التربية والتعليم كرافعتين للتنمية المستدامة: مقاربة سوسيولوجية مفاهيمية

Education and Teaching as Levers for Sustainable Development: A Conceptual Sociological Approach

محمد لعاقل[1]، فاطمة الزهراء زاوي[2]

[1] جامعة حسيبة بن بوعلي(الشلف)، m.lakel@univ-chlef.dz
[2] المدرسة العليا للأساتذة (بشار)، zaoui.fatima@ensbechar.dz

تاريخ الإرسال:2026/09/15 تاريخ القبول: 26/../2026 تاريخ النشر: 17./../11/…2026

ملخص: تسعى هذه المداخلة إلى مقاربة مفاهيمية سوسيولوجية للعلاقة بين التربية والتعليم من جهة، والتنمية المستدامة من جهة أخرى، باعتبارهما رافعتين أساسيتين لتحقيق التوازن بين الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية للتنمية. وتنطلق إشكالية البحث من التساؤل التالي: كيف يمكن للتربية والتعليم أن يشكلا آليتين فاعلتين في بناء وعي مجتمعي يخدم أهداف التنمية المستدامة، في ظل التحولات المفاهيمية التي عرفها كلا المصطلحين؟ وتهدف الدراسة إلى تفكيك المفاهيم الأساسية (التربية، التعليم، التنمية المستدامة) وبيان أوجه التقاطع والتكامل بينها، إضافة إلى رصد أهم المقاربات النظرية السوسيولوجية المفسرة لهذه العلاقة. وتعتمد الدراسة على المنهج التحليلي الوصفي القائم على تحليل الأدبيات النظرية والمفاهيمية ذات الصلة بالموضوع.
الكلمات المفتاحية : التربية؛ التعليم؛ التنمية المستدامة؛ المقاربة السوسيولوجية؛ المفاهيم.

Abstract :
This paper adopts a conceptual sociological approach to the relationship between education and sustainable development, considering both as essential levers for balancing the economic, social, and environmental dimensions of development. The research problem addresses the following question: how can education function as an effective mechanism for building societal awareness in service of sustainable development goals, given the conceptual shifts both terms have undergone? The study aims to deconstruct the core concepts (education, teaching, sustainable development) and clarify their points of intersection and complementarity, while also reviewing the main sociological theoretical approaches explaining this relationship. The study relies on a descriptive-analytical method based on the analysis of relevant theoretical and conceptual literature.
Keywords: Education; Teaching; Sustainable Development; Sociological Approach; Concepts.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

توطئة (مقدّمة):

لم يعد مفهوم التنمية المستدامة مجرد شعار في الخطاب الدولي، بل أصبح إطاراً معيارياً تتحرك داخله السياسات العمومية والمؤسسات الأممية والبحث الأكاديمي. فمنذ تقرير لجنة برونتلاند الذي عرّف التنمية المستدامة بأنها التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية حاجاتها (WCED, 1987؛ اللجنة العالمية للبيئة والتنمية، 1989)، تراكمت مقاربات اقتصادية وبيئية وسياسية عديدة. غير أن البعد السوسيولوجي لهذا المفهوم ظل أقل حضوراً، رغم أن الاستدامة في جوهرها مسألة اجتماعية: مسألة قيم وأنماط عيش وعلاقات قوة وتوزيع للفرص والموارد.

وفي قلب هذه المسألة تقف التربية والتعليم. فقد خصصت خطة 2030 الهدف الرابع للتعليم الجيد والمنصف والشامل (الأمم المتحدة، 2015)، واعتبره تقرير اليونسكو Rethinking Education «خيراً مشتركاً عالمياً» (UNESCO, 2015)، ثم دعا تقرير Reimagining our futures together إلى «عقد اجتماعي جديد للتربية» (UNESCO, 2021). لكن هذا الإجماع الخطابي يخفي إشكالات نظرية عميقة: هل التربية فعلاً محرك للتغيير الاجتماعي أم مرآة تعكس البنية القائمة وتعيد إنتاجها؟ وهل التعليم قادر على إنتاج مواطن مستدام بمعزل عن تحولات الاقتصاد والسياسة والثقافة؟

من هنا تنبع أهمية المقاربة السوسيولوجية المفاهيمية؛ فهي لا تكتفي بقياس مخرجات التعليم أو عرض برامج التربية البيئية، بل تفكك المفاهيم نفسها، وتتساءل عن شروط إمكان الرافعة، وعمّن يستفيد منها ومن يُقصى.

