مركز دراسات المعرفة والحضارة
Center of Knowledge and Civilization Studies

دراسات | 2026

دور المؤسسات التربوية في إعادة إنتاج البنية الاجتماعية

دراسة سوسيولوجية تربوية

The Role of Educational Institutions in the Reproduction of the Social Structure

A Socio-Educational Sociological Study

الدكتور: حاجي عبد الكبير
دكتوراه في الفكر الإسلامي
جامعة السلطان مولاي سليمان، المغرب

Prepared by Dr. HAJJI Abdelkebir
PhD in Islamic Thought
Sultan Moulay Slimane University, Morocco.

جميع الحقوق محفوظة © 2026
All rights reserved © 2026
لجنة الإعلام والتواصل

ملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة الجدلية بين المؤسسات التربوية والبنية الاجتماعية، وكيف تُسهِم المدرسة، باعتبارها مؤسسة مركزية داخل منظومة التنشئة، في إعادة إنتاج البنية الاجتماعية أو في إحداث حراك اجتماعي يتيح إمكانية التجديد والتغيير. وتنطلق الإشكالية من سؤال جوهري :**إلى أي حدّ يمكن للمؤسسات التعليمية أن تدعم مشروع الدولة في تكوين بنية اجتماعية منسجمة وفاعلة، أو على العكس، أن تُعيد إنتاج البنى الطبقية والتراتبية القديمة؟**

الكلمات المفتاحية:

علم الاجتماع، علم الاجتماع التربوي، المؤسسة التربوية، نظرية الضبط الاجتماعي، المواطن الصالح، إعادة انتاج البنية الاجتماعية، مؤسسات التنشئة، مشروع الدولة التنموية.

Summary

This study seeks to analyze the dialectical relationship between educational institutions and the social structure, and to examine how the school—being a central institution within the socialization system—contributes either to reproducing the existing social structure or to generating social mobility that enables renewal and change. The problem arises from a fundamental question: To what extent can educational institutions support the state's project in shaping a cohesive and effective social structure, or, conversely, reproduce the old class-based and hierarchical structures?

Keywords:

Sociology; Educational Sociology; Educational Institution; Social Control Theory; Responsible Citizenship; Reproduction of the Social Structure; Socialization Institutions; The State’s Development Project.

1-مقدمة:

لا تعسف في القول أن الظاهرة الإنسانية معدية في كثير من الأحيان، ويصعب التحكم فيها أو ضبطها، ولذلك قيل الإنسان اجتماعي بطبعه لما تحتمل صفاته من التأثير والتأثر، ولما يحتاج من علائق لاستمرار حياته، فإذا كان علم الاجتماع يهتم بالظاهرة الإنسانية فإن علم الاجتماع التربوي يعتبر أحد فروع علم الاجتماع، فهو يدرس العلاقة المتبادلة بين العملية التربوية والواقع الاجتماعي. بعبارة أخرى، يهتم بكيفية تأثير المجتمع على التربية، وكيف تؤثر التربية بدورها في تشكيل المجتمع، فهو العلم الذي يدرس أثر العمل التربوي في الحياة الاجتماعية، وأثر الحياة الاجتماعية في العمل التربوي، ويحلل الظاهرة التربوية في إطار تفاعلها مع الواقع الاجتماعي المحيط بالإنسان.

إلا أن تدخل الدولة بمؤسساتها تعتبر محاولة لتوجيه الظاهرة الاجتماعية بالقيم الإنسانية المتناسبة مع وجود الإنسان وفطرته، فانطلقت على غرار ذلك بعض المحاولات المتعلقة بالضبط الاجتماعي، متخذة النموذج المؤسساتي كالمدرسة والسجن والمستشفى وسائل وأدوات للسيطرة على انفلات السلوك الإنساني.

تتناول هذه الدراسة علم الاجتماع التربوي بوصفه مجالاً يربط بين التربية والمجتمع، بالإجابة على سؤال: كيف تُستخدم المدرسة كأداة للسيطرة الاجتماعية؟

وهو موضوع يحلل كيف تؤثر المؤسسات التعليمية في تشكيل القيم، والهوية، والحراك الاجتماعي. في ظل التحولات المجتمعية المتسارعة، ولتتضح أهمية فهم العلاقة بين التعليم والبنية الاجتماعية، لإنتاج آليات التغيير أو إعادة الإنتاج الاجتماعي.

2-إشكالية البحث

يتمحور البحث حول قضية مركزية نروم من خلالها إعادة التأسيس للوصل بين المؤسسات التعليمية والبنية الاجتماعية المرجوة أو المخطط لها من طرف الدولة، من خلال إدراك المدى الذي تسهم به المؤسسات التعليمية في إعادة إنتاج البنية الاجتماعية، أو في تحقيق الحراك الاجتماعي داخل المجتمعات الحديثة.

وللإحاطة بهذا الموضوع لا بد أن نجيب عن أسئلة فرعية يمكن تسطيرها على الشكل التالي:

- ❖ كيف تشكلت العلاقة بين علم الاجتماع والمؤسسة التربوي؟
- ❖ ما هي طبيعة العلاقة بين النظام التعليمي والبنية الطبقية؟
- ❖ كيف يؤثر التعليم في التنشئة الاجتماعية؟
- ❖ ما هو دور المدرسة في تعزيز أو تقويض العدالة الاجتماعية؟
- ❖ ماهي الحلول للمشكلات التربوية من منظور اجتماعي؟
- ❖ ما هو دور مؤسسات التنشئة في دعم مشروع الدولة التنموية؟

3-المحاور:

وللإجابة عن اشكالية البحث اخترت له عدة محاور هي كالتالي:

أولا: علم الاجتماع والمؤسسة التربوية

ثانيا: نظرية الضبط الاجتماعي ومشروع المواطن الصالح

ثالثا: دور المؤسسات التربوية في إعادة انتاج البنية الاجتماعية

رابعا: مؤسسات التنشئة ودورها في دعم مشروع الدولة التنموية

خامسا: خلاصة.

أولا: علم الاجتماع والمؤسسة التربوية

1-المجتمع وعلم الاجتماع

حين نتحدث عن علم الاجتماع، يصبح من الضروري التطرق إلى السمة الأبرز في الإنسان، وهي نزوعه الفطري نحو الاجتماع. فمنذ أرسطو مروراً بابن خلدون، قيل إن الإنسان كائن اجتماعي بطبيعته، لأنه يحتاج دائماً إلى من يسانده ويعاونه، ولأنه غير قادر على ضمان بقائه أو تحقيق استقراره وتطوره بمعزل عن الآخرين، سواء كانوا أنداداً أو منافسين أو أبناء عصبة وقرابة وروابط تضامن.

وفي مقابل هذا الطرح، يرى آخرون أن الإنسان كائن بيولوجي قادر على تطوير ذاته أو تغييرها وفقاً للظروف والتحديات التي تواجهه. كما وُصف أيضاً بأنه كائن عاقل وناطق، بل وحيوان ميتافيزيقي كما عند آرثر شوبنهاور (ت 1860)، أو "حيوان رامز" – أي كائن لغوي – حسب إرنست كاسيرر في كتابه مقال عن الإنسان.

أما توماس هوبز، ففي كتابه اللفياتان: الأصول الطبيعية والسياسية لسلطة الدولة، يدافع عن فكرة أن الإنسان بطبيعته حيوان عدواني. وفي المقابل، يرى طه عبد الرحمن في كتابه سؤال الأخلاق أن الإنسان كائن أخلاقي مؤتمن، تحكمه القيم والمسؤولية.

وخلاصة القول، يتبيّن أن مختلف التعريفات تنطلق من مرجعيات تنسب إلى الإنسان خاصية تمنحه تميزاً عن سائر المخلوقات. فمن يرى أن الإنسان "ذئب لأخيه الإنسان" أو كائناً عدوانياً، يؤسّس بالضرورة لتصور اجتماعي قائم على الصراع والعنف والحرب. بينما من ينطلق من مفهوم الأخلاق والأمانة، ويرى الإنسان كائناً أخلاقياً، فإنه يبني رؤية تُعلي من قيم الرحمة والتسامح والسلام. وهكذا تظل التصورات الوجودية والمادية حول طبيعة الإنسان متأرجحة بين هذين الاتجاهين المتناقضين...

من هنا كان الإنسان هو الموضوع الأساس لعلم الاجتماع، بما يخلق من ظواهر اجتماعية، ومشاكل تحول دون تحقيق الوجود والاستقرار والتنمية، فالاجتماع والتجمع ليس فقط لإنتاج المجموعات أو حتى المؤسسات، بل لتحقيق النظام الذي "له مدخلات وعمليات ومخرجات ونظام تحكم، فهو شبكة علاقات

منتظمة تعمل في كل متناغم يربط بين الأجزاء أفراد ومجموعات ومؤسسات لتحقيق أهداف محددة، تصب جميعها في تحقيق هدف النظام الكلي، وهو البقاء والاستقرار والنماء"[1].

