♦♦♦

فهرس محتويات

♦♦♦

الفصل التاسع- بعض المقاربات السوسيولوجية الصراعية المفسرة للإخفاق المدرسي:

♦♦♦

الفصل	المبحث	المطلب	الصفحة
الفصل التاسع- بعض المقاربات السوسيولوجية الصراعية المفسرة للإخفاق المدرسي.	المبحث الثالث الاتجاه الصراعي الكلاسيكي والإخفاق المدرسي.	المطلب الأول - تمهيد للاتجاه الصراعي.	67
		المطلب الثاني - الاتجاه الصراعي الكلاسيكي والإخفاق المدرسي.	67
	المبحث الرابع الاتجاه الصراعي المحدث والإخفاق المدرسي.	المطلب الأول- نظرية بيير بورديو – جان كلود باسرون والإخفاق المدرسي.	68
		المطلب الثاني - نظرية بودلوا و استبلات " Baudelot et Establet والإخفاق المدرسي.	75
	خاتمة		82
	قائمة المراجع		86

♦♦♦

♦♦♦

المحاضرة الخامسة عشر.

♦♦♦

المبحث الثالث- الاتجاه الصراعي الكلاسيكي والإخفاق المدرسي:

سنتطرق إلى تمهيد للاتجاه الصراعي، ثم نتطرق إلى الاتجاه الصراعي الكلاسيكي والإخفاق المدرسي.

المطلب الأول- تمهيد للاتجاه الصراعي:

تتّجه التيارات الماركسية إلى توصيف الفعل التربوي انطلاقا من خارج المدرسة دون الخروج عن كونها أداة للمجتمع. وقد بدأ هذا الاتجاه في الظهور خلال الخمسينيات، وازداد نشاطه من منتصف الستينات نتيجة لعوامل منها: النقد الذي تعرض له الاتجاه الوظيفي البنائي، وثورات الأقليات في أوروبا وأمريكا . ومن رواده بولز Bowles ، بورديو Bourdieu ، قولدنر Goldner، جنتيس Gintis، برنشتاين Bernstein وهوسن T. Husen

ويشير أنصار هذا الاتجاه إلى أن النظام التعليمي هو مرآة مصغرة، تعكس ما يدور في المجتمع المحيط به من مشكلات وصراعات، فجماعات القوة والثروة والسلطة في المجتمع تستغل المدرسة كمؤسسة اجتماعية لتحقيق أغراضها السياسية والاقتصادية والاجتماعية.(علي السيد محمد الشخيبي، 2002 : 57- 60). وقد تعددت الإسهامات التي يمكن إدراجها ضمن هذا الاتجاه بين كلاسيكي و محدث منها:

المطلب الثاني - الاتجاه الصراعي الكلاسيكي والإخفاق المدرسي :

يذهب المفكر الفرنسي "جورج سيدر Snyders George" إلى أن "اللامساواة الاجتماعية تشكل مصدرا لمختلف أشكال اللامساواة التربوية والمدرسية" (Georges synders,1976) ، وهو ينطلق في مقولته هذه من الأطروحة الماركسية المعروفة، التي ترى "أن المدرسة في مجتمع طبقي لن تكون ولا يمكن لها أن تكون إلاّ مدرسة طبقية".(Boudon (R), 1975.)

ويرى أصحاب هذا الاتجاه، أن الاختلاف في التحصيل الدراسي والنجاح والرسوب ما هو إلا نتاج يعكس و اقع وظيفة المدرسة في المجتمع الرأسمالي، ويرفض أصحاب هذا الاتجاه أن يكون إخفاق طلاب الطبقات الفقيرة في التحصيل الدراسي هو نتيجة تخلف عقلي ذهني أو ثقافي، ويرون بأن المدارس تعامل التلاميذ حسب طبقاتهم

الاجتماعية، وأن عدم المساواة بين الجماعات الاجتماعية، أدت إلى اختلاف نوعية المدارس – قطاع تربوي خاص و عام و مواصفات كل منهما من حيث الفعالية و الكفاءة - ، ويرى هؤلاء بأن المدرسة تقوم بتعزيز عدم المساواة بين التلاميذ عن طريق فتح قنوات لأبناء الطبقة الفقيرة للرسوب، ثم للدخول في الفصول تؤهلهم للتدريب المهني، في الوقت الذي يتم فيه تشجيع أبناء الطبقات الغنية للنجاح، ثم لمواصلة دراساتهم الجامعية والعليا بوضعهم في فصول خاصة، وإعطائهم مناهج تعدهم لذلك، و تفسح المجال للحراك الاجتماعي الصاعد.

كما يمكن في هذا الصدد ذكر بعض النظريات السوسيولوجية الحديثة للاتجاه الصراعي المحدث المفسرة للإخفاق المدرسي كنظرية (-بورديو – باسرون.) و نظرية ("روجيه استابليه" و "كريستيان بودلو") ..... و هذا يستوفي ماهو مطلوب في البرنامج لأن المجال لا يتسع لتناول جميع النظريات الصراعية و هي كثيرة جدّا.

المبحث الرابع- الاتجاه الصراعي المحدث والإخفاق المدرسي:

سنتطرق إلى نظرية بيير بورديو – جان كلود باسرون كمقاربة ثقافية في الاتجاه الصراعي المحدث، ثم نتطرق إلى الاتجاه الصراعي الكلاسيكي والإخفاق المدرسي.

المطلب الأول- نظرية بيير بورديو – جان كلود باسرون كمقاربة ثقافية في الاتجاه الصراعي المحدث :

يوجد في أدبيات سوسيولوجيا التربية عدة أطروحات فيما يخص المقاربة الصراعية، كل أطروحة حللت الظاهرة التربوية انطلاقا من المقاربة الصراعية، وحاولت أن تبرز أدوات الصراع كأدوات فاعلة في تحرك دواليب الظواهر التربوية . كما تعددت الإسهامات التي يمكن إدراجها ضمن الاتجاه المحدث، نذكر من بين منظريها:

أغنى الباحث الفرنسي بيير بورديو السوسيولوجيا المعاصرة (1903-2002) ((Pierre Bourdieu بمجموعة من المصطلحات والمفاهيم الإجرائية التي لا يمكن تجاوزها أثناء ممارسة البحث السوسيولوجي، أو مقاربة الظواهر المجتمعية والثقافية والتربوية نظرية وتطبيقا ورؤية، مثل: العنف الرمزي، وإعادة الإنتاج، والحقل الاجتماعي، و الهابيتوس، والرأسمال الثقافي، والبنيوية التكوينية، والمدى الحيوي، والتمايز، وسوق الخبرات الاجتماعية...

