مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة تعنى بقضايا التربية و التكوين

سوسيولوجيا الخطاب التربوي
الأبعاد اللغوية و القيمية

العدد 4 مارس 2019

مجلة كراسات تربوية

Revue Marocaine
Spécialisée en
Science de l'éducation

العدد الرابع : مارس 2019

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة تعنى بقضايا
التربية والتكوين

مجلة كراسات تربوية
دورية محكمة تعنى بقضايا التربية والتكوين

سوسيولوجيا الخطاب التربوي: الأبعاد اللغوية والقيمية

العدد الرابع: مارس 2019

مجلة كراسات تربوية
- العدد الرابع(04)، مارس 2019
-المدير ورئيس التحرير: الصديق الصادقي العماري
-البريد الإليكتروني: Majala.Korasat@gmail.com
-رقم الهاتف: 212664906365+
-الإيداع القانوني: Dépôt Légal : 2016PE0043
-ردمك: ISSN: 2508-9234
-مطبعة: شمس برنت CHAM'S PRINT s.a.r.l
-العنوان: 1869، قطاع واو حي الرحمة - سلا، المغرب
Adresse : 1869, Lot. Secteur E 335 Hay Rahma
Salé, Maroc
-الهاتف: 41 13 87 37 5 (0) 212+
-البريد الإليكتروني: chamsprint@gmail.com

مجلة كراسات تربوية
دورية محكمة تعنى بقضايا التربية و التكوين المستمر
– العدد الرابع المحكم، مارس 2019 –

المدير ورئيس التحرير
ذ. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير

بوجمعة بودرة	محمد الصادقي العماري
مصطفى مزياني	عبد الإله تنافعت
مصطفى بلعيدي	صالح نديم
محمد حافظي	صابر الهاشمي

اللجنة العلمية

د.محمد الدريج: علوم التربية	د. الحسن اللحية: علوم التربية
د.عبد الرحيم العطري: علم الاجتماع	د.مولاي عبد الكريم القنبعي : علم الاجتماع
د. عبد القادر محمدي: علم الاجتماع	د. عبد الغاني الزياني : علم الاجتماع
دة. عزيزة خرازي: علم الاجتماع	د. محمد أبخوش :الفلسفة
د. مولاي إسماعيل علوي: علم النفس	د.سعيد كريمي: المسرح وفنون الفرجة
د.بشرى سعيدي: أدب حديث	د.صابر الهاشمي: اللسانيات
دة. رشيدة الزاوي: علوم التربية وديداكتيك اللغة العربية	د.ة ماجدلين النهيبي: علوم التربية وتدريسية اللغة العربية
د. سرمد جاسم محمد الخزرجي: علم الاجتماع والأنثروبولوجيا	د.محمد زين العابدين عبد الفتاح عبد العليم :علم الاجتماع والأنثروبولوجيا
د. أشرف عمر حجاج بربخ : مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	دة. سعاد سعيد محمد على كلوب: علم نفس تربوي

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم و دراساتكم:
majala.korasat@gmail.com
+212648183059

المحتويات

المدرسة المغربية وتحديات التربية على القيم:التحدي الرقمي نموذجا

✍د. محمد الدريج 9

المدرسة كنسق لإعادة الإنتاج: من البنيات الاجتماعية إلى الأفعال العقلانية

✍د. محمد مرشد 25

سوسيولوجيا التمايز أمام التربية

✍ذ. الصديق الصادقي العماري.....37

استراتيجيات بناء التعلمات ـ الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية نموذجا ـ

✍صابر الهَاشِمِي 65

انفتـاح الخطاب التربوي على مسـتجدات الدرس اللسـاني وأثـره في تعليمية اللغة العربية

✍د. "عزوز ميلود" ود. "معازيز بوبكر" 90

تلقي الخطاب المسموع وفهمه داخل الفصل الدراسي: الكفايات والآليات

✍د. رشيدة الزاوي 112

التربية على القيم في منهاج التربية الإسلامية

✍د. المصطفى السماحي 122

التجديد الأصولي: من المقاصد إلى التربية والتكوين

✍د. لخلافة متـوكل 139

العدالـة الاجتماعيـة والتوجيـه المدرسي: إضاءات مـن خلال "مقاربـة القدرات" ل أمارتيا سن (Amartya Sen)

✍ترجمة/ تعريب: محمد حابا 162

خُصوصيةُ المنهج في تأويل النص السردي القَدِيم عند عبد الفتاحِ كِيلِيطُو

✍مصطفى كَنْبْدَار 186

سوسيولوجيا التمايز أمام التربية

✍ذ. الصديق الصادقي العماري

تقديم:

التربيـة وجدت مـع وجود الحياة الإنسـانية، وهي ظاهـرة اجتماعية عرفها الإنسـان منـذ أن وطئـت قدمـاه الأرض، كما أنها كانـت موضوع اهتـمام الأديان عـبر العصـور والأزمنـة، وهذا يـدل على دورهـا الفاعـل والهـام في تطوير الأمم وتقدمهـا. وقد عرفت هذه الظاهرة تطـورات نوعية وكيفية عميقة جنبا إلى جنب مـع التحولات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسـية...، إلى أن أصبحت علـما بل علوما متعـددة ومتنوعة، وكذلـك من بين التخصصـات التي تدرس في الجامعات والمعاهد العامة والخاصة.

