سوسيولوجيا التربية وبناء القيم:
مدخل نظري

الباحث عبد الحفيظ اشريطية
طالب باحث، أستاذ السلك الثانوي
جامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سايس–فاس
المغرب

ملخص:

تهتم سوسيولوجيا التربية بدراسة العوامل الاجتماعية المؤثرة على نظام التعليم وتحليلها، كالثقافة والاقتصاد والسياسة، وكذا بتأثير التعليم في المجتمع. وعلى الرغم من تحديد نطاق اهتمامها، يمكن النظر إلى سوسيولوجيا التربية من عدة أوجه، فهي بالإضافة إلى تحليلها للمناهج الدراسية وأساليب التدريس وتأثيرها على المتعلمين، تعمل على الكشف عن دور التعليم في تشكيل الهوية الاجتماعية والقيم الثقافية، وتدرس من جهة أخرى تأثير التغيرات الاجتماعية والسياسية على التعليم، وكيف يمكن أن يسهم التعليم في التغيير الاجتماعي. ولتحقيق كل ذلك، فإن سوسيولوجيا التربية تنطلق من المؤسسات التربوية باعتبارها منشآت اجتماعية تعمل على الاندماج والتطبيع الاجتماعي للمتعلمين، وعلى توجيه التغير الاجتماعي.

الكلمات المفاتيح: سوسيولوجيا التربية – القيم – علم الاجتماع – المجتمع – المدرسة – الثقافة

Impact:

Sociology of education is concerned with studying and analyzing the social factors that influence the education system, such as culture, economy, and politics, as well as the impact of education on society. Despite its defined scope, sociology of education can be viewed from several perspectives. In addition to analyzing curricula, teaching methods, and their impact on learners, it works to reveal the role of education in shaping social identity and cultural values. On the other hand, it studies the impact of social and political changes on education and how education can contribute to social change. To achieve all this, sociology of education starts from educational institutions as social institutions that work on the social integration and socialization of learners, and on directing social change.

Keywords: Sociology of education – values – sociology – society – school – culture.

مقدمة:

سوسيولوجيا التربية هي فرع من علم الاجتماع يهتم بدراسة العلاقة بين المجتمع والنظام التعليمي وتأثيرهما المتبادل، إضافة إلى تتجاوز السوسيولوجيا تلك النظرة التقليدية للعملية التعليمية باعتبارها عملية فردية تهدف إلى نقل المعرفة وتنظر إليها باعتبارها ظاهرة اجتماعية تؤثر في بناء المجتمع وهويته. تركز سوسيولوجيا التربية على عدة محاور رئيسة، من قبيل كيفية تنظيم المؤسسات التعليمية ودورها في تعزيز القيم الثقافية وكيفية توزيع الرص التعليمية بين الأفراد من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة، تدرس أيضا تأثير العوامل الاجتماعية مثل الطبقة الاجتماعية والجنس والعرق، على نجاح الفرد في النظام التعليمي. علاوة على ذلك، تبحث سوسيولوجيا التربية في كيفية مساهمة التعليم في تعزيز التماسك الاجتماعي أو في إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية.

تتداخل سوسيولوجيا التربية وبناء القيم بشكل وثيق، حيث تلعب المؤسسات التعليمية دورا حيويا في نقل القيم المجتمعية وتشكيل هوية الأفراد، ومن خلال دراسة سوسيولوجيا التربية يمكننا فهم الآليات التي يتم من خلالها نقل القيم والعوامل التي تؤثر في هذه العملية. فبناء القيم في مجال التربية ليس ترفا أو هدفا ثانويا، بل هو عملية أساسية، حيث تسعى المؤسسات التعليمية إلى غرس القيم الأخلاقية والإنسانية في نفوس المتعلمين، هذه القيم تشمل الاحترام والتسامح والعدالة والمسؤولية ثم العمل الجماعي، وغير ذلك من القيم التي تشكّل الأساس الذي يُبنى عليه سلوك الفرد وتفاعله مع الآخرين.

أهمية البحث: تتمثل أهمية دراسة العلاقة بين سوسيولوجيا التربية وبناء القيم في ما يلي:

- فهم دور المدرسة في المجتمع
- تحليل السياسات التربوية
- تطوير المناهج والبرامج التربوية
- معالجة التحديات التربوية

أهداف البحث: من أبرز أهداف هذا البحث الكشف عن العلاقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع ودورها في بناء القيم الأخلاقية والإنسانية، إضافة إلى ذلك يسعى البحث إلى تقديم نماذج من نظريات سوسيولوجيا التربية ذات العلاقة ببناء القيم داخل المجتمع، من قبيل التنشئة الاجتماعية والعمل الجماعي والنمو الأخلاقي.

