تحرير الإنسان فى الفكر التربوى

دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية

د. حسن حسين البيلاوى
كلية التربية – جامعة الزقازيق

مقدمة:

دخل علم اجتماع التربية مرحلة جديدة من التطور، إثر اندلاع حركة التحرر العالمية التى شهدتها الستينيات فى أوربا والولايات المتحدة الأمريكية، ومعظم بلدان إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية. وكانت هذه الحركات جزءًا من أزمة واسعة النطاق، أطلق عليها كتاب الغرب "أزمة الهيمنة الرأسمالية". وكانت الأزمة وما زالت من السعة والعمق؛ حتى انتقلت إلى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية. وأصابت الأزمة الاتجاه الرئيسى المسيطر Dominant Paradigm داخل علم اجتماع التربية، ذلك الاتجاه المتمثل فى مجموعة النظريات الوظيفية، التى ربطت التربية بالمجتمع، من خلال منظور ضيق للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. وكانت النتيجة أن تصدعت هيمنة هذا الاتجاه، تلك الهيمنة التى ظلت راسخة خلال فترة الخمسينيات حتى أوائل الستينيات. وبدت أزمة الاتجاه الوظيفى واضحة **أولاً**، فى عجزه عن تفسير الوقائع التربوية الجديدة التى حدثت بفعل الأزمة الشاملة. **وثانياً**، فى موجة النقد الامبريقية والأيديولوجية التى وجهت إليه. ولم تقف نتائج الأزمة عند حد تصدع هيمنة الاتجاه الوظيفى؛ إذ كان من نتائجها أيضاً أن تهيأت الشروط الضرورية لنشأة ونمو اتجاهات

obeikandl.com

جديدة متنوعة، تستهدف تحرير وتخليص الإنسان والمجتمع من كل أشكال السيطرة Domination وعوامل القهر والاستغلال. وفى خضم هذا الصراع أيضاً حاول بعض العلماء إعادة بناء العلم القديم، بتقديم نظريات تستخدم مفردات الاتجاهات الجديدة؛ للدفاع عن هيمنة قديمة، وتبريرها. واحتدمت المعركة بين الاتجاهات المختلفة، ودخل علم اجتماع التربية، بذلك مرحلة جديدة من التطور: مرحلة تعددت فيها النظريات والاتجاهات داخل هذا العلم. وتباينت هذه الاتجاهات، وبلغت من التعدد والتباين درجة أصبح فيها فهم تطور العلم والصورة الكلية التى آل إليها – فى مسار تطوره الحالى – مسألة صعبة، ليس فقط على هؤلاء المبتدئين فى دراسته، بل على المبتدئين والمتخصصين فيه على السواء.

فكيف تطور علم اجتماع التربية؟.. ولماذا؟ وما تأثير أزمة الستينيات على حركة تطوره؟ وما مكانة الاتجاهات التحريرية وتأثيرها فى مجرى هذا التطور؟ ثم كيف نفهم هذا التطور، ونلم باتجاهاته ونظرياته المتباينة؟ أو بعبارة أخرى، كيف نفهم الصورة الكلية التى آل إليها هذا العلم فى تطوره حتى الآن؟ وإلى أى حد يمكنا ذلك من تبين الصورة الكلية لحركة علم اجتماع التربية فى مصر؟

وفى هذه الورقة، دراسة نقدية للإجابة عن هذه الأسئلة السابقة. وتنقسم الدراسة إلى ثلاثة أقسام. فى القسم الأول، نقدم محاولة لتفسير تطور علم اجتماع التربية، نبرز فيه مفهوم تحرير الإنسان والمجتمع كمحور ودافع لهذا التطور. وفى القسم الثانى، نقترح مخططاً نظريًا Theoretical Schema لتصنيف اتجاهات ونظريات هذا العلم. أما القسم الثالث، فنعرض فيه محاولة أولية لوصف الحالة الراهنة لعلم اجتماع التربية فى مصر.

أولاً: تطور علم اجتماع التربية

قدم فلويد وهالسى J. Floud & Halsey محاولة مهمة لتأريخ نشأة علم اجتماع التربية. واعتمادًا على هذه المحاولة، نوجز القول بأن علم اجتماع التربية يمتد فى نشأته إلى منتصف القرن التاسع عشر، حيث بدأ ظهوره بكتابات غير منظمة تتناول مسألة الأسس الاجتماعية للتربية Social Basis & Social Foundations of Education بشكل واسع وعام. وزاد الاهتمام بمثل هذه الكتابات، بعد أن نشر جون ديوى كتابه "المدرسة

والمجتمع" عام ١٨٩٩. ووصفت هذه الكتابات نفسها منذ ذلك الحين بعلم الاجتماع التربوى Educational Sociology. وقد شاع استعمال هذا المصطلح، بعد أن استخدم كعناوين لكتب مدرسية، وأسماء لاقسام أكاديمية، وبرامج دراسية Courses فى جامعات متعددة – فى الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا – فى عام ١٩١٦. وفى عام ١٩٢٥ تأسست أول جمعية قومية فى الولايات المتحدة الأمريكية تحمل الاسم نفسه. وأصدرت هذه الجمعية أو دورية عام ١٩٢٨ بالاسم نفسه أيضاً – The Journal of Educational Sociology وسيطرت على هذه الدورية النظرة إلى علم الاجتماع التربوى على أنه فرع من التربية، وليس فرعاً من علم الاجتماع.

ومع بداية الخمسينيات، ظهرت عوامل جديدة أدت إلى تغيير النظرة إلى التربية – كموضوع دراسة. ومن أهم هذه العوامل: أولا، تقدم الصناعة وتنوع مؤسسات المجتمع، وما نشأ من علاقات جديدة بين التربية وهذه المؤسسات. ثانياً، ظهور مشكلات اجتماعية جديدة لها صلة بالتربية، مثل: مشكلات العمالة، والسكان، والأقليات، والهجرة، والتفاوت الطبقى.. إلخ، وكذلك ظهور مشكلات جديدة داخل حقل التربية نفسه: فى الإدارة، والنظام المدرسى، والاداء، وقابلية التلميذ للتربية.. إلخ. وثالثاً، تقدم العلوم الاجتماعية نفسها، وانتشار الاتجاه الوظيفى بنزعته العلمية Scientism ومناهجه الوضعية Positivism وهيمنته على كل مجالات العلوم الاجتماعية – بما فى ذلك علم الاجتماع التربوى. وهيأت هذه العوامل شروطاً لظهور نظرة جديدة، ترى أن التربية مؤسسة من مؤسسات المجتمع ولذلك ينبغى دراستها كموضوع لعلم الاجتماع ووفقاً لطرائقه ومناهجه.

وما أن سيطرت هذه النظرية على تفكير أعضاء الجمعية سالفة الذكر، وحلت محل النظرة القديمة إلى التربية، حتى تغير اسم الدورية، التى تصدرها هذه الجمعية، من The Journal of Educational Sociology ليصبح اسمها Sociology of Education[1]، وذلك تعبيرًا عن تلك النظرة الجديدة، وهيمنة الاتجاه الوظيفى – الوضعى على علم اجتماع التربية (J. Karabel & A. Halsey 1977 : 2) وفيما يلى سنناقش كيف هيمن الاتجاه الوظيفى على هذا العلم، وكيف حدد مسارات النظرية والبحث التربوى، وكيف تعرض لأزمة فى الستينيات، وكيف نشأت الاتجاهات التحريرية – النقدية الجديدة.

١- هيمنة الاتجاه الوظيفى:

ونعنى بالاتجاه الوظيفى Functional Paradigm، ذلك الاتجاه الذى يشمل النظريات الآتية: النظرية البنائية الوظيفية Structional Functionalist، ونظرية رأس المال البشرى Human Capital ونظرية التطور Evolution Theory وتحليل النظم System Analysis وهذه النظريات – رغم وجود اختلافات كثيرة فيما بينهم، بعضهم وبعض – تكون اتجاها واحداً Paradigm – بالمعنى الذى استخدمه توما كون T. Kuhn[٢].

وقد هيمن هذا الاتجاه الوظيفى – كما سبق أن ذكرنا – على علم اجتماع التربية، هيمنة كاملة منذ مطلع الخمسينيات حتى أزمة الستينيات، وما زال هذه الاتجاه – رغم أزمته – يمثل العلم السائد The Mainstream Social Science فى التربية. وتتفق مجموعة النظريات، التى يشملها الاتجاه الوظيفى على مجموعة من الافتراضات النظرية assumptions تحدد طبيعة المجتمع، والتربية، والعلم الاجتماعى.

فبالنسبة للمجتمع يقوم الاتجاه الوظيفى على مجموعة الافتراضات مؤداها: (١) أن المجتمع الانسانى يقوم على الإجماع Consensus، وأن (٢) الثبات أو الاتزان هو جوهر وطبيعة المجتمع، وأن (٣) أى مجتمع إنما يتكون من أجزاء (أو نظم systems، أو مؤسسات، ويقوم كل جزء على الآخر فى علاقة وظيفية متبادلة، بحيث يتحقق فى النهاية اتزان كلى فى المجتمع – كنتاج لهذه العلاقات الوظيفية (Paulston 1976 : 25).

وفيما يتعلق بالتربية، فإن الاتجاه الوظيفى يقوم على افتراض مهم، مؤداه أن التربية – والتربية هنا بمعنى المدرسة – هى مؤسسة اجتماعية، ولها الصدارة على غيرها من مؤسسات المجتمع، لما تقوم به من وظائف مهمة فى بناء واستمرار المجتمعات الحديثة.

ونورد فيما يلى أهم القضايا النظرية Propositions، التى يتفق عليها أصحاب الاتجاه الوظيفى نحو التربية:

١- أن التربية – المدرسية – تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم. وبذلك تساعد المدرسة على تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة أمام الجميع فى المجتمع. كما تساعد المدرسة – بذلك – أيضاً المجتمع على تسكين

الفرد المناسب – وفقاً لقدراته وإمكاناته التى اتضحت خلال دراسته بالمدرسة – فى المكان المناسب – أى المكان الذى يتناسب مع قدراته وإمكاناته فى سوق العمل؛ فالمدرسة أداة لتحقيق الكفاية والمساواة فى المجتمع (Bendix 1959 : 101 .(Schultz 1961 : 16, Commission on Civil Rights 197 : 87)

٢- والتربية بذلك – أى بما تقوم به من تصنيف وانتقاء الأفراد وفقاً لقدراتهم – تساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق Meritocratic Society. كما تساعد على خلق مجتمع طبقى مرن غير مغلق Open and fluid class system تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد؛ وفقًا لما يملكونه من مواهب وقدرات، ومن ثم يتاح لهم فرصاً واسعة ومتكافئة فى عملية الحراك الاجتماعى – فى كل اتجاه – داخل طبقات المجتمع. (Blue & Duncan 1971, Hechenger .1967)

٣- التربية – المدرسية – أداة لإعداد الأيدى العاملة والماهرة، التى تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجى فى سوق العمل (Kerr, et. Al. 1974 : 70 - 71; Killingworth 1966: 106 – 116, Schultz 1963)؛ فالتربية هى الوسيلة لتزويد الجيل الناشئ بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة فى مجال التصنيع، ويقول: إن امتلاك المهارات المطلوبة فى سوق العمل ليست مسألة شخصية – أى تتعلق باحتياجات الفرد وحده – بل هى مسألة اجتماعية تتعلق باحتياجات المجتمع ككل. التربية هنا أداة لإعداد القوى البشرية الضرورية لإحداث واستمرار التقدم الاقتصادى فى المجتمع (Schultz 1963).

