التربية الأخلاقية في منظور دوركهايم*

الدكتـور/ علي أسعـد وطفـة

كلية التربية- جامعة الكويت

يشكل النمو المتصاعد لوتائر العنف ومؤشراته في داخل المؤسسات المدرسية وخارجها مقدمة منهجية للبحث في مسألة التربية الأخلاقية بأبعادها الإنسانية وتجلياتها الاجتماعية. وفي اتجاه الكشف عن التجليات الأخلاقية للتربية غالبا ما يتم دراستها في خضم الظروف الاجتماعية والاقتصادية الحاضنة لها. فالأخلاق ترتبط بواقع اجتماعي محدد ومعين حيث يقوم كل مجتمع بفرض قيمه ومعاييره وقوانينه، ومع ذلك فإن القيم والمعايير تتعرض لصيرورة التغير وقدر التبدّل في دائرتي الزمان والمكان. وانطلاقا من معادلة الصيرورة التاريخية للمجتمعات الإنسانية فإن إعادة النظر في منظومات القيم ودلالاتها تأخذ قيمة علمية وترتسم كضرورة منهجية. وتتجلى هذه الضرورة العلمية في المرحلة التي تفقد فيها هذه القيم قدرتها على أداء دورها وممارسة وظيفتها الأخلاقية، حيث يجد الإنسان نفسه في حالة ضياع أخلاقي فاقدا القدرة على أن يوجه أفعاله في المسارات الأخلاقية الصحيحة. وهنا أي في هذه اللحظة -أي لحظة الضياع - التي يفقد فيها الإنسان القدرة على توجيه سلوكه وتحديد غاياته الأخلاقية تولد الضرورة العلمية للبحث في تجليات القيم وفي دلالاتها الوظيفية، كما تولد الحاجة إلى الكشف عن العوامل والمتغيرات المجتمعية المؤثرة في أداء المنظومة القيمية الأخلاقية في المجتمع. وفي دائرة هذه الصيرورة المجتمعية للقيم يمكن القول بأن التربية الأخلاقية تأخذ مكانها في عمق الوضعية الأخلاقية في المجتمع ويرتسم دورها بين العوامل الأكثر أهمية وخطورة في توليد المنظومة القيمية أو في انهيارها.

* إميل دوركهايم (١٨٥٨ - ١٩١٧) فيلسوف وعالم اجتماع فرنسي. يعتبر أحد أبرز مؤسسي علم الاجتماع الحديث، وقد وضع لهذا العلم منهجية مستقلة تقوم على النظرية والتجريب في آن معاً. أبرز أعماله «تقسيم العمل الاجتماعي» travail social De la division du (عام ١٨٩٣)، و « قواعد المنهج في علم الاجتماع» Les Regles de la methode sociologique (عام ١٨٩٥)

لقد أصبح الدور الذي تؤديه المدرسة في بناء المنظومة الأخلاقية في المجتمع قضية فكرية مركزية تطرح نفسها بقوة في مجال الحياة التربوية. ومع ذلك فإن الدراسات الجارية في ميدان هذه الظاهرة نادرة ولم تزل في بداياتها الأولى حيث كان لدوركهايم قصب السبق حيث بقيت أعماله اليتيمة حول التربية الأخلاقية منارة علمية يمكن للباحثين الاهتداء بها في تناولهم لهذه المسألة الحيوية من حيث طبيعة التربية الأخلاقية ووظيفتها. لقد بات واضحا اليوم أن التفكير بالتربية الأخلاقية يطرح نفسه اليوم في مواجهة تحديات التنشئة الاجتماعية ومسائل العنف والتعصب والعدوانية التي تفرض نفسها في المؤسسات التربوية المعاصرة.

ومما لا شك فيه أن التربية الأخلاقية اليوم تختلف عنها بالأمس حيث تقتضي التربية الجديدة نمطا مميزا من التربية الأخلاقية والقيمية. فالتربية الجديدة تركن بالدرجة الأولى إلى مبدأ الثقة بالطفل وإمكانياته التربوية وذلك على خلاف ما نجده في التربية الكلاسيكية أو التقليدية، حيث يتوافق مبدأ الثقة بالطفل في هذه التربية ويجد تعزيزا له في مفهوم التربية الطبيعية التي تؤكد مبدأ حرية الطفل وعفويته. ومن هذا المنطلق فإن المربون الجدد يناهضون التربية التقليدية السائدة في القرن التاسع عشر ويناصبونها العداء ويؤكدون بصورة واضحة على نشاط الطفل ومركزيته في العملية التربوية.

فالتربية الجديدة تجد نفسها بالضرورة معنية بالتربية الأخلاقية بطريقة جديدة ومختلفة عما هو قائم وسائد في الوسط التربوي، فالمربون الجدد يريدون تحقيق تربية أخلاقية لا تتناقض مع النمو الطبيعي للطفل. وقد سبق لنخبة من رواد التربية الجديدة مثل فيريير Ferrière وفرينيه Freinet ونيل Neill الإعلان عن رغبتهم بتأسيس حركة تربوية أخلاقية عالمية على غرار الاتحاد العالمي للتربية الجديدة la Ligue Internationale de l'Education nouvelle. ومع ذلك فإن التصورات المقترحة لهذه التربية الأخلاقية لم تكن على نمط واحد في مستوى تجانسها. فعندما تكون التصورات متنوعة تكون تطبيقاتها أيضا في حالة تنوع واختلاف. وأصل الاختلاف بين هؤلاء المربين يعود إلى الاختلاف في نظرتهم إلى طبيعة الطفل وإلى دور المدرسة والمعلم في عملية التربية.

ومهما يكن الأمر فإن التربية الأخلاقية في سياق التربية الجديدة يمكنها أن تأخذ صيغا وأشكالا مختلفة، ولكن رغم هذا الاختلاف فإن هذه التربية تتجلى في هيئة واحدة لكونها تنطلق من مبدأ النمو الحر للطفل. فالفكرة المشتركة بين هؤلاء المربين الجدد تتمثل في الانطلاق من مبدأ الحرية إزاء القهر والتسلط الذي تمارسه المدرسة التقليدية. وهذا يمكنه أن يبرر المنطلق الأساسي للتربية الأخلاقية التي لا تنطلق من الخارج بل تنبع من مصادر داخلية في الطفولة نفسها. ومع أهمية ذلك كله فإن مبدأ النمو الحر للطفل لا يمكنه أن يفسر لنا في الجانب الآخر التباين في تصورات المفكرين حول التربية الأخلاقية ذاتها.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: من أين يأتي هذا الاختلاف؟ لماذا لا توجد وحدة وتجانس في التربية الجديدة فيما يتعلق بالجانب الأخلاقي وهنا يمكن القول بأن هذا الاختلاف ناجم عن اختلاف الأفكار حول طبيعة الطفل وعلاقة ذلك بحريته. فالمربون يعملون على إيجاد معادلة تربوية بين طبيعة الطفل والتربية الأخلاقية الممكنة، وهم في ذلك يعتقدون أن حرية الطفل يجب أن تشكل وسيلة من وسائل تربيته أخلاقيا حيث يتوجب على المربي أن يراعي النمو الطبيعي للطفل، كما يجب عليه أن يراعي عفويته كي يحقق التربية الأخلاقية المنشودة.

