

الاتجاهات البحثية في المقالات العربية في موضوع الإنصاف في التعليم

عدنان الأمين

تتناول هذه الدراسة بالتحليل 81 مقالاً تتعلق بالفرص الدراسية بهدف التعرف إلى مساهماتها في تفسير هذه الفرص من خلال مقاربتى الإنصاف واللاتكافؤ الاجتماعي ومدى تواصلها مع الاتجاهات العالمية في هذا الصدد. كما تسعى إلى الكشف عن المناهج البحثية المعتمدة فيها والتي تفسر الوصول إلى النتائج التي توصلت إليها.

بيّنت الدراسة أن المقالات العربية بعيدة من الإشكاليات العالمية التي تبحث في الموضوع من منظور الإنصاف، وأنها لم تُجارها من منظور اللاتكافؤ الاجتماعي وأنها تتعامل مع المجتمعات العربية كأنها خالية من المجموعات الأثنية والدينية والأقليات. ترافق ذلك مع تقاليد منهجية في البحث الأميريقي تقوم على تجنب السياق وادعاء الحياد العلمي وعلى الخداع البحثي ومراجعة استعراضية للأدبيات والإصرار على تقديم التوصيات. وفي الدراسات غير الأميريقة انتشرت نماذج المحاضرة والخطاب والمراجعة. أما المقالات التحليلية والتفسيرية وتلك التي تقوم بمساجلات فكرية فكانت مكانتها هامشية في العينة المدروسة.

مقدمة

كلما صعّدنا في السلم الدراسي ينخفض عدد الملتحقين (Enrolled) بالتعليم. وهذا يسمى قانون الاصطفاء (Selection). وهو قانون عالمي يقابله، كقانون لازم (Corollary)، قانون الاستبعاد (Elimination or Exclusion)، الذي يتجسد في شرائح من التلاميذ تخرج من المدرسة تبعاً (Drop Out)، أو «ترحل» (Relegation) نحو فروع واختصاصات غير مرموقة في التعليم المهني أو الجامعة.

التعبير الشائع الذي يعنون هذا الموضوع هو «الفرص الدراسية» (Educational Opportunity). والقضية تكمن في تفسير هذه الفرص. وفي ذلك ثلاث مقاربات.

يعزو أهل النظام التربوي، ومعظم الأكاديميين التربويين، هذا التفاوت، إلى فرق في الكفاءة بين التلاميذ. وهذه الكفاءة هي حاصل عدة عوامل اجتماعية وتربوية ونفسية وذكاء. والحجة في ذلك، أن الحق بالتعليم متاح للجميع، وأن الصعود في السلم الدراسي يقوم على قاعدة موضوعية لا انحياز فيها تسمى الامتحانات (المدرسية والوطنية وامتحانات الدخول إلى الجامعة وكلياتها). وبالتالي فإن الصاعدين في النظام التربوي يصعدون بسبب استحقاقهم، أما الذين يتعثرون ثم يتركون السلم في أوله أو وسطه فبسبب فشلهم في الوفاء بمتطلبات النجاح في هذه الامتحانات. لنسّم هذه مقارنة الفرص.

يقدم أهل علم الاجتماع (البنوي عموماً) نظرية مختلفة. يقولون إن الاصطفاء يقوم عملياً على قاعدة خفية (أو مُغفلة) هي قاعدة اللامساواة الاجتماعية. والحجة في ذلك: (1) أن البعض يترك المدرسة باكراً رغم نجاحه (أي رغم كفاءته) بسبب ضغوط اجتماعية واقتصادية تمارسها البيئات الفقيرة⁽¹⁾؛ و(2) أنه كلما صعدنا في السلم الدراسي تقل نسبة الطلبة الأتئين من فئات اجتماعية دنيا، وتزيد حصة أبناء الطبقات الاجتماعية الوسطى والعليا، و(3) أن الملتحقين بالتعليم المهني والتقني (المستبعدين من السلم الدراسي العام) هم في أغليبتهم الساحة من الفئات الاجتماعية الدنيا. لنسّم هذه مقارنة اللامساواة أو اللاتكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية (Social Inequality of Educational Opportunity).

ثمة من أهل علم الاجتماع والفلسفة الاجتماعية من يرى أن العلاقة بين المنشأ الاجتماعي والمصير المدرسي ليست علاقة حتمية، أو أن نتائج اللامساواة الاجتماعية ليست آلية، بل أن هناك عوامل في العملية التربوية تساعد على زيادة الحظوظ التربوية لغير المحظوظين اجتماعياً. هذه العوامل يجب البحث عنها والكشف عن أدوارها، واعتمادها في السياسات التربوية من أجل تأمين العدالة (Justice) أو الإنصاف (Equity) في التعليم. لنسّم هذه مقارنة الإنصاف.

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة: ما الاتجاهات العالمية في مقارنة الفرص الدراسية من منظور اجتماعي (اللاتكافؤ الاجتماعي والإنصاف)؟ كيف تتفاعل المقالات التربوية العربية مع هاتين المقاربتين مقارنة بمقاربة الفرص الدراسية؟ وإلى أي مدى تفسر مناهج البحث التي تعتمد هذه المقالات هذا التفاعل ونوع النتائج التي تتوصل إليها؟

(1) لممارسة العمل وتأمين الدخل أو بسبب تقاليد الزواج المبكر.

أولاً: الاتجاهات العالمية في مقاربة تفاوت الفرص الدراسية من زاوية اجتماعية

1 - مقاربة اللاتكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية

شكلت أطروحة بورديو - باسرون صلب هذه النظرية السوسولوجية في فرنسا منذ ستينيات القرن الماضي.

يُعتبر كتاب معاودة الإنتاج، عناصر لنظرية في النظام التربوي (Bourdieu et Passeron, 1970) علامة فارقة في علم اجتماع التربية على الصعيد العالمي. من أبرز مفاهيم هذه النظرية ثلاثة: (1) الرأسمال الثقافي (Cultural Capital)، أي أن التلميذ يحضر إلى المدرسة حاملاً معه رأسمالاً ثقافياً معيناً هو حصيلة وضعه الاجتماعي. المحظوظون اجتماعياً لديهم رأسمال ثقافي يختلف عن رأسمال المحرومين اجتماعياً. هذا الفرق المسبق هو الذي يؤهل المحظوظين للاصطفاء والمحرومين للاستبعاد. (2) الطبع (Habitus)⁽²⁾، أي أن أبناء كل طبقة اجتماعية يكتسبون مجموعة معارف وتصورات وعادات فكرية وانفعالية خاصة بطبقته الاجتماعية، تشارك في بنائه المدرسة وغيرها من وكالات التنشئة الاجتماعية. (3) معاودة الإنتاج (Reproduction)، أي أن المدرسة تعمل على إعادة التلاميذ من حيث أتوا اجتماعياً، أبناء الطبقة الاجتماعية الدنيا يخرجون باكراً من المدرسة ليمارسوا مهناً تقع في الطبقات الدنيا، وأبناء الطبقات الوسطى والعليا ينجحون في المدرسة ويلتحقون بمهن تقع في الطبقات الوسطى والعليا.

شاركت السوسولوجيا الإنكليزية في مقاربة اللاتكافؤ الاجتماعي، منذ أن بلور برنشتاين (Bernstein, 1975) مفهوم الرأسمال اللغوي (Linguistic Capital). تختلف أنماط التعبير بحسب برنشتاين بين الطبقات الاجتماعية، وينعكس ذلك على التواصل بين الطلبة والمعلمين. يحدث الترك المدرسي المبكر بسبب انقطاع التواصل بين الطلبة الآتين من طبقات اجتماعية دنيا والمعلم الذي يستعمل لغة المدرسة، التي هي نفسها النمط اللغوي للطبقات الوسطى والعليا⁽³⁾.

في أمريكا كان تقرير جيمس كولمان فاتحة في سوسولوجيا التربية الأمريكية، بل يعتبره البعض أهم تقرير تربوي أمريكي في القرن العشرين. التقرير هو بعنوان «تكاؤ الفرص الدراسية» (Coleman, 1966). من أبرز نتائج هذا التقرير: (1) إن العوامل الاجتماعية - الاقتصادية هي أكثر أهمية من العوامل التربوية في تفسير الاصطفاء والاستبعاد؛ و(2) إن التركيب الاجتماعي للمدرسة يؤثر في الفرص الدراسية. وفي دراساته اللاحقة، وبخاصة

(2) انظر تسويغي لترجمة هابيتوس بالطبع في كتابي: التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع (الأمين، 2005)

(3) انظر عرضاً أكثر تفصيلاً حول نظريتي بورديو وبرنشتاين في الكتاب نفسه (الأمين، 2005).

تلك التي أجراها على المدارس الخاصة (Coleman and Hoffer, 1987) أظهر كولمان أهمية ملامح الجماعة التي ينتمي إليها الطلبة (العائلة والجماعة المحلية)، وهو الذي سمى هذا العامل الرأسمال الاجتماعي.

مقاربة الإنصاف

«بعد خمسين عاماً على تقرير كولمان» كما يعنون داووني وكوندرون (Downey and Condrón, 2016) مقالهما الصادر في عام 2016، أصبح الدور الممكن للمدرسة في تغيير الفرص الدراسية لأبناء الفئات الدنيا على الأجندة البحثية لسوسيولوجيا التربية. وهذا ما يسميانه «الدور التعويضي». والسؤال الذي يطرحه المقال بجديّة ويأمل أن تجيب عنه هذه السوسيولوجيا يتعلق بسبل هذا التعويض، من خلال إعادة فحص كل العوامل المدرسية وغير المدرسية، وبخاصة تلك التي تقاوم التفاوت وتلك التي تخفف منه أو تعوّضه. بكلمة أخرى ما الذي في المدرسة يحدث فرقاً؟ وفي أي سياق؟

النقطة الأولى الفارقة بالمقاربة مع مقاربة اللاتكافؤ الاجتماعي أن مقاربة الإنصاف (Equity) تنطلق من فكرة أن هناك فرصاً للحد من اللامساواة، أو تقليص الفوارق، وذلك من طريق اللامساواة في التقديمات التربوية فيها. لأن المساواة في التقديمات تبقي اللامساواة الأصلية على حالها. وتعتبر الصورة الشائعة (أدناه) على مواقع الإنترنت بطريقة بسيطة عن هذا الفرق المهم بين المقاربتين.

