أولا- تحديد إشكالية وتساؤلات الدراسة:

يحتاج الأستاذ الجامعي كناقل transmetteur وناشر للمعرفة إلى كفاءة وفعالية في الاداء البيداغوجي والتعليمي، حتى يتمكن من تزويد الطلبة بالقدرة على استيعاب المادة العلمية المقدمة لهم، والتحكم الجيد في محتوى المادة الدراسية، ومن اجل ذلك، ليتمكن من تحقيق هذه الأهداف، يتعين عليه الاطلاع على جملة من العلوم والفنون كالبيداغوجيا Pédagogie، والتعليمية Didactique، وعلم النفس البيداغوجي La psychopédagogie وغيرها من العلوم التي تتناول طرائق التدريس، وسبل التعامل داخل الفصل الدراسي بوصفه جماعة اجتماعية، فتهتم التعليمية كواحد من هذه العلوم التي تعتبر أساسا للدراسات المهتمة بقضايا تبليغ المعرفة، وتفسير عدم اكتساب مختلف المعارف والقدرات لدى المتعلمين.

وتكتسي العلوم الاجتماعية في هذا المجال خصوصية، نظرا لتعقد موضوعها، واهتمامها بالإنسان وعلاقته بغيره من أفراد المجتمع من النواحي الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، وبالتالي تتعدد الطرائق والأساليب التكوينية المعتمدة فيها، وعلم الاجتماع كواحد من هذه العلوم، يفترض فيه أن يقدم إسهاما جوهريا لتحديد الأهداف العليا للمجتمع، ويرسم استراتيجيات بلوغها، انطلاقا من كونه يدرس مختلف الظواهر الاجتماعية التي تحدث في المجتمع، لكن هذا العلم يعاني في الجزائر اليوم، أزمة* متعددة الجوانب، مختلفة الأبعاد، تبدأ مظاهرها من مشروعية العلم في حد ذاته، ومبررات وجوده، وحتى أهميته، وما يمكن أن يقدمه للمجتمع.

وترجع هذه الأزمة في بعض جوانبها إلى الصعوبات التي تواجه الأستاذ الجامعي في تعليم علم الاجتماع بصفته باحث وناقل للمعرفة منذ بداية تواصله مع المتعلمين، وتستمر

* أكدت أعمال العديد من الملتقيات التي انعقدت في الجزائر حول علم الاجتماع على كونه في أزمة ومنها، ملتقى: علم الاجتماع في الجزائر، واقع وآفاق، يومي 07 و 08 ديسمبر 2005 بجامعة محمد خيضر بسكرة

طيلة مراحل تدريسه، ولعل أولى هذه العقبات نشأته وتشعب مجالاته التي تشابكت وتداخلت مع العلوم الاجتماعية الأخرى، يضاف إليها ما أطلق عليه

بيير بورديو P.Bordieu علم الاجتماع العفوي الذي يعطي فيه الأفراد تعليلات عفوية، كما تعود هذه العقبات إلى أصول العلم ومراحل نشأته، ومضامينه، التي تعد مجال دراسة الإبستمولوجيا تتيح التكيف الواعي لمحتويات ومضامين المادة العلمية Savoir– Savant وفق المتطلبات التربوية والبيداغوجية للمتعلمين، وهنا تكمن أهمية الإبستمولوجيا، إلا أن هذا الحقل المعرفي (الإبستومولوجيا) لم ينل الكثير من الاهتمام من قبل الباحثين لاسيما فيما يتعلق بتطوير طرائق التعليم، ولم تتم الاستفادة العملية منه في مجال العملية التعليمية والبيداغوجية.

لذلك ترى الباحثة من الأهمية أن تدرج مثل هذه الدراسات العلمية لتبين ما هو سوسيولوجي يخضع للممارسة الإبستمولوجية، ويمكن أن يساهم في تعليمية علم الاجتماع في الجامعات الجزائرية، فجاءت هذه الدراسة محاولة لمعرفة منظور الأساتذة الموظفون بصفة دائمة لتدريس علم الاجتماع ببعض الجامعات الجزائرية، لمحاولة استشراف إسهامات الإبستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع، من خلال متغيرات عنوان الدراسة المتمثل في الابستيمولوجيا وتعليمية علم الاجتماع ببعض أبعادها المتعددة الجوانب، ومن أجل ذلك، تكتسي هذه الدراسة أهمية بالغة من خلال التقرب ميدانيا من أهم العناصر المكونة لتعليمية علم الاجتماع من منظور بعض الاساتذة الذين يشتغلون بعلم الاجتماع ببعض الجامعات الجزائرية، باستخدام الأدوات البحثية اللازمة لذلك، واستخلاص النتائج المرجوة لمحاولة استشراف إسهامات الإبستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع بالجامعات الجزائرية.

ومن خلال ما سبق ذكره تتمحور إشكالية الدراسة حول طرح التساؤل الرئيس التالي:

ما إسهامات الابستيمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع في بالجامعة الجزائرية؟

وينقسم الى ثلاثة تساؤلات جزئية هي:

1- كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم الأساسية في علم الاجتماع في تسهيل عملية نقلها للمتعلم؟

2- ما هي العوائق الابستمولوجية في علم الاجتماع التي تمثل عقبات في تدريسه؟

3- كيف يتمكن الأستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الإشكالات الابستمولوجية في علم الاجتماع أثناء عملية التدريس، كإشكالية الايديولوجيا، وإشكالية الموضوعية وإشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع ؟

ثانيا- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

يرتكز أي بحث علمي على جملة من الشروط والمبادئ العامة لإختياره، تحدد بدورها سبب إختيار موضوع الدراسة دون سواه، ولعل من أبرز الأسباب التي يعود إليها إختيار موضوع الدراسة مايلي:

1- الأسباب الموضوعية:

* **التخصص العلمي:** أي التخصص العلمي للباحثة، والمتمثل في علم الاجتماع التنمية، ولذا تم اختيار موضوع الدراسة وفقًا لهذا التخصص، إذ يعتبر التعليم الجامعي من أهم المداخل الأساسية للتنمية، وبالتالي من أهم مواضيعه.

* **الفائدة العلمية للدراسة:** إذ يعتبر موضوع " اسهام الإبستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع" ذا أهمية وفائدة علمية، لما يقدمه من وصف عميق للظاهرة، وكذا لماله من عائد علمي يستفيد منه المتخصص في هذا المجال، بالإضافة إلى ما يقدمه هذا البحث من نتائج تخص آليات معالجة الظاهرة.

* **حداثة وجدية الموضوع:** تعتبر تعليمية علم الاجتماع إحدى السمات اللصيقة بالمؤسسات الجامعية الحديثة والناجحة، وباعتباره من أهم وسائل التنمية، ومن أبرز خصائص العملية التعليمية في مستوى التعليم العالي، وجاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على وظيفة من وظائف العملية التعليمية، ومالها من أهمية ودور في استراتيجية تحقيق أهداف المؤسسة الجامعية، وهو ما جعل هذا الموضوع يحظى بالاهتمام من طرف المشتغلين بعلم اجتماع التربية كونه مشروع بحث وطني ضمن فرقة بحث بمخبر المسألة التربوية في الجزائر بجامعة محمد خيذر بسكرة، والذي تعتبر الباحثة عضوا فيه.

* **حساسية الموضوع:** خاصة في المرحلة الراهنة التي يشهد فيها علم الاجتماع في العالم العربي عموما و الجزائر بصفة خاصة أزمة متعددة الجوانب والابعاد تتجلى مظاهرها في عدم تقبل المجتمع لهذا العلم والتشكيك في مصداقية التفسيرات التي يقدمها المشتغلون به لمختلف الممارسات الاجتماعية.

* **قلة البحوث العلمية** التي تناولت موضوع اسهام الإبستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع في مجال التخصص، على حسب اطلاع الباحثة، أو بالأصح ندرتها، وبالتالي لم تعرض بكثرة في قطاع التعليم بصفة عامة وخاصة التعليم العالي.

2- الأسباب الذاتية:

* **ميل الباحثة** نحو هذا النوع من الدراسات، التي تربط بين مجالين من المعرفة؛ مجال التنمية والتعليم العالي خصوصًا، ومجال استراتيجية تحقيق أهداف المؤسسة الجامعية.

* الرغبة الذاتية للباحثة في أن تتحصل على درجة الامتياز تشجيعا لها في مواصلة البحث في هذا المجال بعد اتمام رسالة الدكتوراه.

ثالثا- أهمية وأهداف الدراسة:

1-أهمية الدراسة:

نظرا لأهمية الدراسة قامت الباحثة بتحديد موضوع عملي أرادت من خلاله التأكد من واقع اسهام الإبستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع بالجامعات الجزائرية.

فأهمية اسهام الإبستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع تتجلى في أنها تعتبر باعثا أساسيا ومحركا لطاقات ورغبات الأفراد في ميدان العلوم الاجتماعية بالتعليم الجامعي، فلا سبيل لتشخيص واقتراح آليات علاج الاشكاليات الاساسية التي يعرفها هذا العلم إلا بالرجوع إلى تحليل عملية تدريسه وتلقيه، كون هذه العملية أساس تكوين المشتغلين بعلم الاجتماع.

2- أهداف الدراسة:

الطالب الباحث الذي يُقدم على إنجاز بحث في هذا المستوى يكون قد حدد جملة من الأهداف التي ستكون ضوابط توجه عمله حتى النهاية، وهذا العمل يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- نظرا لما توفره استراتيجية التعليم الجامعي من إمكانيات للقيام بمهام العملية التعليمية على احسن وجه، مواكبة في ذلك التطور والتكنولوجيا، سعت الباحثة من خلال هذه الدراسة من خلال انعكاس هذه الصورة إلى التعرف على مدى اسهام الإبستمولوجيا في تعليمية

محتوى المادة العلمية المقدمة من طرف المشتغلين في تخصص علم الاجتماع بالمؤسسات الجامعية.

ومن هذا المنطلق **يمكن أن نقسم هذه الأهداف إلى قسمين:**

الهدف الأول: وهو الهدف العلمي، فالدراسة تبرز مكانتها ضمن متطلبات البحث العلمي ومدى تشخيصه للواقع المعيش ثم محاولة إعطاء الحلول المناسبة حسب ما تقتضيه الإمكانيات والوسائل المتاحة لدى المؤسسة الجامعية.

الهدف الثاني: وهو الهدف العملي، فالدراسة تهدف إلى تشخيص الواقع وإبراز الصعوبات الإبستمولوجية التي يعاني منها الأستاذ الجامعي أثناء تأديته للعملية التعليمية في علم الاجتماع، ومحاولة تقديم التوصيات التي تأمل الباحثة أن تسهم في الحد من هذه المعوقات التي تقف حائلا دون ذلك، كما تهدف الباحثة من هذه الدراسة إلى محاولة الوصول إلى:

- التحقق من صحة الإجابات حول إشكالية الدراسة.
- التأكد مما إذا كانت الإبستمولوجيا تساهم في تعليمية علم الاجتماع.
- لفت اهتمام الباحثين إلى مثل هذا النوع من الدراسات وخاصة بمؤشرات الإبستمولوجيا.
- وصف الأهداف البيداغوجية التي يحققها الأستاذ الجامعي من خلال استخدامه للمدخل الإبستيمولوجي.

كما يهدف هذا البحث إلى تقديم مقاربة ابستمولوجية لواقع علم الاجتماع في الجزائر كمحاولة لتشخيص أزمته المتشعبة كهدف عملي أساسي، كما يهدف إلى تحقيق أهداف علمية تتمثل في النقاط التالية:

- محاولة كشف مستوى الأزمة التي يعيشها علم الاجتماع من ناحية الممارسة البيداغوجية.
- استخدام المقاربة الإبستمولوجية في الكشف عن محددات المحكمات الفكرية التي أثرت على تطور المعرفة السوسيولوجية.

- الربط بين هذا التطور المعرفي ومحدداته، وواقع الأزمة المعاصرة لهذا العلم، على أساس أنها نتيجة مباشرة لما تعانيه العملية التعليمية لهذه المعرفة داخل الجامعة الجزائرية.

رابعا: تحديد المفاهيم:

يعتبر المفهوم تمثلا للواقع من خلال بناء صورة ذهنية لمكونات هذا الواقع، ولهذا تكون خطوة تحديد المفاهيم من المراحل الأساسية المكونة للبحث من خلال الإطار التصوري النظري للدراسة، وسيتم في هذا البحث التطرق لمفهومين أساسيين هما: الإبستمولوجيا، والتعليمية.

1) الإبستمولوجيا:

ينقسم مصطلح الإبستمولوجيا "Epistémologie" إلى الكلمة اليونانية Epistème التي تعني العلم أو المعرفة العلمية، والكلمة "Logos" والذي يعني في هذه اللغة الخطاب "Discours".

وبذلك يصبح المعنى اللغوي للمصطلح " **الحديث عن العلم** " [1] واستمر بهذا المعنى حتى الخمسينيات من القرن الواحد والعشرين، فسمي "**نظرية العلم**"[2] أي أنه يعني "الدراسة النقدية للعلم، أو نظرية المعرفة العلمية، من حيث الجذور "Origines"، والبنى" "structures" ، والمناهج "Méthodes" والمشروعية "Validiteé".[3]

ويعرفها " أندري لالاند " André lalande على أنها "الدراسة النقدية للمبادئ، والنظريات، وللنتائج الخاصة بالعلوم، وتهدف لمعرفة أصولها المنطقية، وقيمها وثقلها الموضعي" [4].

---

[1] www.herachitea.com/epistem01.htm ,12/10/2009, 08h15m.

[2] فريد ريك معتوق، مراجعة وإشراف، محمد ديس، معجم العلوم الاجتماعية، أكاديمية، أنترناشيونال للنشـــر والطباعـــة، لبنان، Epistémologie، ص ص 145 – 155.

[3] www.philogora.net/epistemo/rubrique.htm, 12/10/2009,09h45m.

[4] محمد وقيدي: **ما هي الإبستمولوجيا**، مكتبة المعارف، الرباط، 1987.ص23.

فهي إذن "عبارة عن المبحث الذي يعالج معالجة نقدية مبادئ العلوم المختلفة، وفروعها، ونتائجها بهدف إرساء أساسها المنطقي، كما أنه ينشد تجديد قيمة العلوم، ودرجة موضوعيتها...."[1]

ومن التعاريف السابقة يتبين أن الإبستمولوجيا كعلم تتخذ من المعرفة العلمية La connaissance scientifique موضوعا لها، بهدف الكشف عن مبادئها، ونشأتها، ومقارباتها وتفسيراتها للواقع، بالخوض في تاريخها، ومراحل تطورها، مع الكشف عن فترات تقهقرها وأسباب هذا التقهقر، بهدف الفحص الثاقب لتشكل مفاهيم العلم، وتطور دلالاتها ضمن مقاربة نقدية، وسنعتمد هذا التعريف **كتعريف إجرائي** للمفهوم طيلة مراحل هذا البحث

كما أن الإبستمولوجيا كمبحث حديث يواجه عدة صعوبات في تحديد مفهومه ومجاله لارتباطها بعدة مباحث تتقاطع معها في قضية المعرفة، كنظرية المعرفة، فلسفة العلوم، وتاريخ العلوم التي تشترك جميعها في معالجة مسألة المعرفة والعلم من زوايا مختلفة.*

2) التعليمية Didactique:

التعليمية هي العلم الذي يدرس الظواهر المتعلقة بالتدريس، وطرق نقل المعرفة، وتلقيها للمتعلم، من خلال تركيزها على طرق التدريس، وتكوين المكونين التي لا تنفصل عن عملية تكوين المتعلمين[2].

فهي تهتم بعملية إخضاع المفاهيم والمعطيات العلمية للمعالجة والتحوير، والتعديل في ضوء متطلبات التعليم أي طبيعة الجمهور المتعلمين وطموحات المجتمع... بهدف تفعيل الأداء البيداغوجي، وانتقاء أنسب السبل لتبليغ المحتوى العلمي الموجه للمتلقين [3].

---

[1] حسن عبد الحميد "مقدمة" كتاب، روبير بلانشيه، **نظرية المعرفة العلمية (الإبستمولوجيا)**، ترجمة حسن عبد الحميد، مطبوعات جامعة الكويت، 1987، ص7

* سيتم التطرق إلى علاقة الابستمولوجيا بالعلوم المعرفية الاخرى بنوع من التفصيل في الفصل الثاني من هذه الدراسة.

[2] B.Bouldoires, introduction à la didactique , dans:www.urfist.cict.fr/introdi 1htm*presentation le 14 / 12 / 2005

[3] La combe Daniel, Didactique, Encyclopédie universalis, CD, France, 1997.

أما **كتعريف إجرائي** فيمكن تعريف التعليمية بأنها: الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المسطرة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي و المهاري. كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد.

خامسا: الإجراءات المنهجية للدراسة:

الإجراءات المنهجية وسيلة الانتقال بين النظري وما يحتويه من اتجاهات ونظريات لمحاولة إسقاطها على واقع مجتمع البحث وتتضمن هذه الإجراءات ما يلي:

1- المدخل المتبنى في الدراسة:

يتوجب على الباحث أن يحدد مسار بحثه في إطار نظري ومنهجي منظم، إذ لا يكفي أن يختار الباحث ظاهرة معينة للدراسة ويقوم بملاحظتها ووصفها وتصنيفها وتحليلها واستنباط النتائج، ولكن يحتاج إلى نسق فكري متكامل ومنسجم ومنطقي وهو ما يصطلح عليه بالمدخل المنهجي، والذي يعني مجموعة من التصورات الخاصة التي يتبناها الباحث حول إشكالية ما أو في دراسته لظاهرة معينة.

و تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى ايجاد نوع من التكامل النظري عن طريق المزج بين الأسس النظرية والمقولات التي تناولت موضوع الدراسة، إذ يعتبر ظهور الإبستمولوجيا كنوع معرفي قائم بذاته، ومستقل عن باقي الفروع المعرفية المتخصصة إحدى النتائج الأساسية لاكتشاف التنوع الهائل في وجهات النظر نحو أنساق الوجود.

فبظهور الإبستمولوجيا أصبح من الممكن التساؤل حول طبيعة وأصل المعرفة، وعليه تأتي هذه الدراسة كمحاولة لتبيين أهمية المقاربة الإبستمولوجية لظاهرة تعليمية علم الاجتماع، من خلال البحث في أصول المعرفة السوسيولوجية وتطور نظرياتها ودلالات مفاهيمها، وكيف يؤثر كل ذلك على عملية تعليمية هذه المعرفة.

لذلك ارتأينا الاعتماد على نظرية الخيال السوسيولوجي من خلال مقولاتها التي تناولت العلاقة بين الفرد والبناء الاجتماعي.

كما ترمي هذه الدراسة إلى الاستفادة من مقولات الخيال السوسيولوجي بتصورات وأفكار عملية التعليمية حتى تكون تلك التصورات منطلقا للبحث عن مخارج جديدة، تدعم تساؤلات الدراسة، وتجعل الوصول إلى نتائج أكثر تقدما في الكشف عما يدور داخل العملية التعليمية لعلم الاجتماع في الجزائر.

❖ **الخيال السوسيولوجي عند رايت ميلز:**

❖ شارلز رايت ميلز(1916 – 1962): استنادا إلى منظوره النقدي في علم الاجتماع اعتبر أن كل علم اجتماعي سياسي بالضرورة وأن عليه أن يغير المجتمع وأن يكافح الأحكام المسبقة؛ ففي كتابه" نخبة الحكم" (1956) درس نظام الحكم السياسي في الولايات المتحدة عارضا نظرية في النخب استند فيها إلى ما كان طوره موسكا من أن الأقلية هي التي تستحوذ على الحكم في المجتمع بحيث يمكن أن نفسر كل التاريخ الحادث على ضوء مصالح تلك الطبقة الحاكمة.

إن مفهوم النخبة عنده يحوم حول "نخبة القوة"(سياسية رسمية واجتماعية واقتصادية وعسكرية). والنخبة الحاكمة هي كل الجماعات المؤثرة في توجيه السياسة التي تدخل في تحالفات مع جماعات النفوذ وتلجأ في نفس الوقت و بالتوازي إلى سلطتها المؤسسية لتفادي الاضطرابات الناجمة عن تضارب مصالح الشرائح الاجتماعية .

إن ما يمكن أن يعرف النخب حسب نظره هي أنها مجموعة من المواقع الاجتماعية التي تتكون وتتفكك في علاقة بالسلطة السياسية والتي تترابط على أساس قواعد يمكن أن تكون ضمنية أو بادية للعيان ولكنها تبقى دائما غير معلنة؛ فتتكون هذه النخب ذات مصالح مشتركة من جهة و ذات استعداد وقدرة على التفاهم ويعتبر أفرادها أنفسهم منتمين إلى عالم مشترك بعينه ذي أساس معياري واحد تبنيه العائلات والمدارس وأنظمة التوجيه الثقافية؛ ومما يجمع هذه النخب سمات مخصوصة منها النزعة نحو التداخل المؤسسي تيسر تبادل الأدوار من جهة وتسطير سلوكات موحدة على المستوى الفردي و

الجماعي من جهة ثانية واستعداد متماثل للإدارة بمتابعة صارمة الدقة و التفصيل للقرارات الكبرى المتخذة.

الخيال السوسيولوجي: تمثل فكرة الخيال السوسيولوجي إحدى الأدوات النظرية لميلز ويقوم على مستويين أساسيين هما مستوى البناء الاجتماعي ومستوى الفرد .

حيث يرى ميلز أنه لا يمكن فهم الفرد أو تاريخ المجتمع دون فهم الآخر والعلاقة التي تربط بينهما، وليفهم الفرد هذه العلاقة فهو بحاجة إلى مهارات عقلية تمكنه من تكوين فكرة لما يدور حوله وما يحدث له، هذه القدرة العقلية نسميها بالخيال السوسيولوجي، وهو مطلوب لدى الباحثين وكذا الصحفيين والدارسين والفنانين وحتى عامة الناس لأنه عنصر من المجتمع[1]

• يرى ميلز أن قدرة الباحث تتجلى في الربط بين مظاهر الاضطراب الشخصي وبين مشاكل البناء الاجتماعي وهنا يظهر الهدف الأساسي للخيال السوسيولوجي يمكن الفرد من اكتساب وعي حقيقي بمشكلته ومشكلة مجتمعه .

.1مشكلات خاصة بالفرد: يشعر الفرد بأن القيمة التي يؤمن بها مهددة بالزوال فيحدث عنده اضطراب (قلق)

.2مشكلات عامة في إطار البناء الاجتماعي: شعور الجماهير بأن قيمها مهددة تظهر العداوة والاستعانة بقوى .

• هنا يقول ميلز على الباحث الاجتماعي ضرورة التسلح بما أسماه الخيال السوسيولوجي فالفرد جزء من البناء الاجتماعي والبناء الاجتماعي جزء من مراحل التاريخ .

ومن العناصر الاساسية للخيال السوسيولوجي قدرة عالم الاجتماع على النظر إلى مجتمعه نظرة الدخيل عليه أو الغريب عليه، وليس من منظور خبراته الشخصية ونزعاته الثقافية، فالخيال السوسيولوجي يسمح للباحث بتجاوز الخبرات والمشاهدات الشخصية إلى فهم القضايا العامة، كما أنه يساعد في فهم الحياة اليومية من حولنا فهما جديدا، وذلك من خلال

[1] مصطفى خلف عبد الجواد، **نظرية علم الاجتماع المعاصر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص ص 258- 260.

تبني تفكير نقدي وتمحيصي للظواهر الاجتماعية للحياة اليومية، ويعتبر هذا التفكير النقدي هو التفكير النموذجي لعلماء الاجتماع في فهم القضايا الاجتماعية، ولتحقيقه لابد من استخدام الخيال السوسيولوجي[1]

فالتفكير بصورة سوسيولوجية يعني اتخاذ نظرة واسعة وأكثر شمولية، فدراسة علم الاجتماع ليست "**مجرد عملية روتينية لاكتساب المعرفة**" بل يفترض بعالم الاجتماع أن يكون قادرا على التحرر من الظروف الشخصية المباشرة ويضع الامور في سياق أوسع وهذا ما عناه رايت ميلز باعتماد الخيال السوسيولوجي[2]

فالخيال السوسيولوجي يتطلب من الباحث الاجتماعي تجاوز النظرة العادية و الروتينية لمجريات الحياة اليومية والقاء نظرة واسعة ومغايرة حولها تختلف عن نظرة الافراد الاخرين لهذه المجريات من أجل تحقيق فهم أدق وأشمل لها، وهو ما يفترض القيام به من طرف الاستاذ في علم الاجتماع بوصفه ناقلا للمعرفة السوسيولوجية وباحثا عنها، فهذه المهمة تتطلب منه التحكم في المادة المنقولة ونقدها وتحليلها قبل نقلها للمتلقي (الطالب) و التحكم في مفاتيح فهمها والمتمثلة في النظريات والمفاهيم بصفة خاصة، فهذه المفاهيم والنظريات قد تعكس معاني أعمق و أعقد مما يبدو عليه، و لا يتأتى هذا النقد والتحليل إلا من خلال اعتماد مقاربة التحليل الابستمولوجي لهذه المادة.

و عليه فالخيال السوسيولوجي هو نقطة الربط بين التحليل الابستمولوجي للمادة المدرسة وايجاد أنجع الطرق والاساليب لنقلها وتدريسها للمتلقي بشكل يضمن فهمها واستيعابها من طرفي العملية التعليمية (الاستاذ – الطالب) على حد سواء.

2- المنهج المستخدم:

تعددت المناهج العملية تبعا لتعدد مواضيع العلوم الإنسانية والاجتماعية وذلك من أجل الوصول إلى الحقائق بطريقة علمية دقيقة، وموضوع الدراسة هو الذي يفرض على الباحث الطريق والمنهج الذي يسلكه لمعالجة اشكاليته على أرض الواقع.

---

[1] المرجع نفسه، ص ص 258 – 260.

[2] أنتوني غدنز، ترجمة فايز الصياغ، **علم الاجتماع**، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، الطبعة 04، 2005، ص 48.

والمنهج أيَا كان نوعه في البحوث العلمية هو الطريق الذي يسلكه الباحث للوصول إلى نتيجة معينة، ونظرا لطبيعة الموضوع فإن المنهج الوصفي هو الأكثر ملائمة، فالمنهج الوصفي يساعد على وصف الخصائص المختلفة وجمع المعلومات حول موقف معين اجتماعي أو مجتمع محلي، ولا ينبغي للباحث أن يقوم بمجرد الوصف، بل عليه أن يستخلص الدلالات والمعاني المختلفة التي تنطوي عليها البيانات والمعلومات التي أمكن الحصول عليها وهذا ما يدفعه إلى ربط الظواهر ببعضها واكتشاف العلاقة بين المتغيرات وإعطاء ذلك كله التفسير الملائم[1] رغبة في معرفة كيفية حدوث الظاهرة وتفسير العوامل المؤثرة فيها، كما يذهب المنهج الوصفي إلى تحديد الدرجة التي توجد بها العوامل العاملة في مواقف معينة، وفي ظروف معينة، وما يوجد بينهما من ارتباطات[2].

ومن خلال الإشكالية المراد معالجتها في هذه الدراسة والتي تتمثل في العلاقة بين النقد والتحليل الابستمولوجي للمادة المدرسة من طرف الاساتذة على مستوى أقسام وشعب علم الاجتماع في الجزائر وإيجاد أحسن وأنجع الطرق و الاساليب لتدريس هذه المادة و تيسير نقلها واستيعابها من طرف المتلقي من خلال:

- التعّرف على مدى اهتمام أساتذة علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية بالتحليل الابستمولوجي النقدي للمادة التي يقدمونها من حيث دلالات المفاهيم، والمناهج المستخدمة والمبادئ الاساسية للنظريات ونماذج التحليل.
- اكتشاف مساهمة التحليل الابستمولوجي للمفاهيم الاساسية في علم الاجتماع، بوصفها مفاتيح أساسية لفهم النظريات والتفسيرات المختلفة للوقائع الاجتماعية، في تسهيل عملية نقلها للمتلقي.
- تقصي امكانية كون العقبات الابستمولوجية أي العقبات الداخلية المتعلقة بعلم الاجتماع كظروف نشأته وعومل تطوره، ومكانته في المجتمع عقبات تقف في وجه تدريسه.

---

[1] عبد الوهاب إبراهيم، **أسس البحث الاجتماعي**، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، دون تاريخ، ص 40.

[2] علي شتا، **المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية**، مكتبة الإشعاع، مصر، 1997، ص 369.

- محاولة استشراف السبل والوسائل التي من شأنها أن تساعد الاستاذ في علم الاجتماع من تخطي الاشكالات الابستمولوجية التي يواجهها هذا العلم خاصة اشكالات الايديولوجيا واشكالية الموضوعية واشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع.

ومن خلال استعراض التراث النظري لدراستنا وتحديد إطارها النظري اتضح لنا عدم ضرورة وضع فروض للدراسة، " والمعروف أن الدراسات الوصفية الاستطلاعية تنطلق من الواقع بطرح تساؤلات عن هذا الواقع وليس من فروض" [1]

وبالتالي فإن هذا المنهج الوصفي أكثر ملائمة لطبيعة الموضوع.

والذي يعرف على أنه: " يشمل جميع الدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص الحقائق الحاضرة والمرتبطة بطبيعة وبوضع جماعة من الناس أو عدد من الأشياء أو مجموعة من الظروف أو فصيلة من الأحداث أو نظام فكري"[2]، كما يعرف على أنه: "طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم، من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية"[3].

ومن خلال هذا المنهج سنحاول وصف وتحليل منظور بعض الاساتذة من الجامعات الجزائرية في علم الاجتماع، بُغية التعرّف ومحاولة الكشف عن إسهام الإبستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع.

وانطلاقا من تحديد المنهج المناسب الذي سيوضح لنا معالم للدراسة، ميدانياً، لابد من استخدام أدوات تساعدنا في جمع البيانات، للوصول إلى الكشف عن الحقائق بطرق علمية سليمة.

3- <u>الأدوات المستخدمة في جمع البيانات:</u> يستخدم العلماء والباحثون مجموعة من التقنيات والأساليب لاكتشاف وفهم الدوافع، الوقائع، والنتائج، إلاّ أن طبيعة الموضوع

---

[1] عبد الوهاب إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص 41.

[2] مروان عبد المجيد ابراهيم: **<u>أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية</u>**، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2000، ص125.

[3] عمّار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: **<u>مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث</u>**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص129.

وخصوصيته تفرض على الباحث جمع البيانات بالأداة المناسب للدراسة، فقد يتطلب موضوع ما الملاحظة كأداة أساسية وقد يتطلب آخر المقابلة.

وبالنسبة لهذا البحث ولجمع البيانات اللازمة له فقد اعتمدت الدراسة على: الملاحظة، والمقابلة.

أ- الملاحظة: تعرف الملاحظة على أنها: "من أهم الأدوات الرئيسية التي تعتبر مصدرا أساسياً للحصول البيانات والمعلومات اللازمة لموضوع الدراسة، وتعتمد على حواس الباحث وقدرته الفائقة على ترجمة ما لاحظه وتلّمسه إلى عبارات ذات معاني ودلالات، تنبثق منها وضع فروض مبدئية، يمكن التحقق من صدقها أو عدم صدقها عن طريق التجريب"[1]، وتستخدم هذه الأداة كثيرا من الأحيان في الدراسات الاستطلاعية والاستكشافية.

ومن خلال هذه الدراسة اعتمدنا على الملاحظة بالمشاركة التي تم استخدامها في استكشاف واقع تدريس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية وآراء الطلبة والاساتذة فيما يخص هذا العلم و الصعوبات التي يلاقيها في المجتمع الجزائري وأثر كل ذلك على عملية تعليمه وتقبل الطلبة له، كما استعنا بها عند قيامنا بالمقابلات مع الاساتذة، وهو ما مكننا من فهم بعض سلوكيات واتجاهات ومواقف الاساتذة نحو موضوع الدراسة.

ب- المقابلة: تعتبر المقابلة من أهم الوسائل البحثية لجمع المعلومات والبيانات من الميدان، فهي تعرف على أنّها: "تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف، مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين، للحصول على بعض البيانات الموضوعية"[2].

---

[1] فضيل دليو وآخرون: **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، (سلسلة العلوم الاجتماعية)، منشورات جامعة منتوري/ قسنطينة، دار البعث، قسنطينة، 1999، ص189

[2] رشيد زرواتي: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، 2008، ص212.

وهي عملية اجتماعية صرفة تحدث بين شخصين الباحث أو المقابل الذي يستلم المعلومات ويجمعها ويصنفها، والمبحوث الذي يعطي المعلومات إلى الباحث بعد إجابته على الأسئلة الموجهة إليه من قبل المقابل.

وتنطوي عملية المقابلة على فعل وردّ فعل، سؤال وجواب، وعلى سلسلة من التفاعلات الاجتماعية التي تعتمد على مجموعة رموز تظهر على مستوى الافعال وطريقة الكلام يقوم بها أطراف المقابلة، وبعد القيام بها يستطيع طرفا المقابلة تحقيق أهدافهما من عملية المقابلة ألاَ وهي جمع المعلومات والبيانات والتعرف على الآراء والمواقف والميول والاتجاهات والاطلاع على الظروف الاقتصادية والاجتماعية والبيئية للأشخاص الذين يقع عليهم البحث[1].

وللمقابلة نوعين المقابلة المقننة والتي تكون فيها الأسئلة محددة، والمقابلة غير المقننة حيث تكون الأسئلة فيها مفتوحة، وقد اعتمدت الباحثة خلال دراستها الاستطلاعية مع الاساتذة بهدف الاطلاع بعمق على جوانب وخفايا موضوع الدراسة على المقابلات المقننة.

حيث قامت الباحثة بتحضير مجموعة من الأسئلة كتابيا وتسليمها للأساتذة قبل موعد الجلسة، وذلك للاطلاع عليها وتحضير انفسهم قصد الحوار والاجابة.

ولإعداد المقابلة تم إعداد دليل مقابلة لجمع البيانات، وتم فيه طرح أسئلة جاءت في معظمها مفتوحة تخص جوانب الموضوع، ومرتبة تبعا لتساؤلات الدراسة بهدف إقامة مقابلة قائمة علي التنظيم والتنسيق قدر الإمكان لإدارة جيدة للحوار.

وقد تم إعداد هذا الدليل في مرحلتين الأولى تجريبية تم فيها اقتراح بعض الأسئلة على الأستاذ المشرف بعد تحديد المحاور، أما الثانية فهي مرحلة الصياغة النهائية للأسئلة، وتمت بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية والحوارات التي جرت مع المبحوثين فيها، وقد احتوى هذا الدليل في صورته النهائية على 04 أسئلة عامة تمثل المحاور الاساسية للبحث، الأول يخص مدى اهتمام الأستاذ في علم الاجتماع بالقيام بتحليل ونقد المادة المدرسة قبل نقلها للطالب،

[1] إحسان محمد الحسن: مرجع سبق ذكره، ص247.

والثاني يهتم بأهمية التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في تسهيل عملية نقلها للمتعلم، أما الثالث فيتمحور حول العقبات الابستمولوجية التي تقف عائقا أمام تدريس علم الاجتماع، في حين خصص السؤال الرابع للتعرف على السبل والطرق التي تسمح للأستاذ بتجاوز مختلف الاشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع **(أنظر الملحق رقم 01)**، وتمت هذه المقابلات بالشكل التالي:

- يوم الاربعاء 29 فيفري 2012، أجريت مقابلة مع الاستاذ دبلة عبد العالي، من الساعة 10h00m صباحا الى الساعة 10h55m، بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، بجامعة محمد خيذر بسكرة.
- يوم الخميس 01 مارس 2012، أجريت مقابلة مع الاستاذ الطاهر الابراهيمي، من الساعة 10h30m صباحا الى الساعة 11h55m، بالقاعة المخصصة لطلبة الدكتوراه علم اجتماع، بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، بجامعة محمد خيذر بسكرة.
- يوم الاحد 04 مارس 2012، أجريت مقابلة مع الاستاذ معتوق جمال، من الساعة 09h00m صباحا الى الساعة 09h55m بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- يوم الاحد 04 مارس 2012، أجريت مقابلة مع الاستاذ رتيمي فوضيل، من الساعة 10h00m صباحا الى الساعة 10h55m، بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- يوم الاثنين 05 مارس 2012، أجريت مقابلة مع الاستاذ رميتة أحمد، من الساعة 09h30m صباحا الى الساعة 10h30m. بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- يوم الاربعاء 07 مارس 2012، أجريت مقابلة مع الاستاذ سليم العايب، من الساعة 10h00m صباحا الى الساعة 10h55m بقاعة المحاضرات الكبرى، بكلية العلوم الاقتصادية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- يوم الاربعاء 07 مارس 2012، أجريت مقابلة مع الاستاذ خليفة بوزبرة، من الساعة 16h00m مساءا الى الساعة 16h30m، بقاعة المحاضرات الكبرى، بكلية العلوم الاقتصادية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- يوم الخميس 08 مارس 2012، أجريت مقابلة مع الاستاذ مختار بشتلة، من الساعة 10h00m صباحا الى الساعة 10h55m، بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- يوم الثلاثاء 04 أفريل 2012، أجريت مقابلة مع الاستاذ دلاسي محمد، من الساعة 15h30m مساءا الى الساعة 16h30m، عن طريق موقع التواصل الاجتماعي "سكايب" skype بواسطة الانترنت.
- يوم الثلاثاء 08 أفريل 2012، أجريت مقابلة مع الاستاذ علـــي سموك، من الساعة09h30m صباحا الى الساعة 10h30m. عن طريق موقع التواصل الاجتماعي "سكايب" skype بواسطة الانترنت.
- يوم الاحد 06 ماي 2012، أجريت مقابلة مع الاستاذة نورة قنيفة، من الساعة 10h00m إلى الساعة 10h55m، عن طريق موقع التواصل الاجتماعي "سكايب" skype بواسطة الانترنت.

ج- أساليب تحليل البيانات: بعد عملية جمع البيانات بالوســائل والأدوات المــذكورة سالفا، فإن المعلومات المتوفرة تبقى مبهمة إذا لم يتم تحويلها إلى قضايا لها دلالات معرفيــة وعملية وسوسيولوجية في آن واحد، وقد اعتمدت الدراسة في تحليل البيانات علــى الجانــب النظري بما يحتويه من تراث نظري ودراسات سابقة ومشابهة في تحليل البيانات عن طريق عرض النتائج وتفسيرها، أي الاعتماد على التحليل الكيفي للبيانات (الأسلوب الكيفي).

4-مجالات الدراسة:

أ- **المجال الزماني:** تنقسم الدراسة إلى قسمين، قسم نظري وقسم ميداني، توزعــت كما يلي:

المرحلة الأولى: المرحلة الاستطلاعية، واستغرقت مدة خمسة أشهر أي من شهر اكتوبر الى بداية شهر مارس، مما مكن الباحثة من التعرف على أهم الاسئلة التي تدور حولها مضمون المقابلة.

المرحلة الثانية: مرحلة تطبيق المقابلة، وقد استغرقت الدراسة الميدانية حوالي ثلاثة أشهر أي من (مارس 2012 إلى غاية جوان 2012)، حيث قمنا فيها بمراعاة توجيهات الأستاذ المشرف، كذلك في طريقة اجراء المقابلات مع الاساتذة للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة، وتحليل بياناتها بعد ذلك.

ب- المجال البشري:

نظرا لطبيعة الموضوع التي تتركز حول تعليمية علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية، فإن عينة البحث تم تحديدها من بين أساتذة علم الاجتماع في الجامعات الجزائرية وهو ما يمثل مجتمع البحث في هذه الدراسة.

ولكن ونظرا لحساسية وجدة الموضوع، اقتصرت **العينة** المنتقاة في البحث على الاساتذة الحاصلين على رتبة أستاذ التعليم العالي أو على رتبة أستاذ محاضر قسم (أ) أو(ب)، وذلك لتوفرهم على شرطي الخبرة والقدرة على تشريح و تشخيص واقع تدريس علم الاجتماع و الاشكالات التي تعترض الاستاذ أثناء العملية التعليمية كونهم قد أشرفوا على تأطير وتكوين الكثير، إن لم نقل أغلب، الاساتذة الذين يزاولون مهمة التدريس في الجامعات الجزائرية، كما أنهم أبدوا اهتماما بالموضوع، و عليه كانت العينة عينة **غير احتمالية نموذجية.((Typique**

وهذا النوع من العينات يتم من خلاله اختيار العناصر المثلى من مجتمع البحث والتي تمثل نماذج عن المجتمع، وهذه النماذج تكون مفيدة للبحث حسب تقدير الباحث[1]

وتم اعتماد أسلوب السحب الانسب لهذا النوع من العينات وهو **أسلوب سحب الخبراء**[2]

---

1 Maurice Angers, **initiation pratiques à la méthodologie des sciences humaine**, casbah édition, Algérie, 1997, p 235.

2 I Bid, P 239.

والذي يعنى اختيار العينة من أفراد متخصصين في بعض المجالات . أحياناً يعرف هذا النوع من العينة " بهيئة الخبراء ". في الواقع هناك سببان لإجراء سحب العينة بأسلوب سحب الخبراء، أولاً قد تكون أفضل الطرق لاستنباط آراء أشخاص ذوي خبرة معينة. السبب الثاني لإجراء عينة الخبراء قد يكون الرغبة في إضفاء دليل مصداقية على طريقة اختيار عينة أخرى.

وعليه تم اختيار العينة على ثلاثة مراحل هي:

- **المرحلة الاولى:** الاتصال بالأساتذة الذين ينتمون إلى رتبتي أستاذ التعليم العالي و أستاذ محاضر بقسميها (أ) و (ب) وعرض الموضوع عليهم ومناقشتهم حول دليل المقابلة.
- **المرحلة الثانية:** الاتصال من جديد بالأساتذة السابقين لتبين رغبتهم واستعدادهم للتعاون والاجابة على الاسئلة المحددة في دليل المقابلة، وتم استبعاد الاساتذة الذين أبدوا تحفظا أو عدم اهتمام بالموضوع، والابقاء على الاساتذة الذين أبدوا رغبة في التعاون.
- **المرحلة الثالثة:** أثناء اجراء الباحثة للمقابلات مع الاساتذة السابقين تم توجيهها من طرف المبحوثين أنفسهم إلى أساتذة آخرين تتوفر فيهم الشروط المحددة سابقا، وسبق لهم اجراء بحوث أو دراسات أو الاشراف على مذكرات أو رسائل يتقارب موضوعها مع موضوع الدراسة الحالية.

وبعد المراحل الثلاث السابقة، تحصلنا على عينة مكونة من 11 أستاذ وأستاذة، من مختلف الجامعات الجزائرية، وتم اجراء المقابلات معهم من أجل الحصول على اجابات تخدم الموضوع المدروس، وتساهم في الاجابة على اشكالية البحث.

ج- المجال المكاني:

أجريت الدراسة الميدانية على عينة من الاساتذة الذين ينتمون لمجموعة من الجامعات الجزائرية، وبالتالي فالمجال المكاني لهذه الدراسة يتمثل في مجموع الجامعات التي ينتمي إليها هؤلاء الاساتذة والمتمثلة في ستة (06) جامعات جزائرية هي: جامعة محمد خيذر

بسكرة، جامعة الجزائر 2، جامعة سعد دحلب البليدة، جامعة الحاج لخضر باتنة، جامعة عمار ثليجي الاغواط، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

1-التعريف بجامعة محمد خيضر بسكرة: تقع جامعة محمد خيذر على بعد حوالي كيلومترين (02 كلم) عن وسط مدينة بسكرة على الطريق المؤدي إلى مدينة سيدي عقبة.

أنشئت جامعة محمد خيضر بالمعاهد الوطنية الآتية:

- معهد الري (المرسوم رقم: 84-254 المؤرخ في: 18-08-1984).
- معهد الهندسة المعمارية (المرسوم التنفيذي رقم: 84-253 المؤرخ في:05-08-1984).
- معهد الكهرباء التقنية في عام 1986 (المرسوم التنفيذي رقم: 86-169 المؤرخ في: 18-08-1986).

تحولت هذه المعاهد إلى مركز جامعي بمقتضى المرسوم رقم: 92-295 المؤرخ في: 07-07-1992.

و بصدور المرسوم رقم: 98-219 المؤرخ في: 07-07-1998 تحول المركز الجامعي إلى جامعة تضم ثلاث كليات و سبعة أقسام. كما تم إضافة كلية رابعة بعد ذلك.

بمقتضى المرسوم رقم: 90/09 المؤرخ في: 17-02-2009، أصبحت الجامعة مشكلة من ست (06) كليات و واحد وثلاثين (31) قسما تضم مختلف الميادين و التخصصات

- **كلية العلوم و التكنولوجيا** عدد الأقسام: 09 أقسام.
- **كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة:** عدد الأقسام: 07 أقسام.
- **كلية الآداب و اللغات** عدد الأقسام: 04 أقسام.
- **كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية** عدد الأقسام: 06 أقسام.
- **كلية الحقوق و العلوم السياسية** عدد الأقسام:02 أقسام.
- **كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير** عدد الأقسام: 03 أقسام.[1]

1 http://www.univ-biskra.dz/index.php?lang=ar

2- جامعة الجزائر2: تم إنشاء جامعة الجزائر سنة 1909 (قانون 30 ديسمبر) بعد سلسلة من الخطوات التي كانت بدايتها قانون 20 ديسمبر 1879 الذي تولى إنشاء أربعة مدارس مختصة هي:

- مدرسة الطب والصيدلة. - مدرسة العلوم. - مدرسة الآداب والعلوم الإنسانية.
- مدرسة الحقوق.

عرفت هذه الجامعة في الفترة الاستعمارية تطورات نوعية وهيكلية متنوعة ومتعددة لكنها كانت تصب كلها في خدمة الأهداف الاستعمارية.

بعد الاستقلال تمثلت مهمتها في التكوين وتخريج الإطارات التي كانت البلاد في حاجة إليها، وعرفت خلال هذه المرحلة أيضا العديد من التحولات التنظيمية والهيكلية. وهي تشكل اليوم قطبا من أقطاب العلوم والمعرفة في الجزائر.

خلال العهد الاستعماري

مرت جامعة الجزائر خلال المرحلة الاستعمارية بالمراحل التالية :

1. مدرسة الطب

هي أول مدرسة أنشئت في العهد الاستعماري على أرض الجزائر. بدأت نشاطها سنة 1833 وكان يشرف على التدريس فيها أساتذة عسكريون، وذلك في مستشفى مصطفى باشا بالعاصمة.

2. مدرسة الآداب

تجدر الإشارة إلى أن الدروس الأولى في اللغة العربية والأدب العربي والشريعة تم الترخيص بتقديمها ابتداء من عام 1832 حيث سمح للمترجم العسكري آنذاك لتلقين دروس في العربية لصالح الموظفين والعسكريين. وعلى الرغم من أن مستوى تعليم اللغة كان ابتدائيا، إلا أنها شكلت النواة الأولى لمدرسة الآداب بالجزائر، والتي تم تحويلها إلى كلية للآداب والعلوم الإنسانية تابعة لجامعة الجزائر بموجب القانون المؤرخ في 30-12-1909.

3. مدرسة الحقوق

تم الاهتمام بدروس القانون ابتداء من عام 1857 وذلك لاعتبارات تاريخية مرتبطة بالفترة الاستعمارية بسبب حاجة الإدارة الفرنسية إلى معرفة القوانين والنظم التي يخضع لها المجتمع الجزائري.

4. مدرسة العلوم

أنشئت هذه المدرسة عام 1868 وتم الشروع في نشاطاتها البحثية ابتداء من عام 1880، حيث تولت تدريس علوم الجيولوجيا والكيمياء وعلم النبات، ولعبت دورا بارزا في تطوير الزراعة . ونظرا لنقص إمكاناتها فإنها كانت مضطرة للتعاون مع مدرسة الطب، وبموجب القانون المؤرخ في 30-12-1909 تم تحويلها إلى كلية للعلوم بالجزائر . بالإضافة إلى هذه المدارس التي تحولت فيما بعد إلى كليات فإن هذا العهد عرف أيضا إنشاء عدة معاهد ومخابر متعددة أصبحت كلها تابعة إلى الجامعة فيما بعد، وهي:

معهد البيوتقني والبيومتري المنشأ عام 1845، معهد النظافة والطب لما وراء البحار المنشأ عام 1923، معهد الأرصاد الجوية وفيزياء الكواكب المنشأ عام 1931

معهد البحوث الصحراوية المنشأ بموجب المرسوم المؤرخ في 20-07-1937

معهد التعمير المنشأ بموجب المرسوم المؤرخ في 11-07-1942، معهد التربية البدنية والرياضية المنشأ بموجب المرسوم المؤرخ في 24-04-1944،

المعهد العالي للدراسات الإسلامية المنشأ عام 1946، معهد العلوم السياسية المنشأ عام 1949، معهد الدراسات الفلسفية المنشأ بموجب المرسوم المؤرخ في 05-05-1952

معهد الإثنولوجيا المنشأ بموجب المرسوم المؤرخ في 31-03-1956، معهد الدراسات النووية المنشأ عام 1956، معهد التحضير للأعمال عام 1957

من خلال هذا العرض السريع يتضح أن التعليم العالي في عهد الاستعمار كان مسخرا لخدمة السياسة و الحاجيات الاستعمارية، ويهدف أساسا إلى فرنسة التعليم في الجزائر وربطه مباشرة بالجامعة الفرنسية الأم وذلك منذ الأيام الأولى من الاستعمار

بعد الاستقلال في سنة 1962 إلى يومنا هذا تطورت الجامعة بوتيرة سريعة، لا سيما بعد إصلاح التعليم العالي في سنة 1971 ، فمنذ تلك السنة تطورت الجامعة تنظيميا وهيكليا من خلال عدة مراحل مهمة نلخصها فيما يلي:

1. من 1962 إلى 1971

لقد ظلت الجامعة في هذه المرحلة تسير على النمط الموروث عن العهد الاستعماري و لم يتغير إلا الإشراف الإداري الذي أصبح في يد الجزائريين أما الجوانب الأكاديمية و العلمية فقد ظلت مشابهة لما كان موجودا من قبل ما عدا تغييرات طفيفة غير جوهرية.

2. من 1971 إلى 1974

إدخال إصلاح التعليم العالي والتعليم الإجباري للغة الوطنية في كل الاختصاصات وبداية التعريب الكامل لبعض الشعب من العلوم الاجتماعية والإنسانية بداية بالتاريخ و الفلسفة قبل أن يشمل كل العلوم الإنسانية

3. من 1974 إلى 1978

إنشاء جامعة العلوم و التكنولوجيا (25 أبريل 1974) و حل كلية العلوم لجامعة الجزائر (24 سبتمبر 1978).

4. من 1978 إلى 1984

غلب اختصاص العلوم الاجتماعية والإنسانية على جامعة الجزائر بعد انفصال كلية العلوم عنها وإلحاقها بجامعة العلوم و التكنولوجيا في باب الزوار.

وفي سبتمبر 1984 تم جمع المعاهد القديمة للعلوم الطبية و جراحة الأسنان و الصيدلة في المعهد الوطني العالي للعلوم الطبية الذي أصبح مستقلا عن الجامعة.

5. من 1984 إلى 1999

تم تكريس نظام المعاهد حيث أصبحت الجامعة تحتوي على 14 معهدا هي:

معهد العلوم القانونية والإدارية (الحقوق)، معهد العلوم الاقتصادية، معهد اللغات الأجنبية، معهد اللغة العربية وآدابها، معهد علم الاجتماع، معهد علم النفس و علوم

التربية، معهد الترجمة، معهد التاريخ، معهد الفلسفة، معهد العلوم السياسية والعلاقات الدولية، معهد علوم الإعلام والاتصال، معهد علم المكتبات والتوثيق

6. من 1998 إلى 2009

تمت العودة إلى نظام الكليات في سنة 1998 (بموجب مرسوم تنفيذي جديد يحمل رقم 98/382 معد للمرسوم 209-84 الخاص بتنظيم وتسيير الجامعة)، وصار عدد هذه الكليات سبعة.[1]

3- جامعة سعد دحلب، البليدة: انشأ المركز الجامعي سعد دحلب بالبليدة وفق المرسوم رقم 77-92، المؤرخ في 20 جوان 1977. وقد عرفت الجامعة منذ نشأتها العديد من مخططات التوسعة والتهيئة، كما استفادت من تطوير الهياكل البيداغوجية كالمدرجات والقاعات ومخابر البحث، وبتاريخ 08 سبتمبر 1981، فتح المركز الجامعي أبوابه لطلبة ولايات البليدة، والمدية، والشلف، والجلفة وبعض ولايات الجنوب الجزائري.

وبسبب هذا الانفتاح على الولايات الاخرى ارتفع عدد الطلبة المسجلين خلال تلك السنة إلى 526 طالبا يؤطرهم حوالي 57 أستاذ من بينهم 17 أستاذا أجنبيا.

بعدها عرفت جامعة البليدة تطورا سريعا في شتى المجالات، يمكن تقسيمه إلى أربعة مراحل كبرى هامة متعلقة بصفة خاصة بخطوات البناء والتسيير التالية:

1-المرحلة الاولى: وتمتد من سبتمبر 1981 إلى ديسمبر سنة 1984.

2-المرحلة الثانية: وتمتد من جانفي 1985 إلى أوت 1989.

3-المرحلة الثالثة: وتمتد من أوت 1989إلى ديسمبر من سنة 1998.

4-المرحلة الرابعة: تمتد من ديسمبر 1998 إلى يومنا هذا.

1-**المرحلة الأولى**: خلال السنوات الثلاث الاولى من تأسيسه، كان المركز الجامعي بالبليدة يقع في وسط المدينة، وكان التدريس به ينحصر في أربعة أقسام هي: الجذع المشترك للتكنولوجيا، والهندسة المعمارية، والعلوم الزراعية، والعلوم الطبية.

[1] www.univ-alger.dz/univ_ar

2- **المرحلة الثانية:** خلال السنة الجامعية 1984- 1985، وهي مرحلة تطبيق الخريطة الجامعية الجديدة، عرف المركز الجامعي بالبليدة نموا واسعا، وأصبح جامعة وفق ما جاء بالمرسوم رقم 83- 543 المؤرخ في 24 سبتمبر 1983، في المادتين 02 و04 أن جامعة البليدة هي مؤسسة عمومية ذات صفة إدارية، تتمتع بشخصية معنوية والاستقلال المالي، ولهذه المؤسسة أهدافا متعلقة بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية الوطنية والتي من ضمنها:

- ضمان تكوين الطلبة في مرحلتي التدرج وما بعد التدرج.
- المساهمة في تطوير البحث العلمي والتقني.
- يهتم بكل نشاطات تحسين و تطوير الانشطة المناطة به.
- ضمان نشر الدراسات ونتائج البحوث العلمية للمساهمة في التنمية الشاملة.

ونتيجة لهذه الخارطة الجامعية أصبحت جامعة البليدة تتكون من ستة أقسام هي:

قسم الميكانيك، قسم الهندسة المعمارية، قسم الالكترونيك، قسم الزراعة، قسم الكيمياء الصناعية، قسم الملاحة الجوية "Aéronautique".

ونتيجة لهذا التحول تضاعف عدد الطلبة المسجلين مقارنة بالسنة الجامعية 1981- 1982 عشرة أضعاف

3- **المرحلة الثالثة:** في هذه المرحلة عرفت جامعة البليدة تأسيس سابع قسم بها وهو قسم العلوم الطبية، كما عرف تأسيس العديد من الاقسام، وهو ما أدى إلى تغيير مرسوم تأسيسها خلال السنة 1992- 1993، حيث تأسست أربعة أقسام أخرى هي:

- قسم البيطرة، قسم العلوم الدقيقة، قسم العلوم القانونية والادارية، قسم العلوم الاقتصادية، أما في القرار 204/95 المؤرخ في 05 أوت 1995 أصبح عدد الاقسام 12 قسما.

4- **المرحلة الرابعة:** بمقتضى المرسوم رقم 98- 253 المؤرخ في 17 أوت1998، أصبحت جامعة البليدة تتكون من سبعة كليات هي:

- كلية العلوم، كلية العلوم الطبية، كلية علوم المهندس، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، كلية الحقوق، كلية الادب والعلوم الاجتماعية، كلية العلوم الزراعية والعلوم البيطرية.[1]

4- جامعة الحاج لخضر باتنة: يعود تاريخ نشأة جامعة الحاج لخضر بباتنة إلى شهر سبتمبر سنة 1977م، حيث تأسست بداياتها بموجب المرسوم رقم 79/77 المؤرخ في 1977/06/20م في إطار مركز جامعي، يضم قسمين؛ أحدهما للعلوم القانونية والثاني للغة والأدب العربي، وقد كانت المزرعة القديمة بالمنطقة الصناعية أول هيكل انطلقت فيه الدراسة الجامعية بالولاية.

وسرعان ما شهد المركز تطورا نوعيا في الهياكل البيداغوجية؛ حيث في سنة 1978م تم اعتماد معهدي البيولوجيا والعلوم الدقيقة والتكنولوجيا، واتخذ من المستشفى العتيق مقرا لهما، ولا يزال إلى اليوم يحوي أقساما وتخصصات عدة بالإضافة إلى الورشات والمخابر.

وفي سنة 1979م تدعم المركز بثانوية تم فيها استقبال معهدي العلوم القانونية واللغة والأدب العربي إضافة إلى فتح معهد جديد للعلوم الاقتصادية.

واستمرت وتيرة التطوير بحركة متسارعة؛ حيث تم استغلال مركز التكوين المهني والإداري بعد إدخال التحسينات اللازمة ليكون مقرا لمعهد الفلاحة سنة 1980م.

والعلوم الدقيقة والتكنولوجيا، واتخذ من المستشفى العتيق مقرا لهما، ولا يزال إلى اليوم يحوي أقساما وتخصصات عدة بالإضافة إلى الورشات والمخابر.

وفي سنة 1979م تدعم المركز بثانوية تم فيها استقبال معهدي العلوم القانونية واللغة والأدب العربي إضافة إلى فتح معهد جديد للعلوم الاقتصادية.

واستمرت وتيرة التطوير بحركة متسارعة؛ حيث تم استغلال مركز التكوين المهني والإداري بعد إدخال التحسينات اللازمة ليكون مقرا لمعهد الفلاحة سنة 1980م.

[1] http://www.univ-blida.dz/structuration.html

وعملا على التسيير الأمثل للمركز الجامعي بأقسامه وتخصصاته المختلفة أعيدت هيكلته سنة 1985م ليضم ستة معاهد وطنية تتمتع بالاستقلالية المالية والإدارية؛ غير أن التطورات التي شهدها التكوين الجامعي بولاية باتنة دفعت الوصاية إلى إلغاء نظام المعاهد الوطنية، وتأسيس جامعة باتنة لتضم العديد من المعاهد والتي تتفرع بدورها إلى دوائر، وذلك وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 136/89 المؤرخ في 01/08/1989م.

بعدها شهدت جامعة باتنة نهضة كبيرة على المستويين الهيكلي والبيداغوجي؛ إذ تم الشروع في التأسيس لهياكل قاعدية جديدة تتعلق بالمقاعد البيداغوجية ومقرات الإيواء خاصة في المقر الجديد لجامعة الحاج لخضر، كما اعتمدت العديد من التخصصات الحديثة التي تدعمت بها المنظومة البيداغوجية للجامعة مما جعلها تستقطب العديد من الطلبة من داخل وخارج الولاية حيث ارتفع عدد المسجلين بها من 10آلاف طالب سنة 1989 ليصل إلى 44310 طالب سنة 2006.

وبعد صدور القانون المتضمن اعتماد نظام الكليات شرعت جامعة باتنة في التكيف مع هذا النظام الجديد لتتشكل في النهاية من سبع كليات ومعهد للوقاية والأمن الصناعي وفق المرسوم التنفيذي رقم 04/247 المؤرخ في 29/08/1998 حيث تتوزع على المراكز التالية:

- مركز الجامعة الجديدة ويضم كلية العلوم وكلية الاقتصاد وكلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- المركز الجامعي رقم1 (عبروق مدني) يضم كلية الهندسة.
- المركز الجامعي رقم2 (بن بعطوش عبد العالي) ويضم كلية الحقوق.
- المعهد الوطني للتعليم العالي للعلوم الإسلامية ويضم كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية.
- مركز تكوين تقنيي العمارات MATYX ويضم قسم البيولوجيا.
- المعهد التكنولوجي العربي التبسي، ويضم قسم علم النفس وقسم علم الاجتماع.
- مركز كلية العلوم الطبية ويضم قسم الطب وقسم الصيدلة.

– مركز البحث بالمحافظة سابقا.

توجد الإدارة (رئاسة الجامعة) ونيابات مديريـــة الجامعة للتكوين العالي والتدرج والشهـــــادات، التكوين العالي لما بعد التدرج والتأهيل الجامعي والبحث العلمي، العلاقات الخارجية والتعاون والاتصال والتنشيط والتظاهرات العلمية، بالمركز الجامعي رقم1 (عبروق مدني)، أما نيابة رئاسة الجامعة للتنمية والاستشراف والتوجيه فتوجد بالجزء الجديد للجامعة.

في انتظار الانتقال إلى المبنى الحديث الانجاز المتواجد على مستوى الجزء الجديد للجامعة.

وفي إطار تحسين الحياة الجامعية للطلبة سجل على مستوى جامعة باتنة المشروع الواعد القطب الجامعي الجديد في إطار البرنامج الخماسي لفخامة رئيس الجمهورية 2005/2009. [1]

5– جامعة عمار ثليجي الاغواط: تأسست جامعة عمار ثليجي بالأغواط في اطار مخطط لامركزية مؤسسات التعليم العالي وفي اطار تنمية ولايات الجنوب الجزائري.

وكانت هذه المؤسسة في بداياتها عبارة عن معهد وطني عالي للتعليم التقني ومعهد الهندسة الميكانيكية، فبموجب المرسوم رقم 165– 86 المؤرخ في 06 أوت 1986. وفي تلك الفترة بلغ عدد الطلبة في المعهدين 314 طالبا يؤطرهم 23 أستاذ دائم.

تميزت هذه الفترة أيضا بفتح تخصصات أخرى، مثل الجذع المشترك للعلوم الدقيقة، التكنولوجيا والاعلام الآلي في سنة 1988. والهندسة الميكانيكية والهندسة الكهربائية 1990، والالكترونيك سنة 1995، كما تم فتح الليسانس في العلوم الاقتصادية سنة 1991، والليسانس في اللغة والادب العربي 1994. والكيمياء الصناعية سنة 1996.

وكان الاهتمام في تلك الفترة بالتكوين القصير المدى الذي يمنح الطالب شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية (DEUA) في مختلف التخصصات التقنية.

بتاريخ 10 ماي 1997، أصبحت هذه المعاهد مركزا جامعيا بموجب المرسوم رقم 157– 97 المؤرخ في 10 ماي 1997 بجمع أربعة معاهد هي الهندسة الكهربائية، الهندسة

[1] http://ar.univ-batna.dz.

الميكانيكية، والهندسة المدنية، والعلوم الاقتصادية. ثم تم فتح أقسام أخرى البيولوجيا وعلم النفس.

من جهة أخرى تميزت هذه الفترة بفتح الدفعة الاولى في التكوين ما بعد التدرج سنة 1995، في مجال علوم المادة.

أخيرا، استفادت ولاية الاغواط من تأسيس جامعة متعددة الاختصاصات منذ 18 سبتمبر 2001 بموجب المرسوم رقم 270- 01 المؤرخ في 18 سبتمبر 2001، والتي تكونت في تلك الفترة من ثلاث كليات هي:

- كلية العلوم وعلوم المهندس – كلية الحقوق والعلوم الاجتماعية – العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

كما شهدت هذه الفترة أيضا فتح ثلاث تخصصات في التكوين طويل المدى، وفي سنة 2006 عرفت الجامعة بدء العمل بنظام ل م د في العديد من التخصصات كعلوم المادة والرياضيات والاعلام الالي والعلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، واستمرت الجامعة في التطور من خلال فتح العديد من التخصصات حتى أصبحت مكونة في سنة 2011 من ستة كليات و24 قسما.[1]

6- جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي: تتكون جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي من أربعة أقطاب جامعية وملحقة، وتنقسم هذه الجامعة إلى خمس (05) كليات ومعهد واحد (01)، حيث يبلغ العدد الاجمالي للطلبة 18514 طالبا منهم 18072 طالبا في مرحلة التدرج و482 طالبا بالتكوين بما بعد التدرج يضمن تأطيرهم 684 أستاذا من بينهم 144 أستاذا في الرتب العليا، وينخرط أغلب هؤلاء الاساتذة ضمن مخابر بحث يقدر عددها بثمانية مخابر.

تأسست الجامعة بتاريخ 07 ماي 1983، وكانت في البداية عبارة عن مدرسة وطنية عليا تأسست بموجب المرسوم رقم 314- 83 المؤرخ في 07 ماي 1983، ثم ألغي هذا

1 http://web.lagh-univ.dz/web/fr/

المرسوم وعوض بالمرسوم رقم 205- 84 بتاريخ 18-08- 1984، الذي يتضمن المعهد الوطني العالي في الميكانيك، وبعدها تطور هذا المعهد إلى مركز جامعي مكون من أربعة معاهد وفق المرسوم رقم 158- 97 المؤرخ بتاريخ 10 ماي 1997.

ومنذ أول نوفمبر سنة 1999، أصبح هذا المركز الجامعي بأم البواقي يحمل اسم الشهيد العربي بن مهيدي، أما تأسيس الجامعة فقد تم وفق المرسوم التنفيذي رقم 09- 06 الصادر بتاريخ 04 جانفي 2009، وأبحت تتكون من خمسة (05) كليات ومعهدكما يلي:

- كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والانسانية
- كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير
- كلية الحقوق والعلوم السياسية
- كلية العلوم والتكنولوجيا
- كلية العلوم الدقيقة و العلوم الطبيعية وعلوم الحياة
- معهد التسيير والتقنيات الحضرية.

سادسا: الدراسات السابقة:

الدراسة الاولى: نظرية المعرفة وتعليم وتعلم علم الاجتماع*

وهي عبارة عن دراسة تحليلية قام بها الاستاذ الدكتور نور الدين زمام من جامعة محمد خيذر بسكرة، منشورة بمجلة التربية، وهي مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية تصدر عن كلية التربية بجامعة الازهر، في عددها 132، الصادر بتاريخ أفريل 2007.

اشتملت الدراسة على توطئة وضح فيها الباحث أهمية التعليمية بوصفها أحد الحقول المعرفية التي تهتم بقضايا التربية والتعليم وبوصفها النواة المعرفية لمختلف العلوم التي

* رغم أن هذه الدراسة عبارة عن دراسة نظرية تحليلية إلا أن الباحثة ارتأت الاعتماد عليها لكونها الدراسة السابقة الوحيدة التي استطاعت الباحثة الحصول عليها والتي لها علاقة مباشرة بالموضوع بينما باقي الدراسات عبارة عن دراسات مشابهة تمس الموضوع في بعض الجوانب فقط هذا من جهة ومن جهة أخرى لكون الدراسة الحالية هي دراسة استكشافية ويمكن في هذا النوع من الدراسات الاستشهاد بالدراسات التحليلية النظرية.

تسعى إلى تبليغ المعارف والقدرات العلمية، ثم انتقل إلى الحديث عن الإبستمولوجيا التي اعتبر أنها لم تنل حظها من البحث والاهتمام في مجال تطوير طرائق التدريس، وتمحيص المعارف العلمية المدرجة في منظومة التعليم.

ثم انتقل الباحث بعدها إلى التعريف بالأبستمولوجيا مستعرضا جملة من التعاريف اللغوية والاصطلاحية، ليخلص في الاخير إلى أن الابستمولوجيا كمسار معرفي الدراسة النقدية للعلم أو نظرية المعرفة العلمية، مؤكدا على أنه من الصعب تحديد مفهوم الابستمولوجيا بدقة من تحديد خطوط التداخل والتباعد التي تحدها وبعض فروع العلم والفلسفة، بالرغم أن هذه الحدود ستبقى حدودا غير ثابتة.

أما بالنسبة للتعليمية، فقد قدم الباحث جملة من التعريفات و التحليلات لهذا المفهوم مضحا الفرق بين الحقل و الاداة في ميدان البحث التربوي، وقد ذكر الباحث أنع بالنسبة لهذه الدراسة فهي تتخذ الابستمولوجيا كأداة للبحث التعليمي في حقل محدد وهو علم الاجتماع كنموذج للعلوم الاجتماعية.

في حين حدد الاستاذ العلاقة بين التعليمية والابستمولوجيا من خلال الجوانب الثلاث التالية:

1- الابستمولوجيا وتطور دلالات المفاهيم: حيث يوجد تقاطع كبير بين الابستمولوجيا وتاريخ العلوم، فالمقاربة التاريخية يمكن أن تقدم عونا بالغ الاهمية بفضل اعطائها للمتلقي (أو المتعلم) خلفية واسعة حول صيرورة تشكل و تطور دلالات المفاهيم، وعن أبعاد تبلور مختلف مضامين المعرفة العلمية، كما تلقي الضوء على السياق العام لمختلف الاضافات العلمية، والظروف التي رصدت فيها هذه الاضافات.

2- الابستمولوجيا والنقل التعليمي: فبمساهمة الابستمولوجيا في التمييز بين الانتاج العلمي والانتاج الايديولوجي، وتكشف الشروط التي تجعل المعرفة العلمية ممكنة، وبالتالي فهي تمنح القائم بالتعليم يقظة تسمح له باستعراض المسافة التي تفصل المعرفة العالمة عن

المعرفة الجاري تعليمها، مما قد يساعد على الاخذ بعين الاعتبار المسافة التي تفصل نظام التعليم ونظام تطور المعرفة.

3- العوائق الابستمولوجية والعوائق التعليمية: في هذا المجال يؤكد الاستاذ أن الابستمولوجيا يمكن أن تقدم دعما كبيرا عند محاولة تجاوز بعض العقبات التي تحول دون تحقيق بعض الاهداف التدريسية، فمن خلال تتبع تطور المعرفة العلمية، يمكن أن تعقد مقارنة بين المراحل السابقة على المعرفة العلمية التي شكلت عائقا أمام تطور المعرفة، وبين المراحل السابقة على التعلم لدى الطالب والتي تحد من فاعلية تعلمه.

بعد هذا التحليل اعتمد الباحث على مقاربة الفيلسوف غاستون باشلارد في تحديد العقبات التي ترتبط بالمعرفة والتي حددها في عقبة الملاحظة الاولى، والمعرفة العامة، والعقبة اللفظية، وغيرها من العقبات، أما بالنسبة للعلوم الاجتماعية، وعلم الاجتماع واحد منها، فيمكن استخلاص جملة من العوائق منها تأثير النزعة الاصلاحية، وتغليب الذاتية على الموضوعية، والركون إلى التفسيرات الايديولوجية، اضافة إلى الالتباس بين مختلف التخصصات الاجتماعية، ووقوع الباحث السوسيولوجي ضحية علم الاجتماع العفوي الذي لابد من اجداث قطيعة معه لتجاوز الادراك العام للواقع، أو الفهم التلقائي للظاهرة الاجتماعية والتي تتخذ ثلاث نماذج هي الادراك المبسط للواقع، والادراك المعقد للواقع الاجتماعي، والادراك المجزأ للواقع الاجتماعي والتي تعتبر بمثابة عراقيل ابستمولوجية أثرت على تطور النظرية الاجتماعية من جهة وعلى نقل المعرفة السوسيولوجية للمتلقي من جهة أخرى

وكتعقيب عن هذه الدراسة يمكن القول بأنها تعد اسهاما هاما في مجال استخلاص العلاقة بين التعليمية والابستمولوجيا، كونها حاولت تسليط الضوء على هذه العلاقة واستكشاف مجالاتها، وقد استفادت منها الدراسة الحالية خاصة في الجانب التطبيقي، خاصة في بناء دليل المقابلة والاستشهاد بما توصلت إليه من نتائج في عملية تحليل المقابلات.

الدراسة الثانية: علم الاجتماع في الجزائر بين الأكاديمية والخصوصية:

وهي مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع الثقافي، دراسة ميدانية بجامعتي الجزائر والبليدة، خلال السنة الجامعية 2001/2000م، من إعداد الباحثة أمينة مساك، تحت إشراف الأستاذ الدكتور: عبد الغاني مغربي.

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة لتشخيص واقع الجانب المعرفي السوسيولوجي السائد داخل الجامعة الجزائرية، وكذا تسليط الضوء على أهمية علم الاجتماع وفاعليته في تشخيص المشاكل الاجتماعية، وذلك بمحاولة إخراجه من جدران الجامعة إلى تبني قضايا ومشكلات المجتمع.

كما هدفت الدراسة إلى تحديد وضعية علم الاجتماع في المجتمع الجزائري من خلال الحيز الجامعي ومحاولة وضع إطار عام لتقييمه، وتقديم منطلق لدراسات أخرى أكثر تعمقا من أجل تحقيق التراكم المعرفي، وتكوين رؤيا واضحة في هذا المجال، ومحاولة الخروج من منطق ردود الفعل إلى منطق صناعة الفعل السوسيولوجي –حسب صاحب الدراسة– على المستويين المنهجي والنظري بطريقة علمية من أجل التحرر من الهيمنة الأجنبية ومحاولة إيجاد البديل الواضح والملائم لفهم ودراسة المجتمع الجزائري.

ولتحقيق الأهداف السالفة الذكر انطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

1) هل تقوم الجامعة الجزائرية بالوظيفة المنوط بها لمواكبة التغير الحاصل داخل المجتمع؟.

2) كيف يجب أن تتكيف بنياتها من اجل الوصول إلى الغاية التي وجدت من أجلها؟.

3) هل استطاعت تحقيق بعض أهدافها في الواقع؟.

4) ما مدى تجاوب البرنامج الرسمي لعلم الاجتماع داخلها مع القضايا المطروحة؟.

5) وهل هو نتيجة دراسة ميدانية للمجتمع الجزائري؟.

6) هل يدخل الأساتذة المختصون في حلقة الفاعلون لتخطيط هذه البرامج؟. وما هو دورهم في هذا المجال؟.

7) هل أتوا بفكر جديد أم اكتفوا بتكرار النظريات الغربية وتطبيقها على المجتمع الجزائري وإلقاء دروس ومحاضرات لا غير؟.

وجاءت الدراسة **بثلاث فرضيات:**

الفرضية الأولى: علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية مهما كان التخصص، أكاديمي بحت ولا يعبر عن خصوصية المجتمع الجزائري.

الفرضية الثانية: طبيعة برامج علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية تؤدي إلى القطيعة بين المشتغلين بعلم الاجتماع والمجتمع من جهة، وبين الطلبة والحياة العملية من جهة أخرى.

الفرضية الثالثة: اقتصار المشتغلون بعلم الاجتماع على التدريس وتكرار النظريات الغربية أدى بهم إلى عدم إنتاج نظرية سوسيولوجية نابعة من خصوصية المجتمع الجزائري.

أما بالنسبة للمنهج والتقنيات المستعملة في هذه الدراسة، فقد تم استخدام المنهج النسقي التحليلي، نظرا لان الموضوع يقف على شبكة من المتغيرات وضرورة الربط بينها يحتم تناول مختلف جوانب الواقع في أفاق نسقية، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي المستعمل لمعالجة البيانات بطريقة كمية.

أما بالنسبة للتقنيات فقد اعتمدت الدراسة على المقابلة باعتبارها من أهم الأدوات التي تساعد في جمع البيانات حيث تم الاعتماد على عدة أنواع من المقابلات كالمقابلات الحرة نصف الموجهة والموجهة، والاستمارة التي كانت تقنية أساسية في البحث من خلال الاستعانة بها في جمع البيانات واستعملت الباحثة استمارة موجهة للطلبة وأخرى موجهة للأساتذة وتم كذلك الاعتماد على الملاحظة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج جاءت كالتالي:

- ✓ إن الأستاذ يعيش في نسق من التفاعلات المركبة يتأثر بها ويؤثر بمقتضاها.
- ✓ الأساتذة يقدمون دروس لا تتناسب مع الخصوصية التاريخية و الثقافية للمجتمع الجزائري.

✓ إن فعالية الأساتذة لا تخضع لرصيدهم من المؤلفات أو المقالات مما يجعل العلاقة بينهما مبهمة وغير منطقية، بينما تتأثر بمدى تجديدهم للدروس التي يقدمونها للطلبة خلال فترة تكوينهم، ومدى مشاركتهم في الملتقيات العلمية في إطار تخصصهم، لما لها من دور في تكوين فرص التعارف وتبادل الآراء والخبرات، والاحتكاك مع العالم الخارجي.

✓ إن الأساتذة في علم الاجتماع منهمكين في تقديم الدروس بعيدين عن البحث ومقتصرين على التدريس.

الدراسة الثالثة: علم الاجتماع في الجزائر الهوية والسؤال

تنتمي هذه الدراسة إلى حقل سوسيولوجيا المعرفة، وتقدم محاولة لتحليل الخطاب السوسيولوجي في الجزائر باستخدام منهج التحليل النقدي للخطاب، قام بها الاستاذ محمد حافظ دياب والمنشورة في مجلة المستقبل العربي العدد 134 أفريل 1990.

وتحدد الدراسة أسلوبين للتعامل مع الخطاب السوسيولوجي الجزائري، الأول بالنظر إليه كنسق علمي مغلق، بعيدا عن مرجعه الاجتماعي، والثاني يعمل على تصنيف الخطاب السوسيولوجي بمراعاة جملة المعطيات الاجتماعية التي صاحبت عملية إنتاج الخطاب في إطار تاريخي محدد، ويذهب الباحث إلى أن هدف بحثه يتعلق بفاعلية اجتماعية تطرح مهمة المساهمة في تنظيم خبرات الفاعلين بطريقة عقلانية.

ويصنف الباحث الخطاب السوسيولوجي الجزائري إلى ثلاث أنواع: سوسيولوجيا ما قبل كولونيالية، وسوسيولوجيا كولونيالية، وسوسيولوجيا ما بعد كولونيالية.

يتبلور النموذج الأول حسب الباحث عبر أبحاث ودراسات تعاملت مع الشمال الإفريقي كجزء من الشرق المبهم، ويرى الباحث أن هذه الدراسات جاءت كمقدمات استكشافية للتعرف على هذه البلدان الشمال افريقية تمهيدا لغزوها، ويعتبر الباحث أن الخطاب السوسيولوجي الكولونيالي تطور عبر ثلاث مراحل: منذ بداية الاستعمار عام 1830، وحتى حصول الجزائر على استقلالها في العام 1962، وتبدو ملامح هذا الخطاب في طغيان المنظور الاثنوغرافي والأنثروبولوجي المبرر للسيطرة الاستعمارية، حيث ركز

هذا المنظور على التقسيمات الاثنية والبحث عن كل ما هو ليس عربيا ولا إسلاميا، رغم ذلك لا يمكن إنكار أن هذا المنظور قد ساعد على استجلاء السوسيولوجيا المضمرة لبنية المجتمع الجزائري، وقد كشفت هذه الدراسة حدوث تحالف واضح بين الاستعمار وعلم الاجتماع.

ثم يقدم الباحث تحليل لخطاب ما بعد الاستقلال، ويذهب من خلال الدراسة إلى أن الباحثين الجزائريين واجهوا ركاما من المعارف السوسيولوجية ذات التوجهات الإيديولوجية المشوهة، حيث انصب الجهد السوسيولوجي على محاولة لإزاحة ذلك الركام.

