الفيسبوك والتويتر وتأثيرها على المساندة الاجتماعية
اشكالية اللامساواة في الحظوظ والفرص التعليمية في المدرسة

اعـــداد

د/ حنـــــان مالكـــــي

استاذ محاضر أ بقسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

جامعة محمد خيضر بسكرة– الجزائر

obeikan.com

اشكالية اللامساواة في الحظوظ والفرص التعليمية في المدرسة

اعـــداد

د/ حنـــــان مالكـــــي

الملخص:

ان المدرسة هي مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، التي اوكل اليها المجتمع مهمة التربية والتعليم؛ وظيفتها نقل ثقافة المجتمع وعاداته من جيل إلى جيل، بالإضافة الى عملية تصفية مختلف المعارف وتلقينها للأبناء وفق مراحل متدرجة، إلا أن بعض الباحثين في التربية لا يرون في هذه الوظيفة الظاهرة إلا قناعا للدور الحقيقي الذي تلعبه المدرسة في المجتمع، منهم من وصفها بالأداة الايديولوجية، ومنهم من شكك في نزاهتها، واكد انها تمارس عنفا رمزيا ضد الطبقة الدنيا في المجتمع، وبالتالي فلا يمكن تحقيق اهم مبدأ من مبادئ وجودها؛ ألا وهو تعزيز المساواة والعدالة في الفرص والحظوظ التعليمية لأبناء مختلف الطبقات الاجتماعية. سنحاول من خلال هذه المقاربة النظرية، تسليط الضوء على اشكالية اللامساواة في الحظوظ والفرص التعليمية في المدرسة حسب ابرز الباحثين التربويين.

الكلمات المفتاحية: اللاتكافؤ، العنف الرمزي، الرأسمال الثقافي، اعادة الانتاج الثقافي

Abstract :

The school is one of the institutions of socialization, which has been entrusted by the society with the mission of education; its function is to transfer the society'culture and customs from generation to generation, in addition to the process of filtering the various knowledge and teaching it to children according to gradual stages. Except if, some researchers in education do not see in this post phenomenon but a mask for the real role played by the school in society, Some of whom

questioned its integrity, and asserted that it practiced symbolic violence against the lower class of society thus, the most important principle of its existence cannot be achieved: the promotion of equality and justice in the educational opportunities and opportunities of the children of different social classes.

Through this theoretical approach, we will try to highlight the problem of inequality in the chances and educational opportunities in the school, according to the most prominent educational researchers.

Keywords: inequality, symbolic, violence, cultural capital, cultural reproduction.

مقدمــة:

بالرغم من الاهتمام المبكر لبعض العلماء والباحثين في علم اجتماع التربية بالمدرسة والوظائف الحساسة التي تقوم بها، الا ان هذا الاهتمام زاد بعد ارتفاع درجة التخصص الوظيفي في المجتمعات الحديثة، وزاد معه الوعي بمكانة المدرسة ودورها في البناء الاجتماعي ككل، على اعتبار أنها عامل اساسي من عوامل الحراك الاجتماعي ومصدرا هاما للرأسمال الثقافي؛ الا ان الاختلاف والصراع بين مختلف الاتجاهات النظرية التي تنظر كل منها للمدرسة بمنظور خاص؛ فمنها من تراها مجرد اداة ايديولوجية(الاتجاه الماركسي)، ومنها من ترى أنها وحدة من وحدات النظام التربوي المتكامل، لها ادوار ووظائف تقوم بها(الاتجاه البنيوي–الوظيفي)، أفرز عدة اطروحات مختلفة، إلا أنه أغلبها أجمع على وجود قضايا ومشكلات، تستوجب الدراسة والتحليل وحاولت بعضها طرح بعض الحلول الممكنة والبدائل، ولعل أهم القضايا المطروحة مشكل عدم تكافؤ الفرص التعليمية، أو ما أسماه البعض باللامساواة في الفرص والحظوظ التعليمية، سواء بين الذكور والاناث، المدن والقرى، الاحياء العشوائية والراقية بالإضافة إلى زيادة ظواهر سلبية كالتسرب والعنف المدرسي

أو ما اسماه بعض الباحثين التربويين بالهدر التربوي، في مقابل زيادة نسبة العاطلين عن العمل من خريجي المدارس والجامعات وغيرهما من المراكز والمعاهد التكوينية.

وفي هذا الاطار سنحاول في هذه الورقة العلمية ان نعرض بشيء من التحليل أهم الاطروحات لأبرز المفكرين التربويين الذين تناولوا قضية اللامساواة في الفرص التعليمية في المدرسة.

أولا: تحديد بعض المفاهيم: المدرسة، اللامساواة، اللاتكافؤ، الفرص التعليمية.

١-١- **مفهوم المدرسة:** اختلفت التعاريف حول المدرسة في العديد من الكتب والتخصصات، سنورد فيما يلي بعضها.

