

الفصل الثالث

التنائيات المعرفية في فلسفة التربية المعاصرة

الفصل الثالث

التنائيات المعرفية في فلسفة التربية المعاصرة

❖ ثنائية المعرفة وأبعادها التربوية بين المثالية والواقعية .

❖ ثنائية المعرفة وأبعادها التربوية بين المدرسة الوضعية
ومدرسة فرانكفورت.

الفصل الثالث

الثنائيات المعرفية في فلسفة التربية المعاصرة

يستهدف هذا الفصل مناقشة الثنائيات المعرفية في فلسفة التربية المعاصرة وتحليلها وتعرف آراء الفلاسفة والمفكرين التربويين تجاه هذه الثنائيات . هذا فضلاً عن أن الهدف الأساسي هو تقديم تصور مقترح لتجاوز الثنائيات موضوع هذا الفصل .

تحتل التربية العقلية مركزاً أساسياً وفعالاً في فلسفات التربية كافة قديمها وحديثها . ومنذ القدم كانت التربية العقلية أساساً لتربية الفرد . فقد اعتقد " افلاطون " أن " التذكر " وسيلة يتخلص الإنسان عن طريقها من برائث الجسد ويقربه من " الآلهة " . فالعلم تذكر والجهل نسيان . والفيلسوف الذي يستحق هذه التسمية - في رأيه - هو الذي يعكف على التأمل وينبذ مطالب الجسد قدر الإمكان .

وطالما أن الدراسة تعرض للثنائيات في فلسفة التربية المعاصرة فلا بد من تناول الثنائيات المعرفية من هذه الفلسفة ، ذلك لأن التربية في مدارس العالم كله ما تزال تعطي التربية العقلية مكانة متميزة في مناهجها وبرامجها اليومية .

وعليه فإن للمعرفة دوراً أساسياً في التربية . وحيث إن المعرفة أساسية في النمو الإنساني، فإن نظرية المعرفة يجب أن تصبح جزءاً من أية فلسفة تربوية ، وقبل الدخول في ماهية هذا الفصل فإن السؤال التالي يطرح نفسه :

ما الهدف الذي يخدمه التحليل الفلسفي والتربوي للثنائيات المعرفية ؟ وما الفائدة التي نحصل عليها ؟

إن الهدف الأساسي هو زيادة فهم ماهية المعرفة في ذاتها وفي فروعها المختلفة من أجل تقديم تحليل لتعقيداتها ولارتباطاتها مما يساعد على تكوين نظرة نقدية شاملة لا نظرة تقليدية محدودة . كما أن التحليل الفلسفي والتربوي لموضوع الثنائيات المعرفية يقدم لنا بعض المفاهيم الجديدة التي يمكن أن تستخدم بنجاح في معالجة مشكلات التربية النظرية والعملية ، فإذا كانت

❖ الفصل الثالث ❖

المعرفة تُدرس فمن المهم أن نعرف ماهية هذه المعرفة ، لأن طريقة التعليم والتعلم ومحتواهما تتوقف إلى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة .

وتأمل الدراسة بصفة خاصة أن تساعد دراسة الثنائيات الموجودة في طبيعة المعرفة على إتاحة الفرصة لفهم مظاهرها الأساسية ، مما يساعد المدرس على تأكيد المسائل المحددة والأساسية ، لا مجموعة من التفاصيل الثانوية قد لا يكون لها ارتباط واضح بالتلميذ. ومعنى هذا أن التحليل الفلسفي والتربوي للأفكار الرئيسة المتصلة بالثنائيات المعرفية ومحاولة تجاوزها قد تساعد على حفظ التناسب والنظرة الشاملة في عملية التعليم والتعلم.

أما فيما يتصل بالثنائيات المعرفية التي سيتم مناقشتها في هذا الفصل فسوف يتم عرضها من خلال مجموعة من الاتجاهات الفلسفية وذلك على النحو التالي :

- ١- ثنائية المعرفة وأبعادها التربوية بين المثالية والواقعية .
- ٢- ثنائية المعرفة وأبعادها التربوية بين المدرسة الوضعية ومدرسة فرانكفورت .

أولاً : ثنائية المعرفة وأبعادها التربوية بين المثالية والواقعية:

بناءً على ما تم عرضه في الإطار الفلسفي من هذا البحث فيما يتصل بالثنائيات المعرفية، يمكن تقرير أن في جوهر كل حركة فلسفية نظرية في المعرفة ، بل إن بعضهم يرى أن نظرية المعرفة هي أساس كل فلسفة ، فهي البناء المنطقي الذي تقام عليه الآراء في مختلف مجالات الحياة، وهي إحدى المباحث الفلسفية الكبرى .

وفيما يتصل بالثنائية التي ستعرضها الدراسة يمكن تقرير أن الاتجاهات الفلسفية على كثرتها يمكن ردها إلى اتجاهين رئيسيين غالباً ما يفرضان هذه الثنائية .

- ١- اتجاه عقلي مصبوغ بالصبغة المثالية .
- ٢- اتجاه حسي مصبوغ بالصبغة الواقعية.

١- الاتجاه المثالي :

يرى أنصار هذا الاتجاه أن أفكارنا هي الأشياء الوحيدة التي يمكن معرفتها، وأن هذه الأفكار هي الشيء الوحيد الموجود في الكون . وأن المعرفة الإنسانية تقوم على تفاعل بين عنصرين لا ينفصلان هما " الذات والموضوع " ، فالذات الإنسانية لا تستطيع أن تدرك الموضوع (الشيء المعروف) دون أن تخرج من ذاتها أو تعلو عليها ، ومع ذلك فهي لا تستطيع

الفصل الثالث

أن تعي وتشعر بهذا الإدراك دون الرجوع إلى ذاتها . وبظاهرة خروج الذات ورجوعها يظل موضوع المعرفة كما هو لا يتغير ولا يتشكل بل يظل مفارقاً للذات . والصلة بين الذات والموضوع التي تؤلف طبيعة المعرفة وماهيتها تتميز بأنها تعين الذات بموضوع يظل بالنسبة لها عاليًا مفارقًا . وهذا التعيين يكون من جانب واحد وليس متبادلاً من الجانبين ^(١).

يتضح من ذلك أن المعرفة ليست بين العقل وشيء خارجي مستقل عن فعل المعرفة ، ولا هي كذلك صلة يبدع العقل فيها موضوع معرفته من مادة تبقى هي ذاتها غير معروفة . ولأن ما من شيء حقيقي في العالم - كما يرى المثاليون - سوى المعرفة المباشرة، فإنه يتوجب علينا البحث عن موضوع هذه المعرفة في المعرفة ذاتها ، لا أن نعدّ الموضوع منفصلاً عنها . ومن هنا فإنه بالرغم من الاختلافات القائمة بين الفلاسفة حول المعرفة إلا أنهم يتفقون على طريقتين للمعرفة : الأولى قوامه الدوران حول الموضوع، والثاني قوامه النفاذ إلى داخله. الأولى يقف عند حده النسبي، والثاني يصل إلى المطلق ^(٢).

وهكذا فإن المعرفة المباشرة عند المثاليين هي إدخال للعقل في الواقع بحيث أن لا واقع هناك مستقل عن تجربة العقل أو معرفته. وبالتالي لا يوجد شيء حقيقي " هناك " ندركه مستقلاً عن معرفة العقل له. باختصار ليس هناك ذلك الشيء الذي تدرسه العلوم وتراه مستقلاً خارج العقل ^(٣).

يترتب على ما تقدم من الناحية التربوية أنه إذا كانت المعرفة تنسم بهذه الكلية والترابط، فإنه يجب أن يعكس المنهج المدرسي جماع المعرفة والحقيقة . ويجب أن يعمل على توسيع فهم الطفل للكون وللإنسان نفسه. ومن ثم فيجب أن توجه اهتماماً أكثر إلى مواد معينة مثل التاريخ والفلسفة والفنون الجميلة والدين ، وهذه العلوم الإنسانية التي يوجد اتجاه إلى إهمالها في المدرسة المعاصرة . فالمثاليون يذهبون إلى أن دراسة العلوم الإنسانية أو كل ما يتصل بالإنسان نفسه أكثر أهمية من العلوم الطبيعية ، لأن نشاط العقل ونواحي الخبرة الإنسانية وما نسميه ثقافة وفناً وأخلاقاً وما إليها تؤدي بطبيعتها إلى صميم الحقيقة أكثر مما تؤدي دراسة الأشياء في ذاتها ^(٤).

(١) س. ي. جود : " الفلسفة المعاصرة "، مرجع سابق، ص ٧٠ .

(٢) حمادي بن جاء بالله : " دراسات فلسفية "، دار الشؤون الثقافية بالاشتراك مع الدار التونسية للنشر، بغداد ، ١٩٨٦ ، ص ١٠٢ .

(٣) المرجع السابق : ص ١٠٣ .

(٤) ج. ف. نيلر : " في فلسفة التربية "، مرجع سابق ، ص ٥٦ .

