من فلسفة التربية إلى سوسيولوجيا التربية

☜ وئام احدران[1]

مقدمة

في ظل تعدد الحقول المعرفية، والاتجاهات التي عالجت اشكالية التربية، حاولت في هذه المساهمة الاقتصار فقط على البعد الفلسفي الذي يتضمن توضيح المعاني التي تقوم عليها التغيرات التربوية، وتعرض الفرضيات الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية، وتنمي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الانساني. وبتعبير آخر، الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي، وما يحيط به وما يؤدي إليه. إلى جانب البعد السوسيولوجي الذي تناول موضوع التربية كواقعة اجتماعية، مفادها تحويل النظريات والقوانين السوسيولوجية على الواقع التربوي والتعليمي، من خلال دراسة وتحليل النماذج التربوية والطرق والتقنيات والأساليب التربوية، والقضايا والمشكلات أو الإشكاليات التي تتكون داخل المؤسسات التعليمية النظامية واللانظامية. وتتم هذه الدراسة السوسيولوجية من خلال عملية تحليل تفاعل العناصر التربوية والتعليمية داخل نسقها الاجتماعي؛ وفي إطار نظرية شمولية، تدرك مختلف العلاقات القائمة في عملية التفاعل بين مكونات البنية أو النسق التي توجد ضمنه الظاهرة التربوية.

أولا: فلسفة التربية

سأركز في هذا المحور على الطروحات المعاصرة للتربية، مع العودة بين الفينة والأخرى للتراث الإنساني بشكل عام، خصوصا تراث الفلسفة اليونانية وفلسفة عصر الأنوار. وذلك لما تقتضيه أهداف التربية كما حددها باشلار والمتمثلة، في طرق نقل المعرفة للمتعلم، وطبيعة العلاقة بين المعلم وتلميذه، الأمر يتعلق إذن بأهداف التعليم وبالأوضاع المرافقة للعملية التعليمية والتربوية القائمة على التدرج للانتقال من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة، مادام أن الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي بإمكانه ذلك. لكن هذه العملية لا تتم دائما بهذه البساطة، خصوصا في وقتنا الراهن، "إذ تلعب السياسات العمومية، وخاصة السياسات التربوية دورا أساسيا في توجيه العملية التعليمية التعلمية ورسم طريقتها

[1] طالبة بسلك ماستر المدرسة والتغير الاجتماعي، جامعة مولاي اسماعيل، مكناس.

وأهدافها"[1]. تدخل السلطة هذا يثير سؤالا مركزيا يتمثل في مدى حرص العملية التربوية على الاستجابة لمتطلبات وانتظارات الفرد وضمان حريته، أم أن الأمر يتم اختصاره في الانضباط وإعداد تلاميذ/ مواطنين خاضعين للنظام السياسي القائم. الأمر يتعلق إذن برهانات التربية. هذا ما أشار إليه الفيلسوف أوليفييه ريبول **Olivier Reboul** من خلال كتابه:" **La philosophie de l'éducation**[2]"، بحيث أكد أن "التربية تسمح بالولوج إلى الثقافة. فالتربية ليست مجرد ترويض أو طفرة عفوية. فأن تكون إنسانا، معناه أن تتعلم كيف تصبح كذلك"، فالتعلم يتم من جهة عن طريق التواجد في مجتمع، ومن جهة أخرى تتضمن مجموع الطرق الثقافية التي تبناها المعلمون وأهدافهم، ثم أن تصير إنسانا هي صيرورة لا تنتهي، والولوج للثقافة الإنسانية لا يتحقق: لا وجود لشهادة إنسانية تضع حدا للتربية.

وبتعبير آخر، يرى **Reboul** أن "عملية التربية هي مجموع الصيرورات والمداخل التي تسمح لكل طفل إنساني الولوج بالتدريج للثقافة، باعتبارها الآلية الوحيدة التي تميز الإنسان عن الحيوان". وفي نفس الأفق أكد إمانويل كانط في كتابه "تأملات في التربية"[3]، بأن "الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي لديه استعدادا للتربية، هذه التربية التي تقوم على الحوار والاهتمام الذي يتطلبه الطفل، ثم الانضباط الذي يجعل منه إنسانا، وأخيرا التكوين الثقافي". هذا الثلاثي في إطار علائقي، هو ما يجعل من الفرد طفلا- تلميذا ثم متمدرسا، وبلغة أخرى، من خلال الانضباط يتعلم الطفل قواعد السلوك، ويصبح كائنا أخلاقيا. والانضباط عند كانط هو الفعل الذي يطهر الانسان من غرائزه الحيوانية، ومن خلاله أيضا يتم تعليم الطفل الخضوع للقوانين، على اعتبار أنها صادرة عن العقل الإنساني، وهذا لا يتعارض مع حرية الانسان، لأنها نتاج العقل. وكل تجاوز لهذا المبدأ يجعل الانسان يعود الى حالته الحيوانية.