أ- المدلول اللغوي للمدرسة:

أُخذت كلمة المدرسة من الفعل "دَرَسَ"، والتي تعني دَرَسَ الكتاب: يُدَرِسُهُ ودِرَاسَة، ودَارَسُه أي عناده حتى انقاد لحفظه. دَرَسْتَ: قرأت كتب أهل الكتاب. دِرَاسَتَهُ: ذاكرته. الْمَدْرَاس والمِدْرَاس: الموضع الذي يدرس فيه، والمِّدْرَاس: هو الكتاب. المِدْرَاس: الذي قرأ الكتاب ودرسها. المَدراس: البيت الذي يدرس فيه القرآن، وكذلك مدارس اليهود(ابن منظور: ١٩٨٨، ص٦٠٧). وجاء في المنجد في اللغة العربية: مدْرسُ: هو تعليم يعطيه مدرس أو أستاذ ويلقيه على صف أو جماعة مستمعين. مدرسة: جمع مدارس –"دار للتعليم الجامعي العام أو الاختصاصي"(انطوان نعمة وآخرون: ٢٠٠٠، ص٤٥٨). والمَدْرَسةُ: يقصد بها بناء أو مؤسسة تربوية محددة، فالمدرسة والمنهج مصطلحان يعنيان المضمون نفسه في العلوم الاجتماعية"(فريديريك معتوق: ١٩٩٣، ص٩٩).

وجاء في قاموس علم الاجتماع في تعريف مصطلح المدرسة:

« Ecole(sociologie de l') : pour la sociologie, l'école est d'abord une institution qui remplit des fonction globales d'intégration et de mobilité sociale, l'autonomie relative du système d'enseignement justifie cependant que l'on s'intéresse aussi à son organisation interne, à la spécifié de son action, qui consiste à transmettre dans le cadre d'une programmation délibérée, des ensembles de connaissances, de compétences et de dispositions aux jeunes générations, ainsi qu'aux attentes et aux pratiques des différents acteurs sociaux concernés par son fonctionnement »(Raymond Boudon :2005, P74).

جاء مفهوم المدرسة حسب "ريمون بدون" في قاموس علم الاجتماع، على أنها نظام اجتماعي يتكون من مجموعة وظائف؛ الإدماج والحراك الاجتماعي، وهو نظام تعليمي مستقل يضم مجموعات معرفية تعمل على كفاءة الأجيال الجديدة، هدفها العمل من أجل استمرارية هذا النظام.

ب- المدلول الاصطلاحي:

تباينت تعريفات المدرسة وتحدياتها بتباين الاتجاهات النظرية، وبتنوع مناهج البحث الموظفة في دراستها، ويميل أغلب الباحثين اليوم إلى تعريف المدرسة بوصفها نظاما اجتماعيا، وفي إطار ذلك التنوع النظري يمكن استعراض مجموعة من التعريفات التي تؤكد تارة على بنية المدرسة وتارة أخرى على وظيفتها.

يعرف أصحاب المنهج التنظيمي المدرسة أنها؛ "مؤسسة اجتماعية معقدة، لا يمكن إحداث التغير في أحد أجزائها دون التأثير في بنيتها

الكلية"، ففريدريك هاتسن يعرفها "بأنها نظام معقد من السلوك المنظم، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم". أما "**لارنولد كلوس**" يصف المدرسة على أنها: "نسق منظم من العقائد والقيم والتقاليد، وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنيتها وفي إيديولوجيتها الخاصة"(علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: ٢٠٠٤، ص١٦).

من خلال مجمل التعاريف أعلاه؛ نجد أن أصحاب المنهج التنظيمي، عرفوا المدرسة على "أنها نظام اجتماعي مقعد لأنه يتكون من نسق من النظم كالعقائد والقيم والتقاليد التي تمثل مكونات الثقافة وفق إيديولوجية خاصة بها تقوم بوظائف في إطار نظام عام ألا وهو المجتمع، في حين نجد الباحث "**فرديناند بونسون**" يعرف المدرسة على أنها: "مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية". من خلال تعريف الباحث "فرديناند بونسون"، نجد أنه حدد أهمية المدرسة التي تمثلت في كونها حلقة وصل بين الأسرة والدولة، والتي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية للنشء الجديد لإلحاقه بالمجتمع فيما بعد.

أما "**شيبمان**" فيرى أن المدرسة هي "شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية"(علي أسعد وطفة، علي

جاسم الشهاب: ٢٠٠٤، ص١٧). هنا جاء تعريف شيبمان للمدرسة على أساس انها بناء لهم وظائف؛ حيث وضح أن المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، هي التي تمنحهم أدوار مستقبلية في المجتمع الذي ينتمون إليه.