٤- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية، ومستوى أدائه فى العمل. ويترتب على ذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمى للفرد، تحسن مستوى أدائه فى العمل، وزاد مستواه المادى والوظيفى (Schultz 1963) ويترتب على ذلك أيضاً قول آخر: إن التفاوت الاجتماعى والاقتصادى بين الأفراد (بل وبين المجتمعات) يرجع أساساً إلى تفاوت فى مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد (أو المجتمع) (T. Husen, 1974).

٥- المهارات المعرفية التى يتعلمها أفراد المجتمع فى المدارس، ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الاقتصادى فى المجتمعات الحديثة، بل أيضاً لازمة لتحقيق التنمية

السياسية والاجتماعية؛ فالتربية أداة لتحديث المجتمع Great Modernizer، فى المجتمعات المتخلفة، والمجتمعات المتقدمة على السواء (Adams & Bjork 1970; Coleman).

وفى إطار هذه القضايا أو هذا المنظور الفكرى الذى يقوم عليه الاتجاه الوظيفى، اتجه البحث التربوى إلى دراسة ثلاثة محاور رئيسية:

١- دراسة دور المدرسة فى تحقيق المساواة الاجتماعية.

٢- وصف وتحليل التنظيم المدرسى School Organization.

٣- دراسة طرق نقل المعرفة، ودورها فى أداء العمل، والمؤثرات التى يخضع لها التلميذ فى تحصيل المعرفة.

وفى المحور الأول، نجد أن الابحاث اتجهت إلى دراسة العلاقة بين التفاوت فى مستويات الطلاب التحصيلية داخل المدرسة، ومستوياتهم الاجتماعية خارج المدرسة. ومن أبرز هذه الدراسات دراسة Havighurst *et. al* (1962)، ودراسة Sexton (1961). هذا من جهة. ومن جهة أخرى، اتجهت الأبحاث إلى دراسة العلاقة بين التفاوت فى التحصيل الاكاديمى داخل المدرسة، والتفاوت الاجتماعى خارج المدرسة. وبعد مزيد من الدراسات الإحصائية لتوثيق هذه العلاقة، اتجهت الأنظار إلى أن تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى هؤلاء الأطفال القادمين من طبقات دنيا فى المجتمع، يمكن أن يحقق المساواة الاجتماعية. وتعتبر دراسة مورجان Morgan (1969) عن التربية التعويضية مثالاً لهذه النظرة. وهكذا فهم أن المساواة فى التربية تعنى – نظرياً – فرصة متكافئة equal opportunity فى المجتمع.

ثانياً: أما الدراسات فى المحور الثانى، أى دراسة التنظيم المدرسى، فقد وجد الباحثون أن فعالية التنظيم المدرسى تتوقف على مدى علمية الإدارة (Callahan, 1062 : 152). وبالتالى نظروا إلى المدرسة، كما يقول كالاهان (Callahan 1062 : 152) كمصنع، مادته الخام هى الأطفال الذين يتشكلون إلى منتج يقابل متطلبات الحياة. واتجهت معظم الأبحاث إلى منهج تحليل النظم، الذى ينظر إلى العملية التعليمية فى صورة مدخلات inputs ومخرجات Outputs. وأصبحت المشكلة التى يهتم بها معظم الباحثين فى هذا الاتجاه، هى مشكلة دراسة وقياس فعالية النظام المدرسى، ورفع مستواها (D.S. Bushnell & D. Rappapor, eds. 1971).

أما المحور الثالث، محور دراسة المعرفة، فقد اهتم البـاحثون بدراسـة طـرق وأساليب التدريس، والعوامل المؤثرة فى استيعاب الطلاب للمعارف المقدمة اليهم فـى المدارس.. لقد نظر هؤلاء الباحثون إلى المعرفة التى تقدم فى المدارس، كمـا يقـول برنابوم (G. Bernbaum 1977: 11)، على أنها شىء طبيعـى مـسلم بـه Taken-for-granted. ومن ثم تناولوا هذه المشكلة – أى مشكلة المعرفة – باعتبارها مجرد مسألة فنية بحتة، وأصبحت دراسة مشكلة المعرفة فى المدرسة تعنى فـى النهايـة دراسـة "التحصيل الدراسى" (Wexler, 1977: 11).

وإذا انتقلنا إلى مجال المنهج وطرائـق البحـث، فـسنجد أن أصـحاب الاتجـاه الوظيفى، قد نظروا إلى العلم الطبيعى natural Science على أنه النموذج العلمى الذى يجب أن يحتذى؛ فنموذج العلم الطبيعى، الذى يقوم على تكمـيم الظـاهرة، وضـبطها وقياسها مستخدما الإحصاء، والملاحظة، هو النموذج الذى سيمكن علماء الاجتماع من تجاوز الميتافيزيقا، والوصول بـالعلم الاجتمـاعى إلـى مـستوى الدقـة والحياديـة والموضوعية، التى اتصفت بها العلوم الطبيعية. ويعتبر الكتاب الذى أصدره Cambell & Stanley (1963) – وهو من أوسع الكتب المدرسية انتشاراً داخل بـرامج البحـث التربوى والاجتماعى – خير مثال على تجسيد هذه النظرة.

وأصبح نمط الفكر الوضعى Positivism، الذى وضع العلـم الطبيعـى كنمـوذج للعلوم الانسانية، هو النمط الذى سيطر على النشاط الطبيعى كنموذج للعلوم الإنسانية، هو النمط الذى سيطر على النشاط البحثى فى التربية. وأصبحت الوقـائع التربويـة – والاجتماعية – وكأنها وقائع طبيعية تقبل الضبط، والتكميم والقياس. وإضفاء "الطبيعة" على الوقائع الانسانية، من شأنها أن تجعل الباحث يسلم بها كما هى كـشىء طبيعـى معطى.

لقد هيمن هذا الاتجاه الوظيفى على علم اجتماع التربية – بل وعلى كل مجـالات النشاط الأكاديمى فى التربية – هيمنة راسخة خلال فترة الخمسينيات والستينيات. وقـد اندمج هذا الاتجاه مع نمط الحياة السياسية والاقتصادية، التى سادت تلك الفترة، وكـان مؤثرًا فيها وفعالاً. ودعم بسخاء من المنظمات والهيئات والمؤسسات فـى الولايـات المتحدة الأمريكية، ومن البنك الدولى، واليونسكو، وسائر الحكومات الغربية. ويقـول

كاربل وهالسى، أن اتساق هذا الاتجاه الوظيفى فى علم اجتماع التربية مع الأيديولوجية الليبرالية السائدة، ومع اهتمام رجال الصناعة بالتوسع فى التعليم، جعل هذا الاتجاه جذابا ومقنعاً لهؤلاء الذين يملكون، أو يتحكمون فى تمويل المشروعات البحثية؛ بصرف النظر عن مدى صحة أو علمية أو معقولية هذا الاتجاه الوظيفى فى التربية (J.karabel & A. Halsey 1977 : 13 – 14).

٢- أزمة الاتجاه الوظيفى:

ارتبطت العلوم الاجتماعية الوظيفية بنمط الهيمنة الرأسمالية، واندمجت فى نسيجها، حتى أصبحت جزءًا لا يتجزأ من تلك الهيمنة، فما أن تفجرت الأزمة خلال الستينيات، واهتزت أنماط الحياة السياسية والاجتماعية، والاقتصادية المهيمنة، حتى ارتبكت هذه العلوم الوظيفية – ووقعت فى أزمة عنيفة.

لقد كانت الحركات الجماهيرية والطلابية، داخل المجتمعات الرأسمالية وخارجها، أهم ما فجرته أحداث وأنباء تلك الفترة: حركة الحقوق المدنية التى طالبت بالمساواة، وأزمة الصواريخ الكوبية، والحرب الباردة وحرب فيتنام، وما أثارته من حركات طلابية وجماهيرية مناهضة للحرب والتدخل الأمريكى فى فيتنام، ومشروع كاميلوت Camelot project كل هذه الأحداث وغيرها فجرت صراعا اجتماعيًا عنيفاً، وحتمت تغييرات واسعة فى بنية النسيج السياسى والاجتماعى المهيمن فى تلك البلاد.

ولم تكن العلوم الاجتماعية الوظيفية التى ظلت – طول فترة الخمسينيات حتى أوائل الستينيات – تبشر بالاستقرار Stability الاجتماعى، والوظيفية Functional، والاتزان equilibrium فى المجتمع. مؤهلة لمواجهة أحداث الستينيات، وما فجرته هذه الأحداث من صراع وتغير اجتماعى. وباتت حقيقة الصراع والتغير أمام هذه العلوم معضلة anomaly تقاوم نظيراتها وتتحدى مسلماتها وافتراضاتها، وبدت هذه العلوم عاجزة عن تفسير حقيقة الصراع الاجتماعى (Gouldner 1970) الذى فجرته الأحداث.

وظهور معضلة أمام اتجاه فكرى سائد، تعجز نظرياته المتفرعة عنه عن تقديم تفسير نظرى لها، مسألة تؤدى إلى أزمة فى الشرعية العلمية لذلك الاتجاه Ckuhn, 1970: 44, 35, 351، ولكن المعضلة فى حد ذاتها لا تحدث أزمة فى اتجاه فكرى ما.

ولا تفقده شرعيته العلمية؛ إذ قد ينبرى بعض من علماء الاتجاه القديم السائد لتبرير وجود هذه المعضلة مع تقديم بعض التعديلات النظرية، التى يمكن أن تستوعب الأزمة من وجهة نظرهم. وهذا ما قام به علماء مثل دافيل بل وسيدنى هوك ولويس كوزر وداهراندورف R. Dahrandrof. إن أزمة شرعية الفكر القديم تبدأ حينما تتجه أنظار مجموعة من العلماء إلى دراسة المعضلة نفسها، ومناقشة مسلمات وافتراضات الفكر القديم (Ckuhn, 1970 : 52 – 57)، وما أثارته الستينيات وما أثرته من حوار، أو قل صراع، فكرى، قد أحدث على حد (Friecrichs, 1970) تحولاً فكرياً Conversion experience، أسفر عن ظهور رؤية نظرية جديدة neo-world-view مناقضة لتلك الرؤية القديمة التى قامت عليها النظريات الوظيفية. وأسهمت أعمال كثير من العلماء فى بناء تلك الرؤية الجديدة، التى وضعت أساساً لنمو نظريات وأفكار جديدة نقلت العلوم الاجتماعية بصفة عامة إلى مرحلة جديدة من التطور. ومن أمثال هؤلاء العلماء: Horwitz (1971), Coifox & Roach (1971): Deutch & Howard (1970) وكثيرون غيرهم.