1 مفاهيم عامة

1.1 التربية

يحدد ابن منظور في لسان العرب أصل (تربية) في الذر (ربا) ويورد عن الأصمعي قوله "رَبَوتُ في بني فلان أَرْبُو: نشأت فيهم، ورَبّيتُ فلانا أُربّيه تربية وتَرَبّيتُهُ وَرَبَبْتُهُ وَرَبَبْتُهُ بمعنى واحد". أما الجوهري فقال، " رَبّيْتُهُ تَرْبِيَةً وَتَرَبّيْتُهُ أي غَذَوْتُه، وهذا لكل ما يَنمي كالولد والزرع وغيره"[1] أما الأصل الثاني رَبّ يربُّ ومعناها أصلح ورعى، وهناك أصل ثالث وهو ربى يُربي ومعناها نشأ وترعرع.[2] أما معنى التربية اصطلاحا فهو التنشئة والتنمية، وهناك تعاريف كثيرة للتربية اختلفت باختلاف نظرة المربين وفلسفتهم في الحياة، ومعتقداتهم التي يدينون بها، وقد وُجد منذ القدم إلى يومنا هذا، أنه من الصعب الاتفاق على نوع واحد من التربية تكون صالحة لجميع البشر، وفي جميع المجتمعات، وتحت كل الأنظمة، وفي ظل كل المؤسسات الاجتماعية والسياسية، وبالرغم من ذلك فإن الحديث عن التربية لا يزال قيد البحث، فقد يعني التطور والرقي الحضاري، والنمو المتكامل من الناحية الأخلاقية، وقد يعني التنشئة الاجتماعية نحو الأفضل.[3]

في حديثه عن التربية يقول غوستاف لوبون "إن التربية هي الفن الذي يمكن من إدخال الشعوري في اللاشعوري"[4] فلوبون لا يرى في التربية مجرد وسيلة لنقل المعلومات، بل كفن يتطلب مهارة وإتقانًا، وفي ارتباط بالشعوري واللاوعي، يشير لوبون الأول (الشعوري) إلى الجزء الذي ندركه ونفكر به بشكل واضح، بينما يشير بالثاني (اللاوعي) إلى الجزء الذي يخزن ذكرياتنا ومشاعرنا وأفكارنا غير الواعية. ولعل مقصد لوبون من هذا الربط؛ أن الهدف من التربية ليس فقط تزويد الفرد بالمعلومات والمعرفة، بل أيضاً التأثير على عقله الباطن وتشكيل قيمه ومعتقداته. أي أن التربية الفعالة يجب أن تتجاوز الجانب العقلي وتصل إلى أعماق النفس.

حدد الفيلسوف الألماني إمانويل كانط هدف التربية في أنه تحقيق صورة الكمال الممكن عند الفرد الإنساني، وإذا نظرنا إلى كلمة "الكمال" التي قال بها كان نجده يعني بها عملية نمو متكاملة للملكات الإنسانية، مع ضرورة تحقيق تنمية هذه الملكات والقوى التي توجد في داخلنا بشكل متوازن إلى حدودها القصوى[5]. وهذا هو جوهر (الكمال) أو التربية المثالية التي يقصدها كانط، وهذا ما رفضه دوركهايم، فالقول بالتربية المثالية بالنسبة له ينطوي على ما أسماه ب (الخداع)، لأنه يعني القبول الغامض بوجود نظام تربوي لا ينطوي على أية حقيقة بذاته، إذ يفتقر ذلك النظام إلى وجود جملة من الممارسات والمؤسسات المنظّمة، والتي تتكامل مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتعبر عنها، وتعبر عنها، والتي لا يمكن لها أن تتغير إراديا بدرجة مختلفة عن التغير الذي يحدث في بنية المجتمع، ويبدو بالتالي حسب دوركهايم أن مثل هذا النظام المفترض لا يعدو أن يكون سوى نظام خالص من التصورات التي تستلهم وجودها من ينبوع المحاكمات المنطقية فحسب[6].

بتحليلنا لموقف دوركهايم نجد أنه يرفض فكرة التربية المستقلة على اعتبار أن النظام التربوي ليس كيانًا منعزلًا، بل هو جزء لا يتجزأ من بنية المجتمع. فهو متأثر بجميع المؤسسات الاجتماعية الأخرى (الاقتصادية، السياسية، الدينية...) ويتأثر بها. إضافة إلى ذلك، فإنه لا يمكن فهم التربية أو تطويرها بمعزل عن التغيرات التي تحدث في المجتمع ككل، وإلا فإن أي محاولة لتصميم نظام تربوي "مثالي" بعيدًا عن الواقع الاجتماعي ستكون محكوم عليها بالفشل. ينطلق دوركهايم في تأسيس هذا الموقف من اعتبارين اثنين:

- التربية كممارسة اجتماعية: يرفض دوركهايم فكرة أن التربية يمكن أن تستند فقط إلى أحكام منطقية نظرية، فالتعليم هو نشاط عملي يتضمن تفاعلات اجتماعية معقدة، ولا يمكن حصرها في أطر نظرية مجردة.

- التربية كمنتج للتاريخ والمجتمع :يرى دوركهايم أن أنظمة التربية هي نتاج لتراكم تاريخي واجتماعي معين، وهي تحمل في طياتها قيم ومعتقدات هذا المجتمع.

