# الرسوب المدرسي
# في المجتمعات الغربية

د./ مراد عبيد
أستاذ مساعد- قسم علم النفس
جامعة عنابة- الجزائر

**ملخص الدراسة :**

تحاول الدراسة الحالية تقديم صورة تمهيدية عن واقع المدرسة في العالم الغربي، وإبراز التأثيرات التي تمارسها البنية الاجتماعية على السياسة التربوية، وانعكاس ذلك على مستقبل الدارسين في هذه المجتمعات ثم بعد ذلك تعرض الدراسة بعض تفاسير أسباب الرسوب المدرسي، استناداً إلى مجموعة من النظريات التربوية، مستهلة ذلك بتفنيد جوانب من النظريات التي تعتمد على فكرة القدرات والمواهب، ثم تقديم إسهامات المدارس الفكرية الفرنسية التي ارتكزت على نظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي، (***Reproduction***) حيث تتطرق بشيء من التفصيل لمساهمة بيار بورديو ((***P.Bourdieu***، ألتوسير ((***L.Althusser***، إستابلي وبوديلوو ((***C.Baudelot,R.Establet***)) وبوليزوجينتيز ((***S.Bowles,H.Gentis***)).

بالإضافة إلى عرض هذه النظريات ونقدها، ستتناول الدراسة نظريات المدرسة البريطانية بشقيها: نظرية المقاومة ونظرية الإعاقة الثقافية الاجتماعية، لنقدم في الأخير خلاصة عامة مع إعطاء تفسير نزعم أنه أكثر موضوعية مما قدمته المدرسة الفرنسية.

وهذا التفسير يعتمد على نتائج الملاحظات الإثنوغرافية للنشاط المدرسي الذي كان المنهج الرئيسي للباحثين في المدرسة البريطانية و الأمريكية، ونختم الدراسة باستشراف آفاق التطور في مجال علم اجتماع التربية.

# الرسوب المدرسي
# في المجتمعات الغربية

د./ مراد عبيد
أستاذ مساعد- قسم علم النفس
جامعة عنابة- الجزائر

**مقدمة :**

أثبتت دراسات علم اجتماع التربية أن المدرسة بالدول الغربية لم تحقق المساواة المرجوة بين جميع فئات المجتمع، إذ برهن علماء اجتماع التربية- استناداً إلى إحصاءات دقيقة- أن المدرسة تساعد على نجاح الفئات العليا والمهيمنة، وتساهم في رسوب أطفال الفئات الضعيفة والفقيرة، وذلك منذ أكثر من ثلاثين سنة.و لقد أحدثت هذه النتائج حينئذ ضجة وقلقاً وخيبة أمل في الأوساط السياسية بين العاملين في قطاع التربية، وكذلك المجتمع المدني.ولكن بمرور الوقت أصبح هناك تعوداً وقبولاً ضمنياً للفكرة، ولم تعد تجذب أي انتباه، على الرغم من أن الدراسات الحديثة التي أجريت في أواخر التسعينات توصلت إلى النتائج نفسها.

وفي ضوء ما سبق، تحاول الدراسة الحالية تقديم صورة تمهيدية عن واقع المدرسة في العالم الغربي،وإبراز التأثيرات التي تمارسها البنية الاجتماعية على السياسة التربوية، وانعكاس ذلك على مستقبل الدارسين في هذه المجتمعات ثم بعد ذلك تعرض الدراسة بعض تفاسير أسباب الرسوب المدرسي، استناداً إلى مجموعة من النظريات التربوية، مستهلة ذلك بتفنيد جوانب من النظريات التي تعتمد على فكرة القدرات والمواهب، ثم تقديم إسهامات المدارس الفكرية الفرنسية التي ارتكزت على نظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي ، (***Reproduction***) حيث تتطرق بشيء من التفصيل لمساهمة بياربورديو((***P.Bourdieu***،ألتوسير(***L.Althusser***، إستابلي وبودلوو***C.Baudelot,R.Establet***)) وبوليزوجينتيز ***S.Bowles,H.Gentis***)).

بالإضافة إلى عرض هذه النظريات ونقدها، ستتناول الدراسة نظريات المدرسة البريطانية بشقيها: نظرية المقاومة ونظرية الإعاقة الثقافية الاجتماعية، لنقدم في الأخير خلاصة عامة مع إعطاء تفسير نزعم أنه أكثر موضوعية مما قدمته المدرسة الفرنسية .

وهذا التفسير يعتمد على نتائج الملاحظات الإثنوغرافية للنشاط المدرسي الذي كان المنهج الرئيسي للباحثين في المدرسة البريطانية والأمريكية، ونختم الدراسة باستشراف آفاق التطور في مجال علم اجتماع التربية.

واقع المدرسة الغربية:

حققت المدرسة الغربية بشكل عام، والفرنسية بشكل خاص إنجازات عديدة لعل أبرزها: وصول نحو ٨٠% خلال الجيل الواحد إلى مستوى الثانوية العامة، لكنها لم تعالج مسألة عدم تكافؤ الفرص في النجاح المدرسي بين جميع فئات المجتمع. فعلى سبيل المثال قدرت نسبة النجاح في مادة اللغة الفرنسية عند نهاية المرحلة الابتدائية في سبتمبر ١٩٩٤ بـ ٧١,١% عند أبناء الفئات الاجتماعية العليا، مقابل ٥٦,٧% عند أبناء العمال البسطاء . أما في مادة الرياضيات فقد تم تسجيل نسبة ٧٠,٢% عند أبناء الفئات الاجتماعية العليا مقابل٥٦,٣% عند أبناء العمال البسطاء.(*Charlot.B 2003*)

كما تظهر هذه الفروق أيضاً خلال بقية المسار الدراسي، حيث يلاحظ أن نسبة ٧٧% من أبناء الفئات الاجتماعية العليا الموظفون السامون،أصحاب المهن الحرة وأساتذة الجامعات) والمسجلين في السنة السادسة ابتدائي سنة ١٩٨٩حصلوا على شهادة الثانوية العامة دون أي تعثر أو رسوب، مقابل ٣٢% فقط من أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا(عمال،موظفين وفلاحين).

