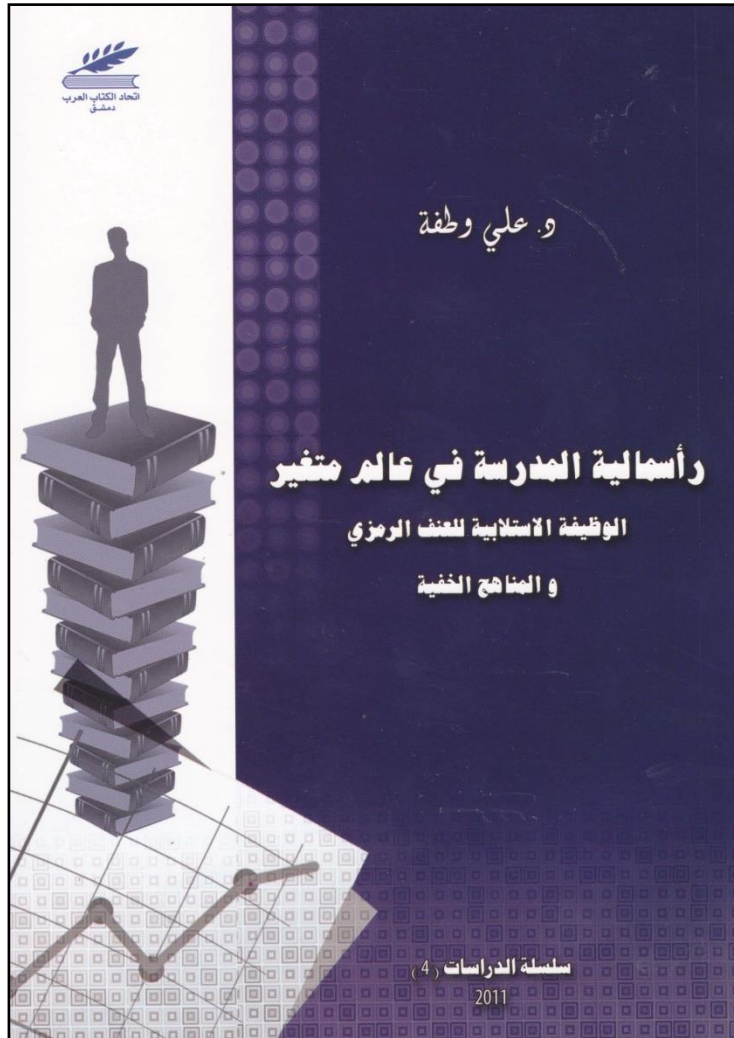


# رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي

تأليف: أ.د. علي أسعد وطفة

منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2011

جامعة الكويت – كلية التربية



مراجعة ونقد: د. صابر جيدوري

# رأسمالية المدرسة في عالم متغير

## الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي

مراجعة ونقد: د. صابر جيدوري

عندما وقعت على كتاب المفكر السوري العتيد الدكتور علي أسعد وطفة (رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي) الذي صدر أخيراً عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق، امتلكني إحساس عميق وشامل بالسعادة وغمرتني حالة من النشوة الفكرية لاقتناعي الفائق بأن الكتاب يحمل في طياته رؤية نقدية جديدة لوظيفة المدرسة في عالم ما بعد العولمة والحداثة. وعلى الأثر بدأت رحلة هادئة أتمعن فيها في صفحات الكتاب وأطوف بين معانيه استكشافاً للنظريات والأفكار والدلالات التي ينطوي عليها. وإنني بعد الاطلاع المعمق على مضامين الكتاب واستكشاف الغنى الكامن بين دفتيه أغتنم هذه الفرصة لأزف إلى المؤلف تهنئة صادقة على ما يحفل به كتابه هذا من طفرات فكرية نقدية تتسم بالعمق وتتميز بالأصالة الفكرية في تداول رشيقي للعلاقات الحيوية بين الرأسمالية والمدرسة.

وليس ثمة غرابة أو مغامرة في أن يخوض المؤلف الدكتور وطفة خوضاً نقدياً إبداعياً في قضايا المدرسة والعولمة والثقافة، لما عرف عنه من حصافة فكرية ونزعة نقدية وروح ثورية جعلته من أكثر المفكرين العرب في مجال علم الاجتماع التربوي قدرة على تناول القضايا الفكرية التربوية المعاصرة تناولاً فذاً وأصيلاً بحكم خبرته الطويلة وأصالته العلمية وانتسابه إلى المدرسة الفرنسية النقدية لعلم الاجتماع النقدي الجديد بزعامة المفكر النقدي الكبير بيير بورديو الذي أسس فضاءً فكرياً متجدداً وحدثاً للعلاقة بين التربية والحياة السياسية الرأسمالية.

يلامس المؤلف في كتابه (رأسمالية المدرسة) أكثر قضايا التربية والتعليم حساسية وجوهرياً في عصر التقانة والسيرورة والمال ودورة الرأسمالية الجديدة. يقع هذا الكتاب في ثمانية فصول وخاتمة، امتزج فيها الفكر بالخبرة، وتخاصب فيها التأمل بالرؤية الناقدة. والكتاب يتناول جوهرياً الدور الاستلابي للمدرسة في النظام الرأسمالي الجديد، كما يتناول الوظيفة الطبقيّة لمنهجها الخفي الذي يتجلى في صيرورات العنف الرمزي والرسائل الصامتة بوصفها قوة تستهدف الجوانب الإنسانية في المدرسة وتدمرها. فالمدرسة كما

يقدمها الكاتب تحولت في عصر الرأسمالية الجديدة إلى أداة إنتاج رأسمالية وصارت جهازاً لإنتاج وإعادة إنتاج النظام الرأسمالي في حلته الجديدة، حيث تمارس وظيفتها الطبقيّة والأيدولوجية وفعاليتها في عملية الاصطفاء التربوي بأوسع معانيها. والكتاب في تتابع فصوله يتناول الدور الرأسمالي للمدرسة في عصر العولمة والميديا بوصفها نموذجاً جديداً للمدرسة المدججة بالتكنولوجيا والتقانة، كما يتناول عمليات الاستلاب والصراع الطبقي في فضاء المدرسة.

والمؤلف لا يقف عند حدود وصف الفعاليات التربوية والعلاقات القائمة ما بين المدرسة والأنظمة الاجتماعية الرأسمالية الجديدة بل يتجاوز هذا كله ليقدم رؤية مقترحة جديدة لمدرسة أكثر أنسنة وعدلاً. ولعله من العسير على المرء في حدود هذا المقال أن يفهم المؤلف وكتابه حقهما من التقدير والتعريف، وبخاصة حين وجدت بعد قراءتي أن ما يجمع بيننا من رؤى وتوجهات في قضايا التعليم أكثر بكثير مما نتباين فيه. ونظراً لأهمية موضوع رأسمالية المدرسة، واستمتماعاً بما أورده المؤلف حول هذا الموضوع من منظور مبدع، فإنني سأقدم قراءة نقدية للكتاب أبرز فيها مختلف المعاني والدلالات والأفكار مغنياً هذه الأفكار ببعض التصورات النقدية على بعض ما أورده المؤلف من أفكار ورؤى في هذا الكتاب المتميز.

### **الدور الاستلابي للمدرسة في النظام الرأسمالي الجديد**

في هذا المبحث يبين المؤلف أن النظام الرأسمالي الجديد المدرسة يعمل على تحقيق هدفين أساسيين: يتمثل الأول في إنتاج أناس مؤهلين جيداً لأداء أدوار رأسمالية تسويقية للنهوض بقدرات النظام الرأسمالي؛ ويتمثل الثاني في إنتاج طبقة عمالية بروليتارية قادرة على الوفاء بمتطلبات هذا النظام وتلبية احتياجاته. ووفقاً لهذا الدور الثنائي الجديد للمدرسة، قام المؤلف بالتمييز بين مرحلتين أساسيتين متضافرتين وظيفياً: في المرحلة الأولى يتم إخضاع المدرسة لمنطق الرأسمال وقانونياته الخاصة، أي تعليم الأفراد وفقاً لمتطلبات الحياة الرأسمالية المتغيرة عبر الزمان والمكان. وفي المرحلة الثانية تمّ ترويض المدرسة لإنتاج طبقة عاملة وتزويدها بالقدرة على إعادة إنتاج نفسها رأسمالياً. ثم يستطرد المؤلف قائلاً: بما أن خلفية المدرسة التاريخية تؤكد طابعها الإنساني والحضاري، فقد بدأت تتصادم مع منطق الرأسمال وفلسفته الطبقيّة، وتناضل للمحافظة على دورها الإنساني، ولكنها اليوم وفي دائرة هذا الصراع الطبقي تجد نفسها تحت قصف ثقيل لعولمة جارفة متوحشة لا تهادن تعمل على تفكيك المدرسة وتفرغها من مضامينها الإنسانية.

مع تأكيد المؤلف أن تاريخ تطور المدرسة لا ينفصل عن الصراع بين القوى الاجتماعية والسياسية، حيث كانت المدرسة ساحة للصراع الشرس بين أيديولوجيات فكرية وسياسية متضاربة متناقضة.