الإشكالية الرئيسة :إلى أي مدى يمكن اعتبار التربية والتعليم رافعتين للتنمية المستدامة من منظور سوسيولوجي مفاهيمي، وما الشروط الاجتماعية التي تحدد فعاليتهما أو تعطّلهما؟

التساؤلات الفرعية:

1. ما الدلالات المفاهيمية للتربية والتعليم والتنمية المستدامة، وكيف تتمايز وتتقاطع؟
2. ماذا تقدم النظريات السوسيولوجية الكلاسيكية والمعاصرة لفهم العلاقة بين المدرسة والتنمية؟
3. كيف تسهم التربية والتعليم في كل بعد من أبعاد الاستدامة؟
4. ما حدود هذه الرافعية وفق الأطروحات النقدية (إعادة الإنتاج، اختزال التنمية، الهيمنة المعرفية)؟

الفرضية الموجّهة :تكتسب التربية والتعليم صفة الرافعة حين تعملان ضمن بيئة اجتماعية تضمن العدالة في الفرص، وتربط المعرفة بالقيم، وتتيح المشاركة؛ وتتحولان إلى آلية لإعادة إنتاج اللامساواة وأنماط الاستهلاك غير المستدامة حين تغيب هذه الشروط.

المنهج :تعتمد المداخلة المنهج التحليلي المفاهيمي المقارن، وهو منهج يقوم على تفكيك المفاهيم وتتبع جذورها النظرية ومقارنة الأطر التفسيرية، دون اللجوء إلى معطيات ميدانية، ويستند إلى مراجعة نقدية للأدبيات العربية والأجنبية(Sauvé, 2005; Sterling, 2001; Vare & Scott, 2007 ؛ وطفة والشهاب، 2004).

1. التأصيل المفاهيمي

1.1التنمية المستدامة: من النمو إلى المشروع المجتمعي

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

ظهر مفهوم التنمية في سياق تاريخي ارتبط بالحداثة الغربية وبفكرة التقدم الخطي، وقد بيّن جيلبير ريست أن «التنمية» اكتسبت طابع المعتقد الذي تقوم عليه الاقتصادات والسياسات .(Rist, 1996) وجاء تقرير «حدود النمو « (Meadows et al., 1972)ليكشف محدودية الموارد أمام منطق النمو اللامحدود، قبل أن يصوغ تقرير برونتلاند صيغة توفيقية تجمع بين الحاجات الإنسانية والحدود البيئية (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987؛ اللجنة العالمية للبيئة والتنمية، 1989 .(وفي العقود اللاحقة تبلورت «الأبعاد الأربعة» للاستدامة: الاقتصادي، والاجتماعي، والبيئي، والثقافي، مع تأكيد متزايد على أن التنمية عملية توسيع لحريات الناس وقدراتهم لا مجرد زيادة في الدخل(Nussbaum, 2011; Sen, 1999) ؛ صن، 2004.(

سوسيولوجياً، لا تُفهم الاستدامة بوصفها حالة تقنية يمكن بلوغها بتحسين الكفاءة، بل بوصفها مشروعاً اجتماعياً تتنازع حوله فئات وقوى لها مصالح متباينة. وقد نبّه أولريش بيك إلى أن المجتمعات الحديثة هي «مجتمعات مخاطر» تنتج أزماتها البيئية من صلب منطق تقدمها، وأن الحلول التقنية وحدها لا تعالج جذور هذه المخاطر (Beck, 1992).

1.2التربية والتعليم: تمييز ضروري

يخلط كثير من الأدبيات بين «التربية» و«التعليم»، والحال أن التمييز بينهما مفيد تحليلياً. فالتربية (Éducation) عملية اجتماعية شاملة تنقل بها الأجيال الراشدة إلى الأجيال الناشئة منظومة القيم والمعايير والتمثلات، وتصوغ بها «الكائن الاجتماعي» في الفرد، بحسب تعبير دوركايم الذي عرّفها بأنها الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية .(Durkheim, 1922) أما التعليم (Enseignement/Schooling) فهو الشكل المؤسسي المنظم لنقل المعارف والمهارات عبر المدرسة والجامعة، بما يتضمنه من مناهج وشهادات وتراتبية وانتقاء. وتشتغل التربية في الأسرة والمدرسة والإعلام والجماعة، بينما يتركز التعليم في مؤسسات رسمية تخضع لسياسات الدولة (وطفة والشهاب، 2004).

ويترتب على هذا التمييز أن الرافعية تختلف في الحالتين: فالتربية تعمل على الاتجاهات والقيم والسلوك (الوعي البيئي، التضامن، المسؤولية تجاه الأجيال المقبلة)، بينما يعمل التعليم على القدرات والمعارف والفرص (الكفاءة المهنية، الابتكار، الحراك الاجتماعي). وتوصي الأدبيات الأممية بالجمع بينهما في مفهوم «التعلّم مدى الحياة» الذي صاغه تقرير ديلور بركائزه الأربع: التعلّم للمعرفة، وللعمل، وللعيش معاً، وللكينونة.(UNESCO, 1996)

1.3مفهوم «الرافعة«

تستعير المداخلة مفهوم «الرافعة (Lever) «من الميكانيكا لتدل على أداة تضاعف الأثر بجهد محدود، لكنها لا تعمل إلا بوجود نقطة ارتكاز وقوة دفع ومقاومة. وسوسيولوجياً، تتمثل نقطة الارتكاز في الدولة والسياسات العمومية والبنية الاقتصادية، وتتمثل المقاومة في اللامساواة والرأسمال الثقافي غير المتكافئ وأنماط الاستهلاك السائدة (غدنز، 2005). وبذلك لا تكون الرافعة صفة ثابتة للتربية والتعليم، بل علاقة تتحقق أو تتعطل بحسب الشروط المحيطة.