التعريف السوسيولوجي للمدرسة:

تشكل المدرسة نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الانساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الاساسية داخل البنية الاجتماعية (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: ٢٠٠٤، ص١٨) ؛ ومنه فالمدرسة عند السوسيولوجين في الغالب؛ هي مجموع السلوكيات والافعال التي يقوم بها الافراد (الفاعلون) في المجتمع، وهذه الافعال تكون وفق نظام خاص متشعب، يتوافق وفلسفة المجتمع وأهدافه. في حين يوضح معن خليل العمر "أن مؤسسة التعليم هي جزء من المجتمع، اتفق على انشاءها بقصد المحافظة على ثقافته ونقلها من جيل لآخر، أي أنها تقوم بتوفير فرص النمو المناسبة، وهي بهذه الصورة تعتبر من أنشطة عوامل التأثير الاجتماعي، التي غالبا ما تبدأ التنشئة فيها للمنشأ بعد سن السادسة من عمره، بتحديد أدق تبدأ بعد تنشئة الاسرة وجماعة النظائر(محمد فوبار: ٢٠١١، ص٣٣).

وضح الباحث أعلاه مفهوم المدرسة؛ كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وعرفها من خلال وظيفتها وأسماها بالتنشئة المدرسية، ووصفها بانها تعتبر عاملا مؤثرا في تنشئة الابناء بعد سن السادسة أي بعد التنشئة الأسرية.

ثانيا: مفهوم اللامساواة (لا مساواة في الحظوظ)، اللاتكافؤ:

وضّح الباحث **محمد فوبار** في مؤلفه أن سيرورة التمدرس في الغرب ارتبط بإشكالية لا مساواة الحظوظ ازاء التعليم، والمقصود باللامساواة في هذا الاطار، هو أن اتساع نطاق التعليم المؤسساتي الخاضع لإشراف الدولة، أُقترن بتفاوت الحظوظ ازاء التمدرس بين مختلف الفئات والطبقات الاجتماعية في المجتمعات الاوروبية، سواء على مستوى الالتحاق بالتعليم أو مدة البقاء فيه، أو على صعيد النجاح المدرسي والشعب(محمد فوبار: ٢٠١١، ص٣٤).

شخص الباحث محمد فوبار؛ مظاهر اللامساواة في المدرسة الاوربية، حيث أن الدولة هي التي عززت وأفرزت بسياستها هذا المفهوم كونها المشرف الاول على المدرسة لتصبح هنا أداة ايديولوجية تحت سيطرتها، ومع اختلاف الطبقات الاجتماعية الاوروبية، اختلفت معها طريقة الالتحاق بالتعليم، وبالتالي نوع التخصص ومدته وحتى نسبة النجاح، إلا أننا نرى أيضا أن أغلب السياسات التربوية في البلدان العربية تعزز اللامساواة في الحظوظ المدرسية، وهذا من خلال العديد من المظاهر والتي على رأسها عدم توفر الاطارات من مدرسين متخصصين في المناطق النائية والصحراوية، وعدم وجود جميع التخصصات بالتساوي في كل المؤسسات التعليمية، مما يصعب التحاق المتمدرسين بالشعب التي يرغبون فيها، وغيرها من المظاهر التي تؤكد عدم وجود مساواة في الحظوظ الدراسية لدى جميع المتمدرسين، على اختلاف المراحل التعليمية والمستويات.

بالإضافة إلى ما سبق؛ تعرض الباحث علي اسعد وطفة وزميله على ديمقراطية التعليم أو تكافؤ الفرص التعليمية؛ حيث وضحا ان مفهوم تكافؤ الفرص

التعليمية يجد نفسه ويتمثل في صيغة مدرسة تفتح أبوابها للجميع على مبدأ التكافؤ والمساواة دونما تمييز بالمطلق، وتقتضي هذه الصيغة أن تقوم المدرسة باستيعاب جميع الاطفال في سن الدخول إلى المدرسة دون اعتبارات عرقية أو دينية أو طائفية أو جغرافية، أو لأي اعتبار آخر،...وبالتالي فإن الديمقراطية التربوية تتجسد في التوزيع العادل للخيرات التربوية بين افراد المجتمع... وبناء على هذا فإن غياب تكافؤ فرص التعليم يمثل انتهاكا للديمقراطية"(معن خليل العمر:٢٠١٠، ص١٧١).

من خلال تحديد الباحثان أعلاه لمفهوم التكافؤ والمساواة للفرص التعليمية، والذي ربطاه بالديمقراطية، يمكننا استنتاج أن اللامساواة واللا تكافؤ في الفرص التعليمية في المدرسة، يعني عدم وجود ديمقراطية في التعليم، بحكم أن المدرسة وظيفتها استيعاب جميع الابناء دون تمييز، ومن أهم مبادئها المساواة والعدل، وعلى هذا يمكن أن تكون المدرسة عادلة وديمقراطية في عملية استيعاب الاطفال والتحاقهم بها، دون تمييز لا لأي اعتبارات كالعرق ولون البشرة ولا للطبقة، لكن السؤال المطروح هل تبقى عادلة دائما؟ هل البقاء فيها مرهون بالأصلح والاجدر أو الاقوى؟

هذا ما اثاره الباحثان أعلاه في نفس المرجع، حيث يؤكدان أن مفهوم التكافؤ في فرص التعليم أثار جدلا فكريا واسعا بين مختلف الاتجاهات الفكرية والفلسفية، لا سيما فيما يتعلق بالدور الاصطفائي للمدرسة في المراحل العليا من التعليم، حيث تقوم المدرسة بعملية اصطفاء وفقا لمعايير الذكاء والاجتهاد ولعوامل اجتماعية مختلفة، وهذا يعني أن شروط الدخول المتكافئ إلى المدرسة لا يتضمن تأكيدا للممارسة الديمقراطية في المدرسة(علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: ٢٠٠٤، ص ص١١٥-١١٦).