والمدرسـة مؤسسـة اجتماعية تهدف في ظاهرها إلى التربية والتكوين، سـعيا لتحقيـق عمليـات التنمية بدءا مـن الفرد ووصولا إلى المجتمـع. والفكر التنموي المعاصر لا يقتصر فقط في مفهوم التنمية على الجانب الاقتصادي بقدر ما يركز على جميـع الجوانب التي تتعلق بالإنسـان بما فيها التربوي والسـياسي 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 بغـيره من المتعلمـين، وعلاقته بالمدرسـين والإدارة التربويـة، وبالتنظيم العام من داخـل المدرسـة، وما يوجد خارجها من تنظيمات اجتماعيـة أخرى بما فيها الأسرة وطابعهـا الثقـافي، والجمعيـات ونـوع توجهاتها وأنشـطتها، والإعلام والرسـالة التـي يمررها، والقيم والأخلاق المؤطرة للمجتمع نفسـه، وكذا نوع وأبعاد اللغة المتداولة ـ وعلاقة هذا كله بالمناهج والبرامج الدراسة والفلسفة التربوية للمنظومة التربوية ككل، وغيرها من الخصائص والمميزات.

إن التنـوع والاختلاف في خصائص ومميزات البنيات الأسرية والاجتماعية والقيمية والثقافية واللغوية...، يسـاهم بشـكل كبير في اختلاف درجة اكتسـاب

التلاميذ لقيم وأخلاق وسلوكات المجتمع مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وتربيته على أسس متينة تؤهله لكي يكون قادرا 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 هو علم اجتماع التربية أو سوسيولوجيا التربية؟ وما هي أهم العوامل المحركة للاامساواة أمام التربية؟ وكيف تؤثر هذه العوامل على التفوق الدراسي ومسيرة التنمية المجتمعية؟

1 – سوسيولوجيا التربية:

النشأة:

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 أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية. فقد تأسس الحضور الفعلي للسوسيولوجيا في الفعل التربوي منذ إميل دوركهايم في كتابه(التربية الأخلاقية)[1]، وكتابه الثاني(التربية وعلم الاجتماع)[2]. وجون ديوي في كتابه(عقيدتي التربوية) عام 1897، و(المدرسة والمجتمع) عام 1899، ثم كتابه(الديمقراطية والتربية) عام 1916[3]. كما ظهرت كتب أخرى تهتم بالمدرسة

1 - Émile Durkheim, "L'éducation morale", 1902-1903,PUF,nouv.éd.1963.

2 - Émile Durkheim, "Éducation et sociologie", 1922. PUF, nouv.éd.1966.

3 – علي أسعد وظفة، وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، صص. 8–9.

في أبعادها المجتمعية، مثل ألفريد بنييه في دراسته حول البيداغوجيا التجريبية التي سعى من خلالها تشخيص الفشل الدراسي ووضع مقاييس الذكاء، وقد اهتم في كتابه(الأفكار المعاصرة حول الأطفال)[1]، بالتشخيص التجريبي للإخفاق المدرسي.

وهناك مجموعة أخرى من الدارسين والفلاسفة والباحثين الذين اهتموا بسوسيولوجيا المدرسة بشكل صريح أو بشكل ضمني، أمثال: كارل ماركس في كتابه(رأس المال)[2]، وماكس فيبر في كتابه(الاقتصاد والمجتمع)[3]، وبول لايي في كتابه(المدرسة والمجتمع)[4]، وثورستاين فيبلين في كتابه (التعليم العالي في أمريكا)[5]، ووالر Waller في كتابه (سوسيولوجيا التدريس)[6]، إضافة إلى دراسة كارل مانهايم بعنوان: (السوسيولوجيا كسياسة للتربية[7]...، 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.

مما سبق، يتضح أن علم اجتماع التربية لم يظهر إلا في أواخر القرن التاسع عشر مع رائده إميل دوركايم، عندما كان يقدم دروسا بيداغوجية للمدرسين في

1 – A.Binet , "Les idées modernes sur les enfants", Paris, Flammarion, Réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget, 1919.

2 – K.Marx, "Le capital", M. Lachâtre (Paris) 1872.

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

4 – LAPIE.P, "École et société", textes choisis, introduits et présesentés par Hervé Terral, Paris, L'Harmattan, coll. "Logiques sociales", 2003.

5 - Veblen.T, [1918] "The Higher Learning in America", A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men, Stanford, Academic Reprints,1954.

6 – Waller.W, "The Sociology of Teaching", New York, Russel & Russel, 1932.

7 – Karl Mannheim, "Sociology as Political Education", (Edited and translated, with Colin Loader), New Brunswick, Transaction Publishers 2001.

