International Journal for Scientific Research (IJSR)
المجلة الدولية للبحوث العلمية
IJSR
Vol. (5), No. (5) May 2026 الإصدار (5)، العدد (5)

# النظام التعليمي وإعادة إنتاج البنى الاجتماعية: مقاربة سوسيولوجية لآليات الهيمنة الرمزية عند بيير بورديو

**الحسن الزهواني**
أستاذ الفلسفة وباحث في علم الاجتماع، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لسوس ماسة، المغرب
Zehwa.philo@gmail.com

## الملخص

تنطلق إشكالية هذا المقال من مساءلة الدور الذي تضطلع به المؤسسة التعليمية في سياق البنية الاجتماعية العامة، وذلك بوصفها فضاء قد يُسهم في إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية وترسيخ علاقات الهيمنة الرمزية. لذلك سعى المقال إلى الكشف عن طبيعة الدور الذي تضطلع به المؤسسة التعليمية في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم، من خلال تحليل الآليات الرمزية والثقافية التي يوظفها النسق التعليمي قصد تكريس التفاوتات الاجتماعية وإضفاء طابع المشروعية عليها. ويستند هذا التحليل إلى التصور النظري الذي أرسى أسسه بيير بورديو.

وتحقيقا لهذا الهدف، توزع المقال على محورين أساسيين، حيث تم تخصيص المحور الأول للإطار المفاهيمي الخاص بنظرية إعادة الإنتاج، بينما تناول المحور الثاني، بالدرس والتحليل، الآليات التي يعتمدها النظام التعليمي لإعادة إنتاج قيم الهيمنة واللامساواة التي تكرس التفاوتات الاجتماعية.

وخلص المقال إلى أن إعادة الإنتاج هي استراتيجية يعمل من خلالها النظام السائد على المحافظة على علاقات القوة السائدة في المجتمع، موظفا المؤسسة التعليمية كأداة إيديولوجية، لإعادة إنتاج هيمنة الطبقة المسيطرة وتكريس اللامساواة الاجتماعية، لتتحول، بذلك، المؤسسة التعليمية إلى أداة خفية للهيمنة، تضطلع بدور حاسم في إضفاء الشرعية على ثقافة الطبقة المهيمنة وتقديمها بوصفها الثقافة الرفيعة.

**الكلمات المفتاحية:** النظام التعليمي، إعادة الإنتاج، المؤسسة التعليمية، الهيمنة الرمزية، البنى الاجتماعية.

# The Educational System and the Reproduction of Social Structures: A Sociological Approach to the Mechanisms of Symbolic Domination in Pierre Bourdieu's Thought

**Lahcen Zehouani**
Professor of Philosophy and Researcher in Sociology, Regional Academy of Education and Training of the Souss-Massa region, Morocco
Zehwa.philo@gmail.com

## Abstract

This article takes as its point of departure a critical inquiry into the role played by the educational institution within the broader social structure, particularly insofar as it may contribute to the reproduction of social inequalities and the consolidation of relations of symbolic domination.

Accordingly, the article seeks to examine the nature of the role assumed by the educational institution in reproducing the existing social order, through an analysis of the symbolic and cultural mechanisms deployed by the educational system to perpetuate social inequalities and confer legitimacy upon them. This analysis is grounded in the theoretical perspective developed by Pierre Bourdieu.
To achieve this aim, the article is structured around two main axes. The first is devoted to the conceptual framework of the theory of reproduction, while the second examines and analyses the mechanisms through which the educational system reproduces the values of domination and inequality that sustain social disparities.

The article concludes that reproduction operates as a strategy through which the dominant order preserves the prevailing relations of power within society. In this process, the educational institution functions as an ideological instrument for reproducing the domination of the ruling class and reinforcing social inequality. The educational institution is thus transformed into a concealed instrument of domination, playing a decisive role in legitimizing the culture of the dominant class and presenting it as high culture.

**Keywords:** educational system, reproduction, educational institution, symbolic domination, social structures.

## المقدمة

يعد عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو Pierre Bourdieu (1930–2002) من أبرز المفكرين الذين تركوا بصمة واضحة في الفكر الاجتماعي خلال القرن العشرين، ومن أكثرهم تأثيرا في ميادين الإبداع السوسيولوجي والفلسفي، حيث تميز إنتاجه العلمي بالغزارة والتنوع، وانشغل عبر أعماله بتحليل عدد كبير من القضايا الفكرية والاجتماعية التي عرفها النصف الثاني من القرن العشرين. وبفضل ما قدمه من تحليلات وإضاءات نظرية عميقة، أسهم إسهاما كبيرا في توجيه اهتمامات العديد من المفكرين والباحثين في علم الاجتماع.

وخلال ستينيات القرن الماضي، وجه بورديو اهتمامه إلى دراسة قضايا النظام المدرسي ووظائفه الاجتماعية، ولا سيما ما يرتبط منها بأبعاده الطبقية. ومن خلال مقاربته النقدية سعى إلى تفكيك عدد من الأوهام الإيديولوجية المتجذرة داخل المؤسسات التعليمية، وعلى رأسها الاعتقاد الشائع بأن المدرسة تؤدي دورا حاسما في تحقيق تكافؤ الفرص بين المتعلمين، من خلال تقديم معارف موحدة ومتجانسة للجميع، غير أن تحليلاته أظهرت أن هذه الصورة المثالية تخفي وراءها واقعا مغايرا، إذ أن المدرسة، في نظره، ليست فضاء محايدا يرسخ القيم الديمقراطية، بقدر ما تسهم، بدرجات مختلفة، في إعادة إنتاج أشكال التفاوت الاجتماعي. وهنا، تجدر الإشارة إلى أن مفهوم المدرسة لدى بورديو لا يقتصر على التعليم المدرسي فحسب، بل يشمل مجمل المؤسسات التعليمية، بما في ذلك الجامعة.

وفي هذا الإطار، صاغ بورديو مجموعة من المفاهيم المركزية التي بنى عليها تصوره النظري المعروف بنظرية إعادة الإنتاج، والتي تقوم على فكرة أساسية مفادها أن المؤسسة التعليمية تؤدي دورا أساسيا في إعادة إنتاج البنيات الاجتماعية القائمة، بما فيها اللامساواة بين الفئات والطبقات الاجتماعية. وأثارت هذه النظرية نقاشا علميا واسعا بشأن طبيعة الدور الذي تضطلع به المؤسسة التعليمية داخل المجتمع؛ فبينما ينظر التصور التربوي التقليدي إلى التعليم باعتباره أداة لترسيخ قيم المساواة وتكافؤ الفرص بين الأفراد، تكشف المقاربة النقدية التي يتبناها بورديو عن وجود آليات رمزية وثقافية خفية تجعل المؤسسة التعليمية تُسهم، بدرجات متفاوتة، في إعادة إنتاج البنيات الاجتماعية القائمة. وضمن هذا السياق يكتسي كتابه "إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق

التعليم" أهمية نظرية خاصة، لما يقدمه من أدوات مفاهيمية وتحليلية تفسر الكيفية التي يعاد من خلالها إنتاج اللامساواة الاجتماعية داخل النسق التعليمي.

تأسيسا على ذلك، يسعى هذا المقال إلى الكشف عن طبيعة الدور الذي تضطلع به المؤسسة التعليمية في إعادة إنتاج البنيات الاجتماعية، من خلال تحليل الآليات الرمزية والثقافية التي يوظفها النسق التعليمي قصد تكريس التفاوتات الاجتماعية وإضفاء طابع المشروعية عليها. ويستند هذا التحليل إلى التصور النظري الذي أرسى أسسه بيير بورديو، حيث ينظر إلى المؤسسة التعليمية باعتبارها أحد أهم الآليات التي تسهم في إعادة إنتاج البنيات الاجتماعية السائدة. وانطلاقا من ذلك، يمكن صياغة إشكالية هذا المقال في التساؤل التالي: إلى أي حد يمكن اعتبار المؤسسة التعليمية، سواء تمثلت في المدرسة أو الجامعة، آلية لإعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية وعلاقات الهيمنة الرمزية، في ضوء نظرية إعادة الإنتاج التي صاغها بيير بورديو في تحليله للنسق التعليمي؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية التساؤلات الفرعية التالية:

- ما هي أهم المفاهيم النظرية التي اعتمدها بورديو في بناء تصوره لآليات إعادة الإنتاج داخل النسق التعليمي؟

- ما الأسس النظرية التي تقوم عليها نظرية إعادة الإنتاج؟

- كيف تسهم الممارسات البيداغوجية وأنماط التقويم داخل المؤسسة التعليمية في إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية؟

- إلى أي حد يمكن النظر إلى المدرسة والجامعة، في ضوء مرتكزات هذه النظرية، باعتبارهما فضاءين يسهمان في إعادة إنتاج علاقات الهيمنة وإدامة اللامساواة الاجتماعية؟

جوابا عن هذه التساؤلات، سنعمل انطلاقا من هذا المقال على مقاربة موضوع النظام التعليمي في علاقته بإعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية، في ضوء نظرية إعادة الإنتاج لعالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو، من منظور نظري تحليلي نقدي، من خلال تحليل المفاهيم المرتبطة بهذه النظرية، وإبراز الأدوار التي تضطلع بها المؤسسة التعليمية، في مختلف مستوياتها، من أجل إعادة إنتاج البنيات الاجتماعية السائدة وإدامة علاقات الهيمنة واللامساواة الاجتماعية. وتحقيقا لهذا الهدف، سيتوزع المقال على محورين أساسيين، حيث سيتم تخصيص المحور الأول للإطار المفاهيمي الخاص بنظرية إعادة الإنتاج، بينما سيسلط المحور الثاني الضوء على الآليات التي يعتمدها النظام التعليمي لإعادة إنتاج قيم الهيمنة واللامساواة التي تكرس التفاوتات الاجتماعية.

## المحور الأول: نظرية إعادة الإنتاج وبنيتها المفاهيمية

بالرجوع إلى كتاب "إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم" الذي ألّفه كل من بيير بورديو Pierre Bourdieu وجون كلود باسرون Jean-Claude Passeron، يتضح الدور المركزي لمفاهيمه الأساسية في فهم النسق التعليمي. ويبرز في هذا السياق مفهوم إعادة الإنتاج كمحور رئيسي، إلى جانب مفاهيم أخرى حاسمة ضمن الإطار النظري لبورديو، منها :الهابيتوس، العنف الرمزي، الرأسمال، والحقل، والتي تتيح تحليل الآليات التي يتم بها إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية داخل المؤسسات التعليمية.

### أولا: مفهوم إعادة الإنتاج وأهميته في بناء نظرية إعادة الإنتاج:

في ستينيات القرن الماضي، تناول بيير بورديو مع زميله جون كلود باسرون مفهوم إعادة الإنتاج، بالدراسة والتحليل، في كتابهما "إعادة الإنتاج"، وانطلق الباحثان من الفكرة القائلة بأن كل ممارسة اجتماعية تسهم في إعادة إنتاج البنيات الموضوعية للعالم الاجتماعي، من خلال إعادة إنتاج الشروط الاجتماعية التي أنتجتها أصلا، وذلك عبر الهابيتوس، الذي يعمل كمبدأ مولد ومنتج للممارسات التي تعيد إنتاج هذه البنيات.

