كليـة آداب قنـا
قسـم الاجتمـاع

علم الاجتماع التربوي

الفرقة الرابعة اجتماع

إعداد

د. أنـور إبراهيـم عبد الحافظ

العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

بيانـات الكتـاب

الكلية: آداب قنا

الفرقة: رابعة اجتماع

التخصص: علم الاجتماع التربوي

عدد الصفحات: ١٨١

إعـداد

د. أنور إبراهيم عبد الحافظ

٢٠٢٥/٢٠٢٤

محتويات الكتاب

الفصل الأول: التعليم والثقافة والتنمية.

الفصل الثاني: قضية التعليم والفكر التربوي (رؤية علماء الاجتماع).

الفصل الثالث: علم الاجتماع التربوي (النشأة والتطور – المجالات والأهداف – طرق البحث والتساؤلات).

الفصل الرابع: الاتجاهات النظرية في علم الاجتماع التربوي.

الفصل الخامس: التعليم والديمقراطية وتكافؤ الفرص.

الفصل السادس: أزمة التعليم والإصلاح التربوي في الدول النامية.

الفصـل الأول

التعليم والثقافة والتنمية

مقدمـة:

إن الاهتمام المعاصر بالتعليم وقضاياه له مبرراته وأسبابه الوجيهة، فالتعليم وخاصة التعليم الجامعي أصبح يمثل ظاهرة اجتماعية جديرة بالبحث والدراسة في ظل التوسع والانتشار المتزايد في جميع مؤسسات التعليم وخاصة بالجامعات، مما جعله قضية تهم كل بيت وكل فرد من افراد المجتمع، وإلى جانب ذلك هناك دور تنموي هام للتعليم ومؤسساته يتمثل في إعداد الفرد وتأهيله علمياً وتزويده بالتفكير العلمي السليم من أجل مواجهة مشكلات الواقع الاجتماعي وقضايا التنمية ومعوقاتها.

وفي هذا الفصل من الدراسة تناول الأهمية التنموية للتعليم في المجتمع المعاصر:

١- التعليم وعلاقته بالتنمية.
٢- دور التعليم في التنمية البشرية.
٣- الأهمية الاقتصادية للتعليم.

التعليم وعلاقته بالتنمية:

لقد شهدت السنوات الأخيرة تصاعداً في مكانة القضية التعليمية، وانعكس ذلك في تزايد الاهتمام بأزمات التعليم ومشاكله واهتمام المواطن المصري بأوضاع التعليم، فأصبحت قضية اصلاح التعليم تحتل أولوية متقدمة بين قضايانا المجتمعية، وفي هذا الصدد أكد "على ليلة" أهمية التعليم في المجتمع المعاصر موضحاً أن النظام التعليمي في المجتمع الحديث يتميز بخصائص أساسية أولها انتشاره حيث إنه يشمل كل افراد المجتمع ممن هم في سن التعليم، ثانياً أنه يلعب دوراً عملياً على مستوى الفرد منذ اعتباره وسيلة للحراك الاجتماعي وأساساً للتأهيل المهني لتوفير احتياجات المجتمع، ولذلك أصبح النظام التعليمي يمثل مكانة محورية في بناء المجتمعات المعاصرة.

وقد أكد "عاطف غيث" في أحد مقاولاته بجريدة الأيام أهمية التعليم في إحداث التقدم مشيراً إلى أن احراز التقدم ليس ضربة حظ أو شطارة حكومة، وإنما العامل الفعال في

التنمية والتقدم سيكون دائماً هو العلم المبدع الخلاق الذي هو ثمرة تعليم موضوعي مضبوط خطط له بعناية وتوبعت برامجه بجدية فقد أصبح التعليم من وجهة نظر "السيد الحسيني" من العوامل المؤدية إلى تقدم الشعوب ونموها اقتصادياً واجتماعياً، ويشكل في العالم المعاصر جوهراً أساسياً لترقي الشعوب والأفراد وصعودهم إلى مرحلة متقدمة من النمو والتقدم الاقتصادي والاجتماعي خاصة بعد التنوع في التعليم والتوسع فيه.

ويتفق مع الرؤى السابقة لأهمية التعليم الباحث السوسيولوجي "جيراردو دونيل Gerard O'Donnell" الذي يرى أن التعليم يلعب دوراً هاماً في تغيير نمط البناء الاجتماعي Social Structure، وأنه أحد احتياجات الإنسان العصري ويمثل ضرورة من ضروريات الديناميكية الاجتماعية، ويعتبر موصل جيد للتقدم واستغلال الطاقات دون إهدارها.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين التعليم والتنمية يرى "عبد الباسط حسن" أن هذه العلاقة علاقة قوية وشيجة، فالمجتمعات النامية يسودها تفكير تقليدي وتحكمها قيم جامدة تقف في سبيل التغيير وتعترض مجراه، ومن ثم عن طريق التعليم يمكن إزالة المعوقات الثقافية وخلق اتجاهات علمية جديدة تساعد على الانتقال بالمجتمعات التقليدي إلى مستوى العصر، وفي هذا الصدد يضيف "عبد الهادي الجوهري واخرون" أن هناك تفاعل وتداخل بين التعليم ووسائل التنمية الاجتماعية المختلفة، وأن مصير الدول النامية ومن بينها مصر يرسم في قاعاتها الدراسية.

ويمكن القول أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين في علم الاجتماع على أهمية التعليم في إحداث التنمية والتقدم وتغيير البنية الاجتماعية، وذلك انطلاقا من أن مشاريع التنمية لا تحقق أهدافها من خلال سلطان الدولة أو القوانين، ولكن من خلال التعليم والثقافة وما يقدمه من عقول مفكرة مدبرة وما يمد به النفوس من قدرة على العطاء والإبداع والإنتاج.

وقد رأى "عبد الله عبد الرحمن" أن العلاقة بين التعليم والتنمية علاقة تبادلية، فكل منهما يؤثر في الاخر، فلا تعليم بدون تنمية ولا تنمية بدون تعليم، وأثر التعليم على

التنمية لا يمكن تجاهله في المجتمع الحديث، كما أن زيادة معدلات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من شأنه العمل على تحديث عملية التعليم وتطويرها، وجدير بالذكر أن كثيراً من دول العالم المتقدم قد استوعبت أهمية دور التعليم في تنمية المجتمع، ومن هذه الدول الصين واليابان حيث استطاعا خلال عقدين من الزمان أن يستبدلا بالضعف قوة وبالتخلف تقدما وبالتفكك تماسكا، وكان ذلك بفضل الاهتمام بالتعليم في الدولتين والعمل على إعداد مجتمع يتلاءم مع عصر المعلومات باستخدام طرق التعليم المختلفة.

دور التعليم في التنمية البشرية:

لا تقاس قوة أي دولة فقط بما تملكه من أسلحة حربية متفوقة وأساليب تكنولوجية حديثة، وإنما تقاس أولاً بما تملكه من قوة بشرية واعية ومدربة بحيث تكون مصدراً دائماً للإنتاج المتقن والجيد ومصدراً للابتكار والتطوير، ويُعد الإنسان المصري الرصيد الحقيقي لمصر، والذي يمثل المنتج الحقيقي وصانع الحياة والقوة الضاربة التي تخوض بها أخطر المعارك والتحديات.

وقد أكد "حمدي علي أحمد" أن التنمية البشرية Human Development أصبحت مدخلاً أساسياً احتل مكانته داخل أدبيات التنمية في الآونة الأخيرة بعد اخفاق الكثير من التجارب التنموية التي اعتمدت على البُعد الاقتصادي، وقد عرف التنمية البشرية بانها العملية المقصودة والمخططة التي تستهدف خلق انسان واع وقادر على المساهمة والمشاركة الإيجابية في تنمية مجتمعه، وأيضاً تشير "ليلى عبد الوهاب" بأن التنمية الاجتماعية والاقتصادية لا يمكن أن تتحقق بغير تنمية للموارد البشرية، فكل تنمية شاملة أو قطاعية هي في جوهرها نتاج الجهد الإنساني، ولذا يصبح القول بأن الإنسان هو ثمرة التنمية مثلما هو بذرتها الأولى قولاً ذا دلالة، ويقوم نظام التعليم بمؤسساته بمهمة إعداد وتخريج الطاقات البشرية المؤهلة وهو بذلك يوفر ذخيرة المهارات الفنية والعملية والتنظيمية للإنتاج السلعي وغير السلعي.

وفيما يتعلق بأهداف النظام التعليمي يرى كل من "لويد ألن كوك، وإلن فورست كوك Lloyd Allen Cook & Elaine Forsyth Cook" أن هناك مجموعة أهداف للتعليم منها أهداف معرفية تتعلق بتعليم الافراد المعارف والمهارات، وأهداف قيمية تتعلق بخلق مواطن يحتفظ بالقيم الصحيحة للحياة والمشاركة في حياة المجتمع، وأهداف التنشئة الاجتماعية حيث يساعد التعليم في جعل الافراد أكثر توافقاً مع الآخرين.

وإن سعى النظام التعليمي ومؤسساته إلى تحقيق هذه الأهداف يؤدي في النهاية إلى المساعدة في التنمية البشرية كمدخل هام وضروري لتحقيق التنمية الشاملة في كافة المجالات والقطاعات، وخير دليل على قيمة التعليم في تنمية الموارد البشرية قول "مارشال Marshall" بأن فئة متعلمة من الناس لا يمكن أن تعيش فقيرة، فالإنسان بالعلم والمعرفة والوعي والطموح والقدرة على الإنتاج والابداع يستطيع أن يسخر كل قوى الطبيعة وكل ما في باطن الأرض وفوقها لصالحه والارتفاع بمستوى معيشته.

من ناحية أخرى يُعد التعليم أحد القوى المحررة للأفراد والمجتمعات، فهو يزيد طموح الافراد ويدفعهم للصعود في السلم الاجتماعي، كما أنه يحفز الافراد إلى تحقيق التقدم ويجعلهم أكثر استعداداً لتقبل التغيير والرغبة فيه، وقد أشار "حمدي علي أحمد" إلى أهمية التعليم في تزويد الفرد بقدرات لازمة للمشاركة موضحاً أن للتعليم ارتباطاً عالياً بالمشاركة، وذلك لأنه يساعد على تنمية الإحساس بالواجب المدني والمسئولية والكفاءة كما ينمي أيضاً خصائص شخصية معينة لازمة للمشاركة.

ويمكن القول بأن للتعليم دوراً هاماً في التنمية البشرية، فهو يهيئ للأفراد سبيل التفكير الموضوعي في مختلف القضايا بالإمكانات والوسائل التي تجعلهم أكثر مشاركة وانتاجية في المجتمع، وخير مثال على ذلك ما حققته الدول الصناعية الجديدة في جنوب شرق آسيا من تقدم بفضل اهتمامها بالعنصر البشري والموارد البشرية ودورها العام في التقدم الاقتصادي.

الأهمية الاقتصادية للتعليم:

إلى جانب دور التعليم في تنمية البشر وجعلهم أكثر ابداعا واكثر توافقا مع الحياة العنصرية ومتطلباتها، نجد أن له اسهاماته الهامة في مجال التنمية الاقتصادية حيث يزود النظام التعليمي ومؤسساته الأفراد بأفكار هامة تساعدهم في حياتهم العملية، كما أنه يُعد الكوادر المهنية التي تتطلبها التنمية الاقتصادية وفي هذا الصدد أكد "آدم سميث" في مؤلفه (ثروة الشعوب) أن التعليم له اثر في تكوين المواطن الصالح والعامل ذي الإنتاجية المرتفعة والمنظم الاقتصادي السليم الذي يحسن تجمع رأس المال واستثماره، وبذلك يستطيع المجتمع أن يرقى بموارد الثروة التي في حوزته، وكذلك اعتبر "مارشال" التعليم نوعاً من الاستثمار القومي، واكد أن ما ينفق على التعليم يعتبر ريحا عظيماً قد يأتي عن طريق إعطاء افراد الشعب فرصا جيدة لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم من خلال التعليم، وأن أبلغ أنواع رأس المال قيمة هو رأس المال المادي الذي يستثمر في الإنسان.

ويشير "تيودور شولتز T. Scholttz" إلى العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي موضحاً أن أكثر من ٥٠٪ من الارتفاع الذي طرأ على الدخل القومي الأمريكي خلال الخمسينات من هذا القرن انما يرجع إلى ما طرأ على التعليم من تقدم أدى بدوره إلى تقدم إنتاجية الفرد.

أي أن لمؤسسات التعليم دوراً هاماً سواء من الناحية الاجتماعية أو المجال الاقتصادي يتمثل في توفير عنصر بشري يستطيع أن يتكيف مع متغيرات العصر وأن يشارك في الإنتاج والابداع المتميز من أجل نهضة مجتمعية وتحقيق تقدم اقتصادي يؤدي في النهاية إلى رفاهية الإنسان.

إزاء هذا الاهتمام وما صاحبه من وضوح في العلاقة الوظيفية بين التخطيط الإنمائي والتخطيط التربوي، حدثت عدة تطورات في أساليب قياس الاسهام الاقتصادي والاجتماعي للتربية، وتنظيم العلاقة بينها وبين التنمية الاقتصادية والاجتماعية،

وصاحب هذا وضع واستخدام طرق قياسية اقتصادية ورياضية لتحديد نوعية وحجم العلاقة بين التعليم والتنمية.

وظهرت عدة دراسات وابحاث تهدف إلى القياس الكمي، وبمعايير النفقة والعائد، للإسهام الذي تقوم به التربية في النمو الاقتصادي، والآثار التي تحدثها في هيكل المجتمع وبنيته.

وكما وجهت نتائج هذه الدراسات أنظار المسئولين السياسيين ورجال الاقتصاد والتعليم إلى أولوية الانفاق على التعليم، وجهت أيضاً أنظار المسئولين عن التخطيط التعليمي إلى مجالات وميادين يرتبط فيها تخطيط التعليم بتحقيق أقصى عائد للنمو الاقتصادي والاجتماعي.

تأثير التعليم في التنمية المتكاملة:

التنمية عملية شاملة يتكامل فيها جميع أوجه النشاط الاجتماعي والاقتصادي، مكونة كلا واحدا لا يمكن فصل اجزائه، وفي التقرير الذي أعدته منظمة الأمم المتحدة عن الإجراءات اللازمة لتنظيم العقد الأول للتنمية، ميزت بينها وبين النمو، موضحة أنها تتضمن عمليتي النمو والتغير، والتغير اجتماعي وثقافي واقتصادي، كما أنه تغير نوعي وكمي.

والتمييز بين اسهام التربية في التنمية الاقتصادية من ناحية، واسهامها في التنمية الاجتماعية من ناحية أخرى تقسيم مصطنع تقتضيه إجراءات الدراسة أو التحليل أو تقصي آثار وعوامل هذا الاسهام أو ذاك.

ولا يعني ذلك بطبيعة الحال – أن هناك اسهامات معينة يؤثر بها التعليم في النمو الاقتصادي تنعزل عن النمو الاجتماعي، أو للأخير دون الأول. إن أن التنمية كعملية متكاملة تتفاعل علاقاتها الداخلية تفاعلاً مشتركاً وعلى نحو متبادل وتظهر آثارها على المستوى الاقتصادي والاجتماعي في آن واحد، وحتى بالمفهوم الاقتصادي البحت.

التعبير عن النمو الاقتصادي بمعايير زيادة نصيب الفرد من الدخل القومي. لا يمكن عزله عن التعبير عن التنمية الاجتماعية بمعايير زيادة نصيب الفرد من الخدمات العامة وزيادة فرص حصوله عليها واستمتاعه بها.

ولقد غيرت هذه النظرة المتكاملة إلى التنمية من الأسلوب التقليدي الذي كان يقصر عواملها على العوامل الاقتصادية ممثلة في تكوين رأس المال وتراكمه دون اعتبار للعوامل الاجتماعية.

مثال ذلك ما وضحته خبرات التخطيط القومي الشامل من أن عدم توافر علاقات اجتماعية متقدمة في المجتمع، أو عدم توافر هيكل اجتماعي متناسق يؤدي إلى انخفاض معدلات التنمية، حتى لو كانت هناك تراكمات رأسمالية كبيرة.

لذلك لم تعد مسألة العناية بتكوين رأس المال ومعدات الإنتاج هي العناصر الوحيدة في عمليات التنمية، وإنما أصبح هناك عناصر أخرى أكثر أهمية مثل تأسيس وتدعيم الطاقة البشرية اللازمة لتكوين الثروة وزيادة معدلاتها، وكذا تكوين اتجاهات اجتماعية تحفز الرغبة في التقدم، ولقد أدى هذا إلى توجيه اهتمام متزايد إلى التنمية الاجتماعية، ففضلاً عن كونها حقاً من حقوق الإنسان، تعتبر أداة لتكوين الرغبة في التقدم وللتنمية الاقتصادية ذاتها، كما أنها تمثل القوة المحركة والدافعة والمنظمة لعمليات التنمية الاقتصادية.

التعليم والتنمية الاجتماعية والسياسية:

يسهم التعليم في التقدم الاجتماعي والتطور السياسي للمجتمعات الحديثة من خلال عدة عمليات تتمثل فيما يلي:

(أ) أن التعليم يهدف إلى التعرف على مواهب للأفراد وقدراتهم وتنميتها، وبالتالي يزيد من مرونة الحركة الاجتماعية.

(ب) أن التعليم يهدف إلى إثارة الرغبة في التقدم وتهيئة أذهان الأفراد لتقبل التغير والاستعداد له وطلبه بطريقة فعالة.

(جـ) أن التعليم يعتبر من القوى الحافزة على الابتكار والمبادأة، وذلك إذا ما ارتبط بالأهداف الاجتماعية.

(د) يساعد القطاعات الاجتماعية المحرومة على التعرف على امكانياتها وطاقاتها وتطويرها واكتشاف قدراتها الكامنة، ويتضح هذا من تاريخ تعليم المرأة وزيادة مكانتها الاجتماعية نتيجة هذا التعليم.

(هـ) أن التعليم يعمق الإحساس بالحرية، ومن ثم المحافظة عليها والنضال من أجلها، ويظهر هذا بوضوح من تاريخ نضال القوى المتحررة حديثاً في دول افريقيا وآسيا عقب انتشار التعليم فيها، كما توضحه مساندة الشعوب الأكثر تعلماً لحركة التحرر من الاستعمار.

(و) أن التعليم يساعد على تطور القيم الاجتماعية والثقافية وإثرائها وتطوير وتحسين الأساليب المنظمة للمؤسسات الاجتماعية، ويظهر هذا بوضوح من خبرة المجتمعات الأكثر تعلماً في بناء مؤسساتها الاجتماعية وممارسة هذه المؤسسات أدوارها بأساليب متقدمة.

(ز) أن التعليم يدعم من الانتماء السياسي للوطن والدولة ويحفظ لها وحدة أراضيها ويظهر هذا بوضوح من خبرة تعليم الأفراد في مناطق الاتصال بين الدول بعضها بعضاً، وتعليم الأقليات في البلاد التي يوجدون فيها تعليماً قومياً موحداً.

ويبرز دور التعليم في التنمية الاجتماعية في التطورات التي جرت وتجري في الدول النامية، إذ ظهر بوضوح إسهام المؤسسات والأنظمة التعليمية الحديثة في تغيير بعض الاتجاهات والعادات التقليدية التي ترتبط بالمجتمعات الساكنة والتي مثلت – لفترة طويلة – عائقاً أساسياً للتنمية الاقتصادية والتطور الاجتماعي ويذكر (ماديسون) أن تخطيط

وتطوير التعليم في هذه المجتمعات أسهم في تغيير هذه الأوضاع في مدى زمني قصير، وذلك من خلال الجهود التي بذلت وتبذل لمحو الأمية ونشر التعليم – ومن وجهة نظره – أن هذا يمكن حكومات المجتمعات النامية من أن تعرض مشكلاتها بسهولة أمام افراد المجتمع، وأن تضمن استجاباتهم السليمة إزاء المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المثارة "سواء أكان ذلك يتمثل في تغيير الطرق الإنتاجية الصناعية والزراعية، أو مشكلات اجتماعية مثل تنظيم الأسرة – وبصفة عامة – يميل الأفراد المتعلمون إلى أن يكونوا أكثر طموحاً إلى تغيير طرق حياتهم عن الأفراد الأميين".

وتوصل (سميلسر) و (ليبسيت) إلى عدة نتائج في التعرف على أثر التعليم في الحركة الاجتماعية داخل بعض المجتمعات، وبينا دوره في ظهور وتدعيم الطبقة الوسطى التي قادت التغير الاجتماعي والتحول الاقتصادي في عدة مجتمعات.

ومن ناحية أخرى، تناولت بعض الدراسات دور التعليم في التنمية الاجتماعية بالدراسة التحليلية لمواقع بعض المجتمعات، وبينت هذه الدراسات أنه من الممكن أن يعوق التعليم الحركة الاجتماعية والتقدم الاجتماعي إذا ما استمر محافظاً على تقليديته ولم يتطور مراعياً تطور المجتمع ذاته، وأنه من الممكن أن يعكس التعليم كنظام – اتجاهات وقيم فئة معينة من فئات المجتمع تبثها من خلاله، كما أن التعليم قد يقتصر في بعض المجتمعات على تعليم أبناء قطاعات معينة من قطاعات المجتمع دون غيرها، وذلك من خلال قيامه بتصفية أولئك الأقل قدرة على مواصلة التعليم من خلال مرشحات تتمثل في نظم الامتحانات التقليدية الجامعة، وبينت هذه الدراسات العلاقة بين الثروة والقدرة على الإنجاز التحصيلي مما يؤدي إلى عدم تكافؤ الفرصة الاجتماعية في الحصول على التعليم في مراحله الأعلى، كما بينت أن التعليم كان وسيظل عاملاً من عوامل الرفعة والسمو الاجتماعي، يتميز الناس من خلاله بوسائل الحصول على فرص تعليمية أرقى وأعلى – خاصة إذا ما ارتبط الحصول على الوظائف الأرقى في المجتمع – بالحصول على مؤهلات تعليمية أعلى بغض النظر عن كفاءة الأداء في العمل.

كما أن الكثير من تجارب التعليم الأساسي التي ترتكز على تطبيع التعليم اجتماعياً أو ريفياً إنما تتجه إلى الإقلال من التمايز الاجتماعي الذي ينتج عن أنظمة تعليمية ثنائية أو منغلقة، كما أنها تتيح الفرصة للمتعلمين لمواصلة تعليمهم بأنظمة جانبية للتعليم غير النظامي أو لتعليم الكبار.

التعليم والتنمية الاقتصادية:

هناك اختلاف في وجهة النظر إلى التعليم من زاوية هل الانفاق عليه استهلاكي أو استثماري؟، وبعض الاقتصاديين ينظر إلى الانفاق على التعليم على أنه إنفاق استهلاكي كله، والبعض الآخر يأخذ نقيض هذه النظرة تماماً مدعياً أن الانفاق على التعليم إنما هو إنفاق استثماري بأسره، وهو يعني هنا أغلى استثمار لأنه في البشر، والبعض الثالث يجمع بين وجهتي النظر موضحاً أن جزءًا من الانفاق على التعليم استهلاكي والجزء الآخر استثماري.

أصحاب النظرة الأولى جميعهم من مجال المحاسبة القومية، أنصار (النظرية الاقتصادية الكينزية)، الذين يجدون صعوبة في فصل ما هو استهلاكي عما هو استثماري في الإنفاق على التعليم وذلك باختلاف النظرة إليه، ويؤمن هؤلاء بأن التعليم إنما هو خدمة عامة من الخدمات الاجتماعية التي يقدمها المجتمع إلى ناشئيه نيابة عن نظام الأسرة التي كانت تتولى أصلا – في التراث التربوي – تقديم التعليم إلى أبنائنا، ومن ثم يعالج هؤلاء التعليم في موازين المحاسبة القومية على أنه نوع من الاستهلاك الجماعي أو ميدان من ميادين الإنفاق الاستهلاكي العام لا يحقق عائداً في الدخل القومي، ومن ثم يحسبونه في قطاع الخدمات الحكومية أو قطاع الخدمات العائلية لا يسهم في الدخل القومي إلا بمرتبات العاملين فيه فقط تحت بند "أجور ومرتبات".

أما أولئك الذين ينظرون إلى التعليم على أنه إنفاق استثماري كله فإنهم يبنون وجهة نظرهم على أساس أن التعليم يسهم إسهاماً مباشراً في التنمية الاقتصادية بل أنه يتمتع بكل خواص الاستثمار بالمعنى الاقتصادي للبحث لأن نتائج التعليم متمثلة في المهارات

التي يكتسبها الأفراد إنما تمثل رأسمالاً بشرياً، وأن عمليات تكوين المهارات عند المتعلمين والمحافظة عليها والاضافة إليها تعتبر من هذا المنظور "استثماراً بالمعنى الحرفي للكلمة" ولقد دعم بعض رجال الاقتصاد هذه النظرة بتطرف قائلين "أن التعليم بالنسبة للقوى العاملة مثله مثل الطعام للعمال مثله مثل الوقود للآلات، يعتبر كله مصروفات استثمارية جارية، ويذكر هؤلاء أن رأس المال البشري إنما يمثل القيمة لاستثمارات سابقة في مهارات الأفراد وليس هو قيمة الأفراد في حد ذاته".

الفئة الثالثة تنظر إلى التعليم على أن بعضه إنفاق استهلاكي وبعضه الآخر إنفاق استثماري، ومنهم (بلوج) الذي يذكر أن النظرة إلى التعليم على أنه إنفاق استثماري أو إنفاق استهلاكي تختلف باختلاف الزاوية التي نظر منها الإنسان إلى هذا الموضوع، فإذا رغب أحد الإباء أن يبعث بابنه إلى المدرسة من أجل تحسين مستواه التعليمي وزيادة محصوله العلمي. فإن هذا يعتبر انفاقاً استهلاكياً، أما إذا كان المجتمع قد أعد الفرصة التعليمية التي حصل عليها هذا المتعلم بهدف تحسين مستوى أدائه في عمله فيما بعد، وأعد التعليم مناهجه على هذا الأساس فإن الإنفاق عليه من وجهة نظر المجتمع يعتبر انفاقاً استثمارياً. مثال آخر لاختلاف النظرة في الموقف الواحد، إذا التحق اثنان بفصل لتعلم اللغة وكان هدف الأول هو أن يجود تعلمه لها بهدف قراءة الأدب الأجنبي – مثلاً – فإن الإنفاق على هذا النوع من التعليم يعتبر انفاقاً استهلاكياً، بينما إذا كان هدف زميله في فصل تعليم اللغة أن يستطيع قراءة المراسلات التجارية الأجنبية أو رسم هندسي مكتوب بلغة اجنبية فإن الإنفاق على التعليم من هذا المنظور يعتبر انفاقاً استثمارياً.

ومن أنصار هذه الفئة أيضاً (تيودور شولتز) الذي أجرى دراسة لقياس العائد الاقتصادي من التعليم في الولايات المتحدة الامريكية، وافترض في حساباته أن ٥٠٪ من الإنفاق على التعليم استهلاكي و٥٠٪ منه استثماري، وقام بإجراء حساباته على هذا الأساس.

كذلك يذكر (شارل بتلهايم) أنه من الناحية العلمية يعتبر من مصروفات التنمية مصروفات البحث العلمي والتكنيكي، وتلك التي تهدف إلى زيادة عدد المهندسين والفنيين والعمال المؤهلين وعدد الأشخاص الذين يجيدون القراءة والكتابة .. الخ، ولا يعتبر من قبيل مصروفات التنمية إلا المصروفات التي غرضها الرئيسي زيادة المعارف أو توسيع مكان نشرها أو استخدامها.

وينظر أصحاب الفكر الاقتصادي (الكينزي) إلى أن الإنفاق على التعليم الذي تقدمه الأسرة لأبنائها أو تقدمه الحكومة في شكل تعليم نظامي إلى التلاميذ نيابة عن الأسرة ومقابل الضرائب التي تجمع منهم – على أنه إنفاق استهلاكي – أما الإنفاق على التدريب بمختلف مستوياته فيعتبر انفاقاً استثمارياً لأنه يتم نيابة عن المنشآت التجارية والصناعية التي كانت ستستقطعه من ميزانياتها للاستثمار في هذا الميدان.

ويحاول (تنبرجن) أن يوفق بين وجهتي النظر هاتين ذاكراً أن التعليم إذ يخدم أهدافاً متعددة إنما ينفرد بهدفين أساسيين، أولهما بناء القاعدة الثقافية الأساسية عند الفرد، والثانية تكوين المهارات الخاصة المطلوبة للأفراد اللازمين لعدد من المهن، وفي المصطلحات الاقتصادية يتمثل الاستثمار في البنية الأساسية في عدد من المشروعات مثل محطات توليد الكهرباء أو الطاقة المحركة وإنشاء الطرق والمواصلات العامة، والتشييد، والاستثمار في المرافق الصناعية ذاتها – ولا يمكن قيام نشاط اقتصادي متطور دون توافر القاعدة الأساسية – والانفاق على بناء القاعدة الثقافية الأساسية عند الفرد إنما يماثل الإنفاق على بناء البنية الأساسية في الاقتصاد القومي، وبدونهما لا يتوافر قيام نمو اقتصادي متطور.

ولقد أثرت النظرة إلى الإنفاق على التعليم على أنه استثمار أو استهلاك على نظرة كثير من المسئولين السياسيين والاقتصاديين عند تقدير ميزانيات الإنفاق على التعليم – فعندما ينظرون إلى الإنفاق عليه على أنه استهلاكي، يحتمل أولوية متأخرة في سلم توزيع المخصصات والاعتمادات المالية، ويذكر (فيزي) مثالاً لذلك أنه إذا نظر المجتمع

إلى التعليم على أنه استهلاك فإن هذا يؤدي إلى تخفيض الإنفاق عليه في ظروف الازمات الاقتصادية "أما إذا نظر المجتمع إليه على أنه استثمار فإنه ينبغي زيادة الإنفاق عليه في المدى الطويل من أجل النمو الاقتصادي".

ومن ناحية أخرى يتطلب تحقيق العائد الاستثماري المتوقع من التعليم أن تكون هناك علاقات وظيفية متفاعلة بين النظام التعليمي والنظام الاجتماعي بأسره وأن تنظم هذه العلاقات بحيث تعكس مطالب المجتمع الآتية والمستقبلية ويوجه التعليم ليلبي كلا من الحاجات الاجتماعية والاقتصادية، وأن يستهف تنظيم التعليم الحد من تخريج افراد ينضمون إلى فئة المتعطلين بالبطالة في المجتمع أو يفصل المتعلم عن انتماءاته الوطنية والثقافية والبيئية.

العائد الاقتصادي للتعليم:

اهتم عدد من الاقتصاديين الكلاسيك بالإسهام الاقتصادي للتعلم على نحو عام، ويعرض (جونسون) للمحاولات التي قام بها بعض علماء الاقتصاد خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر لمحاولة قياس الإسهام الاقتصادي للتعليم بدءا من المحاولة الرائدة التي قام بها (درو) سنة ١٧٠٧م لوضع خطة للتنمية ترتكز على برنامج تعليمي لكل من الفلاحين والحرفيين في إنجلترا.

ويعرض كاتب آخر (بليتز) لآراء بعض الاقتصاديين الكلاسيك في الإسهام الاقتصادي للتعليم متناولاً آراء مالتوس وريكاردو وجون ستيوارت مل.

ولكن أول دراسة تحليلية جادة أوضحت على نحو علمي قياس الإسهام الاقتصادي المباشر للتعليم تمثلت في تلك التي قام بها العالم الاقتصادي السوفييتي (سترميلين) سنة ١٩٢٤ لحساب عائد التعليم على بعض فئات الأفراد حسب اختلاف مستوياتهم التعليمية.

وقد توصل في دراسة أجراها ضمن عدد من الدراسات، إلى تحديد العلاقة بين المستويات التعليمية ممثلة في فئات مختلفة من الأفراد ومرتباتهم وانتاجياتهم، وبينت

دراسته أن تفرغ العامل للدراسة في التعليم الابتدائي لمدة سنة واحدة تزيد من انتاجيته بمتوسط قدره ٣٠٪، بينما الفترة المماثلة من تدريب العمال الأميين على نظام التلمذة الصناعية لا يؤدي إلا إلى زيادة الإنتاجية بحوالي ١٢ إلى ١٤٪ أي أن الزيادة في الإنتاجية المترتبة عن سنة دراسية في التعليم الابتدائي تبلغ ٢,٦ ضعف نفس الفترة من التدريب الحرفي في ورشة.

كذلك قام (سترميلين) في دراسة أخرى بقياس العائد من التعليم على التنمية في ضوء الإنفاق عليه، وقام بمقارنة الإنفاق على التعليم بالزيادة الناتجة في الدخل القومي، وتوصل إلى أنه طبقاً للعمليات الحسابية التحليلية التي أجريت سنة ١٩٢٤ قدرت المبالغ المطلوبة لتنفيذ الإصلاح المقترح في التعليم الابتدائي (لزيادة عدد الأطفال المقيدين من أربعة ملايين إلى ثمانية ملايين تلميذ في عشر سنوات) بحوالي ١,٦٢٢ مليون روبل قديم، وبلغت الزيادة الناتجة في الدخل القومي والمترتبة عن ارتفاع إنتاجية العمال المتعلمين خلال نفس السنوات (بعد خمس سنوات فقط من العمل) بحوالي ٢,٠٠٠ مليون روبل قديم، ويعني ذلك أن العائد المتحقق غطى الإنفاق على التعليم خلال خمس سنوات فقد.

وفي دراسة قام بها (تيودور شولتز) عن إسهام التعليم في النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية، بين من خلال التحليلات الأولية أن زيادة تعليم القوى العاملة الأمريكية بين سنتي ١٩٢٩، ١٩٥٧ أسهم بما يتراوح بين ٣٦٪ و ٧٠٪ من الدخل المتولد خلال تلك الفترة.

كذلك قام (أدوارد دمينسون) بدراسة أخرى عن مدى إسهام التعليم في النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية مستخدماً أسلوب تحليل العامل الثالث (أو العامل المتبقي).

وتوصل في دراسته إلى أن العامل الأساسي وراء معدل نمو الاقتصاد الأمريكي بنسبة ٢,٩٪ سنوياً خلال الفترة من ١٩٢٩ إلى ١٩٥٧ إنما يعود إلى ارتفاع قومية

القوى العاملة نتيجة التعليم، وأن حوالي ٧٠٪ من النمو الاقتصادي يعود إلى التقدم التكنولوجي.

كذلك بينت دراسة قام بها (هكتار كوريا) لتحديد إسهام التعليم في زيادة الناتج القومي الكلي في الولايات المتحدة الأمريكية أن حوالي ٣١٪ من الإنتاج القومي الكلي غير الزراعي في الفترة ما بين ١٩٠٩ إلى ١٩٤٩ إنما يرجع إلى إسهام قوة العمل ورأس المال وأن ٥,٣٪ من الزيادة المتحققة ترجع إلى زيادة تعلم القوى العاملة و٤,٤٪ منها إلى تحسين القدرة على العمل نتيجة تحسن المستويات الصحية وأن ٥٩,٣٪ يرجع إلى التقدم التكنولوجي الذي يعتبر محصلة من محصلات النمو التعليمي.

وتشر (ماسل) سنة ١٩٦٠ دراسة قام بها قطاع الصناعات التحويلية في الولايات المتحدة الأمريكية، بين فيها أن حوالي ١٠٪ من النمو الإنتاجي في هذا القطاع يرجع إلى عوامل زيادة عدد القوى العاملة والموارد الطبيعية المتاحة للمجتمع، بينما يرجع حوالي ٩٠٪ من النمو في انتاج هذا القطاع إلى العامل الثالث (أو العامل المتبقي) الذي يمثل التعليم عنصراً هاماً من عناصره.

ومن الأمثلة التقليدية التي كثيراً ما يستشهد بها في ميدان إسهام التعليم في النمو الاقتصادي والاجتماعي حالتي اليابان والدانمراك، وهاتان البلدتان ينقصهما الموارد الطبيعية المتوافرة ولكنهما حققتا معدلات نمو اقتصادي عالية في فترة مبكرة عن غيرها من الدول المجاورة التي توافرت فيها موارد طبيعية أكثر، ويرجع علماء الاقتصاد الأسباب الرئيسية وراء هذه المعدلات العالية للنمو إلى التعليم الذي انتشر الزامياً في المرحلة الابتدائية منذ عهد الامبراطور (مئيجي) في القرن السابق، أما حالة الدانمراك فيستدل بها على كيفية التحول من الزراعة التقليدية إلى الزراعة المتطورة، والتصنيع الزراعي في يسر عقب الأزمة الاقتصادية العالمية التي تعرضت لها دول أوروبا بعد استزراع المستعمرات في الأميركتين وأستراليا بنفقات أقل وإغراق الأسواق الأوروبية بنتاجها، وبينما تعرضت عدة دول أوروبية لأزمات عديدة تحولت الدانمراك إلى التصنيع

الزراعي في رفق نتيجة انتشار التعليم بها منذ بدايات القرن التاسع عشر، وأسهم التعليم في نشر مهارات التصنيع الزراعي والتحول من الزراعة التقليدية إلى الزراعة المتطورة

دور التعليم في تنمية الموارد البشرية:

تتمثل تنمية الموارد البشرية في زيادة أوجه المعرفة والمهارات والامكانيات عند جميع أفراد المجتمع، كما تتضمن تحسين مستوياتهم الصحية، وتوفير مشاعر الأمن والطمأنينة لهم، وقد يعبر عن ذلك اقتصادياً بانها عملية نمو رأس المال البشري والاستثمار فيه والاستفادة منه بكفاءة في التنمية الاقتصادية، كما قد يعبر عنها سياسياً بانها تتضمن إعداد الأفراد للمشاركة الرشيدة في المسائل السياسية وخاصة كمواطنين في مجتمع ديمقراطي، كما يعبر عنها اجتماعياً بأنها تتضمن مساعدة الأفراد على الاستمتاع بحياتهم ثقافياً واجتماعياً في وجود اجتماعي إيجابي.

وفي هذا كله يبدو دور التعليم وأثره واضحاً جلياً، فإسهام التعليم في زيادة معارف الأفراد وامكانياتهم ومهاراتهم بوسيلة مقصودة خلال مختلف مستويات وقنوات النظام التعليمي مسألة واضحة، كما أن دوره في تجديد هذه المعارف والامكانيات والمهارات وتطويرها بما يواكب التغير العلمي والتطبيقي مسألة واضحة أيضاً، وذلك من خلال قنوات التعليم غير النظامي في إطار متكامل مع التعليم المدرسي في ظل فلسفة مستقرة ومتطورة للتعليم المستمر.

وتتضح أهمية دور التعليم في تنمية القوى البشرية من حقيقة أن الأسلوب الإنتاجي العام حالياً، والعلاقات الإنتاجية المترتبة عليه قد بلغت مستوى من التعقيد يتطلب أفراداً على مستوى عام من المهارة في التعليم لتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية وتزداد أهمية هذا الدور في الدول النامية التي يرتبط فيها الارتقاء بمستويات معيشة افرادها ومستواها الاجتماعي وزيادة معدل النمو الاقتصادي باستخدام وتطوير طرق إنتاجية حديثة، ويتوقف استخدام هذه الطرق على عدد ونوع العرض المتاح من القوى البشرية ذات المستوى العالي والمتوسط من المهارة والتخصص.

ويذكر (حامد عمار) في كتابه "في اقتصاديات التعليم" بناء على خبرة الاتحاد السوفييتي في الخطة الخمسية الأولى أنه من أهم دروس الخطة الخمسية الأولى للاتحاد أن ضعف الإنتاج رغم التركيز على الاستثمارات الرأسمالية، كان بسبب ضعف كفاية القوى العاملة نتيجة لعدم الاستثمار الكافي في التعليم.

كما أكد ذلك إطار الخطة الخمسية الأولى للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في مصر حيث بين أن التقدم الاقتصادي يتطلب "توفير الأركان التي يقوم عليها أي نشاط انتاجي"، ويقصد بذلك العنصر البشري والعنصر المادي، والشاهد من تجارب الدول التي سبقتنا في هذا المضمار أن تقدم العنصر البشري هو المحرك الأكبر لعملية النهضة الصناعية، فلابد لتقدم الصناعة من العمال المهرة والمدرسين، ولابد أيضاً من المديرين والمنظمين الأكفاء، ولابد فوق كل هذا وذاك من توفير العمال والفنيين القادرين على ادخال التحسينات المستمرة على الإنتاج، والمشاهد كذلك بأن مثل هذا الارتقاء في مستوى العنصر البشري يتطلب بعض الوقت نظراً لما تتطلبه الخبرة العملية والتدريب الفني من وقت".

ولكن عملية تنمية القوى البشرية لابد وأن ترتبط بأهداف المجتمع الاقتصادية والاجتماعية حتى تحقق العائد الاجتماعي منها – ويتحقق هذا من خلال الارتباط الوظيفي بين تخطيط التعليم وتخطيط تنمية الموارد البشرية – وهناك أكثر من أسلوب يتوافر به هذا الترابط لكل منه مزاياه وانتقاداته – ولكنها تبدأ كلها من نقطة بدء واحدة مضمونها أن انتاج القوى البشرية هو أهم وظيفة للنظام التعليمي – ويتطلب هذا قياس الاحتياجات من القوى البشرية حالياً وفي المستقبل بطرق منظمة ومسائل علمية – وأنه لكي يكون التعليم عاملاً أساسياً في النمو الاقتصادي والتنمية، لابد وأن يصاحبه برنامج للقوى البشرية يؤكد الاستخدام الأمثل للمهارات التي ينتجها النظام التعليمي – وأي اختلال بين هاتين العلاقتين إنما يؤدي إلى حدوث اختلال في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

تنمية التعليم والتنمية الشاملة:

لفترة طويلة نظر الاقتصاديون إلى عملية التنمية على أنها عملية بسيطة ذات عنصر واحد يتمثل في زيادة معدلات الاستثمار في رأس المال المادي، ولكن تلك الجهود التي جرت في عملية التنمية مادية الاستثمار لم تؤد إلى تحقيق المعدلات المرغوبة للتنمية الشاملة، وتساءل الاقتصاديون عن العوامل والظروف التي أدت إلى احباط مجهوداتهم في التنمية ونماذجهم ذات الصياغات الرياضية البحتة، وبحث هؤلاء عن الجوانب التي كانت وراء الفشل في تحقيق المعدلات الموضوعة للتنمية وكانت الإجابة الطبيعية أن الاقتصاديين اهملوا الاطار الاجتماعي والثقافي الذي تتفاعل في ظله السياسات الاقتصادية ويتم في اطاره تنفيذ سياسات الانماء الاقتصادي.

هذا الإطار الثقافي الاجتماعي يؤثر بدوره على الإنسان الذي يعيش في ظله ويكيف سلوكه واتجاهاته وقيمه تبعاً له، وبالتالي يجعله قادراً على قبول التغير المنشود، ويذكر بعض الباحثين الاقتصاديين المصريين أن الدراسات الاقتصادية السابقة اهملت سياسات انماء العنصر الإنساني وقدراته ومهاراته وامكانياته، مع أن هذه القدرات والإمكانات "إنما هي العامل الأساسي والحاسم في عملية التنمية".

ولاشك أن مجتمعاً تسود الأمية نصف أفراده على الأقل – إنما يصعب فيه تكوين إرادة التنمية، كما يصعب فيه توفير عناصر المناخ الاجتماعي الذي يحفز على التنمية ويعمل لها ويستفيد منها – وكانت هذه هي مأساة عدد كبير من الدول النامية التي حاولت أن تنمي اقتصادياتها مستندة إلى عامل واحد هو زيادة الاستثمار المادي، والمشكلة الأساسية التي تواجه الدول المتخلفة اقتصادياً – كما يقول بعض الاقتصاديين – لا تكمن في صعوبة انشاء ثروة جديدة، وإنما في صعوبة خلق القدرة على انشاء هذه الثروة التي تجعل الدول المتقدمة قادرة على مواصلة النمو بطريقة تلقائية.

لذلك لا يكفي للدول المتخلفة أن تقوم بمشروعات عن طريق الحصول على قروض وخبرات من الخارج بل تحتاج إلى إجراء تغييرات شاملة في هيكلها الاقتصادي والاجتماعي تحقيقاً للنمو، وحتى تضمن أن يؤدي التقدم إلى تقدم آخر.

ولقد بدأ مع الستينات انتشار فكرة القيمة الاقتصادية للتعليم، ووجدت رواجاً بين رجال الاقتصاد خلال سعيهم لتحقيق معدلات أعلى للتنمية الشاملة وظهرت منذ ذلك الحين كتابات متعددة تبين أنه لكي يتحقق معدل عال من النمو يزداد بازدياد الوقت، ينبغي العمل على تنمية التعليم "فهو الذي يؤدي إلى أن يسهم الأميون في الإنتاج والتنمية بكفاءة أكبر، كما أنه المطور للمجتمع ذاته والمحول له من التخلف إلى التقدم".

ولقد عزز من ذلك طبيعة العصر الذي نعيشه والذي اقترن فيه التعليم بالحياة، بل لعله يمثل شرطاً أساسياً من شروطها، فلكي يستطيع الإنسان العيش وسط هذا الانفجار الضخم لنتاج المعرفة سواء تمثلت في كلمة مكتوبة أو آلة معقدة – عليه أن يتعلم هذا الاستعمال، بل ويتعلمه بإتقان سواء أكان ذلك في مدرسة أو خارج مدرسة – وكان هذا دافعاً وراء المطالبة باتباع مفهوم للتعليم المستمر يمثل ثورة حقيقية في ميدان التعليم بشقيه المدرسي وغير المدرسي أو النظامي وغير النظامي.

التعليم والثقافة:

احتل مفهوم "الثقافة Culture" موقع الصدارة في اهتمامات المشتغلين بالتربية والاجتماع والسياسة والاتصال باعتباره أساس لفهم العوامل المؤثرة في هذه العمليات، لما ينطوي عليه من سعة تشمل المجتمع ومؤسساته ونظمه وعلاقاته ومشكلاته، إضافة إلى شموله الفرد والمجتمع والقيم والعادات السائدة فيه.

لقد صاغ الأنثروبولوجي الإنجليزي "ادوارد تايلور" Edward B. Tylor عام ١٨٧١ تعريفاً كلاسيكياً للثقافة بانها "ذلك الكل المركب الذي يشمل على المعرفة والعقائد

والفنون والأخلاق والتقاليد والقوانين وجميع المقومات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في المجتمع".

وتتابع الباحثون في وضع التعريفات لهذا المفهوم حتى أصبح بالإمكان تقدير مئات التعريفات اليوم، بشكل أصبح من الصعوبة معه تحديد تعريف جامع مانع للثقافة، إلا أن الملاحظ على تلك التعريفات أن تعريف تايلور لا يزال أساساً لأغلبها.

فيعرفها البعض بأنها "طريق للحياة Way of life" في مجتمع كما ورثها ذلك المجتمع، وكما تعلمها وأضاف إليها. وعند التمعن في معالم "طرق الحياة" التي تحياها المجتمعات البشرية يتضح أنها تشكل كياناً من أساليب السلوك التي تقوم على معايير وقيم ومعتقدات واتجاهات ومهارات ونتاجات فكرية ونظم اجتماعية واقتصادية وسياسية وتربوية وأساليب في التعبير، وهذا يعني أن الثقافة تشمل على أنماط السلوك التي يكتسبها الإنسان مشاركاً فيها أعضاء مجتمعه، أو هي بتعبير آخر كل ما يتعلمه الإنسان ويتصرف على أساسه مشاركاً فيها الآخرين. منها إذن، نمط للسلوك الإنساني يتبعه أعضاء المجتمع، إضافة إلى كونها نمطاً من الأفكار والقيم التي تدعم ذلك السلوك.

وتراوحت الثقافة بين القول بأنها "مجرد اكتساب درجة من العلم والمعرفة، أو أنها تعني الابداع Creativity والابتكار" وبين القول بأنها السلوك أو نمط التعبير الخاص بمجتمع من المجتمعات أو أنها تقتصر على الضروب الرفيع من التفكير النظري والتجريد، وتعدى ذلك إلى عشرات التعريفات ووجهات النظر التي تفهم الثقافة من زوايا خاصة ودفعه أغراض محددة.