وتستمر الفروق حتى المرحلة الجامعية، فخلال السنة الجامعية ٩٤/٩٣ بلغت نسبة المسجلين الجدد ٣٤,٥% من أبناء الفئات الاجتماعية العليا، منهم ٥١% مسجلين بكلية الطب، أما أبناء الفئات الدنيا بلغت نسبة تسجيلهم بالجامعة ١٢% منهم ٧,١% مسجلين بكلية الطب.السبب الواضح هنا هو فشل المدرسة في تحقيق تكافؤ الفرص بين الفئات الاجتماعية المختلفة لكن يبقى السؤال المهم وهو: ما هي العوامل التي تقف وراء ذلك؟

طبقا للتحاليل السوسيولوجية التي تمت في أواخر الستينات و بداية السبعينات من القرن العشرين أن كل مجتمع يسعى لإعادة الهياكل والعلاقات الاجتماعية التي أسسها، ويستعين بالتعليم كأداة ووسيلة لتحقيق هذه النتيجة. فالمجتمعات تستخدم التعليم لتكريس التفاوت الطبقي، إذا اعتبرنا ذلك فضيحة، فعلينا التساؤل عمن هو المستفيد منها؟

الإجابة ببساطة هي أن المستفيد هو ما يمكن تسميته الرأسمالية والبرجوازية والنظام البيروقراطي. لكن السؤال الذي يبقى قائماً هو" ما هي الآليات والميكانيزمات التي أنتجت هذه الوضعية؟

لا يزال علماء الاجتماع يتساءلون كيف وصلت الأوضاع إلى ما هي عليه رغم أن المدرسة من الناحية الشكلية على الأقل مفتوحة لجميع الفئات الاجتماعية، وتتعامل مع التلاميذ بالطريقة نفسها دون أن تضع في اعتبارها الأصول الاجتماعية، لذلك فإن علم اجتماع التربية يواجه لغزاً منذ أكثر من ثلاثين سنة. فيما مضى كانت الوضعية واضحة، وهي أن غياب تكافؤ الفرص تجاه المدرسة كانت مقصودة و معلنة، وينظر إليها أنها حالة عادية بما في ذلك الفئات الدنيا نفسها

باعتبار أن أطفال الفئات الدنيا يتوقفون عند المرحلة الابتدائية ليلتحقوا بالعمل عند سن ١٣ أو ١٤، وأن الثانوية ستكون محجوزة لأطفال الفئات العليا.

هذه النظرة تقاسمها كل من (*J. Ferry Durkheim.E 1990*) ومؤيدي المدرسة العلمانية والجمهورية الذين نادوا بالتعليم للجميع، لكن ليس بالكيفية نفسها بالنسبة للفئة البرجوازية والفئة الشعبية، أو بالنسبة للذكور والإناث.

حيث يؤكد *J .Ferry* أن الأصل الاجتماعي هو الذي يحدد مهنة التلميذ مستقبلاً، ولا تعد عملية إعادة الإنتاج التي تقوم بها المدرسة لغزاً بدون حل، بل هي هدفاً صريحاً و غايةً معلنة للنظام التعليمي، وتظهرهذه البديهية جلياً في تعريف دوركايم للتربية حيث يقول أنها :" العمل الذي تحدثه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم تبلغ بعد النضج اللازم للحياة الاجتماعية، وأن تثير لدى الطفل عدداً من الحالات الجسدية والفكرية والروحية، التي يتطلبها منه المجتمع السياسي بصفة عامة، والبيئة التي يهيأ لها الطفل بوجه خاص".

**نقد نظرية القدرات والمواهب**

بداية من ثلاثينات القرن العشرين تطورت فكرة الديمقراطية و المساواة في حظوظ الالتحاق بالمدرسة والنجاح، حيث رفع الحاجز المالي من خلال تشريع مجانية التعليم لجميع فئات المجتمع. لكن سرعان ما استبدل ذلك بحاجز آخر يتمثل في امتحانات الانتقال بين مراحل التعليم المختلفة قبل امتحان الانتقال من التعليم الابتدائي للتعليم الإعدادي ومن الإعدادي إلى الثانوي حيث تفشل نسب كبيرة جدا من هؤلاء التلاميذ في النجاح و تنقطع بالضرورة عن التعليم وإذا كانت هذه الامتحانات منطقية ووظيفية من الجانب التقويمي للأداءالتربوي للتلاميذ،فإنها مع ذلك لا تستطيع أن تقتصرعلى صفتها الانتقائية الاجتماعية لارتباط الأداء بالانتماء الاجتماعي لمختلف الفئات، ومدى امتلاكها للموارد المادية والرمزية المناسبة لذلك.

إن تطور مقاييس علم النفس، و تطبيق أول إجراءات التوجيه المدرسي و المهني في أواخر العشرينات، ساهمت في تفعيل هذه الفكرة.حيث كان هدف مشروع (*H.Wallon Dubet.F 2004*) هو تقديم شعب دراسية تتلاءم مع قدرات كل تلميذ، وهذا ما يسميه الخطاب العامي "الموهبة".

وفي منتصف الخمسينات بدأت الحكومة لفرنسية في حذف امتحان نهاية التعليم الابتدائي، واستبداله بمبدأ تعميم المدرسة والتعليم الإجباري لكل طفل حتى سن السادسة عشرة، فاتحة بذلك مجال التعليم الثانوي للجميع دون استثناء.