سعى بورديو وباسرون إلى ربط هذا المفهوم بالممارسات التربوية، مع إبراز الوظيفة الطبقية للمدرسة، وانطلقا من فرضية سوسيولوجية مركزية، مفادها أن المتعلمين لا يتمتعون بنفس الحظوظ في المدرسة لتحقيق النجاح، بسبب التفاوت الطبقي والتراتبية الاجتماعية، فضلا عن الفوارق الفردية داخل الفصل الدراسي. وقادتهم الأبحاث السوسيولوجية والإحصائية إلى استنتاج جوهري مفاده "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. ومن ثم فليست التنشئة الاجتماعية تحريرا للمتعلم، بل إدماجا له في المجتمع في إطار ثقافة التوافق والتطبع والانضباط المجتمعي. وبالتالي، تعيد لنا المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها عن طريق الاصطفاء والانتقاء، ولذلك فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز" (جميل حمداوي، 2020).

وهنا تتجلى الوظيفة الطبقية للمدرسة، وهذا ما جعل بيير بورديو يركز في جل أبحاثه حول النظام التعليمي بفرنسا، على فضح الإيديولوجية الطبقية للمدرسة، والتآمر الحاصل بين النظام التربوي والنظام الاجتماعي في توليد إيديولوجيا الهيمنة؛ "فالمدرسة تتبنى هذه الممارسة الإيديولوجية الطبقية، وتمارس نسقا من الفعاليات التربوية المتنوعة التي ترسخ قيم ومعاني وهيمنة الطبقة البورجوازية في المجتمع والمدرسة، وهذه الفعاليات والممارسات والديناميات الهائلة تشكل في جوهرها نظاما خفيا رمزيا يقوم بتدمير المرجعيات الحيوية للطبقات الدنيا في المجتمع، ويهدف في جوهره إلى تأصيل المرجعيات الطبقية البورجوازية في المجتمع، وإعادة إنتاج قوتها بكل الصيغ والفعاليات التربوية الممكنة" (علي أسعد وطفة، 2013، ص 6). فبهذه الطريقة تمارس المدرسة وظيفتها الطبقية بديناميات ذكية وخفية ورمزية بغرض تكريس التفاوتات الاجتماعية وإكسابها طابع المشروعية.

هذا، ومن الواضح أن مفهوم إعادة الإنتاج يحتل موقعا محوريا وأساسيا في النظرية السوسيولوجية لبيير بورديو، إلى درجة أن المفاهيم الأخرى، مثل العنف الرمزي، والهابيتوس، والرأسمال الثقافي والرمزي، والاصطفاء، تدور جميعها حول محور إعادة الإنتاج الاجتماعي والتربوي. ومن خلال هذا المفهوم تتجلى المعالم والمضامين الأساسية لنظرية بورديو، التي تؤكد أن المدرسة، بكل ما تحتويه من برامج وممارسات، ليست سوى انعكاس للتقسيم الطبقي في المجتمع، وفي الوقت نفسه، تشكل الأداة التي يستخدمها المجتمع لإعادة إنتاج نفسه على نحو طبقي. فالنظام المدرسي، حسب بورديو يمتلك ما يكفي من الأليات التي تمكنه من إنتاج وإعادة إنتاج الأوضاع الاجتماعية القائمة، "حيث يعمل على توزيع الأفراد وتصنيفهم وفقا لرأسمالهم الثقافي. فكل نظام تعليمي مؤسساتي يمتلك سمات خاصة تتعلق ببنيته ووظيفته، بحيث يكون قادرا- بما يمتلكه من وسائل وأدوات - على إنتاج وإعادة إنتاج الشروط الأساسية لوجوده. وهذه العملية تمكنه من تحقيق مبدأ الاستمرارية الذاتية في عملية إنتاج نفسه كمؤسسة قادرة على أداء وظيفة التطبيع الثقافي والتربوي في المجتمع. وتأسيسا على هذه الصورة، فإن عملية إعادة الإنتاج هذه تسهم في تشكيل وتوليد العلاقات الاجتماعية القائمة بين الطبقات والفئات الاجتماعية" (علي أسعد وطفة، 2013، ص 13).

وفقا لهذا المنظور، تتحول المدرسة، بجميع أسلاكها بما فيها التعليم العالي، إلى مؤسسة ذات تراتبية طبقية تسود فيها الصراعات الاجتماعية والطبقية، وتغيب فيها العدالة الاجتماعية، كما تنعدم فيها المساواة في الفرص والحظوظ لتحل محلها أشكال مختلفة من اللامساواة. ففي هذه المؤسسة، يجد أبناء الطبقات الشعبية صعوبة في مواكبة إيقاع المقررات الدراسية التي غالبا ما تكون بعيدة عن واقعهم المعيشي، بينما يتأقلم أبناء الطبقات الميسورة مع هذه المقررات فيصبح النجاح حليفهم. لتتحول بذلك المدرسة إلى أداة للتمييز الاجتماعي والاصطفاء الطبقي، إذ يلج المتعلمون المدرسة وهم متفاوتون في امتلاكهم للرأسمال الثقافي. ولضمان نجاحها في وظيفتها المتمثلة في إعادة الإنتاج الاجتماعي، تعتمد المدرسة معيارا ثقافيا ولغويا محددا غالبا ما يتماهى مع الثقافة واللغة السائدتين لدى الأسر البورجوازية، ويتجاهل في المقابل لغة وثقافة الأسر الشعبية، لتخضع الأخيرة لما يمكن تسميته بالتنشئة الثقافية القسرية التي تفرضها الجماعة المهيمنة. وهذا يعني أن المتعلم الذي ينتمي إلى الطبقة البورجوازية "يعيش استمرارية وتكاملا بين ثقافة فئته وثقافة مدرسته، مما يسهل عليه عملية التوافق، ومن ثمة يصبح وريثا للنظام المدرسي. أما المتعلم القادم من الطبقة الدنيا، فهو يعيش قطيعة بين ثقافة فئته وثقافة مدرسته، مما يجعل هذه الأخيرة غريبة وبعيدة عنه. لذلك فالأهداف الضمنية للمدرسة تخدم التكامل بينها وبين الطبقة المسيطرة، مما يجعل أبناء هذه الأخيرة أطفالا ناجحين دراسيا، في حين أن انعدام التكامل بين المدرسة والطبقة الدنيا، تبعا للأهداف نفسها، يجعل الفشل الدراسي يحصد ضحاياه ضمن أبنائها" (خالد المير وآخرون، 1995، ص 15- 16).

فالمؤسسة التعليمية في نظر بورديو، تحرص على استثمار مجموعة معقدة من القواعد والممارسات لإنتاج وإعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي، بحيث يتحول الحقل المدرسي إلى فضاء لتكريس هذا التفاوت. ويتم ذلك عبر التوزيع غير المتكافئ للجزاءات الثقافية، مما يعزز الفوارق الاجتماعية بين المتعلمين ويضمن استمرار الهيمنة الطبقية داخل النظام التعليمي، "حيث تعمل المؤسسة التعليمية على منح الرأسمال الثقافي لبعض المتعلمين باعتباره حقا مكتسبا، في حين تحرمه عن آخرين بحجة افتقارهم للجدارة. ويتجاوز الأمر ذلك، إذ يسعى الحقل المدرسي إلى تحويل اللامساواة الاجتماعية وأسسها الثقافية القائمة على الأدلة العلمية، إلى لا مساواة طبيعية"

(بيير بورديو، جون كلود باسرون، 2007، ص 70-71). ومن ثم، تصبح المؤسسة التعليمية الضامنة لامتيازات الرأسمال الثقافي، إذ تعيد إنتاجه من خلال اصطفاء نخبة من المتعلمين لتكون ممثلة لمنطقها، وعبر احتكار خطاب علموي تكنوقراطي محايد تزعم من خلاله أنها المؤسسة التي تجسد العلم، وتسهر على إنتاجه.

"هكذا تعيد المدرسة إنتاج المميزين اجتماعيا، أولئك الذين يرثون مزاياها كما لو أنهم يستحقونها، وتسبغ عليهم شرعية ثقافية يقع استثمارها في علاقة سطلة" (بيير بورديو، جون كلود باسرون، 2007، ص 71).

من ناحية أخرى، يرى بورديو أن النظام التربوي، يسعى إلى إعادة إنتاج المجتمع، على نحو يظن فيه كل فرد أنه يحقق أهدافه ومصالحه، الشيء الذي ينجم عنه إعادة إنتاج واقع الهيمنة الطبقية، "وهنا تكمن أهمية المنهاج الخفي للمدرسة أو للنظام التعليمي، إذ يأخذ الفعل التربوي صورة عنف رمزي، وهو نوع من العنف الذي يسمح للطبقة المهيمنة بان تفرض على الطبقات الأخرى هيمنتها الثقافية. ويطلق بورديو على هذه العملية الرمزية للعنف، مفهوم التعسف الثقافي، لأنه لا يمتلك أساسا موضوعيا مشروعا لوجوده، ومن ثم لا يوجد هناك ما يبرر هذه الفوقية الثقافية لثقافة الطبقة السائدة في المجتمع" (علي أسعد وطفة، 2013، ص 16- 17). بالإضافة إلى ذلك، تُظهر ديناميات الفعل التربوي داخل المؤسسة التعليمية أن ما يجري في فضائها لا ينفصل عن البنيات الاجتماعية السائدة، بل يسهم في الغالب في ترسيخ علاقات القوة وإعادة إنتاج التفاوتات الطبقية القائمة في المجتمع، ذلك أن الممارسات البيداغوجية والتنظيمية داخل المدرسة تنسجم، في كثير من الأحيان، مع الشروط الاجتماعية والثقافية التي تخدم مصالح الفئات المهيمنة. وانطلاقا من هذا التصور، يؤكد بيير بورديو أن المؤسسة التعليمية تؤدي وظيفة محورية في الحفاظ على استمرارية النظام الاجتماعي القائم، غير أن هذا الدور يمارَس في الغالب في إطار ما يسميه بالتخفي البيداغوجي، حيث يتم، عبر آليات تبدو محايدة ظاهريا، تكريس تصنيف طبقي للمتعلمين، بما يعكس بصورة متجددة هيمنة أبناء الطبقات الميسورة ويمنحهم امتيازات رمزية ومعرفية تعزز موقعهم داخل النسق الاجتماعي.

وعليه، يمكن القول إن إعادة الإنتاج هي استراتيجية يعمل من خلالها النظام السائد على المحافظة على علاقات القوة السائدة في المجتمع، موظفا المدرسة كأداة إيديولوجية، لإعادة إنتاج هيمنة الطبقة المسيطرة وتكريس اللامساواة الاجتماعية، وهذا ما يجعل المدرسة بكل مستوياتها عاجزة عن إنتاج قيم الديمقراطية.

