الوظائف الأساسية للمدرسة الجزائرية
- قراءة في النصوص الرسمية -

حديد يوسف: أستاذ محاضر " أ "
كليـة العلـوم الإجتمـاعية والإنسـانية
جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل

ملخص

يتناول هذا المقال أهم التغيرات التي طرأت على الوظائف الأساسية للمدرسة الجزائرية عبر المراحل التي مرت بها منذ الاستقلال إلى الآن من خلال قراءة في النصوص التشريعية المنظمة للتربية والتكوين في الجزائر وفي ضوء التأصيل النظري لوظيفة المدرسة.

Abstract:

This article describes the most important changes in the basic functions of the Algerian school across the phases since independence to now read through the legislative rganization for education and training in Algeria and in the light of the theoretical underpinnings of the school function.

مقـــدمة

يتفق جميع الباحثين التربويين بأن المدرسة هي صورة مصغرة للسلطة السياسية الحاكمة في أي بلد، وأنها أداة إيديولوجية لنشر الثقافة السياسية المرغوبة وتكوين المواطن الصالح بالمفهوم الأيديولوجي للدولة، لذلك تعتبر المدرسة من أخطر المؤسسات الاجتماعية من حيث الوظائف الموكلة لها، فهي التي تحافظ على هوية المجتمع وتراثه التاريخي والثقافي والحضارة الإنسانية بصفة عامة، وهي التي تقوم أيضا بتنشئة الأجيال وتربيتهم وفقا للمقومات الأساسية لكل أمة من الأمم.

والمدرسة ليست المؤسسة الوحيدة التي أوكل لها القيام بوظيفة التربية ، فهناك مؤسسات تربوية متعددة كالعائلة وجماعات اللعب والمسجد والكنيسة والنادي والمصنع والمتجر والمزرعة والمكتبات والمعارض والسينما والمسرح والراديو والتلفزيون والصحافة إلا أن المدرسة هي المؤسسة التربوية المقصودة والهامة التي أنشأها المجتمع لتنفيذ أهداف النظام التربوي، حقيقة إن الأسرة تشاركها في عملية التربية إلا أن وظيفتها الأصلية هي الانجاب، والتربية في الأسرة هي وظيفة مصاحبة للوظيفة الأصلية وكذلك فإن وظيفة المسجد الأصلية هي العبادة ، ووظيفة النادي والراديو والسينما والمسرح الأصلية هي الترويح ، والتربية في هذه المؤسسات الاجتماعية غير مقصودة لذاتها ، كما هو الحال في المدرسة[1].

وإذا تتبعنا مسيرة المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى الآن، نجدها قد تغيرت في بنيتها ووظائفها تبعا للتغيرات والتطورات السياسية التي حدثت سواء على المستوى المحلي وحتى على المستوى الدولي. فالتحول من النظام الاشتراكي والأحادية السياسية الحزبية إلى التعددية السياسية وكذلك الانتقال من الاقتصاد الاشتراكي المخطط إلى اقتصاد السوق المبني على المنافسة، بالإضافة إلى تحديات ورهانات العولمة بكل متطلباتها، رافق كل ذلك تغيرات واضحة في وظائف المدرسة الجزائرية من خلال إحداث تغييرات جذرية في محتويات البرامج والمضامين المدرسية بما يخدم غايات وأهداف المرحلة.

وسنحاول من خلال قراءة في النصوص التشريعية المنظمة للتربية والتكوين في الجزائر تتبع أهم التغيرات التي حدثت في بنية المدرسة الجزائرية ووظائفها الأساسية.

أولا :في مفهوم المدرسة وبنيتها ووظائفها.

1-مفهوم المدرسة وبنيتها

تعرف المدرسة بأنها المؤسسة الاجتماعية التي أعدها المجتمع لتزويد أفراده بالخبرات والمهارات الاجتماعية الملائمة التي تسمح لهم بالتفاعل الإيجابي المنتج مع البيئة التي يعيشون فيها[2].

وعرفها أخر بأنها المؤسسة الاجتماعية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا.[3]

ويعرف فرديناند بويسون(Ferdinand Buisson) المدرسة بأنها":مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية[4]".

ويعرفها فريدريك هاستن "بأنها نظام معقد من السلوك المنظم، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم[5].

ويقترح شيبمان تعريفا نظامياً مناسبا للسوسيولوجيين وهو :أن المدرسة شبكة من المراكز والأدوار، التي تقوم بين المعلمين والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحددها لهم أدوارهم في الحياة الاجتماعية، وتتبع هذه الأدوار من البنية الشكلية للمدرسة ومن ثقافاتها الفرعية المناسبة[6]

فالمدرسة هي " المؤسسة الخطيرة التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية نشئه الطالع وهي تلك المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية، وهي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل[7]".

ويرى أحمد محمد "أن المدرسة بناء اجتماعي يستمد مقوماته المؤسسية من التكوين الاجتماعي العام، تستمد منه هذه المؤسسة فلسفتها وسياساتها وأهدافها وتسعى إلى تحقيقها من خلال الوظائف والأدوار التي تقوم بها[8] ".

وبناء على ما سبق، تعد المدرسة مؤسسة تربوية وتعليمية واجتماعية وسياسية، تنتمي إلى القطاع العام (الدولة) أو القطاع الخاص (الأفراد والشركات). وتتميز المدرسة بكونها مؤسسة منظمة بمجموعة من القوانين الداخلية والخارجية، وهي بمثابة نسق بنيوي داخلي ووظيفي، يتألف من تلاميذ، ومدرسين، ورجال الإدارة، ومشرفين، وأولياء الأمور...ومن ثم، تخضع هذه المؤسسة التعليمية لميزانية الدولة أو لميزانية الخواص. وترتكن إلى مجموعة من المناهج والبرامج والمقررات. وتقوم بعدة أدوار مهمة، مثل: التعليم، والتثقيف، والتكوين، والتربية، وإعطاء الشهادات...وتقدم تعليما إجباريا من السنة السادسة حتى السنة السادسة عشرة[9].

ومرت المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية بعدة مراحل قبل أن تستقر على هذا الشكل في وقتنا الحاضر، وأول هذه المرحلة المدرسة البيتية أو المنزلية حيث كان الأبوان يقومان بوظيفة التربية وتعليم الأبناء سواء بطريقة مقصودة أو غير مقصودة.وجاءت بعد ذلك مرحلة المدرسة القبلية التي كان يقوم بها العرافون لتعليم الصغار عقيدة القبيلة وأعرافها وقوانينها وتقاليد العائلة الممتدة التي كانت تمثل الأطر المرجعية المقبولة والملزمة اجتماعيا من الناحية المعرفية والاجتماعية والأخلاقية. أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة المدرسة الحقيقية الحالية والتي ظهرت كنتيجة للتراكم التفافي والمعرفي والحضاري الناجم عن تطور الانسان وتحضره والحاجة

كذلك لنقل ذلك التراث للأجيال وتعقد ذلك التراث وصعوبة نقله بدون مؤسسة واستنباط اللغة المكتوبة وتنظيم ذلك كله من قبل مؤسسة اجتماعية تربوية يعمل بها مديرون ومعلمون في مكان محدد جغرافيا وقوانين ولوائح وتشريعات تنظم هذه المؤسسة ويتم العمل بموجبها[10].

وتشكل المدرسة نظاماً معقداً ومكثفاً ورمزياً من السلوك الإنساني المنظّم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية .وهذا يعني بدقة أن المدرسة، كما تبدو لعالم الاجتماع، تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون، ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وفي خارجها. وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافياً وتربوياً[11].

والمدرسة منظمة اجتماعية تم بناؤها بشكل مقصود كي تسعى لتحقيق أهداف محددة، ومن الصفات المميزة لها عن البنى الاجتماعية ما هو رسمي مثل إنشاؤها رسميا لغرض واضح يضم أهداف محددة وامتلاكها لنموذج معين من السلطة تم وضعه رسميا ليدير شؤونها، ولمنظومة من القواعد المصممة لتحقيق أهدافها المحددة. ومنها ما هو غير رسمي كشبكة العلاقات والمعايير غير الرسمية التي تنبثق من التفاعل الاجتماعي للأفراد والجماعات التي تعمل معا في البنية الرسمية بشكل عام[12].

وتعتبر المدرسة تنظيما ومنظمة اجتماعية لأن التعريفات والصفات المذكورة هذه تنطبق عليها فهي مؤسسة تنظيمية تتكون من افراد يتفاعلون كأجزاء من جماعات صغيرة تحددها جماعات الفصول او جماعات أكبر كالنظام التعليمي (مثلا جماعة ثانوية، جماعة صفية، فصل، صف، مدرسة، مرحلة. الخ)[13].

وتتميز المدرسة كمنظمة اجتماعية تربوية بما يلي:

1-التنوع وعدم النمطية في كل المجتمعات، فبعضها مستقل في قواعد اختيار طلابه ومعلميه كالمدارس الخاصة وبعضها غير مستقل في ذلك.