الفصل الثالث

وتجدر الإشارة إلى أن المثاليين بكل فئاتهم قد أجمعوا على أن العقل وحده هو أساس المعرفة ومصدرها وأن الفكر سابق على الوجود الخارجي ، ومن أجل هذا بدأت المثالية المعاصرة تركز على العلوم الاستنباطية مثل المنطق والرياضيات على حساب العلوم التجريبية ، فالمثاليون يرفضون الزعم القائل : إن الطرائق العلمية هي الطريق الوحيد الموصل إلى الحقيقة وهم يؤكدون على أن التفكير الحدسي وخاصة في الحياة الشخصية هام أهمية التفكير العلمي ، ومن ثم فإنهم يوصون بدراسة الفن والأدب والفلسفة من أجل تنمية الموهبة الحدسية وتنظيمها (١).

ويشير " بول وودرنج " إلى أن المعرفة عند المثاليين عامة بين جميع البشر ، فالقضية الأساسية التي تطرحها المثالية هي أن الحقيقة موجودة كي يبحث عنها البشر ، وهي أزلية لا تتغير ومستقلة عن الزمان والمكان ، وأن العقل إذا فكر في المشكلة الواحدة أكثر من مرة فإنه يصل إلى النتائج ذاتها ، وهذا الاتفاق - من وجهة نظر المثالية - ناتج عن عموم الحقيقة ذاتها ، وبالتالي فإن على المدرسة أن تؤكد المعارف التي لا تقبل الشك وتركز على المناهج والمواد الدراسية التحليلية التي لا يحتاج التأكد من صدقها إلى ملاحظة أو تجربة ، بل يكفي ما فيها من التحليلية مثل نظريات الرياضيات والمنطق الصوري حيث لا يحتاج الباحث للخروج من القضية للتأكد من صدقها بل يكفي تتبع تسلسلها واتساقها الداخلي ، هذا في حين أن قضايا العلوم الطبيعية تركيبية يحتاج التأكد من صدقها إلى الخروج للطبيعة وملاحظة الظواهر (٢).

والمثاليون في تأثيرهم بوجه خاص " بكانت " يقررون بأن العقل يفرض معنى ونظاماً على الحواس . ولذا فإن التدريس لا يستهدف حمل الطالب على أن يكون على صلة بمجموعة من المعلومات بقدر ما يستهدف حفزه على اكتشاف معنى هذه المعلومات لنفسه ونظراً لأن ما يعرف يعتمد جزئياً على المعارف المتاحة ، فإن الطالب ينبغي أن يربط معلوماته بخبراته السابقة الشخصية بحيث يصبح لما يتعلمه قيمة ومعنى ، ولذا فإن المتعلم لا يتكون من استيعاب مواد معرفية مختارة بل من اكتشاف الحقيقة بنفسه تلك الحقيقة التي تحيط بنا وبداخلنا (٣). وهكذا فإن المثالية تكاد تحصر هدفها في التربية في تزويد المتعلم بالمعارف ، كون المعرفة العقلية تسمو بالجانب العقلي في الإنسان ومن هنا تصبح الوظيفة الأساسية للمثالية هي تنمية العقل ، وفي

(١) بول وودرنج : " نحو فلسفة للتربية " ، ترجمة فكري حسن ريان وزميله ، عالم الكتب ، القاهرة ،

١٩٦٦ ، ص ٣٩ .

(٢) المرجع السابق : ص ص ٣٩ - ٤٠ .

(٣) ج. ف. نيلر : " في فلسفة التربية " ، مرجع سابق ، ص ٥٦ .

الفصل الثالث

رأيهم أن التفكير والتفوق العقلي هما مصدر كل سلوك جيد ، وهما أساسيان لأفضل نمو للإنسان كإنسان ، وليست المعرفة - كما يرى المثاليون - هي الغاية النهائية للتربية ولكن معرفة الإنسان لنفسه ولماضيهِ وللعالم حوله ضرورية لاستمرار الثقافة واستمرار الثقافة ضروري للمدنية ، ومن هنا فإن واجب المدرس أن يمد التلميذ بالمعرفة التي تساعد على الاسهام في المحافظة على تراثهم الثقافي ، وبالتالي لا بد وأن تعد المعرفة جزءاً أساسياً في العملية التربوية (١).

لقد اهتمت المثالية بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بالمتعلم فهي لا تقيم وزناً إلا للمعرفة والحقيقة . أما التلميذ فقد لا يكون له وزن على الإطلاق ، فالمعلم إذا علم التلاميذ قواعد النحو والحساب مثلاً فكل ما يعنيه هو المادة الدراسية ، أما التلميذ فليس شيئاً أو كياناً يستحق منه معرفة . وعلى المعلم أن يلقي التلميذ المعرفة وعلى التلميذ أن يحفظ هذه المعرفة ويخزنها في عقله ، وتقاس درجة معرفته لها بقدرته على الحفظ واسترجاع المادة الدراسية (٢).

وداخل هذا الإطار يمكن تقرير أن منهج المدرسة المثالية هو منهج مقفل يعتمد على المعرفة والكتاب ويقيد بحدود لا يمكن تعديلها حيث يبقى القديم على قدمه للحفاظ على المعرفة والتراث ونقله إلى عقول المتعلمين . ولا تؤمن المثالية بأهمية النشاطات الخارجة عن الكتاب في منهجها الدراسي لأن مثل هذه النشاطات لا تساهم في تدريب عقول التلاميذ ، بل تهتم بجوانب أخرى ليست موضوع اهتمام هذه الفلسفة (٣).

ولقد اتجه بعض المحدثين من مفكري هذه الفلسفة إلى القول : " إن المعرفة في أفضل صورها تنتزع من الطالب ولا تلقن له (٤) . وبذلك يكون الجدل السقراطي هو الطريقة المثلى للتدريس والتعليم من وجهة نظرهم .

ويرى الفيلسوف المثالي أن المعرفة تكون صحيحة إلى الحد الذي تشكل عنده نظاماً ، وكلما كان النظام أكثر شمولاً والأفكار التي يتضمنها أكثر اتساقاً ، كانت الحقيقة التي يقال : إنه يتضمنها أكثر غزارة . ويعرف هذا المبدأ بصفة عامة باسم نظرية الترابط المنطقي للحقيقة التي سبق أن أشرنا إليها وهي تقوم على النظرة القائلة : إن المعرفة ليست مجزأة بل موحدة طالما أن

(١) بول وودرنج : " نحو فلسفة للتربية " ، مرجع سابق ، ص ٤٠ .

(٢) أحمد فاروق محفوظ ، شبل بدران : " في أصول التربية " ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ،

١٩٩٤ ، ص ص ١٨٧ - ١٨٨ .

(٣) المرجع السابق : ص ١٨٨ .

(٤) المرجع السابق : ص ١٨٩ .

الفصل الثالث

الحقيقة التي تعكسها المعرفة هي ذاتها كل واحد. ولا تصبح أية مادة جزئية من المعرفة ذات دلالة إلا إلى الحد الذي ينظر عنده في مضمونها الكلي. ومن هنا فإن النظريات والأفكار جميعها يجب أن تؤيد تبعاً لترابطها بنظام كلي للمعرفة متطور باستمرار (١).

٢- الاتجاه الحسي :

أما أصحاب الاتجاه الحسي في المعرفة فهم على نقيض المثاليين يرون أن لا شيء في العقل إلا إذا مرّ بالحس أولاً ، وقد تزعم هذا الاتجاه قديماً " ارسطو " حيث قرر أن معرفة الأشياء وفهمها لا يفترضان الانفصال عن عالم الحس ، ولا يقتضيان مزج الأفكار بحسب نسب عقلية محضة ، بل إن الحقيقة لا تخرج عن عالمنا ، لأنها تقع تحت أبصارنا ، وفي وسعنا أن نلمسها عبر الحوادث التي تجري حولنا . ولذا فإن أول مرحلة من مراحل العلم هي مرحلة الإحساس والتجربة ومشاهدة الوقائع والحوادث (٢) .

وفيما بعد وضحت هذه النزعة الحسية في الفلسفة المعاصرة على يد " كوندريك " إذ يقول: " إن الحكم والتفكير والرغبات والأهواء كل ذلك ليس سوى الإحساس نفسه عند تغييره على أوجه مختلفة " (٣). وقد عبر " بيكون " عن هذه النزعة الحسية بقوله : " كي نعرف شيئاً أكثر فيما يتصل بالعالم الطبيعي الذي يعرفه الإنسان ، يجب علينا أن نزيد ملاحظتنا لقوانين الطبيعة نفسها بحيث تكون هذه الملاحظة منصبة على الأشياء الطبيعية " (٤).

كما شبه " لوك " العقل الإنساني بصفحة بيضاء تتلقى معارفها خلال عملية الخبرة والتجربة التي يمر بها العقل . يقول " لوك " : " إن خير سبيل للبرهان على امتناع وجود أفكار فطرية هي أن نظهر كيف تصدر معارفنا كلها عن التجربة " (٥).

يترتب على ما سبق عرضه من الناحية التربوية ضرورة أن تقوم التربية بإعداد الطفل للحياة ، فالهدف الأسمى للتربية - حسب رأي أنصار هذا الاتجاه - هو تحقيق كمال الفرد من خلال تدريب عقله على التفكير المنطقي حتى يعرف العالم معرفة حقيقية.

(١) محمد منير مرسي : " فلسفة التربية (اتجاهاتها ومدارسها) " ، مرجع سابق ، ص ١٨٥ .

(٢) عادل العوا : " المذاهب الفلسفية " ، مرجع سابق ، ص ٢٣ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٧٣ .

(٤) حمادي بن جاء بالله : " دراسات فلسفية " ، مرجع سابق ، ص ٣٦ .