**ثانيا: مفهوم العنف الرمزي:**

يعد مفهوم العنف الرمزي من أبرز المفاهيم التي نحتها عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو ضمن مشروعه السوسيولوجي النقدي. وتنبع أهمية هذا المفهوم من قدرته التفسيرية على سبر خبايا الحياة الاجتماعية والكشف عن الآليات الخفية التي تُمارَس من خلالها الهيمنة داخل المجتمع، إذ يتيح هذا المفهوم فهم الكيفية التي يعاد بها إنتاج علاقات السلطة والتفاوتات الطبقية بصورة غير مباشرة، من خلال ممارسات ورموز تبدو في ظاهرها مشروعة أو طبيعية. وعرفه بورديو في كتابه الهيمنة الذكورية، بقوله: "العنف الرمزي عبارة عن عنف لطيف وعذب، وغير محسوس، وهو غير مرئي بالنسبة لضحاياه أنفسهم، وهو عنف يُمارَس عبر الطرائق والوسائل الرمزية الخالصة، أي عبر التواصل وتلقين المعرفة، وعلى وجه الخصوص عبر عملية التعرف والاعتراف، أو على الحدود القصوى للمشاعر والحميميات" (Pierre Bourdieu, 1998, p :134). والعنف الرمزي أكثر خطورة من العنف المادي الجسدي، وتمارسه الدولة عبر مجموعة من المؤسسات الرسمية كالمدرسة والإعلام والدين والصحافة، ويكون موجها ضد الأفراد والجماعات، ويحقق نتائج أخطر مقارنة مع ما يحققه العنف السياسي والبوليسي، وهو كذلك عنف يمارس على شخص ما بموافقته وتواطئه. وعلى الرغم من الأهمية البالغة التي يكتسيها هذا النمط من العنف، فإن التحليل الماركسي الكلاسيكي لم يمنحه المكانة التي يستحقها، وهو ما أثار انتقاد عالم الاجتماع بيير بورديو، الذي رأى أن الماركسية ركزت أساسا على أشكال العنف المادي والاقتصادي، وأغفلت ما سماه بالأشكال اللطيفة أو غير المرئية من العنف، تلك التي تتسلل إلى مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، بما في ذلك المجال الاقتصادي نفسه. ويتميز العنف الرمزي بخطورته الخاصة، إذ تتجاوز آثاره الأبعاد الاقتصادية لتطال المستويات النفسية والثقافية والاجتماعية والسياسية. ومع ذلك، فإن هذا الشكل من العنف لا يُدرَك عادة بوصفه عنفا حقيقيا، لأن آلياته تعمل في إطار من الخفاء والقبول الضمني؛ حيث يميل الأفراد إلى الامتثال له بدل مقاومته، ويعتبرونه جزءا طبيعيا من النظام الاجتماعي، فيخضعون للحتميات الاجتماعية التي تفرضه، بل ويُسهمون، من حيث لا يشعرون، في إعادة إنتاجه وترسيخه داخل ممارساتهم اليومية.

وتكمن خطورة العنف الرمزي، كذلك، في قدرته على "التسلل بهدوء إلى شتى الأنساق القيمية، قبل أن يتمفصل في الأبنية الثقافية والمرتكزات السوسيولوجية، ويتبدى بعد ذلك على شكل ممارسات يقوم الفاعلون الاجتماعيون بشرعنتها، باعتبارها ضرورة لحفظ المجتمع ووقايته من الفتن والشرور، وبشكل يأخذ موافقة ضمنية من الذين يمارَس عليهم، وهو عنف إشكالي وظيفي، وقد يحمل في ثناياه نزوعا إيديولوجيا، أو بعدا دينيا يحمل في ذاته طابعا أيديولوجيا" (سامح محمد إسماعيل، 2022، ص 12).

وغالبا ما يتخذ العنف الرمزي شكل سلطة خفية تمارس تأثيرها من خلال إضفاء طابع المشروعية على ما تفرضه من معان وأفكار ودلالات، في الوقت الذي تعمل فيه على حجب علاقات القوة الكامنة التي تشكل أساس هذه السلطة. ويتميز هذا النمط من العنف بقدرته على التخفي والمراوغة، إذ يتسلل إلى الممارسات والخطابات اليومية بصورة غير مباشرة، مستندا إلى آليات رمزية تجعل الفاعلين الاجتماعيين يقبلون به دون وعي بطبيعته أو بمصادره. وبفضل هذا الطابع الملتبس، يصبح العنف الرمزي قادرا على التغلغل في مختلف المستويات الإيديولوجية والاجتماعية، بما يسمح له بإعادة إنتاج أنماط الهيمنة داخل المجتمع.

في هذا السياق، تناول عالم الاجتماع بيير بورديو العلاقة المعقدة بين العنف الرمزي والمؤسسات التعليمية، مبرزا أن النشاط التربوي داخل هذه المؤسسات لا يخلو، في بعده الموضوعي، من أشكال العنف الرمزي؛ ذلك أن العملية التربوية تقوم، في جانب منها، على فرض مضامين ومعايير ثقافية معينة تُقدَّم بوصفها مشروعة وكونية، في حين أنها تعكس في الواقع اختيارات ثقافية واجتماعية محددة، تفرضها جهات تمتلك سلطة تربوية ورمزية داخل الحقل التعليمي، وبالتالي "فعلاقات القوة بين الجماعات والطبقات التي تتألف منها التشكيلة الاجتماعية، تُؤصِل النفوذ التعسفي باعتباره شرطا لانعقاد علاقة الاتصال التربوي، أي لفرض وترسيخ نموذج ثقافي تعسفي وفق نمط تعسفي" (بيير بورديو، 1994، ص 8).

من هذا المنطلق، يشكل الحقل التربوي، في تصور بيير بورديو، المكان الحقيقي لظهور مفهوم العنف الرمزي وتبلوره، لاسيما بعد تراجع أشكال العنف البدني داخل المؤسسات التعليمية، بفعل التحولات الحقوقية والثقافية التي شهدتها المجتمعات المعاصرة، الأمر الذي أفسح المجال لبروز أنماط أخرى من العنف أقل وضوحا وأكثر خفاء، كالعنف اللفظي والنفسي، أي ما يسميه بورديو بالعنف الرمزي. ويتجسد هذا الأخير في الممارسات اليومية وثقافة المؤسسات التربوية، التي تعكس في الغالب ثقافة الطبقة المهيمنة، وهي ثقافة يتم انتقاؤها وتكريسها داخل النسق التعليمي بطريقة تبدو اعتباطية وتعسفية في الآن ذاته.

وفي هذا الإطار، يوضح بورديو أن العنف الرمزي يتسلل بسهولة إلى نسق الفعل التربوي، ويمارس تأثيره بصورة عفوية وغير مباشرة داخل مختلف المؤسسات الاجتماعية التي تحظى بالشرعية المجتمعية، مثل وسائل الإعلام، وأماكن العبادة، والصحف، والسينما. كما تلجأ الطبقات الاجتماعية، في سياق صراعها من أجل فرض هيمنتها وترسيخ تصوراتها الأيديولوجية، إلى توظيف مختلف أشكال العنف الرمزي. ويتجلى ذلك أساسا في مجال الإنتاج الرمزي، الذي يشكل فضاء خصبا للصراع بين الطبقات الاجتماعية؛ إذ تعمل الطبقة المهيمنة اقتصاديا على إضفاء طابع المشروعية على سيادتها داخل المجتمع، من خلال هذا الإنتاج الرمزي، على نحو يضمن إعادة إنتاج مواقع الهيمنة واستمرارها.

"ويتميز العنف الرمزي في المدرسة بقدرته الكبيرة على المخادعة الأيديولوجية، وبناء الأوهام التربوية على نحو طبقي، وضمن هذه الممارسة الرمزية تبدو المدرسة على أنها مؤسسة محايدة طبقيا، ولكن المدرسة في جوهرها ليست محايدة أبدا، وهي تعمل على تكريس التطبيع الفكري والإيديولوجي في وعي الطلاب، وتقوم في الوقت نفسه بإضفاء الشرعية على الأوضاع الاجتماعية السائدة في المجتمع في اتجاه المحافظة على النظام السياسي والاجتماعي القائم، وهي بفعالياتها الرمزية تقوم بتمتين وترسيخ العلاقات الطبقية القائمة في المجتمع تحت ستار استقلال نظام التعليم وحياديته" (علي أسعد وطفة، 2013، ص 43).

ووفقا لمعايير العنف الرمزي، تمارس المدرسة وظيفتها الطبقية في إطار آليات رمزية غير مباشرة، وذلك بهدف ترسيخ تصور لدى أبناء الطبقات الشعبية مفاده أن تعثرهم أو فشلهم الدراسي أمر مشروع وطبيعي، يُعزى إلى محدودية مؤهلاتهم الفكرية وقدراتهم العقلية. وبهذا المعنى يتبين أن العنف الرمزي يلعب دورا حاسما في تكريس مظاهر اللامساواة داخل المؤسسات التعليمية، بل ويُسهم في إعادة إنتاجها داخل البنية الاجتماعية الأوسع. كما تمارس المدرسة هذا النمط من العنف من خلال آليات رمزية تعمل على تعزيز

الخضوع والإذعان لجملة من التصورات الثقافية والاجتماعية ذات الطابع الطبقي، مما يؤدي في النهاية إلى إضفاء المشروعية على الفوارق الاجتماعية القائمة.

**ثالثا: مفهوم الهابيتوس:**

تطرق بيير بورديو في عدد من كتاباته إلى الجذور التاريخية لمفهوم الهابيتوس، مبينا أن هذا المفهوم ليس حديث النشأة، بل تمتد أصوله إلى العصر اليوناني القديم، حيث استُعمل بصيغ مختلفة لدى فلاسفة اليونان، ولا سيما أفلاطون وسقراط وأرسطو، قبل أن يعرف مسارا تطوريا ملحوظا عبر مراحل لاحقة من تاريخ الفكر البشري. ومع دخول العصر الحديث والفترة المعاصرة، صار هذا المفهوم حاضرا في عدد من كتابات مفكرين بارزين، مثل إميل دوركهايم وهيغل وموريس ميرلوبونتي وإدموند هوسرل. كما يعد من المفاهيم المركزية في البناء النظري لسوسيولوجيا بورديو، كما أنه من أكثر مفاهيمها إثارة للنقاش والجدل داخل الحقل السوسيولوجي.

ويتميز الهابيتوس ببنية داخلية معقدة تتألف من منظومة من التصورات والميولات، إلى جانب الإدراكات والمعتقدات ورؤى العالم، يكتسبه الفرد عبر مسار تنشئته داخل الأسرة والمجتمع، ومن خلال مختلف قنوات التنشئة الاجتماعية. وتكمن أهميته في كونه يتيح للفرد استدماج ثقافة مجتمعه واستيعابها، بما يمكّنه من تمثّلها وتفعيلها في ممارساته وسلوكاته اليومية. "هذا، وتقوم التجمعات الأولية (الطفولة والمراهقة)، والتجمعات الثانوية (سن الرشد) بدور هام في بناء الهابيتوس. ويستطيع الأفراد عبر هذا الرأسمال الاجتماعي المحصل عليه، بفعل التنشئة الاجتماعية، أن يخلقوا هابيتوس الطبقة (un habitus de classe)، بسبب تشاركهم في مجموعة من الأفعال والتصرفات والسلوكيات المشتركة. وبذلك، يكون الهابيتوس هو مصدر أفعال الأفراد المجتمعيين، وهو الذي يتحكم في توجهاتهم القيمية والأخلاقية والمعيارية، أي أنه بمثابة الأنا الأعلى السيكولوجي لتجاربهم الحاضرة في العالم. ومن هنا، فالهابيتوس هو بمثابة قالب معياري وأخلاقي للشخصية الفردية؛ بل هو بمثابة ضرورة أو حتمية تتحكم في أفعال الإنسان، فيما يخص هويته وثقافته وتربيته"(جميل حمداوي، 2020).

وقد دأب بيير بورديو، في تحديده لمفهوم الهابيتوس، على إبراز الطابع الجدلي للعلاقة بين البعد الاجتماعي والبعد الفردي، وبين الذاتي والموضوعي. فالتجارب التي يخوضها الفرد في مسار حياته الاجتماعية، رغم ما تتسم به من خصوصية، تظل من حيث بنيتها متقاطعة مع تجارب الآخرين الذين يشتركون معه في الانتماء الطبقي ذاته؛ ذلك أن أفراد الطبقة الاجتماعية الواحدة يحتلون، في الغالب، مواقع متقاربة داخل الحقل الاجتماعي، الأمر الذي يفضي إلى تشكل سيرورات وبنى اجتماعية متماثلة إلى حد بعيد. ومن ثَم، فرغم التباينات الفردية، فإن الممارسات الاجتماعية تظل محكومة بأنماط منتظمة تعكس أثر الشروط الاجتماعية المشتركة.