وفي حديث المؤلف عن الوظائف الرأسمالية الجديدة للمدرسة الرأسمالية يؤكد أن التحولات التكنولوجية والراديكالية في ظل العولمة الرأسمالية الجديدة أدت إلى حرمان المدرسة من خاصية الاستقلال التربوي، وأضعاف دورها الإنساني الذي يتعلق ببناء الثقافة والمعايير والقيم، وتحت تأثير هذه التحولات بدأت المدرسة تتصدع تحت الضربات القوية لمعاول الرأسمالية الجديدة التي أدت إلى فصل المدرسة عن سياقها الحضاري والإنساني وتكليفها لمتطلبات الرأسمال ومقتضياته، فضلاً عن تحويلها إلى أداة توضع في خدمة المنافسة الاقتصادية من جهة، وتعميق اللامساواة الاجتماعية في مجال الوصول إلى المعرفة من جهة أخرى. إضافة إلى أن الكثير من المعطيات تُشير إلى تطور التعليم الحالي وفقاً لمعايير السوق، وهو في سياق تطوره هذا يفقد طابعه المعرفي الإنساني، أي التعليم الذي يمكنه أن يقدم رؤية للكون والحياة والإنسان، أي التعليم الذي يمكن المتعلم من امتلاك المهارات الأساسية للاستمرار في الوجود واتخاذ المواقف الحية في مجال الحياة. فالمؤسسات المدرسية في ظل السوق تتعرض إلى أكبر درجة من درجات الاستغلال الرأسمالي المعاصر، وهي بالإضافة إلى ذلك تُجرد من أسلحتها وقدراتها التي كانت تعتمد عليها في النضال الثقافي من أجل تحقيق القيم الإنسانية. فالمدرسة في سياق هذه الدورة الرأسمالية تتحول إلى مؤسسة منتجة لقيم العالم الرأسمالي وتصوراتها الاجتماعية. وهي في صورتها الرأسمالية هذه تمارس دورها المؤلم في حرمان الشرائح الأوسع في المجتمع من إمكانيات التعليم الحقيقي، فهي تقدم تعليماً محدود الكفاءة والإمكانية إلى أبناء العمال والمهمشين الذين يجب تحويلهم إلى قوة عاملة منتجة وإلى مادة خام في دورة الإنتاج الصناعي الجديدة للمجتمع الرأسمالي، وهي في الوقت نفسه تشجع بعض روادها من الطبقات العليا في المجتمع على استنفار طاقاتهم وقدراتهم العقلية والذهنية والإبداعية لتوظيفهم في مجال المنافسة العالمية في مستوى الإبداع العلمي في مختلف الاتجاهات.

## ماهية العنف الرمزي وتجلياته التربوية

في المبحث الثاني من كتاب رأسمالية المدرسة يعرف المؤلف مفهوم العنف الرمزي ويحرره من الغموض الذي اعتراه وشوه معالنه ويبين التوظيفات الخاطئة لهذا المفهوم من قبل الكثير من الباحثين والمفكرين التربويين، لينتقل بعد ذلك إلى توضيح تجليات هذا المفهوم تربوياً على صعيد العملية التربوية بكاملها. وإن كانت المساحة المخصصة لهذا المقال لا تسمح بإبراز ما أورده المؤلف من تعريفات لغوية واصطلاحية

كثيرة عن مفهومي العنف والرمز، غير أن هذا لا يمنع من الإشارة إلى رؤية المؤلف للمفهوم الذي يرى فيه مدخلاً سوسولوجياً معاصراً من مداخل التحليل والتقصي الاجتماعي للظواهر الثقافية والاجتماعية، فالمفهوم (العنف الرمزي) يأخذ مكانه المميز بين المفاهيم التربوية والاجتماعية المعاصرة كأداة سوسولوجية قادرة على فهم وتحليل أكثر جوانب الحياة الثقافية حضوراً وتواتراً. ويرى المؤلف في هذا السياق إن العنف الرمزي ينزع إلى توليد حالة من الإذعان والخضوع عند الآخر بفرضه لنظام من الأفكار والمعتقدات الاجتماعية التي غالباً ما تصدر عن قوى اجتماعية وطبقية متمركزة في موقع الهيمنة والسيادة، حيث يهدف هذا النوع من العنف إلى توليد معتقدات وأيديولوجيات محددة وترسيخها في عقول وأذهان الذين يتعرضون لهذا النوع من العنف، فالعنف الرمزي ينطلق من نظرية إنتاج المعتقدات، وإنتاج الخطاب الثقافي، وإنتاج القيم، ومن ثم إنتاج هيئة من المؤهلين الذين يمتازون بقدرتهم على ممارسة التقييم والتطبيع الثقافي في وضعيات الخطاب التي تمكنهم من السيطرة ثقافياً وإيديولوجياً على الآخر وتطبيعه.

من جهة أخرى يؤكد المؤلف كذلك أن مفهوم العنف التربوي يعني أية صيغة من صيغ التسلسل والإكراه المحسوس المعلن، أو الخفي المضمّر الذي يمارس في الوسط التربوي أو في المؤسسات التربوية على تنوعها، والعنف التربوي وفقاً لهذا التصور ليس إلا صيغة العنف ممارساً في المؤسسات التربوية في الأسرة والمدرسة وجماعات الأقران. فالعنف يكتسب في الحقل التربوي أهمية وخصوصية، قوامها أن العنف التربوي يشكل المؤلّد الأساسي للعنف في المجتمع، وهو نتاج له في الوقت نفسه، فالمدرسة تنتج العنف الاجتماعي وتؤصله، وبالتالي فإن العنف الاجتماعي ينزع إلى الحضور في المؤسسة التربوية التي تضي عليه طابع الشرعية والوظيفية في الآن الواحد. ومن هذا المنطلق بدأت الجهود تتقاطب والأعمال تتنامى في سبيل بناء نظرية تربوية لتفسير العنف التربوي وبناء الفعاليات التربوية القادرة على كبح جماحه وتجفيف مصادره. أما فيما يتصل بصور العنف المدرسي يُشير المؤلف إلى العنف البدني سواء أكان ذلك بين الطلاب والطلاب أنفسهم، أو بين الطلاب والمعلمين؛ وإلى جانب العنف البدني يوجد العنف السيكولوجي الذي بدأ يأخذ اليوم أهمية خاصة بين أشكال العنف في المؤسسات التربوية، وهو العنف الذي يعتمد على ديناميات التبخيس والازدراء والإهمال والتحقير والإذلال. وهنا يمكن الإشارة أيضاً إلى حضور العنف اللفظي في المدرسة حيث يرسم في صورة الاعتداءات اللفظية الخشنة والفظة بين الطلاب والمعلمين.

ويؤكد المؤلف أن بعض العمليات التربوية تُشكل عنفاً رمزياً، ويشير إلى العنف الرمزي في أكثر صورته وضوحاً في صراع النماذج اللغوية في المدرسة، حيث تشكل المدرسة ساحة للصراع اللغوي الرمزي بين نماذج لغوية طبقية متعددة. فاللغة تشكل نظاماً رمزياً للدلالات والتصورات الرمزية التي يتحدث عنها بورديو في نظريته الرمزية، وهي الحامل التاريخي للرموز والتصورات والدلالات والمعاني. فالحياة الاجتماعية تتعدد بتعدد الصيغ اللغوية واللهجات بين مختلف الطبقات الاجتماعية، وتتعدد هذه الأنماط اللغوية بتعدد الطبقات والفئات الاجتماعية، حيث تنفرد كل طبقة اجتماعية وكل جماعة بنمط لغوي خاص يميزها، حيث يمكن الإشارة إلى لغات فرعية متعددة، مثل: لغة العمال ولغة الفلاحين، ولغة الطبقة البرجوازية، ولغة الطبقة الوسطى، ولغة الريف، ولغة المدينة، واللغات العامية والفصحى.. الخ. وهنا يجب التأكيد أن اللغة لا تعني مجرد أداة تواصل بل هي نظام تفكير وطريقة في الحياة والتأمل والنظر، إنها كيان ذهني ونفسي وعقلي ووجودي يأخذ هيئة رمزية بالغة الخطورة في حياة الطبقات والفئات الاجتماعية. ولذلك فإن اللغة بوصفها إطاراً رمزياً للوجود الاجتماعي تشكل أكثر أدوات الصراع الرمزي خطورة وأهمية في الوسط المدرسي.

يتجلى العنف الرمزي في المدرسة وفق آليات وديناميات وفعاليات تربوية مختلفة ويبرز هذا العنف في مضامين التعليم وأساليبه وتتجلى صورته الأولى في هيئة أمره تقول: تعلم ما يلقي إليك ولا تناقش. ويتجلى العنف التربوي الرمزي في صورته الأولى في عملية اختيار مادة التعلم، حيث يمثل هذا الخيار الحامل الأساسي للدلالات الرمزية والأيدولوجية للطبقة التي تسود وتهيمن.

ومن هذا المنطلق فإن كل شيء في المدرسة يمكن أن يأخذ طابع الإلزام والإكراه والضغط الرمزي، حيث يجب على التلميذ أن يفعل دائماً ما يقوله المعلم أو ما يمليه عليه من: استمع، وإصغاء، وجلوس، وهدوء، وصمت؛ والمعلم غالباً ما يترتب عليه أن يصدر أوامره للتلميذ: افتح الكتاب، أغلقه، أنظر إلى السبورة، قف، اجلس، لا تتكلم، أدخل، اخرج، اكتب من أول السطر، اكتب من اليمين، ضع نقطتين، أكمل العبارة، انتظر، توقف، لا تضحك، لا تتكلم، ارفع يديك عندما تريد الكلام، لا تنم، لا تسه، لا تتحدث مع زميلك، لا تحرك رأسك أو يديك..

ويتجلى العنف الرمزي في أكثر صورته الاستلابية في أوضاع التقييم المدرسي ولاسيما الامتحانات، حيث يوضع القوي والضعيف في حلبة صراع واحدة، وهكذا يجد الضعفاء من أبناء الأميين والفقراء أنفسهم، مع

الأقوياء من أبناء المثقفين والأغنياء، في صراع مميت في داخل حلبة الامتحانات وقاعاتها المظلمة. وهكذا نجد عبر السنوات المشهد الواحد نفسه لأطفال معدمين ثقافياً يقادون إلى قاعات الامتحانات بهدوء، وذلك من أجل إقناعهم - بصورة خفية رمزية - بأنهم لا يساوون شيئاً، وأن قيمتهم الإنسانية والاجتماعية تحددها لحظات وكلمات ترتسم على صفحات امتحانيه صماء، وأنهم وبناتج هذه الامتحانات المصممة مسبقاً، سيتحملون مسؤولية الاندثار في المهمل الاجتماعي، وفي أزقة العاطلين عن العمل وأروقة المهتمشين في الحياة الاجتماعية. ففي المدرسة ينتسب كل فريق من المتعلمين إلى ثقافة الوسط الذي نشأ فيه، إنها ثقافة أسرهم وطبقتهم الاجتماعية، ولكن المدرسة تضيء على ثقافة الطبقات السائدة قيمة كبرى وتعلي من شأنها، وتبخس في الوقت نفسه الثقافات الاجتماعية الأخرى، فالأطفال الذين ترعرعوا بين الكتب وفي خضم نقاشات ثقافية لا يشعرون بالغرابة والاعتراب عندما يعيشون في المدرسة، أما أولئك الذين ترعرعوا في الفراغ الإنساني - في وسط فقير معد ثقافياً - فإن عالم المدرسة سيبدو غريباً معادياً وكل ما فيه سيأخذ صورة عنف ثقافي في مختلف التجليات والأبعاد.