للتربية دور كبير في تحقيق التنمية والمحافظة على استمراريتها، بشرط أن لا تؤخذ التربية بمعزل عن البيئة المحيطة بها، وهو ما تعاني منه بلدان العالم الثالث التي استوردت أنظمة تعليمية من الدول المتقدمة دون تكييفها مع متطلبات بلادها وتعديل مناهجها، حيث علّقت الدول العربية الآمال على التربية لإحداث هذه التنمية ولكنها أهملت القيم والهويات الثقافية الذاتية الخاصة بها، مما أدى إلى حدوث تربية وتنمية قاصرة ومشوهة، فهي تحتاج إلى إحداث تنمية حقيقية تستند إلى أسس إسلامية وفلسفة مجتمعية، تنبثق منها بدورها فلسفة خاصة للتربية المحقّقة للتنمية المستهدفة، وهي التنمية الشاملة المتوازنة، ومن هذه الفلسفة التربوية يتمّ اشتقاق السياسات التربوية والاستراتيجيات التربوية وخطط العمل التنفيذية[7].

2.1 القيم

يمكن تعريف القيم بأنها تلك المبادئ والمعايير التي نؤمن بها والتي توجه سلوكنا واتخاذ قراراتنا في الحياة، هي بمثابة بوصلة داخلية ترشدنا إلى ما هو صواب وما هو خطأ، وما هو مهم وما هو غير مهم بالنسبة لنا. تتأسس قيمنا على مبادئنا الأساسية التي نؤمن به حقاً ونحاول أن نعيش وفقاً له، ودوافعنا الداخلية التي تحفزنا على التصرف بطريقة معينة، ثم أولوياتنا في الحياة التي نحدد من خلالها الأكثر

أهمية بالنسبة لنا. ولا يمكن اختزال القيم فيما يخدم مصلحة الفرد فحسب، بل إنها تنظم علاقات الأفراد داخل المجتمع الواحد، كالاحترام والعطاء والعدالة والحرية والحب التضامن والتسامح...الخ. ولعل ذلك ما يساعد على تحديد الأهداف واتخاذ قرارات صائبة في مواقف الحياة المختلفة، ويمكن من بناء علاقات قوية مع الآخرين.

"القيمة" إذن هي الحكم الذي يُصدره الفرد على موضوع ما، مستندا إلى مجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يوجد فيه، وهي أيضا تلك أحكام اجتماعية خارجة عن الشخص أو هي مجرد اتفاق اجتماعي على أن نتصرف بشكل معين لفظا وفعلا، وهذه الأحكام ليست من مكونات السلوك وليست دافعة له إلا لأنها تسهم في تشكيله. ومن أبرز المعاني التي ساقها العماري لمفهوم القيم ما يلي:

- القيم مجموعة من المعايير التي يحكم عليها الناس بأنها حسنة والتي يريدونها ويبحثون عنها، ويكافحون من أجل تمريرها إلى الأجيال الموالية والإبقاء عليها.
- القيم هي المبادئ السليمة ومجموعات الفضائل الي هي وليدة الدين الصحيح والفلسفة الرشيدة لتوجيه سلوك الإنسان، وقد ثبت أن هذه القيم لا تسير في اتجاهاتها إلا عن طريق تفاعل الفرد وبيئته الطبيعية والاجتماعية تفاعلا كاملا[8].

تشكّل التربية على القيم في منظور المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي[9]؛ مكونا مهيكَلا لبنية وظائف المدرسة، ولا سيما وظيفتها المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية والتربية والتثقيف، عن طريق الممارسة والقدوة. ذلك أن المدرسة فاعل اجتماعي وثقافي وقيمي، وإحدى آليات الإدماج الاجتماعي والثقافي للمتعلمين والمتعلمات، وتقوية الروابط الاجتماعية، وتحقيق تماسك المجتمع. إلى جانب كونها وظيفة أفقية للمنظومة التربوية لا يمكن عزلها عن باقي الوظائف المناطة بها، كما أنها أحد أركان المنهاج المدرسي الهادف، علاوة على التشبع بالقيم، تمكن التربية من اللغات والمعارف والكفايات. لذلك، فإن الارتقاء بالتربية على القيم يعد من المهام والمسؤوليات الأساسية للمنظومة التربوية، مما يجعلها مدعوة على الدوام إلى تعبئة قدراتها وطاقاتها البشرية ومواردها المعرفية والمادية كافة، حتى تجعل من القيم واقعا ملموسا، يجسّده الاقتناع والالتزام والممارسة لدى المتعلمين والفاعلين التربويين بمختلف أصنافهم[10].