وفي ما يتعلق بالعلاقة بين الذاتي والموضوعي، يعد الهابيتوس آلية مركزية تُفسر كيفية استدماج الفرد للوقائع الاجتماعية واستبطانها؛ إذ يشكل بنية داخلية متجذرة تُجسد ما هو موضوعي في صورة استعدادات ذهنية وسلوكية، يعاد توظيفها في بناء الذات الفردية. وبهذا المعنى، يعمل الهابيتوس كوسيط دينامي يربط بين البنية الاجتماعية والممارسة الفردية، موجها الإدراكات والتصورات وأنماط الفعل داخل الفضاء الاجتماعي.

كما يضطلع الجانب الشخصي والذاتي بدور فاعل في تشكيل البنية الاجتماعية الموضوعية والمساهمة في إعادة إنتاجها؛ "إذ أن استعداداتنا هي التي تؤسس أفعالنا، والتي تساهم بدورها في تشكيل البنى الاجتماعية. وبذلك يكون الهابيتوس قد ألف بين كل من البنية الاجتماعية الموضوعية والخبرات الشخصية الذاتية" (كارل ماتون، ماي 2020)، أي أن هناك تكاملا بين البنية الذاتية والبنية المجتمعية اللتين يتحكم فيهما الهابيتوس.

وعليه، فالهابيتوس لا يمكن اختزاله في ما هو فردي أو ذاتي فقط، أي في توجهات الأفراد وتصوراتهم وملكاتهم الشخصية، بل يتشكل داخل الفرد وهو يحمل في الآن نفسه أثر الجماعة التي ينتمي إليها. فهو يضم أيضا أنماطا مشتركة في التفكير والسلوك، تتقاسمها فئات اجتماعية معينة، وتنعكس بشكل واضح في الممارسات اليومية للأفراد. وبهذا المعنى، يمكن فهم الهابيتوس بوصفه رصيدا مكتسبا من العادات والمهارات والمعارف التي يكتسبها الإنسان بشكل تلقائي من خلال عيشه داخل بيئة اجتماعية وثقافية محددة. فهو يظهر في تفاصيل الحياة اليومية، من طريقة الكلام والحركة والإيماءة، إلى أسلوب اللباس وقواعد التعامل مع الآخرين، بل ويمتد أيضا إلى ما نحمله من خبرات ومعارف متراكمة تشكل ذاكرتنا وطريقتنا في فهم العالم" (جون سكوت،2013، ص 42).

وقد سعى بيير بورديو إلى إبراز البعد الإبداعي في مفهوم الهابيتوس، موضحا أنه لا يقتصر على كونه مجرد تمثل أو إدماج إبداعي بسيط قائم على ممارسات تقليدية يغلب عليها التكرار والتنميط، بل يتجاوز ذلك ليشكل نمطا من الإدماج الإبداعي الذي ينطوي على القدرة على الاستيعاب، والتفاعل مع وضعيات جديدة، ومعالجة إشكالات الواقع الموضوعي، فضلا عن السعي إلى تخطي حتمياته الصارمة.

وهكذا، يتضح أن الهابيتوس يشكل نسقا داخليا موجِها لسلوك الأفراد داخل المجال الاجتماعي، إذ يؤثر في ممارساتهم ويوجهها بصورة لا شعورية. كما أنه يمثل منظومة من الاستعدادات والملكات والقيم والأفكار والمواقف والاتجاهات التي يكتسبها الفرد من خلال تنشئته الاجتماعية، بحيث تصبح قابلة للاستحضار والتوظيف عند مواجهة أوضاع مختلفة ومواقف جديدة. ومن هذا المنطلق، يمكن اعتبار الهابيتوس مُنتجِا ومولدا للسلوكات والتصرفات والأفكار والقيم التي يستحضرها الفرد أثناء تفاعله مع وضع اجتماعي معين؛ فهو يوجه الأبعاد الفكرية والذهنية، كما يؤطر الجوانب الوجدانية والقيمية، وينعكس كذلك على المستوى العملي والسلوكي. أما من حيث موقعه، فإنه يتوسط بين العلاقات الاجتماعية الموضوعية والسلوكات الفردية، بما يجعله حلقة وصل بين بنية المجتمع والفعل الفردي، أو بعبارة أخرى، صيغة لاستبطان الممارسات الفردية والشروط الموضوعية" (جميل حمداوي، 2020).

**رابعا: مفهوم الحقل:**

يُطلِق بيير بورديو مفهوم الحقل على العالَم الاجتماعي الذي يتضمن مختلف أشكال الرأسمال، وما يرتبط بها من علاقات قوة وصراعات ترمي إما إلى الحفاظ على الوضع القائم، وإما إلى تغيير موازين القوة السائدة. ويعد هذا العالم فضاء خاصا تحكمه قوانينه وآليات اشتغاله المميزة، كما أنه عالم لا يتخذ صورة واحدة متجانسة، بل يتوزع إلى مجموعة من الحقول الاجتماعية الفرعية، من قبيل الحقل السياسي، والحقل الثقافي، والحقل الديني، والحقل الاقتصادي. ويتميز كل حقل من هذه الحقول بقدر من الاستقلال النسبي عن المجتمع في شموليته، كما يخضع لجملة من القواعد المنظمة له، من بينها الصراع بين الأجيال. لذلك، فإن الحقل يخضع لمنطق الصراع حول مواقع السلطة والهيمنة، وكذلك حول المصالح المشتركة أو المصالح الخاصة بكل فرد. وإلى جانب ذلك، توجد قوانين عامة تؤطر مختلف الحقول، سواء تعلق الأمر بالحقل الثقافي أو السياسي أو الديني، مما يعني أن كل حقل يشتغل وفق قوانين ثابتة تميزه عن غيره من الحقول.

ومن بين المقومات الأساسية التي يتحدد بها الحقل، ولا سيما الحقل العلمي، كونه يضبط رهاناته ومصالحه النوعية الخاصة، التي لا يمكن اختزالها أو ردها إلى رهانات ومصالح الحقول الأخرى؛ إذ لا يستقيم، على سبيل المثال، أن يُزَج بالفيلسوف في رهانات تخص عالم الجغرافيا، لما لكل حقل من منطق داخلي واستقلال نسبي يميزه. كما أن هذه الرهانات لا تكون قابلة للإدراك أو الاستيعاب إلا من قبل فاعلين يمتلكون تكوينا يؤهلهم للولوج إلى الحقل والانخراط في ديناميات؛ ذلك أن اشتغال أي حقل يظل مشروطا بوجود رهانات موضوعية من جهة، وبوجود فاعلين مستعدين للَّعب وفق قواعده من جهة أخرى، أي فاعلين مزودين بـ"الهابيتوس" الذي يفترض امتلاك معرفة عملية بقوانين اللعبة، والاعتراف بشرعيتها، والاستعداد للاستثمار فيها" (بيير بورديو، 2016).

ولكل حقل، في تصور بيير بورديو، بنية خاصة به، تتحدد بوصفها وضعية معينة من علاقات القوة القائمة بين الفاعلين أو بين الفئات المنخرطة في الصراع والتنافس داخله. فالحقل ليس فضاء محايدا، بل هو مجال تتقاطع فيه المصالح، وتتصارع فيه المواقع، وتُعاد فيه باستمرار صياغة موازين القوى. ومن ثَم، يعتمد الفاعلون استراتيجيات متعددة يسعون من خلالها إلى التأثير في هذه البنية، بل إلى إعادة تشكيلها أحيانا، منخرطين في صراعات تروم الظفر بما يسميه بورديو احتكار العنف الرمزي، أي السلطة النوعية الخاصة التي تميز ذلك الحقل وتمنحه منطقه الخاص.

وفي هذا الإطار، يوضح بورديو أن الذين يحتكرون، في لحظة معينة من علاقات القوة، الرأسمال النوعي الذي يشكل أساس السلطة أو الهيمنة داخل الحقل، يميلون غالبا إلى تبني استراتيجيات محافظة، هدفها تثبيت مواقعهم وصون امتيازاتهم. أما الفاعلون الذين يفتقرون إلى هذا الرأسمال، فإنهم يتجهون إلى اعتماد استراتيجيات تقوم على القلب والتغيير، سعيا إلى زحزحة البنية القائمة وإعادة توزيع مصادر القوة. وغالبا ما يواجه المهيمنون هذه النزعات التغييرية بإنتاج خطاب يدافع عن الأرثودوكسية، وعن "الفكر المستقيم"، ويتخذ طابعا محافظا يهدف إلى إضفاء المشروعية على الوضع القائم" (بيير بورديو، 2016).

وبعبارة أخرى، يتحرك كل طرف داخل الحقل وفق منطق استراتيجي ينسجم مع موقعه: فالمهيمن يوظف استراتيجية الهيمنة للمحافظة على رأسماله المتراكم وضمان استمرارية تفوقه، في حين يتبنى الطرف الآخر استراتيجية القلب والهدم أملا في مراكمة رأسمال نوعي جديد يتيح له فرض تغيير جذري في القيم السائدة ومبادئ الإنتاج المعترف بها داخل الحقل.

وتلزم الإشارة إلى أن الفاعلين المنخرطين في أي حقل يتقاسمون جملة من المصالح الأساسية المشتركة، يترتب عنها شكل من أشكال التواطؤ الموضوعي الضمني، حتى في خضم الصراعات والمنافسات التي تبدو، ظاهريا، حادة ومتعارضة. فمهما اشتدت الصراعات، فإن الأطراف المتنازعة تظل متفقة، بصورة واعية أو غير واعية، على قواعد اللعبة التي تؤطر الحقل، وعلى مشروعية الرهانات التي يتأسس عليها.

وبذلك تسهم الافتراضات التي يجري تبنيها ضمنيا، دون التصريح بها أو إخضاعها للنقاش، في إعادة إنتاج البنية الناظمة للحقل، وفي ترسيخ الإيمان الجماعي بقيمة بعض التحديات والرهانات التي تُعد جديرة بالتنافس والسعي، ومن ثَم، فإن هذا الاتفاق الضمني حول المسلمات الأساسية يشكل أحد الشروط العميقة لاستمرار الحقل واستدامة ديناميات الداخلية.

هكذا، يتضح أن الحقل، كما حدده بيير بورديو، ليس مجرد فضاء للتفاعل الاجتماعي، بل هو ساحة صراع حقيقي تتواجه فيها قوى اجتماعية متعددة، وتتنافس من أجل التأثير في موازين القوة والتحكم في مواردها. فالصراع داخل الحقل ليس طارئا أو عرضيا، بل هو جزء من منطقه الداخلي؛ إذ تسعى الفئات المتنافسة إلى تعزيز مواقعها أو إعادة ترتيب سلم الهيمنة القائم. ومع ذلك، فإن ما يجمع هذه الفئات، على اختلاف مواقعها، هو اشتراكها في الإقرار، ولو ضمنيا، بقواعد اللعبة التي يخوضون وفقها هذا الصراع؛ فمهما بلغت حدة التنافس، يظل هناك اتفاق غير معلن على الإطار الذي يمنحه معناه ومشروعيته. ورغم أن الأفراد يساهمون، من خلال ممارساتهم، في تشكيل الحقول السياسية والثقافية والدينية والتأثير فيها، فإن الحقل لا يُختزل في وعيهم أو إرادتهم، فهو يمتلك بنية موضوعية خاصة، تفرض منطقها على الفاعلين وتحدد إلى حد بعيد إمكانات تحركهم داخله. وهذه الاستقلالية لم تنشأ دفعة واحدة، بل تبلورت عبر مسار تاريخي طويل ومعقد، خضع خلاله الحقل لسلسلة من التحولات التدريجية التي مكنته من بناء منطقه الخاص وترسيخ حدوده؛ فالحقل، بهذا المعنى، بنية لها تاريخها، تتشكل وتترسخ عبر عملية استقلال بطيئة وممتدة في الزمن.

