جـــامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

الخطاب التربوي في البراديغم الصراعي

" دراسة تحليلية نقدية لبعض خطابات بيير بورديو"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علم اجتماع التربية

إعـــداد الطـــالبة:
ســـليمة ذيـــاب

إشـــــراف الأستاذ الدكتور:
أ. د. بـــلال بـــوترعـــة

لجنة المنـــاقشة

الاســـم واللقـــب	الرتبـــة	الجامعـــة	الصفـــة
أ. د. الأزهر ضيف	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	رئيسا ومناقشا
أ. د. بلال بوترعة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
أ. د. فوزي لوحيدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مساعد مشرف ومناقشا
أ. د. مليكة جابر	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا
أ. د. عبد الفتاح سعيدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
أ. د. عمر حمداوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2021 / 2022

إهداء

إلى من تشوقوا إلى تخرجي: زوجي وأولادي

وإخوتي وأخواتي وأبنائهم.

إلى من أضاء بعلمه دروب حياتي: أساتذتي

إلى كل الطلاب والدارسين المهتمين بمسألتي التنظير النقدي والإجراء التحليلي من كل الأطوار، والذين يسعون جاهدين لاستفادة من هذا المنتوج المعرفي، والذين أتيحت لهم الفرصة للاطلاع على هذا العمل.

إلى الناس الطيبين الذين أخذتهم الموت منا، وكانوا ينتظرون إتمام هذا العمل بشغف: دكتور محمد عمارة وبنات أخي....

إلى هؤلاء جميعا أهدي عصارة عقلي، وثمرة اطلاعي.

سليمة

شكـــر وعرفـــان

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين. أولا أشكر الله تعالى على فضله وكرمه الذي أعانني على إنجاز هذا العمل المتواضع، وسخر لي أحبابه، كما أسال الله العلي القدير أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه، وأن يجعله علماً نافعاً، ويسهّل لنا به طريقاً إلى الجنة.

يسعدني أن أتقدم بوافر الشكر والامتنان للبروفيسور بلال بوترعة لتكرمه بقبول الإشراف على أطروحتي، أشكر فيه تواضع المعاملة وصدق العمل فقد تميز بإحترام عقول طلبته، ومنحهم المبادرة والاجتهاد من أجل تحقيق الإبداع والتفكير الخلاق، فله من الله الأجر ومني كل التقدير على الثقة التي وضعها فيا للبحث في موضوع الأطروحة، حفظه الله ومتعه بالصحة.

الشكر الخالص للسادة الدكاترة الذين قاموا بقراءة المسودة الأولى للدراسة وقدموا ملاحظات هامة حولها: الدكتور فوزي لوحيدي الذي علمنا ما هو علم الاجتماع، والدكتور عماد عبد اللطيف والذي أظهر تعاون إيجابي عبر البريد الإلكتروني، إضافة لتحكيمه لاستمارة البحث، ولا أنس أن أتقدم بوافر الامتنان للدكتور لزهر كَروشو وللدكتورة زينب قوني على تعاونهما ونصائحهما المختلفة في مجال تخصصهما.

وأتقدم بالشكر الخالص لسادة الدكاترة أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا العمل، ورعايته قراءة وتقييما وتقويما.

سليمة ذياب

ملخــص الدراســة

تسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى تحليل ونقد القضايا الكبرى التي شغلت فكر **بيير بورديو** حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في خطابه التربوي- محل الدراسة-، ومراجعة ما قيل فيها وذلك بالوقوف على أطروحاته، ورصد الصفات والأدوار المنسوبة إلى قوى الفاعلة في الخطاب محل الدراسة ورصد الحجج التي استند إليها، وإبراز الأطر المرجعية التي استخدمها لتبرير ما قدمه. وقد اعتمدت الباحثة في التأصيل للموضوع وبلورة مشكلتها البحثية على بعض الدراسات السابقة، ومقاربة معاودة الانتاج لدعم الإطار النظري، ومقاربة التحليل النقدي للخطاب لدعم الإطار **المنهجي**.

كما ارتكزت الباحثة في دراستها على عدة مناهج: المنهج الوصفي والمقارن إضافة لإجراء دراسة تاريخية والتي تم من خلالها تحديد المعالم العامة لنتاج فكر بوردي. ولقد اختارت الباحثة العينة بطريقة عمدية بما يخدم أهداف البحث والمتمثلة في كتاب **بورديو** "**العنف الرمزي**"، وتم جمع البيانات المطلوبة بتوظيف أدوات تحليل الخطاب: الأطروحة، القوى الفاعلة، الأطر المرجعية، مسار البرهنة والتي تم من خلالها بناء استمارة تحليل الخطاب، وقد تم التحقق من صدقها وصلاحيتها للتطبيق، تبعا للصدق التقويمي وصدق المحكمين، وتم التحقق من الثبات وفقا لأسلوب إعادة اختبار للتأكد من مدى صحة النتائج وثباتها، واُستخدمت النسب المئوية والتكرارات في عملية الترتيب وإبراز مؤشرات استمارة تحليل الخطاب.

بعد القيام بالتحليل والنقد، تمَ التوصل إلى النتائج الآتية:

- ساهمت الكثير من القضايا والأطروحات في تشكيل الخطاب التربوي لبورديو والتي تمحورت جلها حول أطروحة شرعية السلطة والمتضمنة في قضية السلطة التربوية بوصفها أبرز ممارسة تربوية ركز عليها **بيير بورديو** لتحليل الصراع الرمزي داخل النسق التربوي.
- احتلت قوتان فاعلتان الدور الأساسي في الخطاب التربوي لدى **بيير بورديو** وهما المؤسسة المدرسية والعائلة، وجاءت صفاتهما في مجملها سلبية.

– استند بورديو في خطابه التربوي إلى عدة حجج وبراهين، وكان للوصف وإدراج الأمثلة النصيب الأكبر في الظهور.

– ارتكز بورديو في خطابه التربوي إلى مرجعيات متنوعة، إلا أن تركيزه كان على المرجعية الفكرية أكثر.

– يتسم تحليل النقدي للخطاب بالتنوع والشمول والتعمق والفهم والتحليل.

– أن تحليل النقدي للخطاب من أحدث التوجهات المنهجية والنقدية التي عرفها البحث العلمي.

وقد تمَ تفسير النتائج في ضوء أهداف هذه الدراسة، وبناء على المقاربة النظرية التي تم ذكرها وبعض الدراسات السابقة التي استفادت منها الباحثة في الإجراءات المنهجية، وختمت الباحثة دراستها ببعض الاقتراحات والتوصيات الموجّهة للمهتمين بالخطاب التربوي وأطروحاته.

Abstract

The researcher in this study seeks to analyze and criticize the major issues of **Pierre Bourdieu** thought about the symbolic conflict within the educational format Included in his educational speech - study shop - and reviewed what he was told by standing on his theses, monitoring the qualities and roles attributed to the actors in the discourse and the monitoring of arguments On which he has been based, and highlight the reference frames used to justify what he has provided. The researcher was adopted in rooting and publication of its research on some previous studies and two major approaches: the consisting of conscious consensus (re-production) and methodological approach to analysis of texts and represented the cash analysis of the speech.

The researcher also stressed its study on several approaches: the descriptive curriculum and the historical approach and comparisons. The sample researcher has chosen a deliberate manner to serve the search objectives of **Bourdieu** "symbolic violence" . The prime course, which has been built by the speech analysis form, has been validated and its properties have been verified, depending on the truthfulness and sincerity of arbitrators. Speech analysis form.

After doing analysis and cash, the following results were reached:

- Many issues and theses contributed to the formation of an educational speech of Bourdieu, which has been given around the legitimacy of power and included in the issue of educational authority as highlighted educational exercise by Pierre Bourdieu to analyze symbolic conflict within the educational pattern.
- The strengths occupied the basic role in Pierre Bourdieu, the school and family, and their qualities were negative.
- Bourdieu was based on his educational speech to several arguments and proofs, and was described and the most important examples were included in appearing.
- Bourdieu was based in his educational speech to a variety of reference, but its focus was on the most intellectual reference.

- The cash analysis of the speech is diverse, inclusion, depth, understanding and analysis.
- The cash analysis of the speech is the latest and monetary directions known as scientific research.

The results were interpreted in the light of the objectives of this study, and based on the theoretical approach mentioned and some of the previous studies that have benefited the researcher in methodological actions. The researcher stamped its study of some suggestions and recommendations for those interested in educational speech and its thesis.

فهرس المحتويات	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وعرفان	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ت
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ج
فهرس المحتويات	خ
فهرس الجداول	س
مقدمة	ش
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1. مشكلة الدراسة	02
2. تساؤلات الدراسة	04
3. أسباب اختيار الموضوع	04
4. أهمية الدراسة	06
5. أهداف الدراسة	07
6. بناء مفاهيم الدراسة الأساسية	08
7. الدراسات السابقة	14
الفصل الثاني: المقاربة النظرية للدراسة	
* تمهيد	27
مقاربة معاودة الانتاج	27
1.1. الجذور الفكرية والمعرفية لمقاربة معاودة الانتاج	27
2.1. افتراضات مقاربة معاودة الانتاج	28
3.1. منظرو مقاربة معاودة الانتاج في علم اجتماع التربية	29

2. مقاربة التحليل النقدي للخطاب	33
1.2. الجذور الفكرية والمعرفية للتحليل النقدي للخطاب ..	33
2.2. الإفتراضات الأساسية للتحليل النقدي للخطاب	35
3.2.المفاهيم الأساسية للتحليل النقدي للخطاب	35
4.2. تحليل الخطاب التربوي عند تون فان دايك	39
* خلاصة الفصل	44
الفصل الثالث: السياق العام لفكر بيير بورديو	
* تمهيد	46
1.السياق التاريخي لفكر بيير بورديو	47
1.1. الفكر الاجتماعي والتربوي العام.....	47
2.1.تطور الخطاب التربوي في المجتمع الغـــــــربي	51
2.السياق العائلي والاجتماعي لفكر بيير بورديو	56
1.2. مرحلة النشأة والدراسة	57
2.2. المرحلة العسكرية (1958 ــ 1960)	59
3.2. مرحلة العودة لفرنسا (البحث والتميز)	60
3.السياق الثقافي والفكري لبيير بورديو	61
1.3. الوضع الثقافي العام	61
2.3. البراديغمات نظرية في سوسيولوجيا التربية	63
3.3. شخصيات	70
4. السياق السياسي لفكر بيير بورديو	80
1.4. الصعيد الدولي	81
2.4. الصعيد المحلي	83

5.نتاج بيير بورديو العلمي	86
* خلاصة الفصل	89
الفصل الرابع قضايا الصراع الرمزي داخل النسق التربوي	
* تمهيد	91
1. النشاط التربوي	91
1.1. حقيقة النشاط التربوي	91
2.1. أسس النشاط التربوي	92
3.1. وظيفة النشاط التربوي	94
4.1. خصائص النشاط التربوي	95
5.1. العقوبات التي يتضمنها النشاط التربوي وآثارها	98
6.1. الشروط الاجتماعية للنجاح وظيفة النشاط التربوي	100
2. العمل التربوي	101
1.2.بنية العمل التربوي	101
2.2. أسس العمل التربوي	102
3.2. وظائف العمل التربوي	102
4.2. قياس فاعلية العمل التربوي	105
5.2. مخرجات العمل التربوي	107
3.التعسف التربوي	108
1.3. حقيقة التعسف التربوي	108
2.3. درجة التعسف التربوي	109
3.3. آليات التعسف التربوي	109
4. السلطة التربوية	111

1.4. حقيقة السلطة التربوية	111
2.4. أنماط السلطة التربوية	111
3.4. شرعية السلطة التربوية	116
* خلاصة الفصل	119
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
* تمهيد	121
1. مناهج الدراسة	121
2. حدود الدراسة	123
3. مجتمع الدراسة	124
4. عينة الدراسة	124
1.4. تحديد عينة الدراسة	124
2.4. توصيف عينة الدراسة	125
5. أدوات تحليل الخطاب	129
6. صدق وثبات استمارة تحليل الخطاب	136
* خلاصة الفصل	138
الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	
* تمهيد	141
1. عرض وتحليل نتائج الدراسة	141
1.1. عرض وتحليل نتائج الخاصة بالأطروحات الأساسية	141
2.1. عرض وتحليل نتائج الخاصة بالقوى الفاعلة وصفاتها	143
3.1. عرض وتحليل نتائج الخاصة بمسارات البرهنة	144
4.1.عرض وتحليل نتائج الخاصة بالأطر المرجعية	145

5.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل العام	146
2. نقد وتأويل نتائج الدراسة	147
1.2. نقد وتأويل نتائج الخاصة بالأطروحات الأساسية	147
2.2. نقد وتأويل نتائج الخاصة القوى الفاعلة وصفاتها	151
3.2. نقد وتأويل النتائج الخاصة بمسارات البرهنة	156
4.2. نقد وتأويل النتائج الخاصة بالأطر المرجعية	159
5.2. نقد وتأويل نتائج التساؤل العام	163
3. التقييم العام لخطاب بورديو التربوي	164
1.3. إيجابيات الخطاب التربوي عند بورديو	164
2.3. الثغرات المنهجية والفكرية في الخطاب التربوي عند بورديو	165
*** النتائج العامة للدراسة**	169
*** توصيات الدراسة**	170
*** آفاق الدراسة**	172
*** المراجـــع**	
*** الملاحق**	

فهـــــــرس الجـــــداول

رقـم الجدول	عنـــــوان الجـــــــدول	رقـم الصفحة
1	يوضح الجدول رقم (01) الأطروحات الأساسية في خطاب الدراسة	141
2	يوضح الجدول رقم (02) الأدوار المنسوبة للقوى الفاعلة وصفاتها	143
3	يوضح الجدول رقم (03) مسارات البرهنة في خطاب الدراسة	144
4	يوضح الجدول رقم (04) الأطر المرجعية في خطاب الدراسة	145
5	يوضح الجدول رقم (05) قضايا الصراع الرمزي داخل النسق التربوي في خطاب الدراسة	146

مقدمـــة

تعتقد الدراسات الحديثة أن دراسة الخطابات الفكرية التي نَظَرت للظواهر الاجتماعية ضرورة ملحة لما لها من تأثير على حياة الأفراد والمجتمعات بحيث لكل مؤسسة اجتماعية خطاب خاص بها، كالخطاب الديني والسياسي والتربوي، حيث يقوم المفكرون المهتمون بقضايا المجتمع بإنتاج تلك الخطابات الفكرية عن طريق استنطاق الواقع الاجتماعي وفقا لسياقات تاريخية واجتماعية يكون المفكر فاعل فيها، ثم يسعون لدعمها بالحجج والبراهين التي تُستخدم كأدلة إثبات لمقولاتهم وأطروحاتهم، ويعتبر هذا الشرط الأساسي لإعطاء خطاباتهم الصبغة العلمية.

ويَعتبر الكثير من المفكرين أن الخطاب التربوي من بين الخطابات الأكثر تأثيرا وأقواها هيمنة وأوسعها انتشارا في المجال الأكاديمي، نظرا إلى أن الخطاب التربوي يمثل رسالة هادفة يبعثها المفكر والتربوي إلى المتلقين تحمل أفكارا وقيما متعددة، مما جعله من المواضيع الأساسية الهامة التي تستقطب اهتمام الكثير من المحللين والمفكرين وتشغل حيزا فكريا كبيرا، ففي دراسة عبود (2002) بعنوان "طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته" تبين لنا أن الخطاب التربوي الذي يعالج قضايا التربية ليكون فعالا، لا بد أن يعكس الواقع الحضاري للأمة أو يعبّر عن آمالها في النهوض الحضاري، وأن تعثّر الأمة الإسلامية في النهوض ينعكس في اضطراب الخطاب التربوي المنشطر الى قسمين؛ قسم موروث من الماضي ينتمي بجملته إلى حضارة (القرون الوسطى)، بتكنولوجيتها اليدوية الرتيبة، وقيمها الأُخروية المثالية.

ولقد تعددت وتنوعت الخطابات التربوية في المجتمعات الغربية وبرز من يقدم الآراء والمقترحات في العديد من القضايا التي تخص النسق التربوي وتحليل مكامن الصراع فيه، محاولين التوفيق بين ذاتية الفرد والأهداف المجتمعية المشتركة، الأمر الذي جعل الجامعة العربية تستعيرها بفرضياتها ودلالاتها ومفرداتها لتصبح مقررات دراسية في الجامعة.

إلا أن الطلبة في الدراسات العليا انقسموا لفئتين فهناك من انبهر بالخطاب التربوي الغربي وأراد إسقاطه عشوائيا على بيئتنا بما يحمله من قيم وأفكار، ليصل الأمر معهم في كثير من الأحيان لدرجة يتطابق فيها المتلقي مع صاحب الخطاب بشكل كلي متناسيا أن الخطاب أو الكتاب له سياقه التاريخي والفكري الخاص به، وأن المؤلف في حد ذاته يتراوح في مشاعره عند تدوين خطابه، فأحيانا يرى شيئا جديدا فيتبنى بعض الأفكار الجديدة، ويتخلى عن بعض الأفكار القديمة، ويكون معارض ويقنع المتلقي، ثم يغير الأحداث والأفكار ويتنازل عن البعض الآخر.

بينما لا تجد الفئة الثانية مفرا لها من الخطاب التربوي الغربي، فتتسرب أفكاره إلى خطاباتها وتلازمها في فكرها أينما حلت ترددها دون اقتناع بمضمونها، وقد تجدها في كثير من المجالس تسخر منها، ويزداد شعورها بالأسف والاغتراب معا حين يصر أصحاب القرار على استيراد معرفة غربية بِنية فرضها على النخبة المثقفة وليس بنية الاستزادة المعرفية، مما جعل العديد منهم على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم يظهرون عدم ارتياحهم لتحليلات المفكرين ومقارباتهم، الأمر الذي أوجب عليهم القيام بتفكيك الخطابات العلمية الأكاديمية ومساءلتها وتحديد إيجابياتها للاستفادة منها، وتحديد ثغراتها المنهجية لتجنبها، وهذا ما أيده "**محمد الشيخ**" في دراسته التي وضح فيها موضوع إشكالية المثقف والسلطة في الفكر الفرنسي المعاصر، وأبرز فيها دور المثقف وموقفه من السلطة بين جيل الأساتذة الأوائل وجيل الأزمنة الحديثة.

هذا يؤكد أن الشك أمر لا غنى للباحثين عنه فلابد لهم من إعادة النظر في كل ما دُرس سابقا، وعدم قبول آراء هيمنت منذ وقت طويل ومراجعة ما قيل، فترك النظريات والمقاربات الاجتماعية غامضة وعدم مناقشتها ومحاولة تبسيطها يعد بمثابة عجز وشلل علمي وتقصير في حق أجيالنا المقبلة، لأن تخلي الباحث الأكاديمي عن مهمته النقدية يجعل من الخطابات التي تطرح في المجال الأكاديمي مجرد أيديولوجيا، أو بحوث مكررة هدفها إراحة الضمير الجمعي السائد في الجامعات وتلقينها بشكل تلقائي في كل محاضرة يتم تقديمها، لكن وجب على الباحث الأكاديمي أن يتيقن بأن هناك الكثير من الطلبة ينتظرون إنجازاته، وربما يغيرون من قناعاتهم بناء على نتائجه العلمية.

وبما أن اللغة الناقل الرسمي للأفكار والقيم والمعتقدات، جاءت جل الخطابات التربوية الجامعية عبارة عن كتب ومحاضرات، ولأن النصوص لا تملك دلالة محددة مما يجعل الاختلاف بين مفكر وآخر مثيرا للجدل والتميز، الأمر الذي يستوجب على الباحثين استحداث منهجية تساعدهم في تحليل الخطابات التربوية الغربية ضمن سياقاتها المتعددة والمختلفة.

ومن هذا المنطلق، ستحاول هذه الدراسة مراجعة ومساءلة الخطاب التربوي "**لبيير بورديو**" الذي تناول قضايا الصراع الرمزي داخل النسق التربوي، وذلك وفقا لمنهجية التحليل النقدي للخطاب، باعتبارها من المناهج الحديثة في الدراسات الفكرية والثقافية والنقدية التي تحلل النصوص، فهي تردها لسياقاتها وتحلل الخلفية الفكرية لمنتج الخطاب. (وقد تم التطرق أكثر للمقاربة المنهجية في المتن).

وقد احتوت الدراسة على ستة فصول، وهي كالآتي:

الفصل الأول تَضمن تحديدا لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وأسباب اختيار موضوع الدراسة، وتم عرض أهمية الدراسة، والتي اشتقت منها الأهداف التي تسعى لتحقيقها، كما تم عرض التعريف بالمفاهيم المستخدمة في هذه الدراسة حتى يسهل فهمها من طرف القارئ، وفي الأخير تطرقنا لمجموعة من الدراسات السابقة تم التعليق عليها وتحديد الفجوة البحثية من خلالها.

أما **الفصل الثاني** فقد تم التطرق فيه إلى التأصيل المنهجي لموضوع الدراسة؛ والمتمثلة في: مقاربة معاودة الانتاج، ومقاربة التحليل النقدي للخطاب. هذا؛ وتضمّن **الفصل الثالث** سياق تكون الخطاب التربوي في فكر **بيير بورديو** والمتمثلة في: السياق التاريخي والعائلي والاجتماعي، وكذا السياق الثقافي والفكري **لبيير بورديو**، وتعرضنا للسياق السياسي التي تأثر به فكره، وأخيرا أبرزنا بعض من نتاجه العلمي وتصنيفاته.

والفصل الرابع تم التطرق فيه للقضايا الكبرى التي شغلت فكر **بورديو** حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي، وتمثلت في: قضية النشاط التربوي التي تكونت من عدة أطروحات أساسية (حقيقة النشاط التربوي، أسس النشاط التربوي، وظيفة النشاط

التربوي، خصائص النشاط التربوي الشروط الاجتماعية للنجاح وظيفة النشاط التربوي)، وبعدها تم تحديد قضية العمل التربوي، التي تكونت من عدة أطروحات أساسية (تعريفه، أسس العمل التربوي، وظائف العمل التربوي وقياس فاعلية العمل التربوي، استبطان العمل التربوي للعنف الرمزي)، كما تم عرض قضية التعسف التربوي التي تكونت من عدة أطروحات أساسية(حقيقة التعسف التربوي، آليات التعسف التربوي والشروط الاجتماعية للتعسف التربوي)، إضافة لقضية السلطة التربوية، التي تكونت من عدة أطروحات أساسية (حقيقة السلطة التربوية، أنماط السلطة التربوية، آليات السلطة التربوية، شرعية السلطة التربوية).

أما **الفصل الخامس** فتضمّن الإجراءات المنهجية للدراسة التحليلية بدءا بتحديد المناهج المستخدم في الدراسة، ثم ضبط حدودها ووصف عينة الدراسة، بالإضافة إلى تحديد وبناء الأدوات المستخدمة لجمع البيانات لتحليلها، وتحديد كذا الأساليب المعتمدة في التحقق من صدق وثبات استمارة الخطاب، قصد التوصّل إلى نتائج تعرض وتفسّر في الفصول اللاحقة.

و**الفصل السادس** تم فيه عرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها ونقدها لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك على ضوء خلفية نظرية، وتم وضع تصور تحليلي نقدي لخطاب بورديو التربوي ضمنه (إيجابيات الخطاب، الثغرات المنهجية والفكرية في الخطاب) وفي الأخير تم إدراج خلاصة عامة وتوصيات وتحديد آفاق بحثية التي تظن الباحثة أنها قد تهم أي باحث قصد مواصلة البحث في الموضوع لتوسيع وتعميم نتائجه وربما تفيد المعنيين بالبحث العلمي في علم الاجتماع التربية في رفع مستوى جودته، وكذا لفت الانتباه لممارسات منهجية جديدة نسبيا في علم الاجتماع، إضافة لقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1. مشكلة الدراسة
2. أسباب اختيار الموضوع
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. بناء مفاهيم الدراسة الأساسية
6. الدراسات السابقة

1. مشكلة الدراسة:

إن الدارس في علم الاجتماع يستطيع أن يلاحظ التنامي الهائل للنظريات الاجتماعية رغم تباينها من حيث المنطلقات والأيديولوجيات الموجهة لمؤسستها الاجتماعية، والتي قامت لتقديم تفسيرات موضوعية للواقع الاجتماعي الناجم عن الثورة الصناعية والمشكلات التي نجمت عنها، فتأثرت النظرية الاجتماعية بالعلوم الطبيعية. واستبعدت التخمين والظنيات واعتبرتها خارج مجال المعرفة، متبعة بذلك منهجا ومستندة على براديغم معرفي معين، وفي ظل السياقات الاجتماعية المختلفة، شهد العالم الغربي العديد من البراديغمات السوسيولوجية والتربوية التي صارت تعتبر مصدر إنتاج معرفي في المؤسسات الجامعية والثقافية.

ويعد البراديغم الصراعي براديغم أساسي في النظرية الاجتماعية والذي يشهد كل من قرأ تاريخ علم الاجتماع أنه أضاف لسوسيولوجيا التربية رصيدا معرفيا هائلا ضمنه تجربة سوسيولجية ذات صبغة ثورية، ومع تواتر الظواهر الاجتماعية وتغيرها تفرعت منه اتجاهات سوسيولوجية معاصرة أحدثت تجديدا في البراديغم الصراعي الكلاسيكي، حيث أدخلت عليه مبادئ نقدية وتقويمية للاتجاهات السوسيولوجية الغربية الكلاسيكية المتداولة وسعت في بعض الأحيان للتوليف بينها، ومن أبرز الممثلين للنزعة الصراعية النقدية الذين يعتقدون أن المدرسة مجال للصراع الرمزي والثقافي والاجتماعي، نذكر "**بيير بورديو**".

ويتوجب علينا الإقرار هنا أن "**بيير بورديو**" من أبرز وأشهر علماء الاجتماع الفرنسيين خلال النصف الثاني للقرن العشرين، فقد عُرف في الوسط العلمي الأكاديمي بخطاباته المتنوعة التي طرح فيها عدة قضايا حول علاقات القوة والسلطة في المنظومة التربوية، الأمر الذي جعلها من المصادر والمراجع الأساسية التي يَستشهد بها النخبة المثقفة في بحوثهم الأكاديمية ومقالاتهم العلمية، وعلى الرغم من اختلاف السياقات التاريخية والفكرية ووجود تباين واضح في الأزمنة والبيئة. فهم يرون فيه قلما غزيرا، فريدا في حضوره العلمي ومتميزا في مجالاته الفكرية خاصة في مجال التربية.

كما يتّفق غالبية الباحثين على أن خطابه التربوي شكل بمختلف أطروحاته وقضاياه بناء فكريا خصبا، وإن لم نبالغ فهناك من يجعلون منه جواز مرور للخطاب التربوي العربي، حيث تحكمت فيهم الدوافع الذاتية التي وجهت تحليلاتهم لخطابه التربوي، حتى لتبدو دراساتهم في بعض الأحيان نوع من التماهي والاندماج في فكره، في حين كان البعض الآخر مضطرا لتقبل وتبني أفكاره باعتبارها جزء مهم من المقرر الدراسي الذي يساعدهم على التحصيل العلمي والترقي في مسارهم الأكاديمي وتحقيق النجاح الدراسي، فتتحول دراساتهم وبحوثهم التنظيرية –نتيجة لكل ذلك– إلى شرح وعرض لمؤلفاته مبتعدين عن محاورتها وعدم اخضاعها للمساءلة العلمية.

يمكننا القول أن خطاب بورديو التربوي عمل أكاديمي غني بالمعرفة والنقد ويحمل قيمة علمية عالمية وهو حري بالدراسة والإهتمام، إلا أن هذا لا يعني أن نقف عند هذا الفكر ولا نتخطاه، بل لابد من فهمه وتفكيكه وإعادة إنتاجه والبناء عليه، وما يُنتظر من الباحثين ليس انضباطهم التام بأطروحات الخطاب فقط، بل من الضروري أن يقوموا بعملية فحص وتدقيق لهذا الخطاب ليكشفوا عن مدى قدرته وأهليته للقيام بما هــو مأمول منه في المعرفة العلمية، فمن خلال عملية النقد الداخلي للخطاب ووفقا لسياقاته التاريخية والفكرية وغيرها من السياقات الأخرى، يمكننا أن نجد عددا من الثغرات الفكرية والمنهجية به، فالنقد هو الخطوة الأساسية لسلامة التقييم وعنصر فعال وقوي في عملية البحث.

صحيح أن مصطلح " النقد" يحمل معجميا كثيرا من الدلالات السلبية، فهو يحيل القارئ مباشرة لشيء سيء أو خاطئ، مما يجعل الكثير من الباحثين يشعرون بالتردد والخوف، وعدم الاشتباك المعرفي مع خطابات بورديو التربوية، إلا أن مصطلح "النقد" في مقاربة التحليل النقدي للخطاب له معاني وأهداف أخرى، ويظهر ذلك في رأي "ووداك" والتي تُلَخص مصطلح " نقدي" في ثلاثة معان: ألا تأخذ الأشياء مسلمات، أن تجعل البنيات الغامضة للسلطة ظاهرة، أن تقترح بديلا للممارسات السلبية، وهنا يتأكّد دور طرائق التحليل الحديثة ومساهمتها في تنمية الحس النقدي لدى الباحثين، وهي مناهج تغيب بشكل كلي عن طرائق التحليل الكلاسيكية.

وتأسيسا على ما سبق تم طرح تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

2. تساؤلات الدراسة:

***التساؤل الرئيسي:** ما القضايا الكبرى التي شغلت فكر **بيير بورديو** حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي؟

***التساؤلات الأساسية:**

تفرعت عنه عدة أسئلة بحثية:

-ما أبرز الأطروحات الأساسية التي قدمها **بيير بورديو** حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي"؟

-ما الدور الذي نسبه **بيير بورديو** للقوى الفاعلة وصفاتها في تحقيق الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي"؟

-ما مسارات البرهنة التي استند إليها **بيير بورديو** في تفسير أطروحات الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي"؟

- ما الأطر المرجعية التي ارتكز عليها **بيير بورديو** في تفسير أطروحات الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي"؟

3. أسباب اختيار الموضوع:

إن اختيار أي موضوع لا يأتي اعتباطا أو ارتجالا، إنما يكون مبنيا على إحساس عميق بالمشكلة، ورغبة من الباحث في توضيحها وتفسيرها أو إضافة الجديد إليها وإتمام ما يراه ناقصا، وقد تنوعت أسباب هذه الدراسة بين ما هو ذاتي وموضوعي، نوردها كالآتي:

*** الأسباب الذاتية:**

لنقول أن هذه الدراسة تم اختيارها من طرف الدكتور المشرف، وبمأني أثق به بدأت في تقصي هذا البحث بجد، لأجد نفسي بين نقد وصل لحد الهجوم، وإنبهار وصل

لحد الشغف، فبعضهم وصف إقبالي على هذه الدراسة، يعد تطاول طالب على أستاذه وظن البعض الآخر أنني صدقت نفسي بأنني ناقدة حقيقية، وأنا أعتذر لبورديو ولكل من اعتقد ذلك، وفي وسط تلك الحيرة وفي لحظة ضعف أخبرت المشرف أني تورطت في هذه الدراسة، فأجبني بابتسامة تحمل الكثير من الدلالات والمعاني وقال بكل ثقة " لنا شرف المحاولة وأجر الإجتهاد".

لكن مع رحلة البحث أدركت أن ذلك لم يكون بالتورط السلبي بل تورط معرفي ممتع، لذا حُكمَ على هذه الدراسة من البداية أن تُصبغ بطابع المغامرة، وتعكس مسؤولية فكرية عظيمة، ولأجل هذا قبلت التحدي، ولكن لا أجرؤ على المباهاة بأني اهتدت إلى ما هو صعب الاهتداء إليه، بل ويحدوني طموح إلى التمكن من توظيف مناهج أكثر عمقا في تحليل الخطابات العلمية، لأني على يقين أن أَخذ أي موضوع لحقل التطبيق يجعلك تدرك أن معارف كثيرة كنت تراها ثابتة قد تتغير، إضافة إلى أن الممارسة النقدية تساعد الباحث المحب لعمله بوضع بصمته التي سوف تكون بداية إنتاج الخطاب الخاص به.

وربما سيظن البعض أن الأمر كان سهل، فرجائي أن تتأكدوا أن الأمر لم يكن يسيرا، فقد تحركت الباحثة في هذه الدراسة ضمن تخصصات متقاربة في العلوم الاجتماعية(علم اجتماع–التاريخ– التربية– الأدب...الخ) فكان هذا بمثابة المشي على خيط رفيع الذي يربط بين ضرورة التمسك بالتخصص، وتوظيف مقاربات جديدة وبناء أداة فعالة مع ضرورة التحلي باليقظة القصوى التي ترافق كل بحث كي لا يبوء بالفشل، فقد كان على الباحثة أن تعمل كمهتمة بسوسيولوجيا التربية والثقافة، وكذا كمؤرخة وفي نفس الوقت كأديبة وكما عليها أن تفعل الحس نقدي.

*** الأسباب العلمية:**

أما الأسباب العلمية تمثلت في:

الجدة: بعد أن أجرت الباحثة مسح للتراث الأكاديمي حول تحليل الخطاب التربوي في علم الاجتماع وفقا لمنهجية التحليل النقدي للخطاب، وجدت الباحثة– على حد اجتهادها– أن مشكلة الدراسة جديدة.

ارتباطها بالواقع الاجتماعي:

يعتبر الخطاب ظاهرة معرفية ثقافية اجتماعية مركبة أو ممارسة اجتماعية، ولاشك أن هذه الخطابات تؤثر فينا وتوجه أفكارنا وسلوكنا ربما من حيث لا ندري لذا وجب علينا تفكيك خطاباتها وإعادة بناءها، فتحليل الخطاب التربوي يعكس لنا الصورة الذهنية التي نراها أو نرسمها لذواتنا وذوات الآخرين.

ارتباطها بالواقع الأكاديمي:

إن الأساتذة الذين يدرسون مقياس النظرية الاجتماعية يعرفون جيدا أن أغلب الطلبة ينفرون من هذا المقياس ويعزفون عنه ويتبرمون منه، هذا لأنهم لا يتذوقونه ولا يجدونا له انعكاسا في الواقع، فتحليل الخطاب ربما يساعدهم على الفهم.

إمكانية التنفيذ: التمكن من تطبيق الأداة على الخطاب.

4. أهمية الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لـــــــــــــــــــــ:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية "الخطاب التربوي"، كونه جزء من البنية الاجتماعية التي تسهم في عملية التواصل الفعال داخل المجتمع، فهو يحتل مكان مركزي ومهم في الحياة الثقافية الاجتماعية الكبرى في المجتمعات المعاصرة.

كما تأتي أهمية هذه الدراسة أيضا في أهمية الخطاب التربوي –محل الدراسة– **لبيير بورديو** كونه مفكر ذا صيت عالمي استمد افتراضاته النقدية الثورية على الواقع الاجتماعي من البراديغم الصراعي.

لسد فجوة منهجية: حيث تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة ككل من ناحية الهدف وطريقة التحليل، فقد استندت إلى إجراءات منهجية تختص في تحليل الخطاب المكتوب، فهي تصبو لقراءة خطاب بيير بورديو التربوي كما لم يقرأ من قبل بغية الإقتراب أكثر من البناء الفكري والأيديولوجي للمفكر، وذلك برد خطابه لسياقاته التاريخية والاجتماعية، وذلك بتوظيف منهجية وأدوات التحليل النقدي للخطاب.

دعوة للتجديد: أن الدراسات السابقة فضلت الاستعمال الآلي في دراساتهم للمناهج الكلاسيكية والإكتفاء بالفهم والتفسير السطحي والمقدس لأفكار وتصورات بيير بورديو، وتجنبت في تحليل أفكاره الإرتكاز على منهجية تحليل الخطاب، فنزعت بذلك صفة التجديد عنها، وبتالي لا تجد هناك عملية تنشيط أبحاث عديدة ذات صبغة منهجية عميقة.

يجدر الإشارة أن الدراسة الحالية **لا تسعى** إلى إبراز مفاهيم الخطاب التربوي محل الدراسة ولا لشرح مسلماته وافتراضاته، بل سعينا إلى نزع القداسة عن أفكاره والقيام بتفكيكها، وإعادة تركيبها وتقييمها، وهذا لأجل تطويع أسلوب تحليل النقدي للخطاب في تحليل الخطابات الاجتماعية التربوية.

5. أهداف الدراسة:

يمكن أن نقول أن عملنا هذا كان عمل علمي منظم يهدف إلى تفكيك الخطاب محل الدراسة(**كتاب "العنف الرمزي" لبيير بورديو**) إلى قضايا ثم إلى أطروحات جزئية فاعلة ومتفاعلة من أجل معرفة أسباب إبراز أو إهمال جوانب دون أخرى وتبيان مختلف المرجعيات التي ساهمت في تشكله والتعمق في ما قدمه الخطاب محل الدراسة من قضايا كبرى حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي، ومحاولة تقييمها شكلا ومضمونا ويضم هذا الهدف المحوري أهدافا فرعية؛ تمثلت في:

- رصد الأطروحات الأساسية التي قدمها **بيير بورديو** حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي".
- الكشف عن الدور الذي نسبه **بيير بورديو** للقوى الفاعلة وصفاتها في تحقيق الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي".
- إبراز مسارات البرهنة التي استند إليها **بيير بورديو** في تفسير أطروحات الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي".
- تحديد الأطر المرجعية التي ارتكز عليها **بيير بورديو** في تفسير أطروحات الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي".

- بناء أداة لعرض وتحليل ما قدمه **بيير بورديو** من قضايا وأطروحات أساسية حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي"، وفقا لأدوات تحليل الخطاب المختلفة.

6. بناء مفاهيم الدراسة الأساسية:

إن البحث عن التعاريف المرتبطة بمفاهيم الدراسة عملية سهلة لا تتطلب مجهود كبير من الباحث، إنما الأمر الصعب هو فهم تلك التعاريف في سياق هذه الدراسة خاصة في علم الاجتماع فهي محكومة بقوة الواقع وتغيراته، فتحديد المفاهيم في أي عمل علمي يعتبر نوع من تحديد الهوية لها، فنحن بهذا نقوم بتحرير المفهوم من الدلالات أخرى التي لا علاقة لها بالبحث، وذلك في سبيل الوصول إلى الأهداف التي حددتها الباحثة.

ولكي نبين مضمون التربوي لخطابنا، وتميزا عن الدراسات السابقة لابد أن نوضح المفاهيم الإجرائية المستخدمة في العنوان.

وتم توضيحها كما يلي:

- **التحليل:**

لقد ورد في قاموس اللغة العربية أن تحليل النصوص يعني:" درسها بعمق توصلا لمعرفتها، معرفة عناصرها ومكوناتها".(جرجس،2006،267)

والتحليل علميا "هو قائمة غير محددة من التقنيات والمنهجيات اللغوية والعلمية والبيانية والإحصائية، وما يتبع عنها من تقنيات التعليم، والأبحاث اللغوية الاجتماعية".

(إسماعيل،2018 ،09)

ونقصد بالتحليل في دراستنا هذه، بحث الفكرة بحثا شاملا يستوعب كل أطروحات الخطاب محل الدراسة، وعميقا ينفذ إلى كل زواياه.

- **الخطاب:**

تعدد تعريفات الخطاب وتنوعت، مصطلح الخطاب(Discours) فهناك من يراه "أنه مرادف لتصور أو موقف شخص أو جماعة بشأن قضية مطروحة، وهو بذلك يعد تعبيرا عن أيديولوجية الأفراد والجماعات باعتبار الأيديولوجية مجموعة منظمة للواقع وللجماعات الأخرى ويصبح صراع الخطابات تعبيرا عن صراع الأيديولوجيات المتنافسة، وتكون اللغة هي المنتج النهائي المعبر عن الصراع. (محمد، أحمد، 2019، 338)

"هو مصطلح نقدي ما بعد حداثي في بعده الفلسفي العام وما بعد بنيوي في بعد النقدي والمنهجي. وهو من وضع الفيلسوف الفرنسي الأصل، التونسي المولد ميشال فوكو. إن الخطاب ليس الفكر، إنما إمكانية منه. والخروج عن مصطلح " الفكر" في الفكر النقدي الحديث إلى مصطلح " الخطاب" هو خروج من مجال المطلق إلى مجال النسبي وهو اعتراف بحق الآخر في الاختلاف. والخطاب ليس النص؛ لأن النص يقف عند حدود البنية الداخلية في حين أن " الخطاب" أكثر شمولية. فهو يختار البنية ليدخل كيان التاريخ بنيويا." (الفجاري،2021)

فالخطاب في ممارسته النقدية يحافظ على أدوات التحليل البنيوية من ناحية ويعيد الاعتبار للحيزات التي أصبحت تعتبر لدى البنيويين تقليدية من ناحية أخرى. فما كان يعرف بالحيز النفسي أو الاجتماعي أو حياة الكاتب وعلاقاته وموقعه الطبقي، وجدت لها داخل الخطاب نفسا جديدا، وانصهرت ضمن مفهوم هو" السياق" لذلك لم يعد النقد في ظل " الخطاب" مقتصرا على تحديد علاقات النص البنيوية الداخلية، بل يهتم بالبحث عن صلات النص العضوية بالكيانات الخارجية ودورها في العملية الدلالية.

(الفجاري، المرجع نفسه)

❖ **التربية:**

أ- **لغة:** التربية كلمة مشتقة من الفعل ربى، وهو فعل رباعي، أي غذى الولد وجعله ينمو، وربى الولد هذبه، فأصلحه ربا يربو أي زاد ونما، ومن فعل أصله (رب) الثلاثي فيقال رب القوم تربية بمعنى ساسهم وكان فوقهم. (سلاطنية، بوعناقة، (د.ت)، 38)

وجاء في معجم العلوم السلوكية، بأن التربية تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج، وقد يشار إلى التربية بالبيداغوجيا.(مرسي،2001،08)

ب- اصطلاحا:

يعرفها جون ديوي بأنها مجموعة العمليات التي يستطيع بها المجتمع أو زمرة اجتماعية كبرت أو صغرت أن تنقل سلطانها أو أهدافها المكتسبة، بغية تأمين وجودها الخاص ونموها المستمر، إن التربية هي الحياة.(جرادات وآخرون، 2008،25)

- **الخطاب التربوي:**

هو " الكلام الذي يدور حول التربية، وأوضاعها وقضاياها ومشكلاتها وهمومها، سواء أكان هذا الكلام شفويا أم كلاما مكتوبا وسواء أكان هذا الكلام تعبيرا عن فكر علمي منظم، أم كلاما مرسلا عاما". (عبود،2002، 43)

فهو كل "خطاب صادر عن الفاعل التربوي، يروم منه تقديم بدائل وحلول لقضايا التربية، وتندرج ضمنه الكتابات التربوية، والتشريعية، من مذكرات تربوية وأطر مرجعية ومناهج التربية، مفتشين وأساتذة، كما تندرج ضمنه الكتابات المتضمنة للتشريع المدرسي وقضايا مهنة التدريس". (صديقي، 2016، 99)

يمكننا القول أن صورة الخطاب التربوي في تطبيقاته، يشكل أهدافا يسعى التعليم لتحقيقها، قوامها رؤية فلسفية وأبعاد وتحولات كما أن له طبيعة مرجعية يمكن تحديدها بصورة مباشرة أو تأويلية، فمثلا هناك صلة قائمة في لغة الخطاب، بينها وبين القوة والأيديولوجية، قوة صاحب الخطاب والأيديولوجية التي تشكل إطارا لهذا الخطاب التربوي لغة ومضمونا، كذلك فإن الموضع الفكري والسياسي والاقتصادي والاجتماعي كبيئة ثقافية للخطاب، تمثل سياقا تفسيريا مهما في تحليل النصوص التربوية والاجتماعية وفي تمنية الوعي اللغوي النقدي، ومن ثم لكل خطاب تربوي فلسفة وأيديولوجية تحدد أولوياته وموضوعاته وتحجم قوته، وتفاضل بين مفردات اللغة التعبيرية التي تنتج شكل الخطاب وتوحي بمضمونه أيضا.

إن الخطاب التربوي الذي نقصده في هذه الدراسة، هو مجموعة القضايا التي طرحها بيير بورديو حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي في خطابه محل الدراسة.

- **تعريف البراديغم:**

يعتبر مفهوم البراديغم حديث الاستخدام في الإبستيمولوجيا، والأكثر المفاهيم المتنازع فيها في العلوم الاجتماعية ما جعل دلالاته وتعريفاته تتعدد أيضا، كما يتم استخدام مسميات مشابهة للمفهوم كالنموذج والتمثل...وغيرها.

لغة: البراديغم (Paradigm) كلمة يعود أصلها إلى الكلمة اللاتينية(Paradigma) والإغريقية مأخوذة من الأصل اليوناني (Paradeïgma)، وتعني " مثالا" أو "نموذجا". ورد في معجم " لاغوس" (La Rousse): " البراديغم في قواعد اللغة التقليدية، جميع الأشكال المستخرجة من كلمة واحدة، إنه النموذج. (ساري،2018، 394–395)

استمد مفهوم البراديغم أهميته العلمية مع العالم الفيزيائي" الإبستيمولوجي" الأمريكي "**كوهن**" من خلال إصداره لمؤلف " بنية الثورة العلمية The Structure of Scientific Révolution " في عام 1962، ويعرف كوهن البراديغم يمثل (...) مجموعة المعتقدات، والقيم المتعارف عليها والتقنيات المشتركة لأعضاء مجموعة معينة".

(عزيمان،2017،101)

ويعد البراديغم بمثابة المنظور الإرشادي الخاص بنوعية معينة من البحوث دون غيرها، والتي تسهل على الباحثين عملية البحث العلمي في إطار هذا البراديغم، كونها تقدم لهم الآليات التي بموجبها يتم توجيه البحث والتحكم العلمي له للوصول وضبط النتائج، كما تخضع هذه البراديغمات على أساس الفكر الابستمولوجي إلى مدرستين كبيرتين أحدهما كمية والأخرى كيفية. (بطاهر، 2018، 229)

والمقصود **بالبراديغم** في هذه الدراسة، هو النموذج الفكري المعرفي أو الإطار النظري الذي يشتغل بعدة إشكالات نظرية وعلمية والذي يتبنى تفسير أطروحات الصراع الرمزي داخل النسق التربوي.

وتهتم الدراسة الحالية تحديدا بتحليل خطاب البرديغم الصراعي الذي يهتم بدراسة الصراع في مجال التربية من خلال البنية الفوقية (الفكر– الثقافة– التربية) مستندا لطريقة نقدية، "وله مسميات كثيرة ظهرت في السنوات العشر الأخيرة للاتجاهات المعاصرة في علم الاجتماع، منها الاتجاه الراديكالي، والاتجاه الماركسي الجديد، واليسار الجديد، وبينها جميعا تباينات في المنطق النظري، أو رفض التنظير القائم، على أن الملمح المشترك بينها جميعا هو بروز عنصر النقد كعنصر أساسي في محاولة تجديد علم الاجتماع وتحريره، ويتراوح هذا النقد ما بين نقد فكرة أو مفهوم أو قضية نظرية، أو خاصية نوعية في ظاهرة أو عملية اجتماعية، وبين رفض التنظير القائم، والبحث عن آخر جديد.

(عبد المعطي،1981، 139)

- **الصراع:**

لم يتفق العلماء على تعريف موحد للصراع، لذا نتطرق لبعض هذه التعاريف ومحاولة الخروج بمفهوم مشترك للصراع.

أ- الصراع لغة:

"الصراع مصطلح مأخوذ من الكلمة اللاتينية conflictus، التي تعني: التطاحن معا باستخدام القوة، وهي تدل على عدم الاتفاق أو التنافر أو التعارض، أما كلمة conflict فتعني العراك أو الخصام أو الصدمة، إذا يعني الصراع اشتقاقا التعارض بين مصالح وآراء أو الخلاف، وبهذا المعنى اللفظي يشير الصراع إلى التفاعل الذي تتعارض فيه الكلمات والعواطف والتصرفات مع بعضها البعض." (المومني،2016،41)

ب- **الصراع اصطلاحا:**

فقد عرفه العلماء والباحثون تعريفات بشكل مختلف، فقد عرفه روبيتز على أنه " عملية تتضمن بذل جهد مقصود من قبل شخص ما لطمس جهود شخص آخر باللجوء إلى شكل من العوائق، ينجم عنها إحباط الشخص الآخر وتثبيطه عن تحصيل أهدافه وعن تعزيز ميوله". (نقبيل، 2009،71)

" أنه أحد أنماط التفاعل الاجتماعي الذي ينشأ عن تعرض مصالح الأفراد أو الجماعات وهو الموقف التنافسي الذي يعرف به كل من المتنافسين منافسة ويدرك أنه لا سبيل إلى التوفيق بين مصالحه ومصالح الطرف الآخر، فتنقلب المنافسة بينهما إلى صراع، حيث يعمل كل منهما على تحطيم الطرف الآخر والتفوق عليه."

(بوهرور،2017،79)

يحدث الصراع الاجتماعي نتيجة لغياب الانسجام والتوازن والنظام والإجماع في محيط اجتماعي معين. ويحدث أيضا نتيجة لوجود حالات من عدم الرضا حول الموارد المادية مثل السلطة والدخل والملكية أوكليهما معا.(الغريب،2012، 207)

ويرى الجوهري بأن" الصراع يكون عادة حول القيم، أو المكانة، أو القوة، أو الموارد المحدودة أو النادرة، ولا تقتصر أهداف الأطراف الداخلة في علاقة الصراع الفوز بامتياز معين وحسب، ولكنها تتعدى ذلك إلى الرغبة في إخضاع الخصوم. وتحدث مثل هذه الصراعات بين أفراد أو بين جماعات أو بين أفراد وجماعات. وهي موجودة بشكل أساسي وهام في كل نسق اجتماعي على الإطلاق، اللهم فيما عدا بعض الجماعات اليوتوبية (المثالية والخيالية التي لا وجود لها في الواقع) المحدودة النطاق، التي تستهدف في المقام الأول تقليل الصراعات إلى أدنى حد." (الجوهري،2007،41)

ويتمثل الصراع في دراستنا هذه في كل **الممارسات التربوية** التي تعتمد على مكونات بنية النظام الثقافي الرمزي (اللغة، والصورة، والإشارات، والدلالات والمعاني) كأدوات للممارسة السيطرة والهيمنة داخل النسق التربوي.

- **الرمز:**

تشكيل اجتماعي خاص يؤدي طائفة من الوظائف في المجتمع: الرمز يصلح وسيلة للمعرفة (الرموز– بدائل الهدف، الرموز– الموديلات)؛ ووسيلة للاتصالات– الصلة أو التخالط بين الأفراد أو الجماعات؛ ووسيلة للتعبير عن المعارف التي اكتنزتها البشرية وحفظها ونقلها إلى الأجيال القادمة. (اوسيبوف،1990،248)

ونعرف **الصراع الرمزي** إجرائيا في دراستنا هذه على أنه القدرة على التأثير في أفعال وتفكير ومشاعر الآخرين باستخدام **سلطة الرمزية** والتي من خلالها يفرض المسيطرون طريقتهم في التفكير والتصور الذي يكون أكثر ملائمة لمصالحهم، والتي أشار إليها بيير بورديو في كتابه "العنف الرمزي".

من خلال عرض المفاهيم الأساسية لهذه الدراسة ترى الباحثة أنها تتضافر في ما بينها على توضيح قضايا الصراع الرمزي داخل النسق التربوي في الخطاب محل الدراسة.

7. الدراسات السابقة:

إن نمو المعرفة وتشعبها يفرض على الباحث عندما يريد القيام بأية دراسة أو بحث الاقتناع بأن عمله عبارة عن حلقة متصلة بمحاولات أخرى كثيرة. لذا لابد من الاستناد للدراسات السابقة بإعتبارها وسيلة مساعدة؛ فهي تساعد على الإقتراب المتبصر من الواقع سوى على المستوى النظري أو المنهجي، كذا لترتيب هذه الدراسة في صيرورة المعرفة والبحث العلمي، وما يجدر الإشارة إليه أنه خلال مرحلة البحث المكتبية لم نعثر على دراسة تحت عنوان" **تحليل الخطاب التربوي في البراديغم الصراعي**" أو " **دراسة نقدية تحليلية لبعض خطابات بورديو**"، وكل ما توصلنا إليه كان عنوانه يتقاطع مع عنوان دراستنا ولا يتطابق معها.

شملت الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة ثلاثة مجالات أساسية:

❖ **المجال الأول: دراسات سابقة حول أهمية الخطاب التربوي**

تعود أهمية تحليل الخطاب التربوي في تجاوز أزمات المجتمعات للدور الأساسي الذي يلعبه في البناء الاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية، وتؤكد دراسة عبود (2002) بعنوان "**طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته**" على أن الخطاب التربوي الذي يعالج قضايا التربية ليكون فعالا، لا بد أن يعكس الواقع الحضاري للأمة أو يعبّر عن آمالها في النهوض الحضاري، وأن تعثّر الأمة الإسلامية في النهوض ينعكس في اضطراب الخطاب التربوي المنشطر الى قسمين؛ قسم موروث من الماضي ينتمي بجملته إلى حضارة (القرون الوسطى)، بتكنولوجيتها اليدوية الرتيبة، وقيمها الأُخروية المثالية.

وقسم وافد من حاضر غيرنا، ينتمي بكليته إلى حضارة (العصر الحديث) بتكنولوجيتها الآليّة المتطوّرة، وقيمها الدنيوية المادية. وقد عزز هذا الانشطار غياب النظام الفكري المتكامل الذي يقدمه القرآن الكريم ليكون مرجعية للخطاب التربوي.

