

محاضرات في سوسيولوجيا التربية (*)

الأستاذ : محمد الحسني

(*) ألقيت هذه المحاضرات في رحاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة ابن زهر بأكادير، المغرب ، لفائدة طلبة شعبة علم الاجتماع.

التربية، من حيث ظاهرة إنسانية، تكتسي بعدا اجتماعيا يناط بالمقاربة السوسيولوجية استكشافه واستجلاء معالمه، و تتمظهر تلك المعالم في العناصر الآتية :

- عنصر القيم والمعايير
- عنصر العلاقات الاجتماعية
- عنصر المواقع والادوار والسلطة
- عنصر المؤسسات وأشكال التنظيم
- عنصر التمثلات والمواقف

تمهيد:

يشير مصطلح التربية في معناه العام إلى كل أشكال التأثير التي يتعرض لها الإنسان في المحيط الخارجي ،سواء من طرف الأشياء أو الأشخاص المشكلة لهذا المحيط ، بما في ذلك تأثير الطبيعة على العضوية البشرية من خلال المناخ والتغذية وغيرها، أو تأثيرات الأشخاص الآخرين المحيطين بالفرد والذين تربطهم به علاقة احتكاك وتفاعل دائمين .

في كتابه " التربية والمجتمع " « Education et Sociologie » 1922، يورد دوركاييم تعريفا وضعه ستيوارت ميل J.Stewart Mill للتربية يقول فيه:

" هي كل الأفعال التي نقوم بها ويقوم بها الآخرون من أجل تقريبنا إلى كمال طبيعتنا ،لذلك فهي تشمل حتى الآثار غير المباشرة على الطبع وعلى قدرات الأفراد بهدف السمو به إلى مستوى الكمال "

هذا التعريف يكتسي طابع العمومية حسب دوركاييم، وقد يوقع في مشاكل الخلط بين ما هو إنساني وغير إنساني . لذلك يرفض دوركاييم الأخذ بهذا التعريف ويقترح بدلا منه تعريفا أكثر تحديدا يربط التربية بالفعل الذي يزاوله الإنسان على الإنسان، بل يزيد من تحديده بربط التربية بفعل الأجيال الراشدة على الأجيال الناشئة .

- ما طبيعة هذا الفعل؟ :

سبق لإيمانويل كانط القول أن الهدف من كل فعل تربية هو أن نطور لدى كل فرد الكمال الذي يمكن أن يكون قابلا لبلوغه .

<< Gardner عالم النفس يقول: أن الإنسان يتوفر على عدد كبير من الذكاءات.

<< كانط : "نقد العقل الخالص": الفعل هو ملكة الحكم / "العقل العملي": الأخلاق ذوق أخلاقي سليم (عند الشخص هو الذي يحدد الفرق بين الشر والخير).

ما المقصود بالكمال ؟

هو التطور المتناغم لكل الملكات والقدرات الإنسانية . هل هذا التطور ممكن؟

<< اليونان : حسب أفلاطون الكمال هو المواطن في المدينة الفاضلة

<< في عهد الرومان: الشخص يجب أن يكون أقوى للمشاركة في الحرب.

<< العهد الوسيط: الكمال يكتسب بواسطة التربية الدينية

<< بداية عصر الأنوار: تربية الفرد على التفكير العقلي.

<< القرن 19-20 : مرحلة التربية على اكتساب العلم

<< القرن 21: التربية على التكنولوجيا

← لكل زمان كماله ونمطه الخاص في التربية :

ف عبر التاريخ اختلفت أنماط الحياة واختلفت معها القيم والمعايير، بحيث أن لكل مرحلة ولكل حضارة نمطها في العيش وقيمها ومعاييرها، وبالتالي نظرته الخاصة إلى الكمال، وحتى بين الأجيال في نفس الثقافة والحضارة هناك تفاوت دائم بين الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة. لذلك يقول دوركاييم "أنه من المستحيل أن نربي أبنائنا على الطريقة التي نريد".

يخلص دوركاييم بعد تناول الدلالات الأولى للمفهوم إلى تعريف التربية قائلا: "هي العملية التي تمارسها الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تتضح بعد للحياة الاجتماعية، وتهدف تلك العملية إلى إثارة وتطوير عدد من الحالات الجسدية والعقلية والأخلاقية لدى الطفل يتطلبها منه المجتمع السياسي و الوسط الخاص المراد له العيش فيه " .

غاية التربية إذن هي جعل الإنسان قابل للعيش في الجماعة.

- التربية عملية يكره عليها الفرد، تحقق إنسانية الإنسان حينما يصير كائنا اجتماعيا وإذا لم يكن كذلك فإنه يظل كائنا لا اجتماعي. في حالة فشل عملية التربية فإن الإنسان يبقى فردانيا وأنانيا .

- التربية حسب دوركهايم هي استيعاب واستدماج الوعي الجمعي أي ما يتفق عليه المجتمع من أفكار ويتخذها كمثال يمكن أن يقتدي به الأفراد. فالكمال هوما يطابق العقل الجمعي .

ينتج عن التعريفات السابقة أن دوركاييم يضيف على التربية طابعا اجتماعيا، بل ويجعلها عملية اجتماعية بامتياز ،من حيث أنها تعمل على إكساب الفرد هوية جديدة مختلفة عن هويته الأصل (الفردانية) ،هي هوية القابلية لأن يصبح كائنا اجتماعيا .فإن كان الفرد يتصف بحالات عقلية داخلية مثل إدراك الذات (الوعي بحكم الفطرة والوراثة) فإنه لا يصبح كائنا اجتماعيا إلا من خلال اكتساب معتقدات وقيم وأخلاق الجماعة بواسطة التربية، لذلك فأهمية التربية تستمد من كون الكائن الاجتماعي الذي تشكله في الإنسان ليس معطى قريبا بل يكتسب من خلال العيش في جماعة، فإن تربي إنسانا معناه أن تخلق منه كائنا اجتماعيا ،بخلاف الترويض الذي يخضع له الحيوان والذي لا يؤهله بالضرورة لأن يعيش حياة جديدة بقدر ما يطور لديه الوظائف العضوية من قدرة على الركض والطيران أو الافتراس ، ويتم ذلك عن طريق المحاكاة .

هذا لا يعني أنه لا توجد هناك تربية جسدية بالنسبة للبشر، بل بالعكس نتحدث عن التربية البدنية مثلا ،ولكن دورها يقتصر على مساعدة الأعضاء على النمو والعمل بفعالية أكثر ،بمعنى أنها لا تضيف شيئا جديدا إلى الفرد، بخلاف التربية على الأخلاق مثلا، فهي تربي الإنسان على أن يتنازل عن جزء من أنانيته لكي يتعايش مع الآخرين. ما يؤكد

الطابع الاجتماعي للتربية أيضا، هو أن معظم ما أنتجه العقل البشري من علم وفنون وتقنية، مما تعمل التربية على نقله، لم يكن لينتج لولا عيش الأفراد في جماعة والتي بدونها لم يكن الوصول إلى تلك العلوم والفنون ممكنا .

حسب بورديو: الإنسان ينتج ويستهلك ما يعتبره ملائما له ، وامتلاكه للسنن هو ما يجعله كذلك (الفلسفة منتوج لطبقة بعينها) .

الجماعة توفر السياق والمناخ الملائم لإنشاء المنتج، ذلك كشرط لتربية الإنسان ، حيث التفاعل الجماعي ضروري للتنشئة، وهذا ما يجعل من التربية عاملا مولدا للتراتب الاجتماعي، فموقع الفرد في المجتمع ومكانته ضمن التراتبية يحددان بما اكتسبه من تربية كما وكيفا. كما أن تطور المجتمع وتعقده من حيث التنظيم مرتبط بما يتلقاه أفراد من تربية. فالمجتمعات البسيطة تربي فقط على العادة والتقليد، في حين تربي المجتمعات المتطورة على الفن والعلم والإبداع.

بالرغم مما تنطوي عليه العملية التربوية من إكراه وإخضاع للفرد، فإن هؤلاء الأفراد يقبلون عليها لكونها ما يصنع إنسانيتهم. فالإنسان في نظره لا يكون إنسانا إلا بعيشه في المجتمع ، ففيه يتربى على التحكم في الغرائز والامتثال للقوانين والتضحية بالغايات الشخصية من أجل غايات أسمى.

علاقة التربية باللغة :

بالنسبة لدوركايم لا تربية بدون لغة، لأن اللغة هي ما يعكس القيم المشتركة أو ما يسمى بالوعي الجمعي، كما أنها خزان للتجارب الإنسانية التي تراكمت طوال عقود من العيش المشترك. فاللغة تسهل على التربية مأمورية اختراق الزمن وتحصيل المعارف والتجارب الإنسانية من أجل تمريرها للأجيال الناشئة، لذلك ليس غريبا أن يكون معظم ما نتربى عليه من قيم وأخلاق منقولة إلينا من أجيال سالفة بواسطة اللغة.

خلاصة :

إن التربية ظاهرة سوسيولوجية لأنها :

(1) منتوج اجتماعي تساهم فيها جماعة منظمة من الناس.

(2) تنقل محتوى ثقافي عبارة عن قيم ومعايير تجسد معيش الجماعة وهمومها وتطلعاتها.

(3) هي عملية مؤسسية لأن المجتمع ينشئ مؤسسات يفوض لها سلطة بلورة الخطاب التربوي وتمريره عبر قنوات التنشئة.

التربية من وظيفة نقل القيم إلى إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية

المؤسسات التربوية لا تعمل على شيء سوى نقل قيم المهيمنين للمهيمن عليهم واعتبارها قيم مطلقة ومشروعة.

