جامعة حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

محاضرات في مقياس:

النظريات السوسيولوجية للتربية

موجهة لطلبة أولى ماستر علم اجتماع التربية/ السداسي الأول

من إعداد الدكتورة: خديجة لبيهي

السنة الجامعية: 2023-2024

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
مقدمة	**3**
أولا– ماهية النظرية	**5**
1-1 تعريف النظرية	**5**
1-2 خصائص النظرية	**6**
1-3 أنواع النظرية	**7**
1-4 النظرية الاجتماعية والمنظور الإنساني	**8**
ثانيا– النظرية السوسيولوجية للتربية	**10**
2-1مفهوم سوسيولوجيا التربية	**10**
2-2 بوادر ظهور سوسيولوجيا التربية	**13**
ثالثا– النظريات السوسيولوجية للتربية	**14**
1– التيار البنائي الوظيفي	**14**
1-1 التعليم وبقاء النسق	**15**
1-2 اميل دوركايم/التعليم والتضامن الاجتماعي	**16**
خلاصة تقييمية	**18**
1-3 تالكوت بارسونز: التعليم ومتطلبات النسق الصناعي	**20**
أبرز أراء بارسونز في التعليم	**23**
أهم الانتقادات الموجهة لبارسونز	**24**
1-4 نظرية رأس المال البشري	**25**
1-5 المقاربة الوظيفية التكنولوجية	**26**
1-6 نظرية التحديث	**28**
تقييم عام للتيار الوظيفي ونظرياته	**30**
2 – التيار الماركسي	**31**

تقييم التيار الماركسي	**34**
3- نظرية الفعل الاجتماعي ماكس فيبر	**35**
4- المنهجية الفردانية ريمون بودون	**37**
تقييم عام (ماكس فيبر- ريمون بودون)	**40**
5-التيار النقدي في التربية	**41**
تمهيد	**41**
5-1 مايكل أبل: التحليل الأيديولوجي للمعرفة التربوية	**42**
5-2 نظرية موت المدرسة ايفان اليتش	**44**
تقييم النظرية	**46**
5-3 نظرية تربية المقهورين لباولو فريري	**47**
تقييم النظرية	**50**
تقييم عام للتيار النقدي	**51**
6- النظرية الإسلامية في مجال التربية	**51**
6-1 الفكر التربوي عند ابن خلدون	**51**
6-2 الفكر التربوي عند مالك بن نبي	**58**
تقييم النظرية الإسلامية	**62**
7- محاولة لإسقاط النظريات الغربية على واقع المدرسة الجزائرية	**66**
خلاصة	**69**
قائمة المراجع	**71**

مقدمة:

تعد النظرية عماد المعرفة السوسيولوجية وموجهها، فعلم الاجتماع لا معنى له من دون نظرية، والنظرية لا دور لها من دون علم المجتمع، وتزداد أهميتها في علم الاجتماع دون غيره من العلوم لارتباطها بعامل تفسير الواقع وتحليله تمهيدا لفهمه وحل معضلاته سواء أكانت معرفية أو اجتماعية، كما لا يقتصر دور النظرية على تفسير حاضر المجتمع فقط بل لها قدرة تنبؤية استشرافية تمكن العارفين بعالم السوسيولوجيا من تكوين رؤية متكاملة عن واقع المجتمعات ومستقبلها.

وتمثل النظرية ترسانة معرفية ثرية وضع فيها رواد السوسيولوجيا جل اجتهاداتهم المعرفية وتجاربهم البحثية، فاتحين بذلك الطريق أمام كل من أراد أن ينهل منها أو يستفيد من مقولاتها وافتراضاتها.

ولعل الميزة التي تتفرد بها النظرية السوسيولوجية أنها شاملة وعامة لكل ميادين العلوم الاجتماعية، ففي ذات النظرية تجد اهتماما بالجانب الثقافي والجانب والتربوي والجانب الاقتصادي....الخ.

وقد حوت النظرية مختلف المفاهيم والمقولات المعبرة عن عديد المجالات من تربية وتنمية واتصال وتنظيمات اجتماعية كما عالجت مختلف الاختلالات التي يمكن أن يفرزها الواقع الاجتماعي من مشكلات.

و لاقت التربية اهتماما لافتا في حقل النظرية السوسيولوجية منذ بزوغ فجر علم الاجتماع، نظرا لأهميتها ومحوريتها في أي قضية اجتماعية، وجل النظريات أثارت الحديث في موضوع التربية وما تعلق به سواء ما موضوع التنشئة الاجتماعية أو التعليم.

وفيما يأتي سيتم الحديثعن النظريات السوسيولوجية الغربية للتربية بتعدد توجهاتها، كما سيكون للنظرية الإسلامية نصيب من هذه المعالجة التحليلية التي سنصل من خلالها إلى تكوين رؤية متكاملة عن تصورات التربية في الحقل السوسيولوجي نظريا ومنهجيا وإسقاطا واقعيا.

أولا– ماهية النظرية

1–تعريف النظرية

تعدد تعريفات النظرية بتعدد أنواعها ومؤسيسها، فمفهوم النظرية من أكثر المفاهيم التي خاض فيها رواد السوسيولوجيا وذلك نظرا لأهميتها من جهة، و تعدد اتجاهاتها و مجالاتها من جهة أخرى.

تُعرف النظرية بأنها: " مجموعة من القضايا التقريرية والمنطقية والمجردة والمقبولة والتي تحاول تفسير العلاقات بين الظواهر" [1].

يوضح التعريف أعلاه المهمة الأساسية للنظرية في علم الاجتماع وهي فهم وتفسير الواقع من خلال الجهاز المفاهيمي المكون لها.

في حين ركز جورج هومانز في تعريفه للنظرية على أنواع المفاهيم في البناء النظري، فعرف النظرية أنها :" مجموعة من المفاهيم التي تشكل من خلال العلاقات بينها منظورا مفاهيميا للواقع الاجتماعي"[2] .

ويعرفها كل جلاسير وستراوس بأنها:" إستراتيجية بحثية تقدم نماذج من مفاهيم تساعد الباحث في الشرح والتفسير الاجتماعي".

أما رالف دارندروف بأنها:" مجموعة قوانين يستخرج منها استنتاجات دقيقة غير متحيزة لها فاعلية في تفسير وشرح سلوك وتفكير الناس من واقعها الحقيقي".

[1] – علي عبد الرزاق جلبي، الاتجاهات الأساسية في نظرية علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، 1999، ص 24.

[2] – عامر مصباح، علم الاجتماع الرواد والنظريات، شركة دار الأمة، الجزائر، 2010، ص 27.

في حين عرفها جوزيف هالمس على أنها:" مجموعة قضايا مترابطة بشكل منطقي موضحة جزءا من الواقع"[1].

توضح جل التعاريف الآنفة الذكر مكونات النظرية أولا، ودورها الأساسي ثانيا؛ والذي يكمن أساسا في تفسير وتحليل الواقع الاجتماعي بواسطة أدواتها المعرفية والمنهجية والمتمثلة أساسا في الافتراضات و القضايا والمفاهيم.

إن معظم رواد النظرية ركزوا في تعاريفهم للنظرية على نقطة محورية ومهمة في فهم جوهر النظرية؛ ألا وهي ربطها بالواقع الاجتماعي فهما وتفسيرا، ومن ذلك الجوهر تستمد قوتها واستمراريتها. فكثير من النظريات فقدت مكانتها وأصيبت بالأفول وتوالت عليها السكتات التفسيرية لأن أدواتها المفاهيمية وأطرها المنهجية عجزت عن مواكبة ما يحدث في المجتمع من تغيرات وتحديثات.

2- خصائص النظرية:

وضح الكاتب إبراهيم عيسى عثمان في كتابه النظرية المعاصرة في علم الاجتماع جملة من الخصائص التي يمكن أن ننعت بها النظرية في علم الاجتماع؛ وهي[2]:

- تشكل النظرية نسقا معرفيا منظما ومنطقيا.
- يتضمن هذا النسق تصورا للواقع الذي يتناوله.
- تتكون النظرية من قضايا ومفاهيم وتعريفات وافتراضات.

[1] – المرجع نفسه، ص 27.

[2] – ابراهيم عيسى عثمان، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن،2008، ص17.

- توضح النظرية العلاقة بين الوقائع وتنظمها؛ فدورها تفسير ي وتحليلي و أحد جوانب التحليل هو الربط بين الوقائع والأحداث.
- توضح أسباب وظروف تشكل هذا الواقع وتفسيره. الجانب التكاملي للظاهرة وإدخال أي العوامل أكثر تأثيرا الجانب التاريخي أو غيره؛ و في ذلك دلالة على شمولية النظرية السوسيولوجية؛ وذلك ما أكد عليه الباحث جميل حمداوي بقوله: "تستعين النظرية السوسيولوجية بالدراسات التاريخية والتطورية والمقارنة والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والإثنية والدينية واللسانية...إلخ. ويعني هذا أن علم الاجتماع يتداخل مع مجموعة من العلوم والمعارف المساعدة والمكملة. ومن ثم يهدف إلى بناء نظرية عامة لوصف المجتمع ورصده بغية التحكم فيه أو إصلاحه أو تغييره أو الحفاظ عليه".
- تتضمن النظرية بعدا امبريقيا.
- تفسر النظرية الواقع وتحاول فهمه و تتنبأ بما سيكون عليه مستقبلا. فلها بعد استشرافي وهذا ما نجحت فيه بعض النظريات الغربية وحتى العربية.

3- أنواع النظرية:

يجب التنويه من البداية أنه ليس هناك أنواعا محددة وثابتة من النظريات السوسيولوجية، ولكن ثمة تصنيفات اجتهد فيها الباحثون، وكل تصنيف ركز على بعد معين في تصنيف النظريات.

- القسم الأول؛ ركز على البعد التاريخي والزمني: نظريات كلاسيكية ونظريات حديثة أو معاصرة.

- القسم الثاني، ركز على الإطار المرجعي و السياق الاجتماعي: النظريات الرأسمالية، النظريات الماركسية، النظرية الإسلامية.
- وقسم ثالث اتخذ من و احدت التحليل التي تنطلق منها النظرية: نظريات ماكروسوسيولوجي، و نظريات متوسطة، و نظريات ميكروسوسيولوجي.

4- النظرية الاجتماعية و المنظور الإنساني:

في تعريف بسيط ومختصر للنظرية هي نظرة الإنسان لواقعه، وتختلف هذه النظرة وفقا لعدة اعتبارات أولها السياق الاجتماعي الذي ظهرت فيه النظرية، وثانيها التوجهات الأيديولوجية للمنظر، وثالثها التنشئة الاجتماعية لمؤسس النظرية التي تحدد أفكاره وأرائه ونظرته للمجتمع.

وبما أن النظرية هدفها فهم الواقع وتفسيره فعليها أن تكون أكثر إنسانية وحيادية في أكثر المواضع، إلا أن هذا الأمر لم يتحقق إلا بالنذر اليسير خاصة في النظرية السوسيولوجية الغربية ويرجع ذلك لعدة أسباب، أهمها وضحها العالم ريدفيلد بقوله:" أن ثمة فارقا بين ما هو إنساني وما هو غير إنساني، وأن دراسة الثقافة في ضوء مفاهيم الفيزياء تعني تفتيت الإنسانية، وأن تبني نظريات ونماذج العلوم الطبيعية وتطبيقها في المجال الاجتماعي لم يصاحبه تقدم في معرفتنا بالمجتمعات"[1].

ولعل معظم النظريات التي ظهرت في علم الاجتماع سعت إلى تبني الوضعية كمنهج لها، وبالتالي جاءت شتاتا كل نظرية تمسك بجزء من المجتمع، ولم تفلح أي نظرية في النظر إلى المجتمع بشكل تكاملي الذي يفضي في النهاية إلى تقديم تفسير وفهم أعمق وأكثر إنسانية.

[1] – السيد الحسيني، نحو نظرية اجتماعية نقدية، دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ص20.

غير انه في الوقت الحالي ومع تغير أحوال المجتمع وتبدل أطر المعرفة بدأت تنتشر نزعة المناهج الكيفية التي تحاول الانعتاق من صرامة المناهج الوضعية، والهدف من تبني التوجه النوعي في البحث هو محاولة لفهم السلوك الاجتماعي بشكل أفضل وأعمق.

ومما أكد عليه السيد الحسيني أن أي انجاز حقيقي في مجال علم الاجتماع يجب أن يستند إلى وعي عميق بأبعاد الحياة الاجتماعية ماضيها وحاضرها[1]. والحياة الاجتماعية ليست شيئا مشتركا بل هي تختلف من مجتمع إلى آخر، فالتعمق في الحياة الاجتماعية بماضيها وحاضرها محملا بمعنى الخصوصية الاجتماعية، ثم في مرحلة لاحقة قد يصح تعميمه على باقي المجتمعات وقد يكون نوعا من التعسف الذي لن يساهم في فهم الحياة الاجتماعية.

ومما زاد في إبعاد النظرية عن البعد الإنساني هو النزعة العنصرية وضيق نطاق التحليلات السوسيولوجية الغربية؛ وذلك ما أكد عليه السيد الحسيني واصفا علم الاجتماع الغربي بقوله:" لا يخلو علم الاجتماع الغربي المعاصر من نزعة عنصرية واضحة ذلك أن نظرياته ومفاهيمه تكاد تعبر فقط عن خبرة المجتمعات الغربية وحدها"[2]. تلك النزعة التي يجب أن تنتقل عدواها إلى المجتمعات العربية، ويجب أن يبتعد علم الاجتماع قدر الإمكان عن تلك النعرات التي لا تؤسس لرؤية موضوعية سليمة.

فهي تحمل بعدا براغماتيا يهدف أولا إلى خدمة مصالح المجتمعات التي أسستها وظهرت فيها، و ربما أمارة ذلك إغفال النظرية السوسيولوجية لكثير من القضايا التي

[1] – المرجع نفسه، ص 21.

2 _ السيد الحسيني، مرجع سابق، ص 28

تخص العالم الثالث كالاستعمار مثلا قديمه وحديثه، فالدول العربية لم تشفى نهائيا من معاني الاحتلال حتى في ظل الانفجار المعرفي والتكنولوجي الهائل.

وحتى تكتسب النظرية في علم الاجتماع البعد الإنساني الذي يعتبر من مستلزماتها فهدفها الأول هو دراسة وفهم الإنسان، عليها التحرر من المعتقدات الزائفة التي حكمت هذا العلم لفترة طويلة وأبعدته عن فهم المشكلات الحيوية التي تواجه الإنسان المعاصر.

ثانيا– النظرية السوسيولوجية للتربية:

قبل الحديث عن مفهوم النظرية السوسيولوجية للتربية و أنواعها سيتم التطرق إلى مفهوم سوسيولوجيا التربية وأهميته كتخصص أوجد لنفسه مكانة مع البدايات الأولى لعلم الاجتماع.

يدرس علم اجتماع التربية (La sociologie de l’éducation) أو علم اجتماع المدرسة (La sociologie de l’école) التربية أو المدرسة على حد سواء، على أساس أن المدرسة ظاهرة اجتماعية أو مؤسسة اجتماعية لها ثوابتها ومتغيراتها.أي: تدرس سوسيولوجيا التربية أو المدرسة كل الظواهر المتعلقة بمجال التربية والتعليم والمؤسسة الدراسية في علاقة تامة بالمجتمع. ويعني هذا أن المدرسة تعكس محيطها الاجتماعي بشكل مباشر أو غير مباشر. ومن ثم، تركز هذه السوسيولوجيا على دراسة المؤسسة التربوية من الداخل والخارج، بدراسة مكوناتها وعناصرها ونسقها الوظيفي الكلي، برصد مختلف الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة التعليمية، سواء كانت أنشطة مادية أم معنوية. ثم رصد مختلف العلاقات التفاعلية التي تجريها المؤسسة مع المجتمع الخارجي، بالتوقف عند ثوابتها ومتغيراتها، واستجلاء خصائصها ووظائفها

وأدوارها المجتمعية، ومدى مساهمتها في توعية المجتمع وتنويره وقيادته تنمويا واقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وثقافيا وحضاريا. علاوة على ذلك، تتوقف سوسيولوجيا التربية عند مكونات المدرسة وعناصرها الفاعلة والوظيفية، كالتوقف- مثلا- عند التلاميذ، والمدرسين، ورجال الإدارة، والأعوان والمساعدين، والمشرفين التربويين، وجمعيات الآباء والأمهات، بالتحليل والدراسة والرصد واستكشاف مهام هؤلاء والوظائف المنوطة بهم.