إن المنظور الفلسفي للتربية لم يكن نتاج عصر الأنوار، بل هو ضارب في جذور الفلسفة اليونانية، والذي يتمثل في التوجيه وتمكين التلميذ من إدراك الأمور بنفسه. غير أن تعلم التفكير بطريقة مستقلة ليس قدرة تكتسب دفعة واحدة، التعليم على التفكير الحر النقدي يحمي من السقوط في والهبوط إلى مستوى التلقين، وبالتالي ضمان قدر من الحرية. أي نجاح فعل التربية مشروط في نظر هذه الفلسفة

---

[1]**Arendt Hannah, La Crise de la culture, Paris: traduction de Patrick Lévy, Collection Folio essais (n° 113), Gallimard. 1972, P: 226.**

[2]**REBOUL Olivier, La philosophie de l'éducation, Paris: PUF, «Que Sais-Je ?», 9e édition, 1989, P 25.**

[3]كانط ايمانويل، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجيه في التفكير؟ سلسلة أضواء، تعليق وتعريب محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، صفاقس، تونس، 2005، ص 22.

بالعلاقة التفاعلية التي تربط المعلم والمتعلم. وهذا الفعل التربوي هو الذي كان يجسده سقراط سواء في مدرسته المشائية أو في حواراته التي يعتمد فيها منهج التوليد، أي أنه يحرص على عملية توليد الأسئلة، وجعلها تطول وتتشعب، إلى أن يقر المحاوَر بأنه وقع في تناقض، ويجعله يعترف بأن كل ما يعرفه أنه لا يعرف شيئا مثله في ذلك مثل سقراط، لكن هذا الأخير كان يستعمل هذه القولة من باب السخرية والتحكم، إلى درجة أنه أغضب بها مرة أحد محاوره، فصاح فيه غاضبا، يا سقراط، إن كنت لا تعرف شيئا، وترد علي بهذه الطريقة، فأنت لست أهلا لعلمي، وإن كنت تسخر مني فهذا يعني أنك حاولت على الأقل معرفة كل شيء والآن تسخر مني.

الحديث عن سقراط واستحضار طريقته، يثير قضية أخرى ميزت النظرة إلى العلم. ينبغي التمييز بين بعدين في العلاقة مع العلم: التكوين والتربية. فالتكوين حسب السوفسطائين يهدف إلى الحصول على معارف وتنميتها ليصبح الشخص عالما. فالسوفساطائيون يعتبرون الحصول على المعرفة وسيلة للحصول على منصب بالقرب من السلطة. لدرجة أن هذا التوجه يركز على الطريقة التي يفكر بها الآخرون في أفق الهيمنة عليهم، أما ما يميز علاقة العلم بالتربية، فيتمحور حول البحث عن الجمال، والبحث عن الحقيقة وما هو أفضل وأحسن، والمهم في هذه الحالة، ليست الأجوبة التي نحصل عليها، بل الأسئلة التي تَتَولَّد باستمرار.

بالنسبة لسقراط، ربط العلم بالتربية هو الأجدر بالاهتمام، لدرجة أن عملية التربية والتفلسف يمشيان جنبا إلى جنب، وقد دفع حياته ثمنا لهذا التوجه. لقد كان ينتقد المجتمع الأثيني الذي كان منشغلا بتنمية ثرواته المادية وتقوية نفوذه، كما كان يرى بأن الثروة لا يمكنها أبدا أن تشكل الحكمة. فليس المهم هو معرفة ما ينبغي تعلمه في الحياة ولا كيف، ولكن الأهم هو "في أية أوضاع يمكن للتربية أن تكون جيدة، من بينها توفر قدر من العقلانية ومدى رغبة المتعلم في معرفة وعشقه للبحث عن الحقيقة"[1]. فالمضي نحو تحقيق أهداف التربية ينبغي أن يكون شموليا ويسمح بطرح كل القضايا المادية والرمزية. والمعلوم أن التغيير، إنما تبرز في العقليات والأفكار والقيم.

