التنشئة الاجتماعية للتلميذ المراهق والنظام الإيديولوجي بالوسط الريفي

الأستاذ/ إسماعيل ميهوبي

كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة الشيخ العربي التبسي، تبسه، الجزائر

ملخص:

يرتبط مصطلح التنشئة الاجتماعية بالنمو الاجتماعى للفرد خلال مراحل النمو المتباينة، وتظهر المراهقة كمرحلة هامة تبرز خلالها معالم شخصية الفرد في جوانبها المختلفة، هذا وتمارس النظم الاجتماعية تأثيراتها على حياة الأفراد والجماعات، لاسيما النظام الإيديولوجى الذي يعتبر حلقة وصل بين النظم الاجتماعية المختلفة، ويؤثر بشكل مباشر على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ المراهقين خاصة في مسار تعلمهم المدرسي.

Résumé :

Associé à la socialisation terme pour développer le social à l'individuel à travers les étapes de la croissance, différenciées, et montrer une étape adolescente, une évidence importante qui dispose de la personnalité individuelle dans ses différents aspects, et exercés par l'impact social des systèmes sur la vie des individus et des groupes, en particulier l'idéologique, qui est un lien entre les différents systèmes sociaux, et influe directement sur la formation adolescents sociale notamment pour les élèves au cours de leur apprentissage à l'école.

مقدمة:

يرى سوسيولوجيو التربية أن تنشئة الأفراد لا يمكن تحقيقها إلا في إطار علاقات تبعية متباينة interdépendants بين جميع مكونات المؤسسات التوجيهية الساهرة على التنشئة، ويصلون في الأخير إلى اختزال هاته المؤسسات في اثنان: المؤسسة الأسرية و المدرسية لأهميتهما التربوية البالغة، دون أن نتناسى أدوار باقي المؤسسات.

ونتيجة التغير الذي عرفته المجتمعات البشرية من خلال تغيير الوظائف والأدوار التربوية للأسرة، وجدت هاته الأخيرة نفسها غير قادرة بل أمام مفترق طرق في ممارسة أدوارها التربوية، فكانت حاجة المجتمع إلى المدرسة كمكمل هام لأدوار الأسرة و أهدافها.

وجدت المدرسة كإحدى مؤسسات المجتمع المدني التي تنتظم في نسق كلي وفق قواعد محددة، وتخصصت تاريخيا في مجال الممارسة التربوية والثقافية، وقد نشأت في المجتمع البشري الذي عرف تقسيم العمل وتشكل الدولة لتكون رديفا للأسرة في تلقين النشء مختلف المعارف التربوية والثقافية، وهي تؤدي دورها هذا المنوط بها تحت هيمنة الدولة والطبقة السائدة، فهي إحدى أجهزة الدولة الإيديولوجية في مجال الفعل التربوي، وهي تمارس دورا أساسيا في إعادة إدماج العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع محققة هيمنة الدولة وسيادتها بواسطة الإقناع والتراضي حسب تعبير **غرا مشي**، أو بواسطة عنف وقسر يختلف عن عنف الدولة المادي بكونه عنفا رمزيا حسب **بورديو**.

إن الإشكالية التي تطرح نفسها وبإلحاح داخل حقل سوسيولوجية التربية اليوم، هي علاقة المؤسسة المدرسية بمحيطها الاجتماعي، وكيف يمكن تحويلها من مجرد آلة لتكوين أطر الدولة وإعادة إنتاج ذاتها في الزمن، إلى مؤسسة تعليمية تعمل على إعداد أفراد فاعلين ومندمجين داخل المجتمع.

إن اللامساواة في الحظوظ الملاحظ من خلال النتائج الدراسية، وعدم تكافؤ الفرص بين الذكر والأنثى، بين الريفي والحضري، وبين مختلف أبناء الفئات والشرائح الاجتماعية يطرح علاقة الإيديولوجيا بالتنشئة التعليمية عامة، وفي الريف على وجه الخصوص لما يتميز به هذا الوسط من خصوصيات ومرجعيات ثقافية واجتماعية تصقل شخصية التلاميذ فيها لاسيما المراهقين، فتبنى خلالها شخصياتهم الاجتماعية التي تحدد توجهاتهم الفكرية ثم طموحهم المعرفي فالمهني فيما بعد.

الإيديولوجيا إذن مرتبطة بعلاقة جدلية وطيدة بالمؤسسة المدرسية حيث تحدد أهداف التربية وغاياتها ومناهجها وأغراضها القريبة والبعيدة المدى، يقول **بورديو**: إن الإنتاجية الخاصة بالعمل البيداغوجي تقاس موضوعيا بدرجة أثرها الخاص في التلقين الإيديولوجي[1]، ويذهب **آلان تران** في نفس الاتجاه حينما يؤكد أن المدرسة ترسل القيم وأن طبيعة هذه القيم ترتبط في أهداف معينة قد تكون تدعيما لقيم معينة أو تأصيلا لقيم جديدة تتماشى والتغير الاجتماعي[2].