(٥) عادل العوا : المرجع السابق ، ص ٢٦٤ .

❖ الفصل الثالث ❖

وبما أن العالم مستقل عنا ومحكوم بقوانين ليس لنا عليها إلا سلطان قليل ، فمن الضروري أن نعرف بعض الأشياء المحددة عن الكون حتى يتسنى لنا التكيف مع هذا العالم . فإعداد الفرد ليتكيف مع واقعه أو مع بيئته يتطلب تزويده بقدر من المعارف والعلوم عن هذا الواقع بطريقة منطقية منظمة ^(١).

ويذهب كثير من فلاسفة هذا الاتجاه إلى التأكيد على ضرورة أن يدرك التلميذ تلك العناصر المعرفية التي تثبت صحتها عبر العصور . وقبل أن يقرر ما يمكن عمله إزاء العالم عليه أن يتعلم ما يقوله المختصون عن حقيقة العالم . فواجب المدرس أن ينقل إلى التلاميذ معرفة صحيحة عن العالم الواقعي . ويجب عليه ألا يدع التلميذ يكتشف بنفسه كل ما يريد أن يعرفه ، إذ إن ما يريد أن يعرفه هو في الغالب أقل أهمية مما ينبغي أن يعرف ^(٢).

ويلح الواقعيون على أن تعطى المدرسة الأولوية لصقل العقل طالما أن الإنسان كائن عقلي . ولذا يهتم أنصار الاتجاه الحسي ، بالتدريب الشكلي ، أي بملء عقل المتعلم بالحقائق الرئيسية التي من شأن العقل أن يحفظها ويخزنها حتى تكون جاهزة للاستعمال عند الحاجة إليها ^(٣).

وتقوم نظرية التدريب الشكلي على مبدأ التعود وعلى أن الاهتمام في التربية ينبغي أن ينصب على عمليات التعلم لا على موضوعات التعلم . فهناك ما هو أهم من المادة المتعلمة ألا وهو قيمتها التربوية وما تتركه من أثر باق ، فنحن لا نستوعب المعلومات والمواد المختلفة لما لها من فوائد عملية في الحياة بل لأنها تكسب العقل تدريباً وقدرة على التفكير ^(٤).

وتجدر الإشارة إلى أن فكرة التدريب الشكلي ترتبط بما ذهب إليه " ارسطو " من أن العقل مقسم إلى مجموعة من الملكات أو القوى ، التي هي في حاجة إلى مران وشحذ ، وهذه هي وظيفة التربية ، وذلك حتى تصبح قادرة على العمل في أي اتجاه . ويذهب المؤمنون بهذه النظرية إلى القول : " إن المعلومات تسن أو تشحذ العقل لذا يجب إعطاء المواد الدراسية الصعبة التي تشحذ العقل " ^(٥).

(١) بوكدان ، سيشو دولسكي : " التربية والتيارات الفلسفية الكبرى " ، ترجمة عبد الأمير شمس الدين ، دار الفكر اللبناني ، بيروت ، ١٩٩٢ ، ص ٥٧ .

(٢) ج. ف. نيللر : " في فلسفة التربية " ، مرجع سابق ، ص ٦٥ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٦٥ .

(٤) بوكدان ، سيشو دولسكي : " المرجع السابق " ، ص ٩٥ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٩٦ .

❖ الفصل الثالث ❖

ومن هذا المنطلق يراى أنصار الاتجاه الحسي في التربية أن المعلومات هي الغذاء الطبيعي الذي ينمو به ذكاء التلميذ ، والذكاء من وجهة نظرهم يتطلب تدريباً والتدريب يتم بواسطة المعرفة بالاشياء الدائمة في العالم وغير القابلة للتغيير ومدى قدرة العقل على استيعابها، ذلك لأن الجهل فيما يقرر " رسل " لا يعني فقط نقصاً في المعرفة ، وإنما عدم قدرة الفرد على تعلم المعارف ، وبما أن الهدف الرئيسي للتربية - كما يراه أنصار الاتجاه الحسي - تزويد الإنسان بالمعارف فإنها يجب أن تهدف إلى تنمية القدرة على تعلم هذه المعارف وذلك عن طريق التدريب ، شرط أن تهتم المدرسة بنقل المادة الدراسية التي تعرف التلميذ بالعالم من حوله . ومن ناحية أخرى يهتم أنصار هذا الاتجاه بالمعرفة الطبيعية ، ويؤكدون ضرورة أن تحل الدراسات العملية محل الدراسات الإنسانية (نقطة خلاف مع المثالية) بحيث تقدم دراسة الأشياء الواقعية التي يمكن الوصول إلى حقائقها عن طريق الحواس ، ومن ثم الملاحظة والاعتماد على التجارب والاستناد على الشواهد ثم تحليلها بالعقل كمدخل أساسي للمعرفة ^(١).

ويتطرف أنصار هذا الاتجاه ويقللون من قيمة الكتاب ، ويرون أن الأشياء لا المفاهيم هي وسيلة التربية ، ذلك أن العلم الطبيعي يوفر للإنسان معظم المعرفة ، ومن هنا يأتي تأكيدهم على ضرورة أن يركز المنهج المدرسي على العلوم الطبيعية ، وحثهم في ذلك هي : إن نشاط التلميذ يظهر عند قيامه بالملاحظة والتجربة العملية التي تُعد هامة جداً لفهم الظواهر الطبيعية واستيعاب العلم الطبيعي ^(٢).

وخلاصة القول : إن النظرية الصحيحة - من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه - تتلخص في إن المعرفة حتى تحدث لا بد وأن تتطابق مع الواقع ، في حين كان يجب أن تتطابق مع العقل عند التيار المثالي .

ثانياً : المعرفة التربوية بين المدرسة الوضعية ومدرسة فرانكفورت :

يذهب الكثير من الباحثين إلى أن أغلب الفلسفات المعاصرة تهتم اهتماماً بالغاً بالمعرفة، لدرجة أن أحد مؤرخي الفلسفة المعاصرين أطلق على القرن العشرين اسم " عصر المعرفة " . ومن الملاحظ أنه لم يعد يوجد لدى أغلب الفلاسفة المعاصرين هذه الأنساق أو التركيبات الفكرية الهائلة أو المذاهب الفلسفية الضخمة التي كانت موجودة في الفلسفات التقليدية.

(١) ج. ف. نيللر : " مقدمة إلى فلسفة التربية " ، ترجمة نظمي لوقا ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ،

١٩٧٧ ، ص ١٦ - ١٧ .

(٢) محمد منير مرسي : فلسفة التربية اتجاهاتها (ومدارسها) ، مرجع سابق ، ص ١٨٧ .

الفصل الثالث

وإنما أصبح هناك نزعات تحليلية يتوخى أصحابها الاهتمام بالمنهج ويحرصون حرصاً شديداً على الوضوح في الفكر والمعنى ، بالإضافة إلى الدقة البالغة في استخدام اللغة وأساليب التعبير . وهدفهم من ذلك كله ليس إقامة أنساق فلسفية أو ميتافيزيقية متكاملة ، بل توضيح العبارات التي تساق فيها المشكلات الفلسفية واستبعاد ما هو زائف منها . وخير من يمثل هذا الاتجاه في الفلسفة المعاصرة ، فلاسفة الوضعية المنطقية وفي مقدمتهم " آير Ayer " ^(١) الذي كرس وزملاؤه فلسفتهم للتعبير عن قيم المشروع الرأسمالي ومصالحه، والدفاع عن النظام الاجتماعي القائم . مما أدى إلى ظهور مدرسة جديدة في الفكر الفلسفي المعاصر، أطلقت على نفسها اسم " مدرسة فرانكفورت " فهي تريد أن تكون بديلاً عن الفلسفة التي تقر الواقع القائم بحكم موقفها النظري وأسلوبها في التفكير . ولذلك يوجه أصحاب " مدرسة فرانكفورت " انتقاداتهم الحادة للوضعية المنطقية ومناهج التفكير العلمي المتفق عليها ، وأوضاع المجتمع الصناعي الذي يسلطون عليه النقد الجذري الشامل. وهم يعبرون من خلال هذا النقد عن مطالبته بتغيير هذا المجتمع من أساسه تغييراً ثورياً لا يقتصر على أشكاله وتنظيماته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، بل إلى بنية التفكير والمواقف والحاجات واللغة التي يستخدمها الناس في ذلك المجتمع ^(٢) .

وبالتالي إذا كان ما تقدم يبين خلاف " المدرسة الوضعية " مع " مدرسة فرانكفورت " اتجاه بعض القضايا ، فلا بد أن ثنائية في الرأي تتصل بالمعرفة التربوية سوف تظهر . وهذا ما سنناقشه من خلال الاتجاهين التاليين :

الاتجاه الأول :

تمثله الفلسفة الوضعية التي تذهب إلى القول : " إن المعرفة الحقيقية هي معرفة الواقع، وإن اليقين قائم في العلوم التجريبية " ^(٣).

وللوضعية صور متعددة من أشهرها المذهب الوضعي التقليدي الذي أسسه الفيلسوف الفرنسي " أوجست كونت " في القرن التاسع عشر، ويرى فيه أن الفكر الإنساني لا يدرك سوى الظواهر الواقعية المحسوسة، وأن مهمة النظريات العلمية ينبغي أن تقتصر على دراسة الظواهر،

(١) عزمي إسلام : " اتجاهات في الفلسفة المعاصرة "، مرجع سابق ، ص ١٧.