ويرى الباحث ان بناء مجتمع الغد يفترض توافر إرادة واعية وصامدة، يولدها النظام التربوي. ولا تتوافر للنظام التربوي في الوطن العربي مثل هذه الإرادة إلاّ إذا عندما يجمع جمعاً وثيقاً وحياً بين قيم الحضارة العربية الإسلامية، بعد وعيها وقراءتها قراءة جديدة من خلال لغة العصر، وبين القيم الحضارية التي يتمخض عنها العالم الحديث، من خلال تطوير حضارته وطرقه واستقراء الحضارات الإنسانية الكبرى مع الحفاظ على أصالة الطابع الإسلامي العربي.

بينما اتخذت دراسة محمد الشيخ من موضوع إشكالية "**المثقف والسلطة**" في الفكر الفرنسي المعاصر فضاء إشكاليا لها، فهو من خلالها يحاول رصد خطاب السلطة في الفكر الفرنسي منذ أواخر القرن الماضي حتى الفترة الراهنة، حيث تطرق في بحثه إلى السلطة الثقافية للجامعة الفرنسية منذ عهد نابليون بونابرت، حيث أشار في هذا العنصر إلى منشأ مفهوم المثقف انطلاقا من قضية دريفوس وضوابطه، وتحدث فيه عن نموذج تطبيقي لمفهوم المثقف وأخلاقية المقاومة، ووضح دور المثقف وموقفه من السلطة

بين جيل الأساتذة الأوائل وجيل الأزمنة الحديثة. وتطرق أيضا عن كيفية التي استبطن بها الفكر الفرنسي المعاصر" أساتذة التشكيك": ماركس، نيتشه، فرويد، وختمه برصد تحولات الثقافة الفرنسية في الستينات وظهور" فكر الاختلاف"، إضافة للوقوف على أحداث ثورة أيار (ماي) 1968 وتأثيرها على الفكر الفرنسي المعاصر، وأخيرا تطرق لجنيالوجيا المثقف والكتابة المتشككة في ذات المثقف، كذا جنيالوجيا الشر عند الفلاسفة الجدد.

وفي إطار الدور الذي يؤديه الخطاب التربوي في تفسير العلاقة بين منظومة القيم والواقع المجتمعي، هدفت دراسة محمد بوكلاح (2020) بعنوان "**منظومة القيم بين الخطاب التربوي والواقع المجتمعي**"، إلى معرفة الهوة بين الخطاب التربوي في المؤسسة التعليمية وواقع المجتمع من المنظور القيمي، البحث عن الأسباب الكامنة وراء هذا التباعد (اجتماعية، اقتصادية، أيدولوجية...)، الوقوف على الأسباب الكامنة وراء أزمة القيم في التربية الحديثة عموما والمؤسسة التعليمية على وجه خاص بصفتها الحمالة لمشعل القيم عبر مر العصور، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت على استمارات اعدت لتحقيق هدف الدراسة، وكذا دراسة احصائية لتقارير وزارة التربية الوطنية حول مؤشرات العنف بالصحف الجرائد الوطنية (2012–2013).

فالباحث يرى إن النهوض بالمدرسة وإصلاحها شرط كاف وأساسي لإصلاح المجتمع، ولا يمكن أن تصلح المدرسة إلا إذا كانت الإمكانات المادية متوفرة حتى يتأتى توفير البنيات التحتية والاستثمار في الرأس مال اللامادي بوصفه الهدف والمنطلق، ومن جهة أخرى تبني بعد تبصري ورؤية شمولية وكذا الخطط والبرامج من أجل إنماء كفايات الفرد والمجتمع، حتى يتسنى له مواكبة المستجدات والولوج إلى غمار المنافسة العالمية.

ونجاح العملية التربوية يحتاج إلى مناهج مدروسة تقوم على أساس التوفيق بين ثقافة المجتمع ومتطلباته وبين مستجدات العصر، مناهج تراعي ميول المتعلمات والمتعلمين وحاجيتهم وحاجات المجتمع، وتجيب على قضايا العصر وترسخ القيم في الناشئة.

إن أي إصلاح للمناهج ينبغي أن يأخذ بالحسبان تقوية منظومة القيم التي تكسب المتعلمات والمتعلمين مناعة روحية تقف سدا منيعا أمام أية محاولة لزعزعة عقيدتهم

وترويع أمنهم الروحي، يواجهون الحياة بكل ثقة وشجاعة في عالم متغير بالملل والنحل خاصة أمام الضغط الهائل والمتسارع للتطور التكنولوجي الذي لا يرحم، وذلك من خلال تعزيز المواد الحاملة للقيم، مع الآخذ بعين الاعتبار التوازن بين الحق والواجب لتكوين المواطن الصالح المتشبع بالقيم الحضارية، والقادر على الانخراط في المجتمع، يفهم مجتمعه ويتموضع فيه ويخدمه ويساهم في حل مشاكله وفي تنميته.

❖ **المجال الثاني: دراسات سابقة حول خطابات بيير بورديو:**

إن الدراسات التي سوف ندرجها حول خطابات **بيير بورديو** ليس الهدف منها دراسة واسعة ومتعمقة لكتاباته التي تدور حول المرتكزات الفكرية له، بل الهدف من توظيفها في دراستنا هذه هو إجراء فحص يتضمن تحديد **طرق معالجتها** لخطاب بورديو التربوي، بالتركيز على المنهجية المتبعة في هذه الدراسات وأساليب وطرق التحليل المتبعة فيها.

عبد الله بربزي (2012) بعنوان" **اليات الخطاب السوسيولوجي عند بيير بورديو بين التنظير والممارسة**": هدفت الدراسة إلى الوصول إلى نظرية عامة حول المجتمع تمكننا من فهم وتفسير الممارسات الاجتماعية؛ حيث تطرق الباحث في مقاله إلى آليات التحليل التي وظفها بيير بورديو في الكشف عن البنيات الخفية في الحقول التي اشتغل عليها. واكتفى الباحث في تحليلاته باستخدام المنهج التأويلي الذي ينفتح على الفهم، فارتكز على المفاهيم اللغوية وابستمولوجية في إبراز أهم أفكاره.

أما دراسة بشير محمد(2013) بعنوان "**قراءة في كتاب "بورديو" حوصلة وعرض**"، وقد اكتفى الباحث في تحليلاته لتطرق لفكر بورديو الابيستيمولوجي والمنهجي حيث شرح الحقول السوسيولوجية التي وضعها بورديو على هرم أولوياته العلمية من خلال عرضه لطبيعة المواضيع التي كانت مصدر اهتماماته العلمية، وركز الكاتب بشكل واضح على المراحل الأولى من حياته وتحول نظرته من خلال تجربته في الجزائر بين 1960/1955 وكذا منعطفه السوسيولوجي وأستاذيته في التعليم العالي.

دراسة لعودي فرحات (2014) بعنوان " **علم اجتماع المعرفة عند " بيار بورديو**" أطروحة دكتوره في علم اجتماع التربوي، حيث سعت هذه الدراسة إلى إبراز الأهمية الإبستمولوجية لعلم الاجتماع المعرفة، وهذا بعرض أفكار تعكس افتراضات ومفاهيم سوسيولوجيا المعرفة لدى " بيار بورديو"، وتمحورت أهم عناصر الدراسة حول نظرية المدرسة، وإبراز مظاهر علم اجتماع المعرفة في تفسير بورديو لكيفية اشتغال مختلف الحقول الاجتماعية، كما تطرقت لنظرية الممارسة عند بورديو ونقده اللاذع للإعلام ومحاولة إثبات حقيقة العنف الرمزي.

وتوصلت الدراسة أن هناك علاقة وثيقة بين سوسيولوجيا العلم وتصور بورديو للحقل العلمي، وأن بورديو أعطى لمسألة المعاني والتصورات دورا أساسيا لفهم مختلفات الممارسات الاجتماعية، وهذا بالطبع دون إغفال وظيفة الشروط الموضوعية والبنى الواقعية في بلورة الأفكار والآراء والمعتقدات.

لقد تطرق عليوة علي في دراسته (2018) بعنوان " **الصراع وإدارة الصراع عند كل من آلان توران، بيار بورديو، ميشال كروزيه**" دراسة بمجلة الرسالة جامعة العربي التبسي تبسة، هدفت هذه الورقة النظرية إلى تسليط الأضواء على أهم وأبرز النظريات المعاصرة في الصراع وإدارة الصراع بشقيه الاجتماعي والإداري، حيث ركز على ثلاثة أقطاب رئيسية في هذا المجال كان لها باع نظري علمي في الصراع الاجتماعي والإداري، وهم آلان توران، وبيار بورديو وميشال كروزيه. حيث حاول الباحث من خلال هذه الدراسة أن يعطي أهم نقاط الأساسية لتشكل الصراع في الجماعات الاجتماعية، أسبابه والمتغيرات التي تحيط به، ثم الأساليب الإحاطة والإدارة التي يطرحها المعطى النظري لكل نظرية على حدا.

كذلك هدفت دراسة بوعلام معطر(2019) إلى الكشف عن العلاقات الضرورية خاصة تلك التي ينتجها الهابيتوس، إلى جانب الحقل والعنف الرمزي، وكذا الحصول على رؤية بينة لمقاربات بورديو، تمحورت الدراسة حول إشكالية محورية: كيف يتصور بيار بورديو مداخل السيطرة وأنماطها للوقوف على نسق التسلط الاجتماعي؟ وما هي رؤيته

للحلول التي يمكن التي تمكن الإنسان المعاصر من تجاوز هذا الوضع؟ وتفرعت عنها أربع مشكلات جزئية:

- ماهي المفاهيم الأساسية التي تعتمدها منظومة السيطرة لإعادة الانتاج اللامساواة الاجتماعية؟
- ماهي الإضافات التي قدمها فيما يخص تحليله لطبيعة العلاقات الاجتماعية القائمة على السيطرة؟
- هل التلفزيون أداة تثقيفية، أم هو مجرد مدخل من مداخل السيطرة؟
- ماهي حقيقة المنظومة التعليمية بالنسبة للمجتمع من وجهة نظر بورديو؟

وتنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية، اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، والمقارن، طبيعية الدراسة كيفية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: أن الثقافة المدرسية هي ثقافة الطبقة المسيطرة، والمدرسة تمارس عنف رمزي عن طريق الاختبارات الشفوية والكتابية، الشهادة لا تعكس الامتياز المدرسي بقدر ما تعكس امتياز اجتماعي.

هذا؛ وتشير كلثوم بن عبد الرحمان(2020) في دراستها حول" **السلطة والآليات الرمزية عند بيار بورديو**"، أن الحقل الثقافي حسب بورديو لم يستقل دفعة واحدة وإنما من خلال سيرورة تاريخية طويلة عرفت قطائع عدة اهتم بورديو بتناول أنماط السيطرة الاجتماعية من خلال تحليل مادي للمنتجات الثقافية فقد كرس جل جهوده لتأسيس سوسيولوجيا النظام الاجتماعي، حيث ركزت على معرفة كيف تمارس السلطة فعلها بصورة رمزية في المجالات السياسية والاجتماعية والدينية والتربوية وتوضيح أساليبها وأدواتها الرمزية في الهيمنة، وإبراز الآليات التي يقترحها بورديو لمقاومة هذه الهيمنة الرمزية المبثوثة في الجسد الاجتماعي.

دراسة (Gisela Da Silva Almeida) بعنوان" **عنف المدرسة، قوة العنف الرمزي**"، حاول فيها الباحث مناقشة نظرية العنف الرمزي لبيير بورديو وأهم قضاياها حيث تمحورت حول عدة اشكاليات: كيف يعمل العنف المؤسسي، ما هي قوته وماهي

آثاره على مجتمعنا؟ هل العنف المدرسي مستقل عن عنف مجتمعي؟. وتوصلت هذه الدراسة لعدة نتائج:

- يتخذ العنف المدرسي أشكالاً عديدة يتجسد، على وجه الخصوص، في ضغوط النجاح والإقصاء من خلال الفشل الأكاديمي الذي يمكن أن يؤدي إلى فقدان احترام الذات وحتى فقدان الثقة في الكبار.
- الاستبعاد بسبب الرسوب في المدرسة لا يعني فقط أولئك الذين تم استبعادهم من قبل النظام، ولكن أيضًا أولئك الذين يستبعدون أنفسهم بالتطور قل غضب ، حالة تفكير مثبطة – غير قادر على تصور – والذين يفقدون الثقة فيما يمكن أن تفعله المدرسة لهم. هذا الاستبعاد الذاتي كونه أحد ردود الفعل المحتملة على ممارسة الإقصاء المؤسسي.
- تعمل القوة الرمزية على الإقصاء من خلال العمل التربوي وتعمل على غرس شرعية الثقافة المهيمنة.
- العمل التربوي، من خلال استنساخ الثقافة السائدة، يساهم في إدامة هيكل ميزان القوى، وبالتالي النظام الاجتماعي بجميع القواعد والقيم والتصورات الاجتماعية وعدم المساواة.
- العنف المدرسي، على الأقل بأشكاله الرمزية والمؤسسية، يعكس عملية إعادة إنتاج عدم المساواة العاملة على المستوى الاجتماعي والثقافي، ولكنها تعكس أيضًا القضايا التي تحفز المجتمع في لحظة دقيقة لتطورها.

❖ المجال الثالث: دراسات سابقة حول منهجية تحليل النقدي للخطاب

يمكننا الإشارة إلى بعض الدراسات التي رأينا أنها أكثر تخصص في "التحليل النقدي للخطاب"؛ حيث اعتمدت هذه الدراسة على مصادر أساسية المتمثلة في مصدرين أحدهم غربي وآخر عربي على جهة الاختصار، وهي:

📖 عماد عبد اللطيف،(2019)، بعنوان " **منظورات ومقاربات عربية في التحليل النقدي للخطاب**"، قدم فيها فحصا موجزا للكتابات المعرفة بالتحليل النقدي للخطاب

في السياق العربي، وإجراء تقييم شامل للممارسات التطبيقية للتحليل النقدي للخطاب في السياق العربي، وفحص سبل تكييفه وتطويعه لينسجم مع اللغة العربية والسياق العربي.

نضيف لهذا، بعض الدراسات تطبيقية التي وظفت استمارة تحليل الخطاب بكافة فئاتها؛ الأطروحات، مسار البرهنة، القوى الفاعلة، الأطر المرجعية، نذكر منها:

دراسة نسرين محمد عبده إسماعيل حسونة(2014)، بعنوان "**الخطاب الصحفي الفلسطيني نحو قضايا حقوق الإنسان المدنية والسياسية**"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على سمات محتوى وشكل قضايا حقوق الإنسان المدنية والسياسية وطبيعة الخطاب الصحفي الفلسطيني نحوها، وتحديد ملامح هذا الخطاب، وقواه الفاعلة، وأطره المرجعية، ومرجعية، ومسارات البرهنة فيه، تعد هذه الدراسة من البحوث الوصفية. وفي إطارها تم استخدام عدة مناهج هي: المسح الإعلامي، ومنهج تحليل الخطاب ومنهج دراسة العلاقات المتبادلة، استعملت الباحثة في جمع البيانات: استمارة تحليل المضمون وأدوات تحليل الخطاب.

إضافة لدراسة محمد عبد الفتاح الهمص(2018)، بعنوان " **الخطاب الصحفي الفلسطيني نحو انتفاضة القدس**"، حيث هدفت الدراسة لرصد وتحليل الخطاب الصحفي الفلسطيني نحو انتفاضة القدس، والوقوف على أطروحاته، ومسارات البرهنة التي يستند إليها منتجو الخطاب، ورصد الصفات والأدوار الإيجابية والسلبية المنسوبة إلى القوى الفاعلة، والتعرف على الأطر المرجعية التي يستخدمها منتجو الخطاب.

تعد هذه الدراسة من البحوث الوصفية التي استخدمت منهج تحليل الخطاب ومنهج الدراسات المسحية، الذي تم من خلاله استخدام أسلوب تحليل المضمون، ومنهج دراسة العلاقات المتبادلة، الذي تم في إطار توظيف أسلوب المقارنة المنهجية، وجمع الباحث البيانات الخاصة في الدراسة عن طريق أداتين، هما: استمارة تحليل المضمون واستمارة تحليل الخطاب الصحفي.

❖ **التعليق على الدراسات السابقة والاستفادة منها:**

يمكن إجمال ملاحظات التي أفرزتها قراءات الباحثة للدراسات السابقة التي ذكرت بالآتي:

جاءت الدراسات سابقة في المجال الأول لتؤكد على أن قراءة واقع النظام التربوي وسياساته يقتضى تحليل الخطاب التربوي، الأمر الذي يعطي لهذه الدراسة مشروعيتها، فقد وضحت دراسة محمد بوكلاح (2002) العلاقة بين منظومة القيم والواقع المجتمعي وفسرتها، وجاءت دراسة محمد الشيخ بمثابة مرجعية تاريخية لرصد خطاب السلطة في الفكر الفرنسي منذ أواخر القرن الماضي حتى الفترة الراهنة(البيئة الفكرية لبورديو).

بينما تؤكد الدراسات السابقة في المجال الثاني إلى أهمية خطابات بيير بورديو في تحليل الصراع التربوي، فقد بدت خطاباته مرجعية فكرية للكثير من الباحثين وطلبة علم الاجتماع بشكل دائم في دراسة الصراع الرمزي بالنسق التربوي، فهي قد استندت إلى مفاهيمه ومصطلحاته ويتجلى ذلك في كمية الاقتباسات بها، فضلا عن الدراسات التي استدرجتها فرضيته حول العنف الرمزي وشكلت خطاباته محور دراساتها.

كما تميزت بعض الدراسات التي كتبت في فكر بيير بورديو بوعي غاية في الوضوح فكانت مدعاة لأن تكون مصادر أساسية لدراسة الصراع الرمزي في النسق التربوي، لاسيما دراسة (Gisela Da Silva Almeida)، ودراسة بوعلام معطر(2019) كذا دراسة كلثوم بن عبد الرحمان ودراسة عبد الله بربزي، فقد جاءت لشرح فرضيات ومسلمات ومفاهيم الصراع الرمزي.

بينما جاءت دراسات أخرى سريعة وسطحية، ولم يكن فكر بورديو موضوعها الأساس فلم تخصص له سوى صفحات معدودة مثل: دراسة بوعلام معطر(2020) بعنوان" مداخل السيطرة عند بيار بورديو– الخطاب الإشهاري أنموذجا" ودراسة عليوة علي(2018) بعنوان " **الصراع وإدارة الصراع عند كل من آلان توران بيار بورديو وميشال كروزيه**" تطرق لبعض النقاط في فكر بورديو لأجل تحقيق هدفها من إجراء

المقارنة، وكذا دراسة بشير محمد(2013) "**قراءة في كتاب "بورديو" حوصلة وعرض**" والتي ركز الكاتب فيها على المراحل الأولى من حياته، ووضحنا هذا الاختلاف ليس بغرض إجراء تقييم لهذه الدراسات من حيث قيمتها العامة، إنما لتوضيح النقطة التي عالجتها والبحث من خلالها عن الفجوة البحثية وهي التي تهمنا.

في تحليلنا لهذه النماذج من الدراسات الكلاسيكية، حاولنا استخلاص وتحديد أساليب البحث التي طبقها أصحاب هذه الدراسات، وبعد تصنيف ووصف تلك الأساليب المتبعة في تحليل فكر **بيير بورديو**، تبين لنا الدراسات السابقة ربما تكون أقل موضوعية لأنها قبلت أن تكتفي بالتحليل الخارجي لخطابات **بيير بورديو**، وعدم اعتمادها أدوات تحليل خاصة بالنصوص من الداخل، فالأساليب المستعملة فيها كانت مقبولة في فترة سابقة، لكنها أصبحت اليوم محل نقاش وتجديد، وفي إطار التطور الواضح الذي شمل مناهج التحليل تعتبر الباحثة ذلك خللا منهجيا فيها، وهو أمر يمكننا معه القول بعدم وجود جهود أكاديمية تقوم على عرض الجهود العلمية السابقة ونقدها، تمهيدا لمحاولة انجاز بحث يضيف إليها ولا يكون نسخة مكررة منها.

ويمكننا توضيح لماذا نصف هذه الدراسات السابقة بالكلاسيكية، رغم أن الكثير منها قدم للعلم والمعرفة الأكاديمية نتائج هامة، من خلال استعمال أصحابها مهارات الربط والتحليل والتركيب، وتوظيف قراءاتهم الواسعة في التحليل والوصول لنتائج، مثل: دراسة لعودي فرحات، إلا أن هذه الدراسات فضلت الاستعمال الآلي في دراساتهم للمناهج الكلاسيكية والإكتفاء بالفهم والتفسير السطحي والمقدس لأفكار وتصورات **بيير بورديو**. وتجنبت في تحليل أفكاره الإرتكاز على منهجية تحليل الخطاب، فنزعت بذلك صفة التجديد عنها، وبتالي لا تجد هناك عملية تنشيط أبحاث عديدة ذات صبغة منهجية عميقة.

كما لاحظنا أنه كلما زاد إهتمام الباحث – في الدراسات السابقة– بالخطابات بورديو كلما توثقت علاقته بالنصوص المكتوبة **لبورديو**، وعلى العكس فكلما ضعف اهتمام الباحث –في الدراسات السابقة– بالخطابات **بورديو** كلما ضعفت علاقته بالنصوص المكتوبة **لبورديو**، نشرح هذا؛ بمعنى أن الدراسات التي تمحورت حول خطاب بورديو تتعامل مع كتاباته بشكل مباشر ويمل صاحبها للأسلوب التحليل والوصف، مثل: دراسة

(Gisela Da Silva Almeida)، بعكس الباحث الذي يستشهد في دراسته بفكر **بورديو** تكون علاقته غير مباشرة فهو يميل لتكرار ما يجد في المراجع الأخرى، تغيب علاقته بالنص بشكل نهائي ويحبذ أسلوب التأويل، مثل: دراسة بوعلام معطر(2020)، عليوة علي في دراسته (2018).

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت أفكار **بيير بورديو** بالتحليل من ناحية التخصص، مما أعطى الباحثة رصيدا معرفيا ساعدها في تحليل خطاب **بورديو** التربوية إلا انه يجدر الإشارة لقد كان لتخصص الفلسفة النصيب الأكبر في تحليل فكر بورديو وفقا لمنهج استنباطي استقرائي، نستثني دراسة لعودي فرحات (2014).

كما استفادت الباحثة من الدراسات المجال الثالث والتي ليس لها علاقة مباشرة بالدراسة في توسيع الإطار المنهجي لهذه الدراسة، حيث ساعدت هذه الدراسات الباحثة في فهم كيفية استعمال وتوظيف أدوات تحليل الخطاب في تحليل الخطاب محل الدراسة. إلا أنها هذه الدراسات تختلف عن دراستنا هذه من حيث الهدف والموضوع، كما في دراستي نسرين محمد عبده إسماعيل حسونة، محمد عبد الفتاح الهمص.

وربما يبدو للقارئ أن تعليق الباحثة شديدا على الدراسات الأكاديمية المنجزة فذلك لأنها بصدد انجاز أطروحة دكتوراه تهتم بالنقد في علم الاجتماع، وإنها تأمل النجاح في توظيف منهجية تحليل النقدي للخطاب، كطريقة بحث تمهد للدراسات الأكاديمية اللاحقة في البحوث العلمية، وهو ما لم تعرض له الأطروحات والرسائل الجامعية المذكورة، حيث لم تتوصل الباحثة بعد الدراسة الاستطلاعية المكتبية والالكترونية، والاطلاع على الدراسات المنشورة في علم الاجتماع التربية، لدراسات تناولت تحليل الخطاب التربوي وفقا مقاربة تحليل النقدي للخطاب بمناهجها، ومفاهيمها وأدواتها، ربما يرجع ذلك لحداثة المنهج في هذا التخصص وهذا لا يعني أن ليس هناك دراسات مشابهة تناولت تحليل الخطابات الإعلامية والسياسية والدينية والأدبية.

يمكننا القول أن هذه دراسة جاءت لسد فجوة منهجية، حيث تختلف عن الدراسات السابقة ككل من ناحية الهدف وطريقة التحليل، فقد استندت إلى إجراءات منهجية تختص في تحليل الخطاب المكتوب، فهي تصبو لقراءة خطاب **بيير بورديو** التربوي كما لم يقرأ

من قبل بغية الإقتراب أكثر من البناء الفكري والأيديولوجي للمفكر في مرايا خطابه، برد الخطاب لسياقاته التاريخية والاجتماعية، وذلك بتوظيف منهجية وأدوات التحليل النقدي للخطاب.

الفصل الثاني

المقاربة النظرية لموضوع الدراسة

*تمهيد

1. مقاربة معاودة الإنتاج
2. مقاربة التحليل النقدي الخطاب

*خلاصة الفصل

***تمهيد:**

إن استخدام المقاربة النظرية أو أكثر في الدراسات والأبحاث السوسيولوجية يعد عاملا قويا ومهما يعمل على تقوية هذه الأبحاث ورفدها بأبعاد علمية بين الشق النظري والشق التطبيقي أو التحليلي، حيث تحرص الدراسات السوسيولوجية المعاصرة على الاعتماد على أطر نظرية تسهم في تعميق الفهم والتفسير وشمولية الرؤية للظاهرة العلمية.

لذا اعتمدت هذه الدراسة في التأصيل للموضوع وبلورة مشكلتها البحثية ووضع الأهداف والتساؤلات على مقاربتين رئيسيتين؛ **مقاربة معاودة الإنتاج،** وكذا مقاربة **التحليل النقدي للخطاب(الاجتماعية فان دايك)،** وهما مقاربتين شح استخدمهما في الكثير من الدراسات الأكاديمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وهذا حسب رأي الباحثة.

1. مقاربة معاودة الإنتاج:

لقد تم اختيار مقاربة معاودة الإنتاج تحديدا من بين مقاربات الصراعية النقدية في علم اجتماع التربية؛ لتوظيف فرضياتها ومفاهيمها في هذه الدراسة.

1.1. الجذور الفكرية والمعرفية لمقاربة معاودة الإنتاج:

ظهر مفهوم الصراع قديما كعملية اجتماعية متعددة الأوجه، فجاء في الديانات القديمة كصراع بين قوى الخير والشر، ممثلا أحيانا في صراع بين الآلهة، كما ظهر أيضا في محاولات الإنسان تحقيق الخلود في صراعه مع الفناء، وقد درس الفكر اليوناني فكرة الصراع كمبدأ لتفسير الوجود، أما في العهد الروماني ركزوا على الصراع السياسي. كذا اهتم ميكافيلي بالصراع السياسي في كتابيه "الأمير" و"الخطاب" وخاصة بين المتطلعين للحكم، كذلك أشار سيجموند فرويد Sigmund Freud عالم النفس النمساوي ومؤسس نظرية التحليل النفسي مفهوم الصراع النفسي.

ظهر نموذج الصراع في علم الاجتماع كمحصلة لتطور الفلسفة المادية التي دعت إلى تخليص الفكر الإنساني من الأبعاد الميتافيزيقية الدينية وتحريره منها، استخدم جملة

من المقولات النظرية والمنهجية لدراسة المجتمعات الصناعية الغربية، والتغيرات التي طرأت على البناء الاجتماعي لتلك المجتمعات، ويعتبر نموذج الصراع في النظرية الاجتماعية من أهم الاتجاهات المعروفة في نظرية علم الاجتماع نظرا لكون الصراع يخيم على علاقات البشر ويخيم على علاقات الجماعات والمجتمعات.

تعددت النماذج الصراعية بين علماء الاجتماع في النظرية الاجتماعية فجاءت على جانب كبير من الأهمية والفاعلية، ذلك أن لكل عالم اجتماع نموذجه الصراعي ما عدا علماء الاجتماع البنيويين الوظيفيين الذين لا يعتقدون بالطروحات الصراعية "واختلاف النظريات الصراعية لا تكون بطبيعة الطرح النظري فحسب بل تكون أيضا بأطراف أو جهات الصراع والعامل الأساس المسؤول عن الصراع بين الأطراف أو الجهات المتصارعة، اضافة إلى صيرورة الصراع وما يتمخض عنه من تغييرات اجتماعية وحضارية."(الحسن، 127،2015)

وهناك العديد من علماء الاجتماع الصراعين نذكر منهم ابن خلدون، كارل ماركس وباريتو وكارل منهايم ورالف داهرندوف وسي رايت مليز وغيرهم؛ حيث تناول ابن خلدون في بحثه للعصبية الصراع بين التجمعات العصبية وأدخل مفهوم القوة في العملية وربط استمرارها باستمرار العصبية، وقد أدت هذه الصراعات مع التغير في سبل العيش إلى قيام الدولة. وقد شمل الصراع معناه لدى ابن خلدون الصراع السياسي والاقتصادي وحتى الصراع على الجاه والاعتبار، وبهذا يمكن أن نقرأ في مقدمة ابن خلدون مستويات من عمليات الصراع شملت بسبب الدين صراعا على مستوى الذات، ثم صراعا بين الأفراد، وآخر بين الجماعات، وأخيرا صراع الإنسان مع الطبيعة في محاولته كسب الرزق.

2.1. افتراضات مقاربة معاودة الإنتاج:

تنبني مقاربة معاودة الإنتاج على مفهوم الصراع والاختلاف حول السلطة والقوة. ومن ثم، يتمثل الاهتمام الأساسي لها في كشف آليات التي تعمل من خلالها السلطة الخارجية على تطويع المدارس لخدمة المجتمع السائد.

وهي تقوم على فرضيتين أساسيتين هما: (عمر، 2007، 92)

- المدارس تقدم للطبقات والجماعات الاجتماعية المختلفة المعرفة والمهارات التي يحتاجونها لشغل أماكنهم النسبية في قوة العمل المقسمة هرميا حسب الطبقة الاجتماعية والعرق والنوع.
- نظر إلى المدارس على أنها تعيد الانتاج بالمعنى الثقافي؛ حيث تعمل على توزيع وإضفاء الشرعية على أشكال المعرفة والقيم واللغة وأساليب المعيشة التي تنتج وتحافظ على استمرارية الثقافات المسيطرة ومصالحها الاقتصادية والسياسية الأساسية.

ولقد ركزت مقاربة معاودة الإنتاج بالدرجة الأولى على الطرق المختلفة التي تقوم الممارسات المدرسية من خلالها بإعادة إنتاج منطق سوق العمل وراس المال الثقافي في النظام الرأسمالي. وفي هذا الإطار، تحول تركيز البحث والتحليل إلى قضية كيفية اختراق علاقات السلطة الموجودة خرج المدارس وتشكيلها للمعرفة والممارسات الاجتماعية داخل المدارس. فالمدارس الآن قد تم ربطها بالأشكال الأيديولوجية والمادية والسلطة في المجتمع السائد وبذلك تم ربط السيطرة بما يطلق عليه فرض معاودة الانتاج في التعليم.

(عمر، 2007، 91-92)

وبناء على ما سبق، ترتكز مقاربة معاودة الإنتاج على التوجه الماركسي الجديد وعلى أساس أن المدرسة هي فضاء للصراعات الطبقية والاجتماعية واللغوية والرمزية. أو هي فضاء للصراع حول السلطة والقوة، وخير من يمثل هذه المقاربة كل في مجال التربية: لويس ألتوسير، بولز وجينتز، بيير بورديو (Pierre Bourdieu) وبودلو(Baudelot)، وإستابليت(Establet)، وبازل برنشتاين(Basil Bernstein)...

3.1. منظرو مقاربة معاودة الإنتاج في علم اجتماع التربية:

وقد ركزت بالدرجة الأولى وعلى الطرق المختلفة التي تقوم الممارسات المدرسية من خلالها بإعادة إنتاج منطق سوق العمل ورأس المال الثقافي السائد في النظام

الرأسمالي؛ فهي تهتم بالكيفية التي تعمل من خلالها المدارس على خدمة مصالح المجتمع السائد، وقد تم تصوير المدارس على أنها تعيد الإنتاج بمعنيين:

– المدارس تقدم للطبقات والجماعات الاجتماعية المختلفة المعرفة والمهارات التي يحتاجونها لشغل أماكنهم النسبية في قوة العمل المقسمة هرميا حسب الطبقة الاجتماعية والعرق والنوع.

– نظر إلى المدارس على أنها تعيد الإنتاج بالمعنى الثقافي؛ حيث تعمل على توزيع وإضفاء الشرعية على أشكال المعرفة والقيم واللغة وأساليب المعيشة التي تنتج وتحافظ على استمرارية الثقافات المسيطرة ومصالحها الاقتصادية والسياسية الأساسية.

ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة نماذج فرعية، نشرحها في ما يلي:

❖ **لويس ألتويسر**

تتبنى مقاربة معاودة الإنتاج فرضية أساسية، هي أن المدارس تقوم بدور أساسي في إعادة إنتاج البنى الاجتماعية المطلوبة للمحافظة على استمرارية علاقات الانتاج الرأسمالي؛ ف "لويس ألتويسر"، "صامويل بولز"، و"هربرت جينتز"، هم من أهم منظرو نظرية إعادة الانتاج الاجتماعي، ورغم اختلاف الأبعاد التي يركز عليها كل واحد منهم في تحليله لعملية اعادة الانتاج، إلا أنهم يؤكدون أن العلاقة بين التعليم والاقتصاد تبني العلاقات الاجتماعية وتعيد إنتاجها لأجل المحافظة على استمرارية المجتمعات الصناعية الرأسمالية.

يعد ألتوسير L.Altusser من أهم النقاد والفلاسفة الذين عرفتهم فرنسا في النصف الثاني من القرن العشرين، والذين كان لهم تأثير في الفلسفة الفرنسية وفي التحليلات التربوية الماركسية، فقد وضع ألتوسير فرضية أساسية توضح العلاقة بين النظام التعليمي وأسلوب الإنتاج والعلاقات الاجتماعية؛ وهي أن الجهاز المدرسي عن طريق النظام السائد فيه؛ هو من يحدد وظيفة الفرد في المجتمع، فالمدرسة هي ذلك المصدر الرئيسي، بعد الأسرة، لتعليم القيم، والتي هي –في النهاية– قيم المجتمع الرأسمالي القائم على الطبقية؛ بمعنى أن المدرسة تعيد إنتاج الكفاءات المهنية وكذا الأخلاقيات والقيم وهذا لأجل

الخضوع للايدلوجيا السائدة، وينطلق ألتوسير في تحليله لنظام التعليم في المجتمع الرأسمالي من فكرة مؤداها أن استمرارية الطبقة الحاكمة في موقع السيطرة يتطلب إعادة إنتاج قوة العمل.

يرى ألتوسير أن النظام التعليمي يؤدي دورا أساسيا في كل من إعادة إنتاج قوة العمل وإعادة إنتاج في النظام الاجتماعي الرأسمالي. فالأطفال في المدارس يتعلمون شيئين: يتعلمون المهارات، مهارات القراءة والكتابة والحساب، وهي العناصر التي يتم تعلمها بصورة أولية أو كاملة اعتمادا على الطبقة الاجتماعية للطفل، لكنها جميعا مفيدة في الوظائف المختلفة في عملية الانتاج وإلى جانب هذه المهارات والمعارف، فإن الأطفال يتعلمون أيضا في المدارس قواعد السلوك الجيد.(عمر، 2007،95–96)

وعليه يقرر ألتوسير أن إعادة إنتاج قوة العمل لا يتطلب إعادة إنتاج المهارات اللازمة لعملية الإنتاج فحسب، بل يتطلب أيضا إعادة إنتاج خضوع الطبقة الدنيا لأيديولوجية الطبقة الحاكمة. هذا الخضوع يتشكل من خلاله عمل مجموعة من الأجهزة يطلق عليها " أجهزة الدولة الأيديولوجية" والتي تشمل وسائل الإعلام الجماهيرية والقانون والنظام التعليمي. حيث تعمل هذه الأجهزة على نقل أيديولوجية الطبقة الحاكمة وغرسها في عقول الأفراد، من خلال وعي طبقي زائف تستند إليه في سيطرتها على الطبقة الخاضعة، وهكذا يلعب النظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي دورا في هذا الخضوع. فهو من الوسائل الهامة في المحافظة وإعادة إنتاج العلاقات الرأسمالية. (عماد،2017، 63)

النظام الرأسمالي يقوم بإعادة إنتاج السلوك والاتجاهات التي تتطلبها جماعات تقسيم العمل الرأسمالي، فهو يعلم العمال كيف يتقبلون الاستغلال (exploitation) من ناحية، ويقوم من ناحية أخرى بتعليم المديرين ورجال السياسة كيفية ممارسة السيطرة وحكم قوة العمل باعتبار هؤلاء أداة الطبقة المسيطرة. فالتعليم من وجهة نظر ألتوسير حل محل الكنيسة في مجتمع ما قبل الرأسمالية، فالتعليم في المجتمع الرأسمالي ليس حرا ولكنه ميكانيزم من ميكانيزمات الضبط والسيطرة التي تستخدمها الطبقة الحاكمة أو على حد تعبيره "خادم لإله الدولة". (عماد، المرجع السابق)

❖ بازل برنشتاين

يعد باسيل برنشتاين Basil Brenstein من أكثر علماء الاجتماع أهميَّة وخطورة في بريطانيا وقد خلف كارل مانهايم ليشغل كرسي علم الاجتماع والتربية في جامعة لندن. لقد أولى برنشتاين مسألة العلاقة بين اللغة والطبقات الاجتماعيَّة أهميَّة كبيرة، وأفرد بحوثا متعدِّدة يبيِّن فيها تأثير الانتماء الطبقي في بنية اللغة والتفكير عند الأطفال والتلاميذ وشكَّلت الأبحاث التي أجراها نظريَّة متماسكة في مجال علم الاجتماع اللغوي. ولقد أدرج برنشتاين خلاصة أفكاره في كتابه المعروف «اللغة والطبقات الاجتماعيَّة Langage et classes sociales]).(وطفة، 2020)

إن ملخص أطروحات بازل في اللغة تنبني على علامتين أساسيتين: اللغة الضعيفة عند طبقة الفقراء وأبنائهم واللغة الثرية عند التلاميذ أبناء الأغنياء. فبرنشتاين" انتبه إلى العلاقة بين العلاقة المباشرة بين الإنتاجات اللغوية الواقعية وبين الوضعية الاجتماعية للمتكلمين أو الناطقين اللغويين، وانطلق من هذه الملاحظة لكي يصل إلى استنتاج مفاده أن أبناء الشرائح الاجتماعية المتواضعة يعرفون نسب فشل دراسي اكبر من أولئك المنتمين إلى طبقات اجتماعية مستقرة ماديا، ويتميز هذا التفاوت بالفرق بين نظامين لغويين اثنين: واحد ضيق والثاني متسع".(بوقرة، (ب. س)،13)

❖ انطونيو جرامشي

رغم خلفيته الماركسية، واعترافه بأهمية البناءات والنظم الاقتصادية في تشكيل المجتمع، وتطوره، إلا أنه تجاوز موقف أصحاب الحتمية الاقتصادية، بافتراض الدور الهام للثقافة والفكر في تشكيل المجتمع وتغيره. لهذا ركز على دور المثقفين في تشكيل الوعي الجماهيري، والأيديولوجية الثورية، إذا كان يعتقد، كما كان الحال لدى لينين بأهمية وجود نخبة ثقافية فاعلة مبادرة، تعمل على تطوير الوعي الشعبي، لأن الجماهير غير قادرة بذاتها على تحقيق ثقافة جماهيرية واعية، وركز في تناوله لدور المثقفين على ما أسماه بالمثقف العضوي، وهو المثقف الملتزم فكرا ونشاطا بقضايا الجماعة التي ينتمي لها، وخاصة الملتزمون منهم بقضايا الطبقة العمالية، وبهذا يربط الفعل الثوري بضرورة تشكل ثقافة جماهيرية واعية.(عثمان،2008،160)

وجريا على عادة المنظر الايطالي، انطونيو جرمشي، فإن مفهوم الهيمنة يُدرك على أنه محاولة من قبل النخب السياسية لتعميم مصالحها على الجماهير كافة. حيث لا تنطوي الهيمنة على مجرد سعي لاستحصال تأييد المجموعات المضروب عليها بالهيمنة عن طريق تشجيعها على تبني قيم النخب الحاكمة ومعاييرها وحسب، بل إنها سعي أيضا لتوليد مجموعة من الأساطير التي تؤسس لمخيال وطني معين وتحدده. فعند جرامشي لا تنطوي الهيمنة على السيطرة وحسب بل إنها تشتمل أيضا على الزعامة الفكرية والأخلاقية"(دافيس،2008، 13)

بين جرامشي أهمية التأثير العاطفي في الكفاح السياسي، وفي الحاجة إلى الذهاب إلى ما هو أبعد من الاحتكامات العقلانية لتلبية حاجات المجتمع العاطفية، حيث لا تتعزز الهيمنة عند جرامشي من خلال المؤسسات للدولة حسب بل إنها تتعزز أيضا من خلال منظمات المجتمع المدني مثل الكنيسة والمؤسسات التربوية التي تنقل باستمرار أفكار جوهرية عن الماضي. (دافيس، نفس المرجع، 13–14)

نفهم مما سبق أن المسألة الهامة لدى جرامشي هي قضية الهيمنة والسيطرة من خلال تملك القوة، وتعمل الجماعات البرجوازية المسيطرة اقتصاديا وفكريا وأخلاقيا على ابقاء المواقع وإعادة إنتاجها بطرق مختلفة من خلال المؤسسات الاجتماعية مثل المدارس والكنائس والمحاكم ووسائل الإعلام، وتتجلى الهيمنة الثقافية بقوة عندما يعتقد أولئك الذين تحكمهم المجموعة المهيمنة أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية طبيعية وحتمية، وليست من صنع أشخاص لهم مصلحة خاصة في أنظمة اجتماعية واقتصادية وسياسية معينة.

2. مقاربة التحليل النقدي للخطاب:

1.2. الجذور الفكرية والمعرفية للتحليل النقدي للخطاب:

شهد حقل تحليل الخطاب منذ أواخر الثمانينيات وبداية التسعينيات ظهور موجة معاصرة تنظر إلى النص والخطاب نظرة مغايرة، إذا تجاوزت تحليل المضمون إلى تحليل قدرة اللغة على ممارسة السلطة في الإنتاج الخطابي وتبعاته الاجتماعية، وقد تحققت هذه القفزة مع مقاربة التحليل النقدي للخطاب.

ويقر معظم مؤرخي التحليل النقدي للخطاب أن أصل الانشغال المسيس بالمجتمع يعود لكتاب عملوا ضمن التقليد الماركسي أو الماركسي الجديد، وتحديدا مع مدرسة فرانكفوت، (ـــ) فالطرح الذي يتبنوه " نقدي" لأنهم أدركوا أنه قد خول لهم تقويم ما يجري في المجتمع، لأنهم كذلك أدركوا أنه يحوزون معايير بموجبها ينجزون تقويماتهم. وبكلمة واحدة، يعتقد منظرو هذه المدرسة أن لهم منفذا لمعرفة ليس فقط ما هو عليه المجتمع، ولكن ما ينبغي أن يكون عليه. (بريز،2019 ،302)

لقد برز تحليل التحليل النقدي للخطاب منذ تسعينيات القرن العشرين بوصفه مدرسة في التحليل النقدي للخطاب Critical Discourse Analysis، حيث بدأ التفكير في التحليل النقدي للخطاب وبناء تصورات مؤسسة بخصوصه، بمجموعة من الحلقات الدراسية والمناقشات بين الباحثون الثلاثة الأكثر تأثيرا تيون فان دايك، وروث ووداك ونورمان فيركلف حيث وضع كل هؤلاء الباحثين المؤثرين مناهجهم المختلفة وأطرهم النظرية التي تختلف عن نظريات وأساليب تحليل الخطاب، "تلاه إصدار مجموعة من المؤلفات في هذا الموضوع نهاية الثمانينات، وبداية التسعينات، مثل: " اللغة والسلطة" لفيركلاف 1989. "واللغة والسلطة والأيديولوجيا" لفوداك 1989، و" الخطاب والسلطة" لفان دايك 1990 وللتحليل النقدي للخطاب اتجاه تحليلي يندرج في إطار الأبحاث الموجهة إلى دراسة البعد الاجتماعي للخطاب، وكيفية تأويله في مختلف سياقات الاستعمال، ووضعه في إطار المقام الاجتماعي الفعلي الذي يكتنفه، استنادا إلى مفاهيم السلطة والتاريخ، والأيديولوجيا، يتميز التحليل النقدي بكونه يربط بين بنية الخطاب والقضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية." (القايد، 2019، 169)

ويعرف بكار سعيد التحليل النقدي للخطاب بناء على مكونات تعريفات جمعها" بكونه برنامج بحث متعدد التخصصات ذا توجه مشكلاتي يضم مجموعة من المقاربات التي تسعى إلى كشف العلاقات بين استعمال اللغة والبنيات الاجتماعية التي يجرى فيها هذا الاستعمال، ومن ثم النظر في طبيعة هذا الاستعمال هل هو مكرس لعلاقات سلطة غير متساوية، وإذا كان كذلك فيجب معالجة هذا الخطأ الاجتماعي في مظاهره الخطابية والسعي إلى تصحيحه أو التخفيف منه.(بكار، 2021، 450)

ويمكننا القول أن التحليل النقدي للخطاب مقاربة لدمج الدراسات النقدية، لأنه يستند إلى نظريات الخطاب القائمة على أسس نقدية وقد طور إطارا لإجراء تحليل منهجي للنصوص أدق سياقيا.

2.2. الإفتراضات الأساسية للتحليل النقدي للخطاب:

يحتاج البحث النقدي عن الخطاب إلى عدد من المتطلبات حتى يحقق أهدافه على نحو فعال، وتتمثل فيما يأتي: (فان دايك،2014،191)

– يجب أن يكون بحث تحليل الخطاب النقدي " أفضل" من البحوث الأخرى من أجل أن يكون مقبولا، كما هو الحال عادة في تقاليد البحوث الهامشية.

– يجب أن يركز –أولا– على المشكلات الاجتماعية والقضايا السياسية، بدلا من التركيز على النماذج والموضات الراهنة.

– التحليل النقدي الذي يتسم بالكفاية على المستوى التجريبي للمشكلات الاجتماعية هو عادة متعدد التخصصات.

– بدلا من مجرد وصف بنى الخطاب، يجب شرحها وفقا لخواص التفاعل الاجتماعي والبنية الاجتماعية.

– وبنحو أكثر تحديدا، يجب أن يركز تحليل الخطاب النقدي على السبل اليت تنتهجها بنى الخطاب في تفعيل علاقات السلطة والهيمنة في المجتمع وتنفيذها وتأكيدها واستمرارها أو تحديها أو إضفاء الشرعية عليها.

3.2. المفاهيم الأساسية للتحليل النقدي للخطاب:

هناك أنواع عديدة من تحليل الخطاب النقدي حيث يختلف تحليل المحادثة النقدي كثيرا عن بقية الخطابات كالتقارير الإخبارية المادة التدريسية في المؤسسات التعليمية، إلا أنها تشترك في الأهداف العامة وهي البحث عن الطريقة التي يتم بها استخدام بنى الخطاب في إعادة إنتاج الهيمنة الاجتماعية، لذا يمكننا الجزم أن شبكة المفاهيم والشائعة لدى كثير من باحثي تحليل الخطاب النقدي تكون مشتركة مثل: الهيمنة، الطبقة، وإعادة

الانتاج، البنية الاجتماعية، والنظام الاجتماعي...الخ. وسنذكر في هذا العنصر عدد من المفاهيم الأساسية المشتركة:

❖ **السياقات:** وهي الأوضاع الاجتماعية والمادية التي تؤلف في إطارها النصوص وتستهلك، ويتم تبادلها وتمتلك، إن هذا العنصر الهام في تحليل الخطاب هو الانتباه إلى المواد والسياقات الاجتماعية التي تنتج فيها الخطابات وتستهلك، وتستخدم للقيام بأفعال اجتماعية بعينها. لأن هذا الفهم عليه أن ينتبه لأبعاد السياق المتعددة بما في ذلك الأبعاد المكانية والزمانية.

❖ **النقد:** من المعلوم لدى المحللين النقديين للخطاب أن النظرية الاجتماعية النقدية تشكل الأساس الذي تأسس عليه تحليل النقدي للخطاب. وتهدف هذه المقاربة الاجتماعية النقدية إلى نقد الهيمنة الاجتماعية ومقاومتها، والسعي إلى الاسهام في خلق مجتمع خال من الاضطهاد.(...) إن النقد باختصار ليس الغاية النهائية للمشروع النقدي. إن الغاية النهائية لهذا المشروع تتمثل في الأمل والحلم وخلق وقائع بديلة قائمة على المساواة والحب والسلام والتكافل. وهكذا يمكن عد المشروع النقدي قائما على ما أسماع جيرو Giroux (1983) ب" لغة الأمل"، أو ما دعاه ليوناردو Leonardo (2004) "لغة التجاوز". وهذا هو الجانب الابداعي في المشروع النقدي؛ فبدلا من المقاومة الهيمنة والرد عليها، يسعى الذين يتبنون النظرية الاجتماعية/المشروع النقدي إلى تشكيل طرق بديلة للتمثيل والكينونة والتفاعل في العالم، وذلك بغية خلق مجتمع خال من الاضطهاد والهيمنة.

(بكار،2020، 135)

وتخلص ووداك إلى أن مصطلح " نقدي" لديه ثلاثة معان في التحليل النقدي للخطاب: (بكار،2016،55 –56)

أ– النقد بوصفه عدم أخذ الأشياء مسلمات:

وهنا تتمثل وظيفة النقد في إبراز الدور الذي يؤديه الخطاب في انبثاق السلطة وتشريع عدم المساواة الاجتماعية، حتى لا تصبح الإيديولوجيات المهيمنة للسلطة، ومن خلال الاستعمال المفرط لها، طبيعية ومحايدة، وثم تؤخذ كمسلمات.

ب- النقد بوصفه كشف للبنيات الغامضة للسلطة:

يهدف النقد هنا إلى إنتاج التنوير والتحرير فقد تبدو لنا بنيات خطابية عادية، وهي تعكس سوء ممارسة السلطة، وتعزز إيديولوجيات سلبية.

ج- النقد بوصفه اقتراح بدائل للممارسات السلبية:

يعد هذا الفهم لمصطلح " نقدي" من المبادئ الأساسية للتحليل النقدي للخطاب؛ فمواجهة الممارسات الاجتماعية والسياسية التي يكون وسيطها الخطاب، يجب ألا تتوقف عند النجاح الأكاديمي، بل يجب أن تتجاوز ذلك إلى القيام بمقترحات تسعى للتنفيذ التطبيقي؛ أي الفهم الأفضل للمشاكل الاجتماعية الملحة.

وتوظف دراستنا هذه النقد بوصفه عملية الهدف منها تحليل عمل ما سواء بصري أو سمعي(كتب، روايات، مسرحيات، افلام، لوحات، ...) لاستخراج وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، وإن قوة النقد تعني موضوعيته ونزاهته وقدرته على الصمود بفعل الحقائق والدليل والبرهان. وفي دراستنا نقصد به النقد العلمي الذي نستهدف من ورائه تقويم الأثر العلمي – دراسة كان أو تحليلا أو غيرها–، ومن ثم تقييمه تقييما يبرز مدى ملائمة الأثر العلمي مع الواقع الحالي.

❖ **السلطة:**

تعتبر روث فوداك السلطة مفهوما مركزيا ومحوريا في شبكة بحث التحليل النقدي للخطاب، لأنه غالبا ما يحلل رواد التحليل النقدي للخطاب استعمال اللغة لأولئك الذين بأيديهم السلطة وللمسؤولين عن عدم وجود المساواة، فباحثوا التحليل النقدي للخطاب يهتمون بالطريقة التي ينتج بها الخطاب ويعاد بها إنتاج السيطرة الاجتماعية أي سوء استخدام السلطة لمجموعة ما على مجموعات أخرى، ويذهبان إلى أن هناك مفاهيم عديدة للسلطة يقدر ما هناك من نظريات اجتماعية، إذا لا تكاد توجد نظرية اجتماعية أو سياسية أو نفسية إلا وتقدم تصورا مختلفا للسلطة، هناك خلاف بين العلماء حول تحديد معنى السلطة، فمنهم من قال إنها (القوة)، أو قوة إرغام، ومنهم من قال أن أساس السلطة

هو(العقل)، وكذلك قيل أن السلطة هي التنسيق الضروري بين الحكام والمحكومين. والسلطة هي بمثابة عنوان الاحترام والتقديس لأي نظام أو فرد أو أي طبقة اجتماعية.

تعرف السلطة على أنها "قدرة وحدة اجتماعية في تنظيم جماعي على ضمان تنفيذ الإلتزامات عندما تكون هذه الإلتزامات قد اكتسبت صفة الشرعية، لكنها تعبر عن أهداف جمعية بحيث يعاقب من يمتنع عن القيام بها، وبغض النظر عن الهيئة التي توقع العقاب".(عواضة،2013، 267)

وتتمثل السلطة حسب فان دايك في الافتراضات الرئيسية التالية:

(فان دايك،2014،150)

- تمثل السلطة سمة للعلاقات بين الجماعات، أو المؤسسات أو المنظمات الاجتماعية، وعلى ذلك، فإن ما يؤخذ في الحسبان هو السلطة الاجتماعية، وليس السلطة الفردية.
- تعرف السلطة الاجتماعية في ضوء ممارسة مجموعة ما أو منظمة ما (أو أفرادها) للسيطرة على أفعال أفراد مجموعة أخرى وعقولها؛ مما يحد من حرية عمل الآخرين، أو التأثير في معارفهم، أو عقولهم، أو توجهاتهم أو أيديولوجياتهم.
- غالبا ما تكون السلطة والهيمنة الاجتماعية منظمة ومؤسساتية، مما يمكنها من السيطرة الفعالة والمؤثرة وضمان وجود أشكال مستقرة من إعادة إنتاج السلطة.

❖ الهيمنة:

لاحظنا من خلال قراءاتنا المتنوعة لكثير من الكتب والأبحاث في الأدبيات الثقافية العربية، أن مفهوم الهيمنة مفهوم واسع ومشتت يختلف البحاث في تحديده وذلك حسب المنظور الذي ينطلق منه الباحث، والرؤية التي تؤطر ذلك المنظور.