سلط الباحث اعلاه الضوء على نقطة جوهرية في مسالة المساواة من عدمها في الفرص التعليمية؛ فعملية الانتقاء التي تقوم بها المدرسة من خلال الاختبارات ووضعها لمعايير خاصة وشروط، لا تمكن بعض الملتحقين بها من الاستمرار بها، إما بالإقصاء المباشر أو غير المباشر، مما يجعل مسالة المساواة التربوية والاجتماعية أيضا مسالة نسبية، "إلا أن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية تطور، وأصبح يتجلى في مفاهيم جديدة مثل: الزامية التعليم ومجانيته، وبدأت كثير من البلدان تعتمد اجراءات متطورة لتدعيم تكافؤ الفرص مثل صفوف التقوية، ووضع برامج خاصة للطلاب الذين يجدون صعوبات دراسية، وتقديم مساعدات مدرسية ومادية للأطفال الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية متدنية"(علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: ٢٠٠٤، ص١١٦).

بالإضافة إلى ما سبق؛ أعطى الباحث عبد الكريم غريب مفهوم للتكافؤ وديمقراطية التعليم، ووضح أن المفهومان يمثلان مفهومين غاية في التجريد، ولقد تطور تعريفهما عبر الزمن في علاقة مع التحولات الاجتماعية والسياسية، وكذا تحولات المدرسة نفسها، وفي القرن ١٩ اتسم هاذان المفهومان بضرورتهما للدولة وللطبقة المتوسطة الصاعدة، وذلك من أجل زعزعة التراتبيات الاجتماعية المتأسسة على النسب والمال، بهدف ولوج وظائف متواجدة تحت مسؤولية الدولة على وجه الخصوص(غريب، عبد الكريم: ٢٠٠٩، ص٩٦).

كما وضح الباحث نعيم حبيب جعنيني أن مفهوم الفرص التعليمية Equality of educational opportunities من أهم المفاهيم المستخلصة من مبادئ وقيم الديمقراطية، ففهم الديمقراطية بمعناها العام يؤدي إلى فهم ديمقراطية

التعليم، والتي هي جانب تطبيقي للديمقراطية، مثلها مثل الديمقراطية الاجتماعية، السياسية، الثقافية والادارية، وديمقراطية التعليم تعني إدخال الديمقراطية إلى نظام التعليم كله، حيث يطبق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية على جميع أبناء المجتمع دون تمييز أيا كان مصدره وازالة أية فوارق في التعليم(نعيم حبيب جعنيني: ٢٠٠٩، ص٣٣٩).

ثالثا: عوامل اللامساواة في الحظوظ والفرص المدرسية.

تعتبر مسالة اللامساواة في الحظوظ المدرسية نتاج لعدة عوامل معقدة، فكل من درسها، تناولها من زاوية معينة وفي اطار ميدان معين، فتضاربت بذلك الآراء حول موضوع اللامساواة في المدرسة، فهناك من أرجعها الى الاختلاف في الامكانات الثقافية المتوارثة، وهناك من أرجعها الى ايديولوجية المجتمع وأهدافه، وهناك من أرجعها للتفاعل التربوي بين المدرسة بما فيها من معلمين واداريين وبين التلميذ وأسرته، البعض الاخر أرجعها إلى أسباب ذاتية متعلقة بالمتعلمين أنفسهم.

ومن أهم العوامل الذاتية المتعلقة بالمتعلم: البيئة الاسرية، الارث الثقافي العائلي، أو ما أسمها ريمون بدون بالأصل الاجتماعي، وفي هذا الصدد نورد ما جاء في مؤلف الباحث عبد الكريم غريب: ..فمن قبيل الاستكشاف يستحسن بناء نموذج – خطاطة مبسطة– اشتغال مجتمع صوري، حيث يتم وضع ثلاث آليات قيد الاستعمال؛ فهنالك في المقام الاول الوسط الاصل للأطفال الذي يؤثر في دراستهم (موضوع تفاوت الفرص داخل المدرسة)، زد على ذلك أن الدراسات تؤثر في المكانة الاجتماعية المتوصل إليها (موضوع ديمقراطية الاستحقاق)(عبد الكريم غريب: ٢٠٠٩، ص٩٨).