ويذهب الباحث إلى أن الجامعة تراجعت عن دورها في ملامسة الواقع وتوجهت إلى تكريس علم الاجتماع كعلم كتبي يعنى بالتنظير، ويفتقر إلى الدراسات الميدانية الواقعية، ويكاد يقتصر على النقل دون التأصيل، ويقدم الباحث في نهاية الدراسة تشخيصا لخصائص الخطاب السوسيولوجي عبر المراحل التاريخية المختلفة، ويحدد مجموعة من المشكلات التي يرى أنها تقف عقبة دون انطلاق الخطاب السوسيولوجي في الجزائر.

وقد استفاد بحثنا هذا من هاته الدراسة من خلال الابتعاد عن النظر إلى السوسيولوجيا كنسق علمي مغلق ومحاولة تناول فهم عملية إنتاج المعرفة كصيرورة تتم في إطار التفاعل بين مختلف الفاعلين داخل الحقل السوسيولوجي، ثم محاولة مقاربة الأبعاد الاجتماعية من خلال تصورات الأساتذة الباحثين تجاه عملية إنتاج المعرفة السوسيولوجية.

الدراسة الرابعة: الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية

وهي أطروحة دكتوراه من إعداد الباحث : أحمد موسى بدوي، وقد نوقشت الرسالة في جامعة بنها المصرية بكلية الآداب قسم علم الاجتماع سنة . 2008 ونشرت من طرف مركز دراسات الوحدة العربية2009 وقد هدفت الدراسة إلى:

- تحديد وتمييز سوسيولوجيا العلم عن الابستمولوجيا وفلسفة العلم وتاريخ العلم
- التعرف على الخصائص العامة للإنتاج العلمي

- التحليل النقدي لخطاب إنتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجية كما يظهر في الرسائل الجامعية المجازة في مجموعة من الجامعات المصرية
- الكشف عن تصورات الفاعلين في مجال السوسيولوجيا للأبعاد الاجتماعية والابستمولوجية المؤثرة في إنتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجية.

فالسؤال الرئيسي الذي يطرحه الباحث من خلال الدراسة هو: ما هي المعوقات التي تواجه إنتاج واكتساب المعرفة العلمية داخل الجامعة؟

وتندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي مجموعة من الأسئلة التي تم استنتاجها من فحوى الدراسة:

1-هل تقدم المقررات الدراسية معرفة سوسيولوجية كافية لتشكيل الهابيتوس *العلمي لطلاب علم الاجتماع، على نحو يؤسس لممارسة علمية انعكاسية في ما بعد مرحلة الليسانس؟

2-ما هي الخصائص العامة للإنتاج العلمي؟

3-كيف يتصور أعضاء هيئة التدريس والطلاب الأبعاد الاجتماعية والابستمولوجية المؤثرة في إنتاج واكتساب المعرفة في الجامعة المصرية؟.

تعتبر الدراسة من البحوث التحليلية التفسيرية، ويستخدم الباحث المنهجين الكمي والكيفي في جمع البيانات، ويعتمد في التحليل على الجانب الكيفي بشكل أساسي .واستخدم الباحث منهجية التحليل النقدي للخطاب كأداة رئيسية لتحليل النص العلمي– رسالة جامعية، كتاب جامعي -وقام بإنشاء مقياسين أحدهما لتصنيف المراجع والأخر لطرق الاستشهاد، واستخدم المقابلة والاستبيان كأداتين مدعمتين وتساهمان في اختبار نتائج التحليل البيبلوغرافي.

بالنسبة لطريقة المعاينة استخدم الباحث مجموعة من العينات:

---

* الهابيتوس: حسب بيير بورديو هو نسق من الاستعدادات الدائمة والقابلة للتطور والتحول يعمل بشكل لا إرادي على استدعاء الخبرات السابقة لإنجاز مهام متنوعة، ونقصد به" الملكة "أو البناء الذهني والمعرفي السوسيولوجي التي يمتلكه الأستاذ الباحث من أجل القدرة على اكتساب طاقة توليدية تسمح له بإنتاج معرفة علمية قادرة على التعامل مع المشكلات الاجتماعية التي يفرزها الواقع الاجتماعي الجزائري. لمزيد من التفاصيل حول المفهوم يمكن الرجوع إلى: لوبك.ج.د.فاكان، ترجمة: أحمد حسان، "**نحو علم ممارسة اجتماعي، بنية سوسيولوجيا بورديو ومنطقها**"، في: مجلة فصول ، العدد 60، 2002، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 184. أو إلى:
Pierre Bourdieu, **Sociology in Question, Theory, Culture and Society**, London; Thousand Oaks, 1993.

أ -عينة تحليل خطاب الرسائل :التابعة لخمس جامعات وقد بلغ حجم العينة ثلاثين رسالة ماجستير ودكتوراه بمعدل ست رسائل من كل جامعة من الجامعات الخمس، معتمدا في طريقة السحب على العينة غير الاحتمالية.

ب - عينة تحليل خطاب المقررات الدراسية :من خلال تحليل مقررات مدخل علم الاجتماع والنظرية الاجتماعية، ومناهج البحث وذلك للتعرف إلى نوع المعرفة السوسيولوجية التي يتم اكتسابها، من خلال التركيز على عينة قصدية مكونة من تسعة كتب، ثلاث كتب في كل ميدان، وتمثل المقرر على طلبة قسم علم الاجتماع في العام الدراسي 2007/2006.

ت - عينة المقابلة :كانت عينة الخاضعين للمقابلة تنتمي إلى العينات غير الاحتمالية، على عينة من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الخمس، من خلال اختيار ثلاث مبحوثين من كل جامعة بإجمالي خمس عشر مبحوثا، بالإضافة إلى تطبيق المقابلة على عينة مقصودة من طلاب الليسانس بإجمالي ستين متطوعا من مجموع الطلاب.

ث - عينة الاستبيان :تم تطبيق الاستبيان على خمسمائة طالب تابعين لأقسام علم الاجتماع في الجامعات الخمس، بمعدل مئة طالب وطالبة من كل جامعة.ويضم الاستبيان سؤال وحيد وهو : إذا أتيحت لك الفرصة الآن للتحويل من قسم علم الاجتماع إلى أي قسم ترغب فيه فهل تقبل؟.

وقد اقتصر هذا البحث على التحليل البيبلوغرافي وأهمل الجانب الميداني الامبريقي.

و**كتعقيـــب** على الدراسات الاربع السابقة فيلاحظ بأن الدراسة الاولى هي الدراسة الوحيدة السابقة، بينما الدراسات الثلاث الأخرى عبارة عن دراسات مشابهة تقترب من موضوع البحث الحالي في الجزء الخاص بتشخيص الواقع الحالي لعلم الاجتماع وصعوبات تدريسه وتقبل الطلبة له وأساليب الاساتذة في نقل المعرفة السوسيولوجية، وهو ما يمثل أرضية تعتمد عليها الباحثة في عملية تحليل البيانات، وتشخيص واقع علم الاجتماع.

الفصل الثالث: التعليمية، المفهوم والعناصر

تمهيد:

يعتمد تطوير العملية التعلمية – التعليمية بجميع مكوناتها استغلالا أمثل لتقنيات ومعارف مختلف العلوم التربوية، والتكامل فيما بينها، خاصة في ميدان العلوم الاجتماعية وعلم الاجتماع واحد من هذه العلوم، لذا سيقدم هذا الفصل محاولة لإلقاء الضوء على مفهوم التعليمية وعلاقاتها بباقي العلوم التربوية وخاصة البيداغوجيا، ثم التطرق إلى العناصر المكونة للمثلث البيداغوجي وأخيرا طرائق التدريس المعتمدة في التعليم الجامعي بوصفها حلقة الربط بين العناصر الثلاث للتعليمية والمتمثلة في الاستاذ (ناقل المعرفة)، والطالب (متلقي المعرفة)، والمادة المدرسة (موضوع المعرفة).

المبحث الاول: التعليمية

أولا: ماهية التعليمية:

1- التطور التاريخي لمفهوم التعليمية:

كلمة ديداكتيك اصطلاح قديم –جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن17، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن. ومن خلال التعاريف التي وضعت له في البداية، كان معناه فن التدريس، ومنذ ذلك الوقت أصبح مصطلح الديداكتيك مرتبطا بالتعليم، دون تحديد دقيق لوظيفته[1]، وقد استعمل مصطلح التعليمية بمعنى " **فن التعليم**" في علم التربية أول مرة عام 1613 في بحث حول نشاطات التعليمية للتربية :راتيش وعنوان هذا البحث "تقرير مختصر في الديداكتيكا أو فن التعليم عند راتيش"، أما في سنة 1657 استخدم كومينوس هذا لمصطلح بنفس المعنى في كتابه – الديداكتيكا الكبرى، حيث يقول عنه إنه" فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية" ويضيف"بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا [2]".

---

1 أوزي أحمد: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مجلة علوم التربية، الرباط، 2006، ص ص 87-88.

2http://www.aafaqonline.com/Portals/0/IBDAA/R%C3%89SUM%C3%89%20IBDAA_P3.doc, le 16- 05 – 2012 à 19 : 30.

واستمر مفهوم الديداكتيك كفن للتعليم إلى أواسط القرن 19، حيث وضع المربي الألماني هيربارت(F Herbert -1841.) ، الأسس العلمية للديداكتيك كنظرية للتعليم. فهي نظرية تخص الانشطة المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للديداكتيك، هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة، وفي بداية القرن 20 ظهرت مدرسة التربية الحديثة مع جون ديوي (J.Dewey) وغيره، والذي أكد على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبر الديداكتيك، نظرية للتعلم لا للتعليم.

ونتيجة لتطور البحث في التربية أثناء القرن العشرين اتضح أن النظرة الأحادية لمفهوم التعليمية عند كل من هربرت، وجون ديوي كانت نظرة قاصرة لأنهما فصلا التعليم عن التعلم وأكدت تلك الدراسات أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر.

ومن ثمة فإن هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدى إلى اعتبار التعليمية نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه الظواهر المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم .والخلاصة، فإن التعليمية هي أسلوب بحث في التفاعل القائم بين المعرف والمعلم والمتعلم، وهي عند البعض مقاربة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية / التعلمية[1]

أما حديثا فقد تطورت الديداكتيك نحو بناء مفاهيمها ونماذجها الخاصة بفعل تطور البحوث الأساسية والعلمية، وبدأت تكتسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى[2].

---

[1] المرجع نفسه.

2 محمد الدريج، **التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية**، جامعة محمد الخامس للآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، 2000، ص ص 30-31.

2- التعريف اللغوي للتعليمية يستعمل المصطلح تعليمية في مقابل الكلمة الاجنبية Didactique وهناك من العلماء من يعرفها بأنها جزء من البيداغوجيا يهتم بطرق التدريس، وهي مشتقة من الكلمة الاغريقية Didaktikus التي تعني "**فلنتعلم**"[1].

أما في اللغة العربية، فكلمة تعليمية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره[2].

ولابد من الإشارة هنا إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، من ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية أم من الفرنسية، وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر، على تنوع خطاباته، و منها مصطلح Didactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك*.

3- التعريف الاصطلاحي للمفهوم:

هناك من يعرفها بأنها المنحى العلمي الذي يسعى إلى دراسة أساليب وطرق التدريس ونقل المعرفة في العلوم المختلفة[3].

كما تعرف بأنها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء عل المستوى العقلي أو المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد[4] .

---

1 رشيد بناني، **من البيداغوجيا إلى الديداكتيك**، دار الخطابي للنشر، المغرب،1991، ص 37.

2 -بن عيسى حنفي، **محاضرات في علم النفس اللغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 2003، ص 11.

* ويعتبر مصطلح "الديداكتيك" الاكثر تداولا في اللغة العربية خاصة في المراجع المغربية تجنبا للبس بين التعليمية والعلوم المقاربة لها كعلم التدريس و البيداغوجيا وغيرها.

3 http:// dictionairesensagent.com/didactique/fr-fr/ #définitions، 13-09-2009، 15h20m.

4 جابر نصر الدين، **دروس في علم النفس البيداغوجي** سلسلة كتب مخبر المسألة التربوية، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيذر بسكرة، الجزائر، 2009، ص ص 13-14.

وعموما يمكن القول بأن التعليمية هي" العلم الذي يتناول بالدراسة الظواهر المتعلقة بالتدريس، وطرق نقل المعرفة وتلقينها للمتعلم، من خلال تركيزها على طرق التدريس وتكوين المكونين التي لا تنفصل عن عملية تكوين المتكونين[1].

فالتعليمية إذن تهتم بعملية "إخضاع المفاهيم والمعطيات العلمية للمعالجة والتحوير والتعديل في ضوء متطلبات التعليم أي طبيعة جمهور المتعلمين وطموحات المجتمع، بهدف تفعيل الأداء البيداغوجي وانتقاء أنسب السبل لتبليغ المحتوى التعليمي الموجه للتلقين"[2]

أما محمد الدريج فقد حاول تقديم تعريف يعد من بين التعاريف الاشمل لمصطلح "الديداكتيك" والمتمثل في: " الديداكتيك أو علم التدريس، الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي – الحركي، وتحقيق لديه، المعارف و الكفايات والقدرات و الاتجاهات و القيم، إن الديداكتيك أو علم التدريس، يجعل بالتعريف، من التدريس موضوعا له، فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرس والتلاميذ وتفاعلهم داخل القسم، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم، لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته، ويستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية – معيارية، كما يعني في جانبه التطبيقي السعي للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس و المؤطر والمشرف التربوي وغيرهم على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم، مما ييسر سبل التغلب عليها ويسهل قيامهم بواجباتهم التربوية التعليمية على أحسن وجه.[3]

وعموما يمكن حصر الاتجاهات المهتمة بتعريف التعليمية حاليا في اتجاهين رئيسيين:

---

1 B. Bouldoire، **introduction à la didactique**، dans:www.urfist.cict.fr/introdi1htm، le:14-12-2007، 13h40m.

2 La combe Daniel، **Didactique**، encyclopedia universalis، 3.0، France، 1997.

3 محمد الدريج، مرجع سبق ذكره، ص 28

الاتجاه الاول: ينظر إليها باعتبارها تشمل النشاط الذي يزاوله المدرس، فتكون الديداكتيك بالتالي مجرد صفة ننعت بها ذلك النشاط التعليمي، الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس والذي يمكن أن يستمد أصوله من البيداغوجيا، و تستعمل كلمة الديداكتيك في نفس الاتجاه أيضا، كمرادف للبيداغوجيا أو باعتبارها مجرد تطبيق أو فرع من فروعها، بشكل عام ودون تحديد واضح.

أما **الاتجاه الثاني**، هو الذي يجعل من الديداكتيك علما مستقلا من علوم التربية.

ثانيا: بين التعليمية والبيداغوجيا:

نظرا للتقارب الكبير بين المفهومين، لابد من التفريق بين التعليمية و البيداغوجيا، وفي هذا الإطار وضعت الكثير من المحاولات، ومن هذه الآراء:

1- في مفهوم البيداغوجيا:

مصطلح بيداغوجيا من أصل يوناني مكون من كلمتين PED وتعني الطفل AGOGIE وتعني القيادة والتوجيه، وقد كان المربي في عهد الإغريق هو الشخص - وفي أغلب الأحيان - هو الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين، فلم يكن البيداغوجي معلما إنما كان مربيا فهو الذي يسهر على رعاية الطفل والأخذ بيده وهو الذي يختار له المعلم ونوع التعليم الذي يراه ملائما حسب تصوره[1].

فقد كان البيداغوجي في الأصل مربيا وقد ارتبطت التربية بتهذيب الخلق بالمعنى الواسع، أما التعليم فقد ارتبط بالتحصيل المعرفي بالمعنى الضيق.

وبمرور الوقت تحول البيداغوجي لأسباب عدة من المربي بالمفهوم الواسع إلى المعلم ناقل المعرفة دون التساؤل عن نمط المواطن الذي يسعى إلى تكوينه وبذلك تحولت البيداغوجيا من

1http://www.aafaqonline.com/Portals/0/IBDAA/R%C3%89SUM%C3%89%20IBDAA_P3.doc le 16- 05 – 2012 à 19 : 30

معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية إلى منهجية في تقديم المعرفة وارتبط ذلك بما يعرف بفن التدريس وانصب الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم.[1]

وحديثا أصبحت البيداغوجيا علما يعنى بدراسة الظواهر التربوية التي تحصل داخل الغرف الصفية وخارجها، دراسة علمية تعتمد على الوصف والتحليل والتشخيص والتجريب بهدف تزويد المعلمين بالحقائق التي تساعدهم على فهم بعض الظواهر التربوية، ومن ثمة إمكانية التحكم في مختلف المواقف التعليمية.

ويمكن تعريف البيداغوجيا من الناحية التطبيقية على أنها " **تجميع لجملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة**"[2] وتنقسم إلى قسمين هما:

أ- **بيداغوجيا عامة**: وهي لفظ ينطبق على كل ما له ارتباط بالعلاقة بين المدرس والتلميذ بغرض تعليم أو تربية التلميذ.

ب- **بيداغوجيا خاصة**: وتعبر عن طريقة التعلم حسب المادة المدرسة.

وبالرغم من اختلاف التعاريف التي أطلقت على لفظ البيداغوجيا إلا أنها تجمع على أنها:

- حقل معرفي يرتكز عل التفكير الفلسفي والسيكولوجي يهدف إلى تحديد غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة التي تمارس في وضعية التربية والتعليم على الطفل والراشد

- نشاط عملي يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المعلم والمتعلمين داخل الفصل[3].

ومن خلال هاتين النقطتين نستخلص أن للبيداغوجيا شقين أحدهما نظري والثاني تطبيقي فالبيداغوجيا إذن تركز على العلاقة بين المعلم والمتعلم، بينما تركز التعليمية على

---

1 http:// dictionairesensagent.com/didactique/fr-fr/ #définitions، 13-09-2009، 15h20m.

2 جابر نصر الدين، مرجع سبق ذكره، ص 11.

3 المرجع نفسه، ص 13.

المعارف أي تحليل هذه المعارف ونقدها وتحليلها وتكييفها وفق متطلبات المتعلمين[1]، فللتعليمية طابع إبستمولوجي بحيث تركز على المضامين والمحتويات التعليمية المراد تبليغها للمتعلمين، وهي في هذا المنحى تتلاقى مع العديد من العلوم الاجتماعية ذات العلاقة بالتعليم كعلم النفس المعرفي، وعلم النفس البيداغوجي وعلم الاجتماع التربوي وغيرها[2]

2- مجالات التعليمية:

إذا ما أردنا تلخيص وجهات النظر المختلفة حول مجال التعليمية، فيمكننا الاعتماد على المقاربة التي قدمها "غانيون" GAGNON.J.C " لمفهوم التعليمية من حيث تحديد عناصرها المكونة ويوضح منهجها فالتعليمية حسبه تشمل:

- التأمل والتفكير في طبيعة المادة الدراسية، وطرق و غايات تعليمها
- صياغة فرضياتها الخاصة التي تنطلق من المعطيات المتجددة للعلوم التربوية الأخرى كعلم النفس و البيداغوجيا وعلم الاجتماع.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة [3]

ومما سبق لا ينحصر مجال التعليمية في الاهتمام بالمادة الدراسية فقط، ولا بالمدرس وحده، ولا بالطريقة التعليمية بحد ذاتها كما لا تهتم بالذات العارفة المنعزلة (المتعلم) ولا بالظروف التعليمية و الاجتماعية، وإنما مجال اهتمامها يقع ضمن العناصر السابقة كلها مجتمعة. فالتعليمية ،إذن تهدف إلى التأسيس العقلاني لمدرسة شاملة قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين وتسعى إلى عقلنة الفعل التعليمي من خلال الإجابة عن

---

1 إبراهيم حروش، **التعليمية، موضوعها ومفاهيمها والأفاق التي تفتحها**، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد 2، 1995، ص 64.

2 http:// dictionairesensagent.com/didactique/fr-fr/ #définitions 13-09-2009،13h40m.

3 رشيد بناني، مرجع سبق ذكره، ص 39.

التساؤلات المتعلقة بكيفية تعليم محتوى تعليمي معين ؟ فهي في الأصل تفكير منهجي.[1] يهتم بكل عناصر الفعل التعليمي.

وبمعنى أدق فالتعليمية هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرائقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، وتهدف هذه الدراسة إلى صياغة نظريات ونماذج تطبيقية تمكن من تحقيق الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس الحركي[2] أي أنها تجيب على الأسئلة التالية:

- ماذا ندرس؟ أي المحتويات الدراسية (المادة العلمية).
- كيف ندرس؟ أي طرق التدريس وتقنياته.
- متى ندرس؟ أي المواقف التربوية.

3- الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية:

أما السؤال الذي لا يزال يعتريه بعض الغموض واللبس، وهو بحاجة إلى إجابة دقيقة متمثل في الفرق الذي يفصل بين البحث الديداكتيكي والبحث البيداغوجي، ذلك أن هذين التخصصين يجمعهما مثلث ديداكتيكي بحثي واحد الشامل لعناصر المعرفة ،والتلميذ، والمعلم. وعليه ،فإن نموذج النظام البيداغوجي Le système pédagogique والنموذج الديداكتيكيLe modèle didactique نموذجان متماثلان من حيث محاور البحث العامة، ويبقى الفاصل الذي يفصل بينهما متمثلا في طرق تناول هذه المواضيع أو المحاور الكبرى، حيث تركز الديداكتيكية في أبحاثها على السيرورات، أي سيرورات التعليم، و سيرورات التعلم، و سيرورات التكوين، التي تحكم الموقف التعليمي، مستعينة في ذلك بتصميم نماذج

[1] YVES BERTRAND & JEAN HOUSSAYE ;" **Pedagogy and didactics: An incestuous relationship" ;** IN**:** Instructional Science **27:** 33–51, 1999. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands ; P 42 .

2 محمد الدريج، **التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية**، جامعة محمد الخامس للآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، 2000، ص 28.

تعليمية تتسم بالتطبيق في تفسير أبعاد العراقيل الكامنة وراء الأخطاء وانتشار ظاهرة الفشل المدرسي.[1]

في حين ،لا يزال البحث البيداغوجي ينقصه كثيرا البعد المباشر والبعد التطبيقي في دراساته ، وبالتالي لا يزال الجانب النظري يطغى على دراساته، مما يدفعنا إلى القول:

أن النماذج البيداغوجية لم ترق إلى مستوى النماذج الديداكتيكية في تشخيص موطن الخلل وتوضيحه وشرحه بالطريقة العلمية الدقيقة التي توصلت إليها التعليمية في أبحاثها ودراساتها والتي ساعدت المعلم بشكل كبير في فهم أسباب الخطأ وكيفية تجاوزه.[2]

فالبحث في مجال الديداكتيك يتطور بشكل متجدد ومتواصل مركزا في أبحاثه على مختلف الطرق التي يواجه بها المتعلم تلقي المعارف والمعلومات أثناء خضوعه لعملية التعليم والتعلم. يفهم من هذا، أن الديداكتيك لا تركز –كما هو الحال مع البيداغوجيا– على تفاعل المعلم بالمتعلم فقط، بل تتجاوز ذلك إلى التركيز على مسألة الطرق التعليمية المتباينة المستعملة من قبل كل متعلم في عملية التعلم، معتبرة المتعلم المسؤول الأول في معركة تعلم أو عدم تعلم أي مادة تعليمية.[3]

كما يمتاز البحث الديداكتيكي بتكيفه السريع والمتجدد لاسيما في ظل الانفجار المعرفي العلمي الذي تشهده الساحة العلمية في كل مجالات تخصصاتها العديدة كل يوم، مما يبرهن أكثر على مدى القدرة العلمية الفائقة التي يمتاز بها خبراء التعليمية في قراءة هذا الرصيد العلمي المعرفي الهائل، واستغلاله بشكل محكم في أبحاثه والذي انعكس بشكل إيجابي على التطوير المستمر للمتناولات البحثية التطبيقية،[4] وكذا في التصميم الجيد والفعال للنماذج

1http://www.aafaqonline.com/Portals/0/IBDAA/R%C3%89SUM%C3%89%20IBDAA_P3.doc le 16- 05 – 2012 à 19 : 30

2 YVES BERTRAND & JEAN HOUSSAYE, op.cit, p p 42 – 43.

3 FRANCOIS VICTOR TOCHON, **"Semiotic foundations for building the New Didactics: An introduction to the prototype features of the discipline",** in: Instructional Science 27: 9-32, 1999, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands, p 09.

4 YVES CHEVALLARD, **"Didactique? I—s i—t a—pl—ais—an—te—rie–? You must be joking! A critical comment on terminology" ,** in **:** Instructional Science 27**,** 1999, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands, p 06.

الديداكتيكية فيما يخص كل عنصر من عناصر المادة التعليمية سواء تعلق الأمر بمضمونها أو تطبيقها في أي وضع تعليمي بيداغوجي محدد مستعملة في ذلك طرق ووسائل تقنية ساعدت المعلمين بشكل مباشر في حل المشكلات التي يعانون منها في التعليم، ويعود سبب ذلك إلى انطلاق التعليمية من القسم مباشرة ، وكذا معايشتها الميدانية للمشاكل في محيطها الطبيعي. وبهذا فإن الاستراتيجية المتبناة من قبل البحث التعليمي يقوم أساسها على استراتيجية التغيير المستمر للأهداف والطرق والمحتويات، وذلك قصد تجديدها حسب متطلبات البحث العلمي من جهة، وحاجات المجتمعات من جهة أخرى، منتهجة في أسلوب تغييرها الأسلوب المباشر في الفعل.[1]

انطلاقا من التجديدات المستحدثة على التعليمية منذ نشوئها إلى وقتنا الراهن، يمكن استخلاص أن هذا التخصص الفتي قد استطاع بفضل جهود خبرائه الباحثين الذين ينتمون إلى تخصصات متباينة ومتكاملة فيما بينها، أن يؤسسوا بالفعل نظرية عامة للديداكتيك في مجالها النظري التطبيقي، التي سمحت لهذا الحقل البحثي أن يفرض نفسه كتخصص جديد في علوم التربية، لاسيما بعد النجاح المتميز الذي حققه هذا التخصص في الاختيار الدقيق سواء للموضوع أو منهج دراسته.[2]

وبتحقيق التعليمية هذه المرامي المنهجية والنظرية، يمكن لنا من هذه الزاوية تأييد رأي خبراء التعليمية المؤيد لاستقلالية هذا التخصص بذاته عن تخصصات علوم التربية الأخرى، وبالتالي القول أن التعليمية علم قائم بحد ذاته.

ونظرا لما سبق يمكن تلخيص الفروق بين التعليمية والبيداغوجيا في النقاط التالية:[3]

---

1 FRANCOIS VICTOR TOCHON, op.cit., p 12.
2 Ibid, p 13.
3 http://www.aafaqonline.com/Portals/0/IBDAA/R%C3%89SUM%C3%89%20IBDAA_P3.doc le 16- 05 – 2012 à 19 : 30

التعليمية	البيداغوجيا
– تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعات خصوصيتها في عمليتي التعليم والتعلم - تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة - يتم التركيز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة. - تهتم بالعقد التعليمي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة / المعلم /المتعلم).	- لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى، بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم وبأبعاد أخرى نفسية اجتماعية - تتناول منطق التعلم من منطق القسم (معلم / متعلم). - يتم التركيز على الممارسة المهنية وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة. - تهتم بالعلاقة لتربوية من منظور التفاعل داخل القسم (معلم / متعلم).

ثانيا: فروع التعليمية:

يحاول المشتغلون في هذا المجال التذكير بالديداكتيك كتخصص مستقل إلى عدة أسباب، لعل من أهمها:

– الاضطراب الذي يعرفه التأليف في هذا الميدان، في مواضيع هذا العلم دون أن تتضمن وعيا واضحا وصريحا باستقلاله، أي دون أن تكون مدركة لحدود التخصص الذي تؤلف له، فنلاحظ أنها ما تزال حائرة مترددة بين مختلف فروع التربية، فمنها ما يتحدث عن أصول التدريس وطرقه، ومنها من يذكر التربية العملية أو التربية الخاصة أوالتربية الميدانية أو التطبيقية وغيرها من الأسماء، مما يفقد هذا التخصص مصداقيته ويجعل مواضيعه مشتتة بين علوم التربية جميعها.

– هذا فضلا عن وجود العديد من الباحثين اللذين لم يتوقفوا لحد الآن عن الحديث عن التدريس باعتباره فنا، ولم يهتدوا إليه كعلم تطبيقي له قوانينه ويتطور حسب مبادئ ومناهج خاصة[1].

– لذلك فإن المهتمين بعلم التعليمية يعتقدون أنه قد حان الوقت لإدراك حدود هذا العلم في انفصالها وفي تقاطعها مع بقية فروع التربية.

وحسب لوجندر Legendre R. في"القاموس المعاصر للتربية"، يجب التميز في كل تعريف للديداكتيك، بين مستويين:

1– الديداكتيك العامة: وهي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين:

أ– **القسم الأول:** يهتم بالوضعية التعليمية، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ.

ب– و**القسم الثاني** يهتم بالديداكتيك التي تدرس القوانين العامة للتدريس، بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس.

2– **الديداكتيك الخاصة:** وهي التي تهتم بتخطيط عملية التدريس في ارتباطها بمختلف المواد الدراسية.[2] وهو ما يؤكده الاستاذ محمد الدريج حيث يرى أن مجال التعليمية يتكون من علم التدريس العام وعلم التدريس الخاص:

" يقصد **بعلم التدريس العام** مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ."

في حين يقصد **بعلم التدريس الخاص** "الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك، فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات وعلم التدريس الخاص بالتاريخ..."، والذي يسمى في

[1] YVES BERTRAND & JEAN HOUSSAYE, op.cit., p 37.

2 Legendre..R، **Dictionnaire actuel de l'éducation**، Larousse، Paris، 1988.

الادبيات التربوية الفرنسية بديداكتيك المادة الدراسية didactique de la discipline :و يهدف إدراج المادة الدراسية ضمن اهتمامات الديداكتيك إلى ما يلي :

أولا: إبراز المنظور الديداكتيكي الجديد للمادة الدراسية. وهو منظور لا يقف عند حدود التصنيف السطحي للمادة، وإنما ينتقل إلى مستويات أكثر عمقا وأهمية.

ثانيـــا: تغيير النظرة التي تعتبر أن المادة الدراسية معرفة مسبقة ونهائية معطاة لنا بهذا الشكل أو ذاك، ولا مجال لتغييرها أو استبدالها، رغم شعورنا بقصورها ومحدوديتها أمام الزحف الهائل من المعارف المتجددة في عصرنا، ويعتبر الشخص المختص عادة، في مادة من المواد، هو المؤهل لتصنيفها وإدخال التعديلات الضرورية عليها، أي أن انتقاء وترتيب ما ينبغي تعلمه من طرف التلميذ من معارف لغوية إنما هو من شأن المختص في اللغة، وما ينبغي تعلمه في الرياضيات هو من شأن المختص فيها، وهكذا[1].

إن دراسة المادة التعليمية، التي هي موضوع الديداكتيك الخاصة. إنما تتم انطلاقا من بعدين:

– بعد إبستمولوجي يتعلق بالمادة في حد ذاتها، من حيث طبيعتها وبنيتها، ومنطقها ومناهج دراستها.

– بعد تربوي مرتبط بالأساس بتعليم هذه المادة وبمشاكل تعلمها.

لذا تعتبر الأسئلة التي تدور حول طبيعة المعرفة وحول نشاط الفرد المتعلم في مادة معينة أو في مجموعة من المواد، حول العمليات الاستنباطية والاستقرائية عند تهيئ معرفة معينة –تعتبر هذه الأسئلة مهمة جدا بالنسبة للديداكتيكي، لأن من واجبه أن يعيد التفكير في عمله، وأن يقوم بجرد للمكونات الحقيقية أو الممكنة التي هيأت لتكون مادته، وذلك لفهم معناها في الوقت الذي يشرع فيه في التأمل المنهجي حول عملية تبليغ هذه المادة.

ولا يمكن على هذا الأساس وفي إطار ديداكتيك المواد الدراسية أو ما كان يسمى خطأ التربية الخاصة بالمواد، تصور أي عمل ديداكتيكي دون أن يكون هذا العمل مرتبطا بمادة

1 - محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، منشورات رمسيس، الرباط، ط3، 2000، ص 14.

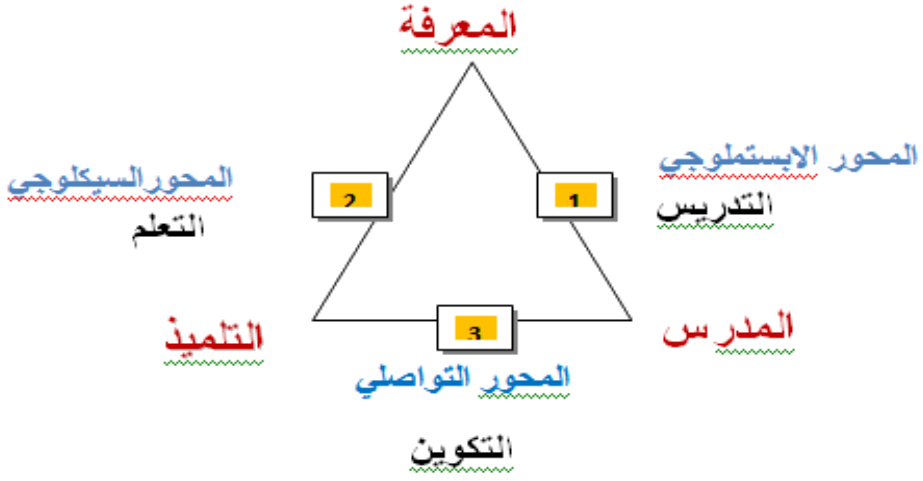
تعليمية معينة. وهذا لا يتعارض مع القول بالديداكتيك العامة التي نسعى إلى جعلها مجالا معرفيا مستقلا يهتم بدراسة العناصر المشتركة بين المواد الدراسية، من حيث تعلمها وتعليمها، وما يرتبط بذلك من مجالات وقضايا. لذا دعونا و منذ اواخر السبعينات إلى القيام ببحوث في الديداكتيك النظرية حول مواضيع مشتركة بين تدريس المواد الدراسية، تؤسس ما نسميه بعلم التدريس[1].

ثالثا: عناصر التعليمية:

من خلال التعريف بالتعليمية و مختلف الفروق الجوهرية بينها وبين البيداغوجيا، وبالرجوع إلى المخطط الذي وضعه المهتمون بالتعليمية والممثل في الشكل التالي فإن التعليمية تتكون من ثلاثة عناصر أساسية تتفاعل فيما بينها وهي: المادة الدراسية، والناقل (الاستاذ) والمتلقي (الطالب).

الشكل رقم: (01) يوضح الأبعاد الثلاثة لموضوع الديداكتيك.

Les trois dimensions de la didactique
الابعاد الثلاثة لموضوع الديداكتيك
حسب الادبيات التربوية الفرنكفونية والتي لا تميز كثيرا بين
موضوع الديداكتيك وموضوع البيداغوجيا



المصدر: - www.infpe.edu.dz/COURS/.../introduction.pdf بتاريخ: 11- 05- 2011 الساعة: 18:53.

1 المرجع نفسه، ص 15.

هذه العناصر الثلاث تشكل مع بعضها البعض أبعادا ثلاثة للعملية التعليمية تتحدد من خلال تشاركها في علاقات ثنائية ثم علاقة ثلاثية فيما بينها، وعليه يصبح للتعليمية ثلاثة أبعاد هي: البعد النفسي (السيكولوجي) البعد التربوي (البيداغوجي) البعد المعرفي (الابستمولوجي) ويتعلق بالمتعلم وما يتضمنه من استعدادات نفسية، وخصوصيات فردية أو قدرات وتصورات إدراكية تفكيرية، ويرتبط بالمعلم ورسالته، والسبل التربوية التي ينتجها في تقديم مادته، ودوره في عملية نقل الخبرة إلى تلاميذه على ضوء تجربته وكفاءته، ومدى فعاليته في تحسين مستوى المتعلمين، ويتعلق بمادة التخصص من حيث مفاهيمها الأساسية، وخصائصها البنيوية أو قدراتها الوظيفية، والدرس، ومكوناته وعناصره، ومفاهيمه، وباختصار فإن هذا البعد يتعلق بالمعارف وبنائها وصعوبات تفعيلها[1].

كما تحدث فليب ميريو PH. Meirieu عن المثلث البيداغوجي، وألح على ضرورة تجنب الوقوع في بعض الانزلاقات التي يتعرض لها المدرس خلال عمليتي التخطيط والإنجاز كأن يركز ، في هذا المثلث ، على المادة الدراسية فيسقط في الانزياح المقرراتي Dérive programmatique، أو يركز على ذاته كمدرس وناقل للمعرفة و هذا ما يسمى بالانزياح الديميورجي dérive démiurgique أو يركز على التلميذ و يهمل الطرفين الآخرين و هذا ما يسمى بالانزياح السيكولوجي[2]. dérive psychologique

1ـــ العلاقة بين المعلم والمتعلم (العلاقة التربوية)

و تتطلب من الاستاذ معرفة المبادئ الأساسية لعلم النفس التربوي والبيداغوجيا خصائص تلاميذه النفسية وقدراتهم العقلية، ورغباتهم وحاجاته، والبيئة التي يعيشون فيها وظروف حياتهم، فالمدرس الذي لا يمتلك أدنى قسط من الكفايات الثقافية والاستراتيجية والتواصلية لا يستطيع أن يجعل تلاميذه ينخرطون و يتماهون في الدرس. وبالتالي لابد من تحسين هذه العلاقة والاهتمام بتطويرها للوصول إلى تحقيق الاهداف التالية:

ـــ تحسين كفاية الاستاذ الإنتاجية

---

1 http://lissan.3oloum.org/t707-topic#1149; le : 16 – 07 – 2011, à 17 :40.
2http://www.profvb.com/vb/t99561.html, le: 18- 05- 2010, à 9:45.

ــ الاستغلال الأمثل لنشاط المتعلم وفاعليته باعتباره قطبا فاعلا في أي موقف تعليمي

ــ تحسين سلوك المتعلم ليكون له أثر كبير على مردود المعلم إيجابا

ومن ثم كان التفاعل الايجابي مع التلاميذ من الأمور التي تحفزهم على الإصغاء الواعي والاستجابة الطيبة.[1]

2ــ العلاقة بين المعلم والمعرفة (العلاقة الابستمولوجية)

علاقة المعلم بالمعرفة علاقة تنقيب، وتقص عن مفاهيمها، وخصائصها و كيفية بنائها وصحتها، وصلتها بالمناهج، ومدى ملاءمتها لقدرات واستعدادات المتعلمين العقلية والمعرفية، ثم البحث عن آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعلمين، مثيرة لاهتماماتهم، مشبعة لحاجاتهم المعرفية والوجدانية والحس حركية، ولا تقتصر هذه العلاقة على ما ذكر بل تتعداها إلى الاجتهاد والسعي لإيجاد أحسن الوسائل والطرائق لتفعيلها وترجمتها إلى قدرات وكفاءات لدى المتعلمين، لأن غاية التعليم والتعلم أن نجعل المعارف النظرية سلوكات عملية تتجلى في مواقف المتعلمين في الحياة العملية الحقيقية بصورة إيجابية ومتلائمة.[2]

3ــ علاقة المتعلم بالمعرفة (العلاقة المعرفية):

علاقة المتعلم بالمعرفة علاقة تكوين، فالمتعلم يشارك في بناء معارفه بنفسه لاكتساب المهارات والقدرات والمعارف المختلفة لإشباع حاجاته، وميوله وعواطفه، بعد تصحيح تصوراته الخاطئة.

وبالنسبة لبياجيه فإن المتعلم يبني معارفه العلمية وينمي ذاكرته من خلال مواجهته لوضعيات ومشاكل، عليه أن يواجهها ويبذل جهدا لاكتسابها مسترشدا بتوجيهات معلمه[3] حيث يشكل الاستاذ قطبا أساسيا على ما يبدو، في العملية التعليمية، بحيث يتولى مهام التلقين ويعمل بإتباعه لطرق وأساليب معينة، على مساعدة المتعلمين لحصول المعرفة لديهم، والذين يمثلون الطرف الآخر في العملية باعتبارهم المستفيد الأول من النشاط التعليمي، كما أن هذا

---

1 YVES BERTRAND & JEAN HOUSSAYE, op.cit., p 39.
2 http://lissan.3oloum.org/t707-topic#1149; le : 16 – 07 – 2011, à 17 :40.
3 YVES BERTRAND & JEAN HOUSSAYE, op.cit., p 40.

النشاط يتم بواسطة محتويات أي مضامين العلوم والمواد الدراسية، وكل ذلك يتم في بيئة خاصة وهي المدرسة والتي تشكل مجتمعا حيا له من المقومات ما يجعله يؤثر في التدريس ويطبع مختلف مكوناته بطابع خاص[1].

وعليه تصبح وظائف التعليمية

– الوظيفة التشخيصية: تتم من خلال تقديم المعارف الضرورية عن الحقائق المتعلقة بجميع العناصر المكونة للعملية التعليمية، بجمع وتحليل الحقائق ومحاولة الوصول إلى الأحكام والقوانين العامة التي تفسر تلك الحقائق والظواهر وتوضح العلاقات والتأثيرات المتبادلة بينها.

– الوظيفة التخمينية: تتم من خلال:

* فهم العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين مختلف الحقائق والظواهر التعليمية

* فهم العوامل والنتائج المترتبة عن النشاطات التعليمية بصياغة الاتجاهات العامة للنشاط لتحديد الصيغ الضرورية التي تؤدي إلى النتائج المتوخاة من العملية التعليمية مستقبلا.

– الوظيفة الفنية: وتهتم بتزويد العاملين في حقل التعليم بالوسائل والأدوات والشروط لتحقيق الأهداف ولرفع فاعلية العملية التعليمية أو المتعلقة بأساليب وطرائق التعليم[2].

ومما سبق نستخلص بأن المثلث الديداكتيكي حسب هوسيي Jean Houssaye يعني أنه من غير الممكن أن نتصور العملية التعليمية– التعلمية خارج المثلث الديداكتيكي أو البيداغوجي triangle didactique et / ou pédagogique. إنه مثلث متساوي الأضلاع، أقطابه الثلاثة هي: الأستاذ و التلميذ و المادة الدراسية أي المعرفة والعلاقة بين كل طرف و آخر علاقة تواصل و حوار.

فالتعليمية تسعى لجعل المتعلم محور العملية التربوية، والعمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع من خلال استخدام المكتسبات القبلية للمتعلم لبناء تعلمات جديدة، وتشخيص صعوبات التعلم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التعلم والتحصيل، كما تعتبر التعليمية

1http://www.profvb.com/vb/t99561.html, le: 18- 05- 2010, à 9:45.
2 YVES BERTRAND & JEAN HOUSSAYE, op.cit. p p 41- 42.

المعلم شريكا في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين، فلا يستبد بآرائه وتعطي مكانة بارزة للتقويم، وبالأخص التقويم التكويني للتأكد من فعالية النشاط التعليمي.

رابعا: أهمية التعليمية في العلوم الاجتماعية:

تنبع أهمية التعليمية كمحال بحثي وعلم من علوم التربية على الموضوعات التي تتناولها بالدراسة من جهة ومن خلال علاقتها بمختلف العلوم بصفة عامة، وبالعلوم الاجتماعية بصفة خاصة، وهو ما ستحاول الباحثة التعرض إليه في هذا الجزء.

1-مواضيع التعليمية:

كما سبقت الاشارة فإن للتعليمية مجالين أساسيين هما التعليمية العامة وتعليمية المواد، أو التعليمية الخاصة كما تسمى في بعض الادبيات التربوية، وللتعرف على الموضوعات التي تدرسها التعليمية لابد من التعرف على موضوعات كل من المجالين.

أ- موضوع التعليمية العامة: مر موضوع التعليمية العامة بثلاث مراحل:

-في الستينات من القرن العشرين انصب الاهتمام في مجال التعليمية على النشاط التعليمي.

-في السبعينيات والثمانينات تحول ذلك الاهتمام إلى النشاط التعلمي.

-في التسعينات انتقل الاهتمام إلى التفاعل القائم بين النشاط التعليمي والتعلمي.

ومنه يتضح أن موضوع التعليمية العامة هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاثة هي:

- المعرفة العلمية.
- المعرفة الموضوعة للتدريس.
- المعرفة المتعلمة[1].

-ب- موضوع تعليمية المواد:

هي التعليمية التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية التعلمية لمادة خاصة ولتحقيق مهارات خاصة وبوسائل خاصة لمجموعة خاصة من التلاميذ وهي تنقسم إلى:

- تعليمية أحادية : وهي تعليمية تهتم بمادة دراسية واحدة.

1FRANCOIS VICTOR TOCHON, op.cit., p p 16 – 17.

- تعليمية المواد المتعاقبة : وهي تعليمية تهتم بالمهارات البيداغوجية التي تستعمل المواد كحجة تعليمية.
- تعليمية المواد المتداخلة : وهي تعليمية تهتم بالتقاطع الحاصل بين المواد الدراسية[1].

ومن خلال ما سبق يمكن استنتاج العلاقة بين التعليمية العامة وتعليمية المواد

ج-علاقة التعليمية العامة بتعليمية المواد:

تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكونة لها " مناهج، طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، وأساليب التقويم ." ومن ثمة القوانين العامة التي تتحكم في تلك العناصر ووظائفها التعليمية وهي بذلك تمثل الجانب النظري للعملية التعليمية في حين تمثل تعليمية المواد الجانب التطبيقي لتلك القوانين، مع مراعاة خصوصية المادة[2]. ومن ثمة يمكن القوا بأن التعليمية العامة تهتم بالموقف التعليمي أو الوضعية التعليمية والتي يقصد بها الظروف التي يوفرها المدرس لتلاميذه من أجل إثارة جملة من السلوكات عندهم . أي الظروف العامة التي تجري فيها الدروس، والوضعية التعليمية كما حددها "**بروسو**" هي مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين التلميذ أو مجموعة من التلاميذ ووسط ما يحتوي على أدوات أو أشياء ونظام تربوي يمثله المعلم بغية إكساب هؤلاء التلاميذ معرفة مشكلة أو في طريق التشكل.[3]

ومن جهة أخرى فهي تهدف إلى التعرف على العوائق التي تعترض العملية التعليمية و إيجاد السبل الكفيلة بتجاوزها، و المقصود بالعائق هو العقبة والصعوبة التي تواجه الإنسان لتحد من نشاطه، وتحول دونه وتحقيقه للأهداف، وقد يقف العائق في طريق الملقن (الاستاذ) فيتعذر عليه تحقيق الأهداف من الدرس كما قد تواجه هذه العقبة المتلقي (المتعلم) فيصعب عليه فهم الدرس والإفادة منه، والأسباب في كلتا الحالتين مختلفة ومتنوعة وإذا كان المتعلم في كثير من

---

[1] YVES BERTRAND & JEAN HOUSSAYE, op.cit., p 39 – 40.

[2] http://www.aafaqonline.com/Portals/0/IBDAA/R%C3%89SUM%C3%89%20IBDAA_P3.doc le 16- 05 – 2012 à 19 : 30

[3] www.infpe.edu.dz/COURS/.../introduction.pdf , 23 – 09 – 2011, à 18 :50.

الأحيان عاجزا عن تفسير هذه الظاهرة فعلى المعلم أن يدرك هذه العوائق وأن يشخصها ، وأن يجد لها العلاج المناسب ليفعّل تعليمه أكثر.

هذا العائق بمفهوم العقبة أما العائق وفق منظور التعليمية فيظهر خلال بناء المعرفة حينما يلاحظ المتعلم وبصفة دورية أن المعارف والتصورات التي مكنته في الماضي من حل بعض المشكلات، لم تصبح بنفس الجدوى في وضعية جديدة .أي لم يبق لها المفعول الكافي للمساعدة على إيجاد الحل في الوضعية الجديدة وذلك ما يسمى بالعائق حسب تعبير باشلار هذه العبارة تلتقي مع فكرة اختلال التوازن المعرفي التي جاء بها بياجي.

فالتنبؤ بهذه العوائق أو البحث عنها وكشفها ومعاينتها يعد عملا جوهريا في التعليمية[1].

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين التركيز على المتعلم والتركيز على المحتوى التعليمي فمن حيث المحتوى نميز بين المفاهيم الحساسة الهرمية التي يستلزم التحكم في الواحد منها التحكم في سابقيه.

2- التعليمية والعلوم الاجتماعية والانسانية:

يحتاج الأستاذ الجامعي كناقل للمعرفة Transmetteur و ناشر للمعرفة إلى كفاءة في البيداغوجيا، والتعليمية حتى يتمكن من تزويد الطلبة بالقدرة على استيعاب المادة، والتحكم في المحتوى التعليمي لها وتمثل التعليمية LA DIDACTIQUE أحد العلوم الأساسية التي تهتم بقضايا تبليغ المعرفة وتفسير مدى اكتساب مختلف المعارف من قبل المتعلمين وقدراتهم، كما أنها تمثل النواة المعرفية Le noyau cognitif[2] لمجمل الدراسات والعلوم التي تهتم بقضايا التعليم كالبيداغوجيا وعلوم التربية ونظرية المعرفة وعلم النفس وفلسفة العلوم وتاريخ العلوم والابستمولوجيا، هذه العلوم التي تهتم بإخضاع المفاهيم والمحتويات التعليمية للمعالجة والنقد في ضوء متطلبات التعليم (طبيعة جمهور المتعلمين وطموحات المجتمع...) من أجل تفعيل العملية التعليمية.

---

1 المرجع نفسه.

2 Daniel Lacombe، op.cit.

وتكتسي العلوم الاجتماعية خصوصية في هذا المجال نظرا لتعقد موضوعها، واهتمامها بالإنسان وعلاقته بغيره من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية...وبالتالي تتعدد المداخل المعرفية والطرق والأساليب التكوينية المعتمدة فيها.

كما لا يخفى على المشتغلين بمجال التعليمية، كعلم حديث النشأة والاستقلال، فإنها استفادت من العلوم الاجتماعية والانسانية السابقة لها في النشأة حيث استوحت منها التعليمية مفاهيمها، ومنها على سبيل المثال النّظرية البنائية لبياجي حول كيفية بناء المعرفة، حيث انطلقت من ذات السّؤال الذي حاول بياجي الإجابة عليه ألا وهو: كيف تجري عملية التعلّم ؟ أي كيف تتمّ عملية اكتساب المعارف من قبل الفرد؟

حيث يرى بياجي أن المعرفة سلوك و أنّ السّلوك يتحقّق بمفعول التّكيف الذي يتحقّق بدوره من خلال آليتين متكاملتين هما التمثّل والملاءمة، وكلاهما ينجم عن الشّعور بالحاجة واختلال التّوازن.

وفي الوقت الذي اهتمّ فيه بياجي بالبناء المعرفي من وجهة نظر الفرد (ontogenèse) اهتمت النّظرية الابستمولوجية لغاستون باشلار بنفس القضية من وجهة نظر تاريخ العلوم، أي من وجهة نظر تاريخ البشرية (philogenèse) مستوحيا مفهوم العائق الإبستمولوجي، خلال خوضه في قضيّة نشأة المعرفة العلمية وتطوّرها.[1]

وكخلاصة لما سبق فقد أصبح موضوع التعليمية يستقطب اهتمام كل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية التعلمية وقد تطورت الأبحاث بشكل ملحوظ في هذا السياق ساعية إلى بلورة هذه المادة كعلم من علوم التربية . هذا ويتطلب تحليل مفهوم التعليمية العودة إلى الإشكالية العامة لهذه المادة نفسها وهي إشكالية هامة ومعقدة باعتبار أن التعليمية تمثل خطابا يعالج مسائل والبيداغوجيا والتعليم والتعلم والتكوين.

1http://www.edupartage.com/web/khenissi/home/blogs/393314;jsessionid=210EE9FC408DD64E56A262AA3C0CB9F7

فهي عبارة عن مواقف نظرية وتطبيقية خاصة بمهمة التعليم تتطرق لما يجري في القسم وتشكله في عبارات تعليمية

وبرنامج يعمل على إخضاع والبيداغوجيا للقضايا التعليمية وبالتالي يخص تكوين المعلمين

خامسا: طرق التدريس في التعليم الجامعي:

1- تعريف الطريقة Méthode:

طريقة التدريس: هي الكيفية التي يختارها المدرس لمساعدة التلاميذ – الطلبة- على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وقد عرفت على أنها مجموعة الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم هي العملية التي يوصل بها الأستاذ المعلومة إلى الطالب، ومن أمثلتها:- طريقة المناقشة والحوار، طريقة الاستكشاف.

أما الأسلوبStyle: هو الكيفية التي يتناول بها المعلم أو الأستاذ طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الإجراء الذي يتبعه الأستاذ في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للأستاذ[1]

2-أنواع طرق التدريس:

سنتطرق في هذا الجزء لطرق التدريس الاكثر استخداما من طرف الأستاذ الجامعي:

أ- **طريقة الإلقاء(المحاضرة):** هي من أقدم طرق التدريس وأصل المحاضرة ما هو إلا بحث مصغر يقوم به الأستاذ باستعمال خلفياته الثقافية حول موضوع من أجل أن يبينه للطالب وفي بعض الأحيان تكون إما نقلا لعموميات مفادها الشرح لا غير دون إضافة، وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى لأنه غالبا ما تكون

1 هشام يعقوب مرزيق وفاطمة حسين الفقيه، **أساليب تدريس الاجتماعيات**، دار الراية، الأردن، 2008، ص151 .

هناك إضافات لا تؤدي إلى المعنى المتوخى، وكانت مرتبطة بعدم وجود كتب تعليمية، وهي لا تزال من أكثر الطرق شيوعاً حتى الآن[1]

*- خطوات الطريقة الإلقائية:

1ــ المقدمة أو التمهيد: الغرض منها إعداد عقول الطلبة للمعلومات الحديثة وتهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالدرس السابق.

2ــ العرض: ويتضمن موضوع الدرس كله من حقائق وتجارب وصولاً إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح، لذا فإنها تشمل على الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.

3ــ الربط: الغرض منه أن يبحث الأستاذ عن الصلة بين الجزئيات (المعلومات) ويوازن بين بعضها البعض حتى يكون الطلبة على بينة من هذه الحقائق، وقد تدخل هذه الخطوة عادة مع المقدمة والعرض.

4ــ الاستنباط: وهي خطوة يمكن الوصول إليها بسهولة إذا سار الأستاذ في الخطوات السابقة بطريق طبيعي إذ بعد أن يفهم الطلبة الجزيئات يمكنهم الوصول إلى القوانين العامة والتعميمات واستنباط القضايا الكلية.

5ــ التطبيق: وفيها يستخدم الأستاذ ما وصل إليه من تعميمات وقوانين ويطبقها على جزئيات جديدة، حتى يتأكد من ثبوت المعلومات إلى أذهان الطلبة، ويكون هذا التطبيق في صورة أسئلة. وهذه الطريقة تقوم عموماً على الشرح والإلقاء من الأستاذ، والإنصات والاستماع من جانب الطلبة والاستظهار استعداداً للامتحان

*- مميزات الطريقة الإلقائية:

1ــ بسهولة التطبيق، وبموافقتها لمختلف مراحل التعليم باستثناء طريقة التحضر التي توافق خصيصاً طلاب الجامعة أو كبار السن بصفة عامة.

2ــ تمتاز طريقة المحاضر باتساع نطاق المعرفة، وبتقديم معلومات جديدة من هنا وهناك مما يساعد في إثراء معلومات الحاضرين.

---

1 المرجع نفسه، ص152.

3ــ تفيد طريقة الشرح في توضيح النقاط الغامضة ويساعد الوصف كذلك في خدمة هذا الغرض، وثبوت الأفكار في الذهن.

4ــ هي أقل تكلفة لطرح الموضوعات الحديثة، إذ يعتقد كثير من الأساتذة أن الطلاب لم يبلغوا بعد مرحلة النضج التي تسمح لهم بالدراسة المستقلة[1].

ولها من الأنواع نذكر منها: المحاضرة الشفهية(لا وجود لأي وسيلة غير الكلام)، والبصرية(استخدام السبورة أو أجهزة عرض الصور) والنموذجية(مزيج بين النوعين السابقين وهي أفضل الأنواع)، والمرتجلة(لا يعد قائمها أهداف مسبقة أو ليس هناك تحضير مسبق) وأخيرا الانتقائية(نجد انتقاء المراجع وتنوع الأساليب)[2]

*- عيوب الطريقة الإلقائية:

1ــ تسبب هذه الطريقة إجهاد وإرهاق الأستاذ حيث أنه يلقى عليه العبء طوال المحاضرة.

2ــ موقف المتعلم في هذه الطريقة موقف سلبي في عملية التعلم، وتنمي هذه الطريقة عند المتعلم صفة الاتكال.

3ــ تؤدي هذه الطريقة إلى شيوع روح الملل حيث أنها تميل للاستماع طوال المحاضرة وتحرم الطالب من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس ورسم خطته وتنفيذها.

4ــ أن هذه الطريقة تغفل ميول الطلبة ورغباتهم والفروق الفردية بينهم إذ يعتبر الطلبة سواسية في عقولهم التي تستقبل الأفكار الجديدة.

5ــ تهتم هذه الطريقة بالمعلومات وحدها وتعتبرها غاية في ذاتها وبذلك تغفل شخصية الطالب في جوانبها الجسمية والوجدانية والاجتماعية والانفعالية.

6ــ قد يخرج المحاضر عن موضوع المحاضرة بكل سهولة في حالة عدم إلمامه الجيد بموضوعها.

---

1 روث بيرو وجيمس هارتلي، ترجمة أحمد إبراهيم شكري، **التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا**، ،مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز، جدة، 1992، ص17.

2 لمزيد من التفصيل في هذه النقطة أرجع لــ روث بيرو وجيمس هارتلي، نفس المرجع، ص 175.

ثانياً: طريقة المناقشة:

هذه الطريقة زاد استعمالها في العقد الخامس من القرن الماضي، وهي جلسة السؤال والجواب التي يدريها المرشد أو الأستاذ مع عدد من الطلبة[1]، وبشيء من التفصيل نقول هي عبارة عن أسلوب يكون فيه المدرس وطلابه في موقف إيجابي حيث أنه يتم طرح القضية أو الموضوع ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى الطلبة ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب ويبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة.

وهناك ثلاثة أنواع للمناقشة هي: المناقشة الحرة، والمناقشة المضبوطة جزئياً، والمناقشة المضبوطة.

ب-مزايا طريقة المناقشة:

1ــ هذه الطريقة تشجع التلاميذ على احترام بعضهم البعض وتنمي عند الفرد روح الجماعة.

2ــ خلق الدافعية عند التلاميذ بما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال القراءة استعداداً للمناقشة.

3ــ أنها تجعل التلميذ مركز العملية التعليمية بدلاً من المعلم وهذا ما يتفق والاتجاهات التربوية الحديثة.

4ــ أنها وسيلة مناسبة لتدريب التلاميذ على أسلوب الشورى والديمقراطية، ونمو الذات من خلال القدرة على التعبير عنها، والتدريب على الكلام والمحادثة.

5ــتشجيع الطلاب على العمل والمناقشة الحرة لإحساسهم بالهدف من الدرس والمسئولية التعاونية.

ج- عيوب طريقة المناقشة:

1ــ احتكار عدد قليل من الطلاب للعمل كله خاصة مع وجود فروق فردية بين الطلبة.

---

1 المرجع نفسه، ص193.

2ــ عدم الاقتصاد في الوقت لأنه قد تجري المناقشة، بأسلوب غير فعال مما يؤدي إلى هدر في الوقت والجهد.

3ــ التدخل الزائد من الأستاذ في المناقشة، وطغيان فاعلية الأستاذ في المناقشة على فاعلية التدريس.

3- طريقة المشروعات:

أ- تعريف المشروع:

وهو تصميم يزمع الفرد القيام به لتحقيق غرض معين من الأغراض سواء أكان بمفرده أو متعاونا مع غيره[1]. هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف الأستاذ* ويكون هادفاً ويخدم المادة العلمية، وأن يتم في البيئة الاجتماعية. ويمكن القول بأن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات لأن الطلاب يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها. لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج بدلاً من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم الأستاذ بشرحها وعلى الطلاب الإصغاء إليها ثم حفظها هنا يكلف الطالب بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عدداً من وجوه النشاط ويستخدم الطالب الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر الطالب.

ويرجع الفضل في تطبيق طريقة المشروعات إلى كلباترك الذي عرف المشروع على أنه نشاط هادف تصاحبه حماسة نابعة من الفرد ويجري في محيط اجتماعي ويطلق على الطريقة كذلك اسم طريقة ديوي، الذي أنشأ مدرسته النموذجية في شيكاغو عام 1897 واتخذها حقلا لتجاربه.

ومن أنواع هذه الطريقة: نجد:

---

1 محمد السكران، **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الشروق، الأردن، 2002، ص193

* لا تقتصر مهمة الأستاذ الجامعي حاليا على إعطاء الدروس فقط بل تعدتها ليصبح الموجه والمشرف والباحث والمصحح والمدرب والمكون.

-**مشروعات استمتاعية:** مثل الرحلات التعليمية، والزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة ويكون الطالب عضواً في تلك الرحلة أو الزيارة كما يعود عليه بالشعور بالاستمتاع ويدفعه ذلك إلى المشاركة الفعلية.

وهناك ما يعرف على **طريقة الزيارات الميدانية:** تعتبر طريقة التدريس بأسلوب الزيارات الميدانية من الطرق الفعالة في مجال المواد الاجتماعية، وذلك لكونها تنقل الطالب من المحيط الضيق المتمثل في الفصل الدراسي إلى مواقع العمل والإنتاج، وتهدف هذه الطريقة إلى ربط المؤسسة التعليمية بالبيئة بمختلف جوانبها، والعمل على تطور البيئة وتحديد المشكلات التي تواجهها، وتنمية الحساسية الاجتماعية لدى الطلبة، وترجمة المبادئ والنظريات إلى حلول علمية لمواجهة مشكلات البيئة. وسواء كانت الزيارة الميدانية لها بصورة لأحد المصانع أو التجمعات السكنية بحكم التخصص الذي يزاوله الطلبة أو المتاحف، فإنه لكي تكون هذه الطريقة فعالة لابد من التخطيط لها بصورة كبيراً بالبرنامج التعليمي حتى تؤدي الغرض منها، كطريقة تعليم بدلاً من كونها طريقة ترفيهية كما هو جاري حاليا.

أما <u>مزاياها</u> نجد:

ــ الاهتمام بميول الطلبة ونشاطهم بالمرتبة الأولى، ثم تأتي المعلومة والحقائق في المرتبة الثانية.

ــ وضع خبرات الطالب في صورة مشروع تربوي يقوم من خلاله بحل المشكلات والمواقف التعليمية.

ــ تزيد من عملية التعاون والتفاعل الاجتماعي سواء بين الطلاب أو بين الأستاذ(المشرف) وبينهم.

ــ تراعي سلسلة النشاطات في المشروع ميول الطلاب المشاركين حتى يقبلوا عليها برغبة وحماس.[1]

ــ ربط الجانب النظري بالجانب العملي التطبيقي الميداني.

---

1 المرجع نفسه، ص140.

ومن خطواته نجد: اختيار المشروع، وضع خطة لتنفيذه، تنفيذ المشروع وفق الخطة الموضوعة سابقا، تقويم المشروع.

وقد لاحظنا بما توفر لدينا من مراجع أن هذه الطريقة ليس لها عيب لكن ما يجب أن يوجد هو أن سمات المشرف هي المحدد الوحيد لنجاح أو فشل الطريقة ككل، لأن الدور الذي يلعبه في هذه الطريقة ليس بالهين على الإطلاق.

4- طريقة التعلم النشط:

برز مفهوم التعلم النشط كمصطلح تربوي في أوائل القرن 20م، وظهرت بوادر تطبيقه بشكل أولي في الثمانينات، وركز عليها المربون بدرجة أكبر خلال التسعينات"[1] من نفس القرن، وأصبح محور اهتمام وأحد الاتجاهات التربوية الحديثة.

إلا أن فكرة التعلم النشط ليست فكرة جديدة، فهي تعود على الأقل إلى العام 490 ق.م، فقد أدخل سقراط (496-399 ق.م) طريقة جديدة في الحوار، إذ كان يطرح أسئلة على طلابه ويطلب منهم البحث عن حلول، وتشجع طريقته على طرح سلسلة من الأسئلة ليس بحثا عن أجوبة فردية، بل لتشجيع التبصر العميق في المشكلة المطروحة.

وفي القرن 18م نجد بوادر التعلم المرتكز على الاختيار والتجربة، فقد شدد جون جاك روسو (1712-1778م) على أهمية استخدام الحواس في عملية التعلم عند الأطفال وإعمال العقل والاستنتاج من الوقائع في التربية، ويبرز في هذا المجال أيضا عالم النفس الأمريكي جون ديوي (1859-1952م) الذي أكد على أهمية الخبرة الحياتية ودورها في تحفيز عملية التعلم، حيث يتفاعل المتعلم مع مجتمعه وبيئته كما كان أول من أطلق طريقة المشروع التي تهدف إلى تنمية عدة جوانب تتعلق بشخصية المتعلم كالثقة بالنفس والعمل الجماعي وحل المشاكل، بالإضافة إلى المهارات الذهنية واللغوية.[2]

---

1 معين حلمي الجملان: **التعليم عن بعد بين ممارسات الواقع وتوجهات المستقبل**، في: مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج 3، ع1، جامعة البحرين مارس 2002.ص 138.

2 رمزي أحمد عبد الحي: **التعليم العالي الإلكتروني، محدداته ومبرراته ووسائطه**، ط1، دار الوفاء: الإسكندرية 2005.ص 13.

كما ساهمت مضامين النظرية المعرفية في بلورة فكرة التعلم النشط، حيث أن أهداف هذه النظرية قد انبثقت من رؤية بياجيه وفيجوتسكي ومعالجة المعلومات وبرونر وأوزبل، لأنها تركز على إعطاء دور أكبر للطالب في توجيه تفكيره وعملياته الذهنية.[1]

فالبنائية تؤكد على النقاط التالية:

1- المتعلم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبي ولكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.

2- اكتساب المتعلم للمعرفة الجديدة يعتمد على تعلماته السابقة.

3- يتم التعلم بشكل أفضل عند مواجهة المتعلم لمشكلة أو موقف حقيقي.

4- تعامل المتعلم مع غيره من المتعلمين وتبادله الخبرات معهم يؤدي إلى تعديل ونمو مهاراته.[2]

وبناء عليه تعددت تعريفات مفهوم التعلم النشط تبعا لتعدد المنطلقات المعرفية وخبرات العلماء ولكنها بشكل عام تتفق على طبيعة هذا النمط من التعلم.

ومن بين أهم هذه التعاريف نجد تعريف (سيلبرمان،1996 Silberman) الذي "يرى أنه عندما يكون التعلم نشطا فإن الطلبة يقوون بمعظم العمل، ويستخدمون عقولهم بفعالية، ويدرسون الأفكار جيدا ويعملون على حل المشكلات من جهة وعلى تطبيق ما تعلموه من جهة ثانية، مما يؤدي إلى سرعة الفهم لديهم والاستمتاع فيما يقومون به من أنشطة".[3]

وقدم (بونويل وإيسون، 1991 Bonwell & Eison) تعريفا للتعلم النشط على أنه "إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في بعض الأنشطة التي تشجعهم على التفكير والتطبيق

---

1 مصطفى حجازي: **علم النفس والعولمة، رؤى مستقبلية في التربية والتنمية**، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت 2001، ص 223.

2 جودت أحمد سعادة وآخرون، "**أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات**"، في: مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 4، ع2، جامعة البحرين، جوان 2003، ص 105.

3 رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البندري، **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص506.

على المعلومات المعروضة للنقاش، بحيث لا يقوم الطلبة بالإصغاء العادي، بل عليهم تطوير مهارات للتعامل مع المفاهيم المختلفة في ميادين المعرفة المتعددة".[1]

ويعرف التعلم النشط بأنه "عبارة عن طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفعالية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء والمناقشة الثرية والتفكير الواعي، والتحليل السليم والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية أو أمور أو قضايا أو آراء بين بعضهم بعضا، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسه تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية للطالب".[2]

وبناء عليه يتضح أن التعلم النشط هو نمط من أنماط التعلم أهم ما يتميز به أنه يعتمد على:

1- التركيز على مسؤولية الطالب ومبادراته في الحصول على التعلم واكتساب المهارات المختلفة.

2- الاهتمام باستراتيجيات التعلم والتفكير، وتنمية المهارات والاتجاهات.

3- الاهتمام بالنشطة والواجبات والمشاريع التي ترتبط بحياة الطالب وواقعه واحتياجاته واهتماماته.

4- اعتبار المعلم كمسير وموجه.

5- الاهتمام بالتعلم التعاوني.

---

1 أحمد حسين الصغير، **التعليم الجامعي في الوطن العربي، تحديات الواقع ورؤى المستقبل**، ط1، عالم الكتب، القاهرة 2005، ص 23.

2 رمزي أحمد عبد الحي، مرجع سبق ذكره، ص ص 07-08.

وبالتالي نجد أن تطبيق التعلم النشط بهذا المعنى يؤدي إلى إحداث تطوير في كثير من جوانب العملية التعليمية التعلمية ومفاهيمها مقارنة بالتعلم التقليدي، يمكن للباحثة تلخيصها في الجدول التالي:

الجدول رقم ( ) يوضح الفرق بين التعلم التقليدي والتعلم النشط

وجـــــه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم النشط
دور المعلم	هو مصدر المعلومـــات ينقلهـــا ويلقنها للطلبة	موجه، محفز، مسهل للتعلم.
دور المتعلم	سلبي، متلقي للمعلومات فقط	إيجابي، شارك في العملية التعليمية.
إدارة الفصل	المعلم يتحكم في ضـــبط وإدارة الفصل.	المتعلم يشارك في تحديـــد قواعـــد الضـــبط وإدارة الفصل.
المحتوى	المعلم يحدد المحتوى	المحتوى يتمحور حول اهتمامات المتعلمين.
الأهداف	غير معلنة	معلنة للمتعلمين ويشاركون في تحقيقها
مصـــــادر التعلم	الكتاب المدرسي، المعلم	مصدر متنوعة ومتعددة (البيئة، المكتبـــات، الأنترنت...)
التواصل	خطي (في اتجاه واحد)	في جميع الاتجاهات (التغذية الراجعة)
ناتج التعلم	حفظ وتذكر المعلومات	فهم، حل المشكلات، مســـتويات عليـــا مـــن التفكير...
الوسائل	تقليدية (غالبا ما تكـــون مـــواد مطبوعة)	يتم عمل وسائل تعليمية مرتبطـــة بالأهـــداف المتعددة.
التقويم	يقوم المعلم لإصدار حكم النجاح أو الفشل.	يساعد المعلم على اكتشـــاف نـــواح القـــوة والضعف (التقييم الذاتي)

III-أهمية التعلم النشط:

أظهرت البحوث والدراسات أن التعلم النشط هو أسلوب تعلم فعال إذا قورن التعلم النشط بالتعلم الذي يعتمد أسلوب الإلقاء (التعلم التقليدي)' و ذلك على أكثر من جانب، مما يزيد من أهميته بالنسبة لطلبة المدارس والجامعات وحتى معلميهم.

ويحدد جودت أحمد سعادة وآخرون أهمية التعلم النشط في الجوانب التالية:[1]

1-أن التعلم النشط يساعد في مواجهو مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين في القسم الواحد من حيث القدرات والاهتمامات والآراء والمعتقدات، وأساليب التعلم بحد ذاتها.

فالتعلم النشط يسمح للطالب ببناء معرفته انطلاقا من معارفه، كما يوفر له استقلاليته في تسيير نشاطه وبالوتيرة التي تناسبه وتتلاءم مع أسلوبه في التعلم، باعتبار أن المتعلمين يختلفون في أساليبهم المفضلة للتعلم، وهو ما أشارت إليه بحوث كثير من العلماء في هذا الإطار منه (كولب Kolb) مثلا.[2]

وعليه، فالأفراد المختلفين يتعلمون أيضا بطرق مختلفة، وإذا أردنا أن نقوم بتدريس أكبر عدد ممكن من الطلبة، فإنه لابد من استخدام طرق واستراتيجيات تعليمية و تعلمية مختلفة، وهذا ما يوفره التعلم النشط.

2-أن التعلم النشط يتيح مجالا واسعا لمشاركة وانخراط المتعلم في عملية التعلم والتعليم، وهذا ما يتيح حدوث تعلم أعمق، حيث تشير الكثير من الدراسات في هذا الإطار بأن المتعلم لا يتعلم فقط عن طريق الإصغاء والتلقي، الحفظ والتكرار[3]، حيث يجعله ذلك لا يتعدى مرحلة التذكر، بينما تشجيع الطلبة على المشاركة في الأنشطة يؤدي بهم إلى المناقشة وطرح الأسئلة، وبالتالي يجعلهم ذلك لا يحتفظون بشكل أفضل بالمعلومات، بل وتساعدهم كذلك على

---

1 جودت أحمد سعادة وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 107.

2 بسمة فاعور، "**التعلم النشط، وصفات للنجاح**"، في: مجلة قطر الندى، ع 14، ورشة الموارد العربية، بيروت 2009، ص 14.

تنمية قدرات التفكير لديهم، فالهدف من التعلم النشط يتمثل أساسا في إثارة عادات التفكير لدى الطلبة كي يفكروا كيف يتعلمون وماذا يتعلمون، مع زيادة مستوى المسؤولية الملقاة على عاتقهم لتعليم أنفسهم بأنفسهم.

3-أن التعلم النشط يشجع على التعلم العميق، والذي يتيح للطالب التعامل مع الكم اللامحدود من العارف الذي يميز هذا العصر، حيث يصف (بيجز) أسلوب التعلم العميق بالتعلم الجيد[1]، وذلك لأن هدف ذوي الأسلوب العميق في التعلم هو الدراسة لأجل الدراسة، وليس لأجل الامتحان أو تجنب الفشل، وهي غاية في حد ذاتها وليست وسيلة، فيتوجهون نحوها دون الحاجة إلى وجود تعزيز خارجي، فيندمجون فيها تلقائيا وباستمتاع دون انتظار المكافأة أو التأييد من الآخرين، معتمدين على جهدهم الشخصي في الحصول على المعلومات بصورة مستقلة، والتعامل معها بنظرة شمولية، وهذا ما يتيحه التعلم النشط، وبالتالي تكون لديهم القدرة على التحليل والتركيب والملاحظة والتجريب وصولا إلى الاستنتاج، وهذا ما يتيح لهم القدرة على حل المشكلات المتنوعة، من خلال تحديدها وتشخيصها والبحث عن حلول لها والمقارنة بين هذه الحلول واختيار الحل الأنسب، ووضعه موضع التطبيق.[2]

4-إن الأنشطة الكثيرة التي يعتمد عليها التعلم النشط تقلل من الأنشطة التعليمية السلبية، مثل الإصغاء السلبي، وهذا بحد ذاته يزيد من دوافع الطلبة نحو التعلم، ويجعل عملية التعلم محببة ومشوقة بالنسبة لهم، وبالتالي تجنب المظاهر السلبية كالملل والتبرم من العمل المدرسي، وما يستتبعها من مشكلات، كالغياب والهروب من الدراسة التسرب الدراسي.

و هذا مهم كذلك بالنسبة للمعلم أيضا، إذ يجد في العمل متعة، ويسهل عليه في إطار العلم النشط مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

IV-أهم أساليب التعلم النشط وتطبيقاتها في الجامعة:

---

1 حسين حمد أبو رياش، **التعلم المعرفي**، دار المسيرة، الأردن، 2007، ص 209.

2 جودت أحمد سعادة وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 108.

لقد أصبح من البديهيات في مجال التربية أنه لا يوجد أسلوب تعليم وتعلم واحد يمكن من خلاله تحقيق جميع الأهداف التربوية، و يلائم ما بين المتعلمين من فروق فردية، لذلك يعد التنوع في الأساليب أحد أهم خصائص التعلم النشط، مع التأكيد على دور المتعلم الفعال فيها، وتحقيق استقلاليته وتفاعله مع الآخرين، وعلى دور المعلم في إتاحة الفرص المناسبة لهم لاكتساب مهارات ومعارف جديدة.

ويتطلب تطبيق أساليب التعلم النشط التحضير الدقيق والترتيبات المناسبة لتحقيق الغاية المنشودة من كل أسلوب، بما يتناسب مع الهدف والموقف والمتعلمين وغيرها من المعطيات.

وبشكل عام، وعلى ضوء أهداف التعلم النشط والمبادئ التي يستند عليها، طور الباحثون العديد من الأساليب التي يطبق بها التعلم النشط، وفقا لعدة معايير: كالمادة والمرحلة الدراسية، الأهداف المسطرة، ومن أهم هذه الأساليب: المحاضرة المعدلة، أسلوب المناقشة، أسلوب لعب الدور، أسلوب العصف الذهني، أسلوب حل المشكلات، أسلوب التعلم التعاوني

- أسلوب المحاضرة المعدلة:

أشار (بارجينير Bargainnier 1996) أن طريقة المحاضرة كانت تمثل تقنية التعليم الأساسية على مدى التاريخ، ولاسيما بالنسبة للتعليم الجامعي[1]، إلا أنها لا تسمح بالانتقال من مستوى التذكر إلى مستوى التحليل والتركيب والتقويم للمعلومات التي تم تقديمها.

لذلك فإنه في المواقف التي تتطلب توصيل المعلومات والمفاهيم للطلبة يمكن الاعتماد على المحاضرة، ولكن بإدخال تعديلات تسمح بتنشيطها وزيادة فعاليتها، ومن ذلك مثلا: فسح المجال لطرح عدد من الأسئلة ومناقشتها مع الطلبة، وكذلك التوقف لعدد من الدقائق خلال فترات من المحاضرة لتتاح الفرصة للطلبة لتدوين ملاحظاتهم، وصياغة أسئلة مناسبة حول المادة التعليمية المطروحة، ويمكن أيضا فسح المجال للطلبة للعمل في أزواج لمناقشة أو

---

1 جودت أحمد سعادة وآخرون، **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص 29.

تنظيم نقاط رئيسية في الموضوع وغيرها من التقنيات التي تزيد من فرص مشاركة الطلبة في مجريات المحاضرة بفعالية.[1]

- **أسلوب المناقشة:**

هو أحد أساليب التعلم النشط الهامة بالنسبة للمتعلم والعلم والعملية التعليمية و التعلمية في وقت واحد، يقوم على أساس توفير المجال للتفاعل اللفظي بين الطلبة أنفسهم، أو بين المعلم وأحد الطلبة أو جميعهم، ويتم بعدة تقنيات.

- **أسلوب لعب الدور:**

يعتمد أسلوب لعب الدور على محاكاة موقف واقعي يتقمص فيه كل متعلم من المشاركين في النشاط أحد الأدوار بشكل تمثيلي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم.[2]

- **أسلوب العصف الذهني:**

هو أسلوب من أساليب التعلم النشط الذي يهدف إلى تنمية التفكير الإبتكاري من خلال توليد أفكار جديدة حول موضوع ما، أو مشكلة من المشكلات، وذلك من خلال استثارة المتعلمين وتفاعلهم انطلاقا من مكتسباتهم السابقة وخلفياتهم العلمية، حيث يعمل كل واحد منه كمدخل لأفكار الآخرين ومنشط له، في وجود المعلم الذي يلعب دور الموجه لمسار التفكير.