2-السير وفق نظام سياسي معين يحدد العلاقات والمسؤوليات لكل فرد كما يحدد الحقائق والمهارات والاتجاهات والقيم الأخلاقية المطلوبة. فالمعلمون يشعرون بالمسؤولية عن العملية التعليمية داخل المدرسة أمام المجتمع ولذلك يرغبون بأن يكتسب طلابهم المواد إجباريا حتى وإن كانوا لا يريدونها، وكذلك الأمر بالنسبة للإداريين الذين يؤكدون

ذلك حين يقيسون نجاح المعلم بعدد الناجحين من الطلاب في مقرر أو صفة، وكذلك الأمر بالنسبة للتلاميذ الذين يشعرون بأنهم الأحق بالمسؤولية عن تعلمهم.

3-كونها مركز التقاء للعلاقات الاجتماعية المتعددة التي يتخذها التفاعل الاجتماعي وممرا لعبور قنوات التأثير الاجتماعي وإمكانية تحليلها على أساس تلك الجماعات المتفاعلة فيها (مدرسون طلاب) وقوانينها واتجاهاتها وعاداتها لأن كلا منهما تمثل المجتمع في أنساقه وتأثير المدرسة هو تأثير هذه الجماعات على شخصية المتعلم[14].

ويتكون بنيان المدرسة المعرفي والاجتماعي من تلاميذ ومعلمين وإداريين وموظفين وعمال خدمة وجماعات ثانوية، وجماعات اتصالية، وأهداف ومناهج وأعراف وقوانين. وإذا اعتبرناها نظاما اجتماعيا فإنه يمكننا أن نقول إنها تتكون بالإضافة لذلك من أدوار يؤديها الأفراد المذكورين أعلاه، ومن معايير سائدة داخل النظام تضبط السلوك وتنظمه، ومن جماعات كالصفوف والجماعات الثانوية التي تعمل لتحقق وظائف النظام بأساليب مختلفة، وأخيرا من قيم توجه النظام نحو تحقيق الغايات المنشودة (الكتاب)

وتتميز المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية تربوية بالمميزات التالية[15]:

- أنها تضم أفراد معينين بعضهم يعلم والآخر يتعلم.
- أن لها تكوينا سياسيا واضح التحديد، فطريقة التفاعل الاجتماعي في المدرسة التي تتمركز حول القيام بالتعليم واستقباله تحدد النظام السياسي للمدرسة.
- تمثل مركزا للعلاقات المتداخلة والمعقدة التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، وللقنوات التي يسير فيها التأثير الاجتماعي. فالعلاقات الاجتماعية في المدرسة يمكن تحليلها على أساس الجماعات المتفاعلة فيها وهي جماعات المدرسين والتلاميذ التي لكل منهما دستورها الأخلاقي والقانوني.
- يسودها الشعور بالانتماء (باستعمال الضمير نحن) لأن أفرادها يعيشون فيها لفترة طويلة من حياتهم ويبرز ذلك في المباريات والاحتفالات.
- لها ثقافتها الخاصة التي هي جزء منها من خلق التلاميذ من مختلف الأعمار ومن خلق المدرسين وهذه الثقافة هي الوسيلة الفعالة في ارتباط الشخصيات المكونة للمدرسة بعضها ببعض.

2- وظائف المدرسة.

يرى الدكتور سعيد إسماعيل أن المدرسة التي أوجدها المجتمع كانت للقيام بواجبات معينة ألا وهي[16] :

-النقل الثقافي: حيث تقوم المدرسة بنقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة بأساليب ووسائل جيدة تقتضيها طبيعة العصر مع مراعاة أن عملية النقل هذه تستلزم تطهير وتنقيحه من الشوائب والخرافات بالإضافة إلى محاولة تبسيطه ليتلقاه المتعلم بشكل ميسر.

-التكامل الاجتماعي بين الجماعات التي تنتسب للمجتمع إذ ينتسب للمجتمع جماعات متعددة حيث يكون للمدرسة دور كبير في القضاء على التناقضات التي قد تنشأ بين هذه الجماعات وتحقيق التكامل في بينها وبذلك يتحرر المتعلم الإعزال محصوراً بين جماعته.

-النمو الشخصي للتلميذ سواء كان داخل المدرسة أو داخل بيئة المجتمع الكبير.

-تنمية أنماط اجتماعية جديدة: فالتربية وسيلة تكوين أنواع السلوك وتغييرها وتنميتها على أساس من العلم والمعرفة لذا كان لزاما على المدرسة أن تقوم بواجبها في تنمية أنماط اجتماعية جديدة حصلت نتيجة التطورات الجديدة والحاصلة في المجال العالمي كله لتجعل منهم مواطنين صالحين قادرين على التكيف مع جماعاتهم التي يعيشون فيها.

-تنمية القدرات الإبداعية: المؤسسات التي تستند إلى المعرفة العلمية بحاجة إلى أفكار إبداعية والمدرسة في سعيها إلى تنمية الإبداع لا بد أن تنمي لدى الطالب الفضول المعرفي واستكشاف المجهول.

-توفير مناخ يشجع على ممارسة القيم الديمقراطية والعلاقات الإنسانية.

وتقوم المدرسة عادة بتحقيق الوظائف العامة لنظام التربية كما يلي:

أ-الوظيفة الاجتماعية: ويطلق عليها العديد من الباحثين وظيفة التطبيع والتنشئة الاجتماعية، وتعتبر المدرسة من أكثر الوسائط أهمية في عملية التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة. فهي تقدم مفتاح التقدم الفكري والتحصين الشخصي، وتفسر المدرسة قيم المجتمع وهي كما يقول روبرت هتشنر ليست بالضرورة قوة للإصلاح لكنها مؤسسة للتعليم فهي مسؤولة عن تطبيع تلاميذها، أوغرس كل ما هو جدير بالاهتمام من التراث الثقافي، وكذلك تكيفهم الاجتماعي[17]. وهناك اتجاه آخر يعتبر المدرسة آلة للإصلاح الاجتماعي ومن ثم يضيق دور المدرسة، حيث تنصب مهامها على مجالات

الإصلاح، تاركا المجالات الأخرى التي يجب أن يلم بها المتعلم. وإلى جانب ذلك فإن المدرسة وحدها لا تستطيع أن تقوم بدور الإصلاح، وإنما يشاركها في ذلك العديد من المؤسسات التي تعمل على تخطيط وإنجاز برامج الإصلاح[18].

وتعد المدرسة -حسب المنظور الإصلاحي لإميل دوركايم-فضاء للإدماج الاجتماعي، ومكانا لائقا للتنشئة الاجتماعية بواسطة التعليم والتربية الأخلاقية، والحفاظ على العادات والتقاليد والمعايير والقيم الموروثة. بمعنى أن المدرسة لها وظيفة التطبيع والإدماج، وتكوين أفراد مستقلين ومندمجين في المجتمع في الوقت نفسه. فالمدرسة هي التي تساهم في الحفاظ على ثوابت المجتمع، وهي التي تجعل الأفراد يتمثلون معايير المجتمع، ويلتزمون بقواعده، ويتعلمون قواعد الحياة الجماعية. ومن ثم، فرؤية دوركايم إيديولوجية بامتياز، إذ يكرس الأوضاع نفسها التي توجد في المجتمعات الغربية العلمانية[19].

وقد لخص زهران أساليب المدرسة في التنشئة الاجتماعية بما يلي[20]:

-دعم القيادة الاجتماعية السائدة في المجتمع بواسطة المناهج.

- توجيه النشاط المدرسي بحيث يؤدي لتعليم الأساليب والمعايير والأدوار السلوكية الاجتماعية المرغوبة.

-استخدام الجزاء وممارسة السلطة المدرسية في تعليم القيم والمعايير والأدوار مع الحد من العقاب عامة والجسدي منه خاصة.

-مساعدة الطفل للفطام الانفعالي التدريجي عن أسرته.

- تقديم نماذج السلوك الاجتماعي السوي سواء كنماذج عملية يتم تدريسها أو بالاقتداء.

-تقسيم الصفوف لمجموعات عمل بغية خلق التعاون بين الأطفال.

- استخدام الدروس وسائل للتنشئة.

-إتاحة فرص القيادة لأكبر عدد من الطلاب وتحقيق الديمقراطية في الوصول لذلك.

-تقبل الاقتراحات من التلاميذ وإشراكهم في الرأي حول ما يخصهم.

-توظيف الأنشطة الاجتماعية الطلابية لتنمية مواهبهم واتجاهاتهم.

ومن العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية المدرسية وبأساليبها ذكر زهران أيضا ما يلي[21]:

– البناء الاجتماعي أو التنظيم الاجتماعي للمدرسة لأن للمدرسة تنظيمها وعلاقاتها الاجتماعية التي تؤثر في أسلوب الطالب في التعامل.