وهناك عوامل خارجية تتعلق بالمجتمع والمدرسة، ويؤكد في هذا الصدد أيضا عبد الكريم غريب أن المدرسة الحالية تختلف عن المدرسة التقليدية، فهي تمارس نوعا من الفارقية، ...إلا أنها تأخذ بعين الاعتبار من خلال ذلك سوى الاعتبارات الاجتماعية، أي الفشل السابق. وينبغي قبل حدوث أي فشل تمييز ما يمكن تفاديه، ولأجل ذلك لا تتواجد إلا وسيلة وحيدة، وهي ايجاد طرائق تمكن من القيام برصد دقيق لحاجيات ومتطلبات الافراد في بداية التكوين وخلاله(عبد الكريم غريب: ٢٠٠٩، ص١٨٤). هنا وضح الباحث الاشتغال بالمجموعات كطريقة يتسنى من خلالها للمتعلمين التعبير عن الحاجيات والمتطلبات، أي مراعاة الفروق الفردية، وذلك من خلال تكوين مجموعات متجانسة ومتوافقة إلى حد كبير، بمعنى أن تختار كل مجموعة مواد دراسية معينة، واستبدال الاختيار بدل الاجبار في التعليم.

كما يؤكد الباحث علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب في مؤلف لهما؛ أن السوسيولوجية النقدية كشفت عن حقائق خفية ومعقدة في بنية الفعل المدرسي، وهذه الحقائق تتناقص مع الصورة المشرقة لمفهوم المدرسة ووظائفها...فالمدرسة وكالة اجتماعية رهينة بالأنظمة الاجتماعية التي تهيمن وتسود في المجتمع الذي يحتضنها، وفي ظل هذه الهيمنة تمارس وظائفها على مقاييس النظام الاجتماعي القائم.."(علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: ٢٠٠٤، ص١٧٩).

ووضح نفس الباحثين أعلاه أنه "..ففي الوقت الذي تقوم فيه المدرسة بتحقيق التجانس الثقافي بين هؤلاء الذين ينتمون اليها، تعمل من جهة أخرى على التمييز والاصطفاء فيما بينهم..، إن إحدى الوظائف الاساسية للمدرسة هي إنتاج النظام الاجتماعي وإعادة انتاجه... وضح كريستوفر جينكيس أن قدرة المدرسة على

المساهمة في تحقيق المساواة مرهون إلى حد كبير بتغير عميق في البنى الاقتصادية والسياسية القائمة"، واضاف نفس المرجع أن "اللامساواة الاجتماعية تشكل مصدرا لمختلف أشكال اللامساواة التربوية والمدرسية".(عبد الكريم غريب: ٢٠٠٩، ص١٩٩)، كما لخص الباحث جغنيني أهم عوامل اللامساواة في الفرص التعليمية في النقاط التالية:

١- **العوامل الاقتصادية:** كتعذر بعض الافراد الحصول على الخدمات التربوية عالية التكلفة، مما يجعل الميسورين فقط يستفيدون.

٢- **العوامل الاجتماعية:** كالجهل، والامية وتخلف الوعي الاجتماعي، والفقر والبطالة، مما يؤدي الى انخفاض الوعي التربوي، وزيادة النمو السكاني بما لا يتوافق مع الزيادة الاقتصادية، مما يعرقل الخطط التنموية للمجتمعات، وهذا ما يفرز بدوره تعذر المجتمع تحقيق التكافؤ والمساواة في الفرص التعليمية.

٣- **العوامل العنصرية:** وتتمثل في وجود تمييز عنصري بسبب العرق أو انتماءات قومية أو دينية.

٤- **عوامل ترتبط بالجنس:** خاصة في المجتمعات التقليدية والمحافظة، والتي تجد فيها الاناث صعوبات وعوائق في تعليم الاناث، مما ينعكس على تطور المجتمعات، بتجميد الطاقات الانثوية عن المشاركة في العملية الانتاجية.

٥- **العوائق العائدة إلى الانتماءات الايديولوجية أو الحزبية**، وخاصة في المجتمعات التسلطية التي لا تؤمن بالتعددية والديمقراطية.

٦- **العوامل الثقافية:** وتشتمل على المعايير الاجتماعية من عادات وتقاليد وقيم، والتي تقف احيانا ضد تطبيق العدالة والمساواة في المجتمع.(نعيم حبيب جغنيني: ٢٠٠٩، ص ص٣٤٥-٣٤٦).

كما يؤكد الباحث محمد عباس نور الدين ان المدرسة تعمق شعور أبناء الفئات الفقيرة بالإقصاء والاغتراب؛ ووضح أنه عندما يلتحق طفل الفئات الفقيرة، ثقافيا واقتصاديا بالمدرسة، يتبين له أن المعرفة التي يتلقاها في المدرسة لا علاقة لها بواقعه المعاش، مما يجعله يشعر بالغربة داخل المدرسة وعدم التجاوب مع مضامين المواد التي يدرسها، وهذه الغربة لا يشعر بها طفل الطبقة الوسطى والميسورة" (محمد عباس نور الدين: ٢٠٠٥، ص١٠٤).

