

النظريات السوسيولوجية للتربية

أهمية المدخل السوسيولوجي للتربية

التربية من العمليات الأساسية التي تقوم بها المجتمعات الإنسانية، وهذا منذ ظهور الإنسان على هذه المعمورة تتم من خلالها عملية نقل جملة من القيم والمعايير الاجتماعية من جيل إلى جيل آخر، من أجل ضمان استمرار هذه المجتمعات وتوريث تراثها الاجتماعي واللامادي، وتحقيقا للاستقرار الاجتماعي، وتختلف الآليات التي تتم بها هذه العملية من مجتمع لآخر، ومن زمن لآخر. وهو ما يجعل من التربية بكل أشكالها وصورها ظاهرة اجتماعية بالمعنى السوسيولوجي. ويتوجب دراستها والتعامل معها تعاملًا سوسيولوجيًا. هذا ما أدركه وأكد عليه إيميل دوركايم ومن جاء بعده من علماء الاجتماع على أهمية المدخل السوسيولوجي عند دراسة التربية كنظام اجتماعي وعملية اجتماعية، ويدعم هذا المنحى عالم الاجتماع كارل مانهايم (1893-1947)، في أن التربية عملية اجتماعية ديناميكية ووسيلة المجتمع للضبط الاجتماعي، لأنها تهدف إلى إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، من خلال تدريب الأفراد على ممارسة أدوارهم الاجتماعية المتوقعة منهم بنجاح. وبناء على ذلك تم تحديد مجالات العلم الجديد الذي يجمع بين علم الاجتماع والتربية، وتمثلت هذه المجالات في¹:

- دراسة الظواهر الاجتماعية في التربية ودراسة وظيفة الاجتماعية للنظام التربوي؛
- دراسة العلاقات بين التربية والتغيرات الاجتماعية والثقافية وغيرها من التغيرات؛
- دراسة المدرسة والفصل الدراسي كنظام اجتماعي؛
- إجراء بحوث مقارنة للنظم التربوية داخل ثقافات العالم.

علم اجتماع التربية أو علم الاجتماع التربوي

علم الاجتماع التربوي (بالإنجليزية sociology of education) : هو فرع من فروع علم الاجتماع وهو علم مهم ويعرف بأنه العلم الذي يدرس أثر العمل التربوي في الحياة الاجتماعية، ويدرس كذلك في الوقت

¹ - نعيم حبيب جعيني، علم اجتماع التربية المعاصر: بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، 2009، ص 65.

نفسه أثر الحياة الاجتماعية في العمل التربوي، أو قد يعرف بأنه العلم الاجتماعي الذي يدرس الظاهرة التربوية في نواحيها المتعددة، وفي إطار تفاعلها مع الواقع الاجتماعي.

مجالات علم الاجتماع التربوي

يهتم علم الاجتماع التربوي بمسائل عديدة مثل : إيصال القيم الاجتماعية والثقافية والتربوية كذلك الدينية والوطنية إلى الطفل عن طريق النظام التعليمي، كما أنه يدرس المحددات الاجتماعية التي تؤثر في تقرير السياسات التربوية وأهداف النظام التعليمي، وكذلك يهتم علم الاجتماع التربوي عن تأثير المؤسسات الاجتماعية في النظام التعليمي، وتأثير العلاقة بين المدرسة والأسرة، في التحصيل المدرسي للطلاب، أيضاً دور النظام التعليمي في الحراك الاجتماعي، وأثر الأنماط الثقافية السائدة على النظام المدرسي، كذلك التعلم عن طريق جماعات الأقران، والعلاقات بين أفراد تلك الجماعات، ودور التربية في إعداد الناشئة لسوق العمل، والتحليل الاجتماعي لبنية النظام المدرسي والعلاقات السائدة فيه، ودور النظام المدرسي بصفته أداة للسيطرة الاجتماعية والضبط، وإعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة، وتحديد الطبقات الاجتماعية المستفيدة من النظام المدرسي، والتي تطبعه بخصائصها اللغوية والثقافية، وكذلك دور التربية في عمليات التحديث الاجتماعي.

يهتم هذا الميدان من علم الاجتماع ببحث الوسائل التربوية التي تؤدي إلى نمو أفضل للشخصية، لأن الأساس في هذا الميدان هو أن التربية عملية تنشئة اجتماعية. لذا فإن علم الاجتماع التربوي يبحث في وسائل تطبيع الأفراد بحضارة مجتمعهم. والتربية أساساً ظاهرة اجتماعية، يجب أن تدرس في ضوء تأثيرها في الظواهر الاجتماعية الأخرى من سياسية واقتصادية وبيئية وتشريعية، وتأثيرها في المتغيرات الاجتماعية الأخرى من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي. من هنا أكد الاجتماعيون ضرورة تحليل دور الذي يقوم به النظام التربوي في علاقته بأجزاء البناء الاجتماعي الديموغرافية أو الاقتصادية أو السياسية، وعلاقته بمثالية المجتمع أو نظراته العامة والإيديولوجيات التي تفعل فيه. ويحتل علم الاجتماع التربوي مكانة خاصة في البلدان التي تعيش مرحلة نقلة حضارية، إذ تجري مجموعة من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، تلك التغيرات التي تستوجب إعادة النظر في مسائل التربية والتعليم وما يتعلق بها من ظواهر اجتماعية تواكب تلك التغيرات وتعمق جذورها.

التاريخ

لهذا العلم تاريخ عريق فقد ظهر هذا العلم نتيجة لجملة من التطورات الاجتماعية، منها توقع دور النظام التعليمي في ترسيخ الديمقراطية الاجتماعية والتربوية والحراك الاجتماعي عن طريق التحصيل المدرسي، كذلك إعداد الطلاب للحصول على فرص عمل، وتعزيز دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية للطفل، وتمثلت أعمال إميل دوركايم وماكس فيبر وكارل ماركس المقدمات النظرية لولادة علم الاجتماع التربوي. وقد تجلّى إسهام كل منهم في هذا المجال في كتبه، إذ كتب إميل دوركايم: «التربية والمجتمع» وأسهم كتاب ماكس فيبر «الأخلاق البروتستنتية وروح الرأسمالية» في شرح التطور الاجتماعي الرأسمالي في أوروبا الغربية، وعرض كارل ماركس الفكر الاجتماعي التربوي بشرح تأثير البنية التحتية، وأنماط الإنتاج وعلاقات الإنتاج، على البنية الفوقية كالبناى الثقافي والحقوقى للمجتمع والنظام التربوي والمدرسي السائد، كما ركز على أهمية الموازين الطبقيّة في العملية التربوية، وعلى قيم كل طبقة اجتماعية وتصوراتها. وانقد تربية الأطفال بأساليب الإكراه في المجتمعات الرأسمالية.

كان لهؤلاء العلماء فضل عظيم لهذا العلم فقد مهد هؤلاء الرواد في تطور علم الاجتماع التربوي، فقد بحث جاكوار في كتابه «علم الاجتماع التربوي» (1963) أفكار دوركايم، كما درس كل من جيرار وباستيد أثر الانتماء الاجتماعي في قوة التحصيل المدرسي في بحثهما حول الطبقة الاجتماعية، وديمقراطية التعليم (فيام 1963)، وكتب العالم بول كلارك حول "الأسرة والتوجيه المدرسي لتلامذة الصف السادس الابتدائي"

هناك جهود عظيمة ودراسات عديدة من العلماء لكن لعل أكثر الأعمال إثارة للاهتمام والجدل هي الدراسة التي قام بها كل من بورديو وباسرون بعنوان "إعادة الإنتاج": حول نظرية نظام التعليم، وهي دراسة تكشف عن أن النظام التعليمي السائد في فرنسا يعيد بناء العلاقات الإنتاجية القائمة على تعزيز السيطرة الاقتصادية للطبقات السائدة.

أيضاً تكررت هذه الفكرة نفسها في عمل كل من بودلو واستابليه في كتابهما: «المدرسة الرأسمالية في فرنسا» عام 1971، ويبين ريمون بودون في بحثه «ثقافات الحظوظ التعليمية» عام 1974، أثر النظام المدرسي في عملية الحراك الاجتماعي في المجتمعات الصناعية.

ولعل أبرز الأعمال المهمة التي صدرت في بريطانيا هو ما قام به فريد كلارك، حول «التربية والتغير الاجتماعي» الصادر في لندن عام 1940، محلاً تاريخ التربية في المجتمع البريطاني، وداعياً إلى توظيفها في خدمة الطبقات السائدة، كذلك اهتم العالم باسيل برنشتاين عام 1975 بمسألة العلاقة بين اللغة والانتماء

الطبقي، مبيناً أن لغة النظام المدرسي في بريطانيا كانت وما تزال تعكس فكر الطبقات المتوسطة في المجتمع البريطاني.

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، ويؤكد كتاب مايكل دون المعروف باسم «التربية في بريطانيا» الصادر في لندن عام 1979 الصادر في الفصل المعنون باسم «التربية والفقراء»، الحقيقة نفسها مبيناً أن النظام التعليمي في بريطانيا يجعل الناس المستفيدين منه قادرين على تحسين ظروف حياتهم المعيشية.

وقام **جون ديوي** بدراسات تربوية واجتماعية وخاصة في كتابيه «المدرسة والمجتمع» عام 1899، و«الديمقراطية والتربية» عام 1916 مبيناً أثر الحياة الاجتماعية التقليدية في العمل التربوي، وترك هذان الكتابان أثراً تربوياً كبيراً في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت مؤلفاته إجمالاً مؤثرة في التربية والمجتمع العالمي بتركيزه على الخبرة والحرية والديمقراطية والتعاون بين التلاميذ وأبناء المجتمع. ويؤكد داتون في كتابه «الجوانب الاجتماعية للتربية» عام 1900، ضرورة ربط التربية بخبرات الطفل الاجتماعية في المنزل والمجتمع المحلي. وكان **لهنري سوزلو** فضل استعمال تعبير «علم الاجتماع التربوي» في الولايات المتحدة الأمريكية أول مرة عام 1910 في جامعة كولومبية.

وفي المرحلة نفسها صدر أيضاً كتاب وليم هاولي سميث "مدخل إلى علم الاجتماع التربوي"، الذي عرف هذا العلم بأنه «يستخدم نظرية علم الاجتماع ومبادئه في دراسة قضايا التربية ونظرياتها وممارستها.

وفي الستينات والسبعينات من القرن العشرين حصلت أزمات اجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب البطالة والجريمة والصراعات العرقية، وصدرت مجموعة من الدراسات المهمة حول ديمقراطية التعليم،

لعل أشهر هذه الدراسات هي الدراسة المشتركة لكل من **باول وجنتس** بعنوان «النظام المدرسي في أمريكا الرأسمالية» الصادرة عام 1977، وكذلك دراسة **إيفان إيليتش** الشهيرة بعنوان "اللامدرسية".

لقد حل كل من باول وجنتس الطابع الطبقي للنظام المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية الذي يعزز فرص أبناء الطبقة الغالبة من الطلاب في النجاح الاقتصادي والمادي، في حين اهتم العالم ايليتش ببيان

مساوئ النظام المدرسي وطابعه القهري، ولذلك نعتها بهذه التسمية ودعا إلى التعلم الذاتي والتعلم عن طريق جماعات الأقران التعليمية، وكتب بعد ذلك عدداً من الكتب بالاتجاه نفسه مدعماً أقواله بتطور التقنيات ونظم المعلومات وتغيرها مما يؤدي إلى تغييرات اجتماعية وتربوية سريعة.