والمربون الجدد ينطلقون من اعتقاد راسخ بأن التربية وفقا لطبيعة الطفل ووفقا لحريته هي تربية تضع الطفل في دائرة تربية أخلاقية منشودة. تمكن الطفل من أصالة أخلاقية. وهنا يمكن القول إنه في الوقت الذي تمارس فكرة حرية الطفل دورها في بناء وحدة التصورات عند المفكرين الجدد فإن اختلاف تصوراتهم حول طبيعة الطفل تهدم هذه الوحدة وترسم حدود نظرتهم إلى التربية الأخلاقية الممكنة.

وعلى خلاف ما تقدم فهناك أنماط من التربية الأخلاقية التي ترتبط بمضامين موضوعية، والتربية الأخلاقية وفقا لهذا المضمون تقتضي من التلميذ أن يكون جزءا من من عملية التعلم حيث يتوجب عليه أن يراهن على حريته وأن يمارسها، وهذا يعني أن التربية الأخلاقية للطفل هي أن نعلمه كيف يميز بين الخير والشر وكيف يواجه تحديات هذا الاختيار، وهذا الأمر يعني في النهاية أن جانبا من حرية الطفل في الاختيار يصادر ويبقى خارج العملية الأخلاقية ذاتها.

وهنا نجد أنفسنا إزاء نوعين من التربية الأخلاقية، إحداهما تأخذ طابعا إكراهيا أو تسلطيا حيث تملي على الفرد ما يجب أن يقوم به، والأخرى تربية حرة تترك للفرد أن يتخذ قراره الأخلاقي بملء حريته وإرادته. وفي كلتا الحالتين فإن الطفل يواجه العبثية الأخلاقية.

فالتربية الأخلاقية قد تفقد جوهرها ما لم تترك للطفل حرية الاختيار، لأن إمكانية الاختيار بين الخير والشر تمثل الحرية الحقيقية للفرد. وهنا تبرز الإشكالية الكبرى للتربية الأخلاقية وتكمن في نقطة الاتصال والانفصال بين تربية حرة تريد للطفل أن ينمو أخلاقيا وفقا لطبيعته الخاصة، وبين هذه التي توجه أفعال الطفل وتجبره على السلوك وفقا لمعايير خارجية محددة سلفا.

والتربية الأخلاقية الجديدة تعمل على توليد هذا التناغم الخلاق بين الحرية والطبيعة بوصفهما قطبا المفهوم الحر للتربية الأخلاقية. وضمن هذا التصور الخلاق للتربية الأخلاقية الجديدة يمكن التساؤل حول قدرة هذه التربية عمليا على تطوير الطفل أخلاقيا. ومن أجل تحديد طبيعة هذه التربية وتحليل مقومات وجودهايمكننا أن نقوم باستعراض بعضا من عطاءات دوركهايم في مجال التربية الأخلاقية.

هذه القضايا والإشكاليات التي تطرحها النظريات التربوية المعاصرة كانت موضوعا مركزيا

في نظرية دوركهايم وأعماله السوسيولوجية، وهو يعد بحق كما ألمحنا أعلاه من أكثر المفكرين الذين تناولوا هذه القضية عمقا وأصالة وعبقرية. وما تزال نظريته وأفكاره تشكل مرجعية فكرية وركيزة أساسية في كل تناول فكري وبيداغوجي لهذه المسألة الشائكة المعقدة.

النظرية الأخلاقية لدى دوركهايم:

دأب إميل دوركهايم على دراسة المجتمعات الإنسانية في سياق تطورها التاريخي وذلك دون أن ينطلق من تصورات أيديولوجية كما هو الحال عند غيره من المفكرين والفلاسفة. وبوصفه عالم اجتماع استطاع دوركهايم في بداية حياته المهنية أن يكتشف القوانين التي تحكم تطور المجتمعات الإنسانية واستخدم في تحقيق ذلك الأمر مناهج المقارنة والمناظرة والملاحظة والتحقيق بين مختلف المجتمعات الإنسانية.في مختلف المراحل التاريخية.

ومع أهمية الاكتشافات التي قدمها في مجال التطور الاجتماعية فإن لم يزعم ابدا بأنه اكتشف قوانين كونية لها طابع تاريخي كما فعل وأوغست كونت أحد كبار المؤسسين لعلم الاجتماع. لقد اعتقد دوركهايم بأن تطور المجتمعات الإنسانية يأخذ مسارا محددا يتضافر فيه الأفراد في جماعات إنسانية كبيرة في ظل ثقافة متنامية، وهو في سياق هذه الرؤية كان يبحث عن عوامل التطور الاجتماعي ومتغيراته بدرجة أكبر من البحث عن صوغ طروحات تاريخية تطورية محددة في أهداف غائية نهائية.

استطاع دوركهايم، في مضمار أبحاثه وتقصياته السوسيولوجية - أن يكتشف نمطين أساسيين من أنماط التضامن الاجتماعي: التضامن العضوي، والتضامن الآلي. وبين دوركهايم بأن الروابط الاجتماعية في النموذج الآلي تعتمد مبدأ التجانس بين الأفراد الذين يرتبطون بمجتمعاتهم على نحو مباشر دون توسط وذلك لأن شخصياتهم الفردية قد تعرضت للذوبان الكلي في شخصية الجماعة أو المجتمع الذي يعيشون فيه. ويلاحظ دوركهايم في هذا السياق أن الطابع الجمعي القطيعي يميز البنية الاجتماعية لهذه المجتمعات: فهي تكوينات اجتماعية مؤلفة غالبا من عشائر وهي وحدات اجتماعية عائلية التكوين متشابهة حيث لا يكون هناك أي تمايز واضح أو كبير في وظائفها وفعالياتها ، فالوعي الجمعي يأخذ صورة روح الجماعة التي تجمع أفراد الجماعة وهذا الوعي يتماثل بصورة كبيرة مع الوعي الفردي إلى درجة التماهي والتذويب. وهنا يمكن القول بأن التضامن الآلي يتميز ببساطته وينجم عن الحياة المشتركة للأفراد في إطار الجماعة التي ينتسبون إليها.

