الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة طاهري محمد بشار

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم لعلوم الاجتماعية

مطبوع بيداغوجي تحت عنوان:

النظريات السوسيولوجية للتربية

موجه لطلبة السنة أولى ماستر علم اجتماع التربية

د. تريكي أحمد

العام الجامعي 2021-2022

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة طاهري محمد بشار

الفهرس

الرقم	العنوان	الصفحة
	هدف المقياس	
	المقدمة	
أولا	النظريةالعلمية (شروطهاووظائفها)	
ثانيا	النظرية الوضعية	
ثالثا	النظريةالبنائيةالوظيفية	
1	النظرية الوظيفية التكنولوجية	
رابعا	النظريات الصراعية	
1	لويس التوسير	
2	نظرية بيير بورديو وجون كلود باسرون	
3	باولز وغينتز	
4	نظرية كولنز	
5	نظرية بودلو وإيستابلي	
6	بازيل برنشتاين	
7	نظرية مدرسة فرانكفورت	
8	النظرية الفيبرية (الفعل الاجتماعي)	
خامسا	النظريات ذات النموذج المفسر	
سادسا	النظرية التفاعلية الرمزية	
سابعا	النظرية الإثنوميتودولوجية	
ثامنا	نظرية ريمون بودون	
تاسعا	النظرية المعرفية في علم الاجتماع التربوي	
عاشرا	النظريات التنظيمية (نظرية المنظمات)	
حادي عشر	التربية بين الإثنوجرافيا والأنثروبولوجيا والإثنولوجيا	
ثاني عشر	النظرية الثقافية	
ثالث عشر	نظرية الجنوسة	
رابع عشر	نظرية موت المدرسة	
	الخاتمة	
	قائمة المراجع	

هدف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى تمكين الطالب معرفيا من مختلف المقاربات السوسيولوجية التي تتناول الظاهرة التربوية، ليتسنى له معرفة كيفية التعامل مع الظواهر التربية من منظور سوسيولوجي، وحتى يدرك طبيعة الإسهام السوسيولوجي في هذا المجال. وسيتم تناول المقياس في سنة كاملة.

المقدمة:

يحظى الفكر التربوي باهتمام متميز، كونه المنطلق الأساسي لتكريس القيم الأصيلة في المجتمع والمرتكز الأهم في بناء مستقبل يحقق استثمارا أمثل لمعطيات الحاضر، مجسدا من خلال ذلك تطلعات الفرد والمجتمع على حد سواء، في إطار مشروع حضاري متكامل وإذا كان الهدف الأساسي للفكر التربوي، هو ذلك المشروع الحضاري، فانه يستند بالضرورة الى صلبة التواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل من جهة، والتفاعل مع معطيات المجتمعات البشرية، على اختلاف نماذجها، زمنيا ومكانيا، من جهة أخرى.

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

هناك مجموعة من المؤلفات العربية التي تناولت حقل سوسيولجيا التربية إلا انها تبقى غير كافية مقارنة بنظيرتها الغربية من جهة، ونظرا لأهمية هذا الحقل المعرفي من جهة أخرى، ولهذا سنحاول عرض مجموعة منها على سبيل الذكر لا الحصر. (دراسات في سوسيولوجيا التربية لعلي أسعد وطفة وعبد الله شت المجدل، و (علم الاجتماع المدرسي) لعلي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، وفايز مراد دندش في كتابه (علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس)، وفادية عمر الجولاني في كتابها (علم الاجتماع التربوي)، وأحسان محمد الحسن في مؤلفه (علم اجتماع التربوي) وكذلك سعاد الصابوني في كتابه (علم اجتماع التربوي) ، ومحمدي علي أحمد في كتابه (مقدمة في علم اجتماع التربية) ، وعلي السيد الشخيبي في كتابه (علم اجتماع التربية المعاصر)، وعبد النور ادريس(سوسيولوجيا التمايز ظاهرة الهدر المدرسي بالمغرب). وعبد الكريم غريب في (سوسيولوجيا التربية) و(سوسيولوجيا المدرسة) ، ومحمد فاوبار في كتابه (سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي). ومصطفى محسن في كتابه (الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي)و(في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح) و(الخطاب الإصلاحي التربوي بين اسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية)و(رهانات تنموية

ثانيا-النظرية الوضعية:

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

وترتكز النظرية الوضعية على مجموعة من المقومات النظرية والمنهجية، كالانطلاق من الإحساس وحده باعتباره مصدرا للمعرفة الاجتماعية؛ والاعتداد بالنموذج الطبيعي على أساس أنه سلطة مرجعية للعلوم الإنسانية؛ واخضاع الظواهر الاجتماعية للفحص والتجريب والاختبار، والقول بشيئية الظواهر الاجتماعية. (أمزيان، 1991)

اعتمد علم اجتماع التربية الوضعي بشكل واضح على مقدمات إيديولوجية، وهذا بالطبع يمثل تناقضا حادا مع إبيستيمولوجيته ومنهجيته التي دعا إليها بقوة، فبناء على اختياره الإيديولوجي الذي تمثل في مساندة وتدعيم القوى المحافظة في المجتمع، ووقوفه ضد الثورة الاجتماعية على المجتمع البرجوازي، جاءت نظرياته كلها لتدعيم هذا الاختيار والدفاع عنه بقوة، والذي جعل اهتمامه بأدوات التغيير والتجديد التربوي غير مطروحة في مقاربته.

ثالثا :النظرية البنائية الوظيفية

تنبني المقاربة الوظيفية على تشبيه المجتمع بالكائن العضوي الحي. بمعنى أن المجتمع يتكون من مجموعة من العناصر والبنيات والأنظمة. وكل عنصر من هذه العناصر يؤدي وظيفة ما داخل هذا الجهاز المجتمعي. وبهذا، يترابط كل عنصر في النسق بوظيفة ما. ومن ثم، فالمجتمع نظام متكامل ومترابط ومتماسك، يهدف إلى تحقيق التوازن والحفاظ على المكتسبات المجتمعية. وبالتالي، يقوم الدين والتربية مثلا بالحفاظ على توازن-المجتمع. (المير، 1995)

وخير من يمثل هذه المقاربة الفرنسي إميل دوركايم، والأمريكيان تلكوت بارسونز (Talcott Parsons)وروبرت ميرتون (R. Merton) على سبيل التمثيل. وقد كان لهذه النظرية إشعاع كبير في سنوات الخمسين من القرن الماضي ويعني هذا أن النظرية الوظيفية تعتبر" المجتمع نظاما معقدا تعمل شتى أجزاؤه سويا لتحقيق الاستقرار والتضامن بين مكوناته. ووفقا لهذه المقاربة، فإن على علم الاجتماع

استقصاء علاقة مكونات المجتمع بعضها ببعض وصلتها بالمجتمع برمته. ويمكننا على هذا الأساس أن نحلل، على سبيل المثال، المعتقدات الدينية والعادات الاجتماعية، بإظهار صلتها بغيرها من مؤسسات المجتمع؛ لأن أجزاء المجتمع المختلفة تنمو بصورة متقاربة بعضها مع بعض.

ومن هنا، تنبني النظرية الوظيفية على مجموعة من المبادئ والمفاهيم الأساسية مثل: الوظيفة، والبناء الاجتماعي والمشابهة العضوية، والنسق، والدور والمكانة الاجتماعية والمتطلبات الوظيفية، والبدائل الوظيفية، والمعوقات الوظيفية، والوظائف الظاهرة والوظائف الكامنة، والجزء في خدمة الكل، والتضامن العضوي، والمحافظة والاستقرار، والنظام والتوازن، والأدوار الحيوية، والاتساق والانسجام، والتماسك الاجتماعي مقابل مبدأ التجزئة والصراع. وعليه، إن " المدرسة الوظيفية تشدد على أهمية الاجتماع الأخلاقي في الحاظ على النظام والاستقرار في المجتمع. ويتجلى الإجماع الأخلاقي هذا عندما يشترك أغلب الناس في المجتمع في القيم نفسها . ويرى الوظيفيون أن النظام والتوازن يمثلان الحالة الاعتيادية للمجتمع، ويرتكز التوازن الاجتماعي على وجود إجماع أخلاقي بين أعضاء المجتمع. إن دوركايم، على سبيل المثال، كان يعتقد أن الدين يؤكد تمسك الناس بالقيم الاجتماعية الجوهرية، ويسهم بالتالي في صياغة التماسك الاجتماعي. (غدينز، 2005)

تنظر الوظيفية إلى المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا واحدا كل عنصر فيه يؤدي وظيفة محددة وتؤكد كذلك على ضرورة تكامل الأجزاء في إطار الكل ." وعليه ترى الوظيفية المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا متكاملا يقوم كل عنصر من عناصره بوظيفة معينة للحفظ على اتزان النسق واستقراره وتوازن المجتمع واستمراره، ومعالجة الخلل دون المساس بالنظام الاجتماعي القائم من خلال الاتفاق على معايير التنظيم الاجتماعي، التي يجب الخضوع لها والاشتراك في قيم الحياة الاجتماعية التي يجب الالتزام بها من أجل صيانة المجتمع وترسيخ استقراره واستمراره لذلك هناك من صنف المدرسة الوظيفية ضمن الاتجاهات المحافظة. (نعيم، 1985)

وتحت تأثير الوظيفية، تم الاهتمام بد راسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع كبناء والتربية كنظام، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتتفاعل معها في تحديد وظائفها، وتحقيق أهدافها. وعليه، تم التركيز على العلاقة بين المجتمع والتربية والتعليم والاقتصاد من أجل تكييف عناصر النظام الاجتماعي ووظائفه، حتى يستمر في البقاء والعمل في انتظام؛ فتم الربط بين التربية والبيئة الاجتماعية من خلال انتقاء وتوزيع وتدريب واعداد قوى العمل اللازمة لسوق العمل؛ وينصب الاهتمام، كذلك، على رصد كل أنواع الخلل التي تعوق نظام التعليم

عن تأدية وظيفته في تدريب الأفراد وتصنيفهم وتشكيلهم في مكانتهم الاجتماعية التي يستحقونها طبقا لقدراتهم العقلية وانجازاتهم الدراسية. وانطلاقا من المقاربة الوظيفية، تم الاهتمام بمعالجة الخلل في النظام التعليمي من خلال التركيز على د راسة نظام التعليم ذاته، او في علاقته بالنظم الفرعية الأخرى في المجتمع دون أن تشير إلى الخلل القائم في النظام الاجتماعي العام. (غدينز، 2005)

ومن هنا، يدافع هذا الاتجاه عن القيم البورجوازية والرأسمالية المحافظة. وفي هذا يقول رايت ميلز ":لقد حول بارسونز المجتمع بأسره إلى مجرد قيم ومعايير، أو إلى رموز مجردة توجد مستقلة عن البشر، وتفرض عليهم سلطانها، وأغفل تماما الأساس الاقتصادي والسياسي للمجتمع، وعبر بوضوح عن انحيازه الإيديولوجي للطبقة الحاكمة. والإنسان عنده غير قادر على تغيير هذه الأنساق القيمية، ولكن عليه أن يخضع لها ويتكيف معها. ويضيف "إن تأكيد بارسونز على فكرة التوازن عن طريق الخضوع للمعايير السائدة والمشتركة بين الناس، إنما هو تحذير من أي تمرد أو محاولة لتغيير الأوضاع القائمة." (نعيم، 1985)

وفي المجال التربوي، تقوم هذه المقاربة على فكرة الفوارق الوراثية .بمعنى أن المدرسة توحد جميع المتمدرسين في تمثل المعايير الأخلاقية والاجتماعية بغية التأقلم مع المجتمع. وفي الوقت نفسه، تفرق المدرسة بين هؤلاء تقويما وانتقاء واصطفاء . فمن يمتلك القدرات الوراثية والملكات الفطرية، كالذكاء، والنجابة، والقدرات التعلمية الكفائية، ينتقى لتولية المناصب المتبارى عليها، ولكن ليس اتكاء على المحسوبية والأصل والنسب، بل اعتمادا على المعايير العلمية الموضوعية، والإنجازات التقويمية المضبوطة. (تيماشيف، 1974)

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

الانتقاء والاصطفاء. ومن ثم، فالوظيفة الأولى للمدرسة تتمثل في زرع الانضباط المؤسساتي والمجتمعي. (غدينز، 2005)

ويرى أنصار هذا الاتجاه وخاصة إميل دوركايم، "أن التربية نظام اجتماعي يتفاعل مع نظم ومؤسسات المجتمع الأخرى، أي يؤثر فيها ويتأثر بها، وأكد على أهمية التنشئة الاجتماعية باعتبارها العملية الأساسية التي تتم خلالها عملية تكوين الضمير الجمعي لدى الفرد من خلال استخدامه القيم والاتجاهات والعادات والتقاليد السائدة في مجتمعه في شخصيته والتي تعرف بعملية الاستدخال، وأن وجود قيم ومعايير اجتماعية ومعتقدات مشتركة بين أعضاء المجتمع تؤدي إلى تحقيق الشعور بالانتماء لهذا المجتمع". (الشخيبى، 2002)

أما تالكوت بارسونز فيرى أن الأفراد باعتبارهم أعضاء في النسق الاجتماعي تتم تنشئتهم اجتماعيا عن طريق النظام التربوي الذي يهدف إلى إعدادهم لممارسة أدوارهم المتوقعة منهم في مجتمعهم مستخدما مجموعة من الجزاءات الإيجابية والسلبية لتحقيق ذلك... وأكد على أن النظام التعليمي مسؤول عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها المستقبلي في المجتمع، وأن وظيفة المدرسة الاكتشاف المبكر لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وتوجيههم وتنمية دوافعهم للعمل. (الشخيبى، 2002) وللمعلم دور كبير في ذلك.

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

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

اختلال وظيفي، فلابد من عمليات التصحيح أو المعالجة أو المواجهة. (زكريا، 1998)

وعموما فإن من أهم الأفكار التربوية للتحليل البنائي الوظيفي في علم الاجتماع التربوي، والتي يمكن إجمالها بتصرف كما أحصاها نعيم حبيب جعنيني، في كتابه " علم اجتماع التربية المعاصر" (جعنيني، 2009) ما يلي:

- التأكيد على العلاقة الايجابية بين المستوى التعليمي للفرد وكل من مستوى الوظيفة، والدخل والمكانة الاجتماعية التي يحصل عليها، وهذا يعني أن هناك علاقة ايجابية بين المستوى التعليمي للفرد وحراكه الاجتماعي، أي أن التعليم وسيلة مهمة وأساسية لتحقيق الحراك الاجتماعي للإنسان من مستويات دنيا إلى مستويات عليا.

- ترى وجوب مسايرة أفراد المجتمع للنظام القائم وقيمه وخدمته وتحقيق أهدافه في المساعدة في حل مشاكله.

- تؤكد أن عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات المختلفة في المجتمع تساعد على وحدة المجتمع ككل. حيث بواسطتها يتكون لدى الفرد الضمير الجمعي، من خلال تشبعه لقيم وعادات المجتمع السائدة. كما يولد لديه الشعور بالانتماء الاجتماعي.

- دراسة التربية كنظام فرعي في المجتمع وفي علاقته بنظم المجتمع الأخرى، والبحث في الظواهر والعمليات والمشكلات الاجتماعية داخل المدرسة باعتبارها مؤسسة ونظام اجتماعي وكذلك خارج المدرسة، ودراسة العلاقة بين ما يحدث داخل من تفاعل وعمليات ومشكلات وسلوك التلاميذ.

- المناداة باستخدام أسلوب الإصلاح التدريجي الجزئي لحل المشكلات التي تواجه النظام التربوي لأنها لا تؤمن بأن حل مشكلات النظام التعليمي تمثل انعكاسا لحل مشكلات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

- ضرورة توزيع الخدمات التعليمية وفقا لمعيار الجدارة حيث تصبح الوظائف المكانات العليا في المجتمع حق الأفراد الأجدر والأكفأ عقليا وعلميا بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية.

- يجب أن تكون أهداف النظام التربوي ووظائفه محققة للأهداف العملية التربوية العامة للمجتمع، كما يجب أن تكون وظائف المدرسة محققة لأهداف النظام التربوي ومشتقة من وظائفه، وأن تكون وظيفة المعلم وأداؤه لدوره محققا لأهداف المدرسة ودورها التربوي.