وإذا انتقلنا إلى التربية، لنرى علم اجتماع التربية فى خصوصيته، فسنجد أن أزمة النظام الرأسمالى قد أثارت وعياً جديداً تجاه مشكلات جديدة فى المجال التربوى: مشكلات الفقر، والبطالة، والعنصرية، والاغتراب، والجريمة. ومثل هذا الوعى، كما قال هورن، قد أثار إدراكاً واضحاً بأن التوسع والاصلاح التربوى الواسع النطاق، الذى حدث خلال الخمسينيات وأوائل الستينيات، لم يأت بالخير الذى بشر به أصحاب النظريات الوظيفية، ولم يحقق النتائج التى عولت عليه (Hurn 1978: 14). لقد أحبطت تطلعات الجماهير: فلم يحقق الاصلاح التربوى لا عدلا اجتماعياً ولا إصلاحاً اقتصادياً. كان ذلك فى حد ذاته تحدياً خطيراً للمسلمات، التى قامت عليها النظريات الوظيفية فى علم اجتماع التربية.

لقد كانت الخمسينيات والستينيات هى فترة التوسع والإصلاح فى التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا.. انتشرت المدارس، وتفاقم عدد الطلاب، وتنوعت طرائق التدريس، واستنبطت التجارب التربوية الجديدة، وانتهت التوسعات والإصلاحات التعليمية، وبدأت الستينيات تنقضى، ولم تتحقق آمال وتطلعات الجماهير

التى عقدت على مثل هذا التوسع والاصلاح التعليمى الهائل، ويصف Bernbaum هذه الحالة بقوله:

"إن التوسع فى النظم التعليمية المدرسية، والعالية لم يحقق المساواة الاجتماعية، ولم تؤثر التجديدات التربوية فى سيطرة الصفوة على المجتمع (Bernbaum 1971).".

إن فشل التوسع والإصلاح التعليمى فى تحقيق النتائج التى بشرت بها النظريات الوظيفية كان هو التحدى الحقيقى – الإمبريقى – لهذه النظريات التقليدية. وساهم كثير من البحاث وعلماء الاجتماع التربوى فى مناقشة الأزمة فى التربية، وإعادة النظر فى مسلمات الفكر التقليدى التفكيرى – القديم.

وكان من أهم تلك الأبحاث والجهود ما نعرضه فيما يلى:

أولاً: أوضحت أبحاث Jenks *et. al.* (1971), Coieman (1966) Levin (1971) على وجه التحديد أن مجهودات الإصلاح والتوسع فى التعليم، لم تؤد إلى إزالة فقر أطفال العمال والأقليات. وأوضحت أبحاث Squires (1977), Hurn (1978), Collins (1971) أن الخلفية الاجتماعية للطفل هى التى تؤثر على مستواه الاقتصادى والاجتماعى فى الكبر، حتى وإن أكمل تعليمه. وحينما يتساوى المستوى التعليمى، فإن المتغير الاجتماعى هو الذى يؤثر فى وضعية الفرد الاجتماعية والاقتصادية، وأقرت أبحاث Wrigh & Perton (1977), Wright (1978) أن العائد الاقتصادى لفرد ما من التربية، يتحدد بطبقته الاجتماعية. وأن الاختلافات بين البيض والسود فى الولايات المتحدة الأمريكية، فيما يتعلق بعائد التربية قد يزول، حينما يتساويان فى مستوى الطبقة الاجتماعية.

ثانياً: وأوضحت الأبحاث الأمبريقية التى قام بها Jenks *et. al.* (1971) Diamond & Bedrosain (1970: 6) Berq (1971: 85-178) أن العلاقة بين التربية المدرسية Schooling ومستوى أداء العمل فى حقول الإنتاج هى علاقة غير وطيدة، وما زالت تمثل مشكلة فى مجال البحث التربوى؛ أى إنها ليست بمثل تلك البساطة التى تقدمها لنا نماذج Models علم اجتماع التربية التقليدى. ولقد استعرض Collins نتائج كم كبير من الأبحاث الأمبريقية؛ ليؤيد دعواه فى أن ما يعلم فى

المدرسة من مهارات معرفية، ليس له صلة بتحسين إنتاجية العمل on-job-productivity، وكذلك فعل كل من Spuires (1974) Robert (1971)، وذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، فيؤكد أن ما يتعلم فى المدرسة من مهارات معرفية قد يكون، فى بعض الأحيان، معوقا لإنتاجية العمل ذاتها. ويدلل Collins أيضاً على أن التدريب والتعليم المهنى Vocational training على وجه الخصوص، يستفاد من خبرة العمل الفعلية، أكثر مما يستفاد من التعليم المدرسى(١). وأثارت الأبحاث الأمبريقية التى أجراها كل من Collins (1975), Berg (1970) التساؤل حول علاقة التربية المدرسية والتحصيل الدراسى من جهة، والإعداد للعمل من جهة أخرى.

ثالثاً: قام كل من J. Simmon Hanf *et. al.* (1975) بعرض لكم كبير من الأبحاث الأمبريقية عن دول العالم الثالث، تلك التى أنفقت فى مجال التعليم إنفاقا عالياً، وما زالت تعانى أزمات سياسية واقتصادية كبيرة. وخلص كل منهما إلى النتائج نفسها، التى أوردناها سابقاً. وبينت أعمال Al-Bukhari 1968, New Brey & Martin 1972, Foster 1965 أن عملية تمهين التعليم Vocationalization of education التى تجرى فى بعض بلدان العالم الثالث، لا تعطى النتائج الاقتصادية والاجتماعية المعولة عليها.

أصبحت كل هذه الوقائع الأمبريقية التى استعرضناها سابقاً تشكل معضلة anomaly، وهيأت الشروط الضرورية لإحداث أزمة فى العلم التقليدى القديم – فى التربية. وما أن اندلعت موجة نقدية أخرى على المستوى الأيديولوجى، تناقش مسلمات وافتراضات علم اجتماع التربية الوظيفى، حتى اكتملت الشروط الأمبريقية – والأيديولوجية لوضع هذا العلم – الوظيفى – فى أزمة عنيفة.

وجاء النقد الأيديولوجى قويًا من أصحاب المدرسة النقدية فى علم اجتماع المعرفة، الذين كشفوا عن العلاقة بين نوع العلم المسيطر أو السائد فى مجتمع معاً، ونمط الهيمنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى ذلك المجتمع. ويقول R. Bernstein إن قوة وتأثير اتجاه علمى ما، فى المجتمع، إنما يكمن فى قوة وتأثير نمط البنى الاجتماعية السائدة فى ذلك المجتمع. بعبارة أخرى، فإن أنماط الحياة السائدة تعطى تعزيزاً قوياً إلى نمط العلوم التقليدية، وهذا ما يفسر لنا لماذا تبقى أنماط العلم القديم

مسيطرة ومهيمنة على النشاط العلمى فى المجتمع، رغم ما يوجه إليها من انتقادات أمبريقية وأيديولوجية عنيفة (R. Bernstein, 1976: 226) هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فقد كشف النقد الأيديولوجى أيضاً الدور الذى يلعبه العلم التقليدى – القديم، فى تعزيز أنواع السيطرة والهيمنة الاجتماعية على الإنسان – فى المجتمع القديم (Gouldner 1970) (.... : 5).

والنظريات الوظيفية فى علم اجتماع التربية ما زالت تلعب دوراً أيديولوجيًا فى تعزيز هيمنة الرأسمالية وتعمية "وعى الناس حول حقيقة وجود الأشياء"؛ فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية، قول سيترتب عليه نتيجة أيديولوجية مؤداها أن نجاح الفرد فى المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله فى التربية. وذلك القول ينطوى على قوة إقناعية زائفة للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعى، الذى يعيش فيه بريئة تماماً من أى فشل يتعرض له!؛ فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه، فى اقتناص الفرصة المتكافئة، التى توافرت له فى المدرسة. والقول بأن المعرفة التى تقدم فى المدرسة تؤثر فى رفع المستوى الاقتصادى للفرد والمجتمع، هو نمط من أنماط الأيديولوجية، التى تزيف الوعى الاجتماعى على مستوى الفرد والمجتمع؛ ذلك أنه سيترتب على هذا القول نتيجة مغلوطة، مؤداها أن مشكلة الفقر التى تعانى منها الطبقات الدنيا فى المجتمع هى مشكلة فقر فى امتلاك المعرفة، وليست مشكلة استغلال اقتصادى تعانى منه هذه الطبقات!!. وبالمثل، فإن مشكلة التخلف فى الدول الصغيرة، ستصبح – أيديولوجيًا – مشكلة تربوية تعالج عن طريق التوسع والإصلاح فى التعليم!!. وبالتالى تختفى حقيقة مهمة مؤداها أن تخلف وفقر دول العالم الثالث هو نتيجة نهب استعمارى منظم لقدرات وثروات هذه الشعوب الصغيرة إما بالقوة المسلحة، أو بفرض نظم سياسية غير وطنية؛ بل إن أزمة الإمبريالية ذاتها، فى الولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها من الدول الرأسمالية الكبرى، لن تكون أزمة فى البنى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لهذه الدول، لكنها ستزيف وتختزل الأيديولوجية التربوية – وتصبح أزمة – فقط – فى النظام التعليمى!!. والخطر الذى تتعرض له الولايات المتحدة الامريكية على سبيل المثال، ليس بسبب أزمة النظام الرأسمالى وحروبه الكثيرة فى كل مكان من بلاد العالم الثالث، بل بسبب أزمة النظام التعليمى!!.

وليس فقط المسلمات والافتراضات النظرية لمجموعة النظريات الوظيفية هى التى تلعب الدور الأيديولوجى الذى تكلمنا عنه؛ بل إن المنهج الوضعى أيضاً الذى يتبعه الاتجاه الوظيفى فى مجال البحث التربوى يلعب دورا محافظاً فى تثبيت الواقع، والإبقاء عليه. فالناتج الاخلاقى لمثل هذه المناهج "العلمية" التى لا تتجاوز الحقائق، ولاتنكرها، إنما سيكون فى صورة اتجاهات استسلامية، تحتم تقبل الواقع كشىء طبيعى مسلم به (H. Marcuse, (1960: 347.

لقد بينت أحداث الستينيات أن البشرية فى حاجة فعلاً إلى علم اجتماعى قادر على معرفة الطرق، التى تعمل بها بنى الهيمنة السياسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية لاستغلال الإنسان وتغريبه وتحطيم قدراته (T. Schroyer, 1973: 27). وأن العلم يجب أن يتجه نحو إقامة مجتمع إنسانى حر، ويجب أن يتعرف على واقع الإنسان ككل، وعلى نشاطه الواعى.. ذلك الإنسان الذى يكافح دائمًا كل أنواع السيطرة كيما يحرر نفسه.

وانعكست هذه الرؤية النقدية – التحريرية الجديدة – على ممارسة العلم الاجتماعى فى مجال التربية؛ فأوضحت أن العالم أو الباحث فى المجال التربوى ليس محايدا – ولن يكون؛ إذ هو جزء مما يدور فى المجتمع من صراع بين قوى الهيمنة والسيطرة فى جانب، وقوى تحرير الإنسان والمجتمع من كافة أنواع الهيمنة والسيطرة فى جانب آخر. ولقد كشفت الدراسات التاريخية أن مجال التربية بالذات من المجالات التى يتضح فيها الصراع جليا بين طبقات المجتمع – ومن هذه الدراسات Shrpir (1979) M. Carnoy (1974) M. Katz (1975).