وإن كانت المدرسة في المجتمعات الليبرالية تبني أهدافها انطلاقا من المشروع الاجتماعي والإيديولوجي حيث تسعى لتعزيز القيم الليبرالية ومفاهيم الفردية والحرية الشخصية وتكرس العقلية العلمية، فهل هي كذلك بالنسبة لدول العالم الثالث؟

سنحاول خلال هذا العرض الإجابة على تساؤل الإشكال الذي يتضمن مدى تأثير النظام الإيديولوجي السائد بالوسط الريفي على عملية التنشئة الاجتماعية (التعليمية خاصة) للتلاميذ المراهقين معتمدين على تسلسل الأفكار الآتي:

1- **التنشئة الاجتماعية عملية اجتماعية:** التنشئة الاجتماعية مصطلح لمفهوم يشتمل على عمليات مختلفة ومتعددة أهمها تكوين الأنا، ومن المصطلحات البديلة لهذا المفهوم التطبيع أو التطبع الاجتماعي، تتداول في صيرورة مراحلها مؤسسات

مختلفة: الأسرة، المدرسة، الجماعات المرجعية، جماعات الرفاق، مختلف الوسائل الإعلامية و مراكز الخدمات والنشاطات الاجتماعية، وهي وسيلة يتعلم عن طريقها الفرد كيفية إشباع حاجاته الأساسية ويتعلم المعاني ويدرك المفاهيم ويكون حصيلته الاجتماعية (الإطار المرجعي) وما يشمله من عادات وتقاليد وأعراف ومثل وأخلاقيات، وبناءا على الخبرات التي يستقيها الفرد من الأسرة والمدرسة والمجتمع يكتسب إدراكا مميزا لمختلف المواقف التي تمكنه من اختيار الطرق التي يتصرف ويتعامل بها مع مختلف المواقف.

تناول **دوركايم Durkheim**باعتباره من الأوائل الذين ذكروا مفهوم التنشئة الاجتماعية Socialisation في سياق حديثه عن العملية التربوية هذا المفهوم (التنشئة الاجتماعية) باعتبارها عملية انتقال الفرد من حالته اللااجتماعية البيولوجية إلى حالته الاجتماعية الثقافية، فوظيفة التنشئة تتمثل في إزاحة الجانب البيولوجي من تركيبة الفرد لصالح النماذج الخاضعة للسلوك الاجتماعي المنظم، وتعمل التنشئة على تكوين الضمير الجمعي للاندماج في الحياة الاجتماعية، فهي تكوّن الفرد لا على حساب ما حددته الطبيعة إنما على حساب ما يريده المجتمع، وهي الوسيلة التي يستخدمها المجتمع لإعادة إنتاج شروط الحياة الاجتماعية والثقافية.

وحسب **موندرا Henri Mondra** فهي نتاج التفاعل بين البيولوجي والمعطيات الاجتماعية الثقافية، وتعتبر تجربة التفاعل التي يسميها التاريخ الشخصي موضوع التنشئة، وهي نتاج ثلاث معطيات: المعطى البيولوجي، المعطى الثقافي والسيرة الذاتية للفرد.

كما اعتمد **ماكس فيبرMax weber** في تحليله التنشئة الاجتماعية على المفاهيم الأولية خاصة ما تعلق بمفهومي الجمعوية Communalisation والمجتمعوية Sociation، حيث تتعلق الجمعوية بعلاقة اجتماعية من خلالها يرتكز تنظيم الفعل الاجتماعي على الشعور الذاتي للانتماء إلى نفس المجموعة، أما

المجتمعوية فهي تتعلق بعلاقة اجتماعية يرتكز فيها تنظيم الفعل الاجتماعي على حكم المصلحة المبررة عقلانيا أو على إشراك مجموعة مصالح مبررة بنفس الطريقة، و من خلال هذين المفهومين يضع **فيبر** في طرفي نقيض شكلين عامين لتوجيه سلوك الفرد اتجاه سلوك الآخر، ما يسميه من جهة بالفعل التشاركي Communautaire أو عملية الدخول في الجماعة والذي يترجم في شكل التنشئة التشاركية، وما يسميه من جهة أخرى بالفعل المجتمعي sociétaire أو عملية الدخول في المجتمع والتي يمكن أن تترجم في شكل التنشئة المجتمعية.

بناء على ما سبق ذكره فإن التنشئة الاجتماعية عملية تراكمية وتراتبية تؤسس لإنجاح أهدافها مؤسسات متنوعة ومنها المدرسة.

1-1- المدرسة مؤسسة تنشئة اجتماعية: اشتقت كلمة المدرسة **لغويا** من اللغة اليونانية التي تعني الفراغ[3].

يعرفها **فرديناند بوبسون** المدرسة مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين الأسرة والمجتمع من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية[4]، أما **تورستان** المدرسة عنده مؤسسة اجتماعية رسمية تقع تحت سيطرة الوصاية المباشرة للسلطة السياسية تعيد إنتاج الإيديولوجيا الغالبة ويتواجد هذا النوع من المدارس في العالم الثالث[5]، وجاء تعريف **دوركايم** للمدرسة باعتبارها تعبيرا امتيازيا للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيمة ثقافية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشدين وإدماجهم في بيئتهم ووسطهم[6]. بينما **إليتش** فالمدرسة عنده مكان يجتمع فيه أشخاص من سن معينة حول معلم وهم مجبرون على الحضور وإتباع بعض البرامج[7]. ينظر **هربرت سبنسر** للمدرسة على أنها منظمة اجتماعية ذات طابع خاص[8] ليست للتعليم فحسب بل تمارس ألوانا من التفاعل الاجتماعي كالتعاون والتفاعل والتنافس والصراع، أما **ديوي** فيرى في المدرسة مؤسسة اجتماعية أساسا لذلك يجب أن تشمل على الأهداف الاجتماعية والفردية معا والعمليات الاجتماعية

داخل المدرسة ينبغي ألا تختلف جهودها عن العمليات خارجها فالمدرسة ليست إعدادا للحياة بل هي الحياة نفسها[9]، ويعرفها **النجيحي** بأنها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعا اجتماعيا يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع[10]، أما **ب دمبرجي** فالمدرسة واحدة من المؤسسات الاجتماعية التي أوكل لها المجتمع رسميا مهمة التربية والتي يستمد منها المتمدرسون معالم هويتهم، فهي تختلف عن الأسرة أو جماعة الرفاق التي تتبنى التقليد في عملية التلقين كونها تعيد إنتاج خطابها الإيديولوجي.

