وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مُحَمَّد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم الاجتماع

النظريات السوسيولوجية للتربية (02)

– السداسي الثاني –

إعداد الدكتورة: هنيّة حسني

السنة الجامعية: 2021–2022

أهداف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى تمكين الطالب معرفيا من مختلف المقاربات السوسيولوجية الحديثة في التربية التي تتناول الظاهرة التربوية، بتحليل والتفسير؛

- تمكين الطالب من فهم النظريات التي تناولت التربية كظاهرة وعملية اجتماعية وإكسابه القدرة على تحليل الواقع وفهمه في ضوء أفكارها.
- التعرف على النظريات السوسيولوجية الحديثة للتربية من خلال الرواد المؤسسين.
- التركيز على البعد الاجتماعي للظاهر الاجتماعية من خلال النظريات التي عالجتها.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمـــــة	1
المحاضرة 01: مدخل تصوري حول سوسيولوجيا التربية	
1- مدخل	6
2- علاقة سوسيولوجيا التربية بالسوسيولوجيا العامة	7
3- الفرق بين علم اجتماع التربية وعلم اجتماع التربوي	8
4- مفهوم سوسيولوجيا التربية	10
5- المقاربة السوسيولوجية للتربية	12
6- عوامل ظهور سوسيولجيا التربية	14
7- أهداف وموضوعات سوسيولوجيا التربية	15
8- مجالات علم اجتماع التربية وموضوعاته	16
8-1- علاقة النظام التربية بالمجتمع	17
8-2- وظائف علم اجتماع التربية	18
9- مراحل تطور علم اجتماع التربية- سوسيولوجيا التربية	19
9-1- المرحلة الأولى ما قبل منتصف القرن التاسع عشر (1850)	20
9-2- المرحلة الثانية الريادة والتأسيس (1850-1900)	20
9-3- المرحلة الثالثة (1900-1940)	22
9-4- المرحلة الرابعة (1940-1960)	23
9-5- المرحلة الخامسة (1960-1998)	24
المحاضرة 02: التفاعلية الرمزية في التربية	
1- مدخل تصوري لنظرية التفاعلية الرمزية	26

2- التفاعلية الرمزية وتحليل النسق التربوي	29
3- رواد التفاعلية الرمزية	31
3-1- جورج هربرت ميد (1863-1931)	31
3-2- هربرت بلومر (1900-1987)	31
4- تعقيب	33
المحاضرة 03: المدخل الفينومينولوجي (الظاهراتية) في التربية	
1- مدخل	34
2- التحليل الفينومولوجي لقضايا التربية	36
المحاضرة 04: المدخل الاثنوميثودلوجي في التربية	
1- مدخل	38
2- التصورات التربوية للاثنوميدولوجية	39
المحاضرة 05: المقاربات الماركسية المحدثة في التربية	
1- مدخل	42
2- مفهوم المقاربة الصراعية	42
3- التصورات التربوية لنظرية الماركسية المحدثة	44
4- المدخل النقدي في علم اجتماع التربية	48
المحاضرة 06: مدخل إعادة الإنتاج الثقافي	
1- مدخل حول إعادة الإنتاج	50
المحاضرة 07: لويس ألتوسير وإعادة الإنتاج الثقافي	
1- مدخل لويس ألتوسير (1918-1990)	52
2- لويس ألتوسير وإسهاماته في المجال التربوي	54

المحاضرة 08: بيار بورديو ونظرية الرأسمال الثقافي	
1- مدخل بيار بورديو (1930-2002)	56
2- بيير بورديو وإسهاماته في المجال التربوي	57
3- العنف (الرمزي) في المدرسة	62
المحاضرة 09: ايفإن إليتش واللامدرسية	
1- مدخل ايفإن إليتش (1926)	67
2- ايفإن إليتش وإسهاماته في المجال التربوي	68
المحاضرة 10: ريمون بودون ونظرية الفعل الاجتماعي الحديث (الاصطفاء المدرسي)	
1- مدخل ريمون بودون (1934)	71
المحاضرة (11): بازل برنشتاين ونظرية الرموز اللغوية	
1- مدخل بازل برنشتاين (1924-2000)	77
2- بازل برنشتاين وإسهاماته في المجال التربوي	78
المحاضرة (12): أطروحات حديثة	
1- أطروحة كولانز	81
2- أطروحة بودلو وإستابلي	81
الخاتمـــة	83
مفكـري وأعـــلام	
1- لوي ألتوسير (Louis Althusser) (1918-1990)	85
2- أوغسن كونت (Auguste Comte) (1797-1857)	86
3- إميل دوركايم (Émile Durkheim) (1858-1917)	87
4- إيرفين جرفمان (Erving Goffman) (1922-1982)	88

5- ايفإن إليتش (Ivan Illich) 1926	89
6- بيير بورديو (Pierre Bourdieu) (1930-2002)	90
7- جان بياجي (Jean Piaget) (1896-1980)	92
8- جورج سيميل (Georg Simmel) (1858-1918)	93
9- يورغن هابرماس (Jürgen Habermas) 1929	94
10- إيرفين جرفمان (Erving Goffman) (1922-1982)	95
11- ماركوز (Marcuse) (1898-1979)	96
12- لوي دينو (Louis D'Hainaut)	96
13- هارولد جارفنكل (Harold Garfinkel)	97
قائمة المراجع	98

مقدمـــــــــة:

يدل مفهوم النظرية على مجموعة من الأفكار المنظمة بشكل منهجي والتي تتناول موضوعا معيننا، حيث أنها وكما ورد لدى إبراهيم عيسى (2008) هي نسق النظري بالمفهوم الحديث يشكل وحدة لمفاهيم مترابطة متساندة منطقيا وبنائيا، لها مرجعية إمبريقية في الواقع، تشكل فيها العلاقات بين الأجزاء إمكانية اشتقاق فرضيات جديدة، أو تعميمات تعبر عن انتظامات امبريقية، إذ يتضمن هذا النسق تصورا للواقع الذي يتناوله.

كما يوضح العلاقات بين الوقائع وانتظامها بطريقة دالة عليها، بالإضافة إلى لأنه يبين أسباب وظروف تشكل هذا الواقع وتبدله، كما انه يشمل بعدا أمبريقيا يتضمن مكونات الواقع ومعطياته. دون أن تهمل النظرية والنظرية السوسيولوجية خصوصا البعد المستقبلي حيث يمكنها هذا النسق من التنبؤ بمستقبل هذا الواقع انطلاقا من تحليله تفسيره إمبريقيا، ذلك أنها– النظرية السوسيولوجية– تصنف وتنظم الأحداث الاجتماعية بأسلوب متسلسل حيث يمكن أن تكون رؤية واضحة المعالم، كما تهدف إلى تفسير الأسباب لكي تمنح لها القدرة على التنبؤ بالأحداث المستقبلية وكيفية وقوعها، وأيضا يمكن أن تقدم معنى دقيق حول وقوع الأحداث وبالذات حول كيفية وقوعها وأسباب حدوثها.

وعليه يمكن القول أن النظرية الاجتماعية حسب جلاسير وستراوس ما هي إلا إستراتيجية حديثة تقدم نماذج من مفاهيم تساعد الباحث في الشرح والتفسير الاجتماعي انطلاقا من هذا التحديد لمفهوم وطبيعة النظرية السوسيولجية، انطلقت أيضا مجموعة من التخصصات والفروع الاجتماعية لعلم الاجتماع والتي تعتمد نفس المفاهيم والتصورات والأهداف باختلاف التخصصات فقط، مثل علم اجتماع التربوي؛ حيث كانت البداية الأولى لهذا التخصص في

نهاية القرن الثامن عشر نتيجة التطورات الاجتماعية والاقتصادية التي فرضت على نظام التعليم مواكبة تلك التطورات، وذلك بتربية أبناء المجتمع وتنشئتهم للعيش في المجتمع الديمقراطي، والانخراط في أنشطته، الأمر الذي فرض على العلماء والمفكرين السوسيولوجيين إلى الاهتمام بدراسة وتحليل النظم التربوية بالبحث في توليفة علمية تربط تصورات ومفاهيم السوسيولجية، بمفاهيم وتصورات تربوية انطلاقا من الواقع الاجتماعي وما يتضمنه من مشكلات وقضايا.

عند هذا المنعرج وانطلاقا من توجه نقدي للواقع الاجتماعي التربوي؛ اعتبرت أعمال كلا من إميل دوركايم (التربية والمجتمع)، وماكس فيبر، (الأخلاق البروتستنتية)، وكارل ماركس (الفكر الاجتماعي التربوي) المقدمات الأولى لولادة علم اجتماع التربية، في تسميته التقليدية علم اجتماع التربوي والتي ظهرت مع **هنري سولوز**، وسرعان ما انتشرت الدراسات الاجتماعية للتربية مشكلتا الصور الحديثة لهذا التخصص، حيث برزت الدراسات النقدية في سوسيولوجيا التربية، ولعل أكثر الأعمال إثارة للاهتمام والجدل آنذاك هي الدراسة التي قام بها كل من **بورديو** و**باسرون** بعنوان (إعادة الإنتاج: حول نظرية نظام التعليم)، والتي كشفت عن النظام التعليمي السائد في فرنسا انه يعيد بناء العلاقات الإنتاجية القائمة على تعزيز السيطرة الاقتصادية للطبقات السائدة. وقدمت مرغريت آرشر في كتابها (الأصول الاجتماعية للأنظمة التربوية) الصادر في لندن عام 1967، تحليلاً للقوى الاجتماعية التي أثرت في تطور النظام المدرسي لخدمة مصالحها الاجتماعية والاقتصادية. وبين فرانك مسغروف في كتابه (المدرسة والنظام الاجتماعي) الصادر في لندن عام 1968، دور المدرسة في تعزيز التفاوت الطبقي بين طلابها سواء من الدراسات في هذا الشأن.

ومنذ سبعينات القرن الماضي تزايدت الدراسات في علم اجتماع التربية التي قام بها كوكبة من الباحثين من الغرب أو الشرق اللاتي تصدت لمختلف مجالات علم اجتماع التربية، بسبب البطالة والجريمة والصراعات العرقية، وصدرت مجموعة من الدراسات المهمة حول ديمقراطية التعليم، لعل أشهرها الدراسة المشتركة لكل من باول وجنتس بعنوان (النظام المدرسي في أمريكة الرأسمالية) الصادرة عام 1977، وغيرها من الدراسات التي عكست تضاعف الاهتمام بهذا العلم ليس بسبب تدريسه في أقسام علم الاجتماع العام فحسب، وإنما أيضا لتدريسه في كليات التربية في العديد من جامعات العلم، ومنها الجامعات العربية.

وهذا وإن دل على شيء فإنه يدل على أن واستنادا لرأي علي أسعد وظفة أحد السوسيولوجيين العرب، أن سوسيولوجيا التربية ولدت ولادة نقدية، واتسمت بأنها فرع من علم الاجتماع بطابعها النقدي في معالجة القضايا الكبرى لسوسيولوجيا مثلا: الطبقات الاجتماعية، تكافؤ الفرص التعليمية، ديمقراطية التعليم، اللامساواة الاجتماعية... وهذا ما عبر عنه الرواد المؤسسين لهذا التخصص في فكره وروحهم النقدية من خلال مجموعة من المداخل والاتجاهات الفكرية النظرية الحديثة، إذ كانت سوسولوجيا التربية مجالا معرفيا وأمبريقيا مختلف ساهم في تحليل وتفسير الكثير من قضايا التربية، رغم ارتباطه الشديد بالسوسيولوجيا العام (علم الاجتماع).

غير أن ما ينبغي ملاحظته والتأكيد عليه، ووفق تحليل (Y. Bertrand, 2001) هو أن نظريات التربية أو سوسيولوجيا التربية الحديثة تختلف كثيرا من حيث درجة تنظيمها من مؤلف لآخر ومن تيار لآخر، وباختلاف المراحل التاريخية التي تؤسس للمداخل النظرية التي تنتمي إليها مجموعة مقاربات قد تتقارب في بعض المفاهيم والتصورات، وتختلف في طريقة تحليلها وميكنزمات تفسير، ذلك أن النظريات السوسيولوجية في التربية تقوم على التفكير الذي يتناول

بالتحليل مشكلات التربية ويقدم اقتراحات للتغير. وغالبا ما تكون نظريات التربية مصحوبة بأفكار حول غايات التربية وحول مفهوم التعلم ودور المدرسين ومكانة المتعلم وأبعاد المحتويات التعليمة، انطلاقا من وثاقة الصلات الاجتماعية والثقافية بالتربية والتعليم.

تعتبر النظريات التربوية والتي نحن بصدد تناولها في هذا السداسي وجه متقدم ومتطور لمجوع التصورات النظرية الكلاسيكية التي سبق تناولها في السداسي الأول، حيث نجد بعض التصورات النظرية امتداد فكري وتاريخي لتصورات سابقة، في حين تظهر مداخل نظرية وفكرية تطرح تصورات قد تكون في أهدافها الضمنية ناقدة ومعاكسة لنظريات سابقة، لم تعد تستطيع تحليل وتفسير الواقع الاجتماعي والتربوي في مجتمعاتها، أو في المجتمعات الإنسانية ككل، ويعود ذلك للانتقال السريع الذي عاشته وتعيشه المجتمعات البشرية في محتوى الأفكار والمعارف والمفاهيم، وحتى في مستوى وطبيعة المشكلات الاجتماعية التي تتعرض تحللها وتحاول حلها هذه النظريات، ذلك أن النظريات التربوية هي عبارة عن مجموعة من المدركات والتصورات المنظمة التي يكونها الأشخاص حول نظام التربية والتعليم، ذلك أن سوسيولوجيا التربية ليست سوى صورة جاهزة عن الواقع الذي يتم الاستناد إليه لإحداث تغير على مستوى النظام التربوي في علاقته بالمجتمع.

ووفق تحليل علي أسعد وظفة تعتبر النظرية التربوية بأنها نوع من التأمل والتفكيري المنهجي المنظم، الذي يبحث في واقع الحياة التربوية، ويقوم على تحليل المشكلات التربوية وتشخيصها وإيجاد الحلول المناسبة لها، ومن ثم يعمل على تطوير الفكر التربوي في صيغ نظرية جديدة، تجعله أكثر قدرة على مواكبة الواقع التربوي وتوجيه هذا الواقع نحو أهداف مجتمعية أكثر أصالة وجد ة. وبعبارة أخرى يمكن القول بأن النظريات التربوية هي مجموعة من التصورات التي تبحث في قضايا التربية ومشكلاتها وتحدياتها بحثا عن شروط تربوية باتجاه

التطوير والتحديث. والنظرية صورة متخيلة عن الحقيقية التربوية ويمكنها أن تشكل إطارا مرجعيا متكاملا لعملية التغير الاجتماعي والممارسة التربوية في أفضل صورها وأرقى تجلياتها.

فالنظرية التربوية تعزز وجودها من خلال التحليل الإمبريقي وهذا لا يعني أنها لا تنطلق من فرضيات أو أن المعطيات محايدة، ومع ذلك فهي تسعى أيضا إلى الكشف.

لقد شهد هذا الفرع العلمي نهضته العلمية في أواسط القرن العشرين، وهو اليوم يتألق نضجا ويمر حركة وحيوية بين مختلف العلوم الاجتماعية. ويتجلى هذا النهوض في نمو أبحاثه الواسعة ودراساته المتواترة، التي أجريت تلبية لاحتياجات المربين في استجلاء الحركة العلمية للتربية ضمن سياقها الاجتماعي.

ووفق تصور علي أسعد وظفة يسجل هذا العلم اليوم حضورا علميا مميزا، إذ أصبح بحق، كما تنبأ له دوركهايم، أحد أهم العلوم الاجتماعية التي تأخذ بأطراف العلاقة بين المجتمع والتربية، وتعمل على تقصي قانونية هذه العلاقة في ضوء المجهر تارة، وضوء الشمس تارة أخرى.

وانطلاقا من هذه الإحاطة المختصرة والتي نستوفي توضيحها بشكل من التفصيل والتجريد، نعرض مجموعة من المحاضرات البيداغوجية والتي تتناول النظريات السوسيولوجية التربوية ضمن برنامج السداسي الثاني والموجه لطلبة السنة الأولى ماستر علم اجتماع التربية، حيث نتناول فيها وامتدادا لمحاور السداسي الأول: النظريات السوسيولوجية للتربية المحدثة، مثل التفاعلية الرمزية، والنظرية الفينومينولجية، بإضافة إلى صور الماركسية المحدثة في توجهيها النقدي والتي تعبر عنه نظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي، بإضافة إلى مجموعة من الأطروحات النقدية التي تناولت مجموعة من القضايا التربوية مثل أطروحة ايفان اليتش، وبازيل برشتاين...

المحاضرة 01: مدخل تصوري حول سوسيولوجيا التربية

1- مدخل:

على الرغم من العلاقة العضوية بين التربية وطبيعتها الاجتماعية، إلا أن هذه العلاقة لم تتشكل وتبرز إلى الواقع إلا في بداية القرن العشرين كعلم له أسسه ومنهجه العلمي، وذلك لارتباطها الوثيق بالعلم الاجتماع العام، كون التربية ضرورة حياتية، باعتبارها ظاهرة اجتماعية لوجود أي مجتمع بشري، وأداة الاستمرار الاجتماعي لحياة المجتمع. لذلك فالتربية ترتبط بشكل كبير ومستمر بالمجتمع، وبالتالي بتخصص علم الاجتماع العام، موضوعا ومنهجا فبداية تأسيسه، ولكن سرعان ما رسم هذا التخصص موضوعا ومنهجا واتجاه نظري خاص به؛ رغم نقاط الاتصال والتواصل التي تجمعه بعلم اجتماع العام كون علم اجتماع التربية يشتغل على التصورات الاجتماعية والمقاربات المنهجية والتطبيقية التي لم يركز عليها علم الاجتماع العام، وفي الوقت نفسه يستفيد علم الاجتماع العام من نتائج علم اجتماع التربية المخبرية والميدانية والتحليلية.

كما يستفيد علم الاجتماع التربية من معظم النظريات المقاربات التي اعتمدتها السوسيولوجيا العامة مثل (المادية التاريخية) **كارل ماركس**، والبنيوية **لويس ألتوسر** والبنيوية الوظيفيـة **بارسنز وميرتون**، و(النفسيـة) **كومبر وبـــودون**، ومن جهـة أخـرى يستعمـل هذا العلـم الأدوات والمفاهيم نفسها التي يستفيد منها الاجتماع العام (**عبد الكريم غريب، 2000، ص22**).

2- علاقة سوسيولوجيا التربية بالسوسيولوجيا العامة:

يعد الاختلاف في التسمية والموضوع ومنهجية البحث في سوسيولوجيا التربية تبعية هذا العلم والتخصص لعلم الاجتماع العام، خاصة في البدايات الأولى لتأسيسه تخصص منفصل عن علم الاجتماع، ومن أوجه النقد التي تعرض لها علم الاجتماع التربوي والتي تؤكد تبعيته لعلم الاجتماع مايلي:

1. أن علم الاجتماع التربية ظهر كفرع تطبيقي من فروع المعرفة طبقا للمدرسة الألمانية التي تزعمها الفيلسوف نتشه. والذي قسم المعرفة إلى علوم نظرية (عليا)، وعلوم تطبيقية (أقل مكانة) وبهذا اعتبر علم تطبيقي لعلم الاجتماع في مجال التربية.
2. إن علماء الاجتماع العام الذين قاموا بتطبيق مفاهيمه ونظرياته في مجال التربية وهم نفسهم الذين نصبوا أنفسهم زعماء ومؤسسين هذا العلم الجديد.
3. الاختلافات الكبيرة في أهداف ومحتويات المقررات التي تقدمها الجامعات تحت مسمى علم الاجتماع التربوي.
4. احتواء دورية علم الاجتماع التربوي التي بدأ إصدارها عام 1997 على دراسات أكثر ارتباطا لموضوعات علم الاجتماع العام منها بموضوعات التربية **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998)**.

تعتبر هذه أهم النقاط التي ربطت وفصلت في نفس الوقت بين هذين التخصصين، رغم هذا فإن علم اجتماع التربية حدد مجالا معرفيا وطريقا منهجيا خاص به بمجموعة خصائص معرفية امتاز بها علم اجتماع التربية وحددت الفروقات بينه وبين علم اجتماع العام وحتى علم اجتماع التربوي.

3- الفرق بين علم اجتماع التربية وعلم اجتماع التربوي:

يناقش علم الاجتماع التربية الموضوعات والقضايا التي يناقشها علم الاجتماع العام مثل علاقة النظام بالمجتمع الكلي. حيث لا تكتفي سوسيولوجيا التربية بالمقاربة الميكروسوسيولوجية؛ على أساس أن المدرسة مجتمع مصغر، بل تتعدى ذلك إلى التعامل معها ضمن المقاربة الماكر وسوسيولوجية، أين لا تتوقف عند علاقة المؤسسة التربوية بباقي المنظمات المجتمعية الأخرى، ولا تعنى فقط بدراسة المدرسة أو المؤسسة التربوية فقط، بل تهتم كذلك في تصرفات الفاعلين داخل المؤسسة التربوية.

- ينظر علم اجتماع التربوي إلى العمليات الاجتماعية على أنها مظاهر تربوية نابعة من العمليات التربوية، في حين ينظر سوسيولوجيا التربية إلى العمليات التربوية على أنها ظاهرة اجتماعية أو ناتج اجتماعي.

يعتبر علم الاجتماع التربوي المدرسة وسيلة وغاية للنشاط الاجتماعي، في حين يعتبر علم اجتماع التربية المدرسة وسيلة للتغير الاجتماعي.

- تدرس سوسيولوجيا التربية كل الظواهر المتعلقة بمجال التربية والتعليم في علاقتها مع المجتمع حيث تعكس المدرسة محيطها الاجتماعي، ويعتبرها وسيلة للتغير الاجتماعي بشكل مباشر وغير مباشر. بينما يعتبر علم اجتماع التربوي المدرسة وسيلة وغاية للنشاط الاجتماعي.
- يدرس علم الاجتماع التربوي الظاهرة الاجتماعية الناتجة عن التربية المدرسية، وتحليل مكانة المدرس في المجتمع، في حين يدرس علم اجتماع التربية المدرسة بوصفها تنظيما اجتماعيا قائما على علاقات اجتماعية داخلية وخارجية يؤثر على سلوك وشخصية الدارسين.

- يهتم علم اجتماع التربوي بأشكال التربية وأنشطتها وتطورها، وفهم سلوكيات التربويين، وأثر المدرسة على شخصية النشء، في حين يهتم علم اجتماع التربية بالمجتمع وتأثره بالمدرسة، وفهم الظواهر الاجتماعية الناتجة عن عملية التربية المدرسية.
- يعتبر علم اجتماع التربوي المدرسة وسيلة وغاية للنشاط الاجتماعي، في حين يعتبر علم اجتماع التربية المدرسة مصدرا للمعلومات الممكن تحليلها اجتماعيا.
- يركز علم اجتماع التربوي على قضايا ومشكلات تواجه المجتمع، بقصد تقديم الحلول المناسبة لعلاج تلك المشكلات الاجتماعية، في حين يركز علم اجتماع التربية على شبكة العلاقات الاجتماعية وتحليلها في إطار فلسفة المجتمع، وأبعاد مؤثراته التاريخية والاقتصادية والسياسية والثقافية.
- ترتكز سوسيولوجيا التربية على دراسة المؤسسة التربوية من الداخل والخارج بدراسة مكوناتها وعناصرها ونسقها الوظيفي الكلي؛ برصده مختلف الأنشطة التي تقوم فيها المؤسسة التعليمية (خصائصها، وظائفها، أدوارها المجتمعية، ومدى مساهمتها في فهم المجتمع بتحليله الاجتماعي ثقافيا وسياسيا واقتصاديا وبالتالي حضاريا). بينما ينظر علم اجتماع التربوي إلى العمليات الاجتماعية على أنها مظاهر تربوية نابعة من العمليات التربوية، بينما ينظر إليها علم اجتماع التربية على أنها ظاهرة اجتماعية أو ناتج اجتماعي.
- تعد مادة علم اجتماع التربية مادة عمومية والتجريد؛ ببحثه مواضيع تهم المجتمعات البشرية من خلال نتائج الفكر الاجتماعي، بينما تعد مادة علم اجتماع التربوي محددة بمجتمع معين، بتركيزه على قضايا ومشكلات خاصة (**أحمد علي الحاج محمد، 2012، ص25-26**).

من هنا يمكن استنتاج فرق إجرائي بين علم الاجتماع التربوي وعلم اجتماع التربية:

- علم اجتماع التربوي؛ العلم الذي يهتم بمعالجة القضايا الاجتماعية والتربية (أي تطبق المبادئ والنتائج العامة لعلم الاجتماع على الأنماط والعمليات التربوية).
- علم اجتماع التربية يقوم بتحليل المشاكل السوسيولوجية التربوية أي يعالج النظم والمؤسسات. أي يعالج النظم والمؤسسات. حيث يدرس كل الطرائق المتعلقة بمجال التربية والتعليم والمؤسسات الدراسية في علاقة تؤمن بالمجتمع، ويعني أن المدرسة والنظام التربوي يعكس المحيط الاجتماعي والثقافي بشكل مباشر وغير مباشر.

من خلال التحليل السابق يمكننا التحديد الاصطلاحي لعلم اجتماع التربية أو سوسيولوجيا التربية.

4- مفهوم سوسيولوجيا التربية:

يعرفها **عبد الكريم غريب** بأنها: علم يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد. حيث يرى أن سوسيولوجيا التربية: هو في واقع الأمر شكل من أشكال توسع كفايات السوسيولوجيا، فهي تسأل حول دور المعارف وحول دور أجهزة، وأدوات الإنتاج داخل المجتمع المعاصر، وهي تتساءل حول نفسها بالمعنى الإبستيمولوجي. حيث أن التربية في حد ذاتها مشكل راسخ في قلب وجود الإنسان الجماعي، وهي بذلك معيارية أكثر من غيرها لأنها تحيل على تصور وأخلاق المجتمع والأفراد، ولها أيضا تصور حول غايات إنسان **(عبد الكريم غريب، 2006، ص864)**.

