عبد العزيز خواجة

مبادئ في التنشئة الاجتماعية

دار الغرب للنشر و التوزيع

خـواجـة عـبـد الـعـزيـز

مبادئ في

التـنـشئة الاجتماعية

SOCIALISATION

دار الغرب للنشر والتوزيع / وهران – الجزائر
الإيداع القانوني: 2005 – 513
ردمك: 1-528-54-9961
2005

مُقَدِّمَة

يمرّ الفرد خلاله حياته بمجموعة من المرحلة يحتك خلالها بمختلف وكالات التنشئة الاجتماعية، ولعلّ أهمّها مرحلة الطفولة التي يقضيها بين العائلة والمدرسة، ثمّ تتعاقب المؤسّسات الأخرى عليه سواء كانت مؤسّسات ذات وجود مادي ظاهري أو مؤسّسات رمزية، والهدف الأوّل والأخير لكلّ هذه الوكالات ضمان الحدّ الأدنى من التوافق الاجتماعي للفرد مع البناء الاجتماعي السائد من جهة وحفظ استقلالية الفرد عن الآخر من جهة أخرى، ولا يتمّ ذلك إلا بعملية "التنشئة الاجتماعية".

فالتنشئة الاجتماعية تعتبر العملية المحورية التي يقوم عليها المجتمع. وقد تمرّ هذه العملية بعدّة أزمات وفترات متعاقبة، تؤثر سلباً كما تؤثر إيجاباً على حياة الفرد وعلى العلاقات الاجتماعية داخل النسق الاجتماعي العام، لهذا اهتم علماء التربية والاجتماع بها أيّ اهتمام، فكلّ العمليات الاجتماعية قائمة في آخر تحليلها على هذا المفهوم من أبسطها تركيباً كالعلاقات الفردية إلى أكثرها تعقيداً كالعلاقات السياسية والإعلامية وغيرها.

ورغم أنّ الدراسات التي تناولت هذا المفهوم حديثة نسبياً إلاّ أنّ وثيرة تطوّرها كانت كثيفة في المجتمعات الغربية، الأوروبية منها والأمريكية بالخصوص تحت ظروف سوسيو- سياسية واجتماعية مختلفة، خاصة انتشار ظاهرة الانحراف وحالة "الأنوية" بين قطاعات المجتمع. لكنّ المجتمعات العربية بقيت متأخرة نسبياً عن هذه الدراسات ولا يعني ذلك غياب المشكلات الاجتماعية بداخلها إنّما غياب الروح العلمية والجرأة على تخطي "الطبوهات"، خاصة الثنائيات والازدواجيات المتعددة، لذلك كانت المكتبة العربية فقيرة في هذه الأبحاث.

محاولة مني لملء هذه الفراغ رأيت من الضروري تبسيط بعض المفاهيم المعقدة داخل علم الاجتماع التربية والمتعلقة بموضوع التنشئة الاجتماعية في هذا الكتاب ليكون أداة عمل الطالب والأستاذ ومرجع إطلاع لغير المختصّ، وقد تمّ تقسيمه إلى بابين يتناول الأوّل منه مفهوم التنشئة الاجتماعية ضمن فصلين يعالج الأوّل أبعاد التنشئة الاجتماعية ومفاهيمها، والثاني نظريات التنشئة الاجتماعية، أمّا الباب الثاني فيتناول مؤسّسات التنشئة

الاجتماعية مركزاً في فصله الأوّل على فئـــات العمـــر والأســـرة لأهميتهما البالغة، وعلى المؤسّسات الأخرى في الفصل الثاني.

أملي أن يساهم هذا العمل في إثراء المكتبة العربية والجزائرية بالخصوص في هذا الموضوع، وأن يستفيد منه العام والخاص.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكّلت وإليه المصير.

الباب الأوّل

التنشئة الاجتماعية

الفصل الأوّل

التنشئة الاجتماعية وأبعادها

1- تعريف التنشئة الاجتماعية:

ورد في **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** أن التنشئة الاجتماعية Socialization /Socialisation هي: «العملية التي يتمّ بها انتقال الثقافة من جيل إلى جيل، والطريقة التي يتمّ بها **تشكيل** الأفراد منذ طفولتهم حتّى يمكنهم المعيشة في مجتمع ذي ثقافة معينة، ويدخل في ذلك ما يلقنه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات ومهارات...الخ».(أحمد زكي بدوي، 1995، 386)

وورد في معجم **غرافيتس** Grawitz بأنها «**العملية** التي من خلالها يتمّ إدماج الأفراد في مجتمع معيّن، **فيستوعبون** القيم والمعايير والقواعد الرمزية، ويعملون على تعلّم الثقافة بشكل عام، بفضل العائلة والمدرسة، وكذا اللغة والبيئة... فهي تمثل التعلّم والتوافق، وقد استخدمت بمعنى **تحويل** الملكية الفردية إلى ملكية اجتماعية (وسائل الإنتاج) في النظام الاشتراكي». (M.Grawitz,1999, 376).

وقد تعدّدت التعاريف التي أعطيت لهذه القطعة المفاهيمية، حتّى أنّه يصعب جمعها كلّها، لكن يمكن إجمال بعضها كالتالي:

1- التنشئة الاجتماعية **عملية تعلم** هدفها إعداد الطفل في مختلف أطواره، للاندماج في النسق الاجتماعي والتوافق مع المعايير

الاجتماعية، والقيّم السائدة واكتساب لغة الاتصال واتجاهات الأسرة التي ينتمي لها، ثم التوافق مع الجماعات المحيطة به، كما يستوعب الحقوق والواجبات المرتبطة بالمراكز التي يشغلها، وما يتناسب معها من أدوار، ومن خلال ذلك يتفهم أدوار الآخرين وطرق التعامل معهم في المواقف الاجتماعية المختلفة.

2- ويعرفها **تشيلد** بأنّها **العملية الكلية** التي يتمّ من خلالها توجيه الفرد نحو تنمية سلوكه الفعلي إلى ما هو معتاد ومقبول اجتماعياً وفق معايير الجماعة التي ينتمي إليها.

3- وهي **مختلف عمليات التشكيل والتغير والاكتساب** التي يخضع لها الطفل في تفاعله بالآخرين داخل الجماعة، قصد الوصول إلى مكانة الراشدين في المجتمع، واكتساب قيمهم واتجاهاتهم ومعاييرهم وعاداتهم وتقاليدهم، فهي عملية **تفاعل اجتماعي** تتكوّن خلالها شخصية الفرد وتعكس ثقافة مجتمعه.

4- كما أنّها **عملية اكتساب الثقافة** واللغة والمعاني والرموز والقيّم التي تحكم سلوكيات الأفراد، وتحدّد توقعاتهم والتنبؤ باستجاباتهم وضمان التفاعل الايجابي بينهم.

5- ويعرفها **بارسونز** بأنّها **عملية تعليم** تستند على مختلف عمليات التلقيد والمحاكاة والتوحّد الاجتماعي عند الطفل مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية للراشد، وتهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية، وهي عملية لا نهاية لها بل مستمرة باستمرار.

6- كما أنّها **عملية تعلم وتعليم وتربية**، تستند على التفاعل الاجتماعي، وغرضها الأساس إكساب الفرد سلوكيات ومعايير واتجاهات تتناسب مع الأدوار الاجتماعية المحدّدة له داخل جماعته والتوافق معها، بذلك يصبح اجتماعياً في تعامله ويملك القدرة على مسايرة الحياة الاجتماعية والاندماج فيها.

7- والتنشئة **عملية تشكيل للسلوك الاجتماعي** لدى الفرد، واستدخال ثقافة المجتمع، وتحويل المادة الخام للطبيعة البشرية إلى قالب اجتماعي وثقافي، بمعنى آخر هي عملية تشكيل اجتماعي للمادة الخام في الشخصية، وتحويلها من الكائن البيولوجي إلى الكائن الاجتماعي، وإكساب الإنسان صفته الإنسانية.

8- كما يمكن تعريفها بأنها عملية **دمج الفرد داخل المجتمع** ودمج المجتمع في الفرد، وهي عملية تعلم من حيث أصولها تؤهل الفرد

للتكيف مع معايير الجماعة وتصوراتها وعاداتها وقيمها وفق المحيط العام.

10- ويعرفها **بريم وايلر** Brim Wheeler تعريفاً تفاعلياً بأنّها عملية اكتساب الفرد **للمعارف والقدرات** التي تسمح له بالحصول على فرصة للمشاركة في الحياة الاجتماعية وأعضائها بوصفهم فاعلين فيها.

11- وهي في تصور **صالح أبو جادو عملية نمو** تحول الطفل من الاعتماد على غيره والتمركز حول الذات، والبحث عن الحاجات الفيزيولوجية فقط إلى فرد راشد يدرك مفاهيم المسؤولية ويتحمّلها ويعتمد على نفسه وله القدرة على ضبط انفعالاته والتحكّم في سلوكه وإشباع حاجاته وفق ما تتطلبه المعايير الاجتماعية والقيم التي يفرضها المجتمع وقادر على إنشاء علاقات مع غيره من الأفراد المحيطين به في علاقات اجتماعية سوية.

12- وتشير التنشئة الاجتماعية حسب **أورفيل برم، وستانتون ويلر** إلى العملية التي يكتسب الأفراد بواسطتها **المعرفة والمهارات والإمكانيات** التي تجعلهم بشكل عام أعضاء قادرين داخل المجتمع.

وهي تدل في معناها العام على **العمليات** التي يصبح بها الفرد قادرا على الاستجابة بوعي للمؤثرات الاجتماعية، وما تتضمنه هذه

المؤثرات من التزامات وتفرضه من واجبات قصد العيش مع الآخرين، وسلوك مسلكهم، وفي معناها الخاص تعتبر نتاج العمليات التي **يتحول** بها الفرد من مجرد كائن عضوي إلى شخص اجتماعي.

ومن التعاريف الأكثر انتشاراً أيضاً اعتبار التنشئة الاجتماعية العملية Processus التي من خلالها يتعلم الفرد ويستوعب الأشكال الأساسية للسلوك، والإدراك والتفكير والتي تُنقل له من طرف مجموعة أو مجموعات اجتماعية، فحين يستوعب الفرد داخليا أنماط السلوك والإدراك والتفكير، أي حين يمارسها بنفسه بشكل أتوماتيكي تلقائي، دون وجود تناقضات أو حثّ وتحريض من الخارج، وحين يدمج كلّ ذلك في شخصيته، هنا فقط يمكن أن نقول عن فرد أنّه خضع فعلاً للتنشئة الاجتماعية.

ويخصّص أيضاً مفهوم التنشئة الاجتماعية –حسب **كوسد ولالان**D.Caussade وLalanne– للأشكال الأساسية من **التعلّم** التي تجعل من أنواع التعلّم الأخرى ممكنة وتسمح بالتكيف مع الوضعيات الجديدة، من اكتساب للعادات (اللغة، استخدام القواعد...)، والقيم الأساسية التي تنتظم على أساسها الممارسات وأنواع التفكير والتي تشكل التصور العام للعالم وتنظمه. وتتمّ التنشئة من خلال نقل الموروث الاجتماعي من جيل لآخر وضمان الاستمرارية التي من دونها لا يمكن

للمجتمع أن يقوم، مهما كانت قوة ووثيرة التغير أو حركة التاريخ التي تصادفها.

ويقترح **دوبير** C.Dubur تعريفاً شمولياً للتنشئة الاجتماعية، باعتبارها عملية مستمرة للبناء الجماعي والسلوكيات الاجتماعية، تتضمن ثلاثة أبعاد متكاملة:

- **البعد التعريفي** (Cognitif): يتمثل في بنية السلوكات التي تُترجم على شكل قواعد.
- **البعد الوجداني** (Affectif): الذي يُترجم على شكل قيم.
- **البعد التعبيري** (Expressif): ويمثل دلالات السلوكات التي تظهر على شكل رموز.

2- محدّدات التنشئة ودراستها:

وهنا نلاحظ أن مفهوم التنشئة الاجتماعية واسع وخصب لكنّه أيضاً يملك خصوصياته، وهو من أكثر المفاهيم تداولاً، ومن المصطلحات البديلة له: التطبيع الاجتماعي، التطبّع الاجتماعي، التثقف، الاندماج الاجتماعي... وتتصف التنشئة الاجتماعية بالديمومة والاستمرارية في حياة الفرد من الطفولة إلى الشيخوخة وتكون مكثفة في الطفولة، لكنّها تستمر على مدى حياة الإنسان، وهي تمثل أهمّ جانب في الشخصية دون أن تكون الشخصية في حدّ ذاتها وهي تهدف إلى

إعداد الفرد للحياة الاجتماعيـــة، وتشـــكل شخصـــيته وفـــق المعـــايير الاجتماعية السائدة من خلال الجماعات الأولية خاصة الأسرة والمدرسة والأقران.

فالتنشئة الاجتماعية عملية متجددّة، ففي كلّ مرّة يأخذ الفـــرد دوراً جديداً أو مركزاً جديداً إلا وعليه أن يُنشِّئ نفسه مرّة أخرى طبقاً لهـــذا المضمون الاجتماعي الجديد، وهو ما يمكن تسميته بالتنشئة الاجتماعية الفرعية أو الثانوية. ويجب أن نسجل هنا الفرق بين التنشئة الاجتماعية والتربية، فالمصطلح الأوّل أكثر سعة من المصطلح الثاني.

وهذا الاختلاف في تعريفات التنشئة الاجتماعية ناتج عن التموقـــع وفقاً للنظريات المطروحة في إطارها وهي تتّفق في كون التنشئة تتمثل في عملية اكتساب الفرد ثقافة المجتمع، لكنّهـــا تختلـــف فيمـــا يتعلـــق بمؤسسات التنشئة ومراجعها ووظائفها.

– فيرى **الفلاسفة** أنّها عملية تحويل الإنسان من كائن بيولوجي إلى إنسان اجتماعي ضمن سياق النمو النوعي له.

– ويرى **علماء الاجتماع** أنّها عملية تواصل اجتماعي وترســـيخ لثقافة أفراد المجتمع.

– ويركز علماء النفس على آليات التعلّم وقابلياتها عنـــد الطفـــل لاستيعاب معايير المجتمع الثقافية والتربوية وقيمه...

– ويرى **التربويون** أنّها العملية التي تهيئ الأجيال للقيام بوظائفهم في الحياة الاجتماعية.

وتشترك كلّ هذه المواضيع في أن التنشئة نقطة لقاء وتواصل بين الفرد والمجتمع. فقد اتجهت الدراسات الخاصة بالمجتمع والشخصية إلى اتجاهين:

1– **الأوّل:** يهتم بتكيف الفرد داخل المجتمع مع قدرته على التغيير والتأثير فيه.

2– **الثاني:** يهتم بكيفية تحويل المجتمع للفرد من مجرد كائن بيولوجي إلى إنسان داخل مجتمع بشكل مُقولب.

وتنتمي دراسات التنشئة الاجتماعية للتيار الثاني أي كيف يغير المجتمع الفرد من الطبيعي إلى الاجتماعي لا كيف يغير الإنسان المجتمع، فالفرد يكتسب "حضارة جماعته خلال عملية التنشئة الاجتماعية"، ومن خلال ذلك يكتسب مفهومين:

1– **المفهوم التقليدي** للأدوار كما يصنعها المجتمع شكليا من حيث أسمائها وتقسيماتها.

2– **محتوى كلّ دور** وصفاته والسلوكيات المرتبطة به والحالات الشعورية المصاحبة له.

فوظيفة التنشئة **تحويل** "المادة الإنسانية الخام" داخل المجتمع إلى أعضاء عاملين جيّدين ولا يتمّ ذلك إلا بفهم المراكز الاجتماعية ومواصفاتها من قبل الفرد. لكن هذا لا يعني السقوط في السذاجة القائلة بأنّ المجتمع يصنع أفراد تحت الطلب وبمواصفات محدّدة إنّما البحث في كيفية عمل المجتمع من أجل ضمان استمرارية ذاته من خلال وظائف ومراكز معينة، وكيف ينجز الفرد العمل الذي يطلبه منه المجتمع.

والدواعي الأساسية لدراسة التنشئة الاجتماعية في علم الاجتماع ناتجة عن انحراف البحوث الخاصة بالطفل إلى التركيز حول التطور الفيزيقي والعقلي وكردّ فعل للنظرية الفرويدية التشخيصية والعيادية، بعيداً عن المظاهر الاجتماعية للنمو.

ولم تبدأ **الدراسة العلمية الحديثة** في السوسيولوجيا لمفهوم التنشئة الاجتماعية إلاّ في أواخر الثلاثينيات وبداية الأربعينيات مع نشر **بارك** R.E.Park **(1864–1944)** لبحثه عن التنشئة الاجتماعية "Symbiosis and socialization a frame of reference for the study of society" وذلك سنة 1939 باعتبارها الإطار المرجعي لدراسة المجتمع. وساهمت هذه الدراسة في تطوير المفهوم بشكل واسع، وقد تزامن الاهتمام بهذا المفهوم في عدّة علوم مرّة واحدة من علم

النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وغيرها ممّا يدلّ على أهميتــه. لكنه بقي ينطوي على سيطرة المجتمع على الفرد باعتبار الفرد يتشــكل عن طريق المجتمع، لكن الأصل هناك تفاعل بينهما والانفراد بأحــدهما يؤدي إلى تنشئة غير السوية.

ولا يعني ذلك أن مفهوم التنشئة الاجتماعية لم يبدأ إلا مع **بــارك** Park، فالمؤلفات الإغريقية والمسيحية والدراسات الإسلامية تعج بهــا لكن بمفاهيم مختلفة. كما أنّ السلوكيين والســيكولوجيين أســبق لهــذه الدراسات من غيرهم خاصة أعمال Watson في بداية الثلاثينيات ثــمّ أعمال فرويد Freued(1856–1939) وRogers وMaslow وغيرهم في الأربعينيات. لكنّ الانطلاقة الرسمية للدراسات السوسيولوجية فــي التنشئة تمّت على يد **بارك** Park ثمّ تتابعت الدراسات بعد ذلك.

ويمكن التفرقة في مجال علم الاجتماع بين ثلاثة مفاهيم أساســية للتنشئة الاجتماعية:

1– **التعريف البسيط:** الذي يحاول إيجاد علاقة تناسب بين التنشئة الاجتماعية وبين تطوّر عملية التنشئة (الدراسات التي تنطلق من تنشئة الوليد وتطوّره).

2- **التعريف الدوركايمي:** الذي يرى أنّ التنشئة الاجتماعية عبارة عن تربية ممنهجة للجيل الجديد لمساندة تجانس المجتمع وتدعيمه، فهي مجرد تَعلّم لمجموعة من القواعد والقيم.

3- **التعريف الخاص بالهوية:** يرى أنّ التنشئة الاجتماعية مجموعة من العمليات يبنى من خلالها الطفل هويته الاجتماعية، ويصبح مستقبلاً عن المجموعات التي ينتسب إليها، ومن خلالها عن المجتمع ككل، فالتنشئة عبارة عن نتائج تفاعلات الطفل مع عائلته ومحيطه.

3- تعريف غي روشه للتنشئة الاجتماعية:

تحت تأثير كلّ من **بيتريم سوكين** P.Sorokin (1889-1968) و**تاركوت بارسونز** T.Parsons (1902- 1979) تمّ تقسيم الفعل الاجتماعي إلى ثلاثة أنساق أساسية:

- النسق الاجتماعي (المجتمع) ـــــــ النسق المعياري.
- النسق الثقافي (الثقافة) ـــــــ القيم المشتركة.
- النسق الشخصي (الشخصية) ـــــــ الدوافع.

وبين هذه الأنساق تداخل شديد بل أحياناً غياب شبه كلي للحدود، ولا وجود للواحد إلا بالآخر، فالاجتماعي يمدّ المجتمع بالنسق المعياري والثقافة بالقيم المشتركة والشخصية بالدوافع التي تضع الفرد في موقع معين، والجامع المشترك بين الشخصية والنسقين الآخرين يتمثل في

مفهوم صيرورة التنشئة الاجتماعية وضمن هذه المحددات يندرج التعريف الذي قدمه غي روشه.

يعرف **غي روشيه** التنشئة الاجتماعية بأنّها «الصيرورة التي يكتسب الشخص الإنساني عن طريقها ويستبطن طوال حياته العناصر الاجتماعية– الثقافية السائدة في محيطه ويدخلها في بناء شخصيته، وذلك بتأثير من التجارب والعوامل الاجتماعية ذات الدلالة والمعنى، ومن هنا يستطيع أن يتكيّف مع البيئة الاجتماعية حيث ينبغي عليه أن يعيش» (غي روشيه،1983، 164)، ويعرّفها أيضاً في موقع آخر من كتابه بأنّها «الطريقة التي يتعلّم بها أعضاء جماعة من الجماعات نماذج مجتمعهم ويتمثّلونها ويجعلون منها قواعدهم الشخصية في الحياة»(المرجع نفسه، 66).

يحمل هذا التعريف مجموعة كبيرة من العناصر وبوجه خاص ثلاثة عناصر أساسية في التنشئة الاجتماعية تشكل دليلاً ومرشداً لها:

- اكتساب الثقافة.
- تكامل الثقافة في الشخصية.
- التكيف مع البيئة الاجتماعية.

1- اكتساب الثقافة:

التنشئة الاجتماعية هي قبل كلّ شيء "عملية اكتساب المعارف والنماذج والقيم والرموز"، واكتساب طرق السلوك والتفكير والشعور الخاصة بالجماعات والمجتمع والحضارة التي يُدعا الفرد للعيش فيها.

تبدأ هذه العملية **منذ الولادة وتستمر حتّى الموت** دون توقف ولا نهاية لها إلا بزوال الفرد، والطفولة تمثّل المرحلة الأكثر تأثراً بالتنشئة الاجتماعية، فليست المرحلة التي يكتسب فيها الفرد الإنساني أغلب السلوك من نظافة وذوق ولياقة ولغة وغيرها فحسب، إنّما هي أيضاً المرحلة الأكثر "طواعيةً" واستعداداً للتعلّم من أي مرحلة أخرى، لهذا يسعى المجتمع الحديث إلى إطالة هذه المرحلة من التنشئة المكثفة بأطول قدر ممكن خاصة مرحلة المراهقة مقارنة بالمجتمعات غير الصناعية التي ينتقل فيها المراهق للراشد وهو صغير، ومن ذلك إنشاء مختلف مراحل التعليم الانتقالية كالتعليم الثانوي.

وتستمر التنشئة الاجتماعية في **المراحل الأخرى**، وقد تكون قوية في بعض الظروف، فنحن مطالبون باكتساب المعارف التقنية وفهم النظام الرسمي وغير الرسمي واكتساب الأدوار والتفاعلات الخفية، والتدريب على وثيرة العمل الجديد، وعلى نمط الحياة الجديدة... وفي كلّ تغيير أو ترقية في مجال العمل يُفتح مجال جديد لمرحلة أخرى

للتنشئة الاجتماعية. فالزواج والولادة لأوّل مرّة وزواج الولد الأوّل، كلّ ذلك مراحل تفرض تكيفات جديدة، ومن أصعب محن التنشئة انتقال الفرد من بلد إلى آخر للعيش فيه خاصة في سنّ الرشد، وقد لا يتمّ ذلك بنجاح ولا يكتمل الاندماج في التنشئة الاجتماعية داخل مجتمع جديد وثقافة جديدة إلاّ على امتداد جيلين أو ثلاثة أجيال.

وفي مرحلة **الشيخوخة** يفقد الشيخ المراكز والوظائف الاجتماعية لهذا يسعى الكثيرون إلى تعميم "فن معرفة كيفية المشيب" لتجنب الألم الذاتي وتألّم الآخرين، فتُحصر أدوار جديدة للمسنّ تفرضها طبيعة التنشئة الاجتماعية السائدة في مجتمع معين. كما ويجب أن **نتعلم كيف نموت** موتاً حسناً، فلكلّ مجتمع عادات وقوانين نابعة خاصة من الدين تبين كيفية ما يسمى بـ"تحقيق الموت السعيد".

وبالتالي كلّ يوم يحمل في طياته مجموع مستلزمات للتكيّف مع الأوضاع الجديدة فارضاً عناصر جديدة "في هذا القانون الاجتماعي الشامل الذي يشرع لنا كلّ جزء من حياتنا".

2- تكامل الثقافة في الشخصية:

من خلال التنشئة تصبح عناصر المجتمع والثقافة جزءً متمّماً للشخصية النفسية، فهي مواد من مضمون النسيان، ولا يمكن قياس كمّ

الثقافة أو المجتمع المندمج في الشخصية لهذا التداخل الشديد، ويختلف ذلك من فرد لآخر، وحين يندمج النسق الاجتماعي والثقافة في الفرد يتحولان إلى إلزام أخلاقي أو "قاعدة وجدانية" أو كطريقة تبدو "طبيعية" أو "عادية" في الفعل أو في التفكير أو في الشعور، ولشدّة اندماج هذه العناصر لا يشعر الفرد بالضبط الاجتماعي وضرورات المحيط ومقتضياته المختلفة.

«فليس لدى هذا الفرد الاجتماعي إحساس بأنّه يخضع في كلّ لحظة لضغط سلطة خارجية أو هو عرضة لقسر يمارس عليه من قبل المؤسّسات أو العناصر الفاعلة الأخرى» (المرجع نفسه، 165) بل يشعر أن ذلك نابع من وجدانه نتيجة امتثاله لا للشعور بالراحة فقط بل أيضاً لكي لا يظهر معتوها وأنّه يستحق الاحترام مع ذاته ومن طرف الآخرين.

3- التكيف مع البيئة الاجتماعية:

يبيّن التعريف نتيجة التكيّف من الوجهة السوسيولوجية والمتمثلة في اندماج الفرد مع البيئة الاجتماعية، فالشخص المندمج (المتكيف) هو جزء من المحيط ومن العائلة، ومن الجماعة، ومن المعمل، ومن الدين، ومن الأمة، فهو جزء من الكلّ ويحتلّ مكانة بداخله، لأنّ لدى الفرد قاعدة مشتركة بينه وبين من يتّصل بهم من عواطف وآمال وأذواق

وحاجات ونشاط، فهو يشبههم لا جسدياً فقط إنّما أيضاً عقلياً ونفسياً، فالانتماء يعني الاشتراك في الأفكار والسمات العامة، والتي تُظهِر ذوات الأفراد في "النحن" لتستمدّ منها هويتها النفسية والاجتماعية، كقولنا "نحن الجزائريون"، "نحن الرجال"، "نحن النساء"...

يتعلق هذا التكيف بثلاثة مستويات:

- المستوى البيولوجي والنفسي الحركي.
- المستوى الشعوري.
- المستوى العقلي.

أ- المستوى البيولوجي والنفسي الحركي: الفرد حين ينشأ اجتماعياً في ثقافة معيّنة ومجتمع محدّد يُنمّي حاجات فيزيولوجية معينة وأذواق و"أوضاع جسدية" ضرورية لتكيّفه، فنعرف اليهودي والإيطالي من مشيته وجلسته وأذواقه، فالميكسيكي مثلا يحتاج إلى توابل كثيرة في طعامه ويستمتع بها، في حين يلتهب منها الآخرين، ويحتاج الإنجليزي إلى فطور وفير في حين يكتفي الفرنسي بالقليل منها والأمثلة كثيرة في المجتمع الجزائري من ذلك طريقة الجلوس عند التوارق مثلا واختلاف الأطعمة من منطقة إلى أخرى.

فالجسم يخضع لتنشئة اجتماعية تجعله يتكيّف مع البيئة المحيطة.

ب- المستوى الشعوري: لا توجّه النماذج الثقافية وأنماطها الأحاسيس والعواطف فقط إنّما قد تقمعها أيضاً، فقد دلّت الدراسات الإثنولوجية أن بعض المجتمعات تشجع أكثر على العدوانية في حين تشجع الأخرى على الحنو أو الحب والتعبير عنه، ومن ذلك سعي المجتمع الحديث إلى بناء الزواج على "**فضيلة الحبّ**" بعيداً عن زواج المصلحة وترسيخ أبجديات ما يسمى بـ "الحبّ الرومانسي"، مع أنّه في مجتمعات أخرى تقليدية قد يتمّ الزواج بين الشاب والشابة بترتيب الأهل مع وجود استقرار أكثر ولفترة أطول من الزواج الرومانسي. فإعطاء القيمة الاجتماعية للحب الرومانسي إنّما هو ظاهرة ثقافية حديثة نسبياً في التاريخ الإنساني، وحسب **هنري برغسون** فقد ظهر هذا الحبّ في العصر الوسيط حين حاول الغرب امتصاص الحبّ الطبيعي في عاطفة فوق طبيعية، وأخذ رعشته العاطفية من الدين خاصة المسيحية كما استمد حرارته من التصوف بنشوته وشطحاته.

فالحب حديثاً ليس مطلوباً بين الشبان بل مأموراً به وذو قيمة كبرى، نتيجة الاعتقاد أنّه يمكن وضع الثقة في الزواج المبني على هذا النوع من الحبّ وأن الزواج من غيره يجب أن يحلّ، فالمجتمع الحديث يساعد في تفتح عاطفة الحبّ والتعبير عنها لهذا يمكن إعطاء تعاريف مختلفة للحبّ تنطلق من الإثارة الجنسية إلى أكثر التصورات روحانية لكن لا يمكن خنق الحبّ ونكرانه في مثل هذا المجتمع.

ج- المستوى العقلي: فالتنشئة تقدّم مقولات عقليـــة وتصـــورات ذهنية وتخيلات ومعارف وآراء وأحكام وأنماط على الصعيد الفكـــري، فهي تقدم "طرق التفكير" التي يستند عليها الذكاء والذاكرة والخيال فـــي نموّها، فبتمثلها عناصر الثقافة تنمو المواهب العقليـــة وتتطـــوّر، فمـــن الوجهة السوسيولوجية تُحدث التنشئة الاجتماعية تماثلاً في طرق السلوك والتفكير والشعور بين أعضاء الجماعة ليتمكن الفرد من الاندماج فيها، ولا يعني أنّ التنشئة الاجتماعية تهدف بالضرورة إلى خلـــق الامتثـــال والتماثل وأن أي خروج عن ذلك يعنـــي وجـــود خلـــل فـــي التنشـــئة الاجتماعية، ومن أجل فهم هذه الثنائية أكثر يرى غي روشيه أنّه يجـــب العودة إلى ما يسميه أوّليات (أو مبادئ) التنشئة وصيرورتها وعواملهـــا وأوساطها.

4- أهداف التنشئة الاجتماعية ووظائفها:

تسعى التنشئة الاجتماعية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- ضبط السلوك: فمن خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتمّ تدريب الطفل على التحكّم في سلوكه وضبط تصرفاته بداية باللغـــة والعـــادات والتقاليد، وصولا إلى كلّ ما يتعلق بأساليب توجيه الحاجـــات النفســـية والاجتماعية والقدرة على توقّع سلوك الآخر.

2- اكتساب المعايير الاجتماعية: لكلّ مجتمع مجموع قيم اجتماعية ونظم ثقافية يحاول إكسابها لأفراده من خلال التنشئة الاجتماعية التي تغرس اتجاهات معينة وتحدّد المعايير الواجب إتباعها.

3- تعلّم الأدوار الاجتماعية: ليحافظ المجتمع على ذاته يضع تنظيماً محدداً للأدوار والمراكز الاجتماعية التي يشغلها كلّ فرد في جماعة معينة، وتختلف هذه المراكز حسب السنّ والمهنة وثقافة المجتمع.

4- اكتساب المعرفة: وهي تشمل خاصة أساليب التعامل والتفكير الخاصة بالجماعة أو المجتمع.

5- اكتساب العناصر الثقافية: من خلال تثبيت العناصر الثقافية في شخصية الفرد وتحديد نمط شخصيته والفوارق الفردية والاجتماعية.

6- تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي: وذلك من خلال مجموع الصفات الاجتماعية داخل المجتمع، ومن فرد يعتمد على الآخرين إلى فرد قادر على تحمل المسؤوليات. كما تختلف الأهداف حسب المجتمعات والثقافات.

والوظيفة الأساسية لعملية التنشئة الاجتماعية هي تنمية الجانب الاجتماعي عند الفرد وضمان اندماجه في المجتمع وتمثل العناصر الثقافية السائدة، ولهذه الوظيفة عدّة جوانب أو محاور أهمّها:

1- اكتساب الثقافة: لكلّ مجتمع أو جماعة ثقافتها المتمثلة في مجمل القيم والأفكار والعادات السائدة، ووظيفة التنشئة تطبيع الأفراد بهذه القيم والسمات قصد ضمان الوحدة الثقافية للمجتمع وتجانسه الفكري وهويته الاجتماعية، وتحويل الفرد إلى كائن حامل لثقافة مجتمعه.

2- تحقيق التفاعل بين الثقافة والفرد: تُمارس الثقافة قسراً على شخصية الفرد، وتسعى التنشئة لتحقيق التواصل بين الجانب الفردي والاجتماعي من خلال القيم الثقافية ممّا يُخفِّض إحساس الفرد بالإكراه الاجتماعي والخارجي الذي تمارسه مؤسّسات التنشئة الاجتماعية، ويعوضه الإحساس بالتوافق مع عناصر الحياة الثقافية والاجتماعية.

3- تحقيق التوافق مع الوسط الاجتماعي: كلّ فرد ينتمي إلى وسط محدّد اجتماعياً، فهو عنصر منه، ولابد من التوافق مع هذا الوسط، عن طريق تمثل خصائصه وأحاسيسه ومشاعره وأذواقه وحاجاته، لأنّ الانتماء لجماعة معينة يعني استيعاب أفكارها وتصوراتها

واتجاهاتها والتي تكون الوحدة الاجتماعية وهوية تلك الجماعة، أو ما يُعبَّر عنه بـ "النحن" وهذا ما تضمنه عملية التنشئة الاجتماعية.

4- التعلّم: توفر عملية التنشئة الاجتماعية السير الحسن لعملية التعلّم بما تضمّه من آليات تساعد على ذلك من محاكاة وتقمّص وثواب وعقاب...

5- أشكال التنشئة الاجتماعية:

للتنشئة الاجتماعية شكلان أساسيان:

1- التنشئة الاجتماعية المقصودة: وهي التي تتمّ في مؤسّسات وظيفتها الأساسية هي التنشئة ومهمّتها نقل النظام الثقافي ونسق المعايير والقيم، وهذا النمط يتمّ في خاصة في الأسرة والمدرسة.

2- التنشئة الاجتماعية غير المقصودة: تتمّ من خلال المؤسّسات المساهمة في عملية التنشئة الاجتماعية كالمساجد ووسائل الإعلام من إذاعة وتلفزيون ومسرح وهي تقوم بالأدوار التالية:

- اكتساب المهارات والأفكار التي يتمّ من خلالها اكتساب القيم الاجتماعية.

- اكتساب العادات المتصلة بالعمل والإنتاج والاستهلاك ومختلف أنواع السلوك الأخرى.

6- مظاهر التنشئة الاجتماعية:

بقي علماء النفس الاجتماعي إلى غاية نهاية الستينيات تقريباً وهم يلصقون مفاهيم متعدّدة بمظاهر التنشئة الاجتماعية، لكنّ الدراسات الميدانية خاصة التي قادها **بولبي** Bowlby و**شافر** Schaffer و**إنسوارت** Ainsworthr والانتقادات الموجهة لهذه المصطلحات تم تقليصها إلى مفهومين أساسيين هما الارتباط (التعلق) والعدوان.

1- الارتباط (التعلق): كان المصطلح السائد هو التبعية Dépendance الذي نشأ على يد **موراي** Murray (1938) والذي يقوم على اعتبار التبعية تُفقد الثقة في الفرد، وأنّ الاعتماد عند الفرد في حاجاته الفيزيولوجية على الغير يتطوّر بالتوازي مع اعتماده في حاجاته النفسية على غيره. لكن أبحاث Bowlby (1958) فندت ذلك، فعوّض هذا المصطلح بمصطلح "الارتباط" أو "التعلق"، الذي يبيّن كيف أن أفراد المجتمع كلّهم مرتبطون أو متعلقون فيما بينهم، الأم بطفلها والطفل بأمّه، كما أن وصف الجماعة بالتعلق يبين مدى تماسكها فالأفراد دوماً يحاولون التعلّق بغيرهم. بهذا يُعرّف التعلّق بأنّه عملية تقرّب فرد من شخص آخر والميل للمحافظة على الجوار بينهما في حال تحققه.

2- العدوان Agression: العدوان أهمّ مظهر للتنشئة الاجتماعية، لهذا وجب التحكم فيه منذ الطفولة. وللعدوان مظاهر عدّة يأخذها، كما يقوم بعدّة وظائف في عملية التنشئة الاجتماعية.