هذا ويعرف أحمد أوزي سوسيولوجيا التربية بقوله:"يقوم علم الاجتماع التربوي 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].

أما عبد الكريم غريب، فيعرفها بقوله:" علم يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيوثقافي لأسر المتمدرسين، وتوقعات المدرسين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من طرف التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية...الخ.

يمكن تحديد موضوع سوسيولوجيا التربية في التساؤل العلمي حول نوعية الروابط القائمة بين المؤسسات التربوية المختلفة وبين باقي البنيات والأطر الاجتماعية

[1]- أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص:167.

الأخرى: ما هي 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؟...إلخ. تلك أهم التساؤلات التي تطمح سوسيولوجيا التربية للإجابة عنها، مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات القائمة بين المجتمعات المتنوعة."[1]

فسوسيولوجيا التربية تهتم بالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية، ودراسة المؤسسات التي تقوم بوظيفة التنشئة التربوية والاجتماعية، وربط التكوين بوظيفته الاجتماعية والإيديولوجية، والتركيز على وظيفة التنشئة الاجتماعية ووظيفة التمدرس.

وعلى العموم تهتم سوسيولوجيا التربية بدراسة الأنظمة التربوية في علاقتها بالمجتمع، وتبيان دورها في التغيير الاجتماعي، ولاسيما أن التربية تسعى إلى تحويل كائن غير اجتماعي ليصبح اجتماعيا[2]. ومن ثم فسوسيولوجيا التربية مفهوم عام يدرس مختلف الأنشطة الإنسانية، وخاصة التربوية منها. وإذا كانت سوسيولوجيا التربية تدرس الظواهر المدرسية، فلها أيضا علاقة وثيقة بالأسرة والسياسة والاقتصاد. ويعني هذا أنها تدرس ما يتعلق بالتربية بالتركيز على ثلاثة عناصر رئيسية، وهي: مداخل التربية (المتمدرسون، ورجال التعليم، وأطر الإدارة، والآباء، والمقررون، والمفتشون...)، وآلياتها البيداغوجية والديدكتيكية والسوسيولوجية، ومخارجها(التقويم، والانتقاء، والاصطفاء...).

[1] – عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2006م، ص:864.

[2] -Mohamed Cherkaoui : **Sociologie de l'éducation**, PUF, Paris, France, 1 édition 1986, p : .3

إذن فسوسيولوجيا التربية لا تدور رحاها حول المدرسة فقط، بل تهتم بمختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية منها وغير الرسمية، وعلاقة كل ذلك بالبيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية.

وتكمن أهمية سوسيولوجيا التربية أنها تتجاوز المقاربة السيكولوجية التي تركز على دراسة الظواهر الفردية لتهتم بالبعد الاجتماعي الذي يعد أشمل وأعمق، وهي بذلك تنشر نوعا من الوعي الاجتماعي في مقاربة الظواهر التربوية، كما تؤكد على عمق العلاقة بين التربية والمجتمع.

بوادر ظهور سوسيولوجيا التربية:

بدأ الاهتمام بسوسيولوجيا التربية بفضل اتساع حركة الإصلاح التربوي وبفضل انتشار البرجماتية وزادت بنشر جون ديوي (1809-1920) كتاب المدرسة والمجتمع سنة 1899.

وكتابات دوركايم مؤسس الوظيفية في علم الاجتماع من خلال كتابه التربية وعلم الاجتماع 1906، وفي 1985 تأسست أول جمعية قومية في الولايات المتحدة الأمريكية تحمل اسمه وأصدرت أول دورية مختصة في علم اجتماع التربية سنة 1928.

وفي بداية الخمسينات تغيرت النظرة إلى التربية بفعل العوامل التالية:

- تطور الصناعة وتوسع مؤسسات المجتمع.
- ظهور مشكلات المجتمع الرأسمالي مثل التفاوت الطبقي.
- ظهور مشكلات تربوية جديدة.
- تطور العلوم الاجتماعية وانتشار الاتجاه الوظيفي بنزعته الوظيفية.

وقبل كل ذلك كان للعلامة ابن خلدون السبق في الحديث عن التربية حيث أفرد فصولا في مقدمته للحديث عن العلوم والتعليم وفصل في حديثه عن الملكات وتعليم الوالدان؛ و سيتم التفصيل لاحقا في أراء ابن خلدون في التربية في عنصر النظرية الإسلامية في التربية.

ثالثا: النظريات السوسيولوجية للتربية

موضوع التربية خاضت فيه مختلف النظريات السوسيولوجية، على اعتبار أن التربية أهم حلقة في البناء الاجتماعي وبواسطتها تتم عملية التشكيل الاجتماعي للأفراد.

1- النظرية البنائية الوظيفية:

يعد المدخل الوظيفي من أهم المداخل السوسيولوجية وأكثرها تأثيرها، ولعل سبب ذلك يعود إلى اعتمادها على مبدأ المماثلة العضوية والمجتمعية؛ تنبني المقاربة الوظيفية على تشبيه المجتمع بالكائن العضوي الحي. بمعنى أن المجتمع يتكون من مجموعة من العناصر والبنيات والأنظمة. وكل عنصر من هذه العناصر يؤدي وظيفة ما داخل هذا الجهاز المجتمعي. وبهذا، يترابط كل عنصر في النسق بوظيفة ما. ومن ثم فالمجتمع نظام متكامل ومترابط ومتماسك، يهدف إلى تحقيق التوازن والحفاظ على المكتسبات المجتمعية، ويقوم كل من الدين والتربية-مثلا- بالحفاظ على توازن المجتمع.

وتبدأ أول إشارات بزوغ الاتجاه الوظيفي مع كتاب " وليم روبرتسون سميث" حول الزواج والقرابة سنة 1885، ثم يأتي هربرت سبنسر ويستخدم أسس ومفاهيم علم الحياة ويطبقها على المجتمع الإنساني تطبيقا شبه كامل[1].

[1] – حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 122.

وخير من يمثل هذه المقاربة الفرنسي إميل دوركايم، والأمريكيان تلكوت بارسونز (Talcott Parsons)[1] وروبرت ميرتون(R.Merton)[2] على سبيل التمثيل، وقد كان لهذه النظرية إشعاع كبير في سنوات الخمسين من القرن الماضي.

تنطوي النظرية الوظيفية على مجموعة من المبادئ والمفاهيم الأساسية، مثل: الوظيفة، والبناء الاجتماعي، والمشابهة العضوية، والنسق، والدور والمكانة الاجتماعية، والمتطلبات الوظيفية، والبدائل الوظيفية، والمعوقات الوظيفية، والوظائف الظاهرة والوظائف الكامنة، والجزء في خدمة الكل، والتضامن العضوي، والمحافظة والاستقرار، والنظام والتوازن، والأدوار الحيوية، والاتساق والانسجام، والتماسك الاجتماعي مقابل مبدأ التجزئة والصراع.

ما يمكن ملاحظته على جل المفاهيم التي صاغتها البنائية الوظيفية أنها أقرب ما تكون للحالة الثابتة للمجتمع أو ما أطلق عليه أوجست كونت الستاتيكا؛ وربما أفضل وصف يمكن أن نصف به مفاهيم ومقولات الوظيفية هو المحافظة على الأوضاع القائمة (معرفيا واجتماعيا)، ولعل أهم الوسائل التي اعتمدتها حتى تحقق ذلك هو المدرسة كأهم بناء اجتماعي يقوم بأكثر وظيفة أهمية ألا وهي التعليم.

1-1 التعليم وبقاء النسق:

يلعب النظام التعليمي دورا أساسيا في البناء الاجتماعي ككل ويؤثر في جميع النظم الاجتماعية المشكلة لتكوينه، فهو يؤثر في النظام الاقتصادي، ويزداد تأثيره كلما تعقد مستوى المهارات التي تتطلبها التكنولوجيا الحديثة، وفي الوقت نفسه فإن وظائف

[1]-Parsons, Talcott: **The social System**.tavistock, London, 1952.

[2]- Merton, Robert K: **Social theory and social structure**.Glencoe, Free Press, 1957.

التمييز والانتقاء تجعل التعليم بالضرورة على علاقة وثيقة بالظواهر الديمغرافية للمجتمع وأيضا بالتدرج الطبقي السائد في المجتمع.

كما أن وظيفتي الضبط الاجتماعي والتكامل الاجتماعي ودورهما في نقل قيم المجتمع تجعل من الضروري وجود علاقة وثيقة بين التعليم ونظام القيم السائد في المجتمع.

ويحدد رولاند ميجهان ملامح التحليل الوظيفي للأنساق التربوية فيما يلي[1]:

- تحديد العناصر البنائية للأنساق التربوية العامة والفرعية والخصائص والسمات التي تميز كل تلك العناصر.
- تحليل العلاقات التي تربط تلك العناصر ببعضها مكونة الأنساق الفرعية.
- تحليل طبيعة العلاقة بين التربية والتنظيمات الاجتماعية الأخرى.
- الكشف عن الطريقة التي يمكن توقع بها سلوك الأفراد داخل الأوضاع التربوية.
- مساهمة النظام التربوي في تنمية المجتمع.
- المعوقات الوظيفية للأنساق التربوية وما يرتبط بها من مشكلات تربوية.

1-2 اميل دوركايم/ التعليم والتضامن الاجتماعي:

يمثل التوجه الدروكايمي في التربية أحد أوجه البنائية الوظيفية الكلاسيكية. فقد نظر دوركايم إلى التربية باعتبارها نظاما اجتماعيا يؤثر ويتأثر بالنظم الاجتماعية الأخرى، مؤكدا على دور التربية في استدماج الفرد للقيم والأفكار والمعتقدات والمعايير الاجتماعية الأساسية.

[1] – احمد علي حمدي، مرجع سابق، ص124.

ويرى إميل دوركايم أن للنظام وظيفة هامة في تجانس المجتمع، فالمجتمع يستطيع البقاء إذا وجد بين أعضائه درجة من التجانس؛ والنظام التربوي يدعم هذا التجانس وذلك بغرسه في الطفل منذ البدايات تلك التمثلات التي تحتاجها الحياة الاجتماعية، وأنه بدون هذه التمثلات يصبح من المستحيل وجود التعاون والتضامن الاجتماعي في المجتمع.

تمكن نقطة القوة في أراء دوركايم أن الوقائع تدعم كل ما نظر له، فالنظام التربوي في كل المجمعات يلعب دورا هاما في تحقيق التجانس وتمَثُّل مختلف القيم والأفكار تنمي الفرد من جهة وتدعم وجوده الاجتماعي من جهة أخرى.

ويمكن تلخيص آراء دوركايم في التربية فيما يلي[1]:

- التربية تساعد الفرد على إدراك ذاته وتنظيمها عن طريق التربية الأخلاقية التي تعتبر أساس الضبط الاجتماعي. وإدراك الذات وتنظيمها هو اكتشاف الفرد لقدراته وميولاته وتساعد الأسرة والمدرسة على تنظيم تلك القدرات والميولات بتوجيهها التوجيه السليم والمفيد.
- لا توجد أنماط تربوية موحدة، بل هناك أنماط تربوية مختلفة بسبب التباين الموجود في المجتمع والتغير الحاصل فيه الذي يجعل من التربية عملية ديناميكة. التعدد في الأنماط التربوية هو نتيجة للاختلاف الموجود في المجتمع، فليس كل الأفراد يساقون بنمط تربوي موحد، وأيضا يساهم عامل التطور في تعدد الأنماط التربوية فتربية الأمس لا تصلح لليوم وتربية اليوم لا تصلح للغد.

[1] – حمدي على أحمد، مرجع سابق، ص 127.

- المدرسة تقوم بإكساب الأفراد المهارات اللازمة للحياة الاجتماعية، المدرسة ليست فقط لاكتساب المعارف النظرية بل هي أيضا مكان لتلقي المهارات التي تفيد الفرد حياتيا، ويقصد بالمهارة هو القدرة على وضع المعرفة في الفعل والاستفادة من المعارف تطبيقيا في مختلف المجالات الحياتية أكانت على المستوى الشخصي أو الأسري أو الوظيفي أو الاجتماعي.
- النظام التربوي يهيء الأفراد لمهنة المستقبل، وخاصة في المجتمعات الصناعية التي تتميز بتزايد تقسيم العمل المعقد. المدرسة في الوقت الحالي أصبح دورها مرتبطا بالعمل الذي سيشغله التلميذ مستقبلا خاصة مع التطور السريع الحاصل في المجتمع.
- يؤكد دوركايم على أهمية دور المدرس ويعتبره الوكيل الأخلاقي الأعظم أو كممثل للدولة وحارس القيم الأخلاقية في المجتمع.
- عارض دوركايم التربية المثالية ويرى أن وظيفة التربية هي إعداد النشء للحياة مع مراعاة حاجات المجتمع. و من العبث تربية الطفل دون مراعاة بيئته؛ فالطفل لا يجب أن يشعر بالاغتراب في الفصل الدراسي فكل مكونات المدرسة يجب أن تكون مستمدة من بيئة الطفل بما فيها المنهاج الدراسي.
- وتطرق دوركايم إلى مفهوم الواقعية، فلم يقدم آراء خيالية لا يمكن تطبيقها بل أكد على ضرورة مر اعاة بيئة وإمكانات الطفل، مع ضرورة التجديد المستمر في التربية ومراعاة كل مستجد اجتماعي.

خلاصة تقييمية:

لا أحد ينكر أهمية ما جاء به التيار الوظيفي ومعالجته للبناء الاجتماعي بكل ما يحويه، وإيجاد آليات لتحليل الأنساق الاجتماعية بما فيها الأنساق التربوية.

ومعظم المقولات التي جاءت بها الوظيفية هي مقولات متجددة ومعاشة في واقع معظم المجتمعات، ولعل ذلك أحد عوامل بقاء التيار الوظيفي في الحقل المعرفي السوسيولوجي.

إضافة إلى أهمية ما جاء به دوركايم وواقعية ما خطه من أراء تربوية الأمر الذي يعزز ويدعم مكانة النظرية البنائية الوظيفية.

إلاأن ذلك لا يجعل من النظرية الوظيفية في منأى عن بعض الانتقادات؛ وهي كالآتي:

- التيار الوظيفي حاله حال جل النظريات الغربية هو تيار أيديولوجي وجد لخدمة أيديولوجية و نظام الرأسمالي. لذلك سعى من خلال مفاهيمه ومقولاته لخلق مجتمع متماسك ومتناسق ومستقر يخلو من التناقضات والصراعات خدمة للطبقة البرجوازية التي من مصلحتها بقاء الأوضاع كما هي.
- ركز التيار الوظيفي على الجوانب الساكنة في المجتمع وأغفلت الطبيعة الدينامكية للمجتمعات، وذلك مناقض للطبيعة البشرية والاجتماعية.
- ويؤكد الدكتور عامر مصباح في إطار انتقاده للنظرية الوظيفية على أنه " لا يمكن تطبيق مناهج العلوم الدقيقة بشكل مطلق على ظواهر اجتماعية ميزتها الأساسية عدم الثبات، وصعوبة التحكم في متغيراتها كما هو الشأن في الظواهر الطبيعية. ثم إن الغلو في اعتماد مثل هذه الأدوات يؤدي إلى اعتبار الحياة الاجتماعية أشياء مادية ملموسة وهذا غير صحيح، إذ أن هناك ظواهر

اجتماعية توجد لها مظاهر وعلامات ولكنها غير ملموسة وغير مشاهدة مثل العواطف والاتجاهات النفسية والقيم والمعايير الاجتماعية والانفعالات وهذه الانتقادات مقدمة من قبل أنصار نظرية ما بعد الحداثة وأنصار النظرية النقدية"[1].

أما فيما يخص دوركايم فالانتقاد الأبرز الذي يمكن أن يقدم له هو مبالغته في دور التعليم في تجانس المجتمع وإحداث التضامن الاجتماعي مغفلا الحالات الفردية والاستثنائية التي من الممكن إلا تخدم ذلك التجانس والتضامن. وهذا أمر طبيعي و وارد جدا فلا يمكن أن يؤمن الجميع بالتجانس ويساقون اليه دون ان يكون هناك حالات لا تتماشى مع ذلك التجانس وترفضه.