الفرق بين المساواة والعدالة



هذه مساواة



هذه عدالة

ولعل نظرية العدالة في الفلسفة السياسية عند جون رولز (Rawls, 1971) هي التي أعطت مقارنة الإنصاف في التعليم زخمها. تقوم هذه النظرية على مبدئين: (1) كل شخص له حق متساو مع الآخرين بالتمتع بأوسع أساس من الحرية بالتناسب مع حرية مماثلة للآخرين، (2) اللامساواة الاقتصادية والاجتماعية يجري تدبيرها على الشكل التالي: (أ) أن تعطى أعلى فائدة للأقل حظاً في المجتمع (ب) المؤسسات والمواقع مفتوحة للجميع على أساس التكافؤ المنصف في الفرص.

استعرض كاستيلي وزملاؤه (Castelli, Ragazzi and Crescentini, 2012) الدراسات التي تناولت هذا الموضوع واستخرج منها ثلاثة أنواع من المعالجات من منظور الإنصاف: (1) العدالة الأفقية (مساواة المعالجة في البداية)؛ (2) العدالة العامودية (لامساواة في المعالجة)؛ (3) تكافؤ الفرص الدراسية (في النجاح). «العدالة العامودية» تجسد اللامساواة المقبولة (Fair Inequality). وهذا ما يسمى التربية التعويضية التي وردت في مقال داووني وكوندرون.

النقطة الفارقة الثانية تتعلق بتوسيع سلة المحرومين والمحظوظين في مقارنة الإنصاف لتشمل، إلى جانب الطبقات الاجتماعية، الجماعات الإثنية والعرقية والدينية. أي أن مقارنة الإنصاف تضيف مفهوم التنوع الثقافي وما يحتمله من تمييز اجتماعي. والتنوع يستدعي الإحاطة بالسياق الذي تتم فيه العملية التربوية (Castelli, Ragazzi and Crescentini, 2012).

يبدو أن التطورات التي حدثت منذ ثلاثة عقود تحت وطأة العولمة وتصدير القوى العاملة والهجرات السكانية والنزوح وانهار الاتحاد السوفياتي وقيام الوحدة الأوروبية... إلخ أدت إلى ظهور التنوع السكاني والتهميش في الكثير من الدول الأوروبية وأنظمتها التربوية. ثم ساهمت الهجرات السكانية الكبيرة في السنوات الخمس الأخيرة في تغيير الخريطة السكانية والتربوية في هذه البلدان (Kraehe, Acuff and Travis, 2016).

وقد عرض أتواتر (Atwater, 2012) في مراجعته للدراسات التي تناولت البعد الثقافي لتعليم العلوم مثلاً، جملة من المفاهيم التي طرحتها تلك الدراسات، مثل المجموعات الثقافية، التعددية اللغوية والتعددية الثقافية (Multiculturalism)، والسياق الثقافي، والثقافات الصغرى (ميكرو) كالأفريقية - الأمريكية، والكمبودية - الأمريكية، والصينية - الأمريكية والسلفادورية الأمريكية والأوروبية الأمريكية، والثنائية العرق (Bi-racial). كما طرحت هذه الأدبيات مفهوم الإصلاح الحساس ثقافياً (Culturally Sensitive Reform)، جنباً إلى جنب مع التعليم المبني على الموقع (Place-based Education).

لقد أحدثت مقارنة الإنصاف تغييراً في الباراداييم (Paradigm Shift) وصل إلى أوروبا. في فرنسا انتشرت مصطلحات جديدة مثل العدالة، والاندماج الاجتماعي، والمجتمعات المحلية والضواحي والمناطق ذات الأولوية التربوية (Zones Educatives Prioritaires) وهي مناطق التهميش الاجتماعي (ديرويه، 2005). كما ظهرت دراسات عن الفرص الدراسية لدى أبناء المهاجرين، كما هي الحال مع برنار لاهير (Lahir, 1995) الذي طوّر

في أعماله اللاحقة (ما بعد العام 2002) نظرية الفعل (Théorie de L'action) التي تقوم على مفهومَي الاستعداد (Disponibilité) والسياق.

وكانت البلدان العربية موضوعاً لدراسات عالمية. فقد حلت دراسة هاشمي وإنتيني (Hashemi and Intini, 2015). بيانات تيمس (للأعوام 1999، 2003، 2007 و2011) وبيزا (PISA) (للأعوام 2000، 2003، 2006، 2012). وقد تبين للمؤلفين أن الفروق في التحصيل بين أبناء الطبقات الاجتماعية في البلدان العربية أقل من الدول الأخرى، مع معدلات تحصيل منخفضة للجميع. أي أن كل شيء يجري وكأن سياسة المساواة المعتمدة تقوم على خفض مستوى التحصيل لدى الجميع. وهذا يحصل بسبب التمادي في رداءة التعليم. وبالتالي فإن السياسات التربوية المعتمدة، وليس مجرد الانتماء الاجتماعي، هو عامل مفسر للتفاوت في الفرص الدراسية.

ثانياً: الاتجاهات العربية في بحث موضوع الفرص الدراسية من زاوية اجتماعية

مؤخراً، قامت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية برصد شامل للدراسات التربوية التي ظهرت في لبنان بين العامين 2000 و2016 (قيد النشر)، وقد بلغ عددها 1906 دراسات. وجدنا ما مجموعه 26 دراسة تعالج الفرص الدراسية، أو 1.4 بالمئة من مجموع الدراسات اللبنانية، منها 11 فقط (0.6 بالمئة) عالجت التفاوت الدراسي من منظور سوسولوجي (لاتكافؤ اجتماعي وإنصاف).

كان الأمر لافتاً. فقد كانت هذه المقاربة ناشطة في القسم الثاني من القرن الماضي. في السبعينيات أظهرت دراسة أنطون وأبو رجيلي (1975) وأبو رجيلي ([د. ت.]) قوة الاصطفاء المدرسي، على الصعيد الوطني، وقوة اللاتكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية في لبنان. ويقول أبو رجيلي في مقدمة دراسته أنه فكر بها بعد أن اطلع علي تقرير كولمان، وعلى دراسة نشرها المكتب الدولي للتربية⁽⁴⁾ في ذلك الوقت تحمل عنواناً مشابهاً (ص 9 - 10). كما وضعت في تلك الفترة (السبعينيات) عدة رسائل وأطروحات جامعية عالجت موضوع التفاوت الاجتماعي في الحصول على الفرص الدراسية (جمعة، 1972؛ Abs, 1978).

في تلك الفترة أيضاً وضع باحث فرنسي دراسة عن التعليم في لبنان تكلمت لأول مرة عن الفروق في الفرص الدراسية، ليس بين الطبقات الاجتماعية فحسب، بل بين الجماعات اللبنانية (المسلمين والمسيحيين) وربطت في الوقت نفسه بين هذين المتغيرين (الطبقة والجماعة) ونوع التعليم (خاص ورسمي)، وقد نشرت الدراسة في بيروت (Valin, 1969). لم

تكن الدراسات اللبنانية قد نظرت في أمر الجماعات اللبنانية لتفسير الفروق في الحصول على الفرص الدراسية، حتى ذلك الحين، ولا يبيّن ما بيّنه فالان من فروق لصالح الفئات الوسطى والعليا والمسيحيين والمدارس الخاصة في زيادة الفرص الدراسية.

وقمت من جهتي في عام 1979 بفحص اللاتكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية من خلال دراسة تتبعية لـ 500 شخص في مدينة صيدا (الأمين، 1980). بينت الدراسة أن أكثر من 70 بالمئة قليلاً يعودون إلى الموقع الاجتماعي الذي انطلقوا منه (معاودة الإنتاج - بورديو)، وأن 22 بالمئة من مجموع العينة حققوا حراكاً اجتماعياً صاعداً بفضل المدرسة (نحو الوظائف الصغرى والوسطى والعليا). المدرسة أثرت إذاً، ولم يكن المفعول الاجتماعي ألياً أو حتمياً. فالمدارس التي تستقبل عدة طبقات اجتماعية وتوفر نوعية تعليم أعلى تعطي لأبناء الفئات الدنيا فيها فرصاً تفوق ما توفره أنواع المدارس الأخرى. بدا ذلك لي لاحقاً شبيهاً بما توصل إليه كولمان حول فرص السود الذين يلتحقون بمدارس مختلطة مع البيض. أقول لاحقاً لأنني لم أكن قد قرأت تقرير كولمان في ذلك الوقت.

ما بينته دراسة الهيئة اللبنانية مؤخراً يوحي بأنه لم يحصل تغير في الباراداييم في المقاربة الاجتماعية للفرص الدراسية في الدراسات اللبنانية، مثلما حدث في أوروبا، بقدر ما حصل اختفاء لهذه المقاربة. لأن المقاربة الاجتماعية أصبحت هامشية.

هامشية الموضوع في لبنان تدفع إلى الظن بهامشيته أيضاً في البلدان العربية. و«الظن» تعبير معروف في القضاء، يقابل تعبير الافتراض (Assumption) في البحوث الأكاديمية. وسبب الظن ليس لأن اللاتكافؤ الاجتماعي أقل وطأة في البلدان العربية (ومنها لبنان) بل لعدم «رؤيته» في السياقات القائمة في هذه البلدان. لكل بلد عربي سياقه، ولكن يمكن الكلام عن سببين عامين يمنعان «الرؤية».

أولهما، أنه تحت وطأة النيو ليبرالية انتشرت قيم الجودة والمعايير العالمية والتنافس واللغة الأجنبية، في وقت لم تحدث فيه العولمة في بلداننا إدراكاً للتنوع الثقافي كما حصل في أوروبا.