أما على صعيد المعلم فإنه يمارس سلطته الآمرة في سياق قدسي رمزي حتى يتمكن من القيام بمهمة التدجين والسيطرة على عقول الطلاب ونفوسهم بسهولة ويسر. فالمعلم كما يرى إيفان إيليتش Ivan Illitch يجمع بين وظائف ثلاث: سجان وواعظ ومعالج، فهو المسؤول عن الضبط الاجتماعي داخل الصف، وهو الذي يسهر على اللوائح والقوانين، ويحرص على أن يلتزم ويلزم الآخرين بها. كذلك يقول فرويد Freud - مشدداً على أهمية السلطة التي يتمتع بها المعلمون: "إننا نفهم الآن طبيعة علاقاتنا بأساتذتنا، فهؤلاء الرجال يتحولون إلى بدائل أبوية حتى حينما يكونوا يافعين صغاراً، ونحن نراهم ناضجين وراشدين إلى درجة يصعب بلوغها، فنسقط عليهم مشاعر الأبوة ونعكف على معاملتهم كما كنا نعامل آباءنا". ومن ثم فإن هذه الطبيعة الأبوية التي تضيء على المعلم تمنحه سلطة رمزية هائلة لممارسة دوره التربوي وفقاً لمعطيات الثقافة السائدة والمهيمنة في الوسط المدرسي.

## **الوظيفة التطبيقية للمناهج الخفي واستلاب رسائله الصامتة**

يقدم المؤلف في هذا المبحث محاولة علمية جادة تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في تقصي مفهوم المنهج الخفي، وتجاوز حدود التعريفات المحضة إلى أفق التحديدات النقدية في سياق منهجي تاريخي، حيث يعتقد أنه لا بد من إعادة النظر في التكوينات العلمية للمفهوم وفقاً لمنهجية جديدة تحررنا من أسر الرؤى والتصورات التقليدية الجارية في هذا الميدان. وفي هذا السياق يُشير إلى أن إشكالية السياق كامنة في إشكالية

التعريف السائد لمفهوم المنهاج الخفي بوصفه حادثاً عفويّاً ونتاجاً ثانوياً من نواتج التعليم في المدرسة، حيث نريد أن نقول في هذا السياق إن المنهاج الخفي نظام تربوي جوهري وأصيل في الحياة التربوية والمدرسية، وإنه ليس أبداً حادثاً عفويّاً أو ناتجاً ثانوياً في الحياة التربوية والمدرسية، وهو نظام طبقي أيديولوجي هادف ومنظم رافق ظهور المدرسة وما زال يحدد مساراتها التطبيقية والإنسانية. فالمنهاج الخفي، كما يدل اسمه، فعالية تربوية صامتة خفية غير منظورة، وعلى الباحث أن يرصده فيما بين السطور وما خلفها وفي الزوايا المظلمة للحياة التربوية. ويرمز المنهاج الخفي - من حيث المبدأ - إلى مختلف الفعاليات التربوية المضمرّة والخفية في المؤسسة المدرسية. فالمدرسة وفقاً لهذا التصور تؤدي وظائف غير منظورة وتعلم أشياء أخرى غير معلنة في برامجها ومناهجها النظرية والرسمية. وهنا يتساءل المؤلف هل المنهاج الخفي خفي على المتعلمين؟ أم على المعلمين؟ أم على العالم الخارجي للمدرسة؟ ثم يؤكد أن طبيعة العلاقات التربوية القائمة في المدرسة تؤدي إلى إخفاء جانب من المنهاج عن التلاميذ؛ لأنهم غير قادرين على إدراك هذا الجانب أو لأنهم لا يرغبون بمعرفته، أو لأنهم يعارضون مشروعاً تربوياً يتسم بالوضوح، أو لأن الروتين المدرسي يسمح بالتعليم دون أن يطرح التلاميذ أسئلة ذات معنى حول غايات العمل التربوي. فمن جهة هناك غياب للرقابة وجهل بالعمليات التي تجري في داخل المدرسة. ولتوضيح ذلك يشير المؤلف إلى أن الشفافية المزعومة في المدرسة ليست إلا قيمة برغماتية: فالقيم توظف في خدمة استراتيجيات نفعية لبعض الفئات الاجتماعية وهي تتعارض مع قيم الآخرين. إذ كيف يمكن إخفاء الحقيقة عبر نزعة انتهازية؟ وهنا يجب على الباحث السوسولوجي أن يعترف بأن الأخلاق التي تبثها التربية ليست سوى أخلاق جماعة ما محددة، وأن من يدافع عنها ويبثها يعمل على بناء تصورات للحقيقة تتناسب واتجاهاتهم الفكرية والإيديولوجية.

وفي مناقشة المؤلف للأبعاد الأيديولوجية والتطبيقية للمنهاج الخفي يرى أنه إذا كان الخفي خفياً بفعل فاعل وإرادة مريد، فهناك بالضرورة إرادة اجتماعية محددة تعمل على بناء التنظيمات الخفية والتخطيط لها في المدرسة وفي مختلف المؤسسات التربوية وذلك لأغراض مجتمعية سياسية أو اجتماعية طبقية. ومن البدهة المنطقية أن ينتسب المنهاج الخفي إلى طبقة اجتماعية غالباً ما تسود وتهيمن وتمتلك القرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وهي الطبقة التي تنظم وتخطط وترتب وتحدد غايات التربية ومراميها في مجتمع محدد. فالتعليم كان وما زال يوجه طبقياً عبر التاريخ، ولم يكن التعليم قط خارج دائرة الأيديولوجيا والسياسة، بل كان وما زال يشكل نظاماً أيديولوجياً وُضع في خدمة الدولة والطبقة



والأيديولوجيا. ومن هنا يرى المؤلف أن ما يجري في المؤسسات التعليمية يجري بإرادة طبقية سياسية في آن واحد. فالتعليم كان وما زال وسيبقى ربما في خدمة الطبقات الاجتماعية التي تسود وتهيمن وتحكم، وتأسس على ذلك فإن التعليم محكوم بإرادة الطبقة، والمنهاج الخفي قد يكون عصب التنظيم الطبقي في المدرسة، وبالتالي فإن كل ما يجري في المدرسة من تنظيمات خفية يعود بالضرورة إلى ممارسة طبقية أيديولوجية. لكل هذا يؤكد المؤلف إن المنهج الخفي هو فعالية رمزية يلعب دوره الحيوي في إقصاء أبناء الفئات الاجتماعية المهمشة، عبر أواليات الإخفاق، وتنمية أحاسيس الدونية والقصور لديهم، وتوليد عملية إخفاقهم المدرسي باستمرار. وانطلاقاً من هذا الأساس يقول: إن كثيراً مما يتعلمه التلميذ في المدرسة قد لا يرتبط جوهرياً بمحتويات الدروس والمقررات (المنهج المعلن) بل يرتبط بعملية ترويض الطالب على قيم ومعايير محددة تتمثل في قيم الطاعة، واستهلاك التحيزات الاجتماعية والقيمية والأيديولوجية السائدة في المجتمع وفقاً للمنهج الخفي والمستتر المعتمد. ووفقاً لهذه الرؤية فإن المدرسة وفقاً لمناهجها الخفية لا تهدف إلى تحقيق المساواة بين التلاميذ والطلاب بل تهدف إلى ترسيخ مبدأ اللاتكافؤ بينهم؛ وهنا لابد من الحذر من المنهج الخفي بما يغرسه من قيم سلبية تتمثل في قيم الطاعة والخضوع وإضعاف روح الإبداع في نفوس الطلاب حيث تكون المدرسة أداة لإعادة إنتاج الأمر الواقع بكل سلبياته واختناقاته لصالح النخبة المهيمنة.

فالنظام التفاعلي داخل المؤسسات المدرسية يمارس دوراً كبيراً في توضيح الرسالة الخفية للمدرسة. ويتعلق هذا المستوى بالطريقة التي يعامل بها المعلمون طلابهم، والطريقة التي ينظر فيها التلاميذ إلى المعلمين تمارس دوراً كبيراً في تأدية الرسالة الخفية للمدرسة، ولتأكيد هذه الفكرة يستشهد المؤلف بما قاله الدكتور عبد السميع سيد أحمد في هذا الخصوص: إن الطريقة التي يعامل بها المعلمون طلابهم: "تكون في كثير من الأحيان أكبر من تأثير الطبقة التي ينتمون إليها أو أكبر من الخلفية الأسرية لهم" فالأوامر والنواهي، وأنماط السلوك والقواعد المنظمة، والإيماءات والإيحاءات، تشكل نموذجاً ثقافياً للطبقة السائدة، وهذا يعني أن هذه النماذج تشكل دوراً ترويضياً يكره الأطفال على قبول هذه القيم، وهذه الرموز تعتبر كخطوة أولى إلى قبول النظام الثقافي السائد على نحو قهري. فنظرات الازدراء والاحتكار التي يوجهها المعلمون إلى أبناء الطبقات الفقيرة، تساهم بشكل كبير في توليد مشاعر الدونية والقهر وتبخيس الذات عند أبناء هذه الطبقة، وعلى خلاف ذلك فإن كلمات التشجيع وابتسامات الرضا، وعبارات التقدير والثناء التي يحيط بها المعلمون أبناء الطبقات المشيدة تؤدي دوراً حيويًا وقاطعاً في تأكيد مشاعر التفوق والقوة وتقدير

الذات والنجاح عند أبناء هذه الفئة الاجتماعية، وفي النهاية فإن المدرسة تعمل في منظومة خفائها على الترويض والتطبيع ولا توجد أمام الطلاب سوى عدة خيارات أهمها الخضوع والمسيرة، أو الثورة، فبعض الأطفال يسايرون ما هو قائم في المدرسة، فيؤدي ما هو مطلوب منه، ويتمثل دوره جيداً، ويتحول إلى نموذج مثالي، فهو يحترم السلطة ويرفع راية الخضوع ويتحلى بالصبر، ويكبت رغباته، وهم تلاميذ نظاميون مؤدبون مهذبون، وعلى خلاف ذلك هناك فئات من الأطفال تقابل القهر الخفي للمدرسة بالتمرد والهروب والعنف وهذا ما يدفع بهم إلى دائرة الإخفاق والفشل.