أيضا تعرف بأنه: العلم الذي يعني بدراسة الظواهر الاجتماعية للتربية، وإبراز أصل العملية التربوية وتطورها ووظيفتها في المجتمع الإنساني، وذلك بالنظر إلى عملية التفاعل بين أعضاء المجتمع التربوية أساس لفهم التربية، واستخدام المفاهيمي المبادئ والنظريات

الاجتماعية؛ لتفسير عمليات التربية ووسائلها، على أساس أن التربية مجموعة من الأفعال الاجتماعية، وعلم الاجتماع هو تحليل التفاعل الإنساني.

وهي بذلك بمثابة علم يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد، كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية وميكانيزمات التوجيه والمستوى السوسيوثقافي في أسر المتمدرسين، وتوقعات المدرسين والآباء وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من خلال التلاميذ وكل مخرجات الأنظمة التربوية **(عبد الكريم غريب، 2006، ص864)**.

فالنظرية السوسيولوجية التربوية إذن هي مجموعة من الأفكار المنظمة بدرجة ما حول موضوع معني. وفي هذا السياق يلاحظ أن درجة التنظيم النظري تختلف لدي المفكرين التربويين بدرجة كبرية. فبعض المفكرين يركزون على المضامين والأصول الفلسفية فيما يركز بعضهم الآخر على أهمية الأبعاد الإستراتيجية للتغيرات القائمة في واقع الحياة التربوية. ويجب علينا هنا أن نأخذ بعني الاعتبار أهمية العنصر الذاتي أو الرؤية الذاتية ملن يبدع النظرية ويدفعها إلى دائرة الوجود. وهذا يعي أن النظرية التربوية تعتمد في نهاية الأمر على الرؤية الذاتية والفلسفية التي يعرف بها المنظرون التربويون. ومع ذلك فإن تأكيد المنظر التربوي على جانب من جوانب الحقيقية لا يعني أن يهمل الجوانب الأخرى. فالمنظرون الذين أكدوا بقوة على أهمية استقلال الطفل لم يتوانوا عن الاهتمام بدرجة تكيف الطفل مع الحياة الاجتماعية. **(علي أسعد وظفة، 2015، ص06)**.

5- المقاربة السوسيولوجية للتربية:

المقارنة السوسيولوجية للتربية هي منظور سوسيولوجي، يتأسس بتطبيق مبادئ علم الاجتماع العام على مختلف الظواهر والمجالات التربوية القائمة في المجتمع، كما تتجلى بشكلها النظامي المؤسسي القصدي، الذي تمثله المدرسة عبر دورها الشمولي، كتنظيم رسمي محدد الوظائف والأهداف، أو في شكلها اللانظامي أو اللامؤسسي أي في الوسائط والمجالات التربوية غير المباشرة والموازية للنظام التربوي المؤسسي الخصمي. وحول هذا الموضوع نفسه، سيتم الحديث في سيوسولوجيا التربية مع التساؤلات حول نوعية الروابط القائمة بين المؤسسات التربوية المختلفة وبين باقي البنيات والأطر الاجتماعية الأخرى، ما هي الوظيفة التي تقوم بها تلك المؤسسات داخل مجتمع ما ؟ وما مدى ماهيتها في تربية وتنشئة الأفراد ؟ وإلى أي حد تحدث تعديلات في التربية الاجتماعية القائمة ؟ وما مدى تأثيرها على البنيات الثقافية وما علاقتها بالبنيات المهنية والثقافية الموجودة **(عبد الكريم غريب، 2000، ص31)**.

في الواقع سوسيولوجيا التربية أو المقاربة السوسيولوجية للتربية، قد تأخذ دلالة محددة أساسها تحويل للنظريات والقوانين السوسيولوجية على الواقع التربوي والتعليمي، من خلال دراسة وتحليل النماذج التربوية والطرق والتقنيات والأساليب والقضايا والمشكلات التي لها علاقة بمجال التربية والتعليم ومختلف متغيرات المجتمع، حيث تتم هذه الدراسة السوسيولوجية من خلال عملية تحليل وتفاعل العناصر التربوية والتعليم داخل نسقها الاجتماعي وفي إطار نظرية شمولية ما كرسته، تدرك مختلف العلاقات القائمة في عملية التفاعل القائم بين مكونات البنية أو الشق الذي توجد ضمنه الظاهرة التربوية.

إذا كانت المقاربة السوسيولوجية للتربية تهتم بتحويل النظريات والقوانين السوسيولوجية على الظاهر التربوية، فإن السوسيولوجيا في واقعها لمعرفي غنية بالنظريات والقوانين السوسيولوجية التي اهتمت بقضايا التربية والتعليم والنظريات التربوية عموما، ومن بين هذه المقاربات المقاربة الخاصة بعالم الاجتماع الفرنسي بيار بورديو، والذي عُرف بتحليله للظواهر الاجتماعية، وفق توجه فكري نقدي، فسره من خلال فكره إعادة الإنتاج الثقافي **(حسن علوض وآخرون، 2015، ص22)**.

إن الحديث عن سوسيولوجيا التربية أو المقاربة السوسيولوجية للتربية قد تأخذ في الواقع دلالة محددة مفادها تحويل للنظريات والقوانين السوسيولوجية على الوضع التربوية والتعليمي، من خلال دراسة وتحليل النماذج التربوية وطرق التقنيات والإرسال التربوية، وبذلك تكون وكما ورد لدى عبد الكريم غريب، هي شكل من أشكال توسيع كفايات السوسيولوجيا فهي تساؤل حول دور المعارف وحول أجهزة وأدوات الإنتاج داخل المجتمع المعاصر، وهي أيضا تساؤل حول نفسها بالمعنى الابستيمولوجي. بالإضافة إلى هذا، فإن التربية مشكل راسخ في قلب وجود الإنسان الجماعي، كما أن هذه المعرفة المتخصصة، هي أيضا معيارية أكثر من غيرها، لأنها تحيل على تصور وأخلاق المجتمع والأفراد، ولها أيضا تصور حول غايات حياة الإنسان. لذلك ينبغي التفرقة والتمييز بين من يتحدث عن التربية، باسم السوسيولوجيا، ضمن مقولات مختلطة ترتبط في الوقت بالعلم والمجال التعليمي والطرق المحددة من طرف الباحثين، وبالأخلاق أو الايديولوجيا العامة التي تكون نتائج الأعمال العلمية **(عبد الكريم غريب، 2000، ص32)**.

6- عوامل ظهور سوسيولوجيا التربية:

وثمة مجموعة من العوامل التي ساعدت على سيادة علم اجتماع التربية، وخصوصًا منذ ستينات القرن العشرين، حتى الوقت الحاضر أهمها:

- تزايد الوعي الرسمي والشعبي بالدور الاجتماعي والاقتصادي للتربية في عملية التنمية الشاملة لكل من الفرد والمجتمع، تجسد ذلك في انتشار الاتجاهات العلمية في اقتصاديات التربية وفي التنمية الاجتماعية.
- التوسع في استخدام المنهج العلمي في التربية، سواء من حيث تناوله لدراسة مجالات التربية المختلفة، أو من حيث إجراءاته وأدواته، كي يحقق أهدافه في الحصول على معلومات أكثر دقة وصدقًا، أو من حيث استخدام الأساليب الإحصائية لإيجاد حلول علمية لمشكلات التربية.
- اعتبار التربية علما بمقدار تطبيقها لمناهج العلوم الأخرى، وخاصة العلوم الاجتماعية والإنسانية، والاستفادة مما تتيحه هذه العلوم من حقائق ومعلومات ومفاهيم ونظريات، وتطبيقها الملائم لطبيعة مهامها وخصائص أدائها لأنشطتها.
- توطد العلاقات بين التربية وعلم النفس، مما مكنها من استخدام نتائج فروع علم النفس في القيام بالعديد من أنشطتها بدقة وأكثر موضوعية من زوايا الظواهر الاجتماعية.
- سيادة الاتجاه الوظيفي البنائي على الفكر الاجتماعي التربوي وخاصة في البلاد العربية، وذلك لتفسير العملية التربوية ضمن سياق الفهم السوسيولوجي لعملية التنشئة الاجتماعية، واعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية تهدف إلى إعداد الناشئ وتدريبه لتأدية أدواره في مرحلة الرشد.

- تزايد اهتمام الدول الصناعية الكبرى والمنظمات الدولية المتخصصة وأجهزتها الإقليمية بالتربية، تجسد ذلك في جمع البيانات الإحصائية والمعلومات الدقيقة والشاملة عن نظم التعليم في طل دول العالم، بقصد تشخيص أوضاعها والبحث عن سبل دعمها وتطويرها، وحل مشكلاتها في ضوء البنى الاجتماعية.
- ظهور اتجاهات فكرية حديثة في علم اجتماع التربية، حيث اهتم الاتجاه الأنثربولوجي بدراسة العلاقة بين التعليم والنظام الطبقي في المجتمع، وتناول الاتجاه النفسي الاجتماعي بتحليل المدرسة وحجرة الدراسة بوصفها نظامًا اجتماعية يتكون من مراكز أو مكانات وادوار اجتماعية يحدث بينها تفاعل وصراع، ويتولى الاتجاه المؤسساتي التاريخي دراسة العلاقة بين النظام التعليمي ونظم المجتمع الأخرى عبر التاريخ... الخ.
- نمو بعض الاتجاهات المعارضة للحركة الوظيفية البنائية تمثلت في الاتجاه الراديكالي، واتجاه علم اجتماع المعرفة التي أغنت علم اجتماع التربية ووسعت مجالات تطبيقه (**أحمد علي الحاج محمد، 2012، ص26-27**).

7- أهداف وموضوعات سوسيولوجيا التربية:

من خلال مفهوم وطبيعة هذا العلم يمكننا أن نستنتج أهدافه العلمية وهي:

- دراسة الظواهر التربوية من حيث طبيعتها وما تتم به من خصائص ؟
- الكشف عن الخلفيات الفكرية والإيديولوجية للفعل التربوي الممارس بواسطة المؤسسات الاجتماعية إلى الأفراد في الوسط الاجتماعي.
- دراسة وظائف التربية وتأثيرها على المنظومة الاقتصادية والسياسية والقيمية.
- تحليل المدرسة بصفتها مجتمعا مصغرا يخدم المجتمع الكبير مع تشخيص العلاقات الجدلية القائمة بين هذا المجتمع المصغر والمجتمع المدني بمختلف هياكله الاجتماعية والسيوثقافية.

- التعرف على الوقائع الثقافية والاجتماعية والشخصية المرتبطة بغيرها من الظواهر الاجتماعية.
- الكشف عن الأبعاد والوظائف الاجتماعية التي تؤديها الظواهر والنظم التربوية بالنسبة للجوانب الاجتماعية والثقافية في المدرسة.
- تحديد المضمون الإيديولوجي للتربية وآثاره على العمليات التربوية وتحديد القوانين الاجتماعية العامة التي تحكم الظواهر التربوية وما يزيد بها من وقائع الاجتماعية وثقافية وشخصية.
- تحليل التربية كوسيلة للتقدم الاجتماعي الحر.

تساق أهداف سوسيولوجيا التربية من خلال العمل الميداني في مجالات بحثه، حيث تسعى في هذا المساق إلى الكشف عن روابط بعض المتغيرات السوسيوتربوية، والتي تقع في شكل تساؤلات وإشكاليات بحثية تطرح بالاستمرار وفي أشكال مختلفة ضمن مجال وأهداف هذا العلم، إذ تكون سوسيولوجيا التربية هنات جيب على لماذا أحدثت الوقائع التربوية بهذه الصورة ؟ ما هي القوى والعوامل التي أدت إلى حدوثها ؟ وما هي العوامل التي تؤثر في أداء النظم التربوية وعلى كيفية هذا الأداء ؟، وبهذا تكون تحقق أهداف العلم الأساسية وهي (لفهم، التنبؤ، التحكم والسيطرة)

8- مجالات علم اجتماع التربية وموضوعاته:

تتعدد المجالات التي يدرسها علم اجتماع التربية بتعدد موضوعات الظواهر الاجتماعية في التربية ونظمه التعليمية يمكن تجميعها في:

8-1- علاقة النظام التربية بالمجتمع:

ويتضمن هذا المجال تحليل وظيفة التربية في الثقافة، ودراسة وظيفة النظام التربوي في عمليات التغير الثقافي الاجتماعي محافظة أو تحديدًا، أو علاقة التربية بالطبيعة الاجتماعية وعلاقة النظام التربوية بعملية الضبط الاجتماعي، ونظام السلطة ومراكز القوى.

تحليل المدرسة كنظام اجتماعي قائم بذاته: وذلك بدراسة مكونات وعناصر النظام الاجتماعي للمدرسة **(أحمد علي الحاج محمد، 2012، ص38)**.

حيث أجاب علم الاجتماع التربية على عدة أسئلة منذ نشأته إلى الآن كان أهمها:

* سؤال الانضباط الاجتماعي أو دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية مع إميل دوركاتم.
* سؤال اللامساواة مع بيار بورديو وكلودباسرون وبير شتاين.
* سؤال العنف والمستوى اللاخلاقي إريك ديبابيو.
* سؤال سلوكات المدرسة والعلاقات التربوية داخل المؤسسة، سؤال الهدر المدرسي، سؤال الجودة، وبطالة الكفاءات، سؤال التكوين التربوي، سؤال المفاضلة بين المدرسة العمومية والخصوصية... الإخفاق، التوجيه، الانقطاع، سؤال المدرسة وسوق العمل...

وهنا يمكن استنتاج موضوع أو موضوعات سوسيولوجيا التربية انطلاقا من أهدافها تكون موضوعاتها هي:

- الظاهرة التربوية كظاهرة اجتماعية.
- البناء الاجتماعي للتنظيم التربوي.
- الوظائف الاجتماعية للنظم التربوية.
- التحليل الاجتماعي للنظام التربوي **(جميل حمداوي، 2015)**.
- الجماعات الاجتماعية.

- العمليات الاجتماعية.
- الثقافة الإنسانية.
- التغير الاجتماعي والثقافي.
- الدراسات المقارنة للنظم التربوية في ثقافات مختلفة.
- تخطيط المناهج التعليمية وتحديد مضمونها **(أحمد علي الحاج محمد، 2012)**.

8-2- وظائف علم اجتماع التربية:

لكي يحقق علم اجتماع التربية أهدافه لابد من توافر العديد من الوظائف، إذ لما كانت وظيفة علم اجتماع التربية إبراز أصل العملية التربوية ووظيفتها في المجتمع، فإن هذا يجعل من الثقافة مرتكزًا لدراسة التربية، انطلاقا من أن المجتمع البشري في جميع مراحله، ومن مختلف أبعاد حياته نتاجًا لعمليات التعليم والتعلم الاجتماعي التي تحدث بين أعضائه، بمعنى النظر إلى تفاعل أعضاء المجتمع، وما ينتج عنهم من أنظمة اجتماعية أساسا لفهم التربية، وذلك باستخدام المبادئ والنظريات الاجتماعية في تفسير عمليات التربية وناتجها في أي مجتمع، وفي أي مرحلة من تطوره وإجراء المقارنات.

وعلم اجتماع التربية كغيره من العلوم الأخرى له وظيفتان رئيستان، تتفرع منهما وظائف أخرى، **الأولى:** الوظيفية العلمية. **والثانية:** الوظيفة المجتمعة، حيث تركز الوظيفة العلمية على تطور العلم نفسه، بغية الوصول إلى الأهداف والقوانين التي تفسر الظواهر الاجتماعية، في حين تركز الوظيفة المجتمعية على تحسين ظروف المجتمع والارتقاء بحياته.

ويتم تحقيق هاتين الوظيفتين من خلال وظائف " **علم اجتماع التربية** " المعروفة شأنه شأن أي علم، والمتمثلة في:

- **الفهم:** وهو العملية التي تبدأ بوصف الظواهر الاجتماعية للتربية يتم خلال الملاحظة المنظمة، والاختبارات والمقابلات، وجمع الحقائق والمعلومات وفحصها بما يسمح بوصف تلك الظواهر وتصنيفها وترتيبها في أقسام متشابهة، ثم الانتقال إلى تفسير الظواهر وجمع الوقائع وتكوين الحقائق، بما يمكن من اكتشاف السبب أو الأسباب المحتملة لحدوث الظاهرة، ووضعها في صورة تعميم يفسر كيف تعمل المتغيرات والأسباب المتضمنة في إيجاد هذه الظاهرة أو تلك.
- **التنبؤ:** وهو عملية تنبؤ علم اجتماع التربية بالظاهرة التربوية في المستقبل، على أساس من الفهم العلمي الذي يجعل تنبؤاته على درجة عالية من اليقين، والقابلية للتحقق التجريبي، ومع صعوبة التنبؤ في مجال الدراسات الاجتماعية، إلا أنه يمكن اكتشاف الاتجاه العام الذي يساعد على التنبؤ بسير الظواهر الاجتماعية واحتمالات تغيرها في المستقبل.

الضبط والتحكم؛ وهما العملية التي تمكن علم الاجتماع التربوي من التحكم في الظواهر التربوية والسيطرة على الظروف والعوامل التي تسبب تلك الظواهر، بما من شأنه توجيه سير الظاهرة الاجتماعية للتربية في الاتجاه المرغوب أو الحول دون سيرها في الاتجاه غير المرغوب **(أحمد علي الحاج محمد، 2012، ص35-37).**

9- مراحل تطور علم اجتماع التربية- سوسيولوجيا التربية:

قبل الخوض في مراحل تطور علم اجتماع التربية، نوضح حقيقة هامة مفادها؛ أن عملية التصنيف لمراحل تطور هذا العلم، ما هي إلا عملية تقريبية تسهم بالدرجة الأولى في زيادة مستويات الفهم والدراسة والتحليل لعملية النشأة والتطور، حيث ظهرت عدة تصنيفات، لكن نحاول هنا التقريب الموضوعي في تقصي المعرفة أثناء عرض هذه المراحل اعتمادًا على المرحلة التاريخية وفق أعمال وتصورات المنظرين المؤسسين كمايلي:

9-1- المرحلة الأولى: ما قبل منتصف القرن التاسع عشر (1850):

كانت عبارة عن اهتمامات المفكرين الفلاسفة ورجال السياسة والدين بقضايا التربية وأهمية التعليم والمدرسة، أي ما عرف **بالفكر التربوي للمجتمعات والحضارات القديمة**، والذي وضح رغبة العقل البشري آنذاك من خلال أنماط الفكر التربوي في الخروج من التحليلات الميتافريقية والفلسفة والدينية الجامدة، إلى العالم الخارجي اعتمادا على العقل والتحليل المنطقي للظواهر والمشكلات الاجتماعية والتربوية. وهو ما مهد لنشأة التحليل الاجتماعي للتعليم ومؤسساته المختلفة.

9-2- المرحلة الثانية: الريادة والتأسيس (1850-1900):

أولى المراحل التطورية التي تشير بوضوح إلى البدايات الأولى لنشأة علم الاجتماع التربية، وانفصال التربية والتحليلات الفلسفية، وبدء الاهتمام الفعلي بالدراسات الاجتماعية التربوية، حيث ظهرت المدارس الاجتماعية للتربية إلى نهاية القرن 19، والتي حددت وظائف التربية حسب تصور ومفاهيم كل مدرسة.

- المجموعة (01): صنفها شمبوري (مدرسة التربية الاجتماعية، مدرسة التربية والثقافة، المدرسة البرجماتية).
- المجموعة (02): وضعها ميليتز وديوي (المدرسة الفلسفية، المدرسة التطبيقية، المدرسة الوظيفية، المدرسة السوسيولوجية)، وهي تتداخل فيما بينها؛ وتوجه أفكارها في مجملها نحو العلاقة المتبادلة، بين التربية كنظام والمدرسة من ناحية، والمجتمع الذي تعيش فيه من ناحية أخرى.

كذلك في هذه المرحلة انتبه كثير من المفكرين والسوسيولوجيين أمثال: سبنسر، دوكايم وديوي... إلى الدور الاجتماعي للتربية والتركيز على أهمية المدرسة والمدرسين ووظيفتهم في عمليات التنشئة الاجتماعية والتعليم **(جميل حمداوي، 2015، ص79-84)**.

حيث وفي ستينات القرن الماضي أخذت تنتشر الدراسات الاجتماعية في حقل التربية ليس بسبب الإسهامات البارزة لبعض مشاهير علم الاجتماع العام في مجال التربية فحسب، وإنما أيضا لانتشار الدراسات الاجتماعية للتربية في أقسام علم الاجتماع إلى جانب أقسام كليات التربية، فعلى سبيل المثال درس **جاكارد** في كتابه (علم الاجتماع التربوي) أفكار **دوركهايم** الذي اعتبر التربية أداة تحقيق التجانس بين أعضاء المجتمع، وتعمل على تشكيل شخصية الناشئ من خلال القولبة الاجتماعية، ولا ننسى كتابه الآخر (التطور البيداغوجي في فرنسا) الذي صدر سنة 1938م ويهتم بالتطور التاريخي للممارسة البيداغوجية الفرنسية في علاقتها ببيئتها المجتمعية، وبحث كل من **جيرار وباستيد** أثر الانتماء الاجتماعي في قوة التحصيل المدرسي في بحثهما حول (الطبقة الاجتماعية، وديمقراطية التعليم)، وكتب بول كلارك حول (الأسرة والتوجيه المدرسي لتلامذة الصف السادس الابتدائي.

وبإيجاز لقد كشفت هذه الفترة عن مدى تطور الاهتمام بالتربية من خلال تبني الاتجاه الاجتماعي الذين اتخذ مداخل وأبعاد فلسفية، اجتماعية برجماتية ووضعية سوسولوجية، وأدى إلى ظهور علم اجتماع التربوي التقليدي في الأوساط العلمية والأكاديمية. **(أحمد علي الحاج محمد، 2012، ص20)**.

بيد أن علي أسعد وظفة وعلي جاسم الشهاب يذهبان في كتابهما **(علم الاجتماع المدرسي،** 2003) إلى أن جون ديوي هو رائد علم الاجتماع التربوي ضمن هذه المرحلة بكتابه **(المدرسة والمجتمع)** الذي نشره سنة 1899م حيث ركز فيه على المبادئ التالية:

1. ربط المدرسة بالمجتمع.
2. التربية عملية حياتية وليست عملية إعداد للمستقبل.
3. الاهتمام بالموضوعات العملية والمهنية وبمبدأ الفعالية بصورة عامة.
4. العلاقة بين الديمقراطية والتربية.

ويقول الباحثان عن جون ديوي " لقد شكلت أعمال جون ديوي (John Dewey) (1859-1952) المنطلق الأساسي لولادة علم الاجتماع المدرسي الحديث في نهاية القرن العشرين حيث تمكن بعبقريته 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 1896م واستطاع عبر تجربته هذه أن ينشر أعمالا عظيمة في مجال التربية المدرسية حيث نشر كتابه (**عقيدتي التربوية**) عام 1897م (My Pedagogic Creed) ثم نشر كتابه المشهور (المدرسة والمجتمع) عام 1899م (The School And Society)، ويشار في هذا الصدد إلى كتابه المعروف (الديمقراطية والتربية) عام 1916م (An Introduction To The Philosophy Of Education: Democracy And Education) (**جميل حمداوي، 2015، ص30**).

9-3- المرحلة الثالثة: (1900-1940):

كانت لجهود المدارس الاجتماعية التي ظهرت أواخر القرن 19 أصداء علمية واسعة النطاق على دراسة وتحليل مشكلات التربية وربطها بالواقع الاجتماعي المتغير، وهذا ما ظهر بوضوح في اهتمامات رواد هذا الاتجاه من أمثال **جون ديوي** في و.م.أ؛ ورواد المدرسة الألمانية **سمل دايلني، اسبرنحبر**، وأيضا تحليلات دوركايم في فرنسا، وغيرهم (تعرض لأعمال في المحاضرات القادمة).

كما ظهرت في هذه المرحلة بعض الملامح العلمية والفكرية؛ التي أدت إلى ظهور علم الاجتماع التربوي وهي:

- الدعوة إلى ظهور الدوريات والمراجع العلمية.
- تطبيق عدد من الجامعات والمعاهد مناهج ومقررات دراسية لعلم الاجتماع التربوي.
- نشأة الجمعية اللغوية لدراسة علم الاجتماع التربوي.
- إنشاء أقسام أكاديمية لعلم الاجتماع التربوي بالجامعات والمعاهد، خاصة في الجامعات الأمريكية.
- كان أول قسم ينشئ في كلية التربية بجامعة نيويورك تحت رئاسة جورج باني، وأول مقرر دراسي يحمل اسم علم الاجتماع التربوي، دُرس بواسطة **هنري بوزالو** سنة 1910.

وعمومًا التطور التاريخي لدراسة علم اجتماع التربوي علميا وأكاديميا، ومن ناحية مجالات البحث وطرق الدراسة ونوعيتها، قسم إلى ثلاث مراحل وهي:

- مرحلة علم اجتماع المعلمين: إعداد المدرسين وتدريبهم حول طرق البحث العلمي الحديثة في معالجة قضايا ومشكلات علم الاجتماع التربوي.
- مرحلة علم الاجتماع للتربية.
- مرحلة علم اجتماع المشكلات التربوية؛ وهي من المراحل الفعلية التي بدأت تظهر فيها الأسس الأكاديمية الأولى لعلم الاجتماع التربوي **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998، ص86-88)**.

9-4- المرحلة الرابعة: (1940-1960):

تعتبر المرحلة الفعلية لنشأة وتطور مفهوم علم الاجتماع التربية، أطلق عليها مرحلة التطور والازدهار، وهي مرحلة تلت الانتقادات التي طالت علم الاجتماع التربوي التقليدي، أين

ظهرت محاولات جادة لتجاوز تلك الانتقادات وبناء مفهوم جديد يقوم على تجريد المعرفة اعتمادا على قواعد البحث العلمي، حيث استخدم مفهوم علم اجتماع التربية أول مرة على يد العالم **أنجل** الذي عرفه " بالعلم الجديد وفرع من فروع المعرفة بقضايا التربية والتعليم وأهدافها ومجالاتها وعملياتها إضافة إلى الظروف الاجتماعية ".

كما حدد **انجل** الفرق بين علم اجتماع التربية وعلم اجتماع التربوي.