ثانيهما، تصاحب ذلك مع نزعة انطوائية على المستوى الثقافي (الإنسانيات) فأتجهت الجامعات الحكومية إلى إسداء شهادات الدكتوراه محلياً، والنشر محلياً في العلوم الإنسانية. وهذا ما جعل إنتاج المعرفة، خاضعاً للقيود الفكرية التي تفرضها الأنظمة والثقافة السياسية السائدة في هذه البلدان. ويبدو أن الباحثين قد تشرّبوا هذه القيود ومارسوا رقابة ذاتية على أنفسهم، على شكل تجنب (Avoidance) للقضايا التي قد تحمل حساسية سياسية اجتماعية. وهذا ما بيّنته في دراسة سابقة (الأمين، 2016 أ). هذا التجنب يعني الابتعاد عن الكلام عن الطبقات الاجتماعية والأقليات والإثنيات والطوائف والمهمشين. يساعد في ذلك إرث اشتراكي أو ثقافة دينية ورعائية تتنافى مع السوسولوجيا، أو الاثنين معاً.

هذا التصور لحال البحث التربوي في موضوع التفسير الاجتماعي للفرص الدراسية، يحتاج إلى تحقق.

ثالثاً: منهجية الدراسة

أجرينا استقصاء عن المقالات المنشورة بين عامي 2008 و2016 ضمناً المتوافرة في قاعدة بيانات شعبة.

1 - بناء عينة المقالات

اخترنا أن نبني عينة المقالات عن طريق البحث في قاعدة شعبة عن ثلاث مجموعات من الكلمات المفتاحية: المواضيع والمفاهيم والجمهور.

أ - مجموعة المواضيع

الموضوعان اللذان شملهما التفتيش هما:

- الفرص الدراسية، وما يتفرع عنه من مصطلحات ممكنة، مثل: الالتحاق بالتعليم (Enrolment)، الإتاحة، التسجيل، القبول، الرسوب، التأخر، المتابعة، الغياب، الانقطاع، الترك، التسرب المدرسي... إلخ.

- التحصيل الدراسي (Achievement): النجاح، الفشل الدراسي، الإنجاز، الأداء في الامتحانات... إلخ.

ب - مجموعة المفاهيم

تنتمي المفاهيم إلى النظريتين المشار إليهما سابقاً:

- التكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية: التكافؤ (واللاتكافؤ)، المساواة (واللامساواة)، الحرمان التربوي، راس المال الثقافي، راس المال الاجتماعي، معاودة الإنتاج، الحراك الاجتماعي... إلخ.

- الإنصاف والعدالة.

ج - مجموعة الجمهور

يتعلق الأمر هنا بالفئات والمجموعات التي عادة ما تتناولها دراسات الفرص الدراسية ودراسات اللامساواة والعدالة:

- الفئات التي تتوزع على درجات السلم الاجتماعي: الفقراء والأغنياء، الطبقات الاجتماعية... إلخ. الخلفية أو البيئة الاجتماعية والاقتصادية... إلخ.

- المجموعات البشرية التي تشهد تمييزاً اجتماعياً مضمراً أو معلناً: الإثنيات والأعراق والأديان والطوائف والمذاهب والعشائر، المسيحيون، المسلمون، السنة، الشيعة، الأقباط، الأشوريون، القبائل، العشائر، الأقليات، الملونون، الذكور والإناث... إلخ.

- المجموعات التي تعاني ظروفاً طارئة كالحرب والزلازل ووفاة الأبوين: الأيتام، اللاجئين، النازحون، المنكوبون، اللاجئين الفلسطينيين والنازحون السوريون... إلخ. جمعنا 81 مقالاً بشقّ النفس.

2 - أداة الدراسة

وضعت «بطاقة مقال» فرغت فيها جميع المعلومات عن المقال الواحد والتي نحتاجها في التحليل والكتابة: البيان الجغرافي، الملخص، الموضوع، المفاهيم، الجمهور، المشكلة المطروحة، مراجعة الأدبيات، طريقة البحث، النتائج، التوصيات، البلد (الذي يتعلق به المقال)، المراجع (عددتها وتواريخها).

وقد تم تفرغ البطاقات في صفحة إكسيل، من أجل تسهيل المقارنات. كما تم نقل البيانات التصنيفية والكمية إلى برنامج (SPSS) لإجراء بعض التحليلات الإحصائية.

رابعاً: مراجعة النتائج

نحلل هنا مقالات العينة استناداً إلى «نتائجها»، من أجل التعرف إلى مساهماتها في الموضوع ومدى تفاعلها مع الاتجاهات العالمية. وبعد ذلك نتقصى «مناهجها».

1 - مقالات مقارنة الإنصاف

تقع مقالات مقارنة الإنصاف في مجموعتين: مجموعة المقالات التي ورد في عناوينها مفهوم العدالة أو الإنصاف ومجموعة المقالات التي ورد في عناوينها ما يحيل إلى الجماعات والتنوع والمهمشين.

أ - المقالات التي ورد مفهوم العدالة أو الإنصاف في عناوينها

ما تم رصده من مقالات تضمنت في عناوينها تعبيرَي العدالة والإنصاف لا تظهر أي علاقة بالاتجاهات العالمية.

فهناك أربعة مقالات تتناول «العدالة التنظيمية». وهو مصطلح إداري، بمعنى عدالة الإدارة أو الحكامة، وليس بالفرص الدراسية. ومقال خامس ينضم إلى هذه المجموعة التي لا تعالج موضوع الفرص الدراسية، يتعلق بـ «العدالة البيئية»، والسؤال فيه عن مدى تضمين المناهج التعليمية في مصر لهذا الموضوع.

وهناك مقال سادس عن «العدالة المدرسية»، وسابع عن «العدالة الأكاديمية»، يتناولان إنصاف الهيئة التعليمية والإدارة في تعليم الطلبة وتقييمهم. وهذا يقترب من مقارنة الإنصاف، لكن من دون موضوع الفرص الدراسية وأبعادها الاجتماعية. عملياً يطبق المؤلف

في المقالين مقياساً مقتبساً، ثم يجد الفروق الدالة بين الذين طُبِّق عليهم المقياس. وفي النهاية لا يعرف القارئ شيئاً عن الإنصاف في التعليم في البلد الذي تجرى فيه الدراسات.

المقال الثامن يربط بين مفهوم اقتصادي (الهدر) ومفهوم اجتماعي (الإنصاف)، ما أحدث غموضاً في معنى الإنصاف في المقال وفي نتائجه.

المقالان التاسع والعاشر أكثر التصاقاً بالموضوع (تعليم وعدالة اجتماعية) وكلاهما يتعلقان بالتعليم في مصر:

المقال التاسع عنوانه «تطوير نظم القبول لتحقيق العدالة الاجتماعية». وهو لأول وهلة موضوع مثير للاهتمام، لأن نظام القبول هذا يقوم منذ إنشائه في عهد جمال عبد الناصر على مبدأ المساواة. لكن المرء يقرأ المقالة كلها دون أن يلمس بالضبط أين تكمن المشكلة البحثية من زاوية العدالة. ولا يعرف بالضبط ما الذي يجب أن يتغير في نظام القبول من أجل تحقيق العدالة. والمقالة لا تقدم أي معلومات عن نظام القبول ولا عن توزيع الطلاب وملاحظتهم، ولا تقدم أي بيانات ولا تروي أي رواية عن عدم المساواة أو فقدان العدالة. المقال أقرب إلى خطاب مبادئ عامة منه إلى بحث يصل إلى نتائج أو أفكار تشكل مساهمة معرفية.

المقال العاشر عبارة عن دراسة نقدية لأوضاع التعليم الفني في مصر تحت عنوان قوي: «تطوير التعليم الفني: مدخل للقضاء على الطبقة وتحقيق العدالة الاجتماعية». وهو يتكلم عن الوضع «المأسوي» لهذا التعليم، لجهة بطالة خريجيهِ والقصور الواضح في موارده المادية والبشرية، وطرائقه التقليدية، وانفصاله عن مؤسسات العمل... إلخ. وهي كلها أحكام من دون بيّنات ولا مراجع، بما يشبه أي بيان نقابي، لجهة لغته وغياب البيانات فيه والانتقال من الشكوى إلى الاقتراحات.

ب - المقالات التي بحث قضايا التنوع والمهمشين

وضعنا في هذه المجموعة 14 مقالاً. لكن لا يوجد بينها أي مقال عن الإثنيات والأعراق والأديان والطوائف والمذاهب والعشائر، والمسيحيين والمسلمين، والسنة والشيعية، والأقباط، والأشوريين، والقبائل، والعشائر... إلخ. لكأن مثل هذه الجماعات غير موجودة في بلداننا العربية ولا تتفاوت فرص هذه الجماعات دراسياً. هو تعبير صارخ عن التجنب، تجنب كل ما يثير الحساسية التي تفرضها الثقافة السياسية السائدة، والتي تمنعها الاستخبارات⁽⁵⁾. ثمة عنوان واحد يتضمن تعبير «الأقليات»، ثم يتبين أن كامل العنوان هو: «المشكلات التعليمية لدى الأقلية المسلمة في كينيا، الأسباب وسبل العلاج». وفي حين أن المؤلف يقول إن هناك

(5) سئل مؤخراً مؤلف أردني لماذا لا يشير في ورقته عن إحدى الجامعات الحكومية الأردنية إلى موضوع العشائر (توزيع المكرمات، توزيع المناصب والتعيينات، النزاعات والحوادث بل المعارك... إلخ) مع أنه شفهاً يتحدث عنها بتوسع شفاهة (في بيروت) فقال إنه لو نشر ذلك فهو سيتعرض للمساءلة الأمنية بتهمة إثارة النعرات السياسية والطائفة ويهدد الأمن الوطني ويرسل إلى السجن.