هذه الفكرة تجعلنا نثير سؤال "رهانات التربية"[2] التي تشمل مستقبل المؤسسات. فهل هذه المؤسسات تحرص على سعادة الفرد والاستجابة لانتظاراته وطموحاته الفردية، وتضع في اعتبارها

---

[1]**Wunenburger jean-jacques, approches éthiques de la situation éducative, in H. Hannoun &A.M. Drouin-Hans (eds) Pour une philosophie de l'éducation, CNDP. 1994. P: 16.**

[2]**Laurence Hansen-Love, Kahn Pierre, Pratique de la philosophie, Article éducation in Clément, Paris: Hatier, 1994, P: 20.**

الاختلاف الثقافي للمتعلمين، أم أن الأمر يتعلق فقط بفكرة الانضباط التي سبق أن ركز عليها كانط؟ وهنا نستحضر موقف جون جاك روسو **Jean Jacques Rousseau** من خلال مؤلفه " **Émile ou De l'éducation** [1]" حين قال، "بأن المؤسسات التعليمية تحرص على إعداد "المواطن" أكثر من حرصها على إعداد "إنسان"". أكثر من ذلك، فالمؤسسات التعليمية تحاول إعداد الطفل لكي يكون رجل المستقبل، دون حتى أن تكلف نفسها التساؤل عن خصوصيات الطفولة، كما أنه أثار قضية على غاية من الأهمية، وتتمثل في أنه ينبغي الاهتمام بالمرأة/الأم التي ستكون أول مربي لهذا الطفل.

هذا الموقف يثير، فيما يثيره، علاقة التفاعل بين المربي والمتعلم، فمن جهة، تجعلنا نعود مرة أخرى للتراث اليوناني الذي أثار فكرة "التذكُّر" في العملية التربوية، والتي سيثيرها الفيلسوف باشلار **bachlar** بشكل مستفيض في مؤلفاته وخصوصا "فلسفة الرفض[2]". "فمسألة تحسين التعلمات التي أشرنا إليها سابقا تصطدم بمفهوم "الذاكرة""، إن المشكلة المركزية للذاكرة هي: هل التعلم شرط الفهم، أم أن الفهم شرط التعلم؟ فكل عقل اعتاد الثقافة العلمية يحفظ ما فهم وينسى ما تعلمه ببساطة. ومن جهة أخرى، ينبغي للمربي أن يحمل المتعلم على الصبر في بناء المعرفة، والتي تحقق إبعاد المتعلم عن الحس المشترك.

وفي محاولتنا الذهاب بعيدا فى تحليل البعد المؤسساتي والسياسي في العملية التربوية، نستحضر الفيلسوفة حنا أردت **Arendt Hannah** من خلال كتابها:"**La crise de la culture**[3]". لقد عملت الباحثة على "دراسة العوامل والأسباب التي أدت إلى أزمة التربية والتعليم في أمريكا منذ سنوات الخمسينات. لقد أشارت إلى أن الدولة، كل دولة، تقوم على الفعل السياسي"، ومنذ القرن الثامن عشر، أصبحت التربية وسيلة سياسية والسياسة نفسها صارت شكلا من أشكال التربية. هكذا تطرح: أرندت" السؤال التالي: هل يمكن أن تلعب التربية دورا سياسيا؟ وكان جوابها بالنفي، التربية لا يمكن أن تلعب دورا سياسيا، لأنه في السياسة دائما نحن أمام أشخاص متعلمين وتم إعدادهم بشكل مُسبَق. كما تثير قضية المساواة باسم الديمقراطية ونتائجها الكارثية التي أسفرت عن فقد المربي لسلطته مع تراجع البعد الكيفي للعمل، وأكثر من ذلك الهبوط في المستوى المدرسي. تثير "حنا أرندت" علاقة

[1] **Rousseau jean-jacques, Émile ou De l'éducation, Paris, Édition de : André Charrak, 1762, p: 14.**

[2] غاستون باشلار، فلسفة الرفض: مبحث فلسفي في العقل العملي الجديد، ترجمة: خليل أحمد خليل، دار الحداثة، بيروت، لبنان، 1985، ص 144.

