

علم الاجتماع التربوي: الأسس النظرية والتطورات المعاصرة.

Educational Sociology: Theoretical Foundations and
Contemporary Developments

د. هشام ناجي، جامعة تيبازة

nadji.hichem@univ-tipaza.dz

د. توفيق بن يمين، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2

toufik.benamina@univ-alger2.dz

تاريخ النشر:	تاريخ القبول:	تاريخ الإرسال:
2026/06/30	2026/06/23	2026/06/02

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى تحليل علم الاجتماع التربوي بوصفه حقلاً معرفياً يهتم بدراسة العلاقة الجدلية بين التربية والمجتمع، مع إبراز أسسه النظرية وتطوره التاريخي واتجاهاته المعاصرة. ينطلق المقال من عرض المفاهيم الأساسية لعلم الاجتماع التربوي، ثم يتتبع نشأته عبر إسهامات الرواد الأوائل مثل دوركايم ومانيهيم، قبل الانتقال إلى تحليل أهم المقاربات النظرية المفسرة للظاهرة التربوية، بما في ذلك التصور الوظيفي، والمقاربة الصراعية، والتفاعلية الرمزية، ونظرية إعادة الإنتاج الثقافي عند بورديو. كما يناقش المقال الأبعاد الاجتماعية للتربية من خلال التنشئة الاجتماعية وبناء الهوية، ودور المدرسة بين الضبط الاجتماعي والحراك الاجتماعي. ويختتم بعرض التحولات المعاصرة التي يشهدها التعليم في ظل العولمة والتحول الرقمي، وقضايا العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص، إضافة إلى آفاق علم الاجتماع التربوي في مجتمع المعرفة. ويخلص المقال إلى أن التعليم لم يعد مجرد مؤسسة لنقل المعرفة، بل أصبح فاعلاً مركزياً في إعادة إنتاج أو تغيير البنى الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: علم الاجتماع التربوي؛ التنشئة الاجتماعية؛ العدالة التعليمية؛ المدرسة والمجتمع؛ العولمة التعليمية.

Abstract:

This article aims to analyze the sociology of education as a scientific field that studies the dialectical relationship between education and society, highlighting its theoretical foundations, historical development, and contemporary approaches. The paper begins by presenting the basic concepts of the sociology of education, then traces its origins through the contributions of early pioneers such as Durkheim and Mannheim. It then examines major theoretical perspectives explaining educational phenomena, including functionalism, conflict theory, symbolic interactionism, and Bourdieu's theory of cultural reproduction. The article also discusses the social dimensions of education through socialization and identity formation, as well as the role of schools between social control and social mobility. Finally, it addresses contemporary transformations in education under globalization and digitalization, issues of educational justice and equal opportunity, and the future prospects of educational sociology in the knowledge society. The study concludes that education is no longer merely a knowledge transmission institution but a central actor in reproducing or transforming social structures.

keywords :

Sociology of education ; socialization ; educational justice ; school and society ; educational globalization

مقدمة

يمثل التعليم إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية التي تضطلع بأدوار محورية في بناء المجتمعات وتنظيمها، فهو لا يقتصر على نقل المعارف والمهارات فحسب، بل يتعدى ذلك إلى المساهمة في تشكيل الشخصية الاجتماعية للفرد، وترسيخ القيم والمعايير الثقافية، وإعداد الأجيال للاندماج في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ومن هذا المنطلق برز علم الاجتماع التربوي كحقل معرفي يهتم بدراسة العلاقة المتبادلة بين التربية والمجتمع، وتحليل التأثيرات الاجتماعية التي تحكم العملية التعليمية بمختلف أبعادها ومستوياتها.

وقد نشأ علم الاجتماع التربوي في سياق الاهتمام المتزايد بفهم الأدوار الاجتماعية للمؤسسات التربوية، حيث سعى الباحثون إلى الكشف عن الكيفية التي تؤثر بها البنى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في الأنظمة التعليمية، كما اهتموا بدراسة أثر التعليم في إعادة إنتاج البناء الاجتماعي أو تغييره. وبذلك أصبح هذا التخصص يشكل مجالاً علمياً يجمع بين التحليل السوسيولوجي والاهتمام بالقضايا التربوية، من أجل فهم الظواهر التعليمية في سياقها الاجتماعي الواسع.

وتتجلى أهمية علم الاجتماع التربوي في كونه يتيح فهماً أعمق للوظائف التي تؤديها المدرسة داخل المجتمع، سواء من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية أو نقل الثقافة أو تحقيق التكامل الاجتماعي أو إعداد الموارد البشرية اللازمة للتنمية، كما يساعد على تفسير العديد من الإشكالات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية، مثل التفاوت في الفرص التعليمية

والتسرب المدرسي، والعنف في الوسط التربوي، وتأثير الخلفية الاجتماعية والثقافية في التحصيل الدراسي.

وقد عرف هذا الحقل المعرفي تطورات مهمة على المستويين النظري والمنهجي، حيث انتقل من التركيز على التفسيرات التقليدية التي تنظر إلى التعليم باعتباره أداة للحفاظ على استقرار المجتمع، إلى مقاربات أكثر تنوعاً تسعى إلى تحليل علاقات القوة والصراع واللامساواة داخل النظام التعليمي. كما شهد اهتماماً متزايداً بالقضايا المعاصرة المرتبطة بالعملة والثورة الرقمية ومجتمع المعرفة والتحولت الثقافية المتسارعة التي فرضت تحديات جديدة على المؤسسات التعليمية ووظائفها الاجتماعية. وفي ظل التحولات العميقة التي يشهدها العالم اليوم، تزايدت الحاجة إلى إعادة النظر في العديد من المفاهيم والتصورات التقليدية المرتبطة بالتربية والتعليم، مما جعل علم الاجتماع التربوي أكثر ارتباطاً بالقضايا الراهنة وأكثر قدرة على تفسير التغيرات التي تمس المدرسة والمتعلم والمجتمع في آن واحد. ومن ثم يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على الأسس النظرية التي قام عليها علم الاجتماع التربوي، واستعراض أبرز الاتجاهات السوسيولوجية المفسرة للظاهرة التربوية، مع الوقوف عند أهم التطورات المعاصرة التي أسهمت في تجديد هذا الحقل وتوسيع مجالات اهتمامه.

1. ماهية علم الاجتماع التربوي وأبعاده المعرفية:

يُعدّ علم الاجتماع التربوي أحد الفروع المتخصصة لعلم الاجتماع التي تهتم بدراسة العلاقات المتبادلة بين التربية والمجتمع، وتحليل الأبعاد الاجتماعية التي تؤثر في العملية التعليمية بمكوناتها، كما يسعى

إلى فهم الدور الذي تؤديه التربية في تشكيل البناء الاجتماعي والمحافظة على استمراريته أو المساهمة في تغييره. وقد ظهر هذا الحقل المعرفي نتيجة تنامي الوعي بأهمية العوامل الاجتماعية في تفسير الظواهر التربوية، حيث تبين أن التعليم لا يمكن فهمه بمعزل عن السياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي الذي يتم داخله. ومن ثم أصبح علم الاجتماع التربوي يهتم بدراسة المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية، والمتعلم باعتباره فاعلاً اجتماعياً، والمناهج التعليمية باعتبارها انعكاساً للقيم والمعايير السائدة في المجتمع (Durkheim, 1956).

ويرتكز علم الاجتماع التربوي على فرضية أساسية مفادها أن التربية ظاهرة اجتماعية قبل أن تكون عملية تعليمية تقنية، إذ تتأثر بالأوضاع الاجتماعية القائمة وتؤثر فيها في الوقت نفسه. فالنظم التعليمية لا تعمل في فراغ، وإنما ترتبط بالبناء الاجتماعي العام للمجتمع، وتتأثر بطبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة فيه، ومستوى التنمية الاقتصادية، والاتجاهات الثقافية والقيمية التي تحدد أهداف التربية ووظائفها. ولذلك يهتم الباحثون في هذا المجال بتحليل كيفية تأثير الطبقة الاجتماعية والجنس والانتماء الثقافي والموقع الجغرافي في فرص التعلم والتحصيل الدراسي، كما يدرسون الكيفية التي تساهم بها المؤسسات التعليمية في إعادة إنتاج البنى الاجتماعية أو الحد من مظاهر التفاوت الاجتماعي. (Hurn, 2018).