لكن مع منتصف الستينات استفاد علماء الاجتماع من خدمات جهاز إحصائي دقيق تطور مع تطور النظام المدرسي،ومن خلاله لوحظ أن الفروق الاجتماعية لازالت قائمة، فالمتفوقون هم

أبناء الطبقات الغنية والراسبون ينتمون إلى الطبقات الفقيرة. وعلى هذا الأساس لا يمكن الاكتفاء بفكرة القدرات الطبيعية والمواهب لتفسير الفروق في النجاح. إلا إذا تبنينا أطروحات بعض الأوساط، التي ترى بأن عملية توزيع الفرص داخل المجتمع تعود أصلاً إلى اللامساواة الفطرية بين الأفراد، يتجسد في تواصلها بين الأجيال. بمعنى مختصر يكون الفرد عاملاً بسيطاً لأنه أقل ذكاءً من شخص ينتمي إلى فئة اجتماعية عليا و ذلك لأسباب وراثية.

من هذا المنطلق تكون نسبة نجاح أبناء العمال البسطاء أقل بكثير من نسبة نجاح أبناء الفئات الاجتماعية العليا . غير أن هذه الأطروحة مبنية على افتراض غير مؤكد، بل و يستحيل التأكد منه لأنه أيديولوجي و يفتقد لأي أسس علمية.

لقد تعارضت هذه الأطروحة مع نتائج الأبحاث العلمية التي تطورت خلال الستينات والسبعينات والثمانينات من القرن الماضي ، و كان أول نقد علمي وجه لأطروحات القدرات والمواهب قد انصب على منهج القياس النفسي المشار إليه سابقا، الذي يبدو أنه منهج صادق لقياس الاستعدادات الفطرية، غير أنه لا يقيس في الواقع إلا القدرة على أداء هذا الاختبار، بمعنى أدق،أنه يقيس قدرة الشخص على الإجابة في وضع مصطنع،وعليه فإن القدرة ستختلف حتما باختلاف الانتماء الاجتماعي، لأن القدرة ليست محددة وراثيا فحسب.

وفي هذا السياق أيضا قام عالم اللسانيات ***W. Labov.W 1978, Labov*** بدراسة حول بلاغة أطفال زنوج منطقة "***Harlem***" بمدينة نيويورك حيث اتضح أن لهم قدرة لغوية ضعيفة عند اختبارهم، باستعمال منهج القياس النفسي، لكن بالمقابل لاحظ أن لهم إستعدادات لغوية وسهولة كبيرة في الكلام. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن اللغة التي يتكلمها زنوج "***Harlem***" تختلف عن اللغة التي تدرس في المدرسة .

ولقد تعرضت نظرية الاستعدادات الفطرية لنقد آخر وجه من قبل علماء الوراثة "***genetics***" الذين ذكروا بأن مدلول كلمة "وراثة " أو "فطرة" لا تعني بالضرورة مقولة "المحتوم"، ودليلهم على ذلك أنه يوجد العديد من الأمراض الجينية التي يمكن معالجتها، إذا اكتشفت خلال السنوات الأولى من حياة الطفل.

وأبعد من ذلك، فإن الجينات تبعاً لهؤلاء العلماء لا تحدد لا سلوك الفرد ولا حتى جزءاً منه. وبعبارة أوضح، فإن آثار هذه الجينات لا تظهر إلا من خلال وسط طبيعي وإنساني . بمعنى آخر يمكن القول إنه يوجد تكامل، وليس مجرد جمع بين الجينات والوسط الاجتماعي، بمعنى أدق أن سلوك الفرد يعود إلى التفاعل بين الجينات والوسط الاجتماعي معاً، فلا مجال للحديث عن سلوك الفرد في غياب الجينات أو الوسط الاجتماعي، لأننا إذا حذفنا الجينات نكون أمام فرد ميت، و إذا حذفنا الوسط الإنساني نكون بصدد كائن بيولوجي(كالحيوان).

على هذا الأساس فإن العلم لا يمكنه الفصل بين التأثير الذي تحدثه الجينات،و التأثير الذي يحدثه الوسط الاجتماعي. فضلاً عن ذلك، فقد اصطدمت فكرة الموهبة الفطرية بواقع العلاقة الارتباطية بين النجاح المدرسي والأصل الاجتماعي التي اكتشفها علماء الاجتماع .

أما في السبعينات فقد وجد علماء الاجتماع أنفسهم في مواجهة تحد آخر لا يقل أهمية يكمن فيما يلي: إذا كانت الفروق في النجاح المدرسي بين التلاميذ تعود إلى الأصل الاجتماعي، ولا تعود إلى الاستعدادات الفطرية والمواهب، فما هي إذن الميكانيزمات الاجتماعية المسؤلة عن الارتباط بين الإنتماء الاجتماعي، و النجاح المدرسي؟

**١- نظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي *Reproduction***

لقد طور علماء الاجتماع ما أسموه " بنظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي" التي ارتكزت في تحليلها على بيانات إحصائية. و نشير هنا بأن هذه النظرية قد أسهم في تكوينها كل من بيار بورديو وجون كلود باسيرون.

**١١. بيار بورديو وجون كلود باسرون**

يرى كل من بورديو وباسيرون ***P.Bourdieu*** و ***J C .Passeron.P,Bourdieu)*** ***J.C.Passeron 1970)*** أن المدرسة تفضل نوعاً من الثقافة المدرسية، تتميز بالرفاهية والأناقة التي تبدو ظاهرياً طبيعية لجميع الناس، غير أن الحقيقة غير ذلك تماماً،لأن الطبقات الاجتماعية تتواجد على مسافات غير متساوية من هذه الثقافة. وبالتالي فإن الطبقات العليا تكون قريبة جداً من الثقافة المدرسية إن لم نقل أن هذه الأخيرة تعكس ثقافة بيئتهم الاجتماعية، بينما تكون الطبقات السفلى والفقيرة، على عكس ذلك، بعيدة عن تلك الثقافة، أي أنها تكون على مسافة بعيدة جداً إن لم نقل أن ثقافة المدرسة غريبة عنهم تماما. فالطبقات العليا تنقل لأبنائها رأسمالاً ثقافياً، ومجموعة من الاستعدادات تجاه المدرسة، وثقافة تسمح لهم بالنجاح المدرسي، على عكس أبناء الطبقات الدنيا الفقيرة والمحرومة من هذا الرأسمال الثقافي، وكذلك من هذه الاستعدادات، ويكونون بذلك أكثر عرضة للرسوب المدرسي.

