مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢١ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية بين نظريتين

عبدالله عبدالعزيز السهلاوي

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية،
جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. لقد أصبح من المسلمات في كثير من الأذهان أن المدرسة وسيلة فعالة لتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية، وأنها مؤسسة تعمل لصالح الجميع، إلا أننا في هذه الدراسة نطرح أن هذا الاعتقاد فيه إشكالية كبيرة تسعى المجتمعات الرأسمالية إلى إخفائها.

إن المدرسة في المجتمعات الرأسمالية لا تعمل على إزالة التفاوت الشديد في المجتمع وإشاعة المساواة والعدالة، وذلك لأن النظام التعليمي يعتبر انعكاسًا للتركيبة الاقتصادية والاجتماعية السائدة في ذلك المجتمع، وفي محاولة لإلقاء المزيد من الضوء على هذا الجانب تناولنا نظريتين تمثلان رؤيتين مختلفتين حول وظيفة المدرسة في المجتمعات الرأسمالية، هما: النظرية الوظيفية، ونظرية الصراع.

تعتبر النظرية الوظيفية المدرسة جزءًا من نظام أكبر يتألف من أجزاء متعددة، يقوم كل منها بدوره في المحافظة على بقاء واستقرار المجتمع وتماسكه؛ أما نظرية الصراع فلها موقف مغاير. إن المجتمع كما تراه هذه النظرية منظم بطريقة تخدم مصالح طبقة بعينها وما المدرسة إلا إحدى وسائل هذه الطبقة في فرض سيطرتها وبسط هيمنتها. وانطلاقًا من هذا يختلف فهم وتحليل كلتا النظريتين لوظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية، وكذلك لدور الدولة في العملية التعليمية.

مقدمـــة

إن المجتمعـات البشرية باختلافها تعطي لعملية «التمدرس» schooling والمدرسة أهمية بالغة لما تقوم به من نقل للمعرفة والتراث من جيل لآخر وتنمية المواهب الإنسانية

وتكوين معارف جديدة تسهم في بقاء المجتمع واستقراره. ولكي تقوم المدرسة بدورها كاملاً كان لابد من إكسابها صفة الشرعية، بمعنى أن يعتقد الأفراد الذين يتعلمون فيها اعتقادًا جازمًا في إمكانيتها في تلبية حاجاتهم. وقد اكتسبت المدرسة هذه الشرعية نتيجة اقترانها بالتربية. فالمجتمعات ترفع من شأن التربية وتجلها، وحيث صورت المدرسة على أنها مكان تلقي التربية بل إنها المكان الوحيد لاكتساب المعرفة، فهي صنو للتربية، ولاسيما حرص المدرسة على الظهور بمظهر المؤسسة التي تعمل لصالح الجميع، وأن المعارف والمهارات التي تعلمها هي الأفضل على الإطلاق.

ومع مرور الوقت ساد اعتقاد قوي بأن على الأمم أن تعلِّم أبناءها (تمدرسهم) لكي توصف بأنها أمم متقدمة ومتحضرة. وقد تكرس هذا الاعتقاد نتيجة للارتباط الوثيق بين التعليم والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية. وتم النظر إلى المدرسة على أنها وسيلة فعالة لتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية بسبب موضوعيتها في انتقاء أفراد على قدر من الكفاءة والذكاء والقدرة على شغل الوظائف العليا في الهرم السياسي والاجتماعي والاقتصادي.

وفي هذا البحث سنحاول أن نطرح أن هذا الاعتقاد الذي أصبح مسلم به في كثير من الأذهان فيه إشكالية كبيرة تعمل المجتمعات الرأسمالية على إخفائها، وذلك بترسيخ الاعتقاد بأن المدرسة والتمدرس وكل ما يتعلق بهما هو شيء خيّر بطبيعته. إن التمدرس والمدرسة في المجتمعات الرأسمالية لا تعمل على إزالة التفاوت الشديد في المجتمع وإشاعة المساواة والعدالة، وذلك لأن النظام التعليمي يعتبر انعكاسًا للتركيبة الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع، بل ويساعد على استمرار هذه التركيبة والمحافظة عليها وتدعيمها أيديولوجيا. وفي محاولة لسبر غور وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية سنقوم باستعراض نظريتين تمثلان رؤيتين مختلفتين حول وظيفة المدرسة في المجتمعات الرأسمالية. هاتان النظريتان هما النظرية الوظيفية ونظرية الصراع.

النظرية الوظيفية Functional Theory

من الثابت أن جذور الوظيفة في علم الاجتماع تمتد إلى القرن الثامن عشر الميلادي الذي ظهر خلاله مفكرون اجتماعيون بارزون، أمثال فولتير وروسو وهوبز الذين اعتنقوا

مبدأ العلاقة الوظيفية بين متغيرين أو عاملين [١]. فالوظيفية هي رؤية نظرية عامة فيما يتعلق بكيفية النظر إلى المجتمع ومؤسساته ونظمه المختلفة. وهذه الرؤية في حقيقة الأمر مستمدة من علم الأحياء، إذ تشابه هذه النظرية بين الحياة الاجتماعية والبنية الفسيولوجية للكائن الحي. إن أصحاب هذه النظرية يرون أن الأجزاء المختلفة للكائن الحي تقوم بتأدية وظائف مختلفة تعمل في مجموعها على سلامة هذا الكائن وبقائه. فكما يوجد بالكائن الحي أعضاء تؤدي وظائف مختلفة، كالقلب والمعدة مثلاً، من أجل تحقيق حاجة البقاء لدى هذا الكائن، توجد بالمجتمع شبكة من العلاقات الاجتماعية التي تكون نسقًا system يسعى لتحقيق حاجة بشرية معينة. وعليه فإن أصحاب هذه النظرية يرون أننا لكي نفهم الأحداث والظواهر وكذلك المؤسسات الاجتماعية، فلابد لنا من النظر إليها من زاوية وظيفتها في تحقيق التوازن والبقاء للمجتمع ككل [٢]. وقبل مناقشة وظيفة التربية كما تراها النظرية الوظيفية نرى ضرورة البدء في توضيح بعض الجوانب المهمة في هذه النظرية، ومن أهمها:

الصراع الاجتماعي والتغير الاجتماعي

لم تهتم هذه النظرية بمسألة التغيير بل كان اهتمامها منصبًّا على تحقيق الاستقرار والضبط الاجتماعي. فالوظيفية سعت إلى تجاهل الصراع الاجتماعي أو تعميته ورأت أن التوازن والتكامل هو القاعدة وأن الصراع عرض مؤقت لابد أن يزول.