ويختتم المؤلف هذا المبحث بقوله: إن النظام الخفي الذي يعزز سلطة الطبقات والتقسيم الاجتماعي ويولد تربية الانصياع والعبودية والإكراه قائم في نظامنا التربوي ولكنه أشبه "بفيروس" غير معروف من أصحاب الإدارة وأصحاب القرار في الأنظمة التربوية العربية. وما يبدو أن هذه الأنظمة التربوية العربية مع ذلك تؤدي وظائفها في خدمة التسلط والإكراه والعبودية والتدجين الطبقي والجمود يعود إلى قيمة واحدة مفادها أن فيروس التربية الخفي (تعزير التسلط) المتوغل في عمق التربية العربية والثقافة العربية عموماً أعد من أجل مجتمعات قائمة على التسلط والتباين، وعلى هذا الأساس تكون هذه الأنظمة فاعلة ومفيدة في نظام طبقي يقوم على التفاوت الطبقي والاجتماعي، حيث تكون فيه قيمة التسلط والإكراه هي القيمة العليا في نظامه التربوي.

## دور المدرسة في اصطفاء النخبة

يؤكد المؤلف في هذا المبحث أن الدراسات السوسولوجية تكشف اليوم عن حقائق خفية ومعقدة في بنية الفعل المدرسي، وهذه الحقائق تتناقض مع الصورة المشرقة لمفهوم المدرسة ووظائفها، فالمدرسة في وظيفتها الاصطفائية تترجم آلية النظام الحياتي لمجتمع قائم على الاصطفاء. وهي بموجب هذه الوظيفة الاصطفائية تتبنى نسقاً من القيم والمعايير الاجتماعية التي تتصل بعملية تقويم التحصيل المعرفي والعلمي والمهني. ويتم هذا التقويم على أساس مناهج يفترض أنها موضوعية، ومثل هذه العملية تقود إلى اصطفاء رواد المدرسة وتصنيفهم في طبقات وفئات مختلفة. فالمدرسة وكالة اجتماعية رهينة بالأنظمة الاجتماعية التي تهيمن حيث ترتسم وظائفها على مقاييس النظام الاجتماعي القائم. وهذا يعني أن المدرسة لا يمكنها أن تنفصل عن السياق الاجتماعي الذي يحتضنها، وبالتالي فإن وظائفها لا يمكن في نهاية الأمر أن تتضارب مع الضرورات الوظيفية والاجتماعية للمجتمع التي توجد فيه، وهي غالباً ما تكون على صورة

المجتمع الذي يحتضنها. وتأسيساً على ذلك تلعب المدرسة دوراً اصطفائياً في مجتمع يقوم على الاصطفاء، وهي تمارس دوراً طبقياً في مجتمع تحركه نوازع الصراع الطبقي.

إن الأيديولوجيا التربوية السائدة تسعى إلى إفقار الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه أطفال الأوساط الشعبية، وهي بالتالي تركز عندهم كافة أشكال القصور والعجز والإعاقة. إن هؤلاء الأطفال ليسوا معاقين أو قاصرين ولكنهم محرومين وهناك تباين كبير بين مفهومي الحرمان والإعاقة. إن التعليم المهني بأشكاله المتعددة يركز ويعد بشكل مسبق لأبناء الطبقة العاملة. إن الطبقة المهيمنة تسعى إلى تقليص الطموح العلمي والمعرفي عند أبناء العمال كما أنها تسعى إلى تقليص درجة الطلب الموجه إلى هذه المعرفة العلمية لدى الفئات الاجتماعية الفقيرة. وهي بالتالي توظف وكالاتها الاجتماعية ومؤسسات الضبط الاجتماعي لتنفيذ هذه الغاية.

أما الدور الأساسي للمدرسة في المراحل العليا فإنه يتمحور حول وظيفة الاصطفاء والتقسيم الاجتماعي. ففي هذه المرحلة تمارس المدرسة دوراً كبيراً في تعزيز الموقف الطبقي في مجال الحياة الاجتماعية حيث تمارس المدرسة بصورة منظمة نسقاً من المعايير التي تؤدي في نهاية الأمر إلى عملية فرز حقيقية بين التلاميذ والطلاب. وهذا يعني أنه كلما اتجهنا نحو المراحل الأولى للتعليم كلما تكاثف دور المدرسة في التأكيد على تحقيق التجانس، وعلى خلاف ذلك كلما اتجهنا صعوداً في السلم التعليمي يتعاضد الدور الاصطفائي للحياة المدرسية. وفي صلب عملية الاصطفاء المدرسي تجري عمليات اجتماعية وثقافية بالغة الصعوبة والتعقيد، وتوجد في أصل هذه العمليات الاصطفائية منظومة متكاملة من المتغيرات، التي ترسم في إطار جدولها وتكاملها طابع واتجاه ومضمون الاصطفاء الذي يتم في قلب المؤسسات المدرسية والتعليمية.

ويرى المؤلف أن الاصطفاء المدرسي يأخذ غالباً طابع النجاح والرسوب والترك والتخلي والتوزع في الاختصاصات المدرسية. وكل صورة من هذه الصور الاصطفائية تأتي تحت تأثير مظلة من العوامل والمتغيرات التي تتدرج في أهميتها وتتنوع في طبيعتها لترسم الصورة الكلية لحركة الاصطفاء التعليمي واتجاهاته. كما يشكل الأصل الاجتماعي بمتغيراته الأساسية منطلق الاصطفاء الاجتماعي في المدرسة. حيث تؤكد الأبحاث الميدانية والأمبيريقية الجارية، التي تتناول مسألة الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي، وجود علاقة ترابط قوية وإيجابية بين النجاح المدرسي والأصل الاجتماعي للتلاميذ، ويلاحظ في مسار هذه النتائج، أنه كلما تم التدرج في المستوى الاجتماعي للأطفال، ازدادت تصاعدياً احتمالات نجاحهم المدرسي. أما مفهوم الاصطفاء الذاتي Autosélection فيشير إلى قرار يتخذه الطالب أو أسرته، أو كلاهما

معاً، بالتخلي عن متابعة التحصيل المدرسي نهائياً، أو العدول عن الدراسة في فرع علمي معين والانتقال إلى فرع علمي آخر. وغالباً ما يستند مثل هذا القرار على متغيرات مدرسية واجتماعية مختلفة. وقد أشار المؤلف في هذا الخصوص إلى مجموعة من الآليات التي تحدد معالم الاصطفاء الذاتي أبرزها:

- كلما يتجه أطفال الفئات الاجتماعية للتسجيل في الفروع العلمية الهامة بالمقارنة مع أبناء الفئات الاجتماعية الميسورة.

- يترك أبناء الفئات الاجتماعية المتواضعة (فلاحون وعمال) المدرسة مبكراً قياساً إلى أبناء الفئات الأخرى.

- عندما يكون الأطفال المنتسبين إلى المدرسة في عمر واحد ومستوى نجاح مدرسي واحد يلاحظ أن أطفال الفئات الاجتماعية المتواضعة يواظبون بدرجة أقل في متابعة دراساتهم في المراحل العليا.

وفي معرض حديثه عن الاصطفاء الاجتماعي ومسؤولية المجتمع يعرض المؤلف لرؤية دوركهايم Durkheim E. التي تؤكد أن الأنظمة التربوية ترتبط ارتباطاً عميقاً بالأنظمة الاجتماعية». وهو بذلك ينطلق من مقولته الشهيرة التي ينظر من خلالها إلى التربية بوصفها «ظاهرة اجتماعية في بنيتها وفي وظيفتها». من جهة أخرى عرض المؤلف تفسير الاصطفاء المدرسي من خلال مجموعتان من النظريات التي تحاول تفسير طبيعة النجاح المدرسي وقضايا تكافؤ الفرص التعليمية، فأشار إلى النظريات الحتمية عند كل من بازيل برنشاين Bernstein وبيير بورديو Bourdieu اللذان يؤكدان الأهمية القصوى لتاريخ الفرد وماضيه في تحديد مصيره المدرسي والتعليمي. وكذلك أهمية ظروف الحياة الطبقية والاجتماعية في تحديد مستقبل الأطفال في المستويات المهنية والمدرسية أيضاً. وتأخذ المجموعة النظرية الثانية بعين الاعتبار أهمية الفرد ودوره في صنع المصير. ويطلق على أصحاب هذه النظرية "الفردانيون" Individualistes الذين يرفضون حتمية الظروف الاجتماعية ويعتقدون بأن الأفراد قادرون على صناعة مصيرهم المدرسي والمهني تأسيساً على مبادراتهم وفعاليتهم الاجتماعية. ومن أهم الاتجاهات الأساسية لهذه النظريات أشار المؤلف إلى مدرسة الفكر الفرنسي Boudon الذي يركز في دراساته وأبحاثه على أهمية العوامل المستقبلية في تحديد مصير الفرد ومستقبله. فإذا كان الماضي عند الحتميين هو الذي يحدد ملامح المستقبل فإن المستقبل عينه هو الذي يرسم المصير عند الأفراد وفقاً لأنصار النظرية الفردية. ومن هذا المنطلق يواجه الفردانيون انتقاداتهم الشديدة إلى الثقافويين الذين يعتقدون بأن هدف الاصطفاء هو إعادة إنتاج البني الاجتماعية القائمة وبأن المدرسة قادرة على فرض قوانينها على الأفراد.