ويحلل باتريك فيتز في كتابه «التربية والحراك الاجتماعي في الاتحاد السوفييتي» الصادر في لندن عام 1979 دور المدرسة السوفييتية في تمكين أبناء الطبقات الفقيرة من المجتمع السوفييتي من تحسين ظروف حياتهم المعيشية.

وأسهمت الدراسات الاجتماعية في دول العالم الثالث في الكشف عن مختلف أشكال القهر الاجتماعي والثقافي الذي تعرضت له مجتمعات تلك الدول في حقبة الهيمنة الاستعمارية، مما أدى إلى تعزيز تخلفها الثقافي والتربوي، ويمكن الإشارة هنا إلى كتاب فرانز فانون "معذبو الأرض" ودراسة كابرال "السلطة والإيديولوجية".

وقد بينت بعض الدراسات الصادرة في تلك المجتمعات مسؤولية الأنظمة المدرسية في عهود الاستعمار عن الأمية الواسعة التي خلفتها في تلك المجتمعات بعد استقلالها، وخاصة اقتصار تعليمها على نخب معينة كي تخدم في أجهزتها الإدارية، وكشف باولو فرايري زيف حملات محو الأمية الرسمية في مجتمعات أمريكا الجنوبية والطابع القهري لمضامين المقررات المعتمدة في تلك الحملات لمحو أمية الفقراء من سكان الأحياء الفقيرة في البرازيل، ودعا إلى «تعليم للكبار» قائم على توعية الدارسين في صفوف محو الأمية بحقوقهم الاجتماعية والاقتصادية، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، مما يتيح لهم الإسهام في الإنتاج الاقتصادي والثقافي لمجتمعاتهم، والتخلص من هامشيتهم الاجتماعية. ويتضمن كتابه "تربية المقهورين" وكتاب "التربية من أجل الحرية" إشارات واضحة لتمكين الأميين الكبار من التحرر من دونيتهم الاجتماعية والثقافية.

وأكثر من كان له الفضل العظيم هو **جورج باين** فهو الذي لقب «أبو علم الاجتماع التربوي» فقد أصدر نشرة علم الاجتماع التربوي عام 1928، التي أصبحت فيما بعد النشرة الرسمية للجمعية الوطنية لعلم الاجتماع التربوي التي تأسست عام 1923.

أشهر النظريات الحديثة في علم الاجتماع التربوي

1. البنائية الوظيفية

من أجل تفسير وتحليل الظواهر الاجتماعية التي تحدث في مجال التربية والتعليم، استخدم كثير من علماء اجتماع التربية، المفاهيم التي توفرها النظرية الوظيفية، والتي تبناها علماء الاجتماع الأوائل، أمثال "أوجست كونت"، و"هربرت سبنسر"، و"إميل دوركايم"، و"رادكليف براون"، و"ماليونوفسكي" وغيرهم.

استمدت النظرية الوظيفية جذورها الأساسية من فكرة المماثلة العضوية بين المجتمع والكائن الحي في بنائها وتكاملها الوظيفي، بمعنى أن أي وحدة اجتماعية تشبه في تركيبها الوظيفي والبنائي الكائن الحي، من حيث وجود مجموعة من الأجزاء التي تشكل وحدة تركيبها، وتتصف هذه الأجزاء بالتمايز فيما بينها من جهة، وبالتكامل بينها من جهة أخرى لتؤدي دورها ووظيفتها كوحدة اجتماعية تقوم بدور وظيفي معين في المجتمع¹.

إن الاتجاه الوظيفي هو تيار إيديولوجي يركز على البنية والوظيفة. ومن ثم، فهو تصور بنيوي نسقي يربط كل عنصر في المجتمع بوظيفة ما، ويكون الهدف من ذلك كله هو تحقيق النظام والاستقرار والتوازن والتضامن. إلا أن هذا الاتجاه يغلب عليه الطابع الأيديولوجي المحافظ من جهة، ومن جهة أخرى، يدافع عن التواجد الليبرالي البورجوازي باعتباره النظام الاقتصادي البديل الذي يؤدي إلى الحفاظ على ثوابت المجتمع وتماسكه اجتماعيا، وطبقيا، واقتصاديا، ونفسانيا².

بناء على ذلك يمكن اعتبار مؤسسات التنشئة الاجتماعية وكذلك المؤسسات التربوية كأنساق اجتماعية كلية تتكون من مجموعة وحدات متميزة ومتكاملة تعمل معا لتحقيق أهدافها التربوية في المجتمع لضمان بقاءه واستقراره الاجتماعي. وبهذا المعنى تصبح المدرسة وسيلة للتطبيع، وإعادة إدماج المتعلم داخل المجتمع، وهي تقوم بوظيفة المحافظة والتطبيع والتنشئة الاجتماعية، ونقل القيم من جيل إلى آخر، أي أنها وسيلة للمحافظة على الإرث اللغوي والديني والثقافي والحضاري، ووسيلة لتحقيق الانسجام، والتكيف مع المجتمع، بتحويل كائن غير اجتماعي إلى إنسان اجتماعي.

التحليل البنائي الوظيفي للتربية

¹ - عبد الله بن عايض سالم الثبيتي، علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، 2002، ص 93.

² - جميل حمداوي، سوسيولوجيا التربية، منشورات حمداوي الثقافية، تطوان، المغرب، الطبعة الأولى، 2018، ص 81.

يقوم التحليل البنائي الوظيفي للتربية على ما يلي¹:

- البحث على العناصر البنائية للأنساق التربوية وتحليل العلاقات التي تربطها مع بعضها مكونة الأنساق الفرعية الموجودة ضمن النسق التربوي العام؛
- تحليل وتفسير طبيعة العلاقات بين التربية والنظم الاجتماعية الأخرى من أجل الكشف عن الطريقة التي يمكن بها توقع سلوك الأفراد داخل النسق التربوي العام؛
- إسهامات التربية وتلمس القصور الوظيفي للأنساق التربوية، وما يرتبط بها من مشكلات تربوية مختلفة؛ وأنه لا يمكن فهم التربية إلا من خلال علاقاتها مع غيرها من المؤسسات وكيفية عملها؛
- التأكيد على أن الوظائف التربوية تحتاج إلى التنظيم الاجتماعي، وأن الرابطة الرئيسية بين التربية والبناء الاجتماعي في المجتمع تتحقق من خلال العوامل الاقتصادية المتغيرة، وما يرتبط بها من احتياجات تتعلق بالاختيار وتأهيل وتدريب القوى العاملة في المجتمع.

ويمكن تجميع أهم الآراء والأفكار التي يعتمد عليها التحليل البنائي الوظيفي في علم اجتماع التربية فيما يلي²:

- التأكيد على العلاقة الإيجابية بين المستوى التعليمي للفرد وكل من مستوى الوظيفة والدخل والمكانة الاجتماعية التي تحصل عليها؛
- وجوب مسايرة أفراد المجتمع للنظام القائم وقيمه وخدمته وتحقيق أهدافه في المساعدة على حل مشاكله، والفرد هو الملام وليس المجتمع القائم (النظام)؛
- عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات المختلفة تساعد على وحدة المجتمع، يقول دوركايم: "بواسطة التنشئة الاجتماعية تتم عملية تكوين الضمير الجمعي لدى الفرد من خلال تشبعه لقيم وعادات المجتمع"؛

- نعيم حبيب جعيني، المرجع السابق، ص 97.

- نعيم حبيب جعيني، المرجع السابق، ص ص 97-98.

- دراسة التربية كنظام اجتماعي فرعي وعلاقته بالنظم الأخرى والبحث في الظواهر والعمليات والمشكلات الاجتماعية داخل المدرسة باعتبارها مؤسسة ونظام اجتماعي ن وكذلك خارج المدرسة، ودراسة العلاقة بين ما يحدث داخلها من تفاعل وعمليات ومشكلات وسلوك التلاميذ؛
- تركز المدرسة البنائية الوظيفية على إعادة إنتاج ما هو قائم، فالمؤسسات التعليمية هدفها هو حفظ النظام القائم وتهمل التباين داخل البناء الاجتماعي؛
- تركز على دراسة الخلل في نظام التعليم والذي يعوقه عن أداء وظيفته.

أهم معالم النظرية البنائية الوظيفية

- البناء والوظيفة: التربية أحد الأجزاء المكونة للمجتمع وتقوم بدور وظيفي متميز ومكمل لغيره للحفاظ على البناء الاجتماعي؛
- التكامل الاجتماعي: تؤكد هذه الخاصية على الاعتماد المتبادل بين الأنماط الاجتماعية من الناحية الوظيفية؛
- الاستقرار: أهم العناصر المكونة والمساعدة على تكامل البناء الوظيفي لأي نسق اجتماعي؛
- الاتفاق والإجماع: التكامل الوظيفي يقتضي وجود إجماع واتفاق بين المؤسسات الاجتماعية والتربوية على الحد الأدنى المطلوب تبنيه من القيم والمعتقدات والمعايير.

2. النظرية الصراعية (الماركسية الجديدة)

على عكس المقاربة الوظيفية، تتخذ المقاربة الصراعية من مفاهيم الصراع والخلاف حول السلطة والقوة مرتكزات في تفسير الظاهرة الاجتماعية. إن المجتمع غير خاضع لمبدأ النظام والتوازن والانسجام والتكامل كما ذهب إليه الوظيفيون من أمثال دوركايم وبارسونز وميرتون، وإنما قائم على الصراع والاختلاف والتوتر، وهو ما يشير إليه أنتوني جيدنز، في وصفه لأصحاب هذا الاتجاه بقوله: "يميل علماء الاجتماع الذين يطبقون نظريات الصراع إلى التأكيد على أهمية البنى في المجتمع مثلما يفعل الوظيفيون، كما أنهم يطرحون نموذجاً نظرياً شاملاً لتفسير عمل المجتمع. غير أن أصحاب النظريات الصراعية يرفضون تأكيد الوظيفيين على الإجماع، ويبرزون بدلاً من ذلك أهمية الخلاف والنزاع داخل المجتمع، ويركزون بذلك على قضايا

السلطة والتفاوت والنضال"¹، وأن المجتمع يتكون من مجموعات متميزة تسعى كل مجموعة إلى خدمة مصالحها وتحقيق أهدافها الخاصة، مما قد يجعلها تدخل في صراع دائم بينها.

يسعى أصحاب هذا الاتجاه إلى محاولة فهم الكيفية التي تتشكل وفقها علاقات السيطرة والهيمنة وكذا ديمومتها، ويدين منظرو الصراع في آرائهم وتفسيراتهم إلى كارل ماركس فيما يتعلق بالصراع الطبقي، وكذلك إلى ماكس فيبر فيما يخص الفعل الاجتماعي، ومن أهم منظري الاتجاه الصراعى علم الاجتماع الألماني رالف دارندروف في أهم مؤلف له أسماه " الطبقة والصراع الطبقي في المجتمع الصناعي (1959) "، فبدل أن اقتصر الصراع واختلاف المصالح عند ماركس على الطبقات، فإن دارندروف يعزوه بصورة أوسع على السلطة والقوة. وفي جميع المجتمعات ينشأ الخلاف والنزاع بين من يملكون السلطة من جهة، وبين من يتم إقصاؤهم عنها من جهة أخرى².