ومن الناحية المعرفية، يجمع علم الاجتماع التربوي بين مفاهيم ومناهج مستمدة من علم الاجتماع وعلوم التربية معاً، الأمر الذي منحه طابعاً

بينياً يجعله قادراً على تفسير الظواهر التعليمية من زوايا متعددة. فهو يستفيد من المفاهيم السوسيولوجية المرتبطة بالبناء الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية والثقافة والسلطة والهوية، كما يوظف المعارف التربوية المتعلقة بعمليات التعليم والتعلم وإدارة المؤسسات التعليمية. وقد أسهم هذا التداخل المعرفي في توسيع مجالات البحث داخل التخصص، لتشمل قضايا العدالة التعليمية، والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، والعنف المدرسي، والتفاوت في التحصيل الدراسي، والتحوليات التي تعرفها الأنظمة التعليمية في ظل المتغيرات الاجتماعية المعاصرة. (Ballantine&Hammack, 2017)

كما يتميز علم الاجتماع التربوي بكونه لا يقتصر على الوصف أو التشخيص، بل يسعى إلى تفسير الظواهر التربوية والكشف عن العوامل الاجتماعية الكامنة وراءها. فالمدرسة، من منظور سوسيولوجي، ليست مجرد فضاء لنقل المعرفة، بل مؤسسة تؤدي وظائف اجتماعية متعددة تتعلق بإعداد الأفراد للاندماج في المجتمع، وغرس القيم المشتركة، وتنمية الشعور بالانتماء، والمساهمة في تحقيق الاستقرار الاجتماعي. وفي المقابل، قد تكون المدرسة مجالاً لإعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية والثقافية إذا لم تتوافر شروط المساواة والإنصاف في فرص التعليم. ومن هنا تبرز أهمية علم الاجتماع التربوي باعتباره إطاراً نظرياً ومنهجياً لفهم الأبعاد الاجتماعية للتربية وتحليل دورها في بناء المجتمع المعاصر وتوجيه مسارات تطوره. (Sadovnik, 2011; Spring, 2021)

2.نشأة علم الاجتماع التربوي وتطوره التاريخي:

ارتبطت نشأة علم الاجتماع التربوي بالتطور الذي عرفته العلوم الاجتماعية خلال القرن التاسع عشر، وبالتحولات الاقتصادية والسياسية والثقافية التي صاحبت الثورة الصناعية وبروز الدولة الحديثة. فقد أدى التوسع في التعليم وانتشار المؤسسات المدرسية إلى زيادة الاهتمام بدراسة الوظائف الاجتماعية للتربية وأثارها في تكوين الأفراد وتنظيم المجتمع. وفي هذا السياق بدأت تتبلور الحاجة إلى حقل علمي متخصص يدرس العلاقة بين التربية والبناء الاجتماعي، ويحلل الأدوار التي تؤديها المدرسة في نقل الثقافة والمحافظة على القيم الاجتماعية وإعداد الأجيال الجديدة للاندماج في الحياة الاجتماعية. وقد شكل هذا الاهتمام نقطة الانطلاق نحو تأسيس علم الاجتماع التربوي بوصفه مجالاً معرفياً مستقلاً نسبياً داخل العلوم الاجتماعية (Durkheim, 1956).

ويُعد إميل دوركايم من أبرز الرواد الذين أسهموا في إرساء الأسس العلمية لهذا التخصص، حيث نظر إلى التربية باعتبارها عملية اجتماعية تهدف إلى تكوين الفرد وفق المعايير والقيم التي يحتاجها المجتمع لضمان استمراره وتماسكه. وقد أكد أن كل مجتمع يعمل من خلال التربية على إعداد أفراد له للقيام بالأدوار الاجتماعية المتوقعة منهم، وأن المدرسة تمثل إحدى أهم المؤسسات المسؤولة عن تحقيق هذا الهدف. ومن خلال محاضراته وأعماله العلمية وضع دوركايم اللبنات الأولى للتحليل السوسيولوجي للظاهرة التربوية، معتبراً أن فهم التربية

يقتضي دراستها في سياقها الاجتماعي والثقافي وليس بوصفها نشاطاً فردياً معزولاً. (Durkheim, 1956)

ومع بداية القرن العشرين توسعت اهتمامات علم الاجتماع التربوي لتشمل قضايا جديدة تتعلق بتنظيم المدرسة والعلاقات الاجتماعية داخلها وتأثير البيئة الاجتماعية في التحصيل الدراسي. وقد ساهمت المدرسة الأمريكية في تطوير هذا الحقل من خلال دراسات ركزت على التفاعل بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي، وعلى أثر المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية في فرص التعليم والنجاح الدراسي. كما شهدت هذه المرحلة تطوراً ملحوظاً في المناهج البحثية المستخدمة، حيث تم توظيف الأساليب الكمية والكيفية لدراسة الظواهر التربوية وتحليلها بصورة أكثر دقة وموضوعية. (Waller, 1932)

وخلال النصف الثاني من القرن العشرين عرف علم الاجتماع التربوي تحولات نظرية عميقة نتيجة ظهور اتجاهات سوسيولوجية جديدة تجاوزت التفسيرات الوظيفية التقليدية. فقد برزت المقاربات الصراعية التي ركزت على دور التعليم في إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية، كما ظهرت التفاعلية الرمزية التي اهتمت بدراسة العلاقات اليومية داخل المدرسة وتأثيرها في تشكيل الخبرة التعليمية للمتعلمين. وفي السياق ذاته قدم بيير بورديو تحليلات جديدة أبرزت دور الرأسمال الثقافي والعنف الرمزي في تفسير الفوارق التعليمية بين الفئات الاجتماعية المختلفة، الأمر الذي وسّع آفاق البحث في هذا التخصص وعمّق فهمه للعلاقة بين التعليم والبنية الاجتماعية. (Bourdieu & Passeron, 1990)

أما في العقود الأخيرة فقد تأثر علم الاجتماع التربوي بالتحويلات التي فرضتها العولمة والثورة الرقمية وتزايد أهمية اقتصاد المعرفة، حيث أصبحت موضوعات مثل العدالة التعليمية والتعليم الإلكتروني والهوية الثقافية والمواطنة العالمية من القضايا المركزية في أجندة الباحثين. كما اتسعت مجالات الدراسة لتشمل تأثير التكنولوجيا الحديثة في التعليم، ودور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات الاجتماعية والثقافية الجديدة. ونتيجة لذلك انتقل علم الاجتماع التربوي من التركيز على المدرسة التقليدية إلى دراسة مختلف البيئات التعليمية الرسمية وغير الرسمية، مما عزز مكانته كأحد الحقول الأساسية لفهم التحويلات التي تشهدها المجتمعات المعاصرة وأنظمتها التعليمية (Ballantine&Hammack, 2017; Spring, 2021).

وبالعودة الى جذور و رواد علم الاجتماع التربية يمكن استعراض الساهمات وفق الكرونولوجيا التالية :

أ- أبو حامد الغزالي (1058-1111): كتب الغزالي في شؤون التربية في العديد من مؤلفاته أهمها "فاتحة العلوم"، "أيها الولد" و"إحياء علوم الدين"، حيث حدد من خلال هذه الكتب هدفه التربوي ثم وضع المنهج العلمي الذي رآه مناسباً لهدفه وغرضه من التربية، فصنف العلوم وقسمها وأعطاهما قيمتها، وبين فوائدها للمتعلم ثم رتبها ونظمها حسب أهميتها وفائدتها. إن هدف التربية عند الغزالي هو الكمال الإنساني في الدنيا والآخرة باكتساب الفضيلة عن طريق العلم (الغزالي، إحياء علوم الدين).

ب- جون لوك (1632-1704): اشتهر بنظريته حول "العقد الاجتماعي" كما يعد من أوائل المنظرين في حقل علم اجتماع التربية، من أهم مؤلفاته كتاب "أفكار حول التربية"، الذي وضع فيه نظاماً تربوياً رسمياً يؤكد على أهمية الضبط الذاتي وذلك بالاهتمام ببناء وتكوين السلوك والأخلاق والشخصية عند الأفراد، وتكمن نظرية جون لوك التربوية في كتابه "آراء في التربية" الذي كان يهدف إلى الدفاع عن حرية الفرد وعدم تقييد آرائه ومعتقداته (لوك، أفكار حول التربية).

ج- جون جاك روسو (1712-1778): جاءت آراء روسو التربوية في كتابه الشهير "إميل"، الذي هو كتاب في الفلسفة التربوية والاجتماعية، لقد نادى روسو بمبدأ التربية الحرة حيث قال إن التربية الحرة لا تكون من تلقين مبادئ الفضيلة والحق، ولكن قوامها المحافظة على القلب من الرذيلة وعلى العقل من الزلل (روسو، إميل).