– تغير مجتمع المدرسة وتبدله حيث يفسح المجال لتجديد الخبرة والتجربة أمام التلاميذ.

– التكوين السني والجنسي والطبقي والمعرفي للمتعلمين وأسلوب تنظيمهم في مجموعات.

– المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المدرسة حيث تساهم المدرسة في التقريب بينها وتدفع الفرد للمساهمة بدور فعال في ذلك.

– دور الفرد في عملية التنشئة من خلال ملاحظته للسلوك الاجتماعي واختيار ما يناسبه منه.

"فالمدرسة إذن هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشاها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعاً اجتماعياً يجعل منهم أعضاء صالحين وأصبحت هي الوحيدة القادرة على توفير الفرص الكافية لإكساب تلاميذها الخبرات التعليمية و تكشف ميولهم واستعداداتهم و تستثمرها وتعد كل فرد للمهنة التي تناسبه و أصبحت ترسم الخطط لتلاميذها ليتعلموا الاعتماد على النفس في سن مبكرة كما أصبحت نقطة الالتقاء للعلاقات العديدة و المتداخلة والمعقد ولذا أصبحت قوة اجتماعية موجهة تعمل على بناء الشخصية السوية وإكساب التلميذ الخبرات التي تهيؤه لمواجهة تحديات الحياة الاجتماعية"[22].

ب-الوظيفة الاقتصادية: تلعب المدرسة دورا هاما في زيادة الدخل القومي، وتحقيق النمو الاقتصادي في البلدان المتطورة والنامية على حد سواء. وفي هذا الصدد تشير دراسة دونيزون (Donison) التيأجريت في الولايات المتحدة الأمريكية عام، 1962 إلى أن 23% من نسب النمو الاقتصادي، في الولايات المتحدة الأمريكية، تعود إلى تطور التعليم في هذه البلاد23. وقد كان للاقتصادي الإنكليزي آدم سميث فضل السبق على معاصريه في الإشارة إلى أهمية رأس المال البشري ودوره في الدخل الاقتصادي القومي، حيث شُهر قوله: بأن الرجل المؤهل علمياً يمكن أن يقارن بآلة حديثة فائقة التطور تتميز بتكاليفها الهائلة ولكنها قادرة على الإنتاج بطريقة مذهلة تتجاوز حدود نفقات إنتاجها بآلاف[24].

وتشير نتائج إحدى الدراسات إلى أن "إنتاجية العامل الأمي ترتفع بنسبة 30%بعد عام واحد من الدراسة الابتدائية، وحوالي 320 % بعد دراسة 13عاما، وتصل إلى 600% بعد الدراسة الجامعية[25]". ولم تبق هذه الحقيقة الاقتصادية اليوم سرا مرهونا بالاختصاصين فحسب، حيث بدأ الناس يدركون أهمية التحصيل العلمي في رفع مستوى الإنتاج ومستوى الدخل على المستوى الفردي كما على المستوى القومي. وفي

هذا الخصوص، يشير ريموند بودون (Boudon)إلى هذا الأمر في كتابه الحراك الاجتماعي ويؤكد أن صورة التعليم بدأت تأخذ مكانها في عقول الناس على أنها عملية توظيف واستثمار وعائدات، وقد بدأ الناس ينظرون إلى المدرسة من زاوية العرض والطلب والتوظيف والعائدات...الخ[26].

وينظر اليوم أصحاب النزعة الاقتصادية إلى المدرسة من جوانبها الاقتصادية، وهم يعملون على دراسة حركتها وفاعليتها بوصفها مؤسسة إنتاجية تطرح نتاجا من الشهادات والناس في أسواق العمل، وهو نتاج تتباين أهميته وجودته بتباين المدة الدراسية، ونوع الدراسة والفرع العلمي، ومدى أهمية الاختصاص في سوق العمل وفقا لمبدأ العرض والطلب الاقتصادي.

ج-**الوظيفة السياسية**: وذلك بالعمل لتحقيق الأهداف السياسية المرسومة للمجتمع ونشر إيديولوجيات نظام الحكم والتأكيد على وحدة الوطن والمحافظة عليه. وتعتبر المدرسة، في منظور لوي ألتوسير (*L.* Althusser)، جهازا إيديولوجيا قمعيا. بمعنى أن المدرسة مؤسسة عامة تعبر عن توجهات الدولة وتطلعاتها السياسية وأهدافها الإيديولوجية، عبر مناهجها وبرامجها ومقرراتها ومحتوياتها الدراسية. ومن ثم، فهي تعبر عن مصالح الطبقة الحاكمة، وتكرس توابثها وأفكارها وطموحاتها. أي: يرى ألتوسير، "بخصوص التقنيات والمعارف، أنه يجري في المدرسة تعلم قواعد تحكم الروابط الاجتماعية بموجب التقسيم الاجتماعي والتقني للعمل. كما يقول بأن النظام المدرسي وهو أحد أجهزة الدولة الإيديولوجية هو الذي يؤمن بنجاعة استنساخ روابط الإنتاج عن طريق وجود مستويات من التأهيل الدراسي تتجاوب مع تقسيم العمل، وعن طريق ممارسة الإخضاع للإيديولوجيا السائدة. إن المسالك الموجودة في المدرسة هي انعكاس لتقسيم المجتمع إلى طبقات، وغايتها الإبقاء على الروابط الطبقية."[27]

ومن أهم الأدوار السياسية التي تلعبها المدرسة هي[28]:

- التأكيد على الوحدة القومية للمجتمع.
- ضمان الوحدة السياسية.
- تكريس الإيديولوجيا السائدة.
- المحافظة على بنية المجتمع الطبقية.
- تحقيق الوحدة الثقافية والفكرية.

د-**الوظيفة الثقافية**: بتحقيق التواصل والتجانس الثقافي في المجتمع. من خلال نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل آخر، والحفاظ عليه للأجيال القادمة والثقافة هي كل ما أنتجه العقل البشري في مجتمع من ماديات ولا ماديات. وتتمثل الماديات في المباني والطرق والمصانع والمزارع والمتاجر، وكل لوازمها وبضائعها ومصنوعاتها، أما اللاماديات فتشمل العادات والتقاليد والمعتقدات، والشعائر والطقوس والمراسيم والآراء والاتجاهات والقيم والعلوم الموجودة في المجتمع[29].

وتأخذ المدرسة دورها في النقل الثقافي بعد العائلة. ويأتي الأطفال إلى المدرسة بعد أن يكونوا قطعوا شوطا كبيرا في التكيف الثقافي فهم يأتون المدرسة وهم قادرون على التحدث بلغة بلادهم ويسيرون في سلوكهم وفقا لقيم أخلاقية ودينية معينة، ولكن مع ذلك فإنه ينقصهم الشيء الكثير الذي ستقوم به المدرسة بتزويدهم به، فالعلوم المختلفة والمهارات المتباينة وأنواع العلاقات الاجتماعية بين مختلف الأفراد والجماعات والروح القومية الوطنية وغيرها كثير يتعلمها الطفل ويتدرب عليها في المدرسة وكلها أنماط من التراث الثقافي الذي يجب أن تنقله المدرسة لتلاميذها[30].

هـ-الوظيفة النفسية: بتحقيق النمو المتوازن للشخصية سواء بالمناهج أو طرق التدريس الملائمة أو بالجهود المشتركة أو بربطها ببيئة الأطفال وزيادة فرص النجاح أمامه والاهتمام بمشكلاته وحلها وتخليصه من التوتر وتشجيعه على التقويم الذاتي والاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد النفسي.

كما تقوم المدرسة بتحقيق وظيفتها التربوية العامة التي حددها النجيحي والعديد من الباحثين وهي[31]:

- تنمية الشخصية بجميع جوانبها الجسمية والانفعالية والاجتماعية والأخلاقية والمعرفية والجمالية.
- التركيز على حاضر الطفل وإعداده للمستقبل في أن واحد إعدادا علميا تواصليا.
- الاحتفاظ بالتراث والعمل على تسجيل الجديد منه كتابيا.
- تبسيط التراث وتقديمه للطفل بما يتناسب مع مرحلة نموه.
- تطهير التراث من الشوائب والعيوب الأخلاقية والشائنة.
- نقل التراث للأجيال وتوجيهها ثقافيا للمشاركة في الخبرات الاجتماعية.

– إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة للفرد للتخلص من قيود الجماعة والسماح له بالاتصال الواسع.

3-التأصيل النظري لوظيفة المدرسة.

3-1- **الاتجاه الوظيفي الكلاسيكي**:لقد كانت بدايات الفهم البنائي الوظيفي للتربية بالمعنى السوسيولوجي وفي إطاره التقليدي على يد عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركهايم (EMILE DURKHEIM) منطلقا من الوظائف التي تؤديها التربية بالنسبة إلى الأفراد والمجتمع .فالمنظور الوظيفي عنده كان البحث عن الوظيفة الاجتماعية التي تنجزها المؤسسات ، أي الدور الذي تلعبه المؤسسة في تنمية وصيانة التماسك الاجتماعي والوحدة الاجتماعية ، وأن المؤسسات التربوية غير مستثناة من ذلك .إن مهمتها الأساسية كما يراها هي في التنشئة الاجتماعية، المنهجية للجيل الصاعد[32].