أما التضامن العضوي فهو نوع من التضامن الاجتماعي الذي يقوم على التمايز والتكامل الوظيفي بين الأفراد والمجتمعات الإنسانية، فالمجتمعات الحديثة تقوم على مبدا التضامن العضوي وسمات هذا التضامن النزعة الفردية والتنوع والاختلاف والتباين والتكامل في الوظائف والأدوار والتخصص وهذه سمات مختلفة تماما عن التضامن الآلي الذي نجده في

المجتمعات البدائية والتقليدية القديمة.

وفي مسار تطور المجتمع الإنساني يبحث دوركهايم في طبيعة انتقال المجتمعات الإنسانية من التضامن الآلي إلى التضامن العضوي أي من المجتمعات القديمة إلى المجتمعات الحديثة. وفي سياق هذا التناول يحاول لكشف طبيعة التغاير والتنوع الذي يسم المجتمعات الإنسانية على نحو تاريخي وثقافي. ووفقا لهذه المنهجية والتصور السوسيولوجي لم يتحدث دوركهايم عن أخلاق نموذجية في مجال تصوره عن العائلة والوحدات الاجتماعية. بل تحدث عن المنظومات الأخلاقية التي تتموضع في أحضان المؤسسات الاجتماعية بوصفها واقعا تفرضه المتطلبات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد في داخل الجماعات المعنية. وهذا يعني أن الأخلاق هي هذه التي تتمثل في " مختلف شروط التضامن والتكافل بين الأفراد في أحضان الجماعة" والتي تشكل بحد ذاتها وسطا ثقافيا واجتماعيا. فكل شكل من أشكال التضامن يقوم على أساس أخلاقي خاص به فأخلاق التضامن الأسري هنا تختلف بالضرورة عن هذه التي تسود في المؤسسة المدرسية أو غيرها من مؤسسات المجتمع الجديث.

فالأسرة النووية التي كانت سائدة في عهد دوركهايم تمثل العائلة النموذجية في صلب المجتمعات الحديثة، وذلك على خلاف المجتمعات القديمة التي كانت تعتمد على صيغة العائلة الممتدة وهي العائلة التي تتكون من عدة أجيال تعيش في منزل واحد وتت إدارة واحدة.

تتكون الأسرة النووية الحديثة من الأب والأم وأطفالهما فحسب وتقوم بوظيفة تربية الأطفال حتى اللحظة التي يستطيعون فيها الاعتماد على أنفسهم ماديا أي اللحظة التي يغادرون فيها منزل الأسرة للزواج والاستقرار. ويلاحظ أن الزوجين يبقيان المدبرين الأساسيين في الأسرة. وبالتالي فإن كل فرد من أفراد الأسرة حتى الأطفال يمتلك خصوصيته وفرديته خارج جدران الأسرة، حيث يشعر كل فرد في الأسرة بذاتيته وخصوصيته وفرديته في أحضان المجتمع المدني الذي يعيش فيه.

ومما لا شك فيه أن الدولة تمارس تأثيرها في العائلة، حيث تقوم تقوم بعملية التنظيم الاجتماعي حيث يتنامى دروها باستمرار تحت تأثير التقسيم المتزايد للعمل وهو الذي تطلب درجة عالية من التنظيم وتدخل الدولة لإدراة المجتمع، وبالتالي فإن تدخل الدولة يزيد من وتائر تنامي فردية المواطنين وأعضاء المجتمع. ومع تنامي فردية أعضاء الأسرة فإن العائلة تفقد وظيفتها الأخلاقية في مجال العمل والانتاج بمعنى أنها لم تعد تمارس مسؤوليتها الأخلاقية في قطاع العمل والانتاج كما كان هو الحال في الأسرة الريفية الزراعية حيث تكون الأسرة بمثابة الراعي الأخلاقي لأفرادها في ميدان العمل والانتاج الزراعي كما في مختلف مجالات الحياة. فالعمل في المجتمع الحديث يحمل دلالات تفوق من حيث أهميتها المصالح الخاصة للأفراد وهذا الأمر ينسحب على مختلف المؤسسات الاجتماعية الكبرى التي بدأت تعنى بأوضاع العمال والموظفين

وتتولى مهمتها الأخلاقية في توجيه حياة أعضائها وتحديد مساراتهم الأخلاقية والاجتماعية. ومع تنامي النزعة الفردية في المجتمعات المدنية تفقدالعائلة جزءا كبيرا من مهمتها التربوية ووظيفتها الأخلاقية، فالعائلة التي رصدها دوركهايم في عصره كانت تقوم على نسق من العلاقات الشخصية التي تتجلى في الروح الأخلاقية الوجدانية للعائلة نفسها، وهذا التضامن العائلي الذي تولده الأسرة بين أفرادها لا يعود في نهاية الأمر إلى أي نفوذ آخر أو سلطة غير العائلة نفسها.

ومع تعدد المؤسسات الاجتماعية وزيادة التخصص وتقسيم اللعمل فإن وظائف العائلة تتقلص وتبدأ الأسرة بالانكماش، لأنها لم تعد المؤسسة الوحيدة للتنشئة الاجتماعية. ففي الأسرة الحديثة النووية يستطيع كل فرد فيها أن يمارس نشاطاته الخاصة ووظائفه المتباينة عن الآخرين ويستطيع أن يتملك خارج الأسرة ، وذلك على خلاف العائلة الممتدة التي كان الأب هو الوحيد الذي يملك ويقرر، ومع هذه التطورات بدأ الارتباط الأخلاقي في الأسرة يتحدد ويرتهن بالعلاقات الإنسانية والوجدانية في صلب العائلة والأسرة لا في خارجها. فالعلاقات العائلية في دائرة هذه التغيرات الجديدة تتعزز وتأخذ طابع علاقات شخصية وفردية. وقد يبدو في هذا السياق أن العائلة قد بدأت تفقد ضرورتها الأخلاقية التي اكتشفها كوندورسيه وهيغل وذلك عندما يركزان على الأهمية الكبرى للعلاقات الطبيعية والأخلاقية التي توحد بين الآباء والأبناء.

