

علم اجتماع التربية والتنشئة الاجتماعية  
Sociology of education and socialisation

حسين أيت عيسي<sup>\*1</sup>

<sup>1</sup>المركز الجامعي مرسلني عبد الله – تيبازة haitaissi@gmail.com

الاستلام: 2022-01-10 القبول: 2022-05-19 النشر: 2022-06-12

Abstract

In this article, we seek to present the specificity of the sociological approach to education, and the diversity of research themes within it, in order to underline the importance of employing this approach in the analysis of the factors of our moral crisis and the state of inertia and ineffectiveness of educational effort. With attention to the justifications for adopting the broad concept of education, which corresponds to the meaning of socialization, we refer to the vision of the sociologist Emile Durkheim and the Algerian thinker Malek Bennabi, on socialization and the priority of moral education (ethics).

**Keywords :** Sociology of education, moral education, socialization, Emile Durkheim, Malek Bennabi

المخلص

نسعى من خلال هذا المقال إلى عرض خصوصية وتميز مقاربة علم الاجتماع لمسألة التربية، وتنوع مواضيع البحث ضمنه، وذلك لإبراز أهمية توظيف هذه المقاربة في تحليل عوامل لأزمتنا الأخلاقية وحالة العطالة التربوية. مع التنبيه إلى مبررات تبني المفهوم الواسع للتربية، الذي يتطابق دلالة التنشئة الاجتماعية. وهذا من خلال الاستعانة برؤية كل من عالم الاجتماع إميل دوركايم والمفكر الجزائري مالك بن نبي للتربية وأولوية المسألة الأخلاقية.

**الكلمات المفتاحية:** علم اجتماع التربية، تربية أخلاقية، تنشئة اجتماعية، دوركايم، ابن نبي.

\*المؤلف المراسل

## 1. مقدمة:

الأزمة الأخلاقية، حين تنتزع من الفرد والروابط الاجتماعية الطابع الحضاري والانساني، فهي أخطر بكثير من الأزمة الاقتصادية. والمجتمع الجزائري اليوم يتسم، وفق ما تدل عليه المؤشرات الاحصائية والدراسات العلمية، بحالة من تلاشي القيم الاخلاقية، تثير المخاوف فيما يخص وتيرة ومنحى تطورها وكذا انعكاساتها المستقبلية، وهي انعكاسات يمك أن نلاحظ إرهاباتها منذ الآن. ونرجح أنها سوف تتفاقم مستقبلا، بالنظر إلى أن عوامل هذا التلاشي تتعزز وتتضافر باستمرار في غياب شبه تام لرؤية أو استراتيجية فعالة ومتكاملة من شأنها أن تضع حدا لهذه الظاهرة المرضية، تكون في مستوى شمولية الأزمة وعمقها وتعقدها. فالزمن هنا ليس أبدا جزءا من العلاج، عكس ما قد يتوهم البعض، حيث أن الآفات الاجتماعية تنمو مع الوقت وتتموا معها مضاعفاتها، من الحد الذي يمكن عنده معالجتها بأبسط الحلول إلى الحد الذي يصير الأمل في حلها ضربا من المستحيل. لذلك فإنه قد حان، بل منذ زمن بعيد، دق ناقوس الخطر، ولا ينبغي التوقف أبدا عن دقّه، لأن المجتمع بمفهومه الإنساني قد يمكنه الاستغناء عن ثروته المادية والعلمية دون أن يفقد الأمل في النهوض من جديد، لكن لا يمكنه أبدا الاستغناء عن ثروته الأخلاقية، لأن ذلك يتطابق تماما مع التمرق والانهيال الحتمي. إن نسق القيم والمعايير الأخلاقية ضمن مجتمع ما، تماما كالتيار الكهربائي، لا نرى منه إلا أثر وجوده أو غيابه على مسرح الحياة الاجتماعية اليومية وضمن شبكة العلاقات وأنماط التفكير والسلوك. وينبغي القول أن نقشي وارتفاع معدلات جرائم القتل والاختطاف والسرقة والاعتصاب والإدمان على المخدرات والاختلاس والتزوير والمحسوبية والعنصرية والجهوية والعنف اللفظي والجسدي والخيانة والتحايل والغش والانتحال والخداع والاستغلال والجهر بالسوء والفحش... وغيرها من المظاهر المرضية ذات الطابع الاخلاقي، ليست إلا تعبيراً عن تغير عميق قد زرع وكاد أن يمسح شخصية الإنسان الجزائري في بعدها القيمي، بغض النظر عن السن والجنس والحالة العائلية والوضعية المهنية والانتماء الطبقي أو الجغرافي وكذا المستوى التعليمي والثقافي. وهو تقسخ أخطر بكثير من حالة اللامعيارية أو الأنوميا التي رصدتها عالم الاجتماع الفرنسي (إميل دوركايم) في مجتمعه مطلع القرن الماضي. ولعل المفارقة التي تثير الاستغراب أن هذه الآفات الأخلاقية تتفاقم بالتزامن مع، ورغم عن، تضاعف أعداد المؤسسات التعليمية بكل أطوارها، بما في ذلك الجامعات، وكذا دور الشباب والمكتبات العامة، وتضاعف أعداد المساجد والزوايا والكتاتيب، وتضاعف عدد الجمعيات الثقافية والتربوية، بما في

ذلك كثافة النشاطات ذات الطابع التعليمي والتربوي، وتضاعف عدد القنوات التلفزيونية والاذاعية، بما في ذلك تعدد وتنوع البرامج التربوية والتوعوية، والتي تتطرق يوميا لهذه القضايا وتستضيف خبراء ومختصين ومهنيين للتثقيف والوعظ والتوعية والتوجيه والتحليل، كل هذا التطور على مستوى مؤسسات ووسائل ووسائط وفاعلي المجال التربوي لم يواكبه ولم يتحقق بفضل إصلاح واقعي على المستوى القيمي والسلوكي، ووقف عاجزا عن مواجهة حالة الانحلال الاخلاقي. ما يثير التساؤل عن مكنم العطالة ويستدعي البحث عن جواب لهذا التساؤل من خلال توظيف مقاربات نقدية وذات رؤية شاملة. والكل يبدو كما لو أن العوامل التي تفسر ذلك الانحلال الأخلاقي وهذا العجز التربوي، في آن واحد، تتمثل أساسا في اختلال وظيفي عميق جدا تتسم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، المعنية بإنتاج وغرس القيم الأخلاقية، واقصد بذلك بالترتيب وبوجه خاص مؤسسات الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والمسجد. والخلل يكمن في ثلاثية مترابطة، تتمثل في: شبه الاستقالة التربوية، وجود تناقض قيمي ضمن رسالة كل مؤسسة بذاتها، وغياب تكامل تربوي بين هذه المؤسسات. أما البعد الإختلالي الأول فنجد في كل هذه المؤسسات، باستثناء وسائل الإعلام، حيث قد طغت الوظيفة المادية على الأسرة والتعليمية- التلقينية على المدرسة والشعائرية- المعرفية على المسجد. وأما الثاني فنلاحظه خاصة في وسائل الإعلام، حيث أنها بقدر ما تبث برامج لغرس الأخلاق الطيبة فإنها تبث أضعافا من البرامج التي تقتلعها من الجذور، وما يزيد الطينة بللا هو أن جمهور وسائل الإعلام، خاصة من المراهقين، لا يميل فحسب، بل يدمن على البرامج الهدامة نظرا لكونها أكثر إغراء وجاذبية ومتعة. وأما البعد الثالث فهو يرجع إلى افتقاد المجتمع الجزائري ككل لرؤية تربوية جامعة، تقدم جواب واضح لسؤال: ما هو نموذج الإنسان الجزائري الذي نريد بناءه؟. لكن هيهات أن تتبلور في مجتمع ما فلسفة مشروع تربوي إذا انتقد هذا المجتمع أصلا إلى مشروع اجتماعي. هذه المفارقات في مجملها تستدعي اللجوء إلى الدراسة المعمقة والكلية، وذلك من خلال توظيف نظريات ومفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة بالثقافة والشخصية والتربية. ولا شك في أن السوسيولوجيا بالذات تكتسي أهمية حاسمة بالنظر إلى طبيعة رؤيتها المتميزة للشأن الاجتماعي، وبخاصة سوسيولوجيا التربية بالمفهوم العام الذي يضع مسألة التنشئة الاجتماعية في قلب التفكير والبحث السوسيولوجيين، تلك العملية التي تتجاوز بطبيعتها الاطار المدرسي والتعليمي، حيث الثقافة نظرية في السلوك وليست نظرية في المعرفة، بتعبير مالك بن نبي. هذا المقال يهدف إلى إبراز أهمية وخصوصية المقاربة السوسيولوجية للمسألة التربوية، ولفت الانتباه إلى ضرورة توظيف هذه المقاربة من أجل تحليل العوامل الثقيلة للأزمة الأخلاقية في المجتمع الجزائري، خاصة وفق المنظور الكلي

وكذا المفهوم الشامل والعميق للتربية، أي تلك التي تتجاوز حدود التعليم والمؤسسة المدرسية، وتتطابق بالأحرى مع مفهوم التنشئة الاجتماعية.

