

ED : 1061 :

الأستاذ

صالح بن علي الحاجي



:

-1999-

:

يتناول درسنا هذا محتوى الدراسات السوسولوجية واتجاهاتها في مجال التربية ونظام التعليم. وإنّ ما ينبغي إبرازه في البدء هو أنّ التربية تشكّل رهانا محوره التجربة المعيشة التي تحصل لجميعنا، سواء كنّا مدرّسين أو أولياء لمتعلّمين. ولا تكون هذه التجربة محايدة أبداً، ذلك أنّها تمثّل موضوع اختيارات سياسية واجتماعية وثقافية، وهذا الموضوع لعمرى موضوع مثير بقدر ما هو موضوع ملتبس بما نلقاه من نجاح أو إخفاق في تجربتنا اليومية. ورغم أنّ ذلك النجاح أو الإخفاق متعلّقان بالحياة المدرسية، فإنّهما كثيراً ما يحدّدان المصير الاجتماعي للفرد، أو هما يطبعان بصورة نهائية مستوى طموحاته.

فمن الطبيعي إذن أن تكون التربية موضوع نقاش تختلف فيه الآراء وتتعارض فيه المواقف وتتنوّع فيه زوايا البحث والاهتمام. فالتربية ما انفكت مجال نقد وتساؤل على اختلاف السّنن الوطنية وتوالي الفترات التاريخية وتعدّد الحقول العلمية. ولما لم تكن التربية قطّ موضوعاً للشكّ في ذاتها - من حيث هي لصيقة بالمجتمعات - فإنّ دورها وتصورنا لهذا الدور هما الدافع للتساؤل والحيرة.

ولكن هل نعرف حقاً ما التربية؟ ولما أضحت التربية تمارس أساساً في المدرسة، فهل نعرف المدرسة حقاً؟.

ولئن خبر كلّ منّا المدرسة - متعلّما، أو معلّما، أو مسؤولا - فظنّ أنّه عرف المؤسّسة، فإنّ معرفته تلك قد لاتعدو أن تكون من قبيل الظنّ. فكثيرا ماتكون الأشياء اللّصيقة بحياتنا اليوميّة وشواغلنا - ومنها قضيّة التربية - أبعد عن معرفتنا الموضوعيّة بتلك الأشياء وبطبيعتها وبآلياتها، وغاياتها ورهاناتها.

وإذا طرحنا المسألة طرحا علميّا، أي طرحا ينطلق من مبدأ الموضوعيّة - التي تتطلّب بالضرورة بعدا نقديّا تجاه وعينا المباشر - وجدنا أنّ العلوم الإنسانيّة التي نتساءل فيها عن وقائع التربية ونتناولها بالتحليل، إنّما يعالج كلّ علم منها هذه المسألة من وجهة نظر مخصوصة متميّزة.

وثمة في علم اجتماع التربية مسألتان مركزيّتان تستأثران باهتمام الباحثين:

- أولا هما تتّصل بتنشئة الأفراد اجتماعيّا بحيث يتحقّق في المجتمع الواحد أمران هما وحدة المجتمع وتمايز الوظائف فيه.  
- وثانيهما تتعلّق بالآليات والأشكال التي تستخدم عبر المدرسة لنقل الفوارق الاجتماعيّة القائمة على التناضد الطبقي نقلا يضمن، من خلال التمايز المدرسي، ديمومة الواقع في تراتبيّته.

وبين هاتين المسألتين ثمة توتر مانفكّ يشغل الباحثين ويشير المناقشات ويغذي الدراسات المختلفة في مجال علم اجتماع التربية. والجدير بالملاحظة أنّ المسألة المركزيّة الثانية التي تتّصل بالفوارق لم تفرض نفسها إلّا نتيجة كشف نقدي صارم لهذه الفوارق الاجتماعيّة نفسها، وهي فوارق مانفكّت تعمل في الخفاء متسترة لمفهوم التنشئة الاجتماعيّة.

وإنّ الاحاطة بهذا التوتر إنّما تحملنا على تقدير التحوّلات العميقة التي أدّت إلى تغيير علاقات المجتمع بالمدرسة. إنّ تعميم التعليم - وقد كان نتيجة عمل اصلاحي جبّار رام فتح المدرسة أمام مختلف الطبقات الاجتماعيّة وتمكينها من اجتياز مختلف مراحل التعليم - كانت نتيجة بروز أشكال ملموسة من المحافظة على الفوارق، وذلك عبر أشكال جديدة من التمايز المدرسي تبقي

واقع الطبقات الاجتماعية على حاله. وتلك هي المفارقة التي ما انفكت تشكّل محور جلّ الأبحاث في مجال علم اجتماع التربية منذ السبعينات، وهي مفارقة مدارها اختيارات التعليم الديمقراطية من جهة، وتكريس هذا التعليم ذاته للفوارق الاجتماعية من جهة أخرى.

تعدّ التنشئة الاجتماعية عادة قضية جوهريّة في فهم الكيفيّة التي بها يطرح علم اجتماع التربية مسألة دور المدرسة في المجتمع. وقد مثل مفهوم هذه التنشئة أولّ المواضيع المطروحة في علم اجتماع التربية، وأكثرها أهميّة، حتى صار متطابقا مع المقاربة التي ظهرت مع رواد علم اجتماع التربية ذاك. وسنرى أنّ هذا المفهوم قد تواصل في المقاربات الحديثة، إذ صار قائما على محتوى أكثر تنوعا وعلى إثارة مفاهيم نقدية مختلفة. والجدير بالملاحظة أنّ مفهوم التنشئة الاجتماعية مفهوم محوري في جميع العلوم الاجتماعية التي تؤكد أهميّة العلاقات الاجتماعية، ودور المؤسسات، وضروب التعليم في تكوين الفرد وضمان اندماجه في المجموعة وتثبيته في نظام لها مخصص. ويحصل ذاك الاندماج بواسطة استيعاب الفرد قيما ورموزا ومعايير عليها يقوم السلوك المقبول اجتماعيا.

## 1 - مفهوم التنشئة الاجتماعية من زاوية نظر

(E. DURKHEIM. سوسيولوجية تقليدية كما حدّد مع دوركايم )

أ - البعد الأخلاقي : التربية من حيث هي تنشئة اجتماعية

تتمّ في المدرسة هي تربية أخلاقية بالدرجة الأولى :

انطلق دوركايم من أمر ثابت تاريخيا وهو أنّ الأخلاق ليست ذات وجود مستقلّ، وإنّما هي وثيقة الاتّصال بطبيعة المجتمعات وتطوّرها. وليست الأخلاق في النهاية سوى حصيلة الحياة المشتركة في المجموعة. فهذه الحياة هي التي تفرض فكرة الواجب كما تفرض كبح الغرائز والأهواء والنزوات :

"إنّ منظومة التمثّل التي تجعل القواعد الاجتماعية ماثلة فينا فكراً وشعوراً في شكل انضباط داخلي وخارجي (أي إزاء ذواتنا وإزاء غيرنا) هي في الحقيقة منظومة أنشأها المجتمع في ضمائرنا." (التربية وعلم الاجتماع. ص. 50).<sup>1</sup>

غير أنّ منظومة التمثّل تلك إنّما هي من أمر التربية، وذلك أنّ للتربية وحدها مهمّة تلقين جميع الأطفال المنتمين إلى المجتمع الواحد، بقطع النظر عن اختلاف مواقعهم الاجتماعية. فثمّة في كلّ مجتمع مثال أخلاقي مشترك، ودين مشترك من خلالهما يعبر المجتمع عن طريقة تصوّر العالم من خلال رموز، وقيم، وقواعد سلوك، وتصور للرفقيّ مخصوص :

"إنّ لكلّ مجتمع مثلاً أعلى خاصّاً به في تصوّر الإنسان وما يجب أن يكون عليه فكرياً وجسدياً وأخلاقياً". (ص. 50).