لقد أجمعت هاته التعاريف وجهات نظر تؤكد الدور الهام للمدرسة كمؤسسة اجتماعية مخولة بتطبيع التلاميذ تبعا لمنظومة مجتمعية محيطة تسعى لتحقيق أهدافها ضمن إطار التنشئة الاجتماعية لهم، وإن كانت كذلك فهي تختلف تبعا للتسلسل العمري للتلاميذ و دون أن نميز مرحلة عن أخرى، تبقى المراهقة من المراحل الهامة في تكوين شخصية الفرد و تحقيق اجتماعيته خلالها.

2- المراهقة: تعتبر المراهقة مرحلة جديدة بالنسبة للفرد الذي تجاوز مرحلة الطفولة، حيث تزداد أهمية العلاقات الاجتماعية بالنسبة له و تتفاقم صراعاته وتتغير انفعالاته ويحقق من خلالها ذاته[11]، كما أنها مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الشباب وهي فترة معقدة من التحول والنمو [12]، إن مراحل النمو هاته تجعلنا نقف عند كل نوع:

النمو البيولوجي: يقصد به تلك المرحلة التي تبدأ من بداية البلوغ أي بداية النضج الجنسي حتى اكتمال نمو العظام[13].

النمو العقلي: يعبر عن ذلك بالاتجاه نحو التمايز الذي يكسب حياة الفرد أنواعا من الفعالية تساعده على إعداد نفسه للتكيف الصحيح مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها[14] ويؤدي اكتمال تطور العقل الموازي للنضج إلى سلوك راشد[15].

النمو الانفعالي: حيث تختلج نفس المراهق ثورات تمتاز بالعنف والانفعال، كما تساوره من وقت لآخر أحاسيس بالضيق والتبرم والزهد[16].

النمو الاجتماعي: يفسر على أنه فترة من حياة الفرد تبدأ من نهاية طفولته وتنتهي عند بداية بلوغه سن الرشد، وهي فترة انتقالية يمر المراهق من خلالها إلى الاستقلال عن أسرته، إلى أن يصبح شخصا مستقلا بذاته[17]، غير أن هذا الانتقال يعتمد كل الاعتماد على أسرته، ويتطلب توافقا جديدا تفرضه ضروريات التمييز بين سلوك الطفل والراشد.

يربط **Stanley hall** بين الناحيتين النفسية الانفعالية والاجتماعية في تحديده مفهوم المراهقة فيرى بأنها فترة عواطف و توتر و شدة تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة، الإحباط، الصراع، القلق والمشكلات وصعوبات التوافق[18]، ومن هذا المنطلق فهي عملية بيولوجية عضوية في بدايتها وظاهرة اجتماعية في نهايتها، كما أن مجمل التحولات البيولوجية والفيزيولوجية التي يمر بها المراهق تؤدي إلى سلسلة من التغيرات النفسية تدفعه إلى الاستقلال عن أسرته وتكوين روابط وعلاقات اجتماعية مع الآخرين. ولما كانت المراهقة مشحونة بجملة من التحولات الممتدة حسب أطوارها المختلفة فإنها تشكل مرحلة حساسة ذات أثر بيولوجي، عقلي، نفسي و اجتماعي واضح، وعن طريقها ينتقل الفرد من مرحلة الطفولة إلى الرشد، وهي تتميز بخصائص معينة تبنى على أساسها معالم شخصية الفرد التي يرد عليها المراهق بسلوكات معينة، كما أنها تختلف تبعا لطبيعة المجتمع المحلي الذي ينتمي إليه المراهق ومنه المجتمع المحلي الريفي.

3- المجتمع المحلي الريفي: يشير المجتمع المحلي إلى جماعة من الأفراد يصنفون طبقا لمعيار معين، يرى **نيسبت R.Nisebt وبراونل B.Brownell** أن المجتمع المحلي وحدة نفسية يكتسب الأفراد من خلالها شعورهم بالانتماء والاستقرار النفسي، أما **أموس هاولي** فالمجتمع المحلي حسبه هو تلك الرقعة المكانية التي يرتبط بها الأفراد والتي من خلالها يتم التكامل واستجابة متطلباتهم اليومية وخصائصها.

كما يؤكد **ماكيفر** أن المجتمع المحلي حيز للحياة المشتركة والعامة بما يحويه هذا الحيز من عوامل فيزيائية، بيولوجية، نفسانية واجتماعية، ويؤدي إلى تشابه بين

الأفراد الذين يعيشون بداخله ويشكلون طريقة للحياة وخصائص مشتركة[19].

ولما كان الريف جزءا من المجتمعات المحلية انطلق **عبد الرحمان بن خلدون** في دراسته له من العوامل الاقتصادية ومن خلالها ربط جميع التفاعلات الاجتماعية و نوعية الروابط بين الأفراد، و يبقى في نظره الاقتصاد يمثل العصب الحقيقي للتجمعات السكانية ونوع النشاط الاقتصادي هو الذي يحدد طبيعة العلاقات السلوكية والاجتماعية، وما يترتب على ذلك من بناء القرابة والسلطة والدفاع إلى غير ذلك من الأمور الاستهلاكية الأخرى والأسعار والتنظيم[20]، كما تطبع البيئة حياة الريفيين في علاقاتهم وسلوكاتهم حيث تسودهم طبائع الرضا والقناعة والتعاون فيما بينهم واعتمادهم على الأرض و تأسيسا على ذلك يقرر **ابن خلدون** متانة العلاقات الاجتماعية التي تربط الأفراد، كما أنهم يعزفون حياة الترف و طلب الكماليات، إن خصائص الحياة الريفية تنعكس على ثقافتهم فتصبح هاته الأخيرة متواضعة، بسيطة وأولية، ولكنها معبرة أصدق تعبير عن حياة الجماعة فيها في كل مجالات الحياة، إلا أنه يجب أن ننوه بأن هاته الخصائص خاضعة لكل أنواع التغير التي يعيشها المجتمع، فالتحولات لا تمس الجوانب المادية فقط بل هي تصيب الجوانب الثقافية و الاجتماعية للمجتمع المحلي أو الكلي.