إن النظرية الوظيفية تعتبر " المجتمع نظاما معقدا تعمل شتى أجزاؤه سويا لتحقيق الاستقرار والتضامن بين مكوناته. ووفقا لهذه المقاربة، فإن على علم الاجتماع استقصاء علاقة مكونات المجتمع بعضها ببعض وصلتها بالمجتمع برمته. ويمكننا على هذا الأساس أن نحلل، على سبيل المثال، المعتقدات الدينية والعادات الاجتماعية، بإظهار صلتها بغيرها من مؤسسات المجتمع؛ لأن أجزاء المجتمع المختلفة تنمو بصورة متقاربة بعضها مع بعض.

ولدراسة الوظيفة التي تؤديها إحدى الممارسات أو المؤسسات الاجتماعية، فإن علينا أن نحلل ما تقدمه المساهمة أو الممارسة لضمان ديمومة المجتمع. وطالما استخدم الوظيفيون، ومنهم كونت ودوركايم مبدأ المشابهة العضوية للمقارنة بين عمل المجتمع بما يناظره في الكائنات العضوية. ويرى هؤلاء أن أجزاء المجتمع وأطرافه تعمل سويا وبصورة متناسقة كما تعمل أعضاء الجسم البشري، لما فيه نفع المجتمع بمجمله. وليتسنى لنا دراسة أحد أعضاء الجسم، كالقلب على سبيل المثال، فإن علينا أن نبين كيفية ارتباطه بأعضاء الجسم الأخرى ووظائفه. وعند ضخ الدم في سائر أجزاء الجسم، يؤدي القلب دورا حيويا في استمرار الحياة في الكائن الحي. وبالمثل، فإن تحليل الوظائف التي يقوم بها أحد تكوينات المجتمع يتطلب منا أن نبين الدور الذي تلعبه في استمرار وجود المجتمع ودوام عافيته"[33].

وخير من يمثل هذه المقاربة الفرنسي إميل دوركايم، والأمريكيان تلكوت بارسونز (Talcott Parsons) وروبرت ميرتون(*R.Merton*) على سبيل التمثيل. وقد كان لهذه النظرية إشعاع كبير في سنوات الخمسين من القرن الماضي.

وفي المجال التربوي، تقوم هذه المقاربة على فكرة الفوارق الوراثية. بمعنى أن المدرسة توحد جميع المتمدرسين في تمثل المعايير الأخلاقية والاجتماعية بغية التأقلم مع المجتمع.وفي الوقت نفسه، تفرق المدرسة بين هؤلاء تقويما وانتقاء واصطفاء. فمن يمتلك القدرات الوراثية والملكات الفطرية، كالذكاء، والنجابة، والقدرات التعلمية الكفائية، ينتقى لتولية المناصب المتبارى عليها، ولكن ليس اتكاء على المحسوبية والأصل والنسب، بل اعتمادا على المعايير العلمية الموضوعية، والإنجازات التقويمية المضبوطة[34].

ومن جهة أخرى، يرى إميل دوركايم أن وظيفة المؤسسة التعليمية (المدرسة) تقوم على وظيفتي الحفاظية والمحافظة، والتشديد على جدلية الماضي والحاضر. بمعنى أن المدرسة وسيلة للتطبيع، وإعادة إدماج المتعلم داخل المجتمع. أي: تقوم المدرسة بتكييف المتعلم، وجعله قادرا على الاندماج في حضن المجتمع. إذاً، تقوم المدرسة بوظيفة المحافظة والتطبيع والتنشئة الاجتماعية، ونقل القيم من جيل إلى آخر عبر المؤسسة التعليمية. ويعني هذا أن المدرسة وسيلة للمحافظة على الإرث اللغوي والديني والثقافي والحضاري، ووسيلة لتحقيق الانسجام، والتكيف مع المجتمع. أي: تحويل كائن غير اجتماعي إلى إنسان اجتماعي، يشارك في بناء العادات نفسها التي توجد لدى المجتمع. وهذا يؤدي إلى أن تكون المدرسة مؤسسة توحيد وانتقاء واختيار. ويعني هذا أن المدرسة توحد عبر التكييف الاجتماعي، ولكنها تميز بين الناس عبر الانتقاء والاصطفاء. ومن ثم، فالوظيفة الأولى للمدرسة تتمثل في زرع الانضباط المؤسساتي والمجتمعي[35].

3-2-الاتجاه الوظيفي التكنولوجي

تميزت فترة ظهور الوظيفية التكنولوجية(1950-1960) بوجود حاجيات جديدة لليد العاملة المؤهلة في المجتمع الصناعي الغربي، الذي بدأ يعرف تقدما تكنولوجيا سريعا ونموا اقتصاديا كبيرا. وقد تقاطعت الوظيفية التكنولوجية مع نظرية الرأسمال الإنساني في كون التربية استثمار منتج على المستوى الفردي والاجتماعي لذلك يجب استثمار كفاءات الفرد إلى أقصى حد وفق ما تسمح به قدرات وحاجيات المجتمع، حتى لا تهدر الموارد

البشرية الثمينة. وقد سادت في هذه الفترة، كذلك، قناعتان أساسيتان: الأولى سياسية، تقول بان الانفجار والانتشار الكبير للتربية هو أحسن وسيلة لدولة تريد أن تكون ديمقراطية لكي تحد وتقلل من التمايزات الصارخة، والفروقات السوسيواقتصادية؛ والثانية اقتصادية، ترى أن التربية تساهم في التنمية الاقتصادية وذلك بتأهيل اليد العاملة وإعداد الأطر الملائمة (نظرية الرأسمال الإنساني)[36].

وتحت تأثير الوظيفية، تم الاهتمام بدراسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع كبناء، والتربية كنظام، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتتفاعل معها في تحديد وظائفها وتحقيق أهدافها. وعليه، تم التركيز على العلاقة بين المجتمع والتربية والتعليم والاقتصاد من أجل تكييف عناصر النظام الاجتماعي ووظائفه، حتى يستمر في البقاء والعمل في انتظام فتم الربط بين التربية والبيئة الاجتماعية من خلال انتقاء وتوزيع وتدريب وإعداد قوى العمل اللازمة لسوق العمل وينصب الاهتمام، كذلك، على رصد كل أنواع الخلل التي تعوق نظام التعليم عن تأدية وظيفته في تدريب الأفراد، وتصنيفهم وتشكيلهم في مكانتهم الاجتماعية التي يستحقونها طبقا لقدراتهم العقلية وإنجازاتهم الدراسية. وانطلاقا من المقاربة الوظيفية، تم الاهتمام بمعالجة الخلل في النظام التعليمي من خلال التركيز على دراسة نظام التعليم ذاته، او في علاقته بالنظم الفرعية الأخرى في المجتمع دون أن تشير إلى الخلل القائم في النظام الاجتماعي العام[37].

3-3-الاتجاه الراديكالي الصراعي أو الماركسي الجديد

وترجع الجدور الفكرية لمنظور الصراع إلى أعمال كارل ماركس في منتصف القرن التاسع عشر وبعض المفكرين المتأخرين التي أكدت على الصراع الملازم للمصلحة بين العمال وأصحاب رأس المال[38].

وترتكز المقاربة الصراعية على التوجه الماركسي الجديد، وعلى أساس أن المدرسة هي فضاء للصراعات الطبقية والاجتماعية واللغوية والرمزية، أو هي فضاء للصراع حول السلطة والقوة كما يقول دارندورف. وتتبنى هذه المقاربة التصورات النقدية في ضوء مقترب ماركسي جديد. وخير من يمثل هذه المقارية كل من بيير بورديو (PierreBourdieu)، وبودلو(Baudelot)، وإستابليت(Establet)، وبرنار لاهير(Bernard Lahire)، وكولانز (Collins)، وبازل برنشتاين (Basil Bernstein)...

وتنطلق هذه المقاربة من أن العلاقات الاجتماعية هي التي تتحكم في التوجيه المدرسي، وهي التي تساهم في تحقيق النجاح أو تكون وراء الإخفاق الدراسي. ومن ثم، فالأصل الاجتماعي عنصر مهم في التحليل السوسيولوجي، لكنه لا يعتبر العنصر الوحيد في فهم الظاهرة التربوية وتفسيرها اجتماعيا. ومن ثم، فالمدرسة، في منظور هذه النظرية، مثل آلة لإعادة إنتاج اللامساواة الطبقية والاجتماعية.