وفي هذا السياق كشف دوركهايم عن حقيقة هامة وهي الطابع الأيديولوجي للتربية حيث تحافظ التربية على وجود المجتمع واستمراره كما تقوم بتمكين الأطفال من العيش المشترك في أحضان الحياة الاجتماعية، وهي بالتالي – أي التربية- ليست معنية بالحياة الأسرية على نحو خاص بمعنى أنها لا تقوم بتنشئة الطفل على اكتساب القيم الأسرية بل القيم الاجتماعية في عناوينها الأوسع والأشمل. ومن أجل هذه الغاية فإن حدا أدنى من الأفكار والتصورات المشتركة يجب أن يوجد بين المواطنين من أجل تحقيق التضامن الاجتماعي فيما بينهم وهي ضرورية من أجل المجتمع الذي لا يمكنه أن يوجد من غيرها. ولأن الدولة تمثل المجتمع وتوجه مسيرته فإن تدخلها في تحديد التوجهات التربوي للمجتمع يأخذ مشروعيته الاجتماعية والسياسية ويكون هذا التدخل أيضا ضروريا دون أن يترافق ذلك بإكراهات وضغوط كبيرة إزاء الأسرة نفسها. والدولة هنا معنية بعملية تحديد السمات العامة والضرورية للشخصية الاجتماعية كما هي معنية أيضا بتوجيه العملية التربوية في المدرسة وفي المؤسسات التربوية بصورة عامة.

وفي سياق هذه الرؤية فإنه يتوجب على المربين تحديد النماذج التربوية المطلوبة التي تنطلق من الماضي وتتجه إلى المستقبل. وهذه الرؤية الدوركهايمية لا تتوافق مع رؤية كوندورسيه وهيغل حيث يجب أن تقوم العائلة وحدها بالمهمة التربوية في المجتمع دون تدخل الدولة. فالدولة تعهد

إلى المدرسة بنقل المعارف والمعلومات إلى الأجيال المتعاقبة وتنشئتهم على مبدأ المواطنة. وهذا يعني أن العائلة لم تعد المؤسسة التي تنفرد بالعملية التربوية ومع ذلك يبقى للعائلة مجالها التربوي الذي يتميز بالخصوصية والأهمية. وتبقى العائلة في نظر دوركهايم مؤسسة تربوية تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية وتمتلك قدرتها الكبيرة على أداء هذا الدور ولكن وظيفتها تتفلص فيما يتعلق بالحياة الاجتماعية الأكثر شمولا واتساعا.

وعلى خلاف العائلة يستجيب النظام المدرسي للحاجات الاجتماعية العامة، حيث يمكن للمدرسة أن تتجاوب مع وضعيات جديدة تمكّن المجتمع من تطوير متجدد لعملية النهوض الاجتماعي والتربوي..

لقد ركز دوركهايم في نقده لمفكري النهضة وروادها على الجانب الأخلاقي في مشروعاتهم التربوية والتنويرية. وهو في سياق نقده هذا يتناول تصوراتهم الشمولية والأهمية التي يعطونها للمعرفة، كما يعالج تصورهم للطفولة والإنسان والأهمية التي يعطونها أيضا للفعل الإنساني. فعلى سبيل المثال يؤسس رابليه نظريته الشمولية على مفهوم القدرة الإنسانية المطلقة التي لا يمكن أن تقهر أو تتراجع بتأثير أي ضغط أو إكراه. وفي هذا المشروع نجد بأن العلوم والآداب تحتل مكان الصدارة في منظومته الفكرية. ووفقا لهذا التصور فإنه يتوجب العمل على تطوير الإمكانيات الإنسانية الروحية والجسدية إلى أعلى درجة ممكنة من الكمال الإنساني (DURKHEIM، ١٩٩٠: ٢١١-٢١٧).

فالطفل كما يراه دوركهايم كائن يمكن تشكيله إنسانيا وتربويا لأنه في حالة صيرورة مستمرة من التطور والنمو الفيزيائي والذهني والوجداني. فالطفل يتميز بحالة النماء التي يعايشها وهذه الحالة لا تكون ممكنة إلا بحالتين أساسيين متكاملين متضافرتين وظيفيا وعضويا، وهما في دائرة تكاملهما وتضافرهما يعملان على تحقيق إزدهار الطفل وتكامله: تتمثل الوضعية الأولى في ضعف الطفل وعجزه الكلي بينما تتميز الوضعية الثانية في ديناميته وحركيته وقابليته للتغير وفي التفاعل ما بين الإحساس بالضعف والقدرة على النمو يمكن للتربية أن تحقق مآلها في تنمية الطفل وتطوير ملكاته الإنسانية. وتقتضي هذه الوضعية الثنائية من المربي أن يعمل على توظيف دينامية الطفل ونزعته إلى النمو والتطور في عملية تربيته وتنشئته.

يؤكد دوركهايم فكرة أن الإنسان كائن اجتماعي وفردي في آن واحد، ويرى أن الطفل يمتلك جانبا مضادا للمجتمع أو جانبا غير اجتماعي. وهذا هو الجانب الذي يتوجب على المربي صقله من جديد من أجل تحويله إلى صورته الاجتماعية حيث يتم ذلك عبر عملية إخضاع الطفل للنظام الاجتماعي القائم. وهنا تبرز أهمية التشكيل الأخلاقي للطفل الذي يتطلب ثلاثة عناصر أساسية بنوية هي: روح النظام، والنزعة الاجتماعية، والذكاء الأخلاقي.

فالطفل يجد نفسه بداية في أحضان جماعتين اساسيتين: العائلة وجماعة الرفاق. أما المدرسة

فهي مجتمع مصغر يجانس صورة المجتمع الكبير الأكثر اتساعا ورحابة، فالمدرسة تجمع الأطفال وتدمجهم بناء على معايير اجتماعية محددة مثل العمر والجنس والمركز والقدرة، وفي معترك الحياة المدرسية تغيب علاقات القرابة والعلاقات العائلية التي ترتسم وفق معايير وجدانية وعاطفية خاصة.