ولذلك فالموضوعية تلزم الباحث فى مجال التربية أن يكون على وعى تام بالسؤال: إلى أى جانب من جوانب الصراع الاجتماعى أقف أو أساند (Beker 1970)؟ كذلك تلزمه الموضوعية بأن يكون على وعى بنتائج العمل التربوى: من المستفيد؟.. ولماذا؟ (Paulston 1979).

وهكذا قد عرضنا فى هذا الجزء لملامح الأزمة فى الاتجاه الوظيفى التقليدى فى علم اجتماع التربية، الذى سيطر على العلم طيلة الخمسينيات وأوائل الستينيات. وقد

استعرضنا الجهود النقدية والأمبريقية والأيديولوجية التى واجهت بعنف هذا الاتجاه القديم.

ويبقى كلمة تقال: إنها الازمة فى بنية النظام الرأسمالى، هى التى وفرت الشرط الضرورى لنشأة أزمة الاتجاه الوظيفى التقليدى -- القديم – فى علم اجتماع التربية. ودون هذه الأزمة ما كان للجهود النقدية وحدها أن تحدث الأزمة فى العلم القديم. بل، دون الأزمة ما كان للجهود النقدية نفسها أن تقوم؛ فمعظم العلماء الذين اجتهدوا فى توجيه النقد إلى العلم القديم، كانوا من بين الذين عاصروا أحداث الستينيات، واشتركوا بشكل أو بآخر فى الحركات الطلابية (أمثال Karabel & Wexler) وتقول شارب Sharp:

> "لو أن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية قد استمرت فى تحقيق العمالة الكاملة، وتحقيق دولة الرفاهية، ورفع مستويات المعيشة، لكان من المحتمل أن تستمر الاتجاهات التقليدية الوظيفية مسيطرة كما هى. وعلى أى الأحوال، فإن مثل هذه الشروط لم تتحقق، بل على العكس من ذلك، فقد اتسع التناقض داخل النظام الرأسمالى، واتسعت هوة الأزمة عالمياً. وقد هيأ كل ذلك الظروف التى أدت إلى إحداث أزمة واضحة داخل العلوم البرجوازية، وأن الأزمة نفسها هى التى استثارت موجة النقد الواسعة (R: Sharp 1980: 7)".

٣- الاتجاهات الجديدة الناشئة: Emerging Paradigms

أسفرت موجة النقد المنظم لنمط الحياة والفكر السائد فى المجتمعات الرأسمالية الغربية عن نشأة عديد من النظريات الاجتماعية فى التربية، التى تكون – فيما بينها – اتجاهات مختلفة متعددة. وبدأت هذه النظريات تتوالى فى ظهورها ونموها، منذ منتصف الستينيات، كحركة فكرية تريد أن تنتزع لنفسها شرعية أكاديمية فى مقابل نزع الشرعية العلمية عن الاتجاه الوظيفى القديم. وما أن بدأت السبعينيات دورتها حتى اتسع نطاق تواجد المجموعات العلمية Scientific communities – المعبرة عن هذه النظريات والاتجاهات – داخل الجامعات الأوربية والأمريكية. وأصدرت هذه المجموعات العلمية كتبها ودورياتها المنتظمة وعقدت مؤتمراتها، بل واحتلت كتاباتها

صفحات، ليست قليلة من كبرى الدوريات الكلاسيكية المحافظة (El-Bilawi, 1982: 26). وانتهت السبعينيات بترسيخ هذه الاتجاهات فى علم اجتماع التربية واكتساب الشرعية الاكاديمية والعلمية الكاملة، وأصبحت هذه الاتجاهات هى أهم ما يميز ملامح التطور الجديد فى علم اجتماع التربية.

وتتفق معظم النظريات الناشئة فى هذا العلم حول ضرورة تحرير الإنسان وتخليص المجتمع من كل أشكال الهيمنة وعوامل القهر. وأن وظيفة علم اجتماع التربية هو كشف العلاقات والعمليات الاجتماعية، ولكن رغم هذا الاتفاق حول الوظيفة المعرفية للعلم، توجد اختلافات كثيرة.

وسنعرض فيما يلى أهم نظريات هذا العلم، تمهيداً لتصنيفها فى الجزء الثانى من هذه الدراسة.

اولاً: نظرية الاقتصاد السياسى The Political Economy Theory

أسهم فى تكوين هذه النظرية كتابات لفيف من العلماء، الذين اتخذوا من نقد الاقتصاد السياسى فى المجتمع رؤية، وطريقة معالجة العلاقة التربية بالمجتمع. ومن أهم هؤلاء العلماء صموئيل بولز S. Bowles وهربرت جنتز H. Gintis. وقد قدما نظرية متكاملة لعلاقة التربية بالمجتمع فى كتابهما الشهير Schooling in Capitalist America. عام ١٩٧٦ وفى هذا الكتاب يقول بولز وجنتز إن التربية تعكس دائمًا التركيبة الاجتماعية فى أى مجتمع، بل وتساعد على استمرار هذه التركيبة والمحافظة عليها. والمدرسة فى المجتمع الطبقى، ما هى إلا أداة فى يد الطبقة المسيطرة فى المجتمع. وقد صممت المدارس، فى المجتمعات الرأسمالية الحديثة والمعاصرة، بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية، عن طريق ما تقوم به هذه المدارس من تشكيل لشخصية الفرد وعيه تشكيلاً، يتفق مع نمط الحياة السائدة فى تلك المجتمعات.

وأهمية المدرسة فى المجتمعات الحديثة والمعاصرة، لا تكمن فى مناهجها الدراسية، ولا فيما تعلمه من معارف knowledge ومهارات معرفية Cognitive skills. إن أهمية المدرسة إنما تكمن فى بنية التنظيم وشكل العلاقات الاجتماعية الهرمية داخل المدرسة: بين الإدارة والمدرس، وبين المدرس والمدرس، وبين المدرس والتلميذ، وبين التلميذ وعمله. وكذلك فى بنية وشكل الثواب والعقاب، المتمثل فى الدرجات

المدرسية ونظم الامتحانات.. كل هذه التنظيمات داخل المدرسة تعمل على غرس قيم ومعايير مثل الولاء، والطاعة، والتنافس والمثابرة. وهى قيم مطلوبة لاستقرار نظام العمل؛ خاصة فى مستوياته الدنيا فى النظام الرأسمالى. وهذه القيم هى قيم لا إنسانية، ودخيلة على الإنسان، وليست لمصلحته، بل لمصلحة طبقة صغيرة تمتلك الثروة وتسيطر على الاقتصاد فى مجتمعها، وتود أن تحتفظ بهذه الثروة والسيطرة وتبقى عليهما.

لذلك اهتم بولز وجنتز بتحليل التنظيمات الاجتماعية للمدرسة وتوضيح العلاقة بينها وبين التنظيمات الاجتماعية فى المصانع وحقول الإنتاج. وقد وجدا أن التنظيمات الاجتماعية للمدرسة قد صممت بحيث تكون مناظرة لمثيلاتها فى المصانع وحقول الإنتاج؛ حتى تضمن الطبقات المسيطرة تشكيل الشخصية الانسانية المطلوبة والتى تتفق مع بنية العلاقات الاجتماعية فى سوق العمل.

ويوضح بولز وجنتز أن العمل فى المجتمعات الصناعية الحديثة قائم على الكبت والقهر غير المعلن، والاستغلال. ولابد وأن تتوافر فى الأفراد سمات سيكولوجية تساعد على تكيفهم، ودمجهم مع حقائق العمل وعلاقاته فى تلك المجتمعات، وهذه الضرورة تكمن وراء تنظيم المدارس بالكيفية التى نراها الآن.

ولقد اكتشف بولز وجنتز أن قدرة المدرسة على تحقيق هذه الوظيفة تكمن فى التنظيم الاجتماعى للتعليم داخلها. وهذا الكشف مهم جدًا لتوجيه الدراسات والبحوث التربوية إلى تحليل وتفسير التنظيم الاجتماعى للمدرسة، وتأثيره فى بنية الشخصية الإنسانية. وهو ما يسمى الآن بدراسات المنهج الخفى أو غير المعلن فى المدرسة.

وينتهى كل من بولز وجنتز إلى انتقاد ما يتعلم داخل المدارس، وانتقاد تنظيماتها البيروقراطية للتعليم، وبنية العلاقات السلطوية فيها. ويطالبان بتنظيم ديمقراطى للعملية التعليمية، حتى تقوم على علاقات إنسانية حرة، وتعمل على تحرير الإنسان من سيطرة البيروقراطية وعوامل القهر الاقتصادى والاجتماعى والنفسى.

إن نظرية بولز وجنتز فيها تنبيه شديد نحو ضرورة فهم التنظيم الاجتماعى للمدرسة، أو ما يسمى بالمنهج الخفى فيها The Hidden Curriculum. كذلك فيها تحذير من التنويع الفرعى داخل المدرسة tracking، وكذلك من أيديولوجية رأس المال البشرى،

وغيرها من النظريات الشبيهة فى المعسكر الاشتراكى، التى تحاول أن توهمنا بأن المهارات المعرفية داخل المدرسة تؤدى إلى تحسين الأداء ورفع مستوى الإنتاج. إن المسألة فى النهاية ليس المقصود منها تعليم مهارات معرفية – فالمعارف والمهارات المهنية يمكن أن يتعلمها الفرد داخل العمل نفسه، وبسرعة ودقة لا تقل عن سرعة ودقة المدرسة إن لم تزد؛ فالمدرسة ليست هى المصدر الوحيد لتعلم هذه المعارف. إن المسألة كما يوضحها كل من بولز وجنتز، إنما تكمن فى عملية تزييف الوعى وتغريب الإنسان وتشكيل شخصيته، بما يتناسب ويتلاءم مع سوق العمل البيروقراطى السلطوى، وبما يخضعه للقهر والاستغلال بلا مقاومة.

ثانياً: نظرية رأس المال الثقافى The Cultural Capital Theory

أسهم فى تكوين هذه النظرية علماء من أمثال بازل برنستين B. Bernstein، وپاسرون Passeron، وپيير بوردو P. Bourdeaux وقد قدم الأخيران Bourdeau & Passeron نظريتهما فى كتاب، يعتبر من أهم الكتب فى هذا المجال Reproduction in Education and Society عام ١٩٧٠ ويتفق كل من پاسرون وبوردو مع بولز وجنتز فى رأيهما على أن أهمية المدرسة تكمن فى وظيفتها كأداة للمحافظة على التركيبة الطبقية فى المجتمعات الرأسمالية، والإبقاء عليها. كذلك يتفقان على أن ما يحقق هذه الوظيفة داخل المدرسة ليس هو المنهج الدراسى، ولا المعارف التى تعلم فى ذاتها، ولكنهما يختلفان حول تحليل الميكانيزمات (المناهج الخفية التى عن طريقها تقوم المدرسة بتحقيق وظيفتها).

