

مقاربة الاتجاه النقدي والنظام التعليمي

أ. علي موسى - كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بتونس

البريد الإلكتروني: moussa.sociologie@gmail.com

ملخص:

تكشف مقاربة الاتجاه النقدي على خفايا النظام التعليمي، واهتمت بالعلاقة بين الأصل الاجتماعي و النجاح المدرسي، وبيّنت أن الفشل المدرسي له أسباب اجتماعية، وحظوظ النجاح لها صلة بمستوى الطبقة الاجتماعية المهيمنة. ويهدف النسق المدرسي إلى إقصاء الطبقات الاجتماعية الأقل حظاً، ويعتبر الأصل الاجتماعي يقوي من حظوظ النجاح. كذلك رأس المال الثقافي الموروث، له صلة متينة برأس المال المدرسي، لذلك فهي مفردة في التثاؤم، مما جعلها تعتبر أن نجاح التلاميذ، من أصول اجتماعية متواضع ب «معجزة».

لقد بالغت هذه المقاربة في الزبط بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي، وتبقى مقبولة في الحدود التي تقيّمها لنفسها، و تنطلق من أرقام إلى أحكام.

الكلمات المفتاحية

مُعاودة إنتاج - النجاح المدرسي - الفشل المدرسي - الأصل الاجتماعي - رأس المال المدرسي

Approach about the criticism of the educational system

: Abstract

This paper outlines Bourdieu's **reproduction approach** which reveals the hidden facets of the **educational system**.

The reproduction approach claims that the learner's social, economic background, and **cultural capital** determin his **scholastic capital**. Hence, it considers that the success of a student from a diadvantaged social class as a « «miracle » »

That's why, many scholars denounced the reproduction approach as pessimistic. It exaggerated the link between the **social background** and the **school achievement**.

Bourdieu's theory remains valid within the scope it set because he based his research on figures, drawing virtually rational conclusions

Key words: - reproduction approach – educational system – school achievement – scholastic capital – cultural capital – social background

مقدمة

يرى بيار بورديو وجان كلود باسرون، ضرورة التفكير في إرساء مقاربة تأخذ بعين الاعتبار وبعمق، العلاقة بين الجهاز المدرسي من ناحية والتركيبية الاجتماعية من ناحية ثانية، لأنه يمثل هذه المواضيع يصبح الجهاز المدرسي قادرًا على القيام بدوره على أحسن وجه¹.

لذلك أصبحت مسألة عدم المساواة أمام الحظوظ المدرسية والامتياز الاجتماعي و رأس المال الثقافي والنجاح المدرسي والنظام التعليمي وعدم المساواة من بين أهمّ المباحث في علم اجتماع التربية، الذي تطور مهتمًا خاصًا بالمشاكل الناتجة عن التحولات الكبرى المتعلقة بالمدرسة والثقافة والمجتمع².

لقد وُجّهت سهام النقد إلى المدرسة بوصفها جهازًا إيديولوجيًا، بل ثمة من يعتبرها أداة في خدمة البورجوازية، تدفع بأبناء العمال إلى الإخفاق، ولا يقف إيفان إيليتش (Ivan Illich) عند حدود نقدها، بل يدعو إلى إلغائها، لأنها تركز التباين بين الأطفال³ ويقول: «إن المدرسة الواحدة من أجل الجميع مجرد وهم خالص»⁴.

ومنذ ستينيات القرن العشرين وسبعينياته، اهتمت أعمال علم اجتماع التربية بالعلاقة بين الأصل الاجتماعي للطالب والنجاح المدرسي، وأرجعت أسباب الفشل المدرسي إلى فكرة علاقة النتائج المدرسية بالموضع الاجتماعي والاقتصادي للطفل، ووقع تجاوز مقاربة المواهب الفردية والقدرات الذاتية⁵، وبيّنت الدراسات وجود علاقة لا ريب فيها بين مستوى الطبقة الاجتماعية والإمكانات المدرسية، وأي خلل مدرسي له أسباب اجتماعية، وحظوظ النجاح ليست لها صلة بالمستوى الاقتصادي، والاجتماعي للعائلة فقط، بل كذلك بمستوى الطبقة الاجتماعية المهيمنة في الوسط المدرسي⁶. وتقوم الأنظمة التعليمية، بوظيفة مُعاودة الإنتاج أي مُعاودة إنتاج العلاقات القائمة في النظام العام، الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والمحافظة على بنية الأوضاع الزاهنة في المجتمع، بل العمل على تعزيزها من خلال الجهاز المدرسي.

ومن بين البحوث الميدانية التي اهتمت بأرتباط النظام التعليمي بالمجتمع، وبمدى قدرته على تحقيق المساواة الاجتماعية بين الأفراد وتمكينهم من الحراك الاجتماعي؛ بحث جاميس سَمِيَال كُولمان (James Samuel Coleman 1965)، الذي أثبت وجود علاقة قوية ومحددة بين الظروف الاجتماعية واقتصادية والثقافية للوالدين والنجاح المدرسي، وتوصل إلى وجود متغيرات لها صلة بالأصل الاجتماعي، ومتغيرات لها صلة بالوسط المدرسي، ومتغيرات لها صلة بطموح الأطفال وتوجيههم.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، أنه بالرغم من اختلاف كل العناصر المتخلّلة في عملية التعليم، فقد اتضح في النهاية أن نسبة 70% من الفرق الموجود في عملية النجاح ككل مرتبط بخصوصيات التلاميذ أنفسهم⁷.