- كما تؤكد على إعادة إنتاج ما هو قائم، فالمؤسسات التعليمية هدفها حفظ النظام القائم وتثبيته وتهمل التباين داخل البناء الاجتماعي، وهي في هذا تتناقض مع نظريات الصراع لأنها لا تؤمن بالتغيير المفاجئ وإنما بالإصلاح الاجتماعي بالبطيء.

- يشمل التحليل الوظيفي للأنساق التربوية على المستوى العام مظاهر الأداء الوظيفي للأنساق التربوية العامة بالنسبة للمجتمع وثقافته والشخصية. أما على المستوى الأنساق التربوية الفرعية، فإنها تتمثل في الأهداف التربوية والتنظيم الاجتماعي التربوي وعمليات التربية والنظم التربوية.

- يؤكد التحليل البنائي الوظيفي على أن المدارس مؤسسات جوهرية في المجتمعات المتحضرة حيث تقوم بوظيفة اختيار الملتحقين بها وتصنيفهم، كما أنها تقوم بتعليم المهارات والمعارف المختلفة وثقافة المجتمع بما فيها من معايير وتخليصها من الشوائب وتعزيز العناصر الإيجابية في الثقافة لمساعدة الأفراد من القيام بأدوارهم المختلفة على أحسن وجه.

- تركز على دراسة الخلل في نظام التعليم والذي يعوقه عن أداء وظيفته في تصنيف وتدريب الأفراد من أجل تكييف عناصر النظام الاجتماعي حتى يستمر في البقاء، انطلاقا من عملها على تثبيت الأوضاع القائمة.

إن المقاربة البنائية الوظيفية، ورغم تعدد مداخلها فإن تحليلها للظاهرة التربوية، لا يختلف عن تحليليها للظاهرة الاجتماعية، فقد أضفت عليها طابع الإلزام والإكراه الاجتماعي فهي تلغي إرادة الأفراد، وبذلك فإن الأفراد ملزمون بالانصياع اليها دون أي معارضة أو نقاش، وهذا ما من شأنه إحداث التوازن والهدوء داخل المجتمع، فالأفراد ادوات غير قادرة على المساهمة في رسم معالم الظاهرة التربوية في تصور دوركايم فالمجتمع هو المصدر الرئيس لها. وهذا ما يتجلى أيضا في تحليل دوركايم للظاهرة التربوية من خلال اضفاء طابع الشيئية عليها واعتبارها مثل الجماد منزوعة الإرادة.

وعليه يمك ن تلخيص الانتقادات التي وُجّهت لهذا الاتجاه فيما يلي:

- مبالغتها في وحدة وترابط وتكامل الأنساق الاجتماعية واستقرارها وانسجامها.

- ميل النظرية إلى المحافظة.

- إن النظرية عاجزة عن توليد فروض عن الواقع الاجتماعي قابلة للاختبار.

- فشلها في فهم التغير الاجتماعي ودراسته.

- هناك شك في قدرة هذا الاتجاه في أحداث تغيرات جذرية في علم اجتماع التربية وعلم الاجتماع بشكل عام لأنه يعتبر أن التغيير عبارة عن حالة مرضية تحتاج إلى علاج كما أنه يؤمن باللامساواة.

- يبالغ أنصاره في عمليات التدريب والاختيار في المؤسسات التعليمية مما يؤثر بشكل سلبي على المضمون في العملية التعليمية. (جعنيني،، 2001)

1-النظرية الوظيفية التكنولوجية:

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

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

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

ومن ثمة، بدأ الاهتمام ببناء وتربية مجتمع مبني على النمو وتعميم الكفاءات، وبذلك تم التقاطع والالتقاء بين الحجج والدلائل التي تقدمها كل من الوظيفية التكنولوجية ونظرية الرأسمال البشري التي اعتمدها المنظرون الاقتصاديون الذين يعتبرون التربية كاستثمار منتج على المستوى الفردي والجماعي. وبناء على هذا وجب، حسب هذين التصورين، استثمار كفاءات الفرد إلى أقصى حد وفق ما تسمح به قدراته وحاجيات المجتمع حتى لا تهدر الموارد البشرية الثمينة. (المير، 1995)

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

دريبين(Dreeben)، مثلا، أن النظام التعليمي الأمريكي ينمو بسرعة، أكثر مما تطلبه حاجيات المجتمع لليد العاملة. كما بينت دراسة أخرى أن العلاقة بين المستوى التعليمي والدخل علاقة غير مستقرة، بحيث إنها مرتبطة بسوق العمل وبالظروف أو بقطاع العمل، أكثر مما هي مرتبطة بالشهادات أو بالديبلومات." (المير، 1995)

ويعني هذا أن المدرسة فضاء لتكوين الأطر وتأهيلها وإعدادها لعالم المقاولة والتقنية.

وفي أواخر الستينات من ق 20 ظهرت بعض الاتجاهات المعارضة للبنائية الوظيفية (الاتجاهات النقدية الراديكالية – اتجاه علم الاجتماع التربوي الحديث- واتجاه علم الظاهرية- وعلم اجتماع المعرفة...)، إضافة إلى الثورات والاضطرابات(*) التي سادت الكثير من الدول المتقدمة والنامية، إثر التناقض بين النظرية والتطبيق داخل المؤسسات التربوية، وتبعية المدرسة للسلطة السياسية وجماعات القوة والضغط في المجتمع، وعجز البنائية الوظيفية في مواكبة هاته التغيرات، وإعطاء تفسيرات وحلول لتلك المشكلات وغيرها والتي ظهرت في تلك المرحلة.

ولقد أثارت أزمة النظام الرأسمالي وعيا جديدا إزاء مشكلات في المجال التربوية: مشكلات الفقر، البطالة، والعنصرية، والاغتراب، والجريمة. إن التوسع والإصلاح التربوي الواسع النطاق الذي حدث خلال الخمسينيات وأوائل الستينيات لم يأت بالخير الذي بشر به أصحاب النظريات الوظيفية، ولم يحقق النتائج التي عولت عليه، إذ لم يحقق الإصلاح التربوي لا عدلا اجتماعيا ولا إصلاحا اقتصاديا، وكان ذلك في حد ذاته تحديا خطيرا للمسلمات التي قامت عليها النظريات الوظيفية في علم الاجتماع. (رشوان، د. ت.)

كما أثبتت بعدها الكثير من الدراسات والأبحاث الامبريقية، فشل بعض الافتراضات التي قدمها هذا الاتجاه وخاصة فيما يتعلق بـ:

- أن مجهودات الإصلاح والتوسع في التعليم لم تقضي على الفقر لدى أطفال العمال.

- أن الخلفية الاجتماعية للطفل هي التي تؤثر على مستواه الاقتصادي والاجتماعي في الكبر.

- أن عائد الفرد الاقتصادي من التربية يتحدد بطبقته الاجتماعية.

*ظهور حركة الحقوق المدنية التي طالبت بالمساواة بين أزمة الصواريخ الكوبية، الحرب الباردة، حرب لفيتنام وما صاحبها من حركات طلابية وجماهيرية مناهضة للحرب والتدخل الأمريكي في فيتنام، ما أحدث صراعا وتغير اجتماعيا.

- أن عملية فرض الصيغة الفنية والحرفية على التعليم التي تجرى في بلدان العالم الثالث، لا تعطي النتائج الاقتصادية والاجتماعية المعولة عليها. (رشوان، د. ت.)

وهذا ما فتح المجال للظهور تلك الاتجاهات النقدية.

رابعاً: النظريات الصراعية

عُرّف الصراع في قاموس علم الاجتماع الفرنسي بأنه ":عملية اجتماعية وموقف يحاول فيه طرفان أو أكثر، سواء كانوا افرادا أو جماعات أن يحقق أهدافه ومصالحه وعرقلة الآخرين وتحقيق ذلك، وحتى ولو اقتضى الأمر القضاء عليهم أو تحطيمهم". (جوهري، 1998)

كما عرف الصراع على انه:"المواجهة والصدام المتعمد وعن القصد بين جماعتين من نفس النوع، على أن تتصرف بعدوانية فيما بينها من اجل تحطيم بعضها لبعض ...وهكذا فالهدف من الصراع هو إيذاء الطرف الآخر... وكاسترجاع حق ضائع، أو الدفاع عن النفس، أو محاولة تحطيم الطرف الآخر باستعمال عدة طرق منها المساومة والتخويف والعنف المباشر وغير المباشر ويمكن للصراع أن ينفجر تلقائيا أو أن يكون منظما من قبل، ولا يمكننا الخلط بين الصدام والمواجهة والعنف والعدوان، لأن هذا الأخير سلوك فطري طبيعي في البشر. (غيث، 2006)

تقوم المقاربة الصراعية على مفهوم الصراع والصدام حول السلطة والقوة. ومن ثم فالمجتمع غير خاضع لمبدأ النظام والتوازن والانسجام كما يعتقد الوظيفيون (دوركايم، بارسونز وميرتون) ، بل قائم على الصراع والاختلاف والتوتر. وفي هذا الصدد، يقول أنتوني غيدنز، في كتابه(علم الاجتماع) ، " يميل علماء الاجتماع الذين يطبقون نظريات الصراع إلى التأكيد على أهمية البنى في المجتمع مثلما يفعل الوظيفيون كما أنهم يطرحون نموذجا نظريا شاملا لتفسير عمل المجتمع. غير أن أصحاب النظريات الصراعية يرفضون تأكيد الوظيفيين على الإجماع، ويبرزون بدلا من ذلك أهمية الخلاف والن ا زع 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". (غدينز، 2005)

أما فيما يخص تحليلات الماركسية بالنسبة لعلم الاجتماع التربوي، لم تكشف عن إسهامات مباشرة لماركس في ذلك، حيث" تناول قضية التعليم والعملية التربوية كقضية منفصلة عن الإطار الايديولوجي لنظرية الصراع الطبقي التي حددها ماركس خلال القرن التاسع عشر، والتي فسر بها مجموعة من المتناقضات التي تظهر في المجتمع الرأسمالي الغربي، والتي تصور أنها سوف تؤدي إلى تباعد هذا المجتمع وتحوله إلى المجتمع اللاطبقي البروليتاري، خاصة وأن علاقات الإنتاج تنتج عنها مجموعة من العلاقات الاجتماعية وأنماط مختلفة من التنظيم الاجتماعي الذي تظهر فيه الطبقات المتصارعة. (عبدالرحمن، د. ت.)

ووضح ذلك من خلال تحليلاته لعملية التطور التاريخي والاجتماعي، وكذا تصوره لتغير البناءات الفوقية، والأنساق السياسية والثقافية والتربوية والقانونية والنظامية، نتيجة لتغير مجموعة البناءات التحتية الاقتصادية لوسائل الإنتاج.

وهذا الطرح يتضح أكثر من خلال القضيتين الهامتين التي طرحهما وهما:

- اعتبار التعليم وسيلة هامة في تحرير أبناء الطبقة الدنيا، والسير بهم نحو الشيوعية، التي تضمن لهم جميع حقوقهم في التعليم المتساوية (تكافؤ الفرص التعليمية).

- أما النظام الرأسمالي فيرى ماركس وانجليز أن التعليم في خدمة الطبقة الرأسمالية، ويعمل على المحافظة على مكانتها ومصالحها، وإخضاع الطبقة العمالية لها.

حيث يرى أن التعليم هو أداة لإضفاء الشرعية على الأوضاع الطبقية نفسها على النظم التعليمية ومخرجاتها. فهو انعكاس لهيمنة الرأسمالية.

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

1 -<u>لويس التوسير:</u>

وتعد تحليلاته من إحدى التحليلات الماركسية في إطار علم اجتماع التربوية التي تبنت المنظور الماركسي المحدث، والتي اعتبرت النظام التعليمي والتربوي جزء من البناءات الفوقية، التي تتحدد معالمها تبعا للبناءات التحتية، تلك البناءات التي تعكس علاقات الإنتاج وتخدم الطبقة الرأسمالية المسيطرة.

حيث يعتبر أن المؤسسة التعليمية واحدة من المؤسسات الهامة في المجتمع والتي تعمل على المحافظة على مصالح الطبقة التي تملك الثروة والسلطة والقوة، حيث

تعمل جاهدة على تعليم أبناء الأغنياء، تعليم يحافظ على مكانتهم المرموقة، وعلى المناصب الحساسة في المجتمع، وفي نفس الوقت تعليم أبناء الفقراء، تعليم يسمح لهم فقط، بتولي وظائف متواضعة، أو يعلمهم حرف. وتعتمد في ذلك على المناهج الدراسية والكتب الدراسية والمعلمين ومختلف الأنشطة (المنهاج الخفي)، والنظام المدرسي.

كما يرى أن المدرس يعمل على تلقين التلاميذ الخضوع والاعتراف بشرعية وحقوق الطبقة الحاكمة. كما يحدث هذا في التنظيمات الصناعية، لدى العمال والموظفين البسيطين، وغيرها من التنظيمات الأخرى في المجتمع.

وبذلك يكون دور النظام التعليمي إعادة إنتاج تقسيم العمل وفقا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي، أي أن تقوم المؤسسات التربوية بتزويد الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة بقيم وسمات شخصية مناسبة المكانات والأدوار المستقبلية لهم في البناء الهرمي، لتقسيم العمل كل حسب أصوله الاقتصادية الاجتماعية. (الشخيبى، 2002)

كما ركز ألتوسير على طرح أفكاره وتصوراته لتوضيح كيفية إعادة إنتاج قوى العمل من خلال عمليتين أساسيتين هما: أولا: إعادة إنتاج المهارات الضرورية من أجل الحصول على قوة عمالة فعالة، وثانيا: العمل على إعادة إنتاج إيديولوجية الطبقة الحاكمة والعمل على تنشئة العمال للاعتقاد بهذه الإيديولوجية وتصوراتها العامة. وهاتين العمليتين التي تشكلان إعادة إنتاج قوى العمل، تعملان على إعادة إنتاج القوة الفنية الفعالة والتي تكون خاضعة تماما للإيديولوجية الرأسمالية الحالية. (عبدالرحمن، د. ت.)

وهذا كما أشرنا من قبل يتحقق عن طريق التعليم والذي من أهم أهدافه في المجتمع الرأسمالي إعادة إنتاج القوى العاملة المناسبة. وتنجح في ذلك عن طريق السيطرة الإيديولوجية، التي لها الإمكانات والوسائل الفعالة للحفاظ على هيمنتها. خاصة وأن هذه الإيديولوجية، تعمل على إقناع هذه الطبقة المحرومة، تؤمن بطبيعة وضعها الاجتماعي والسياسي والاقتصادي وتتقبله.

وعن الوسائل الميكانيزمات التي توضع كيفية إنتاج إيديولوجية معينة للطبقة الحاكمة، خاصة وأن عملية إعادة إنتاج قوة العمل لا تعتمد فقط على إنتاج مهارات، ولكن في نفس الوقت بالعمل على إعادة تكوين مجموعة أجهزة الدولة الإيديولوجية، والتي تشمل وسائل الإعلام الجماهيري، والقانون والدين، والتعليم، ويكمن دور هذه الأجهزة في نقلها لمكونات إيديولوجية الطبقة الحاكمة، والتي تعمل على إيجاد نوع

من الوعي الطبقي المزيف، ذلك الوعي الذي يعمل على جعل الطبقة العاملة المحكومة خاضعة وتابعة بصورة مستمرة للطبقة الحاكمة الرأسمالية. (عبدالرحمن، د. ت.)

وبالرغم من تأثر ألتوسير بالطرح العام لماركس حول دور الدولة وأجهزتها المختلفة، في الحفاظ على مصالحها، إلا أنه يختلف معه في الطرح، حيث نجد ماركس يؤكد على طبيعة العنف في قمع وقهر الطبقات العاملة، وفي المقابل استعمال نفس الأسلوب من طرف الطبقة العاملة، للحصول على حقوقها، وتغيير مكانتها، وملكية وسائل الإنتاج عن طريق القوة والثورة. إلا أنه يختلف معه في ذلك، حيث يؤكد دور الدولة وأجهزتها في السيطرة على الطبقات العاملة عن طريق إتباع أسلوب الإقناع، والسيطرة الإيديولوجية التي تقوم بها مختلف مؤسسات الدولة وتستعمل كل الطرق التي تقنع بها الطبقة الدنيا بأنها مشروعة.

