تكامل أشكال منطق الفعل التربوي المدرسي للتشييد السوسيولوجي .

-مقاربة سوسيولوجية-

Integrating the logic of the school educational act of sociological construction.

-Sociological approach-

د.فتيحة طويل

جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر).

ملخص :

تهدف هذه الدراسة؛ إلى محاولة تقديم شبكة تحليل لأنماط السلوك التربوي الاجتماعي في الوسط المدرسي، أو ما يطلق عليه أشكال منطق الفعل، انطلاقا من تطبيق مقاربة تفسر منطق الفعل كما يطرحها فرانسوا دوبي، والعمل على تجسير مستويات التحليل السوسيولوجي قصير المدى، ومستويات التحليل السوسيولوجي بعيد المدى، ضمن أطروحة التشكيل الاجتماعي للواقع . مقدرين أهمية تنوع الدوافع والعقلانيات، وضرورة تكامل الأشكال المختلفة لمنطق الفعل بالوسط المدرسي، التي تشيد الأنظمة المؤلفة للمجتمع، والعمل على تأملها مع الفاعلين، وتأويلها وتحويل معانيها الذاتية لحقائق واقعية موضوعية، تفرض ذاتها على الوعي الإنساني، لإعادة تشييد الوحدة السوسيولوجية من واقع التجارب التربوية الاجتماعية للفاعلين داخل الوسط المدرسي.

الكلمات المفتاح: أشكال منطق الفعل؛ التجربة المدرسية؛ التشييد السوسيولوجي؛ مراجعة الذات؛ عودة الفاعل.

Abstract :

This study aims to attempt to provide a network of analysis of the patterns of social educational behavior in the school environment, or what is called the forms of logic of action based on the application of an approach that explains the logic of action as presented by Francois Dupah, and to bridge the levels of short and long terms sociological analysis within the thesis of social formation of reality , with appreciating the importance of the diversity of motives and rationality, and the need to integrate the different forms of the logic of action in the school environment, which build the systems of the community, and work to reflect them with the actors, interpret and transform their subjective meanings into objective factual facts which impose themselves on human consciousness, to rebuild the sociological unity from the social educational experience of the actors in the school environment .

key words: The logic of the act ; the school experience ;the sociological construction ; self-review ; the return of the actor.

I- تمهيد :

تمثل الممارسات اليومية داخل المدرسة، أحد المستويات الشاملة لاقتراب سوسيولوجيا الحياة اليومية، والتي تنظمها عناصر التعدد والتحول والاختلاف لمجموع وحداتها المتكاملة من فاعلين ومناهج وقوانين... بحسب شرطيات الزمان والمكان. وهذا بهدف خلق معارف وقواعد متوازنة ديناميا، تؤكد العلاقة بين الفعل والنظام، وتبحث عن كيفية إثبات أن تكامل أشكال منطق الفعل التربوي المدرسي يساهم في التشييد السوسيولوجي، وتحلل مختلف أشكال منطق الفعل التربوي المدرسي، وتعمل على إعادة بناء وحدة بين أشكال منطق الفعل التربوي المدرسي.

هذه الأشكال التي إذ ما اقترنت مع بعضها البعض شكلت تجربة اجتماعية مدرسية على حد تعبير "فرانسوا دوبه François Dupe "، والتي يمكن أن تشكل ذاتية الفاعل أو ما يسميه "آلان توران Alan Tauran " عودة الفاعل، القادرة على إدارة التوترات التي تتولد من التنوع في أنماط السلوك التربوي الاجتماعي في الوسط المدرسي، أو ما يطلق عليه أشكال منطق الفعل من خلال مفهوم مراجعة الذات، وما يرتد عليها من خلق أفكار ومعاني وقيم... تصبح حقائق واقعية موضوعية تخدم عامة المجتمع، وفق التصورات الحديثة للسوسيولوجية المتعددة الأبعاد.

هذه السوسيولوجية التي تعمل على تجسير مستويات التحليل السوسيولوجي قصير المدى، ومستويات التحليل السوسيولوجي بعيد المدى، ضمن أطروحة التشكيل الاجتماعي للواقع لــ"بيرغر ولوكمان Berger and Lockman ". مقدرين أهمية تنوع الدوافع والعقلانيات، وضرورة تكامل الأشكال المختلفة لمنطق الفعل بالوسط المدرسي، التي تشيد الأنظمة المؤلفة للمجتمع، والعمل على تأملها مع الفاعلين، وتأويلها وتحويل معانيها الذاتية لحقائق واقعية موضوعية، تفرض ذاتها على الوعي الإنساني، لإعادة تشييد الوحدة السوسيولوجية من واقع التجارب التربوية الاجتماعية للفاعلين داخل الوسط المدرسي.

II- أشكال منطق الفعل التربوي المدرسي:

II-1-منطق الاندماج- (تكوين الجالية أو جماعات مدرسية): يشير هذا النوع من منطق الفعل الى منطق الاندماج للجماعات المدرسية وهو يعود إلى الممارسين الموجودين في أي تشكيل اجتماعي كالفاعلين التربويين داخل المدرسة، والذي يعني وفق نظرية التشكيل الاجتماعي للواقع The social construction of Reality، أي عملية لخلق التلاميذ باستمرار ومن خلال أفعالهم وتفاعلاتهم واقعا مشتركا، والذي نختبر باعتباره واقعا من الناحية الموضوعية وذا معنى من الناحية الذاتية[1] ، لأنه يستمد أهميته من تحليل فكرة التشكيل الاجتماعي للواقع، ويجعل هذه الفكرة بمثابة إطار مرجعي لدراسة البناءات الاجتماعية، وفهم وتحليل الظواهر الاجتماعية ومجموعة الأفعال والأدوار، والسلوكيات التي توجد بين الأفراد وفي المجتمعات الحديثة[2].

حيث يعمل"بيرغر ولوكمان" على توضيح الصورة حول عملية التشكيل الاجتماعي، واعتبارها كعملية ديالكتيكية مستمرة بين الأفراد لإيجادها عن طريق أفعالهم وتفاعلاتهم، وخلق واقع مشترك يتكون من خبرتهم عن الحقائق الموضوعية أو الواقع الموضوعي Objective reality، الذي يرتبط بالنظام الاجتماعي أو العالم النظامي الذي يعتبر نتاجا للإنسانية. إلى جانب المعاني الذاتية أو الواقع الذاتي Subjective Reality الذي ينعكس من خلال المعنى الداخلي الذي يدركه التلاميذ.