7- أطوار التنشئة الاجتماعية:

قسّم **بارسونز** أطوار التنشئة الاجتماعية إلى أربعة هي:

1- الطور الأوّل: يمتدّ من داخل الأسرة إلى دخول الطفل إلى المدرسة، فهو يعيش في "جنة عدن"، بعيداً عن الضغوط الاجتماعية، مع تعلّمه عدّة مهارات خاصة المهارات الاتصالية والاستجابة للرغبات، مع إخضاعه من طرف الأسرة لبعض أساليب الضبط الاجتماعي.

2- الطور الثاني: يمتدّ على طول مرحلة الدراسة، وهي أخصب مرحلة لتدريب الطفل على الأدوار المتخصّصة، وتعتبر المدرسة استمرارية لشخصية الأمّ وموضوع التوحد معها.

3- الطور الثالث: يبدأ بخروج الطفل من التعلّم إلى عالم الشغل ولا ينتهي بالحصول على المهنة، إنّما يستمر ويؤهّل الفرد للتكيف والتغير مع التحولات التي يشهدها المجتمع.

4- الطور الرابع: ينطلق من تكوين الفرد للأسرة الجديدة، ويتداخل هذا الطور مع الطور الثالث.

8- عمليات التنشئة الاجتماعية:

تساهم في صيرورة عملية التنشئة الاجتماعية مجموع عمليات أساسية أهمّها:

- التعلّم الاجتماعي.
- تكوين الأنا أو الأنا الاجتماعية.
- التوافق الاجتماعي.
- الانتقال الثقافي.

1- التعلّم الاجتماعي:

يقصر بعض المفكرين عملية التنشئة الاجتماعية في التعلّم، لكنّ التنشئة الاجتماعية في الأصل أعمّ من مجرد التعلّم لأنّها حصيلة لعدّة عمليات، وما التعلّم إلاّ إحدى هذه العمليات، ويختلف التعلّم الاجتماعي عن مجرد النمو الاجتماعي الموجّه لإعداد الطفل، كما يختلف تبعاً لمراحل النمو المختلفة وهو يصل دراجاته القصوى في مراحل الطفولة.

ويرى **روتر** J.B.Rotter (Social learning and clinical psychology) عام 1954 أنّ عملية التعلّم تهدف إلى تحقيق ست حاجات أساسية هي:

- تأكيد المكانة الاجتماعية.
- السيطرة.

- الحبّ والعطف.
- الحماية الناتجة عن التعلّق.
- الاستقلال.
- الراحة البدنية.

وبتوفير هذه الحاجات نكون قد وفّرنا الآليات الأساسية للتنشئة الاجتماعية، كما يؤكّد **سيوارد** J.P.Seward (Learining theory and identifieation) 1954 على أهمية التقمّص في عملية التعلّم قصد تحقيق التنشئة الاجتماعية.

2- عملية تكوين الأنا والأنا الأعلى:

تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية من اتصال "الهو" بالمجتمع، لهذا فعملية تكوين الأنا من أهمّ عمليات التنشئة الاجتماعية، كما يتكوّن الأنا الأعلى من أوامر ونواهي الأب فهو مظهر لاستمرار قيم المجتمع وعاداته وتقاليده وطقوسه إلى الأجيال القادمة، وعليه يرتكز السلوك الاجتماعي.

3- عملية التوافق الاجتماعي:

يجب التفرقة بين **التكيف** Adaptation **والتوافق** Ajustement فالعملية الأولى تختصّ بالجوانب الفيزيولوجية والثانية بالجوانب النفسية

والاجتماعية (حسب أغلب المعاجم الفرنسية والإنجليزية)، فتغير حدقة العين تكيّف، وتغير سلوك الفرد مع التقاليد توافق. كما يرى البعض أن التكيّف من مجال علم النفس والتوافق من مجال علم الاجتماع.

وعملية التوافق لا تكون في الطفولة فقط، إنّما تستمر في مختلف الأطوار الأخرى خاصة أمام مواجهة بيئة جديدة، وقد أغفلت أغلب أبحاث التنشئة هذا الجانب واهتمت فقط بالتنشئة لدى الطفل ونموه الاجتماعي، مع أن التنشئة تتعلّق بالمدني حين يجند والعامل حين يحوّل في عمله... وغير ذلك من المظاهر في مختلف مراحل الحياة.

4- عملية التثاقف والانتقال الثقافي:

حين يتحوّل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي عن طريق التنشئة الاجتماعية فهو ينقل أيضاً الثقافة من جيل إلى آخر عن طريق الأسرة أو مؤسّسة اجتماعية أخرى، فإذا كانت الثقافة تميّز مجتمعاً عن آخر فالتنشئة تحافظ على هذا التميّز وتنقله عبر الأجيال.

فالتنشئة الاجتماعية للفرد قد تخفق في تحقيق أهدافها ممّا ينتج فرداً منحرفاً اجتماعياً، لكن ذلك أقلّ خطورة ممّا لو أنّ المجتمع بأكمله فقد التنشئة الاجتماعية ممّا يحوّل مجتمعاً بأكمله إلى مجتمع آخر على كلّ مستويات الثقافية، والدينية، واللغوية، والعادات، والتقاليد...

كالمجتمع القبائلي مثلا في عصر **تاكفريناس** و**ماسينيسة** وما هو عليه اليوم.

9- أوليات التنشئة الاجتماعية عند غي روشيه:

يرى **غي روشيه** أنّ عمليات التنشئة الاجتماعية هي أوليات أو مبادئ تحكم هذه التنشئة، ويجب الاستعانة بعلم النفس في تفسير هذه الأوليات بما يخدم علم الاجتماع خاصة في تكوين ما يسمى بـ "**الشخصية الاجتماعية**" أو بشكل أكثر تحديداً ما يتعلّق بنمو الاستعداد لدى الفرد للقيام بالفعل الاجتماعي واكتساب مقوماته الضرورية من معايير وقيم ورموز...الخ.

المسألة المطروحة تتجلى في التساؤل عن كيف ينقاد الفرد لأنماط ثقافة معينة في تمثيل المعايير مع ما يبدو في ذلك من قسر من الخارج؟ فالفرد في استجابته للقيم يعتبر نفسه في حالة "عادية" و"طبيعية" رغم أن ذلك لا يندرج في الطبيعة البيولوجية للإنسان، بخلاف الحيوان (الكلب مثلاً) الذي قد يلعق الحليب وهو مغمض العينين قبل أن يرى أمّه تفعل ذلك، فطرق استخدام السكين والشوكة لم يرثها الغربي، بل هي نسق الثقافة التي يوجد بها.

من هنا طرح فيلسوف الأنوار "**هوبز** Hobbes" (1588-1679) في كتابه "الوحش الضخم Le léviathan" التساؤل لماذا يوجد

المجتمع ويستمر؟ ولماذا لا يقود "الجميع حرباً ضدّ الجميع"؟ لماذا المجتمع مستقر نسبياً ولماذا الإنسان مدفوع من الداخل لإتباع المعايير الاجتماعية والانتماء للقيم السائدة في بيئته من خلال "**النحن**"؟. والجواب يكمن في الأوليات النفسية للتنشئة، والتي تتمثل في: التعلّم واستبطان الآخر.

1- التعلّم:

كوّن **بافلوف** "انعكاسات مشروطة" جديدة لدى الكلب وأصبحت جزءً من الجهاز العضوي العصبي الفزيوزلوجي لهذا الحيوان، وكذا يتمّ بالنسبة لتعليم الطفل أنواع اللعب والغذاء واللياقة والحفظ... فالتعلّم يتمّ بالطرق الأربع الأساسية التكرار، والمحاكاة، والثواب والعقاب، والتجارب والأخطاء.

وقد انقسم علماء النفس في ذلك بين من يجعل الفرد مجرد آلة، ومن يحدّد السلوك من خلال المؤثرات الخارجية كما هو الحال مع "البطاقة المعرفية" **لتولمان** Tolman، وبين من يعيدها إلى الغرائز على رأسهم **ماكدوغال** McDougall بربط كلّ غريزة بانفعال معين (هروب/خوف، فضول/دهشة، عراك/غضب...)، في حين ينطلق السلوكيون من كون التعليم يبتدئ من "**صفحة بيضاء**" (Tabula rasa). لكن هذه المواقف المتطرفة خفت حدّتها الآن وتمّ الاتفاق على نقطتين:

أ- لا يمكن لنظرية التعلّم تجاهل **الوراثة** وتأثير **البيئة الخارجية**، فبينهما تفاعل ثابت، ولا يمكن تحديد بدقة أيّ منهما يعود للآخر كما لا يمكن تجاهل أي منهما.

ب- لا يمكن تجاهل مفهوم "**الدلالة**" لسلوك معين، سواء بالنسبة للفرد أو لمن يحيطون به والذين يعتبرون فاعلين في عملية التعلّم، ويجب أن نحسب حساباً لعلاقات الفرد بالآخرين وعلاقتهم به، فيصبح الثواب والعقاب عديم الفائدة في حدّ ذاته، إنّما يأخذ معناه ودلالته من الثواب أو العقاب الصادر من شخص بعينه والذي تربطه علاقة معينة بالمتعلم بحيث ينقل له مشاعر محدّدة تجاهه.

2- استبطان الآخر:

توسّع **شارل كولي** C.H.Cooley (1864-1929) عام 1902 في الفكرة القائلة بأن الذات والشعور "**بالأنا**" هي في حدّ ذاتها اجتماعية في أصولها ومحتواها، فالفرد يبني ذاته من خلال الصورة التي يحملها الآخر عنه ويحاول تشكيلها حسب نظرات الآخرين، وهو ما أطلق عليه "**النظرة في مرآة الذات** Looking-glass self" أي الذات المنعكسة في مرآة نظرات "الغير"، لأنّ الوعي بالوجود وبالذات حصيلة لإدراك الذات عبر "الغير" أو ما سمّاه كولي "بالمشاركة الوجدانية" وكذا الوعي

بالأخلاقي ناتج عن التفاعلات والتأثيرات التي يخضع لها الفرد من خلال المشاركة الوجدانية لأحكام الآخرين.

وقد بيّن **جورج ميد** George H.Mead (1863-1931) بعد تحليل الذات الاجتماعية من خلال وظائف اللغة واللعب، كيف أنّ الطفل ينمو ذهنياً ويصبح اجتماعياً عندما يلعب دور الآخرين (الأهل، الرفاق، الأبطال) وحين يستبطن مواقفهم، وهذا يعكس المنظور العام للحياة الاجتماعية، والطفل يستبطن المنظومة العامة للأدوار الاجتماعية من خلال الآخر ويبني ذاته عن طريق التمايز بدوره الخاص، ويعتاد على القواعد التي تحكم وتنظم الآخرين وذلك هو الاستبطان التدريجي لعناصر البيئة الاجتماعية- الثقافية.

وبالتالي انقد "**ميد**" علم النفس الأمريكي من خلال الأدوار التي أعطاها للفكر والذكاء من حدود الفيزيولوجية التي رهنته فيه الاتجاهات السلوكية. فالفكر في تصور "**ميد**" ذو خاصية اجتماعية أساساً، وله جذور اجتماعية، لأنّه ينمو حتما بالاتصال وفي الاتصال مع الآخرين، كما أنّه في محتواه يتغذى كذلك من الرموز الجمعية التي يتم استخدامها حتّى يتشكّل ويتواصل.

ويلتقي هنا **ميد** بـ **جون بياجي** Piaget (1896- 1980) في كون الفكر والذكاء عملية نمو اجتماعية نفسية، فميزة الطفولة عند **بياجي** تتحدّد عن طريق "**مركزية الذات**" فالفرد يشعر ويفهم المحيط من خلال ذاته قبل أن يميز ما يخصّ كلّ شيء، ومن أجل هذا التمييز يدخل الفرد في صراع بين الأنا والآخر، لأنّ سيطرة المركزية تفقد عقلانية السلوك والتصور ولا تتحرّر الأنا إلاّ بضغطٍ من القواعد المنطقية والأخلاقية الجمعية عن طريق الاحتكاك الذي يأخذ شكلين:

أ- الشكل الأوّل: حتّى السابعة: حيث تسيطر علاقة الأهل على شكل قسر وإلزام ويفكر الطفل كالراشد ويتصرّف كما يرغب الراشد فهو يتلقى الوعي الأخلاقي من الراشد دون قيود أو شروط ، فبدل وجود رغبة "الأنا" توجد "رغبة سلطة عليا".

ب- الشكل الثاني: بعد السابعة: تبدأ علاقة تعاون بين الطفل ورفاقه من العمر في مجال من النقاش والنقد، وبتنوع أدوار اللعب تتعّدد وجهات النظر ممّا يسمح له بالتعاون والتحرر والبناء ثمّ بوحدة ذات الطفل واستقلاله في فكره ووعيه الأخلاقي، فالتعاون والنقاش يمحّص الأفكار ويسمح له بالتحقق ممّا كان من قبل مسلّماً وتتمّ عملية الانتقاء، وبالتالي ما كان مفروضاً من الخارج أصبح مستبطناً تدريجياً حتّى يصبح "منطق كلّ شخص ووعيه الذاتي". وقد أعطى **بياجي** أهمية للتقدم

اللغوي والوظيفة الرمزية باعتبارهما أساس الاتصال فاللغة اجتماعية حتّى ما كان داخلي لأنّها موجهة لشخص حقيقي أو خيالي أو افتراضي.

وتبقى الدراسات الخاصة بالتنشئة الاجتماعية مدينة للتحليل النفسي الذي ساهم في تفسير صيرورة التنشئة الاجتماعية من خلال أعمال **سيجموند فرويد** وتلامذته وذلك من خلال أربع نقاط هي:

أ- علاقة الطفل بوالديه: فمن خلال الاحتكاك الجسدي بين الأبوين والطفل تتفتح الذات الجنسية لدى الطفل وتنمو عاطفة الحبّ، وبتوفير هذا المصدر من اللذة يشعر الطفل بالاطمئنان والراحة، وبفقدانه يشعر بالإحباط والحرمان المرفوق بالعدوانية، فالتعلّم يندرج في إطار ديناميكية للعلاقات الانفعالية، وتأخذ العلاقة مع أحد الوالدين من الجنس الآخر علاقة جنسية أكثر حدّة في المرحلة الأوديبية، وفي هذا التعلّق يستبطن الغير من خلال لعب دور الآخر إلى درجة الذوبان فيه، فهذه القوّة على "**التماهي**" تبين استعداد الطفل لاحتواء أدوار الغير ومواقفهم.

ب- ازدواجية المشاعر: من خلال العلاقة مع الأبوين يستطيع الفرد تكوين مشاعر متناقضة عن فرد (شخص) واحد، حبّ وكراهية، فالإحباطات الحادثة للطفل أثناء تربيته من طرف من يحبّهم يولّد مشاعر متناقضة تتحوّل في المرحلة الأديبية إلى تماهي أحد الوالدين في مقابل

المنافس الآخر للجنس، ممّا يخلق رغبة موت أو قتل الوالد المنافس. ومن الناحية الاجتماعية تلعب هذه الازدواجية دورا مهمّا في العلاقات بين الأجيال خاصة علاقة الفتيان بالراشدين وقد أعطى بعض الكتّاب هذه الازدواجية مكانة في تفسير العلاقة التي تربط المستعمِر والمستعمَر.

ج- **التحويل:** وهي القدرة على نقل مشاعر كانت متركزة في شيء أو شخص أو دور معين في بدايتها إلى أشخاص آخرين أو أدوار أو أشياء أخرى مختلفة، ويبدأ ذلك بتحويل التماهي القديم من المريض إلى المحلّل النفسي لإزالته. ويلعب التحويل دوراً أساسياً في عملية التكيّف خاصة في بعض مراحل التنشئة الاجتماعية كالزواج، أو فقدان عزيز، أو تغيير العمل، أو هجرة، أو في الشيخوخة... وقد تتحوّل تلك المشاعر من أفراد إلى جماعات أو أقليات...

د- **الأنا الأعلى:** ففي بناء الشخصية يتمّاستبطان صور ذات أهمّية عاطفية والتي تتجلى بعد ذلك في ما يمكن تسميته "بالرقابة" المفروضة على الاندفاعات وهنا يلتقي فرويد -حسب **بارسونز**- مع **دوركايم** (1858- 1917) في مفهوم القسر فكلاهما يمثل "المنبع الاجتماعي للواجب الأخلاقي"، فالأنا الأعلى هو الضبط الاجتماعي المستبطن، والضبط الاجتماعي هو الأنا الأعلى الخارجي.

10- أوساط التنشئة الاجتماعية:

لا يكفي معرفة عناصر التنشئة الاجتماعية بل يجب البحث أيضاً عن الأوساط التي تعمل من خلالها في نقل النماذج والقيم والرموز. ونجد هنا نوعان من الأوساط: أوساط الانتماء وأوساط المصدر.

1- أوساط الانتماء:

تتشكّل أوساط الانتماء من مختلف الأوساط التي تُنتج فيها عناصر التنشئة الاجتماعية وتتّحد بداخلها مع الأفراد المكونين لها من النواحي البيئية والاقتصادية والسوسيولوجية، فهي الأوساط التي يكون الفرد جزءً لا يتجزأ منها والتي ينتمي إليها بصريح العبارة. وأهمّ أوساط الانتماء:

أ- الوسط الريفي والوسط الحضري: فالعائلة في الوسط الريفي تقدم قيماً ونماذج ونمواً عقلياً مختلفاً عن العائلة في المدينة، حتّى أنّ بعض مناهج التدريس في بعض الدول مثل فرنسا تختلف بين الريف والمدينة، إضافة إلى درجة احتكاك كلاهما بالثقافات الأخرى خاصة عند الطفل.

ب- الجماعة العرقية والقومية والثقافية: توجد العائلة ضمن جماعة إثنية وقومية داخل المجتمع، وقد تكون هذه الجماعة محظوظة أو غير مرغوب فيها، وهي تنقل كلّ هذه التجليات النفسية والثقافية

لنفسية الطفل، من ذلك جماعات أطفال السود والبيض ونظرات كلّ واحد للآخر ونظرتهم لذواتهم من خلال الآخر (الاستعلاء أو الدونية...).

ج- **الطبقة الاجتماعية:** تختلف طرق التربية من طبقة لأخرى ممّا يؤثر على درجة تفكيرها وممارساته، وحتّى على مستوى الأماني والتمنيات لدى الأولاد، وقد دلّت الدراسات أن درجة التشجيع عند الطبقات على النجاح والإرادة والجدارة مختلفة، فحدّة طموحات الشباب وتصوراتهم في سبيل تعليمهم ومهنتهم المستقبلية ومصيرهم في ذلك يتحدّد إلى درجة كبير من خلال المراكز الاجتماعية لعائلاتهم والقيم الأساسية التي تحملها كلّ طبقة اجتماعية، فالمركز الاجتماعي والاقتصادي للأهل يجعله الباحثون اليوم بمثابة المؤشر الأساس لنجاح الطفل المدرسي أو إخفاقه.

2- أوساط المصدر:

أمّا أوساط المصدر فهي الأوساط التي يستقبل منها عامل التنشئة الاجتماعية مجموعة من العناصر، دون أن تكون أصلية في أوساط الانتماء، وهي تضم نماذج وقيم يسترشد بها الفرد في فعله الاجتماعي ويعتبرها مرجعية بالنسبة له.

فقد لاحظ "**هملويت**" وصاحبيه أن التلفزيون الإنجليزي يتغذى بشدّة من قيم الطبقة الوسطى ومعاييرها، وفي الولايات المتّحدة الأمريكية لاحظ بعض السوسيولوجيين أنّ المدرسة تعتمد على معايير الطبقة الوسطى ممّا يولد صراعاً لدى الطبقات العمالية الأكثر حرماناً بين قيم طبقة انتمائهم وقيّم الطبقة الوسطى المختلفة عنهم والتي تتبناها المدرسة كوسط مصدري.

يعتبر هذا المفهوم أكثر استعمالاً في علم الاجتماع الأمريكي ويعود الفضل في تطويره خاصة لـ **ر.ك. ميرتون** R.K.Merton (1910). ونجد بعض عناصر التنشئة تنتمي إلى أوساط معينة لكنّها تتغذي من أوساط أخرى وتتبع معايير مختلفة عنها، كتنشئة الأبناء في عائلة من الطبقة الوسطى على قيّم الطبقة البرجوازية مثلاً، فيتناقض الوسط الانتمائي مع الوسط المصدري لتلك التنشئة، من ذلك أيضاً أسر المهاجرين الذين يخضعون أبناءهم لمعايير البلد المتبنى وقيمه مع استمرار الوالدين أنفسهم في الرجوع إلى قيم البلد الأصلي ونماذجه.

تؤدي أوساط الانتماء والمصدر وظيفتين مزدوجتين:

أ- **تقديم المعايير والقيّم والرموز** التي تسير عليها عناصر التنشئة الاجتماعية من أجل التكيّف مع الوسط واستمرارية صيرورة التنشئة.

ب- من خلالها يكوّن الفرد "**هويته**" ويطوّرها، فهو يحدّد التعريف الذي يعطيه لذاته وللآخرين عن ذاته كفرد أو كاجتماعي، أو ما يمكن تسميته "بالشخصية الاجتماعية" التي تؤمن للفرد مكاناً في المجتمع ووحدة من التماسك بين الوجود والفعل، لأنّ الهوية ضرورية نفسيا بقدر ما هي كذلك اجتماعياً فكل فرد يتحدّد بهوياته المتعدّدة القومية، والإثنية، والمهنية، والطبقية، والإقليمية...

11- التنشئة الاجتماعية بين البعدين الطبيعي والثقافي:

1- التنشئة الاجتماعية والتعدّد الثقافي:

لا يمكن دراسة التنشئة الاجتماعية وعملياتها ومنتجاتها بمعزل عن العمليات التي تشهدها المجتمعات في أشكالها الثلاث:

- تطوّر المجتمع في حدّ ذاته.
- علاقة المجتمعات المعاصرة فيما بينها.
- العلاقات الموجودة داخل المجتمع الواحد بين طبقاته ومجموعاته المتباينة (العرقية مثلا).

أ- تطور المجتمعات: هذه الأنماط الأساسية من السلوك والشعور والتفكير تختلف من مجتمع إلى آخر، بل وفي نفس المجتمع، وهو ما سماه الإثنولوجيون والأنثروبولوجيون ثمّ بعدهم السوسيولوجيون

بالثقافة. ولا نقصد بالثقافة هنا مفهوم ثقافة المثقفين والفنانين، إنّما نمط الحياة والقيّم والخصائص التي تميز كلّ مجتمع عن الآخر.

وبهذا المعنى فكلّ مجتمع وكلّ فرد يخضع لتنشئة ثقافة معيّنة، وهنا يمكن الانطلاق من التعريف الذي قدّمه **رالف لنتون** Ralph Lanton (1893–1953) للثقافة، والتي يعرفها باعتبارها «شكل السلوكات المكتسبة ونتائجها، إذ أن العناصر المكوّنة لها موزعة ومنقولة بين أفراد مجتمع معين» (R.linton,1964,).

بالتالي يجب إدراج كلّ ما تمّ إقصاؤه من طرف بعض التصوّرات الخاصة بالثقافة والتي تحصرها في النشاط العلمي والفني وإنتاجه. واعتبار كلّ نشاطات العمل ثقافة من: تسيير، ومعرفة، وحرف، وتعلّم ونقل وأدواتها ومنتجاتها. كما لا يجب وضع أنماط الحياة وأشكال التصوّرات المختلفة كلّ واحدة على حدّة، أو باعتبارهما ثقافتين مختلفتين.

لهذا لا يمكن رفض الثقافات الأخرى مهما اختلفت عن ثقافتنا الأصلية، لكن ما يميز تاريخ اكتشاف المجتمعات غير المعرفة كان دوماً مطبوعاً بالعنف من طرف الشعوب التي تسكن (تستعمِر) التراب الجديد... عنف بالسلاح ولكن أيضاً عنف ثقافي مع التنكر للآخر في

حقّه في الثقافة لأنّه مختلف. إضافة لهذا التجاهل والإثنو–مركزية تتدخل أيضاً المصالح الاقتصادية والسياسية والأيديولوجية والدينية، فالتجّار والمستعمرون كانوا مهتمين بالثروات والأرباح التي يمكنهم جنيها من الأراضي المكتشَفة أكثر من أنماط الحياة والتفكير التي تعيشها هذه الشعوب. فالنظرة الإثنوغرافية عن الثقافة والمعرفة الأثنولوجية واختلافاتها يعتبر فتحاً جديداً نسبياً، لكنها كانت دوما مرتبط بمرجعية رفض الآخر تحت غطاء "المتوحش" أو "البربري".

ب– بين المجتمعات المعاصرة: ومن الأمثلة التي تعكس اختلاف الثقافات نجد اختلافات بين:

– **أشكال العائلة:** التي يمكن اعتبارها "عادية" من منوجامية، بوليجامية، أومتعددة الأزواج أو غيرها.

– **علاقة الأب/أبناء:** المسؤول الأوّل قانوناً للطفل والذي له السلطة عليه هو الأب في العديد من المجتمعات، لكن في **جزر التروبريوند** Trobriand (جانب غانا الجديدة) مثلا والمدروسة من طرف **ب.مالينوفسكي** B.Malinowski (1884– 1942) لا وجود لأيّة سلطة من طرف الأب على الابن إنّما ذلك من مهمّة الخال.

– **طريقة التعامل مع كبار السنّ (العجزة):** فبعض المجتمعات تضعهم بمثابة الأموات، لكن البعض الآخر يضعهم موضع القوّة والسلطة والاعتبار.

– **طريقة التعامل مع الأعداء:** فبعض الشعوب تأكل أعداءها بعد الحرب، والبعض الآخر يقتلهم في حين أن البعض الآخر قد يعفو عنهم.

ج– بين الطبقات الاجتماعية في نفس المجتمع: نجد اختلافات متعدّدة لمفاهيم قد تبدو محدّدة بين مجموعة وأخرى من ذلك مثلاً:

– مفهوم الثقافة العمالية (أنظر مثلاً أعمال هوقار R.Hoggart عن الطبقة العمالية الإنجليزية - La culture du pauvre, 1970، وأعمال M.Verret حول العمال الفرنسيين La culture ouvriere, 1988)، والثقافة الواقعية، والنفعية، وثقافة القرب (أو التعلق بما هو قريب من الذات، العائلة، المكان الذي نشأنا فيه...)، والحاضر، والمباشر (وجها لوجه)، والجماعي والتضامن.

– ثقافات المجموعات الاجتماعية المشكِّلة للطبقة المسيطرة، والمتمحورة حول البحث عن الاختلافات من خلال بعد المسافة بينهما وبين الممارسات الشعبية، تحت مختلف الأشكال حسب نوعية المصدر (اقتصادي أو ثقافي) التي تملكها كلّ جماعة.

2- التنشئة، الطبيعة والثقافة:

لا توجد حالة طبيعية سابقة للثقافة أو للتنشئة الاجتماعية عند الإنسان سواء على مستوى التاريخ الفردي أو على مستوى التاريخ البشري كلّه.

أ- على المستوى الفردي: يدخل المولود الجديد بشكل مباشر في وثيرة من العمليات كالعلاج، وعلاقته مع الأمّ، والتي تجعله يدخل في ثقافة معينة، وتظهر أهمية التنشئة الاجتماعية ومدتها وتأثيراتها في الارتباط بين الاستقلالية العامة للطفل أثناء ولادته والشخص أو الأشخاص الذين يتكلّفون به أثناء نموه البيولوجي.

فكلّ المواليد الجدد بهذا المعنى عند الإنسان هم مواليد يولدون قبل أوانهم "Prématuré" وهذه هي إحدى القواعد أو الأسس البيولوجية للتنشئة الاجتماعية، فالتكفّل بالحاجيات البيولوجية للطفل تمرّ من خلال "معالجات" متعدّدة ذات طابع ثقافي من حيث طريقة تغذيته وحمله وإيقاضه كما يقول **مرسيل موس** M.Mauss (1872- 1950) في: "les technique du corps" (1950)، ومن جهة أخرى فالمولود يغطّى بعلاقات عاطفية مختلفة وبلغة محدّدة والتي هي أبعاد ثقافية تشهد اختلافات متباينة.

ب- على مستوى التاريخ البشري: وعلى مستوى التاريخ البشري فإنّ الإنسان وحتّى إنسان ما قبل التاريخ ترك آثاراً للثقافة من أدوات، ورسومات، وقبور (Cl.Levi Strauss, 1967)، فالمحيط الإنساني والمحيط الطبيعي لم يُخضعهما الإنسان إلا بالاختراعات ونقل المحيط الثقافي لهما، وقد تمّ ذلك عن طريق الآلة(الأداة)، والتي هي منتوج ثقافي قبل كلّ شيء.

ومن جهة أخرى فقد تمّ إخضاع كامل المحيط الإنساني، وحتّى الاختلافات الطبيعية، لما تحمله عملية التنشئة الاجتماعية ومفهومها من اختلافات تميز ثقافة عن أخرى بما في ذلك الجنس والعمر وغيرهما.

1- اختلافات الجنس: يعطي كلّ مجتمع لكلا الجنسين مكانات أو قواعد محدّدة في تقسيم العمل داخل العائلة وداخل المجتمع، وذلك بتحديد ما هو "عادي" بالنسبة للرجل أو للمرأة، حتّى في المجتمعات التي تقوم على مبدأ المساواة.

2- اختلافات العمر: عملية التطوّر أو النمو البيولوجي من الولادة إلى الحضانة، ثمّ الشيخوخة ثمّ الموت، تبدو عملية طبيعية، لكن العلوم الاجتماعية تبيّن أنّ فئات الطفولة، والشباب، والمراهقة، وعمر الرشد والشيخوخة لا تتحدّد بنفس الأعمار البيولوجية عبر مختلف المجتمعات

والطبقات الاجتماعية، فحتّى مفهوم "العمر" في حدّ ذاته والذي يقاس بالسنوات بداية من تاريخ الميلاد، لا يعتبر عالميا. لأنّ قياس العمر في فرنسا مثلا من طرف الأحوال الشخصية لم يظهر إلاّ في القرن السادس عشر بتعميم تسجيل المواليد في سجل المواطنين. ويمكن أن نجد أمثلة عديدة منها:

أ- الشباب La jeunesse: إنّ ما يمكن أن نسميه مرحلة المراهقة والتي تمتد في حياة الفرد بين الطفولة وعمر الرشد، والتي تبدو مرحلة بيولوجية، ليست كذلك لأنّها مبنية اجتماعياً ومرتبطة بتمديد مرحلة الدراسة، فهي نظام اجتماعي مؤقت – ليس طفولة و لا رشداً – لعدم تحمّل الفرد المسؤولية مؤقتاً، فقد كان هذا النظام ولمدة طويلة لا يخصّ إلا أطفال البرجوازيين من الثانويين والطلبة، في حين أنّ الطبقات الشعبية تمرّ في أغلبيتها من نظام الطفولة إلى الرشد مباشرة مع بدايتها أو دخولها إلى عالم الشغل مبكرا كفلاحين أو عمّال دون أن يكونوا "مراهقين" تماماً. فإذا كان اليوم أغلبية الشباب يمرّ بمرحلة المراهقة فهذا يرتبط بتمديد مرحلة الدراسة.

وفي نفس المرحلة العمرية البيولوجية نجد على الأقل نوعان من الشباب حسب الطبقات الاجتماعية ومراحل الدراسة: الشباب الثانويون والطلبة وشباب في العمل، إذ أن ظروفهما المعيشية وتقسيمهما للوقت

واستغلالهما لأوقات الراحة والفراغ وطموحاتهما يختلفان اختلافاً شديداً (P.Bourdieu, 1980,43).

ب- الشيخوخة La vieillesse:

الشيخوخة من ظاهرها عملية طبيعية، لكن العمر الذي نعتبر فيه الأفراد شيوخاً أو عجزة يختلف حسب المجتمعات، وحتّى الشيخوخة في حدّ ذاتها مختلفة (يقال شريحة من العمر الثالث أو الرابع أو غيرهما).

تختلف أنظمة الشيخوخة بين المجتمعات، حسب المراحل التاريخية والطبقات الاجتماعية في المجتمع الواحد، فالمجتمعات التقليدية تعطي للشيخ معرفة وحكمة وسلطة أكثر من الفترات العمرية الأخرى.

بخلاف ذلك في المجتمعات المرتكزة على نظام الأجور وتقييم خبرة المختصين (المختصين، المهنيين والعلميين)، فإن نهاية العمل المهني أو التقاعد يعتبر في تصورهم نهاية وانقطاع للمنابع الأساسية للمعرفة والسلطة، ففي المجتمعات الحديثة يشكل نظام الحصول على التقاعد تغيراً كبيراً في أنماط التكفّل بكبار السنّ والمحوّلين من طرف عائلاتهم إلى الضمان الاجتماعي والمختصين (العمر الثالث والعمر الرابع).

وتختلف التصورات الخاصة بالشيخوخة تبعاً للطبقات الاجتماعية خاصة في وجود رهانات تراثية معتبرة بين الأجيال أو عدمها، ففي الوسط الفلاحي مثلا تبدأ الشيخوخة بتقدّم السنّ وقدوم الأطفال، الذين لا يصبحون هم الآخرين مستغلين للأرض إلاّ بتكفلهم الجزئي بمهام آبائهم، لكن هذا الرهان لا يُطرح تماماً في الشرائح المعتمدة على نظام الأجور.

3- جسم الإنسان Le corps humain:

جسم الإنسان وفي أكثر أبعاده التي تعتبر طبيعية، مثل الطول والعرض، والمقاسات، واستدارته، هي في الحقيقة خاضعة للتنشئة الاجتماعية، فنسبة النساء اللائى –مثلا– لهم في الحالات العادية مقاس أكثر من 42 تختلف من طبقة إلى أخرى، فطريقة الجلوس، والمشي، و"استعمالات الجسم" في طرق الأكل، والضحك، والتلميح، والحديث... تختلف كلّها حسب الطبقات الاجتماعية، وعند كلّ واحد بين الجنسين، ومن باب أولى هناك اختلافات اجتماعية فيما يتعلّق باللباس، والحلاقة، والشوارب، واللحية، والتجميل، وكذا الاختلافات في الممارسات الرياضية بين الطبقات الاجتماعية، ففي هذا المعنى يتحدث **بورديو** P.Bourdieu عن "**جسم الطبقة** Corps de classe" أو **الطبقة المنتجة لجسمها** "Classe fait corps"(P.Bourdieu, 1980, 226). والنتيجة أن لا وجود لسلوك إنساني طبيعي وكلّ شيء يخضع لعملية التنشئة الاجتماعية.

أمّا ما يتعلق "بالطبيعة" الإنسانية، أي ما يميّز النوع الإنساني كنوع بيولوجي هو "**القدرة**":

– فمن جهة كنوع قادر على "**خلق الثقافة**" بداية من الآلة وطرق إشباع رغباته واللغة والقواعد.

– ومن جهة أخرى كفرد قادرة على **استيعاب ثقافة المجتمع**.

هذه القدرة المزدوجة ترتبط أساساً بنسق ذهني قادر على التصوّر، قادر على التصرف أمام وضعيات واقعية وأيضاً أمام الرموز، فالنشاط التقني البدائي يرتكز على القدرة على التصورات لمنتوج العمل مسبقاً قبل إنجازه، إنّها نقل الحضارة الإنسانية، وارتباط الطفل بوسطه الإنساني، وهنا تتجلى قدرة التنشئة الاجتماعية وضرورتها داخل هذا الواقع البيولوجي.

توجد أيضاً من جهة أخرى مجموعة ضروريات طبيعية للإنسان لكنّها هي الأخرى تُشبع تحت أشكال ثقافية تتعلق بالقدرة المحدودة للإنسان والتي تتأخر بفضل التقدّم العلمي والتكنولوجي.

12– عناصر التنشئة الاجتماعية:

عناصر التنشئة الاجتماعية كثيرة من حيث هي أشخاص وجماعات، ولا يمكن حصرها كلّها لكن يمكن الإشارة إلى أكثرها تداولاً من طرف المختصين في علم الاجتماع وعلم النفس، واختلاف مقاييس

تصنيفها، إذ نجد ثلاثة مقاييس أساسية لتصنيف عناصر التنشئة الاجتماعية هي:

أ- مدى الانتشار: وهي تضم التمييز بين:

- التنشئة التي تتمّ ضمن جماعات أو نظم اجتماعية محدّدة مثل العائلة أو المدرسة.

- والتنشئة التي تتمّ بشكل واسع وعام كالتي تبث من طرف الراديو والتلفزيون.

ب- الأهداف: يمكن تقسيمها إلى:

- عناصر هدفها الأساس هو التنشئة كهدف معلن لها ومعترف به كالعائلة والمدرسة، أو بعض البرامج التلفزيونية...