2 – نظرية بيير بورديو وجون كلود باسرون:

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

ويمكن اعتبار بأن بيير بورديو وكلود باسرون هما اللذان أعطيا ولادة ثانية لسوسيولوجيا التربية، وقد انطلقا من فرضية سوسيولوجية أساسية، تتمثل في كون المتعلمين لا يملكون الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي. ويرجع هذا الاختلاف إلى التراتبية الاجتماعية، والتفاوت الطبقي، ووجود فوارق فردية داخل الفصل الدراسي نفسه. ومن ثم، فقد قادت الأبحاث السوسيولوجية والإحصائية بورديو وباسرون إلى استنتاج أساسي هو: أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة الفرنسية الرأسمالية ليست ثقافة موضوعية أو نزيهة ومحايدة، بل هي ثقافة مؤدلجة تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة. ومن ثم فليست التنشئة الاجتماعية تحريرا للمتعلم، بل إدماجا له في المجتمع في إطار ثقافة التوافق والتطبع والانضباط المجتمعي. وبالتالي، تعيد لنا المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها عن طريق الاصطفاء والانتقاء والانتخاب .ومن ثم، فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز (المير، 1995).

السؤال الذي ركزت عليه سوسيولوجيا التربية، في سنوات الستين، هو سؤال اللامساواة المدرسية التي تعكس اللامساواة الطبقية والاجتماعية، وتعكس مدى اختلاف أبناء الطبقات العمالية عن أبناء الطبقات المحظوظة، واختلاف المستوى

التعليمي الطويل الذي يرتاده أبناء الطبقات المحظوظة، والتعليم القصير الذي يكون من حظ أبناء الطبقات الدنيا، ولاسيما أبناء الطبقات العمالية وأبناء المهاجرين على حد سواء. لذا يغلب النقد الماركسي الجديد على هذه السوسيولوجيا الستينية. والدليل على ذلك الثورة العارمة التي اشتعل أوارها في سنة 1968 م؛ بسبب المدرسة الرأسمالية التي كانت-فعلا-مدرسة طبقية بامتياز. ومن ثم، فقد كان الحل يتمثل في دمقرطة التعليم، وتحقيق المساواة الاجتماعية الشاملة، والحد من الفوارق الطبقية والمجتمعية، ومنع ممارسة العنف الرمزي ضد المتعلمين، وخلق مدرسة موحدة تحقق النجاح لجميع المتعلمين بدون تمييز أو انتقاء أو اصطفاء. (المير، 1995)

تبدو الفوارق أكثر لأن ديمقراطية التعليم يصاحبها ارتفاع هام للتمييز الداخلي وزيادة على عدم المساواة في الدخول إلى التعليم هنالك عدم المساواة في التخصص من خلال الفروع التي تحدد المسا رات ومن خلال القيمة المعطاة لكل تخصص وكذلك تشكيلتها البشرية اختيار الفروع يصبح رهانا كبيرا ويظهر هناك فرق بين التعليم التكنولوجي والتقني أين تكون الطبقات الشعبية ممثلة بكثرة والتعليم العام المثمن للغاية والذي نجد فيه تدرجا للفروع مع إعطاء الصدارة للفروع العلمية. وكذلك الشأن عندما يكون للأولياء رأسمال ثقافي واجتماعي مرتفع فهم يملكون عددا كبيرا من مصادر الإعلام حول الفروع والمؤسسات وبالتالي في وضعية تسمح لهم بتطبيق استراتيجية تضمن النجاح المدرسي والاجتماعي لأبنائهم وذلك بإبقاء الندرة التمييزية للشهادة المدرسية المكتسبة تسمح هذه الاستراتيجيات بتفسير كيف أن الدخول إلى المؤسسات المشهورة التي تؤدي إلى مواقع السلطة يظل حكرا على الفئات المسيطرة. وعكس ذلك فإن أبناء الفئات المحرومة يوجهون نحو التخصصات والفروع المنتقصة ويشكلون بالتالي فئة جديدة مقصية من الداخل بمعنى تلاميذ تحتفظ بهم المؤسسة المدرسية لتأجيل إقصائهم (باسرون، 2007).

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

كانت لأعمال بورديو وباسرون في علم اجتماع التربية تأثيرات على أسلوب اشتغال المنظومة التربوية. يعتبر الكشف عن عدم المساواة في الفرص المدرسية لمختلف الفئات الاجتماعية مكسبا غير قابل للنقاش ولا جدال فيه في علم الاجتماع. كما أن أعمالهما الأصيلة في علم اجتماع المدرسة التي بدأها في السنوات الستين

كانت لها ردود فعل عند المختصين بالبيداغوجيا ورجال السياسة المكلفين بتسيير القطاع التربوي ويمكن التركيز في نقد مقاربة بورديو وباسرون من خلال مجموعة من المفاهيم التي شكلت لب المقاربة.

في بداية الأمر أبدى الفاعلين في المنظومة التربوية نوعا من عدم الاكتراث، لأن إثارة مسألة العوائق الاجتماعية- الثقافية كانت ذريعة لعدم القيام بأي شيء خاصة وأن هؤلاء الفاعلين يعتقدون أن بعض الأطفال محكوم عليهم بالفشل بحكم انتمائهم الاجتماعي ولا يوجد هناك أي إجراء بيداغوجي بوسعه أن يصحح من تأثير هذه الحتمية، إلا أن هذه النتيجة تبدو مستخلصة من عدم استعجاب جيد لإسهامات بورديو وباسرون. (بزاز، 2007)

وأما عن إعادة الإنتاج فهو عنوان فكري ومنهجي لنظرية بورديو وباسرون في مجال الفكر الاجتماعي عموما. وتبعا لهذا المفهوم فالمدرسة تعمل على إنتاج واعادة إنتاج المجتمع على صورة التباين الطبقي الكامنة فيه، كما أن المدرسة تعمل وفق آليات ذكية وخفية رمزية على توليد التقسيم الطبقي والتفاوت الاجتماعي سواء عبر الممارسات التربوية في المدرسة أو عبر إسقاطاتها في المجتمع. ويشكل هذا المفهوم البوتقة الفكرية لمختلف أعمال الكاتب السوسيولوجية لأنه نقطة تقاطع باقي المفاهيم "كالهابيتوس ورأس المال الثقافي والعنف الرمزي والإقصاء الاجتماعي وسلطة اللغة". وبناء عليه فالمدرسة بكل تجلياتها نتاج للتقسيم الطبقي في المجتمع، وهي في نفس الوقت أداة المجتمع نفسه في إعادة إنتاجه لذاته على نحو طبقي. (بزاز، 2007)

إن تصور بيار بورديو متهم بعدم إعطاء تحليل مناسب للتغير الاجتماعي وعلى أنه مركز جدا على تحليل آليات واستراتيجيات إعادة الإنتاج، وأن الأطروحات المتعلقة بث " المدرسة التي تعيد الإنتاج " تم نقدها نظرا لطابعها الجامد واللاتاريخي. تركزت الانتقادات من جهة على التعسف والقسر وعلى جمود الثقافة المدرسية حيث قدمت المعايير الثقافية على أنها لا زمانية وكونية في حين أن التاريخ بين أن مقاييس الانتقاء والامتياز المدرسي تتغير، ومن جهة أخرى، فإن تساؤل بيار بورديو يكتفي بسؤال واحد ومتكرر وهو لماذا تصلح المدرسة وعلى جواب معروف مسبقا، نظرا لتصور المجتمع، المدرسة لا يمكن سوى أن تعيد إنتاج النظام الاجتماعي، القائم وبكل تفاوتاته وعدم مساواته. (بزاز، 2007)

إن هذا التصور كان موضوعا لنقد شديد: لقد أثبت التاريخ أن للمدرسة كذلك طاقات" إنتاجية"، لأن تعميم التعليم الابتدائي ساهم لا محالة في خلق تجانس ثقافي في فرنسا وفي نشر اللغة- نظرية إعادة الإنتاج-أهملت دور الفاعلين، إن مقاربات بيار بورديو احتفظت بتصور سلبي جدا للأفراد الموجودين في العملية التربوية:

الأساتذة والأولياء والتلاميذ، إذ يصور هؤلاء وكأنهم لا أثر لهم أمام الحتميات الماكروسوسيولوجية. إن هذه المقاربة تجعل من الفرد مجرد إنتاج للمجتمع، أي عبارة عن دمية يحركها منطق اجتماعي يتجاوز الفرد. هذه المقاربات غير قادرة على معرفة سلوكات الفاعلين وبالتالي فهي لا تفسر أي شيء وبذاك فإن تشيء الواقع الاجتماعي الذي تقوم به يصبح محلا للنقد، لأنها تقوم بتحويل التجريدات (البنية الاجتماعية، المنظومة المدرسية) إلى مواضيع ملموسة. (بزاز، 2007)

وفي الأخير رغم ما طرحه بورديو من قضايا في تحليله للنظام التعليمي وللمدرسة قد تكون له نسبة من الصدق في مجتمعات معينة، ونتيجة لخصوصية هذه المجتمعات وفلسفتها ومنطلقاتها الفكرية والإيديولوجية، إلا أنه أهمل الكثير من الجوانب المؤثرة في العملية التعليمية والضوابط التي تحكمها. (حورية، 2008/2007)

3 – باولز وغينتز:

تندرج تحليلات عالمي الاقتصاد الأمريكي بولز وغينتز، في إطار نظرية إعادة الإنتاج، واللذان استمدا ملامحها الأساسية من الأفكار التي طرحتها الماركسية المحدثة في علم الاجتماع التربوي خلال عقد السبعينيات، مرتكزين على استخدام المدخل السوسيو-اقتصادي في دراسة إعادة إنتاج قوة العمل، والذين يرون أن للنظام التربوي في المجتمع الرأسمالي دور في إعادته.

وهذا بالفعل ما اهتم به بولز وزميله وتصورهما بأن التعليم يسهم في إعادة إنتاج طبقة من العمال تتسم بطابع معين من الشخصيات والاتجاهات، والتي تجعلهم يتقبلون بالفعل عملية استغلالهم، ويتضح ذلك، من خلال دراسة الدور الاقتصادي للتربية والتعليم...يعمل على "أسر" الجانب أو الدور الاقتصادي وتوجيه لخلق بناء اجتماعي وأنماط معينة من الوعي والشخصية والسلوك الداخلي للأفراد أو الطبقات العاملة. (عبدالرحمن، د. ت.)

كما يرى أن عملية استقرار النظام الرأسمالي، تتطلب اكتسابه عامل الشرعية، واستغلال الطبقات العاملة (البروليتارية)، وتقبلها لهذا الوضع وقبوله، بتقديم حوافز ومرتبات، ولكن دون الإشباع التام داخل النظام للحفاظ على مصالحها والفوارق الطبقية، ما يزيد من الاغتراب لدى العمال. ومن جهة أخرى تعمل على زيادة أرباحها ومكاسبها بأقل التكاليف وأقل الأجور بقدر الإمكان.

ونتيجة للأوضاع الصعبة التي يعيشها العمال وحاجتهم للعمل خوفا من البطالة أو الفصل عن العمل، تستطيع تمرير سياستها تلك.

وعن طريق استخدام نتائج الدراسات والمسوح التي أجراها بولز وغينتز على طلاب المدارس في الولايات المتحدة والاعتماد على نتائج دراسات أخرى، يؤكدان على أن المدرسة تعمل على خلق أنواع معينة من الشخصية، كما أنها تطور نمط الشخصية للطلاب من اجل سمات شخصياتهم العامة تقبل الطاعة، والخضوع، والامتثال لنوعية النظام التعليمي الذي يحدده طبيعة الدور الاقتصادي له في المجتمع الرأسمالي. (عبدالرحمن، د. ت.)

حيث تعمل المؤسسات التعليمية على خلق أنماط من الممارسات الإدارية، والضبط، وإعطاء الأوامر للتلاميذ عن طريق المدرسين بالطاعة، لتلك الممارسات، ولا يمكنهم التدخل في القرارات المدرسية، كمناقشة المناهج الدراسية وكل ما يخص تمدرسهم. ما يمنع التلاميذ من تحقيق ذاتيتهم، والتعبير بكل حرية عما له علاقة بالأنشطة المدرسية والعملية التعليمية التعليمة.

وهذا ما يجعل من مخرجات النظام التربوي، (التلاميذ) تتسم شخصياتها بالإحباط وعدم الرضى، وعدم الإشباع المعرفي والمهني، لاغترابها عن النظام التربوي، وهذا ينطبق على نظام العمل ومؤسسات الإنتاج التي تعمل بها. ويترجم طبيعة نسق المكافأة داخل المدرسة ونظام العمل الذي يستخدمه النظام الرأسمالي. حيث يعمل على مكافأة الذين يعملون على تبعية العمال للسلطة، وتشغيلهم وطاعة القوانين، والإنتاجية أكثر، لا مكافأة المبدعون والمبادرون.

وهذا يعني أن المدارس تلعب دورا أساسيا في خلق مظاهر التفرقة واللامساواة داخلها وداخل المجتمع، وإقناعهم بأنه يتيح لهم فرص عادلة في التعلم والمنافسة، وفي التحصيل وزيادة معارفهم، وهذا ما ينطبق على النظام الاقتصادي.

4 –نظرية كولنز:

يرى كولنز (Collins) أن الأفراد لايتم انتقاؤهم واصطفاؤهم على أساس القدرات الذكائية والتقنية والمعارف التحصيلية، بل على أساس الانتماء إلى الجماعة المسيطرة ثقافيا، بتمثل تصوراتها، واتباع قيمها. ومن ثم، يكمن الصراع في ضغط الجماعات الحاكمة على المشتغلين بأن يعتمدوا على الشهادات في عمليات الانتقاء والاصطفاء. علاوة على معايير التبعية الثقافية والحزبية والإيديولوجية. (Collins, 1979)و"من ضمن ما يؤخذ على هذه الأطروحة أنها انبنت 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." (المير، 1995)

5-نظرية بودلو وإيستابلي:

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 العاملة يكتفون بالتعليم المهني القصير. في حين، يهتم أبناء البورجوازية 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 الستينيات والسبعينيات 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." (المير، 1995)

وهكذا، يرتبط بودلو وإستابلي بأطروحة القناتية 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.

6 – بازيل برنشتاين:

انتشرت اللسانيات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل لافت للانتباه بسبب تواجد الكثير من الجاليات الأجنبية. ومن ثم، فقد ارتبطت بمجال التربية والتعليم ارتباطا وثيقا، كما عند بازيل برنشتاين (Basil Bernstein) الذي تحدث عن شفرتين لغويتن اجتماعيتين متقابلتين: لغة ضيقة ومفككة وضعيفة عند أبناء الفقراء، ولغة غنية وموسعة عند أبناء الأغنياء. وفي هذا الصدد، يقول عبد الكريم بوفرة:" انتبه برنشتاين إلى العلاقة المباشرة بين الإنتاجات اللغوية الواقعية وبين الوضعية الاجتماعية للمتكلمين أو الناطقين اللغويين. وانطلق من هذه الملاحظة لكي يصل إلى استنتاج عام، مفاده أن أبناء الشرائح الاجتماعية المتواضعة يعرفون نسب فشل دراسي أكبر من أولئك المنتمين إلى طبقات اجتماعية مستقرة ماديا. ويتميز هذا التفاوت بالفرق بين نظاميهن لغويين اثنين: واحد ضيق، والأخر متسع...

ولمعرفة حجم الفرق بين النظامين أعلاه تم إخضاع تلاميذ المستويين الاجتماعيين المختلفين لتجربة مثيرة للاهتمام. فقد طلب منهم التعليق كتابة على مجموعة من الرسوم المتحركة الصامتة. فماذا كانت النتيجة؟

كان جواب الفئة الأولى (تلاميذ الطبقة الاجتماعية المتواضعة) على الشكل التالي:

"هم يلعبون بالكرة، قذف ، تكسر الزجاج..."

بينما كان تعليق الفئة الثانية (تلاميذ الطبقة الغنية) بهذا الأسلوب:

"كان الأطفال يلعبون بالكرة، قذف واحد منهم الكرة، ومرت عبر النافذة، وكسرت الزجاج..."