لقد ساهمت نتائج هذا البحث في جعل مسلمات المقاربة الوظيفية لم تصمد، ودفعت رُؤاد مقاربة الاتجاه النقدي إلى البحث بأكثر فاعلية لوظيفية النظام التعليمي في المجتمع.

ماهي أسس هذه المقاربة ؟

وما يتوافق منها مع الأنظمة التعليمية العربية (تونس)؟

وما هي الانتقادات التي وجهت إليها ؟

1- عدم المساواة أمام الحظوظ المدرسية:

يؤكد بيار بورديووجان كلود باسرون وجود تلازم مباشر بين النتائج المدرسية والطبقة الاجتماعية الأصلية⁸، ويهدف النسق المدرسي إلى إقصاء الطبقات الاجتماعية الأقل حظاً⁹، ويحدّد الأصل الاجتماعي بشكل مسبق ورئيسي للتوجهات الأولية للفرد في مصيره المدرسي، من خلال التوجيه المدرسي والشعبة التي يتبعها الفرد وما يتبعها من الحظوظ الفارقية في النجاح والاستبعاد الناتج عن الأصل الاجتماعي¹⁰. فأبناء العائلات المرفهة مادياً وذات رأس مال ثقافي ومكانة اجتماعية ينجحون أكثر في الدراسات الطويلة، والشعب التي لها مكانة اجتماعية، ومردودية على غرار أبناء الطبقات الشعبية، فأصبح التفاوت الاجتماعي له صلة بالنجاح المدرسي.

ويعمل الجهاز المدرسي على إقصاء العدد الأكبر من التلاميذ المنتمين إلى الطبقة الشعبية والمتوسطة، بطريقة تدريجية ومن خلال أشكال غير محسوسة على مدى مسار تدرسيهم، وقولب توجّه إقصائهم وتوجيههم إلى شعب تجعلهم يقتنعون ضمناً بمصيرهم المهني ومكانتهم الاجتماعية.

ويعطى الجهاز المدرسي، ملامح المجموعة التي تنتمي إلى الطبقات الاجتماعية المهيمنة والتي ستكون الناشطة في المجتمع، فبالرغم من تمكين كل الفئات الاجتماعية من التمدّس باتباع سياسة المجانية والإجبارية، يبقى التوجيه إلى الشعب المرموقة مُحكَرة على فئات معينة وهي المترفهة؛ أما الشعب القصيرة والمهنية والأقل أهمية ومردودية فهي من نصيب أبناء العائلات غير المرفهة.

ويؤكد بيار بورديو أن داخل الجهاز المدرسي توجد حدود ويُقصد بها أصناف للشعب، تُفَرّق بين أصناف التلاميذ، ويتطابق ذلك مع التصنيف الاجتماعي، فكل عنصر داخل الجهاز المدرسي له ما يُشابهه في التركيبة الاجتماعية المعقّدة¹¹، فأبناء الأسر المرفهة مادياً، والتي لها مكانة اجتماعية محسوسة، يبلغون المهن المرموقة، والمطلوبة في سوق الشغل والعكس بالعكس، رغم أنه في المنطلق الدراسي كل التلاميذ لهم نفس الحظوظ، والتّمتع بالمساواة الظاهرية، لكن خلال المسار الدراسي، لم تستطع المدرسة الحدّ من تأثير رأس المال الثقافي والاجتماعي في عدم المساواة أمام النجاح المدرسي¹².

2- رأس المال الثقافي والنجاح المدرسي

يتعرض الأطفال المنحدرون من أوساط اجتماعية محرومة، إلى عوائق ثقافية، من خلال مختلف المواقف والعادات الدّالة على الارتباط بالأصل الاجتماعي، وتبقى العناصر الثقافية مثل الزاد اللغوي الذي توفره العائلة للطفل، شرطاً ضمناً للنجاح المدرسي¹³، لأن الموروث الثقافي يساهم في النجاح المدرسي، كما أن الانتماء إلى وسط مثقف له تأثير إيجابي في نجاح الطالب¹⁴. وتبقى قدرة الطالب على فهم لغة المدرسة مرتبطة أساساً بما توفره العائلة من زاد لغوي.

ويبين بيار بورديووجان كلود باسرون، أن الطلبة المنحدرون من الطبقة الاجتماعية العليا عادة ما يكونون متفوقين ثقافياً ولغوياً عن طلبة الطبقة الاجتماعية الشعبية وطلبة الطبقة المتوسطة والذين يخضعون لأقل حدّ من الاصطفاء¹⁵. فاللغة وسيلة أساسية في التدريس، وعدم التمكن من لغة المدرسة، يكون سبباً

أساسيًا في تأخر التلميذ، ومن العوامل الكبرى، خاصة عند اختلاف لغة العائلة على لغة المدرسة، وكذلك عندما تصبح لغة المدرسة لا تعبر عن هموم، ومشاكل، الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلميذ¹⁶.