(٢) عبد الغفار مكاوي : " النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت "، حويلات كلية الآداب ، الحولية الثالثة

عشر ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، ١٩٩٣ ، ص ٣٢.

(٣) اندريه لالاند : " موسوعة لالاند الفلسفية "، المجلد الثاني ، مرجع سابق ، ص ١٠٠٢.

❖ الفصل الثالث ❖

وتنسيق الحقائق التي تخضع للملاحظة والتجربة، ولا تمتد إلى دراسة طبيعة الأشياء، وتعليل الحقائق والبحث عن أسبابها وغاياتها (١).

وقد انبثق المذهب الوضعي عند " كونت " من حاجة عميقة إلى إرشاد الناس إلى الطريق الذي يؤدي إلى نظام اجتماعي جديد يتبنى العقيدة الوضعية التي تقول : إن الحب هو المبدأ والنظام هو الأساس والتقدم هو الغاية " (٢).

ويرى " كونت " أن الوضعية حركة اجتماعية تختص ببحث الواقع الذي يكمن في الانطباعات الحسية (٣).

وتتكرر الوضعية العلوم الغيبية التي تبنتها فلسفة القرن الثامن عشر وعلى رأسها أعمال " هيوم Hume " وأتباعه من فلاسفة التجريبية البريطانية (٤). وعلى الرغم من أن الوضعية كانت أعظم قوة دافعة للنظرية الاجتماعية الحديثة خلال القرن التاسع عشر ، إلا أنها كانت ترتبط بالنظام الاجتماعي القائم ، وتتضمن تعليم الناس أن يتخذوا موقفًا إيجابيًا من الوضع السائد ، وتستهدف تأكيد النظام القائم، والدفاع عنه وتبريره ضد أية حركة ترمي إلى قلب النظام أو الثورة عليه (٥).

ونتيجة لذلك، اتجه علم الاجتماع الوضعي عند " كونت " إلى إعداد الناس لطاعة النظام الاجتماعي القائم وتشجيعهم على الاستسلام (٦). وبهذا يميل علم الاجتماع لديه إلى أن يكون أداة للمحافظة على النظام .

وهكذا تميزت وضعية " كونت " بنزعتها المحافظة، وعدائها للاتجاهات الراديكالية النقدية، ومنها مدرسة فرانكفورت ، واتجاهها إلى دعم النظام القائم ومساندة السلطة السائدة .

(١) عزمي إسلام : " اتجاهات في الفلسفة المعاصرة "، مرجع سابق ، ص ١٨ .

(٢) أ . بنروبي : " مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا "، الجزء الأول ، ترجمة عبد الرحمن بدوي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ، ط٢، ١٩٨٠، ص ١٦ .

(٣) انتوني جينز : " دراسات في النظرية الاجتماعية والسياسية "، ترجمة أدهم عظيمة ، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨٥، ص ٣٨ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٤٠ .

(٥) هريبرت ماركيز : " العقل والثورة "، ترجمة فؤاد زكريا ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط٢، ١٩٧٩، ص ٣٠١ .

(٦) المرجع السابق ، ص ٣١٥ .

❖ الفصل الثالث ❖

أما الشكل المعاصر للوضعية ، فقد تمثل في المدرسة الوضعية الجديدة أو ما أطلق عليه اسم **الوضعية المنطقية** . وهي المدرسة الوحيدة التي تمثل الاتجاه التجريبي تمثيلاً حقيقياً في القرن العشرين في الفكر الغربي. وتعود أصولها إلى المذهب الوضعي التقليدي عند " أوجست كونت " وتشترك معه في مسألة توجيه الفكر نحو الواقع، ورفع مكانة التجربة بحيث تصبح هي القول الفصل في كل معرفة ^(١).

وقد نشأت الوضعية المنطقية في العشرينات من القرن الحالي كاتجاه فلسفي يعتمد أساساً على التجربة وبعدها المصدر الوحيد للمعرفة ^(٢). ثم تحولت إلى دراسة تحليلية منطقية للغة العلم، حيث أكدت على الاتجاه العلمي وعلى وحدة العلم، ورأت أن وظيفة الفلسفة وعملها هو تحليل المعرفة وبخاصة المتصلة بالعلم ^(٣).

وتتلخص وجهة نظر الوضعية المنطقية في أن " المعرفة الصحيحة هي المعرفة المبنية على الواقع والتجربة، وأن العلوم التجريبية هي التي تحقق المثل الأعلى لليقين ، وأن الفكر البشري لا يستطيع أن يجتنب اللفظية والخطأ في العلم والفلسفة ، إلا إذا اتصل بالتجربة " ^(٤).

وبصفة عامة، فقد تميزت الاتجاهات الوضعية بتعلقها الشديد بالعلم، واجتهدت في البحث عن أصوله التجريبية، وأسسها النظرية، وحاولت التعبير عن وحدة العلم بإرجاعه إلى مصدر في لغة العلم الطبيعي، وسعت إلى تحقيق تكامل المعرفة عن طريق تطبيق المنهج العلمي تطبيقاً شاملاً .

وليس هناك شك في أن المنهج الوضعي قد أسهم إسهاماً كبيراً في تقدم العلوم، وقد أثر هذا بدوره في ظهور علم الاجتماع وتحوله إلى علم تجريبي مستقل يخضع للمنهج العلمي في البحث، مثل غيره من العلوم الطبيعية ^(٥).

وتحت تأثير الوضعية، اتجهت الدراسات الاجتماعية نحو تأكيد الجوانب الكمية والسلوكية، وسعت إلى وصف الظواهر، وقياس الاتجاهات وتصميم المقاييس بطريقة أكثر دقة. ولقد صاحب

(١) أ. م. بوشنسكي : " الفلسفة المعاصرة في أوروبا (عام المعرفة - ١٦٥) " ، ترجمة عزت قرني،

المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٩٢ ، ص ٩٣ .

(٢) م. روزنتال ب. يودين : " الموسوعة الفلسفية " ، مرجع سابق ، ص ٥٨٤ .

(٣) عزمي إسلام : " اتجاهات في الفلسفة المعاصرة " ، مرجع سابق ، ص ١١٧ .

(٤) جميل صليبا : " المعجم الفلسفي " ، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص ٥٧٩ .

(٥) هربرت ماركيز : " العقل والثورة " ، مرجع سابق ، ص ٣٠١ .

❖ الفصل الثالث ❖

ذلك كله ميل شديد لاستخدام التعريفات الإجرائية ، والأساليب الإحصائية والنماذج الرياضية في قياس الظواهر الاجتماعية والتنبؤ باتجاهاتها (١).

ومن الملاحظ أن الاتجاه الوضعي في الدراسات الاجتماعية ينظر إلى المجتمع على أنه مجموع مركب من الوقائع التي تخضع لقوانين ثابتة ، يقوم الباحث الاجتماعي بوصف هذه الوقائع، بعد عزلها عن إطارها الاجتماعي وسياقها التاريخي من غير أن يكون له موقف منها، أو حكم عليها، أو تقويم لها، لأن الشعور والدوافع والقيم ما هي في نظر الفلسفة الوضعية إلا معوقات لنمو البحث الاجتماعي، ومخالفات لقواعد المنهج العلمي.

وإذا كان الاتجاه الوضعي يطلب المعرفة الحسية، وينشد المعرفة النافعة، ويستخدم الأساليب الإحصائية، فإنه يعبر بذلك عن قيم المشروع الرأسمالي الذي يرتبط بالوقائع ، ويهدف إلى الربح، ويؤكد على الجوانب الكمية. ومن هنا فهم ينفون القوانين الموضوعية العامة للتطور الاجتماعي ، ويردون علم الاجتماع إلى وصف الأحداث الفردية، ويتخلون عن دراسة أسباب التناقضات الواقعية والتناحرات الاجتماعية في ظل الرأسمالية (٢).

ومن هذا المنطلق التفت الوضعية المنطقية مع الاتجاه الامبريقي الذي ارتبط منذ نشأته بالمجتمع الصناعي الغربي الحديث. فأصبح أكثر اهتماماً بالمشكلات الجزئية التفصيلية، وأكثر تركيزاً على المجالات الضيقة المحدودة، وأكثر شغفاً بجمع الحقائق الكمية النوعية، وإهمال المعاني التي تتطوي عليها الأفعال الاجتماعية . بحيث بات واضحاً ، أن تصميم المقاييس والإجراءات المنهجية المختلفة يمثل هدفاً في حد ذاته ، ويمكن عالم الاجتماع من الحصول على بيانات واقعية خالية من أية اعتبارات قيمية أو تأثيرات أيديولوجية (٣). ولقد صاحب النزعة الامبريقية في علم الاجتماع الغربي نزعة تطبيقية تسعى إلى تطبيق نتائج الدراسات الامبريقية والبحوث الاجتماعية على الواقع الاجتماعي . وتحول الاهتمام من الدراسات الأكاديمية الخالصة إلى البحوث التطبيقية البحتة (٤). وقد أدى ذلك إلى الابتعاد الملحوظ عن إقامة النظريات

(١) أليكس إنكلز : مقدمة في علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري وآخرين ، دار المعارف، القاهرة ، ط٦، ١٩٨٣، ص ص ٩٥ - ٩٧.

(٢) " المعجم الفلسفي المختصر " : مرجع سابق ، ص ٥٤٣.