يُعرف علم الاجتماع المجتمع كبنية، أي أنه "ترتيب مستقر للمؤسسات التي يتفاعل فيها البشر، ويعيشون، والبعض يعرفه بأنه النمط المتكرر من العلاقات الاجتماعية، وأهم تقسيماته التقسيمة الطبقية، وعلى رأسها رئيس الدولة وتحته بقية أبنية المجتمع، العليا والوسطى والسفلى، وداخل هذا الكل توجد أبنية متنوعة"[2]، فهي بنية هرمية تحتوي على ثلاث مستويات بارزة، الأول: مستوى تجتمع فيه السلطة والمال يعني القرار والقدرة على تنفيذه، والمستوى الثاني: يشمل المهن النظيفة كالطب والهندسة، والمستوى الثالث: يضم الأفراد الذين لهم مهن متسخة كالحداد والنجار والسباك...

وبين كل هذه المستويات درجات متفاوتة من العلاقات والطبقات الاجتماعية، تتوزع فيها القوة والصلاحيات، حيث يتحدد للأفراد في كل درجة المكانة والدور. وعلى كل فالبنية الاجتماعية ضرورة لفهم التفاوتات الاجتماعية والصراع الاجتماعي والتماسك الاجتماعي، وإدراك الولاءات والكفاءات في المكانة والدور، والوعي بأهمية تقسيم العمل، ونظام القرابة، والمؤسسات السياسية...

يتميز كل مجتمع بثقافة تكسبه الفرادة وتميزه عن غيره من المجتمعات، فتساهم في اندماجها وتآلفها، حتى كاد أن ينعت بها. ولابد هنا أن نميز بين الحضارة والثقافة، فالحضارة تجمع كل ما هو مادي ومعنوي، أما الثقافة فهي الأفكار والعقائد والمبادئ والفنون والعلوم، فهي "تحكم نظام الاحتياجات ونظام المكانة والأدوار، وهي ما يحكم نظام توزيع القوة (السياسة)، وهي ما يحكم نظام الثواب والعقاب"[3].

2-المجتمع والمؤسسة التربوية:

يمكن تعريف المجتمع بوصفه بنيةً كما يمكن النظر إليه كنظام، وهو يتميّز بثقافة تمثّل مجموع القيم التي تؤطر اختيارات الأفراد وتوجّه سلوكاتهم، "لأنها تعطي نسب تفضيل للمفاهيم التي تحكم

1) جاسم سلطان، علم الاجتماع (مذكرات شخصية)، طبعة خاصة، سلسلة كتب الدكتور جاسم سلطان رقم 8، ص12.
2) نفسه، ص15.
3) نفسه، ص20.

قراراتنا"[1]. وإذا كانت الأسرة والمدرسة تمثّلان المصدر الأساس لتشكّل هذه القيم، فإننا مجبرون أن نتحدث عن التنشئة الاجتماعية، بوصفها الإطار الذي يتمّ في داخله غرس هذه القيم ونقلها، إذ تمثل عملية مركبة من التعليم واتعلم والتربية تقوم أساسا على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكساب الفرد سلوكا ومعايير مناسبة لأداء أدوار اجتماعية معينة. وبالتالي التنشئة الاجتماع تقوم بتحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي.

إن هذا المعنى يقودنا إلى التعرف على علم الاجتماع التربوي، الذي يُعد أحد الفروع الأساسية لعلم الاجتماع. ويهتم هذا الحقل بدراسة العلاقة المتبادلة بين العملية التربوية والواقع الاجتماعي، فهو يبحث في أثر الفعل التربوي على البنية الاجتماعية، كما يدرس تأثير الحياة الاجتماعية في توجيه الممارسات التربوية. ويحلل الظاهرة التربوية في سياق تفاعلها المستمر مع البيئة الاجتماعية المحيطة بالإنسان.

وانطلاقاً من ذلك، تُعد الأسرة والمدرسة الفاعلين الأساسيين في العملية التعليمية التعلمية؛ فالأسرة بوصفها مؤسسة اجتماعية تقليدية، تسهم في عملية التنشئة من خلال غرس المبادئ الأساسية والقيم الإنسانية العامة والتعاليم الراسخة التي تُعد أساساً للاندماج في المجتمع والانخراط الواعي في أنشطته. والمؤسسة التربوية كما عرفها إميل دوركايم تعتبر "تعبيرا امتيازيا للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورة لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه، فهي مؤسسة اجتماعية ينشئها المجتمع بهدف تأهيل النشء للحياة الاجتماعية من خلال التربية"[2].

لذلك، تُعدّ المدرسة مكوّناً بنيوياً أساسياً داخل النظام الاجتماعي، وعنصراً متكاملاً مع باقي المؤسسات الاجتماعية التي تشترك معها في مهام التنشئة والتوجيه والتثقيف. فهي الحاضنة الرئيسة للتراث الثقافي للمجتمع، والجهة التي تُناط بها -غالباً- المسؤوليات التي تعجز المؤسسات الأخرى عن القيام بها. فعندما تتراجع قدرة الأسرة، بفعل الانشغال أو التحولات الاجتماعية، على توفير الرعاية العاطفية والخبرة الحياتية الأولية للطفل، تصبح المدرسة بديلاً مؤسسياً ينهض بهذه الوظائف. وإذا ما تقلّص دور مؤسسات العبادة في

1) نفسه، ص21.
2) مراد زعيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، ط1، 2002، ص138.

ترسيخ القيم الأخلاقية والدينية، تنتقل هذه الوظيفة بدورها إلى المدرسة بوصفها الإطار الأكثر قدرة على تعويض هذا النقص. وهكذا، ومن النادر في الوقت المعاصر أن نجد ميدانا من ميادين النشاط الإنساني لم تستدع المدرسة للقيام بمساعدة كبرى له[1].

وانطلاقاً من هذه الأدوار المتعددة، تستند المدرسة إلى مفهوم شامل للتنمية، يجمع بين تنمية القدرات الجسدية والعقلية والوجدانية للمتعلم. فهي، بما تقوم به من تربية وتثقيف وتأهيل، تقدّم للفرد ما يعادل ما قد يقدمه له الزمن الاجتماعي بأسره. فالمدرسة، باعتبارها مؤسسة اجتماعية أحدثها المجتمع لتلبية حاجاته، لا تقتصر وظيفتها على توفير التعليم النظامي، بل تتجاوز ذلك إلى معالجة الفرد داخل سياق جماعي، وتأهيله للاندماج الواعي والمسؤول في محيطه الاجتماعي.

ثانيا: نظرية الضبط الاجتماعي ومشروع المواطن الصالح

لقد كانت الخلفية الفكرية والمرجعية التي ينطلق منها كل عالم اجتماع، حاسمة في التأصيل للاجتماع أو لتفسير الظواهر والقدرة على التنبؤ، أو حتى لإيجاد حلول للمشاكل الاجتماعية في الظاهرة الإنسانية عموما. لذلك حاول ميشيل فوكو أن يغير زاوية النظر للعقوبة التي غالبا ما يتأثر بها الجسد فقط، ولا تساهم في إعادة إدماج الجاني، حيث صنف المؤسسة التربوية والاستشفائية والمؤسسة السجنية من وسائل الضبط التي تساهم في اعادة انتاج البنية الاجتماعية، فكانت ولادة السجن أحد القضايا التي اعطت للمعاقبة معنى مخالفا للمعاني التقليدية.

بيد أن اختلاف المرجعيات كما قلنا يجعل السلطة تعتمد على مقاربات مختلفة، يشكل أحد وجوهها القوة والصراع والعنف، ويعكس الوجه الآخر علاقة مشاركة واحتواء وإعادة انتاج بنية اجتماعية مندمجة في الحياة العامة، أي التماس المقاربة الآمنة في مقابل المقاربة الأمنية. وقد ناقش الفارابي هذه التصورات وناقش نتائجها، حيث إذا استقر في تصور الناس أن "المدن ينبغي أن تكون متغالبة متهارجة، لا مراتب فيها ولا نظام ولا استئهال يختص به أحد لكرامة أو لشيء آخر، وأن يكون كل إنسان متوحدا بكل خير

1) محمد أيوب شحيمي، دور علم النفس في الحياة المدرسية، دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، 1994، ص 38.

هو له إن يلتمس أن يغالب غيره في كل خير هو لغيره، وأن الإنسان الأقهر لكل ما يناويه هو الأسعد"[1]، فلا شك أنهم يؤسسون مدينة صاخبة وظالمة ومارقة، كما لا شك أيضا أن الدولة تحتاج لضبط رعاياها إلى الحزم والعقوبة أكثر ما تحتاج إلى اللين واليسر والتشجيع، "فلا بد من وازع يدفع بعضهم عن بعض لما في طباعهم الحيوانية من العدوان والظلم"[2].