إذا كانت التربية حسب دوركايم تنشئة منهجة للجيل الناشئ تتم بشكل ميكانيكي، فإن بورديو في كتاب "إعادة الإنتاج" 1970 و"الورثة 1964" يعتبر أن التربية لا تنقل القيم المشتركة للجماعة بقدر ما تحافظ على التراتبية الطبقية، من خلال نقل ثقافة الطبقات المهيمنة عبر المحتويات الدراسية وأساليب التدريس (الدرس الإلقائي) والذي تعتمد فيه لغة عالمية (لغة الكتب) وتولد تواطئا (complicité) عالما بين المدرسين والتلاميذ المنحدرين من الطبقات الميسورة والمتعويدين أصلا على هذا النوع من الخطاب.

فتحت ذريعة الكونية، تمكن المدرسة أبناء الطبقة المهيمنة من استثمار رأس مالهم الثقافي في المدرسة، ذلك الرأسمال الذي لا يتوفر عليه أبناء الطبقة الفقيرة (اكتساب الاعتراف الاجتماعي من الأصل الاجتماعي) فهي تعيد إنتاج التفاوتات الاجتماعية عبر صيرورة انتقاء يلعب فيها الدبلوم والشهادات دورا محوريا، فالشهادة أو الدبلوم وسيلة للتموقع. في

الواقع تتقاطع نظرية إعادة الإنتاج هذه مع النظرية الماركسية التي تعتبر الأنظمة التربوية في نظام الرأسمال بمثابة آلية لنقل أيديولوجيا الطبقة البورجوازية، التي تعمل على استلاب الطبقة العاملة من خلال إكسابها وعيا مشوها بذاتها وبوجودها.

وقد كتبت عدة مؤلفات تصب في هذا الاتجاه مثل:

كتاب "النفاق المدرسي 2000" François Dubet et Marie Duru-Bellat

المدرسة الرأسمالية في فرنسا 1971 ل Christian Baudelot et Roger Establet

"اللغة والطبقات والاجتماعية" 1975، Basil Bernstein

يرفض ريمون بودون هذا التصور الحتمي القائم على الاعتقاد بوجود قابليات واستعدادات اجتماعية يتم استدماجها بطريقة غير واعية في مرحلة الطفولة من قبل الأفراد وتوجه سلوكهم عبر ما يسميه بورديو الهابتوس.

ففي كتابه "التفاوتات في الحظوظ" 1972 ينطلق ريمون بودون من مرجعية الفعل الاجتماعي العقلاني المأخوذ من الاقتصاد ليعتبر التفاوتات الاجتماعية في المسارات الدراسية نتيجة لالتقاء إستراتيجيات مختلفة تتبناها الأسر انطلاقا مما تتوفر عليه من معلومات يتم بها تقييم الثمار والتكاليف التي يمكن أن تترتب على متابعة الدراسة في مجال معين. ويعطي مثلا المسار الدراسي الذي يؤدي إلى مهنة التدريس في المستوى الابتدائي (معلم) حيث ينظر بطريقة مختلفة إلى مثل هذا المسار، من قبل الفئات الاجتماعية المختلفة. ففئة العمال ترى فيه وسيلة للترقي الاجتماعي بأقل التكاليف، في حين تنظر إليه فئة الأساتذة الجامعيين أنه تقهقر اجتماعي. فظاهرة إعادة الإنتاج التي درسها كل من بورديو وباسرون إذن ليست سوى أثر سلبي Effet pervers لالتقاء خيارات عقلانية أو فردانية ميتودولوجية، كما يسميها بودون، في الوقت نفسه من ناحية، وللوضع الاجتماعي للفاعلين من ناحية أخرى. أما فرنسوا دوبي François Dubet فينطلق من فلسفة ما بعد الحداثة، لينظر إلى التربية، ليس باعتبارها عملية تمارسها الجماعة على الأفراد بشكل استاتيكي ورتيب (ثابت ومتكرر) في إطار ما يسمى بالتنشئة الاجتماعية و التي ينتظر منها تكوين شخصيات مستدمجة لقيم الجماعة وذات هوية واحدة، وإنما كعملية بناء ذاتي يقوم بها كل فرد لشخصه، في خضمها يضيف خصائص ذاته على الوسط الذي يتواجد فيه، وهذا ما يسميه دوبي بـ "subjectivation" فينخرط في ما يشكل التفاعل مع محيطه ويصنع من هذا التفاعل قيمه والمبادئ التي تتناسب ووضعه وفق منطق إبداعه. لكن هذا التفاعل لا يتم دوما بسلاسة وسهولة وإنما يتخذ منحى الصراع والصدام مع المحيط، حيث يثور الفرد على القيم الجماعية ويؤثر فيها على نحو يحولها، ويخلق سياقاً تربوياً دائماً التجدد وهذا ما يحدث في المناطق ذات الساكنة الفقيرة المهمشة حيث يصطدم الطفل أو المراهق مع الثقافة العالمية للمدرسة. ومرد هذا الاصطدام للتفاوتات الحاصل مع ثقافة هؤلاء الشباب التي اكتسبوها من وسطهم العائلي والثقافة المدرسية، ويكون في ذلك انعكاس على مردودية الفعل التربوي. لذلك فالمدرسة حسب François Dubet، في سياق ما بعد الحداثة، لا ينبغي أن يوجهها خطاب قائم على الثبات والإطلاق في القيم والمعارف بقدر ما ينبغي أن تستدمج التفكير والإبداع والنسبية إذا أريد لها الاستمرار كمؤسسة للتربية. فالمدرسة، بمفهومها التقليدي الذي يعود إلى

بدايات مرحلة الحداثة ، هي مؤسسة خلقت لنقل ثقافة مجتمع يعيش على الثبات والصلابة، في حين أن واقع مرحلة ما بعد الحداثة يتميز بالسيولة، لذلك ينبغي للخطاب التربوي ألا يكون صلبا.

النوع الاجتماعي والتربية

اتخذ النوع الاجتماعي le genre sociale مدخلا لدراسة التفاوتات الاجتماعية في مجال التربية، خاصة مع العلم أن التوزيع الاجتماعي للأدوار يختلف باختلاف الجنس (ذكر-أنثى) ،وقد سبق ليورديو أن كشف سريان ظاهرة الهيمنة الذكورية التي تجعل الأنثى دائما في موقع المهيم عليه ، في سياقات اجتماعية عدة بما فيها السياق التربوي . من خلال استجابات في إحدى دراساته وجد النساء اللواتي يمارسن القيادة يعشن في حالة توتر. نظرية التابع والمتبوع رفضها كل من Christian Baudelot et Roger Establet في كتابهما "1992 Allez les filles!" حيث سلطا الضوء على النجاح الدراسي الذي تحققه الفتيات، والذي مرده إلى تعودهن بحكم التنشئة على الانضباط والتواصل الاجتماعي ، كنتاج لعملية التنشئة التي تلعب فيها المرأة أدوار الأمومة والزوجة والقودة...وهذا التهيئ يكون له أثر إيجابي على تدرسهن، بحيث يحققن مسارات دراسية ناجحة في الغالب، في مقابل الذكور الذين يتعودون على التمرد وعدم الامتثال للمعايير مما يؤثر سلبا على فاعلية التربية في شخصيتهم ، لكن ثمة من يتساءل عن السبب الذي يجعل العنصر الأنثوي يتوجه في نهاية مساره الدراسي إلى مهن ذات بعد إنساني مثل الطب والتعليم في حين يتوجه الذكور إلى مهن تقنية مثل الهندسة. يعتقد Jean-Louis AUDUC في كتابه "sauvons les garçons" أن هذا الأمر يعود إلى التوجه المدرسي الذي كرس التمييز حسب الجنس ، ويستدمج مسلمة خاطئة مفادها أن الذكور أقل ذكاءا في مجالات اللغة والفنون ، في حين أنهم أكثر ذكاءا في مجالات العلوم الدقيقة والرياضيات. إن مسلمة الهيمنة الذكورية التي لازمت موضوع النوع الاجتماعي تجد تعبيرها ، حسب Eric Macé في نموذج للتقسيم الاجتماعي، تم تجاوزه في العصر الحالي (عصر ما بعد الحداثة) ، هو نموذج المجتمعات الأبيسية Les sociétés patriarcales في كتابه " L'Après-patriarcat " يعتبر أن النوع الاجتماعي لم يعد مفهوما ثابتا يتأسس على الثنائية التقليدية، ذكر أنثى ،بقدر ما أصبح نسبيا يرتبط باختيارات الفرد. لذلك فإن التوقعات الاجتماعية، في كتاب "القوانين وأشكال التنظيم" ، لا ينبغي أن تتأسس على تلك الثنائية التقليدية التي تخلق واقعا تكون فيه **الذكورة حظا والأنوثة عاقفا**، بل ينبغي التعامل مع الجنسين باعتبارهما فردا مستقلا، لذلك فدور التربية هنا هو العمل على القضاء على التمثلات التقليدية حول الجنسين ، وترسيخ قيم المساواة بينهما، بغض النظر عن كل الفروق والاختلافات بينهما. ذلك أنه إذا كان تصور الهيمنة الذكورية السائد يجعل من الذكر جلادا ومن الأنثى ضحية ، فإن ثمة من يرى أن الذكور هم أيضا، ضحايا الصورة النمطية للجنس: الأنوثة (حشمة، لطافة، خضوع، رهافة، الإحساس...) الذكورة(الخشونة، الشجاعة، الصرامة...). فمثلا يشير الباحث Stéphane Clerget في كتابه "Nos garçons en danger !" إلى أن الأطفال الذكور هم الأكبر عرضة للمخاطر الاجتماعية الناجمة عن فشل التربية، مثل الرسوب الدراسي والانحراف والجريمة بشتى أنواعها، كما أنهم أقل حضورا في عدد من المهن ذات الحظوة الاجتماعية ،مثل الطب والقضاء والصحافة والهندسة المعمارية . ويعود ذلك إلى عدة أسباب أهمها ،حسب Clerget ،هيمنة حضور العنصر الأنثوي في حياة الطفل الذكر، بحيث أنه في فرنسا مثلا 15 في المئة فقط من المدرسين في التعليم الأولي والابتدائي ذكورا، وهذا ما يجعل صعوبة التعلم أو ما يسمى "عسر القراءة" dyslexie

