17. Uluslararası Güncel Araştırmalarla Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metinleri

Book of Proceeding 17th International Congress on Social Studies with Recent Research

كتاب المتون الكاملة للمؤتمر الدولي السابع عشر للدراسات الاجتماعية والتاريخية والقانونية

Editörler - المحررون – Editors

Hatem Fahd Hno - Sami Baskın

VI. Cilt - المجلد السادس- Volume VI

ISBN: 978-625-00-1719-7

Yayımlanma Tarihi (Publishing Date): *06.11.2023*

Yayınevi (Publishing House): Recent Academic Studies

17. Uluslararası Güncel Araştırmalarla Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metinleri

كتاب المتون الكاملة للمؤتمر الدولي السابع عشر للدراسات الاجتماعية والتاريخية والقانونية

Book of Proceeding 17th International Congress on Social Studies with Recent Research

Editörler: *Hatem Falıd Hno, Sami Baskın*

Kapak Resmi: Photo by Lucas Hoang on Unsplash

Arka Kapak Resmi: Photo by Karsten Winegeart on Unsplash

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

1. Basım, Elektronik Kitap (Çevrim içi / Web tabanlı)

210 x 297 *mm*

Kaynakça var, dizin yok.

ISBN 978-625-00-1719-7

1. Sosyal Bilimler 2. Kongreler ve toplantılar 3. Tam Metinler

PDF yayın

Yayımlanma adresi: https://www.recentsocialstudies.org/tr/

Recent Academic Studies

Yeni Pazar Mh. Ali Okumuş Cad. Mevlana Sitesi A Blok – Çayeli / Rize

Kongre Onursal Başkanı - Honorary President

Prof. Dr. İbrahim Özcoşar - Rector of Mardin Artuklu University, Türkiye

Düzenleme Kurulu Organizing Board

Düzenleme Kurulu Başkanı - Head of the Organizing Board

Prof. Dr. Şinasi Akdemir - Çukurova University, Türkiye

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Dr. Basila Najib - Université Dr. Taher Moulay - Algeria
Dr. Bouafia Abdel Razzaq - University of Batna - 1 – Algeria
Dr. Bouhata Rabah - Université Batna 2- Algérie
Dr. Esat Layek - Tokat Gaziosmanpaşa University - Türkiye
Dr. Iivrufat Safia - Mouloud Mamari University, Tizi Ouzou - Algeria
Dr. Nouria Soualemiya - Mustapha Stambouli University, Mascara - Algeria
Dr. Said Assil - Regional Center for Education and Training Professions – Morocco
Dr. Saji Meshaal Rashid - University of Mosul – Iraq
Dr. Sakina Zawaghi – University of Beji Mokhtar – Algeria
Dr. Saleh Al-Mukhtar Abu Bakr - Zintan University – Libya
Lecturer Afnan Mazhar Farhoud - Bilad Al-Rafidain University College – Iraq
Lecturer Farhan Hawi Ahmed - Directorate of the Sunni Endowment, Salah El-Din - Iraq
Lecturer Nada Mahmoud Thanoun Al-Kulbereh - University of Mosul – Iraq
Mahgoul-Benhocine Karima - Université des sciences et technologies Houari Boumediene - Algeria
Prof. Dr. Ahlam Saleh Wahb - University of Mosul - College of Basic Education - Iraq
Prof. Dr. Ahmed Hasan - Journal of Nile Cairo – Egypt
Prof. Dr. Ebtessam M. El Shokrofy - Damanhour University - Egypt
Prof. Dr. Gehan M. Anwar Deeb - October 6 University - Egypt
Prof. Dr. Hatem Fahad Hanoo - University of Mosul – Iraq
Prof. Dr. Ömer Bozkurt - Mardin Artuklu University, Türkiye
Prof. Dr. Shymaa Abdel Aziz Al Daly - Al Azhar University - Egypt
Prof. Dr. Sid Ahmed Sufyan - University of Annaba - Algeria
Prof. Dr. Souhaila Laghris - Mustapha Stambouli University, Mascara – Algeria

Üniversite Tarafından Bu Kongre İçin Görevlendirilmiş Düzenleme Kurulu Üyesi*

Prof. Dr. Ömer Bozkurt - Mardin Artuklu University, Türkiye

Değerlendirme Kurulu Başkanı – Head of The Evaluation Board

Prof. Dr. Hatem Fahad Hanoo - University of Mosul – Iraq

Değerlendirme Kurulu - Evaluation Board

Prof. Dr. Abdul Rahman bin Omar bin Ahmed Al-Madkhali - Jazan University – Saudi Arabia
Prof. Dr. Aggo Ali - Batna University 1- Algeria
Prof. Dr. Alaa Hammad Rajah - University of Baghdad – Iraq
Prof. Dr. Ali Hamza Abbas - University of Mosul – Iraq
Prof. Dr. Ali Muhammad al-Ahmar - University of Maiduguri – Nigeria
Prof. Dr. Ayşe Çalık Ross - Kocaeli University – Türkiye
Prof. Dr. Belhadry Loufa - University of Abdelhamid Ben Badis, Mostaganem – Algeria
Prof. Dr. Boukhal Lakhdar - Salehi University Center – Algeria
Prof. Dr. Faten Mowaffaq Fadel - Al-Hamdaniya University – Iraq
Prof. Dr. Gehan M. Anwar Deeb - October 6 University – Egypt
Prof. Dr. Hana Salem Daye - University of Mosul – Iraq
Prof. Dr. Hanaa Shweikh – Fayoum University – Iraq
Prof. Dr. Hatem Fahad Hnoo - University of Mosul - Iraq
Prof. Dr. Hatice Demirbaş - Ankara Hacı bayram Veli University – Türkiye
Prof. Dr. Hayat Kuttab - M'sila University – Algeria
Prof. Dr. Kifah Abbas Ramadan - University of Mosul – Iraq
Prof. Dr. MA Hebin - Northwest Minzu University - P. R. China
Prof. Dr. Mohamded Mohy El Din Ahmed - Minya University, Egypt
Prof. Dr. Mujeebur Rahman - Jawaharlal Nehru University – India
Prof. Dr. Nadia Khair El-Din Aziz El-Sayed Hatem - University of Mosul – Iraq
Prof. Dr. Omayma Ghanem Zidan - Egyptian cultural advisor in China – Egypt
Prof. Dr. Ömer Bozkurt - Mardin Artuklu University – Türkiye
Prof. Dr. Raghad Abdul Karim Ahmed - University of Mosul – Iraq
Prof. Dr. Rana Salam - Secretariat of Al-Nahrain University – Iraq
Prof. Dr. Shereif Abu ElMakarem - The Higher Institute of Languages in El Mansoura – Egypt
Prof. Dr. Sherine El Shoura - Benha University – Egypt
Prof. Dr. Yehia Kamel - Suez Canal University – Egypt
Prof. Naglaa Sweed Ibrahim Salih - The Open College of Education - Al-Karkh Study Center - Iraq
Assoc. Prof. Dr. Birgül Bozkurt - Mardin Artuklu University – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Kadir Karagöz - Manisa Celal Bayar University – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. M. Raşit Akpınar - Selçuk University – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Mücahit Yüksel - Necmettin Erbakan University – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Yusuf Bilgin - Bayburt University – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Z. Banu Dalaman - İstanbul Topkapı University – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Zübeyir Ovacık - Selcuk University – Türkiye
Dr. Ahmed Muhammad Qadan - Al-Qasimi Academy - Palestine
Dr. Ali bin Munawer bin Rada Al-Juhani - Tabuk University - Saudi Arabia
Dr. Ayben Kayın - Selçuk University – Türkiye
Dr. Ayfer Erdoğan Şafak - Yıldız Teknik University – Türkiye

Dr. Ayhan Şen - T.C. Cumhurbaşkanlığı Diyanet İşleri Başkanlığı – Türkiye
Dr. Aylin Akyol - Adıyaman University – Türkiye
Dr. Bahia Ben Sagheer - Université Abdelhamid Mehri Constantine 2- Algeria
Dr. Devran Bengü - İstanbul Arel University – Türkiye
Dr. Hasan Turgut - T.C. Cumhurbaşkanlığı Diyanet İşleri Başkanlığı – Türkiye
Dr. Hassan Kassab - Ibn Zohr University, Agadir – Morocco
Dr. Hülya Yiğit Özüdoğru - Ankara Hacı Bayram Veli University – Türkiye
Dr. Işılay Bilgiç - İstanbul Okan University – Türkiye
Dr. İsmail Öztürk - Tokat Gaziosmanpaşa University – Türkiye
Dr. Kerkour Mohamed - Tissemsilt University – Algeria
Dr. Liqa Khalil Ismail, Nineveh Directorate of Education / Al-Ma'rifah Secondary School for Girls – Iraq
Dr. Majed Abdel Aziz Al-Khawaja - University of Jordan – Jordan
Dr. Moaz Abdul Latif Al-Nayef - Zayed University. Abu Dhabi - United Arab Emirates
Dr. Mohamed Adel Amtareed - Libya
Dr. Mohamed Faridi - Hassan I University, Settat – Morocco
Dr. Mostafa Yahya, University Center of Nour El-Bashir El-Beidh – Algeria
Dr. Mubaraka Saad Al-Ghariani - Libyan Authority for Scientific Research, Ministry of Higher Education and Scientific Research - Libya.
Dr. Nur Thani - Bayero University, Kano – Nigeria
Dr. Osama Muhammad Salous - Al-Istiqlal University – Palestine
Dr. Resul Telli - Çukurova University – Türkiye
Dr. Sahra Khmeili - University of Badji Mokhtar, Annaba – Algeria
Dr. Saja Qahtan Muhammad - University of Mosul – Iraq
Dr. Sami Bayrakcı - Selçuk University – Türkiye
Dr. Sherin Samir - October 6 University – Egypt
Dr. Sima Faisal Muhammad - University of Mosul – Iraq
Dr. Suat Dönmez - İstanbul Topkapı University – Türkiye
Dr. Şaban Banaz - Tokat Gaziosmanpaşa University – Türkiye
Dr. Tariq Mahdi Abbas Obaid - Directorate of Education of Babylon – Iraq
Dr. Tawfiq Abubakar - University of Bayero - Kano – Nigeria
Dr. Wathiqah Hazem Jassim - General Directorate of Education, Nineveh – Iraq
Dr. Wessam Khairi Morsi - British University in Egypt (BUE) – Egypt
Dr. Yasia Selima - Higher National School of Political Sciences – Algeria
Dr. Yasser Ahmed Juma – Bahrain
Dr. Zahia Souissi - Higher School of Teachers Bouzareah - Sheikh Ben Mohamed Brahimi El Meili Algerian
Dr. Zobayer Ahmed - International Islamic University Chittagong – Bangladesh
Lecturer Musaye Konak Özçelik - Mardin Artuklu University – Türkiye
PhD Student Gülcan Olçum - İzmir Katip Çelebi University – Türkiye