لذلك كانت رؤية ميشيل فوكو تتأسس على عملية الانتقال من العقاب إلى الضبط والمراقبة، باعتبار السلطة الحديثة لا تسعى إلى تعذيب الجسد، ولا تعتمد على "خاصية الجبر والالزام والقهر التي تتميز بها الظواهر الاجتماعية"[3]، بل إلى ادماجه وضبطه، وإعادة إنتاجه ككائن صالح ونافع وطيع[4]. في هذا الإطار، يتحول السجن إلى مصنع للانضباط، والمدرسة إلى فضاء للتربية والمراقبة، والمستشفى إلى أداة للتحسين وإعادة الإكمال والترقية في الجسد والعقل والاجتماع[5].

غاية هذا الضبط وهدف هذه المراقبة هو انتاج مواطن صالح يندمج في محيطه ومجتمعه، ولذلك تتدخل الدولة بمؤسساتها لتوجيه الظاهرة الاجتماعية بالقيم الإنسانية المتناسبة مع وجود الإنسان وفطرته،

1) أبو نصر محمد الفرابي (المتوفى: 339 هـ)، آراء أهل المدينة الفاضلة ومضاداتها، المحقق علي بو محلم، الناشر: دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، الطبعة 1، تاريخ النشر 1995م، ص94.

2) عبد الرحمن بن بن خلدون، العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ضبط المتن ووضع الحواشي والفهارس: أ. خليل شحادة، مراجعة: د. سهيل زكار، الناشر: دار الفكر، بيروت، الطبعة: الأولى، 1401هـ - 1981م، فصل في العمران البشري لابد له من سياسة ينتظم بها أمره. ج1، ص377.

3) أحمد الخشاب، الضبط الاجتماعي أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة القاهرة الحديثة، مطبعة المعرفة، ط2، 1968م، ص12.

4) ميشيل فوكو، المراقبة والمعاقبة ولادة السجن، ترجمة علي مقلد، ومراجعة مطاع صفدي، مركز الانماء القومي، بيروت 1990م، ص157.

5) عرفت منظمة الصحة العالمية الصحة كونها: حالة من الرفاهية الكاملة جسديًا وعقليًا واجتماعيًا، ولا تقتصر فقط على غياب المرض أو العجز.

- La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité.

أنظر موقع منظمة الصحة العالمية: https://www.who.int/fr/about/frequently تمت الزيارة يوم: 15-10-2025.

فانطلقت على غرار ذلك بعض المحاولات المتعلقة بالضبط الاجتماعي[1]، متخذة النموذج المؤسساتي "كالمدرسة والسجن والمستشفى"[2] وسائل وأدوات "السيطرة الاجتماعية"[3] على انفلات السلوك الإنساني.

وهنا لا بد لنا من طرح السؤال التالي: ما هي صفات المواطن الصالح الذي نريد؟ كي يتأتى لنا إعادة انتاجه وصناعته في المجتمع. إزاء الجواب عن هذا السؤال، يحيلنا إلى تصورات مختلفة تنطلق من مرجعيات أشد اختلافا، منها:

أولا: اعتبار المواطن الصالح هو الذي يطبق القانون فلا يخالف أو ينتهك القاعدة القانونية. ثانيا: الموطن الصالح هو الذي يراعي سلطة المجتمع فلا يخرق القواعد الاجتماعية.

ثالثا: المواطن الصالح من يحافظ على القاعدة الدينية فلا يعصي الأوامر الإلهية.

---

1) لقد تحول مفهوم الضبط الاجتماعي من معناه العام الذي كان يراد به: "كل مظهر من مظاهر ممارسة المجتمع للسيطرة على سلوك الأفراد المنتمين إليه، وما يتخذه المجتمع من وسائل تكفل تكيف سلوك الناس تكيفا يتلاءم مع ما اصطلحت عليه الجماعة من قواعد وقوالب للتفكير والعمل" أنظر أحمد الخشاب، الضبط الاجتماعي، ص9-10. مرجع سابق. إلى معناه الخاص الذي اصبح يقصده علماء الاجتماع المعاصرون وهو: «مجموعة الوسائل والقواعد والتشريعات والأنظمة التي تشرف على الجوانب المختلفة للتنظيم والبناء الاجتماعي، بحيث لا يختلف قسم من أقسام البنية الاجتماعية عن أي قسم آخر، وبحيث يمكن تلافي اسباب الوهن أو عدم التنظيم أو الاضطراب في أي قطاع من القطاعات الاجتماعية بل وفي أي منظمة أو مؤسسة لها وظيفتها التخصصة" ولذلك هناك بعض العناصر التي تحدد الضبط الاجتماعي بالمفهوم الخاص أي الحديث: "1-فكرة التداخل الفعلي في النظم الاجتماعية، 2- إن هذا التداخل في النظم الاجتماعية يرتكز على وضع تخطيط أو تصميم اجتماعي هادف، 3- الضبط الاجتماعي يرتكز أساسا على القانون الاجتماعي، 4- إذا كان الضبط الاجتماعي هادفا فلا بد أن يضع في الاعتبار علاج وتعديل الانحرافات للحالات غير السوية في المنظمات الاجتماعية، 5- الهدف الأسمى للضبط لابد وأن يكون ضمان استقرار التنظيم الاجتماعي والاحتفاظ به في حالة سوية مع مراعاة دينامية النظام الاجتماعي وضرورة اضطراد تقدم المؤسسات والمنظمات لإشباع حاجات أفراد الجماعة، 6- وظيفة الضبط الاجتماعي الأساسية هي تحديد نطاق السلوك المقبول في المجتمع، 7- ينطوي الضبط الاجتماعي على عنصر التبرير العقلي كما أنه يتضمن في كثير من المواقف التصميم الغائي للتغيير والتطوير، 8- إن الدراسات التكاملية التتبعية والدينامية لعمليات الضبط والرقابة الاجتماعية تلقي الضوء على كثير من المظاهر والركائز الأساسية للتنظيم الاجتماعي، فليس هناك ثمة مجتمع يمارس نشاطاته بطريقة متوازنة واستقرارية دون وجود عوامل ضابطة محققة لهذا التنظيم وعاملة على دعمه وضمان فعاليته." ص15إلى24، من نفس المرجع السابق.

2) ذهب ميشيل فوكو إلى أن "المصح والمستشفى والسجن والمشغل (المصنع فيما بعد) والثكنة والمدرسة، هي مؤسسات بانوبتيكية لتمفصل الملفوظي والمرئي معا لإنتاج الانضباط حصريا بين جدران هذه المؤسسات، ولكن بثيا وإشعاعيا وامتداديا إلى سطوح ومفاصل وإرهاصات المجتمع، وكما يقول فوكو: (إن الرقابة الصحية هي متضامنة مع سلسلة كاملة من السيطرات الأخرى: العسكرية على الفارين، المالية على البضائع، الإدارية على العلاجات، والجرايات والمختفين، والمشفيات والأموات والتنكرات"، أنظر ميشيل فوكو، المراقبة والمعاقبة ولادة السجن، ص42. مرجع سابق.

3) أحمد الخشاب، الضبط الاجتماعي، ص42. مرجع سابق.

وقلما اجتمعت هذه المداخل لتشكل المواطن الصالح في المجتمع، إلا في بعض التداخلات التي تفرضها الخلفية نفسها التي ينطلق منها الفكر، وإنما كان الاعتماد في العصور الماضية على القاعدة الدينية ثم كان التعويل على القاعدة الاجتماعية بعدها، وانتهى الأمر في هذه العصور إلى الارتكاز على القاعدة القانونية، وأصبح "للضبط الاجتماعي الشكل القانوني والتنظيمي الذي يضمن تساوق القطاعات والعناصر المتصلة بعضها ببعض بروابط وظيفية في أي مؤسسة أو منظمة اجتماعية وفي كل المستويات"[1]، وقد سايرت العملية التربوية هذه المسيرة، باعتبارها تقوم "بمسألة الهيمنة على فعاليات –الطفل- وإمدادها بالتوجيه، فبالتوجيه والاستعمال المنظم تميل فعالياته نحو النتائج القيمة"[2]، وحرصت على انتاج مواطن صالح يراعي التصور السائد والمرجعية المهيمنة.