ويؤكد بيار بورديووجان كلود باسرون وجود علاقة بين الكفاءة اللغوية من ناحية، والوسط الاجتماعي، ورأس المال الثقافي واللغوي، من ناحية ثانية للطالب¹⁷، فرأس المال اللغوي الذي يمتلكه كل فرد، هو رهين المسافة الموجودة بين الكفاءة الرمزية للغة المطلوبة من المدرسة من ناحية، ومدى التملك الفعلي للغة عند الطالب، بالرجوع إلى تربيته الأولية المرتبطة بالطبقة¹⁸. وتتنبأ بيار بورديو وجان كلود باسرون إلى مسألة بقيت محل جدال نقدي لمقارنتها وهي انتقادات جزئية، ناتجة عن التقييد الذي يميز هذه المقاربة فهناك على الدوام إساءة لفهمها¹⁹، تأخذ الانتقادات أمثلة شاذة من الواقع وتُقدّم بها مقارنة نظرية لها عناصر متكاملة وهذا لا يستقيم، كأن نطرح سؤالاً على المقاربة لماذا نجد من الفئات الاجتماعية الضعيفة من ينهون دراساتهم الجامعية العليا؟

يرى بيار بورديووجان كلود باسرون، أنه كلما تقدم جمهور المستميرين،

(la population des survivants) وهم عادة من الطبقات الشعبية في دراستهم، كلما ضعفت العلاقة المباشرة بين الأصل الاجتماعي والكفاءة اللغوية والثقافية، ويضعف كذلك تأثير المحك المتمثل في الوضع الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي المسؤول عن عملية الاستبعاد²⁰، ويصبح الانتقاء الأعلى للطالب، يتجاوز تأثير المستوى الضعيف للإرث اللغوي، والثقافي للفئة التي ينتمي إليها²¹، وحتى إن بدى ثمة نجاح لأطفال الطبقة الشعبية، فإن النسبة المئوية للأطفال الناجحين من الطبقة الشعبية هي أقل بكثير من نسبة تمثيلية الطبقة الشعبية من مجموع السكان. ويواجه الأطفال الذين لهم تنشئة اجتماعية متواضعة عند دخولهم إلى المدرسة صدامًا ثقافيًا، أكبر بكثير مما يتعرض له الطلبة القادمون من الطبقة الاجتماعية المرفهة²². وقد ينتج عن هذا الصدام الافتقار إلى الحوافز، والدافعية، ويبدأ الهدر المدرسي عند التلاميذ من الإقصاء من الدرس، إلى التغيب (Absentéisme) الجزئي، الذي يؤدي إلى الرسوب، وهو بدوره يؤدي إلى التسرب المدرسي، لأن النجاس بين ثقافة الوسط الذي ينتمي إليه التلميذ، وثقافة المدرسة، يلعب دورًا كبيرًا في النجاح المدرسي²³. وعلى خلاف ذلك، فإن اتساع الهوة بين ثقافة الأسرة، وثقافة المدرسة، من شأنه أن يشكل عامل الرسوب، والتسرب بالنسبة للتلميذ.

تعود علاقة الفرد بالمدرسة وبالثقافة، إلى ما يسميه بيار بورديووجان كلود باسرون بالهأبيتوس (L'habitus)، وترجع طبيعة علاقة الفرد بالمدرسة، والتي يمكن أن تكون "طبيعية" أو "عسيرة" أو "متوترة" أو "مأسوية" إلى الهأبيتوس²⁴.

ويعني الهأبيتوس حسب بيار بورديووجان كلود باسرون: «المبدأ المولد والموحد لكل سلوك، وروى، واستعدادات، ومطامح في ذهن الطفل، الذي يعلم بوعي، أن انتماءه إلى طبقة اجتماعية معينة، معناه يعيش في إطار، وحدود ليس من السهل تجاوزها»²⁵. فألهأبيتوس هو القالب المعنوي، والإطار النفسي، الذي تُصاغ فيه الحياة المدرسية، والفكرية والثقافية، وحتى العاطفية للطفل²⁶. ويمكن اعتبار الهأبيتوس بمثابة محددات اجتماعية، في شكل نظام، وسلسلة من الصور، والمراحل تتمثل في الإدراك

والنقيير، والنقييم والفعل. الهابيتوس فيه ما هو معرفي، وما هو عملي وفعلي، فأستعمال الهابيتوس كأنه استبطان لمبادئ، ومكونات ما هو ثقافي وأجتماعي، وعائلي محيط بالفرد. وهو كسب خفي، ويصبح ما يشبه الموهبة الطبيعية، وهذا ما يولد الفوارق بين الأطفال، ويخفي بعض المميزات الاجتماعية.

وحسب مقارنة مُعادة الإنتاج، فألهابيتوس يحدّد كل شيء قبل حتى الدخول إلى المدرسة، فألهابيتوس العائلي هو الذي يُسهّل التّعليم المدرسي، ومدى قبول الطفل لهذا التّعليم²⁷.

وقد تطرح مسألة الرضى والقبول بقضاء الهابيتوس، لكن أين دور المدرسة؟

3- الامتياز الاجتماعي والنجاح المدرسي

يرى بيار بورديو وجان كلود باسرون، أنه عندما يكون الحصول على الامتيازات الاجتماعية، مرهوناً بحياسة الألقاب، يصبح للجهاز المدرسي القدرة على ضمان استمرارية الانتفاع بتلك الامتيازات من قبل الطبقة البورجوازية وذلك بطريقة خفية²⁸. ويصبح أي نشاط تربوي، هو موضوعياً نوع من العنف الرمزي، وفرضاً من قبل الجهة المتعسفة، إلى تعسف ثقافي معين، وفرض نموذج ثقافي يخدم الطبقة البورجوازية. وبألاستناد إلى ذلك، يصبح النشاط التربوي، يُسهم بصورة متناغمة في مُعادة إنتاج الرأس مال الثقافي للبنية الاجتماعية المهيمنة²⁹.

