



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



المقاربة الغربية للظاهرة التربوية

دراسة نقدية لأبرز المداخل النظرية في علم اجتماع التربية

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية

إشراف الأستاذ الدكتور: ابراهيمي الطاهر

إعداد الطالب: سبرطعي مراد

لجنة المناقشة:

الصفة	الجامعة	الرتبة	الإسم واللقب
رئيسا	جامعة بسكرة	استاذ تعليم عالي	عرعور مليكة
مشرفا	جامعة بسكرة	استاذ تعليم عالي	ابراهيمي الطاهر
مناقشا	جامعة قسنطينة 02	استاذ تعليم عالي	جغيم الطاهر
مناقشا	جامعة البليدة 02	استاذ تعليم عالي	سواكري الطاهر
مناقشا	جامعة بسكرة	إستاذ محاضر (ب)	بن تركي اسماء
مناقشا	جامعة سطيف 02	استاذ محاضر (ب)	خيواني عماد الدين

السنة الجامعية: 2017-2018

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى جدتي الكريمتين، وإلى والدي العزيزين، إختوتي وأختوتي؛
إلى أعمامي وأخوالي وأولادهم؛ إلى عائلتي الممتدة اهديتها إلى أصدقائي؛ إلى
أصحابي إلى رفقائي إلى زملائي وزميلاتي؛ إلى كل من عرفتهم.

شكر وتقدير

أحمدك ربي علي أن وفقّنتني إلى إتمام هذه الرسالة حمدا كثيرا طيبا ومباركا فيه،
كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

و أتوجه بجزيل الشكر و عظيم الامتنان و العرفان إلى الأستاذ المشرف: الأستاذ
الدكتور براهيم الطاهر الذي أخذت من سمته وإخلاقه قبل أن اخذ من علمه، والذي
أخصه بكل صنوف التقدير و الاحترام، فقد كان لي خير عون علي إنجاز هذه
الرسالة، و لم يبخل علي أبدا بنصائحه السديدة، وانتقاداته البناءة، ووقته الثمين.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة.....	أ.....
فهرس المحتويات.....	ب-هـ.....
المقدمة.....	و-ح.....

الفصل الأول: الإطار المنهجي والمفاهيمي

- تمهيد.....	13.....
أولاً: الإشكالية.....	14.....
ثانياً: أسباب اختيار الموضوع.....	17.....
ثالثاً: أهمية الدراسة.....	18.....
رابعاً: أهداف الدراسة.....	18.....
خامساً: منهج الدراسة.....	19.....
سادساً: مفاهيم الدراسة.....	21.....
الدراسات: السابقة.....	27.....
- خلاصة.....	30.....

الفصل الثاني: نشأة وتطور علم اجتماع التربية

- تمهيد.....	32.....
أولاً: نشأة وتطور علم اجتماع التربية.....	33.....

- ثانياً: التربية والمجتمع.....42
- ثالثاً: مفهوم علم اجتماع التربية.....43
- رابعاً: أهداف علم اجتماع التربية.....49
- خامساً: أهمية علم اجتماع التربية.....50
- سادساً: الفرق بين علم اجتماع التربية وعلم الاجتماع التربوي.....53
- خلاصة.....55

الفصل الثالث: المدرسة مفهومها وبنيتها ووظيفتها

- تمهيد.....57
- أولاً: تعريف المدرسة.....58
- ثانياً: المفهوم السوسيولوجي للمدرسة.....61
- ثالثاً: التفاعل داخل المدرسة.....62
- رابعاً: وظائف المدرسة.....67
- 1-وظيفة التنشئة الاجتماعية.....68
- 2-الوظيفة السياسية للمدرسة.....79
- 3-الوظيفة الاقتصادية.....70
- 4- الوظيفة الثقافية.....71
- خامساً: المنظومة المدرسية.....72
- سادساً: أهداف النظام المدرسي.....74
- خلاصة.....77

الفصل الرابع: المقاربات التقليدية في علم اجتماع التربية

- تمهيد..... 79
- أولاً: النظرية العلمية..... 80
- 1- شروط النظرية العلمية..... 81
- 2- وظائف النظرية العلمية..... 82
- ثانياً: المقاربة الوضعية..... 84
- ثالثاً: المقاربة البنائية الوظيفية..... 88
- خلاصة..... 100

الفصل الخامس: المقاربات الصراعية في علم اجتماع التربية

- تمهيد..... 101
- أولاً: المقاربات الصراعية..... 102
- ثانياً: مقارنة بيار بوريو وكلود باسرون..... 105
- ثالثاً: مقارنة مدرسة فرنكفورت..... 108
- رابعاً: مقارنة كولانز..... 113
- خامساً: المقاربة الفبرية (الفعل الإجتماعي)..... 114
- خلاصة..... 122

الفصل السادس: المقاربة ذات النموذج المفسر

- تمهيد..... 124
- أولاً: المقاربة ذات النموذج المفسر..... 125

- 127.....ثانياً: المقاربة التفاعلية الرمزية.
- 139.....ثالثاً: المقاربة الإثنوميتودولوجية.
- 150.....رابعاً: مقارنة ريمون بودون.
- 156.....- خلاصة.

الفصل السابع: المقاربات النظرية في سوسولوجيا التربية رؤية نقدية

- 158.....- تمهيد.
- 160.....أولاً: نقد المقاربات التقليدية (الكلاسيكية) في سوسولوجيا التربية.
- 161.....ثانياً: نقد المقاربة الوضعية والبنائية الوظيفية.
- 161.....1- المقاربة الوضعية.
- 165.....2- المقاربة البنائية الوظيفية.
- 171.....ثالثاً: نقد مقارنة ماكس فيبر.
- 174.....رابعاً: نقد المقاربات الصراعية (النقدية).
- 175.....1- نقد مقارنة بورديو و كلود باسرون.
- 179.....2- نقد مقارنة مدرسة فرنكفورت.
- 184.....خامساً: نقد المقاربات ذات النموذج المفسر.
- 184.....1- نقد المقاربة التفاعلية الرمزية.
- 187.....2- نقد المقاربة الإثنوميتودولوجية.
- 189.....سادساً: نقد مقارنة ريمون بودون.
- 191.....سابعاً: تعقيب.

193.....- خلاصة

الفصل الثامن: المقاربة الإسلامية للتربية

192.....- تمهيد

193.....أولا: واقع المقاربة الإسلامية للتربية

197.....ثانيا: مفهوم المقاربة الإسلامية للتربية

198.....ثالثا: مصادر المقاربة الإسلامية للتربية

199.....رابعا: اسس المقاربة الإسلامية للتربية

202.....خامسا: العلمية التعليمية:

205.....- خلاصة

207.....- نتائج الدراسة

210.....- خاتمة

214.....- قائمة المراجع

قائمة الأشكال

76.....شكل رقم (01) يبين مكونات العلمية التعليمية

90.....شكل رقم(02) يوضح تصور دوركايم للتربية

203.....شكل رقم (03) يبين التصور الإسلامي للتربية

المقدمة

تشكل المجتمعات الإنسانية قوالب فكرية متنوعة، ذات تعدد ثقافي واجتماعي، تظهر انعكاساته بالتأكيد على واقع الحياة بشكل كلي. وتظهر ملامح هذا الفكر في العادات والتقاليد وطبيعة المعاملات والعلاقات، ولذلك يستطيع المتابع أن يصف أي مجتمع إنساني بصفات وخصائص واعتقادات سائدة لا يشترك فيها معه أحد. ويمكن القول إن هذه الطبيعة الحياتية لمجتمع ما إنما هي انعكاس فكري فلسفي لمعتقدات ترجمها المجتمع إلى ممارسات تطورت حتى شكلت لأفراد المجتمع العديد من القنوات التي يصعب تغييرها أو إعادة تكوينها.

ويحظى الفكر التربوي باهتمام متميز، كونه المنطلق الأساسي لتكريس القيم الأصيلة في المجتمع والمرتكز الأهم في بناء مستقبل يحقق استثماراً أمثل لمعطيات الحاضر، مجسداً من خلال ذلك تطلعات الفرد والمجتمع على حد سواء، في إطار مشروع حضاري متكامل وإذا كان الهدف الأساسي للفكر التربوي، هو ذلك المشروع الحضاري، فإنه يستند بالضرورة إلى عملية التواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل من جهة، والتفاعل مع معطيات المجتمعات البشرية، على اختلاف نماذجها، زمنياً ومكانياً، من جهة أخرى.

من هنا يبدو البحث في موضوع الفكر التربوي الغربي، مرتبطاً بالبحث في مضامين الفكر التربوي العالمي، في ماضيه وحاضره، وفي اهتماماته وتطلعاته، وفي أساليبه وأغراضه فالمجتمع محتاج إلى التربية، وخاصة أن التربية تهدف جملة ما تهدف إليه إلى تكيف الإنسان مع مجتمعه بما فيه من أنماط ثقافية وعادات مختلفة. وذلك باستفادتها من النتائج التي توصل إليها علم الاجتماع التربوية وتسعى إلى تطبيقها في الميدان، ولكن ما يتبادر في الأذهان الآن هو فيما تمثلت أهم النظريات التي فسرت العملية التربوية؟ ومن هم أهم منظريها؟ وهل فعلاً قاموا بتحليل الظواهر الاجتماعية التي كانت تحدث في عصرهم وذلك

باستعمال نظرياتهم لكشف الواقع السوسولوجي المعاش؟ وماهي أبرز الانتقادات التي وجهت لهم على المستوى البناء المعرفي والمنهجي لهذه المقاربات، ولهذا العرض قمنا بتصميم دراسة نظرية نقدية، تحت عنوان المقاربة الغربية للظاهرة التربوية للظاهرة التربوية - دراسة نقدية لأبرز المداخل النظرية في علم اجتماع التربية، وتضمنت الدراسة سبع فصول، حاولنا من خلالها حصر الموضوع والسيطرة على مضامينه، انطلاقاً من الفصل الأول والمعنون بالإطار المنهجي والمفاهيمي، حيث تناولنا خلاله إشكالية الدراسة التي حولنا من خلالها إبراز مواطن البحث التي نريد البحث فيها بالإضافة الى طرح التساؤل المركزي والتساؤلات الفرعية، ثم قمنا بتحديد اسباب اختيارنا للموضوع وأهميته وأهداف الدراسة، وبعدها تطرقنا الى منهج الدراسة وهو المنهج النقدي الذي حاولنا ان نحدد دلالاته، كما تعرضنا الى أهمية النقد العلمي ومميزاته، ثم تناولنا مفاهيم الدراسة، حيث قمنا بتحديد مضامينها اللغوية والاصطلاحية والإجرائية. وبعد ذلك تعرضنا على آخر عنصر في الفصل وهو الدراسات السابقة والتي جاءت في شكل مؤلفات، فبعد عرض عناوينها قمنا بالتعليق عليها. وفي الفصل الثاني الذي حمل عنوان نشأه وتطور علم اجتماع التربية.

ففي العنصر الأول تطرقنا الى أبرز المراحل التي مر بها علم اجتماع التربية، بعدها عرضنا العلاقة بين التربية والمجتمع على اعتبار ان التربية مظهر من مظاهر الحياة الاجتماعية، ثم قدمنا تعاريف مختلفة لعلم اجتماع التربية، ثم تعرضنا إلى أهمية وأهداف علم اجتماع التربية، وبعده تطرقنا إلى آخر عنصر في الفصل وهو الفرق بين علم اجتماع التربية وعلم الاجتماع التربوي، أما الفصل الثالث والذي جاء بعنوان المدرسة مفهومها وبنيتها ووظيفتها، حيث تطرقنا خلاله إلى تعريف المؤسسة المدرسية وإلى المنظومة المدرسية وبعدها الى وظائف المدرسة المختلفة وكان العنصر الأخير أهداف النظام التعليمي. وفي الفصل الرابع والذي عنوانه بالمقاربات الكلاسيكية في علم اجتماع التربية، بدأنا خلاله بتعريف النظرية العلمية ثم إلى أهداف وشروط النظرية العلمية وبعدها قمنا بعرض مضامين

المقارنة الوضعية ثم تطرقنا إلى المقارنة البنائية الوظيفية. أما محتويات الفصل الخامس الذي حمل عنوان المقاربات الصراعية في علم اجتماع التربية، تناولنا في البداية تحديد لمفهوم المقارنة الصراعية، ثم تعرضنا الى مقارنة بيار بورديو وبارسون، وبعدها قمنا بتناول مقارنة مدرسة فراكفوت وبعدها مقارنة كولانز وأخيرا مقارنة ماكس فيبر. وفي الفصل السادس الذي جاء تحت عنوان المقارنة ذات النموذج المفسر، قمنا بتعريف المقارنة ذات النموذج المفسر ثم قمنا بعرض المقارنة التفاعلية الرمزية، تم المقارنة الإثنوميثودولوجية. وبعدها تطرقنا إلى الفصل السابع والأخير إلى نقد المقارنة الكلاسيكية ثم نقد المقارنة الصراعية ثم مقارنة ماكس فيبر وبعدها قمنا بنقد المقاربات ذات النموذج المفسر وبعدها تطرقنا إلى خلاصة ثم قدمنا تعقيب على أهم مضامين المقاربات سوسيلوجيا التربية، وفي الفصل الثامن تطرقنا للمقارنة الإسلامية للتربية على اعتبار اننا ننتمي الى مجتمع مسلم ومطالبين بإيجاد بديل تربوي يتماشى مع خصوصية مجتمعاتنا ويستجيب لحاجاتها المادية والروحية، لهذا تعرضنا للمقارنة الإسلامية من خلال تحديد مفهوما ومصادرها وخصائصها. وبعدها خاتمة الدراسة حاولنا خلالها إعطاء خلاصة عن مضامين الرسالة.

الفصل الأول: الإطار المنهجي والمفاهيمي

- تمهيد

أولاً: الإشكالية

ثانياً: أسباب اختيار الموضوع

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أهمية الدراسة

خامساً: منهج الدراسة

سادساً: تحديد المفاهيم

سابعاً: الدراسات السابقة

- خلاصة

تمهيد: يتضمن هذا الفصل مراحل أولية تمر بها عادة كل عملية بحثية، حيث تعرضنا خلاله إلى تحديد البنية المنهجية والمفاهيمية للدراسة، وهذا قصد توضيح شكل الدراسة في البداية، مما يساعدنا في بناء سليم لباقي مراحل الدراسة.

أولاً: الإشكالية

يقول غاستون بشلار " إن العلم لا يمكن أن يتطور إلا وهو ينظر إلى الوراء "ومن هنا أصبح البحث في الأصول النظرية والمنهجية لأي حقل معرفي ضرورة من أجل نموه وتطوره ، ولعل الأمر يصبح ملحا في دائرة المعارف التي تختص بالإنسان والمجتمع ومن هذه العلوم علم الاجتماع الذي عرف خلال المراحل التاريخية التي مر بها العديد من التحولات والتي أفرزت بروز حقول معرفية فرعية تفرخت عن المصدر وهو علم اجتماع العام، ومن بين هذه الحقول علم اجتماع التربية الذي حيز لنفسه موقعا لا يقل أهمية عن باقي الفضاءات المعرفية الأخرى، ويعد إميل دوركايم أول عالم اجتماع غربي اهتم بسوسيولوجية التربية، وذلك في كتابه: (التربية الأخلاقية) والكتاب في الحقيقة عبارة عن محاضرات كان يلقيها دوركايم في جامعة السوربون منذ سنة 1902 م. ومن ثم يتبين لنا بأن دوركايم قد بلور نظريا وتطبيقيا ما يسمى بسوسيولوجية التربية، كما يتمظهر ذلك جليا في أبحاثه الأخرى، مثل: (سوسيولوجية التربية)، والتطور البيداغوجي في فرنسا.¹ ويات ينال اهتمام العديد من الباحثين في الشأن التربوي، خاصة في علاقة الظواهر التربوية بالمجتمع وأخذت المدرسة الموقع المركزي في اهتمام المنشغلين بهذا الحقل.

حيث شكلت المدرسة إلى جانب المؤسسات التربوية الأخرى جوهر اهتمام سوسيولوجيا التربية فعلى " امتداد القرن العشرين تفجرت ينابيع البحث السوسيولوجي في مجال المدرسة والمؤسسات الأخرى التربوية، وجاء حصاد هذه الأعمال بلورة لعلم الاجتماع المدرسي بوصفه النواة الحقيقية لعلم الاجتماع التربية لقد تزايدت الدراسات والأبحاث السوسيولوجية في ميدان المدرسة والمؤسسات المدرسية وشكلت نتائجها نظاما متماسكا من المقولات والمفاهيم والنظريات السوسيولوجية ومناهج البحث التي تؤسس لعلم

¹ -جميل حمداوي: تطور سوسيولوجيا التربية، مجلة ادب فن مجلة الكترونية ، بتاريخ 23-07-2015 على الساعة 13:23 info@adabfan.com

اجتماع خاص هو علم الاجتماع المدرسي .وهناك آلاف مؤلفة من الكتب والدراسات والأبحاث المكثفة التي عالجت جوانب الحياة المدرسية بتفاعلاتها وأنظمتها الداخلية وقضاياها التربوية والاجتماعية"¹.

كما عرف علم اجتماع التربية ظهور مقاربات نظرية استندت كل منها على أسس معرفية ومنهجية متباينة، كرسّت إلى التعددية في رؤيتها إلى الظاهرة التربوية وجاء تفسيرها للتربية في سياق تفسيرها للظواهر الاجتماعية، لأن العديد من المداخل النظرية في سوسولوجيا التربية بقية مرتبطة بالنظريات الكلاسيكية في علم اجتماع العام والتي مثلت المرجعية لمجمل هذه التيارات بما في ذلك التقليدية والحديثة، واستعملت نفس أدوات التحليل إلا أن هذا لا يخفي شكل الخصوصية التي تميز بها علم اجتماع التربية باعتباره حقلاً معرفياً يحمل هوية خاصة به.

وقد عرفت المقاربة الغربية في سوسولوجيا التربية مداخل متنوعة جاءت وفق سياقات تاريخية واجتماعية وفلسفية معينة، كما شكّلت التربية محور اهتمام مجموعة من الحقول المعرفية وهذا ما جعل عالم الاجتماع بارسونز يقول " على علم الاجتماع أن يستعين بأنساق علمية أخرى تفسر الفعل الاجتماعي ضمن موجهاته المختلفة، الاقتصادية والسوسولوجية."² وهذا ما جعل علم اجتماع التربية غير متركز حول إطار نظري واحد، وإنما تعددت المداخل النظرية وشكل كل منها فضاء نظري له أبعاده المعرفية والمنهجية والفلسفية، وهذا ما يدفعنا إلى البحث عن الأسس المنهجية والمعرفية التي ارتكزت عليها هذه النظريات والتي مثلت جوهر إسهامات المنشغلين بحقل علم اجتماع التربية.

إن محاولة وضع جزء من التراث المعرفي لسوسولوجيا التربية على محك النقد والتقييم العلمي ليست بالعملية الهينة ويمكن اعتبارها مغامرة علمية محفوفة بالمخاطر

¹ - علي اسعد وظفة وعلي جاسم الشهاب: علم اجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، لبنان، 2004، صص 9-10

² - محمد عبد الكريم الحوراني: النظرية المعاصرة في علم اجتماع ، دار مجدلاوي للنشر، ط1، الأردن، 2007، ص148.

البحثية، وهذا ما دفعنا إلى تأطيرها من خلال تحديد مواطن الاستنتاج والتساؤل من خلال طرح التساؤل التالي:

ما هي أبرز المضامين التي حملتها المقاربات الغربية في سوسيولوجيا التربية؟

هل هي مضامين ذات دلالات قطعية؟ أم أنها اجتهادات قابلة لنقد والتجاوز؟

هل اتفق علم اجتماع التربية الغربي على تحديد مقارنة واحدة؟ أم أن المقاربات تتعدد وتختلف؟ وان كانت هناك عدة مقاربات ما هو السبب في ذلك؟ وما هو البديل؟

هذا ما سنحاول فحصه في هذا العمل للوصول إلى بعض النتائج التي تخول لنا الحكم ولو بشكل جزئي على مضامين المقاربة الغربية في سوسيولوجيا التربية.

ثانياً: أسباب اختيار الموضوع

يجب أن يكون الباحث مدفوعاً في اختيار موضوع بحثه باهتمامه الشخصي، وحب استطلاع ورغبته الأكيدة في الوصول إلى حل للمشكلة التي يختارها. فعندما يختار الباحث الموضوع الذي يريد أن يبحثه نجده يشعر بمتعة¹. ولا يمكن نجاح المغامرة البحثية إلا إذا حدد الباحث الأسباب الذاتية والموضوعية التي تقف وراء اختيار لموضوع بحثه. ويكمن إجمالها في النقاط التالية:

1- الاهتمام الشخصي بالموضوعات ذات البعد النظري والتحليلي، على اعتبار أن الدراسة تدرج ضمن الدراسات النظرية التحليلية التي تسعى إلى نقد الأسس النظرية والمنهجية التي تقوم عليها أبرز التيارات النظرية في اجتماع التربية .

2- الاهتمام بموضوعات علم اجتماع التربية، لأنه التخصص الذي تلقينا به التكوين على مستوى اللسانس والماجستير .

3- قلت الدراسة النقدية في مجال علم اجتماع التربية، العربية بصفة خاصة . حيث تفتقر المكتبة العربية إلى الدراسة الجادة في مجال علم اجتماع التربية، هذا من الأسباب التي دفعتنا إلى إنجاز هذا العمل .

4- التدريب على ممارسة المنهج النقدي، لأن هذا العمل هو دراسة نقدية للأسس المعرفية والمنهجية للمداخل النظرية في علم اجتماع التربية مما يسمح لنا من اعتماد المنهج النقدي الذي يعتبر جوهر تقدم المعرفة العلمية.

5- قابلية الموضوع للدراسة والبحث . وهذا ما يسمح لنا بتطبيق مراحل البحث العلمي دون وجود عوائق تتعلق بطبيعة الموضوع.

¹ - مروان عبد المجيد ابراهيم: اسس البحث العلمي، مؤسسة الرواق، ط1، الأردن، 2000، ص26.

ثالثا: أهمية الدراسة

إن لكل دراسة أكاديمية أهميتها التي تدفع التي تدفع الباحث إلى سبر أغوارها، ومحاولة التوصل إلى نتائج تجيب على تساؤلاته، ويكون طريقه في ذلك الأدوات المختلفة للبحث العلمي ومناهجه مع استخدامها بطريقة علمية موضوعية. ولعل أهمية دراستنا تكمن في كونها تبحث في الأسس والقواعد المنهجية التي قام عليها حقل علم اجتماع التربية، بالإضافة إلى الوقوف عند أبرز الإشكالات التي شكلت اهتمام المقاربات المختلفة في سوسيولوجيا التربية.

رابعا: أهداف الدراسة

إن لكل دراسة هدف أو غرض يجعلها ذات قيمة علمية، والهدف من الدراسة يفهم عادة على أنه السبب الذي من أجله قام الباحث بإعداد هذه الدراسة والبحث العلمي هو الذي يسعى إلى تحقيق أهداف عامة غير شخصية ذات قيمة ودلالة علمية¹.

ونسعى من خلال هذه الدراسة الوصول إلى مجموعة من الأهداف التي يمكن إجمالها فيما يلي:

1. عرض أهم المقاربات التي تناولت سوسيولوجيا التربية، والتي شكلت اهتمام المنشغلين بهذا الحقل المعرفي.
2. الوقوف عند السياقات المعرفية والمنهجية التي شكلت أسس النماذج النظرية داخل حقل علم اجتماع التربية.
3. محاولة عرض أبرز المقاربات في علم اجتماع التربية من خلال منهج نقدي يحاول تفكيك مضامينها.

خامسا: منهج الدراسة

¹ - عبد الهادي الجوهري: أصول علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، 1997، ص 98 .

يقصد بالمنهج تلك الطرق والأساليب التي تستعين بها فروع العلم المختلفة في عملية جمع البيانات واكتساب المعرفة.¹ ولكل ظاهرة أو مشكلة خصائص تفرض على الباحث منهاجاً معيناً لدراستها ويمكن للباحث أن يستخدم عدة مناهج وطرق تعينه في تحقيق هدفه العلمي.²

ولهذا خصصنا في دراستنا هذه منهاجاً يتلاءم مع طبيعة الموضوع المتناول ولأن طبيعة الدراسة نظرية، فضلنا أن يكون المنهج المعتمد ذو طبيعة تحليلية نقدية. والمنهج ليس قالباً جاهزاً، وإنما مفهوم أو مفاهيم تستوجب خلفية فكرية وقدرة على التعامل معها والباحث الجيد هو الذي يعيد إنتاج تلك المفاهيم، ولا يكتفي بتطبيقها وإنما يراعي أيضاً حقلها الذي تشكلت فيه، فالمنهجية ليست بالاستظهار الجيد وإنما بفهمها وتكييفها وتطبيقها ومراعاة وضعيتها التي نمت فيها.

1- المنهج النقدي: دراسة الأعمال وتفسيرها وتحليلها وموازنتها بغيرها المشابه لها والكشف عما فيها من جوانب القوة والضعف، والجمال والقبح، ثم الحكم عليها ببيان قيمتها ودرجتها.³

فمن المعروف أن أول ما استعملت كلمة النقد كانت بمعنى فرز الدراهم والدنانير؛ لبيان الصحيح والزائف منها، وتلك مهارة يختص بها الصيارفة، ثم انتقلت إلى نقد أخلاق الناس وعاداتهم، وبيان ما يتحلون به من كريم الصفات، وما يُعاب على أحدٍ من السُّلوكِ، ثم اتسع اللفظ حتى شمل مجالاتٍ عديدة.

النقد في حقيقته تعبيرٌ عن موقفٍ كلي متكامل في النظرة إلى عملٍ بحثي أو علمي عامٍّ أو إلى عملٍ إبداعيٍّ خاصٍّ، يبدأ بالتذوق؛ أي: القدرة على التمييز، ويعبرُ منها إلى

¹- عبد الهادي الجوهري: معجم علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، 1982، ص182.

²- عبد الباسط محسن حسن: أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة، 1979، ص255.

³- <http://www.alukah.net> تاريخ زيارة الموقع 2016-02-23

التفسير والتعليل والتحليل والتقييم، خطوات لا تُغني إحداهما عن الأخرى، وهي متدرجةً على هذا النسق؛ كي يتَّخذَ الموقفَ نهجًا واضحًا، مؤصلاً على قواعد - جزئية أو عامة - مؤيدًا بقوة الملكة بعد قوة التمييز¹.

2- أهمية النقد العلمي :

- يساعد النقد العلمي على عدم الارتجال أو العشوائية في العمل العلمي، بل يوجّه صاحب العمل إلى الالتزام بالخطة العلمية والمنهج البحثي.
- انتفاء الرؤى الذاتية أو المتطرفة؛ لأنَّ صاحب العمل يعلم مسبقاً أنه سيخضع لمعايير نقدية تحتاج إلى الموضوعية والوصول إلى نتائج علمية من خلال مقدمات واضحة وصحيحة.
- يوضح مستوى ونوعية الأطروحات العلمية؛ فالنقد في أساسه عملية فرز الجيد من الرديء.
- يحثُّ الباحثين على الموضوعية والبُعد عن الإغراق المتكفّف، أو التقلُّف الأجوّف².

3- أهداف النقد العلمي

- إصدار أحكام وقرارات موضوعية على الأعمال؛ وذلك من خلال ضوابط ومعايير النقد العلمي.
- تطوير وتوجيه قدرات المحكِّمين والنقّاد، وإعطاؤهم خبرة نقدية عملية.
- تطوير قدرات الباحثين في مختلف الجوانب المنهجية والعلمية والشكلية والموضوعية. وذلك من خلال النقد البناء للأعمال العلمية.

¹ عبد الباسط محسن حسن: مرجع سابق، ص66.

² عبد الهادي الجوهري: مرجع سابق، ص28.

- التخلّص -ولو نسبياً - من مواطن الضعف والتجاوزات غير البناءة التي تعاني منها عملية البحث العلمي؛ فدراية الباحث بأبعاد تقويم بحثه من البداية تجعله يتلافى الأخطاء الشكلية والموضوعية والمنهجية، والمطبعة واللغوية، وغير ذلك، وتوافر هذه الضوابط يجعل الباحثين يقومون بتقويم بحوثهم ذاتياً، ومن ثم تأتي الأعمال العلمية خاليةً من مواطن الضعف، أو تكون قليلة ونادرة.

تحقيق المساواة والعدالة والنزاهة؛ فضوابط ومعايير النقد العلمي أدواتٌ موحّدة معروفة لدى الباحثين والمحكمين، فتأتي الأحكام النقدية لتكون ميزاناً دقيقاً يحقق الموضوعية في تناول العمل البحثي.

- إفادة الباحثين من المعايير والضوابط المحدّدة في توجيه بحوثهم في المحتوى والمنهج، فتتحقق النتائج والأهداف المرجوة من البحث¹.

سادساً: مفاهيم الدراسة

يمثل تحديد المفاهيم المستخدمة في أي بحث أو دراسة، أمراً أساسياً و ذلك لضرورته في تحديد الموضوع و المتطلبات النظرية و المنهجية التي يستخدمها الباحث و تزداد هذه الأهمية لتحديد المفاهيم ، في الدراسات السوسولوجية التي مازال جزء كبير من مفاهيمها يكتفه اللبس و الغموض و عدم التحديد فعلية تحديد المفاهيم تساعد على الفهم الأمثل للموضوع و أبعاده و منه فهي تشكل إطاراً تصورياً أو شبكة مفاهيمية لتحليل و تقصي واقع الظاهرة المدروسة و بذلك تساعد الباحث على إيجاد مفاتيح لفهم الموضوع و التوصل إلى معالجة الظاهرة المدروسة بطريقة سليمة وموضوعية ، و تتضمن دراستنا عدة مفاهيم وهي:

1- التربية:

أ- لغة: جاء في لسان العرب، ربا الشيء: زاد ونما، وربيته: نميته.¹

¹ - عبد الهادي الجوهري: مرجع سابق، ص29.

وفي القرآن الكريم، "ويربي الصدقات - الآية 276 من سورة البقرة-أي يزيدها، و ربوت في بني فلان: نشأت فيهم. وفي المعجم الوسيط، تربي: تنشأ وتغذي وتثقف، ورباه: نمى قواه الجسمية والعقلية و الخلقية.²

وهكذا فإن المعنى القاموسي في لغتنا العربية لكلمة تربية، يتضمن العناصر التالية: النمو التغذية، التنشئة، و التثقيف.

أما في اللغة الفرنسية فإننا نجد كلمتين، الأولى: تربية، والثانية: بيداغوجيا. الأولى من أصل لاتيني، والثانية من أصل يوناني.

يقول إميل دوركايم (1858-1917): لقد دخلت كلمة تربية إلى اللغة الفرنسية بفضل علماء عصر النهضة حينما أوردها Robert Estienne في قاموسه اللاتيني الفرنسي عام 1549، بمعنى التغذية Nourriture، ثم يذكر Foulquié في معجمه التربوية، أن الفعل اللاتيني Educare يشير إلى معنى التنشئة Elever، تستخدم كذلك لغير الإنسان وخاصة في مجال تربية بعض الحيوانات. أما كلمة Pédagogie فإنها مكونة من مقطعين يونانيين الأول Ped وأصله Pais أو Pedos بمعنى طفل، والمقطع ثاني Agogie وأصله ogÔgé بمعنى القيادة و التوجيه. إذا فكلمة بيداغوجيا تعني توجيه الأطفال و قيادتهم.³

ب- التربية اصطلاحاً:

¹- ابن منظور: لسان العرب ، المجلد 14، بيروت، 1968 ،ص53.

²- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط ، مجلد 1 ، القاهرة، 1960 ،ص235.

³- صالح عبد العزيز: التربية الحديثة مادتها ميادينها تطبيقاتها العملية، الجزء الثالث، دار المعارف، مصر، 1969،ص68.

لقد حاول كثير من المربين، قديما و حديثا، أن يعرفوا التربية تعريفا جامعاً مانعاً، لكنهم اختلفوا في ذلك اختلافات كبيرة لاختلافهم في تحديد الغرض من التربية وأهدافها في المجتمع. و من بين التعاريف التي يمكن اقتراحها في هذا الصدد:¹

و من بين التعاريف التي يمكننا الإشارة: **أفلاطون** (348 - 427 ق م)، ومن آرائه: " إعطاء الجسم كل جمال و كمال ممكن، و دور المعلم لا يقوم على فرض العلوم، إنما بتوجيه التلميذ بالمناقشة و الأسئلة.

-**أرسطو** (322- 384 ق م) ، و من آرائه: " التربية إعداد العقل للكسب، كما تعد الأرض للنبات و الزرع."

-**إمانويل كانت** (1724- 1804) و من آرائه: " الغرض من التربية الوصول بالإنسان إلى الكمال الممكن، و مهمة التربية أن تحترم حرية الفرد الطبيعية و تساعد على تحقيق إنسانيته."

-**جون جاك روسو** (1778- 1812) ، و من آرائه: " الغاية من التربية، ألا نحشو رأس الطفل بالمعلومات، إنما نهذب قواه العقلية، ونجعله قادراً على تثقيف نفسه بنفسه"

-**جون ستيوارت ميل** (1806- 1873) ، و من آرائه: " إن التربية هي انتقال تأثير شخص إلى شخص آخر، و أن هذا التأثير هو دائماً متجه من عقل إلى عقل، أو من طبع إلى طبع، و بصفة عامة من شخصية إلى أخرى ."

-**هربرت سبنسر** (1820- 1903) ومن آرائه: "التربية هي إعداد الإنسان ليحيا الحياة الكاملة."

-**إيميل دوركايم** (1858 - 1917) ، ومن آرائه "التربية هي التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التي لم تنهياً بعد للمشاركة في الحياة الاجتماعية."

¹ - رونيه أوبير: التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، 1967، مصر،، ص23.

-أوفيد ديكرولي (1871 – 1932) ، و من آرائه: " التربية للحياة و بالحياة¹."

- جون ديوي (1859- 1952) ومن آرائه: " ليست التربية إعدادا للحياة فحسب، و إنما هي الحياة نفسها."

وعليه فالتربية هي عملية تكيف ما بين الفرد و بيئته الاجتماعية والطبيعية، باعتبار أن الإنسان مثل غيره من الكائنات الحية، يسعى دوماً إلى المحافظة على بقائه، والبحث على الوسيلة التي تساعد على تعديل سلوكه، وتنمية قدراته، وتكوين عادات ومهارات تفيده في حياته، فالوظيفة الأساسية للتربية هنا، أن الإنسان يصبح قادراً بواسطتها، على ملائمة حاجاته مع الظروف المحيطة به، و كذا إمكانية تسخيرها بما يستجيب لدوافعه ومتطلباته ليحقق له النمو المتوازن.²

كما أن التربية هي عملية نمو، أي أنها تكفل للطفل نمواً منسجماً في جوانب مختلفة من شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، من خلال ما توفره الأسرة، والمؤسسات التربوية، من إمكانيات مادية ومعنوية من شأنها أن تضمن له الارتقاء النفسي والاجتماعي الضروريين.

وخلاصة أن التربية عملية اجتماعية وخلقية، يتكفل بها المجتمع من أجل بناء شخصيات أفرادها على نحو، يمكنهم من مواصلة حياة الجماعة، وتطويرها عند اللزوم.

ج- التعريف الإجرائي:

¹- رونيه أوبير: التربية العامة، المرجع السابق، ص24.

²- فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب. ط1، مصر، 1997، ص20.

فهي عملية واعية موجهة لإحداث التغيير في سلوك الأفراد والجماعات. وبهذا تصبح التربية أداة اجتماعية وتجديدا حضاريا. ذلك أن المعنى الأصلي للفظ التربية، هو عملية تخريج إمكانات الأفراد في إطارهم الاجتماعي والثقافي، وتكوين اتجاهاتهم، وتوجيه نموهم وإنماء وعيهم بالغايات التي يسعى إليها مجتمعهم.

2- المقاربة

أ- لغة: أفعال المقاربة أفعال تدلّ على قرب وقوع الخبر، أشهرها كاد وأوشك، ويلحق بها أفعال الشروع وأفعال الرجاء، يرفع بعدها المبتدأ، ولا يكون الخبر إلا جملة فعلية فعلها مضارع، قاربَ. قاربَ من يقارب، مُقَارِبَةً، فهو مُقَارِبٌ، والمفعول مُقَارِبٌ قَارِبٌ، والإناء قَرِبَ من الامتلاء، إِنْاءٌ قَرِيانٌ، وقَصْعَةٌ قَرِي قاربَ الشّيءَ: داناه، اقترب منه قَارِبٌ فلانٌ في أمره: اقتصدَ وتَرَكَ المبالغة، قَارِبَ الخَطوَ: داناه قَارِبٌ فلانٌ فلانًا: حادثه محادثةً حسنة قَارِبْتُ، أَقَارِبُ، قَارِبٌ مصدرٌ مُقَارِبَةٌ قاربَ النّهايةَ: أوشك أن ينتهي، قاربه في رأيه: شابهه¹.

وفي اللغة الإنجليزية، approach تشير إلى اتجاه (مدخل فكري)، اتجاه فكري نحو موضوع أو موقف ما، وقد يكون هذا الاتجاه موضوعيا objective أو ذاتيا² subjective.

ب- التعريف الإجرائي: مما تقدم يمكن تعريف المقاربة على أنها موقف نظري اتجاه مسألة معينة تختلف حولها الآراء والمواقف.

ويمكن الإشارة إلى أن هناك تقارب في المعنى الذي يشير إليها مفهوم المقاربة ومفهوم المدخل والمنهج، خاصة من حيث المدلولات اللغوية.

3- المدخل النظري :

¹- معجم المعاني الجامع: من الموقع الإلكتروني- لكل رسم معنى- بتاريخ 2016-04-02.
²- ر-يودون ور- ريكو: المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص402.

أ- لغة: يعرف قاموس "أكسفورد" المدخل بأنه التعامل مع موقف ما أو مشكلة ما بطريق ما حول موضوع ما.

والمدخل هو فعل ما أو عدة وسائل للاقتراب أو للتعامل مع شخص أو شيء ما بينما يعني المنهج في الجانب الآخر "الطريقة" أو "العملية"، التي ينفذ بمقتضاها عملاً ما هذا هو الاختلاف الأساسي بين المدخل والمنهج.¹

ب- اصطلاحاً: فالمدخل النظري بعبارة أخرى هو الحدود المنهجية العامة، كما يذهب إلى ذلك ريمون بودون الذي قسم المنهج إلى منهج عام وآخر خاص، فالأول يعني تصور الموضوع المدروس كمعطى باعتباره كلاً أو مجموعة من العناصر، وبالتالي فالمنهج في هذه الحالة يعتبر موجهاً عاماً أو مقارنة نظرية، أما المنهج بمفهومه الخاص فيعني مجموعة الخطوات التي تؤدي للوصول إلى المعرفة العلمية. ويمكن تسمية هذا المدخل بالنموذج التفسيري أو المشروع التصوري حسب رأي ريلي ماتيلد وايت، وهو الذي يرشد البحث السوسيولوجي ويوجه الباحث.² فالمدخل النظري تفرضه الضرورة المنهجية للاتساق بين مركبات وخطوات البحث الاجتماعي.³

ج- التعريف الإجرائي: ومنه فيمكن اعتبار المدخل النظري، هو الإطار الذي يضع فيه الباحث مجموعة المفاهيم والتصورات المعرفية التي يفسر من خلالها ظاهرة ما، وتعتبر المؤسسة المدرسية والنظام التربوي محور اهتمام مجمل المداخل النظرية في سوسيولوجيا التربية.

ويمكن الإشارة بأن المدخل والمقاربة في التعريفات التي وجدناها في جل القواميس والمعاجم العلمية، تتقارب من حيث المضامين والدلالات اللغوية. ولهذا سيتم اعتماد مفهوم

1- موقع الدكتور احمد ابراهيم خضر الفرق بين الإطار والمدخل، 2015/7/23.

2- ريمون - آرون: **المجتمع الصناعي**، ترجمة فيكتور بيسل، منشورات عويدات، ط3، لبنان، 2002، ص16.

3- ميلود سفاري: **البحث العلمي**، مقال منشور في اسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 1999، نص07.

المقارنة للإشارة إلى موقف نظري له رؤية في تحليل الظواهر الاجتماعية بصفة عامة، والظاهرة التربوية بصفة خاصة، كما يمكن القول أيضا بأن جميع المقاربات التي سنتعرض إليها في الأصل هي مقاربات سوسيولوجية.

سابعاً: الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة مرحلة مهمة في مسار العملية البحثية، وتتأتى هذه الأهمية من كونها قاعدة معرفية توجه طريق الباحث، كما تساعد الدراسات السابقة الباحث في تحديد الغايات والأهداف التي يسعى للوصول إليها، ولهذا خصصنا في بحثنا هذا عنصر تطرقنا فيه لهذه المرحلة البحثية المهمة ولأن بحثنا يأخذ الطابع النظري، قمنا بعرض مجموعة من المؤلفات التي تناولت علم اجتماع التربية من جوانب وزوايا مختلفة .

- المؤلفات العربية :

هناك مجموعة من المؤلفات العربية التي تناولت حقل سوسيولوجيا التربية إلا أنها تبقى غير كافية مقارنة بنظيرتها الغربية من جهة، ونظراً لأهمية هذا الحقل المعرفي من جهة أخرى، ولهذا سنحاول عرض مجموعة منها على سبيل الذكر لا الحصر .

(دراسات في سوسيولوجيا التربية)¹ لعلي أسعد وطفة وعبد الله شمت المجيدل، و(علم الاجتماع المدرسي)² لعلي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، وفايز مراد دندش في كتابه (علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس)³، وفادية عمر الجولاني في كتابها (علم الاجتماع التربوي)⁴، واحسان محمد الحسن في مؤلفه (علم اجتماع التربوي) وكذلك معتز الصابوني في كتابه (علم اجتماع التربوي)⁵، وحمدي علي أحمد في كتابه (مقدمة في علم

1- اسعد وطفة وعبد الله شمت المجيدل: دراسات في سوسيولوجيا التربية، دار الإعصار العلمي، ط1، الأردن، 2015

2- علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم اجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان، ط1، 2004.

3- شبل بدران: التربية والأيدولوجية، النجاح الجديدة للنشر، ط1، المغرب، 1991.

4- فائزة مراد دندش: علم اجتماع التربوي بين التأليف والتدريس، دار الوفاء لدنيا الطبع والنشر، ط1، مصر، 2002.

5- فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب. ط1، مصر، 1997.

اجتماع التربية)،¹ وعلي السيد الشخبي في كتابه (علم اجتماع التربية المعاصر)²، وعبد النور إدريس (سوسيولوجيا التمايز ظاهرة الهدر الدراسي بالمغرب)³. وعبد الكريم غريب في (سوسيولوجيا التربية)⁴ و (سوسيولوجيا المدرسة)⁵، ومحمد فاوبار في كتابه (سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي).⁶

ومصطفى محسن في كتبه (الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي)⁷ و (في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح)⁸ و (الخطاب الإصلاحى التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية)⁹ و (رهانات تنمية - رؤى سوسيو تربوية وثقافية ونقدية)¹⁰، وكتاب صلاح الدين شروخ، بعنوان (علم الاجتماع التربوي)¹¹.

وهناك بعض المؤلفات الأخرى التي تناولت موضوع علم اجتماع التربية، وقد اقتصر ذكرنا لهذه المؤلفات بغرض إعطاء صورة عن كيفية تناول الباحث العربي لحقل علم اجتماع التربية، ولكن ما يمكن ذكره إجمالاً عن مضامين المؤلفات العربية في مجال سوسيولوجيا التربية يمكن تلخيصه فيما يلي: المقاربة العربية في علم اجتماع التربية جاءت إعادة نسخ للمفاهيم والنظريات التي افرزتها المقاربة الغربية، بمعنى أن أغلب المؤلفات العربية اشتغلت داخل إطار سوسيولوجيا التربية الغربية، فهناك شكل من الاحتواء وعدم الاستقلالية.

• نلاحظ أيضاً أن هناك تناول مشوه للترات الغربية في مجال علم اجتماع التربية من بعض المنشغلين بسوسيولوجيا التربية العربية، فعلى سبيل المثال هناك خلط

- 1- حمدي عل أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، ط1، مصر، 1995.
- 2- علي السيد الشخبي: علم اجتماع التربية المعاصر، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 2002.
- 3- عبد النور إدريس: سوسيولوجيا التمايز- ظاهرة الهدر الدراسي بالمغرب- دار دفاتر الاختلاف، ط1، المغرب، 2008.
- 4- عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، ط1، المغرب، 2000.
- 5- عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا المدرسة، مطبعة دار النجاح الجديدة، ط1، المغرب، 2009.
- 6- محمد فاوبار: سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، مطبعة دار النجاح الجديدة، ط1، المغرب، 2001.
- 7- مصطفى محسن: الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي، منشورات مجلة التربية والتعليم، العدد 17، ط1، المغرب، 1990.
- 8- مصطفى محسن: في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، دار بابل للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 1992.
- 9- مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحى التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 1999.
- 10- مصطفى محسن: رهانات تنمية- رؤية سوسيو تربوية وثقافية ونقدية، منشورات الزمن، عدد 33، مطبعة النجاح، ط1، المغرب، 2011.
- 11- صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2004.

بين علم اجتماع التربية وعلم الاجتماع التربوي، وسيتم تناول الفرق بين المجالين في الفصل الموالي. كما أن هناك بعض المفاهيم في مجال علوم التربية يتم تناولها على أنها من صميم حقل علم اجتماع التربية.

- كما نلاحظ بأن بعض المؤلفات العربية في مجال علم اجتماع التربية، أصحابها تلقوا تكوينهم في مجالات أخرى كالأدب مثل الباحث **جميل حمداوي**، صاحب كتاب **سوسيولوجيا التربية** - وكذلك القانون كما هو الحال بالنسبة للباحث **صلاح الدين شروخ** صاحب كتاب **علم اجتماع التربوي** -

- الكتابات العربية في مجال سوسيولوجيا التربية مازالت تسم بالطابع الإنشائي الوصفي، والذي يشعرنا بالعفوية والارتجالية في بعض الأحيان. بمعنى ان علم اجتماع التربية العربي لم يجد بعد الأدوات المنهجية والمعرفية القادرة على فهم الواقع التربوي العربي .

هذا يدفعنا إلى القول بأن سوسيولوجيا التربية العربية مازالت تبحث عن نفسها، فهي بحاجة إلى اهتمام أكبر مما عليه الآن، لكي تصبح قادرة على قراءة الواقع التربوي العربي وتساهم في تغييره نحو الأفضل وتتخلص من هيمنة المنظومة الغربية .

أما فيما يخص المؤلفات الغربية في مجال سوسيولوجيا التربية فإننا سنتعرض لها في الفصل الموالي على اعتبار أنها تشكل محور دراستنا .

خلاصة: يمكن القول مما تقدم، بأن المراحل التي قمنا بها في هذا الفصل، ساعدتنا في توجيه الدراسة من خلال تحديد الإشكالية وأهداف وأسباب وأهمية الدراسة، وتحديد مفاهيم الدراسة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة والتي جاءت في مجملها عبارة عن مؤلفات في مجال سوسيولوجيا التربية.

الفصل الثاني : نشأة وتطور علم اجتماع التربية

- تمهيد

أولاً: نشأة وتطور علم اجتماع التربية.

ثانياً: التربية والمجتمع.

ثالثاً: مفهوم علم اجتماع التربية.

رابعاً: أهداف علم اجتماع التربية.

خامساً: أهمية علم اجتماع التربية.

سادساً: الفرق بين علم اجتماع التربية وعلم الاجتماع التربوي.

- خلاصة

تمهيد: نتناول في هذا الفصل المراحل التاريخية التي مر بها علم اجتماع التربية، انطلاقاً من مرحلة التأسيس إلى مرحلة التطور والازدهار، كما نطرقنا إلى علاقة التربية بالمجتمع

وإلى مفهوم علم اجتماع التربية، وأهدافه وأهميته، والفرق بين علم الاجتماع التربوي وعلم اجتماع التربية.

أولاً: نشأة وتطور علم اجتماع التربية

تمارس التربية في الأسرة والمدرسة والمجتمع. فالآباء والأمهات وبقية أعضاء الأسرة يحيطون الطفل منذ ولادته وحتى نضجه بالرعاية التربوية فيعلمونه اللغة وأساليب قضاء

حاجاته وتعامله مع الآخرين وغير ذلك من عناصر الثقافة، والمدرسة تعلم الطفل المعارف والمهارات العديدة المتنوعة، وتعتمد في ذلك على المعلمين والمناهج والكتب والوسائل الأخرى، وتستخدم أساليب التعليم والتعلم.

كذلك يكتسب الطفل من وسائل المجتمع الإعلامية والصحية والثقافية وسواها ومن زملائه والآخرين الذين يتعامل معهم عناصر ثقافية متعددة كالعادات والاتجاهات وأساليب التصرف وسواها.

وهكذا نجد في الأسرة والمدرسة والمجتمع طفلاً يعلم ويتعلم، ويكتسب معارف ومهارات واتجاهات وصفات نفسية، وتنمو قدراته الجسدية والعقلية ودوافعه وعواطفه وانفعالاته وسلوكه نتيجة هذا التعلم، فيتحول من وليد جاهل عاجز إلى فتى عارف متكامل الشخصية قادر على القيام بالسلوك المناسب الذي يشعره بالرضا عن ذاته والثقة بها ويمكنه من التكيف مع المجتمع المحيط به.¹

ولهذا كان من الضروري التفكير في حقول معرفية قصد فهم وتفسير الظاهرة التربوية وما تحمله هذه الأخيرة من افرازات في المجتمع، فكان لحقل علم اجتماع التربية نصيب في البحث عن مكونات ومضامين الظاهرة التربوية. ولهذا سنقوم بعرض لأهم المراحل التي مر بها هذا الحقل المعرفي لنبين كيف تشكلت معالم هذا العلم.

1- المرحلة الأولى : يجمع الكثير من المهتمين بحقل سوسولوجيا التربية على انها لم تظهر إلا في أواخر القرن التاسع عشر مع إميل دوركايم الذي يعد من الرواد الأوائل الذين اهتموا بسوسولوجيا التربية منذ أواخر القرن التاسع عشر، حينما كان يحاضر في جامعة بوردو، ضمن الدروس البيداغوجية التي كان يقدمها للمدرسين. وقد اهتم أيضاً بالتنشئة

¹ - جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ترجمة: أحمد حسين الرحيم، دار مكتبة الحياة للكتابة والنشر، ط2، العراق، 1978، ص13.

الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة، مع التساؤل عن طريقة تكوين المجتمعات لشبابها، ودور المدرسة في المجتمع. بيد أن محاضراته وكتاباته لم تجمع إلا بعد موته.

ومن أهم كتبه، في هذا المجال، نذكر كتاب: (التربية الأخلاقية)¹ الذي نشر ما بين سنتي 1902 و 1903م، حيث تناول فيه بعض المواضيع المتعلقة بالتربية، مثل: علمانية الأخلاق، وعناصر الأخلاق، وروح الانضباط، والارتباط بالجماعات المجتمعية، واستقلالية الإرادة، والتربية الأخلاقية عند المتعلمين، والانضباط المدرسي، وسيكولوجيا المتعلم، والعقوبة المدرسية، والطفل والغير، وتأثيرات الوسط التربوي، وتدريس العلوم، والثقافة الجمالية، والتعليم التاريخي.

ثم أعقبه كتاب آخر هو (التربية وعلم الاجتماع)² ، وقد نشر سنة 1922م، حيث أورد تعريفات للتربية في ضوء المقترح السوسولوجي، مع التركيز على الطابع الاجتماعي للتربية، ودور الدولة في مجال التربية، وسلطة التربية ووسائل العمل، وطبيعة البيداغوجيا ومنهجيتها، والبيداغوجيا والسوسولوجيا، وتطور التعليم الثانوي في فرنسا ودوره.

وعليه، يرى دوركايم أن المدرسة تساهم في التنشئة الاجتماعية بنقل قيم الأجداد إلى الأبناء والأحفاد. كما تعمل على إدماج الأفراد داخل المجتمع الكبير. ويعني هذا أن المدرسة مجتمع مصغر تكيف المتعلمين ليتأقلموا مع المحيط المجتمعي وقيمه وعاداته وقوانينه وأعرافه وتشريعاته. وبتعبير آخر، للمدرسة وظيفة التهيئة الاجتماعية، وخلق مواطنين صالحين قادرين على التكيف مع المجتمع الخارجي. لذا، تقوم التربية الأخلاقية بدور هام في مجال التنشئة الاجتماعية، وتطبيع المتعلم اجتماعيا للتكيف مع الوضعيات المعطاة، وتكوين أشخاص مستقلين يحترمون ثقافة المجتمع العام. ولا ننسى كتابه الآخر (التطور

¹ - جميل حمداوي : سوسولوجيا التربية، شبكة الألوكة، كتاب الكتروني، 2015، ص26.

² - جون ديوي: المدرسة والمجتمع، مرجع سابق، ص18.

البيداغوجي في فرنسا) الذي صدر سنة 1938 م، ويهتم بالتطور التاريخي للممارسة البيداغوجية الفرنسية في علاقتها ببنيتها المجتمعية¹.

بيد أن علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب يذهبان، في كتابهما (علم الاجتماع المدرسي)، لقد شكلت أعمال جون ديوي (1859-1952) (John Dewey) المنطلق الأساسي لولادة علم الاجتماع المدرسي الحديث في نهاية القرن العشرين، حيث تمكن بعقريته التربوية المعهودة، في نسق من أعماله المتواترة، أن يؤسس منهجية علمية رصينة للبحث في مجال المؤسسة التربوية. كان ديوي أول من أسس مدرسة تجريبية في عام 1896، واستطاع عبر تجربته هذه أن ينشر أعمالاً عظيمة في مجال التربية المدرسية، حيث نشر كتابه (عقيدتي التربوية عام 1897) (My Pedagogic Creed) ، ثم نشر كتابه المشهور (المدرسة والمجتمع) عام 1899 (The School and Society) ، ويشار في هذا الصدد إلى كتابه المعروف (الديمقراطية والتربية) (Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education).²

وبعد هذين الرائدتين، ظهرت كتب أخرى، تهتم بالمدرسة في أبعادها المجتمعية، مثل: دراسة ألفرد بينيه (A. Binet) حول البيداغوجيا التجريبية التي تسعى إلى تشخيص الفشل الدراسي ووضع مقاييس الذكاء. وقد اهتم ألفرد بينيه، في كتابه (الأفكار المعاصرة حول الأطفال) بالتشخيص التجريبي للإخفاق المدرسي³.

ويمكن الحديث أيضاً عن مجموعة من الدارسين والفلاسفة والباحثين الذين اهتموا بسوسيولوجيا المدرسة إما بشكل صريح، وإما بشكل ضمني، أمثال: كارل ماركس (Karl marx) في كتابه (رأس المال) ، وماكس فيبر (Max Weber) في كتابه (الاقتصاد والمجتمع) ، وبول لابي (Paul Lapie) في كتابه (المدرسة والمجتمع)، وثورستين فيبلين (Thorstein veble) في كتابه (التعليم العالي في أمريكا)، ووالر (Waller) في كتابه

¹ - جون ديوي: المدرسة والمجتمع، المرجع السابق، ص 20

² - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم اجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان، ط 2004، ص 8-9.

³ - عصام الدين علي هلال وطلعت عبد الحميد فايق: قضايا في علم اجتماع التربية المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 1، مصر، 2001، ص 24.

(سوسيولوجيا التدريس)...وقد امتدت هذه المرحلة إلى غاية سنوات الخمسين من القرن العشرين¹.