و ايميل دوركايم في كل مفاهيمه كان يشدد على أهمية الجماعة (الضمير الجمعي، التضامن الاجتماعي، العقل الجمعي..)، وفي ذلك اشارة ضمنية لتجاهل مفهوم الفردية.

1-3 تالكوت بارسونز: التعليم ومتطلبات النسق الصناعي

يعتبر بارسونز من أهم المساهمين في نشأة التيار الوظيفي، واعتمد في تحليلاته على أربع مفاهيم رئيسية (الفعل الاجتماعي، الموقف، الفاعل الاجتماعي،توجهات الفاعل).

1- الفعل الاجتماعي: الفكرة الأساسية التي اعتمد عليها بارسونز في نظريته هي أن الأفعال الاجتماعية التي يقوم بها الفاعلين تكون مشحونة بالمعاني.

العناصر التي يتكون منها الفعل الاجتماعي هي:

[1] – عامر مصباح،مرجع سابق، ص 95.

- فاعل ذاتي: قد يكون فرد أو جماعة أو مجتمع.
- موقف: الظروف التي يكون فيها الفاعل مجبرا على اتخاذ قرارته.
- رموز: تعمل على ربط الفاعلين ببعضهم داخل الموقف ولها معاني ودلالات.
- قواعد ومعايير، وقيم اجتماعية: تتحكم في توجيه الفاعل ودفعه للقيام بالأفعال.

2- النسق الاجتماعي: هو مجموعة من الفاعلين يتفاعلون مع بعضهم البعض، وتنتج شبكة من العلاقات بين الفاعلين داخله.

تحول بارسونز في بحثه للنسق الاجتماعي من التركيز على الفعل الاجتماعي والفاعل إلى التركيز على الدور والمكانة، واعتبارهما أساس تحليل النسق الاجتماعي، ويتضمن هذا التحول تحولا من الاهتمام بالعوامل الفردية إلى اعتبار البناءات والنظم أساسا في تشكيل الفعل الإنساني.

وترتكز سوسيولوجيا الفعل عند بارسونز على التحليل النسقي الشمولي الذي تمثل النظرية السوسيولوجية حالة جزئية منه تعني أساسا بمأسسة الأنماط القيمية، وكل من السوسيولوجيا بوجه عام والنظرية السوسيولوجية بوجه خاص، تتم صياغتها في إطار الواقعية التحليلية التي تعكس شكلا من التجريد يتخذ موقعا وسطا بين الوضعية المتطرفة والمثالية التاريخية والأخلاقية، بحيث يعكس هذا التجريد تفاعلا مستمرا بين الواقع والمفهوم الذي يصاغ عقليا ويجسد حقائق تمثل مقولات حول الظواهر الفعلية[1].

ويرى بارسونز أن التوازن داخل المجتمع يتحقق عن طريق:

[1] – محمد عبد الكريم الحوراني، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع التوازن التفاضلي صيغة توليفية بين الوظيفية والصراع، الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2008، ص 154.

- التنشئة الاجتماعية.
- الضبط الاجتماعي.

واقتر ح بارسونز ما سماه بالمتطلبات والحاجات الوظيفية؛ ومهمة هذه المتطلبات هو بقاء النظام في النسق الاجتماعي واستمراره.

أ- **الحاجة الوظيفية للتكيف:** ويتمثل في القدرة على بناء علاقة مع البيئة ومواردها لتلبية حاجات النسق وإعداد القوى البشرية وتطوير المهارات.

ب- **الحاجة الو ظيفية لتحقيق الأهداف:** الاتفاق على تحقيق الأهداف وتوفير الوسائل لذلك.

جـ- **الحاجة الوظيفية للتكامل:** ضرورة بناء قاعدة ثقافية مشتركة ليس فقط كأساس رمزي معياري عام ومشترك، وإنما كإطار مشترك لبناء أنماط شخصية متماثلة في توجهاتها مع ثقافة الجماعة وتوقعاتها لضمان علاقة تكاملية بين المستوى الفردي والجماعي.

د- **الحاجة لصيانة الأنماط القائمة وإدارة التوترات:** يركز بارسونز هنا على عوامل الضبط ووسائل تعزيز الامتثال ثم وجود الوسائل المنظمة لمواجهة التحديات أو ما يمكن أن يهدد النظام، وهنا تبرز الأهمية الوظيفية للقانون والأعراف والتقاليد، وجعل القانون كوسيلة لتقليل التوترات.

وهذه المتطلبات الوظيفية تحتاجها كل الأنساق الاجتماعية و خاصة الأنساق التربوية التي تعتبر من أكثر الأنساق تنظيما.

ويرى بارسونز أن النسق الاجتماعي يتكون من أربعة انساق فرعية وهي:

- **النسق الثقافي**: يؤدي وظيفة الحفاظ على النمط وإدارة التوتر.
- **النسق الاجتماعي**: يقوم بوظيفة التكامل.
- **النسق الشخصي**: يؤدي وظيفة تحقيق وانجاز الأهداف.
- **النسق العضوي**: يؤدي وظيفة التكيف مع البيئة.

أبرز أراء بارسونز في التعليم:

- تمثل المدرسة جسر بين الأسرة والمجتمع تقوم بالوظائف التالية:
- تقديم أسس التنشئة الاجتماعية.
- تحديد ادوار الراشدين.
- تنمية نمطي الالتزام بالقيم الاجتماعية وتحديد نمط الدور.
- غرس قيم الانجاز وتكافؤ الفرص.
- العمل على مبدأ الجدارة.
- كما وضح بارسونز وظيفة النظام التربوي في الآتي:
- الإعداد المهني.
- نقل التراث الاجتماعي والحفاظ على التراث الثقافي.
- الحفاظ على انتظام السلوك البشري واستيعاب توقعات المجتمع.

واعتبر بارسونز النظام التربوي مسؤولا عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها المتوقع في المجتمع، فدور المدرسة هو اكتشاف قدرات التلاميذ مبكرا والعمل على توجيهها و تنمية دوافعهم للعمل والإجادة في الأداء. كما أكد بارسونز على أهمية دور المدرس في التوجيه والتنمية.

ويلتقي بارسونز في الطرح الآنف مع دوركايم؛ فكلاهما أكدا على دور المدرسة في الإعداد المهني و أيضا على أهمية دور المدرس وتأثيره.

أهم الانتقادات الموجهة لبارسونز:

بالرغم من أهمية اراء بارسونز في مجال النظرية السوسيولوجية عامة وفي التربية خاصة، إلا انه وجه سيلا من الانتقادات من رواد السوسيولوجيا أنفسهم؛ يقول رايت ميلز:" لقد حول بارسونز المجتمع بأسره إلى مجرد قيم ومعايير أو إلى رموز مجردة توجد مستقلة عن البشر وتفرض عليهم سلطانها، وأغفل تماما الأساس الاقتصادي والسياسي والاجتماعي للمجتمع، وعبر بوضوح عن انحيازه الأيديولوجي للطبقة الحاكمة، والإنسان حسب بارسونز غير قادر على تغيير هذه الأنساق القيمية ولكن عليه أن يخضع لها ويتكيف معها"[1].

ويؤكد منتقدي أراء بارسونز على أن الغموض هو السمة البارزة في نظريته حول النسق وصعوبة التحقق منها أمبريقيا. وحسب جير وشر أن نظرية بارسونز تشبه الصناديق الصينية كلما فتحت صندوقا وجدت داخله آخر وهكذا. فأراء بارسونز تحتاج إلى بذل جهد كبير في فهمها وكلما اتضحت الرؤية في جانب من الجوانب زاد الغموض في جانب آخر.

وقد وضح ايان كريب بقوله:" إن نظرية بارسونز مشهورة بصعوبتها على الفهم وذلك بسبب تعقيدها اكثر منه بسبب عمقها "[2].

[1] –ايان كريب، النظر ية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس، ترجمة محمد حسين علوم، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999، ص 61.

[2] – ايان كريب، مرجع سابق، ص 66.

1-4 نظرية رأس المال البشري:

تعتبر نظرية رأس مال البشري أحد اتجاهات التيار الوظيفي، ويؤكد أنصار هذه النظرية على العملية التعليمية وأن الإنفاق على التعليم إنفاق استثماري إنتاجي وليس مجرد إنفاق خدمي استهلاكي، فالتعليم هو استثمار اقتصادي لأهم عنصر من عناصر الإنتاج ألا وهو العنصر البشري، وعليه فان تنمية الثورة البشرية من خلال النظام التعليمي يصبح عاملا رئيسيا في جهود التنمية.

تركز نظرية رأس المال البشري على عدة مفاهيم: التكلفة، المدخلات، المخرجات، النواتج.

المدخلات: العناصر المادية والبشرية والمعرفية للنظام التعليمي.

النواتج أو المخرجات: يشير إلى كل أنماط التعليم المضافة من مهارات ومعارف واتجاهات وقيم المكتسبة جراء التعرض للفعل التعليمي.

والجدول التالي يوضح ذلك:

المدخلات		المخرجات
المحتوى التعليمي والمعرفة والخبرة و القيم والأهداف التعليمية	النظام التعليمي	أفراد أحسنت تربيتهم وتعليمهم لكي يحققوا الخير لأنفسهم ولمجتمعهم يعملون ويشاركون في شتى المجالات، قادة ومخترعون يسهمون في تنمية أنفسهم ومجتمعهم
المدخلات البشرية من عمال ومعلمين وتلاميذ		
العناصر المادية والفيزيقية		

ويعد شولتز واحد من العلماء البارزين في هذه النظرية، فقد أكد على أهمية الاستثمار في رأس المال البشري، فعملية اكتساب المهارات حسب رأيه يجب ألا تكون شكلا من أشكال الاستهلاك وإنما استثمار إنتاجي، يمكن من الاستفادة من تلك المهارات في مجال الممارسة.

فالإنفاق على التعليم حسب نظرية رأس المال البشري يجب أن يحقق في النهاية عائدا ماديا وبشريا يكون بتحقيق الربح المادي وأيضا الاستثمار في خريجي المدارس وجعلهم أفراد نافعين للمجتمع.

و حاليا تسعى مختلف الدول خاصة منها المتقدمة إلى الاستثمار في رأس المال البشري حتى لا يقعون في مشكل الهدر التربوي، لأن حجم ما ينفق على قطاع التعليم مرتفع جدا، وبالتالي يجب الاستفادة ممن تم الإنفاق عليهم وتحقيق عائد كبير و أرباح ضخمة.

1-5 المقاربة الوظيفية التكنولوجية:

ظهرت هذه المقاربة ما بين سنوات الخمسين والستين من القرن الماضي لتجعل من المدرسة أداة لتكوين اليد العاملة وتأهيلها، بغية تحريك الاقتصاد، وتطوير المقاولات الصناعية والتقنية. ومن ثم فلقد أدى " هذا المفهوم الوظيفي للتربية الذي أنبنى على تفسير الفوارق التربوية بشكل وظيفي انطلاقا من حاجيات المجتمع المعلنة أو الضمنية، إلى ظهور الوظيفية – التكنولوجية، سيما وأنها وجدت ما يبرر وجودها في بعض معطيات النمو الاجتماعي في الدول الصناعية.ذلك أن التقدم التكنولوجي

السريع والنمو الاقتصادي أديا إلى طرح مشكلة اليد العاملة المؤهلة كحاجة جديدة.وهكذا، تميزت فترة 1950-1960 بقناعتين أساسيتين[1]:

- الأولى سياسية، وهي أن الانفجار والانتشار الكبير للتربية هو أحسن وسيلة لدولة تريد أن تكون ديمقراطية لكي تحد أو تقلل من التمايزات الصارخة المتجذرة في سلبيات الماضي، وتقلل كذلك من الفروق السوسيو- اقتصادية.
- والثانية اقتصادية، ومؤداها أن التربية تساهم في التنمية الاقتصادية بتأهيل اليد العاملة وإعداد الأطر الملائمة (نظرية الرأسمال الإنساني).

ومن ثمة، بدأ الاهتمام ببناء وتربية مجتمع مبني على النمو وتعميم الكفاءات، وبذلك تم التقاطع والالتقاء بين الحجج والالتقاء بين الحجج والدلائل التي تقدمها كل من الوظيفية التكنولوجية ونظرية الرأسمال الإنساني التي اعتمدها المنظرون الاقتصاديون الذين يعتبرون التربية كاستثمار منتج على المستوى الفردي والجماعي.وبناء على هذا وجب، حسب هذين التصورين، استثمار كفاءات الفرد إلى أقصى حد وفق ما تسمح به قدراته وحاجيات المجتمع حتى لا تهدر الموارد الإنسانية الثمينة."[2]

وتقترب هذه المقاربة من نظرية الاستثمار البشري أو نظرية الرأسمال الإنساني. " لكن سرعان ما تعرضت أطروحات التكنو- وظيفية ونظرية الرأسمال الإنساني إلى انتقادات حادة مدعمة بالأرقام والإحصائيات؛ مما جعل حماسها يفتر. ولقد بينت الدراسات الحديثة أن الطاقات البشرية لازالت تعاني من الهدر، على أساس غياب تناسق

[1] - جميل حمداوي، سوسيولوجيا التربية، الجزائر، 2015، ص 83.

[2] - خالد المير وآخرون: **أهمية سوسيولوجيا التربية**، سلسلة التكوين التربوي، العدد3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 1995م، ص:12.

وانسجام بين النمو التكنولوجي والنمو التربوي.وأظهرت دراسة " دريبين(Dreeben)،مثلا، أن النظام التعليمي الأمريكي ينمو بسرعة، أكثر مما تطلبه حاجيات المجتمع لليد العاملة.كما بينت دراسة أخرى أن العلاقة بين المستوى التعليمي والدخل علاقة غير قارة، بحيث إنها مرتبطة بسوق العمل وبالظروف أو بقطاع العمل، أكثر مما هي مرتبطة بالشهادات أو بالدبلومات."[1]

ويعني هذا أن المدرسة فضاء لتكوين الأطر و تأهيلها وإعدادها لعالم المقاولة والتقنية.

1-6 نظرية التحديث:

تعتبر نظرية التحديث أحد تيارات الاتجاه الوظيفي وظهرت نتيجة التطور الهائل الذي مرت به المجتمعات من جميع النواحي وخاصة من الناحية الثقافية والتكنولوجية..الخ، وتحاول تقديم رؤية ومنطلقات جديدة بعيدا عن النظريات الكبرى الشمولية.

وتنطلق نظرية التحديث من الافتراضات الآتية[2]:

- الثقافة هي الجانب المهيمن على الحياة الاجتماعية.
- العولمة والتكنولوجيا وما صاحبهما من تشكل مفهوم جديد للثقافة.
- يمكن وصفها أنها حركة أكثر منها نظرية.
- تؤكد على الهوية والاختلاف والتعددية.

مفهوم التحديث:

[1] – خالد المير وآخرون: **أهمية سوسيولوجيا التربية**، ص:12.

[2] – مصطفى خلف عبد الجواد، نظرية علم اجتماع المعاصر، الأردن، دار المسيرة، 2011، ص208.

هو عملية ثقافية تتضمن تبني القيم والاتجاهات الملائمة لطموح المنظمين واتجاهاتهم نحو الانجاز، بدلا من القيم المضادة ونمط الحياة التقليدي و كذلك أشكال الفعل الاجتماعي الذي يفرض هذه القيم الحديثة.

وربط مفهوم القيم الجديدة بالانجاز قد يكون هذا السبب في انتمائها للتيار الوظيفي.

لقد تعددت الاتجاهات في فهم وتفسير عملية التحديث في المجتمعات فقد حاول البعض الانطلاق من خلفية أيديولوجية مثل فرانك الذي انطلق من منطلقات ماركسية، وهناك من انطلق من المستوى الفردي حيث ركزوا على التحولات الفردية التي تحدث في المجالات المعرفية عند الأفراد واتجاهاتهم وقيمهم وسلوكهم، وتلعب العوامل الاقتصادية (رأس المال، التكنولوجيا) دورا هاما في عملية التحديث. كما يلعب التعليم الدور الأكبر والأهم في عملية التحديث؛ وله الدور الأبرز في عملية التغيير وتحديد الأفكار والقيم والاتجاهات.

إلا أنه من المآخذ التي يمكن أن تسجل على نظرية التحديث هو عدم الوضوح فمفاهيمها تتنازعها عدة اتجاهات نظرية، فتعدد الاستخدامات والتداخل مع الكثير من المفاهيم ويصعب ضبطها وتحديد معالمها.