- **أسلوب حل المشكلات:**

وهو أسلوب ينطلق من أفكار جون ديوي، الذي دعا إلى أن يكون المنهاج معتمدا على المشكلات ويعرف جون ديوي المشكلة بأنها أي شيء يثير الشك وعدم اليقين.[3]

وعلى ذلك الأساس، يتيح هذا الأسلوب للمتعلم الفرصة لاستخدام خطوات التفكير العلمي في التعامل مع المشكلات، بدء بتحديدها وجمع وتنظيم المعلومات حولها، واقتراح الحلول (الفرضيات) وتجريبها للوصول إلى النتائج.

---

1 المرجع نفسه، ص 31.

2 المرجع نفسه، ص 33.

3 مدرسة الإصلاح التربوية الجديدة: **التعلم النشط**. www.nepschool.org بتاريخ: 25-09-2010، الساعة: 20:50.

- أسلوب التعلم التعاوني:

هو موقف تعليمي تعلمي، يعمل فيه المتعلمون في شكل مجوعات في تفاعل إيجابي متبادل، حيث يقوم التعلم التعاوني على مبدأ الأخذ والعطاء وتبادل الخبرات، ويحرص المتعلم في ذلك على تقديم معلومات ذات قيمة يعتبرها أفضل ما عنده، لأن هذا سينعكس على أداء المجموعة التي ينتمي إليها.[1]

وفي ظل هذا التنوع في أساليب التعلم النشط، نجد أن الأمر يجعل الأستاذ في الجامعة مترددا في أي الأساليب يختار ويكون أنسب للوقف التعليمي التعلمي في هذه المرحلة بالذات، والتي يغلب فيها تطبيق أسلوب المحاضرة في شكلها التقليدي.

وفي هذا الإطار، يقترح (فينك Fink) نموذجا للتعلم النشط يمكن أن يكون خلفية نظرية يستند عليها الأستاذ الجامعي لفه وإدراك العملية التعليمية التعلمية بشكل أفضل في المرحلة الجامعية، واستناد أي أسلوب يختاره على هذا المنطلق، ويفترض هذا النموذج أن جميع الأنشطة التعليمية التعلمية تتضمن بعض أنواع الخبرة (في العمل والملاحظة) والحوار (مع النفس والآخرين).

يركز الحوار مع الذات على ما يعرف بالتفكير في التفكير، أو التفكير ما وراء المعرفي، وفي هذه الحالة يمكن أن يعمل الأستاذ الجامعي على تشجيع الطلبة على التفكير والتأمل في الطريقة التي يتعلمون بها وما الذي تعلموه، وما فائدة ما تعلموه في حياته المستقبلية.

أما الحوار مع الآخرين، فإنه يحدث بشكله التقليدي عند قراءة كتاب مثلا أو الإصغاء للأستاذ ولكن عليه عنا أن يشع على الحوار الدينامي النشط من خلال المناقشة الفعالة مع الأستاذ ومع الزملاء سواء داخل الحجرة الدراسية أو خارجها، وحتى عبر الشبكة العنكبوتية.

---

1 Mitsis,A.foley,P, **The Effect of Students' Cultural Values on their Student-Driven Learning Preference**, Working Paper N° 11.June 2005
www.crie.org.nz/research_paper/MitsisFoley_WP11.pdf, le 01- 03- 2010, à 21h:00

أما ما يتعلق بالخبرة في العمل، فتشير إلى أي فعل يتم تعلمه من خلال القيام به بشكل مباشر وواقعي أو غير مباشر (كلعب الأدوار مثلا).

والخبرة في الملاحظة، تظهر من خلال مشاهدة الطلبة لشخص آخر يؤدي نشاطا مشابها ومرتبطا بما يقوم به في مقرر دراسي، كملاحظة الأستاذ، أو خلال الزيارات الميدانية، وقد

تكون الملاحظة كذلك مباشرة وواقعية، أو غير مباشرة من خلال عرض أشرطة مصورة.[1]

ويحدد جودة أحمد سعادة وآخرون عددا من النقاط المهمة التي يجب مراعاتها لكي ينجح التعلم النشط في الجامعة، تتمثل في:

1-ضرورة أن يكون الأستاذ الجامعي موجه لخدمة الطلبة.

2-ضرورة مشاركة الطلبة في وضع الأهداف التعليمية التعلمية للمقرر الدراسي.

3-ضرورة أن يسود التعاون بين الأستاذ والطلبة الجو الاجتماعي في غرفة الصف.

4-ضرورة تركيز الأنشطة على المشكلات التي يعمل الطلبة على التعامل معها.

5-ضرورة تركيز التعليم على التطوير و ليس على تقديم المعلومات.

6-ضرورة أن تكون مخرجات التعلم متنوعة ومتعددة.

7-ضرورة أن يكون التقويم مستمرا.[2]

ثالثا: معايير اختيار الطريقة المناسبة في تدريس طلابه:

1ـ الهدف التعليمي، هل هو نظري أم عملي ميداني من التخصص والمواد ككل.

2ـ طبيعة المتعلم وهذه النقطة بالذات تحتاج إلى جهود القطاعات الفاعلة قبل المرحلة الجامعية.

---

1 Ibid.

2 جودت أحمد سعادة وآخرون:**التعلم النشط بين النظرية والتطبيق** ، مرجع سبق ذكره، ص 38.

3ــ طبيعة المادة فهناك من المواد ما تكون للطالب والأستاذ الحرية في الأخذ والعطاء والدخول في مناقشات ثرية مثل مقياس سوسيولوجيا الإسلام وكذا مدخل العلوم الاجتماعية على سبيل المثال لا الحصر وهناك مقاييس أو مواد يكون الأستاذ هو محور العملية التعليمة ككل كمقياس التاريخ الاجتماعي للجزائر أو علم الاجتماع المعاصر الذي هو عبارة عن قاعدة أساس دراسة النظرية السوسيولوجية.

4ــ خبرة الأستاذ (نظرة الأستاذ إلى التعليم): هناك من الأساتذة حقيقة له كم وزاد معرفي يحسد عليه لكنه يفتقر للطريقة أو أحيانا تخونه قدراته على إيصال المعلومة بشكلها الصحيح. وهناك قاعدة مفادها أن الأستاذ كلما قضى سنوات أطول في التدريس كلما كانت قدرته على التحكم وتنمية قدراته الذاتية على التواصل الجيد مع الطلبة أحسن.

مميزات الطريقة الجيدة في التدريس:

1ــ تراعي الطالب وميوله الشخصية.

2ــ تستند على نظريات التعلم وقوانينه خاصة الحديثة منها.

3ــ تراعي خصائص النمو للطلبة الجسمية والعقلية.

4ــ تراعي الأهداف التربوية التي نرجوها من الطالب.

5ــ تراعي طبيعة المادة الدراسية وموضوعاته وكذا التخصص الذي هي فيه.

وفي ضوء أهمية طرق التدريس. ومما سبق يتضح أن هناك طرقاً عديدة يمكن استخدامها لتسهيل عملية التعلم وهي طرق فردية وطرق جماعية مع الإشارة أنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس وربما يقوم المدرس باختيار وتنويع الطريقة المناسبة وفقاً لأهداف الدرس ومستويات التلاميذ ونوعية المحتوى الذي يدرسه الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل نستخلص بأن التعليمية من بين العلوم التربوية الحديثة النشأة نسبيا، والتي تحاول تعزيز مكانتها بين هذه العلوم، وتحديد الفواصل بينها وبين مختلف التخصصات التربوية خاصة البيداغوجيا، فالكثير من الادبيات التربوية تقارب بين هذين المفهومين إلى حد المطابقة أحيانا.

غير أن التمييز بين التعليمية والبيداغوجيا لا يعني

الفصل الثاني: الإبستمولوجيا، دراسة نظرية

تمهيد:

تعتبر المعرفة والعلم كموروث إنساني جملة من التراكمات عبر الزمن الفكري البشري في حدود المنطق والمبادئ الإنسانية العامة، وقد اختلف الباحثون في إعطائهما مفهوما محددا لأن كل باحث ينظر إليهما من زاوية خاصة، لهذا ستحاول الباحثة في هذا الفصل التطرق لكلا المفهومين والفرق بينهما كتمهيد للتعريف بالأبستمولوجيا ومجالاتها وعلاقتها بباقي العلوم المعرفية.

المبحث الأول: مقاربة مفهومية بين المعرفة والعلم:

أولا- مفهوم المعرفة:

- **التعريف اللغوي للمعرفة:** مشتقة من الفعل "**عرف**" ورد في معجم متن اللغة أن المعرفة مصدر للفعل" عرف "يعرف، عرفانا ومعرفة الشيء أي أدركه بحاسة من حواسه، فهو عارف ومعروف، وعرفٌ، وعرف فلان أي أصابته العَرْفة فهو معروف[1] .

- **تعريف المعرفة اصطلاحا:** عرفت الكلمة نظرا لما تعرفه من اتساع وشمولية عدة تعاريف من طرف العلماء، ومن بين هذه التعاريف نجد:

- المعرفة تعني: الإحاطة بالشيء، أي أنها تشمل كل الرصيد الواسع من المعارف والعلوم والمعلومات التي استطاع الإنسان أن يجمعها عبر مراحل تاريخه الطويل.

و الملاحظ أن هذا التعريف من بين التعاريف الأوسع و الأشمل للمصطلح ولذلك سنفصل فيه من خلال تعاريف لاحقة:

تتمثل المعرفة في سعي الفرد للحصول على صورة واضحة منظمة ومفهومة عن نفسه وعن العالم المحيط به، تصبح الإطار المرجعي لسلوكه ولذلك فإن المعرفة تعني كل ما يتكون منه العالم الخارجي والعالم الداخلي ومحاولة جمع المعلومات حوله لنستطيع فهم هذا العالم والربط بين مظاهره.

---

[1] رضا أحمد، **معجم متن اللغة، موسوعة لغوية حديثة**، منشورات مكتبة دار الحياة، بيروت، 1960، مج4، ص 78.

يعرفها كمال التابعي وليلى البهنساوي[1] على أنها:" مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به".

ثانيا: أنواع المعرفة: تقسم المعرفة إلى ثلاث أنواع هي:

1- **المعرفة بالخبرة** :وهي تعرف كذلك بالمعرفة الحسية، حيث لا تتعدى حدود الإدراك الحسي. العادي دون الولوج إلى فهم الظواهر سواء بربطها بغيرها، أو التعمق في بحث أسبابها ونتائجها، ويحدث ذلك بحكم العادة أو الإدراك الحسي العادي، فمعرفة الإنسان العادي بتعاقب الليل والنهار، وأنه إذا ألقى بأي جسم من اعلي سقط باتجاه الأرض، و أن المرأة لا تنجب بعد سن الخمسين، دون معرفة الأسباب والعلل التي تتحكم في الظواهر أو الأمثلة السابقة.

ويبتعد هذا النوع من المعرفة عن خصائص الموضوعية العلمية، وتعتمد على ما يتمتع به الفرد

من فطنة وبداهة لذلك فهي اقرب إلى الانطباعية منها إلى الموضوعية، وعادة ما تتخذ شكلا من

أشكال التعصب، وتميل بالفرد إلى أن يلجأ إلى تفسيرات غيبية أو خرافية، أو غير منطقية يبرر به ما يعتقده من أفكار مما يجعلها مليئة بالتناقضات[2]

2- **المعرفة الفلسفية:** لقد تجاوزت المعرفة الفلسفية حدود الواقع والعالم الطبيعي حتى أصبح يقال أن الفلسفة هي أسمى مراحل المعرفة، بارتفاعها للبحث فيما بعد الطبيعة، والاهتمام بالوجود كله :علله ومبادئه الأولى، وطبيعة الكون، ووجود الله، وخلود النفس، والحياة والموت وتهتم الفلسفة بالتأمل في الأسباب البعيدة التي تتعدى ما يقع تحت النظر، وتسمعه الأذن، وتلمسه اليد لتبتعد عن الواقع المادي.وقد يصل الأمر بالفلسفة إلى حد البرهنة

[1] كمال التابعي، ليلى البهنساوي: **مقدمة في علم الاجتماع المعرفة**، الدار الدولية للاستثمارات، مصر، 2007، ص62.

[2] حسين عبد الحميد رشوان، **نظرية المعرفة والمجتمع، دراسة في علم اجتماع المعرفة**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2008، ص ص 5-6.

على قيمة المنطق ذاته، وقيمة العقل ذاته وهي أمور قد تبدو بديهية للعلم، ومثاله عند الفلاسفة القدماء في البحث حول قيمة اليقين والشك وعن فلاسفة العصور الحديثة إلى البحث في قيمة المعرفة.لقد ظل الفلاسفة لمدة طويلة يمارسون العلم والفلسفة في أن واحد وساد النوع من المعرفة الذي يختلط به العلم بالفلسفة يهدف إلى تفسير الأشياء بالرجوع إلى عللها ومبادئها الأولى .

وتختلف المعرفة الفلسفية عن المعرفة العلمية من حيث المنهج وأسلوب التفكير، فالفيلسوف لا يبدأ كالباحث العلمي من حيث انتهى الآخرون، بل يتخذ لنفسه نقطة بدأ جديدة في التفكير فيضع جانبا ما تردد قبله من معارف فلسفية ليبدأ في تجربة جديدة بطريقة ذاتية أو شخصية بحتة

فعلى سبيل المثال: لقد شكك ديكارت في كل ما سبق من معارف وطرح جانبا مختلف الأفكار والنظريات التي سبقته[1].

3- **المعرفة العلمية** :تتجه المعرفة العلمية للعالم الطبيعي كموضوع وتعتبره موضوع أو واقع له خصائص مميزة، انه مبادرات فكرية ونشاطات عقلية وطريقة للوصول إلى الحقائق الموضوعية العامة، فالمعرفة العلمية تتميز بتطبيق معايير ممنهجة، وتستقل تماما عن التحيز الشخصي والتدخلات العاطفية والوجدانية، والمصلحة الشخصية وتقوم بتقديم تفسيرات محدودة ودقيقة للموضوعات والعمليات والعلاقات التي تقع في عالم الظواهر الطبيعية بصفة خاصة. ويستخدم الباحث قواعد المنهج العلمي في التعريف عن الأشياء والكشف عن الظواهر، واستخدام الملاحظة المنظمة للظواهر، وصياغة الفروض و إجراء التجارب وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وذلك من أجل الكشف عن القوانين والنظريات التي تحكم الظواهر ويصبح بالتالي هدف العلم هو الوصول إلى النظرية[2].

[1] المرجع نفسه، ص ص 8-9.

[2] كمال التابعي، ليلى البهنساوي، مرجع سبق ذكره، ص 65.

ثالثا- المنهج العلمي والمعرفة العلمية:

المعرفة العلمية ترتبط بالمنهج العلمي، والمنهج العلمي يكشف لنا عن مدى حتمية القانون العلمي وبالتالي عن مدى إمكان تغيير الواقع، كما أن مسألة المنهج العلمي تفترض الصلة بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية من حيث مدى إمكان ممارسة المنهج العلمي في مجال العلوم الفيزيائية، وقد واجه المنهج العلمي صعوبات وخاصة في العصور الوسطى لأنه من شأنه هدم المطلق وهدم كل معرفة غير علمية ولهذا قوبل مقاومة عنيفة وخاصة من رجال الدين الذين يخافون الثورات العلمية لأنها تحطم معتقداتهم الموروثة.

ونستطيع القول أن (جاليليو ونيوتن) وغيرهم ممن حاولوا هدم المعتقدات الموروثة كانت السلطة الدينية تقاومهم بكل قوة وحزم، وقد كان لروجر بيكون وفرنسيس بيكون وديكارت فضل السبق في إرساء دعائم منهج علمي يعتمد على الملاحظة والتجربة بدلاً من الاستنباط والتأمل وكان هذا بداية لدخول الإنسانية عصر جديد يعتمد على المنهج العلمي، و كان للرواد ابن خلدون وأوغست كونت ودوركهايم فضل السبق في دراسة الظواهر الاجتماعية مستخدمين المنهج العلمي من أجل الوصول إلى قوانين اجتماعية والتنبؤ والتعميم، فقد كان لهم الفضل في إقصاء الذاتية من مجال علم الاجتماع ودراسة الظواهر الاجتماعية مثلما تدرس الظواهر الطبيعية بمعزل عن الفرد ولهذا تم إرساء قواعد علم الاجتماع[1].

ونستطيع القول أن هؤلاء الرواد كان مدخلهم إلى دراسة الظواهر الاجتماعية مدخل موضوعي، فقد توقف كونت عند المرحلة الوضعية وكذلك أكد على وجود قوانين اجتماعية بهدف خضوع الفرد وعدم المقاومة والامتثال لما هو كائن، أي أن المنهج العلمي هنا ارتبط بأيديولوجية محافظة.

[1] سمير نعيم أحمد، **المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية**، غير وارد مكان النشر، ط5، 1986، ص ص44، 45

وإذا كان العلم يتكون من جانبين لا انفصال بينهما "الجانب الحسي والجانب العقلي" والمعرفة تبدأ دائماً بالخبرة الحسية فهي التي تزودنا بالخبرة المباشرة بموضوعات العالم الخارجي المحيط بنا والمستقل عنا ولذلك يلجأ العلماء إلى زيادة دقة هذه الخبرة الحسية مثل استخدام الأجهزة الدقيقة التي لا تعني شيئاً أكثر من كونها مساعدة لأعضاء الحس، كما أن هناك علاقة جدلية بين الجانبين الحسي والعقلي ولذلك يتمكن العلماء من استنتاج العلاقات بين الوقائع وصياغتها في شكل قوانين ونظريات.

والمنهج العلمي هو الذي يميز بين المعرفة العلمية والمعرفة غير العلمية، ويجب أن نشير هنا إلى أن العلوم جميعاً سواء فيزيقية أو بيولوجية أو إنسانية تستخدم منهجاً واحداً هو المنهج العلمي ولكن كل منها يتبع أساليب مختلفة في تطبيق هذا المنهج على الظواهر التي يدرسها كل علم[1].

المعرفة غير العلمية: أما النوع الثاني من المعرفة وهي التي تعكس الواقع بصورة مخالفة لما هو عليه وهي تتمثل في المعرفة الميتافيزيقية التي تفسر ظواهر الكون الطبيعية بقوى فوق طبيعية وفي المعرفة الأدبية والفنية التي تعكس ظواهر الكون من خلال المشاعر الذاتية للأدباء والفنانين[2].

وقد أشار ليفي بريل في كتابه (العقلية البدائية) إلى هذا النوع من المعرفة (المعرفة غير العلمية) بقوله أن العقل البدائي إذا رأى نفسه أمام شيء يقلقه أو يخيفه فإنه لا يسلك تجاهه نفس المسلك الذي يسلكه عقلنا بل يسير على الفور في طريق مختلف عن طريقنا، وذلك لأن حسّنا الدائم بوجود الضمان العقلي قد بلغ درجة من الاستقرار لا تجعلنا نتوهم إمكان اختلاله فإن فرضنا أن ظاهرة لا نعرفها قد ظهرت أمامنا بصورة مفاجئة وأن

---

[1] سمير نعيم أحمد، **المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية**، مرجع سبق ذكره، ص ص44، 45.

[2] سمير نعيم، **النظرية في علم الاجتماع – دراسة نقدية**، غير وارد مكان النشر، ط5، 1981، ص28، 29.

لمزيد من التفاصيل انظر:

يحيى هويدي، **المعرفة والعلوم الاجتماعية**، ندوة إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 1983.

أسبابها تخفي علينا في بادئ الأمر خفاء تاماً فإن ذلك لا يزلزل اقتناعنا بأن جهلنا بها أمر مؤقت وأن هذه الأسباب موجودة بالفعل ويمكن اكتشافها إن عاجلاً أو أجلاً.

إن العقل البدائي إذا استرعت اهتمامه إحدى الظواهر ولم يقتصر على إدراكها بطريقة سلبية خالية من رد الفعل، اتجه ذهنه فوراً وبما يشبه أن يكون حركة عقلية عكسية إلى وجود قوي خفية غير مرئية، وجعل تلك الظاهرة مظهراً من مظاهرها.[1]

فالعقلية البدائية تحيا في عالم مأهول بقوى خفية لا عدد لها، وكلما تمارس نشاطها فعلا أو على استعداد لممارسته وهي تنظر إلى كل حادثة تحدث على أنها مظهر لقوة أو أكثر من هذه القوى، فإذا أمطرت السماء في وقت تشتد فيه حاجة الحقول إلى الماء لم يكن لذلك معنى في نظرها إلا أن أسلاف المكان وأرواحه راضون فاختاروا هذه الطريقة لإظهار رضاهم وإذا حل جفاف شديد فأحرق الزرع وأهلك الضرع، فلعل مرجع ذلك إلى انتهاك أحد المحرمات، أو غضب أحد الأسلاف لاعتقاده أنَّه أهين، فلابد إذن من تهدئة غضبه، وقصارى القول أن العالم المرئي والعالم غير المرئي لا يكونان في نظر العقلية البدائية إلا علماً واحداً وأن قوى العالم المرئي مرتبطة دائما بقوى العالم الآخر ومن ثم كانت حياة البدائيين تعلق أهمية كبرى على الأحلام والفؤول والعرافة بصورها المختلفة ومن ثم كانت هذه العقلية تهتم بالأسباب الغيبية وتعتقد أن هذه الأسباب هي التي تؤثر حقاً بدلاً من الأسباب الطبيعية.

فإذا مات لديهم شخص من مرض عضوي أو لدغته أفعى أو سقطت عليه شجرة فسحقته أو التهمه نمر أو تمساح لم يعتقدوا أن المرض أو الأفعى أو الشجرة أو النمر أو التمساح هو الذي قتله، وذلك لأنه لم يمت إلا لأن ساحر حكم عليه أما الشجرة القاتلة أو

---

1 ليفي بريل، ترجمة: محمد القصاص، **العقلية البدائية**، مكتبة مصر، القاهرة، 1960، ص 09.

مزيد من التفاصيل انظر:

ج. ج. كرواثر، ترجمة يمنى طريف الخولي وبدوي عبد الفتاح، **قصة العلم**، المجلس الأعلى للثقافة، 1995.

الحيوان القاتل فأداتان فقط. وإذا انعدمت إحدى هذه الأدوات أمكن أن تقوم بعضها مقام بعض[1].

لا شك أن العقلية التي تتجه هذا الاتجاه لا تعترف بوجود الحادث الطبيعي، لذلك لا يمكن أن يخطر لها سؤال خاص بظواهر الطبيعة كما يخطر لنا، فنحن إذا أردنا أن نفسر إحدى الظواهر بحثنا في سلسلة هذه الظواهر نفسها عن الشروط الضرورية الكافية لهذا التفسير، وإذا وصلنا إلى تحديدها لم نجد أنفسنا في حاجة إلى طلب المزيد، لأن معرفة القانون تكفينا، ولكن مسلك البدائي يخالف هذا المسلك كل المخالفة، نعم نحن لا ننكر أن البدائي قد يفطن إلى وجود سوابق ثابتة للظاهرة التي تهمه وأنَّه يراعي نتيجة تجاربه السابقة كل المراعاة حينما يريد القيام بعمل ما .. ولكنه يبحث دائما عن السبب الحقيقي وراء ما نسميه بالطبيعة أي في (الميتافيزيقا) بالمعنى الحرفي للكلمة[2].

1- خصائص التفكير العلمي نذكر منها ما يلي:

- **دقة المفاهيم في الصياغة العلمية:** وهذا يستوجب أن تكون دلالتها كمية لا كيفية فإذا كان علم الاجتماع لم يستطع التقدم بالدرجة التي تقدم بها علم الطبيعة فما ذلك إلا لأن علم الطبيعة قد تخلص من المعاني الكيفية تخلصاً تاماً، على حين أن علم الاجتماع مازال متورطاً في كثير منها مثل كلمة (مجتمع)، (طبقة)، (دولة) وغيرها مما لا تحدده صيغ رياضية.

---

[1] ليفي بريل، **العقلية البدائية**، مرجع سابق، ص9، 10.

مزيد من التفاصيل انظر:

محمد وقيدي، **العلوم الإنسانية والأيديولوجيا**، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1983، ص108، 109.

[2] ليفي بريل، العقلية البدائية، مرجع سابق، ص 9، 10.

– **التعميم:** إدراك الإنسان لجزئية واحدة محددة المكان والزمان هو معرفة لهذه الجزئية وليس (علماً) لأن العلم قوامه اطرادات في الحدوث نصوغها في قوانين عامة نستعين بها على التنبؤ بما عساه أن يقع إذا ما وقعت ظروف معينة. [1]

– **إمكان اختبار الصدق:** القضية العلمية موضوع اجتماعي وليس بالمسألة الفردية الخاصة بصاحبها وحده، إذا زعم باحث قضية علمية كان من حق كل مشتغل بالموضوع نفسه أن يتحقق من صدقها فيراجع طريقة استنباطها من مقدماتها إذا كانت مستنبطة للتحقق من سلامتها ويراجع صدق تطبيقها على الواقع عن طريق المشاهدة والتجريب.

– **ثبات الصـــدق:** لا يكفي للقضية العلمية أن تكون محققة الصدق الآن وفي ظروف معينة قائمة بل لابد لها أن تكون مضمونة الصدق كذلك على ما عساه أن يستجد من الحالات الداخلة في نطاقها[2].

– **البنـــاء النسقي:** المعرفة العلمية في تقدمها تربط بين ما هو مشتت فتطوى القانون الأخص تحت القانون الأعم، وتترجم مدركات العلوم بعضها إلى بعض لتبين ما بينها من روابط، ولكن هناك فرق بين البناء النسقي للعلوم والبناء النسقي للاهوت والميتافيزيقا، فالبناء النسقي في العلم يرتكز على وسائل التحقيق العلمي بينما البناء النسقي للاهوت والميتافيزيقا لا يرتكز على أي وسائل للتحقق العلمي حتى يستحيل عليك أن تتنبأ بأية حادثة مستقبلية.

– **الموضوعية:** لابد للحقيقة العلمية أن تأتي مستقلة عن قائلها فلا يمازجها شيء من ميوله وأهوائه ونزعاته الذاتية وقيمه التي يقوم بها الأشياء، العالم الحق هو من ينظر إلى

---

[1] زكي نجيب محمود، **المنطق الوضعي**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، القاهرة، 1961، ص25، 26. مزيد من التفاصيل انظر:

عبد الله العمر، **ظاهرة العلم**: دراسة تحليلية وتاريخية، عالم المعرفة، سبتمبر، 1983، ص46، 47.1960.

[2] زكي نجيب محمود، مرجع سابق، ص44.

مزيد من التفاصيل انظر:

كولنجود، **مقال في المنهج الفلسفي**، ترجمة فاطمة إسماعيل، المجلس الأعلى للثقافة، العدد 311، 2000.

الواقع الخارجي نظرة منزهة من كل الجوانب الذاتية، فالعلم يحصر نفسه فيما هو موضوعي عام وليس له أدنى شأن بما هو ذاتي خاص.

– **التحليـــل:** إن الأشياء والحوادث والمواقف لتمر علينا مركبة متشابكة ويكاد يستحيل علينا أن نجد في الحياة اليومية الجارية تلك العناصر البسيطة التي منها ركبت الأشياء والحوادث والمواقف لكننا لكي نفهم شيئاً من هذه المركبات فلابد لنا من تحليله إلى عناصره البسيطة تحليلاً قد لا يكون بالتفكيك المادي لأجزائه بل نكتفي فيه بالتحليل العقلي لمقوماته[1].

– **اتصال البحث العلمي:** نتائج بحث سابق تكون هي نفسها مقدمات بحث لاحق وهكذا العلم في سير دائم، ولا شك أن هذه الخصائص هي من أهم ما يميز العلم الحديث ويتمسك به ولذلك أنتج الإنسان في ثلاثة قرون أضعاف أضعاف ما عرفه الإنسان عن الطبيعة في عشرات القرون الماضية، ولذلك لم يحدث قط في عصور التاريخ الماضية أن اعتمد الإنسان على العلم في حياته الفردية والاجتماعية بمثل ما يعتمد عليه اليوم فليس في حياته الاجتماعية مشكلة لم يلجأ في حلها إلى شيء من العلم قليل أو كثير في حياته الفردية في العمل أو اللهو لا يخلو من استخدامه للعلم، فتقييم الأشياء والأفعال تقييماً يجعل من بعضها خيراً ومن بعضها الآخر شراً يبعد الباحث عن المنهج العلمي الذي لا يفرق بين خير وشر ولا بين جميل وقبيح[2].

وبانتهاء التحيزات الشخصية والأهواء الذاتية تحطمت بذلك المذاهب الفلسفية الذاتية والأساطير والمذاهب الأخلاقية وظهر منهج علمي يعتمد على الحتمية والتعميم والحسية والموضوعية والصدق والقوانين العلمية هذه المسلمات التي اعتمد عليها المنهج العلمي

---

[1] زكي نجيب محمود، المنطق الوضعي، مرجع سابق، ص25، 26.

مزيد من التفاصيل

عاطف أحمد فؤاد، في الوعي بالعلم، دار الكتاب، 1986، ص45–67.

[2] زكي نجيب محمود، مرجع سابق، ص44. مزيد من التفاصيل انظر:

يحيى الرخاوي، التكامل المعرفي ومفهوم الإنسان: **حول إشكالية العلوم الاجتماعية الإنسانية**، ندوة إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مرجع سابق.

جعلت العلوم طبيعية واجتماعية تستخدمه وبذلك تمكنت هذه العلوم من الوصول إلى قوانين علمية تحكم الظواهر الطبيعية والاجتماعية وقامت بذلك نظريات علمية باستخدام هذا المنهج العلمي.

2- مسلمات المنهج العلمي:

- **مسلم الحتمية:** يسلم المنهج العلمي بأن جميع مظاهر الكون نتاج لعمليات أو أحداث طبيعية فكل ظاهرة لها تاريخ يتلخص في الأحداث التي سبقت حدوث الظاهرة. وبناء على ذلك فإن العلماء لا يقتصرون على وصف أي ظاهرة أو حدث ولكنهم يسعون دائماً إلى اكتشاف العلاقات بين الظاهرة التي يدرسونها وبين ما سبقها من أحداث أدت إلى وقوعها، ولذلك فإن البحث الاجتماعي لابد أن يسلم بحتمية الظواهر الاجتماعية باعتبارها جزء من الكون الطبيعي.

- **مسلم الحسية:** الموضوعات الوحيدة القابلة للدراسة العلمية هي الأشياء التي لها وجود موضوعي في الطبيعة أي يمكن الحصول على أدلة محسوسة منها، وعلى ذلك فلابد للعلم أن يعتمد على الأدلة الحسية التي يمكن التحقق من صدقها باستخدام أعضاء الحس.

- **مسلم وحدة وترابط الظواهر الطبيعية:** يسلم المنهج العلمي بأن جميع ظواهر الكون مترابطة ومتفاعلة مع بعضها البعض وبالتالي فإن على العلماء أن يكشفوا عن طبيعة هذا الترابط والتفاعل وأن يتوصلوا إلى القوانين التي تحكمه، سواء في مجال الظواهر الجامدة الفيزيقية أو الظواهر الحسية البيولوجية أو الظواهر الإنسانية والاجتماعية.

- **مسلم الاستمرارية والانتظام في ظاهرات الكون:** يسلم المنهج العلمي بأن جميع ظواهر الكون في حالة تغير دائم إلا أن هذا التغيير لا يحدث على شكل قفزات مفاجئة أو أحداث عرضية أو عشوائية ولكنه يتبع نظاماً ثابتاً نسبياً، فما يحدث على نحو معين في ظل ظروف معينة سوف يتكرر على نفس النحو تقريباً إذا توافرت نفس الظروف ولذلك

فإن العلماء يحددون مهمتهم بأنها البحث عن القوانين الثابتة نسبياً وراء كل متغير[1]، والمنهج العلمي يكشف لنا عن مدى حتمية القانون العلمي وبالتالي عن مدى إمكان تغيير الواقع، كما أن مسألة المنهج العلمي تفترض الصلة بين العلوم الطبيعية والرياضية من جهة والعلوم الإنسانية من جهة أخرى، من حيث مدى إمكان ممارسة المنهج العلمي في مجال العلوم الإنسانية.

ولابد أن نفرق بين الأسلوب العلمي والعلم، فالعلم يتحدد بموضوعه بينما الأسلوب العلمي يتحدد بمنهجه[2]:

ونستطيع أن نفرق بين:

المنهج العلمي Scientific Method والأسلوبApproach والأداة Technique

- ✓ **المنهج العلمي:** مجموعة من القواعد العامة التي تحدد الإجراءات العلمية والعمليات العقلية التي يتبعها العلماء للوصول إلى الحقيقة بالنسبة للظاهرات التي يدرسونها.
- ✓ **الأسلـــوب:** الطريقة التي يستخدمها العلماء في بحث ظاهرة ما، ولكل علم أساليبه الخاصة به والتي تتفق ونوعية الظاهرة التي تدرسها، كما أن كل ظاهرة قد يناسبها أسلوب معين لدراستها فالباحث الاجتماعي يستخدم أساليب مختلفة لدراسة الظواهر الاجتماعية فهو قد يستخدم أسلوب دراسة الحالة أو الأسلوب التجريبي أو التاريخي حسب نوع الظاهرة التي يدرسها وطبيعة المشكلة موضوع الدراسة.
- ✓ **الأداة:** يستخدم كل علم أدوات مناسبة للظاهرة التي يقوم بدراستها وملاحظتها يستخدم علماء الفيزياء والبيولوجيا أدوات مثل (التلسكوب، البارومتر، الميكروسكوب) كما

---

[1] سمير نعيم، **المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية**، مرجع سابق، ص46، 47.

مزيد من التفاصيل انظر

Savory, Theodore H., The language of Science, London, Tonbridge, Printers, L.T.D, 1967.

[2] مراد وهبه، **مقالات فلسفية وسياسية**، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة 1977، ص20، 21. مزيد من التفاصيل انظر:

تيودور كابلو، **البحث الاجتماعي**: الأسس النظرية والخبرات الميدانية، ترجمة محمد الجوهري، مطبعة العمرانية، بدون تاريخ، ص30.

تستخدم العلوم الاجتماعية (المقابلة، الاستبيان، الإحصاء، تحليل الوثائق) للحصول على ملاحظات دقيقة عن الظواهر التي يقومون بدراستها، فكل علم من العلوم يستخدم الأساليب والأدوات المناسبة للظاهرة التي يدرسها.

رغم أن هناك رأي شائع بأن للعلوم الرياضية والطبيعية (منهجاً) متباينـــاً مع منهج العلوم الإنسانية وتكون النتيجة المحتومة من هذا التشكك هو العجز عن فهم القضايا الاجتماعية فهماً علمياً[1].

ولذلك لابد من التأكيد على (وحدة المنهج العلمي) بين العلوم الطبيعية والرياضية من جهة والعلوم الإنسانية من جهة أخرى. ومن شأن هذا الكشف أن يكون الإنسان من حيث هو كائن اجتماعي (علمي بالضرورة) بل تعني أن كينونته الاجتماعية ذات طابع علمي فيفهم بطريقة علمية أساس هذه الكينونة[2].

ولذلك لا يمكننا الفصل بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية لأن هناك علاقة متبادلة بين الطبيعة والمجتمع ونرى الإنسان واسطة بينهما من خلال عمله الدؤوب ومن ثم أنتج العمل وسائل المعيشة وتلقي الإنسان المعرفة بالمقابل ومن المعرفة اكتسب العلم شيئاً فشيئاً لكن الإنسان استطاع خلال تاريخه الطويل وكلما استقل علم من العلوم على نطاق المعرفة الشاملة أن يوحد بينهما بمنهج يؤكد على وحدة كل من الطبيعة والمجتمع والإنسان.

وأصبح تقدم البشرية حالياً رهناً إلى حد كبير بالتداخل والتفاعل بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية في مجالات متعددة مثل (مصادر الطاقة – تغيير المناخ –

---

[1] سمير نعيم، **المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية**، مرجع سابق، ص76، 77.

مزيد من التفاصيل:

محمد عماد الدين إسماعيل، **المنهج العلمي وتفسير السلوك**، مكتبة النهضة المصرية 1962، ص63.

[2] مراد وهبه، **مقالات فلسفية وسياسية**، مرجع سابق، 20، 21.

غزو الصحراء – تنمية الفضاء الخارجي، التعليم والاتصال، زراعة الأرض وتخصيبها وريها، نظم الإدارة وتوفير فرص العمل) [1].

3- أهمية وحدة المنهج العلمي:

حاول بعض العلماء خلق ثنائية منهجية والقول بأن منهج العلوم الطبيعية يختلف عن منهج العلوم الاجتماعية وكأن المنهج العلمي يمكن أن يتجزأ، ونرى ذلك واضح في كتاب (ريكمان) (منهج جديد للدراسات الإنسانية) وكأن الدراسات الإنسانية لا يكفيها المنهج العلمي التي تستخدمه كل العلوم وتحاول أن تبحث عن منهج آخر يلائم هذه الدراسات بحجة أن الإنسان ذو عقل وإرادة وأن العالم الإنساني ينطوي على معنى ولابد من فهم هذه المعاني التي ينطوي عليها هذا العالم المعقول. وهذا هو أخطر ما يصيب العلوم الاجتماعية لأن مثل هذا الاتجاه يريد أن يكون الباحث لديه حاسة سادسة أو لديه موهبة وعبقرية بحيث يتجاوز القوانين والحتمية والتنبؤ ويستكشف هذا العالم الإنساني المعقول المفحم بالمعاني.

من هنا ظهرت المشكلات المنهجية فالبعض ينادي بأن يكون هناك قوانين اجتماعية وتعميمات وتنبؤات، وتطبيق المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية مثل العلوم الطبيعية، والبعض الآخر يعارض ويقول أن الإرادة الإنسانية والحرية الإنسانية تتعارض مع الضرورة والحتمية والقوانين لأن هناك خلاف بين عالم المعقول وعالم المحسوس.

ونتيجة لهذا النزاع برزت المشكلات المنهجية نتيجة لهذه الثنائية ونسى هؤلاء أن الاختلاف يمكن أن يكون بين العلوم الطبيعية والاجتماعية في الظواهر وفي الأسلوب أو في الأداة ولكن ليس في المنهج، لأن الخلاف حول المنهج يكون حول منهج علمي ومنهج غير علمي فقط، والمنهج العلمي هو الذي يطبق على جميع العلوم طبيعية واجتماعية.[2]

---

[1] فؤاد مرسي، **المنهج بين الوحدة والتعدد**، مرجع سابق.

[2] Jean Piaget, **épistémologie des sciences de l'homme**, Gallimard édition, France, 1970, p p 09-10.

ومما لا شك فيه أن الظواهر اجتماعية وطبيعية تخضع للمنهج العلمي وهو منهج واحد فالعلم يتحدد بموضوعه وإنما الأسلوب العلمي يتحدد بمنهجه إذن فجميع العلماء على اختلاف موضوعاتهم يلتزمون بمنهج علمي واحد، والعلماء ملتزمون بمسلمات هذا المنهج العلمي وهذا المنهج من شأنه أن يعالج الظواهر جميعها كما توجد في الواقع فهي مستقلة عن إرادتنا الفكرية ولذلك فهي تخضع للملاحظة باستخدام أعضاء الحس التي تزودنا المعرفة الأولية بها والتي عن طريقها يمكننا التوصل إلى معرفة عقلية متعمقة تتعدى مجرد الوصف لتصل إلى كشف جوهر هذه الظاهرات وصياغة قوانين ونظريات عامة عنها[1].

وبالتالي فإن استخدام المنهج العلمي في دراسة هذه الظواهر لا يختلف عن استخدامه في دراسة الظاهرات الأخرى التي توجد في الطبيعة مثل الظاهرات البيولوجية أو الفيزيقية، وقد اعتقد الإنسان فيما مضى أن قوام العالم يستحيل أن يكون هذه الظواهر المتغيرة التي تدركها الحواس وهل يعقل أن يكون كل ما هنالك هو هذه الحالات العابرة التي لا تلبث أن تظهر حتى تزول؟ كلا بل لابد أن يكون وراء هذه المتغيرات حقائق ثابتة وإذا كان ذلك كذلك فمن شاء أن يتحدث عن العلم فليبحث عن تلك الثوابت إذ ما جدوى الحديث في ظاهرة إن كانت بادية اليوم فستنحدر غداً إلى عدم؟ ومن ثم لم يكن العلم علماً فيما مضى إلا إذا بلغ اليقين عن حقيقة ثابتة لا يطرأ عليها تغير[2].

ويتصور البعض أن المنهج العلمي لا يمكن تطبيقه عند دراسة الظواهر الاجتماعية لأنها دائمة التغيير على عكس الظواهر الطبيعية. ولكن هذا تصور خاطئ لأن الظاهرات الطبيعية في حالة تغير دائم ولا تقل تغيراً عن الظواهر الاجتماعية فسنة الكون هي التغير المستمر وليس هناك بالكون أي سكون ومهمة العلم الحقيقية هي الكشف عن

---

[1] سمير نعيم، **المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية**، مرجع سابق، ص52، 53.

[2] زكي نجيب محمود، **نحو فلسفة علمية**، مرجع سابق، ص52، 53.

مزيد من التفاصيل انظر:

السيد علي شتا، **نظرية علم الاجتماع**، مطبعة الإشعاع، الإسكندرية، 1997، ص13-20.

قوانين هذا التغير بحيث يمكن التنبؤ به أو التكيف له – وبالتالي فإن الوصول إلى قوانين علمية عن الظواهر الاجتماعية أمر ممكن تماماً حتى على الرغم من عدم التوصل إليها حتى الآن بفعل ظروف مختلفة تعوق تقدم علم الاجتماع بصفة خاصة والعلوم الاجتماعية بشكل عام.

فالظواهر الاجتماعية تختلف من مكان إلى آخر وليس من زمان إلى آخر فحسب هذا صحيح ولكن لا يجب اتخاذ ذلك دليلاً على عدم إمكانية دراستها دراسة علمية والوصول إلى قوانين تحكم هذا الاختلاف.

إن عادات الناس تختلف من المدينة إلى القرية ومن مجتمع لمجتمع آخر ومهمة العلم هي الكشف عن الظروف أو العوامل التي تؤدي إلى هذه الاختلافات والتشابهات في أي ظاهرة ندرسها، وهذا هو ما يحدث بالنسبة للعلوم الفيزيقية والبيولوجية فليس هناك كائنان حيان في الوجود كله متشابهان تماماً ومع ذلك فإن هناك قوانين عامة أمكن التوصل إليها بشكل عام وإذا أمكننا التوصل إلى فهم الظاهرات الاجتماعية أمكننا التنبؤ بهذه الظاهرات والتحكم فيها وعلى قدر ما نحقق من فهم تكون قدرتنا على التنبؤ والتحكم، وقد حقق الإنسان حتى الآن قدراً كبيراً من فهم الظاهرات الاجتماعية من خلال الخبرة اليومية العادية وبذلك استطاع أن يتنبأ ويتحكم في الكثير منها ولكن مازال أمام علم الاجتماع الكثير لكي يحققه في هذا المجال[1].

يوجد داخل علم الاجتماع عديد من المشكلات المنهجية هذه المشكلات تعوق وتقف أمام تقدم علم الاجتماع ولذلك فإن كل دارس لمناهج البحث يجد نفسه أمام عديد من المشكلات المنهجية، مثل مشكلة التنبؤ، مشكلة الكم والكيف، مشكلة الحتمية، مشكلة التجريب، مشكلة الموضوعية، المداخل الذاتية والمداخل والموضوعية، الأيديولوجيا

[1] سمير نعيم، **المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية**، مرجع سابق، ص27.

والمنهج العلمي، التغيير المستمر في الظواهر الاجتماعية، تفرد الوقائع الاجتماعية، مشكلة التعميم وغيرها من المشكلات المنهجية.[1]

ومن هنا بدأت المشكلات المنهجية تدخل إلى علم الاجتماع فأي اختلاف بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية يمكن أن يكون مقبولاً وصحيحاً فالاختلاف في الأساليب أو في الأدوات أو في نوعية الظواهر أمر معقول أما أن يكون الاختلاف في المنهج العلمي نفسه الـــذي هو ملك للإنسانية كلها وقد توطد هذا المنهج بعد صراع وكفاح تحملت فيه البشرية قرون من التخلف، وكان هذا المنهج بمثابة شمس البشرية التي أضاءت الطريق للعلوم طبيعية واجتماعية وجعلتها تنطلق بخطى سريعة فقد تخلصت البشرية إلى الأبد من التفكير الميتافيزيقي والخرافي والأساطير والمذاهب الفلسفية والأخلاقية الذاتية ومن المحال الرجوع إلى الوراء مرة ثانية، ولذلك من الخطأ القول أن العلوم الإنسانية لها منهج مختلف عن العلوم الطبيعية لأن ذلك يعود بنا إلى التأمل والذاتية وإلى أن يكون علم الاجتماع مثل الفن أو الشعر وهذا ارتداد للخلف.

ولا شك أن عجز علماء الاجتماع عن الوصول إلى قوانين اجتماعية والتنبؤ وحتمية القوانين الاجتماعية هو الذي يجعلهم ينادون بالمداخل الذاتية واستخدام الاستيطان والتأمل وغير ذلك من الأساليب التي يطلقون عليها أنها منهج يناسب العلوم الإنسانية وهو (الفهم) أي فهم التعبيرات والمعنى التي تنطوي عليها الظواهر الاجتماعية ومن المحال في ظل ذلك (المنهج) الذي ينادون به أن يصلوا إلى علاقات سببية يمكن الوصول منها إلى قوانين اجتماعية كما أنهم سيقعون في الذاتية لأنهم سينطلقون على أن كل منهم لديه حاسة سادسة وتذوق جمالي وتأمل وستجيء عملية الوصف مرتبطة بالباحث الفـــرد نفسه ولذلك فإن التفسير سيكون مرتبط بهذا الوصف الذاتي أي ستكون العمليتان الوصف والتفسير بالضرورة ذاتيتان محض ولا نجد أكثر من عالم واحد يتفق على تشخيص معين لظاهرة معينة ومن هنا يدخل العلم في متاهات لا مخرج منها أبداً وتظل نتائجه غير ذات

[1] Jean Piaget, op.cit., p 10.

جدوى لأنها ستصبح قريبة الشبه بالأنساق الذاتية الفلسفية التأملية التي وإن جاء تشخيصها صحيح لبعض الظواهر فإنه يأتي بالصدفة لأنه لا يتبع المنهج العلمي[1].

وبالنسبة لموقف العلماء من مشكلة (وحدة المنهج العلمي) نجدهم فريقين:

- **فريق الطبيعيين:** الذين يرون ضرورة تطبيق مناهج العلوم الطبيعية على العلوم الإنسانية سواء بسواء.

- **فريق اللا طبيعيين:** يؤكد هذا الفريق على أن العلوم الإنسانية تتميز بعنصر فريـــد لا يقابله مثيل في العلوم الطبيعية ألا وهو الإرادة الإنسانية التي في وسعها أن تغير من مجرى الحوادث على أي نحو إن شاءت[2].

ويذهب الفريق الثاني أن الناس عندهم القدرة التي تجعلهم يختارون لأنفسهم وهم بالتالي الذين يصنعون أقدارهم. ومن هنا فمن المستحيل التنبؤ بنشاطاتهم الاجتماعية على أساس مبادئ عامة ولا يمكن باصطناع هذه المبادئ اكتشاف ما فعلوا في الماضي أو ماذا سيفعلون في المستقبل. وينقد (جيسون) فكرة الحرية الإنسانية ويبرز الطابع الحتمي في السلوك الإنساني ويقرر أنَّه حتى ولو سلمنا جدلاً بمسألة الحرية الإنسانية فليس في ذلك ما يمنعنا من صياغة أحكام تعليمية عامة عن السلوك الإنساني[3].

والعلم جملة قوانين، ولكن هل توجد قوانين تخص العقل وقوانين تخص الطبيعة يقول إنجلز إن القوانين العامة للحركة سواء الخاصة بالعالم الخارجي أو بالعقل متماثلة في الجوهر ومتباينة في التعبير. هي متماثلة في الجوهر لأن العقل من منتجات الدماغ والإنسان ذاته من نتاج الطبيعة وهي متباينة في التعبير بمعنى أن العقل الإنساني يستخدمها عن وعي في حين أن هذه القوانين تؤكد ذاتها بلا وعي على هيئة ضرورة

---

[1] زكي نجيب محمود، **المنطق الوضعي**، مرجع سابق، ص35.

مزيد من التفاصيل انظر:

فردريك كوبلستون، **تاريخ الفلسفة**، اليونان وروما، ترجمة إمام عبد الفتاح، المشروع القومي للترجمة، 2002.

[2] زكي نجيب محمود، **المنطق الوضعي**، مرجع سابق، ص35.

[3] السيد يسين، **عرض نقدي لكتاب منطق البحث الاجتماعي**، جيسون، المجلة الحياتية القومية، المجلد الخامس، العدد الثاني، يوليو 1962، ص ص 281 – 289.

خارجية في الطبيعة في معظم مراحل التاريخ الإنساني وهل الضرورة تنفي الحرية؟؟ هل الموضوعية تفترض إثبات القانون؟؟.

القانون إذن على مستوى الوعي أو اللاوعي (موضوعي) وحيث أن القانون ينطوي على العليه والضرورة فهما إذن موضوعيان. أما عن الضرورة والحرية فجواب لينين أن الحرية تقرير للضرورة، أي أن الحرية ليست في الاستقلال عن القوانين الطبيعية، ولكن في معرفة هذه القوانين، وفي إمكان الإفادة منها لتحقيق أغراض معينة. ومعنى ذلك أن الحرية تقوم على الضرورة أو بعبارة (انجلز) الضرورة الطبيعية (الأولية) والحرية الإنسانية (الثانوية)[1].

وإذا كانت كل من الظواهر الطبيعية والاجتماعية تخضع للتغير المستمر فمهمة العالم هي الكشف عن قوانين هذه التغير بحيث يمكن التنبؤ به أو التكيف له. وبالتالي فإن الوصول إلى قوانين علمية عن الظاهرات الاجتماعية أمر ممكن تماماً حتى على الرغم من اختلاف الظاهرات الاجتماعية من زمان لآخر ومن مكان لآخر إن عادات الناس تختلف من مكان لآخر ولكن مهمة العلم هي الكشف عن الظروف والعوامل التي تؤدي إلى هذه الاختلافات والتشابهات في أي ظاهرة ندرسها، وإذا أمكننا التوصل إلى فهم الظاهرات الاجتماعية أمكننا التنبؤ بهذه الظاهرات بل والتحكم فيها وعلى قدر ما نحقق من فهم تكون قدرتنا على التنبؤ والتحكم[2].

فالقوانين العلمية بغض النظر عن مجالها هي قوانين موضوعية أي مستقلة عن إرادة ووعي وأيديولوجية البشر وهذا هو كل ما يعنينا ومهمة الناس إزاءها هي أن يكتشفوها ثم أن يحاولوا استخدامها لمصلحتهم. وهم لا يملكون معها أن يصنعوها أو يخلقوها أو يعدلوها أو يلغوها، وفي هذه الحدود تستوي العلوم والقوانين الطبيعية والقوانين الاجتماعية، فإذا كانت القوانين الطبيعية أبدية فما ذلك إلا لأن الطبيعية تبدو لنا أبدية. أما

[1] مراد وهبه، **مقالات فلسفية وسياسية**، مرجع سابق، ص40.

[2] سمير نعيم، **المنهج العلمي في البحث الاجتماعي**، مرجع سابق، ص12، 13.

المجتمع فهو متطور بحسب تطور قواه الإنتاجية وعلاقات الإنتاج السائدة فيها. وكلها متطورة بحكم تطلع الإنسان أبداً لحياة أفضل ومن ثم توجد مجتمعات بعدد أساليب الإنتاج التي توجد، ولكل أسلوب إنتاج قوانينه الموضوعية اللصيقة به لكن هناك قوانين أخرى توجد في أكثر من مجتمع لكونها لصيقة بظواهر توجد في أكثر من مجتمع[1].

وعلى النقيض مما سبق نجد توفيق الطويل يقرر إن حرية الإرادة البشرية تتدخل في سير الظاهرات الإنسانية وتتكفل بتغيير مجراها تغيراً يتعذر معه إخضاعها لقانون علمي ثابت، ولهذا فإن التنبؤ ممكن في مجال العلوم الطبيعية ولكنه يستعصي على وجه الدقة في مجال العلوم الاجتماعية، ويضيف أن القوانين الطبيعية تصدق في كل زمان ومكان أما القوانين الاجتماعية فتشير إلى ظروف شخصية وتاريخية، لذلك فهو يرى أن القوانين الاجتماعية المزعومة ليست موضوعية خالصة لأن الباحث الاجتماعي لا يستطيع أن يتجرد من أهوائه وميوله ومصالحه بل هو ينظر إلى موضوعه الذي يتصل حتما بالإنسان ومن خلال عقيدته وثقافته وتقاليد وطنه ونحو ذلك من عوامل تتلف نزاهته وتحمله على أن يتأثر في بحثه بعوامل ذاتية أما في العلوم الطبيعية فإن تجرد الباحث من ميوله وأهوائه ميسور عند علاج موضوعاتها ومن هنا أمكن أن يكون البحث العلمي موضوعياً وليس ذاتياً[2].

ويضيف توفيق الطويل أن العلم لا يستقيم بغير حتمية تجعل ظواهره ضرورية محتملة الوقوع، وليست ممكنة تقع مصادفة واتفاقاً، والظاهرة الطبيعية تنشأ من علة أو علل يسهل تحديدها من ناحية وتطرد هذه الظاهرة على غرار واحد من ناحية أخرى.

لكن الظاهرة الإنسانية تثيــرها وتتدخل في توجيهها عوامل كثيرة متشابكة يرتد بعضها إلى حرية الفرد وخبرته الثقافية والاجتماعية بوجه عام، ويرجع بعضها إلى البيئة التي تكتنفه وتؤثر في توجيه الظاهرة التي ندرسها. وتكفي حرية الفرد بتدخلها في مجرى

---

[1] فؤاد مرسي، **المنهج بين الوحدة والتعدد**، رؤية تحليلية، ندوة إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، المركز القومي للبحوث الاجتماعية، 1982.

[2] توفيق الطويل، **إشكالية العلوم الاجتماعية أنها ليست علوماً**، مرجع سابق.

الظاهرة مانعاً للتنبؤ أو اطراد حدوثها على نسق واحد فيتعذر بهذا وضع (قانون ثابت) له دقة القوانين الطبيعية.

ونرى من ذلك أن بعض الباحثين يرون أن المنهج العلمي ينطبق فقط على العلوم الطبيعية فينسبون إليها الحتمية والتنبؤ والقوانين وينكرونها على علم الاجتماع وحده لأن الإرادة البشرية تدخل في سير الظاهرات وأن الأهواء والمصالح الذاتية تجعل القوانين الاجتماعية ليست موضوعية خالصة وأن الحرية الإنسانية ضد التنبؤ وضد الحتمية والقول بتفرد الظاهرة الاجتماعية. وهذا موقف من شأنه أن يجزأ المنهج العلمي وبهذا يعود علم الاجتماع إلى ما قبل ابن خلدون مجرد آراء وتحيزات شخصية (ذاتية) لا ترقي إلى العلم أبداً.

ويرد جيسون على ذلك بقوله أنَّه بدون التعميم لا يمكن أن ينهض للبحوث الاجتماعية أساس فوظيفة التعميم الأساسية سد الثغرة بين ما لاحظناه من وقائـــع في الحياة الاجتماعية وبين ما نلاحظه، ويقرر أن المدافع عن المنهج العلمي إزاء من يهاجمون التعميم لابد له أن يقرر أن هدف البحوث الاجتماعية ليس مجرد اكتشاف الحقائق بل تفسيرها أيضا، فنحن نريد أن نعرف ليس مجرد ماذا حدث بل لماذا حدث. وبغير اصطناع الأحكام التعميمية لا يمكن أن يكون هناك تفسير.

وبالإضافة إلى ما تقدم يذهب المؤلف إلى أن الأحكام التعميمية تظهر أهميتها حينما نريـــد أن ننقل معرفتنا الاجتماعية إلى ميدان التطبيق. فالبحوث الاجتماعية لا تجري كهدف في حد ذاتها بل لكي تساعدنا في تقرير ماذا نفعل[1].

ويقول زكي نجيب محمود أن التأخر في العلوم الإنسانية قد أغرى فريق من الناس أن يترددوا في جعلها تشارك العلوم الطبيعية في منهج واحد، وأن يميلوا إلى القـــول بأنها تحتاج إلى طرق خاصة بها.

[1] توفيق الطويل، **إشكالية العلوم الاجتماعية إنها ليست علوماً**، مرجع سابق.

ويقرر زكي نجيب محمود أن الفرق بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية هو فرق في تعقد التفصيلات وكثرتها مما يجعل مواقفها أعسر تناولاً من المواقف الطبيعية، لكن ذلك يجعل تطبيق المنهج العلمي على العلوم الإنسانية أكثر صعوبة ولا يجعله من الناحية المنطقية مستحيلاً وليس في العلوم الإنسانية ما يأبى أن تشاهد معطيات الواقع وأن ترتب ترتيباً من شأنه أن يوجه إلى الباحث بفكره نظرية تصلح لتفسير ذلك الواقع، ثم أن تراجع هذه الفكرة النظرية على الوجود الفعلي لتستوثق من صوابها.

ولذلك فأن العلوم الإنسانية لابد أن تجعل مرجعها الضبط والقياس لكي يسير العلم قدما كل جيل يبني على أساس الجيل الذي سبقه فيتحاشى أخطاءه ويضيف صواباً إلى صوابه، فالعلم يهتم بالظاهرة التي يراد بحثها أن تكون تشغل حيزاً من مكان وفترة بعينها من زمان، ولما كانت موضوعات العلوم الاجتماعية، تشغل زماناً معيناً فيمكن دراستها دراسة علمية[1].

ويضيف زكي نجيب محمود أن العلم هو الكشف عن أوجه الشبه بين المختلفات، فمعرفتنا لجزئية واحدة لا تكون علماً لأن الجزئية الواحدة وهي معزولة عما عداها لا تؤدي إلى إدراك لقوانين الطبيعة وما العلم إلا أن ندرك القوانين التي تقع الجزئية وفقا لها.

فالحقائق الجزئية المعزولة لا قيمة وحدها البتة في العلم ما لم نربط العلاقة بينها وبين حقائق أخرى ربطاً يكون لنا بمثابة الكشف عن قانون من قوانين الطبيعة نهتدي به في التنبؤ بأحداث المستقبل وحين نقول أن المنهج العلمي هو ربط الحقائق المشاهدة بعضها ببعض بحيث تمكننا من التنبؤ بوقوع بعضها إذا ما وقع بعضها الآخر، فإنما نعني بصفة خاصة أن يكون هذا الربط بين واقعة مشاهدة بغيرها مما يشاهد بالحواس أيضا، لأنه ليس من المنهج العقلي في شيء أن نربط الظاهرة التي أمامنا نريد تفسيرها بأخرى مما

[1] زكي نجيب محمود، **المنطق الوضعي**، مرجع سابق، ص65.

لا يمكن مشاهدتها ولا إخضاعها للتجارب كالحقائق العينية الخارقة للطبيعة. ومن هنا لا تعد الأساطير علماً حتى وإن اتسقت أجزاؤها لأنها تعلل الأشياء بقوى خارقة للطبيعة[1].

ولذلك فـــإن زكي نجيب محمود يرفض القول بأن الإرادة الإنسانية في وسعها أن تغير مجرى الحوادث ويرفض القول بالأهواء الذاتية ويركز على أن تطبيق المنهج العلمي كان سبب في تطور هذه العلوم ولذلك فإن تطبيقه على العلوم الطبيعية كان سبب في تطورها، والعلوم الطبيعية قد تعرضت ذات يوم لما تتعرض له العلوم الإنسانية من صعوبة في التحليل وفي صياغة القوانين النظرية المضبوطة وفي التقرير الكلي. أي أن الفرق بين العلوم الطبيعية والإنسانية هو فرق في درجة التقدم والتأخر.

أي أن الفرق بين العلوم الطبيعية والإنسانية ليس فارق في المنهج، فالمنهج العلمي واحد لا يتجزأ وإنما استفادت به العلوم الطبيعية قبل العلوم الاجتماعية ولذلك فإن العلوم الاجتماعية عليها أن تستفيد بهذا المنهج العلمي مثلما استفادت به العلوم الطبيعية وبدلاً من محاولة رفض التعميم والقوانين والحتمية والتنبؤ بدعوى أنها حبكة منهجية صادقة لا تتطابق مع العالم الإنساني الذي ينطوي على معنى، يحاول هؤلاء العلماء التمسك بهذا المنهج العلمي وبمسلماته لأن البديل لهذا المنهج هو منهج غير علمي أي الرجـــوع إلى الأساطير والأنساق الفلسفية التأملية في وقت تنتظر الإنسانية نتائج هذه العلوم وتطبيقها لكي يخلق الإنسان عالمه ويشكله على نحو إنساني، ولذلك فإن وحدة المنهج العلمي هي الأمل المرتقب لكي تنهض العلوم الاجتماعية من تخلفها ولكي تسير في طريق واضح مستقيم بدلاً من أن تسير في متاهات لا مخرج منها وتضيع بذلك جهود البشرية من أجل إرساء هذا المنهج العلمي.

ويوضح سمير نعيم أنَّه من الممكن أن يكون العالم منحازاً أيديولوجيا وموضوعيا في نفس الوقت ومن الممكن أن يكون العالم منحازاً أيديولوجيا وغير موضوعي. وهذا يتوقف على نوع الأيديولوجية التي ينحاز إليها العالم، فالانحياز إلى أيديولوجية الطبقة

[1] زكي نجيب محمود، **المنطق الوضعي**، مرجع سابق، ص65.

المستغلة يؤدي في نهاية الأمر إلى اللاموضوعية وإلى تشويه الواقع الاجتماعي، بينما الانحياز لأيديولوجية الطبقة التي يقع عليها الاستغلال يؤدي إلى الموضوعية وكشف أبعاد وصور هذه الاستغلال، وهناك أساليب كثيرة يلجأ إليها العلماء لتشويه هذا الواقع مع الاحتفاظ بصورة الموضوعية من هذه الأساليب وصف جزء من الواقع وإهمال بقية الأجزاء والتعميم من هذا الجزء على المجتمع ككل ومنها الحذف الكامـــل لحقائق معينة ومنها تفسير وقائع معينة لا تتفق ومنطق العلاقات بين هذه الوقائع[1].

أي أن الباحث الذي ينتمي إلى طبقة المستغلين انحيازه إلى هذه الطبقة هو موضوعي لأنه يدافع عن طبقة محرومة أي أن التعصب والتحيز هنا مشروع ولكن في إطار أيديولوجية علميه، أيديولوجيا تقف ضد المستغلين ومع المستغلين أيديولوجيا الطبقة العاملة التي ترفض المجتمع الطبقي وتقف مع الإنسان ومع تحرره من كافة أشكال الاستغلال، هنا فقط يكون انتماء الباحث إلى أيديولوجية معينة وانحيازه إليها موضوعي، وقد انطلق ماركس من هذه الأيديولوجية العلمية لتجاوز حدود الزمان والمكان وليصل إلى قوانين موضوعية عامة تنطبق على كافة التكوينات الاجتماعية أينما وجدت في أي مكان وزمان.

ومن أهم المشكلات المنهجية التي تؤثر على وحدة المنهج العلمي مشكلة الكم والكيف، ويقول حسن الساعاتي أن الكم والكيف ليسا منهجين بل هما أسلوبان متمايزان في البحث الاجتماعي يختار الباحث منهما ما يراه مناسباً لبحثه من الناحية العلمية ويمكن في بعض البحوث الجمع بينهما حتى تتم الفائدة بالحصول على ميزة كل منهما. ولكن هذا الجمع بينهما لا يضع أسلوباً ثالثاً لأنه ليس مزجاً ينتج عنه أسلوب يختلف تماماً عن الأسلوب الكمي والأسلوب الكيفي، وكما أنَّه من الخطأ اعتباره منهجاً كما هو شائع بينهم.

ويزعم بعض الباحثين أن الجمع بين الأسلوبين الكيفي والكمي في أسلوب ثالث هو (الأسلوب التكاملي) أو (المنهج التكاملي) على حد تعبيرهم. والمعروف أن التكاملية تعني

[1] سمير نعيم، **المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية**، مرجع سابق، ص83.

تركيز البحث العلمي في المظاهر السلوكية والاجتماعية والثقافية الأساسية وذلك بقصد فهم جميع المسائل الهامة، أي أن التكاملية نوع مـــن التـــفاؤل العلمي للواقع الاجتماعي والثقافي وهي التي تؤدي إلى صياغة النظريات الاجتماعية الكبرى[1].

وهذه مشكلة منهجية لا مبرر لوجودها أصلاً، فالبعض يرى أن الدقة في العلوم الطبيعية مرجعها إلى صورتها الرياضية لأن من اليسير قياس مقاديرها الكمية ولابد لكي تصبح العلوم الاجتماعية – علوماً – تحويل مفاهيمها الكيفية إلى كمية حتى يمكن قياسها ويتهمون العلوم الاجتماعية بأنها غير دقيقة لأن موضوعاتها ليس من اليسير إخضاعها للضبط الكمي ويستحيل تصويرها بالمعادلات الرياضية الدقيقة.

وإذا نظرنا إلى علم الاجتماع الغربي نرى نزعة وضعية محدثة بما تتضمنه من تأكيد واضح للجوانب الكمية والسلوكية. ولقد أشار لندبرج أن القياس الكمي يعد ضرورياً إذا ما أراد العلم أن يقدم تحليلاً أكثر دقة للظاهرة التي يدرسها، وأشار لندبرج إلى أهمية قياس الاتجاهات، كما أنَّه أكد على الدور الذي تلعبه التعريفات الإجرائية وظهرت هذه الاتجاهات في الولايات المتحدة وتركيزها على أهمية استخدام الأساليب الإحصائية والرياضية المعتمدة في قياس الظواهر الاجتماعية والتنبؤ باتجاهاتها المقبلة، عاون على ذلك التقدم السريع في تكنولوجيا الآلات الحاسبة فضلاً عن تزايد علماء الاجتماع الذين اقتفوا أثر المدرسة الوضعية بتطبيقهم المنطق الرياضي التحليلي على القضايا المتعلقة بالحياة الاجتماعية[2].

وظهر علماء مثل (ستوفر) ليستخدم النماذج الرياضية وإدخال المنهج الإحصائي، واستخدام تلك الاتجاهات كما دعا إلى استخدام القياس الكمي في دراسة الظواهر

---

[1] حسن الساعاتي، **تصميم البحوث الاجتماعية**، نسق منهجي جديد، مرجع سابق، ص33.

[2] اليكس انكلز، **مقدمة في علم الاجتماع**، مرجع سابق.

الاجتماعية، واستعان بالرموز الرياضية لدراسة ظواهر علم الاجتماع كما اهتم (مورينو) بالمقاييس السوسيومترية[1].

ويرد بوتومور على المشكلة المنهجية السابقة بقوله أن علم الاجتماع يتناول ظواهر يصعب في الغالب قياسها أو تحديدها كمياً أو تصنيفها تحت علاقات عليه محددة ولكن هــذا لا يعني اختلافاً جوهرياً في مناهج البحث وإنما يعني فقط مراعاة الحدود المفروضة على البحث السوسيولوجي، ومحاولة تبني نظرة أكثر واقعية إلى ما يستطيع هذا البحث السوسيولوجي تحقيقه.

ونتيجة لهذه المشكلة المنهجية (الكم والكيف) نجد أن بعض العلماء يتمسكون بالكم على أنَّه منهج ويحاولون الدفاع عن منهجهم هذا بشتى الطرق وأنَّه لا بديل عن هذا المنهج لعلم الاجتماع لكي يصل إلى قوانين علمية وتعميمات صادقة ولا يعترفون بأي دراسة للظواهر الاجتماعية إلا إذا كانت كمية[2].

وعلى الجانب الآخر نرى أن هناك الرأي الآخر الذي يتمسك بالكيف على أنَّه منهج ويقول أن هذا المنهج هو الوحيد الذي يراعي العلوم الاجتماعية واختلاف موضوعاتها غير القابلة للقياس والتكميم عن موضوعات العلوم الطبيعية التي يمكن تطبيق الإحصاء على ظواهرها وقيام علاقات كمية ويستندون في ذلك إلى أن علم الاجتماع استطاع باستخدام هذا المنهج الوصول إلى قوانين وتعميمات بدون استخدام المنهج الكمي.[3]

وهذه المشكلة المنهجية تنشأ نتيجة لاعتقاد علماء الاجتماع بأن المنهج ممكن أن يتجزأ إلى منهج خاص بكل علم من العلوم الطبيعية والاجتماعية ولذلك فهم اعتقدوا أن المنهج الكمي يناسب العلوم الطبيعية والرياضية والمنهج الكيفي يناسب العلوم الاجتماعية.

---

[1] عبد الباسط محمد حسن، **أصول البحث الاجتماعي**، مرجع سابق، ص107. مزيد من التفاصيل انظر:
- Bernal. J, The Social Function of Science, London, Routedge and Sons, 1942.

[2] بوتومور، **تمهيد في علم الاجتماع**، ترجمة محمد الجوهري وآخرون، الطبعة الخامســة، دار المعــارف، ط5، 1981، ص75. مزيد من التفاصيل انظر:
- Nachmias, David and Nachmias, chavo, Research Methods in Social Sciences, St. Martins Press, New York, 1976.

[3] Carl Hempel, **éléments D'épistémologie**, Armand Colin, France1972, p p 52- 53

ولكن حسن الساعاتي قد استطاع أن يوضح لنا كيف أن الكم والكيف أساليب وليست مناهج ويمكن أن نستخدم كل من الأسلوب الكمي والأسلوب الكيفي في دراسة ظاهرة واحدة والاستفادة بمميزات كـــل منهما وهذه النقطة في غاية الأهمية لتدعيم وتأكيد وحدة المنهج العلمي وأن هناك فارق بين (المنهج) Méthode (والأسلوب) Style فالمنهج العلمي واحد أما الأساليب والأدوات متعددة.

ونستطيع القول أن وحدة المنهج العلمي هي أساس لحل كل المشكلات المنهجية وقد أوضحت أنَّه لا تعارض بين الموضوعية والأيديولوجيا وبين الحتمية والحرية وبين خصوصية الواقع الاجتماعي وتفرد الظواهر الاجتماعية والوصول إلى قوانين اجتماعية ولا تعارض بين الأسلوب الكمي والأسلوب الكيفي وأن تغير الظواهر الاجتماعية لا يتعارض مع إمكانية الوصول إلى قوانين علمية موضوعية.

رابعا: الجذور الفكرية للثنائية المنهجية

جاء القرن التاسع عشر فجرى خلال أعوامه تياران فكريان تيار المثالية وتيار الوضعية الأول يشبع الجانب العاطفي من الإنسان والثاني يحصر نفسه في حدود التجربة وحدها بحيث لا يجاوز عالم الأشياء العينية التي تدركها الحواس، ولئن كان هذان التياران الفكريان على بعد ما بينهما من تباين يستهدفان غاية واحدة هي الكشف عن حقيقة العالم، إلا أنهما قد نبعا من مصدرين متقابلين وسار كل منهما في اتجاه مضاد للآخر، فتيار منهما يقصد إلى غايته هابطاً من أعلى إلى أسفل وتيار آخر يقصد إلى الغاية نفسها صاعداً من أسفل إلى أعلى، أما التيار المثالي فينبع من داخل الفيلسوف ومن ذاته خارجاً إلى عالم الأشياء، أما التيار الوضعي فعلى عكس ذلك يبدأ الشوط من عالم الأشياء لينتهي إلى باطن الفيلسوف وذاته، الأول يعد منهجاً ذاتياً والثاني يصطنع المنهج الموضوعي[1].

[1] زكي نجيب محمود، **نحو فلسفة علمية**، مرجع سابق، ص35. مزيد من التفاصيل انظر:
- Rusell Kirk, Is Social Science Scientific, New York Times (Jun 25, 1967).

وجد الاتجاه الوضعي سنداً في تقدم العلوم الطبيعية خلال القرن التاسع عشر فلقد شهد هذا القرن تحولاً ملحوظاً، في الفكر الإنساني، حتى يمكن القول بأن هذا التحول كان ثورة فكرية فقد أرسى خلال هذا القرن منطق العلوم التجريبية الموضوعية ومنهجها وطرق البحث فيها على أسس ثابتة، وقد أدى ذلك إلى تقدم العلوم وازدهارها وتوصلها إلى كثير من النتائج المذهلة ولقد أرجع الباحثون تقدم هذه العلوم إلى المنهج المستخدم في دراسة ظواهرها.

ولقد كان هذا التقدم دافعاً للإنسان لمحاولة توسع مجال المنهج العلمي ليحيط استخدامه بكل نواحي الفكر ولقد تمثلت هذه المحاولة في كثيرين لعل أبرزهم أوجست كونت ذلك المفكر الذي استهدفت محاولته تحقيق غرضين.

– أن يجعل من العلوم العقلية علوما وضعية.

– أن ينسق شتى العلوم بما لها من قوانين ومناهج، وما تتناوله من موضوعات للبحث في بناء نسقي واحد بحيث يصبح هذا البناء النسقي –وهو الفلسفة الوضعية– معياراً حتى أن ما لا يقع في حدود هذا البناء لا يكون من العلم في شيء، إذا قد مضى عهد اللاهوت وانقضى عصر الفلسفة التأملية وأصبح التفكير الوضعي هو النهاية المحتومة لتطور الفكر الإنساني[1].

وقد مدت وضعية أوجست كونت أطرافها حتى بلغت إنجلترا حيث ترعرعت على أيدي (جون ستيورات ميل) (وهربرت سبنسر) وهي وضعية قوامها ما يلي:

نظرتها التاريخية عند تقديرها لقيمة الفكرة، فالفكرة المعينة في العصر اللاهوتي قد تكون صالحة في مرحلتها ولكن لا تعود صالحة في المرحلتين التاليتين، والفكرة المعينة في العصر الميتافيزيقي لم تكن لتصلح في المرحلة اللاهوتية الأولى ولن تكون صالحة في المرحلة العلمية.

[1] محمد عارف، المنهج في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص87.

حصر المعرفة النافعة في حدود الخبرات التجريبية، وكل علم لنا اليوم عما يجاوز تلك الحدود قد يكون خطأ أو صواب ولكنه على كل حال علم لا يفيد.

تقريبها بين الفكرة وتطبيقها العملي، فليس علماً ما ليس يمكن استخدمه في التحكم في مجرى الطبيعة ومصير الإنسان[1].

أي أن الجانب المنهجي للاتجاه الوضعي في القرن التاسع عشر كان قوامه:

- ✓ التخلي عن الأسباب المطلقة.
- ✓ قصر المعرفة على الوصول إلى القوانين التي تحكم الظواهر.
- ✓ إرجاع كل المعرفة إلى العلم الطبيعي.
- ✓ رد كل المناهج إلى الطرق الموضوعية التي تستخدم لمشاهدة الظواهر وتصنيفها كما تبدو في واقع الخبرة ومن خلال ما يبدو فيها من علاقات ثابتة في التواجد معها في تعاقبها وفي تشابهها وذلك للوصول إلى قوانينها ولقد استمد علم الاجتماع الوضعي في القرن التاسع عشر نظرته التصورية من الفلسفة وبناءه المنهجي من العلوم الطبيعية ومادته التجريبية من التاريخ والإثنوجرافيا.

ولقد احتفظ الاتجاه الوضعي الحديث بمجموعة من الأسس المنهجية التي ظهرت في آراء كونت ومنها:

- ✓ خضوع الظواهر الاجتماعية كغيرها من الظواهر لقوانين طبيعية ثابتة.
- ✓ تماثل العلوم التي تدرس المجتمع مع العلوم الأخرى في الهدف والمنهج.
- ✓ إمكان دراسة الجوانب الذاتية في الظواهر الاجتماعية دراسة علمية طالما أمكن تلمس مجموعة من المظاهر السلوكية الظاهرة التي تعبر عن الجوانب الذاتية وترتبط بها ومن ثم يمكن دراسة هذه المظاهر السلوكية بالأساليب الموضوعية العلمية.

وقد استند علم الاجتماع الوضعي إلى ما يأتي:

---

[1] زكي نجيب محمود، **نحو فلسفة علمية**، مرجع سابق، 76.

- ✓ محاكاة العلوم الفيزيائية في البناء المنهجي.
- ✓ تحليل الظواهر الاجتماعية في حدود ما تظهر بمقتضاه هذه الظواهر ظهوراً تجريبياً.
- ✓ الرفض القاطع للسعي وراء الجواهر الخفية في قلب الظاهرة.

البناء المنهجي السليم لدراسة المجتمع هو الذي يستند إلى العلوم الفيزيائية (السبب والأثر) من أجل الوصول إلى قوانين التطور الاجتماعي[1].

كانط: تدعيم الثنائية المنهجية: وجد أنصار الاتجاه المثالي سنداً فلسفياً في آراء كانت ذلك أنَّه أقام قسمة ثنائية بين ظواهر الأشياء وبين الأشياء في ذاتها وكلاهما يمثل محور اهتمام علوم معينة. ومن ثم وضع كانط ثنائية تصل إلى أقصى مراحلها المتطرفة في نظرتها للإنسان فهو من ناحية جسماً فيزيقياً وهو من ناحية أخرى كائن روحي. وإذا كان كانط يحض على رد الجوانب الظاهرية في الإنسان إلى الأسس المادية غير أنَّه يفصل بين هذه الجوانب وبين جوانب حياته الروحية.

وقد ظل هذا الفصل هو الأساس الذي استند إليه الاتجاه المثالي لإقامة تفرقة بين العلوم الطبيعية وتلك العلوم التي تتناول بالدراسة الثقافة والروح. وقد حدد كانط استناداً إلى تلك الثنائية – المعالم المنهجية التي ينبغي استخدامها في دراسة الإنسان باعتباره كائن إيجابي يهدف من وراء سلوكه تحقيق أغراض معينة. فهو يرفض تناول سلوك الإنسان بهذا المعنى بواسطة منهج العلوم التي تدرس عالم الظواهر بل ويرفض كذلك استخدام طرقها التحليلية التعميمية في دراسة سلوك الإنسان ذلك أن الإنسان في هذا الجانب الروحي لا يخضع للقانون بالمعنى الفيزيقي بل هو حر طليق، بحيث لا يتحقق الإدراك والفهم العقلي لحياته وسلوكه إلا بواسطة المناهج التأملية الفلسفية، وخاصة عن طريق عملية الإدراك الحدسي للكليات الشاملة التي لا يجوز تفتيتها بواسطة التحليل

[1] محمد عارف، **المنهج في علم الاجتماع**، مرجع سابق، ص87.

الذري، هناك إذن تفرقة بين عالم الطبيعة، وبين مجال الروح،[1] ومن ثم كانت العوامل المحددة للحياة الإنسانية تقع في مجالات الحرية والأفكار والروح كما تتمثل هذه المجالات في كل عضوي ترتبط فيه المعاني والأفكار ببعضها مكونة مستوى من الواقع لا يرد تفسير خواصه إلى مكوناته الفردية ولا يجوز رده كذلك إلى ظواهر العالم المادي. وهذا المستوى من الواقع هو الموضوع الحقيقي لعلوم الثقافة وهو المجال الفريد للدراسات الإنسانية وهو مستوى من الواقع يختلف تماماً في عناصره المؤلفة له في نظام ارتباط عناصره عن الواقع المادي[2].