كما أن الوظيفية تؤكد على حتمية توازن عناصر المجتمع توازنًا يقود إلى حالة من الاستقرار والاستمرارية، وما التغير الاجتماعي عامة والصراع الاجتماعي خاصة إلا انحرافات ومعوقات مرضية pathological تهدد بقاء المجتمع واستقراره. وتظهر هذه الرؤية فيما أكده تيرنر وبيجلي Turner and Beeghley [٣] من أن دوركايم — من أبرز رواد هذه النظرية — رفض فكرة أن هناك تناقضًا متأصلاً في الرأسمالية. وإن بدا في بعض الأوقات أن حالة التضامن ليست كما يجب، فإن السبب الكامن وراء ذلك هو عدم تحقق جميع الشروط اللازمة للتضامن العضوي. حتى عندما أدرك دوركايم إمكانية حدوث صراع فإنه لم ينظر إليه أكثر من أن يكون سوء تكيف أو خلل.

الطبقيـة

يرى أصحـاب هذه النـظرية من أمثـال دوركايم Durkheim و تالكوت بارسونـز Talcott Parsons و كينجزلي ديفز Kingsley Davis و ولبرت مور Wilbert Moore أن الطبقية شيء عام لا مفر منه، وضروري للمجتمع، كي يبقى ويؤدي وظيفته بطريقة فعالة؛ إذ لابد من وجود مستويات statuses أو مراكز معينة تملأ — خاصة الأكثر أهمية — بأولئك من ذوي الكفاءات والراغبين في القيام بالأدوار المناطة بهم [٤].

إن نظام التمايز الطبقي بما يقدمه من عوائد ومكافآت غير متساوية في شكل مال أو جاه أو مزايا يضمن أن تلك المراتب سوف تشغل، وأن تلك الأدوار سيقوم بها أكثر الأفراد قدرة وكفاءة. فالتمايز يمثل حافزًا قويًا وضروريًا لشغل هذه المراتب والوظائف. وبناءً عليه يرى سيد أحمـد أن الـوظيفية تنـظر إلى الـلامسـاواة «بـاعتبارها ضرورة اجتماعية وشرطًا للمحافظة على النظم القيمية السائدة لأن حالة اللامساواة وظيفية لمواهب الناس وقدراتهم على العمـل، وتشكل دافعًا يخلق بينهم التنافس للوصول إلى القوة والمكانات الاجتماعية المختلفة» [٥، ص٧٤].

تقسيم العمل

يعتبر تقسيم العمل أمرًا محوريًا في النظرية الوظيفية. فله وظيفة أساسية في تماسك المجتمع وتضامنه. ويؤكد الوظيفيون أن كل المجتمعات تتطلب أن يؤدي أفرادها وظائف ومهام مختلفة. وحتى في المجتمعات البدائية نجد نوعًا من تقسيم العمل، فبعضهم يقوم بالصيد والبعض الآخـر يقـوم بالجمع، بينما يقوم آخرون بإعداد الطعام، وإن كان هذا التقسيم أقـل تعقيدًا. ويؤدي هذا التقسيم إلى نشـوء نظام من القيم المشتركة التي تعزز وتحافظ على التضامن الجماعي group solidarity [٤].

إن تقسيم العمـل والتضـامن الجـماعي ركيزتـان أسـاسيتـان للحياة الاجتـماعية. ويتم تحقيق هاتـين الـركيزتـين في المجتمعـات البـدائية بوسـاطـة التعليم غير الـرسمي informal education، أي ذلك الذي يتم في البيت والمجتمع. أما في المجتمعات الحديثة، فإن بناءً رسميًا يعد ضروريًا لتحقيق هاتين الركيزتين. ولهذا نشأت فكرة التعليم الرسمي.

النظرية الوظيفية والدولة

يرى الوظيفيون وعلى رأسهم دوركايم شرعية الوضع القائم وحيادية الدولة الرأسمالية مما دعاه إلى التأكيد على أهمية دور الدولة في التعليم وذلك بقوله: «إن الدولة ملزمة باستمرار أن تذكر المعلم بالأفكار والمعتقدات التي يجب تشريبها للأطفال ليتمكنوا من التكيف مع بيئاتهم التي يعيشون فيها [٦، ص٧٩]. وسوف نتحدث عن دور الدولة في العملية التربوية بشيء من التفصيل في الصفحات القادمة.

النظرية الوظيفية والتربية

نظرًا لأن إميل دوركايم يعتبر من أبرز علماء الاجتماع الذين اهتموا بدراسة المؤسسات والمنظمات التربوية في المجتمع وتحليلها، كما أنه من أبرز ممثلي النظرية الوظيفية في جانبها التربوي، رأينا ضرورة مناقشة آرائه في التربية التي تبرز لنا موقف النظرية الوظيفية من وظيفية التربية. لقد درس دوركايم علم اجتماع التربية دراسة وظيفية في كتابه: «التربية وعلم الاجتماع.» وهناك ما يُشبه الإجماع بين علماء الاجتماع على أن دوركايم يعتبر أول من نادى بضرورة النظر إلى التربية من منظور اجتماعي وظيفي. فخلال مدة تدريسه في جامعتي بوردو وباريس عكف على تدريس النظريات التربوية وكذلك علم الاجتماع. وفي إحدى محاضراته في السوربون ذكر أنه ينظر إلى التربية والتعليم بصفته عالمًا اجتماعيًا، وأنه يعتبر التعليم شيئًا اجتماعيًا في جوهره ونشأته وفي وظيفته أيضًا [٧]. وحيث إن دوركايم هو أبرز العلماء الذين يمثلون النظرية الوظيفية في جانبها التربوي، فسوف نحاول أن نتعرف على المزيد من أفكاره في هذا المجال.

لقد عرّف دوركايم Durkheim التربية على أنها «العمل الذي يمارس من قبل الأجيال البالغة على أولئك الذين لم يصبحوا بعد جاهزين للحياة الاجتماعية بهدف تنميتهم بدنيًا وفكريًا وخلقيًا ليصبحوا لائقين لمتطلبات الحياة الاجتماعية [٦]. ولهذا فقد أوضح أن التربية تتألف من وسائل للتطبيع، وأن الوظيفة الأساسية للتربية هي نقل طرائق التفكير وأصول التصرف والأحاسيس الموجودة في المجتمع لكي ينتشر «الضمير الجمعي»[١] بين الأفراد لتحقيق التماسك والتكامل في المجتمع.

---

١ يعرف دوركايم الضمير الجمعي بأنه «مجموعة المعتقدات، والمشاعر العامة التي يعتنقها أعضاء المجتمع ويكون نسقًا قائمًا بذاته» [٩، ص٨٤].