لأن الواقع اليومي للتلاميذ مثلا يمثل نسقا تم بناؤه اجتماعيا، ويضفي التلاميذ فيه نظاما معينا على الظواهر اليومية داخل المدرسة. إنه واقع يتضمن كل من العناصر الذاتية ومنظومتها القيمية، التي تتيح له التحرر من الفعل الاجتماعي والثقافي، الذي يحكم تلك البنى الموضوعية، والتي تشير إلى أن الواقع ذو معنى شخصاني بالنسبة للتلاميذ، وألقى التلاميذ فيه نظاما معينا من الخبرات والتجارب على الظواهر المدرسية، حيث يتم تصور الفعل هنا من وجهة نظر الانتماء الاجتماعي، الاثني... للفرد وللزمرة.

حيث يسلك التلاميذ في تفاعلهم مجموعة من القواعد والطرق المنهجية كما يرى أصحاب النظرية الاثنومينولوجية في إدراك المراد من النشاطات اليومية. باعتبارها معطي بشكل اعتيادي، ولذلك فإن التساؤل حول إدراك المراد منه لا تظهر لها، بالفعل، إذ أخذ التلاميذ الواقع باعتباره معطي، لماذا إذا يحاولون إدراك المراد منه؟، وهذا ما يجيبنا عنه جارفنكل Garfinkle حين يعامل كل ما تم اعتباره معطي، وتم التسليم به على أنه إشكالي Problematic ، من أجل فهم الحسن العام للعالم اليومي[3] ، ضمن الموقف الذي يواجهونه بفضل أفعال المواجهة كحبكة

مسرحية أو دراما محلية قائمة على إدارة الانطباع ، كما ترى نظرية فن المسرح ، تعكس تمثلات وممارسات واقعية للتلاميذ على غرار: كبش الفداء، الضغط على الخونة الذين يتعاونون مع المدرسين خدمات متبادلة، العنف بالإجماع.. ، وهكذا فإن التلاميذ يكونون جالية ترسخ هويتها بالنسبة إلى الصفوف الأخرى في المدرسة أو بالنسبة إلى المدرسين، ليكون الهدف من الفعل أو الممارسة هو الحفاظ على أو تمكين مثل هذه الهوية ضمن إطار مجتمع تم تصوره قبل كل شيء كمنظومة اندماج[4].

إلى جانب العناصر الموضوعية، التي تشير إلى النظام أو العالم الاجتماعي المدرسي، الذي ينظر إليه باعتباره منتجا اجتماعيا ، كما تقتضيه مقاربة التشكيل الاجتماعي لـــ" بيرغر ولوكمان" ، ضمن عملية ديالكتيكية تتطور فيها الأحداث في التشكيل الاجتماعي للواقع المدرسي اليومي، الذي يمكن تفاعل الوجه للوجه كتفاعل حقيقي و واقعي، يتضمن الواقع الذاتي كحقيقة واقعية تفرض ذاتها على الوعي الفردي والواقع الموضوعي، باعتباره حقيقة واقعية عامة ومعطاة ، في محاولة لتجسير المستوى التحليلي السوسيولوجي قصير المدى والمستوى بعيد المدى[5] ضمن ثلاث آليات يظهر كل منها فاعلية منطق الفعل التربوي لتشكيل الاجتماعي للواقع المدرسي .

- التشييء Externalization :

يختصر " بيرغر ولوكمان" مفهوم التشييء في عبارة " المجتمع نتاج إنساني " ومن اللحظة الأولى في العملية الجدلية المستثمرة للتشكيل الاجتماعي للواقع[6]، من خلال فرض إرادة الذوات الفاعلة، وإعادة الاعتبار إلى الإرادة البشرية في عملية التغيير على أساس إدراكي وتقويمي منظم ضمن جماعات مدرسية، بحيث تخضع البنى المدرسية إلى إرادة الذوات الفاعلة لتصبح ذوات اجتماعية.

وهذا يعني أن الفاعل داخل المدرسة يتقبل النشاط الاجتماعي، الذي يتشكل من خلال ولاء معياري للجماعات المدرسية، يتفوق فيه على أي نوع من القوة ، وذلك لأن الحيز البنائي له يفرض تحديات مشتركة ، وتحركا جمعيا نابعا من خصائصه البنائية ومنظومته القيمية، التي تعمل على تنظيم وظيفة الكمون (إدارة التوتر وحفظ النمط) في المجتمع وبث الهوية العلمية في البناء المدرسي ، ويعمل من اجل تحقيق إجماع اجتماعي تكاملي في المجتمع من خلال أداء وظيفة التجربة في الحياة اليومية داخل المدرسة، ويعمل الفاعل التربوي على إثرها على إثارة أية ميول اجتماعية عدائية ترتبط بالمدرسة، وتنتج رأس مال اجتماعي هام ، كما يعمل على نقل العادات والتقاليد والقيم للجماعة المدرسية ... ويسمح بالتحرك إلى ما وراء حدود المجالات الخاصة، ليشمل مجالات مرئية أكثر رحابة واتساعا[7] .

- الموضعة Objectivation : تعني الموضعة: بأن المدرسة تمثل واقعا موضوعيا له نتائج بالنسبة للتلميذ، لأنه يعود بالتأثير على مبتدعه Acts back on وصانعه، ويحدث ذلك ضمن عملية يدرك التلاميذ بواسطتها الحياة اليومية داخل المدرسة باعتبارها منظمة اندماجية، وواقعا مرتبا مسبقا يفرض نفسه لكنه مستقل عن التلميذ[8] الذي يمتلك التوجهات القيمية الإدراكية للفعل و يعمل من خلال رموز إدراكية وتعبيرية وتقويمية باعتبارها مجموعة القيم والمعايير التي تساعد على خلق التضامن والولاء، والضبط وتؤكد على أن النسق الاجتماعي يتصف بقدر من الثبات النسبي عبر الوقت[9]، لان بنية ثقافة الحياة اليومية تفتح بنية الإدراك والمعتقد، وإطار المعنى بوجه عام ليشمل الحرية والإرادة الحرة والمصلحة العامة ، باعتبارها قيم وجودية تشكل نظام من الموضوعات قبل ظهورها على مسرح الحياة اليومية، الذي يظهر واقعه مموضعا بشكل مسبق. يبرز تكامل بين الفاعل التربوي والمجتمع ككل على مستوى المعنى والقيمة من الناحية الإدراكية، وبهذا تكون المدرسة ككل حاضرة في عقول أعضائها، وهذا يعني أنه موجود بالنسبة لهم، وفق المعنى الظاهراتي للإدراك الاجتماعي.

حيث تشتمل اللغة الوسيلة التي تصنف بواسطتها الموضوعات على نحو ما، ويوضح بيرغر ولوكمان أن الموضعات Objectivations العامة للحياة اليومية في المدرسة تصان بشكل أساسي بواسطة التغيرات اللغوية[10] التي تتمركز حول ضبط الانفعالات وتهذيبها في السياق العام، بما يتوافق مع طبيعة المواقف التربوية، ويظهر ذلك في ضبط النفس وإدارة التفاعل والإدارة السليمة للصراع، كما تظهر بصورة الغيرة والحمية على مصالح الجماعة المدرسية، ولابد من الإشارة إلى أن الانفعالات في هذا السياق تنضبط بموجب القيم الإدراكية والتقويمية، فتعريف المواقف والحكم عليها هو ما يثير الانفعالات إزاءها أو بضبطها .