وإذا كانت المؤسسات التربوية من وسائل الضبط الاجتماعي باعتبارها آلية من الآليات التي من خلالها يضمن المجتمع امتثال الأفراد للجماعة، وبالتالي يمنع الفوضى ويحافظ على النظام، فإن التنشئة الاجتماعية تعتبر عملية تعليم وتعلم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكساب الفرد سلوكا ومعايير مناسبة لأداء أدوار اجتماعية معينة. وبالتالي التنشئة الاجتماع تعمل على تحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي. فما هي دور المؤسسات التربوية في اعادة الإدماج في الآلة الاجتماعية؟

ثالثا: دور المؤسسات التربوية في إعادة إنتاج البنية الاجتماعية

عند تناول دور المؤسسات التربوية في إعادة إنتاج البنية الاجتماعية، يصبح من الضروري البدء بتحديد موقع الدولة في هذا المسار، بوصفها الجهة التي تضطلع بإنشاء المؤسسات التعليمية، وإعداد مناهجها، وتكوين أطرها البيداغوجية، وتوفير الوسائل والأدوات الضرورية لعملها. كما يقع على عاتقها تهيئة المناخ التربوي الملائم الذي يُسهم في انتقال الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي مندمج داخل

1) أحمد الخشاب، الضبط الاجتماعي، ص18. مرجع سابق.
2) جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، ومراجعة محمد ناصر، وتصدير محمد حسين آل ياسين، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت لبنان، ط2، 1978م، ص56.

نسق مجتمعه. وبعد ذلك يبرز دور المدرّس بوصفه فاعلاً مركزياً في العملية التعليمية، إضافة إلى دور المؤسسة التربوية نفسها كآلية لإعادة إنتاج البنية الاجتماعية وإعادة تشكيلها.

أ-دور الدولة في التأسيس للوظيفة الاجتماعية

اضطلعت الدولة، تاريخياً، بوظيفة رسم الرؤى الاستراتيجية طويلة المدى للمنظومة التربوية، بما يشمل دراسة الجدوى، وصياغة البرامج القابلة للتنفيذ، وتوفير الشروط الموضوعية الضرورية لتحقيقها في أفضل الظروف. غير أن فعالية هذا الدور ترتبط بوجود إرادة سياسية حقيقية للإصلاح، تُتيح إعادة إنتاج بنية اجتماعية مندمجة وفاعلة داخل المجتمع ومؤسساته.

وعلى هذا الأساس "ترتكز سياسة الدولة في التربية الاجتماعية على تنظيم ارتقائي تكاملي، وفق تخطيط فوقي شامل، يساير التقدم الثقافي والنمو الاقتصادي، والنضج السياسي، والنهوض الاجتماعي، والوعي القومي"[1]، ويندرج ضمن هذا التصور بناء علاقات مؤسسية متينة بين أجهزة الدولة ومنظماتها المختلفة، واعتماد المتعلم محوراً للعملية التربوية. كما تستهدف التربية، في جوهرها، "تنمية ما يمكن أن نسميه قوة الإنشاء الاجتماعي، ونعني بذلك استنهاض الامكانيات والاستعدادات وتوجيه الجهود لجعل مجتمعنا مجتمعا متحركا ديناميات، متطورا في المجال الاجتماعي بما يلائم تطوره في النطاق الصناعي، فالتصنيع يستلزم أن يكون شرف العمل قوام المعايير الإنسانية"[2].

ومن مهام الدولة كذلك تلبية احتياجات المعلّم المهنية والمادية، وضمان تكوينه وتأطيره المستمر، ودعمه اجتماعياً وأسرياً، فضلاً عن توفير المناهج والأدوات البيداغوجية المناسبة، والارتقاء بالبنية التحتية التعليمية من حجرات دراسية وفضاءات تربوية أخرى.

وإذا تطرقنا إلى الدولة من منظور سوسيولوجي، نجدها بنية ونظاماً في آن واحد؛ فهي تحتل قمة الهرم البنيوي للمجتمع لما تمتلكه من سلطة وموارد مالية وإعلامية وقدرة على اتخاذ القرار. ويُفضي ذلك إلى التساؤل حول طبيعة أهدافها من ارتباطها بالمؤسسة التربوية، ولا سيما في ظل حضور طبقة مهيمنة اقتصادياً

1) أحمد الخشاب، الضبط الاجتماعي، ص260. مرجع سابق.
2) نفسه، ص260.

تتحكم في مراكز القرار وتحوّل رأس المال الاقتصادي إلى وسيلة للنفاذ إلى المؤسسات التعليمية العليا والتحكم في مخرجاتها، إلى جانب طبقة متوسطة تسعى إلى تحقيق مكانتها عبر رأس المال الثقافي والمعرفي.

وانطلاقاً من هذه المعطيات، يبدو النقاش حول إمكان تحقيق مساواة كاملة داخل العملية التربوية بمعزل عن إعادة إنتاج البنية الاجتماعية نقاشاً غير واقعي؛ إذ يُعد وجود البنية إحدى السمات التأسيسية للمجتمع. وتبقى الإشكالية المركزية متعلقة بمدى قدرة الدولة على الحفاظ على استقلاليتها وحيادها داخل الحقل التربوي، بحيث لا تُسهم في ترسيخ بنية اجتماعية على حساب أخرى، ولا تُعيد إنتاج علاقات القوة بشكل يُخل بمبدأ تكافؤ الفرص.

ب-دور المدرس في إعادة إنتاج البنية الإجتماعية

يُطلب من المدرّس، في كثير من الحالات، أن يتجاوز واقعه الاجتماعي أثناء أدائه لمهامه التربوية، وأن يستحضر نموذجاً مثالياً أو "مدينة فاضلة" يتوخى من خلالها تكوين جيل قادر على تخطي البنى الاجتماعية التقليدية. غير أنّ السائد عملياً هو أنّ المدرّس، بوصفه فاعلاً تربوياً مندمجاً في بنية اجتماعية معينة، يقوم –بشكل واعٍ أو غير واعٍ– بإعادة إنتاج تلك البنية داخل المؤسسة التعليمية. ويتجلى ذلك من خلال تبنّيه أنماط التصنيف السائدة في المجتمع، رغم اطلاعه على نظريات حديثة كنظرية الذكاءات المتعددة، ومقاربات الإدماج، وبيداغوجيا الكفاءات. إلا أنّ الممارسة الصفية تبقى مشدودة في كثير من الأحيان إلى آليات الفرز والتصنيف التي تُعيد إنتاج الفوارق بين "الأذكياء والضعفاء"، و"الإناث والذكور"، و"الأغنياء والفقراء"، و"الهادئين والحركيين"، وغيرها من الثنائيات التي تعكس البنى الاجتماعية القائمة.

وتسهم العملية التربوية، في هذا السياق، في خدمة مصالح الطبقات المهيمنة، من خلال مناهج دراسية تفرض من أعلى، ولا تراعي الاختلافات المجالية أو التفاوتات المعرفية والاجتماعية بين المتعلمين. ولذا تُعدّ هذه المناهج آلية لإعادة إنتاج البنية الاجتماعية وترسيخ اللامساواة الطبقية، فيصبح كل "فعل بيداغوجي هو عنف رمزي موضوعيا باعتباره فعل يفرض تعسفا ثقافيا من طرف سلطة تعسفية"[1]، وتبدو القيم والمعايير

(1 أنظر: Pierre BOURDIEU et J.-C. PASSERON, La reproduction: éléments d'une théorie du système d'enseignement, Paris, Les Editions de Minuit, 1970. P19.

الثقافية المُدرّسة كما لو كانت حقائق إنسانية عامة، بينما هي في جوهرها امتداد لهيمنة طبقية تجعل الفوارق الاجتماعية تبدو سمات طبيعية للأفراد، لأن سلطة الطبقة المهيمنة "تسمح بتمرير الإختلافات الاجتماعية على أنها سمات طبيعية للشخص"[1].

فعلى الرغم من أنّ الإجراءات التقويمية في ظاهرها تبدو محايدة وموحِّدة لقواعد التقييم بين المتعلمين، إلا أنها تخفي أشكالاً من التمييز الطبقي من خلال نتائجها التي تفرز الناجحين عن غير الناجحين، والمتميزين عن الآخرين. ويعود ذلك إلى أنّ المتعلمين المحرومين من رأس المال الثقافي في مرحلة التنشئة الأسرية – والمنتمين غالباً إلى طبقات اجتماعية دنيا– هم الأكثر عرضة للتحصيل الضعيف والنتائج المتدنية، مما يجعل التقويم وسيلة لإخفاء الصلة البنيوية بين النظام التعليمي والبنية الطبقية.