ومن جهة أخرى يعدّ بيير بورديو من أهم السوسيولوجيين الفرنسيين الملتزمين في منتصف القرن العشرين، وهو من طبقة اجتماعية عمالية عادية، ومن أهم رواد البنيوية التكوينية، وكذلك يحمل رؤية ماركسية نقدية جديدة، (Bourdieu, 1987, 229 p Pierre) ، تكشف و اقع الهيمنة و السلطة والتمركز الطبقي. و قد ألّف أكثر من أربعين كتابا، وأكثر من مائة مقال. وقد انصب اهتمامه كثيرا على الطريقة التي يعيد بها المجتمع إنتاج التراتبية الطبقية

نفسها، بالتركيز على العوامل الثقافية والرمزية، بدل التشديد على العوامل الاقتصادية التي كانت لها أهمية معتبرة في المقاربة الماركسية الكلاسيكية. ويعني هذا أن السوسيولوجيا عند "بورديو" هي سوسيولوجيا علمية انتقادية، تسعى إلى كشف و اقع الهيمنة والقوة والنفوذ، و انتقاد المجتمع الليبرالي المعاصر الذي يتميز بالظلم واللامساواة وصراع الحقول والطبقات الاجتماعية. بمعنى أن السوسيولوجيا هي أداة فعالة للنقد الجذري، وكشف المضمر، واستنطاق المسكوت عنه، وفضح لعبة التنافس والهيمنة، كالعلاقة التر ابطية الموجودة - مثلا- بين النجاح المدرسي والأصل الاجتماعي والرأسمال الثقافي الذي ترثه الأسرة، بعد أن كان هذا النجاح مرتبطا بالذكاء الور اثي. بل إن الحقل العلمي هو أيضا مجال للتنافس والسيطرة والسعي لتحقق الأرباح، والحصول على الجو ائز المادية والمالية (جائزة نوبل)، وتحقيق السبق العلمي، والظفر بالمجد والشهرة.(جميل حمداوي،2015)

لقد تناول "بيير بورديو" مفهوم إعادة الإنتاج بالتحليل والدراسة والتقويم، حينما ركّز اهتمامه السوسيولوجي على النظام التربوي الفرنسي مع صديقه جان كلود باسرون(Jean-Claude Passeron)، في كتابهما (إعادة الإنتاج)، منذ سنوات الستين من القرن الماضي، (Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, 1964, p : 183.) إذ كانت هذه الفترة مرحلة التطور والازدهار العلمي والمنهجي لسوسيولوجيا التربية.

ويمكن القول بأن "بيير بورديو" و"كلود باسرون" هما اللذان أعطيا ولادة ثانية لسوسيولوجيا التربية، وقد انطلقا من فرضية سوسيولوجية أساسية، تتمثل في كون المتعلمين لا يملكون الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي، ويرجع هذا الاختلاف إلى التر اتبية الاجتماعية، والتفاوت الطبقي، ووجود فوارق فردية داخل الفصل الدراسي نفسه.

ومن ثم فقد قادت الأبحاث السوسيولوجية والإحصائية "بورديو" و"باسرون" إلى استنتاج أساسي هو: أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة الفرنسية الرأسمالية ليست ثقافة موضوعية أو نزيهة ومحايدة، بل هي ثقافة مؤدلجة تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة. و من ثم فليست التنشئة الاجتماعية تحريرا للمتعلم، بل إدماجا له في المجتمع في إطار ثقافة التو افق والتطبيع والانضباط المجتمعي؛ وبالتالي تعيد لنا المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها عن طريق الاصطفاء والانتقاء والانتخاب؛ ومن ثم فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز. (خالد الميروآخرون، 1995: 15-16)

و انطلق "بورديو" من مفهوم الرأسمال الثقافي، حيث فرض هذا الأخير "نفسه بداية بأعمال بورديو كفرضية ضرورية للإلمام بانعدام المساواة المدرسية للأطفال القادمين من مختلف الطبقات الاجتماعية، وذلك بربط النجاح المدرسي بالرأسمال الثقافي بين الطبقات والفئات الاجتماعية" (بيار بورديو وجان كلود باسرون، 2007: 35)

ومنه فالمدرسة تبقى السبيل الأوحد والوحيد لولوج الثقافة (العالم الثقافي)، وهذا في كل المستويات الدراسية، فالطلبة يختلفون بمجموع الاستعدادات والمعارف والثقافة القبلية التي تعود إلى وسطهم الاجتماعي، فهم إذن ليسوا متساويين في اكتساب الثقافة المدرسية، بمعنى أنه كلما كانت المسافة بين ثقافة المدرسة وثقافة وسط الانتماء قصيرة - وهي ثقافة مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية- ؛ كلما كان النجاح في المؤسسة المدرسية مرتفعا، وكلما كانت المسافة طويلة؛ كانت سببا في الفشل في المؤسسة التربوية والانسحاب منها. (بيار بورديو وجان كلود باسرون، 2007: 35)

ويكشف "بورديو" أن أبناء الطبقات العليا لهم رأسمال ثقافي موروث من عائلاتهم، ويتكون من رصيد ثقافي مستبطن في شكل أدوات فكرية، وبفضل التفاعلات التي تتم داخل أسرهم؛ فإن أبناء الفئات الميسورة يبرهنون على مستوى من النمو العملي المبكر، وكذلك الشأن بالنسبة للرأسمال اللغوي الأكثر تلاؤما مع متطلبات المدرسة، وهذا الرأسمال متموضع داخل بيئة هؤلاء الأطفال، ومتمثل في الكتب و الأعمال الفنية، والأجهزة المعلوماتية والسفريات، ووسائل الإعلام. كل هذه العناصر تشكل محيطا ملائما للتمرن والتدرب، و هذه العوامل تفسر النجاح المدرسي للأطفال المنحدرين من هذه الطبقة.

بينما الأطفال المنتمون للطبقات الفقيرة، والذين لا يتوفر لديهم هذا الرأسمال الثقافي و الرأسمال اللغوي .....نجد ملكتهم المعرفية تكاد تكون معدومة؛ وبالتالي يصعب عليهم التواصل ومسايرة المنظومة التعليمية؛ مما يؤدي إلى فشلهم الدراسي ومن ثم التسرب من المدرسة. (بيار بورديو وجان كلود باسرون، 2007: 37)

♦♦♦

المحاضرة السادسة عشر.

♦♦♦

ويعني هذا كله أن سوسيولوجيا التربية النقدية قد عرفت منحى مهما في سنوات الستين إلى غاية سنوات السبعين من القرن العشرين، فقد اتخذت بعدا علميا أكثر مما هو سياسيا، بعد أن توسعت الهوة بين النظرية والتطبيق، أو بين المؤسسة التربوية والمجتمع، ولاسيما بعد تحول المدرسة الرأسمالية إلى فضاء للمنافسة والتطاحن والصراعات الاجتماعية والطبقية، أو تحولها إلى مؤسسة هيرارشية أو تراتبية طبقية، تنعدم فيها العدالة الاجتماعية الحقيقية، وتغيب فيها المساواة على مستوى الفرص والحظوظ، حيث يكون الفشل والإخفاق مآل أبناء الطبقات الشعبية. في حين يكون النجاح حليف أبناء الطبقات الغنية و أبناء الطبقة الحاكمة. أي أصبحت مدرسة فارقية بامتياز، أو مدرسة للانتقاء والاصطفاء الطبقي والتميز الاجتماعي. (خالد الميروآخرون، 1995: 15-16)

وللتوضيح أكثر، ينطلق "بورديو" و"باسرون" من فكرة أساسية هي" أن المدرسة تعمل وفق تقسيم المجتمع إلى طبقات. وهي بذلك تكرس إعادة الإنتاج، والمحافظة على الوضع القائم الذي أنتجها. وتبعا لهذا، فإن الأطفال ومنذ البداية - قبل ولوجهم المدرسة- غير متساوين أمام الثقافة المدرسية، أي: غير متساوين في الرأسمال الثقافي وفي امتلاك المهارات اللغوية الملائمة..... التي تسهل عملية التواصل التربوي، ولكي تحافظ المدرسة على وظيفتها - إعادة الإنتاج - فهي تفرض معيارا ثقافيا ولغويا معينا، وهو أقرب إلى اللغة والثقافة الساريتين في الأسر البورجوازية منه في الأسر والطبقات الشعبية. إن هذا الإيتوس .(Ethos)أي: النظام القيمي (القمعي) المستبطن بعمق، والذي هو لصالح الطبقات المسيطرة؛ يؤدي إلى خلق نوع من الاستعداد أو الأبيتوس لدى الأفراد، عن طريق العمل التربوي، الذي يسعى أساسا لتشريب التعسف الثقافي المفروض من قبل الجماعة المسيطرة.