تبنى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في تصوره للتربية على القيم مقاربة شاملة تستدعي الأبعاد النفسية والسلوكية والاجتماعية والمدنية والثقافية والبيئية، والجوانب المرتبطة باللغات والمعرف والكفايات، مع إعطاء أهمية خاصة للوسائط التكنولوجية الجديدة اعتبارا للمكانة الوازنة التي أضحت تحتلها لدى الأجيال الحالية، وخصوصا في حياتها ومواقفها وتمثلاتها للذات وتفاعلها مع الغير. وقد جاءت هذه المقتربة حسب المجلس مرتبطة بدينامية الإصلاحات المؤسساتية والتشريعية التي شهدها المغرب، والتي توِّجت بدستور 2011. وهو الدستور الذي أفرد لمنظومة القيم المشتركة التي على مختلف مكونات الأمة التشبّع بها والتحلي بفضائلها، عناية خاصة. ويمكن كشف ذلك في العديد من فصوله التي لخصها تقرير المجلس فيما يلي:

- ارتكاز الحياة الاجتماعية على قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، والحرية والكرامة والمساواة بين الجنسين، والمواطنة المسؤولة،
- تبوأ الدين الإسلامي مكانة الصدارة في الهوية المغربية،
- التشبث بالوحدة الوطنية والترابية، وتلاحم مقومات هويتها المتعدد المكونات والمتنوعة الروافد،
- التشبث بقيم الانفتاح والاعتدال والوسطية والتسامح والإبداع والحوار والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية[11].

استند تقرير المجلس الأعلى على توجيهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، التي وضعت المدرسة في صلب المشروع المجتمعي، وأدرجت وظيفتها في التربية على القيم في صلب التحقيق الفعلي لرافعات التغيير الهادفة إلى بناء المدرسة الجديدة القائمة على الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع، وذلك عبر مايلي:

- تمكين المنظومة التربوية من تعزيز الاضطلاع بإحدى وظائفها الأساسية المتمثلة في التنشئة الاجتماعية والتربية؛
- مساعدتها على الارتقاء المستمر بجودة نسقها التكويني في تكامل بين بناء المعارف وتنمية المهارات وترسيخ القيم؛
- تيسير قدرة المدرسة على تمكين المتعلمين والخريجين من اندماجهم السوسيوثقافي والقيمي؛
- تطوير أساليب عملها التربوي ونظام العلاقات داخل فضاءاتها، وبين مؤسسات التربية والتكوين والبحث وبين محيطها، على نحو يرسّخ البعد القيمي وثقافة حقوق الإنسان والواجبات؛
- جعل المنظومة التربوية رافعة من رافعات الارتقاء بمجتمع تسوده منظومة القيم المنصوص عليها في الدستور[12].

إن القيم ضرورية لتحقيق السعادة للفرد والمجتمع، وتنظيم سلوك الناس، مما ييسر العيش الهادئ الكريم ويحفظ الحقوق، ويمنع الطغيان والاعتداء، فهي تعمل على تحقيق المجتمع المتعاون على الخير، وتجعل المسؤولية بين الأفراد والمجتمع تبادلية وتضامنية ومتوازية، تحفظ للجماعة مصلحتها وقوة تماسكها، وللفرد حريته، وبدون القيم تنحط الجماعة البشرية إلى مرتبة الحيوانية، وللتذليل على ذلك لا يمكن أن نتصور مجتمعا خاليا من الصدق والأمانة والإخلاص والعطف على العاجز والفقير وحب الخير، ولا شك أن هذا المجتمع لا يمكن أن يستقيم له أمر من دون وجود تربية على قيم وأخلاق نبيلة[13].

لذلك، ترتبط القيم بواقع الحياة اليومية ارتباطا وثيقا، لأنها ينبغي أن تكون في الحقل والمصنع والمدرسة والأسرة، بحيث يظهر الإخلاص في العمل والصدق في القول والفعل، والثقة والوفاء ومحاربة التواكل والتهاون، كما ينبغي أن تجسّد هذه القيم لتكون سلوكا إيجابيا في المجتمع لتحقق له وللإنسانية كل الخير، ولن يتحقق ذلك إلا عبر قاطرة مبنية على أسس وركائز متينة قوامها البرامج والمناهج الحية والأطر والمؤسسات التي تقوم بوظيفة التربية والتكوين والترشيد لا التدريس فقط. ومما يدل على ارتباط القيم بواقع الحياة اليومية، والذي تسعى المدرسة إلى تمتينه وتعزيزه عبر مجموعة من الأنشطة والممارسات، أننا لا يمكن أن نتصور هذه القيم خارج مكونات المجتمع، وعليه فإن التربية على القيم والأخلاق تعدّ غاية كبرى من غايات المدرسة المغربية الراهنة[14].

يمكن التأكيد أخيرا، أن وظيفة القيم داخل أي مجتمع من المجتمعات تكتسي أهمية بالغة، لكونها تشكّل المعالم التي يُبنى عليها التفكير ومختلف التصرفات الفردية والجماعية وحتى الكونية، وبالتالي فإن أي اختلال يصيب القيم ينعكس حتما على السلامة المأمولة للأفراد وللمجتمع بصفة عامة. وإذا كان من البديهي أن تتعرض القيم لفعل التغيير نتيجة النمو والتطور، فإن ذلك لا يفيد بأية حال القطيعة الإبستيمولوجية التي قد تطال المعرفة في زمن ما، بل هي على خلاف ذلك، باعتبارها قاعدة وجدانية، فهي تتطلب الاستمرارية والاتصالية في صيرورة نموها وتطورها، حتى لا يتعرض الوجدان المجتمعي لصدمة عنيفة أو رجّة قد تؤدي به إلى حالة من الاضطراب والتيه وفقدان الهوية. إنه التيه المجتمعي الذي يمثّل أخطر صورة للاختلال والاضطراب لأي مجتمع من المجتمعات التي فرّطت في القيم وفي أهميتها الحيوية والوجودية[15].

