

المدرسة والمجتمع وإشكالية لا تكافؤ الحظوظ "المجتمعات المغربية أتمودجا"  
مداخل نظرية

**School and society and the problem of unequal fortunes  
"Maghreb societies as a model"**

**Theoretical introduction's**

درويش محمد،\*، بن دوحه زهير،

1 جامعة غليزان(الجزائر)، mohamed.drouiche@univ-relizane.dz

2جامعة خميس مليانة (الجزائر)، zoheir.bendouha@univ-dbkm.dz

تاريخ الاستلام: 2022/03/18 تاريخ القبول: 2022/12/29 تاريخ النشر: 2023/12/29

ملخص:

ارتبطت سيورة التمدرس في الغرب بإشكالية لا مساواة الحظوظ إزاء التعليم، والمقصود باللامساواة في هذا الإطار، هو أن ق إتساع نطاق التعليم المؤسساتي الخاضع لإشراف الدولة اقترن بتفاوت الحظوظ إزاء التمدرس بين مختلف الفئات والطبقات الإجتماعية في المجتمعات الأوربية وهذا ما ينعكس بدهاءة في مجتمعنا الجزائري الحديث المعاصر سواءا على مستوى الإلتحاق بالتعليم، أو مدة البقاء فيه، أو على صعيد النجاح المدرسي .

الكلمات المفاتيح: (المدرسة، المجتمع، التفاوت)

**Abstract :**

*The process of schooling in the West has been linked to the problem of inequality of fortunes vis-à-vis education, and what is*

*meant by equality in this context, is that the expansion of institutional education under the supervision of the state was associated with the disparity of fortunes about schooling between the various social groups and classes in European societies, and this is evidently reflected in our contemporary modern Algerian society, both on the The level of enrollment in education, the length of stay in it, or the level of school success.*

**Key words:** (school ,society,inequality)

#### تمهيد:

ارتبطت سيورة التمدرس في الغرب بإشكالية لا مساواة الحظوظ إزاء التعليم، والمقصود باللامساواة في هذا الإطار هو أن اتساع نطاق التعليم المؤسساتي الخاضع لإشراف الدولة اقترن بتفاوت الحظوظ إزاء التمدرس بين مختلف الفئات والطبقات الاجتماعية في المجتمعات الأوربية سواء على مستوى الالتحاق بالتعليم أو مدة البقاء فيه، أو على صعيد النجاح المدرسي والشعب. إن الإقرار باللامساواة أدى إلى طرح شعار المساواة، فإعلان هذا الشعار يدل على أن التمدرس يوجد في قلب الصراع الاجتماعي، وذلك لأن شعار مساواة الحظوظ بقدر ما اعتبر مطلبا اجتماعيا ملحا بقدر ما كان المحور الذي تتمركز حوله السياسات التربوية في الغرب، ولم يكن بالإمكان طرح هذا الشعار لولا وجود اللامساواة التي لازمت التربية المدرسية، فقد ظلت " التربية إلى حدود نهاية القرن 19 في أوروبا تعيد إنتاج التراتب الاجتماعي بشكل ثابت"، إذ كانت النخبة / الفئات العليا تستفيد من التعليم الذي كانت تقدمه المدارس الخصوصية والمؤدى عنه، في حين كانت المدارس التي تمولها الدولة أو الجماعات مفتوحة للطبقات الشعبية.