شهد خطاب الجماعات الاجتماعية – الديمقراطية– في روسيا في العقد الثامن من القرن التاسع عشر أول ظهور للفكرة الحديثة عن الهيمنة كتعبير عن استراتيجية سياسية...وعقب الثورة انحسر استعمال المفهوم في الأوساط الاشتراكية الروسية، وذلك

لسبب أساسي تمثل في أن صياغته تمت للتنظير لدور الطبقة العاملة في الثورة البرجوازية الديمقراطية...ارتسمت فكرة الهيمنة بالنسبة للاجتماعيين الديمقراطيين الروس باعتبارها أداة نظرية رئيسية في تحليل واقع تاريخي خاص بروسيا.

(الشملان،2018، 214–215)

ولكن مصطلح الهيمنة عاد إلى الظهور في المؤتمر الرابع للاشتراكية الدولية (الكومنترون) في عام 1922م، ولكن بمعنى مختلف وأكثر توسعا، فقد تم تقديمه على أنه آلية تسيطر بمقتضاها الطبقة البرجوازية على البروليتاريا (الطبقة العمالية الصناعية) عن طريق جعلها ترضخ من خلال التضليل السياسي والأيديولوجي أو ما مصطلح على تسميته في تلك الأدبيات بزرع " الوعي الزائف". (الشملان، المرجع السابق، 215)

وتتمثل حسب فان دايك في الافتراضات الرئيسية التالية: (فان دايك،2014،150)

- يمثل مفهوم الهيمنة شكلا من؟ أشكال سوء توظيف السلطة الاجتماعية؛ أي ممارسة السيطرة غير المشروعة قانونيا أو أخلاقيا على ا/لآخرين من أجل تحقيق المصلحة الشخصية؛ مما يؤدي – في كثير من الأحيان– إلى عدم المساواة الاجتماعية.
- نادرا ما تكون الهيمنة مطلقة، لذلك فهي تدريجية في كثير من الأحيان، ويمكن أن تواجه بمقاومة متفاوتة، أو مواجهة المجموعات المهيمن عليها.

ويمكننا القول أن الهيمنة العنصر الذي يرتكز عليه التسلط والإكراه، فالهيمنة تعني فرض ثقافة معينة من المتسلط على المتسلط عليه بشكل ظاهر أو خفي.

4.2. تحليل الخطاب التربوي عند تون فان دايك:

يعد "**تون فان دايك**" رائد البعد المعرفي– الاجتماعي في التحليل النقدي للخطاب وبرزت أفكاره من خلال كتابه "**الخطاب والسلطة**": ففي كتابه عالج جملة من القضايا الاجتماعية– الخطابية المهمة، ويمكن حصر الموضوعات التي ينشغل بها فيما يأتي:

تناول إعادة الإنتاج الخطابي لسلطة النخبة، وركز على الاستخدامات غير المشروعة لسلطة الجماعة، أو سلطة النخبة، و**العنصرية**: وعلى وجه التحديد، التمييز

والتحيز ضد الأقليات العرقية (مثل السود والمسلمين...الخ) وضد المهمشين (المرأة، والفقراء...الخ).و"**التلاعب** **Manipulation** **التلاعب السياسي:** كيف تبرر الأنظمة الحاكمة عدوانها على شعوب ودول مستضعفة؟ وكيف تحاول إضفاء الشرعية على الحروب غير العادلة، كما هو الحال في الاحتلال الأمريكي للعراق، المدعوم من بعض الدول الغربية؟. و**الهيمنة:** وعلى وجه التحديد، كيف تمارس الهيمنة في فضاءات السياسة والإعلام والتربية؟ وما دور الخطاب في إنجاز الهيمنة، ومقاومتها؟ وما الأدوات التي يمكن أن تسهم في إنتاج خطاب سياسي وإعلامي وثقافي وتربوي... الخ خال منها؟

كما هدف الكتاب إلى تطوير العدة النظرية لدراسات الخطاب، وعلى وجه التحديد، فإن "**فان ديك**" يوظف في مقاربته النقدية لتحليل الخطاب مفاهيم إدراكية وتفاعلية بهدف تحقيق فهم أفضل للعلاقة بين الخطاب والمجتمع. يتضمن الكتاب عشر مقالات مستقلة، نشرت على فترات زمنية متباعدة نسبيا، وتوصل لهذه النتائج بتحليله لخطاب توني بلير بمجلس العموم البريطاني لقبول اقتراحه المشاركة في حرب العراق عام 2003، وعلى نحو مشابه خطاب الدفاع "**لخوسيه ماريا ازنار**" في البرلمان الاسباني، عن سياسته لدعم الرئيس الأمريكي جورج بوش وغزو العراق الذي تقوده الولايات المتحدة. يقر فان ديك بأنه ليست هناك منهجية بحد ذاتها لدراسة تحليل الخطاب، بل هو مجال للممارسة العلمية يتوزع بين ميادين العلوم الانسانية والاجتماعية.

اتسع عمل "**فان ديك**" "في التحليل النقدي للخطاب في بواكير تسعينيات القرن الماضي حينما دمج اشتغاله على العنصرية بدراسة السلطة والإيديولوجيا، وباختصار باهتمامه بالسلطة الاجتماعية للمجموعات القوية وكيفية عمل هذه المجموعات على ممارسة الشطط في استعمال السلطة وتكريس اللامساواة عن طريق النص والحديث."

(بكار،2021،464)

وتبلور عند **فان دايك** وعي بأن تحليل الخطاب يجب أن يرتدي عباءة نقدية ويقف في وجه المستغلين والمضطهدين للمجموعات الضعيفة في المجتمعات الأوربية مقدما بذلك آليات للمقاومة ضد المجموعات القوية التي تسئ استعمال السلطة.

انطلق **فان دايك** من افتراض هو" أن التحليل النقدي للخطاب يفشل في إظهار كيفية تأثير البنيات المجتمعية في بنيات الخطاب، وبالتحديد كيفية سن بنيات مجتمعية وإضفاء الشرعية عليها أو تأكيدها أو تحديها انطلاقا من النص والحديث. ودرس فون دايك الوجه المعرفي الذي يتوسط البنيات الاجتماعية والبنيات الخطابية (بكار،2021،465) مركزا على ثلاث مفاهيم أساسية: الأيديولوجيا، السياق، المعرفة.

- **الأيديولوجيا:**

إن كلمة إيديولوجيا دخيلة على جميع اللغات الحية، تعني لغويا في أصلها الفرنسي علم الأفكار، لكنها لم تحتفظ بالمعنى اللغوي، إذا استعارها الألمان وضمنوها معنى آخر، ثم رجعت إلى الفرنسية، فأصبحت دخيلة حتى في لغتها الأصلية، وهذا ما صعب عملية التعريف، لقد أعطى "كارل ماركس" لكلمة أدوجة الأهمية التي تكتسيها اليوم في كل ميادين البحث، ليتطور في ما بعد تطورات هائلة.

كما قدم الفيلسوف الفرنسي ألتوسير Althusser الأيديولوجيا في مقاله(الايديولوجيا وأجهزة الدولة الايديولوجية) على أنها تتهيكل من خلال حضورها الاجتماعي عبر مختلف الأجهزة لتؤدي وظيفتها في حفظ مكانتها وبقاء سيطرتها ويعتبر (المدرسة والعائلة ووسائل الاتصال، وحتى النقابات والنظام السياسي هي عناصر الجهاز الايديولوجي للدولة التي تضمن للأيديولوجيا المسيطرة الانتشار والنوعية عبر فئات المجتمع) (إبراهيم، ب. س، 179)، نقول إن الحزب الفلاني يحمل أدلوجة ونعني بها مجموع القيم والأخلاق والأهداف التي ينوي تحقيقها على المدى القريب والبعيد. (العروي،2012،09)

أما بالنسبة **لفان دايك** فقد انطلق من إفتراض " أن الإيديولوجيات تحكم التمثيلات الاجتماعية للمجموعات، ومن ثم ممارستها الاجتماعية وخطابات أعضائها، ويحدث ذلك عن طريق التحكم الإيديولوجي في النماذج الذهنية التي تحكم بدورها معاني الخطابات والتفاعل والتواصل ووظائف ذلك كله. وعلى نحو معكوس قد تتعلم الإيديولوجيات (تدرس) عن طريق تعميم النماذج الذهنية، أي التجارب الشخصية للأعضاء الاجتماعيين".(بكار،2021،465)

- **المعرفة:**

ويقصد بها عمليات عقلية من إدراك وتعلم وتفكير بين العالم والفرد، وهي أيضا وسائل لاكتشاف السلوك والفعل. وتقع المداخل المعرفية في النواحي العقلية المستثمرة في الفهم والاستيعاب، وهي الأدوات المسهمة في العملية الإدراكية الذهنية والتصورية.

(مداس،(ب. ت)،12)

كما يري "**فان دايك**" أن سلطة الخطاب التربوي تتمثل في " كونه واسع النطاق خلافا لمعظم الأنواع الأخرى من النصوص المكتوبة، فقراءة الكتب الدراسية أمر إلزامي للعديد من الناس، وهذا يمثل الشرط الرئيسي الثاني لسلطتها، إذا يقرأ كل المواطنين الكتب الدراسية فضلا عن الحوارات التوجيهية بكثرة أثناء تعليمهم الرسمي، وتعكس المعرفة وجهات النظر والاتجاهات التي تنقلها مثل هذه المواد التعليمية وتعبر عنها".

(فان دايك، 2014، 142)

كما يؤكد " أن في مجال التعليم، يسيطر المعلمون عادة على الأحداث التواصلية والخطاب التعليمي، فضلا عن تعيين أدوار الحديث في الفصل الدراسي. ومن ناحية أخرى، يتمتع الطلاب مبدئيا بالمدخل إلى النقاش في الفصول الدراسية عندما يدعون إلى حديث أو يطلب منهم ذلك، وفي بعض الحالات، قد يكون المدخل إلى الخطاب طوعا أو إلزاما، فعلى سبيل المثال، يكون إلزاما عندما يجب على الطلاب الإجابة عن أسئلة الامتحان". (فان دايك، المرجع نفسه، 153)

والخطاب التعليمي يأتي في المرتبة الثانية في درجة تأثيره في المجتمع، بعد وسائل الإعلام، لاسيما عندما يتعلق الأمر بنقل المعتقدات التي لا تتناول – عادة– في المحادثة اليومية أو وسائل الإعلام؛ إذ يقضي – يوميا– جميع الأطفال والمراهقين والبالغين عدة ساعات مع الدروس والكتب التعليمية؛ (إذا إن الكتب الوحيدة التي يجب قراءتها تكون عن ثقافتنا)، وهذا يعني أنه لا يمكن موازنة ما تطبعه المدرسة في الأذهان مع أية مؤسسة أو خطاب آخر. (فان دايك، المرجع نفسه، 244)

ويرى أيضا أن الأقليات " لا تملك –لاسيما في أوروبا– فرصا كافية للالتحاق بالجامعات، والتحكم الفعال في الخطاب العلمي، حتى في مجال الدراسات " العرقية" التي تكون عنهم(...) ولا تملك الجماعات العرقية وحتى نخبها العلمية؛ منفذا إلى الوسائل التي تعرف الوضع العرقي في العلوم الاجتماعية، ناهيك عن إمكانية التحكم فيه، وبما أن أكثر تلك البحوث تعتمد –أيضا– مصدرا.(فان دايك،2014)

يمكننا القول أن مقاربة التحليل النقدي للخطاب تربط بين القضايا الاجتماعية والعلاقات السلطوية والثقافية داخل المجتمع، كما تحاول رصد مظاهر التفاعل بين الخطاب والمجتمع، يتميز التحليل النقدي للخطاب كونه بكونه يقيم جسرا بين مجالين: مجال التحليل اللساني للنص ومجال العلوم الاجتماعية، فهو اتجاه تحليلي يتدرج في إطار الأبحاث الموجهة إلى دراسة البعد الاجتماعي للخطاب وكيفية تأويليه في مختلف السياقات التي نشأ فيها، يربط بين النص وتاريخه ومجتمعه يستند في ذلك الى مفاهيم: السلطة والتاريخ والأيدلوجيا.

***خلاصة الفصل:**

لقد اختارت الباحثة في هذا الفصل مقاربتي: معاودة الانتاج لتأصيل النظري ومقاربة التحليل النقدي للخطاب لتأصيل المنهجي، ظنا منها أن كليهما تشترك في نفس المنطلقات المتمثلة في أن التربية مجال يشتد فيه الصراع من أجل إعادة بناء البنية الاجتماعية، فأبرزت الجذور الفكرية والمعرفية، والإفتراضات الأساسية والمفاهيم الأساسية لكليهما، وتم التطرق أيضا لبعض أفكار منظرو مقاربة معاودة الانتاج في علم اجتماع التربية، وكذا الخطاب التربوي عند تون فون دايك.

وقد وظفت الدراسة الحالية مقاربة معاودة الإنتاج في فهم الطريقة التي يتم بها استخدام بنى الخطاب في إعادة إنتاج الهيمنة الاجتماعية وتحليلها، حيث استندت في خلفيتها النظرية إلى نقد الهيمنة الاجتماعية ومقاومتها، والسعي إلى الاسهام في خلق نظام تربوي خال من الاضطهاد، وتم توظيف مقاربة التحليل الخطاب في فك شفرة الخطاب من أجل فهمه وقراءته بطريقة مختلفة، وحتى لا نقف عند الخطاب مكتوفي الأيدي وعاجزين لا نملك آليات التحليل، ولا القدرة على القراءة والتأويل، وهذا باعتبار خطاب محل الدراسة خطابا متماسكا وآية في التعقيد والتشابك.

ومما سبق طرحه يمكن الجزم أن شبكة المفاهيم الشائعة لدى كثير من مفكري هاتين المقاربتين والمشتركة، مثل: الهيمنة، الطبقة، وإعادة الانتاج، البنية الاجتماعية، والنظام الاجتماعي...الخ، صالحة لتحليل وتفسير القضايا الكبرى التي شغلت فكر بيير بورديو حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي.

الفصل الثالث

السياق العام لفكر بيير بورديو

*تمهيد

1. السياق التاريخي لفكر بيير بورديو
2. السياق العائلي والاجتماعي لفكر بيير بورديو
3. السياق الثقافي والفكري لفكر بيير بورديو
4. السياق السياسي لفكر بيير بورديو
5. نتاج بيير بورديو العلمي

*خلاصة الفصل

*** تمهيد:**

إن من المتفق عليه أن الخطاب لا ينتج من فراغ بل في سياق تاريخي ثقافي اجتماعي محدد، ولكي نفهم الخطاب فلابد من تحليله في إطار هذه السياقات. أن يتم تناقل النصوص دون سياقاتها، وألا تحمل معها الحقل الذي أنتجت فيه إلى متلقين يؤولونها وفق شروط إنتاج حقلهم الفكري الخاصة، والمختلفة تماما عن شروط الحقل الأول؛ كل ذلك يولد سوء فهم عظيم.

إن التعرف على البناء الفكري لأي مفكر، يملي علينا دراسة أفكاره ضمن السياق تاريخي لحياته، وذلك وفقا لظروفه الاجتماعية والنفسية التي كونت سلوكه ورؤيته للواقع ومشكلاته. حيث أن الرصيد الفكري لأي مفكر ينشأ من ظروفه التي عايشها. "فالفكر يتشكل عند الإنسان، ونوعية التركيب النفسي، الذي يرسم معالم الشخصية وخصائصها الكيفية، وهذه الشخصية تتبلور معالمها وطبيعة السياق التاريخي، فلا تستطيع الفصل بين الفكر والشخصية، بل إن الشخصية هي التحليل النفسي للأفكار والمفاهيم، واتجاهاتها الاجتماعية".(ميلادي،1998،37)

حيث لا يمكن فهم أحد المؤلفات إلا بوضعها في سياقها الاجتماعي والتاريخي فالخطاب التربوي الذي نحن بصدد تحليله يتسم باختلاف الموضوعات التي ينصب عليها، مثلما تختلف السياقات التي تكتنفه؛ لذا من الضروري ربط خطاب محل الدراسة بالسياق التاريخي، الاجتماعي والثقافي، والباحثة لا تقصد في هذا الفصل أن تؤرخ للعصر، ولكن هي تحاول إدراج النقاط التي لها صلة بتكون الفكر الاجتماعي النقدي لدى بيير بورديو مما يسهل على القارئ معرفة الأحداث التي سوف يتم من خلالها تفسير ما قدمه الخطاب محل الدراسة حول قضية شرعية السلطة في المؤسسة التعليمية.

لذا سنركز في فصل دراستنا هذا على بعض العناصر التاريخية والاجتماعية والثقافية التي ساهمت في تكوين فكر الاجتماعي النقدي بيير بورديو، لن نتوسع كثيرا في هذا الفصل، لأن دراستنا لا تتناول بشكل أساسي، العوامل الخارجية: تاريخية، اجتماعية وسياسية، وثقافية، التي أسهمت في تكوين فكره الاجتماعي، وإنما تركز على تحليل داخلي لتصوره قضية شرعية السلطة في المؤسسة التعليمية من خلال كتابه العنف الرمزي.

1. السياق التاريخي لفكر بيير بورديو:

1.1. الفكر الاجتماعي والتربوي العام:

لقد عرفت حضارة الغرب طريقها نحو التقدم، حينها تخلصت من أوضاع سياسية واجتماعية وثقافية راسخة، فرضتها هيمنة الكنيسة والنظام الاقطاعي. لقد مزقوا الإنسان في العصور الوسطى، فسلبت الكنيسة الفرد عمله وشلت إرادته ولم تعترف له بمكانته في الفكر، فكانت لا ترى سوى نظام إلهي مطلق، يعمل الناس في حدوده طبقا لمبدأ محددا سلفا في حين وضع النظام الإقطاعي الفرد في أدنى المراتب، وسلب مكانته أمام الطبقة الإقطاعية.(بن علي، 2013، 154)

لكن هذا الوضع المتسم بالركود، سرعان ما دب فيه تطور جديد، أدى إلى قلب الأوضاع بالكامل، وظهر في الناحية الفكرية، أربع حركات غيرت معالم هذه الفترة، هم: حركة النهضة الايطالية، حركات مرحلة التنوير ، حركة الإصلاح الديني، نشأة العلوم التجريبية. انتهى" العصر الوسيط" في السنوات الأخيرة من القرن الخامس عشر وبدأ عصر أطلق عليه المؤرخون اسم " العصر الحديث".

أ- ملامح الخطاب التربوي في عصر النهضة:

يشير مصطلح عصر النهضة إلى حركة ثقافية كبرى بدأت في إيطاليا أوائل القرن الرابع عشر الميلادي، ثم انتشرت في كل من إنجلترا وفرنسا وألمانيا وهولندا واسبانيا، في أواخر القرن الخامس عشر ميلادين علما أن المؤرخون رفضوا ربط النهضة بحدث لأنها حسب نظرهم ظهرت في إطار تحول تدريجي عام شمل أوروبا منذ القرن الثاني عشر إلى يومنا هذا. وأطلق على عصر النهضة الأوربية عصر التجديد الأدبي والفني والعلمي.

ومنذ القرن التاسع عشر صار يستخدم هذا المصطلح لوصف فترة من التاريخ الأوروبي شهدة إحياء التقدير الفكري والفني للثقافة اليونانية- الرومانية، والذي أدى إلى ظهور المؤسسات الفردية والاجتماعية والثقافية الحديثة التي تحدد هوية الكثيرين في

العالم الغربي اليوم.(الكندري، ملك، 2020، 123– 124)

حيث شهدت هذه الفترة نهضة وتطورا اقتصاديا وعلميا كما شهدت تلك الحقبة نهضة فكرية وانتشار للحريات السياسية وازديادا للوعي الثقافي، وتمثلت هذه التحولات في تزايد إشراف السلطات الزمنية (المدينة) على التعليم بدلا من الكنائس، والتحول في أغراض التعليم من الأهداف الدينية إلى الأهداف المادية العلمانية.

تأثرت التربية بما أصاب المجتمع في عصر النهضة من تغيرات جعلته يختلف عن مجتمع العصور الوسطى، فقد بدأت تظهر تيارات فكرية حلت محل ركود وجمود قرون طويلة، وأصبح ينظر إلى التربية نظرة ترتبط بأهمية الإنسان وأخلاقياته وعواطفه وتحرر العقل والتاريخ والعلم.

ب– ملامح الخطاب التربوي في عصر الإصلاح الديني:

نافست الكنيسة النبلاء في امتلاك إمارات لإقطاعية والتحكم في نظامها السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وقد اكتسبت نفوذها وقوتها من نظام الاقطاع. وبما أن هذا النظام قد انهار فقد انهارت معه قبضة الكنيسة على المجتمع الغربي، فظهور دعوة الإصلاح الديني التي قادها مفكرون توجت بالثورة على الكنيسة الكاثوليكية، ما نتج عن ذلك من سيادة الدولة على الدين بظهور ما يسمى بالنظام العلماني.

كانت السلطة الدينية تسيطر على أمور التعليم في الأقطار، وأدار رجال الدين معظم مجالات التعليم تحت إشراف الدولة. كان مطلوبا من المعلمين والطلبة أن يعتنقوا المذهب الرسمي، وكانت الدولة والكنيسة كلتاهما تحد من الحرية الجامعية بدرجة كبيرة. وقضت الخلافات الدينية على الصبغة العلمية للجامعات، فانحصر الطلبة الإسبان في اسبانيا، ولم يعد الطلبة الإنجليز يلتحقون بجامعة باريس.(الكندري، ملك، المرجع نفسه، 134)

نشأ الفكر البروتستانتي وتكاثر الأتباع، وكانت التربية والتعليم خير وسيلة لبث الاصلاحات. (ـــــ) هذه الحركة الاصلاحية التي تزعمها مارتن لوثر اختلطت فيها العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والدينية، فقد أزكاها رغبة الأمراء الألمان في الاستيلاء على أملاك الكنيسة الكاثوليكية في مقاطعاتهم، كما أزكاها رغبة الإمبراطور

في عدم تدخل البابا في شؤونه. واكبت حركة مارتن لوثر حركة الموحدين الأوروبيين تلك حركة دينية خالصة، وإصلاح ديني خالص لم تختلط فيها الأطماع السياسية والاقتصادية والاجتماعية. (الكندري، ملك، المرجع السابق، 127)

تميز عصر الإصلاح في المجتمع الأوربي في القرن التاسع عشر بتطورات جديدة أضيفت على رصيد النهضة من تطورات بعضها سلبي وبعضها الأخر إيجابي وكان لهذه التطورات أثر كبيرا على التربية، فمن التطورات السلبية حرب الثلاثين سنة التي دارت بين البروتستانت والكاثوليك في ألمانيا، والحروب الأهلية في بريطانيا وفرنسا، وهذا ما شغل أمراء هذه الدول مما أبعد عنايتهم عن أمور التربية.

ج- ملامح الخطاب التربوي الغربي خلال مرحلة التنوير:

ظهور المفكرين الذين كانوا يعرفون بالعلماء الإنسانيين الذين كانوا متحررين من القيود القديمة، فقاموا بإحياء التراث اليوناني والروماني واستفادوا من الماضي في نقد الأوضاع الثقافية والسياسية والدينية، لقد كانت هذه الحركات الأعمق نقدا للفكر في العصور الوسطى والأكثر استفادة من الفكر اليوناني والروماني. "فأحدثوا ثورة علمية ومن أعلامها ديكارت وجان جاك روسو وتوماس مور، ومن مظاهر هذه الحركة اذكاء روح العلوم التجريبية والعناية بالمناهج البحثية". (الكندري، ملك، المرجع السابق، 124)

ومن الجدير بالذكر أن فلسفة عصر التنوير النقدية كانت تتمحور حول فكرتين أساسيتين: (فياض، 2017، 05)

- فكرة التقدم التي تقول أن حركة التاريخ تعني تحسينا مستمرا لأوضاع الإنسان، ومنها الأوضاع الأخلاقية نفسها، وكشفا متزايدا عن طاقاته لتحقيق تكاملها، لهذا فإن الكمال شيء يمكن تحقيقه في مجتمع جديد كامل، أو هو شيء يزداد تحققا مع حركة التاريخ في المستقبل.

- فكرة الطبيعة الإنسانية كطبيعة صالحة جيدة من حيث التكوين، وأن ما تكشف عنها من فساد يعود إلى طبيعة التربية والمؤسسات الفاسدة، وأنه من الممكن بالتالي إن صحت لها المؤسسات الجيدة الملائمة، أن تكشف عن كامل طاقاتها فتكون مادة صالحة لبناء هذا المجتمع الجديد.

د- حركات النقد الاجتماعي:

ظهرت عدة حركات النقد الاجتماعي والتي جاءت لتفضح تناقضات النظام الاجتماعي، وقد تكون هذه البدايات قد ساهمت إلى حد كبير في تأطير الأسس النظرية والمنهجية للمدرسة النقدية في علم الاجتماع بشكل عام، وتميزت كل حركة بأسلوبها وافتراضاتها التي تبنتها في التحليل والتفسير.

نحدد بعض الحركات البارزة، في ما يلي:

- **الحركة الأولى للفكر النقدي:** ظهرت مع نظريات العقد الاجتماعي، عندما حاول منظريها تأمل التنظيم الاجتماعي القديم للكشف عن بعض عيوبه ونقائضه، سعيا منهم لبناء نظام اجتماعي جديد تتحدد فيه العلاقات بين مكونات هذا النظام بما يساعد على خلق الاستقرار الاجتماعي.(فياض،2017،06) فقد جاءت كرد فعل على نظرية القانون الطبيعي، أبرز مؤسسيها هوبز.
- **الحركة الثانية للنقد الاجتماعي:** فقد ارتبطت بظهور المجتمع الصناعي، وتطور الأسس الأولية والجوهرية للنظام البرجوازي الذي ساعد على تخلقه وتجسيده فكر التنوير الأوروبي النقدي الذي ساد في القرن الثامن عشر والذي أسهم إلى حد كبير في تحليل وتجاوز النظام الاجتماعي القديم (الإقطاعي) المؤمن بالمبادئ الدينية التقليدية للعصور الوسطى،(فياض، المرجع نفسه،07)، في هذه المرحلة حققت البرجوازية مع فئة البروليتاريا تحول الاجتماعي كان له ثمار كثيرة على المجتمع؛ إلا أن البرجوازية أجحفت في حق تلك الفئة بالاستلاء على معظم العوائد الاقتصادية، مما خلق التفاوت الطبقي، من أبرز روادها كارل ماركس، وقد انقسمت هذه الحركة لماركسية تقليدية، وماركسية محدثة.
- **الحركة الثالثة للنقد الاجتماعي:** من خلال تتبع هذه الحركة نجد أنه مع نهاية الربع الأول من القرن العشرين المنصرم برزت" مدرسة فرانكفوت" على ساحة الفكر النقدي عام 1923 باسم معهد البحوث الاجتماعية، لتسد حاجة أكاديمية ولتعبر عن توجه مسار جديد بدأ يفرض نفسه بشكل واضح، لأنها نفس الفترة التي ظهرت بها توجهات فكرية عديدة أبرزها: اتجاه التحليل النفسي على اختلاف

مدارسه، بالإضافة إلى اتجاهات فلسفية أخرى تولدت من الفلسفات الألمانية الكبرى، كالكانطيون الجدد والهيغليون الجدد الماركسية الملتزمة أو النقدية التي تبحث عن الوجه الإنساني فيها والوضعية التي جردت كل العلوم من البعد الانساني وجعلتها جامدة. (فياض، 2017، 12)

❖ **الحركة الرابعة لحركة النقد الاجتماعي والسوسيولوجي:** يعتبر التنظير الذي قدمه عالم الاجتماع س.رايت مليز في نقد المجتمع الأمريكي أحد فصائل النقد الاجتماعي التي برزت خلال هذه الفترة غير أنها اقتصرت في توجيه نقدها إلى الواقع الأمريكي الذي تجاوز بالتطورات التي حدثت فيه تدفقات الماركسية وسائر النظريات الكلاسيكية.(ليله،(ب. ت)، 203)

❖ **الحركة الخامسة لحركة النقد الاجتماعي:** فقد بدأت في مطلع عقد الستينيات من القرن العشرين المنصرم حيث تبناها اليسار الجديد المكون من الشباب وطلاب الجامعات الذين اعتمدوا بشكل كبير على الأفكار النقدية التي قدمها عالم الاجتماع رايت مليز، حيث أبدى اليسار الجديد عبر هذه الحركة تحديا صريحا وعلنيا للمجتمع الصناعي بكل مؤسساته ذات الجبروت الشامل، مستندا في تعبيره الإيديولوجي والنظري وتبريره الأخلاقي على الإيديولوجيا الراديكالية التي شكلت إحدى المنطلقات الأساسية في تشكيل الوعي الاجتماعي للبشر في المجتمعات الغربية في ذلك الوقت. (فياض، المرجع السابق، 15)

مما سبق يمكننا أن نقول أن الخطاب التربوي في المجتمع الغربي، ليس وليد اليوم كم يتوهم البعض، بل يرجع تاريخه إلى آلاف السنين، فهو امتداد للفكر اليوناني ونتيجة تغيرات اجتماعية وثورات فكرية وعلمية، وهو ميراث أنظمة سياسية وفلسفية واجتماعية، بما تحمله من خصائص ونزعات، كما تأثر بالضغوط الخارجية.

2.1. تطور الخطاب التربوي في المجتمع الغـــــربي:

لقد مر الخطاب التربوي في علم الاجتماع بالمجتمع الغربي بعدة المراحل وفي محاولة حصرها يمكن الإشارة إلى أهم خمس مراحل مفصلية في تطور الخطاب التربوي في علم الاجتماع مرحلة التأسيس ويطلق على هذه المرحلة علم اجتماع التربية التقليدي

ومرحلة التطور والازدهار إبان سنوات الستين والسبعين من القرن الماضي، ومرحلة المراجعة والتجاوز ما بين سنوات السبعين والثمانين، والمرحلة السوسيولوجيا المعاصرة إبان سنوات التسعين، ومرحلة الألفية الثالثة، لإلقاء نظرة على الخطاب التربوي والاجتماعي في فترة التي نشأ فيها المفكر بيير بورديو.

أ- مرحلة التأسيس (علم اجتماع التربية التقليدي1900-1950):

يتجه بعض دارسي الخطاب التربوي في علم الاجتماع في البلدان الأوربية الأنجلوساكسونية والولايات المتحدة الأمريكية إلى دراسة هذه المرحلة من خلال مرحلتين كبيرتين: قبل الحرب العالمية الثانية، والأخرى بعد هذه الحرب، وهو تقسيم منطقي وهذا لما أحدثته الحرب من نقلة نوعية. تميزت هذه المرحلة بتعدد المفكرون في فرنسا وتراجع الدوركايمية مما يخفف الهيمنة وتصاعد موجة النقد، وسيطرة الاتجاه البنائي الوظيفي حيث وصل ذروته بالولايات المتحدة الأمريكية، بينما وجدت بريطانيا وألمانيا صعوبة في الانطلاق في علم الاجتماع، وهذا لسيطرة الفلسفة، والإهتمام بالثورة الصناعية.

و"يطلق على هذه المرحلة بمرحلة علم اجتماع التربية التقليدي خاصة وان الفترة منذ أواخر الأربعينات شهدت تطورا سريعا وملحوظا في مجال علم اجتماع التربية وقد استخدم هذا المسمى الجديد للعلم خاصة بعد تعرض علم الاجتماع التربوي التقليدي لإنتقادات عديدة في الأوسط الأكاديمية سواء في الولايات المتحدة أو دول أوربا الغربية. لقد ميز "أنجل" الفرق بين علم اجتماع التربية وعلم الاجتماع التربوي، حيث أشار إلى أن العلم الأول يركز على وصف و تفسير وكيفية تكوين عملية التربية كمجال للمعرفة ولها نظرياهته ومفاهيمها ومضمونها الاجتماعي الواقعي، والذي يختلف بالطبع عن –علم الاجتماع التربوي– الذي يصفه بأنه فرع تطبيقي لعلم الاجتماع العام."

(عبد الرحمن،(ب. ت)،91)

بدأت هذه المرحلة في نصف القرن 19 وامتدت إلى غاية القسم الأول من القرن 20 وتميزت هذه المرحلة باشتداد التنافس ما بين المدرسة الفرنسية والمدرسة الألمانية

حول تصور وقيادة خطابات علم الاجتماع وقد امتدت هذه المرحلة إلى غاية سنوات الخمسين من القرن العشرين.

تشكل أعمال المفكر الفرنسي دوركايم على مستوى المنهج والنظرية والممارسة الأكاديمية، الإسهامات الوظيفية الأولى في سوسيولوجية التربوية، وتعد المحاضرات الأولى التي ألقاها في السوربون عام 1902 بمثابة اللحظات الأولى التي بدأ فيها علم الاجتماع التربوي يأخذ صيغته ومنحاه "ومازال كرسي الأستاذية الذي شغله دور كايم في السوربون منذ عام1913، تحت اسم كرسي علم الاجتماع والتربية، يشكل شاهدا تاريخيا حيا على إسهامات دور كايم في إعطاء علم الاجتماع التربوي ملامحه الأكاديمية.

(أبيض،1982،02)

لقد تناول دور كايم بعض المواضيع المتعلقة بالتربية، مثل: علمانية الأخلاق وعناصر الأخلاق، وروح الانضباط، والارتباط بالجماعات المجتمعية، واستقلالية الإرادة والتربية الأخلاقية عند المتعلمين، والانضباط المدرسي، وسيكولوجيا المتعلم، والعقوبة المدرسية، والطفل والغير، وتأثيرات الوسط التربوي، وتدريس العلوم، والثقافة الجمالية والتعليم التاريخي وتطرق أيضا إلى التطور التاريخي للممارسة البيداغوجية الفرنسية في علاقتها ببنيتها المجتمعية.

ولا ننسى فضل جون ديوي في نشأة الخطاب التربوي في علم الاجتماع، لقد شكلت أعمال جون ديوي(1859-1952) (John Dewey) بكتابه (المدرسة والمجتمع) الذي نشره سنة 1899م، المنطلق الأساسي لظهور الخطاب المدرسي في علم الاجتماع الحديث في نهاية القرن العشرين.

كما تميزت هذه المرحلة بأعمال متفرقة ببريطانيا، بينما انعزلت ايطاليا، وسادت الفردانية في ألمانيا وصعوبة الاتحاد وضعف التخصص، بينما هيمنت المدرسة الدوركايمية في فرنسا، ومحاولة التخلص من الفلسفة واعتماد المذهب التجريبي، وقد ألح كثير من السوسيولوجيين على وجوب استعانة التربية بالسوسيولوجيا.

ب- مرحلة التطور الازدهار (علم اجتماع التربية الحديث1960-1970):

شهدت بداية القرن العشرين تطورات سريعة في مجال العلوم الإجتماعية و منها بالطبع علم الاجتماع وفروعه المتخصصة ولا سيما بعد أن حصل هذا العلم على شرعيته الأكاديمية و الإعتراف به المؤسسات والمعاهد العلمية والجامعات، الأمر الذي انعكس بعد ذلك على زيادة دخول المتخصصين في مجالات علم الاجتماع و التحاقهم بالعلم الناشئ الجديد، علاوة على ذلك كانت لجهود أصحاب الإتجاه الاجتماعي الذي ظهر أواخر القرن التاسع عشر أصداء علمية واسعة النطاق على دراسة وتحليل مشكلات التربية وربطها بالواقع الاجتماعي المتغير، ونوعية المؤسسات والنظم الإجتماعية الأخرى.

(عبد الرحمن، (ب. ت)، ص86)

إن الفترة التي بدأت منذ الستينات تميزت ببروز مهنة عالم الاجتماع، فإذا كانت هذه المهنة قد تحققت في الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الأولى، فهي تخص هذه المرة مجمل البلدان المتقدمة وتطال أبعد منها، لم يعرف الخطاب التربوي ازدهاره العالمي الحقيقي إلا في سنوات الستين من القرن الماضي.

نستدل على ذلك من حالة فرنسا لمعبرة جدا دون أن تكون نموذجية للغاية" لم يكن يوجد عام 1956 إلا خمسة مقاعد جامعية لعلم الاجتماع، شهدت فترة ما بعد الحرب تأسيس أول مختبر لعلم الاجتماع هو مركز الدراسات السوسيولوجية أنشئت عام 1958 شهادة الإجازة في علم الاجتماع وظلت طوال عشر سنوات تمنح تقريبا بصورة حصرية في باريس. ولكن بين 1968-1970 نحصي 200 مدرسا وباحثا و27 مركزا أو فريقا. إن الاصلاح الجامعي الذي نجم عن أحداث أيار 1968 سمح بإنشاء أقسام وجماعات مستقلة لعلم الاجتماع الفرنسي حوالي 800 مدرسا وباحثا مؤسسيا و350 فريقا منها 90 ملحقة بالمركز الوطني للأبحاث العلمية CNRS عام 1989 ينشأ 20 نوعا من شهادات الدراسات المعمقة (D.E.A) في الجامعات وتضم أقل بقليل من 700 طالب من مستوى البكالوريا+4 وفي الوقت نفسه ينشأ عام 1982 رابطة مهنية لعلماء الاجتماع تهدف إلى تنظيم مهنة عالم الاجتماع".(خواجة(01)، 2007، 104- 105)

أنتشار خطابات التربوية في هذه الفترة أمثال المفكرين الفرنسيين: بيير بورديو(Pierre Bourdieu)، وكلود باسرون(Jean-Claude.Passeron)، ورايمون بودون(Raymond.Boudon) في كتابه (عدم المساواة في الحظوظ)، وإستابليت (Roger Establet))، وكريستيان بودلو(Christian Baudelot) في كتابهما (المدرسة الرأسمالية في فرنسا)، هذا وإن دل على شيء هو أنها كانت فترة علمية ثقافية مهمة وحاسمة في فرنسا وكذا كانت مرحلة انفتاح على الثقافات الأخرى، واستقطاب سوسيولوجي لبقية البلدان الأوروبية.

وتشير تحليلات تراث علم الاجتماع التربية خلال الثلاثون عاما الماضية إلى بداية مرحلة جديدة في مجال هذا العلم، الأمر الذي جعل معظم المهتمين بهذا المجال يُطلقوا على هذه المرحلة بمرحلة ظهور علم اجتماع التربية الحديث، لا سيما بعد أن تبلورت معالم هذا العلم ووضحت مفاهيمه وتصوراته وأهدافه العامة نحو عملية التربية وطبيعة استقلاليته كفرع مشتق، خاصة بعد أن تظافرت جهود علماء الاجتماع والتربية والنفس والتاريخ والإقتصاد والسياسة والأنثروبولوجيا، وغيرها في الإسهام الفعلي لتطوير وتحديث مجال علم اجتماع التربية بصورة عامة.(عبد الرحمن(01)،(ب. ت)،91)

وتجدر الإشارة أن بورديو بلغ مرحلة النضج الفكري في هذه المرحلة بالذات، والتي تميز فيها الخطاب التربوي بالبعد علمي، ليدرس أسباب توسع الهوة بين المؤسسة التربوية والمجتمع، ولاسيما بعد تحول المدرسة الرأسمالية إلى فضاء للمنافسة والتطاحن والصراعات الاجتماعية والطبقية.

ج- مرحلـــــــــة المراجعة والتجاوز(1970-1980):

بعد الدخول في مرحلة المراجعة والشك والانشقاق بعد اختفاء عدد من المؤسسين وتقلص نفوذ الذين بقوا على قيد الحياة وبعد أن انكمشت مجالات تطور علم الاجتماع في أوروبا نتيجة هيمنة الأنظمة الفاشية والنازية، انتقلت نشأة علم الاجتماع من موطنها الأصلي وهي أوروبا إلى الولايات المتحدة الأمريكية لتجد في هذا البلد مناخا اجتماعيا جديدا تميز بتمحور الطلب لمعرفة المسائل والإشكاليات الاجتماعية.

ومع سنوات السبعين من القرن الماضي، ظهر الخطاب التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية "يعتمد على التفهم أو المناهج التأويلية والمقاربة الهرمونيطيقية ذات المنحى الفينومينولوجي والإثنومنهجي، فركزت جل أعمالها وأبحاثها النظرية والتطبيقية على الظواهر التربوية الميكرومجتمعية بدل الظواهر الماكرومجتمعية، وقد جاءت رد فعل على المقاربات المعيارية والوظيفية والماركسية الجديدة، ثم اعتمدت على الإثنوغرافيا، وعلم النفس الاجتماعي، والتاريخ، ونظريات التنشئة الاجتماعية، وكانت البنيوية الوصفية مهيمنة في هذه الدراسات. وقد ركزت هذه السوسيولوجيا على أبنية الأدوار، ومصير المدرسة، والمناهج التربوية، وتطور المؤسسة التعليمية. "(حمداوي(02)، 2015، 38–39)

د- مرحلة السوسيولوجيا المعاصرة1980–1990:

تمتد المرحلة السوسيولوجية المعاصرة من سنوات الثمانين من القرن الماضي حتى أواخر سنوات التسعين، فقد انصب الاهتمام على المناهج الدراسية، وإعادة النظر في المحتويات والمقررات الدراسية، ورصد تاريخ المعارف، والاهتمام بالمؤسسات التعليمية من جهة أولى، والعناية بالطرائق البيداغوجية من جهة ثانية، والتركيز على المدرسين من جهة ثالثة، ويعني هذا كله ضرورة تشخيص العملية الديدكتيكية أو العملية التعليمية–التعلمية بوصفها وتحليلها وتقويمها، بتحديد سلبياتها وإيجابياتها، بعيدا عن التصورات الذاتية والسياسية والإيديولوجية. (حمداوي، المرجع نفسه، 39)

2. السياق العائلي والاجتماعي لفكر بيير بورديو:

لقد أمضى بيير بورديو السنوات الأولى من عمره في النصف الأول من القرن العشرين، معتقدا أنه عالم أنثربولوجي، ولا نشك في أن خطاباته كانت قد بدأت تتكون وتتبلور في علم الاجتماع قبل 1960، خاصة في فترة ما بعد 1950، حيث بدأ التيار النقدي بالضبط تيار الماركسية المحدثة يشق طريقه إلى المجال التربوي والاجتماعي. وسوف نركز في هذا الجزء على العناصر الاجتماعية والدراسية والمهنية التي أسهمت بشكل مباشر في تكون الخطاب الاجتماعي لدى بيير بورديو.

1.2. مرحلة النشأة والدراسة:

ولد بيير بورديو Pierre Félix Bourdieu أغسطس سنة (1930) في بلدة قروية صغيرة معزولة في سفوح جبال البرانس، دونغان (منقطة البيرينيه (Béarn) ــ الأطلنطي) من أبوين لم يكملا تعليمهما، وكانت أسرته تتحدث اللغة الغاسكونية وقد ظلت هذه اللكنة تميز بورديو طوال حياته، وهي لغة جهوية تشهد اليوم احتضارا متزايدا اشتغل والده بالفلاحة ثم موظفا صغيرا في البريد. قضى بورديو فترة دراسته الابتدائية مع أقرانه من أبناء الفلاحين والعمال والتجارة الصغار في قرية مجاورة؛ وقد عاد إليها بانتظام لإجراء البحوث الميدانية الإثنوغرافية.

التحق بثانوية lycée Louis-Barthou لإكمال دراسته كتلميذ مقيم في الداخلية ليكمل فيها دراسته بتفوق، ثم سجل بالأقسام التحضيرية بـــ "كان" "khâgne بـــ ثانويةLycée Louis-la Grand بباريس سنة1948 التي كانت إحدى المدارس التي تعد التلاميذ للإنظمام للمدارس العليا والمعاهد الفرنسية الكبرى آخذا بنصيحة أحد أساتذته، وهو بتالي يضمن الانتماء إلى النخبة الفكرية الفرنسية، لأنها تقوم بالتوظيف الآلي. لقد قاوم بيير بورديو أساليب الإنتقاء والإقصاء وتفوق في دراسته واستطاع بذلك أن يضمن لنفسه منصبا مهم في جامعة باريس.

في الوقت الذي كانت فيه الساحة الفلسفية الفرنسية تشهد هيمنة فلسفة جون بول سارتر والوجودية، نجد " بورديو على غرار العديد من خريجي المدرسة العليا للأساتذة من جملة les Normaliens، الذين فضلوا التوجه نحو دراسة التيارات السائدة les courants dominés في الحقل الفلسفي ألا وهو حقل تاريخ الفلسفة القريب من تاريخ العلوم وهو التيار الذي يمثله Martial Guéroult وJules" vuillemin" والابستيميولوجيا التي يمثلها غاستون باشلارGaston Bachelard ناقش" بيير بورديو".سنة 1953، بحثه المعنون "Leibniz" les animadversions تحث أشراف Henri Gouli بالموازاة مع ذلك كان يتابع دروس "إيريك فايلEric Weil بالمدرسة التطبيقية للدراسات العليا حول فلسفة الحق عند هيجل" l'Ecole pratique des Hautes études sur la philosophie du droit de Hegel وعندما حصل على شهادة المتريز سنة 1954 في الفلسفة سيسجل عند الأستاذ

جورج كانجيلم من أجل تحضير أطروحة في الفلسفة حول "البنيات الزمنية للحياة الانفعالية،" والتي سيتخلى عنها سنة 1957 لكي يهتم بالدراسات الأنثربولوجية الميدانية.

(أعراب، 2014)

وقد أدى هذا التنقل التراتبي الارتقائي في مراحل الدراسة بفضل تفوق بيير بورديو الفتى البسيط وإلتقاه بأبناء البرجوازية لأول مرة في حياته إلى اقتلع بيير بورديو من جذوريه فغيرت في سلوكه وحركته بل وفي لهجته، وملاحظ أن الارتباط العائلي ما لبث انفك بالنسبة لبورديو عند دخوله المدرسة الداخلية، هذه التغيرات شكلت لديه رفض تلقائي لتلك الثقافة العقلية الباريسية، إن عوامل التنقل وعدم الاستقرار الجغرافي والخروج من محيط العائلة وعاداتها وثقافتها لدى بيير بورديو ساهمت على حسب رأينا، في وضع اللبنات الأولى خطابه الاجتماعي.

هذه البدايات تركت الأثر في شخصية بيير بورديو، واستدل المفكر المغربي حسن أحجيج على هذا الأثر من خلال محاضرة التقاعد التي ألقاها في الكوليج دوفرانس في شباط/ فبراير(2001)، وكذا من كتابه الذي نشر قبيل وفاته باللغة الفرنسية (**المجمل من أجل تحليل ذاتي**): "أكيد أن اهتدائي إلى السوسيولوجيا كانت له علاقة بمساري الاجتماعي؛ فقد قضيت أكبر جزء من فترة شبابي في قرية صغيرة وقصية بجنوب شرق فرنسا. ولم أستطع أن ألبي متطلبات المؤسسة المدرسية إلا بالتخلي عن الكثير من تجاربي ومكتسباتي الأولى، وليس فقط عن نبرة صوتية معينة...إن القدوم من إقليم بعيد وخصوصا إذا كان يوجد جنوب نهر لالوار، (...)، إن تذكيرك الدائم بأنك غريب يحثك على إدراك أشياء لا يستطيع آخرون رؤيتها أو الشعور بها."(أحجيج،2018،18)، فالطفولة وفترة التعليم التي شهدت انتقال بورديو من القرية إلى المدينة لاستكمال تعليمه؛ أكدت أن هابيتوس بورديو كان متصدع ومسكون بالتوترات والتناقضات.

وتؤكد الدراسات أن القاعدة الأيديولجية لأي خطاب تولد في مجتمعات تحولت من طابع ضيق إلى الآخر واسع؛ بمعنى أن الخطاب يكون بليغ وذا هدف كلما كان في بيئات اجتماعية كبير كالوطن بدل أن نتحدث عن الحي أو القرية، وهذا ما تعكسه

الأحداث الاجتماعية لبيير بورديو، ومن هذا تتضح العلاقة السببية بين بدايات بيير بورديو وتكون خطابه الاجتماعي.

2.2. المرحلة العسكرية (1958 ــ 1960):

بإنتقال بيار بورديو إلى الجزائر بصفتها إقليما فرنسيا، لأجل أدى الخدمة العسكرية الإلزامية وإكمال دراسته في تخصص الفلسفة. كان بورديو يجهل كل شيء عن المجتمع الجزائري، وربما يعود ذلك أن فرنسا تستبعد موضوع توسعاتها الاستعمارية من المناهج الدراسية، فكان أغلب مثقفيها على جهل بحقيقة المجتمع الجزائري الخاضع للاستعمار الفرنسي لسنوات عديدة، ورغم ذلك كان بورديو يقوم خلال فترة نضال الشعب الجزائري ضد الاستعمار الفرنسي.

وقد أتاحت له تجربته هناك، بصفته مدرسا تعمق في الدراسات أنثربولوجية بعمله الإثنوغرافي بين سكان القبائل من بربر الجزائر، وكان نتاج عمله كتابه الذي صدر في عام 1962 بعنوان "سوسيولوجيا الجزائر"، ويعد هذا العمل من أبرز أعماله التي لم تبقى حكرا على المجتمع الفرنسي بل حققت له تميز أكاديمي عالمي، مما أكسبه جمهور كبير من النخبة المثقفة، كذا عززت مكانته كأنثروبولوجي بارز في النصف الثاني من القرن العشرين، وفي هذه المرحلة واستطاع بورديو الانفصال عن نظريات وجهته في البداية: كارل ماركس، فيبر، ليفي ستروس، ونظريات الأنثروبولوجيا الثقافية.

ورغم أن هذه المرحلة في حياة بيير بورديو لم تطول نظرا لأوضاع السياسية الناتجة عن نضال الشعب الجزائري ضد السلطات الاستعمارية الفرنسية فقد كانت بمثابة تغير تأسيسي؛ فكل الخبرات السياسية المتكونة عند بورديو، كانت نتيجة انغماسه في الثورة الجزائرية، وقادته تجربته في الجزائر للتوجه من الفلسفة إلى الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع، وعلى هذا الأساس يمكننا ملاحظة التأثير المعاكس الذي مارسه المجتمع الجزائري على الثقافة الفرنسية ومفكريها، فحتى بعد عودته إلى فرنسا، استمر في الكتابة عن الجزائر فكان «تخطيط أوّلي لنظريّة خاصة بالممارسة» (1972) و«الحس العملي» (1980). واعتمد في كتابه «الهيمنة الذكورية» على ما صادفه في منطقة القبائل.

3.2. مرحلة العودة لفرنسا (البحث والتميز):

عندما عاد **بورديو** إلى فرنسا بعد عمله الحقلي في الجزائر، عمل في بداية سنواته أستاذا مساعدا في "جامعة السوربون" ثم في "كلية ليل" عام 1961 وهنا توجه الفيلسوف الشاب نحو البحث في العلوم الاجتماعية والتي غيرت مساره العلمي، من بين المواضيع التي بحث فيها الممارسات الثقافية والنجاح المدرسي.

أصبح مدير (1964) أبحاث في المدرسة التطبيقية كلية الدراسات العليا في مركز علم الاجتماع الأوروبي الذي كان يديره ريمون آرون؛ بعد تلك السنوات من العمل الأكاديمي وانتخب في عام 1981م عضوا في «الكولج دو فرانس».

(أعراب، مرجع سابق، 2014)

لقد تم تكريم **بورديو** في مناسبات عديدة وبعدة من أوسمة والميداليات التقديرية فقد منح في عام 1993م ميدالية "المركز الوطني للأبحاث العلمية"، وجائزة "غوفمان" عام 1996م من جامعة كلفورنيا ــ بيركلي، كما منح "ميدالية هوكسلي" عام 2002م من قبل "الجمعية الملكية البريطانية للأنثروبولوجيا".

وفي أواخر الستينات تنوعت الحقول المتناولة عند **بورديو**، وإذا كان التعليم قد استمر في مركز الاهتمامات فإن جوانب أخرى أخذت من اهتمامه الكثير، الأمر الذي يجعلنا نسجل إحدى المفارقات، والتي تكمن أن بورديو دخل غريب للمؤسسات الأكاديمية الرسمية الباريسية، والتي قام بدراسات نقدية حولها، ليصل إلى أفضل المسارات المهنية الجامعية الممكنة في فرنسا.

إن تركيز **بيير بورديو** على مقاعد الدراسة الجامعية ساهم بدون شك في توسيع وانتشار فكره، فلقد هيمن هذا الخطاب خلال ستينيات القرن العشرين إلى يومنا هذا سواء بأطروحاته أو جهازه المفاهيمي على الساحة الأكاديمية في حقل علم اجتماع التربية، فلقد أعطت الدراسة الجامعية فرصة وصول خطابات **بيير بورديو** للمثقفين وجمهور الطلبة.

مما سبق يمكننا القول أن كل مرحلة عمرية عند **بورديو** تميزت باهتمام علمي معين، مما جعله يتحرك بين تخصصات علم الاجتماع بشكل مرن، فكان لا يتوقف عند فرضية علمية ثابتة بل ينطلق منها لدراسات أخرى.

3. السياق الثقافي والفكري لبيير بورديو:

1.3. الوضع الثقافي العام:

تحت تأثير الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي عاشها العالم خلال فترة ما بين الحربين العالميتين مثل الأزمة الاقتصادية لسنة 1929 وبروز المعسكر الشرقي ونتائج الحروب وظهور النازية في ألمانيا والفاشية في إيطاليا، مر علم الاجتماع بوضعيات متباينة من بلد إلى آخر في مجال ممارسته على مستوى التدريس والبحث.