2 نظريات في سوسيولوجيا التربية

2.1 نظرية التعلم/العمل الجماعي

نظرية العمل الجماعي أو التعلم الجماعي إطار نظري يركز على أهمية التعاون والتفاعل بين المتعلمين لتحقيق أهداف التعلم، تعتبر هذه النظرية أن التعلم عملية اجتماعية لا تحدث في فراغ، بل تتأثر بالعلاقات بين الأفراد وبينهم وبين البيئة التعليمية. من أبرز مبادئ نظرية العمل/التعلم الجماعي؛ أن التعلم عملية مشتركة بين المتعلمين، حيث يعملون معًا لتحقيق هدف مشترك، وتنطلق في الأساس من التفاعلات الاجتماعية التي تلعب دورًا حاسمًا في بناء المعرفة وتطوير المهارات لديهم، وهو ما سيحقق في النهاية متعلما مشاركًا نشطًا في عملية التعلم، وليس مجرد متلقٍ للمعلومات، خاصة أن تقييم عمل المتعلمين في إطار هذه النظرية يكون جماعيا، الأمر الذي يعزز روح التعاون والمسؤولية المشتركة.

يؤكد الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي جون ديوي John Dewey أن المجتمع عدد من الناس المرتبطين ببعضهم لأنهم يعملون ضمن خطوط عامة وبروح عامة ويلتقون في أهداف عامة كذلك، والحاجات والأهداف العامة تتطلب تبادلا ناميا في الأفكار ووحدة نامية في الشعور الودي، وأن السبب الأساسي الذي لا تستطيع به المدارس في الوقت الحاضر أن تنظم نفسها لتصبح وحدة اجتماعية طبيعية هو فقدان هذا العنصر لا غير، وهو الفاعلية الإنتاجية العامة. ففي ألعاب التسلية والرياضة يحصل التنظيم الاجتماعي فوق أرض الملعب بصورة تلقائية وحتمية، لأنه يوجد شيء ما ليُعمل، وفعّالية ما لتنفذ، وكلاهما يتطلبان تقسيمات عمل طبيعية واختيار قادة وأتباع في تعاون ومنافسة متبادلين، وفي الصفوف الدراسية يكون وجود الدافع وتماسك التنظيم الاجتماعي ناقصين كذلك[16].

تعتبر نظرية العمل الجماعي في التربية من النظريات التربوية الحديثة التي تركز على أهمية التعاون والتفاعل بين المتعلمين لتحقيق أهداف التعلم، فهي تبتعد عن النموذج التقليدي للتعليم الفردي، وتؤكد على أهمية العمل الجماعي كأداة فعالة لتنمية المهارات الاجتماعية والمعرفية لدى المتعلمين. فالعمل الجماعي في التربية يشير إلى عملية تعاونية يقوم بها مجموعة من المتعلمين لتحقيق هدف تعليمي مشترك، بحيث يتم توزيع المهام والمسؤوليات بين أعضاء الفريق، ويتعلم الأفراد من خلال التفاعل مع بعضهم البعض وتبادل الأفكار والخبرات. ومن أبرز الأهداف التي تتحقق عبر أجرأة العمل الجماعي نذكر ما يلي:

- ✓ تنمية المهارات الاجتماعية: يعزز العمل الجماعي من قدرة المتعلمين على التواصل والتعاون وحل المشكلات والعمل ضمن فريق.
- ✓ تعزيز التعلم النشط: يشجع العمل الجماعي المتعلمين على المشاركة الفعالة في عملية التعلم، مما يزيد من استيعابهم للمعلومات.
- ✓ تطوير التفكير النقدي والإبداعي: يوفر العمل الجماعي بيئة محفزة للتفكير النقدي والإبداعي، حيث يتبادل المتعلمون الأفكار المختلفة ويقومون بتحليلها وتقييمها.
- ✓ تحسين الدافعية والتحصيل الدراسي: يزيد العمل الجماعي من دافعية المتعلمين للتعلم، مما يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الدراسي.

2.2 نظرية التنشئة الاجتماعية:

تعتبر نظرية التنشئة الاجتماعية من أهم النظريات التي تهتم بدراسة كيفية تكوين شخصية الفرد وسلوكه وقيمه ومعتقداته، وذلك من خلال التفاعل المستمر مع البيئة الاجتماعية المحيطة به. فالفرد لا يولد كشخصية مكتملة، بل يكتسب هذه الشخصية تدريجيًا من خلال عملية التعلم والتأثر بالآخرين. تلعب التنشئة الاجتماعية دورًا حاسمًا في بناء شخصية الفرد، وتحديد هويته، وتوجيه سلوكه، وتساعده الفرد على التكيف مع بيئته الاجتماعية، وفهم القواعد والأعراف السائدة، وبناء علاقات اجتماعية صحية. ومن خلال التنشئة الاجتماعية،

يتم نقل القيم والمعتقدات الثقافية والأخلاقية من جيل إلى جيل، مما يسهم في استمرارية المجتمع. يُضاف إلى ذلك، أن الفرد لن يكون قادرا على تطوير المهارات الاجتماعية والحياتية التي يحتاجها للنجاح في الحياة وهو خارج نطاق التنشئة الاجتماعية.