ومع ذلك، فإن هذا التصور ليس مطلقاً، إذ يمكن أن تتباين استجابات المتعلمين للمواقف التعليمية تبعاً لظروفهم النفسية وإرادتهم الفردية. فقد يتحول الانتماء إلى أسرة متعلمة إلى عامل دافع نحو التحصيل، أو إلى عنصر اتكالية وإحباط. كما يمكن لظروف اجتماعية متواضعة أن تشكل حافزاً قوياً للارتقاء، أو، على العكس، أن تُعمّق الشعور بالعجز والتأخر. وبذلك تمثل "المقاومة الفردية" عاملاً محورياً في تحديد مآلات التعلم، إذ تمنح المتعلم إمكانية تجاوز حدود طبقته الاجتماعية والسعي نحو مكانة أرقى.

وبناءً عليه، تتجاوز مهمة المدرّس حدود نقل المعرفة إلى أدوار أعمق تشمل التربية والتنشئة والإدماج الاجتماعي. فالمربي مطالب بأن يحمل همّ المجتمع، لا أن يكتفي بإعادة إنتاج بنيته كما هي، بل أن يسهم في تطويرها وتهيئتها للاستجابة للتحولات والتحديات الجديدة. ويقتضي ذلك تأسيس العملية التربوية على اختيار محكم "للقيم الثقافية والنماذج السلوكية وأنواع المعرفة الإنسانية والخبرات العملية والضوابط الاجتماعية الموجهة، والتي تحدد المسيرة العملية نحو تحقيق أكبر درجة ممكنة بلوغها في الارتقاء الفردي

1) أنظر: Pierre BOURDIEU, Esquisse d'une théorie de la pratique Précédé de trois Etudes D'ethnologie Kabyle, Paris; Librairie Droz, 1972, P 18.

والجماعي"[1]، حتى يتأتى له القيام بعدة تغييرات في البناء الاجتماعي، وتنمية القيادات الاجتماعية الممتلئة بالتفكير والتحليل والنقد والبناء.

ويُعدّ من أولويات الفاعل التربوي تعزيز قيم العمل الجماعي، وتحفيز النشء على "فضيلة الجهود التعاونية والتساندية والتكافلية، عن طريق العمل المشترك، والجهد الجماعي"[2]، لما لها من دور جوهري في ربط المصالح الفردية بالجماعية، والحد من النزعات الأنانية والفردانية التي تقوض الجهود المشتركة. كما لا تقتصر مهامه على تقديم المعرفة، بل تشمل كذلك تيسير إدماج المتعلم في محيطه الاجتماعي، مع مراعاة الفوارق الطبقية والثقافية، وتنوع القدرات والذكاءات، والحاجة إلى التعاون بين الشركاء التربويين والأقران. ومن ثمّ تغدو عملية التنشئة الاجتماعية جزءاً لا يتجزأ من التنشئة التربوية، وعلى ذلك لابد من الوصل بين "مفهوم التنشئة الاجتماعية والتنشئة التربوية التي تتطلب من المدرسة الوعي بجميع المؤثرات التي تدخل في هذه العملية وتكون عناصرها الأساسية"[3].

إلا أن هناك عدة اكراهات تعيق انتاج بنية متساوية متعادلة، وتكرس إنتاج البنية القديمة.

ج-المدرسة وإعادة إنتاج البنية الاجتماعية، بير بورديو أنموذجا:

1-المدرسة والتنشئة الاجتماعية

إذا اعتبرنا المؤسسة التربوية مؤسسة اجتماعية تقوم بالتنشئة الاجتماعية، وتتمم ما بدأته الأسرة من توجيه وتطويع وتقويم وإدماج، فإنها "حريصة على انفرادها بالعملية التربوية التي تعتبر من أهم وسائل الضبط والتوجيه والتشكيل الاجتماعي للفرد"[4]، فكانت المدرسة بعد الوظيفة التربوية التي أسندت لها، بل انفردت بها، جوهر العلاقة وحلقة الوصل بين المؤسسات الأخرى التي تساهم في التنشئة الاجتماعية، "عن طريق إقامة مجالس الآباء والأبناء والمعلمين حتى تتم وتتكامل وسائل الضبط الاجتماعي"[5].

1) أحمد الخشاب، الضبط الاجتماعي، ص368. مرجع سابق.
2) أحمد الخشاب، الضبط الاجتماعي، ص261. مرجع سابق.
3) أحمد الخشاب، الضبط الاجتماعي، ص374. مرجع سابق.
4) نفسه، ص 362
5) أحمد الخشاب، الضبط الاجتماعي، ص363. مرجع سابق.

ولتحقيق الغايات المرجوة من المدرسة تتدخل الدولة في تحديد المضامين التربوية وطرق التدريس، واضعة الهدف التربوي على المدى البعيد، مع الوعي بتكامل المدرسة مع المؤسسات الأخرى التي تساهم في التنشئة، والتي تساهم في متابعة و"إكمال عمل المدرسة ضمن نطاق الوسائط التربوية الموجهة لسلوك الفرد والمطورة لشخصيته، وذلك بهدف تحقيق الارتقاء الاجتماعي المتكامل"[1]، فالوظيفة الأساسية للمؤسسة التربوية تكمن في توجيه الفكر وتكوين الشخصية فضلا عن نقل الخبرات والتجارب والمعارف، لذلك كانت المضامين تتجه نحو تشكيل المجتمع الصناعي أو الفلاحي أو التجاري... باتخاذ مضامين تنمي الجوانب التي تروم الدولة الاعتماد عليها وتوجيهها، كما اعتمدت في مجال طرق التدريس منهجية الأهداف أو مسلك الإدماج أو عملية التلقين والتكرار أو الكفاية، أو منهج التحليل والنقد، معتمدة تارة اللغة الأصلية لغة الولادة، وتارة التمست لغة الآخر المتفوق اقتصاديا وسياسيا، لتقتفي اثره في التقدم والتفوق بل تقتدي به في بعض أساليب التدريس، لعلها تتمكن من تجاوز الأزمة التي وصلت ربما لكل القطاعات، ولإعادة تشكيل الإنسان حسب النموذج والمثال الكامل.

وعموما فإن المدرسة لها نفس صفات المجتمع فهي أشبه ما تكون بالمجتمع، إلا أن المدرسة مجتمع مصغر في مقابل المجتمع الكبير، ولذلك فإنها "بوثقة انصهار للتفاعلات الاجتماعية بين سلوك الطلاب، وهي أقرب ما تكون إلى وعاء التجارب التي تهدف إلى ضبط هذا السلوك والارتقاء بمستوى التفاعل الاجتماعي والتعامل الجماعي داخل وخارج البيئة المدرسية المحلية"[2]، إنها بهذا الاعتبار وسط لإذابة كل الفوارق الاجتماعية من الطبقية والمستويات الأسرية والفكرية أو حتى جماعات الرفاق والأنداد، لإعادة انتاج مستويات أخرى على غرار ما كان من جهد للطلاب والمتعلمين في التحصيل والإدماج والتنشئة، واكتساب مهارات حرفية وفنية. فكلما مارس المتعلم العملية التربوية كلما ارتقى في سلم البنية الاجتماعية وحصل على الدور الذي يناسب مكانته المعرفية والعلمية وكفاءته وخبرته الوظيفية.

فهل هذا يوافق رأي بيير بورديو من خلال مصنفاته في هذا المجال؟

1) أحمد الخشاب، الضبط الاجتماعي، ص 363. مرجع سابق.
2) نفسه، ص364.

2-بيير بورديو وإعادة إنتاج البنية الاجتماعية من خلال المدارس

لا شك أن إعادة إنتاج البنية الاجتماعية في المدارس والمؤسسات التربوية تظهر من الوهلة الأولى في نظام التنقيط ودراجات التحصيل، بعدما برزت بصورة واضحة في الفصل بين المدارس العمومية والمدارس الخصوصية، والتي يتم فيها التمييز باعتبار الفوارق والطبقات الاجتماعية والانتماء للأوساط الراقية، إلا أن بيير بورديو يتحدث عن ثلاث استراتيجيات طبقية مختلفة، تساهم في رصد وتحديد الأهداف الأساسية للمدرسة ابتداء، وتعتمد كلها على التعليم والتربية كمنتج للثقافة وللبنية الاجتماعية والاقتصادية.

وعلى هذا الأساس كانت المناهج الدراسية التقليدية مليئة بالمحتوى الإنساني، من غير أن يأخذوا بعين الاعتبار "المتطلبات المهنية لعالم الشغل وامتيازات الطلاب ذوي المستوى الثقافي الأعلى، وخاصة المستوى اللغوي"[1]، فهذه الطبقة تمثل الطبقة التقليدية الضعيفة المكانة، يسعون من خلال التعليم والتربية للحفاظ على الأخلاق والقيم، وكل المعايير الثقافية التي تمس جوهر الإنسان، وفي كثير من الأحيان تكون معارضة للمؤسسات التعليمية، غير آبهة بتعلق الثقافة بالمناصب الاقتصادية والمكانة الاجتماعية.