«عدم اهتمام كثير من الدول بإحصاء الأقليات الدينية بحجة أن مثل هذه التعدادات تؤدي إلى مشكلات طائفية» (ص 10)، فهو لم يأتِ لا من قريب أو بعيد على غياب مثل هذه الإحصاءات في بلده وفي سائر البلدان العربية. وفي النهاية يتبين أن المقال هو مرافعة دفاعاً عن الإسلام والمسلمين في دعم الأقليات الإسلامية في البلدان غير الإسلامية وتبيان لجهود السعودية في هذا الدعم.

ثمة دراسة واحدة فقط أيضاً ورد في عنوانها تعبير الفقر. لكن المؤلف يوجه استقصاءه نحو الطلاب الثانويين (المصطفين) ليسألهم عن عدد من الأفكار المتعلقة بالفقر، ويصل إلى نتائج مثل «عدم وجود فروق دالة إحصائية» بين آراء الطلاب.

أما اللاجئون والنازحون فقد اهتمت بهم أربعة مقالات، وجميعها خرجت بنتائج وصفية. من بينها ثلاثة مقالات عن تعليم اللاجئين الفلسطينيين في لبنان، اثنان منها للمؤلف نفسه عن التسرب، من المرجح أن أصلهما دراسة واحدة قسمت في مقالين لأن مراجعة الأدبيات هي نفسها. والنتائج أيضاً مكررة: تتضافر عمالة الأطفال وما يقوم به الأهل والمدارس والمنظمة التي تدير هذه المدارس (الأونروا) في تفسير الترك المدرسي. ويعتبر المقال الثالث من النوع نفسه، أي يدعم الحس العام بأرقام ووقائع تبين تدهور أوضاع أطفال اللاجئين الفلسطينيين. ولا يتعد كثيراً عما سبق المقالة ذات العنوان: «تكوين المعلم ودوره في تحقيق الأمن التربوي للطفل: دراسة ميدانية على المناطق المتأثرة بالحروب الأهلية والنزوح والفقر بالسودان». يشعر القارئ مع هذه المقالات الأربع أيضاً بنزعة المؤلف لكي يكون «خبيراً»، لجهة الاكتفاء بالوصف، ولجهة التركيز على «حاجات» المتعلمين، ولجهة قوة السياق وتقديم توصيات للجهات المسؤولة.

وهناك من اهتم بعمالة الأطفال، أيضاً بفرض الوصول إلى نتائج وصفية. أحد المقالات يتوصل إلى أن هناك عدة أسباب دفعت هؤلاء الأطفال إلى التسرب فالعمالة: قلة العائد من التعليم، عدم قناعتهم بأهمية التعليم، الرسوب المتكرر في المدرسة، حاجة الأسرة للمال. والمقال الثاني يسأل: «ما طبيعة المشكلات التي يعانيها التلاميذ في المرحلة الابتدائية والتي تؤدي إلى تسربهم من المدرسة؟» ولكي يجيب المؤلف عن سؤال وجه استمارة إلى عينة من المعلمين والمشرفين، وبطبيعة الحال قدّم هؤلاء أجوبة متنوعة. وعندما راجعها أصبح لديه لائحة من التفسيرات ولائحة من المعالجات لحل المشكلات. وأوصى بلائحة مركبة من كل ما قيل له.

من بين المجموعات المهمشة هناك تركيز لافت على الأيتام: ستة مقالات من العراق والسعودية وعمان ومقالان من الأردن. تبدأ هذه الدراسات جميعاً من أن الأيتام يعانون مشكلات نفسية نتيجة الحرمان العاطفي من الأبوين، ثم تختار أداة تقيس هذه المشكلات وتنتهي إلى تعداد المشكلات طبقاً لما تقيسه الأداة، ثم توصي طبعاً بالاهتمام بالأيتام وتطوير دور رعاية الأيتام. نماذج من التفكير الدائري، المعياري، والكشف عن المعلوم، حيث يصل المؤلف إلى النقطة التي انطلق منها مع فرق أنه استعان بالطريقة «العلمية» التي زودته بعبارات إضافية في وصف مشكلات الأيتام.

مقالات الجندر أدرجناها هنا، في باب التنوع، وعددها ستة مقالات. منها ورقتان تعتمدان طريقة تحليل المضمون. الأولى تبين أن كتاب الفلسفة (وكتاب الأنشطة والتدريبات، في مصر) لم يكن منصفاً في تسجيل أدوار المرأة في مختلف المجالات، وأن صورتها تتصف بسذاجة التفكير ومحدوديته والضعف والتبعية والأنانية والتعصب، بخلاف الرجل. والثانية، التي تحلل 78 كتاباً مدرسياً من الابتدائي إلى الإعدادي (في المغرب)، تبين هامشية النساء في لجان التأليف، وهيمنة الذكور في المتن وفي الصورة، وانتشار الأحكام النمطية - المساواة بين الجنسين مع تباين بين المواد وحسب المجالات، وتطور كبير بالمقارنة مع 2005.

وهناك مقالان يقدم كل منهما مطالعة (Essay) في موضوعه: الأول ينطلق من أن «النساء تعيد إنتاج وجودها كل يوم، فالدولة ذكورية والمنظمات الدولية تمثل امتداداً وظيفياً للدول» (ص 44) ليتناول تعريفات وأفكاراً متفرقة حول النوع الاجتماعي والتفاوت بين الجنسين والمساواة، وهذا يشمل مرجعيات النوع الاجتماعي والتشكيل الثقافي للنوع الاجتماعي (الجنوسة) ومعاودة إنتاجه. نشر المقال في مجلة كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، لكنه لا يأتي إلا من قريب ولا من بعيد على ذكر أي بلد محدد في متنه (السياق مفقود). المطالعة الثانية تذهب فكرياً في الاتجاه المعاكس تماماً (منظور إسلامي) وقد نشرت في العام نفسه (2008) في مصر، وتخلص إلى: (1) أن الاختلافات المتعددة حول معظم قضايا المرأة تدل على عدم وجود اتجاه ثابت يعكس الوضع الصحيح للمرأة في الشريعة الإسلامية، مما أتاح الفرصة للفكر الغربي للانتشار في المجتمع المصري؛ (2) أن الإسلام كرم المرأة وجعلها في المكان اللائق بها، خلافاً للوضع الذي كانت عليه في الجاهلية، وسأوى بينها وبين الرجل في كثير من الحقوق والواجبات؛ (3) أنه يمكن مواجهة الغزو الفكري عن طريق الحوار والبناء الداخلي بواسطة تعميق الشعور بالعزة الإسلامية؛ (4) أن تحرير القرآن الكريم للمرأة فسح لها المجال لتقوم بدورها في خدمة المجتمع والإسلام وأحاطها في ظل هذا التحرير بسياج من الأخلاق السامية.

المقالان الباقيان يعالجان موضوع تكافؤ الفرص بين الجنسين «من وجهة نظر» الطالبات والطلبة والمعلمين وفي الحالتين لا نصل إلا إلى الدلالات الإحصائية كنتيجة.

خلاصة: لم نجد شيئاً في المقالات العربية مما تثيره الأدبيات العالمية التي تعتمد مقارنة الإنصاف.

2 - المقالات التي تناولت اللاتكافؤ الاجتماعي ومعاودة الإنتاج

نجمع هنا الدراسات التي يفترض أن تنتمي إلى مقارنة اللاتكافؤ الاجتماعي. وهي تضم 11 مقالا فقط، منها سبعة مقالات تعالج أثر الخلفية الاجتماعية على التحصيل المدرسي.

أبرزها مقال بعنوان «أثر التباين في الخلفية الأسرية على نتائج الطلبة السعوديين في اختبارات الدراسة الدولية لتوجهات مستوى الأداء في العلوم والرياضيات TIMSS 2007» (2011). ينطلق من مشكلة تفشي الفقر وواقع التفاوت في السعودية رغم تأكيد السياسة

التعليمية على مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص. قامت الباحثة بمراجعة وافية لموضوع اللاتكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية، وما بيّنته الدراسات السابقة العربية وغير العربية والنقطة التي وصلت إليها والتي تسوّغ إجراء البحث. ثم حلت بيانات مجمعة دولياً (تيمس)، تشمل نتائج التلاميذ وبيانات عن المتغيرات الاجتماعية والمدرسية بحثاً عن حجم التفسير الاجتماعي لهذه النتائج، وبيّنت أن العوامل الاجتماعية أكثر تأثيراً من العوامل التربوية، وأن أثر هذه العوامل أقوى في العلوم مما في الرياضيات. لكنها لم تقارن بين السعودية وغيرها من الدول (أو بين الدول العربية وغير العربية) كما سيفعل هاشمي وإنتيني بعد أربع سنوات.

يحمل مقال آخر عنواناً مماثلاً (الوضعية الاجتماعية للأسرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للأبناء) لكن كل شيء آخر فيه مختلف. فالمقال ينتهي بالنتيجة التالية: «مما سبق يتضح أن التحصيل الدراسي للأبناء مسألة وعملية تربوية أعقد من أن تنفرد بها المدرسة لوحدها، فلأسرة هي الأخرى دور لا يقل أهمية عما تقدمه المؤسسات التربوية الرسمية...» (ص 144). وهذا عين «الكشف عن المعلوم» الذي نلاحظه في عدد من الدراسات. هذا المقال من الجزائر ومثله مقال ثالث من الأردن. ومثله مقال رابع من الكويت، يقول بعد أن يستعرض الدراسات السابقة: «تبيين الدراسات والأبحاث الجارية في مجال تكافؤ الفرص التعليمية أن اختيار الطلاب لنمط الدراسة والفروع الجامعية في الجامعة وتوزيعهم فيها مظهر من مظاهر العملية الاصطفائية... ويتضح أن تنوع الفروع الجامعية يتطابق إلى حد كبير مع وضعية التقسيم الاجتماعي القائم في إطار المجتمع» (ص 281). وبعد أن يجري استقصاءه، من طريق الاستمارة، يكشف الكاتب (ص 297) أنه «كلما ارتفعنا في المستوى التعليمي للأبوين ازدادت فرص انتساب الطلاب للاختصاصات الأكثر أهمية». ولا يختلف عنه كثيراً مقال خامس من الأردن عنوانه «اختيار الطلبة الرياضيين للألعاب الرياضية التي يمارسونها في المرحلة الثانوية».