وهكذا فإن فهم لغة الجماعة المدرسية؛ أساسي بالنسبة لأية عملية لفهم واقع الحياة اليومية المدرسية، فعندما يستخدم التلاميذ اللغة لتصنيف ووصف ركائز الجماعة المتضامنة، باعتبارها واقعا اجتماعيا ، والتي تكون بنية تفاعلية تتيح للذات أن تنمو بحرية، وأن تبرز جميع طاقاتها، وتعبر عن مكوناتها، أي أنها تظهر الذات الحرة المؤثرة، أكثر مما تظهر الذات المستجيبة، الأمر الذي يمهد الأرضية المواتية لولادة جماعات مدرسية فعالة، بحيث تتسق مع غاياتها وتوجهاتها الإدراكية، التي ساهمت في تحضير الأعضاء وتشكيل حافزيهم للانخراط في تجارب الحياة اليومية مشكلة رأس مال اجتماعي، حيث توفر شبكة علاقات مفتوحة تفاعلية من ناحية كما تسير للتلاميذ استمرار ذواتهم [11].

وبالتالي فإن المعرفة عن المدرسة تنبثق من تحليل العمل اليومي للفاعلين، الأمر الذي يساهم في التشييد السوسيوبوجي، ليدرك الناس دور ومكانة هذا المفهوم في الواقع الموضوعي، الذي له نتائجه بالنسبة للناس الذين فهموه، وهذا ما يأخذنا للمفهوم التالي:

- الاستدماج Internalization: المرحلة الثالثة في العملية الديالكتيكية هي الاستدماج وتمثل نوعا من التنشئة الاجتماعية، التي يتم بواسطتها ضمان شرعية النظام المؤسسي بالنسبة لبيرغر، فإن التنشئة الناجحة تعني أن هناك درجة عالية من التساوق بين الواقع الموضوعي والذاتي، وبين الهوية الموضوعية والذاتية. [12]

وهذا ما تبرزه دراسة أدوار الفاعل في الواقع المدرسي بالجزائر التي تقوم بأنشطة وممارسات معرفية وأيديولوجية تمارسها الجماعات المدرسية وسط المدرسة لنشر ثقافة تجارب الحياة اليومية داخل المدرسة، وهذه المعرفة والأيديولوجية هي نوع من القوة تسيطر بها على فكر التلاميذ في الصفوف الأخرى، كما يرى ميشال فوكو[13].

الشيء الذي يتطلب تنشئة من تجارب الحياة اليومية للفاعلين التربويين، كعملية لاحقة تدخل الفرد المنشأ مسبقا إلى قطاعات جديدة من العالم الموضوعي لمجتمعه، وتمثل طورا لاحقا في عملية اكتساب المعرفة وتهتم بأدوار أكثر تحديدا ودقة، وذلك بدليل ما توضحه نظرية التشكيل الاجتماعي للواقع، بأنه متى انخرط الفاعلون التربويون في الاستدماج فإنهم يتكيفون مع توقعات المؤسسات المدرسية الموجودة، وكذلك فإنهم يعدون استدماج وضع المؤسسة المدرسية لتكوين وبناء كائن اجتمعي قادر على المشاركة في طريقة معينة للكينونة الجماعية[14].

حيث توازي عملية الاستدماج عند بيرغر عملية التنشئة الاجتماعية بالنسبة لبارسونز، والتي يقوم فيها الفاعلون التربويون باستدراج الواقع الاجتماعي الموضع، مع نتيجة أن كل واحد تقريبا يمثل ما كان ينبغي أن يكون عليه، أي استدماج المعايير والقيم الاجتماعية، وما تتضمنه من حكم وتفسير مرتبط بالاختبار بين مسارات مختلفة للفعل التربوي المدرسي، بحيث تتضمن الأخلاق المدرسية، ومراعاة حقوق الآخرين، واحترام انتماءاتهم ومعتقداتهم، وتغليب العام على الخاص، هذه التنشئة المدرسية (الاستدماج) التي تعمل على التكيف مع متطلبات التوجيه المعياري للمجتمع ككل، محققين علاقات ارتباطيه للفاعل مع المدرسة وبالتالي مع المجتمع، بل تنضبط آداتية الفاعل وفق مقتضيات الأخلاق والمصالح الكلية، ومن خلالها يتحول الأفراد إلى ذوات فاعلة وواعية بحريتها ومسؤوليتها إزاء مصالحها الخاصة والمصالح العامة، ومقاومة لتفشي الفساد والاستقلال من خلال آليات الضبط الذاتية لدى الفاعلين[15].

II-2.منطق المصالح الإستراتيجية (السوق): والذي يحيل إلى تيار العقلانية الذي يرتكز على افتراض أن الناس عقلانيين، ويؤسسون أفعالهم على ما يتصورونه بأنه أكثر الوسائل فاعلية لتحقيق أهدافهم. وفي علم الموارد النادرة فإن ذلك يعني الموازنة المستمرة بين وسائل بديلة تقابل غايات بديلة والاختيار من بينها، ومن هنا جاء مصطلح الاختيار العقلاني[16]. حيث تدعي نظرية الاختيار العقلاني Rational choice theory في منطلقها الأساسي، أن البشر يمارسون سلوكا يجلب لهم منافع ويشبع لديهم حاجات، ويظهر ذلك من خلال نشاطات البشر المتبادلة التي ترمي إلى الحصول على الحد الأقصى من المنفعة، وهي ترتكز في ذلك على الإجراءات العقلانية التي يتبعها الفاعلون في تقرير أفعالهم العقلانية داخل المجتمع[17].

حيث يعملون على خلق براديغم من الاقتصاد والسوق والمصلحة، ويكون هنا الفاعلون التربويون متنافسون ويتواجهون في السوق المدرسية، ويحضرون بهذه الصفة استراتيجيات فردية وأنانية، يتم توجيه الفعل عن طريق مصالح مفهومة جيدا، وتكون متكيفة مع مبادئ العقلانية النفعية. فالتلاميذ والأساتذة يحددون أفعالهم تبعا لقيم المنفعة والمصالح التي تكون متعددة، حيث يقيموا اتفاقاتهم ويلاءموا سلوكياتهم تبعا لمكانة والمركز وتوقعات أدوار الآخر، بعدما تم إدخال منطق المنافسة: فالمدرسة تعمل كالسوق، وعمل الانتقاء الذي كان يتم، من قبل، خارج المدرسة، يتم الآن في السير الدراسي ومن خلاله.