وقد كان للظروف التاريخية في تلك الفترة تأثير في فكر دوركايم التربوي، فبين عامي ١٨٨١ ـ ١٩٠١م عملت قوانين الجمهورية الثالثة تدريجيًا على فصل الدولة عن الكنيسة، مما أدى إلى إضعاف وانحسار نفوذ الكنيسة كسلطة روحية، وانهارت معها كثير من الأفكار والمعتقدات السائدة [٧]. وفي ظل هذه الظروف حاول دوركايم الوصول إلى أسس أخلاقية وعقلانية (نظام القيم) يمكن تشريبها من خلال المدرسة. كما عمل دوركايم على تطبيق مفهومه العام الذي يرى أن المجتمع هو مصدر كل سلطة أخلاقية وأن العنصر الأساسي في السلوك الاجتماعي هو التضامن الاجتماعي solidarity، أي القوة التي تدفع الكائنات البشرية للتعاون فيما بينها. وقد فرق دوركايم بين أساسين لهذا التضامن: الأول أسماه التضامن العضوي organic solidarity الذي يقوم على الاعتماد المتبادل بين أفراد المجتمع وتقسيم العمل. أما الثاني، فهو ما أطلق عليه اسم التضامن الآلي mechanical solidarity الذي يسود المجتمع التقليدي ويقوم على مجموعة من القيم والأعراف والمعتقدات المشتركة [٨].

وبناءً على هذا أكد دوركايم أن المجتمعات كلما زاد نموها وتقدمها المادي زاد تقسيم العمل بها وزاد التخصص، وأصبحت أكثر تعقيدًا، وأن تعاون أفراد هذا المجتمع من ذوي التخصصات المختلفة هو ضمانة لأداء المجتمع لوظيفته، وبالتالي لبقائه واستمراره.

واستنادًا على هذا فقد نظر دوركايم إلى الأجزاء المختلفة للنظام الاجتماعي parts of the system على أنها تؤدي وظائف فرعية للمجتمع، وأن كل جزء يؤثر في الأجزاء الأخرى ويتأثر بها. وهي تعمل في مجموعها من أجل استمرار النظام في البقاء والعمل في سلاسة وانتظام. إضافة إلى هذا، فإن لهذه الأجزاء وظائف ظاهرة وأخرى خفية. فالوظيفة الظاهرة للمدرسة مثلاً هي التعليم، إلا أن إحدى وظائفها الخفية هي الاحتفاظ بالأطفال بعيدين عن سوق العمل لفترة معينة [٤].

وفي هذا الإطار نظر دوركايم كغيره من علماء الاجتماع الوظيفيين إلى المدرسة نظرة وظيفية بحتة. إذ اعتبر التعليم ظاهرة اجتماعية تقوي وتعزز الروابط التي تضمن استقرار

المجتمع وتماسكه. كما أن المؤسسات التعليمية كغيرها من المؤسسات السياسية والاجتماعية الأخرى نشأت عن بنية المجتمع وحاجته، ولهذا فلها وجود مستقل عن الأفراد، كما أن لها سيطرة عليهم، فهي تشكلهم وتنظمهم وتفرض قيودًا عليهم. فالتعليم لا يتصف فقط بأنه مفروض على الأطفال، بل إن أولياء الأمور لا يجدون أمامهم أي بدائل أخرى وسيواجهون صعوبات بالغة إن هم أرادوا تعليم أبنائهم بطريقة مختلفة. ويظهر هذا في قول دوركايم «إن على التربية إعداد الأفراد طبقًا لرغبة المجتمع ومشيئته لا كما خلقتهم الطبيعة» [٧، ص٢١٤]. ويبدو لنا من هذا القول مدى القوة التي يتمتع بها المجتمع في نظر أصحاب النظرية الوظيفية. فهم يرون أن المجتمع فوق الجميع وهو المتحكم في مصائر الأفراد وما عليهم إلا العمل على الانسجام مع الأعراف والتقاليد والأدوار.

النظرية الوظيفية ودور الدولة في التربية

فيما يتعلق بدور الدولة في العملية التربوية كما تراه النظرية الوظيفية، فقد كان مستندًا على الاعتقاد بشرعية الوضع القائم وحيادية الدولة. لذا أكد دوركايم على وجوب سيطرة الدولة على التعليم سيطرة تامة، وذلك لأن للتعليم وظيفة اجتماعية مهمة فلا يجب أن تترك بعيدة عن سلطة الدولة.

إلا أننا نرى أن النظرة الليبرالية للدولة بصفتها مستقلة وقائمة على المساواة تتنافى والدور الحقيقي لهذا الجهاز. إن تركيز الوظيفيين على حيادية الدولة في التعليم فيه تجاهل وإغفال للعلاقة القائمة بين الدولة ومصالح الطبقة الرأسمالية المسيطرة في المجتمعات الرأسمالية. إن إمكانية أن تعمل الدولة على إضفاء الشرعية على سيطرة طبقة معينة وتحكمها قد تم تجاهلها في النظرية الوظيفية. ولكن من المؤكد أن هناك علاقة وطيدة بين الدولة والطبقة المسيطرة في المجتمعات الرأسمالية. إن كثيرًا مما تقوم به الدول من أفعال هو نتيجة مباشرة أو غير مباشرة لمتطلبات رأس المال.

إن الرأسمالية تنمو وتتطور وفق قوانين محددة، أساسها قانون «تراكم رأس المال،» وحيث إن هناك نزعة طبيعية لانخفاض نسبة الربح فإنه ينشأ ضم ودمج واستيلاء متواصل

ينتج عنه ظهور شركات ضخمة واحتكارات هائلة كتلك التي تعرف باسم الشركات متعددة الجنسيات. ويصاحب ظهور هذه الشركات بروز مطالب ومصالح جديدة يجب تحقيقها والمحافظة عليها. ونظرًا لأن الدولة هي أقدر الأجهزة جميعًا على القيام بذلك فإنها تحاول تلبية تلك المطالب، وهي بهذا تنجرّ أكثر نحو مستلزمات الإنتاج. وشيئًا فشيئًا يزداد تورطها حتى يُصبح من العسير الفصل بين الدولة وبين هذه الشركات العملاقة. ويصف شبل بدران هذه العلاقة عندما يقول: «إن سياسات الدولة وبناءها يحدد بشكل قاس البناء الاقتصادي السائد والعلاقات بين الطبقات. ويتأثر البناء الاقتصادي نفسه بالدولة» [١٠، ص٦٩].

وقد تم تجاهل هذه العلاقة في الفكر الوظيفي وظل أصحاب هذه النظرية ومنهم دوركايم صامتين إزاء استخدام الدولة الرأسمالية للمدرسة لتزويد الطلاب بالمهارات الفنية وتغيير اتجاهات أبناء الطبقات العاملة وتشكيل سلوكهم وتزويدهم بأخلاقيات وقيم الطبقة البرجوازية زاعمين أن المدرسة تعمل من أجل غرس الأخلاقيات اللازمة لتحقيق التضامن والتكامل في المجتمع، وهم بهذا يتجاهلون الاعتبارات الطبقية للمدرسة.