ولخص الباحث ويضيف نفس الباحث أعلاه؛ أن هناك عوامل تتعلق بالأسرة، نلخصها فيما يلي:

- الاسرة الفقيرة ثقافيا لا تعزز الرغبة في التعليم. مما يجعل الطفل يعيش في حرمان ثقافي في جو اسرة لا يسودها الحوار والتواصل.
- المدرسة تعمق شعور ابناء الفئات الفقيرة بالإقصاء والاغتراب، غربة بين واقعه المعاش والمعرفة التي يتلقاها في المدرسة وبالتالي لا يتجاوب مع مضامين المواد التي يدرسها.
- اسلوب التلقين في الاسرة لا يساعد على تحبيب التعليم للطفل.
- التلقين الذي تمارسه الاسرة على الطفل يقترب من العنف.

وأضاف الباحث علي اسعد وطفة عاملا مهما يعزز اللامساواة في الفرص التعليمية، ألا وهو عامل الاصطفاء الذاتي Auto-sélection؛ حيث يشير هذا

المفهوم الى قرار يتخذه الطالب أو أسرته، أو كلاهما معا بالتخلي عن متابعة التحصيل المدرسي نهائيا، أو العدول عن الدراسة في فرع علمي معين والانتقال الى فرع علمي آخر، وغالبا ما يستند مثل هذا القرار على متغيرات مدرسية واجتماعية مختلفة، ...ومن الآليات التي تحدد معالم الاصطفاء الذاتي يمكن الاشارة إلى ما يلي:

- قلما يتجه اطفال الفئات الاجتماعية للتسجيل في الفروع العلمية الهامة بالمقارنة مع أبناء الفئات الاجتماعية الميسورة.
- يترك ابناء الفئات الاجتماعية المتواضعة المدرسة مبكرا قياسا إلى أبناء الفئات الاخرى.
- عندما يكون الاطفال المنتسبون الى المدرسة في عمر واحد ومستوى نجاح مدرسي واحد يلاحظ ان اطفال الفئات الاجتماعية المتواضعة يواظبون بدرجة اقل في متابعة دراستهم في المراحل العليا.(علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: ٢٠٠٤، ص١٨٢)

ويمكننا استخلاص أهم مظاهر اللامساواة في الفرص التعليمية في التعليم؛ وذلك من خلال المبادئ العامة للمساواة في الفرص التعليمية، سنوردها في النقاط التالية:

١- إن عدم التزام أي دولة بتوفير فرص التعليم لمن هم في سن الالزام للتعليم، والزام اولياء امورهم لا أبناءهم بالاستفادة من هذا الالزام لتحقيق النجاح ومواصلة التعلم، ومكافحة الهدر التربوي الذي يعود بالأضرار الكبيرة على الفرد والمجتمع، يعتبر مظهرا من مظاهر اللامساواة واللاتكافؤ في الفرص التعليمية.

٢- كما أن عدم التزام المجتمع بتوفير خدمة التعليم المجاني لأفراده، خاصة في المراحل التعليمية الاولى، يعد مظهرا من مظاهر عدم المساواة في الفرص

التعليمية، كونه يفرز لا مساواة في المستقبل في تقلد المناصب واختيار مختلف التخصصات العلمية، وبالتالي تتبدل معايير الكفاءة والاهلية، بالمعايير المادية والطبقية.

٣- إن عدم إتاحة الفرص أمام جميع أبناء المجتمع وبصورة متكافئة، ووضع شروط وعراقيل مبنية على التمييز العرقي والجنسي، أو المكاني أو الطبقي، وعدم توزيع الامكانيات العامة توزيعا عادلا حسب فئات وطبقات المجتمع، دون تعصب ولا تمييز –كما سبق ووضحنا– وعدم تحقيق مساواة متكافئة للذكور والاناث معا؛ يعد من أبرز مظاهر اللامساواة الاجتماعية والتربوية كذلك.

وهناك من يضيف أن عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وعدم اقتران الديمقراطية في التعليم بتربية سليمة، مبنية على مبادئ وأسس حديثة، يعد أيضا من مظاهر اللامساواة الاجتماعية في الفرص التعليمية للأبناء المتمدرسين.

خامسا: بعض الاطروحات لأبرز المفكرين التربويين بخصوص اللامساواة في الفرص التعليمية.

٥-١- أطروحة بيار بورديو وكلود باسرون:

تناول بيار بورديو وزميله من خلال مؤلفهما اعادة الانتاج؛ بنية النظام المدرسي ووظيفته، حيث يرى بيار بورديو أنهما يعملان على ترجمة اللامساواة من مستواها الاجتماعي، بشكل مستمر ووفقا لرموز متعددة، إلى اللامساواة في المستوى المدرسي، وليس للمدرسة من مهمة سوى تعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على اعادة انتاج العلاقات الطبقية ثم اعطائها طابع الشرعية في آن واحد"(محمد عباس نور الدين: ٢٠٠٥، ص١٠٤).