وعلى حد تعبير عالم اجتماع التربية **ايغرموريش** يقول أن: فترة الستينيات تقريبا شهدت طفرة قوية في هذا العلم، من حيث التسمية والموضوع والأهداف؛ نتيجة بعض الدراسات لكل من **كارل مانهايم، إميل دوكايم...** وغيرها من ربطوا التربية وعلم الاجتماع وميزا علم اجتماع التربوي وعلم اجتماع التربية الذي شمل الفكر الاجتماع التربوي.

قضايا مثل المدرسة والمجتمع، علاقة المدرية بالنظام الاجتماعي، تحليل الطبيعة التربية وعلاقتها بالنظام الاجتماعي، تأثير الفرد في العامة ونوعية النظام...

حيث أطلق مانهايم مفاهيم فرعية لهذا التخصص مثل سوسيولوجيا المتعلم، سوسيولوجيا التدريس، سوسيولوجيا الحياة المدرسية اليومية، والتي كان لها أصداء واسعة عند تصورات العلماء المهتمين بقضايا علم اجتماع التربية.

9-5- المرحلة الخامسة: (1960-1998):

في هذه المرحلة تبلورت معالم علم اجتماع التربية الحديث، ووضحت مفاهيمه وتصوراته وأهدافه العامة نحو عملية التربية والتعليم، وطبيعة استقلاليته كفرع مستقل خاص بعدما تضافرت جهود علماء الاجتماع والتربية والنفس والاجتماع والاقتصاد والسياسة الأنثروبولوجيا؛ في الإسهام الفعلي لتطوير وتحديث مجال علم اجتماع التربية بصورة عامة.

لقد ظهر في هذه الفترة بعض المؤشرات والدلائل العلمية والمعرفية رسمت القاعدة الأساسية لعلم اجتماع التربية الحديث وأكدت وجوده الفعلي منها:

- تركز معظم الحكومات والدول الأوروبية والأمريكية على تطوير النظم التعليمية.
- تقيم سير العملية التربوية.
- تقيم المؤسسات التعليمية المحلية، ودراسة طبيعة المناهج والمقررات الدراسية.
- تطوير نظم التعليم الرسمي.
- ظهور مراكز بحث ميدانية لمعالجة هذه القضايا.
- أيضا البحث في السياسات التعليمية وفكرة تكافؤ الغرض التعليمة وديمقراطية التعلم.
- ظهور الاتجاه البنائي الوظيفي وسيطرته على العلوم الاجتماعية في أمريكا وأوروبا (لاحقا).
- تطور أهداف الجمعية القومية لدراسة علم اجتماع التربية.
- زيادة الاهتمام الدولي لمنظمات الأمم المتحدة بقضايا التربية والتعلم.
- ظهور الفكري النقدي والجمعيات الطلابية والثورات الثقافية الفكرية. حيث تبلورت اتجاهات التيارات الراديكالية النقدية، والتي على أساسها تأسست سوسيولوجيا التربية الحديثة (المتقدمة) **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998، ص94-95).**

المحاضرة 02: التفاعلية الرمزية في التربية

1- مدخل تصوري لنظرية التفاعلية الرمزية:

في نهاية الخمسينيات كانت السوسيولوجيا الأمريكية تحت هيمنة نهجين؛ فمن جهة أولى النظرية البنيوية الوظيفية لـ " تالكوت بارسونز"، ومن جهة أخرى السوسيولوجيا التكميلية والإحصائية لـ " بول لازارسيفيلد ". وبشكل جزئي وكرد على هذه الهيمنة المزدوجة ستنبعث مدرسة شيكاغو ثانية من رمادها، فتحت اسم " **التفاعلية الرمزية** "، وهو تعبير صاغه عام 1937 هربرت بلومر (Blumer) والتي جرت العادة على دعوتها مدرسة شيكاغو الثانية طورت طريقة جديدة بالكامل في التفكير بالمجتمع وفي تحليله **(فليب كابان وجان فرانسوا دورتيه، 2010، ص115)**.

يتكون مصطلح التفاعلية الرمزية من شقين هما: التفاعل وهو الفعل الاجتماعي الموحد، والشق الثاني هو النظام الرمزي وأداة التفاعل، وبتفاعل هذا ينتج عملية فهم الرمز انطلاقا من مخزونه المعرفي عن المعاني والتصورات والمعتقدات... حيث تتساءل هذه النظرية حول علاقات التفاعل بين الفرد والآخرين ضمن ثقافة واحدة يتشاركون المواقف كإنتاج متشابه وفق عمليات التطبيع الاجتماعي. فهي تنظر إلى الأنساق الاجتماعية أو إلى السلوك والدور بوصفهم نتيجة للفعل الاجتماعي، ذلك أن هذه النظرية ليس باستطاعتها فصل الفعل عن البنية بشكل مناسب **(ايان كريب، ترجمة محمد حسين غلوم، 1999، ص118)**.

إن أول من أطلق مصطلح التفاعل الرمزي هو العالم **هربرت بلومر** وكان يعني به الفعل الاجتماعي الموجه للحصول على استجابة من الآخرين، يؤدي إلى عملية التفاعل وهذا يعتمد على الخاصية الرمزية للعقل ضمن إطار عملية التفاعل والاتصال، والمتفاعلون لا يتبعون

صفات اجتماعية ثقافية ثابتة، إنما يؤولون معنى للعقل والرمز، ولهذا لا تعتبر العمليات الاجتماعية والعلاقات وقواتها من بناءات اجتماعية ثقافية أشياء ثابتة، إنما عمليات دينامية متغيرة ومفتوحة **(رضوان بواب، 2021)**.

تبحث النظريات البنائية التي تعرضنا لها ضمن السداسي الأول في العلاقة بين الذات والمجتمع من زاوية تأثير المجتمع على الذات، أما أنصار التفاعلية فيتجهون في عملهم من الذات إلى خارجها مؤكدين على أن الناس يؤسسون المجتمع، ويطلق على هذا المنظور في بعض الأحيان التفاعلية الرمزية؛ نظراً لتأكيده على أهمية المعاني الرمزية للاتصال، بما يشمله من لغة وإيماءات وإشارات، ويسلم أنصار التفاعلية تسليماً كاملاً بالقول بأن المجتمع يصنع الأفراد ويشكلهم، ومع ذلك فهم يعتقدون أن هناك فرصاً مستمرة للفعل الإبداعي، وهو المصطلح المفضل عند توماس (W. I. Thomas) وهو من أوائل مناصري التفاعلية **(مصطفى خلف عبد الجواد، 2011، ص71)**.

على العكس من النزعة الوظيفية، يسلم أنصار التفاعلية بأن الواقعة الاجتماعية ليست معطى بل صيرورة تتشكل ضمن إطار الحالات العينية (الملموسة)، وكان قد قدم هذه الفكرة منذ بداية القرن العشرين عالم النفس الاجتماعي **هربرت ميد**، ففي دينامية المبادلات بين الأشخاص (التفاعلات) ومن خلال المعنى الذي يعطيه الأفراد لأفعالهم (من هنا التوصيف بالرمزية)، يمكن للمرء أن يفهم جوهر اللعبة الاجتماعية. وهكذا فإن بيكر يؤكد بأن واقعة تدخين الماريجوانا ليست نتيجة حتمية اجتماعية أو إحصائية، إنها منتهى عملية تفاعلية معقدة (تدريب، تطبيق المعايير، اتهام من قبل الغير... الخ)، يمكننا إعادة تشكيلها عن طريق الملاحظة الأمبيريقية. ولتمكن من الفهم الأمين لهذه الحقيقة، وهذه خصوصية أخرى لهذه المقاربة فإن أنصار التفاعلية يمتدحون النهج الإثنوغرافي، وبالتالي يصوبون عن طريق الملاحظة المباشرة

تحليلاتهم قاطعين بذلك مع المقاربة المسيطرة في تلك الفترة والمؤسسة على منهجية كمية وصورية (إحصائيات، استبيانات...) **(فليب كابان وجان فرانسوا دورتيه، 2010، ص116)**

يرتبط هذا المدخل من الناحية النظرية بمنظور علم النفس الاجتماعي، وقد تطورت التفاعلية بشكل رئيسي في جامعة شيكاغو خلال الفترة ما بين الحربين العالميتين من خلال إسهامات رواد هذا الاتجاه، على رأسهم **جورج هربرت ميد** (1863-1931)، **وبلوم** (1900-1987)، حيث سعى ميد إلى تحليل المواقف الاجتماعية وعمليات الاتصال الرمزي والغير الرمزي، إذ ربط بين قدرة الإنسان ذو الجنس البشري، وبنوعية التطور والتقدم في المجتمع الحديث عن طريق أنماط الاتصال الرمزي، خاصة اللغة التي تنظم السلوك الفردي والمجتمعي، من خلال فهم وإدراك وتعقل البيئة أو العالم الفيزيقي والاجتماعي **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998، ص288)**.

وقبل الخوضي في إسهامات منظري هذا الاتجاه في المجال التربوي؛ لابد من التوضيح حول مدخل منظري التفاعلية إلى تحليل النظم الاجتماعية، فالنظام- بالنسبة لهؤلاء المنظرين- ليس شيئاً منفصلاً عن الناس الذين صاغوا بناءه وهو- أي النظام- محصلة للتفاعل، وهذا ينطبق على الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران، وأي نظام يمكن النظر فيه- في حقيقة الأمر- على أنه محصلة للتفاعل بين الناس الذين يتألف منهم.

ويمكن الكشف عن ماهية نظرية التفاعل الرمزي المعاصرة بالاستشهاد الاستعارات التي استعان بها منظرو هذه النظرية لوصف الحياة الاجتماعية. فقد قارن إرفنج جوفمان التفاعل الاجتماعي بالأداء المسرحي، وأعطي إيريك بيرني- مؤسس التحليل النفسي للتفاعل- عنواناً لأحد مؤلفاته " **الألعاب التي يلعبها الناس** " (Games People Play)، وبالنسبة لجوفمان يكمن الفرق الرئيسي بين أداء الفعل في المسرحية وأداء الفعل في الحياة في أن هناك مجالاً

لتفسير الدور في الحياة ذاتها. فالفاعل الاجتماعي غير مقيد بنص ويمكن له أن يرتجل بطلاقة، ويعترف جوفمان أن التغير الاجتماعي يعتمد اعتماداً كبيراً على مثل هذا الارتجال الإبداعي، ومع ذلك يبقى لتشابه الأساسي موجوداً بين المسرح والحياة، وقد اتخذ جوفمان لنفسه نموذجاً مسرحياً للتفاعل الاجتماعي، فالحياة الاجتماعية- شأنها في ذلك شأن المسرحية- يتم تأليفها، وهي- أي الحياة الاجتماعية- صيغة بشرية ذات معنى وواقع يضفيه عليها الإنسان **(مصطفى خلف عبد الجواد، 2011، ص74-75)**.

2- التفاعلية الرمزية وتحليل النسق التربوي:

بما أن هذا المدخل يرتكز على دراسة السلوك البشري بصورة عامة، معتمدا بذلك على الوحدات الصغرى منطلقا منها لفهم الوحدات الكبرى؛ كونها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي، فقد كانت إسهامات علماء هذا الاتجاه في علم الاجتماع التربية انطلاقا من دراسة مشكلات وقضايا العملية التربوية وتحليل واقع المؤسسات التعليمية في المجتمع الحديث، حيث اعتمد هذا الاتجاه على المدخل التفسيري العام الذي تتميز به المنظورات الحديثة للبنائية الوظيفية، والتي تؤيد في مجملها التركيز على دراسة المواقف الفعلية أو تحليل البناءات والنظم والمؤسسات التي تتم فيها أنماط التفاعل المختلفة.

اعتمادا على المدخل التفسيري، وانطلاقا من فكرتي التفاعل والرمزي يركز أنصاره على دراسة المدرسة باعتبارها **تنظيما اجتماعيا أو بيئة رمزية** لعدد من الأفراد أو الجماعات التي تشكل بناءاتها الرسمية والغير رسمية.

تركز أيضا على دراسة المواقف الفعلية وتحليل البناءات والنظم والمؤسسات التعليمية، التي تختلف فيها أنماط التفاعل وتتباين فيها مستويات السلوك الفردي والمجتمعي، وتحليل أسس

طبيعة الحياة اليومية أو المدرسية وفق عمليات تنسيق الاجتماعي، باختلاف المؤسسات التعليمية وأنواعها.

يركز أصحاب هذا الاتجاه على تحليل الصور الفعلية التي توجد داخل المؤسسات التعليمية، من خلال فكرة الفعل ورد الفعل.

غير أن رد فعل التلاميذ وسلوكهم وأدوارهم داخل المدرسة تختلف حسب استجاباتهم وتفاعلهم مع هذه الرسائل أو المهام، حيث يدرس أصحاب هذا الاتجاه تحليل الصورة الفعلية، التي توجد داخل المؤسسات التعليمية، من خلال تحليل العلاقة بين التلاميذ أو الطلاب ونوعية المؤسسة، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين التلاميذ ومدرسيهم والإدارة المدرسية وتفسير السلوك الدراسي وانعكاساته على التنشئة الاجتماعية.

علاوة على تحليل مجموعة العوامل الداخلية التي تشكل أنماط السلوك، ونوعية الحياة المدرسية والثقافات العامة والفرعية داخل المدرسة، يشير **شيبمان** إلى أن اهتمامات التفاعلية الرمزية في علم الاجتماع التربية تنظر للمدرسة من الخارج، كما فعل أنصار البنائية والصراع، حيث اهتمت بدراسة المواقف الداخلية التي تساعد على فهم وتقسيم العمليات العقلية التي تمارس داخل وخارج المدارس **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1997، ص189)**.

لم تهمل التفاعلية تأثير العوامل الخارجية التي تشكل الحياة التعليمية داخل الأبنية المدرسية، حيث توجد عوامل خارجية تشكل نوعية المواقف الاجتماعية، بالنسبة للتلاميذ والمؤسسة التربوية تأثير (البيئة الخارجية للمدرسة، التلميذ، المجتمع، المحلي، تأثير إيديولوجيا العامة للتنسيق المجتمعي الكبير...).

أما بالنسبة للدراسة والبحث الميداني فكثير من الدراسات التي تبنت المدخل التفاعلي في دراسة المدارس والفصول الدراسية، حيث استخدمت طرق البحث وجمع البيانات والأدوات

المهنية المتعددة التي استخدمها أصحاب الاتجاه السيكولوجي في دراسة المواقف والعمليات التفاعلية والمشكلات المرتبطة بنوعية الوسط الاجتماعي.

3- رواد التفاعلية الرمزية: ومنهم:

3-1- جورج هربرت ميد (1863-1931):

يبدأ ميد بتحليل عملية الاتصال ويصنفها إلى نوعين (الاتصال الرمزي والاتصال غير الرمزي)، وبالنسبة للتفاعل الأول يؤيد ميد على استخدام الأفكار والمفاهيم، وبذلك تكون اللغة ذات أهمية بالغة بالنسبة لعملية الأوضاع لأنهم بواسطتها يتمكن الأفراد من:

- بتنظيم انطباعاتهم وفهم للعالم الاجتماعي الطبيعي.
- نقل هذا الفهم للآخرين الذين يدركون تلك اللغة.
- تطبيق ما كسبوه من فهم ذهني على المواقف الجديدة.

وعليه فإن النظام الاجتماعي هو نتاج الأفعال التي يصنعها أفراد المجتمع، يشير ذلك إلى أن المعنى ليس مفروضا عليهم، وإنما هو موضوع خاضع لتفاوض والتداول بين الأفراد **(صباح سليماني، 2018، ص72).**

3-2- هربرت بلومر (1900-1987):

حمل **بلومر** فكر **ميد** مدة 25 سنة في جامعة شيكاغو، وتحمل الإسهامات الأساسية لبلومر في المنظور التفاعلي الرمزي، بعمله حول تفسير المقدمات المنطقية، الثلاثة للتفاعلية الرمزية البناء، العملية، المنهجية، حيث سعى " **بلومر**" لتوضيح كيف يستطيع البشر تفسير أفعالهم وفاعليتها في عملية تحليل الرموز والإشارات المتبادلة، متخذا من التفاعل الرمزي مدخله لتحليل الإنسان بالاعتبار التفاعل سمة الكائنات البشرية **(صباح سليماني، 2018، ص73).**

وقد كانت فرضيته الأساسية أن تهيئة الناس فرديا وجماعيا ثم بناء على المعاني الأساسية للموضوعات التي يتضمنها فاعليهم، وبالتالي سلوكاتهم ترتكز على المعاني الاجتماعية المتداولة بين الأفراد حول الأشياء، والأشياء عند بلومر ثلاثة أنواع تتمثل في: الأشياء الحيوية (مثل الاستغفار) والأشياء الاجتماعية (مثل الأدوار الاجتماعية التي يشغلها الأفراد) والأشياء المجردة (مثل المبادئ الأخلاقية).

وبالنسبة لدراسات الميدانية التي تبنت هذا المدخل فقد أثبتت الدارسات التربوية الحديثة تنوع وتعدد الدراسات والأبحاث التي اتخذت من الاتجاه التفاعلي الرمزي مدخلا لدراسة المدارس والمؤسسات التربوية بجميع مراحلها، مثل دراسات **ويلارد وللر** والتي اعتبرت فيها المدرسة كعنصر اجتماعي عرفت هذه الدارسات بـ " **سوسيولوجيا التدريس** " وقد ركزت على الملاحظة والمقابلة في تحليل نتائجها الميدانية.

كذلك وفي السنوات الأخيرة ظهرت مجموعة من الدراسات التي ركزت على مدخل التفاعلي الرمزي مثل دراسة كل من " **أرون سيكروول وجون كيتسوت** "، حول صنع القرار التعليمي في الولايات المتحدة، حيث استعمل المقابلة مع المستشارين في المدارس العليا للكشف عن عملية تصنيف الطلاب من حيث الأسباب والعوامل. إلى غيرها من الأبحاث والدراسات في مجال علم اجتماع التربية الحديث والتي اعتمدت مجموعة من نتائج الدراسات والمسوح التي تبنت المدخل التفاعلي الرمزي، ومجموعة الأدوات وطرق الدراسة التحليلية التي تعتمد على المقبلات والملاحظة، والإحصائيات، والتقارير، والسجلات واختبار الذكاء والتحصيل، وتحليل درجات النجاح والفشل الدراسي، وغيرها من الموضوعات التي تكون التربية والتعليم محورها الأساسي **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998، ص290)**.

4- تعقيب:

هناك انتقادان مرتبطان وجها إلى التفاعلية في هذا الصدد؛ أول هذين الانتقادين أن هذا المنظور لم يهتم اهتماماً كافياً بالقضايا الكبرى (الماكرو) المرتبطة بالقوة والبناء، وعلى الرغم من تأكيد هذا المنظور على التفاعل بين الذات والمجتمع فعلى سبيل المثال لم تكن مسألة أي جماعة أو طبقة هي التي تحكم المجتمع مسألة محورية بالنسبة للتفاعلية، وربما يكون المسار الذي يسلكه هذا المدخل في النظر في الذات خلال التفاعل مع الآخرين هو الذي أفقده الاتجاه قبل أن يصل إلى قضايا السيطرة والقوة التي تؤثر في ملايين الناس، ومع ذلك فسوف نرى أن التفاعلية نفذت باقتدار نفذت باقتدار إلى قضايا القوة والسيطرة على مستوى الجماعة أو التنظيمات الصغيرة، ومن ثم أصبحت التفاعلية أساسية في فهم تفاصيل عملية التفاعل بين المعلم والطالب ووصم بعض الأفراد بالانحراف.

وثاني الانتقادين الموجهين إلى التفاعلية أنَّها تعاني من نزعة تفاؤلية ليبرالية ساذجة، ومن الواضح أن هذا الانتقاد لم يأت من المناقشة السابقة للمفاهيم الأساسية عند ميد، بل إن أنصار التفاعلية في شيكاغو يميلون إلى الاعتقاد بأنه مع التسليم بحرية التفاعل والتعلم من خلال الخبرة فسوف يصل الناس إلى نتائج عقلانية وإنسانية ومن ثم يؤسسون مجتمعًا عقلانيا وإنسانيًا، وتعكس الرؤية ما ساد في القرن التاسع عشر من اعتقاد في التقدم ومن حلم أمريكي في الانجاز الفردي والمجتمعي، ومن الطبيعي أن تكون هذه النظرة إلى الطبيعة الإنسانية نظرة صادقة مثلها في ذلك مثل تأكيد الوظيفية المحافظة على الحاجة إلى القسر والضبط، ووجهة النظر الكئيبة لدى الماركسيين بأنه من الطبيعي أن يعمل الناس أولا وأخيرًا على تحقيق مصالحهم الذاتية (الطبقية) **(مصطفى خلف عبد الجواد، 2011، ص75).**

المحاضرة 03: المدخل الفينومينولوجي (الظاهراتية) في التربية

1- مدخل:

إن التفاعلية الرمزية هي أقدم التقاليد النظرية القائمة في علم الاجتماع المهتمة بدراسة التفاعلات الاجتماعية اليومية. حيث يمكن أن تدمج بسهولة ضمن إطار نظرية كلية في علم الاجتماع تتخذ من الفعل الاجتماعي نقطة انطلاقها. لكن ظهرت في أواخر الستينات نظريات أخرى بديلة مهتمة بعملية التفاعل الاجتماعي، وتختلف في جوانب عدة عن التفاعلية الرمزية. حيث تختص هذه النظرية بتناول منهجية النظام الاجتماعي، وهي واحدة من عدة منظورات برزت قي تلك الفترة وما بعدها ومنها علم الاجتماع الظاهراتي.

- **إذن ما هي النظرية الظاهرتية ؟**

هي نظرية فلسفية تنطلق من القول بأن المعرفة مبنية على الظواهر فقط (أي المظاهر والخبرة الحسية) يمثل " **مذهب الظواهر**" مجموع الآراء التي ترى أن المعرفة الإنسانية مقصورة على ظواهر الأشياء المماثلة أمام الحواس **(ايان كريب، ترجمة محمد حسن غلوم، 1999، ص133-134).**

ترتبط جذورها بعلم الاجتماع الظاهراتي وأساسا بالفلسفة الظهراتية، وبشكل خاص بعمل الفيلسوف الألماني " **ادموند هوسرل** " أول من استخدم مصطلح الظاهرانية.

عرف ادموند هوسرل (Ednund Hussenl) الظاهرانية بأنها: " الاهتمام بتلك الأشياء التي يمكن أن تدرك مباشرة بواسطة حواس المرء ".

كانت الظاهراتية في الأصل نظرية فلسفية ولكنها دخلت إلى علم الاجتماع من خلال المنهجية الشعبية. وقد رغب إدموند هوسرل (أكثر فلاسفة الظاهراتية نفوذاً) في تطوير فلسفة تظهر الفعل الإنساني في سياق معاني الفاعلين بدلاً من كونه محصلة مؤثرات خارجية. ويزعم هوسرل أنه لا يوجد واقع موضوعي خارج عنا قابل للمعرفة، بل إن كل فرد يصنع واقعة بتصنيف أو فرز خبراته الشخصية. ومن ثم فإن ما قد يفسره فرد ما بأنه " مرض " قل يفسره آخر بأنه عقاب " روحي "، ويفسره ثالث بأنه عقاب مجرد سوء حظ؛ وتظهر المعاني أو التعارف المشتركة للواقع عندما تتفق التعارف الفردية أو الذاتية **(مصطفى خلف عبد الجواد، 2011، ص186)**.

ظهر هذا الاتجاه كرد فعل للنظريات الاجتماعية التعليمية، الوضعية والبنائية الوظيفية التقليدية. كنظرية اجتماعية تعطى فيها الحرية للفرد وأفعاله القصدية واللاقصدية مكانا بارزا، حيث يسعى إلى فهم الواقع الاجتماعي وتأييد على وجود فوارق كبيرة بين " الظواهر الطبيعية والظواهر الاجتماعية ".

يظهر المدخل الفينومولوجي كأحد المداخل التي تندرج تحت المنظورات السوسيولوجية الحديثة والتي تركز على أهمية تحليل المؤسسات التربوية ومشكلات العملية التعليمية عن طريق دراسة هذه المؤسسات بصورة واقعية، حيث تعتمد على المنهج والدراسات الميدانية، انطلاقا من أن المقصود بالفينومورلوجيا: " بأنها وسيلة استخلاص ما نلاحظه في الواقع وفهم جوهر الأشياء وتحليلها وربطها بصورة ذهنية وعقلية ملموسة ".

تعتمد على دراسة نسق المعرفة وتحليل المعاني والأفكار والتصورات ودراسة أنماط التفاعل ونوعية المواقف، وعمليات الشعور والإدراك عن طريق الاعتماد على خبرات الأفراد وقدراتهم المعرفيــة حول مختلف الظواهر **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998، ص294-295)**.

2- التحليل الفينومولوجي لقضايا التربية:

لقد حلل هذا المدخل بعض قضايا التربية والتعلم من خلال تصورات وتحليلات العالم **ميشيل يونج** لفينومولوجيا التربية (المعرفية).

إن تحليلات يونغ عن المعرفة وعلاقاتها بالمؤسسات التربوية والصفوة الاجتماعية التي تسعى للسيطرة على كل مكونات القوة المعرفية عن طريق امتلاكها لعناصر المعرفة العليا، أو ذات الخصائص السامية (النظام في أيدي مجموعة من العناصر التي تسيطر على أنساق المعرفة التربوية).

ناقش **يونغ** مشكلات ارتبطت بالمؤسسات التربوية في بريطانيا مثل " قضية المنهج الدراسي " والعلاقة بين المنهج والمعرفة، حيث اعتبر المدرسة كمعبر عن المعرفة الثقافية، كما أكد على دور علماء اجتماع التربية في دراستهم لأنماط هذه المعرفة ونوعية المناهج والمقررات الدراسية، من خلال إجابتهم على التساؤلات التالية مثل: **من الذي يقرر طبيعة المناهج الدراسية ؟ كنوع من المعرفة ؟ ولماذا تطرح بعض المناهج الدراسية كنوع من المعرفة ؟ ولماذا تحتل بعض المناهج مكانة معرفية دون أخرى...؟**

من هذا المنطلق اعتبرت تصورات **يونغ** عن المناهج الدراسية نوع من المعرفية الاجتماعية، حيث كانت ذات اثر كبير بالنسبة للباحثين والمختصين في المجتمعات الغربية الحديثة، حول عملية تقييم المناهج ودراسة مدى فاعليتها وتفاعلاتها وجدواها الوظيفي، في العملية التعليمية والتربوية **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998، ص297)**.