فيعرفها "كونتي رايت Quinty Wright" بأنها النمو التراكمي للتقنيات والعادات والمعتقدات لشعب من الشعوب يعيش في حالة الاتصال المستمر بين أفراده، وينتقل هذا النمو التراكمي إلى الناشئ عن طريق الآباء وعبر العمليات التربوية.

أما "ماكيفر ويبرج" فقد عرفا الثقافة بأنها "مجموع القيم النهائية التي يجب على البشر أن يفسروا العالم باسره في ضوئها في ذلك وسائلهم الخاصة والأساليب الفنية في ضوء قيمهم، ويقرر أن لكل شعب في كل عصر طرق التي تميزه في النظر إلى الأشياء والمواقف والاتجاهات الخاصة بغض النظر عما قد يوجد فيه من تباين، وما لكل عصر من فلسفات وصيغ للتفكير.

لذا ذهب البعض إلى تقسيم الثقافة إلى ثقافة مادية وثقافة لا مادية Material Culture & Non Material Culture إلا أن الكثير يرون أن الثقافة كلا متكاملاً وبالتالي ليس بالإمكان الحديث عن اقسامها، إذ يؤثر كل من الجانبين في الآخر بشكل متبادل، حيث أن وجود أو استخدام أو صنع الأشياء المادية يفترض وجود طرق وعادات وأفكار ومفاهيم ومعايير لكيفية انتاجها واستخدامها.

ويحدد ميريل Merrill خصائص الثقافة بأنها من نتاج انساني مميز للتفاعل الاجتماعي، تقدم أنماط مقبولة اجتماعية لمواجهة الحاجات البيولوجية الاجتماعية، تراكمية؛ لأنها تنتقل من جيل إلى جيل آخر في مجتمع معين، ذات مغزى للإنسان بسبب خاصيتها الرمزية، يتعلمها ويكتسبها كل شخص خلال نموه في مجتمع معين، تعد محدداً أساسياً للشخصية، وأخيراً تعتمد في وجودها على الأداء المستمر للمجتمع لوظائفه، ولكنها مستقلة عن الفرد أو الجماعة.

فالثقافة إذن ذات خصائص تتمثل في أنها أولاً ذات بعد اجتماعي، بمعنى أن الثقافة ذات صفة اجتماعية وليست نتاج فرد ولا جيل بعينه. وهي ثانياً متغيرة وديناميكية حيث تشهد الثقافة تعديلات متعددة إضافة أو استبعاد أو استحداث عناصر معينة، أو ابدال عنصر بآخر. وثالثاً أن الثقافة حصيلة للنشاط الإنساني، حيث يتسلم كل جيل عناصر الثقافة من الجيل الذي يسبقه. رابعاً الثقافة خاصية إنسانية؛ فهي تميز الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى. واخيراً تتزايد الثقافة من خلال ما تضيف الأجيال إلى مكوناتها من مظاهر وخصائص وطرق انتظام هذه العناصر والخصائص.

أن أهمية الثقافة أنها تساعد المجتمع على البقاء والاستمرار ومسايرة التطور الدائم، فليس هناك ثقافة صالحة وأخرى طالحة إلا بمقدار ما تمد المجتمع بالقوة، فكل الثقافات صالحة من منظور أبنائها، لكن ما هو صالح وطيب في ثقافة ما قد لا يكون كذلك في ثقافة أخرى، وهذا يؤكد خاصية هامة للثقافة – كما يرى سكينر – وهي "نسبية الثقافة".

ومن ناحية أخرى تزود الثقافة الفرد بالمعرفة وطرق التفكير وأساليب العمل وأنماط السلوك المختلفة والمعتقدات وطرق التعبير عن المشاعر والأدوات التي تساعده على فهم العالم من حوله وتفسيره والسيطرة عليه، كما أنها تسهل عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، فالفرد في أي موقف اجتماعي يتصرف بناء على معرفة بتوقعات الآخرين فيه وتفسيره الشخصي للموقف ودوره ومكانته الاجتماعية في علاقته بالآخرين الذي يتفاعل معهم.

لقد كان من أهمية الثقافة في المجتمع وما تحويه من عناصر وسمات أن تعددت الدراسات التي تعنى بدراسة الثقافة، وظهرت مفاهيم عديدة ذات علاقة بالثقافة مثل التراكم الثقافي Cultural Accumulation، والتغير الثقافي Cultural Change، والصراع الثقافي Cultural Conflict، والتكامل الثقافي، والاتصال الثقافي، والعموميات الثقافية، والخصوصيات الثقافية، والبدائل الثقافية، والتخلف الثقافي.

التعليم واستمرارية الثقافية Continuity Of Culture:

ويعمل النظام التعليمي على نقل التراث الثقافي من جيل لآخر للمحافظة عليه والعمل على استقرار المجتمع من خلال المؤسسات التربوية، والواقع أن النظام التعليمي في المجتمع لا يقوم بنقل التراث الثقافي كما هو إنما يعمل على تنقيته من العناصر الثقافية التي لم تعد تحقق حاجات الأفراد والتي لا تتناسب مع متطلبات المجتمع وطبيعة العصر. فقد يشجع النظام التعليمي على التغيير ويعمل على حدوثه وتقبله والاستفادة منه. فالمؤسسات التعليمية قد تعدل من فلسفتها وأهدافها واساليبها ومناهجها الدراسية لكي تلائم التقدم المعرفي والتكنولوجي والانتشار الثقافي.

التعلم والتغير الثقافي Culture Change:

إذا كانت الثقافة – كما سبق أن أشرنا – تشير إلى الإرث الاجتماعي Social Inhertance الذي يتضمن جوانب الحياة الإنسانية، أي أنها تشير إلى كل ما خلفه شعب معين أو حفظه، والذي يشمل وسائله الفنية وعاداتهم ونسقهم التكنولوجي ونظمهم الاجتماعية ... فإن هذا الأمر جعله يرتبط بالبناء الاجتماعي. وعليه يربط العديد من العلماء بين التغير الثقافي والتغير الاجتماعي باعتبار أن كلاهما معبران عن تغير في ثقافة المجتمع. وهذا ما أكده وليم أجبرن W. Ogburn حيث يؤكد في كتابه "التغير الاجتماعي" أن لكل مجتمع ثقافة، والثقافة تقتضي دراسة المجتمع بالضرورة – فعندما تتغير الثقافة يتغير المجتمع – وقد يتبع التغير الثقافي من داخل المجتمع عن طريق الاختراع أو الاكتشاف، وقد يأتي من الخارج عن طريق انتشار السمات الثقافية الجديدة Culture Traites.

وعلى الرغم من أن للتغير ديناميته التي تغذيها الأحداث والقوى المؤثرة في الواقع الاجتماعي؛ إلا أن النظام التعليمي في المجتمع الحديث يعد إحدى هذه القوى الفعالة والمؤثرة؛ ذلك لأنه لا يمكن لاي تغيير أن يحدث دون التربية وعملياتها – حيث يلعب النظام التعليمي دوراً فعالاً في التغير الثقافي – إلا أن هذا الدور تعددت بشأنه الاتجاهات المفسرة لهذا الدور فنجد البعض يبالغ في نظرته لهذا الدور ويجعل من التعليم قوة رئيسية في إحداث التغير، وبعضها يشل هذا الدور إلى حد إلغاء فاعلية التعليم في التغير، وبعضها الثالث يتوسط هاتان الرؤيتان.

أ- التربية قوة تغيير:

يؤمن أصحاب هذا الاتجاه بأن التغيير في طبيعته "أفكار وممارسات" يرتبط بالتربية بوصفها من القوى الاجتماعية الحاملة للأفكار والمحركة للممارسات؛ فهي التي تتبع وتنشر الأفكار والمفاهيم وهي التي تنشئ الأجيال على قيم ومبادئ، وهي التي تكسب الأفراد مهارات وقدرات وصفات التفاعل والتكيف في المجتمع المتغير.

لقد نشأت في أربعينيات هذا القرن "حركة تربوية" تنشر "إعادة بناء المجتمع"، وتؤمن بأن التربية قادرة على بناء نظام اجتماعي جديد تكون للمدرسة فيه دوراً لقيادة والريادة. وتتلخص مبادء هذه الحركة في توسيع دور المدرسة المتعددة الأغراض في مجال بناء المجتمع وإعادة تنظيمه على أسس ديمقراطية عقلانية. فالتربية تنشر بين الناس القيم الجديدة وتحض على المشاركة والعمل التعاون واحترام ثقافات الشعوب، وقد أعطت هذه الحركة للمدرسة دفعة قوية تتجاوز بها أسوارها وفصولها الدراسية لتخرج إلى قلب المجتمع، وتعمل مع الجماهير من أجل تحسين البيئة وحل المشكلات. فإذا كان المجتمع يخطط للتغيير تحت وطأة الازمات الضاغطة؛ فإن التربية هي قوة تهيئة لهذا التغير.

ويلعب النظام التعليمي في المجتمع دوراً ديناميكياً في إحداث التغيير الثقافي المطلوب من خلال عمليات البحث والاكتشاف والاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي والاختراعات والتجديدات Innovations، كما يعمل النظام التعليمي على إعداد الكفاءات اللازمة كأداة تعد فعالة في المجتمع.

إن المؤسسات التربوية تقدم العناصر الثقافية الجديدة من خلال المناهج؛ فالمدارس لا تعمل فقط على التأكيد على الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية المرتبطة بالعمل والإنتاج والتكيف في المجتمع، وإنما تعمل أيضاً على توجيه وتهيئة الأفراد لفهم التغيرات الثقافية.

ب- التربية أداة النظام للتغيير:

النظام التعليمي عند أصحاب هذا الاتجاه قد يتعاظم دوره التربوي؛ لكن ليس إلى الدرجة التي تجعل منه قوة صانعة للتغيير – كما يرى أصحاب الاتجاه الأول – فالنظام التعليمي تابع للنظام السياسي وهو الذي يضع سياسته، ويمليها على كل المؤسسات التي تعمل بداخله ومنها المؤسسات التعليمية.

فالنظام التعليمي ليس إلا أداة أو مسلكاً تخطه السلطة السياسية المسئولة عن حكم وإدارة المجتمع لتشكيل الحقائق الاجتماعية كما تراها، ومن ثم فهو – النظام التعليمي – أداة يمسك بها حركة التغيير الرسمية للسلطة السياسية، وما على النظام التعليمي إلا السير تبعاً لتوجهات السلطة السياسية.

جـ- التعليم والعمومية والخصوصية الثقافية:

تتضمن العموميات الثقافية Cultural Universals المعارف بأنواعها والمهارات والقيم وطرق التفكير ونماذج الاثابة والعقاب السائدة في المجتمع وأنماط السلوك المتعارف عليها في الثقافة واللغة وكل أساليب التعبير غير اللفظية والعادات، وعادة ما تكون هذه العموميات الثقافية مشتركة بين أفراد المجتمع ككل في فترة زمنية معينة.

وتمثل العموميات الثقافية السمات الأساسية لثقافة مجتمع معين وبالتالي تعطي لأفراد هذا المجتمع نمطاً معيناً من الشخصية يميزهم كأفراد ينتمون إلى مجتمع معين، ويسود بين أفراد المجتمع الواحد ويتم ومشاعر واتجاهات وأنماط سلوكية واهتمامات مشتركة مما يعمل على شعورهم بالانتماء إلى هذا المجتمع.

وهنا يعد النظام التعليمي وسيلة لتوحيد المجتمع وتماسكه واستقراره؛ حيث يقدم للمتعلمين في المؤسسات التربوية الخبرات الأساسية والمهارات والأنماط السلوكية المتعارف عليها والمحددة لأدوارهم الاجتماعية والمتوقعة في المجتمع.

أما الخصوصيات الثقافية Cultural Specialties، فتتضمن مجموعة الخبرات والمهارات والمعارف والأفكار والأساليب التي يشترك فيها أفراد المجتمع كجماعات فنية ومهنية أو طبقات اجتماعية Clanes، فهي تتضمن مجموعة العادات والاتجاهات والتقاليد والقيم المرتبطة بفئات اجتماعية معينة. إذ نجد – مثلاً – أن لكل طبقة مجموعة من المعايير والقيم الاجتماعية وأساليبها التعبيرية وأنماطها السلوكية التي تميزها عن غيرها من الطبقات.

وهنا يشير الكثير من الدراسات وخاصة التي انطلقت من رؤية ماركسية إلى أن النظام التعليمي وخاصة في المجتمعات الرأسمالية يمكن أن يدعم ويعيد انتاج Re-production ثقافة الطبقة بما لها من قيم ونفوذ وسيطرة؛ فالنظام التعليمي يدعم القيم الثقافية للطبقات؛ حيث تلعب "الثنائية" التي توجد في التعليم في كثير من المجتمعات (تعليم عام وتعليم خاص) دوراً في تأكيد الخصوصيات الثقافية التي ترتبط بالطبقة واستقرارها؛ فكثير من أبناء الطبقة العليا والمتوسطة العليا في العديد من المجتمعات يتم تأكيد الخصوصية الثقافية لديهم من خلال التخصص المهني والتعليمي الذي يتم اللجوء إليه؛ حيث يساعد النظام التعليمي في الكثير من المجتمعات وخاصة الرأسمالية على اتاحة فرصة أكبر لأبناء تلك الطبقات للاستمرار والبقاء في النظام التعليمي فترة أطول بشكل لا يستطيع أبناء الطبقة الدنيا أو الوسطى الاستمرار فيه.

تعقيب:

وعامة تستطيع القول بوجود نوع من التوازن الدقيق في كل مجتمع بين الاستقرار والتغير؛ فعلى الرغم من أن الأساليب الفنية الجديدة تؤدي باستمرار إلى تعديل الظروف المادية التي تعيش فيها إلا أن المجتمع يحتفظ أيضاً بالكثير من المعتقدات والأفكار التي يعيش عليها لفترات طويلة من الزمان ومعنى ذلك أن النواحي المادية والقيم والمعتقدات كلاهما يشكل جوانب من ثقافة المجتمع التي تنتقل من جيل إلى آخر، ولا يستطيع أي مجتمع أن يحتفظ بالاستقرار أو الثبات، وإنما تخضع كافة نظمه للتغيير المستمر ولكن علينا أن نحافظ باستمرار على نوع من التوازن بين قوى التغيير والاستقرار في المجتمع، ويلعب النظام التعليمي دوراً هاماً في هذا الصدد؛ فهو من جهة يسهم في نقل التراث الثقافي والقومي وتوكيد الشخصية القومية عند المتعلمين، ومن جهة أخرى يقدم الأفكار الجديدة التي تحفز إلى التفكير الحر. الواقع أن المحافظة والتوازن بين الجانبين ضروري وإلا أدى اختلاله إلى ظهور العديد من المشكلات الاجتماعية.

ومن ناحية أخرى فإن نظام التعليم الرسمي يعتبر الطريق لحراك اجتماعي واقتصادي للأفراد من خلال انتقاءه أفراد ودعمهم بأسلوب خاص داخل النظام الاقتصادي.

الفصل الثاني

قضية التعليم والفكر التربوي

((رؤية علماء الاجتماع))

مقدمة:

إن قضية التعليم ليست قضية خاصة بالتربويين فقط؛ بل هي قضية تهم علماء الاجتماع أيضاً، ولقد اهتم علماء الاجتماع بالتعليم كنظام في المجتمع له وظائفه الهامة، وهذا الاهتمام ليس حديثاً؛ بل هو اهتمام قديم حيث اهتم رواد علم الاجتماع بالتعليم ومن هؤلاء الرواد: ابن خلدون، وأوجست كونت، وهربرت سبنسر، وغيرهم من المؤسسين لعلم الاجتماع، ولقد واصل علماء الاجتماع المحدثون مثل بارسونز، وميرتون، وبيير بوردو وغيرهم الاهتمام بالتعليم وخاصة التعليم الاجتماعي وكانت لهم اسهاماتهم النظرية الهامة فيما يتعلق بالتعليم والمؤسسات التعليمية ومنها الجامعة.

وفي هذا الفصل نحاول تتبع اهتمام علماء الاجتماع بمسألة التعليم ودوره في المجتمع، وذلك ابتداء من الرواد الأوائل حتى المحدثين من علماء الاجتماع، ونعرض للرؤى والاتجاهات النظرية الرئيسية في علم الاجتماع وإسهاماتها في مجال مناقشة مسائل وأمور التعليم.

اهتمام رواد علم الاجتماع بقضية التعليم ونشأة علم اجتماع التربية:

تعتبر آراء وتحليلات رواد علم الاجتماع الأوائل مصدراً هاماً لكثير من الباحثين الذين تأثروا بتحليلات هؤلاء الرواد وأفكارهم التصورية عن التعليم وخاصة التعليم بالجامعات، ونحاول عرض أهم هذه الآراء والتصورات النظرية لرواد علم الاجتماع في معالجتهم لمسألة التعليم في المجتمع.

فلقد اعتبر "ابن خلدون" وهو من رواد علم الاجتماع ومؤسسيه ان التعليم صناعة ضمن الصناعات التي تنشا في المجتمعات، وقد رأى ان هذه الصناعات تنشأ تدريجياً في اي مجتمع لكونها ضرورية لحياة الافراد، فتنشأ اولا الصناعات البسيطة الاساسية كالفلاحة والبناء وما إلى ذلك، وتليها بعد ذلك الصناعات الكمالية (المركبة) التي لا تنشأ إلا في المجتمعات المتحضرة، ومن هذه الصناعات الفنون والتعليم والغناء، وقد ذهب ابن خلدون أيضاً إلى أن العلم والتعليم من طبائع العمران البشري لذا يرتبط ازدهار

العلم والتعليم بازدهار العمران البشري, كما تناول ابن خلدون طرق التعليم السائدة في عصره بالنقد وأكد على ضرورة التدرج في التعليم والبدء بالأمور السهلة التي يستوعبها العقل ثم التدرج حتى يقدم الصعب؛ أي ابن خلدون يؤكد أهمية التعليم في ازدهار المجتمع ونهضته كما أنه أرسى مبدأ التدرج في التعليم وتلقين الطلاب.

من ناحية أخرى نجد "أوجست كونت A. Conte" يؤكد الوظيفة الاجتماعية للتعليم، وقد ذهب الى أن التقدم البشري يعتمد على التعليم بدرجة كبيرة، ولم يقف أوجست كونت بالتعليم عند مجرد تنمية القدرات والملكات الفردية وإنما سعى لربطها بشكل واضح بالتقدم البشري وما يرتبط به من تغيرات.

كما أن فكرة "هربرت سبنسر H. Spencer" عن المماثلة البيولوجية من أهم الأفكار السوسيولوجية التي ساهمت في نشأة وتطور علم اجتماع التربية في بريطانيا، وقد ركزت تصورات سبنسر على أهمية التعليم في المجتمع ودور المؤسسات التعليمية في تطور المجتمع الصناعي الحديث.

ومن علماء الاجتماع الذين كان لهم فضل السبق في تحليل العملية التعليمية والتربوية كجزء من نطريته الاجتماعية العامة نجد عالم الاجتماع الفرنسي "إميل دوركايم" الذي تكشف لنا أفكاره وآراؤه أنه لم يرتكز على دراسة الجامعات بصفة أساسية؛ بل أكد أهمية نظام التعليم كأحد النظم الاجتماعية التي تشكل كل مكونات عملية التنشئة الفردية، كما أكد أيضاً التعليم ودوره في خلق التخصصات العلمية والمهنية التي تتطلبها عملية بناء المجتمع الحديث.

وهكذا يمكن القول بأن رواد علم الاجتماع كانت لهم أفكارهم وتحليلاتهم الهامة حول التعليم كأحد النظم الاجتماعية في المجتمع، كما كانت لهم رؤى هامة حول التعليم الجامعي والجامعات، وكان لهذا الاهتمام أثره في ظهور وازدهار علم اجتماع التربية.

وفيما يتعلق بنشأة علم اجتماع التربية فإنها ترجع الى منتصف القرن التاسع عشر؛ حيث بدأ ظهوره بكتابات غير منظمة تتناول الأسس الاجتماعية للتربية بشكل عام وواسع، وفي هذا الصدد يشير "حمدي علي احمد" الى الدراسات السوسيولوجية قد

انطلقت في دراسة النظام التعليمي بعد إميل دوركايم وإشارته إليه باعتباره ذلك النظام الذي من شأنه نقل قيم ومعايير المجتمع من جيل لآخر، فقامت الدراسات في البداية تبحث عن الأصول الاجتماعية للتربية حتى ظهر ما أطلق عليه في البداية بعلم الاجتماع التربوي Educational Sociology مُتخذاً من مناهج وطرق وأدوات علم الاجتماع أسالیباً في دراسة المؤسسات التربوية، وقد ظهر بعد ذلك ما أُطلق عليه (علم اجتماع التربية Sociology of Education) الذي قدم رؤية شمولية للنظام التعليمي.

أي أن علم اجتماع التربية هو أحد فرع علم الاجتماع الذي يتخذ من الأساس النظري لعلم الاجتماع ومناهجه مدخلاً للدراسة النظرية والتطبيقية للنسق التعليمي، وما يشتمل عليه من نظم وجماعات وتنظيمات وعلاقات وعمليات اجتماعية تؤثر على العملية التعليمية ومردوداتها بالنسبة للفرد والمجتمع.

وفي هذا الصدد يعرف الباحث "حمدي علي أحمد" علم اجتماع التربية بأنه أحد فروع علم الاجتماع الذي يتخذ من النظرية والمعرفة السوسيولوجية مدخلاً يهتم بتحليل نظم ومؤسسات التربية، وكذلك تحليل العمليات الاجتماعية التي تتم داخل النسق التربوي والتي من خلالها يحصل الفرد على خبراته ومعارفه وينظمها، وكذلك الاهتمام بالعلاقة الوظيفية بين التربية والنظم الاجتماعية الاخرى في المجتمع، ويتضح من ذلك التعريف أهمية الرؤى النظرية السوسيولوجية في دراسات علم اجتماع التربية، وأن للنظرية السوسيولوجية دوراً هاماً في بحوث علم اجتماع التربية.

وفيما يتعلق بمراحل تطور علم اجتماع التربية؛ فهناك ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: تتحدد بفترة ما قبل عام ١٩٧٠ حيث تطور علم اجتماع التربية في تلك الفترة داخل الإطار العام للبنائية الوظيفية، فظهرت قضايا محددة في تلك الفترة مثل التعليم والطبقة التعليمية والحراك الاجتماعي، والتعليم والتدريب.

المرحلة الثانية: تحددت بفترة ما بعد عام ١٩٧٠ حيث أخذ علم اجتماع التربية شكلاً جديداً من التحليل والموضوعات تحدد فيما يطلق عليه (علم اجتماع التربية الجديد).

المرحلة الثالثة: تحددت بسيطرة الماركسية المحدثة والاتجاه النقدي في علم اجتماع التربية.

ويمكن القول أيضاً أن نشأة علم اجتماع التربية جاءت استجابة لبعض المطالب الهامة منها: زيادة الاهتمام بالتعليم كوسيلة هامة لحركة الفرد والمجتمع نحو التقدم والتنمية، وميل عدد كبير من علماء الاجتماع نحو دراسة النظم التعليمية والتربوية من وجهة نظر سوسيولوجية، وهناك عدة موضوعات يسعى علم اجتماع التربية لدراستها وتناولها كموضوعات رئيسية أهمها من وجهة نظر "فادية الجولاني" ما يلي:

أ- دراسة البناء الاجتماعي للأنساق التعليمية وما يشتمل عليه من نظم.

ب- دراسة الوظائف الاجتماعية للنظم التعليمية.

جـ- دراسة النتائج المرتبطة بالعملية التعليمية في المجتمع، والمشكلات المرتبطة بعملية التعليم وأسلوب مواجهة تلك المشكلات.

أي أن المشكلات التعليمية هي إحدى الموضوعات الهامة التي يعالجها هذا الفرع من فروع علم الاجتماع، لقد أسهم رواد علم الاجتماع من أمثال هربرت سبنسر ودوركايم وماكس فيبر في مناقشة قضايا التعليم، الجامعي والمشكلات التي تواجه الجامعات في المجتمع الحديث.

ومن ناحية أخرى ينبغي القول بأن محاولاته الاهتمام بالأطر التصورية ووجهات نظر المنظرين في العلوم الاجتماعية محاولات متواضعة، ولكنها ينبغي أن تحث الباحثين في علم الاجتماع لاستثمار الجهود النظرية وتوظيفها في دراسة المشكلات التعليمية خاصة في الدول النامية ومنها مصر.

<u>معالم التفكير النظري لرواد علم الاجتماع حول التربية:</u>

تعتبر اسهامات رواد علم الاجتماع الفكرية حول التربية منعطفاً أساسياً في تاريخ الفكر التربوي، وذلك لأنها اتخذت موقفًا معيناً من الاتجاهات التقليدية للفكر التربوي، والاتجاهات الشكلية لفهم مضمون عملية التربية، وأبعادها الثقافية والاجتماعية والشخصية، وتحديد الأهداف التربوية للمجتمع في ضوء هذه الأبعاد.

معالم التفكير التربوى عند أوجست كونت:

وتشكل اسهامات الرائد الأول لعلم الاجتماع "أوجست كونت" A. Comte بالنسبة للتربية أول محاولة لعلماء الاجتماع؛ لفهم الوظيفة الاجتماعية لتربية ومضمونها الاجتماعي، وذلك لأنه ذهب إلى أن التقدم البشري يعتمد على التربية بدرجة كبيرة.

وبذلك لم يقف "أوجست كونت" بالتربية عند مجرد تنمية القدرات، والملكات، وإنما يسعى لربطها بشكل واضح بالتقدم البشري، وما يرتبط به من تغيرات رغم ربطها بعد ذلك بعملية غرس التعاطف مع الآخرين وفهمهم، وهو بذلك يؤكد على المضمون الاجتماعي للتربية، ومن ثم تكون التربية عند "كونت" وسيلة هامة لتقدم المجتمع ودعم تكامل أعضائه معه.

التفكير التربوى عند هربرت سبنسر:

وفي الجانب الآخر ذهب عالم الاجتماع الانجليزي "هربرت سبنسر" H. Spencer الى أن اكتساب المعرفة العلمية ذات قيمة بالغة للتربية، وأن المدرسة دورها إعداد الفرد ليعيش في الحياة التي تحيط به في المجتمع، وينتقد الطرق والموضوعات المتعلقة بالنسق التربوي السائد، ويقرر ضرورة إعادة تقييم النظام التربوي بصورة تامة لكي يحقق وظائفه، والتربية بذلك تكسب الفرد التغيرات التي تمكنه من التوافق مع مجتمع.

وفي ضوء ذلك نجد "هربرت سبنسر" يعرف التربية بأنها كل ما نقوم به من أجل أنفسنا، وكل ما يقوم به الاخرون من أجلنا؛ بغية الوصول لكمال طبيعتنا، وبذلك ينحصر غرض التربية عند "هربرت سبنسر" في الحصول على المعرفة التي تساعد على التهيؤ لنمو الحياة الفردية والاجتماعية في جميع وجوهها.

وقد عني "سبنسر" بمضرورة إثارة عقول الآباء والأمهات بكل ما يتعلق بالواجبات المنزلية المتعلقة بتربية الأبناء – وهو بذلك ينظر للأسرة باعتبارها مؤسسة تربوية تلعب دوراً بارزاً في حياة الأبناء وتنشئتهم – ولذلك يهتم بتزويد الأبوين بكل ما يتعلق بقوانين الحياة وطبيعة الظواهر النفسية؛ أو الاضطرابات الجسدية، كما أنه اهتم بالمناهج

التربوية والطرق التي تتبع لعرضها أمام العقل بما يفيده على مستوى المؤسسات التربوية الرسمية، وأكد على ضرورة الانتقال من البسيط إلى المعقد، ومن غير المحدود إلى المحدود، ومن المشخص (الواقعي) إلى المجرد (النظري) وذلك لأن العقل في نظره يمتثل بسهولة ما يكتشفه.

وذلك ما جعله يؤكد على الطرق التربوية التي تشجع التنمية الذاتية – وهو بذلك يؤكد على ضرورة جعل طريقة التدريس تجمع بين التلقي والاكتشاف – بمعنى أن يخبر المدرس تلاميذه بأقل مقدار ممكن، وأن يشجعهم على الكشف بأكبر مقدار ممكن، كما أنه رفض أية صورة من صور القسوة في معاملة التلميذ، إضافة لذلك تكاملت اهتمامات "هربرت سبنسر" التربوية؛ فعالج التربية الخلقية، والفكرية، والجسدية.

التفكير التربوي عند لستر وارد:

وقد كان لعالم الاجتماع الأمريكي "لستر وارد" L. Ward تأثيراً بالغاً على التفكير التربوي في أمريكا. ففي رأي "لستر وارد" أن العقل البشري إذا ما درب تحقق للمجتمع التقدم؛ لأن المعرفة مفتاح لحل المشكلات البشرية، إضافة لذلك فإن "لستر وارد" يتفق مع "اوجست كونت" في الاهتمام بالتربية العامة للجماهير، ويضيف عليه أنه إذا ما تعلمت الجماهير الغفيرة من الناس سوف يكونون قادرون على تحرير النظام الاجتماعي من الشرور العديدة السائدة – كما أن "لستر وارد" تأثر بـ "هربرت سبنسر" H. Spencer من حيث الاقتناع بوظيفة التربية في تنمية وإظهار الملكات الفردية – وقد كان لاهتمامه بالفعل الرشيد أثره في تأكيده على التربية لجعل الفعل والسلوك رشيداً، وهو بذلك يؤكد على الوظائف الاجتماعية للتربية بالنسبة للمجتمع، والثقافة، والشخصية.

التفكير التربوي عند سمنر:

أما عالم الاجتماع الأمريكي "وليم جراهام سمنر" W. Simner (١٨٤٠ – ١٩١٠م) بأنه يعرف التربية بأنها محاولة لنقل سنن الجماعة للطفل، وبهذا يستطيع الطفل

أن يتعلم أي من السلوك مجاز، وأي من السلوك غير مجاز، والكيفية التي ينبغي أن يتصرف بها في جميع الحالات، وما ينبغي أن يعتنقه ويرفضه، وبمعنى آخر فإنه يتعلم التصرف طبقاً لسنن الجماعة إضافة لذلك فإن "سمنر" قد أكد أن التربية تسهم في تدريب الفرد من أجل المواطنة الحسنة.

التفكير التربوى عند فرنكلين جيدنجز:

يأتي فهم عالم الاجتماع الأمريكي "فرنكلين جيدنجز" (١٨٥٥ – ١٩٣١م) بما يؤكد وجهة النظر السوسيولوجية في فهم التربية، وذلك لأنه ذهب إلى أن التربية تبدأ منذ الطفولة المبكرة، وفي مؤلفه "المدينة والمجتمع" يقرر أنه من الضروري أن تكون الكائنات البشرية متعلمة، وأن الوقت الذي تبدأ فيه هذه العملية يرتبط بفترة ميلادهم، ولذلك يذهب إلى أن التربية ينبغي أن تهدف إلى تنمية الاقتناع الذاتي والضبط الذاتي، وأن تخلصهم من الجهل، وتزودهم بالمعرفة، وتجعلهم يفكرون تفكيراً واقعياً، وبذلك تساعدهم التربية على أن يكونوا مواطنين مستنيرين.

وجيدنجز بذلك يشير إلى أن هذه الموضوعات بمثابة أهداف أساسية تسعى التربية لتحقيقها، إضافة لذلك فإنه يؤكد بصورة أساسية على الحاجة لتحرير أنفسنا من الخوف ومن المعتقدات الخاطئة – التي غرست فينا – وذلك ما تسعى التربية لتحقيقه؛ يجعلنا قادرين على فهم الجوانب غير الحقيقية في أنفسنا.

التفكير التربوى عند تشارلز كولي:

وتأتي اسهامات عالم الاجتماع "تشارلز كولي" C. Cooley (١٨٦٤ – ١٩٢٩م) بما يعمق الفهم السيولوجي للتربية، وذلك لأنه يرى أن سلوك الفرد يتشكل عن طريق احتكاكه بالجماعات الأولية مثل الأسرة، جماعة اللعب، وجماعة الجيرة. وأن توافق الفرد وتكيفه مع المجتمع الكبير يعتمد على ما يتلقاه من تشريط وحدود على يد هذه الجماعات، وأن المدرسة تسهم في تنمية الشخصية المنشأة اجتماعياً، وتدعم ما غرسته

فيه الأسرة والجماعات الأولية الأخرى، من ولاء، وحب، وتعاطف جمعي، وبذلك فإن "كولي" يعتبر التربية عملية ممتدة، من الجماعات الأولية، وحتى المدرسة، وإن كل من الجماعات الأولية، والمدرسة ذات فائدة بالغة في دعم توافق الفرد مع المجتمع، واستمرار الحفاظ على هذا التوافق من خلال ما يتلقاه الفرد من تعليم في المدرسة وغيرها من مؤسسات التعليم العالي.

الفهم السوسيولوجي للتربية عند دوركايم:

وذلك لأن "دوركايم" ينظر للتربية باعتبارها شيء اجتماعي، ولهذا ذهب إلى أن كل من المجتمع والوسط الاجتماعي يحددان معا النموذج الذي تحققه التربية، فالمجتمع يستطيع أن يبقى إذا ما وجدت بين أعضائه درجة معقولة من التجانس، والتربية هي التي تحقق هذه الدرجة من التجانس، بتثبيتها لدى الطفل منذ البداية، وتوفير المتشابهات الضرورية؛ التي تتطلبها الحياة الجمعية.

ومن ثم نجد "دوركايم" يذهب أيضاً إلى أن ثمة جانباً آخر يرتبط بالتربية وهو أنه بدون التنوع والاختلاف لا يكون التعاون ممكناً – وذلك ما جعله يذهب إلى أن التربية هي التي تحقق هذه الدرجة من التنوع والتخصص – وهذا ما جعله يؤكد على ضرورة جعل التعليم تخصصياً؛ لتوفير حالات التنوع والاختلاف؛ التي يقوم عليها التكامل في المجتمع الحديث.

والواقع أن نظرة "دوركايم" للتربية باعتبارها شيئاً اجتماعياً وحقيقة اجتماعية هي التي اثرت على اتجاهه في تحديد أهداف التربية، وربط تلك الأهداف بصور التكامل الاجتماعي في المجتمع – سواء كان هذا التكامل قائماً على التجانس – كما هو الحال في المجتمعات الأولية – أو على التنوع، والاختلاف، كما هو الحال في المجتمعات الحديثة. حيث نجده يذهب إلى أن التربية تأخذ أشكالاً مختلفة ومتعددة بتعدد الوسط الاجتماعي واختلافه في المجتمع، وفي ضوء ذلك تحددت العلاقة الوظيفية بين التربية والتكامل الاجتماعي في المجتمع – سواء من حيث درجة التجانس والتشابه التي توفرها

للمجتمع، أو من حيث التنوع والتعدد، وبذلك تكون التربية في نظر دوركايم وسيلة لتنظيم ذات الفرد، وذات المجتمع، أي تنظيم الأنا (I) والنحن (we) في وحدة مكتملة المعنى وثابتة. وأن التربية التي تقدم للطفل من خلال البيت والمدرسة تستهدف غرس عادات المجتمع ومعتقداته في الطفل، وما ذلك إلا لأن البيت (الأسرة) والمدرسة يمثلان المجتمع في نظر "دوركايم"، ومن ثم تجده ينظر للتربية باعتبارها "تنشئة اجتماعية لجيل الصغار الذين يكتسبون عن طريقها مقومات تكاملهم مع الجماعة والمشاعر الجمعية.

وبذلك يذهب "دوركايم" إلى أن التغيرات الثقافية والاجتماعية في المجتمع توجد فقط عندما تتغير الانساق التربوية، ومن ثم تكون التربية في نظر "دوركايم" ركيزة أساسية لتحقيق التغيرات الثقافية، ودعم تكامل المجتمع وإكساب الفرد العادات والتقاليد السائدة في مجتمعه.

الاتجاهات التربوية الحديثة:

تزايد الاهتمام بالتربية بعد وضوح الرؤية بفاعليتها في صياغة شخصية الإنسان، وإكسابها مقومات تكاملها الاجتماعي والثقافي والوظيفي، والمعياري والشخصي، مع الجماعة والمجتمع، وذلك لأن التربية تلعب دوراً وظيفياً في إكساب الفرد أهداف مجتمعه، ومتوقعاته، ونقل التراث الثقافي بين الأجيال، وإعداد الفرد، وتزويده بالمهارات والخبرات التي تمكنه شغل دوره، ومزاولة نشاطه المهني.

ونظراً لأن التربية قد تأثرت في نهاية القرن التاسع عشر من حيث النظرية والتطبيق؛ بأعمال كل من "وليم جيمس W. James"، "وجون ديوي J. Dewey" التربوية فإن فهم معالم الفكر التربوي في تلك الفترة وأثرها على الاتجاهات المعاصرة يقتضي الوقوف على إسهامها، ومن ثم نعرض للإسهامات التربوية لكل منهما.

١- إسهامات وليم جيمس التربوية:

طور "وليم جيمس W. James" مفهوم الذات الاجتماعية بالتركيز على تحليل الوعي والعادة والذاكرة، والادراك، والإرادة؛ فرغم تمسكه بأن سلوك الفرد تحدد بالسمات والغرائز المتوارثة. إلا أن تجاربه التي اجراها على تدريب الذاكرة قد ترتب عليها إجراء تغيرات هامة في المناهج الدراسية بالمدارس.

٢- نظريات جون ديوى التربوية:

كما أن نظريات "جون ديوي J. Dewey" (١٨٥٩ – ١٩٥٢م) التربوية قد تركت آثاراً واضحة على فلسفة التربية وموضوعاتها وطرقها، وبذلك ساهمت أعماله في إعادة تقويم النظرية التربوية منذ بداية القرن العشرين، وذلك لأن "جون ديوي" قد نظر لهدف التربية الأساسي على أنه إعداد للطفولة على التعاون، وتبادل المساعدة في الحياة، وهو بذلك لا ينظر للتربية على أنها إعداد للحياة فحسب، ولكن ينظر إليها باعتبارها الحياة ذاتها، وأنها بمثابة عملية الحياة السعيدة والمثمرة، ثم يستطرد "ديوي" بعد ذلك مؤكداً على أهمية جعل رغبات الطفل واحتياجاته محوراً لاهتمام المدرسة، وعليه ينبغي صياغة مناهجها، وموادها؛ بما يجعلها مرتبطة باهتمامات الطفل وخبراته؛ أكثر من ارتباطها بالأنشطة التي يفكر الراشدون فيها والتي يفضلونها للطفل.

وقد ساعدت هذه المبادئ التربوية التي طرحها "جون ديوي" ، "ووليم جيمس" بعد أن تبناها بعض التربويين؛ على ظهور الحركات التربوية المشهورة مثل: التربية التقدمية، والتي تركت تأثيراً واضحاً على النظم التربوية من ناحية، وعلى تفكير بعض التربويين المحدثين الذين تبنوا بعض تلك المبادئ من ناحية أخرى.

وقد اتسع نطاق إسهامات "جون ديوي" التربوية فشملت بذلك المعرفة التربوية، والتي ترتب عليها تغير مضمون المناهج الدراسية؛ بما يجعلها مرتبطة بالمجتمع.

الاتجاه الاجتماعي الاقتصادى في الدراسات التربوية:

أ- التعليم أداة لتحقيق العدالة الاجتماعية والتقارب الدولي:

رغم محاولات بعض المفكرين التأكيد على عزلة التعليم عن الإطار الاقتصادي الاجتماعي، أو استقلاله النسبي عنه على أقل تقدير، يوجد في الفكر التربوي الغربي المعاصر اتجاه قوي يدعو إلى الاعتراف بتأثير الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية على التعليم، ويعمل على بحث مظاهر هذا التأثير ونتائجه، وساعد على تزايد قوة هذا الاتجاه عدد من العوامل منها: المشكلات الاقتصادية والاجتماعية الكثيرة التي يعاني منها العالم الغربي، تزايد اضطرابات الشباب وحركات الثورة بين صفوفهم، التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر الذي جعل العلم قوة إنتاجية وجعل الإنتاج الاقتصادي عملية علمية، ووضع العلماء والمتعلمين في مكان الصدارة في عملية الإنتاج وفي التطور الاقتصادي والاجتماعي .. إلى غير ذلك.

ويأتي الاهتمام بمعالجة قضايا العلاقة بين التعليم والمجتمع من جانبين: فالمشتغلون بالدراسات الاقتصادية والاجتماعية يتزايد اهتمامهم بدراسة "التعليم" كعنصر يؤثر في المجتمع وفي البناء الاقتصادي، والتربويون من جانبهم يزداد اهتمامهم بدراسة القضايا الاقتصادية والاجتماعية ويحاولون تبين تأثيراتها على التعليم، ونتيجة لهذا كله شهد العالم الغربي في السنوات الأخيرة أعداداً ضخمة من الدراسات التي تركز على بحث العلاقة بين المجتمع والاقتصاد والتعليم.

كان للتطورات الاقتصادية والاجتماعية والدولية التي عاشتها المجتمعات الغربية في السنوات الأخيرة أثرها في ظهور عدد من النظريات التي حاولت تفسير التغيرات التي تحدث في العالمي الغربي، واستكشاف مستقبل الدول الصناعية المتقدمة، ومصير العلاقات الدولية، ودور التعليم في الاقتصاد القومي، ولعل من أشهر هذه النظريات وأكثرها رواجاً في الغرب: مجموعة النظريات التي تدور حول طبيعة المجتمع الصناعي الجديد، ومجتمع ما بعد الصناعة، وتقارب النظم الاجتماعية والاقتصادية، والطبقة التكنوقراطية، والتي أسهم في تكوينها أرون (فرنسا) جاليرت وبيل (الولايات المتحدة) وكلارك (إنجلترا).

لقد أدت الثورة العلمية التكنولوجية إلى تغيرات اقتصادية واجتماعية بالغة الأهمية – كما يقول أصحاب هذه المدرسة: تعاظم قوة الجهاز الإنتاجي وارتفاع مستواه التكنولوجي، ارتفاع المستوى التعليمي للعاملين فيه، تشابه عمليات الإنتاج وعمليات إعداد القوى العاملة اللازمة له بصرف النظر عن الإطار الأيديولوجي الذي يتم فيه الإنتاج والتعليم – أما ملكية أدوات الإنتاج فقد أصبحت مسألة ثانوية في إدارة المجتمع – ففي المجتمعات الغربية المعاصرة لم يعد صاحب رأس المال يسيطر على عملية الإنتاج، وفي المجتمعات الاشتراكية لم يعد السياسيون يوجهونها؛ فقد اغتصب السلطة من هؤلاء وأولئك "التكنوقراطيون".

ويرى بعض أنصار هذا الاتجاه أن المجتمعات الغربية لم تعد تنقسم إلى طبقات اجتماعية جامدة بالمفهوم التقليدي؛ بل إلى شرائح اجتماعية تسهل الحركة بينها، وأن التعليم على وجه الخصوص قد أصبح أهم وسائل الصعود الاجتماعي؛ فالتعليم هو ذلك الطريق الواسع الذي يفتح أمام الجميع آفاق المستقبل، ويساعد على تحقيق ديموقراطية الحياة الاجتماعية.

هذا الاتجاه الذي ينظر إلى التعليم كأداة للمساواة الاجتماعية يجد تدعيماً له في نظرية أخرى هي "الاستثمار في رأس المال البشري" وغيرها من النظريات الغربية التي تؤكد على القيمة الاقتصادية للتعليم (وتجد هذه النظريات جاذبية خاصة في البلدان النامية وفي البلدان العربية التي أصبح الكثيرون فيها ينظرون إلى التعليم على أنه الوسيلة الأساسية للتنمية والتحديث وتحقيق العدالة الاجتماعية). ومن أشهر دعاة هذه المدرسة شولتز الذي يقول أن الإنسان أهم عناصر النمو الاقتصادي؛ إنه يمثل نوعاً من رأس المال. إن العامل يتحول إلى (رأسمالي) ليس عن طريق إعادة توزيع الثروة؛ بل عن طريق التعليم (أي عن طريق حصوله على معارف ومهارات ذات قيمة اقتصادية). وهكذا يمضي أنصار هذه المدرسة قائلين أن نشر التعليم هو الوسيلة التي يمكن عن طريقها القضاء على التباين الاجتماعي والاستغلال ورفع مستوى حياة الطبقات الفقيرة.

ومن الصحيح أن عمليات الإنتاج الحديثة قد أصبحت تتطلب ارتفاع مستوى تعليم الطبقات العاملة، وأن المتخصصين (التكنوقراطيين) يحتلون مكاناً متزايد الأهمية في عمليات الإنتاج وفي إدارة المجتمع، وأن الاستثمار في الإنسان وفي التعليم يعطي عائداً اقتصادياً يفوق ما ينفق عليه عادة، وأن التعليم في حالات كثيرة يكون وسيلة للارتقاء الاجتماعي والطبقي ، ولكن هذا كله لا يبرر النظر إلى التعليم على أنه الوسيلة الأساسية للتقارب الدولي وتحقيق العدالة الاجتماعية وزيادة الدخل القومي والفردي؛ أو أن التعليم هو الأداة التي تقضي بها على كافة المشكلات الاجتماعية والدولية. أن أنصار هذا الاتجاه – من زاوية ما – يعزلون التعليم عن الإطار الاجتماعي الذي يوجد فيه، ويتجاهلون الظروف الاجتماعية التي تمنع الطبقات الفقيرة من الوصول إلى التعليم، وتحول بينهم وبين الاستمرار فيه.

الدراسات المستقبلية – النظر إلى المستقبل من نافذة غربية:

تعتبر الدراسات المستقبلية من أكثر مجالات الدراسات الاجتماعية رواجاً في العالم الغربي في الوقت الحاضر، وخاصة في الولايات المتحدة، وقد امتدت هذه الدراسات لتشمل كافة جوانب الحياة الاجتماعية – الاقتصاد والعلاقات الدولية والسكان والتغيرات الاجتماعية والتعليم ... وغيرها، وتهدف الدراسات المستقبلية التربوية إلى محاولة التنبؤ بمستقبل التعليم واتجاهات نموه والتغيرات التي يحتمل أن تطرأ عليه كماً وكيفاً.

يتوقع الكثيرون أن تحل الآلات التعليمية محل المدرسين، وأن تختفي المدارس والمؤسسات التعليمية بصورتها التي نعرفها الآن؛ بحيث يقوم بدورها التليفزيون والآلات التعليمية ومراكز المعلومات والاقمار الصناعية؛ بل يتوقع البعض أن يشمل التطور الإنسان نفسه؛ بحيث تساعد "الهندسة البشرية" وتطور علم الوراثة على زيادة مستوى ذكاء الإنسان وقدراته والتغلب على عيوبه وعاهاته.

هذه الدراسات التربوية المستقبلية لها فوائدها؛ فهي تحاول الإفادة من إمكانات العلم والتكنولوجيا الحاضرة والمستقبلية في تطوير عملية العليم، وهي بحق تفتح آفاقاً جديدة

رحبة للتربية، ولكنها مع هذا كله تتجاهل واقع العالم الثالث، وإمكاناته المحدودة؛ بل وقدرته الضئيلة على التغير، وهي في كثير من الحالات تسرف في الخيال ويغلب عليها التأثر المبالغ فيه بأسطورة "التطور التكنولوجي" أو "الحتم التكنولوجي"، ومن الخطأ تصور أن كل أو معظم مشكلات التربية والتعليم سوف تحلها الأقمار الصناعية والآلات الحاسبة والتليفزيون، والأشد خطورة بالنسبة للبلدان النامية والعربية أن تغرق في التطلع إلى المستقبل، وأن يكون هذا سبباً يدفعها – عن وعي أو غير وعي – إلى تجاهل مشكلات الحاضر.

من الاتجاهات الغربية في النظر إلى تعليم المستقبل "اللامدرسية" وهي إحدى استجابات الفكر التربوي الغربي لأزمة التعليم المعاصرة؛ عن طريق الثورة على التعليم، وإلغاء المدارس. ينقذ ايفان ايليتش ورفاقه بشدة أوضاع التعليم في العالم الغربي؛ فمعظم ما نتعلمه ويبقى معنا – كما يقولون – نتعلمه خارج المدرسة. أما البرامج التعليمية فهي في اغلب الأحيان لا فائدة منها ولا معنى لها. وما يحصل عليه خريجو التعليم من شهادات لا تثبت سوى جهل حامليها؛ أن التعليم يعيش في ازمة، وسوف يزول تماماً في مجتمع المستقبل؛ أما وظائف المدرسة فسوف يقوم بها مؤسسات اجتماعية أخرى (المكتبات، المتاحف، وما إلى ذلك)، ويتم التعليم على أساس "التعليم الذاتي".