د- إميل دوركايم (1858-1917): اهتم دوركايم بموضوع علم الاجتماع التربوي أكثر من اهتمامه بأي موضوع آخر، ألف كتابين حول هذا الموضوع هما "التربية وعلم الاجتماع" و"التربية والأخلاق"، ويعتقد بأن علم اجتماع التربية هو فرع من فروع الفيزيولوجيا الاجتماعية أو التشريح الاجتماعي، حيث إن البناء الاجتماعي يتكون من ست مؤسسات هي المؤسسات الدينية والأسرية والتربوية والعسكرية والسياسية والاقتصادية، وأن هناك علوماً متفرعة من علم الاجتماع العام تتخصص بدراسة هذه المؤسسات البنوية دراسة علمية (Durkheim, Education and Sociology).

هـ- كارل مانهايم (1893-1947): تميز في دراساته بعلم اجتماع المعرفة وعلم اجتماع التربية، ومن ضمن مؤلفاته "علم اجتماع المعرفة" و"علم اجتماع التربية"، تناول مانهايم في دراسته لعلم الاجتماع التربوي دور العوامل الاجتماعية في تربية الفرد، أي أثر المدرسة والعائلة والطبقة في التربية الرسمية وغير الرسمية التي يتلقاها الفرد من مجتمعه (Mannheim, Sociology of Education).

3. الأسس المنهجية والمعرفية لدراسة الظواهر التربوية:

يقوم علم الاجتماع التربوي على مجموعة من الأسس المعرفية والمنهجية التي تمكنه من دراسة الظواهر التربوية بوصفها ظواهر اجتماعية معقدة تتداخل فيها الأبعاد الثقافية والاقتصادية والسياسية والنفسية. وينطلق هذا التخصص من مسلمة أساسية مفادها أن التربية ليست نشاطاً فردياً معزولاً، وإنما عملية اجتماعية تتأثر بالبناء الاجتماعي وتؤثر فيه في الوقت نفسه. لذلك يعتمد علم الاجتماع التربوي على الرصيد النظري لعلم الاجتماع في تفسير الظواهر المرتبطة بالتعليم، مستفيداً من مفاهيم مثل التنشئة الاجتماعية، والثقافة، والهوية، والسلطة والضبط الاجتماعي، والحراك الاجتماعي، من أجل فهم طبيعة العلاقات التي تربط المؤسسة التعليمية بمحيطها الاجتماعي. وقد أسهم هذا التوجه في تجاوز النظرة التقليدية التي كانت تحصر دراسة التربية في الجوانب البيداغوجية البحتة، ليصبح تحليل السياق الاجتماعي جزءاً أساسياً من فهم العملية التعليمية. (Durkheim, 1956)

ومن الناحية المعرفية، يستند علم الاجتماع التربوي إلى تعددية نظرية تسمح بتفسير الظواهر التربوية من زوايا مختلفة. فالمنظور الوظيفي

يركز على الوظائف التي تؤديها التربية في تحقيق الاستقرار الاجتماعي ونقل القيم والمعايير المشتركة، بينما ينظر الاتجاه الصراعي إلى التعليم باعتباره مجالاً تتجسد فيه علاقات القوة والتفاوت الاجتماعي. أما التفاعلية الرمزية فتهم بفهم المعاني التي ينتجها الفاعلون الاجتماعيون داخل المؤسسات التعليمية من خلال تفاعلاتهم اليومية. وقد أدى هذا التنوع النظري إلى إثراء المعرفة السوسيولوجية بالتربية، حيث أصبح من الممكن تفسير الظاهرة الواحدة اعتماداً على أكثر من إطار تحليلي وفق طبيعة الموضوع المدروس والإشكالية المطروحة (Parsons, 1959; Bowles&Gintis, 1976).

أما على المستوى المنهجي، فيعتمد علم الاجتماع التربوي على مجموعة من المناهج العلمية التي تسمح بدراسة الظواهر التعليمية بصورة دقيقة وموضوعية. ويُعد المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداماً في هذا المجال، حيث يهدف إلى وصف الواقع التربوي وتحليل خصائصه والكشف عن العلاقات القائمة بين متغيراته المختلفة، كما يُستخدم المنهج التاريخي لتتبع تطور المؤسسات التعليمية والأفكار التربوية عبر الزمن، في حين يسمح المنهج المقارن بدراسة أوجه التشابه والاختلاف بين الأنظمة التعليمية في المجتمعات المختلفة واستخلاص العوامل المؤثرة في نجاحها أو إخفاقها. وتكتسب هذه المناهج أهمية خاصة في دراسة التحولات التي تعرفها النظم التربوية في ظل التغيرات الاجتماعية المتسارعة. (Creswell, 2014)

ويستفيد الباحث في علم الاجتماع التربوي كذلك من أدوات البحث الكمي والكيفي على حد سواء. فالأساليب الكمية، مثل الاستبيانات

والتحليل الإحصائي، تمكن من قياس الاتجاهات والظواهر التعليمية واختبار العلاقات بين المتغيرات الاجتماعية المختلفة، بينما تسمح الأساليب الكيفية، مثل المقابلات والملاحظة ودراسة الحالة، بفهم أعمق للمعاني والخبرات التي يعيشها الفاعلون داخل المؤسسات التعليمية. وقد ساهم الجمع بين هذين المدخلين في توفير صورة أكثر شمولية عن الواقع التربوي، إذ يجمع بين الدقة الإحصائية والقدرة التفسيرية التي تميز البحث الكيفي. (Bryman, 2016)

وتبرز أهمية هذه الأسس المنهجية والمعرفية في كونها تمنح علم الاجتماع التربوي القدرة على تحليل القضايا التربوية المعاصرة في ضوء سياقاتها الاجتماعية المختلفة، وتساعد على إنتاج معرفة علمية يمكن الاستفادة منها في تطوير السياسات التعليمية وتحسين أداء المؤسسات التربوية. كما أنها تمكن الباحث من تجاوز التفسيرات الأحادية للظواهر التعليمية، والانتقال إلى مقارنة أكثر شمولاً تأخذ بعين الاعتبار التفاعل المستمر بين الفرد والمؤسسة والمجتمع، وهو ما يجعل علم الاجتماع التربوي أحد أهم الحقول العلمية القادرة على فهم التحولات الراهنة التي تشهدها الأنظمة التعليمية في مختلف المجتمعات. (Ballantine&Hammack, 2017; Sadovnik, 2011)

4. التصور الوظيفي للتربية ودورها في تحقيق التكامل الاجتماعي:
يُعد الاتجاه الوظيفي من أبرز الاتجاهات النظرية التي أسهمت في بناء علم الاجتماع التربوي وتفسير الوظائف الاجتماعية للمؤسسة التعليمية، حيث ينطلق من النظر إلى المجتمع باعتباره نسقاً متكاملاً يتكون من مجموعة من المؤسسات المترابطة التي تؤدي أدواراً محددة

تضمن استمراره واستقراره. وفي هذا الإطار تُعتبر التربية مؤسسة اجتماعية أساسية تضطلع بوظائف حيوية تسهم في المحافظة على النظام الاجتماعي وتحقيق الانسجام بين أفرادهِ. ويرى أنصار هذا الاتجاه أن المدرسة ليست مجرد فضاء لنقل المعارف والمهارات، بل هي أداة لإعداد الأفراد للحياة الاجتماعية من خلال غرس القيم والمعايير التي تحكم سلوكهم وتوجه تفاعلاتهم داخل المجتمع (Durkheim, 1956).

ويُعد إميل دوركايم من أبرز ممثلي التصور الوظيفي للتربية، إذ أكد أن التربية تمثل الوسيلة التي ينقل بها المجتمع قيمه ومعتقداته وأعرافه إلى الأجيال الجديدة. فالفرد لا يولد مزوداً بالقواعد الاجتماعية التي تمكنه من العيش داخل الجماعة، وإنما يكتسبها من خلال عمليات التنشئة التي تضطلع بها الأسرة والمدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية. ومن هذا المنطلق اعتبر دوركايم أن الوظيفة الأساسية للتربية تتمثل في تكوين الكائن الاجتماعي القادر على احترام القواعد الجماعية والتكيف مع متطلبات الحياة المشتركة، وهو ما يسهم في تعزيز التضامن الاجتماعي والمحافظة على تماسك المجتمع واستقراره. (Durkheim, 1956)

وقد طور تالكوتبارسونز هذا التصور من خلال ربط التربية بعملية توزيع الأدوار الاجتماعية داخل المجتمع الحديث، حيث رأى أن المدرسة تشكل حلقة انتقالية بين الأسرة والمجتمع الأوسع. ففي الأسرة يخضع الطفل لمعايير تقوم على العلاقات العاطفية والخصوصية، بينما يتعلم داخل المدرسة معايير أكثر عمومية تستند إلى الإنجاز والكفاءة والاستحقاق. ومن خلال هذه العملية تساهم المؤسسة التعليمية في إعداد الأفراد

لشغل المواقع الاجتماعية المختلفة وفق قدراتهم ومؤهلاتهم، الأمر الذي يساعد على تحقيق التكامل الاجتماعي وضمان استمرارية البناء الاجتماعي من خلال اختيار الأفراد الأكثر كفاءة لشغل الأدوار المطلوبة (Parsons, 1959).