وبعد الحرب العالمية الثانية، تطورت المؤسسة التربوية بتطور النمو الديمغرافي وارتباطها بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وأضحت مشاكل المؤسسة التعليمية متفاقمة بتزايد الإقبال على المدرسة، والسعي نحو تقوية هذه المؤسسة، والبحث عن استقلاليتها المادية والمالية والمعنوية. وفي الوقت نفسه، تطورت سوسيولوجيا المدرسة بشكل لافت للانتباه، بفضل تعدد مراكز البحث والمختبرات العلمية التي تعنى بدراسة المدرسة في علاقتها بالمحيط المجتمعي، ونشرت آلاف من الكتب في هذا النطاق، وخاصة ما كتبه كارل مانهايم (Karl Manheim) ، مثل: (السوسيولوجيا كسياسة للتربية)².

بيد أن علم الاجتماع التربوية له تاريخ آخر في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد استخدم مصطلح سوسيولوجيا التربية (Educational Sociology) لأول مرة في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بمدينة نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1910 م، كعلم يدرس في المعاهد العليا على يد البروفسور هنري سوزالو (Henry Sozzallo) ، واستخدم هذا المصطلح فيما بعد هذا التاريخ كعلم مستقل، وما أن جاء عام 1914 م وصار هناك حوالي 16 جامعة أمريكية تدرس مواد بعنوان علم الاجتماع التربوية، وفي حين كان هناك حوالي 60 جامعة في أمريكا تدرس علم الاجتماع العام وفروعه المختلفة غير علم اجتماع التربية . وما أن جاء عام 1933 م حتى تم تأسيس وتنظيم الجمعية الوطنية لدراسة علم الاجتماع التربوية، وقامت هذه الجمعية بنشر ثلاثة كتب سنوية خلال 1931-1933 م. ثم توقفت هذه النشرات عن الصدور، لأن نشرة أخرى أسسها البروفسور بين (E.G.Payne) عام 1928 م، أصبحت هي النشرة الرسمية للجمعية بعد ذلك³.

¹ - - جميل حمداوي : سوسيولوجيا التربية، مرجع سابق، ص30.

² - عصام الدين على هلال وطلعت عبد الحميد فايق: قضايا في علم اجتماع التربية المعاصر، مرجع سابق، ص35.

³ - عبد الله الرشيدان: علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1999، ص54.

وما يمكن قوله عن هذه المرحلة أنها اتسمت بالتمهيد والتأسيس لميلاد حقل
سوسيولوجيا التربية، حيث بدأت تظهر ملامح هذا العلم من خلال الإسهامات المختلفة
لعلماء الاجتماع وعلى رأسهم اميل دوركايم.

2- **المرحلة الثانية**: لم تعرف سوسيولوجيا التربية تطورها الحقيقي إلا في سنوات الستين من
القرن الماضي؛ إذ كانت هذه الفترة مرحلة التطور والازدهار العلمي والمنهجي لهذه
السوسيولوجيا مع مجموعة من الباحثين، أمثال: الفرنسيين: بيير بورديو (Pierre Bourdieu)
وكلود باسرون (Jean-Claude Passeron).¹ ورايمون بودون (Raymond Boudon)
وكريستيان بودلو (Christian Baudelot)؛ والبريطاني بيرنشتاين (Bernstein) والأمريكيين:
باولز (Bowles)، وجينتيس.. (Gintis).

ويمكن القول أن بيير بورديو وكلود باسرون هما اللذان أعطيا ولادة ثانية
لسوسيولوجيا التربية، وقد انطلقا من فرضية سوسيولوجية أساسية هي: لا يملك المتعلمون
الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي. وقد ترتب عن هذا الاختلاف في الحظوظ تنوع
طبقي ومجتمعي، ووجود فوارق فردية داخل الفصل الدراسي نفسه. ومن ثم، فقد قادت
الأبحاث السوسيولوجية والإحصائية التي أجراها كل من بورديو وباسرون إلى استنتاج
أساسي هو أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم، في المدرسة الفرنسية الرأسمالية، ليست ثقافة
موضوعية ومحايدة، بل هي تعبير عن الثقافة المهيمنة أو ثقافة الطبقة الحاكمة. ومن ثم
فالتنشئة الاجتماعية ليست تحريرا للمتعلم، بل إدماجا له في المجتمع في إطار ثقافة التوافق
والتطبيع والانضباط المجتمعي. ومن ثم، تعيد لنا المدرسة الطبقات الاجتماعية نفسها عن
طريق الاصطفاء والانتقاء والانتخاب. ومن ثم فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز.²

¹ - Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (n° 18), 1964, 183 p.

² - إبراهيم ناصر، *علم الاجتماع التربوي*، دار الجيل بيروت، لبنان، 1988، ص 7-8.

ويعني هذا كله أن سوسولوجيا التربية النقدية قد عرفت منحى مهما في سنوات الستين إلى غاية سنوات السبعين، واتخذت بعدا علميا أكثر مما هو سياسي، بعد أن توسعت الهوة بين النظرية والتطبيق، أو بين المؤسسة التربوية والمجتمع، وخاصة بعد تحول المدرسة الرأسمالية إلى فضاء للتطاحن والصراعات الاجتماعية والطبقية، أو تحولها إلى مؤسسة تتعدم فيها العدالة الطبقية، وتغيب فيها المساواة على مستوى الفرص والحظوظ؛ حيث الفشل والإخفاق مآل أبناء الطبقات الشعبية. في حين، يكون النجاح حليف أبناء الطبقات الغنية وأبناء الطبقة الحاكمة. أي أن مدرسة أصبحت فارقية بامتياز أو مدرسة للانتقاء والاصطفاء الطبقي والتميز الاجتماعي¹.

ويعني هذا أن السؤال الذي ركزت عليه سوسولوجيا التربية، في سنوات الستين والسبعين هو سؤال اللامساواة المدرسية التي تعكس اللامساواة الطبقية والاجتماعية. وتعكس مدى اختلاف أبناء الطبقات العمالية عن أبناء الطبقات المحظوظة، واختلاف المستوى التعليمي الطويل الذي يرتاده أبناء الطبقات المحظوظة، والتعليم القصير الذي يكون من حظ أبناء الطبقات الدنيا، ولاسيما أبناء الطبقات العمالية وأبناء المهاجرين. لذا، كان التوجه الماركسي النقدي الجديد يغلب على هذه السوسولوجيا الصراعية. والدليل على ذلك الثورة العارمة على المدرسة الرأسمالية التي كانت مدرسة طبقية بامتياز، وخاصة ثورة 1968 م. وكان البديل هو ديمقراطية التعليم، وتحقيق المساواة الاجتماعية الشاملة، والحد من الفوارق البيداغوجية والديداكتيكية والثقافية والطبقية والاجتماعية، وخلق مدرسة موحدة تحقق النجاح لجميع المتعلمين بدون تمييز أو انتقاء أو اصطفاء².

وعليه، يمكن القول إن دراسات بيير بورديو هي، في الحقيقة، نقد للدراسات الكلاسيكية حول سوسولوجيا التربية؛ إذ اعتمدت على المقاربة الماركسية الجديدة في دراسة المدرسة الفرنسية

¹- جميل حمداوي: سوسولوجيا التربية، مرجع سابق، ص31.

²- عبد الله الرشدان: علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص67.

بصفة خاصة، والمدرسة الرأسمالية بصفة عامة، بغية الدفاع عن مشروع التعليم الديمقراطي.

ومن أهم الباحثين السوسيولوجيين المعاصرين الذين تركوا بصمات واضحة في مجال سوسيولوجيا التربية نذكر: بيير بورديو (P. Bourdieu) وكلود باسرون (Passeron) في كتابيهما (الورثة)، و(إعادة الإنتاج) ورايمون بودون في كتابه (عدم المساواة في الحظوظ) والبريطاني بازيل بيرنشتاين (Basil Bernstein) في كتابه (اللغة والطبقات الاجتماعية) و(مفارقات النجاح المدرسي)، وفيفيان إيزامبير جماتي (Viviane) (Isambert-Jamati) في كتابيهما (أزمات المجتمع وأزمات التعليم)، و(الإصلاح التربوي الفرنسي في التعليم الأساسي)، وجان ميشيل بيرتيلو (Jean-Michel Berthelot) في كتابه (المدرسة، والتوجيه، والمجتمع) وبودلو وإستابلت (Baudelot et Establet) في كتابهما (المدرسة الرأسمالية في فرنسا)، وأن فان هايشت (Anne Van Haecht) في كتابها (المدرسة في محك السوسيولوجيا أو سوسيولوجيا التربية وتطوراتها)، وماري دورو بيلا وأنيس فان زانتين (Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten) في كتابهما (سوسيولوجيا المدرسة).¹

لقد عرفت هذه الفترة ازدهار لحقل سوسيولوجيا التربية، وهذا لجملة الإسهامات التي أسس لها مجموعة من أقطاب هذا المجال المعرفي، ليعرف بذلك علم اجتماع التربية مرحلة انتعاش من خلال المقاربات المختلفة التي شكلت جوهر هذا العلم، كما أصبحت معالمه أكثر وضوح من حيث الأطر المنهجية والمعرفية، ليزاحم بذلك حقول المعرفة المختلفة ويشكل لنفسه مجال معرفيا مستقلا.

كما تجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة مهدت إلى مرحلة أخرى، اتسمت بملامح مغايرة لسابقتها، وهذا ما جعلنا نقف عند أهم ماجات به هذه المرحلة.

¹ - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم اجتماع المدرسي، مرجع سابق، ص 9-10.

3- المرحلة الثالثة : تمتد المرحلة السوسولوجية المعاصرة من سنوات الثمانين من القرن الماضي حتى أواخر سنوات التسعين .فقد انصب الاهتمام على المناهج الدراسية، وإعادة النظر في المحتويات والمقررات الدراسية، ورصد تاريخ المعارف، والاهتمام بالمؤسسات التعليمية من جهة أولى، والعناية بالطرائق البيداغوجية من جهة ثانية، والتركيز على المدرسين من جهة ثالثة .ويعني هذا كله ضرورة تشخيص العملية الديداكتيكية أو العملية التعليمية-التعلمية بوصفها وتحليلها وتقويمها، بتحديد سلبياتها وإيجابياتها، بعيدا عن التصورات الذاتية والسياسية والإيديولوجية¹.

وقد عرفت هذه المرحلة مجموعة من الكتابات السوسولوجية التي ارتبطت بالتربية والمدرسة على حد سواء، منها كتابات الباحثين السويسريين فيليب بيرنود وكليوباترا مونتاندون (Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon) اللذين كتبا مجموعة من الدراسات والأبحاث عن صعوبات التواصل بين المدرسين والآباء، ولاسيما المنحدرين من أصول شعبية، كما يتضح ذلك جليا في كتابهما (الحوار المستحيل بين الآباء والمدرسين) وريجين سيروتا (Régine Sirota) في كتابها (يوميات المدرسة الابتدائية) ، حيث ركزت الباحثة على التصرفات اليومية للمدرس في علاقاته بتلامذته كثرة النظر، والابتسامات والتهاني، والأسئلة، وعلاقة ذلك بجذورهم الاجتماعية².

أما فرانسوا دوبي³ (François Dubet) ، فيهتم بحياة تلاميذ التعليم الثانوي، ورصد معاناتهم داخل المدرسة، كما يتبين ذلك جليا في كتابه (تلاميذ الثانوي) الذي ألفه سنة 1991م .ويصف الباحث كذلك الحياة المدرسية التي يعيشها المراهق داخل المؤسسة التربوية، وخاصة في كتابه (سوسولوجيا التجربة المدرسية) الذي ألفه مع دانيلو مارتيشولي⁴ (Danilo Martuccelli) سنة 1996م .ويركز الباحثان معا على الفجوة الموجودة بين ذاتية

¹- جميل حمداوي : سوسولوجيا التربية، مرجع سابق،ص37 .

²- عصام الدين على هلال وطلعت عبد الحميد فايق: قضايا في علم اجتماع التربية المعاصر، مرجع سابق،ص74.

³- François Dubet : Les Lycéens, Seuil,Paris, 1991

المراهق ذي الأصول الشعبية وعملية التطبيع الاجتماعي، ومسافة التوتر التي توجد بين الحالتين. أي بين الثقافة الشعبية للعائلة وثقافة المدرسة؛ مما يخلق نوعاً من الفشل في الاندماج وتحقيق النجاح. وهناك آن بارير (Anne Barrère) في كتابها (عمل تلاميذ الثانوي) الذي نشرته سنة 1997م، وقد تحدث الكتاب عن العمل المدرسي في ضوء سوسيولوجيا الشغل.

وثمة مجموعة من الباحثين الذين عمقوا إشكالية العمل المدرسي، أمثال: إليزابيت بوتتي، وبرنار شارلو، وجان إيف روشي (Elisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex)، في كتابهم (المدرسة والمعرفة في الضواحي وغيرها)، وقد نشر سنة 1992م¹.

ما يمكن قوله على هذه المرحلة هو أن علم اجتماع التربية أصبح أكثر نضجاً على ما كان عليه في سابق عصره، كما أنه بات أكثر دقة في اختيار مواضيعه وهذا ما جعله محل اهتمام من طرف الباحثين والمنشغلين بالحقل التربوي، وهذا لإدراكهم لأهمية هذا العلم وما يمكن أن يقدمه من خلال مقارباته المختلفة في تفسير وتحليل الظاهرة التربوية. كما شكلت المدرسة محور اهتمام هذا العلم، وما تحمله هذه الأخيرة من أبعاد اجتماعية واقتصادية وثقافية، شكلت مدخلاً مهماً في فهم مضامين مختلف الظواهر التربوية.

ثانياً: التربية والمجتمع

تتبنى سوسيولوجيا التربية على مبدئين: مبدأ الانسجام ومبدأ المركزية. بمعنى أن المدرسة عليها أن تتسجم، في وظائفها المختلفة والمتنوعة، مع باقي المؤسسات الأخرى، سواء أكانت سياسية أم اجتماعية أم اقتصادية أم عسكرية أم ثقافية أم دينية. ويقصد بالمبدأ الثاني أن المدرسة هي المركز المهم لتكوين أجيال المستقبل وتربيتها وتأهيلها ذهنياً ووجدانياً وحركياً.

¹ - جميل حمداوي : سوسيولوجيا التربية، مرجع سابق، ص38-39.

ومن المعلوم أن التربية المدرسية تقوم بدور هام في عملية التغيير الاجتماعي. ومن ثم فهناك ثلاثة أنواع من المدارس التربوية: مدرسة تغير المجتمع كما في اليابان مثلا، ومجتمع يغير المدرسة كما في العالم الثالث، ومدرسة تتغير في الوقت الذي يتغير فيه المجتمع، كما هو حال المدرسة في أوروبا الغربية. لذا، أصبحت المدرسة في المجتمعات الصناعية والتقنية الحديثة مؤسسة مهمة؛ لما لها من أدوار في تكوين أجيال مؤهلة ذات كفاءة، وقادرة على تسيير المقاولات والمؤسسات الصناعية. كما تعمل على تأهيل الناشئة تأهيلا جيدا، وتوفير الأطر المدربة والمحترفة لتسيير دواليب المجتمع، وتحريك عجلة الاقتصاد بشكل إيجابي. ويعني هذا أن المدرسة وليدة المجتمع الصناعي، على عكس المدرسة في العالم الثالث، فما تزال عاجزة عن تلبية حاجيات المجتمع على جميع المستويات والأصعدة؛ لغياب الديمقراطية الحقيقية، وارتباطها بالمنظومة الاستعمارية.¹

وللتربية علاقة وطيدة بالسياسية، فكل عنصر يتأثر بالآخر. بمعنى أن المدرسة تعبير عن صراعات طبقية واجتماعية، وتعبير عن صراعات سياسية ونقابية وإيديولوجية. علاوة على ذلك، أن ثمة أنظمة سياسية تجعل من المدرسة وسيلة للحفاظ على العادات والتقاليد والقيم التي يدافع عنها النظام السياسي، كما في الدول الاشتراكية والأنظمة الديكتاتورية (النازية والفاشية). وهناك أنظمة تريد أن تجعل من المدرسة أداة للتغيير، ووسيلة ناجعة للقضاء على مختلف مظاهر التهميش والإقصاء مع تطوير المجتمع كما في الدول الديمقراطية.

ثالثا: مفهوم علم اجتماع التربية

يعد علم الاجتماع التربوية فرعا من فروع علم الاجتماع العام، وميدانا من أهم ميادينه الميكرو مجتمعية؛ نظرا لعلاقة المدرسة بالمجتمع والتنمية والتخلف. وأكثر من هذا، فثمة تأثير وتأثر متبادل بين هذين العلمين، إذ يشتغل علم الاجتماع التربوية على التصورات

¹ - محمد لبيب النجيجي: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 1992، ص240.

الاجتماعية والمقاربات المنهجية والتطبيقية التي يرتكن إليها علم الاجتماع العام. وفي الوقت نفسه، يستفيد علم الاجتماع العام من قضايا علم الاجتماع التربوية، ونتائج المختبرية والميدانية والتحليلية¹.

كما يستفيد علم الاجتماع التربوية من معظم النظريات والمقاربات التي اعتمدها السوسيولوجيا العامة، مثل: (المادية التاريخية) كارل ماركس، والبنوية لوي ألتوسير، و(البنوية الوظيفية) بارسنز وميرتون (النسقية) كومبس ويودون وفالو. ومن جهة أخرى، يستعمل هذا العلم الأدوات والمفاهيم نفسها التي يستخدمها علم الاجتماع العام، ويناقش الموضوعات والقضايا التي يناقشها علم الاجتماع العام، مثل: علاقة النظام التربوي بالمجتمع الكلي. ومن ثم، لاكتفي سوسيولوجيا التربية بالمقاربة الميكرومجتمعية على أساس أن المدرسة مجتمع مصغر، بل تتعدى ذلك إلى التعامل معها ضمن المقاربة الماكروسوسيولوجيا، بالتوقف عند علاقة المؤسسة التربوية بباقي التنظيمات المجتمعية الأخرى. ولاتعنى فقط بدراسة المدرسة أو المؤسسة التربوية فقط، بل تهتم كذلك بدراسة الممارسات التربوية، واستجلاء مختلف العلاقات الاجتماعية التي تتحكم في تصرفات الفاعلين داخل المؤسسة التربوية².

تدرس سوسيولوجيا التربية أو المدرسة كل الظواهر المتعلقة بمجال التربية والتعليم والمؤسسة الدراسية في علاقتها مع المجتمع. ويعني هذا أن المدرسة تعكس محيطها الاجتماعي بشكل مباشر أو غير مباشر. ومن ثم تركز هذه السوسيولوجيا على دراسة المؤسسة التربوية من الداخل والخارج، بدراسة مكوناتها وعناصرها ونسقتها الوظيفية الكلي برصد مختلف الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة التعليمية، سواء كانت أنشطة مادية أم معنوية. ثم رصد مختلف العلاقات التفاعلية التي تجريها المؤسسة مع المجتمع الخارجي بالتوقف عند ثوابتها ومتغيراتها، واستجلاء خصائصها ووظائفها وأدوارها المجتمعية، ومدى

¹- مصطفى محسن، الاتجاهات النظرية في سوسيولوجية التربية، مجلة الدراسات النفسية، مكتبة نهضة الشرق القاهرة، 1984 ص 47

²- السيد حنفي عوض، علم الاجتماع التربوي، مدخل للاتجاهات والمجالات، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، 1964 ص 15

مساهمتها في فهم المجتمع وتحليله اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وثقافيا وحضاريا من خلال اعتماد التربية كمدخل لهذا التحليل .علاوة على ذلك، تتوقف سوسيولوجيا التربية عند مكونات المدرسة وعناصرها الفاعلة والوظيفية، كالعنف-مثلا-عند التلاميذ، والمدرسين ورجال الإدارة، والأعوان والمساعدين، والمشرفين التربويين¹ .

يختلف المهتمين بحقل علم اجتماع التربية في تحديدهم لمضامين ودلالات سوسيولوجيا التربية فكل منهم ينطلق من قناعاته الفكرية وخلفيته الفلسفية التي تنعكس على فقه لهذا الحقل، لدى سنقوم بعض مجموعة من التعاريف المتنوعة.

يعرف **أحمد أوزي** سوسيولوجيا التربية بقوله "يقوم علم الاجتماع التربية بدراسة أشكال الأنشطة التربوية للمؤسسات، كأنشطة المدرسين والتلاميذ والإداريين داخل المؤسسات المدرسية .كما يقوم بوصف طبيعة العلاقات والأنشطة التي تتم بينهم .كما يهتم علم الاجتماع التربوي بدراسة العلاقات التي تتم بين المدرسة وبين مؤسسات أخرى، كالأسرة، والمسجد، والنادي .كما يهتم بالشروط الاقتصادية والطبيعية التي تعيش فيها هذه المؤسسات وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها"² .

أما **عبد الكريم غريب**، فيعرفها بقوله "علم يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيوثقافي لأسر المتدربين، وتوقعات المدرسين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من طرف التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية.و يمكن تحديد موضوع سوسيولوجيا التربية من خلال البحث العلمي حول نوعية الروابط القائمة بين المؤسسات التربوية المختلفة وبين باقي البنيات والأطر الاجتماعية الأخرى وما هي الوظيفة التي تقوم بها تلك المؤسسات داخل مجتمع ما؛ وما مدى مساهمتها في تنشئة الأفراد وإلى

¹ - صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2004، ص8.
² - أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1، المغرب ، 2006 ، ص167.

أي حد تحدث تعديلات في الهرمية الاجتماعية القائمة الحركية الاجتماعية وما مدى تأثيرها في البنيات الثقافية وما علاقتها بالبنيات المهنية والثقافية الموجودة، تلك أهم التساؤلات التي تطمح سوسيولوجيا التربية للإجابة عنها، مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات القائمة بين المجتمعات المتنوعة¹.

ويعرف علي الحوات علم الاجتماع التربوية بقوله " هو العلم الذي يختص بدراسة الإنسان حينما يدخل في علاقة مع إنسان آخر في إطار تربوي يهدف إلى تكوين الخبرة، أو المعرفة، أو الثقافة، أو التعليم، أو التدريب." أي: العلاقات التي تتم بين الأفراد في الإطار التربوي التعليمي"، سواء أكانت هذه العلاقات بين تلميذ وآخر، أو بين تلميذ ومعلم، ثم بين التلاميذ والمعلمين ككل، وبين كل من في المؤسسة التربوية، والنظام التربوي بشكل عام وبين كل من في الإطار التربوي والمؤسسات الاجتماعية الأخرى في المجتمع الكبير².

وعليه، فسوسيولوجيا التربية هي التي تعنى بدراسة المدرسة في علاقتها بمحيطها المجتمعي ودراسة مختلف التفاعلات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية نفسها، والاهتمام بمختلف الأنشطة والأدوار التي تقوم بها المدرسة التربوية، مع التركيز على مجموعة من الظواهر الاجتماعية التربوية، مثل: سلطة المدرسة، والنجاح والإخفاق، والانتقاء أو الاصطفاء التربوي، ودور المدرسة في انتخاب النخبة، والفوارق الاجتماعية والطبقية داخل المؤسسة والهدر المدرسي، وديناميكية الجماعات، ومشروع المؤسسة، والشراكة التربوية، والتوجيه التربوي، والمسالك المهنية، وديمقراطية التعليم، وتفاعلات المدرسة الداخلية والخارجية، وقضية اللامساواة الطبقية، والمدرسة والإعلام أو موقف المدرسة من التحديات الإعلامية للتلفزيون والإنترنت، والتفاعل التربوي داخل المؤسسة أو الفصل الدراسي، وطبيعة العلاقة بين المدرسة والأسرة، وقضية الانتماء الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، والنجاح المدرسي³.

1- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج2، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2006، ص864.

2- علي الحوات: أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، 1979، ص:84.

3- صلاح الدين شروخ: مقالات في التربية، منشورات النادي العلمي، الجزائر، 2002، ص06.

ويرى محمد الشرقاوي¹ أن سوسيولوجية التربية تعنى بدراسة أنظمة التعليم، ودراسة الظواهر المدرسية، مع دراسة مختلف العلاقات التي تكون بين المدرسة ومخلف المؤسسات الأخرى، مثل: الأسرة، والسياسة، والاقتصاد. أي: "دراسة الآليات المدرسية كالمدخلات والعمليات والمخرجات. وتتمثل المدخلات في التلاميذ والمدرسين والإدارة. ويتميز تلاميذ المدرسة، على أساس أنهم ساكنة المدرسة، بخصائص فيزيولوجية، ونفسية، واجتماعية، علاوة على السمات التالية: السن، والجنس، والمستوى الثقافي، والأصل الاجتماعي. أما المدرسون والإداريون، فيتميزون بالمتغيرات المهنية والحرفية والسياسية والنقابية، مثل: مستوى التكوين، وطريقة التوظيف، والوضعية داخل البنية المجتمعية، والتوجهات السياسية والنقابية.

أما المخرجات، فتتمثل في النتائج التي تترتب عن توظيف آليات التطبيع الاجتماعي والاصطفاء. بمعنى الاستعانة بمختلف المعارف والمهارات من أجل تحقيق النجاح الدراسي، ورصد مختلف آثار التعلم في أساليب الحياة، أو في السلوك السياسي أو القانون المجتمعي النهائي. وترتكز العمليات على نقل القيم الأخلاقية والمعارف، ثم الاهتمام بالبيداغوجيا، ثم قواعد التقويم. ويعني هذا أن وظيفة المدرسة هي نقل المعارف والقيم وفق قواعد بيداغوجية وديداكتيكية معينة، مع الاهتمام بأنظمة التقويم².

ويتضح، مما سبق، أن مجال علم اجتماع التربية هو رصد التحول الذي ينتاب الفرد وهو ينتقل من كائن بيولوجي غريزي إلى كائن بيولوجي إنساني وثقافي. ومن ثم فسوسيولوجيا التربية لديها الكثير مما تقوله. ومن ثم، فعلم الاجتماع التربوية مجال واسع ورحب، ومتعدد المواضيع والقضايا، وأن المدرسة مجتمع مصغر. وبالتالي، تزخر بكثير من الظواهر التي تنقلها من المحيط الذي يحوم بها.

¹ - Mohamed Cherkaoui: **Sociologie de l'éducation**, Que sais-je, PUF, 5 edition 1999, pp: 3-5.

² - جميل حمداوي: **سوسيولوجيا التربية**، مرجع سابق، ص17.

ولكن ينبغي لسوسيولوجيا التربية أن تتوسع وتتجاوز إطار المدرسة إلى أشكال
ضمنية أخرى من التعلم، كأن تتوقف عند الأسرة والمحيط وغيرها من المواضيع المرتبطة
بالتعلم.

ومن هنا، فسوسيولوجيا التربية تهتم بالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية
ودراسة المؤسسات التي تقوم بوظيفة التنشئة التربوية والاجتماعية، وربط التكوين بوظيفته
الاجتماعية والإيديولوجية، والتركيز على وظيفة التنشئة الاجتماعية ووظيفة التمدرس. وعلى
العموم، تهتم سوسيولوجيا التربية بدراسة الأنظمة التربوية في علاقتها بالمجتمع، وتبيان
دورها في التغيير الاجتماعي، ولاسيما أن التربية تسعى إلى تحويل كائن غير اجتماعي
ليصبح اجتماعيا ومن ثم، فسوسيولوجيا التربية مفهوم عام يدرس مختلف الأنشطة الإنسانية،
وخاصة التربوية منها .

وهناك تعريف آخر لهذا الحقل المعرفي مفاده أن علم اجتماع التربية يقوم "بدراسة
أشكال الأنشطة التربوية للمؤسسات، كأنشطة المدرسين والتلاميذ والإداريين داخل المؤسسات
المدرسية. كما يقوم بوصف طبيعة العلاقات والأنشطة التي تتم بينهم. كما يهتم علم
الاجتماع التربية بدراسة العلاقات التي تتم بين المدرسة وبين مؤسسات أخرى كالأسرة
والمسجد، والنادي. كما يهتم بالشروط الاقتصادية والطبيعية التي تعيش فيها هذه
المؤسسات، وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها.

وهناك من يعرف سوسيولوجيا التربية بأنها بمثابة علم "يدرس التأثيرات الاجتماعية
التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية
وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيوثقافي للأسر المتمدرسين، وتوقعات المدرسين
والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من قبل التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية".
سوسيولوجيا التربية بصفة عامة، تعتمد المقاربة السوسيولوجية في دراسة الظواهر
التربوية، لكنه بالمعنى الأنجلوساكسوني، وهو السائد، تحصر الظواهر التربوية في أنظمة

التعليم في المستوى الأول، وتأتي دراسة المؤسسات الأخرى في سلم اعتباري ثانوي على قدر علاقتها بالمدرسة والتعليم¹.

فعلم اجتماع التربية، أو المقاربة السوسولوجية للتربية، مفادها تحويل النظريات والقوانين السوسولوجية على الواقع التربوي والتعليمي، من خلال دراسة وتحليل النماذج التربوية والطرق والتقنيات والأساليب التربوية، والقضايا والمشكلات والإشكاليات التي تتكون داخل المؤسسات التعليمية النظامية واللانظامية. وتتم هذه الدراسة السوسولوجية من خلال عملية تحليل تفاعل العناصر التربوية والتعليمية داخل نسقها الاجتماعي؛ وفي إطار نظرية شمولية ماكروسكوبية، تدرك مختلف العلاقات القائمة في عملية التفاعل بين مكونات البنية أو النسق التي توجد ضمنه الظاهرة التربوية، فهي بذلك مقارنة للظاهرة التربوية مقارنة سوسولوجية تعتمد على القواعد المنهجية للسوسولوجيا في دراسة وتحليل الظروف والملابسات الاجتماعية المحيطة أو المؤطرة للموقف التربوي.

رابعا: أهداف علم اجتماع التربية: الكشف عن الخلفيات الفكرية والأيدولوجية للفعل

التربوي الممارس بواسطة المؤسسات الاجتماعية على الأفراد في الوسط الاجتماعي بمختلف أعمارهم ووضعاتهم الطبقية.

• ضبط انعكاسات هذا الفعل على حسن اندماجهم السوسيوثقافي والمهني والاقتصادي.

• دراسة وظائف التربية و تأثيراتها على المنظومة الاقتصادية و السياسية والقيمية. تحليل المؤسسة المدرسية بصفقتها مجتمعا مصغرا يخدم المجتمع الكبير، مع تشخيص العلاقات الجدلية أو التفكيكية القائمة بين هذا المجتمع المصغر والمجتمع المدني بمختلف هياكله الاقتصادية و السوسيوثقافية و السياسية والدينية².

1 - جميل حمداوي : سوسولوجيا التربية، المرجع السابق، ص18.

2- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: التربية والمجتمع- دراسة في علم اجتماع التربية، المكتب العربي الحديث، ط1، مصر، 2002، ص44.

لقد أفادت سوسيولوجية التربية المهتمين و الدارسين و العاملين في الحقل التربوي التعليمي من خلال الأبحاث الميدانية و الامبريقية التي راكمتها منذ الستينات من القرن الماضي، على يد باحثين سوسيو تربويين، حيث أفضت بعض منها إلى إبراز حقيقة المؤسسة المدرسية بشكل خاص، و نوع التأثيرات التي تمارسها على الفئات المستهدفة بمختلف أعمارهم و انتماءاتهم السوسيوثقافية و الاقتصادية و المدرسة مؤسسة تربية و تكوينية و اجتماعية أوجدها المجتمع لخدمة أغراضه و أهدافه القريبة أو البعيدة، بل أبعد من ذلك اعتبرت المدرسة - في نظر هؤلاء - جهازاً أيديولوجياً يأخذ الأطفال منذ الروض، ومن كل الطبقات الاجتماعية، و تلقنهم إما بالطرائق الحديثة او القديمة أصول التصرف الملتصقة بقيم الإيديولوجية المهيمنة داخل المجتمع.

خامساً: أهمية علم اجتماع التربية

يكتسي علم اجتماع التربية مثله مثل باقي الحقول المعرفية الأخرى أهمية بالغة،

ويرجع ذلك الى اعتبارات عديدة سنحاول اختصارها في النقاط التالية:

1- النظام التعليمي في أي مجتمع هو جزء لا يتجزأ منه وأحد نظمه الأساسية المحورية له، حيث يحدد المجتمع أهداف النظام التعليمي وتوجهاته ويتولى النظام التعليمي تحقيق هذه الأهداف بما يتفق وإمكاناته المادية والبشرية وهذا بدوره يساعد في تحقيق الأهداف العامة للمجتمع. أي أن العلاقة بين المجتمع والنظام التعليمي هي علاقة الكل بالجزء، يعمل الجزء من خلال الكل، ويعتمد نجاح الكل على نجاح أجزائه. والنظام التعليمي لا يعمل في عزلة أو انفصال عن نظام المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وإنما يعمل في انسجام مع هذه النظم، يؤثر فيها ويتأثر بها يقدم لها خدماته ويستفيد من خدماتها. ودراسة الطالب المعلم والمعلم لعلم اجتماع التربية يساعده في فهم واستيعاب تلك العلاقات المتفاعلة بين النظام التعليمي من ناحية وكل من النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، والمجتمع ككل من ناحية ثانية، وبفهم طبيعة هذه العلاقات وتطورها والأسس والمبادئ التي

تقوم عليها، والمشكلات التي تواجهها وكيفية الإسهام في تقديم حلول لها، من خلال تفكيك مضامينها¹.

2- المدرسة هي المؤسسة التربوية النظامية الأولى المسؤولة عن عملية التربية داخل المجتمع بتعاون إيجابي وفعال مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تشارك في عملية التربية، حيث توجد مؤسسات اجتماعية كثيرة كالأسرة، ووسائل الإعلام ودور العبادة والأندية، وجماعات الأقران وغيرها، تقوم بدور فعال في عملية التربية .

3-ومن ثم من الضروري أن يحدث تفاعل وانسجام بين المدرسة وباقي المؤسسات. وبناءً على ذلك فإن علم اجتماع التربية بمبادئه ونظرياته ومعلوماته، يمكن أن يقدم للمعلم خدمات جلية عن كيفية العلاقة بين المدرسة والأسرة ومسئولية كل منهما في التربية، وكيف يكون التعاون بينهما، وكيف يمكن تحديد المشكلات التي تنشأ بينهما وإمكانية المشاركة في حلها . وكذلك العلاقة بين المدرسة وباقي مؤسسات المجتمع،

4- كل مؤسسة تربوية تتكون من مجموعة من المكانات الاجتماعية، كالمدير والتلميذ وكل مكانة اجتماعية يتولى من يشغلها مسؤولية القيام بمجموعة من الأدوار الاجتماعية . ودراسة علم الاجتماع التربوية تساعد المعلم في تفهمه واستيعابه لمكانته الاجتماعية داخل المدرسة والأدوار المرتبطة بها وعلاقته بالقائمين على العملية داخل المدرسة، وبتلاميذه، والمشكلات التي تنشأ من هذه العلاقات². هذا بالإضافة إلى فهمه لمكانة الآخرين وأدوارهم.

5- كثيرا ما تحدث ظاهرات تربوية داخل المدرسة أو المؤسسات التربوية الأخرى، أو المجتمع، ويصعب على المعلم أن يجد تفسيراً لهذه الظاهرة إلا إذا كان درساً لعلم اجتماع التربية الذي يهدف إلى دراسة هذه الظاهرات وأسبابها وكيفية التعامل معها، ومثال ذلك

¹- محمد مصطفى الشعيبي: علم اجتماع التربوي، دار النهضة، ط1، مصر، 1984، ص26.

²- محمد مصطفى الشعيبي: علم اجتماع التربوي، المرجع السابق، ص27.

ظاهرة تعليم المرأة، وظاهرة التفوق الدراسي بين الطلاب والطالبات في مادة دراسية معينة، وظاهرة التأخر الدراسي أو الشغب بين التلاميذ مثل هذه الظاهرة تحتاج من المعلم كعضو في مجتمع ومسئول مباشر عن العملية التعليمية، أن يكون على دراسة كافية بحجم هذه الظواهر وأسبابها .

6 - يواجه المعلم كثيرا من المشكلات مع تلاميذه داخل حجرة الدراسة، أو مع زملائه المعلمين، أو الإداريين، أو الموجهين الفنيين، أو أولياء التلاميذ أو أصحاب السلطة المحلية وذوي النفوذ والثروة. مثل هذه المشكلات تمثل عقبات تحول دون تحقيق المعلم لأدواره ومسئولياته في العملية التعليمية التي تعتمد أساسا على جهوده. وعلم اجتماع التربية يتولى مهمة البحث في المشكلات وأسبابها وكيفية التغلب عليها، ومن ثم فإنه من الضروري أن يدرسها علم اجتماع التربية.

7- المتخصصون والباحثون في علم اجتماع التربية غالبا ما يستخدمون المنهج العلمي بطرق وأساليبه وأدواته في التعامل مع الموضوعات والمشكلات والظواهر التربوية التي تحدث داخل حجرة الدراسة والمدرسة والمجتمع. ومن ثم فإن دراسة المعلم لعلم اجتماع التربية ستساعده على إطلاع على طرائق المنهج العلمي وأساليبه وأدواته وفهمها واستخدامها في حل مشكلاته التربوية داخل حجرة الدراسة وخارجها، ثم إن عملية التنشئة الاجتماعية تحدث في جميع المواقف الاجتماعية خلال حياة الفرد، وأنها ذات تأثير متبادل بين الأب والابن، والمعلم والتلميذ والطبيب والمريض، حيث إن كلا منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به. ويمثل علم الاجتماع المعرفة نقطة الالتقاء داخل النموذج التفسيري، حيث يؤكد على أن المعرفة بجميع مستوياتها نسبية، وأن لها محدداتها الاجتماعية.¹

سادسا: الفرق بين علم اجتماع التربية وعلم اجتماع التربوي

¹ - محمد مصطفى الشعيبي: علم اجتماع التربوي، المرجع السابق، ص28.

نلاحظ من خلال قراءة العديد من المؤلفات العربية خاصة، نجد بأن العديد منها يستخدم التعبير نفسه في الإشارة إلى علم اجتماع التربية أو علم اجتماع التربوي، دون تحديد الفروق بين الحقلين إلا أن بعض المراجع إشارة إلى الاختلاف بينهما، فالباحث معتز الصابوني في كتابه (علم الاجتماع التربوي)، حاول أن يقف عند هذه المسألة حيث يقول "يلتفت علم الاجتماع إلى تحليل العلاقات الإنسانية داخل الأسرة، ومن النواحي الدينية والسياسية والمجتمع بشكل عام، وأي نظام آخر للعلاقات الاجتماعية لذلك فإنه من المناسب والضروري أن يجد مجالاً لتحليل العلاقات الإنسانية في النظام التربوي، وإيجاد أنماط من التفاعل في المؤسسات التربوية، وهذا ما يمكن تسميته بعلم الاجتماع في مجال التربية - **sociology of education** وهو العلم الذي يشرح لنا كيف عالم الاجتماع المتخصص في البحث في مجال لعملية التربية. فهناك إذن علم اجتماع التربوي **education sociology** وعلم الاجتماع في مجال التربية **sociology of education** - والفرق بينهما ليس واضحاً حتى البعض يخلط بينهما أو ينظر إليهما كأنهما علم واحد ... ولكن الحقيقة غير ذلك فهناك فرق بين كل من العلمين ويتضح فيما يلي¹:

علم الاجتماع التربوي	علم الاجتماع في مجال التربية
1- يقوم الباحث في هذا المجال ببحث وتحليل العمليات الاجتماعية باعتبارها مظاهر نابعة من العملية التربوية.	1- يقوم الباحث في هذا المجال بتحليل العمليات التربوية كظاهرة اجتماعية أو إنتاج اجتماعي.
2 - يعتبر الباحث في هذا المجال أن المدرسة وسيلة وغاية الاجتماع.	2- يعتبر الباحث أن المدرسة مصدر للمعلومات الممكن تحليلها اجتماعياً.
3- يحصر الباحث دراسته في المجال التربوي.	3- عالم الاجتماع في مجال التربية يحصر أبحاثه ودراساته في المجتمع والنتائج من العملية التربوية.
4- يهتم بأشكال التربية وأنشطتها وتطورها وفهم سلوك رجال التربية واكتشاف أثر	4- يهتم بالمجتمع وتأثره بالمدرسة وفهم

¹ - معتز الصابوني: علم الاجتماع التربوي دار أسامة للنشر، ط1، الأردن، 2007، ص45-46.

المدرسة على شخصية الفرد .	الظواهر الاجتماعية الناتجة عن العملية التربوية .
---------------------------	--

على الرغم من أن الكثير من المؤلفات في مجال علم الاجتماع التربوية، تعتبر علم الاجتماع التربوي وعلم الاجتماع التربوية حقلا واحد وأرجعوا سبب الاختلاف يكمن في البناء اللغوي فقط. ويرجع سبب ذلك إلى الترجمات من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، إلا أن هناك من المهتمين من اعتبرهما حقليين مختلفين لكل منهم مجاله الذي يشتغل فيه وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها.

خلاصة: من خلال عرض مضامين الفصل، يتضح بأن سوسولوجيا التربية لا تنحصر في تعريف واحد ولكنها تتعدد بتعدد الخلفيات والاتجاهات الفكرية للمنشغلين بالتربية، تهتم سوسولوجيا التربية بتتبع تاريخ المؤسسة التربوية، وتبيان تاريخها، وتحديد مفهوم التربية والمدرسة على حد سواء، مع استجلاء الأدوار والوظائف التي تقوم بها التربية، وتحديد مختلف التجليات للمؤسسة التعليمية في المجتمع، وهذا ما نسعى الى التعرض له في الفصل الموالي.

الفصل الثالث: المدرسة مفهومها وبنيتها ووظيفتها

- تمهيد

أولاً: تعريف المدرسة

ثانياً: المفهوم السوسيولوجي للمدرسة.

ثالثاً: التفاعل داخل المدرسة.

رابعاً: وظائف المدرسة.

خامساً: المنظومة المدرسية.

سادساً: أهداف النظام المدرسي.

- خلاصة.

تمهيد: لقد تطورت المدرسة من مكان بسيط يتلقى فيه الفرد معرفة إلى كينونة رمزية معقدة، ومن ثم تحول دورها الوظيفي من عملية تعليم الإنسان إلى تشكيل الإنسان وبناء المجتمع وإعادة إنتاجه حضارياً وأيديولوجياً. فالمدرسة ليست مجرد مكان يجتمع فيه الأطفال أو الناشئة من أجل اكتساب المعرفة بل هي تكوين معقد وبالغ التعقيد من صور رمزية ذات طابع اجتماعي وهي مصدر يستلهم منه الفرد طاقته للإبداع في مجال النشاط الاجتماعي المختلفة.

أولاً: تعريف المدرسة

تعد المدرسة فضاء للتربية والتكوين والتعليم والتهديب القيمي والخلقي، وفضاء لإعداد المواطنين الصالحين، وتوفير أكبر عدد من المؤهلين الأكفاء لتحريك دواليب المجتمع والاقتصاد، وإعداد نخب وظيفية وسياسية واقتصادية، وتكوين رجال الغد وبناء المستقبل.

وعليه فالمدرسة هي أداة للتنشئة والتطبيع الاجتماعي، وتكوين مواطنين صالحين يحافظون على قيم أجدادهم، ويدافعون عن وطنهم وأمتهم ودينهم. أضف إلى ذلك أن المدرسة تركيبة اجتماعية معقدة، تتكون من تلاميذ، ومعلمين، ورجال الإدارة، وأعاون

وعمال، وحراس ومناهج وبرامج ومقررات، ومرافق إدارية، وبيئات اجتماعية مختلفة وعلاقات شكلية وغير شكلية، والخضوع لمجموعة من القوانين والعادات والأعراف والتقاليد والتعامل اليومي... وبهذا، تكون المدرسة بمثابة مجتمع مصغر تعكس تناقضات المجتمع الخارجي وتشخص مختلف بنياته وعلاقاته التركيبية.

ومن ثم، فالمدرسة نظام من العلاقات التربوية والاجتماعية، أو نظام من التفاعلات النفسية والاجتماعية المعقدة. فالمدرسة ظاهرة اجتماعية مكثفة بمكوناتها ووظائفها، وهي تحتاج كما ألمحنا إلى منهج علمي رصين من أجل دراستها وتحليل عناصرها ومكوناتها وهذا بدوره يقتضي الاستناد إلى منظومة علمية متكاملة من المفاهيم السوسولوجية الرصينة بعيدا عن مصائد وأوهام التصورات العامة للسوسولوجيا الساذجة التي يستند إليها غالبا في فهم المدرسة وتحليلها.¹

وتتباين تعريفات المدرسة بتباين الاتجاهات النظرية في مجال علم الاجتماع التربوية، وتتنوع هذه التعريفات بتنوع مناهج البحث الموظفة في دراستها؛ ويميل أغلب الباحثين اليوم إلى تبني الاتجاه النظري في تعريف المدرسة وينظرون إليها بوصفها نظاما اجتماعيا ديناميا معقدا ومكثفا. ويمكننا في دائرة هذا التعدد المنهجي في تعريف المدرسة استعراض مجموعة من التعريفات التي تؤكد على بنية المدرسة تارة وعلى وظيفتها تارة أخرى.

ينظر علماء الاجتماع إلى المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية معقدة مستجعة في ذاتها لمنظومة من العلاقات البنوية المتبادلة بين مختلف جوانبها، وأنه لا يمكن إحداث

¹ - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، مرجع سابق، ص15.

التغيير في أحد أجزائها دون التأثير في بنيتها الكلية. وفي نسق هذا التوجه ينظر إلى المدرسة بوصفها مؤسسة تهدف إلى تحقيق التواصل بين تجربة التعليم المدرسية والتجارب الاجتماعية التي تجري في المجتمع.¹

وفي هذا السياق يعرف فرديناند بويسون Ferdinand Buisson المدرس بأنها: "مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية" ويعرفها فريدريك هاستن بأنها نظام معقد من السلوك المنظم، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم" ولا يخرج أنولد كلوس Arnold Clause في رؤيته للمدرسة عن هذا التوجه فهو ينظر إلى المدرسة بوصفها "نسقا منظما من العقائد والقيم والتقاليد، وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنيتها وفي أيديولوجيتها الخاصة" ويمكن النظر إلى المدرسة كما يرى كل من باكمان Backman وسيكورد Secord كمجتمع مصغر له ثقافته ومناخه الخاص، وتتحدد هذه الثقافة المدرسية بمركب متغاير من الثقافات الفرعية الملموسة والتي تؤثر في سلوك وعمل التلاميذ بطرق مختلفة. ويلاحظ هنا أن الباحثين ينظرون إلى المدرسة بوصفها مجتمعا متكاملا بثقافته ومكوناته.²

وإذا كان الباحثون ينظرون إلى المدرسة كمؤسسة اجتماعية فإنهم في الوقت نفسه يؤكدون بأنها مؤسسة نوعية مختلفة عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى. ومن هذا المنطلق يرى كريغز Griffiths أن المدرسة تتميز عن بقية المؤسسات الأخرى بوصفها مؤسسة لا خيار للمرء في الانتماء إليها. وهو في هذا السياق يوجه النقد إلى المدرسة في بلاده، فهي كما يراها متصلبة وبيروقراطية، تتأصل فيها الإدارة المركزية، وتفترق إلى رجال الإدارة الأكفيا وذلك بالقياس إلى المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

1- بوستنيك مارسيل: العلاقات التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986، ص 61.

2- حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتاب، مصر، 1982، ص 96.

ويرى كارلسون Garlson في هذا المجال أن المدارس مؤسسات ذات نمط خاص وإذا كانت المدرسة لا تستطيع اختيار زبائنها، فإن زبائنها مكرهون على ارتيادها وعلى قبولها وقبول الخدمات التي تقدمها لهم. ويقترح شيبمان Shipman تعريفاً نظمياً مناسباً للسوسيولوجيين وهو: أن المدرسة شبكة من المراكز والأدوار، التي تقوم بين المعلمين والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية.

تمثل التعريفات المتنوعة السابقة عينة من التحديدات النظرية التي تنظر إلى المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية ونظاماً تربوياً. وغني عن البيان أن المفكرين في علم الاجتماع التربوي ينطلقون في تعريفهم للمدرسة من أسس منهجية ونظرية مختلفة، حيث يؤكد بعض المفكرين في تعريفهم للمدرسة على أهمية الدور الذي يجب أن تؤديه المدرسة في حياة الناس. وهم يركزون في هذا التوجه على ما يجب أن تكون عليه المدرسة، وليس على واقع المدرسة كما هو كائن.

وينضوي في دائرة هذا التوجه التعريف النموذجي الذي يقدمه جون هولت Holt John فالمدرسة في نظره، يجب أن تكون المكان الذي يجد فيه الناس ما يرغبون فيه والمكان الذي يساعدهم في تطوير القدرات والاستعدادات التي يرغبون بتطويرها¹.

ثانياً: المفهوم السوسيولوجي للمدرسة

تشكل المدرسة نظاماً معقداً ومكتفياً ورمزياً من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية. وهذا يعني بدقة أن المدرسة، كما تبدو لعالم الاجتماع، تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون ومن

¹ - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، مرجع سابق، ص 22.

المعايير والقيم الناظمة للفاعليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وفي خارجها. وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافياً وتربوياً.

إن تعريف المدرسة، كنظام متكامل من السلوك، لا ينطلق كما نوهنا من مجرد تحديد مختلف العناصر التي تتكون منها كالصفوف والإدارة والمناهج والمعلمين، بل يركز أيضاً وبصورة أساسية على منظومات الأفعال التي يقوم بها الطلاب والمدرسين والإداريين فيما بينهم من جهة، وعلى التفاعلات التي تتم بين المجتمع المدرسي والوسط الخارجي بمؤسساته وأسرته وثقافته من جهة أخرى. وهذه الأفعال والفاعليات ترسم في مخطط معقد للنشاطات الإنسانية التي تتم على العموم في إطار التفاعل الاجتماعي¹.

فالمدرسة كما تواتر تعريفها نظام اجتماعي من التفاعلات السلوكية التي تتم بين مختلف روادها. وهذا يعني أن السلوك يشكل جانبا من بنية المدرسة بوصفها نظاما اجتماعيا، وإذا كانت المدرسة تنظيما سلوكياً فإنه يجب علينا أن نحدد خريطة السلوك المدرسي وترسيم حدود هذا السلوك الذي يدخل في بنية المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية²

ثالثاً: التفاعل داخل المدرسة

وبعد التفاعل التربوي، الذي يجري بين أفراد الجماعة المدرسية، صورة حية للتفاعل الاجتماعي الذي يجري في إطار الحياة الاجتماعية³.

ويتجلى التفاعل الاجتماعي التربوي في المدرسة في "نسق من العمليات التي يرتبط عبرها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقلياً ودافعياً في مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف" وعلى هذا النحو يعرف التفاعل التربوي على أنه "سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر" فالعلاقة التربوية هي "نمط معياري

¹ - عبد الله الرشيدان: علم الاجتماع التربوي، دار عمان، الأردن، 1984، ص202.

² - عبد الكريم اليافي: تمهيد في علم الاجتماع، مطبعة جامعة دمشق، سورية، 1964، ص656.

³ - عبد الكريم اليافي: تمهيد في علم الاجتماع، المرجع السابق، ص657.

للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ والمعلمين والمقررات والإدارة والمعايير والقيم بوصفها عوامل مكونة للنظام المدرسي" وتحاول الدراسات الجارية، اليوم، في مجال العلاقات التربوية الإجابة عن عدد كبير من الأسئلة الخاصة بعمليات الاتصال والتفاعل، التي تتم في إطار النظام المدرسي ومنها:¹

- كيف تتم عمليات الاتصال والتفاعل بين التلاميذ والمعلمين وما أليات هذا التفاعل؟

- كيف ينظر التلاميذ إلى أنفسهم، وإلى زملائهم ومعلميهم؟ وكيف ينظر المعلمون إلى تلاميذهم وأنفسهم وزملائهم؟

- كيف تتم عملية الاتصال وفقا لمتغيرات عديدة كالجنس والعمر ومستوى تحصيل الطالب ومستوى كفاءة المعلم وتأهيله؟

- كيف يمكن قياس درجة التسامح أو التصلب في العلاقات التي تقوم بين الإدارة والمعلمين والتلاميذ؟ وما انعكاس ذلك على درجة التفاعل التربوي القائم في داخل النظام المدرسي؟

- ما دور المعايير والقيم المدرسية السائدة في تحديد طبيعة ومستوى وشكل العلاقات القائمة في المدرسة؟

ويكاد يجمع الباحثون، اليوم، في مجال السوسولوجية المدرسية، على نتيجة هامة وهي: أن فعالية النظام المدرسي ومدى قدرته على تحقيق غاياته التربوية أمر مرهون، إلى حد كبير، بمستوى ودرجة التفاعل التربوي القائم بين جوانب النظام المدرسي.

وتتجلى فعالية النظام المدرسي في عدد من المؤشرات الإجرائية أبرزها:

- درجة الديمقراطية المتاحة والقائمة بين المعلمين والتلاميذ والإدارة وجوانب النظام الأخرى.

¹ - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي مرجع سابق، ص29.

- مدى التوافق والانسجام الذي يتحقق بين جوانب النظام المدرسي ومكوناته.

- مدى المرونة التي تتصف بها العلاقة التربوية القائمة، سواء كان ذلك في داخل النظام :

بين المعلمين والإداريين والطلاب، أو بين المدرسة والوسط الاجتماعي للتلاميذ¹.

ويستخدم الباحثون، لقياس حركة التفاعلات القائمة في المدرسة، القياس الاجتماعي السوسيويمتري كأداة لقياس درجة التجاذب والتباذ الحاصل في داخل الجماعات المدرسية كجماعات الصفوف، وجماعات الرفاق. وتبين الدراسات الجارية، في هذا المجال، أن التجاذب بين أطراف الجماعة الواحدة، أو الجماعات المكونة، يعزز من فعالية الجماعة ويشد قدراتها، ويزيد من طاقات إنتاجها وتماسكها. وعلى العكس من ذلك، تبين هذه الدراسات، أن التنافر يؤدي إلى إعاقة العمل وإضعاف العزم وتقليص إنتاج الجماعة².

وتسعى الدراسات، الخاصة بالعلاقات التربوية، إلى تحديد مواطن الضعف والقصور في نشاط وفعالية النظام المدرسي، وأسباب انخفاض إنتاجيته المتعلقة بمستوى نجاح التلاميذ ويشكل التفاعل الاجتماعي المنطلق الأساسي لأية حياة اجتماعية أو تربوية، ومن غير هذا التفاعل تفقد الحياة الاجتماعية جوهر وجودها. ويتم التفاعل الاجتماعي وفقاً لمنظومة من المعاني والأفكار والمفاهيم وعلى أساس قدرة الفرد على تبادلها مع الآخرين عن طريق اللغة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن التفاعل الاجتماعي هذا لا يتم في فراغ بل في سياق اجتماعي وفي إطار الحاجة إلى الآخرين والحاجة إلى الارتباط بهم والانتماء إليهم³.

ويأخذ التفاعل المدرسي صورة تواصل عميق يجري بين مختلف أطراف العملية التربوية، بين الطلاب والطلاب، وبينهم وبين المدرسين، وبين المدرسين والطلاب والإداريين وينسحب هذا على المناهج والإداريين والعاملين في ميدان الحياة المدرسية. ويأخذ التفاعل التربوي طابعاً رمزياً بالضرورة وهو الشرط الضروري لكل فعل تربوي وعلمي في المؤسسات

1- علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، المرجع سابق، ص30.

2- السيد حنفي عوض: علم الاجتماع التربوي، مكتبة وهبة، مصر، 1987، ص66.

3- السيد حنفي عوض: علم الاجتماع التربوي المرجع السابق، ص67.