وبناء على ما سبق، يمكن تحديد مرتكزات هذه المقاربة الجديدة للنظرية الماركسية في تفسير الظواهر الاجتماعية التي تنشأ في الحقل التربوي في التالي:

- اعتبار المدرسة فضاء للصراعات الطبقيّة والاجتماعية واللغوية، أو هي فضاء للصراع حول السلطة والقوة حسب دارندروف، ومن أبرز من يمثل هذه المقاربة بيير بورديو Pierre Bourdieu، وبودلو Cristian baudelot، وإستابليت Roger Establet، وبرنار لاهير Bernard Lahire، وغيرهم.
- العلاقات الاجتماعية هي التي تتحكم في التوجيه المدرسي، وهي التي تسهم في تحقيق النجاح أو تكون وراء الإخفاق الدراسي؛
- الأصل الاجتماعي عنصر مهم في التحليل السوسيولوجي، وليس هو الوحيد في فهم الظاهرة التربوية وتفسيرها اجتماعيا، وحسب هذا المنظور، فإن المدرسة تشبه آلة لإعادة إنتاج اللامساواة الطبقيّة والاجتماعية؛
- سؤال عدم المساواة المدرسية نابع من عدم المساواة الطبقيّة والاجتماعية، وهذا يعني أن المدرسة تعبير عن الفوارق الفردية والطبقيّة والاجتماعية واللغوية والثقافية. وهو ما يجعل أبناء الطبقة الغنية والمرموقة يحصل أبنائها على معدلات نجاح مرتفعة، ويستفيدون من التعليم العالي الجامعي، على عكس أبناء الطبقات الدنيا تكون نتائجهم ضعيفة، ولا يستطيعون متابعة دراساتهم

- جميل جمداوي، المرجع نفسه، ص 85.

- جميل جمداوي، المرجع نفسه، ص 85.

الجامعية، فيكتفون بالتوجيه المهني أو التقني، وهذا ما يجعل المدرسة الرأسمالية الطبقية تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية بنفس خصائصها وتحافظ على مواقعها وتراتبيتها؛

- تمارس المدرسة عموماً عنفاً رمزياً ضد أبناء الطبقات الكادحة أو المسحوقة اجتماعية، وحسب بورديو فإن المدرسة ليست محايدة أو موضوعية أو عادلة، بل إنها تخدم مصالح الطبقة السائدة أو قيم الفئة المهيمنة والمستحوذة على السلطة.

أطروحة بيير بورديو و كلود باسرون

ساهم كل من العالمين بيير بورديو وكلود باسرون في إعطاء دفع جديد للدراسات الاجتماعية في حقل التربية بعد أن شهدت ركوداً طويلاً، فهما من أعطى الولادة الثانية لعلم اجتماع التربية من خلال الاهتمام بالنظام التربوي الفرنسي، وذلك بطرح فرضية أساسية مفادها أن المتعلمين لا يملكون نفس حظوظ النجاح الدراسي، هذا بسبب التراتبية الاجتماعية، والتفاوت الطبقي، ووجود الفوارق الفردية حتى داخل الفصل الدراسي نفسه، وقادت أبحاثهما إلى استنتاج أساسي هو: أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة الفرنسية الرأسمالية ليست ثقافة موضوعية أو نزيهة ومحايدة، بل هي ثقافة مؤدلجة (تخضع لأيديولوجيا معينة) تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة أو المسيطرة، إن المدرسة تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها من خلال الاصطفاء والانتقاء والانتخاب، ومن ثم فهي مدرسة اللامساواة بامتياز.

3. التفاعلية الرمزية:

تعتبر التفاعلية الرمزية واحدة من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الأنساق الاجتماعية. وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى، منطلقاً منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي. فأفعال الأفراد تصبح ثابتة لتشكل بنية من الأدوار؛ ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز. وهنا يصبح التركيز إما على بُنى الأدوار والأنساق الاجتماعية، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي. ومع أنها ترى البنى الاجتماعية ضمناً، باعتبارها بنى للأدوار بنفس طريقة بارسونز، إلا أنها لا تُشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق. بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكل عبر اللغة، والمعاني، والصور الذهنية، استناداً إلى حقيقة مهمة، هي أن على الفرد أن يستوعب أدوار الآخرين. إن أصحاب النظرية التفاعلية يبدأون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي). فالعلاقة في الفصل

الدراسي والتلاميذ والمعلم، هي علاقة حاسمة؛ لأنه يمكن التفاوض حول الحقيقة داخل الصف، إذ يدرك التلاميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى. وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا.

4. النظرية المعرفية في علم الاجتماع التربوي:

يعرف جورج غورفيتش علم اجتماع المعرفة على أنه: دراسة الترابطات التي يمكن قيامها بين الأنواع المختلفة للمعرفة من جهة، والأطر الاجتماعية من جهة ثانية. فعلم اجتماع المعرفة يركز على الترابطات الوظيفية القائمة بين أنواع وأشكال المعرفة، بحد ذاتها، ثم بينها وبين الأطر الاجتماعية، مما يكشف عن أن عصب المعرفة يكمن في وظائفها. أما علم اجتماع المعرفة التربوي فيعرفه **يونغ** على أنه: المبادئ التي تقف خلف كيفية توزيع المعرفة التربوية وتنظيمها، وكيفية انتقائها وإعطائها قيمتها، ومعرفة ثقافة الحس العام، وكيف يمكن ربطها بالمعرفة المقدمة في المدارس، واعتبارها المدخل الحقيقي للتعليم.

وبناء على ذلك يهتم علم اجتماع التربية المعرفي بالبحث في الثقافات الفرعية داخل المجتمع، وعملية التنشئة الاجتماعية، وأثر ذلك على قيم الطفل واتجاهاته، ومستوى تحصيله الأكاديمي واللغوي. ويهتم أيضا بالبحث في طبيعة العلاقة المتبادلة بين التعليم والتغير الاجتماعي، وتحليل المدرسة كمؤسسة تربوية، معتمدا في ذلك على استخدام الأسلوب السوسيولوجي الدقيق.

5. نظرية الفعل الاجتماعي (الفردانية المنهجية):

إن قطاع التربية والتعليم حسب بودون هو قطاع يشبه السياسة، إنه مسرح لظهور الأزمات والصراعات الاجتماعية الناتجة عن المفاعيل المنحرفة التي تبرزها علاقات الترابط بين الفاعلين الاجتماعيين القائمة على سلوكياتهم وأفعالهم وليس نتيجة لعلاقات السيطرة. وهكذا، فاللامساواة في الحظوظ التعليمية في نظر ريمون بودون تنتج عن علاقات الترابط بين الفاعلين الاجتماعيين التي لا تخضع دائما للنظام بقدر ما تقع بفعل التوتر والصراع الناتج عن تباين مصالحهم في منظومة التربية والتكوين. في كتابه *L'inégalité des chances*، عمد إلى بناء مقاربة نظرية ميكروسوسيولوجية تفسر إشكالية التفاوت في التعليم، بواسطة الخيارات الفردية والمنطقية للأفراد الفاعلين. وقد استفاد لإتمام ذلك، من

المعطيات الإحصائية، دون أن يكتثرت للنظرية الماكروسوسيولوجيا التي تقترض حتمية سلوك الأفراد وفق إكراهات البنى الاجتماعية.

ينطلق بودون من مسلمتين، الأولى أنّ المجتمع وخاصةً الغربي الصناعي مقسم إلى طبقات متفاوتة الأحجام، هي غالبًا الطبقة العليا، والطبقة الوسطى، والطبقة الدنيا؛ والمُسلّمة الثانية أنّ النظام التربوي أو التعليمي هو عبارة عن سلسلة من مفترقات طرق متعاقبة، يقف الفرد وعائلته عند كل منها ليقرر الاتجاه الذي يسلكه (يتابع، يتوقف) . عند نهاية كل منها يتوجب على المتعلم وعائلته اتخاذ خياراتهم المناسبة، وهذه الخيارات تتنوع وتختلف تبعًا لمتغيرات تتعلق بالموقع الاجتماعي للأفراد، إذ يتخذ الأفراد قراراتهم بناءً على ثلاثة مؤثرات هي: أولاً، الكلفة المترتبة لقاء متابعة المسار التعليمي الطويل، ثانيًا، المنافع التي سيجنيها الفرد إذا قرر متابعة دراسته، ثالثًا، المخاطر التي قد يواجهها في حال متابعة مساره التعليمي، وتتمثل باحتمال الرسوب أو التأخر في بلوغ الأهداف، أو باحتمال أن لا يجد له موقعًا في الوظائف العليا يناسب المستوى التعليمي المحقق، هذه المؤثرات الثلاثة يختلف تقييمها بين الأفراد والعائلات تبعًا للأصل الاجتماعي والكلفة والمردود المتوقع، وهكذا فالفائدة من التعليم تتراجع عندما يزداد الخطر، أو يرتفع الثمن، أو عندما تنخفض المنافع. بالتالي فإنّ اتخاذ قرار المتابعة في المسار التعليمي عند نهاية مرحلة معينة يكون أكثر احتمالاً، عندما تكون فائدته مرتفعة.

في المحصلة يقيم الأفراد وعائلاتهم مسبقًا، بطرق مختلفة تبعًا لمواقعهم في التراتب الاجتماعي، الأثمان، والأخطار، والمنافع، وهو ما يقودهم إلى خيارات متفاوتة تعكس التفاوت الاجتماعي الذي يمثلونه. يرى بودون أنّه، استنادًا إلى ذلك، من غير المفيد إطلاقًا إدخال المفهوم الغامض المتمثل بالخلفية الثقافية للطبقة (sous-culture de classe)، فهذا المفهوم لا يسمح بأي شكل من الأشكال بتفسير المعطيات الملاحظة من الدراسات الميدانية. بينما يكون أكثر بساطةً افتراض أنّ الأفراد يخضعون لسلسلة من القرارات العقلانية تتأثر بالموقع الاجتماعي الذي ينتمون إليه . إذن الأولوية في هذه المقاربة لقرارات الأفراد العقلانية، أي تبعًا لمنطق نظرية الفردانية المنهجية، التي لا تهمل ولا تلغي، مع ذلك، تأثير الخلفية الاجتماعية، والضغط الخارجية التي تدفع الفرد إلى اتخاذ قرار حرّ وواعٍ، منسجم مع ظروفه الاجتماعية الضاغطة. كيف ينتج التفاوت اذن؟ انه محصلة تراكم القرارات الفردية في كل مرحلة تعليمية، وهو يقود إلى جعل أبناء عائلات الطبقة العليا يتابعون بأغليبيتهم دراساتهم الجامعية حتى النهاية، بينما أبناء الطبقات الدنيا غالبًا ما يتوقفون عن متابعة دراستهم حالما يصلون إلى مرحلة تحقق تقدمًا وترقيًا نسبةً إلى أصلهم، وينتقلون في

وقت مبكر إلى سوق عمل يتناسب مع مستواهم السابق أو أفضل قليلاً. وهكذا ينتج جميع القرارات مفاعيل منحرفة متمثلة في تفاوت الفرص أمام التعليم العالي الجامعي، على أساس التفاوت الاجتماعي. لذلك يعتبر بودون أنه لا يجوز اعتبار النظام التربوي متواطئاً، ويعيد إنتاج النظام لمصلحة الطبقات العليا، فهو يراه محايداً لا يد له في التفاوت الناتج أساساً عن تصرفات الأفراد الحرة والواعية، كما يراه مفتوحاً أمام الجميع بنفس الامكانيات، فيما حسابات الأفراد للأثمان، والمنافع، والأخطار هي التي تحدّد خياراتهم بالمتابعة أو التوقف، وهي إلى ذلك تتأثر بشكل أساسي، بقدراتهم الاقتصادية أي بموقعهم في الترتيب الاجتماعي.