أما المقال السادس فيريد أن يدرس العلاقة بين الخلفية الاجتماعية و«السلوك العدواني لتلاميذ السنة الثالثة متوسط»، فيوزع طبعاً استمارات ليكشف لنا في النتيجة أنه توجد علاقة بين الاثنين «من وجهة نظر أساتذتهم». يعد المؤلف بدراسة العلاقة بين أمرين فإذا به يصل إلى نتيجة إحصائية تتعلق بوجهة نظر الأساتذة، وهذا ما يمكن تسميته خداعاً بحثياً. ولي عودة إلى هذا النموذج في البحث التربوي.

المقال السابع فيه التباس في العنوان أوقعه في هذه المجموعة: «صيغة الطلب عند متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية: تأثير المستوى اللغوي والمنزلة الاجتماعية». فالدراسة تقيس أثر المكانة الاجتماعية على اللغة في أداء الأدوار وليس في الحياة العادية (كما هي الحال عند برنشتاين)، وتبين مثلاً أنه إذا غير الشخص الدور الذي يؤديه تتغير لغته. كشف فاقع عن المعلوم.

المقالات الأربع الباقية تتصدى لمفاهيم معاودة الإنتاج - الطبقات الاجتماعية - الحراك الاجتماعي.

ينطلق المقال الأول من «الوضعية المزرية التي وصلت إليها منظومتنا التعليمية بالمغرب»، وأن الجواب على الأزمة يتم حتى الآن من خلال «خطاب تقنوي محافظ» يجد الحل في استراتيجيات تقنوية. يريد المؤلف أن يخرج من هذه الدائرة فيطرح سؤالاً الحراك الاجتماعي وتكافؤ الفرص مقابل إعادة الإنتاج. يتوقف عند المفهوم كما طرحه بورديو، ثم عند الذين استلهموا هذا المفهوم في قراءة أوضاع المدرسة المغربية والذين عارضوا هذا الاستلهام. يعزز المؤلف اعتقاده بصلاحيّة المفهوم حالياً بنتائج إحدى الدراسات المغربية التي تظهر الفروق الكبيرة في فرص الوصول إلى التعليم العالي بين أبناء الطبقات الدنيا والعليا، وأنه «بين عامي 1990 و2007 لم تعرف الحركة المدرسية بين الأجيال تحسناً مهماً» (ص 5).

وكأن تونس والمغرب يتميزان في المقالات التي بين أيدينا بهذه النزعة السجالية في الكتابة، فإننا نقع على مقال ثان من تونس تحت عنوان: «التوجيه الجامعي والحراك الاجتماعي عند تلاميذ المعاهد الخاصة: مقارنة سوسولوجية»، وهو عبارة عن مطالعة موسوعية حول مفاهيم التوجيه، الحراك الاجتماعي، النجاح الاجتماعي، الفعل، الفعل الدينامي والتاريخي، اللامساواة الاجتماعية، التمثلات الاجتماعية، الهايبتوس، الرأسمال الثقافي، والحقل الاجتماعي... إلخ. ومثله نجد مطالعة بعنوان «في نقد المعادلة التربوية لثلاثية التعليم والمجتمع والعمل. إشكالية تكافؤ الفرص التعليمية في السوسولوجيا الفرنسية».

المقال الثالث من الأردن وهو يدرس الطبقة الاجتماعية وتدني مفهوم الذات وعلاقتها بانحراف الأحداث، عن طريق تطبيق مقياس عالمي. وبالنتيجة لا يعرف القارئ شيئاً لا عن الطبقات الاجتماعية في الأردن ولا عن انحراف الأحداث. والمقال الرابع يختار طريقة «من وجهة نظر...» الشائعة في الأردن لقياس العلاقة بين التعليم العالي والحراك الاجتماعي. وتكون النتيجة من نوع «وجود فروق ذات دلالة إحصائية = (0.05α) ...» وهو أيضاً لا يخبرنا شيئاً عن دور التعليم العالي في الحراك الاجتماعي في الأردن.

3 - المقالات التي تناولت مواضيع الفرص الدراسية

نجمع هنا المقالات التي تناولت مواضيع الالتحاق المدرسي التحصيل المدرسي، وهي مقالات لم يرد في أي من عناوينها تعابير تحيل على إشكالية التكافؤ الاجتماعية، لا من زاوية السوسولوجيا ولا من زاوية الإنصاف. وبلغ عددها 40 مقالة، أي نصف العينة، ونبحث فيها عن التفسيرات المعطاة للتفاوت في الفرص الدراسية.

هناك مقال عنوانه «حق الطفل السعودي في الالتحاق برياض الأطفال في ضوء جهود الدولة ووعي المجتمع». وهو يبين من خلال تحليل الوثائق أن رياض الأطفال لم تأخذ حقها من الاهتمام في خطط التنمية في السعودية. كما يبين من خلال الاستقصاء الميداني أن التحاق الأطفال برياض الأطفال يزيد مع: ارتفاع المستوى التعليمي لولي الأمر، وللأم، ولدى الأم العاملة، وارتفاع مستوى الدخل، ولدى سكان المدن. تعدد الأدوات (التلثيث)

والوصول إلى نتائج تفسيرية نجده أيضاً في ثلاثة مقالات أخرى، يلاحظ القارئ فيها نزعة تحليلية جدية للوقائع واستخراجاً للأفكار ومعلومات، ما يسمح باستخراج توجهات واضحة حول السياسات المتعلقة بالفرص الدراسية وهذا ما يؤهل المقال لكي يدخل في مقاربة الإنصاف، التي لم يكن ممكناً رصدها من خلال العنوان.

المقال الخامس ذو نتائج وصفية، وهو من المقالات القليلة في مجموعتنا التي تحلل الوثائق. فهو يعرض (في الصفحات من 70 إلى 95) ما جاء في «قانون الطفل» في مصر (الرقم 12 لعام 1996) الذي يحدد الإطار الذي يجب أن يعمل فيه التعليم ما قبل الابتدائي. ويعرض ما جاء في «استراتيجية تنمية الطفولة المبكرة» (2005 - 2010) وتطور إحصاءات قيد الأطفال في هذه الفترة.

المقالات ذات النتائج الوصفية عديدة في موضوع الفرص الدراسية (12 مقالاً)، يتم فيها تجميع البيانات وعرض واقع الحال مع مجموعة من الاستنتاجات. ونتائجها عادة محصورة بسياق معين، أي غير قابلة للتعميم على طريقة الدراسات التفسيرية. وهي ذات فائدة معرفية عامة، خاصة في ما يخص السياسات وأدوار الفاعلين في تحسين الفرص الدراسية في بلد أو منطقة جغرافية أو حي أو مؤسسة.

وهناك مجموعة من عشرة مقالات قد يثير بعضها الاهتمام، لجهة أنها تقدم مطالعات حول الموضوع، أي أنها غير أمبيريقية، وبالتالي «لا نتائج» لها. منها مثلاً مقال من المغرب يراجع ويناقش مقولة أندريه أنتيبي حول «المقبرة الثابتة» (La Constante macabre). وهي تتلخص في أن المعلمين يصنفون التلاميذ في ثلاث فئات: المتعلمون الممتازون، المتعلمون المتوسطون، والمتعلمون المبرمجون للفشل الدراسي. وهؤلاء تقدم علاماتهم دوماً الدليل على فشلهم (المقبرة الثابتة). ويلقي المؤلف اللوم على الفاعلين التربويين ويطلب منهم تغيير سلوكياتهم الإدارية والبيداغوجية في التعليم والتقييم. لكن بعضها هو أقرب إلى «محاضرة» موجهة إلى الطلبة.

في المقابل هناك 12 مقالاً، تنتهي إلى تبيان الفروق والعلاقات الدالة بين المتغيرات المدروسة ولا تفضي إلى أية أفكار. وينضم إلى هذه المجموعة مقالان يصلان إلى النتيجة نفسها التي انطلقا منها (الكشف عن المعلوم).

• خلاصة تحليل النتائج

النتيجة الساطعة للعرض الموجز للمقالات الـ 81 التي تعالج موضوع الفرص الدراسية، أننا لم نجد فيها إلا صدى ضئيلاً للغاية للدراسات العالمية التي تعتمد مقاربة الإنصاف، لجهة البحث عن العوامل التربوية الفاعلة التي تفسر تحسن الفرص الدراسية للأقل حظاً.

أما مقاربة اللاتكافؤ الاجتماعي، فلم تحظ إلا بالقليل من الدراسات (11 من 81). لكن النزعة إلى التفسير هنا أعلى (9 بالمئة) وبصورة مماثلة لما تشهد مقالات مقاربة الفرص.

النتائج الوصفية أكثر شيوعاً من النتائج التفسيرية (25.9 بالمئة و6.2 بالمئة). لكنهما معاً ينتشران بصورة أقل من انتشار الدراسات التي تفضي إلى علاقات دالة دون أفكار وتلك التي تكشف عن المعلوم (43.2 بالمئة) من مجموع المقالات. ما تبقى (لا ينطبق) هي مقالات غير أمبيريقية، أي لا ينطبق عليها تعبير «نتائج». وهي خليط من مرافعات ومراجعات وخطب (الجدول الرقم (1)). هذه الدراسات غير الأمبيريقية ضعيفة المساهمة على كل حال. فمن أصل 20 مقالاً تم تصنيفها في هذه الفئة هناك 8 مقالات يمكن اعتبارها محاضرات (موجهة إلى الطلاب)، وثلاثة منها أقرب إلى الخطاب، ومقالان يراجعان كتباً. والباقي (7 مقالات) سمينها مطالعات لكنها لا ترقى إلى مستوى المساهمة المعرفية الجدية.