أما **ريدفيلد** فتوجه إلى وضع المتصل الريفي الحضري (البدائي – الريفي- الحضري)، فوصل إلى أن المجتمع الريفي هو درجة متقدمة بالنسبة للأول (البدائي) وفي كل المجالات، كما أنه يتطلع إلى الحياة الحضرية وما تشتمل عليه من صناعة و تجارة و معرفة متنوعة، كما اهتم بالجانب الثقافي وتأثيره في تكوين الشخصية لأنه يعتقد أن البعد الثقافي ذو أهمية بالغة في ترابطات الجماعة ضمن علاقات معينة يمكن وصفها بالسطحية أو المتينة، فالمجتمع في اعتقاده يتجه من ثقافة بسيطة دعاها (الشعبية folk)إلى ثقافة عامة معقدة أكثر اتساعا وتنوعا تمثل حياة المدينة، وعليه يمكن كشف السمات التي تتكون منها الظاهرة الريفية وتفكيك رموزها المعقدة في إطار مجموعة نظم اجتماعية مختلفة تؤثر في تنشئة التلاميذ

لاسيما المراهقين بهذا الوسط(الريف)، ومنها النظام الإيديولوجي.

4- الايديولوجيا: إذا عدنا إلى المدلول اللغوي الاشتقاقي لكلمة إيديولوجيا ذات الأصل اليوناني(فكرة=idea) و(logos=علم) فهي تعني علم الأفكار، ومبتكر لفظة إيديولوجيا هو الفرنسي **ديستوت دوتراسي Destutt de Tracy** وتعني عنده العلم الذي يدرس الأفكار بالمعنى الواسع لكلمة أفكار، أي مجمل واقعات الوعي من حيث صفاتها وقوانينها وعلاقتها بالصفات التي تمثلها[21].

أعطى **انجلز** تحديدا موسعا للإيديولوجيا حيث قال أن الإيديولوجيا صيرورة يقوم بها المفكر المزعوم عن وعي بلا شك، ولكنه وعي خاطئ، أما القوى الحقيقية التي تحركه فتظل خفية عليه وإلا فإننا لا نكون تجاه صيرورة إيديولوجية[22].

وقد تضمن تعريف **كارل ماركس** للإيديولوجيا اهتمامه بتاريخ الأفراد، فالإيديولوجيا كلها ترد إما إلى تصور خاطئ لهذا التاريخ[23] و إما إلى عملية تجريد كاملة لهذا التاريخ[24].

أما **أنطونيو غرامشي** فالإيديولوجيا حسبه تساوي الفلسفة والنظرة الكونية الشاملة أي مجمل الأفكار التي تحرك مجتمعا ما وتشمل القيم والمعتقدات[25]، وفي حين يعتبر **ماركس** الإيديولوجيا وعيا زائفا فإن **غرامشي** يعتبر أن لها وجودا موضوعيا مثل الاقتصاد، وتعبر عن وجودها في مؤسسات وأجهزة مختلفة يتم الصراع على أرضيتها.

إن الصراع الإيديولوجي يجري في المجال الفكري والسياسي والقيمي والأخلاقي من خلال الأجهزة الإيديولوجية وبالتالي يمكن أن تتحقق سيطرتها المعبرة عن المرحلة التاريخية الجديدة التي تساعد على الوصول إلى السلطة، لأن الإيديولوجيا في الأخير هي سيطرة طبقة على أخرى، طبقة حاكمة و أخرى تابعة (دول العالم الثالث خاصة).

التبعية إذن هي ظرف موضوعي تشكل تاريخيا ينطوي على مجموعة علاقات اقتصادية، ثقافية، سياسية، عسكرية وتربوية تعبر عن شكل من أشكال

تقسيم العمل على الصعيد الدولي يتم بمقتضاها توظيف موارد مجتمع معين مجتمع متخلف أو تابع لخدمة مصالح مجتمع آخر أو مجتمعات أخرى مجتمعات متقدمة صناعيا خاصة[26].

تتضح ملامح التبعية وبخاصة في القطاع الفلاحي(الريف) لبلدان العالم الثالث، أين هجر الفلاحون أراضيهم وتركوا المناطق الريفية بحثا عن لقمة العيش خارج نطاق القطاع الريفي وفقدوا تدريجيا أراضيهم ونزحوا إلى المناطق الحضرية سواء في الداخل أو في الخارج بمعنى العمل في مناطق أخرى غير مجتمعاتهم، وتحولوا إلى ما يمكن أن نطلق عليه "بروليتاريا هامشية" تعيش خارج نطاق النسق الإنتاجي في المجتمع [27].

إن خبرة الصراعات اليومية على المستوى المحلي أو ما يمكن أن نطلق عليه إعادة إنتاج الصراع الاجتماعيReproduction of Social Conflit من شأنها إتاحة الفرصة لتشكيل و بلورة الوعي الاجتماعي لدى مجموعات الفلاحين الريفيين المشتركين في عمليات الصراع، وهي بذلك تؤثر في مستويات عدة على حياتهم خاصة في مستوى أفكارهم وتطلعاتهم التربوية.