لا شك أن التمييز والفصل بين التربيّات المدرسية حسب الفئات والطبقات يؤدي بالطبقات العليا إلى وراثة الامتيازات الاجتماعية، الشيء الذي جعل السياسات التربوية تطرح مشاريع تستهدف القضاء على لامساواة الحظوظ بين الأفراد والجماعات إزاء التعليم، وقد ارتبطت هذه المشاريع بتصورات وتوجهات إيديولوجية متباينة، فإذا كان الإقرار باللامساواة في التعليم مسألة واردة فكيف يمكن تفسيره وقياسه؟ وما طرق القضاء عليه؟ هل تتعلق لا مساواة الحظوظ بالتفاوتات الطبقية؟ وهذا يعني أن تحقيق مساواة الحظوظ إزاء التعليم رهين بالقضاء على التفاوتات الاجتماعية في شتى أبعادها؟ أم أن مسألة المساواة في الحظوظ يمكن فصلها عن إشكالية التفاوت الاجتماعي العام، وربطها فقط بالمتغيرات المتعلقة بالحيط الأسروي الذي يعيش فيه الطفل، سواء في بعده الاجتماعي أو الثقافي أو الاقتصادي وبالتفاعلات القائمة داخله... وكذا بالمتغيرات المتعلقة بالوسط المدرسي، وبالتالي يمكن العثور على مظاهر اللامساواة الاجتماعية والثقافية والنفسية التي يعانيتها التلاميذ الضعفاء وإيجاد حلول لها سواء على مستوى الالتحاق بالتعليم أو مدة البقاء فيه أو على صعيد النتائج (النجاح المدرسي).

في إطار التصور الأخير الذي يؤكد تورستين هوسين على نجاعته فإنه يميز بين ثلاثة منظورات تخص مسألة مساواة الحظوظ أمام التربية، فالأول وهو يُعْتَبَرُ بالمنظور المحافظ الذي هيمن على المجتمعات الصناعية حتى الحرب العالمية الأولى يربط بين مجانية التعليم ومسألة تحقيق تكافؤ الفرص أمام كافة الأطفال المنحدرين من مواقع اجتماعية متباينة، فإختلاف النتائج المدرسية للتلاميذ مرده بالأساس تباين كفاءاتهم، فالله حسب هذا التصور المحافظ أعطى لكل فرد الكفاءة الملائمة، فأصحاب الكفاءات والمواهب اللامعة قادرون على استثمار قدراتهم الفكرية بصورة تعلق على أولئك الذين يفتقرون إلى هذه الكفاءات، ويفضي هذا الطرح إلى اعتبار الأفراد المتوفرين على كفاءات عليا أنهم يستمدونها أساسا من

الطبقة التي ينتمون إليها، فالطبقات العليا تعلق على أولئك الذين يفتقرون إلى هذه الكفاءات، ويفضي هذا الطرح إلى اعتبار الأفراد المتوفرين على كفاءات عليا أنهم يستمدونها أساسا من الطبقة التي ينتمون إليها، فالطبقات العليا تعلق كفاءتها على الطبقات الدنيا، ومن ثم ينبغي أن يخصص التمدرس الإلزامي للطبقات المقهورة – بينما تستفيد الطبقات العليا من التعليم العالي، لأن توسيع دائرة المساواة إلى أقصى حد قد يؤدي إلى إنخفاض ملموس لمستوى التعليم.

أما المنظور الليبرالي ( الثاني) فقد تجاوز المنظور المحافظ حسب تورستن هوسين وإن كان نرى أن يمثل امتدادا للمنظور الليبرالي في مرحلته الأولى، والذي تم نعتة بالمحافظ، هنا وقع الإقرار بأن النظام المدرسي يحافظ على الامتيازات الطبقية، ويكرس لامساواة الحظوظ، ولأجل تحقيق المساواة يلزم توحيد المدرسة الابتدائية لكي تتوجه لاستقبال أطفال كل الفئات الاجتماعية، ويمكنهم متابعة التعليم في إطار شعب دراسية نظرية أو عملية تتوافق مع كفاءاتهم الفردية وذلك لأن كل فرد يرث منذ ولادته بعض المواهب والكفاءات الثابتة نسبيا في إطار هذا المنظور الليبرالي لا يفسر النجاح أو الفشل الدراسي انطلاقا من ميكانزمات الإقصاء أو الإنتقاء المدرسي والمرتبطة بمحددات البنية الاجتماعية، إذ طالما أن المدرسة تضمن الديمقراطية أو تكافؤ الفرص حينما يتم توحيد التعليم، ويمدد التعليم الإلزامي وتتاح الفرصة لكل تلميذ لكي يثبت كفاءاته، وحين يشجع النظام المدرسي الحراك الاجتماعي للتلاميذ الموهوبين المنحدرين من فئات دنيا لا تبقى المدرسة مسؤولة عن اللامساواة فهي تجهل التفاوت، وإذا كانت بعض مظاهرها لا تزال قائمة فهي عبارة عن " عوائق خارجية اقتصادية أو جغرافية، تمنع التلاميذ المتواضعين من الاستفادة من إظهار مواهبهم. ومن ثم يمكن للمجتمع أن يساعد هؤلاء التلاميذ وذلك بهدف تحييد العوائق الاقتصادية والجغرافية أمام التربية المدرسية حتى يكون التعليم استحقاقا لا امتياز.