فالدراسات الإنسانية تهتم بالأفكار والمطامح والسلوك الهادف والإبداع الفني والأدوات التي يصنعها الإنسان والقواعد التي يفرضها البشر على أنفسهم والأنظمة التي يستحدثونها، فتلك كلها ظواهر تجعل للحياة معنى، ولهذا كانت الدراسات الإنسانية تعالج أساساً (وقائع) ذات معنى فالناس يدركون العالم على أنَّه ينطوي على معان، ومن ثم كان سلوكهم ذا معنى كذلك[3].

ويقف الاتجاه الذاتي موقع المعارضة الشديدة بين دعوى الوضعية زاعماً أن العلوم الاجتماعية مختلفة موضوعاً عن العلوم الطبيعية ولها بالتالي أن تطور طريقة خاصة بها للبحث في هذا الموضوع المركب أشد التركيب وأفضل طريقة في هذا الصدد هو ما يعرف بالفهم كمقابل للمعرفة في العلوم الطبيعية ويختلف الفهم اختلافاً تاماً عن مناهج العلوم الطبيعية، ذلك لأننا مهما أدخلنا تعديلات على مناهج هذه الظاهرة فستظل غير ملائمة لدراسة الإنسان والمجتمع. إذاً أن المعرفة في العلوم الطبيعية معرفة خارجية، تجريبية، كمية على حين أن الفهم في العلوم الإنسانية داخلي يتجه نحو الخبرة البشرية ويفحص محتواها أما الظواهر الطبيعية فيه مدركة بالحواس، ومن ثم كان

---

[1] Jean Piaget, op.cit., p 12

[2] محمد عارف، **المنهج في علم الاجتماع**، مرجع سابق، ص88.

[3] هـ. ب ريكمان، **منهج جديد للدراسات الإنسانية**، ترجمة وتقديم وتعليق علي عبد المعطي. محمد علي محمد، مكتبة مكاوي، ط1، بيروت، 1979، ص60.

الاستبطان الذاتي والفهم ملائماً للعلوم الاجتماعية، أما التجريب والتجربة فهي الطريقة المناسبة للعلوم الطبيعية[1].

ويقول إليكس انكلز أن لعلم الاجتماع جذوره في الفلسفة الاجتماعية تلك التي لا تعد بالتأكيد علماً بالمعايير المعاصرة، لكن الفترة التي شملت سنوات صياغة علم الاجتماع، كانت فكرة العلم خلالها بالغة القوة بحيث تمتع العلم بهيبة تفوق أي شيء آخر، وكان كونت يتحدث دائماً عن علم الاجتماع كعلم، والحقيقة إنه رفعة فوق مصاف العلوم جميعاً. وهكذا كان نموذج العلم يسيطر على كل شيء[2].

ويؤكد إليكس انكلز أن هناك دائماً قلة من علماء الاجتماع ينظرون إلى علم الاجتماع بوصفه يمثل أساساً نوعاً من الدراسات الإنسانية يهتم بالنقد والتقويم والفهم التعاطفي أكر من اهتمامه بالمسائل المألوفة للعلم. وهم غالباً ما ينظرون إلى علم الاجتماع كفرع من التاريخ والفلسفة أو السياسة بدلاً من اعتباره علماً مستقلاً ويميلون إلى اعتبار علم الاجتماع دراسة إنسانية أكثر من كونه علماً، ويرون أن هناك قيوداً مفروضة على دراسة الظواهر الاجتماعية تعوق علم الاجتماع دراسة إنسانية أكثر من كونه علماً، ويرون أن هناك قيوداً مفروضة على دراسة الظواهر الاجتماعية تعوق علم الاجتماع عن تحقيق الوضع العلمي الحقيقي. وهم يذهبون إلى أن الأحداث الهامة تتميز بالتفرد، وأن الظواهر الاجتماعية يحطم المعنى الذي تنطوي عليه هذه الأحداث[3].

فالعلوم الوضعية كما يقرر (هنري برجسون) نحن ندور حول الشيء ولكننا لا ندخل إلى باطنه، فالبحوث الاجتماعية لها جانب باطني يختلف في معناه عن حركات الأشياء العادية المادية، ومن هنا يبدو أن ثمة شيئاً ناقصاً في حالة وصف سلوك الإنسان الأمر الذي لا

---

[1] محمد علي محمـــد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، دار المعرفة بالإسكندرية، ط3، القاهرة، 1983، ص85.

[2] إليكس إنكلز، **مقدمة في علم الاجتماع**، ترجمة وتقديم محمد الجوهري وآخرين، دار المعارف، ط4، 1980، 183.

[3] المرجع نفسه، ص120.

يظهر في حالة وصف سلوك الأشياء الجامدة فالإنسان يفكر ويشعر ويتصرف عن قصد ويخبر اللذة والألم والحب والكراهية وهذه جوانب باطنية[1].

أي أن دراسة الواقع الاجتماعية تستند إلى محاولة فهم المعارف التي تتخلل الواقع الاجتماعي وذلك بالكشف عما بين هذه العناصر من علاقات منطقية ذات معنى. ومن ثم كانت وسيلة الفهم إيجاد الترابط المناسب بين أجزاء الواقع الاجتماعي لتؤلف أنساقاً كلية يستند كل نسق منها إلى ما بين الأجزاء التي يأتلفها النسق من دلالات منطقية، تكشف عن معنى معين.

فجوهر الفهم الكشف عن المبدأ الرئيسي الذي يتخلل بعض العناصر المؤلفة للواقع الاجتماعي ذلك المبدأ الذي يسبغ على كل منها معناه ودلالته، وبهذه الطريقة تصل علوم الثقافة إلى المبادئ المنظمة للواقع الاجتماعي، ذلك المبدأ الذي يسبغ يكشف عن تكامل الأنساق الاجتماعية والثقافية بمقتضى وحده المعنى أو الفكرة التي تتخلل كل مكونات النسق[2].

ويقول (ريكمان) أن تشييد الدراسات الإنسانية على غرار العلوم الطبيعية بحيث تكون نموذجاً مشابهاً لها تماماً هو في رأيي ضلال عقلي وعقم علمي وخطر أخلاقي. هو ضلال عقلي لأنه يتجاهل العمليات المعرفية، وهو عقم علمي لأن لا ينتج المعرفة التي تحتاجها، وخطر أخلاقي لأنه يقبل تصور الإنسان على أنَّه شيء آخر في عالم مادي طبيعي.

فلا يمكن لعلم الاجتماع أن يقنع بملاحظة الناس وذكر نتائج منتظمة عن سلوكهم، أن على علم الاجتماع أن يبحث عن الأسباب المعقولة التي تقف وراء ذلك، وعلى الرغم من اشتراك العلوم الطبيعة والدراسات الإنسانية في المنهج إلا أن هذا المنهج يواجه في الدراسات الإنسانية بصعوبات عدة خصوصاً حينما تكون هناك أحياناً استحالة إجراء

[1] إليكس إنكلز، **مقدمة علم الاجتماع**، ترجمة وتقديم محمد الجوهري وآخرين، دار المعارف، ط4، 1980، ص173.

[2] محمد عارف، **المنهج في علم الاجتماع**، مرجع سابق، ص87.

التجارب أو حينما يتعذر التوصل إلى الموضوعية أو فصلها حينما تستعصي المشاكل على التحليل بسبب تعقدها، أو حينما يتعذر إحالة الكيفيات إلى كميات تخضع للمعالجة الرياضية، ولأجل هذه الأسباب فإن الضبط الصوري المتحقق في النظريات العلمية يصعب الوصول إليها في الدراسات الإنسانية.

ومع ذلك فإن استخدام الفهم يقدم تعويضاً له قيمته الكبرى في هذا القصور، وذلك حينما يمكننا من فهم الارتباطات القائمة بين حوادث الدائرة الإنسانية، ذلك الفهم الذي لا يستطيعه العلم الطبيعي في اقتصاره على الملاحظة والتعميم، لا شك أن الإعجاب بالعلوم الطبيعية أفقد الباحثين قدرتها على رؤية تلك الميزة التي تميز الدراسات الإنسانية[1].

الفهم الخاطئ للأبستمولوجيا الكنطية:

يقول كنط بدلاً من القول بأن العقل يدور حول الموضوعات أو الأشياء ليتعلم منها، لم لا نجعل الموضوعات أو الأشياء هي التي تدور حول العقل لتتكيف بقوانينه وتخضع لأسلوبه في فهمها عن طريق التمثلات والفروض التي ينشئها العقل من عنده وطبقاً لقوانينه؟.[2]

وعندما نقبل هذا الانقلاب الذي أدخلته النظرية النقدية في المعرفة تصبح المعرفة الحقة هي الإجابة على الأسئلة التي يحددها العقل مقدماً ويجبر الموضوعات أو الأشياء على الإجابة على الأسئلة التي يحددها العقل مقدماً ويجبر الموضوعات أو الأشياء على الإجابة عليها في إطار قوانينه القبلية في الرياضة والطبيعة، تلك الأسئلة التي نسميها إشكالاً في الهندسة مثلاً وفروضاً علمية في الطبيعيات فهذه التركيبات والإنشاءات الذهنية التي يفرضها العقل على العالم كمعرفة من الواضح الآن أنها هي ما يسمى عالم الظواهر Phenemena (الفينومين) أي ما يظهر لفكرنا وهذا هو عالم المعرفة الممكنة الوحيدة لنا وهي المعرفة العلمية، إذ لم يعد هناك سبيل إلى الكلام عن الأشياء في ذاتها وهي

---

[1] هـ. ب. ريكمان، **منهج جديد الدراسات الإنسانية**، مرجع سابق، ص44.

[2] Roland omnès, **philosophie de la science contemporaine**, édition Gallimard, France,1994,p 128.

قائمة في انفصال عن فكرنا أي ما يسمى عالم الجواهر أو الأشياء في ذاتها أو علم الجوهر Noumena (النيومين)، ذلك العالم الذي تطلعت إليه الميتافيزيقا دون جدوى هو عالم قائم بذاته وموجود لكننا لا نعرف عنه شيئاً فموضوعات المعرفة الممكنة لنا وعالمنا الوحيد الذي نعرفه معرفة يقينية هي موضوعات العلوم أعني الظواهر التي نركبها في إطار المكان والزمان، بهذا الانقلاب ضمن كانط للمعرفة العلمية التي آمن بيقينها، الكلية والضرورة في قوانينها أي الثبات والبقاء في مقابل انهيار الفلسفات وذلك بعد أن بدت المعرفة العلمية مزعزعه إلى حد الشك في ضوء نتائج المذهب التجريبي (هيوم) كما بدت غير مجدية ولا متعددة في ضوء نتائج المذهب العقلي (ليبنتز)[1].

أما نظرية كنط في الإحكام فهناك في رأيه ثلاث أنواع من الحكم:

– الحكم التركيبي: مثاله (الحديد يتمدد بالحرارة) وهو حكم يمتاز بأن محموله يضيف جديداً إلى الموضوع ولكنها إضافة بناء على التجربة وحدها، ولذلك فليس في الحكم أدنى ضرورة أو إلزام.

– الحكم التحليلي: كالجسم ممتد ويمتاز بأنه ضروري لأن فكرة الامتداد ملازمة للجسمية ولا تنفصل ونصل إليها قبلياً وذلك بتحليل تصور الموضوع بدون حاجة إلى التجربة، ولكنه حكم عقيم لا يضيف معرفة جديدة للموضوع وأحكام الميتافيزيقا كلها من هذا النوع كما يرى كانط.

– الحكم التركيبي القبلي: وهو الذي يجمع بين ميزتي الحكمين بين الضرورة البادية في الحكم التحليلي وصفه أفاده معرفة جديدة البادية في الحكم التركيبي. مثل قانون بقاء المادة أو قانون القصور الذاتي[2].

[1] محمد ثابت الفندي، **أصول المنطق الرياضي**، مرجع سابق، ص50.

[2] المرجع نفسه، ص50.

وبهذه القسمة الثنائية التي أقامها كنط بين (الشيء في ذاته) (والشيء كما يبدو لنا) كان يقصد بها أن تبتعد عن المجال العقلي أو التفكير النظري الأفكار الميتافيزيقية الترنسندنتالية أي التي هي ليست في إطار التجربة ولكنها مجاوزة للتجربة.

ومن هذه الأفكار فكرة النفس هذه الفكرة التي نسند إليها محمولات مثل الجوهر والهوية والشخصية فهذا الإسناد يفترض تركيباً يبقى مجرداً عن القيمة بل والمغزى فلا نستطيع بواسطة الاستنباط هذا الحكم البسيط (أنا أفكر) أن نستخرج كل العلم بالموجود المفكر. لئن كان هذا التأدي ممكناً واستطعنا من واقعة التفكير أن نستنبط الطبيعة الجوهرية للأنا إذن لانهدمت النقدية عن آخرها، لأنه متى تمت الخطوة الأولى خارج العالم الحسي، فمن أين لنا أن نمنع العقل عن المخاطرة قدماً في مجال النيومين أو الشيء في ذاته؟؟.

– أما الفكرة الثانية وهي فكرة العالم، ويقول كنط أنَّه من الفهم وحده يمكن أن تصدر المعاني المجردة والترنسندنتالية، وأن العقل لا ينتج بمعنى الكلمة أي معنى مجرد، ولكنه إنما يحرر المعنى المجرد الذي في الفهم من القيود التي لابد أن تفرضها عليه تجربة ممكنة، فالعقل يصنع بذلك من المقولة فكرة ترنسندنتالية كي يمنح كمالاً مطلقاً للتجريب التجريبي بمتابعته حتى غير المشروط، وبذلك وحده لا تكون الأفكار شيئاً اللهم إلا مقولات حدث لها تصعيد حتى المطلق مثل بداية العالم، الطبيعة المطلقة، الحرية.

– أما الفكرة الثالثة وهي فكرة الله: إن الحدس لا يستطيع أن يمدنا بعناصر فكرة الله لأن الحدس حسي والمقولات ينبغي أن تكون مطابقة للحدس وبالتالي توجد متحققة في الظواهر ونستخدم الفكرة (فيما هو ضد طبيعتها) فنعدها مبدأ منشئاً (مبدعاً خالقاً) بدلاً من استخدمها مبدأ تنظيمياً محضاً فأول ضير ينشأ عن ذلك كسل العقل، لأننا عندئذ نعد فحص الطبيعة وقد بلغ تمام المطلق، فيركن العقل إلى الراحة وكأنه قد فرغ نهائياً من عمله ويترتب على هذا كله أننا لا نستطيع تناول الفكرة إلا بطريقة احتمالية حتى نواجه كل علاقة للأشياء في العالم المحسوس وكأن لها في هذه الفكرة مبدأ.

ويستخلص كنط من ذلك أن العقل ليس له الحق في العمل بحرية، ولا حرية له في إنشاء أفكار أو نسق من الأفكار والعمل في فراغ على نحو ما – بل يجب أن يعمل العقل في معارف موضوعية ولهذا فالميتافيزيقا علم ترنسندنتالي ومعنى ذلك أنه لا توجد حقائق أبدية ولا أفكار فطرية متحققة في النفس قبل كل تجربة ولا معقولة مفارقة، بلا اقتضاء ولا انتظام[1].

وإنكار وجود الأشياء فكرة لم تطرأ قط على فكر كنط، ذلك أنَّه لم يمض إلى أبعد مما ذهب إليه جون لوك إلا قليلاً، جون لوك كان قد فرق بين الكيفيات الأولية والكيفيات الثانوية، وقال إن هذه الأخيرة لا توجد إلا في الفكر ولم يتهمه لهذا السبب بإنكار وجود الأشياء وكنط يكتفي بأن يطبق على الكيفيات الأولية ماكان لوك قد أطلقه على الكيفيات الثانوية. لم يزد كنط على القول بأننا عاجزون بالحواس عن معرفة الأشياء في ذاتها معرفة واقعية.

ويحل كانط محل التفكير الانطولوجي الذي يمضي من الكائن إلى المعرفة، التفكير الترنسندنتالي الذي يبدأ –على العكس – بتحديد شروط يجب أن يستوفيها الموضوع كي يعرف، وأن الظاهرة لا يمكن أن تتلقى حقيقتها إلا من تكاملها في نسق خاضع لشروط المعقولية يفرضها الفكر على ما يعرفه فلم يعد الكائن صانع الحقيقة بل الحقيقة هي صانعة الكائن من حيث هو ظاهرة.

ولتلافي كل لبس يجدر أن نقول إن كنط لا يشك في أن المعرفة تنصب على واقع خارجي عنها يمدها بمادته وهذا (الإمداد) ينبغي ألا نظن أنها (تسبب) بالمعنى الذي تدل به العقلية على وظيفة من وظائف الفهم. (والنيومين) هو ما تكون بدونه المعرفة غير ذات موضوع، وبتعبير آخر لا يداخل كنط الريب في وجود الواقع الذي يسميه النيومين، ولكننا عن هذا الشيء في ذاته لا يمكننا أن نعرف شيئاً إلا بعد أن يتمثله الفكر بواسطة الفكر. فالمرء عاجز إذن في رأي كنط عن أي معرفة تتجاوز حدود التجربة، وأننا لا

[1] مراد وهبة، **المذهب عند كانط**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1974، 68.

نستطيع أن ندرك شيئاً سوى الموضوعات الكائنة في الزمان والمكان أي أنَّه ليست لدينا منابع للمعرفة الحقيقية اللهم إلا الحدس الحسي الظاهر والباطن.

ويؤكد كنط تأكيداً كاملاً الاستقلال الذي يخص علم الظواهر عما يسمى علم قوانين الإرادة، فكل من هذين في استطاعته التوسع بحرية تامة وفق مبادئه الخاصة، ولن يضايق أحدهما الآخر فأفكار العقل النظري الثلاث لم تصبح بعد في ذاتها معارف، لأننا لا نستطيع أن نحمل عليها أي حكم تركيبي، وليس هناك أي امتداد للمعرفة فيما يتعلق بموضوعات فوق الحس.

أي أن كنط يريد أن يقول إن الفكرة في استخدامها الخلقي تتجاوز الحدود التي كان نقد العقل الخالص قد رسمها للمعرفة، ولكننا لا نوسع بهذا المجال معرفتنا النظرية[1].

والأبستمولوجيا الكانطية جعلت كثير من العلماء يختلفون حول كنط أهو مثالي أم واقعي؟ واستند المثاليون إلى أن كنط مثالي لأنه تصور (وجود الأشياء في ذاتها) التي لا نعرف عنها شيئاً لأنها غير واقعية بل هي ترنسندنتالية أي مجاوزة للتجربة وليست في إطار التجربة وقالوا أن هذا العالم الذي تصوره كنط أنه يشمل كل الأفكار التي لا تدلنا الحواس على وجودها لأنها فوق الحواس ولذلك فإن كنط يسلم بهذا الوجود الغير محسوس والغير مرئي وهذه الثنائية المعرفية التي أوجدها كما يقولون كنط (الأشياء في ذاتها) (الأشياء كما تبدو لنا) دليل على أن هناك عالمين عالم الغيب أو العالم المعقول وعالم الشهادة أو المحسوس وأنَّه في حدود إدراكنا نستطيع أن نعرف العالم المحسوس أما العالم المعقول فهو ليس في حدود مدركاتنا ولكن ذلك لا ينفي وجوده بل هو موجود ولكننا لا نستطيع معرفته وهذه الثنائية المعرفية ولدت بدورها ثنائية منهجية وقد استندت هذه الثنائية المنهجية إلى تقسيم العلوم إلى طبيعية وإنسانية، وأن العلوم الطبيعية هي ما تدلنا عليه الحواس ويمكن عن طريق الملاحظة والتجربة الوصول إلى قوانين وتعميمات والتنبؤ والوصول إلى نظريات أي يناسبها منهج الاستقراء، أما العلوم الإنسانية فلا نستطيع إخضاعها لنفس هذا المنهج الذي تخضع له العلوم

[1] مراد وهبة، **المذهب عند كنط**، مرجع سابق، ص68، 69.

الطبيعية لأنهما عالمين مختلفين أحدهما ينتمي إلى الحواس والآخر ينتمي إلى العقل، فالعالم الإنساني إذن هو عالم معقول نستطيع عن طريق الفهم الوصول إلى المغزى الذي ينطوي عليه السلوك الإنساني، فالتعبيرات التي ينطوي عليها العالم الإنساني لا يخضع لقوانين صارمة ولا حتمية صارمة لأن الإرادة الإنسانية تقف ضد ذلك ولا يمكن التنبؤ إطلاقاً بالسلوك الإنساني ولذلك ابتدع أصحاب هذا الرأي منهج الاستنباط واستخدموا لذلك الاستبطان والتاريخ لكي يصلوا إلى فهم الظواهر الاجتماعية التي تختلف تماماً عن الظواهر الطبيعية التي تخضع للتجريب والملاحظة[1].

هذه التفرقة بين عالم المحسوس وعالم المعقول وبين الطبيعة والمجتمع وبين الفكر والواقع وبين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية وبين المناهج المستخدمة في كل منهما هي نتائج لثنائية معرفية لازمت الفكر الإنساني منذ أفلاطون وأرسطو، فأفلاطون كان ممثل للاتجاه المثالي وأرسطو ممثل للاتجاه الواقعي وظلت الإنسانية تتجاذب إحداهما فتارة مثالية وتارة واقعية ولكن عندما ساد المنطق الضروري ظل القطب المثالي مسيطراً على البشرية، وبظهور المنطق الوضعي بدأت الإنسانية تجد نفسها على بداية الطريق الصحيح الطريق الذي لا رجوع فيه إلى الوراء بل على أسوء الظروف البقاء عند مرحلة معينة، ولقد كان لبيكون وديكارت وجاليليو وغيرهم فضل في إرساء المنطق الاستقرائي ولكن كنط بتفرقته الشهيرة بين الأشياء في ذاتها والأشياء كما تبدو لنا تمكن أصحاب التيار المثالي من إيجاد ثغرة للنفاذ منها إلى تأكيد أفكارهم عن العالم غير المحسوس، وعالم المعقول الذي هو مفارق ومجاوز لمدركاته ولابد أن نؤكد هنا على شيء هام وهو أن كنط أقام هذه التفرقة وكان يهدف إلى شيء واحد وهو توجيه الضربة القاضية إلى الميتافيزيقا وإلى الأبد وعزلها عن مجال العلم نهائياً فالعلم له قوانينه وموضوعيته التي هي في إمكان العقل النظري الذي هو مرتبط بالظواهر في المكان والزمان[2].

---

[1] محمد علي محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، مرجع سابق، ص65.

[2] المرجع نفسه، ص65.

ولذلك فإن الميتافيزيقا بأفكارها الشهيرة ليست مجال للعلم لأنها مفارقة للزمان والمكان وليست في حدود إدراكنا فأفكار (النفس والله والعالم) هي أفكار ترنسندنتالية أي مجاوزة للتجربة وليست في إطار التجربة، ففكرة النفس نتوهم أن للنفس وجود واقعي ويعطي لها أشياء ليست واقعية مثل الجوهر والشخصية وغير ذلك وفكرة العالم نتوهم أنَّه بسيط وممتد وفكرة الله نتوهم أن له وجود حقيقي ونضيف إليه أنَّه أبدى ومن أجل ذلك أراد كنط عزل الميتافيزيقا عن مجال العقل النظري الخالص لأن العقل النظري لا يستفيد بهذه الأفكار ولا تثري المعرفة بالنسبة له، أما هذه الأفكار الميتافيزيقية فمجالها العقل العملي أي المجال الأخلاقي ويقول كنط أن كلا العالمين يمكن أن يتوسع في معارفه بمعزل عن الآخر[1].

تفرقة كنط من أجل أن يثبت أن عالم الأشياء في ذاتها ليس له وجود إطلاقاً بل هو عـــالم وهمي لا يثري معرفتنا وهو أبعد ما يكون عن المعرفة العلمية أي يمكن القول أنَّه مجال الخرافات والأوهام التي يمكن للعقل العملي أن يتوسع فيها إلى غير حدود ولكن ذلك كله ليست له علاقة بالمعرفة العلمية. ولذلك فإن اعتبار كنط (مثالي) وأخذ تفرقته من أجل إثبات أن هناك عالم معقول يعتبر اتهام لكانط غير صحيح لأنه كان هدفه هدم الميتافيزيقا وأبعادها من المعرفة العلمية حتى يمكن لهذه المعرفة العلمية أن تتطور وتتقدم دون أي حواجز وعوائق، ولكن أخذ البعض تفرقة كنط لكي يثبت أن هناك معرفة من الداخل ومعرفة من الخارج وأن المعرفة من الخارج هي معرفة الظواهر الطبيعية التي تبدو للحواس أما المعرفة من الداخل فهي معرفة المعاني التي ينطوي عليها العالم الإنساني وهذه الثنائية المعرفية ولدت ثنائية منهجية وهذا يعوق وحدة المنهج العلمي.

خامسا: وحـــــدة منطـــــق المنهج العلـــــــمي

كانت نتيجة لتطور المنطق من منطق صوري إلى منطق مادي ظهور ثورة فكرية هائلة والانتقال من مرحلة اللاهوت والميتافيزيقا إلى المرحلة الوضعية العلمية. وإذا كان تفكير الإنسانية قد سيطر عليه ولعدة قرون عديدة المنطق الصوري وهو منطق السكون

[1] محمد علي محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، مرجع سابق، ص65.

والثبات والاستقرار والمطلق فقد وجد الفكر الثيوقراطي في هذا المنطق وسيلته لتدعيم ما تنادي به وهو القول بوجود مطلق ثابت أبدى علة لكل العلل، مجاوز للتجربة.

ولكن لم يتوقف التفكير الإنساني عند هذا المنطق المتحجر الجامد فهو منطق ثوابت فكان ظهور روجر بيكون وفرنسيس بيكون وديكارت وجاليليو وغيرهم ثورة على هذا المنطق الاستنباطي الذي لا يعتمد على الملاحظة والتجربة ويستند إلى مسلمات غير قابلة للمناقشة فمن هذه المسلمات يمكن استنباط نتيجة هي صادقة بصدق هذه المسلمات غير القابلة للمناقشة، فكان لابد إذن من هدم المسلمات والمعتقدات الموروثة والأوهام، وكان تقويض المنطق الأرسطي أمر لازم وحتمي وإرساء منطق واقعي مادي استقرائي يقوم على الملاحظة والتجربة[1].

ورفض المنطق الحديث القول بوجود مطلقات واعتبر أن كل النظريات العلمية نسبية، وعرفت الإنسانية الطريق الصحيح بهذا المنطق الحديث بدلا من الدخول في متاهات والميتافيزيقا التي تتبع المنطق الأرسطي ومازالت، ولذلك فالمنهج يأخذ طريق معاكس فهو من أعلى إلى أسفل أي في ظل هذا المنطق الاستنباطي يكون المنهج المتبع هو فرض قوانين على الواقع دون أن يكون لها أي صلة بهذا الواقع لأن المسلمات غير قابلة للمناقشة وهي تطبق على الواقع وكل ما يستطيعه الباحث هو التوفيق بين هذه المسلمات المجاوزة للتجربة ويصل إلى نتائج هي مجرد تحصيل حاصل أي ليس فيها جديد، أما المنطق الحديث فهو يأخذ الطرق الصحيح من أسفل إلى أعلى فهو جمع الوقائع من أجل الوصول إلى القوانين العلمية ويسمى ذلك بالاستقراء وبفضل هذا المنهج تمت جميع الاكتشافات العلمية لأنه يعتمد على خطوات سليمة الملاحظة وفرض الفروض وإجراء التجريب والوصول إلى قوانين علمية[2].

---

[1] سمير نعيم أحمد، **المرجع السابق**، ص215؛ مزيد من التفاصيل عن منطق أرسطو انظر:
فردريك كوبلستون، تاريخ الفلسفة، اليونان وروما، ترجمة إمام عبد الفتاح، المشروع القومية للترجمة، 2002.

[2] سمير نعيم أحمد، مرجع سابق، ص215.

وقد طبق ابن خلدون وكونت ودوركايم المنطق الاستقرائي في دراسة الظواهر الاجتماعية، إلا أن هذا المنهج رغم أنَّه يسلم بنسبية النظريات العلمية إلا أنَّه تحولت هذه النظريات العلمية إلى مطلقات لفرض النظام والجمود على المجتمعات واعتبرت (الدولة والمجتمع والقومية) مطلقات لابد من خضوع الفرد لها والامتثال والطاعة ولذلك تحجر المنطق الاستقرائي الذي يوجه المنهج العلمي فكان لابد من منطق آخر يرفض التحجر والجمود ويرفض التوقف عند المطلق بل إن المطلق يتحول إلى نسبي وكان ذلك هو المنطق الديالكتيكي الذي أرسى منهج جدلي يلائم كل العصور وكل العلوم فالنظريات العلمية في إطاره مطلقة ونسبية في آن واحد لأن الديالكتيك قائم بين ما هو نسبي وما هو مطلق.

ومما لا شك فيه أنه لا يوجد علم بغير منهج والمنهج العلمي قوامه الاستقراء وبالاستقراء توصل العلم إلى وضع قوانينه العامة. وبمعرفة قوانين العلم تخلص الإنسان من آثار الوهم وتحرر من قيود الخرافة وبتطبيق قوانين العلم تمكن الإنسان من أن يسيطر على قوى الطبيعة ويتحكم في توجيه ظواهرها لخدمة الإنسان.

والمنهج العلمي على الرغم من بساطة جوهره لم يكتسب إلا بمشقة بالغة فقد عاش الإنسان قرون طويلة في تحصيل ألواناً من المعارف ويصطنع أساليب للتفكير بعيدة كل البعد عما نسميه بأساليب التفكير العلمي الصحيح، ثم تعرضت تلك الأساليب لحملات من النقد المستمر بدأها مفكروا الإسلام في العصور الوسطى وتابعها المحدثون من مفكري أوروبا. وانتهت موجة النقد إلى اتخاذ المنهج العلمي القائم على الملاحظة والتجريب أداة لدراسة الحقائق الموضوعية ووسيلة لتحصيل المعارف العلمية[1].

ويصف برتراند رسل تطور التفكير العلمي في عبارة موجزة يقول فيها (إن العلم خلال قرون تاريخه القليلة قد نما نمواً داخلياً لعله لم يكتمل بعد، وهذا النمو في أوجز عبارة هو الانتقال من التأمل إلى التحكم فالمنهج الاستقرائي يميز المعرفة العلمية فالباحث فيه

[1] عبد الباسط محمد حسن، **أصول البحث الاجتماعي**، مرجع سابق، ص75.

يتقصى الأمثلة الجزئية ليخلص منها إلى قانون عام يصف ظاهرة بعينها وهذا هو منهج العلماء[1].

أما الفيلسوف التأملي فيصف العالم بما يجده هو في نفسه، بل إنَّه حتى في هذا الوصف الذاتي يستخدم الألفاظ على نحو لا يجعلها واضحة المعنى ولذلك قلنا عنه إنَّه أقرب إلى الشاعر فالمعرفة الفلسفية تبحث عن العلل البعيدة والمنهج يختلف باختلاف الفلاسفة إما تأمل ذاتي أو قياس منطقي كما حدده أرسطو، ولكن هذه المعرفة ليست علمية، أما المعرفة العلمية فيميزها المنهج الاستقرائي الذي يعتمد على الملاحظة المنظمة للظواهر والتجريب العلمي الدقيق والذي يبدأ بالحقائق الجزئية ليصل منها إلى القوانين العامة.

وقد نبه ديفيد هيوم الأذهان إلى أنَّه يستحيل على الإنسان أن يهتدي إلى وصف العالم بالتفكير الاستنباطي وحده، أي من أراد أن يتحدث عن الوجود الخارجي في أي جزء من أجزائه فلا يجوز أن يحصر نفسه بين جدران رأسه، ليضع لنفسه (مبدأ) يزعم أنَّه قد رآه بالحدس، ثم يستنبط من ذلك المبدأ نتائجه. وبعدئذ يقول إن هذه النتائج التي جاءته استنباطاً إنما تصور هذا الجزء أو ذلك من أجزاء الواقع وهذا هو ما فعله الميتافيزيقيون، إذ ترى الواحد منهم يصف العالم الخارجي أو أي جزء منه لا عن طريق ما قد رأت عيناه أو سمعت أذناه بل عن طريق استنباطه المنطقي العقلي الصرف. ولذلك فإن هيوم كان بمثابة الضربة القاتلة للتفكير الميتافيزيقي[2].

ويرى برتراند رسل الذي لا يدع سبيلاً لقيام الاستقراء مستقلا عن الاستنباط. يقول: مهما تكن أهمية الاستقراء كطريقة للبحث فإنه فيما يبدو لا يستطيع أن ينهض وحده بالبحث، ألا يجعلنا العلم الذي يبلغ كماله أن نعتقد أنَّه سيكون استنباطياً بحتاً؟ وإذا نهض الاستقراء ببحث وهذا أمر عسير فهو لا ينهض به إلا على اعتبار أنَّه مبدأ من المبادئ التي يتأدى بها

---

[1] زكي نجيب محمود، **نحو فلسفة علمية**، مرجع سابق، ص80.

مزيد من التفاصيل انظر:

برتراندرسل، النظرة العلمية، ترجمة عثمان نويه، القاهرة، 1956.

[2] زكي نجيب محمود، **نحو فلسفة علمية**، مرجع سابق، ص80.

الاستنباط ومن ثم يظهر أن إدخال الطريقة الاستقرائية لا يعتبر ابتداعاً لنوع جديد من الاستدلال وإنما هو توسيع في ميدان الاستنباط بوسيلة استنباطية هي بلا شك غير القياس ولا تدخل في حدود المنطق القديم[1].

فمنطق العلم إذن يوجه منهج العلم، ومن ثم كان منطق العلم دافعاً نحو صوغ المفهومات وتحديد بنائها المنطقي بمختلف طرق التعريف والقياس، وصوغ التفسيرات العلمية وتحديد الصور المنطقية لهذه التفسيرات، وتقويم دعاوي المعرفة العلمية في ضوء المناقشات النقدية للتصورات في ضوء عمليات التحقيق التجريبي لهذه التصورات أو للقضايا الاستقرائية.

وإذا كانت هذه العناصر تحدد منطق العلم، فإنها تحدد كذلك المجالات التي يدور حولها وفي إطارهـــا البحث العلمي ذلك أن العلوم وإن اختلفت في مضمونها غير أن منطقها يستند إلى هذه العناصر ويدور حول هذه المجالات. ولما كان المنطق العلمي عام مشترك بين العلوم، فإن التفكير العلمي يسير في ضوء هذا المنطق بخطى منظمة لتنفيذ عملية البحث، بحيث تسلمنا هذه الخطى في النهاية إلى منهج العلم، فالمنهج إذن يوجه المنطق ولما كان المنطق متماثلاً في العلم فإن المنهج العلمي متماثل فيما بينهما كذلك.

والواقع أنَّه ليست ثمة ما يدعو إلى مناقشة هذه المصادرة لأنها تستند إلى وحدة العلم بمقتضى منطقه ومنهجه العام، وليس بمقتضى ما يستخدم في تحقيق مراحل البحث العلمي من أدوات منهجية، ذلك أن ما يحدد مراحل البحث العلمي ليس مضمون العلم بل العناصر الصورية لمنطق العلم.

حقا أن ما يتميز به كل علم من مضمون خاص يتطلب استخدام أدوات وأساليب منهجية بالغة التفاوت، ذلك لأن مضمون العلم يتطلب استخدام ما يتلاءم مع دراسة هذا

---

[1] محمد ثابت الفندي، **أصول المنطق الرياضي**، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، 1972، ص34. مزيـــد مـــن التفاصيل انظر:

صلاح قنصوة، **فلسفة العلم**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981.

المضمون من أدوات وأساليب فإذا استخدام الباحث في مشاهداته للظواهر منظاراً مقرباً، وإذا استخدم البيولوجي في مشاهداته منظاراً مكبراً وإذا استخدم الاجتماعي في مشاهداته استباراً مقنناً فإن هذه الاستخدامات المختلفة لأدوات المشاهدة لا تنفي تماثل منطق المنهج العلمي بين هؤلاء، وذلك أن المشاهدة مرحلة من مراحل المنهج العلمي يحتمها منطق العلم كما أن ما ينبغي أن يتحقق فيها من شروط الموضوعية والثبات والصدق أمر يفرضه منطق البحث العلمي.

فاختلاف مضمون العلم إذن لا يؤدي إلى تفاوت فيما بينهما في منطق العلم أو في القواعد المنطقية التي تحدد كيفية سير الباحث العلمي. وهذا مع الإقرار بأن هذه الاختلافات في الموضوع قد تؤدي إلى تفاوت كبير فيما يمكن عمله وتحقيقه في نطاق الحدود العامة التي يفرضها منطق المنهج العلمي دون إنكار لوحدة منطق المنهج العلمي[1].

المبحث الثاني: ماهية الإبستمولوجيا

أولا: تعريف الإبستمولوجيا ومجالاتها

1- تعريف الإبستمولوجيا:

إن كلمة épistémologie تعني حرفيا théorie de la science (نظرية العلم)، يرجع ظهورها في المعاجم الفرنسية إلى المعجم la rousse illustré لسنة 1906[2].

فالإبستمولوجيا (épistémologie)، مصطلح صيغ من كلمتين يونانيتين:

* الإبستمي(épistémé)، ومعناها: علم (وهو موضوع الإبستمولوجيا).
* اللوغوس (logos)، ومن معانيها: علم، نقد، نظرية، دراسة، ويدل على المنهج.

---

[1] محمد عارف، **المنهج في علم الاجتماع**، في ضوء نظرية التكامل المنهجي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1975، ص87. مزيد من التفاصيل انظر:

بول موي، المنطق وفلسفة العلوم، ترجمة فؤاد زكريا، (جزءان)، نهضة مصر، 1962.

[2] روبير بلانشي، ترجمة محمود اليعقوبي: **نظرية العلم (الإبستمولوجيا)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2003،ص09.

فالأبستمولوجيا، إذا، من حيث الاشتقاق اللغوي هي " علم العلوم "، ويعني هذا العلم المعرفة[1].

ويعرفها أندري لالاند:"André lalande " على أنها الدراسة النقدية للمبادئ، والنتائج الخاصة بالعلوم، تهدف لمعرفة أصولها المنطقية، قيمها و ثقلها الموضوعي[2]، فهي إذن " عبارة عن المبحث الذي يعالج معالجة نقدية مبادئ العلوم المختلفة وفروعها ونتائجها، بهدف إرساء أساسها المنطقي، كما أنه يشهد تجديد قيمة العلوم، ودرجة موضوعيتها"[3]

ومن التعريفات السابقة نستنتج أن الإبستمولوجيا تتخذ من المعرفة العلمية موضوعا لها، بهدف الكشف عن مبادئها، ونشأتها ومقارباتها وتفسيراتها للواقع، بالخوض في تاريخها ومراحل تطورها مع الكشف عن فترات تقهقرها وأسباب هذا التقهقر بهدف الفحص الثاقب لتشكيل مفاهيم العلم وتطور دلالتها ضمن مقاربة نقدية.

كان النصف الأول من القرن التاسع عشر، هو البدايات التاريخية الأولى لتداول مصطلح الأبستمولوجيا (وليس نظرية المعرفة) في بيئة الثقافة الأنكلوسكسونية . وذلك عندما أدخله الفيلسوف الاسكتلندي جيمس فردريك فريرر (1864- 1808) ، وهو أستاذ الفلسفة الأخلاقية في جامعة سانت أندروز والتي ظل يعمل فيها حتى وفاته . ولعل من أشهر مؤلفاته : كتابه المعنون " **مقدمة في فلسفة الوعي** " والذي كان في حقيقته سلسلة مقالات نشرها ما بين العامين 1838 و1839 في مجلة " بلاك وود " ، وهو كتاب نقدي للفلاسفة وذلك " لتجاهلهم الوعي في أبحاثهم النفسية " . ومن مؤلفاته الأخرى : كتابه "**أزمة التأمل**

1 علي حسين كركي: **الإبستمولوجيا في ميدان المعرفة**، شبكة المعارف، ط1، بيروت، لبنان، 2010، ص 15.

2 محمد وقيدي: **ما هي الإبستمولوجيا**، مكتبة المعارف، الرباط، 1987،ص 23.

3 حسن عبد الحميد "مقدمة" كتاب، روبير بلانشيه: **نظرية المعرفة العلمية (الإبستمولوجيا)**، ترجمة حسين عبد الحميد، مطبوعات جامعة الكويت، 1987، ص7.

الحديث" الذي ظهر في العام 1841 ، وكتابه " باركلي والمثالية " الذي صدر في العام 1842[1]

2- طبيعة البحث الابستمولوجي: تعتبر المعرفة بمثابة العلاقة بين الذات والموضوع والابستمولوجيا هي العلم الذي يهتم بدراسة هذه العلاقة، فهذا التأثير المتبادل يجعل هذه العلاقة تتطور وتنمو مع نمو ووعي الإنسان من خلال نشاطاته المختلفة، وفي مقدمتها النشاط العلمي، ومن هنا يتبين لنا أن الإبستمولوجيا ترتبط بنظرية المعرفة وبتاريخ العلوم و بالميتودولوجيا، لأنها تتناول مناهج العلوم وتدرس طرق اكتساب المعرفة وطبيعتها وحدودها، من زاوية فحص المعرفة العلمية والتفكير العلمي، فحصل علميا ونقديا يقوم الاستقراء والاستنتاج معا.[2]

إن الإبستمولوجيا تدرس وعي الإنسان بالعالم، المؤسس على أكبر قدر ممكن من الموضوعية، أما بخصوص البحث الابستمولوجي فهو لا يمكن أن يصبح علميا إلا إذا تحرر من الجذور الفلسفية وارتكز على المنهج العلمي الذي يقوم على الاختبار والتحقيق، الأمر الذي يمكنها من الاندماج في العلم والتحلي بخصائصه ومميزاته.

3- مشكلات الإبستمولوجيا (مواضيعها): تعالج الإبستمولوجيا نوعين من المشكلات منها التي تهم جميع العلوم المختلفة، فهي ذات الطابع العام، ومنها التي تهم علم واحد من العلوم أو احد فروعها من حيث المنهج ومن حيث طبيعة فهم مشكلات هذا العلم أو أحد فروعه

ثانيا: علاقة الإبستمولوجيا بالعلوم المعرفية:

1- علاقة الإبستمولوجيا بنظرية المعرفة: تهتم نظرية المعرفة بتحليل طبيعة المعرفة وارتباطها بالترميزات والمصطلحات مثل الحقيقة، الاعتقاد، والتعليل التبرير... وغيرها كما

---

[1] Knowledge and Belief, In" **Encyclopaedia of Philosophy**", London 1967, V ,4 .pp 245 – 246, (copie électronique).

[2] http://dr -cheikha.logspot.com, le 19-05- 2011

تدرس نظرية المعرفة أيضا وسائل إنتاج المعرفة، كما تهتم بالشكوك حول ادعاءات المعرفة المختلفة. بكلمات أخرى تحاول نظرية المعرفة أن تجيب عن الأسئلة : "ماهي المعرفة؟" "كيف يتم الحصول على المعرفة؟". ومع ان طرق الإجابة عن هذه الأسئلة يتم باستخدام نظريات مترابطة فإنه يمكن عمليا فحص كل من هذه النظريات على حدة[1].

و يرى أغلب العلماء المعاصرين ضرورة التمييز بين الابستمولوجيا ونظرية المعرفة استنادا الى أن الابستمولوجيا تهتم بنظرية المعرفة العلمية، في حين تتناول نظرية المعرفة كل أنواع المعارف؛ وعند التمييز بين هذين المفهومين نجد ثلاثة اتجاهات أساسية:

الاتجاه الأول: يعتمده الفلاسفة الناطقون باللغة الإنجليزية والذين يستخدمون اللفظين بالمعنى نفسه ولم يقيموا أية تفرقة بين الميدانين، فنجدهم يعرفون الأبستمولوجيا أو نظرية المعرفة بأنه ذلك الفرع من فروع الفلسفة الذي ينصرف الى دراسة طبيعة المعرفة وحدودها وبالتالي يستخدم اللفظان للدلالة على المفهوم نفسه [2].

أما **الاتجاه الثاني:** فيمثل موقف الابستمولوجيين الفلاسفة الذين يقربون بين مفهومي الابستمولوجيا ونظرية المعرفة فالعلاقة بينها حسب هؤلاء هي علاقة الجنس بالنوع، لأن الابستمولوجيا تبحث في صورة خاصة من صور المعرفة وهي المعرفة العلمية حيث أن الابستمولوجيا تقتصر على شكل وحيد من أشكال المعرفة، وهو المعرفة العلمية[3]. وعلى الرغم من ذلك فإن التمييز سرعان ما يمحّي عندما نُرجع النوع إلى هذا الجنس وحده، كما هي الحال لدى المؤلفين الذين يطلقون تعبير المعرفة على المعرفة العلمية وحدها ويرون أن كل ما عدا ذلك لعب لفظي خال من أي مدى معرفي. وذاك ما كان عليه، مثلاً، موقف الوضعيين– المحدثين ، وأيضا موقف الاختبارية المنطقية التي جاءت في أعقابهم.

في حين **الاتجاه الثالث:** فيمثله الفلاسفة المنتمون إلى الوضعية المنطقية و الذين يرفضون أن تكون هناك أية علاقة بين الابستمولوجيا ونظرية المعرفة، حيث تخول عندهم

---

[1] Ar.wikipedia.org/wiki/ تصنيف نظرية المعرفة, le: 06-09-2010, 23h30m.

[2] علي حسين كركي: مرجع سبق ذكره، ص ص 59،60.

[3] محمد وقيدي، مرجع سبق ذكره، ص 13

جنس المعرفة كله إلى نوع واحد فقط هو المعرفة العلمية، فلا يعترفون بأية نظرية في المعرفة لا تكون تحليلا منطقيا لقضايا العلم، رافضين[1] في الوقت ذاته أن تكون هناك أية علاقة بين الابستمولوجيا و نظرية المعرفة[2] ،بناء على ما سبق فالعلاقة بين نظرية المعرفة ونظرية العلم من أكثر العلاقات التي عرفت جدالا بين العلماء والفلاسفة نظرا لتقارب المصطلحين لغويا من جهة، ولكون العلماء يعتبرون أن أية معرفة في الوقت الراهن هي معرفة علمية (على اعتبار أن باقي أنواع المعارف الأخرى هي معارف سابقة عن المعرفة العلمية) و أن أية دراسة في نظرية المعرفة هي بالتالي دراسة في نظرية العلم.

2- علاقة الإبستمولوجيا بتاريخ العلوم:

تاريخ العلوم والأبستمولوجيا مبحثان متداخلان، والعلاقة بينهما حميمية إلى حد كبير، وقبل أن نتطرق إلى طبيعة هذه العلاقة يبدو أنه من اللازم تحديد مفهوم تاريخ العلوم، ومفهوم الإبستمولوجيا، وذلك لما لهذا الإجراء من دور في توضيح حدود المشكلات التي نحن بصدد تحليلها.

فتاريخ العلوم يمثل فرعا من فروع العلوم الإنسانية الأقرب إلى الإبستمولوجيا والأقرب إلى التقاطع معها من حيث انه يتناول بالدرس المعرفة العلمية.

يهتم تاريخ العلوم بتطور المعرفة العلمية من حيث مجموعة من الوقائع المتعاقبة في الزمن فرغم تمظهر المعرفة العلمية في فرضيات ومناهج ونظريات، فإن ذلك لا يمنع من النظر إليها بوصفها وقائع يؤطرها زمن ويقوم ا فاعلون عاشوا في زمن محدد وتجري في إطار سلسلة أو تعاقب زمني، مما ساعد على إبراز الخاصية التطورية للمعرفة العلمية ومكن من إظهار المفاهيم والنظريات العلمية من حيث هي ناتجة عن تطورات سابقة لها.3

---

* يمثل هذا الاتجاه الفلاسفة المنتمون إلى دائرة المعارف العالمية

[2] علي حسين كركي، مرجع سبق ذكره، ص 62

[3] محمد وقيدي، مرجع سبق ذكره، ص ص 177- 179

إذن فالتحليل التاريخي هو ذلك التحليل الذي يتخذ من عتبة التنظير الابستمولوجي موضوعا له من حيث هو نقطة انفصال بين التشكيلات الخطابية المختلفة و الأشكال الابستمولوجية وتبيان كيف أن قيام علم ما من العلوم وانتقاله أحيانا إلى مرحلة الصياغة الصورية وظهوره داخل تشكيلة خطابية معينة، يتعلق الأمر إذن بتحليل الأمور انطلاقا من وصل الممارسات الخطابية وتحديد كيف استطاع أن يفسح المجال أمام تطور التنظير الابستومولوجي كما يرى "ميشال فوكو(Michel foucaolt)" [1]

3- علاقة الإبستمولوجيا بفلسفة العلوم:

فلسفة العلوم أحد فروع الفلسفة الذي يهتم بدراسة الأسس الفلسفية والافتراضات والمضامين الموجودة ضمن العلوم المختلفة، بما فيها العلوم الطبيعية مثل الفيزياء والرياضيات والبيولوجيا، والاجتماعية مثل علم النفس وعلم الاجتماع والعلوم السياسية. بهذا المفهوم تكون فلسفة العلوم وثيقة الصلة بالأبستمولوجيا.

يرى بلانشيه أن من شأن التمييز الدقيق أن يزداد عسراً بين الإبستمولوجيا وفلسفة العلوم، وذلك من جراء مرونة هذه العبارة الأخيرة.

فثمة من يعترض على السمة الفلسفية للمبحث الإبستمولوجيي ويرى أن المهمة لأولى للابستمولوجيا تمثل في تعيين معيار قبلي لكل معرفة علمية.

فإذا نظرنا إلى فلسفة العلوم بالمعنى الأوسع وجدنا أن الإبستمولوجيا فصلاً من فصولها، أو طرازاً من طرز ممارستها. وعلى هذا النحو صاحبا كتاب "قراءات في فلسفة العلوم" بتمييز أربع وجوه مختلفة لفلسفة العلم[2]

- دراسة علاقاته بالعالم وبالمجتمع.
- السعي لوضع العلم داخل مجموعة القيم الإنسانية.

[1] ميشال فوكو، **حفريات المعرفة**، ترجمة: سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2005، ط 3، ص 175.
[2] http://imadfawzisheueibi.maktoobblog.com/218294, le: 13-12-2011, $22^{h}20^{m}$.

– المحاولات الفكرية التي تنطلق من نتائج العلم وتجاوزها لبلوغ ما يمكن تسميته فلسفة الطبيعة.

– التحليل المنطقي للغة العلم.

وقد أعلن فايغل و برودك أنهما يتمسكان بهذه الدلالة الأخيرة؛ وهي وحدها التي يمكن أن تتسق مع ما تشير إليه كلمة الإبستمولوجيا .

ويمضي بعض الابستمولوجيين إلى أبعد فيقطعون الجسور بين المفهومين، وكأنهم يسعون إلى صون الإبستمولوجيا، كمصطلح جديد من فساد يصيبها من الفلسفة!، الأمر الذي يُقارب بين المفهوم والعلم بمسعىً للابتعاد غير المبرر عن الفلسفة ، وهذا ما يجعل بلانشيه يلاحظ أنهم يتحاشون استعمال هذه الكلمة الأخيرة، و هو ما يميل إليه أولئك الذين لا يعترفون بأي شكل للمعرفة سوى الشكل العلمي وينفون بذلك كل فلسفة لا تنحل إلى تحليل العلم، شريطة أن يكون هذا التحليل ذاته بحسب طرائق علمية.[1] وهذا الموقف لا ينطلق دائماً من اتخاذ موقف مضاد للفلسفة، إذ أن الإبستمولوجيا باتت تفلت أكثر فأكثر من قبضة الفلاسفة، وتنتقل إلى العلماء أنفسهم، وهذا سمة من سمات الإبستمولوجيا المعاصرة الماثلة في اضطلاع العلماء المختصين بالمشكلات الابستمولوجية بالتدريج، وذلك ليس نتيجة وضع عابر، بل لأن الأزمات الحديثة التي زعزعت مختلف العلوم والثورات التي لزم عليها التعامل معها، قد أرغمت أولئك الذين يمارسونها على العودة إلى مبادئها، والتساؤل عن جوهرها [2].فقول(برنشفيك) إن ضروب تقدم العلوم ليست نحو الأمام دوماً، بل إنها قد تكون انعكاسية هو الذي جعل (ج. فراي) يميز ضروب التقدم الخطية عن ضروب التقدم الدائرية، وهو الذي جعل باشلار يتحدّث عن القطيعة الابستمولوجية باعتبارها المضمون الذي يقف وراء عدم جعل تاريخ العلم تاريخ تقدم خطي بل هو تاريخ الزمن العمودي أو تاريخ المنفصل أيضاً في العلم.

---

1 محمود زيدان، **نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين**، بيروت، 1989، ص 40

[2] زكرياء خضر، **ابستمولوجيا العلوم الاجتماعية**، مطبعة رياض، دمشق، سوريا،1988، ص 18.

غير أن الإبستمولوجيا قد تحولت إلى مبحث من مباحث الفلسفة على مستوى الدراسات الأكاديمية في الإبستمولوجيا. فالأبستمولوجيا ليست من صنع العلماء، وهي لا تخاطبهم إلا عَرَضاً. ومن شأن الفلسفة أن تعنى عناية عفوية بفلسفة علوم، بهدف إيضاح سبل المعرفة العلمية وتحديد الموضوعات التي تتناولها وتبيان صحتها، أي تبيان أساسها في مضمار الحقيقة، ولكن مسار هذه المعرفة الفلسفية يمرّ بمعرفة العلماء؛ فالمعرفة العلمية، والرياضيات هي ضابطها الرصين ، هي معرفة متحررة من الحس ومتصلة بآلية البرهان ، لكنها عاجزة عن البرهان على حقيقة براهينها الخاصة، وعاجزة عن العثور في ذاتها على أساس مقالها[1]. ولذا يترتب على الفيلسوف أن يعترف في وقت من الأوقات بتخطي صعيد العلم ليكتشف في مكان آخر، ما ينطوي على شروط حقيقته الخاصة. وهنا نلمس إفادة الفلسفة من فلسفة العلوم: إنها لا تجد في المعرفة العلمية موضوع المعرفة وحسب، بل تجد كذلك ما يميز خصوصيتها.

4- علاقة الإبستمولوجيا بعلم المناهج:

الميثودولوجيا اشتقاقاً تأتي من (Méthode) وهي مُشتقة من (Méthodos) اليونانية ومعناها الطريق إلى أو –لاحقاً– المنهج المؤدي إلى ... ، وبعد تطور الكلمة باتت تدل على مجموعة العمليات العقلية والعملية الممارسة التي يقوم بها العالم من بدء بحثه إلى نهايته من أجل الكشف عن حقيقة أمر أو واقع ما والبرهان على الفرضيات الموضوعة للوصول إليه.

ويعتبر علم المناهج (Méthodologie) جزءا من المنطق، فهو الدراسة الوصفية لمناهج البحث المعتمدة في شتى العلوم، بينما الابستمولوجيا هي دراسة نقدية تبحث فضلا عن المناهج في الأسس و النتائج[2] كما يرى لالاند في موسوعته الفلسفية

يرى " روبير بلانشيه" بأن هذه التفرقة التي قام بها "لالاند" بين الابستمولوجيا وعلم المناهج هي تفرقة تخص القرن التاسع عشر حيث كانت الميثودولوجيا جزءا من المنطق، ويضيف

[1] http://maarouf66.worldpress.com, le: 21-11-2010, à $20^{h}30^{m}$.

[2] محمد وقيدي، مرجع سبق ذكره، ص 09

بأنه لا يمكن للابستمولوجيا أن تبحث في مبادئ العلوم وقيمتها و بعدها الموضوعي دون التساؤل حول قيمة وطبيعة المناهج المستخدمة[1] وعليه لا يمكن الفصل بين المفهومين فكما يرى مجموعة من العلماء ومنهم "بياجيه" أن " التفكير الابستمولوجي يبدأ عندما تكون هناك أزمات في العلوم"[2] وهو بذلك يشدد على التكامل بين العلمين، فالابستمولوجي لا يمكن أن يستغني في دراسته النقدية عن دراسة مناهج العلوم، لأن دراسة المناهج العلمية مهمة في بيان مراحل عملية الكشف العلمي التي تعتبر من المجالات الأساسية للدراسة الابستمولوجية.

إذن فالعلاقة بين الابستمولوجيا و علم المناهج تتمثل في أن علم المناهج يقدم الدراسة الوصفية المستخدمة في تحصيل المعارف العلمية ثم تتعدى الابستمولوجيا ذلك إلى الدراسة النقدية الرامية لاستخلاص المبادئ التي ينطوي عليها التفكير العلمي[3].

وكخلاصة يمكن القول أنه لا يمكن الفصل فصلا تاما بين علم المناهج و نظرية المعرفة العلمية فمن الصعب أن يدرس الابستمولوجي مبادئ وقوانين أي علم من العلوم دراسة نقدية دون أن يتساءل حول طبيعة وقيمة الوسائل التي تستخدمها هذه العلوم للوصول إلى النتائج و القوانين.

ثالثا: الاتجاهات النظرية للابستمولوجيا:

1-الإبستمولوجيا الحسية (التجريبية):

هي نوع من الإبستمولوجيا تعتمد " الحس " أو " التجربة " طريقاً وحيداً لاكتساب المعرفة، وقد جاء التأسيس لهذا النوع من الأبستمولوجيات في كتاب " فرنسيس بيكون" **(F. Bacon)**(1561 – 1626 م) الذي عنوانه " **الأورغانون الجديد** " أي **(المنطق الجديد)**. و الذي طبع في اللاتينية أولاً في العام 1620 الميلادية، ثم ترجم وطبع باللغة الإنجليزية في العام 1863 م، والملاحظ أن اسم الكتاب فيه إشارة إلى " أورغانون أرسطو"،

[1] خضر زكريا، **ابستمولوجيا العلوم الاجتماعية**، مطبعة رياض، دمشق، سوريا،1988، ص 2

[2] علي حسين كركي، مرجع سبق ذكره، ص 79

[3] المرجع نفسه، ص 80

فالأرغانون الجديد عند بيكون هو نظام جديد في المنطق يعتمد الاستقراء بدلاً من الاستدلال، ولهذا كان بيكون يعتقد أن منطقه له السلطة العليا على المنطق القديم[1].

وهكذا اختارت الإبستمولوجيات الحسية الاستقراء ، الطريق المنطقي الذي يتجاوب مع هذه التوجهات الحسية التجريبية، كما ارتبطت هذه المعرفيات بمجموعة من الفلاسفة الإنكليز من أمثال : " توماس هوبز "**(T. Hobbs)** الذي قادته نزعته الابستمولوجية الحسية التجريبية إلى المادية ، والذي يعد رمزاً من رموز مؤسسيها[2] ، و" جون لوك " **(J. Locke)** (1632 – 1704) الذي يعتبر من مؤسسي الأبستمولوجيا الحديثة (وإن ظل مقيداً في حدود نظرية المعرفة إصطلاحاً) والذي بحث في أصل المعرفة وكونها تأتي من خلال الحواس. إن كل ذلك جاء في كتابه " **مقالة تتعلق بالفهم الإنساني** " والذي صدر في العام 1690 ، و" دافيد هيوم " **(D . Hume)** (1711– 1776) الذي تناول المعرفة الحسية وما ارتبط بها من مشكلات تولدت للاستقراء. درس هيوم ذلك في كتابه المعنون " **بحث يتعلق بالفهم الإنساني** " والذي نشره في العام 1748 [3]. ومن ثم تتوجت بنزعة " جون ستيوارت ميل " **(J. S. Mill)** (1806– 1873) الحسية المتطرفة والتي ظهرت في كتابه المعنون " **نظام علم المنطق** " والذي نشره في العام 1843 (ويتألف من مجلدين). وقد صاغ فيه المبادئ الخمسة للاستدلال الاستقرائي (والذي عرف بطريقة ستيوارت العلمية) . في حين جاءت نزعته الحسية المتطرفة أكثر وضوحاً في المجلد الثاني ، وذلك عندما أعلن إن " بديهيات الهندسة هي ليست حقائق فرضية ، وإنما هي حقائق تجريبية " [4].

2– الأبستمولوجيا العقلية (المنطقية): هو اتجاه معرفي حديث يعتمد " العقل " كطريق وحيد لاكتساب المعرفة، ارتبط هذا الاتجاه بنخبة من الفلاسفة العقليين الذين أنتجوا

---

[1] Hesse. M. B, **Francis Bacon's Philosophy of Science**, In" A Critical History of Western Philosophy", ed. J. O'Conner, New York 1964, p-p 141-152 (electronic book)

[2] Alain Beitone et autres, **sciences sociales**, édition Dalloz, France, 2007 ; p04.

[3] Anthony Kenny**; the Rise of Modern Philosophy**, Oxfor,d 2006 ,p p 186-188

[4] Alain Beitone et autres, op.cit, p 05

لنا نصوصاً ابستمولوجية في غاية الأهمية في تاريخ الأبستمولوجيا عامة والنزعة العقلية على وجه الخصوص ، كان في طليعتهم الفيلسوف الفرنسي " ديكارت " **(R. Descartes)**(1596- 1650) والذي ركز مشروعه الابستمولوجي في كتابه المعنون " تأملات في الفلسفة الأولى " والذي صدر لأول مرة باللغة اللاتينية في العام 1641 [1]، ومن ثم ظهرت له ترجمة فرنسية في العام 1647 ، وبعد أكثر من قرن ونصف جاءت الترجمة الإنكليزية (التي قام بها جون فيتش في العام 1901) .

ومن ثم جاء " باروخ إسبينوزا "**(B. Spinoza)** (1632- 1677) وهو من أكبر الفلاسفة العقلانيين ، وقد تأثر بكل من " **إقليدس** " (عاش بحدود 300 ق.م وهو صاحب كتاب الأصول في الهندسة) و" ديكارت "، وقد كان اسبينوزا يتطلع في أبستمولوجياته إلى صياغة مكوناتها على صورة نموذج هندسي، وفعلاً نجح اسبينوزا في كتابه " مبادئ الأخلاق " في بناء الأخلاق على صورة مصفوفات هندسية تبدأ بتعريفات وبديهيات[2]، وفي مضمار عمله في الأبستمولوجيات العقلية، أعتقد اسبينوزا " في إمكانيته امتلاك المعرفة الأولية " ومن ثم حدد ثلاثة أنواع من المعرفة، وكان الفيلسوف الألماني " جوتفريد لايبنز " (1646- 1716) وهو فيلسوف وعالم رياضيات ومنطق . وتوصل إلى اكتشاف " **حساب التفاضل والتكامل** " وقد سعى لايبنز بكل جهد إلى تأسيس أبستمولوجياته العقلية على قواعد رياضية ومنطقية، ومن ثم تطلع إلى صياغة القضايا الابستمولوجية بلغة الرياضيات الرمزية والملتزمة بقواعد المنطق الرمزي[3]، وقد أعاد هؤلاء الفلاسفة وخصوصاً لايبنز المكانة للاستدلال، وخاصة الاستدلال الرياضي، طريقاً لتأسيس المعرفة اليقينية.

---

[1] يحيى هويدي، **مقدمة في الفلسفة العامة**، دار النهضة العربية، مصر، ط 6، ص 113

[2] محمد جلوب الفرحان،« **مقدمة في الابستمولوجيا** » في: " **مجلة أوراق فلسفية**" (مجلة اليكترونية)، الموقع: http:// philospaper.wordpress.com. le: 10 -11- 2010, 07h30m.

[3] محمد جلوب الفرحان، مرجع سبق ذكره.

3- الأبستمولوجيات النقدية :

وهي اتجاه ابستيمولوجي حديث مارس عملية النقد للاتجاهين المعرفيين السابقين (أي نقد للأبستمولوجيا الحسية والعقلية على حد سواء)، ومثل هذه النزعة الابستمولوجية في تاريخ الفلسفة الغربية الحديثة ، الفيلسوف الألماني " إمانويل كانط "(**E. Kant**) (1724-1804) هو فيلسوف ألماني ، وهو آخر الفلاسفة المحدثين ،الذي كان له تأثيراً واسعاً في عموم البيئات الفلسفية الأوربية عامة و الابستمولوجية خاصة.[1]

حقيقة إن تأثير كانط في المضمار الابستمولوجي على الأقل ، لم يظل محبوساً في إطاره الجغرافي (قارة أوربا) ، فطوت حركة الاهتمام بأبستمولوجياته في القرنيين التاسع عشر والعشرين، وأصبح الاهتمام بكانط شغل دوائر البحث الابستمولوجي في القرن الحادي والعشرين.[2]

أشتغل كانط على ثلاثة عشر مشروعاً في البحث والكتابة قبل أن ينشر كتابه " نقد العقل النظري الخالص " ، فقد ظهرت طبعته الأولى باللغة اللاتينية في العام 1781 ، وترجم إلى اللغة الإنكليزية في العام 1838 من قبل " فرنسيس هايوود "، وهو في التقويم الأخير مساهمة كانطية عالية في الأبستمولوجيا[3] .

ولقد أنتقد كانط في كتابه الأبستمولوجيا التقليدية : ابستمولوجيا التجريبين والعقليين . كما القى الضوء على المنهج الكانطي في تأسيس أبستمولوجيا نقدية . والحقيقة أن مشروع كانط النقدي سعى في جوهره إلى المصالحة بين الأبستمولوجيا التجريبية والأبستمولوجيا العقلية .

لقد أعتقد التجريبيون أن اكتساب المعرفة يكون عن طريق وحيد هو التجربة (أو الحواس) فقط، في حين رأى العقليون أن مثل هذه المعرفة مفتوحة للشك الديكارتي، وإن العقل هو

---

[1] المرجع نفسه.

[2] لمزيد من التفاصيل حول اسهامات "كانط" الرجوع إلى: يمنى طريف الخولي، **فلسفة العلم في القرن العشرين، الاصول – الحصاد – الافاق المستقبلية**، عالم المعرفة، الكويت، 2000، ص ص 405- 406

[3] محمد عابد الجابري، **مدخل إلى فلسفة العلوم، العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 3 1994، ص 37

الطريق الوحيد الذي يوفر لنا مثل هذه المعرفة، جادل كانط التجريبين والعقليين، ورأى إن استعمال العقل وحده دون الاستعانة بالتجربة سيقودنا إلى الوهم، في حين أن الاعتماد على التجربة وحدها، ستكون تجربة شخصية تماماً دون إخضاعها إلى العقل الخالص[1] . كما تطلع كانط إلى إصلاح الميتافيزيقا من خلال الأبستمولوجيا.

لقد اختار كانط طريقاً أبستمولوجياً ثالثاً، طريقا يمنح الحس والعقل على حد سواء دوراً في عملية تكوين المعرفة، إلا إنه لا يؤمن كما آمن الحسيون بأن العقل صفحة بيضاء (جون لوك مثلاً) قبل المعرفة، وإنما هناك أطر عقلية ، وإن المعرفة التي تأتي عن طريق الحس تنتظم وفق تلك الأطر العقلية وهي مثل : الزمان والمكان[2] .

4- الإبستمولوجيا الوضعية المنطقية: :

تعرف بالتجريبية المنطقية كذلك، وقد جاءت نتيجة لجهود أعضاء حلقة فينا، والتي ضمت مجموعة من علماء الرياضيات، والعلماء والفلاسفة ، الذين جمعهم هدف واحد ، وهو مناقشة التطورات الحديثة في علم المنطق، ومن ضمنها مناقشة كتاب فيتجنشتاين (1889-1951) المعنون : " رسالة منطقية – فلسفية " والذي صدر في العام 1922، وكان يقودهم مورتيز شيلك (1882- 1936)، والذي ألف كتابا بعنوان: " الأبستمولوجيا والفيزياء الحديثة" والذي صدر في العام 1925. وكذلك كتابه المعنون: " النظرية العامة للمعرفة" والذي ترجم إلى الإنجليزية في العام 1985، وبالإضافة إلى شيلك، ضمت الحلقة كل من كرناب (1891- 1970) ، فيجل (1902- 1988) ، جودل (1906- 1978) ، هان (1879- 1934)، نيروث (1882- 1945) وويزمان (1896- 1959). وبعد وفاة هان ومن ثم شيلك في العام 1939، تفرق أعضاء حلقة فينا ، فرحل بعضهم وأستقر في بريطانيا، وذهب البعض الآخر إلى الولايات المتحدة الأمريكية .

---

[1] أحمد موسى بدوي، **الابعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة، حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2009، ص 66

[2] محمد جلوب الفرحان، مرجع سبق ذكره.

وقد جمعت المدرسة الوضعية المنطقية بين التجريبية (التي تعتمد على الملاحظة في معرفة العالم) والعقلانية التي تشمل البناء اللغوي ذو الطبيعة المنطقية الرياضية والاستدلال الابستمولوجي، وقد لخص الكتيب الصادر عام 1929 والذي كتبه كل من نيروث وهان وكرناب، مبادئ حلقة فينا عامة في حينها، والوضعية المنطقية في مضمار الإبستمولوجيا خاصة، هذه المبادئ التي تتضمن معارضة لكل أنواع الميتافيزيقا ، خصوصاً الأنطولوجيا والقضايا التركيبية الأولية (التي انشغلت بها الأبستمولوجيا عند كانط) . والحقيقة إن رفض الميتافيزيقا جاء ليس لكونها قضايا خاطئة ، بل لكونها فارغة من المعنى.

واستندت أبستمولوجيا الوضعية المنطقية إلى معيار المعنى الذي يعود في أصوله إلى الكتابات المبكرة لفيلسوف العلم واللغة لودفيغ فيتجنشتاين (أي كتابه رسالة منطقية – فلسفية، ولعل مما يؤكد عليه معيار المعنى ، هو إن تتم صياغة المعرفة في لغة العلم النموذجية، كما وأن هذا المعيار يتطلع إلى إحلال المفاهيم الدقيقة للغة العلم محل مفاهيم لغة الحياة اليومية. إذن معيار المعنى يسعى إلى تطهير الفلسفة والعلم من كل اللغو الذي ساد في تاريخهما العتيد، والذي سبب سوء الفهم والتنازع، و كان وراءه الجدل الطويل الذي ضاعت فيه جهود وفرص الفلاسفة والعلماء على حد سواء.

كما وتعتمد إبستمولوجيا الوضعية المنطقية على مبدأ التثبت (أو التحقق) والذي تظهر عليه أثار ما كتبه فيتجنشتاين في الرسالة المنطقية – الفلسفية واضحة كذلك، إتخذ مبدأ التحقق مساراً خاصاً مع الفريد آير، خصوصاً في كتابه المعنون : " اللغة : الصدق والمنطق " والصادر عام 1936، فهو فعلاً مبدأ أو معيار للمعنى، ولكن ليس عن طريق التحليل اللغوي، وإنما يكون عن طريق التثبت التجريبي، وحقيقة إن فكرة التحقق، فكرة قديمة تصعد على الأقل إلى دافيد هيوم والتجريبيين الذين يعتقدون بأن الملاحظة هي الطريق الوحيد الى المعرفة.

ثم أنبرى كارل بوبر (1902- 1994) فرفض شروط مبدأ التحقق في النظر إلى " معنى القضية "، وبالمقابل رأى أن تكون " القضية تمتلك قابلية على التكذيب"، وفي فترة

لاحقة أوضح بوبر بأن غرضه من مبدأ التكذيب، لا يسعى مطلقاً إلى تكوين " نظرية في المعنى " وإنما أراد له أن يكون " معيار منهجي للعلوم " وفي واقع الحال ينظر إلى كارل بوبر اليوم على إنه واحد من المشايعين لمبدأ التحقق بدلاً من كونه ناقداً له، كما تبنى عدداً غير قليل من الوضعيين المنطقيين في مضمار الأبستمولوجيا، ما يعرف " بنظرية التطابق"، وهي النظرية التي دافع عنها فتجنشتاين في رسالته المنطقية الفلسفية، والحق يقال أن بعض الوضعيين المنطقيين من أمثال أوتو نيروث لم يقبلوا بنظرية التطابق، بل فضلوا نظرية الاتساق (أو الانسجام) والتي " ترى أن صدق القضية هو اتساقها أو انسجامها مع مجموعة القضايا الأخرى في النظام الذي تنتمي إليه " والإتساق يعني أن لا تثير القضية أي تناقض في النظام الذي دخلت إليه، والواقع إنه ليست هناك نظرية واحدة في مضمار نظرية الاتساق (أو الانسجام)، بل هناك وجهات نظر عديدة في مضمارها.

ونعود إلى نظرية التطابق في مضمارها الابستمولوجي من زاوية الوضعيين المنطقيين المشايعين لها، فهذه النظرية ترى إن صدق قضية ما أو كذبها يتقرر من خلال علاقتها بالعالم الخارجي أو مدى نجاحها في وصف العالم الخارجي (أو تطابقها معه)، ونظرية التطابق تتعارض مع نظرية الاتساق، والتي ترى إن صدق قضية ما أو كذبها يعتمد على علاقتها مع القضايا الأخرى بدلاً من علاقتها مع العالم الخارجي.

5- الإبستيمولوجيا البراغماتية:

انبثقت البراجماتية ، موجة فلسفية تحمل إعلاناً أبستمولوجياً تجريبياً (حسياً) في نهايات القرن التاسع عشر ، وبالتحديد في النادي الميتافيزيقي ، فيما بين عامي 1872 و 1874 ، وهو النادي الذي كان كل من "تشارلز ساندروز بيرس" (1839- 1914) و"وليم جيمس" (1842- 1910) يمثلان من بين أعضائه الاتجاه الابستمولوجي التجريبي في الفلسفة في مقابل الاتجاه الابستمولوجي الميتافيزيقي المثالي الذي كان يمثله أغلب أعضاء النادي .

وقد قدم بيرس في النادي بحثاً أبستمولوجياً متفرداً ، نشر فيما بعد في مقالين :

الأول – بعنوان " تثبيت الاعتقاد " الذي ظهر في العام 1877

الثاني – بعنوان " كيف نوضح أفكارنا " الذي صدر في العام 1878

وهما المقالان الإبستمولوجيا ، اللذان أعلنا عن ظهور حركة فلسفية ابستمولوجية جديدة هي " البراجماتزم "[1]

أن اختيار بيرس للاصطلاح براجماتزم ، لم يكن اختيارا عفوياً ، بل جاء انتخابا مدروساً من الزاوية الابستمولوجية . وذلك من حيث إن كلمة براجماتزم ، جاءت جواباً أبستمولوجياً على السؤال الابستمولوجي الذي رفعه بيرس بداية واستهلالا . فقد تساءل بيرس : ما معنى الفكرة ؟ وما معنى العبارة ؟ ومتى يكون للفكرة معنى ؟ ومتى تكون العبارة صادقة ؟ ومتى يجوز لنا أن نتكلم عن العبارة بوصفها معبرة عن فكرة ما ؟ ومتى لا يجوز ؟[2]

كما إن البراجماتية من الزاوية الابستمولوجية ، هي نظرية في الصدق، والتي هي في مجملها مجموعة " تفسيرات " و " تعريفات " و " نظريات " لمفهوم الصدق . وحقيقة إن هناك إجماعاً براجماتياً بين بيرس وجيمس و جون ديوي (1859– 1952) على إن البرجماتية في سماتها العامة(كنظرية في الصدق) هي :

أولاً– أن البراجماتية هي مجموعة وسائل تهدف إلى توضيح معاني المفاهيم المتشاكلة ، ومنها بشكل خاص مفهوم الصدق ذاته .

ثانياً– إن الحقيقة بالمنظار البراجماتي ، هي " منتوج " ذات طبيعة متنوعة ، والذي يكون على شكل : اعتقاد ، يقين ، معرفة أو صدق . وإن كل هذا حاصل نتيجة لعملية البحث (الذي يهدف إلى توسيع المعرفة، وحل مسألة الشك، وفي الوقت ذاته إيجاد حل للمشكلة موضوع البحث) [3].

---

1 محمد جلوب الفرحان ؛ **الخطاب الفلسفي التربوي الغربي**، الشركة العالمية للكتاب، بيروت 1999، ص ص 147 – 148

[2] المرجع نفسه، 147– 148

[3] يمنى طريف الخولي، مرجع سبق ذكره، ص 110

خلاصة الفصل

في هذا الفصل تم التطرق إلى مبحثين يتعلق الاول بالمعرفة والمعرفة العلمية، والفرق بينهما، للوصول إلى نتيجة أن مجال الابستمولوجيا هو " العلم" على اعتبار أنها حيث تهتم بالمبادئ والمفاهيم والنظريات المتعلقة بكل علم.

وهي اهتمامها بالعلم تتقاطع الابستمولوجيا مع علوم معرفية أخرى كنظرية المعرفة كنظرية المعرفة وتاريخ العلم وعلم المناهج وفلسفة العلوم وغيرها، فالإبستمولوجيا في تحليلها للعلوم تعتمد نتائج هذه العلوم المعرفية بوصفها تدرس تاريخ ومجال المعارف المختلفة كقاعدة تعتمد عليها في تحليل ونقد المعرفة العلمية.

الفصل الخامس: الدراسة الميدانية:

في هذا الفصل ستحاول الباحثة عرض أهم ما توصلت إليه الدراسة الميدانية، بالتركيز على مدخل تاريخي لنشأة وتطور علم الاجتماع في الجزائر لتكون بمثابة أرضية لتشخيص واقع علم الاجتماع في الجزائر من أجل الاعتماد عليها في تحليل المقابلات، ثم عرض مختلف المقابلات وأخيرا تحليلها واستخلاص النتائج منها.

أولا- علم الاجتماع في الجزائر، النشأة والتطور

كانت بداية دخول علم الاجتماع الى الوطن العربي عن طريق الجامعات والكليات (على الرغم من نشوئه على يد المفكر العربي ابن خلدون) الا انه منذ دخوله وحتى عام 1950 قد جلب معه معظم أدبيات ودراسات ونظريات ومناهج علم الاجتماع الغربي ومن الخمسينيات وحتى الستينيات انتقل الى مرحلة جديدة وهي النسخ، اي تقليد نتاجات الغرب سوء كان على نطاق البحث او الموضوع من قبل الباحثين الاجتماعيين العرب، وفي مرحلة السبعينيات انتبه الباحثون العرب الى ضرورة دراسة واقعهم برؤية تمثل مجتمعهم العربي وبدون أدوات غربية.

ثم أتت مرحلة الثمانينيات فظهرت الدعوة القومية من خلال بعض الدارسين والباحثين الاجتماعيين العرب الملتزمين بالموضوعية والواعين بمصيرهم القومي فاهتموا بطرح وتحليل مشاكل وظواهر مجتمعهم العربي الأكبر أكثر من مجتمعاتهم الإقليمية.

وقد نتوقع أن تكون مرحلة التسعينيات متضمنة اختبارات لنظريات ودراسات وأفكار غربية من خلال البيئة العربية والعقلية العربية، وتقويمها ونقدها بشكل موضوعي غير متحيز أو أن الاجتماعيين العرب لن يقبلوا كل ما يأتي من الغرب في ميدان علم الاجتماع بل يقبلون ما يفيد مجتمعهم ومستقبله أو ما يتناسب مع مرحلته التطورية، وأخيرا بعد التأكد من نتائج الاختبارات والانتقادات – سوف تظهر أفكار جديدة ومبتكرة أو متفاعلة تمثل العقلية العربية والطموح العلمي المنطلق من البيئة القومية، ومن ثم تتفاعل مع محاولات مماثلة أو

مشابهة في مجتمعات نامية مثل مجتمعات أمريكا اللاتينية أو بعض مجتمعات آسيا مثل الهند والباكستان وبنكلادش وغيرها.