❖ **الوضع الثقافي في فرنسا:**

مما لاشك فيه أن السوسيولوجيا الفرنسية قد ظلت حتى الحرب العالمية الأولى خاضعة للدوركايميين. أما حركة لو بلاي Le play فقد استمرت على هامش الجامعة بينما المدرسة التي كان باستطاعتها أن تكون المنافسة بزعامة رينيه وورمز وغبريال تارد فقد ظلت شديدة التعثر بين العضوانية والانتقائية. وبالرغم من النشاط المؤسسي الذي قام به وورمز إلا أن الدوركايميين هم الذين سيطروا بدون منازع على علم الاجتماع الفرنسي، ومن المؤكد أن تجذرهم في الجامعة الذي حرص عليه دوركايم بصورة خاصة يشكل عنصرا مفسرا لهذا التفوق. (برتيلو، 1999،41)

كانت فرنسا بين الحربين المكان الأساسي للبحث في العلوم الاجتماعية، وبقيت كذلك إلى أن حلت محلها الانطلاقة الساطعة لسوسيولوجية الولايات المتحدة الأمريكية، وتعتبر فرنسا مهد الخطاب الاجتماعي، والبنية المؤسساتية لعلم الاجتماع. رغم ترسيخ أسس السوسيولوجيا الدوركايمية، إلا أنها لم تستقل كلية في الجامعة، فقد بقيت مرتبطة بالفلسفة، وكان يجب عليها انتظار عام 1958، وبمبادرة من ريمون آرون (1905-1983) لإنشاء ليسانس ودكتوراه في علم الاجتماع.

يقول بورديو في كتابه محاولات باتجاه سوسيولوجيا إنعكاسية أنه لما كان" طالبا في الخمسينات، كانت الظاهراتية، في تنويعتها الوجودية، في ذروتها، وقد قرأت الوجود والعدم في وقت مبكر جدا، ثم ميرلو- بونتي Merieau-Ponty وهوسرلHusserl؛ لم تكن الماركسية توجد حقا بوصفها موقفا ثقافيا، حتى لو كان أناس من قبيل تران-دوك- ثاو Tran-Duc-Thao قد استطاعوا رسم بعض ملامحها عن طريق إثارة السؤال حول علاقتها بالظاهرتية ورغم ذلك، فقد قرأت ماركس في ذلك الوقت لأسباب أكاديمية؛ وكنت مهتما بوجه خاص بماركس الشاب." (بورديو(02)، 21،2002)

ويقول بورديو أيضا" كان احتقارنا للسوسيولوجيا يزداد شدة نتيجة حقيقة أن سوسيولوجيا يمكن أن يكون رئيس هيئة الممتحنين لإمتحان "الإجازة" agrégation التنافسي في الفلسفة ويجبرنا على حضور محاضراته- التي كنا نعتبرها حقيرة- عن أفلاطون أو روسو Rousseau. وقد دام هذا الإحتقار للعلوم الاجتماعية بين طلبة الفلسفة في المدرسة العليا- الذين كانوا يمثلون "النخبة"، ومن ثم النموذج السائد- حتى الستينات على الأقل. في ذلك الوقت، كانت السوسيولوجيا الوحيدة المتواضعة أو إمبيريقية. دون أن يكون وراءها أي إلهام نظري أو إمبيريقي حقا. ودعمت هذا الاعتقاد...باستثناءات قليلة. لم يتبعوا الطريق الملكي- المدرسة العليا والإجازة- والذين كان عليهم في راي البعض أن يلجأوا إلى السوسيولوجيا بسبب إخفاقهم في الفلسفة." (بورديو(02)،22،2002)

❖ الوضع الثقافي في ألمانيا:

لا يرى الباحثون الألمان في السوسيولوجية إلا علما بين علوم اجتماعية أخرى ويحبذون البحوث ذات التخصصات المتعددة، مما بات من الصعب توحيد علماء الاجتماع الألمان؛ لذا بقيت السوسيولوجيا الألمانية تحت مظلة التخصصات الأخرى، فلم يكن ممثلوها الأساسيون يشغلون كراسي في علم الاجتماع، إنما كانوا من تخصصات أخرى معروفة كالتاريخ، والفلسفة، والإحصاء، أو الاقتصاد الوطني، ما يعني غياب علم الاجتماع عن الأوساط القائمة على المعرفة العلمية.

وبداية من سنوات 1870 أنشأ غوستاف شمولر Gustav Schmoller دائرة للأبحاث في المسألة الاجتماعية تضم جامعيين من الاتجاهات متباينة. كما أنشأ ماكس فيبر

وسومبر (1863–1941) عام 1903" مجلة العلوم الاجتماعية Archiv fur sozialwissenshaft und"، وتم تأسيس " الجمعية الألمانية لعلم الاجتماع" عام 1908 بمجهودات مشتركة بين ماكس فيبر وجورج سيمل وفيردنيان تونيز، وبقي هذا الأخير رئيسا مدة طويلة، لكن الانقسامات القوية أضعفت منها، وبخاصة بعد مغادرة فيبر للجنة المسيرة عام 1914.(خواجة(01)،المرجع السابق، 155–156)

مرت السوسيولوجيا في ألمانيا بمسار مختلف عن الذي تم في فرنسا والسياق السياسي والثقافي والجامعي يفسر ذلك ظل الاتجاه نحو استقلالية علم الاجتماع ثقيلا وصعبا، مقارنة بما كان عليه في فرنسا، خصوصا أن الأجواء المثقفة والجامعية لم تدفع به لذلك، ولم يجد نفس التعايش مع السلطة السياسية، إضافة إلى سبب آخر يتمثل في غياب مدرسة مسيطرة، ووجود اتجاهين متعارضين (النسقية، التاريخية).

2.3. البراديغمات النظرية في سوسيولوجيا التربية:

إن الاتجاهات العلمية التي طبعت اهتماماته وأعماله قد انطلقت من فرنسا لتمتد لبقية العالم الأروبي.

- **براديغم البنيوية الوظيفية:**

أ- تعريفه:

عرفت الوظيفية أوج نموها بين العديد من علماء الاجتماع الأمريكي فيما بين الخمسينات 1956م والسبعينات 1975 من القرن العشرين، وكانت لها سلطة لا تضاهى في تلك الفترة. البنيوية الوظيفة هي رؤية اجتماعية ترمي إلى تحليل ودراسة بنى المجتمع من ناحية والوظائف التي تقوم بها هذه البنى من ناحية أخرى.

البنائية الوظيفية ليست في واقع الأمر سوى صياغات جديدة لأفكار ومسلمات قديمة تعود إلى القرن التاسع عشر وترتبط بظهور ذلك الاتجاه القوي ذي الصبغة العلمية للدفاع عن النظام الرأسمالي وتبريره. وعلى ذلك فإن المؤسسين الحقيقيين للوظيفية هم علماء الاجتماع الأوائل من الوضعيين العضويين وتعتمد الوظيفية بصفة أساسية على

فكرة النسق العضوي Organic eystem التي اعتمدت عليها النظريات العضوية، وهي الفكرة التي مؤداها أن كل شيء يمكن النظر إليه باعتباره نسقا أو كلا متكاملا يتكون من أجزاء مثل الكائن الحى. ويجدر بنا قبل أن نستطرد في شرح العلاقة بين الوظيفية وبين الوضعية والأنثروبولوجي القافية أن نحدد أولا الخصائص الأساسية للاتجاه الوظيفي في النظرية الاجتماعية. (نعيم أحمد،2006،100)

ب- الصراع الاجتماعي في البراديغم الوظيفي:

تعتبر الوظيفية الاجتماعية أنها الاتجاه الذي يدرس المجتمع من فكرة توازنه. إلا أن المجتمع أيا كان لا يخلو بتاتا من فكرة الصراع. وتتنوع مسألة الصراع عند علماء الوظيفية، وفقا لما يلي: (الغريب، المرجع السابق، 122)

- فكرة الصراع عند تالكوت بارسونز: يوجد داخل النسق المهني وظهر للتنافس يتيح للأفراد التزاحم والمنافسة وأن هناك ميلا استراتيجيا عاما مؤداه أن القوي يحاول تسخير الضعيف لصالحه وأن النخبة المثقفة تحاول دائما تسيد أيديولوجيتها أيا كانت.
- يعتبر جورج سمبسون الصراع شيئا حاصلا ومؤكدا في المجتمعات أيا كانت، وهو يصنف أنواع الصراع إلى ثلاثة: سياسي، اقتصادي، وديني.
- نظر كوزر للصراع من جانبه الإيجابي. فقد اعتبره عاملا مساعدا على الحماية والتماسك كما يؤدي إلى توازن الجماعة إذا كان البناء منفتحا على العالم الخارجي ويسمح بتغير المعايير وفق ما يتسق والظروف الجديدة. كما يشير إلى أن هناك نوعا من الصراع يتعلق بالمصالح العامة.

ج- النظام التربوي في البراديغم الوظيفي:

وفي ما يلي ندرج أهم القضايا التي يتفق عليها مختلف الوظيفين في نظرتهم للتربية أو النظام التربوي، ونوردها في النقاط التالية: (البلاوي،2003،20-21)

- أن المدرسة تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم، وبذلك تساهم في تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة أمام الجميع.
- تساعد المدرسة في وضع الفرد المناسب في المكان المناسب وفقا لقدراته وميولاته من خلال توجيههم توجيها يساعدهم مستقبلا في شغل وظائف تتوافق معهم، وبالتالي إيجاد أفراد فاعلين ومتوافقين وقادرين على أداء أدوارهم على أكمل وجه.
- المدرسة من خلال عملية التصنيف والانتقاء فإنها تساهم في خلق مجتمع قائم على مبدأ الجدارة والاستحقاق.
- إن المكانة التي يحتلها الأفراد في المجتمع تتحدد من خلال ما يتمتعون به من مواهب و قدرات مما يسهل عملية الحراك الاجتماعي.
- تساهم المدرسة في تزويد سوق العمل بالأيدي المؤهلة التي تتوافق وتتكيف مع مختلف الوضعيات المهنية.

يعتقد بيير بورديو أن البنى الاجتماعية لا تعمل طبقا لمنطق الوظيفيين ووضح ذلك من خلال التجديدات التصورية المفاهيمية، ويختلف مع بعضهم في نوعية الأنساق التي يهتمون بملاحظتها فمنهم من يركز على تحليل أنساق صغيرة (كالمجموعات)، ومنهم من يركز على تحليل أنساق كبيرة (كالمجتمع).

❖ البراديغم الصراعي:

أ- جذوره:

تعد مقولات ماركس هي الأساس الفلسفي للفكر الصراعي الجدلي والذي أنبني عليه في ما بعد البراديغم النقدي أو الراديكالي، تأثر ماركس بالانقلاب الصناعي في المجتمع الأوربي، كما تأثر بالإتجاهات النقدية المنطلقة من فلسفة التنوير، وشارك أحداث الثورة الفرنسية كما عايش الحركة الاجتماعية الثورية التي سادت المجتمع الأوربي. علاوة على تأثره بما حدث في المجتمع الألماني من ثورة ثقافية، ومن أهم المفاهيم الماركسية التي بنت عليها المقاربة الصراعية مقولاتها مفهوم الصراع.

وفي هذا، يقول أنتوني غيدنز، في كتابه(علم الاجتماع)، " يميل علماء الاجتماع الذين يطبقون نظريات الصراع إلى التأكيد على أهمية البنى في المجتمع مثلما يفعل الوظيفيون كما أنهم يطرحون نموذجا نظريا شاملا لتفسير عمل المجتمع. غير أن أصحاب النظريات الصراعية يرفضون تأكيد الوظيفيين على الإجماع، ويبرزون بدلا من ذلك أهمية الخلاف والنزاع داخل المجتمع، ويركزون بذلك على قضايا السلطة والتفاوت والنضال. ويميل هؤلاء إلى أن المجتمع يتألف من مجموعات متميزة تسعى إلى تحقيق أهدافها الخاصة. ووجود هذه المصالح المنفصلة يعني أن احتمال قيام الصراع بين هذه الجماعات يظل قائما على الدوام، وأن بعضها قد ينتفع أكثر من غيره من استمرار الخلاف. ويميل الملتزمون بنظريات الصراع إلى دراسة مواطن التوتر بين المجموعات المسيطرة والمستضعفة في المجتمع، ويسعون إلى فهم الكيفية التي تنشأ بها علاقات السيطرة وتدوم. ويعزو كثير من منظري الصراع آراءهم إلى ماركس الذي أكد في مؤلفاته على الصراع الطبقي.(حمداوي(02)،2015،82)

ب- النظام التربوي في البراديغم الصراعي:

ومن بين المنطلقات الأساسية لمنظري الصراع في المجال التربوي، والتي لخصها (عبد الرحمن(02)،2001، 65-68)، كما يلي:

اعتبروا النظام المدرسي أو دور المدرسة في المجتمع الرأسمالي، بما في ذلك عمليات التدريب أو التأهيل المهني للتلاميذ أو الشباب من صغار السن تركز على عملية إعداد هؤلاء من أجل أن يصبحوا بعد ذلك من القوة العاملة التي تختارها مؤسسات وتنظيمات النظام الرأسمالي والذي تنعدم بمكاسبه الطبقة الرأسمالية من أصحاب العمل والشركات الانتاجية. علاوة على ذلك أن العملية التعليمية بما فيها من مظاهر مختلفة لعملية التعلم والتنشئة الاجتماعية تكرس بالدرجة الأولى على تغير الوسط الاجتماعي والمناخ الثقافي للتلاميذ وليس فقط على مستوى حياتهم الدراسية اليومية، ولكن أيضا في مجتمعاتهم وبيئتهم التي ينتمون إليها بهدف توجيهها إلى داخل حلبة النظام الرأسمالي ذاته، وإلى اعدادهم النفسي والمهني والسياسي لكيفية استقلالهم بواسطة المتخصصين الأصليين من النظام الرأسمالي أو اللبرالي فقط.

يعلن الماركسيون أن المدرسة مكان للصراع الطبقي بين طبقتي البرجوازية والعمال، ومع أن ماركس لم يعمل على بناء نظرية تربوية فإن اهتمامه كان باديا في أعماله المختلفة. لقد درس ماركس الجوانب الاقتصادية بوصفها عناصر لقوة العمل المستغلة من قبل رأس المال، ففي كتابه الصراع الطبقي في فرنسا. يبحث ماركس في دور المدرسة كقوة روحية للإكراه، وهو في سياق ذلك يشير إلى حدود التطبيع الأيديولوجي، وذلك لأن المعلمين كانوا يعانون من ملاحقة الحكام، وكان هؤلاء يلعبون دورا طبقيا يتعلق بطبقة الفلاحين.(وطفة(01)، 2015، 15–16)

رغم اختلاف مفكري الصراع حول مصادره ووظائفه وأطرافه، إلا أنهم يجتمعون حول افتراضات أساسية مشتركة، أهمها: (عثمان، المرجع السابق، 92–93)

- تتضمن العلاقات بين وحدات النسق الاجتماعي التناقض، كما ينطوي تباين البناء الاجتماعي على جماعات مختلفة المصالح، وتباين في ملكية القوة، مما قد يترتب عليه قيام القهر والإخضاع.
- ترتبط اللامساواة واختلاف المصالح بإمكانية حدوث الصراع الذي يمثل عملية دينامية أساسية في العلاقات.
- في المجتمع أفراد وجماعات يتنافسون على الموارد النادرة ذات القيمة كالثروة والقوة والجاه والاعتبار.
- المجتمع في حالة تغيير دائمة نسبيا، في حين تتباين درجة التغير وتسارعها بين وحداته.
- يهيمن من يملك القوة على تشكيل ايدلوجية المجتمع وقواعد السلوك، مما يسمح لمن يملك القوة إعادة إنتاج الواقع بما يتفق مع مصالحه، وذلك من خلال سيطرتهم على الوسائل والمؤسسات المرتبطة بتشكيل الأفكار والأشخاص، مقابل هذا يحاول الخاضعون والمستغلون الحصول على القوة لتمكنوا من تغيير الوضع القائم بما يمكن أن يحقق المكاسب، سواء كان بطرق شرعية متاحة، أو بالثورة.

وفي هذا؛ يقول أنتوني جيدنز، في كتابه(علم الاجتماع)، " يميل علماء الاجتماع الذين يطبقون نظريات الصراع إلى التأكيد على أهمية البنى في المجتمع مثلما يفعل الوظيفيون كما أنهم يطرحون "نموذجا" نظريا شاملا لتفسير عمل المجتمع. غير أن أصحاب النظريات الصراعية يرفضون تأكيد الوظيفيين على الإجماع، ويبرزون بدلا من ذلك أهمية الخلاف والنزاع داخل المجتمع، ويركزون بذلك على قضايا السلطة والتفاوت والنضال. ويميل هؤلاء إلى أن المجتمع يتألف من مجموعات متميزة تسعى إلى تحقيق أهدافها الخاصة ووجود هذه المصالح المنفصلة يعني أن احتمال قيام الصراع بين هذه الجماعات يظل قائما على الدوام، وأن بعضها قد ينتفع أكثر من غيره من استمرار الخلاف. ويميل الملتزمون بنظريات الصراع إلى دراسة مواطن التوتر بين المجموعات المسيطرة والمستضعفة في المجتمع، ويسعون إلى فهم الكيفية التي تنشأ بها علاقات السيطرة وتدوم. ويعزو كثير من منظري الصراع آراءهم إلى ماركس الذي أكد في مؤلفاته على الصراع الطبقي. (جيدنز،2005،75)

❖ **البراديغم النقدي:**

أ- مدخل إلى البراديغم النقدي:

يتبنى هذا البراديغم التصورات راديكالية نقدية في ضوء مقترب ماركسي جديد فقد تأثر رواد هذا البراديغم بالنظريات الماركسية الجدلية، وتصوراتها المادية التاريخية لكنها تتميز عن الماركسية التقليدية بطابعها النقدي، وما يجدر الإشارة هنا أن الفرق بين راديكالية جيل الثورة الفرنسية وراديكالية عصر التنوير أن تلك الأخيرة كانت مرتبطة إلي حد كبير بالإطار الديني، صحيح أنه كانت هناك اشارات إلي الفقر والمعاناة ، ولكن هذه الإشارات كانت تظهر في صورة دينية، أما الخط الرئيسي لراديكالية القرن التاسع عشر فقد كان علمانيا.

فهو حركة فلسفية نشأت بمدينة فرانكفورت سنة 1923. بدأت الحركة في معهد الأبحاث الاجتماعية بالمدينة، وجمعت فلاسفة مثل هوركهايمر، والتر بناجمين، وهيربرت ماركوز، ويورجن هابرماس وهو الممثل الأكثر شهرة للجيل الثاني للمدرسة. وقد هاجرت الحركة إلى جنيف سنة 1933 مع وصول هتلر للحكم في ألمانيا، ثم إلى الولايات المتحدة

أثناء الحرب، قبل أن تعود مجددا إلى ألمانيا في بداية الخمسينيات.(الغريب، المرجع السابق، 393)،وفي تناوله لعدد من القضايا ومواقف أصحابه منها، وأهمها:

(بدران، البلاوي، المرجع السابق، 285)

– نقد منهجي ومعرفي للوضعية، والنزعات العلمية المتطرفة.

– نقد لعلم الاجتماع والعلوم الاجتماعية منهجا ودورا، منادين بمزواجة المعرفة بالتطبيق، وبإتخاذ موقف ناقد من الواقع بقصد تغييره.

– موقف نقدي من المجتمعات الحديثة، وخاصة للتأثير الأيديولوجي للعلم والتكنولوجيا في خلقهما شكلا تكنوقراطيا بيروقراطيا جديد للتسلط.

– الاهتمام بصناعة الثقافة ودورها، وخاصة الأوجه التسلطية بما عبر عنه بالثقافة الجماهيرية.

– موقفهم الناقد للقائلين بتماثل المنهج في العلوم الطبيعية والاجتماعية، حيث ثم التأكيد على مفهوم للعلم بما هو نشاط اجتماعي مرتبط بالنشاطات الاجتماعية الأخرى يجمع بين التفسير والفهم.

انتبه رواد مدرسة فرانكفورت لآثار العقلانية الأداتية والحسابية الخاصة بالرأسمالية مبكرا، وفحصوا سلبيات مجمل الأنساق والأنظمة الموضوعة من أجل تعميم السيطرة والهيمنة والربح والقوة فوجدوا وراء الأكمة ما وراءها، أي أن تلك الأنظمة التي صاغتها العقلانية الأداتية والوظيفية أدت إلى تحلل القيم والمعاني المشتركة واستفحال الزيف والخواء الفكري المعرفي والأخلاقي. (الغريب، المرجع السابق، 402)

كما وقفت إزاء النظريات البورجوازية التي مارست صنوفا من السلطة الفكرية ورفضت الفصل بين النظرية والممارسة، وانتقدت النزعة العلمية المغالية وانتقدت أيضا العقلانية العلمية التقنية، وذلك باعتبارها شكلا من أشكال الهيمنة التي ميزت الرأسمالية الأكثر تطورا، أو بشكل أوسع انتقدت تلك المجتمعات الصناعية المتقدمة في القرن العشرين. وجاءت أيضا لنقد الإيديولوجيات السائدة، أن النظرية النقدية هي قراءة ماركسية للمجتمع، ونقد للنظرية العلمية والوضعية التي أهملت الإنسان والذات والتاريخ والمجتمع والأخلاق

يستند البراديغم النقدي في تحليلاته إلى مفاهيم النقد الماركسي الكلاسيكي أو الماركسية المعدلة في نظرية هابرماس، ويمكن أن نحدد مجموعة من المراحل التي قطعها البراديغم النقدي الجديد، فكان هناك في البداية اهتمام بنقد الوضعية العلمية، ومعاداة الفكرة السامية. وبعد ذلك، انتقل الاهتمام إلى المجال الثقافي مع ماركوز، ليتم الإنصات إلى الحركات الثورية الطلابية والأقليات المضطهدة، لتتخذ النظرية النقدية توجها جديا مع هابرماس، حيث بدأت النظرية النقدية الجديدة تقدم تصورات مختلفة حول المجتمع متأرجحة بين الفلسفة والعلم، كما أعيدت صياغة الماركسية من جديد على أسس علمية وسياسية واجتماعية ما بعد حداثية، لتنتهي النظرية النقدية بالثورة على ما بعد الحداثة نفسها، وذلك حينما وقع اختلال مجتمعي وحضاري بين القيم المادية والقيم المعنوية فترتب عن ذلك أن أصبحت ما بعد الحداثة حالة مرضية مأساوية. (الحمداوي(01)، 2012)

3.3. شخصيات:

شكل العديد من المفكرين والعلماء الرواد مصدر إلهام حقيقي لنظرية الممارسة البورديوية، خلال تلك السنوات قام بورديو بالاطلاع المدروس على أفكار المؤسسون: "ماركس" و"إميل دوركايم" و"ماكس فيبر"، فقد كان لهؤلاء تأثير المهم والمستمر على علم الاجتماع البورديوي، وكان هؤلاء الثلاثة ضمن أول من درسوا في المجتمع بطريقة أصبحنا نطلق عليها الطريقة السوسيولوجية.

- **كارل ماركس (1818–1883):**

إن براديغم الصراع في علم الاجتماع يمثل نتاجا من أعمال كارل ماركس، حيث يعد هذا الأخير من أكثر الفلاسفة إثارة للجدل، ويعد المفكر الاشتراكي الأكثر تأثير من بين مفكري القرن التاسع عشر، إذ إنه ترك بصمات واضحة في رسم معالم العالم الحديث، حيث أثبت أفكاره قدرتها على التكيف مع الظروف، حتى أن ما بعد الماركسية حاولت إلغاء جميع مفاهيم الماركسية، تعود الماركسية المحدثة تفسر الماركسية فأحييت مفاهيمها ودمجتها ضمن سياقات جديدة تتناسب مع المشكلات الاجتماعية الجديدة.

إن الماركسية والبراديغم الصراع تكاد تناقشان في بعض الأحيان بوصفهم مترادفتان، فلقد كانت ألمانيا أقل استقرار من فرنسا مما جعل مفكر مثل ماركس يدافع عن حقوق الطبقة العمالية ومحاولة توعيتهم؛ حيث أنه بفضل أفكار كارل ماركس حارب الثورين حول العالم سوء توظيف السلطة في جل الأنساق الاجتماعية، إلا أن المنظرين الصراعين انقسموا إلى التحليليين والراديكاليين، فاتبعوه المنظرين الأكثر راديكالية بينما تم رفضه من قبل منظري الصراع التحليليين الذين اتبعوا فيبر.

إنطلق ماركس في كتابه المشترك مع إنجلز "الأيديولوجيا الألمانية" من فكرتين أساسيتين:

الأولى: أن تصورات البشر وأفكارهم تنبع من علاقات الإنتاج المعاشة في الواقع وأن هناك علاقة وثيقة بين إنتاج الأفكار عند البشر وبين إنتاجهم المادي والاقتصادي وأن الوعي الإنساني مشروط بالبنية الاجتماعية الاقتصادية، ولا وجود للإنسان خارج إطار الشروط المادية للحياة و للإنتاج. وبهذا أوضح كل من ماركس وإنجلز أن المعرفة عند البشر تطورت مع التطور التاريخي للبشرية، و تزامنت في أشكالها و مضامينها مع علاقات الإنتاج المتغيرة. (السكري، 1999، 90)

الثانية: أن الأفكار السائدة في كل حقبة تاريخية هي أفكار الطبقة المسيطرة فالطبقة التي تتمتع بنفوذ مادي فعال، تتمتع في الوقت نفسه، بنفوذ فكري مسيطر. والطبقة التي تسيطر على وسائل الإنتاج المادي، تسيطر أيضا على وسائل الإنتاج العقلي. ولذلك تخضع لها فكريا الطبقات الخاضعة ماديا لإفتقارها إلى وسائل الإنتاج الفكري وليست الأفكار المسيطرة إلا تعبير مثاليا عن العلاقات المادية المسيطرة. (عوده، (ب- ت)،123-124) ونفهم من ذلك أن كلاهما يؤكد على أن الإنتاج الفكري في المجتمع يرتبط مباشرة بالسلطة السياسية والاقتصادية في هذا المجتمع.

لقد ضرب حصار على فكر ماركس في فرنسا ولم يكون تقبلوه بالأمر السهل لكن بدأ ينحل ذاك الحصار عبر مراحل. ويمكن أن نرد الحصار المضروب على فكر ماركس إلى ثلاث أسباب متكاملة: (الشيخ، 1991، 61)

أولا: الأزمة الألمانية للفكر الفرنسي والتي جعلت جيل ما بعد هزيمة 1870 يكره كل ما هو بروسي، خصوصا إذا تعلق الأمر بفكر أقرب إلى مجال السياسة والاجتماع كمفكر ماركس. وهناك أيضا الخطر الاجتماعي الذي كان يمثله ماركس على تقاليد جامعية فرنسية موغلة في " المثالية الأكاديمية"، علما أن الجامعة الفرنسية كانت طوال تاريخها صدى للمذهب الرسمي وكانت تحاصر كل ما من شأنه أن يذر بذور الشك في هذا المذهب (...)وهناك ثالثا التباس وضع الفلسفة في النسق الماركسي؛ لهذا لم يدخل الفكر الماركسي إلى فرنسا إلا عبر النقابات والحركات السياسية.

لقد تم التنبه بتسرب أفكار ماركس إلى طلبة الاجتماع، في وقت كان دور كهايم على قمة السوسيولوجيا الفرنسية، فاكتشاف الفلسفة الماركسية خلق مواجهة عنيفة بين العديد من التيارات، إذ تشير مجلة السنة السوسيولوجية منذ سنة 1897 إلى ما تسميه بالموضة، موضة المادية التاريخية بين طلبة علم الاجتماع؛ لأنه تم الحكم عليها على أنها مجرد أيديولوجيا دون تمحيص كبير وبنظرة ضيقة، مما جعل الكثير يبادر إلى قراءة المادية الجدلية، فقد كانت في ذلك الوقت مجهولة في فرنسا.

لم يذكر كارل ماركس عبارة " علم الاجتماع في كتاباته بشكل واضح، إنما كان يسعى لتأسيس ما سماه "علم المجتمع"، وينتمي ماركس إلى أصحاب الطرح الماكرو-سوسيولوجي لأنه يتناول المجتمع في كليته بدل أجزائه، والحقب التاريخية الكبرى بدل الحداث المنفردة، حدد الطبقة بدقة، فهي " تجمع من الأفراد الذين يؤدون نفس الدور في عملية الانتاج"، والحياة المادية تنقسم إلى: الحاجات المادية (مأكل، مشرب، مسكن ملبس) وحاجات النوع الإنساني (العلاقة بين الرجل والمرأة)، والحاجات جديدة تظهر بعد إشباع الحاجات السابقة والحاجات هي التي تحدد طبقتنا والعلاقة التي تربطنا بالآخر، قسم المجتمع إلى بنية فوقية وبنية تحتية.(الخواجة(01)، المرجع السابق، 155-156)

كذلك لم يعمل ماركس على بناء نظرية تربوية فإن اهتمامه كان باديا في أعماله المختلفة، لقد درس ماركس الجوانب الاقتصادية بوصفها عناصر لقوة العمل المستغلة من قبل رأس المال ففي كتابه الصراع الطبقي في فرنسا. يبحث ماركس في دور المدرسة كقوة روحية للإكراه، وهو في سياق ذلك يشير إلى حدود التطبيع الأيديولوجي، وذلك لأن

المعلمين كانوا يعانون من الملاحقة الحكام، وكان هؤلاء يلعبون دورا طبقيا يتعلق بطبقة الفلاحين. (وطفة(01)،2015، 15–16)

اعتقد ماركس أن المعرفة الاجتماعية تقوم بدور رئيس في خلق عصر جديد فرأى أن القوى الاجتماعية هي محرك التغيير الاجتماعي، وعليه فقد تبنى ماركس المنظور الثوري لتحقيق التغيير، الأمر الذي أقنعه بضرورة إرساء إطار نظري لفهم وتفسير ما يجري في المجتمع مؤكدا على الدور الهام الذي يقوم به النقد الاجتماعي في تقويض السلطة المضادة للتراث الثقافي للتنوير بحيث يقع النجاح في إضعاف الثقافة الدينية، مما يساعد على انتشار الأفكار الجديدة لصالح التقدم الاجتماعي.

(الذوادي،2014،19)

لقد كان بورديو أحد أبرز الراديكاليين الذين اعتمدوا على ماركس في تأكيده لأهمية الطبقة باعتبارها وحدة للتحليل، والتأكيد على الأنشطة العملية التي تسهم في إنتاج وإعادة إنتاج الحياة الاجتماعية، إضافة إلى تبنيه فكرة الوجود الاجتماعي يشكل الوعي.

إلا أنه خالفه في تحديد طبيعة البناء الاجتماعي، حيث ركز ماركس على أهمية العوامل المادية وأنماط الملكية، وأن الاقتصاد (البنية التحتية) هو العامل الذي من خلاله يتم تفسير الواقع الاجتماعي وإعتبره بورديو غير كاف؛ لأن الواقع الاجتماعي يفسر ضمن حقيقة اجتماعية متعددة الجوانب. ورأى بورديو أن الماركسية تقلل من قيمة الأنساق الرمزية والسياسية، فقد رفض بيير بورديو كل ذلك؛ حيث يرى أن ماركس عمد " مهتما باكتشاف، وراء الأيديولوجيات، علاقات العنف التي تقوم عليها إلى التقليل في إطار تحليله لآثار الأيديولوجية الغالبة، مما للطابع الرمزي الذي يوطد علاقات القوة من فعالية واقعية تنبع من اعتراف المغلوب بشرعية الغالب". (بورديو(01)، 1994،06)

كما عمل **بيير بورديو** على توسيع فكرة رأس المال، لتحتوي على جميع أشكال القوة، سواء كانت مادية أم ثقافية أم اجتماعية أم رمزية، فالأفراد يستعينون بمحددات ثقافية، واجتماعية ورمزية مختلفة من أجل المحافظة على مكانتهم في النظام الاجتماعي

مستندا في ذلك لفكرة أساسية هي أن العلاقات الاجتماعية ليست علاقات اقتصادية فقط بل هي علاقات قوة وعلاقات معاني أيضا.

فالعنف الاجتماعي مثلا: ليس ناشئا –فقط– عن أسباب اقتصادية بحته، فالوقائع الاجتماعية لا تتشكل بمعزل عن تصورات الأفراد وتصرفاتهم حيالها، أو كيف تؤدي تصورات الأفراد ومواقفهم وآراؤهم إلى تشكل الوقائع الاجتماعية – وهو الجديد الذي أتى به، هو دراسة الوقائع الاجتماعية من عدة جوانب ومركزا على البنية الفوقية بوصفها بيئة أكثر بقاء من المادية، فقد توصل لهذا خلال تعرفه على المجتمع القبائلي الذين رغم فقرهم لا يتنازلون على مبدأ وضعه لقيام مجتمعهم،(الشرف، الكرامة، النخوة، الشجاعة والتضحية...)، وخضوعهم لرئيس القبلية وشيوخهم وفقا للعادات والتقاليد التي تم اكتسابها عن طريق الورثة.

يمكننا القول لو أن ماركس قد تكون وتكرس كفيلسوف في فرنسا في سنوات الخمسينات والستينات لكان لديه أفكار مختلفة، وأن بورديو كان ليكون أقل اختلافا عن ماركس لو أنه تكون وتكرس كفيلسوف في السنوات نفسها وفي البيئة الألمانية، أي أن كلا المفكرين يشتركان بأنهما ظاهريا لم يتأثرا بالسياق العام ولكنهما في حقيقة الأمر متأثران بعمق بالسياق العام لبلدهما، ذاك الأثر الذي تمارسه الحقول الفكرية المحلية والتي تفرضه وتلقنه بطريقة غير واعية أو واعية لمفكريها وهو أثر يمارس على عملية التلقي عند المفكرين وبتالي على إنتاج خطاباتهم.

❖ دور كايم:

في بداية حديثنا عن اميل دور كايم (1858–1917) يجب أن نذكر أنه احتل مكانة بارزة في فرنسا في أواخر القرن التاسع عشر، سواء في الأوساط الأكاديمية أو الإدارية أو السياسية، ازداد الإهتمام بدور كايم في الأربعينات والخمسينات خاصة 1945 وفي هذه الفترة بالذات ترعرع بورديو وتكون فكره، كما يجب أن نذكر أيضا أن نظرياته وأراه عن المجتمع بصفة عامة وعن التربية والأخلاق والسياسة بصفة خاصة قد لقيت رواجا كبيرا في الأوساط البورجوازية والحكومية الفرنسية في ذلك الوقت.

يعود الفضل لإميل دور كايم ومدرسته في جعل السوسيولوجيا علما مستقلا وإعطائها مكانة مؤسساتية وجامعية. فقد كان هم الدوركاييميين في عملهم هو اختراق الأوساط العلمية والجامعية، والبحث عن السند المؤسساتي، وتطوير فكرة استقلالية علم الاجتماع بجانب التخصصات الأخرى التي تم إنشاؤها.

كان دور كايم كله طاقة متحركة وعزيمة وقادة من أجل تبني "سوسيولوجيا" كتخصص جامعي مستقل. وقد اجتمعت حول مجلة " السنة السوسيولوجية"، التي أسسها عام 1896، سلسة من كبار أسماء علماء الاجتماع المعاصر خاصة مارسيل موس (1872– 1950)المساعد الرئيس لدور كايم والمنتج السريع للمقالات ومصادر المجلة، وسيليستان بوقلي (1870–1940)، وفرونسوا سيميوند (1873–1935)، وموريس هيلبوتش(1877–1945)، وآخرون كثيرون أقل شهرة التحقوا بالمجموعة. وقد شكلوا مدرسة حقيقية لأن دور كايم لا يؤمن تماما "بالجمعوية"، فهو يرفض مثلا، النشر لمؤلفين لا يتبنون المبادئ التي هي أساسية لكل عالم الاجتماع بما في ذلك وجود القوانين التي يسمح التفكير المنهجي المستعمل باكتشافها. (خواجة(02)،2007، 134–135)

يرى دوركايم أن أساس الحياة الاجتماعية ليس في الاقتصاد ولكن في القيم الروحية، وأن هدف المجتمع هو الإجماع حول القيم؛ وحين لا يستطيع تحقيق هذا الهدف تبرز مظاهر الاضطراب أو التفكك أو المشكلات الاجتماعية، فهو يؤكد على أن قيام الفرد بواجباته تكون محدده سلفا في قانون الجماعة المتمثل في معايير(الإتيكات) وقواعد الأخلاقية والقيم والتي تمرر للفرد عن طريق عملية التربية.

فالتربية بالنسبة لدوركايم تمثل مبدأ الوحدة والتنوع في آن واحد، فالحد الأدنى من التجانس بين أفراد المجتمع ضروري لوجود المجتمع واستمراره، وبالتالي فإن التربية تعمل على بناء وتعزيز هذا التجانس بين أفراد المجتمع(وطفة(01)،2015،11)، ويرى بورديو أن دور كايم اتجه مدفوع بردة فعل ضد التصورات المصطنعة حول النظام الاجتماعي إلى التشديد على وجود وازع في الخارج(في الواقع). (بورديو(01)، 1994،06)

يتضح لنا مضمون الأيديولوجي لفكر دوركايم فقد كان ذا صبغة محافظة، أي هدفه الحفاظ على النظام الاجتماعي، وأعطى الأولوية للمجتمع على حساب الفرد ورغم

أن بيير بورديو يخالفه في هذه الفكرة، فقد استمد من دوركايم البرنامج الخاص بعلم الاجتماع التطوري الخاص بالأشكال الرمزية، واتفقا في فكرة أن البنى الاجتماعية التي تحاول فهم الواقع الاجتماعي يتم استدماجها في الفرد وهي راسخة ومنظمة، كما اعتمد بورديو على دوركايم في تأكيد الوظائف الاجتماعية والعقلية "للتصورات الجمعية"، ونظم التدرج الأولية. إلا أنه اختلافا في فهم وظيفة التصورات الجمعية، نظم التدرج الأولية، فبورديو يعتبرها وظائف للسيطرة، بينما فهمها دور كايم أنها وظائف للتكامل الاجتماعي والمنطقي، إلا أن القارئ المتعمق في أعمال **بيير بورديو** يمكن أن يلاحظ نظرية دور كايم حاضرة من خلال المناهج والطرائق المستخدمة (الديمغرافيا، والإحصاءات) إلى الأدوات التي تتيح القيام بأعمال موضوعية معنى ذلك أن **بورديو** حاول إحياء جهود دور كايم لبناء نظرية سوسيولوجية في المعرفة، وفهم وإدراك الواقع الاجتماعي.

(الغريب، المرجع السابق، بتصرف)

- **ماكس فيبر:**

لقد احتل ماكس فيبر(1864–1920) في مجال علم اجتماع مركزا حاسما. فهو على غرار دوركايم عرف كيف يؤسس بصورة إبستمولوجية بقدر ما عرف كيف يختبر عمليا قواعد برنامج الدراسة العلمية للظواهر الاجتماعية. ولكن على عكس المدرسة الفرنسية اعتبر أن العمل السوسيولوجي بصورة خاصة يبدأ عندما تتوقف إمكانيات التفسير بالانتظامات السببية. لقد خصص فيبر جزاء كبيرا من وقته للتفكير الإبستمولوجي حول العلوم الاجتماعية ثم نهاية حياته حول علم الاجتماع. (برتيلو، المرجع السابق،45)

ينظر النقاد إلى فيبر بوصفه أحد رواد النظرية الاجتماعية في مجال التربية، ومع أن فيبر لم يكرس لاجتماعيات التربية عملا متخصصا، إلا أنه يمكننا العثور على نسق من أفكاره التربوية في كتابه (الاقتصاد والمجتمع)، ولا سيما عندما يتعرض لمسألة العلاقة بين الأنماط المثالية للسلطة والأنماط المثالية للتربية.(عبد المعطي، 1981، 132)

اهتم فيبر بأبنية السلطة وذلك لولعه بالسياسة، لكنه لم يكن راديكاليا ثوريا بل العكس أطلق عليه لقب ماركس البرجوازي لاشتراكهما في نفس الاهتمامات الفكرية واختلافهما في المعالجة السياسية للقضايا.

لقد حاول ماكس فيبر أن يقيم نظرية مخالفة تماما لنظرية ماركس أي أن يقلب نظرية كارل ماركس رأسا على عقب فبدلا من المسلمة الأساسية التي تنهض عليها النظرية الماركسية والتي مؤداها أن الواقع المادي الاقتصادي هو الذي يحدد الواقع الفكري السيكولوجي، أراد ماكس فيبر أن يثبت أن الواقع السيكولوجي هو الذي يحدد الواقع الاقتصادي. فقد رأى أن نشأة الرأسمالية كنظام اقتصادي اجتماعي إنما هي نتاج لنشأة الروح الرأسمالية والتي هي بدورها نتيجة للديانة أو الأخلاق البروتستنطية.

(نعيم أحمد، المرجع السابق،118)

اعتقد فيبر بأن الأفكار والقيم لها تأثير مستقل وهام على التاريخ (كما هو الحال بالنسبة للكالفينية والكونفوشية). ولا يعتبرها ببساطة انعكاسات للمصالح الضمنية، وفي الوقت ذاته، كان فيبر مدركا للدور الذي يمكن أن يلعبه منح القوة لجماعة اجتماعية معينة في نظام اجتماعي معين.(رث والاس،2011،140)

يرى بورديو "أن فيبر وقف ضد ماركس ودوركايم في آن معا، متفردا بالاهتمام بما للتصورات حول الشرعية من تأثير على ممارسة الصراع ودوامه، حتى وإن لم يتوصل أسير فهمه النفس–اجتماعي، إلى طرح السؤال الذي أثاره ماركس حول الوظائف التي يضطلع بها، في متن العلاقات الاجتماعية إلى إنكار الحقيقة الموضوعية الخاصة بهذه العلاقات من حيث إنها علاقات قوة. (بورديو(01)، 1994،06)

نفهم من هذا؛ أن ماكس فيبر يفترض أن أساس الواقع الاجتماعي سيكولوجي فكري، فهو يعتقد أن جل النشاطات إنسانية ترتبط بالمصلحة الذاتية، فهو في عملية تحقيق مصالحه يريد الحصول على القوة والمركز الاجتماعي وتتكون لديه الرغبة في جمع المال فهو يحاول بذلك إرضاء ذاته. الفعل عند ماكس فيبر يحمل المعنى، ويأخذ الفاعل لآخرين أفعال الآخرين بعين الاعتبار. وبالتالي فإن موضوع علم الاجتماع لديه يصبح دراسة

أشكال هذا الواقع السيكولوجي، وهو لا ينكر أهمية العوامل المادية إنما يعتبرها تابعة للعوامل الفكرية وليست أصلا لها، اشتراك فيبر مع بورديو في هذه الفكرة والتي ترى أن البنية الفوقية هي الأصل والبنية التحتية تابعه لها.

ويظهر شغف فيبر بالسياسية والسلطة والصراع، فهو موضوعه المفضل والأساسي في جل كتابته، كان يشجع الأرستقراطية الإقطاعية، لقد كان مناضل الملتزم وفي نفس الوقت يدافع عن الحق، فهو يرى أن السياسة محل صراع دائم بين ملاحقة المصالح والبحث عن العدالة، فهو من مؤسسي علم اجتماع السياسة، فقد بدا نتاجه مصدرا ينهل منه علماء الاجتماع بصورة دائمة.

إن قراءة بيير بورديو لنظريات وأفكار وتصورات ماكس فيبر جعلته يستفيد منها في بلورة مفهوم العادات والتقاليد وإدراج البعد الثقافي(البعد الرمزي)، وكذا شرعنة السلطة، وقد اشترك بورديو مع فيبر في أن الوقائع لا تتكلم عن نفسها؛ أي لا وجود لوقائع اجتماعية قائمة بذاتها؛ بل إنها على علاقة جدلية بالوعي الذاتي، أو هي حتى نتيجة خيار ذاتي، معرفي وتقويمي، أي مرتبط بالقيم والتصورات الذاتية، ومن ملاحظات فيبر عن الكاريزما والشرعية، طور نظرية منظمة في القوة الرمزية وعلاقاتها بالقوى السياسية والاجتماعية وكذا الاقتصادية.

❖ لودفيغ فتغنشتاين:

ولد لودفيج فتجنشتاين في فيينا، 26أبريل 1889، لأب من أثرياء النمسا، فيلسوف نمساوي – إنكليزي، ولد في فيينا وتوفي في كامبردج. ويعد **لودفيج فتجنشتاين** من أهم فلاسفة القرن العشرين؛ إذ إن فلسفتَيْه –المبكرة والمتأخرة – كانتا بمثابة تحوّل رئيسي في الفلسفة المعاصرة، أشبه بالثورة على الفلسفة التقليدية؛ حيث غيّرت من مفهومها ووظيفتها ومجالها، كما كان له بالغ الأثر على التيار الوضعي والتحليلي في القرن العشرين.

لاحظ كل من كريستيان شوفيري وجاك بوفريس أن **بورديو** عثر في أعمال الفيلسوف النمساوي **لودفيغ فتجنشتاين** حول القاعدة ومفهوم "اتباع القاعدة" **ونقده للمذهب التفكري** (intellectualisme) ما ساعده على تسليط الضوء على المشكلة الأساسية التي

شغلت النظرية الاجتماعية منذ نشأتها والمتعلقة بتفسير كيف يحافظ المجتمع على انتظامه عبر الزمن، وقد شغل **فتغنشتاين** من بين هؤلاء الملهمين لبورديو مكانة متميزة بالنظر إلى عمق التأثير الذي مارسه على هذا الأخير، وبالفعل،عثر بورديو في أعمال **فتغنشتاين** الثاني على ما مكّنه من تصفية إرثه البنيوي الذي جعل منه «بنيويّاً سعيداً» (أحجيج،2016)، فقد تبنى بورديو فكرته التوليدية من عنده، وجعل يدعو للجمع بين سوسيولوجيات سابقة من دون أن يكون هذا الجمع عبارة عن تركيب تلفيقي بينها، أو انتصارا لواحدة منها على الأخرى.

وقد لخص بورديو علاقته الفكرية **بفتجنشتين** في كتاب أشياء مقولة1987 كما يلي: "إن فتغنشتاين بدون شك هو الفيلسوف الذي كان أكثر فائدة لي في اللحظات العصيبة. إنه نوع من المنقذ في لحظات التصحر الفكري الكبير: عندما يتعلق الأمر بإعادة النظر في أشياء بديهية مثل "الخضوع لقاعدة" أو عندما يتعلق الأمر بقول أشياء بسيطة (وفي نفس الوقت، تفوق الوصف تقريبا) مثل ممارسة الممارسة". (أحجيج،2016) وفي كتابه محاولات باتجاه سوسيولوجيا إنعكاسية2002 يقول بورديو" ربما كان فتجنشتين هو الفيلسوف الذي أعانني أقصى عون في اللحظات الصعبة، إنه نوع من الملخص في أوقات الكرب الذهني الشديد–". (بورديو(02)،2001،27)

تأثر بورديو بشكل مباشر بمن سبقوه في علم الاجتماع والذين قرأ لهم بعمق بعد مرحلة الدكتوراه، فقد قد أدى تركيز بوديو في كتاباته على الطبقة وإعادة الانتاج والأسلوب النقدي إلى تصنيفه من المفكرين الماركسيين، إلا أن هؤلاء أنفسهم ينظرون إليه باعتباره وظيفيا.

لكن بورديو رد على هذا التصنيف بقوله "... تعني الإتهام علنا " بورديو هو– أساسا دوركهايمي" من وجهة نظر المتحدث، يكون هذا تحقيريا؛ ويعنى: أنه ليس ماركسيا، وهذا سيء، أو " بورديو ماركسي"، هذا سئ . إنها على الدوام تقريبا طريقة لإختزالك، أو تدميرك(ــ) بل إنني لأعتقد أن إحدى العقبات أمام تقدم البحث هي هذا النمط التصنيفي لأداء الفكر الأكاديمي والسياسي، الذي عادة ما يكبل الإبتكارية والتقسيمات الزائفة (ــ) لكن السياسة الواقعية التي أمارسها ليست بدون إتجاه نظري

يمكنني من تجنب التوفيقية الخالصة والبسيطة. إنني أعتقد أنك لا يمكن أن نطور طريقة مثمرة حقا من التفكير دون أن تعطي نفسك وسيلة لإمتلاك طريقة توليدية حقا من التفكير." (بورديو(02)،المرجع نفسه،54–55)

مما سبق يمكننا القول أن تكون خطابات بورديو كان نتاج اندماج قراءات عديدة ومعمقة لأفكار مفكرين من تخصصات علمية مختلفة وهذه ميزة الفيلسوف والمفكر المجتهد، فوافقهم في بعض الأمور وخالفهم في أخرى، فقد اكتسب من دوركايم تحليل الوظيفة التكاملية للثقافة في جل كتاباته، وتبنى بورديو فكرة فتجنشتين التوليدية وجعل يدعو للجمع بين سوسيولوجيات سابقة من دون أن يكون هذا الجمع عبارة عن تركيب تلفيقي بينها، أو انتصارا لواحدة منها على الأخرى، وابتعد بفكره عن الماركسية

كذا معرفته الوطيدة بمسارات المدارس والاتجاهات الفكرية أتاحت له تجاوز الفجوات الفكرية في زمانه ومنح لعلم الاجتماع فكرا أصيلا وممنهجا، أدى لقيام علم اجتماع ثقافي نقدي، وتفعيل نظرية نقد النقد.

4. السياق السياسي لفكر بيير بورديو:

تميز هذا السياق بوقوع أحداث هامة كان لها تأثيرها في إحداث تغيرات عديدة على كافة الجوانب الواقع الإنساني، ولأن المجال لا يسعنا لتوسع فيها؛ نذكرها على شكل نقاط:

- إنهيار الكنيسة الكاثوليكية تحت وطأة انتصار الثورة البروتستنتية، مما فتح المجل لنظريات العقد الاجتماعي لظهور، بالإضافة إلي ميلاد اتجاهات نظرية عامة كمحاولة لإعادة تنظيم الواقع الاجتماعي وفقا لطروحات العقل وتغيب الفكر اللاهوتي.
- أما الحدث الثاني فهي الثورة الفرنسية(1968) التي سعت لتحرير الإنسان من النظام الاجتماعي القائم، والتي يرى البعض أن من بين الكتب المسؤولة رمزيا عن هذه الأحداث كتاب بيير بورديو وكلود باسرون "الورثة".
- الثورة الصناعية ببريطانيا.

1.4. الصعيد الدولي:

وشهدت فترة الستينيات وبالتحديد أواخر الستينيات مجموعة من المظاهر والمؤشرات الهامة والتي يمكن إيجازها كما يلي:(عبد الرحمن(01) ،(ب. ت)،97-96)

- ركزت معظم حكومات الدول الأوروبية و الولايات المتحدة سياساتها التربوية على أهمية تطوير النظم التعليمية، وجاء هذا الاهتمام في صور شتى منها إنشاء مراكز البحوث و الدراسات التربوية المتخصصة.
- أدى ظهور الاتجاه البنائي الوظيفي وسيطرته على العلوم الإجتماعية في الولايات المتحدة وأوروبا منها فروعها المتخصصة مثل علم اجتماع التربية؛ إلى توجيه الدراسات نحو الاستفادة من النظريات السوسيولوجية في توجيه كافة الدراسات و المسوح الإمبريقية التي أجريت على هذا الفرع.
- تطور أهداف الجمعية القومية لدراسة علم اجتماع التربية، و أيضا المجلة العلمية المتخصصة التي تصدرها باسم ذا العلم.
- زيادة الاهتمام الدولي ولا سيما من منظمات الأمم المتحدة المتخصصة مثل منظمة اليونسكو وتوجيه اهتماماتها بقضايا التعليم والتربية ومشكلات التنشئة الإجتماعية.
- ظهور حركات التمرد الطلابي والثورات الثقافية والفكرية التي قام بها الطلاب أو المفكرين و الباحثين حول أهمية تطوير وتحديث سياسات التعليم و نظم التعليم المختلفة على المستوى العالمي.

إن المرحلة الممتدة من الحرب العالمية الأولى حتى أواسط الخمسينات تتميز بوحدة سياسية اجتماعية قوية، فهي مطبوعة بصعود التوتاليتارية الذي لا يقاوم وباستخدام الرعب المباشر، كمخيمات النفي والإبادة او غير مباشرة كالحرب الباردة والتوازن النووي كطريقة في العمل السياسي. وثورة أكتوبر ظهرت في البداية للكثير كمصدر للأمل كما ظهر الجيش الأحمر كقاهر للنازية، حيث إن حرب إسبانيا والمقاومة دفعت كثيرا من المفكرين إلى الخروج إلى الميدان. (برتيلو، المرجع السابق، 56)

هذا التحول العميق للسياق السياسي جعل علم الاجتماع يتعرض بصفة عامة والنظرية الاجتماعية بصفة خاصة وما يتضمناه من قضايا منهجية ونظرية للكثير من الشك والنقد من برزت مقاومة من طرف الشباب من دارسي علم الاجتماع الذين لم يقتنعوا بما درسوه عن الوضعية والإمبيريقية والوظيفية وغيرها وخاصة التغيرات الجذرية التي حدثت في المجتمعات الغربية بعد الحرب العالمية الثانية والأزمات التي مر بها العالم الرأسمالي.

فجاءت هذه المقاومة أشكالا متنوعة، فهناك من قام بالانسحاب من المجتمع بشكل سلبي دون التفكير في إحداث أي تغير، بينما برزت حركات فكرية من الشباب المثقف ترفض الاهتمام بالواقع الموضوعي واهتمت بالذات أبرزها الظاهراتية.

أما إيطاليا تميزت في هذه الفترة بأعمال منعزلة "لفريدو باريتو" الذي خلف والاس في جامعة لوزان بسويسرا وميشال، ولم تغب انجلترا عن الساحة، مسجلة حضورها بأعمال "هربرت سبنسر"، ثم أعمال "بوت".