Sekreterya - Secretariat

Dinçer Bektaş

مقدمة

مع تطور مناهج البحث العلمي وتنوع غاياته ومراميه ، غدت العلوم الاجتماعية والتاريخية والقانونية أكثر التصاقا بالحياة المتسارعة ، ففي كل يوم كشف جديد ، وفي كل حين نظريات متجددة ، تثبت على الدوام أن العلم الذي لا يزكو يموت ، وزكاء كل علم ومعرفة في إنفاقه في قاعات الدرس وتحصيله بين أوراق الكتب والمجلات ، ولكن أنى لصاحب العلم أن بسطع ، وللمعرفة أن تزكو إذا كنا جزرا متباعدة لا تتصل ببعضها بوثائق يسند بعضها بعضا.

من هنا تأتي أهمية المؤتمرات والملتقيات العلمية التي تجسر تلك الهوة بين العلماء فيجتمع عالم آثار مصري بزميله العراقي ، ويلتقي عالم فقه مجدد من المغرب بعالم من تركيا ، ويتناقش عالم من الجزائر مع باحث من مصر ، ويلتقي ابن سواحل عمان بابن شواطئ تونس ، فتزداد المعرفة وتزكو ، ويبدأ حبل من الود سبيلا الى التعارف وتلاقح الافكار مهما كانت متباعدة.

لقد حرصنا في جمعية احترام العلوم على الوفاء بمؤتمراتنا في موعدها كل حين ، وفي كل مرة نأمل أن نحمل جديدا للباحثين يرفع من سوية البحث العلمي من جانب ، ويسهم في رفع سوية وكفاءة وتصنيف جامعاتنا من جانب آخر.

من هنا كان لنا الحظ في مؤتمرنا السادس عشر أن نحصل على التعريف الالكتروني DOI بحيث غدا لكل بحث يقدمه الباحثون يمتلك شيفرة تعريفية عى شبكة الانترنت تحفظ حقه كمؤلف وتضمن حضور اسمه عند العطف والاقتباس ، في خطوة نرجو منها أن تكون حفظا لحقوق مؤلفينا من جانب ، وتغدو أبحاثهم أكثر اعتمادية في الجامعات.

و ان لابد لكل عمل ان يشوبه الخلل والنقصان فإن الكمال لله سبحانه وتعالى وحده فنرجوا ان نكون وفقنا بهذا العمل خدمة للعلم والمعرفة ومن الله التوفيق

رئيس المؤتمر

ÖN SÖZ

17. Uluslararası Güncel Araştırmalarla Sosyal Bilimler Kongresi, 02-06 Kasım 2022 tarihlerinde Antalya'da gerçekleşti. Bu kongre, Saygın Bilim Derneği'nin (Saybilder) organizasyonunda ve Mardin Artuklu Üniversitesi başta olmak üzere pek çok uluslararası akademik birimin ilmi desteği ile düzenlenmektedir. Kongreye 6 farklı ülkeden davetli konuşmacı katıldı. Aynı zamanda Türkçe, İngilizce ve Arapça duyurular yapılarak bilim insanlarına çağrıda bulunulmuştur. Bu çağrılar sonucunda 41'i Türk bilim insanları tarafından ve 82'si farklı ülkelerden (Belçika, Cezayir, Filistin, Irak, Mısır, Morocco, Suudi Arabistan, UAE ve Ürdün) katılan bilim insanları tarafından hazırlanmış toplam 123 sözlü bildiri sunuma uygun bulunmuştur. Tüm bildiriler üç hakemin onayına sunulmuştur. Hakemlerin en az iki tanesinden olur alan bildiriler programa dâhil edilmiştir. Aksi takdirde bir görüş bildirildiğinde ise bildiriler ret edilerek başvuruları iptal edilmiştir. Bu süreç içerisinden bildirilerin önemli bir kısmına hakemlerden düzeltme talebi gelmiştir. Hakemler tarafından talep edilen düzeltmelerin yapılıp yapılmadığı da özenle kontrol edilmiş ve düzeltilerden sonra kabul mektupları düzenlenerek yazarlarına gönderilmiştir.

Bu kitapta kongrede sunum yapan bilim insanlarının bildirinin tam metinleri yer almaktadır. Kongreye iştirak edemeyen ve bu konulara ilgi duyan kimselerin metinlerden istifade edebilmesini sağlayacak olan bu çalışmanın bilim dünyasına hayırlara vesile olmasını diliyorum.

06.11.2023

Düzenleme Kurulu Başkanı

İçindekiler - فِهرِس - Contents

Atakum Belediyesi: Yaşampark Engelli Kültür, Sanat ve Eğitim Merkezi 1122
Dr. R. Kıvanç Arslan

Bağımlılıkla Mücadele Kapsamında Ankara Büyükşehir Belediyesi Özgür Köy Projesi 1134
Dr. R. Kıvanç Arslan

Ontolojide Üçüncü Yol: Trializm 1146
Doç. Dr. Selami Atakan Altınörs

Sosyal Medyada Çocuk İstismarının Tetikleyicisi Olarak Hatalı Anne Baba Tutumları Üzerinde Bir Değerlendirme 1155
Öğr. Gör. Dr. Yasemin Tarcan

İyi Oluş Göstergeleri Kamu Politikaları İçin Bir Hedef Olabilir Mi? 1165
Dr. Ümit Acar

Töz Problemine Russell'ın Yaklaşımı 1184
Doç. Dr. Selami Atakan Altınörs

Futbolcuların Maksimal Kuvvetleriyle Boy Uzunluğu, Vücut Ağırlığı ve Beden Kütle İndeksleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi 1190
Doç. Dr. Cem Sinan Aslan
Doç. Dr. İzzet Karakulak
Doç. Dr. Ender Eyuboğlu

Futbolcularda Çok Tekrarlı Maksimum Kuvvet Hesaplama Formüllerinin Karşılaştırılması 1198

Doç. Dr. Cem Sinan Aslan

Doç. Dr. Ender Eyuboğlu

Gülay Özkan Çiftçibaşı

10-13 Yaş Çocuklarda Statik ve Dinamik Dengenin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ... 1207

Doç. Dr. Ender Eyuboğlu

Doç. Dr. Cem Sinan Aslan

Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Çocuklarda Hareket Eğitimi ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Derlenmesi 1214

Doç. Dr. İzzet Karakulak

Yeşim Falay

Sporcu Performansında Kalp Atım Hızı ve Laktat Takibinin Bilimsel Temelleri 1222

Doç. Dr. Ender Eyuboğlu

Doç. Dr. İzzet Karakulak

Doç. Dr. Cem Sinan Aslan

إسهامات علماء الغرب الإسلامي في التعايش الديني من خلال نوازل الونشريسي (914هـ) 1227

سعيد اربيعة

الدكتور محمد المنتار

L'influence Du Capital Social Entrepreneurial Et Performance Au Sein Des Structures De L'economie Sociale Et Solidaire 1243

Soraya Inariten

Khadija Angade

سوسيولوجيا التمايز: المدرسة وإشكالية اللامساواة 1255

الصديق الصادقي العماري

الدكتورة سعاد اليوسفي

سوسيولوجيا التمايز: المدرسة وإشكالية اللامساواة

الصديق الصادقي العماري

باحث في سلك الدكتوراه، علم الاجتماع

جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، المغرب

الدكتورة سعاد اليوسفي

جامعة محمد الخامس بالرباط

الملخص:

تسعى هذه المقالة إلى الوقوف عند أهم العوامل المتدخلة في اللامساواة بين المتعلمين في الاستفادة من كل ما يقدم داخل المؤسسة التعليمية من معارف وقيم ومواقف وسلوكات، وذلك من خلال تحليل ومناقشة مجموعة من المتغيرات الاجتماعية والتي يدخل فيها الأسري والثقافي والقيمي واللغوي اللِّسني، وكذا نوعية المناهج والمحتويات التي تعتمدها المدرسة كمؤسسة للتربية والتكوين، ومحاولة استخلاص أهم الانعكاسات التي تخلفها ظاهرة اللامساواة بين المتعلمين على مستوى التحصيل الدراسي، وتأثير ذلك على مستقبلهم المهني في سوق الشغل. ولتحقيق ذلك تم الاستنجاد بمجموعة من الأطر النظرية العلمية لتبرير كل النتائج، واعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وكذا المنهج الجدلي الذي يعتمد على علاقات التأثير والتأثر بين البنيات والمؤسسات الاجتماعية مثل المدرسة والأسرة وجماعة الأقران وغيرها.