النظرية الإثنوميتودولوجية

النظرية الإثنوميتودولوجية، من هي واحدة من النظريات السوسيولوجية الكبرى بعد النظرية الوضعية، والنظرية الوظيفية. فإذا كانت الوضعية تهتم بالبناء الاجتماعي وتأثيره على الفرد، والنظرية الوظيفية تعنى بالأنساق الوظيفية، فإن النظرية الإثنوميتودولوجية تهتم بالفاعل باعتباره وحدة التحليل السوسيولوجي، وكونه كائناً فردياً يتمتع بالحرية في اختيار أسلوب فعله، بعيد عن ممارسات القهر الاجتماعي، والإلزام والإكراه، وبعيدا عن الحتميات الاجتماعية والمؤثرات الخارجية.

إن الإثنوميتودولوجية تدرس الواقع الروتيني اليومي، ومدى ارتباط هذا الواقع بذاتية الفاعل، وإيجابية دوره، وعقلانية فعله، مع التركيز على دور اللغة في تنظيم المجتمع على مستوى التواصل والتفاعل الرمزي، كما تركز على مرونة البناء الاجتماعي، والاستعانة بالمناهج الكيفية⁴.

مفهوم الإثنوميتودولوجية

يتكون مصطلح الإثنوميتودولوجية (L'ethnométhodologie) من كلمتين: "الإثنو" والتي تعني الشعب، أو القبيلة، أو الناس، أو السلالة، ومنها كلمة الإثنولوجيا أي دراسة الشعوب القديمة أو البدائية. أما كلمة الميتودولوجيا، فتعني المنهجية أو البحث.

أول من صاغ هذا المصطلح هو Garfinkel Harold من أجل الإشارة إلى "النظرية التي تهتك بدراسة الطراق والمناهج التي ينهجها الأفراد في الواقع الفعلي لخلق أنماط سلوكية عقلانية تمكنهم من التفاعل

والتعايش في معترك الحياة. هذه الطراق مستمدة من المعرفة والفهم الشائع في المجتمع، وليس من التراث والمناهج العلمية المنظم التي يحددها العلماء الاجتماعيون⁵ للتوضيح أكثر فإن الدراسات الإثنوميتودولوجية تحلل أنشطة الحياة اليومية تحليلاً يكشف عن المعنى الكامن خلف هذه الأنشطة، وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الطرائق التي يسلكها أعضاء المجتمع خلال حياتهم اليومية لتكوين نوع من الألفة بالأحداث والوقائع

وبالانتقال إلى المجال التربوي، فإن هذه المقاربة وعلى عكس المقاربات السابقة التي تتناول الوقائع التربوية على شكل علاقات أو ترابطات إحصائية كالعلاقة بين عدم المساواة والكفاءات المدرسية حسب الجنس والمستوى الاجتماعي، والتي تعتبر مثل هذه العوامل كفيلاً بتفسير عدم المساواة. تقوم بوصف الممارسات التي من خلالها يقوم الفاعلون في النظام التربوي (معلمون، متعلمون، آباء، واضعو المناهج وغيرهم) بخلق وإنشاء وتشكيل هذه الظواهر. إنها تدرس الظاهرة وهي تتكون وتتشكل (ظاهرة اللامساواة مثلاً) عكس علماء اجتماع إعادة الإنتاج الذين يدرسون الظاهرة بعد وقوعها ومن ثم يبحثون عن أسبابها

أسس النظرية الإثنوميتودولوجية

تنطلق النظرية في رسم تصورها السوسيولوجية من مجموعة من المسلمات هي :

1- دراسة الواقع الروتيني العادي واليومي : أي دراسة الفعل الاجتماعي الصادر عن الفاعل في الأمكنة العامة، أو أماكن العمل، أو في الأماكن التي يشبع فيها الأفراد حاجياتهم الاجتماعية اليومية التي تتكرر يومياً.

2- ذاتية الواقع الاجتماعي : أي أن الواقع الاجتماعي مرتبط بالفاعل أو الذات الفردية التي تعبر عنه بواسطة الكلمات والعواطف والإشارات، ضمن تجارب ذاتية وإنسانية غير خاضعة للتشيع الموضوعي.

3- إيجابية الفاعل الاجتماعي : على عكس الوظيفية والوضعية اللتان تعتبران أن الإنسان هو نتاج المجتمع وجبرياته وحتمياته. ترى الإثنوميتودولوجية أن الإنسان كائن إيجابي له دور كبير في تغيير المجتمع.

4- عقلانية الفعل الاجتماعي : يعني أن الفعل الاجتماعي فعل عاقل وهادف، يخضع لمنهجية أو خطة أو طريقة واضحة. ويعني أيضاً أن كل موقف تفاعلي له منطق، من خلال إدراك الفاعل له وتقييمه،

وبهذا المعنى تدرس النظرية الأفعال العاقلة والهادفة التي تحمل مضمونا اجتماعيا، ضمن واقع سياق تفاعلي.

5- دور اللغة في تنظيم المجتمع : تهتم المقاربة الإثنوميتودولوجية بتحليل المحادثات والتفاعلات الاجتماعية الرمزية، من خلال التركيز على حديث الأفراد، وطريقة حديثهم، والفضاءات التي يتحدثون فيها، والتركيز على التواصل اللغوي وغير اللغوي، الصريح والضمني، والقواعد التي تتحكم في هذا التواصل التفاعلي الرمزي.

6- واقعية المصطلحات العلمية : لابد من توظيف واستخدام المصطلحات نفسها التي يستخدمها الأفراد في أثناء تفاعلهم في المجتمع، والابتعاد قدر الإمكان عن المصطلحات السوسيولوجية العلمية الأكاديمية، فعلى الباحثين في علم الاجتماع أن يستخدموا التعبيرات الدالة المرتبطة بالحياة اليومية، وبسياق الفعل الاجتماعي العادي واليومي للأفراد الفاعلين، أكثر من التعبيرات الموضوعية التي ترتبط بالعلوم والمعارف العلمية التي تصف الظواهر والأنشطة العلمية.

7- مرونة البناء الاجتماعي : حسب هذه النظرية ليس هناك بناء مجتمعي ثابت، أو نسق يتخذ صورة دائمة بشكل مستقر، فالبناء الاجتماعي يخضع للأفراد، ويتغير بتغيرهم، ويتغير الزمان والمكان، ما يجعل من الأنساق الاجتماعية بنى وأنساقا مرنة بمرونة الظروف الاجتماعية التي تحيط بهم.

8- الاعتماد على المنهج الكيفية : النظرية الإثنوميتودولوجية من المقاربات الكيفية التي لا تعتمد على الإحصاء الرياضي كما هو الشأن في الوظيفية والوضعية التجريبية، بل تعتمد المعاشية (المشاركة) كمنهج لدراسة الظواهر الاجتماعية الفردية اليومية وهذا هذا يصبح الفعل الفردي فعلا عقلانيا وهادفا وراشدا.

تقوم هذه المنهجية على ثلاثة معايير أساسية :

1. ملاحظة الواقع أو الميدان؛

2. وضع حدود للموضوع الذي نحلله وندرسه؛

3. المعاشية القائمة على الحضور الفعلي داخل الميدان في الزمان والمكان قصد وصف المعنى الذي تحمله أفعال جماعة معينة.

في مجال سوسولوجيا التربية، فإن هذه المقاربة "تقتصر على دراسة الفاعلين، معتمدة على التحليل المصغر مما يجعلها علم اجتماع بدون مجتمع". وهي كما يقول Coulon « لا تنفي البنية الاجتماعية و لا تحصر دراستها في مستوى تفاعلات الفاعلين المدرسين، وإنما تركز على عدم دراسة البنية معزولة عن الأنشطة التي تساهم في بناء البنية. إنها تبين كيف أن الوقائع التربوية الموضوعية تنبثق عن الأنشطة. غنها تكشف وتعري الإجراءات التي بواسطتها يخفي المجتمع عن أفرادها أنشطة التنظيم، ويقودهم للاعتراف بها كأشياء محددة ومستقلة. إنها فتحت العلبة السوداء للمدرسة، وجعلت الكل يرى كيف تتكون اللامساواة ».

مبادئها

- **المرجعية (L'indexicabilité) :** أي أن كل فعل يتم في نسق معين، ولفهم التعامل من خلال التفاعل من الضروري الإشارة إلى هذا التعامل في الحالة التي تجري فيها في الزمان والمكان. الفكرة هنا أم معنى كل ظاهرة مرتبط بالسياق الذي تتم فيه، إرجاع شيء إلى شيء، الشيء في بعده المادي.
- **الإنعكاسية (réflexibilité La) :** بينما المرجعية هي جزء مادي أو طبيعي في التعاملات بين الأفراد، فالإنعكاسية متغيرة من فرد إلى فرد. لا يمكن بناء الدلالة عند الأفراد بنفس الطريقة. (الشيء في بعده الثقافي).
- **القابلية للوصف (describibilité La) :** وهي القابلية للوصف والتلخيص،
- **الإنتمائية (L'appartenance) :** التحكم فب المعرفة الخاصة بالمجتمع ومقاييسه وقيمه ومعاييرها سواء كانت طبيعية (أصلية) أو إندماجية (مستعارة).

الفينومينولوجيا الاجتماعية (الظاهراتية) - مرتكزات النظرية و روادها

خلفية تاريخية للنشأة:

تعرض علم الاجتماع بصفة عامة و النظرية الاجتماعية بصفة خاصة إلى الكثير من الشك و النقد من جانب الشباب من دارسي علم الاجتماع، الذين لم يقتنعوا بما درسوه عن الوضعية و الوظيفية، خاصة مع التغيرات العميقة التي حدثت في المجتمعات الغربية بعد الحرب العالمية الثانية و الأزمات التي مر بها العالم الرأسمالي.

و قد اتخذت هذه المقاومة لقيم المجتمع الرأسمالي الصناعي أشكالاً متعددة، فعلى المستوى السلوكي لجأ الكثير من الشباب إلى رفض هذه القيم و ما يرتبط بها من تصرفات و انسحبوا من المجتمع انسحاباً سلبياً دون أن يحاولوا إحداث تغيير جذري فيه و استبدلوا هذه القيم بقيم أخرى تتمركز في معظمها حول الغوص في الذات و التعبير عنها بحرية فكانت حركات الهييز و جماعات العقاقير المخدرة و سواها من الجماعات . أما على المستوى الفكري فقد لجأ الشباب المثقف وبخاصة من المتخصصين في العلوم الاجتماعية إلى رفض الاهتمام بدراسة أو فهم الواقع الموضوعي وارتدوا مثل جماعات الهييز إلى الاهتمام بالذات من الداخل وكانت الفلسفة الظاهراتية خير معين لهم على ذلك.

وعلى ذلك فإن الاتجاه الفينومولوجي يمكن النظر إليه باعتباره رد فعل محافظ لفشل الوضعية والوظيفية مقابل الاتجاهات الراديكالية التي تعتبر رد فعل ثوري لفشل هذه الاتجاهات السابقة الذكر، ويشبه هذا الموقف ذلك الموقف القديم الذي نشأ كرد فعل لفشل الفلسفات الميتافيزيقية إبان عصر التنوير.

إذاً فقد بدأ علماء الاجتماع يتشككون في قدرة المناهج الوضعية والأمبيريقية على فهم الواقع الاجتماعي فهماً عميقاً مما دفعهم إلى طرح بعض البدائل المنهجية كالفهم الفينومينولوجي والتحليل الأثنوميثودولوجي وحينما حققت هذه البدائل المنهجية قدراً من الذبوع والشهرة، بدأ علم الاجتماع الحديث يشهد تنوعاً لم يعرفه من قبل، ويحاول الاتجاه الفينومينولوجي في علم الاجتماع إعادة النظر في كثير من المسلمات النظرية والمنهجية الشائعة في الفكر السوسيولوجي الحديث وهي:

- تأكيد الفارق الهام بين الظواهر الطبيعية والظواهر الاجتماعية.