(٣) السيد محمد الحسيني : " نحو فهم جديد لقضايا علم الاجتماع " ، (تقديم) في أليكس إنكلز : مقدمة في علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري وآخرين، مرجع سابق ، ص ٧.

(٤) نيقولا تيماشيف : " نظرية علم الاجتماع ، طبيعتها وتطورها " ، ترجمة محمود عودة وآخرين، دار المعارف، القاهرة ، ط٨، ١٩٨٣، ص ص ٤٦٩.

الفصل الثالث

التفسيرية، والاقتراب الملحوظ من الدراسة الميدانية ، والتقدم الملحوظ في مجالات تصميم البحوث واختيار العينات، وأساليب التحليل الإحصائي . وفي الوقت الذي سيطرت فيه النزعة الامبريقية على علم الاجتماع الغربي ، اتجه علماء الاجتماع نحو اكساب الحبكة المنهجية والطبيعة المهنية لعلم الاجتماع ، وذلك بتجريده من التصورات القبلية أو التحيزات الأيديولوجية ، وتطبيعه بالموضوعية العلمية^(١).

وقد حرص علماء الاجتماع بذلك على تأكيد الطابع العلمي لعلم الاجتماع ، ومن هنا فقد أصبحت الدراسات الاجتماعية الواقعية ضرورة لإدارة الحكم النازي . كما أصبح علم النفس الاجتماعي يهتم بالمشكلات النفسية للحرب . وقد أدى هذا الموقف إلى تدعيم مكانة علماء الاجتماع وتوثيق ارتباطهم بقيم الرأسمالية، ومصالح رجال الأعمال في المجتمع الغربي الحديث. وهم يدافعون بذلك عن أيديولوجية بعينها، رغم رفضهم لمسألة الانحياز الأيديولوجي بدعوى الموضوعية العلمية^(٢).

وهكذا يلتقي الاتجاه الامبريقي مع الفلسفة الوضعية في المحافظة على تبرير النظام القائم، والدفاع عن مصالحه، وتسخير الجهود العلمية في صوغ أيديولوجيته وتدعيم أهدافه، وترسيخ قيمه، بوصفه الواقع الطبيعي الأمثل .

وقد ترتب على كل ما سبق من الناحية التربوية أن تأثر علم اجتماع التربية التقليدي بهذه الاتجاهات المحافظة التي طبعت المعرفة التربوية بطابعها الرومانسي ، وصبغتها بألوانها الوضعية والامبريقية. فالمدرسة الوضعية التي تنطلق من الواقع المعاش، وتقتصر على الظواهر المحسوسة ، وتعتمد على التجربة والملاحظة، وتخضع لمنهج البحث العلمي ، فقد أثرت تأثيراً كبيراً ، ليس في مجال العلوم الطبيعية التي حققت نجاحاً ملموساً وتقدماً مشهوداً فحسب بل أيضاً في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية التي اندفعت نحو محاكاة العلوم الطبيعية، واتجهت إلى تطبيق نظرياتها، واتباع مناهجها في المجال الاجتماعي والتربوي .

فَتَحَّتْ تأثير الوضعية ، أصبحت الدراسات الاجتماعية والتربوية مثل الدراسات الطبيعية والتجريبية من حيث سعيها نحو اكتساب معايير العلم الدقيق بما يتضمنه ذلك من وقائع حقيقية، وخبرات حسية، وملاحظات موضوعية، وفروض علمية، وبيانات واقعية، وتعريفات إجرائية،

(١) السيد محمد الحسيني : " المرجع السابق " ، ص ص ١٠-١١ .

(٢) هاينز موس : " الفكر الاجتماعي نظرة تاريخية عالمية " ، ترجمة السيد الحسيني ، جبهة سلطان

العيسى، دار المعارف، القاهرة ، ط٢ ، ١٩٨١ ، ص ٢٩٧ .

«الفصل الثالث»

وأدوات بحثية، وإجراءات منهجية، وقياسات كمية، وأساليب إحصائية، ونماذج رياضية، وغير ذلك من الوسائل والأساليب والإجراءات والعمليات والمعالجات التي يفرضها المنهج الوضعي، والتي يستخدمها الباحثون لعلاج خلل أو حل مشكلة تتصل بالحياة الاجتماعية أو القضايا التربوية.

وهكذا اتجهت المعرفة التربوية المقيدة بالمنهج الوضعي إلى أن تكون معرفة رومانسية محافظة تنقيد بالوقائع، وتقف عند الظواهر، وتميل إلى الوصف، وتعتمد على الخبرة، وتتجرد من القيم، وتتجه نحو التكميم، وتزعم الموضوعية. ومن هنا فقد تأثرت الدراسات الاجتماعية والتربوية بذلك فاتجهت إلى التركيز على المجالات المحدودة والاهتمام بالمشكلات الجزئية والوقائع الفردية المعزولة عن سياقها التاريخي وإطارها الاجتماعي، والعناية بالحكمة المنهجية، والحرص على تصميم المقاييس، وإقامة النماذج، واختيار العينات، وتصنيف البيانات والاعتماد على معطيات الخبرة، والدراسات السابقة، والتحليل الإحصائي، مع تجاهل النظريات التفسيرية، واستبعاد التصورات القبلية، وإغفال التحيزات الشخصية.

ومع انتشار وسائل البحث الامبريقي، احتلت أساليب التحليل الإحصائي مكان الصدارة، وظهرت أساليب بحثية جديدة " تحليل النظم " و " بحوث الفعل " واستخدمت الاستبيانات بتسميات مختلفة، وخضعت عينات كبيرة من الأفراد للأسئلة والفحص، واستطلاع الرأي، من أجل تقديم تفسيرات عالية الصدق والثبات لتسهم في تنمية البناء النظري من ناحية، ولتضع الأسس المعتمدة لوضع السياسات التعليمية من ناحية أخرى (١).

وإذا كانت الصفة الغالبة على البحوث الاجتماعية والتربوية في الوطن العربي هي غلبة الاتجاه الامبريقي (٢)، بما يتضمنه من إهمال للنظريات، واهتمام بالتطبيقات، وبما يتطلبه من أساليب بحثية، وإجراءات منهجية، وبما يتجاهله من سياقات تاريخية واجتماعية، فإن هذه الغلبة الامبريقية في البحوث ينبغي ألا تؤدي إلى سيطرة أيديولوجية على الأفكار، وتزييف وعي الباحث في العالم الثالث بالواقع الاجتماعي والإيحاء له بأن هذا هو العلم (٣)، وإيهامه بأن البحث لا يكون له قيمة إلا إذا كان إمبريقياً لا حظ له من التنظير ولا يكون علمياً إلا إذا كان موضوعياً

(١) عبد السميع سيد أحمد : "دراسات في علم الاجتماع التربوي"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،

١٩٩٣، ص ٤٠.

(٢) محمود أبو زيد إبراهيم : "أزمة البحث التربوي"، مجلة التربية المعاصرة، العدد الرابع، القاهرة،

١٩٨٦، ص ٦٠.

(٣) انتوني جيدنز : "دراسات في النظرية الاجتماعية والسياسية"، مرجع سابق، ص ٣٢.

الفصل الثالث

مجردًا من الأحكام، وإجرائيًا محددًا بالمقاييس، وتجريبيًا يتجه إلى الوقائع القائمة ويتوجه بالمتغيرات المستقلة والتابعة.

إن اتجاه البحوث الذي فرضته المدرسة الوضعية ولید الحضارة الغربية، وجنين المجتمع الصناعي الحديث، وهو لا ينفصل عن سياقه التاريخي والاجتماعي، رغم تناوله للوقائع مجردة عن سياقها التاريخي، ومنعزلة عن إطارها الاجتماعي.

من هنا فإن المدرسة الوضعية تعبر عن واقع ليس واقعا، وتمثل أيديولوجية ليس من واجبنا الدفاع عنها، ورغم ذلك تتجه معظم أبحاثنا إلى الامبريقية، وتلتزم بمنهجها، وكانت النتيجة هي تسطيح الواقع مع تجاهل النظرية، وبدلاً من محاولة اتخاذ الواقع ميداناً للتفسير واستخدام التنظير لخدمة الواقع في أبعاده المختلفة، حدث التعامل مع الواقع المباشر في صورته الساذجة^(١).

والخلاصة إن البحوث الامبريقية لا تكتسب قيمتها إلا إذا وضعت في سياقها الأعم، بحيث تضع في اعتبارها المنظور التاريخي، والحركة المجتمعية، والإرادة الإنسانية. وقد يكون المنهج الامبريقي مدخلاً للمعرفة، ولكنه لا يستطيع أن يحتكر منهجية المعرفة، في ابعادها المرتبطة بالزمان والمكان والإنسان. وتلك من أهم معوقات المنهج المعرفي في علم الاجتماع التربوي الجديد^(٢).

الاتجاه الثاني :

وتمثله " مدرسة فرانكفورت " التي جاءت كرد فعل على الاتجاهات المحافظة بشكل عام، وعلى المدرسة الوضعية بشكل خاص، هذه الأخيرة التي اتخذت موقفاً إيجابياً مؤيداً ومبرراً للنظام الاجتماعي القائم. حيث سعت مدرسة فرانكفورت إلى العمل على نقد الواقع وتجاوز الأوضاع القائمة إلى مستقبل أكثر إشراقاً ومجتمع أكثر رقياً وأكثر عدلاً للإنسان^(٣).