أيضا تعد تحليلات **دنيس لاوتون** عن منهج الثقافة الشائع، أحد المداخل الفينومولوجي الحديثة لدراسة العلاقة بين المعرفة والقوة، الاستحقاق التعليمي أو التربوي، حيث تصور **لاوتون** أن طبيعة منهج الثقافة الشائع أو المألوف الذي يتحدد في المدارس يعتبر شيئا حتميا لأن قيمة الثقافات الفرعية والاختلافات الطبيعية الموجودة في المجتمع، تعد أمرا واقعيا ومستمر، كما أن عملية المحافظة على وجود نوع من التشابه.

المماثلات الكافية لنوعية المناهج، إنما تعتمد بدورها على وجود ثقافة عامة والتي تفرض نوعا من المنهج الثقافي العام الذي يوجد في كل المدارس **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998، ص298)**.

المحاضرة 04: المدخل الاثنوميثودلوجي في التربية

1- مدخل:

يتكون مصطلح الإثنوميتدولوجيا (L'ethnométhodologie) من كلمتين: الاثنو (ethno) وميتودولوجيا (méthodologie)، فكلمة الإثنو تعني الشعب، أو القبيلة، أو الناس أو السلالة، ومنها كلمة الإثنولوجيا (Ethnologie) دراسة الشعوب القديمة أو البدائية، أما الميتولوجيا فتعني المنهجية أو طريقة البحث **(جميل حمداوي، 2015، ص106)**.

تأسست المنهجية الشعبية في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات على يد عالم الاجتماع **هارولد جارفينكل**، ويصف هذا المصطلح على نحو دقيق ما يدل عليه هذا المدخل، حيث يعني المناهج التي يستخدمها الناس تحديدًا لابتداع المعنى والنظام في الحياة الاجتماعية، ويرى جارفينكل أن المنهج الأساسي الذي يستخدمه الفاعلون الاجتماعيون لابتداع المعنى هو الاستنتاج الفطري (Commonsense Reasoning). كما يذهب إلى أن الاتصال والاستنتاج المشترك بين الأشخاص يمكن أن يؤدي إلى تفسيرات للخبرات أي أن الناس يتوصلون إلى فهم مشترك للأشياء، ومن ثم فإن جماعات الناس من أعضاء هيئة المحلفين إلى المعلمين يطورون أساليبهم الخاصة بهم في التفكير والسلوك وهذا ما يجب أن يتناوله علماء الاجتماع بالدراسة.

ويؤكد **جارفينكل** على أن النظام الاجتماعي يتأسس ويعاد تأسيسه من خلال قيام الفاعلين بالاستنتاج والاتصال؛ وليس هذا النظام محصلة معايير مفروضة من الخارج. واستنبط جارفينكل مجموعة من المواقف الطبيعية التي لا تتحقق فيها التوقعات العادية للمشاركين، ومع ذلك فإنهم يستمرون في محاولة للخروج بمعنى لما يحدث، وفي موقف آخر يقوم المرشد الطلابي بتقديم إجابات اعتباطية تماما إلى طلابه، ومع ذلك يسعى الطلاب إلى إضفاء معنى

ونظام على هذا الهراء. وتعد وجهة نظر جارفينكل في النظام على أنه عملية تفاوضية (وليس شيئاً مفروضاً من الخارج) بمثابة إسهام حقيقي في علم الاجتماع، وهو ما كان له تأثير ضخم على التحليل التنظيمي والمؤسسي **(مصطفى خلف عبد الجواد، 2011، ص76).**

2- التصورات التربوية للاثنوميدولوجية:

يعتبر هذا المدخل من المداخل النظرية الحديثة في علم الاجتماع والتي تم استخدامها في مجال علم اجتماع التربية في السنوات الأخيرة، حيث ظهر هذا الاتجاه في و.م.أ عام 1967 عندما نشر **جارفينكل** كتابا بعنوان " **دراسات في الاثنوميثولوجي** ".

حيث قصد بها دراسة الطرق المستخدمة بواسطة الناس كما تهتم باختيار هذه الطرق والإجراءات والوسائل التي يستخدمها الأفراد لإعادة بناء وتقديم وفهم المعنى العام للعالم الاجتماعي الذين يعيشون فيه **(جميل حمداوي، 2015، ص107).**

تعود جذور هذا المدخل إلى التصورات الفلسفية الفيومنيولوجية والأفكار التي عرضها الفيلسوف وعالم الاجتماع " **الفريد شولتز**".

إن الفكرة الأساسية للاثنوميثودولوجية هي " **أن العالم غير موجودًا في حالة تعقل إدراك وفهم أفراده طبيعة ومضمون هذا الوجود ولاسيما التأكيد مع الوجود الواقعي لمدركات الحقائق والأشياء والظواهر التي توجد في العالم الطبيعي والاجتماعي** ".

بالإضافة إلى هذا ارتبط هذا المدخل الاثتوميتولوجي بتغير مشكلة العالم أو النظام الاجتماعي العام، وهو المشكل الذي اهتمت كل النظريات البيويولوجية بصورة عامة، إلا أن هذا المدخل قد تميز ببعض الخصائص التي شكلت افتراضاته الأساسية والتي من أهمها:

- **دراسة الواقع الروتيني اليومي؛** أي واقعية الفعل الاجتماعي الصادر عن الفاعل كما هو؟ لا كما يجب أن يكون عليه الأفعال الظرفية والعابر لا تمثل اهتمام هذا الاتجاه لأنها لا تمثل فعلاً اجتماعيا مستمر في الحدوث.
- **ذاتية الواقع الاجتماعي؛** حيث ينظر هذا الاتجاه إلى الواقع الاجتماعي باعتباره غير منفصل عن شعور وإدراك الفاعل الذي تعيش فيه؛ بمعنى " أن المعرفة ليس لها معنى إن لم تكن مستقاة من تصوراته وأفكاره وخبراته ".
- **ايجابية الفاعل الاجتماعي؛** عكس ما جاءت بيه النظريات الكبرى، حيث يؤكد هذا المدخل على أن الإنسان يجب أن يمتلك عناصر المبادأة في الفعل الاجتماعي، إذ أنه فاعل يصنع أفعاله في ضوء أهدافه وفي ضوء محاولاته المستمرة للقيم والمواقف.
- **عقلانية الفعل الاجتماعي؛** ينظر هذا الاتجاه للفعل الاجتماعي باعتباره عقلانيا يتصف بمنهجية ويتبع خطة في التفاعل (كل موقف تفاعلي له منطق من وجه نظر الفاعل والفاعلية) **(جميل حمداوي، 2015، ص108).**

أكد مؤسس هذا المدخل **جارفينكل** أن هذا المدخل يتميز بأنه دراسة طرق وأساليب الأفراد الذين يقومون بتنفيذ أفعال وسلوكيات معينة، وجعل هذه السلوكيات والأفعال في مواقف يمكن إعادة إنتاجها عن طريق الفرد أو عن طريق الأفراد، ك ومن ثم يهدف هذا المدخل إلى جعل أفعال وسلوكيات الأفراد وطرق حدوثها في البحث والدراسة والتحليل والتفسير والتعليل من خلال الملاحظة وتأييد التقارير بالنسبة لقضايا التربية والتعليم حاول **جرفينكل؛** بالإضافة إلى عدد من المتخصصين المحدثين تحليل بعض القضايا والمشكلات التربوية التعليمية انطلاقا من واقعها المعاش، وذلك بإجراء دراسات ميدانية على عدد من المؤسسات التعليمية لاختبار مدى صحة هذه الأفكار النظرية ومحاولة اختيارها على أسس فعلية. **(جميل حمداوي، 2015، ص106).**

قام بدراسة عن الاستشارة التربوية بـ " **الطريقة الوثائقية أو التقريرية** " والتي أجراها على طلاب الأقسام النفسية في الجامعة، من خلال عرض مشكلاتهم النفسية في مواقف اجتماعية متعددة. يأخذ وأحد إجابة محددة من الاستشاري النفسي، والذي يكون معزول على الطلبة، حيث تكون إجابات الطلبة بنعم أو لا، مع سرية المعلومات الشخصية وغيرها من الاحتياطات الكفيلة بإجراء عملية جمع البيانات من المبحوثين **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998، ص205)**.

عموما؛ هناك العديد من الدارسات الأخرى التي استخدمت المدخل الاثنوميثودولوجي والتي استفادت من خصائص هذا المخل في دراسة المؤسسات الاجتماعية المختلفة.

رغم أنا منظوري الفينومينولوجية والاثنوميثودولوجية هما من أكثر الاتجاهات النظرية الحديثة، إلا أنهما تميزا بقلة الدراسات الميدانية التي أجريت بالفعل في مجال علم اجتماع التربية والتي طبقت علي المؤسسات التربوية أو التي ناقشت المشكلات التعليمية. فقد كشفت مختلف التحليلات حول العلاقة المتداخلة بين انساق القوة، والمعرفة ونوعية المناهج والمقررات الدراسية، كما عززت العلاقة بين المختصين في هذا المدخل واهتماماتهم بالعلماء الذين ينتمون إلى الكاتبات الماركسية المحدثة، كما ظهر ذلك في تصورات **بورديو، وألتوسير، وريمون بودون...** والتي يمكن أن تندرج سواء تحت الماركسية المحدثة أو الراديكالية النقدية ذات الطابع الماركسي (كما سوف نتعرض إلى ذلك في المحاضرات القادمة).

المحاضرة 05: المقاربات الماركسية المحدثة في التربية

1- مدخل:

إن تحليلنا لمكونات وملامح التصورات العامة للماركسية المحدثة أو الجديدة يدفعنا للحديث عن أفكار أصحاب هذا الاتجاه الجدي، حيث درسوا مختلف الأنظمة الاجتماعية والتربوية منها النظام الأسري والنظام التعليمي، وذلك انطلاقا من افتراضات أساسية ركزت عليها النظرية الماركسية المحدثة، ومنها وجود تأثير بين نمط علاقات الإنتاج في المجتمع الموجودة في البناء التحتي على مجمل مظاهر البناء الفوقي بما يتضمنه من فكر وقيم وتعليم، وأن هذا الأمر هو المسؤول الأول على بلورة وظيفة التعليم في مجتمع ما، بهدف إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة **(رضوان بواب، 2021، ص170)**، حيث اتخذ رواد هذا الاتجاه الصراع الاجتماعي كمفهوم واتجاه فكري عبروا من خلاله عن تصوراته الفكرية والسوسولوجية في دراسة وتحليل الواقع الاجتماعي لبيئاتهم الاجتماعية، حيث يؤكدون على أهمية الاختلاف والنزاع داخل المجتمع، ويركزون بذلك على قضايا السلطة والتفاوت والنضال.

2- مفهوم المقاربة الصراعية:

تتبني المقاربة الصراعية على مفهوم الصراع والاختلاف حول السلطة والقوة ومن ثم فالمجتمع غير خاضع لمبدأ النظام والتوازن الوظيفي والانسجام كما يقول الوظيفيون (دوركايم، بارسونز، ميرتون) بل قائم على الصراع والاختلاف والتوتر وفي هذا يقول أنتوني غيدنز في كتابه علم الاجتماع **(جميل حمداوي، 2015، ص84)**، 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 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 وتدوم ويعزو كثير من منظري الصراع أرائهم إلى ماركس الذي أكد في مؤلفاته على الصراع الطبقي على بعضهم ينوهون بالأثر الذي تركه فيبر على توجهاتهم ومن أبرز ممثلي هذا الاتجاه عالم الاجتماع الألماني رالف دارندورف ففي وأحد من أبرز مؤلفاته (الطبقة والصراع الطبقي في المجتمع الصناعي (1959)، يرى دارندورف أن المفكرين الوظيفيين يقصرون دراستهم على جانب وأحد من المجتمع أي نواحي الحياة الاجتماعية التي يتجلى فيها الانسجام والتوافق وما يعادل أهمية تلك الجوانب أو يفرق أهمية، هو النواحي الأخرى التي يميزها الصراع والاختلاف وينتج الصراع كما يقول دارندورف بشكل أساسي عن الاختلاف والتعارض بين مصالح الأفراد والجماعات على حد سواء وقد اعتقد ماركس أن اختلاف المصالح وقف على الطبقات غير أن دارندورف يعزوه بصورة أوسع إلى الاختلاف على السلطة والقوة وفي جميع المجتمعات ينشأ الخلاف والنزاع بين من يملكون السلطة من جهة ومن يتم إقصائهم عنها من جهة أخرى أي بين الحكام والمحكومين **(جميل حمداوي، 2015، ص85)**.

3- التصورات التربوية لنظرية الماركسية المحدثة:

وبناء على ما سبق، ترتكز المقاربة الصراعية على التوجه الماركسي الجديد، وعلى أساس أن المدرسة هي فضاء للصراعات الطبقية والاجتماعية واللغوية والرمزية، أو هي فضاء للصراع حول السلطة والقوة كما يقول دارندورف وتتبنى هذه المقاربة التصورات النقدية في ضوء مقترب ماركسي جدي. وخير من يمثل هذه المقاربة كل من بيير بورديو (Pierre Bourdieu)، وبودلو (Baudelot) وإستابليت (Establet) وبرنار لاهير (Bernard Lahire) وموانز (Collins)، وبازل برنشتاين (Basil Bernstein) وتنطلق هذه المقاربة من أن العلاقات الاجتماعية هي التي تتحكم في التوجيه المدرسي، وهي التي تسهم في تحقيق النجاح، أو تكون وراء الإخفاق الدراسي ومن ثم، فالأصل الاجتماعي عنصر مهم في التحليل السوسيولوجي، لكنه لا يعتبر العنصر الوحيد في فهم الظاهرة التربوية وتفسيرها اجتماعيا ومن ثم، فالمدرسة، في منظور هذه النظرية، مثل آلة لإعادة إنتاج اللامساواة الطبقية والاجتماعية.

وقد طرحت السوسيولوجيا التربوية، في سنوات الستين من القرن الماضي، سؤال اللامساواة، وكان سؤالا جوهريا، وأسال كثيرا من الحبر إلى يومنا هذا. أما قبل ذلك، فكان سؤال التنشئة الاجتماعية وإدماج الفرد في حضن المجتمع مع إميل دوركايم، ومن ثم فسؤال اللامساواة المدرسية نتاج للامساواة الطبقية والاجتماعية. ومعنى هذا أن المدرسة تعبير عن الفوارق الفردية والطبقية والاجتماعية واللغوية والثقافية. فأبناء الأغنياء والطبقات المرموقة يحصلون على معدلات مرتفعة، ويستفيدون من التعليم الجامعي.

في حين يحصل أبناء الطبقات الدنيا على معدلات ضعيفة، ويعانون من فوارق التحصيل والذكاء ثم، لا يستطيعون متابعة دراساتهم الجامعية، فيكتفون بالتوجيه المهني أو التقني وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المدرسة الرأسمالية الطبقية تعيد لنا إنتاج

الورثة بامتيازاتهم الطبقية والاجتماعية بينما يفتقر أبناء الطبقة العمالية إلى الرأسمال الثقافي الذي يمتلكه أبناء الطبقة البورجوازية ومن ثم تمارس المدرسة الرأسمالية عنفا رمزيا ضد أبناء الطبقات الكادحة أو المسحوقة اجتماعيا ومن ثم فوظيفة المدرسة حسب بيير بوردو وكلود باسرون في تحقيق اللامساواة الطبقية والاجتماعية ومن ثم فليست المدرسة محايدة أو موضوعية أو عادلة أو كونية، بل تخدم مصالح الطبقة السائدة أو قيم الفئة المهيمنة على الحكم ليس إلا. وترى هذه المقاربة أن المدرسة لا تنتقي من هو أكثر ذكاء وقدرة وإنتاجا وإبداعا، بل من هو أكثر مطابقة ومسايرة لتمثلات الفئة الحاكمة، أي تختار من ينفذ تعليمات الطبقة المالكة للسلطة، ويعيد إنتاج قيمها **(جميل حمداوي، 2015، ص86-87)**.

إن تحليلنا لمكونات وملامح التصورات العامة للماركسية المحدثة، يدفعنا للحديث عن أفكار أصحاب هذا الاتجاه الجديد، حيث درسوا مختلف الأنظمة الاجتماعية والتربوية منها النظام الأسري والنظام التعليمي... الخ وذلك انطلاقا من الافتراضات أساسية ركزت عليها هذه النظرية الماركسية الجديدة، من بينها وجود تأثير بين نمط علاقات الإنتاج في المجتمع الموجود في البناء التحتي على مجمل مظاهر البناء الفوقي بما يتضمنه من فكر وقيم وتعليم، وأن هذا الأمر هو المسؤول الأول على بلورة وظيفة التعليم في مجتمع ما، بهدف إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة **(رضوان بواب، 2021، ص170)**.

وقد ارتبط هؤلاء الماركسيون الجدد في تحليلهم للنظام التربوي والمؤسسات التربوية بنظرية إعادة الإنتاج، فالتعليم حسبهم هو اده للانتقاء الاجتماعي المأخوذة من الوحدات الطبيعية في المجتمع أي يتأثر بالعلاقات الاجتماعية الطبقية، ومن خلال تحليلهم للعلاقة بين النظام التعليمي ومؤسساته وأنماط الإنتاج الاقتصادي والاجتماعي والسياسي توصلوا إلى أن النظام التعليمي ومؤسساته يقوم بإعادة إنتاج إيديولوجية ورأسمال مادي وثقافي خاص بطبقة

معينة ألا وهي الطبقة الرأسمالية الحاكمة، حيث تهيمن بنية العلاقات الاجتماعية القائمة وثقافة الطبقات الاجتماعية المسيطرة في هذا المجتمع على النظام التعليمي.

وقد طرحت السوسيولوجيا التربوية ضمن التيار المركسي المحدث، في سنوات الستين من القرن الماضي، سؤال اللامساواة، وكان سؤالا جوهريا، وأسال كثيرا من الحبر إلى يومنا هذا. أما قبل ذلك، فكان سؤال التنشئة الاجتماعية وإدماج الفرد في حضن المجتمع مع إميل دوركايم، ومن ثم فسؤال اللامساواة المدرسية نتاج للامساواة الطبقية والاجتماعية. ومعنى هذا أن المدرسة تعبير عن الفوارق الفردية والطبقية والاجتماعية واللغوية والثقافية. فأبناء الأغنياء والطبقات المرموقة يحصلون على معدلات مرتفعة، ويستفيدون من التعليم الجامعي.

في حين يحصل أبناء الطبقات الدنيا على معدلات ضعيفة، ويعانون من فوارق التحصيل والذكاء ثم، لا يستطيعون متابعة دراساتهم الجامعية، فيكتفون بالتوجيه المهني أو التقني وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المدرسة الرأسمالية الطبقية تعيد لنا إنتاج الورثة بامتيازاتهم الطبقية والاجتماعية بينما يفتقر أبناء الطبقة العمالية إلى الرأسمال الثقافي الذي يمتلكه أبناء الطبقة البورجوازية ومن ثم تمارس المدرسة الرأسمالية عنفا رمزيا ضد أبناء الطبقات الكادحة أو المسحوقة اجتماعيا ومن ثم فوظيفة المدرسة حسب بيير بوردو وكلود باسرون في تحقيق اللامساواة الطبقية والاجتماعية ومن ثم فليست المدرسة محايدة أو موضوعية أو عادلة أو كونية، بل تخدم مصالح الطبقة السائدة أو قيم الفئة المهيمنة على الحكم ليس إلا. وترى هذه المقاربة أن المدرسة لا تنتقي من هو أكثر ذكاء وقدرة وإنتاجا وإبداعا، بل من هو أكثر مطابقة ومسايرة لتمثلات الفئة الحاكمة. أي تختار من ينفذ تعليمات الطبقة المالكة للسلطة، ويعيد إنتاج قيمها **(جميل حمداوي، 2015، ص86-87)**.

ووفقا لطروحاتهم فالمدرسة هي عبارة عن مرآة مصغرة للمجتمع التي توجد فيه تعكس ما فيه من عناصر ايجابية أو سلبية لذلك فإن وظيفتها في المجتمعات الرأسمالية إعداد عاملين لخدمة الطبقة المسيطرة وآخرين لخدمة الطبقة العاملة، لذلك تكون المدرسة ميدان للصراع الطبقي لأن هدفها هو إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية.

وبالتالي فما حدث في النظام التعليمي والتربوي ما هو إلا انعكاس لما هو موجود في النظام الاجتماعي، وعن طريق التعليم يمكن إعادة إنتاج علاقات القوة والسيطرة لصالح القوى المهيمنة، كما أن الطبقات الاجتماعية والتشكيلات الاجتماعية داخل المجتمع يعاد إنتاجها وإعادتها داخل الفصول الدراسية تكون أقرب لمعتقدات وثقافة الطبقة البرجوازية المسيطرة، وما المدرسة إلا فضاء وصراع لمجموعة من الإيديولوجيات والطبقات وسوق للتفاوت الاجتماعي والثقافي واللغوي والاقتصادي **(رضوان بواب، 2021، ص171)**.

وفي نفس السياق يؤكد الماركسيون الجدد أن للمدرسة وظيفتين، الوظيفة المعلنة من خلال منح فرص التعليم للجميع، وإكساب الأفراد المهارات والكفاءات اللازمة... الخ، والوظيفة الخفية التي تقوم بها المدرسة وهي تنفيذ وتوظيف أفكار وثقافات وعادات وبرامج ومقررات دراسية تخدم ثقافة وإيديولوجية الطبقة الحاكمة، مع ممارسة نوع من العنف الرمزي والشرعية بطريقة غير مباشرة لثقافة هذه الطبقة.

من خلال الأفكار والتصورات للمركسية المحدثة نستنتج الطابع النقدي التحليلي الذي تبنته هذه النظرية، حيث جعلت من الواقع الاجتماعي في جميع مؤسساته وأنظمته وعلاقاته، مجالا حيا لممارسة النقد السوسولوجي التربوي الحر، حيث عبر وصرح الرواد المنتمون لهذا الاتجاه بممارستهم لنقد السوسيولوجي لمختلف القضايا والمشكلات السوسيوتربوية، والتي سادت المجتمع الأوربي والعالمي آنذاك، حيث كانت الديمقراطية وتكافؤ الفرص الاجتماعية والتعليمية

الانطلاقة والمجال الأول الذي مارس فيه المفكرين التربويين، تسجيلهم ونقدهم وتحليلهم لقضايا التربية والتعليم، انطلاقا من تصور نقدي يتخذ الماركسية المحدثة ستارا لممارساتهم السوسولجية، ولذلك وقبل التعرف على مختلف هذه الأطروحات والتي حللت وفسرت الظواهر التربوية بحثا عن الديمقراطية، ينبغي التعرف أولا عن المقصور بالمدخل النقدية في سوسيولوجيا التربية.

4- المدخل النقدي في علم اجتماع التربية:

عرفت التيارات النقدية الحديثة بالمدخل التحليلي النقدي والتي تحاول أن ترسم لها صورة أو فكرة مميزة بين محوري الاتجاهات النظرية العامة والتي تندرج تحت كل من البنائية الوظيفية أو نظرية الصراع، كما يطلق أحيانا على التصورات والمداخل الحديثة التصورية، بأنها مداخل راديكالية تسعى لإعادة تحلل الأفكار والتصورات العامة، والأطر الإيديولوجية النقدية التي سيطرت على العلوم الاجتماعية والفكر الإنساني التقليدي خلال العصر الحديث.

كما يرى بعض الباحثين أن التيارات الراديكالية النقدية، ترتبط بصورة أكثر بالمداخل الماركسية المحدثة، والتي تسعى لتحديد كل من الإطار العام للماركسية التقليدية أو المحدثة، بعد أن أخفقت الأخيرة نسبيا في معالجة قضايا علم اجتماع التربية **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998)**.

كما يرجع الفضل الأساسي في تطور هذا المدخل؛ إلى إسهامات فلاسفة مدرسة فرانكفورت، حيث يدرك المتأمل في أعمال مدرسة فرنكفورت أنها تستند في نظرتها النقدية إلى هجوم عنيف على الاتجاهات العلمية الموضوعية التي تنهض عليها.

شهد الفكر الاجتماعي المعاصر حركة نقدية واسعة النطاق امتدت من هذا المجتمع إلى نقد علم الاجتماع في حد ذاته، مما جعل هذه الحركة النقدية نشأت داخل إطار علم الاجتماع

الأمريكي وتبلورت أكثر في أعمال **رايت ميلز** ألف جولدنز هبرماسن ماركيور... **(الحسين، 1985، ص222)**.

نظره النظرية النقدية للمدرسة فرانكفورت حول سوسولوجيا والثقافة ساعدت على فهم وتحليل فكر المدرسة في إعادة الإنتاج، وتلقي الضوء على الدور الإيديولوجي للمؤسسة المدرسية والمتمثل في تمرير خطاب الهيمنة، والتبرير الإيديولوجي للنظام الاجتماعي.

كما يمكن النظر إلى البيداغوجيا النقدية تاريخيا باعتبارها تطبيقا لمبادئ النظرية النقدية في التربية. وتهدف النظرية النقدية حسب هوركايمر إلى تحقيق مهام ثلاثة؛ أولها الكشف في كل نظرية عن المصلحة الإجمالية التي أوجدتها وحددتها، وهنا يتوجب هوركايمر كما فعل ماركس؛ إلى تحقيق الانفصال عن المثالية الألمانية. المهمة الثانية للنظرية النقدية عنده هي أن تظل هذه النظرية على وعي بكونها لا تمثل مذهبا خارج التطور الاجتماعي. أما المهمة الثالثة فهي التصدي لمختلف الأشكال اللامعقولة التي حاولت المصالح الطبقية السائدة أن تكسبها للعقل الفردي. (نظرية فرانك فورت.