مثلا الموقف الذي أنتجه الأستاذ مع المدير والمفتش في النسق الاجتماعي، والذي بينته إحدى نتائج دراسة أطروحة دكتوراه حول التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة، "حيث يسلك الأستاذ مع المدير بناء على منفعته ومصلحته كحافزيه للسلوك أمام المدير والمفتش، ويسعى لتحقيق غايات أنانية في وضعه أمام المدير والمفتش، بل اختيار بناء على نظرية الاختيار العقلاني، التي تشير إلى أكفأ وسيلة للوصول إلى هدف معين، في وقت معين حول إيصال المنفعة إلى أعلى درجاتها، حيث تتعامل مع الأفعال في سياقات معينة وفقا لاختيارات محددة، وهي وسيلة من الوسائل التي يعمل بها النسق الإنساني ويعيد إنتاج ذاته[18].

حيث استطاع الأستاذ ترتيب البدائل المتاحة له بحسب مصلحته ومنفعته من المدير والمفتش، مقارنة بوضعه ومكانته مع المدير والمفتش، وليس على أساس التوجه المعياري الذي يحدده بارسونز، ويتحرك الفعل من خلاله وضمنه، هذا الأستاذ الذي يختار بناء على منفعته ومصلحته، ولا يختار بين وسائل مختلفة في ضوء المعايير الثقافية، بدليل إجابة معظم الأساتذة أنهم يلجؤون لشرح ما هو موجود في الكتاب، دون تفصيل في أمور البيئة والتربية البيئية، لأنهم مرتبطين بالوقت والبرنامج" تخطي راسي"، لذا يمتنع الأستاذ من الشرح للتلاميذ بصورة كبيرة مقابل الالتزام بالوقت والبرنامج، وهنا يرتبط سلوك الأستاذ بالمنفعة والحرية العقلانية، وهذا الشكل من الحرية يمكن وضعها كحرية الاختيار العقلاني المعياري، وبالتالي لا تحقق أهداف التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة أقصى كمالاتها.

وهذا نوع من البحث عن صراع المصالح وأشكال القهر، لأن قوة المدير وسلوكه غير الديمقراطي لا يرتبط بوجه عام بالوظيفية، بل يرتبط بالمعوقات الوظيفية على حد قول ميرتون، حيث كانت الديمقراطية استبدادية بسبب طقوسيتها غير المرنة مع أستاذ النادي وأستاذ الصف، وإصرارها على تطبيق القواعد والالتزام بها في كل شيء، حيث تكون المدرسة وظيفية للسلطة وغير وظيفية لتلاميذ، وهذا يمثل خروجا صريحا عن مسار الوظيفية؛ التي تؤكد قبول الوضع القائم، وهذه الممارسات الوظيفية من قبل المدير تحقق مصالحه و إشاعاته، والاهتمام بالمنافع التي يحصل عليها من النسق السياسي المتمثل في وزارة التربية الوطنية و مديرية التربية.

وبالتالي فان قوة المدير؛ حققت قدر من الحرية العقلانية للأستاذ، بالارتباطية مع موضوع فعل التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، ووقعت فوق وضد التعقيدات البنائية، حيث يتصرف ويسلك الأستاذ بشكل مستقل في معارضة التعقيدات البنائية، وإعادة تشكيل البناءات من خلال أفعال الاختيار الحرة العقلاني، كما يوضح ستيفن لويال وباري

بارنز Loyal and Barens، وتلك نوع من العقلانية المعقدة، التي يقدم الأساتذة بموجبها تنازلات ويرضون بالقليل، أو يرضون فقط بحماية أنفسهم وبقائهم في مناصبهم، مثل ما فعل أساتذة النوادي البيئية. وذلك لأن المدير كقوة صناعة القرار يقوم بأفعال معينة كأخذ الكاميرا التي قدمت لأستاذ النادي، أو يقوم بأفعال تؤثر على الأساتذة وتجعلهم يتخذون قرارات معينة كاستقالة بعض رؤساء النوادي، ومنع أستاذ النادي من اتخاذ قرارات معينة، أو ما يسمى قوة منع القرار عن "مارفن أولسن Olsen "[19].

وبهذا تتحدد قيم المنفعة والمصلحة وأسباب القيام بالفعل، الذي بزعمه بعض الفاعلين التربويين من اجل توجيه أفعالهم، وهناك لحظة قد يدخل فيها الأساتذة في صراعات من اجل الذهاب إلى الصفوف الأكثر شبها بالصفوف القديمة، لأنه لا يترتب عليهم أن يطوروا هناك شخصيتهم في العلاقة التربوية[20]، وهذا ما تبينه بوضوح سوسيولوجية التربية ضمن مقاربة أفضل مقاربة للأساتذة[21]

إلى جانب التلاميذ الذين يسوغوا أفعالهم بحجج عقلانية قائمة على الكلفة والربح، كحال التلاميذ الذين يقطنون في الأحياء القصديرية ويتم استبعادهم اجتماعيا، حيث وجدوا أن العمل الصعب والسلوك الحسن يجلب لهم المكافآت التي يضفون عليها قيمة، بما في ذلك القبول الوالدي والاحترام والمكانة من أقرانهم، سوف يقومون بالتصرف بطريقة واحدة . مع العلم أن التلاميذ الذين يجدون أنهم يحصلون على الثناء ودرجات جيدة حتى عندما يقومون بعمل قليل سوف يستجيبون تبعا لذلك. إن التلاميذ الذين تعجب جماعة الأقران التي ينمون إليها بالثوريين وتكافؤهم والذين لا يرون المكافئات الأكاديمية شيئا ما يستطيعون تحقيقه، أو الذين يؤمنون بأن مدرستهم سيئة جدا وأن ما تقدمه لا يستحق أن يكتب، سوف يستجيبون عقلانيا إلى تلك الإشارات المختلفة جدا[22].

II-3. منطق تكوين الذات (الثقافة): هذا المنطق الذي تحدد تبعا للصعيد الثقافي الذي نشأ عليه الإنسان، فالفعل حينئذ محتوم تبعا لالتزام يراعي النسق الثقافي أو" التوجه المعياري للفعل الذي يعمل من خلال رموز إدراكية وتعبيرية وتقويمية"[23]، أو على مجموعة من القيم والمعايير التي تساعد على خلق التضامن والولاء، والضبط وتؤكد على أن النسق الاجتماعي يتصف بقدر من الثبات النسبي عبر الوقت[24]. هذا النسق الثقافي " الذي يعتبر المعنى والنسق الرمزي هما وحدته الأساسية...، ومن أمثلة هذه الأنساق الرمزية المعتقدات الدينية، واللغات والقيم الوطنية. وكما يمكن أن يتوقع فإن بارسونز يركز في هذا المستوى على القيم المشتركة"[25]، والتي تلعب دور في الحياة المدرسية للمجتمع، وفي صناعة تمثلات المدرسين والتلاميذ لطرق التفاعل فيها، وتدعيم ذاتهم وتكوينها وتوجيهها وفق مجموعة من القيم والمعايير التي تم دمجها في محتوى كتب التعليم ، ومن خلال التنشئة الاجتماعية الصفية وغير الصفية؛ يتم استدماج هذا المحتوى من قبل تلاميذ مؤسسات التعليم ؛ الذين يجعلون من المحتوى ملكية خاصة بهم، ضمن الطريقة أو العملية؛ التي يتفاعل بموجبها الأساتذة والتلاميذ، لتبين العلاقة بين النسق الثقافي والنسق الاجتماعي. التي تساعد على خلق التضامن والولاء والضبط في العمليات التفاعلية الصفية و اللاصفية، التي تعمل على تشكيل العلاقات بين التلاميذ والأساتذة.