[3] **Arendt Hannah, La Crise de la culture, Paris: traduction de Patrick Lévy, Gallimard, 1972, p: 225.**

التربية والتعليم بالأنظمة السياسية الشمولية التي تدعي الديمقراطية، "وتؤكد بأن التربية التي تميز إيديولوجية الأنظمة الشمولية هي القضاء على التفكير الحر".

أما موقف الفيلسوف إدغار موران **Edgar Morain** من خلال كتابه: " **Les sept savoirs de l'éducation du futur**[1]"، من خلال ربطه عملية التعليم والتربية اليوم بضرورة التوفر على ما أسماه بـ"**Le talent d'Achille**". يربط "موران" "واقع تراجع الذكاء الإنساني، وبين ما تلقنه المؤسسات التعليمية للتلاميذ من أخطاء وأوهام"، هذه المؤسسات التي لم تعد تربي المتعلمين على "الفهم" ولا حتى تعليمهم خصوصيات "الوضع الإنساني". هذه الوضعية التي يقول عنها الفيلسوف بول ريكور **Paul Ricœur** في كتابه "الإنسان الخَطَّاء"[2]، بأنها تتسم بـ"الهشاشة". ويقصد الهشاشة في المعرفة، والهشاشة في الفعل، والهشاشة في الشعور.

ثانيا: سوسيولوجيا التربية

عرف علم اجتماع التربية ظهور مقاربات نظرية استندت كل منها على أسس معرفية ومنهجية متباينة، كرست التعددية في رؤيتها إلى الظاهرة التربوية، وجاء تفسيرها للتربية في سياق تفسيرها للظواهر الاجتماعية، لأن العديد من المداخل النظرية في سوسيولوجيا التربية بقية مرتبطة بالنظريات الكلاسيكسية في علم الاجتماع العام، وشكلت المرجعية لمجمل هذه التيارات، بما في ذلك التقليدية والحديثة، واستعملت نفس أدوات التحليل إلا أن هذا لا يخفي شكل الخصوصية التي تميزت بها سوسيولوجيا التربية باعتبارها حقلا معرفيا قائما بذاته، أي له موضوعه، ومناهجه وأطره النظرية وأدواته التحليلية. ويعتبر دوركايم **Émile Durkheim** أول من اهتم بتيمة التربية بشكل مباشر، واعتبر الظاهرة التربوية يجب أن تدرس بمنظور سوسيولوجي، بما هي ظاهرة اجتماعية، تصدق عليها كل محددات الواقعة الاجتماعية. واعتبر التربية بأنها تنشئة الطفل منذ الصغر على هيئات يلتحم فيها الوعي الفردي بالوعي الجمعي، "فالتربية عنده هي الذي يمارسه الأجيال الكبار على الأجيال الصغار الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية، وتعمل على خلق مجموعة من الحالات الجسدية والعقلية والاخلاقية عند الطفل وتنميتها، وهي الحالات التي يتطلبها المجتمع بوصفه كلا متكاملا والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الخاص الذي يعيش فيها الطفل"[3].

---

[1]**MORIN Edgar, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris: Unesco. 1999, p21.**

[2]ريكور بول، الإنسان الخطاء، ترجمة: عدنان نجيب الدين، منشورات المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط2، 2008، ص45.

[3]دوركايم ايمل، التربية والمجتمع، ترجمة: أسعد وطفة، دار معهد للطباعة والنشر التوزيع.، دمشق، سورية، 1996، ص 64-65.

وبذلك يمكننا القول، أن التربية تقوم على وظيفتي الحفاظية والمحافظة، والتشديد على جدلية الماضي والحاضر، بمعنى أن المدرسة وسيلة للتطبيع وادماج المتعلم داخل المجتمع، أي تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يشارك في بناء العادات نفسها التي توجد لدى المجتمع. باعتبار هذا الأخير وحدة ديناميكية متطورة، تولد بشكل مستمر أنماط جديدة ومتميزة لأساليب التنشئة الاجتماعية للأفراد. ولهذا حلل علماء الاجتماع العلاقة بين التربية والنظام الاجتماعي، مثلا، نجد مارسيل بوستيك **Marcel Bostick** يعتبر أن كل نظام مدرسي يتسم بسمة المجتمع الذي أنشأه، وهو منظم حسب مفهوم التصور المعطى للحياة الاجتماعية، ولدواليب الحياة الاقتصادية، والروابط الاجتماعية التي تحرك هذا المجتمع."[1] وبهذا المعنى، لابد أن تقوم التربية حسب ايمل دوركايم بدور عقلاني، بتقديم معارف وقيم، والحفاظ على المجتمع العلمي الديموقراطي، والدفاع عن ثوابته النظمية والنسقية والايديولوجية. أو بلغة أخرى، النظام التربوي مطالب بعملية التطبيع والاعداد الاجتماعيين بتشريب الاجيال الناشئة مجموعة من القيم والمعايير، والعادات والتقاليد والأعراف، بغية تأهيلهم للأدوار المنتظرة منهم في المستقبل، حسب حاجيات النظام الاجتماعي، ويعني هذا أن التربية تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية، وعملية التطبيع والمحافظة على القيم الموروثة.