إن أي فكر تربوي أو أي ممارسة تعليمية تعبر بالضرورة عن فئة أو طبقة أو مجتمع و تخدم مصالحها، بل إن أي فكر أو ممارسة اجتماعية (سياسية، اقتصادية، أخلاقية أو غير ذلك) في حقيقتها تعبر عن مصالح فئة أو طبقة اجتماعية معينة، والتنشئة الاجتماعية بمؤسساتها المختلفة خاصة المدرسة ليست حيادية فالتأكيد بأن التربية –المدرسة– محايدة، هو بحد ذاته إيديولوجية تقدم لنا، وهنا تتم عملية **أدلجة** للمعرفة والقيم التي يتم تلقينها للتلاميذ بالمدارس، فالمدرسة تؤكد أن المعرفة التي تقدمها للأفراد تساعد على المشاركة في قيادة المجتمع، كما أنها تقدم في آن واحد المعرفة والقيم التي تبثها وتضفي عليها علاوة على ذلك طابع وصفة الشرعية، ومن هنا فليست المدرسة كمؤسسة اجتماعية مجرد وسيط (محايد) لنشر المعرفة والعلم –الايديولوجيا– أو مكان يتم فيه الاتصال ما بين المعرفة

والتلاميذ، بل هي تعبير عن الايديولوجيا السائدة وأحد الأدوات الهامة لتعليمها ونشرها.

فالتلميذ يجد نفسه محاصرا بين جهاز الدولة العائلي، و جهاز الدولة المدرسي وأكثر طوعية وخنوعا للمواد الملتصقة بالإيديولوجيا المسيطرة(الحساب، التاريخ الطبيعي، العلوم، الآداب) أو الإيديولوجيا المسيطرة في حالتها الصامتة (الأخلاق، التربية، الفلسفة، المنطق) ثم حوالي المراهقة يتوجه جزء كبير منهم إلى الإنتاج، إنهم العمال أو الفلاحون الصغار، ويتابع الجزء-القسم- الآخر منهم دراسته، و يجتاز بأي ثمن مرحلة ليقع في الطريق ويستعيض عن ذلك بمراكز المناصب المتوسطة (الصغيرة): المستخدمين[28]، الموظفين المتوسطين والصغار، البورجوازيين على اختلاف أنواعهم ويتوصل القسم الأخير إلى القمة ليقع شبه عاطل عن العمل: مثقفي العمل الجماعي، وكلاء الاستغلال(رأسماليون تقنيون) وكلاء القمع (عسكريون، رجال بوليس، سياسيون، إداريون)، محترفو الإيديولوجيا (مدنيون، مثقفون).

5- الإيديولوجيا بالريف وأثرها على التنشئة التعليمية للتلميذ المراهق

لم تكن التنشئة الاجتماعية ممثلة في التعليم الرسمي خاصة غائبة عن توجهات النظام الإيديولوجي، بل كانت حاضرة في عمق وعيه خاصة في دول العالم الثالث، على اعتبار أنها موضوع كل أسرة تنشغل به وتنفعل معه وقد تبلور ذلك من خلال سياسات وخطط التعليم المتوالية موازاة مع التحولات الاجتماعية المحلية والدولية وما رافقها من بروز ظواهر اجتماعية واختفاء أخرى.

5-1- واقع تعليم المراهق بالريف: تمثل المراهقة مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي على وجه الخصوص، وفي دراسة للباحث تناولت تلاميذ الريف الطور الثانوي(التلاميذ ذوو الأصول الريفية) وتضمنت مفاهيم التنشئة الاجتماعية، والنظم المجتمعية بهذا الوسط[29] توصل إلى أن خصائص الظروف التعليمية الريفية تختلف عنها في وسط آخر من خلال: التواجد المحدود للمؤسسات التعليمية، غلبة

الطابع الحكومي على هاته المؤسسات، غياب مدارس التكوين التقني وتعليم اللغات، غياب الوسائل التدريسية الحديثة لاسيما المتعلقة بالمواد الطبيعية والتقنية في مراحل التعليم المختلفة خاصة المتوسط والثانوي، عدم ملائمة المنهج إمكانيات التلاميذ بهذا الوسط، وكذا غياب الأخصائيين الاجتماعيين والتنظيمات المجتمعية المدرسية الداخلية والخارجية والتي تبقى مقتصرة على جمعية أولياء التلاميذ كتنظيم هيكلي يفتقد إلى عناصر مثقفة تفهم وتستطيع استغلاله الاستغلال الأمثل لتحقيق أهدافه التي أسس لأجلها، وكذا بعض المباني الخاصة بالشباب كدور الثقافة والشباب التي تبقى مراكز للتسلية وللتجمع دون سواها من الأهداف التربوية والتثقيفية التي أسست لأجلها و المكملة لأهداف التنشئة التعليمية.

إن هاته الخصائص التي يحويها النظام التعليمي تنعكس على سير العملية التربوية للتلاميذ المراهقين بهذا الوسط على مستويات عدة تظهر نتائجها في نتائج تحصيلهم الدراسي، وفي لاتجانس ثقافتهم الفرعية بوسطهم مع ثقافة المدرسة، وفي توجههم نحو تخصصات ذات الطابع الأدبي والابتعاد عن تخصص اللغات، وعدم ممارستهم أنشطة تربوية ذات طابع تثقيفي، كما أن غياب التنظيمات المجتمعية المدرسية من جهة ولا فعاليتها من جهة أخرى يؤدي إلى عدم إسهامها في مد تواصل عملية التنشئة بين أسرهم ومدارسهم، بالإضافة إلى الأدوار الثانوية التي تقوم بها هاته التنظيمات والتي لا تتناسب مع الأهداف المرجوة منها ويظهر أثرها في عدم ممارسة الأنشطة الثقافية والتربوية بداخل المدرسة أو بخارجها.