## 2. علم اجتماع التربية، التعريف والنشأة والتطور:

علم اجتماع التربية ( *Sociology of Education* )، هو أحد أهم وأبرز تخصصات علم الاجتماع. يهتم بالدراسة العلمية للواقع والظواهر التربوية والتعليمية من منظور سوسيولوجي، أي انطلاق من مبادئ ونظريات ومفاهيم ومناهج التفكير والبحث الخاصة بعلم الاجتماع. وذلك في إطار أبعادها المتعددة وتفاعلها مع المجتمع ككل ومختلف أنساقه وحقله الفرعية، كالأسرة والاقتصاد والثقافة والسياسة. دون إغفال البعد التاريخي، أي سياق التحولات والتغيرات الاجتماعية الكلية والجزئية، باعتبار التاريخ الاجتماعي هو بوتقة تشكل وتحول التصورات والممارسات التربوية والتعليمية، سواء في إطار المؤسسة المدرسية أو غيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم. لقد "تأسس هذا الفرع العلمي في مطلع القرن العشرين، على أيدي مفكرين عمالقة مبدعين في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، مثل إميل دوركايم وماكس فيبر وكارل ماركس وجون ديوي. وشهد نهضته العلمية في أواسط القرن العشرين، أي بعد الحرب ع2" (أسعد وطفة، 2004، ص)

لكن لا ينبغي في نظرنا أن نغفل فضل مؤسس علم العمران، العلامة ابن خلدون، الذي كان له السبق الزمني في إدراك وتحليل الظواهر التربوية والتعليمية برؤية اجتماعية، حيث عقد في كتابه الشهير (المقدمة) فصولاً باهرة وإبتكارية حول عديد مواضيع ومسائل التربية والتعليم، بنظرة كلية وعميقة ومقارنة وموضوعية. وقد أنجزت عديد الدراسات العلمية حول فكره التربوي. وعلى كل حال فإن المساهمة الأهم في تأسيس هذا التخصص هي مساهمة (إميل دوركايم)، الذي قدم رؤية عميقة ومتكاملة ومنهجية، في إطار أكاديمي، عن الأبعاد والوظائف الاجتماعية للتربية، والعلاقة بين التربية والمجتمع، وخاصة عن التربية الأخلاقية. كما أن مقاربتة تتسم بأهمية بالغة بالنظر إلى كونه قد تمكن من معارضة الرؤى الإنسانية والروحانية التي كانت سائدة في عصره. (Alain Beitone, 2002, p211) لقد تأسس علم اجتماع التربية، كتخصص علمي أكاديمي مستقل، في فرنسا، ثم تطور بسرعة في الغرب عامة استجابة لمجمل الرهانات والمشكلات والتساؤلات التي تمخضت عن تعميم وتوسيع التعليم، بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة، خاصة على المستوى الاقتصادي والسياسي. في فرنسا، علم اجتماع التربية هو مجال بحث قديم وجديد نسبياً في آن واحد. قديم، لأنه منذ نهاية القرن 19 فإن دوركايم جعل من مسألة الاندماج الاجتماعي الموضوع الأساسي

للسوسيولوجيا، ما أضفى أهمية محورية على عمليات التنشئة الاجتماعية للأفراد ، خاصة من خلال المدرسة. وقد تأخر علماء الاجتماع الفرنسيون الى غاية ستينات القرن 20 لكي يشرعوا في إنجاز دراسات ميدانية حول النظام التعليمي. بينما تمكن زملاؤهم الانكلوساكسون من الانتقال الى ذلك بمجرد نهاية الحرب، أي في الاربعينات، خاصة في بريطانيا العظمى، بفضل الاهتمام والتحفيز والتمويل الحكومي. (Duru-Belat Mairie, 2002, p9) . لقد كان الهدف من التحقيقات الاحصائية الكبرى لسنوات 60 - 70 ، التي اجريت في فرنسا، هو الاستجابة للانشغالات الاجتماعية والسياسية التي كانت مطروحة آنذاك، مثل دور التربية في النمو الاقتصادي، ديمقراطية التعليم .. إلخ. لكن هذه التحقيقات قد كشفت عن الفوارق الاجتماعية أمام الالتحاق بالتعليم وكذا النجاح الدراسي. ومع مطلع السبعينات برزت عديد القراءات النظرية، خاصة البنائية وذات المنحى الماكرو اجتماعي، من أجل فهم ماذا يجري في المدرسة، خاصة بالنسبة لظاهرة تفاوت حظوظ النجاح الدراسي. ثم تواصل سعي علماء الاجتماع إلى فتح هذه (العلبة السوداء)، لكن باتجاه فهم العمليات والتفاعلات التي يتم من خلالها انتاج التفاوت الاجتماعي أمام المدرسة، من خلال مقارنة ميكرو اجتماعية تهتم بالبرامج الدراسية والتفاعل داخل الأقسام وطبيعة العلاقات ضمن المدرسة (التوافق/ الصراع والعنف)، وكذا اندماج المدرسة في بيئتها الاجتماعية، وغيرها من زوايا ومواضيع الاهتمام الجديدة التي تزامنت أيضا مع توسع تطبيق المناهج الكيفية في الدراسات السوسيولوجية. برزت ايضا أطر نظرية ومفاهيم جديدة، كالهابيتوس والاستراتيجيات والعلاقة بالمعرفة والخبرة المدرسية .. إلخ، بما أن الفاعلين قد صاروا في قلب التحليل السوسيولوجي. (Duru-Belat Mairie, 2002, p11)

### 3. قضايا البحث علم اجتماع التربية.

لا يكتمل إدراك أهمية سوسيولوجيا التربية إلا من خلال عرض وشرح إشكاليات التفكير والبحث الأساسية التي تتدرج ضمن إطار هذا الحقل المعرفي. وهي كما يلي، نقلا بتصرف طفيف عن كتاب علم اجتماع التربية الحديث (عبد الله محمد عبد الرحمن، 1998، ص 212- 215).

1. المدارس والاتجاهات النظرية التي تهتم بتفسير القضايا والمشكلات التربوية والتعليمية، وتحليل الأيديولوجيات الكامنة خلفها، وكذا خصوصيات واقع المجتمعات التي كانت مهدا لظهورها وتطورها.