يسعى المنظور الثالث إلى إعادة طرح مفهوم "مساواة الحظوظ إزاء التربية" انطلاقاً من مناقشة بعض أفكار الطرح الليبرالي، فقد تبين أن "حذف العوائق الاقتصادية والاجتماعية حتى يتمكن التلاميذ الموهوبون من الوصول إلى التعليم العالي غير كاف بصورة واضحة، ذلك لأن نظاماً تعليمياً انتقائياً وتنافسياً لا يمكن له إلا أن يعمق اللامساواة"، وقد لاحظ تورتسين هسين استناداً إلى دراسات بنجامين بلوم (B. Bloom) أن الاختلافات الثقافية "بين التلاميذ يمكن إرجاعها إلى المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، وهنا تتم الاستعانة ببرنشتاين (B. Bernstein) للتأكيد على الصعوبات التي تواجه الطفل عند تعلمه للغة، والتي قد تؤدي به إلى الفشل الدراسي، إذ لا ينبغي الوقوف في تصفية لامساواة الحظوظ عند درء الحواجز العادية بل في القضاء على الحواجز في الكفاءات الثقافية أيضاً التي لا ينبغي أن تبقى خارج شعار المساواة وهذا لا يتأتى إلا بمساواة النتائج المدرسية نسباً عن طريق بداعوجيا الدعم الثقافي والاجتماعي للتلاميذ الذين لا يساعدهم محيطهم الاجتماعي الأسروي على التفتح الثقافي. ألا يمكن القول بأن هذا الطرح لا ينفي عدم المساواة حين يبقى الضعفاء تحت رحمة المساعدات الثقافية والاقتصادية التي يمنحها المحظوظون؟

حاول عالم الاجتماع الفرنسي ريمون بودون (Raymond Boudon) أن يقدم تصوراً سوسيولوجياً تركيبياً يرمي إلى تجاوز النظريات السوسيولوجية التي اهتمت بإشكالية لا مساواة الحظوظ إزاء التعليم، فهو يرفض التصورات ذات المنحنى "الوظيفي" سواء في أعمال سوروكين Sorkin أو في دراسات بورديو وباسرون متهما إياها بأنها نظريات غائية وستاتيكية لكونها تنظر إلى النظام الاجتماعي والمدرسي بصورة ثابتة، والواقع أنه لا يمكن فصل هذه المواقف النقدية عن النظر الميكروسوسيولوجية للمجتمع لدى بودون، فهو يرفض تناول قضية اللامساواة إزاء التعليم على مستوى النظام الاجتماعي ككل، بل

يرى أنها تتموضع على مستوى المحيط الضيق الذي يتفاعل معه الفرد، وبالتالي فإن اللامساواة لا تتعلق بميكانيزمات مصدرها النظام الاجتماعي، وإنما ترتبط بالخصوص بحوافز الأفراد وقرارتهم المتعلقة باستراتيجياتهم سواء تعلق الأمر بمتابعة التعليم أو رفض المتابعة أو باختيار شعبة ما.

فالأفراد يختارون قرارات تمس مصيرهم الدراسي وهم يأخذون في اعتبارهم عند اتخاذ هذه القرارات مواقعهم الاجتماعية وقدراتهم الاقتصادية والفوائد المتوقعة.