يحدد دوركهايم الخاصية الاجتماعية للتربية في أنها تقوم على تحقيق التنشئة الاجتماعية للأجيال الصغيرة، وبناء على ذلك، يمكن القول بوجود كائنين داخل كل منا، وهما كائنان لا يمكن الفصل بينهما إلى على نحو مجرد، ويمثل أحد هذين الكائنين جملة الحالات الذهنية والعقلية التي لا تعبر إلا عن ذواتنا، وعن أحداث حياتنا الفردية ومجرياتها، وهذا ما يمكن، حسب دوركهايم، أن نطلق عليه الذات الفردية. أما الكائن الثاني فيتمثل في نسق الأفكار والمشاعر والعادات، التي لا تعبر عن شخصيتنا، بل عن الجماعة أو الجماعات المختلفة التي ننتمي إليها، وذلك هو الحال عندما يتعلق الأمر بالعقائد الدينية والممارسات الأخلاقية والآراء الجمعية من أي نوع كانت. وبالتالي فإن مجموع هذه الأفكار والعقائد والممارسات يشكل الكائن الاجتماعي. ويكمن هدف التربية، حسب دوركهايم، في بناء هذا الكائن الاجتماعي، وهنا بالذات تكمن أهمية التربية وخصوبة فعلها، وجدير بالإشارة، أن هذا الكائن الاجتماعي ليس معطى من معطيات البنية الفطرية للإنسان، ولا يمكن له أن ينمو بشكل عفوي[17]. لكن، ما طبيعة "المؤسسات" التي تحقق التنشئة الاجتماعية لهذا الكائن، بتعبير دوركهايم؟

يؤكد عبد الكريم غريب أنه بالنظر إلى التنشئة الاجتماعية في ظل التحولات التي تعيشها المجتمعات العصرية نجد أنها تجاوزت مجال الأسرة، ويرجع ذلك إلى مدّ التصنيع الذي ترتب عنه تحديث المجتمعات وتطورها، وقد كان من نتائج هذا التحول تضاؤل دور الأسرة واضطلاع المدرسة بدور التنشئة الاجتماعية. ويمكن تبرير ضعف دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية بكون توزيع العمل لم يعد مرتبطا بتكوين الأسرة، بمعنى أن الأسرة لم تعد تشكّل الوحدة الاقتصادية النواة، زد على ذلك، أن ضعف دور الأسرة يعود كذلك إلى انفتاح التعليم على كافة الشرائح الاجتماعية، وبذلك، تصير المؤسسة التعليمية هي المسلك الرئيس، إلى جانب دور الوسائط الأخرى (الراديو والتلفاز والأنترنيت...)[18].

من جهة أخرى، يكمن عامل آخر من وراء اضطلاع المدرسة بدور التنشئة الاجتماعية في أفول عامل الوراثة في تحديد المكانة الاجتماعية، ذلك أن هذه المكانة صارت تكتسب عن طريق التعليم. من هذا المنطلق، يتضح أن مكانة الفرد داخل الأسرة تُكتسب بصفة أساسية من خلال السن والجنس، أما مكانته الاجتماعية فإنه يكتسبها عن طريق المدرسة، وذلك من خلال التنافسية التي يخوضها في أفق اكتساب مهنة معينة يحقق بها مكانته داخل المجتمع. لكن يبقى من المؤكد، حسب عبد الكريم غريب، أن الفعل التربوي لا يتمّ وفق منظور أحادي الجانب، بمعنى أنه لا تضطلع به المؤسسة المدرسية وحدها، بل هناك أيضا تدخل ومشاركة الأسرة، الأمر الذي يقتضي حتمية التكامل في الأدوار ما بين الأسرة والمدرسة من أجل خلق فعل تربوي من شأنه تحقيق المكانة التي تليق بالفرد[19].

إذن؛ إذا كان الدور الاجتماعي لكل من المدرسة والأسرة يتجلى في التنشئة الاجتماعية للأفراد عن طريق التربية، فإن علاقتهما يجب أن تنطلق من هذا المنظور الأساس. وعلاقة الأسرة بالمدرسة لا يجب أن تبقى علاقة سطحية تتجلى أساسا في أن الأسرة هي التي تزود المدرسة بالمادة الأولية أي الأطفال وبالتالي فعملية الإنتاج كلها على عاتق المدرسة، بل يجب أن تكون علاقتهما شاملة تنبني على أنهما شريكان في عملية الإنتاج وفي التوزيع وفي الرأسمال، وبالتالي شريكان في الربح وفي الخسارة حال حدوثها. وبالرغم من التغييرات التي تحدث في المدرسة فهي ما زالت إحدى المؤسسات ذات الأثر البعيد في المجتمع، ففي المنزل يتعلم الطفل اللغة ويكتسب بعض الاجتهادات ويكوّن رأيه عما هو صحيح أو ما هو خاطئ، وتكون تربية المدرسة امتدادا لما حققه الطفل داخل أسرته. وإذا كان تأثير المنزل على تنشئة الفرد يظهر عليه، فإن على المدرسة واجب معرفة البيئة المنزلية للطفل حتى تتمكن من إدراك العوامل المختلفة المتداخلة في شخصيته. ومن هنا يمكن القول إن المدرسة والأسرة مؤسستان للتنشئة الاجتماعية، تتنافسان مع بقية المؤسسات التي يقبل عليها الطفل مثل التلفاز وشبكة الأنترنيت والشارع، وبالتالي وجب عليهما تضافر الجهود والتنسيق بشكل معقلن لمنافسة تلك المنافسة الشرسة[20].