ويشكّل هذا المثال محور التربية من خلال الأشكال التي يتّخذها في الدين والفنّ والعلم والأخلاق. وانطلاقاً من هذا الاعتبار عرّف دوركايم وظيفة التربية الرئيسية بكونها متمثلة في تنشئة الطفل منذ نعومة أظافره على هياكل جسيديّة وذهنيّة من خلالها يلتحم الوعي الفردي بالوعي الجمعي في مختلف مكوناته التي ذكرنا. وعلى أساس هذا الاندماج الأخلاقي يكون الائتلاف بين المجتمع ومختلف الأفراد المنتسبين إليه. وفي تحقيق هذا الائتلاف يكمن جوهر التعريف الذي وضعه دوركايم للتربية :

"إنّ التربية هي الفعل الذي يمارسه أجيال الكبار على أجيال الصغار الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية. ومدار هذا الفعل أن يثير لدى الطفل جملة من الهياكل الجسيديّة والفكريّة والأخلاقيّة وأن ينميها عنده، وهي هياكل يفرضها عليه المجتمع السياسي بأسره كما يفرضها الوسط الخاص الذي يؤهل له" (ص. 51).

<sup>1</sup> (1. دوركايم، التربية وعلم الاجتماع،

E. DURKHEIM, *Education et Sociologie*, P.U.F. Paris.

## ب - الوسائل المعتمدة في هذه التنشئة : فصل المدرسة

### عن العالم

إنّ التربية التي تتكفل بالتنشئة الاجتماعية إنّما تعتمد طريق المدرسة حيث يقوم "الفصل" مقام المجموعة، أي أنّ التربية تغدو ذات "شكل مدرسي". ويظهر هنا مصطلح لغوي جديد دال لا على تغير في المؤسسة فحسب، وإنّما هو تغير أكثر عمقا أيضا باعتباره دالا على ثورة في نمط التنشئة الاجتماعية التي صار لها معنى دقيق متمثل في "صنع كائن اجتماعي"، أي في إنشاء كائن يكون قادرا على التماشي مع طريقة في الوجود الجماعي مخصوصة.

إنّ التنشئة الاجتماعية التي تتمّ بواسطة التربية القائمة على المؤسسة المدرسية تقتضي فصلا بين عالم المدرسة والعالم الاجتماعي. ولكي يتسنى للمدرسة أن تضمن اضطلاعها بدورها في التنشئة تحتم جعلها بمنأى عن مشاكل العالم وشواغل الحياة اليومية باعتبارها مجالا يعيش فيه الطفل المتعلم تجربة المثال الأعلى، أي تجربة مجتمع مثالي.

إنّنا هنا إزاء فضاء تقصى منه ضروب من السلوك فاسدة توجد لا عند الكبار فحسب، وإنّما عند الصغار بالخصوص، وهي متمثلة في الفوضى وشروذ الذهن، وعدم التركيز، وقلة الانتباه، وعدم الانضباط جسميا وفكريا وعاطفيا وأخلاقيا. ففي المدرسة يكون الطفل محاكيا للمثال الأعلى، لا للسلوك الواقعي. وهذا يعني أنّ التنشئة الاجتماعية غير متصلة بالممارسة الفعلية اتصالا مباشرا، وإنّما هي قائمة على توحّي وسائط التمثيل، وهي وسائط تؤسّس علاقة الفرد المتعلم بالعالم انطلاقا من الخطاب الرّمزي.

وهكذا فإنّ أخصّ خصائص المدرسة يصير متمثلا في تأسيس علاقة خاصّة بالعالمين الطبيعي والاجتماعي تكون من خلال "الكلمات"، و "الأشياء"، و "الأوضاع" التي هي في الحقيقة من "بنات الذهن" (بورديو).

## ج - تأسيس العلاقة الاجتماعية من خلال العلاقة البيداغوجية

لمّا كانت المدرسة "عالم أطفال" بطبعها فقد تأسست على علاقة "بيداغوجية"، وهي علاقة تعني في أصلها اللغوي الاغريقي "فنّ تسيير الأطفال"، أو "تدبير الأطفال وسياستهم" حسب العبارة العربية. كما لو أنّ قدر الطفل في المدرسة أن يجد نفسه منقطعاً عن العالم قبل أن يرمى به في معترك الحياة. فيشمل مفهوم الطفولة حينئذ الطفل الصغير والصبيّ المراهق، وحتى من تجاوز هذه السنّ طالما يبقى منحصراً في منظومة المدرسة.

فالعلاقة البيداغوجية هي شكل جديد تتخذه العلاقة الاجتماعية، وفيه تعوّض علاقة الطفل بأهله بعلاقة رمزية قوامها نفوذ لاشخصي يمارس تعويضاً، أي نفوذ كلّ من يوكل إليه التدريس، أي التنشئة المدرسية. وبهذا تحلّ علاقة الطفل بالمعلم محلّ علاقته بوالديه.

على هذا الأساس شاع معنى استقلالية العلاقة البيداغوجية عن العلاقات الاجتماعية. إنّ خاصية هذه العلاقة البيداغوجية متمثلة في خضوع مختلف أطرافها لقواعد لاشخصية. والأطراف المقصودة هي : المعلم، والمتعلم، والزمن المدرسي، وجدول المواد، وبرامج التدريس، وفضاء المدرسة باعتباره فضاء مخصوصاً متميّزاً.

إنّ عملية التعلم بهذا المعنى تكون متمثلة في الامتثال للقواعد أكثر ممّا هي متمثلة في استيعاب محتوى معرفيّ معيّن لأنّ المحور الرئيسي في عملية التربية إنّما هو تعلّم الطاعة، وحسن السيرة، وآداب السلوك.

وينبغي التنبيه إلى التغيّر الهام المتمثل في سيطرة نمط التنشئة الاجتماعية ذات المنهج المدرسي، وهي تنشئة موسومة بازدياد مطّرد في أهمية منحها البيداغوجي سواء فيما يتعلّق بتدبير الأطفال وسياستهم، أو حتى فيما يتعلّق بتكوين الشباب عموماً رغم اختلاف المجالات (رياضة، تكوين مهني، مهارات



فنيّة، وبراعات يدويّة...) وتعود هذه السمة البيداغوجيّة في التكوين إلى تمديد سنّ الدراسة التي صارت تشمل مرحلة الطفولة كلّها وتتجاوزها إلى حيّز متزايد من سنّ الشباب.

وعلى هذا النحو صارت أنماط التكوين التي كانت في السابق خارجة عن إطار المدرسة ومنظّمة وفق طرائق التكوين التقليديّة، مندرجة اليوم في السيرورة المدرسية. ومن هذه الأنماط : التعليم المهني وتوسيع مجالات التعليم الخاص، والتعليم عن بعد، والتعليم بالمراسلة، والتكوين المستمر، والتربّصات المختلفة ... والحاصل من كلّ هذا أنّ مقاييس ذات طبيعة مدرسيّة غدت متغلغلة في حيّز من الحياة الاجتماعيّة يزداد اتّساعا يوما بعد يوم.