وجد بوردو وپاسرون أن المدرسة مؤسسة اجتماعية، تسيطر عليها ثقافة الصفوة فى المجتمع. وتتجسد هذه الثقافة فى تلك العمليات المدرسية، التى يتم من خلالها توزيع ونقل المعرفة داخل المدرسة. فمن خلال هذه العمليات يتم مكافأة هؤلاء الطلاب الذين يأتون من ثقافة مشابهة لثقافة المدرسة، وهؤلاء هم أولاد الصفوة. كذلك يتم معاقبة هؤلاء الطلاب الذين يأتون من طبقات دنيا، أى من ثقافة تختلف عن ثقافة المدرسة.

فالثقافة وإن كانت شيئاً موضوعياً يتمثل فى ألوان المعارف والمعلومات والكتب والفنون التى توزع داخل المدرسة، وعلاقات التدريس (البيداجوجيا) التى يتم عن طريقها تداول الثقافة، إلا أنها – أى الثقافة – هى قوة ذاتية أيضاً تشكل شخصية

الإنسان، أى نمط سلوكه، ومستويات طموحه، ووعيه. وبالتالى فثقافة الفرد – من حيث هى قوة ذاتية – هى التى تمكنه من التعامل مع ثقافة المدرسة – من حيث هى موضوع، والفرد يفشل أو ينجح داخل المدرسة بقدر ما تمكنه ثقافته من ذلك. وأخطر أنواع الفشل داخل المدرسة ليس ذلك الذى يتم خلال الامتحانات، بل ذلك الذى يتم عن طريق الهروب (التسرب)، والانسحاب من مواجهة التعامل مع ثقافة المدرسة. وأولى بهؤلاء البحاث الذين يدرسون العلاقة بين الفشل فى التحصيل الدراسى ومستوى التخلف الاقتصادى، أن يدرسوا العلاقة بين التخلف الاقتصادى، وهؤلاء الذين هم خارج المرحلة التعليمية أو تسربوا منها؛ فهذه هى العلاقة الحقيقية التى تجسد مأساة السيطرة الثقافية فى المدارس.

ويقول كل من بوردو وباسرون أن الطبقة الاجتماعية المسيطرة فى المجتمع تحاول دائمًا أن يتحقق لها عوامل السيطرة والاستغلال والحفاظ على مكاسبها فى المجتمع. وفى المجتمعات الديمقراطية الحديثة، لا تملك هذه الطبقات أن تحقق هذا الهدف عن طريق التعسف أو العنف السافر؛ فهذا مرفوض بحكم التقاليد الديمقراطية. ولذلك تلجأ إلى نوع أخر من أنواع التعسف والعنف، هو التعسف أو العنف الثقافى. والمدرسة أهم أداة فى يد الطبقات المسيطرة – فى المجتمعات الديمقراطية – للقيام بهذه المهمة؛ فتفتح هذه الطبقات المدارس، التى تهيمن عليها ثقافتها، على مصراعيها وفقاً لعقيدة "الفرصة المتكافئة". ولكن امتلاك الثقافة داخل المدرسة أو التعامل معها لن يكون ميسوراً، وبنفس القدر أمام الجميع. فيقول بوردو أن التعامل مع الثقافة يحتاج إلى "شفرة" Code تحل رموزها وتفسر معانيها. والمدرسة حينما تفتح أبوابها للجميع لاتعطى هذه الشفرة لأحد، بل تظل سرًا من أسرارها. وأبناء الصفوة فقط هم الذين يمتلكون هذه الشفرة؛ لأنهم قد أتوا من ثقافة شبيهة بثقافة المدرسة.

وهكذا يؤدى امتلاك الثقافة إلى مزيد من الثقافة، وينجح أبناء الصفوة فى امتلاك مزيد من الثقافة المدرسية، بما يملكونه من ثقافة سابقة قبل حضورهم إلى المدرسة، مشابهة لثقافة المدرسة. وبالطريقة نفسها يفشل أبناء العمال والطبقات الدنيا فى امتلاك الثقافة؛ فالمدرسة بهذه الطريقة هى عامل طرد لهم. وتتم المأساة حين يطلب المجتمع (الطبقة المسيطرة) من الجميع، "وبموضوعية" زائفة، أن يتدرج الناس وفقاً لما يمتلكونه

من رأس مال ثقافى. وهكذا يصبح التفاوت فى امتلاك رأس المال الثقافى غطاءً وتعمية للتفاوت فى رأس المال البشرى. وهكذا تمارس الطبقات المسيطرة عنفاً ثقافياً عن طريق المدرسة، تحقق من خلاله الإبقاء على مصالحها، والمحافظة على استمرار نفسها كطبقة مسيطرة.

ثالثاً: علم "اجتماع التربية الجديد" "The "New Sociology of Education

ارتبطت نشأة هذا الاتجاه بظهور كتاب لمايكل يونج M. Young بعنوان Knowledge and Control (ed.) عام ١٩٧١. ويمتد جذور "علم اجتماع التربية الجديد" إلى المدرسة الظاهراتية والمنهج الشعبى Ethnomethodology، الذى نظر له جارفنجل Garfinkle (1967)، وأهم أعمدة هذا الاتجاه Young (1971) وديل Dale (1973) Mehan (1979). ويتلخص هذا الاتجاه فى أن العلم القديم – سواء الوظيفى أو الماركسى – قد اهتم فقط بتحليل العلاقات البنيوية داخل وخارج المدرسة وأغفل تحليل حقائق الحياة اليومية everyday-life كما يشتبك فيها الإنسان. ويرى أصحاب هذه النزعة أن المدرسة كميدان من ميادين تفاعل الإنسان فى الحياة اليومية، تسيطر عليها مجموعة من القيم والافتراضات والمعانى والرموز. وهذه جميعا لقدمها أصبحت تبدو كأشياء طبيعية مسلم بها taken-for-granted. والخطورة فى هذه الأشياء أنها توجه السلوك والتفاعل اليومى، ومن ثم تحافظ على بقاء الأمر الواقع. ومن ثم يدعو أصحاب هذه النزعة إلى دراسة المعانى والافتراضات، المسلم بها فى حقل التربية، كما هى موجودة فى عقول أعضاء الموقف التربوى: المدرس ورجل الإدارة، والتلميذ، وأولياء الأمور، كما تصنع هذه المعانى والرموز سلوكهم وتشكل اتجاهات تفاعلهم.

رابعاً: النظرية النقدية فى التربية The Critical Theory in Education

وأهم أعلام هذه النظرية H. Ciroux (1980), M. Apple (1979) وأنتقد أصحاب هذا المدرسة نزعة أصحاب نظرية الاقتصاد السياسى، ونظرية رأس المال الثقافى فى دراستهم للعلاقات البنيوية فقط فى المجال التربوى، وبعدهم عن الحياة اليومية. كذلك انتقدوا نزعة أصحاب علم اجتماع التربية الجديد؛ لاهتمامهم فقط بتحليل الحياة اليومية وتجاهل العلاقات البنيوية داخل التربية. وحاولوا مزج ما هو بنيوى مع ما هو رمزى؛

حتى يتمكن باحث التربية من تفسير أنماط المعانى والرموز، التى تسيطر فى موقف ما وفى مكان وزمان معينين. ودون الاستناد إلى العلاقات البنيوية لن يستطيع أصحاب النظرية الظاهراتية ولا أصحاب المنهج الشعبى تفسير لماذا يسود نمط معين من المعانى والمفاهيم فى موقف ما. ودون فهم التفاعل اليومى، سوف يترك أصحاب النزعة البنيوية الفصل الدراسى والمدرسة كصندوق أسود فارغ، غير معروف ما بداخله.

ويدعى أصحاب النظرية النقدية فى التربية، أن ربط الحياة اليومية بالتفسير البنيوى؛ أى بتفسير الشروط الاجتماعية والسياسية البنيوية فى المجتمع، يتيح الفرصة – على قدر الإمكان – أمام المعلم المستنير لممارسة أفعال، تؤدى إلى تحرير عقل الطلاب من الهيمنة الثقافية فى المجتمع البرجوازى، وهذه خطوة مهمة نحو تحرير الإنسان والمجتمع.

وهذه النظريات السابقة تعتبر أهم النظريات الجديدة المتكاملة. وهناك نظريات أخرى مهمة، وإن كانت لم تكتمل بهذه الصورة المنظمة التى تتصف بها النظريات السابقة. ومن أهم هذه النظريات الأخرى، نظرية باولو فريرى فى الوعى وتربية المقهورين (1972) P. Freire، وكذلك أفكار أيفان إليتش (1973) I. Ilich الذى أحدث ضجة بكتابة المشهور مجتمع دون مدارس Deschooling Society. وقدم أفكاره عن اللامدرسية، التى رآها وسيلة لتحرير الانسان من التغريب والقهر والاستغلال، داخل منظومة العلاقات السلطوية البيروقراطية فى المدرسة.

وعلى أية حال، نجد أن القاسم المشترك الذى تتفق عليه كل النظريات الناشئة هو أن التربية يجب أن ترتبط بتحرير الإنسان وإذكاء وعيه الإنسانى، وتفجير القدرات المبدعة والخلاقة فيه. وإن ربط التربية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، إنما هو قول ينطوى على أيديولوجية ضخمة. تعمى وعى الإنسان وتقهر إنسانيته، وتجعله فريسة لعوامل القهر والتغريب، التى تهيمن على المجتمعات الحديثة.

لكن هذا الاتفاق نحو الوجهة المعرفية، يخفى اختلافات كثيرة نحو تصور هذه النظريات لشكل المجتمع والطبقة أو القوة الاجتماعية المنوطة بالتحرير، واختلاف مثل هذه التصورات يجعل من الصعب علينا أن نضع كل هذه النظريات فى قالب واحد

تتساوى فيه النظريات والتصورات والسؤال الآن: كيف نقسم هذه النظريات ونصنفها ونوضح اتجاهاتها، وهذا ما سنتناوله فى الجزء التالى.

ثانياً: تصنيف نظريات واتجاهات علم اجتماع التربية:

وكان من نتيجة هذا التطور المعقد فى علم اجتماع التربية أن برزت ضرورة لتصنيف نظرياته واتجاهاته، حتى تتضح صورته الكلية التى آل إليها. وبالفعل ظهرت عدة تقسيمات مختلفة، وكان من أبرزها تقسيم Paulston الثنائى، وتقسيم Popkewitz الثلاثى. وسنعرض لكلا التصنيفين:

١- تصنيف بولستن Paulston's Typology

صنف بولستن الاتجاهات النظرية فى هذا العلم إلى اتجاهين رئيسيين، ويضم كل اتجاه مجموعة من النظريات القائمة على رؤية فلسفية واحدة. وأطلق على كل اتجاه مصطلح Paradigm بالمعنى الكونى – نسبة إلى توماس كون. وقد أطلق بولستن على الاتجاه الأول اتجاه الاتزان Equilibrium Paradigm. وهذا الاتجاه يضم النظرية الوظيفية البنيوية، والنظرية التطورية، والتطورية الجديدة، وتحليل النظم. أما الاتجاه الثانى، فقد أطلق عليه مصطلح اتجاه الصراع Conflict Paradigm. ويشمل هذا الاتجاه: الماركسية، والماركسية الجديدة (ويعنى بالماركسية الجديدة نظريتى رأس المال الثقافى والاقتصادى السياسى)، ونظرية التجديد الثقافى كما هى عند Wallace (1973)، والنظرية الفوضوية (ويعنى بها نظرية إليتش ونظرية فريرى).