2. تحليل الأهداف الرئيسية والثانوية للعمليات الثقافية والتربوية عموماً، ومدى تأثيرها على التنشئة الاجتماعية والفكرية للتلاميذ والطلبة، علاوة على تحليل الوظائف المختلفة للتربية، كالتنشئة السياسية والدينية.
3. العلاقة المتبادلة بين التربية والحراك الاجتماعي، كتأثير النجاح التعليمي على تطور الوضعية الاجتماعية الاقتصادية ومستويات الدخل. ودور الإعداد والتدريب والتأهيل ليس فقط للتلاميذ ولكن أيضاً لفئة المعلمين وتكوينهم.
4. تأثير عوامل الجنس والعرق واللغة والأقليات على حظوظ النجاح التعليمي، ودراسة ما يعرف عموماً بالمساواة في الفرص التربوية للتلاميذ ومدى علاقة ذلك بالطبقات والفئات الاجتماعية.
5. العلاقة بين نسق المدرسة وأنماط التفاعل بين التلاميذ، وبين التلاميذ ومدرسيهم، وإدارتهم المدرسية، وأنماط التفاعل وتكوين الثقافة التعليمية والثقافية، وأيضاً تحليل ما يعرف بثقافة المدرسة.
6. دراسة النظام أو التنظيم الإداري للمؤسسة المدرسية. ذلك الفرع الذي يدخل تحت إسهامات متعددة من جانب علماء التنظيم والإدارة والتربية، وبلورة أفكار ونظريات جديدة في إطار ما يعرف بتحديث الإدارة المدرسية والتعليمية.
7. تحليل المناهج والمقررات الدراسية، أي محتوى الكتب المدرسية.
8. دراسة المؤسسات التربوية والتعليمية الأخرى، مثل الجامعات والمعاهد والمدارس العليا المتخصصة، وخاصة العلاقة المتبادلة بين الجامعة والمدرسة والمجتمع والاقتصاد، في إطار مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة .
9. دراسة السياسات التربوية والتعليمية، وكذا عملية التجديد والإصلاح التربوي والتعليمي، للنهوض بمستويات الخدمات التعليمية في ضوء متطلبات واحتياجات [وتحديات] المجتمع، الحاضرة والمستقبلية. وكيفية الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة أو النامية، أي النماذج الرائدة في مجالات التربية والتعليم والبحث العلمي.
10. دراسة النظم التعليمية والتربوية برؤية مقارنة، وتحليل النظم والمناهج والمقررات والمؤسسات والسياسات التربوية في مختلف بلدان العالم، من أجل تطوير مستوى السياسات والمؤسسات الذاتية. وهو ما يعبر عنه بالتربية المقارنة.
11. الاهتمام بقضايا التغير وكذا التخطيط للنظم التربوية، على المستوى البعيد بوجه خاص، بما يخدم استراتيجيات التنمية والمتطلبات والتحديات المستقبلية المتوقعة، في إطار نظريات التغير والأنساق المفتوحة والصراع.

12. تحليل العلاقة بين بنية أو عروض وبرامج التعليم وبنية أو متطلبات سوق العمل، وإعادة التأهيل والتدريب في ضوء الاحتياجات المتجددة، وكيفية اكتساب المهارات التعليمية التي تؤدي إلى اكتساب مهارات العمل الملائمة.
13. قضايا التدريس وفئة المدرسين بصورة خاصة، قد ساعد على ظهور فرع تخصصي جديد يسمى بسوسيولوجيا التدريس، خاصة بالنسبة لتكوين المعلمين وظروف العمل واختيار المهنة.
14. الوسائل التعليمية والتكنولوجية والحديثة في ضوء حتمية تغيير الأساليب التعليمية التقليدية، خاصة بعد دخول تطبيق الوسائل والتجهيزات التكنولوجية الحديثة إلى مجال التعليم والبحث العلمي، في إطار الرقمنة والتعليم عن بعد.
15. دراسة مكونات العملية التربوية ومدى تأثيرها بالأبعاد الثقافية والاجتماعية والطبقية والأسرية، ونوعية القيم والاتجاهات ومدى انعكاساتها على مستوى التحصيل والمهارات الفكرية والعملية لدى التلاميذ والطلبة، وأسباب أو عوامل التفوق الدراسي واختلافه بين التلاميذ وذلك حسب متغيرات الوضع الاجتماعي والاقتصادي والوسط الاجتماعي العائلي ككل.
16. تحليل العلاقة بين التربية والتعليم من جهة وظواهر اجتماعية كبرى تتسم بها الدول النامية تتعلق بالهجرة والخصوبة والنمو الاقتصادي والفقر والتفاوت الاجتماعي من جهة أخرى.
- هذا القضايا ومواضيع التفكير والبحث، التي عرضناها نقلا عن الباحث في علم اجتماع التربية (عبد الله محمد عبد الرحمن) ورغم تعددها وتنوعها، لا تغطي كل اهتمامات سوسيولوجيا التربية. وهي كما يمكن ملاحظته عند التدقيق لا تركز سوى على البعد التعليمي أو المدرسي للمسألة التربوية، بينما لا يمثل هذا الجانب في نظرنا سوى المفهوم الضيق للتربية، الذي يتطابق مع مصطلح النسق أو النظام التعليمي الذي يستوعب طبعاً كل الأطوار والمؤسسات التعليمية.
- وفي نفس السياق، وقبل أن نبرز ضرورة تبني رؤية كلية للمسألة التربوية أي في مفهومها الواسع والعميق، يمكن أن نثري قائمة قضايا البحث السابقة من خلال عرض مجموعة من مواضيع البحث أو الاشكاليات المطروحة أو ذات الأولوية بالنسبة لواقعنا الجزائري، وهي على سبيل المثال، لا الحصر، تتمثل في:
- تجربة ديمقراطية التعليم -تكاثر الحظوظ التعليمية وفق متغيرات الطبقة الاجتماعية والانتماء الجغرافي والجنس -المناخ المدرسي والجامعي - الرسوب الدراسي والتحصيل العلمي - التسرب المدرسي أو الانقطاع عن التعليم - تجربة محو الأمية - تحليل المحتوى القيمي والأيدولوجي للكتاب المدرسي - البرنامج الخفي -العلاقة مؤسسات التنشئة الاجتماعية، صراع أم تكامل تربوي -

تحولات العلاقة بين الأسرة والمدرسة - العائد الاجتماعي للتعليم - عوامل ومؤشرات وانعكاسات  
تغير المكانة الاجتماعية للمعلم - سلطة المعلم والسلطة المدرسية - تكوين المعلمين - دوافع  
اختيار مهنة التعليم - الوعي التربوي والطموح التعليمي لدى الأولياء - تقييم تجربة تعليم اللغات  
الأجنبية - العنف المدرسي- عوامل ومعوقات ضمان جودة التعليم- التربية وتحديات العولمة  
الثقافية - عوامل ووجهة تغير قيم الشباب - التربية الأخلاقية في عصر التحرر والفرادانية - واقع  
المدارس الخاصة - عوامل وانعكاسات تأنيث مهنة التعليم - عوامل ودلالات التفوق التعليمي  
للإناث - الجامعة وسوق العمل، أية علاقة - التنظيمات الطلابية، مشكلة أم حل - الغش في  
الامتحانات المدرسية والجامعية - البحوث العلمية بين الانتحال والأمانة العلمية - الأوضاع  
التعليمية في المناطق الريفية - المطالعة لدى التلاميذ والطلبة - تكنولوجيا التعليم - الرقمنة والتعليم  
عن بعد - التوجيه المدرسي والجامعي - الخدمات الاجتماعية المدرسية والجامعية - تمثلات  
التلاميذ والطلبة للمدرسة والجامعة ... إلخ.

ويتبين من خلال هذا العرض أن مجال البحث في سوسيولوجيا التربية هو مجال واسع جد  
خصب ومرن ومفتوح على كل ما يستجد من ظواهر وتحولات ومشكلات ورهانات في الحقل التربوي  
والتعليمي. لكن هذا العرض يبرر من جهة أخرى التساؤل عما إن الأمر يتعلق بعلم اجتماع للتربية  
أم علم اجتماع للتعليم.