بيد أن الطبقة المتوسطة تستثمر في الثقافة بهدف تحسين مستواها الاجتماعي، فإلى جانب توريثها ثقافة قريبة من المدرسة والجامعة لأبنائها، تحاول الحفاظ على مكانتها الاجتماعية بالحفاظ على مستواها الثقافي، فتقوم "بتوجيه الدراسات مهنيا على حساب الدراسات الإنسانية التقليدية"[2]. بينما تسعى الطبقة الحاكمة في المجال الاقتصادي إلى "تحويل جزء من رأس مالها إلى رأس مال ثقافي والحصول على شهادات أكاديمية مرموقة، تساعدها في الحفاظ على مكانتها ومنحها مكانة"[3]، فتربط الطبقة الاقتصادية المسيطرة تبعا لذلك الدراسات الجامعة بالمجال الاقتصادي، لتهيمن على المدارس العليا وتشجع فكرة التفاوت والتباين

---

1) أنظر:
Pierre BOURDIEU et J.-C. PASSERON, Les Héritiers, Edition Minuit, 1973.P38
2) يوسف أوقسوا، المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي: قراءة في بعض نظريات بيير بورديو، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، المركز العربي الديمقراطي، برلين ألمانيا، العدد الثالث والثلاثون، أيلول سبتمبر 1924م، المجلد 8، ص271.
3) نفسه.

في كل شيء، فتصنع بنية مشابهة للبنية السابقة، لنسقط مرة أخرى في إشكالية إعادة إنتاج البنية الاجتماعية.

-إضافة إلى ذلك- يعزو بيير بورديو إعادة إنتاج البنية الاجتماعية إلى وجود صنفين من البنية تتيح كل واحدة منهما تكريس إعادتها.

أولا: هناك أسلوب حياة خاص بكل شخص ونظام ذهني متعلق بالوسط والمستوى الاجتماعي، يتيح وبدون وعي الاستعداد للفعل والتصرف فيؤثر في نسج التصرفات اليومية، فهو يحدد الرؤية للوجود ويشكل التصور عن الحياة والعالم خلال التنشئة الاجتماعية.

وثانيا: هناك بنية اجتماعية ملحوظة وظاهرة تعكس الانقسامات الموضوعية في مختلف الطبقات كالفئة العمرية والجنس والطبقات الاجتماعية ومستويات التحصيل، إلى جانب القدرات الذهنية والفكرية التي بسببها تنضاف مستويات التقييم ودرجات التحصيل، والشواهد والديبلومات. فهي مفروضة وليست لنا القدرة على مخالفتها باعتبارها حالة اجتماعية نشيطة.

وعلى ذلك خلص الفيلسوف الفرنسي بيير بورديو أن "في العالم الاجتماعي نفسه هناك بنيات موضوعية مستقلة عن وعي وإرادة الفاعلين، وهي بنيات قادرة على توجيه أو تقييد ممارستهم وتمثلاتهم، أعني أن هناك نشأة اجتماعية لأنماط الإدراك والفكر والفعل، التي تشكل ما أسميه الهابتوس من جهة، وهناك بنيات اجتماعية خاصة ما أسميه الحقل"[1].

فالأول يعتمد على الإرث الماضي الذي يتجلى من خلال اللاوعي ليحدد ميولات الفرد وممارساته، وهو كما "يمنح الممارسات استقلاليتها النسبية مقارنة بالمحددات الخارجية للحاضر المباشر، فهذه الاستقلالية هي استقلالية الفعل الماضي الذي ينتج تاريخا من التاريخ يعمل كرأس مال متراكم، وبالتالي فهو يضمن ديمومة التغير الذي يجعل الفرد فاعلا كعالم داخل العالم"[2]، في حين يعتبر "الحقل" المجال الثاني للتنافس

1) أنظر:
Pierre BOURDIEU, Espace Social Et Pouvoir Symbolique, Dans Choses dites ; Paris, Minuit, 1987, P162.

2) أنظر:

والاستعراض، ذلك أن المتميز يتقدم دائما ويحتل المراتب الأولى عكس الفرد الكسول الذي لا يجد ما يتكئ عليه ويقويه، وعلى هذا فهو "حقل للقِوى التي تفرض ضرورتها على الفاعلين الذين دخلوه، وكحقل للصراعات التي يواجه فيها الفاعلون بعضهم بعضا"[1].

ووفقا لهذه الأطروحة فإن الزمن الأول في التنشئة الاجتماعية (الأسرة) يمكن أن يؤثر بشكل كبير في الترتيب والبنية، بحيث يعتبر آلية ووسيلة لتحديد الممارسات الاجتماعية التي تعمل عليها المدرسة بشكل انتقائي، فمعظم الاختلافات في المسارات والمستويات التعليمية وحتى في درجات التحصيل، راجع إلى التنشئة خلال الأصل الاجتماعي، إلا أن من مميزات ما أسماه بيير بورديو "الهابيتوس" أنه يضمن تعديل تطلعات الجميع بالرغبة الموجودة في كل فرد للتفوق والصدارة، فهو يعمل على تحفيز الهيمنة والنظام الاجتماعي بالآمال التي يسعى إليها الفاعلون لأجل تحصيلها، والمتعة التي يشعرون بها عند انجازها. وعلى ذلك فإن إمكانية تغيير البنية الاجتماعية إلى بنية أخرى ممكنة وغير مستحيلة، بحيث يمكن أن يتغير فيه المتعلم إذا تحققت الإرادة من صفة كسول أو ضعيف إلى مجتهد وقوي...

فارتباط المؤسسات التربوية بصناعة بنية اجتماعية ليست مشكلة، ولا يمكن تجاوزها ولا نقدها أو الاتيان بغيرها، ولكن الإشكال حاصل في إعادة انتاج البنية الاجتماعية السابقة، والتخطيط لذلك من طرف الطبقة المهيمنة للحفاظ على المكتسبات في تحصيل الدور والمكانة. فجدوى البحث عند بيير بورديو هو الإيمان بإعادة إنتاج البنية الاجتماعية بشكل تشاؤمي وغير واقعي، لأن المدرسة مكان للتنافس والاجتهاد الخاصة بالفرد والجماعة، المتميزة بالمقاومة لكل أشكال القوة، ما يجعل الساحة الاجتماعية متغيرة غير ثابتة البنية سياسيا وعلميا واقتصاديا...

رابعا: مؤسسات التنشئة ودورها في دعم مشروع الدولة التنموية

تُعدّ مؤسسات التنشئة الاجتماعية إحدى الركائز الأساسية في بناء المجتمعات الحديثة وصياغة مسارات تطورها، حيث تمارس وظيفة مركزية في تشكيل القيم والاتجاهات والمهارات التي يتطلبها

P94. Pierre BOURDIEU, Le Sens pratique, Paris, Minuit, 1980,
1 :أنظر (Pierre BOURDIEU, Raison pratique, Sur la théorie de l'action, Paris, Gallimard, 1994. P55

الاندماج الفعّال داخل البنية الاجتماعية. وتكتسب هذه المؤسسات أهمية مضاعفة في السياقات التنموية[1]، إذ يُراهن عليها في إعداد مواطن قادر على المساهمة في مشروع الدولة التنموية، بما يحمله من رؤى تحديثية وآفاق استراتيجية تهدف إلى تحسين مؤشرات التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية.

أ-الدولة التنموية وتوحيد أدوار مؤسسات التنشئة

تنطلق الدولة التنموية من تصور يجعل "الناس هم الثروة الحقيقية للأمم"[2]، فيكون بذلك رأس المال البشري محوراً للعملية التنموية، بحيث تتحول مؤسسات التنشئة -وفي مقدمتها الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والمجتمع المدني- إلى أدوات فعّالة لإنتاج مواطن مؤهّل، منفتح، وقادر على التفاعل الإيجابي مع أهداف التقدم. فالأسرة تُعدّ الحاضنة الأولى للقيم والمهارات الأولية، وتؤسس للانضباط الأخلاقي والاجتماعي الذي يُشكل قاعدة ضرورية لأي مشروع تنموي. أما المدرسة، فتمثل فضاءً مركزياً للانتقال من التنشئة الأولية إلى التنشئة المؤسسية، من خلال ما توفّره من معارف ومهارات وبيداغوجيات ترسّخ مبادئ المواطنة، والالتزام بالقانون، والقدرة على الابتكار والمبادرة.

وتُسهم وسائل الإعلام في دعم المشروع التنموي من خلال صناعة الوعي الجماعي، وتوجيه الرأي العام نحو قيم الإنتاجية، والتعددية، والانفتاح، والتحديث، فضلاً عن مكافحة الخطابات التي تُعيق التنمية، مثل التعصب والانغلاق والتفكير اللاعقلاني. ويتكامل هذا الدور مع أسهَم المجتمع المدني الذي يقوم بوظائف التعبئة الاجتماعية والتوعية والمرافعة، ويعمل على نقل الفاعلية من مستوى التنشئة إلى مستوى المشاركة المجتمعية.