وعليه فإن محدودية خصائص النظام التعليمي بالوسط الريفي تؤدي إلى تنشئة اجتماعية تمتاز بنوع من الستاتيكا وعدم مواكبة التطورات المتسارعة اجتماعيا نتيجة غياب وسائل التنشئة من جهة و عدم أدائها لأدوارها من جهة أخرى.

وفي ظل هاته الظروف التعليمية تمارس الإيديولوجيا بهذا الوسط أدوارها المؤثرة بل المهيمنة لتؤسس شخصية التلميذ المراهق ثم الراشد فيما بعد.

5-2- الايديولوجية التربوية بالريف:

أ- **ديمقراطية التعليم**: إن مفهوم ديمقراطية التعليم هو ترجمة حقيقة لديمقراطية النظام السياسي، وفي المجتمعات المتخلفة (دول العالم الثالث) يتحدد شعار ديمقراطية التعليم في إطار الحركة العامة للصراع الاجتماعي والسياسي في المجتمع حيث تلعب مؤسسات التنشئة وخاصة التعليمية دورا طبقيا في المجتمع، وفي ظل التعددية السياسية والتي من المفترض أن تمثل التيارات الاجتماعية المختلفة يتم تحديد حقيقة وطبيعة ديمقراطية التعليم من خلال فتح أبواب التعليم بمختلف مراحله أمام الأفراد وبوجه خاص أمام الفئات الكادحة والمحرومة بحكم وضعها الطبقي المتدني[30].

غير أن ديمقراطية التعليم لا تنحصر فقط تعميمه في بنية اجتماعية ضيقة بل تعنى بتعميم التعليم في فئات واسعة تكون متزايدة بين أبناء الطبقات الكادحة بشكل خاص لاسيما في الريف.

إن تعميم التعليم يقضي على الأمية بمقدار ما يتطلب ذلك تطور الإنتاج الاجتماعي في إطار التجدد المتوسع للرأسمال، كما يدفع ويؤكد اللامساواة الاجتماعية، هذا ما دفع بعض المفكرين أمثال **اليتش و ماك لوهان** الدعوة إلى إلغاء المؤسسات المدرسية التي تقف عقبة في وجه أبناء الفئات الاجتماعية المحرومة يقول **إليتش**: إن المجتمع الذي يخلو من المدرسة سيخلو من العقبات التي تقف في وجه أبناء الفئات الاجتماعية المحرومة، إن الدعوة إلى مشروع تربوي متكافئ وعادل ما هي إلا هراء و حماقة بورجوازيين[31]، في إشارة إلى الوضع الاجتماعي فإن هذه الفكرة في البلدان المستقلة حديثا هي مفهوم غير عملي نظرا للتجربة الصغيرة للمدرسة في العالم الثالث، لأن المواقف الاجتماعية غير مبلورة و واضحة مقارنة بموقف النظام، ففي بلدان العالم الثالث فإن نمط التنمية الاقتصادية والاجتماعية المطبق من طرف النظام السياسي وديمقراطية التعليم سمحت معظم الأطفال في سن التمدرس بالتعلم في أطوار مختلفة وتراجعت الأمية حتى في

المناطق الريفية، هذا ما يجعل الأصل الاجتماعي وارتباطه بالمدرسة والنجاح المدرسي غير واضح عمليا.

وإذا كان السلم الحالي للقيم الخاصة بالنظام العالمي الحالي زيادة على النظام التربوي عوامل شوهت الدور الاجتماعي والأسري للتعليم حيث أن هذا الأخير أصبح شبه نظام مهني مختص ذو فوائد محجوزة كإنتاج موجه للأقلية المحظوظة مقابل بقية المجتمع الذي يتحمل نتائجه السلبية في الغرب، فإن السلم القيمي في بلدان العالم الثالث لم يوفر لديمقراطية التعليم الدور الاجتماعي الملائم فكل ما يحيط بديمقراطية التعليم يعمل ضده، يقول **محمد مزيان**: من الخطأ اعتبار أن التربية وظيفة خاصة بالمؤسسات التعليمية بل هي عملية كاملة، كيف نفسر اعتقاد شباب ثانوياتنا أنه بواسطة العلم يمكن أن نكسب النجاح في المجتمع وهذا الأخير يسير بقواعد تشوبها البزنسة والأعمال غير المنتجة، كيف نربي فيهم الإخلاص والعمل والعالم الخارجي عكسه؟ إن التخلف يبقى جاثما ما لم تتغير الذهنيات التي تعرقل التنمية[32].

ب- تكافؤ الفرص في الحياة و التعليم: تحدد هذا المفهوم مستويات عدة:

- **مدارس اللغات الخاصة و الأجنبية:** يشكل التعليم الخاص و الأجنبي ومدارس اللغات إهدارا أساسيا لديمقراطية التعليم ولمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما يشكل ثنائية في تشكيل وعي المواطن وفي خلق نمطين من الحياة و من الأفراد، فكما أن هناك نمطين من المدارس فهناك نمطين من الثقافة: ثقافة العامة و تتولاه المدارس الرسمية (متواجدة بالريف والمدينة) وثقافة الصفوة و تتولاها المدارس الخاصة والأجنبية ومدارس اللغات (غير متواجدة بالريف)، و تسعى السياسات التعليمية مستقبلا اهتماما زائدا بهذا النوع من التعليم على اعتبار أنه تعليم للنخبة وتدعيم الروابط بين نخب بلدان المركز في شكل توحد ثقافي وإيديولوجي.

- **التعليم الفني وديمقراطية التوزيع:** لا جدال في أهمية التعليم الفني في أي مجتمع يتطلع إلى تطوير إنتاجه وتحقيق قدر أكبر من الاستغلال والاعتماد على الذات ولا

جدال في أن توافر تعليم فني سليم هو أحد الشروط الضرورية و إن كانت غير كافية لاستزراع تقنية محلية و لفتح آفاق الإبداع في مجالات عدة.