ان كل من بيار بورديو وباسرون؛ لا يريا في المدرسة إلا أداة ايديولوجية في يد الدولة، فهي تمارس من خلالها كل أنواع العنف الرمزي، وهي كذلك أداة لإعادة الانتاج الثقافي، بمعنى إعادة إنتاج لمختلف الطبقات الاجتماعية، فإلى جانب مؤلفهما إعادة الانتاج، هناك كتاب الورثة الذي ناقش فيه بورديو علاقة مؤسسة المدرسة بالمجتمع، ووضع أهمية العوامل الثقافية على العوامل الاقتصادية، ووضح أن ثقافة المدرسة تنتمي إلى ثقافة الطبقة العليا، وأن أبناء الطبقة الدنيا يجدون أنفسهم يعيشون حالة اغتراب عن ثقافة المدرسة، كما أورد مفهوم الرسمال الثقافي؛ الذي يأخذ بعين الاعتبار: السلطة البيداغوجية، سلطة اللغة، سلطة المؤسسة التعليمية، وثقافة المؤسسة، وأكد بورديو كذلك أن للمدرسة وظيفة ظاهرة، ألا وهي إنتاج كفاءات، إلا أن وظيفتها الكامنة والفعلية هي ممارسة العنف الرمزي؛ "ويعرفه بيار بورديو؛ بأنه عنف لطيف وعذب، وغير محسوس وهو غير مرئي بالنسبة لضحاياه أنفسهم، وهو عنف يمارس عبر الطرائق والوسائل الرمزية الخالصة، أي عبر التواصل وتلقين المعرفة على وجه الخصوص عبر عملية التعرف والاعتراف، أو على الحدود القصوى للمشاعر والحميميات (عبد الجليل بن محمد الازدي: ٢٠٠٣، ص٥٦).

٥-٢- **اطروحة جاك هلاك:**

يؤكد هذا المفكر التربوي أن النظام المدرسي لم يوجد من أجل تلبية احتياجات المجتمع باليد العاملة فحسب، وإنما من أجل تطبيع أطفال المدارس واعدادهم لقبول النظام السياسي والاقتصادي القائم على أسس اللامساواة الاجتماعية، فالنظام المدرسي القائم قد أصبح بديلا للكنيسة في تعزيزه للأنظمة الاجتماعية القائمة. فالمدرسة، فقا لمنظور هالاك تقوم بدور مزدوج، فهي تقوم بتلبية احتياجات النظام

الرأسمالي لليد العاملة من جهة، واضفاء الشرعية على البنية الطبقية من جهة أخرى"(علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: ص١٨٣). هذا ما أكده قبله المفكر دوركايم "برؤيته المنهجية الرصينة أن المدرسة تؤدي دورين متعارضين جوهريا متكاملين وظيفيا، فهي تعمل على تحقيق الوحدة والتجانس بين منتسبيها في المراحل التعليمية الاولى من جهة، وفي المقابل تعمل على توليد التباين والاختلاف بينهم في المراحل العليا والجامعية من جهة أخرى.

٥-٣- اطروحة ايفان اليتش:

يدعو هذا المفكر الامريكي إلى الغاء المدرسة "مجتمع بلا مدارس"، كون المدرسة تكرس التفرقة واللامساواة بين المتعلمين، كما يرفض المدرسة ويدعم خطاب ما بعد المدرسة أو الدعوة إلى غلق المدارس والاستغناء عنها، كونها مرتكزة على مقومات ايديولوجية، كنظرته للتعليم الالزامي في سن محددة واجباريته، واعتباره مظهرا من مظاهر عدم احترام حريات الافراد، والتعليم الذي يكون بين جدران المدرسة، فإليتش يراه مجحفا ومقيدا، كون المدرسة هي المخولة الوحيدة لتقديم الشهادات التي يمكن من خلالها تقلد مختلف المناصب في المستقبل، ويرى في ذلك خلطا بين المدرسة كبناء وبين التعليم، ويضيف أن المدرسة تحافظ على قيم استهلاك معينة، مما يفرز في المستقبل جيلا مدجنا ومهيئا للإنتاج دون تغيير أو معارضة، ويؤكد كذلك أن المدرسة ماهي إلا أداة في يد الدولة. وأشار كذلك إلى الزيادة الواضحة في عدد مباني المؤسسات التعليمية أكثر من عدد المتمدرسين، بمعنى لا يجود تكافؤ ولا نظام، وتحولت المدرسة من مؤسسة تنشؤية إلى مؤسسة ربحية، تنتج للسوق ما يجب

عليها انتاجها في اطار عقد مبرم مسبقا، وهذا ما يضعف ويقلل من قيمة مخرجات المدرسة.