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن " مدرسة فرانكفورت " بدأت نشاطها في أوائل الثلاثينات من هذا القرن، وضمت مجموعة من المثقفين اليساريين من أصحاب النزعة الماركسية

(١) عبد السميع سيد أحمد : الأيديولوجيا والتربية ، مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، مارس ، ١٩٨٦ ، ص ١١٨ .

(٢) حامد عمار (تقديم) في: عبد السميع سيد أحمد : "دراسات في علم الاجتماع التربوي" ، مرجع سابق ، ص ١٢ .

(٣) المعجم الفلسفي المختصر : مرجع سابق ، ص ص ٤٤٥-٤٤٦ .

الفصل الثالث

الجديدة التي تبلورت في " النظرية النقدية للمجتمع " التي أثرت تأثيرًا كبيرًا في المناقشات الفلسفية والاجتماعية في الثلاثين سنة الأخيرة في المجتمع الغربي الحديث ^(١).

وعلى الرغم من أن أعضاء هذه المدرسة يختلفون فيما بينهم في تخصصاتهم واهتماماتهم ومناهجهم في البحث والنظر، إلا أنهم يشتركون جميعًا في نقدهم المجتمع الصناعي المعاصر، الذي يتجلى قبل كل شيء في رأسمالية الدولة الاحتكارية، وينوّهون بعدائه لحرية الفرد ولقيم الثقافة ^(٢).

وكانت الرسالة الجوهرية لمدرسة فرانكفورت هي " مواجهة التطورات كافة التي تتكرر أو تغفل ذاتية الإنسان ووعيه وفعاليته " ^(٣). لقد أسهم في تأسيس النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت نخبة من الفلاسفة الاجتماعيين كان من أبرزهم في الجيل الأول "ماكس هوركهايمر" و " تيودور أدورنو " و " هربرت ماركيوز " بالإضافة إلى " يورجين هابرماس " أشهر أعلام النظرية النقدية الاجتماعية ، وأهم ممثلي الجيل الثاني لمدرسة فرانكفورت ^(٤).

أما " ماكس هوركهايمر " فقد حاول تحديد النظرية النقدية بوصفها نقدًا للأيديولوجية السائدة، وسلبًا للأوضاع الاجتماعية الفاسدة ، وكشفًا لنماذج الوعي الزائفة ورفضًا للنظريات التقليدية التي تنفصل عن الواقع المادي، وترتبط بأشكال القهر والقمع التي تمارسها الأنظمة السياسية والمؤسسات الاجتماعية .

وعليه فإن "هوركهايمر" يؤكد على الطبيعة التنويرية للنظرية النقدية التي تفرق بين نمطين للعقل . الأول تنويري وتحريري ، يقوم على أفكار الثورة الفرنسية وقيمها ومثلها في العدالة والحرية والسعادة والإخاء والسلام، أما الثاني فهو العقل الأداتي ، ويتمثل في أسلوب التفكير

(١) راجع بالتفصيل :

- بوتومور : مدرسة فرانكفورت ، ترجمة سعد هجرس ، دار أوبا للطباعة والنشر والتوزيع ، طرابلس ، ليبيا ، ١٩٩٨ ، ص ص ٤٣ - ٥٩ .

(٢) المعجم الفلسفي المختصر : المرجع السابق ، ص ٤٤٦ .

(٣) كمال نجيب : " النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي " ، مجلة التربية المعاصرة، العدد الرابع، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٧٢ .

(٤) راجع بالتفصيل :

- المعجم الفلسفي المختصر : مرجع سابق ، ص ص ٤٤٥ - ٤٤٦ .

الفصل الثالث

العلمي والتقني ، كما تعبر عنه الفلسفة الوضعية ، ويُستغل لتحقيق أهداف السيطرة والتسلط الشمولي في استعباد الفرد واحتواء وعيه لصالح السلطة المتحكمة ^(١).

وهكذا يتجه العقل الأداتي لتثبيت دعائم السلطة، وتأمين علاقات القوة والسيطرة في المجتمع . وهذا الاتجاه الأداتي للعقل العلمي والتقني لا ينفصل عن اتجاه المجتمع الغربي الحديث إلى فرض المقولات الكمية على الواقع ، ومحاولة إخضاع الظواهر والوقائع جميعها للقوانين الشكلية والقواعد القياسية، وصبغ مختلف العلوم بما فيها العلوم الإنسانية، بالصبغة الرياضية، وتطبيق المعايير الكمية على مختلف ميادين الحياة الإنسانية، وتوحيد أساليب التفكير وأنماط السلوك بما يتفق مع نظام الإنتاج والاستهلاك في المجتمع الصناعي الحديث والرأسمالي المتقدم ^(٢).

وقد ترتب على هذا الاتجاه الأداتي للعقل ، تضائل الجوانب الكيفية الهامة في حياة الإنسان، واضطهاد النزعات التلقائية، والاتجاهات الخلاقة والأفكار المبدعة، وسد الطريق أمام الأساليب النقدية، والتعبيرات الحرة، وخضوع الناس لمنطق السيطرة الكامن في أسلوب التفكير العلمي والتقني السائد في المجتمع الغربي ^(٣).

وقد حاول " تيودور أدورنو " مع صديقه " ماكس هوركهايمر " في كتابهما المشترك " جدل التنوير " (١٩٤٧) تتبع تاريخ المجتمع الغربي منذ بداياته الأسطورية ، ومحاولة تفسيره انطلاقاً من تجارب الحاضر. ورغم استنادهما إلى " كارل ماركس " في قولهما : إن التاريخ في حقيقته هو تاريخ القوة أو السلطة، إلا أنهما يخالفان " ماركس " في تفسيره للسلطة على أساس ظروف الإنتاج وأدواته وعلاقاته السائدة، لأن جذور السلطة - في رأيهما - تسبق ذلك كله ، وتكمن في " إرادة السلطة " وبذلك ينتقل مجال النقد من نظام الملكية والإنتاج إلى نظام المعرفة والعقل الذي هو - في نظرهما - أداة لتسلط الذات على الطبيعة ، ووسيلة لتحقيق ذاتية الإنسان ^(٤).

وإذا كان " أدورنو " قد عبر عن تشاؤمه الشديد ، ويأسه العميق حين أكد على الجانب المأساوي لحياة الإنسان الذي تعرض للتسلط والقمع والقهر طوال تاريخه الاجتماعي ، ولا سيما في المجتمع الصناعي الحديث، إلا أنه لم يتوقف عن الدعوة إلى استخدام العقل بطريقة نقدية

(١) عبد الغفار مكاي : " النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت "، مرجع سابق ، ص ص ٦٢ - ٦٣ .

(٢) المرجع السابق : ص ص ٢٧ - ٣٠ .

(٣) المرجع السابق : ص ص ٢٨ - ٢٩ .

(٤) المرجع السابق : ص ٦٩ .

الفصل الثالث

جذرية، على أمل أن يساعد النقد على تحرير الواقع القائم على التسلط، وإزالة المعوقات من طريق التفتح الفردي الخلاق على آفاق المستقبل والفن والحلم اليوطوبي المناقضة كلها لذلك الواقع^(١).

وقد حاول " هربرت ماركيوز " مثل " تيودور أدورنو " أن يبرز وجه السيطرة والتسلط في المجتمع الصناعي الحديث مستندًا في ذلك إلى فلسفة الحضارة ، فقد أشار "ماركيوز " في كتاباته المتأخرة أنه ضد الطابع اللاعقلاني الذي تتسم به الحضارة الليبرالية الراهنة . فهذه الحضارة - على حد قوله - تفهم العقل على أنه مرادف للتكنولوجيا ولاستخدام العلم في زيادة الإنتاج وهو الأمر الذي أدى إلى سلب الإنسان - في ظل المفهوم - حياته الباطنية الخاصة وتحوله إلى إنسان ذي بعد واحد هو ذلك البعد الذي تريده له متطلبات التقدم التكنولوجي^(٢).

والواقع إن الأنظمة الليبرالية الراهنة ما هي في جوهرها إلا أنظمة شمولية من نوع جديد وإن زعم أنصارها غير ذلك ، فالمواطن في ظلها يجد نفسه مشدود الوثاق إلى عجلة هائلة من التنظيمات الإنتاجية لا يستطيع منها فكاكًا^(٣).

ويلاحظ " ماركيوز " أن نمط الإنسان المقهور هو النمط السائد في هذا المجتمع المغلق الذي يتحكم في أبعاد الوجود العام والخاص ويدمجها ، ويكرس نشاطه وتنظيماته، ومؤسساته، وقيمه ، لاحتواء الوعي الفردي والجماعي، وتنطلق أجهزته الضخمة، وتقنياته الرهيبة - تحت شعار التقدم العلمي والصناعي - لتقتحم حياة الناس الخاصة والعامة، فتشكل دوافعهم وتتحكم في مطالبهم ، وتوحد أنماط سلوكهم ، وتسيطر عليهم بمختلف الوسائل الإعلامية ، والمؤسسات الإدارية، والمناهج العلمية والفلسفية ، مثل " الوضعية " و " البراجماتية " للوصول إلى أسلوب الحياة الذي لا مفر منه، ولا خروج عنه، ولا سبيل إلى مقاومته والثورة عليه، إلا من خلال عناصر تعيش على هامش المجتمع، مثل فرد رافض، أو جماعة مضطهدة، أو فئة متمردة مثل الطلاب اليساريين الذين ثاروا على أجهزة السلطة في أوروبا وأمريكا، متأثرين في ذلك بآراء "ماركيوز " التي اتخذوها شعارًا لحركتهم قبل أن تخمد نيران ثورتهم^(٤).