تظهر أكثر لدى التلاميذ الذكور، لأن التعليم في نظره ليس فقط نتاج لسيرورة فهم واستيعاب عقل معرفي، وإنما تتدخل فيه سيرورات عاطفية وميكانزمات نفسية، يعتبر فيها المدرس بمثابة المثال والقوة. لذلك فمشاكل التعليم هاته ناجمة عن فشل عملية التماهي "identification" مع شخصية المدرس، خصوصا وأن حضور المرأة (الأم) يكون قويا في المراحل المبكرة من حياة الطفل خارج المدرسة، وفي الأسرة بالتحديد، وتكون نتيجة ذلك أن الطفل يتخذ موقفا لا شعوريا مفاده أن التربية شأن أنثوي، والمعرفة التي تسوق فيها معرفة أنثوية. لذلك يرى CLERGET أنه لكي يكون هناك توازن في التربية لابد من إعادة الاعتبار لدور الرجل، سواء كان في الأسرة أو في المدرسة، مما سيسمح باكتمال الهوية الذكورية للأبناء الذكور من خلال الروابط التي ستنشأ بين الطفل والمربي وسيساهم في الحد من آثار الصورة النمطية للجنس، والتي يعتبر الأطفال الذكور أيضا ضحايا لها، من خلال الألعاب التي تقدم لهم (الأسلحة مثلا) ، والتي تساهم في خلق و تأكيد بعض التمثلات الاجتماعية حول الرجولة، باعتبارها تقترب بالخشونة والعوانية والعنف وعدم الإمتثال للقواعد والمعايير الاجتماعية خصوصا وأنها تميل إلى ما هو سلبي أكثر مما هو إيجابي. في هذا السياق يصب كتاب " Qu'est-ce que l'homme ? " ل Chantal Delsol

البعد المؤسسي للتربية

التربية كتعلم :

إلى أي حد يمكن مؤسسة التربية؟ يناقش Pierre Thuillier في كتاب "سقراط الموظف Socrate le fonctionnaire" إلى أي حد يمكن اعتبار الفلسفة مادة تدرس في المدرسة ؟

إلى أي حد يمكن جعل التربية ممارسة تتم داخل المؤسسات التعليمية ؟

Yvan Illich في كتاب " Une société sans école-1972 " يطرح عدة إشكاليات أهمها:

هل التربية حكر على المدرسة ؟

أليس هناك وسيلة للتربية غير المدرسة؟

هل تكفي المدرسة لممارسة التربية ؟

أليس في اقتصار التربية على المدرسة مخاطر على المجتمع ؟

لماذا المدرسة وحدها التي تتمتع بالمصداقية كمؤسسة للتربية بامتياز ؟

أليست الحياة كلها مدرسة ؟

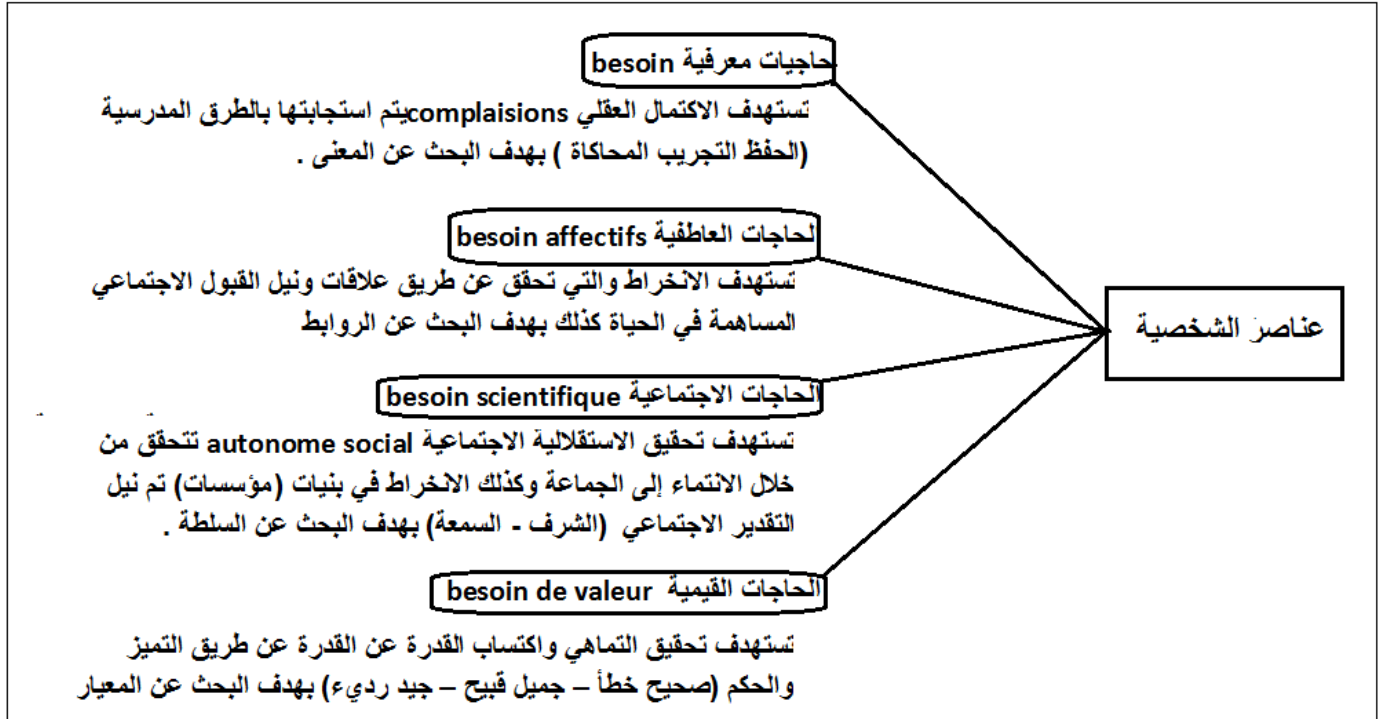
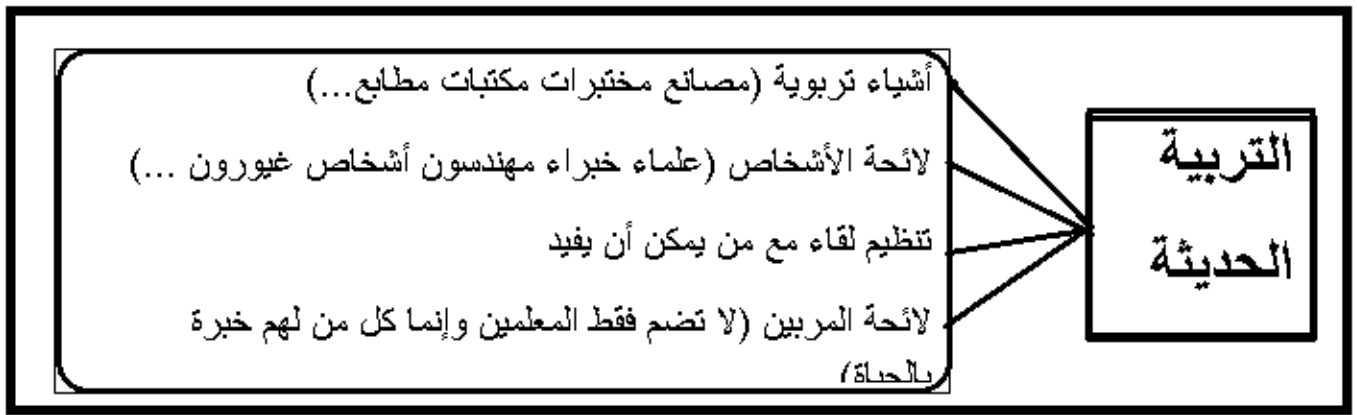
في كتاب " Une société sans école " يبين Yvan Illich أن المدرسة تقوم على أيديولوجيا مفادها أن التعلم يساوي اكتساب معارف مدرسية، وهذا التعلم يعد مدخلا للتصنيف ومعيارا للترقي في سلم اجتماعي يتأسس على المعرفة