وهذا يعني أن طفل الفئة البورجوازية يعيش استمرارية وتكاملا بين ثقافة فئته وطبقته وثقافة مدرسته؛ مما يسهل عليه عملية التوافق، إن لم يكن مسبقا متوافقا. ومن ثمة، يصبح وريثا للنظام المدرسي .أما طفل الطبقة الدنيا، فهو يعيش قطيعة بين ثقافة فئته وثقافة مدرسته؛ مما يجعل هذه الأخيرة غريبة وبعيدة عنه. ولكي يتوافق دراسيا معها عليه أن يتخلص من رواسب ثقافته، ويتعلم طرائق جديدة في التفكيروااللغة والسلوك. أي: أن يمر حسب تعبير بيرنو(Perrnoud) ، أولا بعملية الانحلال من الثقافة، ثم ثانيا بعملية المثاقفة. (خالد الميروآخرون، 1995: 15-16)

وعلى العموم، فإن أطروحة بورديو وباسرون توضح أن الأهداف الضمنية للمدرسة تخدم التكامل بينها وبين الطبقة المسيطرة؛ مما يجعل أبناء هذه الأخيرة أطفالا ناجحين دراسيا. في حين، إن انعدام التكامل بين المدرسة والطبقة الدنيا، تبعا للأهداف نفسها؛ يجعل الفشل الدراسي يحصد ضحاياه ضمن أبنائها."(خالد الميروآخرون، 1995 :16-15)

ويعني هذا أن السؤال الذي ركزت عليه سوسيولوجيا التربية في سنوات الستين، هو سؤال اللامساواة المدرسية التي تعكس اللامساواة الطبقية والاجتماعية، وتعكس مدى اختلاف أبناء الطبقات العمالية عن أبناء الطبقات المحظوظة، واختلاف المستوى التعليمي الطويل الذي يرتاده أبناء الطبقات المحظوظة، عن التعليم القصير الذي يكون من حظ أبناء الطبقات الدنيا، ولاسيما أبناء الطبقات العمالية و أبناء المهاجرين على حد سواء.

لذا، يغلب النقد الماركسي الجديد على هذه السوسيولوجيا الستينية، والدليل على ذلك الثورة العارمة التي اشتعل أوارها في سنة 1968م؛ بسبب المدرسة الرأسمالية التي كانت - فعلا- مدرسة طبقية بامتياز. ومن ثم، فقد كان الحل يتمثل في دمقرطة التعليم، وتحقيق المساواة الاجتماعية الشاملة، والحد من الفوارق الطبقية والمجتمعية، ومنع ممارسة العنف الرمزي ضد المتعلمين، وخلق مدرسة موحدة تحقق النجاح لجميع المتعلمين بدون تمييز أو انتقاء أو اصطفاء. (خالد الميروآخرون، 1995 : 13)

لكن تبدو الفوارق أكثر لأن ديمقراطية التعليم يصاحبها ارتفاع هام للتمييز الداخلي، وزيادة على عدم المساواة في الدخول إلى التعليم، هنالك عدم المساواة في التخصص من خلال الفروع التي تحدد المسارات، ومن خلال القيمة المعطاة لكل تخصص وكذلك تشكيلتها البشرية، يصبح اختيار الفروع رهانا كبيرا، ويظهر هناك فرق بين التعليم التكنولوجي والتقني، أين تكون الطبقات الشعبية ممثلة بكثرة والتعليم العام المثمن للغاية، والذي نجد فيه تدرجا للفروع مع إعطاء الصدارة للفروع العلمية .

وكذلك الشأن عندما يكون للأولياء رأسمال ثقافي واجتماعي مرتفع، فهم يملكون عددا كبيرا من مصادر الإعلام حول الفروع والمؤسسات، وبالتالي في وضعية تسمح لهم بتطبيق استراتيجية تضمن النجاح المدرسي والاجتماعي لأبنائهم، وذلك بإبقاء الندرة التميزية للشهادة المدرسية المكتسبة؛ تسمح هذه الاستراتيجيات بتفسير كيف أن الدخول إلى المؤسسات المشهورة التي تؤدي إلى مو اقع السلطة يظل حكرا على الفئات المسيطرة . وعكس

ذلك فإن أبناء الفئات المحرومة يوجهون نحو التخصصات والفروع المنتقصة، ويشكلون بالتالي فئة جديدة مقصية من الداخل، بمعنى تلاميذ تحتفظ بهم المؤسسة المدرسية لتأجيل إقصائهم. (بيار بورديو وجان كلود باسرون،2007 : 20)

وبناء عليه، فإن سهولة استدخال الثقافة التي تنقلها المدرسة تزداد كلما ارتقينا في سلم الانتماء الاجتماعي، وهكذا فإن قاعدة النجاح المدرسي تتسع عند الطلبة المنحدرين من طبقات متوسطة، وتزداد عند المنحدرين من طبقات مثقفة، وتقل أو تنعدم عند الطبقات الفقيرة.

فالمدرسة تخفي الإيديولوجية التقليدية لتكافؤ الفرص، التي تهدف إلى جعلنا نقبل أنها تعمل على توفير المساواة في الحظوظ للطلاب، و لا ينجح إلاّ من يستحق النجاح. بمعنى أن النظام التعليمي يشرعن التعسف الثقافي للمسيطر، حيث أن النظام التعليمي المؤسسي يتضمن ميلا إلى معاودة إنتاج نفسه بصورة ذاتية، فإنه يميل إلى معاودة إنتاج التغيرات التي تطرأ على نموذج التعسف الثقافي الذي يتولى معاودة إنتاجه، وتراتب الطبقات لدى بورديو لم يكن اقتصاديا بالأساس بل كان ثقافيا ذا بعدين:

1- الرأسمال الثقافي المدرسي.

2- الرأسمال الموروث المتناقل عبر الأسرة والطبقة.

و بالتالي فإن بورديو يعتبر المدرسة مصدرا للسلطة الرمزية التي يخضع لها التلميذ أو الطالب. وهي في نظره وسيلة أو أداة في يد الطبقات الحاكمة لإنتاج ولمعاودة إنتاج الثقافة السائدة، و كذا إعادة إنتاج نسق العلاقات الذي يخدم مصلحة الطبقة المهيمنة.