التربوية بصفة عامة. وهناك مجموعة من الشروط التي ينبغي أن تتوفر لأجل خلق تفاعل تربوي فعال يمكن إجمالها فيما يلي:¹

- الفلسفة التربوية السائدة في المدرسة التي تتعلق بأهداف التعليم وغاياته ووظيفة المدرسة ومبادئ التربية الحديثة. ومثال ذلك: أن المعلم، الذي ينظر إلى المدرسة بوصفها نظاما للتعليم فحسب، لا يستطيع أن يحقق شروط التفاعل التربوي الإيجابي. والمعلم الذي يؤمن بمبدأ التسلط والإكراه لا يستطيع أن يحقق فعلا تربويًا متكاملًا وأصيلًا. وعلى خلاف ذلك كله، عندما تتطرق الفلسفة التربوية من مبادئ إنسانية في العمل التربوي وعندما ينظر إلى المدرسة بوصفها مرحلة حياتية هامة في حياة الأطفال، وأن مهمة المدرسة ليست مجرد تلقين المعلومات، فإن التفاعل التربوي سيترجم إلى عطاء متواصل في مجال الفعل والإبداع التربويين.

- مدى مرونة الأنظمة الإدارية السائدة، حيث يلاحظ بأن التصلب الإداري ينعكس سلبا على مستوى إنتاجية المدرسة، ويكسر انخفاضا في مستوى التفاعلات التربوية الجارية بين أطرافها وعناصرها المكونة.

-تمارس صيغة الأهداف التربوية الخاصة بالمدرسة دورا كبيرا في تحديد مستوى العلاقات التربوية السائدة، وهي في الوقت الذي تتميز فيه بالمرونة تجعل من تحقيق التفاعل التربوي إمكانية متاحة.

- وبالقدر الذي تكون فيه المناهج متكيفة مع تجارب الحياة الخاصة بالتلاميذ فإن ذلك يسهم في دفع العلاقات التربوية القائمة نحو طور تربوي أفضل.

5-أهمية العلاقة بين الوسط الاجتماعي والوسط المدرسي التي تتم عبر مجالس الأولياء والمعلمين. إن مشاركة ذوي التلاميذ في العمل المدرسي، من شأنه دفع وتيرة الفعل التربوي نحو آفاقه المنشودة. فالعلاقات التربوية تمثل، في النظام المدرسي القائم، ما تمثله الدورة

¹ - مصدق الحبيب: التعليم والتنمية الاقتصادية، دار الرشيد، العراق، 1981، ص186.

الدموية في الكائن الحي، وهذا يعني أنه كلما ارتقت هذه العلاقات إلى مستويات عليا، كلما كان النشاط والفعالية الإبداعية سمة مميزة للحياة المدرسية.¹

إذا كان منطقتنا في فهم المدرسة يقوم على أساس أنها نظام سلوكي، فمن الضرورة بمكان تحديد مجال السلوك المدرسي ومهامه الأساسية، وهنا يتوجب علينا ألا نقع بمصيدة التحديدات التقليدية أو التعريفات الرسمية في سياق البحث عن الحدود السوسولوجية الدقيقة لنظام السلوك المدرسي نفسه.

هناك خطأ يرتكب في الحوار الدائر حول حدود المؤسسة، وهما يؤديان إلى حيرة وارتباك هؤلاء الذين يعرفون المدرسة بوصفها نظامًا اجتماعيًا: يتمثل الخطأ الأول، في القول بأن المؤسسة المدرسية توجد في داخل مجال مكاني محدد ما وأن من يحدث فيه أي في هذا المجال المكاني وكل ما يحدث فيه يشكل جزءا من البنية المدرسية².

أما الخطأ الثاني فيتمثل في تصور يرى بأن كل ما يحدث خارج المكان المدرسي لا يعد جزءا من بنية المدرسة أو نظامها: فكل ما يحدث في داخل المدرسة يشكل جزءا من نظام السلوك المدرسي وأن كل ما يحدث خارجها لا يعد جزءا من نظامها السلوكي³.

فكل فرد في إطار المجتمع يأخذ مركزا ويلعب أدوارا في إطار جماعات متعددة. على سبيل المثال يمكن أن نستعرض سلوك أخوين (أخ وأخت) تلميذين في مدرسة بعينها عندما يلتقيان في باحة المدرسة ويتفاعلان كأخ وأخت، نكون هنا إزاء دور عائلي يجري في داخل المدرسة ولكنه لا يشكل جزءا من نظامها مع أنه يحدث فيها. والشيء نفسه يمكن أن ينطبق على وضعية تلميذين متجاورين في السكن فهما يتعارفان في ساحة المدرسة لأسباب تتعلق بالجوار. وهذا النمط السلوكي لا ينتمي أيضا إلى النظام المدرسي.

وهذا يوضح أن هناك أشياء تحدث داخل المدرسة ولكنها لا تشكل جزءا من بنيتها السلوكية بل تعود لأنظمة أخرى من السلوك، أي إلى الوسط الخارجي للمدرسة. وهناك خطأ

1 - مصدق الحبيب: التعليم والتنمية الاقتصادية، دار الرشيد، المرجع السابق، ص 187.

2 - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، مرجع سابق ص 36.

3 - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، المرجع السابق، ص 37-38.

مجالى مشابه، يجرى فى سىاق مخالف تماما، وذلك عندما ينظر إلى كل ما يحدث خارج المدرسة بأنه لا يشكل جزءاً من نظامها السلوكى، ومثال ذلك عندما يقوم المعلم بتصحيح الأوراق المدرسية فى المنزل، أو عندما يحضر دروسه وهو يقود سيارته، مثل هذا السلوك يشكل جزءاً من النظام السلوكى فى المدرسة.¹

وهذا يعنى أن المدرسة تتواجد خارج حدود جدرانها المكانية فى إطار الأدوار المدرسية التى تتم خارج أسوارها. ومن الخطأ أيضاً أن نتصور بأن الأشخاص الذين ينتمون إلى المدرسة يشكلون النظام المدرسى لوحدهم دون غيرهم. بل وعلى العكس من ذلك فإن كل الأشخاص الذين يعملون فى المدرسة يشكلون أعضاء فى بنيتها. فالآباء الذين يساعدون أطفالهم فى حل وظائفهم يلعبون دور المعلم وهم بسلوكهم هذا يشكلون جزءاً من بنية السلوك المدرسى. وإذا كان هناك متطوعون يدخلون إلى المدرسة ويقومون بأدوار مدرسية فإنهم يشكلون دون ذلك جزءاً من النظام المدرسى، وذلك مهما يكن نمط سلوكهم ومهما تكن الاعتبارات التى ينظر إليهم من خلالها كأجانب وذلك من قبل التلاميذ أو قبل المعلمين. ومن الخطأ هنا بمكان أيضاً النظر إلى سلوكهم الداخلى وفقاً لمعايير السلوك الخارجى الذى يتم خارج أسوار المدرسة.²

يجب القول إذن إن بعض الجماعات التى تنتمى إلى الوسط الخارجى للمدرسة يمكن أن تشكل حقاً جزءاً من بنيتها الوظيفية. وعلى الأقل يجب أن يتم الاعتراف بأن بعض الآباء يقومون بدور مساعدة المعلم فيما يتعلق بأطفالهم. وبالتالي فإن هذه الجماعات التى تتكون من التلاميذ والآباء هى مجموعات أولية تنتمى إلى المدرسة.

رابعاً: وظائف المدرسة

يرى جويل روسنى Rosnay أن وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود نقل المعارف الموجودة فى بطون الكتب فحسب، وإنما فى عملية دمج هذه المعارف فى أوساط المعنيين

¹- السيد حنفى عوض: علم الاجتماع التربوى المرجع السابق، ص82.

²- علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسى، المرجع السابق، ص83.

بها. وينظر جون ديوي Dewey إلى المدرسة بأنها: مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صور أولية بسيطة وفي مكان آخر يقول ديوي: "إن المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لإنجاز عمل خاص، هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها". وتكمن وظيفة المدرسة، كما يرى كلوس Clause في تحويل مجموعة من القيم الجاهزة والمتفق عليها اجتماعيا إلى المنتسبين إليها من طلاب وأطفال وتلاميذ، وقد مارست المدرسة هذا الدور في العصور القديمة والوسطى كما هو الحال في القرن التاسع عشر، ومما لا شك فيه أن المدرسة تمارس وظائف اجتماعية وتربوية متعددة، وتتباين هذه الوظائف بتباين المجتمعات، وتتباين المراحل التاريخية المختلفة. ويمكن لنا في هذا السياق أن نميز عددا من المحاور الأساسية لوظائفها المجتمعية.¹

1- وظيفة التنشئة الاجتماعية

تعد المدرسة بحق الوكالة الاجتماعية الثانية، بعد الأسرة، للقيام بوظيفة التنشئة الاجتماعية للأطفال والناشئة. حيث تقوم بإعداد الأجيال الجديدة روحياً ومعرفياً وسلوكياً وبدنياً وأخلاقياً ومهنياً، وذلك من أجل أن تحقق للأفراد اكتساب عضوية الجماعة والمساهمة في نشاطات الحياة الاجتماعية المختلفة². وتعمل المدرسة، اليوم على تحقيق عدد كبير من المهام التربوية ومن بين هذه المهام التي تقوم بها يمكن أن نذكر على سبيل المثال، وليس الحصر، جملة من الوظائف أبرزها: تحقيق التربية الفنية، والتي تتمثل في الموسيقى والرسم والأنشطة الفنية الأخرى، ثم التربية البدنية، والتربية الأخلاقية والروحية، والتربية الاجتماعية وتحقيق النمو المعرفي، وأخيرا التربية المهنية³.

وتعتبر المدرسة - حسب المنظور الإصلاحى لإميل دوركايم- فضاء للإدماج الاجتماعى، ومكانا لائقا للتنشئة الاجتماعية بواسطة التعليم والتربية الأخلاقية، والحفاظ على

¹ عبد الكريم الياقي: تمهيد في علم الاجتماع، مرجع السابق، ص 92.

² مصدق الحبيب: التعليم والتنمية الاقتصادية، دار الرشيد، المرجع السابق، ص 187

³ علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسى، المرجع السابق، ص 83.

العادات والتقاليد والمعايير والقيم الموروثة. بمعنى أن المدرسة لها وظيفة التطبيع والإدماج وتكوين أفراد مستقلين ومندمجين في المجتمع في الوقت نفسه. أي: يعتمدون على أنفسهم في تكوين أنفسهم، ويتمثلون القيم الموروثة. وفي الوقت نفسه، ينصهرون في بوتقة المجتمع تحقيقاً لمبدأ الوحدة المجتمعية واتساقها. وهنا، نلاحظ البعد الإصلاحي عند دوركايم. فالمدرسة هي التي تساهم في الحفاظ على ثوابت المجتمع، وهي التي تجعل الأفراد يتمثلون معايير المجتمع، ويلتزمون بقواعده، ويتعلمون قواعد الحياة الجماعية.¹

2- الوظيفة السياسية للمدرسة

يرسم كل مجتمع السياسة التي يرتضيها لنفسه، والتي تحقق له غاياته وأهدافه في مختلف مجالات الحياة وميادينها. والسياسة هي أداة المجتمع في توجيه الطاقات والفعاليات المجتمعية نحو أهداف منشودة ومحددة، وهي بالتالي معنية بتحقيق التوازن بين جوانب الحياة الاجتماعية ومؤسساتها المختلفة.

وتقوم بين مؤسسة المدرسية والمؤسسة السياسية علاقات جدلية عميقة وجوهرية. فالمؤسسة السياسية معنية بتحديد أهداف التربية وغاياتها وبتحديد استراتيجيات العمل المدرسي ومناهجه، لتحقيق أغراض سياسية اجتماعية قريبة أو بعيدة المدى. وغالبا ما ينظر إلى المدرسة بوصفها حلقة وسيطة بين العائلة والدولة، لتحقيق الغايات الاجتماعية التي حددها المجتمع لنفسه.

¹- وسيلة خزار: الإيدولوجيا وعلم الاجتماع، جدلية الانفصال والاتصال، منتدى المعارف، ط1، لبنان، 2013، ص 142.

وتبين القراءة التاريخية لعمل المدرسة ووظيفتها بوضوح، أن عمل المدرسة ومهمتها تتغير بتغير أنظمة الحكم القائمة والأيدولوجيات السائدة. لقد تحولت المدرسة إلى أداة في يد الدولة الماركسية لتحقيق أغراض واستراتيجيات وإيدولوجيات السياسة الماركسية. كما تحولت المدرسة الألمانية في ألمانيا النازية، إلى جهاز سياسي يهدف إلى تكريس مبادئ النازية، وتمجيد العرق الآري، وكان عليها أن تقوم بمهمة تذويب وصهر كافة الثقافات الاجتماعية للشعب الألماني في بوتقة الانتماء إلى القومية الألمانية المتعالية¹.

فالسياسات التربوية القائمة، لأي من البلدان، تحدد للمدرسة وظائفها ومهامها وأدوارها وتصوغ لها مناهجها بما ينسجم مع التوجهات السياسية الكبرى للمجتمع المعني. ويتم ذلك كله عبر منظومة من الخطط والاستراتيجيات المتكاملة والموجهة. فالسياسة التربوية لمجتمع ما تحدد في إطار سياسته العامة. وتوسعى هذه السياسات في جملة ما تسعى إليه، إلى تعزيز الأيدولوجيات الاجتماعية السائدة وتحقيق الوحدة السياسية للمجتمع. ومن أهم الأدوار السياسية التي تلعبها المدرسة هي²:

- التأكيد على الوحدة القومية للمجتمع.
- ضمان الوحدة السياسية.
- تكريس الإيدولوجيا السائدة.
- المحافظة على بنية المجتمع الطبقي.
- تحقيق الوحدة الثقافية والفكرية.

3- الوظيفة الاقتصادية

يكمن العامل الاقتصادي في أصل نشوء المدرسة، وخاصة في مرحلة الثورة الصناعية الأولى، التي تطلبت وجود يد عاملة ماهرة قادرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة

¹- علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، مرجع سابق، ص201.

²- علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، المرجع السابق، ص202.

المتطورة. وكان على المدرسة في هذه المرحلة أن تلبي حاجات الصناعة النامية من اليد العاملة المؤهلة. وما تزال المدرسة حتى يومنا هذا تسعى إلى تلبية احتياجات التكنولوجيا الحديثة من فنيين وخبراء وعلماء وأيد عاملة. وبدأت لاحقاً ترتبط تدريجياً، وعلى نحو عميق مع المؤسسات الاقتصادية الإنتاجية، ويتجسد ذلك في تأسيس المدارس الفنية والمهنية، التي تتصل بشكل مباشر بعجلة الإنتاج الصناعي المتطور¹.

ولم تبق هذه الحقيقة الاقتصادية اليوم سرا مرهونا بالاختصاصين فحسب، حيث بدأ الناس يدركون أهمية التحصيل العلمي في رفع مستوى الإنتاج ومستوى الدخل على المستوى الفردي كما على المستوى القومي. وفي هذا الخصوص، يشير راييموند بودون Boudon إلى هذا الأمر في كتابه الحراك الاجتماعي ويؤكد أن صورة التعليم بدأت تأخذ مكانها في عقول الناس على أنها عملية توظيف واستثمار وعائدات، وقد بدأ الناس ينظرون إلى المدرسة من زاوية العرض والطلب والتوظيف والعائدات... الخ وينظر اليوم أصحاب النزعة الاقتصادية إلى المدرسة من جوانبها الاقتصادية، وهم يعملون على دراسة حركتها وفاعليتها بوصفها مؤسسة إنتاجية تطرح نتاجاً من الشهادات والناس في أسواق العمل، وهو نتاج تتباين أهميته وجودته بتباين المدة الدراسية، ونوع الدراسة والفرع العلمي، ومدى أهمية الاختصاص في سوق العمل وفقاً لمبدأ العرض والطلب الاقتصادي².

4- الوظيفة الثقافية

تعد الوظيفة الثقافية من أهم الوظائف التي تتولاها المؤسسات المدرسية. فالمدرسة تسعى إلى تحقيق التواصل والتجانس الثقافي في إطار المجتمع الواسع. وتأخذ وظيفة المدرسة الثقافية أهمية متزايدة وملحة كلما ازدادت حدة التناقضات الثقافية والاجتماعية بين الثقافات الفرعية القائمة في إطار المجتمع الواحد: كالتناقضات الاجتماعية، والعرقية والجغرافية.

¹- مصدق الحبيب: التعليم والتنمية الاقتصادية، دار الرشيد، مرجع السابق، ص 196.

²- مصدق الحبيب: التعليم والتنمية الاقتصادية، دار الرشيد، المرجع السابق، ص 197.

وهي التناقضات التي يمكن أن تشكل عامل كبح يعيق تحقيق وحدة المجتمع السياسية ومدى تواصله الثقافي وتفاعله الاقتصادي. وقد تجلت أهمية هذه المسألة في مرحلة نشوء وتكون الأسواق القومية في أوروبا في مرحلة الثورات البرجوازية، وهي الثورات التي اقتضت وجود ثقافة واحدة لمجتمع اقتصادي واحد. وقد لعبت المدرسة، وما تزال تلعب، دوراً يميز بالأهمية في تعزيز لغة التواصل القومي بين جميع أفراد المجتمع وتحقيق الوحدة الثقافية عبر تحقيق التجانس في الأفكار والمعتقدات، والتقاليد، والتصورات السائدة في المجتمع الواحد¹.

خامساً: المنظومة المدرسية

فالمنظومة بالتعريف "بنية ذاتية التكامل تتربط مكوناتها وعناصرها بعضها ببعض ترابطاً وظيفياً محكماً يقوم على أساس من التفاعل الحيوي بين عناصر هذه المنظومة ومكوناتها. وتتميز هذه المنظومة بأنها" بنية مفتوحة وليست مغلقة، بنية متطورة وليست جامدة، بنية عنكبوتية التشابك وليست خطية التابع. هذا إضافة إلى خاصية أساسية أخرى هي أن البنية المنظومية تكون أكبر من مجموع مكوناتها، وهو ما يمكن أن يتضح في نظرية الجشالت أو المجال عند علماء النفس وفي عمليات التكامل عند الرياضيين وفي نموذج التفاضل المتوالي والتوفيق التكاملي عند التربويين من أصحاب نظرية منظم الخبرة المتقدمة ويمكن لنا تحديد أهم عناصر المنظومة ومكوناتها على النحو التالي:

- تشكل المنظومة مجموعاً متكاملًا من العناصر المتداخلة.
- توجد بين هذه العناصر في المنظومة تفاعلات دينامية مستمرة.
- تسعى المنظومة إلى تحقيق هدف مركزي معين كما تسعى إلى تحقيق مجموعة أخرى من الأهداف الفرعية.

¹ - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، مرجع السابق، ص214.

- تتغير البنية الكلية للمنظومة مع التغيرات الحادثة في الوسط، ولكنها تحافظ على طابع من الاستمرارية والتواصل المستمر مع المحيط.

وتأسيسا على هذه الرؤية للمنظومة ومنهجها يمكن القول بأن المدرسة تشكل نظاما حيويًا متكاملًا متفاعلا من العناصر والديناميات والفعاليات والمفاهيم والوظائف التي تتربط وفقا لمنطق المنظومات الحية¹.

ويمكن تعريف المدرسة كما أسلفنا بأنها ظاهرة اجتماعية معقدة ببنيتها وآليات اشتغالها وديناميات حركتها. إنها بنية معقدة من التكوينات السياسية والتربوية والثقافية في المجتمع. وعلى هذا الإيقاع تطرح المؤسسة المدرسية نفسها كمنظومة من العمليات المعقدة وكتكوين من الفعاليات المنهجية المركبة. وتشهد هذه البنية في مراحل تكوينها ونشوتها إجراءات متعددة تتكامل فيها مختلف أنواع الممارسات الذهنية والفكرية والسياسية. فالمدرسة تكوين فكري اجتماعي تربوي، وهي كأي نظام تتكون من تضاريس ووظائف وفعاليات وممارسات حيوية بالغة التعقيد والتنظيم. ومن هذه الزاوية النظرية يجب أن ننظر إلى المدرسة وأن نعمل على تحليلها ودراستها.²

واستنادا إلى هذه المقولة يمكن وصف المدرسة بأنها نظام ثقافي، وأن تطويرها لا يمكن أن يتم إلا إذا فهمت ثقافتها فهما حقيقيا، وهذا يعني أن الخطوة الأولى في إصلاح التعليم هي محاولة إحداث تغيير في ثقافة المدرسة، وأن الشدة والهيمنة وسائل غير مجدية في ذلك هذا ويشمل مفهوم النظام المدرسي البيئة الاجتماعية التي توجد فيها المدرسة ومكونات هذه البيئة التي تؤثر سلبا أو إيجابا على أداء العاملين فيها، وتمثل هذه البيئة في : الموقع الجغرافي للمدرسة وتجهيزاتها ومبانيها والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسر وحجم المدرسة، ومدى الدعم الذي تتلقاه من مجتمعنا المحلي والمؤسسات العامة.

¹- حميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية، شبكة الألوكة، ط1، 2015، ص55.

²- حميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية، المرجع السابق، ص56.

يؤكد منهج تحليل النظم في المدرسة على دراسة منطق العلاقات الداخلية في داخل المنظومة، كما يؤكد على دراسة نسق العلاقة التي تحكم المنظومة بعلاقتها مع المنظومات الخارجية التي تقع في الوسط الحاكم للوجود الاجتماعي برمته .وهذا المنهج يستوحي منطقته من طبيعة المنظومات الحية في طريقة تشكلها وآليات نموها وديناميات اشتغالها ونسق الوظائف التي تحققها.¹

إن تحليل النظم يقدم إمكانية إدراك كلية للظواهر المدروسة تتجاوز منهجية التحليل الجزئي المتعاقب عبر الزمن ويحتويها في الآن الواحد .إنه يسمح بإدراك الأشياء في ديناميتها الخاصة، وفي تفاعلاتها الداخلية إدراكا يتسم بالشمولية والعمق والكلية.²

فبنية المدرسة بنية هرمية تأخذ المعرفة فيها خطأ نازلا، مصدره المعلم وغايته التلميذ . وهي بذلك تشكل أداة لنقل المعرفة الأحادية الاتجاه في تسلسلها وفي تعاقبها، وهي أحادية الاتجاه إذ لا وجود فيها لعملية التغذية الراجعة السلبية التي تتمثل بمشاركة الطلاب وذويهم في وظيفة المدرسة، وفي تنظيمها، وفي تحديد غايات وأهداف التربية والمناهج التربوية.

سادسا: أهداف النظام المدرسي

إن التباين الدائم الذي يقوم بين الأهداف المعلنة والأهداف المضمرّة التي تم تنفيذها فعليا يضعنا أمام مشكلة معقدة تبعث على القلق التربوي الدائم .لأن هذا التباين بين المعلن والمضمر قد يكون محل طرح إشكالي داخل حقل سوسولوجيا التربية، ولا سيما في الوقت الذي يزعم فيه نظام تربوي ما بأنه ينفذ أهدافا متباينة جدا عن هذه التي قد حددت مسبقا. إذ يمكن للنظام المدرسي أن ينطوي على أهداف تعليمية خفية مختلفة عن هذه التي حددت في العلن. ويمكنه أيضا أن يعزز تحقيق هذه الأهداف المضمرّة بمضامين قيمية متنوعة وفي هذا المستوى تبرز إشكاليات عديدة ومعقدة عندما يتعلق الأمر بقدرة نظام تربوي ما

¹ - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، مرجع سابق،ص222.

² - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: المرجع السابق،ص263

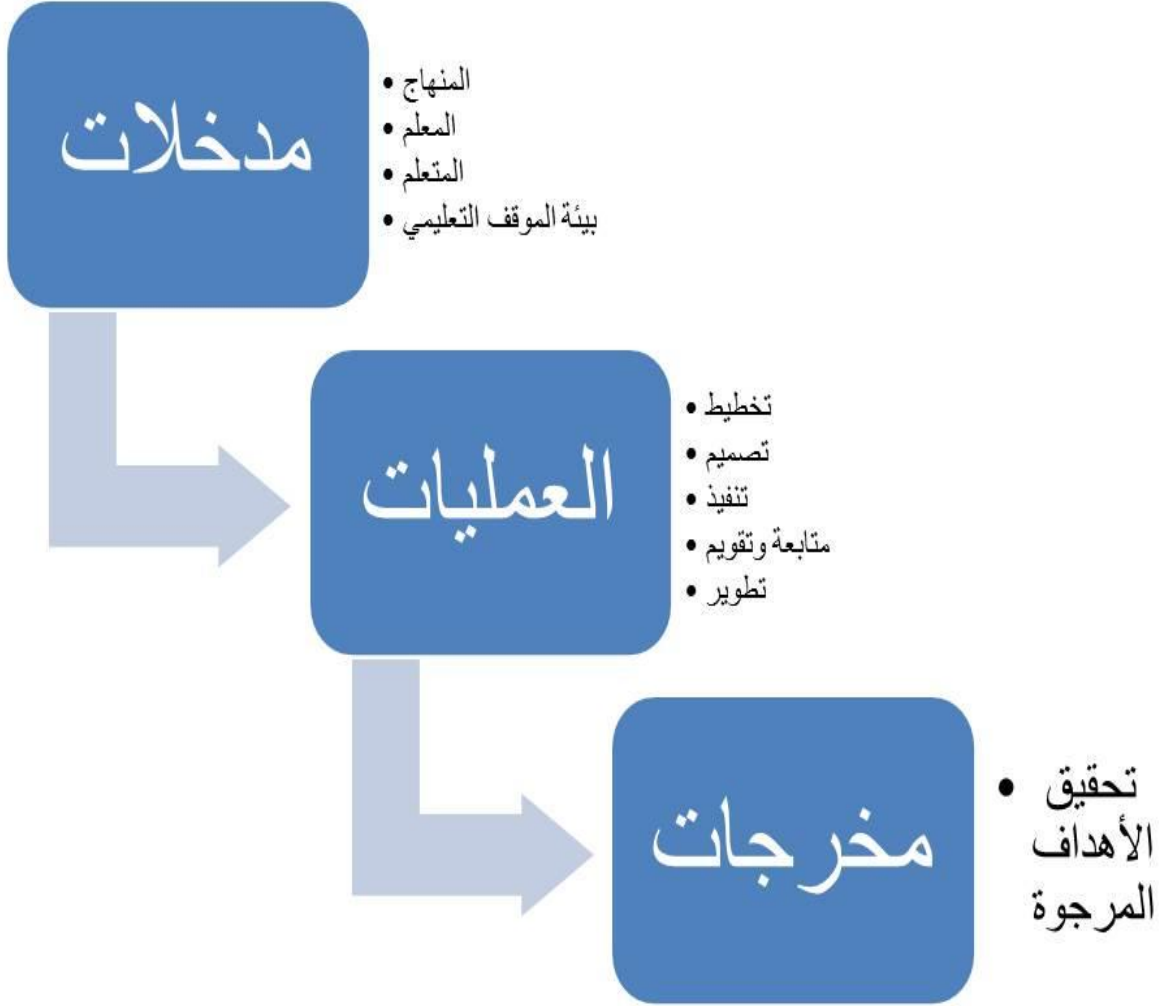
على إضفاء قيم مختلفة في مخططة المثالي للسلوك، مثل القيم الاجتماعية والأخلاقية والاتجاهات السلوكية.

وهنا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن هناك عددا كبيرا من الأهداف التي ترسم خارج النظام .ويجب أن نعترف أيضا بأن النظام المعني يشمل على جملة من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها بشكل مستقل في داخل النظام نفسه وذلك يمثل بحد ذاته مصدرا آخر من مصادر التباين القائم بين الأهداف المعلنة والأهداف المحققة¹.

تشكل الأهداف التربوية التي يحددها النظام التربوي تعبيراً عن غايات وطموح وتوجهات هؤلاء الذين يمارسون نشاطهم في داخل النظام .وعندما يتم إدخال أهداف عامة في نظام تربوي ما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أن هناك شيئاً ما يحدث في داخل هذا النظام وان العاملين هنا يسعون إلى تحقيقه، وان كل معلم أو جماعة من المعلمين تدرك في إطار نشاطها نوع الأهداف التي تتاسبهم بشكل أفضل وان هذه الأهداف لا تتوافق بالضرورة مع الأهداف المعلنة في مستوى النظام الكبير.

وعندما نتحدث عن الأهداف الداخلية للنظام يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن الأهداف لا تتوافق دائماً مع أهداف التلاميذ أو مع سلوك التلاميذ الذين يخضعون على الأغلب لشروط تحددها طموحات لراشدين .أين نبحت إذن عن أصل الأهداف التي تتعين داخل النظام؟ إن هذه الظاهرة تستحق وقفة خاصة .فهناك عوامل عديدة تلعب دورها دون أدنى شك في بناء هذه الأهداف المضمرة.

¹-حميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية، المرجع السابق،ص73.



شكل رقم (1) يبين مكونات العملية التعليمية.

المصدر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية شبكة الألوكة، ط1، 2015، ص11.

خلاصة: من خلال ما تقدم في الفصل، وقفنا على أهمية الفضاء المدرسي الذي ينتج العديد من الظواهر التي تحتاج الى البحث والدراسة، وهذا ما جهل من المدرسة تشكل العمود الفقري للأبحاث والدراسات في مجال سوسولوجيا التربية.

الفصل الرابع: المقاربات التقليدية في علم اجتماع التربية

- تمهيد

أولاً: النظرية العلمية (شروطها ووظائفها)

ثانياً: المقاربة الوضعية.

ثالثاً: المقاربة البنائية الوظيفية.

- خلاصة

تمهيد: سنحاول في هذا الفصل أن نتعرض لتحديد ابعاد النظرية، بالإضافة الى مضامين المقاربات الكلاسيكية، التي تعتبر اولى المقاربات التي اسست لظهور علم الاجتماع بصفة عامة وعلم اجتماع التربية خاصة مع إسهامات كل من اوغست كونت ودوركايم.

أولاً: النظرية العلمية:

تكتسي النظرية العلمية أهمية بالغة في البحث العلمي بصفة عامة. وتتحدد على أساسها " هوية" أي علم من العلوم. فالنظرية هي التي تحدد موضوع العلم و تنظم عملياته و أدواره و اتجاهاته. وبذلك تختلف النظرية عن المنهج العلمي الذي يعتبر أساساً واحداً لكل العلوم الطبيعية والإنسانية مع اختلاف الإجراءات والأدوات باختلاف الظاهرة محل الدراسة. فعلى سبيل المثال تعد " الملاحظة " خطوة أساسية في كل بحث علمي، طبيعي أو إنساني، و لكن تختلف أدوات الملاحظة ففي الكيمياء يستعين الباحث بـ " المجهر "، و في علم الاجتماع يستخدم ادوات جمع البيانات المختلفة مثل الإستبيان، الملاحظة والمقابلة.

و يتفق كثير من العلماء و الدارسين على أن النظرية تمثل " نسقاً فكرياً متنسقاً حول ظاهرة أو مجموعة من الظواهر المتجانسة. و تعرف بأنها " تفسير لظاهرة معينة من خلال نسق إستتباطي" و يتضمن النسق إطاراً تصورياً و مجموعة مفاهيم و قضايا نظرية توضح العلاقة بين الوقائع و تنظمها بشكل له معنى، إضافة الى أنها ذات بعد إمبيريقى يستند إلى الواقع و معطياته قابل للإختبار، كما أنها تنبؤية تساعد على تفهم مستقبل الظواهر و إن كان من خلال التعميم . كما تعرف بأنها " عبارة عن مجموعة مترابطة من المفاهيم، والتعريفات والقضايا التي تكون رؤية منظمة للظواهر عن طريق تحديدها للعلاقات بين المتغيرات بهدف تفسيرها والتنبؤ بها.¹

ويستلزم بناء النظري وفق التعريفات السابقة توفر المقومات الآتية:

- وجود إطار تصوري، أو مجموعة من المفاهيم تتناول مفهوم النظرية. وتنقسم إلى مفاهيم وصفية وأخرى علمية.

¹- تيماشيف : النظرية الاجتماعية ، الطبيعة و النمو ، ترجمة محمد الجوهري و آخرون ، المنار للنشر ، د.ط، مصر، 1974، ص-17-18.

- أن تحتوي النظرية على مجموعة من القضايا تبين كل قضية علاقة معينة بين مجموعة من المتغيرات.

- أن ترتب القضايا التي تتناولها النظرية في نسق استنباطي يبدأ بالمقدمات وينتهي بالتوصل إلى النتائج. وأن تكون القضايا ذات اتساق منطقي، بمعنى يمكن استنتاج كل قضية من القضية التي تسبقها. وأن تفسر النظرية الوقائع التي تشتمل عليها، وتصبح النظرية مؤكدة وقوية كلما فسرت وقائع أكثر.

1- شروط النظرية العلمية

حتى يتم وضع إطار معرفي للنظرية لا بد من توفر مجموعة من الشروط من أهمها:

- أن تكون مكونات النظرية واضحة ودقيقة، محددة الألفاظ والمعاني والمضامين.
- أن تعبر النظرية على ما تدل عليه بإيجاز يبين محتواها وأغراضها وأهداف كل جزء من أجزائها.

- أن تشتمل النظرية على معظم الجوانب التي تكون تلك النظرية وتحللها وتفسرها قد الإمكان.

- لا بد أن تكون النظرية ذات موضوع وإطار تفسيري خاص بها بحيث لا تتداخل مع نظرية أخرى تتناول وتفسر نفس الموضوع والقضايا.

- أن تستمد النظرية إطارها المرجعي و التفسيري من حقائق و ملاحظات واقعية يمكن اختبارها علمياً بشكل يثريها و يمنحها الخاصية العلمية.

- من شروط النظرية الهامة قدرتها على التنبؤ ، بحيث لا تقف عند الوصف و التفسير إنما تتجاوزهما إلى القدرة على التنبؤ¹.

2-وظائف النظرية العلمية:

يمكن إيجاز الوظائف التي تضطلع بها النظرية العلمية على النحو التالي:

- يعد تحديد هوية العلم و موضوعاته الرئيسة و ميادينه من أبرز وظائف النظرية العلمية الذي يترتب عليه تأكيد و إظهار الدور المعرفي التراكمي، وعليه يتحدد ما يجب دراسته ، و ما هي القضايا التي لم تدرس بعد إضافة إلى ما تم التوصل إليه من نتائج .

- تعتبر النظرية العلمية نقطة البدء في دراسة الظواهر الاجتماعية و الطبيعية على حدٍ سواء، لأنها تضع للباحث الإطار التصوري لأبعاد و علاقات الموضوع الذي يقوم بدراسته و تحدد له المعطيات و كيفية تنظيمها و من ثم تصنيفها، و العلاقات و الترابطات و التداخلات فيما بينها، أي أن النظرية تضع للباحث الإجراءات العلمية التي سيتبعها عند القيام ببحثه . و تقدم النظرية عدداً كبيراً من المفاهيم التي تثري العلوم . وذلك لأن كل مفهوم يتضمن خبرة اجتماعية مميزة، إضافة إلى أنه يعد تلخيصاً لكثير من الحقائق التي تكون النظرية.

- من الوظائف الهامة للنظرية القيمة العلمية التي تمنحها للبحث فجمع البيانات بالاعتماد على نظرية تدعم المعطيات وتفسر النتائج أمراً ضرورياً حتى لا يعد البحث ناقصاً و قاصراً. و عليه فإن العلاقة الجدلية بين النظرية و البحث العلمي على قدر كبير من الأهمية يجب أن يراعيها الباحث الجاد عند القيام ببحثه.

- تساعد النظرية على اتجاه الظاهرة مستقبلاً، فالتنبؤ يعني الانتقال من المعلوم من الحالات والوقائع إلى الحالات المشابهة أو المجهولة.

¹- عبدالباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعي ، جامعة الإسكندرية، ط2، مصر، 1998، ص40.

- كما يمكن الإستفادة من النظريات العلمية في مجال التطبيق.¹

ويلجئ الباحثين في تصنيفهم للأطر والنماذج النظرية إلى اعتماد معايير مختلفة، فهناك من يعتمد المعيار التاريخي، وهناك من يستند إلى البعد الجغرافي، وفي هذا الصدد يقول الباحث عبد الله الرشدان في كتابه (علم اجتماع التربية) " يقوم علم اجتماع التربية على استخدام نماذج نظرية يشكل كل منها مدخلا إلى دراسة الظاهرة التربوية التعليمية. فالإطار النظري هو تصور نظري لدى الباحث يساعدنا في رؤية الظاهرة على حقيقتها، أو على الأقل ينظم رؤيتنا للواقع، فبدونه قد يتيه الباحث في تصورات خاطئة أو جزئية. ويمكن تقسيم الأطر النظرية إلى قسمين رئيسيين:

- إطار النقل الاجتماعي أو إعادة الإنتاج: وتمثله النظرية الوضعية، ونظرية الصراع .

- إطار التحويل الاجتماعي أو الإنتاج: وتمثله النظرية التأويلية أو التفسيرية والنظرية النقدية الاجتماعية.²

ما يمكن ملاحظته على هذا التقسيم هو أنه يجمع بين نظريتين تتناقض من حيث المقولات. وهي النظرية الكلاسيكية (الوضعية البنائية والوظيفية)، التي تسعى إلى الحفاظ على التوازن والسكون الاجتماعي من خلال الأدوات التعليمية، والنظرية الصراعية التي تسعى إلى تغيير بنيات المجتمع من خلال التربية. ولهذا سنعتمد تقسيم للمقاربات في سوسيولوجيا التربية على أساس أبعادها التحليلية. مقاربات صراعية نقدية وأخرى كلاسيكية محافظة وهناك مقاربات أخرى يمكن اعتبارها بدائل نظرية أو يمكن تسميتها بالنماذج المفسرة.

¹ - عبد الباسط عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، دار الميسر للنشر، ط1، مصر، 1995، ص14.

² - عبد الله الرشدان: علم اجتماع التربية، مرجع سابق 63.

ثانيا: المقاربة الوضعية

تعد النظرية الوضعية من أهم النظريات السوسولوجية الكبرى في تاريخ الفكر الغربي، فقد أحدثت قطيعة إبستمولوجية مع التصورات الأسطورية والميتافيزيقية، بتبني التجريب العلمي منها في تحصيل الحقائق، وخاصة في مجال علم الاجتماع الذي أصبح علما مستقلا مع إميل دوركايم. ومن هنا، تتبني الوضعية على الاختبارات الحسية، والتفكير المادي، والموضوعية العلمية، والحياد في البحث، والعلمانية (فصل الدين عن العلم) والتجريب، والتخلص من اللاهوت والتفكير الميتافيزيقي، والمنفعة، والواقعية...

وترتكز النظرية الوضعية على مجموعة من المقومات النظرية والمنهجية، كالانطلاق من الإحساس وحده باعتباره مصدرا للمعرفة الاجتماعية؛ والاعتداد بالنموذج الطبيعي على أساس أنه سلطة مرجعية للعلوم الإنسانية؛ وإخضاع الظواهر الاجتماعية للفحص والتجريب والاختبار، والقول بشيئية الظواهر الاجتماعية.¹

اعتمدت السوسولوجيا الوضعية على منهجية التفسير (Explication) في دراسة الظواهر المجتمعية، على أساس ارتباطها السببي والعلي. بمعنى دراسة المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، ضمن رؤية تجريبية استقرائية وعلمية، بغية تحصيل القوانين والنظريات، أو اختزال مجموعة من الظواهر في أقل عدد من العمليات المنطقية الصارمة. ومن ثم، يعد التفسير من أهم مبادئ الفكر العلمي أو الفكر الوضعي الموضوعي. لذا، تشير كلمة السوسولوجيا إلى هذا الجانب التفسيري الوضعي، بالربط بين مفهومين متضامين هما: علم ومجتمع.

بمعنى أن السوسولوجيا تدرس الظواهر المجتمعية دراسة علمية موضوعية، باستجلاء العلاقات السببية والارتباطية بين المتغيرات المدروسة، سواء أكانت مستقلة أم

¹ - محمد محمد أمزيان: منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعارية، منشورات المعهد الإسلامي، ط1، و.م. الأمريكية، 1991، ص57.

تابعة. وفي هذا الإطار، يقول مارسيل موس (Marcel Mauss): " السوسيولوجيا هي كلمة وضعها أوجست كونت ليشير بها إلى العلم الذي يعنى بدراسة المجتمعات وكل ما تصادر عليه السوسيولوجيا هو ببساطة، اعتبار أن ما يسمى بالوقائع الاجتماعية هي وقائع موجودة في الطبيعة. أي: إنها خاضعة لمبدأ النظام والحتمية الكونيين، وأنها، بالتالي، وقائع تتطوي على معقولية.¹

ويعد سان سيمون (Saint - Simon) من أبرز رواد السوسيولوجيا الوضعية، مادام يؤمن بالعلم، والعلمانية، والتقدم، والازدهار، وإخضاع الإنسان للتجريب الوضعي. يقول سان سيمون: " إن أكبر وأشرف وسيلة لدفع العلم نحو التقدم هو جعل العالم في إطار التجربة، ولانقصد العالم الكبير وإنما هذا العالم الصغير يعني الإنسان الذي نستطيع إخضاعه للتجربة." وفي سياق آخر، يقول سان سيمون: " إن القدرة العلمية الوضعية هي نفس ما يجب أن يحل محل السلطة الروحية، ففي العصر الذي كانت فيه كل معارفنا الشخصية حدسية وميتافيزيقية بصفة أساسية كان من الطبيعي أن تكون إدارة المجتمع فيما يخص شؤونه الروحية في يد السلطة اللاهوتية، مادام اللاهوتيون آنذاك هم الميتافيزيقيين الموسوعيين الوحيدين. وبالمقابل عندما تصبح كل أجزاء معارفنا قائمة على أساس الملاحظة، فإن إدارة الشؤون الروحية يجب أن تستند إلى القدرة العلمية باعتبارها طبعاً متفوقة على اللاهوتية والميتافيزيقية."

يعد أوجست كونت (Auguste Comte) من أهم السوسيولوجيين الذين تبناوا منهج التفسير في دراسة الظواهر السوسيولوجية، وفق أربعة إجراءات أساسية هي: الملاحظة، والتجربة، والمقارنة، والمنهج التاريخي، مستلهما آليات الكيمياء والفيزيولوجيا. وفي هذا الصدد، يقول نقولا تيماشيف، في كتابه (نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها): "أنكر

¹ - ليفي بريل: فلسفة أوجيست كونت، ترجمة محمود قاسم، مكتبة الأنجلو المصرية، 1982، ص، 18.

كونت - بغض النظر - عن تعليمه الرياضي الراقى - إمكان التوافق بين المنهج الوضعي واستخدام الرياضيات والإحصاء.¹

إن يقر الاتجاه الوضعي في مقابل ذلك من الناحية المنهجية بأن التجربة تؤكد الاختلاف بين الناس - لا الوحدة - وتؤكد بأن الضمير الخلقى بعدي المنشأ ولذلك فهو وليد التجربة وبالتالي تصل الوضعية إلى قضية في غاية الأهمية وهي أن الأخلاق نسبية. ومن الأسباب الوضعية التي تضعف قيمة الاتجاه التقليدي في الأخلاق التقدم الهائل الذي عرفته العلوم الطبيعية الذي كان سبب في تغير النظرة إلى الأخلاق بمفهومها التقليدي أما السبب الذاتي يتمثل في " ارتباط الأخلاق بالدين واتصالها بفكرة المقدس مع ظهور نزعة إنسانية تقر بأن الإنسان وحده هو الذي يستطيع الحكم على الأشياء من خلال وجودها الموضوعي لذلك نجد " كونت - " كما سنرى - في هذا المجال يريد تجاوز كل ديانة سماوية لتحل محلها ديانة إنسانية².

ويؤكد " بيار لافيت (Pierre Laffite) (1823-1903) هذه النزعة الوضعية في الدراسة الأخلاقية عندما يصرح أن نمو التفكير وتقدمه من ناحية وتأسيس الجمهورية الفرنسية من ناحية أخرى يتطلبان الاتجاه بالبحث الخلقى اتجاهها وضعيا خالصا، حتى تصبح فلسفة الأخلاق علمية في الأسس التي تقوم عليها والأغراض التي تهدف إليها والوسائل التي تصطنعها لتحقيق أهدافها.³

وهكذا كانت النزعة الفردية وبالتالي النزعة العقلانية المثالية نزعة قوية في القرن 18 إذا اعتبرنا هذا القرن باعتبار أن فلسفة كونت الوضعية كانت في مجملها ثورة على أفكار هذا القرن - لذلك كان القرن 19 قد تصدى لمقاومة هذه النزعة الفردية لصالح سلطة المجتمع، إن هذا المنحى نجد له تبريرا في إنشاء " كونت " لعلم الاجتماع، لذلك اهتم

1- عبد الباسط عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص44.
2- صار محمد عبد الستار: دراسات في فلسفة الأخلاق، دار القلم، الكويت، ط1، 1982، ص44.
3- بريل ليفي: فلسفة أوجست كونت، مرجع سابق، ص16.

الوضعيون عموماً بتحليل الأخلاق بناء على معطيات هذا العلم، ولهذا السبب اختلطت عندهم مباحث الأخلاق بمباحث علم النفس وعلم الاجتماع. ومن هذا المنطلق بدأت النزعة الاجتماعية التاريخية تأخذ مكان الصدارة في تفكير القرن 19 عموماً، وقد سيطرت هذه النزعة على المدرسة الاجتماعية الفرنسية بالخصوص، إذ ينصرف مفكرو هذا القرن عن دراسة الإنسان كفرد إلى دراسة الإنسان الشخص ولهذا السبب نجد " كونت " يضيق بمذاهب سابقه من الأخلاقيين ولا يرضيه اتجاه الديانة المسيحية نتيجة لنزعتها الفردية لأنه في رأي كونت " أن عصرنا يرتكب خطأ أخلاقياً خطيراً في نظرتة إلى الفوائد المادية للعلوم .حقيقة أنها أعطتنا السيادة على الأشياء وهذا الذي يضمن نجاحها، ولكن الأمر الرئيسي الذي لم ندركه يتمثل في قيمتها الفلسفية.¹

وبخلص كونت في النهاية إلى " أن هذه المذاهب الأخلاقية اشتركت كلها في عيب واحد، وكان هو سبب الوقوع في الخطأ ويتلخص هذا العيب في كون هذه المذاهب الأخلاقية تكونت قبل أن يصبح علم الطبيعة الإنسانية علم الاجتماع علماً وضعياً، ومن هنا كانت غلبة النزعة الميتافيزيقية على تفكير أصحابها يرفض " كونت " اعتبار الأخلاق كعلم معياري يبحث فيما يجب أن يكون عليه الفعل، " إذ أن تعريف الأخلاق لذاتها بواسطة بناء مفاهيمي يفصلها عن الحياة السيكولوجية وعن الحياة الاجتماعية وعن الأحداث التاريخية، من إفرزات فلسفة تعد أكثر تجريد، وأكثر ارتباط بالمطلق، والتي كانت تقتقر منذ مدة طويلة إلى الملاحظة إن هذه التعريفات حكم عليه بلا استثناء بواسطة تطور علوم الأخلاق إن هذا الرفض يدخل في إطار رفض " كونت للمذاهب الفلسفية والأخلاقية الميتافيزيقية باعتبار أنه لا يمكن - منهجياً - التحقق من صحة أحكامها بواسطة الملاحظة والتجريب، ومن هنا فإن "كونت - " وتحت نزعته الوضعية - يرى " أن الطريقة الخاصة التي تضمن الفهم السوسيولوجي للأخلاق هي التي تركز في تعريف الأخلاق وهي في علاقاتها العامة بالحياة التي أنشأتها وإعادة رسم مكوناتها في المجتمع وفي الضمير الفردي. وفي النهاية ينبه "

¹ - توفيق الطويل: فلسفة الأخلاق- نشأتها وتطورها، دار النهضة العربية، ط4، 1979، لبنان، ص278.

كونت " بأنه لا يوجد أي تعارض بين الأخلاق- عمليا- وبين الأخلاق - تربية - أن التربية لا يمكن أن تؤسس إلا على أساس علم الاجتماع الذي يعد المنبع الوحيد لكل تطبيق أخلاقي¹.

ثالثا: المقاربة البنائية الوظيفية

تتبنى المقاربة الوظيفية على تشبيه المجتمع بالكائن العضوي الحي. بمعنى أن المجتمع يتكون من مجموعة من العناصر والبنى والأنظمة. وكل عنصر من هذه العناصر يؤدي وظيفة ما داخل هذا الجهاز المجتمعي. وبهذا، يترابط كل عنصر في النسق بوظيفة ما. ومن ثم، فالمجتمع نظام متكامل ومتربط ومتماسك، يهدف إلى تحقيق التوازن والحفاظ على المكتسبات المجتمعية. وبالتالي، يقوم الدين والتربية - مثلا- بالحفاظ على توازن المجتمع.²

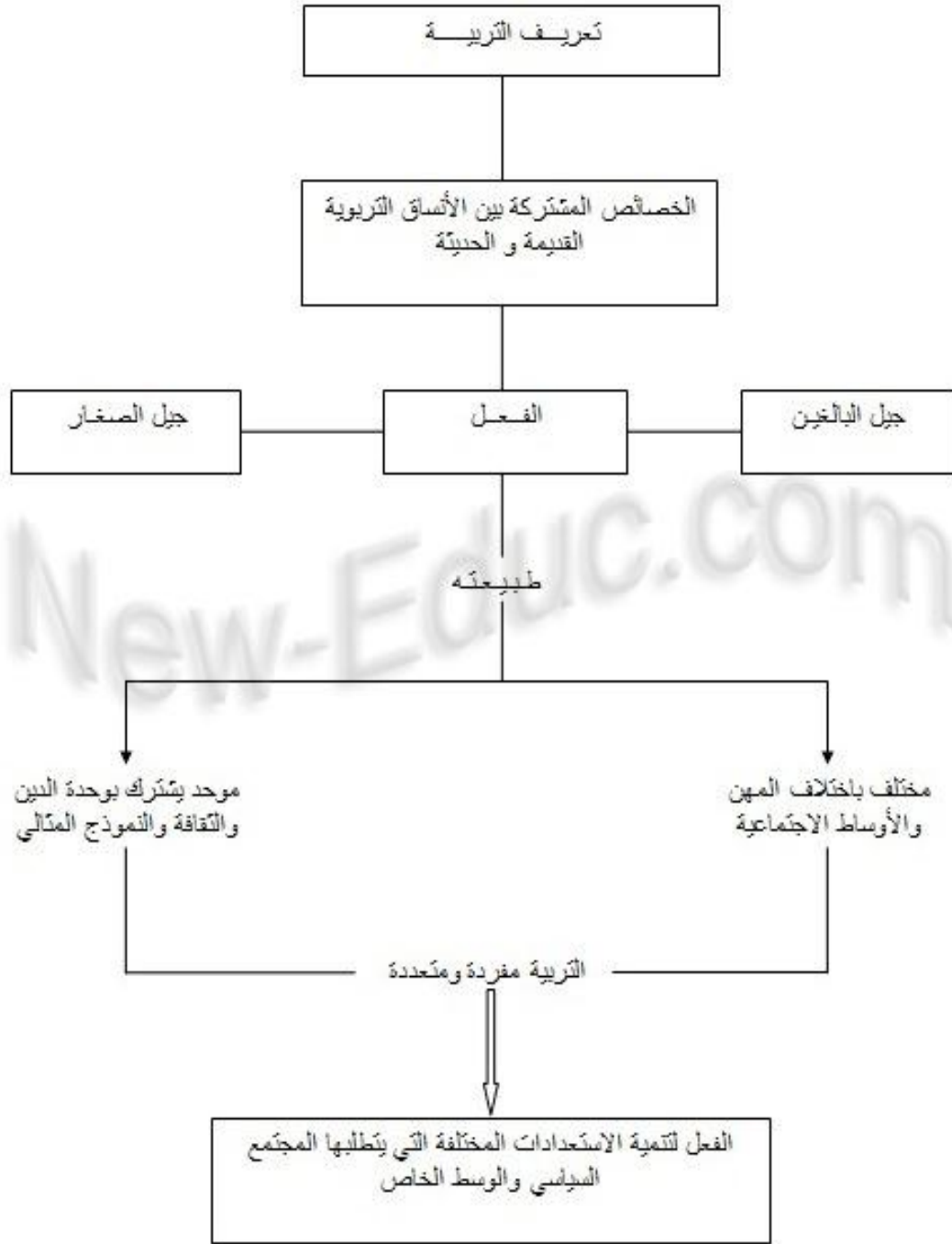
وخير من يمثل هذه المقاربة الفرنسي إميل دوركايم، والأمريكيان تالكوت بارسونز (Talcott Parsons) وروبرت ميرتون (R.Merton) على سبيل التمثيل. وقد كان لهذه النظرية إشعاع كبير في سنوات الخمسين من القرن الماضي ويعني هذا أن النظرية الوظيفية تعتبر " المجتمع نظاما معقدا تعمل شتى أجزاؤه سويا لتحقيق الاستقرار والتضامن بين مكوناته. ووفقا لهذه المقاربة، فإن على علم الاجتماع استقصاء علاقة مكونات المجتمع بعضها ببعض وصلتها بالمجتمع برمته. ويمكننا على هذا الأساس أن نحلل، على سبيل المثال، المعتقدات الدينية والعادات الاجتماعية، بإظهار صلتها بغيرها من مؤسسات المجتمع؛ لأن أجزاء المجتمع المختلفة تنمو بصورة متقاربة بعضها مع بعض.

ولدراسة الوظيفة التي تؤديها إحدى الممارسات أو المؤسسات الاجتماعية، فإن علينا أن نحلل ما تقدمه المساهمة أو الممارسة لضمان ديمومة المجتمع. وطالما استخدم

¹ - إميل براهيبية: تاريخ الفلسفة، القرن 19، ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، ص61.
² - خالد المير وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد3، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1995، ص36.