ويعطي بيار بورديو وجان كلود باسرون أهمية للأصل الاجتماعي، فألفارق في الأصل الاجتماعي له أهمية في تصنيف الأفراد، ونجد الأصل الاجتماعي يقوي من حظوظ النجاح ويدعم معنى التفضيل³⁰. كذلك رأس المال الثقافي الموروث، له صلة متينة برأس المال المدرسي، والتداخل الودّي بينهما يضمن النجاح والشّهائد والمناصب داخل المجتمع³¹. وأصبح ما يتم في المدرسة، هو مُعادة إنتاج لما هو امتياز اجتماعي، فنقل المعارف عن طريق المدرسة، هو إعادة إنتاج عدم المساواة الاجتماعية، فألمدرسة لها قناع يحافظ على هيمنة العلاقات الاجتماعية بأشكال رمزية³².

4- النظام التعليمي وعدم المساواة

يرى بيار بورديو وجان كلود باسرون أن النظام التعليمي، يقلص من الاستبعاد المؤجل بواسطة الامتحان في المراحل اللاحقة، ويعمل الجهاز التعليمي، على نشر حظوظ الوصول بمظهر حظوظ النجاح³³.

وتعمل الأنظمة التعليمية العربية (تونس) اليوم بالاستبعاد المؤجل لأغلب التلاميذ، وذلك بأعتماد سياسة الارتقاء الآلي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، والتعامل بمرونة مع الامتحانات، بل أكثر من ذلك جعلت الأنظمة التعليمية العربية (تونس) الامتحان الوطني للسنة السادسة من التعليم الأساسي اختياري، بعدما كان إجبارياً وكذلك امتحان التاسعة أساسي، والهدف من كل الإجراءات المذكورة أعلاه، هو التقليل من الاستبعاد في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وجعله مؤجلاً إلى المرحلة الثانية من التعليم الأساسي، ولقد تبين أن نتائج هذا التأجيل، جعل المرحلة الثانية من التعليم الأساسي العمومي، تعرف اليوم الهدر المدرسي.

أمّا الاستبعاد المؤجل إلى الجمهور المُستمرين (la population des survivants)³⁴، من المرحلة الثانية من التعليم الأساسي فهو ضغط آخر وهذر ثانٍ تعيشه مرحلة التعليم الثانوي في أغلب الدول العربية، وكذلك الاستبعاد المؤجل من هذه المرحلة، ستكون نتائجه هذر ثالث تعيشه مرحلة التعليم العالي بالجامعات العربية.

ويعتبر العمل بأحتساب 25% من المعدل السنوي للارتقاء في شهادة البكالوريا (بتونس) هو إجراء وفيّ يستبطن التستر على حظوظ الحصول على مهنة، بالتساهل في حظوظ النجاح، والغاية من التنوع في مسالك التعليم الثانوي بالدول العربية والشعب في التعليم العالي حتى لا نرى بوضوح المقصيين من المقبولين والذين لهم حظوظ مهنية من سواهم؛ وترجع حقيقة الاجراءات المذكورة أعلاه إلى تدخل السياسي في التربية والتعليم في أغلب الدول العربية.

إن التركيبة العميقة للأغلب الأنظمة التعليمية العربية فيها إقصاء، لأن الجهاز المدرسي ظاهرياً وحسب تركيبته، وحسب نظام الامتحانات والشهادت، يظهر وكأنه مستقل بذاته، إلا أنه في الأصل يعيد إنتاج القوالب الاجتماعية، ويكرس شرعنة كل أشكال التصنيف الاجتماعي، فألحرية التي يتمتع بها النظام التعليمي في الظاهر، فهي ليست في الأصل سوى مقابل الخدمات الخفية التي يقدمها إلى بعض الطبقات بإخفائه للاصطفاء الاجتماعي تحت مظهر الاصطفاء التقني، وبشرعنة معاودة إنتاج التراتيب الاجتماعي، بنقله إلى تراتيب مدرسية³⁵، بل حتى المبعود عن الدراسة،

«يستبعدون أنفسهم بأنفسهم قبل أن يمتحنوا»³⁶، لأن الجهاز التعليمي في الواقع مُصاغ بكيفية تجعل أبناء الطبقات الشعبية يقبلون هذا الإقصاء، ويعتبرونه عادياً، وحتى من له إرادة استثنائية في مواصلة المسار المدرسي يستبعدهم الجزاء الصريح بالرسوب في الامتحان، ويصبح الاستبعاد مؤجلاً لهم³⁷.