المدرسية، كما أنه يمرر قيما مثل الاستحقاق والكفاءة والجدية والذكاء ... وهي مجرد مفاهيم خادعة، بحيث تحيل إلى مفاهيم تمت بلورتها في السياق المدرسي، بمعنى أنها ليست مطلقة. كما أنه يحدد ويفرض نوعا من النظرة إلى العلم والإنسان، هي النظرة التي يريدها أصحاب السلطة، وكل نظرة مغايرة لها تعد من قبيل التمرد والنشاز. إنها نظرة الرأسمالية النيوليبرالية التي تقوم على خلق الحاجات من أجل الاستهلاك، وهي بذلك لا تتوانى في التأكيد على أهمية التعليم وبناء المزيد من المدارس لفائدة المحرومين من الدول المتخلفة كشرط للنهوض بالتنمية واللاحاق بركب التقدم، مع العلم أن تلك المدارس لا تنفع غالبا في أي شيء ، وتظل معرفتها غريبة عن الواقع وعن حاجات الحياة . إن الإنسان في الحقيقة لا يحتاج بالضرورة إلى عدد محدد من سنوات التمدرس لكي يندمج في الحياة، وهذا الأمر يختلف من إنسان لآخر بحسب ما أوتي كل فرد من طاقات ومواهب وبحسب ما يسعى إلى تحقيقه من رهانات في الحياة. إن شرط مستوى تعليمي محدد، للولوج لمختلف المهن ، طقس Rite معاصر يكرس الإقصاء والتمييز. كما أن تقديس الدبلوم أمر لا طائل من ورائه ، لأنه كم من شخص يحمل دبلومات لكن لا يعني ذلك أنه عارف ، كما أن التربية ليست حكرا على المدرسة ، فبإمكان المجتمع إيجاد سبل جديدة للتربية يتم فيها المزاجية بين التعليم والفعل اليومي ، حيث توجه المعرفة للاستجابة للحاجيات اليومية للإنسان وحل مشكلات الحياة، وفي هذا تحفيز للمتعلّم عبر إشراكه في إنتاج المعرفة وتنمية الحس الإبداعي لديه. فالتربية هي قيادة عقل أكثر مما هي إملاء للمعارف جريا على المقولة الشهيرة " une tête bien formée vaut mieux qu'une tête bien remplie ". يمكن الإحالة هنا إلى تجارب التربية بواسطة المشاريع وحل المشكلات مثل نموذج مدرسة Célestin Freinet في فرنسا ونموذج مدرسة Paulo Freire في البرازيل حيث يخصص 40 ساعة لكي يتعلّم الرجال الأميون القراءة والكتابة، شريطة أن تكون الأفكار والكلمات التي يتعلمونها مرتبطة بمعيشهم اليومي ، أي جعلهم يتكفون بالتعبير عن الواقع ووصفه بألفاظ مناسبة.

يعاتب Yvan ILLCH على التربية التقليدية أنها دوما تعزل كل المتعلمين على العالم، وتصنع لهم عالما خاصا تضيفي عليه المصادقية. لذلك يقول بأن المدرسة مكان نقوم فيه بتجميع كائنات بشرية لا يجمعها شيء سوى العمر حول مدرسين، ونفرض عليهم حضورا إجباريا وبرامج تعليمية محددة، لذلك فهو ينتقد ما يسمى بالعمر المدرسي ، معتبرا أنه مفهوم ظهر مع نمو البرجوازية في القرن 19 ، ويحدد في فترة ما بين 5 سنوات و 18 سنة . وهو في الحقيقة ليس مطلقا ولا يصلح لجميع المجتمعات، خاصة غير الصناعية التي يشتغل فيه الأطفال ابتداء من سن العاشرة (في الرعي والزراعة). وهذا في نظره أمر ليس سلبيا ما دام يفتح أبواب المجتمع (باعتباره مدرسة كبيرة) في وجه الفتيان والفتيات مما يسهل عملية اندماجهم فيه مستقبلا . في مقابل ذلك نجد أنه في المجتمعات الصناعية لا مكان للشباب خارج المدرسة، فالمدرسة مصير حتمي لا يمكن الإفلات منه. نتيجة ذلك هو أن التربية أصبحت تقتزن بالتعليم وكأنه الأسلوب الوحيد والصالح لممارسة التربية، لذلك يتساءل Yvan ILLCH : هل في المؤسسة التعليمية وحدها نتعلم أن نعيش ونفكر ونحب ونلعب ونتعلم ... ؟ لكن ثمة من يبرر إجبارية المرور في المؤسسات التعليمية بالحصول على الدبلوم . ثم إن الزمن المدرسي ، الذي يفرض على التلاميذ الحضور في كل وقت، يضيفي على المدرسة طابعا تعبديا Cultuel، يضاهي طابع المعبد حيث أن المدرس في نفس الوقت هو الراعي والنبى والمعالج.

يقترح Yvan Illich نموذجاً، في التربية، يساير التطور والسرعة التي تميز عصر ما بعد الحداثة. من مواصفاته أنه يقوم على :

- جعل التعليم يتم على مدى الحياة وليس فقط خلال مرحلة عمرية محددة .
- جعل التعليم يتأسس على علاقة مع الآخرين والتبادل معهم في شبكات.
- إعطاء الفرصة لكل من له أفكار جديدة أن يعبر عنها وليس احتكار المعرفة من قبل أشخاص دون غيرهم.
- تعويض سؤال ما ينبغي أن نتعلم ؟ بأسئلة :
من يريد أن يتعلم ؟ ماذا ينبغي أن يتوفر له؟ مع من ينبغي أن يدخل في علاقة؟



المؤسسات الاجتماعية تستجيب كل منها إلى عدة حاجيات من هذه الحاجيات .

٢- التربية وأثرها على الشخصية:

تولي مدرسة التحليل النفسي أهمية قصوى لخصائص الشخصية في تفسير المواقف، يبين فرويد Freud أن أساس تشكل المواقف خلال مرحلة الرشد يرجع الى مرحلة الطفولة والطريقة التي يتم بها التعامل مع غرائزه من قبل الأسرة والوسط الاجتماعي سواء كانت بالإرضاء أو الإحباط.

وهكذا فالمواقف تتشكل من خلال هذا التفاعل بين الطفل والأبوين والإخوة والأخوات والأصدقاء... وعليها ستأسس قوالب للسلوك فيما بعد.

هذا وتتأثر قابلية الفرد للتربية بنمط شخصيته، علما أن الشخصيات ليس على نمط واحد، بل هناك أنواع متعددة صنف من طرف علماء كثر فنجد مثلا:

تصنيف كارل يونغ¹ يميز بين الشخصية المنفتحة PERSONNALITE EXTRAVERTE و تتميز بخصائص مثل: الاهتمام بالأحداث والأشخاص والأشياء، وكذا الاعتماد عليهم، وهذا الصنف تتوقف تربيته على ما هو خارجي أي على المحيط، وحتى في حالة الصراع لا يغلق على ذاته بل يحافظ على الصلة بينه وبين المحيط الخارجي، ويحاول إيجاد حلول للمشاكل أو التصعيد من أجل تحقيق أهدافه.

وبالمقابل نجد الصنف الثاني، الذي هو الشخصية المنغلقة PERSONNALITE introvertie لا يبدي اهتماما بالعالم الخارجي، كما لا تربطه علاقة وطيدة بالآخرين ويفضل التفكير على الفعل لذا فإن هذا النوع، في نظرنا أصعب في التربية من النوع الأول، كما يصعب ضبط سلوكه من خلال متغيرات السياق.

تصنيف ² NICOLE AUBERT :

من خلال دراسة مختلف التصنيفات تخلص AUBERT الى خريطة للأنواع المختلفة من الشخصيات نعرضها هنا:

الشخصية العصبية: LE NERVEUX

- ✓ تأثير قوي للانطباعات الداخلية والخارجية
- ✓ شديد الارتباط بال لحظة مزاج في تغير دائم
- ✓ انشغال دائم واهتمام بكل شيء
- ✓ انعدام الوحدة والتناسق في السلوكات والأقوال.
- ✓ تفكير وأفعال صعبة، ميل إلى تشويه صورة الواقع.

¹ -Nicole Aubert, «personnalité et comportement», article publiée à la revue : Management, Aspects humains et organisationnels, Presses Universitaires de France, 1991, p 125.

² -Ibid.

✓ عدم الانتظام في العمل رغبة في التغيير الدائم.

✓ ميل إلى حب الترفيه والدعابة.

الشخصية العاطفية Le sentimental

✓ أهمية العواطف في الفكر والسلوك.

✓ سلوك فرداني.

✓ ميل الى الوحدة والانعزال، وغلبة الحزن والخجل والهشاشة وانعدام الثقة في النفس

✓ تذوق للذكريات والماضي

✓ خوف من التغيير وصعوبة في التكيف مع عمل جديد وفريق جديد

✓ تردد وسلوك أحرف أحيانا

✓ رغبة في عمل مستقل وعمالة عمل ودية

✓ اخلاص في العمل

الشخصية الغضبية: le colérique

✓ انفعال سريع وميل الى العدوانية في السلوك

✓ قابلية للتأثر، انعدام معايير محددة

✓ شخصية منبسطة مرحلة

✓ كرم، حيوية وحب الصداقة

✓ ميل الى الزعامة

✓ دينامية وحركية وانتظام في العمل

✓ دقة في السلوك وذكاء تقني

✓ اهتمامات متعددة وميل الى الفعل أكثر من التفكير

✓ الشخصية المتحمسة: le passionné

✓ عواطف قوية ونشاط مركز

✓ ميل الى المحافظة وضبط النفس والطموح

✓ وعي بالحقوق واهتمام بالمصالح واداء جيد في العمل

✓ قابلية للزعامة

✓ سعي الى اتمام المهام

✓ الواقعي أو الدموي: le realiste sanguin

✓ حساسية شديدة وعدم التسرع فاتخاذ المواقف

✓ انعدام الصعوبة في التكيف والتفاهم مع الآخرين

✓ انتهازية، مبادرة، ومرونة

✓ قابلية لمزاولة مهام متعددة

✓ سعي إلى النجاح الاجتماعي

الشخصية البلغمية: le flegmatique

✓ قلة الحساسية، هدوء وبرودة مزاج

✓ رغبة في النظام، السلم والعمل المتقن

✓ ميل إلى العزلة والتسامح والإخلاص والموضوعية

✓ نشاط قوي وفعال، واحترام العادات والقواعد الثابتة

✓ سرعة في ربط العلاقات وكسب الثقة

✓ احترام القانون

الشخصية الخاملة: le nonchalant

✓ متسامح، متساهل، لا مبال

✓ قلة النشاط وميل إلى الكسل وقلة الانضباط

✓ قلة الاهتمام بالآخرين والعالم والزمن

✓ قابلية للخضوع والتوجيه والانخراط في مجموعة

✓ حب المتعة

الشخصية البليدة: l'apathique

✓ منغلق على ذاته، غامض، قليل الكلام

✓ خضوع للعادات، محافظ، تذوق الوحدة

✓ قلة الحيوية والحركية

✓ صبر ونفس طويل

✓ ميل إلى الهدوء

على أن ما ينبغي التنبيه عليه هو أن هذه التصنيفات لا يمكن أن تؤخذ على وجه الإطلاق بحيث نحكم بأن الأصناف الواردة فيها نهائية ولا وجود لغيرها، إذ الواقع يبين أن هناك شخصيات مركبة من خصائص عدة أصناف، كما أن الفرد الواحد قد يمر في حياته بأصناف متعددة تماشيا مع ما يمر به من تجارب وما يخضع له من تأثيرات من الوسط والآخرين.