ومن اسهامات هذا الاتجاه نظرية إعادة الإنتاج التي قامت بتحليل العلاقة بين المدرسة والنظام التربوي والعمل ومختلف أنماط الإنتاج الاقتصادي والاجتماعي وبرز داخل هذه النظرية اتجاهين رئيسيين : الأول يعرف بإعادة الإنتاج الاجتماعي ويمثله كل من بولز وجنتس ويركز هذا الاتجاه على تعزيز التعليم للسيطرة والخضوع لمتطلبات سوق العمل وينظر للتعليم والمدرسة كأداة لشرعية البناء الطبقي وأن الطبقة الحاكمة تسعى من خلال المدرسة إلى انتاج قوة العمل وإعادة انتاج تلك المؤسسات والعلاقات الاجتماعية التي تسهل ترجمة قوة العمل إلى أرباح. والثاني إعادة الإنتاج الثقافي ويمثله بيار بورديو الذي يرى بأن المدرسة واحدة من المؤسسات الرئيسية التي تساعد هذه الفئة في تحقيق أهدافها باعتبارها المؤسسة التربوية الأولى في المجتمع حيث تعمل جاهدة على تعليم أبناء الأغنياء ذلك النوع والمستوى من التعليم الذي يساعدهم في الحصول على مكانات ووظائف آبائهم وفي نفس الوقت تعليم أبناء الفقراء ذلك النوع والمستوى من التعليم الذي يلحقهم بالوظائف المتواضعة لآبائهم .وتعتمد المدرسة في تحقيق ذلك على المناهج والكتب الدراسية والمعلمين والأنشطة والنظام المدرسي[39].

يرى كولانز (Collins) أن الأفراد لا يتم انتقاؤهم واصطفاؤهم على أساس القدرات الذكائية والتقنية والمعارف التحصيلية، بل على أساس الانتماء إلى الجماعة المسيطرة ثقافيا، بتمثل تصوراتها، واتباع قيمها. ومن ثم، يكمن الصراع في ضغط الجماعات الحاكمة على المشغلين بأن يعتمدوا على الشهادات في عمليات الانتقاء والاصطفاء، علاوة على معايير التبعية الثقافية والحزبية والإيديولوجية[40].

وعليه، فأطروحة بازل برنشتاين ذات طابع لغوي ولساني. بمعنى أن المدرسة فضاء للصراع اللغوي واللساني. فلغة أبناء الطبقة الوسطى والعليا تتسم بالخصوبة، والاسترسال، والمرونة، والترابط المنطقي والحجاجي. وتميل أيضا إلى التجريد،

والترميز، والصورنة المنطقية. علاوة على استعمالها للجمل الطويلة التي تعج بالنعوت والأوصاف والمصادر المؤولة وأدوات الوصل والفصل. في حين، تتسم لغة أبناء الطبقة الدنيا باستعمال شفرة لغوية ضيقة ومحدودة ومشخصة حسيا. كما أنها لغة مفككة ومهلهلة، غير خاضعة لعمليات التحليل والتأليف المنطقي استقراء واستنتاجا[41].

3-4-مدرسة الفعل الاجتماعي أو الاتجاه الفرداني.

ويمثل هذا التوجه، في مجال التربية والتعليم، رايمون بودون[42] (Boudon) (1934 - 1913) الذي يرفض تصورات المدرسة الوظيفية والمقاربة الصراعية، على أساس أن المدرسة تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، وأنها فضاء للصراع بين الطبقة المهيمنة والطبقة الخاضعة.

وينفي رايمون بودون أن تكون هناك روابط قوية بين اللامساواة التعليمية واللامساواة الاجتماعية. بمعنى أن المجتمع ليس هو السبب في هذه اللامساواة التربوية، بل يعود ذلك إلى اختيارات الأفراد أنفسهم، وقناعاتهم الذاتية، وقراراتهم الشخصية، بناء على حسابات الأسر الخاضعة لمنطق الربح والخسارة، وطموحاتها الواقعية، ورغباتها المستقبلية.

ويمكن القول بأن بودون استفاد من ماكس فيبر في إعطاء مكانة هامة لأفعال الأفراد واستراتيجيتهم وفي نفس الوقت نجده قد خالف بورديو في كتابه عدم تكافؤ الفرص التعليمية (1973) مبينا أن التفاوت بين الفئات لا يعزى إلى المدرسة، بل إلى الأصول الاجتماعية، لأنه ناتج عن استراتيجيات فردية تتخذها الأسر وفق موقعها الاجتماعي وطموحها وقدراتها المادية، وأن اختياراتها في دفع أبنائها لمواصلة دراستهم أو كبح تطلعاتهم لا علاقة لها بالمنظومة التعليمية. كما أن دمقرطة التعليم الذي دعا إليها بورديو لا تسمح في نظره بتكافؤ الحظوظ لأنه لا وجود لتطابق بين البنية الاجتماعية والبنية المدرسية.

ويعد المفكر الفرنسي رايمون بودون من أشهر ممثلي هذا الاتجاه في مجال تحليل الاصطفاء المدرسي. فالتلميذ يقرر هنا بصورة واعية ما يترتب عليه في الشأن المدرسي. ومن ثم، يدرس الظروف والعوامل والمتغيرات المختلفة، ويقدر إمكانية المتابعة أو أفضلية الترك والتخلي عن الدراسة. وهو في كل الأحوال لا يتخذ قراره بناء على فرضية الحدس والاستبطان أو العفوية الحرة في اتخاذ القرار. وهنا، يبدو أن

اتخاذ القرار بالتخلي أو الترك يعتمد على موازنة دقيقة تأخذ بعين الاعتبار المخاطر وحدود النفقات والعائدات، ويتحدد مثل هذا القرار وفقا لعوامل ومتغيرات.[43] ومن بين الانتقادات التي واجهها بودون عدم دراسته الفردانية بمفهومها الدقيق واهتمامه فقط بالأفعال التي تحمل معنى في نظر العامل الاجتماعي، أي أنهم كانوا يعيبون عليه تحليل كائنات تجريدية لخلق نماذج (paradigmes).

3-5-الاتجاه الاثنوجرافي والأنثروبولوجي.

هناك شبه اجماع على إرجاع بداية المنهج الاثنوجرافي وتطوره وتطبيقاته العلمية إلى علم الأنثروبولوجيا. إذ تم استخدامه من قبل الباحثين الأنثروبولوجيين بوصفه طريقة للتعرف على الثقافات الأخرى، وعلى وجه الخصوص الثقافات البدائية وبالتالي استمدت الأثنوجرافيا قواعد تنظيمها وأسسها من علم الأنثروبولوجيا[44].

تهتم المقاربة الإثنوغرافية بدراسة المدرسة والجماعة على المستوى المحلي، ودراسة المؤسسة والفصل الدراسي في ضوء المجتمع المصغر، وتمثل الملاحظة والمعايشة وطرائق البحث الميداني، واستعمال الكاميرا والمقابلة بشتى أنواعها، والتركيز على الوحدات الصغرى المكونة للفصل الدراسي، مثل: المتعلم، والمعلم، إلخ...لاستكشاف الجوانب الاجتماعية المخفية[45].

وتكمن أهمية المنهج الإتنوغرافي وفوائده في الميدان التربوي، في كونه لا يكتفي بدراسة أنماط سلوك المجتمع المدروس داخل الفصل الدراسي، بل يدرسها كذلك في محيط المدرسة خارج الفصل الدراسي، وفي الأسرة وفي المجتمع المحيط باستخدام أساليب بحثية عديدة من أهمها الملاحظة بالمعايشة الفعلية للأفراد وهم يمارسون مهام حياتهم اليومية بشكل طبيعي، وذلك من أجل كشف أثر الممارسات الاجتماعية والثقافية والتربوية على تلك الفئة المدروسة[46].

ويعد إميل دوركايم المؤسس الفعلي للأنثروبولوجيا التربوية بين عام 1922 و1925م، وقد ربط مهمة التعليم بعملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية. وقد ازدهرت الأنثروبولوجيا التربوية كثيرا في سنوات الستين والسبعين في فرنسا والدول الأنجلوسكسونية. فانتقلت هذه الأنثروبولوجيا من سؤال التكيف والتطبيع والتنشئة الاجتماعية إلى سؤال الفشل الدراسي واللامساواة التعليمية مع بيير بورديو، وكلود باسرون، وإستابليت، وكولان، وبودلو، وبرنشتاين، ورايمون بودون... لينتقل

السؤال، بعد ذلك، إلى ماهو بيداغوجي وديدكتيكي، بالتركيز على المناهج والبرامج والمقررات الدراسية[47].

وفي السنوات الأخيرة اهتمت الأنثروبولوجيا بسؤال الكفاءات والقدرات التأهيلية لدى المتعلم، ودراسة مجموعة من الظواهر التربوية، مثل: العنف، والشغب، والهدر المدرسي، والبطالة...ومن أهم الأنثروبولوجيين التربويين نذكر-على سبيل المثال-العالمتين الأمريكيتين: مرغريت ميد (Margaret *mead*) وبينيديكت روث فولتون (Benedict *Ruth Fulton*) ...[48].