وبقيت الأنظمة التعليمية العربية تعيش التناقض، بين المساواة عند بداية المسار الدراسي، وبين نهايته، حيث نجد عدم التساوي في النتائج، لأن أثناء الدراسة توجد مواد، وأمتحانات، وبيداغوجيا، تجعلهم غير متساوين³⁸. لقد بينت مقارنة معاودة الإنتاج، أن عدم المساواة الاجتماعية تتواصل داخل المدرسة، ليس لأن كل تلاميذ المدرسة هم اجتماعياً غير متساوين، ولكن المدرسة من المحتمل أن يكون لها وظيفة خفية في إعادة إنتاج عدم المساواة الاجتماعية³⁹، ويقتنع المقصيون بفشلهم، الذي يعود حسب رأيهم إلى ضعف جدارتهم، وقلة ذكائهم وفقدان المواهب⁴⁰. وتصبح أحلام التلاميذ المهنية، والطموحات الاجتماعية بدورها غامضة، لأن النظام المدرسي له تقسيم غامض، ويصبح المقصيون من التلاميذ، والذين يمثلون الهذر المدرسي حتى بعد مغادرة المدرسة، يعيشون هذر الوعي وهذر زمن شبابهم، بل أكثر من ذلك يبقون غير قابلين بالحقيقة الموضوعية لاستبعادهم، وغير مقتنعين بمكانتهم المتواضعة، لعدم وضوح مستقبلهم المهودر، والمنقطع حتى إلى وصولهم سن التقاعد. ويمكن اعتبار ذلك هذراً للإمكانيات البشرية (قوة الشعوب العربية) نتيجة ظلم، وعدم التصنيف الواضح المدرسي، في بداية المسار الدراسي⁴¹، وتكون نتيجته الهذر المدرسي، الذي يعرفه أبناء الطبقات الشعبية في أغلب الدول العربية.

ويرى بيار بورديو أن عملية الاصطفاء والاستبعاد الذاتي (L'auto - élimination) لا تنطبق بصفة عامة، وآلية على كل أفراد طبقة اجتماعية معينة، لأن الخصوصيات الذاتية للأفراد، لها دور في تفاعلها مع النظام التعليمي. بناءً على ذلك يعتبر بيار بورديو، ثمة إمكانية لبعض أبناء الطبقات الشعبية من التغلب على الاستبعاد، رغم تأكيده على أن المستقبل الدراسي للفرد، لا يتجاوز حدود إطار طبقة أوفئة، لأن الطبقة الاجتماعية حسب بيار بورديو هي التي توفر للفرد، إمّا حظوظ النجاح والرفق، أو تساهم في الرسوب والانقطاع، ويصبح الاحتمال الموضوعي للترقي المدرسي، مرتبطاً بطبقة المنشأ.

5- نقد مقاربة الاتجاه النقدي للنظام التعليمي

وجّهت عديد الانتقادات إلى مقاربة معاودة الإنتاج، وأعتبرت، مقاربة مفردة في التشاؤم، فهي تنظر إلى الأفراد كأنهم عاجزين، عن توجيه مصيرهم وتتعامل معهم كما: «لوكاوا دمي آلية على مسرح حي»، استناداً على ذلك: «أعتبرت المقاربة لوثاً من ألوان الخطاب اليأس الحتمي»⁴². ويعتبر آخرون أن تشاؤم بيار بورديو، جعله يرى أن نجاح تلاميذ، من أصول اجتماعية متواضعة (Miracles) ب «معجزة». وتساءلت الباحثة آن هبرار (Anne Hébrard) ماهو وجه الغرابة، عندما يكون الجهاز المدرسي، مفتوحاً للجميع وديمقراطياً، ويكون من بين الناجحين من ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية المتواضعة؛ رغم الاختلاف الاجتماعي الخفي⁴³؟

وبيّنت دراسات أخرى أن المدرسة قد امتلكت داخل المجتمع الطبقي، استغلال كبير فهي ترتبط بالدولة لا بالطبقة الحاكمة، وهي أكثر ارتباطاً بالطبقات المتوسطة أي الطبقات المؤثرة على الدولة؛ وهذا ما يفسر حسب آلان توران (Alain Touraine) المظهر المزوج للمدرسة، فهي تارة وسيلة لإعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية، لكنها أيضاً مكان لحركة المعارضة للسلطة والدفاع عن الحريات⁴⁴.

لقد حلّت سوسيولوجيا معاودة الإنتاج، النظام التعليمي على أساس فوارق في المكانة الاجتماعية، وأعطت نتائج هامة، رغم مبالغتها في الاستناد على ما هو اجتماعي، ممّا جعل المقاربة تصطم بحدود لا يمكن تجاوزها، فهي مقاربة محدودة⁴⁵، وبالغت إلى أقصى حد في الاعتماد، والربط بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي. وتبقى مقاربة معاودة الإنتاج مقبولة في الحدود التي تقيّمها لنفسها، ولكنها تنطلق من أرقام إلى أحكام⁴⁶؛ وبقيت لمدة تزيد عن 30 سنة تربط وضعيّة الطفل في المدرسة بوضعيّة الولي في المجتمع⁴⁷؛ لكن رغم النقد الذي وجه إليها، من خلال ما توصلت إليه نتائج بعض الأبحاث الجزئية، والتي وردت نتائجها في اتجاه عكس ما أكدت عليه مقاربة معاودة الإنتاج، مثل دراسة ليليا بن سالم (Lilia Ben Salem 1976)*، إلا أنه يبدو من الموضوعي لا نحكم على نتائج أبحاث أكاديمية وعلمية، استناداً على نتائج دراسة جزئية أنجزت في مرحلة معينة من تاريخ المجتمع (التونسي)، لمراجعة نتائج الدراسات العلمية.