وتقوم المدرسة بتنظيم التلاميذ حسب هذه المعايير التي تبدو ثقافية غير أنها في الواقع معايير اجتماعية محضة. لهذا السبب يؤكد كل من ***P.Bourdieu*** " و" ***J.C.Passeron*** " بأن المدرسة تخفي وظيفتها الاجتماعية وراء وظيفتها الثقافية، وتساهم في الحفاظ على بنية العلاقات الطبقية، وإضفاء صبغة شرعية عليها.

**١٢. ألتوسير(*Althusser*) والجهاز الأيديولوجي للدولة**

إن المصطلح التأسيسي لهذا الاتجاه هو الجهاز الأيديولوجي للدولة(***Althusser.L 1970***)، حيث يعمل كل مجتمع من خلال هذا الجهاز على تزويد الشباب بالكفاءات والقواعد السلوكية

الضرورية التي تسمح لهم باحتلال مراكز معينة في المستقبل ضمن التقسيم الاجتماعي للعمل. ويعتمد قبول الشباب لمراكزهم في التقسيم الاجتماعي للعمل على مدى ولائهم الأيديولوجي نحو المجتمع، ويتحقق ذلك عن طريق نظام الأجور والعلاوات والامتيازات المهنية الأخرى التي يوفرها لهم عالم الشغل. وفي حال فشل ذلك النظام في تحقيق الهدف فإن الأجهزة القمعية، وسلطة الدولة كالشرطة والقضاء والدفاع كفيلة بتحقيق ذلك. لكن الدور الأول والأساسي يبقى للأجهزة الأيديولوجية للدولة التي تأتي في المقدمة ومنها المدرسة بالطبع.

ولقد أثرت أفكار لويس ألتوسير ***L. Althusser*** على فريقين من علماء الاجتماع هما:

أ. الفريق الأول بفرنسا، ويتزعمه كل من إستابلي و بوديلو ***R.Establet et Ch. Baudelot*** اللذين أسسا " نظرية الشبكتين " في المدرسة (***Two Networks Theory***).

ب.الفريق الثاني بأمريكا، ويتزعمه كل من جانتيس وباولز ***H.Gentis, S.Bowles***، وقد كانا وراء تأسيس " نظرية التناسب" ***correspondence) theory*** (.

**أ- نظرية الشبكتين في المدرسة**

لقد تمت الإشارة في بداية هذا المقال إلى أن مؤسسي المدرسة الفرنسية أرادوا مدرسة ديمقراطية علمانية، وموحدة لجميع الفئات الاجتماعية إلا أن الواقع والحقيقة تطورا على العكس من ذلك، إذ يشرح كل من إستابلي و بوديلو أن المدرسة توزع الشباب ضمن شبكتين متفرقتين ومتناقضتين تعكسان بحق صورة التمييز الرأسمالي بين العمل اليدوي و العمل الفكري، بين المستغل والمُستغَل.

ولقد أطلقا على الشبكة الأولى اسم شبكة "ابتدائي- مهني"، و هي عبارة عن مسار يتكون من مجموعة شعب دراسية غير مفضلة اجتماعياً، يسلك التلميذ هذا المسار الذي يوصله إلى التكوين المهني، وهو مسار لا يسمح بأي حال لتلاميذ هذه الشعب الدراسية الالتحاق بالجامعة.

أما الشبكة الثانية فأطلقا عليها اسم شبكة" ثانوي-جامعي"، وهي أيضا عبارة عن مسار يتكون من مجموعة شعب دراسية مفضلة اجتماعياً، مسار يسلكه التلميذ ليوصله في نهاية المطاف إلى الجامعة..

وقد لاحظ العالمان ***R. Establet***" و ***Ch. Baudelot***" -استناداً إلى إحصاءات سابقة- (***Baudelot.Ch ,Establet.R 1971***) أن التلاميذ الذين يسلكون سبيل الشبكة الأولى هم بنسبة تفوق ٨٠% من أصول اجتماعية دنيا ممثلة في الفلاحين و العمال البسطاء. أما التلاميذ الذين يسلكون مسار الشبكة الثانية فإنهم ينتمون في غالبيتهم إلى الفئات الاجتماعية الراقية والمهيمنة في المجتمع الفرنسي، لهذا أطلق العالمان على نظريتهما اسم نظرية الشبكتين في المدرسة.

ب- نظرية التناسب

ترى نظرية التناسب أن المدرسة في المجتمع الرأسمالي تنتج السلوكيات والقيم والاتجاهات، أكثر مما تنتج المعارف والعلوم والقدرات الذهنية، بمعنى آخر، تعمل المدرسة على توفير قوة عمل قادرة على الخضوع للمتطلبات المرتبة في نظام الإنتاج. كما تنتج المدرسة أشكالاً مختلفة من الآداب ونظم الطاعة والانضباط وأشكال السلطة التي تتناسب مع مختلف مستويات نظام تقسيم العمل الاجتماعي، فضلاً عن أنها تعد التلاميذ للمستقبل وتعلمهم الاحترام الصارم للقواعد. (*Bowles.S,Gentis.H.1976*) وبالنسبة للموظفين البسطاء فإن المدرسة تكتشف لديهم حسن الترتيب والتنظيم فضلا عن التنسيق مع الأخذ في الاعتبار كل من روح المبادرة والمسؤولية. أما بالنسبة لكوادر العمل العليا (المديرون والموظفون السامون)، فإنها تعلمهم سبل استبطان القواعد، وتبرز لهم قوة العلاقات السائدة في المجتمع بطريقة تجعلهم يعتقدون أنهم لا يخضعون سوى لضمائرهم عندما يؤدون وظائفهم القيادية.