ويكمن الفرق بين النظامين في شكل التعبير من الناحية اللغوية، أي من حيث قواعد النحو والتركيب أولا. ففي الحالة الأولى، نجد جملا قصيرة، تفتقر إلى ضمائر الرباط مع معجم محدود جدا. لذا، يجد أولئك التلاميذ صعوبة كبرى في التعبير. فهم عاجزون عن التعلم، وعن رؤية العالم. وهذا يعني أن التعلم والتنشئة الاجتماعية تنشأ في الأسرة، وليس في المدرسة." (بوفرة، 2011-2012)

وعليه، فأطروحة بازل برنشتاين (B, 1975) ذات طابع لغوي ولساني. بمعنى أن المدرسة فضاء للصراع اللغوي واللساني. فلغة أبناء الطبقة الوسطى والعليا تتسم بالخصوبة والاسترسال والمرونة والترابط المنطقي والحجاجي. وتميل أيضا إلى التجريد والترميز والمرونة المنطقية. علاوة على استعمالها للجمل الطويلة التي تعج بالنعوت والأوصاف والمصادر المؤولة وأدوات الوصل والفصل. في حين، تتسم لغة أبناء الطبقة الدنيا باستعمال شفرة لغوية ضيقة ومحدودة ومشخصة حسيا.كما أنها لغة مفككة ومهلهلة غير خاضعة لعمليات التحليل والتأليف المنطقي استقراء واستنتاجا. بيد أن هذه النظرية لا يمكن تعميمها بشكل علمي ومنطقي. فثمة أبناء من الطبقة الفقيرة يستعملون اللغة بشكل حيوي، ويحققون درجات من النجاح والتقدم في مستواهم الدراسي، على الرغم من فقر بيئتهم الاجتماعية. كما أن المدرسة ليست دائما مكانا للصراع الطبقي والاجتماعي والسياسي واللغوي والإيديولوجي، بل يمكن أن تكون المدرسة فضاء للتعايش والتواصل والاستقرار.

7– نظرية مدرسة فرانكفورت:

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

وقد جاءت النظرية النقدية رد فعل على الوضعية(Positivisme) التي كانت تعنى مع أوجست كونت بدراسة الظواهر الاجتماعية دراسة علمية موضوعية تجريبية، باستخدام الملاحظة والتكرار والتجربة، وربط الأسباب بمسبباتها، بغية فهم الظواهر العلمية فهما علميا دقيقا. وكانت الوضعية تهتم أيضا بوصف الظواهر دون تفسيرها؛ لأن التفسير يرتبط في منظور الوضعية بالتأملات الفلسفية والميتافيزيقية. كما استبعدت الوضعية البعد الإنساني والتأملي والأخلاقي في عملية البحث. وقد وجهت مدرسة فرانكفورت إلى هذه النظرية الوضعية انتقادات قاسية. وفي هذا الصدد، يقول توم بوتومور، في كتابه (مدرسة فرانكفورت) ، "اتخذ أصحاب مدرسة فرانكفورت موقفا مناهضا لها، فانتقدها أدرنوا لعجزها عن اكتشاف المصلحة الذاتية التي قد تسهم في تحقيق تقدم موضوعي، بسبب القصور الكامن في أسسها المنهجية، وفشلها في إقامة صلة قوية بين المعرفة من ناحية، والعمليات الاجتماعية الحقيقية من ناحية أخرى. لذلك، انتقدها هابرماس بسبب طبيعتها المحافظة، وقصورها عن فهم العلاقة الخاصة بعلم الاجتماع والتاريخ، انطلاقا من أن علم الاجتماع الوضعي لا يأخذ في اعتباره دور التحولات التاريخية في تشكيل المجتمعات (حمداوي، 2001).

لقد انتقدت النظرية النقدية النزعة العلمية المغالية، وانتقدت أيضا العقلانية العلمية التقنية، باعتبارها شكلا من أشكال الهيمنة التي ميزت الرأسمالية الأكثر تطورا، أو بشكل أوسع، انتقدت تلك المجتمعات الصناعية المتقدمة في القرن العشرين. وأتت أيضا لنقد الإيديولوجيات السائدة، ونقد الفاشية المستبدة، ونقد النزعة المعادية للسامية إبان وصول النازية إلى الحكم. (بوتومور، 2004)

ويعد ماكس هوركهايمر من المؤسسين الحقيقيين لمدرسة فرنكفورت، وقد كان مديرا لها منذ 1931 م، وقد اهتم في بداية المعهد بدراسة الفلسفة الاجتماعية، ونقد المذهب الوضعي والمثالية الألمانية والوضعية المنطقية، وهاجم الميتافيزيقا الغربية على غرار جاك دريدا ومارتن هايدجر. وقد عاب هوركهايمر على الوضعية ميلها الكبير إلى العلمية والموضوعية والتجريبية، وتشيئ الإنسان، وفصل الحقيقة عن القيم كفصلها المعرفة عن المصالح البشرية.

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

غيروكس في كتابه ((critical theory and educational practice تمد مدرسة فرانكفورت التربويين بعدة مفاهيم، ونظريات تساعدهم على النقد، والنفاذ المستبصر للنظم التعليمية المرتبطة بالمنظور الوظيفي المؤسس على العقلانية الوضعية. فالمدرسة اشتغلت مليا على الوضعية وهي الخلفية الفلسفية– لمعظم المنظومات التربوية الحالية وقدمت طروحات محكمة حول تاريخها، خلفياتها،- ومساراتها من النشأة إلى أن صارت تتقمص العالم المعاصر. (بوتومور، 2004)

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

يمكن النظر إلى البيداغوجيا النقدية تاريخيا باعتبارها تطبيقا لمبادئ النظرية النقدية الماركسية لمدرسة فرانكفورت في مجال التربية، كما يمكن تتبع أثارها باعتبارها امتدادا للمبادئ النقدية التي عبر عنها جان ديويJohn Dewey . ولكن الارتباط التطوري الأكثر مباشرة هو ذلك الذي يصل البيداغوجيا النقدية بباولو فرير(1997-1921). وهو مرب وناشط برازيلي شكل كتابه بيداغوجيا المقهور (Pedagogy of the oppressed) عملا تأسيسيا رئدا في مسار تشكل البيداغوجيا النقدية (اللحية، 2011).

إن ما يجعل لبحث رواد هذا التيار من معنى جديد للبيداغوجيا شرعيا :هو أن المعاني المتبناة في الحاضر ليست موحدة، ولا اجماعية، وهذا ينفي عنها سلطة الإلزام. ويتيح للباحثين عن بناء معنى جديد للمفهوم مساحة أوسع، وفسحة أكبر للحركة. وفي هذا السياق يقول غيروكس" :بما أن معنى البيداغوجيا وغايتها أمر متنازع بخصوصه على الدوام، فمن المهم التأكيد على أن هذا المفهوم ينبغي استعماله بحرية معتبرة، إذ ليس ثمة تعريف مطلق للبيداغوجيا" (بوتومور، 2004).

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

الجانب وأشباهه" (بوتومور، 2004).

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

وكما لاحظ روجر سيمن (1887) (Roger Simon) فان التربية باعتبارها مقدمة للحياة العامة، وإعدادا لها، وشرعنه لأشكال مخصوصة منها، تستضمر دائما رؤية للمستقبل. وبهذا المعنى فإن أي منهاج مع البيداغوجيا التي تسنده، ليس سوى تجسيدا لرؤانا حول أنفسنا، وأبنائنا، ومجتمعنا". (حمداوي، 2001)

8– النظرية الفيبرية (الفعل الاجتماعي):

يعد ما كس فيبر من أهم السوسيولوجيين الألمان الذين أخذوا بنظرية الفعل الاجتماعي. وهدف السوسيولوجيا عند ماكس فيبر هو فهم الفعل الاجتماعي وتأويله، مع تفسير هذا الفعل المرصود سببيا بربطه بالآثار والنتائج. ويقصد بالفعل سلوك الفرد أو الإنسان داخل المجتمع، مهما كان ذلك السلوك ظاهرا أو مضمرا، صادرا عن إرادة حرة أو كان نتاجا لأمر خارجي. ومن ثم، يتخذ هذا الفعل-أثناء التواصل والتفاعل-معنى ذاتيا لدى الآخر أو الآخرين، مادام هذا الفعل الاجتماعي مرتبطا بالذات والمقصدية. أي: الإجابة عن سؤال جوهري ألا وهو: كيف يرى الناس سلوكهم ويفسرونه؟ بمعنى أن "الفعل الإنساني عند فيبر هو السلوك الذي يحمل دلالة ومعنى وهدفا. وأما الفعل المجتمعي، فهو السوك الذي يسلك تجاه الآخرين من خلال ما يراه، في سلوك الآخرين، من دلالة ومعنى وهدف." (يوسف، 1995)

وإذا كان إميل دوركايم يدرس الظواهر المجتمعية على أنها أشياء موضوعية، فإن ماكس فيبر يدرس الفعل أو السلوك الاجتماعي الذي يتحقق بالتفاعل بين الذوات والأغيار. ويتخذ هذا الفعل معنى ذاتيا وغرضيا .ومن هنا، فقد انتقل ماكس فيبر بعلم الاجتماع من عالم الأشياء الموضوعية إلى الأفعال الإنسانية.أي :انتقل من الموضوع إلى الذات، أو من الشيء إلى الإنسان. كما تجاوز المقاربة الوضعية نحو المقاربة الهيرمونيطيقية التي تقوم على الفهم والتأويل الذاتي الإنساني. وبهذا، قد أحدث قطيعة إبستمولوجية، ضمن مسار علم الاجتماع بتأسيس مدرسة الفعل الاجتماعي أو المدرسة التأويلية أو الهيرمونيطيقية أو سوسيولوجيا الفهم (la sociologie compréhensive). (بدران، 2000)

حاول ماكس فيبر تنميط الأنساق التربوية في ضوء أبعاد التنظيم في المجتمع والتي حددها في أربعة هي: أهداف التنظيم، ضبط التنظيم، التنظيم الرسمي، وأخيرا التنظيم غير الرسمي.

وقدم ماكس فيبر رؤية للتربية في ضوء نظريته عن " الكاريزما والعقلانية". وفى رأيه أن كل نسق للتربية يهدف إلى تلقين التلاميذ أسلوبا معينا للحياة، يلائم المكانة التي تشغلها جماعة معينة في بناء السيادة. (رشوان، د. ت.)

ويؤكد ماكس فيبر على قضية التباين الموجود داخل المجتمعات، لذا فطبيعة وخصائص التنظيمات التربوية تتباين من مجتمع لأخر، " وهذا ما أكدته الدراسة المقارنة التي قام بها فيبر في المجتمع الصيني والإنجليزي. إن اهتمام فيبر الأساسي لم يكن محددا أساسا بتوضيح وتحديد أهداف ووظائف الأنساق التربوية بصفة عامة، بل كان اهتمامه منصبا أساسا على تلك الاشكال التربوية التي تهدف إلى إعداد أعضاء الصفوة والطبقات الحاكمة في المجتمعات، ولذلك قلما نجده يتحدث عن التعليم العام الحديث." (رشوان، د. ت.)

وبهذا أشار الى قضية هامة وهي قضية الوظيفة الانتقائية للتعليم في المجتمع المعاصر، إضافة الى وظيفة نقل القيم.

- ومن المفاهيم التي اخذها علماء الاجتماع التربوي عن ماكس فيبر من خلال هذا المنظور، مفهوما السلطة والبيروقراطية، حيث يرى أن السلطة تشكل الجانب الشرعي للقوة، هذه الاخيرة التي يعرفها بأنها إمكان فرض إرادة على أخر، أو أخرين. والسلطة تعتمد على النظم والقوانين أو على تقبل الأخرين لها، وتشكل البيروقراطية نوعا معينا من السلطة.

ولقد حدد فيبر في نظريته الكلاسيكية للبيروقراطية عدد من الخصائص العامة للبيروقراطية هي: (رشوان، د. ت.)

- التسلسل الإداري داخل البناءات التنظيمية.
- تحديد البناء العام للوظيفة والتخصص المهني.
-تحديد عناصر الخبرة طبقا لمبدأ تقسيم العمل.
- تحديد القواعد والاجراءات طبقا للمهام البيروقراطية.
- استخدام الإجراءات والطرق الرسمية بين أعضاء التنظيم والمستفيدين منه.

كما يرى ماكس فيبر أن النظم التربوية، تعمل على اعداد ثلاثة أنماط من الشخصية هما: (الشخصية الكاريزمية-الشخصية التقليدية-نمط شخصية الإنسان الخبير) وهذه الأنماط تتماثل مع الأنماط الثلاثة للسلطة في المجتمع.

خامسا-النظريات ذات النموذج المفسر:

عكس النظريات النقدية والصراعية التي اهتمت بما يجري داخل النظام التربوي والمدرسي من عمليات إعادة الإنتاج والتحكم السلطوي والإيديولوجي في الطبقات الاجتماعية، فإن أصحاب هذه النظرية ذات النموذج التفسيري، اهتموا فقط بدراسة المنظومة التربوية من الخارج، من خلال د راسة التأثيرات المدرسية التعليمية، معتمدين على ترسانة من الإجراءات الإحصائية والوصفية والاستدلالية، محاولين بالأرقام والإحصائيات تبيان محدودية علاقة المدرسة بالحراك الاجتماعي. وهناك عدة أطروحات التي اعتمدت نموذجا معينا للتفسير، كالنموذج الإحصائي لجينكس والنموذج النسقي لسوروكن، والنموذج النسقي-التركيبي لبودونBoudon ، الذي سنحاول التطرق إليه لأهميته وشموليته. ينطلق بودون من مبدأ مفاده أن مشكلة الحراك الاجتماعي أو عدم تكافؤ الفرص، هي نتيجة لمجموعة من المحددات التي لا يمكن تصورها منعزلة بعضها عن البعض، وانما يجب التعامل معها كمجموعة تشكل نسقا. وانطلاقا من معطيات إمبريقية إحصائية حاول بودون تقديم نموذج نسقي تفسيري لمسارات التمدرس والتراتبية الاجتماعية في المجتمع الصناعي الليبرالي انطلاقا من متغيرات المنشأ العائلي ومستوى الدراسة والوضع الاجتماعي...وقدم نموذج بودون تفسيرا إجماليا نسقيا لعدد من الظواهر الإحصائية (كمنافذ الشغل والدراسة والمواقع) والمعطيات السوسيولوجية المرتبطة أساسا بالأدوات المولدة لعدم المساواة. (التربوية، 2005)

فإن أصحاب هذه النظرية ذات النموذج التفسيري، اهتموا فقط بدراسة المنظومة التربوية من الخارج، من خلال د راسة التأثيرات المدرسية التعليمية، معتمدين على ترسانة من الإجراءات الإحصائية والوصفية والاستدلالية، محاولين بالأرقام والإحصائيات تبيان محدودية علاقة المدرسة بالحراك الاجتماعي.

سادسا-النظرية التفاعلية الرمزية:

تعتبرُ التفاعلية الرمزية واحدةٌ من المحاور الأساسيةِ التي تعتمدُ عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الأنساق الاجتماعية وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى(micro)، منطلقةً منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأُ بالأفراد

وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي (الجولاني، 1997) .فأفعالُ الأفراد تصبح ثابتةً لتشكل بنية من الأدوار ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز. (كريب، 1999)وهنا يصبح التركيز إما على بُنى الأدوار والأنساق الاجتماعية، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي.

ومع أنها تَرى البُنى الاجتماعية ضمناً، باعتبارها بنىً للأدوار بنفس طريقة بارسونز (Parsons)، إلا أنها لا تُشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق، بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكِّل عبر اللغة، والمعاني، والصورِ الذهنيةِ، استناداً إلى حقيقةٍ مهمةٍ، هي أن على الفرد أن يستوعب أدوارَ الآخرين.

يبدأ أصحابَ النظريةِ التفاعلية بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكانَ حدوثِ الفعلِ الاجتماعي .) فالعلاقةُ في الفصل الدراسي والتلاميذِ والمعلم، هي علاقةٌ حاسمةٌ لأنه يمكن التفاوضُ حول الحقيقة داخل الصفّ، إذ يُدرك التلاميذ حقيقةَ كونهم ماهرين أو أغبياءَ أو كسالى .وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحاً أو فشلاً تعليمياً. (أحمد، 1995)

وقد أجريت عدة دراسات وأبحاث لمحاولة فهم طبيعة هذا التفاعل الصفي، سواء كان بين التلاميذ فيما بينهم، أو بينهم وبين مدرسيهم، ومدى تأثير ذلك في تحصيلهم الدراسي، وفي بناء شخصياتهم، وتشكيل مفاهيم الذات عن قدراتهم وانجازاتهم العلمية.

وهكذا اهتم أنصار هذا الاتجاه من علماء اجتماع التربية بدراسة آلية التفاعل الرمزي داخل الحجرات الدراسية على ضوء القواعد التي يحددها المدرس ويميز بها بين التلاميذ على ضوء عملية الفهم والقصد المميز للوعي والشعور لدى كل من الطالب والمعلم. (الثبيتي، 2008)

- كما حاولوا تفسير السلوك الدراسي وانعكاساته على عمليات التنشئة الاجتماعية، ومستويات الاستيعاب، والقدرات العقلية، وعلاقتها ببناء المناهج الدراسية.