وهذا ما يؤكده إدوارد إيزووي **Edward Ezewu** في كتابه **"Sociology of Education"**[2]، "حيث يعتبر دراسة علمية للسلوك الإنساني ضمن مجموعات متعاقدة على عدد من أشكال التنظيم والتى على أساسها تحدد طبيعة تصرفات الأفراد، ومن خلالها تستنبط مختلف النظريات التى تصف أنماط السلوكات الملاحظة داخل البيئات التعليمية". وفي نفس الأفق أكد جورج باين**george payan** بأن "سوسيولوجيا التربية، هو العلم الذي يصف ويفسر النظم والطوائف والعمليات الاجتماعية، ويُقَيِّم طبيعة العلاقات التي يكتسب الفرد فيها أو عن طريقها تجاربه و يقوم بتنظيمها."[3]

الأمر الذي يستدعي الإشارة إلى طبيعة العلاقة التربوية بين المربي والأطفال، والتي قد تتسم بالتسلط التربوي الذي يقوم على مبدأ الإلزام والإكراه والإفراط في استخدام قوة السلطة، في تنشئة الأطفال وتربيتهم، انطلاقا من مبدأ العلاقات العمودية، من خلال الأسرة، والمجتمع والحياة السياسية بصورة عامة، والتي قد تتسم بالتسلط التربوي كما يشير إليه الباحث علي أسعد وطفة **Ali Asaad**

---

[1] بوستيك مارسيل، العلاقة التربوية، ترجمة: محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986، ص19.

[2] **Ezewu Ezewu, The Sociology of Education, London: Longman, 1983, p:13.**

[3] **payan Geirge, Et CUFF E. (eds), doing teaching the practical management of classroom, Londres : Bastford. 1982, P 19.**

Watfa في كتابه "بنية السلطة واشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي"[1]. "وينطلق التسلط من واقع يتبين فيه التفاوتات بين القوة والمقدرة بين المربي والأطفال، في مختلف المستويات النفسية، العقلية والجسدية، مما يعطي للطرف الأقوى دائما على ممارسة السلطة، والتأثير في الطرف الأضعف المتمثل في المتربي. ونفس شيء أكده دوركايم قبلا في كتاب "التربية والمجتمع" حيث قال بأن العلاقة بين سلطة الراشد وضعف الأطفال، تشبه العلاقة السحرية أو المغناطسية، حيث يكون فيها المتعلم في وضعية شبيه بالمنوم مغناطيسيا"[2]. وبناء على هذا الاعتبار يمكن القول بأن الصراع المجتمعي الحديث ليس صراعا اقتصاديا أو سياسيا في الغالب، بل صراع بين من يتمتع بالسلطة والمعرفة (التربية) وبين الخاضع لها، وصراع ثقافي بين من يملك المعرفة ومن يفتقدها، وبين من يهيمن على السلطة وادوات المعرفة الحديثة، ويسيطر بعنف رمزي على الخاضعين. من خلال "نقل ثقافة الطبقة المسيطرة واستمرارية هيمنتها الفكرية حيث تمتلك هذه الطبقة القدرة على فرض أفكارها وتصوراتها باعتبارها شرعية ونماذج مثلى للتصرف، ومن ثم يجب اتخاذها أساسا للمعرفة في النسق التعليمي"[3]