2. المرجعيات السوسيولوجية لفهم العلاقة بين التربية والتنمية

1.2المقاربة الدوركايمية: التربية كتنشئة اجتماعية

يمثل دوركايم نقطة الانطلاق في التفكير السوسيولوجي في التربية، إذ اعتبرها «شيئاً اجتماعياً» بامتياز: فكل مجتمع يضع لنفسه مثالاً للإنسان يريد أن يحققه، وتكون التربية الوسيلة التي يعيد بها المجتمع خلق شروط وجوده .(Durkheim, 1922)وفي كتابه *L'évolution pédagogique en France* بيّن أن المنظومات التعليمية تتغير بتغير الحاجات الاجتماعية والتحولات الكبرى في المجتمع .(Durkheim, 1938) ومن زاوية التنمية المستدامة، تفيدنا هذه المقاربة في أمرين: الأول أن إدماج قيم الاستدامة في المدرسة ليس مسألة بيداغوجية معزولة،

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

بل هو تعبير عن تحول في «الضمير الجمعي» ومعاييره؛ والثاني أن التربية حين تفقد صلتها بالقيم السائدة في المجتمع تتحول إلى خطاب شكلي لا يغيّر السلوك.

وتوسّع الوظيفية البنائية لاحقاً (بارسونز وأتباعه) في اعتبار المدرسة جهازاً لتوزيع الأدوار وانتقاء الكفاءات وتحقيق الاندماج، وهو ما يمنح التعليم وظيفة تنموية واضحة (وطفة والشهاب، 2004؛ غدنز، 2005). غير أن هذا المنظور يظل محافظاً في جوهره، لأنه يفترض انسجام المجتمع وتناغم وظائف مؤسساته، ويتجاهل أن «التنمية» نفسها قد تكون موضع صراع.

2.2نظرية رأس المال البشري: التعليم كاستثمار

قدّم غاري بيكر الصياغة الكلاسيكية لنظرية رأس المال البشري، إذ عدّ الإنفاق على التعليم والتدريب استثماراً ينتج مردوداً اقتصادياً للفرد والمجتمع .(Becker, 1964) وطوّر لوكاس هذا الطرح في إطار نماذج النمو الداخلي، فجعل تراكم رأس المال البشري محركاً للنمو الطويل الأمد .(Lucas, 1988) ثم جاءت أعمال هانوشيك وفوسمان لتبيّن أن ما يرتبط بالنمو ليس عدد سنوات التمدرس في ذاته، بل جودة المهارات المعرفية المكتسبة فعلاً (Hanushek & Woessmann, 2008).

يعطي هذا الإطار شرعية قوية لمقولة «التعليم رافعة للتنمية»، غير أن حدوده السوسيولوجية واضحة: فهو يختزل التعليم في بعده الاقتصادي، ويفترض سوقاً شفافة للشغل تكافئ الكفاءة، ولا يسأل عن نوع التنمية التي يخدمها هذا الاستثمار، أهي مستدامة أم مستنزفة للموارد؟ ومن ثم فإن توسيع التعليم قد يرفع النمو من دون أن يرفع الاستدامة، ما لم تُدمج فيه الأبعاد القيمية والبيئية والاجتماعية(Sen, 1999 ؛ صن، 2004.(

3.2بورديو وكولمان: رأس المال الثقافي والاجتماعي

تقلب المقاربة البورديوية الصورة: فالمدرسة، في تحليل بورديو وباسرون، لا تعمل كأداة تكافؤ، بل كآلية لـ«إعادة الإنتاج» الاجتماعي، لأنها تكافئ ضمنياً الرأسمال الثقافي الموروث من الأسرة، وتحوّل التفاوت الاجتماعي إلى تفاوت «مدرسي» يبدو مشروعاً(Bourdieu & Passeron, 1970 ؛ بورديو وباسرون، 2007). وقد فصّل بورديو أشكال الرأسمال الثلاثة (الاقتصادي والثقافي والاجتماعي) وبيّن قابلية تحويل بعضها إلى بعض .(Bourdieu, 1986)ومن هذه الزاوية، فإن رفع شعار التعليم رافعةً للتنمية قد يخفي آلية تعيد إنتاج الإقصاء: فمن لا يملك رأسمالاً ثقافياً يكاد يُستبعد من ثمار التنمية رغم «تعميم» التمدرس. وتضيف أعمال دوبيه أن الانتقال من «مساواة المواقع» إلى «مساواة الفرص» لم يلغِ الظلم المدرسي بل غيّر صورته.(Dubet, 2004)

أما كولمان فيلفت إلى أن تكوين رأس المال البشري لا يتم داخل المدرسة وحدها، بل يعتمد على الرأسمال الاجتماعي: متانة العلاقات الأسرية والثقة وشبكات الجوار والمعايير المشتركة .(Coleman, 1988) وهذا يعني أن استدامة الأثر التنموي للتعليم رهينة بنسيج اجتماعي داعم، وهو معطى تغفله السياسات التي تنظر للمدرسة كجزيرة معزولة.