1- وجهات نظر تصورية لعلم الاجتماع في الجزائر:

إن التفكير في الجزائر نادرا أن يكون في مستوى مقتضيات المشكلة المطروحة سواء في نظر علماء الاجتماع أنفسهم أو في نظر غيرهم، ولهذا يمكن أن نستشهد بإحدى الخطب النادرة ويتعلق الأمر بالخطاب الذي ألقاه السيد "**محمد الصديق بن يحي** "عندما كان وزيرا للتعليم العالي والبحث العلمي لدى افتتاح المؤتمر الدولي الرابع عشر الخاص بعلم الاجتماع المنعقد بالجزائر عاصمة من 25 إلى 30 ماي1974، حيث جاء في هذا الخطاب ما يلي:

- لا يمكن لعلم الاجتماع أن يكتفي بمجرد وصف حالات موضوعية ولا الوقوف عند ضرورة وضع حد لاستعمار العقول والأفكار من هيمنة المقولات والمفاهيم.

- ارتقاء بطموحاته إلى مستوى أعلى وتطور آفاقه وعليه بالدرجة الأولى فرض نفسه كعلم خلاق مساهمة في إرساء أسس التقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.[1]

- إضافة إلى فتح المجال لإشراك المجتمع كطرف فعال في تحديد طبيعة الأبحاث وأهدافها.

- كما أن علم الاجتماع الذي يطمح إليه النظام يجب أن يشكل العون النظري الذي لا غنى عنه للسير الحسن للثورة الاجتماعية، وباتخاذه لهذا الموقف سيشارك في تطوير مناهج ملائمة وتقديم حلول صالحة لضمان التحرر الكامل لإنسان العالم الثالث.

- إن عالم الاجتماع لابد أن يكون رجل عمل وفكر ثم عليه أن يتحل الصدارة في ثورة شعبية ضد التخلف والتبعية.[2]

---

[1] سفير ناجي، **محاولات في التحليل الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، بن عكنون، بدون سنة، ص 30.

[2] العياشي عنصر، **نحو علم اجتماع نقدي(دراسات نظرية وتطبيقية)**، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، ط2، بن عكنون، 2003، ص64.

2- مراحل تطور علم الاجتماع في الجزائر:

أ- المرحلة الكولونيالية:

السوسيولوجيا الكولونيالية هي تلك الدراسات والأعمال التي أجريت خلال المرحلة الاستعمارية، وهي ممارسة قام بها أفراد سوسيولوجيون من الاختصاص وخارجه، وقد عملت تلك الدراسات على دراسة المجتمع الجزائري والتنقيب في بنياته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية[1].

كانت السوسيولوجيا الكولونيالية تهتم كثيرا بوصف العادات وأخلاقيات قيم الجماعات والممالك البربرية، كما تركز اهتماما على التاريخ الاجتماعي والأبعاد الجغرافية المميزة للوسط الطبيعي للمنطقة.

*وتنقسم السوسيولوجية الكولونيالية بدورها إلى نوعين:

- نوع رسمي خطط له أفراد من وزارة الحربية وكان هؤلاء الباحثون عبارة عن عساكر مرتزقة جندوا لخدمة المشروع الكولونيالي.
- والنوع الثاني يمكن تسميته بالسوسيولوجيا المحايدة ذات النزعة الأكاديمية و الإنسانية[2].

وقد قسمت مراحل الخطاب السوسيولوجي الكولونيالي إلى ثلاث مراحل وهي:

- **المرحلة الأولى** (منذ الغزو الفرنسي إلى1881): وشهدت هذه المرحلة بداية عمليات انتزاع ملكية أراضي العروش والأحباس(الأوقاف) والقبائل، وإقامة المشاريع العامة الكبرى في المواصلات والري والقمع الوحشي للفلاحين.
- **المرحلة الثانية** (من1881إلى1930): وهي الفترة التي شهدت محاولات الفرنسية وكذا التوسع الرأسمالي وتعاظم أجهزة تجديد إنتاجه.

إضافة إلى تكريس التناقض الجهوي بين الشمال والجنوب وارتفاع نسبة مساحة الكولون.

---

[1] جمال معتوق، مرجع سبق ذكره، ص 33.

[2] – عبد القادر لقجع، **علم الاجتماع والمجتمع في الجزائر**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص 96.

كما شهدت هذه الحقبة أيضا إلى تغيير الألقاب وأسماء المدن والقرى بمقتضى قانون السجل المدني الصادر عام 1882.

- **المرحلة الثالثة** (من 1930إلى 1962) فقد شهدت هذه المرحلة:

- ✓ احتفال المستعمر بالذكرى المئوية لوجوده بالجزائر.
- ✓ انعقاد مؤتمر العمال العرب في مدينة الجزائر.
- ✓ ظهور صحيفة الأمة.
- ✓ إنشاء معهد الدراسات الشرقية في جامعة الجزائر[1](L'institut d'études orientales)

ب- <u>مرحلة ما بعد الاستقلال</u>:

وفيما يخص هذا الجزء والذي يعد من الفصول المحورية، تناولنا فيه أهم المراحل التي عرفتها مسيرة علم الاجتماع بالجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، كما حاولنا تبيين الحيثيات التي سار وفقها هذا القسم مباشرة بعد الاستقلال، وتتمثل مسيرته كالآتي:

أ- **المرحلة الأولى** (من1963إلى1970) أو غداة الإصلاح: كان علم الاجتماع خلال هذه المرحلة يدرس كفرع في كلية الآداب والعلوم الإنسانية من طرف الجيل الأول والثاني، وكانت الدروس كلها تعطى باللغة الفرنسية والتأطير في هذه المرحلة كان يعتمد بشكل كلي على الأجانب.

أما النظام التعليمي خلال هذه المرحلة كان من حيث البرامج والغايات والاستراتيجيات مرتبطا ارتباطا وثيقا بالجامعة الفرنسية رغم انتصار الثورة الجزائرية، وظلت المقررات الفرنسية في السوسيولوجيا تعالج آن ذاك مشكلة الاستعمار على أنها مسألة إنسانية وعلى أنها من وسائل نشر الحضارة البشرية.

[1] جمال معتوق، مرجع سبق ذكره، ص 38.

وقد جاء في دليل التعليم الجامعي بالجزائر في ذلك الحقبة أن شهادة الليسانس في علم الاجتماع كانت تتطلب أربع شهادات زيادة على شهادة الدراسات الأدبية العامة من (C.E.L.G) وهي:

- علم الاجتماع العام.
- علم النفس الاجتماعي.
- الاقتصاد السياسي(وكان يدرس في كلية الحقوق).
- علم الاجتماع الإثنوغرافيا أو الديموغرافيا.

كما كان هناك شهادة الليسانس الحرة (Licence libre)،وتسمى هذه المرحلة من عمر المسيرة السوسيولوجية **بمرحلة الشهادات أو نظام الشهادات.**

ب- **المرحلة الثانية** (من1971إلى1984): تعتبر هذه المرحلة من المراحل الغنية من حيث الأحداث والإجراءات التي اتخذتها الدولة الجزائرية في إطار إعادة هندسة المجتمع بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص، فهذه المرحلة تعد انبعاث السوسيولوجيا وإعادة الاعتبار لها وهذا من حيث القرارات والإجراءات المعلنة.

فقد شهدت هذه المرحلة تحولات كثيرة في الدولة الجزائرية والمجتمع بشكل عام، حيث توالت العديد من الإصلاحات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، و التي مست قطاع التعليم العالي كباقي القطاعات الأخرى، لهذا كانت الممارسة السوسيولوجية التطبيقية في الجزائر جد غنية وثرية في هذه الحقبة وكان لها الأثر البارز والتدخل الفاعل في متابعة حجم التغيرات الحاصلة في الجزائر، وكانت الدولة الجزائرية تشعر بأن ذلك الاختيار هو اختيارها الاستراتيجي[1]

[1] سعيد عيادي، "التجربة السوسيولوجية في الجزائر: الممارسة والتأويل"، في: مجلة أفاق لعلم الاجتماع، العدد الأول (1)، البليدة،2007، ص 146.

كذلك نجد أن علم الاجتماع والمنشغلين به في تلك المرحلة قد جندوا للدفاع عن الإيديولوجية الاشتراكية، أي إيديولوجية الحزب الحاكم، وعليه نجد أن علم الاجتماع في هذه المرحلة قد تحول من علم أكاديمي إلى علم إيديولوجي أي تنفيذا لسياسة الحزب الحاكم، وأصبح محتوى الدروس في علم الاجتماع كله خطاب إيديولوجي يعمل على تمجيد الاشتراكية، كما أن كل التخصصات في علم الاجتماع التي كانت تمارس في تلك المرحلة لم تأتي صدفة أو لأغراض علمية بحتة، بل جاءت لتساير المشروع الاشتراكي الذي تبنته الدولة الجزائرية، فهكذا نجد مثلا تخصص علم اجتماع الريفي ــ حضري جاء تجاوبا مع الثورة الزراعية، ونفس الشيء لعلم الاجتماع الصناعي الذي جاء خدمة للثورة الصناعية التي أطلقها النظام، في تلك الفترة، وعلى هذا الأساس انقسمت الساحة السوسيولوجية إلى قسمين: فأصبح هناك علم اجتماع ثوري تقدمي المتشبع بالإيديولوجية الاشتراكية الماركسية، وقسم آخر وقف في وجه الاشتراكية وأخذوا عن المعسكر الرأسمالي تكوينهم السوسيولوجي وهم الرجعيين البورجوازيين وأصحاب الممتلكات من أراضي ورؤوس أموال[1]

وفي هذه الفترة توسعت دائرة علم الاجتماع إذا أصبح يدرس في الجامعات الأربعة الرئيسية، كما كان للديمقراطية دورا هاما في تواجد الأعداد الهائلة من الطلبة في الجامعات، ولقد كان وضع علم الاجتماع في تلك المرحلة كباقي العلوم الأخرى وخاصة العلوم الاجتماعية مقيدا ومسخرا لخدمة النظام القائم أكثر من خدمة الجماهير الواسعة.

ت- **المرحلة الثالثة** (من1984إلى يومنا هذا): أصبح التعليم من أجل الحصول على شهادة الليسانس في علم الاجتماع يعتمد على النظام السنوي(Système annuel) حيث أصبح يقدر بـــ28 وحدة أي 8 مقاييس في السنة وهذا خلال السنوات الثلاثة من الليسانس، وأربعة مقاييس في السنة الرابعة رغم إحداث تخفيض في عدد الوحدات البيداغوجية بقي

[1] جمال معتوق، علم الاجتماع في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص 90.

البرنامج جد واسع، ومن إيجابيات هذا النظام الجديد حدوث التنسيق والترابط بين الوحدات البيداغوجية بالنسبة للبرامج والسماح للطالب بالمتابعة والتحصيل الجيد[1].

أما على الصعيد الاجتماعي، فقد كانت الفرصة مواتية ليظهر علم الاجتماع في هذه المرحلة الحرجة بالذات ليحلل أسباب انتفاضة الشعب في أحداث أكتوبر 1988، وانعكاساتها على الصعيد الاجتماعي والسياسي، غير أن المنشغلين بهذا العلم لم يبذلوا جهدا يذكر في الكتابة أو الدراسة عن هذا الحدث البالغ الأهمية رغم أن هذا الحدث يدخل في صميم انشغالاتهم، وهذا ما زاد من انتكاسة علم الاجتماع في الجزائر.

أما الحدث الثاني الذي يعد كنتاج لأحداث أكتوبر 1988 وهو إعلان التعددية الحزبية في الجزائر وبهذا الإعلان شكلت الجزائر منعطفا حاسما في تاريخها المعاص، وتوجهت كل أنظار العالم نحو التجربة الديمقراطية الجزائرية الجديدة رغم ما وجه لها من انتقادات، وشهدت الجزائر في هذا الشأن حركية حزبية وسياسية لم يشهد لها مثيل وظهرت على الساحة السياسية أحداث عديدة متتالية ومتشابكة، انعكست بصورة مباشرة على الصعيد الاجتماعي وتشكل وعي فكري قومي لدى الشعب الجزائري الذي أصر على ضرورة التغيير، غير أنه وللأسف الشديد لم يتم التطرق لهذه الأحداث من طرف الأخصائيين الاجتماعيين ولم تنل تلك الأحداث اهتمام السوسيولوجيين الجزائريين بالدراسة والتحليل وأضيفت انتكاسة أخرى للسوسيولوجيا الجزائرية[2].

وعموما إذا لخصنا مراحل تطور علم الاجتماع في الجزائر فيمكن القول بأن علم الاجتماع في الجزائر مر بمراحل مختلفة ومتنوعة من الكولونيالية إلى الإيديولوجية، ثم إلى التهميش والإقصاء، وعلى الرغم من الإصلاحات التي تمت في قطاع التعليم العالي من أجل تطوير البحث العلمي وقد شمل ذلك جميع التخصصات بما فيها تخصص علم الاجتماع، غير أن هذا العلم في الجزائر لم يرق إلى المستوى المطلوب ولم يثبت وجوده على الساحة

---

[1] المرجع نفسه، ص ص 96.79.

[2] محمد بن عودة، **التجربة السوسيولوجية في الجزائر**، في: http://www.swmsa.net/articles.php?action=show&id=2122، بتاريخ: 20- 09 – 2011، الساعة: 14:30.

الأكاديمية من خلال إقامة الدراسات وتوجيه البحوث في خدمة المجتمع، لهذا من واجبنا إعادة الاعتبار لهذا العلم من خلال تكوين أساتذة وطلبة على أعلى مستوى وإنشاء المخابر المتخصصة ونشر البحوث والدراسات الأكاديمية الجادة التي ترقى إلى المستوى الأكاديمي المطلوب، وكل الإمكانيات موجودة ومتوفرة ويبقى على الباحث السوسيولوجي أن يقدم دراسات جادة ترقى إلى المستوى المطلوب لتساهم في التنمية الاجتماعية.

3- واقع علم الاجتماع في الجزائر:

تتحدد المكانة المتميزة لعلم الاجتماع بربط هذا العلم بالمحيط الذي يعيش فيه وبفرص العمل التي يوفرها لخريجيه، فالمكانة المتميزة بهذا المعنى هي أيضا مدى نفعية وعملية هذا العلم بالنسبة للمجتمع ولسوق العمل على وجه التحديد.

فكما رأينا في المبحث الخاص بالمرحلة الكولونيالية والفترة التي جاءت مباشرة بعد الاستقلال كان علم الاجتماع خلال تلك المدة الزمنية علما غريبا من حيث المحتوى والمؤطرين، إذ كان يدرس باللغة الفرنسية ويدار هذا الفرع من طرف أساتذة أجانب، بل كان تابعا كليا للميتروبول (Métropole).

وفي هذه المرحلة أي (من1971إلى1984) بدأت الدولة الجزائرية تستعيد هيبتها ومقوماتها وبعدها الحضاري، ولهذا انصب الاهتمام أولا في كيفية تعويض المدرسين الأجانب بالجزائريين، ولكن لم يكن ذلك بالأمر السهل نظرا لتكوين هؤلاء باللغة الفرنسية والانجليزية (كانت هذه الأخيرة فئة قليلة بالنسبة للجيل الأول)، وهكذا جاء قانون التعريب للعلوم الاجتماعية عامة وعلم الاجتماع خاصة سنة1980، ولتحقيق هذا الهدف اضطرت الدولة الجزائرية إلى طلب يد المساعدة من الإخوة المشارقة (مصر- سوريا- العراق...الخ) للتدريس والسهر على تعريب الجزائريين حيث تعتبر عملية تعريب علم الاجتماع من أكبر المكاسب التي حققتها الدولة الجزائرية عامة والجامعة الجزائرية خاصة، كما سجلت هذه المرحلة كذلك انطلاقا لعملية إصلاح التعليم العالي[1]، وفيها أصبح مطلوبا من علم الاجتماع

[1] جمال معتوق، علم الاجتماع في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص 93.

والمشتغلين به التجند لخدمة الإيديولوجية الاشتراكية، كذلك من خلال الدراسة والتنقيب وجد أن مسيرة هذا العلم قد تميزت:

- باللاستقرار L'instabilité من حيث البرامج.
- طغيان سياسة الكم على الكيف، ويظهر هذا من خلال انتشار أقسام علم الاجتماع عبر أغلبية المدن الجزائرية.[1]

ولكن رغم هذا الواقع فإن علم الاجتماع يعاني من **معوقات** وسنحاول التطرق إلى أهم المشكلات التي تواجهها أقسام علم الاجتماع عبر التراب الوطني، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- **من يوجه إلى علم الاجتماع؟** فمن العوامل التي تزيد في حدة تأزم وضعية علم الاجتماع ببلادنا نذكر نوعية الطلبة الوافدين على علم الاجتماع، فنجد نسب معتبرة مثلا من الذين فشلوا في تخصصات أخرى: كالتكنولوجيا، الحقوق، الاقتصاد، الأدب العربي، وغيرها من التخصصات الأخرى يقدمون ملفات للتحويل إلى علم الاجتماع، أو الذين فشلوا في التخصص الأصلي الذي وجهوا إليه وقد أعادوا أكثر من مرة (سنة) وغيرهم.

  فلنوعية الطلبة الوافدين على أقسام علم الاجتماع دخل في الوضعية الراهنة لهذا العلم، إذا لا يمكن فهم هذه الوضعية دون التعامل مع قضية توجيه الطلبة إلى علم الاجتماع.

- **في لغة التدريس داخل أقسام علم الاجتماع:** فبالرغم من مرور ربع قرن على عملية التعريب تقريبا فإن الكثير من الأساتذة مازالوا يلجؤون إلى الدراجة على حساب اللغة العربية الفصحى، بينما البعض الآخر نجده يوظف خليطا من اللغات واللهجات كاستعماله للفرنسية والعربية تارة، وآخرون نجدهم يدرسون بالدارجة والفصحى والفرنسية، فكل هذا يجعل لغة التدريس عبارة عن خليط من اللغات وينعكس بالسلب على تكوين الطلبة.[2]

---

[1] المرجع نفسه، ص 139.

[2] جمال معتوق، **قراءة نقدية لواقع علم الاجتماع في الجزائر**، مجلة دراسات اجتماعية وتربوية بجامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الرابع، 2009، ص ص24- 26.

- **عدوانية المجتمع وانغلاقه:** ويمثل حاجزا رئيسيا أمام ظهور علم الاجتماع وتطوره في الجزائر وهو الموقف العدائي الذي يتخذه المجتمع والرفض الذي تقابل به كل محاولة جادة لسير آلياته وفهمها، فهناك مجالات عديدة في مجتمعنا لا تزال مغلقة أمام البحث الاجتماعي والمعرفة العلمية هذه المجالات تعتبر مقدسة وينظر إلى البحث فيها بمثابة تدنيس لها لأنه يكشف فيها مظاهر الخداع والتمويه والأمثلة عديدة منها: قضايا العقيدة والممارسات الدينية، قضايا الاختلال في تسيير النظام الاجتماعي، السلطة وآليات السيطرة التي تمارسها على الطبقات أو الشرائح الاجتماعية، العلاقات والسلوك الجنسي، وغيرها من القضايا الاجتماعية.

وذلك يعبر عن انغلاق المجتمع ورفضه أن يشكل موضوع للدراسة والتحليل العلمي المتفحص، وهذا ما يعبر عن استمرار هيمنة علاقات وذهنيات منبثقة عن مرحلة تتميز بسيطرة الفكر اللاعلمي، بمعنى أن النماذج المعرفية السائدة تعتمد مقاربات غير علمية وترفض أية محاولات لتطبيق إجراءات ومعايير التفكير العلمي، فالمجتمع في هذه الحالة يفضل العزام أو الساحر على المحلل النفسي أو الخبير الاجتماعي.

- **ضعف منظومة التكوين:** ويمكن تلخيصها في ما يلي:

-ضحالة التكوين ممثلة في الذخيرة التي يتحصل عليها الطلبة من معارف ومعلومات تتعلق بالجوانب المختلفة لتخصصهم، سواء بالجوانب النظرية أو المنهجية.

-مستوى التحكم في المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بعلم الاجتماع.

-من مظاهر ضعف التكوين أيضا تدني وتقلص المهارات والقدرات التطبيقية المتعلقة بالإعداد وتسيير وإنجاز البحث أو الدراسة أو أي عمل شخصي، فمعظم الطلبة يتخرجون وهم لا يحسنون أسئلة صياغة الاستمارة أو إعداد مخطط عام لمشروع بحث أو إعداد قائمة للمراجع بطريقة سليمة، وقد يعتبر بعضهم أن هذه القضايا بسيطة لكنها ليس كذلك فهي تعبر عن فقدان المبادئ الأساسية التي تشكل أرضية صلبة لكل عمل علمي، إضافة إلى ارتفاع عدد الطلبة المسجلين في الجامعة على غرار نقص الإمكانيات الموضوعة تحت تصرف الجامعة عموما والعلوم الاجتماعية خصوصا.

-من العوامل المهمة كذلك ضعف المنظومة التربوية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، إذ لا يتلقى الطلبة أي إعداد مسبق يعمل على تنمية مواهبهم وقدراتهم الخاصة.

-وأهم عامل في ضعف منظومة التكوين هو ضعف تكوين هيئة التدريس، فالمسؤولية التي تتحملها هذه الأخيرة والقائمون على تسيير الجامعات والمعاهد فالعديد من الأســـاتذة– وهي حقيقة مؤسفة– ليس لديهم ما يؤهلهم للتدريس سواء من حيث الكفاءة التربوية أمن حيث المعارف المتخصصة، لذلك فإن ضحالة مستوى التكوين الذي يعانيه الطلبة هي في جزء كبير منها انعكاس لمستوى تكوين الأساتذة أنفسهم.[1]

ومن خلال ما سبق نستخلص أن علم الاجتماع رغم تموطنه في معظم الجامعات الجزائرية إن لم نقل كلها، إلا أنه لازال يعرف عدة نقائص وذلك لكونه علما أكاديميا بحث وعدم مسايرته لجوانب الواقع وعدم توصله إلى نتائج ملموسة.

إضافة إلى أن هذا العلم ينحصر في الإطار الجامعي بعيدا عن انشغالات المجتمع والطلب الاجتماعي، فاقتصر على كونه فرعا من التخصصات الاجتماعية ذو طابع مؤسساتي مقتصرا على التكوين دون البحث الكفيل بتشخيص الواقع الاجتماعي بكل أبعاده.

[1] العياشي عنصر، **أزمة أم غياب علم الاجتماع (الأزمة الجزائرية الخلفيات السياسية والاجتماعية والاقتصادية)**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1996، ص286.

ثانيا- عرض المقابلات

المقابلة الأولى:

الأستاذ الدكتور: الطاهر الابراهيمي **جامعة محمد خيذر بسكرة**

الجنس : ذكر

الرتبة العلمية: أستاذ

الخبرة المهنية:

<u>السؤال الأول:</u> بحسب رأيك هل يقوم الاستاذ في علم الاجتماع بالتحليل الابستمولوجي (أي تحليل ونقد محتوى المادة العلمية في علم الاجتماع من حيث دلالات المفاهيم و المناهج المستخدمة والمبادئ الاساسية للنظريات ونماذج التحليل) للمادة العلمية المدرسة للطلبة؟ و ما الفائدة المرجوة من ذلك؟

من خلال احتكاكي بالعديد من الاساتذة أجدهم يفتقدون لآليات التحليل الابستمولوجي للمادة المدرسة و الممارسة الابستمولوجية بدلالتها كعلم نقد القدرة العارفة عند الآخر وهي علم العلم، بمعنى أن أغلب الاساتذة وخاصة الجدد منهم لا يتحكمون في تشكيل نظرة للعلم الذي يعلمونه بل ينقلونه ويكتفون بالإخبار به و يعتمدون المصادر ذاتها ومن ثمة فإن المادة التي ينقلونها للمتلقي لا تتجدد في أغلب الاحيان لاسيما تلك المرتبطة بالاطار المفاهيمي لهذا النظام المعرفي، والحال أن علم الاجتماع من المرحلة الخلدونية إلى المرحلة الحالية مرورا بالمرحلة الاوروبية هو علم في المنهج فإذا درسنا النظرة الخلدونية لعلم الاجتماع نجد أن الإضافة التي أتى بها هي منهج مخالف لمنهج المؤرخين قبله، يدعو فيه إلى النظر في الاحداث والتحقق منها قبل سردها وعموما نلاحظ أن التعليم في الجامعات الجزائرية وخاصة بالنسبة لعلم الاجتماع يعتمد على مجرد النقل للمادة العلمية ولعل ذلك يعود إلى التكوين القاعدي لهؤلاء الاساتذة، وقلة اعتمادهم على النقاشات خاصة مع الاساتذة ذوي الخبرة.

السؤال الثاني: كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في عملية نقلها (أي المفاهيم الاساسية في علم الاجتماع) للمتعلم؟

يبدو مفهوم توطين المفاهيم من انتاج المقاربة الامبريقية، وهي نظرة من تيار ابستيمولوجي ينتمي إلى الوضعانية المنطقية في علم الاجتماع والذي يدعو إلى توطين المفهوم انطلاقا من مكونات البيئة التي تحتضنه والتي سيبحث فيها، وفي رأيي المسألة أكبر من الصورة الامبريقية للمفهوم، بل صورة عقلية له وتعني التصور الذي يكونه عقل الباحث عن الموضوع المدروس من قضايا السوسيولوجيا، فالمسألة متعلقة بالجهاز المفاهيمي للذي أنتج المفهوم والذي يتداوله وهكذا فإن اعمال العقل في المفهوم قبل توطينه يحتاج إلى التعرف على هذا الجهاز، وان كنت أرغب في القول أن علم الاجتماع يحتاج إلى دراسة الأطاريح المختلفة للمفاهيم فلا ينبغي أن نتوقف عن أطروحة بعينها، وهذا يقودنا إلى الطابع الاشكالي للجهاز المفاهيمي في علم الاجتماع، فنحن بحاجة لدراسة مكونات المعرفة والجهاز الذي كونها انطلاقا من تصوره وافتراضاته والقضايا التي تبنا ها وسلم بها ثم ما الذي استنتجه من هذه وتلك، فنحن هنا بحاجة إلى عقل برهاني على رأي ابن رشد أو عقل منطقي جدلي يحلل المادة المدرسة وينقدها لا عقل يتلقى المادة كما هي دون تمحيص.

السؤال الثالث: هل تعتبر العوائق الابستمولوجية (أو الداخلية أي المتعلقة بعلم الاجتماع كظروف نشأته و عوامل تطوره و مكانته في المجتمع) عقبات في بدريسه؟

هذه العقبات هي من طبيعة علم الاجتماع في حد ذاته فعلم الاجتماع ككل العلوم الاجتماعية عموما ذو طابع خلافي والسؤال السوسيولوجي هو دوما سؤال اشكالي و لذلك فالخلاف فيه مطلوب، لكن المطلوب في المستوى الديداكتيكي أن يتحكم الاستاذ في الظاهرة الخلافية على تعددها ،قادر على توليفها وعلى التموقع المعرفي بينها، فإذا لم يمتلك ناصية العلم في شكله التاريخي والتطوري وفي طابعه الجدلي القائم بين مدارسه فإنه لا يستطيع تدريسه إلا من خلال الزاوية التي درسها وبالتالي فإنه يقدم رؤية قاصرة لهذا العلم و فيها تأحيد لعلم الاجتماع لكن علم الاجتماع ليس واحدا والسبب في ذلك يعود إلى الطابع الانساني أي إلى

الطابع الذي يجعل الخلاف فيه طبيعة والسبب في ذلك يعود إلى الايديولوجية التي تقوده. فإشكالية علم الاجتماع الاساسية هي اشكالية مشروعية وتتمثل في قدرته على تحليل و تفسير القضايا الاجتماعية واشباع الحاجة الاجتماعية، كما أن نشأة العلوم الاجتماعية بصفة عامة نشأة ارتبطت بحاجات ايديولوجية أو سياسية أو فئوية تدور دائما حول مناط ثابت هو المركزية الاوروبية وعليه فعلم الاجتماع في الجزائر يحتاج إلى انتاج معرفة جديدة وليس الاكتفاء بالتعديل والتوطين فنحن بحاجة إلى تصور جديد مبتكر وليس إعادة استخدام الافكار القديمة والسابقة.

السؤال الرابع: كيف يتمكن الاستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الاشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع و المتمثلة في اشكالية الايديولوجيا واشكالية الموضوعية واشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع؟

لتجاوز هذه الاشكالات على الأستاذ أن يتحكم، والتحكم مسألة علم والعلم مجاهدة و مكابدة، وينبغي أن يسعى الاستاذ الى طلب العلم دائما أي أن يكون قارئا ممتازا و باحثا مستميتا لا يمكن للأستاذية في الجامعة أن تتحقق ما لم يكن الذي يتولاها باحثا لا ينبغي أن يبحث ليتوقف بل يبحث ليستمر فالدرجة العلمية ليست حجة لتوقف البحث، فالأستاذ الجامعي ينبغي أن يكون عالما باحثا أو متعلما مستمعا و مناقشا، فهذه الاشكالات الابستمولوجية تقتضي منه التحكم في المقاربة الابستمولوجية للسوسيولوجيا والتحليل الابستمولوجي النقدي لعلم الاجتماع ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تحكمه في قدرتين أساسيتين هما الايضاح التام والثانية هي التمييز بين الافكار والاطروحات المختلفة وبين القضايا النظرية الشائكة وحتى يبلغ القدرة على الايضاح عليه أن يكون عارفا و حتى يستطيع التمييز بين الافكار ينبغي أن يكون ناقدا فالقدرة على التوضيح والقدرة على التمييز تستوجب منهجا تحليليا ناقدا للمعرفة السوسيولوجية من جهة ومن جهة أخرى ينبغي على أن يكون قادرا على النظر إلى هذه المعرفة في ارتباطها بالوقائع والتحكم في مهارات التدريس من تحليل وتعقيب و اجابة على

مختلف الاسئلة وهذا يتطلب منه القدرة على جعل المتلقي متمكنا من هذه المعرفة ويحقق بذلك قانون المطابقة بين قدرات المتلقي و محتويات المادة المدرسة.

وفي الوقت الراهن فإن هذه القدرات مرتبطة بعروض التكوين، لتكوين أساتذة يمتلكون عقلا سوسيولوجيا لا تلقينيا، فالتحولات الاجتماعية الحالية تفرض على الاساتذة في علم الاجتماع أن يحاولوا الوصول إلى تكوين رؤية جديدة للواقع الاجتماعي و مناهج تتماشى مع هذه الرؤية وهذا يتطلب توسيع مدارك هؤلاء الاساتذة ليتجاوزوا الافكار القديمة والنظريات التي لم تعد قادرة على تفسير الممارسات الاجتماعية وإلا فإن علم الاجتماع يمكن أن يفقد مصداقية تحليلاته ومعالجته للقضايا المجتمعية .

ولتجاوز هذه الاشكالية على يتطلب الاستاذ الباحث إعمال فكره وخياله السوسيولوجي لممارسة البحث ثم التدريس وبالتالي انتاج معرفة تقودنا إلى فهم الحقيقة الاجتماعية الجزائرية وأن نتجاوز النقل الآلي لهذه االمعرفة، وهذا التفكير هو جوهر الممارسة الابستمولوجية التي تسمح للأستاذ الباحث من نقل المعرفة السوسيولوجية بشكل دقيق للطالب و يدفعه إلى اكتساب الخيال العلمي لا الخيال الوهمي مما يسمح له بفهم ذاته وفهم مجتمعه وواقعه وقضاياه

المقابلة الثانية:

الأستاذ الدكتور: رتيمي فوضيل جامعة سعد دحلب، البليدة

الجنس: ذكر التخصص: علم الاجتماع

الرتبة: أستاذ التعليم العالي الخبرة: 20 سنة

السؤال الاول: بحسب رأيك هل يقوم الاستاذ في علم الاجتماع بالتحليل الابستمولوجي (أي تحليل ونقد محتوى المادة العلمية في علم الاجتماع من حيث دلالات المفاهيم و المناهج المستخدمة والمبادئ الاساسية للنظريات ونماذج التحليل) للمادة العلمية المدرسة للطلبة؟ و ما الفائدة المرجوة من ذلك؟

الكثير من الاساتذة خاصة الجدد منهم لا يتمكنون من التحليل الابستمولوجي للمادة العلمية وتفكيكها و تحديد الاهداف الخاصة بالتدريس أم يكتفي بنقلها كما هي للطلبة، فإشكالية العلوم الاجتماعية تتمثل في عدم التفريق بين ما هو علمي وما هو غير علمي (الرأي) كما يقول باشلارد ، فالكثير من الاساتذة لا يفرقون في طروحاتهم بين آرائهم الخاصة وبين الطرح العلمي للمادة التعليمية ولا يحددون الفرق الفاصل بينهما، هذه الازدواجية في الفهم هي العامل المؤثر على طريقة نقل المادة العلمية، فالمطلوب من الاساتذة هو تزويد الطالب بالمفاهيم الاساسية وآليات التحليل المناسبة والاجراءات التي ينبغي اتباعها للوصول إلى المعلومة دون محاولة أن يفرض عليه رأيه الخاص أو يوجهه إلى طروحات بعينها دون الاهتمام بالطروحات الاخرى، وهذا من شأنه أن يصل بالطالب إلى تطوير مهاراته في التحليل و فهم المعلومة و نقدها، وبالتالي لابد من التفريق بين مدى علمية المادة ومعرفة المادة وترابط المادة، فالتدريس يتأثر بالعديد من المتغيرات كالمحيط الاجتماعي العام والمناخ التنظيمي للمؤسسة الجامعية ونوعية الطلبة واهتماماتهم ومستوياتهم وغيرها من

العوامل التي يمكن أن تؤثر في مستوى الاستاذ وتنعكس بالتالي على نوعية الاسلوب الذي يستخدمه في التدريس و المحتويات والمضامين التي يقدمها للطالب

السؤال الثاني: كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في عملية نقلها (أي المفاهيم الاساسية في علم الاجتماع) للمتعلم؟

بالنسبة لهذه النقطة نجدها ترتبط بالأيديولوجيا والقناعات ففي دراساتنا مثلا نحاول تحديد المفاهيم مع التركيز على المفهوم الاجرائي و المقصود من تحديد المفهوم الاجرائي هو الاجابة على جملة من الاسئلة الاساسية و المتمثلة كيف أتعامل معه؟ كيف أطبقه؟ وكيف أحوله إلى المستوى العملياتي ؟ ولابد من القيام بهذه العملية مع كل المفاهيم وبالتالي قد يواجه الاستاذ صعوبات كبيرة في التحكم في التدقيق بمعاني المفاهيم خاصة في ظل الزخم الكبير من المفاهيم التي يهتم بها علم الاجتماع خاصة بتخصصاته المختلفة والمتداخلة، و تقاطعاته مع العلوم الاخرى القريبة معه في الموضوع، وعليه فالتوصل إلى التحليل الابستمولوجي للمفهوم يتطلب قدرة من الاستاذ و تكوين وبحث وتطوير معارفه من خلال التحضير الجيد و تفتح ذهنه على كل هذه القضايا و سعيه الدائم للإبداع، فالأمر لا يتطلب توطينا للمفاهيم بقدر ما يتطلب القدرة على التحكم في هذه المفاهيم و وضع حدود علمية بينها و معرفة كيفية استخدامها في المجالات المختلفة والمواضيع الي يدرسها، و عليه تدريس و تعليم الطالب لكيفيات استخدامها وتوظيفها ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تكوين وتأهيل المورد البشري المكون والمؤهل لذلك. و إعادة النظر في معايير توظيف الاساتذة و مقاييس تكوينهم في مرحلة ما بعد التدرج بصفة خاصة.

السؤال الثالث: هل تعتبر العوائق الابستمولوجية (أو الداخلية أي المتعلقة بعلم الاجتماع كظروف نشأته و عوامل تطوره و مكانته في المجتمع) عقبات في بدريسه؟

أهم عقبة من العقبات المرتبطة بعلم الاجتماع هي نوعية الطلبة الموجهين إلى علم الاجتماع أنهم من المستوى الضعيف وعليه لابد من اختيار الطلبة ذوي المستوى المقبول في العلوم

الاجتماعية بصفة عامة و في علم الاجتماع بصفة خاصة. وعدم تقبل هؤلاء الطلبة لعلم الاجتماع كتخصص، كما يمكن أن نسجل أيضا اشكالية تبعية العلوم الاجتماعية وخاصة علم الاجتماع للسياسي و تأثير السياسي على الخيارات العلمية من حيث اختيار المواضيع وسبل معالجتها، وحتى توظيف الاساتذة عادة ما يتم دون النظر إلى الاحتياجات الاساسية للأقسام و دون مراعاة التخصصات الاساسية المطلوبة، و اكتفاء الاساتذة والتزامهم بالمادة العلمية المتعلقة بتخصصاتهم الضيقة والبعد عن الانفتاح الذهني الذي يسمح لهم بالتحكم بالمادة، فالمعوقات الاجتماعية والخارجية هي التي تؤثر على تدريس علم الاجتماع ومستوى الطلبة المتخرجين منه و فائدة الدراسات المقدمة فيه، أكثر من تأثير المعوقات الداخلية المذكورة في السؤال، و يمكن إلى حد ما اعتبار المعوقات الداخلية نتيجة للمعوقات الخارجية.

السؤال الرابع: كيف يتمكن الاستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الاشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع و المتمثلة في اشكالية الايديولوجيا واشكالية الموضوعية واشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع؟

كلما زاد وعي الاستاذ وزاد تحكمه في المادة العلمية التي يقدمها و زادت خبرته و تنويعه للمقاييس التي يدرسها كلما استطاع الخروج من هذه الاشكالات فكلما حاول الاستاذ تجديد معارفه و اكتساب معارف جديدة ومتجددة و مهارات جديدة سواء بالنسبة للتحكم في المادة وتحليلها من جهة والتحكم في طرق و أساليب نقلها للمتلقي، ذلك من خلال الاطلاع و البحث العلمي والمشاركة في الملتقيات و الندوات والاحتكاك بالأساتذة الآخرين، و تحسين مستواه الفكري والعلمي من خلال الاهتمام بتكوين الاساتذة علميا وبيداغوجيا من جهة و الرفع من مكانة الاساتذة الجامعيين بصفة عامة من أجل توفير الوقت والجو المناسب لتطوير البحث العلمي و المساعدة على الرفع من مستوى الاستاذ، فالمستوى الفكري والمعرفي للأستاذ الجامعي في علم الاجتماع بصفة خاصة والعلوم الاخرى بصفة عامة ومنها العلوم الاجتماعية مرتبط بصفة أساسية بتحسين الواقع الاجتماعي الاستاذ وهو ما يسمح له بالمزيد من الاطلاع والسعي إلى تطوير مهاراته.

المقابلة الثالثة:

الأستاذ الدكتور دبلة عبد العالي **جامعة محمد خيذر بسكرة**

الجنس : ذكر

الرتبة العلمية: أستاذ

الخبرة المهنية: أكثر من 15 سنة

<u>السؤال الأول:</u> بحسب رأيك هل يقوم الاستاذ في علم الاجتماع بالتحليل الابستمولوجي (أي تحليل ونقد محتوى المادة العلمية في علم الاجتماع من حيث دلالات المفاهيم و المناهج المستخدمة والمبادئ الاساسية للنظريات ونماذج التحليل) للمادة العلمية المدرسة للطلبة؟ و ما الفائدة المرجوة من ذلك؟

النقد جوهر العلوم كما يقول " **هابرماس**" وينبغي على الاستاذ الجامعي أن يقوم بالتحليل النقدي للمادة قبل تقديمها للطالب وذلك بالتطرق لأصول هذه المادة العلمية وأصولها وكيفية تكونها من أجل تقديمها بالشكل الأنسب للطالب فبعض الاتجاهات والنظريات تتطلب توضيح خلفيتها العلمية والمعرفية وخاصة اتجاهات علم الاجتماع تتطلب دراسة وتحليل الخلفية التاريخية والابستمولوجية كالوضعية مثلا أو البراغماتية وأسباب نجاحها في المجتمع الامريكي لأنها تتعلق بظروف المجتمع الامريكي... لكن من خلال خبرتي في التدريس أرى نقصا في هذا الجانب مما يؤثر استيعاب الطالب لموضوعات علم الاجتماع وحتى يمكن أن ينفرا منه لأن طرق التدريس المعتمدة في أغلب الأحيان توصل المعلومة للطالب بشكل مشوه رغم كون علم الاجتماع علما مهما وضروريا و الدليل أن أغلب مؤسسي علم الاجتماع ليسوا من دارسي العلوم الاجتماعية بل كانت دراساتهم الاساسية في العلوم فأوغست كونت في الرياضيات وماركس في الاقتصاد والقانون وماكس فيبر في الاقتصاد وغيرهم فهؤلاء عرفوا أهمية دراسة المجتمع وبالتالي اكتشفوا أهمية علم الاجتماع لكن بالنسبة لعلم الاجتماع في الجزائر ما زال لم نستشعر هذه الأهمية كما أن واضعي البرامج والداعين لتطويرها لم يأخذوا بعين الاعتبار بعض المعارف المهمة والضرورية كالأبستمولوجيا وعلم الاجتماع

المعرفة التي تعتبر من المقاييس المهمة جدا التي ينبغي الالمام بها من طرف الطالب والاستاذ على حد سواء ولكن للأسف الشديد لا يتم الاهتمام بها. فهذه

السؤال الثاني: كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في عملية نقلها (أي المفاهيم الاساسية في علم الاجتماع) للمتعلم؟

لابد من شرح وتحليل المفاهيم قبل تقديمها للطالب فهذه خطوة ضرورية جدا في علم الاجتماع لأن المفاهيم أحيانا تكتسي طابعا فلسفيا وبالتالي لابد من تحديدها تحديدا دقيقا و لهذا نلجأ في أغلب بحوثنا إلى تحديد المفهوم الاجرائي أي تحديد ما يقصد بالمفهوم بشكل دقيق وواضح وهو ما يسهل عملية البحث ويسهل عملية تحديد أبعاده.

فالمفاهيم مهمة جدا في علم الاجتماع ويجب على الأستاذ أن يكون مدركا لهذه المفاهيم وخلفياتها الفكرية والايديولوجية و المعرفية وعند تقديمها للطالب يجب شرح هذه الخلفيات ووضعها في السياق المعرفي والتاريخي و الايديولوجي الذي نشأت فيه لأن المفهوم أصلا هو الذي يبين للطالب موضوعات علم الاجتماع و بالتالي لما نعطي الطالب مفهوما غامضا هذا يجعله لا يستطيع استيعاب هذه الموضوعات والنظريات ، فالنظرية عبارة عن جملة من المفاهيم فشرح وتحليل هذه المفاهيم يعطي للطالب مفاتيح استيعاب هذه النظريات

السؤال الثالث: هل تعتبر العوائق الابستمولوجية (أو الداخلية أي المتعلقة بعلم الاجتماع كظروف نشأته و عوامل تطوره و مكانته في المجتمع) عقبات في بدريسه؟

لابد من التفريق هنا بين نشأة علم الاجتماع في اوروبا و نشأته في الجزائر فعلم الاجتماع في الغرب مر بتاريخ طويل فالعلوم الاجتماعية لم تتطور إلا في القرن التاسع عشر (هذا بالطبع إذا استثنينا ابن خلدون و الجدل الدائر حوله إذا كان عالم اجتماع أو لا يمكن اعتباره عالم اجتماع ؟) وهنا نطرح السؤال: لماذا لم تتطور العلوم الاجتماعية كما تطورت العلوم الطبيعية؟ و هنا يرجع المشتغلون بعلم الاجتماع الاجابة دائما إلى العوائق الابستمولوجية المذكورة آنفا، لكن بادراك العلماء في الغرب لهذه العوائق استطاعوا

تجاوزها إلى حد سمح للعلوم الاجتماعية بالتطور في الغرب إلى درجة كبيرة، و لكن نحن هنا هل ندرك فعلا هذه العوائق؟ بالتأكيد لا وهو السبب الذي جعلنا نعتمد على المعرفة السوسيولوجية النابعة من المجتمع الغربي دون الوصول إلى انتاج معرفة سوسيولوجية نابعة من واقعنا العربي أو الجزائري كما نجح في ذلك الغربيون حيث جاء علم الاجتماع كحاجة مجتمعية عندهم وكان بمثابة التعبير الامين عن التناقضات التي عاشها المجتمع الاوربي في ذلك الوقت و التي أدت إلى ظهور علم الاجتماع، ورغم التناقضات والظواهر و التغيرات التي تشهدها المجتمعات العربية إلا أنها لم تؤدي إلى نشأة علم اجتماع عربي.

فالعوائق الابستمولوجية مؤشر أساسي لمعرفة أسباب عدم تطور علم الاجتماع في الجزائر و عند العرب بصفة عامة بنفس الطريقة التي تطور بها في الغرب، فعلم الاجتماع بالنسبة الينا مازال يسير في نفس فلك علم الاجتماع الغربي و كأنه إعادة انتاج لهذه المعرفة دون الإضافة إليها أو حتى توطينها، فمعرفة هذه العوائق تساهم بشكل كبير في عملية نقله إلى المتعلم و تجاوز هذه الاشكاليات.

<u>السؤال الرابع</u>: كيف يتمكن الاستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الاشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع و المتمثلة في اشكالية الايديولوجيا واشكالية الموضوعية واشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع؟

هذه القضية متعلقة بالأستاذ في حد ذاته و خاصة بالتكوين القاعدي للأستاذ من جهة وبتكوين الطلبة من جهة أخرى، فالملاحظ أن الكثير من الاساتذة اليوم و حتى الطلبة لا يهتمون بالمطالعة فلدينا في علم الاجتماع مشكلة مقروئية و اطلاع مما يؤثر على استيعابه للإشكاليات الموجودة والعوائق الابستمولوجية كما أن ابتعاد المشتغلين بعلم الاجتماع عن المجتمع وقضاياه مما أثر على آليات وأدوات التحليل الضرورية و كذا الخلفيات المعرفية والنظرية المناسبة لفهم الظواهر والتي تفتح ذهنه على تحليلات أكثر عمقا للظواهر المختلفة.

حتى على مستوى المناهج و الإجراءات المنهجية المستخدمة مازالت قديمة ولم تتجدد أو تتحين حسب مايتطلبه الوضع الراهن والموضوعات المطروحة ولعل السبب في

ذلك هو عدم محاولة هؤلاء الاساتذة البحث بجدية عما هو جديد و التساؤل حول صلاحية أو عدم صلاحية هذه الاجراءات.

وبالتالي فالتكوين الابستيمولوجي ضروري جدا لتجاوز النقص الملحوظ في اداء هؤلاء الاساتذة فهؤلاء الاساتذة يفتقرون للتكوين الذي يمنحهم آليات التحليل ونقد المعرفة و ملاءمة هذه المعرفة لواقع معين وحتى يدرك الاستاذ هذه المعارف لابد له من الاعتماد على التكوين الذاتي و اعمال فكرهم في تفكيك هذه الاليات كالمفاهيم والنظريات ليقدم للطالب معرفة دقيقة وصادقة.

المقابلة الرابعة:

الأستاذ الدكتور: جمال معتوق **جامعة سعد دحلب البليدة**

الجنس : ذكر التخصص: علم الاجتماع الثقافي

الرتبة العلمية: أستاذ التعليم العالي

الخبرة المهنية: أكثر من 20 سنة

السؤال الأول: بحسب رأيك هل يقوم الاستاذ في علم الاجتماع بالتحليل الابستمولوجي (أي تحليل ونقد محتوى المادة العلمية في علم الاجتماع من حيث دلالات المفاهيم و المناهج المستخدمة والمبادئ الاساسية للنظريات ونماذج التحليل) للمادة العلمية المدرسة للطلبة؟ و ما الفائدة المرجوة من ذلك؟

أغلبية الاساتذة حتى لا نقول الكل يجهل التحليل والاستنطاق الابستمولوجي للمادة العلمية لعلم الاجتماع، بل يعمل على نقل المعارف السوسيولوجية بكيفية جامدة (Brute) كما هي من المراجع والمؤلفات من عند الآخرين دون بذل أي جهد ابستيمي و يعرضها للطالب كما هي.

وهذا نوع من الاغتراب المعرفي عند هذه الفئة المشتغلة بعلم الاجتماع، و عليه الفائدة من خلال هذا النوع من الممارسة تبقى عقيمة ولا تسمح بإحداث التحول النوعي المرتقب.

السؤال الثاني: كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في عملية نقلها (أي المفاهيم الاساسية في علم الاجتماع) للمتعلم؟

يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم الاساسية في علم الاجتماع من غزو المقاربات النظرية والقدرة على فهم البراديجمات (الاطر) المعرفية وبالتالي القدرة على تفتيت معاني هذه المفاهيم و بنيتها من مؤشرات أساسية و وسيطية وذلك بهدف التحكم في الرصيد النظري ونقل المعارف السوسيولوجية، كما يشكل دعما ابستيميا بالإضافة إلى يقظة وحيادية ابستيمية

السؤال الثالث: هل تعتبر العوائق الابستمولوجية (أو الداخلية أي المتعلقة بعلم الاجتماع كظروف نشأته و عوامل تطوره و مكانته في المجتمع) عقبات في بدريسه؟

فعلا تعد العوائق الابستمولوجية من أهم العوائق التي تقف في وجه المشتغلين بعلم الاجتماع، وتطوره وعلمنته من جهة إلا أنه كما يقول العالم "إدغار موران" " Edgar Morin " فهي بمثابة (أي الازمة) المحرك الدينامي الذي يكون دائما بمثابة ذلك الحافز على تجديد الاطر المعرفية لعلم الاجتماع، كما أن هذا العلم ينمو ويترعرع بفضل الازمات، ولهذا "**فموران**" يفضل تسمية علم الاجتماع بعلم الأزمات (Crisologie)

السؤال الرابع: كيف يتمكن الاستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الاشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع و المتمثلة في اشكالية الايديولوجيا واشكالية الموضوعية واشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع؟

يمكن للأستاذ تجاوز الاشكالات الابستمية لهذا العلم من خلال ما يلي:

- التزود بالمعارف السوسيولوجية الحقيقية

- ممارسة اليقظة والقطع الابستيمي
- الابتعاد عن الاثنوسنترية " Ethnocentrisme"
- العودة إلى علم الاجتماع و عدم ممارسة السوسيولوجيا التلقائية (Sociologie spontanée)
- البحث و التنقيب عن الحقائق السوسيولوجية وعدم التشيع للأهواء والانتماءات الايديولوجية والذاتية الضيقة كما قال ابن خلدون
- التقرب من الواقع الاجتماعي وفهمه دون لوي عنق هذا الاخير، حتى يمكن له أن ينتفع وينفع المجتمع.

المقابلة الخامسة:

الأستاذ الدكتور: خليفة بوزبرة جامعة الجزائر2

الجنس: ذكر التخصص: علم الاجتماع

الرتبة: أستاذ التعليم العالي الخبرة: 30 سنة لغة الدراسة: الفرنسية

السؤال الاول: بحسب رأيك هل يقوم الاستاذ في علم الاجتماع بالتحليل الابستمولوجي (أي تحليل ونقد محتوى المادة العلمية في علم الاجتماع من حيث دلالات المفاهيم و المناهج المستخدمة والمبادئ الاساسية للنظريات ونماذج التحليل) للمادة العلمية المدرسة للطلبة؟ و ما الفائدة المرجوة من ذلك؟

الملاحظ بصفة عامة أن أغلب اساتذة علم الاجتماع يكتفون فقط بعرض و تلقين المعارف الاولية حول علم الاجتماع كتطور التفكير الاجتماعي واسهامات رواده، مع ذكر الموضوعات الاساسية لهذا العلم دون محاولة الغوص في التحديد الدقيق للمفاهيم، أو التركيز على نقد ومقارنة الافتراضات الاساسية لمختلف التيارات والنظريات في علم الاجتماع، فالأبستمولوجيا هي علم العلم و هي مقاربة علمية تسمح بنقد مبادئ العلوم ومنها علم الاجتماع، كما أنها تتقاطع مع تخصصات أخرى كعلم اجتماع المعرفة، فالتحكم في التحليل الابستمولوجي يتطلب التحكم في آليات هذا التحليل، وهذا صعب التحقيق خاصة في ظل غياب هذه المقاييس المهمة في مراحل التكوين المختلفة للأستاذ وعليه قلة من الاساتذة يمكنهم التحكم فيه وهذا يتطلب التحكم في المفاهيم الاساسية لعلم الاجتماع من جهة و المناهج والتقنيات المعتمدة في تحصيل ودراسة هذه المفاهيم والموضوعات، فكل علم لا يمكن التعريف به أو التحكم في فهمه واستيعابه إلا من خلال استيعاب موضوعاته أو مفاهيمه الاساسية والمناهج المعتمدة فيه في دراسة وتحليل ظواهره وهي مجالات اهتمام الدراسة الابستمولوجية التي تتناولها بالتحليل والنقد.

السؤال الثاني: كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في عملية نقلها (أي المفاهيم الاساسية في علم الاجتماع) للمتعلم

هذه إحدى الاشكاليات الاساسية والمهمة في تدريس علم الاجتماع، ففي البداية على الاستاذ أن يعي و يفهم المعاني الدقيقة للمفاهيم الاساسية لعلم الاجتماع، لكم هذا لا يتوفر في كل الاساتذة فهناك بعض الاساتذة الذين يستخدمون المفاهيم دون التحكم في معانيها الصحيحة والدقيقة، وينقلونها للطلبة كما هي دون التحكم في نقلها بشكل صحيح للطالب، بل يعتمد على فقط على نقل المعاني الشائعة لها كما وجدها في المراجع التي يعتمد عليها في التدريس، و التحكم في المفاهيم يتطلب من الباحث المعرفة الجيدة بالنظريات المختلفة التي تستخدم هذه المفاهيم، وبالتالي في حالة عدم استيعاب الطالب للمفهوم فإن الاستاذ سيلجأ لإعادة ذكر التعريف كما هو دون التوسع فيه أو القدرة على شرحه بشكل مختلف، وهذا يرجع إلى التكوين الذي تلقاه الاستاذ وأيضا إلى عدم محاولته إعمال فكره و تطوير قدراته في التحليل و النقد خاصة في المراحل الاولى من توليه مهمة التدريس.

السؤال الثالث: هل تعتبر العوائق الابستمولوجية (أو الداخلية أي المتعلقة بعلم الاجتماع كظروف نشأته و عوامل تطوره و مكانته في المجتمع) عقبات في بدريسه؟

العقبات الاساسية في علم الاجتماع حسب خبرتي في التدريس، تتمثل أولا في إشكالية الذاتية التي تطبع أحيانا تفسيرات وتحليلات عالم الاجتماع، فبقدر ما حاول علماء الاجتماع منذ الرواد الاوائل التخلص من هذا العائق إلا أن تحليلاتهم وتفسيراتهم للظواهر التي يدرسونها كثيرا ما كانت تؤثر عليها ذاتيتهم التي تتجلى في أسلوب تفسيرهم لمختلف الممارسات الاجتماعية في مجتمعاتهم، فشخصية الاستاذ وخلفيته الاجتماعية تؤثر كثيرا في طريقة استيعابه لعلم الاجتماع و طريقة نقل هذه المعرفة للمتلقي، وثانيا تأتي الانتماءات الايديولوجية للأستاذ والتي تؤدي به إلى التأثر تتبع مدرسة معينة أو اتجاه محدد في علم الاجتماع وبالتالي تتسم تفسيراته للظواهر المختلفة وكذلك تركيزه في التدريس على هذا الاتجاه دون غيره و بالتالي يقدم صورة مبتورة للطالب عن علم الاجتماع فالكثير من

الاساتذة لم يستطيعوا تحقيق "**قطيعة ابستمولوجية**" مع هاتين الاشكاليتين (الذاتية والايديولوجيا) و تجاوزهما في عملية تدريس علم الاجتماع، وبالتالي تجاوز ما أطلق عليه بورديو "علم الاجتماع العفوي".

السؤال الرابع: كيف يتمكن الاستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الاشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع و المتمثلة في اشكالية الايديولوجيا واشكالية الموضوعية واشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع؟

لتجاوز هذه الاشكالات على الاستاذ أولا أن يتحكم في المادة العلمية التي ينقلها فلا بد على الاستاذ التركيز في تدريسه على المراجع والنظريات الحديثة في علم الاجتماع، والسعي إلى الاستيعاب الجيد للنظرية ومفاهيمها الاساسية وآليات التحليل التي تعتمدها جيدا قبل محاولة نقلها للطالب، وإلا فعليه

المقابلة السادسة:

الأستاذ الدكتور بشلة مختار **جامعة باتنة**

الجنس : ذكر الرتبة العلمية: أستاذ محاضر أ

التخصص: علم الاجتماع الخبرة المهنية: 29 سنة

<u>السؤال الأول</u>: بحسب رأيك هل يقوم الاستاذ في علم الاجتماع بالتحليل الابستمولوجي (أي تحليل ونقد محتوى المادة العلمية في علم الاجتماع من حيث دلالات المفاهيم و المناهج المستخدمة والمبادئ الاساسية للنظريات ونماذج التحليل) للمادة العلمية المدرسة للطلبة؟ و ما الفائدة المرجوة من ذلك؟

هذا قدرات الاستاذ وتأهيله للقيام بعملية التدريس إذ لا يمكن لنا اختصارها في الالقاء فحسب بل تتعدى ذلك الى عملية معقدة على الباحث تفتيت اجزائها فعلى الاستاذ القيام أولا بالعرض النظري الاكاديمي بطريقة تجريدية ثم توظيف ذلك في الواقع بمعنى جعل

التجريدي ملموسا وهذا لتسهيل عملية الفهم والاستيعاب، مع احتفاظ بقدر كبير من المحتوى العلمي لدلالات المفاهيم وكيف تم اختيارها، وكيف توظف في الواقع.

أما اذا قدمت المادة العلمية بحسب اهواء الاستاذ دون الالتزام الاكاديمي فإن ذلك مضر بالعلم أولا وبالعملية التدريسية ثانيا.

السؤال الثاني: كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في عملية نقلها (أي المفاهيم الاساسية في علم الاجتماع) للمتعلم؟

إن المفاهيم أول نواة لتشكيل العملية التنظيرية، ولا يعقل أن يقفز أحد على المفهوم أو المفاهيم إذ يجب التوقف عندها وتبيان دلالاتها العلمية، واستعمالاتها، وان اي مفهوم غير مرتبط بالواقع الاجتماعي والاقتصادي، ولا يمكن ان يعمر، وان الفهم الحقيقي في بنية أي تنظير تنطلق من المفهوم والذي هو وليد بنية علمية وعملية، ويحتاج الى تجزئة وتفتيت الى اسقاطات على الواقع.

السؤال الثالث: هل تعتبر العوائق الابستمولوجية (أو الداخلية أي المتعلقة بعلم الاجتماع كظروف نشأته و عوامل تطوره و مكانته في المجتمع) عقبات في بدريسه؟

ان علم الاجتماع كعلم شأنه شأن بقية العلوم الاجتماعية والانسانية، قائم بموضوعه ومناهجه ونظرياته لا يشكل اي عقبة في بدريسه، حتى وان شابته شوائب ايديولوجية وغيرها، وانما العقبة في نظرة المتعلم المنهجية والبيئة الاجتماعية والثقافية للمجتمع قد تؤثر بشكل غير مباشر في عملية تدريسه وتفاديا لكل ذلك، نحتاج اليوم اكثر من كل اي وقت مضى أن تقدم العملية التدريسية في مستوى عال من الاكاديمية مع اضفاء الصبغة العلمية عليه، بحيث يتفتح على بشكل عام، وعلى الحياة الاقتصادية والاجتماعية بشكل خاص، اذ ان الفشل في ترسيخ تقاليد جامعية في هذا اكاديمية لهذا العلم لا ينكن تحميلها لطرف ثان بأي شكل من الاشكال.

السؤال الرابع: كيف يتمكن الاستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الاشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع و المتمثلة في اشكالية الايديولوجيا واشكالية الموضوعية واشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع؟

الالتزام العام بالقواعد العلمية والبيداغوجية في تدريس المادة، الموضوعية في الطرح الأكاديمي غير محاولة ابعاد فكرة أدلجة العلم مهما كان الحال، وهذا يتوقف كثيرا على مؤهلات الاستاذ وقدراته في طرح القضايا العلمية بدءا من الاشكالات الابستمولوجية للعلم وهي أساس كل بناء معرفي للوصول القناعة العلمية والعملية الواجب ترسيخها في ذهن الطالب، ومحط دوائر النقاش العلمي الجامعي في اطار المنتديات والملتقيات العلمية المهتمين جميعا: أساتذة وباحثين وطلبة وادارات واطارات المؤسسات الجامعية.

المقابلة السابعة:

الاستاذ: رميتة أحمد جامعة الجزائر 2

الرتبة: أستاذ محاضر أ التخصص: علم الاجتماع الثقافي والانثروبولوجي

الخبرة: 30 سنة جامعة الجزائر 2

السؤال الاول: بحسب رأيك هل يقوم الاستاذ في علم الاجتماع بالتحليل الابستمولوجي (أي تحليل ونقد محتوى المادة العلمية في علم الاجتماع من حيث دلالات المفاهيم و المناهج المستخدمة والمبادئ الاساسية للنظريات ونماذج التحليل) للمادة العلمية المدرسة للطلبة؟ و ما الفائدة المرجوة من ذلك؟

ليس كل الاساتذة يقومون بنقد المادة المقدمة، فالقليل فقط من الاساتذة من يقومون بذلك، فالتدريس ككل المهن الاخرى مرتبط بالكفاءات الشخصية فعلى مستوى العملية البيداغوجية لابد من التحكم في النظرية من حيث مفاهيمها و المنهجية التي تتبعها قبل نقلها للطالب، و

هو ما لا يتحكم فيه الكثير من الاساتذة، والفرق يكمن في عملية العودة إلى النظرية في نصوصها الاصلية وهو ما يتطلب من الاستاذ الكثير من الاطلاع والتحليل واعمال الفكر في هذه النظريات و تحليل مفاهيمها الاساسية، فمهمة الاستاذ الجامعي تكمن في كونه واسطة لنقل المعارف من المنتجين للمعارف (المنظرين ورواد العلم) إلى المستهلكين لهذه المعارف (الطلبة)، لكم الواقع الحالي يبين أن هذا التحليل قلما يستغل من طرف الاساتذة خاصة في ظل ضعف منظومة تكوين هؤلاء الاساتذة

و الفائدة المرجوة من هذا التحليل تكمن بصفة خاصة في تسهيل عملية نقل هذه المعرفة للطالب بشكل أحسن و أصح و بأكثر مصداقية مما يسمح للطالب مستقبلا بالتحكم في معاني المفاهيم وكيفية بنائها و مجالات استخدامها و الاجراءات المنهجية المستخدمة وكيفية تفسيرها وتحليلها للواقع.

السؤال الثاني: كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في عملية نقلها (أي المفاهيم الاساسية في علم الاجتماع) للمتعلم؟

بالنسبة لتحليل المفاهيم، فنلاحظ أنه أيضا لا يتوفر عند أغلبية الاساتذة وذلك راجع إلى اختفاء بعض المقاييس من البرامج الحالية ولعل من بينها مقياس الابستمولوجيا، وعلم اجتماع المعرفة فهذا العلم أي الابستمولوجيا يدرس كيفية بناء المفاهيم، ونقدها والتأكد العلمي والنظري من مصداقية المفاهيم، و الاليات التي تنتج المفهوم كإجابة عن علاقات متعددة للمفهوم مع باقي المفاهيم فالأبستمولوجيا تضع مصداقية المفهوم في علاقته بوظيفته المعرفية والموضوع الذي تتناوله، وهذا ما جعل الطالب يخلط بين المفاهيم ويكون صورة غير واضحة، ولا يتمكنون من اسقاط هذه المفاهيم على المجتمع ويصعب عليهم وضعها في سياقها الاجتماعي و لا يستطيعون التحكم في استغلاله وتوطين هذه المفاهيم.

الطالب عليه التدرب على الحذر الابستمولوجي من أجل تجاوز هذه العقبة و مراعاة هذا الجانب في تكوين الطالب.

السؤال الثالث: هل تعتبر العوائق الابستمولوجية (أو الداخلية أي المتعلقة بعلم الاجتماع كظروف نشأته و عوامل تطوره و مكانته في المجتمع) عقبات في تدريسه؟

هذه العوائق هي بالفعل عوائق جوهرية بالنسبة لعلم الاجتماع في الجزائر، فبالأساس علم الاجتماع في الغرب جاء كضرورة مجتمعية و كسيرورة اجتماعية خاصة بمجتمع معين وكتعبير عن ممارسات اجتماعية خاصة بهذه المجتمعات، فعلم الاجتماع جاء لدراسة وتحليل وتشخيص هذه الممارسات والافعال سواء كانت ناجمة عن أفراد أو جماعات أو مؤسسات، فالعائق الأول بالنسبة لهذا العلم هو في مشروعيته وظروف نشأته و استخداماته في مجتمعنا الذي يختلف عن المجتمع الذي نشأ فيه هذا العلم، فالنظريات الاجتماعية و المفاهيم التي انتجت في اطارها الاجتماعي الاصلي لا يمكنها التعبير عن واقع مجتمعات أخرى، فالعائق الاساسي بالنسبة لعلم الاجتماع هو عائق اجتماعي يتمثل في كون الممارسات الاجتماعية التي عبرت عنها هذه النظريات لا تنطبق بشكل ميكانيكي على المجتمعات الاخرى التي يسعى بعض الباحثين تطبيقها على دراستها، وهذا التطابق ضروري من أجل وضع هذه النظريات والمفاهيم في سياقها العلمي الصحيح، وهو ما ينعكس على استيعاب الطالب لهذه المادة وأساليب الاستفادة منها في بحوثه و دراساته، ثم تأتي العوائق الاخرى كالموقف من علم الاجتماع و اشكالية الأيديولوجيا التي تؤثر على تفسيرات الباحثين للظواهر المختلفة، وعائق استيعاب النظرية وغياب الممارسات الاجتماعية التي تسمح بتطبيق هذه النظريات وأيضا اشكالية التطبيقات المنهجية الغير متلائمة مع الميدان في كثير من الاحيان. فعندما نعود إلى نشأة المعرفة السوسيولوجية في الجزائر نجد هذا المجتمع قد أفرز معرفة سوسيولوجية غير فاعلة بمفاهيم غير سوسيولوجية محاولا تفسير الواقع الاجتماعي من خلالها.

السؤال الرابع: كيف يتمكن الاستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الاشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع و المتمثلة في اشكالية الايديولوجيا واشكالية الموضوعية واشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع؟

يمكن للباحث في علم الاجتماع تجاوز هذه العوائق من خلال تعميق معرفته بعلم الاجتماع و لا يتأتى ذلك إلا بمحاولة الرجوع إلى الاصول المؤسسة لهذا العلم والنظريات الاساسية والسياقات التي نشأت فيها و سيرورة تطورها وهو مجال الابستمولوجيا، و الاهتمام أكثر بنقد هذه المعرفة فبواسطة هذا النقد واعمال الباحث لفكره بشكل مبدع والتحكم في المفاهيم التي تحتويها والاجراءات المنهجية التي اتبعتها والادوات المعتمدة فيها، و عندما يتم هذا التحكم يمكنه التحكم في تطبيقات هذه النظريات وسبل توظيفها على المجتمعات التي يريد دراستها بشكل علمي وسلس، فمن الخطأ الحكم بعدم تطبيق المفاهيم والنظريات التي نشأت في سياق اجتماعي مختلف على مجتمعنا لكن الاشكال يعود لكيفية التوظيف و كيفية تحوير هذه النظرية وبالتالي عليه الرجوع إلى الاصول الاولى لهذه النظريات من أجل محاولة التحكم فيها ثم تجنب إعادة انتاج هذه المعرفة بنفس الشكل ويتجاوز ذلك إلى أيجاد السبل الكفيلة بتطبيقها بشكل أفضل ولا يتم ذلك إلا باعتماد الاستاذ في علم الاجتماع على تكوين قاعدي جيد من جهة وتكوين متواصل من جهة أخرى باعتماده على التفكير العميق و تجديد تفكيره وخبراته باستمرار.

المقابلة الثامنة:

الدكتور: دلاسي محمد **جامعة عمار ثليجي الاغواط**

الجنس : ذكر التخصص: علم الاجتماع

الرتبة العلمية: أستاذ محاضر أ الخبرة المهنية: أكثر من 18 سنة

السؤال الأول: بحسب رأيك هل يقوم الاستاذ في علم الاجتماع بالتحليل الابستمولوجي (أي تحليل ونقد محتوى المادة العلمية في علم الاجتماع من حيث دلالات المفاهيم و المناهج المستخدمة والمبادئ الاساسية للنظريات ونماذج التحليل) للمادة العلمية المدرسة للطلبة؟ و ما الفائدة المرجوة من ذلك؟

أرى حتمية ضرورية أن ينطلق الاستاذ الاكاديمي من منطلق تفسير و تحليل وتوضيح المادة العلمية مهما تنوع موضوعها تحليلا موضوعيا حسب طبيعة الواقع المدروس بالدرجة الاولى و حسب علمية المادة بالدرجة الثانية لكي يستطيع أن يتوصل و ينقل المادة العلمية للمتلقي و يقدم معارف جديدو لا تتنافى مع واقع المادة و يمكنه هو الطالب (المتلقي) اكتشاف القوانين الواقعية الثابتة التي تنظم و تتحكم في المادة العلمية، فتحليل ونقد المادة العلمية من المتطلبات الاساسية في تدريس أي علم وخاصة علم الاجتماع، لكن هذا م نلاحظ أنه لا يتوفر في كل الاساتذة نتيجة تأثرهم إما بالمعارف التي تلقوها أثناء مراحل دراستهم السابقة، أو لضعف تكوينهم القاعدي فتوظيف الاساتذة يتم غالبا على أساس الشهادة و ليس على أساس المستوى الحقيقي للأساتذة.

السؤال الثاني: كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في عملية نقلها (أي المفاهيم الاساسية في علم الاجتماع) للمتعلم؟

من المؤكد منهجيا أن المفاهيم و الظواهر والنظم و الخصائص التي يتناولها علم الاجتماع في تحاليله ودراساته تخضع لظروفها الخاصة بها سواء تلك المتعلقة بالبيئة

الاجتماعية أو الطبيعية لأن أصل هذه الظواهر والمفاهيم وليدة هذه الظروف ولا يختلف اثنان في ذلك فإذا توفرت الشروط تأكدت النتائج وبالتالي فصحيح أنه ليس بإمكاننا تجاهل أراء ونظريات و تعاليم القدماء والمحدثين ولكن لابد من الامتداد بشكل متصل و مستمر بنظرية المعرفة أو ما يسمى بعلم المعرفة المبني على النقد والمتبني لآفاق واسعة تنصب على الواقع وعلى العلم الخاضع لذلك و المتوخي الدقة، وهي وجهات نظر كل من " **جودل**" " **Goodel** " و " **فون نيومان** " "**Von Neumann** " ، و الملاحظ بالنسبة لعلم الاجتماع و العلوم الاجتماعية بصفة عامة أن اغلب الاساتذة مازالوا متمسكين بشدة بالمبادئ والمسلمات التي كانت ترى لا فرق بين نتائج المعرفة والعلم و الظواهر مهما اختلفت ظروفها، فالعديد من الاساتذة يتقيدون بالمفاهيم والنظريات في علم الاجتماع رغم أنها نشأت في واقع يختلف تماما عن واقع مجتمعاتنا وبالتالي فهي بعيدة عن ظرف وواقع مجتمعاتنا كما ان امكانية تطبيقها تبقى صعبة نظرا للتناقض بينها وبين واقعنا الاجتماعي وممارساتنا الاجتماعية.

<u>السؤال الثالث:</u> هل تعتبر العوائق الابستمولوجية (أو الداخلية أي المتعلقة بعلم الاجتماع كظروف نشأته و عوامل تطوره و مكانته في المجتمع) عقبات في بدريسه؟

أكيد أنه لا يمكن التسليم بكل شيء لأن أكبر و أبرز وأهم خاصية من خصائص العلم أنه قابل للتطور، و أنا أرى أنه لا يمكن أن يحصل التطور لأي علم إذا لم ننطلق من مناقشة الافكار و المفاهيم والنظريات بطبيعة الحال عند مقارنتها بالواقع و الظروف الخاصة بالعلم و لا نقصد هنا نقد العلماء أو ما يقصدونه بل ادراج المناقشة والنقد في باب المناهج والتصورات والمصادرات العلمية التي يستخدمونها بلا تمحيص أو نجاح العلم لفترة معينة و بيئة وهي صورة الدعم المعرفي والعلمي الذي طالما نتماه أن يكون و إلا فحقيقة عكسه يعتبر عائقا للعلم ما وراءه عائقا.

<u>السؤال الرابع:</u> كيف يتمكن الاستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الاشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع و المتمثلة في اشكالية الايديولوجيا واشكالية الموضوعية واشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع؟

ليس من السهل إقامة حدود فاصلة بين ما بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب في علم الاجتماع خاصة لأن الذاتية فيه تزاحم بل أحيانا تراهن الموضوعية ولكن يجب علينا التقيد بما يلي:

1- الاخذ بعين الاعتبار للقضايا (الاشكالية، الايديولوجيا، الموضوعية، المكانة، الفائدة العلمية) التي تبدو أكثر شيوعا من غيرها و لكن ذلك يتوقف على ما يلي:

2- أن يكون هذا الاستعمال الذي نأخذ به أكثر قبولا من غيره، وبالتالي:

3- من خلال الشرط الثاني، نتمكن من الحكم الأنسب نوعا ما، وهو أن ارتباطنا بالشيء أقرب بكثير إلى المعقول و هذا نسبي أيضا لأن قوانين الحكم والعلم، والنظرية هي نسبية وغير ثابتة وبالتالي.

4- فإن في علم الاجتماع تتأكد صحة المعرفة والعلم أكثر نظريا حينما لا يكذبها الميدان ولا يفلت صحتها التطبيق وما أحوجنا في هذه الظروف الى علم اجتماع جزائري.

المقابلة التاسعة:

الدكتور سليم العايب **جامعة سعد دحلب البليدة**

الجنس: ذكر التخصص: علم الاجتماع

الرتبة: أستاذ محاضر (أ) الخبرة: 10 سنوات

السؤال الاول: بحسب رأيك هل يقوم الاستاذ في علم الاجتماع بالتحليل الابستمولوجي (أي تحليل ونقد محتوى المادة العلمية في علم الاجتماع من حيث دلالات المفاهيم و المناهج المستخدمة والمبادئ الاساسية للنظريات ونماذج التحليل) للمادة العلمية المدرسة للطلبة؟ و ما الفائدة المرجوة من ذلك؟

هذه مسألة نسبية تختلف من أستاذ إلى آخر ويرجع هذا الاختلاف إلى عاملين أساسيين اولهما تأثر الاستاذ بالمادة العلمية التي تلقاها في مراحل تكوينه السابقة و يعتبرها علمية دون محاولة التجديد فيها أو نقدها أو الاطلاع على ما استجد فيها أو محاولة الاضافة إليها، أما السبب الثاني فيعود إلى عدم سعي هؤلاء الاساتذة إلى مناقشة الافكار التي يقدمونها للطالب مع باقي الاساتذة من أجل طلب الرأي حولها و محاولة تحسين مضامين هذه المادة وهذا راجع إلى تصور هؤلاء الاساتذة بأنهم لمجرد حصولهم على الدرجة العلمية فهم غير محتاجين لآراء الاساتذة الاخرين وبالتالي يسعى إلى المحافظة على أفكاره كما هي و الاحتفاظ بنفس المقاييس بنفس المحتوى الدراسي المقدم لسنوات دون اللجوء إلى الحوار البيداغوجي لامع الطالب ولا مع الاساتذة ولا حتى الحوار الذاتي و محاولة التقويم الذاتي لما يقدمه أو يعمل فكره و يحاول التجديد في هذه المادة من خلال مساره البيداغوجي و التعليمي أو القيام بعملية إعادة هندسة للضامين المقدمة وهو ما قلص من اهتمام الكثير من الاساتذة بعملية تجديد هذه المواد من حيث المضامين أو من حيث طرق تدريسها وتقديمها للطلبة.

السؤال الثاني: كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في عملية نقلها (أي المفاهيم الاساسية في علم الاجتماع) للمتعلم؟

هذا السؤال مرتبط بالسؤال الاول فنحن لا نستحضر فهم النظرية لان النظرية تعبر عن رؤية متميزة للظواهر المختلفة في مختلف العلوم فالنظرية عبارة عن مقاربة أو تصور للواقع وفق تجربة معينة ضمن شروط معينة في مجتمع معين، لكن الحس المعرفي للمفهوم لا يمكن تصوره دون الرجوع إلى الظروف والشروط التي ظهر فيها و الاجراءات المنهجية التي أدت إلى بلورته، فلا يمكن النظر إلى المفهوم أو اعطائه دلالاته المختلفة اعتباطا أو بدون وعي من خلال تكرار مختلف الدلالات المتداولة حوله، فقلة من المشتغلين بعلم الاجتماع من يستطيعون الوصول إلى التحكم في تطبيقات النظرية من خلال مفاهيمها الاساسية وهو ما ينعكس سلبا على أسلوب نقلها للطالب أثناء العملية التعليمية، فعندما ننقل للطالب أية نظرية أو مفهوم بشكل آلي أو باعتماد التحفيظ دون تمكينه من التعرف على خلفية المفهوم و الظروف التي أدت إلى ظهوره فإنه لن يستوعبه بشكل صحيح و دقيق

السؤال الثالث: هل تعتبر العوائق الابستمولوجية (أو الداخلية أي المتعلقة بعلم الاجتماع كظروف نشأته و عوامل تطوره و مكانته في المجتمع) عقبات في بدريسه؟

هذه العقبات مرتبطة بتاريخ علم الاجتماع وظروف نشأته ولعل العائق الاساسي بالنسبة لعلم الاجتماع هو اشكالية الايديولوجيا فبتأثر الاساتذة بتيارات ايديولوجية مختلفة، ففي كل مرحلة و حسب ظروفها التاريخية والاجتماعية تهيمن بعض التيارات الايديولوجية على الجامعة بصفة عامة وبشكل خاص على علم الاجتماع مما يؤثر سلبا على كيفية معالجة الظواهر من جهة و التأثير في نوعية المادة المقدمة للطالب من خلال النقل التعليمي وهو ما أثر بطريقة غير مباشرة على أسلوب معالجة القضايا الاجتماعية المختلفة و بالتالي تأثرت النظرة لهذا العلم و أصيحت تطرح تساؤلات حوا قيمته و فائدته العلمية للمجتمع ومن ثمة على مشروعيته وقد أفرز اشكالية موضوعية بالنسبة للنتائج التي يصل إليها هذا العلم.

السؤال الرابع: كيف يتمكن الاستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الاشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع و المتمثلة في اشكالية الايديولوجيا واشكالية الموضوعية واشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع؟

أولا لابد من مراعاة تقديم نوعي للأساتذة كما على الاستاذ محاولة تجاوز الطروحات السابقة والخروج من هيمنتها عل أساليب تحليلنا للظواهر المختلفة واعطاء مجال أكبر للبحث والتمحيص للمعلومات قبل نقلها للطالب من أجل تجاوز المعارف القديمة المسيطرة على التحليل السوسيولوجي لمختلف الظواهر فعلى الاستاذ أن يجدد في معرفته، كما يمكن للأساتذة فتح المجال للحوار والنقاش و تبادل الافكار مع غيره من الاساتذة من أجل تبادل المعرفة واثرائها و تجديد أساليب تقديم هذه المادة للطالب أثناء عملية النقل التعليمي.