- يرفض اعتبار العلوم الطبيعية نموذج يمكن أن تحاكيه العلوم الاجتماعية.

- الظواهر الطبيعية لا تعبر عن بناء خارجي من المعاني وبالتالي يتيح للباحث حرية الملاحظة وتفسير الظواهر التي يدرسها تفسيراً خارجياً مستقلاً.

- يدرس الباحث في العلوم الاجتماعية عالم يتشكل من خلال المعاني التي تمثل بالنسبة له وسيلة لفهم الواقع كما أن الظواهر الاجتماعية تكتسب معاني خاصة بالنسبة للأفراد الذي يعيشون في إطار ثقافي معين ومن هنا يتضح مدى الاختلاف بين دور عالم الاجتماع في فهم الواقع الاجتماعي ودور العالم الطبيعي في دراسة العالم المادي فالعالم الطبيعي يدرس ظواهر لا تتخذ بناء معرفي مسبق وبالتالي فهي لا تعرف القصد أو الإرادة، وعلى الرغم من أن العالم الطبيعي يدرس ظواهر طبيعية توجد في إطار اجتماعي إلا أن علاقته بهذه الظواهر هي علاقة خارجية تختلف تمام الاختلاف عن علاقة العالم الاجتماعي بالظواهر الاجتماعية التي يدرسها.

ويتعارض الاتجاه الفينومينولوجي مع النزعة الوضعية، فيؤكد الفينومينولوجيون صعوبة الفصل بين العالم الاجتماعي من ناحية وأساليب تفسيره وفهمه من ناحية أخرى.

وقد انتقد هوسرل 1859 - 1939 علم الاجتماع بسبب ميله إلى محاكاة العلوم الطبيعية عند النظر إلى الواقع الاجتماعي لقد انتقد بذلك علماء الاجتماع القدرة على الإحساس بظواهر الوعي.

والواقع أن الملاحظات النقدية التي سجلها هوسرل لا تنطبق فقط على الموضوعات التي يهتم بها علماء الاجتماع بل تنطبق أيضاً على المناهج التي يستخدمونها في دراسة الواقع الاجتماعي.

ويستطيع هؤلاء العلماء إنقاذ علمهم من السطحية إذا ما حاولوا العودة إلى ظواهر الوعي باستخدام الفهم الفينومينولوجي، فالفينومينولوجيا هي جهد موظف لوصف الظواهر كما تتبدى لنا من خلال وعينا بها. وبذلك يصبح الوعي وسيلة وهدفاً للفينومينولوجيا .

من مساهمات بعض علماء الاتجاه الفينومينولوجي

ألفرد شولتز

لم يكن شولتز معروفاً إبان حياته إنما اشتهر بين علماء الاجتماع بعد وفاته ، حيث انتبه علماء الاجتماع المعاصرون و المحدثون إلى عمله عن الفعل الاجتماعي و أعماله حول ” علم الظواهرات”

ولد شوتز في فينا - النمسا - عام 1899م و توفي عام 1959 درس في جامعة فينا و حصل على إجازة في القانون ، ثم اشتغل موظفاً في المصارف المالية (البنوك) لكن هذا العمل لم يشبع طموحه المعرفي و لم يشكل معنى للعمل في الحياة ، بيد أنه وجد في دراسة الظواهر الاجتماعية متعة معرفية تشبع طموحه العلمي.

و لم يكن أكاديمياً حتى عام 1920 م و كان لديه أصدقاء محاضرون غير رسميين يلتقي بهم و يناقشهم بأفكار ماكس فيبر المتأثر بها ، و بالذات نظرية الفعل الاجتماعي و النموذج الأمثل ، و بالفيلسوف ادموند هورسل و هنري برجسون ، لذا كانت إسهاماته في المدرسة النسائية الاقتصادية منطلقاً من الفعل الاجتماعي.

هذه المؤثرات قادت شوتز إلى نشر كتاب عن علم الظواهر للعمل الاجتماعي في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1932 م الذي لم يترجم إلى اللغة الانجليزية حتى عام 1967 م أي تأخرت ترجمته 35 عاماً .

و لما وقعت الحرب الكونية الثانية عمل في باريس ونيويورك كقنصل قانوني في عدة مصارف مالية ، بذات الوقت كان يمارس الكتابة عن الظواهر الاجتماعية مع إلقاء محاضرات حول الموضوع ذاته ، و عن النظرية و البحث الاجتماعي في مدرسة البحوث الاجتماعية في مدينة نيويورك عام 1943 م.

و في نفس العام كتب في النظرية و البحث الاجتماعي و في عام 1956 م توقف عن عمله في المصارف المالية و تفرغ للعمل التدريسي و الكتابة حول الظواهر الاجتماعية فأثر على اتجاهات طلبته العلمية أمثال بيتر برجر و توماس لوكمان و هارولد جارفنكل ، هذا التأثير منحه الدخول إلى صلب النظرية الاجتماعية ، و في نهاية مطاف حياته أدرك أن مفردات و إيقاعات الحياة اليومية ذات صلة بالمعطيات الثقافية و التاريخية و لا يود فصل بينهما فضلاً عن ذلك لم يكن متفائلاً من نظريته للحياة الاجتماعية . (عمر ، 1997 م ، ص 286 - 287)

المفاهيم التي تشتملها النظرية:

تركز النظرية على مفهومها الأكبر ” التخلل الذاتي أو الذات المتداخلة”

و التي تعني إجابات عن التساؤلات الآتية:

1. كيف نعرف أفكار الآخرين ؟
2. كيف نعرف أنفسنا ؟
3. كيف يتم تبادل رؤانا و إدراكاتنا مع الآخرين ؟

4. كيف يحصل التقاهم المشترك بين المتفاعلين ؟

5. كيف يتصل الفواعل فيما بينهم ؟

معنى ذلك أن تداخل ذوات الفاعل لا يحصل بشكل منفرد أو من جانب واحد بل يتطلب حضور الآخر أولاً ، وطرح أفكار و آراء يتم نقاشها ثانياً و تبادل التفاعل بينهم ثالثاً (ساعتها يحصل تبادل المشاعر بينهم حباً أو كرهاً ، وداداً أو بغضاً ، إعجاباً أو استعلاء) و من ثم يحصل تبادل الذوات بين الفاعل و الحضور .

بتعبير آخر يشترط حضور الآخرين حيوية مفعمة بوساطة نقاشه معهم و استماعهم له و محادثته إليهم و تفاعلهم معه في فترة زمنية معينة ، و بقعة جغرافية معلومة الأبعاد ، آنذاك يتبلور التخلل الذاتي • .

مفهوم نظري آخر:

وبناء على حالة " التخلل الذاتي " طرح شوتز مفهوماً آخر في نظريته ليتكامل مع مراد بنائه النظري، وهو " النمذجة " حيث يدخل إلى مدار أوسع ليسبر غور تصانيف الحياة الاجتماعية للآخرين، الذين يصنفهم حسب معرفته الذاتية لسلوكهم وأقوالهم وأفكارهم وأشكالهم فيسمهم بسمات تحدد معرفته المحيطية التي غالباً ما تتبلور عن:

1. طريقة عيشه في محيطه الاجتماعي.

2. و علائقه المتنوعة مع زملائه وأصدقائه وأقاربه.

3. و أهدافه الثقافية.

أي بوساطة التخلل الذاتي يستطيع الفاعل تشكيل نموذج فردي اجتماعي، يضم صفات المتفاعل معه يختزل فيه سيرته الذاتية أو سماته الشخصية، أو نمط تفكيره بصفة عامة وشاملة، تغطي أغلب صفاته السلوكية أو الفكرية الظاهرة والباطنة (أي يسمه بسمه تفسر معظم صفاته التي عثر عليها أو لمسها أو تفاعل معها) كأن يسمه بأنه طيب القلب أو غليظ القلب أو حسود أو كريم النفس وسواها.

أي نمذجة سلوك الناس الذين يتفاعل معهم ويتخلل ذواتهم وبهذه الكيفية تكون النمذجة ممثلة لحكم ذاتي يتضمن معايير ذاتية - اجتماعية تعكس تأثيرات المحيط الاجتماعي الذي يعيش في وسطه الفاعل.

أما وسيلة التعبير عن النمذجة فهي اللغة إذ شبهها شوتز ببيت المال لتعطي معنى ودلالة عن النموذج الذي نحته أو شكله أو بناه الفاعل في تفاعله و تخلله الذاتي مع الآخر.

علماً بأن المحيط الاجتماعي للفاعل يلعب دوراً حيوياً في اختيار العبارات اللغوية التي تصور ذلك النموذج الذاتي الذي تبلور بوساطة تخلل ذات الفاعل.

مفهوم نظري ثالث:

بالإضافة إلى ما سبق من مفاهيم، فهناك مفاهيم أخرى منها ما ذكره شوتز عن "ذخائر الخبرات" التي شبهها بكتاب الطبخ الذي تجد فيه ربة البيت مقادير طبخ الطعام وكيفية إعداده و تقديمه على شكل طبق شهي جاهز للأكل.

أي أن ما يسجله الفاعل من خبرات ذاتية مع الفواعل الذي يتفاعل مع لا يقوم بتكديسها لتكون تراكمًا من الخبرات بل يصنفها حسب أنواعها وطبيعتها.

فالفاعل اللّئم على سبيل المثال يتسم بصفات تحددها خبرته مع الآخرين من هذا النوع من الفواعل، وغالباً ما تلعب معايير محيطه و ثقافته و علائقه المتنوعة التي صادفها في حياته الاجتماعية، فيتم تخزين هذه الخبرات عبر تنشئته الاجتماعية (الأسرية والمحلية والرسمية والدينية و الثقافية) ثم يقوم بتصنيفها وبالتالي يبلورها على شكل نماذج و كل نموذج يمثل صنفاً متألّفاً من مجموعة خبرات ذاتية.

كما طرح شوتز كذلك عدة مفاهيم أخرى منها طريقة الإجراء أو مقادير طريقة الإعداد، وكذلك معرفة جديدة سماها شوتز مخزون المعرفة، كما قدم مفهوم الموقف المتشابك أو إشكالية الموقف، بعدها طرح شوتز عدة مصطلحات اجتماعية توضح جوانب أوسع من الفعل الاجتماعي، و هي عالم الحياة، عالم البديهيات، عالم الحياة اليومية، عالم العمل اليومي، الواقع الديني، الواقع الأسمي.

ففي مصطلح عالم البديهيات أشار إلى المواقف الطبيعية للناس التي تعني تعيينهم فيها دون أن يساورهم الشك فيها، أي مواقف مقنعة لا تقبل الطعن بسبب اختمارها ونضجها وتعود الناس على مواجهتها وتآلفهم لها.

أما مصطلح عالم الحياة اليومية فإنه يشير إلى الصفات الآتية:

1- يتسم هذا العالم بتوتر إدراكي يجعل الفاعل يقظاً وحذراً من الفواعل والأحداث التي يواجهها و يتفاعل معها.

2- لا يبدي الفاعل عن شكوكه في العيش في هذا العالم.

3- يعمل الفواعل على معاشتهم هذا العالم.

4- يمنح هذا العالم خبرة ذاتية خاصة متكاملة الجوانب.

5- يبلور التخلل الذاتي بين المتفاعلين نسيجاً اجتماعياً يعكس طبيعته.

