



# Arabic Translation Work:

## François Dubet

### The Sociology of School Experience<sup>1</sup>

Allioui Lakhlaifa  (Translator)

Ibn Tofail University, Kenitra. Morocco

Email : [allioui88@gmail.com](mailto:allioui88@gmail.com)

| Received | Accepted  | Published |
|----------|-----------|-----------|
| 4/6/2023 | 22/7/2023 | 30/7/2023 |

DOI: 10.17613/4hhr-a445

Cite this article as : Dubet. F. (2023). The Sociology of School Experience, (K, Allioui, Trans.) . *Arabic Journal for Translation Studies*, 2(4), 216-229.

## Abstract

In this article , Francois Dobby tried to present the features of a new vision for the analysis of the school phenomenon. Nowadays , the latter has become attached to the notion of crisis due to the many transformations it has and still experiencing, and based on the concept of school experience which reconsider the notion of self within schooling. In contrast to critical sociology , which envisage the individual as a result to predetermined conditions and thus not totally free, this theory consider the individual as capable of building his own identity through an experience determined by a a number of conditions caused by the nature of the educational system, but without eliminating the role of the individual in the choice of strategies that he make. And thus Francois Dobby made an advenced step in the field of theories related to the analysis of the educational phenomenon.

**Keywords:** Sociology of education, School Experience, Student experience, Self-experience

© 2023, Allioui, licensee Democratic Arab Center. This Translated Paper is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited.

<sup>1</sup>Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. pp. 31-50.

## عمل مترجم:

فرونسوا دوبي

سوسيولوجيا التجربة المدرسية<sup>2</sup>عليوي الخلافة <sup>id</sup>

جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب

الايمل: [allioui88@gmail.com](mailto:allioui88@gmail.com)

| تاريخ النشر | تاريخ القبول | تاريخ الاستلام |
|-------------|--------------|----------------|
| 2023/7/30   | 2023/7/22    | 2023/6/4       |

DOI: 10.17613/4hhr-a445

للاقتباس: دوبي، ف. (2023). سوسيولوجيا التجربة المدرسية، (ترجمة عليوي الخلافة). *المجلة العربية لعلم الترجمة*، 2(4)، 216-229.

## ملخص

يحاول فرونسوا دوبي في هذا المقال أن يقدم ملامح تصور جديد لتحليل الظاهرة المدرسية، التي أصبحت لصيقة اليوم بمفهوم الأزمة على ضوء مجموع التحولات التي عرفتها وتعرفها هذه الظاهرة. وذلك استنادا إلى مفهوم التجربة المدرسية التي تقوم على إعادة الاعتبار لمفهوم الذات ضمن لعبة التمدرس، حيث الفرد ليس كما تصورته السوسيولوجيا النقدية نتاج لمحددات قبلية وليس حرا مطلقا، بل يعمل على بناء ذاته في خضم تجربة تحددها مجموعة من الشروط تعود لطبيعة النظام المدرسي، وذلك دون أن تلغي هذه الشروط دور الفاعل ضمن مجموع الاستراتيجيات التي يختارها، وهكذا يخطو فرونسوا دوبي خطوة متقدمة نحو الأمام ضمن مجموع النظريات التي ارتبطت بتحليل الظاهرة التربوية.

الكلمات المفتاحية: سوسيولوجيا التربية، التجربة المدرسية، التجربة التلميدية، التجربة الذاتية

© 2023، عليوي، الجهة المرخص لها: المركز الديمقراطي العربي.

نشر هذا النص المترجم وفقا لشروط (CC BY-NC 4.0) International Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف.

<sup>2</sup> هذا المقال مقتطف من كتاب فرونسوا دوبي Dubet Francois « faits d'école » Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (août 2008) هو في الأصل كتاب عبارة عن تجميع لعدد من المقالات حول وقائع المدرسة من الصفحة 31 إلى الصفحة 50 بعنوان "سوسيولوجيا التجربة المدرسية" "sociologie de l'expérience scolaire".

## تقديم

ارتبطت سوسيولوجيا التربية بثلاث أسئلة شكلت محور نقاشاتها، وهي الأسئلة التي حركت بشكل مكثف باحثين حول مجموعة من القضايا، أهمها وأولها، قضية "اللامساواة المدرسية"، كيف ولماذا يختلف الأنظمة المدرسية، تعيد انتاج اللامساواة الاجتماعية؟ وكيف تنتج وبدرجات مختلفة أشكالاً من اللامساواة الجديدة؟ إن هذه الإشكالية شغلت ولمدة طويلة التفكير حول المدرسة، من حيث أن جماهيرية المدرسة لم توفي بكل وعودها (Duru Bellat 2000).

الإشكالية الثانية ترتبط بالتعلم والمناهج، كيف تتشكل المعارف المدرسية المشروعة؟ ما الذي يتعلم في المدرسة وكيف؟ وما الذي يحتفظ به من تعلمات؟

الإشكالية الثالثة ترتبط بالنظام والسياسات المدرسية؟ كيف تعمل المدرسة؟ كيف يتطور السوق المدرسي؟ ما هي الممارسات المهنية؟ وكيف يتخذ القرار فيما يخص السياسات التربوية؟

في حالات كثيرة تجتهد النظريات والأعمال الأكثر طموحاً من أجل الإجابة عن جميع هذه الإشكالات وذلك من خلال محاولة الفصل والربط فيما بينها، على سبيل المثال نظرية برنستين bernstein في بريطانيا، ونظرية بورديو bourdieu في فرنسا، التي تنطلق من إشكالية اللامساواة وتري أنه يجب تطوير نظرية المناهج والتنظيمات المدرسية، إضافة إلى هذا هناك سؤال آخر يفرض نفسه اليوم، وهو سؤال يهتم بطبيعة التحربة المدرسية للفاعلين المدرسين، أي كيف يعيش التلاميذ تدرسيهم؟ كيف يشكلون المدرسة وكيف تشكلهم؟ وما طبيعة التنشئة المدرسية؟

إنه سؤال جوهري، مادام يصب في موضوع وظيفة المدرسة، وفي تكوين الأفراد والأشخاص، لكن بالمقابل نجد أن هذا السؤال كانت له مكانة نسبية ومحدودة لمدة طويلة في الأبحاث المنجزة حول التلاميذ، فهو من النوع النادر من الأبحاث، كأبحاث (paul willis 1978)، ففي الواقع وفي أغلب الحالات فإن طبيعة التجربة المدرسية راجعة إلى وظيفة المدرسة، ليس في ذاتها ولذاتها، فالكل ينظر إلى التجربة المدرسية على أنها ليست إلا نتاج لقوانين اشتغال المدرسة، ولمختلف المحددات الاجتماعية، مثلما كان ينظر إلى التجربة العمالية على أنها تفسر من خلال ميكانيزمات الرأسمالية الصناعية. وبنفس الطريقة يتم النظر إلى التلاميذ على أنهم نتاج القوانين المتحكم في المدرسة، لكن هذا النمط من التفسيرات لم يعد مقبولا لأسباب تأخذ بعين الاعتبار تحولات النظام المدرسي.