٥-٤- أطروحة جون ديوي:

يعد جون ديوي على رأس البراغماتين المعاصرين، الف العديد من الكتب ولديه العديد من الدراسات والمقالات، التي تناولت التربية والمجتمع والديمقراطية والتربية، وناقش من خلال كتابه المدرسة والمجتمع العلاقة بين المؤسسة التعليمة والمجتمع الذي تنتمي اليه، وأكد في اطروحته عن المدرسة أنها جزء لا يتجزأ من المجتمع، وعملية التربية والتعليم ليست عملية اعداد للمستقبل، بل إنها عملية حياة، وربط بين التربية والديمقراطية ربطا قويا، كون الديمقراطية عند ديوي ليست مجرد تطبيق سياسي لمفهوم قديم في العصور اليونانية، بل هي أسلوب في الحياة الاجتماعية والخبرة المشتركة المتبادلة، فالمدرسة عند جون ديوي هي الجزء المصغر لتلك الحياة الاجتماعية التي يكتسب فيها الطفل الخبرة والقيم الخلقية عن طريق مشاركته في المجتمع، فإن التجديد في المدرسة يهدف إلى جعلها صورة للحياة الاجتماعية، ولهذا نادى بالمدرسة التي تلاءم المجتمع والتي أصبحت في ظل التربية الجديدة تمثل مؤسسة اجتماعية تشبه واقعيتها وأهميتها حياة الطفل في المنزل أو البيئة المجاورة له أو الفناء الذي يلعب فيه. (انطوان الخوري: ١٩٧٢، ص٢١٠). وبالتالي فالمدرسة حسب جون ديوي ماهي إلا امتداد للحياة الاسرية، ولا يجب أن يحس الطفل انه غريب عنها، بل بالعكس يجب يتأقلم معها الطفل ويرتاح فيها مثلها مثل اسرته، ليتمكن من استيعاب وتعلم مختلف القيم والمعارف التي تؤهله ليكون فردا صالحا في المجتمع مستقبلا. ان جون ديوي كذلك تأسف في كتابه المدرسة والمجتمع عن الوضع

الذي آلت إليه المدارس، حيث أصبحت ترهق المتعلمين أكثر مما تريحهم (جون ديوي: ١٩٢٨، ص٣٦).

خاتمة:

ان اختلاف النظر في تكريس المدرسة للامساواة في الفرص التعليمية، يعود في الغالب الى الاختلاف في الخلفيات الثقافية والايديولوجية لمختلف الباحثين والمفكرين التربويين، إلا أننا نلاحظ العديد من الافكار المتجانسة حول إشكالية اللامساواة في الفرص التعليمية، وهذا ناتج من وعي المفكرين لكون المدرسة مؤسسة اجتماعية بالدرجة الاولى، تخضع لإيديولوجية المجتمع وتعمل كغيرها من المؤسسات الاخرى على تحقيق أهدافه، كما أنها يمكن أن تكود أداة لتعزيز المساواة الاجتماعية والتربوية بدل تكريسها للامساواة، وهذا مرهون –كما يؤكد أغلب الباحثين– بالإيديولوجيا التي يتبعها للمجتمع الذي تنتمي اليه.

قائمـــة المراجع

أولا: المراجع العربية

(١) بن محمد الازدي، عبد الجليل. (٢٠٠٣). **بيير بورديو**. (الفتى المتعدد والمضياف). مراكش: المطبعة والوراقة الوطنية.

(٢) جغنيني، نعيم حبيب. (٢٠٠٩). **علم اجتماع التربية المعاصر**. (بين النظرية والتطبيق). عمان: دار وائل.

(٣) جمال الدين أبو الفضل، ابن منظور. (١٩٩٧). **لسان العرب المحيط**. المجلد الثالث. بيروت: دار صادر.

(٤) خليل العمر، معن. (٢٠١٠). **التنشئة الاجتماعية**. (الاصدار الثاني). عمان: دار الشروق.

(٥) الخوري، انطوان. (١٩٧٢). **التربية من أفواه رجالها**. (قديمهم وحديثهم). الدار البيضاء: دار الكتاب.

(٦) ديوي، جون. (١٩٢٨). **المدرسة والمجتمع**. (تعريب قندلفت ديمتري). القاهرة: مطبعة المعارف.

(٧) غريب، عبد الكريم.(٢٠٠٩). **سوسيولوجيا المدرسة**. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

(٨) فوبار، محمد. (٢٠١١). **المدرسة والمجتمع وإشكالية لا تكافؤ الحظوظ**. (تقديم غريب، عبد الكريم). الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

(٩) معتوق، فريديريك. (١٩٩٣). **معجم العلوم الاجتماعية**. بيروت: أكاديميا للنشر.

(١٠) نعمة، انطوان، وآخرون.(٢٠٠٠). **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**. (مراجعة الحموي مأمون، وآخرون). بيروت: دار المشرق.

(١١) نور الدين، محمد عباس. (٢٠٠٥). **التنشئة الأسرية**، (رؤية نفسية اجتماعية تربوية). (تقديم ومراجعة: غريب عبد الكريم). الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

(١٢)– وطفة، علي أسعد. الشهاب، علي جاسم(٢٠٠٤). **علم الاجتماع المدرسي**. (بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الاجنبية.

Boudon, Raymond & Besnard, Phillipe. Cherkoui Mohamed. Pierre Lécuyer Bernard.(2005). **Dictionnaire de Sociologie**, Paris : Larousse.