1) لم تعد التنمية ترتبط فقط بالجانب الاقتصادي، وإنما أصبح يقصد بها "التغيرات الهيكلية التي تحدث في المجتمع بأبعاده المختلفة من اقتصادية وسياسية واجتماعية وفكرية وتنظيمية، من أجل توفير الحياة الكريمة لجميع أفراد المجتمع، في حين يعنى بالنمو الاقتصادي زيادة معدل نمو الدخل القومي الفردي الحقيقي عبر الزمن"، أنظر: الحبيب فايز ابراهيم، مبادئ الاقتصاد الكلي، العبيكان للنشر، ط4، الرياض 1421هـ، ص479-480.

2) زهير لخيار، سؤال التنمية في الوطن العربي مدخل عملية ورؤى نقدية، تحرير هشام المكي، مركز نماء للبحوث والدراسات، تساؤلات 3، ط1، بيروت 2014م، ص72.

ومن منظور سوسيولوجي، فإن نجاح الدولة في مشروعها التنموي يظل رهيناً بقدرتها على توحيد هذه المؤسسات حول رؤية مشتركة، تقوم على مواءمة قيم التنشئة مع أهداف التنمية[1]، وضمان اتساقها وعدم تناقضها. فكل خلل في منظومة التنشئة -سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة أو الإعلام- يؤدي إلى إنتاج مواطن غير قادر على الاندماج في متطلبات النمو الاقتصادي والاجتماعي، أو غير مؤهل للمساهمة في تحديث الدولة ومواجهة تحدياتها.

وتبرز أهمية هذا التكامل حين يصبح المواطن ذاته فاعلاً تنموياً، لا مجرد متلقٍّ لسياسات الدولة. فمن خلال تعزيز قيم العمل، والمسؤولية، واحترام القانون، والمبادرة، والقدرة على التغيير، تتحول مؤسسات التنشئة إلى بنية تحتية رمزية وثقافية تدعم المشروع التنموي وتضمن استدامته. كما أنّ بناء تنشئة قائمة على العدالة الاجتماعية يضمن توزيع الفرص على نحو متكافئ، ويحد من آثار الفوارق الطبقية التي تُضعف رأس المال البشري وتشكل عائقاً أمام التنمية.

ب- دور مؤسسات التنشئة في الإجابة عن الأسئلة التنموية

تُعدّ مؤسسات التنشئة الاجتماعية الركيزة الأساسية لأي مشروع تنموي، إذ تضطلع بوظائف جوهرية تتمثل في التربية، ونقل المعرفة، وتيسير الاندماج الاجتماعي، وتكييف الأفراد مع متطلبات المجتمع الحديثة. ومن خلال التكامل بين هذه المؤسسات -الأسرة، المدرسة، الإعلام، والمجتمع المدني- تتهيأ البيئة التي تُتيح للدولة مواجهة التحديات التي تعترض مسارها التنموي والإجابة عن الإشكالات الكبرى التي تؤرقها. ولعلّ من أبرز الأمثلة التي تُجسد هذا الترابط العلاقة القائمة بين مستوى التعليم والدور الوظيفي والمكانة الاجتماعية؛ فالمناهج والمقررات الدراسية داخل المؤسسة التربوية تُبنى على افتراض توفر حدّ أدنى من الكفايات الأولية التي يفترض أن يغرسها محيط الطفل الأسري، مثل رصيد لغوي محدد، ومفاهيم أولية، وخلفيات معرفية وقيمية، وطرائق تفكير، وقدرات وجدانية، وكفاءات عملية وتجريبية تمكّنه من الاندماج في التعلم المؤسسي.

1) يتحدث شاكر ابراهيم عن التنمية كونها "تنطوي في أبلغ صورها على إحداث نوع من التغيير في المجتمع الذي تتوجه إليه، وبالطبع فهذا التغيير من الممكن أن يكون ماديا يسعى إلى رفع المستوى الاقتصادي والتكنولوجي لذات المجتمع، وقد يكون معنويا يستهدف تغيير اتجاهات الناس وتقاليدهم وميولهم"، أنظر: شاكر ابراهيم، الإعلام والتنمية، المنشأة الشعبية، طرابلس، ط2، 1980م، ص133.

وعندما تعجز الأسرة عن تزويد المتعلم بهذه المتطلبات الأساسية، تصبح المدرسة أمام خيارين أحلاهما مرّ: إما الإبقاء على المستوى التعليمي المرتفع، وهو ما سيؤدي إلى تعثر شريحة واسعة من المتعلمين وفشلهم في مواكبة مضمون المناهج، أو اللجوء إلى تخفيض مستوى هذه المناهج لتتلاءم مع معطيات الجيل الجديد. وغالباً ما يُعتمد الخيار الثاني، مما يؤدي إلى انحدار تدريجي في المستوى التعليمي عبر الأجيال، بحيث يواصل المتعلمون نجاحهم الشكلي في مختلف المستويات، لكن بمهارات ومعارف أدنى مقارنة بالأجيال السابقة. وينعكس هذا المسار لاحقاً على سوق العمل والمؤسسات الحكومية والخاصة، حيث يشغل هؤلاء الخريجون مواقع مهمة في أجهزة الدولة والإدارات والمؤسسات السيادية، دون امتلاك الكفاءة اللازمة لتقديم حلول فعّالة للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

ويمكن ضرب مثال توضيحي من داخل هذا النموذج: فإذا افترضت المناهج الدراسية أنّ المتعلم يمتلك رصيداً لغوياً يُقدّر بنحو مئتي ألف كلمة، في حين تعجز الأسرة عن توفير هذا المستوى، فإن المؤسسة التعليمية تضطر إلى تخفيض سقفها المعرفي. ومع تكرار هذا الوضع، يشهد النظام التعليمي تراجعاً تراكمياً يؤدي في النهاية إلى تخريج جيل يتولى مراكز البحث واتخاذ القرار، لكنه يفتقر إلى الأدوات المفاهيمية والمعرفية التي تمكّنه من صياغة قرارات رشيدة، مما ينتج عنه سياسات ضعيفة، وحلول غير ناجعة، وإخفاقات متتالية في مواجهة التحديات التنموية.

وعليه، فإن مشروع الدولة التنموية لا يمكن أن يتحقق من خلال السياسات الاقتصادية والإصلاحات الإدارية فقط، بل يتطلب هندسة اجتماعية ثقافية عميقة، يكون محورها مؤسسات التنشئة القادرة على إنتاج مواطن واعٍ، منتج، ومسؤول، يسهم بفاعلية في تحقيق النهضة والتنمية المستدامة "بالمشاركة في التفكير والبرمجة والتنفيذ لكل المشاريع التنموية التي تهمه"[1].

1) زهير لخيار، سؤال التنمية في الوطن العربي مدخل عملية ورؤى نقدية، تحرير هشام المكي، مركز نماء للبحوث والدراسات، تساؤلات 3، ط1، بيروت 2014م، ص81.

خامسا: خاتمة

تسعى هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة الجدلية بين المؤسسات التربوية والبنية الاجتماعية، وكيف تُسهِم المدرسة، باعتبارها مؤسسة مركزية داخل منظومة التنشئة، في إعادة إنتاج البنية الاجتماعية أو في إحداث حراك اجتماعي يتيح إمكانية التجديد والتغيير. وتنطلق الإشكالية من سؤال جوهري :**إلى أي حدّ يمكن للمؤسسات التعليمية أن تدعم مشروع الدولة في تكوين بنية اجتماعية منسجمة وفاعلة، أو على العكس، أن تُعيد إنتاج البنى الطبقية والتراتبية القديمة؟**

يُظهر تحليل المقدمات النظرية لعلم الاجتماع أنّ الإنسان كائن اجتماعي بامتياز، تتفاعل داخله الطبيعة البيولوجية مع المعاني والقيم والتصورات التي تنتجها الجماعة. فالمجتمع بنية ونظام وثقافة في آن واحد؛ بنية لأنها تُنتج تراتبية طبقية وأدواراً اجتماعية متمايزة، ونظام لأنها تخضع لمنطق التفاعل المنظم والإنتاج وإعادة الإنتاج، وثقافة لأنها تحدد منظومة القيم والرموز والمعايير التي تمنح الذات معانيها وتوجّه اختياراتها. وفي هذا السياق، تتحدد وظيفة المؤسسة التربوية بوصفها قناة رئيسة لنقل الثقافة وتشكيل الشخصية الاجتماعية وتأهيل الفرد لتحمّل أدواره داخل المجتمع.