استناداً على ذلك، تبقى مرحلة السبعينيات من القرن العشرين، والتي حقق فيها أبناء العائلات المتواضعة، في المجتمعات العربية عموماً والمجتمع التونسي خصوصاً نجاحاً مدرسياً، مكنهم من الوصول إلى الوظائف العليا في الدولة، يرجع ذلك من ناحية أولى إلى حاجة الدولة الاستقلال إلى أكبر عدد ممكن من الإطارات في مرحلة البناء والتأسيس؛ ومن ناحية ثانية يبقى دائماً حجم الطبقة الشعبية في المجتمع، غير ممثل في نسب النجاح المدرسي، في كل مراحل تاريخ المجتمعات، ومن ناحية ثالثة عندما يعمّ التعليم ويفتح للجميع يقل تأثير التفاوت الاجتماعي⁴⁹؛ ويصعب ضبطه، وتخدع النسب العامة الباحث، خاصة عندما لا يقرأ النسب قراءة عمودية وأفقية، وفي علاقة بنسب تمثيلية الطبقات الاجتماعية في المجتمع.

هذا مع الأخذ بعين الاعتبار ما تؤكد عليه الإحصائية، أن نسبة الطبقات الشعبية تصل تمثيليتها في العالم افتراضاً إلى أكثر من 80%؛ لذلك يجب علينا أن نأخذ في الحسبان: «المعطيات الإحصائية المضللة والمخادعة التي تتجاهل الوزن النوعي للفئات الاجتماعية في المجتمع»⁵⁰.

لقد اتضح أن المقاربة النقدية كانت - ولا يزال - لها التأثير الأقوى في مدارس علم الاجتماع، مقارنة معاودة الإنتاج، والإرث الثقافي، ورأس المال الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي، والاستبعاد الذاتي، والإقصاء المؤجل من خلال الامتحانات، وأفتتاح المقصيين بفشلهم، كلها تُدعم مقاربة الاتجاه النقدي للنظام التعليمي⁵¹.

لقد شكك عديد الباحثين في مقاربة معاودة الإنتاج، وأعتقدوا أن المدرسة بعيدة عن أطروحة معاودة الإنتاج، وعدم تكافؤ الفرص داخل المدرسة العمومية، والإقصاء الممنهج، لكن الاكتئاب والأزمة التي تعيشها المؤسسة التعليمية اليوم في أغلب الدول العربية، قد يعطى المصدقية لأطروحة معاودة الإنتاج⁵².

رغم كل النقد الذي وجه إلى مقاربة معاودة الإنتاج والتي يمكن أن يقع تجاوزها، في قراءة لبعض الأنظمة التعليمية* التي عرفت تغييراً جذرياً يتماهى مع تغيير مجتمعاتها، أمام تحديات الألفية الثالثة وهو ما يعتبر اليوم تحدياً حقيقياً أمام الأنظمة التعليمية العربية؛ إلا أنها تبقى مقاربة وفيه تساعد على القراءة والفهم والتحليل للظواهر السلبية المتنامية، بالمؤسسة التعليمية العربية والناجئة عن طبيعتها التعليمية.

خاتمة

تؤكد مقاربة الاتجاه النقدي على التلازم المباشر بين النتائج المدرسية والطبقة الاجتماعية الأصلية للمتعلّم، ويعمل النسق المدرسي على إقصاء الطبقات الاجتماعية الأقل حظاً، ويحدّد الأصل الاجتماعي بشكل مسبق ورئيسي التوجّهات الأوليّة للفرد في مساره الدراسي .

فأبناء العائلات المرفّهة مادياً وذات رأس المال الثقافي والمكانة الاجتماعية ينجحون أكثر في الدراسات الطويلة، ويتوجّهون إلى الشعب التي لها مكانة اجتماعية ومردودية، على غرار أبناء الطبقات الشعبية، لذلك أصبح التفاوت الاجتماعي له صلة بالنجاح المدرسي.

ويعمل الجهاز المدرسي على إقصاء العدد الأكبر من التلاميذ المنتمين إلى الطبقة الشعبية والمتوسطة، بطريقة تدريجية وهو واقع معاش في الدّول العربية؛ وذلك من خلال أشكال غير محسوسة على مدى مسار تدرّسهم، وقوالب تؤخّر إقصائهم وتوجيههم إلى شعب تجعلهم يقتنعون ضمناً بمصيرهم المهني ومكانتهم الاجتماعية.

بالرغم من تمكين كل الفئات الاجتماعية من التّدرّس باتباع سياسة المجانية والإجباريّة والتي رفعت شعاراً في كل الأنظمة التعليميّة العربيّة، لكن يبقى التّوجيه إلى الشعب المرموقة مُحكّماً على الفئات المترفّهة؛ أمّا الشعب القصيرة والمهنية والأقل أهمية ومردودية فهي من نصيب أبناء العائلات غير المرفّهة.

ويبنّ بيار بورديووجان كلود باسرون، أن الطلبة المنحدرون من الطبقة الاجتماعية العليا عادةً ما يكونون متفوقين ثقافياً ولغوياً عن طلبة الطبقة الاجتماعية الشعبية، فألّغة وسيلة أساسية في التّدرّس، وعدم التّمكن من لغة المدرسة، يكون سبباً أساسياً في تأخر التّلميذ، وخاصّة عندما تصبح لغة المدرسة لا تعبّر عن هموم، ومشاكل، الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها المتعلّم.

ويرى بيار بورديووجان كلود باسرون أن النظام التعليمي، يقلص من الاستبعاد المؤجّل بواسطة الامتحان في المراحل اللاحقة، وتعمل الأنظمة التعليميّة العربيّة (تونس) اليوم بالاستبعاد المؤجّل لأغلب التّلاميذ، وذلك بأعتماد سياسة الارتقاء الآلي في المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي، وتعدّد المسالك في مرحلة التّعليم الثانوي، وتهميش الشعب في التّعليم العالي، فتكون النتيجة ارتفاع بطالة أصحاب الشهادات العليا وهو واقع يتعرّض له أغلب خرجي الأنظمة التعليميّة العربيّة.