ومع أهمية هذه الرؤى ورسالتها وقدرتها على تقديم التفسيرات المناسبة لقضايا المدرسة فإنها من وجهة نظر المؤلف لن تستطيع أن تفسر لنا التغييرات الجارية في إطار الزمن والتي تتعلق باللامساواة المدرسية للأفراد والذين ينتمون إلى الفئات الاجتماعية المختلفة. ويرى أن نظرية الفردانيين تعكس اهتمامات الفرد الواحد واهتمامات الفرد الواحد لا يمكنها أن تنفصل عن عائلته والظروف التي تحيط به. إن العوامل الفردية وبدون شك تلعب دوراً أساسياً، ولكن تأثيرها يتميز بالقوة في المرحلة الأولى من سنوات الدراسة أكثر من المراحل اللاحقة. وعلى خلاف وضعية الفرد تكون الفئات الاجتماعية هي على الأغلب من طبيعة اقتصادية فان كلما كان الوضع الاجتماعي للأسرة أكثر يسراً كلما كانت احتمالات نجاح الفرد مرتفعة من اجل الوصول إلى مركز اجتماعي أو مدرسي مرتفع. إن الإخفاق غالباً ما يكون من شأن الأطفال الذين ينتمون إلى واقع اجتماعي الأكثر تواضعاً.

### **العولمة الرأسالية للمدرسة**

يؤكد المؤلف في هذا المبحث أن العولمة أحدثت تحولات جوهرية وملموسة في مجال الحياة التربوية برمتها، فالعولمة تفعل فعلها اليوم في حقل التربية والتعليم، وهي تباشر تأثيرها المنظم وتعمل على تغيير معالم التربية القائمة وتثوير تكويناتها في اتجاه ما يسمى بعولمة التربية، وهذا يعني تكييف المؤسسات التربوية لمطالب العولمة واحتياجاتها. وهي في هذا الاتجاه تركز على توجيه جديد لمنظومات القيم التربوية السائدة في الحياة المدرسية والأسرية. كما يؤكد المؤلف أن التربية تشبعت بمعطيات العولمة وخضعت لمعاييرها وقانونها، موضحاً ذلك من خلال دراسة شروير عام 1997 حول النظام العالمي ووجود اتجاهات تربوية تفرضها العولمة في مختلف الأنظمة التربوية في مختلف أنحاء العالم، وهو في هذا السياق يستخلص أربعة اتجاهات أساسية مترابطة في جوهرها:

أ- هناك امتداد عالمي موحد للتربية بدأ يفرض حضوره منذ عام 1950، وهو يشمل مختلف مستويات الحياة المدرسية الابتدائية والإعدادية والثانوية في مختلف الأنظمة التربوية في العالم. ويؤكد الباحث عالمية هذا التوجه الذي يتوافق مع متطلبات الطلب الاقتصادي والاجتماعي للعولمة كما يتوافق أيضاً مع مختلف التوجهات السياسية والاجتماعية للعولمة

ب- انتشار نمط تربوي متفق عليه عالمياً في مجال التعليم المدرسي يعمل على تقويم وتوجيه السياسات التربوية في مختلف البلدان، وهذا النمط يتسم بالخصائص البنيوية للتربية الحديثة التي تشكلت في رحم

المجتمعات الأوروبية خلال القرن التاسع عشر، ويعد انتشار هذا النمط التربوي مؤشراً متميزاً على حضور العولمة الثقافية في العالم المعاصر.

ج- يشهد العصر ميلاد أيديولوجيا عالمية للتربية والتطور، حيث تأخذ التربية في هذا السياق دورها بوصفها جانباً من هذه الأيديولوجية وفي الوقت نفسه أداة جوهرية يتم اعتمادها في عملية العولمة وفرض الأيديولوجية التي ترسم حدودها. وهذه الأيديولوجيا كما أشرنا تعمل على دعم انتشار العولمة في مختلف أنحاء العالم.

د- يشار اليوم إلى الأهمية الكبيرة للنظام العالمي في مجال الاتصال والميديا والمعلوماتية وإلى تأثير هذا النظام المتعاطم في مجال الحياة التربوية والاجتماعية. وهنا يستند شروير إلى انتشار المنظمات الدولية النشطة في المستويات السياسية والثقافية وفي مجال السياسات التنموية للتربية، ولاسيما هذه التي تتعلق بنشاطات وفعاليات البنك الدولي واليونييسكو والمكتب الدولي للتعليم، والمنظمة الدولية للتخطيط التربوي. وهذا ما يطلق عليه التباش P. Altbach أوبك المعرفة (OPEP du savoir) ويعني به الفضاء العلمي الذي يشمل أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية واليابان، كما يشير إلى وجود مؤسسات وسيطة عالمية تقوم بمراقبة عملية إنتاج المعرفة العلمية ومدى انتشارها ومشروعيتها وتوافقها مع متطلبات العولمة. وعليه فإن المدرسة من وجهة نظر المؤلف تشكل اليوم أفضل وسيلة لنشر العولمة وتوطيد نفوذها وذلك بتأثير خمسة أنماط من التحويل:

1- تبني الأنماط والنماذج التربوية الغربية وقد أدى ذلك إلى تجانس وتشابه كبير بين مختلف الأنظمة التربوية في العالم.

2- إيفاد الطلاب المكثف للدراسة في البلدان الغربية أدى إلى عملية تأكيد النماذج والقيم التربوية لهذه البلدان وذلك بعد عودتهم إلى بلدانهم.

3- عملية تصدير المناهج والطرائق التربوية للبلدان المعولمة (بكسر اللام) إلى البلدان النامية.

4- انتشار اللغة الإنكليزية كلغة عالمية في مختلف البلدان ولاسيما النامية منها.

5- الدراسات الدولية المقارنة التي سمحت بفهم الأنظمة التربوية العالمية والاستفادة من تجارب البلدان المختلفة ولاسيما المتقدمة منها.

وعليه يقرر المؤلف أن المدرسة أصبحت نتاجاً للعولمة وصيرورة من صيروراتها، إذ تمّ توظيفها توظيفاً اقتصادياً في خدمة الرأسمالية الجديدة التي تشكل نواة العولمة ومحورها. ومن يراقب الفعاليات التربوية

يجدها اليوم ترتبط ارتباطاً مصيرياً بمتطلبات السوق الاقتصادية ومقتضيات النمو الاقتصادي في مختلف أحواله وتجلياته. فلم تعد المدرسة كما كانت في الأمس مؤسسة معنية بإنتاج الثقافة وتنوير العقول والنهوض بالمعرفة وفقاً لمقتضيات الحاجة الإنسانية وفق معايير إنسانية. وها هي التربية اليوم بمختلف مؤسساتها تتحول إلى صناعة رأسمالية لعولمة رموزها المال والربح والقوة والاستهلاك والنمو الاقتصادي والثراء المالي.

فالمدرسة اليوم أصبحت مفخخة ورهن اعتقال العولمة، وهذه الوضعية الاغترابية للمدرسة والتربية أثارت ردود فعل نقدية من قبل الباحثين والمفكرين الذي يؤكدون على الدور الإنساني للمؤسسات التربوية حيث كانت ويجب أن تكون بوتقة لتنمية المعاني الإنسانية وبناء الإنسان الحر، وهي كما يرى تورين A. Touraine يجب أن تكون في جوهرها مؤسسة من أجل الإنسان ذاته بوصفه غاية لا وسيلة كما تريدها العولمة، إنها معنية حسب تورين بتكوين الإنسان الحر القادر على أن يؤكد هويته الإنسانية وكرامته في مختلف الظروف والأحوال مهما بلغت الإكراهات والضغوط الاجتماعية. هذه المدرسة التي نرغبها يجب أن تتجاوز حدود بناء المواطن وإعداد المهارات والكفاءات إلى دورها في تنمية القدرات الإنسانية في الإنسان ومن أجل النهوض بكل الأحاسيس والمضامين الخلاقة في الإنسان، كتنويع الجمال، واستشعار المعاني وممارسة النقد، والنهوض بالخيال والتماهي القيم، إنها المدرسة التي تجعل الفرد أكثر قدرة على مقاومة كل أشكال الاغتراب الذي تفرضه العولمة وكل أشكال الاستلاب التي تسحق إنسانية الإنسان في الأسواق الرأسمالية السوداء. إن التربية وفقاً لهذه الصورة مطالبة بأن تخرج من دائرة المصائد وأن تنفصلت من أفخاخ العولمة نفسها وأن تحطم القيود والسلاسل التي تشدها إلى مراكب العولمة الاختزالية وذلك من أجل بناء الإنسان الذي يمتلك القدرة على مواجهة تحديات الحداثة وما بعدها، وهي بذلك تستطيع أن تتجاوز الفضاء الضيق الذي يرسم خطاها في مجال العلاقة الوظيفية بين التربية والتنمية الاقتصادية كما يريد البنك الدولي أن تكون.

لقد باشرت العولمة ترسيخ منهجية خادعة اليوم تتمثل في استحداث أنماط من المقررات والمناهج الحقوقية والإنسانية مثل: التربية على المواطنة، والتربية على التسامح، والتربية الديمقراطية، والتربية على حقوق الإنسان، والتربية على السلام، والتربية البيئية والتربية للتنمية المستدامة، والتربية العالمية، والتربية الشاملة... الخ، ومن المؤكد أن كثرة هذه التسميات وتعددتها تترجم تصورا عوليا للمدرسة أي أن

هذه المصطلحات الجديدة تدل على حدود ومؤشرات للمدرسة كمؤسسة من مؤسسات العولة وهي تهدف في جوهرها إلى ترسيخ دور المدرسة في ركاب العولة.

## التسويق الرأسمالي للمدرسة

يؤكد المؤلف في هذا المحور أن المدرسة تتعرض لعملية تسويق Commercialisation تصهر عناصر وجودها وتحولها إلى مؤسسة ثقافية جديدة تقوم بمختلف أركانها على أساس الصورة الرأسمالية لمؤسسات ربحية ديدها الاستهلاك والعرض والطلب والاستثمار والتسويق. وفي ظل هذه "الكمرسلة" فإن المدرسة دخلت السوق الاقتصادية من أبوابها الواسعة وشكلت قطاعاً خاماً تتهافت عليه المشاريع الاقتصادية الربحية لتحولها إلى مؤسسة ربحية بامتياز. وهي في دائرة هذا الاجتياح تفقد في حقيقة الأمر وظيفتها الإنسانية ودورها الحضاري كمؤسسة منتجة للمعرفة والقيم والعقول.