- عناصر تقوم بالتنشئة لكنّها ليست هدفاً مباشراً ومعلناً لها، فهي تتمّ بطريقة وسائلية مثل النقابة.

3- تباين الأعضاء: يمكن تقسيمها إلى:

- عناصر ذات فئات عمرية متباينة (أعمار مختلفة) مثل المعمل، والمسجد، والكنيسة...

- عناصر ذات فئات متجانسة كجماعات الرفاق.

- عناصر ذات فئات متباينة ومتجانسة مثل المدرسة.

ويمكن توضيحها في الشكل التالي:

جدول: يبين ارتباط نوع الجماعات بالأعمار

نوع الجماعات / الأعمار	جماعات ليست التنشئة الاجتماعية هدفها معلن	جماعات هدفها المعلن هو التنشئة الاجتماعية
أعمار متباينة	معمل/ نقابة	العائلة/ الكنيسة أو الطائفة
أعمار متجانسة	فئة الرفاق/ حركة الشباب/ فئة العمر	قرية من فئة عمرية/ ناد من المسنين.
الاثنان معا	حزب/ حركة اجتماعية	مدرسة/ حركة تربوية/ قرابة.

الفصل الثاني

نظريات التنشئة الاجتماعية

تمهيد

رغم أنّ عملية التنشئة الاجتماعية تهدف لتحقيق وظيفتين أساسيتين هما تمثّل الجماعة لما تراه ضرورياً لاستمراريتها وبقائها، وضمان تماسكها واتزانها، وتوفير الحدّ الأدنى من الاشتراك بين أفرادها، إلاّ أن آليات هذه التنشئة مختلفة ومتعدّدة، ومن هنا نشأت عدّة نظريات مركزية حول تحليل هذه الآليات أو تنظيمها.

والملاحظ أنّ هذه النظريات تقع ضمن مجالات معرفية متعدّدة، من علم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا، وترتيبها هنا ينطلق من الفردي ذي البعد الاجتماعي إلى المجتمعي ثمّ الثقافي.

كما أنّ الاهتمام ينصبّ على الجانب الخاص بالتنشئة في هذه النظريات دون الخوض داخل حيثيات النظرية في حدّ ذاتها، ومن جهة أخرى قد تشكّل بعض النظرية مجرد أبعاد لنظريات أخرى، لكن اعتبارها "نظرية" من طرف بعض المؤلفين حتّم جمعها مع غيرها من النظريات الأخرى دون إقصائية لاتجاه على حساب آخر، ولعلّ أهم هذه النظريات:

1- نظرية التحليل النفسي:

يتزعم هذه النظرية العالم النفسي النمساوي **سيجموند فرويد** Freud (1856-1939) الذي يرى أنّ مصدر التنشئة الاجتماعية ناتج عن "الأنا الأعلى" الذي يتطوّر بتقمص الولد لدور أحد والديه من جنسه قصد تجاوز عقدة "أديب" عند الذكور وعقد "ألكترا" عند الإناث.

وتعتبر هذه النظرية من النظريات المحورية في التنشئة الاجتماعية، وهي تستند إلى مقولة فرويد عن **التقمص** "Identification" والتي عرضها في كتابه "علم النفس الاجتماعي وتحليل الأنا"، والذي يعرفه بأنّه العملية النفسية التي يتمثل من خلالها الفرد مظهراً من مظاهر الآخر أو خاصة من خواصه أو صفة منه.

فمن خلال التقمص يتمثل الفرد عدّة أدوار اجتماعية داخل العلاقات التي يقيمها مع الآخرين والذين هم موضوعات ونماذج لسلوكه، كما تبرز أهمية نظريته من خلال مكونات الشخصية والعلاقة بينها والتي تعكس علاقة البيولوجي بالاجتماعي.

يتشكّل الجهاز النفسي عند الفرد من مجموع غرائز جنسية وعدوانية تمثل "**الهو**" من جهة، ومجموع القيم والأنظمة الاجتماعية التي تمثل "**الأنا الأعلى**" من جهة أخرى والضمير جزء منها، ومن "**الأنا**" الذي هو محاولة التوازن بينهما. **فالهو** يمثل الحالة الفطرية في حين

يمثل الأنا الأعلى الجانب الاجتماعي الثقافي وما تحمله من قيم وعادات جمعية للمجتمع.

وعن طريق الاحتكاك بين الهو والأنا الأعلى وبتدخل الأنا تتم عملية التنشئة الاجتماعية، فبالتفاعل بين العضوي والثقافي والاجتماعي عند الفرد يتكوّن الفرد اجتماعياً ويأخذ مكانته في الجماعة.

ويسعى القائمون بالتربية في المجتمع إلى قمع غرائز الطفل وتطبيعه مع قيم المجتمع وتحقيق التوافق الاجتماعي، ممّا يجعل الطفل يكره والديه لكنّه يكبت ذلك مخافة العقاب، وتدريجياً يقتنع ويستبطن الطفل كلّ الممنوعات الاجتماعية ويرضى بها لأنّها توفّر له التقبّل الاجتماعي من جهة وتخفّف عنه درجة القلق والشعور بالذنب من جهة أخرى.

فالشعور بالذنب –عند **فرويد**– هو الثمن الباهظ الذي دفعته الحضارة البشرية للتقدم وكبح جماح العدوانية، فالطفل يكبت دوافعه بدل إظهارها في سلوكه، وفي حال التراكم الشديد للشعور بالذنب عند الطفل يصاب بحالة مرضية تسبب له متاعب ومشاكل عقلية واجتماعية لاحقا.

ويظهر تطوّر عملية التنشئة الاجتماعية من خلال مراحل تطوّر نمو الطفل، والتي يحدّدها فرويد كما يلي:

أ- المرحلة الفمية: تمتد من الولادة إلى النصف الثاني من السنة الأولى، وتتميز فيها العلاقات الاجتماعية للطفل من خلال ارتباطها بالأم وتحقيقها لرغباته الفمية، والإحباط الذي قد يتلقاه من الفطام.

ب- المرحلة الشرجية: وتمتد من العامين إلى ثلاث سنوات، ويجد فيها الطفل المتعة في ضبط عملية الإخراج، ويلقى قبولاً من طرف والديه والعلاقة بينهما تؤثّر بقوة في هذه المرحلة من نموه.

ج- المرحلة القضيبية: وتكون بين أربع وخمس سنوات، يهتم الطفل فيها بأعضائه الجنسية باعتبارها مصدر اللذة، وأهمّ مظاهر هذه المرحلة عقدة "أديب"، حيث يحاول الذكر أن يستأثر بحبّ أمّه ويغار من والده الذي ينافسه فيها، وترتبط البنت بأبيها وتُكن العداء لأمّها وتلومها لحرمانها من الأعضاء الذكرية، لكن الطفل يكبت هذه المشاعر خوفاً من العقاب أو فقدان الحبّ.

د- مرحلة الكمون: تمتد من السادسة إلى الثانية عشر، يتعلّق فيها الطفل بالوالد من جنسه ويتقمّص أدواره ويحاول أن يسلك ما يرغب فيه الوالدين لاعتقاده أنّ آراءهما صحيحة، وهنا ينشأ "الأنا الأعلى" من خلال التقمّص لهذا الدور، فيأخذ هذا "الأنا الأعلى" مكانة الوالدين في

التوجيه والإرشاد والمراقبة والعقاب، ويظهر في هذه المرحلة الشعور "بالنقص" أو "التفوق".

ه- المرحلة الجنسية التناسلية: تتّجه هذه المرحلة إلى إشباع اللذة التي يجدها الفرد في علاقته مع الجنس الآخر، ويتقيد ذلك بالبيئة التي يعيش فيها وخبراته السابقة. وتشمل هذه المرحلة سنّ ما بعد البلوغ. وقد يولّد ذلك حالات النكوص في حال عدم إشباعها ووقوف البيئة أمامه، أو حالات الصراع الشديد عند تصادمها مع معايير الأنا الأعلى.

فالتنشئة الاجتماعية في نظر مدرسة التحليل النفسي تتضمن اكتساب الطفل واستدخاله لمعايير والديه وتكوين "الأنا الأعلى"، فهي تؤكد على علاقة الطفل بوالديه وتأثير ذلك في نموه النفسي والاجتماعي، وتتجاهل التفاعلات الاجتماعية داخل الأسرة وتأثير الجوانب الثقافية الطبقية لهذه الأسرة أو خارجها مثل جماعات الرفاق.

وهنا نجد تقاربا بين نظرية **فرويد** ونظرية **دوركايم** من حيث:
- تداخل البيولوجي والاجتماعي.
- العقل الجمعي والأنا الأعلى.

لكن التباين يكمن في مصدر التنشئة الذي هو عند **دوركايم** "الضمير الجمعي" الخارجي الذي يمارس الإكراه على الفرد، وهو عند

فرويد الآليات الداخلية النفسية لدى الفرد في جدليتها بين الفردي والاجتماعي أو في الإجراءات التي تكوّن الأنا الأعلى الذي يتشكل تحت تأثير نموذج ثقافي يطرح نفسه على الوعي ويشكله.

2- نظرية بياجي وتطور الطفل:

يولد الطفل في حالة اللاتمايز والتمركز حول الذات ثم يبدأ تدريجياً يتحرّر من ذلك عن طريق عاملي اللغة واللعب. ويعتمد **جون بياجي** J.Piaget (1896- 1980) في نظريته على تطوّر عامل الذكاء وقد قسم الطفولة تبعا لذلك إلى أربع مراحل:

أ- مرحلة الذكاء الحسي (0-2).

ب- مرحلة الذكاء ما قبل الإجرائي (3-7).

ج- مرحلة الذكاء العيني الإجرائي (8-12).

د- مرحلة الذكاء الإجرائي الشكلي (12-20) المراهقة.

كما يقسمها أيضاً إلى المراحل أو مستويات التالية:

1- مرحلة اللاتمايز: تمتد من الولادة إلى نهاية الأسبوعين وتتميز بـ:

أ- عجز الطفل عن التكيف مع البيئة الطبيعية واستيلائه الكامل على أمّه.

ب- الحساسية الجسدية والاستجابة غير المتخصّصة.

ج- عدم وجود الأنا السلوكي وعدم الاستقرار الحركي.

د- اللاتمايز الشعوري (حالات شعورية غامضة).

2- مرحلة الاستجابة للمحيط: تمتد من الأسبوع الثالث إلى نهاية السنة الأولى، وتتطوّر حسب المميزات التالية:

أ- في الشهر الأول : التآزر العضلي العصبي خاصة تتبع الحركات واستقرار الابتسامة وانتظام الابتلاع والتنفس.

ب- الشهر الثاني والثالث: ظهور الربط بين الدلالة والمعنى (البكاء أمام الغرباء وفي حال تغيير البيئة).

ج- من الشهر الرابع إلى السادس: صلابة الأنا أمام البيئة الخارجية وإدراكه للتأنيب ونقص استجابته لكلّ الأصوات.

د- الشهر السابع: الجنوح نحو الاستقلالية النسبية وبداية وضوح اللغة وزيادة ذاكرته وحيوية نشاطه الحركي والجسمي.

3-مرحلة التمايز: يمتد من السنة الثانية إلى نهاية السنة الثالثة، وأهمّ مميزاتها:

- الاستجابة للمحيط.
- الشعور بالملكية وبداية اللعب مع الأطفال الآخرين.
- الانتباه إلى تفاصيل الأشياء وارتقاء الخيال.
- المساهمة في مساعدة الآخرين وإدراك أوسع لمفهوم الزمن.

– في نهايتها يُصاب الطفل بأزمة تسمى "أزمة نهايـــة الثالثـــة" أو "تضخم الأنا"، وأهم مميزاتها:

– الميل إلى الاستقلالية المفرطة.
– المراوغة والعصيان لإثبات الذات.
– الشعور بالملكية الحادة.
– البحث عن التشجيع واستثارة انتباه الآخرين.
– الحساسية الشديدة.
– فرض الرأي.

4– مرحلة التمركز المعرفي: من نهاية الثالثة إلى السنة السادسة وهي تتميز بـــ:

– اجتماعية الطفل.
– الرفيق الخيالي.
– شدّة الانفعالات.
– زئبقية الخيال والاستقلال الحركي.

5– التميز الأولي للشخصية: تتمّ بين السادسة إلى الثانية عشرة، وأهمّ مميّزاتها:

– تقمّص عدّة أدوار وشخصيات ممّا يعمّق معرفته بالآخرين.
– إدراك مفهومي الزمان والمكان بشكل واسع.

– بداية تميّز شخصية الطفل ووضوح معالمها (وضع خطّة وتنفيذها، المثابرة، استيعاب المفاهيم المجردة...).

يعتبر **بياجي** J.Piaget تطوّر الطفل وعملية التنشئة التي هي جزء أساس فيه، عملية فعالة للتكيف المستمر مع الأشكال الذهنية والاجتماعية المعقدة، وينتج عن هذا التكيف تمفصل حركتين متكاملتين:

1– الاستبطان Assimilation: يتمثل في اشتراك الأشياء والأشخاص الخارجيين في البنى التي تمّ بناؤها مسبقاً فظاهرة "المص" مثلاً عند الوليد هي قبل كلّ شيء منعكس ناتج عن دمج فموي للعالم (يمتص كلّ ما يمكن أن يصل إلى فمه)، ومن جهة أخرى فظاهرة الابتسامة تقتصر في البداية على بعض الأشخاص قبل أن تصبح عامة لكلّ الوجوه البشرية، تمثل هذه السلوكات نموذج عن العلاقة بين الطفل والعالم المحيط به، والتي يتمّ بها التكيف في فترة معينة مع الحالة البيولوجية عند الوليد أثناء مرحلة الطفولة. وبتطوّر الطفل تتطوّر الأشكال الأخرى من الاستبطان الضرورية والممكنة.

2– التطابق (التوافق) Accommodation: ويتمثّل في تعديل البنى الداخلية التي هي في تحوّل مستمر مع البنى الخارجية، فالتغيرات الحادثة في المحيط هي الأخرى مصدر دائم للتوافق والتطابق، فحين

يمرّ الطفل من الرضاعة الطبيعية إلى الرضاعة الاصـــطناعية، يتغيـــر منعكس "المص" والابتسامة حسب الأفراد الذين ينحنون عليه.

نجد عند **بياجي** مفهوماً ديناميكياً للتنشئة الاجتماعية، فهو يرى له كهدم وإعادة بناء للتوازن المتجانس نسبياً، لكن بطريقة شكلية ومؤقتـــة، فالانتقال من تجانس إلى آخر يولد "أزمة" وإعادة بناء الأشكال الجديـــدة للتحوّل (استبطان/ توافق) بين الفرد ومحيطه الاجتماعي.

يتعلق هذا المفهوم بتصور سيكولوجي عند بياجي يـــدخل ضـــمن تصور عام للمجتمع والتنشئة الاجتماعية. فالمجتمع عنده لـــيس تجمعـــاً لأفراد خارجين أو هوية جديدة لكنّه نسق للعلاقات يولد عند كلّ فـــرد، باعتبار هذا الفرد في حدّ ذاته علاقة، تتغير باســـتمرار عـــن طريـــق الطرف الذي يرتبط به.

درست **بيرشيرون** A.Percheron المحيط السياســـي للأطفـــال، وتنشئتهم السياسية ففي تصورها حسب نظرية أو أطروحة بياجي، كـــلّ تنشئة هي نتاج عمليتين مختلفتين: عملية الاستبطان والتوافق، فمن خلال الاستبطان يحاول الموضوع تغيير محيطه من أجل جعله أكثـــر راحـــة لحاجاته... ومن خلال التوافق يقع العكس إذ يحاول الموضوع أن يتغير من أجل إشباع محددات المحيط.

3- نظرية التعلّم الاجتماعي:

التعلّم كما يعرّفه **جيتس** Getes عبارة عن العملية التي يكتسب من خلالها الفرد طرق إشباع دوافعه أو يصل عن طريقها إلى تحقيق أهدافه، ويعرفه **ماكونيل** McConal بأنّه التغيّر المطّرد الذي يقع في السلوك ويرتبط من ناحية بالمواقف الجديدة التي يوجهها الفرد وبمحاولاته المستمر للاستجابة مع المحيط بنجاح.

ونظريات التعلّم نوعان:

1- النظريات السلوكية: وتضمّ خاصة نظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ (الاختبار والربط) **لثورنديك**، والتي ترى أنّ الكائن يرتاح للحركة الناجحة فيثبتها ولا يرتاح للحركة الفاشلة ممّا يحذفها، فالكائن يتعلّم لا بالتفكير ولكن بالمحاولات التي تؤدي إلى النجاح أو الفشل. ونظرية الاشراط الإجرائي **لسكينر** الذي يرى أن تقديم المعزّز يثبت السلوك ويضمن استمراريته والارتباط بين سلوك معيّن ومعززه يسمى اشراطا إجرائيا. ونظرية التعلّم الشرطي (الاشراط الكلاسيكي) **لبافلوف** الذي يرى أنّ التعلّم ظاهرة فيزيولوجية تنبني على أساس ارتباط شرطي بين المثير الاصطناعي والاستجابة الطبيعية عن طريق الجهاز العصبي.

2- النظريات المجالية: وهي تضمّ خاصة النظرية المعرفية **لتولمان** الذي يرى أن أساس التعلّم قصدي ويرتبط بعناصر المجال التي تنقسم إلى عوامل مسببة في السلوك (مثيرات، حوافز، وراثية، خبرات، نضج) وعوامل متعلّقة بالسلوك في حدّ ذاته (الاتجاه، الكمية، الكفاية) وعوامل وسيطة بينهما (قدرات عقلية، عمليات نفسية) وهي التي تفعّلها وقد سمّاها بالطاقة الكامنة. ونظرية الاستبصار أو الجشطلت (كوهلر، كوفكا...) التي ترى أن الفرد يتعلّم عن طريق الاستبصار أو الفهم والإدراك وذلك بتنظيم أجزاء الموقف وربط العلاقات بينها ثمّ الوصول إلى الهدف المطلوب، ولا يتعلّم الفرد بالعادة إنّما بالعلاقة بين الوسيلة والغاية، إضافة إلى نظرية السبيرنيتيك والمجالية وغيرها.

والفرق بين النظريات السلوكية والنظريات المجالية أنّ الأولى ترى أنّ السلوك وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات صغيرة تتمثّل في المثيرات والاستجابات، والعلاقة بينهما محدّدة، في حين أنّ الثانية ترى أنّ السلوك وحدة كتلية وظيفية غير قابلة للتفكك وهي تخضع لقواعد المجال (الكل أسبق من الجزء).

تعتبر عملية التنشئة الاجتماعية عملية تعلّم لأنّها تتضمّن تغيراً للسلوك وتعديلاً فيه أمام خبرات معينة، كما أنّ مؤسسات التنشئة تستخدم بالضرورة أساليب التعلّم بقصد أو بغير قصد، ومن جهة أخرى أيضاً

تخضع التنشئة لنفس قواعد التعلّم من تعزيز وعقاب وإطفاء وتعميم وتمييز وغيرها.

فأصحاب التعلّم خاصة "**دولار**" و"**ميللر**" يرون أنّ السلوك يقوم على التعزيز، فالسلوك المعزز عن طريق الثواب يميل إلى التكرار في نفس المواقف، أمّا السلوك المعزز بالعقاب يميل إلى التوقف. ورغم أن **باندورا** و **لترز** يؤيدان مبدأ التعزيز لكنهما لا يريانه كافيا خاصة في ظهور بعض السلوكات الجديدة عند الطفل.

ويرى **باندورا** أن الأفراد لا يتعلّمون السلوك الذي قاموا به فقط إنّما أيضاً السلوك الذي قام به الآخرون من خلال مراقبتهم وملاحظة نتاج ذلك فنحن لا نتعلّم سلوكات مسبقة فقط إنّما نماذج كلية للسلوك، وليس النموذج في حدّ ذاته فقط، إنّما أيضاً القواعد التي هي أساس ذلك السلوك.

فهذا التصور يقوم على مفهوم "**نموذج التعلّم بالملاحظة**" والذي يفترض أنّ الأفراد يتعلّمون عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم، وهذا المبدأ له أهمية كبيرة تربوياً باعتبار التعلّم عملية اجتماعية.

يقترح **باندورا** ثلاثة آثار للتعلّم بالملاحظة:

1- تعلم سلوك جديد: من خلال ملاحظة سلوك جديد غير موجود مسبقاً عند الفرد يستطيع تبنيه، ولا يقتصر ذلك على النماذج الواقعية فقط، إنّما حتّى الصور المعروضة في الجرائد والمسارح والسينما تشكّل مصدراً لسلوكات جديدة.

2- الكف والتحرير: الكفّ عن بعض الاستجابات وتجنبها خاصة إذا كانت النتائج سلبية، أو عكس ذلك قد يؤدي إلى تحرير سلوكات كانت مقيدة نتيجة عوائق معيّنة.

3- التسهيل: تسهيل ظهور استجابات كان قد تعلّمها سابقاً لكنّها تراجعت لعدم استخدامها، أي تذكر الاستجابة المشابهة لها وهي تختلف عن التحرير الذي قد يواجه عوائق.

تمر عملية التعلّم الاجتماعي عند أصحاب التعلّم بالنمذجة بأربع مراحل:

1- مرحلة الانتباه وملاحظة النماذج السوية.

2- مرحلة الاحتفاظ وهو تخزين ذلك النموذج.

3- مرحلة إعادة الإنتاج ويتمثل في التمثيل الفعلي للنموذج، وللتغذية الراجعة أثر كبير في ذلك.

4- مرحلة الدافعية والتي تدعو إلى تكرار النموذج وتعلّمه أكثر.

وقد نشأت هذه النظرية من الأعمال المخبرية، التي حاولت التزاوج بين مفهوم التعلّم والجوانب الاجتماعية للتنشئة، وهي تتميز بمنهجيتها وتفسيراتها الدقيقة، وإن تمكنت من تفسير الجوانب أو المواقف الاجتماعية البسيطة فقد أخفقت في تفسير المواقف المعقدة.

4- نظرية دوركايم:

يرى البعض أنّ نظرية **دوركايم** تشكل إحدى الدعامات الأساسية في فهم عملية التنشئة الاجتماعية، من حيث اعتباره من الأوائل الذين ذكروا مفهوم التنشئة الاجتماعية "Socialisation" في سياق حديثه عن العملية التربوية.

يَعتبر **دوركايم** التنشئة الاجتماعية عملية انتقال الفرد من حالته اللاجتماعية" البيولوجية إلى حالته الاجتماعية الثقافية، فوظيفة التنشئة تتمثل إزاحة الجانب البيولوجي من تركيبة الطفل لصالح النماذج الخاضعة للسلوك الاجتماعي المنظّم.

وتعمل التنشئة في تكوين الضمير الجمعي، لأنّها العمل الذي تمارسه الأجيال الرشيدة على الأجيال غير الرشيدة للاندماج في الحياة الاجتماعية، فهي تكوّن الإنسان لا على غرار ما حددته الطبيعة إنّما على غرار ما يريده المجتمع، وهي الوسيلة التي يستخدمها المجتمع لإعادة إنتاج شروط الحياة الاجتماعية والثقافية.

وقد أثرت تصورات **دوركايم** وأفكاره في أغلب المفاهيم المحدِّدة للتنشئة وفي نظرية الأدوار والمواقف خاصة والاتجاهات البنيوية والوظيفية في الولايات المتّحدة الأمريكية.

5- نظرية الدور الاجتماعي:

تنطلق هذه النظرية من مفاهيم الموقف والدور في تحليل عملية التنشئة الاجتماعية، فالحياة الاجتماعية مكوّنة من مجموعة الأدوار التي يتفاعل من خلالها الأفراد. وتتوزع هذه الأدوار إلى:

- **أدوار الحياة:** دور الطفل، المراهق، الراشد...
- **الأدوار المفروضة:** الجنس، الطبقة...
- **الأدوار المكتسبة:** داخل العمل، المهنة، الثقافة...

وانطلاقا من هذا المنظور فعملية التنشئة الاجتماعية تهدف باستمرار إلى تلقين الطفل عدداً من الأدوار والمراكز، تمتد من بداية حياته حتّى نهايتها.

يعتبر مفهوم الدور من أعقد المفاهيم الاجتماعية، فهو نمط السلوك الذي يتوقّعه الآخرون من شخص يحتلّ مركزاً اجتماعياً معيّناً خلال تفاعله مع أشخاص يشغلون هم الآخرون أوضاعاً اجتماعية أخرى، ويعرفه **رالف لنتون** بأنّه المجموع الكلي للأنماط الثقافية المرتبطة

بمركز معين، أمّا المكانة عند **لنتون** فهي مجمل الواجبات والحقوق، لكن الدور هو المظهر الديناميكي للمكانة، وتأدية الواجبات والحقوق معناه القيام بالدور الذي يشمل القيم والاتجاهات والسلوك.

ويعرف **لنتون** الدور بأنّه أيضاً الموقع الذي يشغله فرد معين في زمن معين داخل جهاز ما، أو هي المكانة التي يأخذها الفرد في مجتمع بحكم السنّ أو الجنس أو الميلاد أو الحالة العائلية أو الوظيفة أو تحصيله. والفرق بين الدور والمركز أنّ الدور هو ما ينتظره الآخرون منّا (الانضباط، تقديم الدروس تصحيح الامتحانات... مثلا بالنسبة للأستاذ) أمّا المركز فهو ما ننتظره من الآخرين (الأجر، الاحترام، انجاز الواجبات... مثلا).

تعتمد نظرية الدور على المفاهيم الثلاثة التالية:

1- الدور: يمثل وحدة الثقافة.

2- الوضع: يمثل وحدة الاجتماع.

3- الذات: تمثل وحدة الشخصية.

وظيفة التنشئة تعليم الأدوار الاجتماعية والمحافظة عليها قصدياً أو عرضياً. ويحمل مفهوم الدور مجموعة مفاهيم أهمّها:

1- نظام الدور: هو التقسيم المتعدّد للأدوار وفقاً للتقسيمات التي يفرضها النظام الاجتماعي والتخصّصات في البناء الاجتماعي ولكلّ دور وظائف وأهداف محدّدة.

2- لعب الدور: وهو محصلة التفاعلات النفسية والاجتماعية للفرد مع العوامل المحيطة، والاستمرار الوظيفي للبناء الاجتماعي القائم على الأداء المناسب والمنظّم للأدوار الاجتماعية.

3-توقعات الدور: وتتمثّل في التوقّعات المنتظرة منه من قواعد وتفاعلات مع الآخرين حسب مكانته. واستقرار التفاعل بين الفرد والآخرين يولد توقّعات متبادلة للدور وعدم الاستقرار يؤدي للغموض والتعارض والتناقض.

4-محدّدات الدور: نجد عدّة محدّدات لسلوك الفرد داخل دوره من الإدراك المشترك لمكانة الفرد، والتوقعات المنتظرة منه، والقيم والمعايير العامة التي يتقاسمها أفراد المجتمع وغيرها.

6- النظرية الوظيفية:

من خلال دراسات **سوركين** Sorokin و**بارسونز** جرت العادة في تقسيم أجزاء المجتمع إلى ثلاثة أنساق رئيسية كما مرّ سابقاً،**النسق الاجتماعي** الذي يتمثّل في مجموع العوامل الاجتماعية المترابطة وظيفيا

والمتكاملة في وحدة نسقية، و**النسق الثقافي** الذي يضمّ الأفكار والتصورات، و**نسق الشخصية** الذي يضمّ هو الآخر الدوافع والميول والحاجات والاستعدادات.

تشترك هذه الأنساق في حضورها المستمر داخل الفعل الاجتماعي، وما الفعل الاجتماعي إلا نتاج تفاعل هذه الأنساق، ولا وجود لنسق إلا بوجود الأنساق الأخرى لضمان استمراريته.

والتنشئة الاجتماعية لا تخرج من كونها تفاعل بين هذه الأنساق في نظام موحد وهي حسب **موندرا** Henri Mondra نتاج التفاعل بين البيولوجي والمعطيات الاجتماعية والثقافية، وتعتبر تجربة التفاعل التي يسميها "التاريخ الشخصي" موضوع التنشئة وهي نتاج ثلاث معطيات: المعطى بيولوجي، والمعطى الثقافي، والسيرة الذاتية للفرد.

ونجد عند **بارسونز** العرض النسقي الأكثر واضحاً من غيره في أصحاب التصور الوظيفي للتنشئة الاجتماعية ، فبالنسبة له تتضمن عملية التنشئة الاجتماعية استبطان الشخصية للضروريات الوظيفية الأربعة للاندماج في النسق الاجتماعي (وظيفة التوازن المعياري، وظيفة الاندماج، وظيفة متابعة الأهداف، وظيفة التكيف).

وقد اعتمد **بارسونز** Parssons على أعمال **فرويد** لدراسة ارتباط الطفل بأمّه، وفهم الأزمة الأديبية، وتوسيع المجال الاجتماعي (العائلة، المدرسة، جماعة الأقران...) وأزمة المراهقة...، فالوكلاء الذين يمارسون التنشئة الاجتماعية (الوالدان، المدرسون، الإخوة، الكبار، الأخوات الكبيرات...) يساعدون كلّهم على تعلم الطفل لمختلف "المهن"، ومن خلال هذه العملية يحقّق الطفل استبطان المعايير.

تمّ نقد المفهوم **البرسونزي** بشدة، إذ يرى البعض أن مفهوم **بارسونز** مفرط في اجتماعيته للإنسان وهو يركز بشكل أحادي على الظرفية Conditionnement المجردة فقط.

في حين يستعين **ميرتون** R.K.Merton بمفهومي الجماعات المرجعية والتنشئة المبكرة، فهو يرفض بخلاف **بارسونز** Parssons التقيّد والتقوقع في نظرية عامة، ويتساءل عن الظاهرة التالية: لماذا بعض الأفراد وفي بعض الحالات (المواقف) يتحدّدون أو يرجعون إيجابياً لمجموعة اجتماعية ليست الجماعة التي ينتمون إليها؟ فالطفلة الصغيرة التي لا تريد اللعب بالدمية وتختار تسلق الشجرة، والطفل المغترب الذي يرفض العادة العائلية ويعطي قيمة لمواقف أصدقائه الأصليين في ذلك البلد، يشكّلون رفضاً لانتمائهم على حساب جماعات وأفكار مرجعية مختلفة عن منشئهم، فلماذا؟

في محاولة للإجابة على هذا التساؤل يستعين المؤلف بمفهومه الخاص عن التنشئة المسبقة Socialisation anticipatrice، وهي العملية التي يتعلّم الفرد من خلالها ويستبطن قيم مجموعة يرغب أن ينتسب إليها (المجموعة المرجعية)، فهذه التنشئة تساعد الفرد في النهاية على "الارتقاء إلى هذه المجموعة" أو التسلق إليها، وتسهل له عملية التكيّف مع الجماعة.

هذا المفهوم للتنشئة التكيّفية ثمّ تطبيقه من طرف **ميرتون** Merton على الراشدين وهو غير قابل للتطبيق على الأطفال، لأنّه يتعلّق بقيم ومعايير ونماذج مجموعة لا تنتمي إليها الطفل، فهذا المفهوم مرتبط منطقياً بمفهوم "المجموعة المرجعية" و"**الكبت النسبي**" (الحرمان)، لأنّ الفرد يقارن نفسه بأفراد مجموعة أخرى يشعر أنّه مكبوت أو محروم بالنسبة لهم، ويعمل على أن يشابههم من أجل أن يصبح أحد "أفرادهم" أو جزء منهم.

7- النظرية الثقافوية (الثقافية):

ترى هذه النظرية للتنشئة الاجتماعية باعتبارها مشاركة ودمج تطوري أو ارتقائي للفرد في ثقافته ومجتمعه. فقد كان الأنثروبولوجيون الثقافيون (ومن بعدهم الوظيفيون) لا يعالجون مفهوم التنشئة إلا من منظور هذه العملية "الدمجية" للفرد لثقافة مجموعته الاجتماعية.

يـــرى **روث بنـــدكت** R.Benedict (1887–1948) أن أفـــراد المجتمع مطبعون بشكل ثقافتهم نتيجة الطبيعة الشـــديدة الليونـــة التـــي يملكونها بطبعهم، فهم منمطون وفقاً للشكل النمـــوذجي الـــذي يفرضـــه المجتمع الذي ولدوا ونشئوا فيه. فعملية التنشئة إذن تتعلّق بتطبيع الفرد وإخضاعه للقالب الاجتماعي، والناتج من ذلك هو "الشخصية القاعديـــة" أي الخصائص المشتركة بين جميع الأفراد المنتمـــين لـــنفس الجماعـــة الاجتماعية والثقافية.

ومن خلال أعمال **كردينالر** A.Kardiner (1891–1981) تـــمّ تطوير مفهوم "الشخصية القاعدية" الذي يضمّ مجموع وسائل التكيّف عند الفرد والمشتركة مع كلّ الأفراد الآخرين في مجتمع معـــين، وحســـب **ليفور** C.Lefort فالمؤسسات التي يكون الفرد في احتكاك معها أثنـــاء تكوينه تُنتج عنده نوعاً من الظرفية (الشرطية) وباستمرار ذلك تنتهـــي إلى إنشاء نوع معيّن من الشخصية لدى الفرد.

ويعرف **دوفران** M.Dufrenne في كتابه La personnalité de base, un concept sociologique, 1953 **الشخصية القاعدية** بأنّها المواصفات الخاصة التي يحملها أفراد مجتمع معين والتي تظهـــر فـــي نمط معين من العيش حيث يخيط أو يطرز الأفراد اختلافاتهم الفردية أو الشخصية.

وقد اعترضت هذه المقاربة على السمات العالمية لبعض السلوكيات خاصة **كردينار** A.Kardiner الذي انتقد **فرويد** S.Feud بشدة ورفض عالمية عقدة أديب، فهذه العقدة في رأيه مرتبطة بنمط معين من العائلة، وبالتالي بنمط معين من الحضارة فقط.

يعطي التقليد الثقافوي خاصة في مجال الأنثروبولوجيا أهمية كبرى للتنشئة الاجتماعية للطفولة المبكرة خاصة ما يتعلّق بما يسمونه بتقنية الجسم (الرضاعة، الغذاء، المواقف الخاصة بالجنس عند الطفل...).

وتوضح الكثير من الدراسات خاصة دراسات **مارغريت ميد** M.Mead (1901-1971) و**كردينار** A.Kardiner و**رالف لنتون** R.Linton... وغيرهم، عن طريق الأعمال الميدانية نسبية القيم الثقافية. وحسب **لنتون** فالمجتمعات مكوّنة بشكل لا يمكنها التعبير عن ثقافتها إلاّ عن طريق الأفراد الذين يكونونها، و لا يمكن تخليد هذه الثقافة إلا بتكوين هؤلاء الأفراد.

فإذا كانت المجتمعات البدائية تتميّز بثقافة عامة، فالمجتمعات المعقدة تتميّز بوجود ثقافات تحتية. فعملية التنشئة الاجتماعية تدفع كلّ فرد إلى اكتساب نواة ثقافة المجتمع التي هي مشتركة مع كلّ الأفراد

الآخرين من اللغة، والقيم القاعدية، والنماذج الأساسية للعلاقات الاجتماعية...وغيرها، ولكن أيضاً بعض السمات الخاصة المشتركة بين الفئات الاجتماعية مثل الجنس، وفئة العمر، والطبقة الاجتماعية، والجماعة المهنية...وغيرها.

فقد حاول **بينيدكث** R.Benedict مقارنة مجتمعين هنديين بأمريكا الشمالية، هنود **الزوني** Zuni وهنود **الكواكيوتس** Kwakiutis. ولاحظ أن **الزونيون** يستبطنون في شخصيتهم ثقافة تعطي أهمية وقيمة كبيرة للطافة واللياقة والحذر والقناعة، فشخصيتهم شخصية "متأدبة" Apollinienne، وعلى عكس ذلك "**القالكواكيوتسيون**" يعطون قيمة "للمنافسة" بين الأفراد والجماعات الاجتماعية و"المبادرة" بينهم على شكل "**بوتلاتش**" Potlatch (مهرجان لتبادل الهدايا عند الهنود الحمر) والمتمثل في نظام الهدايا والهدايا المتبادلة الإجبارية مع تدمير مستمر للثروات الاجتماعية كما يصفها **بينديكت** ثمّ **مارسل موس** Marcel Mauss بعد ذلك في كتابه: Sociologie et Anthropologie, 1950.

ففي كلّ هذه المجتمعات يتصرّف الأفراد تبعاً للقيم الاجتماعية، ومن عداه يعتبر انحرافاً، وقد يُعتبر صاحبه حسب درجة تسامحهم ساحراً ومنبوذاً، وقد يصل في أقصى الحالات إلى إقصائه جسدياً.