ويضيف بأن الأفراد لا يتم انتقادهم بتعبير كولانز collins على أساس القدرات الذكائية والتقنية والمعارف التحصيلية، بل على أساس الانتماء إلى الجماعة المسيطرة ثقافيا بتمثل تصوراتها، واتباع قيمها، بل يكمن الصراع في ضغط الجماعات الحاكمة على المشغلين بأن يعتمدوا على الشهادات في عمليات الانتقاء والاصطفاء، علاوة على معايير التبعية الثقافية. ومن ثم، فالتنشئة الاجتماعية ليست تحرير المتعلم، بل إدماجه في المجتمع في اطار ثقافة التوافق والتطبع والانضباط المجتمعي. وبالتالي، "تعيد لنا المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها عن طريق الاصطفاء والانتقاء والانتخاب. وبذلك فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز"[4]. ويكمن الدور الرئيسي للنظام التعليمي حسب أطروحة بورديو بيير Bourdieu Pierre في العمل على تحقيق "اعادة الانتاج الثقافي" ولا يعني ذلك نقل تراث المجتمع وقيمه وثقافته، كما يذهب لذلك دوركايم، وإنما نقل ثقافة الطبقة المسيطرة واستمرارية هيمنتها

[1] وطفة أسعد (علي)، بنية السلطة واشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي،:مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1999، ص95.

[2] وطفة أسعد (علي)، بنية السلطة واشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ص 96.

[3] الشرقاوي محمد، نقد علمي لنظرية إعادة الانتاج ولنظرية اللامساواة في التعليم. اعتمادا على ص 3، تقرير شهير كان قد ظهر في سنة 1965، تحت اشراف الباحث الامريكي "جيمس كولمان"، ص 99-100.

[4] المير خاد، وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية: سلسلة التكوين التربوي، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب. 1995، ص12.

الفكرية حيث تمتلك هذه الطبقة القدرة على فرض أفكارها وتصوراتها باعتبارها شرعية ونماذج مثلى للتصرف، ومن ثم يجب اتخاذها أساسا للمعرفة في النسق التعليمي.

الأمر الذي يؤكده بيير بورديو في كتابه " **les héritiers, les étudiants et la culture**[1] " معتمدا بذلك على مجموعة من البيانات والأرقام والجداول المرفقة بالكتاب عن نسب أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة في التعليم العالي، حيث "لا تتعدى نسبة أبناء العمال 6 في المائة من مجموع طلاب التعليم العالي"[2]، وانطلاقا من هذه النسبة المئوية يتبين لنا -حسب بورديو- أن المدرسة تخدم نظام التفاوت وتكرس الفوارق الاجتماعية. بحيث استخلص وجود تمثيل لا متكافئ للطبقات الاجتماعية في التعليم العالي؛ إذ إن حظوظ الولوج هي نتيجة لانتقاء يمارس بدقة وصرامة غير متكافئتين حسب الأصول الاجتماعية للطلبة. أي يتعلق الأمر حسب بورديو باستبعاد للطبقات غير المحظوظة؛ فابن الأطر العليا له الحظ في الولوج إلى التعليم العالي أكثر بثمانين مرة من ابن الأجير الفلاحي، وبأربعين مرة من ابن العامل.

ما يثير اشكالية المساواة في المواقع والمساواة في الحظوظ، كما يشير إلى ذلك الباحث فرانسوا ديبي **François Déby** في كتابه " المساواة في المواقع والمساواة في الحظوظ "، يهدف هذا النموذج إلى منح الجميع فرص لشغل أفضل الأماكن بناء على مبدأ الجدارة والاستحقاق. فهو "نموذج لا يهدف إلى التقليص من اللامساواة الاجتماعية، بقدر ما يهدف إلى الحد من التمييز الذي من شأنه أن يمس بمبدأ تكافؤ الفرصة أثناء المنافسة. في هذه الحالة اللامساواة تصبح عادلة مادامت الأماكن مفتوحة للجميع. (يجب أن يكون لأبناء العمال نفس فرص أبناء الأطر دون اختلاف)"[3]، من خلال ما تقدم أكدت مضامين المقاربات المختلفة في سوسيولوجيا التربية، بأن كل مقاربة حاولت أن تعطينا تصور عن الظاهرة التربوية انطلاقا من الزاوية التي نظرت بها إلى التربية بمختلف نماذجها المعرفية، التي تتضمن جملة من الجوانب التي تحتاج الاهتمام بدراستها من أجل مواكبة التحولات العميقة التي يعرفها المجتمع الحديث.

---

[1] **bourdieu pierre, passeron Jean-Claude, les héritiers, les étudiants et la culture, paris: ed. de minuit, coll. le sens commun, 1964, p: 11.**

[2] **bourdieu pierre, op cit, p: 11-12.**

[3] دبي فرانسوا، المواقع والحظوظ: إعادة التفكير في التفاوتات الاجتماعية، ترجمة: كنزة قاسمي، منشورات افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2016، ص 8.