3.2. نظرية النمو الأخلاقي

تعتبر نظرية النمو الأخلاقي إحدى أهم النظريات التي قامت عليها سوسيولوجيا التربية، تحاول هذه النظرية فهم كيفية تطور القيم والمعايير الأخلاقية لدى الأفراد على مرّ الزمن، كما تسعى إلى فهم الدور الذي تلعبه المدرسة والمؤسسات التربوية في تشكيل سلوك الأفراد الأخلاقي. ومن خلال فهم هذه النظرية، يمكن للمربين والمؤسسات التربوية تطوير استراتيجيات فعالة لتعزيز النمو الأخلاقي لدى المتعلمين وبناء مجتمع أكثر أخلاقية. وإذا كانت نظرية التطور الأخلاقي قد تأسست مع عالم النفس السويسري جون بياجيه Jean Piaget من خلال فرضيته القائمة على أن الطفل يمر في تطوّره الأخلاقي عبر سلسلة من المراحل الأساسية، فإنها تطورت مع لورانس كولبرغ Lawrence Kohlberg الذي قدم أساسا نظريا لما أسماه بـــ "مراحل الأخلاقية" وجعلها في مستويات ثلاث، ماقبل التعاقدي والتعاقدي وما بعد التعاقدي؛ مستوى ما قبل التعاقدي ويندرج ضمنه غالبية الأطفال الذين تقل أعمارهم عن تسع سنوات، إضافة إلى بعض المراهقين وإلى كثير من البالغين والمراهقين الجانحين والمجرمين .أما المستوى التعاقدي فهو مستوى غالبية الأشخاص البالغين، سواء في مجتمعنا أو في أي مجتمع آخر، في حين لا يبلغ المستوى ما بعد التعاقدي إلا عدد قليل من الراشدين، ولا يتم الوصول إليه في العادة إلا بعد سن العشرين. ويعني المصطلح "تعاقدي" أن أمرًا ما متطابقٌ مع قواعد وتطلعات وتقاليد مجتمع معين أو سلطة معينة، وأن ذلك يساعد على احترام تلك القواعد وتلك التوقعات .وبناء عليه، يوصف ب" التعاقدي" كل ما هو متطابق مع تلك القواعد؛ ذلك لأنها قواعد المجتمع وتطلعاته وتقاليده فحسب .إن الشخص في المستوى ما بعد التعاقدي يفهم ويتقبّل قواعد المجتمع، إلا أن تقبّلها يستند إلى صياغة وتقبّل لمبادئ أخلاقية عامة تفترض تلك القواعد .ويمكن لهذه المبادئ الأخلاقية أن تدخل أحيانًا في صراع مع قواعد المجتمع، وفي هذه الحالة سيحتكم الشخص ما بعد التعاقدي إلى مبادئه هو، لا إلى تلك التقاليد[21].

تشترك النظرية الأخلاقية المعرفية – التطورية أو المقاربة المعرفية – التطورية الأخلاقية مع باقي النظرات المعرفية التي طرحها بطرق عديدة جيمس مارك بالدوين ونورمان بول وجون ديوي، وجيمس تافتس ولورانس كولبرغ وغيرهم؛ في مجموعة من الفرضيات، أبرزها:

- أن أحد المكونات الأساسية للتطور الأخلاقي يأخذ شكل البنية المعرفية أو الحكم الأخلاقي؛
- أن التحفيز الرئيس الذي يدفعنا إلى العمل على نحو أخلاقي هو شكل معمم من التحفيزات التي تدفعنا إلى القبول، والكفاءة، وتقدير الذات وتحقيقها، عوض التحفيز الذي يدفعنا إلى إرضاء حاجاتنا البيولوجية وتقليص القلق والخوف؛
- أن المظاهر الرئيسة للتطور الأخلاقي مجردة ثقافيًا؛ لأن جميع الثقافات لها مصادر مشتركة للتفاعل الاجتماعي، لتبنّي الأدوار وللصراع الاجتماعي، تتطلب كلها اندماجًا أخلاقيًا[22].