وفي مقدّمة هذه المقاييس أهميّة الشهادات الدراسيّة المختلفة التي صارت المقياس "الرسمي" لتحديد قيمة الأفراد اجتماعيًا. وبهذا غدا الامتياز المدرسي - الذي هو محدود في حقيقته - مرادفاً للامتياز بمعناه الكوني المطلق، وهو موقف مشترك بين ذوي الشّهادات وحتى لدى غيرهم. وقد أبرز بورديو في كتابه (، الكيفية التي 1979 : la Distinction "التمييز على أساس التميّز" <sup>2</sup>) بها صار تصنيف درجات التمييز المتحكّمة في الأذواق متّصلاً لا برأس المال المدرسي اتصالاً موضوعيّاً فحسب، وإنّما هو متّصل اتّصالاً ذاتيّاً بالقيم المدرسيّة ذاتها، وذلك في المجالات الفنيّة الجماليّة، ومجالات المعاش عموماً مثل طرائق اللباس والمعاش والرياش وغيرها... وعلى هذا الأساس صارت الأحكام المتّصلة بالجميل والقبّيح، أو المهدّب وغير المهدّب، الخ...، - وهي أحكام صادرة عن ممثلي الثقافة "الشرعيّة" (الرسمية) كلياً، وحتى عن غيرهم جزئيّاً، - أحكاماً تستمدّ مقاييسها الطبقية الاجتماعيّة من مقاييس التفاوت في الشهادات، أي التفاضل في الحاصل من الفصل المدرسي.

P. BOURDIEU, *La Distinction*, Ed. Minuit, Paris, 1982. ( <sup>2</sup>

ولعلّ هذه الظاهرة تبلغ أوج ظهورها في ولوج سمات  
مدرسية مجالات تربوية كثيرة خارجة في الأصل عن ميدان  
المدرسة.

وفي هذا المعنى قال : " لو تأملنا العلاقات الكائنة بين الكبار  
والصغار في تشكيلاتنا الاجتماعية الراهنة. لتبيّنا بصفة ملموسة  
المنحى المتزايد المتمثل في جعل كلّ لحظة من حياتنا لحظة  
تربوية، وفي جعل كلّ نشاط من أنشطتنا نشاطا تربويا، وهي  
رامية كلها إلى تحقيق غاية واحدة هي التكوين : تكوين الجسد،  
وتكوين المعارف، وتكوين الأخلاق، على أساس أنّ ضروب  
التكوين هذه تمثل كلا لا يتجزأ.

**د - المدرسة من حيث هي علاقة نفوذ، أو فضاء يمارس  
فيه النفوذ**

ليست المدرسة مجالا مخصوصا فحسب، وإّما هي علاقة  
مخصوصة أيضا. فللمجال بهذا المعنى رمزية مستمدّة من  
السلطة التي جعلت للمدرسة. وهي مخصوصة باعتبارها متمثلة  
في جملة من الأصول القائمة قياما موضوعيا في شكل قواعد  
وتقاليد وقوانين ومؤسسات وأشخاص، تمثل جميعا حضور  
المجتمع في فصل المدرسة.

ومن المهمّ ههنا الإشارة إلى سلطان الكتابة في تمثّل فكرة  
القاعدة وتغلغلها في الذات. ذلك أنّ ممارسة الكتابة غير ممكنة  
الفصل عن تعلّم ممارسة السلطة. فالمعارف المطبوعة المحدّدة  
التي تقرّر في نظم التدريس إنّما تكتسب انسجامها وتتأسقها  
ومعقوليّتها من خلال فعل الكتابة، أي بواسطة ما هو محفوظ في  
المدوّنات. فما من مجال معرفي في المدرسة (مثل الرسم،  
والموسيقى، والآداب...) إلّا وله قواعده، وأصوله، وقوانينه،  
ونظريّاته، وتطبيقاته، ووسائله الخاصة في الممارسة والتقييم.  
وبهذا يتّضح أنّ نمط التنشئة الاجتماعية غير قابل للفصل عن  
طبيعة الكتابة المعتمدة في المعارف المقرّرة للتعلّم.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> ( انظر : Guy VINCENT, *l'Ecole prisonnière de la forme scolaire?* Lyon, P.U.L. 1994.

وهنا بالذات يظهر نمط خاص من أنماط مثول السلطة،  
مجسّم في شكله المدرسي من خلال المدرّس من حيث هو ذات  
مفردة تتجمع فيها خلاصة القواعد وجوهر المثل العليا. فهو بهذا  
المعنى ممثّل السلطة الشرعيّة في الفصل المدرسي، فيستأثر -  
على هذا النحو - بالعنف الشرعي، أي بالقاعدة اللاشخصيّة التي  
هي في الأصل من أمر المجتمع والدولة.

وفي إطار هذه العلاقة القائمة بين المتعلّم والمدرّس على  
القاعدة الموضوعيّة التي تمثلها المدرسة تنفصم العلاقات الذاتيّة  
والعاطفيّة التي كانت تشدّ المتعلّم إلى وسطه العائلي. ويكون هذا  
التحوّل بداية تمييزه بين ماهو ذاتي وماهو موضوعي، وبين  
ماهو خاص وما هو عمومي، وهكذا تكون علاقة المعلم بالسلطة  
عنصرا أساسيا في بناء شخصيّته في اتجاه يتجاوز حدوده الذاتيّة  
الفردية يفتح على رحابة ماهو إنساني كوني. كما أنّ دخوله عالم  
الكتابة يخرجّه ممّا هو مجسّم مباشر ليلج به آفاق ما هو مجرد  
ونظري. فينأى حينئذ عمّا هو نفعي مباشر.

\* \* \*

## 2 - التنشئة الاجتماعية من حيث هي إعادة إنتاج

إنّ مقارنة دوركايم السالفة في قضية التنشئة هذه قد غدت  
اليوم مثار مراجعة نقدية وإعادة نظر في نقطتين أساسيتين على  
الأقل، هما : صلة هذه التنشئة بالحرية من جهة، وبالمعرفة  
الكونية من جهة أخرى.

فلئن كانت المدرسة ذات دور أساسي في سير المجتمع، فإنّه  
لا يمكن اعتبارها أداة لتحرير الفرد وضمان استقلاليّة ارادته. كما  
أنّ ما اعتبره دوركايم ثقافة كونية تضطلع المدرسة بتلقينها ليس  
في جوهره سوى ثقافة اجتماعية ذات طابع طبقي محدود.

وعلى هذين الوجهين من مقارنة دوركايم، أقام بورديو  
وباسرون نقدهما له فبيّن عالما اجتماع التربية هذان أنّ التنشئة  
الاجتماعية في المدرسة ليست سوى عملية تضفي الشرعية على

نظام اجتماعي سائد لكنّه في الحقيقة ليس هو محلّ اجماع، وإلّا هو محلّ صراع.

والحقّ أن دراسات هذين العلمين موسومة بمعطيات الظروف السياسيّة والاجتماعيّة السائدة في الستينات من هذا القرن. ولعلّ المأخذ الأساسي في نظريّة دوركايم تتمثّل في أنّ المدرسة المنادية بقيم النظام الجمهوري لم تجسّم الشّعار الذي كانت ترفعه، وهو شعار العدل بين المتعلمين في تساوي الحظوظ.