6- خضوع تفاعل الفواعل إلى العامل الزمني • .

مفهوم نظري آخر تناوله شوتز هو "عوالم الواقعية الاجتماعية" حدد شوتز أربعة عوالم اجتماعية مميزة بدرجة وضوحها وبدايتها المباشرة لا تحتاج إلى برهان أو سند، بيد أنها مختلفة بعضها عن بعض لأنها مستخلصة من ظروف و فترات زمنية خاصة بها و هي ما يلي:

1- عالم الخبرة المباشرة ، مستخلصة من الواقع الحي ويشير إلى الاتصال التفاعلي (وجهاً لوجه) يدرك المتقابلان أحدهما الآخر ، ويشتركان بمشاعر وأحاسيس وأفكار واحدة و متشابهة فيتبلور عندهما علاقة "النحن" التي توجه الأنا أو الأنث فتغذي خبرات كل منهما.

2- عالم الخبرة غير المباشرة:

مستخلصة من الواقع البعيد زمانياً أو عبر وسائط بشرية أو غير بشرية (سلكية أو لا سلكية) ويشير إلى الاتصال غير التفاعلي عبر قنوات تقلل من تدخل المتفاعلين في مشاعر وأحاسيس مشتركة.

3- عالم الإرث المخوف من الزمن القريب.

4- عالم الاستخلاف من الزمن البعيد.

ويمثلان بواقى الحالات الماضية الناقصة في معرفتها الجزئية، أو العناصر الدقيقة وتختلف في معاييرها ومقاييسها بحيث إذا تم قياسها بمقاييس معاصرة يحدث إساءة تقدير الأحداث القديمة وتشويه تفسيرها، لذا فإنها تمثل خصوصية تراثية لا تمثل معايير الحضارة والخطأ كل الخطأ إذا تم قياسها بمقاييس الحاضر.

كما يميز شوتز بين المنظور الطبيعي لعضو الجماعة الاجتماعية والمنظور الظاهراتي للملاحظ الخارجي، ويصف مصطلح الطبيعي المدخل الفطري والبدهي الذي يسلم به أعضاء جماعة اجتماعية معينة، وينظر هؤلاء الأعضاء إلى أسلوب حياتهم على أنه عادي وهم بصفة عامة غير واعين بالمدى الذي يعكس به هذا الأسلوب خبراتهم الذاتية فقط، و على النقيض من ذلك يسعى الملاحظ الخارجي (الذي يتبنى منظوراً ظاهراتياً) إلى وصف أسلوب حياة جماعة ما، ومع هذا فهو يقوم بهذه المهمة من زاوية الفاعلين لا من زاوية منظور تفسيري خارجي

و كمثال على المنظور الطبيعي لو استخدمناه لتفسير حياة أفراد مجتمع قبيلة قريش حين قالوا: "هذا ما وجدنا عليه آبائنا" فهم ينظرون إلى أسلوب حياتهم من عبادة للأصنام وشرب للخمر ووأد للبنات بأنه عادي، غير مدركين أن هذا الوضع يعكس خبراتهم الذاتية وما تعلموه من خلال التنشئة الاجتماعية ، فيما يركز المنظور الظاهراتي على وصف حياة هذه الجماعة حيث يتم استخدام الملاحظة كأداة جمع للبيانات من خلال استخدام المنهج الكيفي ، فيتم وصف أسلوب حياة هذه الجماعة كما تبدو و من زاوية الفاعلين أنفسهم لا من زوايا بنائية أو صراعية قد لا تعكس الواقع المعاش ، حيث يتم التركيز على ما يرويه الناس حول عبادة الأصنام أو وأد البنات، ومن ثم تحليل هذه البيانات لتقديم تفسير ملائم للواقع الاجتماعي.

تقييم لإسهامات الفريد شوتز

لا بد من الإشارة إلى أن شوتز دخل مباشرة في مفهوم " التخلل الذاتي" بين المتفاعلين بيد أنه لم يقل لنا كيف حصل هذا التخلل بينهما؟

هل من خلال تقارب آرائهما أو مشاعرهما أو مصالحهما أو أفكارهما أو انتماءاتها الاجتماعية؟ لأن تقبل الفواعل ذاتياً كلاً منهما للآخر لا يحصل اعتباطاً أو فجأة بمجرد لقائهما ولم يعرض لنا مساحة أو مدة للفترة الزمنية التي تستغرق الفواعل لوصولهما حالة التقبل الذاتي والذهاب إلى مرحلة تبادل ذواتهما، فهي حلقة مفقودة في رؤية شوتز مما جعلت هناك ثغرة في تركيبة نظريته.

و في إطار النمذجة أوضح شوتز أن الفاعل يختزل ما يحس به ويراه من سلوك و يسمح من حديث عن الفاعل المتفاعل معه من خلال معايير الذاتية والاجتماعية فيلصق به سمة أو صفة ترمز إلى نوع سلوكه أو تفكيره أو شكله، و لكن لا بد من القول أن الفاعل إذا مر بظروف سيئة أو قاسية نجده يلون نماذج الناس السلوكية بألوان قاتمة وقاسية ومتشائمة، وإذا عاش في ظل ظروف سهلة وسعيدة و قليلة المثالب، فإنه يلون نماذج الناس السلوكية بألوان وردية و متفائلة و طيبة.

مثل هذا التوصيف الدقيق لم يذكره شوتز في نظريته بل مرّ عليه مرور الكرام، لا غرو من التساؤل في هذا المقام: أين دور العقل في تحكيمة و موازنة الواقع المرئي و المدرك و خبراته السابقة؟

لماذا افترض شوتز أن الفاعل دائماً ينجر انجراراً نحو خبراته الماضية تلقائياً و يرضخ لنماذج صاغها هو في ظروف ولت و بادت لا تعكس ظروفه الحالية، فضلاً عن كون سلوكيات الناس قابلة للتبدل من فترة إلى أخرى ، و بالذات الإنسان العصري الذي يفاضل عقله و منطقته على عاطفته ناهيك عن تبدل معايير

الناس عبر الزمن على ألا ننسى أن الفاعل ذاته يطور و يبدل و يعدل رؤاه و أحكامه و نمط تفكيره حسب التطورات التي يرتقي إليها و الأهداف التي يرنو منها.

يضيف معن خليل عمر قائلاً : أقول أن شوتر اقتصرته نظريته على نوع واحد من الفواعل و ليس معظم أنواع الفواعل.

أي اهتم بالفاعل المحدود الأفق وصاحب الذكاء السطحي أو الكسول ذهنياً وترك الطموح واللماح والحيوي والمتوقد الذكاء.

كما أن الخبرة الذاتية لا تكون تراكمية دائماً كما يرى شوتر بل قد تأخذ حالة التناثر (كرد فعل) أما إذا حصل امتداد للخبرة الذاتية، فإن ذلك يعني عدم تنوع خبرات الفاعل بل السير في خط واحد من الخبرة، وهذا نادراً ما يحدث في المجتمع المعاصر المكتنز بالتنوع والتبدل.

ويتساءل معن خليل عمر عن موقف ورؤية نظرية شوتر وأتباعه عن الفاعل دون سن الخامسة عشر (على سبيل المثال لا الحصر) الذي لا يمتلك نماذج خبراتية كثيرة ومتنوعة، بل محدودة بحدود عمره القصير، ويواجه مواقف عديدة ومتباينة، وهو في حالة اكتساب خبرات و يحولها إلى مخزون في ذاكرته ويستدعيها عند الحاجة، تكون خبرته الاجتماعية هزيلة و قليلة غير ناضجة ، فما هو موقفه إذا واجهه موقف أو فاعل ليس له ذخيرة خبراتية في ذلك النوع من المواقف أو الفواعل.

تعليق عام على الاتجاه الفينومينولوجي:

لا شك أن هذا الاتجاه يركز على دراسة المعاني والخبرات المشتركة بين الأفراد في المجتمع بوصفها أساساً للحياة الاجتماعية وبإهمال الاختلافات والصراعات الواقعية داخل المجتمع. ويتعارض ذلك تماماً مع التحليل العلمي الواقعي للمجتمع الذي يبين بالأدلة القاطعة أن العالم تمزقه الصراعات على كافة المستويات، وأن القدر المتاح من المعاني والخبرات المشتركة بين الأفراد في المجتمع الواحد أو في مجتمعات العالم أقل بكثير من الاختلافات والصراعات فهناك صراعات عديدة بين الشباب والشيخوخ، النساء والرجال، الأغنياء والفقراء، الأميون والمتعلمون، أصحاب السلطة والقوة والخاصعين لهم، ودعاة الحرب، الاشتراكيون والرأسماليون، العالم الثالث والبلدان المتقدمة.

أي أن المسلمة الأساسية التي تنص عليها التحليلات الفينومينولوجية عن طبيعة الواقع الاجتماعي (الخبرات الفكرية المشتركة) لا تدعمها الأدلة الأمبريقية بل هناك أدلة تنفيها وقد تجاهل أصحاب الاتجاه الفينومينولوجي مسألة الصراع الطبقي العنيف في مجتمعاتهم ورفضوا حتى أن يروه أو يشاروا إليه أو يفسروه

على الرغم من أنه كان يفرض نفسه على الجميع، كما أنهم تجاهلوا الواقع الاجتماعي الاقتصادي للمجتمع ودرسوا الخبرة اليومية وأسلوب التفكير كما لو كانا منفصلين عن الواقع ولا يتأثران به.

و يرى العديد من النقاد بأن الاتجاه الفينومينولوجي اتجاهاً محافظاً من الناحية الأيدولوجية. نهاية نقول أن هذا التنوع السوسيولوجي مهما قدم له من نقد و محاولات تصحيح، يظل إثباتاً على أن ما يمكن تسميته بالبحيرة السوسيولوجية ليست بحيرة راكدة و أن أحجار الواقع لا زالت تترك تأثيرها عليها بحيث تتحرك بها المياه باستمرار، تاركة هذا التنوع الفكري و الذي يأخذ بعلم الاجتماع نحو التطور و التنوع من نظريات كبرى إلى نظريات متوسطة المدى إلى نظريات تهتم بالحياة اليومية كما رأيناها في المنظور الفينومينولوجي، ونراها لاحقاً مع الاتجاه الاتنوميثودولوجي ، وما هذا النقد إلا مواصلة للطريق العلمي وسبيلاً لتنقيحه وتعديله.

المصدر <http://www.aranthropos.com>:

المقاربة الإثنوغرافية والأنثروبولوجية

الإثنوغرافيا والتربية

تمهيد

أخذ مصطلح الإثنوغرافيا **L'ethnographie** منذ ظهوره سنة 1607 دلالات عدة، وأولى هذه الدلالات كان في فرنسا سنة 1839 ليدل على المجتمع الإثنولوجي، وفي الأدبيات الروسية يدل على دراسة الشعوب، وفي الثقافة الأنجلوسكسونية، يحيل على الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.

عرفت الدراسات الإثنوغرافية انتشار كبيراً بفعل حركة الاستعمار، بهدف دراسة الشعوب المستعمرة، والبحث في خصوصياتها الإثنية، واللغوية، والعرقية، والاجتماعية، والثقافية، الحضارية.

وحسب كلود ليفي شتروس **Lévi-Strauss Claude**، لابد من التمييز بين مجموعة من

المصطلحات: الإثنوغرافيا، والإثنولوجيا (**Ethnologie**)، والأنثروبولوجيا (**Anthropologie**) :

1. **الإثنوغرافيا** : هي تلك الدراسات التطبيقية لمعرفة كيفية تنظيم المجتمع، وتعني أيضا "الدراسة

الوصفية لأسلوب الحياة ومجموعة التقاليد، والعادات، والقيم، والأدوات والفنون، والمأثورات الشعبية

لدى جماعة معينة، أو مجتمع معين، خلال فترة زمنية محددة"¹، وهي بهذا بحث ميداني تطبيقي ومنهجي.