إن محاولة بودون تفسير ظاهرة اللامساواة إزاء التعليم انطلاقا من عوامل متعددة جعله يتحفظ من النظريات الميكروسوسولوجية التي ترجع الظاهرة إلى عامل واحد، مثلا ( نظرية كاهل وهيمان حول اختلاف الأنساق القيمة حسب الطبقات الاجتماعية)، أو تلك التي ترجع اللامساواة إلى تفاوت الإرث الثقافي (جيرار وكليك)، فالأفراد وعائلاتهم حسب ريمون بودون - يتصرفون بطريقة عقلانية حينما يتخذون قرارات مدرسية حسب مواقعهم الاجتماعية، وحسب المصاريف التي تتوفر لديهم وكذا الفوائد والأخطار المتوقعة من متابعة التعليم أو عدم متابعته، فنفقات التعليم تعلق كلما كانت الأسرة متواضعة وتوجد في مواقع أدنى من السلم الاجتماعي. فهل يعني هذا أن الأفراد يتصرفون في مصيرهم الدراسي بمقاييس الربح والخسارة وكأنهم في بورصة أسهم؟ وبالتالي هل يسلك الأفراد إزاء مصيرهم الدراسي طريقة الاستثمار الاقتصادي؟ أم أن قرارات الأفراد ما هي إلا حلول فرضت عليهم حسب منطق اشتغال النظام الدراسي؟ (فوبار، المدرسة والمجتمع، 2011)

محركات اللامساواة أمام التربية

الوسط العائلي:

تعد الأسرة الوحدة الاجتماعية الصغيرة التي ينشأ فيها الطفل نتيجة التفاعلات التي تحدث بينه وبين والديه وإخوته والتي يعبر عنها " بيرجمي " و " لوكمان" بعملية الاستبطان عبر عملية التنشئة الاجتماعية العمودية ذات اتجاه واحد من الآباء إلى الأبناء. أما العائلة تتميز بقوة جذب كبيرة لتحديد حركية الأفراد إما للأعلى أو للأسفل، إنها توجه الأبناء نحو إعادة بناء بنيات اجتماعية، فالعائلة الفلاحية التي تعطي الأرض للأكبر سنا من أبنائها تجعل من العلاقة العائلية محددًا رئيسيًا نحو الحراك الاجتماعي، أما في المجتمع الصناعي العصري تلعب العلاقات العائلية دورًا ضعيفًا داخل محددات الحراك الاجتماعي، غير أنها تحافظ على دورها في التوجيه في حدود تحديدها للمستوى الدراسي، وبالتالي المنتظرات الاجتماعية من الطفل.

إن النظام العائلي له دور ريادي في التحكم في تقدم محركات اللامساواة أمام التربية، فالعائلة تكون نظامًا تضامنيًا يتقاسم فيه كل عنصر مع الآخرين نفس الوضع الاجتماعي الذي يحدد العائلة ويميزها.

فالعائلة بدون شك تؤثر تأثيرًا كبيرًا في الطموحات التعليمية والتكوينية للأطفال، كما أن النجاح والحراك الاجتماعي ليس لهما معنى بالنسبة للفرد بمعزل عن الوضعية الاجتماعية التي يوجد فيها، فقد أكد " ريمون بودون" أن: المدلول الذي يعطيه فرد ما لمستوى دراسي معطى يتراوح حسب الوضعية الاجتماعية لهذا الفرد.

### الإرث الثقافي:

إذا كانت الأنثروبولوجيا الثقافية تهتم بدراسة طريقة عيش الإنسان فذلك من أجل معرفة النظم التي تؤثر على الفرد وعلى توجيه سلوكياته من اجتماعية وثقافية وسياسية وبيئية

وغيرها، إلا أن النظم الثقافية هي التي ستحظى بالاهتمام والتحليل في هذه الفقرة والمجتمع الذي ينتمي إليه.

فالثقافة توفر للفرد صورة السلوك والتفكير والمشاعر التي ينبغي أن يكون عليها خاصة في المرحلة الأولى من حياته في كنف أسرته أو في أحضان المدرسة الأم الثانية، فالثقافة لها صفة اجتماعية لأن أعضاء المجتمع يشتركون في بعض التوقعات والآمال نظرا لكونها نتاج تفاعلهم الاجتماعي والتي تصبح لهم بمثابة معايير خلقية واجتماعية، كما أنها توفر أيضا للأفراد المعاني والمعايير التي يميزون على ضوءها بين الأشياء والأحداث.