### 3. علم اجتماع التربية أم علم اجتماع المدرسة ؟

يلاحظ المتابع لأدبيات علم اجتماع التربية أن أغلبية الدراسات المنجزة ضمن هذا الحقل لا  
تتعلق سوى بالتعليم والمؤسسات التعليمية، بل بأنماط التكوين الأساسي حصرياً. بينما التعليم  
المستمر والأشكال اللامدرسية للتكوين والتعليم لم تحظى إلا باهتمام قليل جداً. ( Duru-Belat, 2002, p11 ) . إن علم اجتماع تربية حقيقي، بالمعنى العميق والشامل لكلمة التربية،  
من شأنه أن يشمل حقلاً أوسع بكثير. ذلك لأن الآليات التي ينقل من خلالها المجتمع إلى أعضائه  
مجموع المعارف وأنماط الوجود والسلوك، أي الثقافة الضرورية لاستقراره واستمراره، هي آليات لا  
متناهية التنوع. ووفق هذا المفهوم سيكون هذا الحقل بالأحرى علم اجتماع للتنشئة الاجتماعية،  
مهتما بكل بيئات حياة الطفل والراشد وتشكل شخصيته، غير مقتصر على المدرسة. ( Duru-Belat, 2002, p7 ) . وذلك ما ذهب إليه أيضاً الباحث في علم اجتماع التربية (محمد  
شرقاوي)، في مقدمة كتابه، فقد كتب يقول: "إذا أخذنا بعين الاعتبار المعنى اللاتيني الاشتقاقي  
لمصطلح التربية أو التنقيف (Educere) ، الذي يعني جعل كائن غير اجتماعي يصبح اجتماعيًا ،

فسيكون علم اجتماع التربية مجالاً واسعاً جداً بحيث يشمل جميع الأنشطة البشرية تقريباً. ولكن المعنى المعتمد هو المعنى الضيق للكلمة، المستعارة من اللغة الإنجليزية (Sociology of Education)، والذي يقصد به علم اجتماع الأنظمة التعليمية"، أي علم اجتماع التعليم أو علم اجتماع المدرسة. (Cherkaoui Mohamed, 2010, de l'introduction).

علم اجتماع التربية يدرس المدرسة باعتبارها (مؤسسة)، تتسم بأنها سابقة في الوجود عن الفاعلين [أي التلاميذ والمعلمين والاداريين والاولياء]، تؤدي وظائف أوسع من مجرد التعليم، تتمثل في التنشئة الاجتماعية والتحصير لعالم الشغل والادماج الاجتماعي. (Duru-Belat Mairie, 2002, p7, 8)

نستنتج أن موضوع علم اجتماع التربية، بالمعنى الضيق، هو التعليم المدرسي أو التمدن (Enseignement ou Scolarisation)، بينما هو بالمعنى الواسع يتمثل في التنشئة الاجتماعية (Socialisation)، التي تتجاوز بطبيعتها الإطار المدرسي. ولذلك نجد بعض علماء الاجتماع الذين يتبنون المعنى الأول يستخدمون عبارة أو تسمية علم اجتماع المدرسة. وعلى كل حال فإنه لا يمكن ضبط موضوع البحث لحقل معرفي كعلم الاجتماع، يعيد تحديد ذاته باستمرار كلما رصد مواضيع جديدة. (Duru-Belat Mairie, 2002, p8)

#### 4. مفهوم ووظائف التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية هي العملية التي تنتج للإنسان أن يتعلم ويتبنى القيم والمعايير وأنماط التفكير والسلوك الخاصة بمجتمعه. فيتحوّل بواسطتها من كونه فرداً إلى أن يصبح شخصاً، بفضل التغيير الذي يعتري صفاته البدائية الغريزية التي تربطه بالنوع إلى صفات ثقافية تربطه بالمجتمع، إنها إدماج للفرد في مجتمعه. إن التنشئة الاجتماعية هي الجسر الرابط بين الثقافة والشخصية، أي بين المجتمع والفرد، فهي تضطلع بتشكيل شخصية الفرد وفق قالب النمط الثقافي لمجتمعه. وهي بذلك تكتسي أهمية قصوى سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع، إذ تحقق الوظائف التالية:

- 1/ إدماج الفرد في مجتمع يتسم بالضرورة بنمط ثقافي مميز.
- 2/ تحقيق توازن ووحدة شخصية الفرد، وتقليل احتمالات الصراع النفسي والاضطراب السلوكي.
- 3/ تحقيق التوازن والانسجام ضمن ثقافة المجتمع، وتقليل احتمالات الصراع القيمي والأيدولوجي.

4/ المحافظة على استمرار النمط الثقافي للمجتمع، أي هويته الحضارية.

5/ تحقيق التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع بفضل المرجعية الثقافية المشتركة (توقع الأدوار وردود الفعل)

في فرنسا، ومنذ نهاية القرن 19، جعل (إميل دوركايم)، مؤسس هذا العلم، من مسألة الاندماج الاجتماعي الموضوع الأساسي للسوسيولوجيا، ما أضفى أهمية محورية على عمليات التنشئة الاجتماعية للأفراد. (Duru-Belat Mairie, 2002, p9)

ثمة تيارين، أو اتجاهين، نظريين أساسيين في علم الاجتماع حيال ظاهرة التنشئة الاجتماعية، أولاً علم الاجتماع الكلي أو الشمولي (*le holisme méthodologique*)، وأبرز رواده عالم الاجتماع الفرنسي (إميل دوركايم). ثانياً علم الاجتماع الفهمي (*la sociologie compréhensive*)، وأبرز رواده عالم الاجتماع الألماني (ماكس فيبر). وثمة تقابل بين هذين التيارين، من حيث مفهوم التنشئة الاجتماعية، وطبيعة عملها أو سيرها، ووظيفتها أو هدفها، والمبدأ الذي يستند عليه تحليلها السوسيولوجي.

فأما بالنسبة للتيار الكلي أو الشمولي، فإن عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية تلقين أو غرس للثقافة من طرف المجتمع في شخصية أفرادها (*inculcation*).

ينبغي التنبيه إلى أن الأمر لا يتعلق هنا سوى بالصورة الخالصة، أو النموذج المثالي، لكلا التيارين أو الاتجاهين. أما في واقع البحث السوسيولوجي فليست المسألة بهذا التضاد والحدية. بل نجد تموقعا لمختلف علماء الاجتماع على محور تنظيري متصل ومتداخل يربط بينهما. بحيث قد يكون البعض أقرب إلى هذه أو تلك من الأطروحتين، دون انتماء مطلق. وهذين التيارين، عكس ما قد يبدو، هما متكاملين وإن كانا مختلفين ومتمايزين.

## 5. رؤية إميل دوركايم للتربية:

إميل دوركايم هو فيلسوف عالم الاجتماع الفرنسي (1858-1917) هو أحد أبرز مؤسسي علم الاجتماع، وعلم اجتماع التربية بوجه خاص. اهتم ببناء مقاربة علمية للمسألة الأخلاقية، فلم يجد ضالته في السوسيولوجيا، بعد أن بحث عنها في الفلسفة وعلم النفس.

## 5. 1 مفهوم ووظائف التربية:

التربية، بحسب دوركايم، هي ذلك الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على أولئك الذين لم ينضجوا للانخراط في للحياة الاجتماعية. مهمتها الاجتماعية الأساسية هي أن تطور في كل فرد ذلك الكائن الاجتماعي ( Durkheim Emile , 1991,p16) . وذلك من خلال إيقاظ وتنمية مجموعة من الخصائص الجسمية والفكرية والأخلاقية لدى الطفل، تلك التي يحتاجها ويشترطها عليه كل من المجتمع العام وكذا المجتمع، أو الوسط، الخاص الذي سوف ينتمي إليه، كالفئة المهنية والثقافة الفرعية (Durkheim Emile , 1991, p15). فلا يوجد مجتمع لا يكون للنظام التربوي فيه طبيعة مزدوجة، فهو واحد ومتعدد، إنه توجد أنماط عديدة من التربية والتعليم بمقدار ما توجد أوساط اجتماعية عديدة في المجتمع، فإذا كان المجتمع مكون من طبقات فإن التربية تختلف من طبقة الى أخرى (Durkheim Emile , 1991, p13). ويبرز هذا البعد التعددي في المجتمعات التي تعرف تطور تقسيم العمل، مقارنة بالمجتمعات التقليدية. وهذا التنوع والتعدد الحتمي بالذات هو ما يؤكد الأهمية القصوى للوظيفة التوحيدية للتربية، أي من أجل مواجهة خطر اللامعيارية وكذا ضعف التضامن والاندماج الاجتماعيين.