ويتم هذا بفضل مجموعة من الاستعدادات والميول الشخصية أو ما يسمها بارسونز " نسق الشخصية" Personality system الذي يتحدد على أساس مجموعة من "منطلقات الحاجة التي تمثل تنظيما للميول الحافزية؛ حسب مقتضيات النسق الاجتماعي والثقافي، وتأتي عن طريق التعليم"[26]، أو على "مجموعة من الاستعدادات والميول التي تقود الفاعلين نحو سلوك يلائم مصالح النسق، أي نحو القابلية الاجتماعية والتضامن واستدماج المعاير، والقيم والإيديولوجيات، وهذه الدافعية لا تتولد داخل النسق الاجتماعي ذاته كما عرفه بارسونز، ولكنها تأتي من مجموع أنساق شخصية الفاعلين المشاركين في النسق الاجتماعي" [27]. والذي سيعتمد على حاجيات التلاميذ ودوافعهم واتجاهاتهم، ومهاراتهم، ومعارفهم التي ينطلقون منها ضمن ترتيب معين لأهم خصائصهم التي تكون شخصيتهم، والتي تظهر في

المحتويات المعرفية والوجدانية و المهارية، التي استدمجت فيها التوجهات القيمية، لبناء شخصية التلاميذ كفاعلين مدفوعين بإشباع الذات، بسبب طبيعة نسق الشخصية لديهم، وتتضمن عملية الإشباع جانبا تعلميا، يضع حدودا حول الموقف الذي تتم فيه عملية التفاعل.

وهذا بذاته يمثل وظيفة المتعلم العضوية السلوكية، المرتبطة بموقف تحقيق التعلم، الذي يتطلب ملكية براعة معينة، ومهارات جسدية لتحقيقه، والتي يحصل عليها التلميذ باستدماجه محتويات المناهج، بجعل هذا المحتوى المتضمن في النسق الثقافي ونسق الشخصية ملكية لهم، وذلك من خلال تعليمهم وتنشئتهم من قبل الأساتذة الفاعلين، داخل الصف وخارجه؛ وسط المدرسة في النسق الاجتماعي وما هو متوقع منهم؛ بأنهم سيتعلمون توقعات الدور التي يعتقد الشخص أن الآخرين ملزمون بآدائها نحوه في موقف معين، وهو أيضا ذلك الدور الذي يعتقد الشخص أن الآخرين يتوقعون منه القيام به، على أن هذا الدور يتطابق مع متطلبات الدور أو التوقعات الفعلية للآخرين، أو مع تحديد دوره الشخصي، وبذلك يعدون مشاركين على وجه تام في تحقيق محتوى المناهج عملية تفاعلية علائقية تحت ظروف معينة، تتألف من جميع الفاعلين التربويين الذين يتفاعلون مع بعضهم داخل الصف وخارجه؛ ، بمؤسسات التعليم ، مدفوعين بموجب الميل إلى تحقيق أقصى حد ممكن من الإشباع كمشاركين يتخلل علاقتهم بموقفهم وتعريفهم له؛ رموزا ومفاهيم مشتركة و منظمة توجههم نحو ما هو متوقع من أدوارهم.

وهكذا فإن قيمة الأصالة هي اليوم مشتركة بين كافة تلاميذ المدارس وفق توازن وتكامل دينامي، وليس ثابتا كما يطرحه بارسونز بدليل "وجود الخلل الوظيفي الذي تؤديه التوجيهات القيمية؛ للمعلومات المطابقة والمنظمة لتفاعلات الأعضاء، وعدم قدرت تأثيرها على سلوكهم داخل العملية التفاعلية الصفية و اللاصفية، والتي تظهر في مفاهيم ثانوية لتحقيق التنمية المستدامة احتلت مراتب متقدمة، ومفاهيم أساسية احتلت مراتب متوسطة ومتدنية، ظهرت جميعها بنسب متناقضة ومتفاوتة ومنعدمة في بعض الأحيان، ضمن العديد من مستويات التعليم المتوسط لمادة التربية المدنية والجغرافيا. إلى جانب النقص في الاستدماج الجيد لمفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، ضمن منطلقات الحاجة الأساسية للتلاميذ المعرفية والوجدانية والمهارية، لبناء شخصية التلميذ لتحقيق التنمية المستدامة.

ناهيك عن عدم وجود تكامل اجتماعي ضمن العملية التفاعلية العلائقية، التي تحدث داخل الصف بدرجة أولى، وخارجه وسط النوادي البيئية المدرسية بدرجة ثانية. أما أدوار التلاميذ، وما يرتبط بها من علاقات وتوقعات غير وظيفية لتحقيق التنمية المستدامة، لأنها لا تعمل على تحقيق وظيفة التكيف مع الاختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة، وبالتالي مختلف مواقف التفاعل للتنمية المستدامة؛ التي يتعرض لها في حياته اليومية.

الأمر الذي أثر على فكرة توازن وتكامل نسق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، وسط مؤسسات التعليم المتوسط، حسب ما يطرحه بارسونز، ولكنها لا تهدم أسسه، إنما تسعى إلى التغيير في إطار التوازن، وذلك بموجب الاعتماد على فكرتين أساسيتين، أو آليتين تمثل رسائل هذه الأطروحة، تستطيع أن تعيد إنتاج التوازن ليصبح بصورته الواقعية توازن دينامي، كما يؤكد على ذلك جفري ألكسندر ضمن منظور الوظيفة الجديدة"[28].

III- ضرورة تكامل أشكال منطق الفعل بالوسط المدرسي للتشييد السوسيولوجي: في محاولة لإنشاء ترابط منطقي تفسيري؛ لمنطق الفعل التربوي المدرسي، بهدف تشييد سوسيولوجي من واقع تجارب الحياة المدرسية، لا بد من أن ندرك أن الفعل الفردي تتنازعه دوما أنواع عديدة من المنطق: منطق الاندماج، منطق الاستراتيجية، منطق تكوين الذات، والتي تمثل أهم أشكال منطق الفعل التي يلجأ إليها الفاعلون التربويون الذين يعيشون ويمضون وقتهم في تفسير كيف يكونون طريقتهم في التصرف، لديهم توجه لتحديد أدوارهم التربوية وحياتهم الاجتماعية كتجربة. كتشييد فردي. يمارسه الفاعلون في واقع المدرسة، ويعيشونه بشكل متناغم بفضل قدرتهم على الربط بين أشكال منطق الفعل المتنوعة من أجل أنفسهم، والتي تجعلهم كذوات فاعلة.