وواضح هنا أن بولستن قد اتخذ من مفهومى الاتزان والصراع فى علم الاجتماع، المستخدمين فى توضيح التصورات الاجتماعية للمجتمع، كمعيارين لتقسيم هذه الاتجاهات المعاصرة قسمة ثنائية – كما عرضناها. وقد استخدم هذه القسمة كثيرون فى مجال علم اجتماع التربية – ومن بين هؤلاء مقدم هذه الدراسة نفسه H. El-Bilawi (1982).

وواضح أن تقسيم بولستن تقسيم بسيط لدرجة أنه يتفق مع القول العام بأن هناك النظريات السائدة فى علم اجتماع التربية، وهناك النظريات الناشئة.. لكن هذا التبسيط جاء غير دقيق، ونتجت عنه صعوبات فكرية فى تسكين الاتجاهات الفكرية المتنوعة فيها.

١- إن هناك نظريات تقول بالصراع مثل Coser 1956 Dehrendrof (1958) فى علم الاجتماع R. Corwin (1966) فى علم اجتماع التربية. ولكن هذه النظريات تهدف إلى تحقيق الاتزان والإبقاء على الأوضاع الراهنة فى المجتمع بشكل مستقر ومتوازن. وتصنيفة بولستن الثنائية لا تمكننا من وضع هذه النظريات فى مكان صحيح، يكشف عن اتجاهاتها وتصوراتها السيسيولوجية المركبة. فهل نضعها مع الاتجاه الصراعى ومن ثم نسوى بينهما وبين النظريات الماركسية مثلاً، وهذا خاطىء، أم نضعها مع مجموعة النظريات الوظيفية، ومن ثم نسوى بينها وبين النظريات مثل البنائية الوظيفية أو تحليل النظم؟!.

٢- وإذا فحصنا الجانب الذى أطلق عليه بولستن الاتجاهات الصراعية سنرى أن نظرية مثل نظرية الاتجاه الثقافى عند Wallace هى من الوجهة المعرفية اتجاه نقدى، يدعو إلى تحرير عقل الإنسان والمجتمع. ولكن دعوته لا يوجهها إلى قوة معينة فى المجتمع. إنها دعوة هائمة أشبه بدعوة عامة تشمل كل القوى؛ فالنظرية لا تنطوى على تصور للصراع الاجتماعى. وبدلا من أن تتجه إلى قوة اجتماعية معينة، تتجه النظرية إلى مخاطبة وعى الأفراد. إنها أشبه بمجهود يتم من أجل تغيير وعى الفرد فى المجتمع.

وبالمثل، يمكن أن نقول عن نظرية اليتش (وإلى حد ما پاولو فريرى). وبالتالى يصعب تصنيف أمثال هذه النظريات وفقاً لثنائية بولستن. لقد وضع بولستن نظرية اليتش ونظرية والاس فى داخل اتجاه الصراع. وواضح أن هذا خاطىء، ولكنه فى الوقت نفسه لا يستطيع أن يضعهما داخل الاتجاه الوظيفى، لأن النظريتين تتجهان نحو تحرير الإنسان وتحقيق تغير اجتماعى.

ومن هنا نقول إن قسمة بولستن الثنائية بسيطة لدرجة أنها لا تستطيع أن تستوعب تنوع وتعقد النظريات المعاصرة فى العالم. وسبب قصورها راجع إلى اعتماد بولستن فقط على معايير سيسيولوجية فى إقامة مخططه التصنيفى.

٢- تصنيف Popkewitz

وقام پوپكرتيز بمحاولة أخرى أعتمد فيها على النظريات النقدية Critical theorips كما هى عند أصحاب مدرسة فرانكفورت -- ومن أهمهم هابرماس J. Habermas

(1971) وأبل (1977) K.O.A pel ويرى كل من هابرماس وأبل أن هناك ثلاثة أنماط رئيسية من العلوم الاجتماعية، وهذه الأنماط مقسمة وفق ما يسمى باهتمام المعرفة، أى بعبارة أخرى، الاهتمام الإنسانى الذى يكمن خلف جمع وبناء المعرفة. وهذه الأنماط الثلاثة هى:

١- Emprical Analytic Science أى العلوم الأمبريقية التحليلية ذات النزعة الوضعية.

٢- Hermenautic Science أى العلوم التأويلية التى تقوم على فهم المعانى وتحليلها.

٣- Critical-Emancipatory-Science أى العلوم النقدية التحريرية.

أما النمط الأول من هذه العلوم فهو النمط الذى يستخدمه فى مجال الإنتاج، وهو نمط العلوم الطبيعية، وهدفه تحقيق قياس الظاهرة وضبطها بغرض وضع تعليل لها يمكن من التنبؤ بها، والسيطرة عليها. وقد استخدم هذا النمط خارج مجال التكنولوجيا، أى فى مجال العلوم الاجتماعية أيضاً وروج له أصحاب النزعة الوضعية الاجتماعية Positivist-Social-Scientists. ويهدف هذا النمط من العلوم فى مجال العلم الاجتماعى إلى الوصول إلى صيغ عامة، أشبه بقوانين يمكن تطبيقها لتفسير الظاهرة الاجتماعية والتنبؤ بها، ويمثل هذا النمط البنائية الوظيفية.

وأما النمط الثانى فهو ذلك النمط الذى يهدف إلى فهم Understanding معنى الظاهرة عن طريق تحليل اللغة والرموز المستعملة فى الموقف الانسانى، ويمثل هذا النمط النظرية الظاهراتية فى علم الاجتماع.

والنمط الثالث من العلوم الاجتماعية يهدف من وراء المعرفة إلى كشف بنية علاقات الاستغلال المسيطرة فى المجتمع، وكيف تعمل هذه العلاقات فى تحقيق سيطرتها واستغلالها للإنسان، ومن أمثلة هذه العلوم النقدية: النظرية الماركسية والنظرية الفرويدية.

حاول بوبكوتيز أن يقيم مخططه التصنيفى على معايير معرفية، وذلك بعكس بولستون الذى أقامها على معايير سيسيولوجية. وتتبع بوبكوتيز معايير المدرسة النقدية. ومن ثم حاول تصنيف نظريات علم اجتماع التربية إلى ثلاثة أصناف على غرار أنماط العلم الثلاثة عند هابرماس وأبل:

النمط الأول: النظريات الأمبريقية التحليلية – الوضعية فى التربية

وتهدف هذه النظريات إلى الوصول بعلم اجتماع التربية إلى مستوى من الدقة والضبط كما نجدهما فى العلم الطبيعى. والنظرية عند أصحاب هذا العلم هى تعليل علمى لما هو كائن، وهذا النمط كما يقول بوبكوتيز مسيطر على الأبحاث التربوية فى طرق التدريس، والتعليم، والتنظيم المدرسى، والإدارة المدرسية، وإنتاجية التلميذ والمعلم. وقد سبق أن عرضنا فى الجزء السابق من هذه الدراسة لهذا الاتجاه اسم الاتجاه الوظيفى التقليدى، بشىء من التوسع والتفصيل.

النمط الثانى: النظريات الرمزية Symbolic Science فى التربية

والنمط الثانى من هذه العلوم الاجتماعية هو ذلك النمط، الذى يهدف إلى فهم الموقف التربوى، من خلال تحليل المعانى والرموز المسيطرة على هذا الموقف، والتى نشأت من خلال التفاعل الرمزى بين الأفراد فى الموقف نفسه. وتعتبر أعمال Mehan (1979) نموذجاً لهذا النمط. ويدخل أيضاً ضمن إطار هذا النمط بعض أعمال أصحاب علم اجتماع التربية الجديد، مثل Young (1971), Dale (1974).

والنمط الثالث: النظريات النقدية التحريرية:

ويهدف هذا النمط إلى فهم كلية الظاهرة الاجتماعية وتحديد الشروط المؤثرة فى حدوثها. ولا يهتم هذا النمط من العلوم بضبط الظاهرة، بقدر ما يهتم بكشف عوامل التغير الاجتماعى، ودفع التغير تجاه تحقيق مجتمع أفضل حر يحقق الإنسان فيه خلاصة من السيطرة والاستغلال. ويتمثل هذا النمط فى نظرية الاقتصاد السياسى، ونظرية رأس المال الثقافى، والنظرية النقدية، وكذلك فى أعمال باولو فريرى وإليتش.

ولكن هذا التقسيم الثلاثى الذى قدمه بوبكوتيز معيب أيضاً؛ لأنه من الناحية العملية سيصبح غير قادر على توضيح صورة علم اجتماع التربية؛ وخاصة فيما يتعلق بصلة العلم بالطبقات والقوى الاجتماعية فى المجتمع. فالجانب المعرفى هو أحد جوانب علم اجتماع التربية فقط، وهناك جانب آخر، وهو الجانب السيسيولوجى للعلم نفسه، الذى من خلاله تتحدد ممارسات العلم وتتصل مع قوى المجتمع ومؤسساته.

١- لقد أغفل بوبكوتيز التصورات الاجتماعية داخل كل نمط من أنماط هـذه العلـوم، واهتم فقط بتحليلها وفق منهج اجتماعيات المعرفة. وبالتالى لم يقل لنا مثلاً ما هـو الاتجاه السيسيولوجى لأصحاب النزعة الرمزية: هل ممارستهم العلمية تتجه نحـو تثبيت الواقع الاجتماعى أم تغيير هذا الواقع. إن كشف المعانى والرموز المسيطرة فى موقف ما، لا يعنى موقفا محددا من هذا الموقف. وانقسم أصحاب هذه النزعـة قسمين: قسم تقدمى يربط نفسه بالماركسية والنظرية النقديـة مثـل Young, Dale يربط المعانى والرموز بعمليات التغير الاجتماعى، وقسم محافظ لا يهـتم بعمليـة الصراع الاجتماعى، مثل Wallace. إن تصنيف بوبكوتيز لا يقول لنـا أى شـىء عن ذلك.

٢- ثم أننا لا نعرف كيف سيصنف بوبكويتز نزعة الإحياء الثقافى عند Wallace مثلاً، ولا فى أى نمط من أنماط العلم يمكن أن يضع هذه النزعة. وهناك معضلة كـذلك فيما يتعلق بتصنيف أفكار إليتش، وهو، لا ينبغى فهم الظاهرة بالمعنى الظاهراتى. ولا يهتم بقوة اجتماعية معينة لتغيير المجتمع بالمعنى الصراعى والنقـدى. فـأين يمكن إذاً أن نضع إليتش فى تصنيفة بوبكوتيز؟

خلاصة القول: إن بولستن حينما أغفل التحليل الاجتماعى للمعرفة وقع فى خطـأ التبسيط الشديد، ولم تمكنه المفاهيم السيسيولوجية وحـدها مـن تـصنيف النظريـات المتعددة داخل العلم. وبالمثل حينما أغفل بوبكوتيز المفاهيم السيسيولوجية فـى بنائـه لمخططه التصنيفى وقع فى أشكالات نظرية. ولم تمكنه المعايير المشتقة من التحليـل الاجتماعى للمعرفة فقط من بناء تصنيف نظرى. يستوعب تعقد نظريات علم اجتمـاع التربية المعاصرة.