ويرى كلا من" بيير بورديو "و"كلود باسرون " أن أبناء الطبقة المسيطرة هم فقط الذين يمتلكون الثقافة التي تتناسب مع ثقافة المدرسة، وتؤثر بالإيجاب على مصيرهم الدراسي؛ وهذا ما يفسر اللاتكافؤ في فرص التعليم. كما يرى بورديو أن المدرسة تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، بحيث تجعل ابن البورجوازي يحصل على نفس مكانته من خلال التعليم، أما أبناء الطبقة الدنيا فيحالفهم الفشل، ولا تسمح لهم فرص التعليم بمغادرة أوضاعهم الطبقية، إذن تؤدي المدرسة وظيفة تسمح بشرعنة التباين والتفاوت الاجتماعيين، وتسمح باستمرار الهيمنة الأيدلوجية والاقتصادية للنظام القائم . (بيار بورديو، وجون كلود باسرون، 2007 : 295)

وبذلك يصبح نسق التعليم ووظائفه سلطة اصطفاء و اقصاء و وتيرة الاقصاء وراء الاصطفاء، وبالتالي فإنه لا يتأتى لنا أن نرى في الإحصاءات عن الحظوظ المدرسية، التي تبين التمثيل المتفاوت لمختلف الطبقات الاجتماعية

في مختلف الدرجات، وفي مختلف أنماط التعليم ؛إلا تمظهرا لعلاقة معزولة بين الكفاءة المدرسية، منظورا إليها في قيمتها، وسلسلة الامتيازات أو المساوئ التي تعزى إلى الأصل الاجتماعي، وهنا نجد التناقض بين المقبولين والراسبين قد اقتطعها اصطفاء الامتحان داخل مجموع المترشحين، ويخفي كل تساؤل عن المقاييس المخفية لانتخاب أولئك الذين من بينهم يأتي إلى الامتحان جاهز اصطفاؤه. (بياربورديو، وجون كلود باسرون، 2007 : 303)

وعليه، يمكن اعتبار دراسات بورديو نقدا للدراسات الكلاسيكية حول سوسيولوجيا التربية، إذ اعتمدت على المقاربة الماركسية الجديدة في دراسة المدرسة الفرنسية بصفة خاصة، والمدرسة الرأسمالية بصفة عامة، على أساس أن المدرسة فضاء للتنافس والهيمنة والصراع الطبقي والمجتمعي.

الدكتور/ صيد حاتم

♦♦♦

المحاضرة السابعة عشر.

♦♦♦

المطلب الثاني - نظرية بودلوا و استبلات Baudelot et Establet " كمقاربة ثقافية في الاتجاه الصراعي المحدث:

انطلق "بودلوا و استبلات" من مقال: ألتوسير حول الأجهزة الأيدولوجية للدولة، والذي يرى أن المهيمن عليهم لا يثورون انطلاقا من هذه الفكرة، هذه الحالة مضمونة من قبل قوى رمزية يحصرها في شكلين من الأجهزة وهي : أجهزة قمعية للدولة (العنف)، أجهزة أيدولوجية للدولة (أيديولوجيا)، هذه الطرق تسمح باستدماج معايير المجتمع البرجوازي للإبقاء على النظام الرمزي،

ومن جهته يرى "ألتوسار " althusser " أنّ النظام المدرسي هو أحد الأجهزة الإيديولوجية للدولة، الذي يُؤَمّنُ استنساخ رو ابط الإنتاج، عبر خلق نموذج تقسيم مستويات التكوين والتعليم، مطابق لنموذج تقسيم العمل السائد في مجتمع معيّن، ضمن حقبة تاريخية محدّدة، على أنّ وسيلة المدرسة هنا هي الإكراه الثقافي، الذي لا يعني العنف مثلما هو ظاهر في الأجهزة القمعية، بل إخضاع كل مكونات وعناصر العملية التعليمية إلى الإيديولوجيا السائدة بعبارة " ألتوسير"، أو المحافظة على النفوذ الثقافي للمُهَيْمِنِ ماديّا أو طبقيا، بعبارة (باسرون وبورديو)يصبح معه الفعل التربوي الذي أداته اللغة وعونه الدرّس ممثّلا للثقافة المؤسسية، أو هو عامل الاصطفاء الثقافي "علم لفرض الثقافة الشرعية للطبقة الحاكمة المهيمنة أو تكريسها" .(شهاب اليحياوي، 24 ماي 2014)

هذه المقاربة أيضا تنطلق من المسلمات الأساسية للمادية الديالكتيكية والمادية التاريخية، التي تعتبر أن المجتمع ينقسم إلى طبقتين اجتماعيتين متناقضتين : طبقة بورجوازية مهيمنة ومسيطرة نتيجة لامتلاكها لوسائل الإنتاج، ولسيطرتها على قوى الإنتاج، وطبقة بروليتارية مستغلة، لا تملك إلاّ قوة العمل التي تبيعها مقابل أجر لا يفي بحاجياتها الأساسية؛ الشيء الذي ينتج عنه تراكم الرأسمال كفائض قيمة لصالح الطبقة الأولى.

ونظرا لهيمنة الطبقة البورجوازية على كل وسائل الإنتاج؛ فإنها تخلق لنفسها مؤسسات اجتماعية تساعدها من الناحية الوظيفية على معاودة إنتاج التمايز الطبقي. ونذكر منها الاسرة و المدرسة باعتبارهما ذاتي صلة مباشرة بإشكالية موضوعنا التي تتعلق بسوسيولوجيا الإخفاق المدرسي. (رشيد امعاز، حسن اقرطلو، 2008)

و المدرسة تمارس وظيفتها كذلك على هذا الأساس، حيث تقسم التلاميذ المترددين عليها إلى طبقتين غير متكافئتين، طبقة تستفيد من تمدرس طويل وهي أقلية، وطبقة لا تستفيد إلاّ من تمدرس قصير و تشكّل الأغلبية، و في هذا الصدد يؤكد كل من "روجيه استابليه" و "كريستيان بودلو" أن انقسام الأعداد المتمدرسة إلى جمهورين كبيرين يو افق نمطين من التمدرس، الأول يستوعب أكبر حجم من المتمدرسين % 75، و الثاني يستوعب % 25 . هذان الجمهوران يتوزعان إلى نمطين من المتمدرسين المنفصلين فيما بينهما، وغير متجانسين من خلال المضامين الإيديولوجية للمدرسة، وأشكال التطبيع التي تتخذها هذه المضامين. (R.Establet ;C.Boudelot. 1971) و بالتالي فالمدرسة تلعب وظيفة إيديولوجية لأنها رأسمالية، تخدم وظيفة التقسيم الطبقي لضمان إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة.

وفي الفرضية الأساسية لبودلو و إيستابليBaudelot et Establet في كتابهما: المدرسة الرأسمالية في فرنسا (1972) التي فحواها أنه لم تعد هناك مدرسة واحدة، لكونها جزء من الصراع الطبقي، فما يبدو أنه توجيه مدرسي هو في حقيقة الأمر مجرد تقسيم للطبقات الاجتماعية. نحن نجد من جهة عددا وفيرا من أبناء عامة الشعب من التلاميذ يخفقون دراسيا، ثم يوجهون ليتبعون مسارا دراسيا قصيرا وتطبيقيا، يقابلهم من جهة أخرى نخبة من الطلبة يضفرون بالنجاح، لتنصهر مكونات هذه النخبة ضمن بوتقة " التحالف البرجوازي والبرجوازية الصغرى"، ولا تتحقق وحدة المدرسة إلاّ بالنسبة لهؤلاء الذين يتحصلون على ثقافة عليا، فهم فقط من ينفتح طريقهم الدراسي ولا يتوقف منذ الابتدائي والمتوسط والثانوي إلى التعليم العالي، فهم يمتلكون فرص الدخول للجامعة، ومن هنا نستنتج بأن الانتقاء يتم ضمن المدرسة، حيث يصل البعض إلى نهاية المطاف، وينتهي الأمر بأصحاب الطريق المسدود وهم أصحاب الإخفاق المدرسي إلى الإنتاج والأشغال الدنيا.

ويذهب الكاتبان إلى أبعد من ذلك عندما يقولان بأنّ التحضير للبكالوريا يبدأ من سن الرابعة بالنسبة لأبناء الميسورين، كما يبدأ يرتسم في ذات السن مصير الذين يتجهون إلى الورشات الكبرى للرأسمالية من خلال التعليم القصير التقني. (نور الدين زمام، د س: 187-188)

هذه المرجعيات تعتبر المدرسة بمثابة آلة تقوم بإنتاج نفس الطبقات و الفئات الاجتماعية، وذلك بواسطة الانتقاء. إذ أن المنظومة التعليمية هي التي تؤدي إلى أن تعيد الطبقات الاجتماعية إنتاج نفسها.(رشيد امعاز، حسن اقرطلو، 2008/02/22).