ويعني هذا كله أن سوسيولوجيا التربية النقدية قد عرفت منحى مهما في سنوات الستين غلى غاية سنوات السبعين من القرن العشرين فقد اتخذت بعدا علميا أكثر مما هو سياسي بعد أن توسعت الهوة بين النظرية والتطبيق أو بين المؤسسة التربوية والمجتمع ولاسيما بعد تحول المدرسة الرأسمالية إلى فضاء للمنافسة والتطاحن والصراعات الاجتماعية والطبقية أو تحولها غلى مؤسسة هيرارشية أو ترابية طبقية تنعدم فيها العدالة الاجتماعية الحقيقية وتغيب فيها المساواة على مستوى الفرص والحظوظ حيث يكون الفشل والإخفاق مآل أبناء الطبقات الشعبية في حين يكون النجاح حليف أبناء الطبقات الغنية وأبناء الطبقة الحاكمة. أي أصبحت مدرسة فارقية بامتياز أو مدرسة للانتقاء والاصطفاء الطبقي والتميز الاجتماعي.

المحاضرة 06: مدخل إعادة الإنتاج الثقافي

1- مدخل حول إعادة الإنتاج:

يكشف التراث الحديث لسوسيولوجيا التربية ولاسيما المرتبطة بالماركسية المحدثة أن نظرية إعادة الإنتاج سعت لتحليل عملية العلاقة بين المدرسة والنظام التعليمي والتربوي، والعمل وأنماط الإنتاج الاقتصادي والاجتماعي والسياسي.

اتخذت مضمون الفكر الماركسي التقليدي وتطوراته في ضوء التغيرات الحديثة، إذ اتخذت الماركسية المحدثة مدخلا متميزًا لها، حيث أعطت لنفسها طابعا تخصصي عن طريق تبنيها وحدات تحليلية صغرى ومتوسطة عكس الماركسية المحدثة، كما جاءت أفكارها ذات طابع نظري وأمبريقي ميداني، كما عبرت عن اهتمامات المؤسسة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية أو ثقافية عامة

هناك ملاحظة هامة جدا، أن تحليلات أصحاب نظرية إعادة الإنتاج بمختلف تخصصاتها السابقة يمكن أن تندرج اغلبها ضمن الماركسية المحدثة، أو الراديكالية النقدية أو اتجاهات نظرية عالمية **(عبد الله عبد الرحمان، 1998، ص224)**.

تتميز عملية إعادة الإنتاج بالثبات والاستقرار كون أن النظام يعيد نفسه بنفسه، هذه الميزة لا تقتصر على مجال دون آخر، إنما يمكن نقلها إلى مجالات أخرى من حياة الأفراد، أين يبقى الإنتاج ثابتا بينما علاقات الإنتاج تتكرر بصورة حتمية ضرورية لا مفر منها.

يشير مصطلح إعادة الإنتاج إلى " مجموعة إجراءات تاريخية هي في الوقت نفسه مستقلة ومتقاطعة بحيث تندمج بواسطتها داخل السياقات الأكثر تنوعا لدى العنصر البشري، وفي كل سياقات المجتمع عمومًا "، على حد قول **بورديو** " إعادة الإنتاج هذه ليست نتائج فعل

البنايات ذاتها، كما لو أنها تحمل بداخلها مبدأ خلودها الخاص، بل هي نتائج مواقع واستراتيجيات الفاعلين الذين يشغلونها ".

بذلك تكون إعادة الإنتاج هي: رهان استراتيجيات كل الأنظمة التي يكون مع البنيات الموضوعية المتاحة، هذه الاستراتيجيات تشكل الأسرة مكمنها بامتياز من خلال استعدادات الهابيتوس. **(ستيفإن شوفالييه، كريستيان شوفيري، 2013، ص47).**

هي إذن نظرية عامة للأجزاء الشمولي لإعادة إنتاج التراتيب الاجتماعية، إذ لا ينبغي فقد أن تشير لصورة نسق إعادة الإنتاج، لكن ينبغي أيضا تأسيس ذلك المتعلق بنسق إستراتيجية إعادة الإنتاج في مختلف أبعاده (السيكولوجية، المعرفية والتربوية...) (بياربورديو، وكلود باسرون، 2007، ص22).

إن إعادة الإنتاج كتصور يحمل معنى مفاده أن المجتمع يسعى إلى إعادة الإنتاج، من خلال إعادة إنتاج نفس العلاقات الاجتماعية بين الأفراد. وانطلاقا مما سبق نستنتج أن إعادة الإنتاج هي إستراتيجية يمكن من خلالها أن يحافظ على علاقات القوة بداخله وأن يبين حدوده ويحافظ عليها بل ويسعى إلى استمراريتها.

من أكثر المفكرين السوسيولوجين الذين تبنوا هذا الاتجاه، ووظفوه في مساقات تربوية تعليمية، لويس لتوسير، والسوسيولوجي الفرنسي بياربورديو. حيث نتعرض لأهم أفكارهما حول هذا المدخل والتي كان لها اهتمامات تربوية.

المحاضرة 07: لويس ألتوسير وإعادة الإنتاج الثقافي

1- مدخل: لويس ألتوسير (1918-1990):

يعد **ألتوسير** من الماركسيين المحدثين، ولد في الجزائر، وتبنى هذا الفرنسي في تحليلاته المنظور الماركسي المحدث، ويعتبره البعض الوريث الشرعي للماركسية، أتى بأفكار جديدة مخالفة نوعا ما عمن سبقوه في الماركسية، حيث اعتبر أن المجتمع يتكون من ثلاث بنى رئيسية هي البناء الاقتصادي والسياسي والفكري وركز هذا الأخير على اعتباره هو البديل المخول والمشرعن له من طرف الدولة لممارسة السلطة وتمرير إيديولوجيتها، " فجهاز الدولة الفكري المتمثل في النظام التعليمي والإعلام وكذلك المؤسسات الدينية والثقافية، وفي تصور ألتوسير أن العديد من المستويات المسيطرة على فترات زمنية مختلفة، ومن ثم فقد كان في المجتمع الحديث، إن استمد النظام التعليمي من الدين الحديث سلطته كوسيلة أساسية لإيديولوجية القمع" **(رضوان بواب، 2021، ص172).**

تعتبر تحليلات الفيلسوف الفرنسي ألتوسير إحدى التحليلات الهامة في إطار علم اجتماع التربية الحديث، حيث اعتبرت النظام التربوي جزء من البناءات الفوقوية التي تحدد معالجتها حسب نوعية البناءات التحتية، أي أن هناك توافق شديد بين البناء التحتي والفوقي، فالثقافة مثلا هي تعبير حر في البناء التحتي ومجال يترسخ فيه الامتثال الإيديولوجي في البناء الفوقي، ويرى في ذلك " أن التعليم هو جزء من الجهاز الإيديولوجي في المجتمع مؤكد دوره في إنتاج قوة العمل، وهو جزء من البناء الفوقي يعكس علاقات الإنتاج السائدة في البناء التحتي، ويخدم مصالح الطبقات المسيطرة في المجتمعات الطبقية، فهو خادم لآلة الدولة **(رضوان بواب، 2021، ص173).**

حيث تعمل هذه الطبقة على إعادة إنتاج قوى العمل، كونها تدرك وتؤمن بمبدأ أهمية إعداد وإنتاج أجيال الطبقات العاملة الجديدة من أجل كسب واستمرار المكاسب المادية التي تعتمد على الرأسمالية في البقاء.

فالبناءات الفوقية بالنسبة **لالتوسار** تتلاءم وتتطابق مع ما هو موجود في البناءات التحتية، وعن طريق التربية والتعليم يتم إعادة إنتاج قوى الإنتاج وإعادة إنتاج علاقات الإنتاج الموجودة في البناء التحتي، والهدف من ذلك هو نمذجة تصورات واتجاهات الأفراد بما يتوافق مع رغبات وأهداف النظام السياسي والإيديولوجي، ليكون فردًا مطيعا وقابلا بالقوانين والقيم الاجتماعية الموضوعة من جهاز الدولة (...).

ركز **ألتوسير** ضمن تصوراته حول إعادة الإنتاج على عمليتين أساسيتين هما:

1. إعادة إنتاج المهارات الضرورية للحصول على عمالة فعالة.
2. العمل على إعادة إنتاج سوسيولوجية الطبقية الحاكمة والعمل على تنشئة العمال للاعتقاد بهذه الايدولوجيا وتصورتها العامة.

تعمل هاتين العمليتين على إعادة إنتاج القوة للفئة الفعالة، والتي تكون خاضعة تمامًا للإيديولوجية الرأسمالية، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا عن طريق التركيز على دور التعليم والتربية في المجتمع الرأسمالي، من خلال إعادة إنتاج القوى العاملة المناسبة.

يؤمن **ألتوسير** بأن أي طبقة اجتماعية لا يمكن أن تستمر في موقع القوة والبقاء والسيطرة عبر الزمن باستخدام القوة، ولكن يستمر وجودها وسيطرتها عن طريق السيطرة الإيديولوجية للطبقة الحاكمة **(جميل حمداوي، 2015، ص60)**.

حيث تؤمن الطبقة الضعيفة العمالية بطبيعة وضعها الاجتماعي والسياسي والاقتصادي وتعتقد باستحالة تغيره، ولا يمكن ملكية وسائل التحدي ومقاومة الطبقات الحاكمة، حيث تعمل

هذه الأخيرة على فرض قوانين وميكنزمات تجعل الطبقة العمالية تعترف بوجودها، بل وتساعدها في نقل إيديولوجيتها للأجيال اللاحقة، وذلك عن طريق سيطرة الطبقة الحاكمة (الرأسمالية على النظام العلمي والتربوي في المجتمع الرأسمالي) **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998، ص227)**.

ويميز **ألتوسير** انطلاقا من هذا التصور بين جهازين؛ هما الجهاز القمعي المتمثل في الجيش والشرطة، والجهاز الإيديولوجي المتمثل في المدرسة، المؤسسة الدينية (الكنيسة) الثقافة، الإعلام... الخ، وقد سعت الدولة البورجوازية الرأسمالية حسبه إلى تحطيم الجهاز القمعي واستبداله بالجهاز الإيديولوجية الرأسمالية الأكثر فعالية وهو التعليم في المدرسة، فالبرجوازية الرأسمالية اعتمدت على جهاز إيديولوجي... يقوم بوظيفة إيديولوجية تضمن هيمنة سياسية وأيضا إيديولوجية... تسعى لإعادة إنتاج علاقات إنتاج رأسمالية **(رضوان بواب، 2021، ص173)**.

2- لويس ألتوسير وإسهاماته في المجال التربوي:

من هذا المنطلق أكد **ألتوسير** على ربط النظام التربوي في المجتمع الرأسمالي واعتبره أحد أجهزة الدراسة الإيديولوجية والعاملة على استمرارية وجود الوضع الطبقي وحتمية الطبقة الحاكمة. وفي نفس الوقت رأى أن دور النظام التعليمي لا يقتصر على إعادة إنتاج قوة العمل، وتنشئة الأجيال من الطبقة العاملة على العمل والإنتاج، ولكن جعل أفراد وأجيال هذه الطبقة تؤمن تماما بالطابع الشرعي لنظام الرأسمالي ذاته. من خلال إنتاج آفاق من الاتجاهات والمعتقدات والسلوك المطلوب عن طريق التربية والتعليم ونظام تقييم العمل الموجود، وأعطى مثال بالمدرس الذي سعى إلى تلقين طلاب سبل الخضوع والاعتراف بشرعية وحقوق الطبقة الحاكمة أو المسيطرة في الإنتاج وإعادة الإنتاج والتطور (اتسمت أفكاره بالفلسفية أكثر من الواقعية) **(جميل حمداوي، 2015، ص61)**.

فوظيفة التعليم والتربية بالنسبة ألتوسير هي إعادة إنتاج شروط الإنتاج (قوة الإنتاج، علاقات الإنتاج) وإعادة إنتاج وسائل الإنتاج، وذلك خدمة لأهداف الطبقة الحاكمة والمسيطرة، فالمدرسة هي أكثر جهاز إيديولوجي ينتمي إليه الأفراد ويتأثرون به، وفيها يتم اكتساب كل الأفكار والتصورات والاتجاهات الإيديولوجية الخاصة بالطبقة الحاكمة والمسيطرة، والتعليم له بعد إيديولوجي، والدولة تعمل من خلال أجهزتها كالمؤسسات التعليمية والدينية والأسرة وغيرها على نشر إيديولوجية الطبقة السائدة، فنلاحظ أن هذه الإيديولوجية ترتبط بالمناهج وتنعكس في المواضيع الدراسية المختلفة وتعمل على خلق اتجاهات تتفق مع الوضع القائم ومصالح القائمين عليه **(رضوان بواب، 2021، ص174)**.

من خلال الأفكار السابقة نستنتج أن أهمية تصورات **ألتوسير** التربوية تكمن في منطلق إعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي، والتي تبنت الإيديولوجية الماركسية، وعبرت عن كيفية لعب دور المؤسسات العامة وأجهزة الدولة في إعادة إنتاج أيديولوجية فكرية وثقافية معينة، حين ركز هذا الأخير على عملية التعليم وإعادة إنتاج قوة العمل اللازمة من أجل استمرارية وبقاء الطبقة الرأسمالية.

كما وضحت تصوراته أهمية المؤسسات التعليمية في إخراج الكوادر المهنية (المهارات) من أجل تلقين سبلا الاستغلال والسيطرة.

المحاضرة 08: بيار بورديو ونظرية الرأسمال الثقافي

1- مدخل: بيار بورديو (1930-2002):

عُرف **بيار بورديو** (Pierre Bourdieu) بأفكاره النقدية التحليلية التي تندرج ضمن تصورات الماركسية المحدثة، حيث عبر على أفكاره ضمن مجموعة من المؤلفات والدراسات النظرية والميدانية في مركز علم اجتماع الأوروبي بباريس، إذ جعل من التحليل الذاتي مشروعًا ابستومولوجيا يقضي بصياغة أولويات معرفية لإنتاج الخطاب السوسيولوجي، أين تخصصت أبحاثه في قضايا وإشكاليات سوسيولوجيا التربية من خلال دراساته النقدية للنظام التربوي الفرنسي، ودوره الإيديولوجي في إعادة الإنتاج الثقافي في المجتمع من أجل الطبقات المسيطرة **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998، ص229).**

انطلق من مرجعية نظرية وسوسيولوجية كانت قواعد أساسية في بناء مشروعيه البحثي وتصوراته النظرية، حيث ميزت هذه المنطلقات نظريته الخاصة حول إعادة الإنتاج في والرأسمال الثقافي وعلاقتهما بنظام التربوي والتعليمي.

1. جعل من التحليل الذاتي ممارسة معرفية مستمرة وذاتية.
2. جعل من التحليل الذاتي مشروعًا ابستيمولوجيا وسوسيولوجيا يقضي بصيغة أولويات معرفية، في إنتاج الخطاب السوسيولوجي ثم الإنتاج المعرفي، إذ يبحث في السوسيولوجية النقدية.
3. دعى إلى حفظ المعرفة وبالتالي استقلاليتها.
4. ربط بين البحث والمعرفة النظرية، حيث يرى أن دور النظرية **بدون بحث أمبريقي خواء والبحث الأمبريقي بدون نظرية هراء (عبد الكريم غريب، 2000، ص99).**

2- بيير بورديو وإسهاماته في المجال التربوي:

كان تصوره الرئيسي حول النظام التربوي في إعادة الإنتاج الثقافي من أجل الطبقات المسيطرة والتي تكتسب شرعية وجودها من خلال هذا النوع من إعادة الإنتاج. وذلك ضمن تشخيصه لمجموعة من التصورات حول النظام التعليمي والمدرسة وأهمها:

- شخص بورديو تصوره انطلاقا من تشخيصه لطبيعة النظام التربوي في الحقل المدرسي. حيث يشكل مفهوم إعادة الإنتاج عنوانا فكريا ومنهجيا لنظريته في مجال الفكر الاجتماعي، ووفق تصوره تعمل المدرسة والمؤسسات التربوية على إعادة إنتاج المجتمع، وفق صورة التباين الطبقي الكامن فيه **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998، ص230)**.
- انغلاق النسق حول نفسه يعيد إنتاج نفسه إبقاء لحيوية وحفاظًا على بقائه الرسمي.
- يرى بورديو أن النظام التعليمي المؤسسي لنسق التنميط الروتيني، بقدر ما ينظم نشاطه التربوي ليؤدي وظيفة معاودة الإنتاج الثقافي ضمن ما تتطلبه الطبقات الحاكمة من النظام التعليمي، والذي يتمثل أساسا في معاودة إنتاج الثقافة الشرعية، وإنتاج فاعلين قادرين على استخدامها شرعيا (مدرسين، أساتذة، إداريين، محامين، أدباء...) **(عبد الكريم غريب، 2000، ص101)**.
- ويقول بورديو " أن أي نظام تعليمي مؤسس من ميزات بنيوية ووظيفية مخصوصة إلى كونه يقوم بإعادة إنتاج ومعاودة إنتاج، بما للمؤسسة من وسائل خاصة اللوازم والشروط المؤسسية التي لابد من وجودها واستمرارها (معاودة إنتاج المؤسسة لنفسها) سواء لاضطلاعه بوظيفة الترسيخ الخاصة به أو بوظيفة معاودة إنتاج نموذج ثقافي لا يكون من إنتاجه (معاودة إنتاج ثقافية) تسهم بمعاودة إنتاج العلاقات القائمة بين الجماعات أو الطبقات (معاودة إنتاج اجتماعية) " **(رضوان بواب، 2021، ص179)**.

وبالتالي تخضع الممارسات التربوية لسنة التنميط الروتيني. بمعنى أن النظام التعليمي يشرعن التعسف الثقافي لطبقة المسيطرة، حيث أن النظام التربوي يتضمن ميلاد معاودة إنتاج نفسه بصورة ذاتية، كما يعيد إنتاج التغيرات التي تطرأ على نموذج التعسف الثقافي أي مكان لفرض التعسف الثقافي، وإنتاج التدابير الثقافية اللامتكافئة، أي إعادة إنتاج التنظيم الاجتماعي القائم، ذلك أن كل فعل تربوي هو نوع من تهميش والعنف الرمزي على اعتبار الفرض التعسفي للثقافة **(عبد الكريم بزار، 2006)**. أي أن كل عمل تعليمي وتربوي هو نوع من التعسف والفرض قسرا على فئة مستضعفة، والمؤسسة التعليمية ومنها الجامعة في هذه المجتمعات الرأسمالية هي الضامن الأساسي لامتيازات رأس المال الثقافي، وهي سنده على إعادة إنتاج التفاوت الطبقي الاجتماعي **(بيار بورديو، ترجمة نظير جاهل، 1994، ص42)**.

فالوظيفة الرئيسية عموما للنظام التعليمي وفق نظرية بورديو هي " إعادة إنتاج الطبقات والعلاقات الاجتماعية الطبقية وإكساب هذه العلاقات صفة الشرعية، ثم إن هدف التعليم هو إعادة إنتاج علاقة القوة القائمة... أن الطريق لتحقيق إعادة الإنتاج من خلال التدريس واللغة المستخدمة كقاعدة للاتصال في المدارس، أي طريق رموز العنف الثقافي للمجموعات المسيطرة بما فيه تلك الرموز من نظام للقيم والمعايير واللغة " **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1998، ص232)**.

ومنه تظهر لنا العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة على صورتها الفعلية والحقيقية وهي علاقة الطبقية مدعمة بعلاقة القوة الجامعة بين الثقافات المختلفة الكائنة في المجتمع، والمؤسسة التعليمية تسيطر عليها ثقافة الطبقة المسيطرة، حيث لا تعترف في علاقاتها إلا بثقافتها وتحاول دائما تدعيمها وتسويقها على أنها ثقافة الجميع، فالمساواة الاجتماعية يعاد إنتاجها في النظام المدرسي تحت إشراف وتأثير القيم والعادات والمعايير والمعتقدات التي

تحددها الطبقة المهيمنة، وإعادة إنتاج ثقافة الطبقة الغالبة هو نوع من العنف الرمزي حسب بورديو موجه لباقي طبقات المجتمع ولا يكون لها تأثير إلا من خلال العلاقات التربوية الاتصالية مع الآخرين داخل المؤسسات التربوية، فالفكرة التي تقوم بوجود نشاط تربوي يمارس دون سلطة تربوية، هي فكرة متناقضة ذلك أن **(رضوان بواب، 2021، ص187)**.

وفق هذا التصور اعتبر **بورديو** أن الحقل المدرسي في النظام التربوي نسق ذاتي لديه القدرة على إنتاج ممارسات بيداغوجية تولد في كل مرة ممارسات بيداغوجية أخرى. تتراكم داخل الحقل لتصبح جزء من بنيته الأساسية تصبح لها القدرة على وضع التأثيرات الخارجية (أي تدرس وتفحص الشروط الاجتماعية لإمكانية ممارسة السلطة).

تحتاج الهيمنة أيضا وفق تصور بورديو إلى امتداد عبر الزمن، تبدو المدرسة من خلال التصفيات المتعددة التي تقوم بها، أداة لتعزيز التفاوتات الاجتماعية، فالمدرسة الكبيرة التي تقع في قلب جهاز إعادة إنتاج الطبقات المهيمنة هي أيضا أكثر انتقائية من الجامعة من الناحية الاجتماعية: إنها تستقبل قسما هاما من الطلاب القادمين من الطبقة المهيمنة (60% وأكثر في المدرسة الوطنية للإدارة Ena والمعهد العالي للدراسات الاقتصادية HEC أو العلوم السياسية). وعدا عن ذلك فإن التراتبية في هذه المؤسسات تتقاطع مع المواقع في الفضاء الاجتماعي: أكثر ما نجد أبناء الصناعيين في HEC وأبناء الأساتذة في مدرسة المعلمين العليا، فهاتان المدرستان المتجانستان اجتماعيا والمنغلقتان على نفسهما تساهمان في شحذ " العصبية المهنية " **(فليب كابان وجان فرانسوا دورتيه، ترجمة إياس حسن، 2010، ص214)**.

وهنا يعتبر **بورديو** المدرسة مصدر للسلطة الرمزية وسيلة في يد الطبقات الحاكمة لإعادة الإنتاج نفس الظروف والشروط الاجتماعية التي تحافظ على النظام.

يرى بيربورديو أن الأفراد المجتمعين الذين يوجدون في المدرسة هم نتاج التنشئة الإدماجية والمعيارية، ونتاج الوضعيات الاجتماعية الموجودة بالقوة الجبرية الملزمة وهم أيضا نتاج إعادة إنتاج وضعيات التوريث بغية اكتساب الهوية المجتمعية **(علي أسعد وظفة، 2013، ص06)**.

كما ركز بورديو على دراسة النظام التعليمي من الداخل من خلال دراسة طرق التدريس والتدريب والانتقاء ونظام الامتحانات ومحتوى البرامج التربوية واللغة المستخدمة داخل المؤسسة التعليمية والعلاقات الاجتماعية التربوية القائم، وتوصل إلى أن نظام الامتحانات هو أحد الآليات الذي يقوم بعملية الاصطفاء التربوي ومن ثمة الاصطفاء الاجتماعي، وهو ذريعة للتفريق بين أبناء الطبقة العاملة وبين أبناء الطبقة المهيمنة من خلال التوجيه الانتقائي نحو دراسة بعض التخصصات، حيث يوجه أبناء المسيطرين إلى التخصصات التقنية التي تسمح لهم باحتلال مراكز قيادية، في حين نجد أبناء العامة يوجهون لتخصصات اجتماعية تضمن لهم فقط الأعمال والمهن البسيطة **(نعيم الجعنيني، 2009)**.

وفي نفس السياق فإن البرامج التربوية ومقرراتها واللغة المتبعة في المدرسة دائما ما تلاءم فلسفة وثقافة ولغة الطبقة المحفوظة اجتماعيا وتكون قريبة وتكوين قريبة منها وأبعد من ثقافة الطبقة المحرومة، هذا الأمر يدفع إلى إعادة إنتاج بنية التفاوت الطبقي، حيث أن أبناء الطبقة الحاكمة يعيشون توافقا وامتدادًا لثقافتهم وينتقلون إلى مستويات أعلى ويدرسون في مدارس راقية، ليحصلوا على شهادات تسمح باحتلال مراكز متميزة، أما أبناء الطبقات الأخرى فيجدون صعوبة في التأقلم مع ثقافة غير ثقافتهم وتحدث هوة، ويعيشون قطيعة وانفصامية في التعامل مع ثقافة جديدة تخالف مع ما تعلموه أثناء تنشئتهم، وبالتالي يكون مصيرهم الفشل

والرسوب في المدرسة ومن ثمة العودة إلى التصنيف الاجتماعي الذي جاءوا منه **(رضوان بواب، 2021، ص186)**.

ينطلق بوريو وباسرون وفق هذا التشخيص من فكرة أساسية هنا هي؛ أن المدرسة تعمل وفق تقسيم المجتمع إلى طبقات وهي بذلك تكرس إعادة الإنتاج والمحافظة على الوضع القائم الذي أنتجها. ذلك أن الأطفال ومنذ بداية قبول ولوجهم المدرسة غير متساوين أمام النظام التربوي والثقافي، أي غير متساوين في الرأسمالي الثقافي (أي امتلاك الممارسات اللغوية الملائمة لتسهيل التواصل التربوي لكي تحافظ المدرسة على وظيفتها- إعادة الإنتاج- فهي تفرض معيارًا ثقافيا ولغويا معينًا **(بيار بورديو وجان كلود باسرون، ترجمة ماهر تريمش، 2007)**؛ ووفق هذا يرى بورديو وباسرون أن المعلمين داخل المؤسسات التعليمية يقومون التنشئة المدرسية ويعون دائما إلى إكساب المتعلمين المهارات والمعارف التي تمنحهم القدرة على التعايش مع النظام المجتمعي وذلك بإعادة إنتاج نفس بنية العلاقات الطبقية والسهر على نقل الإرث ورأسمال الثقافي وشرعنة كل المقومات المادية والمعنوية للنظام السائد، " فهم متواطئون مع هذا النظام، إنهم يثمنون إيديولوجية الموهبة والعمل اللامع، وبالتالي فإن الثقافة الجامعية إرث بالنسبة للبعض وتدريب بالنسبة للآخرين " **(رضوان بواب، 2021، ص188)**.