كما تتم نظرية الحداثة بعدم التحديد، فيتساءل من بحث فيها هل هي حقبة زمنية أو مجرد حقبة حداثة متأخرة، ويتساءل البعض الآخر هل هي نظرية أو حركة رومانسية.

كل تلك الانتقادات تجعل منها نظرية غير مكتملة المعالم، وهي أقرب أن تكون مرحلة تاريخية أكثر من كونها نظرية يمكن الاعتماد عليها في التأسيس النظري والبحث المنهجي.

تقييم عام للتيار الوظيفي ونظرياته:

يقترن ظهور التيار الوظيفي بظهور علم الاجتماع في حد ذاته، ومؤسسو علم الاجتماع هم من أشهر رواد التيار الوظيفي وفي ذلك دلالة على أهمية هذا الاتجاه وسيطرته المعرفية وسطوته الاجتماعية. لذلك كتب له البقاء والاستمرار وعمل مريدوه على التجديد فيه باستمرار حتى يحافظ على مكانته المعرفية وموقعه الاجتماعي مع التغير الحاصل في المجتمع. وربما ذلك هو سر نجاحه وانبثاق نظريات كثيرة تحت لوائه.

وكان دور النظريات الكثيرة التي اقترن وجودها بوجود البنائية الوظيفية هو المحافظة على مكانتها واستنهاض أفكارها ومفاهيمها، إضافة إلى إحكام علاقتها بالواقع الاجتماعي من خلال الاستفادة من جل أفكارها في المجتمع؛ وعلى سبيل المثال لا الحصر ما صاغه دوركايم حول التنويع في الأنماط التربوية...وأيضا ما صاغه شولتز وضرورة الاستثمار في الحقل التعليمي..كل تلك الأفكار وغيرها انتقلت من جانب التنظير إلى جانب الممارسة والتطبيق.

ولكنها ممارسة لها شروطها الاجتماعية وميكانزماتها البيئية ولا يمكن أن تنجح في كل المجتمعات ومع مختلف البناءات. وربما هذا موطن النقص في التيار الوظيفي هو صعوبة الاستفادة من مقولاته في مجتمعات لا تتخذ الرأسمالية والنفعية مرجعا.

2-التيار الماركسي:

تعد النظرية الماركسية من النظريات الهامة والمؤثرة في الحقل السوسيولوجي، واقترن اسمها بمؤسسها كارل ماركس. تنطلق في رؤيتها من نقد المجتمع الرأسمالي، وأنه فضاء للصراع بين طبقة أرباب العمل وطبقة العمال، اذ أنهما يتصارعان على السلطة والقوة، وطبقة أرباب العمل هي الطبقة التي تمتلك وسائل العمل، وبالتالي تمتلك القوة وتتحكم في الطبقة العاملة.

ترتكز النظرية الماركسية على مجموعة من الافتراضات:

- تشير معظم أزمنة التاريخ إلى أنه تاريخ صراع طبقي.
- النظام البرجوازي مثله مثل جميع النظم الاجتماعيةيحمل في ثناياه متناقضات كثيرة تؤدي الى حله وتدميره ذاتيا.
- الطبقة العاملة سوف تقوم بالتغيير من خلال تبني النظام الاشتراكي أولا ثم تتحول إلى النظام الشيوعي.
- البناء التحي يتحكم في البناء الفوقي للمجتمع.

وأبرز مفاهيم الماركسية: الصراع، المادية الجدلية، الحتمية التاريخية

أما بالنسبة لآراء الماركسية في التربية فكانت كالآتي:

- المدرسة فضاء للصراعات الطبقية والاجتماعية واللغوية والرمزية.
- تنطلق الرؤية الماركسية في تحليل التعليم من الافتراض الأساسي الذي تستند إليه هذه النظرية؛ وهو وجود تأثير بين نمط علاقات الإنتاج في المجتمع(البنية التحتية) على مجمل مظاهر (البناء الفوقي)، بما يتضمنه من فكر وقيم

وتعليم....الخ. وأن هذا التأثير هو المحدد الأساسي في بلورة وظيفة التعليم في مجتمع ما.

- أن النظام التعليمي عند أصحاب الرؤية الماركسية يعيد إنتاج بناء الطبقة الموجودة بكل ما فيها من اضطهاد واستغلال. وبذلك تشكل المدرسة أو النظام التعليمي أحد أدوات استمرار هيمنة الطبقة الرأسمالية.
- ركز ماركس على الشق الاقتصادي وجعل من علاقات الإنتاج محورا لتحليل الأوضاع التعليمية.

ويؤكد الكاتب علي اسعد وطفة تطابق ما ذهب اليه ماركس مع الواقع الاجتماعي الغربي بقوله:" لقد شكلت المدرسة بوظيفتها الاصطفائية حقلا عريضا للدراسات الاجتماعية واستطاعت هذه الدراسات أن تستكشف الأدوار الخفية التي تمارسها المدرسة في تأكيد القيم والممارسات الطبقية في المجتمعات الإنسانية، فالمستقبل الذي تعده المدرسة لأطفال العمال يختلف و يتعارض مع المستقبل الذي تعده لأطفال التجار والصناعيين في المجتمعات الرأسمالية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من المجتمعات الرأسمالية تقوم المؤسسات التربوية بعمليات إحباط موجهة ومنظمة ضد أطفال الفئات الفقيرة: فمدارس الأحياء الفقيرة تفتقر غالى مختلف شروط الحياة المدرسية التي نجدها في مدارس الأحياء البرجوازية سواء من ناحية التجهيزات المدرسية أو كفاءة المعلمين"[1].

إنما طرحه كارل ماركس وجد صداه في عدد من النظريات التي جاءت بعده، و اتخذت جلها من مفهوم الصراع محورا لمختلف تحليلاتها؛ وعلى سبيل المثال لا الحصر

[1] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، 2003، ص 178.

المنظر رالف دارندروف الذي انطلق من افتراض تفاوت القوة المتمثلة في السلطة في التنظيمات الرسمية الكبرى كمصدر لاحتمال الصراع.

يرى داندروف أن عمليات التفاعل بين المجموعات التي تشغل أدوار لها نفس الوضع المكاني، وفي الوقت نفسه تظهر التباين بين هذه المجموعات ذات الأوضاع المكانية المختلفة، ينتج وجود جماعة تملك القوة والسلطة وجماعة خاضعة، وتتمثل شرعية هذا التوزيع للسلطة في القوانين والأنظمة، أما في الجماعات غير الرسمية فتتمثل الشرعية في الأعراف والتقاليد. وجاء رالف بمصطلحي المصالح الظاهرة والمصالح الكامنة وحسب رأيه فان المصالح الكامنة تتحول إلى مصالح ظاهرة عند الوعي بها[1].

ويمكن تطبيق ما ذهب إليه رالف داندروف على مختلف التنظيمات الاجتماعية بما فيها المؤسسات التربوية.

كما جذب معظم المحللون الماركسيون الانتباه نحو الطريقة التي يتم من خلالها قيام الأسرة بتشجيع واعادة انتاج علاقات المساواة المتدرجة أو القاعدة على التدرج الهرمي، وكمدعم لعملية الأمان داخل المجتمع، وكذلك كمزيل لعدم الرضا والحزن وبهذا فقد دعمت المضمون الثوري ومن خلال توفير مكان لايواء واحتواء وتربية الأطفال في جو من الأمان الأسري، فقد وفرت الأسرة بهذا الشكل قوة عمل المستقبل، وفي نفس الوقت لعبت الأسرة دورا أساسيا في تشجيع واحتواء عمليات الترويج والاستجمام والراحة والتي ساعدت الأسرة في تأمين أفراد المجتمع وضمنت لهم أن يعودون يوميا بعد انتهاء نوبات العمل وعندهم القدرة على العمل مجددا نتيجة تجديد حيويتهم وإحساسهم بالراحة بعد العناء الطويل من العمل، وهذا يدل على أن

[1] – ابراهيم عيسى عثمان، مرجع سابق، ص 95.

الأسرة قامت باعادة انتاج قوة العمل على المدى الطويل بتربية الأجيال المختلفة وعلى المدى القصير باسترخاء وترفيه أعضاء العمل أو العمال يوميا بعد انتهاء نوبات عملهم[1].

تقييم النظرية الماركسية:

لا أحد ينكر ما قدمته النظرية الماركسية للسوسيولوجيا، وا سهامها في إنتاج تيارات أخرى اتخذت من مفهوم الصراع محورا لها؛ مثل رالف دارندروف، ألتوسير، بيار بورديو كما أسهمت في تشكل نظريات كان لها صداها في الحقل المعرفي كالنظرية النسوية.

إلا أنها تعرضت كغيرها من النظريات الى مجموعة الانتقادات تمثلت في:

- المجتمع لا يوجد فيه طبقتين فقط، وليست الطبقات مجال للصراع دائما.
- قلل من قيمة المعايير والقيم والدين و وصفه أنه أفيون الشعوب، وجعل من الاقتصاد هو أساس كل تغيير.
- ربط الأخلاق بآلة الإنتاج وأنها انعكاس لها ووصفها أنها نسبية ومتغيرة.
- قدس الشيوعية وتكهن بانتشارها ولكن خاب ظنه.
- المدرسة ليست مجالا للاستغلال، وليس بالضرورة أن تكون اللامساواة الاجتماعية تتسرب إلى المدرسة وتشكل لا مساواة تعليمية.
- ولعل أهم انتقاد يمكن أن يوجه له هو جعل البناء التحتي متحكما في البناء الفوقي، وهذا أمر نسبي ومحكوم بعدة شروط تتعلق بالأشخاص والجماعات؛

[1] - فليب جونز، النظريات الاجتماعية والممارسة البحثية، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010،ص 102.

فليس وسائل الإنتاج (المادة) هي من تشكل (الفكرة). ففي أحيان كثيرة ما يحدث العكس. ولعل المثال الأبرز في تاريخ الحضارة الإسلامية هو بعثة النبي محمد صل الله عليه وسلم، فهو لم يكن يملك المادة بقدر ما كان يملك قوة الفكرة وهي من أحدثت التغيير في تاريخ البشرية ككل.

- و لا تخلو الماركسية حالها حال النظريات الأخرى من نزعة أيديولوجية أثرت في رسم معالمها، فماركس كفر بكل أفكار النظام الرأسمالي وتوجهاته. وهنا قد تنفلت منه الموضوعية ويؤثر ذلك على محتوى النظرية ومسار الاستفادة منها فيما بعد.

3- نظرية الفعل الاجتماعي/ ماكس فيبر:

يعد ماكس فيبر من أهم السوسيولوجيين الألمان الذين أخذوا بنظرية الفعل الاجتماعي، وهدف السوسيولوجيا عند ماكس فيبر هو فهم الفعل الاجتماعي وتأويله وربطه بالآثار والنتائج، ويقصد بالفعل سلوك الفرد داخل المجتمع مهما كان ذلك السلوك ظاهرا أو مضمرا صادر عن إرادة حرة أو كان نتاجا لأمر خارجي.

حاول فيبر نقل علم الاجتماع من عالم الأشياء الموضوعية إلى عالم الأفعال الإنسانية، أي من الموضوع إلى الذات. يقول نيقولا تيماشيف:" إن فيبر كان يأمل لعلم الاجتماع أن يحتفظ بميزات العلوم الروحية، فضلا عن ميزات العلوم الطبيعية حتى يحقق فهما أكبر للسلوك الإنساني". نظرية ماكس فيبر هدفها هو الفهم، وفهم الفعل الاجتماعي تحديدا.

وقد قسم فيبر الفعل إلى أربعة أنماط وهي:

- الفعل العقلاني: وهو يشير إلى السلوك النابع من التقدير العقلي؛ أي الأفعال التي يكون دافعها عقلاني ومنطقي.
- الفعل العقلاني القيمي: وهو نوع من السلوك المرتبط بقيمة اجتماعية معينة، والناتج عن تقدير قيمي للموقف.أي الفعل الذي توجهه قيمة اجتماعية معينة كالتضامن أو تقدير الآخر أو الاحترام...الخ
- الفعل العاطفي: ويشير إلى ذلك النوع من السلوك المعبر عنه عاطفة ذاتية دون اعتبار أشياء أخرى؛ وهو الفعل الذي تتحكم فيه عواطفنا ورغباتنا.
- الفعل التقليدي: تلك الأفعال التي تمليها التقاليد الاجتماعية وتفرضها البيئة الاجتماعية دون البحث في المبررات العقلية لها؛وتكثر هذه الأفعال في المجتمعات المحافظة فالعادات والتقاليد لها مكانتها ومعظم الأفعال تكون تبعا لما تميله تلك العادات والتقاليد حتى لو كانت تخالف رغبتنا وتتعارض مع عقولنا.

تحدث ماكس فيبر أيضا عن مفهومي التنشئة الاجتماعية والتنشئة الجماعية، وأنهما نمطين من التفاعلات تميز العلاقات الاجتماعية؛ وحسب ماكس تدل التنشئة الجماعية" النشاط الموحد الذي يستند إلى شعور المشاركين الشخصي بالانتماء إلى مجموعة واحدة، وترتكز على الاعتبارات التقليدية أو العاطفية أو الدينية".

بينما يشير مفهوم التنشئة الاجتماعية" النشاط الذي يوحد الناس على أساس تسوية أو تنسيق مصالح وفقا لتصور العقلنة بدافع قيمي أو غائي"[1].

[1] – عامر مصباح، مرجع سابق، ص155.

مما تقدم ذكره نلاحظ أن الأفكار الواردة عند ماكس فيبر هي أفكار عامة ومفاهيم مشتركة يمكن تطبيقها في مجالات عدة منها مجال التربية. فماكس فيبر لم يتحدث عن التربية بشكل خاص ولكن أثار قضايا و مفاهيم يصلح تطبيقها في مجال التربية و ما تعلق به.

4-المنهجية الفردانية ريمون بودون:

يمثل توجه الفعل الاجتماعي في مجال التربية والتعليم ريمون بودون الذي يرفض تصورات المدرسة الوظيفية والمقاربة الصراعية، وينفي أن تكون هناك روابط قوية بين اللامساواة التعليمية واللامساواة الاجتماعية، بل يعود ذلك إلى اختيارات الأفراد أنفسهم وقناعاتهم الذاتية وقرار اتهم الشخصية بناء على حسابات الأسر التي تخضع لمنطق الربح والخسارة وطموحاتها الواقعية ورغباتها المستقبلية.

ويرى ريمون أن الأفراد لا يحصلون على فرص عمل ليس بسبب الصراع الطبقي والاجتماعي والثقافي، وإنما يعود إلى زيادة عدد المتعلمين وكثرة الشهادات وقلة مناصب الشغل.

ريمون بودون من أشهر ممثلي اتجاه تحليل الاصطفاء المدرسي، فالتلميذ يقرر بصورة واعية ما يترتب عليه في الشأن المدرسي، ومن ثم يدرس الظروف والعوامل والمتغيرات المختلفة، ثم يقرر إمكانية المتابعة أو أفضلية الترك والتخلي عن الدراسة، ويخضع اتخاذ قرار المواصلة أو التخلي لموازنة دقيقة تأخذ في عين الاعتبار المخاطر وحدود النفقات والعائدات.

كما يؤكد بودون على أهمية العوامل المستقبلية في تحديد مصير الفرد ومستقبله.

يؤمن بودون بأن الفرد ليس كتلة هلامية يصنع مصيرها بعيدا عنها وخارج إرادتها، وإنما الفرد قادر على الاختيار العقلاني، وله كامل الحرية في بناء ذاته وتشكيل تصوراته".

حسب تصورات بودون فان الباحث السوسيولوجي ملزم من أجل تفسير دقيق للفعل الاجتماعي أن يستدعي ويطبق قاعدة منهجية تقوم على فكرة أن الأفراد هم أساس المجتمع، فالفرد مسؤول عما يقع داخل المجتمع وليس مجرد كائن قابل للتشكيل وفق أنظمة شمولية.

إن جوهر التحليل وفق ما تقتضيه الفردانية هو فهم سلوكات الأفراد قصد فهم خفايا الظاهرة والآليات المتحكمة فيها من أجل فهم وتفسير الظاهرة الاجتماعية.

فالأسباب الأساسية في حدوث الظواهر الاجتماعية هو وجود الفرد وليس كما تراه النظريات الماكروسوسيولوجية التي تجعل الفرد اسير الظواهر الاجتماعية، فالفرد وما يقوم به من تفاعلات وسلوكيات هو الحلقة المؤثرة في الظواهر الاجتماعية، وتبعا للنزعة الفردية المنهجية تكون اللعبة الاجتماعية هي نتيجة لتراكم السلوكيات الفردية[1].