إن التركيبة العميقة للأنظمة التعليميّة العربيّة فيها إقصاء، لأن الجهاز المدرسي ظاهرياً وحسب تركيبته، وحسب نظام الامتحانات والشهادات يظهر وكأنّه مستقل بذاته، إلا أنه في الأصل يعيد إنتاج القوالب الاجتماعية، ويكرس شرعنة كل أشكال التّصنيف الاجتماعي، لأن الجهاز التعليمي في الواقع مصاغ بكيفية تجعل أبناء الطبقات الشعبية يقبلون هذا الإقصاء، ويعتبرونه عادياً، وحتى من له إرادة استثنائية في مواصلة المسار المدرسي يستبعدهم الجزاء الصريح بالرسوب في الامتحان، ويصبح الاستبعاد مؤجّلاً لهم.

لقد بقيت الأنظمة التعليميّة العربيّة تعيش التناقض، بين المساواة عند بداية المسار الدراسي، وبين نهايته، حيث نجد عدم التّساوي في النتائج، وبيّنت مقاربة معاودة الإنتاج، أن عدم المساواة الاجتماعية تتواصل داخل المدرسة، ويقتنع المقصّبون بفشلهم، الذي يعود حسب رأيهم إلى ضعف جدارتهم، وقلة نكائهم

وفقدان مواهبهم، وتصبح أحلام التلاميذ المهنية، والطموحات الاجتماعية بدورها غامضة، لأن النظام المدرسي له تقسيم غامض.

وجّهت عديد الانتقادات إلى مقارنة معاودة الإنتاج، وأعتبرت، مقارنة مفرطة في التشاؤم، فهي تنظر إلى الأفراد كأنهم عاجزين، عن توجيه مصيرهم، ويعتبر آخرون أن تشاؤم بيار بورديو، جعله يرى أن نجاح تلاميذ، من أصول اجتماعية متواضعة ب «معجزة».

لقد أعطت سوسيولوجيا معاودة الإنتاج، نتائج هامة، رغم مبالغتها في الاستناد على ما هو اجتماعي، ممّا جعل المقاربة تصطدم بحدود لا يمكن تجاوزها، فهي مقارنة محدودة وبالغت إلى أقصى حد في الاعتماد، والربط بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي؛ وتربط وضعيّة الطفل في المدرسة بوضعية الولي في المجتمع، لكنّها تبقى قابلة لأن يستند عليها الباحث عند القراءة للأنظمة التعليميّة العربيّة التي لم تعرف الإصلاحات الجذريّة، التي يكون فيها كل تلميذ مشروع، مهما كان أصله الاجتماعي، ومهما كانت قدراته الذهنيّة ورأس المال (الثقافي + الرمزي + الاقتصادي + المدرسي) الموروث.

ويبقى كل مشروع تربوي هو موجه إلى أفراد، لكلّ منهم ثقافة وتربية اجتماعية، سابقة على ثقافة المدرسة، هذه السمة الثقافية السابقة هي التي تجعل الفرد يقبل بسهولة، أو بصعوبة المحتوى المعرفي والمدرسي.

لذلك يتطلب تطوير أساليب البحث لفهم أكثر ما يجري في عمق المؤسسة التعليمية، ممّا يستوجب كذلك الاستئناس بالأبحاث ذات الاختصاصات المتنوعة؛ ومحاولة فهم معنى الصعوبات المدرسية، وفهم الأسباب، ومعنى المعرفة، وطرق تقديمها⁵³.

بناءً عليه لا بد من الاستناد على أكثر من مقاربات عند دراسة الأنظمة التعليمية، وفهم علاقة المتعلم بما هو معرفي أكثر ممّا هو علاقة بما هو اجتماعي، لأن الأصل الاجتماعي، قد لا ينتج الفشل المدرسي، لكن لا بد من البحث في عناصر أخرى، تتضافر إلى الأصل الاجتماعي، وتبقى العلاقة بالمعرفة من بين أهم العناصر الجديرة بالبحث.

الهوامش

¹ - Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, **La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement**, Ed. De minuit, Paris 1970, p129.

² - François Dubet, « **Sociologie de L'éducation** », in: *Encyclopaedia Universalis*, Corpus8, Editeur a Paris 2008, p190.

³ - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، ط 1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 2004، ص185.

⁴ - Ivan Illich, **Une société sans école**, Ed. Du seuil, Paris1971, p26.

⁵ - Dominique Glasman et autres, Collection Pédagogies, **L'école hors l'école: Soutien scolaire et Quartiers**, Ed. E.S.F, Paris 1992, p 20.

⁶ - L. Pauli et M.A. Brimer, **La déperdition scolaire problème mondial** : Une étude préparée par le Bureau International d'Education, Unesco, Paris – Genève 1971, p32.

⁷ - Mohamed Cherkaoui, **Sociologie de l'éducation**, Que sais – je ?, 4 édition corrigée, Presses Universitaires de France / Editions Delta, Paris 1996, p99.

⁸ - Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, **La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement**, Op.cit, p96.