4.2مقاربة القدرات والتربية التحررية

يعيد أمارتيا صن تعريف التنمية بوصفها توسيعاً لحريات الناس الفعلية وقدراتهم على أن يعيشوا حياة يقدّرونها، ويضع التعليم والصحة ضمن «الحريات الأساسية» التي هي غاية التنمية ووسيلتها معاً(Sen, 1999 ؛ صن، 2004 .(وتوسّع نوسباوم هذا الطرح بقائمة من القدرات المركزية منها القدرة على التفكير والتخيل والمشاركة .(Nussbaum, 2011)وبهذا يصبح التعليم رافعة لا لأنه يرفع الدخل فحسب، بل لأنه يوسّع مجال الاختيار الحر والمشاركة في القرار العام، وهو شرط أساسي للاستدامة الديمقراطية.

ويكمل هذا المنظور التراث النقدي في التربية: فباولو فريري ينتقد «التعليم البنكي» الذي يودع المعلومات في عقل المتعلم السلبي، ويدعو إلى تربية حوارية تحرّرية تقوم على الوعي النقدي(Freire, 1970) ، بينما يذهب إيفان

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

إيليتش أبعد حين يشكك في احتكار المدرسة للتعلم .(Illich, 1971) وتفيدنا هذه الأطروحات في تمييز «التعليم من أجل الاستدامة» الحقيقي، القائم على التفكير النقدي والمشاركة، عن تعليم يكتفي بتلقين شعارات بيئية جاهزة.

5.2الإسهام العربي الإسلامي: ابن خلدون ومالك بن نبي

يقدّم التراث السوسيولوجي العربي رصيداً ثميناً لهذه الإشكالية. فابن خلدون ربط في «المقدمة» بين ازدهار العمران وازدهار العلوم والصنائع، ورأى أن التعليم يكسب الملَكات ويُنمّي الصنائع، وأن الإنسان في سلوكه ابن عاداته وبيئته الاجتماعية أكثر مما هو ابن طبعه، وهو منظور قريب جداً من فكرة «التنشئة الاجتماعية». كما انتقد الشدة على المتعلمين لأنها تضعف ملكة التعلم وتفسد الخلق (ابن خلدون، 2004). وهذا يمنح التربية قيمة تنموية تتجاوز التلقين إلى بناء الملَكة والسلوك.

أما مالك بن نبي فصاغ «معادلة الحضارة» المؤسسة على ثلاثة عناصر: الإنسان والتراب والوقت، يؤلف بينها الفكر الديني بوصفه محركاً للقيم (بن نبي، 1986). وفي هذه المعادلة يغدو «الإنسان» محور النهضة، وتصبح التربية هي صناعة «الفرد الفعّال» الذي يحسن استثمار التراب (الموارد) والوقت. وهي صياغة تلتقي مع مفهوم الاستدامة حين تجعل العناية بالموارد والزمن (أي بحق الأجيال القادمة) جزءاً من الرسالة التربوية، وتحذّر من «القابلية للتخلف» حين تنفصل المعرفة عن الفعالية الاجتماعية.

3. التربية رافعة للتنمية المستدامة في أبعادها الأربعة

1.3البعد الاجتماعي: التماسك والعدالة

تؤدي التربية في بعدها الاجتماعي وظيفة تنشئة الأفراد على قيم التضامن والتعاون والاعتراف بالآخر، وهي قيم تحفظ التماسك الاجتماعي، وتجعل التنمية مشروعاً تشاركياً لا صراعاً على الموارد. وتتجلى هذه الوظيفة في الأسرة (التنشئة الأولى) وفي المدرسة (التنشئة الثانوية) وفي المجتمع المدني ووسائل الإعلام. وبالمنظور الدوركايمي، فإن التربية تعيد بناء «التضامن» في مجتمعات تعرف تفكك الروابط التقليديةDurkheim, 1922))

غير أن هذا الدور مشروط بتوافر عدالة تربوية: فالمدرسة التي تكرّس التمييز على أساس الأصل الاجتماعي أو الجغرافي أو الجنس، تنتج إقصاءً يهدد الاستدامة الاجتماعيةDubet, 2004) ؛ بورديو وباسرون، 2007 .(ومن ثم فإن الهدف الرابع للتنمية المستدامة لا ينحصر في زيادة أعداد المتمدرسين، بل يشترط الإنصاف والجودة والشمول)الأمم المتحدة، 2015؛.(UNESCO, 2021