الأسرة ودورها في التربية:

مما لا شك فيه أن للانتماء الأسري دورا مهما في تشكل وتحديد مواقف الفرد وبالتالي التأثير على تحفيزه، هذا ما يؤكد إريك فروم³ Eric Fromm، معتبرا الأسرة بمثابة الفاعل النفسي في المجتمع، والمسؤولة عن تشكل المواقف عبر الوساطة التي تقوم بها بين الجهاز النفسي للفرد ومحيطه الاجتماعي.

أما مدرسة التحليلي النفسي⁴ فتعتبر أن الراشدين يقومون بإعادة مواقف الأسلاف وتميرها إلى الأطفال وهكذا فالمواقف تتشكل هنا عبر آليتين: الإسقاط الداخلي introjection أو الإسقاط الداخلي للوضعيات والمواقف في الأنا، والإسقاط الخارجي projection للأوصاف والمواقف السلبية على المحيط الخارجي والآخرين فتجد مثلا أن الشخص العدواني يعتقد أن كل الناس عدوانيون.

وهكذا فالمواقف تتشكل عبر سيرورة ممتدة في الزمن يتم فصل فيها الإسقاط الداخلي مع الإسقاط الخارجي بحسب الوضعيات الأسرية والمحيط الاجتماعي .

في نطاق دراسة الظاهرة التربوية ،في إطارها المؤسساتي ،لابد من التأكيد على أن التربية فعل يتم في عدة مؤسسات اجتماعية بما فيها الأسرة والإعلام والمؤسسة الدينية... فهناك دراسات حول أثر الوضع الأسري للطفل على فعالية العملية التربوية التي يتلقاها في المدرسة، حيث أن الأسرة التي تعيش وضع الهشاشة والفقر مثلا تجعل أبنائها يتفاعلون بشكل سلبي مع أدبيات التربية المدرسية، كما أن عملية الوصم stigmatisation التي يتعرض لها الأفراد في المجتمع، جراء أوضاعهم الاجتماعية الهشة مثلا، تفقدهم الثقة في النفس وتقدير الذات مما ينعكس سلبا على تربيتهم. أنظر مقال Chantal delsol et mathias millet في كتاب la déscolarisation ص 265 سنة 2004.

وفي نفس الكتاب يتحدث Daniel Frandji و Pierre faragi عن أهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة في إنجاح التربية ، باعتبار أن معظم ما يتعلمه الطفل من سلوكيات وأساليب تعبير يتم في الأسرة، ويحدث أن يكون ما يكتسبه الطفل في الأسرة لا يجاري ما يتم اكتسابه في المدرسة، فيحدث ما يسميه Bruno Humbeeck صدام بين شكلين من أشكال التربية هما التربية الظاهرة والتربية الخفية (الضمنية). فإذا كانت الأولى تتجسد في المعارف المدرسية، فإن الثانية تتجسد في العادات السلوكية وأساليب التعبير، حيث يرى Bruno Humbeeck أن هذه الأخيرة تمارس فعلا خطيرا لأن فيها تتشكل الهابتوسات ، لأنها تعمل على عدة مستويات من الحاجات مثل الحاجات العاطفية والاجتماعية والقيمية. على عكس المدرسة التي تعمل فقط على مستوى الحاجات المعرفية، مما يؤثر على العناصر الأساسية المشكلة للشخصية مثل عنصر المعيار والسلطة والروابط الاجتماعية، وتكون النتيجة أن المدرسة لا تعمل فقط إلا على تغذية الجانب المعرفي وصناعة أشخاص متعلمين في أحسن الأحوال، في حين أن المطلوب هو صناعة أشخاصا مربين éduqués، بمعنى أن مهمة المدرسة هي التعليم وليس التربية . في نفس السياق يؤكد كل من بيير بورديو وبرنار

³ -J pierre Gruere, op.Cit. , p82.

⁴ -J pierre Gruere, op.Cit. , p82.

ستيغلر Bernard Stiegler على أهمية دور الإعلام في تربية الإنسان أو بالأحرى توجيه تربيته والتأثير عليها على نحو يخلق أوضاعاً "أنومية" في المجتمع، ففي كتابه "Sur la télévision" 1996 يعتبر أن التلفاز يكرس واقع الهيمنة من خلال إتاحة الفرصة للمفكرين المهوليين المتواطئين الذين لا يفكرون إلا عبر الآراء الجاهزة، في الوقت الذي يتطلب فيه الواقع التريث والإمعان والتفكير من أجل الفهم، وهذا ما لا ينسجم مع منطق العجلة والهرولة l'urgence. يقول بورديو "لا يمكن التفكير في حالة الاستعجال". إن حالة الاستعجال هاته هي التي ينتقدها برنارد ستيغلر Stiegler في كتاب مشترك مع Meirieu بعنوان "المدرسة والرقمي والمجتمع القادم" 2012 حيث يعتبر أن منطق التربية في المدرسة ليس هو نفسه الذي تشتغل به وسائل الإعلام الحديثة. إذا كان الأول مؤسس على الكتابة فإن الثاني يتأسس على المرئي والصورة، ومعلوم أن وثيرة الفكر الذي يخلقه المكتوب أبطأ وأدق من وثيرة الفكر الذي تخلقه الصور.

سوسيولوجيا القيم أو البعد القيمي للتربية

يعرفها Rudolf Reszohazy القيم بأنها: "كل ما يروق للناس، وكل ما يقدرونه، وكل ما يرغبون في امتلاكه ويسعون إليه ويعتبرونه مثلاً"

هناك أربع محددات تحدد القيم هي :

- 1) الموضوع: كل قيمة لها موضوع تتمحور حوله. مثل قيم المواطنة موضوعها الوطن، قيم الجمال موضوعها اللوحة الفنية ...
 - 2) القيمة: كل قيمة يقترن بها حكم يسمى "حكم قيمة". مثل المواطنة: نقول عن سلوك ما تجاه الوطن سلوك مواطن ...
 - 3) المعيار: كل قيمة لها معيار للتنفيذ. مثلاً الجمال كقيمة يتخذ اللون الشكل والنوع والجودة كمعايير .
 - 4) كل قيمة لها أفراد يتبنونها أو يحملونها Porteurs des valeurs وهم من يتحكمون في انتشارها وهيمنتها على الثقافة، بحيث كلما كان عددهم كبيراً كلما هيمنت تلك القيمة. مثال في المجتمع الرأسمالي الفردانية قيمة مهيمنة لأنها متبناة من معظم أفراد المجتمع الرأسمالي.
- نتحدث أيضاً عن أنساق القيم، لأن القيم لا تكون في الغالب منعزلة بعضها عن بعض بل يكون بينها ترابط حيث تشكل نسقاً، فالفردانية المشار إليها في المجتمع الرأسمالي تتعايش مع قيم أخرى مثل حب المال والسعي إلى الربح في كل شيء وسيادة الحس العلمي والتقني والنزعة التقنوية وتقديس المتعة خاصة الجسدية منها وحب العمل. هناك معطى آخر في هذا النطاق يتمثل في التدرج في القيم، بحيث أن كل ثقافة باعتبار أن لها نسقاً قيمياً معيناً، تضع ترتيباً للقيم من حيث الأهمية بحيث تضع بعضها في أعلى السلم والبعض الآخر أسفلها، حيث قد نجد قيمة الحياة مثلاً أعلى من قيمة الحرية في المجتمعات الشمولية. كما قد نجد قيمة الشرف مثلاً أعلى من قيمة الحياة كما في بعض المجتمعات التي ترتكب فيها جريمة القتل من أجل الشرف، وقد تسود قيمة المتعة مثلاً على قيمة الادخار في الاقتصاد حيث يتوجه السلوك نحو الاستهلاك واستهلاك الكماليات خاصة أقل مما يتوجه نحو الادخار.
- لذلك فالقيم ذات تركيبة مزدوجة يكون فيها جانب معرفي وجانب عاطفي كالتالي:

المواطنة	معارف حول الوطن	الجانب المعرفي
المتعة	معارف حول موضوع المتعة: أماكن الأسفار. أنواع اللباس ...	جانب المتعة
	انجذاب عاطفي و ميول الى الجودة و المنظر الجميل	حب الوطن