الوظيفيون، ومنهم كونت ودركايم مبدأ المشابهة العضوية للمقارنة بين عمل المجتمع بما يناظره في الكائنات العضوية. ويرى هؤلاء أن أجزاء المجتمع وأطرافه تعمل سويا وبصورة متناسقة كما تعمل أعضاء الجسم البشري، لما فيه نفع المجتمع بمجمله. وليتسنى لنا دراسة أحد أعضاء الجسم، كالقلب على سبيل المثال، فإن علينا أن نبين كيفية ارتباطه بأعضاء الجسم الأخرى ووظائفه. وعند ضخ الدم في سائر أجزاء الجسم، يؤدي القلب دورا حيويا في استمرار الحياة في الكائن الحي. وبالمثل، فإن تحليل الوظائف التي يقوم بها أحد تكوينات المجتمع يتطلب منا أن نبين الدور الذي تلعبه في استمرار وجود المجتمع ودوام عافيته.¹

¹ - عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، المغرب، 2009، ص62



شكل رقم (2) يوضح تصور دوركايم للتربية

المصدر: موقع مجلة تربويات New-Educ.com

ومن هنا، تنبني النظرية الوظيفية على مجموعة من المبادئ والمفاهيم الأساسية مثل: الوظيفة، والبناء الاجتماعي والمشابهة العضوية، والنسق، والدور والمكانة الاجتماعية والمتطلبات الوظيفية، والبدائل الوظيفية، والمعوقات الوظيفية، والوظائف الظاهرة والوظائف الكامنة، والجزء في خدمة الكل، والتضامن العضوي، والمحافظة والاستقرار، والنظام والتوازن، والأدوار الحيوية، والاتساق والانسجام، والتماسك الاجتماعي مقابل مبدأ التجزئة والصراع. وعليه، إن " المدرسة الوظيفية تشدد على أهمية الاجتماع الأخلاقي في الحفاظ على النظام والاستقرار في المجتمع. ويتجلى الإجماع الأخلاقي هذا عندما يشترك أغلب الناس في المجتمع في القيم نفسها. ويرى الوظيفيون أن النظام والتوازن يمثلان الحالة الاعتيادية للمجتمع، ويرتكز التوازن الاجتماعي على وجود إجماع أخلاقي بين أعضاء المجتمع. إن دوركايم، على سبيل المثال، كان يعتقد أن الدين يؤكد تمسك الناس بالقيم الاجتماعية الجوهرية، ويسهم بالتالي في صياغة التماسك الاجتماعي.¹

وربما كان التفكير الوظيفي يحتل مكانة الصدارة بين التقاليد النظرية في علم الاجتماع لوقت طويل، ولاسيما في الولايات المتحدة. وكان تلكوت بارسونز وروبرت ميرتون، وقد نهل كلاهما من أفكار دوركايم، أبرز الداعين إلى هذا التيار، غير أن الشعبية التي كانت تتمتع بها المدرسة الوظيفية قد مالت إلى الأفول في الآونة الأخيرة، بعد أن اتضح ما تعانيه من أوجه القصور والثغرات. ومن جملة ما يوجه لها من انتقادات أنها تغالي في التشديد على العوامل المؤدية إلى التماسك الاجتماعي على حساب العوامل الأخرى التي تفضي إلى التجزئة والصراع. إن التركيز على نواحي الاستقرار والنظام يعني التقليل من أهمية التقسيمات والتفاوتات التي تنشأ في المجتمع على أساس الطبقة والعرق والجنس. كما أن الوظيفيين يميلون إلى التقليل من دور الفعل الاجتماعي الخلاق في المجتمع. ويرى كثير من النقاد أن التحليل الوظيفي يسبغ على بعض المجتمعات صفات اجتماعية لا توجد فيها ذلك أن

¹ - أنتوني غدينز: علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، منشورات المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، لبنان، 2005، ص74

الوظيفيين كثيرا ما يقولون: إن للمجتمع حاجات، وإن له أهدافا على الرغم من أن هذه المفاهيم لا تصدق إلا على الأفراد من البشر. "

ومن جهة أخرى، يستند الاتجاه الوظيفي إلى التجربة العقلية، واستخدام المنهج المقارن كما وكيفا، وملاحظة النتائج المترتبة على حدوث الاضطرابات في المجتمع وتحليلها ومن أهم الانتقادات الموجهة إلى هذا الاتجاه أنه تيار إيديولوجي محافظ، يهدف إلى خلق مجتمع منظم ومتناسق ومتماسك ومستقر اجتماعيا، يخلو من الصراع والتناقضات الجدلية. لذا يعتبر النظام أو التوازن أو الاستقرار الهدف المنشود الذي يسعى إليه هذا الاتجاه السوسيولوجي.¹

وفي هذا يجمع النقاد على الطابع الإيديولوجي المحافظ للاتجاه البنائي الوظيفي والذي يتضح بجلاء في قيامه على مسلمة أساسية تتمثل في وحدة وترابط أجزاء النسق ووظائفه، وفي تأكيده المبالغ فيه لأهمية التكامل والتوازن والاستقرار داخل المجتمع، هذا فضلا عن اعتماده الكبير على تشبيه المجتمع الإنساني بالكائن الحي، حتى أصبحت صحة المجتمع مرادفة للنظام، ومرضه مرادفا للصراع. لقد حاول الاتجاه البنائي الوظيفي بكل جهة أن يلغي فكرة وجود تناقضات داخل الأنساق الاجتماعية، ولما بات ذلك من المستحيل وغير المقنع، نظرا إلى عدم القدرة على إغفاله في واقع الحياة، تبنى الكثير من أصحاب هذا الاتجاه مبدأ وجوده على أنه حالة استثنائية تعبر عن مرض اجتماعي، مع التأكيد أن التوازن والتكامل هما الحالة الطبيعية التي تمثل النموذج الأمثل للنظام.²

تنتظر الوظيفية إلى المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا واحدا كل عنصر فيه يؤدي وظيفة محددة وتؤكد كذلك على ضرورة تكامل الأجزاء في إطار الكل. "وعليه ترى الوظيفية المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا متكاملا يقوم كل عنصر من عناصره بوظيفة معينة للحفاظ

1- أنتوني غدينز: علم الاجتماع، المرجع السابق، ص75

2- خضر زكريا: نظريات سوسيولوجية، دار الاهالي للنشر، ط1، سورية، 1998، ص64.

على اتزان النسق واستقراره وتوازن المجتمع واستمراره، ومعالجة الخلل دون المساس بالنظام الاجتماعي القائم من خلال الاتفاق على معايير التنظيم الاجتماعي، التي يجب الخضوع لها والاشتراك في قيم الحياة الاجتماعية التي يجب الالتزام بها من أجل صيانة المجتمع وترسيخ استقراره واستمراره لذلك هناك من صنف المدرسة الوظيفية ضمن الاتجاهات المحافظة¹.

وتحت تأثير الوظيفية، تم الاهتمام بدراسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع كبناء والتربية كنظام، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتتفاعل معها في تحديد وظائفها، وتحقيق أهدافها. وعليه، تم التركيز على العلاقة بين المجتمع والتربية والتعليم والاقتصاد من أجل تكيف عناصر النظام الاجتماعي ووظائفه، حتى يستمر في البقاء والعمل في انتظام؛ فتم الربط بين التربية والبيئة الاجتماعية من خلال انتقاء وتوزيع وتدريب وإعداد قوى العمل اللازمة لسوق العمل؛ وينصب الاهتمام، كذلك، على رصد كل أنواع الخلل التي تعوق نظام التعليم عن تأدية وظيفته في تدريب الأفراد وتصنيفهم وتشكيلهم في مكانتهم الاجتماعية التي يستحقونها طبقاً لقدراتهم العقلية وإنجازاتهم الدراسية. وانطلاقاً من المقاربة الوظيفية، تم الاهتمام بمعالجة الخلل في النظام التعليمي من خلال التركيز على دراسة نظام التعليم ذاته، أو في علاقته بالنظم الفرعية الأخرى في المجتمع دون أن تشير إلى الخلل القائم في النظام الاجتماعي العام².

ومن هنا، يدافع هذا الاتجاه عن القيم البورجوازية والرأسمالية المحافظة. وفي هذا يقول رايت ميلز: "لقد حول بارسونز المجتمع بأسره إلى مجرد قيم ومعايير، أو إلى رموز مجردة توجد مستقلة عن البشر، وتفرض عليهم سلطانها، وأغفل تماماً الأساس الاقتصادي والسياسي للمجتمع، وعبر بوضوح عن انحيازه الإيديولوجي للطبقة الحاكمة. والإنسان عنده غير قادر على تغيير هذه الأنساق القيمية، ولكن عليه أن يخضع لها ويتكيف معها.

1- سمير نعيم احمد: النظرية في علم الاجتماع، دار المعرفة، 5، مصر، 1985، ص148.

2- أنتوني غينز: علم الاجتماع، مرجع سابق، ص85.

ويضيف: " إن تأكيد بارسونز على فكرة التوازن عن طريق الخضوع للمعايير السائدة والمشاركة بين الناس، إنما هو تحذير من أي تمرد أو محاولة لتغيير الأوضاع القائمة".¹

ومن ثم، فبارسونز مفكر اجتماعي محافظ يبحث عن استقرار مجتمعي مبارك من الله. وفي هذا، يقول بويوف: " يقرر بارسونز أن بواعث وأهداف الأفعال الاجتماعية لا تحددها الأسباب المادية، بل تحددها سيكولوجية الأفراد بوصفهم ممثلين يقومون بأدوار محددة لهم من قبل، تحددها القيم التي يعتبرونها مطلقة وأبدية، لأن مصدرها هو مجال غير حسي أو تجريبي أي إنه الله. وهنا، يتفق بارسونز مع كل من يبررون للسلطة حكمها في كل زمان بادعاء أنها ممثلة لإرادة الله".²

ومن هنا، يحمل بارسونز، ضمن آرائه النظرية، تصورا محافظا للوجود. وفي هذا الصدد، يقول خضر زكريا: " إن مشكلة بارسونز تكمن في أنه يدعي تأسيس نظرية عامة للفعل، تنطبق على جميع الناس في جميع البلدان ومختلف الأزمان، بينما هو في الواقع يدعو للحفاظ على النظام الرأسمالي القائم في بلده (أمريكا)، ويبرر علاقاته ومؤسساته وأنظمة القوة فيه، بوصفها الأسس التي تقوم عليها جميع المجتمعات، أو على الأقل المجتمعات المرغوبة (المستقرة، المتكاملة، التي تسودها القيم المشتركة). وتعتبر بحوثه في نظم القرابة، والطبقات الاجتماعية، وتنظيمات القوة، وغيرها من البحوث التي تتناول البيانات الواقعية لبعض المجتمعات، تعبيراً واضحاً عن النزعة المذكورة.

إنه يرى - مثلاً - أن التدرج وعدم المساواة بين الناس يعود إلى أنهم يؤدون أعمالهم إما بشكل جيد أو رديء، كما إن مهارتهم وكفاءتهم يجري تقويمهما وترتيبهما في درجات ومراتب. أين نظام الملكية؟ وأين تأثير القوى المهيمنة؟ ألا يتحكم رأس المال الاحتكاري بكثير

1- سمير نعيم احمد: النظرية في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص180.

2- خضر زكريا: نظريات سوسيولوجية، مرجع سابق، ص72.

من آليات التفاوت؟ هل مقياس الكفاءة والفعالية وحدهما هما اللذان يحددان مكان الفرد أو الجماعة في المجتمع الرأسمالي المعاصر؟¹.

ويتميز هذا الاتجاه بانفصام النظرية عن الواقع، فأصحابه يتبنون فكرة النظام والاستقرار. في حين، يتسم الواقع بالأزمة والتناقضات الجدية البارزة والحادة. وفي هذا السياق، يقول أحمد مجدي حجازي: "لقد رأى أصحاب الفكر المحافظ أن الفجوة قد أصبحت أكثر اتساعاً بين الشواهد الواقعية، والفكر السوسيولوجي السائد، نظراً إلى أن شواهد الواقع لا تشير إلى تأصيل الاستقرار كهدف سعى إليه رجال هذا الفكر. وإزاء هذا الموقف المأزوم، أصبح هدف علم الاجتماع من وجهة نظر علماء القرن العشرين يتمثل في كيفية التوصل إلى الحكمة المنهجية والصياغة النظرية المقنعة لمفهوم الأزمة، أو محاولة تخطيها من جانب، ومواجهة الفكر الراديكالي من جانب آخر.²

وهكذا، نخلص إلى أن الاتجاه الوظيفي هو تيار سوسيولوجي يركز على البنية والوظيفة. ومن ثم، فهو تصور بنيوي نسقي يربط كل عنصر في المجتمع بوظيفة ما، ويكون الهدف من ذلك كله هو تحقيق النظام والاستقرار والتوازن والتضامن. بيد أن هذا الاتجاه يغلب عليه الطابع الإيديولوجي المحافظ من جهة. ومن جهة أخرى، يدافع عن التواجد الليبرالي البورجوازي، باعتباره النظام الاقتصادي البديل الذي يؤدي إلى الحفاظ على ثوابت المجتمع وتماسكه اجتماعياً وطبقياً واقتصادياً ونفسانياً.

وفي المجال التربوي، تقوم هذه المقاربة على فكرة الفوارق الوراثية. بمعنى أن المدرسة توحد جميع المتدربين في تمثل المعايير الأخلاقية والاجتماعية بغية التأقلم مع المجتمع. وفي الوقت نفسه، تفرق المدرسة بين هؤلاء تقويماً وانتقاءً واصطفاءً. فمن يمتلك القدرات الوراثية والملكات الفطرية، كالذكاء، والنجابة، والقدرات التعليمية الكفائية، ينتقى لتوليفة

1 - نيكولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع، ترجمة محمد عودة وآخرون، دار المعارف، ط8، مصر، 1983، ص85.

2 - أنتوني غدينز: علم الاجتماع، مرجع سابق، ص93.

المناصب المتبارى عليها، ولكن ليس اتكاء على المحسوبة والأصل والنسب، بل اعتمادا على المعايير العلمية الموضوعية، والإنجازات التقويمية المضبوطة.¹

ومن جهة أخرى، يرى إميل دوركايم أن وظيفة المؤسسة التعليمية (المدرسة) تقوم على وظيفتي الحفاظية والمحافظة، والتشديد على جدلية الماضي والحاضر. بمعنى أن المدرسة وسيلة للتطبيع، وإعادة إدماج المتعلم داخل المجتمع. أي: تقوم المدرسة بتكييف المتعلم، وجعله قادرا على الاندماج في حضن المجتمع. إذاً، تقوم المدرسة بوظيفة المحافظة والتطبيع والتنشئة الاجتماعية، ونقل القيم من جيل إلى آخر عبر المؤسسة التعليمية. ويعني هذا أن المدرسة وسيلة للمحافظة على الإرث اللغوي والديني والثقافي والحضاري، ووسيلة لتحقيق الانسجام، والتكيف مع المجتمع. أي: تحويل كائن غير اجتماعي إلى إنسان اجتماعي، يشارك في بناء العادات نفسها التي توجد لدى المجتمع. وهذا يؤدي إلى أن تكون المدرسة مؤسسة توحيد وانتقاء واختيار ويعني هذا أن المدرسة توحد عبر التكيف الاجتماعي، ولكنها تميز بين الناس عبر الانتقاء والاصطفاء. ومن ثم، فالوظيفة الأولى للمدرسة تتمثل في زرع الانضباط المؤسساتي والمجتمعي.²

يرى مارسيل بوستيك " أن كل نظام مدرسي يتسم بسمة المجتمع الذي أنشأه. وهو منظم حسب مفهوم التصور المعطى للحياة الاجتماعية، ولدواليب الحياة الاقتصادية، والروابط الاجتماعية التي تحرك هذا المجتمع. ولهذا، حلل علماء الاجتماع بصورة مباشرة أو غير مباشرة الصلات بين العلاقة التربوية والنظام الاجتماعي، نظرا لأنهم يعدون التربية بمثابة مؤسسة، مهمتها تكيف الشباب مع حياة الجماعة بواسطة إجراءات معقدة الاستنباط.³

ويعني هذا أن المدرسة لابد أن تقوم بدور عقلائي حسب دوركايم، بتقديم المعارف والقيم والحفاظ على المجتمع العلماني الديمقراطي، والدفاع عن ثوابته النظامية والنسقية

¹ - نيكولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع، مرجع سابق، ص91.

² - أنتوني غدينز: علم الاجتماع، المرجع السابق، ص101.

³ - بوستيك مارسيل: العلاقات التربوية، مرجع سابق، ص99.

والإيديولوجية. وبصيغة أخرى، إن النظام التربوي مطالب بعملية التطبيع والإعداد الاجتماعيين، بتثريب الأجيال القادمة مجموعة من القيم والمعايير والعادات والتقاليد والأعراف، بغية تأهيلهم للأدوار المنتظرة منهم في المستقبل حسب حاجيات النظام الاجتماعي. ويعني هذا أن تقوم المدرسة بوظيفة التنشئة الاجتماعية، وعملية التطبيع والمحافظة على القيم الموروثة. كما تعنى هذه النظرية البنيوية الوظيفية بأدوار المدرسة أو المؤسسة التعليمية داخل النسق الاجتماعي، واستجلاء مختلف وظائفها الأساسية والثانوية قصد الحفاظ على توازن المجتمع وتماسكه واستقراره. دون أن ننسى التركيز على شبكة العلاقات والتفاعلات المباشرة وغير المباشرة، والأدوار، والسلوكيات، والتصرفات الوظيفية قصد تحقيق مجتمع ثابت منظم. أما إذا وقع اختلال وظيفي، فلا بد من عمليات التصحيح أو المعالجة أو المواجهة.¹

ظهرت هذه المقاربة ما بين سنوات الخمسين والستين من القرن الماضي لتجعل من المدرسة أداة لتكوين اليد العاملة وتأهيلها، بغية تحريك الاقتصاد، وتطوير المقاولات الصناعية والتقنية. ومن ثم، فلقد أدى " هذا المفهوم الوظيفي للتربية الذي أنبنى على تفسير الفوارق التربوية بشكل وظيفي انطلاقاً من حاجيات المجتمع المعلنة أو الضمنية، إلى ظهور الوظيفية - التكنولوجية، سيما وأنها وجدت ما يبرر وجودها في بعض معطيات النمو الاجتماعي في الدول الصناعية. ذلك أن التقدم التكنولوجي السريع والنمو الاقتصادي أديا إلى طرح مشكلة اليد العاملة المؤهلة كحاجة جديدة. وهكذا، تميزت فترة 1950-1960 بقناعتين أساسيتين:

الأولى سياسية، وهي أن الانفجار والانتشار الكبير للتربية هو أحسن وسيلة لدولة تريد أن تكون ديمقراطية لكي تحد أو تقلل من التمايزات الصارخة المتجذرة في سلبيات الماضي، وتقلل كذلك من الفروق السوسيو- اقتصادية.

¹ - خضر زكريا: نظريات سوسولوجية، مرجع سابق، ص74.

والثانية اقتصادية، ومؤداها أن التربية تساهم في التنمية الاقتصادية بتأهيل اليد العاملة وإعداد الأطر الملائمة (نظرية الرأسمال الإنساني).

ومن ثمة، بدأ الاهتمام ببناء وتربية مجتمع مبني على النمو وتعميم الكفاءات، وبذلك تم التقاطع والالتقاء بين الحجج والالتقاء بين الحجج والدلائل التي تقدمها كل من الوظيفية التكنولوجية ونظرية الرأسمال الإنساني التي اعتمدها المنظرون الاقتصاديون الذين يعتبرون التربية كاستثمار منتج على المستوى الفردي والجماعي. وبناء على هذا وجب، حسب هذين التصورين، استثمار كفاءات الفرد إلى أقصى حد وفق ما تسمح به قدراته وحاجيات المجتمع حتى لا تهدر الموارد الإنسانية الثمينة.¹

وتقترب هذه المقاربة من نظرية الاستثمار البشري أو نظرية الرأسمال الإنساني. " لكن سرعان ما تعرضت أطروحات التكنو- وظيفية ونظرية الرأسمال الإنساني إلى انتقادات حادة مدعومة بالأرقام والإحصائيات؛ مما جعل حماسها يفتر. ولقد بينت الدراسات الحديثة أن الطاقات البشرية لازالت تعاني من الهدر، على أساس غياب تناسق وانسجام بين النمو التكنولوجي والنمو التربوي.²

وأظهرت دراسة " دريبين (Dreeben)، مثلا، أن النظام التعليمي الأمريكي ينمو بسرعة، أكثر مما تطلبه حاجيات المجتمع لليد العاملة. كما بينت دراسة أخرى أن العلاقة بين المستوى التعليمي والدخل علاقة غير قارة، بحيث إنها مرتبطة بسوق العمل وبالظروف أو بقطاع العمل، أكثر مما هي مرتبطة بالشهادات أو بالدبلومات.³

إن المقاربة البنائية الوظيفية، ورغم تعدد مداخلها فإن تحليلها للظاهرة التربوية، لا يختلف عن تحليلها للظاهرة الاجتماعية، فقد أضفت عليها طابع الإلزام والإكراه الاجتماعي فهي تلغي ارادة الأفراد، وبذلك فإن الأفراد ملزمون بالانصياع إليها دون أي معارضة أو

¹- خضر زكريا: نظريات سوسيولوجية، المرجع السابق، ص 75.

²- أنتوني غدينز: علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 102.

³- أنتوني غدينز: علم الاجتماع، المرجع السابق، ص 103.

نقاش، وهذا ما من شأنه إحداث التوازن والهدوء داخل المجتمع، فالأفراد ادوات غير قادرة على المساهمة في رسم معالم الظاهرة التربوية في تصور دوركايم فالمجتمع هو المصدر الرئيس لها. وهذا ما يتجلى أيضا في تحليل دوركايم للظاهرة التربوية من خلال اضعاء طابع الشبيئية عليها واعتبارها مثل الجماد منزوعة الإرادة.

خلاصة: من خلال مضامين الفصل يتضح بأن المقاربة التقليدية في علم اجتماع التربية، اعطت للتربية مكانة مهمة واعتبرتها اداة مهمة في المحافظة على توازن واستقرار المجتمع. كما أكد دوركايم على دور التربية في نقل القيم والمعايير الاجتماعية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

الفصل الخامس: المقاربات الصراعية في علم اجتماع التربية

- تمهيد.

اولاً: المقاربات الصراعية.

ثانياً: مقارنة بيار بوريو وكلود باسرون.

ثالثاً: مقارنة مدرسة فرنكفورت.

رابعاً: مقارنة كولانز.

خامساً: المقاربة الفبرية (الفعل الإجتماعي).

- خلاصة.

تمهيد: في هذا الفصل سنحاول التطرق الى المقاربات ذات المنظور الصراعي (النقدي) والتي اعتبرت التربية اداة للهيمنة واعادة نسخ الصورة الطبقية التي يعيشها المجتمع، ويعتبر بوديو وباسرون ومدرسة فرانكفوت أبرز من مثل هذه المقاربة.

أولاً: المقاربات الصراعية (النقدية)

يعرّف اتجاه التفاعل الاجتماعي الذي يتزعمه جورج سيمل أن "الصراع هو أحد الأشكال الرئيسية للتفاعل الاجتماعي لأنه يستهدف تحقيق الوحدة بين الجماعات، حتى وان تم ذلك عن طريق القضاء على أحد أطراف الصراع"، وقد حاول أصحاب هذا الاتجاه التمييز بين المنافسة والصراع، على أساس أن هذا الأخير يتميز بأنه شعوري ومباشر لكنهما يمثلان اشكالياً للكفاح. رائد نظرية التفاعل الاجتماعي جورج سيمل يعطي مدلولاً سيكولوجياً وسوسولوجياً واعتبره ظاهرة إنسانية واجتماعية أساسية من عمليات التفاعل الاجتماعي. وهو نوع من المنافسة المباشرة التي يدركها الأفراد، ويحصرّون هدفهم فيها بحيث نلاحظها في تناقض رغبات وحاجات ومصالح المتعارضين، ويعتبر سيمل جزء من التنشئة الاجتماعية الأكثر نشاطاً وحركية. لذلك ركز على الجوانب الحركية للظواهر الاجتماعية، وعلى عوامله المتمثلة في تدرج العلاقات الاجتماعية، وأشكال تقسيم العمل والجماعات الاجتماعية وتعددتها، كلها مرتبطة بالبناء الاجتماعي، كما ركز على العوامل النفسية التي تولد الصراع كمختلف مشاعر التعصب والغيرة والحسد والبؤس والطمع، والكراهية والشر والعدا و ترى النظرية النقدية كما وسبق وأن ذكرنا أن الصراع في المجتمعي الحديث ليس صراعاً اقتصادياً ولا سياسياً في الغالب بل صراع بين من يتمتع بالسلطة والمعرفة (التربية) وبين الخاضع لها كما رأى أصحاب مدرسة فرانكفورت. وصراع ثقافي بين من يملك المعرفة ومن يفقدها. وبين من يملك ويهيمن على السلطة وادوات المعرفة الحديثة، ويسيطر بعنف رمزي على الخاضعين (هابتوس) بيبير بورديو.¹

وعرّف الصراع في قاموس علم الاجتماع الفرنسي بأنه "عملية اجتماعية وموقف يحاول فيه طرفان أو أكثر، سواء كانوا أفراداً أو جماعات أن يحقق أهدافه ومصالحه وعرقلة الآخرين وتحقيق ذلك، وحتى ولو اقتضى الأمر القضاء عليهم أو تحطيمهم".²

¹- واصل جمال المومني: المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسة التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص42.

²- عبد الهادي جوهري: قاموس علم الاجتماع، المكتب الجامعي الحديث، ط3، مصر، 1998، ص128.

وبعني أيضا أنها: المنافسة الواعية بين أفراد وجماعات وأن يحقق هزيمة الخصم وتحطيمه أو إخضاعه. ويمكن أن يأخذ الصراع عدة أشكال منها المنافسة والجدال، ويمكن أن يصل إلى المواجهة والتخريب والثورة والحرب.¹

كما عرف الصراع على انه "المواجهة والصدام المتعمد وعن القصد بين جماعتين من نفس النوع، على أن تتصرف بعدوانية فيما بينها من اجل تحطيم بعضها لبعض ... وهكذا فالهدف من الصراع هو إيذاء الطرف الآخر ... وكاسترجاع حق ضائع، أو الدفاع عن النفس، أو محاولة تحطيم الطرف الآخر باستعمال عدة طرق منها المساومة والتخويف والعنف المباشر وغير المباشر ويمكن للصراع أن ينفجر تلقائياً أو أن يكون منظماً من قبل، ولا يمكننا الخلط بين الصدام والمواجهة والعنف والعدوان، لان هذا الأخير سلوك فطري طبيعي في البشر.²

يقصد بالصراع كذلك بأنه أحد أنماط التفاعل الاجتماعي، الذي ينشأ عن تعارض المصالح، وهو الموقف التنافسي، حيث يعرف كل من المتنافسين غريمه، ويدرك أنه لا سبيل إلى التوفيق بين مصلحته وبين مصلحة الغريم، فتتقلب المنافسة بينهما إلى صراع، حيث يعمل كل منهما على تحطيم الآخر والتفوق عليه.³

ويُعرف الصراع بأنه "أقصى عملية من العمليات الاجتماعية، إذ هو عبارة عن تضارب القوى الاجتماعية ونضالها."⁴

1- عبد الهادي جو هري: قاموس علم الاجتماع، المرجع السابق، ص128.

2- محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006، ص73.

3- احمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان لنشر والتوزيع، لبنان، 1977، ص79.

4- حسن شحاتة سغفان، اسس علم الاجتماع، دار النهضة العربية، لبنان، 1975، ص254.

وتكشف تحليلاتنا للمداخل السوسيولوجية عن مدى التباين والاختلاف الذي حدث على مكونات وظروف النظرية السوسيولوجية عامة، حيث اهتمامها بالقضايا والمشكلات الاجتماعية وما ينبغي عليه أن تكون عليه مستويات التحليل لهذه القضايا والظواهر الاجتماعية والمشكلات، فلقد ركزت بعض النظريات السوسيولوجية على ضرورة الاهتمام بمشاكل وقضايا محددة ومعالجتها بصورة موضوعية ومركزة، وظهرت أخرى تحاول تبني وجهات نظر تحليلية شاملة أو سطحية بين ما يعرف بالنظريات السوسيولوجية بعيدة المدى وقصيرة المدى الماكروسوسيولوجية الميكروسوسيولوجية.¹

وهذا ما أسس له عالم الاجتماع رايث ميلز "لا تكشف أي من دراساته عن ارتباط بالسلطة أو سعي نحوها، بل إنها وجهت لنقد أسلوب السيطرة و الاستغلال الذي تمارسه هذه السلطة ذاتها .

كذلك هو الحال بالنسبة **لألفن جولدنر** "يدعو صراحة في كتابه" الأزمة القادمة لعلم الاجتماع الغربي "إلى تخلص النظرية السوسيولوجية من إطارها المحافظ، و إبراز ما تحويه من جوانب تحررية، تكون أساسا لنظرية جديدة وواقع جديد حيث يقول": لا يمكن استخلاص الجانب الليبرالي من علم الاجتماع الأكاديمي، و كذلك الماركسية التاريخية، من خلال البحث فقط .و إن ذلك يتطلب عملا و نقدا مستمرين".²

تقوم المقاربة الصراعية على مفهوم الصراع والصدام حول السلطة والقوة .ومن ثم فالمجتمع غير خاضع لمبدأ النظام والتوازن والانسجام كما يعتقد الوظيفيون(دوركايم، وبارسونز، وميرتون)، بل قائم على الصراع والاختلاف والتوتر .وفي هذا الصدد، يقول **أنتوني غيدنز**، في كتابه(علم الاجتماع)، " يميل علماء الاجتماع الذين يطبقون نظريات الصراع إلى التأكيد على أهمية البنى في المجتمع مثلما يفعل الوظيفيون كما أنهم يطرحون نموذجا نظريا شاملا لتفسير عمل المجتمع .غير أن أصحاب النظريات الصراعية يرفضون

1 - إسماعيل علي سعد ، **الاتجاهات الحديثة في علم الاجتماع** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ب.ت ، ص36

2- أحمد حمدي حجازي: **أزمة علم الاجتماع**، دار قباء، ط1، مصر، 1998، ص-ص 133-134 .

تأكيد الوظيفيين على الإجماع، ويبرزون بدلا من ذلك أهمية الخلاف والنزاع داخل المجتمع، ويركزون بذلك على قضايا السلطة والتفاوت والنضال. ويميل هؤلاء إلى أن المجتمع يتألف من مجموعات متميزة تسعى إلى تحقيق أهدافها الخاصة. ووجود هذه المصالح المنفصلة يعني أن احتمال قيام الصراع بين هذه الجماعات يظل قائما على الدوام، وأن بعضها قد ينتفع أكثر من غيره من استمرار الخلاف. ويميل الملتزمون بنظريات الصراع إلى دراسة مواطن التوتر بين المجموعات المسيطرة والمستضعفة في المجتمع، ويسعون إلى فهم الكيفية التي تنشأ بها علاقات السيطرة وتدوم¹.

ويوجد في أدبيات سوسيولوجيا التربية عدة أطروحات فيما يخص المقاربة الصراعية، كل أطروحة حللت الظاهرة التربوية انطلاقا من المقاربة الصراعية، وحاولت أن تبرز أدوات الصراع كأدوات فاعلة في تحريك دواليب الظواهر التربوية.

ثانيا: مقارنة بيير بورديو وكلود باسرون

لقد تناول بيير بورديو مفهوم إعادة الإنتاج بالتحليل والدراسة والتقويم، حينما ركز اهتمامه السوسيولوجي على النظام التربوي الفرنسي مع صديقه جان كلود باسرون (Jean-Claude Passeron)، في كتابهما (إعادة الإنتاج)، منذ سنوات الستين من القرن الماضي، إذ كانت هذه الفترة مرحلة التطور والازدهار العلمي والمنهجي لسوسيولوجيا التربية.

ويمكن اعتبار بأن بيير بورديو وكلود باسرون هما اللذان أعطيا ولادة ثانية لسوسيولوجيا التربية، وقد انطلقا من فرضية سوسيولوجية أساسية، تتمثل في كون المتعلمين لا يملكون الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي. ويرجع هذا الاختلاف إلى التراتبية الاجتماعية، والتفاوت الطبقي، ووجود فوارق فردية داخل الفصل الدراسي نفسه. ومن ثم، فقد قادت الأبحاث السوسيولوجية والإحصائية لبورديو وباسرون إلى استنتاج أساسي هو: أن

¹ - أنتوني غدينز: علم الاجتماع، مرجع سابق، ص75.

الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة الفرنسية الرأسمالية ليست ثقافة موضوعية أو نزيهة ومحيدة، بل هي ثقافة مؤد لجة تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة. ومن ثم فليست التنشئة الاجتماعية تحريرا للمتعلم، بل إدماجا له في المجتمع في إطار ثقافة التوافق والتطبع والانضباط المجتمعي. وبالتالي، تعيد لنا المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها عن طريق الاصطفاء والانتقاء والانتخاب. ومن ثم، فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز.¹

إن التنوع الرسمي في شكل فروع أو شبه الرسمي في شكل مؤسسات أو أقسام متدرجة من آثاره كذلك المساهمة في إعادة خلق مبدأ مخفي للتمييز: التلاميذ المنحدرون من عائلات ميسورة تلقوا من عائلتهم حس الاستثمار المريح وكذلك الأمثلة والنصائح التي تساعدهم في حالة الشك، هؤلاء التلاميذ هم في وضعية تسمح لهم بوضع استثماراتهم في أحسن وقت وأحسن الأمكنة بمعنى في أحسن التخصصات وأحسن المؤسسات وبالتالي أحسن الفروع، وفي المقابل فإن التلاميذ المنحدرين من عائلات محرومة وخصوصا أبناء المهاجرين يضطرون منذ نهاية دراستهم الابتدائية إلى توكيل مصيرهم إلى تعليمات المؤسسة المدرسية أو إلى الصدفة لإيجاد طريقهم في عالم معقد أكثر فأكثر وهم كذلك محكوم عليهم باستثمار رأسمالهم الثقافي الذي يظل مع ذلك محدودا جدا.²

ويعني هذا أن السؤال الذي ركزت عليه سوسيولوجيا التربية، في سنوات الستين، هو سؤال اللامساواة المدرسية التي تعكس اللامساواة الطبقيّة والاجتماعية، وتعكس مدى اختلاف أبناء الطبقات العمالية عن أبناء الطبقات المحظوظة، واختلاف المستوى التعليمي الطويل الذي يرتاده أبناء الطبقات المحظوظة، والتعليم القصير الذي يكون من حظ أبناء الطبقات الدنيا، ولاسيما أبناء الطبقات العمالية وأبناء المهاجرين على حد سواء. لذا يغلب النقد الماركسي الجديد على هذه السوسيولوجيا الستينية. والدليل على ذلك الثورة العارمة التي

1- خالد المير وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، مرجع سابق، ص12.

2- عبد الكريم بزاز: علم اجتماع بيار بورديو، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2007، ص99.

اشتعل أوارها في سنة 1968م؛ بسبب المدرسة الرأسمالية التي كانت - فعلا- مدرسة طبقية بامتياز. ومن ثم، فقد كان الحل يتمثل في ديمقراطية التعليم، وتحقيق المساواة الاجتماعية الشاملة، والحد من الفوارق الطبقية والمجتمعية، ومنع ممارسة العنف الرمزي ضد المتعلمين، وخلق مدرسة موحدة تحقق النجاح لجميع المتعلمين بدون تمييز أو انتقاء أو اصطفاء.¹

تبدو الفوارق أكثر لأن ديمقراطية التعليم يصاحبها ارتفاع هام للتمييز الداخلي وزيادة على عدم المساواة في الدخول إلى التعليم هنالك عدم المساواة في التخصص من خلال الفروع التي تحدد المسارات ومن خلال القيمة المعطاة لكل تخصص وكذلك تشكيلتها البشرية اختيار الفروع يصبح رهانا كبيرا ويظهر هناك فرق بين التعليم التكنولوجي والتقني أين تكون الطبقات الشعبية ممثلة بكثرة والتعليم العام المثلثم للغاية والذي نجد فيه تدرجا للفروع مع إعطاء الصدارة للفروع العلمية. وكذلك الشأن عندما يكون للأولياء رأسمال ثقافي واجتماعي مرتفع فهم يملكون عددا كبيرا من مصادر الإعلام حول الفروع والمؤسسات وبالتالي في وضعية تسمح لهم بتطبيق إستراتيجية تضمن النجاح المدرسي والاجتماعي لأبنائهم وذلك بإبقاء الندرة التمييزية للشهادة المدرسية المكتسبة تسمح هذه الإستراتيجيات بتفسير كيف أن الدخول إلى المؤسسات المشهورة التي تؤدي إلى مواقع السلطة يظل حكرا على الفئات المسيطرة. وعكس ذلك فإن أبناء الفئات المحرومة يواجهون نحو التخصصات والفروع المنتقصة ويشكلون بالتالي فئة جديدة مقصية من الداخل بمعنى تلاميذ تحتفظ بهم المؤسسة المدرسية لتأجيل إقصائهم.²

بداية الأمر، أبدى الفاعلين في المنظومة التربوية نوعا من عدم الاكتراث، لأن إثارة مسألة العوائق الاجتماعية- الثقافية كانت ذريعة لعدم القيام بأي شيء، خاصة وأن هؤلاء الفاعلين يعتقدون أن بعض الأطفال محكوم عليهم بالفشل بحكم انتمائهم الاجتماعي ولا يوجد هناك أي إجراء بيداغوجي بوسعه أن يصحح من تأثير هذه الحتمية، إلا أن هذه النتيجة تبدو

1- خالد المير وآخرون: أهمية سوسولوجيا التربية، مرجع سابق، ص13.

2- بيار بورديو وجان كلود بلسرون: إعادة الإنتاج، ترجمة: ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2007، ص20.

مستخلصة من قراءة متسعة لكتاب "الورثة" لأن بيار بورديو يشير فيه إلى إمكانية معالجة عدم المساواة وذلك من خلال تعليم ديمقراطي " حقيقي " وبواسطة بيداغوجيا مغايرة والتي يمكن أن تبحث في تحييد بصفة منهجية فعل الامتيازات الثقافية وبالفعل اتخذت منذ 1964 عدة إجراءات تهدف إلى مكافحة الرسوب في سنة "HABY" المدرسي: المتوسطة الموحدة للجميع مع إصلاح " هابي " 1974، وتتنوع مناهج التدريس وذلك من خلال الطرائق المسماة بالنشطة والتي ترسي بناء المعرفة على نشاطات المتعلم وخلق مناطق التربية ذات الأولوية وذلك بإعطاء تلاميذ الأحياء المحرومة ظروفًا حسنة للتعليم. وبالموازاة مع ذلك، فإن البحث في علما اجتماع التربية تطور وذلك بتعدد الدراسات حول مختلف عوامل النجاح والفشل المدرسي¹.

ثالثًا: مقارنة مدرسة فرانكفورت

ظهرت هذه المدرسة في ألمانيا في بداية الثلاثينيات من القرن العشرين، وقد انتقل المعهد إلى نيويورك إبان المرحلة النازية، ثم استقر بفرانكفورت مرة أخرى في عام 1950م. وقد تأثر تحليل مفكري هذه المدرسة ونقدتهم للثقافة الحديثة والمجتمع بما تعرضوا له من مضايقات وتعسفات وضغوطات في عهد الفاشية.

وقد جاءت النظرية النقدية رد فعل على الوضعية (Positivism) التي كانت تعنى مع أوجست كونت بدراسة الظواهر الاجتماعية دراسة علمية موضوعية تجريبية، باستخدام الملاحظة والتكرار والتجربة، وربط الأسباب بمسبباتها، بغية فهم الظواهر العلمية فهما علميا دقيقا. وكانت الوضعية تهتم أيضا بوصف الظواهر دون تفسيرها؛ لأن التفسير يرتبط في منظور الوضعية بالتأملات الفلسفية والميتافيزيقية. كما استبعدت الوضعية البعد الإنساني والتأملي والأخلاقي في عملية البحث. وقد وجهت مدرسة فرانكفورت إلى هذه النظرية الوضعية انتقادات قاسية. وفي هذا الصدد، يقول توم بوتومور، في كتابه (مدرسة

¹ - عبد الكريم بزاز: علم اجتماع بيار بورديو، مرجع سابق، ص177.

فرانكفورت): "اتخذ أصحاب مدرسة فرانكفورت موقفاً مناهضاً لها، فانتهدها أدورنو لعجزها عن اكتشاف المصلحة الذاتية التي قد تسهم في تحقيق تقدم موضوعي، بسبب القصور الكامن في أسسها المنهجية، وفشلها في إقامة صلة قوية بين المعرفة من ناحية، والعمليات الاجتماعية الحقيقية من ناحية أخرى. لذلك، انتقدها هابرماس بسبب طبيعتها المحافظة، وقصورها عن فهم العلاقة الخاصة بعلم الاجتماع والتاريخ، انطلاقاً من أن علم الاجتماع الوضعي لا يأخذ في اعتباره دور التحولات التاريخية في تشكيل المجتمعات.¹

كما جاءت النظرية النقدية رد فعل على النظريات النقدية للعقل المثالي كما عند كانط وهيجل، بالاعتماد على القراءة الماركسية الجدلية، والاستعانة بالمادية التاريخية. كما وقفت إزاء النظريات البورجوازية التي مارست صنوفاً من السلطة الفكرية، ورفضت الفصل بين النظرية والممارسة، بعد أن كانت النظرية في المثالية الألمانية هي المفضلة. وباختصار، فإن النظرية النقدية قد انتقدت النزعة العلمية المغالية، وانتقدت أيضاً العقلانية العلمية التقنية، باعتبارها شكلاً من أشكال الهيمنة التي ميزت الرأسمالية الأكثر تطوراً، أو بشكل أوسع، انتقدت تلك المجتمعات الصناعية المتقدمة في القرن العشرين. وأنت أيضاً لنقد الإيديولوجيات السائدة، ونقد الفاشية المستبدة، ونقد النزعة المعادية للسامية إبان وصول النازية إلى الحكم.²

ويعد ماكس هوركايمر من المؤسسين الحقيقيين لمدرسة فرانكفورت، وقد كان مديراً لها منذ 1931م، وقد اهتم في بداية المعهد بدراسة الفلسفة الاجتماعية، ونقد المذهب الوضعي والمثالية الألمانية والوضعيات المنطقية، وهاجم الميتافيزيقا الغربية على غرار جاك ديريدا ومارتن هايدجر. وقد عاب هوركايمر على الوضعيات ميلها الكبير إلى العلمية والموضوعية والتجريبية، وتشبيء الإنسان، وفصل الحقيقة عن القيم كفصلها المعرفة عن المصالح البشرية.

¹ - جميل حمداوي: نظريات علم الاجتماع، كتاب الكتروني، شبكة الألوكة، 2001، ص 126.

² - توم بوتومور: مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، دار أوبا، دار الكتب الوطنية، ط2، ليبيا، 2004، ص 127.

وهكذا، يقدم هوركايمر، مقابل الوضعية، وعلى النقيض منها "نظرية جدلية تظهر فيها الحقائق الفردية بذاتها في ترابط لا لبس فيه دائما، وتسعى لأن تعكس الواقع في كليته. فضلا عن ذلك، فإن الفكر الجدلي، يوحد المكونات التجريبية في تركيبات من الخبرة.. المهمة للمصالح التاريخية التي يرتبط بها الفكر الجدلي. فعندما يعي فرد فعال من ذوي الحس السليم الوضع الكريه للعالم، فإن الرغبة في تغييره تصبح هي المبدأ المرشد الذي ينظم به الحقائق المعطاة، ويشكل منها نظرية... وبقدر ما يعتمد التفكير الصائب على إرادة قویمة، بقدر ما تعتمد الإرادة القویمة على التفكير الصلب."¹

ومن هنا، فالنظرية النقدية - حسب أدورنو - هي نقد للواقعية الماركسية الانعكاسية الساذجة التي تعقد الصلة المباشرة بين الفكر والمجتمع، في جل تناقضاته السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتاريخية.

وفي الأخير، " لم ير أدورنو إمكانية لتحرير الفرد من التسلط والهيمنة، لا في ظهور جماعات معارضة جديدة، ، وإنما ارتأى هذه الإمكانية بالأحرى في عمل الفنان الأصيل الذي يواجه الواقع المعطى بالتلميح إلى ما يمكن أن يكون. وعلى هذا، فإن الفن الأصيل يمتلك قوة غالبة، لدرجة يضعه أدورنو في مواجهة العلم الذي يعكس الواقع الموجود فحسب فيما يمثل الفن الأصيل شكلا أعلى من أشكال المعرفة، وسعيا متجها إلى المستقبل وراء الحق."²

يتحدث غيروكس H.giroux عن الإمكانيات التي توفرها النظرية النقدية للمفكرين التربويين، رغم أنه قد يبدو للوهلة الأولى أن هذه النظرية لا علاقة مباشرة لها بالتربية. ويذكر أن هذه الإمكانيات شكلت منطلقات لتربويين كثر - منهم رواد البيداغوجيا النقدية- في بلورة تصورات نقدية تجاه التربية. ونحن نذكر باختصار أهم أطروحات فرانكفورت الحاملة

¹ - جميل حمداوي: نظريات علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 129.

² - الحسن اللحية: البيداغوجية الفارسية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، المغرب، 2011، ص 141.

لقابلية التدوير في حقل التربية من خلال ما ذكره **غيروكس** في كتابه (critical theory)
تمد مدرسة فرانكفورت التربويين بعدة مفاهيم، ونظريات
تساعدهم على النقد، والنافذ المستبصر للنظم التعليمية المرتبطة بالمنظور الوظيفي المؤسس
على العقلانية الوضعية. فالمدرسة اشتغلت مليا على الوضعية - وهي الخلفية الفلسفية
لمعظم المنظومات التربوية الحالية-وقدمت طروحات محكمة حول تاريخها ،خلفياتها،
ومساراتها من النشأة إلى أن صارت تنقصد العالم المعاصر.¹

نظرية مدرسة فرانكفورت حول الثقافة تساعدنا على فهم وتحليل دور المدرسة في إعادة
الإنتاج، وتلقي الضوء على الدور السياسي للمؤسسة المدرسية، والمتجلي في تمرير خطاب
الهيمنة ، والتبرير الأيديولوجي للنظام الاجتماعي القائم.

يمكن النظر إلى البيداغوجيا النقدية تاريخيا باعتبارها تطبيقا لمبادئ النظرية النقدية
الماركسية لمدرسة فرانكفورت في مجال التربية، كما يمكن تتبع أثارها باعتبارها امتدادا
للمبادئ النقدية التي عبر عنها جان ديوي john dewey. ولكن الارتباط التطوري الأكثر
مباشرة هو ذلك الذي يصل البيداغوجيا النقدية بباولو فريير (1921-1997). وهو مرب
وناشط برازيلي شكل كتابه بيداغوجيا المقهور (Pedagogy of the oppressed) عملا
تأسيسيا رائدا في مسار تشكل البيداغوجيا النقدية. كما كان ثمرة لعمل فريير في محاربة
الأمية لدى فلاحى المناطق النائية في البرازيل ،ومجالا لطرح مفاهيم لا تزال مركزية في
الجهاز المفاهيمي الذي تشتغل به البيداغوجيا النقدية حتى الآن . ومن هذه المفاهيم: -
النموذج البنكي - البراكسيس - الموضوعات التوليدية - التربية المحررة - ثقافة الصمت -
تربية الأشكلة (أو طرح المشكلات).²

¹- توم بوتومور: مدرسة فرانكفورت، مرجع سابق،ص63.

²- الحسن اللحية: البيداغوجية الفارسية، مرجع سابق،ص164.

إن ما يجعل بحث رواد هذا التيار عن معنى جديد للبيداغوجيا شرعيا: هو أن المعاني المتبناة في الحاضر ليست موحدة، و لا إجماعية، و هذا ينفي عنها سلطة الإلزام. و يتيح للباحثين عن بناء معنى جديد للمفهوم مساحة أوسع، و فسحة أكبر للحركة. و في هذا السياق يقول **غير وكس**: "بما أن معنى البيداغوجيا وغايتها أمر متنازع بخصوصه على الدوام ، فمن المهم التأكيد على أن هذا المفهوم ينبغي استعماله بحرية معتبرة ، إذ ليس ثمة تعريف مطلق للبيداغوجيا."¹

كان أول ما وجه إليه النقاد نقد المعنى القديم للبيداغوجيا هو كونه تقني يحصر المدرس، و الفاعل التربوي في دور ميكانيكي آلي . " ففي الخطابين المحافظ و التقدمي كليهما ، يتم التعامل غالبا مع البيداغوجيا باعتبارها مجموعة من الاستراتيجيات، و المهارات، تستعمل لتدريس مادة ما . في هذا السياق، تغدو البيداغوجيا مرادفا للتدريس باعتباره تقنية أو مهارة. إن أي مفهوم للبيداغوجيا النقدية عليه أن ينبذ هذا التعريف الأحادي الجانب و أشباهه."²

وسبب الإلحاح على هذا النبذ هو أن المعنى التقليدي للبيداغوجيا (المفهوم التقني) يظهرها بريئة موضوعية ، و يوهم بحيادها . وهذا ما لا يقبله النقاد إذ يرون " من الضروري الاعتراف بأن ارتباط البيداغوجيا بلغة التقنية والمنهجية أقل من ارتباطها بموضوعات السياسة والسلطة. فالبيداغوجيا ممارسة أخلاقية وسياسية متورطة دائما في علاقات سلطة. و ينبغي أن تفهم على أنها سياسة ثقافية تقدم رؤية ورواية متعلقين بالحياة المدنية، وبالمستقبل، وبالكيفية التي ينبغي أن تبنى بها تمثلاتنا عن أنفسنا، والآخرين، وعن محيطنا المادي والاجتماعي.

و كما لاحظ **روجر سيمن** (1887) (Roger Simon): " فان التربية باعتبارها مقدمة للحياة العامة ، و إعدادا لها ، و شرعنه لأشكال مخصوصة منها، تستضمر دائما

¹ - توم بوتومور: مدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص64.
² - توم بوتومور: مدرسة فرانكفورت، المرجع السابق، ص65.

رؤية للمستقبل. وبهذا المعنى فإن أي منهاج مع البيداغوجيا التي تسنده، ليسا سوى تجسيد لرؤانا حول أنفسنا، وأبنائنا، ومجتمعنا".¹

وهذه الرؤى ليست محايدة. إنها دائما رؤى شخص ما. ومادامت مرتبطة بتنظيم حياة الآخرين و مستقبلهم، فإن لها دائما بعدا أخلاقيا، و سياسيا. من هذا المنطلق، يصير حتما أن يبدأ أي نقاش حول البيداغوجيا بنقاش الممارسات التربوية، باعتبارها نوعا من السياسة الثقافية، وهيئة خاصة لتشكيل حس بالهوية والمكان، ولتشكيل القيم قبل كل ذلك. ويحصل هذا التشكيل عبر ممارسات تنظم المعرفة والمعنى.

رابعا: مقارنة كولانز

يرى كولانز (Collins) أن الأفراد لا يتم انتقاؤهم واصطفائهم على أساس القدرات الذكائية والتقنية والمعارف التحصيلية، بل على أساس الانتماء إلى الجماعة المسيطرة ثقافيا بتمثل تصوراتها، وإتباع قيمها. ومن ثم، يكمن الصراع في ضغط الجماعات الحاكمة على المشغلين بأن يعتمدوا على الشهادات في عمليات الانتقاء والاصطفاء، علاوة على معايير التبعية الثقافية والحزبية والإيديولوجية. " ومن ضمن ما يؤخذ على هذه الأطروحة أنها انبثت فقط على بعض المعطيات المرتبطة بسياسة الانتقاء والاختيار، وبرواتب المقاولات الأمريكية؛ مما يصعب تعميمها على جميع الأنظمة. غير أنه، وعلى الرغم من هذا القصور فقد استطاعت أن تبين وجها من وجوه مفارقات العلاقة بين التطور التربوي ومثيله الاجتماعي".²

¹ - جميل حمداوي: نظريات علم الاجتماع، مرجع سابق، ص149.

² - جميل حمداوي. سوسيولوجيا التربية، مرجع سابق، ص91.

خامسا: المقاربة الفيبرية (الفعل الاجتماعي)

يعد ما كس فيبر من أهم السوسيولوجيين الألمان الذين أخذوا بنظرية الفعل الاجتماعي. وهدف السوسيولوجيا عند ماكس فيبر هو فهم الفعل الاجتماعي وتأويله، مع تفسير هذا الفعل المرصود سببيا بربطه بالآثار والنتائج. ويقصد بالفعل سلوك الفرد أو الإنسان داخل المجتمع، مهما كان ذلك السلوك ظاهرا أو مضمرا، صادرا عن إرادة حرة أو كان نتاجا لأمر خارجي. ومن ثم، يتخذ هذا الفعل -أثناء التواصل والتفاعل -معنى ذاتيا لدى الآخر أو الآخرين، مادام هذا الفعل الاجتماعي مرتبطا بالذات والمقصدية. أي: الإجابة عن سؤال جوهرى ألا وهو: كيف يرى الناس سلوكهم ويفسرونه؟ بمعنى أن " الفعل الإنساني عند فيبر هو السلوك الذي يحمل دلالة ومعنى وهدفا. وأما الفعل المجتمعي، فهو السوك الذي يسلك تجاه الآخرين من خلال ما يراه، في سلوك الآخرين، من دلالة ومعنى وهدف".¹

وإذا كان إميل دوركايم يدرس الظواهر المجتمعية على أنها أشياء موضوعية، فإن ماكس فيبر يدرس الفعل أو السلوك الاجتماعي الذي يتحقق بالتفاعل بين الذات والأغيار. ويتخذ هذا الفعل معنى ذاتيا وغرضيا. ومن هنا، فقد انتقل ماكس فيبر بعلم الاجتماع من عالم الأشياء الموضوعية إلى الأفعال الإنسانية. أي: انتقل من الموضوع إلى الذات، أو من الشيء إلى الإنسان. كما تجاوز المقاربة الوضعية نحو المقاربة الهيرومنيطيقية التي تقوم على الفهم والتأويل الذاتي الإنساني. وبهذا، قد أحدث قطيعة إبستمولوجية، ضمن مسار علم الاجتماع بتأسيس مدرسة الفعل الاجتماعي أو المدرسة التأويلية أو الهيرومنيطيقية أو سوسيولوجيا الفهم (la sociologie compréhensive).²

وبعني هذا -حسب نيقولا تيماشيف- " أن فيبر كان يأمل لعلم الاجتماع أن يحتفظ بميزات العلوم الروحية. فضلا عن ميزات العلوم الطبيعية. وهذه الميزات -كما يذهب فيبر-

¹ - محمد حامد يوسف: علم الاجتماع: النشأة والمجالات، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، مصر، ط1، ص33.
² شيل بدران، علم اجتماع التربية المعاصر، سلسلة المكتبة التربوية، دار المعرفة المصرية، 2000، ص42.

تكمن في تحقيق ضرب من الفهم، يركز على الحقيقة التي مؤداها أن الكائنات البشرية تكون على وعي مباشر وإدراك تام ببناء الأفعال الإنسانية. ففي دراسات الجماعات الاجتماعية-مثلا-نستطيع أن نفهم الأفعال والمقاصد الذاتية للفاعلين الذين يمثلون أعضاء الجماعات.¹

أما في العلوم الطبيعية، فإننا لا نستطيع أن نفهم -بهذه الطريقة- حركات الذرات، وكل ما نستطيع أن نفعله هو أن نلاحظ فقط أو نستنتج الانتظام القائم بين هذه الحركات. ولقد عبر روبرت ماكفر (Maciver) عن التعارض القائم بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية بشكل أكثر وضوحا حينما قال: إن الوقائع الاجتماعية هي في نهاية الأمر وقائع مدركة. فحينما نعرف أسباب سقوط حكومة من الحكومات، أو تحديد سعر من الأسعار، أو أسباب حدوث إضراب من الإضرابات، أو انخفاض معدل المواليد في مجتمع من المجتمعات، فإن معرفتنا هذه ستكون مختلفة-في جانب هام وحيوي- عن معرفتنا لأسباب سقوط الأمطار، أو احتفاظ القمر دائما بالمسافة التي تفصله عن الأرض، أو ظروف تجمد السوائل، أو إفادة النباتات من النيتروجين، فالوقائع التي من النوع الثاني يمكن معرفتها فقط من الخارج، أما الوقائع التي من النوع الأول، فيمكن معرفتها-إلى حد ما-من الداخل.²

وبناء على ما سبق، يعرف ماكس فيبر السوسيولوجيا، في كتابه (الاقتصاد والمجتمع) قائلا: " علم الاجتماع هو العلم الذي يعنى بفهم الفعل أو النشاط الاجتماعي وتأويله وتفسير حدثه ونتيجته سببيا إذاً، يدرس علم الاجتماع الفعل أو العمل أو النشاط الاجتماعي. في حين، يدرس عند دوركايم الظواهر المجتمعية. فهنا، يحضر البعد الإنساني الذاتي مقابل البعد الاجتماعي الموضوعي الشئئي. أي: حضور الذات في مقابل الموضوع. ويرى فيليب كابين (Philippe Cabin) وجان فرانسوا دورتييه (Jean-François Dortier) أن السوسيولوجيا عند فيبر " هي علم بخصوص الفعل الاجتماعي. وهو يرفض الحتمية التي

¹- نيكولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع، مرجع سابق، ص91.

²- فيليب كابين وجان فرانسوا دورتييه: علم الاجتماع، اباس حسن، دار الفرقد، ط1، سورية، 2010، ص26.