ويعطي **كاردينار** A.Kardiner أهمية، داخل هذا الدمج وتطوّر الشخصية، للتجارب القاعدية المعاشة أثناء مرحلة الطفولة من خلال الأشكال والمتغيرات الثقافية الخاصة بالرضاعة والتغذية والفطام والتضميض وتعليم أشكال الملكية.

كما درس أيضاً **لنتون** R.Linton **وكاردينار** A.Kardiner ثقافة سكان جزر **الماركيز** Marquises (البولينية). واكتشفا أنّ هذا الشعب **البولينزي** يمارس تعدّد الأزواج لأسباب غير معروفة، فعدد الرجال يفوق عدد النساء بضعف ونصف، وهم الذين يعتنون بالأطفال ولا وجود للتناقضات في الملكية أو الملابس المفروضة، أو ضروريات تحتم الخضوعية. وبداية من السنّ الثامنة يشكّل الأطفال عصابات مختلطة بإمكانها البقاء لعدّة أيام بعيدة عن أهلها، وتنتظم من أجل الدفاع عن بقائها ضمن الشعوب المجاورة لها (الآكلة للحوم)، ويشكّل الشباب جماعة تسمى **كايوا** Kaioi يصبغون أجسامهم ويرتدون ملابس معقدة ويغنون ويرقصون في الحفلات والمناسبات الخاصة بقبيلتهم، ثمّ يخضعون لما هو أهمّ وهو حمل وشم معين ثمّ الاستعداد بعد ذلك لطقوس الزواج.

أغلبية سكان **كايوا** Kaioi متأدبون وهادؤن، لايعرفون معنى للغيرة، ويعتقد **كاردينار** أن عقدة أديب غير موجودة في هذا المجتمع.

مهما تكون مصداقية هذه النظرية حول التنشئة الاجتماعية والمتعلّقة بالمجتمعات المدروسة من طرف الأنثروبولوجيين والإثنولوجيين، تبقى هذه المجتمعات التي تتصف بالوحدة الثقافية وقوّة التقاليد، المصدر الأوّل لهذه النظرية والتي هي غير قابلة للتعميم على المجتمعات التي تتميز بالتعقيد وتعدّد الثقافات والتغير الاجتماعي المستمر. ففي المجتمعات الحديثة ينتمي كلّ فرد تلقائياً لعدة مجموعات اجتماعية (عائلية، دراسية، مهنية، عرقية...) والتي تحمل ثقافات قد تكون، أو ليس من الضروري أن تكون متجانسة وواحدة أو حتّى مستمرة، ماعدا بعض الفئات الاجتماعية، كما أنّه داخل كلّ طبقة أو شريحة اجتماعية نجد أفراد يغادرون أو يرغبون في مغادرة جماعتهم الاجتماعية وثقافتهم الأصلية، ويتخذون من أنماط حياتية وقيم وأذواق بعيدة عن جماعتهم الاجتماعية الأصلية مرجعياتٍ لهم.

فالنظرية الثقافوية لا تأخذ بعين الاعتبار هذه التنشئة الاجتماعية التي لا تكون في العائلة الأصلية فقط لكنها تستمر خلال مرحلة الدراسة ثمّ المرحلة المهنية، والتي قد يغار فيها الفرد جماعته الأولية وثقافته نظرا لطول هذه المرحلة الطويلة.

وتركز المقاربة الثقافوية والوظيفية على السمات الأساسية التي تتعاون لتحديد طريقة وجود (الشعور، التفكير، السلوك) مجموعة معينة

وتصورها عن العالم، وعلاقتها بالمستقبل ووضعيتها المشتركة، وكذا معتقداتها الخاصة، سواء كانت مجموعة الفرد الأصلية التي قضى فيها طفولته المبكرة والتي ينتمي إليها "**موضوعيا**" أو عن مجموعة خارجية يرغب في الاندماج فيها، والتي يتخذها "**ذاتيا**" مرجعا له. فالفرد يخضع للتنشئة باستبطانه للقيم والمعايير والمواقف التي تجعل منه كائناً اجتماعياً ذا هوية.

لكن تعاني هاتين المقاربتين من فرض مسبق يجعلها تقصر التنشئة الاجتماعية في شكل أو في آخر من أشكال الاندماج الاجتماعي أو الثقافي الأحادي الذي يستند بطريقة واسعة على ظرفية لا شعورية، هذا التصور المسبق يتمثل في وحدة العالم الاجتماعي سواء المتعلق بالثقافة أو "المجتمع التقليدي"، والذي يمكن أن يتطور إلى اقتصاد عام يُخضِع كلّ أفراد المجتمع "المعاصر" لمنطقه الذي يجمع أكبر عدد ممكن من المصالح المادية أو الرمزية.

8- نظرية "الأبيتوس" Habitus (المظهرية/ التطبّع) لبيار بورديو:

تقوم نظرية **بيار بورديو** P.Bourdieu (1930- 2002) على الصراع الطبقي في المجتمع، والذي يتمّ من خلالها هيمنة طبقة اجتماعية على أخرى وجعلها تعتاد على هذه الهيمنة وتعتبرها "طبيعية"،

ويُستهلك هذا التوارث للمواقع بإعادة إنتاج الرأس مال الثقافي لكلّ طبقة في صراع تنافسي غير متجانس يكرّس قبول شرعية الطبقة المسيطِرة على الطبقة المسيطَر عليها عن طريق "العنف الرمزي"، وتتم كلّ هذه العملية بالمرور من خلال مفهوم التطبع أو الأبيوتوس.

استخدم **إميل دوركايم** E.Durkeim كلمة **الأبيتوس** أو التطبّع Habitus (والذي استقاها هو الآخر من **أرسطو** أثناء حديثه عن مفهوم **Hexis)** في دروسه حول "التطور البيداغوجي في فرنسا" (1904-1905)، وبالنسبة له **فالأبيتوس** عبارة عن ترتيب عام للروح والإرادة تجعلنا نرى للأشياء تحت وجود محدّد، وهو الذي يوجه الفرد من خلال تصوّر أو مفهوم معين عبر كامل حياته.

وبالنسبة **لبيار بورديو** P.Bourdieu فقد استعار نفس المفهوم الفلسفي الكلاسيكي بمضمون جديد، وهو يرى أن الأبيتوسات هي نسق من الترتيبات الدائمة والمتغيرة المواضع، والبنى المبنية المُهيأة للعمل كبنى تبني، بمعنى أنّها مبادئ موجِّهة ومنظِّمة للسلوكيات والتصوّرات.

وبشكل أكثر بساطة يمكن تعريف الأبيتوس كنسق من التنظيمات أو الترتيبات المرتبطة بمسار اجتماعي معين (فالعامل ابن العامل، الأصل أن يكون له أبيتوس عامل تقليدي في حين أن العامل بن الفلاح يمكن أن يكون له أبيتوس "البرجوازي الصغير").

ويمكن أيضاً أن ننطلق من هذا النصّ **لبورديو** P.Bourdieu كي نفهم معنى الأبيتوس إذ يقول: «لماذا البحث عن هذه الكلمة القديمة؟ ذلك لأنّ مصطلح "الأبيتوس Habitus" يمكنه أن يتّصل بشيء يذكرنا بمصطلح العادة "Habitude" مع اختلافهما في نقطة أساسية، في "الأبيتوس" كما تدل عليه هذه الكلمة، عبارة عما اكتسبناه، لكنّه يتجسد بشكل دائم في الجسم على شكل حالات سلوكية دائمة، فهذا المصطلح يشير بشكل ثابت إلى أنّ له مرجعية لماضٍ تاريخي مرتبط بتاريخ الفرد، والذي يمكن تسجله في أشكال الفكر الوراثي Génétique التي تتناقض مع أشكال الفكر الجوهري أو الميتافيزيقي... لكن لماذا لا نطلق عليها عبارة العادة فقط؟ ذلك أن العادة تعتبر تلقائية ومجرد فعل متكرّر، وميكانيكي أو أوتوماتيكي فهي تدل على إعادة إنتاج لمنتوج معين Reproductive، بدل أن تكون فعلاً منتجاً، في حين أريد التأكيد على فكرة أن الأبيتوس شيء أعم ومنتج ودائم بقوّة» (P.Bourdieu,1980)

نجد في هذا النصّ أربعة عناصر تستحق التوضيح:

1- مكتسب (خبرة) Acquis: أي نتاج الخبرة المتكرّرة داخل العائلة الأصلية، فالأبيتوس نتاج الظروف المعاشة (اقتصادياً، واجتماعيا، وثقافيا) والتي تميز كلّ طبقة اجتماعية أو جزء من الطبقة.

2- حالات سلوكية Dispositions: فالأبيتوس هو القدرة على التوافق مع الظروف الجديدة ما عدا المتعلقة بالطفولة، فهو يتعلّق بمعنى التميز عند الطبقة السائدة، ويعتبر حالة سلوكية وذلك بالانتقال من العائلة الأصلية إلى وضعيات جديدة ومن مجالات إلى أخرى بالبحث عن كلّ ما يمكن أن يجعلها تختلف عن ممارسات الطبقة الشعبية.

3- دائمة Permanentes: بإنتاج نفس الخبرات الأصلية يصبح الأبيتوس بنية ثابتة ومفقودة خارج الظروف والوضعيات التي نشأت فيها، تتنكر لكلّ ما له أصول اجتماعية لم تنشأ في نفس الظروف التي نشأ فيها الفرد.

4- مرتبطة بالتاريخ الفردي: يتشكّل أبيتوس الفرد بشكل مبكّر جدًّا والذي يستبطن أبيتوس الآباء وسلالتهم ويحدّد بالضرورة طموحهم فيما يتعلق بمستقبل خلفهم. ومن هذا المنطلق فإنّ لكلّ طبقة اجتماعية أو جزء من طبقة اجتماعية نوعان من الأبيتوس:

1- **أبيتوس إعادة الإنتاج:** والذي يطمح إلى الاحتفاظ بنفس الوضعية الاجتماعية للآباء، فهو يحاول الوصول إلى توافق الفرد مع الظروف المعاشة من طرف العائلة الأصلية فابن العامل لا يطمح إلا أن يكون عاملاً.

2- **أبيتوس "التسلق" الاجتماعي:** وهو الذي يطمح إلى الصعود فوق الطبقة الأصلية كأن تجد ابن عامل يطمح أن يصبح في المستقبل مدرساً أو مهندساً أو طبيباً.

حتّى هذا الأبيتوس الأخير ما هو إلا نتيجة تنتجه اجتماعياً السلالة التي ينتمي لها الفرد اجتماعياً، كوجود تغير قسري على الجيل الجديد والمقبل، مثل الأب الذي ينحدر من عائلة ريفية ويُجبر على أن يكون عاملاً أو موظفاً عن طريق الهجرة الريفية.

لكلّ طبقة محدّدة نمط معين للحياة (الثروات المستهلكة، الممارسات الثقافية...) وعلاقة محدّدة بالمستقبل، تتضمّن مصدرها في "الرأس مال الاقتصادي والثقافي". فالطبقة الاجتماعية تصبح إذن عبارة عن طبقة الأفراد المجهزين بنفس الأبيتوس، بمعنى أنّهم يحملون نفس الترتيبات لمواجهة المستقبل لأنّهم يتقاسمون نفس المسارات المثالية في حياتهم.

يمكننا أن نجد في كتب **بورديو** P.Bourdieu مجموعة كثيرة من "الأبيتوسات" المحدّدة والخاصة بطبقات اجتماعية والتي توجه التنشئة الاجتماعية مختلف نماذجهم الحياتية.

فالبرجوازي الصغير أو المتسلّق يعرضه **بورديو** باعتباره فرداً من "الكادحين يبدأ صغيراً من أجل أي يصبح برجوازياً"، فهو من أصل شعبي، غالباً ما يحدّد انحداره بسهولة، له منتوج واحد مشكّل ومنسّق تبعاً لرغبات جدّ محدّدة تتعلق بالطبقة الأكثر أهمية، عائلته عائلة نووية يسعى للانطواء فيها، يستثمر الكثير في المدرسة، ويدفع سلالته إلى أقصى نجاح ممكن، يظهر بلياقته البدنية ويبدو صغيراً من أجل أن يمرّ من الباب الواسع الذي يؤهله للوصول إلى درجة "البرجوازية"، فمن شدّة كونه منظّماً ومتحفّظاً ومباشراً وقاسياً في طريقة لباسه، وبطريقة حديثه وتصرفاته وكلّ سلوكاته، يسجّل دوماً نوعاً من القوة والضخامة والعراضة والطولية.

والسيطرة الأكثر إحكاماً اجتماعياً ليست السيطرة أو العنف المسلح داخل المجتمع إنّما السيطرة غير المباشرة أو العنف الرمزي، الذي يهدف إلى إعطاء الشرعية للمسيطِر على المسيطَر، ويتمّ ذلك حسب **بورديو** و**باسرون** على قاعدة من الرضا الاجتماعي التي تستند على أربع قضايا هي:

– قبول المسيطَر عليه الدخول تحت غطاء العنف الرمزي في تنافس يبدو وكأنّه متكافئ الفرص.

– يقوم الصراع على امتلاك رأسمال تفاضلي يثبت الفوارق ويوزع المصالح تبعاً للمواقع الطبقية الموروثة.

– قبول المسيطَر عليه الدخول في الصراع من موقعه الطبقي، ممّا يشكل عائقاً يصعب تجاوزه.

– تغطية هذا العائق الطبقي واحتجابه عن وعي المسيطَر عليه، ومن الظهور المباشر للمتنافسين.

ومن الطبيعي أنّ عدم التكافؤ في الحقل الرمزي والحفاظ على التراتبية وطرح رأسمال مغلق سيجعل من المواجهة ساحة لاستراتيجيات موروثة ترتكز على وضعيات تاريخية محدّدة وتحكمها رهانات محسومة سلفاً لفائدة الطبقة المسيطِرة من خلال أشكال الأبيتوسات المختلفة.

ففي هذا السياق تعتبر التنشئة الاجتماعية عملية بيوغرافية لدمج التنظيمات الاجتماعية المكتسبة لا في العائلة فقط والطبقة الأصلية، لكن في مجمل المجالات الاجتماعية التي يمر بها الفرد أثناء وجوده.

فالتنشئة الاجتماعية حسب **بورديو** P.Bourdieu تضمن اندماج "أبيتوسات" الطبقة وتنتج الانتماء الطبقي للأفراد كلّ هذا بإعادة إنتاج الطبقة باعتبارها مجموعة تتقاسم نفس "الأبيتوسات".

ويحاول صاحب هذه النظرية إثبات هذا التصور من خلال الدراسة الميدانية التي قام بها هو وزميله باسرون في المجال التربوي، حيث بيّن أنّ التعليم لا يقوم على القدرات الفردية وتكافؤ الفرص والديمقراطية كما يدعي الخطاب السياسي، بقدر ما يقوم على إعادة إنتاج البنى الاجتماعية على أساس تميزاتها الطبقية وفق موروث الرأسمال الثقافي الذي يُخفي إيديولوجية إعطاء الشرعية للطبقات السائدة من خلال خاصة مفهومي "النفوذ التربوي" و"العنف الرمزي".

9- النظرية التفاعلية الرمزية:

ترى هذه النظرية أنّ التنشئة الاجتماعية تتشكّل باعتبارها بناء للذات في ومن خلال التفاعل مع الآخر، وقد ساهم في بلورتها عدد من المفكرين ولعل من أهمّهم:

1- **ماكس فيبر M.Weber** (1864-1920): يرى التقليد الفيبري الذي يستند في تحليله للتنشئة الاجتماعية على المفاهيم الأولية التي انطلاق منها ماكس فيبر خاصة ما يتعلق بمفهومي "الجمعوية" Communalisation والمجتمعوية Sociation.

تتعلق "الجمعوية" بعلاقة اجتماعية من خلالها يرتكز تنظيم الفعل الاجتماعي - خاصة في الحالة المعتدلة أو في الحالة النموذجية - على الشعور الذاتي (التقليدي أو الوجداني) للانتماء إلى نفس المجموعة.

أمّا "المجتمعوية" فهي تتعلق بعلاقة اجتماعية يرتكز فيها تنظيم الفعل الاجتماعي على حكم المصلحة المبررة عقلانيا (في قيمتها أو غايتها) أو على اشتراك مجموعة مصالح مبررة بنفس الطريقة.

من خلال هذين المفهومين يضع فيبر في طرفي نقيض شكلين عامين لتوجيه سلوك الفرد تجاه 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**".

فإذا كان مصطلحي "الجماعة Communauté" و"المجتمع Société" عند **فرديناند تونيز** F.Tonnies (1855–1936) يتعلّقان بنماذج لتنظيمات اجتماعية كانت قد تعاقبت تاريخياً، فإنّفيبر يعتبرها أنماطاً أونماذج مثالية. وبالتالي فكلّ مجتمع يتميّز في نفس الوقت ببعدين وشكلين للتنشئة الاجتماعية التشاركية والمجتمعية.

وتتناسب المجتمعات المعاصرة مع العلاقات المجتمعية المتزايدة التي تتلاءم مع التنشئة التي تهدف للسيطرة لأنّها توجد في سياق العملية

العامة للعقلنة، وهذه النزعة في العقلنة ليست خطية أو حتمية جامـــدة، ففي المجال السياسي مثلا تُترجم النزعـــة العقليـــة فـــي البيروقراطيـــة والشرعية العادلة والعقلية، دون أن يغيب البعـــد الكاريزمـــاتي. هـــذا التصور الذي تتفتح من خلاله عدّة طرق للتفكير دون أن تغطي الواحدة على الأخرى وهي تشرح كيف أن الحركة العقلانية لا تقود إلى نمـــط واحد وشخصي، لكنها تقود إلى تعدّد الهويات الاجتماعية تبعاً لتسلســـل عمليات التنشئة الاجتماعية.

2- **ميد G.H.Mead** (1863-1931): يعتبر جورج هوربرت ميد G.H.Mead من خلال كتابه: L'esprit, le soi et la société, 1963، أوّل عالم اجتماع يعمل على تطوير النظرية الخاصة بالتنشـــئة الاجتماعية والتي جعلت من التفاعل -أو الاتصال- مع الآخرين قلـــب عملية التنشئة الاجتماعية وصلبها.

يعتبر **ميد** G.H.Mead من الوجوه البارزة في التفاعلية الرمزية، فبالنسبة لهذا الاتجاه تنتج الدلالات الاجتماعية من النشاطات ذات التبادل الفعال بين الفاعلين الاجتماعيين.

ففي كتاب "الروح والذات والمجتمع" يعتبر **ميد** التنشئة الاجتماعية نتاج عملية تفاعل أوّلاً مع "**الآخر ذي الدلالة**" ثمّ مع "**الآخـــر العـــام**":

فالطفل في مرحلة أولى يعيد إنتاج داخل ألعابه سلوكيات محددة ثمّ في مرحلة ثانية يمكنه وهو يلعب وحده إبداع الدور الذي يختاره والتعبير عنه كما يفهمه، وإذا كان يلعب لعبة تتضمن مجموعة من الأفراد عليه أن يحترم القواعد المفروضة والمشتركة مع الآخرين لا ما يبنيه هو لنفسه بنفسه، ومن هنا يفهم الطفل أن سلوكه يجب أن يتقيّد بالآخر داخل قاعدة تشكّل السياق العام للفعل.

ففي الفترة الأولى يلعب الطفل على تعلّم الأدوار المحدّدة جدّاً، وحده أو مع غيره، كأدوار أمّه أو أبيه أو المعلّم أو البقال أو الشرطي... فهذه الحركات الرمزية التي يقوم بها من خلال اللعب الحر تؤهله في الدخول إلى الأدوار التي يسميها **ميد** G.H.Mead "**دلالات الآخر** Les autrui significatifs" أو الآخر ذو المعنى.

ثمّ ينتقل بعد ذلك الطفل من اللعب الحرّ إلى اللعب المنظم فمثلا حين نريد لعب كرة القدم يجب احترام قواعد معينة وأخذ دور أو موقع معين، وعلى الكلّ أن يحتفظ بمكانه والحارس يبقى في المرمى، واحترام قواعد اللعب، وعدم الخروج من الملعب، وعدم تسجيل الهدف باليد...الخ. فكلّ عنصر في الفريق له علاقة بما يسميه **ميد** "**الآخر المعمم** أو **الآخر العام** L'autrui généralisé"، فمعرفة نفس القواعد

والأدوار الخاصة بكل لاعب من طرف كلّ أعضاء الفريق، يجعل من كلّ واحد يرتبط من خلال "علاقة" بالآخر.

فهذه العلاقة الجديدة مع الآخر هي التي تجعل عملية التنشئة الاجتماعية للطفل ممكنة وتجعل الحياة الاجتماعية مقبولة وممكنة. فما يجعل الحياة الاجتماعية ممكنة هي هذه العلاقات المشتركة والمواقف المنظمة الخاصة بالملكية والدين والتربية والعائلة. ففي ما يتعلق بالملكية مثلا حين يقول الفرد "هذا لي" فهو يأخذ بعين الاعتبار موقف الآخر، ويعلن عن حقوقه لأنّه يحمّل المسؤولية للآخرين في مواقفهم الخاصة بالملكية، كما يثير في نفسه كذلك نفس المواقف.

لا يطوّر هنا **ميد** تحليلاً فردياً، إنّما يعتبر أنّ التفاعلات تنتج في إطار اجتماعي وثقافي يوجّه أفعال أغلبية الأفراد. والتفاعل يسمح بتحديد "الذات"، التي تعتبر موضوعاً للذات في حدّ ذاتها، وهي أساساً بنية اجتماعية وُلدت في سياق اجتماعي.

فالتنشئة الاجتماعية بالنسبة لميد تعرّف باعتبارها بناء للذات من خلال احتلال أدوار مختلفة باستمرار. والذات انعكاسية، فهي تدلّ على أن الفرد يمكنه أن يكون في آن واحد الموضوع والمضمون " Sujet et objet" لذاته، فهو نتاج المدّ والجزر بين "**الأنا**" (Moi) و"الذات" (Je).

"فالأنا" تتضمن مواقف المجموعة (الآخر العام) إضافة إلى العادات والسمات الخاصة بالفرد المعني، فهي تمثّل البعد الاجتماعي للشخصية، وتتعلق بما هو "امتثالي" عند الفرد، لكنّ "**الذات**" (Le Je) تمثل عكس ذلك الجانب الفرداني للشخصية وتعطي الشعور بالحرية والضرورة، فهي تمثل تجاوز حدود الاتفاقات.

هذا البناء للهوية الاجتماعية من خلال التفاعل مع الآخر يسمح لنا بأن نفهم أنّه من نفس الموقع "الموضوعي" تظهر سلوكيات جدّ مختلفة عن بعضها، وكلّما زاد التفاعل بين "الأنا" و"الذات" زاد التفاعل بين الفرد والمجموعة.

تَمثّل التنظيم الاجتماعي لا يفتح المجال لسلطة مطلقة يُخضعنا لها المجتمع، فالبنسبة **لميد** يمكننا تغيير نظام الأشياء، ويمكننا أن نحتجّ من أجل تطوير قيم المجموعة، فلسنا مرتبطين كليّا بها ، ونحن موجودون داخل حوار تستمع فيه المجموعة لما نقوله وردود فعلها مقيّدة بما يمكن أن نقوله.

والفعل الأساس بالنسبة **لميد** هو الحركة "Geste"، لكن هناك نوعان من الحركة، الحركة العكسية (إذا صدر صوت قوي وراءك فإنّك ستهرب) والحركة الرمزية (إذا مدّ لك شخص يده فأنت تمدّ له بدورك

يدك). ويعتبر ميد G.H.Mead كلّ الحركات الرمزية لغة لأنّ لها نفس المعنى بالنسبة لنفس المجموعة الاجتماعية، وهي تولّد نفس المواقف والمظاهر عند الذين يقومون بها والذين يتلقونها. وبناء الذات يتشكّل من خلال عملية الاتصال أو التفاعل مع الآخرين وصيرورتها حيث تحتلّ الحركات الرمزية في هذا التفاعل مكانة أساسية.

3- **برجر P.Berger ولوكمان T.Luckmann**: ينطلق هذان المؤلفان من مفهومي التنشئة الأولية والتنشئة الثانوية، فهما يستعينان في كتابهما "البناء الاجتماعي للواقع Construction social de la réalité" (1966) بتحليل ميد خاصة ما يتعلّق ببناء الهوية في علاقتها مع الآخر، ويضيفان لتحليله عنصران آخران هما:

1- **النمذجة:** بالرجوع إلى إشكالية المعارف المطوّرة من طرف **شوتز** A.Schutz (1899-1959) تعرّف التنشئة الاجتماعية على أنّها انغماس الفرد في "الواقع المعيش" (Monde Vecu) والذي هو في الآن نفسه "عالما رمزيا وثقافيا" و"معرفة لهذا العالم". هذه المعارف الخاصة بالفرد تسمح له ببناء "نمذجة" (Typification) تسمح له هي الأخرى بفهم واقع الحياة اليومية.

2- **الحركة المتبادلة:** تحتل التنشئة الثانوية مكانة مهمّة، لكن المؤلفان يركزان أيضاً على أهمية التنشئة الأولية للأفراد في اكتساب "الأنماط المحدّدة مسبقاً للمحتويات المنمذجة"، ويركزان على الحركة المتبادلة بين العائلة والمدرسة في عملية التنشئة الأولية، لكنهما يشيران أيضاً إلى أن التنشئة الاجتماعية ليست دوما ناجحة ولا تولد دوماً كاملة، لهذا فالتنشئة الثانوية (الفرعية) ضرورية جدّاً، خاصة ما تتعلّق بالتنشئة المهنية.

وهنا يتساءل **برجر** و**لوكمان** عن العلاقات الموجودة بين التنشئة الأولية والتنشئة الثانوية. فإذا كانت غالبا البنية القاعدية للتنشئة الثانوية مشابهة للتنشئة الأولية، فهذا واقع غير موجود دوماً. إذ نجد بعض حالات التنشئة الثانوية في قطيعة مستمرة مع التنشئة الأولية. لهذا يجب أن تحدث عمليات "تطورية" من أجل إعادة النظر في الهوية التي بنتها التنشئة الأولية، فإذا كانت القطيعة قوية فيمكن الحديث عن عملية "التناوب" Altercationبينهما، وكمثال لذلك الحوار الديني، فهذه العملية بالضرورة عملية اجتماعية تفرض أو تقترح أحياناً سياقاً مؤسّستياً وتفاعلات اجتماعية متناوبة.

بالنسبة **لبرجر** Berger و **لوكمان** Luckmanلا يقتصر الطفل في الطبقات الاجتماعية البسيطة فقط بأن يسكن في عالم مختلف جدًّا

عن عالم أطفال الطبقات العليا، لكن أيضاً سيختلف عن جاره الذي ينتمي، رغم ذلك، إلى نفس طبقته، وذلك بواسطة والديه أو أي راشد آخر ينسب نفسه إليه ويعرّف ذاته من خلاله. فبإمكانه أن يستبطن في عالمه مثلاً موقفاً يقبل القدر والاستسلام والشعور بمرارة ذلك، أو أن يستبطن على عكس ذلك ثورة عارمة صاخبة رافضة للواقع الاجتماعي.

الباب الثاني

مؤسّسات التنشئة الاجتماعية

الفصل الأوّل

فئات العمر والأسرة

I- فئات العمر:

تُعطى في مجال علم الاجتماع والأنثروبولوجيا أهمية كبرى لفئات العمر، فهي تشكّل في المجتمعات التقليدية العنصر الأساس تحت عدّة تسميات أهمّها "طبقات العمر"، أمّا في المجتمعات الحديثة فتأخذ هي الأخرى تسميات محدّدة، لكنّ أكثرها فعالية ما اصطلح عليه "ثقافة الشباب" أو حركة الشبيبة التي تزايدت بشكل حاد خلال السبعينيات حتّى أن ألان توران Alain Touraine (1925-) تساءل إن كانت المجتمعات الحديثة مصابة بأزمة أنثروبولوجية وعودة للمجتمع الأوّل.

1- أنواع طبقات العمر من حيث التنشئة:

تأخذ التنشئة الاجتماعية من حيث طبقات العمر، عدّة أنواع أهمّها الأنواع ثلاثة التالية:

1- التنشئة الاجتماعية هدف معلن لها مع وحدة العمر: وهي قليلة منها "قرى الأعمار" في **نياكيوزا** Nyakyusa بإفريقيا وتضمّ المراهقين فقط، وقد درسها ج و.م. **ولسون** G. et M.Wilson، وهي تعتبر استثنائية في أدبيات الأنثروبولوجيا، ويمكن أن نضيف لها أيضاً أندية المسنّين والتي تهدف إلى تسيير "فن المشيب".

2- التنشئة الاجتماعية هدف معلن لها بوجود الراشدين: يتحمّل الراشدون مسؤولية التكوين، وهو الأكثر انتشاراً في المجتمعات غير

المدنية، فقد درس **وارنر** Warner شعب **مويـــانجين** Les Muengin بإفريقيا حيث ينسحب المراهقون في معسكرات مستقلة تحـــت ســـلطة الراشدين الأكثر سنّاً، كما يوجد في المجتمعات الحديثـــة وهـــي أكثـــر حركات الشباب ذات الطابع التربوي انتشـــاراً كالحركـــات الكشـــفية، والمخيمات، ورواد الشباب، والنوادي...

3- التنشئة الاجتماعية ليست هدفها المعلن: فالتنشئة بالنسبة لهـــا وسائلية ولها مشاركة اجتماعية مثل "جماعات الرفـــاق" و"العصـــابات" المدروسة من طرف **ترايشر** Thrasher و **وايت** Whyte وقد تُوجِـــد لذاتها تدابير قاسية للانضمام إليها وقبول الأعضاء الجـــدد، أو بعـــض حركات العمل الطلابي والاجتماعي والسياسي التي تنشـــئ أعضـــاءها لتحقيق أهداف تلك الحركة (مثل النقابات الطلابية).

2- تقسيم فئات العمر:

السؤال الذي يطرح نفسه، كيف نحدّد الفئـــات الفرديـــة الخاصـــة بالشخص والمسماة "الطفولة" أو "الشباب" أو غيرها؟ وهل صفة العمـــر تكفي لوضع حدود شديدة لهذه المراحل؟

غالباً ما تُقسّم الإحصائيات الرسمية المواطنين إلـــى شـــباب (0-19عاما) وراشدين (20- 59 عاما) وكبار السنّ (60 عاما فما فـــوق)، وهذا التقسيم للفئات العمرية يتكوّن من أغلبية تزاول دراستها وهي غير

فاعلة مهنيا (الشباب)، وشريحة فاعلة مهنياً والتي تساهم في إنتاج الثروات الطبيعية وهم الراشدين، وشريحة فعالة وهم متقاعدون في أغلبيتها، والعبء الاقتصادي واقع على الشريحة العاملة. والتوازن بين هذه المجموعات الثلاث بدأ في الاتزان من حوالي قرنين تقريباً، فتناقص عدد الوفيات وتزايد متوسط عمر الفرد ولّد تناقصاً في بنية الشريحة الشبانية على حساب كبار السنّ.

فإذا كانت مراحل العمر تبدو متسلسلة من الطفولة إلى الشيخوخة، فإنّ تعريفها وتحديدها يبقى أقلّ وضوحاً في هذه الحالة.

نقترح هنا محاولة لاكتشاف مفهوم "الطفولة" قدمها **فليب أريس** Philippe Aries في كتابه: " L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, 1975".

الشعور بالطفولة حسب **فليب أريس** Philippe Aries، لم يكن موجودا بشكل دائم ومنذ القديم، لهذا يجب أن تكون لدينا صورة واضحة عن كامل مراحل العمر الأخرى، فإلى غاية القرن الرابع عشر كانت التصورات الموجودة عن هذه الأعمار متباينة الصورة، فأحياناً هي اثنا عشر (12 شهراً في السنة) وأحياناً سبعة (07)، وخمسة وأربعة حسب

عدد الفصول، يرمز الربيع لميلاد الطفولة، ويتناسب الصيف مع سنّ الرشد، والخريف يعكس الانحدار في الشيخوخة، والموت يمثل الشتاء.

وقد تحدّدت في القرن الرابع عشر المراحل الخمس التي بقيت سائدة حتّى زمن قريب: عمر اللعب، وعمر المدرسة، وعمر الحب والرياضات، وعمر الحرب، وأخيراً عمر رجال القانون أو العلم.

نلاحظ بالتالي أنّ مراحل العمر لا تتناسب فقط مع مراحل بيولوجية إنّما أيضاً مع وظائف اجتماعية، فقد وُجد مثلاً رجال قانون شباب مع أنّ هذه الوظيفة متعلّقة بمرحلة الشيخوخة. هذا التصوّر يقترح مراحل اجتماعية خاصة بالرجال وقد لا تتناسب مع المرأة، فإن كانت صور اللعب يمكن أن تمسّ الجنسين، فإنّ النساء مهمشات عن الوظائف الاجتماعية الموصوفة الأخرى، فبالنسبة لها لا يمكن الحديث إلاّ عن سنّ الزواج والولادة إن كانت حقيقةً هي الوظائف الموكولة أساساً لها دون غيرها في تلك المرحلة.

تتكوّن دراسة **فليب أريس** Philippe Aries من ثلاثة أقسام: الشعور بالطفولة، والحياة المدرسية، والعائلة، فمن خلال دراسة عدّة تصورات تشكيلية (رسوم، فن...) ونصية (وثائق)، حاول بناء الطرق المختلفة –عبر مختلف العصور– التي يتمّ بها تصوّر مراحل العمر

المتباينة، يبين أريس أنّ هذا المصطلح بقي غامضاً خلال كلّ العصور الوسطى مع تفرقة عام بين الأطفال والراشدين دون الاهتمام بالتطوّر البيولوجي. ففي الصور التشكيلية الخاصة بالقرون الوسطى تعتبر التصوّرات الخاصة بالطفل قليلة جدًّا، فإلى غاية القرن الثاني عشر كان يظهر الأطفال بنفس صور الراشد مع اختلاف القامة، وقد خُصّص لهم لباس مميّز بداية من القرن الرابع عشر.

ففي الحياة اليومية يعيش الأطفال مع الراشدين حياة الراشد (الألعاب، الحياة المهنية، المناقشات، المداعبات...)، وبداية من القرن السابع عشر خضع كلّ أطفال الشرائح الاجتماعية للتكوين من خلال التدريس. حتى المدرسة التي كانت تكوّن الكتّاب لا تضع فارقاً هي الأخرى بين الأفراد حسب العمر، ويجلس فيها المتمدرسون الأطفال جبنا لجنب مع المتمدرسين الذين لهم عشرين (20) عاماً.

يبين **فليب أريس** Philippe Aries في بحثه الأسباب التي جرت إلى فصل الأطفال عن الراشدين خاصة تطور الشعور بالطفولة والشعور بالعائلة وكذا هموم التربية، وتتمثّل هذه الأسباب في:

– **"التلطف Mignotage" أو الوعي ببراءة الطفولة في القرن السادس عشر:** «هذا الشعور الجزئي أو السطحي للطفل كان محصوراً

في السنوات الأولى من الطفل باعتباره كائناً غريباً، نلعب معه كما نلعب مع حيوان معين أو كقرد صغير متشرّد، وإذا مات فهذا ممّا هو معتاد، ويمكن للبعض أن يبدي أسفه، لكن القاعدة العامة هو عدم إعطائه أهمية كبيرة، لأنّه بالإمكان تعويضه بآخر في أجل قريب، وهكذا يدخل الأوّل في عالم المنسيات» (P.Aries ,75, 6).

كانت مهمّة العائلة القديمة محدّدة وقصيرة جـدّاً، هي المحافظـة على المنافع، والممارسة الجماعية لمهنة معـينة، والتعاون اليومي فـي عالم لا يمكن للرجل أو المرأة المنعزلة أن تعـيش فيـه، وفـي حـال الحروب يقتصر دورها في الحفاظ على الشرف والأرواح، فلم تكن لها وظيفة فعالة، وهـذا لا يعني أنّ الحبّ كان غائباً دائماً، إنّما لـم يكـن أسـاسياً لوجود العائلة أو إنزالها، ولا يهمّ إن وجد بعـد ذلـك بشـكل إضافي.

أمّا اليوم فالحبّ والمـشاعر هي التـي تبنـي العائلـة وتعطـي المصداقية للفردين المتزوجين والمتجانسين.