<u>الطريق إلى فكر تربوى عربي:</u>

يعد هذا العرض الموجز للتيارات الرئيسية للفكر التربوي الغربي السائدة في العالم العربي؛ نخرج بنتيجة واضحة هي أنها جميعاً لا تصلح أساساً نقيم عليه فلسفة تربوية عربية أو تعليماً عربياً؛ ليس معنى هذا أننا نرفض كل تلك الفلسفات برمتها؛ ففي بعضها مبادئ تربوية يمكن أن نفيد منها.

إذا أردنا فكراً تربوياً عربياً حقيقياً؛ فلابد من أن يتوافر في هذا الفكر بعض الشروط:

أولاً: أن يكون فكراً نابعاً من واقع المجتمعات العربية، وليس فكراً منقولاً عن فلسفات مجتمعات أخرى.

ثانياً: أن يهدف هذا الفكر إلى تغيير واقع العالم العربي، وليس مجرد المحافظة عليه؛ ذلك أن العالم العربي لا يزال يعيش بدرجة كبيرة حياة العصور الوسطى ويفكر بعقليتها، ونحن بحاجة إلى الثورة على النمط الحضاري القديم، وإلى التفكير بعقلية جديدة.

ثالثاً: الانفتاح على الفكر التربوي العالمي؛ لقد رأينا الخطأ الذي وقعنا فيه عندما اقتصرنا على نقل الفكر التربوي الغربي، ولكن لا ينبغي أن يكون البديل رفض أي فكر أجنبي؛ بل ينبغي علينا أن نتعرف على التجربة التربوية في شتى بلدان العالم، وأن نفيد منها، وأن يكون معيار تعاملنا معها مدى ملاءمتها لنا، وقدرتها على إثراء حضارتنا، ومساعدتنا على التطور.

رابعاً: أن يعمل الفكر التربوي على تأكيد الذاتية الحضارية العربية – أن الانفتاح على التجربة العالمية لا يجب أن يتحول إلى تبعية فكرية – والتأكيد على الذاتية الحضارية العربية لا ينبغي أن يتحول إلى تعصب عنصري؛ أننا بحاجة إلى أن نعرف ذاتنا، وأن نتأمل ما حولنا، وأن نخرج من هذا وذاك فكراً تربوياً عربياً ملائماً فعالاً.

الفصل الثالث

علم الاجتماع التربوي

((النشأة والتطور- المجالات والأهداف-
التساؤلات وطرق البحث))

ماهية علم الاجتماع التربوى:

يعرف علم الاجتماع التربوي Educational Sociology في قاموس التربية بانه فرع من فروع علم الاجتماع؛ يطبق التكنيكات والمعرفة السوسيولوجية على المشكلات التربية في مجال العلاقات البشرية، هذا المجال ينحصر في:

أ- المجتمع المحلي والعلاقات المدرسية.

ب- دور المدرس في المجتمع المحلي والمدرسة.

جـ- دور المدرسة في المجتمع.

د- العوامل الاجتماعية التي تؤثر على المدرسة.

هـ- مردودات الممارسات التربوية المعاصرة على الشخصية.

و- تعديل محتوى المنهج وتطويره استجابة للضغط الاجتماعي.

ز- فهم ثقافتنا واتجاهاتها الاجتماعية في علاقتها بالمؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية.

ح- مدخل العملية التربوية للجماعة، وفائدة البحث والتفكير النقدي لتعريف الأهداف التربوية وتحديدها.

وبذلك يشير التعريف الى طبيعة النظام العلمي لعلم الاجتماع التربوي، وإلى أنه ينهض على مبادئ المعرفة السوسيولوجية، يستند للأسس المنهجية لعلم الاجتماع في دراسته للظاهرة التربوية، إضافة لذلك فإنه يسعى لتطبيق هذه المعرفة السوسيولوجية، أي تطبيق نظريات علم الاجتماع على المشكلات التربوية في مجال العلاقات البشرية.

وقد تضمنت بعض المؤلفات التربوية في التراث العربي تعريفات لذلك الفرع من فروع علم الاجتماع، والذي يتخذ من التربية موضوعاً له. فذهب الدكتور "سعيد إسماعيل

علي"، الدكتورة "زينب حسن حسن" في تعريفهما لعلم الاجتماع التربوي والذي يماثل عندهما اجتماعيات التربية بانه العلم الذي يصف، ويشرح النظم، والجماعات، والعمليات الاجتماعية، أو بمعنى آخر العلاقات الاجتماعية التي يكتسب الفرد في سياقها شخصيته، وأشارا الى أن هذا العلم يحاول تطبيق المبادئ والقواعد الاجتماعية على العمليات التربوية المختلفة.

أما البعد الثاني في التعريف فيتمثل في تحديد موضوعات الدراسة في علم الاجتماع التربوي، والتي تتزع بين الجوانب البنائية للأنساق التربوية والجوانب الوظيفية للنسق التربوي؛ حيث تتضمن الجوانب البنائية، والنظم التربوية، الجماعات الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية، ويندرج ضمن الجوانب الوظيفية للعمليات الاجتماعية وما يرتبط بها من وظائف تتعلق بتكوين شخصية الفرد، ومن المحاولات الأخرى لتعريف علم الاجتماع التربوي في التراث العربي تلك التي قدمها دكتور "سيد إبراهيم الجيار" في مؤلفه "التربية ومشكلات المجتمع" حيث عرف علم الاجتماع التربوي: بأنه تخصص في نطاق علم الاجتماع؛ يركز على قطاع معين هو التربية داخل هذا العلم الإنساني الكبير. وهو بذلك يمهد لتعريف علم الاجتماع التربوي بتعريف علم الاجتماع الذي نقله عن دائرة معارف التربية، والذي يشير إلى أن الدراسة العلمية للنظم الاجتماعية أي دراسة جميع أشكال الاتحاد الإنساني والعلاقات الاجتماعية من حيث طبيعتها وأنواعها ووظيفتها في المجتمعات البشرية، وبذلك يمدنا علم الاجتماع بالمعلومات الملائمة لتحليل المجتمع من خلال مؤسساته ونظمه وبنيته التي تضم الأسرة والقانون والحكومة والأخلاق والتربية والدين والاقتصاد الخ. وفي ضوء هذا التعريف الذي ساقه لعلم الاجتماع؛ يستطرد لتعريف علم الاجتماع التربوي بأنه "يعني تطبيق هذا التحليل الاجتماعي في مجال التربية بوجه خاص من أجل فهم طبيعة العملية التربوية بأبعادها المختلفة ومكانتها في بنية المجتمع.

وبذلك يهتم علم الاجتماع التربوي بالجوانب النظرية والمنهجية لعلم الاجتماع والتي تخدمه في تناول الانساق التربوية والمؤسسات التربوية، ونظمها وأهدافها، بالإضافة لدراسته للملامح التربوية لجميع عناصر المجتمع وما يتضمنه من مظاهر الخبرة والسلوك في السياق الاجتماعي لمجتمع معين.

وقد ترتب على تزايد الاهتمام بفهم الانساق التربوية من وجهة نظر علم الاجتماع في الحقبات الأخيرة إلقاء مزيداً من الضوء حول طبيعة النظام العلمي لعلم الاجتماع التربوي، وعلاقته بعلم الاجتماع من ناحية، وتحديد المحاور النظرية لعلم الاجتماع التربوي في فهم تلك الأنساق التربوية من ناحية أخرى، وقد جاء تحديد تلك المحاور النظرية لعلم الاجتماع التربوي نتيجة لتطور المداخل السوسيولوجية لعلم الاجتماع في فهم السلوك البشري والعوامل الاجتماعية التي تؤثر عليه.

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف علم الاجتماع التربوي بأنه فرع من فروع علم الاجتماع يتخذ من الأساس النظري لعلم الاجتماع ومنهجه مداخله للدراسة النظرية والتطبيقية للظاهرة التربوية، وما يرتبط بها من أنساق اجتماعية، وما تشتمل عليه من نظم وجماعات وتنظيمات وعلاقات وأدوار وعمليات اجتماعية، وما يرتبط بها من عوامل (المناهج، وطرق التدريس، أبنية إدارية، اتصال) تؤثر على العملية التربوية، ومردوداتها بالنسبة للمعرفة الشخصية المجتمع الثقافة.

ويتضمن هذا التعريف مجموعة من الأبعاد الأساسية تحدد في جملتها توجيهات علم الاجتماع للنظام العلمي لعلم الاجتماع التربوي بنظريته ومنهجه، والتقاء علم الاجتماع التربوي مع علم الاجتماع في فهم السلوك البشري، والعوامل التي تؤثر عليه، ويشير البعد الأول لهذا التعريف لجانب الدراسة النظرية لعلم الاجتماع التربوي والذي يستهدف به فهم التربية كظاهرة اجتماعية لتحديد نشأتها وتطورها والعوامل المتحكمة فيها، والعناصر المكونة لهذا؛ بهدف الوصول إلى القوانين العامة التي تحكم العملية التربوية، ووظائفها المتعددة.

ويشير البعد الثاني لمدى استفادة علم الاجتماع التربوي من مبادئ علم الاجتماع، والقوانين التي يصل إليها بالنسبة للظاهرة التربوية – في مجال الممارسة المتعلقة بعملية التعلم – وما يرتبط بها من مشكلات تتعلق بمناهج وطرق التدريس، والأبنية الإدارية، ونظم الاتصال في المؤسسات التعليمية.

أما البعد الثالث فيشير لطبيعة الموضوعات التي يتناولها علم الاجتماع التربوي بالدراسة؛ باعتبارها موضوعات اجتماعية تتعلق بالأنساق التربوية، وما تشتمل عليه من تنظيمات ونظم، وعمليات اجتماعية تتعلق بالعملية التربوية.

ويشير البعد الرابع للمدخل البنائي والوظيفي لعلم الاجتماع التربوي في تنازل موضوعاته بالتحليل؛ لتحديد مداخل العملية التعليمية؛ من إدارة واتصال ومناهج وطرق تدريس ومناهج، ومردوداتها الوظيفية بالنسبة للمجتمع والثقافة والشخصية.

ويشير البعد الخامس للتعريف لأيدولوجيات التربية، والتي يحددها الإطار الاجتماعي والسياسي للمجتمع، وعلاقتها بالمعرفة المتحصلة عن المؤسسات التربوية.

موضوع علم الاجتماع التربوي

وإذا كان علم الاجتماع التربوي إحدى فروع هذا العلم فما هو إذن الموضوع الذي يختص بدراسته بين فروع علم الاجتماع الأخرى؟ والإجابة على مثل هذا السؤال تقتضي التعرف على طبيعة الظاهرة الاجتماعية العامة، وما يرتبط بها من جوانب ثقافية واجتماعية ولغوية وتربوية واقتصادية وسياسية ... الخ؛ إذ أن كل من هذه الجوانب رغم ارتباطها بالجوانب الأخرى فإنها تشكل موضوعاً في حد ذاتها، ويهتم بدراستها أي من فروع علم الاجتماع الواقعة في نطاق عمله. وبذلك تكون الجوانب التربوية للظاهرة الاجتماعية موضوعاً أساسياً لعلم الاجتماع التربوي. فما هي إذن أبعاد هذه الجوانب التربوية؟ وما هي المؤشرات التي يستند إليها علم الاجتماع التربوي لتحديد تلك الأبعاد؟

والواقع أن الاختلاف بين العلماء لم يكن قائماً عند حد تسمية هذا العلم، وإنما كشف استعراض تراث هذا العلم عن عدة آراء قدمها أصحابها لتحديد ما المقصود بهذا العلم، وتحديد هويته وموضوعه؛ فنجد "جورج بين" E. G. Payne والذي لقب بجدارة بأب علم الاجتماع التربوي لما قدمه من إسهامات في هذا الفرع يعرف علم الاجتماع التربوي بأنه "العلم الذي يصف ويشرح النظم والجماعات الاجتماعية، والعمليات الاجتماعية التي يحصل من خلالها الفرد على خبراته المعرفية وينظمها".

أما "فرانسيس براون" F. Brown فيرى أن علم الاجتماع التربوي هو "العلم الذي يهتم بتحليل عمليات التفاعل والطرق التي تسهم في نمو الشخصية الفردية؛ في حين يعرفه "بروكوفر" Brookovver بأنه "التحليل العلمي للعمليات الاجتماعية والأنماط الاجتماعية الداخلة في النسق التربوية.

وعليه يمكن تقديم تعريف لعلم اجتماع التربية باعتباره واحد من فروع علم الاجتماع يتخذ من النظرية والمعرفة السوسيولوجية مدخلاً يهتم بتحليل نظم ومؤسسات التربية، وهو في اهتمامه هذا يهتم بتحليل العمليات الاجتماعية التي تتم داخل النسق التربوي، والتي من خلالها يحصل الفرد على خبراته ومعارفه وينظمها، كما أنه يهتم بصفة خاصة بالعلاقة الوظيفية بين التربية والنظم الاجتماعية الأخرى في المجتمع.

أهداف علم اجتماع التربية ومجالاته:

إن تعريف علم اجتماع التربية باعتباره فرع من فروع علم الاجتماع يسعى لتطبيق المعرفة والطرق والمنظورات السوسيولوجية في فهم النظام التربوي وتنظيماته ومشكلاته المتباينة. يطرح بدوره ضرورة التعرف على أهداف هذا الفرع والأغراض التي يسعى لتحقيقها، ومن ناحية أخرى تحديد موضوعات ومجالات البحث فيه.

ويمكن تحديد أهداف علم اجتماع التربية فيما يلي:

١- دراسة الظواهر والنظم التربوية من حيث طبيعتها وما تتسم به من خصائص وسمات تميزها عن غيرها من نظم.
٢- فهم طبيعة العلاقات البنائية التي تربط النظم التربوية في المجتمعات الحديثة بغيرها من الظواهر والنظم الأخرى، والكشف عن الوظائف الاجتماعية التي يؤديها النظام التربوي في المجتمع.
٣- تحديد المضمون الأيديولوجي للنظام التربوي، وتأثيره على المعرفة التربوية وعمليات التعليم والتفاعل داخل التنظيمات التربوية.

والواقع أن تحديد مجالات علم اجتماع التربية لم تكن واضحة تماماً في بدايته الأولى، ولكنه ما لبث أن تحدد وظهرت له اهتمامات متعددة ومجالات متباينة وبذات موضوعاته ميادين تطبق فيها البحوث المختلفة التي تستند إلى الأسلوب والمنهج العلمي.

وإذا كان تراث هذا العلم قد أوضح لنا أن ثمة اختلافات بين العلماء حول التسمية؛ بل وتعريف هذا الفرع، وأن هذا الاختلاف راجع أساساً إلى اختلاف في الأطر المرجعية التي يستند إليها أصحابها؛ فقد انعكس هذا الاختلاف أيضاً على تحديد مجالات علم اجتماع التربية؛ فنجد بروكوفر W.B. Brookover يحدد ثلاث مجالات لعلم الاجتماع التربوي تتثمل في:

أ- علاقة النسق التربوي بالأنساق الأخرى في المجتمع: ومن ثم فإن موضوعات هذا الفرع هنا تمتد لتشمل وظيفة التربية في ثقافة المجتمع وعلاقة النسق التربوي بعملية الضبط الاجتماعي ونسق السلطة، ثم وظيفة النسق التربوي في عملية التغير الاجتماعي والثقافي Socio-Culture Chang وأخيراً علاقة التربية بالطبقات الاجتماعية، ووظيفة النسق التربوي الرسمي في العلاقة بين الجماعات.

ب- الميدان الثاني: دراسة المدرسة كنسق اجتماعي: حيث يرى "بروكوفر" أن هذا الاهتمام ينحصر في تحليل المدرسة كنسق اجتماعي قائم وفهم العمليات التي من

خلالها تقوم المدرسة بالمحافظة وتنمية ما يسمى "بثقافة الطالب"، وهذا في نظره يفترض نوعية من التحليل:

الأول: طبيعة الثقافة المدرسية واختلافها عن الثقافة خارج المدرسة.

الثاني: تحديد أنماط التعامل الاجتماعي في المجتمع المدرسي والتي تشمل تحديد الأوضاع وأنماط القيادة، وعلاقات السلطة، والطبقات الاجتماعية والأنماط غير الرسمية للتفاعلات.

جـ- الميدان الثالث: يتحدد في الاهتمام بدراسة المؤسسات التربوية وعلاقتها بالمجتمع المحلي Community، وهذا الميدان يختص بتحليل أنماط التفاعل بين المدرسة والجماعات الاجتماعية في المجتمع المحلي، وهنا ينصب الاهتمام على تحليل وتحديد تأثير المجتمع المحلي في تنظيم المدرسة، ودراسة العوامل الديموجرافية والايكولوجية في المجتمع المحلي وعلاقتها بالتنظيم المدرسي.

ويتفق "فرانسيس بروان" F. Brown مع بروكوفر في تحديد ميدان علم الاجتماع التربوي في الاهتمام بدراسة العلاقة بين المؤسسات التربوية والمدرسة – الكليات ... أو المجتمع المحلي وذلك من أجل الفهم المتعمق لتلك العمليات المتبادلة والتفاعلات الداخلة والمتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي حتى يمكن أن تصبح المدرسة – كما يشير براون – ذات فعالية واضحة في عملية الضبط الاجتماعي.

أما دوركايم فيقدم ميادين البحث التي ظن أن عالم الاجتماع يجب أن يقوم بدراستها في مجال التربية على النحو التالي:

- دراسة الظواهر الاجتماعية السائدة في التربية، ودراسة الوظيفة الاجتماعية للتربية.

- دراسة العلاقات بين التربية والتغير الاجتماعي والثقافات.

- بحوث مقارنة للنظم التربوية المتبادلة داخل الثقافات المختلفة.

- دراسة الفصل والمدرسة باعتبارها نظام اجتماعي.

أما أوليف بانك Olive Banks فتحدد ميادين البحث في علم اجتماع التربية على النحو التالي:

- العلاقة الوظيفية بين النظام التربوي والنظم الاجتماعية الأخرى بالمجتمع مثل الاقتصاد والسياسة والثقافة ...

- دراسة المؤسسات التعليمية باعتبارها تنظيمات.

- التعليم والحراك الاجتماعي بالمجتمع.

- الاهتمام بدراسة العلاقة بين البيئة الأسرية للطالب وقيم الإنجاز، وهذا من شأنه دراسة مقارنة تضع في ذهنها الأسرة والطبقة الاجتماعية.

- دراسة سياسات التعليم Education Policies حيث ينصب الاهتمام هنا على دراسة بناء علاقات القوة بالمجتمع، وأنماط الضبط الإداري؛ المدرسة والمجتمع المحلي؛ ثم الوظائف السياسية للنظام التربوي.

- الاهتمام بفحص وتحليل ما يعرف "بالمعرفة التربوية" Educational Knowledge والكيفية التي تنقل بها هذه المعرفة داخل النظام التعليمي وعلاقة ذلك بالأهداف والوظائف المنوطة بالنظام التعليمي بالمجتمع من خلال دراسة مقارنة ترتبط أساساً بأيديولوجية المجتمع التي يعمل بها النظام التعليمي.

وهكذا؛ يكشف لنا استعراض محاولات العلماء تحديد مجالات علم اجتماع التربية أن ثمة مجالات متباينة هذا الفرع يمكن حصرها فيما يلي:

١- دراسة البناء الاجتماعي للأنساق التربوية في المجتمع وما تشتمل عليه من نظم، ويندرج تحت هذا الموضوع دراسة النظم التربوية وعناصرها الثقافية والاجتماعية والسياسية.
٢- دراسة الوظائف الاجتماعية للنظم التربوية ومكيانيزمات تغيرها وعملياتها، وما تقوم به تلك النظم من وظائف للمجتمع، ومدى تفاعلها مع نظم المجتمع الأخرى.
٣- دراسة النتائج الاجتماعية للتعليم في المجتمع وعائده. حيث ينصب الاهتمام في هذا المجال حول البحث في العوامل المرتبطة بالإنجاز المعرفي والدراسي Educational Achievment للطلاب والجوانب المرتبطة بالعملية التعليمية، وأيضاً البحث في تأثير التعليم على "فرص الحياة" Life Chance وعلاقة التعليم بالمهنة والدخل.
٤- دراسة المشكلات التربوية التي يتعرض لها النظام التربوي والمعوقات التي تؤثر على كفاءة هذا النظام في أدائه لوظائفه وذلك للتعرف على طبيعة تلك المشكلات والظروف التي تؤثر عليها.
٥- الكشف عن الاتجاهات والرغبات التربوية للمجتمع وبما يفيد في تطوير وتنمية السياسات التعليمية ووضع خطط تنمية نظم التعليم والعمليات التربوية المرتبطة بها؛ بما يلبي احتياجات المجتمع التربوية.

مستويات التحليل في علم اجتماع التربية:

إن محاولة علم اجتماع التربية فهم وتحليل الأنساق التربوية وما يرتبط بها من نظم فرعية وتنظيمات وجماعات وأدوار قد استند أساساً لمستويات التحليل في علم الاجتماع العام المستخدمة في تحليل نظم المجتمع وظواهر؛ بحيث نستطيع القول أن تلك المستويات تتأرجح بين التحليل على مستوى الوحدات الصغرى (الميكروسكوبي Microscopic) والتحليل على مستوى الوحدات الكبرى Macroscopic الماكروسكوب).

وعليه يشير كل من سيبر S. D. Sieber ودافيد وليدر D. Lider إلى أنه تزايدت الدلائل والإشارات في علم اجتماع التربية إلى أهمية دراسة الجوانب الكبرى والصغرى للتعليم Macro and Micro aspects؛ بحيث أصبح من الضروري النظر إلى التعليم باعتباره نظام اجتماعي في علاقته بالنظام الاقتصادي والسياسي والطبقي بالمجتمع، وذلك في مقابل النظر إلى التعليم باعتباره ذو محتوى ذاتي self-Contanied محدد للنشاط البشري؛ بمعنى دراسة التعليم باعتباره نسق اجتماعي social system. بحيث أصبح التمييز الآن في تحليل التعليم بين ما يسمى بمدخل النظم المتداخلة interinstitutional approach ومدخل النسق الاجتماعي social system وهي مستويات ترتبط بديناميات العملية التربوية التي تتم داخل النظام التعليمي.

وبوجه عام يمكن تحديد مستويات التحليل في علم اجتماع التربية في تناوله النظم والانساق التربوية وما يرتبط بها من وقائع وعمليات في ثلاثة مستويات أساسية هي:

١- مستوى تحليل الوحدات الكبرى Macro Analysis

ينطلق هذا المستوى للتحليل من فرضية أساسية مؤداها أن المجتمع بمثابة مجموعة من النظم، ومنها النظام التربوي؛ كل منها له وظيفة في استمرار وتكامل المجتمع وأن استمرار المجتمع يستند لحالة من الانسجام بين النظم التي تشكل العناصر البنائية للمجتمع.

ويشمل التحليل على هذا المستوى الجوانب البنائية والوظيفية للنظم التربوية؛ حيث يتم تحديد الأهداف التربوية للمجتمع والوسائل التربوية التي يحقق بها المجتمع أهداف التربية وطبيعة النظم التربوية وارتباطه بالسياق الاجتماعي والثقافي للمجتمع محدداً لتوجهات الأيديولوجية لتلك النظم التربوية.

وفي ضوء هذا المستوى من التحليل يتم تحليل طبيعة النظم التربوية وعلاقتها بالنظم الاجتماعية الأخرى في المجتمع.

ويُعد العمل الذي قام به كل من "مايكل يونج M. Yaung ووايتي جوف W. Geoff" في مؤلفهما "المجتمع والدولة والتعليم" society-state & schooling أحد الأعمال التي تندرج تحت هذا المستوى من التحليل؛ حيث يتضمن الكتاب معالجة للمنظورات المتعلقة بالتربية والمجتمع من منطلقات علم الاجتماع والمعرفة التربوية.

٢- التحليل متوسط المدى للنظم التربوية Middle-range Analysis

يتخذ هذا المستوى تحليل النظم التربوية من الجماعة والأدوار الاجتماعية وحده أساسية للتحليل. فالجماعة الاجتماعية من حيث أدائها ووسائلها والعمليات الاجتماعية المرتبطة بها، والأدوار التي تقوم بها والتي تنطوي عليها محوراً لهذا المستوى من التحليل.

وتُعد "المؤسسة التربوية" وحدة أساسية للتحليل لفهم علاقتها الوظيفية بالنسبة للمجتمع والثقافة والأدوار والأوضاع المرتبطة بها، وتُعد دراسة "بفرلي شاو Baverley Shaw" للأنساق التربوية في مؤلفه "الممارسة التربوية وعلم الاجتماع" Educational practice and sociology واحدة من الدراسات التي انطلقت من هذا المستوى من التحليل؛ حيث جعلت من الجماعة محوراً أساسياً للتحليل فاتخذت من المدرسة كتنظيم اجتماعي إحدى واحدات التحليل الأساسية.

٣- التحليل "الميكروسكوبى" للنظم التربوية Micro Analysis

يركز هذا المستوى من التحليل للنظم التربوية على الفرد وتفاعله، ويمثل هذا التحليل الاتجاه التفاعل والتفسيري في علم الاجتماع الذي تقدمه التفاعلية الرمزية والفنينومنيولوجية، ويتخذ هذا المستوى من التحليل من الفصل الدراسي وحده للتحليل؛ حيث داخل الفصل الدراسي للتحليل؛ حيث داخل الفصل الدراسي يتم التداول والتفاوض

بين الفاعلين، ومن ثم يكون تحليل النظام التربوي عند هذا المستوى منصباً على عملية التفاعل بين الأفراد بعضهم البعض داخل الفصل الدراسي، وبين الأفراد والمدرسة بهدف تحديد المعاني الأساسية المرتبطة بالأمور المتعلقة بالعملية التعليمية؛ حيث يمثل الفصل الدراسي والمدرسي الوسط الذي يتفاعل فيه كل من المدرس والتلميذ؛ حيث يتم داخل الفصل الدراسي تبادل الإشارات الرمزية المرتبطة بالمعاني المتداولة فيما بينهم، والمعاني الذي يصفيها كل من المدرس والتلميذ على المواقف التعليمية وتقديرهم تلك المواقف وتوقعاتهم للأدوار المتباينة.

وتُعد الدراسات التي قام بها كل من "نيل كيدي" N. Keddie ورولاند ميجهان Roland Meighan. من الدراسات التي تندرج تحت هذا المستوى من التحليل. حيث استندت تلك الدراسات من التفاعل والمعاني التي يضيفها كل من المدرس والتلميذ للمواقف التعليمية داخل الفصل الدراسي.

مراحل تطور علم اجتماع التربية

ومع بداية القرن العشرين الذي يتميز بالتقدم التكنولوجي والتوسع في نسيج المعرفة وبزوغ العديد من فروع المعرفة؛ ظهر علم جديد متخصص في الدراسة العلمية للتربية كنظام اجتماعي Social system في مكوناته وفي تفاعله مع نظم المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية ... الخ، وقد أطلق على هذا العلم في البداية على الاجتماع التربوي Educational Sociology، واستمرت هذه التسمية لفترة زمنية محددة، ثم ما لبث أن تغير إلى علم اجتماع التربية Sociology of Education وذلك نتيجة لبعض العوامل المرتبطة بالفرد والمجتمع من ناحية، وبالتربية من ناحية أخرى.

ونظراً لصعوبة البحث في علم اجتماع التربية بأبعاده ومجالاته المختلفة فإن سنحاول البحث في بعض المحاولات التي أجريت لدراسة التربية من الناحية الاجتماعية قبيل ظهور علم الاجتماع التربوي ثم كيفية تبلور هذا العلم مع التركيز على تطوره ومدارسه ومجالاته وأوجه النقد التي وجهت إليه؛ ثم كيفية تغيير علم الاجتماع التربوي إلى علم

اجتماع التربية والعوامل التي أدت إلى ذلك، وأخيراً التأكيد على مجالات ومدارس وتطور علم اجتماع التربية التقليدي والجديد.

بمعنى آخر سنحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- كيف كانت الدراسة الاجتماعية للتربية قبيل بلورة علم الاجتماع التربوي؟
٢- متى وكيف ظهر علم الاجتماع التربوي؟ وكيف تطور؟ وما أهم مجالاته ومدارسه وأوجه النقد التي وجهت إليه؟
٣- متى وكيف تغير علم الاجتماع التربوي إلى علم اجتماع التربية؟
٤- ما أهم اتجاهات ومجالات علم اجتماع التربية؟ وكيف تطور حتى الآن؟

وفيما يلي سنحاول تقديم المراحل التي مر بها تطور علم اجتماع التربية منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر حتى الآن:

المرحلة الأولى – مرحلة ما قبل بلورة علم الاجتماع التربوي:

مع بداية القرن العشرين، ونتيجة للجهود التي بذلت لمواءمة البرامج التربوية لمتطلبات التغير الذي حدث في النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية في المجتمعات المعاصرة، ونتيجة لضرورة التحليل الاجتماعي للمدرسة كمؤسسة اجتماعية Social institution رئيسية في المجتمع ظهر اهتمام شديد بضرورة بلورة علم جديد كفرع من علم الاجتماع العام تكون وظيفته الأساسية دراسة ما يقدمه علم الاجتماع العام من توجيهات ودراسات وخدمات للتربية كنظام اجتماعي له تفاعلاته ومشكلاته وعناصره، وقد أطلق على هذا علم الاجتماع التربوي Educational sociology.

ولكن على الرغم من ظهور علم الاجتماع التربوي مع بداية القرن العشرين؛ فإن الاتجاه لدراسة التربية كعلمية أو ظاهرة اجتماعية كان مركز اهتمام الكثيرين من الفلاسفة والمفكرين منذ مئات السنين، وبنظرة تاريخية للفكر الفلسفي يمكن أن نستنتج أن هؤلاء الفلاسفة تناولوا العلاقة بين التربية والمجتمع الذي توجد فيه؛ فعلى سبيل

المثال فإن الفيلسوف الإغريقي أفلاطون الذي يعتبر أبا الفلسفة كانت له رؤية عميقة للوظيفة الاجتماعية للتربية، وقد حدا هذا بالبعض أن يتوجوه كأول عالم اجتماع تربوي، وأن بداية الفكر الفلسفي من الممكن أن تجعل من نفسها بداية لتاريخ علم الاجتماع التربوي. واستمر هذا الاتجاه الاجتماعي للتربية في كتابات العديد من الفلاسفة والمفكرين الذين تبعوا أفلاطون حتى القرن الثامن عشر الميلادي الذي يعتبر فترة ازدهار الاتجاه الطبيعي في التربية والذي تزعمه جان جاك روسو – المفكر الفرنسي –، وقد دعا أنصار هذا الاتجاه إلى زيادة الاهتمام بالنزعة الفردية للمتعلم والعلاقة بينه وبين العالم الطبيعي، ومن ثم كان له تأثيره السلبي على الدراسة الاجتماعية للتربية التي تهتم بالتفاعل بين الفرد والمجتمع.

بدأ الاهتمام بالدراسة الاجتماعية للتربية في الازدهار مرة أخرى، وقد تمثل هذا الاتجاه الاجتماعي في التربية خلال هذه الفترة وحتى نهاية القرن التاسع عشر في عدد من المدارس الفكرية؛ لكل منها وجهة نظر خاصة في دراسة التربية من الناحية الاجتماعية وكذلك أنصارها من علماء الاجتماع والتربية، وقد تعرض كل من شمبوري M. Shimbory من ناحية وسمث P. Smith من ناحية أخرى لتصنيف هذه المدارس طبقاً لوجهة نظرها في تفسير العلاقة بين التربية والمجتمع الذي توجد فيه، وفيما يلي تقدم تصنيف كل منهما على حدة:

<u>أولاً: تصنيف شمبوري</u>: حيث صنف هذه المدارس إلى ثلاث وقد انتشرت هذه المدارس في أوروبا وأمريكا وهي:

١- **مدرسة التربية الاجتماعية**: وقد ظهرت هذه المدرسة في ألمانيا وتزعمها برجمان P. Pergeman وغيره من أنصار الاتجاه الواقعي في الفلسفة، وقد اهتمت هذه المدرسة بدراسة طبيعة العلاقة بين التربية والمجتمع الذي توجد فيه؛ على أن هذه العلاقة متبادلة بين كل منهما.

٢- **مدرسة التربية الثقافية**: ظهرت هذه المدرسة أيضاً في ألمانيا وتزعمها اسبرنجر E. Spranger، واهتمت بدراسة التربية على أنها عملية اجتماعية هدفها المحافظة على الثقافة ونقلها من جيل إلى آخر وتطويرها.

٣- **المدرسة البرجماتية**: ظهرت هذه المدرسة في كل من أمريكا وألمانيا، وتزعمها الفيلسوف الأمريكي جون ديوي J. Dewey، وأكدت هذه المدرسة على أن هدف التربية إعداد المواطن الديموقراطي في المجتمع، وأن المدرسة ما هي إلا صورة مصغرة للمجتمع الذي توجد فيه؛ أي أنها مرآة تعكس ما يسود المجتمع الذي توجد فيه من نظم سياسية واقتصادية واجتماعية.

ثانياً: تصنيف سميث:

أما سميث Smith وزملاؤه فقد قاموا بوضع تصنيف آخر للمدارس التي ظهرت خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر والتي كان لكل منها وجهة نظر خاصة فيما يتعلق بدراسة التربية من الناحية الاجتماعية، وقد تم تصنيف هذه المدارس إلى هي:

١- **المدرسة الفلسفية** Philosophical School: وتعتبر هذه المدرسة ثمرة لأعمال وجهود بعض فلاسفة التربية السابقين الذين اهتموا بدراسة العلاقة بين التربية والقيم وما يجب أن تكون عليه هذه العلاقة ويتزعم هذه المدرسة بيترز C. Peters الأمريكي، وتؤكد هذه المدرسة على أن بناء مجتمع ديموقراطي حقيقي هو الهدف الرئيسي للتربية في المجتمع.

٢- **المدرسة الوظيفية** The Functional School: وقد اهتمت هذه المدرسة بدراسة الظاهرات والعمليات الاجتماعية داخل وخارج المدرسة كمؤسسة اجتماعية والعلاقة بين هذه الظاهرات وسلوك التلاميذ.

٣- **المدرسة الاجتماعية** The Sociology School: اهتمت بتطوير علم اجتماع التربية كعلم مستقل عن علم الاجتماع العام، وأكدت على ضرورة تحليل المؤسسات التربوية بهدف إضافة معلومات جديدة إلى المحتوى العلمي، ومن ثم فإن علم اجتماع

التربية – من وجهة نظر أنصارها – ليس علماً تطبيقاً وليس منفصلاً عن علم الاجتماع العام، ولكنه فرع منه.

وعلى الرغم من الاختلافات الواضحة بين تلك المدارس في وجهة نظر كل منها في طبيعة الدراسة الاجتماعية للتربية، والمعايير والأسس التي استخدمت في تصنيف هذه المدارس في كل مجموعة؛ فإنها تتفق جميعاً على هدف عام يتمثل في اهتمام كل منها بالعلاقات المتبادلة بين التربية كنظام والمدرسة كمؤسسة اجتماعية من ناحية والمجتمع الذي توجد فيه من ناحية أخرى؛ بمعنى أن هذه المدارس تهتم بدراسة التأثير المتبادل بين النظام التربوي والنظم الاجتماعية الأخرى في المجتمع، وقد تأثرت هذه المدارس جميعها بمجموعة من العوامل التي سادت النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومنها الحركة البراجماتية في الفلسفة، والفلسفة الألمانية بزعامة نيتشة، والتقدم العلمي، وكذلك الحركات القومية التي ظهرت في أوروبا خلال تلك الفترة.

المرحلة الثانية – مرحلة علم الاجتماع التربوي Educational Sociology

شهدت بداية القرن العشرين ميلاد علم الاجتماع التربوي كعلم مستقل له أهدافه ومجالاته وطرق البحث في موضوعاته، وقد خرج هذا العلم إلى حين الوجود كاستجابة لبعض المطالب الضرورية منها:

١- زيادة الاهتمام بالتعليم كوسيلة أساسية لحركة كل من الفرد والمجتمع نحو التقدم Modernization والتنمية Development.
٢- ظهور عدد كبير من علماء الاجتماع العام الذين لديهم ميول ورغبات لدراسة التربية من وجهة النظر الاجتماعية.
٣- اكتشاف بعض الظاهرات الاجتماعية Social Phenomena وضرورة دراستها في علاقتها بالتربية.
٤- التشابك المعقد في نسيج المعرفة مما أدى إلى ضرورة ظهور كثير من فروع المعرفة على أن يكون منها مجالاته وأهدافه المستقلة.

وترجع الجذور التاريخية لعلم الاجتماع التربوي إلى جهود وكتابات كثير من الفلاسفة والمفكرين ومنهم أوجست كونت A. Comte وجون لوك J. Loke وسبنسر Spencer الأوربيين، وكل من وارد L. Ward وتشارلز كولي C. Cooley وروس E. Ross الأمريكيين.

وقد مر علم الاجتماع التربوي خلال الفترة من بداية القرن العشرين حتى نهاية الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ – ١٩٤٥) بثلاث مراحل زمنية هي مرحلة علم اجتماع المعلمين ومرحلة علم الاجتماع للتربية ومرحلة علم اجتماع المشكلات التربوية.

أ) مرحلة علم الاجتماع للمعلمين Sociology for Teachers

وتمتد هذه المرحلة من بداية القرن العشرين حتى الحرب العالمية الأولى (١٩١٤ – ١٩١٨)، واهتم علماء الاجتماع التربوي خلال هذه الفترة بدراسة العلم وما يرتبط به من موضوعات ومقومات ومشكلات وكيفية إعداده وتدريبه قبل وأثناء الخدمة وادواره داخل وخارج المدرسة وتفاعلاته الاجتماعية مع زملائه المعلمين وإدارة المدرسة والتلاميذ، وقد سادت خلال هذه المرحلة النظرة إلى المادة الدراسية أو الكتاب المدرسي على أنها مركز العملية التعليمية؛ أما أوجه النقد التي وجهت لعلم الاجتماع للمعلمين أنه كان علماً بدائياً لندرة استخدام طرق البحث العلمي الحديثة في معالجة موضوعاته ودراساته، ويعتبر زوزالزو A. Zuzzallo أحد المؤسسين البارزين لهذا العلم.

ب) مرحلة علم اجتماع التربية Sociology for Education

وقد امتدت هذه المرحلة من الحرب العالمية الأولى حتى نهاية العشرينات تقريباً وقد ساءت خلال هذه الفترة الحركة التقدمية علم الاجتماع التربوي كغيره من العلوم الإنسانية، واهتمت هذه الحركة بدراسة بعض المفاهيم الاجتماعية كالديموقراطية والحرية والعدالة في التربية وضرورة استخدام القياس النفسي كوسيلة لاكتشاف وتحديد قدرات التلاميذ واستعداداتهم العقلية معتمدين في ذلك على أن الحركة التقدمية تؤكد على

أن التلميذ هو محور العملية التربوية، ومن ثم فإنه كلما اكتشفت قدراته وميوله مبكراً ساعد ذلك على وضوح ونجاح العملية التربوية.

وقد وجه بعض المهتمين بعلم الاجتماع التربوي خلال تلك الفترة النقد إلى الحركة التقدمية في التربية بأنها فردية ونفسية لدرجة كبيرة، وأنه إلى جانب الاهتمام بشخصية الطفل يوجد مجتمع يعيش فيه هذا الطفل، ويتأثر بنظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية وتتحدد فيه شخصيته.

جـ) مرحلة علم اجتماع المشكلات التربوية Sociology of Educational Problems

امتدت هذه المرحلة خلال الثلاثينيات وانتهت مع الحرب العالمية الثانية، وتميزت هذه المرحلة بظهور حركة مدرسة المجتمع Community School Movement التي حاولت الجمع بين كل من الحركة التقدمية والحركة الجوهرية اللتان سادتا علم الاجتماع التربوي خلال المرحلة السابقة، واهتمت حركة مدرسة المجتمع بدراسة كل من الفرد والمجتمع بمعنى أن هدف التربية هو إعداد مواطن صالح في مجتمع معين يخدم نفسه والمجتمع الذي يوجد فيه، وقد تزعمها كل من زوربوغ M. Zorbough وتراشر F. Trasher وكوك L. Cook، ومن أوجه النقد التي تعرض لها علم الاجتماع التربوي خلال هذه المرحلة أن كثيراً من المشكلات التي تناولها بالبحث تمت دراستها بطريقة عشوائية، وأن اهتمامه كان منصباً على التحليل النظري لهذه المشكلات من خلال محدداتها الاجتماعية.

ويتضح مما سبق أن أهداف ومجالات ومدارس علم الاجتماع التربوي اختلفت خلال المراحل الثلاثة السابقة، وترجع هذه الاختلافات إلى زيادة عدد المهتمين بعلم الاجتماع التربوي خلال هذه الفترة، وعادة ما تؤدي هذه الزيادة العددية إلى آراء ووجهات نظر مختلفة حول قضايا تربوية كثيرة؛ هذا بالإضافة إلى انتشار اتجاهات وحركات فلسفية متعددة سواء في علم الاجتماع العام أو الفلسفة أو التربية، ولكل منها رأي خاص فيما

يتعلق بالطبيعة البشرية والفرد والمجتمع، وكانت لهذه الاختلافات انعكاساتها على علم الاجتماع التربوي.

ومع تعدد الآراء والاتجاهات في علم الاجتماع التربوي خلال هذه الفترة؛ فإنه يمكن تحديد بعض الأهداف والمجالات الرئيسية التي سادت هذا العلم خلال تلك المرحلة والتي يمكن أن تتفق عليها كثير من هذه الاتجاهات، ومن هذه الأهداف ما يلي:

أ) تحليل ودراسة التربية كوسيلة للتقدم الاجتماعي.

ب) تحليل الأهداف التربوية من وجهة النظر الاجتماعية.

جـ) تطبيق مبادئ واتجاهات علم الاجتماع العام في مجال التربية.

د) دراسة التربية كعملية تنشئة اجتماعية.

المرحلة الثالثة – علم اجتماع التربية Sociology of Education

على الرغم من الاهتمام المتزايد من جانب المهتمين بعلم الاجتماع التربوي واسهاماته المتعددة في مجال التربية خلال الفترة السابقة؛ فإنه تعرض لنقد شديد في نهاية تلك الفترة من جانب الكثيرين من علماء التربية والاجتماع وقد تضمن هذا النقد مفهوم علم الاجتماع التربوي وأهدافه ومجالاته ومدى علاقته بكل من علم الاجتماع العام والتربية.

وبالإضافة إلى أوجه النقد السابقة لعلم الاجتماع التربوي والتي أدت إلى اهتزاز مكانته وضعفه مع بداية الحرب العالمية الثانية؛ فقد ظهرت بعض العوامل التي ساعدت على ضرورة تغيير أهداف ومحتوى بل واسم هذا العلم إلى علم اجتماع التربية Sociology of Education ومن هذه العوامل:

١-نمو الدور الاجتماعي للتربية واهمية التعليم كوسيلة أساسية لتقدم كل من الفرد والمجتمع، وقد أدى هذا إلى اهتمام كثير من الدول بالتوسع في التعليم وذلك من

خلال تبني حكوماتها لسياسة تكافؤ الفرص التعليمية ومجانية التعليم والزامية الجميع أفراد المجتمع وكذلك استخدام اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي كأدوات لتقويم أداء التلاميذ المدرسي.

٢- النظرة الجديدة نحو التربية على أنها علم انتاجي تبادلي أي أنها علم لا يستطيع أن يؤدي وظائفه منفصلاً عن العلوم الأخرى وخاصة العلوم الإنسانية، وقد أدى التطور السريع في هذه العلوم إلى انعكاساته على التربية وخاصة الجانب الاجتماعي منها.

٣- عودة كثير من طلاب البعثات والمنح الدراسية من أوروبا وأمريكا وحملهم لأفكار علم اجتماع التربية مما أدى إلى خروجه عن الدائرة الضيقة التي نشأ فيها وانتشاره في كثير من الدول التي لم تهتم به من قبل.

ومع أن البداية الحقيقية لعلم اجتماع التربية كانت في الأربعينيات من القرن الحالي؛ إلا أنه كانت هناك بعض محاولات للاهتمام به منذ بداية العشرينيات على يد المفكر انجل P. Angell.

وكما حدث لعلم الاجتماع التربوي في مراحله السابقة؛ فإن علم اجتماع التربية خلال الفترة من بداية الأربعينيات حتى الآن بمرحلتين رئيسيتين لكل منهما أهدافها واتجاهاتها وموضوعاتها التي تختلف إلى درجة ما عن الأخرى ، ويمكننا أن نطلق على المرحلة الأولى مرحلة علم اجتماع التربية التقليدي والتي استمرت خلال الفترة من بداية الأربعينيات حتى منتصف الستينيات ، أما المرحلة الثانية فتمتد من منتصف الستينيات حتى الآن ، ويمكن أن نطلق عليها مرحلة علم اجتماع التربية المعاصر، وقد تميزت المرحلة الاخيرة بتعدد الاتجاهات والنظريات ذات وجهات النظر المتعارضة وفيما يلى سنحاول تقديم كل مرحلة منهما:

١) مرحلة علم اجتماع التربية التقليدى

Traditional Sociology of Education

وقد ساد هذه المرحلة ثلاث اتجاهات رئيسية ممثلة في الاتجاه الانثروبولوجي او الاتجاه النفسي الاجتماعي والاتجاه التاريخي المؤسساتي ولقد ظهر الاتجاهان الأول والثاني وانتشر في أمريكا واهتم كل منهما بدراسة الجماعات الصغيرة الرسمية وغير الرسمية وتكافؤ الفرص التعليمية، ومن ثم فقد اعتمد هذان الاتجاهان على المنهجين الوصفي والتجريبي في البحث في موضوعات علم اجتماع التربية.

أما الاتجاه الثالث والمتمثل في الاتجاه التاريخي المؤسساتي فقد ظهر في أوروبا، ولم يعترف أنصار هذا الاتجاه بالاتجاهين السابقين لأنهما – من وجهة نظر أنصاره – يتجاهلان دراسة المجتمع ككل متشابك وكذلك التغير الاجتماعي Social change سنحاول فيما يلي توضيح كل اتجاه من هذه الاتجاهات الثلاثة على حدة:

١- الاتجاه الأنثروبولوجي الثقافي

Cultural Anthropological Approach

وقد تبنت جامعة شيكاغو هذا الاتجاه وترجع بدايته الى ما قبل الحرب العالمية الثانية على يد كل من بارك R. Park . وبورجسي E. Burgess، ويهتم بدراسة العلاقة بين التعليم والنظام الطبقي في المجتمع، والمشكلات المرتبطة بتطبيق سياسة تكافؤ الفرص التعليمية والتعليم والحراك الاجتماعي، وبناء القوة، في المجتمع، والثقافة والشخصية.

٢- الاتجاه النفسي الاجتماعي Social Psychological Approach

وقد تبنت جامعة هارفارد هذا الاتجاه، واعتمد على دراسات كل من ميد M. Mead عن التفاعل الرمزى Sympolic interaction وكولى C. Cooley عن الجماعات الأولية Primary groups وموريتو Moreno عن قياس العلاقات الشخصية Sociometry ومظفر شريف عن الجماعات المرجعية Reference groups، واستخدموا المنهج التجريبي بأدواته المختلفة من ملاحظة مقننة واستبيانات احصائية في البحث في هذه الموضوعات ، ومن أنصار هذا الاتجاه كل من جروس

N. Gross وجوردون C. Gordon في أمريكا وفليمنج C. Fleming في انجلترا ووايز. C. Weis في ألمانيا، وكيهارا K. Kihara في اليابان.