مما سبق يمكن القول إن الوظيفيين يرون أن على التعليم أن يلبي حاجات ومتطلبات المجتمع الصناعي الصاعد في تلك الفترة التاريخية من المهارات الفنية، وكذلك الاتجاهات والقيم اللازمة للعيش في هذا المجتمع. ويظهر هذا التوجه من تتبع تطور النظرية الوظيفية. إنه على الرغم من أن النظر إلى التربية من منظور وظيفي قد ظهر في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، إلا أن الشكل الأكثر وضوحًا لهذه الأفكار قد اكتمل وظهر إلى حيز التطبيق في النصف الثاني من القرن الميلادي الحالي.

لقد شهدت البلدان الرأسمالية في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي صعودًا سياسيًّا وثقافيًّا وهيمنة عسكرية على بلدان آسيا وأفريقيا. وقد كان من مصلحة علاقات الإنتاج الرأسمالية في هذه الحقبة التاريخية أن تقوم بنشر التعليم في قطاعات أوسع من السكان وأن تختار العناصر البشرية الأكثر كفاءة وقدرة. وعندما انقسم العالم إلى معسكرين متصارعين

اعتبرت النظرية الوظيفية من نظريات اللحظة التاريخية المواتية [٢]، فقد حولت الحرب الباردة بين معسكري روسيا وأمريكا — ونتيجة للسبق الذي أحرزه الاتحاد السوفيتي بإطلاق القمر الصناعي سبتنيك ١٩٥٧م — الصراع من جانبه العسكري إلى جانبه العلمي والتكنولوجي. فاتجه الغرب إلى نظامه التعليمي لتحقيق التفوق. وارتفعت الأصوات منادية بربط التربية بالبنية الاقتصادية والاجتماعية.

وقد عبر درين Dreeben عن هذه الفكرة عندما أكد أن المدرسة في المجتمعات الرأسمالية قد مكنت من اختيار الأفراد على أساس أهليتهم ومواهبهم وبما يتماشى ونمط الإنتاج الرأسمالي. والمدرسة عند الوظيفيين تخدم أغراضًا فردية واجتماعية. فعلى المستوى الفردي تعزز المدرسة إمكانية تحقيق العدل والمساواة في الحصول على عمل وفي توزيع الدخل والنفوذ والسلطة. أما على المستوى الاجتماعي، فإن المدرسة تساعد في ضمان أن المهارات والقيم والاتجاهات التي تحتاجها الصناعة سيتم غرسها وتنميتها والمحافظة عليها [١١].

وبعد التطبيقات العملية لأفكار النظرية الوظيفية بدا أن الآمال المعلقة على التربية قد خابت وأن ما كان يرجى إصلاحه من أوضاع قد استمر. ويعلق سيد أحمد على هذا الأمر بالقول «لم تتحقق العدالة الاجتماعية بتوسيع فرص التعليم، ولم تحدث الزيادة المتوقعة في دخل الفرد، ولم تزدد إنتاجية قوى العمل» [٥، ص٧٤].

أدى هذا إلى توالي الانتقادات الحادة لتلك التطبيقات إضافة إلى نقد المسلمات التي تقوم عليها النظرية الوظيفية. وقد كان من أبرز الانتقادات التي وجهت إلى النظرية الوظيفية تلك الانتقادات الصادرة من أولئك الكتاب الذين استندوا في تحليلهم لوظيفة المدرسة على نظرية الصراع. وسوف نتناول بعضًا من آرائهم وأفكارهم في الجزء التالي من هذا البحث.

نظرية الصراع Conflict Theory

إن النظرية الوظيفية في نظرتها إلى وظيفة التربية تمثل رؤية تقليدية أساسها الضبط والاستقرار. وفي هذا السياق فإن المدرسة تعتبر أداة للتطبيع والضبط الاجتماعي تعمل من

أجل تزويد الطلاب بالمهارات والاتجاهات والقيم التي يتطلبها المجتمع لكي يتعزز التضامن والاستقرار. وعلى خلاف هذا، فإن نظرية الصراع تمثل رؤية مختلفة.

فهي نظرية أساسها الطبقة والتاريخ. فالسلوك البشري هو نتاج قوى تاريخية ذات جذور موجودة في الظروف المادية. وتلك الظروف تتغير تبعًا للصراع الطبقي والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد ذوي المواقع الاجتماعية المختلفة. وفي هذا الإطار فإن موقع الفرد الاجتماعي أو الطبقي يحدده التنظيم الاجتماعي للإنتاج وعلاقة هؤلاء الأفراد بعملية الإنتاج.

وفي نمط الإنتاج الرأسمالي تتكون العلاقات الاجتماعية للإنتاج من أقلية مالكة في مواجهة أغلبية أجيرة. فتعمل تلك الأقلية على انتزاع فائض القيمة من العمال، وفي المقابل تناضل تلك الأغلبية لمنع تحقيق ذلك. وهكذا ففي نمط الإنتاج الرأسمالي نجد أن وعي الطبقة المستغِلة والطبقة المستغَلة تشكله تلك العلاقة. وهذه العلاقة هي القوة الدافعة للنمو والتطور الاجتماعي. وعليه فإن الأفراد والمؤسسات هي نتاج تاريخي لتطور المجتمعات وعلاقات الإنتاج السائدة [١٢].

ومن هذا المنظور فالصراع لا يمكن حله عن طريق القوانين والأنظمة، لأن تلك الأنظمة والقوانين طبقية في مصدرها وتخدم مصالح مراكز القوة في المجتمع (الطبقة المسيطرة). ولهذا فإن السيطرة الطبقية وما يتبعها من صراع طبقي يستلزم ظهور حكومة مركزية قوية للتخفيف من حدة هذا الصراع خاصة في السوق (من خلال قوانين العمل وعقود العمال). وبهذا تستطيع الطبقة الرأسمالية استغلال العمال وخلق المناخ الملائم الذي يحقق مصالحها ويترك العمال يعانون من الاضطهاد والاغتراب من خلال نفوذها السياسي. وكخلاص من هذا الوضع ترى هذه النظرية أن مآل الرأسمالية إلى الزوال وسيخلفها مجتمع لاطبقي يسوده العدل والمساواة [٤]. وفي هذا السياق حلل بعض المفكرين ورجال التربية العملية التعليمية، إذ يرون أن القوة الدافعة نحو التغير الاجتماعي في المجتمعات الرأسمالية هو الصراع المستمر بين الطبقات والجماعات المختلفة في محاولة لتحقيق السيطرة والنفوذ.

والمدرسة شأنها شأن أي مؤسسة اجتماعية أخرى تخدم مصالح القوة المسيطرة في إنتاج وإعادة إنتاج الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية القائمة، أي تكريس الأوضاع الطبقية السائدة والمحافظة على ثباتها متخفية وراء شعارات مثل الموضوعية والحيادية وتكافؤ الفرص. ومن أجل توضيح هذا الموقف، فإننا سوف نستشهد بآراء مجموعة من المفكرين الذين نظروا في وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية منطلقين من نظرية الصراع. كذلك فإنه نظرًا للعلاقة الوثيقة بين الدولة والمدرسة، وانطلاقًا من أن أي دراسة للنظام التعليمي يجب تناولها ضمن نظرة شاملة تأخذ في الاعتبار المحيط الذي يوجد به، فإننا سوف نبدأ بمناقشة دور الدولة في التربية كما تراه نظرية الصراع.