المقابلة العاشرة:

الاستاذ الدكتور علي سموك الجنس: ذكر

الرتبة العلمية: **أستاذ التعليم العالي.** التخصص: **علم اجتماع المؤسسات الاجتماعية**

الخبرة المهنية: **14 سنة**

المؤسسة الجامعية: **جامعة باجي مختار عنابة**

السؤال الأول: هل يقوم الأستاذ في علم الاجتماع بالتحليل الابستمولوجي (أي تحليل ونقد محتوى المادة العلمية في علم الاجتماع من حيث دلالات المفاهيم والمناهج المستخدمة والمبادئ الأساسية للنظريات ونماذج التحليل) للمادة العلمية المدرسة للطلبة؟ وما الفائدة المرجوة من ذلك؟

هذا العمل أو النشاط كنت أنجزه و لو جزئيا مع الدفعات الأولى من النظام الجامعي القديم .وبمجرد الشروع في تطبيق النظام الجديد تخلينا عنه كليا لضعف المستوى.

السؤال الثاني: كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في تسهيل عملية نقلها (أي المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع) للمتعلم؟

المفهوم عامة هو تخصص وتمييز للمفهوم الرائج ، إنه يسمح بتمثل أكثر دقة لواقع معقد ،بعد تعديل و حذف للواجهات الخاطئة و الأوهام التي عادة تتضمنها المفاهيم البسيطة ، فالمفهوم إذن هو فكرة أقل عمومية ، أكثر تجريدا و أكثر دقة نتيجة و نتاج مجهود التعيين و التخصص .لأن الموضوع السوسيولوجي ليس بالموضوع المعطى و الجاهز مرة واحدة.

ولهذا نجد توطين المفاهيم نشاطا عصيا وللأسف على أغلبية المدرسين في علم الاجتماع وقد تزامن مع انحطاط دراماتيكي للمنظومة الجامعية في عمومها و طريقة التسويق للمعرفة السوسيولوجية من قبل رهط من المدرسين الذين لا يحملون من علم الاجتماع إلا الشهادة والتي لا تختلف في مضمونها عن شهادة الميلاد .

السؤال الثالث: هل تعتبر العوائق الابستمولوجية (أو الداخلية أي المتعلقة بعلم الاجتماع كظروف نشأته و عوامل تطوره ومكانته في المجتمع) **عقبات في تدريسه؟**

لا أعتقد ذلك، إن هذا الوضع لا يثكل عائقا بقدر ما يشكل عامل إثراء و الذي يتساوق طرديا وديناميةالأنساق الاجتماعية .

السؤال الرابع: كيف يتمكن الأستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الإشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع (و المتمثلة في إشكالية الايديولوجيا، وإشكالية الموضوعية وإشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع)؟

يعتمد ذلك على روح سوسيولوجية قوامها الخيال – عقل يجيد التفكير – ومنهجه النقد ونقد النقد، ذلك أن المفاهيم أدوات وآليات تحليلية و إجرائية بالدرجة الأولى ، لها ارتباط جدلي بالمبحث التخصصي من جهة و بالأساس النظري السوسيوثقافي من جهة أخرى.

وبالمحصلة على مدرس علم الاجتماع أن يكون ملما إلماما دقيقا بالآتي:

1 – الوعي بأسباب التسميات / المفاهيم في تربتها الثقافية والاجتماعية الأصلية.

2 – لأن المفهوم جاء في حد ذاته في إطار منظومة ونسق مفاهيمي و إجرائي.

المقابلة الحادية عشر: الدكتورة نـــورة قنيفـــــة

بيانات شخصية:

1- الجنس: ذكر □ أنثى* □

2- الرتبة العلمية: أستاذة محاضرة ب.

3- التخصص: علم اجتماع التنمية.

4- المؤسسة الجامعية: العربي بن مهيدي أم البواقي.

السؤال الأول: هل يقوم الأستاذ في علم الاجتماع بالتحليل الابستمولوجي (أي تحليل ونقد محتوى المادة العلمية في علم الاجتماع من حيث دلالات المفاهيم والمناهج المستخدمة والمبادئ الأساسية للنظريات ونماذج التحليل) للمادة العلمية المدرسة للطلبة؟ وما الفائدة المرجوة من ذلك؟

أعتقد أن إعادة طرح السؤال بشكل مختلف نوعا ما قد يقودك إلى الوصول على الأقل إلى تحديد أكثر دقة لما ترغبين في الوصول إليه و في اعتقادي أنه كان من المفروض طرح السؤال بالشكل الموالي :هل من الضروري على السوسيولوجي–و ليس كل أستاذ في علم الاجتماع –باحث سوسيولوجي بالمعنى البودي للمفهوم (أنصحك بقراءة le métier du sociologue لبيار بورديو) إعادة النظر فيما يقدّم من معلومات و معارف علمية –لا سيما الإلكترونية منها–الجاهزة إلى المتعلم أو الطالب–كلاسيكيا–؟؟

فعليا من المفروض ذلك –لكننا و للأسف الشديد واقعيا نحن نستهلك أكثر مما ننتج و قد يعكس هذا الوضع الاستهلاكي فكرة السوسيولوجي المغربي عبد الصمد ديالمي أين وصفه بالسوسيولوجيا السعيدة التي تحاول دائما الاحتفاظ بكل ما طرح و إعادة طرحه دون نقد أو تمحيص..

هو للأسف واقع علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية و الذي يُصنف دائما على أنه آخر العلوم إفادة للمتعلم و للمجتمع و أن المعارف المقدمة لا معنى لها لذا فإننا فعلا بحاجة إلى إعادة النظر في كل ما نقدمه من معارف على الأقل لكي نظفي نوعا من القيمة العلمية لعلم الاجتماع عند متعلميه و نلغي الصورة السلبية السائدة و المتوارثة فكريا و اجتماعيا..

السؤال الثاني: كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في تسهيل عملية نقلها (أي المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع) للمتعلم؟

المساهمة تتوقف على القدرات العلمية للأستاذ الباحث الذي –من المفروض–تتنوع قدراته المعرفية من خلال قراءاته الدائمة و المستمرة –و ليس عيبا–أن نعيد النظر في تكويننا المعرفي بشكل مستمر لأننا باحثين

السؤال الثالث: هل تعتبر العوائق الابستمولوجية (أو الداخلية أي المتعلقة بعلم الاجتماع كظروف نشأته و عوامل تطوره ومكانته في المجتمع**) عقبات في تدريسه؟**

العوائق كثيرة، والمسألة بالنسبة لكل أستاذ تتوقف عليه شخصيا و على مدى إيمانه القوي بهذا العلم و بقدرته على تقديم الكثير للمجتمع، أتذكر أحد أساتذتي "الأستاذ حامدي الشريف "كان مكلفا بتدريس مقياس الإبستمولوجيا "حاليا يدرس بالسربون" حين يقول و باستمرار

" les sociologues sont les maitre du mondes فلتتصوري تأثير هذا النوع من العبارات على أي طالب خصوصا البعد النفسي..

في النهاية نحن تتأثر باستمرار بالمحيط الاجتماعي و بالأفكار المقولبة المهمّشة لعلم الاجتماع، و المسيّسة في الكثير من الأحيان، و التأثير بارز في نظرة الجميع لهذا العلم بدءا بالطلبة و وصولا إلى أبسط الأفراد. هذا يعني أن الظروف التي نشأ فيها علم الاجتماع في الجزائر خاصة جدا و مؤثرة جدا علينا لأننا لا نزال نعاني تبعية هذا العلم لدرجة دمجه مع باقي العلوم الاجتماعية الأخرى و احتلاله آخر المراتب..

كل ما طرح يقودنا إلى التأكيد على أن هذا الوضع انعكس سلبا على تدريس علم الاجتماع، لكن لا يجب أن نعمم لذا أقول أنه لدى البعض نعم و لدى الآخرين و هم قلة قليلة

أقول لا و منهم أنا لأن المسألة بالنسبة لي تحدي علمي حقيقي نابع من المستوى الرفيع الذي تلقينا فيه مجموع المعارف العلمية و استمرارية التواصل المعرفي..

نحن مطالبون أيضا كأساتذة دائما بإعادة النظر في ما نقدمه من معارف كما و كيفا للطلبة لأن هذا التأثير السلبي انعكس و بشكل كبير و في الكثير من الجامعات الجزائرية على اختيار """شعبة""" علم الاجتماع لأن الشائع عموما عدم جدوى ما يقدم من معارف و عدم قدرة الكثيرين على استقطاب الطالب لهذا العلم

السؤال الرابع: كيف يتمكن الأستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الإشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع (و المتمثلة في إشكالية الايديولوجيا، وإشكالية الموضوعية وإشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع)؟

الإيديولوجيا مرتبطة في اعتقادي بحريات علمية شخصية و لست ضد ذلك ،لأننا في النهاية نعيش باستمرار مواقف اجتماعية و نتأثر بالمنتوجات الفكرية المرتبطة بها، بالطرح الماركسي.. الوظيفي، البوردي، و بمختلف المدارس السوسيولوجية الحديثة التي لا نزال محدودي المعارف حولها لذا فإن تجاول هذا الإشكال يتوقف على احترام فكر الآخر المختلف سوسيولوجيا وعلى القدرة على إنتاج هذا الفكر المختلف و الإقناع..

أما بخصوص المكانة فأعتقد أنه ليس إشكالا بقدر ما هو قناعة بعلم قادر على طرح و تحليل و فهم المجتمع و الكشف عن المخفي و غيرها من الوظائف السوسيولوجية و لن يتحقق كل هذا بالإيمان العلمي القوي بعلمية علم الاجتماع و قدرته على تقديم البدائل السليمة اجتماعيا..

ثالثا: تحليل بيانات المقابلات

1- الاستنتاج الخاص بالتساؤل الأول:

أجمعت أغلب المقابلات على أن أغلب أساتذة علم الاجتماع لا يقومون بالتحليل الابستمولوجي أو نقد المادة العلمية في علم الاجتماع وارجاعها الى اصولها الأولى قبل تقديمها للطالب، خاصة في المراحل الأولى من التدريس أو بدايات التحاقهم بالعمل كأساتذة دائمين، وهذا راجع حسب أفراد العينة الى عدة عوامل أهمها:

-اعتماد الجامعات في التوظيف على الشهادة الماجستير فقط دون أي اعتبار للمستوى العلمي للأستاذ ومدى تحكمه في المادة العلمية، " فعملية توظيف الاساتذة تفتقر الى ادنى الشروط والمقاييس العلمية المعمول بها في الكثير من الدول، فقد رأينا حتى بعض الاساتذة الذين يعانون مشكلات صعبة ونفسية... وهذه العوائق إذا قيست بالعوائق والمشكلات أخرى كتلك المتعلقة بالمستوى ونوعية التكوين الجامعي الذي تلقاه هذا الاستاذ تكون هينة" [1] .

- نوعية التكوين القاعدي الذي يتلقاه هؤلاء الاساتذة أثناء مراحل تكوينهم السابقة، فالكثير من الاساتذة يكتفون بالتكوين الذي تلقوه أثناء مراحل دراستهم المختلفة سواء في مرحلة التدرج أو مرحلة ما بعد التدرج، واعادة تقديمها للطالب كما هي دون محاولة نقدها أو تحليلها، أو مقارنتها مع ما استجد من المراجع في التخصص، وهو ما ينعكس سلبا على كيفية نقلها للطالب وعلى مدى استيعاب الطالب، وتمكنه من التحكم فيها، وحتى في حالة لجوء الاستاذ الى بعض المراجع، فيتم في الغالب اما اعتماد مرجع واحد للتدريس أو اعتماد أكثر من مرجع لكن دون نقد ما جاء فيها بل فقط نقلها كما هي.

[1] جمال معتوق، موجع سبق ذكره، ص64.

كل هذه العوامل السابقة تجعل العديد من اساتذة علم الاجتماع في الجزائر–حسب أفراد العينة– يفتقرون الى التكوين النظري والمنهجي، كما تغيب النقاشات الجادة بينهم حول المضامين يتم تقديمها[1] حتى بالنسبة للمقاييس التي تتقاطع مع بعضها أحيانا لا يحدث تنسيق، وهو ما انعكس على استيعاب الطلبة لعلم الاجتماع من جهة، وعلى مستوى تكوينهم، ومستوى الاعمال التي يقدمونها من بحوث ومذكرات تخرج التي تفتقر في كثير من الاحيان الى ابسط الضرورات المنهجية، واصبحت هذه المذكرات أقرب –حسب أ.د معتوق جمال – الى التلفيق السوسيولوجي « bricolage sociologique» [2] ومجرد أداء للمهنة ، فكما يقول العالم أدورنو عام 1951 "أن ارادة العالم في ان يكون معترفا به اجتماعيا وفي ان يقوم بوظيفته بنجاح فهي التي تحوله الى خبير" [3].

حيث استنتج ان ضعف المهارة الإبستمولوجية يمثل العائق الاكبر في انتاج البحوث، وهناك حاجة ملحة للتغلب على هذا العائق وتطوير أدائهم منذ مراحل التكوين القاعدي (مرحلة التدرج) والاهتمام بإدراج بعض المقاييس كعلم الاجتماع المعرفة والإبستمولوجيا والتفكير العلمي كمقاييس اجبارية لطلبة علم الاجتماع ليستطيعوا تطوير مهاراتهم النقدية واطلاعهم على التراث العلمي السوسيولوجي بأكثر دقة واهتمام.

---

*[1] فهؤلاء تطغى عليهم النظرة الاكاديمية –المدرسية التي تعتبر ان علم الاجتماع هو مجموعة من المعارف يجب نقلها الى الطلاب، دون محاولة اخراج هذه المضامين الى الواقعية وربطها بالمجتمع، فهذه النظرة الاكاديمية –المدرسية تستند الى مجموعة من النصوص والمناهج البعيدة نوعا ما عن واقع المجتمع ولا ترقى الى تفسير الوقائع الاجتماعية ، وفي نفس النتيجة التي توصل اليها الدكتور احمد موسى بدوي في دراسته حول الابعاد الاجتماعية لإنتاج واكساب المعرفة "حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية)

[2] المرجع نفسه، ص167.

[3] يان سبورك، ترجمة حسن منصور الحاج، **أي مستقبل لعلم الاجتماع** في سبيل البحث عن معنى وفهم العالم الاجتماعي، كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الامارات ع.م، سنة 2009، ص29.

2- الاستنتاج الخاص بالتساؤل الثاني:

يرى فرنسيس بيكون أن " المفاهيم تلعب دورا هاما في تدعيم القوة العلمية للمعرفة" فكلما تطورت صياغة المفاهيم في العلم واستطاع الباحثون تنمية تصورات جديدة دل ذلك على تقدم المعرفة العلمية وقدرتها على حل المشكلات.

وتهتم الابستمولوجيا بتحليل المعرفة، ونقدها من حيث المبادئ التي تقوم عليها، والاجراءات المنهجية التي تستعين بها، من خلال تحليل النظريات الاساسية للعلم وتفكيك مفاهيمها الأساسية، فالإبستمولوجيا تهتم بالجهاز المعرفي الذي انتج المفهوم والذي يتداوله، فالواقع يبين بأن العديد من المشتغلين بعلم الاجتماع يجدون صعوبات جمة في التدقيق بمعاني المفاهيم خاصة في ظل تنوعها وتعددها في علم الاجتماع وعلى الاستاذ كناقل للمعرفة ان يكون مدركا لها ولخلفياتها الفكرية والإيديولوجية والمعرفية قبل نقلها للمتلقي وان يشرح هذه الخلفيات ويضعها في السياق المعرفي والتاريخي والايديولوجي الذي نشأت فيه.

ونتيجة لكل ما سبق يتحتم على الاستاذ اللجوء الى التحليل الابستمولوجي للمفهوم للتمكن من نقله بصورة صحيحة للطالب ولا يخفى على المشتغلين بمجال الإبستمولوجيا انها تعنى بالمقاربة التاريخية للمفهوم، وهذه المقاربة التي يمكن ان تقدم عونا بالغ الاهية بفضل تمكين الاستاذ من اعطاء المتلقي خلفية واسعة حول سيرورة تشكل وتطور المفاهيم[1] وعن مختلف الابعاد والشروط التي ادت الى تطور مضامين المعرفة العلمية، كما انها تلقي الضوء على السياق العام لمختلف الاضافات والاكتشافات العلمية، فالإبستمولوجيا خلال نقدها ودراستها لمختلف العلوم تعتمد على الخلفية التاريخية التي يشكلها تاريخ العلوم "فأية محاولة للابستمولوجيا لا تربط نفسها بتاريخ العلم تصبح عبارة عن ظل دون معنى للعلم الذي تزعم الحديث عنه"[2] وترتبط هذه القضية بالنسبة للباحث في الإبستمولوجيا بمنطلق العقبات

---

[1] وهي هنا تتقاطع مع مسار تاريخ العلوم كما بينا ذلك في الحديث عن العلاقة بين الإبستمولوجيا وتاريخ العلوم (الفصل الثاني)

[2] زمام نور الدين، "**نظرية المعرفة وتعليم وتعلم علم الاجتماع**"، في: مجلة التربية، مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، العدد132، الجزء الثاني، أفريل2007، ص280.

الابستمولوجية، كما يشرحها باشلار « G .BACHELARD » فإننا عندما نبحث الشروط النفسية لتقدم العلم، سرعان ما نتوصل الى الاقتناع بأنه ينبغي طرح مسألة المعرفة العلمية بعبارة العقبات[1]، وهذا ما يظهر من خلال الممارسات التعليمية للعديد من اساتذة علم الاجتماع فقد اقتصر دورها على " أن تكون محطات وساطة للنظريات الغربية ومفاهيمها"[2] فعلاقتنا بالنظريات الغربية لا يمكن أن تؤدي الى النتائج ذاتها وهو ما ينتج عنه انفصال هذه المفاهيم عن مسار تكوينها الابستمولوجي.

فللتحليل الابستمولوجي دور كبير في العملية التعليمية أو في تبليغ المحتوى المعرفي حيث يساعد على فهم واستيعاب احسن للمتلقين لهذه المفاهيم، ومن ثمة استيعاب المقاربات النظرية لعلم الاجتماع وفهم الاطر المعرفية والقدرة على استخراج ابعاد ومؤشرات كل مفهوم، واستنتاج علاقات هذا المفهوم مع باقي المفاهيم، فالإبستمولوجيا تحدد مصداقية المفهوم في علاقته بوظيفته المعرفية والموضوع الذي تتناوله.

اذن المفاهيم عبارة عن مفاتيح لفهم نظريات علم الاجتماع من جهة والتعرف بشكل أدق على موضوعه من جهة أخرى، وعند استعراض قضايا ومضامين علم الاجتماع يتضح بأن موضوعه كان يطغى عليه التفسير التفكير العلمي أحيانا وما قبل العلمي أحيانا، بل وكان عرضة لتنقيحات مستمرة عبرت عن حجم الإشكال المعرفي الذي يكتنف هذا العلم، كما كشف عن أزمة مشروعية قيام هذا العلم ذاته[3].

مما سبق ذكره، يمكن أن نستخلص بأنه لتجاوز إشكالية تحديد موضوع علم الاجتماع من خلال مفاهيمه الأساسية فإن على ناقل المعرفة (الاستاذ) تبني تحليل ابستيمولوجي يسمح بتتبع دلالات تطور المفاهيم، وتشكل مدارسه وبراديغماته المعرفية المختلفة من أجل الوصول الى الاسلوب التعليمي الأنجع لنقل هذه المعرفة للطالب وجعله يفهم أسباب وأبعاد

---

[1] غاستون باشلار، ترجمة: خليل أحمد خليل، **تكوين العقل العلمي، مساهمة في التحليل النفساني للمعرفة الموضوعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة2، سنة1982، ص13.

[2] محمد عزت حجازي، وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص101.

[3] سنتطرق الى مظاهر أزمة مشروعية علم الاجتماع وتأثيراتها على تعليميته من خلال تحليل السؤال الثالث.

هذا الإشكال معرفيا ونظريا ومنهجيا، ولما لا إشراك المتلقي في الجهود الرامية الى تأسيس بناء نظري متكامل انطلاقا من واقعنا الاجتماعي.

3- الاستنتاج الخاص بالتساؤل الثالث:

تعتبر أزمة المشروعية (légitimité) من أولى الاشكاليات التي تعترض أستاذ علم الاجتماع عند بداية تواصله مع المتلقين، وقد تستمر طيلة مسيرة التدريس، فقد عرف علم الاجتماع صعوبة في شق طريقه حين نشأته بين مختلف العلوم الاخرى خاصة علم النفس، والتاريخ والفلسفة، وغيرها، ومازال التداخل في موضوعه مع موضوعات هذه العلوم يشكل إشكالية بالنسبة له[1]، ولحد الآن مازال علم الاجتماع يبحث عن حل " لمشكلاته الحدودية مع الفروع العلمية والمعرفية الأخرى، والتدليل على استقلالية الواقعة الاجتماعية ويستمر الأمر بين تخصصات علم الاجتماع المختلفة"[2]، فقد تأثر علم الاجتماع بكل من التفسير الفلسفي للظواهر المختلفة، والتفسير السيكولوجي، هذا الأخير الذي لطالما مثل عقبة تثير الالتباس في أذهان طلاب علم الاجتماع، كما أن هذه الاشكالية تكمن كما يرى الأستاذ الدكتور الابراهيمي الطاهر، في قدرته على تفسير القضايا الاجتماعية وإشباع الحاجة الاجتماعية، فوظيفة عالم الاجتماع كفاعل أن يبني تصورات تتلاءم مع مجتمعه ومراعاة طابع مجتمعه والسعي لتوظيف معارفه في خدمة هذا المجتمع ومعالجة قضاياه و تشخيص الممارسات الاجتماعية التي تحدث بين أفراده[3]

ثاني عقبة بالنسبة لعلم الاجتماع هي عقبة الانتماءات الايديولوجية للمشتغلين به وحيث تشير الايديولوجيا الى مجموع المظاهر والأفكار المتناسقة التي تميز طبقة اجتماعية في المجتمع وغالبا ما يتكون هذا النسق الفكري من مجموعة من المفاهيم والنظريات التي يسعى أصحابها الى نشرها والترويج لها، فالعلوم الاجتماعية نشأت بصفة عامة نشأة ارتبطت بحاجة ايديولوجية أو سياسية أو فئوية،" فالكثير من المشتغلين بعلم الاجتماع ينتمون

---

[1] Zemmam Nour-éddine, Djaber Malika : PREPARATION PARTICULIERE DE LA SITUATION D'APPRETISSAGE EN SOCIOLOGIE, Le IIéme séminaire nationale sur la pédagogie, Université Mohamed Kheider- Biskra. Octobre 2004

[2] زمام نور الدين، مرجع سبق ذكره، ص282.

[3] Alain Touraine, **Pour la sociologie**, édition du seuil, France, 1974, p 14.

ايديولوجيا الى الاتجاهات المثالية المحافظة التي تميل الى مقاومة محاولات تغيير الوضع القائم" [1] ، وبالتالي فإسهامات هؤلاء المشتغلين لا تفيد كثيرا في محاولة تقديم تحليل اجتماعي ناقد وهو ما يؤثر على الطلبة في استيعابهم لهذا العلم، فحسب الاستاذ الدكتور **رميتة أحمد** يتأثر الاساتذة بتيارات إيديولوجية مختلفة تتأثر الجامعة بهذه التيارات ويتأثر الطلبة الذين تقدم لهم صورة مجزأة عن الواقع الاجتماعي متأثرة بالتيار الذي يتبعه الأستاذ.

وهذه الاشكالية (اشكالية ايديولوجية) تعود الى اشكالية أخرى بالنسبة لعلم الاجتماع وهي اشكالية الذاتية، التي تطبع التفسيرات والتحليلات السوسيولوجية لمختلف الظواهر المدروسة، وتقديم فهم مبتور للظواهر الاجتماعية لدى المتلقي.

4- الاستنتاج الخاص بالتساؤل الرابع:

لتجاوز الاشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع – حسب اجابات المبحوثين- على الأستاذ أن يتحكم في المادة العلمية التي يقدمها للطالب فكلما زاد وعي الاستاذ وزاد تحكمه في المادة العلمية التي يقدمها و زادت خبرته و تنويعه للمقاييس التي يدرسها كلما استطاع الخروج من هذه الاشكالات، وذلك يتطلب أن يكون هذا الاستاذ قارئا ومطالعا و باحثا، فالملاحظ أن الكثير من الاساتذة اليوم و حتى الطلبة لا يهتمون بالمطالعة فلا ينبغي للباحث أن يبحث ليتوقف بل يبحث ليستمر فالأستاذ الجامعي ينبغي أن يكون عالما وباحثا ، فهذه الاشكالات الابستمولوجية تقتضي منه التحكم في المقاربة الابستمولوجية للسوسيولوجيا والتحليل الابستمولوجي النقدي لعلم الاجتماع ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تحكمه في قدرتين أساسيتين هما الايضاح التام والثانية هي التمييز بين الافكار والاطروحات المختلفة وبين القضايا النظرية الشائكة لتكوين أساتذة يمتلكون عقلا سوسيولوجيا لا تلقينيا.

وهوما يتطلب الاستاذ الباحث إعمال فكره وخياله السوسيولوجي لممارسة البحث ثم التدريس وبالتالي انتاج معرفة تقودنا إلى فهم الحقيقة الاجتماعية الجزائرية وأن نتجاوز النقل الآلي لهذه االمعرفة، وهذا التفكير هو جوهر الممارسة الابستمولوجية التي تسمح للأستاذ الباحث

[1] محمد عزت حجازي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص218.

من نقل المعرفة السوسيولوجية بشكل دقيق للطالب و يدفعه إلى اكتساب الخيال العلمي لا الخيال الوهمي مما يسمح له بفهم ذاته وفهم مجتمعه وواقعه وقضاياه، فالتحولات الاجتماعية الحالية تفرض على الاساتذة في علم الاجتماع أن يحاولوا الوصول إلى تكوين رؤية جديدة للواقع الاجتماعي و مناهج تتماشى مع هذه الرؤية، وهذا يتطلب توسيع مدارك هؤلاء الاساتذة ليتجاوزوا الافكار القديمة والنظريات التي لم تعد قادرة على تفسير الممارسات الاجتماعية وإلا فإن علم الاجتماع يمكن أن يفقد مصداقية تحليلاته ومعالجته للقضايا المجتمعية، فكلما حاول الاستاذ تجديد معارفه و اكتساب معارف جديدة ومتجددة و مهارات جديدة سواء بالنسبة للتحكم في المادة وتحليلها من جهة والتحكم في طرق و أساليب نقلها للمتلقي، من جهة أخرى من خلال الاطلاع و البحث العلمي والمشاركة في الملتقيات و الندوات والاحتكاك بالأساتذة الآخرين، و تحسين مستواه الفكري والعلمي والاهتمام بتكوين الاساتذة علميا وبيداغوجيا من جهة و الرفع من مكانة الاساتذة الجامعيين بصفة عامة من أجل توفير الوقت والجو المناسب لتطوير البحث العلمي و المساعدة على الرفع من مستوى الاستاذ، فالمستوى الفكري والمعرفي للأستاذ الجامعي في علم الاجتماع بصفة خاصة والعلوم الاخرى بصفة عامة ومنها العلوم الاجتماعية مرتبط بصفة أساسية بتحسين الواقع الاجتماعي الاستاذ وهو ما يسمح له بالمزيد من الاطلاع والسعي إلى تطوير مهاراته.

بالتالي فالتكوين الابستيمولوجي ضروري جدا لتجاوز النقص الملحوظ في اداء هؤلاء الاساتذة فهؤلاء الاساتذة يفتقرون للتكوين الذي يمنحهم آليات التحليل ونقد المعرفة و ملاءمة هذه المعرفة لواقع معين وحتى يدرك الاستاذ هذه المعارف لابد له من الاعتماد على التكوين الذاتي و اعمال فكرهم في تفكيك هذه الاليات كالمفاهيم والنظريات ليقدم للطالب معرفة دقيقة وصادقة، ويعتمد ذلك على روح سوسيولوجية قوامها الخيال – عقل يجيد التفكير – ومنهجه النقد ونقد النقد، ذلك أن المفاهيم أدوات وآليات تحليلية و إجرائية بالدرجة الأولى، لها ارتباط جدلي بالمبحث التخصصي من جهة و بالأساس النظري السوسيوثقافي من جهة أخرى.

و بالمحصلة على مدرس علم الاجتماع أن يكون ملما إلماما دقيقا بالمفاهيم في تربتها الثقافية والاجتماعية الأصلية، لأن المفهوم جاء في حد ذاته في إطار منظومة ونسق مفاهيمي و إجرائي، ويمكننا العودة في هذا السياق إلى ما قدمه العالم "رايت ميلز" "**Wright Mills**" في فكرته حول "**الخيال السوسيولوجي**" التي تسعى **إلى تحقيق فهم واقعي** للمجتمع وعدم تجاهل الافراد (الاساتذة) كفاعلين وكمواضيع للتغير، مع محاولة التحكم في رؤية كلية للواقع الاجتماعي.

5- الاستنتاج العام:

ينطوي أي نشاط تعلمي على بعدين رئيسيين : البعد الأول يتمثل في نشاط فاعل له من القدرات و الاستعدادات المختلفة ما يؤهله لإقامة تفاعل محدد مع أي موضوع خارجي. أما البعد الثاني فيتجلى في وجود محتوى دراسي منظم ومهيكل و منتقى ليشكل موضوع التعلم المقترح.

و يحدث التعلم في الوقت الذي يجري فيه تفاعل منهجي بين الطرفين، المتعلم و المحتوى، في سياق وضعية معينة و تحت إشراف وسيط médiateur محدد المواصفات.

و منذ أن برزت الديداكتيك، سواء في منحاها الفلسفي التقليدي أو صيغتها العلمية الحالية، غلب عليها الاهتمام بتحليل العلاقة بين نمط المعرفة، و أساليب المتعلم في اكتسابها، و فرض عليها هذا الاهتمام توثيق الصلة بينها و بين بعض التخصصات العلمية الأخرى و على رأسها: الإبستمولوجيا

إن ما جعل الديداكتيك ترتبط بالإبستمولوجيا هو بالذات حاجة الباحثين في هذا المجال إلى التعرف على البنيات الداخلية للمعارف العلمية و الوسائل الموظفة في إنتاجها و الكيفية التي تتطور وفقها مفاهيمها و مناهجها. و الحاجة إلى ذلك نابعة من ضرورة وضع و تجريب نماذج و برامج و طرق تدريس تستند إلى تحليل إبستمولوجي غير قابل للتجاوز للقيام بالمهام المذكورة.

و ربما كانت المفاهيم الباشلارية من أهم المفاهيم (هناك أيضا مفاهيم النظريات التكوينية و المعرفية في مجال السيكولوجيا) التي ألهمت الديداكتيكيين و كمنت وراء العديد من فرضياتهم و نماذجهم التحليلية و التجريبية.

لقد كان باشلار واعيا بالارتباط اللازم بين التفكير الديداكتيكي و التحليل الابستمولوجي للمعرفة، بل أكثر من ذلك، كانت نظرية باشلار مدمجة لنوع ما من التفكير السيكولوجي، الرجل الثانية التي يقف عليها البحث الديداكتيكي، فهو لم يتوقف طيلة مشروعه الابستمولوجي من الترديد أنه بصدد القيام بتحليل نفسي psychanalyse للعلماء، قصد التعرف على مراحل و لحظات بنائهم للمعرفة، سواء تعلق الأمر بلحظات النجاح أو لحظات الإخفاق، بفترات الخصوبة أو فترات العقم و التوقف.

و ما يترتب عن ذلك من تعديلات و تصحيحات في المفاهيم و تجاوز للأخطاء و إعادة النظر في الوسائل و الأدوات.

و على العموم، تبقى الإبستمولوجيا بأطروحاتها المختلفة من بين أهم العلوم الذي مارست تأثيرا على البحث التعليمي، و ذلك من خلال استلهام مفاهيمها و تكوين أطروحاتها المختلفة. و يأتي هذا الارتباط من كون الباحث الديداكتيكي يجد نفسه مجبرا حين الحديث على المادة المدرسة، مدعوا و بل و مجبرا على تحليل إبستمولوجي لطبيعة تلك المادة و لنمط تكوينها و تطور مفاهيمها. و قد بلغ الأمر لبعض الباحثين إلى حد القول بأن وظيفة الديداكتيك في العلوم لا تخرج عن كونها محاولة للانتقال بالمعرفة العالمةsavante إلى المعرفة الملقنة enseignée بكل ما تقتضيه هذه الأخيرة من تنظيم و هيكلة و تصنيف و ترتيب يتماشى و مقتضيات الواقع المدرسي .

فإذا كانت الوقائع لا تأخذ مدلولاتها إلا في سياق منظومات أو أنساق نظرية، إذن فالسؤال الديداكتيكي الذي يمكن أن يطرح، سيدور حول الكيفية المثلى لتقديم بعض الوقائع العلمية للمتعلم، وهل ينبغي إبراز المدلولات التي اكتسبتها تلك الوقائع عبر انتقالها تاريخيا من نسق نظري إلى آخر، أم ينبغي أن يقتصر الأمر على مجرد تقديم المدلول الذي اكتسبته تلك الوقائع في سياق التصور النظري المعاصر ؟.

لذلك تطرح من الناحية الديداكتيكية أهمية التأكيد على نسبة الحقائق العلمية و دوام التساؤل و النقد و التصحيح، فالمفاهيم العلمية، تبدو في نهاية التحليل، أدوات لها وظيفة أساسية و هي المساعدة على حل مشكلات علمية و على إيجاد أجوبة على أسئلة يطرحها العالم.

الفصل الرابـــع: علم الاجتماع، الموضوع والنظريات الأساسية

تمهيد:

نشأ علم الاجتماع في خضم التطورات الاجتماعية والاقتصادية (جراء الثورة الصناعية) التي شكلت الأرضية المادية لنشأة علم الاجتماع، وكذلك من خلال المعركة الفكرية التي ترتبت عن الثورة الفرنسية باعتبارها المنطلق الفكري لتلك النشأة [1]، وقد كان تاريخ هذا العلم نتاج مجموعة من العلماء والمفكرين متعددو الانتماءات والمنطلقات.

فالمعرفة البشرية ليس حكرا على شعب أو دين أو حضارة بعينها، وإنما هو نتاج ذلك التعاون الإنساني في تحقيق متطلبات الوجود البشري من المعرفة ونواتجها، وهو الأمر الذي يجسده كل من: ابن خلدون، أوجست كونت، دوركايم.... وغيرهم من بناة علم الاجتماع المعاصر.

المبحث الأول: التعريف بعلم الاجتماع وموضوعاته:

أولا: علم الاجتماع، النشأة و الرواد

1- إسهامـــــات الرواد في تأسيس علم الاجتماع:

أ- **ابن خلدون:** "**عبد الرحمان بن خلدون**" (1332-1406م) عرض دراساته العلمية الاجتماعية لحقيقة المجتمع الإنساني وطبيعة الإنسان، فقد تميز بالملاحظة التي تستمد علميتها من قيامها بجمع المادة الأولية لموضوع البحث من المشاهدات ومن بطون التاريخ.

وكان "ابن خلدون" لا يصدق الأخبار إلا إذا وجد لها تعديلا عقليا كافيا، ووجد أن المجتمعات البدائية تنقسم إلى بدو وحضر إذ يتسم البدو(الريف) بالعصبية وكثافة سكانية ضعيفة وبقوة تماسك أعضائها، أما الحضر فيتميز بكثافة سكانية عالية وتقسيم العمل والمستوى المعيشي العالي والتقدم العلمي والثقافي، وتكوين علاقات التماسك فيه ضعيفة قياسا بالمجتمع الريفي،[2] فعلم الاجتماع حسبه يتحدد **بماهو ضروري وما هو اجتماعي** يقرر ابن خلدون القواعد المنهجية التي يجب استخدامها في دراسة المجتمع وهي على النحو التالي:

---

1 علي غربي، **علم الاجتماع و الثنائيات النظرية**، مخبر علم الاجتماع الاتصال للبحث والترجمة، الجزائر، 2007 ص30.

2 غريب عبد السميع غريب، مرجع سابق ذكره، ص 29.

* تجرد نفس الباحث من الهوى وعدم الثقة بالناقلين بما يكتبون وعدم التسليم بها تسليماً مطلقاً.

* الإلمام بالعلوم الطبيعية وقوانينها واستبعاد كل ما يتنافى مع هذه القوانين.

* دراسة الظواهر دراسة تحليلية تهدف إلى الكشف عن طبيعتها والوصول إلى القوانين التي تحكمها.

* ملاحظة الظواهر ملاحظة مباشرة من أجل الاستقراء.

* تعقب الظاهرة الواحدة في تاريخ المجتمع الواحد في مختلف الفترات التاريخية مع تحري صدق الروايات.

* مقارنة الظاهرة بغيرها من الظواهر المرتبطة بها في نفس المجتمع وفي غيرها من المجتمعات. فكما تختلف الظواهر الاجتماعية في المجتمع الواحد فإنها تختلف كذلك بين مجتمع و آخر.

* الاهتمام بدراسة الجوانب الديناميكية (التطورية) للظواهر الاجتماعية إلى جانب العناية بالجوانب (الإستاتيكية).

* استخدام منطق التعليل للوصول إلى القوانين العامة التي تحكم هذه الظواهر[1].

ويؤكد ابن خلدون على أهمية وصول علم العمران إلى صوغ قوانين تحكم العمران لأن الوصول إلى هذه القوانين وظيفة من وظائف العلم وفي هذا المعنى يرى أن الظاهرات العمرانية لا تشذ عن بقية ظاهرات الكون وأنها محكومة في مختلف نواحيها بقوانين طبيعية تشبه القوانين التي تحكم ما عداها من ظاهرات الكون كظاهرات العدد والفلك والطبيعة والكيمياء[2].

وقد اعتمد ابن خلدون على المنهج العلمي الذي مكنه من ربط العمليات والظواهر بعضها ببعض، وتفسيرها بعضها ببعض فتوصل إلى قوانين أصلية ونظريات مبتكرة عن المعاشرة بين بني الإنسان في العمران البشري ونجد عند ابن خلدون التشخيص المادي أي الوضعية عند أوغست كونت ويقول ابن خلدون (أن النظر الذي يفيد تمييز الحق من الباطل إنما هو للذهن في المعاني المنتزعة من الموجودات الشخصية) ولاحظ ابن خلدون

---

1 عبد الباسط محمد حسن، **أصول البحث الاجتماعي**، مكتبة وهبة، ط7، 1980، ص74، 75.

2 عبد الباسط عبد المعطي، **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**، عالم المعرفة، العدد 44، أغسطس، 1981، ص 77 – 80.

الظواهر الاجتماعية ملاحظة حسية وكان يعقد مقارنات بين الظواهر في مراحل تاريخية مختلفة وبذلك أمكنه تطبيق ما استقرأه من قوانين ونظريات من سير الأحداث في الماضي على ما يعانيه في أوانه فاستطاع أن يتصرف التصرف السليم وأن يعطي الرأي السديد كما تمكن من التنبؤ الاجتماعي بأكبر قدر من الصحة.

ولا ينصح ابن خلدون أن ينظر الباحث فيما في ذهنه من مقولات اجتماعية سابقة، أو أن يأخذ بتصوراته الشخصية عن الظواهر الاجتماعية، وإنما يوجه انتباهه إلى النظر خارج نفسه إلى ألون المعاشرة في الاجتماع البشري الذي هو العمران البشري أي إلى الظواهر الاجتماعية على أنها أشياء خارجة عن مخزون ذهنه.[1]

لكن ابن خلدون توقف عند هذا الحد ليغلف أفكاره العلمية مضمون إيديولوجي محافظ فقد نظر إلى السلطة السياسية بوصفها غاية الغايات ونهاية المطاف وبرر الأوضاع والفوارق الطبقية وعدها أمراً طبيعياً محتوماً، وفي هذا يقول (إن الجاه متوزع في الناس ومترتب فيهم طبقة بعد طبقة ينتهي في العلو إلى الملوك الذين ليس فوقهم يد عالية، وفي الأسفل إلى من لا يملك خيراً ولا نفعاً بين أبناء جنسه، وبين ذلك طبقات متعددة. فقد تبين أن الجاه هو القدرة الحاملة للبشر على التصرف فيمن تحت أيديهم من أبناء جنسهم بالإذن والمنع والتسلط بالقهر والغلبة ليحملهم على دفع مضارهم).

أي أنَّه كان في بحثه ساعياً إلى تدعيم النظام القائم وتبريره، مؤيداً الفوارق بين الناس لأمور ليست بأيديهم، ومطالباً الناس بالطاعة (الناس على دين ملوكهم) ومبرزاً لأهمية القهر والحكم الفردي والطغيان. ولولا وقوعه في هذا المأزق لكان علم الاجتماع لديه أكثر اكتمالاً علمياً واجتماعياً[2].

ب- "**أوغست كونت**" Auguste comte (1798-1857): يعد "**كونت**" المسؤول الأول عن مصطلح علم الاجتماع، مع أنه لم يطلق هذا الاسم على علمه الجديد الذي اقترحه ولكنه اختار في البداية أن يسميه "الفيزياء الاجتماعية" لكن أدولف كيتيليه QUETELET" سبقه إلى تبني هذا المصطلح (الفيزياء الاجتماعية) للدلالة على الدراسة الإحصائية للجماعات

---

1 حسن الساعاتي، **تصميم البحوث الاجتماعية، نسق منهجي جديد**، دار النهضة العربية، بيروت، 1982، ص ص12-13.

2عبد الباسط عبد المعطي، **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**، مرجع سابق، ص ص 75-85.

البشرية[1]، وأكد ضرورة بناء النظريات العلمية المبنية على الملاحظة والتجربة بالاعتماد على منطق المقارنة بين الظواهر والمجتمعات، وتعد الملاحظة عند "كونت "أكثر أهمية ودقة لأنها أكثر اتساقا مع الفهم العلمي، والقصد من كل ذلك تحقيق شعار الوضعية التي ترى غاية علم الاجتماع هي إصلاح المجتمع.

يرى "كونت" أن علم الاجتماع مقسم إلى قسمين هما: **الإستاتيكا الاجتماعية والديناميكا الاجتماعية.**[2]

وضع أوغست كونت الأسس المنهجية للعلم الجديد والإطار المنهجي لعلم الاجتماع يستند أساساً إلى الفكرة التي مؤداها أن المفهومات مشتقة من الواقع وأن الظواهر خاضعة لقوانين عامة، والمعرفة الوضعية تستمد عن طريق عدد من المصادر والإجراءات هي (الملاحظة، التجربة، المقارنة، المنهج التاريخي)[3].

وقد دعا كونت إلى استخدام المنهج الوضعي في الدراسات الاجتماعية، ولذا فهو يهدف من وراء هذا المنهج إلى دراسة الظاهرات الاجتماعية دراسة وضعية تحليلية منظمة لمعرفة ما تخضع له من قوانين ولفهم الظواهر الاجتماعية على الطريقة الوضعية لابد من توافر شرطين:

- أن تكون الظواهر خاضعة لقوانين عامة، ولا تسير حسب الأهواء والمصادفات، وقد رأى كونت أن هذا الشرط متوافر تماماً في الظواهر الاجتماعية لأنها جزء من ظواهر الحياة. وجميع ظواهر الكون يسير وفق قوانين لا وفق الأهواء والمصادفات.
- معرفة الناس لهذه القوانين وذلك لن يكون إلا بقيام الباحثين بالكشف عنها وتعريف الناس بها، فالظواهر الاجتماعية عند كونت خاضعة لقوانين طبيعية لا تتغير، ومهمتنا هي السعي نحو كشف هذه القوانين بدقة بغية اختصارها في اقل عدد ممكن، وإذا كان التأمل النظري لهذه العلل لا يفضي إلى حل أي مشكلة علمية فمهمتنا يجب أن تتركز في أن نحلل بدقة ظروف الظاهرات لنجمع بينها عن طريق علاقات التشابه والتعاقب[4].

---

1 فيليب كابان وجان فرنسوا دورتيه، ترجمة: إياس حسن، **علم الاجتماع**، من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، 2010، ص ص 21- 22.

2 هشام يعقوب مريزيق، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، 2008 ص 70-74.

3 محمد علي محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، دار المعرفة، الإسكندرية، القاهرة، 1983، ص45.

4 عبد الباسط عبد المعطي، **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**، مرجع سابق، ص80.

إلا أن كونت أدرك أن القوانين الاجتماعية تقل في شدتها وصمودها عن قوانين العلوم البيولوجية التي تقل شده بدورها عن قوانين العلوم الطبيعية وهو يذهب إلى أنَّه كلما زادت الظواهر تعقيداً كثرت وتعددت الأساليب المنهجية التي يمكن استخدامها في دراستها وهنا يصبح لعلم الاجتماع أساليبه الخاصة به، بالإضافة إلى الأساليب المستخدمة في العلوم الطبيعية، وأهم ما يميز المنهج العلمي عند كونت هو تبعية الخيال للملاحظة وتبعية العقل للوقائع[1].

وهذا تأكيد لوحدة المنهج العلمي أي أن المنهج المستخدم في معالجة الظواهر الطبيعية هو نفسه المستخدم في معالجة الظواهر الاجتماعية وأن اختلفت هذه الظواهر في تعقدها وفي عدد الأساليب المستخدمة في دراستها إلا أنها جميعاً خاضعة لمنهج واحد.

ويرى أوغست كونت أن التفكير الوضعي كلما تقدم خسرت الفكرة اللاهوتية والميتافيزيقية عن العالم جزءاً من مجال نفوذها، فكلما تقدم الإنسان في الدراسة الوضعية للظواهر ترك بالتدريج الظواهر اللاهوتية والميتافيزيقية، مع أن العقل ما كان يستطيع تزويد الإنسان إلا في وقت متأخر جداً بمعرفة شديدة التواضع ونسبية جداً.

والعلم الوضعي عند كونت يتصور الظواهر كلما لو كانت خاضعة لقوانين ثابتة ولذلك فهو يحاول الكشف عن النظام في العلاقات المطردة بين الظواهر وعندما يكون هذا النظام منسجماً أي عندما يتصور المرء أن مختلف الظواهر متجانسة وأنها تخضع على نمط واحد لبعض القوانين (فإن الوحدة التلقائية لعقلنا تزداد قوة على قوة).[2]

ويرى كونت أنَّه لكي يكون علمنا الوضعي الخاص بأي جزء من الطبيعية علماً مطلقاً ينبغي أن يكون تاماً لكن لما كانت جميع الأشياء مسبَبة ومسببة ومساعَدة ومساعِده على حد تعبير (باسكال) ولما كانت جميعها يؤثر بعضها في بعض تأثيراً عاماً متبادلاً، ولما كانت جميع القوانين نسبية إلى بعض فلن يكون علمنا كاملاً مطلقاً في أية مسألة ولن يزودنا هذا العلم إلا بحقائق تقريبية بعضها يختلف نقصها قلة وكثرة، إذ يمكن الكشف دائماً عن بعض الظواهر والقوانين الجديدة، وكم من مرة وجد العلم الوضعي نفسه

---

1 نيقولا تيماشيف، ترجمة محمود عودة وآخرين، **نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها**، دار المعارف، 1982، ص57.

2 ليفي بريل، **فلسفة أوغست كونت**، ترجمة محمود قاسم، مكتبة النهضة المصرية، 1950، ص44، 45.

مضطراً إلى تعديل وتنسيق مجموعة من الآراء المكتسبة منذ زمن بعيد حتى يفسح مجالاً لبعض العناصر الجديدة، أي أن كونت يقرر نسبية العلم.

كما أن كونت يقرر مبدأ الحتمية بقوله أن جميع الظواهر سواء أكانت عضوية أم غير عضوية، طبيعية أم خلقية فردية أو اجتماعية، تخضع على نحو مستمر لقوانين لا تقبل التغيير مطلقاً وهذه القوانين تفضي إلى وجود النظام والانسجام بين مختلف الطوائف وربما استطاع العقل الإنساني الذي سبق أن انتهى إلى وحدة المنهج أن يصل عن طريق التعميم إلى وحدة خاصة في المعرفة استطاع كونت تأكيده على الحتمية وعلى نسبية القوانين والكشف عن العلاقات العليه أو باختصار تطبيق المنهج العلمي على دراسة الظواهر الاجتماعية أن يصل إلى وحدة المنهج العلمي وهو يقول أن هذه الوحدة هي أساس لوحدة معرفية، فوحدة المنهج يلزم عنها وحدة المعرفة.[1]

وتصبح المهمة الأساسية لعلم الاجتماع عنده هي الدفاع عن النظام الوضعي الجديد الذي يعكس مظاهر التقدم من ناحية ووحدة العصور الوسطى وتماسكها الأخلاقي من خلال الفلسفة الوضعية، ودافع عن النظام البرجوازي الجديد وقال أن التقدم التاريخي قد وقف عند المجتمع الوضعي الصناعي البورجوازي فهو عنده إذن مجتمع حقيقي طبيعي وليس مرحلة من مراحل التطور الاجتماعي[2].

ج- إميل دور كايم: Emil Durkheim (1858- 1917)

يعتبر إميل دوركايم زعيم المدرسة الفرنسية لعلم الاجتماع التي أثرت كثيرا في توجيه البحوث الاجتماعية.

وبالنسبة له "ليست الإثنوغرافيا أو الاقتصاد أو الجغرافيا أو التاريخ أو الديموغرافيا سوى جوانب خاصة للعلم الاجتماعي يجب توحيدها"[3]، فالسوسيولوجيا حسبه هي العلم

---

1 المرجع نفسه، ص44، 45.

لمزيد من التفاصيل انظر:

لوسيان جولدمان، ترجمة يوسف الأنطاكي، **العلوم الإنسانية والفلسفة**، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، 1995.

2 محمود عوده، **تاريخ علم الاجتماع**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1982، ص70.

3 فيليب كابان وجان فرنسوا دورتيه، مرجع سبق ذكره، ص 55

الذي يجمع ويوحد باقي العلوم الاجتماعية، فالسوسيولوجيا شاملة وقد حدد دوركايم مجالها في ثلاث نقاط هي:

- **مورفولوجيا اجتماعية:** وتهتم بالتوزيع الجغرافي للسكان وعلاقاتهم الاجتماعية وحجمهم وكثافتهم.
- **فيزيولوجيا اجتماعية:** و التي تهتم بدراسة مختلف جوانب الحياة الاجتماعية كالدين، والأخلاق، والقانون والاقتصاد والفن وغيرها.
- **سوسيولوجيا عامة:** و هي الهدف الفلسفي للعلم، والتوليف الكبير لتاريخ المجتمعات البشرية[1].

وقد طلب دوركايم تطبيق قواعد المنهج الاستقرائي في الدراسات الاجتماعية ووضع قواعد خاصة بملاحظة الظواهر أهمها:

- يجب ملاحظة الظواهر الاجتماعية على أنها أشياء وذلك بالتخلص من طريقة المعاني الشائعة والأفكار غير الممحصة لأن المعاني لا تقوم بحال من الأحوال مقام الأشياء نفسها، فعلى الباحث أن ينظر إلى الظواهر الاجتماعية على أنها أشياء خارجية منفصلة عن شعوره الداخلي في ضوء هذا الاعتبار تتحقق موضوعية الظاهرة وشخصيتها العلمية.

- يجب على الباحث أن يتحرر من كل فكرة سابقة على الظاهرة التي يدرسها. ويرى دوركايم أن هذه القاعدة أساس لكل طريقة علمية، وطريقة الشك المنهجي لدى ديكارت لم تكن إلا إحدى التطبيقات الفرعية على هذه القاعدة وكذلك كانت نظرية الأوهام التي أشار إليها فرنسيس بيكون ترمي إلى نفس الغرض، ويرى دوركايم أن من الواجب على الباحث أن يراعي هذه القاعدة سواء كان بصدد تحديد موضوع بحثه أو كان يريد البرهنة على صدق النتائج التي يؤدي إليها هذا البحث.[2]

- من الواجب أن ينحصر موضوع البحث في طائفة من الظواهر التي سبق تعريفها ببعض الخواص الخارجية المشتركة بينها، ومن الواجب أن ينصب البحث على كل الظواهر التي تتوفر فيها شروط ذلك التعريف ومثال ذلك أننا نلاحظ وجود طائفة خاصة

---

1 المرجع نفسه، ص 55.

2 عبد الباسط محمد حسن، **أصول البحث الاجتماعي**، مرجع سابق، ص80.

من الأفعال التي تشترك في جميعها الخاصة الخارجية الآتية وهي: أن وقوعها يثير لدى المجتمع رد فعل خاص يسمى العقاب ولذا فإننا ندخل هذه الأفعال في طائفة قائمة بذاتها ونطلق عليها اسماً مشتركاً، فنطلق اسم الجريمة على كل فعل يجلب العقاب على مرتكبه، ثم نجعل الجريمة التي عرفناها على هذا النحو موضوعاً لعلم قائم بنفسه هو علم الجريمة.

يجب على الباحث الاجتماعي لدى شروعه في دراسة طائفة خاصة من الظواهر الاجتماعية، أن يبذل جهده في ملاحظة هذه الظواهر من الناحية التي تبدو فيها مستقلة عن مظاهرها الفردية. وتنص هذه القاعدة على الاعتماد فقط على المدركات الحسية التي تنطوي على الطابع الموضوعي.[1]

فكما أن عالم الطبيعة يستعيض عن الإحساسات الغامضة التي يثيرها لديه الطقس والكهرباء بملاحظته للذبذبات التي يسجلها كل من (الترمومتر) (والاليكترومتر)، فمن الواجب على الباحث الاجتماعي أن يتخذ هذه الحيطة نفسها وأن تكون الخواص الخارجية التي يستعين بها هذا البحث على تحديد بحثه أقرب ما يمكن إلى الواقع، فجوهر منهج دوركايم يوصف بأنه نزعة سوسيولوجية واقعية بمعنى أنَّه يمنح الجماعة واقعاً اجتماعياً مطلقاً بدلاً من الفرد، ويرجع ذلك إلى أنه يقرر أن الظواهر الاجتماعية لا يمكن إرجاعها إلى ظواهر فردية.

فالظواهر الاجتماعية عنده هي ظواهر ذات طبيعة خاصة ومن ثم ينبغي رفض التفسيرات البيولوجية والسيكولوجية، أي أن المشكلات الإنسانية ينبغي أن يتم تفسيرها في ضوء العوامل الاجتماعية والثقافية لا العوامل البيولوجية والنفسية، لذلك فالظواهر الاجتماعية عند (دوركايم) هي الوقائع الاجتماعية، وهي موضوع البحث الأساسي في علم الاجتماع وهي تتميز عنده بخصائص ومحددات اجتماعية متميزة لا يمكن تفسيرها على المستوى الحيوي أو المستوى النفسي، فهي خارجية تتجاوز في وجودها أي كائن فردي بيولوجي معين، فهي مستمرة عبر الزمن بينما يولد كل يوم أفراد جدد ويموت

1عبد الباسط محمد حسن، المرجع نفسه، ص80.

مزيد من التفاصيل انظر:

Sjoberg، Ciden and Nezt، Roger، **Amethodology for Social Research**، New York، Harper & Row، 1968.(electronic book)

آخرون وهي لا تبدأ ببدايتهم ولا تنتهي بنهايتهم فوجودها إذا مستقل عن وجود الكائنات الفردية المشاركة فيها.

فالظاهرة الاجتماعية يمكن أن نعرفها بأنها أي طريقة في التصرف والسلوك قادرة على ممارسة ضغط خارجي على الفرد بحيث تصبح ملزمة له ويصبح الخروج عليها مقرونـــاً بأشكال الجزاء المختلفة التي تتراوح بين مجرد الاستهجان والاستنكار حتى العقاب البدني[1].

وبينما أراد دوركايم أن يبدأ وضعياً بدراسة الظاهرات الاجتماعية (كأشياء) وبالتركيز على أبعادها الخارجية القابلة للملاحظة لكنه سقط في المثالية لأنه علق كل شيء على القيم والمشاعر ونظراً لصعوبة دراسة هذه الأبعاد وضعيا كأشياء فقد استبدل التحليل السوسيولوجي بالتوجه السيكولوجي الاستبطاني[2].

وقد وقع في تناقضات فنادى بدراسة الظواهر كأشياء وفي نفس الوقت أنكر أهمية الجوانب المادية والاقتصادية فطالب بإبعاد التفسيرات البيولوجية والنفسية عن الحقل السوسيولوجي ولكنه عقد مماثلات بيولوجية بين الظاهرة المجتمعية والظاهرة الحيوية، وقد أكد على ضرورة إبعاد الفلسفة عن علـــم الاجتماع ولكنه اهتم بالفلسفة الوضعية التي جعلته يتأرجح بين التصورات المثالية بتركيزه على قضايا الـــوعي بوصفها الوعي المحدد الأساسي للواقع. كما أكد أهمية البيئة الاجتماعية لشموليتها في تفسير الظاهرات الاجتماعية ولكنه رحب بأهمية تخصص فروع علـــم الاجتماع وهي نـــزعة تجزيئية تعارض النزعة البنائية الشاملة[3].

ومع أنه يركز في هذه المرحلة المبكرة من عمله على تعريف الظواهر الاجتماعية بما تتميز به من أسبقية في الوجود على الأفراد بما يمكن أن تمارسه من قهر وإلزام على هؤلاء الأفراد إلا أنَّه قد اتجه إلى تغيير وجهة نظره فيما بعد، إذ بدأ يتجه في مرحلة نضجه إلى معالجة الظواهر الاجتماعية وبصفة خاصة القواعد الأخلاقية بوصفها موجهات فعالة وضوابط ضرورية للسلوك ترتبط كفاءتها وفعاليتها بمقدار استدراجها في ضمائر الأفراد ووعيهم.

---

1 محمود عوده، **تاريخ علم الاجتماع**، مرجع سابق، ص70.

2 عبد الباسط عبد المعطي، **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**، مرجع سابق، ص75.

3 المرجع نفسه، ص80.

فالوجود الموضوعي للظاهرة الاجتماعية يعني أن المجتمع والدولة هما الإله الجديد عند دوركايم كما يصبح المجتمع أيضا هو الأساس الأيديولوجي (لواقعيته السوسيولوجية المنهجية) بل أن زايتلن يذهب إلى أن دوركايم قد قدم بتأكيده على هذه الأفكار مذهباً غامضاً مجهلاً يعيد عبادة القيصر من جديد[1].

وإذا كان دوركايم قد أراد أن يوطد دعائم الوضعية التي أرساها كونت بتركيزه على الموضوعية والقهر والتحرر من الأفكار السابقة وأن الظواهر الاجتماعية لا يمكن إرجاعها إلى ظواهر فردية وأن ملاحظة الظواهر على أنها أشياء ضرورية وهذا مما لا شك فيه تدعيم للمنهج العلمي في العلوم الاجتماعية إلا أنه مثلما فعل ابن خلدون وكونت قد استخدم هذا المنهج العلمي في تدعيم مضمون أيديولوجي يتلخص في أن الناس سلبيون تماما وتجاوز الحتمية الاجتماعية إلى النزعة القدرية فقدر الإنسان هو الخضوع للنظام الاجتماعي القائم.

د- "**كارل ماركس**"**Karl Marx(1818-1883)**

ترجع أهمية "**ماركس**" بالنسبة لنظرية علم الاجتماع في مجموعها إلى محاولة تفسير البناء الاجتماعي والتغيرات التي تطرأ على هذا بواسطة نسق متكامل من الأسباب والنتائج، فقد تأمل حركة التاريخ ورأى فيها عملية تطور مستمر تخضع له الإنسانية، واكتشف أن سبب هذا التطور وما نسميه اليوم **المادية الجدلية**.[2]

وقد جاءت تصورات "**ماركس**" في ألمانيا عندما شعر بنوع من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والإيديولوجية، والتي لم تشهدها أوربا من قبل وخاصة ظهور مشكلات العمل والإنتاج نتيجة لظهور المجتمع الصناعي المتميز عن المجتمع الإقطاعي الذي كان سائد خلال العصور الوسطى.[3]

فقد اهتمت كتاباته بدراسة الصراع الطبقي في المجتمع الرأسمالي حيث قسمه إلى طبقتين رئيسيتين. الأولى مستغلة (فاقدة الإنتاج) والثانية مستغلة (مالكة الإنتاج) مستخدمة عدم تكافؤ وتوازن المصادر الاقتصادية داخل المجتمع سببا رئيسا لتغيير هذا النوع من

---

1 محمود عوده، **تاريخ علم الاجتماع**، مرجع سابق، ص76.

2 غريب عبد السميع غريب، مرجع سابق ذكره، ص 29

3 محمد إبراهيم عبد المجيد، **علم الاجتماع، (النشأة والتطور، المشكلات الاجتماعية)**، مؤسسة رؤية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، المعمورة، مصر 2007، ص 13.

الصراع كما استخدم أيضا مفهوم قوى الإنتاج (والآلات والتقنيات) التي تطورت بشكل هائل واستخدمت أيضا مفهوم علاقات الإنتاج (علاقة العامل بالمنتج) التي بقيت ثابتة دون تغيير لتفسير البناء الاجتماعي للمجتمع الرأسمالي أثرت هذه الكتابات على كثير من علماء الاجتماع الذين ظهروا بعد الحرب العالمية الثانية أمثال العالم البريطاني توماس بوتومور والعالم الألماني رالف دارندورف.

ه- "ماكس فيبر"Max weber(1864-1920):

جاءت تصورات "فيبر" في فترة زمنية تكاد تكون معاصرة ولاحقة بعد ذلك لكتابات "ماركس"، والتي وضح فيها كيفية اختلافه مع الكثير من القضايا التي يطرحها هذا الأخير وخاصة قضايا مثل: الدين والصراع الطبقي والاغتراب والأيديولوجية، وهذا الاختلاف يأتي نتيجة توسع "فيبر" لدراسة الأديان السماوية والأرضية في نفس الوقت وتأكيده على أهمية الدين في دراسة وتفسير الظواهر والحياة الاجتماعية المختلفة.[1]

و- تالكوت بارسونز: Talcott Parsons(1902- 1979)

يقول (غي روشيه) أن بارسونز رأى أن أية معرفة لكي توصف بأنها معرفة علمية فلابد أن يعتمد صدقها على كونها معرفة تم تكوينها طبقاً لقوانين المنهج العلمي. ولقد تم صياغة هذه القوانين بدقة خلال القرون القليلة الماضية. وأصبح من المؤكد الآن أن هذه القوانين فقط هي القادرة على صياغة معرفة حقيقية عن الواقع، معرفة تبرهن صدقها الذاتي من خلال ما يتوفر فيها من الضبط والتنبؤ، لقد اعتقد بارسونز اعتقاداً صارماً أن علم الاجتماع يجب أن يبنى من خلال التطبيق الدقيق لهذه القوانين وهذه هي الطريقة الوحيدة التي يمكن من خلالها أن يكتسب صفة العلم.

وعارض بارسونز بشدة تيارين من تيارات الفكر انحدر إلينا من القرن التاسع عشر وهما: المذهب التاريخي Historicism – المذهب السلوكي Behaviorism حيث اعتقد أن كلا المذهبين قد عطل التقدم العلمي لعلم الاجتماع. فالمدرسة التاريخية التي ظهرت بقوة في ألمانيا تعتبر أنَّه من غير الممكن وجود علوم اجتماعية لأن التاريخ البشري يتكون من أحداث فريدة متتابعة وليست متكررة، وأن كل حضارة تمثل وحدة في ذاتها ولا يمكن اختزالها إلى أي شيء آخر وهي فريدة في بنائها وروحها وتاريخها، وبناء

1 محمد إبراهيم عبد المجيد، مرجع سبق ذكره، ص 14

على ذلك يصبح التاريخ وحدة هو العلم الاجتماعي، ويكون هدفه هو الربط بين هذه الأحداث الفريدة وتفسيرها، دون استخلاص أي تعميمات يمكن ان تصبح قانونا أو نظرية عامة، وربما يكون بارسونز هو أكثر علماء الاجتماع الذين عبروا عن معارضتهم الشديدة للمذهب التاريخي الاجتماعي هذا من ناحية ومن الناحية الأخرى فقد كان أكثر العلماء الذين عبروا عن المتطلبات النظرية التي يجب أن تتوافر لكي تصبح العلوم الاجتماعية علوما بكل ما تعنيه الكلمة من معنى.[1]

ولهذا فإن بارسونز لا يرى أن هناك فرقاً بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية فعلى كل منهما تنطبق نفس قواعد المنهج العلمي ذلك لأنهما يعتمدان على نفس الأسس الابستمولوجية.

ز- **هربرت سبنسر**"Herbert Spencer(1820-1930): اعتمد "سبنسر" على المماثلات والتشبيهات وخاصة المماثلات بين المجتمع والكائن العضوي، ثم المماثلة بين التطور الاجتماعي و التطور بيولوجي، فالمجتمع في نظره مثل الكائن الحي المعقد يتصف بحالة من التوازن الدقيق، من أهم مؤلفاته: أسس علم الحياة، أسس علم النفس، أسس علم الاجتماع، أسس الأخلاق، بالإضافة إلى عدد كبير من المقالات و المؤلفات الأخرى.[2]

2- تعريف علم الاجتماع:

اختلف العلماء حول التعريف بعلم الاجتماع وتحديد مفهوم له وفي هذا الصدد نحاول التعرض إلى بعض التعاريف والمعاني التي أعطيت لعلم الاجتماع وهذا للتحكم في الموضوع أكثر:

أول من استعمل اصطلاح "سوسيولوجيا" (علم الاجتماع)Sociologie هو العالم الفرنسي "**أوغست كونت**"Auguste comteفي عام1838من مصطلح Socius التي تعني باللاتينية (رفيق أو شريك)، والكلمة اليونانية Logia بمعنى(دراسة أو خطاب) فقد أراد "كونت" توحيد كل الدراسات البشرية بما في ذلك التاريخ وعلم النفس والاقتصاد.[3]

---

1 غي روشيه، **علم الاجتماع الأمريكي**، مرجع سابق، ص53.

2 هشام يعقوب مريزيق، مرجع سبق ذكره، ص 70

3 المرجع نفسه، ص 20

غير أن الفيلسوف الإنجليزي" **جون ستيوارت ميل**" John Stuart Mill استعمل هذا الاصطلاح في كتابه مسمى" علم المنطق" الذي نشره في علم 1843، وكان يقصد هذان العالمان "كونت" و"ميل" بهذا الاصطلاح: «الحقيقة و المنهج الذي يجب أن يتبعه علم دراسة المجتمع ليكون مطابقا للعلوم الطبيعية من ناحية طرقه المنهجية وحقائقه النظامية المترابطة، وكذا تحرره من العواطف والنزاعات النفسية والأحكام القيمية»[1].

وعرف "**أوجبرن**" Ogburn "**ونيمكوف**" Nimkoff علم الاجتماع بأنه: «الدراسة العلمية للحياة الاجتماعية حيث أن الحياة الاجتماعية تقوم على التفاعل، والتفاعل يؤدي إلى التنظيم الاجتماعي الذي يؤدي بدوره إلى خلق أشياء كثيرة كالمباني والموسيقى والأخلاق والآلات –أي خلق الثقافة–» وعلم الاجتماع في نظرهم العلم الذي ينبغي أن يعالج الخصائص المشتركة بين الجماعات والمجتمعات المختلفة وبدورها تكون موضوعا صالحا لعلم الاجتماع.

ويرى"**روبرت ماكيفر**"Robert Mac Ivre أن علم الاجتماع يعني: «العلاقات الاجتماعية»[2]

كما يركز "**بارنز**"Bernez على العلاقات الاجتماعيةSocial Relationباعتبارها العنصر الذي تتكون منه الحياة الاجتماعية بصفة أساسية، حيث يرى علم الاجتماع عبارة عن: «الدراسة العلمية للسلوك الجماعي، أي دراسة العلاقات بين الأفراد والعوامل في تؤدي إليها وما ينشأ عنها من آثار على أساس أن كل فرد يتصل بغيره ويتفاعل معه»،[3]

أما "**هربرت سبنسر**" H.Spencer فيرى أن تحديد علم الاجتماع بأنه:«العلم الذي يصف ويفسر نشأة وتطوير النظم الاجتماعية مثل: الأسرة، الضبط الاجتماعي والعلاقات بين النظم»، بينما "**أوجست كونت**"A. Comte لم يضع تعريفا محددا لعلم الاجتماع بقدر ما أكد على أهمية وجود هذا العلم ليدرس كل الظواهر التي تدرسها العلوم التي سبقت على ظهور علم الاجتماع، و "**تالكوت بارسونز**" فيتصور أن مهمة علم الاجتماع تتركز في «دارسة

---

1 جمال معتوق، **علم الاجتماع في الجزائر من النشأة إلى يومنا هذا**، ط1، 2006، ص 11.

2 المرجع نفسه، ص 12.

3 غريب عبد السميع غريب، مرجع سبق ذكره، ص 11.

الأنساق الاجتماعية» وفي ضوء تعريفه وضع نظرية مميزة عن الأنساق الاجتماعية والتي ارتبطت بتحليلات البنائية الوظيفية عامة. [1]

كما يعرف كل من "**روبنسون**"L.Robinson و"**كريستوف**"W.Christof بأنه:«العلم الذي يدرس الجماعات والعمليات الاجتماعية لهذه الجماعات والإنسان بوصفه عضوا في جماعة، وذلك بهدف تحسين أحوال الجماعات» [2].

ويذكر "**تيماشيف**" Timasheff تعريف علم الاجتماع بأنه علم المجتمع، بينما ينبغي تعريف المجتمع بواسطة علم الاجتماع حيث أننا نكاد ندور في حلقة مفرغة، وعليه يمكن تعريف المجتمع بأنه: « بنو الإنسان في وجودهم الذي يقوم على الاعتماد المتبادل».

علم الاجتماع هو أحد فروع علم السلوك الإنساني التي تحاول اكتشاف العلة والمعلول في العلاقات الاجتماعية بين الأفراد. فهو يتناول دراسة العادات والأعراف، والتركيبات والمؤسسات الاجتماعية الناشئة من التفاعل بين الناس، ويحاول دراسة القوى التي تستطيع أن تكتنف تلك العادات والأعراف والمؤسسات الاجتماعية أو تضعّفها[3] وبكلمة، فإن علم الاجتماع يدرس الطبيعة الإنسانية للمجتمع وأساليب الحفاظ على تركيبته الثقافية والسياسية، باعتبار أن أهم ما يميز السلوك الإنساني عن سلوك بقية الكائنات هو طبيعته الاجتماعية، ولا شك أنّ تنظيم المؤسسات الاجتماعية يلعب دوراً رئيسياً في صياغة شكل أفعال الإنسان على ساحة المجتمع.

كما يجدر الإشارة إلى الدور الأسبق الذي قام به "**عبد الرحمان أبن خلدون**" في كتابه **(المقدمة)** حيث نجده قد سبق إلى تحديد موضوع وتعريف علم الاجتماع العلم الذي أطلق عليه تسمية **(علم العمران البشري)**[4] أو الاجتماع الإنساني وما يلحقه به من أحوال ومقتضيات بما فيها من ظروف بيئية واقتصادية وسياسية واجتماعية ونفسية.

نستنتج من هذين التعريفين الأخيرين اتفاق كل من "**تيماشيف**" و"**ابن خلدون**" في موضوع علم الاجتماع، خلاف أغلبية الباحثين الغربيين الذين أهملوا معنى الاجتماع والعمران عند تعريفهم هذا العلم، فقد ركزوا فقط على كونه علما يدرس المجتمع أو الظواهر الاجتماعية.

---

1 محمد إبراهيم عبد المجيد، مرجع سبق ذكره، ص 19/18

2 جمال معتوق، مرجع سبق ذكره، ص 13

3 http://ebthalmohamed.jeeran.com/archive/2007/5/228307.html ،le: 21/05/2007، à 15H30.

4 جمال معتوق، موجع سبق ذكره، ص 16.

ثانيا: أهمية وأهداف علم الاجتماع:

1- أهداف علم الاجتماع:

1- يحاول توضيح أجزاء البناء الاجتماعي وتحليل عناصرها ومركباتها (يتميز بجمع العلاقات التي يتكون منها الأفراد والجماعات) فالمؤسسات الدينية والاقتصادية والأسرية والسياسية والتربوية هي مؤسسات مترابطة ومتكاملة وأي تغيير يطرأ على إحداها لابد أن يترك آثاره وانعكاساته على بقية المؤسسات الأخرى، وهنا يحدث ما يسمى بالتحول الاجتماعي.

2- يهدف علم الاجتماع أيضا لوضع مورفولوجية* خاصة بالعلاقات الاجتماعية تأخذ على عاتقها تصنيف العلاقات إلى أنواع مختلفة وإدخالها في كافة منظمات المجتمع والهدف من هذه المورفولوجية تحويل العلاقات الإنسانية من علاقات سلبية وعدائية إلى علاقات إيجابية تعاونية.

3- يهدف إلى دراسة أنماط السلوك الاجتماعي ودوافعه وآثاره على الجماعة.

4-يحاول علم الاجتماع الحديث معرفة قوانين السكون والديناميكية أو التحول الاجتماعي.

5- يتوخى علم الاجتماع تشخيص المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها المجتمعات، ومعرفة أسبابها الموضوعية والذاتية وآثارها القريبة والبعيدة وطرق مجابهتها والتصدي لانعكاساتها الهدامة.

6-ربط المؤسسات والنظم الاجتماعية من حيث نشوئها وتطورها بالمجتمع التي توجد فيه وتتفاعل معه.

7- دراسة طبيعة وأسباب ونتائج الظواهر الاجتماعية المعقدة دراسة اجتماعية تحليلية ونقدية.[1]

2-أهمية علم الاجتماع:

الحاجة إلى علم الاجتماع حاجة ملحة ففي كل منشأة لا بد من وجود متخصص في علم الاجتماع ينمي العلاقات الاجتماعية ويحافظ عليها و يتعرف على ما يعانيه المنتمون إليها ويحل مشكلاتهم ويجعل من بيئة العمل بيئة تشعر بالولاء لبيئة العمل، وتضحي من أجله، وتسخر قدراتها الإبداعية من أجل تطويره، لا بد لكل مائة طالب في أي مدرسة من مشرف

---

* **مرفولوجية**: كل ما يشمل موضوعات مثل دراسة جغرافية للبيئة وسكانها وعلاقتهم بالتنظيم الاجتماعي و توزيعهم على سطح الأرض.

1 إحسان محمد الحسن، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005، ص 31.30.

اجتماعي يتابع الطالب ويوجهه ويكتشف مواهبه ويشجعه، وينطلق به إلى عالم أرحب، وبخاصة في عصر أصبح المنزل عبارة عن فندق صغير لا يعرف النزلاء فيه مواعيد الآخرين ولا يتلقون إلا نادرا، وفي ظل انشغال رب الأسرة بأعماله وارتباطاته وربة البيت والأخوة والأخوات فيقوم المشرف الاجتماعي بوظائف كانت تقوم بها الأسرة الخ هذه الحاجات، ولكن يأتي من يقول هل توجد وظيفة مدرجة في ميزانية تلك المؤسسات الحكومية أو الأهلية أم لا فإن وجدت الوظيفة فهناك حاجة وإن لم توجد الوظيفة فليس هناك حاجة إذا تلغى الأقسام بغض النظر عن الحاجة الفعلية، بغض النظر عن التغيرات الهائلة في المجتمع التي تحتاج بكل جدية لمن يتعامل معها بعلم وثقة ومنهجية.

ثالثا: المفاهيم الأساسية لعلم الاجتماع:

1- المجتمع: تشير الدراسات في علم الاجتماع بأن المجتمع مجموعة من الجماعات ترتبط بخصائص الوحدة المتمثلة باللغة والعادات والتقاليد، كما يرى "**ابن خلدون**" أن المجتمع هو الذي يشكل الحضارة والمدينة وهذا ما ذكره في مقدمته، كما أن الإنسان مدني بطبعة فهو كائن اجتماعي يشعر بالحاجة إلى سواه من الناس لكي يتعامل معهم وإعطائهم والأخذ منهم، كما يرى أن الفرد دائما بحاجة إلى بني جنسه لإشباع حاجته الأساسية والقانونية.

أما المجتمع في نظر" **أوجست كونت**" Auguste Comte يتكون من عنصرين هامين هما: الإستاتيكا الاجتماعية(البناء)-الديناميكا الاجتماعية(التفاعل)، وقد عرفه بأنه: «عبارة عن مجموعة من الأفراد ينشأ بينهم نظام تقسيم العمل وتعاون الجميع في سبيل تحقيق أهداف مشتركة دون إغفال السعي وراء بعض الأغراض الفردية»[1].

ويقول "**أرنولد جرين**" أن المجتمع«هو أكبر جماعة ينتمي إليها الفرد ويتكون من السكان والتنظيم والزمن والمكان والمصالح[2]» .

فالمجتمع نسق اجتماعي يشكل أعضاؤه جماعة وطنية مستقلة بوطنها ذات ثقافة جامعة عاشوا معا مدة تكفي لأن ينتظموا وأن يعتبروا أنفسهم وحدة اجتماعية ذات حدود واضحة المعالم.

---

1 نبيل عبد الهادي، **علم الاجتماع التربوي**، اليازوري للنشر و التوزيع، عمان، بدون سنة، ص 74-75.

2 محمد عاطف غيث، **التطبيقات في علم الاجتماع**، دار الكتب الجامعية، مصر، 1970، ص 02-05.

2- الجماعة (communité): جاء الاستخدام الابتدائي لمفهوم الجماعة ضمن علم الاجتماع مرتبطا بمخاوف المؤسسين لهذا العلم الذي سعوا إلى فهم وشرح التحولات الاجتماعية والاقتصادية للرأسمالية الصناعية في القرن 19.

ولقد تمت عدة دراسات حول مفهوم الجماعة من قبل علماء الاجتماع ومنهم "**فرديناند تونيس**" Ferdinand Tonis الذي كانت آراءه صدى للمخاوف الشائعة إلى أن التحديث Modernisation نجم عنه خسارة الجماعة والتضامن المحلي، وكذلك نجد مدرسة شيكاغو للتحضر التي اتسم بها عقد العشرينيات والثلاثينيات وبخاصة من خلال أعمال كتاب مثل: "**لويس ويرث**"Louis Wirth و"**روبرت ريد فيلد**"Robert Redfield"**إيرنيست بورجيس**" Ernest Burgest.... إذ ذهب معظم الباحثين إلى أن عناصر المجتمع يتواصل وجودها في أجزاء معينة من المجتمعات الحديثة وبخاصة في أحياء الطبقة العامة الراسخة والأجيال ذات الهوية العرقية الواضحة، وذلك على الرغم من تغيرات البارزة التي ولدها التحضر في الأنماط الأوسع من التنظيم المجتمعي.[1]

فالجماعة نسق اجتماعي يتكون من مجموعة من الأفراد الذين يتفاعلون معا ويشتركون في نشاط معين أو أكثر، ويقتضي مفهوم الجماعة تماسك أفرادها واتصافهم بخصائص الجماعة.

3- البناء الاجتماعي: تشير كلمة "بناء" إلى فعل بناء شيء ما والمنتج النهائي لفعل البناء هذا، كما أشارت الكلمة في الأصل إلى بناء مادي فعلي والتوازن الداخلي للقوى المادية التي تمنحه تماسكا.

واستخدم رواد علم الاجتماع المصطلح للإشارة إلى المجتمعات باعتبارها وحدة تتكون داخليا من مجموعات من الأفراد المكلفة بمهام أو أنشطة خاصة.