إن هذا الإيتوس (ETHOS) وفق أطروحة بورديو أي: النظام القيمي المستبطن بعمق والذي هو لصالح الطبقات المسيطرة يؤدي غلى خلق نوع من الاستعداد أو الأبيتوس لدى الأفراد عن طريق العمل التربوي الذي يسعى أساسا لتشريب التعسف الثقافي المفروض من قبل الجماعة المسيطرة.

وهذا يعني أن طفل الفئة البرجوازية يعيش استمرارية وتكاملا بين ثقافة فئته وثقافة مدرسته مما يسهل عليه عملية التوافق إن لم يكن مسبقا متوافقا ومن ثمة يصبح وريثا للنظام المدرسي.

أما طفل الطبقة الدنيا فهو يعيش قطيعة بين ثقافة فئته وثقافة مدرسته مما يجعل هذه الأخيرة غريبة وبعيدة عنه، ولكي يتوافق دراسيا معها عليه أن يتخلص من رواسب ثقافته ويتعلم طرائق جديدة في التفكير واللغة **(جميل حمداوي، 2015، ص88)**.

على أساس هذا قسم **بورديو** الرأسمال المحدد لنمط الطبقات والثقافة عند الفرد والمجتمع إلى:

- الرأسمال الاقتصادي.
- الرأسمال الثقافي.
- الرأسمال الاجتماعي.
- الرأسمال الرمزي.

ولقد أضاف بورديو في كتابه أسئلة السوسيولوجيا " الرأسمال اللغوي " حيث بهذا الرأسمال تستطيع جماعة ما أن تفرض نفسها ووجودها وبالتالي تستفيد من السلطة ومن امتيازات مادية وثقافية رمزية معينة. (مثال الوطن العربي واللغات الأجنبية).

3- العنف (الرمزي) في المدرسة:

تكلم بورديو أيضا من خلال هيمنة السلطة على أهمية السلطة الرمزية في إعادة إنتاج نفس النمط الثقافي في المجتمع، حيث يرى أنها تأخذ مجالها الحيوي في مجال المؤسسات التربوية، ولاسيما في المحيط المدرسي، والذي يتحول إلى ساحة للصراع الرمزي بين مختلف القوى الاجتماعية الفاعلة داخل المجتمع. فالرمزية السائدة في المدرسة تشكل نوعًا من السلطة

الاجتماعي التي تحاول أن تشكل شكل الايدولوجيا السائدة **(بيار بورديو، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، 1990، ص52)**.

بتعدد أشكال ونماذج السلطة الرمزية في الحقل المدرسي تظهر أحد نتائج إعادة إنتاج داخل هذا النسق وهو **العنف الرمزي**، أين يأخذ وحسب **بورديو** أكثر صورة وضوحًا في صراع النماذج اللغوية في المدرسة (النظام)، حيث تشكل المدرسة ساحة للصراع اللغوي الرمزي بين نماذج لغوية طبقية متعددة، فاللغة تشكل نظامًا رمزيا للدلالات والتصورات الرمزية، حيث تبني المدرسة نمط لغويا تفرضه الطبقة المسيطرة على باقي الطبقات الأخرى **(بيار بورديو، ترجمة نظير جاهل، 1994، ص44)**.

وقبل الدخول في ممارسة الفاعلين اليومية فإن المعايير تكون قد ترسخت فيهم عن طريق تنشئة اجتماعية وعمليات أيديولوجية، يشير إليها بورديو باسم العنف الرمزي، وفي التحقيق الذي أجراه بالاشتراك مع جان كلود باسرون حول الطلاب في عقد الستينيات، لاحظ التفاوت في ارتياد الدراسات العليا، فأبناء العمال قليلو التواجد بشكل ملحوظ (10% من الطلاب مقابل 35% من الشعب النشط)، ويختلف السلوك والعلاقة مع المؤسسة المدرسية اختلافا شديدا تبعا للمنشأ، فالطلاب البرجوازيون يعتقدون أنهم موهوبون: يعلنون عن استخفاف واحتقار تجاه التقنيات الأكثر مدرسية لديهم " ضمان كيان قانوني " الذي هو هيبت الطبقة، وفي الواقع إن الثقافة التي تتمنها المؤسسة مألوفة لديهم لأنها ثقافة بيئتهم الاجتماعية، ولدى طلاب الطبقات المتوسطة والشعبية سلوك كجد، لأنهم يعتقدون أن المدرسة قد تقدم لهم نجاحا دراسيا، وبخصوص المدرسين فهم متواطئون مع هذا النظام: إنهم يثمنون " أيديولوجية الموهبة " والعمل اللامع. وبالتالي فإن الثقافة الجامعية إرث بالنسبة للبعض وتدريب بالنسبة للآخرين، وفي كتاب نبالة الدولة (1989) يتابع بورديو هذه التحليلات، إن قراءة تقارير لجنة التبريز تؤكد ضوابط "

حسن السلوك " الجامعية: يجب على المرشحين تقديم برهان على الرزانة، والذوق والموهبة والدقة، وعليهم تجنب التكلف والادعاء والسوقية **(فليب كابان وجان فرانسوا دورتيه، ترجمة إياس حسن، 2010، ص213).**

حيث يتم فرض القرائن الإمتيازية هذا بطريقة ماكرة عن طريق إخفاء الصلات بين الطبقة والهيمنة: إنه يعمل عن طريق العنف الرمزي، والإخفاء يستهدف المتعلمين وكذلك المعلمين: الأستاذ الذي ينسب لهذا التلميذ أو ذاك صفات البرجوازية الصغيرة سيكون مثار استنكار إذا ما اتهم باستناده في قراراته على حكم طبقي، ولو كان مضمراً. المدرسة ليست المؤسسة الوحيدة في إنتاج العنف الرمزي، كذلك فإن العروض التي ينتجها الإعلام المتلفز تفرض نفسها أحيانا على غير المؤهلين كإخبار معد بالكامل عما يعتقدون أنه خبرتهم (بؤس العالم)، كذلك يقوم بتحليل النظام السياسي ضمن منظور مشابه، هناك " صنع وهم ديمقراطي " (Illusionnisme) يكون بموجبه لكافة الناس الحق ذاته بالرأس وبالتعبير، وفي الواقع إن السياسة مجال تحتكره الطبقات المهيمنة، فالخاضعون يميلون إلى الظن بأنهم غير مؤهلين بهذا الخصوص: وبذلك ينأون بأنفسهم عن الحياة السياسية متخلين عن قدرتهم على القرار، وهكذا يكون نظامنا نظام إرغام مقنع **(فليب كابان وجان فرانسوا دورتيه، ترجمة إياس حسن، 2010، ص214).**

قسم بوريو الطبقات على أساس الرأسمال الثقافي إلى:

- الرأسمال المدرسي أو الثقافي.
- الرأسمال الموروث المتناقل عبر الأسر.

إذ عرف " الرأسمال الثقافي " على أنه: " مجموع المعارف والكفاءات والمهارات من مختلف الأصناف النظرية والعملية في إطار ثقافة معينة واستثماره في حقل اجتماعي معين على أساس قيمة مضافة مادية أو رمزية أو اجتماعية ".

وهناك ثلاث عوامل تتحكم في سلوك الفاعلين الاجتماعيين عند انتقال العلاقات الاجتماعية عبر الرأسمال.

- الرأسمال الاجتماعي وهو المصدر للعلاقات الاجتماعية.
- الرأسمال الثقافي أي الوسط الثقافي للإنسان.
- الرأسمال الرمزي والذي يعزز علاقته ومكانة المجتمع.

على اعتبار **الرأسمال الاجتماعي** كما حدده **بورديو** هو: " هو مجموع الثروات الفعلية أو المفروضة التي يتوفر عليها فرد ما أو جماعة معينة بسبب امتلاكه لشبكة مستمرة من العلاقات ومن المعارف والاعترافات المتبادلة والمؤسسة " **(عبد الكريم بزاز، 2006، ص140-141).**

ومن هذا المنطلق يحدد بورديو النسق المدرسي اعتمادا على موقعه في النسق الاجتماعي، بأن يدين في حقيقة الأمر بمهاراته الخصوصية في تنكير ما يدلي به من مساهمة في إعادة إنتاج توزيع الرأس المال الثقافي بين الطبقات، إلى مهامه الخصوصية التي تجعل عمله مستقلا، وتسعى في الحصول على الاعتراف بشرعيته واثبات حياديته من خلال المحافظة على النظام القائم، وهو الأمر الذي لم يستطع النجاح فيه، خاصة وفق السيطرة الإيديولوجية للطبقات البرجوازية الحاكمة، والتي تقضي بإضفاء شرعية النظام التربوي القائم في ظل أدائه لوظيفتي الإدماج الفكري والأخلاقي مع وظيفة المحافظة على بنية العلاقات الطبقية المميزة لهذا المجتمع. **(علي أسعد وظفة وعلي جاسم الشهاب، 2003، ص21).**

وفق مسألة **فليب كابان وجان فرانسوا دورتيه** (2010) حول **فكر وتصور بورديو** يريان أن أسس أيديولوجيا التعليم موضع المساءلة فإن أعمال بورديو عن المدرسة فرضت نفسها كباراديغم حقيقي، إنها أيضا كاشفة للتصور الذي يملكه صاحبها عن عمله كعالم اجتماع، وسواء أتعلق الأمر بدمقرطة التعليم أو بالاقتراع العام أو بالأفضليات الثقافية أو بالعلاقات بين الرجال والنساء، فإن هدفه يبقى واحدا الكشف عما يتخفى وراء أوهام ومظاهر اللعبة الاجتماعية.

ومنه يمكن سوسيولوجيا بورديو أن تكون سوسيولوجيا كشف النقاب: فهو بتعبيره الخاص " يبيع فتيلة السراج " (Vendre la Mèche). ولهذه الوضعية نتيجة إذا ما أماطت السوسيولوجيا اللثام فإنها ستزعج مساندي النظام، يقول لنا بورديو مثلا أنه بإظهار أن الوسط العلمي هو أيضا مكان للمنافسة داخل المهن، أو المختبرات فإن عالم الاجتماع يزعج هذا العالم الصغير، إن خطر مثل هذا المنطق هو تجميد عالم الاجتماع في وضعية بطولية: الانتقادات الموجهة إلى بورديو اتهمت في الغالب وبشكل مسبق بأنها تعبير عن هؤلاء الذين يسعون إلى المحافظة على امتيازاتهم.

وعليه تعد دراسات بورديو نقدا للدراسات الكلاسيكية حول سوسيولوجيا التربية لأنها اعتمدت على المقاربة الماركسية النقدية الجديدة في دراسة المدرسة الفرنسية بصفة خاصة والمدرسة الرأسمالية بصفة عامة على أساس أن المدرسة فضاء لتنافس والهيمنة والصراع الطبقي والمجتمعي ولم تقتصر نظرية إعادة الإنتاج عند بيير بورديو على ما هو تربوي فقط بل اهتم كذلك بدراسة إعادة إنتاج الهيمنة الذكورية في المجتمع القبائلي التقليدي بالجزائر في كتابه " **القيم الهيمنة الذكورية** " (La Domination Masculine) **(جميل حمداوي، 2015، ص90).**

المحاضرة 09: ايفان إليتش واللامدرسية

1- مدخل: ايفان إليتش (1926):

يعتبر النمساوي **إيليتش** من أشهر رواد الاتجاه اللامدرسي في التربية والتعليم، قدم نظريته في شكل نقد وثورة ضد المدرسة الليبرالية الطبقية والاستعمارية، التي تكرس سياسة التطرف والاستعمار، وتسهم في توريث الفقر والعنصرية والبؤس الاجتماعي، لذا نادى **ايفان اليتش** إلى إلغاء هذه المدرسة الطبقية غير الديمقراطية في كتابة " **مجمع بدون مدرسة** ".

نظرية " **موت المدرسة** " وحسب **كوي افانزيه** هي في الحقيقة نظرية قد تأثرت تأثرا كبيرا بالعوامل الجغرافية، والتي جعلتها نظرية صالحة (لبلدان أمريكا اللاتينية) غريبة عن المنطق التربوي لباقي النظام التربوية الغربية **(جميل حمداوي، 2015، ص120)**.

ذلك أن **اليتش** ينزع أحيانا إلى القول بأن المدرسة ملائمة للعصر الصناعي وأنها من مختلفة حيث يكون حذفها شرطا لازما لحذف الاستعمار والقضاء عليه، غير أنه في أحيانا أخرى يطلق أحكاما تنادي بالقضاء عليها جذريا ويرى فيها مؤسسات بالية، حيث قدم انتقاداته للمدرسة وللذين يدعون بأنها المؤسسة التعليمية الأكمل والأقدر على التأثير في الواقع الاجتماعي، فهذا التقدير المبالغ فيه للمدرسة هو الذي **إيفان إياتيش** دفعه إلى انتقاد هذا الوضع والبحث من بدائل يمكن أن تقوم بعملية التربية والتعليم في المجتمع وتحقق نفس الأهداف وربما أحسن من التي تحققها المدرسة **(رضوان بواب، 2021، ص195)**.

2- ايفان إليتش وإسهاماته في المجال التربوي:

تهدف نظرية موت المدرسة إلى التخلص من المدرسة الرأسمالية التي تعمق الفوارق الاجتماعية واللغوية والطبيعية والثقافية، وهنا هو يشكل علامة التعليم الإلزامي المطلق في كل أنحاء العالم، لأنه يرى أن التعليم يرتبط بالمتطلبات الاقتصادية والاجتماعية من جهة ومن الجهة أخرى، يعتقد أن مدارس اليوم تؤدي واجبات أساسية وهي:

1. توزيع الناس وفق أدوار مهنية محددة.
2. تعليم القيم المهنية واكتساب المهارات والمعارف المقبولة اجتماعيا.
3. وأن ما يجري تعلمه في المناهج الدراسية لا علاقة له بمضمون الدروس، فالمدرسة تتولى تلقين الطفل الاستهلاك السلبي، إن القبول الطوعي بالنظام الاجتماعي القائم، ولا يجري تعليم هذه الدروس بصورة واعية ومعلنة بل بصورة ضمنية. وذلك من خلال المنهج الخفي، والذي يكرس الطواعية الخضوع الاجتماعي، حين يعلم الأطفال أن دورهم في الحياة ينحصر في أن يعرفوا مكانتهم ويلتزموا به قانعين؛ وذلك عن طريق تنظيم المدرسة وإجراءاتها **(جميل حمداوي، 2015، ص121)**.

ويبرز هذا العالم أطروحاته حول إلغاء المدارس من خلال نقده لدور ووظيفة المدرسة، من جهة ومن خلال تقويم دورها؛ بأن هذه المؤسسة التعليمية تخدم المصالح الاقتصادية الرأسمالية أو الاشتراكية لطبقات معينة، فهي ذي تصور إيديولوجي يميل لأفراد الطبقة المسيطرة والحاكمة، وهي مؤسسة ذات سلطة تفرض على أفرادها الامتثال والخضوع والذل لكل الأفكار والإيديولوجيات التي تأتي بها، فهي تمارس نوعا من أنواع الاستعمار داخل الفصول الدراسية وتشعر منتسبي هذه الفصول بالإحباط والملل، وكثيرا ما يرغبون في الهروب من هذا التعليم ومن المعلم ومن المؤسسة التعليمية ككل، كما أن التربية أصبحت تعني في مخيلتنا قاعات

دراسية وحجرات يتم فيها تمرير بعض المقررات الدراسية التي تخدم طبقة مسيطرة تسعى إلى إعادة إنتاج نفسها في جميع مناحي الحياة **(رضوان بواب، 2021، ص196)**.

يعتبر **إليتش** التربية بأنها " أصبحت مرادفة للمدرسة... وهي أداة للتمايز الطبقي في مجتمعات العالم الثالث... فالمدارس تزود القلة من الناس ببعض الامتيازات على حساب الغالبية العظمى في المجتمعات، إن المدارس أصبحت أداة لخلق طائفة متميزة من خلال تقسيم العمل إلى طبقتين منفصلتين؛ الأولى تشمل هؤلاء الحاصلين على شهادات دراسية والأخرى تشمل هؤلاء الذين ليس لديهم منها شيء، وهذه الشهادات لا تعكس على الإطلاق قدرات وإمكانات الأفراد ما تعكس انتماءهم إلى مجموعات الصفوة في المجتمع " **(رضوان بواب، 2021، ص197)**.

يرى **إليتش** من خلال هذا؛ أن المدارس لا تشجع على المساواة ولا تحفز طاقات الفرد الإبداعية، فيمكن له الاستغناء عنها بالشكل الحالي. ذلك أنه يتم في هذه المؤسسات البيروقراطية إعادة قهر الفئات الاجتماعية المغلوبة على أمرها والتشجيع على التمييز بين أبناء هذه الطبقات لصالح فئة قليلة، ولا يقصد إليتش بذلك إزالة النظم التعليمية بأشكالها كافة، بل إن ما يرمي إليه هو ضرورة تزويد المتعلمين بما يحتاجون إليه من موارد طيلة حياتهم، لا خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة فقط. كما يقترح أن يكون للمتعلمين مجالا لاختيار ما يريدون دراسته، ويقترح تطوير عدة اطر تربوية يتوافر فيها المعرفة في المكتبات والمخابر، وإقامة شبكات للاتصال بين المهارات ويدعو إلى الانفتاح من اجل الطلبة بالخدمات التعليمية الايجابية لتطوير مهاراتهم والاهتمام بشؤونهم ومواهبهم **(أنتوني غيدنز، 2005، ص560)**.

تدخل مقترحات الشين لما يطرحه الكثير من المفكرين في نطاق اليوتوبيا المثالية الخيالية، غير أن عددًا من الافتراضات التي طرحها الشين في السبعينيات من القرن الماضي، عادت إلى الظهور مرة أخرى حتى التسعينات مع بروز قنوات الاتصال والتكنولوجيات الحديثة، كما وجدت هذه الأفكار الكثير من المساندة في المعرفة الإنسانية خلال هذا القرن لعدد من النظريات الحديثة التي ترى أن وسائل الاتصال والانترانت سوف تحقق جوانب متقدمة جدا من المهارات التعليمية المختلفة، والتفاوت في التربية والتعليم في الحياة المعاصرة.

المناهج التربوية عند الشين يحمل تطورات معينة وهي حسبه تحمل فلسفة وإيديولوجيا الطبقة الحاكمة.

المحاضرة 10: ريمون بودون ونظرية الفعل الاجتماعي الحديث (الاصطفاء المدرسي)

1- مدخل: ريمون بودون (1934):

يعتبر ريمون بودون من أهم أعلام السوسيولوجيا الفرنسية، حصل على شهادة التبريز في الفلسفة، وبدأ تأهيله كعالم اجتماع في الولايات المتحدة عند بول لازارسفلد، قدم بعد ذلك انجازا غزيرا خيطه الدليل هو المسلمة القائلة بأن الفاعل الفردي والقصدي هو الوحدة الملائمة من أجل وصف المجتمع **(فليب كابان وجان فرانسوا دورتيه، ترجمة إياس حسن، 2010، ص204)**.

يعرف **ريمون بودون** بأنه عالم اجتماع فرنسي كان يدرس علم الاجتماع بجامعة بورديو، ثم عين أستاذ بجامعة باريس 04 (السوربون) في عام 2002، قام بتسيير أنشطة التعليم والمخابر البحثية، وكان عضوا في جمعية فرنسا (أكاديمية العلوم الأخلاقية والسياسية) منذ 1990 مع آلان توران، ميشال كروزيي، بيير بورديو، لديه العديد من الدراسات السوسيولوجية وبحث في العديد من القضايا الاجتماعية والسياسية والتربوية، انتقد مجموعة من المفاهيم البنيوية والماركسية **(عبد الكريم غريب، 2006)**، حيث رفض تصورات المدرسة الوظيفية والمقاربة الصراعية على أساس أن المدرسة تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية، وأنها فضاء للصراع بين الطبقة المُهيمنة والطبقة لخاضعة. لقد اعتبرت بذلك وأطروحاته اقرب إلى الفلسفة الاجتماعية، منها إلى سوسيولوجيا التربية.

اعتمد في بداياته على الأساليب الكيفية في معالجة الدراسات السوسيولوجية، ثم انتقل إلى تحليل هذه الدراسات وفق الأساليب الكمية والإحصائية خاصة بعد رحلته إلى الولايات المتحدة الأمريكية في ستينيات القرن الماضي.

طور التيار الفرداني المنهجي ونصب نفسه رائدا له حيث تأثر بالإسهامات الفردية لماركس فيبر وكوركايم وتوكفيل وباريتو... الخ، وأعطى في ذلك للفرد الأهمية القصوى في معالجة الظواهر الاجتماعية، والفرد بالنسبة إليه هو ذرة التحليل المنطقي وهو السبب الأساسي لكل ظاهرة اجتماعية، فالأفعال الفردية للفاعلين الاجتماعيين هي السبب في إنشاء أي ظاهرة اجتماعية، وفهم وتحليل هذه الظاهرة يكون بفهم معنى هذه السلوكات الفردية بطريقة عقلانية وتجميعها بشكل كلي حتى يتم تحليل الظاهرة الاجتماعية والحكم عليها **(رضوان بواب، 2021، ص231-232)**.

إن قراءات **ريمون بودون** التربوية ارتبطت بشكل كبير بالمدرسة وعلاقتها بالمجتمع، وكل الظواهر التربوية التي تحدث في هذه المؤسسة التعليمية مثل الفشل المدرسي، الإخفاق المدرسي، النجاح المدرسي، اللامساواة المدرسية، عدم تكافؤ فرص التعليم... الخ، لها علاقة مباشرة بالخريطة الاجتماعية للفرد. وقد حاول في ذلك تفسير كل هذه الظواهر التربوية باعتبارها ظواهر اجتماعية بأنها نتائج الأفعال الفردية المرتبطة بالاختيارات العقلانية لكل وأحد وكذا بالوضع الاجتماعي للفرد، والمدرسة كمؤسسة تعليمية ما هي إلا حقل لمثل هذه الاستراتيجيات **الفردانية والعقلانية والفعلانية...**، ذلك أن بودون ينفي أن تكون هناك روابط قوية بين اللامساواة التعليمية واللامساواة الاجتماعية. بل يعود ذلك إلى اختيارات الأفراد أنفسهم ورغباتهم الذاتية وقراراتهم الشخصية.

يرى بودون أنه ومع ازدياد المتعلمون بكثرة؛ أصبحت المدرسة لا توفر للجميع الفرص نفسها من الحظوظ والامتيازات، وهذا ليس له علاقة بفكرة الصراع الطبقي والاجتماعي والثقافي. وإنما لكثرة اطر ومجالات التعلم وبالتالي تعدد الاختيارات أمام الأسر، حيث تصبح المدارس والنظم التعليمية أحد اختيارات الأفراد وليست الاختيار الوحيد، 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، وإذ كانت المساواة مغيبة إلى حد ما في المجتمع الليبرالي، فإنه يتميز بالحرية، أما في المجتمعات الاشتراكية فهناك مساواة دون حرية.

وهذا ليس عائد إلى أسباب خارجية مثل: الصراع الطبقي الاجتماعي والثقافي، والتهميش العائلي، كما يقول أنصار المقاربة الصراعية؛ بل يعود ذلك إلى اختيارات الأفراد والأسرة ورغباتهم الذاتية، وقراراتهم الشخصية فيما يريدونه من المدرسة، من حيث منطق الربح والخسارة، حيث قد يفضل الأبناء وضع خارجي شبيه بوضع آبائهم المهني، ولا يجدون حرجا في ذلك **(مراد سبرطعي والطاهر إبراهيمي، 2008، ص152)**.

وفي تفسير لظاهرة الفشل المدرسي أو النجاح المدرسي أو اللامساواة المدرسية (التحصيل والنتائج المدرسية) يرى أن ذلك يكون بالعودة إلى موقع الفرد داخل البناء الاجتماعي هو الذي يفرض على الفرد اختياراته، وبالتالي تصبح " قرارات الفرد مرتبطة بموقعه الاجتماعي وهو ما أدى به إلى القول بأن الاختلاف في مجالات القرارات يكون في علاقته بالوضعية الاجتماعية أو الأصل الاجتماعي ". وعلى العكس من الماركسيين المحدثين الذين يرون أن للمدرسة دور خفي وهي إعادة إنتاج ثقافة تكون أقرب إلى ثقافة الطبقة المسيطرة، يرى ريمون بودون أن المدرسة لا تمارس تأثيرها على الفاعلين فيها، وهي فضاء يمارس فيه هؤلاء مجموعة من الاستراتيجيات والخيارات التي يرونها مناسبة لهم، وكل حسب أصله وانتماءه الاجتماعي **(رضوان بواب، 2021، ص233)**.