وتعتبر الأسرة الوعاء الثقافي الأول الذي يشكل حياة الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية الأولية بما تتوفر عليه هذه الحياة من علاقات وأتماط ثقافية ذات مرجعية أساسية بالثقافة الأم، فالطفل ينظر إلى الميراث الثقافي الأول من وجهة نظر أسرته وتقويمه لها مع أنه يتأثر بنوع الآمال التي تضعها الأسرة لمستقبلها ومستقبل أعضائها، بل كثيرا ما تفرض آمالها ومثلها العليا على أطفالها وكثيرا ما يكون هذا الفرض مصحوبا بانفعالات أكثر مما يوجد في واقع الثقافة.

إن شرح اللامساواة أمام التربية انطلاقا من الاختلافات القائمة في قيم الرأسمال الثقافي المنتقل للطفل من طرف عائلته أصبح معروفا وواضحا، فتأثير الإرث الثقافي على النجاح المدرسي للطفل يوضح بشكل جلي أن المستوى الثقافي للعائلة يجب اعتباره بعدا رئيسيا للقانون الاجتماعي للعائلة، إذ أن الرأسمال الثقافي المعطى للعائلة من طرف الأسر يحدد الرأسمال المدرسي.

فانطلاقا من تفسير أ. جيرار للعلاقة الإيجابية الملاحظة بين مردود الآباء والنجاح المدرسي، فالنجاح يكون أكبر كلما كان المردود مرتفعا، أما رمون بودون فيتساءل عن التفسير المباشر لوجهة النظر هاته، والافتناع بأن ضمانا اقتصاديا أكبر يشجع على متابعة

الدراسة بل يقود الآباء إلى التفكير في الدراسة وتشجيع اندفاع الأطفال نحوها، إن هذا التفكير في نظرنا نسبي ولا يمكن الاعتماد عليه دائما لأنه يختلف باختلاف المستوى الثقافي، لأن هذه العلاقة تزول بين المدخول والنجاح المدرسي عندما يتعلق الأمر بأطفال ناشئين في عائلات لها نفس المستوى الثقافي.

فإن العلاقة بين المدخول الاقتصادي للأسرة والنجاح المدرسي لأطفالها إنما يعود إلى المستوى الثقافي المرتفع بشكل عام، كما يقول ريمون بودون: المستوى الثقافي للعائلة هو المسؤول عن النجاح المدرسي للطفل.

فالتوزيع اللامتكافئ للرأسمال الاقتصادي مثل التوزيع اللامتكافئ للرأسمال الثقافي لهما قاسم مشترك رغم اختلاف الآليات والوسائل، وهذا إنما تأكيد لشرعية كل طرف في امتلاك الثروات الثقافية، حيث يظهر أصحاب الرأسمال الاقتصادي البديخ في امتلاك الدلائل الثقافية، كالقيام بالأسفار الفاخرة إلى أرقى البلدان والدول واقتناء الفيلات والسيارات الفخمة... بينما يظهر أصحاب الرأسمال الثقافي تمايزهم من خلال ارتباطهم الكبير بكفاءتهم النوعية بالانخراط في القراءات والمطالعات والميل إلى سماع الموسيقى الكلاسيكية....

### منظومة القيم:

فال معايير القيمة التي تحكم سلوكيات الأطفال وتحدد تصورهم عن ذاتهم وعن الآخرين قد تكون سببا من أسباب نجاحهم أو فشلهم دراسيا، فإذا كانت المدرسة تعتمد في برامجها ومناهجها على معايير النموذج القيمي فإن ذلك يسهل على التلميذ عملية الاندماج والتكيف مع متطلبات التعلم المدرسي.

فالطفل الذي يتشبع بالقيم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة من تضامن وتسامح ومنافسة شريفة ومشاركة ومبادرة واحترام للآخر واعتماد على النفس

وغيرها من القيم سواء تعلق الأمر بأداء الواجبات أو المطالبة بالحقوق، وهي نفسها التي يجب أن تتضمنها البرامج والمناهج التربوية والتكوينية، وبذلك يكون الطفل مؤهلاً للنجاح ليس فقط في دراسته وإنما في حياته لأنه يشعر بوجود تطابق بين القيم التي يعتقدها والقيم التي تسعى المدرسة لتعزيزها وتثبيتها لديه، فأبناء الفقراء لا يستطيعون اللحاق بأبناء الأغنياء بسبب تعميق هذا المعطى القيمي في بنية المجتمع على مستوى الرأسمال المادي المستمر من أجل تلمس هؤلاء.