جامعة بوردو. وقد اهتم أيضا بالتنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة، حيث كان يتساءل عن طريقة تكوين المجتمعات لشبابها، ودور المدرسة في تحقيق الاندماج الاجتماعي.

المفهوم والموضوع:

إن علاقة الطفل بالتربية 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.

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"[1]. ومن هذا المنطلق،

1 – أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص167.

يهتـم علم اجتـماع التربية بكل ما له علاقـة بالتلميذ داخل المؤسسـة التعليمية من حيث الأنشـطة والممارسـات الصفية، ونوع العلاقات التفاعلية التي تتم بين جميع مكونـات المجتمع المدرسي، إضافة إلى نوع الروابط التي تربط المؤسسـة التعليمية بمؤسسـات المجتمـع الأخـرى في إطار التأثـير والتأثـر المتبـادل، وبذلك يدرس الظـروف والضوابط والخصوصيات التي تحكم سـير هذه المؤسسـة ونوع النتائج المحققة، والأسباب الحقيقية في الإخفاق والنجاح.

وفي نفـس السـياق، ومـن وجهة نظر أخـرى، يرى عبد الكريـم غريب أن سوسيولوجيا التربية هي "علم يدرس التـأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشـأن بالنسـبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيـه، والمسـتوى السوسـيوثقافي لأسر المتمدرسـين، وتوقعـات المدرسـين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من طرف التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية... يمكن تحديد موضوع سوسـيولوجيا التربية في التسـاؤل العلمي حول نوعية الروابط القائمة بين المؤسسات التربوية المختلفة وبين باقي البنيات والأطر الاجتماعيـة الأخرى: ماهـي الوظيفة التي تقوم بها تلك المؤسسـات داخل مجتمع ما؛ وما مدى مسـاهمتها في تنشئة الأفراد؟ وإلى أي حد تحدث تعديلات في الهرمية الاجتماعيـة القائمة (الحركية الاجتماعية)؟ وما مدى تأثيرهـا في البنيات الثقافية؟ وما علاقتها بالبنيات المهنية والثقافية الموجودة؟...إلخ. تلك أهم التساؤلات التي تطمح سوسـيولوجيا التربية للإجابة عنها، مـع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات القائمـة بـين المجتمعات المتنوعة"[1]. وبهـذا المعنى، تعد سوسـيولوجيا التربية علما قائم الذات، لـه موضوعه ومنهجه الخاص، يدرس تأثير الظواهر الاجتماعية على التحصيل والتفوق الدراسي للتلاميذ، سـواء تعلـق الأمر بطبيعة البنيات الأسرية وتكوينها الثقافي والتعليمي، أو الدخل الفردي ومسـتوى المعيشة، أو طريقة تمثل القيم المجتمعية، أو حتى الطريقة التي يشـتغل بها النسـق التربوي، ونوع الفلسفة التربوية المؤطرة للغايات والأهداف.

1 – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشـورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص 864.

وقـد حدد الدكتور أحمد أوزي موضوع سوسـيولوجيا التربية في التسـاؤل المنهجـي والمنطقـي حـول نوعيـة العلاقـات التأثيريـة بـين المؤسسـات التعليمية والمؤسسـات الاجتماعية الأخـرى مثل الأسرى والإعلام والنـوادي والجمعيات وغيرها من البنيات الأساسـية للمجتمع، ومن هنا التساؤل حول وظيفة المدرسة داخـل المجتمع، ونوعيـة البرامج والمناهج والأسـاليب والطـرق والتقنيات التي تشـتغل بها، كذلك مواصفات الأسـاتذة،.....، ومدى قدرة هذا كله على تحقيق أهدافها الكبرى والصغرى في تناغم وانسجام مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

سوسـيولوجيا التربية تهتم بالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسـة التربوية، ودراسة المؤسسات التي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية، وربط التكوين بوظيفته الاجتماعيـة والإيديولوجيـة، والتركيـز عـلى وظيفة التنشـئة الاجتماعيـة ووظيفة التمـدرس. ويـرى محمد الشرقاوي أن "علـم اجتماع التربية يعنى بدراسـة أنظمة التعليم، ودراسـة الظواهر المدرسية، مع دراسـة مختلف العلاقات التي تكون بين المدرسـة ومحلف المؤسسـات الأخرى، مثل: الأسرة، والسياسة، والاقتصاد، أي دراسة الآليات المدرسية كالمدخلات والعمليات والمخرجات. وتتمثل المدخلات في التلاميذ والمدرسين والإدارة. ويتميز تلاميذ المدرسة، بخصائص فيزيولوجية، ونفسـية، واجتماعيـة، عـلاوة عـلى السـمات التالية: السـن، والجنس، والمسـتوى الثقـافي، والأصـل الاجتماعي. أما المدرسـون والإداريون، فيتميـزون بالمتغيرات المهنية والحرفية والسياسـية والنقابية، مثل: مسـتوى التكوين، وطريقة التوظيف، والوضعية داخل البنية المجتمعية، والتوجهات السياسية والنقابية"[1].