## 1) أزمة المدرسة

على الرغم من أن المدرسة تظل بصفة عامة، مؤسسة محددة بقيم مصممة ومعدة على أنها قيم كونية ومقدسة، لكن رغم كل ذلك نجد أفراد يتموقعون ضد المدرسة، وإذا كان من البديهي أن غايات التربية تكون محددة قبلاً، فإنه خلال سنوات السبعينيات من القرن الماضي، شكلت أكثر النظريات نقدية، في الوظيفة التحريرية للمعارف المدرسية، بعد ذلك وأمام قوة وسائط الاعلام الجماهيري فقدت المدرسة الريادة الثقافية التي كانت تشكل قوتها، مندمجتا في سيرورات التحولات العالمية، وانهارت مقدساتها تحت ثقل الطلبات الاجتماعية، أمام رغبة تشكيل "رأسمال بشري" عملي، نفعي، في

خدمة النمو الاقتصادي. فسواء كانت التربية تتم في مؤسسات عمومية أو خصوصية، فإن التربية أصبحت تشتغل "كسوق"، حيث التلاميذ وأسرهم يأتون إليها باحثين عن منافع مادية لمستقبلهم الاجتماعي، هذا السوق الذي أصبح صعبا ما دمنا نعيش في مجتمع تلعب فيه الديبلومات والشواهد دورا حاسما في المسار الاجتماعي للأفراد، وذلك بالموازات مع توافد جماهيري جديد على المدرسة من فئة الفتيات، وأبناء المهاجرين، والطبقات الشعبية... إلخ. (Duret Bellat 2000) هكذا ولمدة طويلة ظلت المدرسة تعيد انتاج نفس المشاكل الاجتماعية، بفعل الإقصاء القبلي والعام للتلاميذ الأكثر فقرا والأقل "موهبة"، واليوم أصبح تدرس هذه الفئات أكثر اتساعا خصوصا في البلدان المتقدمة، حيث حصل اقبال جماهيري للمدرسة خلال سنوات 1980-1990، وتزامن ذلك مع الأزمة الاقتصادية والاجتماعية التي كان على المدرسة مواجهتها بكل ما أوتيت.

أدى كل ما سبق إلى إعادة النظر في مفهومي العلاقات البيداغوجية والتنشئة الاجتماعية كما تصورتهما السوسيولوجيا الكلاسيكية وكذلك السوسيولوجيا النقدية خلال سنوات السبعينات 1970، إنها عملية تحرير مفهوم الذات كما فكره دوركهايم وعمل على تحديده، وعلى وجه الخصوص حينما أصبح الجميع يذهب إلى المدرسة، وحينما اعتبرت التربية بمثابة عامل مادي للتنمية الاقتصادية المشتركة، وكذلك كمكسب خاص للتلاميذ وأسرهم.

إن شرعنة الثقافة المدرسية ليست بديهية من تلقاء ذاتها، كما أن الأبحاث ذات التوجه البرغماتي أصبحت تفرض نفسها بشكل تصاعدي، وكنتيجة لهذا لم تعد سلطة المدرسين ممرزة بشكل قوي، إضافة إلى أن سرعة التحولات الاجتماعية زعزعت مشروعية المعارف المؤسسية، فالعديد من التلاميذ الجدد ليسوا لا ورثة، ولا قادمون من أجل الدراسة ولا معدون مسبقا للنجاح، بل العديد من هؤلاء التلاميذ ليس لديهم حماس مسبق للدراسة. يجب عليهم إنجاز ثقافة مدرسية أكثر شدة من سابقهم، وعموما فالثقافة الشبابية والثقافة الجماهيرية غزت المدرسة وخلقت "انزعاجا" في خضم العلاقات البيداغوجية، لأن التلاميذ يريدون أن ينظر إليهم كأطفال مراهقين وشباب وليس فقط كتلاميذ.

هكذا يوجد اليوم في العديد من البلدان فوضى وعنف مدرسي أصبح متعددا وكشف بشكل موسع عن الأشكال التقليدية في أعماق هذا الصخب المدرسي، ففي البلدان الأكثر ديمقراطية والتي يوجد فيها تعليم مدرسي أكثر انفتاحا، يتطور الانتقاء المدرسي ضمن نطاق الدراسة عن طريق الألعاب الدقيقة للحركة ولاختيارات الأسر والتلاميذ، وهذا ما يضعف الثقة في العدالة المدرسية، فالمدرسة لا تعيد انتاج اللامساواة بشكل بسيط بل انها تعقدها وتفاقمها، وتخلقها على نحو جديد.

كل هاته الظواهر التي ذكرناها إضافة إلى ظواهر وأخرى كانت وراء أزمة النظام المدرسي، حيث المدرسون يتدمرون في كل مكان بخصوص الصعوبات المتزايدة في مهنتهم، وأنهم لم يعودوا محميين برموز ومعتقدات المؤسسة، كما كانت من قبل. لكن هل ينبغي رغم كل هذا أن تظل هذه الصورة أبدية للمدرسة، أم ينبغي على النقيض من ذلك أن نعتبر أننا دخلنا في عالم جديد؟

إذا قبلنا هذا البديل الثاني فيجب أن ندرس سوسيولوجيا الكيفية التي تعمل بها المدرسة، ومن هذه الزاوية تظهر أهمية وجدوائية مقولة التجربة المدرسية.