خاتمة

أخيرًا، يمكن القول أن هناك فلسفة علم الاجتماع لها نفس معنى فلسفة العلم، وهي دراسة الأساليب والمفاهيم والحجج المستخدمة في علم الاجتماع، هناك علاقة وثيقة بين علم الاجتماع والفلسفة الأخلاقية والاجتماعية، وموضوع علم الاجتماع هو السلوك الاجتماعي البشري الذي يوجه القيم: قيم الفلسفة الأخلاقية والاجتماعية. يدرس علماء الاجتماع القيم البشرية والتقييمات كحقائق. أحيانًا يضطر عالم الاجتماع إلى التمييز بين الحقيقة والقيمة، فقط من خلال بعض التدريب، تصبح الفلسفة الاجتماعية مؤهلة للتمييز بينهما. انطلاقا من هذا الاعتبار ، يمكن القول أن دراسة علم الاجتماع تؤدي إلى البحث الفلسفي. يعتقد دوركهايم أن علم الاجتماع يجب أن يساهم بالضرورة في تجديد الأسئلة الفلسفية. هذا جعله ينغمس في بعض المناقشات حول الفرع المعرفي للفلسفة. جادل كارل مانهايم **Karl Mannheim** بأن علم اجتماع المعرفة له آثار على نظرية المعرفة، ويعتقد كلاهما أن علم الاجتماع يمكن أن يقدم مساهمة مباشرة في الفلسفة، والعكس صحيح، مما يعني أنه لا يمكن الحديث عن المجالات المعرفية بشكل مستقل، يساهم هذا التداخل في عملية فهم وتفسير الظواهر الاجتماعية بشكل أكثر دقة.

المصادر والمراجع

-المير خاد وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربة، سلسلة التكوين التربوي، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995.

-بوستيك مارسيل، العلاقة التربوية، ترجمة: محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية، والثقافة والعلوم، تونس، 1986.

-دبي فرانسوا، المواقع والحظوظ: إعادة التفكير في التفاوتات الاجتماعية، ترجمة كنزة قاسمي، منشورات افريقيا شرق، الدار البيضاء، 2016.

-غريب عبد الكريم، سوسيولوجيا التربية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2000.

- دوركايم ايمل، التربية والمجتمع، ترجمة أسعد وطفة، دار معهد للطباعة والنشر التوزيع، دمشق، سورية، 1996.

-ريكور بول، الانسان الخطاء، ط2، ترجمة عدنان نجيب الدين، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 2008.

-وطفة أسعد (علي)، بنية السلطة واشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1999.

-غاستون باشلار، فلسفة الرفض: مبحث فلسفي في العقل العملي الجديد، ترجمة خليل أحمد خليل، دار الحداثة، بيروت، لبنان، 1985.

-كانط ايمانويل، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجيه في التفكير؟ ما التوجه في التفكير؟ تعليق وتعريب محمود بن جماعة، سلسلة أضواء، دار محمد على للنشر، تونس، 2005.

-Arendt Hannah, La Crise de la culture, Paris: traduction de Patrick Lévy, Gallimard, 1972.

-bourdieu pierre, passeron Jean-Claude, les héritiers, les étudiants et la culture, paris: ed. de minuit, coll. le sens commun, 1964.

-Ezewu Edward. The Sociology of Education, London: Longman, 1983.

-Gaston Mialaret, Les sciences de l'éducation, paris: presses universitaires de France, 1976.

-Rousseau Jean-Jacques, Émile ou De l'éducation, paris, Édition de: André Charrak, 1762.

-Laurence Hansen-Love, Kahn Pierre, Pratique de la philosophie, Article éducation in Clément, Paris: Hatier, 1994.

-MORIN Edgar, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris: Unesco, 1999.

-REBOUL Olivier, La philosophie de l'éducation, Paris: PUF, «Que Sais-Je?» 9e édition, 1989.

-Wunenburger Jean-Jacques, Approches éthiques de la situation éducative, in H. Hannoun&A.M. Drouin-Hans (eds) Pour une philosophie de l'éducation, CNDP, 1994.

-Payan georg, Et CUFF E, (eds), doing teaching the practical management of classroom, Londres: Bastford, 1982.