

## كتاب العدد

## رأسمالية المدرسة في عالم متغير (الوظيفة الاستلالية للعنف الرمزي)

تأليف: د. علي أسعد وطفة

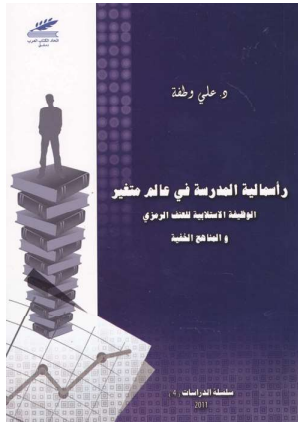
الناشر: اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2011

(283) صفحة من القطع الكبير

عرض ومراجعة: د. صابر جيدوري

أستاذ أصول التربية بجامعة طيبة في المملكة العربية السعودية

### مقدمة:



عندما وقعت على كتاب المفكر السوري الدكتور علي أسعد وطفة (رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلالية للعنف الرمزي) الذي صدر مؤخراً 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 والحدثة. 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 رشيق 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 وجوهية في عصر التقانة والسيروية 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 حلقته الجديدة، حيث تمارس وظيفتها الطبقيّة والأيديولوجية 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 وكتابته 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، واستمتاعاً 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 للمدرسة 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 متصافرتين 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 تم ترويض المدرسة لإنتاج طبقة عاملة، وتزويدها بالقدرة على إعادة إنتاج نفسها رأسمالياً.

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، وإضعاف 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، وتكييفها 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. فالمدرسة في سياق هذه الدورة الرأسمالية تتحول إلى مؤسسة منتجة لقيم العالم الرأسمالي وتصوراته الاجتماعية. وهي في صورتها الرأسمالية هذه تمارس دورها المؤلم في حرمان الشرائح الأوسع في المجتمع من إمكانيات التعليم الحقيقي، فهي تقدم تعليمًا 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 معامله، ويبين التوظيفات الخاطئة لهذا المفهوم من قبل الكثير من الباحثين والمفكرين التربويين، لينتقل بعد ذلك إلى توضيح تجليات هذا المفهوم على صعيد العملية التربوية بأكملها. وإن كانت المساحة المخصصة لهذا المقال لا تسمح بإبراز ما أورده المؤلف من تعريفات لغوية واصطلاحية كثيرة عن مفهوم العنف والرمز، غير أن هذا لا يمنع من الإشارة إلى رؤية المؤلف للمفهوم الذي يرى فيه مدخلا سوسيولوجيا معاصرا من مداخل التحليل والتقصي الاجتماعي للظواهر الثقافية والاجتماعية، فالمفهوم (العنف الرمزي) يأخذ مكانه المميز بين المفاهيم التربوية والاجتماعية المعاصرة كأداة سوسيولوجية قادرة على فهم وتحليل أكثر جوانب الحياة الثقافية حضورا وتواترا. ويرى المؤلف في هذا السياق أن العنف الرمزي ينزع إلى توليد حالة من الإنذاع والخضوع عند الآخر بفرضه لنظام من الأفكار والمعتقدات الاجتماعية التي غالبا ما تصدر عن قوى اجتماعية وطبقية متمركزة في موقع الهيمنة والسيادة، حيث يهدف هذا النوع من العنف إلى توليد معتقدات وإيديولوجيات 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 التقويم والتطبيع الثقافي في وضعيات الخطاب التي تمكنهم من السيطرة ثقافيا وإيديولوجيا على الآخر وتطبيعها.

من جهة أخرى يؤكد المؤلف كذلك أن مفهوم العنف التربوي يعني أية صيغة من صيغ التسلط والإكراه المحسوس المعلن، أو الخفي المضمّر الذي يمارس في الوسط التربوي، أو في المؤسسات التربوية على تنوعها، والعنف التربوي وفقا لهذا التصور ليس إلا صيغة العنف ممارسا في المؤسسات التربوية في الأسرة والمدرسة وجماعات الأقران. فالعنف يكتسب في الحقل التربوي أهمية وخصوصية، قوامها أن العنف التربوي يشكل المولد الأساسي للعنف في المجتمع، وهو نتاج له في الوقت نفسه. أما فيما يتصل بصور العنف المدرسي فيشير المؤلف إلى العنف البدني سواء أكان ذلك بين الطلاب والطلاب أنفسهم، أو بين الطلاب والمعلمين؛ وإلى جانب العنف البدني يوجد العنف السيكلوجي 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 أيضا إلى حضور العنف اللفظي في المدرسة، حيث يرسم في صورة الاعتداءات اللفظية الخشنة والفظة بين الطلاب والمعلمين.

ويؤكد المؤلف أن بعض العمليات التربوية تشكل عنفا رمزيا، ويشير إلى العنف الرمزي في أكثر صورته وضوحا 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.. إلخ. 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 يُلقى 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.