وفي دائرة التداول الخاص بمسألة تسويق المدرسة فإن رعاة هذه الدعوة وسدنتها يقترحون منظومة من الإجراءات والحلول المستوحاة من نماذج المؤسسات الصناعية الحالية بفعاليتها وأدوات عملها وغاياتها الربحية، وهذه الصورة تأخذ جوهرها من صورة السوق بما يعتمل فيه من قوانين ووضعيات وممارسات، وهم يعتقدون بذلك أنهم يقدمون للمدرسة مشروعاً إصلاحياً ينهض بها ويرفع من إمكانياتها التربوية في خدمة التوجهات التنموية الكبرى للمجتمع.

من جهة أخرى يعد مفهوم حرية اختيار المستهلك وفقاً لمعيار السوق الاقتصادي أحد أبرز مفاهيم التسويق التربوي، وعلى هذا الأساس يتوجب على الآباء أن يمتلكوا ناصية الحرية والقرار في استهلاك التربية التي يرغبون بها لأطفالهم في المؤسسات التربوية المختلفة دون أن يخضعوا لقوانين وأنظمة حكومية ومدرسية هنا وهناك. ومن أجل هذه الغاية فإن بعض الحكومات توفر للآباء المدارس الجيدة، وتمكن الآباء من فرصة اختيار المدرسة التي يرغبون فيها دون حدود مرسومة أو قيود معلومة، حيث يمكن للآباء اختيار المدارس التي تناسبهم في القطاع التعليمي الخاص الذي يقع خارج دائرة إشراف الدولة وتوجيهها. وهذا التصور الحر يعتمد على حجة مفادها بأن التعليم لغايات ربحية يمكنه أن يعمل على إحياء نزعة المنافسة وتأكيد الفاعلية التربوية للنظام التربوي، وهذا بالتالي سيؤدي إلى تحسين نوعية التعليم وجودته. وعلى هذا الأساس فإن قانون حرية الاختيار الذي أعتمد في عام 1955 بواسطة الاقتصادي المعروف ميلتون فريدمان Milton Friedman أصبح قاعدة أساسية لعملية تسويق متعاطمة للمؤسسات المدرسية.



من جهة أخرى يرى المؤلف أن المستقرى للواقع التربوي العربي يلاحظ اليوم بأن الوصول إلى التعليم يكون وفقاً للإمكانية المالية للآباء ووفقاً لأوضاعهم الاجتماعية الاقتصادية. ومن ثم فإن التعليم الخاص والمميز يقدم نفسه للطبقة التي تأخذ مكانها في أعلى السلم الاجتماعي. وفيما يتعلق بالنتائج المترتبة على هذا النموذج الرأسمالي بالنسبة للمعلمين والمتخصصين في مجال التربية فإن دور المدير يتحدد بدور المدير للأعمال ولا يتحدد منذ اللحظة الرأسمالية في بناء المناهج وتحديد مسارها وكيفياتها ومردودها التربوي، كما أنه معني بالدرجة الأولى بعملية التسويق وإقامة علاقات عامة مع الأهالي ومع عالم الممولين والمستثمرين. وليس أدل على ذلك من التجارب التربوية التي شهدتها نيوزيلندا وبعض البلدان الغربية حيث بينت هذه التجارب أن دور مدير المدرسة يأخذ صورة مقال أو رجل أعمال بالدرجة الأولى. وفي نسق هذه التجارب يتضح أن دور المعلم قد شهد تحولاً نوعياً أيضاً حيث يتوجب على المعلم أن يقوم بمهام عديدة إضافية ووظائف جديدة تضعه تحت تأثير العمل لساعات إضافية مطولة ومنهكة، وقد تقلص دوره من مربى يحمل رسالة إلى مجرد النقل الساذج الآلي للمعلومات والمعارف التربوية. وفيما يتعلق بالتلميذ أو الطالب فإن الطالب يتحول إلى سلعة ومنتج يتم تصنيفها حسب خصائص معينة وميزات محددة وأسعار مبينة وبالتالي فإن هذا المنتج التربوي سرعان ما يطرح في سوق العمل وفقاً لقانون العرض والطلب على سلع محددة ومعينة في دائرة التصنيف المعهود للأسواق الرأسمالية.

ويختم المؤلف حديثه عن التسويق الرأسمالي للمدرسة بالقول: إن مقولة المردود الاقتصادي للتربية - التي تفرض نفسها في مستويات اجتماعية وسياسية مختلفة، كما هو الحال في المستوى الحكومي وفي المستوى المؤسسي - تمثل في جوهرها مخادعة رأسمالية وعملية ذر الرماد في العيون وذلك لأن هذه المقولات بينة فيما يتعلق بتسويقها للقيم التي تتعلق بالسلام والتوازن الاجتماعي والأخلاقي. فالتعليم العام يمثل نظاماً يمكنه أن يقدم في نهاية الأمر فرصاً متكافئة إلى جميع الأطفال كما أنه يمنح للفئات الاجتماعية المهيضة بعض الأمل في الخروج من دائرة البؤس الاجتماعي الذي يحاصرها ويضيق الخناق عليها. ومما لا شك فيه أن الأنظمة التربوية تحتاج إلى إصلاح عميق وجوهري، ولكن هذا الإصلاح لا يجب في أي حال من الأحوال أن يكون إصلاحاً بروح رأسمالية وفقاً لقانونيات الانتهاك الفاضح للقيم الاجتماعية في اتجاه تحويل المدرسة إلى قطاع رابح يتحرك على موازين القيم التجارية والقوانين التسويقية المريعة التي تدفع الأطفال إلى دائرة التسليع والتسويق والتشيؤ المروع لرأسمالية جديدة مرعبة. ووفقاً لهذا التصور فإن المدرسة يجب ألا تتحول إلى أداة للدعاية الرأسمالية من أجل عالم المال والأعمال، بل يجب أن تبقى مؤسسة

للحصانة الأخلاقية بعيداً عن تقلبات السوق وانهيارات القيم. فالمدرسة العامة في نهاية المطاف تمثل بارقة أمل لحصانة إنسانية في عصر فرضت فيها العولة الرأسمالية الجديدة شروط وجودها المدمر، وبالتالي فإن الإطاحة بها وبمكوناتها التربوية الأصلية سيرتد على المجتمع بالأسى وسيكون الخطوة الأكيدة نحو انهيار تربوي أخلاقي لا تدرك نتائجه ولا تحمد عواقبه.

## المدرسة المدججة بالتكنولوجيا

يطرح المؤلف في سياق مناقشته لهذا المحور سؤالاً مركزياً تفرعت عنه مجموعة من الأسئلة جميعها يدور حول الوظيفة الأساسية لوسائل الاتصال والمعلوماتية في الحياة التربوية للمدرسة. وفي إجابة المؤلف عن أسئلته يرى أنه ومع دخول التكنولوجيا الاتصالية إلى ميدان المدرسة، بدأت المدرسة تشهد في حقيقة الأمر تغييراً يهدد بنيتها التي بقيت على حالها مدة أربعة قرون من الزمن. لأن هذه التكنولوجيا الجديدة تترك المجال متاحاً لانتفاخ مدرسي جديد، وتسمح بأنماط تربوية جديدة خارجة على مبدأ الانغلاق الصفي الذي عرفت به المدرسة منذ لحظة تأسيسها. فالتكنولوجيا الجديدة تتيح للتلاميذ والمعلمين نوعاً واسعاً من الاتصال يخترق جدران الصفوف التقليدية، وتتيح نوعاً من التفاعل التربوي الذي يتجاوز حدود الجدران المغلقة والحجيرات المدرسية الصماء. فالصف كما نعرفه مكان مغلق للمراقبة الزمنية والمكانية حيث يتم زج التلاميذ والمعلمين بين الجدران في زمن يتصف بأنه زمن مدرسي بالطلق. ونظراً لما تتميز به التكنولوجيا الجديدة من سمات ومزايا تربوية فإن السؤال هو: هل يمكن لهذه التكنولوجيا أن تدفع المدرسة إلى تجاوز الصورة التقليدية للصفوف المغلقة إلى وضعيات جديدة تكون فيها العلاقة التربوية أكثر انفتاحاً وانطلاقاً على العالم الخارجي؟ وبعبارة أخرى هل يمكن لهذه التكنولوجيا أن تؤدي إلى هدم الجدران المدرسية نحو عالم أكثر انفتاحاً على معطيات التواصل الفكري والإنساني في عالم ما بعد الحداثة الذي يدق أبواب المدرسة؟

في واقع الأمر وفي نسق التجاوب مع التساؤلات المطروحة فإن قوة التكنولوجيا الحديثة وأصالتها تكمن في قدرتها على تحويل التفاعل التربوي من داخل الصفوف إلى خارجها. وهذا يعني أنها تمكن من تفاعل يتجاوز الفضاء الزمني والمكاني للمدرسة التقليدية. وفي دائرة هذا التصدع المتوقع للمدرسة التقليدية فإنه يمكن الافتراض وبقوة بوجود إمكانية لتعليم الأجيال الجديدة وتنشئتها اجتماعياً دون الاعتماد على الصفوف المدرسية للمدرسة التقليدية حيث تقوم إمكانية جديدة تتمثل في بيئة تكنولوجية جديدة تتيح إمكانيات جديدة في مستوى التربية والتعليم في المراحل القادمة من التطور التربوي المنتظر.

وفي تأكيد المؤلف على استحضر مختلف الجوانب الإنسانية في شخص المعلم والمتعلم أثناء العمل التربوي التفاعلي، يرى أن السمات الإنسانية لهذا التفاعل غير قابلة للانزياح والتراجع تحت تأثير نظام من التفاعل الشكلي الذي يتم بين الإنسان والآلة. ولذا فإن الاعتقاد بأن تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية قادرة على الحلول في مكان التفاعل الإنساني لأداء الدور الإنساني في عملية التعليم أمر يبدو غاية في الصعوبة والتعقيد إن لم يكن في دائرة الاستحالة. فهناك قاعدة إنسانية تقول بأن الكائنات الإنسانية هي وحدها التي تستطيع أن تشكل الكائنات الإنسانية الأخرى إنسانياً. وهذه الحقيقة التربوية تأخذ مشروعيتها أنتروبولوجياً وتاريخياً: فالإنسان كائن يحتاج إلى الآخرين من أجل أن يصبح إنساناً. فالتربية صيرورة إنسانية، وبالتالي لا يمكن للإنسان أن يصبح إنساناً إلا بالتربية، وتلك هي رؤية كانط ومنهجه في النظر إلى العملية التربوية حيث يقول "لا يصير الإنسان إنساناً إلا بالتربية".