- المشكلات الأسرية ونوعية البناء الطبقي والأسرى.

- تحليل العوامل الداخلية للمدرسة، التي تشكل أنماط السلوك، وطبيعة الحياة المدرسية والمناخ المدرسي، والثقافات العامة والفرعية داخل المؤسسة التعليمية، وتأثير المدرسين على اتجاهات وميول تلاميذهم.

- كما عالجوا قضية تكوين المدرسين ونوعية مهاراتهم التعليمية والمعرفية، والتدريسية، وتأثيرها على تحصيل التلاميذ وعلى تنشئتهم الاجتماعية.

- تأثير البيئة الخارجية التي تحيط بالمدرسة، سواء كانت المحلية منها، أو المجتمع بصفة عامة، وكيفية قيام النسق المجتمعي الأكبر في تحديد سياسات المؤسسة التعليمية وأيديولوجيتها.

وفي الواقع، هناك العديد من الدراسات الميدانية التي تبنت المدخل التفاعلي الرمزي في دراسة المدارس والمؤسسات التربوية، والتي ركزت على استخدام طرق البحث وجمع البيانات والإدارات المهنية المتعددة التي يستخدمها أصحاب الاتجاه السيكولوجي في دراسة المواقف وعمليات التفاعل والمشكلات المرتبطة بنوعية الحياة المدرسية أو داخل الفصول الدراسية، أو علاقة المشكلات بنوعية الوسط الاجتماعي والبحث النفسي والاجتماعي، الذي يحيط بالمدرسة والتلاميذ ودراساتهم في نفس الوقت. (عبدالرحمن، د. ت.) ومن أهم هذه الدراسات:

- دراسة ويلارد وللر، حول "سوسيولوجية التدريس"، واعتبرا المدرسة عضو اجتماعي، وهي وحدة التفاعل بين الشخصيات، وانصب اهتمامه على دراسة أنماط التفاعل ذات الطابع التفاعلي الرمزي داخل المدرسة، كما ركز وللر على دراسة أنماط التفاعل وتقييم مدى اختلافها بين الأفراد بالنسبة لنوعية المدارس سواء، كانت مدارس عامة أو خاصة، إلى جانب دراسته لاختلاف أنماط التفاعل والمواقف العامة وسلوكية الأفراد وأدوارهم الوظيفية والمهنية والطلابية، وأنماط العلاقات الاجتماعية في ضوء دراسة متغيرات مثل البناء السياسي للمدرسة، وطبيعة الوسط الاجتماعي والاقتصادي والطبقي والبيئي، كما أشار إلى اختلاف المدارس حسب البيئة الايكولوجية (المناطق الريفية تختلف عن المدينة).

- إضافة إلى دراسة أرون سيكرورل وجون كيتسوس، عن صناع القرار التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذا دراسة نيل كيدي عن نمط المعرفة للفصل الدراسي والتي أجريت في المملكة المتحدة. وكذا دراسة كل من نيش، جاكسون، هارجرافس. روثومثال، وودس، ديلامونت، ميلتر، بيكر، وغيرهم من الباحثين.

وهناك الكثير من الانتقادات التي وجهت الى هذه النظرية ومن أهمها:

- بالنسبة لميد: (البياتي، 2002)

- غموض الرموز والإشارات في عملية الاتصال والتبادل، وعدم الوضوح والتفسير بين عملية اللغة والكلام ووظيفتهما في عملية التفاعل الاجتماعي.

- وجود العمومية في التفسير والتحليل خاصة في مسألة العلاقات بين الفرد والمجتمع والنسق الشمولي، أن عملية تطور المجتمع تبدو عامة جدا وغير واضحة.

- وعموما تفتقد التفاعلية الرمزية للصرامة العلمية ولا تستخدم الاستنباط المنطقي.

- هذه النظرية تغفل جوانب مهمة في البنية الاجتماعية، كالصراع والقوة والتغير، النسق الاجتماعي، النظام، الحضارة.

- من الصعوبة دراسة النفس البشرية من خلال التعاريف الإجرائية، لأن النفس متطورة ومتغيرة، كما أننا نجهل كيف استطاعت النظرية التفاعلية من دراسة النفس البشرية من خلال دراستها لنشاطات التفاعل اليومي. (البياتي، 2002)

التفاعلية الرمزية هي مدرسة اجتماعية أمريكية تحاول الربط بين الحياة الداخلية للفرد (الذات والعقل) وبين المجتمع وما ينطوي عليه من نظام قيمي وأحكام قيمية وأخلاقية يمكن إصدارها على الفرد الذي يكون مصدر عملية التفاعل مع الأخرين.

إن اهتمامات التفاعلية الرمزية تنصب على حقيقة أن الفرد يقيِّم ويقيَّم من الأخرين بعد تفاعله معهم، فعند الانتهاء من عملية التفاعل يكون التقييم بشكل رمز يمنح لكل فرد تم معه التفاعل، والرمز سواء كان إيجابيا أو سلبيا هو الذي يحدد طبيعة التفاعل مع ذلك الشخص. (البياتي، 2002)

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

إضافة إلى دور المعاني والدلالات في تفسير السلوك. فضلا عن تجسيدها لكيفية قيام العمليات الرمزية المستندة على دراسة الدور وتقويم الذات بواسطة أفراد يحاولون التكيف مع بعضهم البعض علما أن النظرية تؤكد على قدرة الإنسان على خلق واستخدام الرموز ويعتبر علماء التفاعلية الرمزية أول منظري علم الاجتماع الذين وضعوا تساؤلات عن كيفية تعلم الثقافة واستخدامها، وقد تطورت نظريتهم في العشرينات والثلاثينات وبالرغم من أن أحد مؤسسيها جورج هربرت ميد قد صاغ أفكاره في الثلاثينات إلا أنها- التفاعلية الرمزية- ظلت مستبعدة من أبحاث التربوية و يرجع ذلك على اعتما " ميد " على تفسير التفاعل و تغاضيه عن الوسيلة. (الحسان، 2005)

سابعاً-النظرية الإثنوميتودولوجية:

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

ظهر الاتجاه الإثنوميتودولوجي في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1967، عندما نشر جارفينكل كتابا بعنوان: "دراسات في الإثنوميتودولوجي" وقد صاغ "جارفينكل" هذا المصطلح ليشير إلى: "نظرية تهتم بدراسة الطرق والمناهج التي ينهجها الأفراد في الواقع الفعلي لخلق أنماط سلوكية عقلانية تمكنهم من التفاعل والتعايش في معترك الحياة. هذه الطرق مستمدة من المعرفة والفهم الشائع في المجتمع، وليس من التراث والمناهج العلمية المنظمة التي يحددها العلماء الاجتماعيون .وفي غضون الدعوة إلى الاهتمام بالإنسان ومشكلاته، ظهر الاتجاه الإثنوميتودولوجي كبديل نظري يحاول أن يجتاح بالإنسان محنته من خلال فحص كل ما هو قائم من نظريات ومناهج وافتراضات معرفية متخذا موقفا نظريا ومنهجيا مغايرا في تناوله للواقع الاجتماعي، يستمد جذوره الفكرية بشكل أساسي من الفلسفة الفينومينولوجية. (المير، 1995)

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

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

-ذاتية الواقع الاجتماعي: ينظر هذا الاتجاه إلى الواقع الاجتماعي باعتباره غير منفصل عن شعور وإدراك الفاعل الذي يعيش فيه، وليس للمعرفة أي معنى إذا لم تكن مستقاة من تصوراته وأفكاره وخبراته. إن عناصر الواقع لا تكتسب الصفة الاجتماعية إلا لأننا نحسها ونترجمها في خبرات ذاتية لنا وللآخرين عن طريق العواطف والكلمات والصور والإشارات. بناء على ذلك لا يمكن أن نفرق بين ما هو

اجتماعي وما هو غير اجتماعي، لأنه ليس هناك جانب من جوانب الحياة أو المعرفة الإنسانية سواء أكانت معرفة علمية أو دينية أو سياسية إلا ويختلط بوجودنا الاجتماعي. ولا شك أن هذا الافتراض يناقض مبدأ الشيئية في التصور الوضعي.

-إيجابية الفاعل الاجتماعي: إذا كانت النظريات الكلاسيكية (الوضعية والوظيفية) تصور الإنسان على أنه نتاج واقعه الاجتماعي الذي يحدد له مصيره، وينشئه، ويحركه كيفما يشاء ككائن يلعب دورا محددا، وبالتالي تدعو إلى دراسته من وجهة نظر المشاهد الخارجي، مؤكدة على مبدأ الفصل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، فإن الاتجاه الإثنوميتودولوجي ينظر إلى الإنسان على أنه يمتلك عنصر المبادأة في الفعل الاجتماعي إنه فاعل يصنع أفعاله في ضوء أهدافه، وفي ضوء محاولاته المستمرة لأن يقيم الموقف الذي يسلك داخله، و من ثم فهو يدعو إلى دراسة العالم الاجتماعي من وجهة نظر الأفراد الذين يكونون هذا العالم، و يتحكمون في تحديد مصائرهم الخاصة. إنه لا يفصل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة (بوتمور، 1972)

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

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

-واقعية المصطلحات العلمية: يرفض هذا الاتجاه استخدام علماء الاجتماع التقليديين لمصطلحاتهم الخاصة بهم، وإلزام الآخرين باستعمالها وتداولها للتعبير عن مدلولات اجتماعية واقعية. إن هذا الإجبار الاصطلاحي من قبل علماء الاجتماع يمثل قهرا للواقع واجبا را للناس على تداول مصطلحات غير واقعية لتدل على معاني واقعية. (بوتمور، 1972)

ويرى جارفينكل "أن علم الاجتماع في سعيه لأن يكون علما يعمل على تفسير أنشطة الحياة اليومية لابد أن يستخدم التعبيرات الدالة، أي نفس اللغة والأسلوب الذي يستخدمه الأفراد الذين يشكلون وينتجون هذه الظواهر فعلا، حتى تتضح له نفس المعاني التي يسبغونها على واقعهم." (الحسيني، 1985)

-مرونة البناء الاجتماعي: يؤكد هذا الاتجاه مرونة البناء الاجتماعي، فهذا الأخير لا يملك صورة أبدية ومحددة، بل يتخذ أي صورة ممكنة حسب تصورات الأفراد وأسلوب تحديدهم للعلاقات فيما بينهم. ومن ثم فإن الأفراد لا يشكلون انساقا ثابتة، بل يشكلون انساقا مرنة.

والبناء الاجتماعي بناء على ذلك يتغير بتغير الزمان والمكان وطبيعة الأفراد الذين يصنعون المواقف داخله. وهكذا يقلب هذا الاتجاه مشكلة النظام رأسا على عقب لتصبح المشكلة متمثلة في: كيف يشكل الأفراد الظروف التي تحيط بهم، وكيف يحافظون عليها أ ويغيرونها؟

-الاعتماد على المناهج الكيفية: ينتقد هذا الاتجاه استخدام الوسائل الإحصائية في دراسة المشكلات والظواهر الاجتماعية، إذ يعدها مضللة للواقع بسبب أرقامها الصماء المترجمة من قبل الباحث، فيفسر ما يريد تفسيره، ويهمل ما يريد إهماله حسب ثقافته الاجتماعية وميوله التنظيرية، وانتمائه الطبقي والإيديولوجي، وهذا ما يفسد الواقع ويلونه بألوانه المائية التي لا تمثل الألوان الحقيقية. ليس هذ فحسب، بل إنه لا يمكن أن تتم دراسة مشاعر وعواطف الناس بواسطة الإحصاء لأن التعبير عنها لا يترجم إلى أرقام، بل إن المشاكل المعقدة والمتشابكة مع مشاكل وظواهر أخرى يتعسر وينوء على الإحصاء دراستها، وهذا تشويه للواقع. من هنا كان تركيز هذا الاتجاه على المناهج الكيفية كبديل عن المناهج الكمية التي تعتمدها الوضعية. (البياتي، 2002)

ومما يؤكد المضمون الإيديولوجي لهذه المقاربة، أن هناك بعض المؤسسات العلمية والاقتصادية والسياسية والعسكرية في الولايات المتحدة الأمريكية قد قامت بتشجيع وتمويل الدراسات التي تنطلق من هذا المنظور الجديد، وعلى سبيل المثال: نجد أن مركز البحوث بالقوات الجوية الأمريكية قد قام بتمويل عدة مؤتمرات بجامعة " كاليفورنيا" و"كولورادو" اشترك فيها عدد كبير من علماء الاجتماع المهتمين بهذا الاتجاه. وذلك على الرغم من أنه يتجاهل البناء الاجتماعي والعوامل المحددة للنظام الاجتماعي العام، ويركز الاهتمام أساسا على مواقف الحياة اليومية.

وفيما يخص التربية إذا كانت المقاربات السابقة تتناول الوقائع التربوية على شكل علاقات أو ترابطات إحصائية كالعلاقة-مثلا-بين عدم المساواة والكفاءات المدرسية

حسب الجنس والمستوى الاجتماعي، معتبرة أن هذه العوامل كفيلة بتفسير عدم المساواة، فإن الد راسات الإثنومنهجية في التربية، على العكس، تقوم بوصف الممارسات التي من خلالها يقوم الفاعلون في النظام التربوي (معلمون، متعلمون، آباء، مقررون...إلخ) بخلق وانشاء وتشكيل هذه الظواهر. إنها تدرس الظاهرة وهي تتكون وتتشكل (مثلا ظاهرة اللامساواة) عكس علماء اجتماع إعادة الإنتاج الذين يدرسون الظاهرة بعد وقوعها ويبحثون عن أسبابها. (خزار، 2013، ص. 239)

وفي مجال سوسيولوجيا التربية، " تقتصر على دراسة تفاعلات الفاعلين، معتمدة فقط على التحليل المصغر مما يجعلها علم اجتماع بدون مجتمع. والواقع-كما يقول كولون (coulon)، إن الإثنومنهجية لا تنفي وجود البنية الاجتماعية، ولا تحصر دراستها في مستوى تفاعلات الفاعلين المدرسيين، وانما تركز على عدم دراسة البنية معزولة عن الأنشطة التي تساهم في بناء البنية. إنها تبين كيف أن الوقائع التربوية الموضوعية تنبثق عن الأنشطة. إنها تكشف وتعري الإجراءات التي بواسطتها يخفي المجتمع عن أفراده أنشطة التنظيم، ويقودهم للاعتراف بها كأشياء محددة ومستقلة. إنها فتحت العلبة السوداء للمدرسة وجعلت الكل يرى كيف تتكون اللامساواة.

ثامنا-نظرية ريمون بودون:

يفسر ريمون بودون العلاقة بين مدخول العائلة ونجاح المتمدرس مدرسيا من خلال إعطاء العلاقة الدلالة الإحصائية كما يبين هذا النموذج كيف أن العلاقة الإحصائية بين المردود والنجاح المدرسي يجب ألا تفسر مباشرة، وانما هي نتيجة لنظام من العلاقات يميز المتغيرات الثلاث صاحبة العلاقة. (بودون، 1972، ص. 75).

ومع ذلك أظهرت الأبحاث كم هي متغيرة الاستهلاكات الثقافية وفق الطبقات الاجتماعية، وكم تتبدل نظرا لمستويات التربية والمؤشرات الاقتصادية والثقافية. فالاستراتيجيات الفردية تتطور بشكل متفرق، ولا تتجمع إلا إحصائيا لكنها تساهم، ديناميكيا بتجدد التمايزات الاجتماعية. كما أن الحقل الثقافي يعمل كنسق تنظيم، يقدم للعملاء الاجتماعيين فرصة وضع استراتيجيات التمايز ضد أفراد الطبقات الأخرى. إن الرهان الأخير لهذه الصراعات هو بالتأكيد الفوز بإقرار شرعي يصاغ في نهاية المطاف كإقرار شرعي بالسيطرة.

إن التعليم يعكس التركيبة الاجتماعية في أي مجتمع ويساعد على استمرارها والمحافظة عليها وتدعيمها أيدلوجيا والمدرسة في المجتمع الطبقي ما هي إلا أداة في يد الطبقة المسيطرة في المجتمع، وقد صممت المدرسة في المجتمعات الرأسمالية لخدمة المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية وذلك من خلال محتويات

هذه المدارس حيث تتشكل شخصية ووعي المواطن وفق نمط الحياة السائدة في تلك المجتمعات بحيث يشعر المواطن ويربّى على أن التمايز الطبقي أمر طبيعي ويحدث في كل مجتمع. ومصلحة الرأسماليين تكمن في تنميط بنية التعليم المدرسي وفقا للعلاقات الاجتماعية في الإنتاج الرأسمالي إذ ينمّط النمو الكمي للنظام التعليمي وفقا كذلك للتوسع في الأسلوب الرأسمالي في الإنتاج وبسبب التركيز الأيديولوجي الواسع الانتشار على أن التربية، وعن طريق التدرج التعليمي طريق مثالي إلى النجاح. (بودون، 1972، ص. 75.)