يمتدحها ماركس ودوركايم اللذان يحبسان الإنسان ضمن نسيج من الضغوط الاجتماعية غير الواعية، ويعتقد فيبر أن هذه الضغوط وهذه الحتميات لاتعدو كونها نسبية.¹

ليس المقصود قوانين مطلقة، إنما توجهات تترك على الدوام مكانا للصدفة وللقرار الفردي. وهو يعتبر أن المجتمع نتاج لفعل الأفراد الذين يتصرفون تبعا للقيم والدوافع وللحسابات العقلانية. إن توضيح الاجتماعي يعني - إذاً - التنبه إلى الطريقة التي يوجه بحسبها الناس فعلهم. هذا النهج هو نهج السوسيولوجيا التفهيمية. يقول فيبر: "إن ما ندعوه سوسيولوجيا هو علم مهمته الفهم، عن طريق تأويل النشاط الاجتماعي."²

ويعني هذا أن المجتمع يتكون من مجموعة من الأشخاص الذين يقومون بسلوكيات أو أفعال أو أعمال، وهذه الأفعال هي جوهر علم الاجتماع. ويعني هذا أن مقارنة ماكس فيبر مقارنة فردية، تدرس سلوك الفرد داخل المجتمع، في إطاره التواصلي والتفاعلي. ويعني هذا أن الإنسان كائن واع، يتصرف عن وعي وهدف، ولسلوكه معنى وقصد، على عكس الأشياء التي يمكن إخضاعها للدراسة العلمية. هنا، ضرورة فهم العالم في ضوء أفعال الفرد وفهم مقاصدها وأهدافها ونواياها ودلالاتها. ويستوجب فهم العالم دراسة سلوك الأفراد داخل المجتمع، ورصد دلالات الأفعال ومعانيها ومقصداتها. ويقترّب هذا من البعد التواصلي التفاعلي.³

وفي هذا السياق أيضا، يقول أنتوني غيدنز⁴: "إذا كانت المنظورات الوظيفية والصراعية تؤكد أهمية البنى التي توجه المجتمع وتؤثر في السلوك البشري، فإن نظريات الفعل الاجتماعي تولي قدرا أكبر من الأهمية لدور الفعل والتفاعل بين أعضاء المجتمع في تكوين هذه البنى. ويبرز دور علم الاجتماع - هنا - في استيعاب المعاني التي ينطوي عليها الفعل الاجتماعي والتفاعل، لا تفسير طبيعة القوى الخارجية التي تدفع الناس إلى نمط معين

1 - محمد محمد علي: قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، دار النهضة العربية، ط2، لبنان، 1983، ص144.

2 - فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: علم الاجتماع، مرجع سابق، ص52.

3 - محمد حامد يوسف: علم الاجتماع: النشأة والمجالات، مرجع سابق، ص29.

4 - أنتوني غيدنز: علم الاجتماع، مرجع سابق، ص80.

من الأفعال.¹ وإذا كانت المقاربات الوظيفية والصراعية تطرح النماذج النظرية حول الطريقة التي يعمل بها المجتمع برمته، فإن الملتزمين بنظرية الفعل الاجتماعي يركزون على تحليل الأسلوب الذي يتصرف به الفاعلون الأفراد أو يتفاعلون به فيما بينهم من جهة. وفيما بينهم وبين المجتمع من جهة أخرى.

ويشار إلى فيبر في أكثر الأحيان باعتباره أول الداعين إلى تبني منظور الفعل الاجتماعي. فرغم أنه اعترف بأهمية البنى الاجتماعية مثل الطبقات والأحزاب السياسية واصحاب المكانة وآخرين، فإنه اعتقد في الوقت نفسه أن الأفعال الاجتماعية التي يقوم بها الأفراد هي التي تخلق مثل هذه البنى. وقد جرى في وقت لاحق تطوير هذا الموقف بصورة منهجية في أوساط المدرسة التفاعلية الرمزية التي برزت وشاعت في الولايات المتحدة بصورة خاصة. وتأثرت هذه المدرسة بصورة غير مباشرة بأفكار ماكس فيبر غير أن أصولها المباشرة كانت في أعمال الفيلسوف الأمريكي جورج هيربرت ميد (1863-1931م).²

ويعني هذا أن علم الاجتماع -حسب ماكس فيبر- هو دراسة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد داخل المجتمع، وكيف يعطي الناس فهما ذاتيا للعالم، وكيف يوجهون سلوكهم في إطار هذا النوع من الفهم. أي: فهم نوايا هذا الفعل الاجتماعي وأسبابه. ويعني هذا أن منهجه قائم على الفهم بدل التفسير السببي أو العلي، كما نجد ذلك عند الوضعيين الذين ينتمون إلى المدرسة الدوركايمية. ويعني هذا حضور الذات المؤولة في الفعل الاجتماعي.

ولا يمكن فهم هذا الفعل السلوكي إلا في سياق تاريخي معين. ولا يمكن فهم هذا السلوك الاجتماعي إلا ضمن ثقافة معينة مرتبطة بمجموعة من القيم المتعارف عليها. أضف إلى ذلك أن الهدف من علم الاجتماع ليس هو بناء النظريات المجردة كما كان يفعل الوضعيون أو التفسيريون الدوركايميون، بل هو علم تاريخي بامتياز. وفي هذا، يقول لورن

1- أنتوني غيننز: علم الاجتماع: مرجع سابق، ص 80.

2- شبل بدران، علم اجتماع التربية المعاصر مرجع، سابق، ص 45.

فلوري (Laurent Fleury):¹ ولهذا كان على هذا الطموح النظري أن يتفادى الاكتفاء بصياغة قوانين مجردة كتلك التي كانت تدعو إليها المدرسة الحدية.

(L'école marginale) النمساوية، وبالتحديد كارل منجر (Carl Menger) 1840-1921. على علم الاجتماع أن يبقى علما تاريخيا، إذ ليس غرض العلوم الاجتماعية أبدا صياغة قوانين شمولية، فهذا وهم كان ينكره على الوضعيين الذين يريدون بلوغ حقيقة الواقع زاعمين تأسيس علوم الثقافة على نمط علوم الطبيعة في معمعة ما كان يسمى طرح المناهج الذي يضع علوم الطبيعة في مواجهة علوم الثقافة، كان موقع ماكس فيبر واضحا إلى جانب أنصار علوم الثقافة، معرفا علم الاجتماع كعلم تاريخي وعليه، تعنى السوسيولوجيا الفيبرية بدراسة أفعال الأفراد في علاقة ببنية المجتمع، ضمن نظرية التفاعل الاجتماعي أو نظرية التأثير والتأثر.

ويمثل هذا التوجه، في مجال التربية والتعليم، رايمون بودون (Boudon) الذي يرفض تصورات المدرسة الوظيفية والمقاربة الصراعية، على أساس أن المدرسة تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، وأنها فضاء للصراع بين الطبقة المهيمنة والطبقة الخاضعة. وينفي رايمون بودون أن تكون هناك روابط قوية بين اللامساواة التعليمية واللامساواة الاجتماعية. بمعنى أن المجتمع ليس هو السبب في هذه اللامساواة التربوية، بل يعود ذلك إلى اختيارات الأفراد أنفسهم، وقناعاتهم الذاتية، وقراراتهم الشخصية، بناء على حسابات الأسر الخاضعة لمنطق الربح والخسارة، وطموحاتها الواقعية، ورغباتها المستقبلية.²

فبعد أن كانت الحاصلون على الدبلومات والشهادات يحصلون على الوظائف والمناصب المناسبة لهم، ازداد المتعلمون بكثرة، وكثرت الشهادات والدبلومات، وانحصر سوق الشغل. لذا، أصبحت المدرسة لا توفر للجميع الفرص نفسها من الحظوظ والامتيازات.

¹- شبل بدران، علم اجتماع التربية المعاصر، المرجع السابق، ص47.

²- محمد محمد علي: قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، مرجع سابق، ص188.

وليس هذا عائداً إلى أسباب خارجية، مثل: الصراع الطبقي والاجتماعي والثقافي، والهابيتوس العائلي كما يقول أنصار المقاربة الصراعية، بل يعود ذلك إلى اختيارات الأسرة ومنظورها إلى المدرسة من حيث الربح والخسارة. فهناك من الأبناء من يرغب في وضع اجتماعي يشبه وضع آبائهم المهني، ولا يجدون حرجاً في ذلك أو ظلماً. وهكذا، فالبكالوريا بالنسبة لأبناء الطبقة العمالية تشكل فرصة لا تعوض من أجل تحقيق أرباح اقتصادية، ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا لا تعني تلك الفرصة ربحاً حقيقياً لهم إلا إذا استمروا في التعليم الجامعي الطويل. ويعني هذا اختلاف رغبات الأفراد ومنظوراتهم إلى الشهادة أو الدبلوم. فأن تكون معلماً بالنسبة لابن عمالي ربح كبير وفرصة لا تعوض. ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا، فإن ذلك لا ينفعهم في شيء. ويعود هذا كله إلى مدى الرغبة في المدرسة، والإقبال عليها. ويعني هذا أن اللامساواة المدرسية راجعة إلى الرغبات الفردية، وليس إلى اختلاف الرأسمال الثقافي أو إلى طبيعة الطبقة المهيمنة أو إلى قاعدة إنتاج الطبقات نفسها. وإذا كانت المساواة مغيبة إلى حد ما في المجتمع الليبرالي، فإنه يتميز بالحرية. أما في المجتمعات الاشتراكية، فهناك مساواة بدون حرية.¹

وعلى خلاف النظرية الحدسية هذه تبين النظرية العقلانية أن الاصطفاء الذاتي يتم على أساس محكات عقلية بالغة الدقة والخصوصية. ويعد المفكر الفرنسي رايمون بودون من أشهر ممثلي هذا الاتجاه في مجال تحليل الاصطفاء المدرسي. فالتلميذ يقرر هنا بصورة واعية ما يترتب عليه في الشأن المدرسي. ومن ثم، يدرس الظروف والعوامل والمتغيرات المختلفة، ويقدر إمكانية المتابعة أو أفضلية الترك والتخلي عن الدراسة. وهو في كل الأحوال لا يتخذ قراره بناء على فرضية الحدس والاستبطان أو العفوية الحرة في اتخاذ القرار.²

¹- شبل بدران، علم اجتماع التربية المعاصر، المرجع السابق، ص124.

²- محمد محمد علي: قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، مرجع سابق، ص195.

وهنا يبدو أن اتخاذ القرار بالتخلي أو التردد يعتمد على موازنة دقيقة تأخذ بعين الاعتبار المخاطر وحدود النفقات والعائدات، ويتحدد مثل هذا القرار وفقا لعوامل ومتغيرات¹.

ويعني هذا إذا كان أنصار المقاربة الصراعية قد أخذوا بالاحتمية المجتمعية أو الواقعية في تحديد مصير الفرد، فإن رايون بودون قد أخذ بنظرية الفعل، على أساس أن الفرد حر في أفعاله واختياراته. ويعني هذا أن نظرية الفعل الاجتماعي ترى أن " الأفراد قادرون على صناعة مصيرهم المدرسي والمهني تأسيسا على مبادراتهم وفعاليتهم الاجتماعية.

ومن أهم الاتجاهات الأساسية لهذه النظريات يمكن الإشارة إلى مدرسة المفكر الفرنسي بودون الذي لطالما يركز في دراساته وأبحاثه على أهمية العوامل المستقبلية في تحديد مصير الفرد ومستقبله. فإذا كان الماضي عند الحتميين هو الذي يحدد ملامح المستقبل، فإن المستقبل عينه هو الذي يرسم المصير عند الأفراد وفقا لأنصار النظرية الفردية. ومن هذا المنطلق يوجه الفردانيون انتقاداتهم الشديدة إلى الثقافويين الذين يعتقدون أن هدف الاصطفاء هو إعادة إنتاج البنى الاجتماعية القائمة، وبأن المدرسة قادرة على فرض قوانينها على الأفراد.²

وهكذا، يرى رايون بودون أن اللامساواة التربوية لا ترتبط باللامساواة الاجتماعية والطبقية والثقافية، بل تعود إلى الاختيارات الحرة للأفراد، وقراراتهم الشخصية، وقناعاتهم الذاتية، وحساباتهم الخاصة التي يضعونها جيدا حين التعامل مع المدرسة إذا كانت المقاربات السابقة قد اعتبرت المدرسة فضاء للصراع الاجتماعي والسياسي والطبقي والاقتصادي، فإن ثمة مقاربات أخرى تحلل طبيعة المدرسة في ضوء مقاربات تفسيرية متعددة، اعتمادا على المعطيات الرياضية والإحصائية والمنطقية، بغية معرفة علاقة

1- محمد محمد: المرجع السابق، ص195.

2- إرفنج زايلتن: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، ترجمة محمود عودة وإبراهيم عثمان، منشورات ذات السلال، الكويت، 1989، ص77.

المدرسة بالحراك الاجتماعي. وقد بينت هذه المقاربات أن العلاقة ليست قوية ولا ضعيفة، بل ثمة عوامل أخرى تتحكم في ذلك.¹

ومن هنا، يمكن الحديث عن النموذج الإحصائي لجينكس (Jencks)، والنموذج النسقي لسوروكون (Sorikin)، والنموذج النسقي التركيبي لبودون (Boudon)... وهكذا، يرى بودون أن عدم تكافؤ الفرص لا يرجع إلى عامل واحد، بل ثمة عوامل عدة ومختلفة تشكل نسقا كلياً.

¹-- إرفنج زايلتنن: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، المرجع السابق، ص78.

خلاصة: يمكن اجمال مضامين الفصل بالقول بأن المقاربة النقدية نظرة الى التربية، على انها أداة للهيمنة والسيطرة، واكدة على ان المدرسة ليست مؤسسة محايدة، بل انها مؤسسة ترسخ الصورة الطبقيّة التي يعيشها المجتمع، في حين اكتفى أنصار مقاربة الفعل الاجتماعي بتصوير التربية على انها أداة يستخدمها الفاعلين للتواصل داخل البيئة الاجتماعية.

الفصل السادس: المقاربة ذات النموذج المفسر

- تمهيد

أولاً: المقاربة ذات النموذج المفسر

ثانياً: المقاربة التفاعلية الرمزية

ثالثاً: المقاربة الإثنوميتودولوجية

رابعاً: مقاربة ريمون بودون

- خلاصة

تمهيد: في هذا الفصل سنقوم بعرض مقاربات تختلف في مضامينها المنهجية والمعرفية على المقاربات التقليدية والمقاربات ذات المنظور الصراعى، حيث لم تنظر هذه المقاربات الى التربية على أنها أداة للحفاظ على توازن المجتمع أو أداة للهيمنة وإعادة الإنتاج، وإنما حاولت ان تعطي لنا تفسير للعلاقات التربوية المختلفة.

أولاً: المقاربة ذات النموذج المفسر.

عكس المقاربات النقدية والصراعية التي اهتمت بما يجري داخل النظام المدرسي التربوي والمدرسي من عمليات إعادة الإنتاج والتحكم السلطوي والإيديولوجي في الطبقات الاجتماعية، فإن أصحاب هذه المقاربة ذات النموذج التفسيري، اهتموا فقط بدراسة المنظومة التربوية من الخارج، من خلال دراسة التأثيرات المدرسية التعليمية، معتمدين على ترسانة من الإجراءات الإحصائية والوصفية والاستدلالية، محاولين بالأرقام والإحصائيات تبيان محدودية علاقة المدرسة بالحراك الاجتماعي. وهناك عدة أطروحات التي اعتمدت نموذجا معيناً للتفسير، كالنموذج الإحصائي **لجينكس** والنموذج النسقي **لسوروكن**، والنموذج النسقي-التركيبى **لبودون Booudon**، الذي سنحاول التطرق إليه لأهميته وشموليته. ينطلق بودون من مبدأ مفاده أن مشكلة الحراك الاجتماعي أو عدم تكافؤ الفرص، هي نتيجة لمجموعة من المحددات التي لا يمكن تصورها منعزلة بعضها عن البعض، وإنما يجب التعامل معها كمجموعة تشكل نسقا. وانطلاقاً من معطيات أمبريقية إحصائية حاول بودون تقديم نموذج نسقي تفسيري لمسارات التمدن والتراتبية الاجتماعية في المجتمع الصناعي الليبرالي انطلاقاً من متغيرات المنشأ العائلي ومستوى الدراسة والوضع الاجتماعي...وقدم نموذج بودون تفسيراً إجمالياً نسقياً لعدد من الظواهر الإحصائية (كمنافذ الشغل والدراسة والمواقع) والمعطيات السوسولوجية المرتبطة أساساً بالأدوات المولدة لعدم المساواة.¹

وكأمثلة لبعض النتائج التي توصل إليها بودون: في مجتمع تراتبي يستعمل نظاماً متنوعاً وهرمياً من الكفاءات، فإن الديمقراطية تعرف بالضرورة حدوداً لا يمكن تجاوزها، عدم تكافؤ الفرص ينجم بالضرورة عن التقاء نسقين: نسق المواقع الاجتماعية ونسق المسارات الدراسية، حيث نظام اجتماعي تراتبي ونظام تربوي هرمي لا يمكن إلا أن ينتج عنهما لا مساواة وعدم تكافؤ الفرص، الحراك الاجتماعي يتأثر كثيراً بالتركيب بين بنية الهيمنة وبنية الجدارة والاستحقاق، إذ أن بنية الجدارة والاستحقاق تعني أن مستوى الدراسة هو الذي يحدد

¹ - المجلة التربوية: سلسلة التكوين التربوي، العدد 5، المغرب، 2005، ص 7.

الموقع الاجتماعي للأفراد، أما بنية الهيمنة فهي على عكس بنية الاستحقاق، تقلل أو تضعف من فعل الجدارة أو الاستحقاقات، لأنها نابعة من كفاءات الأفراد ذوي المنشأ الاجتماعي المرتفع، حيث يهيمنون على أحسن المواقع، وهكذا يكون الأفراد الذين لهم نفس المستوى الدراسي (نفس الشهادات الدراسية) يحصلون على موقع اجتماعي مرتفع بقدر ما يكون مستواهم (موقعهم) الاجتماعي مرتفعاً.¹

¹ - المرجع السابق: ص 07.

ثانياً: المقاربة التفاعلية الرمزية

تعتبرُ التفاعلية الرمزية واحدةً من المحاور الأساسية التي تعتمدُ عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الأنساق الاجتماعية وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى (MICRO)، منطلقاً منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي¹. فأفعال الأفراد تصبح ثابتةً لتشكل بنية من الأدوار ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز². وهنا يصبح التركيز إما على بُنى الأدوار والأنساق الاجتماعية، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي.

ومع أنها ترى البنى الاجتماعية ضمناً، باعتبارها بنىً للأدوار بنفس طريقة بارسونز (Parsons)، إلا أنها لا تُشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق، بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكّل عبر اللغة، والمعاني، والصور الذهنية، استناداً إلى حقيقة مهمة، هي أن على الفرد أن يستوعب أدوار الآخرين.

إن أصحاب النظرية التفاعلية يبدعون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي). فالعلاقة في الفصل الدراسي والتلاميذ والمعلم، هي علاقة حاسمة لأنه يمكن التفاوض حول الحقيقة داخل الصف، إذ يُدرك التلاميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى. وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحاً أو فشلاً تعليمياً³.

التفاعلية الرمزية هي مدرسة اجتماعية أمريكية تحاول الربط بين الحياة الداخلية للفرد

1 - فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص215.
2 - إيان كريب: النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، الكويت، ص130.
3 - حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص180.

(الذات والعقل) وبين المجتمع وما ينطوي عليه من نظام قيمي وأحكام قيمية وأخلاقية يمكن إصدارها على الفرد الذي يكون مصدر عملية التفاعل مع الآخرين.

إن اهتمامات التفاعلية الرمزية تنصب على حقيقة أن الفرد يقيم ويقيم من الآخرين بعد تفاعله معهم، فعند الانتهاء من عملية التفاعل يكون التقييم بشكل رمز يمنح لكل فرد تم معه التفاعل، والرمز سواء كان إيجابيا أو سلبيا هو الذي يحدد طبيعة التفاعل مع ذلك الشخص¹.

تعد التفاعلية الرمزية واحدة من المقاربات التي تأكد على أهمية العوامل البيولوجية وضرورة أخذها في الحسبان عند تفسير السلوك البشري. كما أن التفاعلية الرمزية تركز على أهمية اللغة في التفاعل الاجتماعي وفي التفكير، وتؤكد على فهم الإنسان للحالة الاجتماعية التي يجد نفسه فيها مع تفسيرها.

إضافة إلى دور المعاني و الدلالات في تفسير السلوك. فضلا عن تجسيدها لكيفية قيام العمليات الرمزية المستندة على دراسة الدور وتقييم الذات بواسطة أفراد يحاولون التكيف مع بعضهم البعض علما أن النظرية تؤكد على قدرة الإنسان على خلق واستخدام الرموز ويعتبر علماء التفاعلية الرمزية أول منظري علم الاجتماع الذين وضعوا تساؤلات عن كيفية تعلم الثقافة و استخدامها ، و قد تطورت نظريتهم في العشرينات و الثلاثينات و بالرغم من أن أحد مؤسسيها جورج هيربرت ميد قد صاغ أفكاره في الثلاثينات إلا أنها التفاعلية الرمزية ظلت مستبعدة من أبحاث التربوية و يرجع ذلك على اعتماد " ميد " على تفسير التفاعل و تغاضيه عن الوسيلة².

¹- ياسر الخضر البياتي: النظرية الاجتماعية جذور التاريخية ورودها، الجامعة العربية، بيروت، 1989، ص20.

²- احسان محمد الحسان، النظريات الاجتماعية المتقدمة، دار وائل للنشر، ط1، الأردن، 2005، ص79

فكرة التفاعلية الرمزية على وجود عملية التفاعل والاتصال بين الناس عن طريق اللغة حيث تستخدم الرموز والعقل والذات والأنا كأداة علمية لمعرفة وتحليل السلوك الإنساني والظاهرة الاجتماعية فالرموز بنظر هذه النظرية هي:

-أداة أساسية للتفاهم و الإتصال بين الناس و نقل الرسائل الشفوية و المكتوبة و غير اللفظية.

- الرمزية هي " شيء ما يحل مكان شيء آخر"، فوجود التماثل مثلا، في مكان ما يدل على وجود هذه الشخصية أو الفكرة مع أنه غير موجود .حيث يتم التفاعل الاجتماعي الرمزي بواسطة وظيفتين هما: وظيفة الاتصال بين الناس، ووظيفة المشاركة التي تتم عن طريق الاتصال.

- الرمز عبارة عن إشارة مميزة للدلالة على موضع معين مادي أو معنوي .ويكون لكل رمز معنى يحدد من قبل المجتمع. ويشير إلى وظيفة اجتماعية تشبع حاجة الفرد وتساعده على التفاعل مع بقية أفراد المجتمع .فمعاني الرموز ما هي إلا نتائج اجتماعية مخلوقة من المجتمع لتحديد أنماط سلوك أفرادها، وتوضح عملية تفاعلهم، وهي مكتسبة.

-الرموز تتضمن معاني متفق عليها من قبل أفراد المجتمع تعمل على تماثلهم في نمط سلوكي معين يستخدمونها عندما يريدون التعبير عن مضامينها¹.

و ممكن توضيح أبرز موضوعات اتجاهات التفاعل الرمزي بالنقاط الآتية:²

- الذات أو (النفس البشرية): و هي العامل الأساسي في عملية التفاعل الاجتماعي حيث تحتوي على العديد من المعاني و التفسيرات. و تنشأ داخل المجتمع، و تكتسب من عدة مصادر أهمها الخبرات الاجتماعية عند الفرد، و تفاعل الفرد مع الآخرين، فالنفس البشرية تتكون من قسمين هما : الذات الفردية التي تمثل استجابة التركيب العضوي لاتجاهات الآخرين . والقسم الثاني الأنا الاجتماعية المتكونة من اتجاهات الآخرين .وبهذا المعنى فإن

¹- احسان محمد الحسان: النظريات الاجتماعية المتقدمة، المرجع السابق، ص80.

²-حسن عماد مكايي: نظريات الاتصال المعاصرة، دار الفكر العربي، مصر، 1999، ص112.

النفس البشرية عبارة عن مرآة ينعكس عليها ما يوجد في المجتمع و الثقافة التي يعيش فيها الفرد.

-الرموز كحقيقة اجتماعية لها دورها في عملية تفاعل الأفراد و الاتصال فيما بينهم ، و كذلك في عملية التكيف، و هذا يعني أن المجتمع هو الذي يصوغ هذه الرموز ليجعلها ذات معان اجتماعية وسلوكية ، و يرى ميد في الرمز الواسطة التي يستطيع أفراد عديدون أن يتفاهموا و يتواصلو بها.

- الظواهر الاجتماعية ينبغي أن ترتبط بوعي الباحث الذي يقوم بدراستها ، فالظواهر لها وجود فيوعي الأفراد و إدارتهم ، و على الباحث أن يشتق لنفسه من الأدوات ما يمكنه من الغوص في نفوس الأفراد لاستخلاص ظواهر المجتمع و قوانينه كما يتصورها .ومن هنا كان التركيز على هذه الأساليب الجديدة في جمع البيانات عن الظواهر الاجتماعية.¹

1- فرضيات التفاعلية الرمزية:

يؤكد منظور التفاعل الرمزي على دور اللغة كعامل سواء في تطوير المجتمع أو في المحافظة عليه، وكذلك في صياغة الأنشطة الذهنية للأفراد، وهذا بمثابة مدخل اجتماعي نفسي يؤكد العلاقة بين الأنشطة الذهنية للفرد وعملية الاتصال الاجتماعي ولهذا يشير أصحاب المنظور المذكور إلى أن الناس يشكلون أو يقدمون بشكل جماعي آراءهم عن البيئة التي يتصارعون معها. كما أن التفاعلية الرمزية تعتبر مدخلا من المداخل الاجتماعية التي تفسر اكتساب الفرد للمعاني التي تسهم في رسم الصور والتوقعات عن الآخرين من خلال نظام المعاني الذي يميز الثقافات عن بعضها و يؤثر في بناءات الصور في عقول الأفراد داخل هذه الثقافات ويمكن الإشارة إلى سياق الفروض الأساسية لهذه النظرية.²

وفيما يلي أبرز الافتراضات التي تقوم عليهم المقاربة التفاعلية الرمزية:³

¹- حسن عماد مكاوي: نظريات الاتصال المعاصرة، المرجع السابق، ص113.

²- ياسر الخضر البياتي: النظرية الاجتماعية جذور التاريخة ورودها، مرجع سابق، ص44.

³-محمد عبد الحميد: نظريات الإعلام والاتصال واتجاهات التأثير، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، 200، ص60.

- يمكن النظر للمجتمع على أنه نظام من المعاني، تشكل مساهمة الأفراد في المعاني المشتركة المرتبطة برموز اللغة نشاطا شخصيا تنشأ منه توقعات مستقرة ومفهومة للمجتمع تقو بدورها إلى أنماط متوقعة من السلوك.

- من وجهة النظر السلوكية فإن الحقائق الاجتماعية والمادية ما هي إلا بناء مصنف للمعاني، وهي حصيلة المساهمة الفردية و الجماعية في التفاعل الرمزي، و تفسير الحقائق هو حاصل اتفاق جماعي أو ذو صفة ذاتية فردية.

- الروابط التي توحد الأفراد وأفكارهم عن غيرهم وما يعتقدونه عن ذاتهم، هي بنى شخصية للمعاني نشأت عن التفاعل الرمزي، وبذلك فالمعتقدات الذاتية للمواطنين عن الآخرين وعن ذاتهم هي أكثر الحقائق أهمية للحياة الاجتماعية.

يستترشد السلوك الفردي في موقف ما على المضامين و المعاني التي تربط الناس بهذا الموقف ، و هكذا فالسلوك ليس رد فعل أوتوماتيكي أو استجابة آلية لمؤثر خارجي، و لكنه ثمرة أبنية ذاتية حول النفس و الآخرين و المتطلبات الاجتماعية للمواقف.

- إن ما نعرفه عن عالمنا هو نتيجة لخبراتنا الاتصالية السابقة لحد كبير في هذا العالم، وهذا يوافق عن التفاعل والرموز الثقافية .وقد ذكر كل من " فولس " و " ألكسندر " Solomon فكرة " سولمون أن الاتصال يسمح بنقل الأفكار المبهمة دون خبرة شعورية فالإعلام هو المصدر الأول للخبرة غير المباشرة .ولهذا السبب يبرز تأثيره في تركيب الواقع الاجتماعي.

يعتقد جورج هيربرت ميد بأن الذات في المجتمع و الذات الاجتماعية هي حصيلة تفاعل عاملين هما: العامل النفسي الداخلي الذي يعبر عن خصوصية الفرد و سماته الشخصية المتفردة، و العامل الاجتماعي الذي يجسد مؤثرات البناء الاجتماعي المحيطة بالفرد ، و إن تضافر هذين العاملين بعضهما ببعض كما يعتقد ميد هو الذي يكون الذات الاجتماعية عند الفرد ما الأصول الاجتماعية للذات فهي النمو التدريجي لقدرات الفرد منذ الطفولة على أشغال الأدوار الوظيفية و تقسيم هذه الأدوار عن طريق تقييمها من قبل

الأخرين ، أي تقييم الفرد لذاته من خلال تقييم الآخرين لها . و هنا تصبح اللغة التي هي وسيلة الاتصال بين الأفراد رمزا لأنها تؤثر في الفرد الواحد كما تؤثر في الآخرين .بيد أن الطفل منذ الوهلة الأولى يبدأ بتقليد أدوار الآخرين، فهو يقلد دور أبيه و دور معلمه و دور البائع و دور الطبيب و دور المريض.....

وعندما ينمو الطفل يتولد عنده الإحساس نحو الآخرين، أي يتكون لديه صورة عن أدوار الآخرين وهذه الصورة هي التي تجعلهم رمزا له وتجعله رمزا لهم .وهذا الرمز له قيمة معينة في المجتمع، وهذه القيمة تحدد طبيعة التفاعل التي يكونها الأفراد والجماعات معه. وبعالج" ميد "في نظريته للتفاعلية الرمزية موضوع" أنا " كما أقيم" نفسي " وأنا كما يقيمني الآخرون، فعند تفاعل الفرد مع الآخرين لفترة من الزمن فإن الآخرين يقيمونه بعد أن يعتبرونه رمزا ذا معاني ومواصفات معينة .وعند وصول التقييم أي تقييم الآخرين للفرد المعني بالتقييم فإنه يقيم نفسه كما يقيمه الآخرون لأن تقييم الفرد لذاته ناجم عن تقييم الآخرين له¹ .

2- أبرز أفكار جورج هيربرت ميد

نظريته تعتمد على كون الذات أو النفس البشرية هي المرأة التي ينعكس عليها المجتمع بكل صورته وتناقضاته و تفاعلاته.² المجتمع عند" ميد "هو وحدة ديناميكية متطورة، تولد بشكل مستمر أنماط جديدة ومتميزة لأساليب التنشئة الاجتماعية للأفراد، فالفرد كائن عقلائي ومحصلة للعلاقات الاجتماعية. الرموز هي عوامل جوهرية لتسهيل الاتصال، وهي تعكس الحاجات الاجتماعية والرغبات الفردية للإنسان من خلال وظيفتها الاجتماعية بقصد تحقيق التفاعل.

3- أبرز أفكار هيربرت بلوم Harbert Bloomer

1-سامية محمد جابر:الاتصال الجماهيري والمجتمع الحديث،دار المعرفة،القاهرة،1996،ص62.
2- سامية محمد جابر:الاتصال الجماهيري والمجتمع الحديث، المرجع السابق،ص63.

أما " هيربرت بلومر " فهو تلميذ جورج هيربرت ميد إذ تأثر بأفكاره عن التفاعلية الرمزية لا سيما ما يتعلق بالذات الإجتماعية وأصل الذات وتفسير أنا كما أفهم نفسي وكما يفهمني الآخرون. إلا أن " هيربرت بلومر " على الرغم من سيره على خطوات وأسلوب ميد في الدراسة التفاعلية للجماعة و المجتمع إلا أنه يختلف عنه في أمور كثيرة نظرا للإضافات التي قدمها للتفاعلية الرمزية، هذه الإضافات التي طورتها في مجالات شتى. ذلك أن بلومر يعد أول من أطلق تعبير التفاعلية الرمزية على النظرية التي أوجدها وفسرها وحلل أركانها " جورج هيربرت ميد ". كما أنه أغنى المنهجية العلمية التي تعتمدها التفاعلية الرمزية في جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتطبيقاتها، وطبيعة النظرية على فهم وتحليل الظواهر الإجتماعية المعقدة كالثقافة و الطبقة و البناء و المؤسسات إذ اختزل هذه الظواهر الإجتماعية إلى عمليات أولية تقع بين الأفراد ويمكن تفسيرها بالتفاعلية الرمزية، أي أن عملية التفاعل بين الأفراد تمنحهم القدرة على اعتبار كل واحد منهم رمزا ذا قيمة محددة، و لهذا الرمز قيمة محددة¹.

وعندما يصل تقييم الجماعة للفرد و يشكل رمزا فإن الفرد يبدأ بتقييم نفسه وفقا لتقييم الآخرين له أما الإضافة الأخرى التي قدمها " بلومر " للتفاعلية الرمزية فهي أنه لم يحدد عملية التفاعل و يحصرها بالأفراد بل ذهب إلى أبعد من ذلك إذ قال : أن التفاعل لا يكون بين الأفراد فقط بل بين الأفراد و المؤسسات والمنظمات و المجتمعات المحلية و الطبقات و الظواهر الجمعية الأخرى. فالفرد نتيجة لخبراته وتجاربه السابقة يقيم هذه الظواهر الجمعية ويعتبرها رموزا ذات قيمة معينة له، وأن التقييمات الرمزية هذه تصل إليها عاجلا أو آجلا . وبعد ذلك تقيم نفسها بموجب تلك التقييمات، وعلى هذا الأساس يكون التفاعل بين الفرد وبقية الجماعات والمؤسسات بعد أن تكون رموزا ذات معنى محدد بالنسبة له وللمجتمع على حد سواء².

4- أفكار فيكتور تيرنز Victor Turner

¹- محمد علي محمد: المفكرون الاجتماعيون، مرجع سابق، ص35.
²- السيد الحسيني: نحو نظرية اجتماعية نقدية، دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ص64.

يعد " فيكتور ترنر " من رواد التفاعلية الرمزية بعد " جون هيربرت ميد و هيربرت بلومر " من مؤلفاته التي إنطوت عليها أفكاره و دراساته عن التفاعلية الرمزية : كتاب " غابة الرموز في هذا الكتاب يعتقد " ترنر " بأن الإنسان محاط بغابة من الرموز التي اختبر و جرب الإنسان **Symbol** رموزها و معانيها و دلالتها خلال فترة حياته التي تمتد إلى خمسين سنة أو أكثر¹.

فالأشياء المادية المحيطة بالإنسان كالغرف والأبنية والعمارات والأثاث والمعدات والمواد الغذائية والملابس ووسائل النقل والمواصلات، والأشياء الغير مادية كالصحة والمرض والحيوية والخبرات والتجارب العلمية والتكنولوجية والقيم والمقاييس والأخلاق والفلسفات والفنون الجميلة والمثل والأديان... إلخ .مع الأصدقاء والأعداء والأشخاص إنما يجربهم ويختبرهم الإنسان الواحد، وأثناء عملية الإختبار يكون الفرد صورة ذهنية عن كل شيء مادي أو اعتباري يجربه، وهذه الصور سرعان ما تتحول إلى رمز له قيمة معينة عند الفرد الذي يجربه².

وبالنهاية يرى الإنسان نفسه بأنه محاط بعدد غير محدود من الرموز التي لها تقييمات معينة عند الأفراد، و هذه التقييمات هي التي تحدد الصلة التي تظهر بين الرمز و الإنسان ، فإذا كان الرمز في البيئة مقيما فإن صلة الإنسان به تكون قوية و متينة ، بينما إذا كانت قيمة الرمز في البيئة هابطة أو واطئة ،فإن علاقة الإنسان بذلك الرمز تكون ضعيفة وهامشية وهكذا يعتقد " ترنر " بأن علاقتنا بالأشياء المحيطة بنا تعتمد على تقييمنا لها عن طريق تحويلها إلى رموز و هذه الرموز قد تكون إيجابية أو سلبية بالنسبة لنا اعتمادا على خبراتنا و تجربتنا معها ، فإذا كانت إيجابية فأننا نكون تفاعلا قويا و حيا بحيث ننجذب معها و تتجذب لنا أما إذا كانت الرموز سلبية فأننا ننفر منها و بالتالي تكون صلتنا التفاعلية معها ضعيفة و هامشية على أحسن الأحوال إذا التفاعل مع الأشياء في العالم الخارجي إنما

¹- سامية محمد جابر: الاتصال الجماهيري والمجتمع الحديث، مرجع اسابق،ص69.
²- محمد عبد الحميد: نظريات الاعلام والاتصال واتجاهات التأثير،مرجع سابق،ص84.

- يعتمد على صلتنا بها و صلتنا بها تعتمد على الصورة الذهنية التي نحملها إزاءها أي تحمل إزاء الرمز و هكذا تقوم نظرية فيكتور تيرنر في التفاعلية الرمزية على المسلمات التالية:
- إننا محاطون بمئات الأشياء المادية والاعتبارية.
 - عن طريق اللغة و الذات نجرب هذه الأشياء و نختبرها.
 - بعد الإختبار تتحول الأشياء إلى رموز.
 - الرموز تقيم بالنسبة لنا على أنها رموز إيجابية أو سلبية أو محايدة.
 - تفاعلنا بالرموز الإيجابية يكون قويا، بينما تفاعلنا بالرموز السلبية يكون ضعيفا.
 - الرمز الذي نعطيه لأي شيء هو الذي يحدد صورة التفاعل بيننا وبين الرمز¹.

5- تشانز موريس : CHARLZ MAURIS

تعتبر تحليلات " تشانز موريس " من أهم تحليلات التفاعلية الرمزية الأكثر حداثة عن تحليلات كل من "ميد" و " بلومر " و غيرهما آخرون ، حيث يركز موريس على دراسة العملية الإتصالية للجنس البشري من خلال تحليل الرموز و الإشارات و الأصوات و المعاني، لا سيما أن هذه العناصر تعتبر رموز أساسية للاتصال و تفسير السلوك البشري و التفاعل الإجتماعي بين الجماعات، و من ناحية أخرى استخدم موريس أبعاد أدبية و لغوية و سوسولوجية و قيمية، عندما سعى إلى تطوير نظرية التفاعلية الرمزية، كما استخدم مصطلحات و مفاهيم تركز على تحليل و تفسير طبيعة كل من مصدر الرسائل الاتصالية و مضمونها ، و الوسائل التي عن طريقها تنتقل هذه الرسائل و أيضا نوعية كل من الجمهور أو المستقبلين لها، و المؤثرات التي تنعكس على مستخدميها، كما ركز أيضا على استخدام عدد من المتغيرات و الميكانيزمات التي تعكس عموما مدى أهمية العملية الاتصالية لكل للجنس البشري².

¹ - حسن عماد مكاوي: نظريات الاتصال المعاصرة، مرجع سابق، ص94.

² - السيد الحسيني: نحو نظرية اجتماعية نقدية، مرجع سابق، ص87.

كما تكمن أهمية التفاعل الرمزي من خلال تحليلات مجموعة أخرى من رواد هذه النظرية المعاصرين، الذين طورا هذه النظرية لدراسة الأنماط الحديثة لوسائل الإتصال الإعلامي و الجماهيري من أمثال: الذي حاول أن يطور نظرية التفاعل الرمزي من خلال تحليله ، هال و كنساس لعملية التربية و دورها في النظام الإجتماعي ، خاصة عندما حدد دور الإتصال في المجتمع من خلال تركيزه على إقناع الآخرين بقبولهم أو تأييدهم لنظم أو سياسات أو قيم أو إتجاهات و آراء و أفكار معينة، تلك العملية التي تؤدي في النهاية إلى تدعيم النظام الإجتماعي و إستمراره أو تؤدي إلى تعديله أو تدميره ككل ، كما جعل أيضا طبيعة التفاعل الرمزي بين الأفراد من خلال نسق المكانة الإجتماعية و المهنية.¹

بعد تقديم أفكار بعض الرواد الذين ميزوا هذه النظرية يمكن القول أن التفاعلية الرمزية يمكن من خلالها أن نفهم نموذج الإنسان عبر الدور الذي يحتله و السلوك الذي يقوم به نحو الفرد الأخر الذي كون علاقة معه خلال مدة زمنية محددة ، لدى تفترض التفاعلية الرمزية وجود شخصين متفاعلين عبر الأدوار الوظيفية التي يحتلونها ، فكل منهما يحاول أن يتعرف على سمات الفرد الأخر و خصائصه عبر العلاقة التفاعلية التي تنشأ بينهما ، و بعد فترة من الزمن على نشوء مثل هذه العلاقة التفاعلية بين الشخصين الشاغلين لدورين إجتماعيين متساويين أو مختلفين ، يقوم كل فرد بتقويم الفرد الأخر ، إلا أن التقويم يعتمد على اللغة و الإتصال الذي يحدث بينهما ، فاللغة تعبر عن الألفاظ الرمزية التي يستعملها هذان الشخصان، و التفاعل لا يمكن أن يتم دون الأدوار التي يحتلها هذان الشخصان و عبر عملية التفاعل و التقويم المتبادل بينهما ، يكون كل فرد منهما التصورات الرمزية نحو الفرد الأخر، أي أن كل فرد يكون رمزا في تصور الفرد الأخر و خياله و إدراكه و هنا يكون الشخصان المتفاعلان الرموز المتبادلة إزاء أحدهما الأخر ، بمعنى أن كل فرد يقوم الفرد الأخر عبر الرموز التصورية التي يعطيها له بناءً على التقويم الذهني الذي كونه

¹ - احسان محمد الحسان: النظريات الإجتماعية المتقدمة ، مرجع سابق، ص99.

عنه من خلال عملية التفاعل و الإتصال بينهما، علما أن الفرد الواحد لا يكون هذه الصور الرمزية إزاء الفرد الآخر فقط ، بل يكون صورا رمزية إزاء جميع الأفراد الذين يتفاعل معهم أو لا يتفاعل بمجرد أن يشاهدهم أو يقرأ عنهم أو يسمع قصصا و أخبارا من الآخرين عنهم.¹

كذلك يحمل الفرد صورا رمزية عن الكائنات غير الحية كالأنهار والجبال والأشجار والنباتات والبيوت والشوارع... الخ، و هذه الصور تبقى عالقة في ذهنه، فهي تظهر متى ما شاهد الفرد الشيء أو الشخص أو الجماعة².

فالمشاهدة تثير الرمز الصوري أو الإدراكي أو الذهني عند الفرد، و تثير جميع المعلومات و الخبر و التجارب التي يعرفها الشخص المعني عن الآخرين، و الصور الذهنية التي تظهر إلى السطح بمجرد مشاهدة الفرد أو الإتصال به أو السماع عنه تكون ذات طبيعة محددة ، فهي إما تكون إيجابية أو سلبية أو قد تكون هامشية متأرجحة بين الحالة الإيجابية و السلبية إننا لا يمكن أن نفهم التفاعل الرمزي الذي يقوم به الإنسان ما لم يكن شاغلا لدور معين أو مجموعة أدوار، هذه الأدوار تمكنه من القيام بسلوك معين نحو الشخص أو الجماعة التي يكون علاقة معها .وعبر هذه العلاقة نتعرف على الأشخاص أو الجماعات أو الأشياء فتكون هذه لديه رموزا ذات قيمة إيجابية أو سلبية اعتمادا على طبيعة الانطباع الذي يكونه معه أو معها إن كانت جماعة، و هذا الانطباع يسبب ظهور التقويم الإيجابي أو السلبي المرتبط برموز و الناتج من عملية التفاعل بين شخص و آخر، أو بين شخص و شيء آخر و لكن قبل ظهور الرمز أو قبل ربطه بالشخص بعد التفاعل معه يكون هنا كالموقف أي الاستعداد على اتخاذ طابع تقييمي محدد إزاء الشخص أو الشيء الذي نتفاعل معه فإذا كان الموقف إيجابيا بسبب طبيعة المعلومات و الخبر و التجارب التي تحملها عنه فإن الرمز يكون إيجابيا ، إذ أننا بمجرد سماعنا اسم الشخص فإن الصورة الذهنية أو الرمز

¹- ياسر الخضر البياتي: النظرية الاجتماعية جذور التاريخة ورودها، مرجع سابق، ص68.

²- إيان كريب: النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، مرجع سابق، ص58.

الذهني عنه يظهر ، وهذا يدفعنا إلى تقويمه و تحديد طبيعة العلاقة معه، أي كونها إيجابية أو سلبية، و إيجابية أو سلبية العلاقة تعتمد على الموقف و الصورة الذهنية التي كونها عن الإنسان ، و هنا يتحدد موضوع استمرارية العلاقة مع الإنسان المقوم تقويماً تفاعلياً رمزياً أو عدم استمراريته¹.

من هنا نستنتج أن نموذج الإنسان التفاعلي الرمزي إنما يعتمد على الدور الذي يحتله والسلوك الذي يتحلى به والعلاقة التفاعلية التي تنشأ بينه وبينهم، هذه العلاقة يتمخض عنها ظهور رموز لها أهميتها في تقويم الأفراد الذين تنسب الرموز علماً أن طبيعة هي التي تحدد استمرارية أو انقطاع العلاقة بين الأفراد والجماعات.

أما المبادئ الأساسية للتفاعلية الرمزية كما وضعها مؤسسها " هربرت ميد " يمكن درجها في النقاط التالية:

- يحدث التفاعل الاجتماعي بين الأفراد الشاغلين لأدوار اجتماعية معينة ويأخذ زمن يتراوح من أسبوع إلى سنة.

- بعد الإنتهاء من التفاعل يكون الأفراد المتفاعلون صوراً رمزياً ذهنية عن الأشخاص الذين يتفاعلون معهم، وهذه الصور لا تعكس جوهر الشخص وحقيقته الفعلية، وإنما تعكس الحالة الانطباعية السطحية التي كونها الشخص اتجاه الشخص الآخر الذي تفاعل معه خلال مدة زمنية معينة

- عند تكوين الصورة الانطباعية عن الفرد فإنها تلتصق، و بمجرد مشاهدته أو السماع عنه أو التحدث إليه من دون التأكد من صحة المعلومة لأن الشخص اعتبر الفرد الآخر رمزا و الرمز هو الذي يحدد طبيعة التفاعل.

¹- إيان كريب: النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، المرجع السابق، ص59.

- حينما تتكون الصورة الرمزية عن شخص معين، فإن هذه الصورة سرعان ما ينشرها الشخص الذي كونها عن الشخص الآخر المتفاعل معه، وتنتشر هذه الصورة بين الآخرين مع العلم أنه عندما يعطي الشخص المقيم انطبعا رمزيا معين يكون هذا الأخير ذا نمط متصلبا، وهذه الصورة الرمزية الانطباعية سرعان ما يعلم بها الفرد المقيم فيقيم نفسه بموجبها وهنا يكون تقييم الفرد لذاته بموجب الصورة الرمزية المكونة عنه¹.

ثالثا: المقاربة الإثنوميثودولوجية

ظهر الاتجاه الإثنوميثودولوجي في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1967 ، عندما نشر " جارفينكل" كتابا بعنوان " دراسات في الإثنوميثودولوجي " و قد صاغ " جارفينكل " هذا المصطلح ليشير إلى " نظرية تهتم بدراسة الطرق و المناهج التي ينهجها الأفراد في الواقع الفعلي لخلق أنماط سلوكية عقلانية تمكنهم من التفاعل و التعايش في معترك الحياة .هذه الطرق مستمدة من المعرفة والفهم الشائع في المجتمع، وليس من التراث والمناهج العلمية المنظمة التي يحددها العلماء الاجتماعيون. وفي غضون الدعوة إلى الاهتمام بالإنسان ومشكلاته، ظهر الاتجاه الإثنوميثودولوجي كبديل نظري يحاول أن يجتاح بالإنسان محنته من خلال فحص كل ما هو قائم من نظريات ومناهج وافتراضات معرفية متخذا موقفا نظريا ومنهجيا مغايرا في تناوله للواقع الاجتماعي، يستمد جذوره الفكرية بشكل أساسي من الفلسفة الفينومينولوجية.²

وعموما يمكن حصر عوامل ظهور هذا الاتجاه فيما يلي:

1- عوامل ظهور الاتجاه الإثنوميثودولوجي

- فقدان الثقة في النظريات السوسيولوجية الكبرى، وخاصة البنائية الوظيفية التي لم تعد بمثابة الإطار المرجعي للتفسيرات السوسيولوجية بصورة مرضية من جانب العديد من

¹- إيان كريب: النظرية الاجتماعية من يارسونز إلى هابرماس، المرجع السابق، ص60.

²- خالد المير وآخرون، أهمية سوسيولوجية التربية، مرجع سابق، ص34.

المهتمين بعلم الاجتماع، وخاصة المنظرين له. وبذلك ظهرت الحاجة إلى نظرية تحتل فيها حرية الفرد وأفعاله القصدية مكانا بارزا.

- التناقض الفكري الواضح للوظيفية وطبيعتها المرجعية في تفسير الواقع، وخاصة الذي ظهرت فيه، وهو المجتمع الأمريكي، وهذا ما أدى إلى وجود تناقض بين الرؤية النظرية والواقع الذي تقوم بتفسيره. ولاسيما عدم اهتمام الوظيفية بمجموعة التناقضات التي توجد في المجتمع الأمريكي، مثل مشكلة التفرقة العنصرية، وهيمنة السلطة السياسية، وانتشار الأمراض الاجتماعية مثل: البطالة والجريمة وغير ذلك من مشكلات لم تعط لها الوظيفية اهتماما ملحوظا.

- انتشار حدة الأزمات السياسية والأخلاقية التي تعرض لها سواء المجتمع الأمريكي أو غيره من المجتمعات الأوروبية والنامية نتيجة لانتشار الحروب العسكرية والانفصالية والدينية والسياسية، وعجز العلوم الاجتماعية عن دراسة هذه الظواهر والمشكلات الاجتماعية.

- إخفاق النظريات السوسيولوجية التي تقوم على الفلسفات المتجددة مثل الفينومينولوجيا والوجودية وغيرها من النزعات التي اتسمت بالطابع المثالي في بعض الأحيان، والتي سعت لتفسير الواقع الاجتماعي ونظمه ومؤسساته بصورة خيالية أو مجردة بصورة كبيرة.

- ظهور الاتجاه الرافض للنزعات العلمية الخالصة مثل الوضعية، ومحاولة تطبيقها في العلوم الاجتماعية ذات الطابع الإنساني والتي تركز أفكارها ومسلّماتها الأساسية حول علاقة الإنسان بالمجتمع، وتفسير ما ينتج عن ذلك في ضوء أطر تصورية ومنهجية ذات طابع علمي، ودون الاهتمام بطريقة دراسة الظواهر الاجتماعية المتباينة شكلا ومضمونا عن الظاهرة الطبيعية.¹

2- المسلّمات الأساسية للاتجاه الاتنوميثودولوجي:

¹- بوتومور: تمهيد في علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري وآخرون، دار المعارف، ط4، مصر، 1980، ص16.

على الرغم من تنوع الإسهامات التي تدخل ضمن هذا الاتجاه، إلا أنها تدور عموماً حول الافتراضات الأساسية التالية:

- دراسة الواقع الروتيني اليومي: يهتم الاتجاه الاثنوميتودولوجي بواقعية الفعل الاجتماعي الصادر من الفاعل كما هو، لا كما يجب أن يكون عليه، وذلك في الأماكن العامة التي يلتقي فيها الناس لإنجاز أعمالهم، أو إشباع حاجاتهم الاجتماعية اليومية التي تقع بشكل متكرر ورتيب، وتشغل اهتمام الناس في الشؤون العامة والخاصة، وتعكس تصرفهم العملي لا الفكري، والذي يمكن ملاحظته وتسجيله. ويتضح مما سبق أن الأفعال الظرفية والطارئة والعبارة لا تمثل اهتمام هذا الاتجاه لأنها لا تمثل فعلاً اجتماعياً مستمراً في الحدوث، يمكن بواسطته التوصل إلى معرفة معايير ضبطه ومقوماته القيمة. ومن هنا يمكن القول أن هذا الاتجاه يعتمد على مستويات التحليل السوسيلوجي الصغرى.

- ذاتية الواقع الاجتماعي: ينظر هذا الاتجاه إلى الواقع الاجتماعي باعتباره غير منفصل عن شعور وإدراك الفاعل الذي يعيش فيه، وليس للمعرفة أي معنى إذا لم تكن مستقاة من تصوراته وأفكاره وخبراته. إن عناصر الواقع لا تكتسب الصفة الاجتماعية إلا لأننا نحسها ونترجمها في خبرات ذاتية لنا وللآخرين عن طريق العواطف والكلمات والصور والإشارات. بناء على ذلك لا يمكن أن نفرق بين ما هو اجتماعي وما هو غير اجتماعي، لأنه ليس هناك جانب من جوانب الحياة أو المعرفة الإنسانية سواء أكانت معرفة علمية أو دينية أو سياسية إلا ويختلط بوجودنا الاجتماعي. ولا شك أن هذا الافتراض يناقض مبدأ الشئئية في التصور الوضعي.

- إيجابية الفاعل الاجتماعي: إذا كانت النظريات الكلاسيكية (الوضعية و الوظيفية) تصور الإنسان على أنه نتاج واقعه الاجتماعي الذي يحدد له مصيره، و ينشئه، و يحركه كيفما يشاء ككائن يلعب دوراً محددًا، و بالتالي تدعو إلى دراسته من وجهة نظر المشاهد الخارجي، مؤكدة على مبدأ الفصل بين الذات العارفة و موضوع المعرفة، فإن الاتجاه الاثنوميتودولوجي ينظر إلى الإنسان على أنه يمتلك عنصر المبادأة في الفعل الاجتماعي

إنه فاعل يصنع أفعاله في ضوء أهدافه، وفي ضوء محاولاته المستمرة لأن يقيم الموقف الذي يسلك داخله، و من ثم فهو يدعو إلى دراسة العالم الاجتماعي من وجهة نظر الأفراد الذين يكونون هذا العالم، و يتحكمون في تحديد مصائرهم الخاصة .إنه لا يفصل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة.¹

- عقلانية الفعل الاجتماعي: ينظر هذا الاتجاه إلى الفعل الاجتماعي باعتباره عقلانيا يتصف بمنهجية، ويتبع خطة .فالتفاعل الاجتماعي بين الأفراد يستلزم الفهم المتبادل بينهم واحتساب ردود أفعالهم وتقييمها، " وهذا يعني أن كل موقف تفاعلي له منطق، إذا نظرنا إليه من وجهة نظر الفاعل نفسه أو مجموع الفاعلين الداخليين فيه، بحيث يتضح منطق الموقف في إدراك الفاعل له وتحديده وتقييمه، وهنا تختفي التمييزات المزعومة بين الأفعال المنطقية وغير المنطقية، الرشيدة وغير الرشيدة، العقلانية وغير العقلانية."

دور اللغة في تنظيم المجتمع: تتبعت قيمة اللغة بالنسبة لهذا الاتجاه في أن حديث الأفراد والطريقة التي يتحدثون بها، والمجال الذي يتم فيه الحديث، كل هذا هو ما يشكل بالفعل الواقع الاجتماعي .إن تبادل وجهات النظر، أو الفهم الضمني بين الأفراد يقوم أساسا على اشتراكهم في بناء لغوي واحد، وإدراكهم لقواعد هذا البناء، مما يسمح بالتواصل بينهم .وهذا ما يفسر تركيز هذا الاتجاه على تحليل المحادثات والتفاعلات الرمزية.