٣- الاتجاه المؤسساتي التاريخي Historical Institutional Approach

وقد ظهر هذا الاتجاه في أوروبا، واهتم بدراسة التفاعل بين التربية كنظام ونظم المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية عبر التاريخ، ويعتبر كل من لوكنر Lochner وكريك Krieck من زعماء هذا الاتجاه، حيث درسا الوظائف الاجتماعية للتربية من خلال الوثائق والبيانات التاريخية، أما إميل دوركايم E. Dorkheim. فهو الأب الروحي لهذا الاتجاه حيث أوضح الوظيفة الاجتماعية للتربية التي تتحدد من خلال تفاعل التربية كنظام مع نظم المجتمع الأخرى، وذكر في ذلك "أن النظام التربوي جزء من المجتمع الذي يعيش فيه، ومن ثم فمن الصعب أن تدرس هذا النظام إلا من خلال تفاعله مع نظم المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وعلى الرغم من أن الاتجاه المؤسساتي التاريخي بدأ في أوروبا إلا انه وجد اهتماماً كبيراً من جانب بعض علماء اجتماع التربية الأمريكيين أعضاء الاتجاهين السابقين.

ويبدو أن انتشار هذه الاتجاهات الثلاثة في أوروبا وأمريكا أكد على سيادة علم اجتماع التربية خلال هذه المرحلة.

وقد شهد علم اجتماع منذ الحرب العالمية الثانية عدة تطورات سواء في مجالاته أو نظرياته أو طرق البحث فيه، والتي لم يكن الاهتمام بها كبيرة من قبل، ومن هذه التطورات:

١- زيادة اهتمام الحكومات بالدراسات والبحوث القومية التي تساعد على تطوير النظم التعليمية، وقد تجلى هذا الاهتمام في إنشاء مراكز البحوث التربوية وإعدادها بالعلماء والباحثين، وتقديم الدعم المادي لها، وكانت نتيجة هذا الاهتمام ظهور كثير من الدراسات والتقارير الخاصة بتطوير التعليم.

٢-سيطرة الحركة الوظيفية البنائية Structural Functionalism على العلوم الاجتماعية ومنها علم اجتماع التربية في أوروبا وأمريكا واليابان وقد تزعم هذه الحركة كل من بارسونز T. Parsons وشيلز Shils وميرتون Merton

٣-زيادة نسبة المتخصصين في التربية الأعضاء بالجمعية القومية الدراسة علم اجتماع التربية.

٤-زيادة الاهتمام الدولي بالنظم التعليمية، وتجلى ذلك في جهود منظمة اليونسكو والبنك الدولي وغيرها من المؤسسات الدولية بتجميع ونشر احصاءات عامة عن التعليم التي تساعد الباحثين في عمل دراسات مقارنة، وبالإضافة الى ذلك كثرة المؤتمرات والسيمنارات الدولية التي تناولت كثيراً من عناصر النظام التعليمي وقضاياه.

٥-نمو حركة البحث العلمي وأدواته وطرقه في مجالات علم اجتماع التربية.

أما عن مجالات علم اجتماع التربية فإنها تختلف الى حد ما عن مجالات علم الاجتماع التربوي، حيث يؤكد علم اجتماع التربية على دراسة المجالات الأكثر ارتباطاً بالتربية، ومن هذه المجالات:

(أ) دراسة النظام المدرسي كنظام قائم بذاته: - ويتضمن هذا المجال البحث في المدرسة كنظام اجتماعي بما فيه من مكانات وأدوار اجتماعية وبيئة مدرسية تتفاعل وتتكامل مع بعضها البعض لتحقيق الهدف العام المدرسة والذي يتمثل في تنمية شخصية التلميذ ككل من جميع جوانبها العقلية والجسمية والنفسية والخلقية والاجتماعية والسياسية، ويتضمن أيضا دراسة المجتمع المدرسي كمجتمع متميز عن غيره من المجتمعات سواء؛ من حيث الأهداف أو المحتوى أو أنماط وأساليب التفاعل الاجتماعي بين عناصره.

(ب) دراسة حجرة الدراسة كنظام اجتماعي: - ويتضمن هذا المجال دراسة أنماط وأساليب التفاعل بين المعلم وتلاميذه من ناحية وبين التلاميذ بعضهم ببعض من ناحية

أخرى داخل حجرة الدراسة وما ينتج عنه من مشكلات تربوية أو اجتماعية، ومدى انعكاسها على سلوك كل من والتلميذ وأداء كل منهما داخل وخارج حجرة الدراسة.

(جـ) دراسة التفاعل بين المجتمع والمدرسة : - نظرا لأن المدرسة مؤسسة اجتماعية لا تعمل في فراغ أو في عزلة عن المجتمع الذي توجد فيه ولكنها جزء متكامل من هذا المجتمع تعمل وتشكل أهدافها وأساليبها ومحتواها من خلال تفاعلها مع نظم ومؤسسات هذا المجتمع.

٢- علم اجتماع التربية المعاصر Current Sociology of Education

وتبدأ مرحلة هذا العلم من نهاية الستينيات وتستمر حتى الوقت الراهن، وتشير مظاهر هذه المرحلة الى أنه على الرغم من انتشار علم اجتماع التربية التقليدى خلال المرحلة السابقة وازدهاره معتمدا في ذلك على سيادة كل من الحركة الوظيفية البنائية Structural Functionalism ونظرية رأس المال البشرى Human Capital Theory؛ إلا أنه تعرض لهزة عنيفة من داخله بدأت مع منتصف الستينيات واستمرت حتى الآن، وقد أدت هذه الهزة الى تغيير كبير في هذا العلم سواء في أهدافه أو محتواه أو نظرياته أو أساليب البحث فيه وظهور تيارات فلسفية تربوية بعضها له جذوره التاريخية، والبعض الآخر ظهر نتيجة للتطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية التي سادت العالم خلال تلك الفترة، ومن أهم هذه التطورات:

١- أن النظرية الوظيفية التي سيطرت على عقول كثير من علماء اجتماع التربية خلال الخمسينيات وجدت نفسها في موقف حرج نتيجة للنقد الشديد الذي تعرضت له في منتصف الستينيات من جانب أنصار الاتجاهات المتعارضة معها، وقد بدأ هذا الهجوم على الوظيفية البنائية في علم الاجتماع العام، ومن ثم أصبح من المحتم أن يشمل ذلك علم اجتماع التربية، وقد شمل هذا النقد أن هذه النظرية اهتمت أكثر بدور التكنولوجيا في التربية، وأهملت البحث في الصراع بين الأيديولوجيات والطبقات الاجتماعية وتأثيره على التربية.

٢-نمو بعض الاتجاهات المعارضة للنظرية البنائية الوظيفية، وقد تمثلت هذه الاتجاهات في كل من الاتجاه الراديكالي الذي اشتمل على الماركسيين الجدد New Marxists الفيبرين الجدد New Weberians واتجاه علم اجتماع التربية الجديد New Sociology of Education.

٣-الثورات والإضرابات التي سادت فترة الستينيات والتي قام بها طلاب الجامعات وجماعات الأقليات كالزنوج والنساء والفقراء في دول كثيرة خاصة في الدول المتقدمة، وكذلك الثورات والانقلابات التي حدثت في كثير من دول العالم الثالث، وقد تعددت أسباب هذه الثورات والإضرابات من وجهة نظر علماء اجتماع التربية ومن هذه الاسباب:

(أ) **طبيعة المدرسة**: بمعنى التناقض القائم بين أهدافها وما تحاول تطبيقه على ارض الواقع الاجتماعي، ففي الوقت الذي تتبع فيه المدرسة نظم المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية من الناحية النظرية، فإنها تقوم بتزويد التلاميذ بمعلومات ومعارف كثيرة ليس لها علاقة بمتطلبات المجتمع الذي تعمل فيه.

(ب) **تبعية المدرسة**: حيث أصبحت المدرسة مؤسسة تابعة للسلطة السياسية في المجتمع تحقق أهدافها، ومن ثم لا تهتم بالتكيف مع قدرات واستعدادات التلاميذ وميولهم والتي تختلف من تلميذ لآخر، وأنها اصبحت أكثر بيروقراطية وروتينية.

(جـ) استخدام المدرسة اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي كأدوات للتفرقة بين عناصر المجتمع؛ حيث غالبا ما تشير نتائج هذه الاختبارات إلى أن أبناء الطبقات العليا أكثر تفوقاً من أبناء الطبقات الدنيا الفقيرة، وأن البنين أكثر ذكاء من البنات، والبيض أكثر ذكاء من الزنوج.

والدارس لهذه الفترة يلاحظ أنها تميزت بظهور اتجاهات ونظريات جديدة، وإن كان لبعضها جذوره التاريخية مثل الماركسيين والفيبريين؛ إلا أن البعض الآخر ظهر حديثاً نتيجة لتطورات مختلفة في المعرفة والمجتمعات.

وبالإضافة الى هذه الاختلافات في وجهة النظر فإن الراديكاليين يؤكدون أن كثيراً من البحوث والتقارير التربوية التي دعمتها الحكومات والمنظمات الدولية – والتي شارك فيها كثيرون من أنصار علم اجتماع التربية التقليدي – كان هدفها هو إصلاح التعليم وليس تغييره إذا دعت مصلحة كل من الفرد والمجتمع ذلك.

ويرى أنصار الاتجاه الراديكالى أيضاً أن النظم السائدة في المجتمعات المعاصرة ما هي إلا نتيجة للصراع السياسي والأيديولوجي بين طبقات المجتمع المختلفة من أجل الثروة والقوة والمكانة الاجتماعية، وأن النظام التعليمي مرآة مصغرة للمجتمع الذي يحيط به، ومن ثم فإن مشكلات النظام التعليمي ماهي إلا انعكاس لمشكلات المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأن حل هذه المشكلات لا يتم إلا عن طريق حل مشكلات المجتمع المحيط أو تغيير نظمه السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية.

٣- علم اجتماع التربية الجديد New Sociology of Education

من المتفق عليه بين علماء اجتماع التربية أن علم اجتماع التربية الجديد ظهر أولاً في بريطانيا خلال الخمسينيات على يد كل من هالسي Halesy ومارتن Martin ويونج Young، وقد بدأ الاهتمام بهذا الاتجاه في معاهد وكليات التربية أكثر منه في اقسام علم الاجتماع العام بالجامعات؛ حيث لعب كل من معهد لندن للتربية London Institute of Education منذ سنة ١٩٦٣ والجامعة المفتوحة Open University التي تهتم بدراسة مشكلات المناهج وطرق التدريس دوراً هاماً في تطوير هذا الاتجاه الجديد، ثم ما لبث أن انتقل الى كثير من الدول الأوربية والأمريكية.

وقد سادت بين أنصار علم اجتماع التربية الجديد روح التشاؤم من قدرة علم اجتماع التربية التقليدي على المرور من الأزمة التي تعرضت لها التربية في دول كثيرة خلال الستينيات.

أما علم اجتماع التربية الجديد – من وجهة نظر أنصاره – فإنه يهتم بالدرجة الأولى بما يحدث داخل العملية التعليمية من تفاعل بين المعلم والتلميذ داخل حجرة الدراسة والمنهج والمفاهيم التي يستخدمها المربون مثل الذكاء والتقويم ومعايير النجاح المدرسي، ومثال ذلك أنه إلى جانب اهتمامه بالبحث في الفروق بين التلاميذ في التحصيل الدراسي يهتم بالإجابة عن لماذا ؟ وكيف يحدث ذلك ؟ من خلال البحث في الاختلافات في القيم والاتجاهات واللغة بين أبناء الأسرة الغنية والفقيرة، وأثر ذلك على سلوك الطفل ونمط رضاعته في كل أسرة، ومن ثم يهتم علم اجتماع التربية الجديد بدراسة الثقافات والاتجاهات الفرعية مثل الأسرة والطبقة الاجتماعية وأثر ذلك على قيم الفرد واتجاهاته ولغته، ويهتم أيضاً بالبحث في العلاقة المتبادلة بين التعليم والتغير الاجتماعي، وتحليل المدرسة كمؤسسة اجتماعية، ويختلف عن علم اجتماع التربية التقليدي في وجهات النظر نحو بعض قضايا المجتمع ونظامه التعليمي، ويعتمد في دراساته على طرق البحث التاريخي والدراسات الانثروبولوجية والبحوث العملية.

وعلى الرغم من بعض الإسهامات الايجابية التي يقوم بها علم اجتماع التربية الجديد فإنه يواجه بعض المشكلات المرتبطة بشرعيته أو قانونيته وترجع جذور هذه المشكلات الى حداثته وقلة عدد المؤسسات التي يعمل أنصاره من خلالها، ففي الوقت الذي يجد فيه علم اجتماع التربية التقليدي شرعيته من خلال الحكومات والجامعات ومراكز البحوث والمنظمات الدولية التي تتبنى أفكاره ونظرياته؛ فإن علم اجتماع التربية الجديد يعمل غالباً خارج هذه المؤسسات مما يجعله في مكانة أضعف، وبالإضافة إلى ذلك فإن النظريات النفسية والتربوية والاجتماعية لا تستطيع أن تجارى تطور علم اجتماع التربية

الجديد، ومن ثم لا تستطيع أن تقدم يد المساعدة العملية الكاملة له في فهم وحل المشكلات التي تنتج عن التفاعل بين المعلم والتلميذ داخل حجرة الدراسة.

يمكننا أن نستنتج مما سبق أن علم اجتماع التربية تعرض خلال تاريخه القصير إلى كثير من التغيرات سواء في أهدافه أو مجالاته أو طرق البحث فيه، ويمكن أن ترجع هذه التغيرات إلى تغيرات في العلوم المرتبطة به، وكذلك تغيرات في المجتمعات من حيث بنيتها ونظمها، ونتج من خلال هذه التغيرات أن هذا العلم يتزعمه تياران رئيسيان خلال الفترة الحالية ويتمثل هذان التياران في التيار الوظيفي البنائي، والتيار الآخر يتزعمه كل من الراديكاليين وأنصار علم اجتماع التربية الجديد.

وعلى الرغم من الاختلافات المتعددة بين التيارات السائدة في علم اجتماع التربية المعاصر، فإنها جميعا تبحث وتدرس في محتوى هذا الفرع من المعرفة والذي يمكن تحديد ميادينه ومجالاته فيما يلى:

أولاً: دراسة المدرسة من الداخل: ويقصد به دراسة المدرسة كنظام اجتماعي قائم بذاته ويتضمن الميادين الاتية:

(أ) **المكانات والأدوار الاجتماعية**: كالمكانة ودور كل من المعلم والتلميذ والمدير والموجه وولى الأمر... الخ.

(ب) **النظم الاجتماعية**: حجرة الدراسة، بناء السلطة، بناء القوة، البناء الاجتماعي، النظام الإداري، نظام القيم ... الخ.

(جـ) **العمليات الاجتماعية**: التفاعل الاجتماعي، الضبط الاجتماعي، التنشئة الاجتماعية، التغير الاجتماعي ... الخ.

(د) **المفاهيم الاجتماعية**: القيم، اللغة، الاتجاهات، الثقافة .. الخ.

(هـ) **المشكلات الاجتماعية**: التسرب، الرسوب، التأخر الدراسي، الحرمان الثقافي، التحيز الاجتماعي ... الخ

ثانياً: دراسة المدرسة من الخارج: ويقصد به دراسة التفاعل بين المدرسة كمؤسسة اجتماعية ومؤسسات ونظم المجتمع الأخرى ويتضمن:

(أ) التفاعل بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية كالأسرة وجماعات القران ووسائل الإعلام ودور العبادة والأندية ... الخ.

(ب) العلاقة بين المدرسة وبناء السلطة في المجتمع.

(جـ) العلاقة بين المدرسة وبناء القوة في المجتمع.

(د) العلاقة بين المدرسة والبناء الاجتماعي.

(هـ) المدرسة والعمليات الاجتماعية كالحراك الاجتماعي والضبط الاجتماعي والتغير الاجتماعي.

(و) المدرسة ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمة.

(ح) المدرسة وبعض مشكلات المجتمع مثل المشكلة السكانية والتخلف والتلوث البيئي والمواصلات والإسكان والجريمة والإدمان والفقر والأية ... الخ.

(ط) التعليم المدرسي والتعليم العرضي واللامدرسي.

(ى) المدرسة وبعض الظاهرات الاجتماعية مثل تعليم المرأة، والهجرة الداخلية والخارجية والتنمية .. الخ.

اغراض علم الاجتماع التربوى:

١- الأغراض النظرية لعلم الاجتماع التربوي في دراسة الظاهرة التربوية:

(أ) دراسة الظواهر التربوية من حيث طبيعتها وما تتم به من خصائص وسمات تميزها، وتجعل منها موضوعاً متمايزاً لعلم الاجتماع التربوي.

(ب) التعرف على الوقائع الثقافية والاجتماعية والشخصية المرتبطة بالظاهرة التربوية، من حيث نشأتها وتطورها.

(جـ) فهم طبيعة العلاقات التي تربط الظواهر التربوية بعضها والتي تربطها بغيرها من الظواهر الاجتماعية في المجتمع.

(د) الكشف عن أبعاد الوظائف الاجتماعية؛ التي تؤديها الظواهر، والنظم التربوية بالنسبة للجوانب الاجتماعية والثقافية والشخصية؛ من حيث دعم عوامل التكامل والاستقرار من ناحية، وتوجيه اتجاهات تغير هذه الجوانب من ناحية أخرى.

(هـ) تحديد المضمون الأيديولوجي للتربية، وأثاره على العمليات التربوية وما يرتبط بها من معرفة وعمليات تعلم وتفاعل بين الجماعات الاجتماعية في التنظيمات الاجتماعية التربوية.

(و) تحديد القوانين الاجتماعية العامة؛ التي تحكم الظواهر التربوية وما يرتبط بها من وقائع اجتماعية وثقافية وشخصية، من حيث نشأت تلك الظواهر وتطورها واختلافها.

٢- الأغراض التطبيقية لعلم الاجتماع التربوي من دراسة الظاهرة التربوية:

إن ما يقدمه أي علم من معرفة حول الظواهر التي يهتم بدراستها لا يقصد من ورائها مجرد المعرفة فحسب، وذلك لأن سعى الإنسان الدائم لمعرفة ظواهر الواقع التي تحيط به، والتي يتفاعل معها والتي تؤثر عليه، لم يكن المقصود بها مجرد معرفة تلك الظواهر واكتشافها فحسب، بل على العكس من ذلك إذ أنه يسعى بتلك المعرفة لتوفير الظروف والعوامل التي يتمكن بها من السيطرة على تلك الظواهر والتحكم فيها وتوجهها في ضوء معرفته بما يخدم الإنسان ومصالحه.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد الأغراض التطبيقية العملية لعلم الاجتماع التربوي والتي تتكامل مع أغراضه النظرية في تحقيق أهداف العلم من دراسة الظاهرة التربوية والحقائق المرتبطة بها.

أ - وتتمثل أولى أغراض علم الاجتماع التربوي التطبيقية في دراسة الظواهر، والنظم التربوية، وما يرتبط بها من حقائق لتوفير المعرفة الواقعية حول الظواهر والنظم التربوية وتنظيماتها الاجتماعية ووظائفها، وما يرتبط بها من عمليات تربوية تشير لوظائفها، بالإضافة لعمليات التعلم والظروف والأوضاع المرتبطة بها في المؤسسات التربوية والتي تؤثر على الجماعات الاجتماعية والأدوار التي تلعبها تلك الجماعات في نطاق المؤسسات التعليمية، سواء على مستوى جماعة الإدارة المدرسية أو جماعة المدرسين أو جماعة التلاميذ.

ب- دراسة المشكلات التربوية التي يتعرض لها النظام التربوي وعملياته والتي توثر على كفاءة هذا النظام في أدائه لوظائفه بالنسبة للثقافة والمجتمع وأعضائه من الأفراد والجماعات – وذلك للتعرف على طبيعة تلك المشكلات والظروف والأحوال التي تؤثر عليها – على مستوى المجتمع، وفي نطاق المؤسسات التربوية وتنظيماتها الاجتماعية، وما يرتبط بها من عمليات تعلم.

جـ- تساهم دراسات علم الاجتماع التربوي في شرح وتفسير الوسائل التي ينبغي اتخاذها لتربية قوى الطفل وتنمية شخصيته، ودعم تكاملها والتي يتخذ منها علم تربية الطفل منطلقاته في ترشيد عملية التربية.

د - تفيد بحوث ودراسات علم الاجتماع التربوي في ترشيد السياسة التعليمية، وفي رسم خطط التعليم، وتخطيط المناهج، وتطوير عمليات التعلم في المؤسسات التعليمية.

هـ- تكشف الدراسات الامبريقية لعلم الاجتماع التربوي عن رغبات واتجاهات المجتمع التربوية، واتجاهات الجماعات الاجتماعية في المؤسسات التعليمية، وذلك يفيد

في تطوير وتنقية سياسات التعليم، ووضع خطط تنمية نظم التعليم، والعمليات التربوية المرتبطة بها.

وبذلك تتكامل الأغراض العملية التطبيقية لعلم الاجتماع التربوي، مع أغراضه النظرية لتدعم أغراض العلم الأساسية المتمثلة في الفهم، والتنبؤ، والتحكم، في الظواهر والنظم التربوية، وتوجيه مسار سياستها بما يخدم الأهداف التربوية للمجتمع.

ثم يحصر قاموس التربية المجالات المرتبطة بالمشكلات التربوية في حقل العلاقات البشرية، والتي تتوزع فيما بينها جهود عالم الاجتماع التربوي في:

- المجتمع المحلى والعلاقات البشرية.
- دور المدرس في المجتمع المحلي والمدرسة.

طرق البحث في علم الاجتماع التربوي:

إن علم الاجتماع التربوي باعتباره واحداً من فروع المعرفة الاجتماعية ولكونه فرعاً من فروع علم الاجتماع، فإن له نطاقاً علمياً متكاملاً، بمعنى أن له نظريته التي توجه مسالك بحثه، والتي تستند للأساس النظري لعلم الاجتماع في فهم الظواهر التربوية وتفسيرها – بالإضافة لبنائه المنهجي الذي يستند إليه في تناول الوقائع التربوية، والتحقق من النظريات المفسرة لها – وبذلك يتوفر له مقومات البناء المنهجي مثل أي علم من العلوم، وخاصة علم الاجتماع، وذلك من حيث المبادئ المنهجية التي تحكم تناوله للوقائع التربوية، ومعالجاته النظرية التي تساعد على فهم أبعاد الواقع التربوي.

كما أن له طرقه المنهجية التي تنظم عملية البحث، وتحدد إجراءاته المنهجية مثل الطريقة التجريبية، والطريقة المقارنة، والطريقة التاريخية، إضافة لذلك فإنه يستعين بأساليب منهجية تخدم في معالجاته لظواهره وتطبيقه لطرقه المنهجية ، وهذه الأساليب متمثلة في أسلوب المسح، وأسلوب دراسة الحالة، وأسلوب القياس، وأسلوب تحليل

المضمون إضافة للأدوات المنهجية التي يستخدمها لجمع معلوماته حول الوقائع، مثل: استمارة البحث، والملاحظة، والمقابلة، والمقاييس الاجتماعية والتربوية المختلفة.

فسوف نقصر تحليلنا في هذا المقام على الطرق المنهجية لعلم الاجتماع التربوي؛ حيث تشير الطريقة لمجموعة القواعد والإجراءات التي تنظم عملية البحث، وتحدد مسارها في تناول الظاهرة التربوية ووقائعها.

١- استخدام الطريقة التجريبية في علم الاجتماع التربوي:

يقصد باستخدام الطريقة التجريبية في بحوث علم الاجتماع التربوي – إخضاع الظاهرة التربوية وما يرتبط بها من وقائع للمعالجة التجريبية – وذلك بتهيئة الظروف التي تساعد على اختيار العوامل المؤثرة على الظواهر أو المشكلات التربوية في نشأتها وتغيرها، وبالتالي جمع البيانات حول الوقائع التربوية بالاستناد إلى إجراءات القياس الدقيقة، ويخضع للمعالجة التجريبية مختلف الوقائع التربوية سواء كانت مرضية مثل الغش، والدروس الخصوصية والتخلف الدراسي، على مستوى المجتمع وعلى مستوى الأفراد – أما الوقائع التربوية العادية التي يمكن إخضاعها للتصميم التجريبي فتتمثل في حالات تنمية المجالات والنظم التربوية – على مستوى الإدارة المدرسية، والمناهج، وطرق التدريس وغيرها من الوقائع التربوية التي تستهدف تنميتها.

وهذه الطريقة تساعد على اختبار الفروض بصورة دقيقة – وذلك راجع لما لها من مقومات في التطبيق على الظواهر التربوية – وتتمثل هذه المقومات في إمكانية تفريد العوامل التي تؤثر على الوقائع التربوية، وإمكانية إعادة التجربة مرة ثانية؛ للتأكد من صحة النتائج، كما أنها توفر الدقة الكمية في معالجة الوقائع والمشكلات التربوية، وتفيد الدراسات التجريبية في تحقيق التفسير العلمي للظواهر التربوية، ودعم هدف الفهم؛ الذي يمكن من تحقيق هدفي التنبؤ، والتحكم في الوقائع والمشكلات التربوية.

٢- استخدام الطريقة التاريخية في علم الاجتماع التربوي:

أما بالنسبة للطريقة التاريخية فهي تشير لتناول الوقائع والمشكلات التربوية من حيث نشأتها وتطورها وأثر الظروف والأحوال الاجتماعية والثقافية والسياسية لكل مرحلة تاريخية على الوقائع التربوية، وذلك لتعقب ملامح التطور التاريخي للظواهر، والمشكلة التربوية، بما فيها المعرفة التربوية وملامح تطورها التاريخي، ولإعادة بناء العمل المرتبطة بها في ضوء ربط حاضر النظم التربوية – وهذا يساعد في الوصول إلى القوانين العامة التي تحكم الوقائع والمشكلات التربوية من حيث حدوثها وأدائها لوظيفتها.

٣- استخدام الطريقة المقارنة في علم الاجتماع التربوى:

ونقصد بالطريقة المقارنة دراسة الوقائع التربوية، والمقارنة فيما بينها على مستوى مجتمع معين، أو على مستوى مجتمعين من نفس النوع، أو مجتمعات مختلفة، وذلك للوقوف على خصائص الظواهر والمشكلات التربوية العامة، والسمات التي تتفرد بها في الحالات العامة لبعض المجتمعات – وتفيد معرفتنا للخصائص العامة المشتركة، والخصائص التي تنفرد بها بعض الجماعات في تحديد الظروف والأحوال التي تجعل الظاهرة التربوية في سياقها العام، والأحوال التي تجعلها منفردة، وأثر ذلك على النظم والتنظيمات التربوية والأهداف التربوية، والمعرفة التربوية، التي تتضمنها المناهج التربوية.

تساؤلات سوسيولوجية لعلم الاجتماع التربوى:

تتنوع التساؤلات السوسيولوجية التي يطرحها علم الاجتماع التربوي لتثمر الجماعات الاجتماعية داخل النسق التربوي، وأداؤها، وأشكال تفاعلها، والعوامل التي تؤثر على طبيعة التفاعل الاجتماعي بين تلك الجماعات والتي تؤثر على سلوك تلك الجماعات والتماسك الاجتماعي داخل التنظيم الاجتماعي للمؤسسات التربوية. ونظراً لأن التعليم كموضوع أساسي للاتصال بين تلك الجماعات فإنه يؤثر على طبيعة التفاعل والتماسك الاجتماعي داخل التنظيم، كما أنه يتأثر بالتماسك الاجتماعي داخل التنظيم

التربوي. ومن ثم فإن علم الاجتماع التربوي يتخذ منه موضوعاً للدراسة والتحليل لفهم طبيعة عملية التعلم وعناصرها، والعوامل المؤثرة عليها، وعلى مردوداتها بالنسبة لأهداف التعليم خاصة، والأهداف التربوية عامة.

التساؤلات السوسيولوجية لعلم الاجتماع التربوي حول عملية التعلم:

تعتبر عملية التعلم محور نشاط الجماعات الاجتماعية في المؤسسات التربوية ونظراً لأن عملية التعلم تقوم على ثلاثة عناصر أساسية هي: العنصر البشري وهو يشير إلى المدرس والتلميذ، وعنصر المناهج، وعنصر الطريقة التربوية المتبعة في التدريس؛ فان التساؤلات السوسيولوجية حول عملية التعلم تشمل المدرس والتلميذ من جانب والمنهج وطرق التدريس من جانب آخر.

أ - المدرس وعملية التعليم:

اما عن التساؤلات السوسيولوجية التي تدور حول المدرس والتي يطرحها المدخل السيولوجي لعلم الاجتماع التربوي حول المدرس فتتناول: لماذا يسود الفروق بين المدرسين الآن في المجتمع، وفى هذه الفترة ؟ وما هي أنواع الفروق بين المدرسين ؟، وبأي الطرق يتم اختيار المدرسين وتكوينهم بصورة معينة.

ب- التلميذ وعملية التعلم:

وبالنسبة التلميذ فإنه يشكل أيضاً عنصراً أساسياً من عناصر عملية التعليم؛ لأن التلميذ محورها الرئيسي، وإن كان مدخل علم النفس التربوي وتحليله للأنساق التربوية والمؤسسات التعليمية ونظمها يميل للتركيز على الطبيعة الفردية للتعلم؛ فإن علم الاجتماع التربوي ينطلق من الاهتمام السيولوجي بالطبيعة الاجتماعية للتعلم، حيث يصنف التلاميذ لمستويات عمرية؛ كما أن بعض المجتمعات تصنفهم في جماعات حسب النوع (ذكور وإناث)، وحسب نوع التعليم، والإعداد الذي يقتضيه المجتمع، ولمثل هذه الأمور دلالتها، ولذلك فإن الطبيعة الاجتماعية التعلم تشير في بعض جوانبها للظروف

الروتينية لحل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية، وتنظيم الأطفال في جماعات، والأنشطة والتسهيلات التي تقدمها المؤسسة التعليمية بالنسبة الطلبة المتفوقين، والطلبة العاديين. إضافة لذلك طبيعة التفاعل بين المدرس والتلميذ، ومدى مراعاة المدرس لظروف التلميذ ومستواه.

جـ- المناهج وعملية التعلم:

يشير مصطلح المناهج الدراسية Curriculum لمجموعة المقررات المتسقة أو للموضوعات المتتابعة والمطلوبة للتخرج، أو لمنح شهادة في مجال رئيسي للدارسة ويتحدد المحتوى الرسمي للمناهج الدراسية في ضوء الأهداف التربوية للمجتمع من ناحية، وأهداف عملية التعليم من ناحية أخرى، بالإضافة لظروف المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومتطلباته المهنية والأخلاقية من التعليم.

والواقع أن مثل تلك التساؤلات السوسيولوجية توجه عمل عالم الاجتماع التربوي عند تناوله لعملية التعلم من الناحية الرسمية؛ إذ أن أغراض المؤسسة التعليمية وعملية التعلم الرسمية تحدد المحتوى الرسمي للمناهج الدراسية، وتتمثل تلك الأغراض في الإعداد لتأكيد الوضع السائد في المجتمع، والإعداد لاكتساب طريقة المجتمع، والإعداد للتكيف مع التغيرات التي تحدث في المستقبل.

فإن المحتوى المعرفي الظاهر لتلك المناهج الدراسية يتأثر بالأغراض التربوية للمجتمع وايدولوجيته – إلا أن المضمون المعرفي لتلك المناهج، والذي توفره للتلاميذ يتأثر بالقواعد والروتين والترتيبات التي ينبغي تعلمها بواسطة التلميذ نفسه – والواقع أن العديد من الكتابات التي عالجت المناهج الرسمية والمناهج الخفية قد ذهبت الى الحد الذي وضعت فيه المناهج الرسمية Official Curriculum في مقابل المناهج الخفية Hidden Curriculum التي تؤثر على عملية التعلم، وذلك ما جعل البعض يشير بعض التساؤلات السوسيولوجية حول موضوعات المناهج الدراسية للمؤسسة التعليمية من حيث: ما هي الموضوعات المختارة؟ ومن يختار هذه الموضوعات ويحدد هذه

المعرفة؟ ولماذا هذه الموضوعات؟ وهذا النوع من المعرفة بالذات؟، وكيف تقدم هذه الموضوعات؟ وماهي الأنواع المتبعة في عرضها ؟ وإلى أي حد يتمثل التلميذ تلك الموضوعات ؟ وما مدى تكيفه مع أوضاع وترتيبات المؤسسة التعليمية ؟، ويرجع ذلك إلى أن الإجابة على مثل تلك التساؤلات يساعد على تحديد المضمون الاجتماعي والأيدولوجي للمناهج الدراسية، ومدى تحقيقها للأغراض التربوية للمؤسسة التعليمية.

وإذا كان تعريف المناهج الخفية يشير إلى أنها جميع الأشياء التي يتم تعلمها من خلال المدرسة، بالإضافة الى المناهج الرسمية؛ بمعنى أنها تشير إلى ما يتعلمه التلميذ بواسطة المدرسة وليس عن طريق المدرس؛ فإن ذلك يشير إلى الوسط والمحيط الاجتماعي للمدرسة، وما ينطوي عليه من روتين وترتيبات وعلاقات تؤثر على عملية التعلم دون أن يلاحظها أو يتعرف عليها أحد، وذلك يعنى أن المناهج الخفية يمكن تعريفها بأنها النتائج الغير أكاديمية للمدرسة، والتي لا تكون متضمنة في الترتيبات الرسمية الرشيدة للنظم التربوية.

والواقع أن المناهج الرسمية، والمناهج الخفية، يرتبطان ببعضهما ارتباطاً قوياً – وذلك لأن المناهج الرسمية بمثابة النتائج الأكاديمية للمدرسة، والتي تتضمنها الترتيبات الرسمية الرشيدة للنظم التربوية – في حين أن المناهج الخفية بمثابة النتائج الأكاديمية للمدرسة والتي لا تتضمنها الترتيبات الرسمية للنظم التربوية الرشيدة.

وفى ضوء ذلك يتأكد أن فهم المناهج لا ينفصل عن المحيط الاجتماعي والثقافي والتنظيمي، بالإضافة للقوى والعوامل النفسية التي تؤثر على عملية التعلم، وأن فهم المناهج الرسمية لا ينفصل عن فهم المناهج الخفية أو الغير رسمية، وأن فهمهما معا لا ينفصل عن النمط المدرسي ككل؛ كمؤسسة تربوية؛ بما تحويه من جوانب أساسية تتمثل في طبيعة التنظيم الاجتماعي، ومحتوى التعلم، وطرق التدريس، والقيم المراد تنميتها بواسطة تلك المناهج.

<u>د- طرق التدريس وعملية التعلم:</u>

تعتبر الطريقة المتبعة في تدريس المناهج من الموضوعات الأساسية التي شغلت التربويين وعلماء النفس منذ زمن بعيد، وعلماء الاجتماع التربويين في الحقبات الأخيرة من هذا القرن.

وإذا كانت الطريقة بمثابة الأسلوب الذي يتبع في عملية التعلم، وتوصيل المعلومات للتلميذ بتبسيطها في كل خطوة من الخطوات التي يتبعها المدرس في تقديم محتوى المنهج الدراسي التلاميذ؛ فإن الطريقة بهذا المعنى تشير إلى أنها عنصر هام من عناصر عملية التعلم، وأنها لا تنفصل عن بقية عناصر عملية التعلم الأخرى، وذلك لأنها ترتبط بالمنهج ارتباطاً قوياً، فبقدر ما تكون الطريقة المتبعة في تدريس منهج معين مناسبة لطبيعة المحتوى الذي يشتمل عليه المنهج؛ بقدر ما يسهل توصيل هذا المحتوى للتلاميذ، كما أنها ترتبط بالمدرس والتلميذ؛ فكلاهما يتفاعل مع الطريقة ويتأثر بها ويؤثر عليها، وبذلك نجد الحوار حول طريقة التدريس في الفكر التربوي ونظريات التعليم والنمو ينطلق من طبيعة المنهج ومحتواه ومن دور المدرس ودور التلميذ في عملية التعلم لتحديد الطريقة التربوية المناسبة لتوصيل المعلومات وتهيئة المناخ المناسب لعملية التعلم، ولذا جاء تأكيد تلك النظريات على طرق التدريس المغلقة النهاية والتي تعتمد على التلقين تارة وعلى الطرق المفتوحة النهاية لتشجيع الكشف وتنمية القدرات الابتكارية لدى التلميذ تارة أخرى، وقد ترتب على تزايد اهتمام بعض علماء الاجتماع بالتربية ونمو الحوار حول التربية في نطاق علم الاجتماع التربوي والنظر لأبعاد عملية التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم، بلورة النظرة لطريقة التدريس باعتبارها قناة الاتصال التي تربط بين عناصر عملية التعلم الأخرى المتمثلة في المناهج والمدرس والتلميذ.

التساؤلات السوسيولوجية حول المعرفة التربوية وايدولوجياتها:

تشير أيدولوجيات التربية Idealogies of Education لمجموعة الأفكار والمعتقدات، والتصورات التي تأخذ بها جماعة من الناس، والتي توجه اختياراتهم، بالنسبة للترتيبات الرسمية للتربية، وبصورة عامة فإن أية ايدلوجية تربوية تنطوي على

عدد من التصورات المتعلقة بالمعرفة، ونظرية التعلم، ودور التعليم، ودور المدرس، والمصادر الملائمة للتعلم، والتنظيم لأوضاع التعلم، والأغراض والموضوعات والمردودات، والتقدير لاكتشاف ما إذا كان التعلم ناجحاً أم لا، والواقع أن هناك اتفاق واضح بين العلماء على أن لكل أيدولوجية تربوية في التراث التربوي تصورها وفهمها الخاص بالنسبة لتلك الأبعاد المتعددة المشار إليها.

ومن تلك الأيدولوجيات التربوية التي لها رؤيتها الخاصة لتلك الجوانب:

الديموقراطية مقابل التسلطية، والتقليدية مقابل التقدمية .... الخ ولا ريب في أن الأيدولوجية التربوية للمجتمع ترتبط بأيدولوجيات المجتمع الأخرى الاقتصادية والسياسية ... الخ، ومن ثم فإن التحليل السوسيولوجي لأيدولوجيات التربية يتناولها من حيث معطياتها المعرفية للمجتمع، والوظائف التي تسهم بها في تقدم المجتمع وتحقيق مصالحه؛ إذ أن أية أيدلوجية تربوية تنظر للتربية من منظورها الخاص فتحدد وضع التربية في المجتمع، ووظيفتها؛ كما أن لكل منها استراتيجيتها الخاصة بالنسبة للعملية التربوية، وما تحققه من معرفة تربوية.

ومن ثم فإن التساؤلات السوسيولوجية التي يطرحها علم الاجتماع التربوي حول المعرفة التربوية وأيدولوجياتها تتمثل في:

- ما هي توجيهات الأيدولوجية التربوية بالنسبة للمعرفة التربوية ؟
- ماهي العلاقة بين المعرفة التربوية والبناء الاجتماعي للمجتمع ؟
- ماهي المعرفة ذات الفائدة في الفصول الدراسية ؟
- ماهي السمات المميزة للمعرفة التربوية ؟
- وما هو أساس تقدير المعرفة التربوية ؟ وبأي النتائج تقوم المعرفة ؟
- وما هي متطلبات تحقيق المعرفة التربوية في المؤسسات التعليمية ؟

ومثل تلك التساؤلات توجه التحليل السيولوجي للمعرفة التربوية وأيدولوجياتها، بهدف تحديد أنواع المعرفة التربوية وأشكالها التاريخية وعلاقتها بأحوال المجتمع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وأثر نظريات التعلم على المعرفة التربوية وطبيعتها والوظائف التي تؤديها بالنسبة للمجتمع.

وفي ضوء الحوار السابق حول التساؤلات السوسيولوجية وأغراض علم الاجتماع وتساؤلات علم الاجتماع التربوي حول الأنساق التربوية؛ يتضح أن الموضوع الأساسي لعلم الاجتماع التربوي يتمثل في: الظاهرة التربوية وما يرتبط بها من وقائع وأنساق تربوية وتنظيمات اجتماعية، والوظائف التي تؤديها تلك الأنساق والتنظيمات بالنسبة للمجتمع والثقافة والشخصية، وما يرتبط بها من تفاعلات وعمليات اجتماعية.

الفصل الرابع

الاتجاهات النظرية

في علم الاجتماع التربوي

مقدمة:

سعت الاتجاهات النظرية في علم اجتماع التربية إلى فهم طبيعة ذلك النظام والكيفية التي يعمل بها، وعلاقته بالمجتمع الذي يعمل به. وعليه تعددت وتنوعت الدراسات بتعدد الاتجاهات والرؤى كل منها تحاول فهم طبيعة هذا النظام في ضوء القضايا والمفاهيم التي تستند اليها. وكان من نتيجة ذلك التنوع أن برزت ضرورة تصنيف تلك الاتجاهات النظرية. ففي محاولة قام بها كل من "كارابل وهالس" Karable and Halsey عام ١٩٧٧ لمناقشة النمو المتزايد للدراسات في علم اجتماع التربية؛ استطاعا أن يصنفا تلك الدراسات تحت «أربع» تصنيفات رئيسية.

وعليه فالفصل الراهن هو محاولة لعرض الاتجاهات والمداخل النظرية في علم الاجتماع التي سعت إلى فهم طبيعة النظام التعليمي وطرح رؤية معينة لوظيفة هذا النظام، وتحديد علاقته بالنظم الاجتماعية في المجتمع. والواقع إن هذا الفصل – وإن كان لا يستند بشكل مباشر لذلك التصنيف الذي وضعه "كارابل وهالس" – جاء متشابها إلى حد كبير من ذلك التصنيف وإن اختلف معه في عرضه لتلك الاتجاهات. فيعرض للمنظور الوظيفي في فهمه لقضايا التعليم والعلاقة الوظيفية بين التعليم والمجتمع، كما ظهرت في صورتها الكلاسيكية لدى دوركايم وبارسونز ودافيزومور، وامتداداتها الحديثة مثل نظرية رأس المال البشرى ونظرية التحديث. كذلك يعرض هذا الفصل أيضاً للمنظور الماركسي ورؤيته لطبيعة النظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي ودوره في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية، وعلاقة التعليم بالضبط الاجتماعي داخل تلك المجتمعات مستندة إلى المفاهيم الماركسية، كما تظهر في أعمال "التوسير، وبولز وجنتز، وجرامشى، بير بوردو".

ثم يعرض الفصل الإسهامات ما يطلق عليه "علم اجتماع التربية الجديد" والفهم الفينومينولوجي phenomenological لقضايا التربية، كما تتمثل في الاتجاهات

التفاعلية لدى "كيدى" التي اهتمت بتحليل التفاعل في حجرة الدراسة، وتلك الدراسات التي اهتمت بتحليل المعرفة التربوية عند «مايكل يونج».

ويقوم هذا الفصل أخيراً بعرض رؤية النظرية النقدية أو التوجهات الماركسية المحدثة للقضايا التربوية وإسهامات كل من "ايفان ايلش، وآبل، وباولو فريري" ورؤيتهم للأوضاع الراهنة لنظام التعليم في المجتمعات الرأسمالية. ويختتم هذا الفصل بمناقشة للقضايا التي قدمتها تلك الاتجاهات النظرية في فهم طبيعة النظام التعليمي ومستوى التحليل الذي انطلقت منه.

الاتجاه الوظيفي:

سيطرت الوظيفية Functionalism كاتجاه نظري في علم الاجتماع خلال فترة الأربعينيات والخمسينيات من هذا القرن. إلا أنه مع منتصف الستينيات تعرضت الوظيفية لانتقادات ظهرت معها اتجاهات أخرى.

وتبدأ أول إشارات بزوغ الاتجاه الوظيفي مع كتاب "وليم روبرتسون سميث" حول الزواج والقرابة kinship and Marriage سنة ١٨٨٥. ثم يأتي هربرت سبنسر Herbert Spencer ويستخدم أسس ومفاهيم علم الحياة يطبقها على المجتمع الإنساني تطبيقاً شبه كامل. وتأكد ذلك فيما عقده من مماثلة بيولوجية بين المجتمع والكائن العضوي.

على أن أول صياغة متسقة حول منطق الاتجاه الوظيفي في علم الاجتماع هي تلك التي قدمها إميل دوركايم E. Durkheim من خلال مؤلفاته عن «قواعد المنهج» وتقسيم العمل.

وعامة ينظر هذا الاتجاه إلى المجتمع باعتباره نسقاً اجتماعياً Social system مترابطاً ترابطاً داخلياً بحيث يشمل نظماً متداخلة ومترابطة بعضها البعض. ينجز كل منها وظيفة محددة، ولعل أبرز ملامح أي نسق من الأنساق ذلك التفاعل الذي يقوم بين

مكوناته. ومن ثم، فإنه لكي نفهم أي نظام من نظم المجتمع (الأسرة، الدين، التعليم، الاقتصاد ... وغيرها) فإنه يجب النظر إليه في علاقته بالمجتمع ككل، وعلاقته بالنظم الفرعية الأخرى المكونة للنسق، وفحصه في ضوء الإسهام – الوظيفة – التي يقوم بها هذا النظام.

وتدور معظم محاور الاتجاه الوظيفي كما يشير "ماريون ليفي" أحد رواد الوظيفية حول أسئلة ثلاث هي:

- الأنماط التي يمكن الكشف عنها، أو إقرار وجودها في الظاهرة موضوع الدراسة؟
- ما الظروف والمصاحبات الاجتماعية التي تنتج عن تفاعل هذه الأنماط معا؟
- ماهي الوظائف التي تدلل على وجود هذه الأنماط، وتبرهن على ما بينها من تفاعل اجتماعي؟

وهذه الأسئلة الأساسية توضح لنا أن الأول منها يركز على البناء الاجتماعي ومكوناته وأنماطه. ويركز الثاني على الوظائف الاجتماعية من خلال آثارها أو نتائجها داخل النسق. وأما السؤال الثالث فيأتي محاولة للتأليف والتوفيق بين السؤالين الأولين، أي بين البناء الاجتماعي، والوظيفية الاجتماعية.

وثمة مفاهيم أخرى مساعدة؛ مشتقة من المفهومين الأساسيين السابقين مثل؛ الوظيفة الظاهرة والوظيفة الكامنة Manifest & Latent function. فالأولى تشير إلى النتائج والمصاحبات المقصودة والمعروفة من قبل المشاركين في النسق؛ أما الثانية فتشير إلى النتائج والمصاحبات التي لا تكون مقصودة أو معترف بها ومعروفة من قبل المشاركين. بالإضافة إلى مفهوم الملزمات الوظيفي Functionlt imperatives وهو ضروري لبقاء النسق وتشمل الملزمات الوظيفية؛ التكيف مع البيئة، ونماذج تنظيم العلاقات الشخصية بين الأعضاء ووسائل الضبط والصراع والتوتر؛ أما مفهوم

الضرورات الوظيفية F. Prequsites فهو من المفاهيم التي يركز الاتجاه الوظيفي على الوظائف التي يجب أن تكون سابقة في وجودها، لوجود وحدة اجتماعية معينة.

يتطلق التحليل الوظيفي من النظر إلى المجتمع على أنه نسق من الوظائف والأدوار التي تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات التي تسعى إلى استمرار النسق الكلى والحفاظ عليه، من هذه النظرة فإن الأنساق الفرعية كالنسق التعليمي يتم تحليله من زاوية وظيفتها في تحقيق التضامن الداخل بين مكونات المجتمع.

فالنظام التعليمي يلعب دوراً أساسياً في البناء الاجتماعي ككل، ويؤثر في جميع النظم الاجتماعية الداخلة في تكوينه، فهو يؤثر في النظام الاقتصادي السائد، ويزداد تأثيره كلما تعقد مستوى المهارات التي تتطلبها التكنولوجيا الحديثة، وفي وقت نفسه فإن وظائف التمييز والانتقاء selection تجعل التعليم بالضرورة على علاقة وثيقة بالظواهر الديموجرافية للمجتمع وأيضاً نظام التدرج الطبقي السائد في المجتمع. كما أن وظيفتي الضبط الاجتماعي social control والتكامل الاجتماعي social Integration ودورهما في نقل قيم المجتمع؛ تجعل من الضروري وجود علاقة وثيقة بين التعليم ونظام القيم السائد في المجتمع ومع المؤسسات الدينية بل مع الدولة ذاتها من حيث هو أداة من أدوات الضبط بالإضافة إلى الدور الذي يقوم به التعليم في تغيير الاتجاهات الاجتماعية.