ليس للتلاميذ وأولياء الأمور أية سيطرة (رقابة) على العملية التربوية، فالنجاح يقاس بمقياس خارجي هو الدرجات والامتحانات التي تصبح الحافز الرئيسي للعمل، وهذا البناء يجعل أي اهتمام فطري بالمعرفة أمرا ثانويا نتيجة جهد الفرد أو بالتعليم. (امين، 1999، ص. 19)

ولا شيء يخدم النظام ال أ رسمالي والطبقي القائم أكثر من الاختبارات التي لا يرقى إليها الشك أو العيب والتي تدعي قياس قدرة الشخص في نقطة معينة من الزمن، على القيام بوظائف مهنية معينة، وانما ننسى أن هذه القدرة مهما اختبرناها باكرا في حياة الفرد إن هي إلا حصيلة التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعية معينة. فهذا المبدأ؛ الاستحقاقية أو الجدارة يعني تكريس قضية القدرات والاستعدادات للالتحاق بالتعليم بفصل تلك القد رات عن جذورها الاجتماعية والطبقية. (امين، 1999، ص. 19)

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

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

إن أبناء الفقراء لا يستطيعون اللحاق بأبناء الأغنياء حتى وان تعلموا في مدرسة واحدة، وذلك لأن الفرص التعليمية المتوفرة لطفل الطبقة الوسطى والغنية مثلا تجعله متفوقا على طفل الطبقة الفقيرة والدنيا. (محسن، 2002 ، ص. 48.) كما أن أبناء

الأغنياء يمكثون في التعليم مدة طويلة، وبالتالي فإنهم يحصلون على قسط أكبر من الإنفاق على التعليم بالنسبة لهم.

يتضح مما سبق أن حوالي الثلثين من مجموع الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية يغادرونها فاشلين، ولا شك أن هؤلاء الأطفال الذين لم يواصلوا تعليمهم الأساسي ينتسبون في غالبيتهم إلى الفئات الاجتماعية الفقيرة وينتسبون إلى القرى بأعداد تفوق أعداد المدينة والأحياء المهمشة (القصديرية) داخل المدينة بأعداد تفوق أيضا أعداد أحياء الطبقة المتوسطة أو الأحياء الراقية. وبذلك يتضح أن التعليم الحالي غير قادر على إحداث المساواة الاجتماعية للتلاميذ الملتحقين به. (محسن، 2002 ، ص. 48.)

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

فكلما زادت جرعة التعليم التي يحصل عليها الإنسان في العالم الثالث كلما زاد شعوره بالإحباط والدونية والاغتراب .فالذي يترك المدرسة بعد السنة السابعة يصبح أكثر إحباطا من الذي يتركها بعد السنة الرابعة. (امين، 1999، ص. 19)

يتصدى علماء التربية لمفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية يجدون من واجبهم أيضا أن يشيروا إلى مفهوم التكافؤ في الفرص المهنية-التوظيف-وبالتالي إلى ارتباط المفهومين وانعكاس مضمون كل منهما على الآخر. إن التلازم بين هذين المفهومين يطرح بدوره مشكلات فلسفية وسياسية واجتماعية على درجة كبيرة من الأهمية والتعقيد والشمول. ويلاحظ هوسن Husen أن معالجة هذا المفهوم لتكافؤ الفرص التعليمية تؤدي على المستوى السياسي إلى استنتاج أنه من غير المفيد أن نجعل الفرد مسؤولا عن نجاحه أو فشله في الدراسة. إن ثقل هذه المسؤولية يجب أن يتحمله النظام بأكمله: (النظام المدرسي أو النظام الاجتماعي الاقتصادي) .

فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية قول يترتب عليه نتيجة أيديولوجية مؤداها أن نجاح الفرد في المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله في التربية .وذلك القول ينطوي على إقناع زائف للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه بريئة تماما من أي فشل يتعرض له، فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه في اقتناص الفرصة المتكافئة التي توفرت له في المدرسة والقول بأن المعرفة التي تقدم في المدرسة تؤثر في رفع المستوى الاقتصادي للفرد والمجتمع هو نمط من أنماط الأيديولوجيا التي تزيف الوعي الاجتماعي على مستوى الفرد والمجتمع. (محسن، 2002 ، ص. 48.)

وسيترتب على هذا الطرح نتيجة مغلوطة فحواها أن مشكلة الفقر التي تعاني منها الطبقات الدنيا في المجتمع هي مشكلة فقر في امتلاك المعرفة وليست مشكلة استغلال اقتصادي تعاني منه هذه الطبقات. (امين، 1999، ص. 19)

وبالمثل فإن مشكلة التخلف في الدول الفقيرة ستصبح -حسب الطرح الأيديولوجي -مشكلة تربوية تعالج عن طريق الإصلاح التربوي وبالتالي يتم اختفاء حقيقة التخلف الحقيقية المعتبرة أن فقر دول العالم الثالث هو نتيجة نهب استعماري (ظاهر ومستتر) منظم وممنهج لقدرات وثروات الشعوب المستعمرة. (امين، 1999، ص. 19)

فالعملية التعليمية في تصور ريمون بودون تتحكم فيها الوضعية الاقتصادية للعائلة بدرجة كبيرة، فالفشل الدراسي لا يعكس عدم كفاءة المتمدرسين بقدر ما يصور الحالة الاقتصادية المزرية للعائلة، وبهذا فإن أبناء العائلات الفقيرة هم أكثر طبقة تعرضت للفشل الدراسي من العائلات الميسورة. ان هذا التصور لا يختلف كثيرا عما ذهب اليه بورديو وباسرون رغم انهما يوفران أدوات مختلفة في التحليل كالهيمنة الثقافية واعادة الإنتاج وهذا ما يبرز لنا بأن أفكار المقاربة التربوية الغربية في سوسيولوجيا التربية نجدها تتكرر أحيانا بأدوات وصور مختلفة.

إن مفهوم اللامساواة الذي يطرحه بودون ليس جديدا وانما تعاقبت المدارس والمقاربات الفلسفية في تناوله منذ أمد بعيد، من خلال إسهامات الفلاسفة اليونان مثل ارسطو وغيره، لهذا فهو يعيد بعث هذا المفهوم المستهلك، كما أن المجتمع الحديث أصبح وفي ظل دمقرطة التعليم، يتجه نحو المساواة في توفير الفرص التعليمية، كما أصبح للمتمدرس الحق في الدفاع عن حقه في التربية والتعليم، وهذا ما ترجمته المواثيق والمناشير الدولية.

حاولت إسهامات بودون ان تأسس لمقاربة تؤكد، على أن كلما كانت الأصول العائلية للمتمدرس ترتبط بعائلة وضعها الاقتصادي سيئ، كلما ادى ذلك الى ضعف التحصيل لدى التلميذ. إن هذا الطرح قد لا يصمد أمام النتائج التي يحققها بعض أبناء

العائلات الفقيرة، لأن الوضع الاقتصادي السيئ قد يكون حافزا لأبناء الطبقات الفقيرة لفرض أنفسهم، على اعتبار ان أكبر العلماء والفلاسفة والمفكرين والمبدعين انحدروا من عائلات فقيرة، كما ان أبناء العائلات الميسورة قد يخفقون في مسارهم الدراسي، وهذا ما يؤكد التناول الاعرج لمقاربة بودون، لأن الفشل المدرسي هو نتاج تفاعل مجموعة من العوامل. ولا يمكن ربطها بالعامل الاقتصادي فقط.

تاسعا-<u>النظرية المعرفية في علم الاجتماع التربوي:</u>

يعرف علم اجتماع المعرفة على " أنه العلم الذي يعنى بتحليل العلاقة بين الفكر الإنساني وبين السياق الاجتماعي الذي ينشأ بداخله، ولذلك يقال إن علم اجتماع المعرفة يشكل المحور أو الركيزة السوسيولوجية للمشكلة الأكثر عمومية، والتي تتمثل في التحديد الوجودي للفكر في ذاته، ومع ذلك وعلى الرغم من أن العامل الاجتماعي كان يحتل مركز الصدارة بين العوامل المحددة للفكر الإنساني. (العاطي، 2008 ، ص. 46-47.)

ويعتبر مايكل يونج من السباقين لميلاد علم اجتماع المعرفة، الذي طرحه من خلال كتابه "المعرفة والضبط الاجتماعي" 1971. الذي هاجم من خلاله علم اجتماع التربية التقليدي، ويرى أن هذا الأخير فشل لسببين: (السكرى، 1999 ، ص. 123.)

- أحدهما: أن فروض هذا العلم قد فشلت في الصمود أمام التساؤلات، التي أثيرت حوله.

- الثاني: أن الباحثين أخذوا هذه الفروض مأخذ التسليم عند تصديهم للمشكلات التربوية المختلفة، من غير أن يحاولوا فحصها، وبين قيمتها، وأهميتها بالنسبة للتربية.

حيث يرى يونج إلى أن السبيل إلى إلا صلاح هو أن يركز علم اجتماع المعرفة التربوية، على دراسة المبادئ التي تستند إليها عملية توزيع المعرفة التربوية، وكيفية انتقائها وتقييمها، في المدارس، وطريقة تنظيمها ونقلها في المناهج الدراسية.

ويرى يونج أن المدخل الحقيقي للتعليم هو معرفة ثقافة "الحس المشترك" وكيف يمكن ربطها بالمعرفة المقدمة في المدارس. (السكرى، 1999 ، ص. 123.)

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، معتمدا في ذلك على استخدام الأسلوب السوسيولوجي الدقيق. (الصابوني، 2006، ص. 59.)

أما الإطار النظري الذي يستند إليه هذا العلم، فيمكن تحديده من خلال العناصر التالية:

- من حيث معنى ومصدر المعرفة:

المعرفة في النموذج التقليدي عبارة عن مفاهيم، يتعامل بها الإنسان، والتي تتحدد معرفته بحدودها التي تحدد عالمه أيضا، وتنتج عن طريق الخبرة في عملية التعلم.

أما في علم اجتماع المعرفة التربوية: فإن المعرفة لم تنشأ من فراغ، ولم تحدث فجأة، وإنما تكونت خلال التاريخ الطويل للمجتمعات الإنسانية كنتيجة لمحاولات الناس حل المشكلات التي يواجهونها في حياتهم اليومية، ولذلك لا يمكن فصل المعرفة عن سياقها التاريخي، الذي ظهرت فيه، لان هذا الفصل من شأنه أن يفقد المعرفة معناها الإنساني. (السكرى، 1999 ، ص. 123.)

- من حيث نظم ومجالات المعرفة:

المعرفة في النموذج التقليدي تعتمد على المفهوم كمبدأ للتوحيد والتصنيف، بحيث تحول العالم كله إلى رموز، وتجل علاقة الإنسان به رمزية، والمعرفة هنا تتكون من أطر مفاهيمه، تجمع بينها روابط منطقية، يمكن جمعها في نظريات استدلالية، تساعدنا على فهم ما حولنا أكثر.

أما في علم اجتماع المعرفة التربوية، فالمعرفة ليست عملا فرديا منعزلا، وإنما هي نتاج اجتماعي، وعمل جماعي، ينتقى من الواقع بعض أجزائه، فينظمها ويعبر عنها، ويجعل منها جوانب متعددة للمعرفة، يكون لكل جانب منها اسم من أسماء العلوم والمعارف، (السكرى، 1999 ، ص. 123.) (الرياضيات-العلوم-الأدب.)

- من حيث توزيع وتقويم المعرفة:

تأخذ المعرفة أشكالا هرمية تبعا لتدرجها في القيمة، لأن بعض المعارف عن بعضها الآخر شرط ضروري لبعض الجماعات، وذلك لكي يكتسب المنتفعون منهم أهمية وشرعية لمكانتهم الاجتماعية العالية. (الصابوني، 2006، ص. 59.)

أما في علم اجتماع المعرفة التربوية، فإن تنظيمها يتغير تبعا لتغير أصحاب مراكز القوة في المجتمعات المختلفة خلال العصور المتعاقبة، وهم الذين يختارونها ويحددون أهميتها وقيمتها، وهي المعرفة التي يمتلكونها، وفى المقابل المعرفة المتدنية، هي التي يمتلكها، أصحاب الطبقة المتدنية، لذا يتم توزيع المعرفة في المدرسة، تبعا لمكانة التلميذ، وهذا يعنى أن مكانة المعرفة لا تعود إلى طبيعة، وإنما ترجع إلى عوامل سياسية واجتماعية واقتصادية، والقوى الاجتماعية المسيطرة.

- من حيث موضوعية ونسبية المعرفة:

الموضوعية في النموذج التقليدي للمعرفة ليست مجرد عرف، يختلف من ثقافة إلى أخرى، ومن مجتمع، إلى أخر، وإنما هي أطر مفاهيمية عامة، يقبلها الناس كمعايير للحكم على الوجود أو المعرفة، وإذا كانت الخبرة تتغير، وإذا كانت المعرفة تتطور، إلا أن هذا التغير والتطوير لا يلغى الاتفاق على معقولية معارفنا، واحتفاظها بقدر هائل من الثبات، وإلا صارت المعرفة كلها عبثا وفقدت معناها. (السكرى، 1999 ، ص. 123.)

أما في علم اجتماع المعرفة التربوية، فإن المعيار الوحيد للمعرفة هو تحسين أوضاع الإنسان، وحل مشكلاته، فالمعرفة مجرد عرف أو إصلاح اجتماعي يتحدد بمعايير لا إنسانية، فهي نسبية، وقائمة على سياقات اجتماعية.

- من حيث مفهوم التربية وأشكال المعرفة:

مفهوم التربية في النموذج التقليدي للمعرفة يجب أن يكون متسقا مع ما تم التوصل إليه من معلومات، وما تم تصنيفه من خبرات، وما تم تحديده من أشكال ونظم معرفية تتضمن الخبرات العقلية، التي يتم ترجمتها إلى تعبيرات لغوية، وتتحدد خصائص العقل من نوع المعرفة التي يسعى إلى اكتسابها، لأن انسجاما بين العقل والمعرفة. ()

أما فيما يخص علم اجتماع المعرفة التربوية، فالحواجز التي أقيمت بين أشكال المعرفة ماهي إلا حواجز وهمية، تشتت فكر الإنسان فقط، وتميز إنسان على أخر، لذلك نجد أن المناهج الدراسية، لا يجب أن تضع حواجز بين أشكال المعرفة، وإنما يجب أن تكون الأولوية لما يستطيع المتعلم أن يوجد من صلات مع العلم، وعلاقات مع المجتمع، دون حواجز أو حدود. وبذلك تتكون ثقافة الحس العام لدى المتعلم.

عاشرا-النظريات التنظيمية (نظرية المنظمات):

تتصف الدراسات الأولى في علم الاجتماع التربوي بإهمالها النسبي للمؤسسة التعليمية كنظام وتأثير بنائها التنظيمي على العملية التعليمية التربوية. إن تقدم دراسات المنظمات وإن كانت أساسا قد اهتمت بالمنظمات الصناعية، قد أظهرت بعض الأبعاد الرئيسية لطريقة في التحليل، تكمل من خلال المفاهيم التي تعتمد عليها ما تقوم به الاتجاهات النظرية الأخرى، وخاصة من حيث تناول المؤسسة التربوية كتنظيم رسمي. (عثمان، 2013، ص. 23.)

فأصحاب هذا النظريات، ينظرون للمؤسسة التعليمية باعتبارها تنظيم اجتماعي، يشمل على عدد من الأفراد والجماعات التي تشكل بنائها الرسمي وغير الرسمي، "وتعتبر القواعد جزءا كبيرا من عناصر تكوين هذه البيئة وتشكل أنماط السلوك

والدور ورد الفعل وتوقعات الفاعلين على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية، وخبراتهم، وانتماءاتهم الطبقية والمهنية، وغيرها من المتغيرات الأخرى التي تسهم في فهم العمليات الداخلية والأنشطة المختلفة داخل البناءات المدرسية". (رشوان، د. ت.)