- واقعية المصطلحات العلمية: يرفض هذا الاتجاه استخدام علماء الاجتماع التقليديين لمصطلحاتهم الخاصة بهم، وإلزام الآخرين باستعمالها وتداولها للتعبير عن مدلولات اجتماعية واقعية .إن هذا الإجماع الاصطلاحي من قبل علماء الاجتماع يمثل قهرا للواقع وإجبارا للناس على تداول مصطلحات غير واقعية لتدل على معاني واقعية.²

في هذا السياق يأتي تمييز " جارفينكل " بين التعبيرات الدالة و التعبيرات الموضوعية . حيث تشير الأولى إلى الموضوعات والأشياء التي يتم وصفها في ضوء نوعيتها الخاصة

¹- بوتمر: تمهيد في علم الاجتماع، المرجع السابق،ص17.

²- بوتمر: تمهيد في علم الاجتماع، المرجع السابق،ص18.

وتفردتها، فهي محددة بالسياق أو المحتوى الذي استخدمت فيه. أما التعبيرات الموضوعية فهي تصف الخواص العامة للظواهر التي تشير إليها. إنها تعبيرات نمطية لا شأن لها بالمحتوى أو السياق، وهي تمثل الأساس الوحيد الذي تستند إليه أي دراسة ترغب في أن تتسم بالعلمية على نمط العلوم الطبيعية.¹

ذلك لأنها تمكن من المناقشة القائمة على القواعد الصورية ومن صياغة قضايا عامة، ومن إقامة التصنيفات أو الفئات عن الظواهر الاجتماعية. وبينما تستخدم التعبيرات الدالة خلال أنشطة الحياة اليومية، تستخدم التعبيرات الموضوعية في الأنشطة العلمية". ويرى **جارفينكل** "أن علم الاجتماع في سعيه لأن يكون علما يعمل على تفسير أنشطة الحياة اليومية لابد أن يستخدم التعبيرات الدالة، أي نفس اللغة والأسلوب الذي يستخدمه الأفراد الذين يشكلون و ينتجون هذه الظواهر فعلا، حتى تتضح له نفس المعاني التي يسبغونها على واقعهم"²

- مرونة البناء الاجتماعي: يؤكد هذا الاتجاه مرونة البناء الاجتماعي، فهذا الأخير لا يملك صورة أبدية ومحددة، بل يتخذ أي صورة ممكنة حسب تصورات الأفراد وأسلوب تحديدهم للعلاقات فيما بينهم. ومن ثم فإن الأفراد لا يشكلون انساقا ثابتة، بل يشكلون انساقا مرنة. والبناء الاجتماعي بناء على ذلك يتغير بتغير الزمان والمكان وطبيعة الأفراد الذين يصنعون المواقف داخله. وهكذا يقلب هذا الاتجاه مشكلة النظام رأسا على عقب لتصبح المشكلة متمثلة في: كيف يشكل الأفراد الظروف التي تحيط بهم، وكيف يحافظون عليها أو يغيرونها؟ - الاعتماد على المناهج الكيفية: ينتقد هذا الاتجاه استخدام الوسائل الإحصائية في دراسة المشكلات والظواهر الاجتماعية، إذ يعدها مضللة للواقع بسبب أرقامها الصماء المترجمة من قبل الباحث، فيفسر ما يريد تفسيره، ويهمل ما يريد إهماله حسب ثقافته الاجتماعية وميوله التنظيرية، وانتمائته الطبقي والإيديولوجي، وهذا ما يفسد الواقع ويلونه بألوانه المائية

1- خالد المير وآخرون، أهمية سوسيولوجية التربية، مرجع سابق، ص 66.

2- السيد الحسيني: نحو نظرية اجتماعية نقدية، مرجع سابق، ص 90.

التي لا تمثل الألوان الحقيقية. ليس هذا فحسب، بل إنه لا يمكن أن تتم دراسة مشاعر وعواطف الناس بواسطة الإحصاء لأن التعبير عنها لا يترجم إلى أرقام، بل إن المشاكل المعقدة والمتشابكة مع مشاكل وظواهر أخرى يتعسر وبنوء على الإحصاء دراستها، وهذا تشويه للواقع. من هنا كان تركيز هذا الاتجاه على المناهج الكيفية كبديل عن المناهج الكمية التي تعتمد على الوضعية¹.

3- المفاهيم الأساسية للاتنوميتودولوجي:

إن تفحص إسهامات رواد هذا الاتجاه يكشف لنا عن استخدامهم لمفاهيم خاصة نوجزها فيما يلي:

- **الاتنوميتودولوجيا**: يتكون المصطلح من مقطعين: يتكون المقطع الأول من الكلمة اليونانية "Ethno" التي تعني الشعب أو الناس أو القبيلة أو السلالة، أما المقطع الآخر "Méthodologie" فيشير إلى المنهج أو الطريقة. ومن ثم يمكن ترجمة هذا المصطلح على اعتبار أنه يعني دراسة المناهج الشعبية أو الطرق التي يستخدمها الناس في صياغة وتشكيل الحقيقة الاجتماعية. هذا على صعيد المصطلح، أما على صعيد النظرية، فقد حدد "جارفينكل" المقصود بالاتنوميتودولوجيا بقوله: "إن الدراسات الاتنوميتودولوجية تحلل أنشطة الحياة اليومية تحليلاً يكشف عن المعنى الكامن خلف هذه الأنشطة، و تحاول أن تسجل هذه الأنشطة و تجعلها مرئية ومنطقية وصالحة لكل الأغراض العلمية، و تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الطرق التي يسلكها أعضاء المجتمع خلال حياتهم اليومية لتكوين نوع من الألفة بالأحداث والوقائع و يوضح "معن خليل عمر" بإسهاب المقصود بهذا التعريف ذاهبا إلى أن الاتنوميتودولوجيا تهتم بدراسة الفعل الاجتماعي العملي الذي يقوم به الفاعل فعلا بشكل مستمر و دوري (رتيبي - روتيني) وبالذات عند العوام من الناس أكثر من خواصهم، مرادها في ذلك معرفة انعكاساته عليهم، و هل لهم رغبة بفعله و راضون به أم مفروض

¹ - ياسر الخضر البياتي: النظرية الاجتماعية جذور التاريخية ورودها، مرجع سابق، ص 96.

عليهم؟ وذلك لإثبات حقيقة مفادها أن الفاعل ليس بأداة طيعة يفعل ما يقال له أو يؤمر به على نحو ما تقره الوضعية والوظيفية، فالفاعل يملك إرادة وعقلا يفاضل بهما بين البدائل المتاحة له في محيطه الاجتماعي. وما تم تفسيره من قبل هاتين النظريتين بهذا الخصوص لا يخرج عن كونه أحكاما فضفاضة وجائرة نابعة عن رؤية غير متعمقة بجزئيات فعل الفاعل¹.

- **عالم الحياة اليومية** : يقول " جارفينكل "لعالم الاجتماع الذي يرغب في دراسة الحياة اليومية" :انظر حولك، و في كل مكان، فسوف تجد أشخاصا عاديين يمارسون حياتهم بمختلف أوجه النشاط، وهذه القدرة على الدخول في صلات متبادلة من خلال تلك الأنشطة، هي التي تجعل العالم الاجتماعي ممكنا، و عليك كعالم اجتماع أن تأخذ هذه الأفعال الملموسة و المألوفة لدى الجميع، وأن تفحصها لكي يتبين لك كيف تقع و لماذا؟" من هنا دلفت الإثنوميثودولوجيا إلى مدار المؤسسات الرسمية لتفهم التفاعلات الاجتماعية بين العاملين و دخلت منازل الأسر لتتعرف على النسيج العلائقي الذي ينسج فيها، وولجت قاعات المحاكم، و ترددت على مراكز الشرطة، و نفذت إلى العيادات الطبية للإطلاع على ما يدور في أروقتها و دهاليزها من أنشطة تمارس على أرض الواقع².

- **الفعل المنعكس**: ويشير إلى أن كثيرا من أنماط التفاعل التي تحدث بين أعضاء المجتمع تهدف إلى المحافظة على رؤية معينة للحقيقة الاجتماعية التي قاموا بتشكيلها في مواقف محددة .ونجد أن كثيرا من أنماط التفاعل بين أعضاء المجتمع تعتبر أفعالا منعكسة . فالكلمات والإشارات والإيماءات التي نستخدمها أثناء عملية التفاعل، تهدف إلى المحافظة على رؤية معينة للحقيقة الاجتماعية، وتستخدم في تشكيل وتفسير وإعطاء المعاني للعالم الاجتماعي.

¹- إيان كريب: النظرية الاجتماعية من يارسونز إلى هابرماس، مرجع سابق، ص102.

²- إيان كريب: النظرية الاجتماعية من يارسونز إلى هابرماس، المرجع السابق، ص103.

- **البيئة المرتبطة بالمعنى**: وتشير إلى أن التفاعل المتبادل بين أعضاء المجتمع يتضمن معان تدركها عقولهم مباشرة، وهي معان تفوق دلالتها ومغزاها ما قد تدل عليه إشارة أو كلمة أو عبارة في حديث متبادل بينهم، ومن ثم فإن الإشارات أو الكلمات أو العبارات التي ترسل أو تستقبل أثناء عملية التفاعل بين أعضاء المجتمع يكون لها معان ترتبط بموقف معين، أو بيئة أو ظروف معينة. ومن الصعب تفسير عملية الاتصال الرمزي بين الأعضاء المتفاعلين دون الحصول على بعض المعلومات عن هذا الموقف أو البيئة أو الظروف¹.

رفض " جارفينكل " و زملاؤه الأساليب الكمية في البحث الاجتماعي كاستخدام الاستبيان والاختبارات رفضا شديدا ذلك أنها تفصل بين الباحث و موضوع دراسته، و تتضمن معرفة قبلية بالواقع يفرضها الباحث فرضا على أداة بحثه. كما تحفظوا على استخدام أسلوب المقابلة المفتوحة، فمهما خلق الباحث من علاقة ألفة بينه و بين المبحوث فإن موقف التفاعل أثناء المقابلة بما يتضمنه من اختلاف في الأسلوب اللغوي والحركات الجسمية و تعبيرات الوجه بالنسبة للباحث و المبحوث، يقيد هذه العلاقة، و يجعل كلا منهما يسعى لأن يكون عن الآخر قدرا من المعلومات تتعلق بطبيعة الآخر، و آرائه السياسية و خلفيته الاجتماعية. ويؤدي موقف التفاعل هذا بين الباحث و المبحوث إلى أن يحاول كلا منهما أن يسلك في ضوء الفكرة التي كونها، فيحاول الباحث تجميع أكبر قدر من المعلومات، و يحاول المبحوث أن يبالغ في محاولة إفادة الباحث أو يحاول إنهاء المقابلة بأسرع ما يمكن. وبناء عليه، فإن المادة المجموعة تكون من إنتاج الباحث والمبحوث على حد سواء.

ويتنافى ذلك مع ما يسعى الاتجاه الإثنوميثودولوجي إلى أن يحققه و هو معرفة أفكار و قواعد سلوك المبحوث دون أي تدخل من طرف الباحثو هذا ما يتم تحقيقه من خلال الملاحظة، والمنهج التوثيقي، والمنهج شبه التجريبي.²

¹- إيان كريب المرجع نفسه، ص104.

²- احسان محمد الحسان: النظريات الاجتماعية المتقدمة، مرجع سابق، ص166..

يرى "جارفينكل" أن وظيفة عالم الاجتماع هي محاولة التعرف على الجوانب الخفية من الحياة الاجتماعية، تلك الجوانب غير المرئية والتي لا نشعر بها نظرا لأنها مألوفة جدا، ومن ثم يجب الكشف عن هذه الجوانب وجعلها في متناول إدراك أعضاء المجتمع .و يمكن تحقيق هذا الهدف عن طريق مخالفة القواعد أو المبادئ الخفية بطريقة مفاجئة تجعلنا ندرك الجوانب المألوفة التي تختفي وراء السلوك، إذ أن مخالفة المؤلف من شأنها أن تكشف عن وجوده .ومثال ذلك أن يحاول الباحث تعمد التصرف كما لو كان غريبا مع أعضاء أسرته مع تسجيل رد فعل أعضاء الأسرة اتجاه سلوك الباحث، وبذلك يتمكن من التعرف على القواعد السلوكية المتفق عليها داخل الأسرة. ويتضح مما سبق تحيز الاتجاه الإثنوميثودولوجي للاتجاه الكيفي¹.

يذهب "أحمد زايد" إلى أن الاتجاه الإثنوميثودولوجي قد حقق قدرا من الانفصال عن التيارات الكلاسيكية في علم الاجتماع عندما اهتم بالحياة اليومية، و بسلوك الفرد في مقابل المجتمع، إلا أنه قد انتهى إلى ما انتهت إليه هذه النظريات من تأكيد على عناصر النظام العام، والاهتمام بالقيم و المعايير كضابط مطلق للسلوك .لقد اهتم هذا الاتجاه بإمكانية قيام نظام اجتماعي عام أكثر من اهتمامه بقدرة الأفراد على تغيير هذا النظام وتحويله وقد عبر عن وجهة النظر هذه "نورمان دنزن" حيث يذهب إلى أن الإثنوميثودولوجيا تهتم أساسا بإمكانية قيام نظام اجتماعي عام من حيث أنها تركز على القواعد والمعايير والمعاني والتعريفات التي يسلم بها أعضاء أي نظام معياري، ويعتبرونها شيئا معطى .ويؤكد هذا الطرح "ألفن جولدنر" عندما يذهب إلى أن "جارفينكل" قد عارض "بارسونز" عندما أهمل دور الاشباعات المتبادلة في علاقات التفاعل، وعندما أهمل دور المشاركة في القيم الأخلاقية بين جماعات الفاعلين، ولكنه اهتم مثله مثل "بارسونز" بمتطلبات النظام الاجتماعي العام عندما اهتم بمشاركة الفاعلين في القواعد والمعرفة التي تجعل التفاعل الاجتماعي المستقر ممكنا بينهم، فالعالم الاجتماعي يكتسب صفة الوحدة في نظر

¹ -- احسان محمد الحسان: النظريات الاجتماعية المتقدمة، المرجع السابق، ص99.

"جارفينكل" من خلال بناء جمعي من الفهم المتبادل بين الأفراد. وقد عبر عن نفس الرأي "جون ركس" الذي ذهب إلى أن دراسة المعاني التي يسلم بها الأفراد في لغتهم اليومية تؤدي إلى الأساس الحقيقي للنظام الاجتماعي، ويعني هذا أن استخدام اللغة يتضمن قبول الأفراد الذين يستخدمونه النظام معياري معين.¹

من جانب آخر، تذهب "زينب شاهين" إلى تأكيد الطابع الراديكالي للاتجاه الإثنوميوثودولوجي، والذي يكمن في تركيزه على الطريقة التي يشكل بها الأفراد واقعهم، وفي توضيحه بأن العالم الاجتماعي ليس عالما جامدا. وما تتضمنه وجهة النظر هذه، هو أن الإنسان ليس مضطرا لقبول دوره المفروض عليه في الحياة بشكل خانع، فإذا بدت الأبنية الاجتماعية صلبة وغير متغيرة، فهي كذلك لأن الأفراد يعتقدون فيها، بينما إذا رفضوا التسليم بما يسلم به الآخرون، فسيتمكن إعادة تشكيل الواقع من خلال إعادة تعريفه المناهج التقليدية.²

يتضح الطابع الراديكالي للاتجاه الإثنوميوثودولوجي أيضا من خلال منهجه الذي يوضح الخصائص الكامنة في المجتمع. فأصحاب هذا الاتجاه يثقون ويخترقون الأبنية الاجتماعية ويتعمقون فيها، بهدف إظهار وتوضيح خصائصها. ويؤكد هذا الطرح "يونج young" من خلال اعتقاده بأن المنهج الإثنوميوثودولوجي استطاع الحصول على كل ما هو خفي أو كامن من معلومات عن المنظمات التي درسها وكشف عن طبقات عميقة للواقع الاجتماعي وحصل على نوعية مختلفة من المعلومات تختلف عن تلك التي تحصل عليها المناهج التقليدية.³

رابعا: مقارنة ريمون بودون

ان الأبحاث السوسولوجية التي تضمنها نموذج المفسر تمكنا من المعرفة الدقيقة للمحركات العامة المؤدية للا مساواة أمام التربية، فهي تعطينا عند أوضاع محددة في المكان

¹ - السيد الحسيني: نحو نظرية اجتماعية نقدية، مرجع سابق، ص92.

² - محمد علي محمد: المفكرون الاجتماعيون، مرجع سابق، ص414.

³ - السيد الحسيني: نحو نظرية اجتماعية نقدية، مرجع سابق، ص155.

ووحيدة في الزمان حقائق دقيقة عن العلاقات المرتبطة بكل وضعية اجتماعية. والأسرة بما أنها وحدة اجتماعية صغيرة تحدث فيها استجابات الطفل الأولى نتيجة التفاعلات المستمرة التي تنشأ بينه وبين والديه وإخوته، فلأسرة وظيفة اجتماعية هامة، إذ هي العميل الأول في صبغ سلوك الطفل صبغة اجتماعية. فللعائلة قوة جاذبة لتحديد حركية الأفراد للأعلى كما للأسفل وهي توجه الأفراد في اتجاه إعادة إنتاج البنيات الاجتماعية. فالعائلة الفلاحية التي تعطي الأرض للأكبر سنا من ابنائها تكون فيه العلاقات العائلية هي المحدد الرئيسي في تقدم الحراك الاجتماعي. أما في المجتمع الصناعي العصري فالعلاقات العائلية تلعب دورا ضعيفا داخل محددات الحراك الاجتماعي، إلا أنها تحافظ على دورها في التوجيه، في حدود تحديدها لمستوى الدراسي وبالتالي المنتظرات الاجتماعية من الطفل تتراجع.

إن النظام التحتي العائلي يلعب دورا رياديا في التحكم في تقدم محركات المساواة، فالعائلة تكوّن نظاما تضامنيا كل عضو فيها يتقاسم مع الآخرين نفس القانون (الوضع) الاجتماعي الذي يحدد العائلة ويميزها.¹

يفسر ريمون بودون العلاقة بين مدخول العائلة ونجاح المتمدرس مدرسيا من خلال إعطاء العلاقة الدلالة الإحصائية كما يبين هذا النموذج كيف أن العلاقة الإحصائية بين المردود والنجاح المدرسي يجب ألا تفسر مباشرة، وإنما هي نتيجة لنظام من العلاقات يميز المتغيرات الثلاث صاحبة العلاقة.²

ومع ذلك أظهرت الأبحاث كم هي متغيرة الاستهلاكات الثقافية وفق الطبقات الاجتماعية، وكم تتبدل نظرا لمستويات التربية والمؤشرات الاقتصادية والثقافية. فالاستراتيجيات الفردية تتطور بشكل متفرق، ولا تتجمع إلا إحصائيا لكنها تساهم، ديناميكيا بتجدد التمايزات الاجتماعية. كما أن الحقل الثقافي يعمل كنسق تنظيم، يقدم للعملاء

¹- مصطفى محسن: في المسألة التربوية، نحو منظور سوسولوجي منفتح، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2002، ص49.

²- ريمون بودون: مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شيبول، منشورات عويدات، لبنان، 1972، ص75.

الاجتماعيين فرصة وضع استراتيجيات التمايز ضد أفراد الطبقات الأخرى. إن الرهان الأخير لهذه الصراعات هو بالتأكيد الفوز بإقرار شرعي يصاغ في نهاية المطاف كإقرار شرعي بالسيطرة.

إن التعليم يعكس التركيبة الاجتماعية في أي مجتمع ويساعد على استمرارها والمحافظة عليها وتدعيمها أيدلوجيا والمدرسة في المجتمع الطبقي ما هي إلا أداة في يد الطبقة المسيطرة في المجتمع، وقد صممت المدرسة في المجتمعات الرأسمالية لخدمة المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية وذلك من خلال محتويات هذه المدارس حيث تتشكل شخصية ووعي المواطن وفق نمط الحياة السائدة في تلك المجتمعات بحيث يشعر المواطن ويرتئى على أن التمايز الطبقي أمر طبيعي ويحدث في كل مجتمع. ومصصلحة الرأسماليين تكمن في تنميط بنية التعليم المدرسي وفقا للعلاقات الاجتماعية في الإنتاج الرأسمالي إذ ينمط النمو الكمي للنظام التعليمي وفقا كذلك للتوسع في الأسلوب الرأسمالي في الإنتاج وبسبب التركيز الأيدولوجي الواسع الانتشار على أن التربية، وعن طريق التدرج التعليمي طريق مثالي إلى النجاح¹.

ليس للتلاميذ وأولياء الأمور أية سيطرة (رقابة) على العملية التربوية، فالنجاح يقاس بمقياس خارجي هو الدرجات والامتحانات التي تصبح الحافز الرئيسي للعمل، وهذا البناء يجعل أي اهتمام فطري بالمعرفة أمرا ثانويا نتيجة جهد الفرد أو بالتعليم².

ولا شيء يخدم النظام الرأسمالي والطبقي القائم أكثر من الاختبارات التي لا يرقى إليها الشك أو العيب والتي تدعي قياس قدرة الشخص في نقطة معينة من الزمن، على القيام بوظائف مهنية معينة، وإنما ننسى أن هذه القدرة مهما اختبارناها باكرا في حياة الفرد إن هي إلا حصيلة التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعية معينة. فهذا المبدأ؛ الاستحقاقية أو الجدارة

¹- ريمون بودون: المرجع السابق، ص75.

²- برهان غليون وسمير أمين: ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر المعاصرة، لبنان، 1999، ص19.

يعني تكريس قضية القدرات والاستعدادات للالتحاق بالتعليم بفصل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية.¹

وبذلك يمكن القول بأن النظام المدرسي يلعب دور المحافظ والمنتج لسوق العمالة. فالشعارات التي رفعتها الكثير من البلدان الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء حول إشكالية حياد التعليم وعن كونه متاحا للجميع وفق قدراتهم التي تؤهلهم للالتحاق به تدوب أمام الوضع الواقعي والحقيقي لهذه القدرات والاستعدادات وتجعل النظام التعليمي نظاما طبقيا بالدرجة الأولى يتحيز بشكل واضح للأغنياء ضد الفقراء.

التعليم لا يحقق العدالة والمساواة الاجتماعية: إن التعليم في بلدان العالم الثالث أصبح وسيلة لتكريس التباين الطبقي والاجتماعي. فالتعليم لا يستطيع أن يوفر العدالة والمساواة الاجتماعية عن طريق المال. لأن ذلك لن يتأتى إلا عن طريق التغيير الجذري للبنية الاقتصادية الاجتماعية الظالمة في المجتمع، فهي الشرط اللازم لتحقيق المساواة داخل المدرسة .

إن أبناء الفقراء لا يستطيعون اللحاق بأبناء الأغنياء حتى وإن تعلموا في مدرسة واحدة، وذلك لأن الفرص التعليمية المتوفرة لطفل الطبقة الوسطى والغنية مثلا تجعله متفوقا على طفل الطبقة الفقيرة والدنيا.²

كما أن أبناء الأغنياء يمكنون في التعليم مدة طويلة، وبالتالي فإنهم يحصلون على قسط أكبر من الإنفاق على التعليم بالنسبة لهم. يتضح مما سبق أن حوالي الثلثين من مجموع الأطفال الذي يلتحقون بالمدرسة الابتدائية يغادرونها فاشلين، ولا شك أن هؤلاء الأطفال الذي لم يواصلوا تعليمهم الأساسي ينتسبون في غالبيتهم إلى الفئات الاجتماعية الفقيرة وينتسبون إلى القرى بأعداد تفوق أعداد المدينة والأحياء المهمشة (القصديرية) داخل

¹ - برهان غليون وسمير أمين، المرجع السابق، ص20.

² - مصطفى محسن: في المسألة التربوية: مرجع سابق، ص48.

المدينة بأعداد تفوق أيضا أعداد آباء الطبقة المتوسطة أو الأحياء الراقية. وبذلك يتضح أن التعليم الحالي غير قادر على إحداث المساواة الاجتماعية للتلاميذ المتحقيين به.¹

ترتب على ذلك أن الفقراء لم يعودوا ينظرون إلى التعليم على أنه وسيلة للتحرر من الفقر ولا وسيلة للتزقي الاجتماعي، لأن الذين يصلون إلى الخلاص عن طريق التعليم قليلون جدا. فالتعليم في الحقيقة ليس وسيلة للحراك الاجتماعي La mobilité social وليس وسيلة للمساواة بل هو أداة لتقنين عدم المساواة والمحافظة على الفروق الاجتماعية والطبقية الموجودة. إن تحقيق العدالة الاجتماعية يتم خارج المدرسة عن طريق توفير المال والسكن والنقل والعمل السياسي والتشريع، أما المدرسة بما تقدمه من معلومات ومناهج منفصلة عن الحياة الاجتماعية للفقراء، فإنها تحرم الكثيرين من فرص الحراك الاجتماعي. وبذلك أصبحت المدرسة سببا في زيادة الشعور بالإحباط وخيبة الأمل عند الفقراء والمحرومين الذين لا يستطيعون الوصول إلى التعليم أو الاستمرار فيه وفق شروطه القاسية وعاملا مساعدا على الصراع الطبقي، وعنصرًا مشجعا على زيادة الشعور بالدونية وتزييف الوعي.

فكلما زادت جرعة التعليم التي يحصل عليها الإنسان في العالم الثالث كلما زاد شعوره بالإحباط والدونية والاعتراب. فالذي يترك المدرسة بعد السنة السابعة يصبح أكثر إحباطا من الذي يتركها بعد السنة الرابعة.²

يتصدى علماء التربية لمفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية يجدون من واجبهم أيضا أن يثيروا إلى مفهوم التكافؤ في الفرص المهنية -التوظيف- وبالتالي إلى ارتباط المفهومين وانعكاس مضمون كل منهما على الآخر. إن التلازم بين هذين المفهومين يطرح بدوره مشكلات فلسفية وسياسية واجتماعية على درجة كبيرة من الأهمية والتعقيد والشمول. ويلاحظ هوسن Husen أن معالجة هذا المفهوم لتكافؤ الفرص التعليمية تؤدي على المستوى

¹- مصطفى محسن: في المسألة التربوية: المرجع السابق، ص48.

²- برهان غليون وسمير أمين: مرجع سابق، ص22.

السياسي إلى استنتاج أنه من غير المفيد أن نجعل الفرد مسؤولاً عن نجاحه أو فشله في الدراسة. إن ثقل هذه المسؤولية يجب أن يتحملة النظام بأكمله: (النظام المدرسي أو النظام الاجتماعي الاقتصادي).

فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية قول يترتب عليه نتيجة أيديولوجية مؤداها أن نجاح الفرد في المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله في التربية. وذلك القول ينطوي على إقناع زائف للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه بريئة تماماً من أي فشل يتعرض له، فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه في اقتناص الفرصة المتكافئة التي توفرت له في المدرسة والقول بأن المعرفة التي تقدم في المدرسة تؤثر في رفع المستوى الاقتصادي للفرد والمجتمع هو نمط من أنماط الأيديولوجيا التي تزيف الوعي الاجتماعي على مستوى الفرد والمجتمع¹.

وسيترب على هذا الطرح نتيجة مغلوبة فحواها أن مشكلة الفقر التي تعاني منها الطبقات الدنيا في المجتمع هي مشكلة فقر في امتلاك المعرفة وليست مشكلة استغلال اقتصادي تعاني منه هذه الطبقات².

وبالمثل فإن مشكلة التخلف في الدول الفقيرة ستصبح -حسب الطرح الأيديولوجي- مشكلة تربوية تعالج عن طريق الإصلاح التربوي وبالتالي يتم اختفاء حقيقة التخلف الحقيقية المعتبرة أن فقر دول العالم الثالث هو نتيجة نهب استعماري (ظاهر ومستتر) منظم وممنهج لقدرات وثروات الشعوب المستعمرة³.

فالعلمية التعليمية في تصور ريمون بودون تتحكم فيها الوضعية الاقتصادية للعائلة بدرجة كبيرة، فالفشل الدراسي لا يعكس عدم كفاءة المتمدرسين بقدر ما يصور الحالة

¹- مصطفى محسن: في المسألة التربوية: المرجع السابق، ص49.

²- برهان غليون وسمير أمين: مرجع سابق، ص26.

³- برهان غليون وسمير أمين: المرجع السابق، ص26.

الاقتصادية المزرية للعائلة، وبهذا فإن أبناء العائلات الفقيرة هم أكثر طبقة عرضت للفشل الدراسي من العائلات الميسورة. ان هذا التصور لا يختلف كثيرا عما ذهب اليه بورديو وباسرون رغم انهما يوفر أدوات مختف في التحليل كالهيمنة الثقافية وإعادة الإنتاج وهذا ما يبرز لنا بأن أفكار المقاربة التربوية الغربية في سوسولوجيا التربية نجدها تتكرر أحيانا بأدوات وصور مختلفة.

خلاصة: من خلال مضامين الفصل يتضح بأن المقاربات ذات النموذج المفسر، اختلفت في طرحها على المقاربات التقليدية والمقاربات الصراعية، حيث حاولت تفسير العلاقات التربوية والوقوف على العوامل التي تأثر في هذه العلاقات، إلا أن المقاربات ذات النموذج المفسر لم تتفق على طبيعة التفسير لهذه العلاقات.

الفصل السابع: المقاربات النظرية في سوسيولوجيا التربية رؤية

نقدية

- تمهيد

أولاً: نقد المقاربات التقليدية (الكلاسيكية) في سوسيولوجيا التربية.

ثانياً: نقد المقاربة الوضعية والبنائية الوظيفية

ثالثاً: نقد مقاربة ماكس فيبر

رابعاً: نقد المقاربات الصراعية (النقدية)

خامساً: نقد المقاربات ذات النموذج المفسر

سادساً: نقد المقاربة التفاعلية الرمزية

سابعاً: نقد المقاربة الإثنو ميثودولوجية

ثامناً: نقد مقاربة ريمون بودون

تاسعاً: تعقيب

- خلاصة

تمهيد: حاولنا في هذا الفصل ان نقدم قراءة نقدية لأبرز المقاربات التي قمنا بعرضها في الفصول السابقة، وذلك بغرض ابراز بعض التناقضات التي حملتها هذه المقاربات، والوقوف على مدى قدرتها على تفسير وتفكيك الظواهر التربوية المختلفة.

أولاً: نقد المقاربات التقليدية (الكلاسيكية) في سوسيولوجيا التربية.

وعند استعراض قضايا ومضامين علم الاجتماع التربوية، يتضح بأنه ليس فقط أبواب ومسائل هذا العلم قد كانت موضوعاً للتدافع بين التفكير العلمي وبين التفكير ما قبل العلمي بل أن موضوع هذا العلم ذاته قد كان عرضةً لتتقيحات مستمرة، عبرت بوضوح عن حجم الإشكال المعرفي الذي يكتنف علم دراسة الظواهر التربوية داخل المجتمع، كما كشف في كثير من الأحيان عن أزمة مشروعية قيام هذا العلم ذاته.¹

ومن الناحية العملية، يمكن الاستشهاد بالجهود التي قام بها دوركايم في قواعد المنهج في علم الاجتماع "من أجل تخلص أرضية هذا العلم من كل أشكال التداخل مع مواضيع العلوم الأخرى وتحديد" خصائص الواقعة الاجتماعية "باعتبارها نتاج الحياة الاجتماعية وبوصفها مستقلة عن تتحصر في ضروب السلوك والتفكير التي يمكن تمييزها عن غيرها بالعلامة الخاصة الآتية، وهي أنها تستطيع التأثير في شعور الأفراد تأثيراً قهرياً. ويقول في موضع آخر: إن الظاهرة الاجتماعية هي: كل ضرب من السلوك. ثابتاً كان أم غير ثابت، يمكن أن يباشر نوعاً من القهر الخارجي على الأفراد، أو هي كل سلوك يعم في المجتمع بأسره وكان ذا وجود خاص مستقل عن الصور التي يتشكل بها في الحالات الفردية.²

يلاحظ من خلال هذه النصوص التأسيسية لعلم الاجتماع بصفة عامة وعلم الاجتماع التربوية بصفة خاصة أن التفسير العلمي للظاهرة التربوية، كان أشد عقبة إبيستيمولوجية اعترضت استقلالية هذا العلم، وهي تعتبر في أي وقت أهم العقبات التي تثير الالتباس في أذهان الباحثين داخل هذا الحقل، ولذلك فمن المفيد الاستفادة من التجربة الدوركايمية التي

¹ - إميل دوركايم: قواعد المنهج في علم الاجتماع، موفم للنشر، القاهرة، 1985، ص 25-26.

² - إميل دوركايم: المرجع نفسه، ص 27.

استطاعت التمييز بين الظاهرة الاجتماعية الظاهرة التربوية النفسية، بين الوعي كحقيقة نفسية، وبين الوعي الجمعي كحقيقة اجتماعية.

وكما يذهب بعض المنشغلين بعلم الاجتماع في تبين إسهام "دوركايم" في تأسيس علم الاجتماع إن رسالة عالم الاجتماع هي تفسير كيف أن "البنيات الاجتماعية توجه سلوكيات الأفراد. لماذا معدلات الانتحار، المركبة من أفعال فردية، هي متباينة في المجتمعات التقليدية والمجتمعات الحديثة؟ لماذا تتزايد مع التصنيع؟ لماذا بعض المؤسسات تثير الاحترام أو الرهبة؟ لماذا بعض التصرفات تستوحي التقدير وبعضها الآخر يثير الاستهجان؟ ولماذا، بصورة عامة، المشاعر الأخلاقية التي تثيرها أصناف من السلوكيات تختلف حسب المجتمع.¹

ومن النصائح البالغة الأهمية لدوركايم في هذا الصدد قوله "لا يجوز لعالم الاجتماع وبحال ما، أن يستعير من علم النفس بعض قضاياها لكي يطبقها دون تحوير، على الظواهر الاجتماعية، بل لا بد له من دراسة التفكير الاجتماعي برمته، أي شكلا وموضوعا، في ذاته و لذاته ولا بد عليه أن يشعر خلال ذلك بما ينطوي عليه هذا التفكير من صفات خاصة به" أما فيما يخص، الإشكال الناجم عن تحديد نطاق العلم والبحث السوسيولوجي لشتى تخصصاته فيفضل تتبع تطور دلالات مفاهيمها وتبلور المدارس المختلفة، بقصد استخلاص الطرق الناجعة لتفهم المتلقين أسباب وأبعاد هذا الإشكال معرفيا ونظريا ومنهجيا، وكذا التحذير العملي من الانزلاقات المعرفية، زيادة على إشراك المتلقي في الجهد الرامي لتأسيس بناء نظري متكامل فيها².

¹ - غاستون بشلار: تكوين العقل العلمي، ترجمة خليل احمد خليل، المؤسسة الجامعية للنشر، ط2، لبنان، 1982، ص12.

² - ايميل دوركايم: قواعد المنهج في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص28.

ثانياً: نقد المقاربة الوضعية والبنائية الوظيفية

إن أبرز الأسس التي يمكن الإشارة إليها في نقدنا للمقاربة الغربية في علم اجتماع بصفة عامة وعلم اجتماع التربية بصفة خاصة، هو الأساس الأيديولوجي، يحاول علم الاجتماع الغربي أن يقنعنا باستمرار على أنه يناشد الموضوعية ويأسس لها، ويبتعد عن كل ما هو أيديولوجي وهذا ما حاول "أميل دوركايم" في مؤلفه "قواعد المنهج في علم الاجتماع" أن يجعل التفرقة بين علم الاجتماع والمذاهب الاجتماعية واضحة بقدر الإمكان حينما كتب يقول أن علم الاجتماع لن يكون فردياً، أو شيوعياً، أو اشتراكياً.¹

1- المقاربة الوضعية

وباعتبار الوضعية ترى في كل الإيديولوجيات، شيئاً غريباً عن العلم، فإنها تحاول إيجاد أسلوب للبحث الاجتماعي بنفي أية عناصر أيديولوجية إلى أبعد حد ممكن عن علم الاجتماع، وبهذا تسعى الوضعية إلى تفريغ مجال المعرفة الاجتماعية أيديولوجياً، معتبرة أن مثل هذا التفريغ الإيديولوجي يشكل شرطاً اجتماعياً للموضوعية العلمية²

اعتقد "كونت" أن هذا العلم هو المظهر المتطور النهائي للمعرفة الإنسانية، وأنه يقوم على المناهج نفسها التي قامت عليها العلوم الطبيعية، وذلك بافتراض التماثل بين ما هو اجتماعي وما هو طبيعي. أما من حيث الموضوع فقد صنف علم الاجتماع إلى شقين، علم الاجتماع الستاتيكي، ويتناول ما هو ثابت نسبياً، وعلم الاجتماع الديناميكي، ويدرس التغيير وحركة المجتمع. الأول يدرس المؤسسات والتنظيمات والتشكيلات الاجتماعية وعلاقاتها، كدراسة النظم الأسرية والسياسية والاقتصادية وغيرها، وما بين هذه من علاقات، وكان قد افترض أن المجتمع يشكل وحدة متكاملة، وأن الأجزاء كالنظم والجماعات لا تدرس إلا في إطارها المجتمعي، ضمن رؤية كلية جامعة في إطار المجتمع.

¹- أميل دوركايم: قواعد المنهج في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص77.

²- سمير ايوب تأثيرات الأيديولوجيا في علم الاجتماع، معهد النماء العربي، ط1، لبنان، 1983، ص123.

أما الشق الثاني وهو علم الاجتماع الديناميكي فموضوعه التغيير عبر الزمن، وانطلق هنا من أن وحدة الدراسة والتحليل هي المجتمع الإنساني عامة، فتوصل من منظور تاريخي إلى أن المجتمعات الإنسانية تمر عبر مراحل حتمية ثلاث، فأطلق على مقولته هذه "قانون المراحل الثلاث". اعتبر "كونت الفكر وكيف يفسر الناس ما يحيط بهم من ظواهر أساسا لتصنيف مراحلها بمعنى أن التغيير في الفكر يؤدي إلى تحول المجتمع من حالة إلى أخرى، فالفكر أولا ثم الوجود¹.

ولكن يجب فهم هذا التصور في سياقه التاريخي والاجتماعي على اعتبار أن كونت تأثر بما خلفته الثورة الفرنسية.

لقد روعت الآثار التي خلفتها الثورة الفرنسية "أوجست كونت"، ومع ذلك لم يهاجم الثورة، ولم يقصد العودة بالمجتمع إلى الحالة التي كانت سائدة قبل الثورة، ولكنه استهدف الحفاظ على الحالة القائمة بالفعل في زمنه". و لذلك كان إصلاح المجتمع الفرنسي الذي هزته الثورة و تخليصه من حالة الفوضى وسوء التنظيم هو شغله الشاغل منذ البداية و الهدف الرئيسي في حياته².

لقد استهدف الفكر الوضعي عند "كونت" الحفاظ على ما هو كائن والحيلولة دون أية محاولة لنفيه أو تجاوزه . ونظرا لإيمانه بأن العالم مسير بالأفكار، فقد اعتقد أن الفوضى الفكرية تنتج فوضى اجتماعية، وهكذا رأى بأن المهمة الملحة في تلك الفترة هي إخضاع الظواهر الاجتماعية لقواعد المعرفة العلمية بغية إنتاج معرفة اجتماعية منظمة تكون مقبولة من طرف الجميع، وعلى هذا الأساس فعلم الاجتماع باكتشافه لقوانين عامة تحكم الظواهر الاجتماعية سوف يحد من التدخل السياسي للأفراد والجماعات، ومن خلال ذلك يعم موقف الخضوع اتجاه الظواهر المحكومة بقوانين مما يساعد على إقامة نظام أخلاقي³.

¹- خضر زكريا: نظريات سوسيولوجية، مرجع سابق، ص 194.

²- أحمد مجدي حجازي، مرجع سابق، ص 107.

³- معن خليل عمر: نظريات معاصرة في علم الاجتماع، دار الشروق ، ط1، الأردن، 1997، ص 65.

إن فرضيته الأساسية هي توسيع مجال التحكم في الطبيعة إلى الإنسان و المجتمع و يأتي تأسيس علم الاجتماع إذن كضرورة تربوية، و سياسية، و أخلاقية ملحة¹.

من هنا تظهر الخلفية الإيديولوجية التي طبعت أعمال "كونت"، لقد كانت فلسفة "كونت" الوضعية في كثير من الأسس التي قامت عليها محاولة للرد على تلك الإيديولوجيات التي لا تؤدي من وجهة نظره إلا إلى الانقسام والصراع والتفكك" و في حوار مع هذه الإيديولوجيات يرى "كونت" أن المجتمع الإنساني يعيش على التنظيم أكثر مما يعيش على الإيديولوجيات و أن أفضل صورة للحياة الاقتصادية و السياسية هي بالتالي الرأسمالية و بالذات الرأسمالية الأوروبية، و التي هي بنظره تتويج للتاريخ التطوري للإنسان².

في كل ما كتب "كونت" "نرى شبح" ماركس"، ففي مقابل العامل الاقتصادي عند "ماركس" نجد أن "كونت" قد ركز على العوامل الفكرية و القيمية و الأخلاقية، و بناء على ذلك لم يرجع "كونت" الصراعات القائمة إلى عوامل اقتصادية أو طبقية، أو إلى تناقض المصالح، و لكن أرجعها إلى سيادة نماذج فكرية وسلوكية تنتمي إلى مراحل تاريخية منصرمة، قدمها في مقابل المراحل التطورية الماركسية. ولمواجهة مشكلات الصراع الطبقي، و الصراع بين الأحزاب المحافظة و التقدمية، حاول "كونت" أن يثبت إمكانية التوفيق و تحقيق التكامل بين الجوانب الثابتة و الحركية للمجتمع، بين النظام و التقدم، وفي مقابل المادية والمنهج الجدلي عند الماركسيين، قدم "كونت" فكرة الوضعية و المنهج الوضعي.

في هذا السياق يتبنى كونت بقوة فكرة أن الإصلاحات الاجتماعية ممكنة، بل ضرورية و يجب تحقيقها اعتمادا على المعرفة الوضعية لأنها بالنسبة لعلم الاجتماع بمثابة التجربة في العلم الطبيعي، أي مجال الاختبار". إن الربط بين الإصلاحات الاجتماعية و اختبار النظريات أو المعارف يبدو واضحا عند "كونت"، غير أن هذا يستدعي تطابقا بين المشاكل السياسية والاهتمامات بالعلمية التربوية من جهة، و انسجاما بين العاملين في

¹- سمير نعيم احمد، مرجع سابق، ص195.

²- خضر زكريا: نظريات سوسيولوجية، مرجع سابق، ص196.

الحقلين من جهة أخرى، وهذا يتجلى في قول بنتون (Benton) يعني " أن النظرية الاجتماعية تصبح بهذه الطريقة صوتا يعبر عن المشاكل السياسية لجماعة مسيطرة....إنه تصور لعلم الاجتماع باعتباره الإيديولوجيا السائدة أو جزء من الإيديولوجيا السائدة.¹

وهكذا نجد أنه بالرغم من إيمان " كونت " بالمنهج الوضعي، إلا أنه لم يلتزم أساسياته بل حوله إلى سلاح إيديولوجي، فقد حاول إقصاء الجماهير عن إدارة المجتمع وتنظيمه وعن رسم السياسة العليا له، على أساس أن هذه الوظيفة هي وظيفة علماء الاجتماع وخبراء التنظيم، فهذه الصفة هي السلطة النهائية القادرة على رسم الطريق الصحيح لتحسين حالة أبناء الطبقات الدنيا، و ذهب إلى أنه ليس من حق الجماهير التساؤل عن أشياء تعلق قدراتهم و مؤهلاتهم. "وقد رفض النظر إلى الإنسان على أنه ذات فعالة، و ظل ينظر إليه على أنه موضوع يمكن أن نحدد له فكره و سلوكه بطريقة مخططة، و ركز " كونت " خلال دراساته على أن الإنسان لا يستطيع تجاوز النظام الواقعي أو أن يتطلع إلى نظام مختلف. ومن خلال رغبته الملحة في الإصلاح الاجتماعي في إطار النظام الاقتصادي المتولد عن الثورة، تبرز جوانب الإيديولوجيا المحافظة عند "كونت". وهكذا تكون " العقيدة الوضعية هي البديل لبناء ذلك الحل(المنحرف) الذي تقدمه المدرسة الثورية أو أنصار الاتجاه المادي"².

فالوضعية في القرن التاسع عشر، " هي في الوقت ذاته فلسفة ايجابية كما يدل على ذلك اسمها (POSITIVISME) والإيجاب هنا يعني قبول الأوضاع الراهنة و الوقوف منها موقف الرضا و التأييد، العمل على الدفاع عنها ضد أي اتجاه إلى تغييرها تغييرا جذريا فالوضعية لم تكن تعارض الإصلاح، بل التغيير، و لكن ذلك كله كان يجب أن يتم في إطار ما هو قائم و ما هو موجود، محاولة كسر هذا الإطار و الثورة عليه كانت مخالفة تماما لروح الفلسفة الوضعية"³

¹ - خضر زكريا ، المرجع سابق،ص 197

² - نيكولا تيماشيف:مرجع سابق،ص-ص 331-332.

³ - أحمد مجدي حجازي، مرجع سابق،ص116.

والدليل على ذلك " تركيزه على ضرورة إجراء دراسة منهجية للمجتمع ككل، كما لو كان يخشى من التحليل المنطقي و العلمي لنظم المجتمع و علاقاته و طبقاته، لما قد يؤدي إليه هذا التحليل من إحياء لفلسفة النفي و الثورة و إبراز لقضية الصراع بكافة أشكاله على سطح التفكير الاجتماعي هكذا نستخلص أن علم اجتماع التربية الوضعي عند " كونت " قد اعتمد بشكل واضح على مقدمات إيديولوجية، و هذا بالطبع يمثل تناقضا حادا مع إبيستمولوجيته و منهجيته التي دعا إليها بقوة، فبناء على اختياره الإيديولوجي الذي تمثل في مساندة و تدعيم القوى المحافظة في المجتمع، ووقوفه ضد الثورة الاجتماعية على المجتمع البرجوازي، جاءت نظرياته كلها لتدعيم هذا الاختيار و الدفاع عنه بقوة، والذي جعل اهتمامه بأدوات التغيير والتجديد التربوي غير مطروحة في مقارنته.

2- المقاربة البنائية الوظيفية:

إن فكرة البناء لمجتمع ما، كمصدر لاستقراره لا تعد جديدة كفلسفة اجتماعية فأفلاطون في جمهوريته يطرح القياس بين المجتمع وبين الكائن العضوي، فكلاهما يعني نظاما من أجزاء مترابطة في توازن ديناميكي، و في المجتمع المثالي الذي وصفه أفلاطون تقوم كل فئة من المشاركين في هيكل اجتماعي بإنجاز الأنشطة، التي تساهم في تحقيق التناسق الاجتماعي العام.¹ بما في ذلك العملية التعليمية التي تلعب دورا محوريا في هيكلة المجتمع نحو هذا الاتجاه.

وقد أثبت "مالينوفيسكي" باعتماده على منهج الملاحظة بالمشاركة أثناء سنوات البحث الأنثروبولوجي المعمق الطويل في " غينيا الجديدة "ثم في " جزر كروبرياند" أن المجتمع عبارة عن كل يتشكل من أجزاء تؤدي وظائف، وصفها بالضرورية لتوازن المجتمع، إذ تشكل هذه الوظائف الأساس الذي يجب الارتكاز عليه لتسير الوقائع الاجتماعية.

¹- حسن عماد مكاوي: نظريات الاتصال المعاصرة، مرجع سابق، ص124.

وقد وجه "مالينوفسكي" بانتقادات شديدة، حيث ارتبطت وظيفته بالمماثلات البيولوجية، إذ ردت مجمل العناصر الثقافية والتربوية عنده إلى مجرد استجابات لدوافع جسم الكائن العضوي فوظيفته تمثل إحياء جزئياً للحتمية البيولوجية.

أما "رادكيلف براون" فقد قوبلت أعماله بالقبول، فهو ينظر إلى المجتمع باعتباره كلا متكاملًا يسعى إلى الحفاظ على استمراريته، وأكد على الوحدة الوظيفية لكل نسق اجتماعي وعلى تنظيمها مع بعضها لتسهم في تحقيق هدف معين، واعتبر بشكل متميز كلا من مفهومي الوظيفية والبنائية أدوات تحليل جد ضرورتين لفهم كل عنصر اجتماعي أو ثقافي.¹ وتعتبر المدرسة عنصر من هذه العناصر التي تشكل جوهر المجتمع ويجب تحليلها من خلال البعدين، البعد الوظيفي والبعد البنائي.

أما التأثير الأكبر فيعود إلى "إميل دور كايم"، إذ يعتبر أول من استخدم النظرية الوظيفية بشكل منظم بتفسيره لجوانب اجتماعية متعددة من خلال سؤاله: ما هي الأدوار الوظيفية التي قامت بها الانظمة الاجتماعية بما فيها - النظام التربوي - للمحافظة على النظام الاجتماعي كنظام كلي، فقد وجد أن التربية تمتلك وظيفة إرساء مجموعة من القيم الشائعة والتي تعزز الوحدة و التماسك لدى من يؤمنون بتلك المعتقدات والقيم، كذلك لها وظيفة نقل الثقافة من جيل إلى جيل.²

كما اكتسب مفهوم الوظيفة قيمة كبيرة مع عالم الاجتماع الأمريكي "تالكوت بارسونز" حيث قال أن المجتمع عبارة عن الكل فهو بمثابة نسق أو نظام أو بناء و الذي يمثل مجموعة من العلاقات الثابتة نسبيا بين الأفراد.

وقد انتقد "ميرتون" مفهوم "بارسونز" للوظيفة، حيث رأى أنها لم تقم على أساس دراسات تجريبية للواقع واستندت إلى مفاهيم عامة يصعب تحديد معناها أو ربطها بدقة بمؤشرات في الواقع الاجتماعي بمفهوم النسق حيث تقوم وجهة نظر "ميرتون" على ضرورة

¹- نيكولا تيماشيف:مرجع سابق،ص-ص 405.

²- فهمي سليم العزوي: مدخل إلى علم الاجتماع، دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن،2006،ص85.

الربط بين النظرية والواقع، وضرورة كل منهما للآخر كي تكون معرفة دقيقة ذات مصداقية وقابلة لأن تكون مصدرا لاشتقاق فرضيات جديدة.¹

لقد كان من الطبيعي أن يسير "دوركايم" في ركاب الأستاذ الذي أنشأ علم الاجتماع، وأن يتأثر بوجهة نظره في كثير من الموضوعات التي عالجها. فقد كان "دوركايم" يسلم تسليما تاما بمبدأ التوازن في المجتمع، وأن الصراع مجرد حالة طارئة ومؤقتة، بل وقد يمكن اعتباره حالة مرضية لا تلبث أن تزول وتختفي ويسترد المجتمع توازنه الأصلي القديم.²

ويسلم "دوركايم" بعدة مبادئ تتردد بشكل أو بآخر في كل كتبه وخاصة كتاب "تقسيم العمل الاجتماعي"، وكتاب "قواعد المنهج في علم الاجتماع"، كان لها تأثير قوي في توجيه دراساته، يلخصها كلها في حقيقة مسلمة الإيمان بضرورة توافر التوازن في المجتمع، فالحالة العادية أو السوية للمجتمع هي حالة التوازن، وهي تتمثل بأجمل صورها في المجتمع البدائي والمجتمعات الصغيرة التقليدية. وأن التغيرات التي تحدث في المجتمع الصناعي تؤدي إلى تفكك الوحدات القديمة، وهو الأمر الذي يستوجب من المجتمع أن يعثر على أساس جديد للتوازن حتى يستمر في الوجود. وهذا من خلال لجوئه إلى المماثلة البيولوجية التي استعارها من "سبنسر" بين المجتمع الإنساني والكائن العضوي هو التضامن العضوي. إن توزع الاختصاصات لا يؤدي إلى الصراع بل يؤدي على العكس من ذلك إلى وحدة المجتمع وتماسكه وتكامله.³ وأي خلل في بعض أوضاع هذا التماسك العضوي، أو التماسك الآلي لا تكون معالجته عن طريق الصراع، كما يذهب إلى ذلك أنصار المقاربة الصراعية.

تتجلى روح المحافظة عند "دوركايم" والنزعة إلى البقاء على الأوضاع القائمة في المجتمع الفرنسي في مواجهة محاولات التغيير الثوري، حين حاول تحديد الحقيقة الاجتماعية، ووصفها بأنها أشياء تلقائية، وخارجية، وعامة، وجبرية، لا يملك الإنسان إزاءها حولا ولا قوة. وحين حاول تقديس العقل الجمعي، وتأليه المجتمع، وإلغاء عقل الفرد الذي

¹- مرفت الطرابيشي عبد العزيز السيد: نظريات الاتصال، دار النهضة العربية، مصر 2006، ص99.
²- عياشي عنصر: علم الاجتماع الأيديولوجي والموضوعية، مجلة سيرتا، العدد 8-8، ديسمبر 1983، الجزائر، ص65.
³- عياشي عنصر: المرجع السابق، ص65.

ينبغي له الوقوف موقف الطاعة والخضوع والتعبد للضمير الجمعي .إنه إذن إنما يدافع بذلك "عن موقف تجريبي متصلب يحمل نتائج بعيدة الأثر .فمن خلال صفة الخارجية يدافع "دوركايم" عن تشييء العالم الاجتماعي ويعطيه وجودا منفصلا عن الإنسان، ومن خلال صفة الإلزامية فإن مظاهر الاضطهاد التربوي والاجتماعي والسيطرة المعيارية ذات المضمون التاريخي المحدد تأخذ كلها على أنها أوضاع طبيعية، بل وسليمة أخلاقيا .بهذا الشكل فإن هؤلاء الذين يثورون على النظام الاجتماعي القائم لا يمكن اعتبارهم أخلاقيا على حق أو أن عملهم مشروع...إن ما يؤخذ على "دوركايم" بهذا الخصوص هو أنه أعطى للغة الإيديولوجيا السياسية: الإلزام، الحرية، الإجبار.. الخ التي لها دور الانتقاد أو الدفاع عن أنظمة. مختلفة قيمة ودورا أبيستمولوجيا.¹

لقد أراد "دوركايم" - على حد تعبير سمير أيوب- الإيهام بأن الباحث الاجتماعي يستطيع، بل وينبغي عليه أن يعامل الظاهرة الاجتماعية، كما يعامل الباحث الطبيعي الجوامد، وبعبارة أخرى، على هذا الباحث الخرافي أن ينحي جانبا كل تحيزاته وقيمه وتفضيلاته، ويقدم على دراسة الظاهرة (موضوعيا) و(محايدا) وغير متحيز". إن السؤال الذي يبرز بهذا الصدد ويبقى دون إجابة هو كيف يمكن التخلص من التصورات المسبقة الإيديولوجية بواسطة فعل إرادي ما دامت هذه خارجية، إلزامية وتفرض نفسها على الباحث.² إن من يتمعن في دراسة نظرية "دوركايم" الاجتماعية والتربوية يدرك بكل وضوح، " أنه كان أول من خان مبادئه التي روج لها، فنظريته كلها تنتمي إلى النظريات التي تنادي بأن المجتمع الإنساني يقوم على التوازن، وليس على الصراع، ووفقا لهذه النظرية فالأصل أن يكون المجتمع متوازنا، تقوم مؤسساته بوظائفها بغير خلل، فإذا ظهر الصراع واحتدم فذلك يعد استثناء على القاعدة، يعود بعدها النظام مرة أخرى إلى المجتمع، وهذا ما يفسر

¹- سمير نعيم احمد، مرجع سابق، ص172.

²- المرجع نفسه، ص172.