ويؤكد الاتجاه الوظيفي كذلك أن التعليم يؤدي دوراً مهماً في تحقيق الحراك الاجتماعي وتنمية الموارد البشرية اللازمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. فالمؤسسات التعليمية تسهم في تزويد الأفراد بالمعارف والخبرات والمهارات التي يحتاجها سوق العمل، كما تساعد على تنمية الشعور بالمواطنة والانتماء الوطني وتعزيز القيم المشتركة التي تدعم وحدة المجتمع. ومن هذا المنظور يُنظر إلى التعليم بوصفه استثماراً اجتماعياً يحقق منافع للأفراد والمجتمع معاً، من خلال رفع مستوى الكفاءة والإنتاجية وتعزيز فرص الاندماج الاجتماعي والمشاركة في الحياة العامة. (Hurn, 2018).

ورغم الأهمية الكبيرة التي اكتسبها التصور الوظيفي في تفسير العلاقة بين التربية والمجتمع، إلا أنه تعرض لانتقادات عديدة من قبل الاتجاهات السوسيولوجية اللاحقة، خاصة المقاربات الصراعية التي رأت أنه يبالغ في التركيز على التوافق والاستقرار ويغفل مظاهر التفاوت والهيمنة الموجودة داخل الأنظمة التعليمية. كما أخذ عليه افتراضه أن المدرسة توفر فرصاً متكافئة لجميع الأفراد، في حين أظهرت العديد من الدراسات أن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تؤثر بشكل واضح في فرص النجاح والتحصيل الدراسي. ومع ذلك ظل الاتجاه الوظيفي يشكل أحد الأسس النظرية المهمة في علم الاجتماع التربوي، نظراً لما قدمه من

إسهامات في فهم الأدوار الاجتماعية للتعليم ووظائفه في بناء المجتمع والمحافظة على استمراره (Ballantine&Hammack, 2017; Sadovnik, 2011).

5. المقاربة الصراعية وتحليل اللامساواة داخل النظام التعليمي:

تمثل المقاربة الصراعية أحد أهم الاتجاهات النقدية في علم الاجتماع التربوي، وقد ظهرت كرد فعل على التصورات الوظيفية التي ركزت على أدوار التعليم في تحقيق التماسك والاستقرار الاجتماعي. وتنطلق هذه المقاربة من فرضية أساسية مفادها أن المجتمع لا يقوم فقط على التوافق والانسجام، بل يتسم كذلك بوجود علاقات قوة وصراع بين الفئات والجماعات الاجتماعية المختلفة. ومن هذا المنظور لا تُعد المؤسسة التعليمية فضاءً محايداً لتوزيع المعرفة والفرص بالتساوي بين الأفراد، بل تُعتبر مجالاً تتجسد فيه أشكال الهيمنة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتسهم من خلاله الفئات المهيمنة في المحافظة على امتيازاتها وإعادة إنتاج مواقعها داخل البناء الاجتماعي (Bowles&Gintis, 1976).

وتعود الجذور الفكرية لهذه المقاربة إلى التحليلات الماركسية التي ربطت مختلف المؤسسات الاجتماعية بالبنية الاقتصادية للمجتمع. فقد رأى كارل ماركس أن الأفكار والقيم السائدة في أي مجتمع تعكس مصالح الطبقة المهيمنة، وأن المؤسسات الاجتماعية تؤدي دوراً مهماً في تكريس هذه الهيمنة. وعلى الرغم من أن ماركس لم يقدم نظرية تربوية متكاملة، فإن أفكاره شكلت أساساً للعديد من الدراسات التي تناولت التعليم باعتباره أداة لإعادة إنتاج التفاوتات الطبقية وترسيخ العلاقات

الاجتماعية القائمة. فالنظام التعليمي، وفق هذا المنظور، لا يعمل فقط على نقل المعرفة، بل يسهم أيضاً في إعداد الأفراد للقبول بالمواقع الاجتماعية التي تفرضها البنية الاقتصادية السائدة. (Collins, 1979)

وقد قدم صمويل بولز وهربرت جنتس تحليلاً أكثر تفصيلاً للعلاقة بين التعليم والنظام الرأسمالي من خلال ما عُرف بنظرية المطابقة، حيث أكد أن التنظيم الداخلي للمدرسة يعكس التنظيم القائم في عالم العمل. فالقيم التي يتم غرسها داخل المؤسسة التعليمية، مثل الطاعة والانضباط واحترام السلطة والتنافس الفردي، تتوافق مع المتطلبات التي يحتاجها النظام الاقتصادي الرأسمالي لضمان استمراره. وبهذا المعنى لا يقتصر دور المدرسة على تعليم المعارف الأكاديمية، بل يشمل أيضاً إعداد الأفراد نفسياً واجتماعياً للاندماج في سوق العمل وفق مواقع تختلف باختلاف أصولهم الاجتماعية والاقتصادية، مما يؤدي إلى إعادة إنتاج التراتب الطبقي عبر الأجيال. (Bowles & Gintis, 1976)

كما ركزت المقاربة الصراعية على إشكالية عدم تكافؤ الفرص التعليمية، مبينة أن النجاح الدراسي لا يرتبط فقط بالقدرات الفردية أو الجهد الشخصي، وإنما يتأثر بدرجة كبيرة بالظروف الاجتماعية والثقافية التي ينتهي إليها المتعلم. فالأسر ذات المكانة الاجتماعية المرتفعة تمتلك موارد اقتصادية وثقافية تمكن أبناءها من الاستفادة بصورة أكبر من النظام التعليمي، في حين يواجه أبناء الفئات الأقل حظاً عوائق متعددة تحد من فرص نجاحهم الأكاديمي. ولذلك ترى هذه المقاربة أن المدرسة قد تسهم، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، في إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية بدلاً من تقليصها، وهو ما يتعارض مع الخطاب الرسمي الذي يقدم التعليم

باعتباره وسيلة لتحقيق العدالة الاجتماعية والحراك الاجتماعي (Apple, 2019).

وقد أسهمت المقاربة الصراعية في توجيه الاهتمام نحو دراسة علاقات السلطة والهيمنة داخل المؤسسات التعليمية، وكشفت عن الأبعاد الخفية للمناهج الدراسية وأساليب التقويم والتنظيم المدرسي في إنتاج اللامساواة الاجتماعية. كما فتحت المجال أمام ظهور اتجاهات نقدية جديدة ركزت على قضايا النوع الاجتماعي والهوية الثقافية والتمييز الاجتماعي داخل المدرسة. ورغم تعرضها لبعض الانتقادات بسبب تركيزها الكبير على الصراع وإغفالها أحياناً للوظائف الإيجابية للتعليم فإنها شكلت منعطفاً مهماً في تطور علم الاجتماع التربوي، إذ ساعدت على فهم أعمق للعلاقات المعقدة بين التعليم والبنية الاجتماعية وأبرزت الدور الذي يمكن أن تؤديه المؤسسات التعليمية في إعادة إنتاج أو مقاومة أشكال التفاوت الاجتماعي السائدة (Giroux, 2020; Sadovnik, 2011).