- ⁹ - Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, *Les héritiers les étudiants et la culture*, Ed. De Minuit, Paris 1964, p11.
- ¹⁰ - Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Op.cit, p110.
- ¹¹ - Pierre Bourdieu, *La distinction: Critique sociale du jugement-I*, Cérès Editions, Tunis 1995, p225.
- ¹² - François Dubet, *L'école des chances: qu'est – ce qu'une école juste ?*, Ed. Seuil et la République des Idées, Paris2004, p19.
- ¹³ - Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, *Les héritiers les étudiants et la culture*, Op.cit, p30.
- ¹⁴ - Ibid, p41.
- ¹⁵ - Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Op.cit, p92.
- ¹⁶ - L. Pauli et M.A. Brimer, Op.cit, p106.
- ¹⁷ - Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Op.cit, p101.
- ¹⁸ - Ibid, p144.
- ¹⁹ - جون ليشته، خمسون مفكرًا أساسيًا معاصرًا من البنيوية إلى ما بعد الخداثة، ترجمة، فاتن البستاني ومحمد بدوي، ط 1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت2008، ص 102.
- ²⁰ - Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Op.cit, p101.
- ²¹ - Ibid, p144.
- ²² - أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم، فايز الصياغ مركز دراسات الوحدة العربية، ط 4، بيروت 2005، ص 561.
- ²³ - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، مرجع سابق، ص 164.
- ²⁴ - Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Op.cit, p198.
- ²⁵ - Ibid, p198.
- ²⁶ - Ibid, p198.
- ²⁷ - Bernard Rey, *Discipline en classe et autorité de l'enseignant: Elément de réflexion et d'action*, Ed. De Boeck, Bruxelles 2004, p61.
- ²⁸ - Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Op.cit, p253.
- ²⁹ - بياربورديو، العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ط 1، ترجمة، نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، المغرب 1994، ص 15.
- ³⁰ - Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Op.cit, p93.
- ³¹ - Pierre Bourdieu, *La distinction: Critique sociale du jugement-I*, Op.cit, pp118- 120.
- ³² - Béatrice Mabillon-Bon fils, *L'invention de la violence scolaire*, Préface de Michel Maffesoli, Ed. Eres, Paris 2005, p64.
- ³³ - Bourdieu et Jean – Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Op.cit, p194.
- ³⁴ - Ibid, p101.
- ³⁵ - Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Op.cit, p186.
- ³⁶ - بيار بورديو وجان كلود باسيرون، معاودة الإنتاج: بعض العناصر من أجل نظرية في نظام التعليم، ترجمة، نخلة وهبة، وزارة التربية والتعليم | مركز البحوث التربوية والتطوير، البحرين1993، ص 120.
- ³⁷ - Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Op.cit, p187.
- ³⁸ - François Dubet, *L'école des chances: qu'est – ce qu'une école juste ?*, Op.cit, p28.
- ³⁹ - François Dubet, « *Sociologie de L'éducation* », in: *Encyclopaedia Universalis*, Corpus8, Op.cit, p190.

- ⁴⁰ - Pierre Bourdieu et Jean – Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une Théorie du système d'enseignement*, Op.cit, p253.
- ⁴¹ - Pierre Bourdieu, *La distinction: Critique sociale du jugement*, Op.cit, p225.
- ⁴² - سامي محمد نصار، قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 2005، ص 36.
- ⁴³ - Anne Hébrard, Préface, François Dubet, *L'école va bien*, Ed.L'harmattan, Paris 2004, pp 52- 54.
- ⁴⁴ - عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، المغرب 2007، ص 166.
- ⁴⁵ - Bernard Charlot, *Du Rapport au savoir élément pour une théorie*, Ed. Economico, Paris 1997, pp 19-20.
- ⁴⁶ - Ibid, pp 25- 26.
- ⁴⁷ - Ibid, p 101.
- * Lilia Ben Salem, *Développement et problèmes de cadre, le cas de la Tunisie un exemple: les cadres supérieurs de l'économie Tunisienne*, in: Cahier du C.E.R.E.S, serie sociologie, n°3, Tunis 1976. ⁴⁸ ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 2005، ص 36.
- ⁴⁸ - Anne Hébrard, Préface, François Dubet, *L'école va bien*, Ed.L'harmattan, Paris 2004, pp 52- 54.
- ⁴⁸ - عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، المغرب 2007، ص 166.
- ⁴⁸ - Bernard Charlot, *Du Rapport au savoir élément pour une théorie*, Ed. Economico, Paris 1997, pp 19-20.
- ⁴⁸ - Ibid, pp 25- 26.
- ⁴⁸ - Ibid, p 101.
- * Lilia Ben Salem, *Développement et problèmes de cadre, le cas de la Tunisie un exemple: les cadres supérieurs de l'économie Tunisienne*, in: Cahier du C.E.R.E.S, serie
- ⁴⁹ - Marie Duru – Bellat et Agnés Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Ed. Armand Colin, Paris 1999, p52.
- ⁵⁰ - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، مرجع سابق، ص 188.
- ⁵¹ - سامي محمد نصار، مرجع سابق، ص 50.
- ⁵² - محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير: دراسة سيوبيداغوجية - أفريقيا الشرق، الدار البيضاء 2010، ص 166.
- * - النظام التعليمي الفنلندي.
- النظام التعليمي بألمانيا.
- النظام التعليمي بالثمنرك.
- ⁵³ - Rochex Jean – Yves, *Le sens de l'expérience scolaire*, Ed. P.U.F, Paris 1995, pp 124- 125.