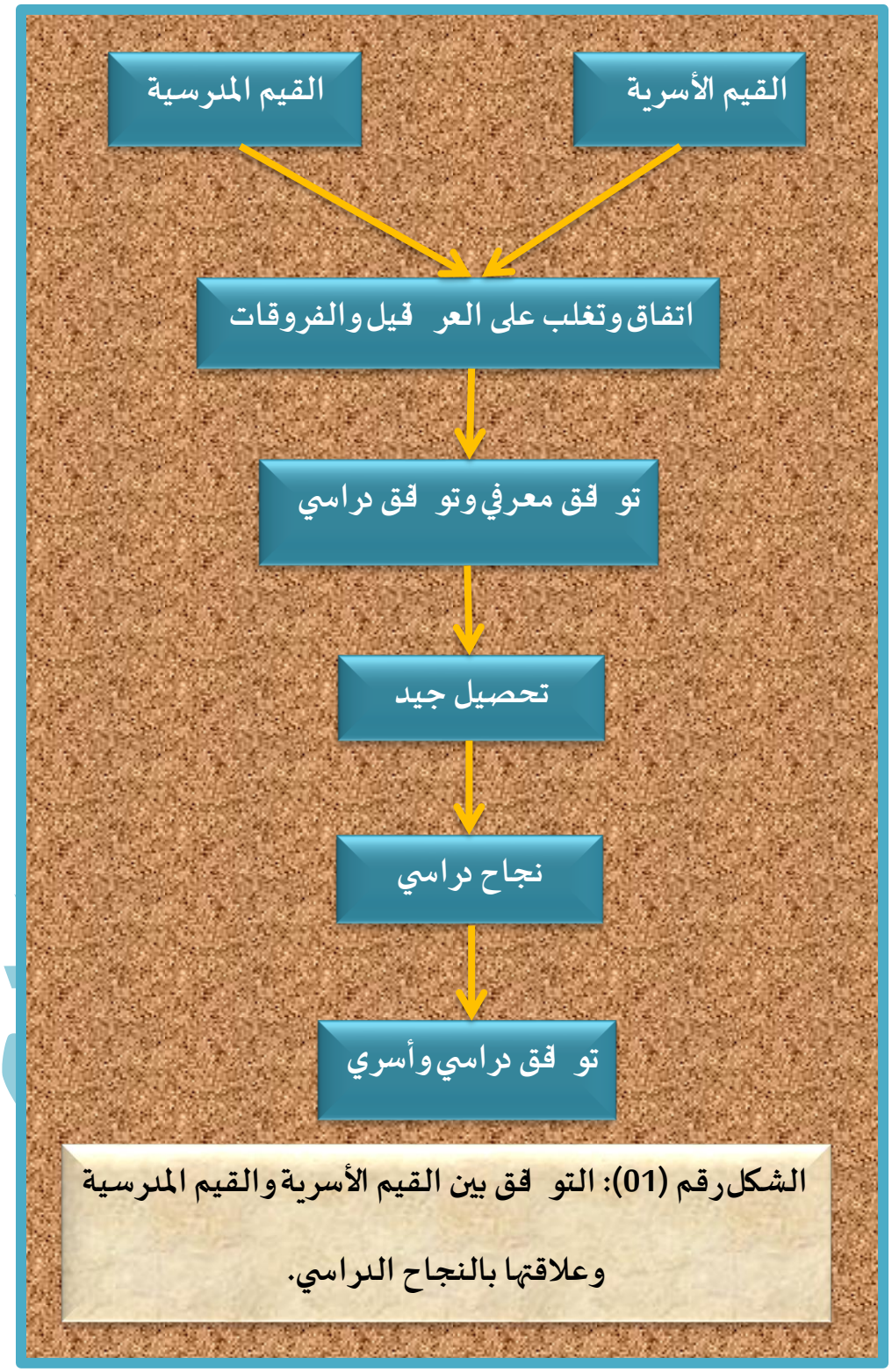
إن استبلات و بودلو من خلال توجه ماركسي طورا تحليل ألتوسير حول الأجهزة الأيدولوجية للدولة، أي المدرسة عوضت الكنيسة في دور إعادة إنتاج أيدولوجية الهيمنة من خلال علاقات الإنتاج الرأسمالي، بودلو و استبلات يقتربان في طرحهما من بيار بورديو و باسرون في دراسة المدرسة انطلاقا من المستوى الأعلى(الجامعة)، غير أن المدرسة الرأسمالية لها دور فعال في التقسيم، المدرسة تظهر موحدة غير أنها مقسمة إلى مستويين، مستوى ثانوي عالي و مستوى أولي مهني، وهذه المستويات تظهر بعد التعليم الابتدائي، إن التحكم في الكتابة والقراءة تمثل حاجزا كبيرا لفئات واسعة من التلاميذ؛ ومن هنا يؤدي إلى تقسيم التلاميذ وفق تقنيات القراءة والكتابة.

إن تقسيم التعليم إلى عالي ومهني هو تقسيم العمل اليدوي والفكري، وهذا يؤدي إلى تنوع في تكوين قوى العمل، وهذا التقسيم تدعمه الممارسات البيداغوجية؛ لأن أبناء العمال يحققون الأداء الأسوأ في المسار الابتدائي هذا خلف شعار المدرسة الموحدة، هنا تلعب المدرسة الابتدائية وظيفة مؤسسة التقسيم والتقسيمات بمرجعية القيم والأيديولوجية البرجوازية، التي تستقبل من خلال أدوات قياس تبنى على المعارف العلمية المدرسية ذات السمة البورجوازية في حلقة مفرغة، تقصي وتُبْعِدُ منذ الشهر الأول أبناء الطبقات المهيمن عليها ، وذلك من خلال الممارسات اللغوية، أين تحكم على لغة أبناء الطبقة العمالية بأنها غير صحيحة، ولغة أبناء البرجوازية تحض بالقبول. وهذا وفق الطرح الماركسي (بودبزة ناصر، د س: 4-5).