إن الاهتمام بالتعليم الفني والمهني ليس أمرا معيبا أو سيئا في حد ذاته وهي الصورة التي تم عرضها من خلال برامج الإصلاح التربوي لدول العالم الثالث في فترات مختلفة، وهي دعم لفكرة المسارات على مستوى التعليم انطلاقا من المتوسط حيث سيكون هناك المسار المهني من المتوسط، والمسار المهني مختلف عن الأكاديمي الذي يؤهل الطالب للتعليم الثانوي ثم الجامعي مستقبلا. إن الشيء الأكيد أن هذه المسارات المهنية تصطبغ بالصبغة الطبقية حيث أن الأبناء القادرين يتبعون كافة الوسائل التي تمكنهم من عدم الدخول في هذه المسارات أما أبناء الفقراء وخاصة بالريف لا يجدون أمامهم سوى الدخول في هذه المسارات المهنية نظرا لإمكانياتهم المادية المحدودة.

5-3- تأثير الإيديولوجية بالريف على التنشئة التعليمية للمراهق: تنعكس ممارسات الفعل الإيديولوجي على التلميذ المراهق بهذا الوسط على مستويات عدة تتعلق بجانب تكوينه التعليمي أولا، ثم تجاه شخصيته المعرفية الثقافية التي توجه ميوله وطموحه الفكري والمهني بعد ذلك.

إن انحصار مصادر الوعي الإيديولوجي للتلميذ المراهق بالوسط الريفي في العناصر التقليدية كالأسرة مثلا، وغياب الحركات والمنظمات الاجتماعية ودونها ذات الطابع الإيديولوجي بهذا الوسط، وانصراف التلاميذ عن اقتناء الجرائد لاسيما تلك المكتوبة باللغة الأجنبية أو تلك التي تحمل عناوين إيديولوجية، وعزوف أغلبهم عن مشاهدة القنوات ذات الميول الإيديولوجية، واقترابهم من وسط جماعات رفاق لا تمارس الفعل الإيديولوجي بشكل عميق، وغياب مظاهر الإيديولوجية بالوسط التمدرسي، كل هاته الظروف التي ينشأ فيها التلميذ في مرحلة المراهقة بهذا الوسط تنعكس على عملية تنشئته الاجتماعية فينشأ فرد ذو مستوى إيديولوجي محدود في معظمه ويبقى بعيدا عن فهم وإدراك القيم

الاجتماعية التي تبنى انطلاقا من فهم الأدوار الإيديولوجية التي يجب على الأفراد بما فيهم التلاميذ ممارستها سواء بمدارسهم أو في محيطهم الخارجي، كاللامبالاة في استلام أدوار المسؤولية، واللاوعي الكامل في ممارسة قيمتي الإيثار والحوار، والتفرد بالرأي مع الجماعة واللاإدراك التام لاحترام الملكيات العامة، كما أن غياب أدوار الفعل الإيديولوجي داخل المؤسسات التعليمية أدى إلى مخرجات سلبية كالتسرب، ومحدودية مستويات التدرج التعليمي للفتيات، والتوجه نحو تخصصات علمية ومهنية معينة تتماشى وذهنية الريفيين، وانتشار النظرة المادية وسط التلاميذ ثم المجتمع و إهمال مكانة المثقفين(33).

إن كل هاته المعطيات تؤكد محدودية وعدم إدراك الفهم الحقيقي للدور الإيديولوجي بالوسط الريفي الذي يحول دون الفهم الكامل للتلاميذ المراهقين قواعد التنشئة الاجتماعية التعليمية من خلال الممارسات الغير واعية التي يبدونها والتي تظهر نتائجها السلبية مستقبلا سواء في مسار تدرجهم المدرسي أو حتى أثناء توقفهم عنها وفي محدودية ارتقائهم الاجتماعي أيضا.

الخاتمة

نخلص في الأخير أن التنشئة الاجتماعية (التعليمية خاصة) للتلميذ المراهق مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتأثير المباشر للإيديولوجيا السائدة بالوسط الريفي، ودون أن نتناسى الأدوار التربوية والتعليمية للمدرسة تبرز مظاهر غياب ديمقراطية التعليم وانتقاء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لتؤكد أن أزمة التعليم في دول العالم الثالث غير مستقلة بل تابعة ومرتبطة بأزمة النظام الإيديولوجي، ذلك أن مشكلات النظام التعليمي تكمن خارج بنيته، وأن حل المشكلات التربوية لن يكون إلا بحل التناقضات القائمة في هاته المجتمعات.

إن التغير الاجتماعي الذي تعيشه هاته الدول لاسيما بوسطها الريفي، وفي ظل العولمة أفرز كثيرا من المعايير أدت إلى تذبذب وتناقض الرؤى بين القيم النظرية والواقع الاجتماعي، ونتج عنه اضطرابات في النمو الأخلاقي والسلوكي وفي التوجه الاجتماعي للتلاميذ المراهقين خاصة علميا وفكريا ثم مهنيا، نتيجة عدم وضوح الدور الإيديولوجي وضبابية المعايير القيمية بين أنماط السلوك التي يتعلمونها في مختلف مؤسسات التعليم وبين الواقع الذي يحيونه بهذا الوسط.

إن التنمية التعليمية في المجتمع التي تنطلق من مبدأ ديمقراطية التعليم ليس من أهدافها الحراك الاجتماعي فقط، وإن كان من أهم أهدافها الذي يغير حركة الأفراد أو الجماعات من وضع اجتماعي لآخر، وهو يعبر عن الجانب الدينامي لنسق التدرج الاجتماعي بعيدا عن التناقضات التي تطرحها المسألة الاجتماعية.