مثال ذلك الطلاب الجيدون، وآخرون على العكس يمضون حياتهم بشكل أساسي في التوترات، وتكون تجربتهم معاناة وإحساسا بالانهيار الداخلي، على غرار الطلبة الذين تعترضهم صعوبات .إلى جانب المعارف التي تتوسط التفاعل والاتصال بين الأستاذ والتلميذ، تكون معارف التلميذ التي تصبح جزء من أنساق الفعل، التي يسعى بها لتحقيق الفعل التربوي، وتكون بمثابة جزاءات إيجابية تعمل على تدعيم منطلقات الحاجة لديه، وبالتالي يحقق توقعاته على الأقل في ضوء ما تم تعلمه من مفاهيم ، عن طريق الخبرة والتجربة والعمل الجماعي، وهذا يرجع إلى التكافؤ بين التلميذ والأستاذ، لأن كل منهما يحقق إشباعات الآخر بصورة متكافئة، حيث يحاول كل من الأستاذ والتلميذ في الكثير من الأنشطة، صيانة نسق التفاعل والعمل على ديمومته واستمراره.

ولكن هذا التكامل بين التلميذ والأستاذ يعاني من معوقات وظيفية، نتيجة الانفصال بين الأهداف الثقافية والوسائل الشرعية اللازمة لبلوغها، في الوقت الذي لا يوجد فيه تركيز متباين على الطرق الشرعية للسير نحو هذا الهدف، و"بالتالي فإن النسق السياسي غير وظيفي لتحقيق الفعل التربوي في مؤسسات التعليم المتوسط كمثال، لأنه يستحوذ ويهيمن على النسق الاجتماعي؛ بتعبئة الموارد لصالح أصحاب القوة من النسق السياسي، الذي استحوذ على خيرات النسق الاقتصادي، بدليل أخذ المدير كنسق سياسي الوسائل والأجهزة التي يتلقاها أستاذ النوادي، من تبرعات بعض الجمعيات البيئية التي يتفاعل معها، مثل أخذه آلة التصوير التي تركت علامات تعذر محوها من وعي أستاذ النادي، وتكون لديه حسب تعبير سملسر Neel Smelser أحد منظري الوظيفة الجديدة، ما يسمى بالجرح الثقافي أو الإيذاء الثقافي.

وهذا النوع من التنظيمات يكون فيها الأستاذ مقيدا بالالتزامات الشخصية والمؤسسية، التي تغرس بذور التضارب ونتائجه، المتمثلة في الحقد والضغينة والمشاحنات التافهة، والنضال من أجل تحقيق الاعتبار...، وبالتالي يمثل النسق السياسي والاقتصادي مصدر التوتر في النسق بالمعنى البرسونزي، ويقود إلى حد كبير إلى الانحراف بتعبير مرتون، وتصبح معها عملية التكيف صعبة، لأنها عندما تمتزج الحدود مع تفاضل الأدوار والامتيازات والمكاسب، فإنها تعكس البناء الهرمي للقوة، الذي يتضمن البذور الناضجة للصراع الاجتماعي.

وهنا لا يمكن أن تتوافق القيم والأهداف الخاصة لمسؤول النادي، مع الأهداف العامة للمدير والنسق السياسي، الذي يصبح الأستاذ مجبرا فيه على التصرف بطريقة معينة، أو يخاطر بتلقي الجزاءات إن لم يفعل ذلك، والاختيار هذا يحمل معنى موازي للمسؤولية، ولذلك فإن الخروج عليه هو الخروج من المسؤولية، كاستقالة بعض منشطي النوادي، أو نفاقا و دعاية وخضوعا كما فعل المنشط الآخر، وفق منطق الاختيار العقلاني، ونضاله لتحقيق أهدافه ومصالحه المتمثلة في تكوين متحف بيئي، بعدما تلقى الدعم من مديرية التربية والبيئة في انتظار قرار الوزارة.

وهذا نوع من نمو إدراك المخاطر، التي تأتي من تعرقل دور هذا النادي، وهذا ما يصفه نيكولاس لومان أحد منظري الوظيفة الجديدة، بأنه منطقة القلق غير المتقنعة"، الأمر الذي يجعل المعايير تتمأسس في علاقة القوة وتغلف الوعي والفعل وتقيده، وهذا ما يقلل قيمة هذه العلاقة النمطية من قيمتها وجاذبيتها، ويختزل الرغبة في الاستمرار وفق الاختيار المنظم من بدائل مختلفة، وفق مقتضيات التكامل النسقي، وانتظام الأفعال المتضمنة في بناء التوقعات الموجه من قبل نظام المعاني المشتركة، حيث تصبح أفعال الأستاذ النادي معتمدة على ردود فعل مديره، وبالتالي تصبح في هذه الحالة العلامة بين ردود الفعل ومستوى الإشباع، جزء من نسق المعاني بالنسبة لتوجيه الأستاذ وبالتالي التلميذ في الموقف، وهذا ما جعل البناء النسقي الذي يتكلم عنه بارسونز يتعرض لاختلالات عميقة، تصيب نسق المعايير ونسق التوقعات وصيانة نسق التفاعل"[29].

وهذا ما يدل على أن مدارس اليوم تعيش حالة انفصال بين هذه الأشكال الثلاثة من المنطق، وهذا راجع إلى التفاوت في المصادر الأساسية التي ينهض عليها كل منطق للفعل:

ففي سياق الاندماج يمكن أن يكون أكثر أو أقل اندماجا، وفي سياق الإستراتجية كل واحد يعتبر استراتجيا، كل واحد يستطيع أن يلعب، لكن هناك من لديهم لعب أكثر أو في أيديهم أوراق أكثر من الآخرين.

وفي سياق تكوين الخبرة الذاتية، إن الذي يلعب هو ما يسمى الهيمنة الطبقية. الناس يتواجهون مع أشكال من الإبداعية، هم مقصيون عنها إلى هذا الحد أو ذلك. إن أعضاء الطبقات المهيمنة هم الذين يملكون القدرة على بناء تجربتهم الاجتماعية، بسبب امتلاكهم للوسائل.

أما بالنسبة للذين لا يملكون هذه القدرة، فهذا قد يؤدي إلى تحطيم الشخصية والقطيعة مع المنظومة[30]، وهذه حالة التلاميذ المستبعدين والمتسربين من المدارس.