" ظهور الولايات المتحدة الأمريكية في مجال السوسيولوجيا (1918–1945)؛ حيث طبعت الأعمال السوسيولوجية في أمريكا الشمالية الفترة الواقعة بين الحربين، مركزة على موضوعات جديدة متعددة وجد دقيقة، فالأحداث التي وقعت في ألمانيا والنمسا جعلت الكثير من الباحثين السوسيولوجيين يلتحقون بالولايات المتحدة الأمريكية، أمثال: شوتز، أدورنو، في حين التحق مانهايم بانجلترا." عملت بلدان عديد نحو تجمع عالمي بداية من 1945؛ حيث "تأكدت الديناميكية الأمريكية بشكل بارز منذ خمسين عاما، مع بارسونز وغوفمان...، كما تميزت فرنسا هي الأخرى بحركية شديدة في هذه الفترة خاصة مفكرو Mai 68 أمثال " ريمون آرون" و" ريمون بودون" وأعمال أخرى منعزلة تمت في انجلترا مع "جيدنز"، وألمانيا مع " هبرماس"، وفي السويد مع " إلستر"".

(خواجة(2)، المرجع السابق،119–120)

وفي خلال العقود الأولى من القرن العشرين انتقلت قيادة التفكير التربوي من أيدي المربين الألمان والإنجليز والفرنسيين وغيرهم من الأوربيين إلى أيدي المربين

الأمريكيين؛ حيث وشهدت الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا الغربية انتشار علم الاجتماع الراديكالي بقوة وذلك يعود لعوامل سادت السياق السياسي والاجتماعي، أهمها فقدان الشباب المثقف الثقة في النظام الأمريكي واكتشاف التناقض بين ما تقول وتفعل فأثاروا الجدل حول عدة مواضيع من بينها طبيعة السياسة والمؤسسات التعليمية، ولاحظوا أن علم الاجتماع يلعب دور أساسي في توجيه القوى المسيطرة، وذلك من خلال وظائفهم كمستشارين ومديرين وخبراء (فيبر، ودوركايم...الخ)، لذا أرى أصحاب الفكر الراديكالي أن يتفطن عالم الاجتماع للدور الحقيقي في عمل على نصح المسؤولين وتوضيح الأمور لعامة المجتمع، وبما أن بورديو ترعرع في هذه الفترات الحاسمة فقد كان مهتم بهذه الأفكار وعمل على تطويرها.

2.4. الصعيد المحلي:

تميزت سنوات الستينيات من القرن العشرين بأزمة غير مسبوقة في الجامعة الفرنسية التي عرفت تدفقا لجماهير الطلاب من طبقات الاجتماعية كانت مقصيه لزمن طويل من التعليم العالي؛ ففي نفس الفترة بدأ علماء الاجتماع، الاهتمام بالظواهر التعليمية والمدرسية.

وظهرت حركة التوحد اللغوي بفرنسا" الذي أتى به أهل القرار للاستيلاء على السلطة فحينئذ ثار الشعب الفرنسي بالملكية المطلقة حتى أعدم الملك اويس السادس عشر بالمقصلة عام 1793، بعد ذلك كان يجب على أهل القرار – وكان معظمهم من –الطبقة البرجوازية– أن يجددوا هوية الدولة بتكوين الهوية الوطنية الجديدة المختلفة عن سابقتها، ولذلك اقتضى ذاك التكوين توحد الشعب بلغة واحدة موحدة بين الفصائل اللغوية الموجودة وقتئذ. اختيار وفرض لغة واحدة مغربلة من كل عناصر لهجوية مما أدى إلى جعل عامة الناس عاجزين – بقصد– عن ملكتها وطاقتها بهدف ابتعادهم عن السلطة.

لذا فرضت السلطة الفرنسية على الهياكل الإدارية استعمال نوعية اللغة المختارة لها حصريا؛ فاستعملت هذه النوعية في الخطابات الرسمية وهياكل الإدارة والتعليم، وفي سوق العمل تحولت اللغات المستخدمة وتوحدت شيئا فشيئا إلى لغة السلطة.

نضيف ثلاث عوامل أساسية في الكثير من التغيرات:(بوخريص،2020،03)

- العامل الديموغرافي، حيث شهدت فرنسا مثل باقي دول أوربا الغربية ارتفاعا في معدل الولادات بعد الحرب العالمية الثانية، سمح ببلوغ عدد متزايد من الأطفال إلى الثانوي ثم الجامعي في الستينيات.
- اتخاذ حكومة ديغول مجموعة من اصلاحات المؤسساتية بهدف انتاج نخبة علمية وتقنية لمواجهة المشاكل المتمخضة عن الحرب، ومنها تمديد مدة التمدرس الاجباري إلى 16 سنة بدلا من 14 سنة.
- تحول التعليم إلى أداة للارتقاء الاجتماعي خاصة بالنسبة المتوسطة، بعدما كانت المدرسة إلى حدود الحرب العالمية الثانية نخبوية ولا تسمح بالارتقاء الاجتماعي سوى لفئة قليلة جدا من المتمدرسين.

كما أثرت نتائج الثورة الفرنسية على ذهنيات الشعب الفرنسي ومثقفيه، فانقسم إلى فئة متذمرة من مخلفات الأحداث السابقة ومنتقدة بشدة وفئة أخرى تحمل طموحا واسعا لمستقبل تميزه الصناعة، وفي خضم هذه النقاشات ظهرت مؤلفات الرواد الأوائل (المؤسسون)، وأمام الغزارة الفرنسية سجلت مؤلفات ماركس منعرجا مهما في ألمانيا. (خواجة(2)، المرجع السابق،118) تميزت فرنسا بالهيمنة الشديدة لمدرسة دور كايم بفرنسا الجمهورية الثالثة، ضد الاتجاه المسكلج (نسبة لسيكولوجية) لغابريل تارد.

ومع مرور الوقت ظهر بيير بورديو في طليعة الحركات الاحتجاجية بفرنسا سنة 1995، مؤازرا لحركات المهمشين والمعطلين سنة 1998، ناقدا التيار الجارف للعولمة الذي يهدد الذوق الجميل والحكم الموضوعي الرصين، ورديو الذي كانت له حيازة سلطة ثقافية كبرى، نزل إلى الشارع، وأغضب السياسيين كما أغضب فئة غالبة من المثقفين التي نظرت لتدخله الاجتماعي باعتباره تدخلا سياسيا لا تدخلا ثقافيا، بل هو فتح النار على السادة الجدد للعولمة متمثلين في أرباب الشركات الكبرى والقادة السياسيين، ومالكي المقاولات الإعلامية النافذة. كتب فاضحا النزعة الميركنتيلية للسادة الجدد، ناقدا نزعة التبضيع الثقافي التي اجتاحت حقول الإعلام والثقافة والاتصال وذلك في مداخلته الشهيرة بتاريخ 11 أكتوبر 1999 أمام "المجلس العالمي لمتحف التلفزيون والراديو"، كما دعا في

آخر مقال صدر له بعنوان "من أجل معرفة ملتزمة" إلى ضرورة تشجيع خلق "حركة اجتماعية أوربية" مضادة للعولمة وذلك بحضور طلائعي للمثقف المناضل وفعالية ميدانية للحركات النقابية التي عليها تجاوز عوائقها السياسية، التنظيمية، الفكريـــة.

(الإدريسي،2010)

والواقع أن بورديو، بوصفه عالم اجتماع قد تعامل دوما مع مهنته، على نحو نضالي تحرري، سواء تم ذلك بصورة مضمرة كما في بداية عمله الأكاديمي، أو بصورة معلنة وصريحة كما يفعل الآن، حيث يتحول معه علم الاجتماع إلى سلاح سياسي، قد المنحى النضالي قد تجسد في سعيه الدؤوب والمتواصل لتفكيك الآليات والمؤسسات الرمزية أو المادية، للأطر والهيئات المجتمعية المختلفة، كالعائلة والمدرسة والكنيسة والجامعة، فضلا عن الدولة والنقابة والأحزاب السياسية.(حرب،2010، 15–16)

ومن خلال هذه الأحداث الداخلية والخارجية تكونت ونضجت خطابات بورديو فكرية؛ اكتسب السلطة اللغوية عن طريق الشهادات الرسمية؛ وبوصفه أستاذ في التعليم العالي الذين يحكمون على اللغة واستخداماتها وصحة تعبيرها أصبح بدوره يعمل على فرض اللغة المشروعية –دون أن ينتبه– من خلال محاضراته ومؤلفاته.

ومن خلال قراءات بورديو العميقة للمؤسسين الذين سبقوه وتعمقه في أفكارهم وتحليل تصوراتهم جهازا تنظيري متنوع ومتين، حيث استعار من ماركس صلات الهيمنة والطبقة ورأس المال، ومن دوركايم المبادئ المنهجية تحديدا الموضوعية، ومن فيبر وجهة نظر الفاعل الاجتماعي ومنافعه النوعية وإيمانه بأهمية البنية الفوقية.

يمكننا القول أن بيير بورديو لم يكتفي بعمله الأكاديمي والاهتمام بتغيير وعي الفاعليين الاجتماعيين بواقعهم، بل رأى أن ينظم للعمل الملموس، والنزول لميدان الممارسة وحقل الصراع على أرض الواقع، ورفض الاكتفاء بالتنظير من المنابر الأكاديمية. وكان له رأي آخر هو رفض استغلال النظام الاجتماع القائم ورفض أيضا الفيضان الثوري، إنما لابد لإنسان أن يستعمل عقله في تبرير الواقع وتفسيره، فهو لا يدين الملكية أو يبرر الثورية بل يدعو للتوظيف الموضوعية في حل المشكلات الاجتماعية.

5. نتاج بيير بورديو العلمي:

برزت أعمال بورديو في مجموعة كتب ومقالات وحوارات ومحاضرات ومداخلات في التظاهرات الاحتجاجية وغيرها، وقد قسمها حسن أحجيج إلى أربع مراحل:

(أحجيج، مرجع سابق، 29–30)

- **المرحلة الأولى:** تشتمل على كتاباته الأولى حول الجزائر (علم اجتماع الجزائر 1958)؛ العمل والعمال في الجزائر 1963؛ (الاجتثاث من الجذور1964)، وكذا كتاباته حول منطقته الأصلية البيارن (العزوبة والشرط الفلاحي 1962).
- **المرحلة الثانية:** وتشمل مشاريعه التي أنجزها في المركز الأوربي للسوسيولوجيا حول التعليم والتربية (الورثة1964) و(إعادة الإنتاج 1970)؛ وحول الثقافة (فن متوسط 1965) و(حب الفن 1966). وتوج بورديو هذه المرحلة بنشر كتابين أساسيين في المنهج السوسيولجي (مهنة السوسيولوجي1968)؛ و(مجمل نظرية للممارسة1972).
- **المرحلة الثالثة:** تغطي هذه أهم الدراسات الأنثروبولوجية التي أنجزها في فرنسا: الحياة الثقافية (التمييز1979)، الجامعة والمعاهد العليا (الإنسان الأكاديمي 1984)، و(نبالة الدولة1989)؛ المنهج والفلسفة (الحس العملي1980) و(أسئلة السوسيولوجيا1980)، و(درس في الدرس 1982)، و(أشياء مقولة 1987)، و(الأنطولوجيا السياسية لمارتن هايدغر 1988.ونشر في هذه الفترة أيضا أهم أعماله في علم اجتماع اللغة (معنى الكلام 1982).
- **المرحلة الرابعة:** والأخيرة العقد الأخير من حياته الذي ضاعف فيه حسه النقدي ضد الاقتصاد الليبرالي وانعكاساته الكارثية على حياة الناس (بؤس العالم1993) و(البنيات الاجتماعية لإقتصاد2000).وصدرت له في هذه الفترة كتيبات سجالية موجهة للجمهور الواسع (نيران مضادة 1998) و(نيران مضادة2 2001) و(في التلفزيون 1996) ونشر كتاب (الهيمنة الذكورية 1998).

كما نستطيع أن نقسم نتاجه العلمي وفقا لمجالات وتخصصات إلى:

- **الحقل الفلسفي:** نميز فيه بين عملين رئيسيين:
  - الانطولوجيا السياسية عند مارتن هايدغر (1988).
  - تأملات باسكالية (1997)
- **الحقل الفني:** حظي النسق الفني بإضاءات هامة، عبرت عن المنظور السوسيولوجي للأعمال الفنية، ومن أهم ما تطالعنا به البيبليوغرافيا البورديوية ما يلي:
  - فن متوسط– مقالة بصدد الاستعمالات المجتمعية للتصوير الشمسي(1965)
  - حب الفن– المتاحف الفنية الأوربية وجمهورها (1966)
  - التميز– النقد المجتمعي للحكم (1979)
  - قواعد الفن– تكون الحقل الفني وبنيته (1992)
- **الحقل اللغوي:** أضاف بورديو للبحث السوسيو– لساني لبنة أخرى تطرق لها في الأعمال الآتية:
  - دلالة الكلام. اقتصاد المبادلات اللغوية (1982)
  - اللغة والسلطة الرمزية (2001)
- **الحقل الأنثربولوجي:**
  - سوسيولوجية الجزائر (1958)
  - الإحساس بالشرف في المجتمع القبايلي (1960)
  - العمل والعمال بالجزائر مؤلف جماعي (1963
  - الهيمنة الذكورية (1998)
- **حقل سوسيولوجيا التربية:**

وتميزت سوسيولوجيا التربية بثلاث خطابات:

- الوراثة (1964)، مؤلف ثنائي.
- وإعادة الانتاج(1970)، مؤلف ثنائي.
- العنف الرمزي، تر: (1994).

يمكننا القول أن المرحلة الأولى تميزت بانتقال **بورديو** من الفلسفة نحو عالم البحث الإثنوغرافي والإثنولوجي بالجزائر، أما الثانية فكانت مرحلة التأسيس للبحث السوسيولوجي النظري والميداني مع المركز الأوروبي للسوسيولوجيا حول التعليم والتربية خلال فترة نهاية الستينيات وبداية السبعينيات، والمرحلة الثالثة كانت العودة إلى الأبحاث الأنثروبولوجية والفلسفية المرتبطة بالمجال الثقافي، اللغوي والأكاديمي خلال نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات، مرحلة النضج واستدماج العلوم الاجتماعية لمواجهة تغلغل النيوليبرالية وتزايد تأثيراتها السلبية على حياة الأفراد والمجتمعات منذ تسعينيات القرن العشرين.

ويجدر الإشارة أن **بورديو** نشر بالألمانية سيرة ذاتية سوسيولوجية 2001 صدرت ترجمتها الفرنسية بعد وفاته تحت عنوان (المجمل من أجل ذاتي 2004)، وما يجدر الإشارة إليه أن **بورديو** أعاد نشر عدد من نفس النصوص في كتب مختلفة، ربما وجد القارئ بعض كتبه بعناوين عربية مختلفة شيئا ما، وكذلك توجد نصوص مهمة عديدة مترجمة في ثنايا مجلات عربية، كما أننا نلاحظ أن بعضا من كتبه ترجمت عدة مرات.

لقد اكتفينا بذكر أبرز الدراسات الاجتماعية التي تداولتها الدراسات العلمية أكاديمية، فمن خلال عرضنا لنتاج **بورديو** العلمي، يبدو لنا أنه كان كاتبا خصيبا، فقد تنوعت دراساته بين الفلسفة والأنثروبولوجيا، علم الاجتماع الثقافي، والسيمائية، لتستقر أخيرا على علم اجتماع السياسي.

*** خلاصة الفصل:**

مهدت التحولات الهامة للخطاب التربوي والاجتماعي بفرنسا فقد كانت بين الحربين المكان الأساسي للبحث في العلوم الاجتماعية مقارنة بغيرها من البلدان الغربية، وبقيت كذلك إلى أن حلت محلها الانطلاقة الساطعة لسوسيولوجية الولايات المتحدة الأمريكية وتعتبر فرنسا مهد الخطاب الاجتماعي، والبنية المؤسساتية لعلم الاجتماع.

فبعد دراسة السياق العام بأبعاده: التاريخي والاجتماعي والثقافي، والسياسي جعلنا نجزم بأن الخطاب التربوي الاجتماعي لدي بورديو لم يظهر من لا شيء، إنما تبلور تدريجيا في مرحلة الدراسة الثانوية والعسكرية. ففي كل مرحلة من هذه مراحل حمل بورديو معه مكتسباته (الهابيتوس)، الذي وجه نشاطاته في مجالات جديدة؛ ممارسته لأنثروبولوجيا والأثنوجرافيا بين الجزائر وفرنسا، وتقلده لمناصب عدة في مجال التعليم.

واستطاع خلال سياق حياته المهنية إلى الدمج بين الأنثروبولوجيا، الأنثولوجيا، الأدب (السمائية)، وعلم الاجتماع. لقد فهم بيير بورديو من تجربته الاجتماعية الكثير من الوقائع الاجتماعية. وبتفحص السياق الاجتماعي لبيير بورديو نسجل إحدى المفارقات، والتي تكمن في أن بورديو دخل غريب للمؤسسات الأكاديمية الرسمية الباريسية، والتي قام بدراسات نقدية حولها، فمن مجتمعات فلاحية ليصل إلى أفضل المسارات المهنية الجامعية الممكنة في فرنسا.

جاءت خطاباته توليفيه بجدارة فقد استطاع **بيير بورديو** أن يطلع على مجالات معرفية متعددة: كالانثروبولوجيا والسوسيولوجيا والاثنولوجيا والتربية والتاريخ واللسانيات والسياسة والاقتصاد والفن والإعلام والسياسة، وكان التعليم في مركز هذه الاهتمامات وجمع أيضا بين ما هو ميداني وتنظير النقدي. ومن خلال عرضنا لنتاج خطابات **بورديو** نؤكد أنه كان كاتبا خصيبا؛ فقد تنوعت دراسات **بورديو** المعروفة بين الفلسفة الأنثروبولوجيا، علم الاجتماع الثقافي والسيمائية لتستقر أخيرا على علم اجتماع السياسي ولقد اكتفينا بذكر أبرز الدراسات الاجتماعية التي كون من خلالها **بورديو** ركيزة علمية أكاديمية متينة ساهمت في تكوين خطابه الاجتماعي.

الفصل الرابع

قضايا الصراع الرمزي داخل النسق التربوي

*تمهيد

1. النشاط التربوي
2. العمل التربوي
3. التعسف التربوي
4. السلطة التربوية

*خلاصة الفصل

*** تمهيد:**

عند تعمقنا في خطاب بيير بورديو محل الدراسة وجدنا مجموعة من القضايا التي تُأَصل لخطاباته في إطار البراديغم الصراعي، والتي يشرح من خلالها أطروحاته حول النسق التربوي، حيث يوثق من خلال تلك الأطروحات لوضع فرض أساسي والمتمثل في أن أي نشاط تربوي ما هو إلا عنف رمزي والذي يفرض من طرف جهة متعسفة تنحاز لثقافة معينة فحسب رأيه أن جل الممارسات التربوية هي تمثيلات مستمرة للسلطة والقوة وهي بمثابة صراعات من أجل نيل المكانة التي ينتج عنها التراتبية الاجتماعية، وهي أيضا مسؤولة عن تحديد علاقات القوة بين الجماعات أو الطبقات.

لقد أظهر توظيف منهجية تحليل الخطاب في الدراسة أن أهم الأطروحات الأساسية حول النسق التربوي في الكتاب المحلل جاءت كما يلي:

1. النشاط التربوي:

1.1. حقيقة النشاط التربوي:

(الصفحة07): "إن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة".

(الصفحة19): "يولد النشاط التربوي من خلال **ممارسة تجارب** يمكن أن تبقى دون صيغة محددة وأن تعبر عن نفسها في حقل الممارسة حصرا، أو أن تظهر من خلال أيديولوجيات تعمل كل منها على إخفاء حقيقتها الموضعية: أيديولوجيات النشاط التربوي بوصفه نشاطا لا عنيف".

قد أكد **بورديو** في ما سبق أن الصراع الرمزي شكلا من أشكال السلطة والذي لم يكن الإكراه أحدى أساليبه فقط، بل تظل حقيقته خفية لأنها أصبحت جزءاً من حياة الناس اليومية، كما فقد سعى **بورديو** من خلال هاتين الفكرتين لتوضيح حقيقة النشاط التربوي والتي تعكس الشريحة السياسية التي رأت أن تقوم السلطة بالحفاظ على وجودها من خلال

المؤسسة التعليمية بهدف السيطرة على النخبة المثقفة وتسخيرها من أجل بقائها، وهذا بعدما عجزت من استعمال القوات العسكرية.

بينما ترى الباحثة أن من يستقرئ التاريخ يجد أن كل **نسق اجتماعي** يسعى بصورة تلقائية إلى إبراز وتثبيت وجوده، فتجده يبحث عن وسائل وقنوات لنقل أفكاره وتثبيتها ورفع مستواه؛ مستعملا ما لديه من قدرات وإمكانات، تسعى إلى تثبيت دوره ومكانته الاجتماعية والدفاع عنها.

2.1. أسس النشاط التربوي:

(الصفحة 09-10): " لا يمكن للنشاط التربوي بوصفه نفوذا رمزيا لا يختزل من حيث تعريفه نفسه، إلى عملية فرض للقوة، أن ينتج أثره أي الرمزي حصرا، إلا إذا مورس من خلال **علاقة اتصال**."

(الصفحة10): "يمتنع على النشاط التربوي بوصفه عنفا رمزيا، إنتاج أثره الخاص، أي التربوي حصرا، إلا حين تتوفر له الشروط الاجتماعية الضرورية للفرض والترسيخ، علاقات القوة التي لا يشملها التعريف الصوري **للاتصال**".

(الصفحة15): " 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 نموذج التعسفات الثقافية التي تميز هذه التشكيلة الاجتماعية، أي إلى معاودة إنتاج غلبة نموذج التعسف الثقافي الغالب، الذي يسهم، من هذه الحيثية، بمعاودة انتاج علاقات القوة التي تنصب هذا النموذج التعسفي الثقافي في النصاب الغالب".

(الصفحة17): "يستتبع النشاط التربوي بالضرورة وكشرط اجتماعي لممارسته، وجود **سلطة تربوية** واستقلالية نسبية تتمتع بها المرجعية التي تمارسه...تصوغ نظرية النشاط التربوي مفهوم السلطة (الصلاحية) التربوية من ضمن العملية نفسها التي تعيد بها

النشاط التربوي إلى حقيقته الموضوعية أي حقيقته كعنف، كاشفة بذلك التناقض بين هذه الحقيقة الموضوعية وممارسة الفاعلين التي لا تنفك عن الجهل بها."

(الصفحة18):" أما الفكرة التي تقول بوجود نشاط تربوي يمارس دون سلطة تربوية، فتبقى، بما هي متناقضة من الوجهة المنطق، غير ممكنة في لحاظ علم الاجتماع: ذلك أن أي نشاط تربوي يهدف إلى الكشف، من خلال ممارسته نفسها، عن حقيقته الموضوعية كنشاط عنفي، مدمرا بذلك أساس سلطة الفاعل التربوية، لا يخلو من أن يكون نوعا من التدمير الذاتي."

(الصفحة19): " ولن نكون انطلاقا من الإشكالات الناتجة عن ازدواجية اللغة أو الثقافة إلا فكرة ضعيفة عن التناقض المستعصي الذي يواجه أي نشاط تربوي يجعل من إثبات تعسف الرموز اللغوية أو الثقافية –على الصعيد النظري– مبدأ ينطلق منه علميا في مجال التدريب أو التأهيل التربوي. ذلك أنه لن يكون إلا نوعا من التخلف. من هنا يمكننا التأكيد على أن **الغفلة الاجتماعية** عن حقيقة النشاط التربوي (الموضوعي) هي بمثابة الشرط الموضوعي للممارسة هذا النشاط."

(الصفحة44): " إن النشاط التربوي بوصفه نشاطا لابد من أن يدوم لينتج تطبعا مستديما– أي بوصفه فعلا يفرض ويرسخ نموذجا تعسفيا لا يمكنه أن يتحقق بصورة كاملة إلا من خلال **العمل التربوي**– "

وبناء على هذه الأفكار نفهم أن **بورديو** يحصر أسس النشاط التربوي في الأسس التالية:

– النشاط التربوي يدوم لينتج تطبعا مستديما إلا من خلال العمل التربوي.
– وجود سلطة تربوية كشرط اجتماعي ضروري لممارسة النشاط التربوي.
– وجود تفاعل تربوي (علاقة اتصال: مرسل– وسيلة– مادة معرفية– مرسل إليه)، بمعنى أنماط التواصل التي تدور بين جماعة النشاط التربوي الغالب من الداخل والخارج.

– يجب توفر مجموعة من العلاقات الاجتماعية التي تتم بتوسط الأفعال الرمزية. التي تسمح لجماعة النموذج التعسفي بتبادل الفعل اللغوي في أحاديثهم ومنتجاتهم اللغوية وفقا للدلالات الرمزية الخاص تشكيلة الاجتماعية معينة.

– الغفلة الاجتماعية عن حقيقة النشاط التربوي (الموضوعي) هي بمثابة الشرط الموضوعي للممارسة النشاط التربوي.

3.1. وظيفة النشاط التربوي:

(الصفحة14):"إن أي نشاط تربوي **يعمل** دائما على ترسيخ دلالات يمتنع استنباطها من أي مبدأ شمولي (مبدأ منطقي أو طبيعة بيولوجية) وذلك لأن السلطة (العليا) Autorité حصتها من أي تربية، حتى عندما يتعلق الأمر بترسيخ الدلالات الأكثر شمولية(علوم وثقافة)."

(الصفحة14):" **يسهم** النشاط التربوي، الذي يكتسب بالتحليل الأخير، قدرته التعسفية على فرض تعسفه الثقافي من علاقات القوة المنعقدة بين الجماعات أو الطبقات المكونة للتشكيلة الاجتماعية حيث يمارس، ومن خلال معاودة إنتاجه للتعسف الثقافي الذي يرسخه، يسهم بمعاودة إنتاج علاقات القوة التي تؤصل قدرته على الفرض التعسفي، (وظيفة معاودة الإنتاج الاجتماعية لمعاودة الإنتاج الثقافية)".

(الصفحة15): " في تشكيلة اجتماعية محددة، **تميل** النشاطات التربوية المختلفة التي يستحيل تعريفها بمعزل عن انتمائها إلى نظام من الأنشطة التربوية الخاضعة لمفاعيل النشاط التربوي الغالب، **تميل** إلى معاودة إنتاج نموذج التعسفات الثقافية التي تميز هذه التشكيلة الاجتماعية، أي إلى معاودة إنتاج غلبة نموذج التعسف الثقافي الغالب، الذي يسهم، من هذه الحيثية، بمعاودة إنتاج علاقات القوة التي تنصب هذا النموذج التعسفي الثقافي في النصاب الغالب."

(الصفحة 15–16): " إن هذه النشاطات، من حيث إنها تتناسب مع المصالح المادية والرمزية العائدة لجماعات أو طبقات مختلفة متموضعة في حقل موازين القوى،

تميل دوما إلى معاودة إنتاج البنية التي تحكم توزيع الرأسمال الثقافي ورواجه بين الجماعات أو الطبقات، مسهمه بذلك مباشرة، **بمعاودة إنتاج البنية الاجتماعية.**"

(الصفحة22):"إن النشاط التربوي بوصفه الأداة الرئيسية لتجسيد علاقات القوة تجسيدا متساميا في سلطة شرعية (صلاحية)، **يؤمن** موضوعا مميزا لتحليل الأسس/ الأصول الاجتماعية التي تقوم عليها الغلبة".

(الصفحة43):" من حيث إنه يكتسب سلطته التربوية من خلال ما يفوض من صلاحية **يعمل** النشاط التربوي على معاودة إنتاج العلاقة التي تقيمها جماعة أو طبقة معينة مع ثقافتها، أي على معاودة انتاج الغفلة عن حقيقة هذه الثقافة من حيث إنها موضوعيا تعسف ثقافي."

وربما يعود إسناد هذه الوظائف للنشاط التربوي من طرف النموذج الثقافي السائد لوجود نزعة إنسانية بدواخلهم؛ بأن كل فرد يعتقد بأن أمته أو الجنس الذي ينتمي إليه الأحسن والأكثر اتساقًا مع الطبيعة فيسعى لترسيخ ثقافته وإعادة إنتاج علاقات القوة. ونلخص هذه الوظائف في ما يلي:

- يعمل النشاط التربوي دائما على ترسيخ دلالات النموذج الثقافي السائد.
- يسهم بمعاودة إنتاج علاقات القوة التي تؤصل قدرته على الفرض التعسفي.
- يعمل النشاط التربوي على معاودة إنتاج العلاقة التي تقيمها جماعة أو طبقة معينة مع ثقافتها.
- يؤمن موضوعا مميزا لتحليل الأسس/ الأصول الاجتماعية التي يقوم عليها النموذج الثقافي السائد.

4.1. خصائص النشاط التربوي:

❖ الازدواجية:

(الصفحة08): "يتعين النشاط التربوي موضوعيا، في حيثية أولى، **كعنف رمزي**، وهي كون علاقات القوة بين الجماعات والطبقات التي تتألف منها تشكيلة الاجتماعية،

تؤصل النفوذ التعسفي باعتباره شرطا لانعقاد علاقة الاتصال التربوي، أي لفرض وترسيخ نموذج ثقافي تعسفي وفق نمطي تعسفي من الفرض والترسيخ)التربية".

(الصفحة10-11):" ومن خلال ما للنشاط التربوي من غلبة تحديدا، **تسهم** مختلف الأنشطة التربوية، التي تمارس في نطاق مختلف الجماعات أو الطبقات موضوعيا، **بتوطيد هيمنة** الطبقة الغالبة (ترسيخ الأنشطة التربوية المغلوبة لمعارف أو سبل معرفية، يحدد النشاط التربوي الغالب قيمتها في السوق الاقتصادية أو الرمزية)."

(الصفحة11):" يتعين النشاط التربوي من حيثية ثانية، **كعنف رمزي**، وذلك بقدر ما تقوم 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 موضوعيا جماعة أو طبقة من خلال تعسفها الثقافي وضمن إطاره".

(الصفحة22): "تحدد علاقات القوة نمط الفرض الذي يميز نشاط تربويا معينا، وذلك بوصفه نسقا من الوسائل الضرورية لفرض نموذج ثقافي تعسفي ولتمويه ما لهذا الفرض من التعسف مزدوج أي من حيث إنه مزاج تاريخي من **أدوات العنف الرمزي وأدوات تمويه** (أي شرعنة) هذا العنف".

(الصفحة 23): "حظوظ نمط معين لفرض التعسف الثقافي في الاحتجاب والتموه جزئيا على الأقل، تزيد **(أولا) بمقدار** ما يكون نموذج التعسف الثقافي الخاص بالجماعة أو الطبقة التي يمارس عليها النشاط التربوي أبعد عن التعسف الثقافي الذي يرسخه هذا النشاط (وثانيا) **بمقدار** ما يكون استبعاد تعريف نمط شرعية الفرض، المعتمد اجتماعيا اللجوء إلى وسائل الإرغام الأكثر مباشرة، أكمل. وذلك لأن النشاط التربوي يتأثر بتوصيفه **المزدوج** هذا، لا بل أنه يتأثر بتظافر هذه التوصيفات".

أرد بيير **بورديو** في هذه الفكرة الإشارة إلى أحد خصائص النشاط التربوي المهمة والأساسية وهي الإزدوجية، حيث يقوم النشاط التربوي بالأمرين في نفس الممارسة، إنه مزاج تاريخي من أدوات العنف الرمزي وأدوات تمويه (أي شرعنة) هذا

العنف، فهو يؤصل للنفوذ التعسفي باعتباره نوعا من العنف الرمزي ويموه وجوده، وإعطاءه الشرعية.

❖ **استقلالية النظام التعليم نسبية:**

(الصفحة24):" لا تتبني فكرة وجود نشاط تربوي "حر ثقافيا"، أي خارج إطار التعسف سواء من ناحية ما يفرضه هذا التعسف أو أسلوبه في الفرض والإرغام، إلا على الجهل بحقيقة النشاط التربوي الموضوعية لنوع من العنف تكمن خصوصيته في أنه يتوصل إلى جعل الناس في غفلة عن حقيقته هذه بالذات."

(الصفحة31): " في تشكيلة اجتماعية معينة، لا يكون النشاط التربوي الشرعي أي المجهز بالشرعية الغالبة، شيئا **مختلفا** عن الفرض التعسفي للنموذج التعسفي الثقافي الغالب وذلك بوصفه نشاطا مجهولا من حيث حقيقته الموضوعية، أي نشاطا تربويا مهيمنا وفرضا للتعسف الثقافي الغالب."

(الصفحة38): "إن تفويض حق ممارسة العنف الرمزي الذي **يؤصل سلطة المرجعية التربوية** يكون دائما **محدودا مقيدا**، أي أننا نجد دائما مقابل إعطاء المرجعية التربوية ما يلزم من صلاحية لترسيخ نموذج ثقافي تعسفي معين بصورة شرعية ووفق نمط من الفرض يحدده هذا النموذج، تقييدا يحول دون أن تحدد هذه المرجعية بحرية نمط الفرض والمضمون المفروض، والجمهور الذي يفرض عليه هذا المضمون (مبدأ تقييد استقلالية المراجع التربوية)."

(الصفحة37):"إذا كان من السهل جدا أن نلحظ ما يستتبعه التفويض من **قيود** عندما تكون محددة صراحة كما هي الحال عندما يمارس النشاط التربوي من قبل مؤسسة مدرسية، فبإمكاننا أيضا معاينتها بالنسبة للنشاط التربوي الخاص بجماعة عائلية (سواء في إطار الجماعات أو الطبقات الغالبة أو الجماعات والطبقات المغلوبة."

تعتقد الباحثة أن المدرسة مرتبطة بعلاقة وطيدة بمحيطها العام، وهذه العلاقة ضرورية، فهي لا تنشأ من فراغ ولا يمكن أن تنفصل عن بقية الأنساق، فهي تؤثر وتتأثر بالنمط العام علاوة عن ذلك فهي ليست فضاء محايد بعيد عن صراعات السياسة وتصادم

القوى الاجتماعية، فالمجتمعات الطبقية التي تحدث عنها **بورديو** تتميز بحالة صراع شبه دائم للهيمنة على الثروة والسلطة، حيث حولت المدرسة إلى فضاء لهذا الصراع ومن هذا المنطلق يتم إضعاف التعليم عمدا لكونه قد ينتج طبقات متوسطة أكثر وعيا بحقها في الثروة والسلطة.

5.1. العقوبات التي يتضمنها النشاط التربوي وآثارها:

أ- العقوبات:

(الصفحة25): "إذا كان هناك من يعتقد اليوم بإمكانية إيجاد نشاط تربوي دون واجبات وعقوبات فهو لاشك واقع تحت تأثير مركزية أتنية تجعله يغفل عن العقوبات التي يتضمنها نمط الفرض التربوي الذي يميز مجتمعاتنا."

(الصفحة25): " فأن تغمر المربيات الأميركيات التلاميذ بالعاطفة باستخدامهن أسماء ونعوت الدلع والتحبب، وباللجوء المستمر إلى التفهم المتعاطف... يعني أنهن يمتلكن هكذا أداة قمع مرهفة تتمثل بالعدول عن الملاطفة أو التعاطف"

يرى بورديو أن هذا الطراز من تقنيات النشاط التربوي فرض تعسفي؛ فهو يعتقد أنها تستعمل تلك تقنيات لتموه ما وراء هذا التصرف السيكولوجي ويعتبره حيلة ليستولي المعلمون على عقول المتمدرسين ثم تمرير الأيدلوجية الخاصة بهم بكل سهولة ولا اعتراض.

(الصفحة 23-24):"...فيما يكفي في بعض المجتمعات أن يلجأ المربي إلى تقنيات الوازعة(الصفع، القصاص الكتابي: ((المئة سطر)) لتنزع عنه أهليته، تبدو ببساطة العقوبات الجسدية ("الهر بتسعة أذناب" في المدارس الإنكليزية، عصا معلم المدرسة أو فلق شيخ الكتاب) من ملحقات الشرعية الأستاذية في ثقافة تقليدية حيث لا تخدش مثل هذه الممارسات حقيقة النشاط التربوي الموضوعية، الذي يشكل استخدام هذه الوسائل نمطا شرعيا لفرض معاييره."

(الصفحة31):" في تشكيلة اجتماعية معينة تتمتع العقوبات الجسدية أو الرمزية الإيجابية أو السلبية، المضمونة قانونيا أو غير المضمونة، والتي تؤمن وتدعم وتكرس طويلا مفعول النشاط التربوي- بقوة رمزية صرفة كبيرة، بقدر ما تكون الجماعات أو الطبقات التي تنزل بها مهيئة للاعتراف بالسلطة التربوية التي تنزلها."

ربما تكون هذه التقنيات الوازعة عبارة عن تأثير المدرسين السابقين على الجدد فقد تجدهم يكتسبونها بوعي أو بغير وعي، فهم في أغلب الأحيان يعيدون إنتاج نمط التربية الذي تلقوه، فحين كان يجب أن يحول الفرد السلبية إلى تجربة إيجابية ويضمنها ما كان يتمنى أن يجد في المدرسة، خاصة بعد الاحتكاك الذي وقع مع مجتمعات أخرى، والأخذ بالنظريات الاصلاحية أمثال: مونتيسوري وغيرها.

لا يخفه عن الجميع أن المدرسة أكثر انضباطا وأقل عاطفة، ففيها يدرك الفرد المسؤولية، ويتعود حياة أكثر جدية، سيجد السلطة المتمثلة في الإدارة المدرسية أكثر حزما من سلطة الأسرة فيبدأ في تعويد نفسه على احترام تلك السلطة، حيث يتلقى الأوامر والتوجيهات حتى يتعود الفرد قيمة الانضباط واحترام النظام، وفي هذه الحياة الجماعية ينمي باخليه قيم متعددة، يحدث التنافس الرغبة الإنجاز وتحقيق الذات. إذن فالمدرسة تقوم بدورين متوازيين: دور معرفي، ودور تربوي.

فالباحثة تعتقد أن لابأس من استعمال العقوبات في النشاط التربوي وذلك لأجل هدف أخلاقي إصلاحي، ولا يتم استعمال العقاب قصد الانتقام أو بشكل ارتجالي عشوائي، بل يكون له ضرورة أو ما يبرره، لذا وجب على من يتخذ قرار بالعقاب أن يراعي الخصائص النفسية والاجتماعية والهدف من العقوبة قبل المضي في تطبيقها؛ فهناك من يصلحه العقاب اللفظي أو أسلوب الاحتواء(الذي ذكره عن مربيات في أمريكا)، الآخر يستجيب للعقاب البدني، ما نريد أن نقوله هنا يجب أن يستعمل العقاب في الاتجاه الايجابي بهدف إصلاح المجتمع وتخليصه من مما يؤذيه. كذلك تدعو لإبتعاد عن العقاب البدني قدر الإمكان خاصة في وجود مستشار التوجيه، ولابد للأستاذ أن يفكر في حل المشاكل التي قد تواجهه في القسم، لأن العقاب البدني له تأثيرات سلبية تولد ردود فعل غير مضمونة.

ب- آثارها:

(الصفحة23): " في فرنسا اللامبالاة التي يبديها الأولاد من الطبقات الشعبية تجاه أنواع القصاص، لأن بعدهم عن الثقافة المرسخة في الأذهان تقودهم إلى رؤية التعسف المترافق مع عملية الترسيخ كأمر لا مفر منه، وفي لحاظ آخر لأن التعسف الثقافي الخاص بطبقتهم لا يترك مجالا فعليا لأي استنكار معنوي ضد أشكال القمع التي تمهد للعقوبات المحتملة المخصصة لطبقتهم."

6.1. الشروط الاجتماعية لنجاح معاودة انتاج:

(الصفحة41): "بقدر ما يتمكن النشاط التربوي من **معاودة انتاج نموذج التعسف** الخاص بالجماعة أو الطبقة التي تفوضه سلطتها التربوية، يخف عن كاهل المرجعية التربوية عبء تأكيد وتبرير شرعيتها...إن نجاح أي نشاط تربوي يبقى مرهونا **بدرجة اعتراف المرسل** إليهم بسلطة المرجعية التربوية وبدرجة تحكمهم بالرموز الثقافية، أو **بالاتصال التربوي**، فإن نجاح أي نشاط تربوي محدد ضمن تشكيلة تربوية محددة، يرتبط **بنظام العلاقات القائمة** بين نموذج التعسف الثقافي الذي يفرضه هذا النشاط التربوي ونموذج التعسف الثقافي الغالب الذي ترسخه الجماعات والطبقات من خلال التعليم الابتدائي الذي يقوم بتنشئة الذين يخضعون لهذا النشاط التربوي."

(الصفحة42-43):"ضمن تشكيلة اجتماعية معينة، يرتبط تفاوت نجاح النشاط التربوي الغالب بالنسبة لكل جماعة أو طبقة بـــ:

أ- الجبلة التربوية Ethos Pédagogique الخاصة بها، أي بنسق القابليات تجاه هذا النشاط التربوي، وبالمرجعية التي تقوم به، بوصفه نتاجا لقبول واستبطان:

- القيمة التي يعطيها النشاط التربوي الغالب من خلال قراراته وأحكامه، لمنتوجات مختلف النشاطات التربوية العائلية.
- بالقيمة التي تعطيها الأسواق المختلفة ومن خلال مقرراتها لمنتوجات النشاط التربوي الغالب، وذلك انطلاقا من منشئها الاجتماعي(الجماعة أو الطبقة التي تنتجها)."

ب- بالرأسمال الثقافي، أي الثروة الثقافية التي تنقلها النشاطات التربوية العائلية، والتي تبقى قيمتها محكومة بالمسافة الفاصلة بين النموذج الثقافي التعسفي المفروض من قبل النشاط التربوي الغالب والنموذج الذي يرسخه النشاط التربوي العائلي في مختلف الجماعات أو الطبقات."

2. العمل التربوي:

1.2. بنية العمل التربوي:

(الصفحة 46):" إن العمل التربوي يقوم بوصفه عملا ترسيخيا متواصلا ينتج تشكيلة دائمة- أي ينتج منتجي الممارسات المطابقة التي تفوض النشاط التربوي بالسلطة التربوية الضرورية لتأسيسه واستمراره- بمعاودة إنتاج الشروط الاجتماعية الخاصة بإنتاج هذا النموذج التعسفي، أي البنى الموضوعية التي تنتجه، وذلك بواسطة التطبع بم هو مبدأ يولد الممارسات التي تعاود إنتاج البنى الموضوعية."

(الصفحة 90): " تكتسب الصور الأيديولوجية حول ارتباط العمل التربوي بعلاقات وموازين القوة المكونة للتشكيلة الاجتماعية، حيث يمارس، قوة مخصوصة وتتموضع في هيئة متعينة، عندما تحجب المؤسسة، مستندة إلى ما تملكه من تفويض مضاعف(على درجتين) علاقات القوة التي تؤصل، بالتحليل الأخير، سلطة الموكلين بمزاولة العمل المدرسي."

(الصفحة 92):" ضمن تشكيلة اجتماعية معينة، قد يتمكن الـ (ن. ت. م) من جعل العمل التربوي عملا مدرسيا دون أن يخرج الذين يمارسونه أو الذين يمارس عليهم، من غفلتهم عن خضوع هذا النظام لعلاقات القوة التي تكون التشكيلة الاجتماعية التي يمارس في متنها."

"هو مجموعة من الأنشطة والإجراءات، التي تحدث داخل الصف الدراسي أو الفصل الدراسي، وذلك بهدف إكساب الطلاب مهارات علمية، أو معارف نظرية، أو اتجاهات إيجابية، وذلك ضمن مبني على مدخلات، ومعالجة ، ثم مخرجات."

(روبيح،مصطفى،2018، 372)

هو العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم والمادة المعرفية(البرنامج) الذي يحتوي على مجموعة أهداف تربوية محددة تفرضها ثقافة مجتمعية معينة، لإكتساب معرفة.

2.2. أسس العمل التربوي:

(الصفحة49): "يتطلب التفويض الذي يؤصل النشاط التربوي المهيمن في تشكيلة اجتماعية معينة، عدا تحديد المضمون المرسخ، تحديدا غالبا **لنمط الترسيخ ولمدته** وهما يحددان بدورهما **الدرجة** التي لابد منها **لإكتمال** العمل التربوي **لإنتاج التطبع** بصيغته المكتملة، أي حد **الاكتمال الثقافي** الذي تعتمده الطبقات الغالبة، لا بل المغلوبة أيضا كمعيار " للإنسان المثقف"، ويسمح بتقييم منتوجات النشاطات التربوية المغلوبة بصورة موضوعي، أي تقييم مختلف أشكال الإنسان المكتمل كما يحدده التعسف الثقافي الخاص بالجماعات أو الطبقات المغلوبة."

(الصفحة57): "ضمن تشكيل اجتماعية معينة، فإن العمل التربوي، الذي ينجز من خلاله النشاط التربوي الغالب والذي يفرض على عناصر الجماعات أو الطبقات المغلوبة الاعتراف بشرعية الثقافة الغالبة، من هذه الحيثية بالذات، يميل إلى أن يفرض على هؤلاء من خلال **الترسيخ أو العزل**، نزع الشرعية عن نموذج تعسفهم الثقافي."

3.2. وظائف العمل التربوي:

- **تكريس الغفلة الاجتماعية (تعزيز الهيمنة):**

(الصفحة32):" من حيث إنه مدعوم من قبل السلطة التربوية، **يؤدي** النشاط التربوي إلى الغفلة عن حقيقة التعسف الثقافي الموضوعية، وذلك لأنه انطلاقا من

الاعتراف به كمرجعية شرعية فارضة (للرموز) يميل إلى إنتاج الاعتراف بالتعسف الثقافي الذي يعمل على ترسيخه بوصفه ثقافة شرعية."

(الصفحة47): "يستطيع العمل التربوي أن **يديم** النموذج التعسفي الـــذي يفرضـــه لفترة أطول مما يستطيعه الوازع السياسي(باستثناء الحالة حيث يلجأ النفوذ السياسي نفســه إلى عمل التربوي معين أي إلى فن تعليمي خاص)... يتدرج النفوذ القائم علـــى العنـــف الرمزي في سجل الآجال الطويلة بعكس سلطة النفوذ السياسي الـــذي يواجـــه باســـتمرار مشكلة استمراره (انتقال السلطة)."

(الصفحة56): "بوصفه عملا ترسيخيا طويل الأجل، **يؤدي** أكثر فأكثر إلى الغفلة عن التعسف المزدوج، الذي يطبع النشاط التربوي، أي بين أشياء أخرى، إلى الغفلة عن التحديد المنشئ للنموذج التعسفي الذي يرسخه، ينتج العمل التربوي أكثر فأكثر الغفلة عن الحدود الأخلاقية والثقافية التي لا تنفك عن استبطان هذا التحديد."

(الصفحة92):" ضمن تشكيلة اجتماعية معينة، قد يتمكن الـــ (ن. ت. م) من جعل العمل التربوي عملا مدرسيا دون أن يخرج الذين يمارسونه أو الذين يمارس عليهم، من غفلتهم عن خضوع هذا النظام لعلاقات القوة التي تكون التشكيلة الاجتماعية التي يمارس في متنها".

❖التطبيع التربوي:

(الصفحة 44):" يتطلب النشاط التربوي- عملا تربويا-. T.P – وهو عمل ترسيخي لابد من أن يدوم بما يكفي لإحداث تأهيل يتصف بالدوام، أي لإنتاج تطبع تربوي habitus من خلال استبطان المبادئ التي ترسي تعسفا تربويا قادرا على الاستمرار بعد أن يتوقف النشاط التربوي، وتبعا لذلك على إدامة مبادئ التعسف المستبطن في سياقات الممارسة التربوية."

(الصفحة45):" تعتبر التربية بما هي أداة رئيسية لتأمين الاستمرارية التاريخية وأولية تتم خلال تقضيها الزمني معاودة إنتاج التعسف الثقافي من خلال عملية التطبع التربوي القادرة على إطلاق ممارسات مطابقة لنموذج هذا التعسف."

(الصفحة49):"إن العمل التربوي، بوصفه متواصلا من الترسيخ **يحدث** تطبعا يتصف بالديمومة وبقابلية الانتقال، أي من حيث إنه يرسخ في أذهان المتلقين الشرعيين، نسقا من الرواشم الإدراكية والفكرية والتقييمية والعملية (التي قد تكون متشابهة كليا أو جزئيا)، يساهم بإنتاج ومعاودة إنتاج اللحمة الثقافية الأخلاقية الخاصة بالجماعة أو الطبقة التي يزاول باسمها."

(الصفحة50): "أن نرى أن لحمة الجماعة تتأسس على توحد أنماط التطبع التي يرسخها العمل التربوي(توحد كلي أو جزئي) وأن نكتشف مبدأ تشابه الممارسات في توحد القواعد التي تولدها (توحد كلي أو جزئي) هما الشرط الذي يحررنا من ساذجات الفلسفات الاجتماعية المبنية على مفهوم الاجماع. هذه الفلسفات التي حين تختزل لحمة الجماعة إلى نوع من امتلاك دليل مشترك للتصورات، تفوتها."

(الصفحة56):"إن العمل التربوي الذي **ينتج** التطبع التربوي كنسق من الرواشم الفكرية والإدراكية والتقييمية والعملية ينتج الغفلة عن القيود التي يستتبعها هذا النسق بصورة تضيف إلى فعالية ما ينتجه من برمجة أخلاقية ومنطقية الغفلة عن القيود التي لا تنفك عن هذه البرمجة، وهي غفلة تتفاوت بتفاوت درجة إنجازية العمل التربوي. "

(الصفحة59):" نظرا لأن العمل التربوي هو بمثابة أواليه غير مرتدة تنتج، خلال المدة الضرورية للترسيخ، استعدادا لا ارتداد عنه، أي استعدادا لا يمكن قمعه أو تحويله إلا من خلال أواليه غير مرتدة تنتج بدورها استعدادا جديدا لا ارتداد عنه، فإن النشاط التربوي الابتدائي الذي ينجز من خلال عمل تربوي لا سابق له (عمل تربوي ابتدائي) ينتج تطبعا ابتدائيا يميز جماعة أو طبقة معينة، ويصبح بمثابة مبدأ يتشكل على أساسه أي تطبع لاحقا."

(الصفحة61):" يتميز أي نمط ترسيخي (في لحاظ القضية (3.3.1) من حيث الموقع الذي يحتله بين (1) نمط الترسيخ الهادف إلى إحلال تطبع معين مكان تطبع آخر (هدي/ تحويل) و(2) نمط الترسيخ الهادف ببساطة إلى تثبيت التطبع الابتدائي (رعاية أو تدعيم).

❖ **الحفاظ على النظام:**

(الصفحة 57): "في تشكيلة اجتماعية معينة **يضطلع** العمل التربوي الذي ينجز من خلالها النشاط التربوي المهيمن، بوظيفة الحفاظ على النظام، أي بمعاودة إنتاج موازين القوى بين الجماعات والطبقات."

ترى الباحثة أن من المبررات التي تستخدم لتبرير السلطة في جميع أنساق المجتمع هو التذرع بإيجاد النظام والمحافظة عليه؛ فكثير من السلطات عندما تعجز عن الحصول على ذريعة لشرعية بقائها أو شرعية ممارساتها؛ فإنها تلجأ للتذرع بقضية الحفاظ على النظام؛ لكن مع الوقت يتحول هذا الهدف من الحفاظ على أمن المجتمع الذي تمثله تلك السلطات إلى الحفاظ على النظام الذي يستخدم السلطة للحفاظ على قوته وقدرته.

4.2. قياس فاعلية العمل التربوي:

أشار بيير بورديو إلى ثلاثة أقيسه لقياس إنتاجية العمل التربوي لترسيخه في أذهان المتلقين الشرعيين للتعسف التربوي الموكل بمعاودة إنتاجه، نذكرها كما يلي:

(الصفحة 47): "تقاس إنتاجية العمل التربوي المخصوصة، أي ترسيخه في أذهان المتلقين الشرعيين للتعسف التربوي الموكل بمعاودة إنتاجه، **بدرجة ديمومة التطبع** الذي ينشره، أي بمدى قدرة التطبع على توليد الممارسات المطابقة لمبادئ التعسف التي تترسخ لأطول فترة ممكنة."

(الصفحة 47):"تقاس إنتاجية العمل التربوي المخصوصة، أي ترسيخه في أذهان المتلقين الشرعيين للتعسف التربوي الموكل بمعاودة إنتاجه، **بدرجة قابلية انتقال التطبع** الذي ينتجه أي مدى قدرته على توليد ممارسات مطابقة لمبادئ التعسف المرسخ في أكبر عدد من الحقول المختلفة."

(الصفحة 48): "تقاس إنتاجية العمل التربوي المخصوصة، أي ترسيخه في أذهان المتلقين الشرعيين للتعسف التربوي الموكل بمعاودة إنتاجه، **بدرجة شمولية التطبع** الذي

ينتجه، أي بمدى كمال معاودة إنتاجه في سياق الممارسات التي يولدها لمبادئ التعسف الثقافي الخاص بجماعة أو طبقة معينة."

(الصفحة 60):" تبقى درجة الإنتاجية المخصوصة بأي عمل تربوي عدا العمل التربوي الابتدائي مرتبطة بالمسافة التي تفصل التطبع الذي يميل هذا العمل إلى ترسيخه (أي نموذج التعسف الثقافي المفروض)، عن التطبع الذي رسخته الأعمال التربوية السابقة، وبنهاية المطاف بالعمل التربوي الابتدائي (رأي التعسف الثقافي الأصل)."

نفهم من كلام **بورديو** أنه حتى يتم قياس مدى نجاح العمل التربوي في ترسيخ النموذج الثقافي السائد بتعسفه في أذهان المتلقيين وإعادة إنتاجه لابد أن يكون التطبع شامل لكل المعايير الثقافية، إعتراف المتلقين بشرعية المعايير الثقافية وقبولها، وإطالة المدة الزمنية لتلقين المعايير الثقافية، فإذا تحققت هذه الأقيسة تتأكد الجماعة القائمة على تحقيق التوقعات التي خطط لها أن العمل التربوي يؤدي وظائفه على أكمل وجه.