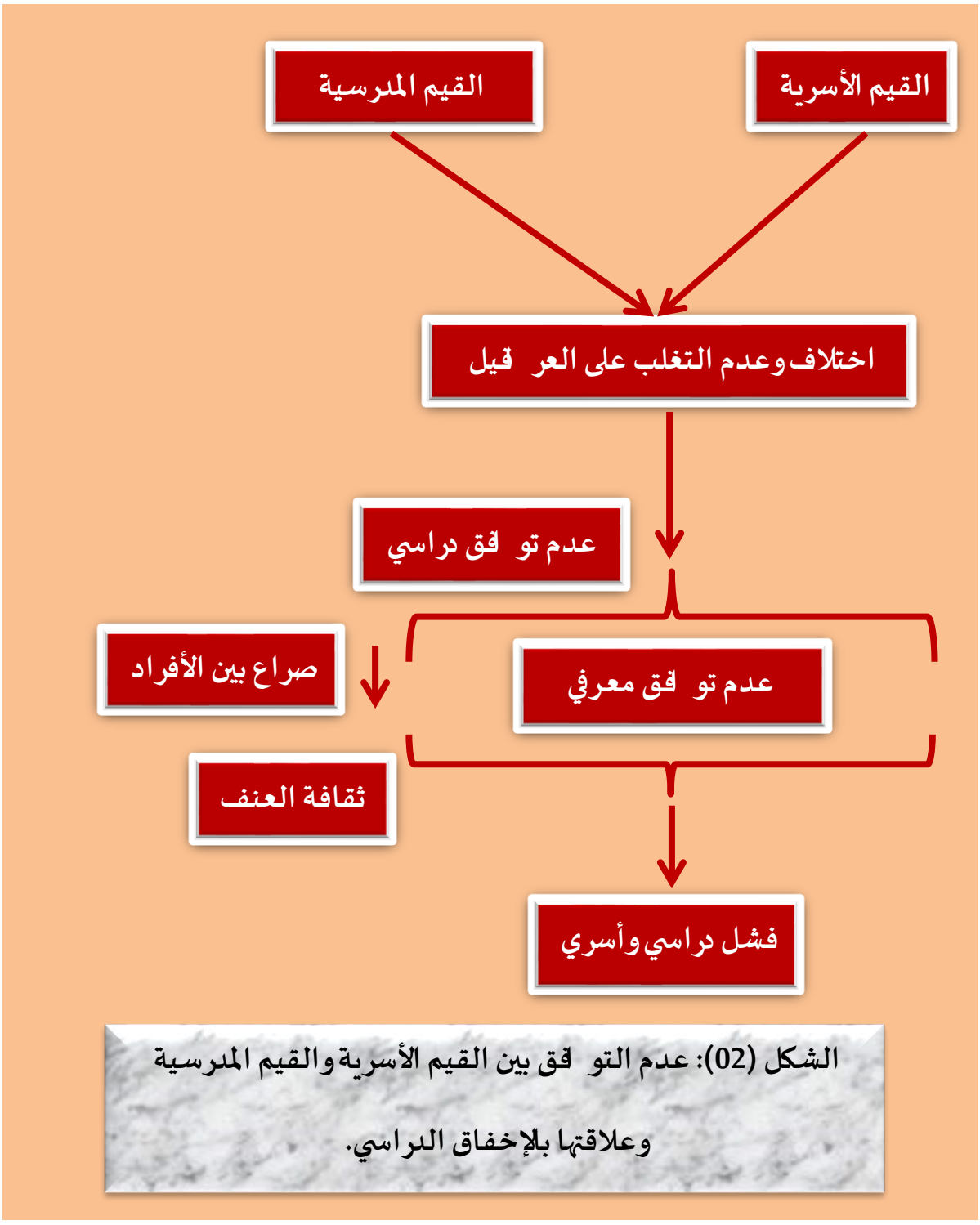
أما فيما يتعلق بالتو افق والتنافر المعرفي لدى الأطفال المتمدرسين فيعاني الأطفال من صراع بين القيم الأسرية والقيم المدرسية، حيث لاحظ الباحثون وجود عدم استمرارية بينهما، حيث أن انسجام قيم الأسرة مع قيم المدرسة يؤدي إلى نتائج ممتازة على مستوى التحصيل والاكتساب والتو افق.

أما التباين بينهما فيؤدي إلى نتائج سلبية كالفشل أو الإخفاق الدراسي وعدم التو افق، وهذا الأخير يؤدي إلى ظهور "عدم التو افق المعرفي "عند الأطفال والذي من مظاهره، (الغالي أحرشاو،2001: 124) مقاومة سيرورات الاكتساب، مقاومة القيم المدرسية، الخمول والكسل واللامبالاة، عدم الانتباه، الرفض والتمرد والعصيان، العنف والعدو انية.

والشكلان (1) و (2) يوضحان التو افق وعدم التو افق بين القيم الأسرية والقيم المدرسية وعلاقتهما بالنجاح الدراسي والإخفاق الدراسي.



الشكل رقم (01): التو فق بين القيم الأسرية والقيم المدرسية وعلاقتها بالنجاح الدراسي.



الشكل (02): عدم التو فق بين القيم الأسرية والقيم المدرسية وعلاقتها بالإخفاق الدراسي.

إن الصراع بين أنماط القيم الأسرية والمدرسية هو الذي يشكل مصدر الفشل الدراسي، وتوصل بودليه واستابلي (Boudelet, et, Establet,1972) في دراسة لهما حول الصراع بين القيم المدرسية والقيم الأسرية، فرأى أنه يتميزبعدة خصائص: (بوفولة بوخميس، مزوز بركو ، 2009)

- تفرض المدرسة معايير ثقافية ولسانية، تربطها رو ابط عضوية بالمقومات الثقافية واللغوية السائدة داخل الفئات الاجتماعية الميسورة، والبعيدة كل البعد عن المكونات الثقافية واللغوية للفئات الاجتماعية المحرومة.

- النماذج التربوية المتداولة في المدرسة لا تتماشى ومضامين الوسط الاجتماعي لأبناء الفئات الشعبية المحرومة.

- أبناء الفئات المثقفة يلقنون ثقافة مدرسية اكتسبوا جزءا منها داخل أوساطهم الأسرية، أما أبناء الفئات غير المثقفة فيدخلون عادة في صراع مع الثقافة المدرسية، التي تفصلها هوة واسعة عن الثقافة الأصلية التي اكتسبوها داخل أوساطهم الأسرية.

- توجد هوة عميقة فاصلة بين القيم المدرسة وقيم الأسرة.

- لا يأخذ الطفل القيم بشكل ساكن بل يعيد بناءها، فنشأة القيم ليست سيرورة ساكنة، يلتزم الطفل فيها بالمعايير والأحكام التي تفرض عليه من الخارج، وإنما هي سيرورة نشيطة يتبين الفرد أثناءها بأكمله.

- الأسر ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المرتفع تولي أهمية قصوى للتكوين العام والمهني، أما الأسر والأوساط الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المنخفض تركّز على التربية الخلقية والدينية.

ويدخل ضمن العناصر الثقافية التي تؤثر على المستقبل الدراسي للأبناء بعض الممارسات الثقافية Pratiques culturelles داخل الأسرة مثل وجود مكتبة بالبيت، وارتياد أفراد الأسرة الذهاب المتاحف والمسارح، وتوفر الأنترنيت بالبيت. (نور الدين زمام، د س: 187-188)

-الأطفال الذين ينشئون داخل أوساط أسرية تقليدية يحتاجون إلى فترة طويلة نسبيا للتكيف مع ظروف الوسط ذو الطابع الحديث.

-تطلب المدرسة من الأطفال تعلم مفاهيم وقواعد وتصورات لم يتعودوا عليها داخل أوساطهم الأسرية. (بوفولة بوخميس، مزوزبركو، 2009)

وفي كتابهما الثاني "المستوى يرتفع Le niveau monte" يرفض بودلو و إيستابلي الفكرة الشائعة التي مفادها أن المستوى الدراسي في انخفاض، فعلى العكس من ذلك فهما يؤكدان على أنه في ارتفاع، ولكن ليس بالنسبة لكل التلاميذ، وذلك بسبب فوارق الأداء التي هي في ازدياد.

ونخلص للقول أن معاناة الأطفال من الصراع بين القيم الأسرية - الطبقية والقيم المدرسية راجع لوجود عدم استمرارية بينهما، حيث أن انسجام القيم الأسرية - الطبقية مع قيم المدرسة؛ يؤدي إلى نتائج ممتازة على

مستوى التحصيل والاكتساب والتوافق، أما التباين بينهما فيؤدي إلى نتائج سلبية كالفشل أو الإخفاق الدراسي وعدم التوافق، وهذا الأخير يؤدي إلى ظهور "عدم التوافق المعرفي".