فبقدر ماكانت نظرية دوركايم قائمة على مقولة تحرير المدرسة للفرد، فإنّ نظريّة بورديو وباسرون قائمة على مقولة اظطلاع المدرسة بإعادة إنتاج التراتبيّة الاجتماعيّة السائدة. ومن هنا فإنّ المدرسة في رأيهما هي مجموعة هياكل تمثل السلطة وتطبع الفرد بسمات تصير له بمثابة طبيعة ثانية (انظر مفهوم التطبّع ضمن الملاحق).

ومن هنا تصير المدرسة مضطّعة بوظيفة كبرى تتمثّل في المواءمة بين أصول المتعلمين الاجتماعيّة والمصائر الاجتماعيّة التي تجعل لهم، وهي مصائر محدّدة، واردة في الاحصائيات والمخطّطات.

ومن هذا المنظور، فإنّ الثقافة المدرسية التي تقوم عليها التنشئة الاجتماعيّة ليست البتّة ثقافة كونيّة ولا موضوعيّة، وإلّا هي ثقافة التلاميذ المحظوظين اجتماعيًّا بحكم أصول عائلاتهم طبقًا. فالانتقاء الذي يراه جلّ الناس قائما على الاستحقاق والتفوّق الدراسي إنّما هو في الحقيقة انتقاء قائم على نظام اعتباطي قوامه الانتقاء الطبقي الاجتماعي، وذلك بواسطة ثقافة طبقة دون سواها، تقدّم وكأنّها ثقافة مدرسيّة راقية. فالمدرسة ليست سوى مقياس به يعترف بلمؤهّلين دون سواهم، أي بمن هم مهيوّن مسبقا تهيئة اجتماعيّة للإئتلاف مع المدرسة في نظمها ومعارفها وقيمها ومقاييسها، وذلك بحكم تطبّعهم الطبقي.

ويحتاج مثل هذا النظام المدرسي في سيرورته إلى التخلي، فيبدو وكأنه غير مقصود، وذلك للإيهام بشرعيته. وهذا التحكّم

الخفيّ المضمن في الثقافة المدرسيّة من حيث هي ثقافة غالبية هو الذي يضطلع بضمان تلك الشرعيّة.

وهنا تبرز في أوضح مظاهرها وأهمّها مسألة الجهل المشترك بقواعد المؤسسة المدرسيّة، وهو جهل يشترك فيه أطراف العمليّة التربويّة كلّها، فيتيح للمدرّسين والمسؤولين ممارسة مهامهم ونفوذهم، ويهيئ المتعلّمين لتقبل شرعيّة المصير المدرسي وما فيه من تفاوت في النتائج، وهو تفاوت ناجم في الظاهر عن قيمة الفرد المعني، لكنّه في الحقيقة محدّد سلفاً بانتماء طبقي اجتماعي.

إنّ الايديولوجيا التي تستقرّ وراءها حقيقة الطبقات هي ايديولوجيا "الموهبة". ويمكن هذا "المفهوم" من الحكم على لتلاميذ بالعبارات المحيلة على الكفاءات "الفطريّة" (الجبليّة)، أو المتّصلة بالكفاءات الاجتماعيّة الحاصلة. وطريقة التقييم هذه لاتعدو في الواقع أن تكون استعدادات اجتماعيّة موروثّة. ويكون التلميذ الموهوب - وفق هذه النظرة - وريث طبقة لأنّه نتاج تلاق بين جهاز انتقاء اجتماعي اعتباطي من جهة، وثقافة طبقية من جهة أخرى. إنّ بهذا المعنى وريث رأس مال عائلته بالمعنى الثقافي. فقد نشأ في أسرة ذات شهادات، وهو ما يؤهّله للتلائم والانسجام مع عالم الثقافة عموماً، والثقافة المدرسيّة خصوصاً.

فالجهاز المدرسي، من حيث هو يمثل سلطة الطبقات المهيمنة، يمارس على التلاميذ المنحدرين من أوساط شعبيّة عنفا رمزياً حقيقياً. فهذا الجهاز في مظهره ثقافة كونيّة، لكنّه في مخبره أداة تخفي وراءها نظام علامات لغويّة ومضمّنات بيداغوجيّة كثيرة من شأنها أن تجعل وريث العائلات المتّقة محظوظاً، كما تجعل سليل العائلات الشعبيّة غير محظوظ. وهو ما ينتج عنه، في مستوى هذا الأخير اغتراب ثقافي حقيقي، نظراً إلى التباعد الكبير بين الثقافة التي له في أصل بيئته والثقافة الرّسميّة التي يجدها في المدرسة.

على أن هذه القاعدة العامة لاتخلو - شأن كلّ القواعد - من استثناءات ممكنة تبدو في النجاح المدرسي الذي يحقّقه بعض

المنحدرين من أصول شعبية، لكنها استثناءات محدودة، بعيدة عن كسر القاعدة العامة المتمثلة في ارتفاع نسبة النجاح بالنسبة إلى أبناء الطبقة المحظوظة.

فكيف السبيل إلى الخروج من دائرة الشرعية المدرسية الرسمية الموصومة بالوهمية؟

لقد عبّر **بورديو** أحيانا عن تفاؤله بإمكانية تحرير التلاميذ من سلطان هذه الهيمنة عن طريق البيداغوجيا العقلية أولاً، وعن طريق سياسة بيداغوجية جديدة ثانياً، وعن طريق الإيمان بأنّ وعي الخاضعين لهذا النظام بآليات الهيمنة المدرسية، مؤدّ إلى مقاومة جماعية لها.

### 3 - التنشئة الاجتماعية وبناء التجربة المدرسية

إنّ موضوع التنشئة الاجتماعية هو المدار الرئيسي الذي ينطلق منه لطرح مسألة قدرات التلاميذ على بناء تجاربهم من خلال امكانية أنشطة مدرسية متنوعة تمثل في حقيقتها تباعدا يعيشه التلميذ إزاء المنطق الاجتماعي السائد. فالمدرسة إذن فضاء تتنوّع فيه الأدوار وتتوزّع باعتبارها مجالا تبنى فيه التجربة بناء حراً على أساس حرية الأنشطة التي تمارس في المدرسة.

فنحن، على هذا الأساس، إزاء تلامذة يمارسون دورهم بحرية، وليسوا مجرد خاضعين لسلطة المؤسسة. ومن هذا التصوّر يجوز الحديث عن تعلّم الاستقلالية وعن توسيع آفاق التلميذ في مختلف المجالات. وتعتبر هذه الفكرة اجمالاً مدار ( الذي يلحّ الحاحاً خاصاً *F. DUBET* نظرية "فرانسوا دوبا" <sup>4</sup> ) على منزلة البعد الذاتي لدى التلميذ في بناء تجربته المدرسية. وللذاتية في هذه النظرية معنى خاص، وهو يتمثل في انفلات تلك الذاتية من قبضة القاعدة. وهذا ما يعني أساساً وجوب التمييز بين هوية الطفل ومنزلة التلميذ، فهما بالضرورة غير متطابقين. فلا يجوز بالتالي حصر الطفل في التلميذ.