إنه من الضروري أن لا نترك تربية أطفالنا لمحض الصدفة، تلك التي تجعلهم يولدون هنا وهناك، لدى هؤلاء أو أولئك الأولياء. ينبغي أن تستجيب التربية لحاجات المجتمع، في مستواه العام والمشارك، وكذا في مستوياته الخاصة والتمايزة. لكن ما يمنح التربية مفهومها التربوي العميق هو وظيفتها التوحيدية (Durkheim Emile , 1991, p49)

يقول دوركايم أن الأولياء والمعلمين يدركون، ولو بصفة متفاوتة، أنه لا يمكن أن يحدث شيء ما أمام الطفل دون أن يترك أثرا فيه، أي في تربيته. إن تشكل وتحول عقله وشخصيته يعتمدان على تلك الآلاف من الأفعال الصغيرة، التي قد لا ننقي لها بالاً، تلك التي تحدث كل لحظة أمام وحوله ولا ننتبه لها بسبب أنها تبدو لنا في الظاهر دون أهمية. في حين يركز الجميع انتباههم ورقابتهم على لغة أطفالهم وسلوكهم.

إذا تسائلنا عما يجب أن تكون عليه التربية النموذجية، دون أن نأخذ بعين الاعتبار ظروف العصر أو الزمن والبيئة، فذلك يعني أننا ألغينا تماما الخاصية الواقعية للنظام التربوي والتعليمي، وأننا نغفل حقيقة أساسية هي أن أي نظام تربوي هو مجموعة من الممارسات والمؤسسات التي تشكلت وتطورت ببطء عبر التاريخ والزمن، وأننا نغفل أيضا أن هذه الممارسات والمؤسسات مترابطة ومتفاعلة مع جميع المؤسسات الاجتماعية الأخرى، أي أن التربية جزء لصيق ببيئة المجتمع الكلية، ولا يمكن أن ينفصل عنها.

## 5. 2 اللامعيارية ومسألة التربية الاخلاقية

في أطروحته حول (تقسيم العمل الاجتماعي) يقدم دوركايم تحليلا متميزا لتغير الروابط الاجتماعية، من خلال التمييز بين نمطين من التضامن الاجتماعي.

أولا التضامن الآلي (**Solidarité mécanique**)، ذلك الذي كان سائدا في المجتمعات التقليدية، نظرا لتشابه الأفراد وضعف تقسيم العمل أي التخصص المهني. حيث أن "ما يجعل الأفراد متشابهين، ويمكن أن يحلوا مكان بعضهم البعض ويختبروا المشاعر إياها، فالمعتقد المشترك، أي الدين والأخلاق وشعور الانتماء الى جماعة أولية أو طائفة، هو الذي يضمن التماسك الاجتماعي" (ف. كابان، 2010، ص 365). فالخضوع إلى رقابة اجتماعية لصيقة وصارمة، يقلص احتمال بروز السلوك الفردي لدى هؤلاء، وهذه العوامل تجعل الروابط الاجتماعية قوية جدا في إطار وعي وضمير جمعي مهيم على نمط التفكير والسلوك.

أما في المجتمعات الحديثة والمتطورة، فإن ظهور وتطور تقسيم العمل يؤدي إلى التخصص والوظيفي، وكذا تفكك أسس الأخلاق الميكانيكية، أي الدين والمعتقدات الجماعية المشتركة. فتقسيم العمل يؤدي الى اعتماد متبادل بين المهن، على غرار خلايا عضوية حية تتمايز وتتكامل (ف. كابان، 2010، ص 365). ما يؤدي إلى سيادة نمط آخر من التضامن هو ما أطلق عليه بالتضامن العضوي (**Solidarité organique**)، مشبها إياه بالعلاقة بين أعضاء الجسم، حيث

أنها متميزة ومتضامنة وظيفيا. لكن تمايز الأفراد في هذه المرحلة يؤدي إلى ظهور الفردانية، ما يتيح ملاحظة نوع من التناقض بين النزعة الفردانية والتبعية أو الحاجة للآخرين في آن واحد.

فالانتقال من نمط التضامن الآلي التقليدي إلى النمط العضوي الحديث، يؤدي إلى بروز عديد الظواهر المرضية التي تتدرج كأعراض لظاهرة أشمل هي: اللامعيارية (*anomie*)، حيث ترتفع نسبة الانحراف والجريمة والعنف واللاتحضر والانتحار، كما تبين. نظرا لفقدان العلاقات الاجتماعية لثقلها وتأثيرها على الفرد المستقل أكثر فأكثر في تفكيره وقراراته وسلوكه، وكذا تلاشي الضمير الجمعي بما يتيح هذا التغير للأفراد من حرية اختيار مرجعيات أو معايير وضوابط سلوك جديدة مختلفة، عادة لم تكتمل بعد أو أنها في تناقض مع معايير أخرى ضمن نفس المجتمع. فالسلوك المثالي لم يعد معطى من طرف المجتمع، أي لم يعد محدد وموحد، فالفرد يتحرر من القهر الأخلاقي لينتقل إلى الاختيار الفردي، لكن هذا الأخير صعب ومعقد جدا. إن مفهوم اللامعيارية أو الأنوميا (*Anomie*)، الذي صكّه دوركايم، يعتبر من أهم المفاهيم المفتاحية والأكثر خصوصية في علم الاجتماع. ويشير هذا المفهوم، حسب المعجم السوسيولوجي، إلى ضعف آليات الاندماج الاجتماعي، كأن تفقد المعايير والقيم الاجتماعية الاحترام لدى أفراد المجتمع، بعد أن كانت تتسم بالهيمنة. إذ يتعلق الأمر بالحالة التي يتسم بها أفراد المجتمع حينما تفقد المعايير الاجتماعية، التي تضبط عادة وتوجه سلوكهم وطموحهم، سلطتها عليهم. أو تفقد هذه المعايير انسجامها، أو حينما تضطربها التغيرات الاجتماعية لنفس المجال لمعايير وقيم أخرى. إن أفول القيم الأخلاقية لمجتمع ما يعتبر في نظر دوركايم سببا أساسيا للأنوميا. هذه هي الخلفية والمبررات التاريخية والاجتماعية التي جعلت دوركايم يضع التربية الأخلاقية في قلب رؤيته السوسيولوجية الكلية والوظيفية للتربية.

### 5. 3 التربية الأخلاقية:

والكتاب الذي ضمّه إميل دوركايم لتصوره حول التربية الأخلاقية، هو طبعا كتاب (التربية الأخلاقية) الذي نشر سنة 1903. وهو يقع في حدود 200 صفحة، يتعلق محتواه بمجموعة من محاضرات درس التربية الأخلاقية التي ألقاها دوركايم في جامعة السوربون ما بين سنتي 1902 و

1903. الجزء الأول من الدرس هو الأكثر اكتمالا، ويتعلق بمسألة الأخلاق النظرية، وهو يشمل مواضيع: نظرية الواجب والخير والاستقلالية. وأما الجزء الثاني فيتكون من قسمين، الأول عن روح الانضباط، والثاني عن روح التضحية بالنفس. يقول دوركايم في مستهل هذا كتابه: إذا كنت قد أخذت مشكلة التربية الأخلاقية كموضوع أساسي للدراسة، فليس هذا فقط بسبب أهميتها الأساسية التي أدركها التربويون، ولكن لأنها تنشأ اليوم في ظروف طارئة بشكل خاص. في الواقع وضمن هذا الجانب من نظامنا التعليمي التقليدي، ربما تكون الصدمة هي الأعمق، وفي نفس الوقت الأكثر خطورة. إن أي شيء يحدّ من فعالية التربية الأخلاقية، أو يخاطر بجعل عملها أكثر غموضا، فإنه يهدد الأخلاق العامة في منبعاها. لذلك لا توجد مسألة أكثر إلحاحا من مسألة التربية الأخلاقية. (دوركايم إميل، 2015، ص5) بالنسبة لدوركايم فإن كل ظاهرة أخلاقية هي أولا وقبل كل شيء ظاهرة اجتماعية، وهو يعرف الأخلاق باعتبارها: مجموعة من القواعد التي يتم فرضها على الأفراد من الخارج، والتي من المفترض أن يتبعوها ويحترمونها من أجل تحقيق حياة اجتماعية مقبولة. وهو يجعل التعليم المحرك الرئيسي للأخلاق، التي ينظر إليها على أنها إرث أو تقليد يجب نقله والتقاطه وتجديده، وأن المربي أو المعلم هو الأداة الأساسية لذلك. وهو يعرف الأخلاق على أنها مجموعة من القواعد التي يتم فرضها من الخارج على الأفراد والتي من المفترض أن يتبعوها ويحترمونها من أجل تحقيق حياة جماعية مقبولة. فبالنسبة له فإن التحدي يتمثل في مسألة التوفيق بين الطابع الملزم للقيم الاخلاقية الجماعية وقيم الاستقلالية والحرية. ويخلص إلى القول بأنه ينبغي، قبل كل شيء، أن تتصالح الأخلاق مع مفهوم الحرية، بحيث تجعل الاستقلالية مفهوما مركزيا. فاحترام شخصية الإنسان هو القيمة الأولى، الوحيدة القادرة على سياسة الناس. لذلك لا توجد أخلاق بدون استقلالية. إن دوركايم يجعل التربية محركا رئيسيا للأخلاق، التي يُنظر إليها على أنها تقليد (أي إرث) يجب نقله والتقاطه وتجديده. وأن المربي هو الأداة الأساسية لذلك. ويبدو جليا أن الرؤية الدوركايمية للتربية هي ذات نزعة وظيفية وتوافقية، أي لا صراعية، بحيث تجعل المهمة الأساسية للتربية هي تهيئة الفرد ليتلائم مع طبيعة المجتمع الذي ينتمي إليه. ما جعل عديد علماء الاجتماع، أمثال (p. fouconnet)، يرون في هذه الرؤية إقصاء لأهمية وإمكانية تنمية الجانب الفردي ضمن عملية