لا توافق الباحثة **بورديو** في المقياس الأول والثالث (الديمومة، والشمولية) وتوافقه في الثاني، فهي تعتقد أن إنحياز الأفراد لنموذج معين لا يعني أنهم يستطيعون من خلاله تشكيل العالم على هواهم، وقد تتدخل أحداث متتالية تحدث تؤثر في إنتاجية العمل التربوي ويصبح هذا الأخير غير قادر على تحقيق التوقعات التي خطط لها، ندلل على ذلك ثورة الربيع العربي، وما أحدثته من تغير على مستوى جميع الأنساق والنماذج الثقافية، فإنه لا يمكن أبدا أن يظهر نموذج ثقافي تربوي معارض من تلقاء نفسه أو أن يوجد مصادفة، فلا بد له من أن يخرج من صلب الخطاب السياسي السائد، ولا بد له من أن يأخذ بعض صفاته، ومن بعدها يتطور وينفصل ليصبح معارضا للخطاب السائد، بمعنى أن النموذج الثقافي يتجدد، ويتبادل الجماعات فيه الأدوار من غالب لمغلوب. لذا يمكننا القول إن **بقاء** أي نموذج ثقافي **ضرورة حياتية** ولا يأتي صدفة، فلو كان هناك نمطان فإن النزوح من أحدهما يعني بالضرورة الاستقرار في الآخر.

5.2. مخرجات العمل التربوي:

- **تكريس الطاعة:**

(الصفحة 30):" بما أن أي نشاط تربوي يتمتع من حيث تعريفه نفسه بسلطة تربوية. نجد أن المرسل إليهم (في حقل التربية) مهيؤون أصلا للإعتراف بشرعية المعلومات المنقولة وبسلطة المرسلين التربوية، أي، وتبعا لذلك، لاستقبال الرسالة واستبطانها."

(الصفحة 40): " لا يمكن للنشاط التربوي العائلي أن يمارس في إطار الجماعات أو طبقات المغلوبة إلا بقدر ما يعتبر شرعيا، سواء من قبل الذين يمارسونه أو من قبل الذين يمارس عليهم."

- **استبطان العمل التربوي مبادئ نموذج التعسف التربوي:**

(الصفحة 30–31): " بما أن أي نشاط تربوي يتمتع من حيث تعريفه بسلطة تربوية. نجد أن المرسل إليهم (في حقل التربية) مهيؤون أصلا للاعتراف بشرعية المعلومات المنقولة وبسلطة المرسلين التربوية، أي وتبعا لذلك، لاستقبال الرسالة واستبطانها."

(الصفحة 50): "إن العمل التربوي، بوصفه عملا ترسيخيا (متواصلا) طويل الأجل يدفع إلى استبطان مبادئ نموذج معين من التعسف التربوي، محدثا تطبعا يتمتع بالديمومة وبقابلية الانتقال." نفهم من هذا أن نموذج التعسف التربوي فرض على السلطة استعمال عدد من الآليات لاستدماج النخب الثقافية.

وتأكيد لهذه الفكرة التي طرحها **بورديو** نجد بعض علماء النفس الذين مضوا في تحليل شخصية الفرد تحليلا تجريبيا كشفوا عن حقيقة تكريس الطاعة، وقد إتضح لهم أنه ما من فرد (على مستوى الإنسانية كلها) إلا ولديه درجة من الاستعداد للطاعة وفي نفس الوقت درجة من الرغبة في السيطرة على الآخرين ليتخذوه معيار لفرز مظاهر التعسف

عن غيرها من مظاهر الضبط الاجتماعي، فالفرد بين فئتين "آمر" أو "مطيع"، وبين حتمية اجتماعية يقتضيها قيام المجتمعات الإنسانية، ما لم تخرج السلطة عن خيرتها.

وإنطلاقا من هذه الحقائق العلمية التي تقاطع فيها **بورديو** مع علماء النفس التجريبيون، تستنتج الباحثة أن الطاعة في أفراد تكون تابعة لكيفية ممارسة القائمين على السلطة للسلطة، فكلما كانت تلك الممارسة بعيدة عن الاستبداد كان الضبط الاجتماعي فعالا، كذلك لابد من تنوع القائمين على السلطة لفهم مصالح الفئات المتعددة، فالمجتمع بدون سلطة وبدون طاعة ليس مجتمع إنما الفوضى.

3. التعسف التربوي:

1.3. حقيقة التعسف التربوي:

التعسف في اللغة: "يقال عسف عسفاً: أخذه بالعنف والقوة وظلمه" (مصطفى وآخرون،1977، د.ت، 600/2)، "وعسف عن الطريق: مال وعدل، وتعسف فلان فلاناً" (الفيروز آبادي، د.ت، 181/3):" إذا ركبه بالظلم ولم ينصفه"(ابن منظور، 1955، 245/9)، ويقال: "عسف المرأة: غصبها نفسها واعتدى عليها" (مصطفى وآخرون،1977، 600/2). "وعسف فلاناً: استخدمه فهو عاسف وعساف وعسوف إذا كان ظلوماً" (ابن منظور، 1955، 245/9) ، وبذلك فالتعسف في اللغة لا يخلو من معاني الظلم والتعدي والميل أو العدول عن الطريق المقصود.

(الصفحة 12):" إن ما يدور من لغط حول التعسف (خاصة الخلط بين التعسف والاعتباط أو المجانية) يعود، في أفضل الحالات، إلى مقاربة الوقائع الثقافية من وجهة تزامنية بحته (شبيهة بتلك التي ينقاد إليها علماء الإناسة) تقود إلى تجاهل كل ما تدين به هذه الوقائع للشروط الاجتماعية التي تحدد وجودها، أي التي تحكم إنتاجها ومعاودة إنتاجها، وما يرافقهما من معاودة للبناء والتأويل يستلزمها استمرارها في ظل تبدل الأوضاع الاجتماعية المحيطة بها."

(الصفحة 13): " ...تكون درجة التعسف (بالمعنى الوارد في القضية 1.1)، التي تميز النفوذ الفارض للمعايير الخاصة بنشاط تربوي معين، أرفع موضوعيا بقدر ما ترتفع درجة تعسف الثقافة المفروضة بالمعنى الوارد في القضية 2.1)"

يشرح بورديو في هذه الأفكار حقيقة التعسف التربوي الناتج عن الاستبداد السياسي، فهو يعتقد أنه لم تتخلص منه المجتمعات رغم ثوراتها وتضحياتها، ذلك الاستبداد الذي يسخر مؤسسات الدولة كافة، بما فيها المؤسسات التعليمية لبسط نفوذه وتثبيت أركانه.

2.3. درجة التعسف التربوي:

(الصفحة 13): " تكون درجة التعسف...، التي تميز النفوذ الفارض للمعايير الخاصة بنشاط تربوي معين، أرفع موضوعيا بقدر ما ترتفع درجة تعسف الثقافة المفروضة."

(الصفحة 23): "تتحدد درجة التعسف التربوي بعاملين" يزيد (أولا) بمقدار ما يكون نموذج التعسف الثقافي الخاص بالجماعة أو الطبقة التي يمارس عليها النشاط التربوي أبعد عن التعسف الثقافي الذي يرسخه هذا النشاط،(وثانيا) بمقدار ما يكون استبعاد تعريف نمط شرعية الفرض، المعتمد اجتماعيا، اللجوء إلى وسائل الإرغام الأكثر مباشرة، أكمل. وذلك لأن النشاط التربوي يتأثر بتوصيفه المزدوج هذا، لا بل يتأثر بتضافر هذه التوصيفات."

3.3. آليات التعسف التربوي:

❖ عملية انتقاء الدلالات:

(الصفحة 11): "يبقى أن انتقاء الدلالات، من حيث إنها نظام رمزي يحدد موضوعيا ثقافة جماعة أو طبقة، عملية تعسفية. إن عملية انتقاء الدلالات، التي تحدد موضوعيا ثقافة جماعة أو طبقة هي بمثابة نظام رمزي ضروري من الناحية الاجتماعية- المنطقية Socio -Logiquement ، وذلك لأن ثقافة تدين بوجودها للشروط الاجتماعية

التي هي نتاج لها، كما أنها تدين بانتظامها العلي (العقلاني) لتناسق ووظائف بنية العلاقات الدالة التي تتكون منها."

❖ **الإصطفاء والإنتقاء:**

(الصفحة ....): "إضافة إلى القرارات المدرسية التقييمية 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 اعترافا صريحا بشرعية الثقافة الغالبة."

إن المتأمل في الواقع التربوي يلاحظ أن الطلبة أصبحوا يتجاوزنا مشكلة التنقـيط في الامتحانات بالعديد من استراتيجيات التفاوض في عملية الاصطفاء والانتقـاء، فمنهـا غير مباشر كالضغط على المدرسين، بالتباكي والتشاكي، أو التعبير عن الغضب واللجوء للمنظمات الطلبية والنقابات والاحتجاجات والإضراب. أما الشكل المباشر مضاعفة العمل والدراسة ليفرض طالب نفسه في المجال الأكاديمي.

كذلك بعض الطلبة الذين يختارون استراتيجية البروز، مثلا الجلوس في الصفوف الأولى حسب ما يعتقدون أنه يتيح للفرد قربًا رمزيًا وفعليًا من المنصات التي يجلس عليها الفاعلون المؤثرون، وقد جرت العادة أن يكون الصفوف الأولى دلالة رمزية على المكانة، فقد تكون من نصيب الطلبة الأكثر اجتهادًا ومواظبة أو الأكثر قربًا من الأستاذ، لقد تحول "الجلوس في الصفوف الأولى" في معظم الثقافات إلى كناية دالة على الرفعة والمكانة والسلطة، ولأن كراسي الصف الأول محدودة مهما بلغ عددها، فإنها تتحول إلى منطقة تنازع، يتصارع البشر في معظم الأحيان على حيازتها، والبرهنة على أحقيتهم في الجلوس عليها. إلا أن الباحثة ترى أن الجالس في الصف الأول محكوم بقواعد المقام أكثر من غيره، يراقب جلسته وحركاته وسكناته ولباسه حتى لا يكون عرضة للنقد إن هو خالف قواعد المقام. إضافة الثرثارة الغير محمودة والتي تؤدي في اعتقاد الباحثة لتلميع صورة المتحدث وهدر وقت الطلبة الآخرين.

4. السلطة التربوية:

1.4. حقيقة السلطة التربوية:

الصفحة (90): "السلطة المدرسية هي في أصل الوهم- الذي يضيف إلى علاقات القوة قوتها الفارضة- والذي يخفي ارتباط ما لـــ (ن. ت. م) من عنف رمزي، بموازين القوى القائمة بين الجماعات والطبقات."

إلا أننا لا نستطيع أن ندعي أنه صراع الطبقة البورجوازية ضد الطبقة الارستقراطية فقط، بل أننا نجد أيضا صراع النبلاء والارستقراطيين ضد بعضهم البعض. وكذا البورجوازيين بين بعضهم الذين فرقت بينهم الأيديولوجيات المختلفة والمصالح الشخصية بعد أن كانوا على قلب رجل واحد في قبل ثورة تغيير النظام؛ فقد جرت العادة أن يقول الناس في أوقات الأزمات أن يقولون ما لا يفعلون أو العكس، عليه ينبغي أن يكون الهدف ليس في القضاء على مظاهر الصراع، بل كيفية احتوائه والتقليل منه، وكيف زيادة الفرص لتطويعه وتوجيه ليكون ايجابي.

2.4. أنماط السلطة التربوية:

أ- سلطة النظام المدرسي:

الصفحة (87): " إن السلطة المدرسية، أي صلاحية الفاعل في (ن.ت.م)، تستند إلى تفويض مضاعف على درجتين، فإنها تبقى في آن متميزة عن سلطة العملاء أو المرجعيات الذين يزاولون التربية بصورة منتشرة وغير متخصصة."

الصفحة (89): "السلطة التربوية الضرورية لمزاولة النشاط التربوي تفوض صراحة إلى هيئة من الاخصائيين يضمنها لهم القانون، وحيث يتم إصطفاء هؤلاء وإعدادهم وإعطائهم الصلاحية اللازمة لإنجاز العمل التربوي وفق أصول تضبطها المؤسسة وفي أماكن وأوقات محددة وبوسائل مضبوطة تخضع لنموذج موحد."

الصفحة(89):" حيث إن ال(ن. ت. م) ينتج سلطة مدرسية، أي صلاحية مؤسسية تبدو وكأنها لا تقوم إلا على صلاحية الفاعل الشخصية، وكونها تستند إلى تفويض ذي درجتين، فإنه ينتج ويعاود إنتاج الشروط الضرورية لممارسة درجتين، فإنه ينتج ويعاود إنتاج الشروط الضرورية لممارسة العمل التربوي المؤسسي (ع. ت.م)، ذلك أن لعملية المأسسة (التحويل إلى مؤسسة) أن تكون العمل التربوي بما له من خصائص، دون أن يخرج الذين يمارسونه أو الذين يمارس عليهم من غفلتهم عن حقيقته الموضوعية، أي من جهلهم لأصل ومنشأ الصلاحية المفوضة إليهم والتي تجعل عملهم التربوي ممكنا."

(الصفحة 8): " تميز المرجعية التربوية على درجة تحولها إلى مؤسسة أي درجة استقلاليتها بالموقع الذي تحتله بين:

(1) نسق تربوي حيث النشاط التربوي لا يكتسب طابعه كممارسة مخصوصة ويقوم به مجمل الأعضاء المثقفين في جماعة أو طبقة معينة (حيث تبقى الاختصاصات فردية وجزئية).

(2) و (ن. ت. م) حيث السلطة التربوية الضرورية لمزاولة النشاط التربوي تفوض صراحة هيئة من الاخصائيين يضمنها لهم القانون، و حيث يتم اصطفاء هؤلاء وإعدادهم وإعطاؤهم الصلاحية اللازمة لإنجاز العمل التربوي وفق أصول تضبطها المؤسسة وفي أماكن وأوقات محددة وبوسائل مضبوطة تخضع لنموذج موحد.

نفهم من أفكار **بورديو** أن للمدرسة طابع سلطوي قهري يتخذ ملامح متعددة لا تخفى على العين، وهو ما يفسر كراهية المتعلم للمدرسة ومقته لوجودها، حيث يوضح أن رؤية النظام السياسي تقدس النظام على العلم.

تعتقد الباحثة أن المدرسة لم تعد لها السلطة الكلية على الكم المعرفي لأفراد؛ بل تم تهميش دور المدرسة وتعويضها بوسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة، فقد انتشر التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد والتعليم المنزلي والتعليم الذاتي، فتطور الوسائل التكنولوجية في التعليم خلقت ما يسمى الفصل الافتراضي، والمعلم الإفتراضي، حيث لا

يربط هذا الفصل أي سلطة سواء أكانت جغرافية فهي غير مربوطة بمكان، وبشرية لا تشكو من الاكتظاظ الإقتصادي، كما تضم هذه الوسائل مجال معرفي واسع لا تربطه مناهج ومتوفر بكل اللغات وتكون مجانية، فيكفي توفر وسائل اتصال بالبيت.

وبعد إدخال التقانة في المؤسسة التعليمية لم يعد دور الأهل مراقبة أولادهم عن طريقة كشوف النقاط التي ترسلها المدرسة من حين لآخر؛ فهم يشاركونا المدرسة في كل ما يخص أبنائهم، بل أصبح من السهل تتبع تقدمهم عبر مواقع المدرسة الإلكتروني عن طريق الانترنت ومتابعة الملاحظات والعلامات المتحصل عليها، لإضافة لعدد الغياب والحضور، والتواصل مع الطاقم التعليمي، مما يفعل دور الأسرة ويمكنها من اصلاح الوضع التعليمي والأخلاقي لأبنائهم، وكذا النفسي، دون حدود زمانية او مكانية؛ بمعنى حتى خارج اوقات عمل المؤسسة التعليمية.

ب- سلطة المدرس:

الصفحة (29):"بما أن أي نشاط تربوي يتمتع في حقل الممارسة ومن حيث تحديده نفسه بسلطة تربوية، يكتسب المرسلون التربويون دفعة أهليتهم لإبلاغ ما يبلغون، أي وتبعا لذلك صلاحيتهم بأن يفرضوا على الآخرين التقاط الرسالة، وبصفتهم كمخولين لضبطها وترسيخها بواسطة عقوبات مقررة ومدعمة اجتماعيا."

(الصفحة 87):" لا يضطر المعلم الموظف في (ن. ت. م) إلى تأسيس سلطته التربوية لحسابه الخاص أمام كل طارئ وفي أية لحظة، وذلك كونه يتعامل مع جمهور من المؤمنين...وكونه أيضا يستند إلى سلطة مدرسية تشرعن وظيفته وتؤمن لها إطارا وظيفيا يكتسب صفته الموضوعية والرمزية من الأصول والقواعد المؤسسية التي تحدد ضوابط المهنة ولوازم مزاولتها بصورة شرعية."

الصفحة (91): "يصل موهوم استقلالية الـــ (ن .ت. م) المطلقة، إلى ذروته حين يتحول الجسم التعليمي بصورة كاملة إلى مجموعة من الموظفين وذلك لأن الأستاذ حين يتقاضى أجرا من الدولة أو المؤسسة الجامعية، وليس من الزبون مثل البائعين الآخرين

للسلع الرمزية (المهن الحرة)، أو على الأقل مقابل الخدمات التي يقدمها لهذا الزبون يجد نفسه في ظل أفضل شروط التغافل عن حقيقة مهمته الموضوعية."

(الصفحة 91): "ينتج الـــ (ن.ت.م) من حيث إنه يسمح بتحويل صلاحية الوظيفة (السلطة المدرسية) لصالح شخص الموظف، أي من حيث إنه يوفر الشروط اللازمة لتمويه وحجب الأصل المؤسسي للسلطة المدرسية، الشروط الملائمة لممارسة عمل تربوي مؤسسي، وذلك كونه يجير لصالح المؤسسة والجماعات والطبقات التي تخدمها، التدعيم الناتج عن موهوم استقلالية ممارسة العمل التربوي بالنسبة لشروطه المؤسسية والاجتماعية(مفارقة موهبة التعليم)."

(الصفحة91-92): " لا شيء يخدم سلطة المؤسسة ونموذج التعسف الذي تخدمه، بقدر ما يفعل انجذاب الأستاذ والطالب لموهوم يصور الأستاذ كأصل للخطاب ويجعل من السلطة التي تفوضه ترسيخ النموذج الثقافي التعسفي سلطة تقريرية.(الارتجال المبرمج بالمقارنة مع التربية، التي عندما تلجأ إلى الصلاحية، تكشف السلطة التي تعطي الأستاذ ما له من صلاحية)"

نفهم من **بورديو** أن المعلم مجرد موظف يجلس بين فئتين، فالفئة الأولى تبرمجه كآلة أو تعتبره وسيلة تحقق بها خططها الخبيثة –إن صح التعبير– فالنظام السياسي يستعمله ويعتبره كوسيلة ناقلة لقيمه وأيديولجيته، والفئة الثانية يتحدثون معه على قدم المساواة وينتهون إلى أن ينصبون أنفسهم قضاة يصدرون عليه أحكاما.

أما الباحثة فترى أن الأستاذ يبقى دوره فعالا ويصبح العامل الحاسم في التغيرات الاجتماعية ما لم يتحول هذا الأستاذ إلى قدوة سلبية؛ فقد يحدث في أحيانا كثيرة أن يقوم الأستاذ بإحداث تغيير إيجابي. فالمربي إذا أحب طلبته واحترمهم وعاملهم على أساس أنهم أبناؤه وإخوته وحرص على تعليمهم وإرشادهم ومساعدتهم فيما يصادفونه من مشكلات، وكان لهم في كل ذلك نموذجا يقتدون به، فإنهم يستجيبون له ويحترمونه. لأن الطفل والفرد عموما جبل على الشعور بالكرامة والاعتزاز بالذات، وإن من التربية الحفاظ على هذا الشعور. كذلك الأمر مع سلطة الأب. فمثلا هناك بعض الثقافات التي تركز بشكل كبير على التماثل، حيث يطلب من الأبناء أن يكونوا نسخ طبق الأصل من الكبار في كل

شيء، حتى في الأمور السيئة، بحجة المحافظة على العادات والتقاليد، هذا مما يصيب الأولاد أحيانا في بالشخصية المزدوجة، الشيء الذي يضعف روح المبادرة لذا الفرد.

كما ترى الباحثة أن ما أفسد العلاقة بين المدرس والمتعلم، وصارت تتسم العلاقة التعلمية بينهما بحالة من الجفاء وكأن هناك عداوة مستحكمة وعوضا عن أن يتم العمل وفق مقاربة تشاركية حيث المدرس منشط وموجه والمتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية وشريك فعال، فيفقد النشاط التربوي جاذبيته فيصير ممارسة قهرية ممقوتة في ذهن المتعلم وهو ما لا يسهم في بناء شخصيته أو تحفيز دافعيته للتعلم الذاتي، إلا أن الباحثة تعتقد أن على الصنف الثاني أن يتقدموا خطوة إلى الأمام وتركيز على جوهر الأمور، وعلى الصنف الأول أن يرجعوا خطوة إلى الوراء نحو توجيه الأبناء، وإرشادهم لما يقوى نسيجهم الاجتماعي ويقوي العلاقة بينهم. وعلى المربي أن يختار الطريقة والأسلوب والابتعاد عن الكلمات البذيئة والمؤذية.

ج- سلطة البرامج التعليمية:

(الصفحة38): "ضمن تشكيلة اجتماعية معينة، يكون للمقررات المادية أو الرمزية الإيجابية أو السلبية المسندة قانونيا أو غير المسندة، والتي هي تعبيرات عن السلطة، تعينات تؤمن وتدعم وتكرس دائما النشاط التربوي، ويكون لها مزيد من الحظوظ في أن يعترف بشرعيتها-أي أن قوتها الرمزية تكون أعظم."

(الصفحة38): "إن تفويض حق ممارسة العنف الرمزي الذي يؤصل سلطة المرجعية التربوية يكون دائما محدودا مقيدا، أي نجد دائما مقابل إعطاء المرجعية التربوية ما يلزم من صلاحية لترسيخ نموذج ثقافي تعسفي معين بصورة شرعية ووفق نمط من الفرض يحدده هذا النموذج، تقييدا يحول دون أن تحدد هذه المرجعية بحرية نمط الفرض والمضمون المفروض، والجمهور الذي يفرض عليه هذا المضمون (مبدأ تقييد استقلالية المراجع التربوية)."

(الصفحة40):" فالمناهج المقررة مبنية على مبدأ المقاربة بالكم دون الكيف، حيث تضم برنامجا دراسيا يفتقر لأدوات بناء واستثمار وتحليل المعرفة وإسقاطها على الواقع

والبيئة المحلية، علاوة على كونه كثيف ومرهق لطرفي العملية التعليمية أي الأستاذ والمتعلم معا فالعديد من المعارف المدرسة إما مغلوطة وإما صارت متجاوزة بفعل ثورة المعلومات، وتلقن عموديا دون مناقشة على أساس أنه في نهاية مرحلة دراسية سيتم تقييم السعة الكمية من الرصيد المعرفي عبر امتحانات نمطية جافة وكأنها مسابقة في قوة الذاكرة لا أقل ولا أكثر."

مما سبق يمكننا القول أن **بورديو** ينفي وجود إرادة سياسية صادقة التي تعيد للمدرسة مكانتها ودورها الاجتماعي الفعال، ولا يتم اختيار قيادتها وفق الشروط التربوية الفعالة بعيدا عن الخطاب السياسي السلطوي، وهي لا تهتم بإعداد المعلم واختياره قبل الخدمة ولا تنمي مهاراته أثناء الخدمة بل تضعه في قوالب معده سابقا، وتوفير الحقوق العادلة التي تضمن له حياة كريمة.

تعتقد الباحثة بأن المدرسة إكتسبت خاصية العالمية التي أحدثت تغيير في العديد من الأنساق المجتمعية، والتي لا تحتاج عدة سنوات لتطوير مناهجها، بل الطالب هو مصدر أساسي لتطوير المناهج من خلال البحث وإبداع المعرفة وهذا بمساعدة المدرسين على تنقيح المعلومات التي يحصلون عليها، إضافة للعمل الجماعي من بلدان مختلفة، لذا في ظل هذا الوضع وجب على طالب العلم أن يتعلم كيف يدخل المدرسة الإفتراضية بوعي وفاعلية، بمعنى انتقلت السلطة التربوي من المحلية إلى العالمية بعد أن كانت تمارس داخل المؤسسات، وقيامها باستلاب العقول عن طريق ووسائل التكنولوجيا المتقدمة التي تقدم معرفة ذات مزيج كوني، إذا لم تعد المدرسة اليوم المصدر الوحيد لإكتساب ونشر المعرفة بعد التطور التكنولوجي الهائل، لأن المعلومات تصل للتلميذ من مصادر متعددة.

3.4. شرعية السلطة التربوية:

(الصفحة26):" ضمن تشكيلة اجتماعية محددة تدخل المرجعيات التي تطمح موضوعيا إلى الممارسة الشرعية لسلطة الفرض الرمزي والتي تسعى إلى احتكار الشرعية، في علاقة تنافس، أي تنعقد فيما بينها علاقات قوة وروابط رمزية تعبر، من خلال بنيتها ووفق منطقها الخاص، عن ميزان القوى القائمة بين الجماعات أو الطبقات."

(الصفحة29):" تتميز علاقة الاتصال التربوية عن مختلف أشكال علاقات لاتصال التي يعقدها الفاعلون (أو المرجعيات) الذين يمارسون نفوذا يقوم على العنف الرمزي بغياب أية سلطة (صلاحية) مسبقة ومستمرة، ويضطرون تبعا لذلك إلى انتزاع اعتراف المجتمع بهم ، فيما تعطي السلطة التربوية هذا الاعتراف دفعة واحدة."

(الصفحة27):" ضمن تشكيلة اجتماعية محددة تدخل المرجعيات التي تطمح موضوعيا إلى الممارسة الشرعية لسلطة الفرض الرمزي والتي تسعى إلى احتكار الشرعية في علاقة تنافس، أي تنعقد فيما بينها علاقات قوة وروابط رمزية تعبر، من خلال بنيتها ووفق منطقها الخاص، عن ميزان القوى القائم بين الجماعات. تبدو هذه المنافسة ضرورية من الناحية الاجتماعية...تخضع علاقات التنافس بين المرجعيات للمنطق الخاص بحقل الشرعية المعاينة (مثلا حقل سياسي، ديني أو ثقافي)."

(الصفحة 40):" أن توحيد السوق الرمزية لا يحول، مهما بلغ، دون أن تتمكن النشاطات المغلوبة من أن تفرض على الذين تمارس عليهم، الاعتراف بشرعيتها، على الأقل لفترة معينة وفي بعض مجالات الممارسة العلمية."

الصفحة (85): "إن أي (ن. ت. م) يطرح صراحة شرعيته على بساط البحث عندما يقدم نفسه كمؤسسة تربوية صرفة أي بوصفه مصدر النشاط التربوي، فإنه يضطر إلى إنتاج ومعاودة إنتاج، بما يتوفر للمؤسسة من وسائل، الشروط المؤسسية الضرورية لحجب العنف الرمزي الذي يمارسه، أي الكفيلة بتوفير الاعتراف بشرعيته بوصفه مؤسسة تربوية."

الصفحة (86-87): "إن (ن. ت. م) يفوض إلى جميع عملائه من سلطة مدرسية وهي السلطة التربوية عينها ولكن بصيغتها المؤسسية، وذلك من خلال تفويض على درجتين يعاود داخل المؤسسة إنتاج التفويض بالصلاحية الذي تتمتع به المؤسسة، فإنه ينتج ويعيد إنتاج الشروط الضرورية سواء لمزوالة نشاط التربوي مؤسسي أو للاضطلاع بوظيفته الخارجية المتمثلة بمعاودة الإنتاج. ذلك أن شرعية المؤسسة تعفي العاملين فيها من انتزاع سلطتهم التربوية وتأكيدها بصورة مستمرة."

إذا الشرعية من المقومات الأساسية لبناء السلطة باعتبارها علاقة مقبولة من قبل أفراد المجتمع مع مالكي السلطة، الذين يحصلون على الاعتراف بشرعية الاجتماعية، من منطلق فكرة الضرورة الاجتماعية من جهة، ومن جهة أخرى العمل بمبدأ الرضاء والقبول من قبل الجماعة الغالبة والمغلوبة معا؛ بإعتبار هذه الطاعة ضرورة اجتماعية، ووجود السلطة ضرورة لتنظيم حياة الأفراد داخل المجتمعات؛ مما يكسب الجماعة الغالبة خلال النشاط التربوي سمة الحق وسمة الشرعية، باختصار يمكن القول الشرعية هي المبرر للسلطة و الزعامة.

ويعتقد **بورديو** أن السلطة الرمزية، تستند عنده دوما، إلى أسلوب التورية والاختفاء وهي لا يمكن أن تحقق تأثيرها المفترض، وتنفيذها بشكل فعال وإيجابي، إلا من خلال التعاون الذي يجب أن تلقاه، من طرف أغلبية الناس المعنيين بها، والذين تبدو لهم هذه الحقيقة وهمية، ولا يعترفون بها. بينما تخطط من أجل فرض وتحقيق أهدافها المرسومة والمتوخاة، وإنتاج الأدوات والآليات والمعايير التي تساعدها على ممارسة الهيمنة بطريقة منظمة من خلال نظام تعليمي مؤسسي.

خلافا لما يقوله **بورديو** ترى الباحثة أن شرعية السلطة(رغم وجودها) صارت تختلف في وجود تكنولوجيات وتقنيات حديثة عن العملية التعليمية في النظام التربوي التقليدي، فقد أصبح لأطراف النسق التربوي الحق في رسم حدودها؛ فقد تم استحدث مجالس الآباء والمعلمين، وتنوعات وسائل الرفض والتعبير عن الذات وضمان حقوق المتعلم، كما تم تزويد المدارس بإخصائيين والمشرفيين تربويين للقيامة بعملية التوجيه ولممارسة أدوار تجعل العملية التعليمة أكثر مرونة ومتعة، وحسب طبيعة المقررات وملكات واستعدادات الطلبة وأهداف التعليم. فأصبحت طريقة انتقال السلطة تعتمد على إقرار طرفي السلطة وبرضاهم، وتبقى أعمال السلطة مراقبة من أفراد المجتمع ويمارسون نقدهم لها بصورة مستمرة، لكن مع الأسف ناذرا ما نجد هذه طريقة تطبق فتكون النتيجة إما الخضوع وقبول الهيمنة أو الثورة على النظام القائم.

*** خلاصة الفصل:**

لقد تطرقت الدراسة في هذا الفصل إلى القضايا الكبرى التي شغلت فكر بورديو حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي، ورصدتها الباحثة، وتمثلت في: قضية النشاط التربوي التي تكونت من عدة أطروحات أساسية (حقيقة النشاط التربوي، أسس النشاط التربوي، وظيفة النشاط التربوي، خصائص النشاط التربوي الشروط الاجتماعية للنجاح وظيفة النشاط التربوي)، وبعدها تم تحديد قضية العمل التربوي، التي تكونت من عدة أطروحات أساسية (تعريفه، أسس العمل التربوي، وظائف العمل التربوي وقياس فاعلية العمل التربوي، استبطان العمل التربوي للعنف الرمزي)، كما تم عرض قضية التعسف التربوي التي تكونت من عدة أطروحات أساسية(حقيقة التعسف التربوي، آليات التعسف التربوي والشروط الاجتماعية للتعسف التربوي)، إضافة لقضية السلطة التربوية، التي تكونت من عدة أطروحات أساسية (حقيقة السلطة التربوية، أنماط السلطة التربوية، آليات السلطة التربوية، شرعية السلطة التربوية).

الفصل الخامس
الإجراءات المنهجية للدراسة

* تمهيد

1. مناهج الدراسة
2. حدود الدراسة
3. عينة الدراسة
4. أدوات جمع البيانات
5. صدق وثبات إستمارة تحليل الخطاب

* خلاصة الفصل

*** تمهيد:**

تنخرط هذه الدراسة ضمن البحوث الكيفية التي تسعى إلى فهم الواقع الاجتماعي بالاستناد إلى نتاج الأفراد وخطاباتهم بتفسير وشرح مضامينها وفق أساليب ومناهج وأدوات معينة. هذا الفصل بدءا من الدراسة المكتبية، والمنهج المتبع وكذا تحديد أدوات جمع البيانات في البحث ثم مجالات البحث ووصف عينة الدراسة وحدودها وكيفية اختيارها البحث ثم تحليل النتائج.

1. مناهج الدراسة:

تختلف المناهج باختلاف الدراسة؛ حيث أن المناهج التي تصلح للبحث عن حقيقة ظاهرة معينة تختلف باختلاف الموضوعات المطلوب بحثها من قبل الباحثين، والذين يمكن أن يتبعوا مناهج علمية مختلفة، وبشكل عام يمكن تعريف المنهج العلمي بأنه "هو المفاهيم التي يوظفها الباحث في معالجة موضوعه والطريقة التي يوظفها، وهذه المفاهيم قد يجدها الباحث في معالجة موضوعه والطريقة التي يوظفها، وقد يجدها الباحث قائمة في نفس المجال الذي يتحرك فيه أو قد يضعها وضعا أو قد يستعيرها من مجال آخر. وفي هذه الحالة يعمل على تلوينها أي على تضمينها أمورا لم تكن تشملها من قبل أو إفراغها من أمور كانت مشبعة بها". (المشابقة،2014،119) فالمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة، أو إجراء بحث علمي من أجل اكتشاف حقيقة أو تساعد الباحث على اكتساب مهارات منهجية علمية سليمة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المناهج البحثية التالية:

- **المنهج الوصفي:**

إن الباحثين لا يقدمون في الدراسات الوصفية مجرد اعتقادات خاصة، أو بيانات مستمدة من ملاحظات عرضية أو سطحية، كما أنهم ليسوا مجرد مبوبين أو مجدولين ولكنهم يجمعون الأدلة على أساس فرض أو نظرية ما، ثم يقومون بتبويب البيانات وتلخيصها بعناية، ثم يحللونها بعمق، في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة. (خضر،2013)

والوصف في هذه الدراسة إنما هو وصف علمي يستند إلى التحليل، ولا يكون وصفا علميا إلا أن يسبقه التحليل، بمعنى حصر جميع جزئيات الخطاب الموصوف وتصنيفها وترتيب هذه التصنيفات حسب نظام تحدده أهداف الدراسة، لذا تجد الباحثة أن إتباع المنهج الوصفي هو الأنسب لهذه الدراسة، كونها ستقوم بتتبع الأثر الفكري لبيير بورديو بوصفه مفكر سوسيولوجي، وتوصيف مادته العلمية ونقل آرائه بكل موضوعية فقد تم استعمال المنهج الوصفي لأجل توصيف الخطاب التربوي –محل الدراسة– شكلا ومضمونا.

❖ **المنهج المقارن:**

استعملنا تحديدا "المقارنة المستدركة يقوم هذا النوع من المقارنة على مقارنة السابق باللاحق، بمعنى المقارنة التي تحدد نقاط الاختلاف والتشابه داخل نظريات المدرسة الواحدة أو أكثر" (مصباح،96،2010).

وقد تم استخدام المنهج المقارن في هذه الدراسة بهدف تحليل السياق الثقافي الفكري ومقارنة أفكار **بيير بورديو** بأفكار المفكرين الذين سبقوه أو تزامن معهم، وذلك بتحديد ما عارضهم فيه وما أخذه منهم، بإبراز أوجه الإتفاق والاختلاف، حيث ركزت الباحثة على البعد التاريخي في المقارنة حيث يقوم على مقارنة بين الخطابات التربوية والاجتماعية في عدة مراحل زمنية متعاقبة، وتحديد التطورات التي طرأت عليها بفعل الزمن، وتم الاستفادة منه أيضا بمقارنة خطابات التربوية الاجتماعية في مكان معين بنظيرتها في مكان آخر.

إضافة لإجراء دراسة تاريخية والتي تم من خلالها تحديد **المعالم** العامة لنتاج فكر بورديو، أو للمفكرين أنفسهم والكشف عن جوانبه المختلفة، على أساس ما بينهما من علاقات وثيقة، تربطهما بالبيئة والعصر والمجتمع، فالفكر في رأي أصحاب الاختصاص وليد البيئة، وانعكاس لأحداث المجتمع، وتلك **الأحداث** هي الملهمة الأولى للمفكرين. والمثير الأقوى لتوجيه انتباههم نحو مشكلات ومواضيع جديرة بالاهتمام وتحريك إلهامهم وتفجير أفكار النقد بداخلهم؛ فالنص (كتاب) ثمرة صاحبه، ومرتبط بحياة المفكر والسياق الاجتماعي والثقافي الذي تطور فيه فكره، إذا أصبح النص وثيقة تاريخية ويتكئ هذا

المنهج على ما يشبه سلسلة من المعادلات السببية فإذا **النقد** للمفكر يتم من خلال بيئته الاجتماعية والثقافية.

فهي" ما يمكن به إجابة سؤال عن الماضي بواسطة مجهود علمي كبير يبذله الباحث متمثلا في محاولة لاستنتاج العلاقة بين الأحداث والربط بينها، مستندا في ذلك إلى ما يستقيه من أدلة علمية صحيحة تبرهن استنتاجه".(العساف،2006،281) فكل حدث تاريخي له جانبان: جانب مقيد بالإطار الزماني والمكاني والظروف، التي أدت لوقوعه وجانب يتمثل في القيم الفكرية والأخلاقية، والإنسانية، التي يمكن أن يشكلها ذلك الحدث في جميع الأزمنة، والأمكنة، رأت الباحثة أن من الضرورة أن تلجأ إلى الدراسة التاريخية، لأنها هي وحدها التي تستطيع أن تكشف لنا ظروف البيئة الاجتماعية للمؤلف وكافة السياقات التي رافقت تكوينه الفكري.

2. حدود الدراسة:

يمكننا اعتبار هذه الدراسة مقاربة نوعية استكشافية، ذلك أنها لا تنطلق من فرضيات مضبوطة ومعلنة بل من ملاحظات واعتبارات موجهة للبحث والتساؤلات التي تشكلت بفضل الدراسة الاستطلاعية، تحدّدت الدراسة بالمجالات الآتية:

أ- حدود زمنية:

- القراءة المكتبية(2018-2020)، وكذلك من خلال القراءة الأولية للخطاب محل الدراسة والتحليل.
- مرحلة التحليل الفعلية (2021-2022).

ب- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على تحليل الخطاب التربوي عند بيير بورديو، دون التطرق إلى الخطابات الاجتماعية الأخرى.

3. مجتمع الدراسة:

قبل التطرق إلى وصف عينة الدراسة لابد من تحديد مجتمع الدراسة بدءا بتحديد مفهومه؛ حيث يمثل مجتمع الدراسة جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث وتم التوصل إليها من طرف الباحث.

ويرى موريس أنجرس" إن مصطلح مجتمع البحث(population) له هنا معنى واسعا من الممكن أن تكون وحدات هذا المجتمع أفراد(أشخاصا) أو كتابات، وثائق سمعية بصرية أو أشياء أخرى(ـــ)، فهو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز عليها الملاحظات."(أنجرس،2006، 173- 298)

أجريت الدراسة الحالية على مستوى الآثار التي تركها المفكر الراحل من كتب ومئات المقالات والمحاضرات والدراسات في مختلف مجالات الاجتماعية والإنسانية والتي ترجم الكثير منها إلى لغات عالمية مختلفة، وعرض فيها أفكاره السوسيولوجية.

ونظرا لعدم تمكننا من الاطلاع على كتابات بيير بورديو كلها (المجتمع المستهدف لضخامته) فتم التركيز على المجتمع المتاح والممكن الوصول إليه والاقتراب منه لتحديد عينة الدراسة وجمع البيانات، وتحليلها.

4. عينة الدراسة:

1.4. تحديد عينة الدراسة:

العينة " هي عبارة عن مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع، وبعبارة أخرى فالعينة مجموعة من الوحدات التي يجب أن تتّصف بنفس مواصفات مجتمع الدراسة." (بوحفص،2011،136)

ونظرا لأهداف الدراسة ولصعوبة الإلمام بكل خطابات **بيير بورديو** التي قدمت أطروحات الصراع الرمزي داخل النسق التربوي، ونظرا لإستحالة الحصول على قاعدة مجتمع بحث، فلا يمكننا إيجاد قائمة اسمية تشمل كل عناصر البحث، أي قائمة تشمل كل

عناوين خطابات **بيير بورديو** وتحديد مضامينها، فقد تمّ الأخذ بالعينة القصدية والتي تم اختيارها بناء على الدراسات السابقة وذلك وفقا لطبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها، وأيضا وفقا لما انتهت إليه الدراسة مسحية التي تم إجراؤها حول خطابات المفكر **بيير بورديو** في فترة البحث والتقصي والقراءة حول موضوع الدراسة، واستشارات عميقة مع أساتذة علم الاجتماع داخل الجامعة وخارجها. فجاءت العينة كما يلي:

📖 **العنف الرمزي**

جاءت العينة قصدية، فقد وقع الاختيارُ على كتابه «العنف الرمزي»(النسخة المترجمة) لتحليله ونقده، وتيسير قراءته للباحثين والدارسين والمثقفين، وهذا بناء على الدراسات السابقة وآراء المختصين في علم الاجتماع. وذلك وفقا لمجموعة معايير هي:

- خطاب فردي
- أنه أوسع كتابٍ وقفتُ عليه يمثل الخطاب تربوي عند بورديو.
- بأنَّ هذا الكتاب يبحث في موضوع مهم يتعلق بالصراع داخل النظام التربوي.

وما يجدر الإشارة إليه أن هذا الكتاب تم طبع بعناوين مختلفة، ففي بعض الأحيان يتغير العنوان بين طبعة وأخرى، وكذلك تم نشر أعماله مجتمعه في مؤلفا يحمل عنوانا جديدا، **مثل:** كتاب أشياء مقولة1987 الذي أعيد طبعه بعنوان "**بعبارة أخرى محاولات باتجاه سوسيولوجيا إنعكاسية** 2001"، "**العنف الرمزي**" أعيد طبعه بعنوان "**أسس النظرية في العنف الرمزي**" وجمعها مع كتاب "إعادة النظام" في مؤلف واحد مشترك مع كلود باسرون بعنوان "إعادة الانتاج" وغيرها كثير.

2.4. توصيف عينة الدراسة:

سوف يخصص هذا الجزء لتقديم وصف شامل ومختصر للخطاب المحلل، وهذه النبذة الوصفية تتعلق بالمعلومات الأولية عن الكتاب، والجوانب الشكلية والفنية له، إضافة لتقديم وصف وتصنيف لمواضيع الخطاب.

أ- العرض التحليلي لشكل الكتاب:

- **اسم المؤلف:** بيير بورديو، Pierre Félix Bourdieu.
- **تصنيف الكتاب:** علم الاجتماع التربوي.
- **دلالة العنوان:** "العنف الرمزي" (بحث في أصول علم الاجتماع التربوي)

"يعد العنوان من بين أهم عناصر المناص لهذا فإن تعريفه يطرح بعض الأسئلة ويلح علينا في التحليل، فجهاز العنونة كما عرفه عصر النهضة أو قبل ذلك، كونه مجموع معقد أحيانا أو مربك، وهذا التعقيد ليس لطوله أو قصره، ولكن مرده قدرتنا على تحليله وتأويليه" (بلعابد، 65،2008)، فالعنوان يحظى بأهمية بالغة في كل خطاب، لأنه يمثل الباب الأول الذي يمر منه القارئ أو المتلقي لهذا العمل.

وبعد دراسة سياق الفكري **لبورديو** لاحظت الباحثة أنه يوجد رابط وتداخل قوي بين نفسية الكاتب والعنوان مما ساهم في تقوية دلالات الكتاب، فالباحثة تعتقد بمقصدية المؤلف في إضفاء كلمة" العنف" "**violence**"على العنونة الرئيسة "**العنف الرمزي**" " **violence symbolique**" ولا يخفى ما " للعنف" من دلالة على القهر، الأمر الذي يولد لدى القارئ المتمعن الأمر الرغبة في الإطلاع على عمله، لأنه صار يمثل له عنتا شديدا في سبب ربط مفهوم "العنف" و"الرمز"؛ لذا بإمكاننا اعتبار هذا فرض سلطة على القارئ.

- **الترجمة:** الترجمة العربية لكتاب **بورديو** "العنف الرمزي" التي تكفل بها نظير جاهل، والصادرة ببيروت في سنة 1972 والتي قمنا بتحليلها، لم تكن لها فصاحة العربية ولا صفاءها، فجاءت الترجمة جامدة وحرفية وركيكة، أفسدت الكثير من تركيبة الفقرات ومعناها كما يظهر جليا في نسخة الكتاب الأخطاء الإملائية والتركيبة المختلفة واستعماله الخاطئ لعلامات الترقيم خاصة الفواصل، ربما يعود ذلك لأن المترجم لم يخاطر بتعريب المفاهيم لأنها عملية تحتاج إلى معرفة باللغات وسياقاتها الثقافية معرفة شاملة وواسعة تتنوع وتتخلق عبر فروع علمية متعددة، كما اشتهر أدباء ومفكرو المشرق بالميول للغة الإنجليزية أكثر من الفرنسية، وقد يعود ذلك أيضا لأسلوب **بورديو** في الكتابة، فهو كثير ما ضلل المترجمين والقراء خاصة في مؤلفاته النظرية؛ لذلك حاولنا في دراستنا تجاوز

المراجعة البسيطة إلى تكرار القراءة وتدقيق كامل للخطاب ومحاولة تبسيط أجزاء عديدة منه.

- **دار النشر:** المركز الثقافي العربي.
- **بلد النشر:** بيروت، لبنان.
- **تاريخ النشر باللغة الأصلية** 1970م.
- **تاريخ الترجمة** 1994م: وربما يرجع هذا لتأخر عملية الترجمة للعربية خاصة من طرف المستعمرات الفرنسية السابقة فهم لا يجيدون اللغة الفرنسية.
- **الطبعة:** الأولى، التأليف فردي.
- **لغة الكتاب الأصلية:** الفرنسية.
- **لغة الكتاب المترجم (محل الدراسة):** العربية.
- **عدد الصفحات:** 96؛ **والصفحات المعنية بالتحليل:** من الصفحة05 إلى 92، نستثني منها الصفحة 21 و28 لعدم وضوح الكتابة بها.

- **وصف الغلاف(أنظر الملحق رقم04):** نلاحظ أن غلاف الكتاب كان غير مفهوم فمضمون الكتاب جاء يختلف تمام على الصورة على الغلاف، حيث تتصدر الواجهة المترجمة صورة تشكيلية فالباحثة لم تتمكن من تحليليها أو تحديد علاقتها بالمضمون.

وربما يرجع ذلك إلى أن الغلاف في حد ذاته فرض رمزي: لو تم استبدل غلاف دار(س) للنشر، بغلاف دار(ج) للنشر، فسوف نلاحظ أن الواجهة المفروضة على الكتاب لكل ناشر سوف تختلف كليا، لذا جاءت صورة الغلاف تمثل ثقافة(ماركة) دار النشر. وترى الباحثة أن نسخة الكتاب الأصلية أقرب من المضمون حيث تمثل: مجموعة طلبة يستعرضون دروسهم على الأستاذ بشكل فردي.

نلاحظ كذلك بروز اسم الكاتب على الغلاف في حد ذاته يمارس وظيفة إشهارية تفرض نفسها على القارئ من الناحية البصرية لتنتقل لفكره، فسوى كان القارئ ناقدا لبورديو أو مؤيدا فسوف يقوم هذا التقديم بالاستلاب الفكري؛ وهذا في النسخة المترجمة أو الأصلية. ونفس الشيء بالنسبة للذكر التخصص بشكل واضح.

ب- وصف مواضيع الكتاب:

- **أهمية الكتاب:**

يعد هذا الكتاب من أهم المصادر السوسيولوجية التي درست النسق التربوي في العصر الحديث والمعاصر.

- **موضوع الكتاب:** إن الفكرة الجوهرية للكتاب، تتركز في اعتبار أن التعليم يعكس التراتبية الطبقية الموجودة داخل المجتمع الفرنسي. وبالتالي فالمدرسة هي انعكاس للتراتبية في المجتمع من هيمنة الطبقة البورجوازية على الانتاج المادي عبر وسائل الانتاج وهيمنتها كذلك على الانتاج الرمزي والمعرفي والذي تعتبر المدرسة أهم مؤسساته.

- **مدخل:** ضمنها الفرضية العامة للكتاب: فهو تحدث فيها عن أهمية الموضوع وهو أن العنف الرمزي يرتبط بالسلطة والهيمنة والحقل المجتمعي، بمعنى أن الدولة تمارس، عبر مجموعة من المؤسسات الرسمية والشرعية عنفا رمزيا ضد الأفراد والجماعات.

ج- وصف محتوى الكتاب:

جاء الكتاب مقسما إلى عدد من الموضوعات المتنوعة التي كونت بنية الخطاب محل الدراسة؛ يحتوي هذا الكتاب على موضوعات أو بإمكاننا أن نعتبرها خطابات جزئية، وكل موضوع يحتوي مجموعات تعليقات(Scolie)، تتفرع منها مجموعة قضايا كلية تتفرع عنها أخرى جزئية، وتتمثل العناصر فيما يلي:

- التعسف المزدوج المميز للنشاط التربوي

DU DOUBLE ARBITRAIRE DE L'ACTION PE'DAGOGIQUE

- السلطة التربوية DE L'AUTORITE' PE'DAGOGIQUE
- العمل التربوي DU TRAVAIL PE'DAGOGIQUE
- نظام التعليم DU SYSTE'ME D'ENSEIGNEMENT

▪**الخاتمة:** الملفت للإنتباه أنه لا يوجد به خاتمة.

▪**بالكتاب:** فهرس محتويات(95). وإصدار دار النشر المركز الثقافي العربي (96).

▪**مسرد مصطلحات(93-94):** شرح فيها المترجم بعض المفاهيم، لإعطاء القارئ فرصة للتأكد منها.

5. أدوات تحليل الخطاب:

يعتمد تحقيق أهداف البحث العلمي، ونجاحه؛ على حسن اختيار الأدوات الملائمة للدراسة، وقد استخدمنا أدوات تحليل الخطاب كونها الأنسب للدراسة؛ فبناء على مؤشرات الدراسة الاستطلاعية قامت الباحثة بتصميم استمارة تحليل خطاب تتضمن عددا من أدوات تحليل النصوص التي تم تعريفها إجرائيا، وتحكيمها من قبل عدد من الأساتذة المتخصصين في تحليل الخطاب، ومناهج البحث وعلم الاجتماع؛ حيث تساعد استمارة تحليل الخطاب على استخراج الأطروحات والحجج والبراهين ووصف الفاعلين وأدوارهم وسمات هذه الأدوار بالإضافة إلى الأطر المرجعية وكيفية توظيفها في تحليل بنية الخطاب التربوي لدى بورديو.

وتتسم منهجية تحليل الخطاب بانفتاحها على مجموعة من المصادر والمرجعيات السياسية واللغوية والفلسفية بل وحتى التاريخية؛ أي توظف المعطيات والانجازات النظرية والتطبيقية لهذه العلوم، كما أنها تهتم بتفكيك العناصر المؤسسة لبنية الخطاب سعيا نحو إعادة بنائها من جديد.

وبما أن الدراسة تصنف ضمن البحوث النوعية (الكيفية) Qualitative، التي تجمع في طياتها بين: صرامة العلم والممارسة البحثية، مما جعل الباحثة تؤمن بأهمية التنويع في أدوات تحليل الخطاب، حيث تمثلت هذه الأخيرة في ما يلي:

❖ أداة تحليل الأطروحة:

"هي فكرة أو معنى معين يريد منتج الخطاب توصيله للمتلقي، بحيث يتم فهم الخطاب على النحو الذي يريده الخطاب" (بركات،2012،304)، ونقصد به في دراستنا

تحليل بنية الموضوع، أو البنية الفكرية؛ وهذا من خلال رصد الأفكار الأساسية التي يتكون منها الخطاب، وقد تم توظيف هذه الأداة لدراسة الأطروحات التي تحلل قضايا النسق التربوي في الخطاب محل الدراسة.

تقوم هذه الأداة بتصنيف مجموعة من الأفكار الأساسية والمعلنة ضمن أطروحات أساسية لتشكل هذه الأخيرة قضايا كبرى تشغل فكر الكاتب.

❖ **أداة تحليل القوى الفاعلة:**

وتفيد هذه الأداة في الكشف عن الفاعلين الأساسين الذين يحركون الأحداث داخل الخطاب، وأهم الأدوار المرتبطة بهم والصفات التي يضيفها الخطاب عليهم.

(الهنيدي،2008،33)

حيث تتيح التعرف على الطبيعية الأيديولوجية لمنتج الخطاب في نطاق ما يقدمه من تصورات بشأن الفاعلين برصد الطبيعة الايجابية أو السلبية لموقف الكاتب من الفاعل في سياق توجهه الأيديولوجي والفكري، وكم ما نسب له من صفات إيجابية أو سلبية.(نصر،1990،44)

تفيد هذه الأداة في الكشف عن الفاعلين الأساسين الذين يحركون الأحداث داخل الخطاب، وأهم الأدوار المرتبطة بهم والصفات التي يضيفها الخطاب عليهم، وذلك من خلال تصور الكاتب للقوى الفاعلة في القضايا موضع الدراسة ورصد وتحليل الأدوار والصفات المنسوبة لهم في كل قضية وترتيبها، لتحديد موقف الكاتب منها سواء أكان ايجابي أو سلبي.