ومن مظاهر ذلك أنّ الاهتمام الثقافي والفكري عند الطفل يمكن أن يتغلب على ضوابط النجاعة المدرسية المسلطة على التلميذ في المدرسة. وفي مثل هذه الحال ينمو الطفل على غير ما أريد له في المدرسة، أي بمنأى عن ضغوطاتها.

ألسنا وهنا إزاء توتر بين مجموعتين من مقومات الهوية مختلفتين لكنهما موجودتان عند الشخص ذاته وهو الطفل؟ وهو ما يعني أنّ الطفل غير التلميذ لأنّ هويته أوسع وآفاقه أرحب وحاجياته أكثر اختلافاً وأشدّ تعقّداً، واختلاف هذين المفهومين - أي مفهوم الطفل ومفهوم التلميذ - في مستوى واقع الذاتية لدى الطفل هو الذي يمثل عاملاً من عوامل التميّز وعدم الانسحاق إلى التنشئة الاجتماعية النمطية. وبدون فهم هذا الاختلاف بين الطفل

<sup>4</sup> ( انظر : *DUBET, François, Les Lycéens Seuit, Paris, 1991.* )

والتلميذ لا سبيل لنا إلى فهم أزمة المراهقة المتمثلة في تغييرات كثيرة من أبرزها ظهور ضغوط جديدة بمقتضاها يضع المراهق المؤسسة موضع نقد واعدة نظر. وكذا الشأن في علاقته بالمدرسين، فيغدو تحفيز التلميذ بواسطة المعرفة وحدها أمراً هشاً.

وفي هذا الإطار، يفضل بعض التلاميذ الانتماء إلى مجموعة أساسها التماثل في السن على الانتماء إلى فضاء المدرسة وما يحكمه من قيم وقوانين، ويحلّون محلّ المنطق المدرسي العام منطقاً خاصاً بهم متّسماً بالتمرد، ويرون في هذا الوضع فرضاً لذواتهم أمام هيمنة المدرسة. إنّها حياة الشباب وقد تغلبت على حياة المدرسة، أو هو تكوين الذات وقد صار مقدّماً على النّجاح المدرسي.



لمّا كان علم اجتماع التربية قائماً أساساً على مفهوم التنشئة الاجتماعية، فقد ظلت ظاهرة التفاوت في النتائج المدرسية أمراً مهملاً لم يحظ بدراسة قائمة بذاتها.

ولم يتغيّر هذا الأمر إلا مع السبعينيات، عندما صار علم اجتماع التربية مهتماً بالنتائج المترتبة عن تعميم التعليم، وما يؤدّي إليه من آثار في مستوى سير النظام التربوي : فالمدرسة ذات دور في تكريس وجوه التفاوت الاجتماعي وهو ماصار موضوعاً رئيسياً من مواضيع علم اجتماع التربية حتى بداية الثمانينات.

فتبيّن الوقائع القائمة، ووصف مختلف أنماط التفاوت الاجتماعي في مجال التربية يمكنان من الاستنتاج المتمثل في كون المدرسة تغربل التلاميذ. فالفضاء المدرسي، بهذا المعنى، مجال فرز، ومدة الدراسة تمثل زمن الفرز والغربلة. فيغدو جوهر التساؤل السوسيولوجي من هذه الزاوية متمثلاً في مايلي : كيف تتحوّل وجوه التفاوت الخارجة في الأصل عن المدرسة إلى ضروب تفاوت تبدو وكأنّها وجوه تفاوت مدرسيّة خالصة؟.

وقد طرح هذا السؤال من وجهين :

- **أولهما** اتّجاه الباحثين إلى الاهتمام بما يحصل داخل المدرسة وإلى النّظر في التفاوت الحاصل من الغربة المدرسية على وجه الخصوص. وعلى هذا النحو، صار موضوع الفرز المدرسي موضوعاً مركزياً.

- **أمّا الوجه الثاني**، فتمثّل في اهتمام الباحثين بمسألة التّناقض الاجتماعي، أي الوجه الخارجي من هذه المسألة. وهو ما مكن من استنتاج الدور الحاسم الذي يلعبه الفضاء الخارجي عن المدرسة في تحديد مصير الطفل داخل المدرسة. وهذا يعني أنّ ما هو خارجي متحكّم سلفاً في ما هو داخلي، وأنّ المدرسة مشدودة إلى الواقع الطبقي بوجه أو بآخر، وهي غير منفصلة في سيرها عن سيطرة طبقات اجتماعيّة معيّنة على سائر الطبقات. ومن هنا عدّت الثقافة المدرسيّة ثقافة غير محايدة. فهي تسير على أرضيّة تفاوت اجتماعي تخرجه في النّهاية في هيئة تفاوت مدرسي.

ولاشكّ في أنّ مثل هذه المقاربة وما تؤدّي إليه فاعلة سلباً في المدرّسين على وجه الخصوص، لما يعترّيه من إحباط مداره أنّ وظيفتهم ليست في النّهاية بالأهميّة التي يظنّون، باعتبار أنّهم لا يصنعون حقاً مصائر تلاميذهم، لأنّها مصائر حدّدت سلفاً بضروب من الحتميّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة مجالها خارج في الحقيقة عن المدرسة وسابق لها. وهو ما يعني أنّ امكانيّة التّغيير لا مكان لها، وكذا الشّأن في التّجربة والممارسات الفرديّة.

ومن هنا تركّز البحث على آثار السياسات الهادفة إلى ايجاد ضروب من التعويض والتّدارك قصد تجاوز العوائق الاجتماعيّة والثقافيّة. وهو ما أدّى إلى ايجاد بيداغوجيات مدارها الأنظمة الجزئيّة، مثل المدرسة والفصل وغيرهما، باعتبارها مجالات تفاعل ذات استقلاليّة فعليّة نسبيّة، في امكانها الافلات من الحتميات الاجتماعيّة العامّة.

من هنا ظهر مجال جديد للبحث في مسائل مركّزة، لاعلى الهياكل العامّة، وإتّما على ماهو محليّ، أو خاص، أو مفرد، مثل التفاعل بين الأطراف الفاعلة في المدرسة، والتسيير المحلي المخصوص للفصل والمدرسة.

## 1 - التفاوت في النجاح المدرسي

إنّ ملاحظة التفاوت المدرسي وضبطه ضبطاً دقيقاً أمران يعاينان طيلة فترة الدراسة، وقد قاما في الحقيقة على معطيات احصائية أتاحت تشخيص ضروب التفاوت المدرسي وتبيين الأصول المتسببة فيه. فثمة تفاوت في النجاح، وثمة أيضاً تفاوت في الأوساط العائلية، وثمة تفاوت في الحاصل السالف للمدرسة، وكذلك تفاوت بين المدارس ذاتها من حيث طرائق العمل والتنظيم والتسيير والتمويل.

فقد تضافرت جهود جملة من الباحثين في اختصاصات مختلفة - هي علم النفس، وعلم الاحصاء، والديمغرافيا، وعلم الاجتماع - فنشأت من ذلك فرق عمل متعددة الاختصاصات، غايتها دراسة المستوى الفكري لدى الأطفال الذين هم في سنّ الدراسة.

وكان هدف هذه الدراسة - التي غطت الفترة ما بين 1944 و 1965 - احصاء التلاميذ الذين يجدون صعوبات في مواكبة التعليم النظامي العادي.