تعتبر المدرسة بمثابة آلة تقوم بإنتاج نفس الطبقات و الفئات الاجتماعية، وذلك بواسطة الانتقاء. إذ أن المنظومة التعليمية هي التي تؤدي إلى أن تعيد الطبقات الاجتماعية إنتاج نفسها .فالمدرسة تلعب وظيفة إيديولوجية لأنها رأسمالية، تخدم وظيفة التقسيم الطبقي لضمان إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة.

الدكتور/ صيد حاتم

♦♦♦

المحاضرة الثامنة عشر.

♦♦♦

خاتمة

إن التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم تداولا ليس فقط في الدراسة، وإنما في كل الأوساط الإنتاجية والمعرفية ....ولكن من أهم الأوساط العلمية والعملية الأكثر استخداما له وسط التربية والتعليم، لأن له جانبا هاما باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد، والمكانة الاجتماعية التي سيحققها، ونظرته لذاته، وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه.

ولقد وجهت نقدا لعنونة المقياس الموسوم بـ "سوسيولوجيا الإخفاق المدرسي" لأنه عنوانا جزئيا، حيث التحصيل الدراسي أعم من الإخفاق الدراسي، وارتأيت أن يكون معنونا بـ "سوسيولوجيا التحصيل الدراسي". إذ يختلف التحصيل الدراسي من تلميذ لأخر، حسب اختلاف قدراتهم العقلية والإدراكية ،وميولاتهم النفسية والاجتماعية.....، ومن ثم فإننا نميز غالبا بين نوعين من التحصيل الد راسي لدى التلاميذ و الطلبة حسب استجابتهم لموادهم الدراسية. فظاهرة التعليم تفرز قطبين متعاكسين في التحصيل الدراسي، قطب النجاح و التفوق، وقطب الإخفاق والفشل الدراسي.

و نستطيع القول أن الإخفاق الدراسي هو حالة تأخر للطالب أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل متعددة، بعضها يعود إلى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية أو العقلية أو الانفعالية والنفسية، والبعض الآخر يرجع إلى البيئة الأسرية والاجتماعية والمدرسية والاقتصادية ... بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بالمقارنة مع نظرائه في السن الدراسي.

و نستطيع أن نرتب مستويات و مظاهر الإخفاق الدراسي بشكل تصاعدي على النحو التالي:

1- التعثر الدراسي.

2- الرسوب الجزئي .

3- الرسوب الكلي وهو تكرار الصف أو ما يعرف بالتخلف الدراسي أو التأخر الدراسي.

4- الفشل الدراسي.

5- وتكرار الرسوب الكلي يؤدي إلى الفصل أو الطرد و في بعض الأحيان إلى التسرب الدراسي.

و تعددت معايير تصنيف أنماط الاخفاق المدرسي وأشكاله، و كذلك مظاهره التي يعتبرها كثيرا من الباحثين مفاهيم مقاربة، و اقتصرنا على معايير التصنيف الأكثر اقترابا وارتباطا وصدقا في عكس حيثيات و اقع الاخفاق المدرسي. فأنماط الاخفاق المدرسي حسب معيار عام لكل المواد أو بعضها فهي إخفاق دراسي عام (كلي)، إخفاق دراسي خاص جزئي. أما حسب معيار أصل التأخر فهناك إخفاق دراسي وظيفي(لا عضوي) و إخفاق دراسي غير وظيفي (عضوي). أما إذا جئنا إلى معيار المدة فهناك إخفاق دراسي مستمر (مزمن) و إخفاق دراسي مؤقت (عرضي). كما هناك من يصنفه حسب معيار حجم انتشاره بين إخفاق دراسي فردي و إخفاق دراسي جماعي.

وتتعدد العوامل المؤدية للإخفاق الدراسي وتتداخل فيما بينها، حيث لا يمكن الجزم في كثير من حالات الإخفاق بوجود عامل وحيد يمكن تقبله، والإقرار بأنه هو المتسبب الوحيد في حدوث حالات الإخفاق الدراسي دون ارتباطه بمجموعة العوامل الأخرى، فعند تشخيص حالات الإخفاق الدراسي؛ يجب أن يكون وفق معايير التحصيل المعرفي والمعايير الانفعالية والعاطفية وكذلك العقلية.

كذلك الإخفاق الدراسي تتحكم فيه مجموعة من العوامل، منها ما هو مرتبط بالتلميذ نفسه، ومنها ما هو مرتبط بالمدرسة، جماعة الرفاق، العائلة، ومنها الاجتماعية والاقتصادية.... وكلها عوامل مترابطة ومتشابكة فيما بينها ومتفاعلة فيما بينها، بحيث يصعب تحديد أحد هذه العوامل وجعله السبب الرئيسي والحاسم في إحداث هذه الظاهرة، وتختلف هذه العوامل من تلميذ لآخر ومن صف دراسي لآخر ومن مدرسة لأخرى.

و قد حاول الكثير من الباحثين ضبط الأسباب المؤثرة على النجاح الدراسي و الإخفاق المدرسي كل حسب تصنيفه الخاص، ومن خلال تفحص هذه الأسباب نخلص إلى وجود اتجاهين في تفسير ظاهرة النجاح الدراسي و الإخفاق المدرسي:

الاتجاه الذاتي: و هو توجه يحاول أن يربط بين النجاح الدراسي والإخفاق المدرسي بمستوى ذكاء التلميذ والقدرات العقلية الخاصة التي يملكها كالذاكرة والتخيل والنقد والجسمية والصحية، وكذا النفسية الوجدانية الانفعالية وكذلك الروحية.

أما الاتجاه الموضوعي: فهو يعطي أهمية كبيرة للجانب الأسري، وخصوصا الوضع الاقتصادي والاجتماعي والخلفية الثقافية للوالدين، كما يحاول تفسير ظاهرة الإخفاق أو النجاح على ضوء هذه العوامل، ويرى أن تغييرها كفيل بتحسين المردود الدراسي. و يركز هذا الاتجاه كذلك على البعد المدرسي وما يشمله من عناصر مهمة كالمناهج

التعليمية وخصائص المعلم و طرق التدريس السائدة وأساليب التقويم المعتمدة في الامتحانات بالإضافة إلى المناخ المدرسي العام.

ولضبط هذه الأسباب تناولناها من منظور شامل يجمع بين الأبعاد النفسية والعقلية والجسمية الصحية والروحية للتلميذ من جهة، والأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة من جهة ثانية، والأبعاد المدرسية/ التربوية من جهة ثالثة... .

بشكل عام فإن مختلف التصنيفات التي تدرس أسباب الإخفاق الدراسي، والتي من المفروض أن يطلع عليها المدرسون؛ عادة ما تصنفها إلى ثلاثة مجموعات أساسية مع احتمالية أن يكون عددها أكثر.

1- الأسباب الذاتية التي ترتبط بالتلميذ: وهي الأسباب المحايثة لبنيته الجسمية والنفسية الانفعالية و العقلية و الروحية.

2- الأسباب الخارجية التي تعود لبيئة التلميذ: القريبة والتي تؤثر في أداء التلميذ من الخارج وتشكل محيطه الاجتماعي والثقافي خاصة الأسرة وجماعة الرفاق.

3- و الأسباب الخارجية التي تعود للمدرسة والنظام التعليمي والتي تشكل محيطه التربوي.