التنشئة الاجتماعية (Beitone Alain, 2002, P210). بالإضافة إلى إغفال أهمية الجانب الصراعى وقضايا الهيمنة. لكن قراءة أفكار دوركايم التربوية في ضوء الاشكالية العامة والأساسية، التي شغلت تفكيره واهتماماته الفلسفية والسوسيولوجية، تجعلنا نتفهم هذا التركيز على البعد الواقعي والاجتماعي وكذا الوظيفة الادماجية والتوحيدية والتربية الأخلاقية. يقول (فيليب كابان) إن " التيمة الغالبة في أعمال دوركايم هي التماسك الاجتماعي" (فيليب كابان، 2010، ص 369). ويظهر هذا من خلال مواضيع مؤلفاته الاساسية: تقسيم العمل، والانتحار والتربية الاخلاقية. فتقسيم العمل الذي يقوّض أسس التضامن الآلي، يؤدي الى ضعف الضمير الجمعي وتنامي الفردانية وظاهرة اللامعيارية، ما يهدد التماسك والاندماج الاجتماعيين. يقول دوركايم: "خلاصة القول، وبعيداً عن أن يكون الفرد ومنافعه هدفاً وحيداً أو رئيسياً للتربية (أو التعليم)، فإن التربية هي قبل كل شيء الوسيلة التي يجدد بها المجتمع على الدوام شروط وجوده. لا توجد مدرسة يمكنها المطالبة بحق وحرية تقديم تربية لا اجتماعية، أي مناهضة للمجتمع" (Durkheim Emile , 1991, p52). فبالنسبة لدوركايم "التربية تستجيب، قبل كل شيء، لضرورات اجتماعية" (Durkheim Emile , 1991, p17). هذا الرؤية الدوركايمية للتربية تنسم بنجاحة قوية الى حد بعيد بالنسبة لمقاربة المسألة التربوية في مجتمعنا الجزائري الحاضر، خاصة فيما يخص بعدها الأخلاقي، نظراً لبروز وتقشي ظاهرة اللامعيارية والنزعة الفردانية المرتبطة بمفاهيم وقيم التحرر والاستقلالية والانعزال، وما نلاحظه من مؤشرات صعوبات الاندماج الاجتماعي وضعف التضامن الاجتماعي وتلاشي، بل تقسّخ، شبكة علاقاتنا الاجتماعية.

## 6. رؤية مالك بن نبي للتربية:

رغم أن مالك بن نبي ( 1905 - 1973) ليس عالم اجتماع، لكن يوجد علم اجتماع في فكر مالك بن نبي. وفي هذا السياق يجدر التنويه بأن هذا المفكر العبقري كان أول مثقف في الجزائر يدعو صراحة إلى ضرورة إنشاء علم اجتماع خاص بمرحلة الاستقلال، مبرراً ذلك بكونه الأساس العلمي لمواجهة مخاطر تراكم مشكلات العهد الجديد والمشكلات الموروثة المترسبة من عهد الاستعمار، حيث كتب يقول في مقال حمل عنوان (نحو علم اجتماع الاستقلال): "يجب أن ينشأ علم اجتماع خاص بمرحلة الاستقلال ليكون بين أيدي من يشرف على أجهزة الدولة أداة رقابة

لا ينفصل عن جهاز التخطيط [...] وربما كان على جامعتنا أن تتولى هذا الأمر، فتشرف على دراسات اجتماعية متخصصة، تتناول الحالات المنحرفة أو الشاذة، لتصفية ما امتنع منها عن العلاج الثوري" (مالك بن نبي، 1986، ص 41، 42، 43).

## 6.1 مفهوم التربية

تجدر الإشارة إلى أن ابن نبي كثيرا ما يستخدم كلمتي (التربية) و(الثقافة) بمعنى متطابق، لكن القراءة المتعمقة، تتيح النفاذ إلى العمق التربوي في النص البنابي، وبالتالي اكتشاف المفهوم الضمني للتربية لدى مفكرنا، وإعادة صياغته شكليا على النحو التالي: (التربية أشمل من التعليم، تستهدف إحداث تغيير جذري في أنماط التفكير والسلوك معا، لا مجرد تغيير كمي في الحصيلّة المعرفية، فهي العملية التي يتم بواسطتها تحويل الإنسان ككل من كونه فردا (Individu) إلى أن يصبح شخصا (Personne)، بتحويل صفاته ونزعاته البدائية الطبيعية والغريزية التي تربطه بالأنوع إلى صفات ونزعات اجتماعية وثقافية تربطه بالمجتمع، وإخضاع طاقته الحيوية إلى عملية تكييف اجتماعي منظم، من خلال عملية تركيب نفسي لعناصر ثقافة المجتمع في المباني أو البنى الشخصية لأفراده. وهي أيضا عملية إعادة تنظيم مستمر للعناصر أو المكونات الثقافية للمحيط الاجتماعي الذي يمثل المجال الروحي للوجود والنمو المعنوي والنفسي لأفراد المجتمع، وبهذا تتجاوز التربية طبيعتها وغايتها الإطار الضيق لأي مؤسسة تربوية أو تعليمية، لتشمل الحياة الاجتماعية بكل تفاصيلها، وهي ظاهرة قبل أن تكون منهج، مستمرة لا تتوقف سواء بالنسبة لعمر الفرد أو لعمر المجتمع. تجمع في أهدافها ومحتواها بين الخصوصيات المجتمعية والقواسم المشتركة، فتستجيب لضرورات الوحدة والتنوع الاجتماعيين في آن واحد، كما تجمع في سيرورتها بين عمليتي الهدم والبناء، أو التحلية والتحلية، في إطار مراعات السياق التاريخي والانتماء الحضاري للمجتمع المعني (أنظر كتب مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، ص 31، ص 65 - 71، و 77، 78. ومشكلة الثقافة، 1984، ص 50، 55، وص ص 161 - 170). إن التصور البنابي للتربية يجعل المجال المعرفي الأقرب إليه هو علم الاجتماع الثقافي التربوي، وبالتحديد سوسولوجيا أو إشكالية التنشئة الاجتماعية، علما أن الفصل الحاصل في الجزائر بين المجالين الثقافي والتربوي ضمن المقاربة السوسولوجية هو خطأ تنظيري ومنهجي فادح، ضمن مجتمع يتمتع بخصوصية لا تسمح بأي عزل للبعد الثقافي عن التربية والشخصية، وهذا ما نبه إلى خطورته عالم الاجتماع القدير مغربي عبد الغني مرارا، لكن لا حياة لمن تتأدي خاصة حينما لا يملك من تخاطبه رؤية كلية للشأن الاجتماعي أو حرصا على إنقاذ مآله المستقبلي. وإذا كان هدف التنشئة أو التربية الاجتماعية في