مما سـبق، يتضح أن سوسـيولوجيا التربية تهتم بدراسة الأنظمة التربوية في علاقتهـا بمؤسسـات المجتمـع، وتبيان دورهـا في التغيير الاجتماعـي، على اعتبار أنها مؤسسـة تسـعى لتحقيق الاندمـاج داخل المجتمع من أجـل تنميته وتطويره، فالتربيـة في معناهـا العام تسـعى إلى تحويل الفرد من كائـن بيولوجي ليصبح كائنا اجتماعيـا. علـم اجتماع التربية يدرس العوامل الاجتماعيـة التي تؤثر في الصيرورة

1 – Mohamed Cherkaoui, "Sociologie de l›éducation, Que sais-je", PUF, 5 edition 1999, pp. 3-5.

المدرسية للأفراد من بينها تنظيم النسق المدرسي، وميكانيزمات التأطير والتكوين والتوجيه، والمستوى السوسيو-ثقافي للآباء، واستدماج القيم والمعايير الاجتماعية من طرف المتعلمين وتمثلها بشكل صحيح، ومخرجات النسق التعليمي، وبالتالي، هي مقاربة للظاهرة التربوية والمؤسسة التعليمية مقاربة سوسيولوجية تعتمد على القواعد المنهجية للسوسيولوجيا في دراسة وتحليل الشروط والظروف والملابسات الاجتماعية المحيطة أو المؤطرة للموقف التربوي.

2 – المدرسة وإشكالية اللامساواة:

- **بيير بورد وجان كلود باسرون:**

يعد "بيير بورديو" و"جان كلود باسرون" من الباحثين 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.[1]

1 – خالد المير وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1995، ص 12.

إن الوظيفة 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"[1]. ويترتب عن كل هذا أن المدرسة الوطنية هي مؤسسة غير ديموقراطية، ولا تحقق العدالة الاجتماعية، لأنها تخدم مصالح الطبقة المهيمنة والأقلية المحظوظة.

- **مدرسة فرانكفورت:**

تأثر تحليل مفكري هذه المدرسة ونقدهم للثقافة الحديثة والمجتمع بما تعرضوا له من مضايقات وتعسفات وضغوطات في عهد الفاشية. "تمد مدرسة فرانكفورت التربويين بعدة مفاهيم، ونظريات تساعدهم على النقد، والنافذ المستبصر للنظم التعليمية المرتبطة بالمنظور الوظيفي المؤسس على العقلانية الوضعية. فالمدرسة اشتغلت مليا على الوضعية وهي الخلفية الفلسفية لمعظم المنظومات التربوية الحالية وقدمت طروحات محكمة حول تاريخها، خلفياتها، ومساراتها من النشأة إلى أن صارت تتقمص العالم المعاصر"[2].

انتقد رواد مدرسة فرانكفورت الاتجاه الوضعية عند السوسيولوجي "أوجست كونت"، 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

1 – الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل–مقاربة سوسيولوجية–، أفريقيا الشرق، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2015، ص 49.

2 – توم بوتومور، مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، دار أويا، دار الكتب الوطنية، ط2، لبيا، 2004، ص 63.

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 "أدورنو" 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 "هابرماس" بسبب طبيعتها المحافظة، وقصورها عن فهم العلاقة الخاصة بعلم الاجتماع والتاريخ، انطلاقا من أن علم الاجتماع الوضعي لا يأخذ في اعتباره دور التحولات التاريخية في تشكيل المجتمعات.

كما انتقدت تلك المجتمعات الصناعية المتقدمة في القرن العشرين، والإيديولوجيات السائدة، ونقد الفاشية 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"[1]. 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

1 – توم بوتومور، المرجع نفسه، ص 127.

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" (1997-1921)، 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)"[1].

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"[2]. فالنقد الذي وجه للبيداغوجية يركز على كون معناها تقني يحصر 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"[3].

1 - الحسن اللحية، البيداغوجية الفارقية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب،2011، ص 164.

2 - توم بوتومور، مدرسة فرانكفورت، ص 64.

3 - توم بوتومور، المرجع نفسه، ص 65.

ويرجع السبب الرئيسي لنبذ البيداغوجيا، حسب رواد مدرسة فرانكفورت، إلى أن المعنى التقليدي للبيداغوجيا)المفهوم التقني (يظهرها بريئة موضوعية، ويوهم بحيادها. وهذا ما لا يقبله المنتقدون إذ يرون من الضروري الاعتراف بأن ارتباط البيداغوجيا بلغة التقنية والمنهجية أقل من ارتباطها بموضوعات السياسة والسلطة. فالبيداغوجيا ممارسة أخلاقية وسياسية متورطة دائما في علاقات سلطة. وينبغي أن تفهم على أنها سياسة ثقافية تقدم رؤية ورواية متعلقتين بالحياة المدنية، وبالمستقبل، وبالكيفية التي ينبغي أن تبنى بها تمثلاتنا عن أنفسنا، وعن الآخرين، وعن محيطنا المادي والاجتماعي.

- **ريمون بودون (R.Boudon):**

الباحث السوسيولوجي رايمون بودون (R.Boudon) يرفض 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[1].