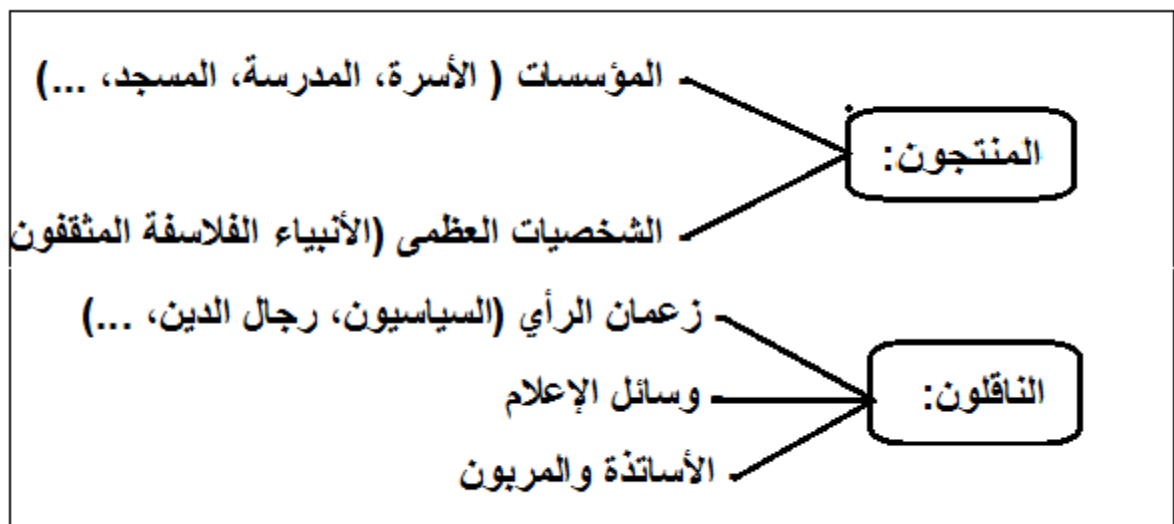
Claude Mouchot 1980

أنماط القيم :

هناك عدة صناعات وضعت للقيم، تعتمد معايير منها ما هو سيكولوجي وما هو سوسيوولوجي، ومنها ما يجمع بين توجيهين مثل صناعة Shalom Shcwartz التي تعتمد مداخل نفسية ترتبط بالشخصية ومداخل اجتماعية ترتبط بالبيئة والمحيط الاجتماعي.

تصنيفات shalom shwartz	القيمة	معاييرها
تحقيق الاستمرارية في الحياة	الأمن الانصياع التقليد	الانتماء (الأسرة المدرسة احترام النظام) الامتثال للضوابط الاجتماعية، التمتع باللباقة الانضباط التواضع، احترام التقاليد
تحقيق الذات	السلطة النجاح	الحفاظ على السمعة الاعتراف الجماعي، التمتع بالسلطة الطموح الذكاء الكفاءة العمل ...
القابلية للتغيير	المتعة الإثارة الاستقلالية	حب الحياة ... الجرأة ... الحرية، الإبداع، الفضول ...
تجاوز الذات	الكونية العناية	حكمة، سلم العدالة الاجتماعية ... مسؤولية، الأمان، خدمة الآخرين ...

إنتاج القيم :

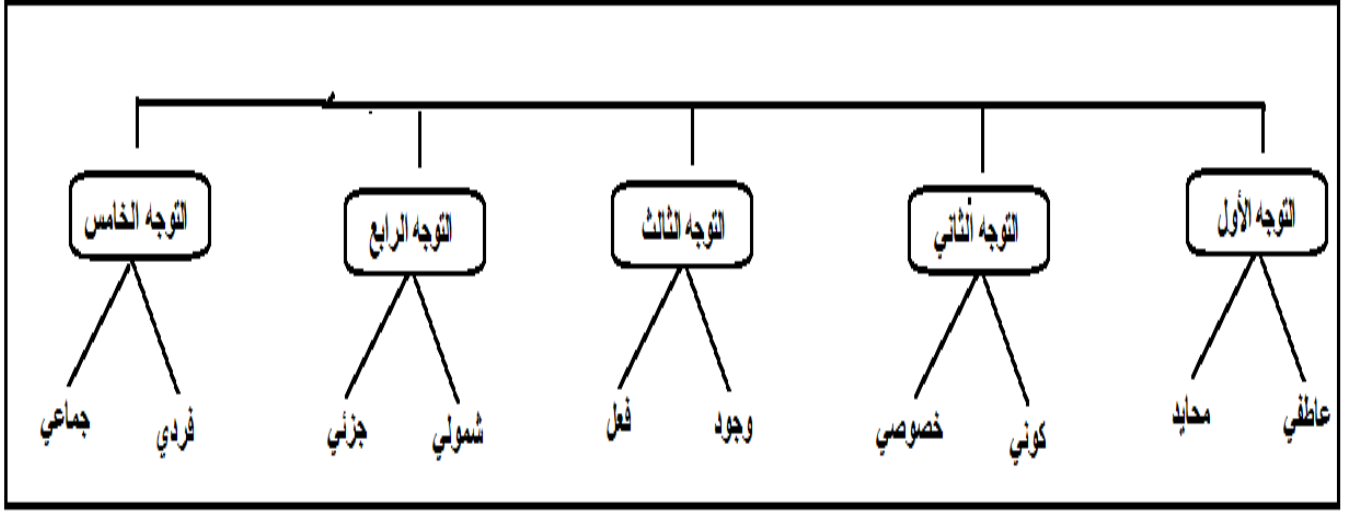


وظائف القيم :

- ❖ مؤسسة للهوية وحافظة لها
- ❖ تنظم الفعل الاجتماعي حيث تحدد الأهداف والوسائل ومعايير الحكم

- ❖ تولد مواقف توطر السلوك
- ❖ تحافظ على النظام الاجتماعي وتؤسس مشروعيته كما تعمل على الضبط .

توجهات القيم حسب Talkot Parsons



موقف (La philosophie de l'éducation) Olivier Reboul

إن النقاش حول القيم في مجال التربية قديم و يضرب بجذوره في البدايات الأولى للفكر الفلسفي عند اليونان ، حيث انقسم الفلاسفة إلى تيارين : أحدهما يربطها بالعقل و يجعلها مطلقة (سقراط، أفلاطون) و الثاني يربطها بما هو حسي و يجعلها نسبية (الحركة السفسطائية و الأبيقورية و المذهب الكليبي). و في العصور الوسطى تأكد موقف التيار الأول بواسطة الديانات السماوية التي رفعت من شأن العقل و القيم المثلى التي تميز الإنسان عن باقي الكائنات، على حساب القيم الحسية الجسدية مثل اللذة و المتعة و الشهوة ... في عصر النهضة تم انتزاع موضوع القيم من المجال الميتافيزيقي و موضعتها في المجال العقلاني خاصة مع ديكارت الذي متع الإنسان بحرية الإرادة كذات مفكرة و جعل من هذه الحرية أساساً لمسؤوليته الأخلاقية. كذلك مع إيمانويل كانط الذي أسس الأخلاق على معيار عقلائي هو معيار الواجب الأخلاقي الذي هو أساس الضمير الأخلاقي و الذي لا يتأثر بالشروط الاجتماعية و العواطف، بل هو نابع من العقل في استقلال عن أي اعتبار. لذلك يقول أن الأمر الأخلاقي يصلح للإنسان في كل زمان و مكان ، لأنه يطرح كل الميول و الدوافع و العواطف و المنفعة و لا يأخذها بعين الاعتبار و يتعامل مع الإنسان كغاية في ذاته بوصفها دائماً و في نفس الوقت غاية في ذاتها و لا تعاملها دائماً كما لو كانت مجرد وسيلة. يتفق Olivier Reboul في كتاب " فلسفة التربية " - 1989 وكتاب "القيم و التربية" - 1999 مع هذا التصور، ويعتبر أنه إذا كان من مهمة ، ينبغي على التربية أن تؤديها ، فهي أن تجعل الفرد يصبح إنساناً مهما كانت المدة التي ستستغرقها هذه العملية ، لأنه في نظره لا يمكن الانتهاء أبداً من التطبع بطابع الإنسانية : « On finit jamais de devenir un Homme »

فالتربية حسب Olivier Reboul تهدف لإيصال الفرد إلى مرحلة الرشد و النضج التي هي مرحلة نظرية أكثر مما هي واقعية، ما دام ينتظر أن تحقق فيها صورة الإنسان المثالي، أي الإنسان الذي يتوسط سلوكه بين رذيلتين بتعبير أرسطو: "الفضيلة وسط بين رذيلتين".

والرشد وسط بين كل من مرحلة المراهقة: التي تتميز بقيم الاندفاع و التهور و الميول و الشهوات...والشيخوخة التي تتميز بقيم الزهد و العجز و فقدان الحيوية و الرغبة .

بمعنى تلك الوضعية التي يغلب فيها اللوغوس logos (العقل) على الباتوس pathos (الرغبة) ، من أجل بناء تصور حول النماذج التربوية التي من شأنها تحقيق هذا الهدف. يقدم ريبول أمثلة لبعض النظريات في علم نفس النمو مثل نظرية جون بياجي "البنائية" التي تعطي أهمية للسياق و التفاعل في بناء القيم و تضع للشخص مراحل يمر منها في التشكل مثل "المرحلة الحسية الحركية " التي تقابل الطفولة المبكرة، ثم "المرحلة العاطفية الوجدانية" التي تقابل مرحلة الشباب و المراهقة، ثم " المرحلة المعرفية العقلية" التي تقابل سن الرشد ، حيث يكون الإنسان قادرا على التجريد و بناء المفاهيم.