والنظام التربوي أصلا هو نظام مرن مبني على اللامساواة في المواهب واختلاف الأصول الثقافية والانتماءات الاجتماعية، والنجاح في النظام الذي يركز على المدرسة كمؤسسة تعليمية مهنية يكون مرتبط بالخيارات العقلانية للفاعلين المدرسيين، واحتلال مكانة اجتماعية

مرموقة يكون بحسن الاختيار وحسن التوجه... الخ خذه " الخيارات التعليمية هي خيارات استثمارية منبثقة عن رؤية مسبقة للكلفة والايجابيات المرتبطة بمختلف الوضعيات وكيفية حساب الكلفة والعوائد المرهونة بالوضعية التي يشغلها الفاعلون في المجال الاجتماعي " **(ناصر بودبزة، 2013، ص10).**

وحسب الفردانية المنهجية لبودون فإن فهم خيارات الفرد في المثال السابق يكون بالانطلاق من الفاعلين الأفراد الذين هم أساس الظاهرة، هؤلاء الأفراد يتصرفون وفق معطيات تخصهم ووفق وضعيتهم في البناء الاجتماعي. هذه المنهجية هي التي سمحت له في كتابه (عدم المساواة في القرص) بفهم العلاقة بين اللامساواة الاجتماعية واللامساواة المدرسية، فسلوكات الأفراد وتصرفاتهم في أفعال قابلة للفهم، كما اختيارات الفاعلين في المنظومة المدرسية الفرنسية هي اختيارات قابلة للملاحظة والفهم، وهي مرتبطة أصلا بمكانة الفرد واصله الاجتماعي، وقد أكد على أن " اللامساواة تحدث في التوجهات، فالقرارات التي تؤخذ يمكن أن تكون نتيجة اللامساواة الاجتماعية، فهناك إستراتيجية تختلف حسب الوضعية الاجتماعية التي يحتلها الفرد، ويربط بذلك بين الوضع الاجتماعي للفرد ونظام القرارات التي قد يأخذها الفرد ويقر بوجود صعوبات اجتماعية متباينة وهو ما يضاعف عدم تكافؤ الخطوط في مستوى التعلم " **(رضوان بواب، 2021، ص235-236).**

يعتبر بودون من أشهر ممثلي اتجاهات الاصطفاء المدرسي فالتلميذ يقرر هنا بصورة واعية ما يترتب عليه في الشأن المدرسي، ومن ثم يدرس الظروف والعوامل والمتغيرات المختلفة ويقدر إمكانية المتابعة وأفضلية الترك والتخلي عن الدراسة، وهو في كل الأحوال لا يتخذ قراره بناء على فرضية الحدس والاستبطان والعفوية الحرة في اتخاذ القرار. حيث تتحكم في **فرصة التخلي أو المواصلة موازية حدود النفقات والعائدات.**

وعند دراسة **ريمون بودون** التحليلية للحراك الاجتماعي في المجتمعات الصناعية، صادفه مؤشرين أساسيين هما: **أولا:** توزيع الأفراد في النظام التعليمي، **وثانيا:** توزيع الأفراد على المستوى المهني، حيث فسر بودون اللامساواة الاجتماعية في المدرسة من خلال نموذج نظري قائم على فرضيتان هما: **أولا:** الأصل الاجتماعي يسير من طرف مكانزمات وسيطة (جماعة الأصل، الإرث الثقافي...)، وتوزيع متنوع لمفهوم النجاح والعمر. **ثانيا:** متابعة الأفراد في النظام التعليمي مربوطة بعملية أخذ القرار في المقياس الذي يعمل من خلال المكانة الاجتماعية. ويرى أن هناك نوعان من التلاميذ في المدرسة، أطفال يحققون النجاح لأن ما يوجد في أسرهم أحسن مما يوجد في المدرسة أو أقرب من ثقافة المدرسة، وهناك غاية لاستثمارهم في النجاح المدرسي (استراتجيات العائلة)، وأطفال الطبقات الشعبية الذين يواجهون الرسوب في أول مرحلة تعليمية من بين الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة **(ناصر بودبزة، 2013، ص07)**.

أخذ بودون هنا بحتمية نظرية الفعل على أساس أن الفرد حر في أفعاله واختياراته، ويعني هذا أن نظرية الفعل الاجتماعي ترى أن الأفراد قادرون على صناعة مصيرهم المدرسي والمهني تأسيس على رغباتهم وفعالياتهم الاجتماعية.

وهنا نستنتج أن المفكر الفرنسي بودون ركز على أهمية العوامل المستقبلية في تحديد مصير الفرد ومستقلة، فإن كان الماضي عند الحتميين هو الذي يحدد ملامح المستقبل، فإن المستقبل عنده هو الذي يرسم المصير عند الأفراد وفقا لأنصار النظرية الفردية.

يؤكد **ريمون بودون** أن المدرسة ليست المجال الذي يفرض منطقه على الفاعلين، بل هو حقل ينجز فيه الأفراد إستراتيجياتهم، أي أن اللامساواة التعليمية هي نتيجة لامتحان هذه الاستراتيجيات المختلفة للفاعلين، الذين يشغلون وضعيات مختلفة في المجال الاجتماعي.

يرى **بودون** أن اللامساواة التربوية لا ترتبط باللامساواة الاجتماعية والطبقية والثقافية، بل تعود إلى الاختيارات الحرة للأفراد، وقراراتهم الشخصية وقناعاتهم الذاتية وحساباتهم الخاصة التي يضعونها حين التعامل مع المدرسة.

بالنسبة لـ " **ريمون بودون** " الفاعلين عقلانيين ويضعون اختيارات لمستقبلهم، ويأخذون في الحسبان أصلهم الاجتماعي، لأن مسارهم المدرسي محدد سلفا، حيث يحسبون التكلفة الاقتصادية والاجتماعية لإتباعهم دراسات طويلة أو قصيرة المدى حسب انتمائهم الطبقي، فالطبقات الشعبية يتجهون إلى الدراسات القصيرة المدى من أجل تحقيق مكانة أفضل ووضع اجتماعي أعلى من وضع آبائهم، أما بالنسبة لأبناء الطبقة العليا فالاستثمار الشخصي من خلال المدرسة له أهمية كبيرة، حيث يسمح لهم بالحفاظ على مكانة آبائهم " **(ناصر بودبزة، 2013، ص11)**.

أنتج بودون أو أشرف على عدة كتب موجودة ومعاجم (دافع فيها عن تصوره عن السوسيولوجيا)، يمكن أن نذكر المعجم النقدي للسوسيولوجيا، وضعه بمشاركة فرانسوا بوريكار (بوف، 1982)، كذلك مرجع السوسيولوجيا (بوف، 1992)، معجم السوسيولوجيا (لاروس، 1999)، المناهج في السوسيولوجيا (بوف، زدني علما، 1996) **(فليب كابان وجان فرانسوا دورتيه، ترجمة إياس حسن، 2010، ص205)**.

المحاضرة (11): بازل برنشتاين ونظرية الرموز اللغوية

1- مدخل: بازل برنشتاين (1924-2000):

يعد البروفيسور **بازل برنشتاين** (Basil Bernstein) من أهم علماء الاجتماع البارزين في العالم خلال العقود الماضية، حيث درس العلاقة بين الاقتصاد والأسرة واللغة والتعليم، وقام بالعديد من الدراسات الاجتماعية ليصل إلى محاولة وضع نظرية لغوية اجتماعية تنص على تأثيرا اللغة والأنماط اللغوية على النظام الاجتماعي، وكيف تؤثر الرموز اللغوية داخل المؤسسات التعليمية في إعادة إنتاج الطبقات الاجتماعية واستخدام نمط لغوي معين هو وسيلة للحفاظ على هوية وثقافة التشكيلة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد **(رضوان بواب، 2021، ص189)**.

وقد توصل هذا الباحث إلى وجود " مستويين للغة يوجدان في مستويين اجتماعيين مختلفين، فالمستوى الأول يتميز بالغنى والتعقيد ويوجد لدى أبناء الطبقة العليا والمتوسطة من رجال الأعمال والإطارات والموظفين السامين، ويتميز باستعمال الجمل الطويلة واستعمال التشبيهات والاستعمالات وظروف المكان والزمان وغني القاموس اللغوي والقدرة على استخدام المفاهيم المجردة، بينما يوجد المستوى الثاني لدى أبناء الطبقة الفقيرة والعاملة ويتميز بالسهولة والبساطة والمحدودية... ويعكس الواقع المعاش، وبما أن اللغة المستعملة في المدرسة هي نفس اللغة تقريبا التي تستعملها الطبقة الحاكمة فإن النجاح يكون أقرب إلى أبناء هذه الطبقة على حساب أبناء الطبقة الدنيا. حيث ميز برشتاين بين محدّدات السوسيولوجيَّة والتربويَّة. ومن أجل ذلك يرسم لنا المحدّدات التالية:

1. المحددات السوسيولوجيَّة الطبقيَّة.
2. نمط التعبير المعرفي.
3. المحدّدات التربويَّة.

تبين المحدّدات الاجتماعيَّة أن الوسط الخاص بالطبقة العاملة يدفع أبناء هذه الطبقة إلى مقاومة التربية الرسميَّة الخاصَّة بالطبقة الوسطى، حيث يميل أبناء العمال إلى إظهار الفوضى ورفض القيم التي يحاول المعلمون غرسها. ويلاحظ أن أبناء هذه الطبقة يميلون إلى قبول المعرفة الوصفيَّة ويفضّلونها بدرجة أكثر من المعرفة التحليليَّة. ويعيد برنشتاين هذه المقاومة إلى الطريقة الإدراكيَّة التي تتميَّز بالتوجّه إلى المحتوى وليس إلى الشكل **(علي أسعد وظفة، 2020، https://altanweeri.net)**.

2- بازل برنشتاين وإسهاماته في المجال التربوي:

فالتصنيف الاجتماعي للفرد في المجتمع له علاقة مباشرة باستعمال اللغة والاختلاف والتباين في اللغة المتداولة في المدرسة والتعليم يعود إلى الاختلاف في الانتماء الاجتماعي الطبقي العائلي، والمدرسة حسب برنشتاين تتداول اللغة الأقرب إلى ثقافة الطبقة العليا والطبقة المتوسطة في المجتمع البريطاني، " فالفرد داخل الطبقات الوسطى والعليا يمتلك رصيدا لغويا واسعا وغنيا ومرنا ورصينا يتسم بالخصوبة واتساع المفردات والقدرة على الاسترسال واستعمال الجمل الطويلة... والتفكير المنطقي والتحليل المجرد الرمزي... أما طفل الطبقات الدنيا فيكون لغويا ضعيفا وفقيرا وبسيط من حيث التعابير والمفردات، وقاصرا في التعبير والإنشاء وناقص في التقديم والاستنتاج والبرهنة... **(رضوان بواب، 2021، ص190)**.

وتشكِّل اللغة منطلق برنشتاين (Brnestien) في نظريته حول النجاح والإخفاق المدرسيين، ويرجع برنشتاين تباين التحصيل المدرسي عند الأفراد إلى التباين في مستوى تحصيل اللغة الفصحى "الرسميَّة" وإلى قدرة الأفراد على استخدام الرمزيَّة اللغويَّة وتوظيفها. وتلك خاصية يتميَّز بها أبناء الطبقات الوسطى والتي تمنحهم القدرة على إدراك الأشياء التي تحيط بهم على نحو فوري. وفي هذا السياق يرى برنشتاين أن أبناء الطبقات الشعبيَّة يعولون في توظيفاتهم اللغويَّة على ما يسمى باللغة العاميَّة (الشعبيَّة) التي تفتقر إلى التنوّع الرمزي الضروري للتعبير عن المشاعر والجوانب المعرفيَّة الانفعالية وهو تنوع تتميز به اللغة الفصحى **(علي أسعد وظفة، 2020، https://altanweeri.net)**.

وبالتالي فإن فقر الطفل لغويا وعدم امتلاكه لرصيد لغوي ومعرفي كبير سيؤثر على عملية اندماجه داخل وسطه المدرسي، وعلى مستواه التحصيلي وعلاقاته التفاعلية مع زملائه ومع أساتذته داخل المؤسسة التربوية، والنجاح التربوي مرتبط بقدرة الطفل على اكتساب اللغة التي تستعمل في المدرسة، كما أن التطور اللغوي عنده مرهون بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، هذه اللغة حسب برنشتاين كثيرا ما تناسب أبناء الطبقات ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي وتتعارض مع اللغة التي يمتلكها أبناء الطبقة الضعيفة، وسبب نجاح أبناء البقة المحظوظة اجتماعيا واقتصاديا بنسب أعلى بكثير من نسب أبناء الطبقة المسحوقة اجتماعيا يعود لاختلافاتهم في الكم اللغوي والثقافي الناتج من التفاوت الاجتماعي بين الطبقات في المجتمع، كما أن التباين اللغوي بين الأفراد يعود إلى التباين في أنماط الحياة الاجتماعية وأنماط التفكير والتصورات داخل الوسط العائلي **(رضوان بواب، 2021، ص191)**.

وتجدر الإشارة إلى أن تصورات برنشتاين كانت تؤكد على وجود صراع طبقي في المدرسة قوامه اللغة، ووجود أيضا علاقة بين الوسط الاجتماعي والثقافي للمتعلمين والمؤسسة التعليمية، فالمدرسة هي فضاء للصراع اللغوي واللساني الطبقي، وهي المسؤولة مباشرة عن إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي والثقافي الموجود بين الفئات الاجتماعية، والذي ينعكس فيما بعد على التفاوت المدرسي، حيث يكون النجاح المدرسي لأبناء الطبقة المتوسطة والرسوب لأبناء الطبقة العاملة، على اعتبار أن لغة المدرسة هي أكثر توافقا مع اللغة المتداولة في أوساط التشكيلات الاجتماعية الوسطى والعليا.

وبعض الأنظمة التربوية كثيرا ما تولى أهمية بالغة الخصوصية للغة في النجاح المدرسي... حيث تتشابه اللغة التي تستخدم في الأوساط الاجتماعية الراقية (البورجوازية) مع لغة المدرسة، وفي كل الأحوال فالمسيرة المدرسية الخاصة بأوساط ذلك الوسط، مضمونة النتائج وذلك لأنهم يستحوذون على المهارات اللغوية.

المحاضرة (12): أطروحات حديثة

1- أطروحة كولانز:

يرى كولانز (Collins) أن الأفراد لا يتم انتقائهم واصطفاؤهم 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 و" من ضمن ما يؤخذ على هذه الأطروحة أنها أثبتت 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".

ويعني هذا أن كولانز يثبت أن الأصل الاجتماعي والطبقي له دور مهم في تحديد مصير الفرد علاوة على انتماءاتهم الحزبية والسياسية والإيديولوجية.

2- أطروحة بودلو وإستابلي:

تتمثل أطروحة بودلو وإستابلي في كون المدرسة الرأسمالية تنقسم إلى قناتين: قناة التعليم الابتدائي ذات التوجه المهني وقناة التعليم الثانوي والعالي ذات التوجه الاحترافي ويترتب عن القناتين أن أبناء الطبقة العامة يكتفون بالتعليم المهني القصير في حين يهتم أبناء البرجوازية بالتعليم العالي الطويل وينتج عن هذا وجود صراع طبقي واجتماعي داخل المدرسة، وهكذا يتضح أن أطروحة بودلو وإستابلي تتميز بالنقد العنيف والمتجذر للنظام التعليمي الرأسمالي (الفرنسي) غير أن هذا النقد كما يجمع جل الباحثين يغلب عليه الطابع السياسي والإيديولوجي

الذي طبع فترة الستينات والسبعينات من القرن الماضي كما أنه تأثر بنمط التنظير الوظيفي شأنه في ذلك شأن الثنائي بورديو وباسرون ذلك أن أطروحتهما حول إعادة الإنتاج وأطروحة القناتين لبودلو وإستابلي ركزتا على وظيفة المدرسة من حيث هي وظيفة اصطفائية تعطي الشرعية للتفاوت الاجتماعي وتكرس الصراع بين الفئات الاجتماعية إنها وظيفة مرتبطة عند الأولى بالجانب الاجتماعي- الثقافي وعند الثانية بالجانب السياسي- الإيديولوجي.

وهكذا يرتبط بودلو وإستابلي بأطروحة القناتين أو أطروحة التعليم المهني في مقابل التعليم الجامعي العام فأبناء الطبقات المسحوقة اجتماعيا يختارون التعليم المهني ذي الأمد القصير وأبناء الطبقة الحاكمة يختارون التعليم الجامعي ذي الأمد الطويل **(جميل حمداوي، 2015، ص90-91)**.

الخاتمـــــــة:

ساهمت النظرية السوسولوجية في التربية بما قدمتهم من تحليلات وتفسيرات إمبريقية وفكرية في توضيح الكثير من الإشكاليات والقضايا السوسيوتربوية، وذلك بما قدمته من تراكم علمي ومعرفي وحتى مفاهيمي، ساهم ولفترات تاريخية متعاقبة في حل وتوضيح مشكلات التربية والتعليم في العالم الغربي وحتى العالم العربي؛ وان كان لهذا الأخير اختلافات سوسيوثقافية واجتماعية عن قرينه الغربي، إلا أن العالم العربي وفي مجاله الأكاديمي والبحث كثيرا ما استعان بمختلف النظريات والمداخل السوسولوجية الغربية في تحليل وتفسير مشكلات واقعه العربي، ذلك أن قطاع التربية بمختلف مؤسساته قد استفاد من منطلقات ومسلمات ومفاهيم النظرية السوسيولوجية في التربية، خاصة منها الحديثة والنقدية، والتي شخص الواقع الاجتماعي الطبقي الرأسمالي الذي ساد المجتمعات الإنسانية بعد الحرب العالمية الثانية، واحدث فيها فوضي اجتماعية، أين ساد الظلم والقهر والهيمنة في جميع قطاعات المجتمع وبين جميع فئات المجتمع، انطلاقا من هذا الواقع؛ عبرت النظرية السوسيولوجية في التربية وفق تصورها النقد عن أسباب غياب الديمقراطية الاجتماعية والاقتصادية ومنها التعليمية، فاضحتا بذلك هيمنة الأنظمة وتعسفها في ممارسة السلطة وتوزيع الثروات ورؤوس الأموال انطلاقا من إعادة إنتاج نفس البنى والتراتبيات الاجتماعية والثقافية والتي تضمن استمرارية سياسة وإستراتجية الهيمنة والتعسف ممارسة السلطة القهرية.

غير أن هذه النظريات وبتوجهها النقدي، وان أصابت في مواضع كثير في كشق سبل وأنواع الهيمنة في كثير من المجتمعات الرأسمالية المتعسفة، فإنها لم تصب في إيجاد حلول واقعية، وبدائل فكرية و امبريقية قادرة على الخروج من هيمنة فكرة إعادة الإنتاج باختلاف

أوجهها التي تمارس بها الضغط والسيطرة الاجتماعية والفكرية (إعادة الإنتاج الاجتماعي، إعادة الإنتاج الثقافي، إعادة الإنتاج المهني، إعادة إنتاج الفكري...

وكما أوضح علي أسعد وظفة فإنه ولحد ألان لم تظهر نظرية شمولية بمعنى أن تكون صالحة لكل المجتمعات وذلك في مجال الزمان والمكان. فالنظريات القائمة هي نظريات جزئية ومحلية، هي نظريات جزئية لأنها تتناول جانبا من الحقيقة، وهي محلية لأنها غالبا تقوم على أساس تجربة معاشة في مجتمع محدود ولاسيما في المجتمعات الصناعية الغربية الرأسمالية.

لذلك وللخروج من أزمات الديمقراطية والتي تعيشها جميع المجتمعات سواء العربية أو الغربية؛ فإننا بحاجة إلى نظرية سوسيوتروبة تنطلق من تشخيص أمبريقي واقعي لطبيعة وعوامل وأسباب هذه المشكلات، دون أن تهمل الحلول والبدائل، التي قد تساهم فعلا في التقليل من حجم التناقضات التي تعيشها البشرية اليوم، فنحن بحاجة إلى نظرية شاملة وعامة صالحة لكل المجتمعات البشرية التي يمارس عليها أكل أنواع التعسف الاجتماعي والهيمنة الثقافية والفكرية، لماذا؟ لان العالم اليوم يعيش مشكلات مشتركة تكاد تكون بنفس الحجم وذات نفس الأثر الاجتماعي والتربوي خاصة في ظل الاختراق الواسع الذي تمارسه تكنولوجيا التواصل الاجتماعي، والتي ألغت الخصوصيات الثقافية وحتى الاجتماعية للإفراد والأسر وبالتالي المجتمعات.

مفكـــــري وأعـــلام:

1- لويس ألتوسير (Louis Althusser) (1918-1990):

بالنظر لانجازه بالمدرسة العليا للأساتذة لمسار مهني كأستاذ، كان له تأثير كبير على جيل مطبوع بمبادئ الشيوعية، أحاط لوي ألتوسير نفسه بفلاسفة شباب، مثل إتيان بالبيار (Etienne Balibar) وروجي استابلي (Roger Establet) وبيير ماشري (Pierre Macherey) وجاك رانسيير (Jacques Rancière)، في مؤلفته من أجل ماركس (1965) وكيف نقرأ (رأس المال) 1965، نشبت ألتوسير بفكرة بناء ماركسية مصبوغة بالبنيوية.

يتكلم ألتوسير عن (قطيعة إبستمولوجية) لكي يميز مرحلتين في عمل كارل ماركس، مرحلة أولى تغوص في فلسفة هيجيلية، ظل فيها ماركس رهين رؤية مثالية وإنسانية للتاريخ، مرحلة نضج، ستؤدي إلى (رأس المال) في ثلاثة أجزاء 1867، 1885، 1894، والتي ستصبح فيها المادية فكرا عمليا حقيقيا من شأنه وصف منطق الرأسمالية. لقد تصور ألتوسير الايديولوجيا والمؤسسات (الأسرة، المدرسة) كأجهزة إيديولوجية للدولة، هي في خدمة إعادة إنتاج الرأسمالية.

اتسمت أواخر حياة ألتوسير بتراجيديا تمثلت في خنقه لزوجته سوزان سنة 1980. وعندئذ تم الاكتشاف بأن وراء العقلاني الصارم كانت تتوارى شخصية أخرى، وهي شخصية منحصرة اكتئابية (Maniaco Dépressif) شخصية مضطربة وقلقة، كشف عنها الباحث في سيرة ذاتية مؤثرة ومرضية المستقبل يدوم طويلا 1992 **(عبد الكريم غريب، 2006، ص11)**.

2- أوغسن كونت (Auguste Comte) (1797-1857):

ولد أوغست كونت الفيلسوف الفرنسي بمونبيلييه من أسرة متدينة، التحق بمدرسة الفنون التطبيقية وكانت أرقى الكليات الجامعية، لكنه فصل منها بعد سنتين لتزعمه حركة عصيان، اتصل بالمفكر سان سيمون الذي عينه سكرتيرًا له لمدة سبع سنوات تأثر فيها بأهم أفكاره، يعتبر أوغست كونت مؤسس المذهب الوضعي القائم على تمجيد العلم ورفض الميتافيزيقا بمعناها التقليدي، وبعد اختلاف كونت مع سان سيمون، اتجه إلى تأسيس المذهب الوضعي كفلسفة ايجابية، فالعصر في نظره عصر فوضى فكرية، لهذا كان يرى أن إصلاح الفكر هو أهم عمل يمكن القيام به، وذلك بتوحيد العقول وأنماط التفكير بواسطة العلم، وليس الدين كما كان الشأن في العصور الوسطى، وسيتم ذلك بواسطة وضع مذهب علمي شامل يقوم على مبادئ واقعية. وكان أو كتبه هو (مشروع الأعمال العلمية الضرورية لإعادة تنظيم المجتمع) 1822، لقد كانت حياة كونت سلسلة من الاحباطات وحالات الفشل (مرض عقلي لمدة معينة، زواجه من باغية، محاولة الانتحار...) ولكنه استعاد توازنه في الأخير. وكان يلقي محاضرات حول فلسفته جمعها في كتابه (دروس الفلسفة الوضعية) 1832-1842، وقد عاش كونت في عوز وضيق مادي لمراحل متقطعة من حياته، ورتب له جون ستوارت مل معاشاً ليستطيع مواصلة بحوثه، ووقع في حب سيدة لم تبادله أي شعور فعادت أزمته العصبية، وتوجه إلى التفكير الصوفي وصارت محبوبته رمزاً الإنسانية، فكان يصلي لها، فصارت شيطانه الذي أوحى إليه كتابه الثاني (مذهب في السياسة الوضعية) 1851-1954 و(التعليم الديني الوضعي) 1852 (**عبد الكريم غريب، 2006، ص28**).

3- إميل دوركايم (Émile Durkheim) (1858-1917):

فيلسوف وعالم اجتماع فرنسي، وهو يعد من رواد السوسيولوجيا بمعية كارل ماركس وماكس فيبر وأوجست كونت.

بالنسبة لدوركايم يمثل الفرد مجرد خلية من مجموعة معقدة وهي المجتمع، ولذلك ينبغي معالجة وتحليل الوقائع الاجتماعية كأشياء، من خلال تطبيق قواعد تحليلية على درجة عالية من المضبوطية.

إن المجتمع كعنصر أول، يتوفر على تمثلات (الثقافة) وعلى وعي جماعي، وهو يفرض على أفراده طرقه في تصور العالم عبر وساطة التربية، وهذه التربية التي تمد بمواضعات وأنماط سلوكية داخل الوضعيات الاجتماعية، تقدم من قبل الأسرة والمدرسة والكنيسة والجيش، وكافة المؤسسات التي تساهم في خلق جسم اجتماعي متجانس، بمعتقداته وأحكامه المسبقة وطرقه في تصور العالم.

ولد إميل دوركايم سنة 1858 بإبينال (Epinal) من أسرة يهودية. كان من المفترض أن يوجهه مساره إلى أن يصبح حبر، لكنه اتجه في الأخير إلى الدراسات الفلسفية وولج في سنة 1879 المدرسة العليا للأساتذة، حيث تابع دروس نونا دوني (Nuna Deins) وفوستيل دي كولانج (Fustel De Colanges) والتقى بجان جوريس (Jean Jaurès) وهنري برجسون (Henri Bergson). عين بعد حصوله على شهادة التبريز سنة 1882 أستاذا للبيداغوجيا والعلوم الاجتماعية بجامعة بوردو، حيث افتتح التدريس الجامعي للسوسيولوجيا، وقد ناقش أطروحته لنيل الدكتوراه في سنة 1893 وكان عنوانها حول (تقسم العمل الاجتماعي).

انطلاقا من تلك الفترة، التزم دوركايم بعزيمة قوية ببناء علم الاجتماع كتخصص مستقل، بمنهجه ومفاهيمه ومؤسسته الخاصة. وتزامنا مع نشره لمؤلفاته الكبرى قواعد المنهج

السوسيولوجي (1895) والانتحار (1897) والأشكال الأولية للحياة الدينية (1912) التي ستصبح من المصادر، نشر العديد من المقالات وخصوصا في مجلة (السنة السوسيولوجية) التي أسسها بنفسه سنة 1896، وكان من بين المساعدين في هذه المجلة ابن أخته مارسيل موس (Marcel Mauss) وسلستان بوجلي (Célestin Bouglé) وموريس هالبواش (Maurice Halbwachs) وجورج دايفي (Georges Davy)، وهم الباحثون الذي سيؤسسون ما سيعرف بالمدرسة الفرنسية للسوسيولوجيا.