إن قراءات ريمون بودون التربوية ارتبطت بشكل كبير بالمدرسة وعلاقتها بالمجتمع، وكل الظواهر التربوية التي تحدث في المؤسسة التعليمية مثل الفشل المدرسي، الإخفاق المدرسي، النجاح المدرسي، اللامساواة المدرسية، عدم تكافؤ الفرص التعليمية....والتي لها علاقة مباشرة مع الخريطة الاجتماعية للفرد. وقد حاول تفسير ذلك على اعتبار إنها ظواهر تربوية كنتاج لأفعال فردية مرتبطة بالاختيارات العقلانية لكل واحد، وكذا

[1] – كابان فابان و فرانسو دورتيه، علم الاجتماع من النظريات الكبرى الى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات، ترجمة اياس حسن، دمشق، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، 2010، ص205.

بالوضع الاجتماعي للفرد، والمدرسة كمؤسسة تعليمية ما هي إلا حقل لمثل هذه الاستراتيجيات الفردانية والعقلانية والفعلانية.

وفي تفسيره لظاهرة الفشل أو النجاح المدرسي يرى بأن ذلك يكون بالعودة إلى موقع الفرد داخل البناء الاجتماعي هو الذي يفرض على الفرد اختياراته، وبالتالي تصبح قرارات الفرد مرتبطة بموقعه الاجتماعي، وهو ما أدى به إلى القول بأن الاختلاف في مجالات القرارات يكون في علاقته بالوضعية الاجتماعية أو الأصل الاجتماعي[1].

المفاهيم المتعلقة بنظرية المنهجية الفرادنية (ريمون بودون):

1- المفاعيل المنحرفة:

يشير مفهوم المفاعيل المنحرفة إلى الظواهر غير المتوقعة، والتي تحدث نتيجة خلق شخصان أو أكثر واقع غير مرغوب فيه لتحقيق هدف معين.

2- أثر التجميع:

حسب بودون الظواهر الاجتماعية تشكل لغزا ومجالا غامضا أمام البحث السوسيولوجي، لذا فالتفكير حول الظواهر الاجتماعية ينبغي أن ينصب على أصل تكون الظواهر ونشأتها وظروف تشكلها، ومفهوم التجميع هو الإحالة إلى أصل تكون الظواهر وهي الأفعال الفردية.

[1] - raymond,Boudon.linegalite des chances,la mobilite sociale dans les societes industrielles, Paris:collection Armand Colim,1973, p213.

تلك الأفعال تتجمع معا فتنتج أثرا قابلا للملاحظة والفهم، ولكن ذلك لا يعني أن الأفراد يتصرفون عن قصد لإنتاج ظاهرة ما ، فهذه الأخيرة تنشأ لذاتها على اعتبار أن لا أحد من المساهمين فيها قصد انتاجها.

تقييم نظرية الفعل الاجتماعي (ماكس فيبر و ريمون بودون):

تعتبر نظرية الفعل الاجتماعي بقطبيها فيبر وبودون من أهم النظريات الميكروسوسيولوجي، والتي تعمقت في فهم السلوك الاجتماعي وفهمه الأمر الذي سهل فهم مختلف التنظيمات الاجتماعية التي تتشكل أساسا من مجموع سلوكات وأفعال الأفراد.

واستطاع بودون أن يكشف حضور البعد الفردي في النظريات السوسيولوجية الكبرى، ففي مختلف كتاباته ينتقد المقاربات الشمولية التي لم تنظر للفرد إلا بوصفه نقطة عبور للأفكار الجماعية حيث تحدد طموحاته ورغباته عبر محيطه الاجتماعي.

لكن هناك انتقادات وجهت لكل من ماكس فيبر وريمون بودون

بالنسبة لماكس فيبر:

- عند تناوله لفكرة الفعل الاجتماعي لم يفصل بين علم النفس وعلم الاجتماع، على اعتبار أن ظاهرة الفعل الاجتماعي هي موضوع لعلم النفس أيضا، وبذلك تكون الحدود النظرية بين علم النفس وعلم الاجتماع عنده غامضة.
- بالنسبة لأنماط الفعل الاجتماعي قد تصدر عن الفرد بشكل منفصل وقد تكون عدة أنماط في فعل واحد، و أنماط الفعل تختلف باختلاف السياق

الاجتماعي، فهناك مجتمعات الغالب فيها الفعل العقلاني وأخرى الفعل العاطفي أو التقليدي.

بالنسبة لريمون بودون:

- ركز على الفرد وبالغ في قدرته على تقرير مصيره، وأهمل تأثير البيئة الاجتماعية في ذلك المصير. كما أكد على هامش الحرية الذي يمتلكه الفرد وقدرته على اتخاذ قراراته والتخطيط لمستقبله. إلا أن ذلك الهامش مرهون بواقع اجتماعي معين وله شروط تتعلق بالثقافة المجتمعية السائدة؛ فطرح بودون قد ينجح في مجتمعات وقد يفشل في مجتمعات أخرى.

5- التيار النقدي في سوسيولوجية التربية:

تمهيد:

تشغل النظرية النقدية حيزا معتبرا في الفكر السوسيولوجي فرضته الأوضاع الاجتماعية والمعرفية على حد سواء.

فقد أدى تفاقم التناقضات الاجتماعية والسياسية في المجتمعات الصناعية المتقدمة خلال فترة الستينات إلى اندلا ع حركة الحقوق الإنسانية والانتفاضات الطلابية والجماهيرية التي اجتاحت كافة هذه المجتمعات في أوربا والولايات المتحدة.

أثرت تلك الأوضاع الاجتماعية على السوسيولوجيا على اعتبار أنها صدى لما يحدث في المجتمع، فلم يكن النقد فقط للوضع الاجتماعي بل امتدت عدواه إلى المجال المعرفي وخاصة حقل النظرية السوسيولوجية.

وبدت النظرية النقدية كما عبرت عنها مدرسة فرانكفورت أداة فعالة وحاسمة في المشاركة في تأسيس المدارس والاتجاهات العلمية الجديدة في علم الاجتماع بوجه عام وعلم اجتماع التربية بشكل خاص، والواقع أن النظرية النقدية تنطوي على مدلولين متلازمين يشير المدلول الأول الى ذلك الركام النظري الذي خلفه الفلاسفة والمنظرون الذين ينتمون الى مدرسة فرانكفورت أمثال ايرك فروم وهربرت ماركيوز.

كما تنطوي النظرية النقدية على نقد المجتمع الرأسمالي وما أنتجه من أوضاع تؤسس للقهر وتزييف الوعي؛ وذلك ما عبر عنه ميل تشيريون بقوله:"...كما يقدم مفكرو النظرية النقدية نقدا للمجتمع المعاصر ويتصدر هذا النقد تحليل الثقافة ودورها في ابقاء الجماهير على حالها، ويكرس ماركيوز جانبا كبيرا من أعماله عما أسماه الثقافة ذات البعد الواحد"[1].

ويرى مفكروا النظرية النقدية أن المجتمع الحديث يتسم بعدم الرشد والقهر واستلاب العناصر الأساسية للحياة الإنسانية، خاصة القدرة على تغيير البيئة المحيطة وعلى عمل اختيارات جماعية رشيدة بشأن أمور الحياة[2].

مثل الاتجاه النقدي في مجال التربية عدة رواد من أمثال مايكل أبل، وايفان ايلتش، و باولو فريري، وفيما يلي سيتم التطرق لهم تباعا:

5-1 مايكل أبل: التحليل الأيديولوجي للمعرفة التربوية:

يعد مايكل أبل —Michel Appleالمفكر التربوي الأمريكي في مقدمة الباحثين الداعين إلى ضرورة تناول الأنظمة التربوية في المجتمعات الرأسمالية بالتحليل

[1] – ميل تشيرتون وآن براون، علم الاجتماع النظرية والمنهج، ترجمة: هناء الجوهري، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2012 ،ص 56.
[2] – ميل تشيرتون وآن براون، مرجع سابق، ص57.

الماركسي المؤسس على النظرية النقدية. نقطة البداية في النظرية النقدية للمنهج والمعرفة التربوية كما يصوغها أبل تكمن في دراسته المنهج باعتباره كيانا أيديولوجيا يخدم في الأساس مصالح وتوجهات سياسية واقتصادية واجتماعية معينة، وأن أي محاولة جادة لفهم دور النظم التعليمية في المجتمعات المعاصرة لا بد أن تقوم على أساس فهم الارتباط الجدلي بين الأفكار والمعاني والتصورات، والقيم التي تقوم المدارس بتدريسها في إطار المنهج الدراسي، وبين نمط الوعي الاجتماعي الذي تتطلبه الطبقة المسيطرة.

ويرى أبل أن الاهتمام بالدور الأيديولوجي للمنهج الدراسي يساعدنا في الوقوف على طبيعة العناصر المعرفية المتضمنة في المنهج، والتي يجب تدعيمها وتلك يجب الحد منها في عملية اختيار وتنظيم المعرفة التربوية، ذلك لأن المعارف التي يقوم المعلمون بتدريسها، وكذلك العلاقات الاجتماعية التي يتم من خلالها نقل هذه المعارف التي تعد بمثابة حلقة الوصل بين النمط الأيديولوجي الثقافي والاقتصادي السائد في المجتمع وبين الأساليب الاجتماعية في هذا المجتمع،حيث يعمل المنهج الدراسي على استبعاد العناصر التي لا تتفق مع عناصر أيديولوجية الطبقة الحاكمة وتأكيد تلك التي تتوافق مع هذه الأيديولوجية، وبالتالي تدعيم نمط من الوعي يعمل على تثبيت الأفراد في مواقعهم الاجتماعية، الأمر الذي يتطلب تحليل وضع المدرسة والمعرفة والمعلم في أوساطها الواقعية الاجتماعية والسياسية.

فالمعرفة التي يقوم المعلمون بتدريسها وأنماط العلاقات الاجتماعية التي تسود الفصول المدرسية تعمل أساسا كآليات لتعزيز النمط الأيديولوجي والثقافي

والاقتصادي والأساليب المستخدمة في توزيع الثروة والثقافة على الأفراد والجماعات في المجتمع الرأسمالي[1].

5-2 نظرية موت المدرسة:

يمثل هذه النظرية إيفان إليتش(Ivan Ilitch) الذي ثار على المدرسة الليبرالية الطبقية والاستعمارية التي تكرس سياسة التخلف والاستعمار، وتساهم في توريث الفقر والبؤس الاجتماعي.لذا، نادى إيفان إليتش إلى إلغاء هذه المدرسة الطبقية غير الديمقراطية في كتابه(**مجتمع بدون مدرسة**)[2].

فنظرية موت المدرسة - حسب **كوي أفانزيني**– هي في الحقيقة نظرية "تأثرتتأثرا كبيرا بالعوامل الجغرافية التي أحاطت بها والتي قد تجعل منها نظرية صالحة لبلدان أمريكا اللاتينية، غريبة كل الغرابة عن المنطق التربوي للغرب. لاسيما أننا نجد فيها بعض التساؤلات التي تؤيد مثل هذا التفسير الذي يقصرها على بلدان بعينها، ذلك أن السيد إيليش ينزع أحيانا إلى القول بأن المدرسة ملائمة للعصر الصناعي، وأنها من إرث هو مخلفاته، وينبغي أن تشجب فقط في البلدان المتخلفة حيث لا تستطيع أن توفر الانطلاقة اللازمة لها، وحيث يكون حذفها شرطا لازما لحذف الاستعمار والقضاء عليه، على أنه في أحيان أخرى يطلق أحكاما تنادي بالقضاء عليها قضاء جذريا، ويرى فيها مؤسسة بالية أنى كانت".[3]

[1] – حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص 192.

[2]- Illich, Ivan: **Deschooling Society**, Harmondsworth, Penguin, 1973.

[3] – غي أفانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ترجمة : عبد الله عبد الدائم، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى سنة 1981م، صص:456-457.

إذاً، تهدف نظرية موت المدرسة إلى التخلص من المدرسة الرأسمالية الاستعمارية التي تعمق الفوارق الاجتماعية واللغوية والطبقية والثقافية. ومن هنا، " يشكك إليتش بسلامة التعليم الإلزامي الشامل المطلق اليوم في أكثر أنحاء العالم.كما أنه يؤكد على الترابط بين تطور التربية من جهة والمتطلبات الاقتصادية التي تدعو إلى الانضباط والالتزام بالتراتبية الاجتماعية من جهة أخرى. ويعتقد إليتش أن مدارس اليوم تؤدي أربعة واجبات أساسية هي: تقديم الرعاية التأديبية؛ وتوزيع الناس وفق أدوار مهنية محددة؛ وتعليم القيم المهنية؛ واكتساب المهارات والمعارف المقبولة اجتماعيا. وأكثر ما يجري تعلمه في المدارس لا علاقة له بمضمون الدروس. فالمدارس تتوخى تلقين الطفل الاستهلاك السلبي.أي: القبول الطوعي الخانع بالنظام الاجتماعي القائم. ولا يجري تعليم هذه الدروس بصورة واعية ومعلنة، بل بصورة ضمنية من خلال تنظيم المدرسة وإجراءاتها.إن المنهج الدراسي الخفي يعلم الأطفال أن دورهم في الحياة ينحصر في أن يعرفوا مكانهم ويلزموه، ويمكثوا فيه قانعين مستكينين. ويدعو إليتش إلى مجتمع بدون مدرسة، فالتعليم الإلزامي اكتشاف حديث، وليس ثمة ما يدعو إلى اعتباره أمرا حتميا لامناص منه، وحيث إن المدارس لا تشجع على إقامة المساواة، ولا تحفز طاقات الفرد الإبداعية، فإن من الممكن الاستغناء عنها بالشكل الحالي.

ولا يقصد إيلتش بذلك إزالة النظم التعليمية بأشكالها كافة.بل إن ما يرمي إليه هو ضرورة تزويد المتعلمين بما يحتاجون إليه من موارد طيلة حياتهم خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة في حياتهم، وعلى نحو تقتصر فيه المعرفة على فئة من الاختصاصيين.وينبغي

في هذه الحالة أن يكون للمتعلمين مجال لاختيار ما يريدون دراسته.كما يتوجب تطوير عدة أطر تربوية تتوافر فيها المعرفة في المكتبات والمختبرات وبنوك المعلومات، مع إقامة شبكات للاتصال عن المهارات التي يتمتع بها مختلف الأفراد.كما يستلزم ذلك توزيع كوبونات مجانية يتمكن بواسطتها الطلاب من الانتفاع من الخدمات التعليمية حيثما يشاؤون.

ولا يتوقف ايلتش عند الكشف عن سلطة المدرسين، بل يمضي لأبعد من ذلك عندما يقوم بحصر أشكال السلطات المتعددة التي يمارسها المدرسون على الطلاب، إذ تتنوع سلطتهم ما بين سلطة أخلاقية تحدد لهم معايير الخير والشر، والصواب والخطأ والحق والباطل. وفي هذه الحالة يفرض المدرسون رؤيتهم وتصوراتهم الخاصة للقيم الأخلاقية على الطلاب. وهناك أيضا السلطة النفسية التي يمارسها المدرسون على الطلاب وأولياء الأمور عندما يحددون بالنيابة عنهم أنسب الطرق التي تؤدي إلى تطوير الحياة الشخصية للطلاب، وأفضل المناهج التي يرونها مناسبة للارتقاء بهم عقليا ونفسيا، فأمام سلطة المدرسين يصبح التلاميذ بلا حماية[1].

تقييم النظرية:

إن المقترحات التي يرطحها إيفان إليتش تدخل، كما يرى كثير من المحللين، في نطاق اليوتوبيا المثالية الخيالية في المدى المنظور.غير أن عددا من الافتراضات التي طرحها إليتش في السبعينيات من القرن الماضي قد عادت إلى الظهور مرة أخرى في

[1] - Illich Ivan, Deschooling Society , New York ,Harrow Books, 1973,p31.32

التسعينيات، مع بروز تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة. ووجدت بعض هذه الآراء عن شيوع المعرفة الإنسانية سندا لها في عدد من النظريات الحديثة التي ترى أن الحواسب والإنترنت سيحدثان ثورة تخفف جوانب اللامساواة والتفاوت في التربية والتعليم في حياتنا المعاصرة."[1]

وهكذا، تتميز نظرية إيفان إليتش بكونها نظرية خيالية لا تنسجم مع متطلبات الواقع الميداني، ولا تساير منطق العقل. ومن ثم، لا يمكن إطلاقا بناء المجتمع الإنساني بدون مدرسة، مهما كانت طبيعتها السياسية والإيديولوجية والدينية.