3-6-المقاربة الاثنوميثودولوجية.

يتصف هذا الاتجاه مثل غيره من الاتجاهات الظاهراتية بموقفه النقدي والرافض للاتجاه الوضعي فيعلم الاجتماع، وقد ظهر هذا المصطلح (الاثوميثودولوجيا) في عام 1967 م حينما نشر العالم الأمريكي هارولد جارفنكل، كتابه بعنوان: " دراسات في الاثوميثودولوجيا " حيث صاغ جارفنكل مصطلح الاثوميثودولوجي متأثراً بالفلسفة الظاهراتية (فلسفةالظواهر) ومن ثم فقد نهض المنظور الاثوميثودولوجي على أسس فلسفية وعلى مستوى من التنظير يوصف بأنه ما وراء النظرية[49].

ويتضح مما سبق أن المنظور الاثوميثودولوجي يؤكد أن الواقع الاجتماعي في حالة تغير دائم وأنه يمكن دراسة هذا التغير على مستوى الوحدات الاجتماعية الصغرى دون الوحدات الكبرى ونجد أن هذا المنظور يحث الأفراد على تغييرذواتهم بدلاً من تغيير النظام الاجتماعي القائم[50].

" إذا كانت المقاربات السابقة تتناول الوقائع التربوية على شكل علاقات أو ترابطات إحصائية كالعلاقة -مثلا-بين عدم المساواة والكفاءات المدرسية حسب الجنس والمستوى الاجتماعي، معتبرة أن هذه العوامل كفيلة بتفسير عدم المساواة، فإن الدراسات الاثوميثودولوجية في التربية، على العكس، تقوم بوصف الممارسات التي من خلالها يقوم الفاعلون في النظام التربوي (معلمون، متعلمون، آباء، مقررون...إلخ) بخلق وإنشاء وتشكيل هذه الظواهر. إنها تدرس الظاهرة وهي تتكون وتتشكل (مثلا ظاهرة اللامساواة)، عكس علماء اجتماع إعادة الإنتاج الذين يدرسون الظاهرة بعد وقوعها ويبحثون عن أسبابها.[51]"

3-7-**المقاربـــة الثقافيـــة**.

وفي هذا الصدد، يقول غيدنز:" قام بول ويليس (*Willis*) وآخرون بسلسلة من الدراسات البحثية والميدانية المثيرة حول ظاهرة إعادة إنتاج الثقافة في الجانب التربوي. والسؤال الرئيسي الذي تصدت هذه المجموعة من المحللين لدراسته هو، ببساطة: كيف يتحدد المسار الحياتي لأبناء الطبقة العاملة بحيث يجدون أنفسهم آخر الأمر في مجالات عملية تشبه تلك التي كان يعمل فيها آباؤهم؟ فمن الاعتقادات الشائعة أن أطفال الشرائح الدنيا والأقليات في الهرم الاجتماعي يتعرضون خلال المراحل الدراسية الأولى لبيئة تشعرهم بأن ثمة حدودا لا يمكنهم تجاوزها في حياتهم العملية والمهنية في المستقبل. وبعبارة أخرى، فإن التربية المدرسية تجعلهم يحسون بعقدة النقص منذ الصغر، وتدفعهم إلى المجالات المهنية التي لا تعزز من مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية.

ويرى ويليس أن مثل هذه التفسيرات الشائعة لا تطابق الواقع الفعلي، فالتلاميذ أو الطلاب الذين يتركون مقاعد الدراسة وهم يحملون هذا الشعور قلة قليلة. وإذا كان أحدهم يعتقد أن من يترك المدرسة أو الجامعة هو شخص غبي أو بليد لا يصلح إلا للأعمال اليدوية القليلة الأجر، فإن السبب في ذلك لا يعود إلى البيئة المدرسية نفسها بل إلى مجموعة مركبة من العوامل. ففي إحدى الدراسات التي أجريت في مجموعة من المدارس في بريطانيا، تركز البحث على مجموعات من التلامذة البيض وأخرى من الملونين ذوي الأصول الآسيوية أو الكاريبية. وأظهرت الدراسة أن مجموعة البيض تدرك أنظمة المدرسة إدراكا تاما غير أنها تكون أكثر ميلا للمشاكسة والشغب من جماعات الملونين الذين يتصفون بدرجة أعلى من الانضباط. ويشير هؤلاء الأولاد في سوق العمل مع أن المجموعتين تنحدران من شريحة واحدة هي الطبقة العاملة. وتتجلى هذه العوامل في عدة جوانب من بينها اندفاع البيض بحماس أكثر للتقدم بطلبات العمل حتى لو كانت مواقع العمل بعيدة عن أماكن سكناهم الأصلية. وقد يعود ذلك إلى أنهم يتحركون في بيئات ثقافية مشابهة لبيئتهم الأصلية، بينما يميل الملونون إلى التمركز في المدن والمراكز الحضرية الرئيسية.[52]"

ثانيا: في ماهية المدرسة الجزائرية: تطورها ووظائفها

1-السياق التاريخي لنشأة المدرسة الجزائرية وتطورها

يذكر المؤرخون بأن البدايات الأولى لانتشار التعليم وازدهاره في الجزائر، كان في فترة الانتداب العثماني أي قبل الاحتلال الفرنسي، عن طريق التمويل الشعبي

في شكل هبات وعطايا أو عن طريق الوقف الإسلامي وأموال الزكاة وكان التعليم ينظم في المساجد والزوايا والكتاتيب، وبالرغم من عدم وجود سياسة أو خطة رسمية للتعليم إلا أن الأتراك كانوا يشجعون التعليم وأهل العلم عن طريق تشجيعهم وتكريمهم في المناسبات الرسمية وكانوا يوجهونه بما يخدم المصالح الإسلامية من جهة والمصالح الوطنية الجزائرية من جهة أخرى[53].

وفي هذه الفترة أي قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر كانت هناك ثلاثة مصادر أساسية لتكوين العلماء وهي[54]:

- المدرسة الجزائرية: وأهم معالمها المساجد والزوايا من خلال تعليم القرآن وتحفيظه والنحو والبلاغة والتفسير وكل العلوم التي لها علاقة مباشرة بالقرآن الكريم والسنة النبوية.

- المدرسة المزدوجة الجزائرية الإسلامية: وهي المدرسة التي تكون الطلبة تكوينا يسمح لهم فيما بعد بالالتحاق بالمعاهد والمدارس والجامعات العربية كالأزهر الشريف بمصر وجامع الزيتونة بتونس وبعض المعاهد في الشام والحجاز لمزاولة تكوينا عاليا تم العودة إلى الجزائر لمباشرة الوظيفة والعمل.

- المدرسة الإسلامية: ويقوم بالإشراف على التعليم والتكوين فيها علماء مسلمين غير جزائريين ولكنهم استوطنوا في الجزائر ومارسوا بها وظائف عديدة كالإمامة والإفتاء.

وتشير المصادر التاريخية المختلفة إلى أن التعليم كان مزدهرا في هذه الفترة أي ما قبل الاحتلال الفرنسي، وكانت نسبة الأمية في أوساط السكان قليلة وكانت وظيفة التعليم في هذه الفترة هي المحافظة على التراث الثقافي ونقله بين الأجيال من أجل المحافظة على عناصر الهوية.

وفي فترة الاحتلال الفرنسي للجزائر كان الهدف الأساسي للسياسة الاستعمارية الفرنسية هو سلخ الشعب الجزائري من هويته بمقوماتها الدين واللغة والوطن، والعمل على نشر الثقافة الفرنسية وتمسيح الشعب الجزائري، لذلك عملت فرنسا في هذه الفترة على منع التعليم الذي كان يقدم في المساجد والزوايا والمدارس القرآنية. والشيء الذي ميز هذه المرحلة هو الانتشار الكبير للامية والجهل لدى الأهالي، وكان التعليم الرسمي في المدارس الفرنسية يقتصر على أبناء المعمرين الفرنسيين والأوروبيين والقلة من أبناء الجزائريين الميسورين الحال أو الذين أرتموا في أحضان المستعمر الفرنسي وأبدوا الولاء التام لفرنسا. ويمكننا ان نختصر السياسة

الفرنسية المنتهجة اتجاه الجزائريين في فترة الاحتلال في التصريح الذي جاء على لسان الكاردينال لافيجري (1825-1892) سنة 1896" علينا أن نخلص هذا الشعب من قرآنه وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم، فإن من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقاصي الصحراء بعيدين عن العالم المتحضر"[55].