ولعلّ من أهمّ مآنتهت إليه هذه البحوث الاستنتاج المتمثل في الترابط الوثيق بين قياس المستوى الفكري للأطفال وأصولهم الاجتماعية، وهو ما يؤكّد وجود تفاوت بين الأطفال يزداد حدة مع تقدّم سنوات الدراسة.

وقد أدّت هذه النتائج إلى نقد بالغ الأهمية مداره وضع عملية قياس الذكاء موضع شكّ : ذلك أنّ الروائز المستخدمة في قياس مستوى الذكاء والمعتمدة في تبرير الصعوبات المدرسية التي يلقاها التلاميذ المنحدرون من الأوساط الشعبية لاتعدو في الحقيقة أن تكون تعبيراً عن تفاوت اجتماعي سابق لمرحلة الدراسة ومحدّد لعلاقة الطفل بالمدرسة.

## أ - التفاوت بين حاصل الأطفال قبل الدراسة

إنّ التفاوت بين التلاميذ خلال مرحلة الدراسة إنّما يعكس في الحقيقة تفاوتاً في الحاصل لدى كلّ منهم قبل الدراسة، وهو حاصل تحكمه عناصر اجتماعيّة وطبقيّة وعائليّة. وقد أدّى النظر في الترابط المتين بين نسب النجاح المدرسي والأوساط الاجتماعيّة التي ينتسب إليها التلاميذ إلى إحصائيات منها ما يلي مثالا:

### جدول رقم 1 :

التقييم	النسبة المئوية	الوسط العائلي
نتائج اعتبرت طيّبة	33%	عائلة ذات طفلين يكون فيها الأب اطاراً سامياً، والأم ذات وظيفة وسطى.
نتائج اعتبرت رديئة	7%	عائلة كبيرة العدد يكون فيها الأب عاملاً يوميّاً، أو عاطلاً، وتكون الأمّ ربّة بيت.

## جدول رقم 2 :

	Enseignants مدرّسون	Professions libérales et cadres supérieurs مهن حرة وإطارات عليا	cadres moyens إطارات متوسطة
Effectif de l'échantillon العينة	100,0 646	100,0 1436	100,0 2085
N'ont pas redoublé à l'école primaire لم يرسبوا في المدرسة الابتدائية	86,2	84,1	79,0
ont orientés, avant la fin du collège, dans l'enseignement professionnel تم توجيههم إلى التعليم المهني قبل نهاية المرحلة الأولى من التعليم الثانوي	2,6	3,5	11,1
Parviennent en troisième التلاميذ الذين يلغوا السنة الثالثة من ت ب ث	96,4	96,1	86,4
Obtiennent le baccalauriat المتحصلون على البكالوريا	79,1	76,2	55,1

(Source : Ministère français de l'Education nationale.)

انظر : Marleine Cacouault et Françoise Oeuvarard ,

*Sociologie de l'éducation*, Paris, la Découverte, 1995, p. 30.

انظر أيضا الجدول الثالث في :

P. Bourdieu et J.C. Passeron, *la Reproduction*,  
Paris, Ed. de Minuit, 1970, p. 260

إنّ سنّ التلميذ وأصله الاجتماعي يمثلان العاملين الرئيسيين الفاعلين في النتائج المدرسية، والمبرزين للترابط المتين بين الوسط الاجتماعي والنتائج المدرسية. (انظر الجدول الثالث : )

### ب - الإرث العائلي

إنّ المؤشّر الرئيسي المعتمد في تحديد الوسط الاجتماعي إنّما هو موقع الأب اجتماعيا ومهنيًا. غير أنّ نتائج الطفل المدرسية غير متوقّفة تماما على هذا المؤشّر، وإنّما هي متأثرة تأثرا كبيرا بمستوى دراسة الوالدين، ولا سيما مستوى الأم الدراسي. وهذا يعني في النهاية أنّ العامل الثقافي العائلي حاسم في مصير التلميذ المدرسي. فالنجاح المدرسي رهين درجة التلاؤم بين ثقافة التلميذ الحاصلة في وسطه العائلي والثقافة التي يتولّى النظام المدرسي تبليغها وتلقينها. ولإبراز عمليّة الترابط بين الوسط الاجتماعي والنجاح المدرسي صاغ "بورديو وباسرون" مفهوم "الإرث الثقافي". وتتمثل نظريتهما في أنّ المدرسة تعيد إنتاج ضروب التفاوت الاجتماعي في هيئة ألوان من التفاوت المدرسي. وهي في الحقيقة حاصلة من التفاوت في الإرث الثقافي. (انظر الجدول رقم 2).

### \* رأس المال الثقافي

Les لقد بيّن "بورديو" و "باسرون" في كتابيهما "الورثة" - La Reproduction (1970) و "إعادة الإنتاج" - Héritiers (1964) - العمليات التي يمارس بها النظام المدرسي وظيفة الانتقاء الاجتماعي الذي يكون على حساب الطبقات الشعبيّة. فالمتعلّمون الذين ينحدرون من طبقات اجتماعيّة ميسورة يتمتّعون بامتيازات اجتماعيّة من شأنها أن تزيد حظوظهم في النجاح المدرسي. وتعتبر العوامل الثقافيّة الحاصلة من هذا "الإرث" أبرز العوامل الحاسمة في نجاحهم.

ويعتبر مستوى شهادات الأولياء من أبرز المؤشّرات المستخدمة في إبراز التفاوت الثقافي بين المتعلّمين. إنّ الإرث الثقافي الذي يتميّز به المتعلّمون المنحدرون من طبقات مسيطرة تتكوّن من معارف وطرائق سلوك، ومهارات، وأذواق،

وعلاقات خاصة بالمدرسة وبالثقافة، أي إنه متمثل في جملة من المواقف والكفاءات تبدو - حسب الرأى السائد - قدرات طبيعية ومواهب. والحق أن هؤلاء المتعلمين قد حصلوا في بناتهم العائلية تطبعا جعلهم متعودين على الثقافة بمعناها العام، سواء منها ما يندرج في منظومة المدرسة، أو حتى ما هو خارج عنها، كما أنهم قد تعودوا، في وسط نشأتهم، على حذق اللغة المستعملة في المدرسة. وفي هذا الصدد ذهب "بورديو" إلى أن لغة المدرسة ليست هي اللغة الأم إلا لدى المتعلمين المنحدرين من الطبقات المتقنة.

ومفهوم "رأس المال الثقافي" كما تصوّره بورديو ذو أبعاد ثلاثة :

- يمكن أن يكون رأس المال الثقافي متلبسا بذات المتعلم ومتجذرا فيها، في شكل استعدادات دائمة يعبر عنها الجسد ذاته، مثل الهيئة، وطرائق التصرف، وكيفيات الكلام، والعلاقة الميسورة بالمدرسة والثقافة.

- ويمكن أن يكون متمثلا في عناصر موضوعية، على هيئة ممتلكات ثقافية مثل اللوحات الفنية، والكتب، والموسوعات، والمعاجم، وسائر أدوات الثقافة. على أنه لا يكفي أن يورث الأطفال أدوات الثقافة هذه، وإنما ينبغي أن يورثوا أيضا طرائق استعمالها والاستفادة منها.