نظرية الصراع والدولة

تعتبر نظرية الصراع أن الدولة أحد أجهزة البنية الفوقية التي تمثل الطبقة المسيطرة، وتلبي مطالبها، وتحقق مصالحها، وتقوم بدور نشر أفكار هذه الطبقة وإكسابها الشرعية، وذلك من خلال العمل على تقبل الآخرين لها بإيهامهم أن ذلك لصالح الجميع. لهذا فقد رفضت نظرية الصراع فكرة استقلال الدولة وحياديتها وأنها حارسة للمصلحة الوطنية العامة العاملة على تحقيق العدل والمساواة، وهذا ما دعا كارل ماركس إلى رفض التعليم الرسمي، قائلاً «إنه من الأفضل لرجال ونساء الطبقة العاملة ألا يكونوا قادرين على القراءة والكتابة والحساب من أن يتلقوا التعليم على أيدي معلمين يعملون في مدارس تدار من قبل الدولة» [١٣، ص٢٥٩]. فهو يرى أن وظيفة التربية تختلف باختلاف العصور التاريخية والطبقات الاجتماعية، وفي المجتمع البرجوازي تكون التربية وسيلة وسلاحًا في يد القوى المسيطرة لخدمة مصالحها على حساب مصالح الطبقة العاملة [١٤].

نظرية الصراع والتربية

إن كُتّابًا عديدين مثل ألثوزر Althusser و بوردو Bourdieu من فرنسا و برنستين Bernstein و يونج Young و وتي Witty من بريطانيا و جرامشي Gramasei من إيطاليا و باولز Bowles و جنتز Gentis و آبل Apple من الولايات المتحدة، أوضحوا دور النظام التعليمي والثقافي في تكريس الأوضاع القائمة وتثبيتها والمحافظة عليها، وإعادة إنتاج علاقات الإنتاج

القائمة على الاستغلال والسيطرة في المجتمعات الرأسمالية. وسوف نتحدث عن أفكار وآراء بعض هؤلاء الكتاب من أنصار نظرية الصراع في التربية للتعرف على وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية.

إن أحد أبرز الكتاب الذين قدموا فهمًا واضحًا للتربية في محيطها الأوسع رابطًا التربية بالسياسة والدولة هو العالم الفرنسي لويس ألثوزر Althusser [١٥]. فهو يرى أن الكل الاجتماعي social whole يتكون من أساس وبنية فوقية. فالأساس الاقتصادي هو مجموعة قوى الإنتاج، وكذلك علاقات الإنتاج. أما البنية الفوقية، فيرى أن لها مستويين: ١ ـ أجهزة الدولة القمعية التي تتضمن الشرطة والسجن والمحكمة مثلاً، ٢ ـ أجهزة الدولة الأيديولوجية وتشمل الكنيسة والنظام القانوني والسياسي والنظام التعليمي. وإن العلاقة بين الأساس والبنية الفوقية هي علاقة تبادلية وإن كانت البنية الفوقية تتمتع بنوع من الاستقلالية النسبية. إلا أن الأساس هو العامل المحدد. يقول ألثوزر: إن أي طبقة لا تستطيع أن تمتلك أي سلطة حكومية من غير أن تمارس هيمنة وتحكمًا في أجهزة الدولة الأيديولوجية. حيث إن هذه الأجهزة تسهم في إعادة إنتاج علاقات الإنتاج. والمدرسة تعتبر من أهم هذه الأجهزة.

وهنا يبرز الفرق بين نظرية الصراع والنظرية الوظيفية. ففي الوقت الذي نظرت فيه النظرية الوظيفية إلى العلاقة بين التربية والاقتصاد والسياسة على أنها علاقة وظيفية من أجل بقاء المجتمع وإسعاده، نجد أن ألثوزر نظر إلى هذه العلاقة نظرة ناقدة رأى من خلالها الدور الذي تؤديه نحو إعادة إنتاج الأيديولوجية وبسط هيمنتها. إذ اعتبر المدرسة عنصرًا مهمًا في أجهزة الدولة الأيديولوجية للرأسمالية كأهمية الكنيسة للإقطاع. فالمدرسة تُعيد إنتاج المهارات والقيم والأيديولوجية التي تعزز الإنتاج الرأسمالي، كما تعمل في الوقت نفسه على إضفاء الشرعية على النظام الاقتصادي المتسم بالتسلط واللامساواة. وقد نبّه سيد أحمد إلى الدور الذي تلعبه المدرسة في هذا الاتجاه عندما قرر أن التربية هي «الأداة الرئيسية في توزيع الأدوار على الناس وتعليمهم قواعدها وتنظيماتها. عن طريقها يتعلم الطفل قبول التمايزات الشديدة القائمة في المجتمع حيث ينتقى الأفراد لأدوار مختلفة لا مساواة فيها. وتصبح

اللامساواة مشروعة لا يثور الأفراد عليها، لأنهم تعلموا قبولها، وأصبحت اتجاهات مبثوثة فيهم» [٥، ص٩٣].

وهكذا فإن الطبقة التي تتحكم في القوى المادية في المجتمع هي نفسها التي تتحكم في القوى الفكرية، وإن الطبقة المسيطرة على وسائل الإنتاج المادي تسيطر في الوقت نفسه على الإنتاج الفكري. وتتم هذه السيطرة عبر مؤسسات وأجهزة عديدة منها المؤسسات التعليمية، فتقوم المدرسة بتقديم المعرفة والقيم بعدما تُضفي عليها صفة الشرعية. لذلك فهي ليست مؤسسة محايدة تعمل على نشر المعرفة والقيم بل هي تعبير عن الأيديولوجيا السائدة وهي إحدى الأدوات المهمة لنشرها والتبشير بها.

وفي هذا السياق فإن برنستاين Bernstein و بوردو Bourdieu يؤكدان أن نقل أشكال محددة من الثقافة بوساطة المؤسسات التعليمية لا يضمن فقط إعادة إنتاج هذه الثقافة، بل أيضًا الطبقة التي تساند هذه الثقافة [١٦]. وقد أبرز بوردو هذه الوظيفة في نظريته المعروفة باسم «رأس المال الثقافي،» حيث يؤكد أن الأنساق الرمزية والثقافية هي الآليات الفاعلة في عملية إعادة إنتاج علاقات السيطرة والتسلط والاستغلال السائد في المجتمع الرأسمالي. وتنتقل هذه العلاقات المتصفة بالهرمية واللامساواة إلى الجانب الثقافي. وبهذا يتم تعمية التفاوت الاجتماعي السائد وإخفاؤه وإعادة إنتاجه في صورة تفاوت ثقافي ليتم تقبله كشيء طبيعي وشرعي [١٤].