2. **الإثنولوجيا:** أو علم الأعراق، وهي تلك الدراسات التحليلية والمقارنة للمادة الإثنوغرافية، من أجل وضع تصورات نظرية وتعميمات حول مختلف النظم الاجتماعية الإنسانية.

يعتبر العالم السويسري شافان (Chavanenes) أول من استخدم هذه الكلمة في عام 1787 في كتابه "محاولة حول التربية الفكرية مع مشروع علم جديد". وبعدما كانت أن بداية من القرن التاسع عشر ضمن ما يسمى بالأنثروبولوجيا البيولوجية حالياً ومع منتصف القرن العشرين أصبحت تشير إلى مجموعة العلوم الاجتماعية التي تدرس المجتمعات البدائية أو ما يسمى بإنسان المستحاثات، وهي بذلك لا تختلف عن الأنثروبولوجيا أو هي جزء منها. أما حالياً فإنها تعني "الدراسات التركيبية والنتائج النظرية حول الإثنيات والأعراق أو الأجناس من خلال الوثائق الإثنوغرافية.

تنقسم الإثنولوجيا إلى أقسام عدة منها **إثنولوجيا التاريخ** التي تدرس الشعوب المنقرضة بإعادة تكوينها وتشكيلها تاريخاً، مثل : دراسة شعوب الأنكا والأزتيك؛ و**إثنولوجيا الفلاحة** التي تعنى بدراسة المجتمعات الفلاحية أو الزراعية داخل المجتمعات الصناعية؛ و**إثنولوجيا المدينة** التي تهتم بدراسة بعض الظواهر الاجتماعية داخل تجمعات ضيقة داخل المدينة، مجتمع بني ميزاب مثلاً.

3. **الأنثروبولوجيا :** يمكن وصفها على أنها دراسة **ميثا وصفية** (ما وراء الوصف) وتحليلية تعتم بالمقارنة بين الشعوب والإثنيات والأعراق. إنها تعني دراسة الإنسان على أنه كائن بيوثقافي، بمعنى دراسة الإنسان في طابعه العضوي الفيزيقي (التشريحي، والفيزيولوجي، والمورفولوجي، والتصوري)، والثقافي (النواحي الاجتماعية، والدينية، والجغرافية، والنفسية...).

تلتقي الأنثروبولوجيا مع الإثنوغرافيا والإثنولوجيا في دراسة ثلاثة عناصر أساسية هي : الكائن الإنساني، والمجتمع، والثقافة.

الإثنوغرافيا والتربية

من التوجهات التي أخذت تظهر أكثر فأكثر في البحوث التربوية في الآونة الأخيرة المنهج الإثنوغرافي في البحث. والسبب الرئيسي في الاهتمام المتزايد بالبحوث الإثنوغرافية هو غالباً عدم الارتياح للطرق التقليدية في بحث بعض المشكلات التربوية.

تهتم المقاربة الإثنوغرافية بدراسة المدرسة والجماعة على المستوى المحلي، ودراسة المؤسسة والفصل الدراسي في ضوء المجتمع المصغر، وتعتمد على الملاحظة والمعايشة وطرائق البحث الميداني، والمقابلة بأنواعها، والتركيز على الوحدات الصغرى المكونة للفصل الدراسي، مثل: المتعلم، والمعلم... إلخ بغية الكشف عن الجوانب الاجتماعية المخفية.

وسائل جمع البيانات في المنهج الإثنوغرافي

أ- الملاحظة

لعل أهم طرق جمع البيانات في الدراسات الإثنوغرافية هو ملاحظة المشارك، حيث يكون الملاحظ جزءاً من الموقف الذي يقوم بملاحظته، ويصبح فرداً في المجموعة التي يشاهدها و يشاركها نشاطاتها وسلوكياتها. والفلسفة وراء هذا الأسلوب أن مشاهدة الموقف من الداخل في بعض الحالات تكون أكثر دقة من مشاهدتها من الخارج. وهناك درجات لمشاركة الباحث، فقد تتم الملاحظة بطريقة ظاهرية أو خفية. ويتوقع من الباحث الذي يقوم بالملاحظة توخي الموضوعية ما أمكن. والملاحظة بالمشاركة تتميز بالمزايا التالية:

تحدث الملاحظة في الموقع، ولعل أهم متطلبات البحث الإثنوغرافي تواجد الباحث في الميدان لمدة طويلة، مما يسمح له بوصف واستقصاء العمليات، وملاحظة التغيرات في الموقف موضوع الدراسة.

• **جمع البيانات المطول:** يستمر الباحث في جمع البيانات حتى يشعر أنه وصل إلى حد الإشباع وأن هدفه قد تحقق؛ فمثلاً قد يستغرق تجميع البيانات حول برنامج مدرسة صيفي ثلاثة أسابيع، بينما قد تصل إلى عشرة أسابيع إذا كان البرنامج حول دراسات في الطب النفسي مثلاً.

• **التوصل إلى الحقائق:** تساعد ملاحظة الباحث في التوصل إلى ما يدركه الناس من خلال أفعالهم ومشاعرهم ومعتقداتهم، وقد يتوصل إلى ذلك من خلال إدراكات الناس اللفظية وغير اللفظية

وتعبيراتهم الجسمية واللفظية، إذ قد تقود كل من تعابير الوجه ونبرة الصوت وحركات الجسم وغيرها من التفاعلات الاجتماعية غير الملحوظة إلى المعنى الدقيق للغة.

- - التحقق من الملاحظات الميدانية: حيث يسعى الباحث الاثنوجرافي إلى معرفة وجهات نظر مختلفة للأحداث والأشياء من قبيل المشاركين المختلفين وذلك من أجل الدقة والمصادقية.

ب- المقابلة الإثنوغرافية interview ethnographic

تتكون المقابلات الإثنوغرافية من أسئلة ذات إجابات مفتوحة، وذلك من أجل الحصول على معلومات ذات صلة بحياة المشاركين وإدراكهم لعالمهم، ولأحداث مهمة في حياتهم.

وتأخذ المقابلات النوعية عدة أشكال، منها مقابلات غير رسمية ومقابلات شبه رسمية وأخرى رسمية، والمقابلات المفتوحة المقننة. وتختلف هذه المقابلات في بنائها وتخطيطها؛ ففي المقابلة غير الرسمية تطرح الأسئلة بشكل عفوي بحيث تتسجم مع السير الطبيعي للأحداث. أما فيما يخص المقابلة شبه المقننة فيتم اختيار المواضيع التي سيتم جمع البيانات عنها بشكل مسبق، وتطرح الأسئلة بترتيب يقرره الباحث، كما يقرر مدى العمق الذي يمكن أن يذهب إليه في جمع البيانات. أما في حالة المقابلة المقننة فيتم طرح الأسئلة بنفس الترتيب الذي أتت به دون تغيير، وذلك للتقليل من تحيز المقابلة. ويبقى الهدف من إجراء المقابلة هو المحدد لنوعها.

ج- الوثائق

إن جمع الوثائق والعينات المادية وغير المادية هي طريقة غير تفاعلية في الحصول على البيانات. ويسعى الباحث باستخدام هذه الطريقة إلى الحصول على معلومات من الوثائق والعينات المادية وغير المادية. فالوثائق والملفات والعينات المادية وغير المادية تمثل انعكاساً للمعتقدات والسلوكيات التي تشكل الثقافة، فهي تصف الخبرات الإنسانية والأفعال والقيم، فالإثنوجرافي في هذا المجال يتبنى أساليب المؤرخين في تحليل الوثائق وأساليب علماء الآثار في دراستهم الأشياء التي أوجدها القدماء، ومن هذه الوثائق:

- 1- الوثائق الشخصية: وتتضمن المفكرات والرسائل الشخصية والسجلات القصصية.

2- الوثائق الرسمية: تأخذ الوثائق الرسمية أشكالاً متعددة منها وثائق المؤتمرات ونصوص الاجتماعات وأوراق العمل ومسودات المخططات. وتعتبر هذه وثائق غير رسمية تبرز وجهة نظر داخلية صادرة عن مؤسسة ما لوصف الوظائف والقيم، ويمكن أن تزود الباحث بإشارات حول أسلوب الإدارة والقيادة.

3- الأشياء: وهي عبارة عن رموز وكيانات محسوسة تكشف عن العمليات الاجتماعية والمعاني والقيم، ومن الأمثلة عليها: المجسمات والكؤوس الرياضية والشهادات والملصقات والشعارات الرسمية.

4- مؤشرات القدم والتلف: تشير هذه المقاييس إلى درجة تآكل بعض المرافق العامة. في المدرسة مثلاً، فإن تآكل الممرات المدرسية والقاعات والساحات وغيرها تعتبر مؤشراً على القدم والتلف، ولها معاني محددة للباحث.

خطوات بناء المنهج الإثنوغرافي

يمكن تلخيص الخطوات كما يلي:

1. اختيار مشروع إثنوغرافي: ويختلف مجال هذه المشروعات اختلافاً كبيراً عن دراسة مجتمع كامل معقد، مثل جماعات صيد الإسكيمو في ألاسكا، إلى موقف اجتماعي محدود أو مؤسسة صغيرة، مثل أحد النواحي الرياضية أو ملعب المدرسة. وللموقف الاجتماعي دائماً ثلاثة مكونات: المكان والممثلون والأنشطة.

2. طرح أسئلة إثنوغرافية: يحتاج الباحث إلى أن يكون لديه مجموعة من الأسئلة لترشده فيما يسمع أو يرى وفي جمع البيانات.

3. جمع البيانات الإثنوغرافية: يقوم الباحث بدراسة ميدانية لمعرفة الأنشطة التي يقوم بها الناس والخصائص الفيزيائية للمكان وكيف يكون شعور المرء عندما يكون جزءاً من الموقف. وهنا يستخدم الباحث ملاحظة المشارك والمقابلات المتعمقة، وغير ذلك من أساليب جمع البيانات.

4. عمل سجل إثنوغرافي: وتتضمن هذه الخطوة أخذ الملاحظات ورؤوس أقلام وصور ميدانية وعمل الخرائط واستخدام أية وسائل أخرى لتسجيل الملاحظات

5. تحليل البيانات الإثنوغرافية: يتبع الدراسة الميدانية دائماً تحليل البيانات، مما يؤدي بالتالي إلى أسئلة جديدة وفرضيات جديدة، ويتبع ذلك مزيد من جمع البيانات، وتحليل أكثر لهذه الأخيرة، وتستمر هذه الدورة حتى يكتمل المشروع.

6. كتابة التقرير الإثنوغرافي: يجب أن يكتب الباحث التقرير الإثنوغرافي بحيث يجلب الثقافة موضوع المشروع إلى الحياة أمام القارئ ليشعره بأنه يفهم الناس وطريقتهم في الحياة. ويمكن للباحث تبسيط هذا العمل بأن يبدأ الكتابة في وقت مبكر أثناء جمع البيانات بدلاً من الانتظار إلى النهاية. ومما يسهل مهمة الكتابة أيضاً أن يقرأ الباحث التقارير الإثنوغرافية الأخرى الجيدة قبل أن يبدأ في كتابة تقريره.