الكلمات المفاتيح: السوسيولوجيا-التمايز-المدرسة-اللامساواة.

Abstract

This research aims to identify the most important factors involved in inequality among learners to benefit from in terms of knowledge, values, attitudes and behaviors in the educational institutions. This is through analyzing and discussing some social variables such as family, cultural, value and linguistic, as well as the quality of curricula and contents. Schools adopts these variables as an institution for education and training, and an attempt to extract the most important consequences of inequality among learners at the level of academic achievement, and its impact on their professional future in the labor market. To achieve this, a set of scientific theoretical frameworks were used to justify all the results, and the analytical descriptive approach was adopted along with the dialectical approach that relies on the relationships of influence and vulnerability between social structures and institutions such as the school, the family, the peer group etc.

Keywords: Sociology– differentiation-school– inequality.

تقديم

تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية تهدف في ظاهرها إلى التربية والتكوين، سعيا لتحقيق عمليات التنمية بدءا من الفرد ووصولا إلى المجتمع. والفكر التنموي المعاصر لا يقتصر فقط في مفهوم التنمية على الجانب الاقتصادي بقدر ما يركز على جميع الجوانب التي تتعلق بالإنسان بما فيها التربوي والسياسي والبيئي وعوامل أخرى، لذلك فإن أي تصور لهذه المؤسسة يجب أن يراجع من داخل إطار التصور الاجتماعي الشامل، ولاشك أن هذا التصور الأساسي يدفع لدراسة علاقة المتعلم بغيره من المتعلمين، وعلاقته بالمدرسين والإدارة التربوية، وبالتنظيم العام من داخل المدرسة، وما يوجد خارجها من تنظيمات اجتماعية أخرى بما فيها الأسرة وطابعها الثقافي، والجمعيات ونوع توجهاتها وأنشطتها، والإعلام والرسالة التي يمررها، والقيم والأخلاق المؤطرة للمجتمع نفسه، وكذا نوع وأبعاد اللغة المتداولة وعلاقة هذا كله بالمناهج

والبرامج الدراسة والفلسفة التربوية للمنظومة التربوية ككل، وغيرها من الخصائص والمميزات.

إن التنوع والاختلاف في خصائص ومميزات البنيات الأسرية والاجتماعية والقيمية والثقافية واللغوية...، يساهم بشكل كبير في اختلاف درجة اكتساب التلاميذ لقيم وأخلاق وسلوكات المجتمع مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وتربيتهم على أسس متينة تأهيلهم لكي يكون قادرين على الاندماج داخل المجتمع، خاصة أمام وجود عنف رمزي وصراع إيديولوجي من داخل المدرسة، والاحتكام إلى عامل الانحدار الاجتماعي في الحكم على الكفاءة والتفوق، كذلك إشكال العائق اللغوي أو المادي، وغيرها من العوامل التي تعوق تحقيق فعل التعليم والتعلم، مما يخلق لدى التلاميذ إحساسا بالغربة بل انسلاخا من عالمهم وثقافتهم الأصلية.

فما علم اجتماع التربية أو سوسيولوجيا التربية؟ وما أهم العوامل المحركة للاامساواة أمام التربية؟ وكيف تؤثر هذه العوامل على التفوق الدراسي للتلميذ؟

1. سوسيولوجيا التربية

إن قابلية التربية أو المؤسسة التربوية للملاحظة السوسيولوجية، أصبحت من القضايا الأساسية التي تشغل المهتمين بهذا الميدان، بحيث انكبت الدراسات السوسيولوجية على البحث والتنقيب عن الأدوار والخلفيات الإيديولوجية التي تقوم بها التربية أو المؤسسات التربوية داخل المجتمع، يمكن القول إذن، بأن السوسيولوجيا لعبت دورا أساسيا في الكشف عن مرامي وأهداف التربية والمؤسسات التربوية، وعن أبعادهما السياسية والاقتصادية والاجتماعية. فقد تأسس الحضور الفعلي للسوسيولوجيا في الفعل التربوي منذ "إميل دوركهايم" Émile Durkheim في كتابه(التربية الأخلاقية)[1]، وكتابه الثاني(التربية وعلم الاجتماع)[2]. و"جون ديوي" (John Dewey) في كتابه(عقيدتي التربوية) عام 1897، و(المدرسة والمجتمع) عام 1899، ثم كتابه(الديمقراطية والتربية) عام 1916[3]. كما ظهرت كتب أخرى تهتم بالمدرسة في أبعادها المجتمعية، مثل "ألفريد بنييه" (Alfred Binet) في دراسته حول البيداغوجيا التجريبية التي سعى من خلالها تشخيص الفشل الدراسي ووضع مقاييس الذكاء، وقد اهتم في كتابه(الأفكار المعاصرة حول الأطفال)[4]، بالتشخيص التجريبي للإخفاق المدرسي.

وهناك مجموعة أخرى من الدارسين والفلاسفة والباحثين الذين اهتموا بسوسيولوجيا المدرسة بشكل صريح أو بشكل ضمني، أمثال: "كارل ماركس"(Karl Marx) في كتابه(رأس المال)[5]، و"ماكس فيبر" Max

---

[1] Émile Durkheim, L'éducation morale, presse universitaire du France (puf), Paris,1963.

[2] Émile Durkheim, Éducation et sociologie, 1922. puf, Paris,1966.

[3] وظفة(علي أسعد)، وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2004، ص 8-9.

[4] Alfred Binet, Les idées modernes sur les enfants, paris, flammarion, réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget, 1919.

[5] Karl Marx, Le capital, traduction: Joseph Roy, Maison d'édition: Maurice Lachâtre, Paris, 1872.

(Weber) في كتابه(الاقتصاد والمجتمع)[6]، و"بول لابيي"(Lapie Paul) في كتابه(المدرسة والمجتمع)[7]، و"فيبلين ثورستاين"(Veblen Thorstein) في كتابه (التعليم العالي في أمريكا)[8]، و"والر ويلارد" Waller (Willard) في كتابه(سوسيولوجيا التدريس)[9]، إضافة إلى دراسة "كارل مانهايم"(Karl Mannheim) بعنوان: (السوسيولوجيا كسياسة للتربية)[10]...، بعد عملية التأسيس ستتوالى الأبحاث والدراسات التي تحاول دراسة التربية والمؤسسة التعليمية من زاوية نظر اجتماعية بالتركيز على العلاقة التفاعلية في إطار التأثير والتأثر مع مؤسسات المجتمع الأخرى.

فعلاقة الطفل بالتربية هي علاقة تاريخية قديمة قدم الوجود الإنساني، هذه العلاقة لا يجب أن ننظر إليها دائما من المنظور البيداغوجي والاستراتيجيات المفاهيمية التعليمية فقط، بل يجب أن تدرس وتؤخذ بعين الاعتبار من خلال كل ما يتعلق بالمؤسسات التي تؤثر من بعيد أو قريب على تنشئة الطفل. وسوسيولوجيا التربية هو ذلك العلم الذي يطبق مبادئ علم الاجتماع على التربية ويعتبر أن التربية تمارس تأثيراتها لا في المدرسة وحدها فقط، ولكن من خلال مؤسسات اجتماعية أخرى متعددة مثل الأسرة والبيئة المحلية والمجتمع وما يوجد فيه من وسائط ثقافية أخرى.

و يدرس علم اجتماع التربية(La sociologie de l'éducation) التربية أو المدرسة على حد سواء، على أساس أن التربية ظاهرة اجتماعية، والمدرسة مؤسسة اجتماعية لها ثوابتها ومتغيراتها، فسوسيولوجيا التربية تدرس كل الظواهر المتعلقة بمجال التربية والتعليم والمؤسسة التعليمية. وفي هذا الإطار يرى أحمد أوزي أن "علم الاجتماع التربوي يقوم بدراسة أشكال الأنشطة التربوية للمؤسسات، كأنشطة المدرسين والتلاميذ والإداريين داخل المؤسسات المدرسية. كما يقوم بوصف طبيعة العلاقات والأنشطة التي تتم بينهم. كما يهتم علم الاجتماع التربوي بدراسة العلاقات التي تتم بين المدرسة وبين مؤسسات أخرى، كالأسرة، والمسجد، والنادي. كما يهتم بالشروط الاقتصادية والطبيعية التي تعيش فيها هذه المؤسسات، وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها"[11]. ومن هذا المنطلق، يهتم علم اجتماع التربية بكل ما له علاقة بالتلميذ داخل المؤسسة التعليمية من حيث الأنشطة والممارسات الصفية، ونوع العلاقات التفاعلية التي تتم بين جميع مكونات المجتمع المدرسي، إضافة إلى نوع الروابط التي تربط المؤسسة التعليمية بمؤسسات المجتمع الأخرى في إطار التأثير والتأثر المتبادل، وبذلك يدرس الظروف والضوابط والخصوصيات التي تحكم سير

---

[6]Max Weber, Economie et société, introduction de Hinnerk Bruhns, traduction: Catherine Colliot-Thélène et Françoise Laroche, la découverte, Paris, 1998.

[7]Lapie Paul, École et société, textes choisis, introduits et présentés par Hervé Terral, Paris, L'Harmattan, coll. logiques sociales, 2003.

[8]Veblen Thorstein,*The higher learning in america, a memorandum on the conduct of universities by business Men*, stanford, academic reprints,1954.

[9]Waller Willard, The sociology of teaching, New York, russel & russel, 1932.

[10]Karl Mannheim, Sociology as political éducation, édited and translated, with colin loader, new brunswick, transaction publishers, 2001.

[11]أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص167.

هذه المؤسسة ونوع النتائج المحققة، والأسباب الحقيقية في الإخفاق والنجاح.