ويتجلى العنف الرمزي في أكثر صوره الاستلابية في أوضاع التقويم المدرسي، ولاسيما الامتحانات، حيث يوضع القوي والضعيف في حلبة صراع واحدة، وهكذا يجد الضعفاء من أبناء الأमीين والفقراء أنفسهم مع الأقوياء من أبناء المتقنين 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 يساؤون شيئاً، وأن قيمتهم الإنسانية والاجتماعية تحددها لحظات وكلمات ترسم على صفحات امتحانيه صماء، وأنهم وبناتج هذه الامتحانات المصممة مسبقاً، سيتحملون مسؤولية الاندثار في المهمل الاجتماعي، وفي أزقة العاطلين عن العمل وأروقة المهمشين في الحياة الاجتماعية. أما على صعيد المعلم فإنه يمارس سلطته الأمرة في سياق قدسي رمزي حتى يتمكن من القيام بمهمة التدجين والسيطرة على عقول الطلاب ونفوسهم بسهولة ويسر. فالمعلم كما يرى إيفان إيليتش Ivan Ilitch 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.

#### الوظيفة الطبقية للمنهاد الخفي واستلاب رسائله الصامتة:

يقدم المؤلف في هذا المبحث محاولة علمية جادة تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في تقصي مفهوم المنهاد 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 كامنّة في إشكالية التعريف السائد لمفهوم

المنهاج الخفي بوصفه حادثاً عفوياً 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 عفوياً، أو ناتجاً ثانوياً في الحياة التربوية والمدرسية، وهو نظام طبقي أيديولوجي هادف ومنظم رافق ظهور المدرسة، وما زال يحدد مساراتها الطبقية 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 المضمر والخفية في المؤسسة المدرسية.

وفي مناقشة المؤلف للأبعاد الأيديولوجية والطبقية 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. لكل هذا يؤكد المؤلف أن المنهج الخفي هو فعالية رمزية يلعب دوره الحيوي في إقصاء أبناء الفئات الاجتماعية المهمشة، عبر أوليات 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 لمنهجها 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.

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 (تعزيز التسلط) المتوغل في عمق التربية العربية والثقافة العربية عموماً أعَدَّ 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 السوسيولوجية 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 تهيم، حيث ترسم وظائفها على مقاييس النظام الاجتماعي القائم. وهذا يعني أن المدرسة لا يمكنها أن تنفصل عن السياق الاجتماعي الذي يحتضنها، ومن ثم 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 اصطفاًياً في مجتمع يقوم على الاصطفاء، وهي تمارس دوراً طبقياً في مجتمع تحركه نوازع الصراع الطبقي.

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: يتصل بندرة أن يتجه أطفال الفئات الاجتماعية للتسجيل في الفروع العلمية الهامة بالمقارنة مع أبناء الفئات الاجتماعية الميسورة، وتركهم للمدرسة مبكراً قياساً إلى أبناء الفئات الأخرى.

وفي معرض حديثه عن الاصطفاء الاجتماعي ومسؤولية المجتمع يعرض المؤلف لرؤية دوركهايم *Durkheim* «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* اللذين 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. ومع أهمية هذه الرؤى ورسالتها وقدرتها على تقديم التفسيرات المناسبة لقضايا المدرسة فإنها من وجهة نظر المؤلف لن تستطيع أن تفسر لنا التغيرات الجارية في إطار الزمن، والتي تتعلق بالامساواة 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.

#### العولمة الرأسمالية 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 تغير 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 شرور 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 البنوية 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 المتعاضم في مجال الحياة التربوية والاجتماعية. وهنا يستند شرور 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 مجموعة أنماط من التحويل مثل: تبني الأنماط والنماذج التربوية الغربية حيث أدى ذلك إلى تجانس وتشابه كبير بين مختلف الأنظمة التربوية في العالم، وكذلك إيفاد الطلاب المكثف للدراسة في البلدان الغربية أدى إلى عملية تأكيد النماذج والقيم التربوية لهذه البلدان، وذلك بعد عودتهم إلى بلدانهم، فضلاً عن انتشار اللغة الإنكليزية كلغة عالمية في مختلف البلدان ولاسيما النامية منها، وكذلك 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.

#### 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 ديدنها الاستهلاك والعرض والطلب والاستثمار والتسويق. وفي ظل هذه «الكمرسلة» فإن المدرسة دخلت السوق الاقتصادية من أبوابها الواسعة وشكلت قطاعاً خاماً تنهافت 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.

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 من بُعد سيؤدي إلى تحسين نوعية التعليم وجودته.

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 المدبر 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 مقاول 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 مُربٍّ 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.