عين دوركايم أستاذا بجامعة السوربون في سنة 1902، ودرس فيها لأول مرة السوسيولوجيا كتخصص مستقل، وبعد مرض خطير أصيب به في 1916، توفي في شهر نونبر من سنة 1917. عاصر دوركايم ماكس فيبر (Max weber) وهو يعد مؤسس علم الاجتماع الفرنسي، وقد كرس أهم تأملاته للبحث عن جذور العلاقة الاجتماعية. نشرت العديد من كتاباته بعد موته، وعلى الخصوص تأملاته النقدية حول التربية والأخلاق الاشتراكية التي اعتبرت استكمالا لأعماله السوسيولوجية **(عبد الكريم غريب، 2006، ص89-90)**.

4- إيرفين جرفمان (Erving Goffman) (1922-1982):

عالم اجتماع أمريكي ولد بكندا، بعد دراسات بشيكاغو، حيث تأثر جدا بتيار التفاعلية الرمزية، مارس التدريس ببيركلي وفيلادلفيا، قام من خلال كتابه تقديم الذات (1959) بدراسة سلوك الأفراد خلال لقاءهم بالآخر، فبالنسبة لهذا الباحث تمثل الحياة مسرحا يلعب فيه كل وأحد دورًا أي أنه يتبنى رؤية مسرحية للحياة الاجتماعية التي تعد مشهدا، وفي إطار لعب الأدوار الأبدي هذا يتعلق الأمر بالنسبة لكل وأحد بتثمين نفسه، وبالبقاء في وضع امتياز وعدم فقدان ماء الوجه، إذن فجوفمان درس بتفصيل طقوس المواجهة.

في نفس الكتاب يتطرق جوفمان لما يسميه (طقوس التفاعل) من خلال دراسة سلوك شاب تجاه الآخرين بالشاطئ، والطقوس التي يتكلم عنها الباحث هي قواعد اللباقة وطرق التصرف والحركات البروتوكولية والمواقف الموجهة للآخرين وتمييز المكانة الذاتية في الآن نفسه، وهذا هو ما يمكن من التفاعل وإرساء علاقة ذات طابع اجتماعي.

من أجل التوصل إلى هذا الهدف المزدوج (إثبات الذات واعتراف الآخر)، تكتسي طقوس وقواعد الاحتفالية اليومية أهمية خاصة، ويمكن أن تكون هذه الطقوس لسانية (عبارات الكياسة، ثناء) أو حركية أو فضائية (المسافة التي يتم الإبقاء عليها ما بين الأشخاص، إفساح الطريق لشخص معين...) **(عبد الكريم غريب، 2006، ص123)**.

5- ايفان إليتش (Ivan Illich) 1926:

كاتب مقالات من أصل نمساوي، ساهم في سنة 1961 في تأسيس مركزي التبادل الثقافي للتوثيق لكورنقاكا (Cuernavaca) بالمكسيك، وقد نظم هذا المركز المعروف عالميا لعدة سنوات حلقات دراسية للتفكير حول مشاكل التربية والتنمية، شارك فيها كبار الأخصائيين في العالم.

يتمتع إليتش بشخصية مدهشة ولامعة؛ فقد درس علوم الدين والفلسفة والتاريخ، في سنة 1951 اختار أن يصبح أسقفا بنيويورك في كنيسة بورتوريكية صغيرة، حيث تعلم سريعا أهمية التبادل الثقافي، وفي سنة 1956 حينما كان نائبا لمدير الأكاديمية ببورتوريكو، درس على الخصوص (حساسية الثقافة البينية) لأطر أمريكية دينية أو لائكية مكلفة بمساعدة الجاليات المهاجرة، وعندما اشتغل أستاذا بنيويورك، أنشأ إليتش أخيرا بالمكسيك سنة 1961 مركز التبادل الثقافي بكورناقاكا الذي شكل قاعدة إستراتيجية وعالمية للتفكير حول مستقبل المجتمعات النامية.

اكتسب إليتش شهر في بداية السبعينات من خلال الطابع المعادي للتقاليد لمقترحاته، فبينما كانت كل المهيآت الدولية منشغلة بمساعدة البلدان النامية من خلال اقتراحها لحلول تمر عبر الرفع من نسبة التمدرس، اقترح إليتش بكل بساطة إلغاء المدرسة، فقد كان يأمل في الرجوع إلى ممارسات مستوحاة من المجتمعات المعروفة بعلاقاتها الايجابية، حيث يقوم أصحاب المعرفة (القدماء بصفة عامة) بتعليم من لا يعرف (الأصغر سنا على العموم)، وهو يرى أن تكلفة أنظمة التربية على الطريقة الغربية باهظة وأن هذه الأنظمة غير ملائمة لمشاكل البلدان السائرة في طريق النمو، ذلك أنها تشوه المجتمع الذي يتبناها.

بالنسبة لإليتيش فالمجتمع الايجابي هو (مجتمع يتحكم داخله الإنسان في الأداة، وإذا كانت البلدان الفقيرة تعرف كيف تحدد معايير الحد من أدواتها، فإنها تباشر بكامل السهولة إعادة بنائها المجتمعي، وخصوصا ستلج بشكل مباشر نمط إنتاج ما بعد صناعي وايجابي، والحدود التي ينبغي أن تتبناها هي من نفس نوع تلك التي يتعين على الأمم المصنعة أن تقبل بها من أجل البقاء: إن العلاقات الايجابية التي هي في متناول (البلدان المتخلفة) منذ الآن، ينبغي شراؤها بثمن باهظ من قبل البلدان المتقدمة).

في الوقت الذي تشكل فيه بالضبط البلدان السائرة في طريق النمو وعيا بقدراتها الإنتاجية، وفي الآن نفسه تواجه مشاكل الفقر والانفجار الديمغرافي والبيئة، فغن تحاليل إليتش سنة 1970 تشهد على حدس نذير **(عبد الكريم غريب، 2006، ص147-148)**.

6- بيير بورديو (Pierre Bourdieu) (1930-2002):

فرض بيير بورديو نفسه، كأحد كبار وجوه السوسيولوجيا المعاصرة، وما بين أعماله الأولى حول سوسيولوجيا الجزائر (1958) وإصداراته الخيرة المتولدة عن محاضراته ألقاها

بثانوية فرنسا التي تم تعيينه بها أستاذا سنة 1981، ألف ثلاثين كتابا وعشرات المقالات، شكلت أحداثا في عالم السوسيولوجيا.

- القوانين الخفية للفكر عند بورديو:

على شاكلة العديد من الأعمال يجد فكر بورديو جذوره في تجربة شخصية، فبحكم انتمائه لأسرة شعبية وبولوجه المدرسة العليا للأساتذة سنة 1951، وجد نفسه وسط شباب ينحدرون من الطبقة البورجوازية، يتمتع بثقافة ونمط عيش كان من الصعب عليه التعايش معها، إلا من خلال تمرير فكره عبر الجهد المستمر للتحكم الذاتي، في كتابه الورثة (كتبه بمعية باسرون Passeron 1964)، يقدم بورديو وصفا لهؤلاء الطلبة البورجوازيين: إن هؤلاء ذووا الامتياز، يرثون تركة ثمينة رغم كونها خفية رغم كونها خفية، ألا وهي الثقافة، وفي ظل هذه النخبة المثقفة لا يتم توريث القيم بالمال (رأس المال الاقتصادي)، وإنما عن طريق المدرسة (رأس المال الثقافي)، وتنذر أفضل عناصر هذه النخبة لشغل المناصب العليا للدولة.

فيما بعد سيخصص لهم بورديو أحد أكبر مؤلفاته (نبل الدولة 1989). بالنظر لعدم انتمائه إلى عالم البورجوازية، أحس بورديو بالتفاوت بين عالمه الأصلي والعالم الذي يتجه إليه، وهذا التفاوت بالتحديد هو الذي يمكنه من رؤية ما ليس بإمكان الآخرين أن يروه، وهو كل ما يتعلق بالشفرات الضمنية والرتابات والحيثيات التي تتحكم في عالم الأفكار، انطلاقا من ذلك سيقتضي فكر بورديو برمته تجريد العالم الاجتماعي من هويته، والكشف عن قواعد اللعبة في عالم المثقفين والعلماء المفكرين.

يصف بورديو في كتاب (إعادة الإنتاج) (تأليف مشترك مع باسرون 1970) الآلية الخفية للانتقاء الاجتماعي من قبل المدرسة، فالمجتمعات في ظل النظام القديم كانت تنقل انتماء طبقيا ولقبا تشريفيا ووضعا اجتماعيا، أما المجتمع البورجوازي فإنه ينقل إلى أبنائه رأس

مال بمعنى إرث، وباسم المساواة بين الجميع، قامت الجمهورية بمكر ومن دون أن تدري بإعادة إرساء حاجز طبقي جديد، ألا وهو حاجز الثقافة الذي تنقله الشهادة، ويعد الإرث الثقافي أثمن خاصة، وأنه خفي، فهو يعاش وفق نمط الموهبة والذكاء الفطري والأفكار البحتة.

فيما بعد قام بورديو بتمديد تحليله للهيمنة إلى الممارسات الثقافية من خلال كتاب فن متوسط (تأليف مشترك مع بولتانسكي Boltanski وكاستل Castle وشامبوريدون Chamboridone 1965)، وكتاب حب الفن (تأليف مشترك مع دار بيل Darber 1966)، ثم الكتاب الذي يمثل رائعة أعماله (التميز 1979)، والذي يعد من خلال عنوانه الجزئي (النقد الاجتماعي للحكم)، تحديا لكانط (Kant) ولنقده للحكم، ذلك أن هذا الفيلسوف الألماني كان يريد شرح معنى الجمال من خلال حكم تنزيهي وذاتي بالنسبة إليه، يبقى الحكم الجمالي مسألة تتعلق بحسن أو بفساد الذوق الشخصي، بينما أراد بورديو أن يوضح بأن الذوق مسألة تتعلق بالوسط الاجتماعي، إذ أننا نحب التشكيل التجريدي أو الانطباعي أو فن الإغاثة داخل مجموعات اجتماعية مختلفة، وبالمثل تبقى موسيقى الجاز والأكرديون والموسيقى الكلاسيكية موسومة ببصمة اجتماعية، كما أن الذوق يرتبط بالحظوة إذ أننا نحب أو نكره على أن نحب موسيقى أو فن التشكيل أو كاتب أو عالم اجتماع من زاوية هاجس التميز **(عبد الكريم غريب، 2006، ص51-52)**.

7- جان بياجي (Jean Piaget) (1896-1980):

عالم نفس سويسري، له تكوين في البيولوجيا والطبيعيات والايستمولوجيا والسيبكولوجيا والمنطق والفلسفة... ويحتل بياجي مكانة متميزة في تاريخ علم النفس والابستمولوجيا، إذ أن أعماله حول تشكل الذكاء وتكون المعارف التي بلورها في (نظرية بيولوجية للتنمية) معروفة تحت اسم (النظرية العملياتية) جعلت منه أحد كبار علماء النفس في القرن 20.

بصفته مديرا لمعهد جان جاك روسو بجنيف الذي أسسه صديقه كلاباريد ثم مديرا للمكتب العالمي للتربية، جمع بياجي حوله ابتداء من الثلاثينات والأربعينات العددي من الباحثين من مختلف بقاع العالم، الذين ابدوا اهتماما بمقاربته البنيوية في تشكل الذكاء، وقد كان من ضمنهم إنهلدر (Inhelder) وقين بانج (Vinh Bang) وجريكو (Gréco) وزيمينسكي (Szelubsku) وغارسيا (Garcia)، وقد وسع المركز العالمي للابستمولوجيا الوراثية الذي أسسه بياجي سنة 1955، دائرة الباحثين، وجمع داخل ندواته شخصيات مختلفة مثل: برونير (Bruner) وكوهلر (Kohler) وقالون (Wallon) وسكينير (Skinner) وميد (Mead) ولورينز (Lorenz) وباتسون (Bateson).

اتبع بياجي طوال حياته نفس الهدف الذي تجسد في صياغة نظرية حول تكون المعارف، وقد عمل على الإجابة على السؤال: كيف ترد المعارف على الأفراد ؟ **(عبد الكريم غريب، 2006، ص225)**.

8- جورج سيميل (Georg Simmel) (1858-1918):

تهم أعمال جورج سيميل الذي قضى مشواره أستاذا للفلسفة، علم الاجتماع وفلسفة التاريخ والثقافة والايستمولوجيا والمسائل الاستطيقية، ورغم كونه ظل مغمورا في فرنسا لمدة طويلة، فهو يعد بمعية ماكس قيبر (Max Weber) من أبرز وجوه علم الاجتماع الألماني الكلاسيكي ومدافعا عن السوسيولوجا الشكلية.

ولد سيمل ببرلين من أسرة يهودية اعتنقت البروتستاتية، ناقش أطروحته لنيل الدكتوراه في الفلسفة في سن الثانية والعشرين، ولكنه كان غير محبوب في الأوساط الأكاديمية، لم يحصل على منصب أستاذ إلا في سنة 1901، وهو الأمر الذي لم يحل بينه وبين نشر العديد من المؤلفات، شارك سيميل رفقة فردناند تونيز (Ferdinand Tönnies) وماكس قيبر في إنشاء

المؤسسة الألمانية لعلم الاجتماع، وفي نهاية المطاف حصل في سن السادسة والخمسين من عمره (1914) على كرسي جامعي لتدريس الفلسفة بجامعة ستراسبورغ.

بالنسبة لجورج سيمل يشمل المجتمع نتاجا للتفاعلات الإنسانية، وهذه التفاعلات تنتج وتستعمل أشكالا بعدد مصغر، وبالمقابل فإن هذه الأشكال المتكررة والمتغيرة تحتفظ بمورقولوجيا مشابهة، على خلاف السوسيولوجيا الدور كايمية التي تسعى إلى تحديد قوانين تجريبية وكونية، يرى سيميل أن معرفة الظواهر الاجتماعية ليست ممكنة إلا انطلاقا من اللحظة التي يقوم فيها الباحث السوسيولوجي أو المؤرخ بتنظيم الواقع بواسطة أنظمة مقولات ونماذج أصلية، فحسب رأيه يتجسد هدف السوسيولوجيا في استجلاء البنيات الشكلية للعلاقات الاجتماعية وفي استقلالية عن محتوياتها الملموسة **(عبد الكريم غريب، 2006، ص151-152)**.

9- يورغن هابرماس (Jürgen Habermas) 1929:

يمكن اعتبار الفيلسوف وعالم الاجتماع الألماني يورغن هابرماس آخر ورثة مدرسة فرانكفورت، وبصفته مساعدا لثيودور أدورنو (Theodor Adorno) ما بين 1956 و1959، استعاد هذا الباحث النظرية النقدية مع إرادة الحفاظ على استلهام ماركسي لا دوغماتي وإنما إعادة النظر فيه، ين في سنة 1964 أستاذا للفلسفة وعلم الاجتماع بجامعة فرانكفورت، وإذا كان قد التزم بنشاط الحركات الطلابية المعارضة، فقد قام في أواخر الستينات بفضح الزيغ الذي وقعت فيه والذي تؤنث حسب رأيه للعبة المحافظة (Consematisme) ومن هنا أصبح هابرماس محط انتقاد لاذع من قبل الحركة الطلابية التي صارت ترى فيه شخصا ليبراليا، بينما اتهمه اليمين الألماني بأنه مسؤول بصفة مباشرة عن الإرهاب، في سنة 1971 غادر جامعة فرانكفورت ليلتحق بمعهد ماكس بلانك ستارنبرغ (Max Planck Institute) وباعتباره يساريا، فقد وجد صعوبات في الحصول على كرسي جامعي ببلده رغم شهرته العالمية، عاد هابرماس

سنة 1983 إلى جامعة فرانكفورت، وبالرغم من صعوبة كتاباته واطناباته فقد عرف الباحث نجاحا كبيرًا، واعتبر من بين أهم المؤلفين المعاصرين، وبصفته مثقفا ملتزما وشارك في العديد من النقاشات وبخاصة حول تاريخ ألمانية ووسائل الإعلام وأخلاقيات الحياة **(عبد الكريم غريب، 2006، ص129)**.

10- إيرفين جرفمان (Erving Goffman) (1922-1982):

عالم اجتماع أمريكي ولد بكندا، بعد دراسات بشيكاغو، حيث تأثر جدا بتيار التفاعلية الرمزية، مارس التدريس ببيركلي وفيلادلفيا، قام من خلال كتابه تقديم الذات (1959) بدراسة سلوك الأفراد خلال لقاءهم بالآخر، فبالنسبة لهذا الباحث تمثل الحياة مسرحا يلعب فيه كل وأحد دورًا أي أنه يتبنى رؤية مسرحية للحياة الاجتماعية التي تعد مشهدا، وفي إطار لعب الأدوار الأبدي هذا يتعلق الأمر بالنسبة لكل وأحد بتثمين نفسه، وبالبقاء في وضع امتياز وعدم فقدان ماء الوجه، إذن فجوفمان درس بتفصيل طقوس المواجهة.

في نفس الكتاب يتطرق جوفمان لما يسميه (طقوس التفاعل) من خلال دراسة سلوك شاب تجاه الآخرين بالشاطئ، والطقوس التي يتكلم عنها البحاث هي قواعد اللباقة وطرق التصرف والحركات البروتوكولية والمواقف الموجهة للآخرين وتمييز المكانة الذاتية في الآن نفسه، وهذا هو ما يمكن من التفاعل وإرساء علاقة ذات طابع اجتماعي.

من أجل التوصل إلى هذا الهدف المزدوج (إثبات الذات واعتراف الآخر)، تكتسي طقوس وقواعد الاحتفالية اليومية أهمية خاصة، ويمكن أن تكون هذه الطقوس لسانية (عبارات الكياسة، ثناء) أو حركية أو فضائية (المسافة التي يتم الإبقاء عليها ما بين الأشخاص، إفساح الطريق لشخص معين...) **(عبد الكريم غريب، 2006، ص123)**.

11- ماركوز (Marcuse) (1898-1979):

هربرت ماركوز فيلسوف أمريكي من أصل ألماني، ولد ببرلين سنة 1898 فكان من تلاميذ هوسرل وقدم أطروحته حول هيجل، غادر ألمانيا مع صعود النازية واستقر في أمريكا، حيث التحق بجامعة بوسطون ثم سان دييغو، تميز بنقده للحضارة الصناعية كحضارة للقمع، كما انتقد البيروقراطية في الدول الاشتراكية، وأهم ما توجه إليه بالتحليل هو نقده للمجتمعات الاستهلاكية التي تكيف الوعي الإنساني وتعدله فتخلق إنسانا شبه آلي، كما أن التربية السائدة تسير في نفس السياق تأثر ماركوز أساسا بالماركسية خاصة من خلال دراساته حول الاستلاب، كما تأثر بفرويد مستفيدا من منهج التحليلي النفسي، يقول ماركوز إن الحضارة الصناعية تقوم على موضوع القمع؛ قمع الرغبات الإنسانية الأصيلة وتعديلها. لهذا دعا إلى ضرورة تحرير الوعي مشيرًا إلى أن الفكر الثوري في الدول الصناعية تراجع كما تراجعت الإيديولوجيات التي بإمكانها تعبئة الناص لتحقيق تغيير ايجابي، كما قال ماركوز إن الحس الثوري للطبقة العاملة تراجع، والفئات الوحيدة التي بإمكانها القيام بتغيير هي فئات الطلبة والمهمشين، لهذا كانت أفكاره ملهمة للعديد من الحركات الطلابية خاصة في أوروبا (كحركة الطلبة في فرنسا سنة 1968) **(عبد الكريم غريب، 2006، ص181).**

12- لوي دينو (Louis D'Hainaut):

من أصل بلجيكي، أخصائي في السيكوبيداغوجيا وأستاذ بجامعة مون، وله العديد من المؤلفات حول التكوين والتعليم والتعلم وهو صاحب صنافتين متميزتين:

1. صنافة للعمليات الفكرية (المجال المعرفي) التي تستوحي من أعمال بلوم وجانييي وجيلفورد فيما يتعلق بالأطر المفاهيمية، ومن اقتراحات ماجير فيما يخص معايير أجرأة الأهداف.

2. صنافة للمجال الوجداني، قريبة من أعمال كراتوول وهي تقوم بمجرد مختلف مستويات إدماج قيمة.

بالنسبة لدينو، يروم هدف للمجال المعرفي جعل التلميذ قادرًا على انجاز فعل فكري يتم تحليله على مستوى ثلاث مركبات:

- العملية المعرفية للتلميذ.
- الموضوع المستهدف من قبل النشاط.
- نتاج النشاط **(عبد الكريم غريب، 2006، ص79)**.

13- هارولد جارفنكل (Harold Garfinkel)

عالم اجتماع أمريكي يعد مؤسس الإثنومنهجية، بعد تكوين في الاقتصاد اتجه جارفكل بالتدرج إلى السوسيولوجيا، حيث التحق بجامعة كارولانيا الشمالية سنة 1939 بشعبة السوسيولوجيا، واستأنس بفكر شارل رأيت ميلز (Charles Wright Mills) وبتيار مدرسة شيكافو، بعد مشاركته في الحرب العالمية الثانية التحق بجامعة هارفارد من أجل تهيئ أطروحة تحت إشراف تالكوت بارسنس (Talcott Parsons) أحد أكبر وجوه السوسيولوجيا بالقارة الأمريكية، وبالموازاة مع ذلك تابع محاضرات ألفريد شوتز (Alfred Schütz) بالمدرسة الجديدة للبحث الاجتماعي بنيويورك، ناقش جارفنكل أطروحته ونشرها سنة 1952، وهي تعالج موضوع (إدراك الآخر)، ولج جارفنكل جامعة كاليفورنيا سنة 1954 حيث سينجز الجزء الأكبر من مشواره، وسيلقي على الخصوص بزميله آرون سيكوريل (Aaron Cicourel)، وهناك ستقود تأثيراته المتعددة إلى ميلاد الإثنومنهجية أو علم الإثنومنهجيات، وهي محاولة لتحليل المناهج التي يستعملها الأفراد من أجل وصف وإعطاء معنى لمبادراتهم وعالمهم اليومي **(عبد الكريم غريب، 2006، ص117)**.

قائمة المراجـــع:

1. أحمد علي الحاج محمد. (2012). **علم الاجتماع التربوي المعاصر**. ط1. عمان- الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
2. أنتونى جيدنز. ترجمة فايز الصباغ. (2005). **علم الاجتماع**. بيروت- لبنان: المنظمة العربية للترجمة.
3. أيان كريب. ترجمة محمد حسين غلوم. (1999). **النظرية الاجتماعية من يارسونز إلى هابرماس**. مراجعة محمد عصفور. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
4. بيار بورديو وجان كلود باسرون. ترجمة ماهر تريمش. (2007). **إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**. ط1. بيروت- لبنان: المنظمة العربية للتربية.
5. بيار بورديو. ترجمة عبد السلام بن عبد العالي. (1990). **الرمز والسلطة**. الدار البيضاء- المغرب: دار توبقال للنشر.
6. بيار بورديو. ترجمة نظير جاهل. (1994). **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**. بيروت- لبنان: المركز الثقافي العربي.
7. جميل حمداوي. (2015). **سوسيولوجيا التربية**. شركة الألوكة.
8. حسن علوض. خالد امجيدي ورشيد جرموني. (2015). **نحو سوسيولجيا نقدية للتربية والثقافة والتنمية قراء قي فكر وأعمال عالم الاجتماع مصطفى محسن**. ط1. المغرب: منشورات عالم التربية.
9. رضوان بواب. (2021). **النظرية السوسيولوجية في التربية (الأعلام، الخمائر، التطبيقات)**. ط1. منشورات البدر الساطع.

10. صباح سليماني. (2018). **محاضرات علم اجتماع التربية**. جامعة محمد خيضر بسكرة.
11. عبد الكريم بزار. (2006). **علم اجتماع بياربورديو**. أطروحة دكتوراه. تخصص علم اجتماع. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.
12. عبد الكريم غريب. (2000). **سوسيولوجيا التربية**. ط1. منشورات عالم التربية. المغرب. مطبعة دار النجاح.
13. عبد الكريم غريب. (2006). **المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية**. ط1. منشورات عالم التربية.
14. عبد الكريم غريب. (2006). **المنهل التربوي**. منشورات عالم التربية. ط1. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.. ج2.
15. عبد الكريم غريب. (2006). **المنهل التربوي**. منشورات عالم التربية. ط1. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة..ج1
16. عبد الله محمد عبد الرحمان. (1998). **علم اجتماع التربية الحديث: النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة**. الإسكندرية- مصر: دار المعرفة الجامعية.
17. علي أسعد وظفة وعلي جاسم الشهاب. (2003). **علم اجتماع المدرسة: بنيوية الظاهرة ووظيفتها**. بيروت- لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.
18. علي أسعد وظفة. (2013). **مفهوم الأخلاق: قراءة فلسفية معاصرة**. مجلة شؤون اجتماعية. المجلد30. العدد119. الإمارات العربية المتحدة.
19. علي أسعد وظفة. (2015). **النظرية الاجتماعية في التربية**. مجلة نقد وتنوير. مقاربات نقدية في التربية والمجتمع. إصدارات خاصة.

20. علي أسعد وظفة. (2020). **اللغة والطبقة والانتماء الاجتماعي: رؤية نقديَّة في أطروحات بازيل برنشتاين اللغويَّة**. https://altanweeri.net/5182.

21. فليب كابان وجان فرانسوا دورتيه. ترجمة إياس حسن. (2010). **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات**. دمشق- سوريا: دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع.

22. محمد الجعنيني. (2009). **علم اجتماع التربية المعاصر: بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

23. مراد سبرطعي. (2018). **المقاربة الغربية للظاهرة التربوية: دراسة نقدية لأبرز المداخل النظرية في علم اجتماع التربية**. مجلة العلوم الإنسانية. العدد47. جامعة محمد خيضر بسكرة.

24. مصطفى خلف عبد الجواد. (2011). **نظرية علم الاجتماع المعاصر**. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

25. ناصر بودبزة. (2013). **العائلات والفعل التربوي: ممارسة تقليدية أم إستراتجية لإنتاج الخيارات**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد10. جامعة ورقلة.

26. Y.Bertand. ترجمة محمد بوعلاق. (2001). **النظريات التربوية المعاصرة**. البليدة- الجزائر: قصر الكتاب.