٣- نحو مخطط نظرى لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية:

إن الحاجة واضحة فى علم اجتماع المعرفة إلى تـصنيف نظـرى، يـستطيع أن يستوعب نظريات العلم المتعددة والمتباينة، وتوضح اتجاهاتها المعرفية والسيسيولوجية فى الوقت نفسه.

ونقترح هنا إقامة مخطط نظرى يقوم أولاً على مفهومى الاتزان والصراع، كمفردات لشرح موقف النظرية وتصوراتها من المسألة الاجتماعية داخل المجتمع. وثانياً- وفى الوقت نفسه – يقوم على مفهومى التحرير النقدى والأمبريقية التحليلية كمفردات لشرح الاهتمام المعرفى، الذى يكمن خلف النشاط العلمى نفسه. ومن ثم ينتج لنا مخططاً تصنيفياً يشتمل على أربعة أنماط تصنيفية للعلم.

ونستعمل هنا هذه الأنماط التصنيفية استعمالاً نقدياً، يخدم فقط فى توضيح الوجهة المعرفية والسيسيولوجية لنظرية ما من نظريات العلم (انظر Hearn 1975, Nowothy 1971) ومعنى ذلك أننا لاندعى أن هناك تطابقاً تاما بين أى من هذه الأنماط المثالية الأربعة للعلم ونظرية ما. ونكرر، فإن هذه التصنيفة ذات الأبعاد الأربعة مفيدة لكشف الاتجاهات المعرفية والسيسيولوجية للنظريات العلمية. ثم ثانياً مفيدة فى توضيح وبيان صورة العلم الكلية بشكل أبسط وأشمل. وثالثاً فهذه التصنيفة مفيدة فى تحليل وتقييم ما يستجد من تنظيرات، أو ما يظهر من ممارسات تربوية فى ضوء روح التحرير، التى يتسم بها تطور العلم فى شكله الحالى.

رابعاً: علم اجتماع التربية فى مصر:

والسؤال الآن: كيف نرى من هذه الوجهة النقدية – التحريرية علم اجتماع التربية فى مصر؟

الجواب على ذلك يحتاج إلى بحث مستقل، تبذل فيه الجهود لتصنيف الأعمال العلمية فى مجال هذا العلم، وفقاً للمخطط التصنيفى المقترح. وحيث إنه لم يتم مثل ذلك الجهد بعد، فإننا سنحاول قدر الجهد تقديم فكرة سريعة عن الصورة العامة لهذا العلم فى مصر، ولعل ذلك يكون بمثابة فتح باب للحوار حول هذه النقطة، وحفز الجهود العلمية المنظمة على دراستها.

على أن البحث فى تطور وتصنيف هذا العلم فى مصر قد يجعل الباحث يقف أمام محاذير غير أكاديمية.. وخاصة إذا اتبعت الدراسة المنهج نفسه، الذى أتبع هنا فى الدراسة الحالية، ولا ندرى إلى أى حد يمكن اعتبار هذا الهاجس صحيحاً.

وعلى أية حال، إذا أردنا تصنيف الأعمال المصرية فى ذلك المجال وفقاً للمخطط السابق، فإننا سنجد أن الاتجاه الغالب هو الاتجاه الوضعى العلمى، الذى يتخذ من

الإحصاء منهجا وطريقة. ويلى ذلك الاتجاه الوظيفى. وفى كل الأحوال، فإن هذين الاتجاهين يقومان على تحديد متغيرات بعينها تحديدًا إجرائيًا، ثم تتبين العلاقة الإحصائية بين هذه المتغيرات.

ويلى ذك منهج تحليل النظم ونجده قد شاع حديثاً منذ منتصف الستينيات، وهذا المنهج هو الصورة المطورة للنظرية الوظيفية.

أما مدرسة رأس المال البشرى، فقد انتشرت كتاباتها بعد أن برزت "الأهمية" الاقتصادية للتربية، وما سمى بدور التربية فى التنمية، وتماشى ذلك مع أيديولوجية النظام المعلنة آنذاك فى تحقيق "الكفاية والعدل".

أما الاتجاهات الدارونية، فقد انتشرت تحت عنوان التحديث.

كما يلى ذلك من ناحية الاتساع الكتابات الماركسية التقليدية فى التربية، والتى ما زالت تهتم بمحتوى المنهج وكم التعليم، ولا تناقش العلاقات البنيوية ولا الثقافية داخل المدرسة.

والخلاصة أن علم اجتماع التربية فى مصر ما زال واقفاً عند حد الاتجاهات التقليدية، سواء كانت الاتجاهات السائدة الرسمية فى العم مثل الاتجاهات الوضعية والوظيفية، أو ما كان منها فى إطار المعارضة كالاتجاهات الماركسية التقليدية. وكل من هذه الاتجاهات التقليدية يكاد يتفق مع الآخر، حول نقاط جوهرية هى عصب العلم التقليدى:

١- أن التربية مفتاح التقدم الاقتصادى والاجتماعى.

٢- أن نقل المعرفة والمهارات المعرفية هى عصب العملية التعليمية.

٣- أن التعليم الفنى مهم لإنجاز خطة التنمية.

٤- إن إصلاح التعليم يتمثل فى تجويد العملية التعليمية والمناهج الدراسية فى إطار التنظيم الاجتماعى السائد فى المدرسة، والذى لم يناقش بعد حتى الآن داخل أروقة المجموعات العلمية فى هذا المجال.

الخلاصة

قدمنا فيما سبق دراسة نظرية حول تفسير علم اجتماع التربية المعاصر. وقد بينت الدراسة أن هذا العلم قد دخل مرحلة جديدة من التطور، وتتسم هذه المرحلة من التطور بما يلى:

١- أن الاتجاهات التقليدية التى كانت مسيطرة، داخل هذا العلم، أصبحت تعانى أزمة فى شرعيتها العلمية.

٢- أن هناك اتجاهات ناشئة تأخذ فى النمو. وقد تقدمت هذه الاتجاهات خطوات كبيرة نحو ترسيخ وجودها، كعلم معترف به عن طريق اتساع الجماعات العلمية المؤيدة لهذه النظريات، واتساع دوائر النشر لهذه الجماعات. وهذه الاتجاهات الجديدة هى التى هيأت الفرصة، أمام علم اجتماع التربية لمجاوزة أزمة العلم القديم والتقدم نحو دخول مرحلة جديدة من التطور.

٣- أن الاتجاهات التحريرية النقدية هى التى تمثل الخط العام فى تطور هذا العلم فى أوربا والولايات المتحدة الامريكية. وبذلك تخلص علم اجتماع التربية من المأزق الذى وضعه فيه العلم القديم – الذى ربط التربية من خلال منظور ضيق – بالتنمية والمجتمع. وأصبح علم اجتماع التربية، فى وجهته الأساسية دراسة لبنية الثقافة والعلاقات الاجتماعية، داخل المدرسة وخارجها؛ بغية أكتشاف عوامل القهر والسيطرة التى تكبل قدرات الإنسان وطاقاته.

٤- أن علم اجتماع التربية فى مصر ما زال، رغم تعدد اتجاهاته وعمق الجهد المبذول فيه، يقف عند المرحلة التقليدية فى تطور هذا العلم، وهى المرحلة التى تقابل الخمسينيات فى أوربا والولايات المتحدة الأمريكية.

BIBLIOGRAPHY

- Adams, D. and R.M. Bjork. **Education in Developing Areas**. New York: David McKay, 1971.

- Al-Bukhari, N.M. **Issues in Occupational Education: A Case Study in Jordan**. Stanford Calif. Stanford Univ., Stanford International Development Center, 1968.

- Althusser, Louise. "Ideology and Ideological State Apparatuses". In **Lenin and Philosophy and Other Essays**. London: New Left Books, 1971: 123 – 73.

- Anyon, Jean. "Elementary Social Studies Textooks and Legitimating Knowledge" **Theory and Research in Social Education** Vol. 6. No. 3 (Sept. 1978). 40 - 55.

- Apel, K. O. "Types of Social Science in the Light of Human Interest of Knowledge" **Social Research**, Vol. 44, No. 3 (Fall 1977): 425 – 470.

- Apple, M. **Ideology and Curriculum**. London, Boston and Hanley: Poutledge & Kegan Paul, 1979.

- Balogh, Thomas. **The Economics of Poverty**. London: Weidenfeld and Nicolson, 1966.

- Barton, L. and S. Walter. **"Sociology of Education at the Crossroads"**. Educational Review, Vol. 30 3, (Nov. 1978): 269 – 283.

- Bates, T. R. **"Gramsci and the Theory of Hegemony"** Journal of the History Ideas, Vol. 36, No. 2 (April-June 1975): 351 – 360.

- Baudelot, C. and R. Establet. **"France's Capitalistic School: Problems of Analysis and practice."** In C. Lemert (ed.), French Sociology: Rupture and Renewal Since 1968. N. Y.: Columbia University ress, 1981 (203 – 211).

- Bendix, R. and S. M. Lipset. **Social Mobility in Industrial Society**. Berkeley: University of California Press, 1959.

- Berg, Ivar. **Education and Jobs: The Great Training Robery**. Boston Press. 1971.

- Berlowitz, M. J. & F.E. Chapman (eds.) **The United States Educational System: Marxist Approaches.** Minneapolis: Marxist Educational Press, 1980.

- Bernbaum, Gerald. **Knowledge and Ideology in the Sociology of Education** London: The Macmillan Press Ltd., 1977.

- Review of **"Power and Ideology in Education."** Harvard Education Review, Vol. 48, No. 1. (Feb. 1978) : 95 - 99.

- Bernstein, B. Class, **Codes and Control, 3**.: London: Routledge and Kegan Paul., 1977.

- Bernstein, R. J. **The Structuring of Social and Political Theory**. New York: Harcourt and Brace Javanovich, 1976.

- Bird, Caroline. **The Case Against College**, New York: David McKay Company, 1971.

- Blue, Peter M. and Otis D. Duncan. **The American Occupational** Structure. New York: John Wilcy and Sons, 1967.

- Bourdieu, Pierre. **"The School as a Conservative Force" Scholastic and Natural Inequalities."** In J. Eggleston (ed.), Contemporary Research in the Sociology of Educational. London: Methuen 1974, (32 – 46) (b).

- Bourdieu P. **Outline of a Theory of Practice**. Translated by Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977 (Original ed., Esquisse d'une Theorie dela Pratique, Droz, Geneve, 1972) (d).

- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron. **Reproduction in Education, Society and Culture**. Trans. By Richard Nice. London: Sage Publications 1977 (Original ed. La Reproduction. Elements pour une Theorie de l'Enseignment, Paris Editions de Minuit, 1970), (e).