فالمدرسة تشكل وسطا أخلاقيا جديدا يعلم الطفل أن يسلك على نحو مختلف لما يجري في العائلة، حيث يتعلم الطفل أنماطا سلوكية معيارية جديدة تساعده على التكيف مع أفراد غرباء ليسوا من العائلة، وهنا وفي ظل هذه العلاقات الجديدة يتوجب عليه أن يتعلم معنى الغيرية والتضحية والإيثار والاعتماد على الذات، كما يتوجب عليه أن يخرج من دائرته الذاتية وأن يتجاوز نزعته الأنانية الفردية ليستطيع الاندماج والتفاعل مع الآخرين ويتفاعل معهم في وسطه المدرسي. فالمدرسة هنا تلعب دورا وسيطا بين الأسرة والمجتمع المدني وتمكن الطفل من أن يتذوق طعم الحياة الاجتماعية في كنف المؤسسات التربوية.

فالذكاء الأخلاقي يتطلب من الفرد وعيا بمعايير السلوك الاجتماعي وموجهاته وضروراته، والطفل في المدرسة سيتعلم القوانين والقواعد الأخلاقية التي تسود في الوسط المدرسي وتهيمن مع أن الوعي الأخلاقي للطفل ما زال في أطواره الأولى. فالوعي الأخلاقي يجب أن يتكون وأن يتشكل عبر عملية التثقيف والممارسة وتلقي المعارف ولاسيما هذه التي يبثها علم التاريخ والعلوم الطبيعية تحديدا. فالعلوم هي التي تمكننا من فهم الحقائق الفيزيائية والطبيعية القائمة في العالم، وبالتالي فإن هذا التعليم يمهد للطفل القدرة على فهم الحقائق الاجتماعية حيث يستطيع إدراك نفسه في سياق العلاقة التي تشده إلى الوسط الاجتماعي الذي ينتسب إليه.

وفي مقاربته لدور المعلمين التربوي يرى دوركهايم أن وظيفة المدارسة رهن الفعالية التربوية للمعلمين الذي يشكلون سدنة التعليم المدرسي وكهنته المميزين، وهم بالتالي مطالبون بممارسة التفكير التربوي إلى جانب فعاليتهم التعليمية التطبيقية لأن التفكير والتأمل سيكون ضروريا من أجل أنجاز مهمتهم التربوية على أفضل وجه. والمعلمون وفقا لدوركهايم مطالبون بأن يبرهنوا على قدرتهم البيداغوجية وكفائتهم التربوية في مواجهة المتغيرات والمستجدات والتحديات الاجتماعية الجديدة بمرونة وفاعلية. كما يترتب عليهم تزويد الطفل بمشاعر الانتماء إلى الوطن وتطبيعم على القيم الإنسانية والاجتماعية بطريقة تمكنهم من تشكيل وعي الطفل تشكيلا إنسانيا ووطنيا.

التقسيم الوظيفي في الحياة الاجتماعية:

يتضمن كتاب دوركهايم الموسوم تقسيم العمل De la division du travail social الذي نشر

لأول مرة في عام ١٨٩٣ تصورا عبقريا عن مفهوم التضامن الأخلاقي، وهو المفهوم الذي يشكل عنصرا أساسيا في نظريته السوسيولوجية حيث يمكن التأسيس عليه لفهم طبيعة العلاقة التي تقوم بين المدرسة والأسرة في مجال التربية الأخلاقية.

فالتضامن العضوي يأتي نتاجا لتطور اجتماعي في مستوى النوع والكم كما في مستوى النمو الكبير لعدد السكان في المجتمع، وقد ادى التطور الاجتماعي والنمو السكاني بدورهما إلى تطور المدن والحضارة الإنسانية، وهذا بدوره تطلب نوعا آخر من التضامن الإنساني وهو التضامن العضوي الذي يقوم على أساس تقسيم العمل. وكما ذكرنا أعلاه فإن التضامن العضوي نشأ عن التنوع الوظيفي وصدر عن طبيعة التخصص في العمل الذي فرض نفسه في مختلف مجالات الحياة والوجود الاجتماعي. وبالمقارنة مع الحالة الأولى للتضامن الآلي نجد أن التضامن الجديد العضوي يعتمد مبدأ الفردية والتنوع والخصوصية الذي فرض نفسه في تكوينات الشخصية المجتمعية، فالأفراد هنا فقدوا خاصة التجانس الكبير الذي عرفته المجتمعات في المرحلة الأولى من التضامن الآلي وأصبح الفرد متميزا متفردا مختلفا عن الآخرين في المجتمع وذلك بحكم الضرورة التاريخية.

تقلص العائلة:

شهدت العائلة في مستوى التضامن العضوي انكماشا وتقلصا كبيرا فأخذت صورة العائلة النووية الصغيرة التي تختلف عن العائلة الممتدة من حيث الحجم والوظيفة والدور، فالعائلة النووية وحدة اجتماعية تقوم على مبدأ الفردانية والخصوصية وتتبنى بالضرورة أنماطا جديدة من القيم الأخلاقية التي تعبر عن الوضعية التطويرة الجديدة لمجتمع مدني حديث. وهنا يؤكد دوركهايم على أهمية البنية الأخلاقية للعائلة، حيث يعتقد بأن الأمة تكون بخير عندما ترسخ نموذجا أخلاقيا يشترك فيه جميع أفراد المجتمع، وهذا النموذج المنتظر يمكنه أن يسهم في إغناء التراث الأخلاقي للمجتمع الإنساني برمته. وعلى خلاف ذلك فإن إضعاف النظام الأخلاقي في المجتمع، وهو ما كان قد لاحظه في عصره، يجعل من الترابط الأخلاقي بين الأفراد والمجتمع ضعيفا ومعقدا وهشا. وفي هذا المستوى من التفكك تبرز أهمية التربية الأخلاقية في داخل الأسرة هذه التي يمكنها أن تعزز القيم والأواصر بين أفراد المجتمع.

والعائلة لا يمكنها بمفردها أن ترسخ تربية أخلاقية شاملة، ولا يمكنها بالتالي أن تفرض نظاما أخلاقيا عاما في المجتمع، وهنا تبرز أهمية التربية الأخلاقية المدرسية كما تبرز الأهمية التربوية الأخلاقية للمؤسسات الاجتماعية المختلفة التي يمكنها ن تكثف نشاطا تربويا لتأصيل النظام الأخلاقي في المجتمع. وهذه المؤسسات التربوية الجديدة يطلق عليها دوركهايم المؤسسات الاجتماعية الوسيطة (المدرسة وجماعة الرفاق، والنوادي، والجمعيات) وهي ضرورية لضمان القيم والمعايير الأخلاقية في مجتمع فقد تضامنه الآلي وأصبح في طور التضامن العضوي

الوظيفي الذي يقوم على مبدأ تقسيم العمل والتخصصص الوظيفي.