– **منبع التربية في حوالي القرن السابع عشر:** استبدلت المدرسة عن العائلة لغرض التعليم كوسيلة للتربية، ممّا يعني أن الطفل لم يعد في اتصال مستمرّ مع الأنشطة المختلفة للراشدين، وكانت وظيفة مدرسـة

القرون الوسطى تكوين الكتّاب الإكليركيين المستقبلين تكويناً متخصّصاً، لكن المدرسة الحديثة تكون الطفل باعتباره طفلاً من أجل التربية. وقد تزايدت في القرن السابع عشر والثامن عشر المتوسطات أو الإكماليات وعدد المسجلين فيها من مختلف الجماعات الاجتماعية، وبدأت تُستعمل الأقسام المدرسية في تشكيل تمييز بين مختلف مراحل أطوار الطفولة. وقد أصبحت في القرن التاسع عشر هذه الفئات أكثر صرامةً في تحديدها وثباتاً وإجبارية.

وما يطبع التمدرس في هذه المرحلة تزايد الداخليات في عالم أكثر تركيزاً، وتمركزه حول الطفل ممّا جعل المجتمع يصبح مجتمعاً طفوليا. وقد اعتبر رجال الدين والسياسة هذا النوع من عزل الطفل إحدى أكبر أخلاقيات الإنسان في تلك الفترة ما شجّع على تزايدها. ولكن ما كان ليحدث ذلك لولا بداية قاعدة "الشعور أو الإحساس بالعائلة".

– **التزايد المتوازي للشعور بالطفولة والشعور بالعائلة:** هذه "المودة" والحنان ثمّ التعبير عنها خاصة بالتزايد المستمر للتربية، وأصبح من الضروري إنشاء الأطفال على ما هو حسن وما هو شريف. هذا الإحساس الجديد، واهتمام الآباء بالأطفال ومتابعتهم بعناية بدأ يتوسع خلال القرن التاسع عشر والقرن العشرين، والذي لم يكن معروفاً من قبل في شكله الحالي.

بدأت العائلة بالتالي تنتظم حول الطفل، وتعطيه عناية تخرجه من عالمه المجهول في الماضي، الذي لا يمكن الحديث عنه في كثير من الأحيان، وتمّ تقليص عدد الأطفال قصد العناية بهم أكثر. وليس من الغريب أنّ الثورة المدرسية والمشاعرية تزامنت مع تغير ديموغرافي تمثل في التقليص الإرادي المشاهد للمواليد بداية من القرن الثامن عشر.

فالعائلة الحديثة تتعلّق في ثناياها بالطفل في الدرجة الأولى ثمّ العلاقات الزوجية في الدرجة الثانية، فنحن ننتقل إلى مرحلة لم تعد تركز فيها العائلة على الأشياء أو الثروات على حدّ تعبير **دوركايم** Durkheim في تحليله للعائلة الزواجية، إنّما تركز فيها العائلة على الأشخاص.

وبالنسبة **لأريس** و**دوركايم** فقد انتقلت العائلة مرّة أخرى من "الشعور بالأسرة" إلى "الشعور بالطفل". ويفسر **أريس** P.Aries هذا التحول للعائلة بالمؤسّسة المدرسية التي استحدثت، والتي استطاعت إشباع الحاجيات التربوية على مستوى المجتمع والأفراد. وتزايد الحاجيات التربوية للطفل سيعطي تميّزا في تطوير مفهوم "الأمومة" من جهة وتبلور الطموحات الخاصة بالطفل.

وبالنسبة **لبيار بورديو** P.Bourdieu فيعتبر اليوم الرأسمال التربوي العنصر الذي يلعب الدور السائد والأساس. والعائلات تبدل كلّ ما في وسعها من أجل أن يصل أبناؤها إلى أكبر نجاح ممكن في المجال الدراسي، والإقصاء المدرسي أو التفرقة المدرسية هي تفرقة أو تمييز مشروع اجتماعي.

وهنا نتساءل كيف أصبح التقسيم المدرسي (الأول، الثاني...) يتحول إلى تقسيم اجتماعي؟ وهنا يتساءل **بورديو** P.Bourdieu كيف أصبحت اختلافات الطبقة الاجتماعية (الإخفاق المدرسي الكبير في الأوساط الاجتماعية غير المحظوظة ثقافياً واقتصادياً، والنجاح المدرسي عند التلاميذ المنتمين للأوساط المحظوظة) وتحوّلت إلى اختلافات "للذكاء" و"المواهب" و"القدرات" و"المواقف" أو بمعنى آخر اعتبار التقسيم الاجتماعي اختلافاً يُنظر له على أنّه اختلاف فطري، و«التقسيم المدرسي هو تمييز اجتماعي مشروع وهو يتلقى عقاب أو عقوبة من طرف العلم» (P.Bourdieu,1980, 266).

وفي تحليله للتنشئة الاجتماعية للطفل الصغير يبين **فرانسوا قودار** Francis Godard في كتابه " La famille affaire de générations, 1992" أهمية إعادة تنظيم نسق ووثيرة حياة الفرد منذ

الولادة حول استعمال الزمن ووثيرة المدرسة والمصنع...، وهذا النظام للوقت الذي أصبح عادياً يرتبط ارتباطاً شديداً بالتقسيم العادي للأعمار.

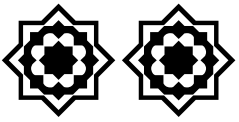
هذا التقسيم للأعمار يتناسب مع تقسيم مراحل الدراسة، وانطلاقاً من هذه الزاوية تبدو أن فكرة "ضرورة" إيجاد الظروف التربوية المبكرة هي أساس كلّ أنظمتنا البيداغوجية. فهي تركز على المنطق التالي:

- توجد مراحل حاسمة في النضج يجب أخذها بعين الاعتبار.
- أكثر هذه المراحل أهمية وحسماً هي أكثرها بكورة.
- كلّ المشاكل التي تظهر في هذه المراحل غير مغفورة بمعنى أنّها غير قابلة للعلاج أو يصعب ذلك(Francis Godard, 1992, 13).

يمكننا بسهولة أنّ نتصور كيف أنّ النظام المدرسي يمكنه أن يحمل هاجس الإخفاقات في خضمّ الطفولة والمراهقة في حال التأخر أو التقدّم الدراسي. ونحن نعلم أن التنشئة الاجتماعية الفعالة في المجتمع يجب أن تتساوى مع الاندماج الاجتماعي، وأن السلوكيات المنحرفة أو التهميش ما هي إلا رموز وإشارات لعدم الاندماج الاجتماعي؟

تحقيق تنشئة حسب الطبقات الاجتماعية أو جماعات العمر يجب أن تأخذ بعين الاعتبار التفاعلات المتعدّدة الحاصلة بين الفاعلين، والمجتمع والمؤسّسات، والفاعل هو في آن واحد الإيجابي والسلبي،

والتنشئة الاجتماعية بما فيها التمدرس سلوك تفاعلي، فنحن هنـــا أمـــام ميكانيزم أساسي لتنظيم اجتماعي – بشكل قوي أو ضـــعيف – متـــزن وقابل للتفاوض.



II – الأسرة:

تعتبر الأسرة الخلية الأولية والأساسية لاكتساب المعـــايير والقـــيم الاجتماعية والسلوكات الاجتماعية الخاصـــة بالطفـــل وهـــي المكســـبة للضمير الآمر والناهي، فهي الوسيلة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية، وتتأثر طريقة تنشئة الأسرة لأبنائها بمستواها الاجتماعي والاقتصادي، ونوعية جنس الطفل وسلوك الوالدين قبل وبعد الولادة، كما تعتبـــر المؤسســـة الأولى للتنشئة والضبط الاجتماعين، ورغم تعدّد المؤسسات الاجتماعية تبقى الأسرة أقواها وأولها وأكثرها استمرارية، وإن تعددت الدراســـات عنها فهي ما تزال تحتاج إلى كشف الكثير من جوانبها وإيجاد نظريـــة شاملة تحكمها.

1- تطوّر دراسات الأسرة:

الأسرة قديماً وحديثاً محدودة الحجم والوظائف، لكن ذلك لا يعني أنّها نظام ثابت وجامد، فقد تعرّضت لتغيرات كثيرة عبر الحضارات المختلفة... فهي من حيث البنية العامة نظام عالمي، أمّا من حيث شكلها وبنيتها الداخلية فهي غير عالمية وتختلف من مجتمع لآخر.

ولـــم تأخـــذ الأســـرة مكانتهـــا ضـــمن الدراســـات الاجتماعيـــة والسوسيولوجية إلا بداية من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين على يد علماء الأنثروبولوجيا الاجتماعية، خاصة مـــع ظهـــور كتـــاب

وسترمارك Edward Wester Marck "تاريخ الزواج الإنساني" الذي أحدث تغييراً جذرياً في الدراسات الخاصة بالأسرة.

وقد شهدت الدراسات الخاصة بالأسرة عدّة تطوّرات، يمكن إجمالها باختصار في:

1- سيطر الفكر العاطفي والتأملي والخرافي والدراسات الأدبية وسيادة النظرة الفلسفية، من ذلك ما قدمه **كونفوشيوس** كقوله: "إنّ السعادة تسود المجتمع إذا سلك كلّ فرد سلوكاً صحيحاً باعتباره عضواً في الأسرة"، إضافة إلى ما قام به الهنود القدماء من أعمال حول الأسرة والفلاسفة الخياليون أمثال أفلاطون عن النماذج الطوباوية، وهي تمتد إلى منتصف القرن التاسع عشر.

2- بداية القرن العشرين ونهاية القرن التاسع عشر، حيث سيطرت الدراسات التطوّرية التي تزعمها داروين ومحاولة تفسير الأسرة بعوامل الارتقاء النوعي كما هو الحال في الكائنات البيولوجية.

3- وفي بدايات القرن العشرين أخذت الدراسات تهتمّ بالأسرة كما هي في واقعها لا بتطوّرها، وبتفاعل أفرادها داخلياً متأثرة بدراسات علم النفس التي انفصلت عن الأخلاق، كما أصبحت إمبيريقية لا منطقية

فحسب، تعتمد على جمع المعلومات والبيانات والاهتمام بالجانب الكمي أكثر.

4- وفي المرحلة الأخيرة ركزت هذه الدراسات أكثر على الجانب الكمي والبيانات والمعطيات الإحصائية وتخلت عن الأحكام المسبقة واعتمدت على مناهج أكثر علمية وأصبح اهتمامها ينصب على الدور والمركز والطلاق والقوة والتنشئة الاجتماعية والتغير في البناء والوظيفة وغيرها من الموضوعات الميدانية.

يرى **جود** W.Goode أن المنظرين الشباب في الولايات المتّحدة الأمريكية أصبحوا أقلّ اهتماماً بعلم اجتماع العائلي، مع أنّ **بارسونز** Parsons **وهومنز** Homans **ودافيزن** Davisaiznt كانوا قد خصصوا جانباً كبيراً من دراساتهم للكثير من مشكلات الأسرة، والتبرير السائد عند هؤلاء الشباب هو أن بنية الأسرة ووظيفتها لا تساعد في فهم البنية الاجتماعية، لكن بالعكس تُفسَّر الأسرة عن طريق المؤسّسات الاجتماعية الأخرى. فإن كان هذا التصوّر النظري صحيحاً - يضيف **جود** Good- فإنه يجب إيجاد مجموعة من الطروحات النسقية التي تربط الأسرة بغيرها من المؤسسات، لكن هذا لم يحدث بعد (Andrée Michel, 1970, 21).

2- تعريف الأسرة:

من الصعوبة تعريف الأسرة نظراً لاختلاف أنماطها ولتواجدها في كلّ المجتمعات مهما كانت صغيرة أو كبيرة، بدائية أو متطوّرة، لكن بشكل عام ينشأ كلّ الأفراد ضمن أسرة ويتربون في أحضانها وهي تتكوّن في مجموعها من ثلاثة أعضاء فما فوق ينتمون إلى جيلين مختلفين على الأقل (جيل الآباء وجيل الأبناء) وتضم شخصين بالغين ذكر وأنثى يُعرفان على أنهما الأبوين البيولوجيين أو البديلين للأطفال ويقومان نحوهم بمختلف الالتزامات الاقتصادية والاجتماعية ويضمنان تجاه الوحدة الأسرية.

ويكاد يجمع أغلب الباحثين على اعتبار الأسرة الخلية الاجتماعية الأساسية في لحمة الحياة الاجتماعية، وهي الوحدة التي يستمد منها المجتمع وجوده، لكن اختلافهم حول تعريفها يعود حين يركز كلّ فريق على جانب معين من الحياة الأسرية، فالبعض يركز على العلاقات الأسرية وآخرون على البنية الأسرية وآخرون على وظائفها... ولا وجود لتعريف دقيق شامل، لكن من خلال التعاريف المتعددة يمكن إدراك حدودها وصورتها.

يعتبر التعريف الذي قدّمه **ميردوك** G.Murdock في كتابه "**التنظيم الاجتماعي** La structure sociale" (1949) أكثر التعاريف

شهرة وانتشاراً وشمولية إذ يرى أنّها جماعة اجتماعية لها مكان إقامة مشترك وتتميز بالتعاون الاقتصادي بين أفرادها ولها وظيفة تكاثرية وبين اثنين من أعضائها على الأقل علاقة جنسية معترف بها من طرف المجتمع، وهي تتشكّل على الأقل من ذكر بالغ وأنثى بالغة وطفل قد يكون من نسلهما أو يتمّ إلحاقه لهما عن طريق التبني، وقد قارن **ميردوك** في دراسته بين 250 أسرة في مختلف المجتمعات الإنسانية.

ويعرفها **ماكيفر** و**شارلز بيدج** بأنّها «جماعة تحدّدها علاقة جنسية محكمة وعلى درجة من قوّة التحمل تمكنها من إنجاب الأطفال وتربيتهم، وقد تكون لها علاقات بعيدة أو جانبية ولكنّها تنشأ من حياة الأزواج معاً والذين يكونون مع نسلهم وحدة متميزة» (م.ماكيفر، ش.بيدج، 1981، 457).

ويمكن استعراض بعض التعاريف الأخرى التي تبين درجة الاختلاف الموجودة بين الجهود العلمية المتباينة في مجال الأسرة:

- يعرّفها **برجس** Burgess و**لوك** Lock بأنّها مجموعة من الأشخاص تجمعهم روابط الزواج أو الدم أو التبني، ولهم مكان إقامة مشترك ويتفاعلون وفقاً لأدوار محدّدة كدور الأب ودور الأمّ ودور الأطفال، وهذا التفاعل أو التواصل بينهم يولّد ثقافة مشتركة بينهم.

– ويقدّم **أرنست بورجيس** تعريفاً تفاعلياً للأسرة إذ يرى أنّها "وحدة الشخصيات المتفاعلة".

– ويعرفها **إجيبرن** من خلال أهمية روابطها فيرى أنّها الرابطة الاجتماعية التي تتكون من زوج وزوجة وأطفال، أو بدونهم، أو من زوج بمفرده أو زوجة بمفردها مع أطفالها.

– ويرى **دوك** أنّها جماعة اجتماعية لها مكان إقامة مشترك وبين أفرادها تعاون اقتصادي ووظيفة تكاثرية، ويجمع بين اثنين من أعضائها على الأقل علاقة جنسية معترف بها من طرف المجتمع.

كما يمكن تعريفها بأنّها «وحدة اجتماعية اقتصادية ثقافية بيولوجية تتكون من مجموعة من الأفراد الذين تربطهم علاقات من الزواج والدور والتبني ويوجدون في إطار من التفاعل عبر سلسلة من المركز والأدوار، وتقوم بتأدية عدد من الوظائف التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية» (علي أسعد وطفة،1993، 73).

من خلال هذه التعاريف نلاحظ أن أهمّ مكونات الأسرة:

1– تتكوّن مادياً من أفراد كالزوج والزوجة والأطفال يعيشون في مكان واحد.

2– وحدة اجتماعية اقتصادية ثقافية تربط بين أفرادها علاقات تعاون روحية.

3- لها وظائف بيولوجية (إنجاب) وتربوية (التنشئة) واقتصادية (ضمان الحاجات المادية).

4- لها مراكز وأدوار من أب، وأطفال، زوجة، وأخ، وأخت بينهم علاقات تفاعل.

5- للأسرة نمط معين من المعايير والقيم الموجّهة لسلوك أفرادها وعلاقاتهم.

وقد حدّد **بيدج وماكيفر** خصائص الأسرة في:

1- العمومية، فهي موجودة في كلّ المجتمعات باختلاف الأشكال التي تأخذها.

2- الأساس العاطفي والانفعالي.

3- التأثير الشكلي والتشكيلي، فهي تكون الأفراد على الشكل الأمثل الذي يرسمه لها المجتمع وتشكيل الأفراد للاندماج فيه.

4- الحجم المحدّد، فهي ذات حجم محدّد الجوانب.

5- موضع النواة في الهيكل الاجتماعي، وتهتم بها كلّ المجتمعات وتشكل الوحدة الأولية لكلّ مجتمع وأصغر حجم في المجتمع.

6- مسؤولية الأعضاء، فلكل عضو مهامه ومسئوليته فيها.

7- التنظيم الاجتماعي، إذ تخضع لتشريعات المجتمع ومقاييسه وشرعيته بداية من الزواج.

8- طبيعتها الدائمة والمؤقتة، فهي من حيث أعضائها تزول أمّا من حيث الشكل فهي دائمة ومستمرة في كلّ المجتمعات لا تزول بزوال أفرادها (م.ماكيفر، ش.بيدج، 1981، 461- 463).

3- تطوّر دورة حياة الأسرة:

تطوّر هذا المفهوم بداية من **راوانتري** Rowntree في إنجلترا سنة 1906 حيث راقب حياة أسرة فقيرة بداية من فقرها الشديد في بداية إنجاب الأطفال، ثمّ الرفاهة النسبية عند كبرهم وقدرتهم على الكسب، والفقر مرّة أخرى عند كبر سنّ الآباء ومغادرة الأولاد للبيت، وقد حدّد **سوركين** Sorokin أربعة مراحل لدورة الأسرة:

1- مرحلة الزوجان المستقلان اقتصادياً.
2- زوجان مع طفل.
3- زوجان مع طفلين أو أكثر.
4- زوجان تقدّمت بهما السنّ.

وصنفها **باتريك** Kirk Patrick حسب المراحل التي يمرّ بها الطفل في المؤسسة التعليمية إلى:

1- أسرة ما قبل المدرسة.
2- أسرة المدرسة الابتدائية.

3- أسرة المدرسة الثانوية.
4- أسرة البالغين.

ثمّ تطورت العديد من الأبحاث واستغلت هذا المفهوم مثل بحوث Click **جليك**، و**دوفال** Duvall و**رودجرز**. وقد حدّد **بوسار** Bossard و**اليانور بول** Booll الفرق بين أسرة صغيرة لها طفلين وأخرى كبيرة لها ستة أطفال فما فوق في:

1- طريقة التربية، فالأب يسيطر في الأسرة الكبيرة، ويستخدم وسائل العقاب الجسدي والتهديد، في حين تقوم في الصغيرة على سيطرة الأمّ.
2- زيادة التفكّك والتصدّع داخل الأسرة الكبيرة رغم قلّة الطلاق، فالموت والأمراض أكثر انتشاراً بين أفرادها.
3- تنقص اللهفة والقلق في الأسرة الكبيرة إلى الأطفال نتيجة خبرة الأمّ منه في الأسرة الصغيرة حيث تقلق لأطفالها أكثر.
4- الأطفال في الأسرة الكبيرة يستمدون أمنهم من أشقائهم كجماعة متماسكة ضد المتآمر عليهم وحتّى ضد آبائهم أحياناً، بعكس ما في الأسرة الصغيرة حيث يكون مصدر الأمن مباشرة الوالدين.
5- في الأسرة الكبيرة يشكو الأطفال العطف والحنين، أمّا في الصغيرة فيستمر ارتباط عواطف الطفل بوالديه مدّة طويلة.

إضافة إلى أن هناك عوامل أخرى غير كبر الأسرة أو صـــغرها تأثر في نمط معيشة الأسرة كجنس الطفل وطبقة الأسرة الاجتماعية وقيم المجتمع وغيرها.

4- أشـكـال الأسـرة

تضع أغلب الدراسات في مجال الأسرة نماذج مثالية كأداة منهجية تهدف لتصنيفها ومقارنتها، فنجد عدّة أسس لهذا التصنيف منها:

- نمط العناصر المشكلة لها.
- نمط تركيبتها.
- نسق الانحدار (R.Boudon et autre, 1989, 88).

ولعلّ أهمّ هذه التصنيفات تلك التي تقسّمها إلى أسرة ممتدة وأسرة نواتية، وإلى أسرة أبوية وأسرة أموية.

1- الأسرة النووية والأسرة الممتدة:

1- الأسرة االنووية: أو "أسرة النواة" هي الأسرة التي تستند إلـــى الزوج والزوجة وأولادهما الذين يقيمون معهم داخل بيت واحد في نفس الوقت، فهي أسرة التناسل والرعاية الأولية. ويمرّ الفـــرد فـــي حياتـــه بنوعين من أسرة "النواة":

أ- أسرة التوجيه: وهي الأسرة التي يولد فيها الفرد والمكوّنة من الإخوة (أخوة وأخوات) ومن والديه.

ب- أسرة الإنجاب: فحين يتزوّج الفرد يترك أسرته ويشكل بالتالي لنفسه أسرة نووية أخرى تتكون من زوجته وأطفاله.

وأهم خصائص الأسرة النووية أو الزواجية:

- هي أكثر الأنواع انتشاراً في العالم، وتوجد حسب دراسة **هوبيل** Hoepel في 25 % من المجتمعات وحدها، و50 % مع أشكال أخرى.
- وظيفتها الأساسية جنسية وإنجابية.
- لا يزيد عمرها عن قرن من الزمن.
- تعيش في سقف واحد سواء في بيت الزوج أو الزوجة.
- تطبق نظام أحادية الزوج والزوجة Monogamie.

2- الأسرة الممتدة: أمّا العائلة أو الأسرة الممتدة أو المركبة أو المتّصلة فهي "الأسرة" المكوّنة من زوج وزوجة وأولادهما سواء الذكور أو الإناث غير المتزوجين والأولاد المتزوجين مع زوجاتهم وأبنائهم وقد تمتد إلى الأقارب الآخرين كالعمّ والعمّة والأرملة والأخوال والخالات...

وغيرهم ويقيمون جميعهم تحت سقف واحد ويشاركون حياة اقتصادية واجتماعية واحدة برئاسة الأب الأكبر أو رئيس العائلة.

2- الأسرة الأموية والأسرة الأبوية:

أ- الأسرة الأموية (الأمسية) Matriarcale: هي الأسرة التي تكون فيها السلطة بين يدي الأمّ، ومن خصائصها:

1- يتمّ تتبع الأصل العرقي والانحدار فيها من خلال الأمّ.

2- المسكن يكون في بيت الأمّ أو أحد أقاربها.

3- لا تعود السلطة في الغالب إلى الأمّ بقدر ما تعود إلى أحد أقاربها كالأخ الأكبر كما في جزر **الملايو** وهنود **أوماها** أو إلى أب الزوجة كما في هنود **لبرادو**.

4- يميل هذا النظام إلى إدماج جماعة أقارب الأسرة بداخلها ممّا يضعفها، وقد حدا ذلك ببعض المجتمعات إلى الاعتقاد بعدم وجود حقيقة الأبوة كما في **جزر التروبرايبد**.

ب- الأسرة الأبوية: تعود السلطة في هذا النوع من الأسرة إلى الأب، وقد توجد عاشقات إلى جانب الزوج كما في الصين القديمة، وفي المجتمع **الكابيلي** حيث يحيط الأبناء بالأسر في منازلهم، و تشكّل هنا قاعدة المسكن الركيزة المحدّدة لهذا النوع، وتعتبر من أكثر الأشكال انتشاراً، ودرجات ممارسة الأب لسلطته متباينة من مجتمع إلى آخر،

وقد تكون الأسرة الأبوية أحادية الزوج، كما قد تكون متعددة الزوجات، كما بينت ذلك أبحاث ميردوك J.Murdock ومورغان L.Morgan.

5- وظائف الأسرة:

تتمثّل أهمّ وظائف الأسرة في:

- التكاثر
- إشباع الدافع الجنسي.
- إشباع الحاجات النفسية للطفل (الشعور بالأمن).
- التنشئة ورعاية الأبناء.
- الضبط الاجتماعي الداخلي والخارجي.

ويرى "**ميردوك** Murdock" أن عالمية الأسرة النواة ترجع إلى أنّها تقوم بوظائف رئيسية هي: التنشئة الاجتماعية، والتعاون الاقتصادي، والإنجاب،و العلاقات الجنسية.

أمّا وليم **أجبران** William Ogburn فيرى أنّ الأسرة "تقليديا" تقوم بوظائف أساسية للمجتمع أهمها الوظيفة تناسلية، واقتصادية، وتربوية، وترفيهية، ودينية، ونفسية اجتماعية.

كما يرى كلّ من **بارسونز وبيلز** Bales أنّ وظائف الأسرة التقليدية تقلصت إلى اثنتين:

1- التنشئة الاجتماعية الأولية للأطفال والتي من خلالها يصبحون أعضاء في المجتمع الذي ولدوا فيه.
2- الحفاظ على الاستقرار للأشخاص البالغين.

وقد حاولت بعض المجتمعات نقل وظائف الأسرة إلى مؤسّسات اجتماعية أخرى مثل **الكميونات** الصينية، **والكيبوتز** الإسرائيلي، **والكلخوز** الروسي، لكنه يجب الإشارة إلى أن هذا الفصل لم يحدث تاريخياً بشكل قاطع، وإذا حدث فهو نتيجة تخطيط سياسي مبرمج، والأهم أن هذا التخطيط سرعان ما يعود الأفراد فيه إلى نظامهم القديم والتخلي عن هذا النظام الجديد.

يرى **أجبران** Ogburn أنّ سبب تفكّك الأسرة هو تقلّص وظائفها، لكنّ هذا التقلّص لم يتم إلا شكلياً لا جوهرياً. ويعتقد **بارسونز** أنّ هذا التغيّر ينطوي على سلبيات وإيجابيات، لأنّه حين نجد وظيفتين مستغرقتين في نفس البناء ويتمّ القيام بهما من طرف بنائين مختلفين، فمستوى أدائهما يصبح أكثر عناية وأكثر دقة وبدرجة أكثر من الحرية، فتحرّر الأسرة من الكثير من الأعمال التي كانت تؤديها في الماضي يجعل منها بناء قادراً على أداء الأعمال المتبقية بشكل أكثر نجاحاً ويسمح لها بتوفير الاحتياجات العاطفية والذاتية للبالغين والأطفال على السواء، والزيادة في تخصّصها لا يعني فقدان قيمتها كما يقول

بارسونز. ويرى **جود Good** أنّه لا يجب إغفال الوظائف الوسيطة للأسرة والتي تعتبر وسيطاً "صاقلاً، ومؤثراً، وقامعاً" بين الفرد والمجتمع.

وغالباً ما تحدّد المراجع العلمية وظائف الأسرة المعاصرة في:

- إنجاب الأطفال.
- المحافظة الجسدية على أعضاء الأسرة.
- منح المكانة الاجتماعية للأطفال البالغين.
- التنشئة الاجتماعية.
- الضبط الاجتماعي.
- إضافة إلى وظيفة جديدة لم تهتم بها التحاليل السوسيولوجية من قبل هي "الوظيفة العاطفية" للأسرة.

6- الأسرة والتنشئة الاجتماعية:

تشكّل الأسرة مرحلة مفتاحية للتنشئة الاجتماعية، خاصة في المرحلة الأساسية لتنشئة الأطفال والمسماة بالتنشئة الأولية، ويبقى عملها رئيسياً للبناء المستمر للشخصية، فداخل الإطار العائلي يتحدّد نسق المواقف ويترسخ، والذي يتمّ من خلاله غربلة كلّ الخبرات الأخرى للحياة الاجتماعية، فالعائلة هي التي تقرّر الإطار الذي سيعيش فيه الطفل (السكن، المناخ الجغرافي والاجتماعي)، وتعتبر إطار التبادلات

الاجتماعية والعاطفية بين الآباء والأطفال، وبين أفراد العائلة الأخرى كالأخوة والأعمام والأخوال وغيرهم، فكما تقول **برشيرون** A.Percheron أنّ كلّ الأعمال السوسيولوجية تؤكّد على أنّ الدور الأساسي للتنشئة الاجتماعية للطفل يعود للعائلة، ففي حال اختلاف الرسائل تبقى تلك التي تحملها العائلة هي الأساسية والتي تجد مكانتها في النهاية.

ويعاد النظر حديثاً في قضية التنشئة الاجتماعية للعائلة، نظراً لبروز الوكالات الأخرى الخاصة بالتنشئة الاجتماعية وتطوّرها، خاصة منها الحضانة، ورياض الأطفال، والمدرسة، ووسائل الإعلام، وجماعات الرفاق، مع ذلك تبقى العائلة الوكالة المحورية للتنشئة.

ومن نظرة سريعة للتاريخ البشري، تبدو الأسرة هي الجماعة الاجتماعية الأساسية والدائمة، والنظام الاجتماعي المركزي، فلا تعتبر قاعدة وجود المجتمع فقط إنّما أيضاً مصدر الأخلاق ودعامة الضبط الاجتماعي للسلوك، والإطار الأوّل الذي يتعلّم فيه الإنسان أبجديات الحياة الاجتماعية.

وما يجعل من الأسرة مؤسّسة اجتماعية للتنشئة هو:

1- الوحدة الأولى التي ينشأ فيها الفرد لهذا تصبح أنماط التفاعلات والعلاقات الموجودة بداخلها نماذج تساهم في نموه الانفعالي والعاطفي التي هي أساس عملية التنشئة.

2- تشكّل الأسرة النموذج الأمثل لما تمتاز به من تعاون وتماسك فهي جماعة أولية كما يسميها **كولي** Cooly، في إطارها يتمّ تعلّم الأنماط السلوكية وتتشكّل الطبيعة الاجتماعية للفرد وأفكاره ممّا يولد التوحد بين الفرد وهذه الجماعة.

تنطلق التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة من مبدأ ضرورة توفير حاجات الطفل النفسية والثقافية والاجتماعية والمعرفية... ويكاد يجمع الباحثون على أن الأسرة هي المركز المحوري للتنشئة، لأنها تحقّق للطفل التفاعل الاجتماعي خاصة مع والديه وأسرته وتحدّد ملامح شخصيته، فأغلب الخصائص المكتسبة للشخصية في سنّ الطفل من عداوة، وجرأة، وخضوع، وثقة بالنفس... يصعب تغيرها بعد ذلك، فهي تشكّل الوسط الذي يلبي فيها الطفل دوافعه للمعرفة وإدراك المحيط وإشباع حاجاته النفسية والجسدية والثقافية، وهذه هي القاعدة التي تستند عليها التنشئة الاجتماعية في العملية التربوية.

كما تظهر أهمية الأسرة من كون الطفل في المرحلة الأولى يقضي أغلب وقته في إطارها، إضافة إلى استعداده الكامل للتلقي، وحسب بلوم Blom يكتسب الطفل 33% من معارفه خلال السادسة ويحقّق 75% من خبراته في الثالثة عشر، ويصل تمامه في الثامنة عشر. ويصل أيضاً وزن الدماغ 90% من حجمه في الخامسة، و 95% في العاشرة، ونمو الدماغ تترافق مع زيادة القدرات العقلية، وكلّ الاضطرابات والأمراض النفسية تتمّ في هذه المرحلة.

7- آليات التنشئة في الأسرة:

نجد عدّة آليات للتنشئة عند الأسرة، يمكن تقسيمها في مجملها إلى آليتين أساسيتين:

1- الاكتساب التفاعلي: وهي مجموعة من العمليات التي يكتسب من خلالها الطفل أنماطاً سلوكية من الوسط عن طريق التفاعل، أهمّها المحاكاة، واللعب، والتقمص، وعلاقات الدور والمركز... وكلّ هذه العمليات متداخلة وتتمّ تلقائياً.

2- الاكتساب الموجه: عبارة عن مجموعة عمليات مقصودة إرادية يباشرها الراشدون لتكريس أنماط سلوكية معينة عند الطفل أهمّها العقاب، والثواب، والأوامر، والنواهي، والوعظ والإرشاد، والتشجيع واستخدام الشدة وغيرها.

8- أنماط التنشئة داخل الأسرة:

نجد عدّة أنماط للتنشئة الأسرية، أهمّها:

1- نمط القسوة والتسلّط: يرتكز على رفض رغبات الطفل ومنعها، والصرامة والقسوة في التعامل معه، وتحميله مسؤوليات لا يطيقها والتدخل في كلّ جزئيات حياته من أكل ولباس ودراسة...

2- نمط الحماية الزائدة: الحماية الزائدة تولّد عدم قدرة الطفل على التحرّر والاستقلالية والتدخل في كلّ نشاطه والنيابة عنه في واجباته ممّا يفقده الاختيار وعدم القدرة على تحمّل المسؤولية في حياته.

3- نمط الإهمال: تتمثل في اللامبالاة بالطفل في نظافته وعدم إشباع حاجاته النفسية والفيزيولوجية، وعدم إثابته إذا قدّم عملاً مهمّاً، ممّا يولد فيه روح العدوانية وينعكس سلباً في نموه وتكيفه.

4- نمط التذبذب: يتمثّل في التقلّب بطرق التعامل مع الطفل بين لين وشدة، فالعمل الواحد يثاب ويعاقب عليه، وفي استعمال وسائل الثواب والعقاب ممّا يولد فيه التذبذب والقلق المستمر.

5- نمط التفرقة: بالتفرقة بين الأبناء في معاملتهم، وعدم المساواة بينهم لإحدى العوامل الخاصة بالجنس أو السنّ أو الترتيب، ممّا يولّد شخصية مليئة بالغيرة.

6- نمط السواء: يتمثّل في تحقيق الصحة النفسية للأطفال، وتجنّب الأساليب غير السوية ممّا يولّد التوافق والتكيّف النفسي والاجتماعي.

وقد أجملت ديانا **بونرند** D.Baumrind أساليب التنشئة داخل الأسرة في ثلاث هي:

1- النمط التسلطي: ويتميز بـ:

- الصرامة والضبط.
- العقاب والتكرر.
- عدم الاستماع للطفل.
- التركيز على القواعد السلوكية لأنّها قواعد فقط.

وهذا يولّد عند الطفل التعاسة والانسحاب وعدم الثقة والعداوة، والتحصيل الدراسي المنخفض.

2- النمط التربوي: يتميز بـ:

- الضبط المعتدل.
- الحزم والتواصل.
- الحبّ.
- العقاب البدني أحياناً.
- المكافأ.

- إعطاء تفسيرات للسلوك والقواعد المتبعة.

وهذا الأسلوب يولد شخصية تمتاز بالتوكيد والضبط الذاتي والرضا والتعاون والقدير والتحصيل المرتفع.

3- **النمط المفرط:** يتميز بـــ:

- عدم الصرامة.
- قواعد قليلة للسلوك.
- ندرة العقاب.
- عدم الثقة في الطفل.
- عدم الثبات في معاملته.

وهي تولد شخصية اعتمادية، ذات ضبط قليل وتعيسة ومســـتوى تحصيلي منخفض.

وباعتبار الأسرة ليست أساس وجود المجتمع فحسب إنّما مصـــدر الأخلاق والسلوك الأولي فإنّ نمط التنشئة التي يتلقاها الفرد داخلها ينتقل إلى الخارج ممّا تدل عليه كثير من الدراسات في الموضوع.

9- العوامل الأسرية ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية:

أهمّ التأثيرات التي تحدثها الأسرة في مجال التنشئة الاجتماعية:

1- تكوين المعايير: من خلال الأسرة يكتسب الطفل معايير الثقافة السائدة في المجتمع، وكذا معايير تلك الأسرة في ذاتها، فالأسرة وسيلة للحفاظ على مستوى أداء المعايير في المجتمع، ويتأثر ذلك بمكانة الفرد داخل الأسرة وتفاعله مع المجتمع العام.

2- سيطرة الوالدين: تتأثر تنشئة الطفل بسيطرة أحد الوالدين، فإذا كان الأب هو المسيطر مال سلوك الأطفال إلى الذكورية، أمّا إذا كانت الأمّ هي المسيطرة يؤدي بالذكور إلى سلوكات عصابية أو ذهانية، كما بينت ذلك أبحاث **هيزربختون** Hetheringston التي نشرها عام 1965. وعلى العكس من ذلك سلوك الإناث. وخير نموذج هو المناخ الديمقراطي الذي يساهم في تنشئة سوية للأطفال.

3- أثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي: تتأثر التنشئة باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، ومدى تحقيق الأبوين لطموحاتهما في الحياة، فالأب الذي أخفق في أن يكون طبيباً يدفع أبناءه ليكونوا أطباء.