ولقد لعبت هذه النظريات دورا رياديا في تأطير البحوث في مجال علم الاجتماع في أواخر الستينيات و بداية السبعينات، وحظيت بصدى كبير خاصة عند الرأي العام، والأساتذة، ورجال السياسة، وعند النقابيين.وكان لها الفضل في كشف العلاقة الارتباطية بين النتائج الدراسية، والانتماء الطبقي، كما يعود لها الفضل كذلك في تفنيد أطروحات نظرية "المواهب". لقد استطاعت أن تبين أن المدرسة ليست هي المؤسسة الاجتماعية الحيادية بامتياز كما تدعي، ولكنها مؤسسة اجتماعية تعكس العلاقات الاجتماعية المبنية على منطق الهيمنة والسيطرة، وتساهم في استمرارها ومنحها الشرعية .

**١٣. نقد نظريات إعادة الإنتاج:**

بمرور الزمن وبعد عدة سنوات من الازدهار والانتشار خلال حقبة السبعينات والثمانينات من القرن الماضي تعرضت نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي لانتقادات عديدة ومتكررة، سنحاول عرض الأهم منها فيما يلي:

أولاً: إن نظريات إعادة الإنتاج رغم نجاحها في تبين من المستفيد من عدم المساواة الاجتماعية وغياب تكافؤ الفرص أمام المدرسة، وكشف الوظيفة الحقيقية للمدرسة، إلا أنها تجد صعوبات فعلية لتوضيح كيف يحدث كل ذلك. لقد حاول بورديو ***P.Bourdieu*** ***Bourdieu,Passeron 1970*** أن يقدم تفسيرا لذلك بتطوير مفهوم "الاستعدادات النفسية المحددة اجتماعيا" التي أسماها ***Habitus*** وهو مفهوم يحمل علامة العلاقات الاجتماعية التي بنيت عليها تلك القدرات والاستعدادات التي يتمتع بها الأفراد باعتبارهم نتاج لها، لذلك فإنها متنوعة ومختلفة اجتماعياً. توهم تلك الاستعدادات الفطرية المحددة اجتماعيا الفرد بأنه

يقوم بسلوك حر دون الخضوع للقواعد، لكن أفعاله وتمثلاته تعكس في حقيقة الأمر انتماءه الاجتماعي .

لقد تمت الإشارة فيما سبق إلى أن أصحاب نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي مثل *R. Establet* و *Ch. Baudelot*، وأيضاً *H.Gentis,S Bowles* يركزون على فكرة الاستبطان الإيديولوجي للعلاقات والقيم الاجتماعية، ولكن نبقى بحاجة ملحة ودقيقة لشرح كيف يحدث ذلك الاستبطان، وكيف يبني، وطريقة تطوير مجموع الاستعدادات النفسية المحددة اجتماعياً بمعنى آخر ما هي آليات عمل هذا النظام.

ثانياً: إن كلمة إعادة الإنتاج الاجتماعي تبدو غير ملائمة إلى درجة أنه يصعب علينا تصور قدر آخر لتلاميذ الفئات الفقيرة غير الرسوب. ذلك ما يدفعنا إلى طرح تساؤلات حول قدرة المدرسة على تغيير مسارهم. إضافة إلى ذلك، فإن نظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي باتجاهها الحتمي، وما تمنحه من مكانة كبيرة لتأثير العلاقات الاجتماعية، تجعل كل التغييرات المؤسساتية والتجديدات في طرق التدريس تبدوغير ذات قيمة أوبدون فائدة تذكر. إنها تحكم بشكل مسبق على التلاميذ بالنجاح أو بالفشل، تبعاً للطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها. بل أبعد من ذلك، فإن هذه النظريات لا ترى إمكانية لتفادي الرسوب المدرسي، وبالتالي لا جدوى من مقاومته طالما أن النتائج محسومة مسبقاً. إنه يصبح بمثابة قدر اجتماعي محتوم لا مفر منه في ضوء العلاقات الاجتماعية السائدة.

ثالثاً: لا تسمح نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي إطلاقا بفهم الدور الخاص للدولة، والتغيرات الثقافية التي لا تتطابق مع الواقع التاريخي الذي يشير إلى التدخل الذي تمارسه الدولة في بناء أوصياغة العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها.

إن هذه النظرية لم تقدم صورة واضحة عن التطورات الثقافية العميقة التي شهدها النظام التربوي في ذات الوقت الذي طور فيه بورديو وباسيرون *Passeron* و*Bourdieu.P,Passeron.JC 1965,Bourdieu* أفكارهما عن تفضيل المدرسة للبلاغة والتلقائية كونها من صفات التعليم الثانوي والجامعي القديم التي كانت مهيمنة على الدراسات الأدبية.

لكن مع تطور النظام التربوي الفرنسي تم إدراج الرياضيات الحديثة في الشعب العلمية، لاسيما شعبة الرياضيات والفيزياء، وأصبحت الرياضيات مهيمنة على التعليم الثانوي والجامعي، وعلى هذا النحو نتساءل- بمنطق نظرية إعادة الإنتاج- حول ما إذا جرى تعويض هيمنة الدراسات الأدبية التي كانت تقوم بوظيفة الانتقاء الاجتماعي بهيمنة الرياضيات.

ولا مناص من الإشارة في هذا السياق إلى أن علم الاجتماع الإنجليزي- الذي يتعامل مع مجتمعات أكثر حساسية من المجتمع الفرنسي في مجال المجموعات الثقافية والأنظمة التربوية- لا يعتمد على برامج حكومية موحدة وإنما انصبت كل اهتماماته على محتوى البرامج الدراسية، وبنية المناهج التعليمية. لقد كان هذا شأن المدرسة الجديدة في علم اجتماع التربية البريطاني منذ بداية السبعينات من القرن الماضي.