وتبرز أهمية تقسيم بورديو للعالَم الاجتماعي إلى وحدات صغرى في شكل حقول فرعية، في كونه يتيح مقاربة كل حقل على حدة وفق خصوصيته ومنطقه الداخلي، بعيدا عن النزعات التعميمية التي تختزل التعقيد الاجتماعي في صيغ مبسطة. فهذا التقسيم يوفر أداة تحليل دقيقة، تسمح بفهم ديناميات كل مجال اجتماعي في تميزه، وتَجنُب الأحكام الجاهزة التي قد تحجب أكثر مما تكشف.

**خامسا: مفهوم الرأسمال:**

يحتل مفهوم الرأسمال مكانة محورية في نظرية بيير بورديو حول إعادة الإنتاج، غير أنه لا يحصر هذا المفهوم في دلالته الاقتصادية الضيقة، بل يوسعه ليشمل مختلف الموارد التي تُمكّن الفاعل الاجتماعي من اكتساب موقع مؤثر داخل الحقل الذي ينتمي إليه. فالرأسمال، في هذا الإطار، ليس مجرد ثروة مادية، بل هو قدرة على الفعل والتأثير، ومصدر من مصادر القوة التي تُستثمر في سياقات اجتماعية محددة. ومن ثَم، يتخذ الرأسمال أشكالا متعددة لا تقتصر على ما هو مادي، كالرأسمال الثقافي بما يتضمنه من معارف وكفاءات ومؤهلات، والرأسمال الاجتماعي بما يقوم عليه من شبكات علاقات، ثم الرأسمال الرمزي الذي يتجلى في ما يحظى به الفرد من اعتراف ومكانة وسمعة. وبهذا المعنى، يصبح الرأسمال بنية مركبة تتداخل فيها الأبعاد الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والرمزية.

وإذا كان كارل ماركس قد ركز، في تحليله للرأسمال، على بعده الاقتصادي، معتبرا إياه استثمارا للموارد بغية تحقيق الربح، وربطه بتحليل طبقي يجعل من الصراع حول الرأسمال الاقتصادي أساسا لفهم المجتمع، فإن بورديو يرى أن هذا التصور، على أهميته، يظل قاصرا عن الإحاطة بمختلف أشكال الصراع الاجتماعي، لذلك ينتقد اختزال الرأسمال في بعده المادي، ويؤكد أن الصراع بين الطبقات أو الفئات لا يدور دائما حول الثروة الاقتصادية وحدها، بل قد يتخذ طابعا رمزيا أو ثقافيا، حيث تكون المعركة حول الشرعية والاعتراف والمعنى بقدر ما هي حول الموارد المادية.

وتتلخص رؤية بورديو لمفهوم الرأسمال في كونه نتاجا لتراكم العمل، سواء في صورته المادية الملموسة أو في أشكاله المتجسدة اجتماعيا؛ فعندما يمتلكه فرد أو جماعة، فإنه يتحول إلى مصدر قوة يتيح لهم التأثير داخل العالم الاجتماعي، إما بصورة مباشرة مادية، أو عبر أشكال أكثر رمزية وحياتية. وبهذا المعنى، لا يُختزل الرأسمال في كونه مجرد مورد، بل يغدو قدرة فعلية على توجيه الممارسات وصياغة المواقع داخل البنية الاجتماعية. ويحمل الرأسمال، في نظر بورديو، بعدين متلازمين: بعد ذاتي يتجسد في ما يكتسبه الأفراد من استعدادات وكفاءات، وبعد موضوعي يتمثل في البنى والمؤسسات التي تعترف بهذه الموارد وتمنحها قيمتها. كما أن كيفية توزيع أشكال الرأسمال، الرئيسية منها والفرعية، في لحظة تاريخية معينة، تعكس بدقة بنية العالم الاجتماعي ذاته، بل تجسدها عمليا.

غير أن اشتغال الرأسمال وأشكاله المختلفة لا يتم في فراغ، بل يخضع لجملة من الشروط والقيود التي يفرضها العالَم الاجتماعي نفسه؛ فهذه القيود تضبط قواعد تحويل الرأسمال واستثماره، وتمنح بعض الممارسات فرصا أوفر للنجاح مقارنة بغيرها. ومن ثَم، فإن فاعلية الرأسمال تظل رهينة بالبنية الاجتماعية التي تحتضنه وتحدد حدوده وإمكاناته في آن واحد" (P. Bourdieu, 1980, P. 241-242). فمن خلال هذا التعريف، يتضح أن مفهوم الرأسمال، لا يمكن حصره في صورة مادية فحسب، بل هناك أشكال متعددة للرأسمال (الرأسمال الثقافي، والاجتماعي، والرمزي)، ويمكن تحويل الرأسمال من شكل إلى آخر، وذلك انطلاقا من إمكانية تحويل الطاقة الاجتماعية وتبدلها.

تأسيسا على هذا التصور، حاول بيير بورديو إعادة النظر في التوجه النظري المتعلق بالرأسمال، وذلك من توجه يراهن كثيرا على الطبقة، إلى توجه جديد يركز بشكل كبير على الفاعل الاجتماعي، وعلى مختلف الأشكال التي يتخذها الرأسمال، والتي تزايد الحديث عنها في الخمسين سنة الأخيرة، ويتعلق الأمر بالرأسمال الثقافي، والرأسمال الاجتماعي، والرأسمال الرمزي.

في ختام هذا التحليل لأبرز المفاهيم التي اعتمدها بيير بورديو في نظريته حول إعادة الإنتاج، يتبين أن الفهم الدقيق لهذه المفاهيم لا يظل مجرد تمرين نظري، بل يتيح لنا تفكيك الآليات التي يستند إليها النظامان الاجتماعي والسياسي في إعادة إنتاج القيم السائدة وترسيخها، وفي مقدمتها قيم الخضوع والهيمنة؛ فإعادة الإنتاج لا تتم بصورة عفوية، بل عبر مؤسسات محددة تضطلع بأدوار حاسمة في هذا المسار.

وتعتبر المؤسسات السياسية والقانونية والتربوية من أهم الأدوات التي توظفها الدولة لتفعيل استراتيجية إعادة الإنتاج، على أن المؤسسة التعليمية، خاصة الجامعة، تحتل موقعا مركزيا في هذا السياق؛ فمن خلالها يُمارَس العنف الرمزي في صوره الناعمة، ويجري تمرير أنماط من التعسف الفكري والتطبيع الإيديولوجي، على نحو يوجه المتعلمين نحو الامتثال للقوانين كما هي، ويعزز الميل إلى المحافظة على الوضع القائم، ويُسهم في إعادة إنتاج قيم الطبقة المهيمنة بطريقة تضمن استمرارية مصالحها.

غير أن هذا الدور الوظيفي للمؤسسة التعليمية هو بالضبط ما يثير اعتراض بورديو؛ إذ يرفض أن تُختزل هذه المؤسسة في جهاز إداري خاضع للبيروقراطية الرسمية، أو أن تتحول إلى أداة لإعادة إنتاج الهيمنة السياسية السائدة. ومن هذا المنطلق، سنسعى في المحور الثاني من هذا المقال إلى توضيح أبعاد هذا الموقف وتحليل دلالاته.

## المحور الثاني: آليات إعادة إنتاج قيم الهيمنة والتفاوتات الاجتماعية في النظام التعليمي

يعتقد بيير بورديو أن النظام التعليمي يشكل إحدى الدعائم الأساسية في عملية إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي، فهو ليس فضاء محايدا لنقل المعرفة، بل مجال تتقاطع فيه علاقات القوة، وتؤثر فيه الطبقات المهيمنة تأثيرا حاسما. ومن خلال هذا التأثير، يُعاد إنتاج ما يُقدَم باعتباره "ثقافة شرعية"، ويتم تكوين وتأهيل فاعلين اجتماعين، مدرسون، إداريون، محامون وغيرهم، قادرين على حمل هذه الثقافة وترسيخها داخل المجتمع، بما يضمن استمرار القيم والمعايير التي تخدم مصالح الفئات المسيطرة.

بهذا المعنى، يُسهم النظام التعليمي في إضفاء المشروعية على أشكال من التعسف الثقافي، حين يُقدِم ثقافة معينة بوصفها المعيار العام والوحيد للنجاح والاستحقاق، متجاهلا التفاوتات الأصلية في شروط الولوج إليها. ونتيجة لذلك، تُنتِج المدرسة تدابير ثقافية غير متكافئة، تفضي عمليا إلى إعادة إنتاج البنية الاجتماعية القائمة بدل مساءلتها أو تجاوزها. ومن ثَم، يغدو حقل التربية ساحة تنافس

وصراع بين الطبقات الاجتماعية، تسعى من خلالها كل فئة إلى فرض قيمها الثقافية، غير أن موازين القوة تميل غالبا لصالح الطبقات المسيطرة، فيتحول النظام التعليمي إلى آلية لإعادة إنتاج اللامساواة وتكريس تفاوت الفرص. ولهذا يؤكد بورديو صعوبة الفصل بين الحقل التربوي والحقل السياسي، إذ كثيرا ما تصبح المؤسسات التعليمية مجالا لتكريس اختيارات سياسية تخدم الهيمنة القائمة. وبهذا المعنى، يمكن النظر إلى المدرسة باعتبارها إحدى الأدوات التي توظفها الدولة لتحقيق أهدافها الخفية غير المعلنة وضمان استمرارية البنية الطبقية السائدة.

وبوصفها مؤسسة تعليمية مركزية، لا تخرج الجامعة، من منظور سوسيولوجي نقدي، عن منطق إعادة الإنتاج الذي يحكم باقي مكونات النظام التعليمي. ويتجلى ذلك بوضوح في الأدبيات السوسيولوجية التي تناولت الجامعة، ولا سيما ضمن باراديغم إعادة الإنتاج الذي هيمن على النقاشات الأكاديمية خلال ستينيات القرن الماضي، حيث انشغلت كتابات تلك المرحلة أساسا بإبراز الوظيفة الجوهرية للجامعة، لا باعتبارها فضاء للمعرفة فحسب، بل كجهاز يؤدي دورا ماديا ورمزيا في إعادة إنتاج البنية الاجتماعية القائمة.

وقد ركز هذا الباراديغم على تحليل موقع الجامعة داخل المجتمع، وعلى تفكيك أشكال اللامساواة التي تتخللها، والتي شكلت الخيط الناظم لكثير من الأعمال السوسيولوجية المنضوية ضمن هذا التوجه، حيث جرى بناؤها وإعادة بنائها نظريا ضمن صيغ إشكالية متعددة، تعكس تنوع زوايا النظر وتعدد مستويات التحليل. وارتبط هذا الاهتمام في بدايته، أساسا، بإشكالية الولوج إلى الجامعة وفرص النجاح داخلها، قبل أن يتوسع لاحقا ليشمل قضايا أخرى، من قبيل مساءلة مدى تحقق دمقرطة التعليم الجامعي، ودراسة مسارات الطلبة وآفاق إدماجهم في سوق الشغل، أي ما عُرف بإشكالية الاندماج. كما امتد التحليل إلى استراتيجيات الطلبة، بما هي اختيارات مبنية اجتماعيا، وإلى طبيعة علاقاتهم وتفاعلاتهم داخل النسق الجامعي، باعتباره فضاء تحكمه بدوره علاقات قوة وتفاوتات كامنة (نورالدين غزوان، 2018، ص 118-119).