الجدول الرقم (1)

توزع المقالات بحسب المقاربة ونوع النتيجة

المجموع	لا ينطبق		الكشف عن المعلوم		فروق دالة		نتائج وصفية		تفسير			
	ع	بالمئة	ع	بالمئة	ع	بالمئة	ع	بالمئة	ع	بالمئة		
100	30	23.3	7	16.7	5	30	9	30	9	0	0	إنصاف
100	11	27.3	3	36.4	4	27.3	3	0	0	9.1	1	لا تكافؤ
100	40	25	10	5	2	30	12	30	12	10	4	فرص
100	81	24.7	20	13.6	11	29.6	24	25.9	21	6.2	5	المجموع

ما سبق عرضه يسمح بالافتراض بأن هناك علاقة بين الابتعاد عن الاتجاهات العالمية في موضوع العدالة والتكافؤ الاجتماعي من جهة ومناهج البحث المعتمدة من جهة ثانية. لذا ننتقل الآن إلى تقصي مناهج البحث في المقالات الـ81.

خامساً: مراجعة مناهج البحث

كان يمكن أن يقتصر تحليل مناهج البحث على التصنيف الشائع عالمياً: البحث الكمي والبحث النوعي. لكن هذا التصنيف لا يفي وحده بالغرض للكشف عن نوعية البحوث. سوف نبحث عن أوجه متعددة في الدراسات تساعد على هذا الكشف وعلى فهم ضعف مساهمتها المعرفية المشار إليها في القسم السابق.

1 - أنواع الدراسات

نقسم مناهج البحث إلى ثلاثة أنواع: الكمي والنوعي (الأمبيريقية) وغير الأمبيريقية. في حين تقوم الدراسات الأمبيريقية على جمع البيانات وتحليلها بطرائق متعددة (كمية ونوعية ومختلطة) فإن الدراسات غير الأمبيريقية تقوم، مبدئياً، على الاستدلال والمساجلة الفكرية. وفي العلوم الإنسانية كل هذه الطرائق تفضي مبدئياً إلى الكشف المعرفي، بل إن

الأعمال غير الأمبيريقية يمكن أن تكون «أرقى» من الأعمال الأمبيريقية، كلما شكلت الأولى إطاراً معرفياً للثانية، في انطلاقها وفي مآلها. لكن كما ذكرنا أعلاه فإن المقالات التي صنفناها غير أمبيريقية هي في أغلبها مراجعات وخطب ومحاضرات، أي لا تتمتع بالقوة المعرفية. وهذه حجة إضافية على أن تصنيف الدراسات على أساس نوع المنهج لا يضمن حكماً مسبقاً على النوعية.

أكثر من نصف المقالات يعتمد المنهج الكمي (55 بالمئة) والباقي يتوزع بين النوعي القليل الحضور، والمختلط الأقل حضوراً، وغير الأمبيريقية، كما بين الجدول الرقم (2).

الجدول الرقم (2)
توزع المقالات بحسب نوع المنهج البحثي

النوع	كمي	نوعي	مختلط	غير أمبيريقية	المجموع
عدد المقالات	45	13	3	20	81
بالمئة	55.6	16	3.7	24.7	100

لقد اعتبرت دراسات كمية تلك التي تعتمد أدوات مثل الاستمارة (الاستبيان) والمقياس (وهو يتضمن فقرات، مع درجات موافقة تتراوح بين الموافق جداً والرافض جداً) والاختبار. واعتبرت نوعية تلك التي تعتمد المقابلة أو المشاهدة وتحليل الوثائق والبيانات. والمختلطة تجمع أدوات من النوعين.

إذاً، لا تغلب الدراسات الكمية على مقالاتنا بدرجة عالية لكي نقول إن المنهج الكمي هو سبب ضعف المساهمة المعرفية من منظور عالمي. وفي كل الأحوال يشير الجدول الرقم (3) إلى أن أنواع الدراسات غير مرتبطة سببياً بأنواع النتائج، بل يمكن القول إن الدراسات الكمية هي بيئة حاضنة للفراغ المعرفي كما يبدو من نسبة المقالات التي تنتهي إلى فروق دالة وإلى الكشف عن المعلوم (73 بالمئة منها مقابل 15 بالمئة من الدراسات النوعية). ويشير الجدول إلى أن الدراسات المختلطة القليلة لم تصنف أي منها في فئة الدراسات الفارغة معرفياً.

الجدول الرقم (3)
توزع المقالات بحسب نوع الدراسة ونوع النتيجة

النوع	تفسير	نتائج وصفية	فروق دالة	الكشف عن المعلوم	لا ينطبق	المجموع
كمي	1	11	24	9	0	45
نوعي	3	8	0	2	0	13
مختلط	1	2	0	0	0	3
غير أمبيريقية	0	0	0	0	20	20
المجموع	5	21	24	11	20	81

لذلك يصح طرح السؤال التالي: ما الذي يجعل الدراسات الأمبيريقية وغير الأمبيريقية العربية ضعيفة الصلة عموماً بالاتجاهات البحثية العالمية (في موضوع الإنصاف)؟ وما الذي يجعل الدراسات الكمية تحديداً بيئة حاضنة للفراغ المعرفي؟

جوابي، الذي أبنيه على محاولة سابقة لسبر غور الدراسات التربوية العربية هو التقاليد البحثية العربية. استعملت سابقاً تعبير «نماذج» بحثية (الأمين، 2016). الآن أريد أن أقول إن هذه النماذج قوية بحيث يصح الكلام عن «تقاليد بحثية». هذا التعبير (تقاليد بحثية) شائع لدى المجتمعات العلمية (Scientific Community) العالمية، ولكنني أستعمله هنا للدلالة على ما يشيع في «المجتمع العلمي التربوي» العربي من عادات بحثية مختلفة عن العادات السائدة في الدول الغربية. وهذه العادات هي قوية إلى درجة أنه يتشارك فيها الباحثون وهيئات التحرير والمراجعون، بصورة تمنع رؤية الفراغ المعرفي الذي نتكلم عنه. وإلا كيف قبلت المقالات التي بين أيدينا ونُشرت؟

وسوف أستعرض هذه التقاليد البحثية في الدراسات الأمبيريقية والدراسات غير الأمبيريقية كلاً على حدة.

2 - التقاليد الشائعة في الدراسات الأمبيريقية

أ - ضعف التفاعل مع الاتجاهات العالمية

تبدى لنا ذلك في العرض السابق حول «النتائج»، حيث لم نجد صدى مهماً للمقاربات العالمية في الدراسات الأمبيريقية التي تبحث في الفرص الدراسية.

نستدل على انخفاض التفاعل مع المقاربات العالمية أيضاً لجهة أن 10 من 61 مقالاً أمبيريقياً لا توجد فيها مراجع أجنبية، مقابل 5 من 61 لا توجد فيها مراجع عربية. وفي حين أن معدل المراجع العربية المذكورة في المقالات الأمبيريقية هو 18.34 فإن المعدل ينخفض إلى 16.35 للمراجع الأجنبية. والفرق يزيد في المقالات غير الأمبيريقية (18.63 و13.91 تبعاً). أما مجموع المراجع العربية في جميع المقالات فهو 1381 مقابل 987 للمراجع الأجنبية. وفوق ذلك فإن تواريخ نشر المقالات الأجنبية هو عموماً أقدم (عام 1995 كمتوسط حسابي) من تواريخ نشر المراجع العربية (عام 1999 كمتوسط حسابي).

ب - التجنب أو التجرد عن السياق المحلي

قد يظن المرء أن ضعف التفاعل مع الاتجاهات العالمية سببه الانخراط في التفاعل مع السياق المحلي، وبخاصة إذا ما علمنا أن هناك 13 مقالاً استعملت مقاييس عالمية وكان السياق المحلي فيها مفقوداً.

ليس الأمر كذلك. فالسياق مفقود في 39 مقالاً من أصل 61 (64 بالمئة). وقد اعتمدنا للقول بغياب السياق على عدة علامات مثل: غياب السياق في المشكلة المطروحة؛ عدم اعتماد أدوات مثل المقابلة وتحليل الوثائق والمعطيات الإحصائية التي تتفاعل عادة مع

أشخاص ومعطيات من السياق؛ واقتصار النتائج على الدلالات الإحصائية، وغياب عن مناقشة النتائج. أغلب الظن أن «العلم» بالنسبة إلى كتاب الكثير من المقالات المتجردة عن السياق يعني الحيادية أو تجنب البحث في الوقائع التربوية المعاشة في سياق معين.

والجدير بالذكر أن استخدام أدوات «محلية» (أي من صنع الباحث) لا يستحضر السياق بالضرورة: 54 بالمئة من المقالات التي استخدمت أدوات محلية تجنبت السياق. وهذه النتيجة تعني أن قاعدة «التجنب» أقوى من مجرد العودة إلى أدوات عالمية. وما يبين قوة نزعة التجنب هو أنها تجتاح المقاربات الثلاث. وهذه مفارقة، إذ كيف نبحت قضايا الإنصاف في التعليم واللاتكافؤ الاجتماعي والفرص الدراسية، وكلها قضايا اجتماعية، في غياب السياق الاجتماعي؟ أخيراً، يصل الانفصال عن السياق إلى أقصاه في المقالات التي صنفتنا نتائجها في فئتي «فروق دالة» (95.8 بالمئة) و«الكشف عن المعلوم» (81.1 بالمئة). على أن أبرز نتيجة في موضع السياق هو أن غيابه يكاد يكون حكرًا على الدراسات الكمية (الجدول الرقم (4)).