ويمكننا أن نستنتج بأن الوظيفة الأساسية للتعليم في الجزائر إبان العهد الاستعماري كانت وظيفة إيديولوجية ثقافية ، فإذا كان التعليم الرسمي الذي كان يقدم من طرف السلطات الفرنسية هدفه القضاء على الهوية الجزائرية العربية الإسلامية، فإن التعليم الذي كان يشرف عليه الجزائريون في المساجد والمدارس القرآنية والكتاتيب يهدف إلى المحافظة على الهوية الجزائرية والثقافة العربية الإسلامية انطلاقا من الشعار الذي رفعته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بقيادة الشيخ عبد الحميد ابن باديس: الجزائر وطننا ، العربية لغتنا.

2-الوظائف الأساسية للمدرسة الجزائرية.

يتفق الجميع بأن الغايات الأساسية لأي نظام تربوي تعليمي في دولة ما تتغير بتغير الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية لهذه الدولة، فالمدرسة ترتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة النظام السياسي السائد وكذلك التوجهات الاقتصادية والاجتماعية المنتهجة وعلى هذا الأساس لا يمكننا تحديد الوظائف الأساسية للمدرسة في بلد ما خارج السياق التاريخي لتطورها وتقدمها والمراحل التي مرت بها ، والبحث في القوانين والتشريعات المنظمة لها عبر مراحل زمنية متتابعة.ومنذ استقلال الجزائر سنة 1962 وإلى غاية الآن عرفت المدرسة الجزائرية تطورات ملحوظة في بنيتها ووظائفها الأساسية ويمكننا أن نستدل عليها من خلال قراءة متأنية في الأمر الرئاسي رقم 35-76المؤرخ في 1976/04/16والمتضمن تنظيم التربية والتكوين بالجزائر،والأمر رقم09/03المؤرخ 13 أوت 2003 المعدل والمتمم للأمر 35-76. وأخيرا القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في23 جانفي 2008. وقد مرت المدرسة الجزائرية في بنيتها ووظائفها منذ الاستقلال إلى الآن بثلاث مراحل أساسية وهي:

- **الفترة الأولى من** 1962**إلى** 1976 : وتعتبر كفترة انتقالية جرى خلالها إدخال تعديلات تدريجية على النظام التربوي الموروث عن العهد الاستعماري، وذلك تمهيدا لإقامة نظام تربوي وطني أصيل، وتجسدت أولويات هذه الفترة في بناء مؤسسات تعليمية جديدة

على المستوى الوطني بهدف التكفل بالأعداد الكبيرة من الأطفال في سن الدراسة وتعميم التعليم لجميع الجزائريين بدون استثناء، كما تم العمل على جزأرة إطارات التعليم قصد الاستغناء التدريجي عن المعلمين الأجانب خاصة الفرنسيين ، وتغيير مضامين التعليم ومناهجه الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي بمناهج جزائرية تستجيب لاحتياجات الشعب الجزائري ومقوماته الدينية والثقافية والحضارية .

وأهم ما ميز هذه المرحلة هو غياب إطار تشريعي يحدد الملامح الأساسية للمدرسة الجزائرية والغايات الكبرى للنظام التربوي، وبرجع البعض ذلك إلى التردد وصعوبة الفصل في بعض القضايا الجوهرية وخاصة مسألة لغة التعليم وبروز تيارين مختلفين، بين مؤيد للتعليم باللغة العربية ومن ينادي بالتعليم باللغة الفرنسية.

ويمكن القول إن وظيفة المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال كانت أيديولوجية ثقافية تمثلت في استرجاع مقومات الهوية الجزائرية بركائزها الأساسية الدين الإسلامي واللغة العربية، واجتماعية من خلال تمكين جميع المواطنين من حقهم في التعليم من خلال الدروس النظامية الرسمية ودروس التكوين المستمر لمحو الأمية والقضاء على الجهل وأيضا وظيفة اقتصادية تنموية من خلال توفير المنشآت الأساسية للنظام التعليمي وتوفير الإطارات الأساسية لتنمية وطنية شاملة.

- **الفترة الثانية: من** 1976**إلى** 2003: وتميزت بداية هذه الفترة بصدور الامر الرئاسي رقم 35-76المؤرخ في 1976/04/16 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين بالجزائر، ويشكل هذا الأمر أول نص تشريعي يتعلق بالتربية والتكوين للدولة الجزائرية المستقلة، وقد وضع هذا النص المعالم الإيديولوجية وحدد الأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري وضبط الإطار المرجعي للسياسة الوطنية للتربية والتكوين بالجزائر، كما كرس الأمر السابق مجانية التعليم في جميع المستويات والمراحل وإلزامية التعليم الأساسي وضمانه لمدة 9 سنوات، ووحد لغة التعليم في كل المراحل بحيث جعل كل المواد تدرس باللغة العربية وأعطى مكانة معتبرة للغات الأجنبية وبناء عليه فلقد تمت هيكلة التعليم في الجزائر على النحو التالي:

-تعليم تحضيري غير إجباري.

-تعليم أساسي إلزامي لمدة 9سنوات

- تعليم ثانوي عام.

-تعليم ثانوي تقني.

ولقد شرع في تطبيق أحكام هذا الأمر اعتبارا من السنة الدراسية-1981 1980على مرحلة التعليم الأساسي وينص الامر رقم 35-76 على احتكار الدولة وحدها لوظيفة التربية والتعليم مع إشراك الاسرة في حدود يحددها القانون في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وتربيته. كما ينص هذا الأمر في المادة رقم 02 على أن رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية والإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

وكانت الوظائف الأساسية للتعليم في هذه الفترة كما يلي:

- الوظيفة الاقتصادية من خلال تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة. كما تنص المادة 11 من الأمر على النظام التربوي يرتبط بالمخطط الشامل للتنمية.
- الوظيفة الأيديولوجية والسياسية حيث نلاحظ أن التوجه السياسي للبلاد في تلك الفترة باعتماد النظام الاشتراكي كان إلى جانب اللغة العربية والدين الإسلامي من المبادئ الأساسية للنظام التربوي (المادة 02 من الأمر) وعليه فإن المدرسة في تلك الفترة مطالبة بعدم الحياد عن هذه المبادئ وتنشئة الطفل عليها من خلال المضامين والأنشطة التي تقدمها. وهدفت المدرسة في تلك الفترة على تربية التلميذ على حقوق المواطنة وواجباتها ببعديها الوطني والعالمي من خلال تلقينه مبدا العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب واعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز.
- الوظيفة الاجتماعية وتمثلت في ضرورة تمكين جميع الجزائريين من حقهم في التعليم والعمل على تنشئتهم وتطبيعهم في إطار المبادئ الإسلامية وحب الوطن والتعليم باللغة العربية.كما تضمنت المادة 13 من الأمر 35-76 على ضرورة إشراك الاسرة في حدود يحددها القانون في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وتربيته.

وتميزت نهاية هذه الفترة بتشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية وهذا عام 2000حيث أوكلت لها مهمة التفكير وتقديم اقتراحات بخصوص ثلاثة مواضيع كبرى هي :تحسين نوعية التأطير بشكل عام والتأطير التربوي بشكل خاص والسبل التي ينبغي إتباعها لتطوير العمل البيداغوجي وإعادة تنظيم المنظومة التربوية بكاملها.

وقد أصدرت اللجنة في نهاية أشغالها ملف تضمن تحليلاً معمقا لتطور المنظومة التربوية الجزائرية والإنجازات التي حققتها وكذا الاختلالات التي أفرزتها والإجراءات التي ينبغي اتخاذها وآجال تطبيقها.

- الفترة الثالثة من 2003 **إلى الآن:** وفي بداية هذه المرحلة تم صدور الأمر رقم09/03 المؤرخ في 13 أوت2003 الذي يعدل ويتمم الأمر رقم 76/35المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، ولأول مرة يتم إدراج تدريس اللغة الأمازيغية كلغة وطنية.وإلغاء احتكار الدولة لنشاط التعليم من خلال فتح المجال للقطاع الخاص للاستثمار في التعليم، عن طريق إنشاء مؤسسات خاصة للتعليم في جميع المستويات. ويأتي هذا تماشيا مع تخلي الدولة عن النظام السياسي الاشتراكي والانفتاح السياسي الذي عرفته البلاد في بداية التسعينيات.

كما تضمن هذا الأمر إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل ثلاثة أطوارهما: طور التعليم الابتدائي ومدته خمس سنوات، وطور التعليم المتوسط ومدته أربع سنوات، كما نص هذا الأمر على إنشاء هيآت استشارية هي:

- المجلس الوطني للتربية والتكوين، الذي لم ينشأ إلى حد الآن.
- المرصد الوطني للتربية والتكوين.
- المركز الوطني البيداغوجي لتعليم تامزيغت.
- المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتنمية تكنولوجية الإعلام والاتصال في التربية.