حيث أصبح الفعل الاجتماعي مفكك جدا، لأنه لم يعد هناك إرادة في ربط المشكلات الشخصية والمشكلات الاجتماعية. الأمر الذي يتطلب عملية توليفية تكاملية للأشكال الثلاثة من المنطق الفعل داخل المدرسة، أو ما يسميه "فرانسوا دوبي " التجربة الاجتماعية المدرسية، والتي يمكن تعريفها على أنها: "الطريقة التي يقرن من خلالها الفاعلون أشكال منطق الفعل وعلى إدارة التوترات التي تتولد من هذا التنوع، وتداخلها بدرجات مختلفة من أجل أنفسهم، وإن الدينامية المتولدة من هذا النشاط هي التي تشكل وتخلق ذاتية الفاعل وما يرتد عليه"[31]. فالتلميذ مثلا عليه فيما يتعلق بخياراته في التوجه وطريقته في العمل، أن يحاول أن يقرن بين طرائقه في الاندماج الاجتماعي والثقافي، ومصالحه الدراسية والمهنية، وطموحاته الثقافية.

ولكن ذلك لن يكون ممكن؛ إلا إذا استطاع عالم الاجتماع التأمل مع الفاعلين والسماح لهم أن يعبروا بشكل موضوعي من الناحية الاجتماعية، عما كانوا يعيشونه بوصفه توترات داخلية نفسية، وذلك من خلال جعل الفاعل ترك مسافة بينه وبين تجاربه وفق عملية تشييئية موضعية نقدية من اجل إعادة تركيب هذه الوحدة المفقودة. داخل فضاء من التأملية التي على عالم الاجتماع أن يشاطرهم إياه، ويعمل على فهم وتفسير هذا النشاط النقدي للفاعلين، وتحويل ما عاشوه كعائق إلى مصدر للفعل[32]. الذي يولد من الوعي لدي الفاعلين، وذلك بفضل تحليل انماط الكلام، والمفاهيم، والافتراضات المتضمنة في المحادثات بين الأستاذ والتلميذ، وما إذا كانت تفاعلات التلاميذ ترى على أنها صحيحة أو خاطئة.

ذلك لأن هذه النظرة المتأملة هي التي تجعل محتوى الوعي يمر من قبل عالم الظاهرات إلى عالم الظاهرات، الذي يركز على بناءات الخبرة والوعي، كمرتكزات معرفية تظهر في عالم الحياة اليومية داخل المدرسة على شكل موضوعات ، واحداث، وذات، الوقت والفاعلون التربويون، الذين يخبرونه ذاتيا ضمن تصوراتهم، وفكرهم، وذاكرتهم، وتخيلهم ورغباتهم، وعاطفتهم، وادراك ذواتهم، وصولا الى النشاط الاجتماعي[33]. ذلك لأنه ليس هناك حقيقة واقعية مستقلة عما يحملها لفاعلون؛ لهذا الواقع من معاني تمثل الوعي العقلي به، والذي يتشكل في إطار الخبرات اليومية للفاعلون التربويون، بمعنى أن العالم الخارجي لا معنى له إلا من خلال وعينا به، باعتباره كون من خلال الوعي لا غير[34]

حيث تتفرد التجربة المدرسية في الزمن الذي يمنحها معنى. هذا المعنى هو بناء متحقق في التفكير المعيش داخل المدرسة. إذ تتخذ التجربة معناها كله في الزمن، في التوتر بين الحياة المدرسية والتفكير. وذلك يعني أن نقول إن المدرسة موضوع تفسير مزدوج: الأول في لحظة التجربة، والثاني بوصفه تفكيرا في التجربة-وليس التفكير عملا واعيا بالضرورة، ولكنه يكمن فقط في ادخار التجربة وتصنيعها في فئات من الإدراكات موجودة مسبقا-فالتفسير يصوغ عندئذ انتباه الفاعل في التجربة وفي مواجهتها صانعا عودة الفاعل.

الأمر الذي يجعل التجربة المعيشة في المدرسة هي التي تكون المثول والتجارب السابقة تصوغ إدراكاتنا، بالمقابل تجارب جديدة تكون لها القدرة على التشييد السوسيولوجي من واقع التجارب المدرسية. وبما أن المدرسة ليست معطى ثابتا، فنحن نبنيها دون توقف بتفسيرات ناقدة ومتجددة معتمدين على مراجعة الذات، لأنه ليس للموضوعات التربوية في الظاهراتية معنى في ذاتها؛ إن معناها يأتي من فعل حيازة المعيش داخل المدرسة[35].

IV - الخلاصة :

إن فعل حيازة المعيش داخل المدرسة، يتطلب التكامل بين جميع اشكال منطق الفعل المتمثلة في منطق الاندماج، ومنطق الاستراتيجية، ومنطق تكوين الذات، والعمل على إدارة التوترات التي تتولد من هذا التنوع، وتداخلها بدرجات مختلفة من أجل تكاملها، لأن الدينامية المتولدة من هذا النشاط هي التي تشكل وتخلق ذاتية الفاعل وما يرتد عليه جانب ما تقدم في ظل توازن دينامي، الأمر الذي يتطلب لتحقيقه ضرورة الاعتماد على فكرتين أساسيتين من أجل تشييده سوسيولوجيا وهي:

الفكرة الأولى: مراجعة الذات Self referencing: بهدف عمل نظام المدرسة بطريقة فعالة، عليه أن يعمل على مراجعة الذات وملاحظته، كما يقول نيكولاس لومان، وأن ينعكس على ذاته وعلى ما يفعله، ويتخذ قرارات لاختزال التعقيد الكبير، والطبيعة الطارئة برسم الخطوط الكبرى لهويات ذاتها، وخياراتها المتمثلة في هذه الدراسة بعودة الفاعل التلميذ، والحركات الاجتماعية المتمثلة في النوادي المدرسية، لأن النسق يمتلك استقلالا بنائيا كما يؤكد لومان، لأنها تستطيع وضع حدود حسب ما يكون وما لا يكون، لقدرتها على إنتاج العناصر المطلوبة لاستمرارية إنتاج العناصر، لأنه كلما كان التعقيد أكبر يعني وجود خيارات وإمكانيات بصورة أكبر، وهذا يعني أن الاختيار من بين بدائل أكثر صعوبة، أي عن طريق مرادفات وظيفية عديدة في المدرسة الحديثة، مثل تعدد الأنشطة وتعدد البدائل[36].