ووفقاً لهذا التصور فإن تكنولوجيا الحدثة لن تكون إلا وظيفة أداتية داعمة للعملية التربوية في أنساق تفاعلها الإنساني وهي لن تستطيع في أي حال من الأحوال أن تكسب العملية التربوية جوهرها الإنساني. وهنا ومن جديد يجب علينا أن نؤكد بأن التعليم مهنة إنسانية تفاعلية معيارية وقيمية، وهذه السمة الإنسانية تظلل بعمق عمل المعلم ومهنته. ففي الوقت الذي يتحدث فيه المعلم مع الطلاب فإنه في الوقت نفسه يودع فيهم منظومته القيمية والمعيارية، ويتجلى ذلك على سبيل المثال عندما يقول لطلابه هذا جيد، هذا حسن، هذا رائع، هذا مميز، هذا خاطئ.. الخ. وهذا يعني أن خطاب المعلم ليس دائماً خطاباً علمياً معلوماتياً حيادياً بل خطاب يحمل في حناياه دلالات ترتبط بالحياة والكون والعالم والقيم: هذا ممكن، هذا مستحيل، هذا غير ممكن، هذا ضروري.. الخ ومن الملاحظ في هذا السياق أن كلام المعلم يأخذ درجة عالية من القوة والوضوح بالمقارنة مع كلام الطالب أو التلميذ، فعندما يقوم المعلم بالتعليم فهذا يعني أنه لا يقول تقول مجرد أشياء وموضوعات، وهو بالتالي عندما ينقل المعرفة إلى التلاميذ فإنه في الوقت نفسه ينقل طرقاً في التفكير وتصورات في الحياة ويعزز دلالات ومعاني، كما أنه يحمل في خطابه الناقل هذا معاني ورموز ودلالات ترتبط بعملية نقل المعلومة وليست منها في شيء. وهنا أيضاً ومن جديد يمكن لنا أن ندرك بأن العملية التربوية هي فعل أخلاقي وشعوري ورمزي إنها نظام من الرموز والتطلعات والطموحات والأفكار والمعاني التي تعمل في نهاية الأمر على تشكيل رؤى للعالم وطريقة للنظر للتفكير. ومن هنا فإن التكنولوجيا الحديثة تنأى عن القصد الأكبر للعملية التربوية لأن العملية التربوية في سياقها التفاعلي توصل في الإنسان رؤية فلسفية إنسانية عامة تتسم بطابع العمق والشمول.

## الصراع الطبقي على المدرسة

في مناقشة المؤلف لموضوع الصراع الطبقي على المدرسة يتساءل عن الغاية الأساسية للتربية والتعليم، وفي إجابته عن هذا التساؤل يؤكد أن الطبقات التي تهيم وتسد في الساحة الاجتماعية تنظر إلى الغايات التربوية من منظورها الطبقي، ووفقاً لمصالحها الاجتماعية، حيث ترى أن التربية يجب أن توظف في المحافظة على الأوضاع القائمة للحياة الاجتماعية، لأن هذه الأوضاع تجسد الأبعاد الاجتماعية لحياة الطبقات السائدة في المجتمع، وهكذا فإن التعليم يوجه توجيهاً طبقياً لخدمة مصالح هذه الطبقة التي تهيمن أو تلك التي تسود. فالتعليم الإلزامي على سبيل المثال يشكل أداة هذه الطبقة في عملية الإنتاج وإعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي، وتأسيساً على هذا المنظور الطبقي حدد المؤلف أسباب أربعة لأهمية هذا التعليم في منظور الطبقة البرجوازية:

- إنه يشكل أداة تنشئة اجتماعية حيوية في المجتمع حيث يتعلم الناس كيف يعيشون ويتمثلون القيم الاجتماعية الضرورية للحياة والاستمرار في مجتمع محدد.
- يشكل أداة الطبقة السائدة في تأصيل أيديولوجيتها والقيم السياسية التي تعمل على تأصيلها وتعزيزها وهذا ما يؤكد علماء الاجتماع النقديون مثل بورديو وبودون وفرايري وغيرهم كثير.
- يوظف التعليم الإلزامي في إعادة إنتاج مشروعية التفاوت الاجتماعي واللامساواة الاجتماعية (في التعليم يتم تأكيد فكرة التفاوت من منطلق أنه لا يمكن للجميع لجميع الناس أن يكونوا مثقفين ورواد في المجتمع إذ يجب أن يكون هناك نخبة وجماهير).
- يساعد هذا التعليم في بناء رأس المال الإنساني أي اليد العاملة الماهرة القادرة على تلبية احتياجات المجتمع والدولة.

من جهة أخرى يرى المؤلف أن انقسام النظام التعليمي إلى تعليم عام ومهني وفني وأدبي وعلمي يؤكد عملية اصطفاء مبكرة اجتماعية وتربوية تقوم على الأصول الاجتماعية للطلاب والمتعلمين. وهذا التعليم يعزز ومنذ البداية فكرة أيديولوجية قوامها أن الطلاب لا يستطيعون جميعهم متابعة الدراسة في اتجاه تعليمي واحد، وأنهم لا يستطيعون الوصول جميعهم إلى مستوى واحد من التحصيل العلمي. وهذا الأمر يؤكد فكرة اللامساواة بل يعززها ويمنح لها لتنتقل كفكرة أولى يؤمن بها الطلاب أولاً، ثم تصبح فكرة أساسية تتنامى بسرعة كبيرة وتتمركز في العقل كي تولد قناعات راسخة بمسألة التفاوت واللامساواة بين الطلاب

بصورة عامة. وغني عن البيان أن هذا التفاوت بين المضامين التعليمية والتربوية وفقاً للفروع والاختصاصات العلمية والتعليمية يؤدي في نهاية الأمر إلى تعزيز الفروق الاجتماعية والطبقية بين الطلاب.

إن تعدد مسالك التعليم وفروعه (أدبي، علمي، صناعي، فني، تجاري، شرعي) يقدم على أنه تعدد قائم على حرية الاختيار التلاميذ والآباء. ولكن هذا التعدد يأخذ في واقع الأمر صورة إكراه تربوي واجتماعي في الآن الواحد. فالآباء والأبناء يجدون أنفسهم أمام خيار تربوي لا يفهمون أبعاده ومرامييه. ولكن الآباء من الطبقة البرجوازية سرعان ما يدركون طبيعة هذا الخيار ولذا فإنهم يختارون الفروع العلمية لأبنائهم في ضوء وعيهم بطبيعة اللعبة الأيديولوجية القائمة في المجتمع.

ويختم المؤلف هذا المحور بتأكيد أنه الصراع الطبقي في المدرسة يأخذ طابعاً ثقافياً رمزياً، وقد يكون هذا الصراع أكثر أنواع الصراع الطبقي أهمية وخصوصية وخطورة، فالمدرسة تستطيع تستطيع إضفاء المشروعية على النظام الاجتماعي القائم وإعادة إنتاج العقلية والذهنيات، وهي بالتالي المعنية بترويض العقول والأجيال على قبول القيم البرجوازية في المجتمع. إنها كما يوضح المؤلف تقوم بترجمة التفاوت الاجتماعي ثم تنتجه وتعيد إنتاجه على نحو ثقافي ورمزي، إنها تولد ديناميات الانقسام الطبقي وتترجمه بصورة مدرسية ثم تضي عليه طابع الشرعية والمشروعية. فالمدرسة هي المعادلة الطبقيّة الأكثر تنظيماً وتعقيداً وخطورة وحساسية في بنية المجتمعات الرأسمالية. فالمدرسة تدجن وتطبع وتروض أبناء المجتمع على قبول الواقع الاجتماعي والاندماج فيه إنه تضي الشرعية على القوة وتحول سلطة الطبقة إلى حق والحق إلى واجب والواجب إلى قدر طبقي لا محيد عنه. وإذا كان جان جاك روسو يقول بأن القوي لن يبقى قويا إلى الأبد ما لم يحول سلطته إلى حق وطاعته إلى واجب فإن القوى الطبقيّة لجأت إلى المدرسة لتضي على سلطتها طابع المشروعية ولتحول هذه المشروعية إلى حق وواجب.

### **نحو مدرسة أكثر أنسنة وعدلاً**

والسؤال الكبير الذي ينطلق منه المؤلف للوصول إلى بناء رؤية تربوية لمدرسة أكثر أنسنة وعدلاً هو، إذا كانت المدرسة مؤسسة برجوازية رأسمالية توظفها الدولة في خدمة النخب والطبقات السائدة، هل يجب الدعوة إلى إلغائها كما أراد إيليتش وأنصاره؟ أم هل يجب النضال من أجل بناء هذه المدرسة على أسس إنسانية وأخلاقية وتغذيتها بالطابع الإنساني وجعلها أكثر أنساً وأنسنة؟

ليس هناك من يدعو اليوم - كما فعل إيليتش وأنصاره بالأمس القريب - إلى إسقاط المدرسة وموتها، بل هناك من يدعو بحماسة لا نظير لها إلى استنهاض الاعتبار الإنساني في المدرسة، وإلى تزويدها بالطاقة

التي تجعل منها أكثر قدرة على اختراق جدران العولمة والميديا والنزعات الرأسمالية التسويقية. فالدور التاريخي للمدرسة لا يمكن أن يكون خارج مدارات الحياة فالمدرسة بوصفها مؤسسة تربوية أخلاقية سيقدر لها البقاء والاستمرار مهما اعتراها من تحول وتبدل وتغير. وذلك لأن التاريخ يعلمنا أن الحضارة لا يمكنها أن تستمر في الوجود من غير دفعة إنسانية أخلاقية روحية، والمدرسة معنية اليوم بتفجير طاقة الروح والأنسنة الضرورية للحضارة والإنسانية إذ "ماذا يفيد الإنسان لو ربح العالم كله وخسر نفسه، وماذا يعطي الإنسان فداء نفسه كما يقول السيد المسيح" وهذا القول يتناغم مع الأهمية الكبرى التي يعطيها طاغور للحضارة بوصفها روحاً إذ يقول "إن الحضارة المادية ستخسر كل شيء إذا فقدت روحها، وأن البشرية ستصبح مهددة بالفناء في ظل جسد بلا روح وعندما تصبح الحضارة بلا قلب فإنها ستفقد أهم مقومات الحياة.