أما فيما يتعلق بالمقاربات السوسيولوجية المفسرة للظاهرة؛ فلقد ظلّ الجدل القائم بينها حول المدرسة و الإخفاق المدرسي يتراوح بين خطّي المحافظة والتجديد في ما يتّصل بصلتها بالمجتمع. وينطوي كلّ قطب جدلي على تباين اتجاه التأثير بين المدرسة والمجتمع. كما بقي الجدال قائما فيما يخص وظيفة المدرسة وعلاقتها بالأسرة من جهة، وعلاقتها بالمجتمع والنظام الاجتماعي والسياسي من جهة أخرى.

وتختلف التيارات الفكرية النظرية المحافظة والتقدمية في تفسير وتحليل هذه الظاهرة. فالمدرسة و ظاهرة الإخفاق المدرسي تعرضت إلى تحول في تحليلاتها وفي نماذجها النظرية بتعدد الآراء ووجهات النظر حول القضايا والمشكلات التربوية، فتبنى بعض الباحثين ومنهم دوركايم، Durkheim – توازني محافظ - ، بارسونز parsons – توازني محافظ - ، بورديو Bourdieu - صراعي-، التحليلات الماكروسوسيولوجية التي تحاول تفسير ما يجري داخل النظام التعليمي بوظيفته الإجمالية، وتجعل من المجتمع ونظمه العامة نقطة انطلاق متسمة بالنظرة الشمولية للمدرسة. بينما تبنى باحثون آخرون مثل: بودون Boudon ، بيكر Becker، يونج young،.....تحليلات مرتبطة بسلوك الفاعلين، ومركّزة على عدد من القضايا والعمليات التي تجري داخل المؤسسة التعليمية سواء كانت مدرسة أو فصلا .

فمقاربة الاتجاه الوظيفي التوازني حول الاخفاق الدراسي تقوم على فكرة الفوارق الور اثية، بمعنى أن المدرسة توحد جميع المتمدرسين في تمثل المعايير الأخلاقية والاجتماعية بغية التأقلم مع المجتمع. وفي الوقت نفسه، تفرق المدرسة بين هؤلاء تقويما و انتقاء واصطفاء. فمن يمتلك القدرات الور اثية والملكات الفطرية كالذكاء والنجابة، والقدرات التعلمية الكفائية:- ينال النجاح المدرسي - وينتقى لتولية المناصب المتباري عليها، ولكن ليس اتكاءً على المحسوبية والأصل والنسب، بل اعتمادا على المعايير العلمية الموضوعية، والإنجازات التقويمية المضبوطة. في حين من لا يمتلك القدرات الور اثية والملكات الفطرية كالذكاء والنجابة، والقدرات التعلمية الكفائية؛ سيكون من نصيبه الفشل المدرسي.

وإذا جئنا إلى مقاربة الاتجاه الصراعي يذهب المفكر الفرنسي "جورج سنيدر Snyders George" إلى أن "اللامساواة الاجتماعية تشكل مصدرا لمختلف أشكال اللامساواة التربوية والمدرسية"، وهو ينطلق في مقولته هذه من الأطروحة الماركسية المعروفة، التي ترى "أن المدرسة في مجتمع طبقي لن تكون ولا يمكن لها أن تكون إلاّ مدرسة طبقية".

ويرى أصحاب هذا الاتجاه، أن الاختلاف في التحصيل الدراسي والنجاح والرسوب ما هو إلا نتاج يعكس و اقع وظيفة المدرسة في المجتمع الرأسمالي، ويرفض أصحاب هذا الاتجاه أن يكون إخفاق طلاب الطبقات الفقيرة في التحصيل الدراسي هو نتيجة تخلف عقلي ذهني أو ثقافي، ويرون بأن المدارس تعامل التلاميذ حسب طبقاتهم الاجتماعية، وأن عدم المساواة بين الجماعات الاجتماعية، أدت إلى اختلاف نوعية المدارس - قطاع تربوي خاص و عام و مواصفات كل منهما من حيث الفعالية و الكفاءة - ، ويرى هؤلاء بأن المدرسة تقوم بتعزيز عدم المساواة بين التلاميذ عن طريق فتح قنوات لأبناء الطبقة الفقيرة للرسوب، ثم للدخول في الفصول تؤهلهم للتدريب المهني، في الوقت الذي يتم فيه تشجيع أبناء الطبقات الغنية للنجاح، ثم لمواصلة دراساتهم الجامعية والعليا بوضعهم في فصول خاصة، وإعطائهم مناهج تعدهم لذلك، و تفسح المجال للحراك الاجتماعي الصاعد.

ونخلص للقول أن معاناة الأطفال من الصراع بين القيم الأسرية - الطبقية والقيم المدرسية راجع لوجود عدم استمرارية بينهما، حيث أن انسجام القيم الأسرية - الطبقية مع قيم المدرسة؛ يؤدي إلى نتائج ممتازة على مستوى التحصيل والاكتساب والتو افق، أما التباين بينهما فيؤدي إلى نتائج سلبية كالفشل أو الإخفاق الدراسي وعدم التو افق، وهذا الأخير يؤدي إلى ظهور "عدم التو افق المعرفي".

والمدرسة عند هذا التيار بمثابة آلة تقوم بإنتاج نفس الطبقات و الفئات الاجتماعية، وذلك بواسطة الانتقاء. إذ أن المنظومة التعليمية هي التي تؤدي إلى أن تعيد الطبقات الاجتماعية إنتاج نفسها .فالمدرسة تلعب وظيفة إيديولوجية لأنها رأسمالية، تخدم وظيفة التقسيم الطبقي لضمان إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة.

ومن خلال هذه الدراسة يظهر لنا مركزية موضوع النجاح الدراسي و الإخفاق المدرسي في تفكير علماء النفس والاجتماع، كما يبرز دور العوامل المتعلقة بالخلفية الاجتماعية الأسرية والاقتصادية بما فيها القيم السائدة في الأسرة والتي يتبناها التلميذ. من جهة أخرى فإن التمثلات الاجتماعية للنجاح لا تقل أهمية عن الإخفاق المدرسي، فهي تمثل قطبا دافعيا قويا لتحفيز نشاط الأداء الجيد للتلميذ. كما تلعب متغيرات وسيطية أخرى كالقيم و اتجاهات الأولياء نحو الدراسة والمدرسة، وصورة المعلم والتعليم في الثقافة و المخيال الشعبي دورا محوريا في تعزيز النجاح الدراسي أو الإخفاق المدرسي .

وخلاصة القول أن الأصل الاجتماعي باختلاف مقاوماته الثقافية والاقتصادية والاجتماعية؛ تؤثر بشكل كبير في تمدرس الأبناء التلاميذ، وكذا تساهم بشكل كبير في تفعيل ظاهرة الإخفاق المدرسي، هذه الأخيرة التي باتت تؤرق الأسرة بدرجة أولى، وكذا العاملين في الحقل التربوي بدرجة ثانية، لا سيما إذا تعلق الأمر بالخلفية الاجتماعية أو الأصل الاجتماعي للأسرة، والذي ينبني على ثلاثة أبعاد، أولها الرأسمال الثقافي والرأسمال اللغوي المتمثل في مجموع المكتسبات المعرفية والخبرات العلمية، والرأسمال الاقتصادي المتمثل في جميع المستلزمات والأدوات التي من شانها تحسين المستوى المعرفي للتلميذ، وكذا الرأسمال الاجتماعي المتمثل أيضا في شبكة العلاقات التي تكون داخل وخارج الأسرة حتى المحيط الخارجي لها، وتفاعلها فيما بينها كل هذه المقومات الثلاث-الرأسمال الثقافي-الاقتصادي والاجتماعي-مجتمعة مع بعضها تشكل أصلا اجتماعيا أسريا من شانه أن يرفع مستوى التلاميذ ويقلل من إخفاقه الدراسي.