التربية والسلطة

السلطة هي القدرة التي يمتلكها شخص أو طرف لجعل الآخرين يفعلون ما يريده دون اللجوء إلى العنف.و تلك القدرة قد يستمدّها من موقع اجتماعي أو من خبرته أو امتلاكه للرساميل المادية و الرمزية... لكن المهم في هذا هو ان الخضوع لهذه السلطة ليس دائما إجباريا بل يتوقف على إرادة من تمارس عليه، هذا الأخير يملك الاختيار بين الانقياد لها أو عدم الانقياد، مهما كانت عواقب عدم الانقياد هذا. و كما أن لمن يملك السلطة مبررات تضيفي المشروعية على مزاولته لها، فان لمن يخضع لها أيضا مبررات الخضوع أو عدم الخضوع.

وهذه السلطة يحصرها Reboul :

1<< سلطة العقد: حيث إن المتعاقدين ملزمون باحترام البنود التي تعاقدوا عليها، وكل مخالفة تعرض صاحبها للمساءلة. و مثالها سلطة المشغل على العامل التي يبررها عقد العمل . في التربية نتحدث كذلك عن التعاقد البيداغوجي

2<< سلطة الخبرة: حيث يمتلك الخبير السلطة على من هم اقل منه خبرة. و مثالها سلطة الطبيب على المريض.

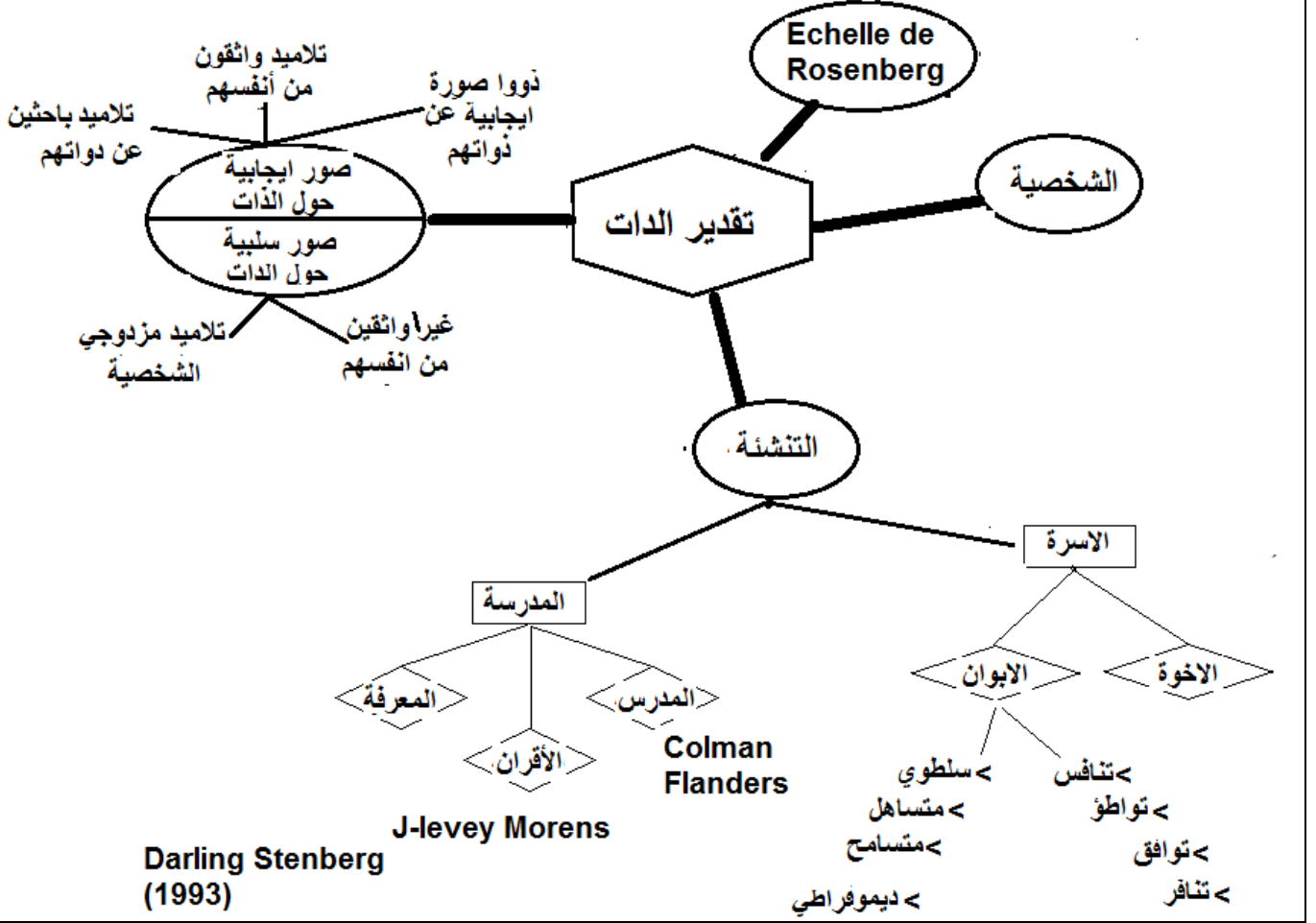
3<< سلطة الحكم : كما في الملعب

4<< سلطة المثال و القدوة: مثل سلطة الشخصيات التاريخية العظمى و رجال الدين و الأخلاق.

5<< سلطة القائد: مثل سلطة القادة العسكريين و قادة الأحزاب و قادة المشاريع... .

6<< سلطة الباتريارك أو الأب الروحي، التي يسميها ماكس فيبير السلطة الكاريزمية، و هي سلطة تنبع من الاحترام و التقدير الذي يتمتع به الزعيم أو الأب الروحي من قبل الخاضعين له. و قد لا تكون مبررة عقلا نيا

Marie France Menza Schreque



إن التربية بقدر ما هي سعي لتحرير الإنسان من الميول و الأهواء و الحتميات البيولوجية التي يشترك فيها مع الحيوان ، بقدر ما تمارس إكراها و سلطة ، بحيث لا توجد تربية بدون خضوع و أوامر و نواهي . إلا أن السياق الفكري و السوسيولوجي يحدد نمط السلطة الذي ينبغي أن يمارس في عملية التربية. ففي سياق سوسيوتاريخي يتميز بحضور الميتافيزيقا مثلا (كما في مجتمعات القرون الوسطى حيث الإيديولوجية الدينية هي المرجع في التفكير و السلوك) تتخذ السلطة منحا عموديا، في أعلاه يوجد الإله الخالق و في أسفله يوجد الإنسان العبد . إيديولوجيا العبادة تفرض عليه أن يمثل للأوامر و النواهي ، إذا أرد أن يظفر بالرحمة و الإكرامية. فالتربية هنا تستهدف بالأساس خلق نموذج المؤمن المطيع ليس فقط للخالق، و إنما كذلك لمن ينوبون عنه في إيصال الرسالة (الأنبياء و رجال الدين)الذين ينبغي الخضوع لسلطتهم ولو ماتوا، فكثيرة هي المواقف التي يحكم فيه الأموات الأحياء، كما في عبارة Auguste Comte : les morts gouvernent les vivants كذلك المربي، سواء أكان أبا يحظى بمكانة أرقى من مكانة الذي تتم تربيته (الوالدان في الدين الإسلامي مثلا يحظيان بمكانة قدسية تقترب من مكانة الخالق) .

لذلك فقد وضع الباحثون في السوسيولوجيا و سيكولوجيا التربية نماذج نظرية لتأطير علاقات السلطة بين المربي و المربي. من بينها نموذج كل من Darling و Stanberg الذي يتم فيه التمييز بين أربعة أشكال للسلطة التربوية:

1_ الشكل السلطوي الأوتوقراطي : يتأسس على العلاقة العمودية مربي __ مربي . يكون المربي هو مركز السلطة و يمارس إجبارا أو أكرها، في حين يكتفي المربي بالخضوع و الامتثال.

2_ الشكل القائم على التساهل و التسامح و العدل: يكون فيه الإكراه و الإجبار ضعيفا، لكن حساسية المربي و تفاعله أيضا ضعيفا بحيث لا يقدم أي قيمة لرد الفعل الذي يصدر من المربي.

3_ الشكل القائم على الإهمال و عدم الانخراط في حياة المربي ،بحيث ينعدم الإكراه كما تنعدم الحساسية و تتشكل الهوة بينهما.

4_ الشكل الديمقراطي:القائم على التوازن بين الإكراه و الحساسية، بحيث لا إجبار مفرط و لا حساسية مفرطة.

المواقف و التمثلات في التربية

يقصد بالتمثل تلك الصورة الذهنية التي نحملها حول ذواتنا و حول العالم .وفيما يتعلق بتمثلاتنا حول الذات فإنها تكتسي أهمية قصوى في كل عملية تربوية ، بل هي شرط لنجاحها كما تبين ذلك الباحثة : Marie-France Mensa-Shrèque

في كتاب اسمه "De l'estime du soi a la réussite scolaire"

و كذلك فان عالمة نفس الشغل Claude Levy Leboyer تؤكد أن تقدير الذات شرط أساسي في عملية التحفيز في مجال الشغل، بحيث تعبر عن هذه الأهمية في شكل سيرورة يمثل فيها اعتراف الآخرين حجر الزاوية وفق المخطط الآتي :



ترى كلود ليفي لوبوايي⁽⁵⁾ Claude Levy Leboyer أن الالتباس الذي يكشف تصور التحفيز مرده إلى كون معظم الباحثين يعتبرونه خاصية فردية في حين أنه ذو ارتباط بالمحيط أيضا، فهو سيرورة تربط بين الفرد والسياق المادي والمعنوي الذي يتواجد فيه. هكذا إذا كان الأشخاص الانطوائيين أصعب في التحفيز من ذوي الطباع المنفتحة، فإن ذلك لا يلغي أن الفئة الأولى قابلة للتحفيز شريطة أن يوفر المحيط ما يلزم ويكفي من المثيرات.