❖ **أداة تحليل مسارات البرهنة:**

تتيح هذه الأداة الفرصة للتعرف على خصائص عملية لتبرير المواقف والمقولات المطروحة داخل الخطاب، حيث تقوم بتتبع الأطروحة المعبرة عن موقف محدد ورصد الحجج (المسارات) التي يستعين بها الخطاب لتبرير موقف ما بشأن حدث أو قضية، وهو ما يجعلنا نقف على الخلفيات المعرفية والفكرية للمواقف المعلنة. (سيد أحمد، 2019، 349)

تكمن أهمية استخدام مسار البرهنة كأداة لتحليل الخطاب في أنها تساعد على تحليل أيديولوجية منتج الخطاب من خلال ما يسوقه من أطروحات وحجج تمثل الطبيعة الفكرية والمذهبية لتوجهاتها، حيث تعبر عن عملية استدلال منطقي، بحيث يصبح الخطاب في مجمله تركيبا منطقيا تتراتب فيه الجمل داخل إطار واسع يشمل مقولات أساسية يسعى منتج الخطاب لتأكيدها في مواجهة أو إزاحة خطاب آخر منافس(عطية،1995،48) فمسار البرهنة تعد عنصرا مهما في تراكيب الخطاب، يستعين بها منتج الخطاب للدلالة على صدق رؤيته(عطية، المرجع نفسه، 40-41)

تفيد هذه الأداة في تحديد وتصنيف الحجج والبراهين التي يستعين بها صاحب الخطاب لتبرير موقف ما بشأن قضية ما، ومن هنا تبرز أهمية هذه الأداة في الكشف عن طبيعية التوجهات الأيديولوجية للكاتب، والتي يسعى إلى إقناع المتلقي بها، ليتم تحليل درجة السلبية أو الإيجابية في كل طرح وعملية الاستدلال والبرهنة على كل أطروحة.

❖ **أداة تحليل الأطر المرجعية:**

تفيد هذه الأداة في التعرف على السياقات الاجتماعية والتاريخية والشواهد المعاصرة والشخصيات المختلفة الذين يشكلون عملية تعضيد لمواقف الخطاب المعلنة داخل الأطروحات.(الهنيدي، المرجع السابق،48)

تفيد هذه الأداة في الكشف عن الأطر المرجعية الدائمة والمتكررة والتي يستند عليها الكاتب في تزكية مواقفه داخل الأطروحات.

ب- إجراءات التحليل:

وقد تم بناء استمارة تحليل الخطاب والتي تضمنت الأطروحات الأساسية حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتاب "**العنف الرمزي**" لبيير بورديو، وفقا لإجراءات التالية:

- القراءة الواسعة والمتكررة الدراسات الأكاديمية والاستفادة منها.

- الاستعانة ببعض المختصين في الفكر التربوي **لبيير بورديو** في علم الاجتماع.
- الاستعانة ببعض الأستاذة المختصين في التحليل النقدي للخطاب.
- تصنيف الأفكار المستخرجة في مجموعات وفقا لإستمارة تحليل الخطاب.
- القراءة المتكررة للخطاب محل الدراسة.

ج- خطوات التحليل:

لقد مر التحليل بالخطوات التالية:

- **ملاحظة الخطاب من الخارج:**

- تحديد دلالة العنوان التصريحية والايحائية
- ربط العلاقة بين العنوان والصورة المرافقة للخطاب بعد تحديد مكوناتها ودلالتها.
- التعرف على صاحب الخطاب واهتماماته (في فصل السياق).
- تخصص الخطاب وفكرته العامة.

فالباحثة تعتقد أن هذه المؤشرات المأخوذة من خارج الخطاب ستضع التحليل في المسار المناسب لأنها ستساعدها نسبيا في فهم الخطاب.

- **العمل على الخطاب:**

- قراء النص قراءة واعية يتخللها شرح الكلمات شرحا سياقيا وتحديد أفكاره مضامينه.
- وضع استمارة تحليلية (شبكة) للخطاب تتحدد من خلال نوع الخطاب ومقوماته.
- التحليل والتفسير.
- التقييم والنقد.

د- **توضيح المؤشرات النوعية لإستمارة تحليل الخطاب:**

المؤشر أو المفهوم فكرة أو صورة عقلية تتكون من خلال الخبرات المتتابعة التي يمر بها الفرد سواء كانت هذه الخبرات مباشرة أم غير مباشرة، ويتسم كل مؤشر بمجموعة من الصفات والخصائص التي تميزه عن غيره، المؤشرات هي معاني الأفكار وليس معاني الكلمات أو الألفاظ، فإذا كان لمعنى اللفظ واقع محسوس ومدرك، أصبح ذلك اللفظ مؤشر. المؤشرات هي بناءات لغوية وتركيبات لغوية لفظية، تسهم في بناء التركيبات الأدق مثل المتغيرات أو الفروض أو التعميمات أو النظريات العلمية التي تشرح أو تفسّر الظواهر العلمية أو الثقافية، إنها عبارة عن بناءات فكرية تمثّل بعض مظاهر العالم الاجتماعية والسياسية... يمكن وصف الظواهر المتعددة من خلال مؤشرات موحدة.(بدون مؤلف،2021)

إن المؤشرات في منهجية البحث العلمي تعني تجسيد دلالة المفهوم الأساسي للدراسة هو الذي يشير أو يوجه الانتباه إلى شيء ما أو هو الذي يؤشر أو يشير إلى درجة تزيد أو تنقص من الدقة، وهو أداة مهمة تسمع بالمقارنة وتحديد التقدم نحو الهدف.

ونقصد بالمؤشرات في دراستنا هذه التي يمكن أن نعتمد عليها؛ هي العناصر الجزئية التي تكونت منها أدوات تحليل النصوص المكونة لاستمارة الخطاب، والتي سوف نقوم بتحليل من خلالها بنية الخطاب التربوي محل الدراسة؛ وجاءت المؤشرات التحليل على النحو الآتي:

أ- أداة الأطروحة:

- **قضية النشاط التربوي** وشملت الأطروحات الأساسية التالية:
  - حقيقة النشاط التربوي
  - أسس النشاط التربوي
  - وظيفة النشاط التربوي
  - خصائص النشاط التربوي

- أنواع العقوبات في النشاط التربوي
- الشروط الاجتماعية لنجاح وظيفة النشاط التربوي

❖ **قضية العمل التربوي:** و شملت الأطروحات الأساسية التالية:

- بنية العمل التربوي
- أسس العمل التربوي
- وظائف العمل التربوي
- قياس فعالية العمل التربوي
- مخرجات العمل التربوي

❖ **قضية التعسف التربوي:** وشملت الأطروحات الأساسية التالية:

- حقيقة التعسف التربوي
- آليات التعسف التربوي
- الشروط الاجتماعية لتعسف التربوي

❖ **قضية السلطة التربوية:** شملت الأطروحات الأساسية التالية:

- حقيقة السلطة التربوية
- أنماط السلطة التربوية
- آليات السلطة التربوية
- شرعية السلطة التربوية

ب- أداة القوى الفاعلة: ومن خلال هذه الأداة يتم رصد الدور سلبي أو إيجابي والذي نسبه بيير بورديو للقوى الفاعلة في الأطروحات الأساسية حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي". تمثلت في دراستنا هذه في تلك القوى والعوامل المجتمعية التي تؤثر على النسق التربوي بطريقة مباشرة أو غير

مباشرة، وقد تكون قوى بشرية (سواء أكانت أفراد أو مؤسسات)، أو العلاقات والتفاعلات التي تحدث خلال الأنشطة التربوية المختلفة. وتمثلت في المؤشرات التالية:

- العائلة.
- المعلم.
- مؤسسة مدرسية (ن. ت. م).

ج- أداة مسارات البرهنة:

والهدف من استعمال هذه الأداة؛ هو تصنيف الحجج والبراهين التي استخدمها بيير بورديو في تحليل الأطروحات الأساسية حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه " العنف الرمزي"، سواء أكانت حجج إقناعيه والبراهين والمبررات المختلفة، والمقولات والأمثلة. وتمثلت مؤشراتها في العناصر التالية:

- الأدلة والشواهد.
- آراء ومقولات.
- البيانات والأرقام.
- الوصف (أمثلة).

د- الأطر المرجعية: والهدف من استعمال هذه الأداة، هو إبراز منطلقات فكرية متباينة والتي تشكل قاعدة إنطلاق خطاب بيير بورديو، والتي استخدمها في تحليل الأطروحات الأساسية حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه " **العنف الرمزي**"، وقد تكون كتاب، وثيقة، فكرة لمفكر.

وتمثلت في المؤشرات التالية:

- **المرجعية التاريخية:** وهي عبارة على ذلك النسق التاريخي الذي يستمد منه بورديو ما يمكن لمادته الكتابية ولموضوعه الذي يشتغل عليه، وتقع تحت القضايا التي طرحها حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي.

المرجعية الفكرية: هو الجانب نظري الذي استمد منها بورديو الفرضيات التي يريد اثباتها، وتقع تحت القضايا التي طرحها حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي.

المرجعية الاجتماعية: وهي عبارة على ذلك النسق الاجتماعي الذي يستمد منه بورديو ما يمكن لمادته الكتابية ولموضوعه الذي يشتغل عليه. وهذا لتأكد أن الخطاب ليس عملا خيالي

المرجعية الدينية: الرجوع لسلطة دينية، أو عالم، أو كتاب ترجع إليه طائفة مُعيّنة لمعرفة أمور دينها(الكتب السماوية)، والذي يستمد منه بورديو ما يمكن لمادته الكتابية استجابة لإشكاليات التي طرحها حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي.

6. صدق وثبات استمارة تحليل الخطاب:

لكي تتأكد الباحثة من صدق أدوات صدق جمع البيانات (استمارة تحليل الخطاب) والتي تعبر عن مدى قدرتها على أن تقيس ما تسعى الدراسة إلى قياسه فعلا.

أ. صدق إستمارة الخطاب:

تم مراعاة **الصدق التقويمي** الخاص بالبحوث الكيفية، ويتحقق هذا النوع من الصدق في التأكد من اتصاف الاستمارة الخطاب بالتجانس والتناغم، وذلك بتأكد من مدى تجانس الأفكار العامة مع بعضها البعض، أما المعيار الثاني هو **صدق المحكمين** والمتمثل في الاستعانة بذوي الخبرة ممن عملوا على دراسات مماثلة ليستطيعوا فهم أهداف هذه الدراسة وإعطاء حجج مقنعة على قدرتها على تحقيق تلك الأهداف، وقد تحقق ذلك من خلال عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال الدراسة(انظر الملحق رقم03)، الذين أشادوا بصلاحية الاستمارة للتطبيق، وأنها تقيس ما يفترض قياسه بعد تعديل بعض الملاحظات والمتمثلة في ضبط واختصار بعض المؤشرات.

ب. ثبات إستمارة الخطاب:

"الثبات يعني من الناحية النظرية ضرورة الوصول إلى اتفاق كامل في النتائج بين الباحثين الذين يستخدمون نفس الأسس والأساليب على نفس المادة".

(عبد الحميد، 2010، 211)

بعد التأكد من صدق استمارة تحليل الخطاب قامت الباحثة بالتحديد الدقيق لمؤشرات التحليل، تم أجرت قياسا لثبات التحليل وفقا لأسلوب إعادة اختبار للتأكد من مدى صحة النتائج وثباتها، حيث قامت بتطبيق استمارة الخطاب على نسبة (10%) من الخطاب التربوي محل الدراسة، وانتهت الباحثة من التحليل الأول في 15أكتوبر، وبعد مرور شهر على التحليل الأول، انتهت من الثاني (15 ديسمبر) وبناء على **مقارنة تحليل الأول والثاني**؛ جاءت النتائج كما يلي: بلغت نسبة معامل الثبات 91.04%، وهي نسبة عالية من حيث درجة الثبات التي يحصرها هولتسي بين: 0.78 و0.95، وهو ما يعني وجود اتفاق كبير بين التحللين. (لقد كان الأمر صعب)

– تم استخدام **النسب المئوية** و**التكرارات** في عملية الترتيب وإبراز مؤشرات استمارة الخطاب.

*** خلاصة الفصل:**

مما سبق يمكننا تلخيص أهم ما جاء من إجراءات منهجية؛ جاءت مناهج الدراسة متعددة: المنهج الوصفي، المنهج التاريخي، المنهج المقارن؛ وقد تم استخدم العينة القصدية كتاب: "العنف الرمزي"، تم طرح توصيف للعينة شكلا ومضمون بطرح العناصر الكتاب على شكل أفكار أساسية تم إدراجها ضمن مؤشرات الموضوع.

تمّ استخدام أدوات تحليل الخطاب الأربعة التي كونت استمارة تحليل الخطاب المتمثلة في: أداة الأطروحة- أداة القوى الفاعلة- أداة مسار البرهنة- أداة الأطر المرجعية-؛ التي تم تصميمها من طرف الباحثة، وذلك لتحليل بيانات الدراسة القائمة؛ وقد استعملت الصدق التقويمي وصدق المحكمين لتأكد من صدق الأداة، كما أجرت الباحثة قياسا لثبات التحليل وفقا لأسلوب إعادة اختبار للتأكد من مدى صحة النتائج وثباتها، تم استخدام النسب المئوية والتكرارات في عملية الترتيب وإبراز مؤشرات استمارة الخطاب وقد تمت هذه الدراسة خلال مرحلة الدكتوراه السنة الدراسية الجامعية: 2018/ 2022. والنتائج المحصّل عليها موضّحة بالتفصيل في الفصل الموالي.

الفصل السادس

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

* تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة

1.1. عرض وتحليل نتائج الخاصة بالأطروحات الأساسية

2.1. عرض وتحليل نتائج الخاصة القوى الفاعلة وصفاتها

3.1. عرض وتحليل نتائج الخاصة بمسارات البرهنة

4.1. عرض وتحليل نتائج الخاصة بالأطر المرجعية

5.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل العام

2. نقد وتأويل نتائج الدراسة

1.2.نقد وتأويل النتائج الخاصة بالأطروحات الأساسية

2.2. نقد وتأويل النتائج الخاصة القوى الفاعلة وصفاتها

3.2. نقد وتأويل النتائج الخاصة بمسارات البرهنة

4.2. نقد تأويل النتائج الخاصة بالأطر المرجعية

5.1. نقد وتأويل نتائج التساؤل العام

3. نقد نتائج الدراسة

* النتائج العامة للدراسة

* اقتراحات وتوصيات

* آفاق الدراسة

* تمهيد:

العرض والتحليل هي المرحلة الأخيرة التي يجب فيها الباحث على كل التساؤلات المرتبطة بأهداف الدراسة، فالتحليل لا يتم بمعزل عن النتائج الكمية التي يتوصل إليها الباحث من خلال الإجراءات المنهجية، لذا سيتم عرض النتائج ثم تحليلها حسب ترتيبها.

نعرض في هذا الفصل نتائج تحليل الخطاب –محل الدراسة– لدى بيير بورديو وسوف نوضح التحليل الكيفي للأطروحات الفكرية الرئيسية والفرعية التي تناولها خطاب بيير بورديو حول شرعية السلطة في المؤسسة التعليمية، كما سوف نعرض القوى الفاعلة ونوضح سمات دورها، ومسارات البرهنة والأطر المرجعية باستعراض التكرارات والنسب المئوية.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1. عرض وتحليل نتائج الخاصة بالأطروحات الأساسية:

وينصّ التساؤل الأول على ما يلي:

ما الأطروحات الأساسية التي قدمها **بيير بورديو** حول الصراع التربوي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي"؟

والجدول الآتي يوضّح خلاصة النتائج:

الجدول رقم (01) يوضح النتائج الخاصة بالأطروحات الأساسية في خطاب الدراسة

القضية	الأطروحة	التكرار	النسبة
النشاط التربوي	حقيقة النشاط التربوي	30	%36.6
	أسس النشاط التربوي	15	%18.3
	وظيفة النشاط التربوي	20	%24.4
	خصائص النشاط التربوي	07	%8.5
	أنواع العقوبات في النشاط التربوي	04	%4.9
	الشروط الاجتماعية لنجاح وظيفة النشاط التربوي	06	%7.3
	المجموع	**82**	**%100**
العمل التربوي	بنية العمل التربوي	02	%8.3
	أسس العمل التربوي	03	%12.5
	وظائف العمل التربوي	10	%41.7
	قياس فاعلية العمل التربوي	44	%16.6
	مخرجات العمل التربوي	05	%20.8
	المجموع	**24**	**%100**
التعسف التربوي	حقيقة التعسف التربوي	03	%21.4
	آليات التعسف التربوي	05	%35.7
	الشروط الاجتماعية للتعسف التربوي	06	%42.9

	المجموع	**14**	**%100**
السلطة التربوية	حقيقة السلطة التربوية	10	%12.5
	أنماط السلطة التربوية	30	%37.5
	شرعية السلطة التربوية	40	%50
	المجموع	**80**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (01) أن قضية النشاط التربوي المتضمنة في كتاب "**العنف الرمزي**"؛ انقسمت إلى (06) أطروحات أساسية، موزعة كما يلي: حيث بلغت تكرارات أطروحة حقيقة النشاط التربوي (30)تكرارا ونسبة 36.6%، وجاءت في المرتبة الثانية أطروحة ووظيفة النشاط التربوي بـــ(20) تكرار ونسبة 24.4%، تلتها أطروحة أسس النشاط التربوي في المرتبة الثالثة بـــ (15) تكرار ونسبة 18.3%، وأما أطروحة خصائص النشاط التربوي فكانت لها المرتبة الرابعة بـــ(07) تكرارات ونسبة 8.5%، وفي الأخير جاءت أطروحة الشروط الاجتماعية لنجاح وظيفة النشاط التربوي بتكرارات أقل(06) تكرارات بنسبة 7.3%، وأطروحة أنواع العقوبات للنشاط التربوي(04) تكرارات ونسبـــة 04.9 %.

أما قضية العمل التربوي المتضمنة في كتاب "**العنف الرمزي**" انقسمت إلى (05) أطروحات أساسية موزعة كما يلي: حيث جاءت في المرتبة الأولى أطروحة وظائف العمل التربوي(10) تكرارات ونسبة 41.7%، تلتها في المرتبة الثانية أطروحة مخرجات العمل التربوي بـــ(05) تكرارات ونسبة 20.8%، تليها أطروحة قياس فاعلية العمل التربوي بـــ(04) تكرارات بنسبة 16.6%، تلتها أطروحة أسس العمل التربوي بـــ(03) تكرارات بنسبة 12.5%، و تأتي أخيرا أطروحة بنية العمل التربوي بتكرارين بنسبة 8.3%.

أما قضية التعسف التربوي المتضمنة في كتاب "العنف الرمزي" انقسمت إلى(03) أطروحات أساسية موزعة كما يلي: حيث بلغت تكرارات أطروحة الشروط الاجتماعية للتعسف التربوي(06) بنسبة 42.9%، تلتها أطروحة آليات التعسف التربوي بـــ (05)

تكرارات بنسبة 35.7%، وجاءت بتكرارات أقل أطروحة حقيقة التعسف التربوي (03) تكرارات ونسبـــة 21.4 %.

أما قضية السلطة التربوية المتضمنة في كتاب "العنف الرمزي" انقسمت إلى (03) أطروحات أساسية موزعة كما يلي: حيث بلغت تكرارات أطروحة شرعية السلطة التربوية (40) بنسبة 50%، تلتها أطروحة أنماط السلطة التربوية بـــ(30) تكرار بنسبة 37.5%، وفي الأخير جاءت أطروحة حقيقة السلطة التربوية بـــ (10) تكرارات بنسبـــة 12.5 %.

2.1. عرض وتحليل نتائج الخاصة القوى الفاعلة وصفاتها:

وينص التساؤل الثاني على ما يلي:

ما الدور الذي نسبه بيير بورديو للقوى الفاعلة وصفاتها في الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي"؟

والجدول الآتي يوضّح خلاصة النتائج:

يوضح الجدول رقم (02) الأدوار المنسوبة للقوى الفاعلة وصفاتها

القوى الفاعلة	الصفات الايجابية		الصفات السلبية		إجمالي الصفات المنسوبة للفاعل	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
العائلة	06	%10.7	50	%9.3	56	%38.9
المعلم	02	%11.1	16	%88.9	18	%12.5
المؤسسة المدرسية	10	%14.3	60	%85.7	70	%48.6
المجموع					144	%100

يمثل الجدول رقم (02) أعلاه القوى الفاعلة في الخطاب التربوي محل الدراسة؛ حيث برزت قوتان فاعلتان، الأولى تمثلت في المؤسسة المدرسية بنسبة 48.6% بمقدار (70)تكرار؛ فجاءت الصفات الإيجابية للمؤسسة المدرسية بمعدل (10)تكرارات

بنسبة14.3% مقابل (60) صفة سلبية بنسبة85.7 %. وتمثلت القوى الثانية في العائلة التي سجلت حضورا بارزا بنسبة38.9% بمقدار(56) تكرار، وجاءت الصفات الإيجابية العائلة بمعدل(06) تكرارات بنسبة10.7%، مقابل (50) صفة سلبية بنسبة 89.3%. والثالثة في المعلم بنسبة 12.5% بمقدار (18) تكرار؛ فجاءت الصفات الإيجابية المعلم بمعدل صفتان صفات بنسبة11.1%،مقابل (16) صفة سلبية بنسبة 88.9%.

3.1. عرض وتحليل نتائج الخاصة بمسارات البرهنة:

وينص التساؤل الثالث على ما يلي:

ما مسارات البرهنة التي استند إليها بيير بورديو في تفسير أطروحات الصراع الرمزي النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي"؟

والجدول الآتي يوضّح خلاصة النتائج:

يوضح الجدول رقم (03) مسارات البرهنة في خطاب الدراسة

مسارات البرهنة	التكرار	النسبة
الأدلة والشواهد	20	%17.5
آراء ومقولات	04	%3.5
البيانات والأرقام	00	%00.0
الوصف (أمثلة)	50	%79
المجموع	114	%100

أظهرت نتائج الجدول رقم (03) أعلاه أن مسار البرهنة الوصف (الأمثلة) مثل أعلى نسبة تقدر بـ79%بمقدار تكرارات(90)، تليها الأدلة والشواهد في المرتبة الثانية بنسبة17.5 %بمقدار تكرارات(20)، وجاءت عرض وجهات نظر مختلفة ثالث مسارات البرهنة التي اعتمد عليها منتجو الخطاب، حيث بلغت (04)تكرارات بنسبة 3.5%، بينما جاءت باقي مسارات البرهنة المختلفة في ترتيب متأخر بفارق كبير عما سبق، حيث بلغت مسار البيانات والأرقام(00) بنسبة00.0%.

4.1. عرض وتحليل نتائج الخاصة بالأطر المرجعية:

وينص التساؤل الرابع على ما يلي:

– ما الأطر المرجعية التي ارتكز عليها بيير بورديو في تفسير أطروحات الصراع الرمزي النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي"؟

والجدول الآتي يوضّح خلاصة النتائج:

يوضح الجدول رقم (04) الأطر المرجعية في خطاب الدراسة

الأطر المرجعية	عدد الأطر المرجعية	النسبة
المرجعية التاريخية	10	%11.5
المرجعية الفكرية	70	%80.5
المرجعية القانونية	02	%2.3
المرجعية الفلسفية	05	%5.7
المرجعية الدينية	00	%00
المجموع	87	100

يتضح من الجدول رقم (04) أن المرجعية الفكرية حظيت بالنسبة الأكبر من بين الأطر المرجعية بـ (70) إطار؛ بنسبة 80.5% تلتها المرجعية التاريخية بـ(10) إطارات بنسبة 11.5%، ثم المرجعية الفلسفية بمعدل(05) إطارات بنسبة 5.7%،وفي الأخير جاءت المرجعية القانونية بمعدل(02) إطار بنسبة 2.3%، والمرجعية الدينية لم يسجل لها أي حضور في الخطاب بـ (00) إطار بنسبة 00%.

5.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل العام:

ما القضايا الكبرى التي شغلت فكر بيير بورديو حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي؟

والجدول الآتي يوضّح خلاصة النتائج:

يوضح الجدول رقم (05) قضايا الصراع الرمزي داخل النسق التربوي في خطاب الدراسة

الكتاب / القضية	العنف الرمزي	
	التكرار	النسبة
النشاط التربوي	82	%37.4
العمل التربوي	24	%11
التعسف التربوي	14	%06.4
السلطة التربوية	99	%45.2
المجموع	219	%100

يوضح الجدول رقم (05) قضايا الصراع الرمزي داخل النسق التربوي في خطاب الدراسة، ويتضح من تكرارات ونسب الجدول أعلاه نستنتج أن القضية التي أخذت النصيب الأكبر في الطرح في كتاب العنف الرمزي لبيير بورديو هي قضية السلطة التربوية والتي سجلت أعلى نسبة بـــ(45.2%) بعدد (99) تكرار، تلتها في المرتبة الثانية قضية النشاط التربوي بنسبة (37.4%) بعدد (82) تكرار، لتأتي قضية العمل التربوي في المرتبة الثالثة بنسبة (11%) بعدد (24) تكرار، وفي الأخير جاءت أطروحة التعسف التربوي في المرتبة الرابعة بنسبة (06.4%) بعدد (14) تكرار.

2. نقد وتأويل نتائج الدراسة:

بعد عرض النتائج المحصّل عليها في الدراسة القائمة، تأتي مرحلة تحليل ومناقشة النتائج، ويتم ذلك كالآتي:

1.2. نقد وتأويل نتائج الخاصة بالأطروحات الأساسية:

من خلال عرض نتائج التساؤل الأول يتضح لنا تعدد أطروحات قضية السلطة التربوية المتضمنة في كتاب "العنف الرمزي"، حيث بلغت أطروحة شرعية السلطة التربوية المرتبة الأولى بنسبة مئوية 50%.

إن بورديو يركز على هذا الأطروحة كثيرا، ويعتبر شرعية السلطة الانتكاسة النفسية للذات المغلوبة أمام الذات الغالبة، حتى تشعر بأن كل ما يقوله ويصفه ويضعه هو الصواب حتى ولو وصفته الجهة المتعسفة بأي شيء، المهم يعتبر في عرف الجهة المتعسفة صحيحا تدافع عنه، مما يجعل المتلقي في النسق التربوي يقتنع بأن كل ما يقوله ويصفه ويضعه النموذج التعسفي هو الصواب حتى ولو كان خاطئا. ولذا ترى الباحثة أنه لكي نتخلص من هذا الفرض التعسفي الجاثم على قلوبنا علينا أن نتخلص أولا من القابلية له.

كما أدرج بورديو في أطروحة أنماط السلطة التربوية التي كانت نسبة ظهورها 37.5% في خطابه محل الدراسة معلومات أساسية حول **أنماط السلطة** وربطها بطبيعة الممارسين لها، سلطة العائلة، سلطة المدرسة، سلطة المدرس وغيرها. إذن بورديو يري أن المسألة تكريس السلطة التربوي بشكل تعسفي هي مسألةً نفسية بالأساس، فهو يقول في الصفحة 36:" إذا كان من السهل جدا أن نلحظ ما يستتبعه التفويض من قيود عندما تكون محددة صراحة كما هي الحال عندما يمارس النشاط التربوي من قبل مؤسسة مدرسية فبإمكاننا أيضا معاينتها بالنسبة للنشاط التربوي الخاص بجماعة عائلية (سواء في إطار الجماعات أو الطبقات الغالبة أو الجماعات والطبقات المغلوبة)." فأنماط السلطة تستمد قوتها عن طريق إذعان واستسلام المتلقين لها والإيمان بمبادئها والانصياع لأوامرها.

وفي الأخير جاءت أطروحة حقيقة السلطة التربوية بنسبـــة مئـــوية أقل 12.5 % وقد إجتهد بورديو فيها في إبراز آليات السلطة التربوي، وعلاقتها بالبعد الاجتماعي والثقافي والسياسي مخطط لها من طرف جماعات و طبقات اجتماعية تخدم مصالحها.

ليؤكد بورديو لنا أن السلطة التربوية بناء تتألف من مجموعة علاقات قـــوة بـــين جماعات اجتماعية مترابطة التي تنتظم مع بعضها لتسهم في تحقيق هدف يخدم مصالحهم، وذلك في وجود نشاط تربوي، تحركه عملية تواصلية تفاعلية. وتعتبر الباحثة السلطة فـــي النسق التربوي خطرا اجتماعيا ولكنها ضرورة اجتماعية، فالسلطة الإيجابية ليست شـــرا، ما يعد شرا هو السلطة التي تمارس حيل للإستلاب العقول.

وما يدعّم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة كلثوم بن عبد الرحمان(2020) التي أوضحت كيف تمارس السلطة فعلها بصورة رمزية في المجالات السياسية والاجتماعية والدينية والتربوية وتوضيح أساليبها وأدواتها الرمزية في الهيمنة.

لقد انصب حديث بورديو في قضية النشاط التربوي المتضمنة في كتاب "العنف الرمزي" على أطروحة حقيقة النشاط التربوي، فقد كان الشغل الشاغل لبورديو هو الكشف عن الحقيقة الخفية والمستحدثة للنشاط التربوي، والتي حجبت الوظيفة الأساسية للنشاط التربوي. ويؤكد على هذا في قوله:" لن نورد في النشاط الثلاث الأولى، الكثير من الأمثلة التي تنحصر بالنشاط المدرسي، وذلك كي لا يتكون لدى القارئ انطباع، وإن بصورة ضمنية، بأننا نحد من مصداقية القضايا التي تنطبق فعليا على أي نشاط تربوي...لتعين أشكال ومفاعيل النشاط التربوي الذي يمارس في إطار المؤسسة المدرسية."

فالوظيفة الأساسية للنشاط التربوي تتمثل في البرامج التربوية اللامنهجية التي تنفذ داخل المدرسة، وجامعة(ملتقيات، ندوات علمية،...) أو خارجها (بعثات، تكوين خارجي، تبادل الخبرة)، وهي تهدف إلى إثراء المقرر الدراسي لتنمية قدرات ومعارف واتجاهات المتعلمين، بمعنى آخر النشاط التربوي هو جزء من العملية التعليمية وداعم لها، كما تكسب الفرد راس مال ثقافي يساعده على استيعاب المقررات الدراسية بجميع معرفها ومصطلحاتها.

وبنظرة إسقاطيه على واقع النشاط التربوي، نلاحظ تغييب النشاطات لأسباب مجهولة في بعض المدارس، رغم أن المناهج الدراسية مثقلة بالمواد النظرية الكثيرة والمكثفة والتي لا تترك وقت للقائمين على عملية التدريس للقيام بأي نشاط تربوي داخلي (t .p) أو خارجي، فهم همهم الوحيد إنهاء المقرر الرسمي قبل نهاية السنة الدراسية فجداولهم المثقلة بنصاب كامل من الحصص لا يساعدهم على الإعداد الجيد لحصة النشاط، وعدم توفر الإمكانيات الضرورية (المالية – المادية – البشرية) لممارسة النشاط بفاعلية، وعدم اقتناع أفراد العائلة بممارسة أبنائهم أي النشاط التربوي وتركيز اهتمامهم على التحصيل الدراسي، ففي ظل هذا الواقع تتجمد حقيقة النشاط الخفية والمستحدثة التي أشار إليها بورديو إلى وقت لاحق.

جاءت بقية الأطروحات وظيفة النشاط التربوي وأسس النشاط التربوي وخصائصه، كروافد للأطروحة الأساسية الأولى حقيقة النشاط التربوي ومدعمه لها ووظف بورديو أطروحة الشروط الاجتماعية لنجاح وظيفة النشاط التربوي في خطابه؛ اعتقادا منه أنه لن تحقق أي إنجازات في المجتمع إذا لم تتوفر الظروف التي ستتحقق فيها وظائف النشاط الاجتماعي والتربوي. ونستدل على ذلك في الصفحة 10:" يمتنع على النشاط التربوي بوصفه عنفا رمزيا، إنتاج أثره الخاص أي التربوي حصرا، إلا حين تتوفر له الشروط الاجتماعية الضرورية للفرض والترسيخ." وأشار في أطروحة أنواع العقوبات في نشاط التربوي وآثارها، لنوعين منها المادي والنفسي، واعتبرها من المعوقات. رغم أنها ضرورة اجتماعية تعكس الضبط الاجتماعي.

ومن خلال القراءة الكمية تبين أن بورديو أعطى الأولوية لأطروحة **وظائف العمل التربوي** في قضية العمل التربوي المتضمنة في كتاب "**العنف الرمزي**"، والتي حصرها في الوظائف الأساسية، الحفاظ على النظام، التطبيع التربوي، تكريس الغفلة الاجتماعية (تعزيز الهيمنة). وكذا أطروحة **مخرجات العمل التربوي**، وحددها في عنصرين: تكريس الطاعة، واستبطان العمل التربوي للعنف الرمزي(الاستدماج)، فقد وضح في هذين الأطروحتين لما للعمل التربوي من قوة قسرية تعمل على تحقيق الاستمرارية الاجتماعية والثقافية، فهو يعمل على نقل ثقافة السائدة واستدماجها في أفراد المجتمع.

تجد الباحثة أن من البديهي أن الفرد المستلب عقليا أصبح لا يرى إلا ما يريد أن يريه إياه الغالب ولا سبيل له لأن يقوم بأعماله إلا بالقدر الذي تقدره جماعة النفوذ الرمزي له، فهو يعيش كأن يدا خفية، وتارة مرئية تشتت معالم طريقه، وتقصي باستمرار أمامه العلامة التي تحدد هدفه، فلا يدركه أبدا، إلا أن الباحثة تعتقد التغير يبدأ من داخل الأفراد ووعيهم وأفكارهم وتصوراتهم نحو ذواتهم والآخر، ولابد لهم من إيجاد حدود ومسافات أمينه بينهم وبين الآخر، لأن احترام الأفراد لمثل هذا النوع من المؤسسات أو أسباب وجودها، هو في حد ذاته دعم لها للحفاظ على وجودها.

أما برزت أطروحة الشروط الاجتماعية للتعسف التربوي في قضية التعسف التربوي المتضمنة في كتاب "العنف الرمزي"، والتي وضح فيها كيف ينجح القائمين على النشاط التربوي في إخفاء تعسفهم إذا توفرت لهم شروط اجتماعية معينة، فهم يعطونا فرصا متساوية لأفراد، وفي نفس الوقت يقومونا بإخفاء الأساليب التي تنتجها المدرسة للإختلافات والتمايزات الطبقية، وقد ركز على ضرورة وجود نشاط تربوي ضمن علاقة اتصالية، بين علاقات قوة مجتمعية داخل نظام تعليمي مؤسساتي (ن. ت. م). وعليه فسلطة هذا الأخير تتسلم في واقع الأمر تفويضا من الطبقات المهيمنة لفرض التعسف الثقافي، فعن طريق هذا التفويض يتم تمرير العنف الرمزي بطريقة لطيفة ومقبولة.

وهي تتّفق مع دراسة بوعلام معطر(2019) التي خلصت إلى أن الثقافة المدرسية هي ثقافة الطبقة المسيطرة، والمدرسة تمارس عنف رمزي عن طريق الاختبارات الشفوية والكتابية، الشهادة لا تعكس الامتياز المدرسي بقدر ما تعكس امتياز اجتماعي.

وهذا ما أكدته أيضا دراسة (Gisela Da Silva Almeida) أن القوة الرمزية تعمل على الإقصاء من خلال العمل التربوي وتعمل على غرس شرعية الثقافة المهيمنة، والعمل التربوي، من خلال استنساخ الثقافة السائدة، يساهم في إدامة هيكل ميزان القوى، وبالتالي النظام الاجتماعي بجميع القواعد والقيم والتصورات الاجتماعية وعدم المساواة.

إذن، تتّفق جميع هذه الدراسات على أن شرعية السلطة هي الأطروحة الأساسية في خطاب بورديو التربوي، والتي يرى بورديو أن وجودها في النسق التربوي يؤدي لتكريس الطاعة والحفاظ على النظام الاجتماعي، واستنساخ الثقافة السائدة.

2.2. نقد وتأويل نتائج الخاصة بالقوى الفاعلة وصفاتها:

فى إطار الصراع الرمزي، برزت قوتان فاعلتان، الأولى تمثلت في المؤسسة المدرسية بنسبة 48.6%، واتضح من خلال رصد وتحليل خطاب بورديو أنه غلب على تصوره لدور المؤسسة المدرسية الصفة السلبية (بنسبة85.7%)، يرى بورديو أن المؤسسة المدرسية تكرس القهر الثقافي ليتحول لعنف رمزي فهو يعتبر (الصفحة07) "أن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرض من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معين" مما يشكل عند التلاميذ مقاومة ضد المناهج، والمعلمين، والإدارة مما ينتج عنه اتخاذ قرار استبعاد مبكر من المدارس سواء أكان ذاتيا أو إداريا.

فقد أكاد بورديو في هذا السياق أحد هذه الأدوار السلبية قائلا(الصفحة13): " إن نموذج التعسف الثقافي الذي تضعه علاقات القوة المتبادلة بين الجماعات أو الطبقات المكونة لتشكيلة اجتماعية معينة، في النصاب الغالب ضمن نسق التعسفات الثقافية الخاصة بهذه التشكيلة، هو ذاك الذي يعبر على الوجه الأكمل، وإن دائما بالتخلل أو بالواسطة، عن المصالح الموضوعية (المادية الرمزية) التي تسعى إلى تحقيقها الجماعات أو الطبقات الغالبة."

و(الصفحة12): " لئن بدت الاختيارات المكونة لثقافة معينة وهي اختيارات لا يختارها أحد) تعسفية، إذا ما قيست انطلاقا من منهج المقارنة بمجمل الثقافات الراهنة أو السالفة أو إذا ما أعيدت من خلال إخضاعها لتغيير خيالي، إلى فضاء الثقافات الممكنة، فإننا نكشف بالمقابل، طابعها الضروري ما إن نربطها بالشروط الاجتماعية التي تحكم ظهورها واستمراريتها."

ويذهب بورديو في طرحه لأحد هذه الأدوار التي تتسم بالسلبية في ما ورد في (الصفحة16):" وبالفعل فإن قوانين السوق حيث تتشكل القيمة الاقتصادية أو الرمزية، أي القيمة بما هي رأسمال ثقافي، وهي القيمة الخاصة بالنماذج الثقافية التعسفية التي تعاود النشاطات التربوية المختلفة إنتاجها إضافة إلى قيمة منتجات هذه الأنشطة نفسها (أفراد مثقفون)، تعتبر بمثابة إحدى الأوليات التي تتفوت آثارها العلية من تشكيلة اجتماعية إلى

أخرى والتي تؤمن معاودة الإنتاج الاجتماعي بما هي معاودة إنتاج بنية علاقات تنازع القوة بين التطبيقات."

ودعم بورديو رأيه أيضا في (الصفحة18):" كل من يسعى إلى تأسيس ممارسته التربوية على ما للممارسة التربوية من حقيقة: أن نعلم النسبية الثقافية أي أن نبين الطابع التعسفي لأي ثقافة يحملها أفراد سبق لهم أن تربوا وفقا لمبادئ التعسف الثقافي الخاص بجماعة أو بطبقة معينة أمر." و(الصفحة 31):" في تشكيلة اجتماعية معينة، لا يكون النشاط التربوي الشرعي أي المجهز بالشرعية الغالبة، شيئا مختلفا عن الفرض التعسفي للنموذج التعسفي الثقافي الغالب وذلك بوصفه نشاطا مجهولا من حيث حقيقته الموضوعية، **أي نشاطا تربويا مهيمنا وفرضا للتعسف الثقافي الغالب.**"

لقد ركز بيير بورديو في تحليله لبنية النظام الثقافي على المكتسبات اللغوية بالمؤسسة المدرسية، فإن رأس مال اللغوي لا يكف عن مزاولة تأثيره؛ بمعنى أن التمكنات اللغوية تحدد مسار الفرد في الجامعة، والعمل خاصة الأكاديمي، فكلما كانت التمكنات اللغوية جيدة تحصل الفرد على مكانة عالية، لأن من خلالها تزيد مكتسبات الفرد المعرفية والعالمية فيستفيد منها في إجراء اختبارات العمل أو أطوار الجامعة سواء كانت كتابة أو شفوية وهو يتوفر غالبا عند الطبقات المسيطرة التي وضعت المعرفة والمناهج الدراسية.

حيث يقول في (الصفحة 60)" ونحن نعلم أن ما يؤدي إليه التأهيل الذي لا ينفصل عن الحياة اليومية ويتم خاصة من خلال امتلاك اللغة الأم، أو استخدام مفردات وعلاقات القرابة هو تشكل نوع من الاستعدادات المنطقية التي يمكن التحكم بها على صعيد الممارسة، ولما كانت الاستعدادات تختلف من حيث التعقيد ودرجة الصياغة الرمزية من جماعة إلى أخرى أو من طبقة إلى أخرى، فإنها تهيئ، بصورة متفاوتة، للتحكم الرمزي بالعمليات الضرورية للاحتجاج الرياضي أو لفك رموز أي عمل فني".

ومنه يتجلى دور المؤسسة المدرسية بكل نظامها – حسب بورديو– في إعادة إنتاج تقسيم الطبقي للمجتمع، وفي نفس الوقت الأداة الفاعلة في إنتاج المجتمع على نحو طبقي إن ثقافة المدرسة تحمل خصوصية الطبقة المهيمنة، مما يجعل التربية المدرسية تعيد انتاج البنى الاجتماعية والثقافية بجميع سماتها وخصائصها. إن قوة التعسف الذي

تمارسه الطبقات المهيمنة تضطر الطبقات المسحوقة إلى الاستسلام لما فرض عليها، ولا تجد بدا من الاعتراف، عن اقتناع أو دونه، بشرعية الثقافة السائدة و بالتالي شرعية التعسف الثقافي، وكنتيجة لذلك اعتبار أن ثقافتهم غير شرعية لذا يجب عدم التفكير فيها، والتمسك بما هو أرقى وأضمن ألا وهو الثقافة السائدة.

والقوى الثانية: العائلة التي سجلت حضورا بارزا بنسبة 38.9%، وتم دراسة كل ما هو منسوب من صفات إيجابية وسلبية لأدوار العائلة في خطاب بورديو محل الدراسة، واتضح لنا أن أدوارها اتسمت بالسلبية هي الأخرى بنسبة89.3%.

فهو يقول في (الصفحة45): " أن للطابع التقليدي الخاص بالنشاط العائلي، الذي يسعى عندما يتولى مهام التربية في السنوات الأولى إلى تحقيق النشاط الأكمل ويستطيع تبعا لذلك، أن يلعب، حتى في المجتمعات الحديثة، دور المحافظة على الموروث". نفهم من كلامه أن التربية المدرسية لا يمكن أن تحقق النجاح إلا إذا كان هناك تعسفا ثقافيا d'un arbitraire culturel في الأسرة كذلك، أي في الجماعة الأولية للفرد، حيث أنه كلما وجد توافق بين العمل البيداغوجي داخل الفصل والعمل البيداغوجي داخل الأسرة كلما كانت عملية إعادة إنتاج نفس الطبقة سهلة، بمعنى أن ما يدرس في المدرسة من مناهج لابد أن تجد لها دعم أسري.

ففي (الصفحة 40) يرى بورديو أنه:" لا يمكن للنشاط التربوي العائلي أن يمارس في إطار الجماعات أو الطبقات المغلوبة إلا بقدر ما يعتبر شرعيا، سواء من قبل الذين يمارسونه أو من قبل الذين يمارس عليهم، حتى وإن كان هؤلاء قادرين على اكتشاف افتقاد التعسف التربوي الذي كان لابد لهم من الاعتراف به، إلى أي قيمة في إطار السوق الاقتصادية أو الرمزية...حل المثقف المتحدر من الطبقات المغلوبة، والمجبر على إعادة تقييم للسلطة الأبوية وعلى مواجهة ما تؤدي إليه من تنكر للهوية وكبت ومساومات." وفي قول آخر: "يأخذ تحديد المربيين الشرعيين والدافع الشرعي لنشاطهم التربوي ولنمط فرضهم الشرعي أشكالا شديدة الاختلاف، وذلك تبعا لبنية القرابة والنسق الإرثي بوصفه نمطا لانتقال الأموال والنفوذ."

وأيضا في الصفات الايجابية ذكر بورديو في(الصفحة 60): " يرتبط نجاح أية تربية مدرسية أو إجمالا نجاح أي عمل تربوي ثانوي، أساسا، بالتربية الابتدائية التي تسبقهما، وخاصة عندما ترفض المدرسة هذه الأولوية في إطار أيديولوجيتها وممارستها، مصورة التاريخ المدرسي وكأنه بلا تاريخ."

لتبرز قوى الفاعلة المعلم بنسبة 12.5%، غلبت الأدوار الخاصة بالسمة السلبية على السمة الايجابية بنسبة88.9%، يتصور بورديو أن المعلم دخل هو الآخر في الغلفة الاجتماعية؛ فالمعلم والأستاذ يتمثل صورته كفاعل ذو فعالية؛ لكنه لا يعدو أن يكون متفرجا يتمثل نفسه ايجابيا في التغيير لكنه في الحقيقة سلبي، بل هو دمية يحركها نخبة اجتماعية مسيطرة والتي تفرض سياساتها وخياراتها الفكرية والثقافية والتنظيرية.

حيث أكد بورديو في هذا السياق على أحد هذه الأدوار السلبية في(الصفحة25-26):" ... وبالفعل فإن تزامن التغيرات التي تطرأ على علاقات السلطة وتترافق مع تبدل في موازين القوى، قد يقود إلى رفع سقف التسامح تجاه بروز التعسف بشكل صريح وفظ، وتميل أيضا ضمن أطر شديدة الاختلاف مثل الكنيسة والمدرسة والعائلة والمستشفى أو حتى المنشأة والجيش، إلى إحلال " اللين" مكان " الشدة" (طرق غير موجهة، حوار، مشاركة، علاقات إنسانية...) يكشف بالفعل علاقة الارتباط المتبادل التي تنسق تقنيات فرض العنف الرمزي المميزة سواء لنمط الفرض التقليدي أو للنمط الذي يميل إلى الحلول مكانة والاضطلاع بوظيفته."

(الصفحة29):" بما أن أي نشاط تربوي يتمتع في حقل الممارسة ومن حيث تحديده نفسه بسلطة تربوية، يكتسب المرسلون التربويون دفعة أهليتهم لإبلاغ ما يبلغون، أي وتبعا لذلك صلاحيتهم بأن يفرضوا على الآخرين التقاط الرسالة، وصفتهم كمخولين لضبطها وترسيخها بواسطة عقوبات مقررة ومدعما اجتماعيا"

أما في (الصفحة 29):" ...أن تبحث المرجعيات (عملاء أو مؤسسات) التي تطمح دون أن تستحوذ دفعة واحدة على السلطة التربوية، إلى ممارسة نفوذ يقوم على العنف الرمزي (مروجون، إعلانيون، مبسطون للعلوم، مداوون...) عن **كفالة اجتماعية** من خلال " التطاول" على المظاهر الخاصة بالممارسة **الشرعية**."

الصفحة (78):" ...هيئة دائمة، تكون مؤلفة من فاعلين مختصين قابلين للتبديل ومتوفرين لذلك باستمرار، ومجهزين بأدوات من طراز موحد، قادرة لمزاولة عمل تربوي مخصوص ومقنن."

الصفحة (79-80):" يكشف التمييز القروسطي بين الأستاذ المحاضر auctor الذي ينتج ويلقي بصورة غير منتظمة محاضرات تأسيسية أصيلة والمعيد lector الذي يقوم، مقيدا بتكرار تعليق على نص الأستاذ العلامة، قابل للتكرار، بإيصال رسالة لم ينتجها هو بنفسه، الحقيقة الموضوعية الخاصة بحرفة الأستاذ، وهي حقيقة تظهر جلية من خلال الأيديولوجية الأستاذية التي تتمحور على الجدارة/ الخبرة، وهي نوع من النفي الدؤوب وظيفة الأستاذ." ودوره الايجابي:" كما أنها تظهر أيضا من خلال الإبداع الأستاذي الموهوم، الذي يستخدم جميع الأساليب المدرسية في سبيل تخط مدرسي للطريقة المدرسية المتمثلة بالتعليق على النصوص."

(الصفحة 86):" يجد الأساتذة أنفسهم، حين يواجهون خلال الأزمات التي تشهد نوعا من التشكيك بعقد التفويض الضمني الذي تستند إليه شرعية الـــ (ن. ت. م)،في وضعية تذكر بتلك التي عاشها السفسطائيون، أي مجبرين على بذل جهود ذاتية لإيجاد حلول كانت المؤسسة لتؤمنها تلقائيا لهم لو أنها قادرة على الإضطلاع بوظيفتها: لا تتضح مهنة الأستاذ الموضوعية، أي الشروط الاجتماعية والمؤسسية التي تجعلها ممكنة (السلطة التربية) بقدر ما تتضح حين تمارس في ظل أزمة مؤسسية تجعلها صعبة أو مستحيلة."

(الصفحة80):" حيث إنه لابد للـــ(ن. ت. م) من تأمين الشروط المؤسسية الضرورية لتناسق وأرثوذوكسية العمل المدرسي، فإنه يسعى إلى إخضاع الفاعلين الموكلين بعملية الترسيخ إلى إعداد موحد وإلى تزويدهم بأدوات متسقة، قادة على توفير هذا التناسق."

ما وصفه بورديو من دور المعلم سلبي يبقى حكرا على الظروف الاجتماعية لمجتمع دون آخر، وإلا كيف تفسر التجربة اليابانية والماليزية التي تعد من التجارب التربوية الناجحة، التي رفعت من شأن المعلم مقابل دوره الايجابي والفعال وأعطته الصلاحية في عدة أمور.

أما **القوى الثالثة:**

أظهر بيير بورديو في خطابه أن المعلم مغلوب على أمره بينما يلمح أن للتربية عدوان هما المؤسسة المدرسية والعائلة بوصفهم قوتان فاعلتان سلبيتان يتخبط بينهما المتلقين في العملية التربوي، لكن السؤال الذي يطرح نفسه إلى أي حد ممكن أن نؤمن بهذه الفكرة.

3.2. نقد وتأويل نتائج الخاصة بمسارات البرهنة:

اهتم بورديو بتدعيم أطروحاته في طرح إشكاليات الصراع الرمزي داخل النسق التربوي بالحجج والأدلة التي تسهم في إقناع القراء، فقد عكست الشواهد والأدلة التي طرحها الخطاب التربوي محل الدراسة بخصوص مسارات البرهنة المتعلقة بتحليل عدد من الدلائل.

وربما يعود تركيزه في مسارات البرهنة على الوصف (الأمثلة)، والآراء والمقولات، ذلك أن أطروحاته حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي قد سبقتها أحداث كثيرة، مقولات لشخصيات ومفكرين فرأى بورديو أن يستدل بها في خطابه التربوي.

فقد أظهرت نتائج الخاصة بمسارات البرهنة، أن مسار البرهنة الوصف (الأمثلة) مثل أعلى نسبة تقدر بـ79%، وفيما يلي نستعرض أمثلة لبعض مسارات البرهنة الواردة في الخطاب التربوي محل الدراسة. وما يفسر مجيء مسار البرهنة (الأمثلة) في المرتبة الأولى طبيعة الموضوع.

❖ **<u>الأمثلة:</u>**

أدرج بورديو عدة أمثلة في سياق تناوله موضوع الصراع الرمزي داخل النسق التربوي:

وضرب مثل على وظيفة علم التربية في (الصفحة 19):" مثل الأساطير السقراطية أو السقراطية المحدثة حول التعليم غير موجه، والأساطير الروسوية حول

التربية الطبيعية أو الأساطير شبه الفرويدية حول تربية لا قمعية وهي أيديولوجيات تبين ما لعلم التربية من وظيفة نوعية تتمثل بتجنب التناقض بين حقيقة النشاط التربوي الموضوعية والضرورية الأبدية لتصوير هذا النشاط التعسفي كنشاط ضروري (طبيعي)."

وحول النزاعات التي ترافق التكيف مع الثقافة أورد المثال التالي (الصفحة41): "النزاعات التي ترافق التكيف مع الثقافة الغالبة سواء في حال المثقف المستعمر– وهو الذي يدعوه الجزائريون "مرتد""متورن" M'turni– أو في حال المثقف المتحدر من الطبقات المغلوبة، والمجبر على إعادة تقييم للسلطة الأبوية وعلى مواجهة ما تؤدي إليه من تنكر للهوية وكبت ومساومات... تأهيل الشاب النبيل بوضعه في بيت نبيل– "Fosterage"– أو في مرتبة أدنى، أعداد الجنتلمانGentlman في جامعة أوكسفورد التقليدية."

وضرب مثل حول حق ممارسة التدريس الصفحة (86):" لم يستطيع السفسطائيون الذين كانوا يعلنون صراحة عن طبيعة ممارستهم كمعلمين(مثلا بروتوغوراس الذي كان يقول:" أعترف أني معلم محترف–مربي الرجال") عندما لم يجدوا مؤسسة معينة يستندون إلى سلطتها، أن يتهربوا تماما من هذا السؤال الذي كان يتردد في سياق تعاليمهم".

كذلك في قوله في ما يخص التضيق على مهنة الأستاذ " في رسالة إلى صحيفة يومية يعلن أحد المدرسين:" يجهل الأهل أن "العاهرة المحترمة" تحكي عما تحكيه ويظنون أن المعلم – مخبولا أو تحت تأثيرات المخدرات أو لا أعلم ماذا...يريد أن يأخذ الصف إلى أماكن مشينة...ومنهم من يعترض لأن المدرس تحدث عن حبوب منع الحمل: فالتربية العائلية هي حكر على العائلة... وأخيرا فإن هذا المدرس يعلم أنه سيتهم بالشيوعية إذا ما شرح الماركسية في الصفوف الثانية وذاك بالنبيل من العلمنة إذا ما رأى من الضروري أن يعطي فكرة عن التوراة أو عن مؤلفات كلوديل Claudel)"

❖ **<u>آراء ومقولات:</u>** وجاءت الآراء والمقولات ثالث مسارات البرهنة التي اعتمد عليها منتجو الخطاب بنسبة 3.5%. قام بورديو من خلالها بعملية استرجاعية لمقولات سابقة تخدم طرحه، فقد أدرج بورديو مقولة فلسفية لتأكيد أن علاقات القوة تتبع بصورة

مخصوصة من سلطتها الشرعية في (الصفحة 18): " وهكذا نجد أنفسنا هنا أمام مفارقة أبيمينيد Epiménide الكذاب وإن بصيغة جديدة: إما أنك تعتقد أتي لا أكذب عندما أقول لك أن التربية عنف وإن تعاليمي غير شرعية وعندئذ لا يمكنك أن تصدقني، وإما أنك تعتقد أني أكذب وأن تعاليمي شرعية ولا يمكنك أيضا والحال هذه أن تصدقني حين أقول إن التربية عنف."