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[2]، كما يدعي أنصار المدرسة الصراعية، وإنما يرجع

1 – محمد محمد علي، قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، دار النهضة العربية، ط 2، لبنان، 1983، ص 188.

2 – الهابيتوس أو التمايز أو السمت أو العلامة أو التطبع أو السجية أو العقلية التي توجه السلوك=

ذلـك إلى اختيـارات الأسر ومنظورهـا إلى المدرسـة من حيث الربح أو الخسـارة. فالأبنـاء غالبـا ما يرغبون في وضع اجتماعي مثل وضـع 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 بالنسـبة لابـن عـمالي، ربح كبير وفرصـة لا تعوض. ولكـن بالنسـبة لأبناء الأطر العليـا، فـإن ذلك لا ينفعهم في شيء. ويعود هذا كله إلى مدى الرغبة في المدرسـة، والإقبال عليها. ويعني هذا أن اللامسـاواة المدرسـية راجعة إلى الرغبات الفردية، وليس إلى اختلاف الرأسمال الثقافي أو إلى طبيعة الطبقة المهيمنة أو إلى قاعدة إنتاج الطبقات نفسـها. وإذا كانت المسـاواة مغيبـة إلى حد ما في المجتمـع الليبرالي، فإنه يتميز بالحرية. أما في المجتمعات الاشتراكية، فهناك مساواة بدون حرية"[1].

على خلاف النظرية الحدسية هذه تبين النظرية العقلانية أن الاصطفاء الذاتي يتم على أساس محكاة عقلية بالغة الدقة والخصوصية. ويعد المفكر الفرنسي ريمون بـودون من أشـهر ممثلي هذا الاتجـاه في مجال تحليل الاصطفاء المـدرسي. "فالتلميذ يقـرر بصورة واعية ما يترتب عليه في الشـأن المـدرسي. 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"[2]. يبدو أن اتخاذ القرار من طرف التلميذ يتأسـس عـلى موازنة دقيقة تأخذ بعين الاعتبـار المخاطر وحدود النفقات والعائدات، وإن

=توجيهـاً عفوياً وتلقائياً، وهو مجموع الاسـتعدادات الفطرية والمكتسـبة والمتوارثة التي تعبر عن فاعلية الإنسـان، في ظل شرط اجتماعي محدد، إنه مجموعة المواصفات التي نتوارثها بصفة مباشرة عن طريق التنشئة الاجتماعية

1 – شـبل بـدران، علم اجتـماع التربية المعاصر، سلسـلة المكتبـة التربويـة، دار المعرفة المصرية، 2000، ص. 124

2 – محمد محمد علي، قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، ص 195.

هـذا القرار يتحـدد وفقا لعوامل ومتغـيرات. فإذا كان أنصـار 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 مبادراتهـم وفعالياتهم الاجتماعيـة. على عكس النظريات الصراعيـة التي ترى أن قوى الهيمنة والعنف الرمزي وعامل التنشئة الاجتماعية الموجهة من قبل الطبقات المسيطرة هي التي تحدد اختيارات الأفراد.

أما بخصوص إشـكالية لا تكافـؤ الفرص، ينطلق بودون من "أن مشـكلة الحـراك الاجتماعـي أو عـدم تكافؤ الفرص، هـي نتيجة لمجموعة مـن المحددات التـي لا يمكـن تصورهـا منعزلـة بعضها عـن البعض، وإنـما يجـب التعامل معها كمجموعة تشـكل نسقا متكاملا. وانطلاقا من معطيات إمبريقية إحصائية حاول بودون تقديم نموذج نسـقي تفسـيري لمسـارات التمدرس والتراتبيـة الاجتماعية في المجتمـع الصناعـي الليـبرالي انطلاقـا مـن متغـيرات المنشـأ العائلي ومسـتوى الدراسـة والوضـع الاجتماعي...وقـدم نمـوذج بـودون تفسـيرا إجماليـا نسـقيا لعـدد مـن الظواهر الإحصائية)كمنافذ الشـغل والدراسـة والمواقـع(والمعطيات السوسـيولوجية المرتبطة أساسـا بالأدوات المولدة لعدم المسـاواة"[1]. حسـب هذا القول، يظهر أن بودون يرجع مسـألة لا تكافؤ الفرص في المدرسة إلى مجموعة من المحددات الخارجية، من خارج النظام التربوي يرتكن إلى العديد من البنيات التي يراها مسـاهمة في عدم تكافؤ الفرص في المدرسة منها الأسرة ووضعها الاجتماعي والثقـافي والقيمـي واللغـوي، وهي متغيرات تحول أمام اسـتفادة جميـع المتعلمين مـن عمليـات التعلـم. فـمادام التلاميذ يختلفـون فيما بينهـم في هـذه العوامل، كل حسـب مرجعيته وخصوصياته، فإن هذا الاختلاف سيتولد عنه تفاوت وتمايز في مسـتوى التحصيل والنجاح، وهذا التمايز سيتولد عنه تمايز على مستوى الانحدار الاجتماعي والتراتبية الطبقية.