بتحليل هذه الفرضيات نجد الفرضية الأولى تشير إلى أن الأخلاق ليست مجرد عاطفة أو شعور، بل هي مرتبطة بشكل وثيق بقدرتنا على التفكير والتقييم، أي إننا عندما نتخذ قرارًا أخلاقيًا، فإننا نستخدم عقولنا لتحليل الموقف واتخاذ أفضل خيار. فمثلا؛ عندما يواجه طفل موقفًا يتطلب منه مشاركة لعبة مع صديق، فإنه يستخدم معارفه السابقة عن العدالة والمشاركة لاتخاذ القرار المناسب. أما فيما يخص النظرية الثانية فإنها تؤكد على أن تصرفنا بشكل أخلاقي لا يرتبط بخوفنا من العقاب، بل لأننا نسعى إلى تحقيق شعور بالرضا عن أنفسنا والكفاءة في التعامل مع الآخرين. فمثلا؛ عندما يساعد شخص ما شخصًا آخر في حاجة، فإنه يشعر بالسعادة والرضا عن نفسه، وهذا الشعور الإيجابي هو الذي يدفعه إلى تكرار هذا السلوك. وهذا ما يمكن أن نصفه بـــــــ " التحفيز نحو الكفاءة وتقدير الذات".

بينما تشير الفرضية الثالثة إلى أنه رغم الاختلافات القائمة بين الثقافات في القيم الأخلاقية، إلا أن هناك أيضًا قواسم مشتركة. فجميع الثقافات تشجع على التعاون والتضامن والعدالة، لأن هذه القيم ضرورية لبقاء المجتمع.

خاتمة:

يمكن التأكيد أخيرا، أن سوسيولوجيا التربية تهتم بدراسة العلاقة بين التعليم والمجتمع، بما في ذلك كيفية تأثير المؤسسات التعليمية على تشكيل الأفراد والمجتمعات، ويعد بناء القيم من أبرز الجوانب التي يمكن أن نربطها بسوسيولوجيا التربية، حيث تلعب المؤسسات التعليمية دورا حيويا في غرس القيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية، ومن أبرز أوجه هذا الربط؛ ناقش البحث مسألة التنشئة الاجتماعية، فالمدرسة بصفتها مؤسسة اجتماعية تؤثر في تشكيل القيم لدى الأفراد، لأن التعليم ليس مجرد نقل للمعرفة ، كما ذكرنا، بل هو وسيلة لغرس القيم مثل الانضباط والعمل الجماعي والتعاون والاحترام. إضافة إلى ذلك؛ يساعد التعليم على بناء الهوية الفردية والجماعية من خلال تدريس التاريخ والثقافة والدين، وهو ما يساعد المتعلمين على فهم أدوارهم في المجتمع واحترام قيمه.

الهوامش:

1 ابن منظور، لسان العرب. دار المعارف القاهرة –مصر. (د.ت). المجلد الثالث ص 1574 (مادة ربا)

2 نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان – الأردن. الطبعة العربية 2009. ص 38

3 نفسه. ص 38

4 غوستاف لوبون، روح التربية، ترجمة طه حسين. منشورات مؤسسة هنداوي، يورك هاوس –المملكة المتحدة. طبعة 2018. ص 11

5 إيميل دوركهايم، التربية والمجتمع. ترجمة علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع. دمشق – سوريا. الطبعة الخامسة 1996. ص 56

6 نفسه. ص 60

7 الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل – مقاربة سوسيولوجية. مطبعة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء – المغرب. الطبعة الثانية 2015. ص 75

8 الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل – مقاربة سوسيولوجية. مطبعة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء – المغرب. الطبعة الثانية 2015. ص 101–102

9 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، هيئة استشارية مستقلة أحدثت بموجب الفصل 168 من الدستور؛ مهمتها إبداء الرأي في كل السياسات العمومية، والقضايا ذات الطابع الوطني، التي تهم ميادين التربية والتكوين والبحث العلمي.

10 تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 17/1 (التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي)، يناير 2017. ص 5

11 تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 17/1 (التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي)، يناير 2017. ص 5

12 تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 17/1 (التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي)، يناير 2017. ص 5

13 الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل – مقاربة سوسيولوجية. مطبعة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء – المغرب. الطبعة الثانية 2015. ص 105

14 نفسه. ص 106

15 عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين. منشورات عالم التربية، (د.ت) ص 382

16 جون ديوي، المدرسة والمجتمع. ترجمة أحمد حسن الرحيم ومحمد ناصر ومحمد حسين آل ياسين. منشورات دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت لبنان. الطبعة الثانية 1978م. ص 37–38.

17 إيميل دوركهايم، التربية والمجتمع. ترجمة علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع. دمشق – سوريا. الطبعة الخامسة 1996. ص 69

18 عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين. منشورات عالم التربية، (د.ت) ص 52

19 عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين. منشورات عالم التربية، (د.ت). ص 52–53

20 الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل – مقاربة سوسيولوجية. مطبعة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء – المغرب. الطبعة الثانية 2015. ص 14–15

21 عبد العزيز ركح، مراحل الأخلاقية والأخلقة: المقاربة المعرفية–التطورية للورانس كولبرغ. مجلة تبيُّن، العدد 38 المجلد 10، خريف 2021. ص 194–195

22 نفسه. ص 218