لقد أوضح المؤلف في أكثر من موقع عبر هذا الكتاب بأن المدرسة تشكل اليوم ساحاً للصراع الطبقي والأيديولوجي، وأن الإكراهات الرأسمالية تهدد المدرسة بالفناء البرجوازي، وتتمثل هذه الإكراهات في عمليات تسويق المدرسة على القيم الرأسمالية التي ترمز إلى معطيات الربح والمادة والصراع والتنافس والهيمنة والسيطرة وكل ما من شأنه أن يتعارض مع قيم الوجدان والروح والحق والخير والجمال التي تشكل بمجملها منطلق الأنسنة في الحياة المدرسية. فالعولمة تريد أن تفرغ المدرسة من روحها وأن تفقدها توازنها الإنساني، وهذا ما لا يجب أن يكون إذا أرادت المجتمعات الإنسانية أن تحافظ على مكونات أنسنتها بوصفها مجتمعات إنسانية تناشد الحق والخير والجمال. وفي هذا يقول مارتن لوثر مؤكداً على الجانب الإنساني في الحضارة "أن سعادة الأمم لا تتوقف على كثرة دخلها ولا على قوة حصونها أو جمال مبانيها العامة، ولكنها تتوقف على عدد المثقفين من أبنائها وعلى رجال التربية والعلم والأخلاق فيها"، وهذا يعني أن الحضارة لا تكون من غير روح وروح الحضارة تكمن في الجرعة الإنسانية التي يجب على المدرسة أن توفرها للأجيال والناشئة.

فالتأثير في بنية المدرسة وتوجيهها إنسانياً ليس من الاستحالة بمكان، فهذا يقع دائماً في دائرة الممكن، ولكن هذا التأثير مرهون بداية بتطوير الوعي العام بالدور الملتبس للمدرسة في ظل التحولات الرأسمالية المعاصرة. ومهما يكن الأمر فإن النضال من أجل مدرسة حرّة إنسانية ضرورة تاريخية وهذا يقتضي من أبناء المجتمع أن يعملوا بقوة على تحقيق هذه الغاية، حيث يجب علينا جميعاً "أن نعمل كما لو أن الشيء الذي ربما لن يكون، يجب أن يكون" وهو الشعار الذي تبناه الفيلسوف الألماني كانط ونادى

به في فلسفته الأخلاقية العتيدة. وهذه الحكمة الكانطية لا تفصلها مسافة كبيرة عن حكمة شيشرون القديمة الذي كان يعلن قائلاً "إن ما ليس ممكناً حدوثه لم يحدث، وان ما هو ممكن الحدوث فليس بمعجزة"، والمدرسة الإنسانية ممكنة الحدوث وليس أمراً فيه استحالة حيث يمكن للمجتمعات الإنسانية ترسيخ المكونات الإنسانية للمدرسة والانتصار لمساراتها الأخلاقية وإحياء ما أمانته الشهوات الرأسمالية فيها. وهذا يعني أنه على المربين والباحثين أن ينظروا بعين الأمل والبصيرة، وألا يقفوا عند حدود التساؤل بل عليهم تجاوز هذه الحدود الساكنة إلى مسارات العمل والفعل الدؤوب، لأن انحطاط المجتمع يبدأ عندما يتساءل أفراد ما الذي سيحدث؟ بدلاً من القول ماذا نستطيع أن نعمل؟ والصراع على المدرسة بين أنصار الحضور الإنساني وما بين أنصار الاحتضار الرأسمالي مرهون بموازين القوى لأن القوى يفعل ما تمكنه القوة من فعله والضعيف يقبل ما يجب عليه قبوله كما تقول الحكمة إغريقية، وليس في ذلك غرابة لأن حفنة من القوة تعادل قنطاراً من الحقيقية كما يقول أفلاطون في فلسفته المثالية. إن تسويق المدرسة رأسمالياً وإفراغها من مضمونها الإنساني ممارسة خاطئة في مسار الحضارة الإنسانية، وهذا الممارسة يجب أن تصوب إذا أرادت المجتمعات الإنسانية أن تحافظ على كينونتها الإنسانية، وإذا لم يكن التصحيح والتصويب فبنسباً للإنسان والإنسانية لأن "من يرتكب غلطة ولا يصلحها يكون كمن قد ارتكب غلطة أخرى" كما يقول كونفوشيوس حكيم الصين القديمة.

## رؤية نقدية للكتاب

في خاتمة هذه القراءة تجدر الإشارة العاجلة إلى ما أفاض فيه المؤلف من الدروس المستفادة من ثقافته المتميزة وقراءاته المتعددة، وخاصة فيما يتصل بقراءته الواعية لكتابات بورديو وباسرون حول المدرسة الرأسمالية ودورها في إعادة إنتاج فلسفة المجتمع الرأسمالي القائمة على تكريس الطبقة في فضاء العملية التربوية والتعليمية. ومع التقدير الجمل لكل ما أورده المؤلف من أفكار ورؤى حول رأسمالية المدرسة، غير أن السؤال الذي يزن في رأسي منذ أن وقع بصري على عنوان الكتاب هو: لماذا أخذ المؤلف موقفاً سلبياً من كل ما يجري في فضاء المدرسة في المجتمعات الرأسمالية؟ ألم تُسهم مخرجات هذه المدارس بثورة الاتصالات والمعلومات وغزو الفضاء..؟ ثم هل التفاوتات الطبقة في المجتمعات الرأسمالية هي صناعة مدرسية رأسمالية بحثة؟ ألم يخبرنا كارل ماركس ومفكرو مدرسة فرانكفورت أن هذه التفاوتات الطبقة موجودة أصلاً ومترسخة في قلب المجتمعات الرأسمالية، وكل ما تقوم به المؤسسات التربوية هو إعادة إنتاجها واستمرارها؟ ثم هل ما مارسته المدرسة الرأسمالية من أدوار استلابية كان بفعل تدفق تيارات

العولمة، وما بعد التصنيع، وما بعد الحداثة؟ على أية حال فإن هذه الأسئلة وغيرها كثير قد أجاب عنها مؤلف الكتاب إجابات تنطلق من رؤية فكرية تستند في مجملها على ما أورده بورديو وباسرون في كتابهما "إعادة الإنتاج" في الوقت الذي كنت أتمنى فيه أن ينظر المؤلف إلى إفرازات النظام العالمي الجديد، وخاصة ما يتصل منها بحقوق الإنسان والعدل الاجتماعي وتعزيز ثقافة التنوع الإنساني المبدع.. وهذا لا يمنع بطبيعة الحال من الإشارة إلى الوجه الآخر السلبي لهذا النظام العولمي الذي تعززه جملة من الشواهد الداعية إلى القلق والتوتر وخاصة ما يتصل منها بمصير الخصوصيات الثقافية، ومنظومة القيم الإنسانية المغيبة في المدرسة الرأسمالية.

من جهة أخرى كنت أتمنى على المؤلف أن يسقط هذا الفكر المبدع على المدرسة العربية المنكوبة بفعل سياسات الاستبداد التي مارست أدوراً استلابية لإنتاج وإعادة إنتاج فكر السلط الحاكمة في عموم العالم العربي، مع التأكيد مرة أخرى ومرات أن المؤلف لم يدخر جهداً في نقد السياسات التربوية العربية في كتب أخرى وأخص منها كتاب "بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي" "غير أنني لم أجد في كتاب "رأسمالية المدرسة" مساحة واسعة للأدوار الاستلابية التي تمارسها المدرسة العربية في فضاءاتها المختلفة، ليس بفعل تدفق تيارات العولمة، وما بعد التصنيع، وما بعد الحداثة، وإنما بفعل التوظيف المتخلف الذي أنتج بدوره تخلفاً في الميادين كافة.

وأخيراً لا أجد ما أختتم به هذه القراءة التي لا بد أن تُختم خيراً من الإشارة إلى النزعة الإنسانية الواضحة في كتابات المؤلف عامة وكتاب "رأسمالية المدرسة" بوجه خاص، تلك النزعة التي ينطلق من خلالها لمواجهة ثقافة الصمت لدى المقيهورين والمحرومين، والمستقرئ لكتابات المؤلف قبل انطلاق الثورات العربية المعاصرة وبعدها، يكتشف ذلك التوجه الإنساني الذي يهدف إلى إيقاظ وعي الطبقات المستلبة، وتمكينها من رفض كل أشكال القهر والظلم والطغيان.. لتتجاوز واقعها في تناقضاته المختلفة.. وصولاً إلى حياة حرة كريمة.. فتحية طيبة وتهنئة خالصة مقرونة بالتمنيات الصادقة لرائد المدرسة النقدية في التربية العربية المفكر السوري الأستاذ الدكتور علي وطفة الذي أتاح لي فرصة مراجعة كتاب رأسمالية المدرسة في عالم متغير.. وكل الشكر والتقدير لجهوده المبذولة في هذا الكتاب الثمين الذي يشبه المعشوقة التي فيها الذكاء والجمال معاً..!! فهو كتاب لكاتب كرس حياته للتربية.. فأنتج لنا تربية من أجل الحياة والأمل والحرية.. تربية فضحت كل الديكتاتوريات الصغيرة منها والكبيرة.. تربية أصلت وجذرت منظومة القيم



الإنسانية الحضارية في مضامين التربية العربية.. لكل هذا وأكثر أحث المسؤولين عن كليات التربية في العالم العربي إلى اعتماد هذا الكتاب مرجعاً تربوياً لكي تعم فائدته جميع المشتغلين بقضايا التربية والتعليم.