رابعا: إن المكانة التي تمنحها نظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي للطبقة المهيمنة جعلتها تواجه مشكلة محددة، إذ يظهر تلاميذ الطبقات الشعبية- حسب هذه النظريات- يظهرون كأنهم دُمى في يد الطبقة المهيمنة.

لكن الواقع يبين أن الفرد "الخاضع" ليس عنصرا سلبياً، لأنه يواجه بردود أفعاله هذه الهيمنة عن طريق المقاومة، والحيل، والمراوغة، واستراتيجيات التعايش بطريقة التعامل مع الهيمنة التي يعانون منها، أو الوقوف ضدها. لهذا فإن بعض السوسيولوجيات (خاصة السوسيولوجيات الإنجليزية) تطورت امتداداً لهذه النظريات، وخلافاً لنظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي ظهرت على الساحة نظريات جديدة سميت بنظرية المقاومة.

٢- نظرية المقاومة ***Resistance theory***

تبين نظرية المقاومة كيف أن" الخاضعين" طوروا ثقافة مضادة تسمح لهم بالمقاومة، و لكن تجعلهم أكثر تعرضاً لميكانيزمات إعادة الإنتاج.

إن الثقافة المضادة للمدرسة تجد جذورها في ممارسات شباب الإنجليز من أصل عمالي، تلك الممارسات التي وصفها "***P. Witis***" ***(Forquin.JC.1997)*** بأنها ثقافة القوة البدنية، والشجارات. إنها تبنى داخل المدرسة وتأتي كنتيجة لأسلوب معاملة المدرسة لهؤلاء الشباب من الفئات العمالية.

لقد قامت المدرسة بتطوير نظرية " التفرقة – الاستقطاب" التي تعني بأن المدرسة تقوم بتقسيم التلاميذ من خلال تجميعهم في أقسام متجانسة عن طريق شعب مدرسية، ومجموعات المستويات التعليمية المتماثلة، و تنتج في إطارها " ثقافة فرعية". فالتلاميذ الذين يتصفون بمستوى راقٍ يصبح لديهم مكانة تشجعهم على تبني قيم المدرسة. ويقومون بتطوير ثقافة مساندة لثقافة المدرسة. وعلى العكس من ذلك، فإن التلاميذ ذوي المستوى الضعيف المعينون في أقسام أخرى مختلفة يقومون ببناء قواعد جديدة، أي ثقافة مضادة للمدرسة، وهي بدورها تشجع السلوكيات المضادة للمدرسة.

إن نظريات المقاومة ترى بأن "الخاضعين" فاعلون اجتماعيون، أويشكلون أطرافا فاعلة غير أنهم يعانون من الهيمنة، وهم بالتاكيد لا يمثلون عنصرا سلبيا في العلاقات الاجتماعية.

٣- نظرية الإعاقة الاجتماعية- الثقافية *Social cultural Handicap*

وجهت نظرية الإعاقة الاجتماعية- الثقافية انتقادات عديدة لنظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي باستعمال مناهج مماثلة تارة، ومختلفة تارة أخرى، وتوصلت إلى النتائج نفسها. و يمكن تمييز ثلاث أطروحات رئيسة لدى نظرية الإعاقة "الثقافية- الاجتماعية":

**الأطروحة الأولى:**

وتعتبر الأكثر تطرفاً من خلال استعمالها مصطلح "الحرمان" الذي تعني به النقص في الوسائل المادية والوسائل الثقافية التي من شانها مساعدة أطفال الفئات الشعبية على النجاح في المدرسة. إذ أنه في ظل غياب الإمكانات التي تسمح لهم بالتطور العقلي والفكري نجد هؤلاء الأطفال يعانون من تأخر عقلي وفكري، ويصبحون والحال هذه بحاجة ماسة إلى مناهج تعويضية.

ويقترح أصحاب هذه الأطروحة مجموعة حلول تتمثل في:

- توفير ظروف حياة سليمة.
- توفير بعض الكتب في المنزل.
- بذل المساعدة من قبل أولياء الأمور ليحل التلاميذ واجباتهم.
- اللغة التي تسمح لهم بالتجاوب مع عالم الأفكار " *B Bernstein (Bernstein.B 1975*)

**الأطروحة الثانية:**

يستعمل أصحاب هذه الأطروحة مصطلح "الصراع الثقافي" للإشارة إلى أن أطفال العائلات الشعبية ينشأون في ثقافة مختلفة عن ثقافة أطفال الطبقة المهيمنة، وهم يكتسبون بذلك قيماً، واتجاهات، وأساليب معرفية مختلفة تماما عن تلك التي تكون عادة مطلوبة لتحقيق النجاح المدرسي والاجتماعي. إن مسؤولية الرسوب المدرسي - حسب هذه الأطروحة- ترجع لأحد أمرين: إما لتلك العائلات الشعبية التي لا تنقل لأطفالها القيم الضرورية للنجاح المدرسي، أو إلى المدرسة ذاتها التي لا تأخذ بعين الاعتبار قيم هؤلاء الأطفال التي تكون مختلفة عن القيم السائدة في المدرسة.

**الأطروحة الثالثة:**

وهي تقترب من سابقتها حيث تركز هي الأخرى على القصور المؤسساتي للمدرسة، وتدعم الفكرة القائلة: بأن المدارس أسست من أجل الفئات المتوسطة، وعلى هذا الأساس فقد صاغت مناهج مناسبة لخصائص وسمات هذه الفئات.

لكن نقطة الاختلاف عن الأطروحة السابقة هي أن هذه الأخيرة تقول بشكل صريح وواضح أن المدرسة هي التي تعوق الطفل، كما أنها تعتبر الإعاقة انعكاساً للعلاقات الثقافية العامة، وليست

ميزة ثقافية داخلية لأطفال الطبقات المحرومة، أوصفة بنيوية للأقسام الدراسية الشعبية مثلما تزعم أطروحة الحرمان.