فالقيم التي تسود في الأوساط الشعبية هي قيم الصحة والتعاون والقوة الجسدية وانتشار الحرافات ورؤية الوجود المختلفة الممزوجة بسيادة الوضعية القهرية، وهذه القيم تتعارض مع قيم الثقافة المدرسية والتي أساسها التنافس والفرديّة وسيادة العقلية العلمية والتفكير النقدي، لذا يجد أطفال الطبقات الفقيرة أنفسهم غرباء عن هذه القيم، وبالتالي يجدون أنفسهم عاجزين عن التكيف مع تلك القيم المدرسية التي تدعم قيم التسلسل ومثله العليا. (العماري، 2015)

### التفاوتات في المسارات الدراسية:

في معرض هذه الفقرة ارتأينا أن نستحضر من جديد البحث الذي أنجزه المعهد الوطني للدراسات الديمغرافية؛ والذي يبين أن جريان التمدس بالسلك الثانوي لم يكن بالكاد استحقاقيا *méritocratique* خلال الستينات؛ فما هو تأثير الإصلاحات التي بوشرت منذ تلك الفترة وبخاصة تلك المتعلقة بولوج المستوى الأول من السلك الثانوي؟ وهل مكن إرساء الإعدادية الموحدة بصفة فعلية من خلق تكافؤ على مستوى المسارات في ظل ما يمثل حاليا بالنسبة لكافة تلاميذ المرحلة الثانية من التمدس الإجباري؟

تمدرس متفاوت في ظل المؤسسة الموحدة:

نسوق في مستهل هذه الفقرة مقارنة ما بين تدرج التلاميذ الذين ولجوا المستوى الأول من السلك الإعدادي سنة 1973، والعينة التي انصب عليها بحث المعهد السالف الذكر انطلاقا من سنة 1962 (انظر جاكمان 1980 Jacquemin)؛ فخلال إحدى عشرة سنة تمت الملاحظة بشكل جلي لتمديد مدة التمدرس، إذ بعد أربع سنوات من مغادرة السلك الابتدائي غادر أقل من ضعفي عدد التلاميذ المدرسة \_ 15 % بدلا من 32 %)، فكيف يترجم هذا المكسب على مستوى التمدرس؟ إنه يفسر في ثلثي الحالات بتطور التعليم التقني القصير المدى ( المتوج بشهادة الأهلية المهنية C A P، أو شهادة الدراسات المهنية BEP، والمؤهلمهن عمالية ( حرفية أو عاملم مؤهل)، وبخاصة فيما يتعلق بأبناء المزارعين والعمال، وهكذا فقد حظي التوجيه في ختام السلك الإعدادي بمزيد من الأهمية؛ فإذا كانت المؤسسة الإعدادية قد غدت تستقبل كافة التلاميذ فإن التوجيه خلال مدة الدراسة بهذا السلك قد عرف تطور ملحوظا من خلال خلق مسالك متعددة وانتقاء يتسم بطابع الاستمرارية، وبالإضافة إلى ذلك فقد عرف ولوج السلك الثانوي نوعا من الصرامة؛ وذلك أن الانتقاء في ختام السنة النهائية من السلك الإعدادي أصبح خاضعا لمعايير دقيقة وصارمة، ومن تم برز التخفيف من حدة التفاوتات الاجتماعية المتسم بواقعته بالسلك الأول على أنه دقيق فيم يتعلق بولوج السلك الثاني.