#### 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 لانفتاح 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 بالمطلق. وفي تأكيد المؤلف على استحضار مختلف الجوانب الإنسانية في شخص المعلم والمتعلم في 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 الحل 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 إن الكائنات الإنسانية هي وحدها التي تستطيع أن تشكل الكائنات الإنسانية الأخرى إنسانياً. وهذه الحقيقة التربوية تأخذ مشروعيته أنتروبولوجياً وتاريخياً: فالإنسان كائن يحتاج إلى الآخرين من أجل أن يصبح إنساناً. فالتربية صيرورة إنسانية، ومن ثم لا يمكن للإنسان أن يصبح إنساناً إلا بالتربية، وتلك هي رؤية كانط ومنهج في النظر إلى العملية التربوية، حيث يقول: «لا يصير الإنسان إنساناً إلا بالتربية». ووفقاً لهذا التصور فإن تكنولوجيا الحداثة لن تكون إلا وظيفة أدائية 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 أن التعليم مهنة إنسانية تفاعلية معيارية وقيمية، وهذه السمة الإنسانية تظل بعمق عمل المعلم ومهنته. ففي الوقت الذي يتحدث فيه المعلم مع الطلاب فإنه في الوقت نفسه يودع فيهم منظومته القيمية والمعارية، ويتجلى ذلك على سبيل المثال عندما يقول لطلابه هذا جيد، هذا حسن، هذا رائع، هذا مميز، هذا خاطئ... إلخ.

#### الصراع الطبقي على المدرسة:

في مناقشة المؤلف لموضوع الصراع الطبقي على المدرسة يتساءل عن الغاية الأساسية للتربية والتعليم، وفي إجابته عن هذا التساؤل يرى 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 ويمنحها لها لتنتقل كفكرة أولى يؤمن بها الطلاب أولاً، ثم تصبح فكرة أساسية تتنامى بسرعة كبيرة، وتتمركز في العقل كي تولد قنوات 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. وهذا يعني أن تعدد مسالك التعليم وفروعه (أدبي، علمي، صناعي، فني، تجاري، شرعي) يقدم على أنه تعدد قائم على حرية الاختيار، اختيار 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 ومراميها. 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 أن الصراع الطبقي في المدرسة يأخذ طابعاً ثقافياً رمزياً، وقد يكون هذا الصراع أكثر أنواع الصراع الطبقي أهمية وخصوصية وخطورة، فالمدرسة تستطيع إضفاء المشروعية على النظام الاجتماعي القائم وإعادة إنتاج العقليات والذهنيات، وهي بعد ذلك 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، وترجمته بصورة مدرسية، ثم

تضفي عليه طابع الشرعية والمشروعية.

نحو مدرسة أكثر أنسنة وعدلاً؛

يعلّمنا 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، 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 حرة 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، وإن 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 بموازن القوى؛ لأن القوي يفعل ما تمكنه القوة من فعله والضعيف يقبل ما يجب عليه

قبوله كما تقول الحكمة الإغريقية، 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، وهذه الممارسة يجب أن تصوب إذا أرادت المجتمعات الإنسانية أن تحافظ على كينونتها الإنسانية، وإذا لم يكن التصحيح والتصويب فبؤساً 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 الطبقية في فضاء العملية التربوية والتعليمية. ومع التقدير الجمل لكل ما أورده المؤلف من أفكار ورؤى حول رأسمالية المدرسة، فإن 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 تسهم مخرجات هذه المدارس بثورة الاتصالات والمعلومات وغزو الفضاء...؟ ثم هل التفاوتات الطبقية في المجتمعات الرأسمالية هي صناعة مدرسية رأسمالية بحتة؟ ألم يخبرنا كارل ماركس ومفكرو مدرسة فرانكفورت أن هذه التفاوتات الطبقية موجودة أصلاً ومترسخة في قلب المجتمعات الرأسمالية، وكل ما تقوم به المؤسسات التربوية هو إعادة إنتاجها واستمرارها؟ ثم هل ما مارسه 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 مارسها أدواراً استلابية لإنتاج وإعادة إنتاج فكر السلطات الحاكمة في عموم العالم العربي، مع التأكيد مرة أخرى ومرة 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 المقهورين 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 معا...!! فهو كتاب لكاتب كرس حياته للتربية. فأنتج لنا تربية من أجل الحياة والأمل والحريّة. 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.



## دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

- 1 - الأطفال والديمقراطية.
- 2 - الأطفال وثقافة التسامح.
- 3 - الأطفال والعلوم.
- 4 - الأطفال وثقافة الصورة.
- 5 - الأطفال وفضاء اللعب.
- 6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.
- 7 - الأطفال والعدالة التربوية.
- 8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض ( المبنى - التأنيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات ... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية\* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: [www.ksaac.org](http://www.ksaac.org)

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافقتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراسكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص.ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: [haa49@ksaac.org.kw](mailto:haa49@ksaac.org.kw)

\* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و (150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.