الجدول الرقم (4)

توزع المقالات بحسب التفاعل مع السياق

المجموع	بالمئة	السياق مفقود	السياق موجود	
23	60.9	14	9	إنصاف
8	75	6	2	لا تكافؤ اجتماعي
30	63.3	19	11	فرص
61	63.9	39	22	المجموع
13	100	13	0	أدوات أجنبية
48	54.2	26	22	أدوات «محلية»
61	63.9	39	22	المجموع
5	20	1	4	تفسير
21	28.6	6	15	نتائج وصفية
24	95.8	23	1	فروق دالة
11	81.1	9	2	الكشف عن المعلوم
61	63.9	39	22	المجموع
45	84.4	38	7	كمي
13	7.7	1	12	نوعي
3	0	0	3	مختلط
61	63.9	39	22	المجموع

ج - الخداع البحثي

نتعرف إلى الخداع البحثي مباشرة من عنوان المقال، فهو دائماً يقول «من وجهة نظر...». مثال: «أسباب تدني نتائج طلبة الصف الرابع الابتدائي في اختبارات TIMSS لمادة العلوم من وجهة نظر معلمهم وموجهي العلوم بدولة الكويت». وسبب استعمالنا لتعبير الخداع (غير المقصود من قبل المؤلف) هو الانزلاق من الموضوع المدروس (أسباب تدني نتائج الطلبة) إلى تحليل البيانات المتعلقة بالذين يجري استقصاؤهم (المعلمون والموجهون).

في القسم الأول من المقال المذكور يشرح المؤلف اختبار تيمس وماذا يقيس، ويراجع الأدبيات التي تحلل أسباب تدني نتائج الطلبة فيجملها في اللغة واستخدام الحاسوب والمستوى الاقتصادي... إلخ. ثم يبين تدني نتائج دولة الكويت في اختبار تيمس. وبناء عليه كان هدف الدراسة معرفة أسباب هذا التدني. ولكي يحقق هذا الهدف يوزع المؤلف استمارة على عينة من المعلمين والموجهين. وبعد تحليل البيانات يصل إلى النتيجة التالية: «هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب وجهة نظر المعلمين ومتوسط رتب وجهة نظر الموجهين في مجال المعلم في أسباب تدني نتائج طلبة الصف الرابع في اختبارات (TIMSS)، وكان الفرق لصالح المعلمين، ولم توجد فروق دالة إحصائية في أسباب تدني نتائج طلبة الصف الرابع في اختبارات (TIMSS) بين وجهتي نظر المعلمين والموجهين في مجال: المنهج الدراسي وتدريبه، ومجال الطالب والأسرة». النتائج أصبحت متعلقة بالفروق بين المعلمين والموجهين، وليس بين الطلبة الذين كان تحصيلهم متديناً والذين كان تحصيلهم متوسطاً وعالياً. ما حصل أن المؤلف اعتبر أن الكشف عن اتجاهات المعلمين والموجهين هو كشف عن أسباب تدني التحصيل لدى طلبة الكويت.

هذا الانزلاق ليس خطأ من الباحث، بل أصبح تقليداً في الدراسات التربوية العربية. سبق ولاحظته في المرة الأولى عام 2103 (الأمين، 2016 أ)، ثم ظهر مرة ثانية في مشاريع الأوراق المقدمة إلى لجنة مؤتمر عن المسؤولية المدنية للجامعات العربية (الأمين، 2016 ب).

د - مراجعة الأدبيات من طريق سرد الملخصات

تقوم مراجعة الأدبيات في التقاليد البحثية العربية التي نتحدث عنها على عرض الملخصات. فتجد الباحث كأنه ينسخ ملخصات الدراسات (من قاعدة بيانات) ويدرجها الواحد تلو الآخر أحياناً بترتيب زمني وأحياناً جغرافي أو بحسب اللغة، من دون وجود أية أهمية للترتيب. فالمؤلف يثبتها دون أن يسوغ هذا الترتيب. وعندما يصل إلى نهاية عرض «الدراسات السابقة» قد لا يقول شيئاً فينتقل إلى الفقرة التالية من المقال. وقد يقول إنه

استفاد من الدراسات ويتفق معها «في الكثير من الأمور» ولكن دراسته «تتفرد» بأنها تجري في بلد آخر أو جامعة أخرى أو صف آخر لم يطله البحث سابقاً. ليست مراجعة الأدبيات في هذه التقاليد عملاً فكرياً، مناقشة ومرافعة ومدافعة، بل هي تمرين شكلي يمكن أن يُكَلَّف بها باحث مساعد.

وفي صيغة أخرى من هذا التقليد يضاف فيها إلى عرض الملخصات نوع من المراجعة الموسوعية حول المفاهيم والمصطلحات، على طريقة الأستاذ الشارح. وهذه تستهلك عدة صفحات. ونسمي هذا الأسلوب المزدوج بـ «الاستعراض الموسوعي».

من أصل 61 مقالة أمبيريقياً ثمة 5 مقالات (من 61) لا توجد فيها مراجعة أدبيات أصلاً، وهناك 22 مقالة تقوم المراجعة فيها على أسلوب «عرض الملخصات» و26 مقالة على أسلوب الاستعراض الموسوعي وعرض الملخصات. ولم نجد سوى 8 مقالات تراجع الأدبيات السابقة على طريقة المطالعة أو المرافعة.

هـ - توصيات الشيخ وتوصيات الخبير

التعبير الأخير عن التقاليد البحثية العربية التي تحدد نوعية البحوث الأمبيريقية يتعلق بالتوصيات.

وضع توصيات في نهاية المقال شائع لدرجة أننا لم نجد سوى خمسة مقالات من دون توصيات. ما يعني أن هذا تقليد راسخ في البحث التربوي العربي. ثم أن هذه التوصيات ليست توصيات بحثية (جوانب تحتاج إلى المزيد من البحث)، هي في أغلبيتها الساحقة موجّهة نحو «الجمهور» المتخيّل، أكان هذا الجمهور شعباً أو مجتمعاً أو دولة أو وزارة أو أهالي التلاميذ أو مسؤولين في الحكومة.

هناك خمسة مقالات أمبيريقية فقط اقتصرت توصياتها على طلب «المزيد» من الدراسات، و3 مقالات من دون توصيات. المقالات الباقية (53) نوزع توصياتها بين نوعين من التوصيات: توصيات «الشيخ» وتوصيات «الخبير»⁽⁶⁾. الأولى هي تلك التي يطلقها المؤلف من دون علاقة منطقية بالنتائج، وبخاصة إذا كانت هذه النتائج مقتصرة على الدلالات الإحصائية، بل كان يمكن أن تقال دون أن يتم البحث أصلاً. ففي نهاية دراسة بعنوان مدى «تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز

(6) استعمل تعبير «الشيخ» لأن الشيخ هو فاعل اجتماعي معروف له مكانته في المجتمعات العربية، سبق أن تحدث عنه عبد الله العروي في كتابه الشهير الإيديولوجيا العربية المعاصرة. والباحث التربوي يبدو وكأنه يتماهى مع هذا الشيخ في توصياته، أو يتماهى مع شخصيات أخرى (مثل الخبير، الذي يشبه المهندس في شخصيات العروي، أو العالم). وهي تماهيات قائمة على الوسواس لأنها ليست من الحقيقة بشيء.

الشباب والرياضة» (خداع بحثي) يوصي المؤلف ب: «(1) إيجاد فرص تعليم للأشخاص الذين تعدوا مرحلة التعليم الجامعي ولم يحالفهم الحظ في الدراسة الجامعية؛ (2) إيجاد دعم مالي كافٍ لدراسة ذوي الدخل المحدود».

أما توصيات الخبير فهي عادة مرتبطة بصورة ما بالنتائج، وهي موجهة نحو المسؤولين، أي تتعلق بالسياسات والبرامج. ففي دراسة بعنوان «دراسة تقييمية للكتب المدرسية الجديدة في ضوء مبادئ حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين» يوصي المؤلف ب «إعداد دليل لفك شفرات الصور والأحكام النمطية وفتح تقويم الكتب المدرسية على جمعيات المجتمع المدني».

الغلبة لتوصيات الشيخ (في 38 مقالاً). أما توصيات الخبير فتظهر في 15 مقالاً.

3 - التقاليد الشائعة في الدراسات غير الأمبيريقية

تشارك الدراسات غير الأمبيريقية مع الدراسات الأمبيريقية في ضعف التفاعل مع التوجهات العالمية، بما في ذلك قلة الرجوع إلى مراجع أجنبية.

لكن الدراسات غير الأمبيريقية أكثر اهتماماً بالسياق (50 بالمئة) مقارنة بالمقالات الأمبيريقية (36 بالمئة). وأسلوب الخداع غير موجود هنا طبعاً.

والدراسات غير الأمبيريقية أقل اهتماماً بمراجعة الأدبيات، ف 30 بالمئة منها لا تشمل أصلاً على هذه المراجعة (مقابل 8 بالمئة في الدراسات الأمبيريقية) وهي أقل اهتماماً بالتوصيات، حيث 35 بالمئة منها لا تشمل على توصيات (مقابل 5 بالمئة هناك).

خصوصية المقالات غير الأمبيريقية الكبرى تكمن في ثلاثة أمور: (1) صورة المؤلف الشارح عندما يكون مقاله أشبه بمحاضرة تلقى في صف جامعي. وهذا النوع نجده في 8 مقالات من أصل 20؛ و(2) صورة الخطيب، حيث الدراسة هي دراسة موقف (Position Paper) ذات طابع عام أو نقابي. (3) صورة المراجعة (مراجعة كتاب). وتشمل هذه الصور الثلاث معاً 12 مقالاً من 20. وهي كان يمكن أن توضع في المجالات في باب خاص غير باب البحوث. ولا يبقى للمقالات التي يمكن وصفها بالمطالعة أو المساجلة الفكرية إلا حصة محدودة (8 من 20). وحتى هذه الأخيرة فإنها مطالعات محدودة المساهمة لجهة علاقتها بالاتجاهات العالمية في بحث موضوع الإنصاف في التعليم.

خلاصة

إذا استرجعنا ما طرحه مقال «بعد خمسين عاماً على تقرير كولمان» (Downey and Condron, 2016) لجهة أهمية العمل على فحص مساهمة كل من العوامل التربوية في

تفسير التفاوت في النتائج المدرسية مقارنة بالعوامل الاجتماعية مجتمعة أو بكل منها على حدة، من أجل تعظيم أثر العوامل التربوية إيجابياً، وبالتالي توفير الإنصاف في الفرص الدراسية، فإن المقالات التربوية العربية التي استعرضناها لا تقترب لا من قريب ولا من بعيد من هذه الإشكالية.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار ما طرحته مقالة هاشمي وإنتيني (Hashemi and Intini, 2015) حول لا تكافؤ الفرص التعليمية في الوطن العربي مقارنة بغيرها من بلدان العالم، استناداً إلى نتائج تيمس، فإن المقالات التي راجعناها لا تقدم أي إسهام في هذا الموضوع.