6. التفاعلية الرمزية ودراسة العلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي:

تمثل التفاعلية الرمزية أحد الاتجاهات السوسيولوجية التي أسهمت في تجديد الدراسات التربوية من خلال التركيز على التفاعلات اليومية التي تحدث داخل المؤسسة التعليمية، بدلاً من الاقتصار على دراسة البنى الاجتماعية الكبرى أو الوظائف العامة للتعليم. وينطلق هذا الاتجاه من فكرة أساسية مفادها أن الواقع الاجتماعي لا يُفهم فقط من خلال المؤسسات والقوانين، بل يتشكل أيضاً من خلال المعاني والرموز التي

ينتجها الأفراد أثناء تفاعلاتهم اليومية. ومن ثم فإن فهم الظواهر التربوية يقتضي تحليل العلاقات التي تنشأ بين المعلمين والمتعلمين والإدارة المدرسية، والكشف عن المعاني التي يضيفها هؤلاء الفاعلون على سلوكياتهم وممارساتهم داخل الوسط المدرسي. (Blumer, 1969)

ويرى أنصار التفاعلية الرمزية أن المدرسة ليست مجرد مؤسسة رسمية لنقل المعرفة، وإنما فضاء اجتماعي تتشكل داخله شبكات معقدة من التفاعلات الإنسانية. فالمتعلم لا يكتسب المعارف فقط، بل يطور أيضاً تصورات عن ذاته وعن الآخرين من خلال ما يتعرض له من مواقف وخبرات داخل البيئة المدرسية. كما أن المعلمين لا يقتصر دورهم على تقديم المحتوى التعليمي، بل يسهمون من خلال تفاعلاتهم اليومية في تشكيل اتجاهات التلاميذ وصورهم الذاتية وتوقعاتهم المستقبلية. ولذلك فإن دراسة الحياة المدرسية من منظور التفاعلية الرمزية تركز على فهم العمليات الدقيقة التي تؤثر في تشكيل السلوك والهوية داخل المؤسسة التعليمية. (Woods, 1983)

ومن أبرز القضايا التي اهتم بها هذا الاتجاه ما يعرف بنظرية التسمية أو الوصم الاجتماعي، التي تفترض أن الأحكام والتصنيفات التي يطلقها المعلمون أو المؤسسة التعليمية على المتعلمين قد تؤثر بصورة مباشرة في سلوكهم وإنجازهم الدراسي. فعندما يُصنف بعض التلاميذ على أنهم متفوقون أو مجتهدون، فإنهم غالباً ما يحظون بمزيد من الاهتمام والدعم، بينما قد يتعرض التلاميذ الذين يُنظر إليهم على أنهم ضعفاء أو مشاغبون لمعاملة مختلفة تؤثر سلباً في ثقتهم بأنفسهم وفي فرص

نجاحهم. وبهذا المعنى تصبح التوقعات الاجتماعية عاملاً مهماً في تشكيل الأداء التعليمي، وليس مجرد انعكاس له. (Becker, 1973)

كما اهتمت التفاعلية الرمزية بدراسة ظاهرة النبوءة المحققة لذاتها داخل الوسط المدرسي، حيث بينت بعض الدراسات أن توقعات المعلمين بشأن قدرات التلاميذ يمكن أن تتحول إلى واقع فعلي من خلال أساليب التعامل والتفاعل داخل الصف الدراسي. فإذا اعتقد المعلم أن أحد التلاميذ يتمتع بقدرات عالية، فإنه يميل إلى منحه اهتماماً أكبر وفرصاً أكثر للمشاركة والتعلم، مما يسهم في تحسين أدائه فعلاً. والعكس صحيح بالنسبة للمتعلمين الذين تُبنى حولهم توقعات سلبية، إذ قد يؤدي ذلك إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي نتيجة التأثير النفسي والاجتماعي لهذه التوقعات. (Rosenthal & Jacobson, 1968)

وتبرز أهمية التفاعلية الرمزية في علم الاجتماع التربوي من خلال قدرتها على الكشف عن الجوانب الخفية للحياة المدرسية التي قد لا تظهر في التحليلات البنيوية أو الإحصائية. فهي تسلط الضوء على دور اللغة والرموز والتوقعات والتفاعلات اليومية في تشكيل الخبرة التعليمية للمتعلمين، وتبين أن نجاح العملية التربوية لا يتوقف فقط على المناهج أو الإمكانيات المادية، بل يرتبط أيضاً بطبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة داخل المؤسسة التعليمية. وقد أسهم هذا الاتجاه في إثراء الدراسات التربوية المعاصرة من خلال توجيه الاهتمام نحو الخبرات الذاتية للفاعلين التربويين وفهم كيفية بناء المعاني الاجتماعية داخل المدرسة، مما جعله أحد المداخل المهمة لفهم الواقع التعليمي في أبعاده الدقيقة واليومية. (Ballantine&Hammack, 2017; Sadovnik, 2011)

7. نظرية إعادة الإنتاج الثقافي وإسهامات بيير بورديو في علم الاجتماع التربوي:

تُعد نظرية إعادة الإنتاج الثقافي من أبرز المقاربات السوسيولوجية التي أسهمت في تجديد التحليل النقدي للمؤسسة التعليمية خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وقد ارتبطت أساساً بأعمال عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو الذي سعى إلى تفسير الكيفية التي تساهم بها المدرسة في إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية والثقافية بين الأفراد والجماعات. وانطلقت هذه المقاربة من نقد التصورات التقليدية التي تنظر إلى التعليم باعتباره وسيلة محايدة لتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص، حيث أكد بورديو أن المؤسسة التعليمية ليست منفصلة عن البناء الاجتماعي، بل تعكس في كثير من الأحيان موازين القوة والهيمنة السائدة داخل المجتمع. ولذلك فإن فهم الظاهرة التعليمية يقتضي دراسة العلاقة بين الثقافة والسلطة واللامساواة الاجتماعية، والكشف عن الآليات التي تسمح باستمرار الامتيازات الاجتماعية عبر الأجيال (Bourdieu & Passeron, 1990).

ويرتكز التحليل البورديوي على مفهوم الرأسمال الثقافي الذي يشير إلى مجموع المعارف والمهارات والقدرات اللغوية والرمزية التي يكتسبها الفرد داخل أسرته وبيئته الاجتماعية. ويرى بورديو أن الأسر المنتمية إلى الفئات الاجتماعية الميسورة تمتلك رصيداً ثقافياً يتوافق بدرجة كبيرة مع الثقافة التي تعتمدها المدرسة وتمنحها الشرعية، مما يجعل أبناء هذه الفئات أكثر قدرة على التكيف مع متطلبات النظام التعليمي وتحقيق النجاح الدراسي. وفي المقابل، يجد أبناء الفئات الاجتماعية الأقل حظاً

أنفسهم أمام ثقافة مدرسية تختلف عن الثقافة التي نشؤوا عليها، الأمر الذي يحد من فرص اندماجهم ويجعل مسارهم الدراسي أكثر صعوبة. ومن ثم فإن النجاح المدرسي لا يرتبط فقط بالذكاء أو الجهد الفردي، بل يتأثر كذلك بحجم الرأسمال الثقافي الذي يمتلكه المتعلم قبل دخوله إلى المدرسة. (Bourdieu, 1986)

كما قدم بورديو مفهوم العنف الرمزي لتفسير أشكال الهيمنة غير المباشرة التي تمارسها المؤسسة التعليمية. ويقصد بهذا المفهوم قدرة الجماعات المهيمنة على فرض قيمها ومعاييرها الثقافية باعتبارها النموذج المشروع والمرغوب فيه اجتماعياً، دون اللجوء إلى وسائل الإكراه المباشر. وفي المجال التربوي تتجلى هذه العملية من خلال المناهج الدراسية واللغة المعتمدة وأساليب التقويم التي تعكس ثقافة الفئات المهيمنة وتمنحها مكانة متميزة داخل المدرسة. ونتيجة لذلك يتم تقديم الفوارق التعليمية على أنها ناتجة عن اختلاف القدرات الفردية، في حين أنها تعكس في الواقع تفاوتات اجتماعية وثقافية سابقة على الالتحاق بالمؤسسة التعليمية. (Bourdieu & Passeron, 1990)

وقد ساهمت هذه النظرية في إعادة توجيه الاهتمام نحو دراسة العلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعي، حيث بينت أن المدرسة لا تؤدي دائماً الدور التحرري الذي يُنسب إليها، بل قد تسهم في تكريس التراتب الاجتماعي وإعادة إنتاجه بصورة مستمرة. فالأنظمة التعليمية التي لا تراعي الفوارق الاجتماعية والثقافية بين المتعلمين قد تتحول إلى آلية تمنح الشرعية للفوارق القائمة بدلاً من العمل على تقليصها. ومن هنا جاءت أهمية تحليل الخلفيات الاجتماعية للمتعلمين ودراسة أثرها في

التحصيل الدراسي والاختيارات التعليمية والمهنية، وهو ما فتح آفاقاً جديدة للبحث في قضايا العدالة التعليمية والإنصاف الاجتماعي (Grenfell, 2014).

ورغم الانتقادات التي وُجّهت إلى بورديو بسبب تركيزه النسبي على استمرارية البنى الاجتماعية وإعطائه حيزاً أقل لقدرة الأفراد على التغيير والمقاومة، فإن إسهاماته لا تزال تحتل مكانة مركزية في علم الاجتماع التربوي المعاصر. فقد وفرت مفاهيم الرأسمال الثقافي والعنف الرمزي وإعادة الإنتاج الثقافي أدوات تحليلية فعالة لفهم التفاوتات التعليمية في مختلف المجتمعات، كما أسهمت في تطوير الدراسات المتعلقة بالعدالة الاجتماعية والسياسات التعليمية. ولا تزال أعمال بورديو مرجعاً أساسياً للباحثين المهتمين بتحليل العلاقة بين التربية والبنية الاجتماعية، خاصة في ظل استمرار مظاهر اللامساواة التعليمية واتساع النقاش حول دور المدرسة في تحقيق الإدماج الاجتماعي أو إعادة إنتاج الفوارق القائمة (Swartz, 2013; Sadovnik, 2011).