وبهذا فإن أشكال منطق الفعل التربوي المدرسي تتطلب من أجل الوصول إلى التشييد السوسيولوجي عملية مراجعة الذات، وهذا من خلال اتخاذ قرارات تعمل على استبدال وتغيير متواصل لمنظومة المحتويات وفق التجارب المدرسية، التي تم استدماجها في المناهج التربوية، وهذا ما يجعلها تقطف ثمار النجاح وتستمر في تحقيق دور المدرسة، وأن تقف في وجه طرائق وأساليب التفاعل الصفي غير الفعالة، وترفض أن تعلم أطفالنا عليها، وأن يتوقف الأساتذة على محاولة تحديد ما الذي ينبغي أن يفعلوه، من خلال النظر إلى ما فعلوه في السابق، وعليها العمل بالطرائق والأساليب الحديثة الخاصة بالتجارب المدرسية، التي تخبرنا بأن الطرق غير فعالة التي يعمل بها الأساتذة داخل الصف تنتهي هنا، لأنها طرق لا تستند إلى تحقيق فاعلية المدرسة.

الفكرة الثانية: عودة الفاعل Return of the actor: لن يكون تحقيق التكامل في أشكال منطق الفعل التربوي من أجل التشييد السوسيولوجي، وفق الإستراتيجية التي عملت بها مؤسسات المدرسية بالجزائر كافيا، فهي تحتاج إلى رؤية حول الاتجاه الذي ستتخذه اليوم من أجل الوصول إلى التجربة المدرسية، وتكاملها وتوازنها على أرض الواقع الفعلي داخل مؤسسات التعليم.

الأمر الذي يتطلب خلق طريقة جديدة داخل المدرسة، تمنح التفويض للجماعات المدرسية، وتقدم وصفا للبنية التحتية للجماعات المدرسية كحركات اجتماعية فاعلة داخل المدرسة وخارجها يتم استثمارها. حيث يمكن تعزيز الطموح الجماعي والتفكير الناقد والمنتظم، لتستطيع الذات الفاعلة للتلاميذ، بأن يكونوا مبدعين لا مجرد مستجيبين لتعليم مبادئ خدمة المجتمع، في شكل مجرد وبمدونات جامدة، يمكن بل الأكيد أنها ستنحرف نحو التلقين والحفظ لا غير.

حيث يمكن تعليم الإمساك بالفرص التي يمكن أن تهيئه لفهم الحياة، وتعلمه الأخذ بزمام المبادرة والتفكير، والوصول إلى قرارات خاصة بمحيطه المدرسي والمحلي، ويحمل مسؤولية تنفيذها، وممارسة المهارات اللازمة للتنظيم العملي والتعاون الجماعي، وحل المشاكل المدرسية بطريقة شمولية لا جزئية، داخل المدرسة وخارجها، وتنفيذ مشاريع ؛ بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص والعام، لخلق تكامل بين مختلف منطق الفعل التربوي المدرسي للوصول إلى التشييد السوسيولوجي والإمساك بزمام الأمور، وليست فقط الاستجابة له، وتحويلها إلى نظرية وتوعية فقط.

وبهذا فقط يمكن القيام بتطوير الفعل التربوي وتكامله داخل المدرسة، والذي يجب أن يكون مهم وضروري محليا ومناسب ثقافيا وتاريخيا.

الإحالات والمراجع :

[1] ولاس رث، وألسون وولف (2012)، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع تمدد آفاق النظرية الكلاسيكية**، (محمد عبد الكريم الحوراني،مترجم)، ط1، عمان-الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ص460.

[2] المرجع نفسه، ص.ص 459-462.

[3] المرجع نفسه، ص.ص 433، 434

[4] كابان، فليب، وجان فرانسوا دورتيه (2010)، **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات**، (إياس حسن، مترجم). (ط.1)، دمشق: دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع،ص 290.

[5] والاس ورث، المرجع السابق، ص.ص 460- 462.

[6] المرجع نفسه، ص.ص 462-464.

[7] الحوراني محمد عبد الكريم (2013)، **المجتمع المدني –مقاربة البنى المعيارية للمجتمع المرن**، الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ص.ص 32-33.

[8] والاس ورث، المرجع السابق، ص.ص 464-465.

[9] روشيه جي (1981)، **علم الاجتماع الأمريكي دراسة لأعمال تالكوت بارسونز**، (ط.1)، القاهرة: دار المعارف، ص106.

[10] والاس ورث، المرجع السابق، ص 464.

[11] الحوراني محمد عبد الكريم (2013)، المرجع السابق، ص.ص 117-118.

[12] والاس ورث، المرجع السابق، ص465.

[13] عبد الرحمن عبد الله محمد (2003)، **النظرية السوسيولوجية المعاصرة**، ج2، الازاريطية- الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ص 242.

[14] غريب عبد الكريم (2009)، **سوسيولوجا المدرسة**، الدار البيضاء: منشورات عالم المعرفة، ص. ص47-48.

[15] الحوراني محمد عبد الكريم(2013)، المرجع السابق، ص.ص 118-120.

[16] ورث والاس، المرجع السابق، ص485.

[17] كابان فليب، وجان فرانسوا دورتيه (2010)، **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات**، (إياس حسن، مترجم)، (ط.1)، دمشق: دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، ص 111.

[18] ناصر إبراهيم عبد الله (2011)، **علم الاجتماع التربوي**، (ط.1)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ص.ص343-344.

[19] طويل فتيحة (2013)، **التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة-دراسة ميدانية في مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة**، أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم، في علم الاجتماع التنمية، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة بسكرة الجزائر، ص.ص405.

[20] كابان، المرجع السابق، ص298.

[21]Bourdoncle R(1991) ,**La professionnalisation des enseignants** ,Revue francaise de pedagogie ,n°94p.p 73-91.

[22] والاس ورث، المرجع السابق، ص672.

[23] الحوراني محمد عبد الكريم (2006)، القوة وانتاج المعنى في الفعل الاجتماعي، قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم الاجتماع، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ص169.

[24]روشيه جي، المرجع السابق، ص106.

[25] والاس ورث، المرجع السابق،ص67.

[26] الحوراني محمد عبد الكريم (2006)، المرجع السابق،ص196.

[27] روشيه جي، المرجع السابق، ص107.

[28] طويل، فتيحة، المرجع السابق، ص.ص27-29، 296-412.

[29] المرجع نفسه، ص 409.

[30] كابان، المرجع السابق، ص.ص297-298.

[31] المرجع نفسه، ص291

[32] كابان، المرجع السابق، ص 299.

[33] الحوراني، محمد عبد الكريم. (2008). **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع-التوازن التفاضلي صيغة توليفية بين الوظيفة والصراع**، الأردن: دار مجدلاوي للنشر والطباعة، ص 37.

34 Husserl,Edmund ,**Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to aPhenomenological Philosophy**, Translated by F?kersten,London:Springe,p238.

[35] Clermont Gauthier ،(2002) ، **من أجل نظرية في البيداغوجيا بحوث معاصرة في معرفة المدرسين العلمية**، (ترجمة، وجيه أسعد)،دمشق سوريا: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، ص128-129.

[36] والاس ورث، المرجع السابق، ص.ص119-124.