وقبل التطرق إلى أهم مضامين نظرية بورديو حول النظام التعليمي، لاسيما مؤسسات التعليم العالي، ودوره في إعادة إنتاج علاقات الهيمنة وقيم اللامساواة، سنتوقف بداية عند أهم الأسس النظرية والإبستمولوجية لباراديغم إعادة الإنتاج.

**أولاً: الأسس النظرية والإبستمولوجية لباراديغم إعادة الإنتاج:**

يمكن القول إن الأساس النظري والإبستمولوجي الذي يقوم عليه باراديغم إعادة الإنتاج، والذي تبلور بشكل واضح مع السوسيولوجيين الفرنسيين بيير بورديو وجون كلود باسرون في كتابيهما "الورثة" و"إعادة الإنتاج"، يجد جذوره في عدد من المرجعيات السوسيولوجية السابقة. فمن جهة أولى، يتقاطع هذا الباراديغم مع المدرسة الوظيفية التي ترى أن العلاقات والتفاعلات داخل النسق الاجتماعي تؤدي وظيفة أساسية تتمثل في الحفاظ على تماسك المجتمع وضمان استمراره وإعادة إنتاجه. ومن جهة ثانية، يتناغم هذا الباراديغم مع التصور الماركسي ومع التيار البنيوي، اللذين ينظران إلى البناء الاجتماعي، بما يضمه من مؤسسات وممارسات مترابطة، باعتباره منظومة تحكمها أهداف محددة وتسعى إلى صيانة شروط بقائها. وانشغلت هذه الاتجاهات جميعها بإشكالية المدرسة وموقعها داخل المجتمع، انطلاقا من اعتبارها مؤسسة اجتماعية ذات دور حاسم؛ فهي، بحسب هذا المنظور، قد تؤدي وظيفة نشر القيم المشتركة والحفاظ على استقرار المجتمع، أو قد تتحول إلى أداة لصون مصالح فئة اجتماعية معينة داخل البنية الاجتماعية.

إن أهم ما يميز المتون السوسيولوجية المنضوية ضمن باراديغم إعادة الإنتاج تأكيدها أن ما يوجه اشتغال المجتمع في عمقه هو استراتيجياته البنيوية العامة، وليس اختيارات الأفراد المعزولة أو نواياهم الذاتية؛ فالمجتمع، وفق هذا التصور، لا يُفهم انطلاقا من أفعال الفاعلين بوصفهم ذواتا مستقلة، بل من خلال البنيات التي تحدد مواقعهم وتُوجه ممارساتهم ضمن إطار أوسع يتجاوزهم. ويظهر هذا التوجه بوضوح على مستوى الجهاز المفاهيمي المعتمد، إذ يرتكز على مفاهيم تنتمي في جوهرها إلى السوسيولوجيا الماكروية، مثل: الطبقة، المجتمع، الهيمنة، الإيديولوجيا، إعادة الإنتاج، النظام الاجتماعي، النسق الاجتماعي، المدرسة، وثقافة الطبقة. وهي مفاهيم تعكس اهتماما بالبنيات الكبرى والعلاقات الشمولية التي تنظم الحياة الاجتماعية، أكثر من اهتمامها بالتفاعلات الجزئية أو المبادرات الفردية المعزولة (نورالدين غزوان، 2018، ص 119).

في هذا السياق، لا بد من الإشارة إلى التيار الوظيفي الذي اكتسح الحقل السوسيولوجي إلى غاية الستينيات من القرن الماضي، ويؤكد في تحليله للمؤسسة التعليمية على دورها المحوري والوظيفي داخل النظام الاجتماعي، أي على دورها في الحفاظ على استقرار

المجتمع واستمراره. بناء على هذه الرؤية الوظيفية، "تضطلع المدرسة بشكل عام، باعتبارها مؤسسة من المؤسسات الاجتماعية في نظر اميل دوركايم، بدور غرس القيم الأخلاقية السائدة بالمجتمع، وتهيئ الأفراد لاحتلال مواقع خاصة داخل التقسيم الاجتماعي للعمل، كما تستجيب للغايات الجوهرية التاوية خلف النظام الاجتماعي، وذلك بإعادة إنتاج قيمه ومعاييره، والاستجابة لتحولاته المجتمعية بضمان إعداد وتكوين أفراد يستجيبون للأدوار المحددة اجتماعيا" (نورالدين غزوان، 2018، ص 121).

ولا يمكن حصر التفكير السوسيولوجي الوظيفي في الاتجاه الفرنسي فقط، بل سيطرت الوظيفية كذلك على الحقل السوسيولوجي التربوي بالدول الأنجلوسكسونية في ستينيات القرن الماضي، وخاصة الدراسات الإمبريقية التي قام بها تالكوت بارسونز، مبينا من خلالها أن المدرسة "أو وكالة التنشئة الاجتماعية تمارس في المجتمعات المعاصرة وظيفة التنشئة الاجتماعية ووظيفة الانتقاد الاجتماعي في آن واحد. والتعلمات الدراسية في هذه المجتمعات هي إحدى القواعد المهمة للسيرورة التي من خلالها يكتسب الشباب الكفايات والحوافز التي تسمح لهم بالبقاء والحفاظ على دور محدد في حياتهم"Forquin Jean-Claude, 1997, p.12 ). وعلى الرغم من سعيه إلى إبراز الدور الانتقائي الذي تضطلع به المدرسة في إطار ما يسمى بـ "ديمقراطية الاستحقاق" التي تُضفي الشرعية على التراتبيات الاجتماعية، ظل بارسونز متمسكا بالتحليل الوظيفي، الأمر الذي دفعه إلى النظر إلى المدرسة بوصفها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية تعمل على ترسيخ القيم المهيمنة في المجتمع وإعادة إنتاجه.

وفي سياق آخر، انشغلت المقاربة الماركسية بتفحص موقع المدرسة ووظيفتها داخل البنية المجتمعية، مقرونة بتحليل مظاهر اللامساواة التي تتخلل الفضاء التعليمي، وبنقد الادعاء القائل بحياد المؤسسة التعليمية. وتستند هذه المقاربة إلى فرضية جوهرية مفادها انقسام المجتمع إلى طبقتين متقابلتين: طبقة مهيمنة تمتلك وسائل الإنتاج، وأخرى خاضعة لا تملكها. ومن هذا المنطلق، تُفهم المؤسسات الاجتماعية، بما فيها المدرسة، بوصفها آليات تُسخَّر لخدمة مصالح الطبقة المهيمنة، عبر تثبيت قيمها وتعميمها داخل المجتمع. وفي السياق نفسه، يشدد الفيلسوف الفرنسي لوي ألتوسير على أن الجامعة، شأنها شأن باقي المؤسسات التعليمية، تمثل جهازا إيديولوجيا يُسهم في تكريس الخضوع للإيديولوجيا السائدة، ويُؤمّن استمرارية آليات إعادة الإنتاج، معتبرا بأن النظام التعليمي "يُؤمّن بنجاعة استنساخ روابط الإنتاج، عن طريق وجود مستويات من التأهيل الدراسي، تتجاوب مع تقسيم العمل، ومن خلال ممارسة الإخضاع للإيديولوجيا السائدة. إن المسالك الموجودة في المدرسة هي انعكاس لتقسيم المجتمع إلى طبقات، وغايتها الإبقاء على الروابط الطبقية" (مارسيل بوستيك، 1986، ص 24).

ليتضح بذلك، أن النظرية الماركسية وجهت اهتمامها إلى الأدوار الإيديولوجية التي تقوم بها المؤسسة التعليمية داخل المجتمع الرأسمالي، من خلال حرصها على تأمين تفاوتاته الطبقية التي تستجيب لإعادة إنتاج نفس شروط الهيمنة والسيطرة. إلا أن هذه النظرية استندت في طروحاتها إلى تفسيرات اقتصادية محضة، وهو الأمر الذي سيحاول بيير بورديو وجون كلود باسرون تجاوزه، من خلال كتابيهما "الورثة: الطلبة والثقافة" و"إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم"، حيث انفتحا على تفسيرات مغايرة بمناهج علمية جديدة، وذلك ما سنتطرق إليه في العنصر الموالي.

**ثانياً: النظام التعليمي وإعادة إنتاج قيم الهيمنة واللامساواة:**

لكي نستوعب بشكل واضح دور المؤسسة التلعليمية في إعادة إنتاج قيم الهيمنة واللامساواة واللاتكافؤ، لا بد من العودة إلى كتابي "الورثة" و"إعادة الإنتاج" لبيير بورديو وجون كلود باسرون. فالكتاب الأول أصدره الباحثان سنة 1964 لمسايرة التحولات التي عرفها المجتمع الفرنسي آنذاك، وكذا الوسط الطلابي بعد تزايد أعداد الطلبة وتشكل الإيديولوجيا النقابية الطلابية. وتتمحور الفكرة الجوهرية لهذا الكتاب حول اعتبار التعليم العالي فضاء "يعكس خريطة التمايزات الطبقية الموجودة داخل المجتمع الفرنسي، أي أن الجامعة هي صورة طبق الأصل لما يعيشه العالم الاجتماعي من هيمنة الطبقة البورجوازية على الإنتاج المادي عبر وسائل الإنتاج، وهيمنتها كذلك على الإنتاج الرمزي، والذي تعتبر الجامعة أهم وسائله" (يوسف صديق، 2020). وجاء كتاب إعادة الإنتاج، الذي أصدره الباحثان سنة 1970، لتعميق النقاش في استراتيجيات النظام التربوي لإعادة ترسيخ قيم الطبقة المهيمنة.

فمن خلال هذين الكتابين، يبيّن بورديو وباسرون أن المدرسة، في بنيتها العميقة، تُسهم في إعادة إنتاج "الورثة" أنفسهم، أي أبناء الفئات التي تمتلك مسبقا شروط التفوق والنجاح. فالنظام التربوي، في نظرهما، لا يعمل بمعزل عن البنية الطبقية للمجتمع، بل يتماهى

معها إلى حد يجعل نتائجه منسجمة مع منطقها، وبدل أن يكون أداة للحد من الفوارق، ينتهي به الأمر إلى تكريس النخبوية وإعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية في صورة تبدو مشروعة وطبيعية.

بهذا المعنى، تتحول المؤسسة التعليمية إلى أداة خفية للهيمنة، تضطلع بدور حاسم في إضفاء الشرعية على ثقافة الطبقة المهيمنة وتقديمها بوصفها الثقافة الرفيعة أو المعيار العام للجدارة والاستحقاق. ومن ثَمّ، فإن الثقافة التي تُلقن داخل المؤسسات التعليمية، وفي مقدمتها الجامعة، ليست ثقافة محايدة كما قد يُتصور، بل هي ثقافة ذات طابع طبقي واضح؛ فهي تنسجم مع الرأسمال الثقافي الذي يحمله أبناء الطبقات الميسورة، مما يمنحهم فرصا أوفر للنجاح، في حين يجد أبناء الطبقات الفقيرة أنفسهم في وضع غير متكافئ، لكونهم لم يرثوا ذلك الرأسمال الثقافي المنسجم والمتطابق مع مضامين البرامج الدراسية وأساليب التقويم المعتمدة داخل المؤسسة التعليمي، كما هو حاصل لدى أبناء الأسر الميسورة، الذين "ورثوا رأسمالا ثقافيا يتكون من رصيد مستبطن على شكل معارف وميكانيزمات للتفكير، إلى جانب معجم لغوي مهم، بفضل اطلاعهم على الكتب وقيامهم بالأسفار وزياراتهم للمسارح. هذه المكونات الثقافية تزيد من انفتاحهم وتدريبهم على التفاعل مع المعرفة المدرسية بشكل مثالي، على عكس أبناء الطبقات الفقيرة. وبالتالي فليس من الغريب أن نجد تمثيل أبناء الطبقات الميسورة في الجامعات ذات الاستقطاب المحدود أقوى مقارنة مع أبناء الطبقات المعوزة" (خالد أوعبو، 2017، ص 75).