أما المفكر الأمريكي مايكل آبل Michael Apple [١٧]، فقد توصل إلى تحليل مشابه في كتابه «التربية والقوة» Education and Power ، حيث اعتبر أن المعرفة شكل من رأس المال. فكما أن المؤسسات الاقتصادية منظمة بطريقة تمكن فئات معينة من المجتمع من زيادة حصتها من رأس المال، كذلك هناك مؤسسات ثقافية تعمل بالطريقة نفسها. إذ تلعب المدرسة دورًا حيويًا في المساعدة في تراكم رأس المال الثقافي المتمثل في اللغة، والثقافة، وطريقة حياة الطبقة المسيطرة.

وبهذا يتضح تحيز النظام التعليمي للطبقات المسيطرة، إذ يعطي الأفضلية لأبناء الأوساط الميسورة، لأن القيم الضمنية التي يفترضها وينقلها ويعمل على تكريسها هي أكثر ما تكون التصاقًا بالقيم والتقاليد والثقافة السائدة لدى هذه الطبقات [١٨]. وقد توصل نبيل نوفل إلى هذا الاستنتاج عندما كتب «إن التعليم في المجتمع البرجوازي امتياز للطبقات القادرة وحدها، فهي التي تستطيع دفع نفقات التعليم، وبالتالي التمتع بميزاته. وهي أيضًا التي تستطيع أن تفرغ أبناءها لعملية التعليم التي تستغرق سنوات طويلة، وهو أمر لا تستطيعه الطبقات العاملة في المجتمع البرجوازي بحكم فقرها وبحكم اضطرارها إلى دفع الأطفال للعمل في سن مبكرة، بل وإلى الاعتماد على عمل هؤلاء الأطفال»[٢] [١٤، ص٣٣].

إضافة إلى هذا نجد أن هناك وظائف أخرى للمدرسة في المجتمعات الرأسمالية. فالمدرسة تستخدم كأداة لحمل الناس على الطاعة والإذعان والقبول بالنظام القائم، وكما أوضحنا سابقًا فإن أفكار الطبقة المسيطرة هي الأفكار السائدة. ويؤكد هذا ما ذكره شبل بدران من أن هذه السيادة للطبقة المسيطرة تصل إلى حد المراقبة الدائمة لأفكار الطبقات المحكومة وتمنعها من إسماع صوتها وتفهم مشكلاتها وواقعها. إن الطبقة الحاكمة تمارس نوعًا من العنف الفكري والثقافي على الطبقات المحكومة لتضمن استمرار سيادتها وتحكمها [١٩]. وإحدى وسائلها لتحقيق ذلك هي المدرسة. لقد عملت المدرسة على تنظيم الخضوع الاجتماعي وتلقين القبول، أي تأمين ديمومة سيطرة الطبقة الحاكمة وتأمين قبول ثقافتها، ليس كثقافة سلطوية وإنما كتعبير عن ثقافة الجميع. وانطلاقًا من هذا الفهم فقد دعا إيفان اليتش Ivan Illich إلى ضرورة تخليص المجتمعات من المدرسة باعتبارها «أداة تطويع تسلب الإنسان من كل أسلحته التي تمكنه من الحياة الحرة الكريمة، لتجعل منه كائنًا بلا إرادة وبلا اختيار يقبل كل ما يُعرض عليه في سلبية وعجز تام» [٢٠، ص١٢].

ولكن المدرسة لا تكتفي بهذا وحسب، فبالإضافة إلى كونها وسيلة للضبط الاجتماعي، تقوم المدرسة بإعداد الشباب لأدوار اقتصادية واجتماعية في عالم يتصف

---

٢ اقتباس من كتاب سعيد علي إسماعيل *الفكر التربوي الغربي الحديث*.

بعلاقات عمل تسودها الطبقية وما ينتج عنها من اغتراب واستلاب. إن الإنتاج الرأسمالي يتميز بالتقسيم التدرجي للعمل ويتطلب أن تكون هناك جماعة صغيرة نسبيًا من الإداريين لتولي المهام الإدارية في المستقبل. وفي الوقت نفسه يتم تعليم الأغلبية أن تتبع التعليمات بكل دقة لكي يشغلوا الدرجات الدنيا في الهرم الوظيفي. وتنفذ المدرسة هذا الدور من خلال الاختبارات والدرجات والمناهج المختلفة والتمييز بين الذهني واليدوي [١٠].

وانطلاقًا من هذا يرى بولز وجنتز Bowles and Gintis [٢١] أن توزيع الطلاب على المهن المستقبلية المختلفة تحدده الخلفية الاقتصادية والجنسية والعرقية للطالب. ولإخفاء هذه الاعتبارات كان لابد من إيجاد الاختبارات «الموضوعية» التي تم صبغها بالصبغة العلمية. كما تم التأكيد على مبدأ الاستحقاقية ومبدأ تكافؤ الفرص، فجميع الطلاب، بغض النظر عن جنسهم ولونهم ودينهم وخلفيتهم الاقتصادية، يدرسون في مكان واحد، وجميعهم يدرسون المناهج نفسها، كما يتمتعون بموارد المدرسة كافة. وهم لكي يتقدموا من مستوى لآخر يمرون بالامتحان نفسه أو امتحانات مشابهة إلى حد كبير حتى يبدو أنه لا يمكن أن يكون هناك عدل أكثر من هذا.

إلا أن التمعن في هذه الامتحانات وفي بعض الممارسات يظهر لنا الارتباط الوثيق بين ما يتم في المدرسة وبين العلاقات الاقتصادية والسياسية للمجتمع الرأسمالي الذي توجد به هذه المدرسة. وتتضح هذه العلاقة فيما يؤكده يونج و وتي Young and Witty [١٣] من أن البحوث والدراسات الأولية لاختبارات الذكاء كانت مدعومة ماليًا من أكبر الشركات الرأسمالية في الولايات المتحدة وعلى رأسها شركة كارنيجي Carnegie حيث تسلم ثورندايك Thorndike ، الأب الروحي لهذه الاختبارات، وتيرمان Terman منحًا مالية ضخمة لهذه الأغراض مما تمخض عنه ما يعرف باسم اختبارات الذكاء التي أشهرها I.Q. ، الذي يتم على أساسه تصنيف الطلاب في أمريكا. إن هذا التصنيف الذي يبدو للوهلة الأولى أنه لأجل أغراض تربوية له آثار تتعدى ذلك بكثير لتصل إلى فرص الإنسان في الحياة وإنجازاته المستقبلية.