وفي نفس السياق، ومن وجهة نظر أخرى، يرى عبد الكريم غريب أن سوسيولوجيا التربية هي "علم يدرس التـــأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيو–ثقافي لأسر المتمدرسين، وتوقعات المدرسين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من طرف التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية... يمكن تحديد موضوع سوسيولوجيا التربية في التساؤل العلمي حول نوعية الروابط القائمة بين المؤسسات التربوية المختلفة وبين باقي البنيات والأطر الاجتماعية الأخرى: ماهي الوظيفة التي تقوم بها تلك المؤسسات داخل مجتمع ما؛ وما مدى مساهمتها في تنشئة الأفراد؟ وإلى أي حد تحدث تعديلات في الهرمية الاجتماعية القائمة (الحركية الاجتماعية)؟ وما مدى تأثيرها في البنيات الثقافية؟ وما علاقتها بالبنيات المهنية والثقافية الموجودة؟ تلك أهم التساؤلات التي تطمح سوسيولوجيا التربية للإجابة عنها، مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات القائمة بين المجتمعات المتنوعة"[12]. وبهذا المعنى، تعد سوسيولوجيا التربية علما قائم الذات، له موضوعه ومنهجه الخاص، يدرس تأثير الظواهر الاجتماعية على التحصيل والتفوق الدراسي للتلاميذ، سواء تعلق الأمر بطبيعة البنيات الأسرية وتكوينها الثقافي والتعليمي، أو الدخل الفردي ومستوى المعيشة، أو طريقة تمثل القيم المجتمعية، أو حتى الطريقة التي يشتغل بها النسق التربوي، ونوع الفلسفة التربوية المؤطرة للغايات والأهداف.

إن سوسيولوجيا التربية تهتم بالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية، ودراسة المؤسسات التي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية، وربط التكوين بوظيفته الاجتماعية والإيديولوجية، والتركيز على وظيفة التنشئة الاجتماعية ووظيفة التمدرس. ويرى محمد الشرقاوي أن "علم اجتماع التربية يعنى بدراسة أنظمة التعليم، ودراسة الظواهر المدرسية، مع دراسة مختلف العلاقات التي تكون بين المدرسة ومخلف المؤسسات الأخرى، مثل: الأسرة، والسياسة، والاقتصاد، أي دراسة الآليات المدرسية كالمدخلات والعمليات والمخرجات. وتتمثل المدخلات في التلاميذ والمدرسين والإدارة. ويتميز تلاميذ المدرسة، بخصائص فيزيولوجية، ونفسية، واجتماعية، علاوة على السمات التالية: السن، والجنس، والمستوى الثقافي، والأصل الاجتماعي. أما المدرسون والإداريون، فيتميزون بالمتغيرات المهنية والحرفية والسياسية والنقابية، مثل: مستوى التكوين، وطريقة التوظيف، والوضعية داخل البنية المجتمعية، والتوجهات السياسية والنقابية"[13].

2.المدرسة وإشكالية اللامساواة: نماذج وقضايا

يعد بيير بورديو (Pierre Bourdieu) و جان كلود باسرون Jean–Claude Passeron من الباحثين

[12]غريب (عبد الكريم)، المنهل التربوي، الجزء2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص 864.

[13]Mohamed Cherkaoui, Sociologie de l'éducation, que sais-je, puf, Paris, 1999, pp: 3-5.

البارزين الذين اشتغلوا على الجانب الإيديولوجي للتربية، ضمن نظرية الصراع، من حلال تركيزهما على مفهوم إعادة الإنتاج بالتحليل والدراسة والتقويم، وتمثل ذلك في كتابهما (إعادة الإنتاج). وبهذا أعطيا ولادة ثانية لسوسيولوجيا التربية، وقد انطلقا من فرضية أساسية، تتمثل في كون المتعلمين لا يملكون الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي. ويرجع هذا الاختلاف إلى التراتبية الاجتماعية، والتفاوت الطبقي، ووجود فوارق فردية داخل الفصل الدراسي نفسه. ومن ثم، فقد قادت الأبحاث السوسيولوجية والإحصائية بورديو وباسرون إلى استنتاج أساسي هو: أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة ليست ثقافة موضوعية أو نزيهة ومحايدة، بل هي ثقافة تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة. ومن ثم، ليست 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 والانتخاب. ومن ثم، فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز"[14].

فالوظيفة الأساسية للمدرسة، حسب بورديو وباسرون، هي وظيفة إيديولوجية، لأن المدرسة تمارس العنف الرمزي، وتسعى إلى تكرار نفس الأنماط الثقافية النخبوية، وتقسيمات المجتمع الرأسمالي، وبالتالي هي مؤسسة غير عادلة تكرس اللامساواة الاجتماعية، وبهذا "هي جهاز مهمته نقل وترسيخ الأفكار المهيمنة لإعادة إنتاج تقسيمات المجتمع الرأسمالي وجعل النخبوية عملا مشروعا، فالنظام التربوي في نظر بيير بورديو وباسرون يشكل عنفا رمزيا قصديا مفروضا من طرف سلطة ذات نسق ثقافي سائد"[15]. ويترتب عن كل هذا أن المدرسة الوطنية هي مؤسسة غير ديموقراطية، ولا تحقق العدالة الاجتماعية، لأنها تخدم مصالح الطبقة المهيمنة والأقلية المحظوظة.

وانتقد رواد مدرسة فرانكفورت الاتجاه الوضعية عند السوسيولوجي «أوجست كونت»، (August Comte) الذي كان يعنى بدراسة الظواهر الاجتماعية دراسة علمية موضوعية تجريبية، باستخدام الملاحظة والتكرار والتجربة، وربط الأسباب بمسبباتها، بغية فهم الظواهر العلمية فهما علميا دقيقا، كما كان هذا الاتجاه يهتم أيضا بوصف الظواهر دون تفسيرها؛ لأن التفسير يرتبط في منظور الوضعية بالتأملات الفلسفية والميتافيزيقية، واستبعدت الوضعية البعد الإنساني والتأملي والأخلاقي في عملية البحث، فقد اتخذ أصحاب مدرسة فرانكفورت موقفا مناهضا لها، فانتقدها «ثيودور أدورنو» (Theodor W. Adorno) لعجزها عن اكتشاف المصلحة الذاتية التي قد تسهم في تحقيق تقدم موضوعي، بسبب القصور الكامن في أسسها المنهجية، وفشلها في إقامة صلة قوية بين المعرفة من ناحية، والعمليات الاجتماعية الحقيقية من ناحية أخرى. لذلك، انتقدها يورغن هابرماس (Jürgen Habermas) بسبب طبيعتها المحافظة، وقصورها عن

[14] المير خالد وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995، ص 12.

[15] الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط2، 2015، ص 49.

فهم العلاقة الخاصة بعلم الاجتماع والتاريخ، انطلاقا من أن علم الاجتماع الوضعي لا يأخذ في اعتباره دور التحولات التاريخية في تشكيل المجتمعات.

كما انتقدت المجتمعات الصناعية المتقدمة في القرن العشرين، والإيديولوجيات السائدة، والفاشية المستبدة، والنزعة المعادية للسامية إبان وصول النازية إلى الحكم، "هذه المدرسة ظهرت كرد فعل على النظريات النقدية للعقل المثالي عند كانط وهيجل، بالاعتماد على القراءة الماركسية الجدلية، والاستعانة بالمادية التاريخية. ووقفت إزاء النظريات البورجوازية التي مارست صنوفا من السلطة الفكرية، ورفضت الفصل بين النظرية والممارسة، بعد أن كانت النظرية في المثالية الألمانية هي المفضلة. وباختصار، فإن مدرسة فرانكفورت انتقدت النزعة العلمية المغالية، وانتقدت أيضا العقلانية العلمية التقنية، باعتبارها شكلا من أشكال الهيمنة التي ميزت الرسمالية الأكثر تطورا"[16]. وقد كان نقد النظام التربوي السائد في تلك المرحلة أحد الموضوعات التي شمل عملية النقد، وذلك لأنه شكلا من أشكال الهيمنة وممارسة السلطة والتعسف، وبحكم امتداداته إلى المجتمع.

نظرية مدرسة فرانكفورت حول الثقافة تساعدنا على فهم وتحليل دور المدرسة في إعادة الإنتاج، وتلقي الضوء على الدور السياسي للمؤسسة التعليمية، والمتمثل في تمرير خطاب الهيمنة، والتبرير الأيديولوجي للنظام الاجتماعي القائم. يمكن النظر إلى البيداغوجيا النقدية تاريخيا باعتبارها تطبيقا لمبادئ النظرية النقدية الماركسية لمدرسة فرانكفورت في مجال التربية، كما يمكن تتبع أثارها باعتبارها امتدادا للمبادئ النقدية التي عبر عنها جان ديوي (John Dewey). ولكن "الارتباط التطوري الأكثر مباشرة هو ذلك الذي يصل البيداغوجيا النقدية ب «باولو فرير» (1921–1997)، وهو مربي وناشط برازيلي شكل كتابه بيداغوجيا المقهور (Pedagogy of the oppressed) عملا تأسيسيا رائدا في مسار تشكل البيداغوجيا النقدية. كما كان ثمرة لعمل فرير في محاربة الأمية لدى فلاحي المناطق النائية في البرازيل، ومجالا لطرح مفاهيم لاتزال مركزية في الجهاز المفاهيمي الذي تشتغل به البيداغوجيا النقدية حتى الآن. ومن هذه المفاهيم: النموذج البنكي– البراكسيس– الموضوعات التوليدية– التربية المحررة– ثقافة الصمت– تربية الأشكلة(أو طرح المشكلات)"[17].