## (2) التجربة التلميذية

لكي نمنج معنى ملموس لتيمة "التجربة"، سنأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر تلميذ يلج إلى المدرسة بالمعنى الذي يعتبر فيه أن القواعد لا تفرض عليه بشكل بدئي، وانطلاقاً من أعمالنا الخاصة التي تعتبر الإشكالية الرئيسية فيها ليس ملائمة القوانين، بل إعطاء معنى للعمل المدرسي (Dubet, Martuceeli 1996, Dubet 1991)، أو بمعنى آخر إعطاء معنى للتلميذ، فهذا الأخير أقل تقيداً من أن يلعب دوراً يقوده إلى تشييد تجربته المدرسية واعتباره كفاعل/ كذات في عملية تدرسه. كيف ينتج التلاميذ معنى لعملية تدرسهم؟ ولكي نتحدث مثلهم، كيف يكونون متحمسين؟

في هذا السياق نمتلك سجل أولي لتفسير الحركية الاجتماعية، وهو المرتبط بمفهوم الهابتوس المدرسي الملقن للتلاميذ من طرف أسرهم، فالتلاميذ يمنحون معنى جيد لتدرسهم إذا كانوا قد نشئوا في أسر قادرة على أن تنقل لهم ذلك الرصيد، ونقص هذا بشكل خاص الأسر من الطبقات المتوسطة، فشعار هذه الطبقة، نحن ندرس لأنه يجب أن ندرس، ونقرأ لأنه يجب أن نقرأ، لذلك تكون الظروف الاجتماعية مهيأة بشكل منسجم مع الحياة المدرسية.

لكن وكما يندد الكثير من المدرسين فإن هذا النوع من التنشئة المدرسية اختفى، لأنه ضمن نظام تعليم جماهيري ليس كل التلاميذ تتم تنشئتهم ليلعبوا هذه اللعبة، خصوصاً إذا كانوا ينتمون إلى الطبقات الفقيرة، أو ينحدرون من أقليات مهمشة، فالمدرسة تشكل بالنسبة إليهم عالم غريب، وغريب خصوصاً بالنسبة للثقافة الجماهيرية التي تقدم نماذج من ثقافة "الأقران" بعيدة عن القيم المدرسية القائمة على الانضباط والعمل والجدية.

أما السجل الثاني للحركية الاجتماعية للتلاميذ وهو المرتبط بالمنفعة الفردية، فهو راجع إلى التذكير بأن الدراسة تعد استثماراً للحصول على عمل، أي الحصول على شواهد ومؤهلات (Boudon 1973)، فجميع التلاميذ يعملون على هذا الأساس وجميع الآباء يؤكدون أن الدراسة قوة موجبة نحو الحركية والاندماج الاجتماعيين، تبعاً لهذا لا يكفي معرفة أن هذا النمط من الحافزية فعال، فمع طول سنوات الدراسة تتغير هذه الفوائد، والشواهد ذات المردودية التي تنال بشكل متأخر يوم بعد يوم، ومن ناحية أخرى ففي العديد من البلدان كما في فرنسا فإن انتاج الشواهد وسوق الشغل غير مترابطين وغير متناسقين بشكل كبير، وهو ما ينتج عنه تراجع قيمة هذه الشواهد، إن فائدة الدراسة هي من البديهيّات الماكرواقتصادية، حيث التلاميذ لا يستطيعون أن يقوموا بتجربتهم كما هي، فكيف يمكنهم أن يكونوا محفزين حينما لا يدركون ما هو نوع العمل وما الوضع الاجتماعي الذي يمكن أن ينتهوا إليه بدراساتهم؟

في الأخير لا ينبغي أن نغفل أن التلاميذ يمكن أن يكونوا متحفزين لأسباب ثقافية محضة، لأجل المعرفة في حد ذاتها، والتي تسمح لكل فرد بالتطوير والارتقاء ثقافياً وذهنياً. إن التلاميذ يذهبون إلى المدرسة على هذا الأساس، أي الحصول على إجابات لتساؤلاتهم لكن ليس من السهل تحقيق هذا الأمر، لأنه في الغالب المعارف المدرسية مصممة بطريقة محض

معرفية، ولا تجيب عن تساؤلات الأفراد، إضافة إلى هذا فإن لعبة الانتقاء والتوجيه المدرسي تجعل التلاميذ في أغلب الأحيان لا يختارون بشكل حقيقي الدراسات التي ينشدونها، وفي هذه الحالة فالفائدة الثقافية للدراسة لا يتم تحصيلها، ويكون على التلاميذ بذل مجهود آخر لبلوغها.

في كل هذه السجلات حول مشكلة الحافزية، وحول الاجرائية لمعنى الذات في المدرسة، تنحو المسألة لكي تكون معزولة بمنح تصاعدي، ما دام أن كل واحد منها يركز على منطق خاص، واحدة ترتبط بالانتماء الاجتماعي والأخرى بالاستعمال المدرسي، والثالثة ترتبط بالثقافة، ففي السوسيولوجيا الكلاسيكية كما هو الشأن عند بورديو، تقوي هذه العوامل المختلفة بعضها بشكل تبادلي، وتتداخل في بعضها البعض، وتتبلور في دور محدد، حيث التلاميذ ينظرون إليها كعامل من عوامل تشكل شخصيتهم. لكن يجب على التلاميذ خصوصاً أن يعرفوا كيف يربطون بين هذه العوامل وهو ما يجعلهم يشكلون تجربتهم وبأن يتشكلوا هم أنفسهم كتلاميذ.

إن التجربة المدرسة يمكن أن تعتبر مثل الأداة التي تجعل من الفاعلين يشكلون أنفسهم، أي تؤسس للعبة الهوية، للممارسات والدلالات، فعبر هذا العمل تتم عملية التذويت وبناء الذات، حيث يتشكلون كذوات في دراستهم، وفي سياقات ممكنة ليكونوا أحرار، على الرغم من أن الموارد التي تشكل هذه الحرية لا يمتلكونها وترتبط بموقعهم الاجتماعي والمدرسي، بالقابل فإن المهمة تكون سهلة جداً بالنسبة للتلاميذ المحظوظين، لأنهم يركزون على هابتوس منسجم مع النموذج المدرسي. ولأن الأدوات محسومة ومحددة والكلفة تكون أقل لأن مجال اختياراتهم الثقافية أكثر اتساعاً.

على النقيض فإن عمل التجربة يكون أكثر صعوبة، حينما يكون التلاميذ منحدرين من أوساط بعيدة عن المدرسة، أي عندما تكون مواردهم الاقتصادية ضعيفة واختياراتهم الثقافية محدودة. لكن وعلى الرغم من ذلك فالعديد من التلاميذ المحظوظين يفسلون، بينما ينجح الأقل حظاً، فكل واحد منهم يعبر عن قدراته بالطريقة التي يقيس بها قيمته، ومحفزاته وشخصيته، إنه ينشأ اجتماعياً ويبني ذاته في نفس الوقت بما يجمع مصالحه ويمفصل مواقفه وارتباطه بالثقافة الشبابية. وفي نفس السياق الذي توزع فيه المدرسة الخيرات سيكون من الواجب عليه تشكيل مبادئ للعدالة: كيف نكون متساوون؟ كيف يؤكدون استحقاقيتهم؟ باختصار فالتلاميذ يشكلون ذواتهم، من خلال حلهم لمجموعة من المشاكل التي تواجههم، وهو ما يضمن استقلاليتهم أو على النقيض من ذلك يهدمها.