ومن ثم تنطلق الوظيفية في دراسة النظام التعليمي من سؤالين: بالأول مؤداه، ما الوظائف التي يقوم بها النظام التعليمي للمجتمع ككل؟ ويعطى هذا التساؤل – من وجهة النظر الوظيفية – ما يسمى بحاجات النسق إذ يقوم التعليم بوظيفة المحافظة على الاتفاق القيمي والتماسك الاجتماعي؛ أما السؤال الثاني مؤداه؛ ما العلاقات الوظيفية التي تربط النظام التعليمي بالنظم الاجتماعية الأخرى المكونة للنسق الاجتماعي الأكبر؟ فعلاقة النظام التعليمي بالنظام الاقتصادي – مثلا – تسهم في الكشف عن هذه العلاقة وتساعد في تكامل المجتمع ككل.

ويحدد "رولاند ميجهان" R. Meighan ملامح التحليل الوظيفي للأنساق التربوية فيما يلي:

١- تحديد العناصر البنائية للأنساق التربوية العامة والفرعية والخصائص والسمات التي تميز كل من تلك العناصر.

٢- تحليل العلاقات التي تربط تلك العناصر ببعضها مكونة الأنساق الفرعية.

٣- تحليل طبيعة العلاقة بين التربية والتنظيمات الاجتماعية الأخرى؟

٤- الكشف عن الطريقة التي يمكن بها توقع سلوك الأفراد داخلي الأوضاع التربوية.

٥- الإسهام التربوي لبلوغ الوضع الاجتماعي وتنميته.

٦- المعلومات الوظيفية للأنساق التربوية وما يرتبط بها من. مشكلات تربوية.

وبوجه عام، فإن التحليل الوظيفي للنظام التعليمي بنصب أساساً على الإسهام الإيجابي الذي يقوم به في المحافظة على بقاء النسق واستمراره، وسوف نعرض في الصفحات التالية لملامح دراسة النظام التعليمي في ضوء الاتجاه الوظيفي. من خلال عرض آراء ومفكري هذا الاتجاه مثل دوركايم تالكوت بارسونز، كينجرلى دافيز وولبرت مور. وبعض الاتجاهات الفرعية التي انطلقت من التحليل الوظيفي مثل نظرية رأس المال البشرى ونظرية التحديث.

أ- إميل دوركايم:

يرى إميل دور كايم E. Durkheim أن للنظام التربوي وظيفة هامة في تجانس المجتمع فيما يقوم به هذا النظام من نقل معايير وقيم المجتمع من جيل إلى جيل آخر، حيث يشير إلى "أن المجتمع يستطيع البقاء فقط إذا وجد بين أعضاؤه درجة من التجانس homogeneity، والنظام التربوي في المجتمع يدعم هذا التجانس، وذلك بغرسه في الطفل منذ بداية تلك التماثلات الجوهرية. أن المهمة الرئيسية لكل المجتمعات هي إدماج الأفراد في كل واحد أو ما يطلق عليه "خلق التضامن الاجتماعي" social

solidarity. وهذا من شأن غرس قيم الانتماء والوطنية ومشاعر الوحدة الاجتماعية لدى الأفراد. ويعطى دور كايم مثلاً للتعليم في الولايات المتحدة، حيث يساعد المنهج التعليمي في غرس قيم ومعايير المشاركة في الأفراد على تباين خلفياتهم.

ويرى دور كايم إنه لا يوجد نمط تربوي واحد لكل المجتمعات، وإنما هناك أنماط تربوية مختلفة بقدر ما يوجد في المجتمع وبينه من تباينات وأن التنوع المهني الموجود نتيجة للتخصص يحتاج إلى تنوع في أنماط التربية. لقد اعتبر درو كايم التربية عملية ديناميكية متغيرة على الدوام تختلف من عصر إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى.

وفي المجتمعات الصناعية المعقدة – كما يشير دور كايم – تقوم المدرسة بوظائف لا يمكن أن تقوم بها الأسرة ولا جماعات القرناء فإذا كانت العضوية في الأسرة تعتمد على علاقات القرابة، والعضوية في جماعة الأصدقاء تعتمد على الاختيار الشخصي personal choise ، فإن العضوية في المجتمع ككل لا تعتمد على تلك الأسس فالأفراد يتعاونون ليس من خلال القرابة والأصدقاء. إذ تقوم المدرسة – كما يشير دور كايم – بإكساب الأفراد تلك المهارات skills اللازمة للحياة الجمعية. ففي المدرسة يتفاعل الطفل مع أعضاء آخرين في المجتمع في ضوء قواعد المجتمع الموجودة. كما يرى دور كايم "أنه باحترام الطفل قواعد المدرسة فإنه يتعلم كيف يحترم القواعد العامة، وهذا من شأنه تنمية عادة الضبط الذاتي self-control داخل الفرد.

وأخيراً يقرر دور كايم أن النظام التربوي يكسب الأفراد المهارات النوعية الضرورية واللازمة للمهنة التي سوف يقومون بها في المستقبل وهذه الوظيفة ضرورية في المجتمع الصناعي الذي يتميز بتزايد تقسيم العمل المعقد Divison of labour. أما في المجتمعات قبل الصناعية التي لا تتميز بتقسيم العمل، فإن مثل هذه المهارات تنقل إلى الأفراد عن طريق الوالدين، الأمر الذي لا يحتاج إلى شكل رسمي للتعليم formal Education.

ويؤكد دور كايم على أهمية دور المدرس كممثل للدولة والقيم الأخلاقية بالمجتمع، ولذلك فإن دوره يتطلب التأكيد على القيم والمبادئ الأساسية في المجتمع، ومساعدة التلميذ على اكتسابها، فالدولة مسئولة عن تحديد الأساسيات التي ترى أن المدرسة عليها أن تؤكدها. والأهداف التي ترى أن المدرسة عليها أن تحققها. فالدولة مسئولة عن نتائج التربية من خلال المتابعة والإشراف.

وهكذا تتلخص رؤية دور كايم في أن المدارس والنظام التعليمي يعمل على غرس القيم المشتركة التي تعد الأساس الضروري للتجانس اللازم لبقاء المجتمع، كذلك المهارات الخاصة التي تشكل التنوع الضروري للتعاون الاجتماعي الذي تتطلبه وحدة المجتمع المعقد، وتماسكه على أساس من الاتفاق القيمي value consensus وتقسيم متخصص للعمل في الحياة الاجتماعية.

ب - تالكوت بارسونز:

يؤكد بارسونز على أن للنظام التربوي في المجتمع الرأسمالي وظيفتين أساسين:

- وظيفة التنشئة الاجتماعية وعملية الإعداد المهني من خلال الانتقاء والاختيار Selection. ويرى بارسونز أن الأفراد باعتبارهم أعضاء في النسق الاجتماعي تتم تنشئتهم اجتماعياً عن طريق النظام التربوي الذى يعدهم لممارسة ادوارهم المتوقعة منهم في مجتمعهم، وعليه ربط بارسونز بشكل واضح بين التربية وعملية التنشئة الاجتماعية ودورها في اعداد الشخصية وتحقيق التكامل الاجتماعي بالأفراد باعتبار أن بناء الشخصية يتم تحديدها من خلال التنشئة الاجتماعية والنسق الاجتماعي. وهنا يؤكد بارسونز على أن وظيفة النسق التربوي هو نقل التراث الاجتماعي للشخصية من ناحية والحفاظ على التراث الثقافي بإكسابه للشخصية من ناحية أخرى.

وفي ضوء ذلك يحدد بارسوتر وظيفيتين أساسيتين للمدارس كأنساق اجتماعية:

أ - تقديم الأساس الذي تنهض عليه عملية التنشئة الاجتماعية.

ب - تعمل المدارس باعتبارها ميكانيزمات يتم بواسطتها تحديد ادوار الراشدين من الأفراد.

فالمدرسة – في رأي بارسونز – تنمي نمطين أساسيين من الالتزام، يتمثل الأول في الالتزام بالقيم الاجتماعية، بينما النمط الثاني يتمثل في الالتزام بتحديد نمط الدور الذي يمارسه الفرد في مرحلة الرشد. وهذه الالتزامات تحددها أنواع التعليم المختلفة؛ فالتعليم الأولي يؤكد الالتزام الاول الخاص بتشرب واستدماج القيم الاجتماعية للمجتمع، أما التعليم الثانوي والجامعي فيساعد على تحديد نمط الدور والتخصص الذي يشغله الفرد في مرحلة الرشد.

ويمكن تلخيص أفكار بارسونز بشأن التعليم فيما يلي:

١- يقوم التعليم بوظيفة التنشئة الاجتماعية ونقل قيم المجتمع إلى الجيل الجديد، وبهذا يضمن استمرار المعايير والقيم، وكذا التوازن المستمر والسيطرة على المهارات. فالتعليم – عند بارسونز – يلعب دوراً حيوياً في تكامل المجتمع. وبذلك يساعد في إشباع أحد المتطلبات الوظيفية Functional imperatives الأربعة التي تتطلبها المجتمعات.

٢- تعمل المدارس – في إطار رؤية بارسونز – على أساس مبادئ مجتمع الجدارة التي تقوم فيها المكانة المكتسبة على أساس الجدارة والقدرات وأن تلك المبادئ التي تطبق على جميع أفراده. فتعد المدارس الصغار وتدربهم على أدوار البالغين من خلال عملها وفقا لآليات عمل المجتمع ككل. وفي إطار هذه العملية تغرس المدارس في الأطفال القيم الأساسية للمجتمع وتنشئته وفقا لها.

٣- يقوم النظام التعليمي بانتقاء selection الأفراد وتحديد أدوار الأفراد في المجتمع في ظل نظام التدرج الطبقي، فهو يعمل على تعيين الموارد البشرية في إطار بناء

الأدوار الخاص بمجتمع البالغين. فالنظام التعليمي هو الميكانيزم الذي من خلاله تحدث المنافسة والاختيار.

٤-يغرس النظام التعليمي بمؤسساته في المجتمع الرأسمالي قيمتين أساسيتين هما، قيمة الإنجاز achievement اللازمة للمجتمع الصناعي وقيمة تكافؤ الفرص equality وذلك من خلال تشجيع الطلاب على التنافس لتحقيق مستويات عالية من النجاح وتخصيص المكانات والحوافز لمن يحققون ذلك.

أن تأكيد بارسونز على التخصص المهني المرتبط بقدرات الطالب ودافعيته هي مسألة يتطلبها الانتاج في المجتمع الحديث لتحقيق النمو الاقتصادي وهذا من شأنه المحافظة على استقرار واستمرار وبقاء المجتمع باعتباره أحد متطلبات النسق الصناعي الحديث.

لقد اعتبر بارسونز النظام التربوي مسئولاً عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعياً ومهنياً للقيام بدروها المتوقع فى المجتمع؛ فدور المدرسة كما يؤكد بارسونز يتضمن اكتشاف قدرات التلاميذ مبكراً والعمل على توجيهها، وتنمية دوافعهم للعمل والإجادة في الأداء مؤكد أن دور المدرس في مساعدة التنمية على إدراك ومعرفة طبيعة قدراته وتوجيهه لحسن استغلالها.

جـ- كنجزلي دافيز وولبرت مور:

يكمل كل من كينجزلي دافيز وولبرت مور K. Davis & W. Moore وجهة النظر الوظيفية في دراسة النظام التعليمي، فهما - شأنهما شأن بارسونزا – ينظران إلى التعليم باعتباره أداة لتخصيص الدور Role Allocation ولكنهما يربطان النسق التعليمي بصورة مباشرة بنسق التدرج الاجتماعي، social stratification ويذهبان إلى أن "نظام التدرج الطبقي يقوم بوظيفة انتقاء ووضع الأفراد في أدوار ومراكز متباينة طبقا لقدراتهم، فهو وسيلة تضمن أن يشغل الأفراد الأكثر جدارة وقدرة في المجتمع

المواقع ذات الأهمية"، ويعنى هذا أن الأفراد سوف يتنافسون للموصول إلى شغل هذه المراكز الهامة. وهنا يلعب النظام التعليمي دوراً في هذه العملية، فهو أداة لاختبار القدرة واختيارها ووضعها في مواقع مختلفة طبقا لقدراتهم. فالنظام التعليمي يقوم بتمحيص وفرز وتصنيف الأفراد ويرتبهم ويعينهم في المجتمع في ضوء مواهبهم وقدراتهم.

ولقد ظلت الأفكار الوظيفية الكلاسيكية التي مثلها كل من دوركايم وبارسونز مسيطرة على الفكر الاجتماعي بصفة عامة، وتحليل النسق التعليمي بصفة خاصة وبعد الحرب العالمية الثانية دخلت كل من الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي فيما عرف بالحرب الباردة، وكانت "حركة الإنتاج" صور هذه الحرب، وأصبح التساؤل المطروح هو هل تستطيع القوى الغربية أن تحقق التفوق المادي والتكنولوجي، وفي إطار الصراع للسيطرة التكنولوجية سعت كل من الدولتين لتطوير أنساقها التعليمية لتكوين جيل من العلماء والمهندسين الفنيين، وتوجيه مزيد من الاهتمام لتطوير "الموارد البشرية" Human Resourses وتنميتها فظهرت اتجاهات تنادي ببعض المفاهيم مثل تعليم "مجتمع الخبراء" و "المجتمع التكنولوجي" و "الاستثمار البشرى" و "تكافؤ الفرص التعليمية" و "التربية لمحاربة الفقر". واشتد التركيز على العلاقة الوثيقة بين التعليم والاقتصاد وربط التعليم بالبنية الاجتماعية من خلال إعداد المهارات المرنة لقوى العمل. وفي هذا الإطار ظهرت نظرية "التحديث" Modernization Theory ونظرية "رأس المال البشرى" Human capital Theory فكانت امتداداً فكرياً وأيديولوجياً للنظرية الوظيفية بصفة عامة.

د- نظرية التحديث: Modernization Theory

لقد طور الوظيفيون عدداً من الآراء التي تذهب الى أن للتعليم مورد هام للمهارات الأساسية من خلال اهتمامهم الخاص بنظرية التحديث. إن التحديث Modernization هو بالدرجة الأولى عملية ثقافية؛ تتضمن تبنى القيم والاتجاهات الملائمة لطموح المنظمين وابتكارهم، وعقلانيتهم واتجاهاتهم نحو الإنجاز؛ وطرحهم بدلاً من القيم

المضادة، ونمط الحياة التقليدي، وكذلك أشكال الفعل الاجتماعي الذي تفرض هذه القيم الحديثة.

ولقد تعددت الاتجاهات في فهم وتفسير عملية التحديث في المجتمعات فقد حاول البعض الانطلاق من خلفية أيديولوجية في فهم التحديث، مثل "فرانك" الذي انطلق من منطلقات ماركسية، وهناك باحثون انطلقوا من المستوى الفردى حيث ركزوا على التحولات الفردية التي تحدث في المجالات المعرفية عند الأفراد واتجاهاتهم وقيمهم وسلوكهم "مدخل فردى أو سيكولوجي"، وهناك فريق ثالث من الباحثين ينطلقون من التحلل الفينومينولوجي لظاهرة التحديث.

وإذا كانت العوامل الاقتصادية (توافر رأس المال - المستوى التكنولوجي) تلعب دوراً هاماً في عمليات التحديث، فإن هذا لا يعنى أن قضية التحديث قضية اقتصادية خالصة. فثمة عوامل غير اقتصادية. (اجتماعية وسياسية وتربوية) تحتل الدرجة نفسها من الأهمية. وهناك شبه اتفاق بين الدارسين على أهمية العوامل التي أوردها روستو في هذا الصدد مثل ضرورة توافر صفوة حديثة تقود عمليات التحديث، وانتشار التعليم، والمشاركة والسلوك السياسي.

ويؤكد الكثير من الباحثين على أن للتحديث جانبان: بنائي Structural وجانب آخر سيكولوجي Sychological أما بالنسبة للعوامل البنائية فهي عوامل تنطلق من طبيعة النظم والتنظيمات والوحدات الاجتماعية، وأساليب الضبط، وطبيعة الأدوار الاجتماعية، والبناء الطبقي وموجهات السلوك، كذلك طبيعة الجهاز البيروقراطي للدولة من حيث درجة استقرار Stability وكفايته Efficiency وفعاليته ونوعية الكوادر الإدارية العليا.

وفي ضوء هذه النظرية جاء الاهتمام بالموارد البشرية باعتبارها هامة في التحديث مميزاً لأعمال مجموعة معينة من أنصار الاتجاه الوظيفي، ففي إطار ذلك نشر "بورتن كلارك" B. Clark وهو أحد المتخصصين البارزين في مجال علم اجتماع التربية عام

١٩٦٢ كتاباً تحت عنوان "تعليم مجتمع الخبراء Educating The expert society" طرح فيه قضية "التغير التكنولوجي" change Technological التي تتطلب وجود أفراد على درجة عالية من الخبرة والمهارة حيث يشير في ذلك إلى أن "الحياة في المجتمع المعاصر تتطلب جيش من الفنيين المهرة، والخبراء المتخصصين، ويعتمد بقاء المجتمع ذاته على مثل هذا الجيش ومدى الاستخدامات الفعالة للموارد الفكرية الملائمة، ومن ثم لابد أن يتم توجيه النظام التعليمي لتحقيق مثل هذه المهمة".

ويرى أنصار نظرية التحديث أن التوسع في التعليم وتنوع الأنساق التعليمية يعكس التغيرات التكنولوجية التي يفرضها البناء المهني، وتزايد الطلب على المهارات الفنية المتخصصة، وهى الرؤية التي تعتمد في إطارها النظري على نظرية المجتمع الصناعي التي سيطرت على أوروبا خلال الخمسينات، تلك النظرية التي يتحدد مضمونها في أن التغير التكنولوجي – وخاصة في مجال الإنتاج – يوفر الأساس اللازم للتغير في الأنساق التعليمية، بالإضافة إلى تأكيد دور التعليم ذاته في تحديث أنساق الإنتاج ونظم المجتمع، والعلاقة المتبادلة التي تربط بينها. ولهذا ساعدت نظرية التحديث على تبرير التوسع التعليمي وتنوعه.

وإذا كان التغير التكنولوجي وما يتطلبه من فنيين ومهرة يعبر عن الجانب المادي في نظرية التحديث؛ فإن على الجانب الآخر نجد أن نظرية التحديث تقوم على عدد من الافتراضات التي ترتبط بطبيعة البناء الثقافي والاجتماعي – وخاصة للدول النامية – فهي تنظر لهذا البناء على أنه يتميز بعدم التجانس واختلاط العناصر الحديثة مع تلك التقليدية.

ومن أبرز معالم الفكر الممثل لهذه النظرية كتاب "مجتمع الإنجاز" Acheiving society الذي اقترح فيه "دافيد مالكيلاند" D.C. Mc elland أن صعود المجتمعات وأفولها يرجع إلى القيم التي تعتنقها غالبية أبناء المجتمع. وركز على أن الحاجة إلى الانجاز "أمر من الدافعية للإنجاز" باعتباره أكثر العناصر مسئولية في تفسير الاختلافات

في تفاوت التنمية الاجتماعية والتكنولوجية بين المجتمعات. لقد وجد مالكيلاند أن المجتمعات المتقدمة نسبياً توجد بها نسبة عالية من الأفراد الذين يمتلكون الطموح والدافعية للإنجاز؛ لذلك قام يبحث الخصائص الشخصية للمجددين والمبتكرين والمنظمين، ويرى أن نجاح عملية استيراد التكنولوجيا المتقدمة من الخارج يتوقف على مدى وجود العناصر البشرية المحلية القادرة على التعامل معها، وتمثلها واستيعابها، ويلعب التعليم والتدريب دوراً كبيراً في هذا الشأن.

ومن معالم هذه النظرية أيضاً إسهام "اليكى انكيز" الذي قدم قائمة بتسع خصائص تتضمن ما يتصور أنه خصائص الإنسان العصري والتي تتمثل في: الانفتاح تجاه التجديد والتغيير، الرغبة في التعرف على المشتملات والقضايا الداخلية والخارجية، الاتجاه نحو الحاضر والمستقبل، تبنى التخطيط كأسلوب لمعالجة المواقف، السعي للتحكم في البيئة والتأثير عليها، الثقة في قدرة الغير على تحمل المسئوليات والانجاز، احترام كرامة الآخرين، الثقة في العلم والتكنولوجيا، تقدير الآخرين على أساس جهودهم وإنجازهم، وفى هذا السياق برز دور المدرسة وغيرها من المؤسسات التعليمية في تنمية القوة البشرية المنتجة، وذلك من خلال تزويد ... المساهمة الايجابية في صنع المستقبل.

هـ - نظرية رأس المال البشرى: Human Capital Theory

تعد نظرية رأس المال البشرى امتداداً فكرياً وأيديولوجياً للنظرية الوظيفية بصفة عامة في صياغتها المحدثة، ويتمثل الإسهام الأساسي لهذه النظرية في محاولة تبرير التوسع الهائل في الأنساق التعليمية والاستثمارات الضخمة التي خصصت للتعليم في العديد من الدول، وجدوى مثل هذا الانفاق الكبير على التعليم، والعائد منه بالنسبة للأفراد والمجتمع. ولقد كان الدافع وراء زيادة الطلب على التوسع في التعليم وارتفاع العائد الذي يحصل عليه الأفراد الذين يتلقون تعليماً على مختلف المستويات.

ويؤكد أنصار هذه النظرية على عائد العملية التعليمية وأن الإنفاق على التعليم إنفاق استثماري إنتاجي، وليس مجرد إنفاق خدمي استهلاكي، فالتعليم هو استثمار اقتصادي

لأهم عنصر من عناصر الإنتاج ألا وهو العنصر البشرى، وعلية فإن تنمية الثروة البشرية من خلال نظام تعليمي يصبح عاملاً رئيسياً في جهود التنمية، وعنصراً هاماً من عناصر الاستثمار لإعداد القوى البشرية اللازمة لتحقيق أهداف التنمية.

هذا وتستند نظرية رأس المال البشرى الى عدة مفاهيم أساسية وهي Costs التكلفة والمدخلات Inputs والمخرجات Outputs or Outcomes أو النواتج. حيث تشير المدخلات إلى كل العناصر المادية والبشرية والمعرفية المستهدف تربيتها واكتسابها ونقلها ويكون من شأنها التأثير على الموارد البشرية المستهدفة. أما مفهوم المخرجات أو النواتج فيشير إلى كل من أنماط التعليم المضافة من مهارات ومعارف واتجاهات وقيم أو هي التي اكتسبها الفرد من جراء تعرضه لعملية تعليمية معينة. أن المخرجات أو النواتج التعليمية تشمل ما يسمى بالقيمة التربوية المضافة educational value added والناتجة عن عملية تربوية معينة.

ويعد ثيودور شولتز Theodore Schultz واحد من العلماء البارزين في هذه النظرية، فلقد أوضح "شولتز" في خطاب ألقاه أمام جمعية الاقتصاد الأمريكية حول "الاستثمار في رأس المال البشرى" وكان مضمون هذا الخطاب يتلخص في أن عملية اكتساب المهارات والمعارف من خلال التعليم لا يجب أن تنظر إليها على أنها شكل من أشكال الاستهلاك، وإنما باعتبارها "استثمار إنتاجي" production investment. لقد أوضح شولتز أن الاستثمار في رأس المال البشرى لا يزيد من الإنتاجية الفردية فحسب، وإنما يضع الأساس الفني لقوة العمل اللازمة للنمو الاقتصادي المستمر.

ويعتبر الفرد مارشال A. Marshal أول من اعتبر التعليم نوعاً من الاستثمار القومي، حيث يرى أن قيمة ما ينفق على التعليم يعتبر ربحاً عظيماً قد يأتي عن طريق إعطاء أفراد الشعب فرصاً أكثر للتعليم لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم، وأن أبلغ أنواع رأس المال قيمة هو رأس المال المادي الذى يستثمر في الإنسان؛ فقد ذهب إلى أن تفوق الاقتصاد الإنجليزي يرجع إلى أن الإنفاق الحكومي على التعليم كان مفيداً في الاستثمار

– لأنه أتاح الفرص أمام الجماهير لتحقيق التقدم الاقتصادي من خلال استخدام العمال لمهاراتهم الكامنة.

ولقد ارتبطت مقولات نظرية رأس المال البشرى بقضية تكافؤ الفرص التعليمية وأبعادها وعلاقتها بقدرة النظم التعليمية على تنمية الفرد والمجتمع معاً. تلك القضية التي لا تزال تجد جدلاً واسعاً حول أبعادها ومداخلها، ارتبطت أساساً بالتوجه السياسي لتحقيق هذا التكافؤ.

لقد توافقت نظرية رأس المال البشرى على هذا النحو مع صياغات وافتراضات نظرية التحديث؛ حيث أكد كل منها على الوظيفة الرئيسية للتعليم والاستخدام الفعال للموارد البشرية، وعليه يتحدد دور النظام التعليمي ومؤسساته في هذا السياق فيما يلي:

- تزويد الأفراد بالصفات والمهارات والخبرات اللازمة للتنمية الاقتصادية وتزداد أهمية هذا الدور في الدول النامية التي تتجه إلى التصنيع وتتطلب توافر قدرات ومهارات فنية دقيقة؛ يترتب على ذلك أن التعليم له صلة مباشرة بأحد عناصر الإنتاج.
- الكشف عن القدرات الكامنة بين أفراد المجتمع والعمل على تنميتها واستثمارها.
- إن الارتفاع بالمستوى التعليمي للعاملين في الإنتاج يؤدى إلى زيادة الإنتاجية ورفع الكفاءة.

وهكذا، يمكن أن نلخص أهم القضايا النظرية التي يتفق عليها أصحاب الاتجاه الوظيفي نحو التعليم فيما يلي:

١- إن التربية - الرسمية - تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم، كما تساعد المدرسة بذلك المجتمع على تسكين الفرد المناسب وفقاً لقدراته وإمكاناته في المكان المناسب، أي المكان الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته في سوق العمل، وهي بما تقوم به من تصنيف وانتقاء الأفراد

وفقاً لقدراتهم تساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق، كما تساعد علي خلق مجتمع طبقي غير مغلق تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات، ومن ثم يتاح لهم فرصاً واسعة ومتكافئة في عملية الحراك الاجتماعي.

٢- يقوم النظام التعليمي بمؤسساته المتباينة بنقل معايير وقيم المجتمع وتراثه الثقافي بصفة عامة وإعداد الأجيال الجديدة وتجهيزها لأداء أد أدوار البالغين.

٣- النظام التعليمي أداة لإعداد الأيدي العاملة والماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجي؛ فالتربية الرسمية وسيلة لتزويد الجيل الناشئ بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة لمتطلبات العمالة الماهرة.

٤- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه في العمل، ويترتب على ذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمي للفرد؛ كلما تحسن مستوى أدائه في العمل، ويترتب على ذلك أيضاً أن التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين الأفراد؛ بل وبين المجتمعات، يرجع أساساً إلى تفاوت في مستوى التعليم الذي بلغه الفرد أو المجتمع.

٥- أن المهارات المعرفية التي يتعلمها أفراد المجتمع في المدارس ليست فقط لتحقيق النمو الاقتصادي في المجتمعات الحديثة؛ بل أيضاً لازمة لتحقيق التنمية بأبعادها؛ فالتربية أداة لتحديث المجتمع المتخلف والمجتمعات المتقدمة على السواء.

لقد صار ينظر إلى التربية والمجتمع داخل إطار "الاتجاه الوظيفي" في علاقتها نظرة المثير - الاستجابة، التربية تثير التغيير الاقتصادي والاجتماعي وتستجيب بدورها لهذا التغير عن طريق قيامها بانتقاء وتدريب قوة العمل اللازمة، وفي هذا الاتجاه دارت معظم بحوث التربية في تلك الفترة التي سيطرت عليها الوظيفة، إن لب النظرية الوظيفية هو تكييف عناصر النظام الاجتماعي ووظائف تلك العناصر حتى يستمر النظام في

البقاء. فانصب الاهتمام على دراسة أنواع الخلل في نظام التعليم التي تعوقه عن تأدية وظيفته في تصنيف وتدريب الأفراد وتسكينهم في أماكن معينة.

إن ما نود الإشارة إليه هنا؛ هو أنه رغم الانتقادات التي وجهت للاتجاه الوظيفي، فإنه يمكن القول أن الوظيفية قدمت خلال فترة ازدهارها دراسة سوسيولوجية للتعليم لا يمكن تغافلها حيث أكدت على الروابط المتبادلة بين التعليم وغيره من النظم الاجتماعية الأخرى مثل الاقتصاد والسياسة والضبط الاجتماعي، وقد أدى الاهتمام بالتحليل الوظيفي للوظائف الانتقائية للمؤسسات التربوية إلى تراكم كم هائل من البيانات التي استفاد منها العديد من الباحثين أكانوا ينتمون إلى الرؤية الوظيفية أو إلى غيرها من الرؤى الأخرى.

ثانيا: الاتجاه الماركسي

إن النظام التعليمي عند أصحاب الرؤية الماركسية يعيد إنتاج بناء الطبقة الموجودة بكل ما لها من اضطهاد واستغلال؛ فهو يعيد انتاج الطبقة مادياً (أي عدم تكافؤ الفرص في الثروة والدخل)، وثقافيا (كما في اتجاهات وقيم أعضاء الطبقات المختلفة) وعليه فإنه من الخطأ الفادح - كما يرى الماركسيون - أن نرى التعليم على أنه نظام يفرز العبقري والشخص الموهوب في مجتمع ما؛ بل يجب أن ينظر إلى النظام التعليمي على أنه نظام تتحول بواسطته الميزة والقوة الاقتصادية الموروثة إلى صيغة اجتماعية تكون أكثر قبولاً أن المجتمع الرأسمالي هو دليل على هذا الدور الذي يقوم به النظام التعليمي في إنتاج أيديولوجية الطبقة الرأسمالية.

في هذا الإطار؛ يعد التعليم أحد أدوات استمرار هيمنة الطبقة الرأسمالية، وينتهي الأمر بأن الفقراء يتركون مستقبلهم للمؤسسات التعليمية لتقرره، وتجعل بذلك فقرهم مشروعاً، وبهذا يساعد النظام الرأسمالي على تأكيد شرعية التفاوت. بينما يروج لأيديولوجية الفرصة المتساوية ومجتمع الجدارة، والتعليم بهذا الدور لا يحافظ على ما هو قائم من تفاوت وحسب؛ بل يسهم ويصنف في تعميق التفاوتات الاقتصادية

والاجتماعية؛ بعبارة أخرى فإن التفاوت في فرص التعليم ينعكس على احتمالات الترقي الاجتماعي؛ ففي البلاد الرأسمالية يكون نوع التعليم المتاح للطبقة الحاكمة أو الميسورة مختلفاً عن ذلك المتاح للطبقة الأخرى في المجتمع، وهو بهذا يحافظ على أيديولوجية النخبة الحاكمة؛ فالمدارس لا تزود الطلاب بالخبرة اللازمة لممارسة مهنة معينة وحسب، ولكنها تحدد أيضاً مستويات طموحاتهم وتوقعاتهم.

وليس أدل على أوضاع في المجتمع الرأسمالي دوره في غرس قيم الخضوع والسيطرة على الطلاب من النتيجة التي توصل إليها شارلز سيلبرمان C.Silberman في دراسته الشهيرة أزمة في الفصل الدراسي Crisis in Classroom ، التي أجراها للتعلم العام في المدارس الأمريكية مؤداها أن المدارس هي مؤسسات يتركز الاهتمام فيها على الضبط، وأنها تفرض نظاماً يقوم على لزوم الصمت بدلاً من تبادل الآراء ويخيم عليها جو من الرهبة والضغط، ويحيط بالتعليم فيها جو من التسلط والخوف.

إن أصحاب هذه الرؤية يرون أن نظام التعليم في المجتمعات الرأسمالية ليس مجرد استجابة للمتطلبات الوظيفية للنسق؛ بل يؤكدون على أن للتعليم وظيفة أساسية في الصراعات conflict الاجتماعية الدائرة على المكانة الاجتماعية social status والثروة والدخل. إذ يقررون أن الأفراد ذو المكانة العليا في المجتمع هم نتاج التعليم، وعليه يؤكد أصحاب هذه النظرية على ديناميات الصراع؛ لا على التغير التكنولوجي وذلك عند تحليلهم للامتداد والتوسع الدائم في نظام التعليم.

وعليه ترتبط الرؤية الماركسية لدور التعليم فى المجتمع الصناعي الرأسمالي بعدد من القضايا تتعلق بفهم طبيعة المجتمع والحياة الاجتماعية، بصفة عامة، وتتحدد القضية الأساسية فى سؤال مؤداه كيف يشكل البناء الاقتصادي التحتى النظام التعليمى ؟ أما الأسئلة التي يمكن أن تشتق من هذا السؤال هي؛ كيف يوفر نظام التعليم نمط قوة العمل التي تتطلبها استمرارية الرأسمالية ؟ تلك العملية تتضمن البحث في العلاقات بين القوة والايديولوجية والتعليم وبين علاقات الانتاج فى المجتمع الرأسمالي.

وتشكل الإجابة على تلك الاسئلة آراء تعبر عن رؤية راديكالية وبديلة لوجهة نظر الوظيفية في دور التعليم في المجتمع. عبر عنها كل من لويس التوسير، وصمويل بولز، وهربرت جنتز، وانطونيو جرامش. وأخيراً بيربوردو، وجين كلود باسرون.

أ- لويس التوسير:

يعد التوسير L. Altusser – فيلسوف فرنسي – واحداً من المفكرين الذي أسهموا في فهم قضية العلاقة بين النظم التعليمي وأسلوب الإنتاج والعلاقات الاجتماعية في المجتمعات الرأسمالية؛ حيث قدم - إطاراً عاماً لتحليل النظام التعليمي من وجهة النظر الماركسية باعتباره - التعليم - مكون من مكونات البناء الفوق.

اعتبر التوسير أن وظيفة النظام التعليمي محددة وبشكل كبير بحاجات النظام الاقتصادي للمجتمع الرأسمالي. فمثلا فإن أبناء الطبقة العاملة فقيمة تنشئتهم بطريقة لقبول إرضائهم في النظام الطبقي في المجتمع والأعمال التي تحددها لهم الطبقة المسيطرة، وعليه فإن النظام التعليمي كما يرى التوسير – يخدم حاجات الرأسمالية.

لقد أعطى "التوسير" للجانب الأيديولوجي مكاناً هاماً في بنية النظرية، إذ يرى أن الرأسمالية في سعيها للمحافظة على النظام الراهن تستخدم عناصر رئيسية ثلاثة هي:

١ - إنتاج القيم التي تدعم علاقات الإنتاج.

٢ - استخدام كل من القوة والايديولوجيا في كل مجالات الضبط الاجتماعي.

٣- إنتاج المعرفة والمهارات اللازمة لبعض المهن والأعمال.

وعليه يقرر التوسير أن إعادة إنتاج قوة العمل لا يتطلب إعادة إنتاج المهارات اللازمة لعملية الإنتاج فحسب، بل يتطلب أيضاً إعادة إنتاج خضوع الطبقة الدنيا لأيديولوجية الطبقة الحاكمة؛ هذا الخضوع يتشكل من خلال عمل مجموعة من الأجهزة يطلق عليها "أجهزة الدولة الأيديولوجية" "ISAS" والتي تشمل وسائل الإعلام

الجماهيرية والقانون والنظام التعليمي. حيث تعمل هذه الأجهزة على نقل أيديولوجية الطبقة الحاكمة وغرسها في عقول الأفراد، من خلال وعى طبقي زائف تستند إليه في سيطرتها على الطبقة الخاضعة، وهكذا يلعب النظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي دوراً في هذا الخضوع؛ فهو من الوسائل الهامة في المحافظة وإعادة إنتاج – على علاقات إنتاج الرأسمالية.

فالتعليم من وجهة نظر التوسير - حل محل الكنيسة في مجتمع ما قبل الرأسمالية، فالتعليم في المجتمع الرأسمالي ليس حراً ولكنه ميكانيزم من ميكانيزمات الضبط والسيطرة التي تستخدم الطبقة الحاكمة أو على حد تعبيره "خادم لآلة الدولة".

وعليه يتلخص إسهام "التوسير" في تقديم رؤية ملتزمة بوجهة النظر الماركسية في تحليل وظيفة التعليم في المجتمع الرأسمالي، وهي رؤية تتوافق مع الإطار الفلسفي العام للنظرية، والواقع أن النظرية التي قدمها التوسير ارتبطت بشكل خاص للإنسان وعلاقة التاريخ من ناحية ومن ناحية أخرى لم يسع إلى تأكيد أفكاره بدليل واقعي ودراسات ميدانية توضح وتكشف عن ديناميات عمل النظام التعليمي لتحقيق دورة في المجتمع الرأسمالي، ومن ثم فإن كل ما قدمه التوسير يمثل رؤية نظرية استندت إلى القضايا العامة للماركسية.

ب - انطونيو جرامش:

إذا كان "التوسير" قد أبرز لنا في تحليله للنظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي الجوانب الوظيفية له والمتمثلة في دور التعليم في إعادة إنتاج قوة العمل وعلاقاتها فنياً وأيديولوجيا، فإن انطونيو جرامش Antonio Gramsci – الشيوعي الإيطالي – أوضح لنا من ناحية أخرى الجانب البنائي للنظام التعليمي.

لقد أكد "جرامش" في دراسته للنظام التعليمي على المظاهر البنائية في المجتمع الطبقي من خلال إبرازه وتأكيده على الجوانب الثقافية في المجتمع؛ إذ يقرر"جرامش"

بأن السيطرة الثقافية هي أهم سلاح للطبقة الحاكمة؛ أي قدرة هذه الطبقة في السيطرة على الثقافة والمعرفة؛ فالنظام التعليمي في رأيه؛ هو السبيل لهذه السيطرة، ولكنه يعتقد أن البناء الفوقي للمجتمع بما في ذلك الأيديولوجية ليس نتيجة حتمية وثابتة للأساس الاقتصادي؛ إذ يرى جرامش أنه من الممكن لمن يعملون معاً في المجتمع أن ويتحدوا ويتلفوا الأيديولوجية السائدة. وهم بهذه الطريقة يستطيعون أن يتخذوا أولى الخطوات نحو تغيير العلاقات الاقتصادية الناتجة عن علاقات الإنتاج – وتبعاً لذلك؛ فإن العمل الثوري هو تحدى لهذه السيطرة الثقافية والنظام التعليمي يساعد في تنمية الوعى الطبقي للجماهير في هذا الشأن.

جـ- صمويل بولز و هربرت جنتز:

قدم كل من صمويل بولز وهربرت جنتز – علماء الاقتصاد الامريكان – نظرية متكاملة لعلاقة التعليم بالمجتمع من خلال دراسة أجراها عن "التعليم في أمريكا الرأسمالية" عام ١٩٧٦.

ويذهب كل من "بولز وجنتز" إلى أنه لكي نعرف المردود الاقتصادي من التعليم يجب أن نربط بنائه الاجتماعي بأشكال الوعى وأنماط السلوك والشخصية التي يربي عليها الطلاب، ويتم غرسها فيهم. وعليه يقرر الباحثان بأنه لن يكون للنظام الاقتصادي استقراراً إلا إذا كان وعى الناس في الشرائح والطبقات الاجتماعية المختلفة متسقاً مع العلاقات الاجتماعية التي يحددها شكل الإنتاج. ويتطلب دوام البنية الطبقية أن يعاد التقسيم الهرمي للعمل في وعى الناس. والنظام التعليمي هنا أحد آليات إعادة الإنتاج من خلاله تحاول الصفوة المسيطرة تحقيق أغراضها، وهذه هي العلاقة الحقيقية بين التعليم والاقتصاد في المجتمع الرأسمالي.

يؤكد كل من – بولز وجنتز – منذ البداية أن قوى الإنتاج والعلاقات الاجتماعية للإنتاج هي المفتاح الرئيسي لفهم الحياة الاجتماعية بصفة عامة وتحليل الأنساق التعليمية بصفة خاصة. غير أن للعلاقات الاجتماعية للإنتاج أهمية خاصة لدى كل من بولز

وجنتز ذلك لأن هذه العلاقات هي الأساس في "التقسيم الرأسي للعمل" ولذلك كرسا الجانب الأكبر من عملهما لتوضيح المدى الذي يعكس في ذاته هيمنة الطبقة الرأسمالية إلى حد كبير. وعليه يعتقد كل من "بولز وجنتز" أنه لا يمكن فهم ديناميات النظام التعليمي بمعزل عن تحليل أوضاع البناء الطبقي الذى يوجد في إطاره ويشكل الترابط الثلاثي الذي يضم كل من الأسرة والتعليم والعمل الإطار الذى تقدم عليه نظريتهما حول دور التعليم في التقسيم الاجتماعي للعمل. وأن العمل يعد العامل الحاسم في هذا الترابط النظامي الثلاثي.

وبعد أن حدد "بولز وجنتز" خصائص وأوضاع قوة العمل التي تتطلبها الرأسمالية ينتقلان إلى فحص نظام التعليم في الولايات المتحدة؛ حيث وجدا أن الدور الأساسي للتعليم يتمثل في غرس الاتجاهات وأساليب السلوك التي تتوافق مع خصائص قوة العمل المطلوبة في المجال الاقتصادي والتقسيم الرأسي للعمل .

وإذا كان بارسونز قد أكد في رؤيته للنظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي على أن قدرة الانجازات والتي – كما يرى – أنها أساس الانتقاء في المجتمع. الرأسمالي، فإن "بولز وجنتز" ومن خلال التحليل الاحصائي أوضحا انه في الولايات المتحدة – مثلاً – فإن قدرة الفرد الحصول على وضع اقتصادي يرتبط أساساً بالوضع السوسيو إقتصادى للأسرة التي ينتمي إليها الفرد، مؤكدين على أن الخلفية السوسيو اقتصادية عامل أكثر دلالة للحصول على النجاح الاقتصادي من الذكاء والقدرات الخاصة. فأبناء الطبقة العاملة الذين يفشلون أكاديمياً يميلون إلى قبول فشلهم ويمنح أبناء الطبقة الوسطى على انه شيء شرعي، وعليه يسهم النظام التعليمي في المجتمع الأمريكي في استمرار النظام الطبقي وبقائه.

ولهذا اهتم "بولز وجنتز" بنية التنظيم الاجتماعي للمدرسة نفسها وشكل العلاقات الاجتماعية داخلها، وكذلك بنية وشكل الثواب والعقاب. لقد اهتم "بولز وجنتز" بتحليل التنظيمات الاجتماعية للمدرسة وتوضيح العلاقة بينها وبين التنظيمات الاجتماعية في

المصانع وحقول الإنتاج؛ حيث وجدا أن التنظيمات الاجتماعية للمدرسة قد صممت بحيث تكون مناظرة لمثيلاتها في المصانع وحقول الإنتاج. وذلك حتى تضمن الطبقات المسيطرة تشكيل الشخصية الإنسانية المطلوبة والتي تتفق مع بيئة العلاقات الاجتماعية في سوق العمل.

وبناء على ذلك يطرح "بولز وجنتز" ما يطلق عليه "مبدأ التماثل" بين التعليم والعلاقات الاجتماعية للإنتاج، وبين العلاقات الاجتماعية في المدارس والعلاقات الاجتماعية في مواقع العمل. ويوضحان كيف أن مثل هذا التماثل يعد عنصراً أساسياً في توريث عدم العدالة واللامساواة بين الأجيال.

ويشير "بولز وجنتز" في إطار مبدأ التماثل إلى أن التنظيم الهرمي للسلطة والأمر في المدارس – والذي يقوم على أساس أن المدرسين يصدرون الأوامر والتلاميذ يطيعونها، وأن التلاميذ ليس لهم رأى أو سيطرة على المناخ الدراسي أو الموضوعات التي يدرسونها والعمل الذي يقومون به، ولا يتوافر لديهم الإشباع الداخلي ممن ممارسته – يماثل في خصائصه تنظيم علاقات العمل. كما أن العملية التعليمية ذاتها، والتي تقوم إلى حد كبير على عملية التلقين والحشو – لا تساعد على اكتشاف الطالب لقدراته – لقد نظمت المدارس على أساس نظام هرمي للسلطة، والضبط والسيطرة، المدرسين يعطوا الأوامر، والتلاميذ يطيعون، التلاميذ ليس لديهم القدرة على التحكم والسيطرة في المناهج التي يدرسونها والمدرس يملك المعرفة. فهذه العملية من شأنها لا تعطى الفرصة لتحقيق الذات داخل العمل.

وبناء على مبدأ التماثل ينتهي "بولز وجنتز" إلى أن التلاميذ يتم إعدادهم في إطار النظام التعليمي لأدوار عملهم المستقبلية من خلال توافق محكم بين العلاقات الاجتماعية التي تحكم التفاعل الشخصي في المدارس وتلك التي توجد في مكان العمل.

وباختصار يرى "بولز وجنتز" أن نظام التعليم الامريكي قد تم تنظيمه ليعطى متطلبات استمرارية وإعادة إنتاج المجتمع الرأسمالي المستغل، وأن دور النسق التعليمي

يتمثل في توفير قوة العمل اللازمة لسد احتياجات الاقتصاد الرأسمالي، واستمرارية وجودها. ويتشكك "بولز وجنتز" في جدوى عمليات الإصلاح في نظام التعليم الأمريكي، وفرص نجاحها ذلك لأنهما يعتبران أن نظام الاقتصاد الرأسمالي هو أساس عدم ا العدالة واللامساواة والقهر داخل المدارس أو في المجتمع ككل.

د- بيير بوردو وجين كلود باسيرون:

في إطار التوجه العام للتحليل الماركسي برز اتجاه يقوم بتحليل النظم التعليمية ودورها في إعادة الإنتاج الثقافي بالمجتمع cultural Reproduction. وتعد الدراسة التي قام بها كل من عالمي الاجتماع الفرنسيين – بيير بوردو وجين كلود باسيرون – عن إعادة الإنتاج والمجتمع والثقافة؛ محاولة لوضع النظام التربوي ومؤسساته في إطارهما الطبيعي من بناء علاقات القوى.

والمقولة الرئيسية "لبوردو وباسيرون" تزعم أن المؤسسات التربوية في كافة المجتمعات تسهم في توليد علاقات القوة الراهنة.

لقد تأثر بيربوردو وغيره من أصحاب النظرية الماركسية بمدخل دوركايم في تحليل التعليم، حيث كان له تأثيراً كبيراً على أفكارهم وبشكل كبير من خلال الفيلسوف الفرنسي "ليفي شتراوس Levi - strauss" مؤسس المدرسة المعروفة بالبنيوية Structuralism". واذا كان دوركايم قد أكد على أن الجوانب الحقيقية للثقافة السائدة تنتقل لكل أعضاء المجتمع، فإن تركيز بوردو انصب أساساً بالكيفية، التي عن طريقها يعاد إنتاج الثقافة المسيطرة، حيث قام بتحليل خاص لدور النظام التعليمي في هذه العملية.

وتكشف دراسة بوردو وباسيرون عن وظيفة النظام التعليمي ودوره الفعال في إعادة إنتاج البناء الطبقي للمجتمع الصناعي، فالهرم الاجتماعي الطبقي ليس مجرد محصلة لبناء علاقات القوى المرتبط بتوزيع السيطرة في المجال الاقتصادي، بل أن ظروف إعادة إنتاج هذا النظام له صلة وثيقة ومباشرة بالمؤسسات التربوية.

أن النظم التعليمية في واقع الأمر تضطلع بمهمة انتقاء اجتماعي مؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة؛ فوظيفة نقل المعرفة التي تقوم بها المدرسة كنشاط فني له قواعده تستخدم في حقيقة الأمر لمساندة الصفوة الاجتماعية ومؤازرتها للحصول على القوة بواسطة النجاح المدرسي، وتمارس المدرسة مهمتها في الاختيار الاجتماعي بنجاح باهر بحيث أنها تحظى بالقبول والتأييد. إن الدور الرئيسي للنظام التعليمي هو العمل على تحقيق "إعادة الإنتاج الثقافي". ولا يعنى ذلك نقل تراث المجتمع وقيمة وثقافة – كما يذهب إلى ذلك دوركايم – وإنما نقل ثقافة الطبقة المسيطرة واستمرارية هيمنتها الفكرية. حيث تمتلك هذه الطبقة القدرة على فرض أفكارها وتصوراتها باعتبارها شرعية ونماذج مثلى للتصرف، ومن ثم يجب اتخاذها أساساً للمعرفة في النسق التعليمي.