منذ توحيد المناهج بالمؤسسات الإعدادية والذي أقره إصلاح هابي Hapy سنة 1975 كانت هنالك استمرارية في النزوع إلى تمديد المناهج بالنسبة لمجموع التلاميذ الذين ولجوا السلك الإعدادي ما بين 1973 و 1985، وكذلك إلى تطوير التكوين المهني القصير المدى والذي تميز بمسالك تكوينية جد متميزة اجتماعيا ومنذ سنة 1985 أصبح التوجيه انطلاقا من مستوى السنة الثالثة إعدادي يتسم بالندرة، وبالتالي ارتفعت نسبة التلاميذ الذي يتمون دراستهم بالسلك الإعدادي بشكل ملحوظ؛ كما شهدت هذه المرحلة نوعا من

الاستمرارية في المجانسة Homogénéisation على مستوى المسارات الدراسية ومن تم انخفضت نسبة التكرار المدرسي، فعلى سبيل المثال من ضمن التلاميذ الذين ولجوا المستوى الأول من السلك الإعدادي سنة 1995، تمكن 97 % منهم من ولوج السنة النهائية من هذا السلك أكيد أن المسارات الدراسية تبقى متفاوتة اجتماعيا؛ وهكذا يسجل ولوج 95 % من أبناء العمال السنة النهائية من السلك الإعدادي مقابل 99 % من أبناء الأطر مع الملاحظة بأن هؤلاء غالبا ما يختمون هذا السلك من التعليم دون تكرار مدرسي بينما يتم توجيه العديد من أبناء العمال إلى مسالك تكنولوجية.

ونستخلص إذن من هذه المعطيات أن الفوارق الاجتماعية على مستوى التمدرس بالمؤسسات الإعدادية، قد تغير شكلها خلال هذه الفترة الحديثة العهد؛ ذلك أن في مقابل التفاوتات من حيث ملازمة المؤسسة خلال السلك الإعدادي أو مغادرتها تموضعت تفاوتات في النجاح أكثر كفية ( احتمال متفاوت في التكرار)، وكذا التوجيه في ختام السنة النهائية بهذا السلك ( ولوج السلك الثاني العام او التكنولوجي أم عدمه).

أما التوجيهات خلال هذه السلك فهي تم عددا أقل من التلاميذ لكنها تظل نوعية على المستوى الاجتماعي؛ فأى كانت تسمياتها، فالمسالك المقابل مهنية أو المسالك التقويمية التي تمت وضعتها بالمستويين الثالث والنهائي من السلك الإعدادي، تستقبل عددا أقل بثلاث مرات من أبناء الأطر أو المدرسين مقارنة بالأقسام العامة الموافقة لهذين المستويين الدراسييين وبصفة إجمالية يمكن أن نخلص إلى إزاحة ملحوظة للتفاوتات الاجتماعية منذ الخمسينات، والتي وجهت على التوالي إلى مسألة ولوج التعليم الثانوي ثم إلى التوجيه خلال الدراسة بالسلك الإعدادي، وفي الأخير إلى ولوج السلك الثاني العام أو التكنولوجي والذي يتسم بتغيره للأوساط الاجتماعية. (غريب، 2009)

إن السؤال الجدير بالطرح في هذا السياق هو: كيف يمكن تفسير هذه الاختلافات على مستوى المسار الدراسي بالمؤسسة الإعدادية تبعاً للأصل الاجتماعي؟ يمكن في المقام الأول تفسيرها بالتفاوتات الدراسية السابقة؛ وبالفعل المؤسسة الإعدادية تستقبل بالسنة الأولى تلاميذ متفاوتين في المستوى المعرفي سواء في المواد العلمية أو اللغات؛ وفي هذا الصدد لوحظ أن 10% من التلاميذ النجباء يحققون إنجازات أفضل بثلاث مرات من نسبة 10% التي تم أضعف التلاميذ، وفي هذا المنحى يرتبط الوسط الاجتماعي بهذا التباين في المستويات الدراسية، علماً أنه يظل أبعد من أن يقدم له تفسيراً شاملاً، ويمكن اعتبار الفارق ما بين أبناء الأطر العليا وأبناء العمال فارقاً نمطياً Ecart-type؛ وذلك في المواد العلمية وفي اللغات على حد سواء والحال أنه بالنظر لكون المكتسبات الدراسية تبقى تراكمية على هذا المستوى، فإن هذه التفاوتات الأولية تولد تفاوتات أخرى وهو أمر يتسم بصحته خصوصاً إذا علمنا أنه خلال السنتين الأوليين يتدرج التلاميذ النجباء بشكل أفضل مقارنة بالتلاميذ الضعاف منذ البدء، وبما أن التلاميذ المنحدرين من وسط شعبي يلجئون المؤسسة الإعدادية بمستوى أضعف، فإن الطابع النخبوي لهذه المؤسسة يقوم من ذاته بتوسيع هوة التفاوتات الاجتماعية بصرف النظر عن التفاوتات الجديدة المرتبطة بصفة خاصة بالتدرج على هذا المستوى.