أيضا لا يمكن التخلي النهائي عن المدرسة ولكن يمكن خلق فضاءات موازية تقوم بمهمة التعليم كما هو حاصل الآن فيما يسمى التعليم عن بعد باستغلال مختلف الفضاءات والوسائط التكنولوجية والرقمية.

3-5 نظرية تربية الحرية (تعليم المقهورين) لباولوفريري:

ولد باولو فريري عام1921 بمدينة رسيفي شمال شرق البرازيل، وهي إحدى المناطق التي كان يسيطر عليها الفقر والبؤس، ونشأ فريري في أزمة اقتصادية وكان يعيش الفقر والجوع مع أبويه منذ صغره، حتى أدت تلك الأزمة إلى الانقطاع عن دراسته، وتأثر بذلك الوضع تأثرا عميقا ومن هنا بدأت رحلته في محاربة الفقر والجوع وما يتبعهما من قهر حتى لا يعاني أطفال ولايته مستقبلا.

وبعدما تحسنت أوضاع عائلته الاقتصادية تمكن من العودة للدراسة ومواصلة تعليمه حتى التحق بالجامعة ودرس الحقوق والفلسفة وعلم اللغة،وبعد زواجه واستقراره بدأ يهتم بالقراءة في علم النفس وعلم الاجتماع.

[1] – غدنز: المرجع نفسه، ص560.

أورد فريري أفكاره الثورية التحررية التربوية في العديد من المقالات باللغتين الاسبانية والبرتغالية، والتي أكد من خلالها على ضرورة اكتساب الوعي التحرري الراديكالي ، حيث يقول في كتابه بيداغوجيا المضطهدين :" أن يقظة الوعي النقدي تقود إلى التعبير عن مشاعر السخط الاجتماعي لأن مشاعر السخط هي مكونات حقيقية لوضع قمعي جائر".

وقامت نظرية فريري على مجموعة من الأسس الفلسفية:

- الإيمان العميق بالإنسان والشعب لقدرتهم على التفكير.
- النظر إلى المعرفة على أنها عملية بحث لا تلقين.
- النظر إلى العالم على أنه متجدد وليس ثابت.
- الوعي والنظرة الناقدة مفتاح التعليم وفهم العالم.
- التعليم عملية تغيير وتحرير اجتماعية.

وفي كتابه " تربية المقهورين" 1972 يركز فريري على وظيفة التعليم بالنسبة للمقهورين، وانطلق من رؤية نقدية لاكتشاف حقيقة أنفسهم، يميز فريري بين التعليم البنكي والتعليم الحواري؛ ويقصد بالتعليم القبلي ذلك النظام الذي يركز على الحفظ والتذكر، فالمدرس يودع مجموعة من المعلومات في عقل الطالب،ويتوقع أن يستردها وقت الامتحان وهذا النوع من التعليم يفترض أن العلم هو مجموعة ثابتة من البيانات ويضع الطالب أو المتعلم في موقع الأخذ والتلقي لحقائق متكاملة يمتلكها المدرس.

أما التعليم الحواري فيخاطب ملكة النقد، وهدفه فهم الحياة وحل المشكلات.

إن رؤية فريري كمعلم تؤكد على أن هناك مسؤولية أخلاقية على عاتق المعلم وذلك بالتركيز على المعايير التالية:

- الأخلاق: فأفضل طريقة للنضال في سبيل الأخلاق أن نحياها في عملنا التربوي والعلاقات مع الطلاب والمحتوى الدراسي.
- الديمقراطية: محاولة البعد عن التسلط في الفعل التعليمي لأنه يؤدي إلى التعليم البنكي المصادر لحقهم في التعبير عن خبراتهم و ثقافتهم، وتجعلهم صورة نمطية متكررة.
- الشجاعة المدنية: وهي تعني الوعي بوجودنا والقدرة على التمرد على الواقع في ظل وجود أمل إنساني دافع للتغيير.

الأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية حسب فريري:

- **الحوار**: المشبع لفضول المتعلم ورغبته في المعرفة والمشجع على ممارسة التفكير الناقد لينشأ على الاستقلالية.
- **الحرية**: وذلك لأخذ القرارات الناضجة الناتجة عن تراكم الخبرات والانخراط في عملية نقل مستمرة يصبح ذاتا أصيلة في بناء ما يتم تدريسه، بدل أن يكون متلق سلبي مخزن للمعرفة.

كيف نظر فريري إلى المحتوى التعليمي والطرائق التعليمية والمعلم؟

- **المحتوى التعليمي**: يجب أن يتكون المحتوى التعليمي من كلمات ذات معان مواكبة لحياة المتعلم حتى يحقق الهدف التعليمي.

- **الطرائق التعليمية**: تكون عن طريق الحوار بين المعلم والمتعلم وإثارة المتعلم عن طريق الإشارة إلى مواضع المشكلة وطلب حل لها.
- **المعلم**: ما هو إلا مشارك للمتعلم في عملية التعليم.

ويلخص فريري نظريته بقوله:" بدأنا في تكوين مؤسسة جديدة للثقافة الشعبية أطلق عليها (الدائرة الثقافية) متحاشين لفظ مدرسة لأنها كانت تعني بالنسبة لنا مفهوما تقليديا جامدا وسلبيا، وأصبح لدينا منسق بدلا من مدرس وحوار بدلا من محاضرة وجماعة المشاركين بدلا من الطلاب وبرامج مفضلة في صورة وحدات تعليمية بدلا من مقررات مغتربة لا صلة لها بالواقع"[1].

تقييم النظرية:

إن آراء باولو فريري في مجال التعليم والتربية مهمة جدا، خاصة اذا ما كانت مطبقة في المدرسة فإنها ستؤتي ثمارها؛ مثل التعليم الحواري والابتعاد عن التعليم البنكي المبني على الحفظ والتلقين.

[1] – باولو فريري، التعليم من اجل الوعي الناقد، ترجمة: عامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2007.

إلا أن ما طالب به فريري مرتبط بالسياق الاجتماعي ولا يمكن تطبيقه على كل المجتمعات، فقد ينجح التعليم الحواري في مجتمع ما وقد يفشل في مجتمعات أخرى، فالنجاح والفشل مرهون بالشروط الاجتماعية والإمكانيات البيئية.

تقييم عام للتيار النقدي:

ان ما قدمته النظريات النقدية كان نتيجة لثورة على الأوضاع القائمة ومحاولة للانعتاق من سيطرة الأنظمة القاهرة اجتماعيا ومعرفيا، ورسم معالم جديدة للتحرر والنقد والابداع، لذلك اعتمدت معظم النظريات النقدية على رفض كل ما هو تقليدي ومتعود عليه وحاولت تقديم البدائل و هي عبارة عن أفكار جديدة قابلة للتطبيق هدفها تغيير الوضع والتخلص من ربقة تحكم الأنظمة القديمة. ولكن يبقى السؤال المطروح هل نجح التيار النقدي في تحقيق طموحاته المعرفية والاجتماعية؟

6-النظرية الإسلامية في مجال التربية:

المقصود بالنظرية الإسلامية هنا هو جملة الآراء والتصورات التي طرحها العلماء العرب والمسلمين في مجال التربية والتعليم، وهم كثر سواء كانوا قديما أو حديثا.

إلا أنه سيقتصر الحديث على عالمين فقط، وهم العلامة ابن خلدون و المفكر مالك بن نبي.

6-1 الفكر التربوي عند ابن خلدون:

قبل التطرق الى الفكر التربوي عند ابن خلدون يجب الاشارة أن ما كتبه ابن خلدون هو أشمل وأعمق من أن نعتبره مجرد نظرية اجتماعية، فهو ألف علما قائما بذاته يحتوي عن نظريات شتى.

يؤكد الدكتور علي الوردي: "أن بعض النقاد يحاولون التقليل من قيمة نظرية ابن خلدون بحجة أنه جمع نظريته من أفكار سابقة، والظاهر أن هؤلاء النقاد يفترضون في الفكر المبدع أن يخلق نظريته الجديدة من عدم، فاذا وجدوا شيئا من الشبه بين افكاره وافكار بعض السابقين له قالوا أنه لم يأت من جديد؛ إن هذا رأي ساذج، وهو أقرب إلى مفاهيم العامة منه إلى المفهوم العلمي، والواقع أنه ليس هناك في الدنيا مفكر يبتدع نظرية جديدة بغير الاستعانة بمن سبقوه من المفكرين، فهو يستمد عناصر نظريته من غيره في الغالب، ولكنه يربط بين تلك العناصر أو يركبها على صورة لم تكن معروفة من قبل"[1].

ما يميز العلامة ابن خلدون أنه عالم موسوعي؛ لم تقتصر كتاباته على مجال معين، فقد أثار في مقدمته الحديث عن جل قضايا العمران البشري، بما في ذلك حديثة عن التعليم والتربية.

وما تميز به ابن خلدون أنه لم يعالج قضايا العلم والتعلم بنفس المنطق الذي انطلق منه الفقهاء فأصبغوا عليه الصفة الدينية والشرعية استنادا للحديث النبوي "العلم فرضية على كل مسلم ومسلمة"، ثم انبرو ا ليضعوا لهذا العلم مقاييس[2].

كما اتخذ ابن خلدون نهجا خاصا به بعيدا عن منطق الفلاسفة الذين وضعوا العقل البشري المقياس والمعيار ومنه انطلقوا في تقسيم العلوم وفي وظائفها[3].

ونظر ابن خلدون إلى التعليم طبيعية في المجتمع الإنساني يؤثر على الأفراد والجماعات وله نتائج تنعكس على العمران البشري بشكل عام. وحاول الاقتراب من

[1] – علي الوردي، منطق ابن خلدون، ط2، دار كوفان للنشر، لبنان، 1994، ص 153.

[2] – عبد الله الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1973، ص203.

[3] – ساطع الحصري، دراسة في مقدمة ابن خلدون، دار الكتاب العربي، بيروت، 1970، ص486.

يوميات الناس وكيف يمارسون الفعل التعليمي؛ فكان نهجه فريدا طرق من خلاله مواضيع جديدة على مستوى الفكرة والطرح، وأسس لرؤية يمكن أن نعتبرها خالدة للتربية والتعليم.

وعندما أشار ابن خلدون إلى التربية لم يتحدث عنها بشكل نظري بل تحدث انطلاقا من تجربته كمتعلم ومعلم، ناهيك عن رحلاته المستمرة بين المغرب والمشرق والأندلس كونت له رؤية واضحة عن واقع التربية والتعليم. ويظهر اهتمام ابن خلدون بالتعليم في الفصل الثاني من باب تاريخ التعليم وطرقه، وأيضا أفرد الفصل التاسع والثلاثون للتعليم الأساسي والابتدائي عنونه " في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه" متبعا في ذلك المنهج التحليلي والمنهج المقارن.

و قد خصص ابن خلدون في مقدمته الباب السادس للعلوم والتعليم وعنونه " في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه وسائر وجوهه وما يعرض في ذلك كله من الأحوال.."؛ ومن جملة ما احتواه هذا الباب من فصول: أن العلم و التعليم طبيعي في العمران البشري، أن تعليم العلم من جملة الصنائع، أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة، في أصناف العلوم الواقعة في العمران لهذا العهد، في علوم القرآن من التفسير والقراءات، أن عالم الحوادث الفعلية إنما يتم بالفكر، في العقل التجريبي وكيفية حدوثه، في علوم البشر وعلوم الملائكة، في العلوم العقلية وأصنافها، في العلوم العددية...الخ. كما تحدث ابن خلدون في كل أصناف العلوم.

تكلم ابن خلدون كثيرا عن تعليم العلوم وتعليم الصنائع وتعليم اللغة وتطرق إلى مسائل تربوية دون تسميتها بمسماها الخاص مثلا: يقول في فصل الرحلة في طلب

العلم: "أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة محاكاة وتلقينا مباشرة، الا أن فصول الملكات من المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا.

واهم القضايا التربوية التي أثارها ابن خلدون:

- التعليم يتأثر بأحوال المجتمع، حيث يتقدم التعليم ويتأخر وفقا لأحوال المجتمع.
- تكلم ابن خلدون عن أهمية الكتابة وأكد أنها أكثر فائدة لزيادة العقل تقوية ملكات الإدراك.
- كثرة التآليف في العلوم عائقة على التحصيل؛ ويقول في هذا الصدد:" اعلم أنه مما أضر الناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم باستحضار ذلك".
- التدرج في تدريس العلوم أي الانتقال من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد.
- عدم الشدة على المتعلمين: انتقد ابن خلدون أسلوب العقاب الذي كان سائدا في عصره وطلب من المتعلمين استخدام الرحمة واللين مع الطلاب. وأكد أن العقاب يفسد الأخلاق ويدفع للكذب والخبث.
- تحدث ابن خلدون عن التنويع في طرائق التدريس بما يتناسب مع قدرات وميول وإمكانيات الطلاب.
- حسب ابن خلدون هناك عدة طرائق التدريس وهي: المقاربة بالكفاءات، طريقة الحوار والمناظرة، طريقة حل المشكلات، طريقة المحاضرة والإلقاء.

عوامل التعلم عند ابن خلدون:

يعرف ابن خلدون التعليم:"أنه صناعة تُورث ملكة تمكن من الإحاطة بمبادئ العلم والوقوف على مسائله واستنباط فروعة من أصوله..وهذه الملكة هي غير الفهم والوعي بل هي التصرف في العلم والتعليم".

ومن أهم العوامل المساعدة على حدوث فعل التعلم[1]:

- النضج: ويقصد به مختلف التغيرات الجسمية والنفسية والعقلية والعصبية؛ فالطفل لا يصل إلى درجة التعليم النظري دون أن يمر على مرحلة العقل التمييزي والتجريبي، وهو مقصود قول ابن خلدون:" ويراعى في ذلك قوة عقله..".
- الاستعداد: وهي الحالة التي يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما، وهي مرتبطة بعامل النضج، والاستعداد هو عامل مهم لمباشرة التعليم؛ يقول ابن خلدون:" ويكون المتعلم أول مرة عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية،ثم لا يزال الاستعداد يتدرج فيه قليلا قليلا بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والانتقال من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد"[2].

وما ذهب إليه ثورنديك أن الفرد عندما يكون لديه استعداد لتعلم مهمة ما ويتاح له تعلمها فان ذلك يثير لديه السرور والمتعة الذي يعينه على تعلم وإتقان تلك المهمة وإذا وجد عائقا أو كان مكرها على تعلمها أدى ذلك للإحباط وعدم الشعور بالرضى[3].

[1] – رافع نصير الزغلول عماد و عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، الأردن، دار الشروق، ص 82.

[2] – ابن خلدون، المقدمة،لبنان، دار الفكر، 2004 ،ص 606.

[3] – رافع نصيرالزغلول عماد، مرجع سابق، ص 82.

- الدافعية: وهي حالة داخلية تثير سلوكا ما لدى الفرد وتوجه ذلك السلوك وتحافظ على استمراريته، وابن خلدون يرى أن دافع التعليم هو تحقيق الوجود الإنساني.
- التدريب والممارسة: وهي التفاعل بين الفرد والمثيرات المادية والاجتماعية في بيئته، هذه التفاعلات تساهم في زيادة أداء الفرد.
- التكرار في التعليم: أكد ابن خلدون أن التكرار والإحالة* مفيد لحصول المكلة التامة، أما الاقتصار على التكرار وحده من شأنه أن يؤدي إلى قصور الملكة[1].

الملكة وأهميتها في الفعل التربوي:

إن الملكة تجمع بين أمرين فهي هبة من الله تعالى يتفاوت فيها البشر، غير أنها من جهة أخرى تنمو وتز داد بالاكتساب والرعاية والعناية والمتابعة، فهي فطرية ومكتسبة.

فمما ينبغي مراعاته حال المتعلم وقياس مدى استعداده وحاجاته وقدرته على التحصيل واكتساب الملكة.

---

* جاء في الصحاح للجوهري في مادة " الحوللنسنة، وحال عليه الحول أي مر ...، وحال على العهد حؤولا: انقلب، وحال لونه، أي تغير واسود...، وحال إلى مكان آخر: أي تحول، وحال الشخص، أي تحرك، وكذلك كل متحول عن حاله، والتحول هو التنقل من موضع إلى موضع. المصدر: الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح:أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ج4، ص1679-1681، مادة (حول).