إن ما يجعل بحث رواد هذا التيار عن معنى جديد للبيداغوجيا شرعيا هو أن المعاني المتبناة في الحاضر ليست موحدة، ولا اجتماعية، وهذا ينفي عنها سلطة الإلزام. ويتيح للباحثين عن بناء معنى جديد للمفهوم مساحة أوسع، وفسحة أكبر للحركة. وفي هذا السياق يقول غير وكس: "بما أن معنى البيداغوجيا وغايتها أمر متنازع بخصوصه على الدوام، فمن المهم التأكيد على أن هذا المفهوم ينبغي استعماله بحرية معتبرة، إذ ليس ثمة تعريف مطلق للبيداغوجيا"[18]. فالنقد الذي وجه للبيداغوجية يركز على كون معناها تقني يحصر

---

[16] بوتومور توم، مدرسة فرانكفورت، ترجمة : سعد هجرس، دار أويا، دار الكتب الوطنية، لبيا، ط2، 2004، ص 127.

[17] اللحية الحسن، البيداغوجية الفارقية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2011، ص 164.

[18] بوتومور توم، مدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص 64.

المدرس والفاعل التربوي في دور ميكانيكي آلي. "ففي الخطابين المحافظ والتقدمي كليهما، يتم التعامل غالبا مع البيداغوجيا باعتبارها مجموعة من الاستراتيجيات، والمهارات، تستعمل لتدريس مادة ما. في هذا السياق، تغدو البيداغوجيا مرادفا للتدريس باعتباره تقنية أو مهارة. إن أي مفهوم للبيداغوجيا النقدية عليه أن ينبذ هذا التعريف الأحادي الجانب وأشباهه"[19].

أما رايمون بودون (Raymond Boudon) فيرفض تصورات المدرسة الوظيفية والمقاربة الصراعية، على أساس أن المدرسة تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، وأنها فضاء للصراع بين الطبقة المهيمنة والطبقة الخاضعة. "ينفي ريمون بودون أن تكون هناك روابط قوية بين اللامساواة التعليمية واللامساواة الاجتماعية. بمعنى أن المجتمع ليس هو السبب في هذه اللامساواة التربوية، بل يعود ذلك إلى اختيارات الأفراد أنفسهم، وقناعاتهم الذاتية، وقراراتهم الشخصية، بناء على حسابات الأسر الخاضعة لمنطق الربح والخسارة، وطموحاتها الواقعية، ورغباتها المستقبلية"[20].

فبعد أن كان الحاصلون على الشهادات يحصلون على الوظائف والمناصب المناسبة لهم، فقد ازداد المتعلمون بكثرة، وكثرت الشهادات والدبلومات، وانحصر سوق الشغل على بعض الفئات المحددة. لذا، أصبحت المدرسة لا توفر للجميع الفرص نفسها من الحظوظ والامتيازات. وإن هذا الأمر لا يرجع إلى الصراع الطبقي أو الثقافي أو الهابيتوس[21]، كما يدعي أنصار المدرسة الصراعية، وإنما يرجع ذلك إلى اختيارات الأسر ومنظورها إلى المدرسة من حيث الربح أو الخسارة. فالأبناء غالبا ما يرغبون في وضع اجتماعي مثل وضع آبائهم المهني، ولا يجدون في ذلك حرجا أو ظلما، "فالباكالوريا بالنسبة لأبناء الطبقة العمالية تشكل فرصة لا تعوض من أجل تحقيق أرباح اقتصادية، ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا لا تعني تلك الفرصة ربحا بالنسبة لهم إلا إذا استمروا في التعليم الجامعي الطويل. ويعني هذا اختلاف رغبات الأفراد ومنظوراتهم إلى الشهادة أو الدبلوم. فأن تكون معلما بالنسبة لابن عمالي، ربح كبير وفرصة لا تعوض. ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا، فإن ذلك لا ينفعهم في شيء. ويعود هذا كله إلى مدى الرغبة في المدرسة، والإقبال عليها. ويعني هذا أن اللامساواة المدرسية راجعة إلى الرغبات الفردية، وليس إلى اختلاف الرأسمال الثقافي أو إلى طبيعة الطبقة المهيمنة أو إلى قاعدة إنتاج الطبقات نفسها. وإذا كانت المساواة مغيبة إلى حد ما في المجتمع الليبرالي، فإنه يتميز بالحرية. أما في المجتمعات الاشتراكية، فهناك مساواة بدون حرية"[22].

على خلاف النظرية الحدسية تبين النظرية العقلانية أن الاصطفاء الذاتي يتم على أساس محاكاة عقلية

---

[19] بوتومور توم، المرجع نفسه، ص 65.

[20] محمد علي (محمد)، قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، دار النهضة العربية، بيروت، ط 2، 1983، ص 188.

[21] الهابيتوس أو التمايز أو السمت أو العلامة أو التطبع أو السجية أو العقلية التي توجه السلوك توجيهاً عفوياً وتلقائياً، وهو مجموع الاستعدادات الفطرية والمكتسبة والمتوارثة التي تعبر عن فاعلية الإنسان، في ظل شرط اجتماعي محدد، إنه مجموعة المواصفات التي نتوارثها بصفة مباشرة عن طريق التنشئة الاجتماعية

[22] شبل بدران، علم اجتماع التربية المعاصر، سلسلة المكتبة التربوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص124.

بالغة الدقة والخصوصية. ويعد المفكر الفرنسي ريمون بودون من أشهر ممثلي هذا الاتجاه في مجال تحليل الاصطفاء المدرسي. "فالتلميذ يقرر بصورة واعية ما يترتب عليه في الشأن المدرسي. ومن ثم، يدرس الظروف والعوامل والمتغيرات المختلفة، ويقدر إمكانية المتابعة أو أفضلية الترك والتخلي عن الدراسة. وهو في كل الأحوال لا يتخذ قراره بناء على فرضية الحدس والاستبطان أو العفوية الحرة في اتخاذ القرار"[23]. يبدو أن اتخاذ القرار من طرف التلميذ يتأسس على موازنة دقيقة تأخذ بعين الاعتبار المخاطر وحدود النفقات والعائدات، وإن هذا القرار يتحدد وفقا لعوامل ومتغيرات. فإذا كان أنصار المقاربة الصراعية، أمثال بيير بورديو وغيره، قد أخذوا بالحتمية المجتمعية أو الواقعية في تحديد مصير الفرد، فإن ريمون بودون قد أخذ بنظرية الفعل، على أساس أن الفرد حر في أفعاله واختياراته، وبهذا كل الأفراد قادرين على صناعة مصيرهم المدرسي والمهني بفعل مبادراتهم وفعالياتهم الاجتماعية. على عكس النظريات الصراعية التي ترى أن قوى الهيمنة والعنف الرمزي وعامل التنشئة الاجتماعية الموجهة من قبل الطبقات المسيطرة هي التي تحدد اختيارات الأفراد.

أما بخصوص إشكالية لا تكافؤ الفرص، ينطلق بودون من "أن مشكلة الحراك الاجتماعي أو عدم تكافؤ الفرص، هي نتيجة لمجموعة من المحددات التي لا يمكن تصورها منعزلة بعضها عن البعض، وإنما يجب التعامل معها كمجموعة تشكل نسقا متكاملا. وانطلاقا من معطيات إمبريقية إحصائية حاول بودون تقديم نموذج نسقي تفسيري لمسارات التمدرس والتراتبية الاجتماعية في المجتمع الصناعي الليبرالي انطلاقا من متغيرات المنشأ العائلي ومستوى الدراسة والوضع الاجتماعي...وقدم نموذج بودون تفسيرا إجماليا نسقيا لعدد من الظواهر الإحصائية(كمنافذ الشغل والدراسة والمواقع) والمعطيات السوسيولوجية المرتبطة أساسا بالأدوات المولدة لعدم المساواة"[24]. حسب هذا القول، يظهر أن بودون يرجع مسألة لا تكافؤ الفرص في المدرسة إلى مجموعة من المحددات الخارجية، من خارج النظام التربوي يرتكن إلى العديد من البنيات التي يراها مساهمة في عدم تكافؤ الفرص في المدرسة منها الأسرة ووضعها الاجتماعي والثقافي والقيمي واللغوي، وهي متغيرات تحول أمام استفادة جميع المتعلمين من عمليات التعلم. فمادام التلاميذ يختلفون فيما بينهم في هذه العوامل، كل حسب مرجعيته وخصوصياته، فإن هذا الاختلاف سيتولد عنه تفاوت وتمايز في مستوى التحصيل والنجاح، وهذا التمايز سيتولد عنه تمايز على مستوى الانحدار الاجتماعي والتراتبية الطبقية.

إن المجتمع التراتبي يستعمل نظاما متنوعا وهرميا من الموارد والكفاءات، غير أن الديمقراطية تفرض حدودا لا يجب تجاوزها. وإشكالية لا تكافؤ الفرص تتأسس بالضرورة على نسقين مهمين، نسق المواقع الاجتماعية ونسق المسارات الدراسية، فهناك نظام اجتماعي تراتبي ونظام تربوي هرمي. فهذا الشكل من التركيب بين الاجتماعي والتربوي هو الذي ينتج لنا اللامساواة وعدم تكافؤ الفرص، كما أن الحراك

[23]محمد علي (محمد)، المرجع السابق، ص 195.
[24]المير خالد وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، العدد 5، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص7.