وغالباً ما تتسم التنشئة الاجتماعية في المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا بالطاعة والعقاب البدني، في حين أنّها في المستويات المتوسطة تتّسم بالمحافظة على العادات والتقاليد ومعاقبة الأطفال

بالدوافع التي أدت إلى النتائج، ممّا يجعل الحوار يكثر في هذه الفئات بين الأب والأبناء لمعرفة الأسباب، وهو يقلّ في المستويات الدنيا التي تُنشئ أبنائها على الطاعة والنظافة وفي المستويات المتوسطة على الأمانة وضبط النفس، ولمكانة الرجل والمرأة دورهما أيضاً في التنشئة بين الطبقات.

4- دور الأسرة في تحقيق مطالب الطفل: تختلف أشكال مطالبة الطفل لحاجاته حسب نموه، وتمتاز المرحلة الأولى بما قبل التعبير اللفظي ولا تخرج عن الإشارات والصياح والابتسام، ثمّ ينتقل الطفل للمرحلة الثانية وهي "التعبير اللفظي" والتي تتميز بالأوامر والنواهي "افعل هذا، لا تفعل، هذا صواب، هذا خطأ"، ثمّ تتبعها مرحلة "الإقناع" بالتعبير الشفوي دون إرغام الآخرين ويراعى في ذلك القيم والقواعد الاجتماعية.

5- تأثر الأسرة بجنس الطفل: تختلف طرق تعامل الوالدين للطفل باختلاف الجنس سواء من حيث تحقيق المطالب أو العلاقات السائدة داخل الأسرة.

6- تبادل التأثير بين الطفل والوالدين: كما يؤثر الوالدين في تنشئة الطفل يتأثران هما أيضاً بالطفل وتتغير اتجاهاتهما في عملية

التنشئة، فحتّى الطفل يملك وسائل الثواب والعقاب من خلال الصياح أو الابتسامة كما يقول **رينجولد** Rheingold، ويتغيّر سلوك الوالدين قبل وبعد ولادته.

كما تختلف التنشئة في إطار الأسرة حسب العوامل التالية:
- مكانة الطفل بين إخوته بكراً أو وسطاً أو صغيراً.
- سنّ الزوجين فالآباء الصغار تختلف تربيتهم عن الآباء الكبار.
- الظروف المادية والاجتماعية والثقافية للأسرة.
- نمط تعامل الوالدين مع الآباء والتنشئة السائدة.
- عدد أفراد الأسرة من كبر أو صغر.
- نمط السلطة المطبّقة في الأسرة وشكلها.

فللعوامل البنيوية للأسرة أثر في عملية التنشئة عند الطفل، من أصل اجتماعي ومستوى للدخل، ومستوى تعليمي للوالدين، وعدد الأفراد، وعلاقات بين أفراد الأسرة، وقيم تتبناها الأسرة وغيرها من العوامل الأخرى.

يقول **بيرت** "أن أشيع العوامل وأكثرها خطراً، وتدميراً على حياة الفرد هي العوامل التي تدور حول حياة الأسرة في الطفولة". وتتكامل

هذه العوامل في بناء شخصية الأطفال، ويمكن أن تُقسّم إلى جوانب عدّة انفعالية، ومعرفية، واجتماعية.

1- الجانب الانفعالي: يتضمّن الجانب الانفعالي خصائص مثل الخوف والخجل، والجرأة والإحجام والغضب والثقة بالنفس والإحساس بالأمن العاطفي والنزعة إلى الاستقلال أو التسلّط والكراهية والعدوان والحبّ أو الحقد،و سرعة الانفعال، والقلق، والاستسلام، والخضوع، والمبادرة، والروح النقدية...

2- الجانب المعرفي: ويتضمّن الجانب المعرفي مستوى الذكاء والتحصيل المدرسي والخبرات المتعلّقة بالمحيط والقدرات التحصيلية.

3- الجانب الاجتماعي: يضمّ هذا الجانب تمثّل الطفل للمعايير السلوكية للجماعة والتكيّف مع منظومة العلاقات والمرونة في التعامل مع الآخرين.

أهمّ عامل لبناء شخصية الطفل في الأسرة هو العلاقة الأبوية وما تفرضه من أنماط سلوكية عليه، لأنّ الأبناء يتمثّلون شخصية آبائهم شعورياً أو لاشعورياً، ونجد هنا أسلوبين للتعامل سواء أسلوب التسلط والقوة أو أسلوب العلاقات الديمقراطية.

وفي دراسة لـــ **بلودين** Bloduun على 17 طفلاً لاحظ أنّ الذين تلقوا معاملة ديمقراطية يتّصفون بالنشاط والفضول والهجوميـــة، وهـــم مخططون ميالون للزعامة، في حين أنّ الذين تلقـــوا معاملـــة تســـلطية هادئين قليلي الخيال...

ويتميّز الأطفال الذين تربو في عائلات ديمقراطيـــة غالبـــاً عـــن الأطفال الذين نشئوا في عائلات متسلّطة بأنّهم:

1- قوة اعتمادهم على الذات والاستقلالية وروح المبادرة.
2- القدرة على مواصلة نشاط عقلي في ظروف متوترة.
3- الميل للتعاون مع غيرهم من الأطفال.
4- التعامل بالود والابتعاد عن السلوك العدواني.
5- أكثر قدرة على السلوك التلقائي والابتكار ونجد ارتباطاً بـــين معدل الذكاء والمعاملة في الأسرة.

كما أن التنشئة الاجتماعية تتأثر بعوامل أسرية أهمها:

أ- العامل الثقافي وتأثيره على التنشئة: يتحدّد العامـــل الثقـــافي للأسرة بمستوى تحصـــيل الوالـــدين واســـتهلاكهما الثقـــافي (الوقـــت المخصص للقراءة مثلاً)، والعلاقة بين المستوى الثقافي للأسرة والتعامل مع الطفل قويّة، فالعائلات ذات المستوى الثقافي المرتفـــع تميـــل إلـــى

الديمقراطية والاستفادة من الدراسات العلمية في حين أن تدني المستوى الثقافي يؤدي إلى الصرامة و الشدّة في التعامل.

كما أن تحصيل أبناء الأسرة ذات المستوى الثقافي المرتفع أفضل من غيرها وهو ما توصل إليه **بول كليرك** P.Clere في دراسة عن دور الأسرة في النجاح المدرسي في فرنسا عام 1963، وأن مستوى تحصيل الأبناء يتناسب مع مستوى تحصيل الآباء ودخلهم. وهو ما يؤكد عليه أيضاً **بورديو** Pierre Bourdieu**وباسون** Passeron في الدور الذي يلعبه "العامل الثقافي أو الرأسمال الثقافي" في التحصيل المدرسي للطفل.

ب- العامل الاقتصادي وتأثيره على التنشئة: يتحدّد المستوى الاقتصادي بدخل الوالدين أو أجورهم الشهرية أو السنوية لأفراد الأسرة، ويقاس ذلك بمجموع المداخيل مقسّمة على عدد الأفراد، كما تقاس بممتلكات الأسرة من سيارات وعقارات وأدوات داخل المنزل من تلفاز، وفيديو وأجهزة إعلام آلي وغيرها.

يلعب هذا العامل دوراً حاسماً في مستوى تنشئة الأبناء على المستوى الجسدي، من ذكاء، ونجاح دراسي، وتكيف، لأنّ ذلك يرتبط بحاجات التربية والتعليم من غذاء وألعاب ورحلات وأجهزة وكتب...

وغياب هذه الحاجات يؤدي بالطفل إلى الشعور بالدونية وأعمال انحرافية مثل السرقة. ويظهر هذا العامل أيضاً حين تدفع بعض العائلات بأبنائها إلى مجال العمل ممّا يسبب التسرب المدرسي.

ج- **الوضع المهني للأب وتأثيره على التنشئة:** كما تؤثر مهنة الأب على النمو العقلي للطفل، وهو يزيد كلّما ارتفعنا في السلم المهني، ومن الدراسات التي تمّت في هذا المجال دراسة أشرف عليها المجلس **الأسكوتلاندي** للبحوث التربوية تناول 000 70 طفلاً، وتُبيّن أن 20% منهم يفوق ذكاؤهم عن 113 نقطة، ثمّ تمّ توزيعهم حسب الفئات المهنية للآباء فوُجد أن 66% منهم أساتذة جامعيون ومن مهن حرّة، مقابل 10% من الآباء غير المؤهلين.

كما أنّ اختيار الفروع المهمة في الجامعة (طب، هندسة) يتقيد بهذا العامل أيضاً، وقد دلّت دراسة برديو وغيره أنّ:

1- أبناء الفئات المهنية العليا أكثر التحاقاً بالجامعة من الفئات المهنية الدنيا.

2- تزيد نسبة نجاح الطلبة كلّما ارتفعنا في السلم الاجتماعي.

3- تزيد نسبة الالتحاق بالفروع العلمية المهمّة كلّما اتجهنا إلى الفئات المهنية المرتفعة والعكس صحيح.

كما نجد عوامل أخرى ذات تأثير كمكان السكن والتربية المتبعة ومرتبة الطفل داخل الأسرة وغيرها.

10- التنشئة الأسرية ونوعية الجنس:

يلاحظ دويري M.Duru bellat أنّ هناك ممارسات تربوية تميزية منذ سنّ مبكرة داخل الأسرة، فالتفاعلات أمّ/ رضيع تختلف بين الذكر والأنثى، كما يبدو أنّنا نحرض الفتاة على "السلوك الاجتماعي" أكثر، في حين أنّ الفتيان يحرضون أكثر على الحركة لهذا نتعامل معهم بقسوة أشدّ فلا نساعدهم على الجلوس والوقوف إلاّ إذا كان الطفل فتاة. فالفتاة مدعوة إلى الرقة والارتباط أكثر بالراشدين، في حين أن الأطفال مدفوعون إلى الاستقلالية في نشاطاهم الذاتية.

وبالنسبة للأطفال المتقدمين في السنّ نلاحظ أن التعامل التربوي اليومي يركز على "روح الجدية" في تربية الفتاة، واللائى يعتبرن كراشدات صغيرات عليهن اكتساب أدوارهنّ الاجتماعية، وبشكل عام فعلى الفتيات المشاركة بشكل كامل حين يتعلّق الأمر بتقسيم الأدوار العائلية وهن أكثر حثّا على الأعمال المنزلية.

ويبين كلّ من **دوير** M.Duru Bellat **وجاروووس** J.P.Jarousse في "L'école des filles" أن الوالدين ينميان نفس الطموحات الدراسية عند الفتيان والفتيات. فهم يطمحون إلى مستوى

عال للفتيات دراسياً في حين يختارون تكويناً تقنياً وعلمياً للفتيان، ويركز هذان المؤلفان على وجود تطوّر في الوقت الحالي، ففي الستينيات كان الآباء يعطون قيمة أقلّ لدراسة بناتهم، لكن الآن يتمّ إعطاء قيمة للدراسة بشكل أكثر سواء للفتيان أو الفتيات، وقد دلّت بعض الدراسات أثناء الثمانينيات أنّ وصول الفتاة للمستويات العليا أكثر من الفتيان، وهذا يدلّ على وعي الآباء بسوق العمل، ففي حين أن الفتيان أكثر قدرة في الاعتماد على أنفسهم بوجود تكوين قصير المدى (خاصة حين يكون متخصصاً) تتمكن الفتيات من مواصلة تعليمهن في تخصصّات طويلة المدى تتطلب وقتاً أطول.

يشير أيضاً كلّ من **إستبلات** R.Establet **وبودلو** Ch.Baudelot في كتابهما "Allez les filles" إلى اختلاف التنشئة حسب الجنس مستدلّين بتجربة **فيلوزيس** G.Felouzis المجراة على تلاميذ المتوسطة. فقد قُدمت لهم قائمة بـ 56 صفة للتلاميذ عليهم اختيار ستة (06) منها تتعلّق حسب تصورهم بالفتيان وستة (06) أخرى تتعلق بالفتيات، وكانت النتائج كما يلي:

– كانت تصورات المتوسطيين للفتيات بالصفات التالية: ضعيفة، خائفة، ناعمة، متقلبة، جميلة، مخادعة، قاسية القلب (فظة).

– وترى الفتيات المتوسطيات لأنفسهن بالصفات التالية: حسّاسة، نشطة، هادئة، حافظة للأسر، صاحبة ثقة، حيوية، محتالة، صاحبة خيال.

– وترى الفتيات في الفتيان الصفات التالية: أناني، ضخم (غليظ)، متكبر، محرض، غيور، غير منظم.

– أمّا الفتيان المتوسطيون فيرون في أنفسهم الصفات: نشط، محتال، شجاع، حيوي، كذاب، كثير الحيوية.

ففي بعض العائلات تشكّل التنشئة الاجتماعية التمييزية استراتيجية مقصودة، في حين نجدها عند الآخرين تأخذ صورة تنشئة خفية.

الفصل الثاني

جماعات الأطفال، المدرسة ومؤسّسات أخرى

I- جماعات الأطفال:

نقصد هنا بجماعات الأطفال المرحلة الممتدة في فترة "ما قبل المراهقة" والتي تبدأ عند الكثير من علماء النفس والاجتماع من سنّ الرابعة إلى بداية مرحلة المراهقة.

1- مستويات و وحدة هذه المرحلة:

اختلف علماء النفس في تحديد مستويات هذه المرحلة، فالمحلّلون النفسيون قسّموها إلى مستويين، يمتد **الأوّل** من الثالثة إلى الخامسة وفيه يظهر الأنا الأعلى ويتعرّض الطفل إلى كثير من ضروب الصراع الوجداني، كما يظهر فيه الصراع الجنسي الداخلي بقوّة، ويمتدّ **الثاني** من نهاية الأوّل إلى بداية المراهقة ويّسمّيها بمرحلة "الكمون"، ويبدو الطفل أكثر هدوءاً وميلاً إلى الكتمان.

أمّا بياجيه J.Piaget فيُقسم المرحلة إلى مستويين مختلفين من حيث توقيتهما الزمني ومضمونهما، فالمستوى **الأول** يمتد من نهاية الثالثة إلى حوالي السابعة ويُعرف بمرحلة "التمركز حول الذات" (الذكاء ما قبل الإجرائي)، وفيها يتكلّم الطفل ويسلك كما لو كان مركز الوجود ويعجز عن إدراك وجهة نظر الآخرين، ولا يتبادل وجهات النظر معهم، والمستوى **الثاني** يمتد إلى حوالي الثانية عشرة حيث يتخلّص

الطفل من تأثير "التمركز حول الذات" فيضع نفسه موضع الآخرين ويرى من وجهة نظرهم.

كما أنّ جيزل A.Gesell قسمها إلى ثلاث مستويات حسب سلوك الطفل، أمّا شارلوت بوهلر C.Buhler فقد صنّفها إلى عدّة أقسام على أساس مراحل النمو الذهني للطفل من خلال تناوله للأشياء. وقسّمها "قالون" H.Wallon إلى مرحلتين :

1- **المرحلة الشخصية:** وتضمّ جانبين، الأوّل يهتمّ فيه الطفل "بالأنا"، والثاني بالأشياء.

2- **المرحلة الإجمالية أو الموضوعية:** حيث يتمّ فيه الاهتمام بالهويات.

رغم تنوع هذه التقسيمات فلا تبدو في الأصل متعارضة بل مكمّلة لبعضها بعضاً، فهي لا تتناول وظيفة واحدة أو مجموعة واحدة من الوظائف، بل تتناول بعضها وظائف لم تتناولها البعض الأخرى، إلاّ أنّ لهذه المرحلة خصائص تكاد تكون مشتركة بين كلّ المختصّين هي:

2- المميّزات العامة لهذه المرحلة:

تمتاز هذه المرحلة ببضع خصائص ترافقها إلى النهاية تقريباً، وقد ينتابها بعض التغيرات لكنّها لاتصل في عمقها إلى "أزمة الشخصية الأولى" (أزمة الثالثة) أو "أزمة الشخصية الثانية" (المراهقة). وربما كان

وقوع المرحلة بين هاتين الأزمتين اللتين تنطويان على تغيرات حاسمة أضفى عليها سمة الوحدة. وأهمّ الخصائص التي تميز هذه المرحلة:

أ – عقد علاقات اجتماعية مع الأطفال الغرباء: تظهر في هذه المرحلة قدرة الطفل على عقد علاقات اجتماعية مع أطفال "غرباء" مماثلين له في السنّ، وذلك بتكوين ما يعرف بجماعات اللعب.

فالطفل قبل أواخر الثالثة لا يكاد يعقد علاقة اجتماعية مع طفل آخر (غريب) لا بالتعاون ولا بالتنافس وأقصى ما في الأمر بعض الاتصالات السطحية العابرة، واللعب الانفرادي بجوار الطفل الآخر. وتكون علاقاته واستجاباته الاجتماعية محدودة إلى حدّ كبير بحدود الراشدين المألوفين له.

وقد بيّنت الباحثة **لويز بيتس** Louis Pits Aimes تطوّر الابتسامة لدى الطفل كنشاط لغوي في هذه المرحلة، فابتسامات الطفل يصدر معظمها نحو الراشد حتّى نهاية الثالثة، وابتداءً من الثالثة والنصف يتجه معظمها إلى طفل آخر مثله، وهذا ما قررته دراسات بارتن M.Parten أيضا.

قد صنفت هذه الباحثة سلوك الأطفال إلى ستة أصناف:

1- السلوك المعطل.

2- سلوك المتفرج.
3- اللعب الانفرادي.
4- اللعب المتوازي (وهو اللعب الانفرادي بجوار طفل آخر).
5- اللعب الجمعي.
6- اللعب التعاوني.

ووجدت أنّ الأصناف الأربعة الأولى تكثر لدى الأطفال فيما بين الثانية والثالثة، أمّا الصنفان الأخيران فتبدو بوادرهما لدى الأطفال أثناء سنّ الرابعة.

كما أنّه لا أثر للتنافس بين الأطفال في السنتين حتّى في حالة اشتغال طفلين بعمل واحد. وكلّ ما قد يوجد بينهما تبادل بعض النظرات من حين لآخر، ويبدأ ظهور التنافس في أواخر الثالثة على أنّه يظل خافتاً فلا يظهر بوضوح إلاّ في حوالي الخامسة .

فبزوغ القدرة لدى الطفل على عقد علاقات اجتماعية مع أطفال آخرين يعني بداية مرحلة جديدة في ارتقائه الاجتماعي، وتستمر هذه القدرة في نشاطها حتّى تقترب فترة المراهقة فتطرأ عليها تغيّرات هامّة تشكّل أزمة بين الأنا والمحيط.

ب – استقلالية الطفل عن الراشدين مع عودة ثقته فيهم: تتّسم هذه المرحلة أيضاً بزيادة استقلال الطفل عن الراشدين، هذا الاستقلال الذي بدأ بتغيّر شديد أثناء السنة الثالثة قوامه "تأكيد الذات" برفض معظم ما يأتي من قبل الراشدين من مساعدة أو توجيه، ويسير هذا الاستقلال جنبا إلى جنب مع عودة الثقة في الراشدين و قبول بعض توجيهاتهم، والمحاولة المقصودة في استرضائهم والفوز بمديحهم و محاولة محاكاتهم وذلك في بعض الألعاب التمثيلية ضمن إطار الظاهرة المعروفة باسم "عبادة البطولة"، التي تظهر عند الطفل في حوالي الثامنة من العمر حين يكون مثلهم الأعلى يتمثّل غالبا في الأب أو المدرس.

و تستمر هذه الحال حتّى تحُل فترة المراهقة و عندئذ تتعرّض هذه الصلة التعاونية التي يسودها الاستقلال و التقارب معاً، لتغيّر عميق في تنظيمها، أهمّ مظاهرها الشعورية النفور من الراشدين مع انخفاض الثقة فيهم، والارتياب في الكثير من القيم الاجتماعية.

ج – ازدياد اعتماد الطفل على النشاط اللغوي في علاقاته الاجتماعية: السمة الثالثة التي تتّسم بها هذه المرحلة في مجموعها ازدياد اعتماد الطفل على النشاط اللغوي بشكل ملحوظ، و قد لاحظت **لويز بيتس إيمز** L.P. Aimes زيادة الابتسامات أثناء أداء النشاط اللغوي لدى الطفل في هذه الفترة وأهمية هذه الابتسامات في نشاط

الطفل وتقدمه النفسي والاجتماعي. وثمّة مظاهر أخرى تدل على ازدياد اعتماد الطفل على نشاطه اللغوي أهمّها:

– كثرة الأسئلة التي يتقدّم بها الطفل إلى الراشدين، وهي ظاهرة شائعة في بعض أجزاء هذه المرحلة والتي لا يكون الدافع إليها دائماً حبّ المعرفة واكتشاف المجهول بل ممارسة عمليتي الكلام والإصغاء، أو ممارسة الرابطة الاجتماعية في المستوى اللفظي.

– كلّما تقدّم العمر بالطفل ازداد نزوعه إلى حلّ خلافاته مع رفاق اللعب بواسطة الكلام.

– يزداد عنصر الكلام في نشاط الطفل حتّى أنّه يستطيع القيام بنشاطين مختلفين في آنٍ واحد (الحديث وهو يرتدي ملابسه، الحديث أثناء اللعب مثلاً).

3- المميّزات الخاصة لهذه المرحلة:

يمكن تقسيم هذه المرحلة إلى مرحلتين جزئيتين هما:

1- المرحلة الأولى "التمركز المعرفي" (من الثالثة إلى السادسة):

أهم خصائص هذه المرحلة ما يلي:

1- **اجتماعية الطفل:** إذ أنّ الطفل يكون في هذه الفترة جدّ اجتماعي و متنبهاً للآخرين فنلاحظ أنّه:

– قلّما يكون حديثه انفرادياً، حتّى عندما يحدّث نفسه فإنّ حديثه يتضمن الآخرين غالباً.

– يتمتّع بحديثه للآخرين سواء الراشدين أو الأطفال.

– يسأل و يُجيب ويعطي أخباراً ويطلب المساعدة ويعبّر عن رغبة في "أني أُريد كذا " ويستأذن في فعل عمل معيّن.

– تدور أحاديثه حول المشاركة ــ أثناء اللعب ــ فقد يقترح على طفل آخر تبادل اللعب أو أن يمسك هو من جانب و الآخر من الجانب الآخر بدل اغتصابها.

– يدعو أترابه للعب معه وقلّما يلعب وحده.

2 – **الرفيق الخيالي:** يبني الطفل عالماً خاصاً به و يستغرق أحياناً في انطواء باطني يُحادث فيه شخصيةً أُخرى سواء كانت إنساناً أو حيواناً أو جماداً وتساهم هذه الظاهرة في نُمو القدرات الخيالية للطفل، ويختلف هذا الرفيق باختلاف عمر الطفل وبيئته، فيأخذ أشكالاً وأعماراً مختلفة تُعتبر حلاًّ للصراع الذي يتعرّض له الطفل بين حاجته للزمالة والقصور في الوصول إليها .

3 – **شدة الانفعالات:** تجتاح الطفل بعض الانفعالات العميقة والشاملة في علاقاته العامة أهمّها:

– يبدو لدى الطفل بعض الخلط في تحديد الاتجاهات كاليمين واليسار (الخلط مثلاً في لبس الحذاء أو استعمال إحدى يديه بعد أن كان استقر على استعمال إحداهما).

– تكثر انفجارات الطفل الانفعالية وقد يظهر لديه التلعثم في الكلام نتيجة ذلك.

– كثيراً ما يتأرجح بين مواقف انفعالية متناقضة، فإذا واجه راشداً في موقف جديد –مثلاً– كان خجلاً في البداية ثمّ لا يلبث أن يصبح جريئاً وسليط اللسان.

– كثيراً ما يتملكه شعور بعدم الطمأنينة فيسأل والديه "هل تحبّونني" ولا يقبل لهما بالسخرية منه.

– أتفه الأمور تؤذي شعوره وتؤلمه، وتعود معظم هذه التوترات إلى التغيرات العضوية خاصة لدى الطفل.

4 – **زئبقية الخيال والاستقلال الحركي:** ويظهر ذلك في:

– أنّ الطفل في هذه المرحلة كثير التنقل من موضوع إلى موضوع، ولا يستقر في نقاشه على موضوع واحد، ويحب القصص ذات الأطراف الجانبية.

– يستطيع ممارسة عملين معاً (الرسم والحديث، القصّ وإتباع خطّ مستقيم...)، بعد أن كان يفعل شيئاً واحداً فقط.

– يستطيع الحديث عن نفسه ونقدها في نفس الوقت (كقوله: آه ليس هكذا... نسيت...).

– تبرز لديه بوادر معرفته بالزمن كعبارته: "حين كنت صغيراً".

2– المرحلة الثانية "التميّز الأوّلي" (من السادسة إلى المراهقة): أهمّ مميزات هذه المرحلة:

1 – **تقمّص عدّة أدوار وشخصيات:** فالطفل في السادسة يستطيع أن يدّعي لنفسه عدّة أدوار أو"شخصيات" متباينة، فهو ملاك أو شيطان أو أمير أحياناً أخرى، وهذا يمكّنه من تعميق الشعور بذاته عن طريق الشعور بتعدّد إمكانياته، ويبلغ درجة من التحكّم في سلوكه تمكّنه من أن يفعل غير ما يرغب فيه دون تعبيرات انفعالية حادّة، كما أنّه يستطيع أن يناقش أبويه ويحاول إيجاد حلّ وسط بين رأيه ورأيهم.

2 – **إدراك مفهومي الزمان والمكان:** كما تزداد القدرات الإدراكية للطفل، إذ يتّسع أفق إدراكه للزمن فيستطيع أن يفكّر في المستقبل الذي سيقع بعد عدّة شهور ويتصور المدّة المتبقية ويشعر بوطأة الانتظار، ويتّسع أفق إدراكه للمكان أيضاً من جهة، ويظهر في اهتمامه "بالأشياء" المحيطة به.

3 – **التميز الأوّلي للشخصية:** في محاولة الطفل تحقيق هوُيـــات مختلفة وبالنجاح الذي يحصل عليه من ذلك الأثر، يشعر بقدرته علـــى التأثير والفعل، ممّا يثير فيه انفعالات الفرح والافتخار مـــع تيـــار مـــن الأفكار والصور النابضة، والنتيجة النهائية ازدياد نمو الأنا وتمايزهـــا، حتّى إذا بلغ الطفل العاشرة بدت ذاته قويّةً راسخة، فهو يستطيع المثابرة على عمل واحد حتّى ينجز الخطة التي وضعها منذ البداية، وهو بإمكانه أن يفكر لنفسه دون الاعتماد على راشد يسأله، فهو يكشف عن بصـــيرة ونضج يقرّبانه كثيراً من شخصية الراشد الذي سيَكونها، كما يبدأ شعوره ببعض المعاني المجرّدة مثل العدل والعار والمسؤولية وغيرها.

4– وظيفة جماعات اللعب عند الأطفال:

من خلال البحوث الميدانية التي قام بها عدّة باحثين خاصة منهـــا أبحاث **لويز بيتس ايمز** Louis Pits Aimes وبحوث **جيزل** A.Gesel و**إلج** F.Ilg و**بياجيه** وغرهم، لهذه المرحلة توصّلوا إلى أنّ الطفل يتفتّح على الوسط الخارجي من خلال الجماعات التي يحتك بها والتي تعمـــل على:

1 – تكوين شخصيته الأولية.

2 – زيادة نموه الذهني والفكري و اللغوي.

3 – إدماجه في العالم الجديد.

4 – زيادة قدرة الطفل على الاستجابة لعدد كبير من الأفراد دفعة واحدة.

5 – الاستعداد لتشكيل سلوكه وتنميطه بالنظر للآخرين وتقبّل مفهوم التنظيم داخل الجماعة.

6 – ارتقاء الطفل اجتماعياً نحو المساهمة مع الآخرين في وضع خطط للسلوك الجماعي.

7 – تعميق علاقته بالآخرين وتكوين شبكة للصداقات المستقبلية.

ويمكن تلخيص وظيفة هذه الجماعات في النتيجة التي توصل إليها **بياجية**، إذ يرى أنّ الطفل يتعلّم من نشاطه في هذه الجماعات أخلاق التعاون والاحترام المتبادل والنقد، وذلك في مقابل ما يتعلّمه من الراشدين ممّا يتلخّص في الطاعة والاحترام الوحيد الاتجاه. ولو أنّ الأطفال جميعاً اقتصروا في علاقاتهم عن الارتباط بالراشدين فقط لنتج لدينا مجتمع يقوم على القهر والإلزام فحسب، شأنه في ذلك شأن المجتمع البدائي، لكنّ جماعات الأطفال تحرّر أعضاءها بعض الشيء من سلطان الآباء وقيّمهم، كما أنّها تفتح ذهنياتهم وتشحذ استعداداتهم لنمط جديد من العلاقات يقوم عل التقدير المتبادل والتصرّف التلقائي فيما بينهم. و يمكن تقسيم هذه الجماعات تبعاً لمرحلتين من مراحل الطفولة (والتي مرّ ذكرها سابقاً)

5- خصائص جماعات الأطفال في المرحلة الأولى:

وأهمّ خصائصها في هذه المرحلة ما يلي:

1 ــ مؤقتة ومحدودة: لا يتجاوز حجمها ثلاث إلى أربع أطفال، كما أنّها لا تتميز بالدوام، فبمجرد أن ينفصل الأطفال حتّى تنتهي هذه العلاقة. ففي بحث أُجري على 823 طفلاً طُرح عليهم سؤال مؤداه: "أُذكر ثلاث أصدقاء تحبهم أكثر" فاستطاع 230 طفلاً تحديد أصدقائهم، وبعد أسبوع أُعيد نفس السؤال فلم يستطع إلاّ 58 طفلاً فقط من تحديد نفس القائمة.

2 – عدم التمايز والتقليد: لا يتمّ التمييز في هذه الفترة بين الجنسين، إذ يلعب الطفل مع كلا الجنسين من غير تفرقة، ويسود نوع من التقليد والمحاكاة بينهم أثناء اللعب، فنلاحظ تجانس سلوكياتهم وإتباع بعضهم بعضاً في اللعب والتصرّف.

3 – سرعة الانفعال: رغم وجود التقليد بين الأطفال أثناء لعبهم إلاّ أنّهم سرعان ما يتشاجرون ويقع نوع من الصخب والضجر بينهم، فيضرب الواحد الآخر، أو يدفعه ويصرخ عليه، ويعود ذلك إلى:

– العجز اللغوي لدى الطفل والذي يعوضه بسلوكيات أخرى كالصراخ والضرب.

– العجز عن التنازل عن رغباته.

– عدم وجود تنظيم مستقر ومضبوط واضح ومبدئي لهذه الجماعة.

4 – **التمركز في الذات المعرفي:** وهو اصطلاح للعالم **بياجيه** الذي يرى أنّ الطفل لا يدرك وجهة نظر الآخرين وتفكيرهم وحاجاتهم، لهذا لا نجده يسأل عن مدى فهمهم له ولا يحاول معرفة مواقفهم تجاه قضية معينة، يعطي رأيه دون البحث عن رأي الآخرين مع عدم إغفال وجود هؤلاء الأطفال فهو يعتبر نفسه مركز الكون، وتقول "**إيزاكس**" أنّ الطفل هنا يعترف بوجود الآخرين (الأطفال) دون الاعتراف بوجود اتجاهاتهم وميولا تهم.

أما عن **الأسس** التي تقوم عليه هذه الجماعات فهي:

1– السنة الدراسية الواحدة.

2– قرب المسكن.

3– العمر الزمني المتماثل.

4– العمر العقلي المتماثل.

6– خصائص جماعة الأطفال في المرحلة الثانية:

وأهمّ خصائص جماعات الأطفال في هذه السنّ ما يلي:

1 – العصبة: يرى علماء النفس الاجتماعي (خاصة ولمان B.Walman) أنّ هذه الجماعات لها طابع "العصبة" إذ أنّها تتميّز بصلابة حدودها الشديدة خاصة تجاه الراشدين ويتجلى ذلك في:

أ– التميّز الشديد عن عالم الراشدين.

ب – البعد عن مراقبة و أعين الراشدين.

ج – الميل إلى السرّية الشديدة.

ه – استخدام الرموز ولغة سرّية بين أفرادها

و – إعطاء ألقاب لكل واحد منهم.

2 – التعلق بالعصبة: يزداد خاصة بين سنّ 08– 12 سنة ثمّ ينقص تدريجيّاً، ففي دراسة نجد:

جدول: يبين ارتباط عدد العصبات بالسنّ

السنّ	عدد العصبات
08– 12	32 عصبة
12– 14	20 عصبة
ما بعد 14 سنة	06 عصبات

3 –التمايز الجنسي: ما يستدعي الانتباه في هذه العصبات أنّها تتألّف من شقّ واحد، فمن 32 جماعة وُجد أنّ 30 منها تتألّف من بنات أو ذكور فقط، وينطبق هذا التصوّر حتّى في المجتمعات الأكثر سماحاً

للاختلاط في مدارسها مثل ما بيّنه **ولمان** في بحثٍ أجراه في "تال-أبيب"، ووظيفة هذا التميز زيادة شعور الطفل بذاته الجنسية.

4 -التدرج والتنظيم: كما يسترعي الانتباه في تنظيم هذه العصبات قيام "تدرج اجتماعي" صارم بداخلها، فثمّة نظام سيطرة يعتمد على العمر غالباً أو القدرات الجسمية والسيكولوجية، شبيه إلى حدّ بعيد بنظام السيطرة عند الطيور والحيوانات، فزعيم العصبة في معظم الأحوال أكبر الأعضاء سنّاً، وقوام هذا النظام "الأمر ثمّ الطاعة أو العقاب"، وغالباً ما يكون العقاب قاسياً.

5 ــ الاستقرار: تتكوّن هذه العصبة بمحض "الصدفة" من خلال تجاوز إحدى العقبات أثناء اللعب ومتوسّط عمر هذه العصابات بين السنة والسنتين، كما تبدأ بداخلها علاقات ثنائية أكثر وضوحاً وغالباً ما تبقى هذه العلاقات الثنائية لمدّة طويلة حتّى بعد زوال العصبة.

II- رياض الأطفال:

نشأت رياض الأطفال في بدايتها من أجل رعاية أطفال النساء العاملات في المصانع إثر الثورة الصناعية في أوروبا أثناء القرن التاسع عشر، ثمّ تطورت من كونها مجرد حضانة إلى تربية شاملة للطفل قصد تهيئته وتسهيل نموه تربوياً واجتماعياً وإعداده للدخول إلى المدرسة.

يرى **فروبل** أنّ الروضة تساعد الأطفال على التوافق ونمو قدراتهم وربطهم بالمجتمع. وقد أكّد على أهمية اللعب في تنمية نموه الروحي والخلقي، وضرورة توسيع النشاط التلقائي للطفل فيها واكتشاف البيئة والتعبير عن الذات والتفاعل مع أترابه.

1- وظائف رياض الأطفال وأدوارها:

تتمثل أهمّ وظائف رياض الأطفال في اكتساب الإحساس بالغير، ومراعاة متطلبات العمر الذي يمر به، كما تساهم في عملية التنشئة الاجتماعية بتحقيق الأهداف التالية:

- تنمية الإحساس بالآخرين.
- تنمية الشعور بالاستقلالية.
- تجاوز التمركز حول الذات عند الطفل.
- تهيئة الطفل للحياة المدرسية.

لكن يجب أن نسجل هنا بعض الملاحظات عن هذه الرياض:

- الروضة مشتّقة من الحديقة ولا يجوز احتجاز الأطفال في غرفة يقال لها "روضة".

- الروضة تهيئ الطفل للدخول المدرسي وليست حلقة من المدرسة، لهذا لا يجب أن تصبح الروضة مدرسة بأي حال من الأحوال.

- يجب مراعاة مطالب هذه المرحلة من حرية ونشاط ولعب، وأن لا تصبح الروضة شبيه بنظام عسكري مصغر.

- على الروضة أن تساهم في التنمية الشاملة لقدرات الطفل الجسمية والعقلية واللغوية وعلاقاته مع الآخرين.

2- مشاكل رياض الأطفال:

المشاكل التي تواجه رياض الأطفال في العالم العربي كثيرة أهمّها:

- عدم ملاءمة البنايات لرياض الأطفال.
- قلة الألعاب والمواد الثقافية.
- عدم تخصّص المعلمات والمربيات.
- مشاكل سلوكية تتعلق بالطفل (كذب، سرقة...).
- انعدام التقنية والعناية الصحية.
- انزعاج الوالدين بالرسوم المادية المخصّصة للدراسة.

- صعوبة المواصلات.
- الاهتمام بالكمّ والتركيز على الربح المادي.
- التركيز على الجانب العقلي للطفل وكأنّها حلقة من الدراسة.
- غياب مناهج محددة نظراً لنقص التأهيل.
- عدم تبادل الخبرات.