- Bowles, S. and H. Gintis. **"The Problem with Human Capital A. Marxian Critique"** American Economic Review. Vol. 65, (May 1975): 74-82.

- **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**. New York: Basic Books, 1976.

- Brookover, Wilbur *et al.* **School Social System and Student Achievement: School Can Make a Difference**. New York: Preager, 1979.

- Bushnell, D. S. & D. Rappaport (eds.) **Planned Change in Education: A Systems Approach.** N. Y.: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1971.

- Carnoy, M. **Education as a Cultural Imperialism**. New York: David McKay Company, Inc., 1974.

- Carnoy, M. and H. Leevin (eds.) **The Limits of Educational Reform**. New York: David McKay Company, Inc. 1976.

- Castells, Manuel. **The Economic Crisis and American Society**. New Jersey: Princeton Press, 1980.

- CoChen, Y. A. "Schools and Civilizational States" in J.F. Fischar (ed.), **Social Science and the Comparative Study of Educational Systems**: Scranton, PA. International Textbook Comp. 1975 (pp. 55 - 147).

- Collins Randall **"Functional and Conflict Theories of Educational Stratification."** American Sociological Review, 36 (1971), 1002 - 19.

- Coleman, J.S. *et al.* 1966 **"Equality of Educational Opportunity"** Washington, D.C.: Office of Ed., U.S. Department of Health, Education, Welfare. 1966.

- Commager, Henry Steele 1950. **The American Mind**. New Haven: Yale University Press. 1950.

- Coombs, Philip. **The World Education Crisis**. New York: Oxford University Press, 1968.

- Corwin, R.G. A **Sociology of Education**. Englewood Cliffs. N.J Prentice-Hall, Inc., 1965.

- Coser, L. **The Functions of Social Conflict**. New York: Free Press 1956.

- Dale, R. **"Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School."** In Flude and Ahier (eds). Educability, Schools and Ideology. New York: John Wiley and Sons, 1974 (53 – 69).

- Dehrendorf., R. **"Toward a Theory of Social Conflict".** The Journal of Confliet Resolution 9 (1958): 170 – 83.

- Diamond, D. and H. Bedrosian (1970) **Hering Standards and Job Performance**. Washington, D. C.: Government Printing Office, 1970.

- Dreeben, R. **"The Contribution of Schooling to the Learning of Norms."** Harvard Educational Review, Vol. 37, No. 2 (Spring 1967): 211 – 237.

- El-Bilawi, H. **Schooling in industrial Society: A Critical Study on the Political Economy and Cultural Capital Theories in the Sociology of Education.** Pittsburgh: PH.D. Dissertation. University of Pittsburgh. 1982.

- Entwistle, H. **"Antonio Gramsci and the School as Hegemonic."** Educational Theory, Vol. 28, No. 1 (Winter 1978): 23-33.

- Fay, M. **Social Theory and Political Practice**. New York : Holmes, Meier Publisher, 195.

- Filstead, W. J. (ed.) **Qualitative Methodology,** Chicago: Markham Publishing Company, 1970.

- Floud and Halsey **"The Sociology of Education: A Trend Report and Bibliograph."** Current Sociology, (1958): 165-235.

- Foster, Philip. **The Vocational School Fallacy in Development Planning.** In A. Anderson & M. Bowman (eds.), Education and Economic Development. Chicago: Aldin Paplishing Company 1965 (pp. 142-166).

- Freir, P. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Penguin, 1972.

- Friedrichs, R. **A Sociology of Sociology**. New York: The Free Press, 1970.

- Garfinkle, H. **Studies in Ethnomethodology** Prentice-Hall, 1967.

- Giroux, H. **"Beyond the Limits of Radical Educational Reform: Toward a Critical Theory of Education."** Journal of Curriculum Theorizing, Vol. 2, No. 1 (1980): 20-46 (a).

- Gouldner, A. **The Coming Crisis in Western Sociology**. New York: Basic Books, 1970.

- Gunnell, J. G. **"Social Science and Political Reality: The Problem of Explanation."** Social Research, Vol. 35, No. 1 (Spring 1968): 159-201.

- **"The Idea of the Conceptual Framework: A Philosophical Critique."** "Journal of Comparative Administration, Vol. 1 (Aug. 1969): 140 : 176.

- Habermas, J. **Knowledge and Human Interests**. Boston: Beacon Press, 1971.

- Habermas, J. **Theory and Practice**. Boston Beacon Press, 1974.

- Halsey, A. H., et al. **Education, Economy and society**. New York: The Free Press of Glencoe, 1961.

- Hanf, T. *et al.* **"Education: An Obstacle to Development?"** Comparative Education Review, Vol. 19 No. (Feb. 1975): 88 – 104.

- Hanson, M. **"On Social System Theory as a Predictor of Educational Change.** FRK Document No. 065415, 1972.

- Harbison, F. and C.A. Myer. **Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Reseource Development**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1964.

- Havighurst, R. *et al.* **Growing Up in River City**. New York John Wiley and Sons, 1962.

- Hearn, Francis. **"The Dialectical Uses of ideal-Types." Theory and Society**, 2 (1975) 531 – 561.

- Hechinger, Fred. 1976 **"Murder in Academe: The Demise of Education".** Saturday Review 20 (March 1976).

- Heyns, B. **"Social selection and Stratification Within schools".** American Journal of Sociology, Vol. 79, no. 6 (May 1974): 1434 – 1451.

- Horowitz, Irving L. **The Rise and Fall of Project Camelot**. Cambridge: M.I.T. Press, 1967.

- House, J.D. **"A Note on Positivism." Insurgent Sociologists**, Vol. VI, No. II. (Winter 1976): 94 – 103.

- Hurn, C. **The Limits and Possibilities of Schooling**, Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1978.

- Husen, T. **The Learning Society**, London: Methuen, 1974.

- Mich. I. **Deschooling Society**. New York: Penguin, 193.

- Isreal, Joachim. **"Is a Non: Normative Social Science Possible."** Acta Sociologia, Vol. 15, No. 1.

- Jencks, Christopher *et al.* **Inequality, New York**: Harper and Row, 1973.

- Karabel, J. and A.H. Halsey. **Power and Ideology in Education**. New York: Oxford University Press, 1977.

- Killingworth, Charles C. (1966) **"Automation, Jobs and Manpower: The Case of the Structural Unemployment."** The Manpower Revolution. Garden City: Anchor Books, (1966).

- Kimball, S.T. **"Darwin and the Future of Education."** The Educational Forum 25 (1960): 59 – 72.

- Kuhn, T. **The Structure of Scientific Revolutions**. (2nd ed. ent). Chicago: University of Chicago Press, 1970.

- Lehmann, T and R. T. Young. **"From Conflicting Theory to Conflict Methodology: An Emerging Paradigm for sociology.** "Sociological Inquiry, 44 (1) 1974: 15 – 28.

- Levin, Henry, M. **"A decade of Policy Development in Improving Education and Training for Low-Income Populations."** in R. H. Haverman (ed.), A Decade of Federal Anti-Poverty Programs: Achievements, Failures, and Lessons. New York Academic Press, 1977, (123 – 188).

- Livingston, D. W. **"On Hegemony in Corporate Capitalist States." Sociological Inquiry**, Vol., 46, No. 3 – 4 (1977): 235 – 250. Mehan, H. **Learning Lessons: Social Organiation in the Classroom**. Mass: Harvard University Press, 1979.

- Morgan, R. F. **Compensatory Educational Crowth.** In R. Green (ed.), **Racial Crisis in American Education. Chicago**: Follet Ed. Corp., 1969 (pp. 186 – 219).

- Newbry, B. C. and K.L. Martin **"The Educational Crisis in Less Development Countries." The Journal of Developing Areas**, Vol. 6 (1972): 155-162.

- Nowothy, Hega. **"The Uses of Typological Procedures in Qualitative Macro-Sociological Studies." Quality & Quantity**, Vol. V, No. 1 (June 19771) 3 : 38.

- Paulston, Rolland. **Conflicting Theories of Social and Educational Change**. Pittsburgh: University of Pittsburgh. 1976.

- **Multiple Approaches to the Evaluation of Educational Reform: From Cost-Benefit to Power Benefit Analysis**. Pittsburgh: International and Development Education Program, University of Pittsburgh. 1979.

- Popkewitz. T. S. **"Paradigms in Educational Science: Different Meanings and Purpose to Theory. "Journal of Education**, Vol. 162, No. 1 (1980): 28 - 46.

-Riegel. K.E. **"Influence of Economic and Political Ideologies on the Development of Development Psychology."** Psychological Bulletin, Vol. 27: 129 – 41.

- Robert. K. **"Economy and Education: Foundations of a General Theory."** Comparative Education, Vol. 7, No. 1, Aug. 1971): 3-14. of Critical Theory. N. Y.: George Braziller. 1973.

- Schultz, T. W. **"Investment in Human Capital"** American Economic Review, 51 (March 1961), 1 – 17 also in Karabel and Halsey 1977.

- Sexton. P. C. **Education and Income: Inequalities in Our Public schools** New York Viking Press, 1961.

- Simmons. J. **"Education, Poverty and Development."** Working Paper No. 188. Washington D. C.: The World Bank 1974.

- Shapire. Svi H. **"Education and Ideology: A Sociological Study of Educational Thought in the American Radical Movement** 1900. 1925." Philosophy and social Criticism Vol. 6, No. 4 (Winter 1979): 425 – 46.

- Sharp. R. **Knowledge. Ideology, and the Politics of Schooling.** London: Routledge and Kegan Paul. 1980.

- Simon. B. **"Problems in Contemporary. Educational Theory. A Marxist Approach."** Journal of Philosophy of Education. Vol. 12, (1978): 29 34.

- Squires, G. **"Education, Job and Inquality: Functional and Conflict Models of Social Stratification in the United States."** Social Problems, 24 (April 1977): 436 – 456.

- Strasser, H. **The Normative Structure of Sociology: Conservative and Emancipatory Themes in Social Thought.** London: Poutledge & Kegan Paul, 1976.

- U.S. **Commission on Civil Rights** (1974) **Twenty Years After Brown: The Shadows of the Past**.

- Wallace, A.F.C **"Schools in Revolutionary and Conservative Societie".** In F. Lanni and E. Storey (eds.), Cultural Relevance and Educational Issues. N. Y.: Little, Brown, 1973 (PP. 230 – 49).

- Wexler, Philip. **The Sociology of Education: Beyond Equality**. Indiana: The Bobbs-Merrill Company, Inc., 1976.

- Willis, P. Learning to **Labor. England**: Saxon House, 1977.

- Wright, Erick Olin. **"Race, Class, and Income Inequality."** American Journal of Sociology. 83 (6, May 1978): 1368 – 1397.

- Wright, Erick Olin and Luca Perrone. **"Marxist Class Categories and Income Inequality."** American Sociological Review 42 (Feb. 1977). 32 55.

- Young, M. F. D. (ed.) **Knowledge and Control: New Directions or the Sociology of Education.** London: Collier-Macmillan, 1971.

- Young, M. F. D. and G. Whitty (eds.) **Society, State and Schooling** England: The Falmer Press. 1977.

obeikandl.com