وإذا اتجه فضولنا إلى معرفة الفروق بين الجماعات فإنه لا يوجد بين أيدينا أي مقال عن الإثنيات والأعراق والأديان والطوائف والمذاهب والعشائر... إلخ. ولا توجد مقالات عن الفرص الدراسية في الأحياء الشعبية والعشوائيات والضواحي في أي من البلدان العربية. لكأن مثل الجماعات والمجموعات والتجمعات غير موجودة في بلداننا العربية ولا تتفاوت فرصها الدراسية.

خلاصة الأمر أن المقالات التي درسناها لم تتفاعل عموماً مع الاتجاهات العالمية في بحث موضوع الفرص الدراسية من خلال مقاربتنا الإنصاف واللاتكافؤ الاجتماعي.

وكان من الواضح أن هذا الابتعاد عن الاتجاهات العالمية يتصاحب مع تقاليد شائعة في المناهج البحثية التربوية العربية.

الظاهرة الأولى: هناك نزعة نسميها الأمبيريقية الفارغة. وقد اقتبست هذا المفهوم من رايت ميلز (Mills, 1959) الذي يستعمل تعبير الأمبيريقية المجردة (Abstracted Empiricism)، وهو يقصد عبادة المنهجية على حساب المعنى أو الفكرة. وقد تبدت لي هذه النزعة من خلال التجنب (تجنب التوثيق، والسياق والقضايا المعاشة) وحصرت نتائج البحث بالعلاقات الدالة والمراجعة الشكلية للمراجع. ويبدو لي أن الدراسات العربية أكثر اهتماماً بالطابع «التمريني» من الدراسات الأمريكية مع التضحية بأمر مناهج عديدة كما يظهر من المراجعة الشكلية للأدبيات والخداع البحثي والكشف عن المعلوم، وربما أقل احتراماً للدقة المنهجية. وهذا الأمر الأخير (دقة الأداة ودقة العينة) لم يتسن لي بحثه، ومن الضروري فحصه في دراسة لاحقة.

الظاهرة الثانية في الدراسات الأمبيريقية العربية التي لم يتكلم عنها ميلز في نقده للدراسات الأمبيريقية، لأنه لم يلاحظها ربما، هي المعيارية، التي تتلخص بالحكم على الوقائع المدروسة. قد تبدو النزعة المعيارية مناقضة لاتخاذ موقف العالم المحايد في الأمبيريقية المجردة. واقع الحال أن مؤلفي مقالاتنا حللوا هذا التناقض من طريق التوصيات. من أصل 81 مقالة، هناك خمسة مقالات فقط اقتصرت توصياتها على طلب «المزيد» من الدراسات، مقابل 50 مقالة صيغت توصياتها بأسلوب الشيخ، و15 بأسلوب

الخير وواحد بأسلوب النقيب (المقالات الباقية كتبت من دون توصيات). بل إن المقالات الأميركية (وهي سوبر حيادية) هي أكثر من استخدم أسلوب الشيخ (80 بالمئة). وهذا ما سميناه سابقاً بوسواس الفاعل الاجتماعي. كأن المؤلف يريد أن يقدم نفسه بصفتين معاً: صفة العالم وصفة صاحب الدور الاجتماعي (شيخ، خير).

الظاهرة الثالثة، والتي لم يكن على ميلز أن يلاحظها في الأدبيات الأمريكية، تتمثل بالعالمية الشكلية. إن الفرق بين العدد القليل من المقالات التي تتفاعل مع الاتجاهات العالمية والعدد الكبير التي تذكر مفاهيم وتستهمل أدوات ومراجع أجنبية يجسد هذه النزعة.

الظاهرة الرابعة في التقاليد البحثية العربية تتجسد في المقالات غير الأميركية. كان ميلز قد استعمل تعبير «النظرية الفائقة» (Supreme Theory) لوصف هذا النوع من المقالات لكن مقالاتنا تقوم على المحاضرة والخطاب، أي أنها ليست «نظرية» بالمعنى الدقيق للكلمة، لأنها لا تخاطب الزملاء بل تخاطب المسؤولين والطلاب. ولذلك نسمي ما يشيع في مقالاتنا من هذه الزاوية بالنزعة الخطابية.

النزعات التي نتحدث عنها لا تنفي وجود دراسات تحليلية الطابع من الناحية المنهجية، والتي تقدم مساهمات معرفية في حقلها، وتتفاعل مع الاتجاهات العالمية بصورة أو أخرى. لكن حصة هذه المقالات قليلة، تبلغ نحو 7 بالمئة فقط من المجموع.

إن قوة النزعات المشار إليها وانتشارها في 81 مقالاً نشرت في 40 مجلة في 17 دولة عربية، تجسد استراتيجية الباحثين والناشرين معاً. ولهذا سميناها «تقاليد بحثية عربية». هذه التقاليد تعكس رغبة المؤلفين في النشر والترقية السريعة ورغبة الناشرين في الحضور على الساحة الأكاديمية. وبالتالي فإن هذه المقالات ليست «منفصلة عن المجتمع»، بل على النقيض تماماً، إنها كتبت من موقع اجتماعي متخيل وبناء على موقف اجتماعي (التجنب) وهي بالتالي متجذرة في صلب المجتمع العلمي التربوي، في شروط كتابتها وفي شروط نشرها وفي استخدامات هذا النشر.

المراجع

أبو رجيلي، خليل ([د.ت.]). الخلفية الاجتماعية للتلاميذ ونجاحهم المدرسي عام 1972 - 1973. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الأمين، عدنان (1980). التعليم والتفاوت الاجتماعي في مدينة صيدا. صيدا: المركز الثقافي للتعليم والدراسات الجامعية.

الأمين، عدنان (2005). التنشئة الاجتماعية وتكوين الطابع. بيروت: المركز الثقافي العربي.

- الأمين، عدنان (2016 أ). «وساوس البحث التربوي في الجامعات العربية». الأبحاث التربوية: العدد 26، ص 8 - 28.
- الأمين، عدنان (2016 ب). «الخداع البحثي في العلوم الاجتماعية». مجلة إضافات: العددان 33 - 34، ص 4 - 17.
- أنطون، جوزف و خليل أبو رجيلي (1975). عائدات النظام التربوي في لبنان، السنة الدراسية 1972 - 1973. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.
- جمعة، حسن (1972). «المنشأ الاجتماعي والاقتصادي للطلاب الراسبين في المرحلة الابتدائية الرسمية في مدارس بيروت». (رسالة كفاءة، كلية التربية - الجامعة اللبنانية).
- ديرويه، جان لوي (2005). «لاحصرية المؤسسات التعليمية ولا مركزيتها في فرنسا (1981 - 2003) من تجديد وسائل المساواة إلى إدارة شبكية». في: عدنان الأمين (محرر). إصلاح التعليم العام في البلدان العربية. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص 203 - 218.
- Abs, I. (1978). «Les Ecoles des pauvres au Liban.» (Thèse de doctorat, 3^{ème} cycle, Paris, Sorbonne).
- Atwater, Mary M. (2012). «Significant Science Education Research on Multicultural Science Education, Equity, and Social Justice.» *Journal of Research in Science Teaching*: vol. 49, no. 1, 01-05.
- Bernstein, Basil (1975). *Langage et classes sociales – Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron, (1970). *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bureau Internationale de l'Éducation (1971). *Le Milieu social des élèves et leurs chances de réussir à l'école*. Paris: Le Bureau.
- Castelli, Luciana, Serena Ragazzi and Alberto Crescentini (2012). «Equity in Education: A General Overview.» *Procedia-Social and Behavioral Sciences*: vol. 69, no. 24, December, pp. 2243-2250.
- Coleman, James [et al.] (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, James S. and Thomas Hoffer (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.
- Downey, Douglas B. and Dennis J. Condrón (2016). «Fifty Years Since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality.» *Sociology of Education*: vol. 89, no. 3, pp. 207-220.
- Hashemi, Alireza and Vito Intini (2015). *Inequality of Opportunity in Education in the Arab Region*. December, <<https://ssrn.com/abstract=2797695>> or <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2797695>>.

- Kraehe, Amelia M., Joni B. Acuff and Sarah Travis (2016). «Equity, the Arts, and Urban Education: A Review.» Urban Review: Issues and Ideas in Public Education: vol. 48, no. 2, pp. 220-244, <<http://search.proquest.com/docview/1826526651?accountid=8555>>.
- Mills, C. Wright (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Lahire, Bernard (1995) *Tableaux de familles: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Seuil.
- Rawls, John. *A Theory of Justice* (1971). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valin, Emile (1969). *Le Pluralisme socio-scolaire au Liban*. Beyrouth: Dar El Machreq éditeurs.

صدر حديثاً عن مركز دراسات الوحدة العربية

دولة الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية النزاعات الحدودية والعلاقات الدولية في الخليج

نورة صابر بن عبلان المزروعى



تمثّل قضية النزاع على الحدود في المنطقة العربية واحدة من القضايا الخلافية المتوارثة من حقبة الاستعمار المباشر ودور القوى الغربية المستعمرة في رسم الحدود بين الكيانات القطرية العربية بناء على مصالحها الاقتصادية والجيوستراتيجية في المنطقة.

يبحث هذا الكتاب في أزمة الحدود بين دولة الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية، دور الحقوق التاريخية والموارد الطبيعية والممار البحرية في هذا النزاع. كما يلقي الكتاب الضوء على موازين القوى المحلية وعلى الوساطة البريطانية وسياسات المحاور الأمريكية في المنطقة وانعكاسها على مخرجات التفاوض بين البلدين.

240 صفحة

الثمن: 20 دولاراً أو ما يعادلها