ويلاحظ بالفعل تدرج أضعف وبشكل ملحوظ لدى التلاميذ المنحدرين من الوسط الشعبي؛ وعلى سبيل المثال فضمن التلاميذ الذين ولجوا السنة الأولى من السلك الإعدادي سنة 1989 ( انظر كايي وقالي 1996)، فإن احتمال تحقيق مسار دراسي طبيعي لهذا السلك أي على مدى أربع سنوات يكمن في اقتراح توجيه عام أو تكنولوجي خلال هذا السلك الدراسي، ويتعلق الأمر بإحتمال يتغير بشكل ملحوظ تبعاً لمهنة الوالدين وبالأخص

تبعاً لقيمة الدبلوم الحاصلين عليه، وفي هذا الصدد تنكشف مة أخرى شدة تأثير دبلوم الأم مقارنة بدبلوم الأب. (caillé, le coix et la réussite au collège, 1996) وإجمالاً تم التقدير على أن المؤسسة الإعدادية تولد خلال سنتين تفاوتات اجتماعية في النتائج أكثر من مجموع سنوات التمدرس السابقة ( انظر دوروبيلا ومانجا 1993)؛ وينتج هذا التسارع في التفاوتات من دون شك عن بعض سمات الاشتغال البيداغوجي للمؤسسة الإعدادية، وينصب التفكير بصفة خاصة على محتويات البرامج المتسمة بموروثيتها بالرغم من بعض التطورات الدالة (انظر بالتوتو 1999 Baluteau)، وهو موروث يعود إلى فترة كانت خلالها نخبة محدودة من التلاميذ هي التي تلج التعليم الثانوي وبالإمكان كذلك استحضار بعض العوامل من قبيل تعدد المدرسين وأهمية العمل بالبيت، أي تنظيم للوقت والحياة المدرسية الموروثين عن الثانويات واللذان يتسمان بتفاوتهما على مستوى المؤلفوية بالنسبة للتلاميذ؛ غير أن التلميذ وأسرته لا يكتفيان بالامثال لهذا الشكل أو النمط المدرسي وذلك على اعتبا أن البنية البيداغوجية تمنحهما في ظل المؤسسة الإعدادية فرصة لتنمية ما أسماه بورديو (1979) باستراتيجيات التميز، وهي المسألة التي سنتناولها بالتحليل في معرض الفقرة الموالية. (baluteau, 1999)

### الخاتمة:

إنّ التفاؤل الذي كان مهيمنا في مستهل القرن الماضي فيما يخص الدور المحرك لمشكل التعليم في التحول الاجتماعي، قد ترك مكانه في الوقت الحالي لتشاؤم أسود نوعاً ما .

فالإحباط عميق أياً كان التوجه السياسي ، ذلك أنّ يوجد إجماع على أنّ التغييرات البنيوية العديدة لأنظمة التعليم والارتفاع العام للمستوى الثقافي ، لم تنقص إلاً بشكل طفيف ، إن لم تكن قوية في بعض الأحيان ، للامساواة الاجتماعية .

## المراجع

1. الصديق الصادقي العماري. (2015). التربية والتنمية وتحديات المستقبل. الدار البيضاء، المغرب: أفريقيا الشرق.
2. عبدالكريم غريب. (2009). سوسيولوجيا المدرسة. الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.
3. محمد فوبار. (2011). المدرسة والمجتمع. الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.
4. baluteau, f. (1999). *les savoirs au collège*. (PUF, Éd.) paris, france.
5. caillé, j. p. (1996). *le coix et la réussite au collège*. (éducation. e. formation, Éd.) paris, france.