وواقع رياض الأطفال في الوطن العربي يبين أنّها غير قادرة على الوفاء بمتطلباتها إنماء شخصية سوية عند الطفل، ويجب إعادة النظر في المتغيرات التي تحكمها وإعادة تنظيمها بما يخدم عملية التنشئة الاجتماعية السوية، بعيداً عن المساومة الاقتصادية والمضاربات السياسوية. فكما أنّ العديد من دول العالم والعالم العربي تعيد النظر دورياً في منظوماتها التربوية فإنّه من الضروري أيضاً إعادة النظر في المنظومة "ما قبل التربوية" لأنّها أساس تهيئة الطفل، خاصة إذا علمنا أنّ المجتمعات العربية تتقاسم فيها هذه المرحلة منطلقات مختلفة دينية وإثنية وطائفية أحياناً، فالطبقات ذات الانتماء "الحداثي" تختار رياض الأطفال الحكومية، وتميل المجموعات الدينية إلى "الكتاتيب" و"الزوايا"، في حين تفضل المجموعات ذات الانتماء العرقي أو الطائفي أشباه رياض الأطفال التي تخدم هذا الانتماء، لتستقبل بعد ذلك المدرسة "موزايك" يصعب تشكيله وضبطه وفق للبرامج المقرّرة.

III – المدرسة:

حين يبلغ الطفل سنّ السادسة يُدمج في مؤسّسة تسمى "المدرسة" والتي تتميّز بالتربية المقصودة وتعتمد الاستقلالية والعقلانية، وتتجاهل الإطار الذاتي للطفل بنقله من جماعة مرجعية إلى أخرى.

بالنسبة **لإميل دروكايم** E.Durkheim الوكالة السياسية للتنشئة الاجتماعية هي المدرسة وليست العائلة فإذا كانت العائلة قادرة وحدها على إيقاظ وتدعيم المشاعر المنزلية الأساسية للأخلاق، وحتّى بشكل عام تلك التي هي قاعدة للعلاقات الخاصة الأكثر بساطة، فإنّها غير مبنية بالشكل الذي يمكنها تكوين الطفل للحياة الاجتماعية.

وكلّ مجتمع يهتم في مرحلة معينة من تطوّره بالنظام التربوي الذي يفرضه على الأفراد بقوة تكاد لا تقاوم عامة، فمن العبث أن نعتقد أنّنا قادرين على تنشئة أبنائنا كما نشاء. هناك بعض التقاليد التي نحاول التوافق معها، وإذا حاولنا إزعاج هذه العادات بشكل كبير، فستنتقم من أبنائنا، هكذا يرى **دوركايم** للمدرسة، فتزايد نسبة التمدرس زاد من دور المدرسة خاصة في المجتمعات المعاصرة، لكن دور المدرسة محدّد هو الآخر بالأصول العائلية للطفل والرأسمال الثقافي لأسرته كما بينت دراسات **بورديو وباسرون**.

1- تعريف المدرسة:

تعدّدت التعريفات التي أعطيت للمدرسة وتباينت حسب الاتجاهات النظرية المختلفة والمناهج المدروسة في تناولها، لكنّها تكاد تجمع على أنّها تمثّل نظاماً اجتماعياً محدّداً، مع وجود تعريفات أخرى تؤكد على وظيفتها وأخرى على بنيتها، وهنا نجد مجموعة من التعاريف أهمّها:

- تعريف **فرديناند بويسون** Ferdinand Buisson الذي يرى أنّها **مؤسّسة اجتماعية** أساسية هدفها ضمان عملية التواصل بين مؤسّسة العائلة والدولة قصد إعداد الأجيال اللاحقة وتأهيلها للاندماج في إطار الحياة الاجتماعية.

- ويعرفها **فريديك باتسن** أنّها **نظام معقد** من السلوكات المنظّمة هدفها الوصول إلى تحقيق مجموعة من الوظائف داخل النظم الاجتماعي السائد.

- ويرى **أرنولد كلوس** Arnold Clausse أنّها **نسق منظم** يتشكّل من جملة عقائد وقيم وتقاليد وأنماط تفكير وسلوك تظهر في بنية المدرسة وفي الإيديولوجية الخاصة بها.

– ويرى **شيبمان** Shipman أن المدرسة **شبكة من المراكز والأدوار** يُشغلها المعلمون والتلاميذ يتمّ من خلالها اكتساب المعايير التي تحدد أدوارهم في الحياة الاجتماعية مستقبلا.

وتكاد تجمع التعاريف على أن المدرسة "**نظام متكامل**" يتألف من مجموعة عناصر محددة ومتفاعلة فيما بينها، له جملة أدوار اجتماعية ووظائف محددة في إطار الحياة الاجتماعية.

2- ظهور المدرسة:

تزايدت الدراسات بشكل كبير حول المدرسة في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد نتج عن ذلك ميلاد ما يسمى بـ"علم الاجتماع المدرسي"، ولم تكن هذه الدراسات وليدة الصدفة إنّما استجابة لمقتضيات التطور الاجتماعي التي انعكست على المدرسة ووظائفها وعلاقتها بالمحيط. فإذا كانت المهمّة الأولى للمدرسة هي التربية فإنّ التربية قديمة قدم المجتمعات البشرية، لكن ظهور المدرسة كان وليد ظروف اجتماعية محدّدة.

فقد كانت التربية تجري داخل العائلة والطقوس الدينية، ولم يكن المجتمع بدرجة من التعقيد الذي يتطلب وجود مؤسسة خاصة بالتربية كالمدرسة، لكن التطور الحضاري وزيادة تقسيم العمل فرض إيجاد مؤسّسة تدعى المدرسة للعناية بتنشئة الأطفال اجتماعياً ومعرفياً.

لا نملك صورة واضحة عن الأقوام التي عاشت في ما قبل التاريخ لكن المؤكّد وجود اتصال بين أفراد هذه المجتمعات، ولم يبدأ تسجيل تاريخ البشرية إلاّ مع ظهور الكتابة (6000- 5000 ق.م تقريبا) التي سمحت بتدوين الأحداث. وتعدّ المدارس **السومرية والأكادية** أقدم المدارس التي عرفها الإنسان، وكانت مهمّتها إعداد الكتّاب الذين تحتاج إليهم الدولة في شؤونها الدينية والإدارية بإشراف الكهنة ورجال الدين، فهي مدارس خاصة بتأهيل الطبقة العليا في المجتمع. كما عرفت **مصر** مدارس عدّة تابعة للمعابد غرضها تكوين رجال الدين وموظفي البلاط والدولة الفرعونية.

وبعد هذه المرحلة بدأت تتشكل المدرسة كمؤسّسة اجتماعية في إطار الحضارات المتعاقبة خاصة في بلاد اليونان كمدارس اسبرطة وأثينا، ثمّ انتشرت في العصور الوسطى المدارس المسيحية بشكل واسع. وقد كان للمسلمين دور فعّال في ترقية المدارس ودور التعليم خاصة في إطار مؤسّسة المسجد وبإشراف مباشر من السلطة، والمساهمة الأكثر تمثلت في المناهج التي اقترحها هؤلاء العلماء في تطوير التعليم والتربية خاصة كتابات الغزالي وابن خلدون.

لكن المدارس الحديثة بدأت بعد الثورة الصناعية الأولى في بريطانيا خاصة والتي أمّنت الكوادر واليد العاملة قصد مواكبة التطوّر

التكنولوجي خلال القرنيين الثامن عشر والتاسع عشر. ويمكن تلخـــيص تطوّر مفهوم التربية داخل المدرسة فيما يلي:

- **اليونان:** تنقسم إلى مدرستين:

* **إسبرطة:** تتمثّل التربية عندها في القوة الجسدية وغرس روح الطاعة لدى الفرد.

* **أثينا:** التربية هي استخدام الفكر والتمكّن من التجـــارة والرياضة البدنية.

- **المسيحية:** تركّزت فيها التربية على القسوة واعتبـــار الإنســـان خطيئة، وركّزت خاصة على الجانب الروحي.

- **الإسلام:** تميّز بالشمولية والجمع بين الروح والبـــدن، والقـــول والعمل، والاعتراف بالفطرة الإلهية أو الطبيعة البشرية.

- **العصور الحديثة:** تعدّدت النظريات العلمية واختلفت المـــذاهب الفكرية والفلسفية حولها.

وأهمّ العوامل التي ساهمت في ظهور المدرسة:

1- غزارة التراث الثقافي: بزيادة التراث المعرفي أصبح الإنسان غير قادر وحده على نقله من جيل لآخر فكانت المدرسة هي الوســـيلة التي تقوم بهذه المهمّة.

2- تعقد التراث الثقافي: فتعقد التراث البشري اضطر الإنسان لإيجاد من يتخصّص في جوانب معينة ككلّ المجالات الأخرى.

3- اللغة المكتوبة: زيادة اللغة المكتوبة استدعى ضرورة وجود من يعلّمها، فكانت المدرسة المؤسّسة المؤهلة لذلك.

3- وظائف المدرسة:

أهمّ الوظائف التي تشغلها المدرسة هي:

1- نقل تراث الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة.

2- الاحتفاظ بالتراث الثقافي للمجتمع مع تنميته باستمرار.

3- عرض المشكلات العامة للطفل وتحسيسه بها وإمكانية تغييرها.

4- إتاحة الفرصة للتعرف على العالم والاتصال بالمحيط الواسع ثقافياً وتربوياً.

ويرى **جوبل روسني** G.Rosnay أنّ وظيفة المدرسة لا تقتصر على نقل المعارف من بطون الكتب إلى التلاميذ، إنّما دمج هذه المعارف في أوساطهم. ويرى **جون ديوي** Dewy للمدرسة باعتبارها مؤسّسة اجتماعية وظيفتها العمل على تنشيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورها البسيطة والأولية وأنّها قبل كلّ شيء مؤسّسة أحدثها المجتمع للحفاظ على العلاقات الاجتماعية والعمل على تحسينها.

أمّا**كلوس** Clause فيرى أن وظيفة المدرسة هي "تحويل مجموعة من القيم الجاهزة والمتفق عليها اجتماعياً"، فهي وظيفة تمّ ممارستها في القرون الوسطى وما تزال تمارسها إلى اليوم مدرسة القرن العشرين.

كما تمارس المدرسة وظائف متعدّدة تختلف حسب المجتمعات وتباين المراحل التاريخية، وأهمّ هذه الوظائف المجتمعية:

1- التنشئة الاجتماعية: المدرسة هي الوكالة الاجتماعية الثانية لعملية التنشئة بعد الأسرة، لأنّها تقوم بإعداد الطفل (الـنشء) معرفياً وروحياً وبدنياً وأخلاقياً ومهنياً، للاندماج داخل الجماعة والحياة الاجتماعية، وتحقّق مجموعة من المهام منها التربية الفنية بالرسم والموسيقى والتربية البدنية بالرياضة والتربية الاجتماعية... وكلّ الوظائف الأخرى للمدرسة السياسية والاقتصادية والثقافية مرتبطة بالوظيفة الرئيسية التي هي التنشئة الاجتماعية.

2- الوظيفة الاقتصادية: تكمن الوظيفة الاقتصادية في أصل نشأة المدرسة الحديثة مع الثورة الصناعية والتي كانت تحتاج إلى يد عاملة ماهرة لها القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة، فكانت وظيفة المدرسة الأساسية في تلك المرحلة تلبية حاجات السوق في اليد العاملة المؤهلة.

ومازالت المدرسة تلبي احتياجات التكنولوجيا الحديثة من فنيين وخبراء وعلماء ويد عاملة، وقد ارتبطت أيضاً بقوة بالجانب الاقتصادي الإنتاجي من خلال المدارس الفنية والمهنية المتعلقة بعجلة التطوّر الصناعي. وهي تساهم في زيادة الدخل القومي للفرد وتحقيق التقدّم الاقتصادي سواء في الدول المتقدّمة أو النامية.

تشير مثلا دراسة **دونيزون** Donison التي تمّت في الولايات المتّحدة الأمريكية سنة 1962 أنّ نسبة 23% من النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة يعود لتطور التعليم فيها. وقد أشار **آدم سميث** إلى فضل الرأس مال البشري واعتبر الرجل المؤهل بمثابة آلة حديثة متطور في مجال الإنتاج والتوظيف والاستثمار...

كما تشير إحدى الدراسات أنّ إنتاجية الرجل الأمي ترتفع بنسبة 30% بعد الدراسة الابتدائية وبنسبة 320% بعد دراسة تدوم 13عاماً، وتصل 600% بعد الدراسة الجامعية.

ولم يعد الدور الاقتصادي للمدرسة مرهون بتصور المختصين إنّما أصبح حقيقة على المستوى الشعبي العامي، وهذا ما يشير إليه **ريمون بودون** Boudon في كتابه "**الحراك الاجتماعي**" من أن صورة التعليم أصبحت مرتبطة في الذهنية العامة بالتوظيف والاستثمار والعائدات،

وأصبح ينظر للمدرسة من منظور العرض والطلب والتوظيف والعائدات الاقتصادية لها.

وقد تدعم الاتجاه الاقتصادي لدراسة المدرسة بالأبحاث التي قدمها عن حركة المدرسة وفعاليها باعتبارها مؤسّسة إنتاجية تنتج "الشهادات" التي تتنافس في السوق حسب جودتها ومدتها ونوعيتها وفقا لمبدأ العرض والطلب.

4- بنية المدرسة:

من أبرز الاتجاهات السوسيولوجية الاتجاه البنيوي الوظيفي، بزعامة **راد كليف براون** و**مالينوفسي** ثمّ **بارسونز** T.Parsons و**ميرتون** R.Mertton بعد ذلك. وقد تمّ توظيف هذا المنهج في فهم بنية النظام المدرسي ومكوناته وعلاقاته الداخلية والمجتمعية، ومن بين الدراسات في هذا المجال دراسة **كوردون** C.W.Cordon وأعمال **كولمان** J.Colman في الولايات المتحدة التي ركزت في تحليل المدرسة وعلاقاتها على الاتجاه البنيوي. فالدراسات البنيوية للمؤسّسة تسعى إلى:

- تحديد العناصر المكونة للنظام.
- تحديد التفاعلات الداخلية لها.
- تحديد الملامح الأساسية لوظيفتها الاجتماعية.

وهي تحدد الأطر البنيوية الأساسية للمؤسّسة المدرسية كما يلي:

- جماعات التلاميذ.
- جماعات المعلمين.
- الإداريون.
- الجماعات الاتصالية (مجالس المعلمين، مجالس الأولياء).
- منظومة المناهج والمقررات التربوية.
- جماعة الخدمة.
- جماعة الموظفين.
- القيم والأعراف السائدة.
- الأهداف التربوية.

كما اهتمت بالتفاعل الاجتماعي داخل المدرسة باعتباره انعكاساً للعلاقات الحاصلة في إطار الحياء الاجتماعية، ومعتبرة العلاقة التربوية "نمطاً معيارياً" من السلوك هدفه الوصول إلى تحقيق التواصل التربوي بين التلاميذ والمعلمين من جهة والمقررات والإدارة والمعايير والقيم من جهة أخرى بوصف هذه العوامل أهمّ مكونات النظام المدرسي.

وتحاول الدراسات الخاصة بالتفاعل والعلاقة في النظام المدرسي طرح مجموعة من التساؤلات والإجابة عنها، أهمّها:

1- ما هي الآليات التي تحدثها عمليات الاتصال بين التلاميذ والمعلمين وكيف تتمّ؟

2- ما هي نظرة التلاميذ لأنفسهم ولزملائهم ومعلميهم؟ وما هي الصورة التي يحملها المعلمون عن التلاميذ وعن أنفسهم وعن زملائهم؟

3- كيف تؤثر متغيرات الجنس والعمر ومستوى تحصيل الطالب ومستوى كفاءة المعلم وتأهيله في الاتصال داخل المؤسّسة التربوية؟

4- ما هي درجة التسامح أو التصلب في العلاقات القائمة بين الإدارة والمعلمين والتلاميذ وكيف يمكن قياسها وما انعكاس ذلك على درجة التفاعل التربوي داخل النظام المدرسي؟

5- إلى أي درجة تساهم المعايير والقيم المدرسية السائدة في تحديد طبيعة العلاقات داخل النظام التربوي وما مستوياتها وما شكلها.

ويكاد يجمع المختصون في مجال السوسيولوجيا المدرسية أنّ فعالية النظام المدرسي مرهون في غاياته على درجة التفاعل التربوي بين جوانبه. وتظهر درجة فعالية النظام في عدد من المؤشرات الإجرائية أهمّها:

1- درجة الديمقراطية السائدة بين فاعليه من معلمين وتلاميذ وإدارة وأجزاء أخرى.

2- التوافق والانسجام بين أجزاء النظام المدرسي.

3- درجة المرونة بين العلاقات القائمة بداخله، أو مع الوسط الاجتماعي المحيط به.

ولقياس درجة التفاعل يستخدم القياس الاجتماعي أو "**السوسيومتري**" لقياس درجة التجاذب والتنافر بين الجماعات المدرسية، كجماع الصفوف وجماعات الرفاق، فالتجاذب يعزز التفاعل ويزيد في التحصيل وتماسك الجماعة، والعكس صحيح. فللعلاقات التربوية السلبية والإيجابية تأثير في مستوى تحصيل الطالب كما بينت أبحاث **أسبي** David Aspy بين عامي 69- 1976. وأهمّ الجوانب التي تعكس مستويات هذا التفاعل:

- الانضباط المدرسي ويتناسب ذلك مع العنف داخل المدرسة.
- التنظيم المدرسي والذي له دور مهمّ في نمو الطفل.
- حجم المدرسة فكلما كانت أقل سمحت للتلميذ بالاستفادة أكثر.
- حجم الصف المدرسي.
- الجلسة داخل الصف.
- استعداد التلاميذ.
- السمات الشخصية للمعلم.
- الخبرات المدرسية والتوافق النفسي الاجتماعي.
- ميول الأطفال.
- الثواب والعقاب.

كما نجد مجموعة من العوامل والشروط التي تعمل على تحديد نمط التفاعل التربوي المدرسي، أهمّها:

1- الفلسفة التربوية: تتعلّق الفلسفة التربوية في المدرسة أو في الوسط الاجتماعي بغاية التعليم، ووظيفة المدرسة، ومبادئ التربية الحديثة. فالمعلم الذي يؤمن أن غاية المدرسة هو التعلّم فقط لا يستطيع تحقيق شروط التفاعل التربوي الايجابي، والمعلم الذي يؤمن بالسلطة والإكراه لا يمكنه الوصول إلى تحقيق فعل تربوي متكامل.

في حين أنّ الفلسفة التربوية القائمة على المبادئ الإنسانية واعتبار المدرسة مرحلة حياتية هامة في نمو الطفل لا تحقق التحصيل فقط إنّما أيضاً التفاعل والعطاء المستمر والإبداع.

2- النظام الإداري: فدرجة مرونة النظام الإداري أو صلابته تنعكس على إنتاجية المدرسة وتؤثر في نوعية التفاعلات بين أطراف النظام المدرسي وعناصره ومكوناته.

3- الأهداف التربوية: أهداف المدرسة تحدّد مسارها وعلاقاتها السائدة، فقد تكون متشدّدة أو مرنة، واضحة أو ضبابية.

4- المناهج: فإذا كانت المناهج المطبقة تتكيف مع تجارب حياة التلميذ فهذا يساهم في تفعيل العلاقات التربوية نحو الأفضل، أمّا إذا كانت بعيدة عن تجاربه فإن ذلك قد يصعب العملية التربوية.

5- العلاقة بالوسط الاجتماعي: علاقة الوسط المدرسي بالوسط الاجتماعي يزيد في فعالية المدرسة من خلال مجالس الأساتذة والمعلمين، ومدى مشاركة ذوي التلميذ في العمل المدرسي.

5- المدرسة والتربية

تقوم المدرسة على مفهوم التربية، حتّى أنّه يصعب الفصل بينهما لذلك من الضروري التعرف على هذه القاعدة التي تقوم عليها المدرسة في مفهومها وبنائها.

فقد ورد في لسان العرب **لابن منظور:** رَبَّ (بدون ياء) ولَدَه والصبيَّ يَرِبُّهُ، رِبّاً، ورِبِّيَّةً، تَرِبَّةً، أي رَبَّاه وحفظه ورعاه، والرّبّ أو المُربّي: المالك وهو الحائز على الشيء أو المطاع أو المصلح.

أمّا التربية اصطلاحاً هي في العموم " ذلك العمل الواعي أو اللّاواعي الذي يقوم به الكبار إزاء الأطفال قصد تعليمهم جملة من المعارف والرموز والقيم التي يراها الأوّلون صالحة للاندماج داخل المجتمع".

6- أساليب التربية:

تنقسم أساليب التربية إلى عدّة أنواع أهمّها:

- **القدوة:** تتمثّل في إعطاء المثل الأعلى.
- **العبرة:** وهي استخلاص التصوّر من حدث وتطبيقه على غيره.
- **العادة:** وهي الاستمرارية على سلوك معين والمداومة عليه.
- **الموعظة والتوجيه:** وهي التذكير والنصح والإرشاد وإعطاء الأفكار الصائبة في الحياة الخاصة والعامة.

7- أصناف التربية:

تقسّم التربية إلى ثلاثة أصناف أساسية هي:

1- الصنف الأوّل: ويقسّم التربية حسب درجة إراديتها، وهي:

أ- تربية إرادية (مقصودة): وهي العمل الواعي الذي يقوم به المربّي أو المؤسّسة من أجل تغيير سلوك الفرد، وهي تمتاز بوضوح الأهداف وعدم الارتجال والتكامل، كعلاقة المعلم بالتلميذ داخل القسم.

ب- تربية غير إرادية (غير مقصودة): وهي العمل الذي يؤثر على سلوك الفرد دون قصد من صاحبه، كتصرفات الأب اليومية مع ابنه. وهنا يقول **فينكس:** "إنّ أعظم الدروس أهميّة تلك التي نتعلّمها من أولئك الذين ليست لهم نية تعليمنا إياها".

2- الصنف الثاني: يُقسّمها حسب درجة اقترابها من المؤسّسات التربوية الرسمية، وهي:

أ- التربية النظامية: وتتمّ تبعاً لتسلسلٍ زمني معين ومحكم بدايةً من التعليم الابتدائي إلى التعليم الجامعي مروراً بكلّ المراحل الوسيطة، وأهدافها عامة ومحدّدة مسبقاً، وتُتوَّج نهاية كلّ مراحلها بشهادة "رسمية".

ب- التربية غير النظامية: وهي نشاط تربوي يتمّ خارج إطار المؤسّسة الرسمية هدفه تلقي برامج خاصة وأهداف واضحة لأفراد معينين ولفترة معينة، وليس من الضروري أن تتوّج مراحله بشهادات محدّدة.

ج- التربية اللانظامية: وهي تربية تشمل كلّ مراحل العمر لا تتقيّد بمؤسّسات معينة، فكلّ فرد يتعلّم قيماً و مهارات عن طريق التجربة أو القراءة الحرّة، أو الأسفار، أو المكتبة، أو وسائل الإعلام أو غيرها.

3- الصنف الثالث: يقسّم التربية حسب مدى ارتباطها بالتراث وتتمثّل في:

أ- التربية التقليدية: وهي التي تهدف إلى نقل تراث السلف في شكله الأوّل إلى الأجيال الجديدة، مثل: تدريس اللغة العربية، والحديث، والقرآن، والتاريخ، وغيرها من المواد التراثية.

ب- التربية الحديثة: وهي التي تهدف إلى إكساب الطفل معارف تجريبية حديثة النشأة، مثل: الفيزياء، ودراسة الوسط، والرياضيات وغيرها.

8- عناصر التربية داخل المدرسة:

تتكوّن التربية من عدّة عناصر تساهم مع بعضها البعض في سيرها الحسن، وهي متداخلة ومتكاملة لا يمكن للعملية التربوية أن تتمّ إلاّ في ظلّها. وتتمثل هذه العناصر في:

1- المؤسسة التربوية: هي الهيكل القاعدي المادي الذي تتمّ بين جوانبه عملية تَمرير المعارف والخبرات من المدرّس إلى التلميذ، كما تسمّي أيضاً بـ"المدرسة"، فهي الأداة الرسمية للتربية والتعليم، أوجدتها المجتمعات حين تعقّدت ثقافاتها وكثرت عناصر هذه الثقافة واتسعت دائرة المعارف الإنسانية وعجزت البيوت عن تقديمها للأولاد والشباب.

2- الأهداف: هي مجموعة الغايات والمرامي التي يسعى نظام تربوي معين إلى تحقيقها. وتنقسم أهمّ أنواعها إلى:

أ- الأهداف الصريحة: تعتبر الأهداف صريحةً على قدر وضوحها وظهورها المباشر، فحفظ النظام داخل الفصل وإيصال معلومة أو قاعدة معينة وتربية النشء... كلّها أهداف صريحة.

ب- الأهداف الضمنية: هي الأهداف التي لا يُعبّر عنها على مستوى النصّ الظاهر، ولا تظهر إلاّ من خلال تحليل المنظّر التربوي لمحتويات المؤسّسة التربوية وبرامجها وتوصياتها مثل تحليل الكتاب المدرسي مثلاً أو القوانين الداخلية واللوائح الموسمية.

ولأهداف التربية أيضاً عدّة مستويات أهمّها:

أ- الأهداف العامة للتربية: وتتمثل أساساً في:

- تكوين الفرد المنسجم مع مجتمعه.
- تكوين شخصية الفرد المتوازنة.
- تكوين الفرد العارف.

و أضاف لها **روجرز** Rogers مبدأ القدرة على التعلّم حيث يقول: "إنّ أغلب ما نعلّمه للأطفال سيكون بالياً بعد عشرين سنة ولا خلاص من هذا المأزق إلاّ إذا علّمت المدرسة الأطفال كيف يتعلّمون، وبهذه الطريقة يمكن لهم التقدّم في الحياة بزيادة معارفهم وإثراء حياتهم الفكرية".

ب- الأهداف المؤسّساتية: وهي مجموعة الأهداف التي تسعى المؤسّسة التربوية لتحقيقها، كبعض المثل الدينية والقيم الأخلاقية والمعارف الخاصة...

ج- أهداف المادة الدراسية: لكلّ مادة تربوية هدف معين تسعى لتحقيقه وتطبيع التلاميذ تبعاً له فهدف التاريخ أخذ العبر، والرياضيات تعلّم التعامل مع العدد...

د- أهداف الحصّة التعليمية: وهي أهداف ضيّقة جدّاً يسعى المعلّم أثناء الحصّة الواحدة لتحقيقها. فهدف إحدى حصص اللغة العربية مثلا فهم تركيبة الجملة الفعلية (فعل، مفعول، مفعول به).

3- التلميذ: هو العنصر البشري الذي تُسخّر من أجله كلّ عناصر العملية التربوية. ويتمثل دوره التقليدي في:

- حفظ المقررات الجاهزة.
- إعادة المعارف متى وكيفما يشاء المدرّس.

أما دوره الحديث فيتعدّ ذلك إلى المشاركة في أهداف الدرس، والتقويم، والتحليل، والمناقشة، والإبداع، ورسم خطط التدريس، وتوجيه المعلّم من خلال أخطائه وملاحظاته...

وقد تعدّدت الأنماط التي يُقسّم تبعاً لها التلاميذ، فمنهم من يُقسّمهم حسب قدراتهم الذهنية، أو مشاركتهم في القسم، أو فوضويتهم... إلاّ أنّ التلميذ يبقى دوماً المحور الأساسي للتربية.

4- المدرس: هو العنصر البشري الذي تتحقّق من خلاله أهداف التربية الموجّهة إلى التلميذ. ولا يكفي التمكّن من مجموعة معارف في تخصّص معيّن لدى الفرد كي يكون مدرّساً بل عليه اكتساب طرق ومهارات بيداغوجية محدّدة من أجل إيصال المعارف والقيم والسلوكيات التي تحددها أهداف التربية. وينقسم سلوك المدرّس إلى شطرين:

أ - **خارج الفصل:** يتمثّل في جمع المعلومات وتحضير الدروس وتصحيح الامتحانات وتحديد أهداف الحصص... وغيرها من الأداءات المتعلّقة بالعملية التعليمية خارج حجرة الدرس، وتأثير هذا الشطر من السلوك غير مباشر على التلميذ.

ب - **داخل الفصل:** ينقسم إلى:

1- **سلوك غير لفظي:** مثل الإشارة إلى أجزاء من رسم معين، أو إيماءات تدلّ على صحّة الإجابة، أو الابتسامة، أو التقطيب، أو التحرّك داخل القاعدة كي لا يسأم التلاميذ من ثباته... أو غيرها من السلوكات.

2 – **سلوك لفظي:** هو الغالب والأهمّ في التدريس، وينقسم إلى:

أ – **الفقرة اللفظية:** وهي سلسلة من الإجراءات اللفظية المترابطة التي تدور حول محور معيّن "فسؤال المعلم و إجابة التلميذ ثـمّ تعليـق المعلّم" كلّها سلسلة تسمّى الفقرة اللفظية.

ب – **الإجراء اللفظي:** وهي الوحدة المكوِّنة للفقرة اللفظية والتـي تشغل وظيفة معينة، فالفقرة اللفظيـة ذات إجـراءات لفظيـة متنوعـة الأهداف، فسؤال المدرس للتلميذ إجراء له وظيفتـه، و التعليـق علـى الإجابة إجراء آخر له وظيفة أخرى، ورفض الإجابة إجراء أيضاً لـه وظيفة مختلفة هو الآخر. وتُشكّل مجموعة من الإجراءات اللفظية فـي تتابع معين يتكرر باستمرار نَمطاً لفظيّاً، مثل سلسلة: سؤال المـدرس، إجابة التلميذ، ثمّ تدعيم الإجابة من طرف المدرّس، فهي كلّهـا ثـلاث إجراءات تظهر باستمرار و بنفس الترتيب.

ج – **الحدث اللفظي:** وهو أصغر إجراء يمكن ملاحظته، كأن يقول المدرس بعد إجابة التلميذ: "لماذا" أو "علّل" أو "كيف"...

د – **الخوارج:** هي إجراءات لفظية تخرج عن موضوع الـدرس. كقول المدرس "الطقس حار اليوم" أو دخول المراقب لتسجيل الغياب أو الإخبار عن رحلة مدرسية.

كما يجب أن يتّصف المدرس بمجموعة من المواصفات لتنطبــق عليه عبارة المدرس، ويُقال الكثير عن صفات المدرّس الكفء ولعلّ أهمّ هذه الصفات ما يلي:

أ – **سمات شخصية:**

– الحيوية البدنية، ودقّة المواعيد، والتحكّم في انفعالاته.

– المرح والواثوق في نفسه وتقبّل النقد الموضوعي.

– اللباقة في الحديث، والقدرة على المواجهة، مع ضمير حيّ.

ب– **خصائص التدريس:**

– نقل الحماس لمَادته وحفظ النظام داخل الفصل.

– تحدد أهداف المادة التعليمية، وخطّة الدروس اليومية وتقديمها في شكل واضح .

– استخدم خبرة التلاميذ في إثراء مادة الدرس وحيويتها.

– توليد الاستعداد للتعلّم لدى التلاميذ والوعي بأهمية الدافعية.

– تقدير المسؤولية وإجادة فنون الخطاب والحديث.

ج– **المسؤوليات المهنية:**

– تنمية العلاقة بالتلاميذ والالتزام بأخلاقيات المهنة.

– الافتخار بكونه معلماً، وتنمية قدراته المهنية باستمرار.

- المساهمة في تحسين المدرسة والإخلاص لمسؤولياته واحترام قرارات المجموعة.
- التفكير بشكل تربوي، واحترام السابقين في هذا المجال.

د- **الناحية الأكاديمية:**

- التمكّن من تخصّصه، والقدرة على مواصلة التعلّم والفهم.
- الواعي بسيكولوجية التعلّم واتجاهاتها الحديثة.
- كثرة القراءة ومتابعة مجال تخصّصه (الدوريات، المجلات، الكتب، الإعلام...).

ه- **علاقته بالمجتمع المحلي:**

- الواعي بالمشاكل الجارية في مجتمعه المحلي.
- العلم بنقاط القوة، والضعف والمشاكل المحلية للمدرسة.
- احترام المجتمع المحلي وعاداته واتجاهاته التربوية.

5- المحتوى: هو مجموع المعارف والمهارات والمواقف التي يُفترض أن يستوعبها التلميذ من أجل أهداف معينة (حفظها، تطبيقها، اعتقادها...) ولاكتسابها منهجان:

1- **التمركز حول المدرس:** وهو الاعتماد على المدرّس في إيصال المحتوى للتلميذ من خلال المقرّرات المحدّدة مسبقاً، على أساس أنّ التلميذ يتلقّى فقط.

2- **إنتاج التلميذ:** و يستند على مبدأ أنّ التلميذ بإمكانه إنتاج المعارف من خلال مهاراته السابقة (البحوث، المناقشة...). ولاختيار أحد المنهجين محدّدات نذكر أهمّها :

- الهدف من المحتوى.
- الفئة المستهدفة (خصائص كلّ فترة عمرية).
- حداثة المحتوى المقدم.

ومن أجل تحقيق الغرض من المحتوى يجب تنظيمه، وقد اقترح عدّة مفكرين خطوات لتقديم هذا المحتوى، لعلّ أشملها تقسيم **هربارت** Herbart و **روث** Roth.

* تقسيم **هربارت:**

1 - **التهيؤ:** وهو تمهيد وتحفيز التلميذ على الدرس.

2 - **التقديم:** وهو الإشارة إلى عناصر الدرس.

3 - **التعميق:** وهو تحليل المعطيات بالتفصيل خطوة خطوة.

4 - **التركيب:** تلخيص عناصر الدرس .

5 – **التطبيق:** إجراء اختبار للتلميذ.

* تقسيم **روث:**

1– مرحلة التحفيز.

2– مرحلة طرح المشكل.

3– مرحلة البحث عن الحلّ.

4– مرحلة الإنجاز.

5– مرحلة المحاورة والتدريب.

6– مرحلة المعرفة والتعميم.

6– الطرائق: هي الصيرورة التي يتمّ من خلالها إيصال المحتوى للتلميذ عن طريق المدرس. وأهمّ طرائق التدريس:

أ– **الطريقة الإلقائية:**

1 – التلميذ غير قادر على اكتساب المعارف وحده.

2 – المدرّس يسيّر الفعل التعليمي وحده، ويكتفي التلميذ بـــالتلقي فقط، فهو عنصر سلبي.

3 – الهدف هو إكساب التلميذ المعارف.

4 – يتمّ الاعتماد على السمع والبصر في التلقي (عرض حكايـــة، شرح مسألة، تقديم ملخص...)

وأهم الشروط التي تحكم هذه الطريقة:

- الإطناب اللغوي وحسن اختيار العبارات والتمكّن من اللغة خاصة نطقها.
- عدم تكثيف المحتوى والحرص على ترتيبه وتصنيفه.
- كثرة الاستشهاد واستخدام الإيماءات والحركات.
- عدم تمديد الفترة الزمنية في التدريس لتفادي الملل.
- التأكّد من مستوى و قدرة التلميذ ومدى استيعابه باستمرار.

ب- **الطريقة الحوارية:**

1 - التلميذ نشط وذكي يحتاج إلى توجيه وتسيير نحو هدف معيّن.

2 - يُشرِك المدرّس التلميذَ في سير العملية التعليمية ويكون في موقف المتلقّي و المبادر.

3 - الهدف من هذه الطريقة إكساب التلميذ المواقف وتعتبر هذه الطريقة الأكثر استعمالاً ونصحاً من طرف المسؤولين التربويين.

4 - سلبيتها الخوف من عدم التحكّم في الفصل.

وأهم أنواع الطرق الحوارية:

1- **الحوار العمودي:** تعتمد على أسئلة موجّهة للتلميذ في ترتيب تسلسلي مهيأة مسبقاً، من أجل التقويم، وتكون على ثلاث فترات:

أ- **في بداية الفصل التعليمي:** هدفها استعادة المعارف السابقة أو التمهيد للدرس. مثال: دراسة مساحة المستطيل تبدأ بالسؤال عن الطول والعرض وجداول الضرب. ودراسة ثورة نوفمبر تبدأ بالسؤال عن ظلم المستعمر وأحداث 8 ماي.

ب- **أثناء الفعل التعليمي:** وذلك من أجل الانتقال من فقرة إلى أخرى للوقوف على مدى استيعاب الفقرة السابقة.

ج- **نهاية الفعل التعليمي:** هدفها التأكّد من وصول المدرّس إلى الأهداف النهائية للحصّة.