ويشير بوردو إلى الثقافة المسيطرة باعتبارها "رأسمال ثقافي" يتحول من خلال التعليم إلى ثروة وقوة، وإن هذا التحول لا يتم توزيعه بصورة متساوية في المجتمع، وإنما يرتبط في الأساس بالتباينات الطبقية والتي تنعكس بدورها في مستويات التحصيل الدراسي.

يرى بوردو أن التحصيل الدراسي لأبناء الجماعات الاجتماعية المختلفة يرتبط بصورة مباشرة بمقدار رأس المال الثقافي الذي يمتلكونه، وأن أبناء الطبقة العليا يحققون معدلات نجاح أعلى من أبناء الطبقات الأخرى؛ نتيجة لأن عناصر ثقافتهم الطبقية هي السائدة في المجتمع، والنظام التعليمي بصفة خاصة.

ويعد مفهوم "الإنساق الرمزية" symbolic systems أو "رأس المال الثقافي" Cultural capital ومفهوم الخصائص الشخصية التي يطلق عليها Habitus بعدين رئيسيين ومفاهيم محورية في محاولة بوردو وباسيرون تفسير دور النظام التعليمي في إعادة إنتاج البناء الطبقي.

ويشير بوردو إلى أن النظام التعليمي ينطوي على قهر ثقافي؛ هذا القهر الذي تمارسه الطبقة المسيطرة يتمثل في تقديمها لثقافتها الخاصة باعتبارها من الثقافة العامة لكل

طبقات المجتمع، وعلى أساسها يتحدد محتوى التعليم الذي ينتقل إلى جميع الفئات الاجتماعية الأخرى من خلال المؤسسات التعليمية ويفرض عليهم.

ونظراً لارتباط المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية وطرق التدريس السائدة في المؤسسات التعليمية بثقافة الطبقة الحاكمة وأساليب تنشئتها لأبنائها؛ فإن النجاح المدرسي يتوقف بصفة خاصة على رصيد الطالب من رأس المال الثقافي ونسق التوجهات الشخصية للطبقة المسيطرة، ويعمل ذلك الرصيد على تفسير عمليات الانتقاء والفرز أو الاختيار والاستبعاد في النظام التعليمي.

وهكذا يمكن تلخيص إسهام بوردو وزملاؤه من المدرسة الفرنسية في هذا الشأن فيما يلي:

١- تقدم نظرية بورد وحقائق نظرية وإمبيريقية تؤكد على أن المجتمع الطلابي ليس محيطاً متجانساً من الناحية الثقافية والاجتماعية.

٢- أسهمت نظرية بوردو وباسيرون في كشف دور المدرسة والمؤسسات التعليمية في تدعيم إعادة الإنتاج الاجتماعي وأوضاع عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية، وذلك من خلال الفرز الطبقي للطلاب وتصنيفهم وتدعيم أوضاع أبناء الطبقة المسيطرة وحرمان أبناء الطبقات الأقل تمايزاً.

٣- كشفت أعمال "بوردو وباسيرون" عن إعادة تأكيد لدور العوامل البنائية في التحليل التربوي، حيث أعادت تلك النظرية "رأس المال الثقافي" التحليل التربوي إلى مكانه الطبيعي من الإطار السياسي والاقتصادي والاجتماعي حيث كشفت نظرية "بوردو" عن الارتباط الوثيق بين الصراع الاقتصادي والصراع الثقافي وميكانيزمات العلاقة بين الاستمرارية الاجتماعية والثقافية.

وهكذا، فإن تحليل "بوردو وباسيرون" لدور التعليم في إعادة الإنتاج الاجتماعي ما هو – في حقيقة الأمر – إلا سوى التزام بمقولة الأيديولوجية المسيطرة The

Dominant Ideology وحتمية سيادة ثقافة واحدة في كل من المجتمع والنظام التعليمي، هي ثقافة الطبقة المسيطرة.

وهكذا يتضح من خلال العرض السابق تعدد وجهات النظر في إطار التحليل الماركسي، فالنظرة التقليدية تنظر إلى التعليم كانعكاس للثقافة المسيطرة في المجتمع، وللإطار المعروف للجماعات المهيمنة فيه وللسياسات المتبعة حتى يستطيع الإنسان التكيف معها. ويترتب على ذلك أن المعرفة المتضمنة في المناهج الدراسية تشكل اختيارات ثقافية واعية تتطابق مع القيم والمعتقدات السائدة في الجماعات المهيمنة، حيث تكون وظيفة التعليم هي إعادة انتاج تقسيم العمل الرأسمالي وإضفاء الشرعية مع النظام الاجتماعي وضمان استمراره واستقراره.

ولقد تنوعت وسائط إعادة إنتاج الأوضاع الراهنة من خلال مجموعة من المفاهيم لعل أهمها إعادة الإنتاج الثقافي كأداة للسيطرة والتحكم والقهر بديلاً عن العوامل الاقتصادية (حسب نظرية بوردو) – حيث يقتضي هذا المفهوم أنه تقدم التعليم ورأس المال الثقافي للطبقات المهيمنة إلى التلاميذ والطلاب بما في ذلك اللغة واللهجات وأنماط السلوك وطرق التفكير وغير ذلك من الميول والاهتمامات مما يتسم بقيمة اجتماعية عالية لدى الفئات والطبقات المسيطرة، ومن خلال نقل هذا النوع من رأس المال الثقافي – من خلال الأنساق الرمزية – الذي يملكه الصفوة عن طريق التعليم ويكسبها النظام الاجتماعي شرعية عامة، ومن استطاع أن يتمثل ذلك الرصيد الثقافي يصبح عنصراً مؤازراً ويدعم النظام القائم. وهناك أيضا مفهوم «التماثل» أو «التناظر» مؤداه أن ما يجرى في المدرسة من علاقات وتنظيمات بين الطلاب وبعضهم وبين المعلمين إنما يناظر ما يوجد في مواقع العمل، أي تصبح المدرسة مؤسسة لإعداد ومقابلة احتياجات سوق العمل وهيكلته.

ثالثاً: الاتجاهات الفينومنيولوجية وعلم اجتماع التربية الجديد:

أبدى العديد من الباحثين يطلق عليهم مسميات مختلفة (الفينومينولوجية – الأثنومثيودولوجية – التفاعلية، عزوفهم عن التحليلات السوسيولوجية واسعه النطاق Macro - كما عبرت عنها كل من الاتجاه الوظيفي والاتجاه الماركسي - والتزامهم بالدراسات محدودة النطاق Micro وخاصة ما يتعلق منها بالعملية التربوية ذاتها وأساليب التفاعل الرمزي داخل المدارس، والمنهج الدراسي والمحتوى التعليمي)، وعلى ضوء ذلك أعلن بعض الباحثين ميلاد علم اجتماع التربية الجديد.

لقد قدم علم اجتماع التربية "الجديد" رؤية مختلفة عن طبيعة الإنسان والمعرفة، ولهذا نصب التركيز على قضايا تكافؤ الفرص، والتنظيم المدرسي، وحملة اختيار وانتقاء المعرفة المدرسية، والقيود التي تحكم العملية التربوية داخل الفصل الدراسي.

والفنيومنيولوجيا Phenomenology بديل نظري لاتجاهات عجزت عن الوفاء بمتطلبات السلوك الإنساني وتحليل المعاني التي ينطوي عليها، خاصة تلك الاتجاهات المرتبطة بالنزعات الوضعية والروافد المعاصرة لها، فهو اتجاه يعارض الاتجاه الكمي الإحصائي ويتجه إلى دراسة الحياة اليومية وعلاقات التفاعل بين الأفراد من وجهه نظر الأفراد أنفسهم وتقييمهم للموقف الاجتماعي الذي يتم داخلة التفاعل.

وهكذا تنطلق الفينومنيولوجيا في دراستها للواقع والحياة الاجتماعية من خلال "المعاني" التي يضفيها الإنسان على المواقف والأحداث، وفهم جوهرها ووصفها مباشرة، والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن الآن، كيف قامت الفينومنيولوجيا بدراسة النظام التعليمي في المجتمع ؟ هذا ما سوف نعرض له الآن.

على العكس من النظريات الوظيفية والماركسية، التي تهتم بتلك القضايا الاجتماعية الكبرى ذات العلاقة بين التعليم والنظم الاجتماعية الأخرى، تهتم الاتجاهات الفينومنيولوجيا بالقضايا المحددة النطاق، وتركز بصورة مباشرة على الأداء الداخلي للمدارس ذاتها، ومن ثم كان اهتمام علم اجتماع التربية الجديد متوافق من خلال اهتمامه الاساسي بدراسة التفاعل المتبادل داخل حجرة الفصل والدراسة السوسيولوجية للمناهج.

فإذا كان الاهتمام الأساسي لعلم اجتماع التربية القديم قد انصب على قضايا الانتقاء والتنشئة الاجتماعية والطبقة، فأن مثل هذه القضية قد اصبحت هامشية في إطار فرع يتخذ من استخدام المعرفة وإدارتها مجالاً رئيسياً للاهتمام. حيث حاول العديد من علماء الاجتماع دراسة التفاعل داخل الفصل الدراسي بالرجوع الى المجتمع الأكبر وذلك في ضوء من تنظيم المعرفة في الفصل الدراسي وعلاقتها بطبيعة وتوزيع القوة في المجتمع.

أن أهم أهداف البحث الفنيومنيولوجي في دراسة التعليم هي:

- المقولات التي يستخدمها رجال التعليم مثل "مجتهد" "أقل من المستوى والفشل" و"التعليم والحرمان" فماذا تشير آلية هذه الكلمات بالفعل؟ وكيف يقيم التلاميذ والمدرسين مثل هذه المقولات الاجتماعية من خلال التفاعل المباشر والمنظور التفاعلي؟
- ما الذي يمكن اعتباره معرفة مدرسية ولماذا؟ لماذا تعتبر المعرفة المدرسية هامة وبعضها أقل أهمية؟ كيف يتم تنظيم المعرفة التربوية وتوزيعها، (علم اجتماع المعرفة المدرسية).

وعلية ظهرت اتجاهات تتدرج جميعها تحت الاتجاهات الفينومنيولوجية في دراسة

التعليم، الأول الاتجاه التفاعلي ودراسة التفاعل المتبادل داخل المدرسة والطلاب ومقولات التفكير وصور الفهم من المعلمين أما الاتجاه الفرعي الثاني هو دراسة المنهج الدراسي والمعرفة التربوية.

أ- التفاعلية: دراسة الحياة الاجتماعية في الفصل الدراسي:

ويشير مفهوم التفاعلية Interactionism الى التفاعل الذي ينشأ بين مختلف العقول والمعاني، والذي يعد سمة مميزة للمجتمع الانساني، ويستند هذا التفاعل الاجتماعي على حقيقة هامة هي أن المرء يأخذ ذاته في الاعتبار، وأن يحسب حساباً

أيضاً للآخرين، أي ان يستوعب أدوار الآخرين وعلى هذا النحو يمكن صياغة صورة المجتمع الإنساني.

إن أهم ما تتميز به التفاعلية هو "مرونتها" بالقدر الذي يحقق مزيداً من الفهم والتعمق في دراسة السلوك الانساني والعلاقات المتبادلة بين الناس. لقد ركزت التفاعلية دراستها على علاقة الأفراد معاً فلكي نفهم سلوك الأفراد يجب أن يركز البحث على الكيفية التي يستطيع بها الافراد التحكم في مواقعهم.

ويلخص هربرت بلومر H. Blumer القضايا الأساسية للتفاعلية في ثلاث قضايا:

القضية الأولى: أن الكائنات الإنسانية تسلك إزاء الأشياء في ضوء ما تنطوي عليه هذه الأشياء من معاني ظاهرة.

القضية الثانية: أن هذه المعاني هي نتاج التفاعل الاجتماعي للمجتمع الانساني.

القضية الثالثة: هي أن هذه المعاني تتعدل وتتشكل خلال عملية التفسير والتأويل التي يستخدمها كل فرد في تعامله مع الرموز التي تواجهه.

أما جورج هوبرت ميد Mead ، فقد أهتم اهتماماً بالغا بأفكار "كولي" وحاول يعرض هذه الأفكار، فبدأ بقبولها باعتبارها العلاقة بين الذات والمجتمع مظهران لعملية اجتماعيه، كما أكد أهمية الجماعات الأولية والفعل والاتصال في الوعى بالذات فقدم تفرقته التصورية داخل الذات بين "الأنا الداخلية"، و"الأنا الخارجية Me" لقد قدم ميد نظرية عن المجتمع في ضوء نظرية عن العمل والذات، فالمجتمع في نظره مطلباً أولياً لتطور الذات.

أن أصحاب المنظور التفاعلي يبد أون دراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي، حيث هو المكان الذى يدعون وجود الفعل فيه، فالعلاقة في الفصل الدراسي والتلاميذ والمدرس، هي علاقة حاسمه لأنه داخل الفصل يمكن التفاوض عن "الحقيقة" حيث يدرك التلاميذ حقيقة أنهم "ماهرين" أو "أغبياء" او "كسالى" وفي ضوء هذه المقولات

يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، وعليه ينجزون في النهاية "نجاحاً" أو "فشلاً" تعليمياً. وعليه يصبح من الضروري - كما يؤكد – أصحاب منظور التفاعل أن تقوم بدراسة الكيفية التي تتم بها هذه العملية. والطرق التي يعطي بها المدرسون والطلاب معنى للمواقف التعليمية.

وهكذا فإن الدراسة التي قامت بها "كيدي" تمثل بعداً فينومنيولوجياً في دراسة ما يعتبر معرفة في الفصل الدراسي، فهي توضح أن بالرغم من أنه المدرسين يدركون قدرة التلاميذ بصرف النظر عن طريقتهم وأسلوبهم في الفصل، فإن بناء أفكارهم مرتبط أساساً بإدراكهم بالطبقة الاجتماعية للطالب.

وإذا كان كل من "كيدي" و"هوارد بيكر" قد حاول التأكيد على المعاني والمعايير التي يستند إليها المدرسون في تصنيف وتقييم التلاميذ والمعاني التي يضعونها لتلك المقولات في ضوء الخلفية الاجتماعية للتلميذ. فإن دراسة "دافيد هرجرافيز" David Hargraves للعلاقات الاجتماعية في مدرسة ثانوية في بريطانيا قد أظهرت بعض النتائج الخاصة بظهور "ثقافتين" للمدارس، تمثل الثقافة الأولى الثقافة الأكاديمية، والثانية "الثقافة الجانحة".

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو كيف يعرف المدرسون أن الطفل "مجتهد"؟ هل يرجع ذلك إلى تقريرهم غير المتحيز لقدرة الطفل القائم على دليل؟ أم أن هذا نتيجة قوالب يتم تعلمها عن البيئة التي أتى منها التلميذ؟ هل هي بيئة فقيرة أم جيدة؟ أن الدلائل التي أتت من مصادر متعددة تؤكد وجهة النظر القائلة فإن المدرسين يستجيبون لسلوك الآخرين وتفسيرهم لها في حدود قوالب في الفصل موجودة في أذهان المدرسين.

لقد أوضح التفاعليون أن التلاميذ والمدرسين يقيمون "انساقهم ذات المعنى" أي طريقتهم الخاصة فى فهم بعضهم البعض من خلال توقعات الدور Role Expec-tions فالمدرس يحاول أن يفرض تحديده للموقف بعباره "أنا المسئول هنا" ويبقى على التلاميذ داخل الفصل أن يكتشفوا ما يريده المدرس وما يجب أن يصدره. لقد أكدت

الدراسات على أن الطريقة التي يدرك بها المعلمون تلاميذهم، أو الصورة التي يصدرونها عنهم لها تأثير يكون في كثير من الأحيان أكبر من تأثير الطبقة التي ينتمون إليها أو الخلفية الأسرية لهم، على أن هذا يعنى محو تأثير الطبقة الاجتماعية كمصدر مؤثر على الطلاب في تحصيلهم وتكيفهم، لكنه تعميق تفصيلي لتأثير الطبقة وما يصاحبه من عوامل تزيد حدته أو تخفف منه، فإذا كان المعلمون يعتقدون أن أبناء الطبقة العاملة أقل قدرة على التعلم من غيرهم من أبناء المثقفين؛ فمعنى هذا أن أبناء الطبقة العاملة مقدر عليهم أن لا ينالوا أي شعور بالرضا خلال إنجازهن المدرسي ويؤدي إحباطهم إلى فشلهم.

وهكذا، أهتم البعد الأول داخل الاتجاهات الفينومنيولوجية وعلم اجتماع التربية الجديد، بدراسة التفاعل وديناميا‌ته داخل الفصل الدارسي ومحاولة المقولات المستخدمة داخل الفصل وذلك في ضوء القواعد التي يحددها المدرس ويميز بها بين التلاميذ في ضوء عملية القصد المميزة للوعي والشعور، أما البعد الآخر لهذا الاتجاه الذي انطلق أيضاً من الدراسات الفينومنيولوجية جاء مركزاً أساساً على المعرفة التربوية Educational Knowledge

ب- يونج: المعرفة التربوية والقوه:

من خلال النظرية التي طرحها "مايكل يونج" M. F. D. Young والتي تؤرخ ظهور ما عرف باسم علم اجتماع التربية الجديد والذي ربطه بعلم اجتماع المعرفة The Sociology of Knowledge، ويصر "يونج" على أن علماء الاجتماع يجب أن يعلموا أكثر عن كل المشاكل الخاصة بالتعليم، يجب عليهم فحص الآراء التي اخذوها دون نقاش والخاصة بالتدريس والمدارس.

ويوجه (يونج) النقد لعلماء الاجتماع الذين أغفلوا حقيقة أن التربية ليست ميداناً لإنتاج السلع ولكنها انتاج وتنظيم للمعرفة في زمن معين يتضمن اختيارات - واعية وغير واعية، كما يعيب على الدراسات السائدة في مجال المناهج معالجتها لما يتم تعلمه

داخل المدرسة على أنه لا يشكل أي مشكلة تربوية، فهذا الاتجاه يعكس في رأيه، الاعتقاد الشائع في موضوعية المعرفة المتضمنة في المناهج. وفي واقع الأمر فإن هذه المعرفة تتكون اجتماعياً وتاريخياً وفقاً للسياق الاجتماعي والزمني المحيط بها، ويؤدى إغفال التحليل الاجتماعي للمعرفة التربوية إلى اعتبار دور "المنهج" في تحقيق التكافؤ الاجتماعي دوراً ثانوياً.

لقد ركز يونج على العلاقة بين التدرج الاجتماعي وتصنيف المعرفة، تلك العلاقة - تركزت حول ثلاث قضايا أساسية هي: العلاقة بين بناء القوة والمنهج؛ كيف تتشكل المعرفة؟ ثم معرفة وظائفها في الأنماط المتباينة للمجموعات.

لقد كان "يونج" أيديولوجيا – أكثر من كونه عالماً - في تقديمة لعلمة الجديد، والمقصود بذلك أن "يونج" كان ينظر الى وظائف الأفكار أكثر مما ينظر إلى محتواها، ولذلك ينادى "يونج" بضرورة الكشف عن الأصول الاجتماعية للمعرفة التربوية، فالمنهج وفقاً لنظرية (يونج) لا ينطوي على صدق داخلي وجوهري لأن المعرفة المتضمنة فيه ليست مطلقة ولا حتمية ولا تظهر وفقاً لمنطق موضوعي، ولكنها تتكون وتتشكل اجتماعياً وتنتقى و"تعطى" جميعاً.

وهنا يشير "برنستين" B. Bernstein إلى أن انتقاء وتوزيع وتصنيف وطريقة نقل المعرفة في المدارس عمليات تعكس توزيع القوة ومبادئ الضبط الاجتماعي، ويشير مصطلح الضبط الاجتماعي إلى أنماط الضغوط الخارجية بأنواعها المختلفة التي تفرض علينا أن نتصرف بطريقة معينة.

ومن ثم، يمكننا أن نتصور أن للمدرسة منهجيين أحدهما "ظاهر ورسمي، والآخر، "خفى Hidden" فالمنهج الخفي كما يشير - جاكسون Jackson هذا المنهج الذي تقوم المدرسة من خلاله بتعليم التلاميذ أشياء كثيره مثل كيفية الاستجابة الى السلطة والتعامل معها، وكيفية الاندماج كواحد من المواطنين، ولعل من المفيد أن يتسع مفهوم المنهج الخفي إلى تحليل تلك الرسالة الصامتة والمستترة التي تشكل مضمون ما تقدمه

المدرسة من معارف مختارة ومصنفة بطريقة معينة لتكشف ما فيها من تميزات واتجاهات تلزم ثقافة الطبقة المهيمنة، حيث يلعب هذا المنهج الخفى في ظهور أنماط شخصية متباينة داخل المدرسة فيظهر الشخص المساير.

وبوجه عام، فإن نظرية يونج في تصنيف المعرفة القائمة على علم اجتماع المعرفة تطرح ثلاثة أسئلة:

١- كيف تتم – في المجتمعات المختلفة – إضفاء قيم اجتماعية متباينة على الميادين والاتجاهات المختلفة للمعرفة ووفقاً لأية معايير؟ وبطبيعة الحال تتطور هذه المعايير في تطور تاريخي اجتماعي محدد.
٢- كيف يمكن تفسير ارتباط المؤسسات التربوية وعمليات ضبط الحصول على المعرفة بنظام المؤسسات السياسية والاقتصادية السائدة بالاستعانة بالأسس والمعايير المستخدمة في تطبيقها؟
٣- ما الذي يمكن اعتباره معرفة مدرسية؟ ولماذا تعتبر المعرفة المدرسية هامة وبعضها أقل أهمية؟

والخلاصة أن نظرية (يونج) في ديمقراطية المنهج تقرر أن المعرفة المتضمنة في المناهج المدرسية تشكل اختيارات ثقافية واعية أو غير واعيه تتطابق مع القيم والمعتقدات لدى الجماعات الاجتماعية القائمة في زمان محدد، لقد جذب (يونج) الانتباه الى ما يتم تعليمه داخل المدارس، وما يمكن أن تطلق علية موضوعية المعرفة.

رابعاً: الاتجاه النقدي

وبدت النظرية النقدية، كما عبرت عنها مدرسة فرانكفورت Frankfurt أداء فعالة وحاسمة في المشاركة في تأسيس المدارس والاتجاهات العلمية الجديدة في علم اجتماع بوجه عام وعلم اجتماع التربية بوجه خاص.

هذا وتختلف النظرية النقدية عن النظريات التقليدية في عديد من النقاط:

١- رفض تشيئ المعرفة - الانسانية بوصفها كياناً مفارقاً للفعل الإنساني ومجاوزاً له، وظاهره "التشيؤ" من الظواهر الاجتماعية الهامة التي اضطلعت النظرية النقدية بتحليلها وتفسيرها، ونقدها استمراراً للتقاليد النظرية للماركسية.
٢- أن ما يميز النظرية النقدية عن النظرية التقليدية، يتمثل في اهتمام الأولى بالنقد الذاتي والتفكير النقدى، وبعد النقد الجدلي الذاتي خاصة جوهرية ملازمه لأي نظرية نقدية، من ناحية أخرى ينطوي على بعد النقد وإعادة تكوين البناء النظري.
٣- أن النظرية النقدية، تعلن صراحة عن سعيها الدؤوب لتحديد الفئات الاجتماعية المقهورة، فالمنظر له مصلحة تتمثل في تحرير الإنسان، والمجتمع من كافة القيود.

حيث تسعى النظرية النقدية في المقام الأول إلى تحرير الإنسان من القهر الذي تمارسه النظم التربوية في المجتمع تهتم النظرية النقدية في التربية أولاً، بدراسة مواقف الفئات الاجتماعية المقهورة ففي المجتمع الرأسمالي حيث تسود علاقات قوى، وسيطرة معينة، وثانياً تهتم هذه النظرية بوضع افتراضات عن كيفية تشكيل هؤلاء المقهورين لمعرفة تتناسب مع أكثر أبعاد ثقافاتهم الطبقية. وعلية فالنظرية النقدية في تحليلها للمعرفة العلمية وكذلك في دراستها المعرفة المدرسية تدعو الى النظر اليها نظرة نقدية باستخدام المنهج الجدلي الذي يساعد على دراسة الثقافات الطبقية المقهورة وأشكال النضال المتضحة فيها في سعى لاكتشاف امكانات المعارضة التربوية، والسياسية في الحاضر.

ومن ثم فالنظرية النقدية تهتم بطرح عدة تساؤلات في هذا الشأن:

- ما الذي يعد معرفة مدرسية مشروعه؟ كيف تنتج هذه المعرفة وتكتسب شرعيتها به؟ أي نوع من المصالح الاجتماعية تقوم هذه المعرفة بخدمته؟ ما الفئات الاجتماعية التي يتاح لأبنائها فرص الحصول على هذه المعرفة؟ كيف توزع هذه المعرفة وكيف يعاد انتاجها داخل الفصل المدرسي؟ أي انواع العلاقات الاجتماعية التي تسود الفصول

التي تتوفر بين الايديولوجية المتضمنة في أشكال المعرفة المدرسية الحالية، وبين الواقع الاجتماعي الموضوعي؟ إن مثل هذه الاسئلة من شأنها المساعدة على فهم الطبيعة السياسية للتربية، والدور الذي قد تلعبه السياسة في تشكيل التربية.

وداخل هذا الإطار الذى تعمل من خلاله النظرية النقدية ظهراً عدد من الباحثين لا يعبرون عن التزامهم بتصور أيديولوجي - وإن كانوا قد انطلقوا من مسلمات وافتراضات ماركسية - وقدموا لنا انتقاء لأوضاع التعليم الراهنة من خلال رؤية ماركسية، من هؤلاء: مايكل أبل Michale Apple، ايفان اليش Ivan Illich، باولو فريري P. Freire.

أ- مايكل أبل: التحليل الايديولوجي للمعرفة التربوية:

بعد مايكل آبل Michel Apple - المفكر التربوي الامريكي في مقدمة الباحثين الداعين إلى ضرورة تناول الأنظمة التربوية في المجتمعات الرأسمالية بالتحليل الماركسي المؤسس على النظرية النقدية. نقطة البداية في النظرية النقدية للمنهج والمعرفة التربوية كما يصوغها «أبل» تكمن في دراسته المنهج باعتباره كيانا أيديولوجيا يخدم في الأساس مصالح وتوجهات سياسية واقتصادية واجتماعيه معينة، وأن أي محاولة جادة لفهم دور النظم التعليمية في المجتمعات المعاصرة لابد أن تقوم على أساس فهم الارتباط الجدلي بين الأفكار والمعاني والتصورات، والقيم التي تقوم المدارس بتدريسها في إطار المنهج الدراسي، وبين نمط الوعى الاجتماعي الذي تتطلبه الطبقة المسيطرة.

ويرى «أبل» أن الاهتمام بالدور الايديولوجي للمنهج الدراسي يساعدنا في الوقوف على طبيعة العناصر المعرفية المتضمنة في المنهج، والتي يجب تدعيمها وتلك يجب الحد منها في عملية اختيار وتنظيم المعرفة التربوية؛ الأمر الذي يتطلب من ذلك تحليل وضع المدرسة والمعرفة والمعلم في أوساطها الواقعية من العلاقات الاجتماعية والسياسية. فالمعرفة التي يقوم المعلمون بتدريسها وأنماط العلاقات الاجتماعية التي

تسود الفصول المدرسية تعمل أساساً كآليات لتعزيز النمط الأيديولوجي والثقافي والاقتصادي والأساليب المستخدمة في توزيع الثروة والثقافة على الافراد والجماعات في المجتمع الرأسمالي.

فأدوات التقويم التي تربط بطبيعة المعارف والمهارات التي يتضمنها المنهج تعمل على تحقيق هذا الفرز والتصنيف وتوزيع الطلاب على المجالات والمستويات الدراسية المختلفة، وهي بذلك تساعد على بناء تقسيم اجتماعي للعمل يدعم استمرارية تراكم رأس المال والتصنيف الطبقي في المجتمع.

ولا ينحصر الإسهام الذي قدمة «آبل» في التحليل النقدي للمنهج الدراسي فحسب، بل يتضمن كذلك أن التأكيد على صور التناقض الكامن بين التنظيم المدرسي والعملية التربوية من جانب، والاقتصاد من جانب آخر، بشكل يعكس التباين القائم بين التعليم والاقتصاد، ويظهر هذا التناقض على سبيل المثال في تزايد أعداد الخريجين والحاصلين على درجات علمية في مجالات معينة بشكل يفوق الاحتياجات الفعلية لسوق العمل والاقتصاد من هذه التخصصات.

ويكشف تحليل «أبل» للعناصر الأيديولوجية للمنهج الدراسي وأشكال التناقض الكامنة بين النظام التعليمي والاقتصاد، وفى بناء المنهج ذاته عن الدور الذي يلعبه التعليم في مجال الصراع الطبقي وكيف ينعكس ذلك في توفير الظروف الضرورية اللازمة لتحقيق إعادة الانتاج الاجتماعي لأوضاع الطبقات المختلفة، وبطرح تفسيراً جديداً لدور التعليم والمعرفة المدرسية الكامنة في المنهج الدراسي يقوم على الربط بين التعليم والقوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية في المجتمع، ويطلق على مثل هذا الاتجاه الرؤية الماركسية المحدثة في مجال التربية، وتتخلص المقولات الأساسية لهذه الرؤية فيما يلي:

١- أن مضمون المعرفة المدرسية الكامنة في المنهج الدراسي ليس محايداً أنما هو محمل بأحكام قيمية معينة ترتبط بمصالح محددة وبخدم أوضاع وأيديولوجيات

طبقية معينة. ومن ثم لا يمكن تقييم هذه المعرفة والحكم على جميعها من خلال معايير تدعى الحياد والموضوعية.

٢- أن الجماعات الطبقية التي تملك القوة والسلطة في المجتمع تمارس من خلال أساليب مباشرة وغير مباشرة - هيمنة فكرية على مؤسسات المجتمع، وتتمكن من خلال ذلك من توجيه المعاني المتضمنة أو المنهج الدراسي لإضفاء الشرعية على أوضاعها.

٣- أن عمليات الانتقاء والتصنيف المرتبطة بالمناهج وأساليب التقويم تعمل على تدعيم التقسيم الاجتماعي وتساهم في توفير الظروف التي تؤدي إلى استمرارية عدم العدالة أو تحقيق التكافؤ في النظام التعليمي والمجتمع.

ب- إيفان ايلش: مجتمع بدون مدارس:

فالمدرسة اليوم - كما يرى ايلش - باعتبارها مؤسسة تربوية تحولت اليوم، وذلك في كل المجتمعات بلا استثناء إلى أداء تطويع تسلب الإنسان كل أسلحته التي تمكنه من الحياة الحرة الكريمة، لتجعل منه كائناً بلا إرادة وبلا اختيار يقبل كل ما يعرض عليه في سلبية وعجز تام، وهكذا تتحول المدرسة من مؤسسة منوط بها في الأصل أن تنمى الأفراد وتعدهم لتحمل مسئولية المجتمع في المستقبل إلى أداة تعرقل هذا النمو وتستنزف طاقات المجتمع لا لتحقيق أهدافه، وإنما لتعرقل بلوغها محققة نتائج متناقضة تماماً مع وجهتها الأصلية.

ولقد قدم "ايلش" للتدليل على أن المدرسة أداة لعرقلة النمو واستنزاف طاقات المجتمع، وأنها فشلت في تحقيق ذلك، عدة مبررات بعضها مبررات تربوية وأخرى اقتصادية واجتماعية.

ميز "ايلش" بين «التعليم» و «التمدرس» - أى الذهاب إلى المدرسة مؤكداً أن التمدرس هو صورة التعليم وشكل من أشكاله، ولكن الواقع انه قد حدث خلط بين الهدف والشكل وأصبحت المدرسة هدفا في حد ذاته وأن التعليم المدرسي بشكله الراهن معاد

لاي مجتمع حديث. فهي النظم الراهنة فإن المدرس يجمع بين مهام القاضي والأيديولوجي والطبيب، وعلى هذا أصبح التعليم عملية روتينية متكررة، وأصبحت المدرسة رمزاً للسلطة.

ويبدأ ايلش يوجه وجهة نظره حول الصورة التي ينبغي أن يكون عليها التعليم في المجتمع مؤكداً على أن التعليم بنوعيه العملي والنظري يجب أن يكون خبرة حرة يعبر فيها الفرد عن نفسه، ويبدع ويستخدم خياله ويستخدم قدراته ومواهبه إلى حدها الأقصى بصورة حرة بعيداً عن القوالب النمطية، وأشكال التحكم والسيطرة والضوابط والقيود الخاصة بالمكان أو الزمان وصور الثواب والعقاب.

ويرى "ايلش" أن المدارس ونظام التعليم الأمريكي ما هي إلا مؤسسات "للقهر" لا تنتج الابداع والخيال، وتفرض الخضوع والاستغلال وتجعل الطلاب يتقبلون طواعية مصالح واهتمامات ذوي السلطة أو الأقوياء. حيث يرى أن "للمنهج الخفي" Hidden Curiculum له دور كبير في هذا الشأن؛ فالتعليم يتسم بأن التلاميذ ليس لهم سيطرة على موضوع الدراسة، وأسلوب التدريس، ومدرسون في إطار نظام سلطوي للتدريس لابد لهم من الامتثال لهذا النظام والتوافق والتكيف مع قواعده لكي يتمكنوا من تحقيقه النجاح في إطاره، ولكن التعليم الحقيقي لا يقوم على التعليمات والتحكم والسيطرة، وإنما هو اندماج حر ومباشر من جانب الفرد في كل جزء من عملية التعليم.

ويعتقد "ايلش" أن النسق التعليمي هو أساس مشكلات المجتمع الأمريكي الصناعي المعاصر وأن المدارس هي الحلقة الأولى والأساسية في خلق الخضوع وتشكيل مواطن يسهل التأثير عليه.

ويطرح "ايلش" حلاً راديكالياً بسيطاً ضمنه في كتابه؛ مقرراً أن الحل يكمن في إلغاء نظام التعليم الحالي وطرح ما اسماه "التربية الحرة" تربية حرة Free Education يتخلص فيها الإنسان من قهر البرامج الجامدة الموجودة بالمؤسسات

التعليمية وتجعل منه فرد سلبي، وإيجاد علاقات جديدة يربط الإنسان بكل ما يحيط به من بيئات ومنظمات لها قدرة على تنمية مقترحاً لذلك بديلين.

الأول: "ورش تبادل المهارة" Skill Exchange Shope التي يتم في اطارها قيام المعلن بتدريب الأفراد على المهارات التي يستخدمها في حياته اليومية. حيث يعتقد "ايلش" أن المهارات لا يتم تعلمها بصورة أفضل إلا من خلال الممارسة والاندماج في العمل؛ حيث يرى أن هذه المهارات تكون أفضل عندما يتم اكتسابها بالتمرينات.

الثاني: شبكات التعلم Learing Webs، وهي مجالس تشتمل على الأفراد ذات الاهتمامات المتشابهة ولديهم رغبة مشتركة في دراسة قضية معينة يتم اختيارها وتحديدها بمعرفتهم، ويتم العمل في إطار هذه الشبكات على أساس التعلم الذاتي الإبداعي.

فهذان البديلان، كما يقول ايلش يقودان إلى خلق مجتمع يستطيع الإنسان أن يكون فيه حراً ومحقق لذاته.

<u>جـ- باولو فريرى: الوعي وتعليم المقهورين:</u>

يعد باولو فريري P. Freire – البرازيلي – واحد من المفكرين الذين يمكن وضعهم داخل النظرية النقدية الذين قدموا إسهاماً كبيرا داخلها لينطلق أساساً من مفهوم ثوري راديكالي للتعليم.

ففي كتابه (تربية المقهورين) The Pedagogy of The Oppressed (١٩٧٢) يركز فريري على وظيفة التعليم بالنسبة للمقهورين، وأبدى رؤية نقدية لاكتشاف حقيقة أنفسهم يميز فريري بين التعليم البنكي والتعليم "الحواري"

وينطلق "فريري" من فكرة عن الثقافة مؤداها "أن الإنسان هو الذي يبدع الثقافة بعلمه، ومن ثم فإن التعليم الذي نمارسه في مدارسنا وجامعاتنا لا نستهدف منه سوى السيطرة على عقول الطلاب بجعلها بنوكا نخزن فيها ودائعنا من أجل استلابهم، وهنا

يطرح "فريري" المشكلة الرئيسية في تعليم المقهورين – وتتركز حول سؤال رئيسي هو كيف يستطيع المقهورون والذين لا يشعرون بوجودهم المتحقق أن يسهموا في تطوير أسلوب تعليمي يستهدف تحريرهم؟

يشير "فريري" إلى أن التعليم كممارسة إنسانية من أجل الحرية لابد أن يمر بمرحلتين متمايزتين؛ المرحلة الأولى: يستجلي المقهورين عالم القهر وفهم حقيقته؛ حيث يتم فيها إثارة الوعي بحقيقة وجود المقهور، وحقيقة وجود القاهر، أو بمعنى آخر حقيقة وجود رجال يمارسون القهر على الآخرين، ورجال يعانون هذا القهر، بالتالي من الضروري ملاحظة سلوك المقهورين واخلاقياتهم ونظرتهم إلى العالم. أما المرحلة الثانية: فتتم بعد أن تتضح حقيقة المقهورين، ولا يصبح التعليم من أجل المقهورين فقط؛ بل من أجل الأفراد جميعهم.

وهكذا تناول هذا الفصل بعض النظريات السوسيولوجية باعتبارها مداخل تسهم في فهم النظام التعليمي في المجتمع.

وعامة يمكن القول أنه مهما اختلفت المداخل النظرية لدراسة نظام التعليم في المجتمع؛ فإن ثمة اتفاق بين العلماء على أهمية هذا النظام ودوره في المجتمع لما تقوم به من وظائف؛ إلا أن رؤى هؤلاء العلماء لوظائف لهذا النظام جاءت تعكس الأيديولوجية التي ينطلق منها كل منهم.

الفصل الخامس

التعليم والديمقراطية وتكافؤ الفرص

مقدمة:

تكافؤ الفرص التعليمية مفهوم معقد وغير محدد، وهو مفهوم فرضي أكثر منه تصوري descriptive وبالإضافة إلى أن له جوانبه المتعددة، ويمكن تحديده وتفسيره من أكثر من زاوية وهو من المفاهيم التي تتغير من فترة زمنية إلى أخرى.

بمعنى آخر سنحاول الإجابة عن الأسئلة البحتية التالية:

١- تكافؤ الفرص التعليمية ..... لماذا؟
٢- تكافؤ الفرص التعليمية ..... لمن؟
٣- تكافؤ الفرص التعليمية ..... في ماذا؟
٤- تكافؤ الفرص التعليمية ..... كيف؟
٥- ما الدور الحقيقي لنظام التعليم الرسمي في تطبيق مبدا تكافؤ الفرص التعليمية؟

تعرض هموم تكافؤ الفرص التعليمية إلى بعض محاولات تحليل وتفسير من جانب بعض المتخصصين في مجال علم اجتماع التربية، ولكن معظم هذه المحاولات اهتمت إما بجوانب محددة لهذا المبدأ أو تناولته من وجهة نظر أيديولوجية معينة، وقد اعتمدت معظم هذه المحاولات – إن لم يكن جميعها – على ايديولوجيات ومصادر غربية أو شرقية.

أولاً: تكافؤ الفرص التعليمية ..... لماذا؟

يتفق كثير من المهتمين بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية على أنه توجد علاقة وثيقة بين أهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع والاهتمام به، وتطبيق مبدا تكافؤ الفرص – التعليمية من ناحية – والأيديولوجية السياسية التي تسود المجتمع من ناحية أخرى؛ فالمجتمع الذي تسوده أيديولوجية الاستبداد يطلق عليها المجتمع المغلق حيث تتحكم في مجريات أموره السياسية والاقتصادية والاجتماعية قلة وطبقة معينة تسخر جميع من وما به لتحقيق أغراضها الذاتية دون اعتبار لمصلحة أي من المجتمع أو الفرد، وطبقاً لهذه الأيديولوجية

الاستبدادية تنتقل الامتيازات الطبقية من جيل الآباء إلى جيل الأبناء بغض النظر عن قدرات هؤلاء الأبناء العقلية أو سماتهم الشخصية.

في مثل هذا المجتمع المغلق لا يشعر أفراد الطبقة الحاكمة بأهمية التعليم، ومن ثم يصبح مجرد أحد الامتيازات الطبقية ومظاهر الرفاهية لأبناء هذه الطبقة مع حرمان اغلبية أبناء الشعب خوفاً من حراكهم وظيفياً واجتماعياً، وبناءًا على ذلك فإن مثل هذا المجتمع لا يرحب بتطبيق مبدا تكافؤ الفرص التعليمية؛ لأن تطبيقه سيحرم كثيراً من أبناء الطبقة الحاكمة من التعليم العالي، ومن ثم الوظائف العليا التي يمكن أن تكون من نصيب أبناء الطبقات المحكومة.

أما المجتمع الذي تسوده الأيديولوجية الديمقراطية حيث العدالة والمساواة وحقوق الإنسان؛ فيطلق عليه المجتمع المفتوح وهو النمط الذي تتبناه غالبية المجتمعات المعاصرة، وغالباً ما يتسم المجتمع المفتوح بالتقدم العلمي التكنولوجي والاهتمام الشديد بالتعليم نظراً للاعتقاد السائد بين الحكومات والشعوب على حد سواء بأنه الطريق الرئيسي لتحسين المستوى المعرفي والمهاري للفرد، ومن ثم تحسين ظروفه الاقتصادية والاجتماعية، والذي يعتمد عليه تطور المجتمع في سلم الحضارة والمدنية، وطبقاً للسياسة العامة لهذا المجتمع فإن السلطة الفعلية تكون في أيدي الشعب بجميع فئاته؛ على أن تتوالى أموره السياسية والاقتصادية والاجتماعية فئة منتخبة موضوعية هدفها الأول والأخير مصلحة كل من الفرد والمجتمع، ومن ثم فإن جميع المواطنين سواء أمام القانون والخدمات العامة.

ويتميز المجتمع المفتوح بالمساواة بين جميع أفراده في كافة الحقوق والواجبات، ويحصل كل فرد على فرص متكافئة مع غيره في الحصول على الخدمات التعليمية التي يقدمها المجتمع بغض النظر عن جنسه أو عنصره أو مستواه الاقتصادي والاجتماعي، وأن يكون له الحق في الاستمرار في التعليم بقدر ما تؤهله استعداداته وقدراته وجهوده الذاتية وطبقاً لنتائج العديد من الدراسات المعاصرة التي اثبتت أن الذكاء والقدرات العقلية

الأخرى ليست حكراً على طبقة اجتماعية معينة؛ فمن حق أبناء الأسر الفقيرة وخاصة الأذكياء منهم الاستمرار في التعليم، وبالتالي الحصول على الوظائف العليا التي يترتب عليها حراكهم اجتماعياً إلى أعلى، ويكون مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية حق مكتسب لجميع أفراد المجتمع، ومن ثم يصبح الحراك الاجتماعي للأفراد والجماعات أكثر فاعلية.

ثانياً: تكافؤ الفرص التعليمية ..... لمن ؟

يقصد بتكافؤ الفرص التعليمية أن تشمل الخدمات التعليمية والوظيفية التي تقدمها الحكومة الوطنية الديمقراطية لجميع أفراد المجتمع الذين يقطنون تحت مظلتها بنين وبنات، أغنياء وفقراء ومن بينهم، بيض وملونين، حضريين وريفيين وبدويين وغيرهم، جماعات الأغلبية وجماعات الأقلية، والجماعات العرقية والدينية المختلفة، بمعنى أن يكون لكل فرد في هذا المجتمع فرصة متكافئة مع غيره في الالتحاق بالتعليم والاستمرار فيه بقدر ما تؤهله قدراته واستعداداته العقلية وميوله وجهده الذاتي، وأن يحصل على نصيب متكافئ من الخدمات التعليمية التي تقدمها حكومته الديموقراطية وألا يعوقه أي عامل خارجي من الحصول على هذه الفرصة، ونظراً للارتباط الوثيق بين التعليم وسوق العمل فإن من حقه الحصول على فرصة متكافئة مع غيره في شغل الوظيفة التي تتفق مع الشهادة الدراسية أو الدرجة العلمية الحاصل عليها.

ويعتمد مدى نجاح تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في المجتمع على مكوناته الجنسية والعرقية والدينية والاقتصادية الاجتماعية، وكذلك السياسة التي تدعمها حكومته نحو هذه المكونات، بمعنى أنه تزداد صعوبة تطبيق هذا المبدأ في المجتمعات ذات الجماعات المتعددة.

ويمكن القول أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ومحاولة تطبيقه في مجتمعنا يتضمن ما يلي:

١- أن يحصل جميع أبناء الأسر ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض وأبناء المناطق الريفية والنائية على فرص متكافئة مع غيرهم من أبناء المجتمع في الالتحاق بالتعليم والاستمرارية فيه بقدر ما تؤهلهم قدراتهم واستعداداتهم وجهودهم الذاتية، وأن يحصل كل منهم على الوظيفة التي تتناسب مع ما حصل عليه من شهادات دراسية أو درجات علمية.

٢- أن تقدم الحكومة الديمقراطية خدماتها التعليمية لجميع المواطنين، ويشمل ذلك الإشراف المباشر على التعليم وتحمل نفقاته.

٣- أن تقوم المدرسة كمؤسسة حكومية رائدة بدورها في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية حيث تفتح أبوابها لجميع أبناء المجتمع، وتعهدهم للوظائف والاعمال التي تتفق مع استعداداتهم وميولهم ويحتاجها المجتمع في طريقه للتنمية والتقدم.

٤- أن تتم عملية تصنيف واختيار الطلاب على مراحل وأنواع التعليم والعمل المختلفة بطريقة حيادية موضوعية بعيدة عن التحيز لفئة معينة.

ثالثاً: تكافؤ الفرص التعليمية ..... في ماذا ؟

١- المساواة في القبول أو الالتحاق Equality of access

ويمثل أول مستويات تكافؤ الفرص التعليمية، ويقصد به أن تقدم الدولة لكل فرد في المجتمع تنطبق عليه معايير القبول أن يلتحق بأي مرحلة أو نوع من التعليم دون اعتبار لاي عامل خارجي مرتبط بالمستوى الاقتصادي الاجتماعي أو الجنس أو العنصر أو المنطقة الجغرافية ويستمر العمل طبقاً لهذا المستوى من أولى مراحل التعليم العام حتى الجامعة، ويعتبر هذا المستوى أبسط مستويات تكافؤ الفرص التعليمية في تطبيقه، ولكن على رغم بساطته فإنه يمثل الحجر الأساسي الذي يرتكز عليه تطبيق المستويات التالية.

٢- المساواة في المعاملة Equality of treatment

ويمثل المستوى الثاني في تكافؤ الفرص التعليمية، ويشير إلى حصول كل طالب على فرصة متكافئة مع غيره في الاستفادة من العناصر التعليمية التي تقدمها الدولة، وأن توزع هذه العناصر التعليمية بالتساوي بقدر الإمكان بين جميع المدارس ذات المرحلة التعليمية الواحدة.

٣- المساواة في التخرج أو المخرجات Equality of outputs

ويمثل المستوى الثالث ويعتمد بدرجة كبيرة على المستويين السابقين، ويشير إلى أن يحصل كل طالب على الشهادة الدراسية أو الدرجة العلمية التي تتناسب مع قدراته واستعداداته وميوله، وطبقاً لنتائج الدراسات المرتبطة بالفروق الفردية في الذكاء والقدرات الفعلية التي تؤكد توزيعها توزيعاً عادلاً بين وداخل الفئات الاجتماعية المختلفة، ومن ثم فإن عدد الخريجين في أي مرحلة أو نوع من التعليم العام يجب أن يوزع اعتدالياً بقدر الإمكان طالما أن التفوق العقلي والمثابرة ليست حكراً على جماعة معينة داخل المجتمع.