إن نظرية الإعاقة الاجتماعية- الثقافية، بخاصة الأطروحة الأولى منها، وقعت في المزالق ذاتها التي انتقدت من أجلها نظريات إعادة الإنتاج، وقد تجسد ذلك في طرحها إشكالية استخدام مصطلحات سجالية وجدالية مثل: النقص، والعجز، والقصور. وهذا يعني أنها تسعى إلى تفسير ما هو كائن بما ليس موجودًا أو بما هو غائب، بمعنى آخر، إنها تحاول تفسير الرسوب المدرسي بقولها أن الراسبين لا يتمتعون بالإمكانات نفسها التي يتمتع بها الناجحون. إن مثل هذه المقاربة أو التناول يحول موضوع هذه النظريات من تفسير ظاهرة الرسوب المدرسي، إلى محاولة تحليل ظروف النجاح المدرسي، والاختلاف بين الاثنين واضح.

وهذا ما يدفعنا إلى طرح تساؤل مهم مفاده: إذا كان هناك تلاميذ يرسبون، فإنهم حتماً يختلفون عن التلاميذ الذين ينجحون، وفي هذه الحالة ما هي هويتهم بالتحديد؟

إن الرسوب المدرسي لا يعني غياب النجاح، بل يعني أننا أمام تجربة يمر بها الطفل، ويواجهها ويتعامل معها، وهي تجربة ذات معنى، ولكن ما هو هذا المعنى بالضبط؟ وما هي الطرق والآليات التي تمكننا من فهم هذه الوضعية؟ وماذا يجرى في حياة الطفل الذي يواجه صعوبات في المدرسة. وإذا حاولنا أن نؤثر على تلك الطرق والآليات، فهل نتمكن من تغيير مسار الطفل ولو بصورة جزئية؟

أسئلة عديدة وشائكة لا تطرحها النظريات السابقة لكونها لا تندرج ضمن إطارها النظري وحقلها الإبستيمولوجي الذي صاغته وحددته مجموعة محددة من المفاهيم والتصورات.

إن طرح هذه الأسئلة والسعي للإجابة عليها يحتم علينا التعامل مع الطفل الذي ينتمي لعائلة شعبية كعنصر إيجابي في حياته، لا أن نُعامله على أنه عنصر سلبي.

في سنوات الثمانينات من القرن الماضي وجد علم اجتماع التربية نفسه أمام مسارات عدة، ومع ذلك فقد صب جل اهتمامه على فكرة " التفاعل الاجتماعي". في فرنسا مثلا، طورميشال كروزيه *M. Crosier*"" سوسيولوجيا النظم أو "الأنساق" التي هي بذات الوقت سوسيولوجيا الفعل. تنص هذه المقاربة على أنه ثمة كل نسق منظم مساحة أو هامش يسمح للفاعلين الاجتماعيين بتطوير الاستراتيجيات الملائمة للوضعيات التي يتعاملون معها، ولهذا سمي هذا التحليل، بالتحليل الاستراتيجي(*Croizier.M 1977*).

أما زميله آلان توران "*A. Touraine*" فقد تنبأ "بعودة الفاعل الاجتماعي" ( *Touraine.A 1997*)عندما بنى بدوره سوسيولوجيا الحركات الاجتماعية التي اعتبرها عناصر فاعلة تاريخيا.

أما خارج فرنسا وتحديداً في أمريكا، فقد تطورت سوسيولوجيا مغايرة اتخذت التفاعلية الرمزية التي أنشأها جورج هربرت ميد ***G.H.Mead*** خلال الثلاثينات من القرن العشرين ركيزة أساسية لها (***Coulon.A 1993***)

٤- مدرسة التفاعلية الرمزية: ***Symbolic Interactionist Theory***

لقد فتحت هذه المدرسة أبواباً جديدة لفهم الصعوبات المدرسية، وصعوبات النجاح التي تظهر في الحياة اليومية بين الأساتذة والتلاميذ. كما اقترحت أن نهتم خاصة بوصف تفاعلات التلاميذ داخل المؤسسات التربوية إذا أردنا أن نفسر الرسوب المدرسي.

ذلك ما قامت به مدرسة "المنهجية الإثنية" ***Garfinkel.H 1967 Ethnomethodology*** التي تهتم بصفة خاصة بطرق وأساليب التفاعل والاتصال التي يستعملها أفراد مجتمع ما في حياتهم اليومية بهدف إعطاء معنى مشترك لعمليات التفاعل القائمة بين الأفراد. وقد قدمت المنهجية الإثنية دراسات ذات قيمة في سوسيولوجيا التربية كما جسدتها أعمال ماك ميهان ***Mehan.H.M 1978 H.Mac Mehan*** الذي أوضح بأن الإعاقة تمثل بنيانا مشتركا يربط بين الذي يُعرف الآخر بأنه معوق والشخص الذي يعترف بأنه معاق.

لقد فتحت هذه الأعمال آفاقاً مشوقة لفهم "ما الذي يحدث" في الحياة اليومية داخل الصفوف المدرسية، وكيف تنتج تلك الحياة من خلال الأفعال الواقعية واليومية للأفراد، وغياب تكافؤ الفرص التي بينتها الإحصاءات، أو بمعنى مختصر، كيف تحدث عملية إعادة الإنتاج الاجتماعي؟

إن تحليل الوضعيات والتفاعلات سمحت بفهم ما يحدث في المكان والزمان بالنسبة للحياة اليومية للصفوف، أي "هنا والآن" بالتعبير المشهور لدى رواد المنهج الإثني، دون حاجة حقيقية لإرجاع كل التفسيرات إلى البناء الاجتماعي الكلي، أو إلى العلاقات الاجتماعية الكلية، ودون اعتقاد بأن تفسير فشل طفل ما في أداء تمرين مدرسي معين، أولدى قيامه بأي فعل منحرف ينبغي أن يكون بالضرورة ضمن تحليل العلاقات الاجتماعية في الصف أو في المجتمع الكبير.