إن اختيار هذه التجربة ليس مدرسياً فقط، بل إنه نمط من التنشئة التي يمكن أن تجد مقابله في مجالات مختلفة كما هو الشأن في المدرسة، فعلى سبيل المثال جل أعمال سوسيولوجيا الشغل تؤكد على تطور مواز لتطور الاستقلالية المضبوطة للعمال، فيما يتعلق بمهماتهم وفي علاقتهم مع الآخرين (Luc Boltanski, Eve Chiapello 1999). كذلك سوسيولوجيا الأسرة وضعت بعض التحولات في نفس النظام، حيث الأسرة لم تعد نظام من الأدوار، بل مجموعة من التدابير، حيث الأفراد يتبادلون خيارات اقتصادية، عاطفية ورمزية (Francois de Singly 1996).

وبالمقابل فإن التنشئة المدرسية ينظر إليها على أنها المولدة للتحويلات القيمية في الأدوار، والأدوار الشخصية على الطريقة البارسونزية، فتقدم نفسها حالياً كمؤسس للتجربة، ومن خلالها يشكل الأفراد أحاسيسهم ومصالحهم وفوائدهم، فبالنسبة للتلاميذ النجاح المدرسي هو على الأقل برنامج مشكل من فوائد واضحة جداً وسبيل لتحقيق الذات.

إن التجربة المدرسية تتحول بشكل تقدمي، تبعاً لسن التلاميذ، وارتباطاً بمراحل الدراسة، فالاختيارات الدراسية تنمو بشكل معقد ويمكن أن نجد في هذا الصدد بعض تحليلات بياجيه (Jean Piaget 1969)، فالأطفال يظلون مرتبطين في تحديدهم بالمعايير الدراسية وحيث يكونون مواجهين بالانتظارات العائلية، لكنهم لا يكبرون إلا بمواجهتهم لهذه التحديات ضمن لعبة تكوين الذات. على سبيل المثال تجربة ممارسة غير عادلة لأستاذ، تسمح لهم بالتمييز تدريجياً بين ما هو عادل وما يتم بالقوة. وبنفس الطريقة يميزون تدريجياً بين عالم الصداقات الطفولية وعالم القيم المدرسية، على سبيل المثال حينما يكون الصديق الأفضل ليس ذلك التلميذ المجتهد، بالإضافة إلى أن بناء الذات يتم من خلال أخذ مسافة من الأدوار المدرسية، فالمراقبة التي تكون تابعة لفترة الأعداد هي المرحلة التي تكون فيها الاختيارات الكبرى، وفيها يكتشف التلميذ أن ماله من هابتوس لا يتلاءم مع لعالم الصداقة والحب المرتبط بعالم الشباب، أو أنه على الأقل غير كافي، بل إنه منفصل ومتعارض مع ما يتلقاه في المدرسة، وأن المعارف الثقافية الشخصية لا ترتبط إلا نادراً مع النماذج المدرسية، وأن الدراسة هي لعبة جدية حيث يلعب مصير كل فرد، إننا هنا في زمن التوترات الكبرى حيث السلوكات اللامدنية وأيضاً مظاهر الانحراف، والتسرب الدراسي، وفي الأخير تأتي مرحلة الثانوي والجامعة، حيث الاختيارات تكون محددة حول ادراك واستيعاب المعارف المدرسية، لكن ما نشهده هو أن نسبة الاختلاف راجعة بنسبة أكبر إلى سن التلاميذ حسب مختلف السياقات الاجتماعية والمدرسية.

### (3) التجربة التدريسية

إن تجربة المدرسين تنعكس بشكل واسع على تجربة التلاميذ، فتحويلات المدرسة تبرز انقسامات بين الوضع والمكانة المحصل عليها ضمن النظام والمهنة والطريقة التي ينجز بها كل فرد عمله، فكل شيء يتم كما لو أن كل مدرس يعمل في عالمين أحدهما منقطع عن الآخر، لأن الخيط الرابط بين القيم العامة للعمل وتنظيم العمل والممارسات المهنية رابط مفصول، ذلك أن العلاقات البيداغوجية مبنية أكثر من كونها معطاة، في مواجهة تجربة معاشة كاختبارات تواجهه بشكل أو بآخر سواء كانت كثيرة أو قليلة، فهي كجزء من هويته تتحدد تبعاً لوظيفة الوضع والانتماء إلى الجسد المهني من خلال صورة المؤسسة. (Barrère 2002, tardif, lasard 1999)، يجب إذن حماية التخصص المهني والوقوف في وجه كل ما يمكنه أن يضعفه، أو يختزله ضمن الأنشطة البيداغوجية الغير مدققة، يجب أيضاً الدفاع عن رهانات المقررات وتوقيع التخصصات بمعاملاتها. وعدد ساعات الدروس التي تنجز فيها، ويجب رفض كل ما من شأنه أن يضعف من عمل الأساتذة أو اختزاله في بيداغوجيا التنشيط أو علم النفس. في هذا المنحى تكون المدرسة مهددة ويجب الدفاع عنها، حيث يكون الطلب على وسائل إضافية ينظر إليها على أنها الطريقة الوحيدة للدفاع عن المهنة.

الاتجاه الآخر للهوية، وهو اتجاه فرداني بشكل خاص، إنه ما يقوم على مهنة مؤسسة على التجربة الشخصية التي لا يمكن نقلها لأي شخص كان، وذلك من وجهة نظر التجربة الفردانية، فأغلب المدرسون يقومون في فصولهم بعكس ما يملئ عليهم الوضع الذي يحسبون عليه (أوامر الإدارة). فإذا كان التلاميذ يحصلون على نقاط جيدة فذلك لأن الأساتذة يلتزمون بجانب أكبر من أنفسهم بعباءاتهم وحماسهم وتضحياتهم. وبشكل فردي يتصرفون خارج ما يفرضه عليهم وضعهم وما يلزمهم بنوع من الالتزام والتضحية، لكن يمكن أيضا أن نجد أسبابا معقولة ومؤسسية بأنهم بدون هذا الالتزام وهذا الفعل الذاتي ستصبح هذه المهنة شيء مستحيلا غير ممكنة، كل هذا يعمق المسافة بين معايير الوضع المثالية المهنية والظروف الحقيقية للمهنة.