لماذا لا نجد في نظرية "دوركايم" أية دراسة لظواهر الصراع الطبقي أو لوضع الطبقات الاجتماعية وكيف ذلك، إذا ما كان يعتبر الصراع ظاهرة هامشية في المجتمع؟¹

لقد أكد "دوركايم" على استحالة الوصول إلى الحقيقة الموضوعية، أو إقامة علم الاجتماع - علم اجتماع التربية- ما لم يستطع هذا الأخير الوقوف فوق كل انتماء سياسي، لكن "دوركايم" فشل في التعرف على حقيقة بسيطة وهي أن علم الاجتماع الذي أقامه حسب قواعد منهجية صارمة كان علما منحازا وملتزمًا بقيم أخلاقية وسياسية، ولو أنه طبق على علمه الاجتماعي نفس المعايير التي طالب الآخرين بمراعاتها " لما كان لديه حق الصراخ العالي الذي اسكت به أهواء وتحيز الآخرين.²

على الرغم من التحليلات التي قدمتها المقاربة البنائية الوظيفية في حقل علم الاجتماع بصفة عامة وعلم الاجتماع التربوية بصفة خاصة، إلا أنها لم تكن بمنأى عن الانتقادات حيث يتفق معظم الباحثين على وجود ثلاثة محاور رئيسية يمكن من خلالها عرض النظرية و تحليلها و نقدها ، يتعلق الأول بالبناء بالمنطقي للاتجاه ، ويهتم الثاني بكيانه و جوهر ، ويركز الثالث على موقفه.

وتتمثل أهم الانتقادات الموجه إليها فيما يلي:

- **النقد الموجه إلى البناء المنطقي للنظرية** : وصف التحليل الوظيفي بأنه غائي ، فهذا التحليل لا يقدم تفسيرات لنشأة السمات الوظيفية، و لا يوضح كيف تحدث الوقائع ، فهو يجيب عن سؤال آخر هو : لماذا تحدث الوقائع.³

ويعني التفسير الغائي في جوهر اهتمام النظرية بفروض عامة غير قابلة للاختبار حتى أن بعض المهتمين بمجال النظرية يرون أن ما تقدمه الوظيفة للفروض يتطلب نوعا من التحقيق العلمي لا يوجد في علم الاجتماع، ويرجع ذلك إلى أن أنصار النظرية الوظيفية ينظرون لوظيفة الظاهرة الاجتماعية أو الظاهرة التربوية على أنها سبب ونتيجة لهذه

¹- نيكولا تيماشيف، مرجع سابق، ص-41-42.

²- عياشي عنصر: مرجع سابق، ص72.

³- نيكولا تيماشيف، مرجع سابق، ص331.

الظاهرة. كما أن بعض مفاهيمها ومصطلحاتها مثل الوظيفة الثبات والتوازن لم تصاغ بدقة ووضوح كافيين، مما يتنافى مع أهم خصائصها العلمية.

- **المبالغة في تقدير أهمية الاشتراك في القيم**: يرى أصحاب النظرية الوظيفية أن أفراد المجتمع يشتركون في القيم التي ينتسبون إليها، وأن هذا الاشتراك هو السبيل لتحقيق تكامل عناصر النسق الاجتماعي ومكوناته، لأن على أعضاء المجتمع أن يمتثلوا لهذه القيم ويتصرفوا تبعاً لها وإلا خرجوا عن قواعد الضبط الاجتماعي، كما أن الزعم بأسبقية الاشتراك في القيم على وجود النسق الاجتماعي لا يسنده الواقع، لأن أعضاء النسق ينتجون قيمهم بعد وجودهم¹.

- **إهمالها لبعض أبعاد الواقع الاجتماعي**: إن تركيز الوظيفة على منظور النظام أو التكامل أو التوازن جعلها نظرية ذات منظور أحادي ثابت، إذ بالغت في وصف التكامل في المجتمع خصوصاً بالنسبة "لمالينوفسكي" و"بارسونز" فقد أعاب "كولومي" على البنائية الوظيفية نقص اهتمامها بسير الجماعات الاجتماعية المجسدة وبمواقف الصراع الاجتماعي حيث اقتصر مفهوم التغيير على التغيير الداخلي التدريجي الذي لا يهدف إلى تغيير نظام الاجتماعي كما اقتصر مفهوم الصراع على اعتباره معيقاً وظيفياً، مع أن كثيراً من أشكال الصراع تعد بفعل التقدم.

- **المبالغة في محاكاة العلوم الطبيعية**: لقد أدى تفوق العلوم الطبيعية إبان نشأة النظرية إلى تأثر الوظيفية ولها، إلا أن المبالغة في التقليد يؤدي إلى عدم إدراك الفروق الجوهرية بين الواقع الاجتماعي وظواهر الطبيعة وظواهرها. - **النقد المتعلق بالفلسفة الفكرية للنظرية التي استندت عليها**: توصف النظرية البنائية الوظيفية على أنها جامعة راديكالية محافظة غير قابلة للتغيير والتحيز كما وصفها "الفن جولدنر"، فهي لا تعطي تفسيرات لجوانب التغيير الاجتماعي².

¹- برهان شاوي: مدخل إلى الاتصال الجماهيري ونظرياته، دار الكندي، الأردن، 2003، ص 92.
²- حسن عماد مكاوي: نظريات الاتصال المعاصرة، مرجع سابق، ص 92.

و رغم هذه الانتقادات التي وجهت لنظرية البنائية الوظيفية إلا أنها تظل تشكل أرضية صلبة في عملية التنظير لعلم الاجتماع بصفة عامة، وعلم اجتماع التربية بصفة خاصة.

ثالثاً: نقد مقارنة ماكس فيبر

لقد دافع "فيبر" بحماس عن ضرورة التمييز بين الأحكام المتعلقة بما هو موجود وتلك المتعلقة بما يجب أن يكون، بين أحكام الواقع وأحكام القيمة. والسؤال الذي يطرح نفسه هو : ما هو الدور التي تلعبه القيم في مشروع "فيبر" للمعرفة العلمية القائمة على التفسير السببي من أجل بلوغ الفهم الذي يمثل هدفه النهائي؟ إنها تلعب حسب رأيه دوراً هاماً، حيث تساعدنا في اختيار موضوع المعرفة أو الدراسة. وهذا ما يطلق عليه "فيبر" الدور الموجه للقيم. على اعتبار أن الواقع الاجتماعي لا نهائي، مجهول، وتستحيل معرفته في كليته. وحل هذه المشكلة يتمثل في انتقاء أجزاء من الواقع تتناسب اهتماماتنا التي تتحدد استناداً إلى القيم التي نحملها. وهذا هو الدور الوحيد الذي يمكن أن تقوم به القيم، فبانتهاء هذه الخطوة يجب علينا أن نضعها جانباً مع استثناء وحيد هو التزامنا بقيمة علمية هي البحث عن الحقيقة. ليس هذا فقط بل إن النتيجة النهائية يجب أن تكون متعلقة بأحكام الوقائع بينما يتم كبت الأحكام القيمية.

لقد ركز "فيبر" تركيزاً واضحاً على إبراز أثر التوجيه القيمي للمذهب البروتستنتي على ظهور وصياغة الروح الرأسمالية داخل المجتمعات الأوروبية. ويؤكد أن أهم ما يميز المجتمع الحديث والحضارة الأوروبية المعاصرة ليس هو السعي نحو تحقيق الأرباح، وإنما هو سيادة الأسلوب الرشيد في الإنتاج ونمو النموذج البيروقراطي داخل التنظيمات الاجتماعية والانتخابية. ويشير "جولدنر" "إلى أن تركيز "فيبر" على العوامل الدينية والقيمية كمنطلق لفهم بناء المجتمع ونظمه وعلاقاته وتغييره، كان يستهدف في المجال الأول دحض

الفرض الماركسي الذي يحاول إرجاع حركة المحتجين أو المذهب البروتستنتي إلى طبيعة التغيرات الاقتصادية داخل المجتمع الأوروبي.¹

لقد أعلّى " فيبر " من قيمة النظام الديني وما يتمخض عنه من توجيهات قيمية كعامل فعال في تحديد طبيعة النظام الاقتصادي داخل المجتمع، على العكس تماما من النظرية الماركسية التي ترى أن الدين والقيم والأفكار والفلسفات والإيديولوجيات، ليست سوى عناصر البناء العلوي للمجتمع، ذلك الذي يتم تشكيله من خلال البناء الأساسي للمجتمع أو علاقات الإنتاج وقوى الإنتاج داخل المجتمع.

وبذهب " بارسونز " الذي تأثر تأثرا واضحا بآراء " فيبر " إلى أن هدف ذلك المفكر لم يكن سوى التخفيف من حدة الحتمية الاقتصادية عند أنصار الاتجاه الماركسي، ولكن " جولدنر " يعترض على هذا التفسير البارسونزي لهدف النظرية السوسيولوجية عند " فيبر " لأن ذلك الهدف كان محاولة تقديم نموذج تفسيري يناقض ذلك النموذج الماركسي كلية فهو على الرغم من إقراره بأن العامل الاقتصادي ليس سوى أحد العوامل المتعددة التي يمكن من خلالها تفسير بناء المجتمع وتغييره، إلا أن ذلك يعني أنه أسقط كلية التركيز الماركسي على العامل الاقتصادي، وبالتالي أسقط النموذج التفسيري الماركسي كلية.²

وربما يكون من المناسب في النهاية التساؤل عن القيم الشخصية عند " فيبر "، فمن الواضح من كتاباته أن التحيز القومي كان أحد أبرز هذه القيم عنده، فقد كان يؤمن بالقومية الألمانية، وكان يؤمن بضرورة تقوية الدولة الألمانية. في هذا السياق وعندما يشير " جولدنر " إلى الظروف المحيطة بدعوة " فيبر " إلى علم الاجتماع المتحرر من القيم، فإنه لا يبرز حرص هذا الأخير على استقلالية الجامعة والعلم من الأهواء فحسب، بل إنه يؤكد على سبب هام آخر يتمثل في الدفاع عن الدولة ومؤازرتها من خلال منع العلماء من التدخل في

¹ - سمير نعيم احمد، المرجع السابق، ص173.

² - عياشي عنصر: مرجع سابق، ص72.

السياسة، من التطاحن الفئوي وتصادم القيم، ومن انتقاد الدولة، إذ أن ذلك يساهم في إضعاف الدولة الوطنية.

لقد كان " فيبر " يرى أنه لا توجد بين الطبقات الألمانية القائمة، سواء طبقة النبلاء أو الطبقة البرجوازية، أو طبقة العمال، من تستطيع تحقيق الرسالة القومية، "ولهذا فقد أخذ على عاتقه مسؤولية تعليم الألمان وإذكاء الروح القومية بينهم، ومحاولة تغيير قياداتهم لمواجهة خطر العملاق الروسي الذي كان طول حياته يخشاه ويكرهه.

وفي موضع آخر، أوضح " فيبر " أنه على الرغم من علمية وعمومية الاقتصاد، إلا أنه يمكن أن يصبح علما قوميا، وهو في هذا يقول: "إن الاقتصاد كعلم تفسيري وتحليلي هو علم عالمي، ولكنه عندما يعبر عن قيم معينة، ويستهدف تحقيق غايات محددة، فإنه يصبح مرتبطا بجوهر حياتنا كأمة. ولما كانت الطبقات الألمانية غير قادرة على قيادة ألمانيا، فإنه لا يوجد واجب أخطر أو أهم من قيام كل واحد منا في دائرة طبقية من أن يتعاون في مجال التربية السياسية التي يجب أن تبقى الهدف النهائي من علمنا.¹

رابعا: نقد المقاربات الصراعية (النقدية)

لم تتجح هذه المقاربة في تطوير مفاهيم خاصة بها، بل نجدها تستخدم مفاهيم الاتجاهين: الماركسي التقليدي، والبنائي الوظيفي، وسوف نوضح ذلك من خلال عرض موجز لأعمال أبرز ممثلي هذا الاتجاه تأثر " لويس كوزر " "بجورج سيمل" في اهتمامه بوظائف الصراع، وتمييزه بين الوظائف الايجابية والسلبية، وفي اعتباره الصراع عملية من عمليات التفاعل الاجتماعي. لقد اعتبره كفاحا ونضالا حول القيم والمكانات ومصادر القوة رابطا إياه بفكرة التكامل والتوازن ". فالصراع مهما تعددت أنماطه وقنواته يسهم في النهاية في تحقيق الوحدة والاتساق بين أفراد المجتمع .إنه خادم أمين للبناء الاجتماعي، حيث يؤدي باستمرار إلى إعادة تكييف المعايير وبناء القوة داخل الجماعات².

¹ - نيكولا تيماشيف، مرجع سابق، ص43.

² - سمير نعيم احمد، مرجع سابق، ص180.

ويوضح "كوزر" أكثر الدور الإيجابي للصراع من خلال تمييزه بين نوعين من الصراع: خارجي وداخلي. فالصراع الخارجي القائم بين جماعتين أو أكثر يزيد من درجة التماسك داخل الجماعة، وتوحد أفرادها، وتعميق وعيهم بمصالح وأهداف الجماعة. أما الصراع الداخلي القائم بين أفراد الجماعة الواحدة فإنه يدفع بالجماعة إلى ضرورة استعادة تماسكها من خلال جملة من المعايير التي تقوم بتقويم وتصحيح السلوك الفردي لأعضاء الجماعة حيث يقول: "يساهم الصراع داخل الجماعة في إقامة الوحدة والاتساق، عند ما تكون الجماعة مهددة بالمشاعر العدائية والمتعارضة، وتتوقف فائدة الصراع في تحقيق التكيف الداخلي على نمط المسائل المتصارع عليها، ونمط البناء الاجتماعي الذي يظهر داخله الصراع".¹

1- نقد مقاربة بورديو وكلود باسرون

مثلت إسهامات بياربورديو وكلود باسرون خاصة في كتابه (إعادة الإنتاج)، حصيلة نظرية لبحوث ميدانية ابتدأت منذ كتاب (الورثة) بهدف بناء نظرية عامة لأفعال العنف الرمزي وللشروط الاجتماعية لتورية هذا العنف، وحسبه فإن المدرسة تنتج أوهاما ذات أثر مهم كوهم "اللاتبعية والحياد" المدرسين الذي يلعب دورا هاما ونوعيا في عملية إعادة إنتاج النظام القائم. وبه تكشف القوانين التي تعيد المدرسة على أساسها إنتاج بنية توزيع رأس المال الثقافي لا بد من توفير وسائل لفهم التناقضات التي تمس اليوم أنساق التقليد فهما كاملا، ثم المساهمة في بناء نظرية للممارسة والتي بتشكيلها للأعوان " وليس الفاعلين" باعتبارهم نتاجا للبنى يعيدون إنتاج تلك البنى الاجتماعية.²

وكانت لأعماله في علم اجتماع التربية تأثيرات على أسلوب اشتغال المنظومة التربوية. يعتبر الكشف عن عدم المساواة في الفرص المدرسية لمختلف الفئات الاجتماعية مكسبا غير قابل للنقاش ولا جدال فيه في علم الاجتماع. كما أن أعماله الأصيلة في علم

¹- عياشي عنصر: مرجع سابق، ص78.

²- تيماشيف: مرجع سابق، ص302.

اجتماع المدرسة التي بدأها في السنوات الستين كانت لها ردود فعل عند المختصين بالبيداغوجيا ورجال السياسة المكلفين بتسيير القطاع التربوي ويمكن التركيز في نقد مقارنة بورديو وبارسرون من خلال مجموعة من المفاهيم التي شكلت لب المقاربة.

في بداية الأمر أبدى الفاعلين في المنظومة التربوية نوعا من عدم الاكتراث، لأن إثارة مسألة العوائق الاجتماعية- الثقافية كانت ذريعة لعدم القيام بأي شيء خاصة وأن هؤلاء الفاعلين يعتقدون أن بعض الأطفال محكوم عليهم بالفشل بحكم انتمائهم الاجتماعي ولا يوجد هناك أي إجراء بيداغوجي بوسعه أن يصحح من تأثير هذه الحتمية، إلا أن هذه النتيجة تبدو مستخلصة من عدم استعجاب جيد للإسهامات بورديو وبارسرون.¹

- نقد مفهوم إعادة الإنتاج :

يعتبر (إعادة الإنتاج) عنوانا فكريا ومنهجيا لنظرية بورديو وبارسرون في مجال الفكر الاجتماعي عموما. وتبعا لهذا المفهوم فالمدرسة تعمل على إنتاج وإعادة إنتاج المجتمع على صورة التباين الطبقي الكامنة فيه، كما أن المدرسة تعمل وفق آليات ذكية وخفية رمزية على توليد التقسيم الطبقي والتفاوت الاجتماعية سواء عبر الممارسات التربوية في المدرسة أو عبر إسقاطاتها في المجتمع. ويشكل هذا المفهوم البوتقة الفكرية لمختلف أعمال الكاتب السوسيولوجية لأنه نقطة تقاطع باقي المفاهيم "كالهابيتوس" ورأس المال الثقافي والعنف الرمزي والإقصاء الاجتماعي وسلطة اللغة". وبناء عليه فالمدرسة بكل تجلياتها نتاج للتقسيم الطبقي في المجتمع، وهي في نفس الوقت أداة المجتمع نفسه في إعادة إنتاجه لذاته على نحو طبقي.²

إن تصور بيار بورديو متهم بعدم إعطاء تحليل مناسب للتغير الاجتماعي وعلى أنه مركز جدا على تحليل آليات وإستراتيجيات إعادة الإنتاج، وأن الأطروحات المتعلقة ب"المدرسة التي تعيد الإنتاج" تم نقدها نظرا لطابعها الجامد واللاتاريخي. تركزت الانتقادات

¹- عبد الكريم بزاز: مرجع سابق، ص 185.

²- عبد الكريم بزاز: المرجع السابق، ص 188.

من جهة على التعسف والقسر وعلى جمود الثقافة المدرسية حيث قدمت المعايير الثقافية على أنها لا زمانية وكونية في حين أن التاريخ بين أن مقاييس الانتقاء والامتياز المدرسي تتغير، ومن جهة أخرى، فإن تساؤل بيار بورديو يكتفي بسؤال واحد ومتكرر وهو لماذا تصلح المدرسة وعلى جواب معروف مسبقاً، نظراً لتصور المجتمع، المدرسة لا يمكن سوى أن تعيد إنتاج النظام الاجتماعي، القائم وبكل تفاوتاته وعدم مساواته¹.

إن هذا التصور كان موضوعاً لنقد شديد: لقد أثبت التاريخ أن للمدرسة كذلك طاقات "إنتاجية"، لأن تعميم التعليم الابتدائي ساهم لا محالة في خلق تجانس ثقافي في فرنسا وفي نشر اللغة -نظرية إعادة الإنتاج- أهملت دور الفاعلين، إن مقاربات بيار بورديو احتفظت بتصوير سلبي جداً للأفراد الموجودين في العملية التربوية: الأساتذة والأولياء والتلاميذ، إذ يصور هؤلاء وكأنهم لا أثر لهم أمام الحتميات الماكروسوسولوجية. إن هذه المقاربة تجعل من الفرد مجرد إنتاج للمجتمع، أي عبارة عن دمية يحركها منطق اجتماعي يتجاوز الفرد. هذه المقاربات غير قادرة على معرفة سلوكيات الفاعلين وبالتالي فهي لا تفسر أي شيء وبذلك فإن تشيئ الواقع الاجتماعي الذي تقوم به يصبح محلاً للنقد، لأنها تقوم بتحويل التجريدات (البنية الاجتماعية، المنظومة المدرسية) إلى مواضيع ملموسة.²

- مفهوم صراع الطبقات مفهوم متقادم ومهجور

إن الانتقال من المجتمع الصناعي إلى المجتمع ما بعد الصناعي يترجم من خلال تغير على مستوى الصراعات سواء تلك المتعلقة بالرهانات أو بالفاعلين في المجتمع ما بعد الصناعي لا يتمثل رهان الصراعات في إحداث انقلاب على البرجوازية، وإنما في مراقبة التوجهات الثقافية للمجتمع ولا سيما تلك التي تحددها الدولة، ويتعلق الأمر حينئذ بمكافحة الأجهزة البيروقراطية والقرارات التي تبرمجها، لأن الأماكن التي تمارس فيها السلطة والسيطرة تحولت وتوسعت فلا يتعلق الأمر فقط بالمؤسسة التربوية ولكن كذلك بسلطة التكنوقراطيا

¹- المرجع نفسه، ص 189.

²- عبد الكريم بزاز: المرجع السابق، ص 189.

التي تقوم على مراقبة الأجهزة الكبرى للتسيير والإنتاج ونشر المعلومات: التعليم، وسائل الإعلام والإدارات المركزية¹.

لذا لا يمكن حصر الفاعلين في طبقتين متعارضتين، وعكس ذلك فقد ظهرت العديد من الحركات الاجتماعية. والحركات الاجتماعية يمكن أن نعرفها على أنها مجموعة من الأفعال والسلوكيات التي تعيد النظر بصفة جزئية أو شاملة في النظام الاجتماعي وتحاول تغييره وهو حال الحركات النسوية والإيكولوجية والطلابية وحركات تلاميذ الثانويات. الحركات الاجتماعية يمكن أن تشمل طبقات ولكن كذلك فئات عمرية أو أقليات (عرقية، جنسية...) الحركات الاجتماعية محمولة خاصة من قبل الفصيلة المسماة طبقة متوسطة: مهندسون وتقنيون وأساتذة. والجماعات الاجتماعية لها هوية خاصة ولا تعرف أو تحدد فقط في مقابلتها بالطبقات المهيمنة². من الجدير التذكير أن نظرية بورديو، شأنها شأن كل النظريات، "تاريخية"، بمعنى ارتباطها وتعبيرها عن مرحلة تاريخية معينة ونسق اجتماعي محدد هو النموذج الفرنسي، كما أنها قد تصبح بدون معنى تذكر في المجتمعات غير الطبقة بالمعنى الرأسمالي أو القبل حدثية بالإجمال على المستوى التربوي والسياسي والاجتماعي حيث غموض حدود التمايز الاجتماعي والثقافي، ولا يمكن لرغبة بورديو في التوصل لنظرية عامة في الممارسة كغاية عامة للتنظير العلمي السوسيولوجي مما يعني الزعم بإمكان الدراسة الماكروسوسيولوجية رغم اعتماد مفهوم الحقل كأداة إجرائية، أن ينفي الرأي القائل بأن دور المدرسة في إحداث الحراك الاجتماعي الذي سمح بتشكيل بورجوازية قادر على إعادة تشكيل طبقات أخرى "ثورية" كالبروليتارية، وهو ما ينفيه بورديو مما يعني هيمنة للحمية الدوركايمة والماركسية علالتفكير البورديوي والتي أعطت أولوية للنسق على حساب "الفاعل" "acteur" والذي يسميه بالمناسبة "عون" agent³.

¹- حمدي علي احمد: مرجع سابق، ص68.

²- حمدي علي احمد: مرجع سابق، ص68.

³- عبد الكريم بزاز: مرجع السابق، ص189.

2- نقد مقارنة مدرسة فرانكفورت

تعد النظرية النقدية من أهم النظريات التي انتعشت في فترة (مابعد الحداثة) في ألمانيا، وإن كانت هذه النظرية قد تبلورت في فترة مبكرة، في ثلاثينيات القرن العشرين، في مدرسة فرانكفورت، وتجسدت في عدة ميادين ومجالات معرفية، كالفلسفة، وعلم الاجتماع والسياسة، والتربية، والنقد الأدبي. بيد أن هذه المدرسة قد أخذت طابعا فكريا مغايرا منذ السبعينيات من القرن العشرين، وانضم إليها مثقفون آخرون سعوا إلى إغنائها نظريا وتطبيقيا.

ومن ثم، فقد تحولت النظرية عند مارتن جاي (M.Jay) من (نادي ماركس) قبل هجرتها من فرانكفورت، إلى (نادي ماكس) بعد عودتها، وحيث هناك في المهجر، فقد الحرف (R) الذي تبدأ به كلمة الثورة (Revolution). ويعني هذا انتقال مدرسة فرانكفورت من أفكار ثورية ماركسية إلى أفكار متطورة في عهد ماكس هوركايمر، حيث تم التركيز على الفلسفة أكثر من التركيز على التاريخ والاقتصاد كما كان في السابق. ومن ثم، فقد استهدفت النظرية النقدية تقويض الثقافة البورجوازية الرأسمالية الاستهلاكية. وعليه، فهدف النظرية النقدية هي تغيير المجتمع على جميع المستويات والأصعدة، وتحقيق التحرر البشري والمؤلفة بين النظرية والممارسة، والجمع بين المعرفة والغاية، والتوفيق بين العقل النظري والعقل العملي، والمزاوجة بين الحقيقة والقيمة. علاوة على ذلك، فقد كانت النظرية النقدية بمثابة تجديد نقدي للنظريات الماركسية والراديكالية.¹

يقصد بالنظرية النقدية تلك النظرية التي كان ينطلق منها رواد مدرسة فرانكفورت في انتقادهم للواقعية الساذجة المباشرة، فالنظرية النقدية تهتم بنقد النظام الهيجلي، ونقد الاقتصاد السياسي، والنقد الجدلي. وتهدف هذه النظرية إلى إقامة نظرية اجتماعية متعددة المصادر والمنطلقات، كالاستعانة بالماركسية، والتحليل النفسي، والاعتماد على البحوث التجريبية.

¹ - توم بوتومور: مرجع سابق، ص 207

وبتعبير آخر، فالنظرية النقدية هي تجاوز للنظرية الكانطية، والمثالية الهيجيلية، والجدلية الماركسية، فهي نقض للواقع، ونقد للمجتمع بطريقة سلبية إيجابية. ويعني هذا، بشكل آخر أن نقد متناقضات المجتمع، ليس فعلا سلبيا، بل هو فعل إيجابي في منظور مدرسة فرانكفورت. ويرتبط مفهوم (النظرية النقدية) بعنوان كتاب هوركايمر (النظرية التقليدية والنظرية النقدية) (1937)، وقد جمع فيه صاحبه مجمل التصورات التي عرف بها أصحاب مدرسة فرانكفورت، سواء النظرية منها أم التطبيقية، كما ضمنه مجمل المقترحات التي كانوا يؤمنون بها لإنقاذ المجتمع وتصحيحه. ومن ثم، فالنظرية النقدية هي تجاوز للنظريات الوضعية التي كانت ترفض التأملية الانعكاسية منهجا في التعامل مع الموضوع المرصود. ومن جهة أخرى، فقد استهدفت النظرية النقدية تنوير الإنسان الملتزم تنويرا ذهنيا وفكريا وتغييره تغييرا إيجابيا، بعد أن حررته من ضغوطه الذاتية، عن طريق نقد المجتمع بتعريفه إيديولوجيا¹.

وقد وجه هابرماس انتقادات صارمة للماركسية، فأعاد بناءها على أسس جديدة وتسمى هذه المرحلة من مراحل مدرسة فرانكفورت بمرحلة ما بعد الماركسية. وقد بدأ مقالاته التي كتبها في الستينيات بتقويم الوضعية العلمية والمنطقية على غرار أسلافه من مفكري معهد فرانكفورت. وقد ميز بين ثلاثة أنواع من المعرفة انطلاقا من منظور المصلحة التي تحققها للجنس البشري، في كتابه (المعرفة والمصالح البشرية) (1974)، وقد حصرها في مصلحة تقنية، ومصلحة عملية، ومصلحة تحررية.²

– التوظيف المشوه للمفاهيم الماركسية:

1 - توم بوتومور: المرجع السابق، ص208

2 - جميل حمداوي: نظريات، علم الاجتماع، مرجع سابق، ص142.

أما عن أهم الانتقادات الموجهة إلى مفكري مدرسة فرانكفورت اختلاف آرائهم من شخص إلى آخر، واختلاف توجهات مدرسة فرانكفورت لـ(ما بعد الحداثة) عن مدرسة فرانكفورت في فترة الثلاثينيات من القرن العشرين. كما استبعدت المدرسة اهتمامها بالتاريخ والاقتصاد إلى حد كبير، وانحرفت انحرافا كبيرا عن مبادئ الماركسية الكلاسيكية كما عند الجيل الثاني من مفكري معهد فرانكفورت. وقد همشت النظرية النقدية الجديدة مع هابرماس الطبقة العاملة باعتبارها طبقة ثورية سياسية فاعلة ومغيرة. لذا، وصفت مدرسة فرانكفورت بأنها "ماركسية بدون بروليتاريا". ومن هنا، يبدو أن مفهوم مدرسة فرانكفورت عن تدهور أو تلاشي الطبقة العاملة كقوة سياسية، قدم أساسا على فكرة طوباوية وخيالية عن الثورة، التي هي بأية حال الطريقة الوحيدة، أو الأكثر ماركسية، لتصور عملية الثورة الاجتماعية. وربما يكون هذا المفهوم قائما أيضا على انعكاس الخبرة الاستثنائية الأمريكية، الناجمة عن غياب طبقة عاملة منظمة سياسيا في المجتمع الأمريكي، على فكرهم، ولاسيما في حالة ماركوز.¹

- عدم قدرة المدرسة على إنتاج مفاهيم واضحة:

وفي هذا النطاق، يقول توم بوتومور، في كتابه (مدرسة فرانكفورت): "وقد أخفقت مدرسة فرانكفورت في الالتزام بالطريقة القاطعة التي اقترحتها هوركايمر للنظرية النقدية، حين ذكر أنها لا تمتلك المفاهيم والأدوات التصورية القادرة على سد الفجوة بين الحاضر والمستقبل."²

- **المصلحة المعرفية:** وما يعنيه المجتمع هو أننا نطور المعرفة لغرض معين وتحقيق ذلك الغرض هو أساس مصلحتنا في تلك المعرفة. وهابرماس لا يعني المصالح الذاتية بقدر ما يتناول بالنقاش المصالح المشتركة بين الناس في المجتمع. وقد استمد دعواه هاته من أعمال ماركس الأولى، ولكنه في ذات الوقت ينتقده. إذ يذهب إلى أن العمل ليس هو وحده ما يميز

¹- جميل حمداوي: نظريات علم الاجتماع، المرجع السابق، ص142

²- توم بوتومور: مرجع سابق، ص213.

البشر عن الحيوانات، بل اللغة والقدرة على استخدام العلامات والرموز للتواصل. بحيث ان هاتين القدرتين (القدرة على العمل والقدرة على التواصل) تفضيان الى ظهور شكلين مختلفين من اشكال المعرفة. فالعمل يؤدي الى ظهور المصلحة التقنية، والمتمثلة في السيطرة على العمليات الطبيعية واستغلالها لمصلحة المجتمع. هذه المصلحة- المعرفية-تؤدي الى قيام ما يدعوه هابرماس بالعلوم التحليلية التجريبية، وهي تلك العلوم التي دعاها الرعيل الاول من مدرسة فرانكفورت بالعلوم الوضعية، وهي العلوم التي يدعوها الطرفان بـ "العقل الأداةي". غير ان هابرماس يؤكد على مكانة هذه المعرفة في حياة البشر. وقد رأى ان كل مصلحة تتموا من خلال ما يدعوا بـ"الوسط" وهو المجال الذي توضع فيه المصلحة موضع التنفيذ.¹

حيث نجد بان المدرسة لم توفر الكم الهائل من المفاهيم والأدوات القادرة على إستيعاب الظواهر بمختلف اشكالها ونماذجها، ففي المجال التربوي يعتبر مفهوم المعرفة والمصلحة الذي أسس له هابرماس غير واضح بشكل الذي يعطي لنا دلالات أكثر تجليا لواقع الفاعلين داخل الحقل التربوي.

وفي الأخير، يمكن القول: إن النظرية النقدية في عمومها قد ابتعدت في مراحلها الأخيرة عن الماركسية التي انطلقت منها في بداياتها، بل أعلنت هذه النظرية فشلها، حينما اعتبر هابرماس أن نظرية (مابعد الحداثة) حالة مرضية؛ بسبب اختلال التوازن بين ماهو معنوي وما هو مادي.

وهكذا، نصل إلى أن النظرية النقدية هي قراءة ماركسية للمجتمع، ونقد للنظرية العلمية والوضعية التي أهملت الإنسان والذات والتاريخ والمجتمع والأخلاق. ومن ثم، تعمل النظرية النقدية على تنوير المرء الملتزم، وتنويره عقليا وذهنيا، وانتقاد الاغتراب في المجتمع الرأسمالي، وإدانة فكرة التشييء والاستلاب والقمع الآلي. ومن ثم، تستند النظرية النقدية، في قراءتها للتربية والمجتمع، إلى مفاهيم النقد الماركسي الكلاسيكي أو الماركسية

¹توم بوتومور: مرجع سابق، ص214.

المعدلة في نظرية هابرماس. ويمكن أن نحدد مجموعة من المراحل التي قطعتها النظرية النقدية الجديدة، فكان هناك في البداية اهتمام بنقد الوضعية العلمية ومعاداة الفكرة السامية. وبعد ذلك، انتقل الاهتمام إلى المجال الثقافي مع ماركوز، ليتم الإنصات إلى الحركات الثورية الطلابية والأقليات المضطهدة، لتتخذ النظرية النقدية توجهها جدياً مع هابرماس، حيث بدأت النظرية النقدية الجديدة تقدم تصورات مختلفة حول المجتمع متأرجحة في ذلك بين الفلسفة والعلم. كما أعيدت صياغة الماركسية من جديد على أسس علمية وسياسية واجتماعية ما بعد حداثة، لتنتهي النظرية النقدية بالثورة على (ما بعد الحداثة) نفسها، حينما وقع اختلال مجتمعي وحضاري بين القيم المادية والقيم المعنوية، فترتب على ذلك أن أصبحت (ما بعد الحداثة) حالة مرضية مأساوية.

خامساً: نقد المقاربات ذات النموذج المفسر (البدائل النظرية)

1- نقد المقاربة التفاعلية الرمزية:

ترتبط نظرية التفاعل الرمزي بمدرسة شيكاغو، وقد استلهمت تصوراتها التفاعلية من براغماتية جون ديوي التي بدأها كل من شارلز بيرث ووليم جيمس، وطورها بشكل رئيسي ميد. وقد انصب اهتمام هذه المدرسة على الطبيعة الرمزية للحياة الاجتماعية، بالتركيز على المعاني والدلالات الرمزية التي تحملها أفعال الفاعلين داخل سياق اجتماعي معين. وبتعبير آخر، تنتج المعاني الاجتماعية عن عمليات التفاعل والتبادل الموجودة بين الفاعلين داخل النسق الاجتماعي أو في علاقة ببنية المجتمع. ومن ثم، فدور الباحث هو أن يحلل أفعال الفاعلين المجتمعيين، برصد الدلالات والمعاني الرمزية التي تنتج عن تلك الأفعال المتبادلة، وتأويلها وفق تجارب الأفراد، ضمن نسق مجتمعي معين.

ومن هنا، فقد ارتبطت نظرية التفاعل الرمزي بجورج هيربرت ميد، كما يبدو ذلك جليا في كتابه (الفكر والذات والمجتمع من وجهة نظر السلوك الاجتماعي) الذي نشره سنة 1934م ضمن منشورات جامعة شيكاغو، ولم يترجم إلى اللغة الفرنسية إلا في سنة 1963م.¹

لكن هذا المفهوم قد وظفه بلومر لأول مرة سنة 1937م. " لقد فكر بلومر في سعيه للجمع بين المقاربة الفردية والمقاربة السوسيولوجية المجتمعية أن مفهوم الذات يمكن أن يؤدي هذا الدور، شريطة أن نعتبر الذات استبطانا للسيرورة الاجتماعية التي تتفاعل بواسطتها مجموعات من الأفراد مع بعضها بعضا. فيتعلم الفاعل كيفية تكوين ذاته وذوات الآخرين بفضل تفاعله مع الآخرين. ويمكن عندئذ اعتبار الفعل الفردي خلقا متبادلا لعدة ذوات تتفاعل فيما بينها. وهكذا، تكتسب الذوات معنى اجتماعيا، وتضحى ظواهر سوسيولوجية تشكل الحياة الاجتماعية. وسيتوجب على الدراسة السوسيولوجية - إذاً - تحليل السيرورات التي يوفق بها الفاعلون سلوكياتهم على أساس تفسيراتهم للعالم الذي يحيط بهم."²

¹- الان كولون: مدرسة شيكاغو، ترجمة: مروان بطش، للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2012، ص 21.

²- لان كولون: المرجع السابق، ص 22.

إن المقاربة التفاعلية الرمزية، لا تقدّم مفهوماً شاملاً للشخصية، فأصحاب المقاربة وعلى رأسهم بلومر يقرّون بأن هذه النظرية يجب ألا تُشغل نفسها بموضوع الشخصية كما ينشغل بها علم النفس. وهذا سبب واضح، ومبررٌ جوهرى على قلة الاستفادة من هذه النظرية في الميدان التربوي، على الرغم من وجود بعض الأبحاث القليلة المنشورة هنا وهناك. كما أن التفاعلية الرمزية أغفلت الجوانب الواسعة للبنية الاجتماعية؛ لذلك نجدها لا تستطيع قولَ أي شيء عن ظواهر اجتماعية كالقوة والصراع والتغيير، وأن صياغتها النظرية مُغرقة في الغموض، وأنها تقدم صورة ناقصة عن الفرد.

من الجوانب الأخرى التي لم ينتبه إليها التفاعليون الرمزيون، باستثناء بعضهم هي مكانة الفرد الاجتماعية وأدواره المترتبة على تلك المكانة وأثرها في تشكيل ذاته فالإنسان يتأثر إلى حد كبير بطبيعة الدور الذي يؤديه، وعندما ينتقل الفرد من مكانة إلى أخرى جديدة فإن ذاته أيضاً تتعرض إلى التغيير النسبي باختلاف الأشخاص والمكانات كما تدخل اعتبارات جديدة في السلوك تجاه الآخر ومدى الاهتمام بتقييمه لسلوكنا، هل هو أقل منا مكانة أم أعلى؟ هل يوجد تشابه في الأدوار أم لا؟ إن المكانات والأدوار تؤثران في أولويات الفرد ومقدماته النفعية والعقلانية مما يسمحان بإعادة تقويم الآخر وإعطاء تقييم جديد له يختلف عن التقييمات السابقة.¹

العامل الآخر الذي ركز عليه علماء التفاعلية الرمزية هو تصورات الآخرين عن ذاتنا ودورها في تشكيل وعينا بذاتنا وفهمنا الموضوعي لشخصيتنا وهذا أمر أوقع القارئ للتفاعلية الرمزية في إرباك الفهم النفسي الاجتماعي لما بعد تصورنا عن تصورات الآخرين حول ذاتنا، أي ما يتبع تقييم الذات من قبل الآخرين، بمعنى آخر إن التفاعليين الرمزيين لم يوضحوا الأثر النفسي الذي تتركه تقييمات الآخرين حول ذاتنا بل وحتى الأثر الاجتماعي للتصور الاجتماعي حول الذات (وهذا ما من شأنه أن يؤثر على العلاقات

¹ - حسن البلاوي، مرجع سابق، ص 127

التربوية داخل المؤسسة التعليمية) كما لم يتم تحديد من هم الآخرون الذين يعول عليهم الفرد في التقييم وعكس صورة الذات سلبا كان ذلك أم إيجابا . وقد يكون (كولي) أكثر وضوحا في هذا الجانب عندما أكد انعكاس صورة الذات على مرآة المجتمع مع التركيز على الجماعة الأولية بوصفها الجماعة التي تسهم بشكل اكبر في تصميم الشخصية، بمعنى إن الجماعات التي يعيش فيها الإنسان في مراحل مبكرة من حياته تكون أكثر تأثيرا في تشكيل صورة الذات فالفرد يهتم بتقييم الآخرين القريبين منه والذي يهمله رأيهم في تصرفاته وسلوكياته وأراءه كالعائلة والأصدقاء ولكن في المجتمعات الحديثة بالذات لم تعد الجماعات الأولية هي فقط صاحبة التأثير في سلوك الإنسان، وتكوين شخصيته بل أخذت مؤسسات وجماعات أخرى تلعب دورا فاعلا في عكس صورة الذات مثل مؤسسات العمل والجامعات والمدارس.¹

2- نقد المقاربة الإثنوميثودولوجية

أثار ظهور الاتجاه الإثنوميثودولوجي جدلا واسعا في الدوائر السوسبيولوجية حول تحديد بعده الإيديولوجي، فمنهم من رأى فيه اتجاها محافظا، ومنهم من رأى فيه اتجاها

¹- حسن البلاوي، المرجع السابق. ص128.

راديكاليا. يكمن الطابع المحافظ للاتجاه الإثنوميثودولوجي في كونه لا يملك تصورا نظريا عن المجتمع، ولا رؤية معينة اتجاه العالم الاجتماعي، وهو ما يتماشى مع ما عبر عنه "جارفينكل" صراحة من أن "البحوث الإثنوميثودولوجية ليست موجهة نحو تصحيحات معينة كما أنها لا تقدم حولا لمشكلات اجتماعية، ولا تشغل بالها بمناقشات إنسانية أو جدال نظري، فلا قيمة للنظريات التي تخدم مصالح معينة ولا تعبر عن الواقع. يضاف إلى ما سبق تركيز هذا الاتجاه على دراسة مواقف الحياة اليومية متجاهلا البناء الاجتماعي والتغيرات التي قد يتعرض لها هذا البناء، مما يعني عزوفه عن دراسته القضايا الأساسية للمجتمع والمتمثلة في الصراع والتغير الاجتماعي والتحليل التاريخي والاقتصادي للبناء الاجتماعي.¹

وعلى الرغم من اهتمام أصحاب هذا الاتجاه بدراسة التغير الاجتماعي على مستوى الوحدات الصغرى، إلا أننا نجدهم يدعون إلى تغيير الذات بدلا من تغيير البناء الاجتماعي بدعوى أن أعضاء المجتمع هم الذين يشكلون الواقع أو الحقيقة الاجتماعية، مما يؤكد الطابع المحافظ لهذا الاتجاه. في هذا السياق يؤكد "ماكنون" و"جونسون" أن "الاتجاه الإثنوميثودولوجي غير ثوري لأنه يبدأ بالوعي الفردي، ويعتبر هذا من وجهة النظر الماركسية موقفا محافظا، إذ أن ذلك يعني ضمنا أن الأفراد يملكون حرية الاختيار لواقعهم الاجتماعي، وتنطوي فكرة حرية الإرادة هذه على تبرير إيديولوجي لما هو قائم، ذلك لأنه إذا كان الإنسان قد خلق عالمه الخاص فهو إذن مسؤول عن أفعاله. وهذا بالنسبة "لماكنون" و"جونسون" غير ثوري لأن التحليل الثوري يرى السلوك على أنه نتيجة للنسق الاجتماعي الذي يجب أن يتغير بفعل ثوري، لأن الإنسان ليس في موقف يسمح له بالسيطرة على حياته أو مصيره.²

¹-خالد المير وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، مرجع سابق، ص34.
²- ابراهيم لظفي طلعت وكمال عبد الحميد الزيات: مرجع سابق، ص145.

ومما يؤكد المضمون الإيديولوجي لهذه المقاربة، أن هناك بعض المؤسسات العلمية والاقتصادية والسياسية والعسكرية في الولايات المتحدة الأمريكية قد قامت بتشجيع وتمويل الدراسات التي تنطلق من هذا المنظور الجديد، و على سبيل المثال: نجد أن مركز البحوث بالقوات الجوية الأمريكية قد قام بتمويل عدة مؤتمرات بجامعة كاليفورنيا "و" كولورادو " اشترك فيها عدد كبير من علماء الاجتماع المهتمين بهذا الاتجاه. وذلك على الرغم من أنه يتجاهل البناء الاجتماعي والعوامل المحددة للنظام الاجتماعي العام، ويركز الاهتمام أساسا على مواقف الحياة اليومية.¹

وفيما يخص التربية " إذا كانت المقاربات السابقة تتناول الوقائع التربوية على شكل علاقات أو ترابطات إحصائية كالعلاقة - مثلا- بين عدم المساواة والكفاءات المدرسية حسب الجنس والمستوى الاجتماعي، معتبرة أن هذه العوامل كفيلة بتفسير عدم المساواة، فإن الدراسات الإثنومنهجية في التربية، على العكس، تقوم بوصف الممارسات التي من خلالها يقوم الفاعلون في النظام التربوي (معلمون، متعلمون، آباء، مقرررون...إلخ) بخلق وإنشاء وتشكيل هذه الظواهر. إنها تدرس الظاهرة وهي تتكون وتتشكل (مثلا ظاهرة اللامساواة) عكس علماء اجتماع إعادة الإنتاج الذين يدرسون الظاهرة بعد وقوعها ويبحثون عن أسبابها.²

وفي مجال سوسولوجيا التربية، " تقتصر على دراسة تفاعلات الفاعلين، معتمدة فقط على التحليل المصغر مما يجعلها علم اجتماع بدون مجتمع. والواقع -كما يقول كولون (Coulon)، إن الإثنومنهجية لا تنفي وجود البنية الاجتماعية، ولا تحصر دراستها في مستوى تفاعلات الفاعلين المدرسيين، وإنما تركز على عدم دراسة البنية معزولة عن الأنشطة التي تساهم في بناء البنية. إنها تبين كيف أن الوقائع التربوية الموضوعية تنبثق عن الأنشطة. إنها تكشف وتعري الإجراءات التي بواسطتها يخفي المجتمع عن أفراده أنشطة

¹- محمد محد علي: مرجع سابق، ص414.

²-وسيلة خزار: مرجع سابق، ص239.

التنظيم، ويقودهم للاعتراف بها كأشياء محددة ومستقلة. إنها فتحت العلبة السوداء للمدرسة وجعلت الكل يرى كيف تتكون اللامساواة.

سادسا: نقد مقارنة ريمون بودون

تعد المدرسة وسيط فعال بين الأسرة والمجتمع، لذلك تعتبر مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، تمد الأجيال الناشئة بالقيم والعادات، والتقاليد التي تؤهله لأن يصبح كائن اجتماعي. غير أن التحديات المتعاقبة دفعت بالمدرسة إلى إضفاء الشرعية للفتاوت الاجتماعية داخل المجتمع، وذلك من خلال دعم ثقافة على حساب ثقافة آخري، مما نتج عنه بروز الرأسمال الثقافي كعنصر أساسي في تشكل المجتمع، وتقسيم العمل بين شرائحه المتفاوتة في رأسمالها واستراتيجياتها، والتي تعمل على إعادة إنتاجه من خلال مؤسسة المدرسة، بفاعليها، ومحتويات برامجها، ورموزها، وشبكاتنا المختلفة.

يقول فرانسوا دوبييه في حوارنا المعنون: مدرسة أكثر عدالة " :حسب رأيي، فإن أول عائق هو أنّ هناك اللامساواة أكثر مما يجب أن تكون عليه الطبيعة، والثاني، هو أننا لا نتطور - لا نرتقي إلى أفضل - شخصيا، أرى أنّ الدول التي تتطور، هي الدول التي خلقت فرصا سياسية ناجعة. ولذلك فأنا مع ضرورة البحث عن مصادر هذا الفشل التي تجلت عبر منظومة تربوية سيئة وجب الإقرار وفق رغبة سياسية بأنها فعلا كذلك، والتسلّح بالقدرة على وضع إجابات على هذا الفشل دون أن نردّد، وفي كل مرة بأنها أجوبة ميتافيزيقية. وأعتقد أيضا بأنه، لو كنّا أكثر اهتماما وصبرا على التلاميذ الفاشلين فإننا كنا سننجح أكثر.¹

- **نقد مفهوم اللامساواة لريمون بودون:** مفهوم اللامساواة الذي يطرحه بودون ليس جديد وإنما تعاقبت المدارس والمقاربات الفلسفية في تناوله منذ امد بعيد، من خلال إسهامات الفلاسفة اليونان مثل ارسطو وغيره، لهذا فهو يعيد بعث هذا المفهوم المستهلك، كما أن المجتمع الحديثة اصبح وفي ظل ديمقراطية التعليم، يتجه نحو المساواة في توفير

¹ - وسيلة خزار: مرجع سابق، ص260.

الفرص التعليمية، كما أصبح للمتمدرس الحق في الدفاع عن حقه في التربية والتعليم، وهذا ما ترجمته المواثيق والمناشير الدولية.

- **نقد مفهوم الأصول العائلية للمتمدرس:** أن إسهامات بودون حاولت ان تأسس الى مقارنة تؤكد، على أن كلما كانت الأصول العائلية للمتمدرس ترتبط بعائلة وضعها الاقتصادي سيئ، كلما ادى ذلك الى ضعف التحصيل لذى التلميذ. إن هذا الطرح قد لا يصمد أمام النتائج التي يحققها بعض أبناء العائلات الفقيرة، لان الوضع الاقتصادي السيئ قد يكون حافز لأبناء الطبقات الفيرة لفرض انفسهم، على اعتبار ان أكبر العلماء والفلاسفة والمفكرين والمبدعين انحدروا من عائلات فقيرة، كما ان أبناء العائلات الميسورة قد يخفقون في مسارههم الدراسي، وهذا ما يؤكد التناول الاعرج لمقاربة بودون، لان الفشل المدرسي هو نتاج تفاعل مجموعة من العوامل. ولا يمكن ربطها بالعامل الاقتصادي فقط.

سابعاً: تعقيب

إن علم اجتماع الغربي لم ينشأ من العدم، كتخصص أكاديمي خاص، بل ظهر كحركة عامة في الفكر الفلسفي الغربي للقرن التاسع عشر، لقد عبر فيلسوف النهضة " سان سيمون" بشكل واضح عن طموحه في تأسيس علم اجتماع يفهم ويراقب التحولات البنوية العميقة للمجتمع الأوربي المتشكل حديثاً، حيث يستمد منهجيه عمله من العلوم الطبيعية بهدف الوصول إلى قوانين ونظريات تعمل على إعادة تنظيم المجتمعات الأوروبية وإعطائها منظومة تعتمد العلم والتصنيع.

"فكونت" نظر الى التربية على انها آلية مهمة يحافظ من خلالها المجتمع على كيانه وديمومة، على اعتبار أن التربية الوضعية تقوم أساسا على الواجبات في مظهرها الاجتماعي، لذلك اعتبر "كونت" أنه في مجتمع متعدد الوظائف ، نجد أن التمييز بين

الوظائف العامة والخاصة مآلها الزوال إذ يشبه العلاقة بين هذه الوظائف، فيقول: فكما أن أقل جندي رتبة في الجيش له كرامته التي تتبع من التضامن بين أعضاء الوحدة العسكرية ومن اشتراك الجميع في إعلاء شرف واحد، كذلك سينظر الناس إلى أحقر الحرف في الوقت الحالي على أنها حرف نبيلة، وهذا عندما تكون التربية العامة الشعور بأن كل واحد يساهم في بناء الحياة الاجتماعية.¹

إلا أن هذا السعي لم يخلو من التأثيرات التي خلفتها الأطر السياسية والاقتصادية والتربوية، والتي بدأت تظهر نتائجها السلبية على الذات المفكرة السوسولوجية في لحظة إنتاجها للنظرية، حيث يقول دركايم: لا بد من القول إن الأسباب العميقة التي ساهمت في نشأت السوسولوجيا، والتي كانت وحدها القادرة على استمرارها، ستفقد طاقتها المحفزة.

ان هذا الاعتراف الذي يأتي من احد أعمدة السوسولوجية الغربية، يجعلنا نعيد التفكير في مضامين ونتائج الحركة السوسوتربوية الغربية، على اعتبار ان المقاربات الغربية في مجال علم اجتماع التربية هي محل نقد حتى من طرف من ساهموا في انتاجها، وهذا ما يشرع الى نقدها والوقوف على مواطن الخلل فيها، لأن محاول استرداد الأدوات المعرفية والمنهجية التي وفرها هذا الحقل لتطبيقها على الظواهر التربوية في مجتمعاتنا يعتبر، إعادة تكريس للأزمة التي يعيشها علم اجتماع التربية الغربي من جهة، كما أن الاستخدام الغير واعى للمفاهيم والمقولات الخاصة بعلم اجتماع التربية الغربي، يزيد في خلق حالة من الاغتراب بين طبيعة الظواهر ومضامين هذه المقولات والمفاهيم من جهة اخرى.

كم أن اقطاب هذا الحقل في الغرب لم يصرحون بأن علم اجتماع التربية الغربي هو عبارة عن تراكم معرفي، ساهمت فيه المعرفة التي انتجتها مختلف المجتمعات، ولا يمكن اعتباره اسهام العقل الغربي لوحده، وهذا ما يضفي عليه طابع المركزية الغير محايدة وغير مبررة.

¹ - بريل ليفي:مرجع سابق،ص340.

خلاصة: لقد أكدت مضامين الفصل، من خلال نقد المقاربات المختلفة في سوسولوجيا التربية، بأن كل مقارنة حاولت أن تعطينا تصور عن الظاهرة التربوية انطلاقاً من الزاوية التي نظرت إليها إلى التربية، وقد تحكمت في هذه الرؤية محددات موضوعية وأخرى ذاتية.

الفصل الثامن: المقاربة الإسلامية للتربية

- تمهيد

أولاً: واقع المقاربة الإسلامية للتربية

ثانياً: مفهوم المقاربة الإسلامية للتربية

ثالثاً: مصادر المقاربة الإسلامية للتربية

رابعاً: اسس المقاربة الإسلامية للتربية

خامساً: العملية التعليمية

1- خصائص المربي

2- خصائص المتعلم

تمهيد: سنتعرض في هذا الفصل الى مضامين المقاربة الإسلامية للتربية، على اعتبارها الأقرب الى طبيعة المجتمع الذي نعيش فيه من جهة، وعلى اعتبار أنها تمثل البديل النظري، الذي يغنينا عن الاشتغال المستمر بمضامين المقاربات الغربية.

أولاً: واقع المقاربة الإسلامية للتربية

لم يتم الاتفاق من قبل المتخصصين حول القبول ببناء نظرية إسلامية من عدمه بناء على اتجاهات مختلفة في تناول النظرية الإسلامية وعلاقتها بثوابت الدين ومبادئه، خوفاً من الوقوع فيما وقعت فيه النظريات الغربية من الأخطاء والقصور والنقص؛ ومن ثم يتهم الإسلام بذلك. ومن هنا تعددت آراء التربويين والمتخصصين الإسلاميين حول قبول مصطلح النظرية التربوية الإسلامية أو رده. **فيرى الفريق الأول:** أنه ليس من الضروري أن نواجه الفلسفات الغربية المختلفة والمتناقضة بـ "فلسفة إسلامية"، وليس من الضروري أن نواجه نظرياتهم التي لا يجمع شتاتها جامع، "بنظريات إسلامية"، ذلك لأن لنا شريعة ربانية كاملة شاملة تتمثل في كتاب الله وسنة رسوله.

أما الغرب فقد قطعوا كل صلاتهم بالدين، فلم يبقى لهم غير "الفلسفة" و"النظرية" فما يجوز عليهم لا يجوز علينا، ومن الخطأ أن نرى البعض، يصر على أن تكون لنا "فلسفة" مثلما لهم "فلسفة" وأن تكون لنا "نظرية" مثلما لهم "نظرية"¹.

ويعتقد أصحاب هذا الرأي أن الدعوة إلى النظرية التربوية يعتبر دعوة إلى الأخذ الكامل لما تعلموه في بيئات مختلفة ثقافياً وعلمياً، دون التبصر بالفوارق الثقافية والفجوات الشاسعة بين المجتمع الإسلامي وغيره. ومن حججهم كذلك قول بعض الباحثين عند مقارنة العامل الديني وما يوازيه من فلسفات تربوية، بأن فلسفة الفكر المثالي من أقرب الفلسفات التربوية التي يمكن مقارنة بعض أهدافها بأهداف الدين الإسلامي، ومن المبررات التي أوردها المعترضون على وجود نظرية تربوية إسلامية:²

¹- ماجد بن سالم الغامدي: قراءة لنظرية المنهج التربوي في النظرية الإسلامية، شبكة الألوكة، 2014، ص25.

²- عبد العال حسن إبراهيم: الطبيعة الإنسانية في فكر الإمام الجوزي، المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية، ج7، مصر، ص48.

1- أن كلمة (نظرية) استخدمت في العلوم الحديثة، وهي مرتبطة بالفلسفات الوضعية، مثل الماركسية والرأسمالية والشيوعية، وذي قابلية للتغيير والتعديل من حين لآخر، على خلاف الإسلام دين الحق القائم على ثوابت راسخة ذات منهج رباني، وهو باق إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، لا تتغير أصوله وأحكامه.