2.3البعد الثقافي والقيمي: الهوية والمعنى

لا تنفصل الاستدامة عن البعد الثقافي: فأنماط الاستهلاك والعلاقة بالطبيعة والزمن والعمل تتشكل داخل أنساق قيمية تنقلها التربية. وقد أكد تقرير التنمية الإنسانية العربية أن بناء مجتمع المعرفة يستلزم إصلاحاً عميقاً في منظومة

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

التعليم والقيم، لا مجرد استيراد تقنيات (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003؛ علي وحجازي، 2005). كما أن التربية على الهوية والانتماء تحمي المجتمعات من الذوبان في نماذج استهلاكية معولمة تتعارض مع منطق الاستدامة. ومن هذه الزاوية تتقاطع الأطروحة مع نقد الحداثة عند غدنز الذي يرى أن التحديث يفكّ المجتمع عن أطره التقليدية ويضع الأفراد أمام مخاطر جديدة تستلزم «انعكاسية» معرفية جديدة.(Giddens, 1990)

وفي المقابل، قدّم إدغار موران رؤية تربوية تعتبر أن «تعليم الشرط الإنساني» و«مواجهة اللايقين» و«تعلّم المواطنة الأرضية» ركائز لتربية المستقبل(Morin, 1999) ، وهي ركائز تُترجم البعد الثقافي للاستدامة إلى مضامين بيداغوجية.

3.3البعد الاقتصادي: الكفاءة والعمل اللائق

على المستوى الاقتصادي تُسهم التربية في تشكيل أخلاقيات العمل والادخار والاستهلاك الرشيد وروح المبادرة، بينما يسهم التعليم في بناء المهارات التي تتطلبها أسواق الشغل المتحولة نحو الاقتصاد الأخضر والرقمي. وتبيّن أدبيات رأس المال البشري أن جودة المهارات المعرفية أكثر ارتباطاً بالنمو من مجرد الكم التعليمي Hanushek) (& Woessmann, 2008، وهو ما يضع سؤال الجودة في صلب العلاقة بين التعليم والتنمية. لكن السؤال السوسيولوجي يظل قائماً: لمن يذهب مردود هذا الاستثمار؟ فإذا كانت المخرجات التعليمية لا تجد قنوات إدماج في سوق العمل، تحول رأس المال البشري إلى بطالة متعلمين وهجرة كفاءات، وتآكل في الثقة بالمدرسة نفسها (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003)

ومن زاوية الاستدامة، لا يكفي أن يُنتج التعليم يداً عاملة ماهرة، بل ينبغي أن يغرس تصوراً مختلفاً للنجاح الاقتصادي يوازن بين الربح والمسؤولية الاجتماعية والبيئية، أي ما تسميه أدبيات الاستدامة «الاقتصاد ضمن حدود الكوكب .(Sachs, 2015) «وهنا يتقاطع الرأسمال البشري (Becker, 1964) مع القيم: فالمهارة بلا قيمة موجِّهة قد تخدم أنماط إنتاج مستنزفة للموارد (بن نبي، 1986).

4.3البعد البيئي: من المعرفة إلى المسؤولية

تتجلى رافعية التربية في المجال البيئي حين تنتقل من «تعليم المعلومات البيئية» إلى بناء علاقة مسؤولة بالطبيعة .(WCED, 1987)وقد رصدت سوفيه (Sauvé, 2005) تعدد «تيارات» التربية البيئية (الطبيعية، والحافظة للموارد، والحلّية للمشكلات، والنقدية، والإيكولوجية-الاجتماعية...) وبيّنت أن لكل تيار تصوراً مختلفاً للبيئة وللدور التربوي، ما يعني أن «التربية البيئية» ليست كتلة متجانسة. ويضيف ستيرلينغ أن الاستدامة تتطلب تحولاً في الإبستمولوجيا التربوية ذاتها، أي الانتقال من تعلم يقوم على التجزئة والتلقين إلى تعلم تشاركي منظومي يربط الأجزاء بالكل.(Sterling, 2001)

4. التعليم كرافعة مؤسسية للتنمية المستدامة

1.4المؤسسة التعليمية: من نقل المعارف إلى إنتاجها

يشتغل التعليم كرافعة بحكم موقعه المؤسسي: فهو يمنح الشهادات التي تحدد المواقع الاجتماعية، وينتج المعارف عبر الجامعة والبحث العلمي، ويكوّن النخب التقنية والإدارية التي تدير التحول التنموي. وقد أبرز تقرير التنمية الإنسانية العربية أن «مجتمع المعرفة» لا يُبنى بتوسيع الكم التعليمي فقط، بل بإنتاج المعرفة وتوطينها وتوظيفها في التنمية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003). وفي السياق الجزائري، ينص القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 على أن المدرسة تضطلع بوظائف التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، مما يعني أنها مؤهلة نظرياً للجمع بين الوظيفتين اللتين ميزنا بينهما في المحور الأول (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008).