ولقد عرف "**بارسونز**" البناء الاجتماعي باعتباره مجموعة من العلاقات المنمطة الثابتة نسبيا للوحدات، والتي تنتج من التأصيل العرفي للعمل.

وكان تأكيد "**بارسونز**" الرئيسي على الجوانب المؤسسية للبناء الاجتماعي باعتباره إطارا أو هيكلا عظميا لأي مجتمع.

---

1 جون سكوت، مرجع سبق ذكره، ص 159.

ورأى "**راد كليف براون**"Radcliffe Brown أن البناء الاجتماعي يتكون من شبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية والاتصالات المتبادلة التي تنظم تدفق التفاعلات بين أفراد محددين في أي لحظة محددة.[1]

فالبناء الاجتماعي مجموعة ثابتة نسبيا من العلاقات النموذجية بين الأفراد أي هو نسق من نماذج العلاقات بين الأفراد، على اعتبار أن أي فرد جزء من كل.

وهو مجموعة الشرائح الاجتماعية التي تتشكل وفقا لظروف اجتماعية وسياسية واقتصادية بحيث تشكل الاعتبارات السياسية والاقتصادية القاعدة الأساسية لتشكيل هذه المجتمعات.[2]

4- التنشئة الاجتماعيةSocialisation: يعرفها الدكتور "**حامد زهران**" بأنها عملية تعلم وتعليم وتربية، وتقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها تكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية.[3]

التنشئة الاجتماعية هي عملية تأهيل الفرد للمساهمة في نشاط الجماعة التي نضوي فيها، وذلك عن طريق تثبيت القيم والرموز وتعلم المعايير والأدوار التي تتوقعها منه الجماعة، ومن الأشكال الأساسية للتنشئة الاجتماعية (الوالدين، الفرد داخل الأسرة، تعليم التلميذ داخل المدرسة، تتلمذ الفرد لاكتساب حرفة أو مهنة...الخ) وهي عملية مستمرة.

5- **النظام الاجتماعي (Social system)**: يستخدم مفهوم النظام الاجتماعي بهدف إلقاء الضوء على الاعتماد المتبادل للأفراد في الكل الاجتماعي وامتلاكه للخصائص المتمايزة التي يمكن تحليلها بمفاهيمها الخاصة ومن دون تناول مفصل لاتجاهات التصرف الفردية التي تنتجها.[4]

6- **الحراك الاجتماعي**: يمثل الحراك(Mobilité)التعبير المجازي لتنقل الأفراد بين الأمكنة كأداة عامة لفهم بعض خصائص الحياة المجتمعية، والسعي الواضح لإقامة سوسيولوجيات

---

1 جون سكوت، مرجع سبق ذكره، ص 81.

2 نبيل عبد الهادي، مرجع سبق ذكره، ص 127.

3 جليل وديع شكور، **أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة**، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، لبنان، 1989، ص 81.

4 جون سكوت، مرجع سبق ذكره، ص 138.

تستخدم فكرة البنيان والمراكز الاجتماعية(الأدوار الاجتماعية والمنزلة وسط المجموعات والقرابة والاحتلال والطبقات) [1].

فالحراك الاجتماعي هي حركة الأفراد والأسر والجماعات من وضع اجتماعي إلى وضع اجتماعي آخر، وقد يكون الحراك جغرافيا كالانتقال من البادية إلى المدينة، وقد يكون أفقيا كانتقال الفرد من نسق اجتماعي إلى آخر من ذات المستوى، غير أن الحراك العمودي هو أكثر أنماط الحراك الاجتماعي التي يوليها علم الاجتماع عناية وهو عبارة عن اكتساب أو فقدان مكانة اجتماعية.

7- **التغير الاجتماعي**: هو تغير في البناء الاجتماعي(تغيرات في حجم المجتمع) أو في نظم اجتماعية خاصة أو في العلاقات بين النظم، فهو ظاهرة مستمرة وحتمية.[2]

ويعرف كذلك بأنه كل تغير يطرأ على البناء الاجتماعي في الكل والجزء أو في الشكل أو النظام الاجتماعي، ولهذا فإن الأفراد يمارسون أدوار اجتماعية مختلفة عن تلك التي كانوا يمارسونها خلال حقبة من الزمن.[3]

8- **التفاعل الاجتماعي**: يعرفه "**سوركن**" بأنه أي حدث يؤثر به طرف تأثيرا ملموسا في أفعال الآخر الظاهرة أو حالته العقلية الباطنة. [4]

ويعرفه "**سوانسون**" Swanson-1965 بأنه العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة في الرغبات والحاجات والوسائل والغايات والمعارف والمصالح.[5]

فالتفاعل الاجتماعي هو العملية التي بمقتضاها يكون الأفراد يتصلون ببعضهم مؤثرين متأثرين ببعضهم البعض سواء على صعيد الأفكار أو الأنشطة، فالتأثير المتبادل هو جوهر عملية التفاعل وقد يستمر التفاعل لحظات أو سنوات(يعتبر البعض التفاعل هو موضوع علم الاجتماع).

---

1 المرجع نفسه، ص 172.

2 جليل وديع شكور، مرجع سبق ذكره، ص 295.

3 نبيل عبد الهادي، نفس المرجع السابق، ص 140.

4 غريب عبد السميع غريب، مرجع سبق ذكره، ص 47.

5 جليل وديع شكور، مرجع سبق ذكره، ص 189.

9- **العمليات الاجتماعية:** هي تلك الصورة المتكررة من السلوك الذي يحدث في الحياة الاجتماعية، ويمكن أن تشتمل على التعاون والتنافس والصراع كعمليات أساسية وتكيف والتوافق. [1]

10- المكانة الاجتماعية: (Statut Social)

تعتبر كلمة المكانة الاجتماعية من المصطلحات واسعة الانتشار وقد تعني موضع الفرد أو مرتبته أو مكانته ضمن الجماعة أو المجتمع الذي ينتمي إليه وقد كان للمكانة الاجتماعية عدة تعاريف؛ فحسب "**وارن**"(WARREN) « المكانة تشير إلى وضع الفرد أو وظيفته الخاصة في جماعة ما كما يتحدد من خلال اتجاهات أعضاء الجماعة نحوه[2].»

وحسب" **علي عبد الرزاق جلبي**" « فالمكانة الاجتماعية هي الوضع الذي يشغله الشخص أو جماعة من الأشخاص داخل مجتمعهم ويحدد هذا الوضع نتيجة لسلسلة من العوامل مثل العمر، الجنس المهنة، الدخل[3].»

أما بالنسبة لـــ"**يسري دعيبس**" « تعبر المكانة الاجتماعية عن الوضع الذي يشغله الشخص أو الأسرة أو الجماعة القرابية في النسق الاجتماعي بالنسبة للآخرين وقد يحدد هذا الوضع الحقوق و الواجبات وأنواع السلوك الأخرى بما في ذلك طبيعة ومدى العلاقة بأشخاص آخرين لهم مكانات مختلفة ».[4]

ويعرفها "**سيد أحمد عثمان** على" أنها«وضع في بناء أو تركيب اجتماعي يتحدد اجتماعيا وترتبط به التزامات وواجبات تقابلها حقوق وامتيازات، ولكل فرد عدة مكانات منها مثلا: مكانة السن ومكانة الجنس ومكانة الدين ومكانة القومية....وهكذا».[5]

ويرى "**قباري محمد إسماعيل** "أن المكانة الاجتماعية هي:« المرتبة التي يحتلها الإنسان طبقا

---

1 غريب عبد السميع غريب، نفس المرجع السابق، ص 101.

2. عبد اللطيف محمد خليفة، **دراسات في علم النفس الاجتماعي**، دار قباء للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، مصر، 1998، ص 226.

3 علي عبد الرزاق جلبي، **دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت، لبنان، 1984، ص20.

4يسري دعيبس، **المشاركة المجتمعية والتنمية المتواصلة**، البيطاش سنتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2008، ص 38.

5 سيد أحمد عثمان، **علم الاجتماع التربوي**، مكتبة الآنجلو المصرية، مصر، 2002،ص35.

لمواصفات خاصة تؤهله لهذه المرتبة».[1]

إذن من خلال التعاريف يمكن القول بأن المكانة الاجتماعية هي: المرتبة والوضع الذي يشغله الفرد داخل جماعة معينة أو موقف مؤسساتي أو اجتماعي وهذا الوضع يمنح الفرد عدة حقوق ويفرض عليه القيام بواجبات وأدوار.

11-الدور الاجتماعي(Rôle Social):

يرتبط مصطلح الدور الاجتماعي كثيرا بالمكانة الاجتماعية ولم يكتسب دلالته الحالية إلا منذ ثلاثينات القرن 20 ويرجع الفضل في ظهوره إلى "**رالف لنتون**"(RALPH LINTON) عالم الأنثروبولوجيا الثقافية، وصار ابتكاره المصطلحي الأساس الذي بني عليه "**تالكوت بارسونز** "نموذج التنظيم المعياري للسلوك الاجتماعي الذي شكل أساس علم الاجتماع،[2] ومنه انطلقت دراسات واهتمامات علماء الاجتماع للدور الاجتماعي.

لقد تعددت تعاريف الدور الاجتماعي من طرف عدة علماء ومن أهم هذه التعاريف نجد: حسب "**لينتون**"(LINTON)الدور الاجتماعي هو« مجموعة الأفعال التي يقوم بها الفرد ليؤكد احتلاله المركز، فالدور يشمل ناحيتين هما السلوك والشخصية ».

أما بالنسبة "**لميريل** "فالدور الاجتماعي هو«الجزء الذي ينتظر أن يؤديه في كل سلسلة من المراكز».[3]

أما "**سناء الخولي** "فترى أن الدور الاجتماعي يشير إلى:«مجموعة من المعايير أو التوقعات التي ترتبط بأوضاع معينة ويشير إلى العلاقة بين ما نفعل نحن و بين ما يفعله الآخرين [4]»

أما "**حسين عبد الحميد رشوان** "فيرى أن الدور الاجتماعي هو:« توقعات الفعل و السلوك الذي يصدر عن الآخرين» [5]

---

1 قباري محمد إسماعيل، **أسس البناء الاجتماعي(دراسة وظيفة تكاملية للنظم الاجتماعية)**، منشأة المعارف، الإسكندرية، دون تاريخ، ص80.

2 جون سكوت، مرجع سبق ذكره، ص193.

3 حسان هشام، **مدخل لعلم الاجتماع التربوي**، مطبعة النقطة، ردمك، ط1، 2008، ص 168.

4 سناء الخولي، **الأسرة والحياة العائلية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2008، ص 155.

5 حسين عبد الحميد رشوان، **الأسرة و المجتمع- دراسة في علم اجتماع الأسرة**، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2003، ص 155.

ويرى "**محمد إبراهيم عبد الحميد**" أن الدور الاجتماعي هو:« السلوك الذي يتوقع من الفرد في المكان الذي يشغله » [1]

أما "**محمد على محمد**"« فيرى أن الدور الاجتماعي هو الجانب السلوكي للمكانة الاجتماعية التي يشغلها الفرد في المجتمع إذ يتسم بالدينامية والتعدد » [2]

وعليه من خلال هذه التعاريف يمكن لنا أن نعرف الدور الاجتماعي على أنه الفعل والسلوك المتوقع من الفرد عندما يشغل مكانة اجتماعية معينة

ومن بين المفاهيم المرتبطة بالدور الاجتماعي "تناقض الأدوار"، الذي يشير إلى تناقض في التوقعات الدورية سواء كان ذلك ضمن الدور الواحد أو بين الأدوار المتعددة التي يشغلها الفرد الواحد مثل الفرد الذي يشغل دور الأب و الابن معا.[3]

أما المركز الاجتماعي فيرى "**لنتون**" أن« المركز هو المكان في جهاز ما والذي يشغله فرد معين في وقت معين ».

أما "**ستيبوتاني**" فيقول أن:«المركز هو موقف الشخص في جماعة، ويكون ثابتا نسبيا ولا ينخفض أو يرتفع عادة إلا بالتدريج (ببطء) » [4]

من خلال التعارف يمكن تعريف المركز الاجتماعي على أنه الوضع الذي يشغله الفرد في مجتمع ما و يرتبط هذا الوضع بالدور الاجتماعي الذي يقوم به هذا الفرد، فالمركز الاجتماعي والدور الاجتماعي مرتبطان يبعضهما البعض.

12- الوظيفة والمهنة (Fonction et Métier):

للوظيفة والمهنة علاقة وطيدة بالمكانة الاجتماعية، فاحتلال وظيفة أو مهنة معينة يكسب الفرد مكانة اجتماعية معينة، وكلما احتل الفرد وظيفة أو مهنة جيدة فإنه بالمقابل يكسب مكانة اجتماعية مرموقة وجيدة والعكس.

---

1 محمد إبراهيم عبد الحميد، **علم الاجتماع النشأة و التطور – المشكلات الاجتماعية**، مؤسسة رؤية للطباعة و النشر و التوزيع معمورة، ط1، 2007، ص 64.

2 محمد علي محمد، **الشباب العربي و التغير الاجتماعي**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت 1985، ص 44.

3 معن خليل العمر، **ثنائيات علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2001، ص 275.

4 إبراهيم ناصر، **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل بيروت، لبنان ومكتبة الرائد العلمية عمان، الأردن، دون سنة، ص 171.

أ- **الوظيفة:** تعرف بأنها مجموعة من المهام والواجبات التي يكلف بأدائها شخص واحد، بناءا على ذلك فإن أي مؤسسة عمل تضم عددا من الوظائف بقدر عدد العاملين فيها، حيث يكلف كل منهم بمجموعة من المهام بغض النظر عن التشابه أو الاختلاف بين مجموعة المهام التي يكلف بها كل منهم.

ت- **المهنة:** هي مجموعة متشابهة من الأعمال الموجودة في مؤسسات مختلفة في أوقات مختلفة وتعرف كذلك بأنها عبارة عن مفهوم تجريدي يضم مختلف الأعمال المتماثلة التي يقوم بها مختلف العاملين بصرف النظر عن المنظمات التي تمارس فيها هذه الأعمال.[1]

المبحث الثاني: النظرية الاجتماعية المعاصرة:

أولا: مفهوم النظرية:

يعدّ اصطلاح نظرية من المصطلحات الغامضة التي يصعب على العالم استعماله استعمالاً دقيقاً وصحيحاً في كتاباته وبحوثه فقد يشير الاصطلاح إلى النظام التجريدي الذي يجمع الأفكار ويوحدها ويضعها في قالب يجسد معنى مفاهيم محددة يطرحها العالم في سياق أبحاثه الأكاديمية.

عرّف علماء الاجتماع النظرية الاجتماعية عدة تعاريف منها:

- هي نسق منطقي استنباطي استقرائي يتكون من مفاهيم وتعريفات وافتراضات تعبر عن علاقات بين اثنين أو أكثر من أوجه الظاهرة ويمكن أن يشتق منها فرضيات كما يمكن التحقق من صحتها أو خطئها.

- أو هي مجموعة من المفاهيم التي تشكل من خلال العلاقات بينها منظوراً مفاهيمياً للواقع الاجتماعي، بعض هذه المفاهيم وصفية تحدد وجود المضمون، والبعض الآخر تحليلي، وتشير المفاهيم فيه إلى سمات وخصائص المضمون وتتألف النظرية من مجموعة افتراضات يعبر كل منها عن علاقة بين سمتين أو أكثر بحيث تشكل هذه الافتراضات معاً نسقاً قابلاً للاستنباط وبحيث تكون المفاهيم والافتراضات قابلة للتحقق من صحتها أمبيريقياً.

- كما يمكن تعريفها بأنها نشاط عقلي يتضمن عملية تطوير أفكار تسمح للعالم تفسير الأحداث، ويتم بناء النظرية على أساس عناصر أساسية ومركبات تشمل المفاهيم،

1 http://www.google.com/girlox?clinet:girloxàlrls:org-mozila:official، le: 17/03/2010، 17h30.

والمتغيرات، والمقولات، وبنيات مصممة ومهما اختلفت تعريفاتها لا بدّ أن تتضمن هذه المكونات الأربعة.

– كما أنها نسق معرفي منطقي ومنظم يتضمن تصوراً للواقع الذي يتناوله، ويتكون من قضايا ومفاهيم وتعريفات وافتراضات ويوضح العلاقات بين الوقائع وانتظامها بطريقة دالة ويبين أسباب وظروف تشكل هذا الواقع وتبدله والبعد الامبريقي المتضمن مكونات الواقع ومعطياته بهدف تفسير هذا الواقع وفهمه والتنبؤ بما يمكن أن يكون عليه مستقبلاً.[1] في حين يعرفها رالف دارندولف بأنها مجموعة قوانين مستخرجة من الواقع الاجتماعي يستخلص منها استنتاجات دقيقة لا تعكس خصوصية متميزة تتصف بها مجموعة بشرية صغيرة، لها قابلية في تفسير وشرح سلوك وتفكير الناس الذي بلوره واقعهم الحقيقي[2]

– ويمكن تعريف النظرية الاجتماعية بأنها نشاط عقلي نتاجه قراءات منطقية واستنباطات من الواقع الاجتماعي من خلال تفسير وتحليل التفاعلات الاجتماعية والأحداث والوقائع والظواهر وصياغتها بصيغة قانون مؤلف من مفاهيم وافتراضات مترابطة فيما بينها ترابطاً منطقياً ومعبره عن وجهين أو أكثر من أوجه الظاهرة ومستندة على مرجعية أمبيريقية من الواقع تشكل فيها العلاقة بين المفاهيم والافتراضات إمكانية اشتقاق فرضيات لشرح وتفسير سلوك وتفكير الناس بواقعهم الحقيقي.

و الملاحظ أن هذه التعاريف تشترك في النقاط التالية:

- تشكل النظرية نسقا معرفيا منظما ومنطقيا.
- يتضمن هذا النسق تصورا للواقع.
- تتكون من مفاهيم وتعريفات وافتراضات.
- توضح العلاقات بين الوقائع وانتظامها بطريقة دالة.
- تشمل بعدا امبريقيا يتضمن مكونات هذا الواقع ومعطياته.
- تهدف إلى تفسير هذا الواقع وفهمه وإمكانية التنبؤ بما يمكن أن يكون عليه.
- تفتح المجال أمام الباحثين للتوصل إلى افتراضات جديدة و توسع آفاق المعرفة العلمية.

---

[1] إبراهيم عيسى عثمان، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق، عمان، الأردن، 2008، ص16.

[2] معن خليل عمر، **مدخل علم الاجتماع**، دار الشروق، عمان، الأردن، 2009، ص50.

كخلاصة نستنتج مفهوم النظرية: من القواسم المشتركة للتعاريف أعلاه يمكن أن نحلل مفهوم النظرية الاجتماعية أي كيف نفهمها، ماذا تعني العبارات والكلمات الواردة بالتعاريف فقد تكرر مصطلح (نسق) وهذا يعني مضمون مترابط من المعرفة، أما تكرار مصطلح (مفاهيم وافتراضات وتعريفات)، فالمفاهيم هي بيانات محددة في الواقع تشير إلى معناها، أما الافتراضات فهي العلاقة البنائية بين الوقائع وانتظامها في الواقع الاجتماعي، وهذه العلاقة يمكن التوصل إليها من النظريات والنماذج النظرية الموجودة أو من دراسات سابقة، كما يمكن أن يكون الواقع نفسه مصدراً لهذه الافتراضات، ثم توضح التعاريف أنّ النظرية يجب أن توضح أسباب وظروف تشكل الواقع وتبدله، هنا يجب أن تفضي النظرية عن مضمون يعبر عن مكونات الواقع ومعطياته، أما موضوع التنبؤ بما يمكن أن يكون عليه الواقع فهو موضوع نسبي في الواقع الاجتماعي.

ثانيا: شروط النظرية:

لكي تكون النظرية الاجتماعية علمية وقادرة على تفسير الظواهر والعلاقات والتغيرات والملابسات التي تتعلق بموضوعها ومادتها يجب أن تتوفر فيها الشروط التالية:

1 – يجب أن تكون أفكار ومبادئ ومفاهيم النظرية الاجتماعية مترابطة ومتكاملة بحيث تخلو مادتها من التناقض و التضارب.

2 – يجب أن تنفرد النظرية الاجتماعية بتفسير الحقائق التي تشتمل عليها أي لم تكن تلك الحقائق قد أخضعت لدراسة سابقة وتم الخروج بنظرية عن دراساتها.

3 – يجب أن تكون النظرية قادرة على تفسير جميع الظواهر والملابسات التي تهتم بدراستها وتحليلها.

4 – ينبغي أن تكون صحّة النظرية الاجتماعية نسبية وليس مطلقة.

5 – ينبغي أن تكون المادة العلمية للنظرية الاجتماعية مشتقة من طبيعة الواقع الاجتماعي الذي توجد فيه، وينبغي أن لا تكون معتمدة على أفكار فلسفية أو لاهوتية أو ذاتية لأنّ مثل هذه الأفكار لا تخضع لأساليب التحليل والتجريب والفحص الميداني الموضوعي.

6 – يجب أن تكون النظرية معبرة عن فكرة أو أفكار أو مبادئ واضحة ومركزة ومتسلسلة بشكل منتظم ومنطقي بعيداً عن التعقد والارتباك.

7 – النظرية الاجتماعية الجيدة والصحيحة هي النظرية التي تتوصل إلى نفس الحقائق والاستنتاجات إذا تكررت دراستها وفحوصها وإثباتاتها خلال فترات زمنية مختلفة وفي أماكن جغرافية مختلفة.[1]

ثالثا: بناء النظرية:

اختلف علماء علم الاجتماع في تحديد عناصر ومكونات النظرية العلمية، انطلاقا من اختلاف منطلقاتهم الفكرية والمقاربات المنهجية التي يتبنونها، فمثلا يرى "**غراهام كينلوك**" **G. C. Kinlocke** أن النظرية تتكون من العناصر التالية:

- نموذج قياس.
- مجموعة مفاهيم.
- قضايا تعبيرية (تتمثل في قضايا تقريرية وفروض)
- مجموعة المناهج المستخدمة في اختبار العلاقات الافتراضية.
- تحليل البيانات.
- تقسيم النتائج.
- عملية تقويم البناء الامبريقي والمنطقي للنظرية في ضوء تحليل البيانات وتفسيرها.

وهناك من يرى أن العناصر التي تبنى عليها النظرية هي:

- نموذج قياسي أساسي، أي نموذج العلاقات المسلم بها.
- الصياغة الاجرائية للفروض و المتغيرات والمؤشرات.
- مجموعة المناهج اعتمادا على النظرية ونوعية البيانات.
- تحليل البيانات، المعالجة الاحصائية، الارتباط، اختبارات الدلالة.
- تفسير البيانات، حدود البيانات.
- تقويم النظرية أي كفاءتها النظرية والامبريقية.[2]

وعموما يمكن استخلاص أن النظرية كبناء معرفي تتكون من العناصر التالية:

- المتغيرات: العناصر والجزئيات التي يعمل الباحث على دراستها.

---

[1] إحسان محمد الحسن، **موسوعة علم الاجتماع**، الدار العربية للموسوعات، بدون تاريخ، ص640.

[2] علي عبد الرزاق جلبي، **الاتجاهات السياسية في نظرية علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1991، ص ص 31 – 33.

- الفرضيات: العلاقات بين المتغيرات التي يسعى الباحث إلى البرهنة على صحتها أو خطئها.
- المفاهيم: رموز اصطلاحية لمعنى في الواقع وتكون لغوية أو إجرائية.
- القضايا: أي ترتيب وتنظيم المفاهيم في مقولات تحدد وجودها والعلاقة بينها.
- النموذج: هو الطريقة التي يصوغ من خلالها الباحث النتائج توصل إليها من خلال البحث.
- القانون: و هو المرحلة النهائية والتراكمية فهو يعبر عن النتيجة النهائية للبحث وإبراز العلاقة بين المتغيرات.

رابعا: النظريات الأساسية لعلم الاجتماع

سنحاول في هذا الجزء من البحث التطرق إلى النظريات الاساسية في علم الاجتماع، والتي شكلت أهم المنظورات التي سعى رواد علم الاجتماع وعلماؤه إلى تفسير الظواهر الاجتماعية من خلالها*

1- النظرية الوظيفية

أ- الجذور التاريخية للنظرية الوظيفية:

تمتد جذور النظرية الوظيفية في علم الاجتماع إلى القرن الثامن عشر عندما ظهر مفكرون اجتماعيون بارزون أمثال فولتير، روسو، هوبز الذين اعتنقوا مبدأ العلاقة الوظيفية بين متغيرين عاملين أحدهما مستقل والثاني معتمد، ثمّ ظهر الدافع الحقيقي لاستعمال اصطلاح وظيفة مع ظهور علماء الاجتماع في القرن التاسع عشر أمثال هربرت سبنسر ورواد الاتجاه التطوري الذين شبهوا المجتمع بالكائن الحي من حيث الأجزاء البنائية والوظائف فاستخدموا كلمة وظيفة محل كلمة غاية أو غرض طالما أن وجود الظواهر الاجتماعية لا يعتمد على النتائج التي تحدثها [1] فالمجتمع بالنسبة إليهم وحدة لا فرق بينها وبين وحدة جسم الكائن الحي ويتكون من بناءات وأنظمة وأفكار مترابطة متساندة تكون في مجموعها ومحصلتها الوظائف التي تعطي للمجتمع ديمومته كما تعطي أعضاء الكائن الحي بمحصلة عملها الحياة له، فأول ما افترضه رواد هذا الاتجاه هو وحدة المجتمع كما الكائن الحي هو واحد لا يمكن

---

* تم التطرق إلى أهم أفكار المدرسة الوضعية و المدرسة الماركسية في معرض الحديث عن اسهامات رواد علم الاجتماع، فأوغست كونت يمثل النظرية الوضعية بينما يجسد كارل ماركس أهم افتراضات المدرسة الماركسية، وتجنبا للتكرار فلن يتم التطرق لهاتين النظريتين في هذا الجزء.

[1] إحسان محمد الحسن، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الطليعة، بيروت، 1988، ص111.

شطره، وافترض الترابط والتساند في العلاقات الاجتماعية كما تترابط وتتساند أعضاء الكائن الحي من أجل ديمومة حياته. ومن أبرز ما توصل إليه هذا الاتجاه أنّ التغير الذي يحدث بالجزء يؤدي إلى تغيرات في الأجزاء الأخرى وأعطى تفسيره للتغيير الاجتماعي بأنه يقع جراء التغيير في أنماط الفكر.[1]

ومن بين المفكرين الذين أسهموا في ظهور هذه النظرية نجد فلفريدو باريتو، وهربرت سبنسر، ومالينوفسكي، وراد كليف براون.

ب- معنى ومضمون الوظيفية

مفهوم الوظيفية جاء أصلاً من علم الأحياء ويستخدم كذلك في علم الإدارة واستعاره علم الاجتماع كما المصطلحات الأخرى مثل الإيكولوجيا والفيزيقي وغيرها فإنّ مفهومها يتضمن أربعة معاني: أولاً وهي نشاط كأي من النشاطات العامّة الجماعية كالطقوس أو المراسم أو المشاركات، وثانياً لها معنى في علم الرياضيات كدالة وظيفية لاستخراج دالات قيمية، وثالثاً كما تشير لنشاط مهني كوظيفة رئيس الدائرة أو المعلم أو الطبيب، ورابعاً كما تستخدم في علم الاجتماع ليعبر بها عن نشاطات نسق محدد وتكيفه أو ما يلعبه الدور أو النظام في تلبية حاجات الوحدة الاجتماعية، أما مضمون الوظيفية إذ ترى المدرسة الوظيفية أنّ المجتمع نظام معقد تعمل شتى أجزاؤه سويّة لتحقيق الاستقرار والتضامن بين مكوناته ووفقاً لهذه المقاربة فإنّ على علم الاجتماع استقصاء مكونات المجتمع بعضها ببعض وصلتها بالمجتمع برمته ويمكننا أن نحلل النشاطات الإنسانية والأفعال بما يترتب عليها من نتائج.[2]

وتهتم بالتركيز على الكلّ أكثر من الأجزاء والأساس هو اعتبار المجتمع كوحدة ممثله في نسق كلّي ويمكن أن تمثل فيه الأسرة نسقاً فرعياً، ويفترض الاتجاه الوظيفي ترابط الأجزاء وتكاملها وظيفياً، فكلّ جزء في النسق يؤدي وظيفة أو أكثر وتتكامل هذه الأجزاء وظيفياً في تلبية حاجات النسق، وتشكل هذه الأجزاء المختصة والمتباينة وظيفياً نوعاً من الانتظام وحالة من التوازن، وإذا ما حدث تغير فإنّ لكل نسق آليات تعيده إلى حالة التوازن، كما في جسم الكائن الحي عندما تعيده آليات الدفاع عندما يمرض إلى حالته الصحيّة الأولى. ومن هذا المبدأ يرى الوظيفيون المعاصرون أنّ افتراض علاقات الصراع والتكامل يجب أن

[1] معن خليل عمر، المدخل إلى علم الاجتماع، مرجع سبق ذكره، ص 60.
[2] محمود عودة، مرجع سبق ذكره، ص ص 100-102.

تحلّ محل افتراض التكامل كأساس للعلاقات فرغم اعترافهم بالتناقض في العلاقات واحتمال ظهور توترات وانحرافات لكن هذه كلها يمكن حلّها وتجاوزها.

أمّا تصنيفات الوظيفية: فتتضمن شكلين من التصنيفات الأول كما صنفها مارك أبراهامسون وهو:

- الوظيفية الفردية: وتركز على الفرد الفاعل وما ينبثق عن الحاجات الفردية من بناءات ونظم كما تفضي دراسات العالم مالينوفسكي.
- الوظيفية العلائقية البنائية: ويتم فيها التركيز العلاقات بين الأجزاء وبينها وبين الكل وكما تفضي دراسات راد كليف براون عندما ربط الأجزاء بالنسق بما ينتج عنها من تضامن اجتماعي.
- الوظيفية الاجتماعية: هي الاهتمام بالبناءات والنظم السياسية من خلال علاقاتها ببعضها من جهة وارتباطها بالعقل الاجتماعي وضبط السلوك من جهة أخرى كما تفضي دراسات بارسونز.

أما التصنيف الثاني وهو كما صنفها العالم كانيكان هو:

- الاتجاه التقليدي: والذي يفترض معاصريه إنّ كل البناءات الاجتماعية تعمل من أجل صيانة واستمرار تكامل النسق وتوازنه وتكليفه.
- الاتجاه السوسيولوجي: ويتم التركيز فيه على بحث العلاقات المحددة بين المتغيرات الاجتماعية ذات الدلالة يقصد الكشف عن الانتظامات والأنماط العامّة في الواقع الاجتماعي.
- الاتجاه السيبرنطيقي: أي التنظيم الذاتي ويركز أصحابه على التغذية المرتجعة التي تحافظ على حالة التوازن أو تعيد النسق إلى حالة التوازن عند حصول التغيير التدريجي.[1]

ويعتبر مفهوم المتطلبات الوظيفية من المفاهيم التي تحيطها الإشكالية، فالتساؤل فيه مشروع لأنه لا إجابات عن فرضياته مثال هل يؤدي فناء جماعة أو مجتمع محلي إلى زوال المجتمع كلّه ؟ أو هل يؤدي تدني الولادات عن معدل الوفيات إلى انتهاء البشر في يوم ما ؟ وهل

---

1 شاكر حسين الخشالي، **نظريات معاصرة في علم الاجتماع**، منشورات الاكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك، 2010، كتاب اليكتروني من الموقع: http://www.ao-academy.org/wesima_articles/library-20110129-2360.html

عجز المجتمع عن استكشاف موارد وعدم استثمارها إلى زواله ؟ إنّ الإجابة على هذه الفرضيات صعبة للغاية لأنّ هناك حقائق تنفيها وأخرى تؤيدها مثلاً في مجال استغلال الموارد في دول الخليج ثمّ الاعتماد على أناس من غير مجتمعاتهم لاستخراج واستثمار دفين ثرواتهم بما يؤمن ديمومة وجودهم، في حين في اليابان لا توجد لديهم ثروات لكن عندهم طاقات فكرية عظيمة جذورها لتخلق أداة البقاء من خارج مجتمعهم فقد حصلوا بفكرهم على ما يبقي حياتهم.

وخلاصة القول قد قسم العلماء قوائم ارتكاز النظرية الوظيفية إلى حالتين: عوامل قد تقوّض المجتمع تقابلها متطلبات بنائية لاستقرار المجتمع وتوازنه وبقاءه.

2- <u>النظرية البنائية الوظيفية:</u>

بقيت النظرية الوظيفية تسيطر على الفكر الاجتماعي حتى أوائل الستينات من القرن العشرين ثمّ ظهرت طروحات تجديدية سمّيت بالوظيفية الجديدة أو البنائية الوظيفية تمتد جذور هذه النظرية الجديدة في كتابات بارسونز إلى العقد الثالث من القرن العشرين كما ظهرت حتى في كتابات تلاميذه أمثال ميرتون والتي ختمها بارسونز بالنقد الذي أدى إلى تعديلات في البنائية الوظيفية.

وتعتمد هذه النظرية على مفهوم أساسي هو مفهوم النسق الاجتماعي الذي يشير معناه إلى مجموعة من الفاعلين في عملية تفاعل ضمن موقف يشمل على الأقل وجهاً فيزيقياً بيئياً وفاعلين لديهم حوافز لتعظيم المنفعة والرضا وحيثما تتحدد علاقاتهم بالموقف تتحدد أيضاً بالبيئة وكذلك تتحدد بالنسق الثقافي للجماعة وما يتضمنه من رموز مشتركة كما يمكن أن يحدد النسق الاجتماعي في مجال فردين أو أكثر يشتركون في تفاعل مستمر بمحيط محدد[1], لقد تحول بارسونز في بحثه للنسق الاجتماعي من التركيز على الفاعل والفعل في نظرية الفعل الاجتماعي إلى التركيز على الدور والمكانة، واعتبرها الأساس في تحليل النسق الاجتماعي فهو بذلك انتقل من الاهتمام بالعوامل الفردية إلى اعتبار البناءات والنظم هي الأساس في تشكيل الفعل الإنساني. فخصائص الدور والمكانة تتحدد اجتماعياً إذن ستكون اختيارات الفاعل مقيدة بما يرتبط بها من توقعات فتتضاءل حريّة الاختيار الفردي أمام قيود

[1] معن خليل عمر، معجم علم الاجتماع المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص386

ما هو اجتماعي وثقافي وبهذا تحول من التركيز على البعد الذاتي إلى التركيز على البعد الموضوعي[1].

أجرى بارسونز دراسة للنظام الاجتماعي معتمداً على التحليل البنائي الوظيفي وأسس تحليله على الفرضيات التالية:

- يشكل النظام الحالة الأساسية للنسق وما بين مكوناته من علاقات.
- تميل الأنساق الاجتماعية إلى المحافظة على النظام وحالة التوازن.
- يمكن أن يكون النسق ثابتاً مستقراً أو متغيراً تغيرات تدريجية منتظمة.
- ترتبط أجزاء النسق ومكوناته بعلاقات تكاملية منسجمة.
- يحافظ النسق على حدود معينة في علاقته ببيئته.
- تعتبر عمليات توزيع الأدوار والمكانات والتكامل بينها من العمليات الضرورية لحالة التوازن.
- يميل النسق إلى المحافظة على الحدود وعلاقات الأجزاء بالكل وفيما بينها وضبط التغيرات في البيئة وضبط الميل لتغيير النسق من الداخل.[2]

وبهذا يصبح النظام واستقراره واستمراره القضية الأساسية مما يتطلب تشخيص الظروف والمتطلبات التي تحقق استمرار النظام وذلك يتم بالتحليل الوظيفي الذي يتناول المتطلبات الوظيفية الضرورية التي يجب أن تتوفر كمستلزمات لبقاء النظام واستمراره وهذه هي:

- الحاجة الوظيفية للتكيف: وهي القدرة على بناء العلاقة مع البيئة ومواردها وذلك من خلال عمليات الإنتاج لتلبية حاجات النسق وهنا تبرز أهمية العامل الاقتصادي في علاقة النسق بالبيئة الطبيعية و الاجتماعية الخارجية وفي أشكال التنظيمات الداخلة في تقسيم العمل وفي إعداد القوى البشرية.
- الحاجة الوظيفية لتحقيق الأهداف: وهذا يتطلب تحديد الأهداف بوضوح ثمّ برمجة الطرق والوسائل الجماعية التي تمكن الجماعة من تحقيق تلك الأهداف وأن يمتثل الأفراد لهذه الوسائل وأن يتحقق الإجماع على الأهداف.

---

[1] علي عبد الرزاق جلبي، و آخرون، **علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1998، ص 76.

[2] المرجع نفسه، ص ص 386- 387.

- الحاجة الوظيفية للتكامل: يفترض بارسونز ضرورة بناء قاعدة ثقافية مشتركة كأساس رمزي معياري مشترك وكإطار مشترك في بناء أنماط شخصية متماثلة ومتفقة في توجهاتها مع ثقافة الجماعة وتوقعاتها لضمان علاقة تكاملية بين المستوى الفردي والجماعي، ولهذا ركز بارسونز على عملية التنشئة ومؤسساتها وعلى عملية الضبط متوخياً أن تتماثل عملية التنشئة وتتكامل[1].
- الحاجة الوظيفية لصيانة الأنماط القائمة وإدارة التواترات: إنّ انتظام المجتمع يحتاج إلى عوامل ضبط وهذه تتجسد بوسائل تعزيز الامتثال والوسائل المنظمة لمواجهة التحديات وما يهدد النظام وهنا تبرز الأهمية الوظيفية للعادات و التقاليد والقيم والأعراف والثقافة الشعبية فهذه هي عوامل الضبط.[2].

إذن فالحاجات الاجتماعية كما حددها بارسونز، هي متطلبات النظام التي يبحث عن اشباعها بهدف البقاء في المجتمع بشكل فعال، وتحافظ على بنائه واستقراره و أدائه للوظائف المناطة به. وبالرغم من الاسهامات الكثيرة والمهمة التي أتى بها بارسونز والرواد الاوائل للوظيفية إلا أنها تعرضت كنظرية للعديد من الانتقادات المنهجية والمعرفية، وكرد فعل على هذه الانتقادات ظهر اتجاه جديد يتمثل في **الوظيفية الجديدة** التي تظهر من خلال اسهامات "**روبرت ميرتون**" "**Robert Merton**"

ويعتبر الاسهام الاساسي لميرتون في الربط بين النظرية والواقع، فالنظرية بالنسبة إليه لابد أن ترتبط بالواقع الامبريقي ليس فقط في بنائها وإنما في إمكانية التحقق من صحّتها أو دقتها فهو يرى أنّ عدم توفر الدراسات الامبريقية الكافية من جهة وعدم وجود تراكم معرفي كاف في علم الاجتماع من جهة أخرى يجعل مثل هذا التنظير سابق لأوانه[3] فرأى من الأفضل اختيار مفاهيم وسطى يمكن ربط معانيها بمؤشرات في الواقع من خلال تعريفات إجرائية بحيث تشكل دراسة العلاقة بينها ما أسماه بنظريات الحد الأوسط، ويمكن أن يمثل هذا التوجه اختيار قطاعات أو ظواهر اجتماعية بحيث تشكل نتائج دراستها قاعدة معرفية

---

[1] شاكر حسين الخشالي، مرجع سبق ذكره، ص ص 21 – 22

[2] معن خليل عمر، **علم المشكلات الاجتماعية**، دار الشروق، عمان، 2008، ص ص67–68.

[3] إبراهيم عيسى عثمان، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق، عمان، 2008، ص64.

لبناءات نظرية أكثر شمولاً ولكن ظلّ ميرتون يعمل ضمن إطار البنائية الوظيفية رغم نقده لها واقتراح التعديلات اللازمة لبعض افتراضاتها الأساسية[1]

بالاضافة لما سبق فقد طرح روبرت ميرتون فكرة الوظائف الظاهرة والوظائف الكامنة، والتي تشير إلى أن هناك عناصر في النسق الاجتماعي تحقق وظائف مقصودة و أخرى غير مقصودة، ومن ثم يتجسد التحليل الوظيفي للظواهر الاجتماعية لميرتون من خلال تمييزه بين بين الوظائف الظاهرة التي يعتبرها نتائج موضوعية تحدثها سمة اجتماعية أو ثقافية معينة، تلك النتائج تفرض على الافراد تبنيها والتكيف معها، والوظائف الكامنة التي تعني النتائج غير المقصودة وغير المقررة، أي أنها النتائج غير المعلن عنها في أهداف النسق يشكل رسمي، و إنما تتوخى عند وضع الاهداف[2] ومن جهة أخرى طرح روبرت ميرتون مفهوم المعوقات الوظيفية والذي يعرفها بأنها تلك النتائج التي يمكن ملاحظتها والتي تحد من تكيف النسق و توافقه، كما أن مفهوم المعوقات الوظيفية بما يتضمنه من ضغط وتوتر على المستوى البنائي، يمثل أداة تحليلية هامة لفهم ودراسة الديناميات والتغير[3]

وكخلاصة لأهم ما جاءت به النظرية الوظيفية نستنتج أن التفكير الوظيفي هذا يمثل الصدارة بين التقاليد النظرية في علم الاجتماع لوقت طويل ولا سيما في الولايات المتحدة وكان بارسونز وميرتون وكلاهما نهل من أفكار دوركايم يعتبرون من أبرز الداعين إلى هذا التيار، غير أنّ الشعبية التي كانت تتمتع بها المدرسة الوظيفية قد مالت إلى الأفول في الآونة الأخيرة بعد أن اتضح ما تعانيه من أوجه القصور والثغرات ومن جملة ما يوجه لها من انتقادات أنها تغالِي في التشديد على العوامل المؤدية إلى التماسك الاجتماعي على حساب العوامل الأخرى التي تفضي إلى التجزئة والصراع، فالتركيز على نواحي الاستقرار والنظام يعني التقليل من أهمية التقسيمات والتفاوتات التي تنشأ في المجتمع على أساس الطبقة والعرق والجنس كما أنّ الوظيفيون يميلون إلى التقليل من دور الفعل الاجتماعي الخلاق في المجتمع ويرى كثير من النقاد أنّ التحليل الوظيفي يسبغ على بعض المجتمعات صفات اجتماعية لا توجد فيها ذلك أنّ الوظيفيين كثيراً ما يقولون أنّ للمجتمع حاجات وأنّ له أهداف رغم أنّ هذه المفاهيم لا تصدق إلا على الأفراد من البشر.

---

[1] المرجع نفسه، ص 65

[2] علي عبد الرزاق جلبي، الاتجاهات السياسية في علم الاجتماع، مرجع سبق ذكره، ص ص 190 – 210

[3] نيكولا تيماشيف، مرجع سبق ذكره، ص ص 320– 338.

3- النظرية التفاعلية الرمزية:

يرجع أصحاب هذه النظرية جذورها إلى أفكار العالم الاجتماعي **ماكس فيبر**، الذي أكد أن فهم العالم الاجتماعي يتم من خلال فهم أفعال الافراد الذين نتفاعل معهم، ثم تولى تطويرها جملة من العلماء منهم جورج هربرت ميد.

وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى(MICRO) ، منطلقةً منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأُ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي. فأفعالُ الأفراد تصبح ثابتةً لتشكل بنية من الأدوار؛ ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز. وهنا يصبح التركيز إما على بُنى الأدوار والأنساق الاجتماعية، وإما على سلوك الدور والفعل الاجتماعي[1].

ومن أشهرُ **ممثلي النظريةِ التفاعليةِ الرمزية**:

1- جورج هربرت ميد:(1863-1931) George H. Mead

استطاع جورج ميد في محاضراته التي كان يُلقيها في جامعة شيكاغو، على طولِ الفترة من (1894-1931) أن يُبلور على نَحوٍ متقن، الأفكار الأساسية لهذه النظرية. وقد جَمعَ له تلاميذُه كتاباً بعد وفاته، يحتوي على معظم أفكاره التي كانوا يدوّنوها في محاضراته، تحتَ عنوان.(Mind, Self and Society, 1934)

ويبدأ **ميد** بتحليل عمليةِ الاتصال، وتصنيفها إلى صنفين: الاتصالُ الرّمزي، والاتصال غير الرمزي. فبالنسبة للاتصال الرمزي فإنه يؤكّد بوضوحٍ على استخدام الأفكار والمفاهيم، وبذلك تكون اللغةُ ذاتَ أهميةٍ بالنسبة لعملية الاتصال بين الناس في المواقفِ المختلفة، وعليه فإن النظام الاجتماعي هو نتاجُ الأفعال التي يصنعُها أفراد المجتمع، ويُشير ذلك إلى أن المعنى ليس مفروضاً عليهم، وإنما هو موضوعٌ خاضع للتفاوض والتداولِ بين الأفراد[2].

فالمجتمع بالنسبة له " ما هو إلا حصيلة العلاقة المتفاعلة بين العقل البشري والنفس البشرية... ولا وجود للعقل أو النفس خارج المجتمع الانساني لأنهما متفاعلان ومتلازمان، وما سلوك الفرد إلا انعكاس لعملية التفاعل الاجتماعي المستمرة في المجتمع.[3]

---

[1] معن خليل عمر، **نقد الفكر الاجتماعي المعاصر، دراسة تحليلية نقدية**، دار الآفاق الجديدة، لبنان، 1991، ص 164.

[2] السيد علي شتا، **نظرية علم الاجتماع**، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 1993، ص ص 317 – 340.

[3] علي عبد الرزاق جلبي، الاتجاهات السياسية في نظرية علم الاجتماع، مرجع سبق ذكره، ص 338

2-هربرت بلومر: H. Blumer (1900-1986)

وهو يتفق مع جورج ميد في أن التفاعل الرمزيَّ هو السمةُ المميزةُ للتفاعل البشري، وأن تلك السمةَ الخاصةَ تنطوي على ترجمةِ رموزِ وأحداثِ الأفراد وأفعالهم المتبادلة. وقد أوجَزَ فرضياتِه في النقاطِ التالية:

- يتصرف البشرَ حيالَ الموضوعات التي يتضمنها عالمهم على أساسِ ما تعنيهِ تلك الموضوعات بالنسبة إليهم.
- هذه المعاني هي نتاجٌ للتفاعل الاجتماعي الإنساني.
- هذه المعاني تحوَّرُ وتعدّل، ويتم تداولُها عبر عملياتِ تأويلٍ يستخدمُها كلُّ فردٍ في تعامله مع الإشاراتِ التي يواجهُها[1].

كما صاغ هربرت بلومر أفكاره في كتابه المنشور سنة 1969 و المعنون: " منظور ومنهج التفاعلية الرمزية" Symbolic Interactionism Perspective & Method" والذي انتقد فيه التحليل المنهجي القائم على العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، فهو حسبه تحليل خاص بالعلوم الدقيقة و لا يمكن نقله إلى علم الاجتماع دون تعديله.

والمبرر الذي يقدمه بلومر هو أن الحياة الاجتماعية بالغة التعقيد وتتشكل من عمليات متداخلة ولا يمكن حصرها بهذه الطريقة، ولتجاوز هذه العقبة لابد من اكتساب معرفة مفصلة حول مختلف الظواهر ثم بناء نظام فكري خاص بالعلوم الاجتماعية يختلف عن ذلك المعتمد في العلوم الطبيعية، ولتحقيق ذلك على الباحث معايشة الظاهرة كما هي في الواقع و أن يتعرض للخبرات الحياتية للأشخاص الذين يقوم بدراستهم[2]

3 - إرفنج جوفمان: Erving Goffman (1922-1982)

وجَّهَ اهتمامَهُ لتطوير مدخلِ التفاعلية الرمزية لتحليلِ الأنساق الاجتماعية، مؤكداً على أن التفاعلَ – وخاصةً النمطَ المعياريَّ والأخلاقيَّ- ما هو إلا الانطباع الذهنيُّ الإرادي الذي يتم في نطاق المواجهة، كما أن المعلوماتِ تسهم في تعريف الموقف، وتوضيحِ توقعات الدَور.

---

[1] السيد علي شتا، نظرية علم الاجتماع، مرجع سبق ذكره، ص ص 315- 320.

[2] إيان كريب، ترجمة: محمد حسين غلوم، **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1992، ص ص 129- 136.

وفي الواقع يرى **غوفمان** أن الحياة الاجتماعية ما هي في الحقيقة إلا مسرحا يلعب الافراد فيه أدوارا، وعليهم أن يتظاهروا بأنهم يحملون محمل الجد أدوار الاخرين، وعندما يخرج الفرد من العرض* كي يعود إلى الكواليس** يستطيع الفرد حينها تخفيف السيطرة على سلوكه والتصرف بشكل مريح أكثر و بحسب ما يراه مناسبا (التلفظ بعبارات ساخرة، إظهار مشاعر الغضب أو التعبير عن الحنق وغيرها من السلوكيات التي لا يستطيع الفرد إظهارها أما الآخرين.)[1]

أما منهجيا فقد دعا **غوفمان** إلى اعتماد الملاحظة بالمشاركة كتقنية أساسية في تحليل التجارب المعيشة وقواعدها الداخلية* فلا يمكن توقع أ فهم الحياة الاجتماعية للأفراد دون الاقتراب منهم ومعايشة هذه الحياة في مجالاتها الطبيعية و التفاعل مع الفاعلين فيها.[2]

4- كما أن هناك عدداً كبيراً من العلماء الذين لم تُناقَش أعمالُهم بشكلٍ واسع، مع أنهم من أعلامِ ومؤسسي النظرية التفاعلية الرمزية .ومنهم:

•روبرت بارك Robert Park (1864-1944) ووليم إسحاق توماس W. I. Thomas ، (1863-1947). وهما من مؤسسي النظرية.، ومانفرد كون ManferdKuhn ، (1911- 1963). وهو عالم اجتماع أمريكي، ومن رواد مدرسة (آيوا) للتفاعلية الرمزية.

•وكذلك كل من ميلتزر Meltzer ، وهيرمان Herman ، وجلاسر Glaser ، وستراوس Sturauss،و جورج زيمل George Simmel وغيرِهم.

أما **المصطلحات الاساسية للنظريّة** فهي:

---

* المقصود حسب غوفمان بالعرض هو الموقف الاجتماعي الذي يكون فيه الفرد كاجتماع عمل أو سهرة عائلية أو جاسة مع الاصدقاء أو العملاء وغيرها من المواقف اليومية

** الكواليس هي المكان الذي يعود إليه الفرد بعد انتهاء العرض كالمكتب الخاص، البيت، الغرفة الخاصة وغيرها، أين يمكن للفرد التحرر من الموقف الذي كان فيه سابقا

[1] فيليب كابان، جان فرنسوا دوروتيه، مرجع سبق ذكره، ص ص 119 – 120.

* توصل غوفمان لهذه الحقيقة من خلال دراسته لفئات مختلفة من الافراد في عدة بحوث قام بها كمعايشته للمرضى العقليين وظروف حياتهم في المستشفيات و عند معايشته للمعوقين بدنيا ونفسيا، وقد لخص هذه الدراسات في كتابه **المصحات النفسية** وكتاب **الوصمة** (1963)، لمزيد من التفاصيل حول أعمال غوفمان يمكن الرجوع إلى: فيليب كابان، جان فرنسوا دوروتيه، المرجع السابق، ص ص 119 – 122.

[2] الموجع نفسه، ص ص 121 – 122.

1. التفاعل :Interaction وهو سلسةٌ متبادلةٌ ومستمرةٌ من الاتصالات بين فرد وفرد، أو فرد مع جماعة، أو جماعةٍ مع جماعة.

و في كتابه حول النظرية في علم الاجتماع حدد جورج زيمل نوعين من التفاعل الاجتماعي:

– تفاعل اجتماعي بين الاجناس البشرية.– تفاعل اجتماعي بين الاجناس غير البشرية.[1]

2. المرونة :Flexibility ويقصد بها استطاعةُ الإنسان أن يتصرفَ في مجموعةِ ظروفٍ بطريقة واحدة في وقت واحد، وبطريقةٍ مختلفة في وقتٍ آخرَ، وبطريقةٍ متباينة في فرصةٍ ثالثة.

3. الرموز :Symbols وهي مجموعةٌ من الإشارات المصطَنعة، يستخدمها الناسُ فيما بينهم لتسهيل عمليةِ التواصل، وهي سمة خاصة في الإنسان .وتشملُ عند جورج ميد اللغةَ، وعند بلومر المعاني، وعند جوفمان الانطباعاتِ والصور الذهنية.

4. الوعيُ الذاتي :Self- Consciousness وهو مقدرةُ الإنسان على تمثّل الدور، فالتوقعات التي تكُون لدى الآخرين عن سلوكنا في ظروف معينة، هي بمثابة نصوصٍ يجب أن نَعيها حتى نُمثلَها، على حدّ تعبير جوفمان[2].

– **الانتقادات الموجهة للنظرية التفاعلية الرمزية:**

ساهمت الافكار التي قدمها **بلومر** في ظهور العديد من الكتابات النظرية التي انتقدت في مجملها التفاعلية الرمزية.

– كانت البداية هي التساؤل عن جدوى الاستخدام الكلي لهذه الطريقة المنهجية في البحث عند صياغة نظرية اجتماعية.

– ويرى النقاد بأن التفاعلية الرمزية كنظرية سوسيولوجية تخلت عن العديد من الأساليب العلمية التقليدية في فهم البناءات الاجتماعية فلو كانت الظواهر الاجتماعية ناتجة عن تفاعل أفراد المجتمع وأعضائه فكيف يمكن لنا دراسة ما يعرف بالذات أو الوعي دراسة علمية مع العلم أنه لا يمكن تحديدها تحديد كمي.كما أن المنهاج الذي اقترحه بلومر لا يستطيع أن يفسر البناءان الاجتماعية الكبرى[3].

---

[1] السيد علي شتا، مرجع سبق ذكره، ص ص 315 – 316.

[2] معن خليل عمر، نقد الفكر الاجتماعي المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص ص 194– 224.

[3] شاكر حسين الخشالي، مرجع سبق ذكره، ص ص 51– 52

– رؤية التفاعلية الرمزية تجعل أحكامها اجتماعية وهذا يتناقض مع الحتمية إذا أن القدرات الرمزية للتفاعلين يتبع إدخال عناصر استثنائية غير متوقعة في الموقف التفاعلي مما يمكن له أن يغير مجرى التفاعل في أي لحظة .

-أقر بلومر كيف يمكن دراسة عملية التفسير والتقييم والتعريف والتخطيط في إطار تعريفات إجرائية واضحة فرأى أن قضايا التفاعل الرمزي تسمح باختبار المباشر للعالم التجريبي دون أن يوضح الطريقة للقيام بذلك. فقيمة وصحة هذه القضايا والمفهومات ينبغي أن تتحدد من خلال هذا الاختبار وليس من خلال رؤية ما.

– ما يطرأ على هذه والقضايا عندما تخضع لمقاييس غير ملائمة للبحث ويرى أن هذه المقاييس تتضمن مجموعة زائفة من الفروض ككيفية ارتباط المفهومات بأحداث العالم التجريبي ارتباطا ضروريا، إضافة إلى وجود مفهومات غامضة وغير محددة تمتد من اقتراب العالم التجريبي وفهمه لأن لسنا على ثقة مما يحاول فهمه إذن عدم الثقة فيما نحاول الإشارة إليه يمنعنا من طرح أسئلة واضحة ذات صلة دقيقة بالموضوع ويمنع من طرح مشكلات ملائمة.[1]

وعموما يظل الانتقاد الرئيس للنظرية التفاعلية الرمزية يتمثل في كونها عالجت المفاهيم المتعلقة بالفرد كوحدة كالذات و الانا والعقل والدور وغيرها، ولم تعالج المفاهيم الخارجة عن إطار شخصيته كالنظام الاجتماعي و النسق الاجتماعي و الحضارة، ونتيجة لهذه الانتقادات جاءت بعض المحاولات لتطوير هذه النظرية لعل أهمها محاولات سترايكر.

أطروحات سترايكر لتحديث النموذج التفاعلي الرمزي:

حاول سترايكر أن يعالج نظرية التفاعل ويجعلها نظرية سوسيولوجية معاصرة تركز دراستها لعملية التفاعل على كل الظواهر الكبرى والصغرى، حيث رأى سترايكر أنه يجب تحليل الظواهر من مستوى الفرد أو الذات إلى مستوى البناءات الاجتماعية الكبرى أي أنها يجب أن تركز على العلاقات التبادلية بين الفرد و المجتمع باعتبارهما وحدة الدراسة والتحليل وليس الاهتمام فقط بالذات كوحدات صغرى وهذا بهدف طرح تصورات جديدة تصبح مسلمات.

فتصورات سترايكر حول تحديث التفاعلية الرمزية هي تحديث لأطروحات H- Mead :

[1] معن خليل عمر، نقد الفكر الاجتماعي المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص 229.

– يعتمد الفعل الإنساني على المسلمات المرتبطة بالأشياء في العالم والتي تحمل نفس مسلماتها بالإضافة إلى معانيها لدى الفاعلين (الأفراد).

– يتعلم الناس كيفية استخدام الرموز لتجديد مكانتهم الاجتماعية ويعتبر هذا عنصرا هاما لتفسير معاني الأشياء كما يجب أن يهتم الناس أيضا لمعرفة الأدوار التي تساهم المشاركة في التعريفات السلوكية المرتبطة بمكانتهم الاجتماعية.

– ضرورة الاهتمام بتحليل مكونات البناءات الاجتماعية الكبرى بالإضافة إلى تحليل الذات الفردية.

– يتعرف الأفراد على أنفسهم وعلى الآخرين وعلى مكانتهم ووضعهم الاجتماعي الذي يشغلونه، هذا الإدراك للنفس وللآخرين والمكانة يعتبر جزء من الذات.

– عندما يحدث التفاعل بين الأفراد يستطيعون تحديدا المواقف وتسميتها.

– السلوك الاجتماعي لا يتحدد بالمعاني الاجتماعية فقط إنما بالنشاط الذي يستطيع الفرد به توجيه دوره رغم أن المعاني الاجتماعية تفرض قيودا على سلوك الاجتماعي.

– تقوم البناءات الاجتماعية بعملية تحديد الأدوار وتختلف البناءات فيما بينها بالنسبة لهذه العملية فهناك كثيرا من البناءات التي تسمح بظهور أنشطة وأدوار إقحاميه مقارنة بغيرها

– تغير الأسماء والرموز يؤدي إلى تغير البناءات الاجتماعية[1].

كخلاصة يمكن القول بأن التفاعلية الرمزية ركزت على التفاعل الرمزي كما صححت المنظورات الأخرى كالوظيفية والصراع التي أكدت على البناءات الكبرى وأهملت الوحدات الصغرى، كما يمكن أن تستخدم مفهومات التفاعل الرمزي لتشمل مدى واسع من العلاقات الإنسانية مثل الصراع، التعاون، الخضوع، ومن حيث المبدأ على الأقل فإن التفاعلية الرمزية تجعل صياغة نظريات متباينة تدرس كل نمط من العلاقات الإنسانية أمرا لا ضرورة منه.

4– النظرية النقدية في علم الاجتماع:

ظهرت هذه النظرية من خلال أفكار مجموعة من الباحثين والمفكرين الذين ائتلفت أفكارهم في النقد، أطلق عليهم مدرسة فرانكفورت نسبة إلى معهد الدراسات الاجتماعية حول الفكر اليساري، هذا المعهد الفكري البحثي تأسس سنة 1923 في جامعة فرانكفورت، وأول من

[1] http://www.ingdz.com/vb/showthread.php?t=48408, le:01- 02- 2012, à 17h 23.

طرح فكرة تأسيسه هو "**فيلكس فايل**" Felix Weil، لكن التوجه الفكري الواضح لهذا المعهد ظهر عام 1930 عندما جلس **ماكس هوركهايمر** على كرسي إدارته.[1]

لقد طرحت الكتابات التي وضعها **كـــارل** مـــاركس تحـــدياً هـــائلاً أمـــام المفكـــرين فـــي مجال العلوم الاجتماعية لمـــا يزيـــد علـــى قـــرن ونصـــف مـــن الزمـــان ومـــا زالـــت المساجلات تدور في هذه الأوساط حتـــى الآن حـــول تصـــوراته النظريـــة بشـــأن تطـــور المجتمعات الحديثة على الصعد الاجتماعيـــة والاقتصـــادية والسياســـية والثقافيـــة، فهنـــاك من يؤيد ويؤسس لفكر ماركسي جديـــد فيـــه بعـــض التحـــويرات والتشـــذيبات لنظريتـــه وهناك الناقدون، إذ أنّ كثيراً مـــن العلمـــاء الاجتمـــاعيين يـــرون أنّ مـــاركس بـــالغ فـــي تشديده على الدور الذي تقوم به العوامل الاقتصادية فـــي إحـــداث التغييـــر الاجتمـــاعي.[2]

مرت النظرية النقدية بعدّة مراحل حسبما جاء بكتابـــات هلمـــوت دوبيـــل وهـــذه المراحـــل هي:

1 – المرحلة الأولى: (1930 – 1937) وهي مرحلة ازدهار النظرية النقدية حيث كان يطلق على مشروعها النظرية الاقتصادية أو المادية للمجتمع, إذ كان الاعتقاد لا يزال مرتبطاً بالماركسية ونقد الاقتصاد السياسي، وقد جرت محاولة لتطوير علم نفس اجتماعي ماركسي كما ظهر ذلك في كتابات أريك فروم ولم يكن في هذه المرحلة قد أطلق عليها مصطلح النقدية إذ تم ذلك بعد عام 1937.

2– المرحلة الثانية: (1937 –1940) لقد شهدت هذه المرحلة انبثاق أفكار محاولات التوفيق بين الفلسفة والنظرية الاجتماعية وخاصة عند تناول مواضيع أيديولوجيات عرقية كالفاشية والنازية واليهودية، إضافةً إلى إضفاء تفسير لكمون الدور التاريخي للطبقة العاملة والتوجه للاهتمام بالمثقفين النقديين مع التأكيد على ربط التفكير النظري بالواقع العملي.

3 – **المرحلة الثالثة:** (1940 – 1945) هذه المرحلة برزت فيها توجهات نحو فلسفة تاريخية عالمية ونقد للعقلانية وارتباطها بتطوير المجتمعات الرأسمالية.

إنّ ما ظهر من تباين نظري ومنهجي للفترة أعلاه بين أقطاب مفكري هذه المدرسة وكتابها يعطي انطباعاً أنّ الاتجاه النقدي لا يمثل مدرسة متجانسة قائمة خاصة بعد وضوح وانجلاء

---

[1] علاء طاهر، **مدرسة فرانكفورت، من هوركهايمر إلى هابرماز**، مركز الانماء القومي، بيروت، دون تاريخ، ص 63.

[2] أنتوني غدنز، ترجمة وتقديم، فايز الصباغ، **علم الاجتماع**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2005، ص706.

التباين بين كتابات هوركهايمر، وأدرنو, ماركيوز من جهة وهبرماز من جهة أخرى، بصدد أوجه التمايز والارتباط بين الفعل العقلاني الغرضي والفعل العقلاني الاتصالي وضرورة تكاملهما في تفسير الظاهرات الاجتماعية.[1]

ومن بين أبرز **رواد هذه النظرية:**

– **ماكس هوركهايمر Max Horkheimer:** يرى هوركهايمر أن منهج البحث في علم الاجتماع لابد أن يقوم على التحليل النقدي للواقع القائم، وللنظريات التقليدية في التحليل الاجتماعي، فقد انتقد في كتابه " النظرية التقليدية والنظرية النقدية" (1931) التفكير التقليدي غي القائم على التحليل النقدي، متأثرا في ذلك بالأفكار النقدية في الفلسفة الالمانية ومنهج ماركس في نقد الرأسمالية.

وقد ارتكزت أفكاره عموما على النقد الذي وجهه للرأسمالية كنظام استبدادي حيث يرى أنها تسعى إلى تنويم التناقضات الاجتماعية تلبية لحاجات النظام السياسي، كما انتقد أيضا العقل في كتابه " جدلية العقل" حيث أن البناء النقدي يقوم على النقد الذاتي المتواصل للعقل بغية تحريره من اتصاله مع الواقع الذي يميل إلى التشيؤ و الترميز، فالعقل في الحضارة الرأسمالية، بالنسبة إليه، يعاني من تشوهات ناجمة عن الهيمنة الشاملة للدولة الرأسمالية على المجتمع[2] كما وجه في نفس السياق انتقادا شديدا للوضعية الحديثة و للاتجاه الامبريقي من حيث مبالغتهما في النظر إلى الأفراد نظرة ميكانيكية كأنهم أشياء خاضعة للتجربة، فالوضعية بالنسبة إليه تسعى لتكديس حقائق منعزلة دون التمييز بين المظهر السطحي وبين جوهرها.

– **تيودور أدرنو: Theodor. W. Adorno:** انطلق أدورنو من فكرة أساسية في تحليله النقدي هي البحث عن سبب اخفاق الثورات الاشتراكية بعد نجاحها في روسيا، كما وجه نقدا للتجارب الفاشلة في تطبيق الاشتراكية، أما بالنسبة للفلسفة فقد انتقدها ادورنو من حيث أنها تمثل فكرا فوقيا لا يتعامل مع الوقائع المتأزمة للعالم الواقعي فهي فكر يتضمن مفاهيم وأفكار مثالية بعيدة عن الواقع.

---

[1] روبرت تسبت، روبرت بيران، ترجمة: جريس خوري، **علم الاجتماع**، دار النضال، بيروت، 1990، ص224.

[2] علاء طاهر، مرجع سبق ذكره، ص 63.

في حين في المجال الثقافي والفني قام أدرنو بانتقاد الاعمال الفنية وعلاقتها بالواقع الاجتماعي، وقد ركز في انتقاده هذا على مظاهر الاعمال الفنية المختلفة كالدعاية والدور السياسي والاقتصادي لأجهزة الاستهلاك الجماهيرية، وخلص إلى أن العمل الفني يعبر عن رغبات وحاجات المؤسسات الصناعية دون مراعاة حاجات المجتمع، واعتبر هذه المظاهر الفنية وسيلة من وسائل السيطرة على المجتمع وتوجيهه.[1]

- **هربرت ماركيوز Herbert Marcuse:** قدم ماركيز في كتابه الانسان ذو البعد الواحد (1966) فكرة سيطرة الالة على جميع مناحي الحياة في المجتمع الصناعي، بحيث أصبح الانسان في هذه المجتمعات خاضعا لسلطة الدولة من خلال سيطرة الالة، وذلك بهدف الحفاظ على ديمومة واستمرارية هذه الدولة، وبالتالي أصبح المجتمع أحادي البعد بهيمنة اتجاه واحد نحو الدولة ومؤسساتها، فالمجتمع الصناعي في رأيه تسوده شمولية البعد الواحد وتهيمن على مجالات حياته أشكال من الرفاهية والتبذير في العيش. فهذا المجتمع يعيش حياة زائفة و مكرسة لاستمرارية هيمنة الدولة[2]

- **بورغين هابرماسJürgen Habermas:** يرى هابرماس بأهمية دور الفلسفة في العلوم الاجتماعية بما تتضمنه من أسس أخلاقية وما تطرحه من مستويات وأسس معيارية في تناول العلم والمعرفة مما يعطي للجانب الإنساني من أهمية ويربط البحث الاجتماعي بمصالح إنسانية عامة، فكان الاتجاه قبل هابرماس في المدرسة النقدية يرى ضرورة بناء معرفة يمكن التحقق من نتائجها بمطابقتها بالواقع أما بمجيء هابرماس أصر مؤكداً بانّ الفلسفة تتضمن الوظيفة التأويلية في فهم التجارب بالحياة الاجتماعية والمعرفة العلمية للوصول إلى معرفة نظرية عقلانية متكاملة، فهو يرى أن تكون وظيفة الباحث هي الحركة بين الوقائع الامبريقية والمستوى المعياري والحوافز الفلسفية التي تثير البحث الاجتماعي[3].
كما اعتبر هابرماس الماركسية فكرا ذو قدرة نقدية متميزة، لكنها تحتاج إلى إعادة توجيه، فالماركسية بالنسبة له ليست معتقدا دوغمائيا أو فكرا علميا ماديا أو ايديولوجيا فحسب و إنما هي طاقة مستمرة للنقد.

---

[1] المرجع نفسه، ص ص 67- 70.

[2] المرجع نفسه، ص ص 72- 76.

[3] شاكر حسين الخشالي، مرجع سبق ذكره، ص 95.

ويتفق هابرماس مع ماركيوز في نظرته للمجتمع الصناعي بأنه خاضع تماما لسلطة وهيمنة الدولة الرأسمالية التي تسيطر على الاقتصاد وعلى جميع مناحي الحياة الاجتماعية.[1]

أما أبرز ما يميز فكر هابرماس توظيفه لمصطلح "**الحداثة**" و الذي يشير إلى أنه يعبر عن " خط تواصلي رفيع يمثل إرثا عقلانيا متجذرا في الغرب لإعادة تشكيل الوعي الثقافي الغربي (الالماني – الفرنسي)، ومن خلال اختراق الحدود الوطنية الضيقة ومعاودة طرح أبعادها طرحا موضوعيا جديدا، لأن الحداثة بمعنى من المعاني إفراز للأطر المتشابهة تصب فيها الثقافات الوطنية دون أن تفقد خصوصيتها"[2]

كما يرى أن تمييز الإنسان لا ينحصر في قدرته على إنتاج وسائل ومواد، وإنما يظهر تميزه من خلال قواعد الاتصال واستراتيجياته والفعل الاتصالي، فالموضوع ليس فقط إنتاج مواد وتحويلها أو توزيعها والتنظيم العقلاني لهذه الوسائل بل لا بدّ وأن يكمل هذا الجانب بعمليات تفاعل واتصال وعلاقات تبادلية مرتبطة بالمصالح لأنّ توزيع الإنتاج يحتاج إلى معايير معترف بها ذاتياً وهذه ترتبط بقواعد الفعل الاتصالي[3]

وعموما حاول هابرماس بناء نظرية مستقلة للمجتمع وتطوره وظهر على محاولته الجمع بين العقلانية العملية متمثلة بالفعل العقلاني الغرضي وبين الجانب المعرفي الثقافي والفلسفي ممثلاً بالفعل العقلاني الاتصالي وربط الجانبين العملي والاتصالي رغم تميزهما في عملية عقلانية متكاملة

- **الافتراضات التي تقوم عليها المدرسة النقدية:**

تقوم هذه النظرية على جملة من الافتراضات تمثل خلاصة ما توصل إليه روادها من أفكار وخاصة هوركهايمر، وتتمثل هذه الافتراضات في النقاط التالية:

- التحرر والانعتاق من الفكر التقليدي بواسطة عقلنة الواقع و البحث عن العناصر العقلية في الواقع، ذلك أن هذه العقلانية تسمح بتطور وتقدم الحياة الاجتماعية وتوفر روابط اجتماعية منظمة تؤدي إلى العدالة.

---

[1] إيان كريب، مرجع سبق ذكره، ص ص 330 – 360.

[2] عمر مهيبل، **من النسق إلى الذات، قراءة في الفكر الغربي المعاصر**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2002، ص 105.

[3] روبرت تسبت –روبرت بيران، مرجع سبق ذكره، ص224.

- التشاؤم يولد الفكر النقدي الذي يؤدي إلى راديكالية تغيير الوضع القائم و تثبيت وضع جديد.
- اتهام العقل بالقصور نتيجة استغراقه من قبل الواقع الاجتماعي الذي تسيطر عليه مظاهر التشيؤ.
- تعيش الثقافة أزمة في المجتمع الرأسمالي ناجمة عن قضية الاغتراب الفكري وخضوع الفن والثقافة لأنساق مصنعة غير حقيقية.
- تهيمن الدولة في المجتمع الرأسمالي على جميع مجالات الحياة الاجتماعية وكل مؤسساتها، بهدف تأمين استمرارية وجودها وهيمنتها.
- الدعاية هي إحدى الادوات الفعالة في السيطرة على وعي الافراد والهيمنة عليهم من قبل الطبقة البرجوازية.
- المجتمع الغربي هو مجتمع مؤلف من التناقضات و أشكال الصراع المختلفة التي تعمل الدولة المهيمنة على اخفاقها و قمعها بشتى الوسائل.[1]

ومن خلال التعرض لمختلف أفكار وافتراضات هذه النظرية نجد أنها تعرضت لجملة من **الانتقادات** يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تركز النظرية النقدية على النقد كمنهج لتحليل الظواهر الاجتماعية دون التركيز على نتائج النقد كما أنها لا تقدم الحلول البديلة لمشكلات النظام الرأسمالي التي تذكرها.
- بالرغم من انتقادهم للفلسفة من حيث كونها فكرا فوقيا إلا أن رواد هذه النظرية وقعوا في نفس الخطأ فالطروحات اتي قدموها فوقية ولا تتجاوز حدود المنطق العقلي، فالفكر النقدي بهذا الشكل هو فكر مثالي غير واقعي و غير قابل للتطبيق.
- التشاؤمية نزعة فلسفية موجودة فقط عند أصحاب هذه النظرية، وليست نسقا اجتماعيا عاما تعبر عنه شريحة عريضة من المجتمع الرأسمالي وهو ما يفسر عدم سعي أفراد هذا المجتمع إلى التغيير.
- تعاملت هذه النظرية مع الفن في المجتمع الرأسمالي على أساس ما ينبغي أن يكون، وهذه نظرة مثالية نمطية يصعب تحقيقها.[2]

---

[1] عمر مهيبل، من النسق إلى الذات، مرجع سبق ذكره، ص ص 105 – 118.

[2] شاكر حسين الخشالي، مرجع سبق ذكره، ص 99.

وعموما يمكن القول بأن هذه النظرية اتخذت من النقد مفهوما عاما تقوم عليه، واستخدمته كمنهج لتحليل الحياة الاجتماعية في المجتمع الرأسمالي وما يعايشه الافراد في هذا المجتمع من أوضاع سعيا إلى التغيير الراديكالي لهذه الاوضاع.

5-النظرية البنيوية:

البنيوية: منهج فكري وأداة للتحليل، تقوم على فكرة الكلية أو المجموع المنتظم. اهتمت بجميع نواحي المعرفة الإنسانية، وإن كانت قد اشتهرت في مجال علم اللغة والنقد الأدبي، ويمكن تصنيفها ضمن مناهج النقد المادي الملحدة.

اشتق لفظ البنيوية من البنية إذ تقول: كل ظاهرة، إنسانية كانت أم أدبية، تشكل بنية، ولدراسة هذه البنية يجب علينا أن نحللها (أو نفككها) إلى عناصرها المؤلفة منها، بدون أن ننظر إلى أية عوامل خارجية عنها.[1] أي أن البنيوية هي نظرية تنظر إلى الى البنية الاجتماعية كتعبير على تماسك المؤسسات الاجتماعية وتبعيتها المتبادلة.

- **مجالات و رواد البنيوية:**

كانت البنيوية في أول ظهورها تهتم بجميع نواحي المعرفة الإنسانية ثم تبلورت في ميدان البحث اللغوي والنقد الأدبي وتعتبر الأسماء الآتية من مؤسسي البنيوية في الحقول المذكورة:

- ففي مجال **اللغة** برز **فريدنان دي سوسير Ferdinand De Saussure** الذي يعد الرائد الأول للبنيوية اللغوية الذي قال ببنيوية النظام اللغوي المتزامن، حيث أن سياق اللغة لا يقتصر على التطورية Diachronie، فاللغة بالنسبة إليه تسبه الورقة ذات الوجهين، حيث يمثل الفكر الوجه الاول بينما يمثل الصوت الوجه الثاني، وكلاهما مترابطان ومتكاملان ولا يمكن الفصل بينهما كما لامعنى لأحدهما دون وجود الاخر.

فتاريخ الكلمة مثلاً لا يعرض معناها الحالي، ويمكن في وجود أصل النظام أو البنية، بالإضافة إلى وجود التاريخ، ومجموعة المعاني التي تؤلف نظاماً يرتكز على قاعدة من التمييزات والمقابلات، إذ إن هذه المعاني تتعلق ببعضها، كما تؤلف نظاماً متزامناً حيث أن هذه العلاقات مترابطة.[2]

- وفي مجال **علم الاجتماع كلود ليفي شتراوس Claude Levi- Strauss:** والذي أراد

---

[1] جبور عبد النور، **المعجم الأدبي**، دار العلم لملايين، بيروت، ط2 1984.

[2] ايان كريب، مرجع سبق ذكره، ص 195.

في كتابه "**العقل المتوحش**" تحليل الظواهر الاجتماعية بهدف الوصول إلى الأسس الكامنة خلف التباين الواقعي للمجتمعات البشرية، فاهتمامه انصب على معرفة وتحليل البناء الاجتماعي مع التركيز على الارتباط بين العناصر البنائية للمجتمع وبناء العقل البشري[1] وقد استخدم في تحليل هذه البناءات المخل البنيوي الأنثروبولوجي.

وقد أكد ليفي شتراوس أن التحليل البنيوي للظواهر الاجتماعية يهتم بتحليل الظواهر كما هي في الواقع، مع التركيز على خصائصها الحقيقية و الابتعاد عن التحليلات الخاطئة والتفسيرات العشوائية بهدف فهمها فهما حقيقيا.[2]

وفي سياق اهتمامه بدراسة الرموز يرى شتراوس أن اللغة ينبغي أن تدرس كبنية من الرموز قبل دراسة علاقتها بالنظم الاخرى كالنظام الاجتماعي والثقافي وغيرها، وهو ما ينسجم مع التحليل البنيوي الذي يهتم بالبنية الداخلية للظاهرة[3]

- **ولوي التوسير L. Althusser** : الذي ناقش مفهوم " **النظرية**" من حيث أنها عقلانية وعلمية ومتماسكة ولها القدرة على ايجاد موضوعاتها النظرية الخاصة بها، كما استخدم مفهوم "**الممارسة**" للدلالة على الفعل الاجتماعي والذي يعتبره القوة المحركة للعناصر المادية للإنتاج.

وفي مجال العلاقات الاجتماعية فهو يرى أن جميع الأبحاث المتعلقة بالمجتمع، مهما اختلفت، تؤدي إلى بنيويات؛ وذلك أن المجموعات الاجتماعية تفرض نفسها من حيث أنها مجموع وهي منضبطة ذاتياً، وذلك للضوابط المفروضة من قبل الجماعة.[4]

كما يؤكد التوسير على أن الدولة هي مصدر التشكيل الاجتماعي والوجود المستمر لعلاقات الانتاج في المجتمع الرأسمالي، وتنجز الدولة أهدافها بواسطة ممارسة القوة من خلال أجهزتها الأمنية كالشرطة والجيش وغيرها، بالإضافة إلى أجهزتها الايديولوجية كالمؤسسات التعليمية ووسائل الاعلام والمؤسسات الدينية، التي تعمل جميعا من أجل ضمان

---

[1] علي عبد الرزاق جلبي، مرجع سبق ذكره، ص 143.

[2] جورج لاباساد و رينيه لورو، ترجمة: هادي ربيع، **مقدمة في علم الاجتماع**، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، 1986، ص ص 57 – 58.

[3] جون ستوك، ترجمة: محمد عصفور، **البنيوية و ما بعدها من ليفي شتراوس إلى دريدا**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، بدون تاريخ، ص ص 29 – 31.

[4] ايان كريب مرجع سبق ذكره، ص ص 221 – 225.

واستمرار النظام الرأسمالي وهيمنته على كافة البنى الاجتماعية[1]

– وفي مجال **علم النفس** برز كل من **ميشال فوكو** و**جاك لا كان** اللذين وقفا ضد الاتجاه الفردي Test is Contest في مجال الإحساس والإدراك وإن كانت نظرية الصيغة (أو الجشتلت) التي ولدت سنة 1912م تعد الشكل المعبر للبنيوية النفسية.