1 – خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي،ع5، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2005، ص7.

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 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"[1].

3 – الميكانيزمات المحركة للامساواة أمام التربية:

الوسط العائلي:

تعد الأسرة وحدة اجتماعية صغيرة تحدث فيها استجابات الطفل الأولى نتيجة التفاعلات المستمرة التي تنشأ بينه وبين إخوته ومع والديه، فللأسرة وظيفة اجتماعية كبيرة، لأنها المسؤول الأول عن صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية. الأسرة هي مهد التنشئة الاجتماعية، وهي منطلق التطبيع الاجتماعي، وتتضح أهميتها وخطرها في تشكيل شخصية الطفل، فكلما كان الكائن صغيرا تزداد القابلية للتشكيل. إن الأسرة هي البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل بتشكيل ذاته والتعرف على نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها، وفيها يتلقى أول إحساس بما يجب أو لا يجب أن

1 – خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، ص 07.

يقوم به .وهي أول مؤسسة صغيرة تعمل عملها في التأثير على الطفل، فتشرف على توجيه سلوكه وتكوين شخصيته. إنها مجموعة من الأفراد المتكافلين الذين يقيمون في بيئتهم الخاصة وتربطهم علاقات بيولوجية ونفسية واجتماعية واقتصادية وشرعية قانونية.

أما العائلة تتميز بقوة جذب كبيرة لتحديد حركية الأفراد إما للأعلى أو للأسفل، إنها توجه الأبناء نحو إعادة بناء بنيات اجتماعية. "فالعائلة الفلاحية التي تعطي الأرض للأكبر سنا من أبنائها تجعل من العلاقة العائلية 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"[1]. 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.[2] 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

1 – الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل–مقاربة سوسيولوجية–، صص. 120–121.

2 – Raymond Boudon, "L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles", Ed. Armand colin, paris 1978, page 58.

ثقافـة معينـة، ويحكمه قانون معين، وتؤطـره علاقات تفاعلية معينـة، إذ أن كل شـكل عائلي يختلف عن الآخر، هذا سـيولد تمايزا بين التلاميذ سواء في التفاعل داخل المدرسـة أو الاسـتيعاب داخل الفصل الدراسي. "فالنظام التحتي العائلي يلعب دورا رياديا في التحكم في تقدم محركات اللامساواة، فالعائلة تكون نظاما تضامنيا كل عضو فيها يتقاسـم مع الآخرين نفس القانون (الوضع) الاجتماعي الذي يحدد العائلة ويميزها"[1].

وللنجـاح المدرسي علاقة وطيدة مع المدخـول الاقتصادي للعائلة، إذ فسر ريمـون بودون العلاقة بين مدخول العائلة ونجاح المتمدرس مدرسـيا من خلال إعطـاء العلاقة الدلالـة الإحصائية. "فالعلاقـة الإحصائية بين المـردود والنجاح المـدرسي يجـب ألا تفـسر مبـاشرة، وإنـما هـي نتيجة لنظـام مـن العلاقـات يميز المتغـيرات الثلاث صاحبـة العلاقة"[2]. وبهـذا المعنى، تفوق التلميذ دراسـيا رهين بتشـابك علاقات بين المدخول والمردود العائلي والمدرسة ونوعية التربية والتعليم والذي تقدمه ثم التلميذ نفسـه ومدى قدرة العالقتين الأولى والثانية في مسـاعدته على التمدرس والاستفادة بشكل متكافئ مع زملائه.

فضعـف الدخـل العائـلي أو انعدامـه أو غيـاب مؤسسـة أو تواجدها لكن بطريقـة لا تتوافق مـع جميع التلاميذ مـن حيث ميولاتهم ومؤهلاتهـم وقدراتهم، مـن شـأنه أن يضعـف من نسـبة النجاح المـدرسي لـدى التلميذ. وبالتـالي يحدث تمايـز واختـلاف بين التلاميذ في الاسـتفادة من الدروس والأنشـطة والممارسـات داخل المؤسسـة، مما يخلف اللامسـاواة بينهم. كما أنه "ليس لتلاميذ أولياء الأمور أيـة سـيطرة (رقابة) عـلى العملية التربويـة، فالنجاح يقاس بمقيـاس خارجي هو الدرجـات والامتحانات التي تصبح الحافز الرئيسي للعمل، وهذا البناء يجعل أي

1 – مصطفـى محسـن، في المسـألة التربوية، نحـو منظور سوسـيولوجي منفتح، المركز الثقـافي العربي، المغرب، 2002، ص 49.

2 – ريمـون بـودون، مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شـبؤول، منشـورات عويدات، لبنان، 1972، ص75.

اهتـمام فطري بالمعرفة أمرا ثانويا نتيجة جهد الفـرد أو بالتعليم"[1]. 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 والتعلـم بأوصـاف اجتماعية معينة. فهـذا المبدأ، "الاسـتحقاقية أو والجدارة يعني تكريس قضية القدرات والاسـتعدادات للالتحاق بالتعليم بفضل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية"[2].