لكن يبدو أن كثيرا من علماء الاجتماع يحاولون تفسير الذي يجري في المكان والزمان من زاوية واحدة هي "هنا والآن" متجاهلين بأن سلوكيات وتمثلات الأساتذة والتلاميذ في المكان والزمان مرتبطة ومتأثرة بما هم عليه خارج المدرسة، وبما كانوا عليه في الماضي، وبأحلامهم في المستقبل.

لا شك أن هناك حاجة ملحة لكي نفهم بشكل أدق ماذا يحدث في الحياة اليومية داخل الصفوف المدرسية. لكن هذا الهدف سوف يكون ضرباً من الأوهام أو أضغاث أحلام، لو اعتقدنا بأنه يمكننا القيام بذلك مع تجاهل وجود علاقات اجتماعية مبنية في المجتمع الكلي.

إن فهم مسألة الزمان والمكان يتم دون نسيان إدماجها في العلاقات الاجتماعية، كما أن فهم الحالات الخاصة يحصل دون تجريدها من فضائها الاجتماعي والتاريخي. وبالتالي فإن فهم المسارات الخاصة للتلاميذ يتحقق دون الحكم عليهم مسبقاً وبصورة سلبية بأنهم متجهون نحو الرسوب، كما أن فهم الطابع الخاص لاكتساب المعرفة يكون دون نسيان أن المعرفة مسألة إنتاج اجتماعي، إذ لا يمكن فهم طريقة تشكل التفاوت الاجتماعي وعدم تكافؤ الفرص عبر وصف وضعيات فردية، أوتحليل قصص ثقافية متفردة رغم ما قد تتصف به من حيادية. ذلك هو التحدي الحقيقي والصعب الذي يواجه علم اجتماع التربية في هذه الأيام.

الخاتمـــــة

مهما يكن من اختلافات بين الباحثين، فإنهم يجمعون على أن الظواهر الاجتماعية لا تُعرض كشيء جاهز، بل تبنى في إطار التفاعل بين الأشخاص في وضعيات محددة، وقصص فردية مصاغة في إطار العلاقات الاجتماعية. إن دراسة كل ما هو اجتماعي هو محاولة لإدراك العلاقات الاجتماعية، وكذلك دراسة للمعنى الذي يعطيه الأشخاص الفاعلون والمتفاعلون لكل ما يحدث لهم وحولهم. كما تتم دراسة التربية آخذ ين في الاعتبار تغيرات الهوية (عملية تأمل الذات للذات) دون نسيان الممارسات الخاصة، التي يهدف التلميذ من خلالها إلى اكتساب معارف ومهارات معرفية.

يطمح علم اجتماع التربية في الوقت الراهن إلى تجاوز التفكير القائم على استعمال مصطلحات مثل "الانتماء الطبقي والجنسي"، ويريد طرح مسألة الفعل الاجتماعي بتعبئة كل الموارد، بما فيها الداخلية، لحل المشكلات العالقة مثل تحديد مفهوم الذات تحديداً دقيقاً. وهكذا يجري الحفاظ على تحليل الوضعيات الصغيرة والقرارات الجزئية ضمن أفق العلاقات الاجتماعية التي تشكل المجتمع ككل.

## المراجـــع


1- ALTHUSSER L., "Idéologies et appareils idéologiques d'Etat" in La Pensée, No: 151, juin 1970

2- BAUDELOT CH., ESTABLET R., L'école capitaliste en France. Editions Maspero, 1971.

3- BERNSTEIN B. ,Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social. Editions de Minuit, Paris, 1975

4- BOURDIEU P et PASSERON J-C , La Reproduction, Ed. de Minuit, 1970.

5- BOURDIEU P, Les Héritiers, Ed. de Minuit, 1964

6- BOWLES S., GINTIS H., Schooling in Capitalist America, New York, Basic Books, 1976

7- CHARLOT B, Sociologie de l'éduction état des lieux, revue ''politique'' Septembre 1996 No. 1

8- CROZIER M, L'acteur et le systeme, Ed du Seuil,Paris 1977

9- COULON A, Ethnométhodologie et Education, PUF, 1993

10- DUBET F , MEIRIEU P, ALLEGRE C, Le rapport Langevin-Wallon, Suivi de « Tout a été dit. Tout reste à faire » et de « Que reste-t-il du plan Langevin-Wallon ? » , Paris ,éditions Mille et une nuits, 2004

11- DURKHEIM E, L'évolution pédagogique en France Paris, P.U.F., 1990

12- FORQUIN JC, Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. De boeck université, Bruxelles, 1997

13- GARFINKEL H, Studies in Ethnomethodology, Prentice Hall, 1967 , in Textes essentiels de la sociologie, Larousse, 1992

14- LABOV W, Le parler ordinaire, Paris, éditions de minuit, 1978. MEHAN H, « Structuring school structure », Harvard Educational Review, vol. 48, N° 1, Feb. 1978

15- TOURAINE A, Le retour de l'acteur,Le Livre de poche/biblio 1997

## *School failure in western societies*

***Dr Mourad ABID***
*Assistant Professor, Department of Psychology*
*Annaba University, Algeria*

The present study will try first to present a preliminary picture about the school status in western societies, showing the influences of the social structure on educational policy and the effect of such a matter on the future of the learners in these societies. After that, some explanations of the reasons of school failure will be presented on the basis of some educational theories, starting by criticizing some aspects of these theories that depend on the idea of abilities and talents. Then the contribution of the French Intellectual Schools that are based on the theory of Reproduction will be introduced, where the contribution of P. Bourdieu, L. Althusser, C. Baudelot & R. Establet and S. Bowles & H. Gentis is discussed thoroughly.

In addition to these theories and their criticism, the theories of the British School in its two dimensions: resistance Theory and the Socio-culture Hindering theory will be presented. Finally, the study will present a summary in which a more objective interpretation than the French Schools is given. Such interpretation is based on ethnographic observation will be concluded with a vision about the future development in the world of education sociology.