- ويمكن أن يكون رأس المال الثقافي في شكل مؤسساتي متمثل في شهادات تسندها المدرسة اعترافا بجدارة المتحصل عليها. وعلى هذا النحو، يصير رأس المال الثقافي رأس مال اقتصادي عن طريق سوق الشغل التي تفتح أبواب الوظائف الراقية لذوي الشهادات الراقية. على أن الحصول على هذه الشهادات في ذاته لا يضمن فعليًا الحصول على وظائف معينة، باعتبار ضرورة المهارة في معرفة الوجوه الناجعة في توظيف الشهادات.

## 2 - الممارسات التربوية لدى العائلات



تتجلى ههنا، في مستوى أكثر عمقا، منابع التفاوت. ويعتبر "ج. لوتري"<sup>5</sup> أنّ العوامل الثقافية المعتمدة في تقييم القدرات الفكرية لدى المتعلم لا تكفي وحدها لتفسير الفوارق الملاحظة بين أطفال منحدرين من أوساط اجتماعية مختلفة. وهو يذهب ههنا إلى أنّ ضروب التفاوت الاجتماعي في المدرسة إنّما تبدأ نشأتها منذ الوسط العائلي الأول، من خلال مبادئ تربوية معينة، ومن خلال أنماط سلوك محدّدة وقيم مخصوصة.

فالوسط العائلي إنّما يبنى بناء مخصوصا، مختلفا بحسب فوارق الانتماء الاجتماعي، وتأثيره يختلف في نموّ الأطفال الذهني. فالعائلات المنتسبة إلى أوساط شعبية كثيرا ما تكون ذات هيكل أقلّ مرونة، وذلك لما يحكمها من تصلّب في العلاقة بين الأولياء والأبناء، ولما يسودها من تشبّث بقواعد صارمة.

إنّ الضغوط المتصلة بالوضعية الاجتماعية وظروف الحياة في العائلات الشعبية هي التي تفرض قواعد صارمة للمحافظة على التوازن في علاقات التفاعل المتبادل بين أفراد الأسرة من جهة وبين الأسرة والمجتمع من جهة أخرى. خلافا لذلك، فإنّ المعطيات التي هي أقلّ ضغطا، وهي المعطيات السائدة في العائلات الميسورة، تتيح قيام علاقات أسرية أقلّ صرامة، وتفتح المجال، على نحو أرحب، لعلاقات التواصل والتعاون بين أفراد العائلة. وهذا الأسلوب التربوي المرن لا يجعل طاعة الكبار في المرتبة الأولى من الأهمية، وإنّما هو ينمّي حبّ الاطلاع والفكر النقدي، ويرفع من مقام الطفل، ويساعد على إبراز الأنشطة التي بها يعبر عن عالمه المخصوص.

أنّ المحيط العائلي والسلوك Lautrey وعلى هذا النحو، أعتبر المتّصل بالتربية لهما تأثير في بناء الهياكل المعرفية لدى الطّفل، وذلك لمالهما من مساهمة هامة في بلورة ألوان التمايز الاجتماعي وفي تحديد مؤهلات النجاح المدرسي.

**اضطلاع الأسرة بمستلزمات الدراسة ماديا ومعنويا.**

<sup>5</sup> (ج. لوتري :

Lautrey, J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, P.U.F. , 1980.

لقد اهتمّ بعض الباحثين بدراسة نجاح التلاميذ في الأوساط الشعبية وتبيّن الظروف التربوية المناسبة للنجاح المدرسي في بعض الأوساط الاجتماعية.

لقد بيّنت بحوث هؤلاء الدارسين أنّ النجاح المدرسي "غير المؤلف" الذي يحرزه تلاميذ الأوساط الشعبية إنّما مرده تضافر الجهود لتحقيق مشروع مدرسي ما مداره الطفل. وهذا هو <sup>6</sup> وقد أقام *J.P. Terrail* موضوع الدراسة التي أنجزها تحليله على بعض الحالات التي تعدّ في الحقيقة فذة متفرّدة، وهي بعيدة عن القاعدة العامة في هذا الباب، من ذلك أنّ الطفل المنتمي إلى عائلة كادحة قد يحقق نجاحا مدرسيًا إذا كان لأسرته مشروع رقي اجتماعي معيّن للتحرّر من المنزل الاجتماعية التي لها في الأصل.

ويمكن أن يتقمّص الطفل ذاته هذا المشروع في شكل اصرار على النجاح مرتبط برغبة قويّة في تجاوز أوضاع الشدّة والعناء السائدة في حياته العائلية.

---

<sup>6</sup> ( انظر :

Jean-Pierre TERRAIL, *Destins ouvriers, la fin d'une classe?* PUF, 1990, chap, 7

### - الاستراتيجيات الفردية 3

ثمة تيار نظري آخر قائم على "النزعة الفردية المنهجية"، وهو مضاد في اتجاهه للتيار القائم على الحتمية الاجتماعية. ويذهب أيضا ذلك التيار إلى أنّ التفاوت في النجاح المدرسي هو نتاج تضافر عوامل عديدة راجعة إلى معطيات فردية يسعى كلّ من ممثليها إلى نفع شخصي. ومن هذا المنطلق تكون وجوه الاختلاف في التوجيه المدرسي تعبيرا عن اختلاف في ضروب السلوك بين هؤلاء الأفراد. فإذا كانت العوامل الاجتماعية والثقافية ذات دور في تحديد القرار الشخصي، فإنّ هذا لا ينفي أهمية دور الأفراد في هيكل المؤسسة وتسييرها وإمكان تغييرها على نحو لا يطابق بالضرورة مقتضيات المعطيات العامة.

### - ظروف الدراسة 4

#### - التفاوت بن المؤسسات المدرسية

إنّ التفاوت الاجتماعي ليس العامل الوحيد الفاعل في الدراسة، وإثما ثمة أيضا تفاوت آخر مرده المؤسسة المدرسية ذاتها وحتى الفصول المختلفة داخل المدرسة الواحدة.

وقد بيّنت بعض الدراسات<sup>7</sup> أنّ قرار التوجيه المدرسي إلى هذا الفرع الدراسي أو ذاك لا يعود دائما إلى قدرات التلميذ الحقيقية ذاتها، وإثما قد يعود أيضا إلى مكونات الوسط الاجتماعي والتربوي الذي هو فيه. فقد تكون المؤهلات واحدة بين تلميذين ولكّتهما يوجّهان توجيهين مختلفين، ويكون لهما بالتالي تكوينان مختلفان في المستقبل، فينتهيان إلى مهنتين مختلفتين. وهذا التوجيه الحاسم في مستقبلهما ليس راجعا إلى اختلاف كفاءتهما عند التوجيه، وإثما هو راجع أساسا إلى اختلاف المعطيات العامة الحاقّة بكلّ منهما حسب الانتماء إلى الريف أو إلى المدينة، وحسب توقّر بعض الشعب أو المؤسسات المدرسية لأحدهما دون الآخر، وحسب رأي المدرسين في

<sup>7</sup> ( انظر :

Philippe, PERRENOUD, *la Fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, Genève, 1984/

حظوظ كلّ منهما مستقبلا. وعلى هذا الأساس يكون تقييم التلميذ  
تقييما مختلفا حسب المدرسة وحسب الفصل وحسب المدرّس.  
فثمة مثلا تأثير المؤسسة التربويّة الناتج عن نوعيّة تسييرها  
و ثمة تأثير اختلاف الفصول حتّى داخل المدرسة الواحدة. وهو  
ما يظهر في تسجيل تلاميذ من نوع معيّن في أقسام معيّنة،  
وإسناد هذه الفصول المدرسيّة المتباينة إلى مدرّسين مختلفين في  
قدراتهم واستعداداتهم وهذه المعطيات جميعا مؤثرة تأثيرات  
مختلفة في مصائر التلاميذ ومايحققونه من نتائج.