إن الوسط العائلي والثقافة المرجعية له، كذلك مدخول العائلة ونوع العلاقات التي تؤطرها مع المدرسـة وبنيات الوسـط الذي تتواجد فيه، إضافة إلى نوع التنشـئة وأبعادهـا، يلعـب دورا أساسـيا في التفـوق أو الإخفاق المدرسي لـدى التلميذ، وما دامت كل أسرة أو عائلة تتميز بخصوصيات ثقافية ومادية وعلائقية فإن ذلك يخلق تمايـز واختـلاف لدى التلاميـذ في التعاطي مع المدرسـة ونوع المنتـوج الذي تقدمه. والجدير بالذكر أن لهذه العائلة أو الوسـط الذي تتواجد فيه نوع خاص من التنشـئة يميز جماعة اجتماعية عن أخرى، وبالتالي تمايز في أشكال التلاميذ وطريقة تفكيرهم، وحتى نوع الاختلالات والمشاكل التي تعوق التعاطي مع منتوج المدرسة.

الإرث الثقافي:

تعد الثقافة معيارا من معايير التمييز والاختلاف بين الشعوب والجماعات، إذ أن لكل جماعة اجتماعية طابع ثقافي خاص، وأسلوب عيش معين، بل ومنظومة قيم معينة، حتى من داخل نفس الشعب، مع التسليم أن هناك قيم ثقافية مشتركة. وقـد سـاهمت الثقافة بشـكل كبير في تحول الإنسـان من كائن بيولوجـي إلى كائن اجتماعـي، يتفاعل داخل الجماعة ويعـبر عن حاجاته، وقناعاتـه، وميولاته، وعن طابعه الخاص الذي يميزه عن الآخر المختلف.

1 – برهان غليون وسمير امين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر المعاصرة، لبنان، 1999، ص 19.

2 – برهان غليون وسمير امين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، ص 20.

أما مفهوم الثقافة يعد من أعقد المفاهيم لأنه استعمل بطرق وأشكال مختلفة بجميع اللغات، إذ أن استعماله 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 معطيات ثقافية بينما الأشياء التي توجد أو تحدث بدون تدخل الإنسان تعتبر جزء من عالم الطبيعة"[1]. لذلك، تعد الثقافة من صنع الإنسان، فهو الذي يخلق معطياتها ومكوناتها التعبيرية استنادنا إلى الإطار العام المحدد لمجتمعه ووسطه ومعيشه اليومي، من عادات وتقاليد 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"[2]. يستشف من هذا القول، أن الثقافات تتعدد بتعدد طريقة العيش وأسلوب الحياة، وكذلك الأنماط والأشكال التعبيرية

1 – هارلمبس وهولبورن، سوشيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سورية، ط1، 2010، ص 7.

2 – أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2005، ص79.

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.

في مفهومها الكوني، تتداخل الثقافة مع مفهوم الحضارة، إذ أكد عالم الأنثروبولوجيا البريطاني "إدورد بارنات تايلور" في أول تعريف عالمي للثقافة: "إن "الثقافة" أو "الحضارة" موضوعة في معناها الإثنولوجي الأكثر اتساعا، هي هذا الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعادات وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع"[1]. يبرز هذا التعريف العناصر اللامادية لحياة الناس في جماعة، كالأخلاق والقانون والعرف التي تنشأ نتيجة للتفاعل الاجتماعي، وتأخذ طابعا إلزاميا، إلى جانب العنصر المادي للثقافة، علاوة على العلاقات بين الناس، وبين العناصر المكونة لهذه الثقافة.

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.

---

1 – دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة: منير السعيداني، مراجعة: الطاهر لبيب، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، مارس 2007، ص 30.

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 مصحوبا بانفعالات أكثر مما يوجد في واقع الثقافة.

إن شرح اللامساواة أمام التربية انطلاقا من الاختلافات القائمة في قيم الرأسمال الثقافي المنتقل للطفل من طرف عائلته أصبح معروفا وواضحا، فتأثير الإرث الثقافي على النجاح المدرسي للطفل يوضح بشكل جلي أن المستوى الثقافي للعائلة يجب اعتباره بعدا رئيسيا للقانون الاجتماعي للعائلة، إذ أن الرأسمال الثقافي المعطى للعائلة من طرف الأسر يحدد الرأسمال المدرسي. "فانطلاقا من تفسير أ.جيرار للعلاقة الإيجابية الملاحظة بين مردود الآباء والنجاح المدرسي، فالنجاح يكون أكبر كلما كان المردود مرتفعا. أما 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.[1]" 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

1 – الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل–مقاربة سوسيولوجية–، ص 122.

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 ....

فالموروث 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 لذى التلاميذ في التعاطي مع المؤسسة التعليمية ومنتوجها التربوي التعليمي.