غائية النظام التربوي:

لكل نظام تربوي كما يرى دوركهايم غاياته وأهدافه الخاصة به، وكل نظام يؤسس لصورة الإنسان النموذج الذي يسعى إلى تربيته وبنائه. وفي دائرة هذا النموذج نجد صورة الشخصية الأخلاقية التي يعمل النظام التربوي على ترسيخها، والشخصية الأخلاقية هنا تعبير عن تراكمات قيمية وأخلاقية جمعية يعمل كل جيل على تأصيلها في الجيل الذي يليه عبر الأسرة والتربية والمدرسة والمؤسسات التربوية. ومما لا شك فيه أن المدرسة ترسخ نظاما أخلاقيا يتناغم مع النظام الاجتماعي القائم ويتوافق مع متطلبات كل مرحلة من مراحل تطور المجتمع أخلاقيا وإنسانيا.

والمجتمع يعمل عبر مؤسساته التربوية على ضمان وجوده واستمراره وإعادة إنتاج تكويناته الأخلاقية والاجتماعية. فالتربية تهدف إلى تأهيل الأجيال الجديدة وتنشئتها وفق المعايير الأخلاقية الخاصة بالمجتمع في مرحلة محددة من مراحل تطوره. وهنا نجد أن دوركهايم وعلى خلاف هيغل يركز على الأهمية الكبيرة للمدرسة في مجال التربية الأخلاقية.

يرى دوركهايم أن المدرسة مؤسسة اجتماعية يكمن هدفها الرئيس في التنشئة الاجتماعية، والمدرسة في نهاية الأمر لا تكون ولا يمكنها أن تكون إلا نتاجا للواقع الاجتماعي بكل ما يتضمنه هذا الواقع من معطيات وفعاليات وإمكانيات، ومع الأهمية الكبيرة للواقع الاجتماعي وتأثيره الكبير في تكوين المدرسة وتحديد وظائفها فإن دوركهايم يرى بأن محددات الواقع الاجتماعي ليست كلية ومطلقة حيث تحتفظ المدرسة بهامش محدود من الحرية والاستقلال الذاتي. فالمدرسة تلعب دورا أساسيا في عملية التطور التاريخي لمجتمع ما (في دائرة الظروف المجتمعية التي يفرضها المجتمع نفسه) وهي في الوقت نفسه تشكل مسرحا للصراع الأيديولوجي الذي قد يكون فعالا أو محدود الفعالية وفقا للسياق التاريخي للعلاقة بين المدرسة والمجتمع.

ففي الوقت الذي كان فيه دوركهايم يحاضر حول التطور التربوي في فرنسا في الفترة ما بين عام ١٩٠٥ حتى بداية الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٤ قام بصقل رؤيته للعلاقة بين الفرد والمجتمع وذلك من أجل الكشف عن الأبعاد الأيديولوجية الأخلاقية للحياة الاجتماعية في مسار تنوعاتها التاريخية.

وفي هذا الاتجاه قام دوركهايم بتحليل ودراسة أزمة المدرسة وتوجهاتها وفق منهج سوسيولوجي تاريخي يتميز بعمقه وشموله وفعاليته، وقد دعا الباحثين والمربين عبر دراسته هذه إلى تحليل المدرسة والاستفادة من تاريخها التربوي لأن المدرسة ليست في نهاية الأمر غير نتاج تارخي لأنساق مترابطة متكاملة من الظروف الاجتماعية التاريخية.

لقد رسخ في عقل دوركهايم أن المدرسة مؤسسة تندرج في دائرة المجتمع وتتأصل في بنيته، كما يراها مؤسسة منتجة للقيم وتمتلك القدرة على توجيه المجتمع وتصحيح مسار الحياة الجمعية في المجتمع.

النموذج الأخلاقي المنشود:

في تحليله لتاريخ التعليم الثانوي الفرنسي يرى دوركهايم بأن المدرسة تشكل بيئة أخلاقية تعمل على تنشئة الأطفال والأجيال وفقا للمعايير والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع. ويرى دوركهايم في هذا السياق أن المدرسة في العهد الإغريقي واليوناني كانت تلعب دورها مهنيا كأداة عملية حيث لم يكن لها مهمة أيديولوجية واضحة البيان. وقد بدأت المدرسة تمارس وظيفة أيديولوجية قيمية مع ظهور الكنيسة المسيحية التي أنشأت مدارسها في الأديرة والكاتدرائيات في بداية القرن الرابع الميلادي ووظفتها في ترسيخ العقيدة الدينية، حيث بدأت المدرسة فعليا تمارس وظيفة روحية أيديولوجية بالمعنى الدقيق للكلمة.

ويبين دوركهايم أن البروتستانتية الناشئة قد دفعت النظام الديني البابوي إلى إحياء الكاثوليكية الدينية في مواجهة الخطر البروتستانتي ولذلك قامت بتوظيف المدارس على نحو واسع لأداء هذه المهمة ذات الطابع الأيديولوجي العقائدي. وهنا يدرك دوركهايم بأن المدرسة كانت هي الأداة الأساسية في مجال التعليم الديني والتوجيه الروحي والعبث الأيديولوجي (DURKHEIM، ١٩٩٠: ٢٦٨).

ووفقا للدروس التاريخية التي استقاها دوركهايم من التجربة التربوي في أوروبا يرى بأن المدرسة يتوجب عليها أن توظف في خدمة المجتمع إيجابيا ويجب أن ترسخ مناهجها الأخلاقية كي تكون قادرة على توجيه الحياة الاجتماعية. وهذا يتطلب وفقا له أن تقوم المدرسة بتعليم التلاميذ شروط الحياة الاجتماعية التي تحيط بعالمهم وتربطهم بالمجتمع.

بين المعلم والتلميذ:

تمارس إرادة الطفل الفطرية وأوضاعه الفيزيائة والذهنية العامة دورها في أن تجعل من الطفل مرنا في عملية تكيفه مع الأوضاع الاجتماعية والوضعيات الطبيعية أيضا. وفي ظل هذه الوضعية فإن تأثير المعلم يكمن في تفوقه وسلطته، وهو يستمد هذه السلطة لكونه أكثر خبرة وتجربة وثقافة بالقياس إلى مريديه وتلامذته.