ويكمن سر هذا الاهتمام من قبل الشركات الرأسمالية باختبارات الذكاء في أهمية التوافق بين حياة الطالب في المدرسة ومتطلبات سوق العمل لاحقًا. إن عزل الطلاب بعضهم عن بعض بالتركيز الشديد والظاهر على المنافسة الفردية، وقبول العمل من أجل الدرجات والشهادات يعدهم في المستقبل ليكونوا عمالاً في مواجهة بعضهم، مما يمكن الرأسماليين من استغلالهم بطريقة منظمة ومقبولة اجتماعيًا. كما أن إجراءات التقويم في المدارس تؤدي إلى تطبيع الطلاب للنظر إلى الدرجات على أنها عائد العمل المنجز، وأن قوة عملهم وناتج هذا العمل هو سلعة قابلة للبيع [٢٢].

إضافة إلى هذا، فإن المدرسة تقوم بهذه الوظيفة من خلال التمييز بين الذهني واليدوي. فأولئك الطلاب الذين يملكون استعدادًا لإنتاج قدر من المعارف الإدارية والتقنية (كما تُقرِّره الاختبارات) يصنَّفون ويوجَّهون نحو الجانب الذهني، وذلك عن طريق المناهج والإرشاد الأكاديمي والمهني. أما أولئك الذين رُفضوا من قبل النظام التعليمي، فيتم توجيههم بالوسائل نفسها إلى طرق تؤدي في نهاية الأمر إلى جانب الخدمات والأعمال اليدوية. وإذا ما أخذنا في الاعتبار أن لغة الطبقة المسيطرة وثقافتها وقيمها هي السائدة في المدرسة تأكد لنا أن الجانب اليدوي سيكون من نصيب أبناء الفقراء والأقليات، ويؤكد هذا الاستنتاج البيانات والأدلة الإحصائية التي تشير إلى أن للطبقة الاجتماعية تأثيرًا كبيرًا في الإنجاز الأكاديمي لأبناء المجتمع. ففي بريطانيا مثلاً تكون احتمالية حصول أبناء الطبقات المتوسطة على شهادة جامعية أكبر بست مرات من احتمالية حصول أبناء الطبقات العمالية على مثل هذه الشهادات [١، ص٢٣٣].

أما إذا نظرنا إلى الطبيعة الانتقائية للمدارس الثانوية والمدارس التقنية التي تلبي حاجة سوق العمل في العالم الرأسمالي، فإنه سيتضح لنا الدور الذي تقوم به المدرسة. فطالما أن الأعمال اليدوية وتلك التي تتطلب مهارات محدودة تمثل نسبة عالية من الأعمال المتوافرة، فإن المدرسة لابد لها من تخريج نسبة كافية من «الفاشلين» الذين لن يملكوا خيارًا أمامهم سوى القيام بالأعمال اليدوية، أو ما يسمى «الأعمال الدنيا.» إن إنتاج عدد من الفاشلين والمتسربين مهم جدًا لإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للإنتاج كأهمية إنتاج خريجين [٢٣].

إن نسبة كافية من الشباب يجب إقناعهم عن طريق عملية التمدرس بأنهم غير قادرين على أن يصبحوا أي شيء أكثر من عمال محدودي المهارة. كما يجب إقناعهم أيضًا بأن عدم قدرتهم على التعلم لا يعود لخطأ المدرسة في عدم تعليمهم وإنما بسبب قصورهم العقلي والاجتماعي. كما أن أولئك الذين يتفوقون في المدرسة يتم إقناعهم بأنهم الصفوة والنخبة، وأن تفوقهم هو حصيلة جهدهم وطموحهم. وهنا يظهر جليًّا التوافق بل وحتى التطابق بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية للتربية.

فالمدرسة أداة مهمة لتدريب الطلاب وإعدادهم لمواقع ومراكز اجتماعية واقتصادية محددة، بالإضافة إلى تصنيفهم تصنيفًا هرميًّا يتلاءم والبناء الطبقي في المجتمع. وقد أدرك سيد أحمد هذه الوظيفة للمدرسة عندما ذكر «أن المدرسة تعمل على تكريس الصفوية الاجتماعية لأنها وهي تقدم الثقافة لتلاميذها أو تدربهم على مهارات معينة، فهي إنما تقدم لهم أوضاعًا ثقافية خاصة ترتبط بأنواع الضبط الاجتماعي في داخل منظمات العمل، تعلم الفرد كيف يطوع نفسه ليتناسب سلوكه وشكل العلاقات الموجودة في منظمات العمل بتنظيماته الرأسمالية، كيف يطيع ويساير ويقبل الهرمية التنظيمية القائمة، وكيف يصير خادمًا جيدًا للرأسمالية» [٥، ص٧٤]. ولكن يجب أن نتذكر دائمًا أن اللوم لا يقع على المدرسة بمفردها، إذ أن جذور الظلم وعدم المساواة موجودة أساسًا في بنية الاقتصاد الرأسمالي، لهذا فلا يمكن لمجتمع يتسم بالظلم والقهر أن يستحدث نظامًا عادلاً في ميدان التربية.

خاتمة

تمثل النظرية الوظيفية ونظرية الصراع رؤيتين مختلفتين لوظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية. إن النظرية الوظيفية تنظر إلى المدرسة باعتبارها جزءًا من نظام أكبر يكمل بعضه بعضًا ويشد بعضه البعض الآخر من أجل بقاء المجتمع واستمراره، وإن المدرسة تعمل على تهيئة الأفراد وتطبيعهم للحياة المستقبلية ليسهموا في المحافظة على المجتمع قويًّا متماسكًا. واستنادًا إلى هذا، فقد رأت النظرية الوظيفية أن الدولة هي حارسة لمصالح الجميع، وأن تدخلها في العملية التعليمية ضرورة يقتضيها الصالح العام.

أمـا نظرية الصراع فكان تحليلها لوظيفة التربية قائمًا على فهمها ونظرتها للمجتمع الرأسمالي ككل. فهي ترى أن المجتمع الرأسمالي منظم بطريقة تخدم مصالح طبقة بعينها. وما المدرسة إلا مؤسسة يتم للطبقة المسيطرة من خلالها تأكيد وتكريس سيطرتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وذلك عن طريق إنتاج وإعادة إنتاج تركيبة الطبقة المسيطرة، وتعليم القيم ونماذج السلوك التي تمكن الطبقة المسيطرة من بسط هيمنتها الأيديولوجية، إضافة إلى إعداد الشباب لأدوار اقتصادية واجتماعية معينة.

ونحن هنا نقرر أننا لسنا بصدد تفضيل اتجاه على آخر أو الانتصار لنظرية على حساب الأخـرى وإن كان لكل فرد منا فهمه الخاص لما يجري حوله. إن ما نهدف إليه من هذا البحث هو استثـارة الآخـرين مما يحملون وجهـات نظر مشابهة أو مغايرة لكي يطرحوا دراساتهم وأبحاثهم لاستكشاف هذا الجانب من علم الاجتماع التربوي. كما أننا نرى أن إدراك المشتغلين بالتربية لكثير من المفاهيم التربوية وفهمها ضمن سياقها الاجتماعي على قدر كبير من الأهمية. إن مفاهيم مثل الذكاء والغباء والنجاح والرسوب وتكافؤ الفرص ليست مفاهيم مجردة من أي اعتبارات اقتصادية واجتماعية وسياسية.