منظومة القيم:

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

فالطفل الذي يتشبع بالقيم 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

والمناهـج التربويـة والتكوينية بالمؤسسـات التعليمية والإعـلام والنوادي..... وبذلـك يكـون الطفل مؤهلا للنجاح ليس فقط في دراسـته وإنما في حياته، لأنه يشعر بوجود تطابق بين القيم التي يعتقدها والقيم التي تسعى المدرسة تعزيزها وتثبيتها لديه. فأبناء الفقراء لا يسـتطيعون اللحاق بأبناء الأغنياء بسـبب تعميق هذا المعطى القيمي في بنية المجتمع على مسـتوى الرأسـمال المادي المسـتثمر من أجل تمدرس هؤلاء.

فالقيم التي تسـود في الأوساط الشـعبية هي قيم الصحبة والتعاون والقوة الجسـدية وانتشـار الخرافات ورؤية الوجـوه المختلفة الممزوجة بسـيادة الوضعية القهريـة، وهذه القيـم تتعارض مع قيم الثقافة المدرسـية والتي أساسـها التنافس والفرديـة وسـيادة العقليـة العلميـة والتفكـير النقدي، لـذا يجد أطفـال الطبقات الفقيرة أنفسهم غرباء عن هذه القيم، وبالتالي يعجزون عن التكيف مع تلك القيم المدرسية التي تدعم قيم التسلط ومثله العليا.

إن هـذا التمايز بين قيـم أبناء الطبقـات الفقيرة والمهمشـة وقيم الطبقات الغنيـة، ونظـرا لكن البرامـج والمناهـج التربوية توضع من أجـل ضمان حقوق وواجبات الطبقات المهيمنة، فإن قيم وأخلاق هذه الفئة هي السـائدة، وبالتالي فئة عريضة من التلاميذ يتم اغتصاب قيمها وأخلاقها، بل المحاولة في إدماجها في منظومة قيم مخالفة تجعلها تابعة ومسـتهلكة باسـتمرار. وبهذا أصبح سـؤال القيـم من الرهانات والتحديات التي تواجه المسـؤولين عن القطاع. والسـؤال اليـوم موجه للمدرسـة باعتبـار دورها المركـزي المتمثل في التنشـئة الاجتماعية والسـعي نحو ترسيخ قيم مشـتركة بين جميع شرائح المجتمع من خلال التطبيق وليـس التنظـير فقـط، مثـل قيـم التسـامح.....، والتضامـن والتصـدي لكل السـلوكات المشينة من عنف وغش وتحرش وغيرها من الظواهر السلبية، وهو مـا يعـرف تربويا بتخليق الحياة المدرسـية التي تركز على المجـال القيمي وتوليه أهمية بالغة من أجل العدالـة الاجتماعية والقضاء على التفاوتات والاختلافات الثقافية والقيمية بين التلاميذ بوجه خاص.

المعطى اللغوي اللسني:

تلعب 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.

وهناك 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"[1]. 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 ومن ما 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"[2]. من هذا المنظور،

1 – كلود ليفي ستراوس، الفكر البري، ترجمة: نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1987، ص 90.

2 – كلود ليفي ستراوس، الأنثروبولوجيا البنيوية، ترجمة: مصطفى صالح، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1977، ص90.

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.

فهناك اختلاف بين 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 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.

المعادلة 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 كمؤسسة 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 يصاغ بها المنهاج الدراسي منهجيا وعرفيا، 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:

- مصطفى محسن، في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2002.
- برهان غليون وسمير امين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر المعاصرة، لبنان، 1999.
- محمد محمد علي، قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، دار النهضة العربية، ط 2، لبنان، 1983.
- الحسن اللحية، البيداغوجية الفارقية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب،2011.
- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، أفريقيا الشرق، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2015.
- علي أسعد وظفة، وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004.
- توم بوتومور، مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، دار أويا، دار الكتب الوطنية، ط2، لبيا، 2004 .
- ريمون بودون، مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شبؤول، منشورات عويدات، لبنان، 1972.

- هارلمبس وهولبورن، سوشيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سورية، ط1، 2010.
- أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2005.
- دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة: منير السعيداني، مراجعة: الطاهر لبيب، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، مارس 2007.
- 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.
- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
- خالد المير وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1995.
- خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي،ع5، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2005.
- شبل بدران، علم اجتماع التربية المعاصر، سلسلة المكتبة التربوية، دار المعرفة المصرية، 2000.
- 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", Ed. Armand colin, paris 1978.

- A.Binet , "Les idées modernes sur les enfants", Paris, Flammarion, Réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget, 1919.
- K.Marx, "Le capital", M. Lachâtre (Paris) 1872.
- Max Weber, "Economie et société", introduction de Hinnerk Bruhns, traduction par Catherine Colliot-Thélène et Françoise Laroche, La Découverte, 1998.
- LAPIE.P, "École et société", textes choisis, introduits et présesentés par Hervé Terral, Paris, L'Harmattan, coll. "Logiques sociales", 2003.
- Waller.W, "The Sociology of Teaching", New York, Russel & Russel, 1932.
- Mohamed Cherkaoui, "Sociologie de l'éducation, Que sais-je", PUF, 5 edition 1999.
- Veblen.T, [1918] "The Higher Learning in America", A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men, Stanford, Academic Reprints,1954.