أدبيات السوسولوجيا الغربية هو تحضير الفرد ليندمج ضمن المجتمع الذي ينتمي إليه، فإن هذا الهدف يحمل خصوصية المرحلة الحضارية للمجتمعات الغربية التي تشرط بوعي أو بدون وعي النظريات والدراسات العلمية هناك، بينما لا يمكن تصور الجدوى الحضارية لسعي التنشئة الاجتماعية لتحقيق ذلك الاندماج ضمن مجتمع متخلف ولا معياري، يحتاج أصلاً إلى من ينقذه لا إلى من يسايره. وهذا ما يفسر جدلية تغيير الانسان والمجتمع لدى ابن نبي، فمن أجل تغيير المجتمع لا بد من تغيير الانسان، ومن أجل تغيير الانسان لا بد من تغيير وسطه الاجتماعي. وهذا ما يفسر أيضاً ثنائية الظاهرة والمنهج في كتابات مفكرنا، ففي المجتمعات المتحضرة تتشكل شخصية الفرد تلقائياً تحت تأثير خصائص الوسط الاجتماعي الذي يحمل عناصر (ثقافة حضارة)، بينما لو تركنا شخصية الفرد في المجتمعات المتخلفة تتشكل تلقائياً فإنها سوف تمتص بالضرورة عناصر (ثقافة تخلف). ولهذا يمكننا أن نطلق على الفكر التربوي لابن نبي تسمية: التربية الحضارية أو التنشئة الحضارية، وهي في اعتقادي تسمية تناسب تماماً معالم ومقاصد هذا الفكر.

## 6/2. التربية الأخلاقية:

بالنسبة للمبدأ الأخلاقي بالذات، فإن الأمر لا يتعلق بشرح مبادئ خلقية، بل بتحديد قوة التماسك الضرورية للأفراد في مجتمع يريد تكوين وحدته التاريخية (مالك بن نبي، 1987، ص 79)، وهكذا تتحدد الأخلاق لديه بمعيار يشترك فيه العلمانيون والدينيون على حد سواء، وهو النفعية الاجتماعية (علي القرشي، 1989، ص 190). فأهمية القيم الأخلاقية تبرز من خلال دورها في رسم معالم الشخصية القاعدية لأفراد المجتمع وإكسابهم أنماط سلوكية متجانسة تربطهم بأسلوب الحياة في مجتمعهم، بالإضافة إلى دورها كدافع محرك ومفجر ومنظم أو مكيف للطاقة الحيوية لدى الإنسان (مالك بن نبي، 19، ص 81). وينبه ابن نبي من مخاطر التعويل على الإطار المدرسي لوحده في حل مشكلة التكوين العلمي والمهني، فهذا الحل ينبغي أن يندرج ضمن السياق الثقافي العام للمجتمع، إنه "سوف تخيب آمالنا التي عقدناها إذا ما عولنا في قضيتنا على العلم الذي نتعلمه في المدارس الرسمية وغير الرسمية [...] ولقد نعلم أن الحل الوحيد منوط بتكوين الفرد الحامل لرسالته في التاريخ" (مالك بن نبي: 1987، ص 98، 99). إن تلقين العلم بدون مضمون أخلاقي سوف يفقد هذا العلم فعاليته الاجتماعية، ويستأنس ابن نبي بالمقولة الشهيرة للفيلسوف (فرانسوا رابلي) حيث يعتبر العلم بدون أخلاق ليس سوى خراب للروح. فالفصل بين الأخلاق والعلم أو بين التربية الأخلاقية والتعليم أو التكوين المعرفي البحث هو المسؤول عن موجة المتعالمين، فالعلم سلاح ذو حدين، وهو لا يقدم لصاحبه سوى الوسائل والأساليب، أما الدوافع

والموجهات فلا تتبع سوى من المبدأ الأخلاقي، بالمعنى العام الذي يشمل الايدولوجيا. ولهذا السبب بالذات تتغير دلالة وفعالية (العلم) خلال مختلف الأطوار التاريخية لحضارة ما، فبينما يكون في الطور الأول علما نافعا ومعطاء ومشعا على المجتمع، يتحول في طور الأفول إلى علم انتقاعي فرداني يعيش أصحابه على الجهل المنتشر، فيبحثون عن حظهم لا عن رسالتهم (مالك بن نبي، 1987، ص 77، وص 90، 91). إن فعالية أداء المدرسة لدورها الجزئي في العملية التربوية، أي المساهمة في تكوين الانسان الفعال الذي يتميز بروح التضحية والجماعة، مرتبط بتغير تصوراتنا وممارساتنا التعليمية، و ذلك بأن نصصح جنريا نظرنا إلى المدرسة، يقول ابن نبي: "ينبغي أن نعيد النظر في المدرسة، وأن لا ننظر إليها من زاوية التجهيز كما ينظر إليها عادة، فالمدرسة ليست المكان المجهز بالمقاعد، وبما يكتب عليه، وبالسبورة التي نكتب عليها الحروف الأبجدية أو المعادلات الرياضية فحسب، بل هي قبل ذلك (المعبد) الذي يستشعر فيه الضمير بالقيم [مثلما يستشعر فيه العقل العلم]... وبقدر ما تستعيد المدرسة معناها الأصيل، تستطيع القيام بدورها الثقافي" (مالك بن نبي، 1986، ص 77، 78). إن تحليل ابن نبي لحدود مساهمة المدرسة في العملية التربوية، قد كان بمثابة إشارة إنذار وتحذير للقائمين على الشأن التربوي في بلادنا بأن نوعية المخرجات التعليمية تخضع لشروط تتجاوز الاطار المدرسي أو الجامعي، لتشمل ثقافة الوسط الاجتماعي العام، فالفعالية الاجتماعية للطالب المتخرج مثلا ترتبط بمعادلة إرادة وإمكان حضاريين ينبعان من حالة توتر وطموح المجتمع الذي ينتمي إليه، وتبعاً لذلك فقد يكون هذا الطالب إما تواقاً أو مائعاً، وعليه فإن مردودية الاستثمارات التعليمية تتحدد من خلال نوعية الثقافة السائدة في المجتمع، وهذه المسألة تنبها إلى وهم التعويل على التعليم لوحده في تحقيق التنمية دون التفكير ابتداءً بإصلاح البنى الثقافية العامة للمجتمع، أي المعتقدات والذهنيات والقيم.

##### 5. خلاصة وخاتمة:

إن أهمية علم اجتماع التربية في الجزائر يمكن ادراكها إذا أخذنا بعين الاعتبار أن عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية في مجتمعنا تعاني من قصور مزدوج : أولا : الفراغ الثقافي في ظل غياب مشروع مجتمع واضح المعالم يمكنه التصدي للغزو الثقافي الغربي والأمريكي ، ثانيا: ترجع مؤسسات التنشئة الاجتماعية التقليدية عن أداء وظيفتها التربوية (خاصة الأسرة و المدرسة). هذا القصور أدى إلى: العجز عن التوفيق بين الأصالة والمعاصرة ، احتدام صراع الأجيال خاصة في ظل سرعة التغير الاجتماعي، تعدد وتنوع المرجعيات الثقافية وبالتالي بروز مبررات أو أقنعة اجتماعية للانحراف عن النموذج الثقافي، وكذا تلاشي سلطة الرقابة والضبط الاجتماعيين على