الاجتماعي كذلك يتأثر بعملية التركيب بين بنية الهيمنة وبنية الجدارة والاستحقاق، إذ "أن بنية الجدارة والاستحقاق تعني أن مستوى الدراسة هو الذي يحدد الموقع الاجتماعي للأفراد، أما بنية الهيمنة فهي على عكس بنية الاستحقاق، تقلل أو تضعف من فعل الجدارة أو الاستحقاقات، لأنها نابعة من كفاءة الأفراد ذوي المنشأ الاجتماعي المرتفع، حيث يهيمنون على أحسن المواقع، وهكذا يكون الأفراد الذين لهم نفس المستوى الدراسي(نفس الشهادات الدراسية) يحصلون على مركز اجتماعي مرتفع بقدر ما يكون مستواهم (موقعهم) الاجتماعي مرتفعا"[25].

3.الميكانيزمات المحركة للاامساواة أمام التربية

تتميز العائلة بقوة جذب كبيرة لتحديد حركية الأفراد إما للأعلى أو للأسفل، إنها توجه الأبناء نحو إعادة بناء بنيات اجتماعية. "فالعائلة الفلاحية التي تعطي الأرض للأكبر سنا من أبنائها تجعل من العلاقة العائلية محددا رئيسيا نحو الحراك الاجتماعي. أما في المجتمع الصناعي العصري تلعب العلاقات العائلية دورا ضعيفا داخل محددات الحراك الاجتماعي، غير أنها تحافظ على دورها في التوجيه في حدود تحديدها للمستوى الدراسي، وبالتالي المنتظرات الاجتماعية من الطفل"[26]. إن النظام العائلي له دور ريادي في التحكم في تقدم محركات اللامساواة أمام التربية، فالعائلة تكون نظاما تضامنيا يتقاسم فيه كل عنصر مع الآخرين نفس الوضع الاجتماعي الذي يحدد العائلة ويميزها.

فالعائلة بدون شك تؤثر تأثيرا كبيرا في الطموحات التعليمية والتكوينية للأطفال، كما أن النجاح والحراك الاجتماعي ليس لهما معنى بالنسبة للفرد بمعزل عن الوضعية الاجتماعية التي يوجد فيها. فقد أكد ريمون بودون أن: "المدلول الذي يعطيه فرد ما لمستوى دراسي معطى يتراوح حسب الوضعية الاجتماعية لهذا الفرد"[27]. وبالتالي فإن نوع الثقافة والتنشئة التي ينتمي إليها الفرد والتي تحدد مرجعيته هو ما يعطي بالنسبة له معنى ودلالة لقيمة وفعالية المستوى التعليمية الذي يحتله، وبهذا لنوع التنشئة في العائلة دور كبير في التفوق الدراسي أو الضعف الدراسي أو الرسوب أحيانا، فما دام لكل فرد طابع عائلي معين تؤطره ثقافة معينة، ويحكمه قانون معين، وتؤطره علاقات تفاعلية معينة، إذ أن كل شكل عائلي يختلف عن الآخر، هذا سيولد تمايزا بين التلاميذ سواء في التفاعل داخل المدرسة أو الاستيعاب داخل الفصل الدراسي. "فالنظام التحتي العائلي يلعب دورا رياديا في التحكم في تقدم محركات اللامساواة، فالعائلة تكون نظاما تضامنيا كل عضو فيها يتقاسم مع الآخرين نفس القانون (الوضع) الاجتماعي الذي يحدد العائلة ويميزها"[28].

وللنجاح المدرسي علاقة وطيدة مع المدخول الاقتصادي للعائلة، إذ فسر ريمون بودون العلاقة بين

---

[25]المير خالد وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، العدد 5، مرجع سابق، ص 07.

[26]الصادقي العماري (الصديق)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، مرجع سابق، ص 120-121.

[27] *Raymond Boudon, L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, éd. armand colin, paris 1978, p: 58.*

[28]محسن مصطفى، في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2002، ص 49.

مدخول العائلة ونجاح المتمدرس مدرسيا من خلال إعطاء العلاقة الدلالة الإحصائية. "فالعلاقة الإحصائية بين المردود والنجاح المدرسي يجب ألا تفسر مباشرة، وإنما هي نتيجة لنظام من العلاقات يميز المتغيرات الثلاث صاحبة العلاقة"[29]. وبهذا المعنى، تفوق التلميذ دراسيا رهين بتشابك علاقات بين المدخول والمردود العائلي والمدرسة ونوعية التربية والتعليم والذي تقدمه ثم التلميذ نفسه ومدى قدرة العالقتين الأولى والثانية في مساعدته على التمدرس والاستفادة بشكل متكافئ مع زملائه.

فضعف الدخل العائلي أو انعدامه أو غياب مؤسسة أو تواجدها لكن بطريقة لا تتوافق مع جميع التلاميذ من حيث ميولاتهم ومؤهلاتهم وقدراتهم، من شأنه أن يضعف من نسبة النجاح المدرسي لدى التلميذ. وبالتالي يحدث تمايز واختلاف بين التلاميذ في الاستفادة من الدروس والأنشطة والممارسات داخل المؤسسة، مما يخلف اللامساواة بينهم. كما أنه "ليس لتلاميذ أولياء الأمور أية سيطرة (رقابة) على العملية التربوية، فالنجاح يقاس بمقياس خارجي هو الدرجات والامتحانات التي تصبح الحافز الرئيسي للعمل، وهذا البناء يجعل أي اهتمام فطري بالمعرفة أمرا ثانويا نتيجة جهد الفرد أو بالتعليم"[30]. إن الاختبارات تخدم مصلحة النظام القائم لأنها محبوكة ولا ترقى إلى الشك أو العيب، وهي تدعي قياس قدرة الفرد في نقطة معينة من الزمن، على القيام بوظائف مهنية معينة، لكننا ننسى أن هذه القدرة مهما اختبرناها باكرا في حياة الفرد إن هي إلا حصيلة التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعية معينة. فهذا المبدأ، "الاستحقاقية أو والجدارة يعني تكريس قضية القدرات والاستعدادات للالتحاق بالتعليم بفضل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية"[31].

إن الوسط العائلي والثقافة المرجعية له، كذلك مدخول العائلة ونوع العلاقات التي تؤطرها مع المدرسة وبنيات الوسط الذي تتواجد فيه، إضافة إلى نوع التنشئة وأبعادها، يلعب دورا أساسيا في التفوق أو الإخفاق المدرسي لدى التلميذ، وما دامت كل أسرة أو عائلة تتميز بخصوصيات ثقافية ومادية وعلائقية فإن ذلك يخلق تمايز واختلاف لدى التلاميذ في التعاطي مع المدرسة ونوع المنتوج الذي تقدمه. والجدير بالذكر أن لهذه العائلة أو الوسط الذي تتواجد فيه نوع خاص من التنشئة يميز جماعة اجتماعية عن أخرى، وبالتالي تمايز في أشكال التلاميذ وطريقة تفكيرهم، وحتى نوع الاختلالات والمشاكل التي تعوق التعاطي مع منتوج المدرسة.

وتعد الثقافة من أعقد المفاهيم لأنها استعملت بطرق مختلفة بجميع اللغات، إذ أن استعمالها يختلف من لغة إلى أخرى، وقد "عرفت الثقافة باعتبارها طريقة كاملة للحياة لدى مجتمع معين، حيث يتم تعلمها وتقاسمها بين أفراد المجتمع. غير أن مفهوم الثقافة من المفاهيم المعقدة. فمثلا «ريموند وليم» أحد أهم المنظرين في الثقافة (...) يرى أن الثقافة تعد واحدة من أكثر المفردات تعقيدا، فكلمة ثقافة استعملت بطرق مختلفة سواء من جانب علماء الاجتماع أو في الأحاديث اليومية[...]. فالأشياء التي يصنعها الإنسان، ويمارسها هي

---

[29] بودون ريمون، مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شبؤول، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1972، ص75.

[30] برهان غليون، وسمير امين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر المعاصرة، بيروت، 1999، ص 19.

[31] برهان غليون وسمير امين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، مرجع سابق، ص 20.

معطيات ثقافية بينما الأشياء التي توجد أو تحدث بدون تدخل الإنسان تعتبر جزء من عالم الطبيعة"[32]. لذلك، تعد الثقافة من صنع الإنسان، فهو الذي يخلق معطياتها ومكوناتها التعبيرية استنادنا إلى الإطار العام المحدد لمجتمعه ووسطه ومعيشه اليومي، من عادات و تقاليد وطقوس ومعتقدات...الخ. إنها متجددة بتجدد إنتاجات وإبداعات الأفراد، وتنعكس على تطور واستمرارية المجتمع، كما أنها هي الموجه لسلوك الأفراد وتدفعهم إلى الاحتكام إلى معاييرها وضوابطها بطريقة قسرية تعسفية، ومن يخرج عن محددتها، في نفس المجتمع، يعد مخلا بالنظام العام.

في الحديث اليومي عن الثقافة غالبا ما يتم التركيز على مستويات التفكير والتراكم المعرفي لدى الشخص، كذلك الجوانب الإبداعية مثل الفنون والأدب والموسيقى والرسم والكتابة والرقص...الخ، غير أنها تعني بالإضافة إلى ذلك أبعاد أخرى، لذلك، "الثقافة أسلوب الحياة الذي ينتجه أعضاء مجتمع ما أو جماعات ما داخل المجتمع. وهي تشمل على هذا الأساس أسلوب ارتداء الملابس، وتقاليد الزواج، وأنماط الحياة العائلية...، والاحتفالات الدينية، بالإضافة إلى وسائل الترفيه والترويح عن النفس"[33]. يستشف من هذا القول، أن الثقافات تتعدد بتعدد طريقة العيش وأسلوب الحياة، وكذلك الأنماط والأشكال التعبيرية التي يعبر بها كل مجتمع عن نفسه. والثقافة مميزة لجماعة اجتماعية ككل، وليست تعبيرا عن ميولات ورغبات الأفراد، إذ أنها هي التي تحدد نوع هويتهم وانتمائهم، كما أنها تعتبر الموجه الرئيسي لعلاقاتهم وطريقة عيشهم.