فالمدرسة كتنظيم تعمل بمختلف أنشطتها المختلفة على التنشئة الاجتماعية والتربوية والأخلاقية للتلاميذ، كما تقوم من خلال أعضائها بالقيام بعدة أدوار، من أجل اعداد التلاميذ وتأهيلهم.

ويلعب مفهوم الدور في المنظمة دورا مهما، ويعنى به عادة مجموعة من المعايير المرتبطة بنشاط أو علاقة معينة وتكون مجموعة الأدوار المترابطة ذات العلاقة وضعا معينا فوضع الدور للمعلم يتألف من علاقات دوره بالطلاب والمدير والآباء والموظفين والمفتشين، إن مفهوم الدور كأساس لشبكة الاتصال داخل البناء المؤسسي يمكننا من دراسة العلاقات بين الفئات المختلفة والأسس التي تقوم عليها تلك العلاقات، فالتضارب في مفهوم الدور مثلا ينتج عن التناقضات بين توقعات أصحاب الدور والآخرين، كأن يرى المعلم دوره بصورة مخالفة لرؤية مدير المدرسة لهذا الدور، وقد يكون التناقض في الدور نفسه أو نتيجة وضعين مختلفين يقوم بهما شخص واحد. (عثمان، 2013، ص. 23.)

وقد اكتشف غروبس وغيره من الباحثين الى أن التباين في مفهوم الدور، يؤدى الى الصراع الذي ينعكس حتما على أداء المؤسسة التعليمية، "بهذا نرى أن تناول مفهوم الدور في المؤسسة يمكن أن يؤدى الى دراسات توضح تحليليا بنية المؤسسة وعلاقة ذلك بالعملية التربوية التعليمية." (عثمان، 2013، ص. 23.)

إن تحليل هذه الأدوار وتوقعاتها، أو السلوك في المؤسسات التعليمية، يساعد كل من أعضائها، وخاصة التلاميذ والمعلمين على فهم كل منهما الاخر، "وكيفية التأثير المباشر أو غير المباشر لكل فرد على الجماعات التي ينتمي إليها داخل المدرسة، كما يسهم في نفس الوقت على مساعدة التلاميذ على تحديد هويتهم الذاتية وطموحاتهم التعليمية والثقافية أو أهدافهم التربوية والعلمية التي يسعون لتحقيقها خلال مراحلهم الدراسية، كما يساعد المدرسين في تكوين اتجاهاتهم نحو التلاميذ وإشباع حاجاتهم المهنية في نفس الوقت." (رشوان، د. ت.)

حادي عشر-التربية بين الإثنوجرافيا والأنثروبولوجيا والإثنولوجيا:

-الاثنوجرافيا: من المعروف أن الأثنوجرافيا (L'ethnographie) هي دراسة وصفية ميدانية وتحليلية للعادات والقيم والتقاليد والأعراف لجماعات سكانية محددة. وقديما، لقد ارتبطت هذه المنهجية بدراسة الشعوب البدائية. ويعني هذا أن الاثنوجرافيا هي وصف الشعوب. وقد ظهر مصطلح الاثنوجرافية سنة 1607 م. بيد أنه لم يتخذ دلالته الحقيقية في فرنسا إلا في سنة 1839 م ليدل على المجتمع الإثنولوجي. في حين، يدل المفهوم، في الكتابات الروسية، على دراسة الشعوب. بيد أن المصطلح، في الثقافة الأنجلوساكسونية، يحيل على الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.

وقد انتشرت الدراسات الإثنوغرافية كثيرا بفعل الاستعمار، وكان الهدف منها دراسة الشعوب المستعمرة، والبحث عن خصوصياتها الإثنية، واللغوية، والعرقية، والاجتماعية، والثقافية، والحضارية.

ومن هنا فالاثنوجرافية عبارة عن دراسات تطبيقية لمعرفة كيفية تنظيم المجتمع. أو بتعبير آخر، "يعني الدراسة الوصفية لأسلوب الحياة ومجموعة التقاليد، والعادات، والقيم، والأدوات والفنون، والمأثورات الشعبية لدى جماعة معينة، أو مجتمع معين، خلال فترة زمنية محددة." (مسلم، 2001 ص. 55)

ويعني هذا أن الاثنوجرافية بحث تطبيقي ومنهجي وميداني، يهدف إلى دراسة قيم المجتمع وعاداته وأعرافه وتقاليده وأنشطته الثقافية الخاصة.

تهتم المقاربة الإثنوغرافية بدراسة المدرسة والجماعة على المستوى المحلي، ودراسة المؤسسة والفصل الدراسي في ضوء المجتمع المصغر، وتمثل الملاحظة والمعايشة وطرائق البحث الميداني، واستعمال الكاميرا والمقابلة بشتى أنواعها، والترميز على الوحدات الصغرى المكونة للفصل الدراسي، مثل: المتعلم، والمعلم، إلخ... لاستكشاف الجوانب الاجتماعية المخفية. (R.، 1990, 181-180: pp)

-الإثنولوجيا: تتميز الإثنولوجيا بطابعها الشكلي، فهدفها وضع خطوط وأوصاف عامة حول تنظيم المجتمع وتطوره. وبالتالي، فهي تهتم "بالدراسة التحليلية والمقارنة للمادة الإثنوغرافية بهدف الوصول إلى تصورات نظرية أو تعميمات بصدد مختلف النظم الاجتماعية الإنسانية، من حيث أصولها وتطورها وتنوعها. وبهذا، تشكل المادة الاثنوجرافية قاعدة أساسية لعمل الباحث الإثنولوجي، فالإثنوغرافيا والإثنولوجيا مرتبطتان، وتكمل الواحدة منها الأخرى." (مسلم، 2001 ص. 55)

ومن جهة أخرى، "يعتبر العالم السويسري شافان(Chavannes) أول من استخدم هذه الكلمة، وكان ذلك عام 1787 م في كتابه (محاولة حول التربية الفكرية

مع مشروع علم جديد) ، وإن كلمة إثنولوجيا كانت مرادفة لعلم تصنيف الأعراق والأجناس، وذلك في بداية القرن التاسع عشر. بمعنى أنها كانت في هذا القرن جزءا مما يسمى حاليا بالأنثروبولوجيا البيولوجية، أما في القرن العشرين، وبالضبط في منتصفه، فإنها أصبحت تعني مجموعة العلوم الاجتماعية التي تدرس المجتمعات البدائية أو ما يسمى بإنسان المستحثات. وهنا، ومن خلال هذا المعنى، فإن الإثنولوجيا لم تختلف عن الأنثروبولوجيا، بل هي نفسها الأنثروبولوجيا أو هي جزء منها، وفي معناها الضيق المعاصر فهي تعني الدراسات التركيبية والنتائج النظرية حول الإثنيات أو الأجناس من خلال الوثائق الاثنوجرافية التي تتجلى من خلال الحقائق التالية: إن الإثنولوجيا تدرس الأعراق من خلال ثقافتها، طرق التواصل لديها ومن خلال أصولها العرقية ومن خلال ماضيها من أجل إعادة بنائه، وفي هذا المعنى نجد الإنجليز قد ربطوا كلمة الإثنولوجيا بدراسة المشكلات العامة التي تكون الحقل الأساسي للأنثروبولوجيا الثقافية والاجتماعية. بمعنى أن الإثنولوجيا ما هي إلا أنثروبولوجيا اجتماعية وثقافية. أي: مرادفة لها؛ إن هذه المقاربة بينهما مده طرف الدول الأنجلوساكسونية لم تقبل كلية في فرنسا. (تيلوين، 2011 ص. 119-121.)

-<u>الأنثروبولوجيا:</u>

أما علم الأنثروبولوجيا، فهو عبارة عن دراسة ميتا وصفية وتحليلية تهتم بالمقارنة بين الشعوب والإثنيات والأعراق، والتركيز على مواضيع أنثروبولوجيا محددة. وتعرفها مارغريت ميد بطريقة إجرائية: "نحن نصف الخصائص الإنسانية البيولوجية والثقافية للنوع البشري عبر الزمان في سائر الأماكن. ونحلل الصفات البيولوجية والثقافية المحلية كأنساق مترابطة ومتغيرة، وذلك عن طريق نماذج ومقاييس مناهج متطورة، كما نهتم بوصف النظم الاجتماعية والتكنولوجيا وتحليلها، ونعنى أيضا ببحث الإدراك العقلي للإنسان وابتكاراته ومعتقداته ووسائل اتصالاته. وبصفة عامة-فنحن الأنتروبولوجيين-نسعى لربط نتائج دراساتنا وتفسيرها في إطار نظريات التطور، أو مفهوم الوحدة النفسية المشتركة بين البشر.

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

يقصد بأنثروبولوجيا التربية ذلك الفعل الذي نمارسه على الآخر من أجل تكوينه وتنشئته وتربيته وتهذيبه وتخليقه وإعداده للمستقبل. أي: ذلك الفعل الإنساني الهادف والمثمر الذي يكون الهدف منه هو تأهيل الآخر وتزويده بمجموعة مه المعارف والموارد والمهارات والإمكانيات والمؤهلات المعرفية، والقيم والميول الوجدانية،

والممارسات السلوكية والحسية –الحركية. وبتعبير آخر، هو إخراج الإنسان من طبيعته البيولوجية إلى طبيعة ثقافية بفعل التربية والتعليم.

ويعد إميل دوركايم المؤسس الفعلي للأنثروبولوجيا التربوية بين عام 1922و 1925م، وقد ربط مهمة التعليم بعملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية. ومن ثم، فهدف المدرسة أو التربية هو الحفاظ على توازن المجتمع وتماسكه وترابطه العضوي. وقد ازدهرت الأنثروبولوجيا التربوية كثيرا في سنوات الستين والسبعين في فرنسا والدول الأنجلو سكسونية. فانتقلت هذه الأنثروبولوجيا من سؤال التكيف والتطبيع والتنشئة الاجتماعية إلى سؤال الفشل الدراسي واللامساواة التعليمية مع بيير بورديو، وكلود باسرون، وإستابلي، وكولان، وبودلو، وبرنشتاين، ورايمون بودون... لينتقل السؤال، بعد ذلك، إلى ما هو بيداغوجي وديدكتيكي، بالتركيز على المناهج والبرامج والمقررات الدراسية، وتحليل المحتويات والطرائق البيداغوجية، ودراسة الوسائل الديدكتيكية، ورصد طبيعة التواصل والتفاعل داخل القسم، والتنقيب في ثقافة المتعلمين، ورصد العلاقة بين المعلم والمتعلم.

أما في سنوات الألفية الثالثة، فقد اهتمت هذه الأنثروبولوجيا بسؤال الكفاءات والقدرات التأهيلية لدى المتعلم، ودراسة مجموعة من الظواهر التربوية، مثل: العنف، والشغب، والهدر المدرسي، والبطالة...

ومن أهم الأنتروبولوجيين التربويين نذكر-على سبيل المثال-العالمتين الأمريكيتين مارغريت ميد (Margaret mead) وبينيديكت روث فولتون (Benedict Ruth Fulton).

ثاني عشر-النظرية الثقافية:

ترى المقاربة الثقافية أن العامل الثقافي وعوامل أخرى تكون سببا في التفاوت التربوي بين المتعلمين فيما يخص الحصول على العمل. فإذا كان أبناء السود مرتبطين بمناطق مهنية وصناعية محددة لمزاولة عملهم، فإن أبناء البيض يمكن لهم أن يعملوا في مناطق متعددة ومختلفة؛ لأنهم قادرون على التكيف مع جميع البيئات، مادامت ثقافتها واحدة ومشتركة. ومن هنا، يقوم البعد الثقافي بتحديد مصير التلميذ أو الطالب. وفي هذا الصدد، يقول غيدنز: "قام بول ويليس (Willis) (Willis، 1977) وآخرون بسلسلة من الدراسات البحثية والميدانية المثيرة حول ظاهرة إعادة إنتاج الثقافة في الجانب التربوي. والسؤال الرئيسي الذي تصدت هذه المجموعة من المحللين لدراسته هو، ببساطة: كيف يتحدد المسار الحياتي لأبناء الطبقة العاملة بحيث يجدون أنفسهم اخر الأمر في مجالات عملية تشبه تلك التي كان يعمل فيها آباؤهم؟ فمن الاعتقادات الشائعة أن أطفال الشرائح الدنيا والأقليات في الهرم الاجتماعي

يتعرضون خلال المراحل الدراسية الأولى لبيئة تشعرهم بأن ثمة حدودا لا يمكنهم تجاوزها في حياتهم العملية والمهنية في المستقبل. وبعبارة أخرى، فإن التربية المدرسية تجعلهم يحسون بعقدة النقص منذ الصغر، وتدفعهم إلى المجالات المهنية التي لا تعزز من مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية.

ويرى ويليس أن مثل هذه التفسيرات الشائعة لا تطابق الواقع الفعلي، فالتلاميذ أو الطلاب الذين يتركون مقاعد الدراسة وهم يحملون هذا الشعور قلة قليلة. وإذا كان أحدهم يعتقد أن من يترك المدرسة أو الجامعة هو شخص غبي أو بليد لا يصلح إلا للأعمال اليدوية القليلة الأجر، فإن السبب في ذلك لا يعود إلى البيئة المدرسية نفسها بل إلى مجموعة مركبة من العوامل. ففي إحدى الدراسات التي أجريت في مجموعة من المدارس في بريطانيا، تركز البحث على مجموعات من التلامذة البيض وأخرى من الملونين ذوي الأصول الأسيوية أو الكاريبية. وأظهرت الدراسة أن مجموعة البيض تدرك أنظمة المدرسة إدراكا تاما غير أنها تكون أكثر ميلا للمشاكسة والشغب من جماعات الملونين الذين يتصفون بدرجة أعلى من الانضباط. ويشترك هؤلاء الأولاد في سوق العمل مع أن المجموعتين تنحدران من شريحة واحدة اي الطبقة العاملة. وتتجلى هذه العوامل في عدة جوانب مهن بينها اندفاع البيض بحماس أكثر للتقدم بطلبات العمل حتى لو كانت مواقع العمل بعيدة عن أماكن سكناهم الأصلية. وقد يعود ذلك إلى أنهم يتحركون في بيئات ثقافية مشابهة لبيئتهم الأصلية، بينما يميل الملونون إلى التمركز في المدن والمراكز الحضرية الرئيسية." (غدينز، 2005)

ومن هنا، يقوم العامل الثقافي، بمعية عوامل أخرى، في تحديد مستقبل التلاميذ، ورسم مصيرهم المهني والحرفي.

ثالث عشر-نظرية الجنوسة:

مازالت الوظائف والمناصب الأكاديمية المهمة من حق الذكور مقارنة بالإناث، على الرغم من استحقاقاتهن المتميزة، وتفوق عددهن في الحياة الدراسية في السنوات الأخيرة. إلا أن أهم الامتيازات العلمية تكون من نصيب الذكور. وفي هذا السياق، يقول أنتوني غيدنز: "على الرغم من الارتفاع النسبي الذي حققته الإناث في مجال الالتحاق بالمدارس والجامعات في المجتمعات الغربية وفي بعض المجتمعات النامية، فإن المنظمات النسوية مازالت تشير إلى التفاوت الجنوسي الواضح بين النساء والرجال على الصعيد التربوي وفي المؤسسات التعليمية بصورة خاصة. ويصدق ذلك، بصورة خاصة، على مؤسسات التعليم العالي والجامعات، إذ إن الرجال مازالوا يستحوذون على هيئات التدريس الأكاديمية في جميع المجتمعات. وتشير دراسة أخيرة إلى أن هناك 120 أستاذة جامعية/ بروفيسورة في جميع الجامعات والكليات

البريطانية، وذلك يمثل 4% فقاط من مجموع العاملين في قطاع التدريس الجامعي على هذا المستوى. كما تدل دراسة حديثة (The Gauardian,4 and 5 May 1999)، على أن النساء في المناصب الأكاديمية على مختلف درجاتها يتقاضين دخلا أقل من نظرائهن الرجال بما يتراوح بين 2000و 4000 باوند سنويا." (غدينز، 2005)

إذاً، يتباين الذكور والإناث، في المنظومة التربوية، على مستوى الحظوظ والوظائف والأجور. علاوة على ذلك، تحرم البنت، في الدول المتخلفة والنامية والعربية، من الذهاب إلى المدرسة، وتمنع كذلك من الالتحاق بالجامعة أو التوظيف كذلك.