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

وتتعاظم رافعية التعليم العالي والبحث العلمي بالنظر إلى كونه حلقة وصل بين المعرفة والسياسة العمومية: فالجامعة تنتج الخبرة التي تحتاجها الدولة والمؤسسات في مواجهة التحديات البيئية والاجتماعية، وتشكل فضاءً للنقد والتقييم (Hanushek & Woessmann, 2008)؛ وطفة والشهاب، 2004). ولا تتحقق هذه الوظيفة إلا باستقلالية علمية معقولة وبربط البحث بقضايا المجتمع، وإلا تحولت الجامعة إلى جهاز تأهيل شكلي منفصل عن الحاجات الفعلية.

2.4التعليم من أجل التنمية المستدامة(ESD)

كرّست الأمم المتحدة مفهوم «التعليم من أجل التنمية المستدامة» عبر عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة (2005–2014) الذي قادته اليونسكو(UNESCO, 2014) ، ثم عبر الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وخاصة غايته المتعلقة باكتساب المعارف والمهارات اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة وأنماط العيش المستدامة وحقوق الإنسان (الأمم المتحدة، 2015). ويقوم هذا التوجه على إدماج قضايا المناخ والتنوع البيولوجي والاستهلاك المسؤول في المناهج، وعلى اعتماد مقاربات تعلّم تشاركية ومتعددة التخصصات(Vare & Scott, 2007)

ويمثل التعلم الاجتماعي أحد أهم المداخل في هذا المجال: فالتعلم من أجل الاستدامة يتحقق، في رأي فالس، عبر التفاعل بين الفاعلين وتبادل المعارف والتفاوض حول المعاني، لا عبر نقل معرفة جاهزة من الخبير إلى المتعلم .(Wals, 2007)وهذا يعيدنا إلى الفكرة السوسيولوجية الأساسية: الاستدامة نتاج عمل جماعي، والتربية الفعالة هي التي تُنشئ فضاءات للتفاوض الجماعي حول المستقبل المشترك.

3.4التعلم مدى الحياة وتقاطع الأدوار

يوسّع تقرير ديلور مفهوم التعليم ليصبح عملية متصلة مدى الحياة، تشمل الأسرة والمدرسة والعمل والمجتمع، بما يعني أن الرافعة لا تقتصر على المؤسسة المدرسية بل تشمل شبكة من الفاعلين .(UNESCO, 1996) وهذا ما يسمح بالجمع بين الوظيفتين: وظيفة التربية في غرس القيم، ووظيفة التعليم في بناء المعرفة، ضمن منظومة تعلّم مفتوحة .(Morin, 1999) وقد ذهبت اليونسكو أبعد حين تساءلت عن التعليم بوصفه خيراً مشتركاً عالمياً (UNESCO, 2015)، ثم في 2021 حين دعت إلى «عقد اجتماعي جديد» يعيد تعريف التربية خيراً مشتركاً، يتقاسم مسؤوليته الجميع.(UNESCO, 2021)

5. النقاش النقدي: حدود الرافعية

1.5إعادة الإنتاج: حين يعزز التعليم اللامساواة

أول حدود الأطروحة أن التعليم قد يتحول إلى آلية لإعادة إنتاج اللامساواة بدل تقليصها. فبحسب بورديو وباسرون، تكافئ المدرسة التلاميذ الذين يملكون رأسمالاً ثقافياً ملائماً، ومن ثم يُعاد توزيع الفرص بما يخدم الفئات المهيمنة .(Bourdieu & Passeron, 1970)وعند إسقاط ذلك على التنمية المستدامة، قد يستفيد من التعليم «الأخضر» والتكوين الرفيع من يملك أصلاً الموارد، بينما تبقى الفئات الهشة في الهامش، مما يُنتج تفاوتاً جديداً في «الوصول إلى الاستدامة». ويضيف دوبيه أن مبدأ تكافؤ الفرص يحمل في ذاته مفارقة: فهو يشرعن الفروق حين تُنسب إلى الجدارة الفردية فقط.(Dubet, 2004)

2.5التسييس والتلقين: نقد «التعليم من أجل الاستدامة«

الانتقاد الثاني تربوي-أخلاقي: فقد رأى جيكلينغ أن تحويل المدرسة إلى أداة «لتحقيق» غاية محددة سلفاً (التنمية المستدامة) يقوّض الاستقلال الفكري للمتعلم ويحوّل التعليم إلى تلقين، لأن مفهوم الاستدامة نفسه ملتبس ومتنازع عليه .(Jickling, 1992) ويقترح بدل ذلك «التعليم حول الاستدامة» بروح نقدية تتيح للمتعلم تقييم المفهوم ذاته. وهذا النقد يتّسق مع تحذير فريري من التعليم الذي «يودع» أفكاراً جاهزة(Freire, 1970) ، ويدعو إلى توازن بين الالتزام القيمي والحرية النقدية.