8. التربية والتنشئة الاجتماعية وبناء الهوية الفردية والجماعية:

تشكل التنشئة الاجتماعية إحدى الوظائف الأساسية للتربية، إذ تمثل العملية التي يتم من خلالها إعداد الأفراد للعيش داخل المجتمع واكتساب القيم والمعايير وأنماط السلوك التي تمكنهم من التفاعل مع الآخرين بصورة منسجمة مع متطلبات الحياة الاجتماعية. ومن هذا المنظور ينظر علم الاجتماع التربوي إلى التربية باعتبارها آلية اجتماعية تهدف إلى نقل الثقافة من جيل إلى آخر، وضمان استمرارية المجتمع من خلال إعداد أفراد له للقيام بالأدوار الاجتماعية المنتظرة منهم. فالتربية لا

تقتصر على تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات الأكاديمية، وإنما تتعدى ذلك إلى غرس منظومة من القيم والاتجاهات التي تشكل أساس شخصيته الاجتماعية وتحدد طبيعة علاقته بمحيطه الاجتماعي والثقافي (Durkheim, 1956).

وتبدأ عملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة التي تعد البيئة الأولى التي يكتسب فيها الطفل اللغة والعادات والقيم الأولية، غير أن المدرسة سرعان ما تصبح المؤسسة الأكثر تأثيراً في توسيع دائرة التنشئة وإعادة صياغة الخبرات الاجتماعية للفرد. فداخل المؤسسة التعليمية يتعلم المتعلم الالتزام بالقواعد التنظيمية واحترام الوقت والتعاون مع الآخرين وتحمل المسؤولية، كما يكتسب أنماطاً جديدة من السلوك تتناسب مع متطلبات الحياة العامة. ولذلك تؤدي المدرسة دوراً محورياً في الانتقال بالفرد من العلاقات الأولية التي تميز الأسرة إلى العلاقات الأكثر تعقيداً التي تميز المجتمع الحديث، الأمر الذي يجعلها مؤسسة مركزية في عملية الاندماج الاجتماعي. (Parsons, 1959)

وترتبط التنشئة الاجتماعية ارتباطاً وثيقاً ببناء الهوية الفردية، إذ تسهم التربية في تشكيل تصور الفرد لذاته ومكانته داخل المجتمع. فالهوية الفردية تتكون من خلال سلسلة من التفاعلات والخبرات التي يمر بها المتعلم خلال مساره التربوي، حيث يتعلم إدراك قدراته وإمكاناته وتحديد أهدافه وطموحاته المستقبلية. كما تساعد المؤسسة التعليمية على تطوير إحساسه بالاستقلالية والانتماء والمسؤولية، وهي عناصر أساسية في بناء شخصية متوازنة وقادرة على التفاعل الإيجابي مع محيطها الاجتماعي. ومن ثم فإن التربية تمثل إطاراً مهماً لتكوين الذات

الاجتماعية وصياغة الخصائص الشخصية التي تميز الفرد عن غيره (Mead, 1934).

وفي الوقت نفسه تؤدي التربية دوراً أساسياً في بناء الهوية الجماعية من خلال تعزيز الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمجتمع والوطن. فالمناهج الدراسية والأنشطة التربوية تسهم في تعريف المتعلمين بتاريخ مجتمعهم وتراثه الثقافي وقيمه المشتركة، كما تساعد على تنمية الشعور بالمواطنة والمسؤولية الجماعية. ومن خلال هذه العملية يتم تعزيز الروابط الاجتماعية بين الأفراد وترسيخ الإحساس بالهوية المشتركة التي تشكل أحد مقومات التماسك الاجتماعي. ولذلك تعد المدرسة فضاءً أساسياً لإعادة إنتاج الثقافة الوطنية والمحافظة على استمرارية القيم التي يقوم عليها المجتمع. (Giddens, 2021)

ومع التحولات التي شهدتها المجتمعات المعاصرة بفعل العولمة والثورة الرقمية، أصبحت عملية بناء الهوية أكثر تعقيداً نتيجة تعدد مصادر التنشئة وتنوع المرجعيات الثقافية المؤثرة في الأفراد. فقد أضحت وسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي شريكاً أساسياً للأسرة والمدرسة في تشكيل القيم والاتجاهات، الأمر الذي فرض على المؤسسة التعليمية أدواراً جديدة تتعلق بتعزيز التفكير النقدي وترشيد التعامل مع المعلومات وترسيخ قيم الحوار والتسامح والانفتاح الثقافي. وفي هذا السياق تبرز أهمية التربية بوصفها أداة لتحقيق التوازن بين المحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع والانفتاح على المتغيرات العالمية، بما يضمن تكوين أفراد قادرين على التفاعل مع التحولات المعاصرة دون

فقدان انتمائهم الثقافي والاجتماعي (Jarvis, 2009; Ballantine&Hammack, 2017).

9. المدرسة كمؤسسة اجتماعية بين الضبط الاجتماعي والحراك الاجتماعي:

تُعد المدرسة من أبرز المؤسسات الاجتماعية التي تضطلع بأدوار حيوية في بناء المجتمع واستمراريته، إذ لا تقتصر وظيفتها على نقل المعارف والمهارات الأكاديمية، بل تمتد إلى إعداد الأفراد للاندماج في الحياة الاجتماعية وفق القيم والمعايير السائدة. ومن منظور علم الاجتماع التربوي تمثل المدرسة نسقاً اجتماعياً فرعياً يرتبط بالمجتمع الكلي بعلاقات تأثير وتأثر متبادلة، حيث تعكس التحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي يشهدها المجتمع، وتسهم في الوقت ذاته في إعادة تشكيلها وتوجيهها. لذلك ينظر إليها بوصفها مؤسسة اجتماعية مركزية تتولى مهمة التنشئة وإعداد الأجيال الجديدة للمشاركة في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية. (Durkheim, 1956)

وتؤدي المدرسة وظيفة أساسية تتمثل في الضبط الاجتماعي، وذلك من خلال غرس القيم والمعايير والقواعد المنظمة للسلوك الفردي والجماعي. فالحياة المدرسية تقوم على مجموعة من الأنظمة واللوائح التي يتعلم المتعلم من خلالها احترام القانون والانضباط وتحمل المسؤولية والتعاون مع الآخرين. كما تسهم المناهج الدراسية والأنشطة التربوية في ترسيخ قيم المواطنة والانتماء والالتزام الأخلاقي، وهو ما يساعد على تكوين أفراد قادرين على التكيف مع متطلبات المجتمع واحترام مؤسساته. ومن هذا المنطلق تعد المدرسة إحدى أهم الأدوات التي يعتمد عليها المجتمع

للحفاظ على تماسكه واستقراره وضمان استمرارية قيمه وثقافته عبر الأجيال.(Parsons, 1959)

وفي مقابل دورها في الضبط الاجتماعي، تؤدي المدرسة وظيفة أخرى لا تقل أهمية تتمثل في تعزيز الحراك الاجتماعي. فالتعليم في المجتمعات الحديثة أصبح الوسيلة الأساسية التي تمكن الأفراد من تحسين أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية من خلال اكتساب المؤهلات والكفاءات المطلوبة في سوق العمل. ولذلك يُنظر إلى المدرسة باعتبارها قناة للترقي الاجتماعي تسمح للأفراد بالانتقال من مواقع اجتماعية إلى أخرى استناداً إلى الجدارة والإنجاز العلمي. وقد ارتبطت هذه الوظيفة بفكرة تكافؤ الفرص التي تفترض أن النظام التعليمي يتيح لجميع الأفراد فرصاً متساوية للنجاح بغض النظر عن أصولهم الاجتماعية أو الاقتصادية.(Hurn, 2018)

غير أن العديد من الدراسات السوسيولوجية بينت أن الحراك الاجتماعي الذي توفره المدرسة لا يتحقق دائماً بالدرجة نفسها لدى مختلف الفئات الاجتماعية. فنجاح المتعلمين واستفادتهم من الفرص التعليمية يتأثران بعوامل متعددة، من بينها المستوى الاقتصادي للأسرة والخلفية الثقافية والبيئة الاجتماعية المحيطة. وقد أظهرت أبحاث علم الاجتماع التربوي أن أبناء الطبقات الاجتماعية الميسورة غالباً ما يمتلكون موارد ثقافية ومادية تمنحهم فرصاً أكبر للنجاح الدراسي، بينما يواجه أبناء الفئات الأقل حظاً عراقيل قد تحد من قدرتهم على الاستفادة الكاملة من النظام التعليمي. وهو ما دفع العديد من الباحثين