2- أن لكل علم نظرياته، لكن مصطلح "نظرية" دائما ما يحتمل الصواب والخطأ، فحينما تعجز النظرية العلمية عن تفسير ظاهره معينة؛ استدعى ذلك تعديلها وهذا ما يجب عدم قبوله في النظرية الإسلامية لو فرض وجودها.

3- لو حبذنا وجود "نظرية إسلامية" فلا بد أن تعتمد هذه النظرية على مبادئ وموجهات من القرآن والسنة، وهذه أمور ثابتة، وملزمة لنا إلزاما مطلقا، وليست مجرد فرضيات.

أما الفريق الآخر: فيرى أهمية بناء نظرية إسلامية للتربية، وأن مفهوم (نظرية) يدل على استخلاص مفاهيم وتصورات وقيم عامة تتوافق مع الثوابت، وعليه يمكن توجيه الدراسة وتطويرها، ووضعها في إطار فكري يفسر مجموعة من المبادئ والتصورات والقيم ويضعها في نسق علمي مترابط، تسائر النظريات الأخرى، وتتميز عنها بمنهجها الرباني، فالنظرية تقوم بتحديد وتصنيف الثوابت وتجميعها وربط بعضها ببعض، تحت عنوان واحد حسب موضوعه، وتحت مسمى نظرية¹.

وقد بدأت محاولات بناء نظرية إسلامية، وإن كان البعض يرى أنها انطلقت من زمن قديم؛ فهناك علماء أجلاء على مر العصور تمثلوا المبادئ الإسلامية ونظروا لها وعملوا على نشرها، منهم ابن خلدون وابن تيمية وابن قيم الجوزية... وحين بدأ العلامة أبو الحسن العامري - من علماء القرن الرابع الهجري - في تصنيف العلوم إلى صنفين: علوم للدنيا وعلوم للآخرة، ودافع عن الاهتمام بعلوم الدنيا لأنها موصلة إلى الإيمان بالله، حيث تؤدي

¹ - عبد العال حسن ابراهيم: المرجع السابق، ص49.

دراسة العلوم والرياضيات إلى اليقين بأن خلق الكون وتدبيره ليس قائما على الصدفة والفوضى، بل هو راجع إلى دقة صنع الخالق جل جلاله¹.

وتظهر معالم النظرية الخلقية عند ابن تيمية، حيث تتناول النظرية بإيجاز: نشأة الفكرة الخلقية في الفكر الإنساني، والتي نشأت مع أول إنسان ظهر في الأرض، آدم ومعه زوجته، وتتابع القضايا الخلقية وتراكت وأخبر عنها القرآن الكريم والسنة، كما تتناول معالجة ابن تيمية للأخلاق ونظرته إلى فطرية الأخلاق وكسبيتها، فهو يرى: أن الأخلاق منها جانب فطري، وجانب مكتسب، وبذلك يخالف الفلاسفة الذين يرون أن الأخلاق كلها مكتسبة.

كما خط محمد قطب منهاجا تربويا قرانيا عرف في أوله بأهمية التنظير في هذا العصر، وقد انعكست هذه الأفكار والتصورات التربوية على التربية الإسلامية من الأزمان الأولى وتأثر بها التعليم والتعلم من وقت المساجد والكتاتيب².

صحيح أن هذه الأبحاث والآراء عند التربويين المسلمين المتقدمين لم تناقش معنى النظرية ولا طبيعتها، ولكنها تدل دلالة واضحة على أن المبادئ التي جاء بها الإسلام لتوجيه التربية فُصد بها النظرية التربوية وبالنظر في الفكر التربوي عند علماء المسلمين نستطيع الميل إلى القول بالحاجة إلى النظرية التربوية الإسلامية، التي توجه وتضبط الممارسات التربوية المختلفة وعناصرها المتعددة، ومن أهمها "المنهج" كميدان للممارسات التربوية، متميزة عن غيرها من النظريات؛ كونها مستمدة من المصادر الإسلامية الثابتة، فهي ليست مجموعة من الفرضيات الثابتة بالتجريب والتي تقبل الرفض، كما أنها ليست مبادئ من وضع البشر.

¹ - ماجد بن سالم الغامدي: مرجع سابق، ص 26.

² - ياجن مقداد: النظرية التربوية في ضوء الإسلام، دار عالم الكتاب، الرياض، 2009، ص 65.

إن المقاربة الإسلامية للتربية، هي عبارة عن إسهامات في المجال التربوي لبعض المنشغلين بشأن التربية، يثم خلالها الاستناد الى بعض النصوص الشرعية (الكتاب والسنة) واجتهادات السابقين، من العلماء كما أنها تستفيد من مختلف التجارب الإنسانية التي تتلاءم مع خصوصيتها، وهي قابلة للنقد والتمحيص، لأنها اجتهادات بشرية تخطأ وتصيب.

لا سيما مع تيقن المختصين بالنقص والقصور الملازم للنظريات التربوية الغربية على تعددها وتباينها في بعض الخصائص والصفات، والتي يكاد يجمعها قاسم مشترك ذو: كونها صادرة عن مصدر وحيد في المعرفة المتمثلة في العقل البشري في حركته ومعاناته وقلقه المأساوي في البحث عن الحقيقة، وكونها صادرة عن تصور واحد للكون والإنسان والحياة، والجدير بالقول أنه ما من نظرية في التربية إلا وذي انعكاس لمذهب فلسفي ما، وهذه قاعدة عامة لا يمكن أن تستثنى عنها أي مقاربة تربوية.

كما لا تعدو الاختلافات التي تظهر بين نظرية وأخرى أن تكون تعبيراً عن الاختلاف والتنوع في الملابس والتطورات التاريخية التي مرت بها المجتمعات الغربية، بكل ما تحمله تلك التطورات من أبعاد سياسية واجتماعية واقتصادية وعلمية وغيرها، بالإضافة إلى أن النظريات التربوية الغربية ضيقة الأفق، أحادية النظرة، فواحدة تركز على العقل كالمثالية، والثانية تحصر العلم في الماديات كالواقعية، وثالثة تتبنى النفعية البرجماتية أساساً للحكم على القيم التربوية.¹

فالحاجة إلى النظرية التربوية الإسلامية تعد من الحاجات الملحة لتوحيد الأطر المرجعية وتأكيد المضمون الإسلامي للتربية ومع انعدام النظرية الإسلامية لن تتمكن التربية من تحقيق أهدافها في تربية النشء تربية إسلامية، كما لن تستطع تكوين المجتمع المعلم المتعلم الذي يتخذ العلم أسلوباً لحياته، ولن تتمكن من دمج التربية الإسلامية في الحياة المعاصرة، وستعمل مجانباً للثقافة الإسلامية؛ مما أوجد هوة ثقافية في المجتمع وكانت آثاره

¹ - عبد الله عبد الرحمن صالح: النظرية العام للتربية - رؤية إسلامية - ج7، المؤتمر التربوي، الأردن، 2011، ص08.

سلبية على النشء؛ إذ يمارسون تربية وثقافة لنظريات تفسر وقائع وتقدم حلولاً لنظريات وضعت لواقع تربوي آخر" ففي واقعنا الذي نعيشه نجد النظريات التي تحكم الممارسات التربوية،¹ والتي يتم في ضوءها تفسير الظواهر التربوية هي في جملتها نظريات غربية صدرت عن فلسفات غربية، وكانت تنظيراً لواقع تربوي مختلف، لذا لم يكن مقبولاً أن نصوغ في إطارها معطيات نظامنا التربوي، وأن نخضع ممارساتنا التربوية لأطرها التصورية، ومفاهيمها الوصفية، لأن المصادر والمنابع لكل من التربية العربية الإسلامية والتربية الغربية، تجعل من العسير صوغ نظام تربوي للتربية الإسلامية، يتبع النماذج التي تقدمها النظريات الغربية، فمن غير المعقول أن يتبع منهج الخالق منهج المخلوق.

ثانياً: مفهوم المقاربة الإسلامية للتربية

في الحقيقة ليس هناك تعريف واحد يتفق حول المهتمون بالمقاربة الإسلامية للتربية، وإنما هنالك تعريفات مختلفة، ولكن هناك نقاط تتكرر مع كل تعريف، كما يمكن الإشارة إلى أن هنالك من استخدم مفهوم النظرية الإسلامية للتربية وهناك من فضل استخدام التصور الإسلامي للتربية.

"مجموعة مترابطة من المبادئ والقواعد والمفاهيم التربوية المستمدة من القرآن والسنة، وتمثل الأساس المتين الذي يقوم عليه البنيان التربوي الصالح".
بأنها "مجموعة من التصورات والمفاهيم والأفكار والأحكام والأهداف والقيم ذات الحد الأقصى من التجريد والعمومية المرتبطة بإعداد الإنسان المسلم حسب الأصول الإسلامية، وفي ضوءها يمكن تفسير العمليات التربوية الإسلامية وتبريرها وتقويمها اعتباراً من أسسها ومنهجها ووسائل تحقيقها وتنفيذها".

وتحت مفهوم التصور الإسلامي للتربية - يعرفها البعض بأنها: "نظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة، نابع من

¹ - نشوان يعقوب حسين: المنهج التربوي من منظور إسلامي، دار الفرقان للنشر، عمان، 1988، ص 52.

التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، يهدف إلى تربية الإنسان وإيصاله إلى درجة كماله التي تمكنه من القيام بواجبات الخلافة في الأرض عن طريق إعمارها. وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله".¹

ومن خلال التعريفات السابقة يتجلى بأن من أهم ركائز هذه التعريفات أن تكون الأصول الإسلامية، ورؤيته للكون والحياة والإنسان هي الأساس الذي يشكل بنية النظرية التربوية الإسلامية.

ثالثاً: مصادر المقاربة الإسلامية للتربية

في المقاربة الإسلامية للتربية ينبغي أن تكون المصادر ثابتة، والأهداف أو المقاصد والغايات ثابتة، والشيء الوحيد المتحرك والمتغير فيها هو الطرائق والوسائل والأساليب التي تتغير وتتطور كلما ترقى فهم الإنسان للأصول، وكلما اجتهد في الوصول إلى المقاصد والغايات.

فالمصادر الثابتة: هي القرآن والسنة، ومنهما يتم بناء النظرية التربوية، وهذه ليست فرضيات تثبت عن طريق التجربة، وبالتالي فهي ليست قابلة للرفض أو التطوير. ويتم التعامل معها من خلال الاستنباط العلمي الذي يقضيه العلم بهما والعلم بالقواعد الشرعية ومقاصد الشريعة والعلم بالأدلة الشرعية التابعة لهما من اجتهاد وإجماع وقياس وعرف واستحسان، كل ذلك يجمعه صحة الفهم والرسوخ في العلم. وهذا السبب الذي جعل البعض يشترط التخصص التربوي والشرعي لبناء النظرية التربوية الإسلامية وتحديد معالمها.²

أما المصادر الثانوية فتتمثل في:

- الدراسات التاريخية والدراسات التربوية لآراء العلماء المسلمين.
- دراسة الشخصيات الإسلامية اللامعة في مجال التربية كابن خلدون، والغزالي، وابن تيمية، وابن القيم، وابن جماعة وغيرهم.

¹- ماجد بن سالم الغامدي: مرجع سابق، ص32.

²- عمر نقيب: النموذج القرآني للتربية- نحو مقتضيات منهجية للفهم والتطبيق، شركة اصالة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص43.

- معطيات البحوث العلمية الصحيحة التي تلقي الضوء على طبيعة الإنسان، وطريقة تعلمه.

- كل خبرات البشر التي لا تتعارض مع العقيدة الإسلامية¹.

رابعاً: أسس المقاربة الإسلامية للتربية

أن الأسس التي يقوم عليها التصور الإسلامي للتربية:

1- حقيقة الألوهية.

2- حقيقة الكون.

3- حقيقة الإنسان.

4- حقيقة الحياة.

1- حقيقة الألوهية: و تُعد هذه الحقيقة مصدر جميع صور وأشكال الوجود، فكل شيء صدر منها ويعود إليها، وهي القوة الحقيقية الفاعلة الأزلية الباقية على وجه الحقيقة. قال تعالى: "إِنَّ حَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَخْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ* لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ*" .سورة الأنعام الآية 162-163.

2- حقيقة الكون. المنهج الإسلامي يحذر من نظرة الملحد للكون، والتي تعتبره موجوداً من باب المصادفة، ويعتبر الكون معجزة خلقية أوجدها الله تعالى بإرادته، وكل شيء في هذا الكون يسير وفق تقدير ومشئئة وتدبير إلهي. وينقسم الكون إلى قسمين: عالم الشهادة، وهو عالم (الحسيات)، وعالم الغيب، وهو عالم (الغيبات). وفي هذا يقول تعالى "ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ فَاعْبُدُوهُ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ وَكِيلٌ*" سورة الأنعام الآية 153.²

¹-ماجد بن سالم الغامدي: مرجع سابق،ص33.

²- باجن مقداد: مرجع سابق،ص45.

وهذا ما يبرز بأن رؤية الإسلام الى الكون تتضمن مجموعة من المعاني، التي تجعل من الفرد موصول بربه، يسعى الى تحقيق الغاية الكبرى التي وجد لأجلها، وهي خلافة الله على الارض، كما أن الكون هو كتاب الله المنظور الذي يتدبر فيه العبد قدرة الخالق. وبنظرة المنهج الإسلامي للكون وفق الأدلة من القرآن والسنة يكون قد فتح للمتعلمين أبواب التأمل والتفكر في كل الآفاق وعلى كل الأصعدة ولذلك فسيتميز المنهج الإسلامي على غيره من المناهج الأخرى بتربية الأجيال على:

-البحث عن أسرار الخلق والحكمة الإلهية.

-العمل الجاد للوصول إلى ما سخره الله له من كنوز ومعادن لاستثمارها وفق شرع الله.

- الارتباط المطلق بالله وحده والخوف منه والخضوع إليه.¹

3- حقيقة الإنسان: دافع المنهج الإسلامي عن حقيقة الإنسان، فر د مزاعم الملاحدة التي تقول بأن الإنسان أصل حيواني متطور ونظر إليه بنظر القرآن والسنة، فهو جزء من هذا الكون مخلوق من ثنائية (روحية ومادية) في كيان كلي موحد، وقد فضله الله تعالى وكرمه على سائر المخلوقات بالعقل، حيث قال تعالى: "وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَخَلَقْنَا لَهُمْ مِنْ لَدُنْهِ مَا يَشَاءُونَ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ إِنَّهُمْ لِرَبِّهِمْ لَأَكْثَرُونَ" سورة الإسراء الآية 70.

وبما أن التربية في الأساس تستهدف بناء الإنسان فقد أعطته النظرية الإسلامية الجزء الأكبر من الاهتمام فغاصت في فهم طبيعته للوصول إلى مفاتيح شخصياته المتعددة وتقديم ما يناسبه، ولذلك يتعامل المنهج الإسلامي مع الطبيعة الإنسانية من كل جوانبها.

ومن خلال تصور حقيقة الإنسان وطبيعته وجب على المنهج أن ينظر إليه بظواهره وباطنه كروح ومادة، وبهذا يراعي ميوله وحاجاته واختلاف قدراته، كما أنه يسعى لإعداد المستخلف النافع في الأرض، المعترف بالربوبية والألوهية لله، الشاكر لأنعمه، المستخدم

¹- ياجن مقداد:المرجع السابق،ص46.

لعقله في التأمل والتدبر في الآيات وفي الأفاق .فشمل بتربيته الجوانب المتعددة :من الجانب الأخلاقي والجانب الشخصي والانفعالي والاجتماعي والجسدي والروحي¹.

4- حقيقة الحياة :وهي حقيقة أنشأها الله تعالى لهدف وحكمة بالغة، وتمضي وفق قدر وأسباب مقدره سلفا بمشيئته تعالى، وهي نوعان :حياة دنيا، وهي دار التكليف والابتلاء والعمل، وحياة الآخرة، وهي دار القرار، يكون فيها الثواب والعقاب قال تعالى "الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ مَعْمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْعَلِيمُ" سورة الملك الآية 02.

فهذه الحياة بمصائبها المؤلمة وقصرها وبلاءها تحتاج من المنهج أن يربي الأجيال على العمل الصالح والتعامل مع شهواتها وملذتها وفق أوامر الله، وأن يمارس الوسطية في التعامل معها، فلا إسراف ولا تقتير، ولا ركون إليها، ولا اغترار بها، وأن يصبر على مصائبها.

فهذه الأسس الأربعة تمثل التصور المعرفي والتصور الاعتقادي- الذي يعبر عنه بالفلسفي- للإنسان والمجتمع والحياة، فهي تمثل التفسير الشامل للوجود، الذي يتعامل الإنسان على أساسه ويتربى في داخله، وبما أن المنهج نظام تربوي اجتماعي، فإن المنهج الإسلامي يعكس هذه التصورات في عناصره وممارساته كافة.²

وعلى هذا فإن الممارسة المنهجية التي تتمثل في أهداف المنهج ومحتواه، وطرائق وأساليب تدريسه، وطرائق تقويمه وتطويره، تختلف هي أيضا باختلاف حقائق التصور الفلسفي الاعتقادي الأربعة السابقة، التي تمثل المنهج، والتي تختلف من مجتمع إلى آخر.

1- ماجد بن سالم الغامدي: مرجع سابق،ص35.

2- ماجد بن سالم الغامدي:المرجع سابق،ص35.

إن هذه الحقائق الأربع والعلاقات والارتباطات بينها تمثل أساس التصور الاعتقادي الإسلامي وأساس التصور الاجتماعي المنبثق عنه، كما أنها تمثل الأسس الفلسفية لمنهج التربية الإسلامي، وبالتالي فالإنسان لا يمكن أن يعيش حياة اجتماعية صحيحة بدون فهم هذا التصور والإيمان به والعمل بمقتضاه؛ لذلك فإن هذا التصور بشعبه الأربع هو القاعدة والأساس الذي ينبغي أن يبنى عليه منهج التربية والتعليم في النظرية الإسلامية.

خامسا: العملية التعليمية

في هذا العنصر يمكن الإشارة إلى معنيين:

- **المعنى الأول:** الكيفية التي يعرض بها المحتوى على المتعلمين

- **المعنى الثاني:** الكيفية التي يتعامل بها المعلمون والمتعلمون مع المحتوى.

وبناء على التنظيم الذي يتم اعتماده كمدخل أساسي لعرض المحتوى كالتنظيم الهرمي أو التتابعي، فإن هذه الطرق والأساليب لا بد وأن تتناسب مع ما حدد للمنهج التربوي من مصفوفة المدى والتتابع، والطرق والأساليب المستخدمة في المنهج الإسلامي لا بد أن تتماشى مع طبيعة الركائز والمنطلقات التي يصدر عنها من جانب، ومع طبيعة الأهداف التي يرمى إلى تحقيقها من جانب آخر، مع الأخذ في الحسبان أن تلك الطرق والأساليب تسهم في إعداد الإنسان الصالح للعالم والآخر معا، على غير المناهج التابعة لنظريات أخرى تستهدف إعداد المواطن الصالح لمجتمعه فقط بمقاييس دنيوية تارة تهتم بالجانب النفسي كحاجات، وتارة تقدم الجانب الاجتماعي كفعالية وإنتاج، ولذلك نجد الأسلوب في المنهج الإسلامي يقدم للمتعلم بشكل متوازن مع حاجاته كفرد وما يلزمه تجاه المجتمع¹.

كما أن الطرق التدريسية التي يستعين بها المنهج الإسلامي في تبليغ رسالته وبلوغ أهدافه تصل للمعلم في المدرسة، كما تصل للداعية الإسلامي في أي موقف من المواقف التي يتعرض لها. فالطرق التدريسية في المنهج الإسلامي لم تغال في الحرية المطلقة للمتعلم لاكتساب القيم بعيداً عن الضبط في الموقف التعليمي، ولم تلازم الجمود في الطرق التقليدية، فطرقه تنطلق من الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية، كما يهتم بالطرق التطبيقية العملية كالقدوة والتمثيل بضوابطه الشرعية، فيحرم الوسائل التي تؤثر على الأخلاق أو تلحق الضرر بالمتعلمين، وبهذا فقد ضمنت الطرق التدريسية في المنهج الإسلامي الموازنة بين واجبات المعلم كقدوة والمتعلم كمحور للعملية التعليمية، وهذا ما تفتقده

¹ - عبد الله عبد الرحمن صالح: مرجع سابق ص 82.

المناهج في ضوء المقاربات الأخرى، فأحياناً تغفل جانب المتعلم كالنظريات المستمدة من الفلسفة المثالية، وأحياناً تغفل جانب المعلم.¹

1- خصائص المربي: للمربي الناجح خصائص وكفايات عديدة وسمات متنوعة، من هذه الخصائص ما هو مكتسب، ومنها ما هو فطري، يمكن صقله واستثماره، وذلك لإحداث التفاعل والانسجام بينه وبين المترين، وبدون التفاعل يفقد المربي صفته التربوية الإنسانية ويتحول إلى موظف رسمي، لا فرق بينه وبين من يجلس على طاولته للتعامل مع الأوراق ولا فرق بينه وبين المهندس الذي يتعامل في موضوعاته مع المباني والطرق والآليات والمربي الذي يمتلك قدرًا كبيراً من الكفايات التربوية، يكون تأثيره فاعلاً على طلبته، من هنا تبرز أهمية تحديد "الكفايات" التي يحتاج إليها المربي ليبنى علاقة تفاعلية ومثمرة.² ولهذا الغرض حدد المهتمون بالفلسفة التربوية الإسلامية، سواء المتقدمون أو المعاصرون مجموعة من الخصائص ويمكن إجمالها في العناصر التالية:

- أن تكون شخصية المربي أعلى من شخصية المتلقي: يجب أن يكون المربي أعلى مكانة ممن يربيهم، وليس بالضرورة أكبر سناً - وإن كان عامل السن له أهميته - لكن أن يكون أعلى في قدرته وخبرته وإمكاناته، وهذا الشأن يقول محمد قطب "أنه ينبغي أولاً أن يحس الشخص الذي يتلقى التربية، أن مربيه أعلى منه، وأنه في موقف الآخذ المتلقي، لا في موقف الند ولا في موقف أعلى من موقف المربي. وعن تفسيره لهذه الحالة الشعورية يقول قطب: وتلك حقيقة نفسية تعمل عملها في النفوس، فأنت لكي تتلقى، لابد أن تقتنع أنك في موقف المتلقي، والا فلو أحسست أنك في الموقف الأعلى فما الذي يدفعك أن تتلقى من شخص بعينه من الناس".³

¹ - ماجد بن سالم الغامدي: مرجع سابق، ص46.

² - النغمسي عبد العزيز: علم النفس الدعوي، دار السلام، ط2، الرياض، 2002، ص253.

³ - محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، ج2، دار الشروق، ط10، القاهرة، 1992، ص43.

وعلو شخصية المربي يتضمن عناصر متعددة، روحية وعقلية وجسدية وأخلاقية ونفسية، وهي في مجموعها مكونات شخصية الإنسان، وقد يكون المربي متفوقاً على المتربي في هذه العناصر كلها مجتمعة، أو في بعضها، وذلك حسب الموقف التعليمي، وفئة المتلقين. ولهذا يتفاوت الناس في مدى قدرتهم على التربية، فكثير من الآباء، ونظراً لفارق السن والخبرة، يجيدون تربية أبنائهم في الصغر، لأنهم أعلى مكانة، لكن كلما تقدم السن ازداد الأمر صعوبة، ويقل الذين يستجيب لهم أبنائهم، أما تربية الكبار، فهي تحتاج إلى قيادة، وإلى زعامة، يحس الكبار أمامها أنهم أصغر من قائدهم، وأنهم في موقف التلقي من المربي¹.

ومن المربين من تكون طاقته في أن يربي أبناءه الصغار، ومنهم من يجيد تربية مجموعة محددة من الناس، ومنهم من تكون أكثر من ذلك، ومنهم من يربي مجتمعاً بأسره أما الأمة كلها على امتداد الزمان والمكان فقد اختار لها المربي الأول محمد (صلى). ولهذا كان النبي يملك أعلى صفات البشرية، في كل جانب من الجوانب، فهو من خير الناس نسباً ومنزلة، وهو أوسعهم خُلقاً، يقول تعالى: "وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ" «سورة الفلم الآية 04». وقوله: "لو كنته فظاً خليط الفلج لانفضوا من حولك" «سورة ال عمران الآية 159»².

فالمربي هو العنصر الفعّال في عملية التعليم، ويقدر ما يحمل في عقله من علم وفكر، وما يحمل في قلبه من إيمان برسالته ومحبة لتلاميذه، وما أوتي من موهبة وخبرة في حسن طريقة التعلم، تكون مكانته بارزة بين طلابه، بل في المجتمع كله، ومن ثم يكون نجاحه وأثره في أبنائه وطلابه.

- **الجمع بي الجانب المعرفي والجانب العملي:** على المربي أو المعلم المسلم أن يكون على سعة من العلم، وأن يكون على نصيب وافر من المعرفة، وعمق في الفهم حتى يكسب احترام طلابه وثقتهم به، والمربي ذو الثقافة العالية يستطيع أن يجذب الطلاب إليه، ويجعلهم

¹- محمد قطب: المرجع السابق، ص04.

²فؤاد عبد العزيز الشلهوب: المعلم الأول قدوة لكل معلم ومعلمة، دار قاسم، الرياض، 2000، ص07.

يحبونه، لا اعتقادهم بأنه يمتلك قدرات عالية يمكن أن يستفيدوا منها، وفي ذلك يقول الإمام الغزالي: "على المربي ألا يدع فناً من العلوم المحمودة، ولا نوعاً من أنواعه، إلا وينظر فيه نظراً يطلع به على مقصده وغايته، ثم إن ساعده العمر ظل يتبحر فيه، والا اشتغل بالأهم منه واستوفاه وتطرف من البقية.¹

وينبغي أن يحس المتلقي أن مربيه عنده ما يعطيه، ولذلك ينبغي أن تكون عند المربي حصيلة يعطيها الآخرين، في صورة تجربة واقعية، أن يمتلك المربي حصيلة علمية وثقافية وفكرية، هذه الحصيلة تمكّنه من القدرة على الإجابة على التساؤلات التي يطرحها المتربون والمتلقون، والقدرة العقلية والخبرة العملية التي تعينه على مساعدة من يربيه على تجاوز مشكلاتهم، فيجيد التعامل معها، ويجيد تقديم الرأي المناسب لحلها، ولكي تكون لدى المربي هذه الحصيلة، يتوجب عليه أن يقرأ بتوسعٍ وتعمقٍ، ويُقبل على الدراسة والبحث بشغف، ليتمكن من الإلمام بالمعرفة اللازمة، وتقديمها بأحسن صورة لطلابه، كما أنه يحاول أن يأتيهم بالجديد دائماً، ولا يكون له ذلك إلا إذا كان دائم البحث والاطلاع وطلب العلم، والسهر عليه، ومواكبة الثورة التكنولوجية الهائلة، في عالم المعرفة.²

- **المقدرة على المتابعة والتوجيه المستمر:** وينبغي على المعلم أن يبني براجه التعليمية مع طلبته على أساس توجيههم وإرشادهم نحو التعلم وزيادة معرفتهم، والهدف من التوجيه والإرشاد التربوي ليس حل المشكلات فقط، بل الكشف عن الحالات الإبداعية وتوجيهها وتنسيقها بالاتجاه الملائم لها، ويحتاج المربي للتوجيه المستمر، ليتزود بالمعلومات التي تساعد في تقويم العملية التربوية، ورسم خطته المستقبلية.

إن المنتبّع لسيرة النبي(صلى) يجد أنه دائم المتابعة والتفقد لأصحابه، من النواحي الإيمانية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية، والرسول كان يدرّب أصحابه، ويزودهم بالخبرات والتوجيهات اللازمة والمعلومات، ويصحح أخطاءهم، كل ذلك بطريقة علمية توجيهية،

¹- الغزالي أبو حامد محمد: **إحياء علوم الدين**، دار المعرفة، بيروت، 1882، ص51.

²- محمد قطب: مرجع سابق، ص44

وبمواقف عملية تطبيقية، حتى تخرج من مدرسته علماء ذوو خبرة تربوية نادرة، أتقنوا التفاعل والاتصال، ونجحوا في كسب الأف راد والجماعات، وإدخالهم في الإسلام وتعليمهم إياه، فأحبهم الناس، فأقبلوا عليهم.¹

والشواهد على ذلك كثيرة، فهذا معاذ بن جبل، فقد وجهه الرسول (صلى) توجيهات عديدة، وأوصاه بوصايا جليلة، حتى تضلّع بالعلم والحكمة وبعثه للدعوة والتعليم، وصار يعلم الناس ويرعى شئونهم، ومن أمثلة ذلك ما روي عن معاذ بن جبل أنه قال: يا رسول الله أوصني، قال الرسول "اتق الله حيثما كنت" قال: زدني، قال: "وأتبع السيئ الحسنة تمحها". قال: زدني، قال: "وخالق الناس بخلق حسن".

إن أي عمل مهما صغر حجمه لا يخضع للتقويم المستمر، فسيكون عملاً ضعيفاً هزياً، وخاصة العمل التربوي، الذي هو بناء لشخصية الإنسان، التي تتغير بين الحين والآخر، وإذا كان المربي يطمح للتميز والفاعلية، فعليه أن يقوم المترين بشكل مستمر، لكي يعطي كل فرد ما يناسبه، ويقوم المناهج والبرامج لقياس مدى ملاءمتها لهم.

يظهر الدور التوجيهي الإرشادي للمربي، من خلال مساعدة المتعلم في فهم نفسه وفهم مشاكله، وتدفعه ليستغل إمكاناته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول وإمكانات البيئة التي يعيش فيها، فيختار الطرق المناسبة ليحل مشاكله بشكل عملي، يؤدي إلى تكيف المتعلم مع نفسه ومع مجتمعه، وبالتالي إلى بناء الشخصية المتكاملة جسماً وعقلياً وروحياً واجتماعياً، ويبدو كل هذا من خلال سلوكيات معينة يقوم بها المعلم.²

إن القائد المربي يؤمن كغيره من المربين، بأن التربية هي عملية نمو واكتساب للخبرة، وتغيير مرغوب فيه في سلوك الفرد والجماعة، وهي تتحقق عن طريق تفاعل الطالب مع محيطه ومجتمعه، ومع البيئة العامة التي يعيش فيها، فالقائد المربي يستوحي أهداف طريقته ومبادئها وأساليبها ووسائلها من الإسلام وأخلاقه، ويحاول تطبيقها في جو تربوي ديني

¹ - عبد الرحمن النحلاوي: أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق، 1979، ص158.

² - محمد قطب: مرجع سابق، ص45.

كامل. وأمام المتلقين، كما أن مسئولية القائد المري مسئولية عظيمة أمام الله، فلا ينبغي للمري أن يتوارى في المواقف التي ينبغي أن يظهر فيها، سواء في حل المشاكل، أو فيما يتعلق بمواجهة الناس أو في غيرها من المواقف، وقد كان رسول الله أشجع الناس سباقاً في شدائد الأمور¹.

2- خصائص المتعلم: المتعلم في المنهج الإسلامي بصفته الطالب المنتظم في مرحلة من مراحل العلم ذو ذلك العنصر الذي تسعى التربية من أجل إعداده في كافة الجوانب العلمية والإنسانية والشخصية، ويوجب عليه القيام بأدواره وواجباته تجاه ربه وعلمه. وانطلاقاً من اعتبار طلبه للعلم عبادة متى ما كانت نيته خالصة لله أولاً، وترسيخ مبدأ العلم والعمل به في حياته. مع تأكيد حريته وقدراته على الإبداع والتجديد وعمارة الكون بما ينفع الناس مع تكريمه، فلا يجوز إدانته أو القصاص منه إلا بالحق.

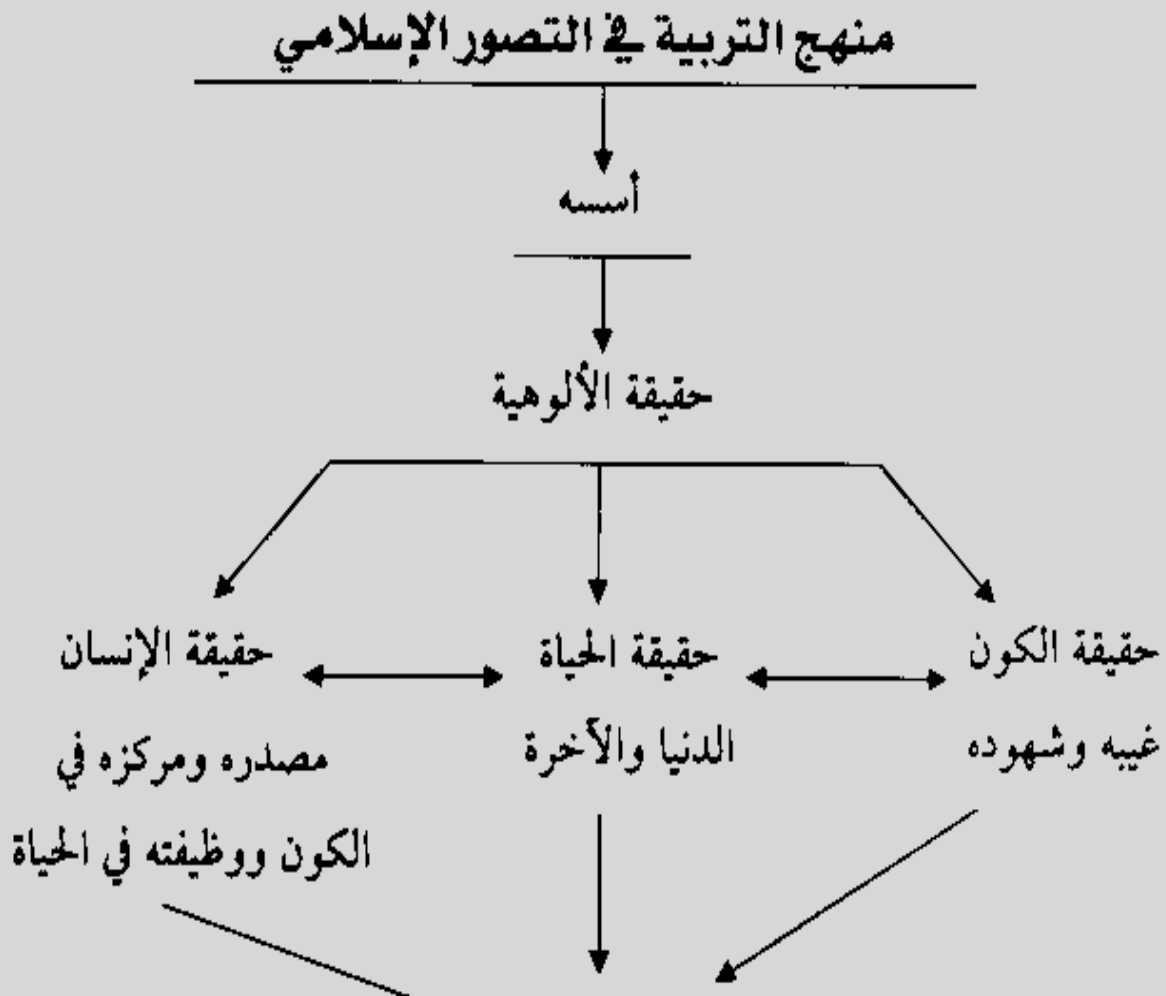
ويمكن تلخيص شروط الاهتمام بالمتعلم فيما يلي:

- يجب الاهتمام ببناء المتعلم بناءً شاملاً، يشمل الجانب الروحي، والجسمي، والعقلي.
- غرس مفاهيم ومبادئ وأصول العقيدة الإسلامية الوسطية الصحيحة في نفس المتعلم، بعيداً عن الغلو والتطرف الفكري.
- يجب الاهتمام بالمتعلم، وتوجيهه وتعديل سلوكه، كما كان يفعل النبي صلى الله عليه وسلم في تربيته للصحابه الكرام.
- ضرورة فهم أن تحصيل المتعلم على العلم لخدمة المجتمع ورفعة الأمة الإسلامية ونهضتها.
- الاجتهاد في تحصيل العلم وتطبيقه، والاستفادة منه في كل مجال يمكن توظيفه فيه، لخدمة الأمة الإسلامية والنهوض بالمجتمع².

¹- محمد قطب: المرجع السابق، ص45.

²- عبد السلام مندور: إساسيات المناهج المعاصرة، مكتبة الرشد، الرياض، 2001، ص51.

من خلال ما سبق تتضح معالم المقاربة التربوية الإسلامية، حيث إن التصور الإسلامي في التربية تجاوز التخبط الذي أصاب النظريات الغربية، لأنه ينطلق من أسس وأصول محكمة وفهم شامل حول الكون والإنسان والمجتمع، بني على وحي من الله، الذي خلق الإنسان ويعلم حقيقته وجوهره، وهو يتعامل مع الإنسان على بصيرة، بمكوناته كلها، دون إغفال إحداها لصالح الأخرى، لأن ذلك الإغفال هو مدخل الخلل في الكيان البشري، وانعدام التوازن فيه، وبالتالي إفلات الزمام تماما من قبضة المربين، الذين يتولون تنشئة الإنسان، وبالتالي تعرّضها الى الانحلال. كما أن المقاربة التربوية الإسلامية من حيث أسسها ومبادئها العامة أسهمت بشكل كبير في صياغة نظرة الإنسان إلى نفسه، ومن ثم إلى الكون والحياة والمصير.



شكل رقم (03) يبين التصور الإسلامي للتربية

المصدر: ماجد بن سالم الغامدي: قراءة لنظرية المنهج التربوي في النظرية الإسلامية، شبكة الألوكة، ص37.

خلاصة: حاولنا في هذا الفصل عرض مضامين المقاربة الإسلامية، فهي تتناقض في جوهرها مع المقاربة الغربية التي تنظر الى الظاهرة التربوية نظرة أحادية، في حين تمتاز المقاربة الإسلامية بشموليتها وعمقها في فهم طبيعة الإنسان. وهذا ما جعلنا نختارها كبديل نظري ومعرفي.

نتائج الدراسة

*نتائج الدراسة:

من خلال ما تقدم يمكن اعتبار سوسولوجيا التربية الغربية بمختلف نماذجها المعرفية، كانت تتضمن جملة من الجوانب التي تحتاج منا البحث والفحص، وهذا ما يدفعنا الى التأسيس لإجابة نسبية عن التساؤلات التي طرحناها في بداية الدراسة والتي كانت فحواها:

ما هي أبرز المضامين التي حملتها المقاربات الغربية في سوسولوجيا التربية؟

هل هي مضامين ذات دلالات قطعية؟ أم أنها اجتهادات قابلة للنقد والتجاوز؟

هل اتفق علم اجتماع التربية الغربي على تحديد مقارنة واحدة؟ ام أن المقاربات تتعدد وتختلف؟ وان كانت هناك عدة مقاربات ما هو السبب في ذلك؟ وما هو البديل؟

إن المقاربة الغربية لسوسولوجيا التربية تضمنت اشكال ونماذج مختلفة، فمنها من فسرت التربية على أنها أداة للحفاظ على التوازن (المقاربة التقليدية)، ومنها من فسرت التربية على أنها آلية مهمة لإعادة إنتاج صور الهيمنة والاستغلال، وأنها تمارس الفرز والتفاضل بين المتمرسين.(المقاربة الصراعية، النقدية)، وهناك من حاولت تفسير العلاقات التربوية، سواء من خلال التفاعل الرمزي أو من خلال الرجوع الى أصول عائلات المتمرسين،(المقاربة ذات النموذج المفسر).

كما أن هذا الاختلاف في مقارنة الظاهرة التربوية في الإسهامات الغربية، يدل على عدم اتفاق او اجماع على مقارنة أحادية، الشيء الذي يجعل منها محلا للنقد والتقييم المستمرين ويزيل عنها طابع الاكتمال، أي أن دلالاتها قابلة للتناول النقدي والإبستمولوجي.

ويمكن ارجاع تعدد المقاربات في سوسولوجيا التربية الى سببين مهمين: السبب الأول وهو ذو طابع موضوعي، يتمثل في المشارب الفكرية المختلفة لأقطاب كل مقارنة والتحويلات السوسيو تاريخية التي عايشتها كل مقارنة.

والثاني ذاتي، يتمثل في البعد الإيديولوجي الذي حاولت كل مقارنة أن تخفيه، وتقوم بالتبرير له ضمناً، وهو السبب الذي يحاول أنصار كل مقارنة عدم التصريح به.

إن هذا القول يدفعنا إلى الحكم على أن الإسهامات الغربية في مجال النظرية السوسيولوجية بصفة عامة، وعلم اجتماع التربية بصفة خاصة، عل أنها مازالت تحمل في ثناياها جملة من التناقضات والتي تمنعها من القدرة على الفهم المتكاملة للظاهرة التربوية في بيئتها الغربية، وهذا ما يفسر عجز هذه المقاربات الغربية في إعطاء تفسيراً شاملاً وموضوعي داخل مجتمعاتها.

مما يجعلنا نفكر في بديل معرفي يؤسس إلى حقل نظري قريب منا طبيعة المجتمعات التي نعيش فيها، ورغم أن المقاربة التربوية الإسلامية مازالت تبحث عن مكان لها ورغم أن الإسهامات تعد قليلة خاصة ذات الطابع الأكاديمي، إلا أننا نعتبرها البديل المنطقي، الذي يمكن أن يتعاطى مع مختلف الظواهر التربوية في مجتمعاتنا.

خاتمة الدراسة

الخاتمة

إن النظرية في علم الاجتماع لم تكن وليدة لحظة تاريخية معينة، وإنما كانت نتاج تراكم تاريخي ومعرفي ووفق سياق اجتماعي مهد لظهورها وساعد في انتعاشها ونموها. والأكثر من ذلك أثر في مضامين هذه النظرية.

إن الأزمات الاجتماعية والاقتصادية والإيديولوجية للغرب أنتجت النظرية السوسيولوجية كإجابة عن الإشكاليات التي يفرزها المركب المعرفي ذات الطبيعة الغربية وموضوع اجتماعي متحول ومتغيراً جذرياً، عن طريق تحليله وفهمه ومراقبته، فالتحليل الإبستمولوجي يكشف عن تميز الذات المفكرة وبهذا فإن النظرية السوسيولوجية، جمعت في ثناياها التكوين الأزمات النفسية والاجتماعية والتربوية للمجتمع الأوربي المتشكل من مخاض عسير، وأعلن هذا التأثير **اوغست كونت** نفسه في بداية أعماله، فرفض حالة الأزمة والثورة في فرنسا وهي الفوضى السياسية والاجتماعية، وطالب بضرورة إعادة النظام إلى المجتمع، وهذا يقتضي إزالة الفوضى الأخلاقية والتربوية وهو الأمر الذي يتطلب النظر في الفوضى العقلية بإقامة المعرفة العلمية بالحياة العملية للمجتمع.

صحيح ومؤكد أن الإسهامات الغربية الحالية في مجال المعرفة الإنسانية هي احدى أكبر الإسهامات في التاريخ، وأن المساهمة الغربية في بلورة النماذج المعرفية العلمية مهمة وغير مسبوقه، ومتفوقة على ما عداها، إلا أن النتائج التي أدت إليها لا يمكن تعميمها دون احتراس منهجي، أن تعميمها يتطلب أولاً معاينة معطيات المجتمعات التي لم تكن واردة في زمن صياغتها.. فلا يمكن النظر مثلاً إلى مقارنة **بياربرديو -المدرسة ودورها في إعادة الإنتاج-** باعتبارها نظرية علمية، إنه برغم من تداولها الواسع لم يتم تناولها بالبحث في أصول القضية المذكورة بصورة مطلقة، وبرغم مظاهر الإطلاق البادية على المقاربة، فقد بحث في هذه الأصول ضمن معطيات كانت متوافرة في زمنه، وقد ساهم تطور المعطيات

الاجتماعية في بناء معطيات جديدة في سياق التطور المعرفي الغربي، وفي سياق تطور المعارف العلمية خارج الحقل الغربي، ومعناه أن نتائجه أصبحت تنتمي إلى مجال التاريخ أكثر من انتمائها إلى مجال المعرفة العلمية الراهنة.

ولعل المقاربات الغربية في علم اجتماع التربية لم تكن بمعزل عن ما تأثرت به النظرية السوسيولوجية عموماً، على اعتبارها حقل من حقولها، فقد حاولت جميع المقاربات بمختلف أشكالها نماذجها - التقليدية - الصراعية - ذات النموذج المفسر - أن تجاري التحول الاجتماعي والتاريخي الذي عرفته المجتمعات الغربية، إلا أن المقاربة الغربية للظاهرة التربوية لم تتجاوز الإفرازات الأيديولوجية التي لاحقتها وجعلت منها غير قادرة على إنتاج نموذج معرفي يستند إلى أسس منهجية ومعرفية قادرة على استقراء الواقع الخاص بها من جهة، والواقع الخاص بمجتمعاتنا العربية الإسلامية من جهة أخرى، والتي تختلف في تكوينها السوسيوثقافي على ما هو الحال بالنسبة للمجتمعات الغربية. مما يدعونا إلى التفكير بشكل جدي في ضرورة تشكيل نموذج معرفي في علم اجتماع التربية يتناسب مع خصوصية مجتمعاتنا.

وبناء عليه فإن أهم نقد وجه للإسهام المعرفي الغربي يتعلق بمحدودية النتائج التي تم الحصول عليها داخل تطور المعرفة في الغرب، إن الكونية المعرفية الفعلية تتطلب أولاً امتحان أليات المعرفة الغربية في التاريخ، وذلك بإضفاء النسبية عليها، وتوسيع مجال رصد معطياتها عن طريق استثمار الآليات والوسائل والنماذج المعرفية التي ساهمت في ابتكار قواعدها وأسسها ومناهجها العامة، إن كونية المعرفة العلمية طريق يتجاوز منطلق التمركز الغربي، وهو طريق تساهم فيه أوربا، كما يساهم فيه غير الأوربيين بالاستيعاب والنقد والتجاوز.

إن الاقتناع بضرورة إيجاد بديل معرفي على مستوى علم اجتماع التربية، يشغل على تفسير الظاهرة التربوية في مجتمعاتنا العربية والإسلامية، يعد في حد ذاته خطوات نحو التأسيس لمقاربة بديلة في علم اجتماع التربية، إلا أن الطريق يبقى طويل أمام المهتمين بالنظرية الأصيلة في علم اجتماع التربية، لعل هذه المساهمة البسيطة منا تتدرج ضمن السعي الصادق نحو التأسيس لعلم اجتماع التربية أكثر قرب من مجتمعاتنا.

قائمة المراجع

*المراجع باللغة العربية:

1-القرآن الكريم

*المعاجم والقواميس:

- 2- ابن منظور: لسان العرب ، المجلد 14 ، بيروت، 1968 .
- 3- عبد الهادي الجوهري: معجم علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، 1982.
- 4- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط ، مجلد 1 ، القاهرة، 1960 .
- 5- ر-بودون ور- ريكو: المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986.
- 6- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة ، المغرب ، 2006.
- 7- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج2، منشورات عالم التربية، المغرب، 2006.
- 8- محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006.
- 9- احمد زكي بدوي : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان لنشر ، 1977.
- 10- عبد الهادي جوهري: قاموس علم الاجتماع، المكتب الجامعي الحديث، ط3، مصر، 1998

*الكتب

- 11 - عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، المغرب، 2000
- 12- عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا المدرسة، مطبعة دار النجاح الجديدة ، المغرب، 2009.
- 13- محمد فاوبار: سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، مطبعة دار الجديدة، المغرب، 2001
- 14- مصطفى محسن: في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، دار بابل المغرب، 1992.
- 15- مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 1999.
- 16- صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2004
- 17- صالح عبد العزيز: التربية الحديثة مادتها مبادئها تطبيقاتها العملية، ج3، دار المعارف، مصر، 1969.
- 18- رونييه أوبير: التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، 1967، مصر.
- 19- مروان عبد المجيد ابراهيم: اسس البحث العلمي، مؤسسة الرواق ، ط1، الاردن، 2000.
- 20- عبد الهادي الجوهري: أصول علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، 1997.

- 21- عبد الباسط محسن حسن: أصول البحث الإجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة، 1979.
- 22- جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ترجمة: أحمد حسين الرحيم، الحياة للكتابة، العراق، 1978.
- 23- فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، ط1، مصر، 1997.
- 24- بومور: تمهيد في علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري واخرون، دار، مصر، 1980.
- 25 - علي اسعد وظفة وعلي جاسم الشهاب: علم اجتماع المدرسي، المؤسسة والنشر لبنان 2004.
- 26- محمد عبد الكريم الحوراني: النظرية المعاصرة في علم اجتماع، للنشر، الأردن، 2007.
- 27- محمد لبيب النجيجي: مقدمة في فلسفة التربية، النهضة للطباعة والنشر، لبنان، 1992.
- 28- اميل براهيية: تاريخ الفلسفة، القرن 19، ترجمة طرابيشي، دار الطليعة النشر، لبنان، 1987.
- 29- عبدالباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعي، جامعة الإسكندرية مصر، 1998.
- 30- معتز الصابوني: علم الاجتماع التربوي دار أسامة للنشر، ط1، الأردن، 2007.
- 31- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: التربية والمجتمع، المكتب العربي، مصر، 2002.
- 32- عبد الله الرشدان: علم الاجتماع التربوي، دار عمان، الأردن، 1984.
- 33- عبد الكريم اليافي: تمهيد في علم الاجتماع، مطبعة جامعة دمشق، سورية، 1964.
- 34- فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: علم الاجتماع، ترجمة اياس حسن، دار الفرقد، سورية، 2010.
- 35- وسيلة خزار: الإيدولوجيا وعلم الاجتماع، جدلية الانفصال والاتصال، منتدى المعارف، ط1، لبنان، 2013.
- 36- مصطفى محسن، الاتجاهات النظرية في سوسيولوجية التربية، مكتبة نهضة الشرق القاهرة، 1984
- 37 - السيد حنفي عوض، علم الاجتماع التربوي، مدخل للاتجاهات والمجالات، مكتبة نهضة الشرق القاهرة، 1964.
- 38- الحسن اللحية: البيداغوجية الفارسية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، المغرب، 2011.
- 39 - ياسر الخضر البياتي: النظرية الاجتماعية جذور التاريخية ورودها، الجامعة العربية، بيروت، 1989
- 40 - احسان محمد الحسان، النظريات الاجتماعية المتقدمة، دار وائل للنشر، ط1، الاردن، 2005
- 41- سمير نعيم احمد: النظرية في علم الاجتماع، دار المعرفة، ط5، مصر، 1985، ص148.
- 42- علي الحوات: أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، 1979.
- 43- علي السيد الشخبي: علم اجتماع التربية المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- 44- فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، طبعة 1997.
- 45- محمد فاوبار: سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، مطبعة النجاح، المغرب، 2001.
- 46- محمد محمد علي: المفكرون الاجتماعيون، دار النهضة، لبنان 1983.
- 47- زينب شاهين: الإثنوميتودولوجيا: رؤية جديدة، مركز التنمية البشرية مصر 1987.

- 48- أنتوني غدينز: علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، 2005.
- 49 - أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمنة: رؤية نقدية للنظرية السوسيولوجية، دار قباء مصر 1998.
- 50- الان كولون: مدرسة شيكاغو، ترجمة: مروان بطش، للدراسات والنشر، لبنان، 2012.
- 51- برهان شاوي: مدخل الى الإتصال الجماهيري ونظرياته، دار الكندي، الأردن، 2003.
- 52- صلاح الدين شروخ: مقالات في التربية، منشورات النادي العلمي، الجزائر، 2002.
- 53- صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر، الجزائر، 2004.
- 54- محمد مصطفى الشعبيني: علم اجتماع التربوي، دار النهضة، مصر، 1984.
- 55- جميل حمداوي: نظريات علم الاجتماع، كتاب الكتروني، شبكة الأولكية، 2001.
- 56 - جميل حمداوي: سوسيولوجيا التربية، كتاب الكتروني، شبكة الأولكية، 2015.
- 57- توم بوتومور: مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، دار الكتب، ليبيا، 2004.
- 58- السيد الحسيني: نحو نظرية اجتماعية نقدية، دار النهضة العربية، بيروت، 1985.
- 59- برهان غليون وسمير امين: ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر، لبنان، 1999.
- 60- فهمي سليم العزوزي: مدخل الى علم الاجتماع، دار الشروق للنشر الاردن، 2006.
- 61- غاستون بشلار: تكوين العقل العلمي، ترجمة خليل احمد، المؤسسة الجامعية، لبنان،
- 62- ايميل دوركايم: قواعد المنهج في علم الاجتماع، موفم للنشر، القاهرة، 1985.
- 63 - ريمون بودون: مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شبوول، منشورات عويدات، لبنان، 1972.
- 64- معن خليل عمر: نظريات معاصرة في علم الاجتماع، دار الشروق، الأردن، 1997.
- 65- سامية محمد جابر: الإتصال الجماهيري والمجتمع الحديث، دار المعرفة، القاهرة، 1996.
- 66- سمير ايوب تأثيرات الايديولوجيا في علم الاجتماع، النماء العربي، لبنان، 1983.
- 67- عبد النور إدريس: سوسيولوجيا التمايز- ظاهرة الهدر الدراسي بالمغرب، دار دفاتر الاختلاف، ط1، المغرب، 2008.
- 68 - فايزة مراد دندش: علم اجتماع التربوي بين التأليف والتأليف و التدريس، دار الوفاء لنديا الطبع والنشر، ط1، مصر، 2002.
- 69 - ماجد بن سالم الغامدي: قراءة لنظرية المنهج التربوي في النظرية الإسلامية، شبكة الأولكة، 2014.
- 70- ياجن مقداد: النظرية التربوية في ضوء الإسلام، دار عالم الكتاب، الرياض، 2009.

- 71- نشوان يعقوب حسين: المنهج التربوي من منظور اسلامي، دار الفرقان للنشر، عمان، 1988،
- 72- عمر نقيب: النموذج القراني للتربية- نحو مقتضيات منهجية للفهم والتطبيق، شركة اصالة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.
- 73- النغمسي عبد العزيز: علم النفس الدعوي، دار السلام، ط2، الرياض، 2002.
- 74- محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، ج2، دار الشروق، ط10، القاهرة، 1992.
- 75- فؤاد عبد العزيز الشلهوب: المعلم الاول قدوة لكل معلم ومعلمة، دار قاسم، الرياض، 2000.
- 76 - الغزالي أبو حامد محمد: احياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، 1882.
- 77- عبد الرحمن النحلاوي: أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق، 1979.
- 78- عبد السلام مندور: اساسيات المناهج المعاصرة، مكتبة الرشد، الرياض، 2001.

* الرسائل والمجلات:

- 1 - المجلة التربوية: سلسلة التكوين التربوي، العدد5، المغرب، 2005.
- 2- مصطفى محسن: رهانات تنموية- رؤية سوسيو تربوية، منشورات الزمن ، عدد33، المغرب، 2011.
- 3- مصطفى محسن: الإطار السوسيوولوجي العام للنظام التربوي، منشورات مجلة التربية والتعليم، العدد17، ط1، المغرب، 1990
- 4- عبد الكريم بزاز: علم اجتماع بيار بورديو، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2006.
- 5 - عبد الله عبد الرحمن صالح: النظرية العام للتربية - رؤية اسلامية-ج7، المؤتمر التربوي، الأردن، 2011.

* المراجع باللغة الأجنبية

- 1- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (n° 18), 1964, 183 p.
- 2-Mohamed Cherkaoui: Sociologie de l'éducation, Que sais-je, PUF, 5 edition 1999

* المواقع الإلكترونية:

- 1- info@adabfan.com/ 2- <http://www.alukah.net>

1

2- <http://www.alukah.net>