3.5نقد المفهوم ذاته: «التنمية المستدامة» بين التبشير والتناقض

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

الانتقاد الثالث يطال مفهوم التنمية نفسه. فقد رأى ريست أن «التنمية» عقيدة غربية تُصدَّر باسم التقدم (Rist, 1996)، وذهب لاتوش إلى أن «التنمية المستدامة» تلطيف لغوي لنموذج النمو، ويدعو إلى «اللانمو» بوصفه بديلاً (Latouche, 2006).وفي هذا الأفق، يصبح السؤال: هل تُدرّس المدرسة أدوات تعديل نموذج التنمية القائم، أم تعلّم كيف يُفكَّر خارجه؟ إن الإجابة الحاسمة ليست بيد المدرسة وحدها، بل بيد البنية الاقتصادية والسياسية التي تحدد هامش حركتها.(Beck, 1992)

4.5مأزق التحميل: المدرسة وحدها لا تكفي

أخيراً، تُحمِّل الخطابات التنموية المدرسة أعباء تفوق إمكاناتها، إذ تُنتظر منها معالجة أزمات سببها الاقتصاد والسياسة والإعلام. وهنا يعود درس دوركايم: فالمدرسة تعكس المجتمع الذي تعمل فيه ولا تتقدم عليه بمعزل عن تحولاته(Durkheim, 1938) ، كما أن أثرها محدود إن لم تدعمه الأسرة والمجتمع المدني .(Coleman, 1988) ومن ثم يلزم اعتبار الرافعية شرطية وتفاعلية لا حتمية.

6. نحو نموذج مفاهيمي تفاعلي

1.6شروط الرافعية الاجتماعية

يمكن، انطلاقاً مما سبق، استخلاص أربعة شروط سوسيولوجية تجعل التربية والتعليم رافعتين فعلاً لا شعاراً:

1. **العدالة في الفرص :**تقليص أثر الأصل الاجتماعي والمجالي على المسارات الدراسية، تجنباً لإعادة الإنتاج (Bourdieu & Passeron, 1970؛ Dubet, 2004).
2. **الاتساق القيمي :**أن تتوافق القيم المدرسية مع ما يعيشه المتعلم في الأسرة والإعلام وسوق العمل، وإلا ظهرت فجوة بين الخطاب والممارسة(Durkheim, 1922 ؛ Giddens, 1990).
3. **المشاركة والتعلم الاجتماعي :**إشراك المتعلمين والمجتمع المحلي في صياغة معنى الاستدامة بدل تلقينه (Freire, 1970؛ Wals, 2007).
4. **الارتباط بالبنية التنموية :**ربط مخرجات التعليم بسياسات التشغيل والبيئة والبحث العلمي، حتى لا يبقى رأس المال البشري معطلاً(Becker, 1964 ؛(Sen, 1999)

2.6النموذج المقترح

يقترح هذا النموذج قراءة العلاقة في مستويات أربعة متفاعلة، ويلخص الجدول التالي وظيفة كل بعد وآلية اشتغال الرافعتين فيه وشرط نجاحه وخطر إخفاقه:

البعد	(القيم والسلوك)	دور التعليم (المعرفة والفرص)	شرط الفعالية	خطر الإخفاق
الاجتماعي	التضامن وغرس الاعتراف بالآخر	تكافؤ الفرص وتوزيع الكفاءات	العدالة التربوية	إعادة إنتاج الإقصاء
الثقافي	بناء الهوية والمعنى وأنماط العيش	إنتاج المعرفة وتوطينها	اتساق الخطاب والممارسة	الاغتراب والاستهلاكية
العمل الاقتصادي	والتأهيل أخلاقيات	في المهارات	إدماج المخرجات	بطالة المتعلمين وهجرة

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

الكفاءات	سوق الشغل	المهني	والاستهلاك الرشيد
تلقين شعارات بلا أثر سلوكي	تعلم تشاركي ونقدي	الوعي العلمي بالمخاطر والحلول	المسؤولية تجاه الأجيال القادمة البيئي

ويقوم هذا النموذج على فرضية «التفاعلية»: فلا تنتج التربية أثراً مستداماً بدون تعليم يمنح الكفاءات والفرص، ولا يحقق التعليم غايته التنموية بدون تربية تمنح المعنى والتوجيه القيمي. وكلتاهما مقيدتان ببنية اجتماعية-اقتصادية يمكن أن تفعّل الرافعة أو تعطلها(Coleman, 1988 ؛ Sen, 1999 ؛ Sterling, 2001).

3.6أسئلة للبحث في السياق الجزائري

لا تدّعي هذه المداخلة تقديم معطيات ميدانية عن الجزائر، لكنها تقترح محاور بحث تُبنى على النموذج أعلاه، منها: كيف تتفاعل وظائف المدرسة الثلاث (التعليم والتنشئة والتأهيل) كما ينص عليها القانون التوجيهي رقم 08-04 مع مطلب الاستدامة (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008)؟ وما مدى توافق القيم المدرسية مع أنماط الاستهلاك والعمل السائدة؟ وكيف يتوزع الوصول إلى التعليم الجيد بين الفئات والمجالات؟ وما موقع الجامعة في إنتاج معرفة تخدم التنمية المحلية؟ وهي أسئلة تستدعي بحوثاً ميدانية كمية ونوعية لاختبار الفرضيات المطروحة هنا.