<u>رابع عشر-نظرية موت المدرسة:</u>

يمثل هذه النظرية إيفان إليتش (Ivan Ilitch) الذي ثار على المدرسة الليبرالية الطبقية والاستعمارية التي تكرس سياسة التخلف والاستعمار، وتسهم في توريث الفقر والبؤس الاجتماعي. لذا، نادى إيفان إليتش إلى إلغاء هذه المدرسة الطبقية غير الديمقراطية في كتابه (مجتمع بدون مدرسة). (Illich، 1973)

فنظرية موت المدرسة-حسب كوي أفانزيني-هي في الحقيقة نظرية قد" تأثرت تأثرا كبيرا بالعوامل الجغرافية التي أحاطت بها والتي قد تجعل منها نظرية صالحة لبلدان أمريكا اللاتينية، غريبة كل الغرابة عن المنطق التربوي للغرب. لاسيما أننا نجد فيها بعض التساؤلات التي تؤيد مثل هذا التفسير الذي يقصرها على بلدان بعينها، ذلك أن السيد إيليش ينزع أحيانا إلى القول بأن المدرسة ملائمة للعصر الصناعي، وأنها من إرث هو مخلفاته، وينبغي أن تشجب فقط في البلدان المتخلفة حيث لا تستطيع أن توفر الانطلاقة اللازمة لها، وحيث يكون حذفها شرطا لازما لحذف الاستعمار والقضاء عليه، على أنه في أحيان أخرى يطلق أحكاما تنادي بالقضاء عليها قضاء جذريا، ويرى فيها مؤسسة بالية أنى كانت." (أفانزيني، 1981 ص. ص. 456-457)

إذاً، تهدف نظرية موت المدرسة إلى التخلص من المدرسة الرأسمالية الاستعمارية التي تعمق الفوارق الاجتماعية واللغوية والطبقية والثقافية. ومن هنا، " يشكك إليتش بسلامة التعليم الإلزامي الشامل المطلق اليوم في أكثر أنحاء العالم كما أنه يؤكد على الترابط بين تطور التربية من جهة والمتطلبات الاقتصادية التي تدعو إلى الانضباط والالتزام بالتراتبية الاجتماعية من جهة أخرى. ويعتقد إليتش أن مدارس اليوم تؤدي أربعة واجبات أساسية هي: تقديم الرعاية التأديبية؛ وتوزيع الناس وفق أدوار مهنية محددة؛ وتعليم القيم المهنية؛ واكتساب المهارات والمعارف المقبولة اجتماعيا. وأكثر

ما يجري تعلمه في المدارس لا علاقة له بمضمون الدروس. فالمدارس تتوخى تلقين الطفل الاستهلاك السلبي. أي: القبول الطوعي الخانع بالنظام الاجتماعي القائم. ولا يجري تعليم هذه الدروس بصورة واعية ومعلنة، بل بصورة ضمنية من خلال تنظيم المدرسة وإجراءاتها. إن المنهج الدراسي الخفي يعلم الأطفال أن دورهم في الحياة ينحصر في أن يعرفوا مكانهم ويلزموه، ويمكثوا فيه قانعين مستكينين. ويدعو إليتش إلى مجتمع بدون مدرسة. فالتعليم الإلزامي اكتشاف حديث، وليس ثمة ما يدعو إلى اعتباره أمرا حتميا لا مناص منه. وحيث إن المدارس لا تشجع على إقامة المساواة، ولا تحفز طاقات الفرد الإبداعية، فإن من الممكن الاستغناء عنها بالشكل الحالي.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 في حياتهم، وعلى نحو تقتصر فيه المعرفة على فئة من الاختصاصيين. وينبغي في هذه الحالة أن يكون للمتعلمين مجال لاختيار ما يريدون دراسته. كما يتوجب تطوير عدة أطر تربوية تتوافر فيها المعرفة في المكتبات والمختبرات وبنوك المعلومات، مع إقامة شبكات للاتصال عن المهارات التي يتمتع بها مختلف الأفراد. كما يستلزم ذلك توزيع كوبونات مجانية يتمكن بواسطتها الطلاب من الانتفاع من الخدمات التعليمية حيثما يشاؤون.

إن المقترحات التي يطرحها إيفان إليتش تدخل، كما يرى كثير من المحللين، في نطاق اليوتوبيا المثالية الخيالية في المدى المنظور. غير أن عددا من الافتراضات التي طرحها إليتش في التسعينيات من القرن الماضي قد عادت إلى الظهور مرة أخرى في التسعينيات، مع بروز تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة. ووجدت بعض هذه الآراء عن شيوع المعرفة الإنسانية سندا لها في عدد من النظريات الحديثة التي ترى أن الحواسب والإنترنت سيحدثان ثورة تخفف جوانب اللامساواة والتفاوت في التربية والتعليم في حياتنا المعاصرة." (غدينز، 2005)

وهكذا، تتميز نظرية إيفان إليتش بكونها نظرية خيالية لا تنسجم مع متطلبات الواقع الميداني، ولا تساير منطق العقل. ومن ثم، لا يمكن إطلاقا بناء المجتمع الإنساني بلا مدرسة، مهما كانت طبيعتها السياسية والإيديولوجية والدينية.

الخاتمة:

تتبنى النظرية السوسيولوجية عامة والتربوية خاصة عدة اتجاهات، بحيث ترتكز كل واحدة منها على مقومات نظرية ومنهجية، حيث شبه بعضها المجتمع بالكائن العضوي، ويؤدي كل عضو وظيفته، كم هو الحال في النظرية الوظيفية.

وكان لكل نظرية تواجد وتأثير في فترة معينة، بل وكان لكل واحدة اتباع، كما كانت كلها تدافع عن قيم معينة. فبعضها ركز على القيم والمعايير أما بعضها الآخر فركز على الأساس الاقتصادي والسياسي للمجتمع، حيث كان لديها انحياز أيديولوجي لجهة دون أخرى. ومن جهة أخرى ركزت اتجاهات أخرى على فكرة التوازن من خلال الخضوع للمعايير السائدة والمشتركة بين الناس. وتقوم المدرسة وفق ذلك بوظيفة المحافظة والمحافظة والتأكيد على جدلية الماضي والحاضر على اعتبار أنها نظام اجتماعي يتفاعل نظم ومؤسسات المجتمع الأخرى.

بينما تركز نظريات أخرى على المقاربة الصراعية، حيث يسود الاختلاف والتوتر. وتقوم بتفسير مجموعة التناقضات التي تظهر في المجتمع الرأسمالي الغربي. وتضع النظام التعليمي والتربوي في البناءات الفوقية التي تتحدد معالمها تبعا للبناءات التحتية التي تعكس علاقات الإنتاج التي تخدم الطبقة الرأسمالية المسيطرة. كما يشير المحللون من أنصار هذا الاتجاه أن المدرسة ليست موضوعية أو محايدة أو نزيهة بل هي ثقافة مودلجة تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة وأنها تعيد انتاج الطبقة الاجتماعية نفسها عن طريق الاصطفاء والانتقاء والانتخاب، لذلك سميت بمدرسة اللامساواة الطبقية والاجتماعية بامتياز.

وبالتالي كان التركيز في فترة معينة على سوسيولوجيا اللامساواة المدرسية التي تركز على اللامساواة الطبقية والاجتماعية. ثم تطورت النظرية لتصل إلى النظر إلى المدرسة في ظل الكاين الطبقي على أنها تعمل وفق آليات ذكية وخفية رمزية تولد التقسيم الطبقي والتفاوت الاجتماعي.

وقد تكون نسبة الصدق في هذه النظريات متوفرة في مجتمعات معينة حسب خصوصياتها وفلسفتها ومنطلقاتها الفكرية والإيديولوجية. ولكنها في عمومها أهملت جوانب مؤثرة في العملية التعليمية والضوابط التي تحكمها.

بينما جاءت نظريات أخرى قائمة على النقد في مجال علم الاجتماع عموما، وأخرى تتمثل في نظريات الوحدات الصغرى التي ننطلق منها لفهم الوحدات الكبرى، مثل التفاعلية الرمزية في سوسيولوجيا التدريس التي تعتبر المدرسة عضو اجتماعي وهي

وحدة التفاعل بين الشخصيات. إلا أن الانتقادات الموجهة لهذا النوع من النظريات تتفق على أن هذا النوع من النظرات يشوبها الغموض.

أما على مستوى المناهج فتدعو إلى تطبيق المنهج الكيفي في دراسة المشكلات الاجتماعية، لأن الوسائل الإحصائية مثلا حسب الإثنوميثودولوجيين تعتبر مضللة بسبب أرقامها الصماء وبالتالي يقوم هذا النوع من النظريات في التربية بوصف الممارسات من خلال ما يقوم به الفاعلون في النظام التربوي، فهي تدرس الظاهرة وهي تتكون.

كما تصدت نظريات أخرى لمفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية، وركزت نظريات ثالثة على مدى صلاحية تلك النظريات وقدرتها على تفسير الواقع التربوي في العالم الثالث. وجاءت نظريات علم اجتماع التربية المعرفي الذي بين أن المعرفة لا يمكن فصلها عن سياقها التاريخي الذي ظهرت فيه. ومن جهة أخرى نجد أن مفهوم الدور احتل مكانة مهمة بل ويعد محوريا في المؤسسة التعليمية لأنه يوضح بنيتها وعلاقة ذلك بالعملية التعليمية.

أما الإثنوغرافيا والإثنولوجيا والأنثروبولوجيا في مجال دراسة التربية والمجتمع عموما فهي تكمل الواحدة منها الأخرى. ولقد ازدهرت الأنثروبولوجيا التربوية كثيرا حيث انتقلت من التركيز على التطبيع والتوازن إلى الفشل المدرسي. ومازالت النظريات السوسيولوجية التربوية تتطور مع التطورات الاجتماعية والتكنولوجية والحياة عموما، حيث نجد نظريات الجونسة ونظريات المنظمات والنظريات الثقافية وتلك النظريات الاجتماعية المهتمة بالحياة اليومية للفرد في المجتمع ونظريات علم اجتماع المخاطر وغيرها كثير تقدم الجديد حول المسألة التربوية.

قائمة المراجع:

.Ed. De minuit Paris .*Language et classes sociales* .(1975) .Bernste n B

.Harmandsworth, Penguin .*Deschooling Society* : .(1973) .van Illich

.Irwin .*Learning to labour: How working class Kids get working class Jobs* .(1977) .Paul Willis
.House

.New York: Academic press .*The Credential Society* .(1979) .R. Collins

éducation: Approches ethnographiques en sociologie de l) . .(pp :180-181 ,1990) .Sirota R
Etablissement scolaire, la classe), in sociologie de l 'école et la communauté

.Herm attan'L . *éducation faix ans de recherches*

إبراهيم عاطف. (2013، ص. 23). علم الاجتماع التربوي. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

أحسان محمد الحسن. (2005). النظريات الاجتماعية المتقدمة. الأردن: دار وائل للنشر، ط 1.

أحمد سليم سعيد. (1935). النظرية في علم الاجتماع. مصر: دار النهضة ط2.

بلحسن البليغ. (2011). البيداغوجيا التاريخية. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، ط 1.

بسيوني الدريني. (1985). نحو نظرية اجتماعية تربوية. القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

السيد عبد العاطي. (2008، ص. 46-47). السيد عبد الجتماع المعرفة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الازاريطة.

المجلة التربوية. (2005). مجلة التطوير التربوي، العدد 2، المغرب، المجلة التربوية، ص. 7.

أنتوني غدينز. (2005). علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، ط 7. بيروت، لبنان: منشورات المنظمة العربية للترجمة.

بارل كريب. (1999). النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة محمد حسين غلوم، الكويت، عالم المعرفة.

برهان غليون وسمير سعيد. (2003، ص. 19). ثقافة العولمة وعولمة الثقافة. لبنان: دار الفكر المعاصر.

بوتومور. (1972). تمهيد في علم الاجتماع، ترجمة وتعليق محمد الجوهري وآخرون. الإسكندرية: دار الكتب الجامعية.

بوسفيلد مارسيل. (بدت). العلاقات التربوية، ترجمة محمد بشير الدامون. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

بيار بورديو وجان كلود باسرون. (2007). إعادة الإنتاج، ترجمة، ماهر فريش. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

تيم بوتومور. (2004). مدرسة فرانكفورت، ترجمة سعد فخري، ليبيا: دار الكتاب الجامعية، ط 2.

جميل حمداوي. (2001). نظريات علم الاجتماع، شبكة الألوكة https://www.alukah.net/.

حسين عبد المنعم أحمد رامون. (بدت). النظرية والمجتمع، دراسة في علم اجتماع التربية. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

حمدي علي أحمد. (1995). مقدمة في علم اجتماع التربية. مصر: دار المعرفة الجامعية.

خالد لمين. (1996). العولمة من بورديو التربية، مجلة التكوين التربوي، العدد 2، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

خضر زكريا. (1998). نظريات سوسيولوجية. سوريا: دار الأهالي للنشر، ط 1.

دلال أحمد سلام. (2011، ص. 55). محاضرات في الأنثروبولوجيا (علم الإنسان). الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى.

رسمون بودون. (1972، ص. 75). مدارس علم الاجتماع، ترجمة علا شنوان، لبنان: منشورات عويدات.

زكية بيراز. (2000). علم اجتماع التربية المعاصر، مجلة المكتبة التربوية. مصر: دار المعرفة الجامعية.

عادل السكري. (1959، ص. 123). نظرية المعرفة من سمات الفلسفة في أرض المدرسة، تقديم محمد عبده، في تربوية متجددة. القاهرة: الدار المصرية للتأليف.

عبد الكريم بزار. (2007). علم اجتماع بيار بورديو، رسالة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: جامعة قسنطينة.

عبد الكريم بوفرة. (2011-2012). علم اللغة الاجتماعي، مقدمة نظرية لمشروع جامعي، (المحاضرات 24-25). وجدة، المغرب: جامعة محمد الأول، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

عبد الله شلبي. (1984). علم الاجتماع التربوي. الأردن: دار عمان.

عبد الله بن عبيد سالم الشيبي. (2008). علم اجتماع التربية، ط 1. المكتبة: المكتب الجامعي الحديث.

عبد الله محمد عبد الرحمن. (بدت). علم اجتماع التربية المعاصر، الإتجاهات النظرية والمشاكل الكبرى، دراسات اجتماعية (مجلد)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الهادي جرهري. (1998). قاموس علم الاجتماع. مصر: المكتب الجامعي الحديث، ط 2.

علي السيد الشخيبي. (2002). محمد عابد الجابري علم اجتماع التربية المعاصر، ط 2. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي غربي حورية. (2008/2007). علم التربية الاجتماعية لمدرسة وظائفها بالمدرسة الفرنسية، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، غير منشورة، بسكرة: قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة.

إميل أفغر بي. (1981 ،من. ص. 456-457). الجمود والتجديد في الطريقة المدرسية. ترجمة: عبد الله عبد الدائم. (ط. 2). بيروت، لبنان: : دار العلم للملايين، الطبعة الأولى.

عاطف عمر الجولاني. (1997). علم الاجتماع التربوي. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب. ط 7.

محمد حمد يوسف. (1995). علم الاجتماع النشأة والمعالجات. مصر، ط 1: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

محمد عاطف غيث. (2006). قاموس علم الاجتماع. مصر: دار المعرفة الجامعية.

محمد محمد امزيان. (1991). منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية. و. م. الأمريكية: : منشورات المعهد الإسلامي، ط 7.

مصطفى تيورتو. (2011 ،من. 111-121). مستقبل مدارس الأقليات وتوجهاتها. منشورات الاختلاف، الجزائر، : بيروت، لبنان: دار الفارابي، : الطبعة الأولى.

مصطفى محسن. (2007 ، من. 48). في العملية التربوية: دور مشرف سوسيولوجي ط الثاني. المغرب: مركز التقدم العربي.

معتز السراوي. (2006، من. 59). علم الاجتماع التربوي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

نعيم حبيب جعنيني. (2009). علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق، ط1. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

نعيم حبيب جعنيني. (2001). علم الاجتماع لمدرسة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

نيكولا تيماشيف. (1974). النظرية الاجتماعية: تطورها ودورها. ترجمة محمد السعودي وآخرون. . مصر: المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر.

وسيلة حزار. (2013، من. 239). التأويل في علم الاجتماع. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، : لبنان: منتدى المعارف، ط 2.

يسر حسين البياتي. (2002). النظرية الاجتماعية دورها التاريخي ومرتكزاتها. ط1. بنغازي: ليبيا: دار الكتب الوطنية.