من ناحية أخرى، من المؤكد أننا لا نبذل أي جهد مهما كان نوعه إلا إذا كان هناك هدف واضح ننوي بلوغه من خلال هذا الجهد من جهة، وكان هناك تصور حول ما سيجنيه لنان هذا الهدف من فوائد

⁵- Claude Levy LeBoyer, « Le cœur à l'ouvrage : la motivation au travail », article publiée à la revue : les organisations sous titre : , Editions sciences humaines 2005, p : 314

من جهة أخرى، والهدف يصب دوما في اتجاه الاستجابة لحاجة معينة، دون أن يعني ذلك أن التحفيز محكوم فقط بالحاجات، إذ ثمة عوامل أخرى تشرطه مثل العمليات العقلية التي تتم تعبئتها للنفاذ إلى الهدف المقصود والتي يتم إنكاؤها بالإحباط أكثر من الإرضاء، فالشخص يبذل ما في وسعه لتحقيق حاجة إذا أحس أنها موضوع إحباط والعكس صحيح ينقص الجهد كلما أحس أن الحاجة مرضية أو قابلة للإرضاء بسهولة، لكن هذا لا يفيد أن النجاح في إرضاء الحاجات يعني تقلص التحفيز أو نهاية الطموح، بل العكس يزداد شريطة أن يلقي الاعتراف من طرف الآخرين لكي يتولد ما يسمى تقدير الذات L'estime de soi. هناك علاقة جدلية إذن بين إرضاء الحاجات من جهة، زيادة التحفيز من جهة ثانية، اعتراف الآخرين من جهة ثالثة، وتقدير الذات من جهة رابعة، الخطاطة التالية توضح هذا الأمر:



نحن إذن أمام سيرورة معقدة يتمفصل فيها الفعل النفسي (في شكل حاجة ورغبة في إرضائها) والفعل المادي

(الإرضاء) والفعل الاجتماعي (اعتراف الآخرين)، هذا التفاعل يمكن التعبير عنه بالعلاقة الرياضية التالية:

$$\begin{aligned} \text{Motivation} &= f(\text{individu} \times \text{situation}) \\ &= f(\text{intention} \times \text{action}) \end{aligned}$$

التحفيز لا يتوقف على الفرد فقط، بل على الفرد والوضعية، على النية أو القصد وعلى الفعل. وهذه المتغيرات ليست ثابتة في الزمان، بل هي في تغير وتقلب مستمر، ففرد اليوم ليس هو فرد الغد، كما أن وضعية اليوم وسياقه ليس هو سياق الغد وهذا ما يعقد أكثر مأمورية فهم وتدبير التحفيز، لذلك تقترح Claude Levy Le Boyer⁽⁶⁾ إدخال مفهوم "المجهود" L'effort كحلقة وصل بين طرفي العلاقة أعلاه، فالتحفيز هو تلك السيرورة المؤدة للمجهود الذي يبذله الفرد من أجل تحقيق هدف ما.

ينطوي كل من الفرد والوضعية على معالم أو أبعاد يستدعيها تشكل سيرورة التحفيز.

⁶- Claude Levy LeBoyer. Op.cit, p: 316.

ففيما يتعلق بالفرد، نجد أن تقدير الذات يلعب دوراً حاسماً كمحرك لبذل الجهد. فالفرد لا يمكن أن يقبل على بذل جهد إذا لم يكن مقتنعاً بأنه سيكلل بالنجاح، أي أن يكون على ثقة بأن قدراته ومهاراته تؤهله لذلك، بالإضافة إلى ذلك، يتوقف تقدير الذات على ما يتوصل به الفرد من معلومات حول الانطباع الذي يحمله الآخرون إزاءه. وهنا تكمن خطورة دور تقييم الأداء، من حيث أنه يكون سبباً مباشراً إما للتحفيز أو للإحباط، وعلى ما يتلقاه من مقابل للجهد الذي بذله، هذا المقابل قد يكون مادياً (مكافأة مادية) أو رمزياً المهم أنه ينبغي أن يكون معلناً من طرف الآخرين بشكل أو بآخر وإلا يتولد لدى الفرد انطباع حول ذلك الجهد بأنه غير ذي فائدة أو أهمية، كما هذا المقابل ينبغي أن يتلقى من طرف الفرد على أنه المقابل الذي يستحق والذي فيه إنصاف، وهذا يتم بمقارنته مع المقابلات التي يتلقاها الآخرون على جهودهم، وإلا يتولد لدى الفرد شعور بالظلم والإجحاف وبالتالي ينعدم التحفيز أو يتقلص. وتجدر الإشارة إلى أن طريقة تلقي النشاط والانتماء الاجتماعي... فمكافأة 1000 درهم مثلاً قد تكون فعالة في تحفيز فرد، كما قد تكون مسببة لإحباط فرد آخر. وحتى الفرد الواحد، قد يتحفز إذا تلقى المكافأة في لحظة زمنية معينة، وقد تسبب في إحباطه في لحظة زمنية أخرى، فالطفل الذي يكافأ بدراجة هوائية مقابل جديته في الدراسة في المرحلة الابتدائية، قد يحبط بهذه المكافأة في المرحلة الثانوية مثلاً، من هنا أهمية التتبع الزمني لتغير الفرد وتغير سياقه في أية مقارنة لفهم أو تدبير التحفيز سواء في العمل أو الدراسة أو...

وقد وضعت عدة مقاييس لتحديد قيمة تقدير الذات. مثال مقياس Rosenberg الذي يقوم على تقديم استمارة للفرد المراد قياس تقديره لذاته، تتضمن 10 عبارات و يطلب منه التعبير عن اتفاقه أو عدم اتفاقه مع هذه العبارات .

##تساؤلات حول تقدير الذات :Echelle de Rosenberg:

1_ أعتقد أنني شخص ذو قيمة تساوي قيمة أي شخص آخر	6_ لدي موقف إيجابي تجاه نفسي
2_ أعتقد أن لدي عدد من المزايا	7_ في كل الأحوال أنا راض عن نفسي
3_ لدي ميل إلى الاعتقاد بأنني شخص غير محظوظ	8_ أود أن يكون لي احترام أكثر لنفسي
4_ لدي قدرة على الفعل تضاهي قدرة الآخرين	9_ أحياناً أحس أنني شخص دون جدوى
5_ أعتقد أنني لا أمتلك مبررات لشعوري بالثقة في النفس	10_ يحدث أن أحس أنني لا أصلح لشيء

الأشكال المقترحة:

- ☐_متفق تماما
- ☐_متفق نوعا ما
- ☐_غير متفق نوعا ما
- ☐_غير متفق تماما

تلاحظ Marie من خلال الدراسات الميدانية التي قامت بها حول الملابس، أن التلاميذ ينقسمون الى 4 مجموعات هي:

- 1_ مجموعة ذات صورة ايجابية عن ذاتهم و تملك الثقة في النفس .
- 2_ مجموعة في طور البحث عن الذات بمعنى لا تفتقد الثقة و لا تمتلكها
- 3_ مجموعة مزدوجي الشخصية ذات مزاج متقلب بين الثقة في النفس أحيانا و فقدانها أحيانا أخرى
- 4_ مجموعة فاقدي الثقة في النفس .

تؤكد الباحثة على أهمية العلاقات الاجتماعية في الأسرة في توليد أو فقدان الثقة لدى الطفل و يتوقف ذلك على نوع العلاقة الاجتماعية بين الأبوين . حيث تميز بين 4 أنواع من العلاقات الاجتماعية :

1-تواطؤ .

2-تنافس: يرغب كل طرف في فرض شخصيته على الطفل.

3-توافق و تفاهم.

4- تنافر/صراع .

ويؤثر حضور أحد هذه الانواع على درجة تقدير الطفل لذاته بحيث نجد مجموعة التلاميذ مزدوجي الشخصية تنشأ في أسر يسود فيها التنافر و الصراع بين الأبوين ،و هذا الأمر يؤثر على سلوك الطفل و مدى انضباطه أو ميله الى العنف و التمرد.

وقد أكد باحثون كثر من بينهم الباحث "جون ليك" في كتاب العنف في المدارس أهمية التفاعل الاسري على سلوك المتدربين في المدرسة. ويربط ذلك بتغير القيم والمعايير فيما يتعلق بالأدوار (دور الابوة مثلا). كما يربطه بالانتماء الاجتماعي للمتدربين ،وهو نفس الاتجاه الذي يسير فيه كولمان colman في دراسته لآثار المتغيرات الاجتماعية المختلفة، هذا الانسجام في جماعة القسم حيث يؤكد ان اختلاف الانتماء الاجتماعي لأفراد جماعة القسم هو السبب المباشر في أشكال التفاعل السلبي داخل الجماعة (انظر كتاب سوسيولوجيا التربية لمحمد الشرقاوي -1998-)

يربط الباحث بين العنف المدرسي وبعد المتغيرات السوسيولوجية خاصة الطبقة الاجتماعية في الأحياء الهامشية بالمدن الكبرى وكذلك الانتماء الاثني الذي قد يكون مصدر توتر جراء النزعات العنصرية التي تقلل من شأن الآخر الإثني او تخدش صورته .