وفي سنة 2008صدر القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.الذي يهدف إلى إدخال إصلاحات جذرية وشاملة للمنظومة التربوية الجزائرية، من أجل مواكبة التغيرات والتطورات الوطنية والدولية وحدد القانون التوجيهي الغايات التي ينبغي أن ترمي السياسة التربوية إلى تحقيقها، وقد جاءت في المادة 2 من القانون كما يلي: تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ومتفتح على الحضارة العالمية. وبهذه الصفة تسعى التربية إلى تحقيق الغايات التالية:

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.
- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

ونلاحظ أن القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 قد جاء ليتماشى مع التطورات التي حدثت على الصعيد الوطني بعد إقرار التعددية السياسية واعتماد أحزاب سياسية تدافع عن أطروحات معينة خاصة اللغة الأمازيغية لذلك تم إدراج تعليم اللغة الأمازيغية والمعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم والتكوين.كذلك نلاحظ في هذه المرحلة تخلي الدولة عن الاقتصاد الاشتراكي المخطط والانتقال إلى اقتصاد السوق وفتح المجال أمام المبادرات الخاصة للاستثمار في كل المجالات بما فيها الاستثمار في التعليم لذلك عمدت الدولة إلى تكييف النظام التربوي مع التحولات الناجمة عن انتهاج سياسة اقتصاد السوق وإتاحة الفرصة للأشخاص الطبيعيين و المعنويين لفتح مؤسسات للتربية والتعليم في إطار الشروط التي يحددها التشريع والتنظيم.وإلغاء احتكار الدولة لتأليف الكتب المدرسية وإقامة نظام لاعتمادها والمصادقة على الوسائل التربوية المكملة والمؤلفات شبه المدرسية.

وفي هذه الفترة تم تعزيز الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بالتأكيد على الطابع المجاني للتعليم وإلزاميته إلى غاية سن السادسة عشر مع وضع إطار قانوني لمعاقبة المخلين بالأحكام المتعلقة بالطابع الإلزامي للتعليم الأساسي وإشراك الأسرة في التنشئة الاجتماعية للتلميذ وضبط حقوق وواجبات أعضاء الجماعة التربوية(التلاميذ، المدرسون، المديرون).

نلاحظ أيضا بأن الغاية الأساسية من التربية في هذه الفترة هي تكوين مواطن صالح متشبع بالقيم الوطنية والعقيدة الإسلامية وقيم ثورة أول نوفمبر1954 مع

الانفتاح على العالم لذلك تم إدراج مواد عديدة كاستجابة لمتطلبات العولمة منها ضرورة تعليم التلاميذ اللغات الأجنبية (لغتين على الأقل) والمعلوماتية من أجل التحكم في الوسائط المعلوماتية ووسائل الاتصال الحديثة.

خاتمـــــة

إذا كانت المدرسة الجزائرية غير الرسمية إبان العهد الاستعماري والمتمثلة في الزوايا والكتاتيب والمدارس القرآنية قد ساهمت إلى حد كبير في المحافظة على الهوية الوطنية بأبعادها الأساسية الدين الإسلامي واللغة العربية والوطنية، فإن المدرسة الجزائرية الرسمية في جزائر ما بعد الاستقلال قد ساهمت أيضا في تعزيز المواطنة وتدعيم عناصر الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام والعروبة والأمازيغية، وساهمت في مرحلة البناء والتشييد ودفع عجلة التنمية والتقدم كما ساهمت أيضا في خلق مواطنين صالحين متشبعين بالقيم الوطنية والإسلامية ، منفتحين على العالم من خلال التحكم في اللغات الأجنبية وتكنولوجيا الاعلام والاتصال ومتحصنين من مخاطر العولمة بأبعادها الثقافية والاقتصادية والسياسية.

الهوامش :

1- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية، مؤسسة شباب الجامعة: الإسكندرية ، 2005، ص67.

2 - حسن محمود، الرعاية الاجتماعية، مكتبة القاهرة الحديثة: القاهرة، 1964، ص382.

3 - زهران حامد، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط4 ،1977، ص 139.

4- Vivainne Isambert Jamati, sociologie de l'école, In Maurice Debesse et Goston Mialaret, Traité des sciences pédagogiques, Aspects soucieux de l'éducation, P. U. F., Paris, 1974, P144.

5- Beaudot Alain, Sociologie de l'école, Durand Paris, 1981. P77.

6- Van Zanten A., L'école, l'état des savoirs, Paris, La Découverte, 2000.

7 - ناصر، إبراهيم: أسس التربية، ط 2، دار عمار، عمان، 1989.ص171.

8- محمد، أحمد علي الحاج: أصول التربية، ط 2، دار المناهج، عمان، 2003.ص242.

9-جميل حمداوي، سوسيولوجيا التربية، منشورات شبكة الألوكة، ص47.

10 -الرشدان عبد الله، علم الاجتماع التربوي، دار عمار، عمان: الأردن، 1984، ص 123.

11-علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر: بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2004 ، ص21.

12-A.Etzioni, modern organisation, prentice hall ،e، Englewood cliff.n.j, 1964 pp3.4.

13 - عوض السيد حنيفي، علم الاجتماع التربوي، مكتبة نهضة الشرق، جامعة القاهرة، 1984، ص12.

14-الخريجي عبد الله، الشباب والمشاركة السياسية، في محمد عاطف وآخرون، مجالات علم الاجتماع المعاصر، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. 1982، ص402.

15- النجيحي محمد لبيب، الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية، بيروت: لبنان، 1978، ص 34.

16-علي، سعيد إسماعيل: فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.ص ص 264-266.

17- حسين عبد الحميد رشوان، التربية والمجتمع: دراسات في علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2005، ص69.

18-حسين عبد الحميد رشوان، المرجع السابق، ص71.

20- جميل حمداوي، سوسيولوجيا التربية، منشورات شبكة الألوكة، المغرب، الطبعة الأولى:2015م، ص57.

21- زهران، حامد عبد السلام: علم النفس الاجتماعي، ط4، 1977، عالم الكتب، القاهرة.ص228.
22- المرجع السابق، ص228.
23-أبو جلالة، صبحي. العبادي، محمد حميدان: أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة الفلاح للنشرة التوزيع، الكويت. ص104.
24- *M.* Cherkaoui, Sociologie de l'éducation, P. U. F, Paris, 1970, P38.
25- Watfa Ali, l'interallié sociale dans l'enseignement supérieur français, université de Caen Comparée aux universités françaises, Thèse de doctorat,Université de Caen, Caen. 1988, P51.
26- مصدق الحبيب، التعليم والتنمية الاقتصادية، دار الرشيد، بغداد، 1981.
27- Boudon Rymonde, L'inégalité des chances, Armond Colin, Paris, 1974.
28- مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، ترجمة: محمد البشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م، صص:21-24.
29- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر: بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2004، ص36.
30 - حسين عبد الحميد رشوان، مرجع سابق، ص80.
31 - المرجع السابق، ص81.
32- النجيحي، محمد لبيب، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978، ص76.
33-Olive Banks, sociology of education ،first edition ،batsford LTD ، London ،England,1968.
34- أنتوني غدينز: علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، منشورات المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2005م.ص74 .
35 - جميل حمداوي، مرجع سابق، ص ص 82، 81.
36 - المرجع السابق، ص82.
37 - خالد المير وإدريس قاسمي وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، والمدرسة ووظائفها، سلسلة التكوين التربوي، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية سنة 1995م.
38-عادل السكري، نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، 1999.

39 -طلعت ابراهيم لطفي، كمال عبد الحميد الزيات. النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب: القاهرة، 1999، ص93.
40 -علي السيد الشخيبي وآخرون، في اجتماعيات التربية المعاصرة، دار الفكر عمان الأردن ط1، 2009 ص50.
41 -R.Collins: The Credential Society, NewYork, Academic press, 1979.
42 - Bernestein.B : Langage et classes sociales.Ed.De minuit, Paris, 1975.
43-Boudon.R :L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973.
44 -علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، ص:192.
45 -العوفي، عبد اللطيف، البحوث النوعية في الدراسات الإعلامية، الرياض، مطابع التقنية للأوفست، 2002.
46 -Sirota.R : (Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe), in : sociologie de l'éducation (dix ans de recherches), L'Harmattan, 1990, pp : 180-181.
47 - القرني، علي سعد، طرق البحث الحقلية الإثنوغرافية في المجال التربوي، الرياض: مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.1989، ص3.
48 -جميل حمداوي، مرجع سابق، ص107.
49 - المرجع السابق، ص108.
50 -أحمد، سمير نعيم، النظرية في علم الاجتماع، القاهرة: مكتبة سعيد رأفت، 1977 م ص245.
51- لطفي، طلعت إبراهيم وكمال الزيات النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، القاهرة: دار غريب، 1999م، ص 149ـ151.
52-خالد المير وإدريس قاسمي وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، والمدرسة ووظائفها، سلسلة التكوين التربوي، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية سنة 1995م. ص:34.
53-أنتوني غيدنز، مرجع سابق، ص:562.
54-أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزائر:الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1991، ص324.
55- أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ص 392.
56- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994، ص33.