إلى التساؤل حول مدى قدرة المدرسة على تحقيق العدالة الاجتماعية بصورة فعلية. (Bourdieu & Passeron, 1990)

وعلى الرغم من هذه الإشكالات، تبقى المدرسة مؤسسة أساسية في مشاريع التنمية والتغيير الاجتماعي، لما تمتلكه من قدرة على إعداد الموارد البشرية وتنمية الكفاءات وتعزيز قيم المشاركة المجتمعية. كما أصبحت مطالبة في ظل التحولات المعاصرة بتطوير أدوارها لتشمل تنمية المهارات الرقمية والتفكير النقدي والقدرة على الابتكار، بما يتناسب مع متطلبات مجتمع المعرفة. ومن ثم فإن المدرسة تمثل فضاءً يجمع بين المحافظة على النظام الاجتماعي من خلال الضبط الاجتماعي، والمساهمة في التغيير والتنمية من خلال تعزيز الحراك الاجتماعي، وهو ما يجعلها موضوعاً محورياً في دراسات علم الاجتماع التربوي المعاصر (Ballantine & Hammack, 2017; Spring, 2021).

10. العولمة والتحول الرقمي وإعادة تشكيل المنظومات التربوية:

تشهد النظم التربوية المعاصرة تحولات بنيوية عميقة بفعل تداخل عاملين أساسيين هما العولمة والتحول الرقمي، حيث أصبح التعليم جزءاً من منظومة عالمية مفتوحة تتجاوز الحدود الجغرافية والثقافية للدول. وقد أدى هذا التحول إلى إعادة صياغة وظيفة المدرسة من مؤسسة محلية لنقل المعارف إلى فضاء لإنتاج الكفاءات القادرة على التكيف مع اقتصاد عالمي قائم على المعرفة والتنافسية والابتكار. ومن ثم لم يعد الهدف التربوي يقتصر على التلقين، بل أصبح يركز على تنمية مهارات التفكير النقدي، والتعلم الذاتي، والتكيف مع التغيير المستمر في سوق العمل العالمي. (Castells, 2010).

وفي إطار العولمة، برزت توجهات قوية نحو تدويل التعليم من خلال اعتماد معايير دولية لقياس الجودة والأداء التربوي، وهو ما جعل المؤسسات التعليمية تخضع لمقارنات عالمية قائمة على مؤشرات مثل التحصيل الدراسي والكفاءة والفعالية. وقد ساهم هذا التوجه في تحسين جودة التعليم في العديد من السياقات، لكنه في المقابل أثار نقاشاً علمياً حول مخاطر توحيد النموذج التعليمي العالمي وإضعاف الخصوصيات الثقافية المحلية، خاصة في المجتمعات التي تمتلك أنساقاً قيمية وتاريخية مختلفة عن النموذج الغربي السائد. (Spring, 2021)

أما التحول الرقمي فقد أحدث تغييراً جذرياً في بنية العملية التعليمية وأساليبها، حيث أصبحت التقنيات الرقمية والوسائط الإلكترونية جزءاً لا يتجزأ من الفعل التربوي. وقد أدى انتشار التعليم الإلكتروني والمنصات المفتوحة إلى إعادة تعريف أدوار الفاعلين داخل النظام التعليمي، بحيث تحول المعلم من ناقل للمعرفة إلى موجه وميسر للتعلم، بينما أصبح المتعلم فاعلاً نشطاً في بناء معارفه وتنمية مهاراته بشكل ذاتي وتفاعلي. كما ساهم هذا التحول في توسيع فرص الولوج إلى المعرفة خارج الفضاء المدرسي التقليدي، مما أعاد تشكيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع. (Selwyn, 2016)

غير أن هذا التطور التكنولوجي أفرز أيضاً تحديات اجتماعية وتربوية معقدة، من أبرزها اتساع الفجوة الرقمية بين الفئات الاجتماعية، حيث لا تزال بعض الشرائح تعاني من ضعف الوصول إلى الوسائل الرقمية أو نقص الكفاءات التكنولوجية. كما يثير الاستخدام المكثف للتكنولوجيا في التعليم إشكالات تتعلق بجودة التعلم، ومستوى التفاعل الإنساني

داخل الفضاء التربوي، واحتمال تراجع العلاقات الاجتماعية المباشرة بين المعلم والمتعلم. لذلك أصبحت السياسات التربوية الحديثة مطالبة بإيجاد توازن دقيق بين دمج التكنولوجيا في التعليم والحفاظ على البعد الإنساني والاجتماعي للعملية التعليمية. (UNESCO, 2023)

وبناءً على ذلك، أصبح علم الاجتماع التربوي مدعواً إلى إعادة النظر في مقارباته النظرية والمنهجية لفهم التحولات العميقة التي أحدثتها العولمة والرقمنة في بنية التعليم ووظائفه. فالمسألة لم تعد تتعلق فقط بتفسير المدرسة كمؤسسة اجتماعية تقليدية، بل بتحليل شبكات معقدة من التفاعلات العالمية والرقمية التي تعيد تشكيل المعرفة والسلطة والفرص التعليمية داخل المجتمعات المعاصرة. (Ballantine&Hammack, 2017)

11. قضايا العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص في المجتمعات المعاصرة:
تُعد العدالة التعليمية من أبرز القضايا المركزية في علم الاجتماع التربوي المعاصر، حيث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمبدأ تكافؤ الفرص وضمان حق جميع الأفراد في الحصول على تعليم جيد بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية. ويقوم هذا المفهوم على فكرة أساسية مفادها أن النظام التعليمي يجب أن يكون أداة لتحقيق المساواة الاجتماعية وتعزيز الحراك الاجتماعي، من خلال إتاحة الفرص التعليمية بشكل عادل ومنصف لجميع المتعلمين. غير أن الدراسات السوسيولوجية أظهرت أن هذا المبدأ لا يتحقق دائماً على أرض الواقع، بسبب تأثير عوامل بنيوية مرتبطة بالبنية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع. (Bourdieu & Passeron, 1990)

فمن منظور سوسيولوجي نقدي، لا يتمتع جميع المتعلمين بنفس الفرص داخل النظام التعليمي، إذ تلعب الخلفية الاجتماعية للأسرة دوراً حاسماً في تحديد مستوى النجاح الدراسي ومسارات التحصيل العلمي. فالأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع توفر لأبنائها بيئة تعليمية داعمة، تشمل الدروس الخصوصية والموارد الثقافية واللغوية، في حين يواجه أبناء الفئات الأقل حظاً صعوبات متعددة تحد من قدرتهم على المنافسة التعليمية. وهذا ما يجعل الفوارق التعليمية امتداداً للفوارق الاجتماعية القائمة، وليس مجرد نتيجة لاختلاف القدرات الفردية بين المتعلمين (Coleman, 1966).

كما ترتبط العدالة التعليمية بمسألة توزيع الموارد التعليمية بشكل متوازن بين المناطق والفئات الاجتماعية المختلفة. فعدم تكافؤ البنية التحتية التعليمية، واختلاف جودة المؤسسات التربوية بين المناطق الحضرية والريفية، يؤدي إلى تفاوت واضح في فرص التعلم والتحصيل الدراسي. إضافة إلى ذلك، فإن التفاوت في جودة المعلمين والمناهج ووسائل التعليم يسهم في تعميق الفجوة التعليمية، مما يطرح إشكالاً كبيراً حول مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الإنصاف الفعلي بين مختلف المتعلمين داخل المجتمع الواحد. (UNESCO, 2023)

وفي السياق ذاته، أصبحت قضايا النوع الاجتماعي والإعاقة والانتماء الثقافي من المحاور الأساسية في دراسة العدالة التعليمية، حيث تسعى السياسات التربوية الحديثة إلى إدماج الفئات الهشة وضمان حقها في التعليم دون تمييز. وقد أدى ذلك إلى ظهور مفهوم التربية الدامجة الذي يهدف إلى توفير بيئة تعليمية مرنة تستجيب لاحتياجات جميع المتعلمين،

وتحد من أشكال الإقصاء التربوي والاجتماعي داخل المؤسسات التعليمية. ومع ذلك، لا تزال هذه السياسات تواجه تحديات تتعلق بالإمكانات المادية والبشرية ودرجة وعي الفاعلين التربويين بأهمية العدالة الشاملة في التعليم. (Ballantine&Hammack, 2017)