٤- المساواة في النتائج Equality of outcomes

يعتبر هذا المستوى محصلة جميع المستويات السابقة، وله أهمية خاصة؛ ذلك لأنه يمثل همزة الوصل بين النظام التعليمي العام والبناء الوظيفي في المجتمع، ويدل نجاحه على نجاح تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ويشير هذا المستوى إلى أن يحصل كل خريج من التعليم العام على فرص متكافئة مع غيره على العمل أو الوظيفة التي تتفق مع مؤهله وتخصصه الدراسي.

رابعاً: تكافؤ الفرص التعليمية ..... كيف؟

كثرت المنافسات والمحاولات حول كيفية توزيع الخدمات التعليمية بين أفراد المجتمع، والمعايير التي على أساسها يجب أن تتم عملية التوزيع، وقد اثمرت هذه المنافسات عن انقسام المهتمين بمحاولة الإجابة عن هذا السؤال إلى فريقين كل منهما يعتنق وجهة نظر معينة نحو معايير توزيع هذه الخدمات فبينما يؤكد فريق منها وهو

الأكثر شعبية على معيار الجدارة أو الكفاءة؛ أما الفريق الآخر فينادي بالاعتماد على معيار الحاجة، وفيما يلي سنحاول التمييز بين هذه المعيارين:

١- المساواة طبقاً للجدارة:

يشير هذا المعيار إلى أنه انتقالاً من المجتمع الارستقراطي الاجتماعي الذي يتوارث فيه الأبناء آباءهم في الوظائف والمكانات العليا بغض النظر عن قدراتهم الفعلية إلى مجتمع الصفوة العقلية أو العلمية حيث تكون الوظائف والمكانات العليا في المجتمع من حق الأفراد الأقدر والأكفأ علمياً.

ويمكن تعريف الجدارة بأنها تشمل جميع أنماط وأشكال الأداء القيمي للأفراد، والذي يمكن تحديده وتقديره، ويشمل الذكاء والمثل والجهد والمهارة وأية قدرات أخرى تساعد صاحبها على المساهمة في خدمة نفسه وخدمة مجتمعه.

ومجتمع الجدارة أو الصفوة هو ذلك المجتمع الذي تتم فيه عملية تقويم الفرد تقويماً موضوعياً من جانب القائمين على السلطة التعليمية بمعنى الأكثر ذكاء يجب أن يحصل على فرص تعليمية أكثر من الأقل ذكاء، وأن تتحدد مكانة الفرد الاجتماعية ووظيفته طبقاً لما يقدمه من إسهامات وخدمات المجتمع الذي يعيش فيه.

ويعتمد الكثيرون من أنصار مجتمع الجدارة أن نظام الاختيار والتوزيع الذي يحدث في المدرسة هام جداً كأساس للتصنيف الاجتماعي لأن المدرسة كمؤسسة اجتماعية تعمل ومن أجل المجتمع وبالمجتمع، وأنها تقوم بعملية التصنيف التي يرغبها هذا المجتمع، ونظراً لأن المنهج المدرسي يمثل المهارات والمعارف والقيم والقدرات التي يرغبها المجتمع؛ فإن قدرة التلميذ على استيعاب هذا المنهج يمثل اختياراً جاداً لقدراته واستعداده للمسئولية الاجتماعية.

٢- المساواة طبقاً للحاجة:

ويطلق البعض على هذا المعيار وانصاره اسم المساواتية، وتتفق وجهة نظرهم مع وجهة نظر مجتمع الجدارة في أن الذكاء وغيره من قدرات عقلية موزعة توزيعاً اعتدالياً بين أفراد المجتمع، وهذا يعني أن الفروق بين الأفراد في هذه القدرات فروق في الدرجة فقط، ولكن الاختلاف بين هذين المعيارين يتمثل في أن أنصار مجتمع الجدارة يؤكدون أن عامل الوراثة يلعب دوراً أهم من البيئة في تحديد القدرات العقلية؛ بينما يؤكد أنصار مبدأ الحاجة على أن البيئة الثقافية تلعب دوراً أهم في تحديد ونمو هذه القدرات خاصة سنوات ما قبل المدرسة.

وقد ظهر معيار المساواة للحاجة كتفسير راديكالي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ويستمر إلى أن توزيع الخدمات التعليمية ومصادرها يجب أن يتم طبقاً للحاجات التعليمية للأفراد؛ بمعنى من يحتاج أكثر يحصل على خدمات أكثر والعكس، ويقصد بذلك أن بعض التلاميذ يلتحقون بالمدرسة وخاصة أبناء الأسر الفقيرة ولديهم حرمان ثقافي دون غيرهم من أبناء المجتمع، ومن ثم فإن واجب المدرسة كمؤسسة عامة أن تحاول تعويض مثل هؤلاء التلاميذ عن حرمانهم السابق، وذلك بتزويدهم بخدمات تعليمية أكثر حتى يستطيعوا أن يصلوا إلى مستوى متقارب مع غيرهم بعد فترة زمنية معينة؛ أي أن تقوم المدرسة بدور تكميلي لدور الأسرة والمتمثل في التقليل من الفروق الثقافية بين أبناء المجتمع وذلك بالتركيز على أبناء الأسر الفقيرة وتقديم برامج تعويضية لهم، وهو ما أطلق عليه بالتربية التعويضية Compensatory.

ويؤكد أنصار هذا المبدأ أن تكافؤ الفرص التعليمية يشير إلى أن يحصل كل فرد على حق متساو مع الآخرين في الحصول على قدر معين من التعليم، وأن يترك المدرسة ولديه كغيره فرص متكافئة للنجاح في الحياة الاجتماعية، ومن ثم فإنهم يدعون إلى التعاون بين التلاميذ أكثر من التنافس، وذلك لاعتقادهم أن التعاون هو سمة الطبيعة البشرية.

خامساً: النظام التعليمي وموقفه الحقيقي من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:

مع مرور عشرات السنين على اهتمام كثير من دول العالم المعاصر بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية باعتباره رمزاً للعدالة والمساواة بين جميع أفراد المجتمع، ويتمثل مظاهر هذا الاهتمام فيما تقدمه الحكومات من تقارير سنوية عن التكاليف التي تتحملها الميزانية العامة للدولة من أجل التوسع في التعليم كماً وكيفاً وبناء المدارس والجامعات وتوفير الكتب والأجهزة والأدوات وتقديم البيانات والإحصاءات التي تشير إلى هذا الاهتمام.

ولكن غالباً ما تكون هذه التقارير والبيانات تعبيراً عن الاهتمام بالتعليم من جانب الحكومات فقط، وقد تحتمل هذه التقارير الصواب والخطأ، ومن ثم فإننا لو سألنا أنفسنا كمتخصصين في هذا المجال هل هذا هو كل ما يمكن عمله من جانب الحكومات لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؟ وهل استطاع نظام التعليم العام – من وجهة نظرنا – أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؟ الإجابة عن هذين السؤالين ليست باليسيرة نظراً لتعقد العملية التعليمية وتضارب الإحصاءات والبيانات التي يقدمها المسئولين عن التعليم ونتائج الدراسات التي يقوم بها الباحثون في الجامعات ومراكز البحوث، وأيضاً اختلاف الأيديولوجيات التي على أساسها تفسير هذه البيانات ونتائج الدراسات، وبناءًا على ذلك فإننا نجد أن هناك أكثر من إجابة لهذين السؤالين، وفيما يلي سنحاول عرض بعض هذه الإجابات:

١- النظام التعليمي يؤدي دوره كما يجب في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:

يتبنى هذا الرأي أنصار الاتجاه الليبرالي ويتزعمه كل من دانيال بيل Daniel Bell، ولوجان ويلسون Logan Wilson، ودانيال موينهان D. Moynihan، ويرى أنصار هذا الاتجاه أن الذكاء وغيره من القدرات العقلية عوامل وراثية؛ بمعنى أن الوراثة تلعب الدور الرئيسي في تحديدها.

ويؤكد الليبراليون أن النظام التعليمي يلعب بالفعل دوراً رئيسياً في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وأن الفروق بين الأفراد في القدرات العقلية والاستعدادات والميول

تتفق مع طبيعة المجتمع المعاصر المتكامل الذي يعتمد على أساليب الحياة المختلفة ويحتاج إلى جهد كل فرد فيه، وطبقاً لهذه السياسة فإن ظاهرة التنافس بين الطلاب للحصول على درجات أعلى في الامتحانات تجد التأييد الكامل من الليبراليين لأنها الطريقة المثلى التي يستطيع كل طالب من خلالها التعبير عما بداخله من استعدادات وقدرات، وأن الطالب الذي يفشل في هذه المنافسة فإنه يتحمل نتيجة هذا الفشل.

٢- ثانوية النظام التعليمي في عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية:

بينما يؤكد الاتجاه السابق على تطبيق الحكومات الديمقراطية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والدور الإيجابي الفعال الذي يلعبه النظام التعليمي في تحقيق ذلك؛ فإن الاتجاه الحالي يؤكد أن تكافؤ الفرص التعليمية لا يتحقق كما يجب أن يكون وأن النظام التعليمي العام يلعب دوراً ثانوياً في ذلك، وقد أطلق على أنصار هذا الاتجاه الليبراليون الجدد New Liberals، ويرى أنصاره أنه على الرغم من الاهتمام الشديد بالنظام التعليمي من جانب الحكومات اعتقاداً منهم بأنه الطريق الأوحد لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية؛ فإنه في الواقع يلعب دوراً ثانوياً في ذلك وأن هناك عوامل تلعب دوراً أكبر من النظام التعليمي في عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وما على النظام التعليمي إلا تقرير وتأكيد هذا اللا تكافؤ.

وقد اختلف أنصار هذا الاتجاه فيما بينهم عن طبيعة هذه العوامل وتوقيتها الزمني فبينما يؤكد بعضهم على عوامل ما قبل المدرسة؛ فإن البعض الآخر يؤكد على عوامل ما بعد المدرسة، وفيما يلي سنحاول توضيح وجهة نظر كل منهما:

أ) عوامل ما قبل المدرسة:

يتزعم وجهة النظر هذه روبرت كولمان Ropert Coleman وتؤكد عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع، وأن المدرسة تلعب دوراً متواضعاً في ذلك وأن البيئة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ تلعب الدور الأهم في اللاتكافؤ

في الفرص التعليمية؛ بمعنى أن المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي لاسرة التلميذ خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة – يكون له التأثير أكثر من غيره في التحاق الطفل بالمدرسة واستمراره فيها.

ب) عوامل ما بعد المدرسة:

ويرى أنصار هذه النزعة وعلى رأسهم كل من كريستوفر جينكز Christopher Jeneks، وليستر ثورو Lester Thurow، أن المدرسة تلعب دوراً هامشياً في عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وقد ذهب هؤلاء إلى عالم ما بعد المدرسة، حيث يؤكدون أنه حتى لو أتيحت القرص المتكافئة في التعليم لجميع أبناء المجتمع، فإنها ليست نهاية المطاف ذلك لأنه ليس الطريق الوحيد لتحديد وظيفة الفرد كما هو متبع في الإطار النظري لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، حيث توجد عوامل أخرى قد تتساوى مع المستوى التعليمي الحاصل عليه الفرد وقدر تفوقه، ومن هذه العوامل المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة الفرد وسمات شخصيته، وجنسه، وعنصره، وغالباً ما تتحيز سياسة اختيار وتوزيع خريجي النظام التعليمي على الوظائف المختلفة لأبناء ذوى السلطة والقوة والنفوذ في المجتمع، وقد أضاف جينكز عاملاً آخر له تأثيره الفعال في تولى وظيفة ما وهو الحظ Luck.

٢- النظام التعليمي ودوره الحقيقي في عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية:

يمثل هذا الاتجاه فريق من علماء التربية وعلم النفس والاجتماع ويطلق عليه الاتجاه الراديكالي ويتزعمهم كل من ساكتون P.Secton، وكلارك K.Clark، ويولز Bowles، وجينتس Gintis ، وكاتز M.Katx، واليتش E.Illich.

فإن أنصار الاتجاه الراديكالي يؤكدون عكس ذلك وهو أن هدف النظام التعليمي هو تحقيق اللامساواة في تكافؤ الفرص التعليمية عن طريق تقديم الخدمات التعليمية لأبناء الأسر ذات الثروة والقوة والسلطة في مقابل حرمان غالبية أبناء الأسر الفقيرة من هذه

الخدمات؛ بمعنى أن النظام التعليمي ما هو إلا أداة تتحكم فيها الطبقات العليا لتحقيق رغباتها الخاصة والمحافظة على الوضع الطبقي القائم في المجتمع، وذلك من خلال التناقض بين ما ينادي به أصحاب السلطة في المجتمع من أفكار نظرية تعبر عن تبنيهم لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والواقع التطبيقي لهذه الأفكار الذي يحرم غالبية أبناء المجتمع الفقراء من الحصول على فرص متكافئة مع غيرهم في التعليم ما عدا قلة منهم تتمثل في الأذكياء فقط الذين يسمح لهم بالاستمرار في التعليم ومن ثم الحراك الوظيفي والاجتماعي، وقد أشار كيمنث كلارك إلى ذلك بقوله "إن نظام التعليم العام ما هو إلا وسيلة لإعاقة الحراك الاجتماعي وزيادة الفوارق الطبقات.

أما بولر وجينتس في كتابهما الشهير "التعليم في أمريكا الرأسمالية" فقد أكدا أن النظام التعليمي الحالي لم ولن يحقق تكافؤ الفرص التعليمية، وذلك لأن المدرسة ماهي إلا مرآة مصغرة للمجتمع الذي توجد فيه، وطالما أن المجتمع رأسمالي طبقي يسوده التسلط واللامبالاة والتحيز فإن هذا بدوره ينطبق على المجتمع المدرسي حيث يكون هدفه الحقيقي هو إعداد أبناء كل طبقة للمكانات الوظيفية التي يشغلها آباؤهم.

الديمقراطية والمنهج

نهدف إلى عرض ثلاثة اتجاهات رئيسية معاصرة في ديمقراطية المنهج وتشترك هذه الاتجاهات جميعاً في النظر إلى المناهج المدرسية بوصفها أحد آليات الحفاظ على البناء الاجتماعي الهرمي في المجتمعات الطبقية؛ حيث تتحدد مواقع الأفراد المتباينة في هذا البناء ليس بواسطة قدراتهم وكفاءتهم بل بأصولهم الاجتماعية والطبقية؛ فالمقولة الرئيسية لهذه الاتجاهات الثلاثة رغم الاختلافات الجوهرية فيما بينها تتمثل في اعتبار التربية أحد تربية الأفراد بحيث تكسبهم المهارات والمعارف التي تمكنهم من خدمة مصالحها وأغراضها الاقتصادية على حين تلعب المناهج المدرسية دوراً هاماً وفعالاً في هذا الصدد.

هكذا جاءت الدعوة لمبدأ حياد المناهج وجاء أيضاً الاهتمام بالنواحي الفنية والتكنوقراطية للمعرفة وتنظيمها والأهداف وصياغتها والتقويم وأدواته اعتقاداً بإمكانية القضاء على حدة الفوارق الهائلة بين دخول الأفراد عن طريق الاعتماد على القدرة والجدارة في تذويب الفوارق التربوية بينهم.

وتبرز أهمية دور النقد التربوي بوصفه نقداً ثقافياً وسياسياً واجتماعياً في أساسه – ودون الأخير بفقد الأول مغزاه ومضامينه – والنظر إلى المنهج من منظور اجتماعي واقتصادي وسياسي يعني ضرورة البحث المكثف للكشف عن الارتباط الحقيقي بين عدم التكافؤ الاجتماعي والاقتصادي وبين الأنماط البحثية لرجال التربية ومعالجتهم لقضايا التدريس والمناهج والتعليم – من هنا تأتي ضرورة النظر إلى التربية باعتبارها نشاطاً سياسياً في المقام الأول.

وتعكس النماذج الأكاديمية الثلاث المعروضة في مجملها أحد التوجهات الفكرية الحديثة في دراسة طبيعة التعليم ودوره والمعروف بالنظرية الراديكالية أو المعارضة في التربية Radical Theory of Education وتضم هذه النظرية ركاماً ضخماً من الكتابات والاتجاهات المختلفة والتي بدأت بغزو الفكر التربوي الأمريكي والأوروبي منذ بداية السبعينات، ورغم اختلاف مستويات التحليل والتفسير لطبيعة المعرفة المقدمة في المناهج المدرسية، فان هذه الكتابات تشترك في سمة عامة تكمن في اتجاهها النقدي للإطار التكنوقراطي التقليدي المسيطر على دراسات المناهج.

أولاً: المنهج وعلم اجتماع المعرفة:

ما من شك في أن العلوم الطبيعية والاجتماعية المختلفة تسعى أساساً للوقوف على حقيقة الظواهر الطبيعية والاجتماعية التي تخص كل منها؛ فالبحث عن الحقيقة يمثل في الأصل الحافز الأساسي لنشأة الانظمة العلمية المختلفة ويعد أيضاً مبرر وجودها واستمرارها.

ولكن ما مدى صدق هذه العلوم ؟ وما حدود موضوعية وحياد كل منها ؟ أو بعبارة أخرى: أليس هناك ثمة شبهة في أن هذه العلوم تتضمن بشكل أو بآخر بعضاً من الأوهام والقضايا المزيفة التي تسترت في أردية منهجية دقيقة يصعب معها – حتى على القائمين بالبحث العلمي أنفسهم – الفصل بين الحق والباطل فيها ؟

ذلك هو التساؤل الرئيسي الذي يحاول علم اجتماع المعرفة الإجابة عنه، وهذا يعنى أنه باعتباره حقلاً يأخذ على عاتقه مهمة البحث عن الحقيقة عن طريق الكشف عن الباطل من المعارف العلمية المختلفة، ويعتبر الفيلسوف الألماني ماكس شيلر Max Scheler أول من وضع واستخدم مصطلح علم اجتماع المعرفة فى العشرينيات من هذا القرن؛ بيد أن الفضل الحقيقى في تأسيس هذا الميدان باعتباره من فروع علم الاجتماع يعود إلى كارل مانهايم Karl Mannheim الذي أنتج دراسات نظرية وأمبيريقية مستخدماً فى كل منها منهجاً واضحاً محدداً.

يتبنى مانهايم مفهوماً للأيديولوجية بوصفها تشويهات وتحريفات تطرأ على فكر الأفراد نتيجة للمصالح الاجتماعية التي تحول دون رؤيتهم لأي حقائق من شأنها المساس بأوضاعهم الاجتماعية، وعلى النقيض من ذلك يعكس الفكر "اليوتوبي" نضال الجماعات الاجتماعية المقهورة من أجل تغيير المجتمع، وهذا يقضى بهم الى النظر فقط في تلك العناصر التي تميل الى نفى الموقف – ومن هنا فالفكر اليوتوبي أو المثالي بدوره لا يمكنه تقديم صورة تحليلية صادقة للموقف الاجتماعي الراهن – ويضع مانهايم معياراً نفعياً للحقيقة يشير إلى خطأ النظرية حيثما تستخدم مفاهيم ومقولات تفوق تكيف الإنسان مع المرحلة التاريخية التي يحياها؛ فاذا خلقت النظرية قواعد لا تتسق مع الموقف المعين؛ على سبيل المثال الإقراض الاقتصادي دون ربح في مرحلة نشأة الرأسمالية؛ حينئذ تتحول إلى أيديولوجية تحجب المعنى الواقعي للحظة التاريخية بدلاً من كشفها. وجدت أفكار مانهايم سبيلها إلى الدراسات التربوية في أوائل السبعينات من خلال النظرية التي طرحها مايكل يانج والتي تؤرخ ظهور ما يعرف باسم علم اجتماع التربية الجديد New

Sociology of Education وجاء هذا الظهور مواكباً لمسار الأحداث التي مرت بها إنجلترا في نهاية الستينيات حيث تفشت المآزق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتي انعكست على المستوى السياسي في أزمة الديموقراطية الاجتماعية وعلى المستوى النظري في النقد العنيف الذي وجه للاتجاه الإصلاحي التدريجي للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية وفي مقدمتها المشكلات التربوية.

وأدت تلك الظروف إلى دفع موضوع المناهج لمقدمة الاهتمامات البحثية بعد أن درج التربويون؛ كما يذكر يانج – على النظر إلى المعرفة المدرسية باعتبارها "معطى" Given موضوعي لا تحتاج إلى فحص أو إمعان وركز يانج جهوده على تفسير المعاني المتضمنة في المعرفة التربوية باعتبارها أهم قضايا العلم وأكثرها خطورة.

وتجدر ملاحظة أن فكر يانج التربوي قد تطور وتغير كثيراً خلال السنوات التي تلت صدور "المعرفة والضبط".

يوجه يانج النقد لعلماء الاجتماع الذين أغفلوا حقيقة أن التربية ليست ميداناً لإنتاج السلع كالسيارات أو الخبز ولكنها انتفاع وتنظيم للمعرفة المتاحة في زمن معين يتضمن اختيارات قيمية واعية وغير واعية؛ كما يعيب على الدراسات السائدة في مجال المناهج معالجتها لما يتم تعلمه داخل المدرسة على أنه لا يشكل أي مشكلة تربوية؛ فهذا الاتجاه يعكس في رأيه الاعتقاد الشائع في "موضوعية المعرفة" المتضمنة في المناهج، وفي واقع الأمر فإن هذه المعرفة تتكون اجتماعياً وتاريخياً وفقاً للسباق الاجتماعي والزمني المحيط بها، ويؤدي إغفال التحليل الاجتماعي للمعرفة التربوية إلى اعتبار دور المنهج في تحقيق التكافؤ الاجتماعي دوراً ثانوياً.

ينادي يانج لذلك بضرورة النظر إلى علم اجتماع التربية باعتباره مجالاً للبحث لا يتميز عن علم اجتماع المعرفة، وإذن فاتجاه البحوث التربوية وعلى راسها دراسات المناهج يجب أن يتمركز حول الكشف عن الأصول الاجتماعية للمعرفة التربوية؛ يجب أيضاً أن نفسر كيف ولماذا تستعصي هذه المقولات السائدة معينة، ويقبلها التربويون

على علاتها كمسلمات أو بديهيات؛ على أي محاولات تهدف لكشفها وطبيعة ارتباطاتها الممكنة بمجموعة من المصالح والأنشطة الاجتماعية.

والمنهج وفقاً لنظرية يانج لا ينطوي على صدق داخلي وجوهري؛ لأن المعرفة المتضمنة فيه ليست مطلقة ولا حتمية ولا تظهر وفقاً لمنطق موضوعي، ولكنها تتكون وتتشكل اجتماعياً وتنتقي أو (تعطي) جميعاً، ولذلك فالمنهج يعكس فحسب توزيعاً معيناً للقوى الاجتماعية ينتج بدوره تصنيفاً متمايزاً للمعرفة التربوية، وعن طريق الوقوف على طبيعة العلاقة بين النمط السائد للقيم وتوزيع الثروة والقوة من ناحية وبين اختيار وتنظيم المعرفة من ناحية أخرى يمكننا اكتشاف الوظيفة الاجتماعية والاقتصادية للمنهج.

فالمنهج يشمل عديداً من المواد تنتظم في شكل هرمي يمثل قمته بعضاً منها ينظر إليها على أنها عالية القيمة؛ على حين أن بعض المعارف والمواد الأخرى لا قيمة لها على الاطلاق وتقع لذلك في قاعدة الهرم، وتعبر المكافآت الاجتماعية المخصصة لكل نوع من أنواع المعرفة عن شرعية احتلال كل منها لموقع معين في الهرم المعرفي.

وإذا كان المنهج يرتبط ارتباطاً وثيقاً في كل من عمليتي تنظيمه وتوزيعه بأنماط العلاقات الاجتماعية فإن النتيجة المنطقية المترتبة على ذلك أن مجالات تقييده في اتجاه تحقيق ديمقراطية تمثيل المعرقة وتوزيعها محاولات واهمة تتجاهل المقاومة المحتومة من القوى الاجتماعية المسيطرة؛ فأي سعي لخفض حدة القيود المفروضة على إمكانية التوصل لبعض أنواع المعرفة (أي تحقيق المساواة في فرص الحصول عليها) يتطلب بداهة إلغاء التصنيف الاجتماعي للمعرفة واضفاء قيم متساوية لأنواع المعرفة المتباينة، ولكن ذلك يفرض تهديداً للبناء الاجتماعي مما يدفع بأصحاب السلطة لمقاومته.

ويذكر يانج أن ديموقراطية توزيع المعرفة المدرسية تتطلب توسيع معايير التقويم الاجتماعي للمعرفة بحيث يتيح فرصاً اقتصادية واجتماعية متكافئة لكل الأفراد، ولكن يستحيل تنفيذ ذلك الهدف بغير تغيير مواز في نمط السيطرة، ولهذا فالمتوقع أن تتم معظم استحداثات المناهج وتغييرها وفقاً لواحد من أسلوبين:

- تعديل في المناهج الحالية بحيث يبقى على التقويم الاجتماعي الراهن للمعرفة.
- استحداثات تزيد من تقييد إمكانية حصول التلاميذ الأقل قدرة للمعرفة؛ ذات القيمة الاجتماعية المرتفعة، ورغم إغفالها للتقويمات الاجتماعية الكامنة للمناهج المدرسية تبدو كما لو كانت مقبولة ومتفقاً عليها؛ أو استحداث دراسات ضئيلة المكانة اجتماعياً وقصر فرص الوصول إليها لهؤلاء الذين فشلوا بالمعنى المتضمن في التحديد التربوي الراهن للمعرفة، وغالباً ما ينظر إلى الفشل هنا كإخفاق فردي للدافعية أو القدرة أو الظروف وليس باعتباره نتاجاً للنظام التربوي ذاته، ومن الواضح أن هذه المستحدثات وما يساندها من دراسات تحرم كثير من الطلاب فرص الحصول على المعرفة المرتبطة بالمكآفات والمكانة والقوة الاجتماعية.

والخلاصة أن نظرية يانج في ديموقراطية المنهج تقرر أن المعرفة المتضمنة في المناهج المدرسية تشكل اختيارات ثقافية واعية أو غير واعية تتطابق مع القيم والمعتقدات لدى الجماعات الاجتماعية القائمة في زمان محدد، وتتحدد مفاهيم النجاح والفشل ومعايير كل منهما في ضوء تلك الاختيارات، وتحقيق ديموقراطية المنهج يعني إحلال الاختيارات ثقافية مختلفة للغاية عما يسود كثير من المجتمعات، ويعني أيضاً منح مكافآت متساوية لمجموعة الاختيارات الثقافية التي تعكس التنوع والتباين المعرفي، ويستلزم أيضاً إعادة التشكيل والتوزيع لمسميات النجاح والفشل المدرسي، وعلى ذلك تتطلب الديموقراطية بالضرورة إعادة توزيع المكافآت الاجتماعية الممثلة في الثروة والمكانة والقوة.

ثانياً: المنهج ونظرية رأس المال الثقافي:

تعد دراسة عالمي الاجتماع الفرنسيين بيير بوردو وجين كلود باسيرون عن "التوالد في التربية والمجتمع والثقافة" التي تم نشرها بالإنجليزية في ١٩٧٧ واحدة من أهم البحوث التي تنتمي إلى التيار التربوي المعارض، والدراسة محاولة أخرى لوضع

المدرسة والتربية في اطارها الطبيعي من بناء علاقات القوى، وينقسم البحث إلى جزئين متتابعين؛ أحدهما يحدد نموذجاً للعلاقة بين التربية والمجتمع والأخر يستخدم النموذج في تحليل النظام التربوي الفرنسي.

والمقولة الرئيسية لبوردو وباسيرون تزعم أن المؤسسات التربوية في كافة المجتمعات تسهم في توليد علاقات القوى الراهنة، ويعتبر هذا التوليد من وجهة نظريهما وظيفة لكل من عمليتي: (١) فرض معاني ثقافية بعينها والنظام المستخدم والأدوات الموظفة لفرض هذه المعاني، (٢) تحديد محتوى المعاني الثقافية والتوزيع المتباين لها على الأفراد المختلفين والتي تحول المعرفة باعتبارها رأس مال ثقافياً Cultural Capital ولهذا تترجم عدم التكافؤ في القوى إلى عدم تكافؤ ثقافي.

وأسوأ ما تقوم به التربية من وظائف في نظر بوردو وباسيرون حجبها لتلك الآليات الأيديولوجية التي تولد ظروفاً تحافظ على استمرار النظام الاجتماعي عن وعي جماهير الطلاب المتضررين من النظام التعليمي؛ فالطلاب من الطبقات الجماهيرية والمتوسطة يضيفون شرعية على كل من الهرم الاجتماعي والهرم التربوي حين يفسرون ظروفهم الاجتماعية الفقيرة بفشلهم الدراسي؛ فقد تعلموا جيداً في المدرسة استحالة تقليل تلك العقبة الكؤود المتمثلة في الفجوة بين ثقافتهم الأسرية وبين المعايير الثقافية للنجاح الدراسي.

ويعتبر مفهوم "الأنظمة الرمزية" Symbolic systems أو "رأس المال الثقافي" Cultural Capital ومفهوم "الخصائص الشخصية" التي يطلقان عليها مصطلح بعدين رئيسيين لمحاولة بوردو وباسيرون تفسير دور التربية في توليدها للبناء الطبقي.

ومن هنا نلاحظ أن مجال الإنتاج الفكري؛ أحد ميادين أنظمة الرموز البارزة؛ يشكل محوراً هاماً من محاور الصراع بين الطبقات؛ بل هو بؤرة الصراع الطبقي؛ فكما تتنافس الطبقات الحاكمة والمحكومة على السواء على توزيع رأس المال الاقتصادي؛

نجدها أيضاً تتصارع حول كيفية تعريف الواقع في بناءات رمزية توجهاتها، ولهذا يمثل مجال الإنتاج الرمزي عالماً مصغراً للصراع بين الطبقات.

وتسعى كل طبقة في هذا الصراع إلى مضاعفة رأسمالها الثقافي والاقتصادي على السواء؛ فالعلاقة بين رأس المال الثقافي ورأس المال الاقتصادي تبادلية؛ أي الثقافة على أداء وظيفتها "كرأس مال" أي كأدوات ووسائل لتملك مزيد من رأس المال الثقافي أو الاقتصادي، وتكمن قوة الطبقة المسيطرة وحرصها على توالد قوتها وثروتها في معارك النضال الطبقي في قدرتها على تحويل رأسمالها الاقتصادي لرأسمال ثقافي أو رمزي.

وعلى ذلك فالمحتوى المعرفي للمناهج ونمط التدريس السائد في المعاهد التربوية يرتبط بقوة بثقافة الطبقة الحاكمة وأنماط البث والتلقين التي تستخدمها في تنشئة صغارها، ولذا فالنجاح المدرسي بوجه خاص مشروط براس المال الثقافي ونظام الموجهات الشخصية (الميول والنزعات والطموحات) للطبقات المسيطرة، وفي هذا تفسير لعمليات الاستبعاد المستمرة لأصحاب رأس المال الثقافي المتواضع وذوي الخصائص الشخصية المغايرة لما تتطلبه ثقافة المدرسة.

ومن الواضح أن الآلية التي يستخدمها النظام التربوي للقيام بوظيفته في الاختيار الاجتماعي وفي إضفاء الشرعية على الهرم الاجتماعي لا تكمن فحسب في محتوى المناهج؛ بل تتمثل بدرجة أساسية في نمط التدريس وعلاقات الاتصال المدرسية وهنا فإن مهمة أدوات التقويم المختلفة هي تسهيل الفصل بين أطفال الطبقة المسيطرة والدفع بهم إلى درجات تعليمية أرفع، وبين أطفال الطبقات المحرومة حيث تحدد لهم مواقفهم في مؤخرة النظام.

وتبقى العمليات الموضوعية التي تستبعد باستمرار أبناء الطبقات الاجتماعية الأقل تميزاً ظاهرة هامة تفرض نفسها على دارسي أنظمة التدريس والمناهج والتقويم وعلم اجتماع التربية في المجتمعات المتباينة.

ويلخص سنسليو Renaud Sainsaulieu أهمية "نظرية رأس المال الثقافي" في النقاط الثلاثة التالية:

١- تقدم هذه النظرية حقائق نظرية وأمبيريقية تؤيد أن المحيط الطلابي ليس محيطاً متجانساً من الناحية الثقافية والاجتماعية؛ على أن البحث عن مصدر الاختلافات التربوية والثقافية بين الطلاب يقتضي دراسة للأصول الطبقية لهم.

٢- أسهمت نظرية بوردو وباسيرون أيضاً في كشف دور المدرسة والثقافة في عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية؛ فعلى النقيض من ادعاء ديموقراطية التعليم؛ لا تحد الأصول الاجتماعية للطلاب من إمكانية وصولهم للجامعة فحسب؛ بل أن وظيفة الجامعة نفسها تملي عليها تحيزاً لأصحاب الخطوة الاجتماعية على حين ترفض باضطراد المحرومين اجتماعياً، ولذلك فإن محاولة انجاز ديموقراطية التربية لم تعد تعتمد فحسب على العوامل الاقتصادية فالثقافة التي يتم بثها وتلقيها في المدارس والجامعات، وأشكال تدريسها تكون أهم عوائق هذه الديموقراطية – بالإضافة إلى ذلك – أوضحت النظرية زيف أيديولوجية الكفاءة التي تزين وتزخرف المؤسسات التربوية بينما تخفي وظيفتها الواقعية في الانتقاء الاجتماعي.

٣- أعادت نظرية رأس المال الثقافي التحليل التربوي إلى مكانه الطبيعي من الإطار السياسي والاقتصادي والاجتماعي؛ فقد عالج بوردو وباسيرون المدرسة بوصفها مجالاً أيديولوجياً يحتل مرتبة هامة تحدد بشكل جوهري سلوك الأفراد المتعلمين بها، وأثبتت بما لا يدع مجالاً للشك بالتوثيق الاحصائي الدقيق حقيقة أن الوصول لمستويات ثقافية عالية لا يزال احتكاراً للطبقة الاجتماعية المتميزة.

ثالثاً: النظرية النقدية في المنهج:

يضم الاتجاه الذي يفسر الدور التربوي للمنهج تفسيراً قائماً على أسس الفلسفة الماركسية كما انعكست فيما يعرف باسم "النظرية النقدية للمجتمع" كثيراً من المنظرين في الدول الأوروبية وفي الولايات المتحدة الأمريكية، ويأتي المفكر التربوي الأمريكي مايكل آبل Michel Apple في مقدمة هؤلاء الداعين إلى ضرورة تناول الأنظمة التربوية في المجتمعات الرأسمالية بالتحليل الماركسي المؤسس على النظرية النقدية.

نقطة البداية في النظرية النقدية للمنهج كما يصوغها آبل تكمن في دراسة المنهج باعتباره كياناً أيديولوجياً يخدم توجهات سياسية واقتصادية واجتماعية معينة للنظام الرأسمالي المعاصر، وأي محاولات جادة لفهم دور التربية في تلك التنظيمات الاجتماعية المعقدة لابد وأن تتضمن سعياً لفهم كيفية الارتباط الديالكتيكي بين المعاني والرموز التي تختارها وتنظمها المدرسة، وكيفية اختيار وتنظيم أنماط محددة من الطلاب وتصنيفهم وفقاً لذلك اقتصادياً واجتماعياً.

ويرى آبل أن الاهتمام بالدور الأيديولوجي للمنهج يساعدنا في الوقوف على تلك العناصر المعرفية المتضمنة في المنهج والتي يجدر نقدها دون الوقوع في منزلق النسبية المطلقة للمعرفة الإنسانية الذي يؤدي له التحليل القائم على التشكيل الاجتماعي للمعرفة والذي يمثله مايكل يانج.

ويعني التحليل الأيديولوجي النقدي للمناهج المدرسية في نظر "آبل" تحديد العوامل الثقافية والمعرفية التي تخدم كوسائط بين الظروف المادية والاقتصادية لمجتمع غير متكافئ من ناحية وبين تشكيل وعي الأفراد في هذا المجتمع من ناحية أخرى، وهنا يبرز اختلاف هذا التوجه الفكري الجديد عن الاتجاهات التقليدية القديمة التي اعتقد معظمها على وجه الخطأ أن تحليل المناهج وتقويمها عملية غير سياسية ومحايدة؛ فالتحليل الماركسي الجدلي؛ على النقيض من ذلك؛ يستحضر تلك العناصر السياسية والاقتصادية إلى قلب البحث التربوي، وينطوي ذلك على محاولة الباحث إثارة مجموعة جديدة من التساؤلات المتعلقة بالتربية والمناهج ثم الإجابة عنها بحيث تركز على الأبعاد

الأيديولوجية المتضمنة في المناهج والمصالح الطبقية التي تنجزها تلك الأبعاد وقبل هذا وذاك على ما تحتويه العلاقات المدرسية من تناقضات تساعد على العمل السياسي من أجل تغييرها.

ويقتضي تحقيق ذلك التحليل وضع المدرسة والمعرفة والمعلم في اوساطها الواقعية من العلاقات الاجتماعية والسياسية التي تعتبر أجزاءاً منها وانتشارات لها؛ فالمعرفة التي يقوم المعلمون بتدريسها وأنماط العلاقات الاجتماعية التي تسود الفصول المدرسية تعمل أساساً كآليات لتعزيز النمط الأيديولوجي والثقافي والاقتصادي والأساليب المستخدمة في توزيع الثروة والثقافة على الأفراد والجماعات في المجتمع الرأسمالي.

والمنهج على هذا النحو؛ كما ذكر (آبل) يحاول استلاب العناصر الثقافية للطبقات الدنيا ساعياً إلى تسييد أيديولوجية الفئات المهيمنة وتفسيراتها الاجتماعية والاقتصادية؛ ففي ظل النظام الرأسمالي يصبح تزييف وعي الطبقات المقهورة ضرورة تفرضها مبادئ هذا النظام واسسه، ولابد أن يعتقد جميع الأفراد أن النشاط الإنتاجي الذي يمارسه في هذا النظام موجه في المقام الأول لخدمة مصالح الجميع، ولابد أيضاً أن تنظروا إلى التركيب الطبقي لمجتمعهم باعتباره أمراً طبيعياً ومشروعاً من حيث أنه يعكس التفاوتات في كفاءة الأفراد وقدارتهم وإمكانياتهم.

ويقوم المنهج أيضاً بدور هام في خلق الظروف الضرورية لتراكم رأس المال، ويتلخص هذا الدور في تنظيمه الهرمي للطلاب وفرزهم واختيارهم واضفاء شرعية على تحصيلهم المعرفي بواسطة "الشهادات الموثقة".

ولكن النظرية النقدية في المنهج تتميز باهتمامها بدراسة ظاهرة التناقض وخصوصاً في ظل المآزق التي يمر بها المجتمع الرأسمالي العالمي، وكما تنتشر تلك التناقضات في مجال الإنتاج الاقتصادي وفي العلاقات الاجتماعية لهذا الإنتاج تظهر وتتفشى أيضاً في كثير من المؤسسات الاجتماعية الأخرى وفي مقدمتها التناقض بين المدرسة وبين الأنظمة الاقتصادية والسياسية، وعلى سبيل المثال؛ فالحاجة إلى تراكم رأس المال قد

تناقض الحاجة إلى "الشرعية" ويمكن أن نشاهد هذا التناقض على المستوى التربوي في تزايد الإنتاج النسبي للحائزين على الدرجات والشهادات العلمية العالية؛ في حين لا يتطلب الاقتصاد وامكانياته نفس الأعداد من ذوي المرتبات العالية، ويقضي هذا الإنتاج المتزايد إلى الشك وفقدان الثقة والتساؤل حول شرعية المؤسسات التربوية وممارستها.

فهناك أيضاً تناقضات كامنة داخل المدرسة نفسها؛ فالطبيعة المتناقضة للعلاقات الاجتماعية في المجتمع الرأسمالي تنعكس في علاقات التفاعل في المدارس والفصول؛ فالطلاب يعارضون السيطرة الثقافية في المدرسة وفي الفصل، وليس هناك شك في أن المعرفة المتضمنة في المنهج بالإضافة إلى "المنهج المستتر" Hidden Curriculum والتي تعتبر شرعية ورسمية من قبل المدرسة تميل للبعد عن واقع الحياة اليومية وشئون العمل وطبيعة المعاناة التي يعيشها الطلاب داخل اسرهم ويخبرونها من أصدقائهم وخلال اشتغالهم بعض الوقت في وظائف ومهن متواضعة، وعن طريق رفض الثقافة الشرعية للمدرسة بتأييدهم لخصائص العمل اليدوي وانشطته يؤكد للتلاميذ ذواتهم ويقدرون بواقعية في الوقت نفسه عدم فعالية المدرسة في رفع أحوالهم الطبقية وتحسينها.

وتستدل من ذلك على أن سلوك التلاميذ أنفسهم يتسم هو الآخر بالتناقض؛ فهم من ناحية يرفضون العمل العقلي ويفضلون عليه العمل اليدوي، وينعكس ذلك في أشكال متباينة منها رفضهم للمعرفة المدرسية وهروبهم من المدرسة وانهماكهم في أنشطة مغايرة للدراسة، ويساندون بذلك توالد النظام الاقتصادي الحالي وفي الوقت نفسه يؤكدون برفضهم للمنهج الظاهر والمستتر إمكانياتهم للنفاذ والتأثير في عملية التوالد هذه

وهكذا يقرر آبل أن الصراع الثقافي بين الطبقتين الأساسيتين في المجتمع الرأسمالي ينعكس في كثير من نواحي النشاط التربوي داخل المدرسة، ويؤدي ذلك بدوره إلى اتاحة الفرص أمام مختلف القوى الاجتماعية لإثبات أيديولوجيتها وهويتها، وفي عبارة أخرى؛ فالنشاط التربوي يعد أحد ميادين الصراع السياسي والثقافي.

يمكن استخلاص مبادئ ثلاثة أساسية تصلح كمحاور للتفكير والبحث التربوي في مجال المناهج – هذه المبادئ هي:

١- أن محتوى المواد الدراسية ليس محايداً كما يعتقد رجال التربية التقليديون؛ بل مثقل بالمعاني الاجتماعية والسياسية.
٢- يشير التحليل الاجتماعي والسياسي للمعاني المتضمنة في المعرفة المدرسية إلى قيام الفئات الاجتماعية صاحبة الثروة والسلطة بإضفاء الشرعية على وجهات نظرها ومبادئها، ويعني ذلك تعرض التلاميذ لأفكار ومعارف تخدم في إضفاء الشرعية على النظام الاجتماعي الحالي.
٣- تعمل المناهج على دعم التقسيم الاجتماعي للعمل وتعزيزه وتؤدي بذلك دوراً تربوياً هاماً في توليد الظروف الموائمة لاستمرار عدم التكافؤ الاجتماعي، وأكثر من ذلك؛ فهي تلعب دوراً هاماً في حرمان الفئات المقهورة من أنواع الوعي اللازمة للكشف عن طبيعة النظام الاجتماعي الطبقي.

وتأتي مهمة المتخصصين في المناهج والمهتمين بتحقيق ديموقراطية المنهج في توجيه دراساتهم على مستويين؛ يتعلق الأول بالنظر في ديموقراطية المعرفة المدرسية وتمثيلها اجتماعياً لكل الطبقات الاجتماعية، ومن ناحية أخرى يتعين تحليل أسس توزيع المعرفة على الطلاب من الطبقات الاجتماعية المختلفة، وقواعد هذا التوزيع.

الفصل السادس

أزمة التعليم والإصلاح التربوي

في الدول النامية

أولاً: أزمة التعليم والحاجة إلى الإصلاح:

يمر العالم النامي بأزمة تعليمية Educational crisis حادة؛ تدل عليها وتوحي بها كلمات "عدم التوافق، وعدم الملاءمة" تبدو ملامحها في تضخم ميزانيات النظم التعليمية في تلك البلدان، وعدم قدرتها على استيعاب من هم في سن التعليم، وتزايد الأمية بنسبة عالية، وعدم ملاءمتها مع المناطق الريفية، وانحصارها في أنماط تعليمية شكلية قائمة على التلقين؛ ثم تدني مستوى كفاءتها الداخلية والخارجية.

وترتبط الأزمة التعليمية؛ في المقام الأول بحقيقة أن دور المشكلات العالمية يفرض مهام على التعليم لا يمكنه أن يجد لها حلاً في ظل هيكله واتجاهه الحالي، وبطبيعة الحال؛ فإن مشكلات التعليم لها علاقة بسلسلة كاملة من المسائل ذات الصفة الاجتماعية الاقتصادية والسياسية والأيديولوجية التي تعمل على تفاقم الأزمة.

إن ثمة شاهد واضحاً على وجود علاقة ملموسة بين أزمة التعليم والتغييرات الهيكلية في المعرفة العلمية الحديثة؛ فمن ناحية هناك اتجاه متزايد إلى التباين في العلم؛ بحيث أصبح الهيكل الحديث للتعليم في تلك البلدان النامية عاجز عن استيعاب الإنجازات العلمية والمفاهيم التركيبية بحيث نجد التعليم متخلفاً عن العلم؛ بل ويفتقر حتى الآن إلى المحركات الفاعلة التي تعمل على تكامله مع المعرفة فمضمون التعليم لا يتلاءم مع منزلة المعرفة.

وتعرف أهم مشكلة تربوية في الدول النامية؛ في أن التعليم في تلك البلدان قد ارتبط بمفهوم قاصر للتمية والتقدم؛ محوره زيادة تطلعات الأفراد وتوجيههم إلى رغبات متزايدة للإشباع الفردي والاسري وما يرتبط به من الطلب على الخدمات المحققة لهذا الإشباع. لقد ارتبط التعليم بالحصول على المركز الاجتماعي المرموق، وهو طريق النفوذ واكتساب رموز السلطة متمثلة في الدرجات والشهادات والدبلومات باعتبار أن مجرد الحصول عليها يضمن الحصول على الدخل والمكانة والسلطة، والواقع أن هذا

ارتبط في حقيقة الأمر بالنظرة الاجتماعية لقيمة التعليم وخاصة التعليم في كثير من البلدان النامية؛ ارتبط معه زيادة الطلب على التعليم.

وإزاء هذه الأزمة؛ آثار الكثيرون قضية هامة وهي هل التعليم اليوم أسوأ مما كان عليه، وهل يحق لنا أن نتكلم اليوم عن أزمة في التعليم؟.

الواقع أن القول بأن نظمنا التعليمية تواجه تحديات ضخمة اليوم هو تصوير يرقى لمستوى الحقيقة؛ فالمشكلات التي صاحبت خلق توسع تعليمي كبير "انفجار تعليمي" في العقد السابع من هذا القرن استمرت في العالم النامي، وارتبطت بها مشكلات عدم التكافؤ التعليمي، وفائض المتعلمين، وبدأ البحث عن أسباب ذلك واثيرت التساؤلات عن مدى فاعلية نظم التعليم الراهنة في مقابل التحديات التي تعاني منها الدول النامية، وما هي البدائل المتاحة؟، وبرزت عدة تساؤلات منها أي مجتمع نريد؟ وأي نوعية من الحياة نرتضي؛ أي تعليم نريد؟ وما نوعيته؟ ووسائله؟. بحيث أصبح البحث في الكفاءة الخارجية للتعليم أمراً ضرورياً من أجل تعليم يقوم بوظائفه كاملة؛ بعيداً عن البحث في الجزئيات التي كثيراً ما اقترنت بها محاولات الإصلاح التعليمي.

وتساؤل البعض؛ هل التعليم وحده هو الملوم؟ حقيقة الأمر أن هناك في الواقع عدة عوامل يمكن أن نشير إليها هي؛ طريقتنا في الحياة، بنية المجتمع ذاته، وطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المجتمعات النامية والتي تتميز بالطبقية، تزايد عدم المساواة، وافتقار كثير من الدول النامية إلى أهداف لتغيير المجتمع، وتخبط أهداف وسياسات التعليم، وليس التعليم في النهاية إلا انعكاساً لهذه الأمور جميعاً.

وعليه؛ أصبح "الإصلاح التربوي" من المسائل الهامة في دول العالم النامي؛ فالأزمة التربوية، وغيرها من الازمات في تلك المجتمعات؛ أزمة واسعة النطاق، وثمة جهود واسعة أخذت مكانها في معظم مجتمعات العالم النامي لتحقيق إصلاحات تربوية في نظمها التعليمية؛ تنوعت سبل هذه الإصلاحات وتعددت وسائلها واختلفت أنماطها

باختلاف ظروف هذه المجتمعات التي تحدث فيها تلك الإصلاحات التربوية؛ بشكل وضح معه نزع من التخبط في جهود الإصلاح التربوي في تلك المجتمعات.