وبالنسبة للأساتذة فإن تحمل مسؤولية القسم ليس هدفا في حد ذاته، إنها ضرورة غير مرغوب فيها ومهكة، فالمدرسون لديهم انطباع أن هذا النشاط القائم على الضبط والانضباط، يزيغ بهم عن الهدف الرئيسي الذي ينبني على اقحام التلاميذ في عالم المعارف والأفكار المحددة في المقرر، وهذا ما يفسر الإحساس الثابت للصعوبة والاختفاق الذي يشعرون به، لأن لديهم انطباع بأنهم يضيعون وقتهم في ضبط التلاميذ، عوض جعلهم يتجهون نحو اكتساب المعرفة. ضمن سياق تعقيدات العمل تصبح مهمة انجاز درس عند وتحققها وفق الشروط المنشودة كنعمة من السماء، لكن الحقيقة هي أن مهنة الأستاذ تتحدد أولا في خلق الشروط المناسبة للقيام بالدرس أكثر من إنجازه، هذا الأمر يتعقد كلما كان التلميذ أكثر استقلالية، وأقل انضباطا وأكثر "يقضه" من ذي قبل، ففي منظور الأساتذة لا نستطيع أن ندرس بطريقة بليدة، فالمرهقون غير مسيطر عليهم من طرف الأساتذة، إنهم داخل القسم يحملون ثقافتهم الشبابية التي هي ثقافة نسبيا مستقلة، ولا يستطيعون تطوير ثقافة مقاومة لهيمنة الأساتذة، إن مأسسة النظام المدرسي لا تأتي من تلقاء ذاتها، ففي كثير من الحالات لا يكفي بهم الأستاذ بالدخول إلى القسم والبدء في إلقاء الدروس، بل يجب عليه أن يخلق المناخ والظروف التي تسمح له بالقيام بعمله، غير أن العديد من الأساتذة يتكون لديهم مع الوقت شعور بأنهم قد استنفذوا.

نعلم أن القيام بالدرس يشترط إرساء الهدوء، وهو الأمر الأصعب، لذا ينبغي للأستاذ أن يعرف الكيفية التي تمكنه من القيام بالدرس في الشروط الأكثر صعوبة، في ظروف تكون كل الأنظار موجهة نحوه، وأعمال الشغب من طرف التلاميذ، خصوصا المكررين والمستعطفين الذين يعملون على فرض نظام للقيم خاص بهم، في حين يكون على الأستاذ مهمة فرض نظامه الخاص بالفصل.

إن اختبار بناء النظام المدرسي هو اختبار جذري، وقائم على اختيارات قوية لأن السلطة لا تأتي من تلقاء ذاتها ولا قائمة على تقليد عرقي طبيعي كما هو في العلم، لكن الأساتذة لم يعودوا يتقبلون هذا النوع من السلطة فهم يريدون أن يكونوا عقلانيين أكثر من أن يكونوا مقدسين، يريدون أن ترتكز سلطتهم على سلطة العقل والتفكير النقدي، إن أجرات هذه السلطة راجع إلى كل فرد، وإذا كانت السلطة تنتهي دوما بإنجاب نوع من العنف، في الغالب يكون رمزيا (التوبيخات والعقوبات)، فإن الأساتذة يعيشونها بحالة سيئة وكشكل من الفشل في التدبير، بالمقابل فإن جماهيرية المدرسة تستدعي السلطة لتنشئة التلاميذ، فموارد السلطة أصبحت راجعة لقدرات حجاجية وعقلانية للفاعلين والإقناع والاندماج في المجموعة، إن اختبار عمل الأساتذة لا يتضمن بناء نظام مدرسي معد مسبقا من خلال الاندماج المدرسي والاجتماعي

للمؤسسات، بل المدرس يجب عليه أن يحصل هو الآخر على العضوية الذاتية في عالم التلاميذ بغرض الدخول في العالم التفاعلي للفصل.

إن العالم المدرسي لا يتضمن فقط إعطاء الدروس واحترام القوانين وساعات العمل، بل يتطلب أكثر من ذلك التزام الذات وإعطاء معنى لنشاطاتها لكي ينقلوها للتلاميذ، ببساطة يجب تحفيز التلاميذ، بالمقابل فإن ضعف حافزية التلاميذ في الإعدادي والثانوي هي أكثر فضاضة من مظاهر السلوكات اللامدنية التي لديهم والتي لا يستطيع الأساتذة تحملها، فبمجرد الحصول على السلام يجب العمل على حث التلاميذ حتى لا يصبح الدرس طقساً فارغاً.

ومن الأكيد أن هناك عدة تقنيات لتحفيز التلاميذ، ولعل من أفضلها حسب العديد من الأساتذة هي أن يكون الأستاذ محفزاً، ملتزماً عن آخره في العمل وفي علاقته مع تلاميذه، إنها القضايا السحرية للشخصية التي تتأسس على سحر المؤسسة، يجب الإيمان بها ولعب الدور كالممثل على خشبة المسرح، يجب شد انتباه التلاميذ والبحث عن أساليب لكي يتم توظيفها، لأن الأمور هكذا فالتلاميذ لا يجعلون حافزاً إلا ما يمنحهم إياه أستاذهم.

بالمقابل فالعديد من الأساتذة يبدون مثل ذلك الكوميدي الذي يصل لساعة العرض وهو مرهق، وينبغي عليه تنشيط الفصل وأن يكون في قمة حيويته بمجرد رفع الستار. إن هذا الأمر يتطلب مجموعة من الفضائل الاستثنائية والخصائص التي لا غنى عنها من التعليمات والتقنيات والمناهج، إضافة إلى أن هذه التقنيات والمناهج ليست فعالة إلا حينما ترتبط بشخصية الأفراد الذين يقومون بتنزيلها، لهذا السبب بالذات لا يؤمن الأساتذة بالتقنيات البيداغوجية ويفضلون تعديلها طيلة مسارهم المهني، وهي لا تعني صورة رومانسية للمهنة، بل إنها بكل تأكيد تجربة ممارسة لا ينبغي أن تكون سذج ولا أن نتخيل أن شكل جديد من المؤسسة ينشأ على أنقاض القديم. غير أن هذه المهنة مع ذلك تظل اختياراً شخصي لأن الذاتية تأتي في قلب كل العلاقات البيداغوجية، وبالمقابل فإن هذه المهنة موضوعياً متعبة بالمقارنة مع مهن أخرى ذلك أن المدرسون يبدون منهكين وأغلبهم يعانون من الضغط، لأنه في غالب الأحوال تفتقد الأقسام إلى عنصري السلم والحماس. يجب إذن خلق المسافة الجيدة وألا يسمح بأن يلتهم من طرف نشاط يشكل هوساً ويحط من قيمته، حيث مشاكل الحياة الخاصة ممتلئة على آخرها وتمتد إلى الحياة المهنية، فتصبح الحياة المهنية مهددة للحياة الخاصة، في هذه الحالة يلجأ الفرد إلى سيكولوجية عفوية يمكنها أن تمنح مفاتيح للتأويل والتفسير من طرف سيكولوجيا فردية خاصة.