وانطلاقاً من نظرية الضبط الاجتماعي، تسعى الدولة -عبر المدرسة والسجن والمؤسسة الصحية- إلى تشكيل مواطن صالح، ليس بالخضوع للعقاب، بل بالاندماج في شبكة من القواعد والقيم التي تضبط السلوك وتعيد إنتاج النظام الاجتماعي. ويُطرح هنا سؤال المواطنة: أيّ نموذج للمواطن الصالح تريده الدولة؟ هل هو الخاضع للقانون، أم المستجيب للقيم الاجتماعية، أم الممتثل للأوامر الدينية؟ وتظهر القراءة السوسيولوجية أنّ الدولة الحديثة تميل إلى جعل المدرسة أداة مركزية للضبط، عبر بثّ القيم، وتنظيم السلوك، وتدعيم الامتثال الاجتماعي بما يخدم استقرار النظام.

غير أنّ دور المؤسسات التربوية لا يتوقف عند حدود الضبط، بل يتجاوزه إلى ما يسميه بورديو «إعادة إنتاج البنية الاجتماعية». فالمدرسة، رغم خطاب المساواة، تعيد -بوعي أو بغير وعي- إنتاج الامتيازات الطبقية، من خلال المناهج التي تعكس ثقافة الطبقة المهيمنة، والتقويم الذي يُظهر الفوارق كما لو كانت قدرات طبيعية. فالمتعلم القادم من أسرة تمتلك رأس مال ثقافي مرتفعاً يجد نفسه منسجماً مع اللغة

المدرسية، بينما يعاني المتعلم القادم من طبقات ضعيفة من فجوة ثقافية تمنع تحقيق التكافؤ. وهكذا يصبح النجاح المدرسي نتيجة للتمييز الرمزي أكثر مما هو نتيجة لمهارات فردية، مما يرسّخ البنية الاجتماعية القديمة ويمدد عمرها داخل المدرسة.

ومع ذلك، يظهر في التحليل أنّ المدرسة ليست قدراً حتمياً لإعادة الإنتاج فقط، بل فضاءً للصراع والتنافس والانزياح عن البنى القائمة؛ فالمتعلم قادر على تجاوز طبقته عبر المقاومة الفردية، وبناء مسارات تعلم جديدة، وتغيير موقعه داخل الحقل الاجتماعي. وهذا ما يجعل فعل التربية مجالاً مفتوحاً للتجديد، شرط توفر إرادة المربي ورؤية الدولة.

وفي ضوء مشروع الدولة التنموية، تتضح المكانة المحورية لمؤسسات التنشئة: الأسرة، المدرسة، الإعلام، والمجتمع المدني. فالدولة التي تراهن على التنمية لا تُنجح مشروعها من خلال الخطط الاقتصادية وحدها، بل عبر تشكيل بنية ثقافية -قِيَمية ومعرفية - قادرة على إنتاج رأس مال بشري مؤهّل. وتغدو الأسرة الحلقة الأولى التي تضع الأسس اللغوية والقيمية للطفل، بينما تستكمل المدرسة تشكيل الكفايات المعرفية والمهارات السلوكية اللازمة للاندماج في سوق الشغل والمشاركة المجتمعية. ويسهم الإعلام والمجتمع المدني في توجيه الوعي، وتدعيم قيم العمل والمبادرة والانفتاح.

غير أنّ التنشئة -في ظل غياب التوازن بين الأسرة والمدرسة- قد تُنتج نتائج معاكسة. فإذا كانت المناهج التعليمية تُفترض لفئة تمتلك رصيداً لغوياً واسعاً وقدرات معرفية أولية، فإن عجز الأسرة عن تزويد أبنائها بهذه المتطلبات يدفع المدرسة إلى تخفيض المستوى، بما يؤدي إلى تراجع الجودة عبر الأجيال، ويخلق جيلاً يشغل مناصب حساسة دون امتلاك الكفاءة اللازمة، فتتولد سياسات ضعيفة، وقرارات غير منتجة، وتتعثر التنمية. وهكذا يتحول الخلل في التنشئة إلى خلل في الحوكمة، ويتحول نقص رأس المال الثقافي إلى نقص في رأس المال التنموي.

وتخلص الدراسة إلى أنّ **مشروع الدولة التنموية لا يمكن بناؤه دون إصلاح عميق في منظومة التنشئة، يقوم على ما يلي:**

توحيد جهود الأسرة والمدرسة والإعلام والمجتمع المدني حول رؤية وطنية مشتركة.

1-رفع جودة التعليم وربط المناهج بحاجات المجتمع وسوق الشغل.

2-تعزيز العدالة الاجتماعية في فرص التعلم والحدّ من آثار الفوارق الطبقية.

3-تأهيل المربي ليكون فاعلاً قادراً على التطوير بدل إعادة الإنتاج.

4-إنتاج مواطن نقدي ومنتج ومسؤول، قادر على الإبداع لا الاستهلاك.

وبذلك تتجلى المدرسة باعتبارها ليست مجرد مؤسسة لنقل المعارف، بل أداة استراتيجية في بناء المجتمع وإعادة تشكيله، وشرطاً مركزياً لنجاح الدولة في مسارها التنموي.

لائحة المصادر والمراجع:

1. أبو نصر محمد الفرابي (المتوفى: 339 هـ)، آراء أهل المدينة الفاضلة ومضاداتها، المحقق علي بو ملحم، الناشر: دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، الطبعةَ 1، تاريخ النشر 1995م.
2. أحمد الخشاب، الضبط الاجتماعي أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة القاهرة الحديثة، مطبعة المعرفة، ط2، 1968م.
3. جاسم سلطان، علم الاجتماع (مذكرات شخصية)، طبعة خاصة، سلسلة كتب الدكتور جاسم سلطان رقم 8.
4. جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، ومراجعة محمد ناصر، وتصدير محمد حسين آل ياسين، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت لبنان، ط2، 1978م.
5. عبد الرحمن بن خلدون، [العِبَر] وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ضبط المتن ووضع الحواشي والفهارس: أ. خليل شحادة، مراجعة: د. سهيل زكار، الناشر: دار الفكر، بيروت، الطبعة: الأولى، 1401 هـ -1981م.
6. محمد أيوب شحيمي، دور علم النفس في الحياة المدرسية، دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، 1994.
7. مراد زعيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، ط1، 2002.
8. ميشيل فوكو، المراقبة والمعاقبة ولادة السجن، ترجمة علي مقلد، ومراجعة مطاع صفدي، مركز الانماء القومي، بيروت 1990م.
9. الحبيب فايز ابراهيم، مبادئ الاقتصاد الكلي، العبيكان للنشر، ط4، الرياض 1421هـ.
10. شاكر ابراهيم، الإعلام والتنمية، المنشأة الشعبية، طرابلس، ط2، 1980م.
11. زهير لخيار، سؤال التنمية في الوطن العربي مدخل عملية ورؤى نقدية، تحرير هشام المكي، مركز نماء للبحوث والدراسات، تساؤلات 3، ط1، بيروت 2014م.
12. ابراهيم ناصر اسس التربية، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط5، 2000م.
13. يوسف أوقسوا، المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي: قراءة في بعض نظريات بيير بورديو، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، المركز العربي الديمقراطي، برلين ألمانيا، العدد الثالث والثلاثون، أيلول سبتمبر 1924م، المجلد 8.

لائحة المراجع الأجنبية:

1-Pierre BOURDIEU, Espace Social Et Pouvoir Symbolique, Dans Choses dites ; Paris, Minuit, 1987.

2-Pierre BOURDIEU et J.-C. PASSERON, Les Héritiers, Edition Minuit, 1973.

3-P94. Pierre BOURDIEU, Le Sens pratique, Paris, Minuit, 1980,

4-Pierre BOURDIEU., Esquisse d'une théorie de la pratique Précédé de trois Etudes D'ethnologie Kabyle, Paris ; Librairie Droz, 1972.

5-Pierre BOURDIEU, Raison pratique, Sur la théorie de l'action, Paris, Gallimard, 1994.

6-Pierre BOURDIEU et J.-C. PASSERON, La reproduction éléments d'une théorie du système d'enseignement, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

لائحة المواقع الإلكترونية:

1- موقع منظمة الصحة العالمية:
https://www.who.int/fr/about/frequently.2025-10-15 تمت الزيارة يوم:
2- رحاب القرني، الوظائف التجديدية للمدرسة، من خلال الموقع الإلكتروني:
Http\ boughadimtr.wordpress.com,24/04/2012

مركز دراسات المعرفة والحضارة
Center of Knowledge and Civilization Studies

maarifa-center.com

maarifa2011@ gmail.com

facebook.com/almaarifa.centre

جميع الحقوق محفوظة © 2026

All rights reserved © 2026

لجنة الإعلام والتواصل