(١) المرجع السابق : ص ٧٤.

(٢) أنطوني دي كرسبني وكينيث مينوج : " أعلام الفلسفة السياسية المعاصرة " ، ترجمة نصار عبد الله، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٨، ص ٢٣.

(٣) المرجع السابق : ص ٢٣.

(٤) عبد الغفار مكاي : " النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت "، مرجع سابق ، ص ٨٦ - ٨٧ .

❖ الفصل الثالث ❖

وإذا كان القمع والتسلط الذي يطبع المجتمع الصناعي المتقدم بطابعه من أهم مقولات النظرية النقدية التي يرجع الفضل في تأكيدها والإلحاح عليها إلى " هربرت ماركيوز " (١). فإن الفضل يرجع إلى " يورجين هابر ماس " في بيان أكثر مقولات النظرية النقدية إثارة للجدل وهي التي تتصل بالمصالح البشرية التي توجه المعرفة في عمليات البحث العلمي (٢).

وقد حاول " يورجين هابر ماس " في كتابه " المعرفة والمصالح البشرية " أن يحدد نماذج المعرفة البشرية التي تقوم على تحقيق المصلحة، وتمكن من التمييز بين ثلاثة أنماط من المعارف العلمية المرتبطة بثلاثة أنواع من المصالح البشرية التي توجه عملية المعرفة وتحدد طبيعتها على النحو التالي (٣):

أولاً : العلوم الامبريقية والتحليلية ذات النزعة الوضعية :

ويهدف هذا النموذج المعرفي إلى التحكم والسيطرة والضبط التقني، وصوغ قوانين عامة يمكن أن تؤدي إلى تنبؤات صادقة. ويتمثل هذا النمط من المعرفة العلمية في العلوم الطبيعية . والمصلحة المرتبطة بها مصلحة معرفية تقنية للبحث العلمي الدقيق تقوم على تشكيل موضوع البحث تحقيقاً لأغراض الفعل العقلاني الهادف ، الذي يجري طبقاً لقواعد تكنولوجية مؤسسة على معرفة امبريقية تتجه إلى تحقيق درجة عالية من ضبط الموضوعات التي تخضع للدراسة والملاحظة . وقد استخدم هذا النمط من المعرفة العلمية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية من خلال الاتجاهات الوضعية والوظيفية بغرض الوصول إلى صوغ قوانين عامة يمكن أن تسهم في تفسير الظاهرة الاجتماعية والتنبؤ باتجاهاتها .

ثانياً : العلوم التفسيرية والتأويلية ذات النزعة التاريخية :

ويهدف هذا النموذج إلى فهم المعاني وتفسيرها عن طريق شرح النصوص اللغوية، وتأويل التعبيرات الرمزية المستخدمة في الموقف الإنساني والأفعال البشرية ، والمصلحة المرتبطة بهذا النمط من المعرفة مصلحة معرفية عملية تقوم على تفهم أفعال التواصل، وتوسيع دائرة الفهم الإنساني، وتكوين وعي جماعي بين أعضاء المجموعة الاجتماعية الواحدة.

(١) المرجع السابق : ص ٣٠.

(٢) المرجع السابق : ص ٣٢ .

(٣) أنظر :

- عبد الغفار مكاوي : " المرجع السابق " ، ص ٣٢-٣٣ ، ص ٩٢-٩٣ .

- كمال نجيب : " النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي " ، مرجع سابق ،

❖ الفصل الثالث ❖

ثالثاً : العلوم المنهجية والتحريرية ذات النزعة النقدية :

ويهدف هذا النموذج المعرفي إلى كشف علاقات الاستغلال والسيطرة في المجتمع . ويتمثل هذا النمط من المعرفة في العلوم الإنسانية والفلسفات التي تنتم بالتوجه النقدي ، وتوجه إلى تحقيق مصلحة أساسية تكمن في تحرير الإنسان من كل ألوان القهر والقمع والتسلط والسيطرة، ومساعدته على الخلاص منها عن طريق التأمل الذاتي المستقل للإنسان والمجتمع (١).

وهكذا ترتبط الأنماط الثلاثة من المعارف العلمية بالأنواع الثلاثة من المصالح البشرية التي تعبر عن جوانب ثلاثة من علاقة الإنسان بالطبيعة (التحليل الامبريقي) ، والمجتمع (الفهم التأويلي) والتاريخ (التحرير النقدي) .

وإذا كان " هابر ماس " قد انتقد النموذج الوضعي السائد للمعرفة، وما يرتبط به من مصالح تقنية، إلا أن هذا لا يعني رفض هذا النمط من المعرفة الامبريقية والتحليلية، وإنما هو محاولة لبيان الحدود التي يجب ألا يتعداها هذا النوع من المعرفة ، لأنه إن صلح للاستخدام في مجال التكنولوجيا والإنتاج، فإنه لا يصلح للاستخدام في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية (٢).

وتحت تأثير النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، نشطت حركة التنظير التربوي النقدي، وظهرت محاولات جديدة لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر، استناداً إلى مقولات النظرية النقدية ، وكان من أبرز هذه المحاولات تلك التي قام بها " توماس بوبكوتيز " الذي حاول أن يقيم مخططه التصنيفي على متغيرات معرفية، مصنفاً نظريات علم اجتماع التربية إلى ثلاثة أنماط، على غرار الأنماط المعرفية الثلاثة التي حددها " هابرماس " على النحو التالي (٣):

أولاً : النظريات الوضعية في التربية :

تهدف هذه النظريات إلى الوصول بعلم اجتماع التربية إلى مستوى الدقة والضبط الموجود في العلم الطبيعي . ويسيطر هذا النمط من النظريات الوضعية على الأبحاث التربوية والمناهج التعليمية، وطرائق التدريس، والتنظيم المدرسي، والإدارة المدرسية، والفصول الدراسية.

(١) أنظر :

- باولوفرايري : " تعليم المقيهورين " ، ترجمة يوسف نور عوض ، دار القلم ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ص ٢٥-٤٧ .

(٢) عبد الغفار مكاي : " النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت " ، مرجع سابق ، ص ٩٣ .

(٣) حسن البيلادي : طبيولوجي مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر، مجلة دراسات تربوية، المجلد الأول ، الجزء الرابع، القاهرة، ١٩٨٦ ، ص ٢٠٧ .

❖ الفصل الثالث ❖

ثانيًا : النظريات الرمزية في التربية :

تهدف هذه النظريات إلى فهم الموقف التربوي من خلال تحليل المعاني والرموز المسيطرة على هذا الموقف، التي نشأت من خلال التفاعل الرمزي بين الأفراد في الموقف نفسه، والتي تحدد نمط حياتهم ، وتشكل سلوكهم في مواقف الحياة اليومية .

ثالثًا : النظريات النقدية في التربية :

تهدف هذه النظريات إلى فهم الظاهرة الاجتماعية في كليتها، ودراسة العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها، وتحديد الشروط المؤثرة في حدوثها، وكشف عوامل التغيير الاجتماعي ، واكتشاف عوامل القهر والسيطرة والاتجاه إلى تحقيق مجتمع إنساني أفضل يؤكد فيه الإنسان حريته، ويحقق خلاصه من كل أشكال السيطرة والقهر والاستغلال والقمع.

وتحت هذا النمط الأخير من النظريات يمكن الحديث عن " النظرية النقدية في ميدان التربية " ، حيث نجد عند أصحاب هذه النظرية اهتمامًا بالغًا يربط التربية بالمصالح الاجتماعية والاقتصادية، فالمعرفة العلمية تنشأ وتتكون اجتماعيًا وترتبط من حيث هي كذلك بالمقاصد والغايات الإنسانية . ومن هنا فإن النظرية النقدية في تحليلها للمعرفة العلمية وكذلك في دراستها المعرفة المدرسية تدعو إلى النظر إليها نظرة نقدية باستخدام المنهج الجدلي الذي يساعد في دراسة الثقافات الطبقيّة المقهورة وربط هذه المعرفة وتلك الثقافة برموز الماضي الراديكالية ورغبات المستقبل الإنسانية^(١).

وعليه فإن المعرفة في مثل هذه النظرية ، تصبح موضوعًا للتحليل في مستويين ، فمن ناحية ، يتم تحليل المعرفة للكشف عن الوظيفة الاجتماعية التي تضطلع بتحقيقها ، ومن ناحية أخرى تميز المعرفة والعبارات ونمط الحقائق غير المقصودة لاستخلاص ما قد يحتويه تنظيمها من تصور لمجتمع بديل. ومن ثم فالنظرية النقدية تهتم بطرح عدة تساؤلات في هذا الشأن :

ما الذي يعد معرفة مدرسية مشروعة ؟ وكيف تنتج هذه المعرفة وتكتسب شرعيتها به ؟ أي نوع من المصالح الاجتماعية تقوم هذه المعرفة بخدمته ؟ ما الفئات الاجتماعية التي يتاح لأبنائها فرص الحصول على هذه المعرفة ؟ كيف توزع هذه المعرفة وكيف يعاد إنتاجها داخل الفصل الدراسي ؟^(٢).