#### (4) تجربة، نظام وهيمنة

إن سيكولوجيا التجربة المدرسية لم تنشأ لوصف معيش التلاميذ والمدرسين، بل إنها تأتي ضمن السوسيولوجيا العامة التي هدفها إنتاج تحليل للنظام المدرسي انطلاقاً من التأويلات التحليلية والنظريات البنائية للتجربة الذاتية للفاعلين، فإذا كانت التجربة الموضوعية تتجه عموماً من موضوعية النظام إلى ذاتية الفاعلين، فإن سيكولوجيا التجربة تأخذ المسار المعاكس تستنتج منطق النظام من الكيفية والشكل الذي يتبلور في تجربة الفاعلين، (Dubet 1994)، فإذا كانت تجربة الفاعلين ذاتية وتضع في رهاناتها "حريتهم" فإنها تبقى معرفة من خلال اختيارات تعد موضوعية ويمكن أن تشيد في ظل اكراهات النظام، فالتلميذ لا يختار لا مولده ولا ارثه الثقافي ولا موارده ولا استراتيجيته ضمن السوق

المدرسي، و لا حتى محدداته الثقافية التي تحدد ذوقه وتمثالاته ، وبالمقابل فهو من يتصرف ويفعل في قلب هذا النظام الماليء بالإكراهات ولذلك يمكن خلق ترابعية للتجربة المدرسية بوظيفة الاختبارات التي يواجهها التلاميذ.

#### 4.1 تنشئة اجتماعية تصب في قلب المدرسة

إن التلاميذ الذين لديهم أصل اجتماعي ووضعية مدرسية تمنحهم موارد متعددة، هم من يجدون سهولة في بناء تجربتهم وتشديد ذواتهم، في البدء نلاحظ أن لهم شبه استمرارية بين ثقافتهم الأسرية والثقافة المدرسية، وهو ما يسمح لهم الانتقال بسهولة من هذه إلى الأخرى حسب خطاطة الهابتوس عند بورديو، ونظام الرموز عند برنستين Bernstien، لكن هذا التحليل غير كافي، لأنه دائما ما تكون هناك مسافة بين الثقافتين والقدرة على اندماج المؤسسة المدرسية يلعب هنا دورا كبيرا ويمكن أن تكون قوية ضمن المؤسسات والشعب الانتقائية، حيث تأخذ المدرسة التلاميذ على عاتقها وتمنحهم قريبا من المدرسين ونظام ضبط صارم، وتضامن بين أفراد المجموعة وروحا للمدرسة، بعبارة أخرى فالنظام المدرسي قادر على اختزال المسافة بين الحياة المدرسية والحياة الشبابية، وإدماج هذه الأخيرة ضمن الأولى.

وتبعاً لذلك فالتلاميذ يتلقون تكويناً حيث يدركون دور الحياة الاجتماعية ضمن عروض الشغل المتاحة، فيتلقون تكويناً أكثر انتقائية وأكثر نخوية، لصالح تكوينهم المهني، وتضمن لهم فرصاً في سوق الشغل، إضافة إلى أن التلاميذ يدركون لماذا يدرسون في المدرسة، فيعملون على تشييد رابط بين استثماراتهم والفوائد المتوقعة، فهم يلعبون لعبة تسمح لهم بالحفاظ على وضعيتهم الاجتماعية أو بتحسينها، فهم قادرون على الارتقاء في المستقبل، في الأخير فهؤلاء التلاميذ يرتبطون ذاتياً بالنموذج الثقافي لدراساتهم، إنهم مهني المستقبل والمستفيدون من تكوينهم، فغالبا هؤلاء الطلبة يكونون نفعيين أمام دراساتهم حسب النموذج النخبوي الذي يفرض القيم عن طريق التكوين في مواجهة إكراهات التنظيم المدرسي، كالتربة وثقل الضوابط، المحافظة... إلخ، لكن جذرية هذه النخبة تشارك بقوة في تنشئتها.

#### 2.4 تنشئة اجتماعية لا مدرسية

على النقيض من النموذج السابق هناك تلاميذ لا يشكلون موارد تسمح لهم ببناء تجاربهم، بالنسبة لهم التوتر بين الثقافة الشبابية والاجتماعية من جهة والعالم المدرسي من جهة أخرى لا غنى عنها، ففي الغالب معظم التلاميذ لا يريدون خيانة أفراد جماعة الأصدقاء ويحاولون الارتباط مع نظام المدرسة، نجد هذا النموذج أكثر ضمن المؤسسات المدرسية الأكثر "تدهورا" حيث يمكن أن نجد بشدة هذا النموذج، فكلما كان النظام جماهيريا كلما كانت الثقافة السياسية أكثر استقلالية، وكلما كان التوتر بين الثقافة الشبابية والثقافة المدرسية أكثر مركزية، ففي فرنسا كما في الولايات المتحدة الأمريكية هذا التوتر يكون أكثر حدة في مؤسسات الأحياء الشعبية حيث يتطلب الأمر وضع نظام حماية ضد ثقافة ومجتمع الشارع من أجل الحماية من الانحراف والعنف المهدد. فالإنتاج الجماهيري للشواهد يؤدي إلى سيورة من التضخم تابعة لبعضها البعض. ذلك أن الفائدة المتوقعة لبعض التكوينات أصبح تراجعها ملموس، والتلاميذ الضعفاء يشعرون بأن دراساتهم لن تفيدهم في شيء ولا تضمن لهم سوى البطالة، ضمن هذا السياق فإن الاستثمارات المدرسية تبدوا غير ذات فائدة أو ضعيفة من حيث المردودية، فبالنسبة لهؤلاء التلاميذ الثقافة والمعارف المدرسية لم تعد ذات فائدة في تكويناتهم الشخصية، إنها تبدوا كعائق يبعدهم في ظروف حياتهم لإعطاء معنى لتعلماتهم، وفي كلمة، هؤلاء التلاميذ لا

يمكن تحديدهم من خلال الثقافة المدرسية التي تجعلهم غرباء وتتعسف عليهم بدون فائدة، تبعاً لذلك لا يقتصر الأمر على كونه أصبح من الصعب عليهم بناء تجربة مدرسية والعيش بقوة كفاعلين في المدرسة، بل أكثر من ذلك هذه التجربة تظهر كتهديد خطير، ونتيجة لذلك يقع التلاميذ في قلب تناقضات المدرسة الجماهيرية الديمقراطية، والانتقائية في الآن نفسه، ففشلهم وانحدارهم يؤثر بقوة على صورتهم وذواتهم وكرامتهم.