ومن هنا فإن الدور الإيديولوجي المناط بالنظام التعليمي هو التوعية بتلك التناقضات ومحاولة كشف التمويه الطبقي الكامن خلف مقولات تطوير السياسة التعليمة بغية الارتقاء بالمنظومة التربوية وتحقيق ديمقراطيتها ما يسمح باكتشاف الطاقات المعرفية للتلاميذ انطلاقا من مراحل التعليم الأساسي والثانوي ثم الجامعي (المراهقة في مراحلها المختلفة) ومن ثم توجيهها تبعا لخصائصها وإمكانياتها لاسيما بالمناطق الريفية التي أثبتت التجارب أنها تحوي الكثير منها ليتم

استغلالها في الأخير استغلالا أمثلا (عن طريق التنشئة الاجتماعية السليمة) لأجل تحقيق أهداف التنمية الشاملة مستقبلا.

❖ الهوامش والمراجع

(1) Bourdieu, P, et Passeron Jean Claude, **La reproduction**, **élément pour une théorie du système d'enseignement** , Paris, Minuit, 1970, p20.

(2) Gra, Alain, Sociology de l'éducation, Paris, (ed) La rousse, 1974, p38.

(3) صالح، عبد العزيز، **التربية الحديثة**، دار المعارف، مصر،ط6، 1975، ص 193.

(4) وطفة، علي أسعد، **علم الاجتماع التربوي**، منشورات جامعة دمشق، سوريا،1993، ص 95.

(5) Torsten ,Husen, **l'école en question**, paris, ED,Pierremardage, 1979, p 35.

(6) Durkheim ,Emile,_**Education et sociologie**, paris, PUF, 1966, p 42.

(7) Illich, Ivan, **Une societe sans école**, Paris, ED du Seuil, 1971, p 51.

(8) مصطفى، محمد الشعبيني، **دراسات في علم الإجتماع**، دار النهضة العربية، مصر، 1974، ص 15.

(9) فرانسيس، عبد الأنور، **التربية و المناهج**، دار النهضة المصرية، مصر، د ت، ص 71.

(10) النجيحي، محمد لبيب، **الأسس الاجتماعية للتربية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1984، ص 70.

(11) طلعت حسن، عبد الرحيم، **الأسس النفسية للنمو الإنساني**، دار الفكر للنشر و التوزيع، 2001، بدون طبعة، ص25.

(12) مخول مالك، سليمان، **علم النفس الطفولة و المراهقة**، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق، 1981، ص332.

(13) محمود عماد الدين، إسماعيل، **كيف نربي أطفالنا**، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1982 ، ط2، ص102.

(14) محي الدين،مختار، **محاضرات علم النفس الاجتماعي**،د.م.ح،الجزائر،1982،ص56.

(15) P. Bernard**, Le développent de la personnalité**, édition, Masson, Paris, 1975.p52.

(16) مصطفى، غالب، **في سبيل موسوعة النفسية**، دار مكتبة الهلال، بيروت، 1983، ص103.

(17) فاخر، عاقل، **علم النفس التربوي**، دار العلم للملايين، بيروت، 1980،ط1، ص86.

(18) محمد عماد الدين، إسماعيل، كيف نربي أطفالنا، مرجع سبق ذكره، ص10.

(19) See maciver, R M, community.A, sociological study, p 02.

(20) يوحنا، قمير، **ابن خلدون**، دار الشروق، بيروت، 1983، ص24.

(21) رشيد مسعود، **ملاحظات حول الفهم الفلسفي للإيديولوجيا**، الفكر العربي، د ت، ص55.

(22) لاباساد ورينيه لورد، **مقدمات في علم الاجتماع**، تر: هادي ربيع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1982، ص123.
(23) ححافظ الجمالي، **الإيديولوجيا والفلسفة**، الفكر العربي، العدد 15، السنة الثانية، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1980، ص11.
(24) لاباساد ورينيه لورد، **مقدمات في علم الاجتماع**، مرجع سبق ذكره، ص 124.
(25) أنطونيو غرامشي، قضايا المادية التاريخية، تر: فواز طرابلس، دار الطليعة، بيروت، 1971، ص ص 77 – 97.
(26) سمير أمين، التطور اللامتكافئ: **دراسة في التشكيلات الاجتماعية للرأسمالية المحيطة**، تر: برهان غليون، دار الطليعة، بيروت، 1974، د ص.
(27) مجموعة أساتذة **علم الاجتماع الريفي (دراسات نظرية وبحوث ميدانية)**، دون ذكر مكان النشر، مصر، 2003، ص268.
(28) لويس ألتوسير، **دراسات لاإنسانية**، ترجمة: سهيل القش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1981، ص ص95-96.
(29) ميهوبي إسماعيل، **التنشئة الاجتماعية للتلاميذ و النظم المجتمعية بالوسط الريفي**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع الثقافي التربوي، قسم علم الاجتماع،جامعة الجزائر، 2006، ص238.
(30) مهدي عامل، **مقدمات نظرية لدراسة الفكر الاشتراكي في حركة التحرر الوطني**، دار الفارابي، بيروت، 1986، ص169.
(31) llich, Ivan, Une société sans école, Paris, (ed) Du seuil, 1971,p26.
(32) محمد مزيان، **المظاهر السلوكية والتناقضات التربوية في عملية التنمية**، مجلة الرواسي عدد(01)، دار الشهاب، الجزائر، 1991م، ص94.
(33) ميهوبي إسماعيل، التنشئة الاجتماعية للتلاميذ و النظم المجتمعية بالوسط الريفي، مرجع سبق ذكره، ص242.