(١) حمدي علي أحمد : "مقدمة في علم اجتماع التربية"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥، ص ١٩١.

(٢) المرجع السابق : ص ١٩٢ .

الفصل الثالث

وتجدر الإشارة إلى أن مثل هذه الأسئلة من شأنها المساعدة على فهم الطبيعة السياسية للتربية والدور الذي تلعبه السياسة في تشكيل التربية .

وداخل هذا الإطار الذي تعمل من خلاله النظرية النقدية ، ظهرت بعض الاتجاهات الراديكالية الجديدة التي اتفقت في معظم أفكارها مع مدرسة فرانكفورت ، التي تمثلت في الدراسات النقدية التي قام بها عدد من أبرز علماء النظرية الاجتماعية في التربية وفي مقدمتهم "بورديو" و "برنشتين" .

أما "بورديو" فقد نظر إلى التربية من المنظور الثقافي في نظريته المعروفة في علم اجتماع التربية المعاصر " بنظرية رأس المال الثقافي " التي حاول فيها تفسير دور النظم التربوية السائدة ، والأنساق الثقافية المسيطرة في تشكيل وترسيخ وتدعيم وإعادة إنتاج علاقات التفاوت الطبقي القائمة في المجتمعات المعاصرة ^(١) . والمقولة الرئيسة التي يستند إليها " بورديو " في نظريته هي أن الثقافة وسط يتم به ومن خلاله إعادة إنتاج بنية التفاوت الطبقي الاجتماعي ^(٢) .

ويعد مفهوم " الأنساق الرمزية " أو " رأس المال الثقافي " ، مفهوماً هاماً في محاولة "بورديو" تفسير دور النظام التعليمي في إعادة إنتاج البناء الطبقي. وتعد " الأنساق الرمزية " بمنزلة أدوات ووسائل للمعرفة تؤدي وظيفة سياسية واجتماعية تعمل في إطار التنمية الفكرية للطبقة الحاكمة وتعمل على الحفاظ على العلاقات الاجتماعية القائمة وإنتاج إدراك ووعي مغلوطين تظهر من خلالهما هذه العلاقات على أنها طبيعية وشرعية ^(٣) . ويشير " بورديو " إلى أن النظام التعليمي ينطوي على قهر ثقافي ، هذا القهر الذي تمارسه الطبقة المسيطرة يتمثل في تقديمها لثقافتها الخاصة كونها من الثقافة العامة لكل طبقات المجتمع، وعلى أساسها يتحدد محتوى التعليم الذي ينتقل إلى الفئات الاجتماعية الأخرى جميعها من خلال المؤسسات التعليمية ويفرض عليهم ^(٤) .

(١) المرجع السابق : ص ص ١٦٣ - ١٦٤ .

(٢) انظر :

- بيير بورديو : " أسئلة علم الاجتماع / حول الثقافة والسلطة والعنف الرمزي " ، ترجمة :

إبراهيم فتحي، دار العالم الثالث ، القاهرة، ١٩٩٥، ص ص ٢٥٥ - ٢٥٧ .

- عبد السميع سيد أحمد : " علم الاجتماع التربوي " ، مرجع سابق ، ص ٩٤ .

(٣) حمدي علي أحمد : " مقدمة في علم اجتماع التربية " ، مرجع سابق ، ص ١٦٥ .

(٤) المرجع السابق : ص ١٦٦ .

الفصل الثالث

ويرى " بورديو " أن أزمة النظام التعليمي في المجتمعات الحديثة تكمن فيما يقوم به من ممارسات لأفعال العنف الثقافي التي تدعم علاقات التفاوت الاجتماعي بين الطبقات ، أما علاج هذه الأزمة ، من وجهة نظره ، فيتمثل في إصلاح التعليم ، وجعله أكثر ديمقراطية ، وأقرب إلى تحقيق العدل والمساواة في المجتمع (١).

أما " برنشتين " الإنجليزي فقد تأثر بأعمال " بورديو " الفرنسي ، والتقى معه في كثير من أفكاره رغم اختلافه عنه في اتجاهه النظري الذي يركز على دراسة اللغة من حيث هي مقيدة بالحدود الاجتماعية (٢) . ويرى " برنشتين " أن المعرفة التربوية تعكس أوضاع السيطرة الاجتماعية من خلال عمليات انتقاء وتوزيع وتصنيف وطريقة نقل وتوصيل المعرفة . وتقوم المدرسة بوضع الحدود بين المجالات المختلفة للمعرفة التي يتم حصرها في أشخاص ، وعزلها في أشكال ، وتحديدتها في تخصصات ، وإحاطتها برموز تشير إلى القيم والمعايير والأفكار والمبادئ الأساسية للنظام الاجتماعي (٣).

كما نظر " برنشتين " إلى الطريقة التي تنقل بها المعرفة ، والحدود التي تفصل بين أنواع المعارف من حيث هي مؤشرات لانعكاس العلاقات الاجتماعية على المدرسة ، وآليات لاستمرار تلك العلاقات التي تنتج عن توزيع القوة وتعكس التركيبة الطبقيّة في المجتمع (٤).

هذه هي أبرز الأفكار التي قدمتها مدرسة فرانكفورت ومن تأثر بها حيث أكدت على أن النظم السائدة في المجتمعات المعاصرة ما هي إلا نتيجة للصراع السياسي والأيدولوجي بين طبقات المجتمع المختلفة ، من أجل امتلاك القوة والثروة ، وتحقيق السيطرة والمكانة الاجتماعية . وتساعد عملية التنشئة الاجتماعية على ترسيخ التمييز الطبقي في المجتمع على أساس أنها تختلف من طبقة اجتماعية إلى أخرى .

وإذا كان النظام التعليمي مرآة للنظام الاجتماعي بمشكلاته السياسية والاجتماعية والاقتصادية، فإن حل مشكلات النظام التعليمي لن يتم إلا بحل مشكلات المجتمع عن طريق

(١) انظر بالتفصيل :

- حسن البيلوي : " التربية وبنية التفاوت الاجتماعي الطبقي - دراسة نقدية في فكر

"بورديو"، مجلة دراسات تربوية ، القاهرة، ١٩٨٦، ص ص ١١٩ - ١٢٢ .

(٢) عبد السميع سيد أحمد : دراسات في علم الاجتماع التربوي ، مرجع سابق ، ص ٩٥ .

(٣) المرجع السابق : ص ٩٦ .

(٤) المرجع السابق : ص ٩٦ .

الفصل الثالث

الثورة أو التغير الجذري لنظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

ويؤكد أصحاب مدرسة فرانكفورت على أن النظام الاجتماعي يجب أن يقوم على خدمة الفرد . وإذا وقعت مشكلة، أو حدث خلل في العلاقة بين الفرد والنظام فلا يجب توجيه اللوم إلى الفرد أو توقيع العقاب عليه، لان الخطأ يرجع إلى النظام الاجتماعي الذي يجب تعديله أو تغييره، ليستجيب لحاجات الفرد ويحقق أهدافه. كما اهتمت مدرسة فرانكفورت بدراسة نوعية الصلة، ومستوى التفاعل بين نظام التعليم ونظم المجتمع الأخرى . كما نظرت إلى التعليم من حيث هو وسيلة لتحقيق الثبات الاجتماعي ، وترسيخ مبدأ اللامساواة بين الطبقات من حيث المستوى الاقتصادي والمكانة الاجتماعية .

وإذا كانت الفلسفة الوضعية باتجاهاتها المختلفة، قد اهتمت بدراسة السياسة العامة للنظام التعليمي، والصلة بينه وبين نظم المجتمع الأخرى ، فإن الماركسية الجديدة ، وبشكل خاص "مدرسة فرانكفورت " اهتمت بالدرجة الأولى بما يحدث داخل العملية التعليمية من تفاعل بين المعلم والتلميذ في إطار المنهج الدراسي ، وتحاول تحليل المفاهيم التي تستخدم في الحياة اليومية داخل المدرسة والفصل الدراسي ، واكتشاف الأسباب التي تؤدي إلى تفاوت التلاميذ في التحصيل الدراسي من خلال البحث في الاختلافات بين الأسر الغنية والفقيرة ، ودراسة أثر الثقافة الفرعية والطبقة الاجتماعية على قيم الفرد واتجاهاته ولغته. كما تهتم أيضاً بالبحث في العلاقة المتبادلة بين التعليم والتغير الاجتماعي وتحليل المدرسة بوصفها اجتماعية تعكس الأوضاع القائمة في المجتمع (١).

ونخلص من مناقشة هذه الثنائية التي فرضتها كل من المدرسة الوضعية ومدرسة فرانكفورت إلى القول : إن المشكلة الأساسية في علم اجتماع المعرفة التربوية هي مشكلة المعرفة ، وإن اختيار المعرفة وتنظيمها ، وتوزيعها داخل المدرسة إنما يتم وفقاً لمبادئ الصراع الاجتماعي خارج المدرسة وإن المعرفة ليست مسألة فنية موضوعية فحسب، بل هي مسألة اجتماعية وسياسية أيضاً .

(١) أنظر :

- علي الشخبي : " علم اجتماع التربية - كيف بدأ وإلى أين ؟ " ، مجلة دراسات تربوية، المجلد الأول ، الجزء الرابع، القاهرة، ١٩٨٦، ص ١٨٣ - ١٨٧ .