في هذه الحالة يمكن للتلاميذ أن يختاروا بين استراتيجيتين، حيث البعض يقرر عدم خوض اللعبة، فالكمل يمر كأن العمل المدرسي بدون جدوى، وأنه لا يمكن أن يقودهم سوى إلى الإحباط والفشل، فهم لا ينظرون إلى المدرسة إلا كشكل من أشكال الحماية للحظية، ولا يعملون سوى على الحفاظ على بقائهم ضمن إطار مدرسي، لكنه فارغ ومن دون محتوى، ذاتياً هؤلاء المتدربون، أعداداً، ثانوياً وجامعياً ليسوا فقط تلاميذ بل شباب لا يشاركون في قدر ليسوا هم من رسمه إنهم ينظرون إلى المدرسة كديكور، ويحافظون ما أمكن على الأحكام المدرسية.

من جهة أخرى آخرون تلاميذ يتمردون يرفضون التصنيفات والأحكام غير المقبولة، ويقاومون بشكل أو بآخر عنف العالم المدرسي، هؤلاء الشباب يختارون الصراع ويتموقعون ضد المدرسين الذي يبدو لهم كأعداء، فجزء كبير من العنف الذي تعيشه المدرسة بين التلاميذ والمدرسين يفسر من هذه الناحية، بين هذين الوجهين الكبيرين للتجربة المدرسية نجد مجموع السلوكات تتذبذب من واحدة لأخرى حسب وظائف الوضعيات المدرسية ومسار التلاميذ.

في هذا الإطار اعتبرت السوسيولوجيا النقدية الهيمنة المدرسية كعنف بيداغوجي مفروض من خلال المواجهة بين الثقافة المهيمنة البرجوازية للمدرسة والثقافات الأخرى الاجتماعية للتلاميذ، فبالإضافة إلى أن المدرسة جهاز للهيمنة تنعكس بشكل مباشر على علاقات الفصل، لكن ضمن عالم مدرسي أقل ضبطاً للهيمنة تكون المدرسة ضعيفة في مواجهة الثقافات التي تكون في التجربة المدرسية أكثر ذاتية ضمن الاختيارات حيث الذوات تكون مطلوبة لمواجهتها، في حين ليس للتلاميذ نفس الإمكانيات للقيام بها.

### 3.4 ربط الأحداث بما هو ذاتي داخلي، حسابات داخلية

في الوقت الذي يدين فيه الضبط الاجتماعي مختلف السلوكات التي يتعلم مختلف الأفراد اخفائها أو ارجاعها إلى آخرين تظهر خطوة من طرف أدبيات علم النفس تسمى معيارية الاستدخال (Jean-Léon Beauvois 1994)، حينما يرجع الفرد كل الوقائع إلى أسباب ذاتية، فالإدانة ليست اسقاط سهل لمعايير حول فرد منحرف بمعنى أو بآخر، إنها ترتبط بالاستعمال الخاص الذي يقوم به الفرد لحريته حيث كل فرد ينظر لنفسه على أنه المسؤول عن أفعاله على حساب لا جمعة جذرية للمشاكل الاجتماعية التي يمكن أن يكون ضحيتها، حينما تكون أشياء المواسات المعتادة غير مناسبة سيكون من المهم استبدال التفسيرات بالميكانيزمات الاجتماعية إلى ذوات خاص، فالرهانات الجماعية تصبح اختيارات فردية، وبالمثل حينما تفرض اديولوجية مساواة الحظوظ منذ اختفاء اديولوجية "الموهبة"، فإن الاعتراف بالصعوبات يتراعى بين الفاعلين التربويين مثل "الجمرة الحارقة" حيث السؤال لمن يوجه الاتهام؟ إن اختيار الفرد لا يرجع بشكل مباشر إلى

للامساواة الاجتماعية ولا إلى المكانزمات المدرسية، ولا إلى إمكانية موهبة التلاميذ، بل إلى سلسلة من الاحباطات الشخصية حيث السبب راجع إلى الفرد ذاته.

فالتلاميذ وأسرهم غير قادرين على الارتقاء في الواقع، وليس لهم القدرة على التحرك، وليس لهم الرغبة ليكونوا مؤهلين، ومنذ ذلك الحين تقديراتهم لذواتهم تتراجع في حين يعمل النظام على مساعدتهم. وبفضل سيورة التكيف يمكن للأفراد التصرف واختيار الأفعال التي تناسبهم والمشاكل التي يواجهونها، إن للمدرسة قدرة هائلة على تحويل المشاكل السياسية والاجتماعية لمشاكل ترتبط بالشخص.

#### 4.4 وجوب اللعب

حتى لو بدى الأمر تافها يجب التأكيد أكثر فأكثر أنه مع اتساع النظام المدرسي أصبح من الواجب على الأفراد أن يلعبوا (لعبة التمدد القائمة على التنافس)، هذا الوجوب يعد بمثابة الشكل الأولي للهيمنة الممارسة على أولئك الذين لديهم ما يخسرونه، بالمقابل فإنه في جميع المنافسات سواء كانت منافسات مدرسية أو منافسات من أجل الشغل، أو منافسات من أجل الحصول على امتيازات أفضل أو على شروط حياة أفضل، هناك دائما رابحون وخاسرون، أما الهيمنة فتكون في القدرة على تحديد قدرات واستحقاقية كل فرد وتوزيع أشكال مختلفة من الخيرات، وتبعاً لذلك مهما كان المدرسون فإنهم لا يحبون أن يلعبوا ذلك الدور، غير أنهم ملزمين على لعب اللعبة، وهو ما يمنحهم سلطة لا غنى عنها، لكن الهزيمة في اللعبة لا تعني انتهائها. فالمشاكل المدرسية لا تعالج إلا في المدرسة مثلما أن المشاكل الصحية لا تعالج إلا في المستشفى، أما اللاعبون فإن الفشل يهددهم في لعبة أشبه باللعبة الداروينية (البقاء للأقوى).