أهم الافتراضات التي تقوم عليها البنيوية:

تعني دراسة أية ظاهرة أو تحليلها من الوجهة البنيوية، أن يباشر الدارس أو المحلل وضعها بحيثياتها وتفاصيلها وعناصرها بشكل موضوعي، من غير تدخل فكره أو عقيدته الخاصة في هذا، أو تدخل عوامل خارجية (مثل حياة الكاتب، أو التاريخ) في بنيان النص، وكما يقول البنيويون: "نقطة الارتكاز هي الوثيقة لا الجوانب ولا الإطار Test is Contest وأيضاً: "البنية تكتفي بذاتها. ولا يتطلب إدراكها اللجوء إلى أي من العناصر الغريبة عن طبيعتها".

* كل ظاهرة – تبعاً للنظرية البنيوية – يمكن أن تشكل بنية بحد ذاتها؛ فالأحرف الصوتية بنية، والضمائر بنية، واستعمال الأفعال بنية، وهكذا.[2]

* تتلاقى المواقف البنيوية عند مبادئ عامة مشتركة لدى المفكرين الغربيين، وفي شتى التطبيقات العملية التي قاموا بها، وهي تكاد تندرج في المحصلات التالية:

– السعي لحل معضلة التنوع والتشتت بالتوصل إلى ثوابت في كل مؤسسة بشرية.

– القول بأن فكرة الكلية أو المجموع المنتظم هي أساس البنيوية، والمردُّ التي تؤول إليه في نتيجتها الأخيرة.

– لئن سارت البنيوية في خط متصاعد منذ نشوئها، وبذل العلماء جهداً كبيراً لاعتمادها أسلوباً في قضايا اللغة، والعلوم الإنسانية والفنون، فإنهم ما اطمأنوا إلى أنهم توصلوا، من خلالها، إلى المنهج الصحيح المؤدي إلى حقائق ثابتة.[3]

* في مجال النقد الأدبي، فإن النقد البنيوي له اتجاه خاص في دراسة الأثر الأدبي يتخلص: في أن الانفعال والأحكام الوجدانية عاجزة تماماً عن تحقيق ما تنجزه دراسة العناصر الأساسية المكونة لهذا الأثر، لذا يجب أن تفحصه في ذاته، من أجل مضمونه، وسياقه،

---

[1] المرجع نفسه، ص ص 221 – 225.

[2] عمر مهيبل، من النسق إلى الذات، مرجع سبق ذكره، ص ص 19 – 23.

[3] عمر مهيبل، البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص ص 16 – 23.

وترابطه العضوي، فهذا أمرٌ ضروري لا بد منه لاكتشاف ما فيه من ملامح فنية مستقلة في وجودها عن كل ما يحيط بها من عوامل خارجية.[1]

- **الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية:**

- لم تلتزم حدودها البنيوية، وآنست في نفسها القدرة على حل جميع المعضلات وتحليل كل الظواهر، حسب منهجها، وكان يخيل إلى البنيويين أن النص لا يحتاج إلا إلى تحليل بنيوي كي تنفتح للناقد كل أبنية معانيه المبهمة أو المتوارية خلف نقاب السطح. في حين أن التحليل البنيوي ليس إلا تحليلاً لمستوى واحد من مستويات تحليل أي بنية رمزية، نصيّة كانت أم غير نصيّة. والأسس الفكرية والعقائدية التي قامت عليها، كلها تعد علوماً مساعدة في تحليل البنية أو الظاهرة، إنسانية كانت أم أدبية.
- لم تهتم البنيوية بالأسس التاريخية في تحليل الظاهرة الاجتماعية، فهي نغفل التطور التاريخي للظاهرة والتغيرات الحاصلة على هذه الظاهرة خلال الفترات الزمنية المختلفة، أي أنها تهمل الجانب الدينامي لمختلف الظواهر.[2]

وكخلاصة يمكن البنيوية منهج فكري نقدي مادي ملحد غامض، يذهب إلى أن كل ظاهرة إنسانية كانت أم أدبية تشكل بنية، لا يمكن دراستها إلا بعد تحليلها إلى عناصرها المؤلفة منها، ويتم ذلك دون تدخل فكر المحلل أو عقيدته الخاصة ونقطة الارتكاز في هذا المنهج هي الوثيقة، فالبنية، لا الإطار، هي محل الدراسة، والبنية تكفي بذاتها ولا يتطلب إدراكها اللجوء إلى أي عنصر من العناصر الغريبة عنها، وفي مجال النقد الأدبي، فإن الانفعال أو الأحكام الوجدانية عاجزة عن تحقيق ما تنجزه دراسة العناصر الأساسية المكونة لهذا الأثر.

6-الاتجاه الفينومينولوجي (المدرسة الظاهراتية):

- **ظروف النشأة:** نتيجة للتطورات المواكبة لظهور الرأسمالية و ما افرزته من ظواهر مست كافة مناحي حياة المجتمع الصناعي بما فيها العلاقات الاجتماعية، تعرض هذا النظام لكثير من الانتقادات، وقد اتخذت مقاومة قيم المجتمع الرأسمالي الصناعي أشكالاً متعددة، فعلى المستوى السلوكي لجأ الكثير من الشباب إلى رفض هذه القيم و ما يرتبط بها من تصرفات و

[1] ايان كريب، مرجع سبق ذكره، ص ص 195 – 215.

[2] عمر مهيبل، البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص ص 24 – 25.

انسحبوا من المجتمع انسحاباً سلبياً دون أن يحاولوا إحداث تغيير جذري فيه و استبدلوا هذه القيم بقيم أخرى تتمركز في معظمها حول الغوص في الذات و التعبير عنها بحرية.

وبالتالي لجأ الشباب المثقف و بخاصة من المتخصصين في العلوم الاجتماعية إلى رفض الاهتمام بدراسة أو فهم الواقع الموضوعي إلى الاهتمام بالذات من الداخل وكانت الفلسفة الظاهراتية خير معين لهم على ذلك.

و على ذلك فإن الاتجاه الفينومينولوجي يمكن النظر إليه باعتباره رد فعل محافظ لفشل الوضعية و الوظيفية مقابل الاتجاهات الراديكالية التي تعتبر رد فعل ثوري لفشل هذه الاتجاهات السابقة الذكر، و يشبه هذا الموقف ذلك الموقف القديم الذي نشأ كرد فعل لفشل الفلسفات الميتافزيقية إبان عصر التنوير.[1]

وعليه بدأ علماء الاجتماع يشككون في قدرة المناهج الوضعية والامبريقية على فهم الواقع الاجتماعي فهماً عميقاً مما دفعهم إلى طرح بعض البدائل المنهجية كالفهم الفينومينولوجي والتحليل الأثنوميثودولوجي وحينما حققت هذه البدائل المنهجية قدراً من الذيوع والشهرة، بدأ علم الاجتماع الحديث يشهد تنوعاً لم يعرفه من قبل.

وعليه أصبح هذا الاتجاه يعرف بأنه اتجاه مضمونه يشير إلى الوصف الدقيق لمعطيات الواقع في تجاربنا المباشرة، لمعرفة مكنونات الظاهرة دون الالتفات إلى جوانبها السطحية أو إلى أعراضها الحسية الظاهرة.[2]

أي أن هذا الاتجاه هو نظرية تبحث في المعاني المعيشة للتجربة الانسانية، أي أنها تسعى إلى تفسير هذه التجربة بواقعية وبعمق.

- **رواد الاتجاه الفينومينولوجي:**

- **إيدموند هوسرل: Edmund Husserl** انتقد علم الاجتماع بسبب ميله إلى محاكاة العلوم الطبيعية عند النظر إلى الواقع الاجتماعي لقد افتقد بذلك علماء الاجتماع القدرة على الإحساس بظواهر الوعي.

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

---

[1] سمير نعيم أحمد، **النظرية في علم الاجتماع**، مكتبة سعيد رأفت، القاهرة، 1977، ص ص 233-234.

[2] معن خليل عمر، نظريات معاصرة في علم الاجتماع، مرجع سبق ذكره، ص 243.

الاجتماعي.

ويستطيع هؤلاء العلماء إنقاذ علمهم من السطحية إذا ما حاولوا العودة إلى ظواهر الوعي باستخدام الفهم الفينومينولوجي، فالفينومينولوجيا هي جهد موظف لوصف الظواهر كما تتبدى لنا من خلال وعينا بها. وبذلك يصبح الوعي وسيلة وهدفاً للفينومينولوجيا.[1]

- **الفريد شوتز Alfred Schutz :**

لم يكن شوتز معروفاً إبان حياته إنما اشتهر بين علماء الاجتماع بعد وفاته، حيث انتبه علماء الاجتماع المعاصرون و المحدثون إلى عمله عن الفعل الاجتماعي و أعماله حول " **علم الظاهرات**"، و في عام **1943** كتب في النظرية و البحث الاجتماعي و في عام **1956** م توقف عن عمله في المصارف المالية و تفرغ للعمل التدريسي و الكتابة حول الظواهر الاجتماعية فأثر على اتجاهات طلبته العلمية أمثال بيتر برجر و توماس لوكمان و هارولد جارفنكل، هذا التأثير منحه الدخول إلى صلب النظرية الاجتماعية، و في نهاية مطاف حياته أدرك أن مفردات و إيقاعات الحياة اليومية ذات صلة بالمعطيات الثقافية و التاريخية و لا يود فصل بينهما فضلاً عن ذلك لم يكن متفائلاً من نظرته للحياة الاجتماعية[2]"

ويتضح اسهام شوتز في هذا الاتجاه من خلال جملة من المفاهيم ومن بينها مفهوم **التخلل الذاتي أو الذوات المتداخلة** والذي يعني أن تداخل ذوات الفاعل لا يحصل بشكل منفرد أو من جانب واحد بل يتطلب حضور الآخر أولاً، و طرح أفكار و آراء يتم نقاشها ثانياً و تبادل التفاعل بينهم ثالثاً (ساعتها يحصل تبادل المشاعر بينهم حباً أو كرهاً ، وداداً أو بغضاً ، إعجاباً أو استعلاء) و من ثم يحصل تبادل الذوات بين الفاعل و الحضور.

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

و بناء على حالة " التخلل الذاتي " طرح شوتز مفهوماً آخر في نظريته ليتكامل مع مراد

---

[1] توم بوتومور، ترجمة: سعد هجرس، **مدرسة فرانكفورت**، دار أوروبا، ليبيا، 1998، ص 170.

[2] [2] معن خليل عمر، نظريات معاصرة في علم الاجتماع، مرجع سبق ذكره، ص ص 286 – 287.

بنائه النظري، و هو " **النمذجة** " حيث يدخل إلى مدار أوسع ليسبر غور تصانيف الحياة الاجتماعية للآخرين، الذين يصنفهم حسب معرفته الذاتية لسلوكهم و أقوالهم و أفكارهم و أشكالهم فيسمهم بسمات تحددها معرفته المحيطية التي غالبا ما تتبلور عن:

1. طريقة عيشه في محيطه الاجتماعي.
2. و علائقه المتنوعة مع زملائه و أصدقائه و أقاربه.
3. و أهدافه الثقافية.

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

أي نمذجة سلوك الناس الذين يتفاعل معهم و يتخلل ذواتهم و بهذه الكيفية تكون النمذجة ممثلة لحكم ذاتي يتضمن معايير ذاتية ـــــ اجتماعية تعكس تأثيرات المحيط الاجتماعي الذي يعيش في وسطه الفاعل ويتم التعبير عن النمذجة بواسطة اللغة.[1]

كما أكد على أهمية وجود علم اجتماعي يسهم في حل المشكلات الاجتماعية ويكون مرشدا للسياسيين في حياتهم المهنية. ومن اجل تصحيح المعارف العلمية التي تركتها النزعة الوضعية (كونت واميل دوركايم)، كما أن الكثير من المشتغلين بعلم الاجتماع يربطون بينه وبين فيبر في سعي كل منهما إلى فهم الواقع الاجتماعي.*

- **الأفكار الاساسية للاتجاه الفينومينولوجي:**

يحاول الاتجاه الفينومينولوجي في علم الاجتماع إعادة النظر في كثير من المسلمات النظرية والمنهجية الشائعة في الفكر السوسيولوجي الحديث وهي:

-تأكيد الفارق الهام بين الظواهر الطبيعية والظواهر الاجتماعية.

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

---

[1] المرجع نفسه، ص ص 246 – 250

* بالإضافة إلى اسهامات كل من هوسلر وشوتز، هناك اسهامات علماء آخرين كمارتن هيدجر وموريس ميرلوبينتي وهي لا تبتعد فكريا عن أفكار العالمين السابقين.

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

– اعتبار موضوع المعرفة هو نفسه الوعي بذات المعرفة، ومن ثم فالفكرة الأساسية في النظرية الظاهراتية تكمن في مفهومها وتفسيرها لقصدية الوعي، وكيفية توجيهه نحو الموضوع، فليس هناك موضوعا بدون ذات، ولا وجود إطلاقا للواقع المستقل عن الوعي الذاتي.[1]

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

ويتعارض الاتجاه الفينومينولوجي مع النزعة الوضعية، فيؤكد الفينومينولوجيون صعوبة الفصل بين العالم الاجتماعي من ناحية وأساليب تفسيره وفهمه من ناحية أخرى[2].

وعموما يمكن تلخيص أفكار هذا الاتجاه بأنه يركز على العلاقة بين الذات والاخرين أي بين الفرد والمجتمع.

– **الانتقادات التي تعرض لها هذا الاتجاه:**

- يركز هذا الاتجاه على دراسة المعاني والخبرات المشتركة بين الأفراد في المجتمع بوصفها أساساً للحياة الاجتماعية وبإهمال الاختلافات والصراعات الواقعية داخل المجتمع. ويتعارض ذلك تماما مع التحليل العلمي الواقعي للمجتمع الذي يبين بالأدلة القاطعة أن العالم تمزقه الصراعات على كافة المستويات.

---

[1] علي الحوات، **النظرية الاجتماعية، اتجاهات أساسية**، منشورات ELGA، مالطا، 1998، ص ص 216 – 217.

[2] معن خليل عمر، نظريات معاصرة في علم الاجتماع، مرجع سبق ذكره، ص ص 286 – 287.

- تجاهل أصحاب الاتجاه الفينومينولوجي مسألة الصراع الطبقي العنيف في مجتمعاتهم ورفضوا حتى أن يروه أو يشيروا إليه أو يفسروه على الرغم من أنَّه كان يفرض نفسه على الجميع، كما أنهم تجاهلوا الواقع الاجتماعي الاقتصادي للمجتمع ودرسوا الخبرة اليومية وأسلوب التفكير كما لو كانا منفصلين عن الواقع ولا يتأثران به[1].

7-مدرسة الاثنية المنهجية: "الأثنوميثودولوجي"

يتصف هذا الاتجاه مثل غيره من الاتجاهات الظاهراتية بموقفه النقدي و الرافض للاتجاه الوضعي في علم الاجتماع، و قد ظهر هذا المصطلح (الأثنوميثودولوجيا) في عام 1967 حينما نشر العالم الأمريكي هارولد جارفنكل، كتابه بعنوان: **" دراسات في الاثنوميثودولوجيا "** حيث صاغ جارفنكل مصطلح الأثنوميثودولوجي متأثراً بالفلسفة الظاهراتية (فلسفة الظواهر) و من ثم فقد نهض المنظور الأثنوميثودولوجي على أسس فلسفية و على مستوى من التنظير يوصف بأنه ما وراء النظرية.[2]

وترجع الجذور الفكرية لمنظور الاثنوميثودولوجي إلى كل من التفاعلية الرمزية و الفلسفة الظاهراتية (الفينومينولوجي)، و على الرغم من تأثر هذا المنظور بآراء هاتين المدرستين من مدارس الفكر الاجتماعي، إلا أن هذا المنظور قد اتخذ له وجهة نظر مختلفة عن الواقع أو العالم الاجتماعي، مما أدى إلى ظهوره على اعتبار أنه أحد البدائل النظرية المعاصرة المطروحة في علم الاجتماع الغربي، و يذهب " والاس " إلى أنه يمكن اعتبار المنظور الأثنوميثودولوجي على أنه بمثابة أحد الاتجاهات المعاصرة للتفاعلية الرمزية.

و من داخل هذا الإطار المتأثر بالتفاعلية الرمزية و الفينومينولوجية والاتجاهات النقدية، صاغ عالم الاجتماع الأمريكي " هارولد جارفنكل " مفهومه عن المنظور الأثنوميثودولوجي، و استطاع جارفنكل تكوين مدرسة فكرية لتبني هذا المنظور الجديد في جماعة كاليفورنيا حيث كان يزاول مهنة التدريس في مدينة لوس أنجلوس، ثم انتشر هذا المنظور حديثاً في باقي الولايات المتحدة و كندا و بريطانيا و غير ذلك من الدول.[3]

---

[1] سمير نعيم أحمد، **النظرية في علم الاجتماع**، مرجع سبق ذكره، ص ص 249 – 251.

[2] سمير نعيم أحمد، **النظرية في علم الاجتماع**، مرجع سبق ذكره، ص 245.

[3] طلعت إبراهيم لطفي و كمال الزيات، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، دار غريب، القاهرة، 1999، ص143.

وقد حدد جارفنكل المقصود الأثنوميثودولوجيا بقوله: إن الدراسات الأثنوميثودولوجية تحلل أنشطة الحياة اليومية تحليلاً يكشف عن المعنى الكامن خلف هذه الأنشطة و تحاول أن تسجل هذه الأنشطة و تجعلها مرئية و منطقية و صالحة لكل الأغراض العلمية.[1]

- **الافكار الأساسية للاتجاه الأثنوميثودولوجي:**

- يهتم المنظور الأثنوميثودولوجي بالطرق التي يتبعها أعضاء المجتمع لإقناع بعضهم البعض بأن أحد الأفراد يكون أولا يكون منحرفاً ويفترض أصحاب المنظور الأثنوميثودولوجي أن النظام الاجتماعي العام تتم المحافظة عليه عن طريق استخدام أعضاء المجتمع لعدة طرق وإجراءات منهجية تجعلهم يشعرون بالحقيقة الاجتماعية الخارجية أو النظام الاجتماعي العام، أي أن اتفاق أعضاء المجتمع على مجموعة عامة من الطرق أو الإجراءات هو الذي يشكل معنى الواقع الاجتماعي بوجه عام.
- يرى أصحاب هذا المنظور أنه يجب إثارة التساؤلات حول الأبنية الاجتماعية القائمة، فكثيراً من القواعد و المعايير الاجتماعية ليست معروفة بشكل واضح لأعضاء المجتمع، ومع ذلك فهي تستخدم كأشياء مسلم بها.
- يهدف المنظور الأثنوميثودولوجي إلى وصف كيفية قيام أعضاء المجتمع أثناء تفاعلهم في الحياة اليومية بصياغة المفاهيم حول المواقف المختلفة و كيفية قيامهم بتشكيل الحقيقة الاجتماعية، و يرى أصحاب هذا المنظور أن تشكيل الحقيقة الاجتماعية تعد عملية مستمرة من التفسير، و ذلك نظراً لأن موافقة أعضاء المجتمع حول تعريف مواقف الحياة تعد عملية متغيرة (دينامكية) و غير ثابتة.
- يؤكد المنظور الأثنوميثودولوجي أن الواقع الاجتماعي في حالة تغير دائم و أنه يمكن دراسة هذا التغير على مستوى الوحدات الاجتماعية الصغرى دون الوحدات الكبرى و نجد أن هذا المنظور يحث الأفراد على تغيير ذواتهم بدلاً من تغيير النظام الاجتماعي القائم.[2]

- **الانتقادات المقدمة للاتجاه الأثنوميثودولوجي:**

- يرى عالم الاجتماع الأمريكي آلفن جولدنر أن جارفينكل يقدم بفكره بديلاً للعنف في مقاومة الوضع القائم في المجتمع الأمريكي، ذلك أنه يدعو إلى نوع من الفوضوية قد يروق

[1] المرجع نفسه، ص 145 – 149.

[2] طلعت إبراهيم لطفي و كمال الزيات، مرجع سبق ذكره، ص ص 149 – 151.

للشباب الساخط على النظام الاجتماعي، فالمنهجية الشعوبية دعوة إلى تغيير الذات بدلاً من تغيير النظام[1].

- جعل جارفنكل من كل نواحي النسق الاجتماعي وظيفة لعملية التطابق و الترشيد و في هذا افراط في تبسيط ما هو مركب و معقد و يبدو أن هذه مشكلة دراسات الوحدات الصغرى عندما تتزايد في التصغير.
- يركز هذا الاتجاه الاهتمام على مواقف الحياة اليومية و كيفية تصور الناس لها بحيث يصرف الاهتمام تماماً عن أي شيء يتصل بالبناء الاجتماعي و عن أزمات هذا البناء، فهو يقدم علم اجتماع محور اهتمامه هو الكلام و الكلام عن الكلام بدلاً من الاهتمام بطبيعة ما يفعله الناس و بالعلاقة الجدلية بين الفكر و الفعل.[2]

و عموما يمكن القول بأن أفكار هذا الاتجاه طرحت في القرن العشرين و التي استحدثت في علم الاجتماع وفق ظروف معينة، وحاولت تقديم منظور حول البناء والنظام الاجتماعيين، فالتفاعلية الرمزية فسرت النظام من خلال احداث المعاني المشتركة، أما بالنسبة للاثنوميثودولوجي فالنظام هو كيفية تعايش الافراد مع الوضع القائم بشتى الوسائل ومهما كانت أحوال هذا النظام، والتكيف معها و فهمها.

8-علم الاجتماع، من الحداثة إلى ما بعد الحداثة:

يدل المفهوم الاصطلاحي لكلمة **الحداثة** على حمولة فلسفية وإيديولوجية، ترتكز على أحداث ووقائع تميزت بها حقبة تاريخية معينة، في حيز جغرافي محدد، ويتعلق الأمر بالتحولات السياسية والفكرية والعلمية والاقتصادية والحضارية التي عرفتها أوربا الغربية، في مرحلة زمانية لا تتفق الآراء على تحديدها بالضبط، وتمتد على الأرجح بين بداية القرن السادس عشر والقرن العشرين.

وحسب القاموس الدولي للمصطلحات الأدبية، فإن وصف حديث (moderne) بدأ يستعمل في المحادثة الفرنسية في القرن السادس عشر، للتمييز بين ما يرجع للماضي المتمثل في

---

[1] سمير نعيم أحمد، **النظرية في علم الاجتماع**، مرجع سبق ذكره، ص 249.

2 محمد فؤاد حجازي، مرجع سبق ذكره، ص 222.

العهد الإغريقي والروماني، وما هو حديث في تلك الفترة التي امتدت إلى القرن الثامن عشر[1]

ويرى بعض العلماء أن الحداثة بنية جديدة دخلت فيها الإنسانية منذ خمسة قرون أو أربعة، في رقعة معينة، ويقصد أوربا الغربية، وأخذت منذ قرن ونصف في الانبساط على كل المعمورة[2]؛ ويعتبر المؤرخ البريطاني (أرنولد توينبي) أن الحداثة بدأت عام 1875، وشهدت الفترة المتراوحة بين عامي 1910 و1950 ذِرْوَة الحداثة، لتبدأ بعد ذلك حقبة أخرى هي ما بعد الحداثة[3]، ويرى هشام شرابي أن الحداثة تشير إلى الفترة المعروفة بعصر الحداثة والتنوير في أوربا، بدءًا من نهاية القرن الثامن عشر، إلى منتصف القرن العشرين، لتأتي بعد ذلك مرحلة ما بعد الحداثة، من منتصف القرن العشرين، وخاصة منذ السبعينيات، ويرى محمد سبيلا أن الدلالة التاريخية للحداثة تشير إلى فترة مرجعية في أوربـــا ابتداء من القرن الخامس عشر إلى القرن التاســـع عشر[4].

أما ألان توران Alain Touraine فقد وصف الحداثة بأنها «ثورة الإنسان المتنور ضد التقليد، وتقديس المجتمع، وخضوع العقل لقانون الطبيعة.. والحداثة في مفهومها الغربي هي نتاج العقل نفسه»[5]

وعليه فمصطلح الحداثة « يشير إلى بنية فلسفية وفكرية تمثلت في الغرب في بروز النزعة الإنسانية بمدلولها الفلسفي، التي تعطي للإنسان قيمة مركزية ومرجعية أساسية في الكون، وكذا في بروز نزعة عقلانية أداتيه صارمة في مجال المعرفة والعمل معا، حيث نشأت العلوم التقنية الحديثة، والعلوم الإنسانية الحديثة، والنزعات الحديثة على أساس معايير عقلانية صارمة»[6].

وللتمييز بين مرحلة الحداثة والمراحل السابقة لها والتي أطلق عليها "ستيوارت هول" مصطلح "**التقليدية**" وضع هول الخصائص المميزة للحداثة كما يلي:

---

1 Dictionnaire International des Termes littéraires, Mode article,Modernité/modernity, http://www.ditl.info/art/definition.php, term=2976, le : 25-05-2011,à 15h:30.

2 هشام جعيط، **الحداثة المنقوصة ما توصيفها؟** جريدة الزمان، لندن، العدد 1407، بتاريخ 17 يناير 2003.

3 المرجع نفسه.

4 محمد سبيلا، **دفاعا عن العقل والحداثة**، منشورات الزمن، رقم 39، 2003، ص 22.

5 http://www.wolton.cnrs.fr/_modernité.htm, le : 23 – 09- 2010, à 15h :30.

6 محمد سبيلا، مرجع سبق ذكره، ص 22.

– من المرتكزات الأولية والأساسية التي قامت عليها الحداثة، الثورة على الكنيسة، وبعد مراحل من تطور الفكر الفلسفي في الغرب، أصبحت الثورة المعلنة على الكنيسة ورجال الكهنوت، ثورة على الدين نفسه، ومن هنا جاءت مقولة (نيتشه) الشهيرة: «قد مات الإله» وأضحى تنظيم شؤون المجتمع وأفراده لا علاقة له بالدين، وراج شعار «الإنسان يصنع تاريخه»[1]

– أما المرتكز الثاني فهو العقلانية، ويقصد بالعقلانية احتكام الإنسان إلى العقل، في كل ما يحيط به، وفي وجوده وحياته وعلاقاته، فلا يقبل إلا ما يقبله عقله، ويرفض ما لا يقبله، وبالتالي يكون العقل هو أداة الحكم على كل شيء، ووسيلة لسبر أغوار مختلف الظواهر، وإدراك كنهها، ويلح (Alain Touraine) على الارتباط الوثيق بين الحداثة والعقلانية، ويقول « أن المشروع الغربي للحداثة لم يقتصر على تاريخ تقدم العقل، الذي هو أيضا تقدم الحرية والسعادة، وتاريخ هدم المعتقدات، والانتماءات والثقافات التقليدية، وإنما أراد أن ينتقل من الدور الأساسي المعترف به للعقلانية، إلى فكرة أوسع، هي فكرة مجتمع عقلاني، يحكم فيه العقل، لا النشاط العلمي والتقني فحسب، بل حكومة البشر، وإدارة الأشياء، فالحداثة تصور المجتمع على أنه نظام يخضع للعقل بوصفه الأداة الوحيدة لتحرير الطبيعة الإنسانية من جميع السلطات المحيطة به[2]

– في حين المرتكز الثالث هو اعتماد العلم ومناهجه ويعني ذلك بصفة خاصة الابتعاد عن الغيبيات، والأخذ بالمنطق العلمي الذي لا يُقر إلا بما تُثبته التجارب العلمية، وبذلك أصبح الإنسان صانع تاريخه، وسادت العقلانية المادية، التي تعطي للإنسان وما يتوفر عليه من قدرات، قيمة مركزية في الكون، وترتكز هذه النظرة على النتائج الباهرة للتقدم العلمي والتكنولوجي منذ أن تحرر العقل الأوربي من قيود الكنيسة، وانطلاقه في فضاء رحب لارتياد المعرفة[3]

– بينما المرتكز الرابع الذي قامت عليه الحداثة فهو الحرية الفردية التي تعني تحرر الفرد من كل القيود التي تعطل قدراته الذاتية في البحث عن أنجع السبل لتحقيق ما يطمح

---

[1] مصطفى خلف عبد الجواد، مرجع سبق ذكره، ص ص 141– 143.

[2] رضوان جودت زيادة، **صدى الحداثة، ما بعد الحداثة في زمنها القادم** ، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2003، ص 35.

3 مصطفى خلف عبد الجواد، مرجع سبق ذكره، ص 142.

إليه من تطور، أو تحول دون تلبيته لرغباته، أو تمنعه من الوصول إلى السعادة وفق تصوره الخاص، ويمتزج هذا المفهوم بمقاصد المذهب الليبرالي الذي يعتبر الحرية هي الغاية الأولى والرئيسية التي يتطلع إليها الفرد بطبيعته، ويركز على أهمية الفرد الذي هو غاية بذاته، وضرورة تحرره من كل أنواع السيطرة والاستبداد، سواء كان مصدرها الدولة وأجهزتها، أو النظام الاجتماعي وما يشمله من تقاليد وأعراف.[1] ونتيجة لسيادة الجرية الفردية ظهرت تيارات الديمقراطية الليبرالية، والدعوة إلى احترام حقوق الانسان.

إذن اقترنت الحداثة بانتشار فلسفة الأنوار في الغرب، فهي محصلة لسياق التطور التاريخي الغربي، وبالتالي فهي وريثة تراكمات حقب زمنية مختلفة تنتهي إلى الحداثة بوصفها الزمن التاريخي الذي كثف معارف العصور السابقة جميعها، وأعاد إنتاجها بصفة إنسانية من نوع جديد أطلق عليها النزعة الإنسانية، لتتجه هذه النزعة إلى أخذ السمة الكونية، ليس لمزاياها التقدمية فقط، وإنما لتداخل عدة اعتبارات وعوامل سياسية واقتصادية واجتماعية.

غير أن الحداثة لم تكن بمثابة صيغة نهائية لصورة المجتمعات التي نشأت فيها، حيث برزت أفكار ونظريات تتحدث عن مرحلة جديدة يُطلق عليها **ما بعد الحداثة**، وهي المرحلة التي تتجلى من خلال النظرة النقدية لما آلت إليه الأوضاع في المجتمعات الغربية، وبروز نزعة تعيد التفكير الغربي إلى مساءلة الأسس والمقومات التي انبنى عليها.

ويقوم تيار ما بعد الحداثة على انتقاد ورفض مبادئ الحداثة، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه بأن المبادئ التي قامت عليها الحداثة لم تعد قادرة على مسايرة التغيرات الحاصلة في المجتمعات الغربية.[2]

وقد اختلف المفكرون حول كون هذه المرحلة – ما بعد الحداثة – تعني فترة زمنية جديدة، جاءت على أنقاض فترة الحداثة، التي وهنت واعترتها عدة أزمات، وانهارت ركائزها الفكرية، مثل نتشه، في حين يرى البعض الآخر مثل فرنسوا ليوتار أن هذه الفترة التاريخية التي يُطلق عليها ما بعد الحداثة، لا تعدو أن تكون الطابع الأفضل للحداثة التي تزعم أنها عوضتها؛ ويعبر عن نفس هذا التوجه الأخير بصيغة مغايرة هابرماس الذي يرى

---

[1] http://www.wolton.cnrs.fr/glossaire/fr_modernisation.htm, le : 07-07-2010, à 09 h:00

2 عبد العالي دبلة، **مدخل إلى التحليل السوسيولوجي**، منشورات، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، الدار الخلدونية، الجزائر، 2011، ص 36.

أن الحداثة أنجزت مجتمعها، وعلينا أن نقرأ مكامن الضعف ضمن مشروعها نفسه، حيث يقدم قراءة للحداثة في ضوء ما يسميه بالعقلانية التواصلية من أجل ترسيخ الحداثة السياسية القائمة على تعميق الديموقراطية وحقوق الإنسان.[1]

كما يرفض عالم الاجتماع ألان توران تيار ما بعد الحداثة ويدعو إلى اعادة تعريف الحداثة من جديد رغم نقده لها، ففي كتابه "نقد الحداثة" حيث أكد أن هذا النقد لا يعني التخلي عنها، وهو بهذا يحاول إعادة الاعتبار للذات (الحرية الفردية) والعقلانية اللتين انتقدتا من قبل مفكري ما بعد الحداثة.[2]

وقد امتد هذا الخلاف إلى تسمية المرحلة، فهناك مجموعة من العلماء من بينهم انتوني جيدنز و أولريش بيك يفضلون مصطلح الحداثة المتأخرة، التي يعرفها جيدنز بأنها " عصر يكون فيه المجتمع أكثر وعيا بتبعات الحداثة – خاصة السلبية منها– ويؤمن أن المشروع الحديث لتحسين الاوضاع الانسانية لايزال ممكن الانجاز، ويستخدم جيدنز هما مصطلح الانعكاسية، للإشارة إلى الوعي الناقد القوي، الذي يرتبط بالحداثة المتأخرة، ويعتبره من الخصائص الاساسية لهذه المرحلة.[3]

وتكمن الفكرة الأساسية لتيار ما بعد الحداثة في الاعتقاد بأن أساليب العالم الغربي في الرؤى والمعرفة والتغير طرأ عليها في السنوات الأخيرة تغير جذري نجم في الأغلب عن التقدم الهائل في وسائل الإعلام والاتصال والتواصل الجماهيري وتطور نظم المعلومات فى العالم ككل مما ترتب عليه حدوث تغيرات في اقتصاديات العالم الغربي التي تعتمد على التصنيع وازدياد الميل إلى الانصراف عن هذا النمط من الحياة الاقتصادية وظهور مجتمع وثقافة من نوع جديد.[4]

ويرى فريديريك جيمسون أن كلمة ما بعد الحداثة تنطوي على مفهوم التمرحل والذى تكون مهمته منصبة على ربط بروز سمات شكلية جديدة في الثقافة ببروز سمات جديدة في الحياة الاجتماعية ونظام اقتصادي جديد بما يعرف غالبا حسب التعابير المطلقة بالمجتمع ما

---

1 رضوان جودة زيادة، مرجع سبق ذكره، ص 82.

2 دبلة عبد العالي، مرجع سبق ذكره، ص 39.

3 أنتوني غيدنز، مرجع سبق ذكره، ص 716.

4 أحمد زايد، "البحث عن ما بعد الحداثة"، في: مجلة العربي، العدد506، ص18.

بعد الصناعي أو الاستهلاكي أو بالنظام الرأسمالي متعدد القوميات أو مجتمع وسائل الإعلام.[1]

وبناء على ما سبق يمكن القول بان تيار ما بعد الحداثة يستند إلى مجموعة من المبادئ التي ينطلق منها في معالجته لمختلف القضايا وهى على النحو التالي :

1- العدمية : وتعنى انعدام قيمة القيم في ظل الحداثة ومنجزاتها ونقد الذات وإنكار الحقيقة والموضوعية والتاريخ، ويمثل هذا المبدأ المنطق الداخلي لتيار ما بعد الحداثة.

2- التعامل مع مختلف القضايا من خلال اللغة، حيث تتركز تحليلات ما بعد الحداثة على الخطاب وهذا يعنى أن تحليل النصوص أو تفكيكها قد أصبح يحظى بالمكانة الأولى في الجهد النظري لمفكري ما بعد الحداثة.[2]

3- سعت حركة ما بعد الحداثة إلى تحطيم الأنساق الفكرية الكبرى المغلقة والتي عادة ما تأخذ شكل الايديولوجيات، على أساس زعمها تقديم تفسير كلي للظواهر، كما أنها انطلقت من حتمية وهمية لا أساس لها.

4- ترفض حركة ما بعد الحداثة كل عمليات التمثيل سواء أخذت شكل الإنابة بمعنى أن شخصا يمثل الآخرين أو التشابه وذلك حين يزعم المصور أنه يحاكي في لوحته ما يراه في الواقع.[3]

انطلاقا مما سبق يمكن النظر إلى ما بعد الحداثة باعتبارها "حالة حضارية تهدف إلى خلق نمط ثقافي و معرفي يتعارض مع الحداثة، له سمات وخصائص تمجد عدم التحديد واللامعنى والتعددية والاختلاف والنسبية في النظر إلى الواقع ويعلي من قيمة الثقافة والمعرفة في توجيه المجتمع الانساني"، وهذا يعنى أنها مرحلة من مراحل تطور المجتمعات تلي الحداثة وتهدف إلى – في ضوء منطق التحولات التي افرزتها- إلى إعادة هيكلة البنية الموجودة داخل مستويات الوجود الانساني.

---

[1] فردريك جيمسون، ترجمة: ماجي عوض الله، "**ما بعد الحداثة الاستطيقا والسياسة**"، في: مجلة إبداع، العدد 11، نوفمبر 1992، ص 44.

[2] السيد ياسين. **الحداثة وما بعد الحداثة** في: محمد سبيلا وعبد السلام بن عبد العالي، "**نصوص مختارة**": الحداثة، دار توبقال، المغرب، 1996م، ص120.

[3] المرجع نفسه، ص 122.

خلاصة الفصل:

علم الاجتماع هو العلم الذي يهتم بدراسة الواقع الاجتماعي، وقد اتبط ظهوره في المجتمعات الغربية بحاجة اجتماعية تتمثل في فهم وتحليل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي طرأت على تلك المجتمعات في القرن التاسع عشر، ثم تم تبنيه بكل أطره المعرفية والنظرية في المجتمعات العربية- ومنها الجزائر- بنفس الصورة، وهو ما أثر على تعليمية علم الاجتماع التي تعتبر محاولة ملاءمة مضامين هذا العلم مع متطلبات المتعلمين، وهو ما يتطلب من الاستاذ الكثير من المهارات والتحكم في مضامين المادة التعليمية وتحليلها، فإلى أي مدى يمتلك أساتذة علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية هذه المهارات؟ وهو ما سنحاول الاجابة عليه من خلال الفصل القادم.

محتويات الدراسة

الموضـــــــــــوع	الصفحة
إهـــــــــداء	ــ
شكـــر وتقديـــر	ــ
محتويات الدراسة	ــ
فهرس الأشكال	–
مقدمـــــــــة	أ–د
الفصل الأول: إشكالية الدراسة	**06– 31**
أولا– تحديد وصياغة الإشكالية	**06**
ثانيا– أسباب إختيار موضوع الدراسة	**09**
ثالثا– أهمية الدراسة	**10**
رابعا– أهداف الدراسة	**11**
خامسا– تحديد المفاهيم الأساسية	**13**
سادسا– الاجراءات المنهجية للدراسة	**15**
سابعا– الدراسات السابقة	**26**
الفصل الثاني: الإبستيمولوجيا، دراسة نظرية	**33–70**
تمهيد	33
المبحث الأول– مقاربة مفهومية بين المعرفة والعلم	**33–36**
أولا– مفهوم المعرفة	**33**
ثانيا– أنواع المعرفة	**34**
ثالثا– المنهج العلمي والمعرفة العلمية	**36**
1– خصائص التفكير العلمي	**41**
2– مسلمات المنهج العلمي	**44**
3– أهمية وحدة المنهج العلمي	**48**
رابعا– الجذور الفكرية للثنائية المنهجية	**65**

خامسا- وحدة منطق المنهج العلمي	82
المبحث الثاني: ماهية الابستيمولوجيا	88
أولا: تعريف الابستيمولوجيا ومجالاتها	88-91
1- تعريف الابستيمولوجيا	88
2- طبيعة البحث الابستيمولوجيا	90
ثانيا: علاقة الابستيمولوجيا بالعلوم المعرفية	91-98
1- علاقة الإبستمولوجيا بنظرية المعرفة:	91
2- علاقة الإبستمولوجيا بتاريخ العلوم:	93
3- علاقة الإبستمولوجيا بفلسفة العلوم:	94
4- علاقة الإبستمولوجيا بعلم المناهج:	97
ثالثا: الاتجاهات النظرية للابستمولوجيا:	98-107
1- الإبستمولوجيا الحسية (التجريبية):	98
2- لأبستمولوجيا العقلية (المنطقية):	100
3- الأبستمولوجيات النقدية :	101
4- الإبستمولوجيا الوضعيةالمنطقية	103
5-الإبستيمولوجيا البراغماتية	106
خلاصة الفصل	108
الفصل الثالث: تعليمية علم الاجتماع	110-122
تمهيد	110
المبحث الاول: التعليمية، المفهوم والعناصر	110

أولا: ماهية التعليمية	110-117
1-التطور التاريخي لمفهوم التعليمية:	110
2-تعريف التعليمية:	111
3- التعليمية والبيداغوجيا:	114
ثانيا: أهمية التعليمية في العلوم الاجتماعية:	117
ثالثا: فروع التعليمية:	118
المبحث الثاني: علم الاجتماع دراسة نظرية	123-166
أولا: علم الاجتماع، النشأة و الرواد	123-145
1-عوامل نشأة علم الاجتماع:	123
2- إسهامـــــات الرواد في تأسيس علم الاجتماع:	123
3- تعريف علم الاجتماع :	143
ثانيا: أهمية وأهداف علم الاجتماع:	146-148
1-أهداف علم الاجتماع :	146
2-أهمية علم الاجتماع:	148
ثالثا: المفاهيم الأساسية لعلم الاجتماع:	149-166
خلاصة الفصل:	166
الفصل الرابع: الدراسة الميدانية	170-227
أولا- علم الاجتماع في الجزائر النشأة والتطور	170-182

1- وجهات نظر تصورية لعلم الاجتماع في الجزائر:	171
2- مراحل تطور علم الاجتماع في الجزائر:	172
أ- المرحلة الكولونيالية:	172
ب- مرحلة ما بعد الاستقلال:	174
3- واقع علم الاجتماع في الجزائر	176
ثانيا- عرض المقابلات	183
ثالثا: تحليل بيانات المقابلات	217-228
1- الاستنتاج الخاص بالسؤال الأول:	217
2- الاستنتاج الخاص بالتساؤل الثاني:	219
3- الاستنتاج الخاص بالتساؤل الثالث:	221
4- الاستنتاج الخاص بالتساؤل الرابع	223
الاستنتاج العام	226
الخاتمة	229
الملاحق	

قائمة المراجـــع

أولا: الكتب:

1-إبراهيم حروش، **التعليمية، موضوعها ومفاهيمها والأفاق التي تفتحها**، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد 2، 1995.

2-إبراهيم عيسى عثمان، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق، عمان، الأردن، 2008.

3- إبراهيم ناصر، **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل بيروت، لبنان ومكتبة الرائد العلمية عمان، الأردن، دون سنة.

4- إحسان محمد الحسن، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الطليعة، بيروت، 1988.

5- إحسان محمد الحسن، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005.

6-إحسان محمد الحسن، **موسوعة علم الاجتماع**، الدار العربية للموسوعات، دون تاريخ.

7-إليكس إنكلز، **مقدمة في علم الاجتماع**، ترجمة وتقديم محمد الجوهري وآخرين، دار المعارف، ط4، 1980.

8- أنتوني غدنز، ترجمة فايز الصياغ، **علم الاجتماع**، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، الطبعة 04، 2005.

9- أوزي أحمد: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مجلة علوم التربية، الرباط، 2006.

10-باسم محمد ولي ومحمد جاسم محمد، **مدخل إلى علم النفس**، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، 2004.

11- بن عيسى حنفي، **محاضرات في علم النفس اللغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.

12- بوتومور، **تمهيد في علم الاجتماع**، ترجمة محمد الجوهري وآخرون، الطبعة الخامسة، دار المعارف، ط5، 1981.

13- بول موي، **المنطق وفلسفة العلوم**، ترجمة فؤاد زكريا، (جزءان)، نهضة مصر، 1962.

14- تيودور كابلوف، **البحث الاجتماعي**: الأسس النظرية والخبرات الميدانية، ترجمة محمد الجوهري، مطبعة العمرانية، بدون تاريخ.

15- جابر نصر الدين، **دروس في علم النفس البيداغوجي** سلسلة كتب مخبر المسألة التربوية، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيذر بسكرة، الجزائر، 2009.

16- جليل وديع شكور، **أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة**، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، لبنان، 1989.

17- جمال معتوق، **علم الاجتماع في الجزائر من النشأة إلى يومنا هذا**، ط1، 2006.

18- جمال معتوق، **قراءة نقدية لواقع علم الاجتماع في الجزائر**، مجلة دراسات اجتماعية وتربوية بجامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الرابع، 2009.

19- جون سكوت، ترجمة: محمد عثمان، **علم الاجتماع المفاهيم الأساسية**، الشبكة العربية للأبحاث و النشر، ط1، بيروت، لبنان، 2009.

20- حسان هشام، **مدخل لعلم الاجتماع التربوي**، مطبعة النقطة، ردمك، ط1، 2008.

21- حسن الساعاتي، **تصميم البحوث الاجتماعية، نسق منهجي جديد**، دار النهضة العربية، بيروت، 1982.

22-حسن عبد الحميد "مقدمة" كتاب، روبير بلانشيه: **نظرية المعرفة العلمية (الإبستمولوجيا)**، ترجمة حسين عبد الحميد، مطبوعات جامعة الكويت، 1987.

23- حسين عبد الحميد رشوان، **الأسرة و المجتمع- دراسة في علم اجتماع الأسرة**، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2003.

24- حسين عبد الحميد رشوان، **نظرية المعرفة والمجتمع**، دراسة في علم اجتماع المعرفة، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2008.

25- رشيد بناني، **من البيداغوجيا إلى الديداكتيك**، دار الخطابي للنشر، المغرب،1991.

26- رشيد زرواتي: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، 2008.

27- رضا أحمد، **معجم متن اللغة**، موسوعة لغوية حديثة، منشورات مكتبة دار الحياة، بيروت، 1960، مج4.

28-رضوان جودت زيادة، **صدى الحداثة، ما بعد الحداثة في زمنها القادم**، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2003.

29- روبير بلانشي، ترجمة محمود اليعقوبي: **نظرية العلم (الإبستمولوجيا)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2003.

30-زكرياء خضر، **ابستمولوجيا العلوم الاجتماعية**، مطبعة رياض، دمشق، سوريا،1988.

31- زكي نجيب محمود، **المنطق الوضعي**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، القاهرة، 1961.

32- زمام نور الدين، **نظرية المعرفة وتعليم وتعلم علم الاجتماع**، في: مجلة التربية، مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة الأزخر، مصر، العدد132، الجزء الثاني، أفريل2007.

33- سعيد عيادي، "**التجربة السوسيولوجية في الجزائر: الممارسة والتأويل**"، في: مجلة أفاق لعلم الاجتماع، العدد الأول (1)، البليدة،2007.

34- سفير ناجي، **محاولات في التحليل الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، بن عكنون، بدون سنة.

35- سمير نعيم أحمد، **المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية**، غير وارد مكان النشر، ط5، 1986.

36- سمير نعيم، **النظرية في علم الاجتماع – دراسة نقدية**، غير وارد مكان النشر، ط5، 1981.

37- سناء الخولي، **الأسرة والحياة العائلية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2008.

38- سيد أحمد عثمان، **علم الاجتماع التربوي**، مكتبة الآنجلو المصرية، مصر، 2002.

39- السيد علي شتا، **نظرية علم الاجتماع**، مطبعة الإشعاع، الإسكندرية، 1997.

40- السيد يسين، **عرض نقدي لكتاب منطق البحث الاجتماعي**، جيسون، المجلة الحياتية القومية، المجلد الخامس، العدد الثاني، يوليو 1962.

41- صلاح الدين شروخ، **مدخل في علم الاجتماع**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، 2005.

42- صلاح قنصوة، **فلسفة العلم**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981.

43- عبد الباسط عبد المعطي، **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**، عالم المعرفة، العدد 44، أغسطس، 1981.

44-عبد الباسط محمد حسن، **أصول البحث الاجتماعي**، مكتبة وهبة، ط7، 1980.

45- عبد القادر لقجع، **علم الاجتماع والمجتمع في الجزائر**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.

46- عبد اللطيف محمد خليفة، **دراسات في علم النفس الاجتماعي**، دار قباء للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، مصر، 1998.

47- عبد الله العمر، **ظاهرة العلم**: دراسة تحليلية وتاريخية، عالم المعرفة، سبتمبر، 1983.

48- عبد الوهاب إبراهيم، أسس البحث الاجتماعي، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة.

49- عدناني رزيقة، **الكافي في الفلسفة**، دار الريحانة الكتاب، ط3، الجزائر، 2004.

50- علي حسين كركي: **الإبستمولوجيا في ميدان المعرفة**، شبكة المعارف، ط1، بيروت، لبنان، 2010.

51- علي شتا، المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية، مكتبة الإشعاع، مصر، 1997.

52- علي عبد الرزاق جلبي، **دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت، لبنان، 1984.

53-علي عبد الرزاق جلبي، **الاتجاهات السياسية في نظرية علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1991.

54- علي غربي، **علم الاجتماع و الثنائيات النظرية**، مخبر علم الاجتماع الاتصال للبحث والترجمة، الجزائر، 2007.

55- عمّار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.

56- العياشي عنصر، **أزمة أم غياب علم الاجتماع (الأزمة الجزائرية الخلفيات السياسية والاجتماعية والاقتصادية)**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1996.-

57- العياشي عنصر، **نحو علم اجتماع نقدي (دراسات نظرية وتطبيقية)**، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، ط2، بن عكنون، 2003.

58- غاستون باشلار، **تكوين العقل العلمي**، مساهمة في التحليل النفساني للمعرفة الموضوعية، ترجمة: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة2، سنة1982.

59- فردريك كوبلستون، **تاريخ الفلسفة**، اليونان وروما، ترجمة إمام عبد الفتاح، المشروع القومي للترجمة،2002.

60-فريدريك معتوق، مراجعة وإشراف، محمد ديس، **معجم العلوم الاجتماعية**، أكاديمية، أنترناشيونال للنشر والطباعة، لبنان، Epistémologie.

61- فضيل دليو وآخرون: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، (سلسلة العلوم الاجتماعية)، منشورات جامعة منتوري/ قسنطينة، دار البعث، قسنطينة، 1999

62- فيليب كابان وجان فرنسوا دورتيه، ترجمة: إياس حسن، **علم الاجتماع**، من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، 2010.

63- قباري محمد إسماعيل، **أسس البناء الاجتماعي (دراسة وظيفة تكاملية للنظم الاجتماعية)**، منشأة المعارض، الإسكندرية.

64- كمال التابعي، ليلى البهنساوي: **مقدمة في علم الاجتماع المعرفة**، الدار الدولية للاستثمارات، مصر، 2007.

65- لوبك.ج.د.فاكان، ترجمة: أحمد حسان، "**نحو علم ممارسة اجتماعي، بنية سوسيولوجيا بورديو ومنطقها**"، في: مجلة فصول ، العدد 60، 2002، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

66- لوسيان جولدمان، ترجمة يوسف الأنطاكي، **العلوم الإنسانية والفلسفة**، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، 1995.

67-ليفي بريل، **العقلية البدائية**، ترجمة: محمد القصاص، مكتبة مصر، القاهرة، 1960.

68- ليفي بريل، ترجمة محمود قاسم، **فلسفة أوغست كونت**، ، مكتبة النهضة المصرية، 1950.

69-محمد إبراهيم عبد الحميد، **علم الاجتماع النشأة و التطور- المشكلات الاجتماعية**، مؤسسة رؤية للطباعة و النشر و التوزيع معمورة، ط1، 2007.

70-محمد إبراهيم عبد المجيد، **علم الاجتماع، (النشأة والتطور، المشكلات الاجتماعية)**، مؤسسة رؤية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، المعمورة، مصر، 2007.

71-محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، منشورات رمسيس، الرباط، ط3، 2000.

72- محمد الدريج، **التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية**، جامعة محمد الخامس للآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، 2000.

73- محمد ثابت الفندي، **أصول المنطق الرياضي**، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، 1972.

74- محمد جلوب الفرحان،« **مقدمة في الابستمولوجيا** » في: " **مجلة أوراق فلسفية**" (مجلة اليكترونية)، الموقع: http:// philospaper.wordpress.com. le :10 -11- 2010, 07h30m.

75- محمد جلوب الفرحان، **الخطاب الفلسفي التربوي الغربي**، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999.

76- محمد عابد الجابري، **مدخل إلى فلسفة العلوم، العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 3 1994.

77- محمد عارف، **المنهج في علم الاجتماع**، في ضوء نظرية التكامل المنهجي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1975.

78- محمد عاطف غيث، **التطبيقات في علم الاجتماع**، دار الكتب الجامعية، مصر، 1970.

79- محمد علي محمد، **الشباب العربي و التغير الاجتماعي**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت 1985.

80- محمد علي محمـــد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، دار المعرفة بالإسكندرية، ط3، القاهرة، 1983.

81- محمد علي محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، دار المعرفة، الإسكندرية، القاهرة، 1983.

82- محمد عماد الدين إسماعيل، **المنهج العلمي وتفسير السلوك**، مكتبة النهضة المصرية 1962.

83- محمد وقيدي: **ما هي الإبستمولوجيا**، مكتبة المعارف، الرباط، 1987.

84- محمود زيدان، **نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين**، بيروت 1989.

85-محمود عوده، **تاريخ علم الاجتماع**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1982.

86- مراد وهبة، **المذهب عند كانط**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1974.

87- مراد وهبه، **مقالات فلسفية وسياسية**، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة 1977.

88-مروان عبد المجيد ابراهيم: **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2000.

89- مروان عبد المجيد ابراهيم: **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2000، ص125.

90- مساك أمينة، علم **الاجتماع في الجامعة الجزائرية بين البرامج الأكاديمية والواقع الاجتماعي**، مجلة دراسات اجتماعية وتربوية بجامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الرابع، 2009.

91- مصطفى خلف عبد الجواد، **نظرية علم الاجتماع المعاصر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009

92- معن خليل العمر، **ثنائيات علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2001.

93-معن خليل العمر، **ثنائيات علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2001.

94-معن خليل عمر، **مدخل علم الاجتماع**، دار الشروق، عمان، الأردن، 2009.

95-معن خليل عمر، **معجم علم الاجتماع المعاصر**، دار الشروق، عمان، 2006.

96- نبيل عبد الهادي، **علم الاجتماع التربوي**، اليازوري للنشر و التوزيع، عمان، بدون سنة.

97- نيقولا تيماشيف، ترجمة محمود عودة وآخرين، **نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها**، دار المعارف، 1982.

98-هشام يعقوب مريزيق، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

99- يان سبورك، ترجمة حسن منصور الحاج، **كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع**، الامارات ع..م، سنة 2009.

100- يحيى هويدي، **مقدمة في الفلسفة العامة**، دار النهضة العربية، مصر، ط 6،1970.

101- يسري دعيبس، **المشاركة المجتمعية والتنمية المتواصلة**، البيطاش سنتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2008.

102- يمنى طريف الخولي، **فلسفة العلم في القرن العشرين، الاصول – الحصاد – الافاق المستقبلية**، عالم المعرفة، الكويت، 2000.

103- هشام يعقوب مريزق وفاطمة حسين الفقيه، **أساليب تدريس الاجتماعيات**، دار الراية، الأردن، 2008

104- روث بيرو وجيمس هارتلي، ترجمة أحمد إبراهيم شكري، **التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا**، مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز، جدة، 1992.

105- محمد السكران، أساليب **تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الشروق، الأردن، 2002

106- جودت أحمد سعادة وآخرون، **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

107- حسين حمد أبو رياش، **التعلم المعرفي**، دار المسيرة، الأردن، 2007.

108- بسمة فاعور، "**التعلم النشط، وصفات للنجاح**"، في: مجلة قطر الندى، ع 14، ورشة الموارد العربية، بيروت 2009.

109- جودت أحمد سعادة وآخرون، "**أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات**"، في: مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 4، ع2، جامعة البحرين، جوان 2003.

110- رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البندري، **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

111- أحمد حسين الصغير، **التعليم الجامعي في الوطن العربي، تحديات الواقع ورؤى المستقبل**، عالم الكتب، القاهرة 2005.

112-معين حلمي الجملان: **التعليم عن بعد بين ممارسات الواقع وتوجهات المستقبل**، في: مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 3، ع1، جامعة البحرين مارس 2002.

113-رمزي أحمد عبد الحي: **التعليم العالي الإلكتروني، محدداته ومبرراته ووسائطه**، ط1، دار الوفاء: الإسكندرية 2005.

114- مصطفى حجازي: **علم النفس والعولمة، رؤى مستقبلية في التربية والتنميـــة**، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت 2001، ص 223.

ثانيا: الموسوعات:

1- La combe Daniel, **Didactique**, encyclopedia universalis, 3.0, France, 1997.

2- Legendre..R, **Dictionnaire actuel de l'éducation,** Larousse, Paris, 1988

3- Knowledge and Belief, In" **Encyclopaedia of Philosophy**", London 1967, V ,4 .pp 245 – 246, (copie électronique).

ثالثا: الرسائل الجامعية المنشورة:

1- أحمد موسى بدوي، **الابعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة، حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2009، (رسالة دكتوراه منشورة).

2- Zemmam Nour-éddine, Djaber Malika : PREPARATION PARTICULIERE DE LA SITUATION D'APPRETISSAGE EN SOCIOLOGIE, Le IIéme séminaire nationale sur la pédagogie, Université Mohamed Kheider- Biskra. Octobre 2004.

رابعا- المراجع باللغة الاجنبية:

1-Sjoberg, Ciden and Nezt, Roger, **Amethodology for Social Research**, New York, Harper & Row, 1968.(electronic book).

2- Alain Beitone et autres, **sciences sociales**, édition Dalloz, France, 2007 ; p04.

3- Anthony Kenny**; the Rise of Modern Philosophy**, Oxfor,d 2006 ,p p 186-188.

4- Bernal. J, The Social Function of Science, London, Routedge and Sons, 1942.

5- Hesse. M .B, **Francis Bacon's Philosophy of Science**, In" A Critical History of Western Philosophy", ed. J. O'Conner, New York 1964, p-p 141-152 (electronic book).

6- Nachmias, David and Nachmias, chavo, Research Methods in Social Sciences, St. Martins Press, New York, 1976.

7- Nagel Ermest, The Etructure of Science, New York, Harcort, Brace & World, 1961..21 ،20

8- Rusell Kirk, Is Social Science Scientific, New York Times (Jun 25, 1967).

9- Sjoberg, Ciden and Nezt, Roger Amethodology for Social Research, New York, Harper & Row, 1968.

10- Sjoberg, Ciden and Nezt, Roger, **Amethodology for Social Research**, New York, Harper & Row, 1968.(electronic book)

11- Pierre Bourdieu, **Sociology in Question**, Theory, Culture and Society, London; Thousand Oaks, 1993

12- Maurice Angers, **initiation pratiques à la méthodologie des sciences humaine**, casbah édition, Algérie, 1997

13- Alain Touraine, **Pour la sociologie**, édition du seuil, France, 1974, p 14.

14- YVES BERTRAND & JEAN HOUSSAYE ;" **Pedagogy and didactics: An incestuous relationship" ;** IN**:** Instructional Science **27:** 33–51, 1999. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

15- FRANCOIS VICTOR TOCHON, **"Semiotic foundations for building the New Didactics: An introduction to the prototype features of the discipline",** in: Instructional Science 27: 9-32, 1999, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

16- YVES CHEVALLARD, **"Didactique? I—s i—t a—pl—ais—an—te—rie–? You must be joking! A critical comment on terminology" ,** in **:** Instructional Science 27**,** 1999, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

17- Jean Piaget, **épistémologie des sciences de l'homme**, Gallimard édition, France, 1970.

18- Carl Hempel, **éléments D'épistémologie**, Armand Colin, France1972.

19- Roland omnès, philosophie de la science contemporaine, édition Gallimard, France,1994..

20-

مواقع الأنترنت:

[1] محمد بن عودة، التجربة السوسيولوجية في الجزائر، في: http://www.swmsa.net/articles.php?action=show&id=2122، بتاريخ: 20-09 – 2011، الساعة: 14:30.

1- http:// dictionairesensagent.com/didactique/fr-fr/ #définitions, 13-09-2009, 15h20m.

2- http://www.google.com/girlox?clinet:girloxàlrls:org-mozila:official, le17/03/2010, 17h 30m.

3- B. Bouldoire, **introduction à la didactique**, dans : www.urfist.cict.fr/introdi1htm , le :14-12-2007, 13h40m.

4- Daniel Lacombe, op.cit.

5- http://dictionairesensagent.com/didactique/fr-fr/ #définitions 13-09-2009,13h40m.

6- http://ebthalmohamed.jeeran.com/archive/2007/5/228307.html ,le : 21/05/2007, à 15H30.

7- www.herachitea.com/epistem01.htm ,12/10/2009, 08h15m.

8- www.philogora.net/epistemo/rubrique.htm, 12/10/2009,09h45m.

9- http:// dictionairesensagent.com/didactique/fr-fr/ #définitions , 13-09-2009, 20h20m .

10- http:// philospaper.wordpress.com. le :10 -11- 2010, 07h30m.

11- http://ebthalmohamed.jeeran.com/archive/2007/5/228307.html ,le : 21/05/2007, 15H30.

12- http://imadfawzisheueibi.maktoobblog.com/218294, le : 13-12-2011, 22h20m.

13- http://maarouf66.worldpress.com, le :21-11-2010, à 20h30m.

14- http://www.google.com/girlox?clinet:girloxàlrls:org-mozila:official, le: 17/03/2010 à17h30m.

15- Ar.wikipedia.org/wiki/ تصنيف نظرية المعرفة , le : 06-09-2010, 23h30m.

16-http://www.aafaqonline.com/Portals/0/IBDAA/R%C3%89SUM%C3%89%20IBDAA_P3. doc, le 16- 05 – 2012 à 19 : 30.

17- http://lissan.3oloum.org/t707-topic#1149; le : 16 – 07 – 2011, à 17 :40.

18- http://www.profvb.com/vb/t99561.html, le: 18- 05- 2010, à 9:45

19- www.infpe.edu.dz/COURS/.../introduction.pdf , 23 – 09 – 2011, à 18 :50.

20-http://www.edupartage.com/web/khenissi/home/blogs/393314;jsessionid=210EE9FC408DD64E56A262AA3C0CB9F7

21- www.univ-alger.dz/univ_ar

22- http://www.univ-biskra.dz/index.php?lang=ar

23- Mitsis,A.foley,P, The Effect of Students' Cultural Values on their Student-Driven Learning Preference, Working Paper N° 11.June 2005 www.crie.org.nz/research_paper/MitsisFoley_WP11.pdf, le 01- 03- 2010, à 21h:00

24- مدرسة الإصلاح التربوية الجديدة: التعلم النشط. www.nepschool.org بتاريخ: 2010-09-25، الساعة: 20:50.

25- http:// philospaper.wordpress.com. le :10 -11- 2010, 07h30m.

26- http://www.univ-biskra.dz/index.php?lang=ar

27- www.univ-alger.dz/univ_ar

28- http://www.univ-blida.dz/structuration.html

29- http://ar.univ-batna.dz.

30- http://web.lagh-univ.dz/web/fr/

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليـــم العالي والبحث العلمـــي

جـــامعـــة محمد خيذر بسكـــرة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قســـم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:.....

عنوان الاطروحة

اسهام الإبستيمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع

من منظور عينة من أساتذة العلوم الاجتماعية بالجامعة الجزائرية

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في: علم الاجتماع

تخصص علم الاجتماع التنمية

إعداد الطالبـــة:

مليكة جابر

إشراف الأستاذ الدكتور:

نور الدين زمام

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
عبد العالي دبلة	أستاذ	بسكـــرة	رئيسا
نور الدين زمام	أستاذ	بسكـــرة	مشرفا ومقررا
الطاهر ابراهيمي	أستاذ	بسكـــرة	عضوا مناقشا
أحمد حويتي	أستاذ	الجزائـــر2	عضوا مناقشا
جمال معتوق	أستاذ	البليـــدة	عضوا مناقشا
نصر الدين جابر	أستاذ	بسكـــرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2013 – 2014

إهـداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

- روح والدي الطاهرة، والذي لم يشأ القدر أن يحضر اتمام هذا العمل رغم ما بذله من تشجيع ودعاء لإنهائه.
- الوالدة الغالية، لما كان لها من فضل عظيم في انجاز هذا العمل، وما سبقه من مراحل الدراسة بتشجيعها ودعمها راجية أن يحفظها الله ويرعاها.
- أبي الثاني " عمي الطيب حمداوي" الذي رافقني بدعواته الطيبة.
- زوجي الاستاذ "عمر حمداوي" الذي آثرني على نفسه في انجاز هذه الرسالة.
- كل أفراد عائلتي " جابر" و "حمداوي" لما قدموه لي من مساعدة متمنية لهم التوفيق كل في مسعاه.
- إلى كل أساتذتي، وزميلاتي و زملائي بجامعتي بسكرة و ورقلة.
- إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهد دام سنوات، راجية أن يكلل بالنجاح والتوفيق.

تشكـــــــــــر

بعد الحمد والشكر للعلي القدير على توفيقه لي لإتمام هذا العمل

فإنه من مستلزمات التقدير والاحترام، أن أقدم شكري الجزيل إلى أستاذي "**نور الدين زمام**"، على اشرافه على العمل والنصائح والتوجيهات التي قدمها
لي طوال مراحل البحث.

ويقودني شرف الوفاء إلى تقديم أصدق عبارات الشكر إلى عائلتيّ " **جابر**" و "**حمداوي**" على كل ما تلقيته منهما من رعاية ودعم وتشجيع.

كما يملي علي واجب الاعتراف بالفضل والجميل أن أتقدم بخالص الشكر للأساتذة الذين تعاونوا معي في البحث، وخصصوا جزءا من وقتهم الثمين للإجابة على تساؤلاته.

ويحدوني واجب الوفاء أن أقدم عميق شكري وامتناني لزوجي الاستاذ "**عمر حمداوي**" على دعمه الكبير في انهاء العمل والمساعدة في إخراجه وإنهائه.

كما أعرب عن تقديري للمساعدة التي قدمها لي أساتذتي الذين درسوني بجامعة بسكرة وكذا الزميلات والزملاء بجامعتي بسكرة وورقلة.

إلى كل هؤلاء وإلى كل من مد لي يد العون من قريب أو بعيد وتمنى لي النجاح، أقدم جزيل الشكر.

الخاتمـــــــة:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن اسهامات الابستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع من خلال دراسة ميدانية على الجامعات الجزائرية من أجل استخلاص الاشكالات الابستمولوجية التي تعترض الاستاذ الجامعي كناقل وناشر للمعرفة أثناء العملية التعليمية، وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج توضح العلاقة القائمة بين الابستمولوجيا والتعليمية، ومن الدراسة الميدانية استخلصنا بأن أساتذة علم الاجتماع يفتقرون في ممارستهم التعليمية للتحليل النقدي للمادة العلمية المدرسة، أما عن اسهامات الابستمولوجيا في التعليمية فتتمثل في أن التحليل الابستمولوجي يوفر قاعدة لدراسة تطور دلالات المفاهيم، مما يسمح بنقلها بصورة أفضل للمتلقي، أما الاسهام الثاني فيتمثل في كون الابستمولوجيا تدرس مختلف العوائق المعرفية التي تعترض المتعلم أثناء عملية دراسته لعلم الاجتماع وكذا الاشكالات الاساسية لهذا العلم و المتمثلة في اشكالية المشروعية واشكالية الايديولوجيا واشكالية الذاتية، وبالتالي فهي تسهم في عملية النقل التعليمي، وبالتالي فالإبستمولوجيا تهدف إلى التعرف على البنيات الداخلية للمعارف العلمية و الوسائل الموظفة في إنتاجها و الكيفية التي تتطور وفقها مفاهيمها و مناهجها. و الحاجة إلى ذلك نابعة من ضرورة وضع و تجريب نماذج و برامج و طرق تدريس تستند إلى تحليل إبستمولوجي غير قابل للتجاوز للقيام بالمهام المذكورة.

وللوصول لتحقيق ذلك لابد على الذات العارفة اكتساب الخيال العلمي لا الخيال الوهمي مما يسمح لها بفهم ذاتها وفهم مجتمعها وواقعه وقضاياه، وتكوين رؤية متجددة للظواهر تتجاوز التعليلات العفوية والعامة للمعرفة العلمية.

وهذا لا يعني بأن اسهامات الابستمولوجيا قد تتوقف عند هذه الاسهامات فقط بل يمكن أن تتعداها إلى إسهامات أخرى كاهتمامها بنقد وتحليل المناهج المعتمدة في البحوث و الاجراءات الميدانية المعتمدة والتي يمكن أن تكون موضوعا لدراسات لاحقة.

وزارة التعـليـــــم العالـــــــــي و البحـــــث العلمـــــــــــــي

جامعـــــــــــة محمـد خيـــــــذر – بسكـــرة

كليـــة العلـــوم الإنسانيـــة والاجتماعية

قسم العلـــوم الاجتماعية

عنوان الدراسة:

إسهام الإبستومولوجيا في تعليمية علم الاجتماع

من منظور عينة من أساتذة العلوم الاجتماعية بالجامعة الجزائرية

إعداد الطالبة | **إشراف الأستاذ الدكتور**

- **مليكة جابـــــــــر** | **نـــورالديـــن زمـــــام**

أستاذي(ة) الكريم (ة)

في إطار القيام بدراسة استطلاعية حول **إسهام الإبستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع** تتقدم الباحثة، باستشراف رأيك حول الموضوع، مع إمكانية التعبير بكل روح موضوعية، وللأمانة العلمية سوف لا تقدم هذه المعلومات إلا في ما يخدم البحث العلمي، مشاركتك في الموضوع تعني دعم البحث العلمي، وشكرا على تخصيص جزء من وقتك الثمين لإجراء مقابلة للإجابة على الأسئلة الآتية.

السنة الجامعية: 2011 – 2012

إشكالية الدراسة: ما إسهام الابستومولوجيا في تعليمية علم الاجتماع؟

بيانات شخصية:

1- الجنس: ذكر □ أنثى □

2- الرتبة العلمية: .....

3- الخبرة المهنية:.....

4- التخصص: .....

5- المؤسسة الجامعية:.....

السؤال الأول: هل يقوم الأستاذ في علم الاجتماع بالتحليل الابستمولوجي (أي تحليل ونقد محتوى المادة العلمية في علم الاجتماع من حيث دلالات المفاهيم والمناهج المستخدمة والمبادئ الأساسية للنظريات ونماذج التحليل) للمادة العلمية المدرسة للطلبة؟ وما الفائدة المرجوة من ذلك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

السؤال الثاني: كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم في تسهيل عملية نقلها (أي المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع) للمتعلم؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

السؤال الثالث: هل تعتبر العوائق الابستمولوجية (أو الداخلية أي المتعلقة بعلم الاجتماع، كظروف نشأته و عوامل تطوره ومكانته في المجتمع**) عقبات في تدريسه؟**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

السؤال الرابع: كيف يتمكن الأستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الإشكالات الابستمولوجية لعلم الاجتماع (و المتمثلة في إشكالية الايديولوجيا، وإشكالية الموضوعية وإشكالية مكانته وفائدته العملية في المجتمع)؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

فهرس الأشكال

رقـم الشكل	عنـــــوان الشـكل	الصفحة
01	الشكل رقم: (01) يوضح الأبعاد الثلاثة لموضوع الديداكتيك.	107
02	يوضح العلاقة النسقية بين كل من علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية والمجتمع الجزائري	169

مقدمة

تعد وظيفة التعليم الجامعي أهم وظائف الجامعات وأكثرها فاعلية في إعـــداد الطلبـــة للحياة المعيشة ، إذ تزودهم بالمعارف النافعة ، واتجاهـــات الفعـــل الاجتمـــاعي الإيجابيـــة والقيمية، والمهارات العلمية والعملية اللازمة لتـــأهيلهم ليصـــبحوا أعضـــاء فـــاعلين فـــي مجتمعاتهم. فالجامعة ــ أية جامعة ــ تتفوق على جامعات أخرى عندما يتواجد فيها أعضاء تعليم مؤهلين تأهيلاً عالياً، ومدعومين بموارد مادية كافية، وجو أكاديمي ملائـــم، وخـــدمات مناسبة، مما يسهم في تجويد العملية التعليمية وإنجاحها لتكون قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات المجتمع المتسارعة.

كما تعد وظيفة التعليم الجامعي أيضاً غاية في الأهمية، لأنها الوظيفة الرئيســـة فـــي أغلب الجامعات المرموقة في العالم، إذ تنصب أساساً على إعداد الطالب الجـــامعي إعـــداداً يمكنه من مواجهة تحديات المستقبل بكل ما تحمله من تطورات علميـــة وتقنيـــة وتنظيميـــة وثقافية ، وغيرها ، إذ يجب أن يتوجه التدريس إلى التعرف على مواهب كل فرد ، وطاقاته الكامنة ، وتنمية شخصيته بما يتوافق مع قدراته وميوله حتى يتمكن مـــن تحســـين مســـتوى معيشته وتطوير مجتمعه، ويلعب عضو هيئة التدريس دوراً رائداً في إعداد مخرجات التعليم الجامعي ، وتأهيلها بما يتناسب مع حاجات العصر إذا كان مُعداً لمهنته ومخلصاً في عمله لكن هذا الاستاذ قد تعترضه عدة صعوبات أثناء ادائه لهذه المهمة بعضها يتعلـــق بظـــروف أداءه لعمله أخرى تتعلق بطبيعة العلـــم الـــذي يدرســـه، و هـــو مـــا يعـــرف بالمعوقـــات الابستمولوجية، خاصة في مجال العلوم الاجتماعية- وعلم الاجتماع كأحد هذه العلوم- التي تكتسي نظرا لطبيعة موضوعاتها الكثير من الصعوبات والمعوقات، وهذا مـــا تهـــدف هـــذه الدراسة للكشف عنه من خلال محاولة الكشف عن طبيعة اسهام الابستمولوجيا في تعليميـــة علم الاجتماع.

لمعالجة هذه الظاهرة تم الاعتماد في البحث على خطة تشمل جزئين، جزء نظـــري يتكون من أربع فصول:

يعالج الفصل الاول إشكالية الدراسة من خلال تحديـــد الاشـــكالية وأســـباب اختيـــار الموضوع وأهمية الدراسة وأهدافها ثم التعريف بالمفاهيم الاساسية و الاجـــراءات المنهجيـــة المتبعة فيها وأخيرا الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فخصص للدراسة النظرية لمفهوم الابستمولوجيا من حيث تعريفهـــا، ومجالها و علاقتها بالعلوم المعرفية الاخرى بعد التمهيد لكل ذلك بمدخل حول المعرفة والعلم والعلاقة بينهما.

في حين خصص الفصل الثالث للتعليمية، من حيث المفهوم والعناصر حيث شمل نبذة تاريخية لظهور المصطلح ثم التعريف بها وبفروعها، ثم الفرق بينهـــا وبـــين البيـــداغوجيا ومجالاتها، مع التركيز على العناصر الثلاث للمثلث الديداكتيكي والعلاقـــات بينهـــا واختـــتم بعرض أهم طرق التدريس في التعليم الجامعي.

بينما اهتم الفصل الرابع بعلم الاجتماع من خلال تعريفه وعوامل نشأته ورواده وأهـــم المفاهيم التي تمثل موضوعاته، ونظريات ومدارس التي فسرت موضوعات هذا العلم.

وأخيرا الفصل الخامس الذي تناول الدراسة الميدانية للموضوع مقسما إلى العناصـــر: نشأة وتطور علم الاجتماع في الجزائر، وواقعه، يليها عرض المقابلات و أخيرا الاستنتاجات الخاصة بتساؤلات المقابلة تتبع بالاستنتاج العام، وأخيرا خاتمة تلخـــص محتويـــات ونتـــائج البحث.

ملخص الدراسة

هدف البحث المعنون بـ"**اسهام الابستمولوجيا في تعليمية علم لاجتماع**" إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي المتمثل في **ما إسهامات الابستيمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع في بالجامعة الجزائرية**

وتفرع هذا التساؤل إلى ثلاث تساؤلات جزئية كالآتي:

1-كيف يساهم التحليل الابستمولوجي للمفاهيم الأساسية في علم الاجتماع في تسهيل عملية نقلها للمتعلم؟

2- ما هي العوائق الابستمولوجية في علم الاجتماع التي تمثل عقبات في تدريسه؟

3- **كيف يتمكن الأستاذ في علم الاجتماع من تجاوز الإشكالات الابستمولوجية في علم الاجتماع ؟**

وللإجابة على هذه التساؤلات اعتمدنا على الإجراءات المنهجية التالية:

- المدخل النظري للعالم الاجتماعي رايت ميلز حول الخيال السوسيولوجي.
- المنهج **الوصفي.**
- الأدوات المستخدمة لجمع البيانات هي **الملاحظة، والمقابلة.**

وطبقت هذه الأدوات على الاساتذة الدائمين في علم الاجتماع من رتبتي أستاذ التعليم العالي و أستاذ محاضر (أ) و (ب) حيث تم اختيار عينة غير احتمالية نموذجية

وأسفرت نتائج الدراسة الميدانية على أن محاولات الاساتذة لتجاوز الاشكالات والعوائق المعرفية التي تعترض تدريسهم لعلم الاجتماع تحتاج من هؤلاء الاساتذة تبني التحليل الابستمولوجي للمضامين التعليمية والذي يسمح بدراسة تطور دلالات المفاهيم العلمية، والتعرف على العوائق المعرفية التي تعترض المتعلم وتقديم السبل الكفيلة بتجاوزها أثناء عملية النقل التعليمي، ولتحقيق ذلك على هؤلاء الاساتذة التحلي بروح النقد أو ما أطلق عليه رايت ميلز الخيال السوسيولوجي الذي يعني القدرة على النظر إلى المعرفة السوسيولوجية بأسلوب مختلف وأعمق وتجاوز التحليلات العامة والعفوية لهذه المادة.

Résumé de l'étude

L'Objectif de cette recherche, est de connaitre «contribution à l'épistémologie de la didactique de la sociologie" pour répondre à la question principale de : qu'elles sont les contributions à l'épistémologie de la didactique de la sociologie l'Université 'Algérienne ?
que branche de cette question à trois questions de la partie comme suit:
1 - Comment fonctionne l'analyse épistémologique des concepts de base en sociologie en vue de faciliter le transfert à l'apprenant?
2 - Quels sont les obstacles épistémiques à la sociologie qui constituent des obstacles dans l'enseignement?
3 - Comment peut-professeur à la sociologie de surmonter les problèmes épistémiques de la sociologie ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes appuyés sur la méthodologie suivante:
- L'approche méthodologique de Wright Mills l'imagination sociale.
-La méthode descriptive.
- Les outils utilisés pour la collecte des données sont l'observation et l'interview.

Et ses outils ont été appliqués à des professeurs permanents en sociologie de grade de professeur et maître de conférences (a) et (b) qui ont été choisie comme échantillon non probabiliste typique.
Les résultats de l'étude de terrain qui tente de professeurs pour surmonter les problèmes et les obstacles cognitifs rencontrés à l'enseignement de la sociologie ont besoin de ces professeurs adoptent analyse épistémologique du contenu de la didactique, et qui permet d'étudier l'évolution des concepts sémantiques scientifiques, et d'identifier les obstacles cognitives chez l'apprenant et fournir les moyens de les remplacent pendant le processus de transfert de l'éducation, pour y parvenir, ces esprits soi-disant Wright Mills l'imagination sociologique, ce qui signifie la possibilité d'analyser la connaissance sociologique d'une manière différente, plus profonde et au-delà de la spontanéité .