وتبرز أهمية العدالة التعليمية في كونها شرطاً أساسياً لتحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة، إذ لا يمكن لأي مجتمع أن يحقق تقدماً حقيقياً دون نظام تعليمي عادل يضمن تكافؤ الفرص بين أفرادهِ. كما أن غياب العدالة التعليمية يؤدي إلى إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية وتكريس الإقصاء الاجتماعي، مما يهدد التماسك الاجتماعي والاستقرار العام. لذلك أصبحت العدالة التعليمية محوراً أساسياً في السياسات التربوية المعاصرة وفي الدراسات السوسولوجية التي تسعى إلى فهم العلاقة بين التعليم والبنية الاجتماعية وإمكانيات التغيير الاجتماعي. (Apple, 2019)

12. آفاق علم الاجتماع التربوي وتحدياته المستقبلية في مجتمع المعرفة:

يُعد علم الاجتماع التربوي اليوم أمام مرحلة جديدة تنسم بتعقد الظواهر الاجتماعية وتداخل المستويات المحلية والعالمية، خاصة في ظل التحول نحو ما يُعرف بـ«مجتمع المعرفة»، حيث أصبحت المعرفة المورد الأساسي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأصبح التعليم هو الأداة المركزية لإنتاج هذا المورد وتوزيعه. وفي هذا السياق لم يعد دور علم الاجتماع التربوي يقتصر على تحليل العلاقة التقليدية بين المدرسة والمجتمع، بل امتد إلى دراسة الشبكات المعقدة لإنتاج المعرفة وتداولها

وتأثيرها في إعادة تشكيل البنى الاجتماعية والفرص التعليمية (Castells, 2010).

ومن أبرز آفاق هذا التخصص مستقبلاً تعميق فهم العلاقة بين التعليم والتحولات الرقمية، حيث يفرض الذكاء الاصطناعي والمنصات التعليمية الذكية تحديات جديدة تتعلق بطبيعة المعرفة نفسها، وأدوار الفاعلين التربويين، وحدود المدرسة كمؤسسة تقليدية. فالمتعلم في هذا السياق لم يعد متلقياً سلبياً، بل أصبح فاعلاً في بيئة تعليمية مفتوحة، تتعدد فيها مصادر المعرفة وتتداخل فيها الوسائط الرقمية، مما يستدعي إعادة النظر في المفاهيم السوسولوجية التقليدية المرتبطة بالتنشئة والضبط الاجتماعي. (Selwyn, 2016).

كما يواجه علم الاجتماع التربوي تحدياً مهماً يتمثل في ضرورة تحليل التفاوتات الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة، حيث لم تعد اللامساواة مقتصرة على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية التقليدية، بل أصبحت تشمل أيضاً اللامساواة الرقمية والمعرفية. فالفجوة بين من يمتلكون القدرة على الوصول إلى المعرفة الرقمية واستخدامها بكفاءة، ومن يفتقرون إلى هذه الإمكانيات، أصبحت عاملاً حاسماً في إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية داخل المجتمعات المعاصرة. وهذا يفرض على الباحثين إعادة صياغة أدواتهم النظرية والمنهجية لفهم هذه الأشكال الجديدة من التفاوت. (UNESCO, 2023).

ومن جهة أخرى، يواجه علم الاجتماع التربوي تحدياً مرتبطاً بإعادة تعريف وظيفة المدرسة في ظل التحولات العالمية، حيث لم تعد المؤسسة التعليمية المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبحت واحدة من بين عدة

مصادر تعليمية منافسة. هذا الوضع يطرح تساؤلات حول مستقبل المدرسة ودورها في التنشئة الاجتماعية وبناء الهوية، خاصة في ظل تنامي تأثير وسائل الإعلام الرقمية وشبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل القيم والاتجاهات والسلوكيات. ومن ثم أصبح من الضروري دراسة التفاعل بين المدرسة وهذه الفضاءات الرقمية لفهم كيفية إعادة إنتاج أو إعادة تشكيل المعاني الاجتماعية. (Ballantine&Hammack, 2017)

وفي ضوء هذه التحولات، يتجه علم الاجتماع التربوي نحو توسيع مجالاته البحثية لتشمل قضايا جديدة مثل التعليم مدى الحياة، والتعلم غير الرسمي، والذكاء الاصطناعي في التعليم، والعدالة الرقمية، بالإضافة إلى دراسة تأثير العولمة الثقافية على الهويات التعليمية. كما يظل هذا التخصص مطالباً بتطوير أدواته النظرية والمنهجية بما يسمح له بفهم أكثر دقة للواقع التربوي المتغير باستمرار، والمساهمة في تقديم رؤى علمية تساعد على تحسين السياسات التعليمية وتعزيز العدالة الاجتماعية في مجال التعليم. (Apple, 2019; Castells, 2010)

خاتمة:

يتبين من خلال تناول علم الاجتماع التربوي من حيث أسسه النظرية وتطوراتها المعاصرة أنه يمثل حقلاً معرفياً محورياً لفهم العلاقة الجدلية بين التربية والمجتمع، حيث لا يمكن فصل المؤسسة التعليمية عن السياق الاجتماعي الذي تعمل فيه، ولا يمكن فهم الظواهر التربوية بمعزل عن البنية الثقافية والاقتصادية والسياسية التي تشكلها. فقد أظهرت المقاربات النظرية المختلفة، سواء الوظيفية أو الصراعية أو التفاعلية الرمزية أو نظرية إعادة الإنتاج الثقافي، أن التعليم يؤدي أدواراً

متعددة ومتداخلة تتراوح بين تحقيق التكامل الاجتماعي وضبط السلوك من جهة، وإعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية أو الحد منها من جهة أخرى (Durkheim, 1956; Bourdieu & Passeron, 1990).

كما أبرزت التطورات المعاصرة التي شهدتها العالم في ظل العولمة والتحول الرقمي ومجتمع المعرفة أن النظام التعليمي أصبح يعيش مرحلة إعادة تشكل عميقة على مستوى الأدوار والوظائف والبنى، حيث لم يعد التعليم محصوراً في الفضاء المدرسي التقليدي، بل أصبح جزءاً من شبكة عالمية لإنتاج المعرفة وتداولها. وقد أدى ذلك إلى ظهور تحديات جديدة مرتبطة بالعدالة التعليمية، والفجوة الرقمية، وإعادة تعريف دور المعلم والمتعلم، مما فرض على علم الاجتماع التربوي توسيع أدواته النظرية والمنهجية لفهم هذه التحولات المتسارعة (Castells, 2010; UNESCO, 2023).

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن مستقبل علم الاجتماع التربوي يرتبط بقدرته على مواكبة هذه التحولات العميقة، من خلال تطوير مقاربات تفسيرية أكثر شمولاً وتأخذ بعين الاعتبار التداخل بين المحلي والعالمي والواقعي والافتراضي، والتقليدي والرقمي. كما يبقى هذا الحقل العلمي ضرورياً لفهم ديناميات التغير الاجتماعي في علاقته بالتربية، ولتقديم إسهامات علمية يمكن أن تدعم السياسات التعليمية وتساهم في تعزيز العدالة الاجتماعية وتحقيق التنمية المستدامة داخل المجتمعات المعاصرة.

قائمة المراجع:

- 1-Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- 2-Ballantine, J. H., & Hammack, F. M. (2017). *The sociology of education: A systematic analysis* (8th ed.). Routledge.
- 3-Becker, H. S. (1973). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.
- 4-Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.
- 5-Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Basic Books.
- 6-Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood.
- 7-Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage.
- 8-Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- 9-Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- 9-Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office.

- 10-Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- 11-Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Free Press.
- 12-Giddens, A. (2021). *Sociology* (9th ed.). Polity Press.
- 13-Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- 14-Grenfell, M. (2014). *Pierre Bourdieu: Key concepts*. Routledge.
- 15-Hurn, C. J. (2018). *The limits and possibilities of schooling*. Routledge.
- 16-Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. Routledge.
- 17-Mannheim, K. (1952). *Sociology of knowledge*. Routledge&Kegan Paul.
- 18-Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- 19-Parsons, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297–318.
- 20-Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart& Winston.
- 21-Sadovnik, A. R. (Ed.). (2011). *Sociology of education: A critical reader*. Routledge.

- 22-Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury.
- 23-Spring, J. (2021). *The intersection of cultures: Globalization and education*. Routledge.
- 24-Swartz, D. (2013). *Symbolic power, politics, and intellectuals*. University of Chicago Press.
- 25UNESCO. (2023). *Global education monitoring report*. UNESCO Publishing.
- 26-Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. Wiley.
- 27-Woods, P. (1983). *Sociology and the school*. Routledge.