حينها نستطيع أن نتفهم عنف وعداء التلاميذ ضمن إكراه البقاء في المدرسة على الرغم من فشلهم، مثل شباب الأحياء الهامشية الذين يلامون من طرف عمال المساعدة الاجتماعية لأنهم لم يندمجوا في مجتمع ليسوا ضمنه.

يجب أن نتبين وبالمعاني أن واجب اللعبة يرتكز إلى إيديولوجيات متعارضة عموماً ومتناوبة إنه النموذج الليبرالي للتنافسية الاستحقاقية ومساواة الحظوظ، وفكرة التقدم، محددة لصالح الخدمات العامة.

#### 5.5 ضرورة التحرر

إن مبدأ الهيمنة هو المبدأ الأكثر قوة والأكثر فاعلية لأنه الأقل معانية في الواقع والأكثر تمييزاً لمدرسة اليوم، ومتضمن في مبدأ ضرورة التحرر. وهو مبدأ يشتق بشكل مباشر من سابقه.

إذا كان كل الأفراد يعتبرون أساساً أنهم متساوون فإنهم لا يختلفون إلا من حيث الاستحقاق أي من خلال الطريقة التي يستعملون بها حريتهم إنها الطريقة الوحيدة لخلق لا مساواة عادلة. لكن مبدأ الحرية يفترض أن كل فرد مالك حياته حيث كل فرد يقرر بدون إكراهات خياراته وبالتالي قدره. طبعاً ليس هناك عالم اجتماع لا يستطيع أن يؤمن بحقيقة هذا حيث الفاعل والفاعل الاجتماعي محدد من طرف الثقافة واللغة والتاريخ الاجتماعي والشخصي، من طرف إكراهات خارجية، وظروف اقتصادية... إلخ

لكن هذا التحديد السوسيولوجي وهذا التأكيد على ضرورة التحرر ضروريين في نفس الوقت لأنه يحدد نموذج معياري مشترك حيث يكون من الأصيل ومن الجيد أن يكون الإنسان سيدا ومالكا لنفسه (Zygmunt Bauman 1988)، تبعا لهذا فمن الضروري أن يكون الفرد حرا، في هذا الصدد نقدم وجهاً أكثر غموضاً لأنه إذا كان كل فرد حر متموقع ضمن شروط تظهره بأنه حر فكل فرد يصبح متحملاً لمسؤولية ما يؤول إليه. هذا هو المبدأ الفلسفي لميكانيزم الاستدخالية l'internalisation حينما يفترض أن الفرد حر يحقق أهدافه وحرته تزدهر، وحينما لا ينجح يصبح مسؤولاً عن فشله ويعيش هذا الفشل وفق منطق الخطيئة، وتصبح الذات مسؤولة عن مأساتها الخاصة، إضافة إلى أنه لا يمكننا أن نعزز من شأن الفرد إذا لم نربطه بمسؤوليته الأخلاقية حيث نجاحه أو فشله يعود إليه هو نفسه.

إن من يرفض الليبرالية الأخلاقية، فإنه يعود بنا إلى الفوضوية والأنوميا واللا نظام الاجتماعي والنفسي، وينسى بالمقابل أنه يمارس ضغطاً هائلاً على الأفراد. إن قوة هذا الأمر تبين أن هناك في نفس الوقت مبدأ تحرري ونموذجاً للهيمنة مترابطين. واحد يرتبط بحقوق الإنسان وبالفردانية الأخلاقية والآخر يرتبط بالإنسان الاقتصادي أو بالرأسمالية. إن هذا هو ما يجعل الأخلاقية الفردانية انتقاداً رائعاً للفردانية المصلحية لتقليد يساري وتقليد محافظ تؤكد تأثير الفردانية الأخلاقية على الترابط الاجتماعي وعقلانية الفعل.

### على سبيل الختم

نحن إذن أمام أطروحة سوسيولوجية بديلة حول المدرسة تقرر من جهة بالتحررية ومن جهة أخرى بالإكراهات في الجانب التربوي والتي تظهر في أعراض أزمة المدرسة، فالمدرسة أصبحت مهددة من عدة جوانب نذكر منها: المناخ الذي توجد فيه، الأزمة الاقتصادية، العولمة، هاجس التحررية، الثقافة الجماهيرية، حيث يكون عليها أن تدافع مثل قلعة محصنة. نلاحظ مما سبق أن السوسيولوجيا النقدية لا تسمح بإمكانية الانفلات من هذا السيناريو لأن كل انتقاداتها كانت تنتهي بالدفاع على محافظة المدرسة التقليدية، مثل جزيرة للمدينة الرفيعة في مواجهة بحر من النيوليبرالية المتوحشة.

من جانب آخر تعتبر كل هذه الأزمات والصعوبات استباقاً لتحول عام للنموذج التربوي للتنشئة الاجتماعية في هذه الحالة يجب أن تحدد الخلاصة النظرية، وأن نحول النظر نحو تجربة الفاعلين أنفسهم ليس بشكل عرضي بل باعتبارهم جوهر العلاقات الاجتماعية المتبلورة.

إن الدالتين متعارضتين لكن في نفس الوقت يكملان بعضهما البعض، ولا يكفي من التأكيد على الوجه الغامض للنظام المدرسي والاجتماعي، إن هذا النقد ليس بغرض الحفاظ على المدرسة من النقد ذاته.

وعموماً يمكن التأكيد على أن المجتمعات هي أنظمة تنتج نفسها بنفسها، وأن الفاعلين الاجتماعيين ليسوا سوى نتاج ظروفهم. إن سوسيولوجيا التجربة المدرسية في هذا السياق تتقدم بخطوة وتفتتح أن تأخذ بجدية بناء الذات والفاعلين انطلاقاً من هذه المسلمة المزدوجة وهي: أن الذات اجتماعية إلى أقصى الحدود ولكن لا يمكن أن تختزل في عملية تنشئته الاجتماعية.

## الإحالة البيبليوغرافية على المرجع الأصلي الذي تمت ترجمته (مقتطف من كتاب)

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. pp. 31-50.

## قائمة البيبليوغرافيا

- de Singly, F. (1996). *Le soi, Le Couple et la famille*. Paris, France: Nathan.
- Piaget, J. (1969). *Le jugement moral chez l'enfant* (3rd ed.). Paris, France: Presses Universitaires de France (PUF).
- Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libéral. Analyse de la soumission*. Paris, France: Dunod.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit de capitalisme*. Paris, France: Galilimard.
- Bauman, Z. (1988). *Freedom*. Minneapolis, USA: University of Minnesota Press.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris, France: Le Seuil.