الأفراد نظرا لتعدد الأطر الاجتماعية للتربية وتطور وسائل الاتصال والإعلام والتثقيف ذات الاستخدام الفردي المستقل. لا يخفى على أحد خطورة وعمق وتعقيد الازمة التربوية في المجتمع الجزائري، الذي تعكسه عديد المؤشرات والظواهر والصعوبات والتوترات ضمن مجمل مؤسسات التنشئة الاجتماعية، من الاسرة إلى المدرسة. حتى لقد تحولت المسألة التربوية ومجمل قضايا التعليم في بلادنا إلى بؤرة نقاشات علمية أحيانا وسياسية أوأيديولوجية غالبا، خاصة على وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي، هناك حيث تختلط الحقائق بالأوهام. ولا شك أن علماء الاجتماع يتحملون مسؤولية ترددي الالوضاع التربوية والتعليمية، باستقالتهم عن المساهمة في التحليل العلمي والموضوعي والعميق والكلي للوضع الذي آلت إليه مجمل مؤسسات التنشئة الاجتماعية، في ظل المخاطر الثقافية والقيمية المحدقة وكذا استعجال رفع تحدي إعادة التسليح الأخلاقي للمجتمع لترميم الشخصية الجزائرية في اطار تصور متوازن يجمع بين الخصوصية والعالمية ويوفق بين الأصالة والفعالية. ناهيك عن تحقيق نموذج تعليمي نوعي يستفيد منه كل الجزائريين بدون استثناء، مهما كان انتماءهم الجغرافي او الاجتماعي، ومستواهم الاقتصادي أو الثقافي. قائم على معادلة العدالة في الحظوظ والاستحقاق في التفوق. تلك هي الإشكالية الكبرى لسوسيولوجيا تربوية جزائرية نطمح إلى المساهمة في تأسيسها، تنهل من الفكر العالمي وتضرب بجذورها في تاريخنا وهويتنا الحضارية الفريدة. وقد صدق رائد سوسيولوجيا الثقافة والتربية في الجزائر، عبد الغني مغربي، حين قال: " لا عالمية بدون خصوصية".

هذه المهمة تستدعي الإرتقاء بمستوى تكوين علماء اجتماع التربية في الجزائر، من خلال التركيز على تنمية مجموعة من المعارف والتمكنات النظرية والمنهجية، وكذا ترسيخ الرؤية الكلية.

### 1.3 التمكنات النظرية والمنهجية ذات الأولوية:

1. استيعاب النظريات المؤسسة والمعاصرة لعلم اجتماع التربية، بما في ذلك جهازها المفاهيمي ورؤيتها التنظيرية للمسألة التربوية.
2. القدرة على توظيف هذه النظريات في الاقتراب العلمي من الواقع و الظواهر والمؤسسات التربوية في الجزائر
3. الاطلاع على أبرز الدراسات العالمية والمحلية المتعلقة بسوسيولوجيا التربية، المنجزة من طرف رواد علم الاجتماع التربوي ومراكز البحث الرائدة في العالم.
4. الإحاطة بالواقع التربوي والتعليمي الجزائري، ورصد أهم المؤشرات والإشكاليات والتحديات الراهنة والمستقبلية.

5. تعزيز أسس التفكير العلمي ، النقدي والمعمق والموضوعي، في المسائل التربوية.

### 2.3 علم الاجتماع الكلي في مواجهة التفكيت والذرية:

تسمية علم الاجتماع الكلي (la sociologie totale) نابعة من مبدأين إبستمولوجيين أساسيين، الأول يتمثل في مبدأ الكل المتضامن، "Principe de la totalité solidaire" الذي صكه مارسال موس Marcel Mauss ، اما الثاني فهو مبدأ الظاهرة الاجتماعية الكلية ، "Phénomène social total" الذي ابتكره جورج غورفيتش Georges Gurvitch . ونقصد به تلك المقاربة الماكرواجتماعية التي افتقدها علم الاجتماع المعاصر بعد الموجة الاولى من رواد السوسيولوجيا، بدءا بالمؤسس الأول ابن خلدون. حيث راحت الدراسات السوسيولوجية تميل إلى التخصص والانغلاق داخل التخصص، بسبب شدة تعقيد الظواهر الاجتماعية وسرعة التراكم المعرفي وكذا بروز سوق للطلب الرسمي على الدراسات الاجتماعية التطبيقية الكمية على مستوى مختلف القطاعات الاجتماعية. ولكن المعضلة تكمن في أن هذه النزعة التخصصية تتناقض تماما مع جوهر علم الاجتماع ومع نقطة القوة والتميز في المقاربة السوسيولوجية، ذلك أن الميزة الأساسية للمجتمع، الذي هو وحدة التحليل السوسيولوجي، هو أنه كلية متضامنة، أي أنه نسق بالمعنى الدقيق للكلمة، كل شيء فيه يؤثر في كل شيء. فإذا عزلنا إحدى مكونات هذا النسق، أحد قطاعات المجتمع أو إحدى ظواهره، فإننا لن نتمكن من بلوغ الفهم والتفسير السوسيولوجيين، ناهيك عن التنبؤ باحتمالات منحنى ووتيرة تغير الظواهر الاجتماعية. فلا التربية يمكن دراستها بمعزل عن السياسة ولا الاقتصاد بمعزل عن الثقافة ولا الانحراف بمعزل عن الأسرة، ولا أي من هذه المكونات بمعزل عن أي من الأخرى. ذلك هو التحدي الصعب للمعرفة السوسيولوجية، ولكنه في نفس الوقت المنهج الوحيد الذي يمكن من خلاله النفاذ إلى جوهر العمران البشري، دون الوقوع في مغالطة الشجرة التي تغطي الغابة، وأكثر من ذلك مغالطة الشجرة التي يتوهم البعض أنه بالإمكان دراستها بمعزل عن بقية الأشجار والنباتات الأخرى التي تنمو بجوارها، وكل الحيوانات والحشرات التي تعيش في نفس الغابة، ونوعية التربة التي تضرب فيها تلك الشجرة بجذورها، والمناخ الذي يميز المنطقة التي توجد بها الغابة ككل، وأنماط علاقة السكان الذين يعيشون بالقرب من تلك الغابة ... تلك الشجرة قد تتمثل، على المستوى الاجتماعي، في ظاهرة الحرق أو ظاهرة الرشوة أو ظاهرة اختطاف الأطفال أو ظاهرة التسرب المدرسي أو اللامبالاة بالدراسة في الجامعة أو الانتحال العلمي أو الفساد السياسي. .. إلخ من الظواهر. ولا تكتمل هذه الرؤية المتميزة إلا من خلال إدراج مجمل الظواهر الاجتماعية ضمن السياق والبوتقة التاريخية، استنادا على التاريخ الحقيقي لا المزيف والموضوعي لا الانتقائي،

فالواقع الاجتماعي الحاضر هو بالضرورة حلقة من حلقات أو حقب التاريخ المتشابكة. فليس التاريخ سوى عصب العلوم الاجتماعية كما كتب العنقري الفتي (شارل رايت ميلز)، خاصة بما أن الأموات هم الذين يحكمون الأحياء بتعبير (أوغست كونت).

#### 6. قائمة المراجع:

- ابن نبي مالك: مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، (سورية، دار الفكر، ط 4، 1984)
- ابن نبي مالك: ميلاد مجتمع - شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة عبد الصبور شاهين، (الجزائر، دار الفكر، 1984)
- ابن نبي مالك: شروط النهضة، ترجمة عمر كامل مسقاوي وعبد الصبور شاهين، (الجزائر، دار الفكر، ط 4، 1987)
- ابن نبي مالك، بين الرشاد والنتية، (سوريا، دار الفكر، 1986)
- وظفة علي أسعد، الشهاب جاسم، علم الاجتماع المدرسي، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (2004)
- دوركاييم إميل، التربية الاخلاقية، ترجمة السيد محمد بدوي، (مصر، المركز القومي للترجمة، 2015)
- عبد الرحمن عبد الله محمد، علم اجتماع التربية الحديث، (مصر، دار المعرفة الجامعية، 1998)
- القريشي علي، التغير الاجتماعي عند مالك بن نبي، (مصر، الزهراء للإعلام العربي، 1989)
- كابان فيليب ودوروتيه جون فرانسوا، علم الاجتماع، ترجمة إياس حسن، (سورية، دار الفرقد، 2010)

Beitone Alain et autre, Sciences sociales, (Paris, Dalloz , 2002)

Cherkaoui Mohamed, Sociologie de l'éducation, (Paris, PUF, 2010)

Durkheim Emile, Education et Sociologie, (Alger, Elborhane, 1991)

Duru-Belat Mairie et Henriot-Van Zanten Agnes, Sociologie de L'école, (Paris, Armand colin, 2002)

Megherbi Abdelghani, Culture et personnalité dans la société Algérienne– de Massinissa à nos jours, (Alger, ENAL – OPU, 1986)