لقد بدأت حركات الإصلاح والدعوة إلى إصلاح النظم التعليمية تأخذ شكل دولي وعالمي بعد تلك الكتابات التي ظهرت ناقدة لأوضاع التعليم الراهنة في الدول وما صاحب ذلك من دعوات لأشكال تعليمية جديدة؛ تلك الدعوات التي نادى بها كل من "ايفان ايلش Ivan Illich" ودعوته إلى "مجتمع بلا مدارس deschooling society". لقد قدم "ايلش" نقداً عنيفاً للمدارس الراهنة؛ مؤكداً أن الأفراد يمكن أن يكتسبوا المهارات التي يرغبون تعلمها عن طريق نظام اسهل للاتصال؛ مطالباً بإلغاء التعليم الاجباري.

كذلك دعوة "باولو فريري" Paulo Fraire البرازيلي، وافكاره عن "تربية من أجل التحرير" التي حددها في جهود لمحو امية الفقراء المحرومين في أمريكا اللاتينية وفي البرازيل وشيلي؛ محاولاً أن يستثير فيهم وعياً جديداً بأنفسهم ومؤسساتهم الاجتماعية وطرق تحويلها وتطويرها.

وعلى الرغم من أن الكثيرين يؤكدون على أن محاولات الإصلاحات التعليمية قد برزت وبشكل كبير خلال السنوات الأخيرة في كثير من البلدان والتي تتباين في أنظمتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية تبايناً جذرياً؛ إلا أن البعض يرى أن إصلاح التعليم ظاهرة ليست جديدة أو مستحدثة بل أنها ذات تاريخ طويل؛ فهي – كما يشير سيمونز Simmons – جهود قديمة قدم المدارس بمفهومها الحديث ذاته.

وقد نجحت جهود الإصلاح في بعض هذه التجارب، كما فشات في بعضها الآخر، وتفاوتت درجة نجاحها من تجربة لأخرى في انجاز نظم تربوية تسهم في تحقيق أهداف الثورة الاجتماعية، وتحقيق المساواة، وتحقيق التنمية.

وعليه؛ فإن السعي لتحقيق فهم سوسيولوجي للمستويات المختلفة للآليات المرتبطة بخطاب الإصلاح التعليمي، وما يترتب عليه؛ فهما يحيط بكافة الأبعاد ليس عملاً أكاديمياً فحسب وإنما هو عمل يجب أن يتسم بالعمق في فهم تلك الظاهرة بحيث يمكن أن تكون مؤشراً في وضع خطط عمل وإجراءات مصاحبة له، وعليه؛ فان دراسة طبيعة هذا الإصلاح والشروط المحددة للإصلاح التعليمي في المجتمعات النامية مسألة ينبغي أن تكون لها أهمية خاصة في علم اجتماع التربية المعاصر. وهذا ما سوف نعرض له فيما يلي.

ثانياً: الإصلاح التربوى – مفهومه وطبيعته:

ويعرف "راونتري" Rowntree في قاموس التربية التجديد بأنه "تطوير أفكار وطرائق جديدة في التربية ترتبط أساساً بالمنهج المدرسي". أما "كارتر جود" فيعرق التجديد التربوي بأنه "تقديم فكرة جديدة أو طريقة مستحدثة أو أسلوباً جديداً في المنهج أو الإدارة التعليمية أو غيرها؛ بينما يعرف "جريفث Griffths بأنه تعديلاً في بنية النظام سواء في أهدافها أو أغراضها وطرقها وأساليبها؛ أي مراجعة أهداف النظام وتوجهاتها، وقواعدها وأصولها أو إدخال طريقة جديدة عليها".

أما مفهوم "الإصلاح التربوي" Educational Reform فيشير إلى أنه "عملية التغيير في النظام التعليمي؛ أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالباً ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية" وهذا التعريف يقدمه علماء التربية بينما علماء اجتماع التربية يعرفون الإصلاح التربوي بأنه "يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع".

ويعرفه "بيرش Pirch" بأنه "أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقاً بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس وغيره" إن الإصلاح التعليمي بهذا المعنى يختلف تماماً عن مصطلح التجديد التربوي؛ فالتجديد التعليمي يعني التجديد أو الاستحداث

الذي يتم في نطاق ضيق من النظام التعليمي وعلى المستوى الصغير Micro؛ بحيث لا يتضمن هذا المصطلح أبعاد اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية كبيرة.

ويعرف "حسن الببلاوي" الإصلاح التعليمي؛ بأنه "ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي التعرف على المستوى الكبير؛ فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى تغيرات في المحتوى، والفرص التعليمية، والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما".

وتشير أكثر الاتجاهات راديكالية إلى القول بأن كافة أنشطة الإصلاح التعليمي لا يتعين النظر إليها بوصفها جهوداً حقيقية أو صادقة تسعى إلى تغيير بعض مكونات الأنظمة التعليمية؛ بل يمكن تناولها – كما يشير كمبل Cambell على أنها "إيماءات رمزية مصممة لإظهار الوعي الحكومي بالمشكلات والنوايا المتجهة نحو إيجاد حلول لها؛ لا على أنها تمثل جهوداً مخلصة لتحقيق التغيير الاجتماعي".

والواقع أن هناك عدة اعتبارات يجب أن نضعها في الاعتبار عن تحليلنا "لعملية الإصلاح التربوي" تشكل في مجملها طبيعة هذه العملية؛ هذه الاعتبارات هي:

١- تختلف الإصلاحات التربوية في مداها وفي طبيعة التغييرات التي تستهدف احداثها وفي الظروف التي تستدعيها والبواعث التي أدت إليها من مجتمع لآخر.

٢- من العوامل التي تحدد مدى الإصلاحات التربوية سرعة التغيير الاقتصادي والثقافي في المجتمع؛ فبقدر ما يكون هناك أنظمة اقتصادية واجتماعية جديدة؛ بقدر ما يكون الإصلاح التربوي جزءًا رئيسياً منها.

٣- إن أية محاولة للإصلاح – كما يشير ليفين H. Levin – في كتابه "حدود الإصلاح التربوي" لا يمكن أن تتم ما لم تكن متسقة مع نسق القيم والأهداف التي يقوم ويحافظ عليها النظام السياسي؛ فالنتائج التربوية إنما تتم لأنها مرغوبة ومقبولة من النظام السياسي.

٤- إن الإصلاحات الحقيقية في أي نظام تعليمي هي تلك الإصلاحات التي تشمل شكل ومحتوى الأنشطة التربوية التي تتم داخله، ونمط العلاقات البنيوية – الثقافة الاجتماعية – التي تتم بها، ومن خلالها العملية التربوية. وما تضمنته هذه العلاقات من آليات للإنتقاء وللتنشئة الاجتماعية داخل النظام التربوي، وكذا نمط الشخصية المرغوب.

٥- إن الإصلاح التربوي الفعال القادر على مجاوزة ما يسمى "أزمة التعليم" في المجتمعات النامية هو ذلك الإصلاح الذي يقوم على المشاركة وتضافر كل الجهود الوطنية الواعية؛ فالإصلاح التربوي حركة اجتماعية تشارك فيها الجماهير الواعية في الدولة إطار حركة تغير اجتماعي شامل.

٦- إن أحد مستويات التحليل لخطاب الإصلاح التعليمي تلك التي تدافع عن الإصلاح التعليمي بهدف تحسين "نوعية الحياة" Quality of life والقضاء على الفقر، والتباين الطبقي القائم في كثير من الدول النامية.

٧- يجب ألا ينظر إلى الإصلاح التعليمي باعتباره مسألة فنية أو أساليب فنية يكون من شأنها علاج الخلل؛ مثل اختيار وسيلة تعليم، أو تغيير منهج مدرسي، أو تقرير طريقة جديدة للمدارس أو ما شابه ذلك من أساليب فنية، وإنما يجب النظر إلى التعليم باعتباره قضية مجتمعية.

٨- ترتبط عملية "الإصلاح التربوي" بقضية هامة: "المسئولية التعليمية" والتي أصبحت اتجاهاً جديداً في الإصلاح التربوي، وتعني المسئولية التعليمية بصفة عامة الحكم على المؤسسات التعليمية من خلال مخرجاتها ومدخلاتها، وتشير الدلائل إلى أن حركة المسئولية التعليمية ستحقق نجاحاً أكثر في المستقبل وذلك لتزايد عدم الرضا عما آل إليه حال وأوضاع التعليم في نظر الكثيرين في عصرنا الراهن.

إن أحد الأهداف الرئيسية لإصلاح التعليم في أواخر القرن العشرين؛ هو إعادة تشكيل النظم التعليمية في المجتمعات بشكل يكون من شأنه تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص، وخفض حدة التباين الطبقي الموجود داخل كثير من المجتمعات النامية. تلك التي كانت سائدة في العقدين السابع والثامن من هذا القرن.

ثالثاً: منظورات تفسير الإصلاح التربوى:

إن تحليل خطاب الإصلاح التعليمي بوصفه عملاً أيديولوجياً؛ يمكن أن يمثل اتجاهاً فعالاً في فهم ما يحدث بالفعل. حيث يؤكد أحد الباحثين في علم اجتماع التربية أن الإصلاح التربوي هو في المقام الأول عملاً أيديولوجياً يرتبط أساساً بطبيعة المجتمع والبناء الاجتماعي الذي يستهدف تغيير أحد عناصره، وعليه يمكن التمييز بين منظورين للإصلاح التربوي هما؛ الاتجاه الوظيفي (منظور التوازن)، والاتجاه الراديكالي (منظور الصراع)؛ يأتي أخيراً خصوصية البلدان النامية وتفسير الإصلاح التربوي فيها في ضوء مدرسة التبعية.

١- الاتجاه الوظيفي (منظور التوازن):

يعتقد أصحاب الاتجاه الوظيفي في علم اجتماع التربية أن الإصلاح التربوي إنما يحدث كنتيجة لتغير نوع الطلب على التعليم؛ حيث تمثل المشكلة الرئيسية لديهم في تحديد نوع وكم الطلب العام، ومن ثم تأتي جهودهم الأكاديمية في حدود هذه المشكلة؛ إذ تقوم على اعتقاد مؤداه أن النظم التعليمية إنما تتشكل بشكل ضمني؛ بوجهة النظر والدراسات الأكاديمية، وبحكمة المواطنين وصناع القرار السياسي والإداري؛ أكثر مما تتشكل بقوى الضبط الاجتماعي، وبدينامية الصراع، وبنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع، وعلى ذلك تأتي سياسة الإصلاح التربوي في إطار هذا المنظور محصورة في صيغ فنية تقليدية وفي خطوات تدريجية هدفها الرئيسي هو زيادة وتنمية فعالية وكفاءة النظام التعليمي القائمة في مواجهة متغيرات الطلب على التعليم العام.

إن أصحاب منظور "التوازن" ينظرون إلى تصور التغيرات التي تطرأ على النظام التعليمي باعتبارها تطورات طبيعية في اتجاه مراحل أعلى من النمو الاجتماعي أو تكيفات تتطلبها المحافظة على توازن النظام أو لإشباع حاجات اجتماعية.

وتتحدد ملامح الإصلاح التعليمي – كما يرى أصحاب منظور التوازن – وكما عبرت عنه نتائج الدراسات التي أجريت على مؤسسات التعليم "المدارس والجامعات" في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي بدأت في نهاية السبعينيات، واستمرت خلال عقد السبعينيات وأوائل الثمانينيات؛ في تبني صيغة جديدة في إصلاح التعليم؛ تعاملت فيها مع مؤسسات التعليم على أنها نسق ثقافي ايكولوجي – صيغة تقنية – صناعية تستند إلى تصور التعليم نظاماً مطلقاً قوامه؛ مدخلات inputs ومخرجات outputs وعمليات process. وإن فرص الإصلاح في التطوير في تلك المجتمعات يأتي في الأعلى. بمعنى أن إصلاح التعليم يمكن أن تجدي فيه صيغة علوية متسلطة؛ حيث يقوم من هم في قمة السلطة التشريعية أو من هم في قمة السلطة التعليمية أو كلاهما بوضع استراتيجية إصلاح التعليم، ورسم خطة هذا الإصلاح وتحديد إجراءاتها.

إن النظام التعليمي – في إطار منظور التوازن – باعتباره نسقاً اجتماعياً فرعياً من نظام اجتماعي أكبر يتجه نحو التوازن، ويتصف باتفاق أعضائه واجماعهم، ويتطور بتطور المجتمع، ولذلك من الضروري أن تتلاءم النظم التعليمية مع التغير الحادث في المجتمعات على اختلاف أنظمتها الاجتماعية إلا أن تحديد توقيت إصلاح التعليم واتجاهاته يتحدد بحاجة المجتمع للحفاظ على التوازن.

ومن ثم أغفل أصحاب الاتجاه الوظيفي التقليدي – وهو الاتجاه السائد في كثير من دول العالم النامي، النظر إلى العلاقات البنيوية التي تتم بها ومن خلالها العملية التربوية نفسها، واسقطوها من نظرتهم إلى عملية الإصلاح، ومن ثم انحصرت جهودهم في الإصلاح في عمليات "تطوير" أو "تحديث" أو "تجديد" المناهج الدراسي؛ أما الفكر النقدي في علم اجتماع التربية المعاصر؛ فقد اهتم – على العكس من الاتجاه الوظيفي –

بفهم وتحليل العلاقات البنيوية الاجتماعية والثقافية داخل المدرسة، والتي تتم من خلالها بناء الشخصية المرغوبة، وكذلك عليه الانتقاء الاجتماعي.

٢- الاتجاه الراديكالي (منظور الصراع): Conflict Perspective

يحدث التغيير التربوي؛ من وجهة نظر أنصار اتجاهات الصراع من خلال التنافس والصراع بين أصحاب المصالح المتعارضة من المنتمين إلى طبقات متباينة، أو ينشأ حين تخفض الجهود في معالجة التناقضات البنيوية.

يرفض أنصار منظور الصراع التسليم بأن إصلاح التعليم يعد جزءًا من استجابة لإعادة التوازن بين تناقضات وظيفية تطرأ من وقت لآخر، وإنما ينظر إلى الإصلاح التعليمي – وفقاً لأصحاب هذا الاتجاه – على أنه تغيير تربوي يمثل جزءًا من صراعات متواصلة بين جماعات تتعارض مصالحها؛ بشدة وفي إطار من العلاقات الاجتماعية المتناقضة بطبيعتها، ويذهب أصحاب اتجاهات الصراع – من بين المنتمين إلى النظرية الماركسية إلى تفسير توقيت إصلاح التعليم واتجاهاته بربطه بالعلاقات الطبقية في إطار نمط الإنتاج الرأسمالي.

إن الإصلاح التعليمي – في إطار منظور الصراع – لا يعد من قبل التطور الذي يحدث بشكل طبيعي أو استجابة تكيفية ذات ضرورات وظيفية لجماعات الاقتصاد السياسي الرأسمالي؛ بل إن ذلك يأتي استجابة للتناقضات القائمة بين الطبقات الموجودة البورجوازية البروليتاريا، وفي ضوء ذلك؛ يمكن تفسير توقيت أنشطة التغير التربوي الأساسية بحدوث في مجال الاقتصاد، بالإضافة إلى التناقضات الطبقية.

وتغيير نظام التعليم وهيكله – في إطار منظور الصراع – هو أحد عناصر صياغة الشخصية المتطورة بشكل منسجم، وهو مكون أساسي للتقدم الاجتماعي.

وعليه فإنه يجب إعادة تشكيل وتحديد التعليم بما يتفق مع مبدأ التعليم مدى الحياة؛ أو التقليل من التفاوت بين مستويات التعليم على النطاق الدولي أو القومي، ومساعدة التعليم على أن يؤدي دوره كعنصر أساسي في التغيير الاجتماعية.

وعليه تصبح السياسات التعليمية وما يستتبعها من إجراءات وممارسات، والجهود المبذولة لإصلاح التعليم؛ مشروطة إلى حد كبير بالنظام العالمي للإنتاج الرأسمالي؛ حيث نجد أن شكل الصراع في العالم النامي يختلف عن نظيره بالدول المتقدمة؛ فالصراع داخل الدول النامية لا يتم ببساطة بين طبقات مهيمنة وخاضعة في مجتمع محدد؛ بل بين طبقات خاضعة تضم أحياناً شرائح من البورجوازية والبورجوازية الصغيرة تتفق مصالحها مع نمو الشركات متعددة الجنسية وتحالف جماعات محلية مهيمنة مع تكنوقراط من الأجانب (صفوة اقتصادية) لا تكمن قوته فقط في قدرته التمويلية بل أيضاً في استعداد حكومات المركز لتأييد توجهاته بأعمال عسكرية.

إن توضيح وجه الضرورة في العلاقة بين التغير الاجتماعي وجهود الإصلاح التربوي إنما يكمن في فهم وتحليل الخصائص البنيوية التي تتميز بها بنية معظم مجتمعات العالم النامي؛ فبنية العلاقات الاجتماعية (الداخلية والخارجية) القائمة في المجتمع؛ هي التي تحدد وتشكل انشطته وعملياته التعليمية أو هي التي تحدد نمط التمكنات وسمات الشخصية التي ينتجها النظام التربوي.

وتتميز بنية العلاقات القائمة في معظم مجتمعات العالم النامي بخاصيتين أساسيتين تؤثران بشكل واضح في تشكيل وتوجيه جهود الإصلاح التربوي في تلك المجتمعات؛ هاتان الخاصيتان هما:

١- أن بنية العلاقات الاقتصادية والاجتماعية في معظم مجتمعات العالم النامي بنية تابعة في نشأتها وارتباطاتها الدولية.

٢- أن بنية العلاقات الاجتماعية داخل معظم هذه المجتمعات تقوم على التفاوت الاجتماعي الطبقي؛ نتيجة نمط الإنتاج السائد فيها وموقعها من التقسيم العالمي للعمل.

فأزمة التعليم في معظم دول الأطراف النامية؛ هي في صميمها أزمة التبعية في بنية تقسيم العمل في النظام الرأسمالي العالمي.

وعليه فإن الإصلاحات التربوية التي تتم في إطار التنمية المشوهة لتلك البلدان سوف تظل إصلاحات تقليدية محصورة في عمليات فنية من قبيل تطوير المناهج وتطوير أساليب التعليم، والوسائل التعليمية أو إصلاحات جزئية في هيكل النظام التربوي وفق متغيرات الطلب العام العالمي عن التعليم في دول الأطراف، وعليه فالتخلص من حالة "التبعية" dependency هو الشرط الضروري لإحداث تنمية شاملة مستقلة، وبالتالي إحداث إصلاح تربوي فعال.

رابعاً: مؤشرات الإصلاح التربوى:

استخدم عدد من علماء اجتماع التربية عدة مؤشرات يكون من شان الحكم على أوضاع وكفاءة النظام التربوي؛ تركزت معظمها في استخدام الكثيرين منهج تحليل النظم الذي يعتمد أساساً على ثلاثة أبعاد هي: المدخلات Inputs والعمليات Process وأخيراً المخرجات Outputs.

أما "جالتونج" J. Galtung فقد أوضح أن مؤشرات الإصلاح في أي مجتمع لا ينبغي أن تتم وفق قياسات فنية بحتة؛ فالمؤشرات ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار مدى إشباع الحاجات الفنية، ومدى انخراط الشعب ومشاركته في عملية الإصلاح؛ فالمؤشرات التي تقوم على التحليل الكمي للمدخلات والمخرجات لا تستطيع أن تقول لنا شيئاً عن توزيع المصادر التربوية بين كل الجماعات والقوى الوطنية ومدى مشاركة هذه القوى

إذا وجه العائد التربوي، ومثل هذا الجانب هام في تحديد التوجه السياسي والاجتماعي لعملية الإصلاح التربوي. لماذا الإصلاح ومن المستفيد؟

وثمة ملاحظة على تلك المجالات لوضع مؤشرات لإصلاح التعليم تمثل في أنها جميعاً أغفلت العلاقات البنيوية بين النظام التعليمي وبنية المجتمع، وأيضاً بنية العلاقات الاجتماعية والثقافية داخل المدرسة.

ويحدد "حسن الببلاوي" – في ضوء ضرورة إصلاح تربوي راديكالي – أربعة مؤشرات؛ تمثل من وجهة نظره الجوانب الأساسية التي يقوم عليها أي نظام تعليمي، والتي لا يمكن أن تغفلها أي جهود للإصلاح التربوي الراديكالي؛ هذه المؤشرات هي البنية المعرفية – البنية الاجتماعية – بنية التفاعل السلوكي – موضع التربية. فهي مؤشرات جمعت بين البعد الكمي والكيف في تقييم نظم التعليم.

١- مؤشرات "البنية المعرفية":

تشير البنية المعرفية إلى الأسس الايستمولوجية التي يقوم عليها التعليم؛ كما يشير إلى طبيعة المعرفة وتوزيعها داخل الفصل الدراسي؛ كما يشير إلى بنية الأهداف وطبيعة الأنشطة التعليمية – المعرفية، ومؤشرات هذا البعد؛ تشير أو تقيس التغير في الأهداف المعرفية والمحتوى الدراسي والمفاهيم المعرفية التي تدرس، وتتحدد مؤشراته في عدة أسئلة هي: من التلميذ المرغوب، وما هي الأنشطة التربوية التي تتبع لإعداده، ما المحتوى المعرفي للأنشطة التربوية، وأخيراً ما المسلمات التي تحدد كيفية التعليم؟.

٢- مؤشرات "البنية الاجتماعية":

ويشير هذا المفهوم – البنية الاجتماعية – إلى بنية العلاقات الاجتماعية التي تتم من خلالها العملية التعليمية، كما يشير إلى آليات الانتقاء الاجتماعي داخل المدرسة، وبنية توزيع الفرصة التعليمية داخل النظام، وبنية توزيع المخصصات على التعليم ومراحله المختلفة.

٣- مؤشرات "بنية التفاعل السلوكي":

ويشير إلى أنماط التفاعل الاجتماعي، وأشكال هذا التفاعل داخل المدرسة والفصل الدراسي وخارج المدرسة، وعلاقة التلميذ والمدرسين بهذا التفاعل، كما يشير أيضاً إلى نمط السلوك الناتج عن هذا التفاعل ونسق الضبط – الثواب والعقاب – في عملية التفاعل والاسئلة الآتية توضح تلك الجوانب مثل؛ كيف يسلك كل من المدرس والتلميذ داخل المدرسة؟ وخارجها؟ ما أشكال التفاعل بين التلميذ والمدرس؟.

٤- مؤشرات "موضع التربية":

ويشير هذا المؤشر إلى المكانة الخاصة التي تحتلها التربية في مجتمع ما يحكم الظروف أو العوامل التاريخية التي يمر بها هذا المجتمع؛ فالتربية تحتل مكانة هامة في كل مجتمع لكنها في كل مجتمع تختلف في أهميتها عن المجتمع الآخر تبعاً لاتجاه النظام السياسي لأهميتها، ومؤشرات "موضع التربية" هي تلك التي تقوم على هذا المفهوم، وتقيس التغير في درجة الأهمية التي تحتلها التربية في مجتمع ما يعبر عنها بالأسئلة التالية: ما اتجاه القيادة السياسية نحو التعليم ودوره في المجتمع؛ كيف ترى القيادة السياسية المعلم ودوره في المجتمع؟

خامساً: تجارب بعض البلدان النامية:

سوف نعرض في هذا الجزء لنموذجين من التجارب التي تمت في إصلاح التعليم في بلدين من البلدان النامية، وقد جاء اختيارنا لتجربة "بيرو" وتجربة "كوبا" وعلى الرغم من أنهما تنتميان إلى أمريكا اللاتينية؛ إلا أن كل تجربة افرزت نموذجاً يختلف إلى حد كبير كل عن الآخر؛ ففي الوقت الذي أوضحت فيه تجربة "كوبا" تغيير ثورياً للنظام التعليمي؛ فإن تجربة "بيرو" تعطي شكل آخر من الإصلاح يعتمد على اللامركزية في الإدارة باعتبارها طريق للإصلاح.

أ- نموذج بيرو: النظام النووى للإصلاح التربوى:

لقد كان الوضع السياسي والتاريخي الذي ساعد على ظهور الإصلاح التعليمي في بيرو هو وضع دولة مارست منذ عام ١٩٦٨ تغيرات جوهرية في هياكلها الاجتماعية والاقتصادية في ظل نظام حكومة عسكرية عرفت نفسها بأنها حكومة "ثورية" تهدف إلى بناء مجتمع جديد يستند إلى "ديمقراطية اجتماعية تقوم على المشاركة الكاملة".

وفي هذا الإطار قدم الإصلاح التعليمي كتغيير لا ينحصر تركيزه على الإطار التقليدي للتعليم فحسب، ولكن باعتباره وسيلة فعالة لتعضيد وتقوية العملية السياسية الثورية الشاملة، ولقد كان المقصود من تقديم هذا الإصلاح تشكيل الإنسان المتكامل الذي يشارك مشاركة كاملة في مجتمع حر وعادل ومتضامن ومتطور من خلال العمل الخلاق والجماعي الذي يعد في المجتمع.

ولقد اقترح الإصلاح التعليمي كبديل للنظام العقيم الذي ينحصر داخل جدران المدرسة. حيث شهدت الفترة من ١٩٦٨ ــ ١٩٧٥ إصراراً من جانب الحكومة العسكرية على مشاركة وتعبئة القواعد الشعبية باعتبارها الاعمدة التي يقوم عليها بناء المجتمع الجديد في "بيرو".

إن الإصلاح التعليمي قد بدأ – في بيرو كافتراض مبدئي في وقت كانت فيه الصعوبات واضحة بالفعل في تصميم المشاركة السياسية، ونتيجة لذلك كان الافتراض أن التعليم قد يعمل "كوكيل" للتعبئة بالنسبة للمهمة التعليمية الخاصة بنقص المساهمة في العملية كلها، ولقد كانت الطلب على التعليم ثقيل جداً وكانت الإجراءات الإصلاحية الممكنة مطلوبة في الحكومة نفسها والسلطات المتصلة بها بدرجة أكبر منها في المجال التعليمي.

ويحدد قانون التعليم العام في بيرو "أهداف النموذج النووي من خلال تعريف نواة التعليم في الجماعة باعتبارها التنظيم الجماعي الأساسي من أجل التعاون، وتناول الخدمات التي توجه للتعليم من أجل تنمية الجماعة نفسها"، ويحدد قانون التعليم العام الأهداف التالية: تطوير مساهمة الأسرة والجماعة، والتعاون في المهمة التعليمية وتقديم

التعليم للجماعة وتقديم خدمة تعليمية متكافئة لجميع سكان الدولة، والعمل على تكامل مراكز التعليم في شبكات وظيفية، وتأكيد أقصى استفادة من النشأة والأجهزة التعليمية.

إن الأهداف السابقة توضح أن النموذج النووي للإصلاح التعليمي في بيرو يغطي مجالات إصلاحية ثلاثة هي:

أ- المجال الفني التعليمي: الذي يتضمن مضاعفة العرض التعليمي عند كل مستوى والوسائل العلاجية واستخدام المصادر الجماعية الطبيعية والمادية من خلال تطبيق التجديدات في تكنولوجيا التعليم.

ب- المجال الاقتصادي والإداري: الذي يتضمن ترشيد العرض التعليمي وتحسين العلاقة بين التكاليف والفوائد الناتجة وبناء تخطيط ومشاركة على مستوى القاعدة.

جـ- المجال الاجتماعي السياسي الموجه نحو تنمية مساهمة الجماعة والاسرة في جميع الجوانب الفنية للتخطيط والإدارة التعليمية بما يتمشى مع هدف المشاركة الشاملة التي تؤدي إلى التغيرات الهيكلية والتنمية.

وتكمن المشكلة الأولى في ذلك النظام في أنه في العديد من الحالات لا يوجد انسجام بين نواة الإقليم وبين الأقسام السياسية والإدارية في الدولة، ولم يكن النظام النووي قادراً بنفسه على إيجاد الحل لمشكلة عدم المساواة الإقليمية.

على أن هناك أربعة مستويات للمشاركة يكمن تعريفها في النظام النووي للتعليم هي؛ المدرسون وهيئة الإداريين في النظام التعليمي، الآباء، الجماعة من خلال منظماتها الرئيسية، وأخيراً الطلاب بمستوياتهم وتشكيلاتهم المختلفة.

لقد تعرض هذا النظام للانتقادات؛ حيث أورد كثير من الباحثين عدة أسباب كان وراء اخفاق النظام النووي التعليمي في تحقيق وظائفه تمثلت فيما يلي:

١- السيادة الحاسمة سواء من حيث الكم أو الأيديولوجية للتعليم المدرسي المنتظم بالمقارنة مع الاشكال الأخرى للنظام التعليمي الجديد.

٢- مواصلة تقديم النماذج السلوكية والتنظيمية التي تركز الاهتمام على العمل المدرسي في إدارة التعليم؛ بحيث أصبح ينظر إلى النظام النووي باعتباره وكالة تنسيقية وإشرافية.

٣- عدم الترابط بين الأعمال والخدمات التي تقوم بها المستويات المختلفة.

٤- الاختلافات في مستويات التطوير المحلية؛ أي بين نظام نووي وآخر.

٥- الظروف الاجتماعية الاقتصادية الكامنة في تخلف الدولة التي تجعل من الصعب تكامل الخدمات في المناطق الريفية والمحرومة المتباعدة من بعضها البعض.

٦- كانت النتيجة مستوى منخفض لأصحاب المؤهلات المهنية، وظهر معه مقاومة ورفض لعمليات الإصلاح؛ حيث صدر النقد من مختلف المستويات.

وقد استطاع النظام النووي للتعليم أن يحقق نتائج إيجابية على طريق الديمقراطية. بحيث نستطيع القول أنه خلال الفترة من ١٩٧١ - ١٩٧٦ كان هناك تحسن ملحوظ في كفاءة النظام التعليمي فقد زاد على سبيل المثال معدل الطلبة الذين يكملون دراستهم وانخفض معدل الطلبة الراسبين.

ب تجربة كوبا:

خضعت "كوبا" السيطرة الولايات المتحدة الأمريكية بعد خروج الإسبان منها في أوائل القرن العشرين، حيث انعكست التبعية الاقتصادية وسوء توزيع الدخل وسيطرة نمط الثقافة الأمريكي على الحياة اليومية على التربية، في شكل نظام تربوي هزيل وظالم في توزيع الفرصة التعليمية. فقد حرم الريف من الفرص التعليمية المتساوية.

لقد أتت الثورة "الكوبية" ١٩٥٨، واستطاعت أن تحدث تغييرات عميقة في البنية الاجتماعية والثقافية. واحتلت التربية في تجربة كوبا مكانة خاصة متميزة. فقد فهمت القيادة الكوبية التربية منذ السنوات الأولى للثورة فهماً واسعاً، فحاولت دمج عمليات التربية بعمليات الثورة حتى أصبحت كوبا – على حد قول كاسترو – مدرسة كبيرة واحدة.

لم تكن مشاركة الجماهير من أجل الانتاج أو التخلص من التبعية فحسب، بل كانت أيضاً عملية تربوية واسعة النطاق. حيث كانت التعبئة من أجل إحداث تغير ثقافي في المجتمع الكوبي.

ولعل معدلات الإنفاق العالية على التعليم تفيد كمؤشرات كمية للدلالة على أهمية المكانة التي احتلتها التربية في الثورة الكوبية. وهنا يشير بولز Bowles في استعراض تجربة كوبا في الاصلاح التربوي باعتبارها نموذج للدول النامية، إلى أن الدفعة القوية التي وضعت كوبا من خلالها جزءًا كبيراً من مصادر الأمة للتعليم قد أسهم إسهاماً كبيراً في قوى الإنتاج في تلك الدولة. حيث استطاع التعليم في كوبا أن يسهم في تغير مكانتها في الاقتصاد العالمي.

كذلك اتسعت الفرصة التعليمية حتى تم تحقيق الاستيعاب الكامل في المراحل الأولى من التعليم.

لقد تركزت جهود الإصلاح التربوي في كوبا في عدة محاور نشير إليها على النحو التالي:

١- **حملة محو الأمية:**

حيث واجهت كوبا محو الأمية مواجهة وطنية واسعة. وأعلنت حملة لمحو الأمية عام ١٩٦١ تحت شعار عام التربية وفي خلال ثمانية أشهر استطاعت القيادة تعبئة أكثر

من ربع مليون متطوع من الرجال والنساء وتلاميذ وتلميذات المدارس انطلقوا جميعاً كقوة تعليمية.

٢- **برامج المتابعة وتعليم الكبار** Adult education

وهي البرامج التي يطلق عليها مصطلح "التربية غير المدرسية" أو اللانظامية Non- Formal Education.

٣- **التعليم الرسمي**: Formal Education

كان الاهتمام الأساسي في إصلاح التعليم المدرسي والتوسع فيه منصباً على التعليم الابتدائي والمستوى الأدنى من التعليم والثانوي والتعليم الفني. وكان هذا الاهتمام متفقاً تماماً مع سياسة إعادة توزيع الدخل ومع الأهداف الأيديولوجية في الفترات الأولى من الثورة. وتمثلت أهم الاصلاحات التي قامت بها كوبا في التعليم المدرسي في:

أ- مدارس الريف وربط التربية بالعمل المنتج: احتلت فكرة العمل مكانة بارزة في الأيديولوجية الكوبية، فالعمل وفقاً لهذه الأيديولوجية هو محور التقاء الإنسان بالمجتمع. والتربية من خلال العمل هي التربية القادرة على إعداد الطفل للمشاركة في العمل. فالعمل هو أساس التقدم الاجتماعي والإنساني. وعلى ذلك فالعمل وسيلة تربوية وهو غاية اجتماعية، ومن هنا اتجهت القيادة الكوبية الجديدة إلى الربط بين التربية والعمل والمدارس في الريف؛ مصطلح يطلق الآن على المدرسة الثانوية الأساسية، وتبدأ من الصف السابع حتى الصف العاشر من التعليم الذي يعرف بالتعليم الأساسي ذي العشر سنوات، وهى مدارس يأتي طلابها جميعاً من المناطق الحضرية (المدن) ليقيموا إقامة كاملة ويجمعون في دراستهم بين العمل والتفكير النظري.

ب المدارس الداخلية ونصف الداخلية في المدن.

جـ- مدارس التعليم التقني: وضحت حاجة المجتمع الكوبي إلى التعليم التقني لتعويض النقص في الفنيين التي ظهرت واضحة بسبب قرار هجرة أعداد كبيرة من الفنيين إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك بسبب التوسع الكبير في الصناعة والميكنة الزراعية، وقد تنوع التعليم التقني تنوعاً شديداً في كوبا (صناعة وزراعة وتجارة).

د- دوائر الاهتمام لربط المناهج بالإنتاج خارج المدرسة: وهي عبارة عن برامج لأنشطة مهنية متخصصة تنظم في جميع المدارس الابتدائية والثانوية وقبل الجامعية في الريف والحضر على السواء. ويلتحق بهذه البرامج جميع التلاميذ حسب رغباتهم واهتماماتهم مكونين مجموعات أو دوائر اهتمام ويشرف على كل مجموعة من التلاميذ مشرف فني.

هـ - الجماعية والمشاركة داخل الفصل والمدرسة: وهي أحد أبعاد التغيير في بنية التعليم الكوبي وتعبر عن نمط العلاقات الاجتماعية الجديدة بين التلاميذ وبعضهم وعملهم المدرسي، وبين التلاميذ والمعلمين، والمعلمين وبعضهم، وبين المعلمين والإدارة. حيث شجعت القيادة الجديدة نظم الدراسة الجماعية، فأصبح تعليم المعارف والمهارات يتم من خلال جهود جماعية، واتجه المعلمون إلى التقليل من المنافسة داخل الفصل وأخذوا يقيمون العمل حسب الجهد الجماعي، ويقيمون التلاميذ داخل إطار الجماعة. كذلك ظهرت المشاركة الجماعية في إدارة المدرسة كأسلوب ديمقراطي يحد من هيمنة العلاقات البيروقراطية على التعليم.

٤- فيالق المعلمين:

وأساس تكوين فيالق المعلمين وهدفه هو توفير المعلمين وتوجيههم نحو الريف وغرس القيم الجديدة فيهم. وكانت تلك الفيالق محاولة جادة لحل مشكلة العمل في الريف ومشكلة الانفصال بين التعليم والحياة، وبين الفكر والممارسة في المجتمعات البرجوازية.

٥- الإصلاح في الجامعة:

على الرغم من أن الاهتمام بالجامعة جاء في مرحلة تالية من الإصلاح التربوي في كوبا، بعد الاهتمام بالتعليم الابتدائي والثانوي الأساسي، وجاء تحت ضغط الحاجة إلى العمالة ذات التخصص العالي الدقيق لتغطية النقص في هذا النوع من العمالة ومقابلة المتطلبات الجديدة للتنمية. فقد سار الإصلاح التربوي في الجامعة إلى جانب التوسع الكمي في إعداد الجامعات والكليات والطلاب في الاتجاهات الكيفية الآتية:

أ- إعادة بنية الاهتمام بالتخصصات الأكاديمية داخل الجامعة.

ب تغير مفهوم الجامعة ووظيفتها، حيث كان الاصلاح التربوي في الجامعة في كوبا يسير في الاتجاه المقابل لخط الإصلاح في حل أمريكا الجنوبية حيث يؤكد هذا الاصلاح على مفهوم اكتساب مهنة - prorессionalization في وظيفة الجامعة.

جـ - ربط الجامعة بالعمل الإنتاجي.

٦- مراكز رعاية الطفولة قبل سن المدرسة:

حيث توسعت في إنشاء مراكز لرعاية الطفولة سواء كان ذلك في مدارس الحضانة أو رياض الأطفال؛ حيث كان إنشاء تلك المراكز للأطفال يخدم أهدافاً أيديولوجية واقتصادية للثورة الكوبية. فيهدف إلى القيام بتنشئة اجتماعية للطفل وإعداد إنسان كوبي جديد.

وهكذا، كان الاصلاح التربوي في كوبا في نظر الكثيرين من الدارسين المهتمين بالتربية في العالم النامي إسهاماً في فترة في تغطية متطلبات التقدم الاقتصادي في كوبا من الأيدي العاملة المدربة في كافة مستويات ومجالات الإنتاج. ولم يكن كذلك فحسب، بل كان أيضاً إسهاماً قوياً من تخليص كوبا من التبعية الاقتصادية للولايات المتحدة الأمريكية.

لقد غيرت الاصلاحات التربوية البنية المعرفية للتعليم في كوبا تغييراً جذرياً، فلم يعد التعليم عملية تدريس أو نقل معارف ومعلومات جامدة، وقد قضى على شكلية التعليم التقليدي. وبدأ التلاميذ يتعلمون من خلال ما يفعلون ومن خلال ما يفعله المعلم. كذلك حققت تلك الإصلاحات تغييرات عميقة في البنية الاجتماعية للنظام التعليمي، فقد تغير نمط العلاقات الاجتماعية في العملية التربوية إلى علاقات وبنى اجتماعية جديدة تتميز بالجماعية والإدارة الذاتية، العمل الإنتاجي. وقد كانت هذه الإصلاحات كلها فعالة في خلق المواطن الكوبي الجديد.

وعليه؛ فإن الإصلاح التربوي الحقيقي في الدول النامية، يستلزم في حد ذاته جهداً تربوياً ضخماً له أبعاده الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الواضحة، كما أن له أبعاده التنظيمية والإدارية الهامة التي يمكن أن تكفل كفاءة التنفيذ وفعالية الأداء.

إن محاولة للإصلاح التربوي في الدول النامية لابد أنه يبدأ شأنه شأن أي إصلاح بالتنبيه الواعي إلى وجود أزمة حقيقية في مجال التعليم؛ أزمة ذات أبعاد كمية وكيفية ذات أبعاد اقتصادية واجتماعية وسياسية، وعليه فإن أي إصلاح تعليمي لابد له من إجراء تغييرات مستمرة في بنية التعليم ومضمونه ومحتواه وعملياته؛ إصلاح قائم على المشاركة الوطنية والفعالة في تنفيذ هذا الإصلاح.

أهـم المراجـع

١- **أحمد التكلاوي**، الإنسان والمجتمع في العالم الثالث دراسة ميدانية برؤية ماكروسوسيولوجية في مصر، دار الثقافة العربية، القاهرة، ١٩٩٠.

٢- **أحمد حسن عبيد**، فلسفة النظام التعليمي وبنيته السياسية التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦.

٣- **أحمد صقر عاشور**، إدارة الموارد البشرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٥.

٤- **أحمد صيداوي**، تطور تكافؤ الفرص التعليمية، مجلة الفكر العربي، العدد ٢٤، السنة الثانية، معهد الانماء العربي، ديسمبر ١٩٨١.

٥- **أماني قنديل**، تحديات التعليم في التسعينات، المؤتمر الثالث لمركز البحوث والدراسات السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ديسمبر ١٩٨٩.

٦- **أندريه كاردو**، الإصلاح التربوي والنظام النووي، ترجمة: سعاد عبد الرسول حسن، مستقبل التربية، اليونسكو، العدد الثاني، ١٩٨١.

٧- **أنور عطية العدل**، تطور التعليم دراسة تطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٣.

٨- **باولو فريري**، تعليم المقهورين، ترجمة: يوسف نور عوض، بيروت، دار القلم، ١٩٨٠.

٩- **بيكاس س. سانيال**، التعليم العالي والنظام الدولي الجديد، ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٧.

١٠- **تيودور شولتز**، القيمة الاقتصادية للتربية، ترجمة: محمد الهادي عفيفي، محمود السيد سلطان، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٥.

١١- **جلال عبد الله معوض**، السياسة والتغير الاجتماعي في الوطن العربي، مركز الدراسات السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٤.

١٢- **جون ديوي**، الديمقراطية والتربية، ترجمة: منى عفراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة، ١٩٦٤.

١٣- **حامد عمار**، حول التعليم العالي العربي والتنمية، مجلة المستقبل العربي، العدد ٤٠، يونيه ١٩٨٢.

١٤- **حامد عمار**، في اقتصاديات التعليم، المركز العربي للبحث والنشر، ١٩٨٤.

١٥- **حامد عمار**، في بناء الإنسان العربي، القاهرة، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.

١٦- **حامد عمار**، في بناء الإنسان العربي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٨.

١٧- **حسن الفقي**، تكافؤ الفرص التعليمية ومجتمع الجدارة، مجلة العلوم الاجتماعية المجلد الحادي عشر، العدد الرابع، ديسمبر، ١٩٨٣، صـ٢٠١ ــ ٢٢٣.

١٨- **حسن حسين البيلاوي**، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨.

١٩- **حسن حسين البيلاوي**، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٨.

٢٠- **حسن حسين البيلاوي**، تحرير الإنسان في الفكر التربوي، مجلة التربية المعاصرة، دار الفكر المعاصر، نوفمبر ١٩٨٦.

٢١- **حمدي علي أحمد،** مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥.

٢٢- **سعد الدين إبراهيم وآخرون،** مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم، منتدى الفكر العربي، عمان ١٩٨٩.

٢٣- **سعيد إسماعيل علي، زينب حسن حسن،** دراسات في اجتماعيات التربية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٥.

٢٤- **سمير نعيم،** النظرية في علم الاجتماع دراسة نقدية، مطبعة أم القرى، القاهرة، ١٩٨٩.

٢٥- **سميرة أحمد السيد،** علم اجتماع التربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٣.

٢٦- **سيد إبراهيم الجيار،** التربية ومشكلات المجتمع، دار القلم، الكويت، ١٩٧٤.

٢٧- **شبل بدران،** التربية والنظام السياسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣.

٢٨- **صلاح العبد،** علم الاجتماع التطبيقي وتنمية المجتمع العربي، مؤسسة دار التعاون للنشر، القاهرة، ١٩٨٥.

٢٩- **عبد الباسط محمد حسن،** التنمية الاجتماعية، الطبعة الأولى، مكتبة وهبه، القاهرة، ١٩٧٠.

٣٠- **عبد الباسط محمد عبد المعطي،** البحث الاجتماعي محاولة نحو رؤية نقدية لمنهجه وأبعاده، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٠.

٣١- **عبد السميع سيد أحمد،** دراسات في علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣.

٣٢- **عبد الله محمد عبد الرحمن،** الجامعة والمجتمع دراسة ميدانية على جامعة السلطان قابوس، دارة المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٠.

٣٣- **عبد الله محمد عبد الرحمن،** سوسيولوجيا التعليم الجامعي، دارة المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩١.

٣٤- **عبد المنعم المشاط،** التربية والسياسة، القاهرة، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.

٣٥- **عبد الهادي الجوهري وآخرون،** دراسات في التنمية الاجتماعية (مدخل إسلامي)، نهضة الشرق بجامعة القاهرة، ١٩٨٦.

٣٦- **عصام الدين هلال،** نحو مفهوم شامل لتكافؤ الفرص التعليمية في مصر، دراسة إلى مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر، مؤسسة الاهرام في مارس ١٩٨٤.

٣٧- **علي ليلة،** البنائية الوظيفية في علم الاجتماع والانثروبولوجيا "المفاهيم والقضايا"، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٢.

٣٨- ف. **كوميز،** أزمة التعليم في العالم المعاصر، ترجمة: أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دارة النهضة العربية، ١٩٧١.

٣٩- **فادية عمر الجولاني،** علم الاجتماع التربوي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ١٩٩٣.

٤٠- **كمال التابعي،** الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية، الطبعة الأولى، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٥.

٤١- **كمال نجيب،** الديمقراطية والمنهج، دراسة الاتجاهات التربوية المعاصرة، مجلة التربية المعاصرة، دار الفكر المعاصر، ١٩٨٦.

٤٢- **كمال نجيب،** النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربية، مجلة التربية المعاصرة، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦.

٤٣- **مارك جينز برج، سوزان كوبر**، إصلاح التعليم بين التبعية والاستقلال، ترجمة: كمال نجيب، التربية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، العدد ٨، سبتمبر ١٩٩٣.

٤٤- **محمد إبراهيم عبد النبي**، التعليم والمجتمع دراسات نظرية وميدانية في علم اجتماع التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٩.

٤٥- **محمد الجوهري**، علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٧.

٤٦- **محمد الهادي عفيفي**، الأصول الثقافية للتربية، دار الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.

٤٧- **محمد عاطف غيث، إسماعيل علي سعد**، المشكلات الاجتماعية دراسات نظرية وتطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩١.

٤٨- **محمد عاطف غيث**، قاموس علم الاجتماع، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، ١٩٧٩.

٤٩- **محمد علي شلتوت**، علم الاجتماع التربوي، مطبعة جامعة الإسكندرية، ١٩٧٠.

٥٠- **محمد علي شلتوت**، علم الاجتماع التربوي، مطبعة جامعة الإسكندرية، ١٩٧٠.

٥١- **محمد علي**، التفاعلية الرمزية في علم الاجتماع المعاصر، في محمد عاطف غيث وآخرون، مجالات علم الاجتماع المعاصر، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٢.

٥٢- **محمد مصطفى الشعبيني**، علم الاجتماع التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٨.

٥٣- **محمد منير مرسي**، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٢.

٥٤- **محمد نبيل نوفل،** التعليم والتنمية الاقتصادية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٤.

٥٥- **محمد نبيل نوفل،** التعليم والتنمية الاقتصادية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩.

٥٦- **محمد نبيل نوفل،** دراسات في الفكر التربوي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.

٥٧- **محمود قمبر،** التربية وترقية المجتمع، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.

٥٨- **نادية محمد السيد عمر،** الاتجاه الفينومينولوجي في علم الاجتماع دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة الإسكندرية، ١٩٨٣.

٥٩- **نبيل محمد السمالوطي،** الأيديولوجيا وقضايا علم الاجتماع النظرية والمنهجية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ١٩٨٩.

٦٠- **يوسف صلاح الدين قطب وآخرون،** الديمقراطية والتعليم في مصر، مؤتمر رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، مطبوعات التربية المعاصرة، ١٩٨٦.