ووفقا لهذه الصورة يتوجب على المعلم أن يمتلك الإرادة والقدرة وأن يفرض هيمنته كي يرسخ ويؤسس القيم المرغوبة عند تلامذته. فالمعلم يوظف سلطته في توليد شعور الواجب لدى طلابه ويشجع تلامذته على أن يتخذوه نموذجا أخلاقيا. وبالتالي فإن المعلم الذي لا يفرض سلطته الأخلاقية يفقد أهليته التربوية في عيونه طلابه ومريديه، ويفقد بالتالي قدرته على أداء دوره التربوي في التأثير على طلابه وتنشئتهم وفقا للمعايير التي تمليها عليه وظيفته التربوية.

فسلطة المعلم تشكل البوتقة التي يتشكل فيها الطفل أخلاقيا وإنسانيا. وعندما يستطيع المعلم أن يحظى باحترام تلامذته وتقديرهم يمكنه أن يغدو نموذجا أخلاقيا يحتذي به طلابه وتلامذته. ويبدو لنا أن هذه التربية قمعية للوهلة الأولى، وهي التربية التي يحاول المفكرون تجنبها وإخصابها بدرجة أكبر من الحرية والتسامح.

التربية الأخلاقية:

يرى دوركهايم أن التربية الأخلاقية هي المهمة الأساسية والمركزية للمدرسة. فالتربية الأخلاقية هي التي تولد الأفكار والمشاعر وتؤسس لعملية بناء العقل الإنساني، وهي بالتالي التي تحدد السلوك وتنظمه عبر نظام من القواعد العملية. وببساطة يمكن القول بأن الأخلاق تمثل الوعي الجمعي وتعبر عن المشترك الذي يحظى بقبول الجماعة أو رفضها في المستوى القيمي والعملي. وهذا لا يعني أبدا أنها نظام متراكم من العادات الاجتماعية أو التقاليد بل هي نظام من الأوامر والنواهي والتفضيلات والقيم والمعايير التي تتكامل في نسقها الأخلاقي. فالأوامر والنواهي الاجتماعية تأخذ صورة معايير وقيم تمتلك سطوتها في مجال السلوك الإنساني، ولاسيما في مجال التفكير والعمل، وهي تعمل وفق مبدأ الخير والاحترام والتقدير لأنها نتاج متكامل للخبرة الإنسانية الاجتماعية. ومن هنا يجب على الفرد أن يتعلم الأعراف والقيم الأخلاقية في مرحلة الطفولة الثانية أي في مرحلة دخوله إلى المدرسة الابتدائيةحيث يبدأ باكتساب بعض القيم الاجتماعية والأخلاقية.

روح النظام L'esprit de discipline

تتمثل القاعدة الأخلاقية الأولى عند دوركهايم في النظام واحترام السلطة. وبالتالي فإن النظام الاجتماعي يؤدي إلى تشكيل روح الانتظام عند الطفل كما يؤدي إلى حالة من التوازن البنيوي في مكونات الشخصية من اعتدال المزاج واستقرار الرغبات السيطرة على الذات. والنظام بوصفه نتاجا للحضارة فإنه لا يوجد في التكوين الفطر ي للطفل أو في وعيه الأولي: بل يجب على المجتمع أن يعمل على تكوين روح النظام وفرضها في وجدان الطفل وعقله.

يعلن دوركهايم في هذا السياق أن أدوات المربي في التعليم فعالة جدا إلى درجة أنه يعترض على سوء استخدامها أو الإفراط في توظيفها. ومن أجل تجنب مختلف الآثار السلبية الممكنة للإفراط أو التفريط ينادي بتعدد المعلمين والمربين الذين يقومون بتربية الطفل وتعليمه، لأن خضوع الطفل لمعلم واحد في فترة زمنية طويلة قد يكون كارثيا في المستوى الأخلاقي، وهذا يعني أن تعدد المعلمين وتواترهم يضمن الاعتدال والتوازن في استخدام النفوذ والتأثير الذي يمارسه المعلمون والمربون وتفادي الضرر الممكن عن إسراف أحدهم أو بعضهم في استخدام سلطته ونفوذه.

فالمدرسة تعلم الطفل بصورة متدرجة وتجعله يدرك أنه في وسط يختلف نوعيا عن وسطه

العائلي، وأنه ليس في المنزل محاطا بوالديه وأخوته، وهو انطلاقا من هذه الوضعية يجب أن يخضع للقوانين والأنظمة الاجتماعية، وهذا بالتالي سيمكنه في المستقبل من أداء وظائفه وأدواره الاجتماعية على أكمل وجه. فالأجواء العاطفية التي تغمره في الأسرة لا تمكّنه من بناء هذا الشعور بالواجب تجاه الآخرين ولا تنمي لديه حس الاستقلال ومشاعر الغيرية والاعتماد على النفس لأن الطفل دائما ما يكون في وسطه العائلي محاطا بالحماية والرعاية والدعم والمساندة من قبل والديه وإخوته. وكذلك فإن تعليم الطلاب التصرف تحت تأثير الأوامر والنواهي وفي ظل التفاعل الاجتماعي الذي يقوم على التكافؤ والندية يمكنهم من تكوين الحس الاجتماعي الضروري الذي يشكل ملمحا أساسيا في صورة الإنسان النموذجي الذي رسمه المجتمع كغاية تربوية.

ويحذر دوركهايم هنا من التنظيم المفرط الذي يؤدي في نهاية الأمر إلى العنف والتمرد أو في أسوأ الأحوال إلى نوع من القهر الأخلاقي. فالتربية الأخلاقية التي ينشدها دوركهايم ليست تربية تسلطية قهرية كليا، بل تتضمن نوعا من التركيز على هامش الحرية التي يمكن للطفل أن يمارسها ليفهم ما يفرض عليه ويدرك معنى حريته.

الالتزام الاجتماعي:

يشكل الارتباط بالجماعة والشعور بالانتماء إليها الشرط الثاني للفعالية الأخلاقية عند الطفل ، فالطفل يمارس فعاليته الأخلاقية في مصلحة الجماعة التي يتنسب إليها، وبالتالي فإنه هذه الفعالية الأخلاقية تتجاوز أبعادها الشخصية والفردية. فالروح الجمعية تمارس تأثيرها على الأفراد في الجماعة. ومن أجل أن يشعر الفرد بارتباطه الاجتماعي يجب أن يشعر بالحاجة إلى هذا الانتماء بمعنى أن شعوره بالانتماء إلى الجماعة يجب أن يحقق له في نهاية الأمر خيرا يعمّ جميع أفراد المجتمع. فالإنسان نتاج للمجتمع، وهو إذ ذاك يتوجب عليه أن يتصرف دائما بما من شأنه أن يرتد بالنفع عليه وعلى المجتمع في آن واحد. وهذا يتطلب من الفرد أن يشعر بالانتماء إلى مجتمعه الكبير وأن يشعر بأنه جزء لا يتجزأ منه، وهذا يوجب عليه أيضا بأن يشارك في المحافظة على النظام والقيم، وأن يعزز الاتجاهات الإيجابية في داخل الجماعة، وهذا ما يجب أن يتعلمه في المدرسة أو هذا ما تسعى إليه المدرسة في دورتها التربوية.