في هذا الإطار، انتقد بورديو ما يُروَّج له من ديمقراطية داخل المناهج التعليمية، معتبرا أنها تقوم، في العمق، على تكريس ما يسميه "إيديولوجيا الموهبة". فهذه الإيديولوجيا تفترض أن الفوارق في التحصيل الدراسي تعود أساسا إلى اختلافات فطرية في القدرات العقلية بين الأفراد، وتتعامل مع النجاح بوصفه نتيجة طبيعية لتفاوت الاستعدادات الذهنية، بدل اعتباره نتاجا لشروط اجتماعية غير متكافئة. لذلك يعارض بورديو هذا الطرح، ويرى أن معايير النجاح المدرسي محددة اجتماعيا قبل أي شيء آخر؛ فالمدرسة، في نظره، تُقوّم التلاميذ وفق معايير تنسجم مع الرأسمال الثقافي الذي تحمله فئات اجتماعية بعينها، مما يجعل التفوق الدراسي امتدادا لتفوق اجتماعي سابق. وبهذا المعنى، لا يعكس النجاح تفوقا فرديا خالصا، بل يُخفي وراءه امتيازات اجتماعية يُعاد تقديمها في صورة "موهبة" شخصية، مما يضفي على التفاوت القائم طابعا مشروعا ومقبولا.

وحاول الباحثان بورديو وباسرون إماطة اللثام عن اللاتكافؤ واللامساواة الكامنة بين ثنايا مسارات الطلبة بمختلف الشعب، "حيث ثمة تمثيل لا متكافئ للطبقات الاجتماعية في التعليم العالي؛ إذ أن حظوظ الولوج هي نتيجة لانتقاء يمارَس بدقة وصرامة غير متكافئتين حسب الأصول الاجتماعية للطلبة، كأن الأمر يتعلق باستبعاد الطبقات غير المحظوظة؛ فابن الأطر العليا له الحظ في الولوج إلى التعليم العالي أكثر بثمانين مرة من ابن الأجير الفلاحي، وبأربعين مرة من ابن العامل" (Pierre Bourdieu, 1964, P.11). كما أن أبناء الطبقات الشعبية يُقبلون كثيرا على الشعب الأدبية والعلمية، في حين يتوجه أبناء الأسر الميسورة نحو شعب الطب والصيدلة. ويمس هذا اللا التكافؤ، كذلك، الاختلافات بين الجنسين، حيث تشير الإحصائيات الواردة في كتاب الورثة إلى ميل الإناث أكثر نحو الشعب الأدبية، بينما يميل الذكور نحو الشعب العلمية.

هذا، ويعد حقل الممارسات الثقافية من أبرز المجالات التي تتجلى فيها الهيمنة الطبقية بصورة واضحة، إذ تظهر فيه الفوارق بين الفئات الاجتماعية من خلال اختلاف الأذواق والاهتمامات وأنماط التفكير. فالثقافة، في هذا الإطار، ليست مجرد اختيارات فردية معزولة، بل تعبير عن مواقع اجتماعية متمايزة تنعكس في طرائق الاستهلاك الثقافي وأساليب التعبير. ويستشهد الباحثان (بورديو وباسرون)، في هذا الإطار، بأمثلة دالة، من بينها مسألة المطالعة خارج المقررات الدراسية؛ فأبناء الطبقات الميسورة غالبا ما يستفيدون من رصيد قرائي أوسع يكتسبونه داخل أسرهم وبيئاتهم، وهو ما يمنحهم قدرة أكبر على التعبير عن أفكارهم بثقة، وإبداء آرائهم بجرأة، خاصة في الامتحانات الشفوية أو في الوضعيات التي تتطلب كفاءة لغوية وثقافية عالية.

ومن هنا، يخلص الباحثان إلى أن قابلية الطلبة لاكتساب المعرفة ليست متساوية فعليا، بل ترتبط في جانب كبير منها بأصولهم الاجتماعية؛ فالتلاميذ يتساوون شكليا أمام متطلبات "ثقافة المدرسة" أو الثقافة العالمة، لكنهم يختلفون من حيث الاستعدادات المسبقة التي تسمح لهم بالتأقلم معها والاستفادة منها. ويكشف هذا الوضع عن طابع غير ديمقراطي في توزيع الفرص داخل المدرسة؛ إذ لا تقتصر العوائق على الجوانب المادية وحدها، كصعوبة اقتناء الكتب أو الانخراط في أنشطة ثقافية، بل يتجاوز الأمر ذلك إلى عامل

حاسم يتمثل في الإرث الثقافي الذي يتوارثه الأفراد داخل أسرهم، والمتكامل مع إرثهم الاجتماعي، والذي يمنح بعضهم أفضلية غير معلنة في مسارهم الدراسي (يوسف صديق، 2020، ص 3).

ويشكل هذا العامل مفتاحا أساسيا لفهم اللامساواة داخل المؤسسة التعليمية؛ فالرأسمال الثقافي الذي يحوزه الطلبة المنتمون إلى الأوساط الميسورة يمنحهم أفضلية واضحة في مسارهم الدراسي، إذ يسهم في تسهيل اندماجهم مع متطلبات المدرسة والاستجابة لمعاييرها، حيث تساهم عناصر متعددة، مثل توفر الكتب في المنزل، وإتاحة فرص السفر، والانفتاح على وسائل الإعلام، في تنمية هذا الرأسمال وتراكمه، بما يعزز قدرة هؤلاء الطلبة على التحكم في الأدوات الفكرية والمعرفية المطلوبة داخل الفضاء المدرسي. فعلى سبيل المثال، يتقن أبناء الأسر الميسورة اللغة المعتمدة في المدرسة، ليس بوصفها مجرد أداة تواصل، بل باعتبارها حاملا لأساليب التفكير والتعبير التي تعترف بها المؤسسة التعليمية وتُكافئها. في المقابل، يواجه أبناء الشرائح الفقيرة صعوبات ملحوظة في التمكن من هذه اللغة، وهو ما ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي، فيجدون أنفسهم مضطرين إلى خوض مسار شاق من التثاقف والتكيف حتى يتمكنوا من مجاراة أقرانهم من الطبقات الميسورة، الأمر الذي يكشف عن تعقيد الشروط التي يتلقون في ظلها تعليمهم، وعن الطابع غير المتكافئ للانطلاقة التي يبدأ منها كل طرف داخل النسق التعليمي. غير أن تلك الشروط "تحدث تحت اسم المساواة، والتي تعبر في الواقع عن اللامساواة، وعن المتطلبات القبلية ذات الطبيعة الاجتماعية، كما تتم في نهاية المطاف على أن الممارسة التربوية هي بمثابة عنف رمزي، لأنها تفرض تعسفا ثقافيا يخدم مصالح الطبقات المهيمنة التي تضعها علاقات القوة في موقع الهيمنة" (فاوباو محمد، 2011، ص 42).

ومن أبرز تجليات العنف الرمزي في الممارسة التربوية ما يرتبط بنظام التقويم المدرسي في معناه الواسع، ولا سيما الامتحانات؛ ففي هذا الفضاء، يُوضَع المتعلمون، على اختلاف خلفياتهم الاجتماعية والثقافية، في وضعية تنافس تبدو متكافئة شكليا، بينما تُخفي تفاوتا عميقا في شروط الاستعداد والتهيؤ، فيجد أبناء الأسر الفقيرة أنفسهم في مواجهة أبناء الأسر المثقفة والميسورة داخل السياق نفسه، وكأنهم يمتلكون الرصيد ذاته من الأدوات المعرفية واللغوية. ويتكرر المشهد عاما بعد عام: متعلمون يفتقرون إلى الرأسمال الثقافي الكافي يدخلون قاعات الامتحان وهم مطالبون بإثبات كفاءة تُقاس بمعايير لم يساهموا في تحديدها، وغالبا ما لا تتوافق مع خبراتهم السابقة. وهكذا تتحول لحظات التقويم إلى آلية خفية لإعادة ترتيب المواقع الاجتماعية، حيث يُقدَّم النجاح أو الإخفاق بوصفه نتيجة قدرات فردية خالصة، في حين أنه يرتبط في العمق بشروط اجتماعية سابقة. وبذلك يُقنَع البعض، بصورة رمزية غير مباشرة، بأن تعثرهم يعكس قصورا ذاتيا، لا اختلالا في منطلقات المنافسة، وأنهم بنتائج هذه الامتحانات المصممة مسبقا، سيتحملون مسؤولية الاندثار في المهمل الاجتماعي، وفي أزقة العاطلين عن العمل، وفي أروقة المهمشين في الحياة الاجتماعية (علي أسعد وطفة، 2013، ص 64).

ولا يقتصر الأمر على الامتحانات، بل يمتد إلى طرائق التدريس نفسها، التي كثيرا ما تعيد إنتاج الامتيازات الثقافية القائمة بدل مساءلتها؛ فالممارسات البيداغوجية السائدة تميل إلى تثمين أنماط معينة من التعبير والمعرفة تنسجم مع ثقافة الفئات المهيمنة، مما يمنح أبناء هذه الفئات قدرة أكبر على التحكم في شروط اكتساب المعرفة وإضفاء المشروعية على أنماطها. ومن ثَم، فإن نمط التلقين الذي يعتمده النسق التعليمي، رغم ما قد يبدو عليه من استقلال نسبي، يظل وثيق الصلة بإعادة إنتاج الثقافة الشرعية السائدة وترسيخها داخل المجتمع (بيير بورديو، جون كلود باسرون، 2007، ص 274).

من ناحية أخرى، يُلفت بورديو وباسرون الانتباه إلى أن التفاوتات الاجتماعية والطبقية لا تقف عند حدود التحصيل الدراسي، بل تمتد لتؤثر في طبيعة العلاقات داخل الوسط الطلابي نفسه. فهذا الوسط، خلافا للصورة التي تقدمه بوصفه فضاء مندمجا ومتجانسا، تعتريه تمايزات واضحة تنعكس على مستوى التفاعل بين الطلبة، وتحد من فرص التعارف والتقارب فيما بينهم. وغالبا ما تتحكم في هذه العلاقات عوامل متعددة، من قبيل الأصل الجغرافي، والانتماء السياسي، والانتماء الاجتماعي، غير أن الانتماء الطبقي يظل عاملا حاسما في توجيه شبكات العلاقات ورفع احتمالات التقارب داخلها.