خاتمة

خلصت هذه المداخلة إلى أن اعتبار التربية والتعليم «رافعتين» للتنمية المستدامة صحيح من حيث المبدأ لكنه مشروط سوسيولوجياً. فالتربية تؤسس القيم والمعنى والسلوك، والتعليم يوفر المعرفة والكفاءات والفرص، وبتفاعلهما تتشكل قدرة المجتمع على التفكير في مستقبله المشترك(Durkheim, 1922 ؛ Sen, 1999 ؛ UNESCO, 1996).لكن التحليل النقدي كشف عن أربع حدود: خطر إعادة الإنتاج (Bourdieu & Passeron, 1970)، وخطر التلقين الإيديولوجي(Jickling, 1992) ، ومساءلة مفهوم التنمية ذاته(Latouche, 2006 ؛ Rist, 1996)، ومحدودية قدرة المدرسة وحدها على تغيير بنى أكبر منها(Coleman, 1988 ؛ Durkheim, 1938).)

ومن ثم فإن الرهان ليس في إضافة مضامين بيئية إلى المناهج، بل في إعادة التفكير في العلاقة بين المدرسة والمجتمع: عدالة في الفرص، واتساق في القيم، وتعلم تشاركي نقدي، وارتباط عضوي بين التعليم وسياسات التنمية. وهي المعاني نفسها التي لخصها ابن خلدون حين ربط العلم بالعمران، وصاغها مالك بن نبي حين جعل الإنسان محور النهضة (ابن خلدون، 2004؛ بن نبي، 1986).

توصيات

1. تبني مقاربة شاملة تدمج التربية القيمية والتعليم المعرفي ضمن سياسة واحدة للاستدامة.
2. جعل العدالة التربوية شرطاً مرجعياً لكل برنامج «تعليم من أجل الاستدامة.«
3. اعتماد التعلم التشاركي والتفكير النقدي بدل التلقين في المناهج والتكوين.
4. ربط التكوين الجامعي والمهني بسياسات التشغيل والاقتصاد الأخضر.
5. تعزيز الأبحاث السوسيولوجية الميدانية حول العلاقة بين التعليم والتنمية المستدامة في السياق المحلي.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

المراجع

المراجع العربية

ابن خلدون، عبد الرحمن .(2004) *المقدمة*. (ع. م. الدرويش، محقق). دار يعرب.

الأمم المتحدة .(2015) *تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030* .(A/RES/70/1)الجمعية العامة للأمم المتحدة.

بن نبي، مالك .(1986) *شروط النهضة* (ع. ك. مسقاوي و ع. شاهين، مترجمان). دار الفكر.

بورديو، بيير، وباسرون، جان كلود .(2007) *إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم* (م. تريمش، مترجم). المنظمة العربية للترجمة. (العمل الأصلي نُشر 1970)

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي .(2003) *تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003: نحو إقامة مجتمع المعرفة* .البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية .(2008) *القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008* .الجريدة الرسمية، .(4)

صن، أمارتيا .(2004) *التنمية حرية* (ش. جلال، مترجم). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (سلسلة عالم المعرفة، العدد 303). (العمل الأصلي نُشر 1999)

علي، نبيل، وحجازي، نادية .(2005) *الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة* .المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (سلسلة عالم المعرفة، العدد 318)

غدنز، أنتوني .(2005) *علم الاجتماع* (ف. الصياغ، مترجم). المنظمة العربية للترجمة.

اللجنة العالمية للبيئة والتنمية .(1989) *مستقبلنا المشترك* (م. ك. عارف، مترجم). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (سلسلة عالم المعرفة، العدد 142). (العمل الأصلي نُشر 1987)

وطفة، علي أسعد، والشهاب، علي جاسم .(2004) *علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية* .مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

المراجع الأجنبية

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research / Columbia University Press.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, *94*, S95–S120. https://doi.org/10.1086/228943

Dubet, F. (2004). *L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.

Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Félix Alcan.

Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Félix Alcan.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder & Herder.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Polity Press.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature, 46*(3), 607–668. https://doi.org/10.1257/jel.46.3.607

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.

Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *The Journal of Environmental Education, 23*(4), 5–8.

Latouche, S. (2006). *Le pari de la décroissance*. Fayard.

Lucas, R. E., Jr. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics, 22*(1), 3–42.

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W., III. (1972). *The limits to growth*. Universe Books.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

Rist, G. (1996). *Le développement: Histoire d'une croyance occidentale*. Presses de Sciences Po.

Sachs, J. D. (2015). *The age of sustainable development*. Columbia University Press.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education, 10*, 11–37.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Knopf.

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.

UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within* (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century). UNESCO Publishing.

UNESCO. (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): Final report*. UNESCO.

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development, 1*(2), 191–198.

Wals, A. E. J. (Ed.). (2007). *Social learning towards a sustainable world*. Wageningen Academic Publishers.

World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014