الأنثروبولوجيا

إنّ لفظة أنثروبولوجيا Anthropology، هي كلمة إنكليزية مشتقة من الأصل اليوناني المكوّن من مقطعين : أنثروبوس Anthropos ، ومعناه " الإنسان " و لوجوس Logos، ومعناه " علم ". وبذلك يصبح معنى الأنثروبولوجيا من حيث اللفظ " علم الإنسان " أي العلم الذي يدرس الإنسان.

ولذلك، تعرّف الأنثروبولوجيا، بأنّها "العلم الذي يدرس الإنسان من حيث هو كائن عضوي حي، يعيش في مجتمع تسوده نظم وأنساق اجتماعية في ظلّ ثقافة معيّنة .. ويقوم بأعمال متعدّدة، ويسلك سلوكاً محدّداً؛ وهو أيضاً "العلم الذي يدرس الحياة البدائية، والحياة الحديثة المعاصرة، ويحاول التنبؤ بمستقبل الإنسان معتمداً على تطوّره عبر التاريخ الإنساني الطويل.

وتعرف الأنثروبولوجيا أيضاً، بأنّها علم (الأناسة) العلم الذي يدرس الإنسان كمخلوق، ينتمي إلى العالم الحيواني من جهة، ومن جهة أخرى أنّه الوحيد من الأنواع الحيوانية كلّها، الذي يصنع الثقافة ويبدها، والمخلوق الذي يتميّز عنها جميعاً.

كما تعرّف الأنثروبولوجيا بصورة مختصرة وشاملة بأنها " علم دراسة الإنسان طبيعياً واجتماعياً وحضارياً " أي أنّ الأنثروبولوجيا لا تدرس الإنسان ككائن وحيد بذاته، أو منعزل عن أبناء جنسه، إنّما تدرسه بوصفه كائناً اجتماعياً بطبعه، يحيا في مجتمع معيّن له ميزاته الخاصة في مكان وزمان معينين.

واستناداً إلى هذه المنطلقات، فقد حدّدت الباحثة الأمريكية (مارغريت ميد) طبيعة علم الأنثروبولوجيا وأبعاده، بقولها : " إنّنا نصنّف الخصائص الإنسانية للجنس البشري (البيولوجية والثقافية) كأنساق مترابطة ومتغيّرة، وذلك عن طريق نماذج ومقاييس ومناهج متطوّرة. كما نهتمّ أيضاً بوصف النظم الاجتماعية والتكنولوجية وتحليلها، إضافة إلى البحث في الإدراك العقلي للإنسان وابتكاراته ومعتقداته ووسائل اتصالاته. وبصفة عامة، نسعى - نحن الأنثروبولوجيين - لتفسير نتائج دراساتنا والربط فيما بينها في إطار نظريات التطوّر، أو ضمن مفهوم الوحدة النفسية المشتركة بين البشر .."

وتختص الأنثروبولوجيا بصورة عامة بعدد من السمات الأساسية التي تميّزها عن العلوم الأخرى، وأهمها:

- تركز الأنثروبولوجيا على دراسة جماعات خاصة من حيث التكوين والوظيفة، مثل: الجماعات البدائية، الجماعات الريفية، العرقية الإثنية، والأقليات، وتتميز هذه الجماعات بأنها بسيطة وشفافة وصغيرة وقليلة الكثافة، ويبدو هذا التركيز واضحاً جداً في مرحلة التأسيس والنهوض.
- اعتماد الأنثروبولوجيا على منهج الملاحظة بالمشاركة والمقارنة والوصف الحي للظواهر المدروسة والدراسات القليلة. وتركز على نحو خاص على البحث بالمعايشة الذي يتطلب اندماج الباحث في الوسط الثقافي والاجتماعي للجماعات التي يدرسها.
- تتبنى الأنثروبولوجيا الطابع الشمولي والكلي في دراستها للمجموعات البشرية الخاصة. ويركز هذا المنهج على دراسة المجتمع دراسة كلية تشمل عقائده، وشعائره، واقتصاده، وسياسته وتكويناته الفيزيائية والطبيعية والتاريخية.

الأنثروبولوجيا والتربية

الأنثروبولوجيا التربوية الأكاديمية حديثة النشأة وذلك لأن الأنثروبولوجيين لم ينظروا في بداية الأمر إلى المؤسسات المدرسية كموضوع من الموضوعات الأساسية لأبحاثهم، حيث كان اهتمامهم يركز على الأسرة واللغة والدين والاقتصاد خارج دائرة المؤسسات المدرسية. لقد أراد هؤلاء الأنثروبولوجيون في البداية تأسيس معرفة أنثروبولوجية على أساس الثقافة الموجهة إلى المربين والمخططين المعنيين بالعملية التربوية للسكان الأصليين في المستعمرات. كما هو الحال بالنسبة للمهاجرين والأقليات العرقية في داخل مجتمعاتهم، وهم في دائرة هذا التوجه كانوا يعملون على دحض الأفكار والمزاعم الخاطئة التي نسبت إلى ذكاء السكان الأصليين والأقليات العرقية وقدرتهم على التعلم والاكتساب².

كما يقصد بأنثروبولوجيا التربية ذلك الفعل الذي نمارسه على الآخر من أجل تكوينه وتنشئته وتربيته وتهذيبه. أي: ذلك الفعل الإنساني الهادف والمثمر الذي يكون الهدف منه هو تأهيل الآخر وتزويده بمجموعة من المعارف والموارد والمهارات والإمكانات والمؤهلات المعرفية، والقيم والميول الوجدانية، والممارسات السلوكية والحس-حركية، وبعبير آخر، هو إخراج الإنسان من طبيعته البيولوجية إلى طبيعة ثقافية بفعل التربية والتعليم³.

يعد إميل دوركايم المؤسس الفعلي للأنثروبولوجيا التربوية بين عام 1922 و 1925، حيث ربط مهمة التعليم بعملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية، ومن ثم، فإن هدف المدرسة أو التربية هو الحفاظ على توازن المجتمع وتماسكه وترابطه العضوي.

منهجية البحث في الأنثروبولوجيا

البحث في الأنثروبولوجيا ما هو إلا حالة خاصة من البحث في العلوم الاجتماعية، فهو يخضع لنفس النموذج والذي يحتوي على أربعة مراحل:

1. مشروع البحث :

قبل الانطلاقة الفكرية لأي بحث أنثروبولوجي يحدد الباحث الأهداف الحقيقية التي تتبعها الدراسة سواء كانت أهداف علمية كاختبار نظرية، تجربة أساليب مستحدثة أو أهداف عملية العلاقات العرقية والتحضر، يجب عليه تحديد الموضوع الذي يريد دراسته ويتجه فيما بعد إلى الميدان لاختيار الجماعة الأولى أو المجال الذي يقيم عليه الدراسة.

2. تقنيات ومناهج البحث :

في هذه المرحلة يضطر الباحث إلى اختيار منهج بحث معين يتماشى وطبيعة الموضوع المراد دراسته ومع القناعات المنهجية للباحث، ثم يختار من بين الأدوات المنهجية (تقدير البحث) أساليب جمع البيانات التي يراها مناسبة وفعالة في هذا الموضوع بالذات ومن أهم هذه الأساليب المتوفرة في الأنثروبولوجيا ما يلي :

1. **الملاحظة بالمشاركة:** يعتمد الباحث في هذا الأسلوب على ملاحظة حياة المجتمع المبحوث عن

طريق الاندماج فيه وبالتالي يصبح عنصرا كباقي العناصر التي تكون هذا المجتمع فيعيش وينام ويأكل بنفس الطريقة التي يعيشها أفراد هذا المجتمع. وقد جاءت هذه التقنية مع المايونوسكي الذي رفض قطعيا وبدل أن يأتي بالمبحوث إلى مقر سكناه توجه هو إلى ميدان المبحوث وعاش حياته بطريقة عادية حتى أن بعض الباحثين استعملوا حيلة وإغراءات من أجل الحصول على قدر كبير من البيانات كإخفاء أدوات التسجيل وشراء المعلومات وسرقة بعض الأدوات، ويظهر من خلال هذه التقنية أن الباحث يقوم بوظيفتين مختلفتين، تتمثل الأولى في المشاركة والثانية في الملاحظة.

2. **المقابلة:** يعتبر الحوار والاستجواب من النقاط الضرورية في البحث الأنثروبولوجي، وتميل هذه

المقابلة لأن مقابلة غير موجهة لأنها تشتمل على الحديث الهادئ وتوجيه أسئلة ذات نهايات مفتوحة تعطي فرصة للمبحوث لإبداء رأيه في مختلف المواضيع المطروحة وتتميز المقابلة في البحث الأنثروبولوجي بأنها أكثر مرونة بحيث يتغاضى الباحث على جهل المبحوث الذي يخرج عن الموضوع، ولا يفوتنا أن نشير إلى أن النقطة الرئيسية في المقابلة هي تولد الثقة بين الباحث والمبحوث.

3. **تاريخ الحياة:** تعالج الأنثروبولوجيا عملية نمو الفرد في إطار الثقافة أو المجتمع من جانبيين، يركز

الجانِب الأول على دورة الحياة وعلى تاريخ الحياة، ففي دورة الحياة يعالج الباحث أسلوب المجتمع في تنشئته وتهيئته للصغار ليصبحوا أعضاء منتظمين إليه من خلال التنشئة الاجتماعية. أما تاريخ الحياة فيعتمد على رواية أحد الإخباريين لقصة حياته من فترة الطفولة ومرحلة النضج، ويسرد الإخباري ذكرياته والأحداث المؤثرة في حياته الفعلية ويسجل الباحث كل التفاصيل الجزئية التي يقوم بتحليلها للكشف عن الروابط الوثيقة بين الشخصية والثقافة.

4. **الطريقة الجينيةالوجية:** وضع هذه الطريقة ريفرز وهو يعمل ضمن بعثة جامعة كمبريدج عام 1898 وهي تقوم على أساس تتبع العلاقات بين الإخباري وسائر المرتبطين به قاربيا وتسجيل ما يراه مناسباً من بيانات تشمل الأسماء والأنواع وتواريخ الميلاد والزواج والطلاق والوفاة والإقامة والعمل وغير ذلك من البيانات التي تفيد موضوع الدراسة وهي توضع في صورة تخطيط هندسي.

5. **استخدام الآلات الحديثة:** أدخلت في الدراسات الحقلية الأنثروبولوجية بعض الآلات والتجهيزات الحديثة كاستخدام آلات التصوير في كل مراحل البحث وأسلوب الأفلام السينمائية في عرض التجارب **الإثنوغرافية** وآلات التسجيل الصوتي.

3. **تحديد البيانات:**

تبدأ بوادر التحليل في مرحلة مشروع البحث لأن الباحث يضع في بداية الدراسة اختيارات خاصة بالموضوع، الموقع الجغرافي والنظرية التي تؤدي إلى تعريف وتحديد الميدان. أما في مرحلة ما بعد البحث الميداني ينتقل الباحث إلى تحليل البيانات الكيفية والكمية التي تختبر الفروض أو التساؤلات التي طرحها الباحث في الدراسة وتنتشر في الأنثروبولوجيا التحاليل الكيفية التي تفيء إجابات المقابلات المفتوحة ومعطيات الطريقة الجينيةالوجية.

4. **عرض النتائج (تقرير الدراسة)**

تشمل هذه المرحلة الأخيرة على حوصلة شاملة لمختلف مراحل الدراسة حيث يبدأ الباحث تقريره بمرحلة بناء الموضوع، أهداف الدراسة، الإشكالية، الفرضيات إن وجدت النظرية، ثم يعرف المناهج وأساليب جمع المعطيات التي اختارها ليخلص إلى تحليل البيانات وتبيين النتائج التي وصل إليها من خلال هذه الدراسة.