واصطلاحا تعني الإحالة مادة أولية يتكئ عليها محلل النص، وذلك لإثبات مدى اتساق نصه، كما تعتبر عنصرا من العناصر الاتساقية في النصوص، وقد أشار روبرت دي بوجراند في تعريفه للإحالة بأنها العلاقة بين العبارات من جهة، وبين الأشياء والمواقف في العالم الخارجي الذي تشير إليه العبارات. المصدر: دي بوجراند، النص والخطاب والاجراء، تر:تمام حسن، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص122.

[1] - ابن خلدون، مرجع سابق، ص 605.

فتعلم اللغة على سبيل المثال لا يقف عند معرفة أحوال مفرداتها وألفاظها، لأن ذلك لا يؤدي إلى اكتساب الملكة وتحصيلها، لذا فإن القصد من تعليم اللغة لا بد أن ينصب على معرفة معانيها ودلالتها، بما يتجاوز حدود دلالات الألفاظ إلى التعبير عن المقاصد والأغراض؛ هنا يشير ابن خلدون إلى تجاوز المستويات الأولى من تعلم اللغة إلى مستويات أعلى هي من تصنع الملكة لدى المتعلم تتم بها عملية التواصل[1].

وتحدث ابن خلدون عن عدد من الملكات العامة التي تشمل ما هو فطري وما هو مكتسب، مثل: ملكة الحفظ وملكة الفهم، وملكة الذوق. وهذه الملكات يتم صقلها وترسيخها بممارسة واستعمال اللغة والإقبال على فنون الآداب والبيان والبلاغة وعلوم النحو حفظا وفهما، إلى أن تستقر هذه الملكات في نفوس المتعلمين بالمران والدربة وكثرة المعاودة والتكرار، فتصبح شبيهة بالملكة الفطرية قريبة منها[2].

فاكتساب الملكة مهم جدا لاكتساب المهارات وتنميتها، كما أن افتقاد المعلم للملكة يفضي بالضرورة إلى افتقادها لدى المتعلم.

والملكة هي أشبه بلفظ الكفاءة المستخدم كثيرا في المنهاج المدرسي الحديث ولكن الملكة أوسع وأعمق سواء من حيث معناها أو طرائق تحصيلها.

إن كل ما أثاره ابن خلدون من قضايا تربوية في القرن الرابع عشر أكدته النظريات الحديثة في مجالي علوم التربية وعلم النفس. وذلك دليل على عمق أفكار ابن خلدون وشموليتها واستمراريتها وأنها قابلة للتطبيق في كل زمان ومكان.

[1] - عبد المنعم بوفاتح، أهمية الملكة في تعليم اللغة عند ابن خلدون، مجلة جسور المعرفة، العدد العاشر جوان 2017، ص 130.
[2] - عبد المنعم بوفاتح، مرجع سابق، ص 131.

6-2 الفكر التربوي عند مالك بن نبي:

يعتبر مالك بن نبي فيلسوف الحضارة اهتم بمشكلة تخلف العالم الإسلامي وتألم لواقع الأمة العربية، أثار قضية التربية واعتبرها أحد مؤشرات التخلف أو التقدم للمجتمع حسب تعاطي ذلك المجتمع معها.

مفهوم التربية عند مالك بن نبي:

يعتبر مالك بن نبي التربية بمثابة التأشيرة التي تسمح للفرد بالدخول في الحضيرة المجتمعية، وبها يصبح عددا حقيقيا في المجموعة الإنسانية، وتهيئته للمشاركة الفعالة في بناء وتطوير المجتمع.

فمالك بن نبي ينظر إلى التربية على أنها مشروع مجتمع متكامل يهدف إلى تكوين الفرد وجعله فاعلا ومؤثرا في الجماعة؛ " التربية مشروع مجتمعي متكامل تشترك فيه كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وهذا من خلال ضبط منهج شامل يستغرق كل الفضاءات، حيث يستقي من علم التاريخ، وعلم النفس،وعلم الاجتماع[1].

إن ما خطه مالك بني نبي حول التربية ودورها الفاعل في المجتمع هو أمر قابل للتطبيق العملي خاصة إذا تكاتفت كل الجهود لتحقيقه.

أسس وشروط الفكر التربوي عند مالك بن نبي:

- **مراعاة الإطار الاجتماعي:**

[1] – مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ص75.

أكد مالك بن نبي في مشروعه الحضاري على الخصوصية الاجتماعية، وكان ضد استيراد التجارب الغربية وتطبيقها على المجتمع المسلم، وذلك ما ظهر في استيراد مناهج تربوية غربية وخاصة الفرنسية بالنسبة للجزائر.

ويقول في ذلك الصدد:" لم يكن ذلك العلم استبطانا لحاجة مجتمع يريد معرفة نفسه ليحدث تغييرها، بل لم يكن استظهارا لبيئة نبحث عنها لنغيرها".

وقد كانت المدرسة الجزائرية غداة الاستقلال والى حد يومنا هذا مسرحا لعرض التجارب الغربية وتطبيقها، وفي ذلك إغفال لمبدأ الخصوصية الاجتماعية الذي أثاره مالك بن نبي.

- مراعاة الإطار الديني:

يرى مالك بن نبي أن الدين هو عامل أساسي يقوم عليه المنهج التربوي لأن الدين تربية وأخلاق ومعاملات، وهو المنظم للمجتمع، لذلك يجب بناء المناهج التربوية على أساس ديني. كما آمن بن نبي على القوة التغييرية التي ينطوي عليها الدين الإسلامي والتي من شأنها أن تخرج العالم الإسلامي من دائرة تخلفه.

وكان العامل الديني مجالا للصراع خاصة في الحقل التربوي بين التيار الإسلامي والتيار الحداثي، مما جعل المنهاج التربوي يراوح بين الاتجاهين في تعاطيه للمسألة الدينية في المنهاج.

- مراعاة الإطار الثقافي:

الثقافة مفهوم مهم في فكر مالك بن نبي، لذلك هناك تداخل كبير بين الثقافة والتربية عنده، حيث يعتبر التربية عملية تثقيف، وهذا التثقيف لابد أن يكون أصيلا،

مستثمرا الموروث الثقافي للمجتمع، لذلك يقول مالك بن نبي:" الثقافة ليست علما خاصا لطبقة من الشعب دون أخرى بل دستور تتطلبه الحياة العامة بجميع ما فيها من ضروب التفكير والتنوع الاجتماعي، وخاصة إذا كانت الثقافة في الجسر الذي يعبره الناس إلى الرقي والتمدن، فإنها أيضا هي ذلك الحاجز الذي يحفظ بعضهم الآخر من السقوط من أعلى جسر إلى الهاوية".

وينطلق مالك بن نبي عند تحديده لمفهوم الثقافة، من حاجة كل مجتمع إلى تكوين فهم مستقل وخاص لطبيعة و نوعية مشكلته الثقافية بحسب مرحلته التاريخية، وبالتالي لا يمكن استيراد الحلول من مجتمع آخر. وهذا ما جعله يقوم بانتقاد الوضع السائد في البلاد العربية من حيث تبني تعريفات للمدرسة الغربية دون مراعاة الجانب الثقافي؛ لذلك لا بد أن يكون مفهوم الثقافة نابعا من بيئتها الاجتماعية والتاريخية، حتى يتسنى لنا إدراكها من جميع جوانبها ومن ثم نتمكن من فهمها باعتبارها واقعا اجتماعيا[1].

فالثقافة هي تربية اجتماعية لأنها فضاء للتنوع الاجتماعي والفكري كما تعمل على توجيه الفرد نحو التحضر وتحفظه من الانحطاط والتخلف.

كما نظر مالك بن نبي إلى التربية إلى التربية من زوايا متعددة:

- **التربية كعملية**: يتعلم من خلالها الفرد أشكال السلوك المرغوب فيها وغير المرغوب فيها، ويتعلم الاتجاهات وتنمية الخيارات، وتعلم أنماط متوقعة من السلوك.
- **التربية كعملية دمج ثقافي**:

[1] – نورة خالد السعد، التغيير الاجتماعي في فكر مالك بن نبي، دار السعودية للنشر، الرياض، ص155.

أي أن التربية عملية تكييف واع أو غير واع تتحقق من خلال العملية التعليمية تمارس ضمن حدود معترف بها من مجموعة التقاليد وهي عملية مستمرة مدى الحياة، وترتبط التربية عند مالك بن نبي بالمفهوم العملي للثقافة الذي يؤكد أنها:" مجموعة من الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي يتلقاها الفرد منذ ولادته، بوصفها رأس مال أوليا في الوسط الذي يشكل فيه الفرد طباعه الشخصية"[1].

- **التربية كمشكلة**: يرى مالك بن نبي إن الإنسان أهم المشكلات التي قد تحدث التقدم أو تكون سببا في التخلف، ولعل أهم عملية يتعهد بها الإنسان يكون هو محورها هي التربية؛ ومشكلة الإنسان في العالم الإسلامي أنه مازال يعيش بذهنية الراهن في حقب زمنية قديمة، ويستعمل في حياته اليومية طقوس بالية تعود الى فترات قديمة.

فالترسبات الماضية التي شكلت بنية التفكير في إنسان ما بعد الموحدين والتي جعلت منه إنسانا قابلا للاستعمار يعيش في خرافات وطقوس شعائرية لا ترتبط بالدين.

وإذا لم يتم تفعيل عملية التربية وجعلها مواكبة لكل التحديات الراهنة وغير خاضعة لسيطرة العادات والتقاليد يمكن حينها تتحول من مشكلة إلى حل للخروج من دائرة التخلف.

- **التربية كمنهج**: تحتوي التربية على الآتي:-

- الانطلاق من الحقائق الإسلامية.
- براعة استعمال الشواهد القرآنية.
- الاهتمام بالحقل الرياضي الدقيق.

[1] -مالك بن نبي، شروط النهضة، ص 89.

- التحليل بالواقعية والموضوعية.

وفي الأخير يحدد مالك بن نبي أهداف التربية في الآتي:

- أهداف روحية تستهدف تنمية القيم الروحية والدينية.
- النمو المتكامل للفرد
- تكوين الإنسان الصالح الفعال.
- تصفية التراث من الرواسب.

تقييم النظرية الإسلامية:

ما يميز النظرية الإسلاميةعن غيرها من النظريات الغربية هو البعد الغيبي الذي يربط كل مفاهيمها بغايات مستمدة من الشريعة الإسلامية. وعموما يمكن وصف النظرية الإسلامية بالآتي:

- الشمولية والاستمرارية، فلم تقتصر على مجال محدد، ومفاهيمها لها بعد امتدادي يمكن الاستفادة منها وتطبيقها في أي زمان ومكان؛ وكمثال على ذلك ما طرحه ابن خلدون فيما يخص الشدة على المتعلمين والتنويع في طرائق التدريس..الخ.
- الواقعية؛ جل تصورات النظرية الإسلامية مستمدة من واقع المجتمع العربي الإسلامي تحاكي قضاياه وتعايش مشكلاته؛ فتأكيد ابن خلدون على العلاقة بين التعليم وأحوال المجتمع أثبتته ما حدث في فترة كورونا وكيف أن أول من تأثر بهذا الوضع الجديد هو المدرسة، وتم إنتاج مفاهيم جديدة تتواءم والمستجد الاجتماعي فأصبح التعليم عن بعد بدل التعليم الحضوري.

– العملية؛ النظرية الإسلامية جاءت بمفاهيم قابلة للتطبيق العملي والممارسة الميدانية؛ وعلى سبيل المثال حديث ابن خلدون عن عوامل التعلم ومنها النضج والاستعداد والدافعية والتدريب...كل ذلك ممارس ومطبق في النظام التعليمي.

وقد انبرى مجموعة من الكتاب والباحثين العرب وأثاروا موضوع سوسيولوجيا التربية؛ التي تناولت سوسيولوجيا التربية أو المدرسة، إما بشكل جزئي، وإما بشكل كلي. ومن أهم هذه الكتب نذكر: كتاب (**دراسات في سوسيولوجيا التربية**) لعلي أسعد وطفة وعبد الله شمت المجيدل [1]،و(**علم الاجتماع المدرسي**) لعلي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب[2]، و(**التربية والإيديولوجية**) لشبل بدران[3]، وفايز مراد دندش في كتابه (**علم الإجتماع التربوي بين التأليف والتدريس**)[4]،وفادية عمر الجولاني في كتابها (**علم الاجتماع التربوي**)[5]، وحمدي علي أحمد في كتابه (**مقدمة في علم اجتماع التربية**)[6]، وعبد السميع السيد أحمد في كتابه (**دراسات في علم الاجتماع التربوي**)[7]، وعلي السيد الشخيبي في كتابه (**علم اجتماع التربية المعاصر**)[8]،وعبد الله الرشدان في كتابه (**علم الاجتماع التربوي**)[1]، وحسن حسين

---

[1]– أسعد وطفة وعبد الله شمت المجيدل : **دراسات في سوسيولوجيا التربية**، دار الإعصار العلمي، الطبعة الأولى سنة 2015م.

[2]– علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة2004م.

[3]– شبل بدران:**التربية والإيديولوجية**، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة1991م.

[4] – فايز مراد دندش: **علم الإجتماع التربوي بين التأليف والتدريس**،دار الوفاء لدنيا الطبع والنشر، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى سنة 2002م.

[5]–فادية عمر الجولاني: **علم الاجتماع التربوي**، مركز الاسكندرية للكتاب. طبعة 1997م

[6]– حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. طبعة 1995م.

[7]– عبد السميع سيد أحمد: **دراسات في علم الاجتماع التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، طبعة 1993م.

[8]– علي السيد الشخيبي: **علم اجتماع التربية المعاصر**، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة 2002م.

البيلاوي في كتابه (**الإصلاح التربوي في العالم الثالث**)[2]، وعبد الله رشدان في كتابه (**علم اجتماع التربية**)[3]، وسمية أحمد السيد في كتاب (**علم اجتماع التربية**) وفرحان حسن بريخ في كتابه (**المدرسة والمجتمع**)[4]، ورنده خليل سالم في كتابها(**المدرسة والمجتمع**)[5]، وحسن أحمد الطعاني في كتابه (**مفاهيم تربوية: المدرسة والمجتمع**)[6]، وإبراهيم ناصر في كتابه (**علم الاجتماع التربوي**)[7]...إلخ

ومن جهة أخرى، يمكن الحديث عن مجموعة من الكتب والدراسات المتعلقة بسوسيولوجيا التربية أنجزها باحثون مغاربة أمثال: محمد عابد الجابري في كتابيه (**أضواء على مشكل التعليم بالمغرب**[8]) (**ورؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية**)[9]، وخالد المير وإدريس قاسمي وآخرون في كتابهم(**أهمية سوسيولوجيا التربية، والمدرسة ووظائفها**)[10]، والصديق الصادقي العماري في كتابه (**التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة**

---

[1]– عبد الله الرشدان: **علم الاجتماع التربوي**، دار عمان للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، طبعة 1986م.

[2]– حسن حسين البيلاوي: **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، طبعة 1988م.

[3]– عبد الله رشدان: **في علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2008م.

[4]– فرحان حسن بريخ: **المدرسة والمجتمع**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2012م.

[5]– رنده خليل سالم: **المدرسة والمجتمع**،مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الأولى 2010م.

[6]– حسن أحمد الطعاني : **مفاهيم تربوية: المدرسة والمجتمع، رؤية معاصرة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2013م.

[7]– إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل بيروت، لبنان؛ ومكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، د.ت.

[8]– محمد عابد الجابري: **أضواء على مشكل التعليم بالمغرب** ، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1973م.

[9]– محمد عابد الجابري: **رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية**،دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، 1977م.

[10]– خالد المير وإدريس قاسمي وآخرون :**أهمية سوسيولوجيا التربية ، والمدرسة ووظائفها**، سلسلة التكوين التربوي، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية سنة 1995م.