الذكاء الأخلاقي:

يشكل الذكاء الأخلاقي العنصر الثالث الأخير في نظرية دوركهايم الأخلاقية دوركهايم، ويأخذ هذا الذكاء دلالته في احترام الشخصية وتقديرها وهذا بدوره يشكل سمة أساسية في التكوين الأخلاقي للفرد. فالوعي الشخصي يجب أن يحظى بدرجة كبيرة من الاستقلال والذكاء والقدرة على المبادهة الأخلاقية. ومع ذلك فإن الفرد أثناء عملية التطبيع الأخلاقي يبقى غالبا أكثر خضوعا وسلبية، حيث يشارك بدرجة محدودة في التوجيه الأخلاقي الجماعي القائم

قبل ولادته. وتفيدنا القراءة المتأنية لدوركهايم أن الفرد يمتلك جانبا ذاتيا أنانيا يتنافى مع التضامن الأخلاقي في المجتمع، فكل فرد يولي مصالحه الشخصية كثيرا من الأهمية والتقدير، وهذا هو الجانب غير الأخلاقي في الفرد حيث ينعطف المرء إلى ذاته وينطوي على مصالحه مقدما إياها على المصالح العامة للحياة الاجتماعية. وهنا يأخذ القانون الأخلاقي على صورة إلزام اجتماعي لتحقيق التضامن الاجتماعي وليس امتدادا أو تعبيرا لإرادة شخصية خاصة، فالقانون الأخلاقي لا يقوم على تمجيد النوازع الشخصية والميول الذاتية لأفراد المجتمع، بل يتحرى ما هو عام ويحقق ما هو كلي وما يرتبط بمصالح المجتمع وليس بمصالح حفنة من أفراده. فالإرادة لا تخضع بشكل عفوي للنظام بل ترتسم فيه وتندمج في معطياته عبر عملية التطبيع الأخلاقي. فعندما يندمج الإنسان في النظام الأخلاقي ويتكيف مع معطياته فإن ذلك يأتي تعبيرا عن اقتناع بأن هذا هو ما يجب أن يكون عليه الأمر، فالتوافق هنا يأخذ طابعا اجتماعيا أخلاقيا بذاته وبطبيعته، وهذا يعني أن إرادة الاندماج هي صورة من تعبير عن الإرادة الحرة التي لا اتخضع لقمع ولا تنحني لقهر واستعباد.

وفي هذا السياق، يعتقد دوركهايم، بأن التربية الأخلاقية المثلى يمكنها أن تؤصل نوعا من الحرية كما يمكنها أن تقلل من شان الضرورة الاجتماعية وتاثيرها لصالح حرية الفرد ورغبته في مجال الحياة الأخلاقية: ومثل هذه التربية تمكننا أن نجعل من شعور الطفل بالقوانين الأخلاقية طبيعيا عفويا بدلا من ممارسة التطبيع الأخلاقي الذي يقوم على القسر والقهر

النموذج الوطني الأخلاقي.

ترتهن التربية الأخلاقية عند دوركهايم بالطابع الوطني والقومي. فالأسرة تخضع للمجتمع، وبالتالي فهي تمتلك نظاما من القيم الأخلاقية ذات طابع اجتماعي يتعلق بالمجتمع ويعبر عن طموحاته الأخلاقية، وهذه القيم دائما تكون عامة تعلو فوق القيم الشخصية والفردية لأفراد المجتمع. ولكن المجتمع يعمل على توظيف المدرسة لأداء دور أخلاقي في المجتمع حيث تقوم بدور الوسيط الأخلاقي للدولة، إذ لا تستطيع الأسرة بمفردها أن تولد الشعور الوطني والقيم الأخلاقية وفقا للمستوى القومي حيث يجب أن تتضافر جهودها مع المدرسة والمؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى لبناء النموذج الأخلاقي الوطني وتعزيزه.

ومن أجل تحقيق هذا النموذج تقوم المدرسة، كما يعتقد دوركهايم، بتطبيع الأطفال أخلاقيا واجتماعيا وتنشئتهم على منوال المعايير الأخلاقية والإنسانية. وقد اثار الدور الذي تؤديه المدرسة في المستوى الأخلاقي والسياسي مجموعة من التساؤلات أبرزها: هل يجب على المدرسة أن تعمل على تحويل معارف علمية موضوعية مجردة فحسب؟ أم أنه يجب عليها أن تعمل على ترسيخ قيم أخلاقية وأن تقوم بتوليد مشاعر الانتماء والولاء إلى الأمة والوطن؟ وفي معرض الإجابة عن هذا السؤال الجوهري يركز دوركهايم على أهمية الدور الأيديولوجي

الأخلاقي للمدرسة، حيث يتوجب عليها أن تؤدي دورا أخلاقيا ذاتيا ومعرفيا موضوعيا بامتياز في آن واحد، وهذا الدور سيكون ضروريا من أجل تحقيق التضامن الاجتماعي في مستوى الأمة والوطن، فالفرد يحتاج بالضرورة إلى إحساس بالانتماء إلى الوطن والأمة، وهذا بدوره يشكل قيمة أخلاقية لدى دوركهايم. ومن هنا يتوجب على المربين أن يتسنموا درجة كبيرة من المسؤولية التربوية إزاء هذا الدور الأيديولوجي والأخلاقي والسياسي للمدرسة. ووفقا لهذه الصورة فإنه يتوجب عليهم أن يؤثروا في الوعي العام وأن يشكلوه وفقا للقيم الوطنية والمعايير الأخلاقية في المجتمع.

مراجع المقالة:

DURKHEIM. Emile. L'éducation morale. Paris: P.U.F.. 1992.
DURKHEIM. Emile. L'évolution pédagogique en France (1938). Paris: P.U.F.. 1990.
DURKHEIM. Emile. L'enseignement de la morale à l'école primaire. Revue française de sociologie. Paris: octobre-décembre 1992.
FILLOUX. Jean-Claude. Durkheim et l'éducation. Paris: P.U.F.. 1994.