#### التفاوت بين الفصول المدرسيّة ♦

إنّ الفصل المدرسي ذو أثر بيّن في الفوارق المتعلّقة  
بالتحصيل المعرفي لدى التلاميذ. وتطرح ههنا مسألة توزيع  
التلاميذ على الفصول المدرسيّة. وقد بيّنت الدراسات في هذا  
الباب أنّ الفصول المكوّنة من تلاميذ متفاوتين في حاصلهم  
المعرفي فصول تفيد التلميذ الضعيف دون أن تضرّ ضررا يذكر  
بالتلميذ المتفوّق. ولهذا فإنّ هذه الفصول من شأنها أن تحول دون  
تكريس الضعف المدرسي الملاحظ في الفصول التي لا تتكوّن  
إلا من تلاميذ ضعاف.

إنّ التحليل الدقيق يبرز أيضا تأثير موقف المعلّم من التلميذ  
في الفصل المدرسي : فقد ينطلق المعلّم من انطباع مسبق في  
شأن تلميذ معيّن. فيعتبره غير مؤهل للنجاح، بل قد يراه ميؤوسا  
منه تماما فلا يعيره أهميّة، فيقصيه من مدار اهتمامه ونشاطه  
وتأطيره، وهو ما يحسّ أحيانا عند التلميذ المعنيّ فيقصي نفسه  
موضعيّا بالجلوس من الفصل في مكان قصيّ.

إنّ أثر المدرّس في حاصل التلميذ وفي نتائجه المدرسيّة  
مبحث يزداد الاهتمام به اليوم، وهو يمثل عاملا هامّا إلى جانب  
العوامل الثلاثة السابقة، وهي الوسط الاجتماعي، والوسط  
العائلي، والمؤسسة المدرسيّة.

## خلاصة :

إنّ مباحث علماء اجتماع التربية سائرة، رغم اختلافها الظاهري، على ضرب من التواصل بمقتضاه تتطوّر المواضيع والمسائل ومناهج البحث نحو غاية واحدة هي تعميق النظر المقدم على ابراز الاختلاف والقطيعة. وفي هذا التواصل ثبات مداره أمران هما : التنشئة الاجتماعية وتفاوت النتائج المدرسية. **والملاحظ** اليوم أنّ تغير المعطيات المتمثلة في تفشي الإخفاق المدرسي، وفي استفحال البطالة، وفي التمزق الاجتماعي قد أدّت جميعا إلى ضرب من العودة إلى الاهتمام بالمدرسة من حيث هي وسيلة اندماج اجتماعي وأداة انتماء إلى مجموعة معيّنة، قبل أن تكون وسيلة تكوين معرفي وشرطا من شروط النجاح المهني والاجتماعي. وهو ما أبرز مجددا نظرية دوركايم رغم أهميّة ماجاء بعدها من بحوث ونظريات.

**والحاصل** أنّ مجال علم الاجتماع التربوي قد انتقل من حيّز المدرسة إلى الفضاء التربوي، وهو ما يعني توسّعا يشمل مشاكل الشباب وقضايا المدينة والنزوح وغيرها من المسائل، فضلا عن أنّ هذا الطرف الذي غدت فيه علاقة التكوين بالتشغيل علاقة اشكالية أدّى إلى توسّع علم الاجتماع التربوي نحو مجال علم الاجتماع المهني، وذلك لتبنّي تعقد اندماج الشباب مهنيًا واجتماعيًا.

## (عناوين متوفرة بمكتبة المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر)

### Bibliographie sélective

- 1) BALLION, (Robert), *Le Lycée : une cité à construire*, Hachette, Paris, 1993 - M. 3109-
- BARRIERE (Anne) et SEMBEL (Nicolas), *Sociologie de l'éducation*, Nathan, Paris, 1998.
- 2) BAUDELLOT (Christian), *Le niveau monte*, Seuil, Paris, 1989, - M 1932-
- 3) - *l'Ecole primaire divise*, Maspero, Paris, 1975, - M 1964-
- 4) BERTHELOT (Jean-Michel), *Le Piège scolaire*, P.U.F. Paris, 1983, - M 1240
- 5) BOURDIEU (Pierre ) et PASSERON (Jean-Claude), *Les Héritiers*, Ed. Minuit, Paris, 1964.
- 6) - *La Reproduction*, Ed. Minuit, Paris, 1970.
- 7) BOURDIEU (Pierre), *La Distinction*, Ed. Minuit, Paris, 1982 - M 1270-
- 8) CACOUAULT (M) et OEUVRARD (F), *Sociologie de l'éducation*, La Découverte, Paris, 1995
- 9) CHARLOT (Bernard), *l'Ecole en mutation : crise de l'école et mutations sociales*, Payot, Paris, 1987, - M 2083-
- 10) CHERKAOUI (Mohamed), *Sociologie de l'éducation*, P.U.F. Paris, 1989 (2ème éd).
- 11) DELSAUT (y) , *La place du maître*, l'Harmattan, Paris, 1992, - M 3487-
- 12) QUEIROZ (DE), J-M, *l'Ecole et ses sociologues*, Nathan, Paris, 1995.
- 13) DUBET (François), *Les Lycéens*, Le Seuil, Paris, 1991. - M 2205-

- 14)** DURKHEIM (Emile), *Education et Sociologie*, P.U.F, Paris.
- 15)** *l'Evolution pédagogique en France*, P.U.F, Paris, 1969. - M 1103-.
- 16)** DURU - BELLAT (Marie) et HENRIOT - VAN ZANTEN (Agnès), *Sociologie de l'école*, A. Colin, Paris, 1992. - M 2998-
- 17)** DURU-BELLAT (Marie) et MINGAT (Alain), *Pour une approche analytique du fonctionnement du Système éducatif*, P.U.F., Paris, 1993. - M 2857-
- 18)** ESTABLET (Roger), *l'Ecole est -elle rentable ?* P.U.F, Paris, 1987. - M 1877.
- 19)** KELLERHALS (Jean) et MONTANDOU (Cléopâtre), *Les Stratégies éducatives des familles*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1991. - M 2829.
- 20)** LAHIRE ( Bernard), *Tableaux de familles*, Gallimard/ Seuil, Paris, 1995, - M 3458.
- 21)** LANGUET (Gabriel), *La Démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, E.S.F. , Paris, 1994, - M 3480-.
- 22)** LAUTREY (J), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, P.U.F., Paris, 1986 - M 1521-
- 23)** MEIRIEU (Philippe), *Ecole, Mode d'emploi*, E.S.F, Paris, 1992.
- 24)** MANTANDON (Cléopâtre) et PERRENOUD (Philippe), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?* P. lang, Berne, 1994. - M 2997-.
- MD 115- .
- 25)** ROCHEX (Jean-Yves), *le Sens de l'expérience scolaire*, P.U.F, Paris, 1995. - M 3562-.
- 26)** VINCENT (Guy), *l'Ecole primaire française*, P.U.L, Lyon, 1980, - M 1228-.
- 27)** *l'Education prisonnière de la forme scolaire*, - P.U.L, Lyon, 1994. - M 3523.