إن الثقافة تنبني على معايير وقواعد متفق عليها من قبل أعضاء الجماعة الاجتماعية، وهي التي تحدد شروط وضوابط النظام العام داخل نفس الجماعة، لذلك فإن جميع التفاعلات والعلاقات بين هذه الأفراد لا يمكن أن تخرج عن هذه الضوابط، وإلا يعتبر صاحبها خارجا عن القانون. بعض المجتمعات تشدد على قيمة المعتقدات الدينية التقليدية، بينما تميل مجتمعات أخرى إلى إعطاء قيمة للتقدم والعلوم. وفي الوقت الذي يركز فيه البعض على الراحة المادية وتحقيق النجاحات، يرى البعض الأخر راحته في الهدوء والبساطة. غير أنه في هذا العصر الذي يعرف تغيرات كثيرة بفعل التقنية والتكنولوجيا وانتقال الأفراد بشكل مستمر والأفكار والسلع والمعلومات بشكل مفرط وسريع، تعرف الثقافة الخاصة بكل مجتمع تهديدا كبيرا بفعل ما أفرزته العولمة وتدويل العادات والتقاليد، إذ برزت ثقافات غازية ومسيطرة بوسائل وتقنيات مستهلكة ومتداولة.

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

---

[32] هارلمبس وهولبورن، سوشيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 2010، ص 7.

[33] أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2005، ص79.

مصحوبا بانفعالات أكثر مما يوجد في واقع الثقافة.

إن شرح اللامساواة في المدرسة انطلاقا من الاختلافات القائمة في قيم الرأسمال الثقافي المنتقل للطفل من طرف عائلته أصبح معروفا وواضحا، فتأثير الإرث الثقافي على النجاح المدرسي للطفل يوضح بشكل جلي أن المستوى الثقافي للعائلة يجب اعتباره بعدا رئيسيا للقانون الاجتماعي للعائلة، إذ أن الرأسمال الثقافي المعطى للعائلة من طرف الأسر يحدد الرأسمال المدرسي. "فانطلاقا من تفسير أ.جيرار للعلاقة الإيجابية الملاحظة بين مردود الآباء والنجاح المدرسي، فالنجاح يكون أكبر كلما كان المردود مرتفعا. أما ريمون بودون فيتساءل عن التفسير المباشر لوجهة النظر هاته، والاقتناع بأن ضمانا اقتصاديا أكبر يشجع على متابعة الدراسة بل يقود الآباء إلى التفكير في الدراسة وتشجيع اندفاع الأطفال نحوها"[34]. إن هذا التفكير في نظرنا نسبي ولا يمكن الاعتماد عليه دائما لأنه يختلف باختلاف المستوى الثقافي، لأن هذه العلاقة تزول بين المدخول والنجاح المدرسي عندما يتعلق الأمر بأطفال ناشئين في عائلات لها نفس المستوى الثقافي. فإن العلاقة بين المدخول الاقتصادي للأسرة والنجاح المدرسي لأطفالها إنما يعود إلى المستوى الثقافي المرتفع بشكل عام.

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

إن الموروث الثقافي بما يتضمنه من معتقدات وعادات وسلوكات وقيم وأخلاق وممارسات يختلف من جماعة إلى أخرى، سواء تعلق الأمر بأسرة أو عائلة أو دولة أو شعب من الشعوب، والذاكرة الجماعية لكل جماعة تحكمها قواعد وقوانين وأخلاقيات لا يجوز تجاوزها حتى من طرف المدرسية، ففي الوقت الذي تخالف المدرسة أو أهدافها وغاياتها قيم وأخلاق المجتمع الذي تتواجد فيه نكون أمام علاقات تنافر بين المدرسة وبنيات المجتمع، وكذا بين التلميذ وما تقدمه المؤسسة التعليمية من أنشطة وممارسات، وقد نجد فئات من التلاميذ تتوافق مع ما يقدم لأنه يتماشى مع ثقافتها، لكن هناك فئات متنوعة تجد نفسها مجبرة بطريقة تعسفية للتفاعل مع المنتوج الخارج عن ثقافتها. والتمايز في ثقافات التلاميذ وأسرهم أمام فلسفة تربوية وحيدة ونموذجية وفق قالب خاص بأهداف وغايات تتماشى وسياسة فيئة مهيمنة يخلق خللا لدى التلاميذ في التعاطي مع المؤسسة التعليمية ومنتوجها التربوي التعليمي.

والمعايير القيمية التي تحكم سلوكات الأطفال وتحدد تصورهم عن ذاتهم وعن الآخرين قد تكون سببا من

[34]الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، مرجع سابق، ص 122.

أسباب نجاحهم أو فشلهم دراسيا، فإذا كانت المدرسة تعتمد في برامجها ومناهجها على معايير النموذج القيمي فإن ذلك يسهل على التلميذ عملية الاندماج والتكيف مع متطلبات التعلم المدرسي. فالطفل الذي يتشبع بالقيم والسلوكات الجيدة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة، من تضامن وتسامح ومنافسة شريفة ومشاركة ومبادرة واحترام للآخر واعتماد على النفس وغيرها من القيم سواء تعلق الأمر بأداء الواجبات أو المطالبة بالحقوق، وهي نفسها التي يجب أن تتضمنها البرامج والمناهج التربوية والتكوينية بالمؤسسات التعليمية والإعلام والنوادي...، وبذلك يكون الطفل مؤهلا للنجاح ليس فقط في دراسته وإنما في حياته، لأنه يشعر بوجود تطابق بين القيم التي يعتقدها والقيم التي تسعى المدرسة تعزيزها وتثبيتها لديه. فأبناء الفقراء لا يستطيعون اللحاق بأبناء الأغنياء بسبب تعميق هذا المعطى القيمي في بنية المجتمع على مستوى الرأسمال المادي المستثمر من أجل تمدرس هؤلاء.

إن التمايز بين قيم أبناء الطبقات الفقيرة والمهمشة وقيم الطبقات الغنية، ونظرا لكن البرامج والمناهج التربوية توضع من أجل ضمان حقوق وواجبات الطبقات المهيمنة، فإن قيم وأخلاق هذه الفئة هي السائدة، وبالتالي فئة عريضة من التلاميذ يتم اغتصاب قيمها وأخلاقها، بل المحاولة في إدماجها في منظومة قيم مخالفة تجعلها تابعة ومستهلكة باستمرار. وبهذا أصبح سؤال القيم من الرهانات والتحديات التي تواجه المسؤولين عن القطاع. والسؤال اليوم موجه للمدرسة باعتبار دورها المركزي المتمثل في التنشئة الاجتماعية والسعي نحو ترسيخ قيم مشتركة بين جميع شرائح المجتمع من خلال التطبيق وليس التنظير فقط، مثل قيم التسامح...، والتضامن والتصدي لكل السلوكات المشينة من عنف وغش وتحرش وغيرها من الظواهر السلبية، وهو ما يعرف تربويا بتخليق الحياة المدرسية التي تركز على المجال القيمي وتوليه أهمية بالغة من أجل العدالة الاجتماعية والقضاء على التفاوتات والاختلافات الثقافية والقيمية بين التلاميذ بوجه خاص.

وتلعب اللغة دورا هاما في الحياة الدراسية للطفل، باعتبارها مدخلا أساسيا للتعليم والتعلم، كما أنها تعتبر متغيرا مهما يؤثر بالسلب أو الإيجاب على تحصيله الدراسي بل على مساره الدراسي ككل. فإن الأوساط الاجتماعية الغنية التي تعتمد لغة متميزة وراقية تختلف عن الأوساط الفقيرة التي تعتمد لغة بسيطة. فإن النوعين يعكسان نمط عيش مختلف يخفي وراءه تصورات متباينة وأسلوب مغاير. وهناك نوع أخر لا يفهم لغة المدرسة وهي اللغة العربية لأنه أمازيغي الأصل أو يتحدث الدرجة العامية، فهو يحتاج إلى جهد ووقت كبيرين من أجل أن يكون مؤهلا لكي تكون له انطلاقة فعلية مثل الآخرين من أجل تكافؤ فرص التعليم والتعلم، فكيف ستكون طريقة تدريس هؤلاء وطريقة فهمهم واستيعابهم؟ بالطبع مختلفة.

هناك علاقة وطيدة بين اللغة والإرث الثقافي، فاللغة مفتاح الثقافة، ومن دون لغة لا يمكن الحديث عن الثقافة، لأنها الوسيلة التي تؤسس للعملية التواصلية بين عامة الناس المنتمين للجماعة، "ذلك أن مسألة العلاقة بين اللغة والثقافة هي من أعقد المسائل. أولا، يمكن بحث اللغة كنتيجة من نتائج الثقافة، اللغة،

المستعملة في مجتمع ما تعبر عن ثقافة السكان العامة(...). ولكن اللغة، بمعنى آخر، قسم من الثقافة، إذ أنها تؤلف عنصرا من عناصرها"[35]. نستنتج من هذا القول، أن الألفاظ والرموز والقواعد اللغوية تعبر عن الثقافة المشتركة بين الناس، لأنهم هم من يحاولون صياغة المصطلحات والمفاهيم لتحقيق التواصل بينهم، هذه الصياغة تكون نابعة من تراثهم ومما هو مشترك بينهم، وبالتالي، تعد اللغة أحد أجزاء الثقافة. "يضاف إلى ذلك إمكان معالجة اللغة كشرط للثقافة، وعلى نحو مزدوج: أولا، من ناحية التزامن، إذ يكتسب الفرد ثقافة جماعته بواسطة اللغة، فالطفل يعلم بالكلام ويربى به، ويؤنب بالكلام ويلاطف به"[36]. من هذا المنظور، تصبح اللغة مطلبا أساسيا لبناء الثقافة في مجتمع معين، باعتبارها المشترك بين أفراد الجماعة، وباعتبارها كذلك سياقا لبلوة القيم والعادات والتقاليد وتعزيزها بينهم، ولأنها وسيلة التواصل أو الخيط الناظم للعلاقات المتبادلة داخل الجماعة. لذلك فإن أي تعارض أو استنقاص من لغة الطفل من طرف المؤسسة التعليمية يعني استنقاص من ثقافته بل من هويته وأصوله.