انطلاقا من ذلك، يشكك الباحثان في التصور الذي يعتبر الطلبة فئة اجتماعية متجانسة ومستقلة بذاتها، ويعتقدان، على العكس من ذلك، أن الوسط الطلابي وسط متنافر، وهذا التنافر وضعف الاندماج بين الطلبة يجد تفسيره في اختلاف أصولهم الطبقية وما تحمله من أنماط عيش وتمثلات وقيم متباينة (محمد الحفيظ ونور الدين الزاهي، 1987، ص 47). وفي مقابل هذه التمايزات، يضطلع بعض

الأساتذة بدور مهم في محاولة تقليص آثارها، من خلال خلق فضاء بيداغوجي أكثر انفتاحا يساعد الطلبة على الاندماج الإيجابي داخل الجامعة؛ فالطلبة يتأثرون، في الغالب، بشخصية أستاذهم وبأسلوبه في التدريس، خاصة إذا اتسم بالجرأة في مراجعة المناهج التقليدية، وتَميز بسعة ثقافته وقدرته على تحفيز التفكير النقدي، عندئذ يزداد أثره التربوي، ويصبح أكثر قدرة على الإسهام في تجاوز بعض الحواجز غير المرئية التي تعيد إنتاج التفاوت داخل الوسط الجامعي.

عموما، استطاع بورديو وباسرون أن يبينا بوضوح أن تجاهل الفوارق الاجتماعية في تحليل المسار الدراسي للطلبة أدى ببعض الباحثين إلى تفسير التفاوتات في النجاح على أنها نتيجة لاختلافات فردية في الذكاء أو الموهبة، غير أن هذا التفسير، في نظرهما، لم يكن بريئا ومجردا من الخلفيات الإيديولوجية؛ إذ وفر للطبقات الميسورة سندا نظريا يبرر امتيازاتها، مُحوِّلا ما هو في الأصل إرث اجتماعي وثقافي إلى كفاءات ذاتية يُنسب الفضل فيها إلى الفرد وحده. لذلك، رفض الباحثان هذا المنظور، سعيا إلى تفكيك الأسس التي يقوم عليها، مبرزين أن ما يُقدَّم بوصفه فروقا طبيعية بين الطلبة ليس إلا انعكاسا لشروط اجتماعية وثقافية غير متكافئة؛ فالنجاح الجامعي، وفق تحليلهما، يرتبط ارتباطا وثيقا بالرأسمال الثقافي والاجتماعي الذي يحمله الطلبة معهم إلى المؤسسة التعليمية، لا بخصائص فطرية مفترضة. لكن هذه الحقيقة كثيرا ما تظل غير معلنة داخل الجامعة التي تتعامل مع نتائج التفاوت كما لو كانت ثمرة استحقاق فردي محض. وبهذا الصمت المؤسسي تُسهم، عن قصد أو غير قصد، في إعادة إنتاج اللامساواة وترسيخ علاقات الهيمنة، وفي إدامة أشكال العنف الرمزي التي تتخفى خلف خطاب الجدارة والموضوعية.

## الخاتمة

تأسيسا على ما سبق، يتبين أن النظام التعليمي، في تصور بيير بورديو، يؤدي دورا حاسما في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم، وذلك عبر آليات تجعل الأفراد يعتقدون أنهم يسعون بحرية إلى تحقيق مصالحهم الخاصة، في حين تُفضي ممارساتهم، موضوعيا، إلى تكريس واقع الهيمنة الطبقية؛ فإعادة الإنتاج لا تتم عبر الإكراه المباشر، بل من خلال مسارات تبدو طبيعية ومشروعة في نظر الفاعلين أنفسهم.

وتكشف ديناميات الفعل التربوي داخل المؤسسة التعليمية أن ما يجري في فضائها لا ينفصل عن البنيات الاجتماعية السائدة، بل يتفاعل معها ويعيد إنتاجها؛ فالممارسات البيداغوجية والتنظيمية داخل المدرسة تنسجم، في كثير من الأحيان، مع الشروط الاجتماعية والثقافية التي تخدم مصالح الفئات المهيمنة، الأمر الذي يؤدي إلى إعادة ترسيخ علاقات القوة والتفاوتات الطبقية بدل الحد منها.

وانطلاقا من هذا المنظور، يؤكد بورديو أن المؤسسة التعليمية تضطلع بوظيفة مركزية في ضمان استمرارية النظام الاجتماعي، غير أن هذا الدور يُمارس في الغالب في إطار ما يسميه "التخفي البيداغوجي"، حيث تُكرَّس، عبر آليات تبدو محايدة من حيث الشكل، أنماط من التصنيف الطبقي بين المتعلمين. وهكذا يُعاد إنتاج تفوق أبناء الطبقات الميسورة، وتُمنح لهم امتيازات رمزية ومعرفية تعزز مواقعهم داخل النسق الاجتماعي وتضمن استدامة امتيازاتهم.

لذلك، يمكن القول إن إعادة الإنتاج هي استراتيجية يعمل من خلالها النظام السائد على المحافظة على علاقات القوة السائدة في المجتمع، موظفا المدرسة كأداة إيديولوجية، لإعادة إنتاج هيمنة الطبقة المسيطرة وتكريس اللامساواة الاجتماعية. لتتحول، بذلك، المؤسسة التعليمية إلى أداة خفية للهيمنة، تضطلع بدور حاسم في إضفاء الشرعية على ثقافة الطبقة المهيمنة وتقديمها بوصفها الثقافة الرفيعة.

هذا، وقد احتل مفهوم إعادة الإنتاج موقعا محوريا وأساسيا في النظرية السوسيولوجية لبيير بورديو، إلى درجة أن المفاهيم الأخرى، مثل العنف الرمزي، والهابيتوس، والرأسمال الثقافي والرمزي، والاصطفاء، تدور جميعها حول مفهوم إعادة الإنتاج الاجتماعي والتربوي. ومن خلال هذا المفهوم تتجلى المعالم والمضامين الأساسية لنظرية بورديو، التي تؤكد أن المدرسة، بكل ما تحتويه من برامج وممارسات، ليست سوى انعكاس للتقسيم الطبقي في المجتمع، وفي الوقت نفسه، تشكل الأداة التي يستخدمها المجتمع لإعادة إنتاج نفسه على نحو طبقي. ويمتلك النظام التربوي ما يكفي من الأليات التي تمكنه من إنتاج وإعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم.

وفق هذا المنظور، تغدو المدرسة، بمختلف أسلاكها بما في ذلك التعليم العالي، عبارة عن بنية تتخللها تراتبية طبقية واضحة، وتحتدم داخلها الصراعات الاجتماعية وتتراجع فيها مقتضيات العدالة الاجتماعية، وبدل أن تضمن تكافؤ الفرص، تعيد إنتاج أشكال متعددة من اللامساواة، حيث لا ينطلق المتعلمون من الشروط نفسها ولا يمتلكون الموارد ذاتها. وهذا ما يجعل أبناء الطبقات الشعبية يواجهون صعوبات ملموسة في مجاراة إيقاع المقررات الدراسية، التي غالبا ما تصاغ بمعزل عن تجاربهم المعيشية وخلفياتهم الثقافية. في المقابل، يجد أبناء الطبقات الميسورة في هذه المقررات امتدادا لرصيدهم الثقافي المسبق، الأمر الذي يسهل اندماجهم ويجعل النجاح أقرب إليهم. وهكذا تتحول المدرسة إلى آلية للتمييز الاجتماعي والاصطفاء الطبقي، إذ يلجها المتعلمون وهم متفاوتون في حجم الرأسمال الثقافي الذي يحملونه معهم.

ولكي تؤدي المدرسة وظيفتها في إعادة الإنتاج الاجتماعي، تعتمد معيارا ثقافيا ولغويا محددا يتماهى، في الغالب، مع الثقافة واللغة السائدتين في الأوساط البورجوازية، بينما تُهمَّش لغة وثقافة الأسر الشعبية. ونتيجة لذلك، تخضع هذه الأخيرة لما يمكن وصفه بتنشئة ثقافية قسرية تعكس هيمنة النموذج الثقافي السائد. في هذا الإطار، وجّه بيير بورديو نقدا لما يُقدَّم بوصفه ديمقراطية داخل المناهج التعليمية، معتبرا أنها تقوم، في عمقها، على تكريس ما سماه "إيديولوجيا الموهبة"؛ فهذه الإيديولوجيا تُرجع الفوارق في التحصيل الدراسي إلى اختلافات فطرية على مستوى القدرات العقلية، وتتعامل مع النجاح باعتباره نتيجة طبيعية لتفاوت الاستعدادات الذهنية، بدل النظر إليه بوصفه حصيلة لشروط اجتماعية وثقافية غير متكافئة.

وكان الهدف من تأسيس بورديو لنظرية إعادة الإنتاج هو رفع اللبس عن الآليات التي تؤطر البنيات الثقافية والتربوية والسياسية داخل المؤسسات التعليمية، خاصة الجامعات، والكشف عن منطق اشتغالها الفعلي، وذلك من أجل تمكينها من استعادة وظيفتها الحقيقية، عبر ترسيخ قيم المساواة والحرية والاستقلالية داخل الوسط المدرسي والجامعي.

## قائمة المراجع

1. بيير بورديو (1994)، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، ط 1.

2. بيير بورديو، جون كلود باسرون (2007)، إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1.

**3.** بيير بورديو (1998)، ما هو الحقل؟ ترجمة حسن أحجيج، مجلة فكر ونقد، العدد 9، منشور إلكترونيا بموقع محمد عابد الجابري aljabriabed.net

4. جميل حمداوي (2015)، المفاهيم السوسيولوجية عند بيير بورديو، موقع إلكتروني: http://www.alukah.net/culture/0/83422

5. جون سكوت (2013)، علم الاجتماع، المفاهيم الأساسية، ترجمة محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، الطبعة الثانية.

6. خالد المير وآخرون (1995)، أهمية سوسيولوجية التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الثانية.

7. خالد أوعبو (2007) المدرسة بين إرادة الديمقراطية وواقع إعادة الإنتاج، مجلة المدرسة المغربية، العدد 7-8، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، الرباط.

8. سامح محمد إسماعيل (2022)، المكون التاريخي لإشكالية الولاية في ضوء العنف الرمزي ودلالته، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، قسم الدراسات الدينية، الرباط.

9. علي أسعد وطفة (2013)، الأداء الأيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو: العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة، مجلة العلوم التربوية، منشورات معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة، العدد الأول.

10. كارل ماتون (2016)، مفهوم الهابيتوس عند بيير بورديو، ترجمة طارق عثمان، مركز نماء للبحوث والدراسات، موقع إلكتروني www.academia.edu

11. مارسيل بوستيك (1986)، العلاقة التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

12. محمد الحفيظ، نور الدين الزاهي (1987)، المدرسة البيداغوجية وإعادة إنتاج العنف الرمزي، مجلة الجدل، العدد 7.

13. محمد فاوباو (2011)، المدرسة والمجتمع وإشكالية تكافؤ الحظوظ، منشورات عالم التربية، البيضاء، الطبعة الأولى.

14. نورالدين غزوان (218)، باراديغم إعادة الإنتاج بالجامعة، الأسس الإبستمولوجية والمعرفية، مركز جيل البحث العلمي، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 43.

15. يوسف صديق (2002)، الطلبة وإعادة إنتاج الإرث الاجتماعي، من خلال وجهة نظر بيير بورديو وج.ك باسرون، https://www.aljabriabed.net/n46-03yusef:html

16. FORQUIN Jean-Claude (1997), Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, Présentation et choix de textes, De Boeck Université, Paris, Bruxelles.

17. Pierre Bourdieu, Claude Passeron (1964), les héritiers, les étudiant et la culture, L'édition de minuit, Paris.

18. Pierre Bourdieu (1998), La domination masculine, Paris, le Seuil, 61. Coll. Liber.

19. Pierre Bourdieu (1980), The forms of capital In J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (New York, Greenwood).