2- **الحوار الأفقي:** ويتمّ فيه التواصل بين المدرّس والتلاميذ أو التلاميذ أنفسهم بشكل مفتوح ودائري ويقتصر دور المدرس على التوجيه، وقد لا يكون الموضوع محدّداً مسبقاً. ويتمّ تطبيق هذه الطريقة من أجل :

- إكساب معارف من خلال تبادل الخبرات والتجارب.
- تنظيم الأفكار بالبرهنة والاستدلال.
- تكوين القدرة على التبليغ والتواصل والإفصاح عن آرائه وتقبل الرأي الآخر.
- تنمية شخصية التلميذ بالتكيّف مع الجماعة.

3 – **طريقة المهام و البحوث:**

– التلميذ قادر على إنتاج المعارف ونقدها.

– دور المدرّس التنشيط.

– الهدف اكتساب مهارات ومواقف محدّدة.

– قد تكون الأعمال المسندة للتلميذ مقترحة من طرف المدرّس أو من اختيار التلميذ نفسه .

– تهدف هذه الطريقة إلى تعميق معارف التلميذ وإتاحة الفرصة له لاكتساب بعض القدرات.

7– الوسائل التعليمية: هي مجموع الأدوات والأشياء والمطبوعات والرسومات وكلّ ما يمكن أن يساعد المدرّس في بلوغ الأهداف المحدّدة. و الغرض منها:

– مساعدة التلميذ في اكتساب المعارف والمهارات.

– تسهيل عمل المدرّس في إيصال المحتوى.

ويمكن تقسيم أنواعها تبعاً لـ:

1 – **درجة استعمالها** :و تنقسم إلى:

– **سائدة:** تعتبر محورية في الدرس كنصّ شعري تُستخرج منه الأحكام اللغوية، القواعد النحوية...

– **ثانوية:** يستعان بها فقط مثل الفواكه من أجل معرفة الألوان.

2 – **حسب المواد:** لكلّ مادة وسائلها الخاصة، فمثلاً مواد التاريخ هي الخرائط، والصور التذكارية، والشهادات، والوثائق... ووسائل الرياضيات الكتاب، والمدور، والمنقلة، والكوس، والحاسبة... ووسائل العلوم المجهر، والمحاليل المخبرية...

3 – **تبعاً لصفاتها:** فنجد فيها: البصرية، والسمعية، والسمعية البصرية.

وأهمّ معايير اختيار الوسائل ما يلي:

1– **الملائمة:** هل تلائم الأهداف المراد بلوغها؟

2– **الصعوبة:** هل يمكن للمدرّس أو التلميذ استعمالها بسهولة؟

3– **التكلفة:** هل ثمن الوسائل يعادل النتائج المرجوّة؟

4– **التوفر:** هل هي متوفّرة حين نحتاج إليها؟

5– **القيمة التقنية:** ما درجة صلاحيتها التقنية، من وضوح الرؤية، ودرجة السمع...

ولاستعمال الوسائل عدّة وضعيات أهمّها:

1 – **المدرس:** حين يستعملها المدرّس وحده كالشرح والرسم في السبّورة مثلاً.

2 – **التلميذ:** حين يُكلّف التلميذ بعمل مثل جمع الحشرات وتربيتها والبحث عن أسمائها، أو تقديم بحث واستعمال السبّورة من طرف التلميذ.

3 – **التلميذ والمدرّس معاً:** شرح المدرّس واستعمال المجهر من طرف التلميذ، شرح المدرس وحلّ التمرين في السبّورة من طرف التلميذ.

ولكلّ وضعية متطلّباتها وأهدافها المرجوّة من طرف المدرّس، كما يمكن جمعها في درس واحد.

8– التقويم: هو قياس مدى استيعاب التلميذ لمحتوى التعليم. وقد اعتيد في المناهج التقليدية إجراء امتحان موحّد كلّ نهاية فترة معيّنة من أجل تصنيف التلاميذ إلى ثلاث فئات: نجباء، متوسطون، ضعفاء.

وقد يستغلّ المدرّس هذه الطريقة من أجل فرض سيطرته على التلاميذ فيهدّدهم في حالة الفوضى بإنقاص النقاط أو بقوله "سترون في الامتحان"... إلاّ أنّ المناهج الحديثة تعتمد في تقييمها للتلميذ على مايلي:

– يتم التقييم تبعاً لأهداف تربوية محدّدة كمعرفة مدى فهم الطالب في حصّة معيّنة، والبحث عن نجاعة الوسيلة المستعملة، واكتشاف مهارات التلاميذ...

– التقييم يتمّ باستمرار وليس في فترات متباعدة نهائية فقط.

– يتم التقييم قصد تصحيح وضبط المستوى الحقيقي للتلميذ لا المستوى المفترض أن يكون عليه.

– يعكس التقييم فعالية الأسلوب المستخدم من طرف المدرّس ومدى نجاعة طريقة تدريسه، لهذا فالتقييم يتيح للمدرس تغيير قراراته وإعادة النظر في المحتوى والوسائل والطرق المستخدمة والبحث عن أسباب إخفاق التلميذ لا اتهامه والتستّر وراء غطاء ضعف مستواه.

IV– مؤسسات أخرى للتنشئة الاجتماعية:

1– وسائل الإعلام وتقنيات الاتصالات الجماهيرية:

تندرج أيضاً وسائل الاتصال الجماهيري ضمن وكالات التنشئة الاجتماعية الموجِّهة للشرائح المختلفة خاصة في المجتمعات الحديثة، وتعتبر ظاهرة الاتصال بمفهومها الحديث جديدة، ظهرت بقوة واستمرارية في المجتمع المعاصر، بشكل لم يحدث من قبل، وهي عنصر مهم في تنشئة الشباب والراشدين وحتى الأطفال، على السواء

من خلال مختلف وسائلها من كتاب، وراديو، وتلفزيون وانترنت وغيرها، وقد يكون هدفها المعلن التنشئة كما قد لا يكون كذلك في بعض البرامج الأخرى كالبرامج الترفيهية...

ومن الدراسات التي تناولت تأثير الإعلام على المجتمع مثلا:

– دراسة كلّ من **هملويت** Himmelwet و **أوبنهيم** Oppenheim **وفانس** Vince التي توصلت إلى أن الفتيان يتأثرون أكثر بالبرامج المثيرة التي ليس لها هدف إعلامي أو تعليمي من البرامج ذات الأهداف التعليمية خاصة على مستوى الأثر الانفعالي.

– دراسة **كوموروفسكا** Komorowska التي أشارت إلى أن التلفزيون ينقل الصراع الطبقي للنساء والفتاة، من أجل بناء نموذج مثالي للحياة ينبني على المساواة.

– دراسة **ماري جوزي شومبر دو لوف** Marie José chomburt de lauwe التي حلّلت الصحف الفرنسية للفتيات الصغيرات، وقد بيّنت أن نموذج الرقة والسلبية والخضوع والطاعة بين الفتى والفتاة أصبح ناذرا، وأن صفة "الأنوثة" أصبحت تقليدية لا تنطبق على الفتيات والصفة الغالبة هي "المغامرة"، وتركز أيضاً الدراسة على

تضارب النماذج المختلفة للطفل المثالي وأدوارهم المتباينة عبر مختلف أطوار حياتهم.

وقد ساهم زيادة انتشار وسائل الإعلام بشكل كبير في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال:

1- نشر المعلومة بين مختلف الأعمار.

2- الاتصال والاحتكاك بالثقافات الأخرى.

3- توفير الأخبار.

4- التسلية والترفيه.

وتستخدم من أجل ذلك وسائلُ الإعلام لتحقيق غاياتها مجموعة من الطرق أهمّها:

أ- التكرار: بتكرار علاقات وشخصيات وأفكار وصور معينة قصد ترسيخها، وهذا يُحدث ما يسمّى بفعل "المطرقة".

ب- الجاذبية: استخدام وسائل الجذب القوية بالتقنية والأجهزة الحديثة للتركيز على جزء أو حدث على حساب أجزاء أخرى.

ج- المشاركة: الدعوة إلى المشاركة في موضوع معين، وذلك يولّد الشعور الداخلي في صناعة الحدث ولو كان موجّهاً.

د- عرض النتائج: عن طريق نماذج لشخصيات أو سلوكات معينة أو أدوار إيجابية أو سلبية.

وقد حظي التلفزيون بمكانة خاصة في الدراسات المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية عند الطفل حتّى أصبح ينافس الأسرة والمدرسة ويؤثر بشكل مباشر في قيم الطفل، كما تساهم التلفزيون في العملية التربوية أيضاً. لذلك تزايدت البحوث حول النتائج الإيجابية والسلبية للتلفزيون على التطور المعرفي للطفل في الآونة الأخيرة، رغم أنّها لم تصل بعد إلى نتائج حاسمة، وبقيت تتردّد بين المؤيدين والمعارضين.

1- وسائل الإعلام والتنشئة:

نتساءل هل وسائل الإعلام عامل تشويش أو وسيلة للاندماج الاجتماعي؟ فغالباً ما يعتبر الكثيرون هذه الوسائل مشوشاً في عملية التنشئة الاجتماعية الشرعية، والمضمونة من طرف العائلة والمدرسة، والاستعمال الزائد لوسائل الإعلام كان مرفوضاً لثلاثة أسباب أساسية:

- **إضعاف الأخلاق**، الإنقاص من الوقت المخصّص للعمل أو للاهتمامات السياسية، وتحطيم الحياة العائلية والاجتماعية.

- قد تجر إلى **جمود** يجعل الأفراد ينحرفون عن واجباتهم كمواطنين، مثل ما يقع في الحملات الانتخابية مثلاً من كثرة النقاشات

السياسية وعدم المشاركة في الانتخابات، والتي هي نتـــائج معاكســة للهدف المــحدّد لها والمتمثل في الاندماج داخــل الحيــاة الاجتماعيــة والتنشئة الاجتماعية.

- هي سبب ارتفاع **العنف**.

لكنّه تندر الدراسات السوسيولوجية التي تؤكد صحة ذلك، في حين أن وسائل الإعلام لا تتصرف بمعزل عن الوكالات الأخــرى للتنشــئة كالعائلة والمدرسة خاصة. فبالنسبة لــ **لازار** J.Lazar «إذا كان محيط الفرد فقيراً نسبياً، وإذا كان لا يزود بمصادر فعالة ومختلفــة للتنشــئة، يتجه بالتالي إلى وسائل الإعلام، والتي تصبح مصدره الأساسي للتنشئة، لكن الأفراد الذين يعيشون في مناخ غني بمصادر التنشئة لا ينشأ هــذا الارتباط بوســائل الإعــلام» (J.Lazar, La communication de masse).

لا يمكن تماماً لوسائل الإعلام أن تتحرّك وحدها، فهي تتحرّك في سياقها التاريخي، والاجتماعي، والثقافي، والاقتصادي، وتبعاً لسير هذه الظروف الخاصة بالاستقبال يتمّ إنتاج رسائلها.

2- تنشئة الطفل والإشهار:

يرى **لازار** J.Lazar أن من بين وسائل الاتصال الجماهيري، تشكّل التلفزيون وسيلة الإعلام الأساسية والمفضلة من طرف الأطفال، مهما اختلفت الدول. فهم يستهلكون بكثرة الوقفات الإشهارية التي تقوم بدور فعال في التنشئة الاجتماعية من حيث تحضير الطفل لموضوعات وسلوكات يدخل بها لعالم الراشدين.

قد لا يتلقى الطفل بشكل سلبي كامل أشكال الاستهلاك التي يقترحها الإشهار، فاختيارها يتمّ تحت تأثير التفكير والنصائح أو الموانع التي يضعها الوالدين، ففي الحقيقة أن الطفل يستوعب الصورة الإشهارية في سياقها الاجتماعي، أين يساهم والديه وعائلته والوكلاء الاجتماعيين الآخرين في بناء وتكوين شخصيته ومفاهيمه ونماذجه.

3- التنشئة السياسية ووسائل الإعلام:

تقوم وسائل الإعلام أيضاً بدور أساسي في التنشئة السياسية، خاصة مشاهدة الأنباء المصوّرة التي تؤثر بشكل كبير في المواقف السياسية عند الطفل، حتّى أن الطفل يستطيع التفرقة بين مختلف الأحزاب، ويعرف المسيرين السياسيين لها، وبعض آرائها السياسية أيضاً.

لكن هنا يبقى الإعلام العائلي هو الأقوى والأساس، فالأطفال والمراهقون الذين يحدّثون آبائهم وأصدقائهم السياسيين هم الآخرين ممّن يستهلك الأنباء المتلفزة. ونجد وكلاء آخرين ما عدا العائلة والمدرسة ووسائل الإعلام لها دور في عملية التنشئة خاصة جماعات الأقران (رفقاء اللعب، المدرسة)، والمؤسسة، والنقابة، والجماعات الدينية.

2 – المعمل والنقابات والحركات الجمعوية:

تعتبر التنشئة إحدى الوظائف الثانوية للمعمل والحركات الجمعوية، فالكثير من النقابات حديثاً تجنّد أجهزة "للتربية الاجتماعية" أو"التكوين النقابي". فهي تنظم دراسات ودورات مكثفة، وهي موجّهة لأعمار مختلفة وقد تأخذ بعين الاعتبار فئات عمرية محدّدة كحلقات الشباب (الشباب الليبيراليون، المحافظون، الشباب الجمهوريون، الشباب النقابيون) في إطار حزب معيّن، وهذا يبين أيضاً أن التنشئة ليست نقلاً للثقافة من الكبار للصغار فقط إنّما قد تكون بين الصغار في حدّ ذاتهم خاصة في المؤسّسات التي لا تكون التنشئة هدفها المعلن.

3 – المؤسّسات الدينية:

لدور العبادة وظيفة حيوية في التنشئة من خلال تقديس أو تدنيس المعايير السلوكية. وهي تساهم في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد بـ:

1- إكساب الفرد والجماعة مجمل التعاليم الدينية والمعايير السماوية المنظّمة للسلوك قصد ضمان سعادة الأفراد والمجتمع وحتّى البشرية جمعاء.

2- وضع إطار سلوكي ومفاهيمي للفرد وفق المنظومة الدينية.

3- ترجمة التعاليم السماوية في ممارسة اجتماعية وتنمية الوعي الداخلي عند الفرد والجماعة.

4- توحيد السلوك الاجتماعي ومحاولة محو الفوارق الاجتماعية والطبقية داخل المجتمع.

5- غرس قيمها الدينية من خلال مختلف دور العبادة بأساليب نفسية واجتماعية متباينة خاصة منها عملية الترغيب والترهيب والتكرار والإقناع والإرشاد العملي والنماذج السلوكية المثالية.

خاتمة

رغم الدراسات المتعدّدة يبقى موضوع التنشئة الاجتماعية يحتاج إلى مزيد من البحوث المعمّقة، خاصة ما يتعلّق بإسقاطه على الواقع العربي والجزائري، والبحوث عن المشكلات التي تجعل من هذه العملية تعاني الكثير من الاضطرابات المعرفية التي يغيب فيها النقاش العلمي المفتوح بين المعطى الفكري والمعطى الاجتماعي بكلّ آماله وآلامه.

ومن جهة أخرى يبقى مستوى التنظير في موضوعات التنشئة مجرد استيراد لأطر معرفية بعيدة عن ظروف نشأتها الأصلية، ولعلّ هذا أهمّ مشكلة في تنشئتنا المعرفية في حدّ ذاتها والقائمة على الاستهلاكية لا الإنتاجية، فنحن نحتاج إلى جهود علمية تجميعية بعيدة عن الاختزالية والتلفيقية تبني أسسها النظرية على الواقع الفعلي للرجل العربي بكلّ معطياته التاريخية والدينية والاجتماعية والاقتصادية وبمختلف شرائحه الاجتماعية.

وما تزال الإشكاليات المطروحة ضمن إطار موضوعات التنشئة الاجتماعية عديدة، لا يستوفيها كتاب واحد إنما تحتاج إلى جهود مكثفة تنطلق من جمع المادة التراثية والواقعية الآنية ثمّ تنظيمها فتنظيرها وتأصيلها في نسيج سوسيولوجي قابل لمنافسة الأطر المجاورة له.

المراجع

1- المراجع باللغة العربية:

- أبو زيد: **البناء الاجتماعي: مدخل لدراسة المجتمع**، ج2: الأنساق، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1967.

- أبوجادو صالح محمّد علي: **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة، عمان، الأردن، 1998.

- أحدد عبد السميع سيد: **دراسات في علم الاجتماع التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993.

- إحسان محمّد الحسن: **الزواج المختلط والعوائل المختلطة**، دراسة سوسيولوجية الأقليات في العراق، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 1986.

- أحمد السيد سميرة: **علم اجتماع التربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

- أحمد عزّت راجح: **أصول علم النفس**، ط:07، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1968.

- أفانريني غي: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، تر: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1981.

- الطيب أحمد محمّد: **أصول التربية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999.

- أم غازدة جورج، ريمون يحكي كورسين: **نظريات التعلّم**: دراسة مقارنة، تر: حجاج علي حسين، عالم المعرفة، عدد 89، الكويت، 1983.

- انطوان رحمة: **التربية العامة**، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق، 1988.

- أوبرت رونيه: **التربية العامة**، تر: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1981.

- أورفيل برم الأصغر، ستانتون ويلر: **التنشئة الاجتماعية بعد الطفولة**، تر:علي الرغل، دار الفكر، عمان، الأردن، د.تا.

- بدران شبل: **التربية المقارنة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993.

- بدوي زكي أحمد: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**: إنجليزي، فرنسي، عربي، مكتبة لبنان، بيروت، 1995.

- البهي فؤاد السيد: **علم النفس الاجتماعي**، ط02، دار الفكر العربي، مصر، دتا.

- بوستيك مارسيل: **العلاقة التربوية**، تر:محمّد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1981.

- جبران جان كرم: **التلفزيون والطفل**، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1988.

- الجوّة محمّد: **مفهوم القمع عند فرويد و ماركوز**، تر: فتحي الرقيق، دار محمّد الحامي، 1994م.

- الجولاني عمر: **دراسات حول الأسرة العربية: تحليل اجتماعي لبناء الأسرة وتغيير اتجاهات الأجيال**، مكتبة الجامعة، الإسكندرية، 1995.

- حنفي السيد عوض: **علم الاجتماع التربوي**، مكتبة وهبة، القاهرة، 1987.

- حوات علي: **أسس علم الاجتماع التربوي**، جامعة الفاتح، كلية التربية، طرابلس، 1979.

- خولي سناء: **الزواج والعلاقات الأسرية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1979.

- داؤوب ليلى: **وسائل الإعلام ودورها في التنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي المعاصر**، وزارة الإعلام، دمشق، 1991.

- داود عطية عبده: **دراسة في مفردات الطفل وقائمة شاملة بمفرداتها حتّى نهاية سنّ السادسة**، ذات السلاسل، الكويت، 1986.

- ديوي جون: **المدرسة والمجتمع**، تر: أحمد حسن الرحيم، محمّد ناصر، دار مكتبة الحياة، بيروت، د.تا.

- رزقير جان بول: **النظريات التربوية الحديثة**، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، 1998.

- رشوان عبد الله: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق، عمان، 1999.

- رويه ريمون: **السيبرنتيك وأصل الإعلام**، تر:عادل العوا، وزارة الثقافة، دمشق، 1981.

- زهران حامد عبد السلام: **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، القاهرة، 1982.

- زيدان محمّد مصطفى: **نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الزائر، 1983م.

- سارنوف وآخرون: **التعلّم**، تر: محمّد عماد الدين إسماعيل، ديوان المطبوعات الجامعيّة، 1972م.

- سرير محمّد شارف، نور الدين خالدي: **الفعل التعليمي–التعلّمي**، 1998م، دون مكان ولا تاريخ النشر.

- السمالوطي نبيل محمّد توفيق: **الدين والبناء العائلي: دراسة في علم الاجتماع العائلي**، دار الشروق، جدة، 1981.

- السمالوطي نبيل محمّد توفيق: **بناء السلطة في الأسرة الإسلامية**، مطبوعات مركز دراسة المرأة والتنمية، اليونيسيف، 1976.

- سويف مصطفى: **الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي**: دراسة ارتقائية تحليلية، ط: 03، دار المعارف، مصر، 1970م.

- شبشوب أحمد: **علوم التربية**، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991م.

- شتا السيد علي: **علم الاجتماع التربوي**، دار الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 1997

- الشعبيني محمّد مصطفى: **مقالات في علم النفس**، ط:02، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1963.

- شلتوت علي محمّد: **مقالات في علم الاجتماع التربوي**، مطبعة الشاعر، القاهرة، 1966.

- الطاهر زرهوني: **التعليم في الجزائر: قبل وبعد الاستقلال**، موفم للنشر، الجزائر، 1993م.

- عاقل فاخر: **معالم التربية**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1968.

- عبد الله عبد الدائم: **التربية عبر التاريخ، من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين**، دار العم للملايين، بيروت، 1978.

- عبد الله عبد الدائم: **التربية في البلاد العربية: حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها**، دار العلم للملايين، بيروت، 1998.

- عبد الله عبد الدائم: **التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي**، دار العلم للملايين، 1991.

- عبد الله محمّد: **علم اجتماع التربيـــة الحـــديث**، دار المعرفـــة الجامعية، 1998.

- عبد المنعم هاشـــم، عـــولي ســـليمان: **الجماعـــات والتنشـــئة الاجتماعية**، القاهرة، 1970

- عبد الواحد علي: **الأسرة والمجتمـــع**، در النهضـــة، مصـــر، 1977.

- عدلي سليمان: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.

- عشوي مصطفى: **المدرسة الجزائرية: إلى أين؟**، دار الأمّـــة، الجزائر، د.تا.

- عشوي مصطفى: **مدخل إلى علم الـــنفس المعاصـــر**، ديـــوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1994.

- العيسوي عبد الرحمان: **الآثار النفسية والاجتماعية للتلفزيـــون العربي**، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1979.

- العيسوي عبد الرحمان: **سيكولوجية الجسم والنفس**، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، 1997.

- غوروفا ريناتا: **مقدمة في علم الاجتماع التربوي**، تر: نـــزار عيون، دار دمشق، سوريا، 1984.

- غي روشيه: **مـــدخل إلـــى علـــم الاجتمـــاع العـــام**: الفعـــل الاجتماعي،تر: مصطفى دندسلي، ج01، المؤسسة العربيـــة للدراســـات والنشر، بيروت، لبنان، 1983.

- غيّاث بوفلجة: **التربية ومتطلّباتها**، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1984م.

- غيّاث بوفلجة: **أهـــداف التربيـــة وطـــرق تحقيقهـــا**، ديـــوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، 1989م.

- فارعة حسن محمّد: **المعلّم وإدارة الفصـــل**، ط: 02، سلســـلة: معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي، 1986م.

- قباري محمّد إسماعيل: **مناهج البحـــث فـــي علـــم الاجتمـــاع التربوي**: مواقف واتجاهات معاصر، المعارف، الاسكندرية، 1982.

- لبابيدي عفاف: **سيكولوجية اللعب**، دار الفكر، عمان، 1993.

- ماكيفر. م. و شارلز بيدج: **المجتمع**، تر: السيد محمّد العزاوي وآخرون، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1981.

- مفتي محمّد أمين: **سلوك التدريس**، ط: 02، مؤسســـة الخلـــيج العربي، 1986م.

– منسى محمود عبد الحليم: **الروضة وإبداع الأطفال**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1994.

– نجاتي محمد عثمان: **علم النفس في حياتنا اليومية**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1966.

– نجيحي محمّد لبيب: **الأسس الاجتماعية للتربية**، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1965.

– هانك قان دايل: **التربية المقارنة**، عويدات للنشر والطباعة، بيرون، 2000.

– هيلموت هيلد.ت: **التلفزيون والطفل**: دراسة نجريبية لأثر لتلفزيون على النشء، تر: أحمد عبد الحليم، محمود شكري، سجل العرب، القاهرة، 1967.

– وصفي عاطف: **الأنثروبولوجيا الاجتماعية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د.تا.

– وطفة علي أسعد: **علم الاجتماع التربوي**، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1993.

– الوقفي راضي: **مقدمة في علم النفس**، ط:03، دار الشرق، عمّان، الأردن، 1998.

– ولد خليفة محمّد العربي: **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية:** مساهمة في تحليل وتقييم نظام التربية والتكوين والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د.تا.

2- المراجع باللغة الأجنبية:

- Andrée Michel, **La sociologie de la famille**, les textes sociologique, Mouton, Paris, 1970.

- Andrée Michel, **La sociologie de la famille**, Les textes sociologique, éd. Mouton , Paris, 1970.

- Aries Philippe, **L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime**, seuil, 1975.

- Aron. R, **La lutte des classes, nouvelles leçons sur la société industrielle**, Gallimard, «Idée», 1964.

- Ballion. R, **Les consommateurs d'école**, stok, Paris, 1982.

- Basil Brestien, **Langage et classes sociales**, Minuit, Paris, 1975.

- Baudelot. C, Estabelet.R, **l'école capitaliste en France**, Maspero, Paris, 1971.

- Beaudot Alain, **Sociologie de l'école**, Dunod , Paris, 1981.

- Beiton A. et al, **Sciences sociales**, 2e éd, éd. SIREY, France, 2000.

- Benedict Ruth, **Patterns of culture**, 1935, T.française, Echantillons de civilisation, 1950.

- Berger. I, **les instituteurs d'une génération à l'autre**, P.U.F, Paris, 1979.

- Bergson Henri, **Les deux sources, de la morale et de la religion**, ed. Albert skira, Geneve, 1945.

- Berthelot. J.M, **Le piège scolaire**, P.U.F, Paris, 1983.

- Boudon R., **l'inégalité des chance** : la mobilité social dans les société industrielles, Paris, Armod Colin, Paris, 1974.

- Boudon. R. et al, **Dictionnaire de sociologie**, Larousse, Paris, 1989.

- Bourdieu. P, **Questions de sociologie**, éd. Minuit, 1980.

- Bourdieu.P, Passeron.J.C, **La reproduction**, pour une théorie du système d'enseignement, Minuit, Paris, 1970.

- Bourdieu.P, Passeron.J.C, **Les héritiers**, Minuit, Paris, 1964.

- Boutefnouchet. M, **La famille Algérienne**, évolution et caractéristique récentes, S.N.E.D, Alger, 2e éd, 1982.

- Cacouault Marlaine, Oeuvrad. F, **Sociologie de l'éducation**, ed. Casbah, «approche », Algérie, 1998.

- Cardi. F et autre, **Durkheim sociologue de l'éducation**, INRP, Paris, 1993.

- Caussade D. et Lalanne, **Introduction a l'analyse sociologique, approche sociologique : socialisation**, F.I.E.D, Toulouse, France, 1995.

- Charlot. B, **L'école en mutation**, Payot, Paris, 1987.

- Cherkaoui. M, **Sociologie de l'éducation**, P.U.F, Paris, 1962.

- Clausse. A., **Initiation aux sciences de l'éducation**, Liege, Belgique, 1967.

- Daco Pierre, **La prodigieuse victoire de la psychologie moderne**, B.Marabout, Belgique, 1960.

- Desrozieres. A, Thevenot .L, **Les catégories socio- professionnelles**, éd. La découvert, 1988.

- Dubar. C, **La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles**, éd. Armond Colin, «U Sociologie », 1991.

- Dufrenne M., **La personnalité de base, un concept sociologique**, P.U.F, 1953.

- Durand Gilbert, **Les grandes testes de la sociologie moderne**, Bordas, Paris, 1969.

- Durkheim. E, **Education et sociologie**, P.U.F, Paris, 1966.

- Durkheim. E., **l'éducation morale**, Paris, P.U.F, 1963.

- Durkhiem. E, **De la division du travail social**, P.U.F, 1986.

- Duru Bellat. M, Van Zanten. H, **sociologie de l'école**, Armond Colin, «U Sociologie », 1992.

- Fell. M, Les 1000 Questions sur l'école, Hachette, Paris, 1991.

- Gaston Miliaret, **Vocabulaire de l'éducation : éducation et sciences de l'éducation**, P.U.F, Paris, 1979.

- Girod Roger, **Les inégalités sociales**, P.U.F, Paris, 1984.

- Glasman. D, **L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers**, E.S.F, Paris, 1992.

- Godard Francis, L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, seuil, 1975

- Godard Francis, **La famille affaire de générations**, P.U.F, 1992

- Golvin Lucien, **La mosquée : ses origines**, sa morphologie,

- Gras .A., **Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux**, Larousse, Paris, 1974.

- Grawitz Madeleine, **lexique des sciences sociales**, 7e ed, ed. Dallez, France, 1999.

- Hallak. J, **A qui profite l'école**, P.U.F, Paris, 1974.

- Hazan E., **Abrégé de psychologie de l'enfant et de pédagogie pratique**, Librairie: F.Nathan, Paris, 1955.

- Hoggart. R, **La culture du pauvre**, éd. Minuit, 1970.

- Julaian A., **Place des déterminations biologique dans l'échec scolaire** dans C.R.E.S.A.S, l'handicape socio- culturel en question, ed. E.S.F, Paris , 1982.

- Kardiner A., **L'individu et sa société**, 1939, T.française, éd. Gallimard, 1969.

- Kaufmann. J.C, **sociologie du couple**, P.U.F.

- Kennouche. T, et autres, **Les jeunes ruraux** et l'école, mythes et réalités, U.F.F.A, C.R.E.A, 1982.

- Lapassade. G, **Micro sociologie de la vie scolaire**, Economica, Paris, 1998.

- lefort C., **Introduction à l'œuvre de Kardiner dans l'individu et sa société**, 1969.

- Lelievre. C, **Histoire des institutions scolaires (1789- 1989)**, Nathn, Paris, 1990.

- Linhart. D, **l'appel de la sirène**, Sycomore, 1981.

- Linton R., **Le fondement culturel de la personnalité**, DUNOD, 1964.

- louis Legrand, **Les politiques de l'éducation**, P.U.F, 1988.

- Malinowski B., **Une théorie scientifique de la culture**. 1944, T. française, ed. Mspéro, 1968.

- Mass M., **les techniques du corp**, in. sociologie et anthropologie, P.U.F,1950

- Mead George .H., **l'esprit, le soi et société**, tra :J.Cazeneuve et al, P.U.F, Paris, 1963.

- Pastiaux. G, **Précis de pédagogie**, Nathan, 2000.

- Percheron. Y, **La socialisation politique**, Armond Colin, 1993.

- Piaget Jean, **Le Jugement Moral chez l'enfant**, Paris, Librairie Félix Alcan, 1932.

- Piaget Jean, **Le langage et la pensée chez l'enfant**, Niestlé, 4eme ed. 1956.

- plaisance. E, Gerard, **Les sciences de l'éducation**, ed.Casbah, «approches », Alger, 1998.

- Plaisance. E, **l'enfant, la maternelle, la société**, P.U.F, paris, 1986.

- Ralph Linthon, **les fondements culturels de la pérsonnalité**, 1945, T. française, éd. Dunod, 1964.

- Rosany Joel, **l'approche systémique appliquée a l'établissement scolaire**, Dunod, paris, 1981.

- Segalen. M, **sociologie de la famille**, Armond Colin, Paris, 1996.

- Sirota. R, **l'école primaire au quotidien**, P.U.F, Paris, 1988.

- Strauss Cl.Levi, **Les structures élémentaires de la parente**, chap.01, éd. Mouton, 1967

- Synders George, **Ecole, classe et lutte des classes**, P.U.F, Paris.

- Thelot. C, **Tel père tel fils ? Position sociale et origine familiale**, Dunod, 1982.

- Winn Marie, **T.V Drogue** ?, Fleurs, Paris, 1979.

- Zidani Chabib. F, **l'enfant né hors mariage en Algérie**, E.N.A.P, 1992.

فهرس

مقدمة 5

الباب الأوّل: التــنشئة الاجتماعية

الفصل الأوّل: التــنشئة الاجتماعية وأبعادها

1- تعريف التنشئة الاجتماعية 13

2- محدّدات التــنشئة ودراستها 18

3- تعريف غي روشه للتنشئة الاجتماعية 23

1- اكتساب الثقافة 25

2- تكامل الثقافة في الشخصية 26

3- التكيف مع البيئة الاجتماعية 27

4- أهداف التنشئة الاجتماعية ووظائفها 30

5- أشكال التنشئة الاجتماعية 33

6- مظاهر التنشئة الاجتماعية 34

7- أطوار التنشئة الاجتماعية 35

8- عمليات التنشئة الاجتماعية 36

1- التعلّم الاجتماعي 36

2- عملية تكوين الأنا والأنا الأعلى 37

3- عملية التوافق الاجتماعي 37
4- عملية التثاقف والانتقال الثقافي 38
9- أوليات التنشئة الاجتماعية عند غي روشيه 39
1- التعلّم 40
2- استبطان الآخر 41
10- أوساط التنشئة الاجتماعية 46
1- أوساط الانتماء 46
2- أوساط المصدر 47
11- التنشئة الاجتماعية بين البعدين الطبيعي والثقافي 49
1- التنشئة الاجتماعية والتعدّد الثقافي 49
2- التنشئة، الطبيعة والثقافة 53
12- عناصر التنشئة الاجتماعية 58

الفصل الثاني: نظريات التــنشئة الاجتماعية

تمهيد 63
1- نظرية التحليل النفسي 64
2- نظرية بياجي وتطور الطفل 68
3- نظرية التعلّم الاجتماعي 73
4- نظرية دوركايم 77
5- نظرية الدور الاجتماعي 78

6- النظرية الوظيفية 80
7- النظرية الثقافوية (الثقافية) 83
8- نظرية "الأبيتوس" Habitus لبيار بورديو 89
9- النظرية التفاعلية الرمزية 96

الباب الثاني: مؤسّسات التــنشئة الاجتماعية

الفصل الأوّل: فئات العمر والأسرة

I- فئات العمر 109
1- أنواع طبقات العمر من حيث التنشئة 109
2- تقسيم فئات العمر 110
II – الأسرة 120
1- تطوّر دراسات الأسرة 120
2- تعريف الأسرة 123
3- تطوّر دورة حياة الأسرة 127
4- أشكال الأسرة 129
1- الأسرة النووية والأسرة الممتدة 129
2- الأسرة الأموية والأسرة الأبوية 131
5- وظائف الأسرة 132
6- الأسرة والتنشئة الاجتماعية 134

7- آليات التنشئة في الأسرة 137
8- أنماط التنشئة داخل الأسرة 138
9- العوامل الأسرية ودورها في التنشئة 140
10- التنشئة الأسرية ونوعية الجنس 148

الفصل الثاني: جماعات الأطفال، المدرسة ومؤسّسات أخرى

I- جماعات الأطفال 153
1- مستويات و وحدة هذه المرحلة 153
2- المميّزات العامة لهذه المرحلة 154
3- المميّزات الخاصة لهذه المرحلة 158
4- وظيفة جماعات اللعب عند الأطفال 162
5- خصائص جماعات الأطفال في المرحلة الأولى 164
6- خصائص جماعة الأطفال في المرحلة الثانية ... 165
II- رياض الأطفال 168
1- وظائف رياض الأطفال وأدوارها 168
2- مشاكل رياض الأطفال 169
III – المدرسة 171
1- تعريف المدرسة 172
2- ظهور المدرسة 173

3- وظائف المدرسة 176
4- بنية المدرسة 179
5- المدرسة والتربية 184
6- أساليب التربية 185
7- أصناف التربية 185
8- عناصر التربية داخل المدرسة 187
IV- مؤسسات أخرى للتنشئة الاجتماعية 201
1- وسائل الإعلام وتقنيات الاتصالات الجماهيرية . 201
1- وسائل الإعلام والتنشئة 204
2- تنشئة الطفل والإشهار 206
3- التنشئة السياسية ووسائل الإعلام 206
2 - المعمل والنقابات والحركات الجمعوية 207
3 - المؤسّسات الدينية 207
خاتمة 209
المراجع 210
1- المراجع باللغة العربية 210
2- المراجع باللغة الأجنبية 218
فهرس 225

_____ *** _____
الإيداع القانوني: 2005 – 513
ردمك: 1-528-54-9961
دار الغرب للنشر والتوزيع
2005
حي 52 مسكن رقم 101 أنساب – وهران –
الهاتف: 31-94-41-041/ 31-64-41-041

تعتبر التنشئة الإجتماعية العملية المحورية التي يقوم عليها المجتمع و قد تمر هذه العملية بعدة أزمات و فترات متعاقبة تؤثر سلبا كما تؤثر إيجابا على حياة الفرد و على العلاقات الإجتماعية داخل النسق الإجتماعي العام

لهذا اهتم علماء التربية و الإجتماع بها أي اهتمام فكل العمليات الإجتماعية قائمة في آخر تحليلها على هذا المفهوم من أبسطها تركيبا كالعلاقات الفردية إلى أكثرها تعقيدا كالعلاقات السياسية و الإعلامية و غيرها

دار الغرب للنشر و التوزيع