تختلف اللغة التي تتحدث بها الفئات الاجتماعية الفقيرة، واللغة التي تعتمدها المدرسة وهو نفسه أسلوب الفئات الاجتماعية المهيمنة أو الفئات المثقفة منها. وتشكل هذه الاختلافات عوائق صعبة التجاوز أمام أطفال الفئات الاجتماعية الفقيرة ذات إرث ثقافي خاص مما قد يؤدي إلى هوة كبيرة بين ما يدرس في المدرسة والأسلوب والطريقة والمنهجية المعتمدة وبين المؤهلات والخصوصيات الثقافية والاجتماعية والعاطفية والنمائية بشكل عام للتلاميذ، وهذا سيؤول لا محالة إلى ضعفهم أو فشلهم دراسيا. وبالتالي تعميق غربة هذه الفئة عن نفسها وهي تقلد نمط حياة الطفل المثالي، وهو طفل الفئة الغنية ثقافته وموسيقاه ولغته ووسائل لهوه وترفه، تقلده في زيه وتحاكيه في كل ما زرعته فيه المدرسة باعتبارها مؤسسة بمثل عليا يتخذها سبيلا للوجاهة من قيم الاستهلاك والاستعراض، ولا يقصد فيما يحاكيه الأخذ بقيم المنافسة والاجتهاد والعمل المضني وإنما يحاكي النتائج والمظاهر فيصبح كائنا مزيفا في ذاته ووجوده، وهذا ما أكدت عليه نظرية العنف الرمزي ل بيير بورديو بأن النظام التعليمي يمارس عنفا وتعسفا مشينا على المتعلمين حيث يسعى إلى إعادة إنتاج نفس الأنساق.

كما أن لغة الأسرة تختلف عن لغة المدرسة وخطاب الفئات العامة يبدو مرتبطا بسياق خال من الصورة المرافقة للمعنى، ويأتي خطاب المراهقين منهم خاليا كذلك من التعابير السيميائية والبلاغية، كما ينتاب خطاب هؤلاء وقفات التردد لإظهار أن اللغة لها دور مؤثر على المسار الدراسي ومستوى التحصيل عند التلاميذ. فقد تمارس الصورة الحيل والخوادع الكبيرة على الطفل، فمن خلال الرموز والعلامات والألوان والشخصيات، بل تعظيمها وتسويقها في صيغ بريئة أو بطولية، وهو الأمر نفسه بالنسبة لقيم أخرى كالحق

[35] كلود ليفي ستراوس، الفكر البري، ترجمة: نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1987، ص90.

[36] كلود ليفي ستراوس، الأنثروبولوجيا البنيوية، ترجمة: مصطفى صالح، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1977، ص90.

والواجب والتضامن والتسامح في سياقات خادعة. فاللغة المنطوقة أو غير المنطوقة السيميائية تعد مدخلا من مداخل التمايز والاختلاف بين التلاميذ، كما أنها وسيلة للتطبيع الاجتماعي والثقافي تساهم في تمرير أفكار وسلوكات مقصودة بطريقة خداعة. فالمعادلة اللسنية والاجتماعية تقف عند مرجعية اللغة المشتركة التي تفصل بين الجو العائلي للطبقة الراقية والطبقة العامة، لهذا كانت الكفاءة اللغوية والذكاء الشفوي لهما علاقة وطيدة بالمستوى المعرفي كما بالمستوى العاطفي والاجتماعي، هذه الكفاءة تنمي العلاقة المنطقية والأشكال التعبيرية العالية لدى الطفل بالوسط الغني، حيث يجد نفسه مندمجا بسهولة داخل المنظومة المدرسية التي تحتويها الثقافة العامة المتشربة بعائلته.

خاتمة

المدرسة مؤسسة اجتماعية إلى جانب مؤسسات المجتمع الأخرى، تقوم بدور ريادي وحيوي في النسق الاجتماعي ككل باعتبارها مسؤولة عن التنشئة الاجتماعية تقوم بالتوفيق بين مختلف المؤسسات وتسعى إلى تكوين وتأهيل التلاميذ لكي يكونوا قادرين على الاندماج في المجتمع وامتلاك ناصية العلوم والانفتاح على ثقافة الآخر والتفاعل معها بشكل إيجابي. غير أن المدرسة ليست مؤسسة بريئة تسعى إلى تحقيق أهداف وغايات تعود بالنفع على التلميذ والمجتمع، وبالرغم من أنها تدعي الانفتاح إلا أنها منغلقة بفعل قوانينها وقواعدها بما يوضح بجلاء ثقافتها الخاصة. وبالتالي هي مؤسسة إيديولوجية بامتياز تنتصر لفلسفتها الخاصة، وهذا ما يجعلها ملزمة بصياغة رؤية وتصور معين من خلال المحتويات والمناهج والبرامج وطريقة وأسلوب تنزيل المنهاج الدراسي بنقل ديداكتيكي محبوك وصارم على الأستاذ والتلميذ أن يخضعا له بطريقة قصرية.

إن الطريقة التي تصاغ بها المنهاج الدراسي منهجيا ومعرفيا، والأسلوب الذي ينزل به في الفصل الدراسي لا يأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الثقافية والقيمية واللغوية وغيرها من المميزات التي تجعل جميع التلاميذ في نفس مستوى الاستفادة مما تقدمه المؤسسة التعليمية. وغالبا ما نجد هذه الخصوصيات في الجانب النظري المتعلق بالوثائق والتقارير التي تصدرها الوزارة أو المجالس والمراكز التي تشتغل تحت وصايتها، أما على أرض الواقع تظهر اختلالات كبيرة في تنزيل القوانين والتوصيات، فمثلا تعد المقاربة الفارقية من أهم المقاربات التي تأخذ بعين الاعتبار الفواق الثقافية واللغوية والاجتماعية والنفسية...، وفعلا هي توجه ناجح تنظيرا وتطبيقا، لكن في الواقع يستحيل تطبيقها مثلا، بسبب التوقيت الزمني المعتمد للحصص الدراسية.

بيبليوغرافيا

- أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006.

- المير خالد، وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995

- المير خالد وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، العدد5، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.

- اللحية الحسن، البيداغوجية الفارقية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2011.

- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل–مقاربة سوسيولوجية–، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط2، 2015.

- بوتومور توم، مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، دار أويا، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ط2، 2004.

- بودون ريمون، مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شبؤول، منشورات عويدات، بيروت، 1972.

- برهان غليون، وسمير أمين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر المعاصرة، بيروت، 1999.

- محسن مصطفى، في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2002.

- محمد علي(محمد)، قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1983.

- وظفة (علي أسعد)، وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2004.

- هارلمبس وهولبورن، سوشيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 2010.

- غدنز أنتوني، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2005.

- كلود ليفي ستراوس، الفكر البري، ترجمة: نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1987.

- كلود ليفي ستراوس، الأنثروبولوجيا البنيوية، ترجمة: مصطفى صالح، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1977.

- غريب (عبد الكريم)، المنهل التربوي، الجزء 2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006.

- شبل بدران، علم اجتماع التربية المعاصر، سلسلة المكتبة التربوية دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000.

- Alfred Binet, Les idées modernes sur les enfants, paris, flammarion, réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget, 1919.

- Émile Durkheim, L'éducation morale, 1902-1903, puf, nouv.éd.1963.

- Émile Durkheim, Éducation et sociologie, 1922. puf, nouv.éd.1966.

- Raymond Boudon, L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, éd. armand colin, paris 1978.

- Karl Marx, Le capital, traduction: Joseph Roy, maison d'édition: Maurice Lachâtre, Paris, 1872.

- Lapie Paul, École et société, textes choisis, introduits et présenté par Hervé Terral, Paris, L'harmattan, coll. logiques sociales, 2003.

- Max Weber, Economie et société, introduction de Hinnerk Bruhns, traduction par Catherine Colliot-Thélène et Françoise Laroche, La Découverte, 1998.

- Mohamed Cherkaoui, Sociologie de l'éducation, Que sais-je, puf, 5 Editions 1999.

- Waller Willard, The sociology of teaching, New York, Russel&Russel, 1932.

- Veblen Thorstein, The higher learning in america, a memorandum on the conduct of universities by business men, stanford, academic reprints,1954.

Recent Academic Studies

Yeni Pazar Mh. Ali Okumuş Cad. Mevlana Sitesi A Blok – Çayeli / Rize

978-625-00-1719-7

مع تطور مناهج البحث العلمي وتنوع غاياته ومراميه، غدت العلوم الجتماعية والتاريخية والقانونية 'ك.ثر التصاقا بالحياة المتسارعة، ففي كل يوم كشف جديد، وفي كل حين نظريات متجددة، تثبت على الدوام 'ان العلم الذي ال يزكو يموت، وزكاء كل علم ومعرفة في إنفاقه في قاعات الدرس وتحصيله بين 'اوراق الك.تب والمجالت، ولكن 'انى لصاحب العلم 'ان يسطع، وللمعرفة 'ان تزكو إذا كنا جزرا متباعدة
ال تتصل ببعضها بوثائق يسند بعضها بعضا