سوسيولوجية)[1]، وعبد النور إدريس (**سوسيولوجيا التمايز:ظاهرة الهدر الدراسي بالمغرب)**[2]،وعبد الكريم غريب في (**سوسيولوجيا التربية)** [3]و(**سوسيولوجيا المدرسة)**[4]، ومحمد فاوبار في كتابه (**سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي)**[5]، ومصطفى محسن في كتبه (**الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي)**[6] و(**في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح)**[7] و(**الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية**[8]) و(**مدرسةالمستقبل)**[9] و(**رهانات تنموية –**

---

[1]– الصديق الصادقي العماري:**التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية**،مطبعة بلفقيه، الرشيدية، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2013م.

[2]– عبد النور إدريس: **سوسيولوجيا التمايز:ظاهرة الهدر الدراسي بالمغرب**، دار دفاتر الاختلاف، مكناس، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2008م.

[3]– عبد الكريم غريب: **سوسيولوجيا التربية**، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2000م.

[4]– عبد الكريم غريب: **سوسيولوجيا المدرسة**، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.

[5]– محمد فاوبار: **سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م.

[6]– مصطفى محسن : **الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي**، سلسلة من أجل كتاب تربوي نفسي واجتماعي مغربي، منشورات مجلة التربية والتعليم، الرباط، ملحق بالعدد17، الطبعة الأولى سنة 1990م.

[7]– مصطفى محسن: **في المسألة التربوية ، نحو منظور سوسيولوجي منفتح**، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1992م.

[8]– مصطفى محسن: **الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1999م.

[9]– مصطفى محسن: **مدرسة المستقبل، رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير**، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم 26،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.

رؤى سوسيوتربوية وثقافية ونقدية)[1]، والمصطفى حدية في كتابه (**الشباب، التربية والتغيير الاجتماعي)**[2]، وهلم جرا..

7- محاولة لإسقاط النظريات الغربية على واقع المدرسة الجزائرية:

للتربية دور في المحافظة على القيم والمعتقدات والمعايير الاجتماعية وهذا ما تقوم به المدرسة الجزائرية من خلال نقل القيم من جيل الى آخر. وهذا ما تقول به النظرية البنائية الوظيفية. فقط يمكن الخلاف في محتوى القيم والمعتقدات فهما يغترفان من المجتمع محتواهما.

كما أن التعليم في المدرسة الجزائرية يميل إلى المحافظة على الأوضاع القائمة سواء من ناحية الأهداف التربوية والغايات والمرامي أو على مستوى محتوى المنهاج.

وأيضا ما قاله دوركايم بأنه لا توجد أنماط تربوية موحدة؛ ولأنه لا يوجد نمط تربوي يصلح طوال الوقت فان المدرسة الجزائرية قامت بمجموعة من الإصلاحات تماشيا مع مستجدات مرحلية معينة.

و طرح اميل دوركايم أن المدرسة تقوم بإكساب الأفراد المهارات اللازمة للحياة الاجتماعية أمر بالغ الأهمية فالمدرسة ليست مطالبة فقط بتقديم مجموعة من المعارف والمعلومات بل أثرها الحقيقي يظهر في مدى استفادة أفرادها من تلك المعارف والمعلومات على المستوى المهاري؛ أي استخدام المعرفة اجتماعيا وتوظيفها في مختلف الفضاءات والمواقف التي يكون الفرد عضوا فيها.

---

[1]- مصطفى محسن:**رهانات تنموية ، رؤى سوسيوتربوية وثقافية ونمائية**، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم 33،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م.

[2]- Elmostafa Haddiya: **Jeunesse**, **éducation et changement social**, Rabatnet, Rabat, Maroc, 1édition 2014.

وبالنسبة للتيار الماركسي وافتراضه الذي يقول فيه "وجود تأثير بين نمط علاقات الإنتاج (البنية التحتية) على مجمل مظاهر البناء الفوقي بما يتضمنه من فكر وقيم وتعليم، وأن هذا التأثير هو المحدد الأساسي في بلورة وظيفة التعليم".

ونمط علاقات الإنتاج لا يتعلق فقط بالجانب المادة والقوة الاقتصادية بل يتعلق أيضا بمن يمتلك تلك القوة؛ ألا وهو نظام الحكم السياسي، معظم الدول سياسة الدولة هي من تتحكم في التعليم ووظيفته.

المادة والقوة الاقتصادية مهمة جدا في أي نظام تعليمي بما فيها النظام التعليمي الجزائري؛ فعلى سبيل المثال إذا أردنا تطبيق أحد طرائق التعلم الحديثة كطرائق التعلم النشط، فإننا الجانب المادي هو من يتحكم في تنفيذ تلك الطريقة من عدمها. فكرة تطوير التعليم في حد ذاتها تحتاج إلى بنية اقتصادية وتمويل مالي.

أما فيما يخص رؤية ريمون بودون والتي يؤكد فيها" أن الأفراد لا يحصلون على فرص عمل بسبب الصراع الطبقي والاجتماعي والثقافي، وإنما يعود إلى زيادة عدد المتعلمين وكثرة الشهادات وقلة مناصب العمل"، وأيضا "هناك أبناء يرغبون في وضع اجتماعي يشبه وضع آبائهم المهني و لا يجدون حرجا في ذلك أو ظلما".

إن أفكار بودون الآنفة الذكر واقعية وتصدق أكثر على مجتمعات العالم الثالث بما فيها الجزائر التي تعاني من الهدر التربوي حيث أن عدد المتخرجين كثير ومناصب العمل قليلة جدا، إضافة إلى ثقافة المجتمع السائدة والتي تجعل من طريقة التفكير نمطية وسكونية لذلك يميل البعض إلى إعادة إنتاج نفس الوضعيات العائلية من خلال الاشتغال بنفس وظائف الآباء.

وحديث ماكس فيبر عن أنواع الفعل (العقلاني، القيمي، العاطفي، التقليدي) هي أنماط منتشرة في كل المجتمعات إلا أن هناك أنماط غالبة على أخرى حسب طبيعة المجتمع وطريقة تنشئته؛ ففي المجتمعات المتقدمة النمط السائد هو العقلاني عكس المجتمعات النامية فتغلب عليها الأفعال التقليدية والعاطفية. وذلك تبعا لنمط التنشئة في الأسرة و طرائق التعليم في المدرسة...الخ، كل ذلك ينتج نوعا معينا من الأفعال الفردية والتي تشكل في النهاية فعل اجتماعي سائد في المجتمع.

ويوظف الدكتور إحسان محمد الحسن نظرية الفعل الاجتماعي لماكس فيبر بقوله:"سلوك الفرد يتغير من وقت لآخر تبعا لطبيعة وأهمية الأدوار الاجتماعية التي تتفاعل مع دوره الوظيفي، فسلوك الطفل الذي يتجسد في كلامه مع دوره وسكناته إزاء أخيه الطفل يختلف عن سلوكه إزاء والده أو والدته، كذلك يختلف سلوك الطالب عندما يكون مع اتصال مع الطالب عن سلوكه عندما يكون باتصال مع المعلم أو مدير المدرسة"[1].

الكلام الآنف الذكر هو كلام غير مخصص لمجتمع معين بل يمكن تطبيقه في أي بيئة اجتماعية لأنه يتعلق بسلوك الفردي والذي يكون في بعض المواقف متشابها مهما اختلف المجتمع الذي يظهر فيه السلوك.

وما طرحه ايفان اليتش حول ضرورة التخلي على التعليم الإلزامي والتخلص من قيود المدرسة فكرة لا يمكن تطبيقها خاصة في المجتمع الجزائري، ولكن يمكن خلق فضاءات تعليمية موزاية للمدرسة للتخفيف من ضغط التعليم الإلزامي عن طريق

[1] - احسان محمد الحسن، **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، دار وائل للنشر، الأردن، 2005، ص 273.

خلق أنشطة لاصفية وخرجات تعليمية...إضافة إلى فضاءات التعليم الالكتروني والمنصات الافتراضية.

وفيما يتعلق بحديث باولو فريري حول التعليم البنكي والتعليم الحواري، فهو طرح ممتاز وهذه الأنماط التعليمية منتشرة في معظم الأنظمة التعليمية، وإذا خصصنا الحديث عن المدرسة الجزائرية فان طريقة التعليم المعتمدة فيها هي عبارة مزيج بين التعليم البنكي والتعليم الحواري.

فالتعليم البنكي منتشر بصورة كبيرة من المرحلة القاعدية إلى المرحلة الجامعية وهو يعتمد على كثرة الحفظ والتلقين ثم ردها وقت الامتحانات، أما التعليم الحواري فيتمثل في التعليم المبني على الحوار والمناقشة والنقد والإبداع؛ ويظهر ذلك في الطرائق التي تعتمد عليها المقاربة بالكفاءات المعتمدة في النظام التعليمي الجزائري والتي تتمثل في استراتيجيات التعلم النشط وحل المشكلات...الخ.

خلاصة:

النظرية هي عبارة عن جهاز مفاهيمي حاولت ايجاد تفسيرات للمجتمع بمختلف بناءاته وقضاياه، ومما يجب التنويه إليه تلك النظرية و ُ جدت ضمن سياق اجتماعي محدد و أطر مرجعية معلومة، وبالتالي فمن الصعوبة بمكان أن تطبق على كل المجتمعات بمختلف مللها ونحلها. لذلك على القارئ والباحث في مجال النظرية أن يحاول التعامل معها كدلالات وليس كمدلولات؛ أي أخذ مفاهيمها كمبنى وإعطائها المعنى الذي يتناسب مع السياق الاجتماعي والثقافي للظاهرة المراد معالجتها.

فمن الضرورات البحثية و الابستمولوجية أن يتم ربط النظرية بالسياق الاجتماعي والثقافي قبل وبعد؛ قبل الاستفادة منها حتى يتعرف الباحث بيئتها وسيرورة نشأتها. وبعد؛ حتى يحسن تطبيقها بما لا يتعارض مع سياقات الظواهر الاجتماعية.

و ُجدت النظرية السوسيولوجية لتعبر عن واقع اجتماعي معين بتعدد مضاربه واختلاف قضاياه، وتتجلى في النظرية علاقة العلم بالمجتمع، وفعالية المعرفة وآليات تطبيقها والاستفادة منها في مختلف الفضاءات الاجتماعية، وعليه فان لم تكن النظرية السوسيولوجية قادرة على استيعاب الواقع الاجتماعي وإمداده بمختلف الحلول لمشكلاته، فانه لا طائل منها ويمكن إدراجها في إطار تاريخ المعرفة.

والنظرية هي مرآة عاكسة لكل ما يحدث في المجتمع؛ وبالتالي فإن رهان نجاحها هو خروجها من قوقعة التنظير الأمر الذي من شأنه أن يساعدها في حل مختلف القضايا المسهمة في التنمية المستدامة؛ وخاصة مع التطور المعرفي السريع و الإنتاج المتجدد لمختلف النظريات ومما لا شك فيه أن هدف ذلك التطور هو بلوغ حياة خالية من الأوجاع المجتمعية المتناثرة هنا وهناك، وتخليص البشرية من قضاياها الشائكة بنور العلم وإحداث حالة من التشافي الجماعي.

قائمة المراجع:

1-ابن خلدون، **المقدمة**،لبنان، دار الفكر، 2004.

2- أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

3- ابراهيم عيسى عثمان: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن،2008

4- ايان كريب: **النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس**، ترجمة محمد حسين علوم، 1- المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999.

5-احسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، دار وائل للنشر، الأردن، 2005.

6-الصديق الصادقي العماري:**التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية**،مطبعة بلفقيه، الرشيدية، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2013.

7-السيد الحسيني: **نحو نظرية اجتماعية نقدية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1985.

8-إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل بيروت، لبنان؛ ومكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، د.ت.

9-باولو فريري: **التعليم من اجل الوعي الناقد**، ترجمة: عامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2007

10-خالد المير وإدريس قاسمي وآخرون :**أهمية سوسيولوجيا التربية والمدرسة ووظائفها**، سلسلة التكوين التربوي، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية سنة 1995م

11-شبل بدران:**التربية والإيديولوجية**، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة1991م

12-فادية عمر الجولاني: **علم الاجتماع التربوي**، مركز الاسكندرية للكتاب. طبعة 1997م

13-عبد النور إدريس: **سوسيولوجيا التمايز:ظاهرة الهدر الدراسي بالمغرب**، دار دفاتر الاختلاف، مكناس، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2008م.

14-عبد الكريم غريب: **سوسيولوجيا التربية**، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2000.

15-عبد الكريم غريب: **سوسيولوجيا المدرسة**، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009.

16-عبد الله رشدان: **في علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2008م

17-عبد المنعم بوفاتح: **أهمية الملكة في تعليم اللغة عند ابن خلدون**، مجلة جسور المعرفة، العدد العاشر جوان 2017

18-علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة2004م.

19-عامر مصباح: **علم الاجتماع الرواد والنظريات**، شركة دار الأمة، الجزائر، 2010

20-علي الوردي: **منطق ابن خلدون**، ط2، دار كوفان للنشر، لبنان، 1994

21-عبد الله الدايم: **التربية عبر التاريخ**، دار العلم للملايين، بيروت، 1973

22-ساطع الحصري: **دراسة في مقدمة ابن خلدون**، دار الكتاب العربي، بيروت، 1970

23-رنده خليل سالم: **المدرسة والمجتمع**،مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الأولى 2010م

24-رافع نصير الزغلول عماد و عبد الرحيم الزغلول: **مبادئ علم النفس التربوي**، الأردن، دار الشروق.

25-فرحان حسن بريخ: **المدرسة والمجتمع**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2012م.

26-فايز مراد دندش: **علم الإجتماع التربوي بين التأليف والتدريس**،دار الوفاء لدنيا الطبع والنشر، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى سنة 2002م.

27- فليب جونز: **النظريات الاجتماعية والممارسة البحثية**، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010

28-حسن أحمد الطعاني : **مفاهيم تربوية: المدرسة والمجتمع، رؤية معاصرة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2013م.

29-حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003

30-حسن حسين البلاوي: **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، طبعة 1988م

31-مالك بن نبي، شروط النهضة

32-مالك بن نبي، **ميلاد مجتمع**، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر.

33-محمد عبد الكريم الحوراني: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع التوازن التفاضلي صيغة توليفية بين الوظيفية والصراع**، الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2008

33-عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2006م

34-علي عبد الرزاق جلبي: **الاتجاهات الأساسية في نظرية علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، 1999

35-ميل تشيرتون وآن براون: **علم الاجتماع النظرية والمنهج**، ترجمة: هناء الجوهري، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2012

36-جميل حمداوي: **سوسيولوجيا التربية**، الجزائر، 2015.

37-خالد المير وآخرون: **أهمية سوسيولوجيا التربية**، سلسلة التكوين التربوي، العدد3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 1995م

38-كابان فابان و فرانسو دورتيه: **علم الاجتماع من النظريات الكبرى الى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات**، ترجمة اياس حسن، دمشق، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع،

39-محمد عابد الجابري: **أضواء على مشكل التعليم بالمغرب** ، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1973م.

40-غي أفانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ترجمة : عبد الله عبد الدائم، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى سنة 1981م

41-محمد عابد الجابري: **رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية**،دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، 1977م.

42-محمد فاوبار: **سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م.

43-مصطفى خلف عبد الجواد: **نظرية علم اجتماع المعاصر**، الأردن، دار المسيرة، .2011

44-مصطفى محسن: **الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي**، سلسلة من أجل كتاب تربوي نفسي واجتماعي مغربي، منشورات مجلة التربية والتعليم، الرباط، ملحق بالعدد17، الطبعة الأولى سنة 1990.

45-مصطفى محسن: **الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1999.

46-مصطفى محسن: **مدرسة المستقبل، رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير**، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم 26،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009.

47-مصطفى محسن:**رهانات تنموية ، رؤى سوسيوتربوية وثقافية ونمائية**، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم 33،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011.

48-نورة خالد السعد: **التغيير الاجتماعي في فكر مالك بن نبي**، دار السعودية للنشر، الرياض.

49-Elmostafa Haddiya: **Jeunesse, éducation et changement social**, Rabatnet, Rabat, Maroc, 1édition 2014

50-Illich Ivan, Deschooling Society , New York ,Harrow Books, 1973

51-raymond,Boudon.linegalite des chances,la mobilite sociale dans les societes industrielles, Paris:collection Armand Colim,1973

52-Parsons, Talcott: **The social System**.tavistock, London, 1952

53-Merton, Robert K: **Social theory and social structure**.Glencoe, Free Press, 1957

54-Mohamed Cherkaoui : **Sociologie de l'éducation**, PUF, Paris, France, 1 édition 1986.