مثل قول دوركايم حول مهنة التدريس في (الصفحة 84):" يقال إن المعلم الشاب يلتزم بما يتذكره من حياته في المدرسة أي حياته كتلميذ، أليس هذا نوع من الإقرار باستمرارية الروتين؟ فمعلم الغد لن يقوم، والحال هذه، إلا بترداد حركات معلمه الذي كان يقلد هو أيضا بدوره معلمه، ولا نرى هنا كيف يمكن أن يدخل أي عنصر جديد في هذه المتوالية المتصلة من النماذج التي تعاود إنتاج بعضها البعض."

كذلك (الصفحة 59):" بشيء من الخبث نورد هنا ما قاله هوسرل Husserl كاشفا ما للتأصيل الإمبريقي للوعي من طابع بديهي: " لقد تربيت كألماني وليس كصيني، ولكن أيضا كمديني من مدينة صغيرة، في إطار عائلي ومدرسي بورجوازي صغير، وليس كنبيل ريفي مالك عقاري كبير نشأ في مدرسة الضباط " Ecole de Cadets" ثم يلحظ أنه إذا كنا نستطيع دائما أن نحصل على علوم ثقافة أخرى أو حتى أن نعيد تربيتنا بصورة تتلاءم مع هذه الثقافة."

(الصفحة77):" فإن دور كايم يصر على رأيه بأن الغرب لم يعرف أي (ن. ت. م) قبل الجامعة القروسطية، ذلك أنه يعتبر ظهور الضبط القانوني لنتائج الترسيخ (الشهادة) كميزة أساسية لهذا النظام إضافة إلى تخصص الفاعلين وتواصل عملية الترسيخ وتناسق نمطه (التطبيع)."

❖ **<u>الاستشهاد بأدلة ووقائع وشواهد:</u>**

أظهرت النتائج أن مسار البرهنة الأدلة والشواهد جاء في المرتبة الثانية بنسبة17.5 %، ومن أبرز الإشكاليات التي استخدام فيها بورديو الاستشهاد بأدلة ووقائع

وشواهد قضية النشاط التربوي، إلى جانب السلطة التربوية، كما تم استخدام الأدلة للتأكيد على الأدوار والمواقف السلبية لعدد من القوى الفاعلة.

وكذلك في (الصفحة 24):" أن نعي التعسف المخصوص بنمط خاص من الفرض أو بثقافة محددة لا يجعلنا نحيط بما للنشاط التربوي من تعسف مزدوج، بل على العكس من ذلك، فإن الاعتراضات الأكثر جذرية ضد نفوذ تربوي معين تستلهم دائما الطوبى الذاتية– التدمير، القائلة بوجود تربية دون تعسف، أو الطوبي الفطروية التي تعطي للفرد القدرة على أن يجد بنفسه مبدأ " تفتح" شخصيته، وتشكل جميع هذه الموهومات الطوباية أداة صراع أيديولوجي تستخدمها الجماعات التي تهدف من خلال الطعن بشرعية تربوية معينة، إلى امتلاك نمط الفرض الشرعي."

وفي (الصفحة27):" بخلاف الاعتقاد السائد في الفكر الشائع وفي بعض النظريات " العالمة" Savantes التي تجعل من الاستماع (بمعنى الفهم) شرطا للإصغاء (بمعنى الانتباه والموافقة)، يبقى الاعتراف بشرعية البث، أي بالسلطة التربوية، في إطار أي تدريب (بما في ذلك التدريب على اللغة) شرطا ضروريا سواء لعملية تلقي المعلومات أو لتحويلها من كونها إخبارا إلى إعداد أو خبر."

ففي (الصفحة72) يقول بورديو:" نجد في تجربة رورزانتال صورة نموذجية عن مفاعيل أيديولوجية الموهبة، وهي الأشد دلالة: مجموعتان من العاملين في المختبر أعطيتا مجموعتين من الفئران من نوع واحد وبلغ هؤلاء العاملون أن مجموعتي الفئران هاتين انتقيتا واحدة بمعيار الذكاء وأخرى بمعيار البلاهة، فما لبث هؤلاء المختبرون أن حصلوا من قبل مجموعتيهما على تقدم مختلف تماما." وبنفس الطريقة يتم التأثير على المعلمين والتلامذة الذي ينتج عن توزيع المجموعة المدرسية إلى فئات متراتبة مدرسيا إجتماعيا انطلاقا من تراتب المؤسسات التعليمية."

4.2. نقد وتأويل نتائج الخاصة بالأطر المرجعية:

من خلال عرض النتائج نجد أن المرجعية الفكرية حظيت بالنسبة الأكبر من بين الأطر المرجعية بنسبة 80.5%. وربما يعود ذلك إنطلق بورديو من خلفيته الفكرية

والمعرفية للنظريات الكلاسيكية التي تناولت السلطة، ووظفها على شكل مقارنة في بينهم واعتبرها مرتكزات في قضايا عدة تخص الصراع الرمزي،" نكفي أن نقارن بين النظريات الكلاسيكية التي تتناول أسس النفوذ، نظريات ماركس ودور كايم وفيبر، لنلحظ أن الشروط التي تتيح بناء كل منها، تعطل إمكانية بناء موضوع من الممكن أن تعالجه الأخرى." (الصفحة5-6) فمن وجهة نظر بورديو أن ماركس ودوركايم تعارض؛ فالأول يعتبر السلطة كنتاج للغلبة الطبقية، بينما يراها الثاني أثر اجتماعي لا يتجزأ، بينما يتعارض كليهما في بعض الأوقات مع فيبر، فهما يرون أن علاقات النفوذ بمثابة تأثير متبادل بين الأفراد أو إلى إظهار أشكال النفوذ المختلفة (السياسي، الاقتصادي، الديني...).

فيما اتجه دوركايم مدفوعا بردة فعل ضد التصورات المصطنعة حول النظام الاجتماعي إلى التشديد على وجود وازع- في- الخارج يمارس القهر على النظام، فيما دعى ماركس لتقليل من للطابع الرمزي من أثر على علاقات القوة، والاعتراف بشرعية. ووقف فيبر ضد ماركس ودوكايم في آن معا، متفردا بالاهتمام بما للتصورات حول الشرعية من تأثير على ممارسة النفوذ ودوامه.

فقد كان بورديو في كل مرة يعود للمقارنة بين هذه النظريات الكلاسيكية، (الصفحة 15) " إن النظريات الكلاسيكية التي تعرف عادة النظام التربوي بكونه مجموعة الأوليات المؤسسية أو العرفية التي يتأمن من خلالها انتقال الإرث الثقافي من جيل إلى آخر(أي المعلومات المتراكمة) تميل إلى فصل عملية معاودة الانتاج الثقافي عن وظيفتها المتعينة بمعاودة الإنتاج الاجتماعي، أي تجاهل ما للعلاقات الرمزية في سياق معاودة إنتاج علاقات القوة من أثر مخصوص".

" بإسقاط على المجتمعات المنقسمة إلى طبقات، للتصور الثقافي والاتصال الثقافي الأكثر شيوعا في كتابات علماء الإناسة، فتستند إلى مسلمة ضمنية تعتبر أن النشاطات التربوية المختلفة، التي تمارس في تشكيلة اجتماعية معينة، تسهم بصورة متناغمة بمعاودة إنتاج الرأسمال الثقافي بوصفه مشاعا يملكه (المجتمع) ككل."

المرجعية التاريخية بنسبة 11.5%، فقد وظف احداث بعيدة المدى كاستشهاده بأحداث من العصور الوسطى، وأخرى قصيرة المدى توظيف أحداث من حقبته، حيث في كتابه "**العنف الرمزي**" يمزج بين الماضي والحاضر.

جاءت المرجعية الاجتماعية بنسبة 5.7%، وظفها بورديو لشرح أنماط التشكيلات الاجتماعية، كما ورد (الصفحة 08): " نجد أن علاقات القوة التي تكون التشكيلات الاجتماعية ذات النسب الصلبي (بالأب) والتشكيلات الاجتماعية ذات النسب الرحمي (الأم)، تظهر مباشرة في نماذج النشاطات التربوية المرتبطة بهذين النظامين الإرثيين" وكذلك (الصفحة 09):" يبقى أنه لا يمكننا إهمال المحددات الاجتماعية التي تعين، في جميع الحالات، علاقات الراشد بالطفل، بما فيها العلاقة حيث يكون المربون هم الأهل البيولوجيون أنفسهم."

بينت نتائج الدراسة أن المرجعية القانونية ظهرت بنسبة 2.3%، وقد استخدمها بورديو في توضيح نوعي علاقات القوة التي تكون التشكيلات الاجتماعية وذلك كما ورد في (الصفحة08-09):" ففي النظام النسب الرحمي، حيث لا يتمتع الأب بأية سلطة (صلاحية) قانونية...أما في النظام الصلبي حيث يتمتع الابن بحقوق يقرها له القانون..."

والمرجعية الدينية لم يسجل لها أي حضور في الخطاب بنسبة 00%، ورغم أن الكثير من الباحثين والمفكرين يرون أن المرجعية الدينية تعتبر المرجعية الأولى ذات التأثير على كثير من الأطروحات الفكرية في الإنسانية كلها، ويعود ذلك بسبب الفطرية الإلهية التي وضعها الله في الناس، وما يمثله الدين من تأثير على حياة الناس في كثير من القضايا الحياتية والتربوية التي تواجههم في الحياة العملية والنظري ، فرئيس القبيلة البدائية يستعين بالساحر أو مشعوذ ليبرر سلطته، سرعان ما استغلت انتشار المسيحية وظهور الكنيسة لتستمد منها شرعيتها، ثم ظهرت البروتستانتية و انتشار فكرة أن من الواجب طاعة الملك مقابل عدم استبداده، وأن لأفراد الحق في الثورة إذا أمعن سلطانهم في فساده، تحول مصدر الشرعية من قداسة الملك إلى ارادة الشعب وذلك في القرن 18 بظهور فلسفة الأنوار، فرغم تنوع مصدر الشرعية وتبرير السلطة لكن شرط أساسي

لإثبات شرعية البقاء في السلطة. ولكنها غابت بشكل كلي في خطاب بورديو التربوي وربما يرجع ذلك أنه يريد التهرب من أي انتماء ديني.

وأسند أي حديث عن الدين لمفكر آخر (الصفحة 36): " حدود فعالية أي تبشير أو دعاية ثورية تتوجه إلى الطبقات ذات فعالية الامتيازات) ايضا فإن النشاط التربوي – أي نشاط النبي الديني–، إذ عليه، بما هو auctor يدعى أنه يمتلك ذاتيا مبدأ auctoritas أن يشكل من العدم السلطة التربوية التي لابد من أن يتمتع بها أي مرسل وأن يقاتل ليستميل تدريجيا الجمهور، لن ينجح إلا بقدر ما ستند إلى تفويض مسبق بالسلطة (وإن كان بالقوة أو ضمنيا). وبالفعل لابد لكي يفلح النبي، إلا إذا قبلنا بوجود بداية إعجازية مطلقة، (كما قد نفهم من نظرية فيبر حول الكاريزما"

(الصفحة87): "(أنظر ماكس فيبر) بخلاف النبي يدير الكاهن تجارة النجاة انطلاقا من وظيفته. ولئن كانت وظيفة الكاهن في ما يتمتع به من جاذبية شخصية، فإنه يكتسب، حتى في هذه الحال، شرعيته من وظيفته بوصفه عضوا في جمعية النجاة."

"**دور كايم:** "يتمتع المعلم مثل الكاهن بصلاحية معترف بها، وذلك كونه جزءا من شخصية معنوية تتخطاه". و"رغم أن المؤسسات المدرسية كانت وليدة علمنة المؤسسات الإكليريكية أو التقاليد المقدسة (باستثناء مدارس العصور القديمة الكلاسيكية، كما يشير **فيبر)**" " كما نلحظ فإن **دور كايم** لا يقدم أي تفسير لهذا التشابه...تقوم الجامعة جزئيا على علمانيين حافظوا على مظهر الكاهن، وعلى كهنة تعلمنوا، وهكذا نجد الآن مقابل الجسم الإكليركي جسما مختلفا إلا جسم تشكل جزئيا على صورة ذاك الذي دخل في مواجهة "ضده"."

تعلمت الباحثة من البيئة البسيطة التي درست فيها، ومن التلاحم الشديد والتآزر الذي كانت تلمسه بين أهل قريتها الصغيرة، أن الدين والقيم المجتمعية هي التي تحكم المنظومة التربوية وليس السياسة ولم تعرف معنى الأيديولوجيا وقتها، إلا أن الباحثة من خلال القراءة متأنية والعميقة لخطاب بورديو محل الدراسة توصلت إلى فرضية: بيير بورديو لا يلجأ إلى حجج دينية فهو ربما يرى أنه ليس ملزم ليضع نفسه على أرضية

دينية لتبرير أفكاره أو إضفاء صبغة شرعية على منظومته الفكرية، فلقد كان يشير إليها عن طريق فيبر(كما يشرح فيبر...الخ)، وبشكل سطحي.

5.2. نقد وتأويل نتائج التساؤل العام:

من خلال عرض نتائج أداة الأطروحة يتضح لنا تعدد الأطروحات وتنوعها وبناء على تلك النتائج برزت أن القضية الرئيسية والتي لعبت دورا بارز في تشكيل الخطاب التربوي **لبورديو** السلطة التربوية بوصفها **ممارسة تربوية** (صراع رمزي) بنسبة مئوية 45.2%، تندرج عنها أطروحة أساسية والمتمثلة في شرعية السلطةبنسبة مئوية 50%.

ولقد قاربت طروحات بورديو حول الصراع الرمزي بعض الأفكار الأساسية لفان دايك، وبشكل خاص تلك الطروحات المرتبطة بمصادر السلطة، والقوة، والهيمنة، ففان دايك لا يتوانى عن أن يجهر بالقول في قضايا تكتنفها الحساسيّة في البيئة الغربية، فهو يعمل في نقد المركزية الغربية، ويسمها بأنها تُقدِّم النفس إيجاباً وتقدم الآخرين سلباً، فالخطابات المختارة في كتاب الخطاب والسلطة تفيض بهذه الاستراتيجيات المركزية في تجميل الذات وتحقير الآخر، لأنها تصدر عن عقلية تبريرية تتلاعب في الخطاب للوصول إلى مآربها في الهيمنة على عقول المتلقين والفئات المستهدفة.

ويتقاطع بورديو مع ألتوسير، جرامشي، مفكري مقاربة اعادة الانتاج الاجتماعي في العديد من النقاط منها التركّيزَ على ما أطلق عليه غرامشي البنية الفوقية، وما أسماه بورديو حقول الهيمنة الثقافية، فكل منهم يصبو إلى بيئة العلمية تربوية تعمل على إيجاد معرفة لا تنحاز إلى فئة دون أخرى، بل تعمل على تظهير العلاقات التي تنظم قوى المجتمع، فتنهض على ترسيم ميثاق يبسط العدالة والمساواة بين الأفراد، معرفة لا تقوم على أساس السيطرة والهيمنة.

لكن تعتقد الباحثة أن كثيرا هم من يشاركونها الرأي سواء من الأكاديميين أو العامة أن الجيل الستينات والسبعينات؛ كان أشد حبا للقراءة وأكثر بذل للجهد من الجيل الحالي ويظهرون الكثير من الأسف لذلك، كما أنهم يشكون من أن أبناءهم لا يتجاوبون معهم في الإقبال على التعلم، وربما كانت هذه النظرة غير صحيحة، لأن التعليم قبل مئة

سنة لم يكن إلزاميا، ولا عاما، فأبناء الأثرياء وأبناء المثقفين والعلماء، هم الذين كانوا يسافرون لتلقي العلم خارج أوطانهم، أما معظم الناس فقد كانوا أميين، ويعيشون في أوساط يسيطر عليها اليأس والانبهار بعجائب الغرب. وأما المكتبات المنزلية، فقد كانت محدودة، نقول هذا الكلام لنوضح أن ظروف اكتساب المعرفة اليوم أفضل بكثير مما كان في الماضي، وأن الذين يقرؤون ويطورون ثقافتهم هم أيضا أكثر وأفضل استعداد، إلا أن التكنولوجيا سلاح قاتل لمن لا يحسن استعماله، فقد صرف الجيل الناشئ عن المعرفة واستبطن بداخله كره التعلم والتعليم ووصفه بالقيد.

3. التقييم العام لخطاب بورديو التربوي:

بعد هذا العمل التحليلي للخطاب التربوي **لبيير بورديو** سنحاول أن نتحدث في هذا العنصر عن عنصرين مهمين: الأول يتعلق بإيجابياته، بينما يلخص الثاني أهم الثغرات التي اتسم بها الخطاب.

1.3. إيجابيات خطاب بورديو التربوي:

أدركت الباحثة من خلال تحليل السياق العام لخطابات **بيير بورديو** أن سبب تميز الخطاب التربوي الاجتماعي بشكل عالمي(خاصة فرنسا- أمريكيا)، مصدره الجانب النقدي؛ حيث لابد من نقد الجهود الكلاسيكية لأنه جهد بشري يمكن أن يعتريه النقص وللكشف عن الإختلاف في طريقة التفكير، فأصبح منتج للمعرفة وليس مستهلكا لها وبهذا الأسلوب نمت معارفه وقدراته بشكل تميز به عن الكثيرين.

يمكننا القول أن الخطاب التربوي **لبيير بورديو** من الناحية التاريخية يمثل صورة صادقة ومرآة عاكسة لمختلف الأوضاع الاجتماعية والتربوية والثقافية والسياسية في المجتمع الفرنسي لفترة الستينات، فالكتاب يمثل جزء من صراع الطبقات، لاسيما وأنه عاش فترة التحولات الكبرى في أوربا التي انعكست على الواقع السياسي والاجتماعي، عكس خطابه مرحلتين رئيسيين من مراحل تكوين خطابه هما مرحلة التنشئة الاجتماعية الخاصة به والدراسية ومرحلة العودة لفرنسا.

عكس **بورديو** في خطابه أنموذج المفكر الملم بمختلف العلوم الاجتماعية التي استلهم مضامينها من تجاربه الفكرية، فهو يمتلك ملكات يستطيع من خلالها إبراز كفاءته وبراعته العالية في استعمال النسق اللغوية ودلالاته في شد انتباه القارئ كونه الأستاذ المتمرس وذا خبرة بخبايا المجال الأكاديمي، ويظهر ذلك جليا في خطابه التربوي محل الدراسة، فهو استطاع ملامسة وجع طالب العلم بطريقة إبداعية، ويعود ذلك لحمولته الفكرية والممارسة النقدية وسوسيولوجية.

يصل **بورديو** في نهاية خطابه لفكرة جوهرية مؤداها أن عيوب النظام التعليمي هي سبب في انتكاسة أفراد المجتمع وقبولهم بالوضع الراهن وتحقيق شرعية السلطة التربوي والسياسية معا.

توظيف **بورديو** لمصطلح "العنف الرمزي"(الصراع) بما يحمله من دلالات وأبعاد في النسق التربوي، ودراسته بوصفه ظاهرة اجتماعية، مكنه من شد القارئ وكذا معاصريه من المفكرين وطلبه ورفاق دراسة.

كان **بورديو** ذكي كفاية لإخفاء معارضته للخطاب التربوي للمجتمع الفرنسي آنذاك الذي اتسم بالتنوع الثقافي والتفاوت الطبقي؛ فكان في كل مرة يركز على جهة معينة حتى لا يسقط تهمة التعسف التربوي على فئة مجتمعية دون أخرى، في مواضع تجده يوجه التهمة لطبقة الشعبية وأخرى إلى البرجوازية أو الأستقراطية، الأمر الذي ساهم في نجاحه في تناول أطروحات الصراع الرمزي، فجاء خطابه يتسم بالواقعية.

2.3. الثغرات المنهجية والفكرية في الخطاب التربوي عند بورديو:

نتعرض في هذا العنصر إلى الثغرات المنهجية والفكرية في الخطاب التربوي لدى **بورديو**، إلا أنه **يجدر الإشارة** أنها تخص خطابه محل الدراسة ولا يمكن تعميمها على بقية الخطابات الاجتماعية الأخرى الخاصة به، ونذكرها في النقاط التالية:

يبدأ **بورديو** بالنتيجة أولا، ثم بعد ذلك يسعى لدعمها، مخالفا في ذلك قواعد البحث العلمي، فهو بهذا جَعلنَا من البداية نؤمن أن كل نظام تعليمي غير واقعي وغير عقلاني

يسعى لترسيخ أفكاره المضمرة، التي تستر وراء الفعل التربوي، إلا أن البحث العلمي من مهامه أن يبدأ من مشكل لحين الوصول إلى الأحكام والحقائق، وليس العكس.

يرمي خطاب **بورديو** بوضوح إلى أن يكون توكيديا توليديا أكثر منه مجددا، حيث أنه يندد ويصف واقع الصراع الرمزي داخل النسق التربوي، ويعبر عنه أكثر مما يحلله من جذوره وفي سياقاته ثم لم يوضح لنا كيف يتم التخلص منه، فهو اكتفى بالوصف والتفسير دون تقديم حلول، وحيث يعاب على المفكر أنه من أولئك الذين يبدون التبرم من كل شيء، وينتقدون أعمال وتوجهات السابقين، ولكن لم يستطيعوا تطبيق أي نموذج في مجال التربية حتى يثبتوا لنا صحة نظريتهم. فرغم تنوع أطروحات الخطاب التربوي محل الدراسة تمسك **بورديو** بمنهج واحد من البداية حتى النهاية، هو المنهج الوصفي التأويلي.

تميز خطاب **بيير بورديو** بالتكرار، حيث لا يخلو الخطاب من محاولة تأكيد فكرة بتكرار جمل مرة تلو أخرى في فقرات مختلفة، فالقارئ غالبا ما يجد الفكرة نفسها تتردد في معظم الفصول بصورة لا تقتضيه أية ضرورة علمية أو منهجية. (القضية3.1.3.1، 3.1.3)، كما يتسم خطاب بورديو بعدم الاسترسال وينقطع الحديث ليدخل الأمثلة والمقولات.

بالنسبة للأطروحات المعرفية- العلمية التي أثارها بورديو حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي، أخذت منحى ثقافي وسياسي بالدرجة الأولى، بمفاهيمها وتحليلاتها. فهو يرى أن الصراع لن يكون أيديولوجيا أو اقتصاديا، وإنما سيكون ثقافيا قائما على الرأسمال اللغوي، هذا التنظير العام صحيح إلى حد ما، لكن إذا جئنا إلى التفاصيل لا يكون صحيحا.

تغافل **بورديو** في المرجعية الفكرية عن اتجاهات نظرية كانت تشكل له الصورة المضادة في **نفس الحقبة** (الستينيات) التي أنتج فيها خطابه هذا، ففي الستينات والسبعينات خُصصَ جزء كبير من التفكير النظري لمناقشة البعد الرمزي في نظام التعليم، نذكر منها مثلا "الفردانية المنهجية" لريمون بودون الذي على يعتبر- عكس بورديو- الفرد العنصر المركزي في تحليل أي ظاهرة اجتماعية. ولعل أبرز مواجهة خاضها بورديو وأشتهر بها،

كانت مواجهته مع بودون تحديدا في تفسير التفاوت في الفرص أمام التعليم العالي. حيث يرى بودون أنه لا يجوز اعتبار النظام التربوي متواطئا، ويعيد إنتاج النظام لمصلحة الطبقات العليا، فهو يراه محايدا لا يد له في التفاوت الناتج أساسا عن تصرفات الأفراد الحرة والواعية، كما يراه مفتوحا أمام الجميع بنفس الإمكانيات، فيما حسابات الأفراد للأثمان، والمنافع والأخطار هي التي تحدد خياراتهم بالمتابعة أو التوقف.

همش **بورديو** دور المرجعية الدينية التي يرى فيها الكثيرون أنها المصدر الأساسي للعدل ومساواة بين البشر، ولفترات طويلة في التاريخ كانت الشرعية مستمدة من المعتقد الديني.

نلاحظ أن الباحث في محاولته لتحديد العلاقة بين علاقات القوة والنشاط الرمزي عمد بشكل أساسي إلى الرجوع إلى البراديغمات الغربية الكلاسيكية، وهو ما جعل تأثير السياق الفكري يطغى بشكل واضح على الجهد الفكري **لبورديو**، حيث كان حضور دور كايم وكارل ماركس وفيبر بارزا، سواء أكان بشكل ضمني أو واضح، ففي كثير من الأحيان كان حضورهم أبرز من حضور المؤلف في حد ذاته في شرح الفكرة استدلالا أو نقدا.

إضافة إلى أن الباحثة لم تلمس أثر لإقتراحات وبدائل في خطاب **بورديو** التي تعطي المشكلات حلول، أي كيفية تحويل الفكرة لإجراء.

علاوة على ذلك، يقع المفكر **بورديو** في فخ تعميم الأحكام؛ بينما يقتصر في خطابه على مجتمع واحد وفترة زمنية معينة في زمانه (سياق) الذي كان تشيع فيه الطبقات الاجتماعية، بمعنى ربط خطابه بمرحلة تاريخية معينة ونسق اجتماعي محدد هو النموذج الفرنسي، وظن أن ما يجري في هذه الفترة الزمنية هو المقياس والمثال لجميع ما يجد من عصور وظروف وملابسات، وأن ما عاصره من ظواهر اجتماعية في بلده ومجتمعه وفي نهاية الفترة سوف يكون هو بعينه في كل الأزمان والعصور التي تجد حتى نهاية الدنيا، كما أنها قد تصبح بدون معنى تذكر في المجتمعات غير الطبقية؛ فهذا يعني أن فكرة ما قد تكون مناسبة في وقت ما لأنها تستجيب لموقف معين، فإنها تصبح في

وقت آخر غير معبرة عن رأي المؤلف في حد ذاته أو بالطريقة التي جاءت بها الفكرة في سياق معين.

يمكننا اعطاء تبرير لهذا النقد بطرح المثال التالي: (أ) طالب في الثانوية مستقيم ومتفوق مع أن أباه فلاح، لا يكاد يراه في اليوم أكثر من ساعة وأما أمه فأمية لا تعرف أي شيء عما يسمى (أدبيات تربوية) وعلى العكس من هذا (ب) المدمن للمخدرات والذي يتمتع بإزعاج أصحاب الحي بصوت مسجله، تربى في بيت ذا مستوى ثقافي عالي، فأبوه مهندس وأمه أستاذة في التعليم العالي تخصص تربية؛ صحيح أن الأعم الأغلب من الشباب والفتيان الجيدين تربوا في أسر متعلمة وصالحة، بينما تلقى المنحرفين منهم إلى سوء من أسرهم، لكن نحن كمجتمع مسلم نقول الهداية وتوفيق من الله تعالى ثم نتجه لأخذ بالأسباب، إضافة إلى أن الفقر يشكل سببا ثانويا؛ حيث إننا نجد كثيرا من الأثرياء لا يقرؤون، كما أن المكتبات العامة كثرا ما تكون فارغة على الرغم من أن المطالعة مجانية.

*النتائج العامة للدراسة:

نخلص من خلال هذه الجولة التحليلية النقدية في خطاب التربوي للمفكر الفرنسي الناقد **بيير بورديو**، للإطلاع على قضايا الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه "العنف الرمزي"، ووقوفا عند أهم السياقات التاريخية، الاجتماعية، والفكرية النقدية التي كونت فكره. توصلنا إلى جملة من النتائج نذكر أبرزها:

- ساهمت الكثير من القضايا والأطروحات في تشكيل الخطاب التربوي **لبورديو** والتي تمحورت جلها حول أطروحة شرعية السلطة والمتضمنة في قضية السلطة التربوية بوصفها أبرز ممارسة تربوية وضحها بيير بورديو في كتابه العنف الرمزي.

- احتلت قوتان فاعلتان الدور الأساسي في الخطاب التربوي لدى **بيير بورديو** وهما المؤسسة المدرسية والعائلة، وجاءت صفاتهما في مجملها سلبية.

- استند **بورديو** في خطابه التربوي إلى عدة حجج وبراهين، وكان للوصف وإدراج الأمثلة النصيب الأكبر في الظهور.

- ارتكز **بورديو** في خطابه التربوي إلى مرجعيات متنوعة، إلا أن تركيزه كان على المرجعية الفكرية أكثر.

- يتسم تحليل النقدي للخطاب بالتنوع والشمول والتعمق والفهم والتحليل.

- أن تحليل النقدي للخطاب من أحدث التوجهات المنهجية والنقدية التي عرفها البحث العلمي.

* توصيات الدراسة:

مما سبق ذكره في مراحل هذه الدراسة، توصى الدراسة بما يلي:

- إلإهتمام بالأداء اللغوي في إنتاج خطاب وبما أن جل الخطابات التربوية جاءت مترجمة، فكان لابد أن يراعى فيها مقتضى حال من يتلقون هذا الخطاب ومحاولة تقريبها للمعنى المراد والحذر من مزالق الترجمة خاصة عندما يكون الكتاب ينقل حمولة من الفكر الإنساني، لأنها أكبر من مجرد لفظة لأنها ذات حمولة فكرية قائمة بذاتها، لذا جاءت بعضها كما هي في الفرنسية جاءت الترجمة حرفية، مثل: هابيتوس...الخ.
- لابد أن يولي المؤلفون اعتبارا كافيا للخلفية المعرفية والبنية الذهنية لمن توجه إليهم هذه المادة المعرفية، وتحديد مضامينها بدقة.
- الالتزام بإعادة النظر في كل ما درس سابقا وعدم الرضوخ والاستسلام لما هيمن من نتائج وآراء ردحا من الزمن، بمعنى أن الباحثون مطالبون بمراجعة كل ما قيل وفقا منهج علمي، وبكل جرأة وإبداعية ووعي وإدراك للتغيرات التي وقعت في منهجية البحث على المستويين المفاهيمي والنظري.

* آفاق الدراسة:

تقترح الدراسة المواضيع البحثية التالية:

- أن نعيد تحليل الخطاب التربوي في البراديغم الصراعي في ضوء تحليل كتاب الفيلسوف والمربي بالو فريري " تعليم المقهورين"، وذلك لتعرف الصراع الرمزي في السياق العالم الثالث.
- أن نعيد تحليل الخطاب التربوي في البراديغم الصراعي في ضوء تحليل كتاب الاجتماعي بازل برنشتاين " اللغة والطبقة الاجتماعية"، وذلك لتعرف الصراع الرمزي في السياق الألماني.
- أن نعيد تحليل الخطاب التربوي في البراديغم الصراعي في ضوء تحليل كتاب " شروط النهضة" للمفكر العربي مالك بن نبي، وذلك لتعرف الصراع الرمزي في السياق العربي.

ختاما أقول ربما سيظن البعض أن الأمر كان سهل، فرجائي أن تتأكدوا أن الأمر لم يكن يسيرا، إلا أني أعتقد أن من إجتهد وإشتغل بتحصيل العلم وأخلص القصد فيه لوجه الله عز وجل واستعان عليه أعانه وهداه ووفقه وسدده وفهمه وألهمه، وحينئذ يثمر له هذا العلم ثمرته الخاصة به، لذا أنا أقف اليوم بينكم يملئني شعور السعادة والرضا لأني اجتهدت وتركت الباقي على الله، وأحتسب هذا العمل عنده خالصا لوجهه. فهذا عملي الذي أرجو اللهَ فيه الإخلاصَ والقبولَ، أضعُه بين يدي الأساتذة الدكاترة الأجلاء، لتصحيحِ الخطأ، وتقويمِ المعوجّ، وبيانِ الرأي. فهو عمل بشري ناقص، وكما قال عماد الأصفهاني: "إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابًا في يومه إلا قال في غدِه: لو غُيِّر هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يُستحسن، ولو قُدِّم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل. وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر."

المراجع

قائـــمة المـــراجع

أولا: الكتب

1- إبراهيم عيسى عثمان(2008)، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، عمان، الأردن، الطبعة الأولي: دار الشروق للنشر والتوزيع.

2- احسان محمد الحسن (2015)، **النظريات الاجتماعية المتقدمة، دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة**، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

3- إريك دافيس(2008)، **السياسة والتاريخ والهوية الجماعية في العراق الحديث**، ترجمة: حاتم عبد الهادي، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان: دار الفارس للنشر والتوزيع.

4- أنتوني غدنز بمساعدة كارين بيردسال(2005)، **علم الاجتماع**، ترجمة: فايز الصباغ، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: المنظمة العربية للترجمة.

5- اوسيبوف (1990)، **أصول علم الاجتماع**، ترجمة: سليم توما، موسكو: دار التقدم.

6- بركات عبد العزيز(2012)، **مناهج البحث الإعلامي (الأصول النظرية ومهارات التطبيق)**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

7- بسام عبد الرحمن المشابقة(2014)، **مناهج البحث الإعلامي وتحليل الخطاب**، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

8- بلقاسم سلاطنية، علي بوعناقة (د.ت)، **علم الاجتماع التربوي، مدخل ودراسة قضايا المفاهيم**، عين مليلة: دار الهدى.

9- بيير بورديو (01)(2014)، **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**(pdf)، ترجمة: نظير جاهل: المركز الثقافي العربي.

10- بيير بورديو(02)(2001)، **بعبارة أخرى محاولات باتجاه سوسيولوجيا إنعكاسية** (pdf)، ترجمة أحمد حسان: ميريت للنشر والمعلومات السلسلة: مختارات ميريت.

11- جان ميشال برتيلو(1999)، **بناء علم الاجتماع**، ترجمة: جوجيت الحداد، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان: عويدات للنشر والطباعة.
12- حسام الدين فياض(2017)، **بانوراما تطور المدرسة النقدية في علم الاجتماع، من المرحلة الكلاسيكية إلى المعاصرة**(doc)، بيروت، الطبعة الأولى: صفحة نحو علم اجتماع تنويري.
13- حمادة الهنيدي(2008)، **الخطاب المصري في مواجهة ظاهرة الإرهاب**، تحليل سوسيولوجي للخطاب الثقافي والسياسي والأمني في الفترة من 1995 حتى 2005، القاهرة: مكتبة النجاح.
14- خواجة عبد العزيز بن محمد(01)(2007)، **علم الاجتماع المعاصر**، من الجذور إلى الحرب العالمية الثانية، محاضرات جامعية، غراديه، الجزائر، الطبعة الأولى: دار نزهة الألباب لننشر والتوزيع.
15- خواجة عبد العزيز بن محمد(02) (2012)، **أساسيات علم الاجتماع المعاصر**، من الجذور إلى الحرب العالمية الثانية، محاضرات جامعية، غرادية، الجزائر، الطبعة الأولى: دار نزهة الألباب لننشر والتوزيع.
16- رث والاس ألسون وولف (2011)، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع تمدد آفاق النظرية الكلاسيكية**، ترجمة: محمد عبد الكريم الحوراني: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
17- سعيد إسماعيل عمر(2007)، **آفاق تربوية متجددة في التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو**، القاهرة، الطبعة الأولى: الدار المصرية اللبنانية.
18- سمير نعيم أحمد(2006)، **النظرية في علم الاجتماع،(دراسة نقدية)**، مصر، الطبعة الخامسة: دار المعارف، جامعة عين شمس.
19- شبل بدران وحسن البيلاوي(2003)، **علم الاجتماع التربية المعاصر**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
20- صالح بن حمد العساف(2006)، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، سلسلة البحث في العلوم السلوكية، الكتاب الأول، الرياض، ط4: مكتبة العبيكان.

21- عادل السكري (1999)، **نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة**، الطبعة 01، القاهرة: لدار المصرية اللبنانية.
22- عامر مصباح(2010)، **منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام**، سلسلة الكتب الأساسية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، الطبعة الثانية: ديوان المطبوعات الجامعية.
23- عبد الباسط عبد المعطي (1981)، **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**، سلسلة عالم المعرفة ، العدد44، الكويت: مطابع الأنباء.
24- عبد الحق بلعابد(2008)، **(عتبات جيرار جينيت ... من النص إلى مناص)**، بيروت، الطبعة الأولى: الدار العربية للعلوم ناشرون.
25- عبد الغني عماد (2017)، **علم اجتماع التربية، الاتجاهات والمدارس والمقاربات**، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: منتدى المعارف.
26- عبد الكريم بوحفص(2011)، **أسس ومناهج البحث في علم النفس**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
27- عبد الله العروي(2012)، **مفهوم الإيديولوجيا**، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثامنة: المركز الثقافي العربي.
28- عبد الله محمد عبد الرحمن(01)(دون تاريخ)، **علم اجتماع التربية الحديث**، (ب ـط): دار المعرفة الجامعية.
29- عبد الله محمد عبد الرحمن(02)(2001)، **علم اجتماع المدرسة**، (د. ط)، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
30- عزت جرادات وآخرون (2008)، **أسس التربية**، الأردن: دار الصفاء.
31- علي حرب(2010)، **أصنام النظرية وأطياف الحرية، (نقد بورديو وتشومسكي)**، سلسلة سياسة الفكر(2): المركز الثقافي العربي.
32- علي ليله (ب.ت)، **بناء النظرية الاجتماعية**، سلسلة النظريات الاجتماعية، عين شمس: المكتبة المصرية.
33- عماد عبد اللطيف،(2019)،" **منظورات ومقاربات عربية في التحليل النقدي للخطاب**"، مؤلف جماعي، التحليل النقدي للخطاب: مفاهيم ومجالات وتطبيقات، الطبعة الأولى، ألمانيا، برلين: المركز الديمقراطي.

34- الغريب عبد العزيز بن علي (2012)، **نظريات علم الاجتماع، تصنيفاتها، اتجاهاتها، وبعض نماذجها التطبيقية من النظرية الوضعية إلى ما بعد الحداثة،** الطبعة الأولى، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

35- فان ديك(2014)،**الخطاب والسلطة،** ترجمة: غيداء العلي، مراجعة وتقديم: عماد عبد اللطيف، القاهرة، الطبعة الأولى: المركز القومي للترجمة.

36- لطيفة حسين الكندري، بدر محمد ملك(2020)، **الوجيز في تطور الفكر التربوي، مقاربات فلسفية،** الكويت، الطبعة الأولى: مكتبة الفلاح.

37- مارلين نصر(1990)، **التصور القومي العربي في فكر جمال عبد الناصر(1952-1970)**،بيروت، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.

38- محمد الجوهري(2007)، **المدخل إلى علم الاجتماع،** كلية الآداب-جامعة القاهرة.

39- محمد الشيخ (1991)، **المثقف والسلطة،** دراسة في الفكر الفلسفي الفرنسي المعاصر، الطبعة الأولى، مكتبة التنوير، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

40- محمد عبد الحميد(2010)، **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام،** القاهرة: عالم الكتب.

41- محمد منير مرسي (2001)، **أصول التربية،** القاهرة، مصر: عالم الكتب.

42- محمود الذوادي(2014)، **مختصر الجدال حول النظرية الاجتماعية اليوم،** الأردن، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

43- محمود عوده (ب- ت)، **أسس علم الاجتماع،** بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

44- مروة إسماعيل (2018)، **تقنيات تحليل النصوص،** الطبعة الأولى، دمشق: دار الشروق للطباعة.

45- ملكة أبيض(1982)، **علم الاجتماع التربوي،** جامعة دمشق: مطابع مؤسسة الوحدة.

46- موريس أنجرس (2016)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية،** تدريبات عملية، ترجمة: بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، الطبعة الثانية، الجزائر: دار القصبة للنشر.

ثانيا: المذكّرات والرسائل الجامعية

47- بوجمعة نقيبل(2008-2009)، **علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة، دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة**، رسالة ماجستير في علوم التربية، تخصص إدارة وتسير تربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر- باتنة.

48- بوعلام معطر، (2018-2019)، **نسق السيطرة وآلياتها عند بيار بورديو**، أطروحة دكتوراه علوم في الفلسفة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم الفلسفة.

49- حسونة نسرين محمد عبده (2014)،**الخطاب الصحفي الفلسطيني نحو قضايا حقوق الإنسان المدنية والسياسية: دراسة تحليلية مقارنة**"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية – غزة.

50- عبد الله حسن عبد الله القايد(2019)، **التحليل النقدي للخطاب: الخطاب الإعلامي للدول المحاصرة لقطر مثالا**، رسالة ماجستير في اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر.

51- فرحات لعودي(2014-2015)، **علم اجتماع المعرفة عند" بيار بورديو"**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي، جامعة الجزائر-2-، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع.

52- كلثوم بن عبد الرحمان، (2019-2020)،" **السلطة والآليات الرمزية عند بيار بورديو**"، أطروحة دكتوراه، تخصص فلسفة معاصرة مذاهب ومناهج، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة الحاج لخضر – باتنة1- الجزائر.

53- محمد بن علي (2013)، **سؤال الإنسان في الفكر العربي الإسلامي والليبيرالي الغربي**، دراسة فلسفية في مفهوم والحقوق، أطروحة دكتوراه في الفلسفة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة وهران.

54- محمد عبد الفتاح الهمص(2018)، **الخطاب الصحفي الفلسطيني نحو انتفاضة القدس**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية – غزة.
55- هشام عطية(1995)، **تأثير السياسة الخارجية للدولة في المعالجة الصحفية للشؤون الدولية**، دراسة تحليلية مقارنة للصحافة المصرية، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة: كلية الإعلام.

ثالثا: المعاجم

56- ابن منظور: محمد بن مكرم(1955م)، **لسان العرب**، د. ط ، بيروت: دار صادر.
57- جرجس أنطون حويس (2006)، **المعجم المدرسي للطلاب**، الطبعة الثالثة، بيروت: دار صبح.
58- الفيروز آبادي، (د.ت)، **القاموس المحيط**، د. ط، بيروت: المؤسسة العربية للطباعة.
59- مصطفى، حسن، وسمعان، وآخرون(1977م)، **اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية**، ط3، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

رابعا: المجلات والدوريات

60- أسعد صالح الشملان(2018)، **الهيمنة: دراسة في تحولات المفهوم**، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، القاهرة، 19، (04)، (211-234).
61- أميرة محمد، سيد أحمد (2019)، **تحليل الخطاب الإعلامي: مدخل نظري**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة محمد خيضر بسكرة ،08 (03)، (333-360)
62- بشير محمد(ديسمبر2013)، **قراءة في كتاب "بورديو" (*) حوصلة وعرض**، مجلة التدوين: جامعة محمد بن أحمد وهرن 2، العدد (5)، (111-104).
63- حنان علي عواضة(2013)، **السلطة عند ماكس فيبر**، مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الفلسفة،01(206)، (265-278).

64- روث بريز (2019)، التحليل النقدي للخطاب ونقاده، ترجمة: محمد الملاخ، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد (23).
65- سعاد سراي (2018)، البراديغم في علوم الإعلام والاتصال بين الضرورة المنهجية والصعوبات البحثية الإجرائية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع ،بسكرة، الجزائر،08(01)،(393-422)
66- سعيد بكار(2016)، **التّحليل النّقدي الجديد للاستعارة**، مجلة الخطاب، جامعة مولود معمري تيزي وزو - كلية الآداب واللغات - مخبر تحليل الخطاب، 11،(23)، (53-74).
67- سعيد بكار(2020)، **الخطاب التربوي الإصلاحي بالمغرب: مقاربة تحليلية نقدية**، مجلة خطابات، مركز المدار المعرفي للأبحاث والدراسات،17(01).
68- سعيد بكار(جوان2021)،**التحليل النقدي للخطاب: مفهومه ومقارباته**، مقال بمجلة الخطاب، 16(02)، (443-476).
69- عبد الغني عبود (1423/2002هـ)، **طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي بيروت، لبنان، العدد29، (31- 52).
70- عبد الوهاب صديقي(سبتمبر2016)، بلاغة الخطاب التربوي- من النقل إلى الفعالية، مجلة علوم التربية، المعاهد، الرباط، المغرب، العدد 66، (98-109).
71- علي أسعد وطفة(01)(أفريل/ نيسان2015)،**مقاربات نقدية في التربية والمجتمع**، مجلة نقد وتنوير، إصدار خاص.
72- علي عليوة (ديسمبر2018)، **الصراع وإدارة الصراع عند كل من آلان توران، بيار بورديو، ميشال كروزيه**، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، جامعة العربي التبسي تبسة،02(09)،(140-152).
73- عمر عزيمان(اكتوبر2017)، **مفاهيم مفتاحية**، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، العدد12، (97- 108).
74- محمد بوكلاح (2020)، **منظومة القيم بين الخطاب التربوي والواقع المجتمعي**، مجلة مسالك التربية والتكوين، 03(01)، (12-26).

75- نجلة بوهرور(جوان2017)، **الصراع التنظيمي: مقاربة نظرية، مجلة أبحاث نفسية وتربوية**، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة قسنطية2، مجلد (ب)(10)، (77-94).
76- هشام بطاهر (2018)، **التأسيس النظري لعلوم الإعلام والاتصال انطلاقا من البراديغم السيبرنطيقي**، دراسة تحليلية على عينة من مشورات Cairn.info، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات جامعة عبد الحق بن حمودة جيجل، الجزائر،1(02)،(219-232)

خامسا: مواقع إلكترونية

77- أحمد إبراهيم خضر(2013)، الملامح العامة للمنهج الوصفي، تاريخ الإضافة: 2013/2/6 ميلادي - 1434/3/25 هجري، تاريخ الزيارة: 2021/12/12، على الرابط: https://www.alukah.net/web/khedr/0/50216/.
78- أحمد مداس(ب. ت)، معالم في مناهج تحليل الخطاب: مركز الكتاب الأكاديمي، تاريخ الزيارة: 2021/10/01، على الساعة: 23:59، على الرابط:
https://books.google.dz/books?id
79- بدون مؤلف، المتغيرات والمؤشرات في البحث العلمي، تم التحرير بتاريخ : 25/07/2021، تم الزيارة: (2021/12/05)على الرابط:
https://www.bts-academy.com/blog_det.php?page=2019&title
80- جميل حمداوي(01)(2012)، النظرية النقدية أو مدرسة فرانكفورت،(doc) تاريخ الإضافة:2012/3/4، تاريخ الزيارة: 2021/12/12 على الساعة: 12:16، على الرابط:
https://www.alukah.net/literature_language/0/38934
81- جميل حمداوي(02)(2015)، **نظريات علم الاجتماع**،(doc)،الطبعة الأولى، شبكة الألوكة، على الرابط: www.alukah.net.
82- حسن أحجيج(2016)، بورديو قارئا فتغنشتاين، تاريخ الزيارة: 2021/09/25، على الساعة: 14:55. مقال على الرابط: https://hekmah.org/

83- حسن أحجيج(2018)، نظرية العالم الاجتماعي: قواعد الممارسة السوسيولوجية عند بيير بورديو، تم الاطلاع عليه عن طريق الماسنجر من زميلة من جامعة المغرب.

84- عبد الكريم بوقرة(ب. س)، **علم اللغة الاجتماعي، مدخل نظري**، مطبوع جامعي، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، تاريخ الزيارة: 2021/07/29،على الساعة: 23:59، على الرابط:
https://www.alukah.net

85- عبد الله بربزي(2012)، **آليات الخطاب السوسيولوجي عن بيير بورديو بين التنظير والممارسة**، الحوار المتمدن-العدد: 3829 - 24 أوت- تم الزيارة: (2019/11/11) 23:14 على الرابط:
https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=321236

86- علي اسعد وطفة(02)(2020)، **اللغة والطبقة والانتماء الاجتماعي: رؤية نقديَّة في أطروحات بازيل برنشتاين اللغويَّة**، مقال على موقع التنويري، تم نشر المقال بتاريخ: 11 أكتوبر، تم الزيارة بتاريخ: 2021/06/10 على الرابط:
https://altanweeri.net/?p=5182

87- فوزي بوخريص(2020)، محاضرات مجزوءة سوسيولوجيا التربية، الجزء الثاني، مركز تكوين مفتشي التعليم، المغرب ملف pdf، على الموقع:
www.academia.edu

88- لطفي الإدريسي(2010)، بيير بورديو والفضح السوسيولوجي للمثقفين. P.Bourdieu، مقال على موقع: الحوار المتمدن - العدد: 2903، تاريخ الزيارة: 2021/10/01، على الساعة: 23:59، على الرابط:
https://www.ahewar.org/debat/s.asp?aid=201648

89- محمد أعراب (أوت2014)، بيير بورديو.. مساره المهني ونظريته الاجتماعية، بمجلة الكلمة، العدد 88، تاريخ الزيارة: 2021/07/29، على الساعة: 18:39. على الرابط: http://www.alkalimah.net/Articles/Read/6546

90- مختار الفجاري، مفهوم الخطاب،(بين مرجعه الأصلي الغربي وتأصيله في اللغة العربية، تاريخ الزيارة: 2021/07/29، على الساعة: 18:39، مقال على الرابط: https://platform.almanhal.com/Reader/2/67962

91- Gisela Da Silva, Almeida Avec Christophe Desagher et Johanna de Villers, Coordination : Hira Laci. De la violence scolaire, "Le pouvoir de la violence symbolique .",
https://www.educasante.org/wp-content/uploads/2018/05/de-la-violence-scolaire-le-pouvoir-de-la-violence-symbolique.pdf.

الملاحق

*** الملحق رقم(01): نموذج من استمارة التحكيم(تحكيم أول) الخاصة بتحليل قضايا الصراع الرمزي داخل النسق التربوي المتضمنة في كتاب "العنف الرمزي" لبيير بورديو**

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية **قسم العلوم الاجتماعية**

استمارة خاصة بصدق المحكمين

*** أستاذي الفاضل:**

نعرض عليكم استمارة تحليل خطاب والمتضمنة أدوات تحليل الخطاب والتي تهدف إلى مراجعة الخطاب التربوي **لبيير بورديو** من خلال كتابه " **العنف الرمزي**" ونرجو من سيادتكم مشاركتنا في تقويم هذه الأداة لقياس الصدق؛ والتي مفادها إشراك المحكمين في بناء أداة القياس.

ولتسهيل مهمتكم نضع بين أيديكم المعطيات التالية:

1- التعريفات الإجرائية المعتمدة لأدوات تحليل الخطاب:

- **أداة تحليل الأطروحة:**

هي فكرة أو معنى معين يريد منتج الخطاب توصيله للمتلقي، بحيث يتم فهم الخطاب على النحو الذي يريده المؤلف، ونقصد به في دراستنا تحليل بنية الموضوع، أو البنية الفكرية؛ وقد تم توظيف هذه الأداة لرصد الأطروحات الأساسية التي تكون القضايا الكبرى التي شغلت فكر **بيير بورديو** حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه " **العنف الرمزي**".

❖ **أداة تحليل القوى الفاعلة:**

ومن خلال هذه الأداة يتم رصد الدور الذي نسبه بيير بورديو للقوى الفاعلة وصفاتها في الأطروحات الأساسية حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه " **العنف الرمزي**".

❖ **أداة تحليل مسارات البرهنة:**

والهدف من استعمال هذه الأداة؛ هو تصنيف الحجج والبراهين التي استخدمها بيير بورديو في تحليل الأطروحات الأساسية حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه " **العنف الرمزي**"، سواء أكانت حجج إقناعية والبراهين والمبررات المختلفة، والمقولات والأمثلة.

❖ **أداة تحليل الأطر (الحقول) المرجعية:**

والهدف من استعمال هذه الأداة، هو إبراز المنطلقات الفكرية المتباينة والتي تشكل قاعدة إنطلاق لخطاب بيير بورديو التربوي، والتي استخدمها في تحليل الأطروحات الأساسية حول الصراع الرمزي داخل النسق التربوي والمتضمنة في كتابه " **العنف الرمزي**"، وقد تكون كتاب، وثيقة، فكرة لمفكر.

رقم الصفحة	الكتاب	فئة التحليل	الفكرة
		فئات الأطروحات	أطروحات تعريفية
			أطروحات واقعية
			أطروحات تفسيرية
		فئة القوى الفاعلة	القوى الفاعلة الرئيسية
			القوى الفاعلة الثانوية
		فئة الأطر المرجعية	المرجعية التاريخية
			المرجعية الاجتماعية
			المرجعية الاقتصادية
			المرجعية الثقافية
		فئة مسارات البرهنة	الحجج
			المبررات
			الأدلة

* الملحق رقم(02): القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص العلمي	الجامعة
01	أ. د. بلال بوترعة	علم اجتماع	جامعة الوادي
02	أ. د. عماد عبد اللطيف	بلاغة وتحليل الخطاب	جامعة قطر
03	أ. د. لزهر كَروشُ	آداب وتحليل الخطاب	جامعة الوادي
04	أ. د. بسام أبو عليان	علم اجتماع	جامعة الأقصى

*** الملحق رقم(03): استمارة تحليل الخطاب(بعد التعديل)**

الخطاب التربوي في البراديغم الصراعي

" دراسة تحليلية نقدية لبعض خطابات بيير بورديو"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علم اجتماع التربية

إعـداد الطـالبة:
سـليمة ذيـاب

إشـراف:
أ. د. بـلال بـوترعـة

أداة الأطروحة

القضية	الأطروحة	التكرار	النسبة
	المجموع		

أداة القوى الفاعلة

القوى الفاعلة	الصفات الايجابية		الصفات السلبية		إجمالي الصفات المنسوبة للفاعل	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
المجموع						

أداة مسارات البرهنة

مسارات البرهنة	التكرار	النسبة
المجموع		

أداة الأطر المرجعية

الأطر المرجعية	عدد الأطر المرجعية	النسبة
المجموع		

* الملحق رقم(04): الغلاف