وفي الوقت الذي نؤكد فيه على قيمة وأهمية الإسهامات التي قدمتها كلتا النظريتين في تقـدم علم اجتماع التربية، نذكر بوظيفة التربية في المجتمعات العربية الإسلامية. تلك الـوظيفة التي تستمد مكوناتها من تعاليم الدين الحنيف التي تدعو إلى التراحم والتكافل وتحقيق المسـاواة والعـدالة الاجتماعية والاقتصادية للحيلولة دون ظهور صراع طبقي بين الأغنياء والفقراء. إن المزيد من البحث والدراسة لأنظمتنا التربوية أمر في غاية الأهمية، وذلـك للكشف — وبـأقصى قدر ممكن من التجـرد والموضوعية — عن مدى تمثل تلك التعاليم في ممارساتنا وأساليبنا ومناهجنا التعليمية. ويبقى مشروعًا لنا أن نتساءل في نهاية هذا البحث عن مدى تأثير النظريتين اللتين قمنا بدراستهما وغيرهما من النظريات الأخرى في النظام التربوي العربي الإسلامي. وهل هناك أوجه تشابه أو اختلاف بين وظيفة التربية في المجتمعات العربية الإسلامية ووظيفتها في المجتمعات الرأسمالية، خاصة بعد أن أكدت أحداث الخليج الأخيرة مقولة (إنه عالم صغير)؟

وختامًا فإن الضرورة العلمية تقضي بأن ننبِّه إلى ما شهدته السنتان الأخيرتان من العقد المنصرم من تطورات وأحداث في دول المعسكر الشرقي مغايرة لما تنبأت به نظرية الصراع. ونحن إذ نجزم بأهمية الحدث وتأثيراته الآنية والمستقبلية في النظام العالمي بكل جوانبه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، نرى أن التعامل مع هذا الحدث ضمن بحثنا هذا لن يكون أمرًا ممكنًا من الناحية العلمية إذ لن يعدو أن يكون رأيًا عابرًا أو حكمًا متسرعًا نظرًا لعدم توافر المعلومات والبيانات الكافية لتناول مثل هذا الحدث من منظور تربوي وهذا ما نأمل القيام به في المستقبل إن شاء الله.

المراجـع

[١] ميتشيل، دنكن. *معجم علم الاجتماع*. ترجمة ومراجعة إحسان محمد الحسن. ط٢. بيروت: دار الطليعة: ١٩٨٦م.

[٢] هلال، عصام الدين علي. «الأساس الطبقي لإنتاج المعرفة التربوية.» *التربية المعاصرة*، ع ٧ (سبتمبر ١٩٨٧م)، ص ص ١٢٩-١٥٢.

[٣] Turner, Jonathan, and Leonard Beeghley. *The Emergence of Sociological Theory*. Homewood, Illinois: The Dorsey Press, 1981.

[٤] Babbie, Earl. *Sociology: an Introduction*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Co., 1980.

[٥] سيد أحمد، عبدالسميع. «علم اجتماع التربية الجديد من أين وإلى أين؟» *التربية المعاصرة*، ع ٣ (مايو ١٩٨٥م)، ص ص ٧١-١٠٢.

[٦] Durkheim, Emile. *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1965.

[٧] Ottaway, A. "The Educational Sociology of Emile Durkeim." *British Journal of Sociology*, 6 (1955), 213-27.

[٨] Baldridge, J.V. *Sociology: A Critical Approach to Power, Conflict, and Change*. New York: Wiley, 1976.

[٩] شتا، السيد علي. *نظرية الاغتراب من منظور الاجتماع*. ط١. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[١٠] بدران، شبل. «التعليم في القرية المصرية: دراسة استطلاعية حول نوعية التعليم والفرصة التعليمية والأصل الاجتماعي.» *التربية المعاصرة*، ع٧ (سبتمبر ١٩٨٧م)، ص ص ٤٧-١٢٨.

[١١] Dreeben, Robert. *On What is Learned in School*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1968.

[١٢] Apple, Michael. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essay on Class, Ideology and the State*. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.

[١٣] Young, Michael, and Geoff Witty. *Society, State, and Schooling*. London: The Falmer Press, 1977.

[١٤] علي، سعيد إسماعيل. *الفكر التربوي العربي الحديث*. الكويت: عالم المعرفة، ١٩٨٧م.

[١٥] Althusser, Louis. "Ideology and Ideology and Ideological State Apparatuses." In Louis Althusser, *Lenianan Philosophy and Other Essays*, trans. B. Brewster. London: New Left Books, 1971.

[١٦] Sarup, Madan. *Marxism/ Structuralism/ Education: Theoretical Developments in the Sociology of Education* London: The Falmer Press, 1983.

[١٧] Apple, Michael. *Education and Power*. London: Routledge and Kegan Paul, 1982.

[١٨] إبراهيم، جميل. «نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية.» *مجلة الفكر العربي*، ع ٢٤ (ديسمبر ١٩٨١م)، ص ص ٥٦-٦٩.

[١٩] بدران، شبل. «الأيديولوجيا والتربية: محاولة لتحديد إطار نظري.» *التربية المعاصرة*، ع ١٢ (مارس ١٩٩٠م)، ص ص ١١-٧٢.

[٢٠] تركي، عبدالفتاح. «دراسة نقدية لكتاب مجتمع بلا مدارس: اعتبارات أولية.» *التربية المعاصرة*، ع ٨ (ديسمبر ١٩٨٧م)، ص ص ١٢-٤٨.

[٢١] Bowels, Samuel, and Herbert Gentis. *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul, 1976.

[٢٢] Hextall, Ian, and Madan Sarup. "School Knowledge, Evaluation, and Alienation." In Michael Young and Geoff Witty, eds., *Society, State, and Schooling*. London: The Falmer Press, 1977.

[٢٣] Groz, Andre. "Technical Intelligence." In Young and Witty, eds., *Society, Status, and Schooling*. London: The Falmer Press, 1977.

The Function of Education in Capitalist Society: Two Theories

Abdulla A. Al-Sahlawi
Assistant Professor, Department of Educational Administration, College of Education, King Faisal University, Al-Hasa, Saudi Arabia

Abstract. It has been taken for granted that school is an important means of achieving social equality, and providing equal justice for all. In this study we will argue that this view of the school is misleading and problematic. Schooling in capitalist society does not ameliorate social inequities. The educational system is no more just or equal than the economy and society itself. The intent of this study will be to further this argument, and to explore the hidden function of education in capitalist society. To this end we will discuss two theories: the functional theory, and the conflict theory, which represent two different views regarding the function of education in capitalist society.