كتابي

النظريات التربوية المعاصرة

خطوة تربوية لزيادة المعرفة

2024

تأليف

دكتور : محمد بركات

دكتور : محمد بركات

فهرس الكتاب

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	آية من القرأن	٣
٢	مقدمة	٤
٣	مفهوم التعليم	٦
٤	مفهوم النظرية	١٣
٥	النظريات الحديثة في علم الاجتماع التربوي	١٥
٦	هربت ميد	١٧
٧	ارفنج جوفمان	٢٨
٨	فيكتور تيرنر	٣٢
٩	الاصول المنهجية وتطورها	٣٨
١٠	البنيوية والتحليل الرمزي	٤٠
١١	المنهج الرمزي اللغوي	٤٢
١٢	منهج التأويل الرمزي	٤٥
١٣	منهج التأويل الاجرائي البنيوي	٥٠
١٤	المنهج الرمزي التاريخي	٥٤
١٥	مارشال سالينز	٥٥
١٦	النظرية البراغماتية	٥٩
١٧	جون جاك روسو	٦٦
١٨	نظرية رأس مال الثقافي	٧٢
١٩	بيار بورديو	٧٦
٢٠	النظرية البنائية في التعليم	٧٨
٢١	جون ديوي	٩٢
٢٢	مفاهيم نظرية التعلم البنائية	٩٣
٢٣	الفرق بين النظرية البنائية والسلوكية	٩٤
٢٤	مميزات نموذج التعلم البنائي	٩٥
عدد الصفحات ٩٦		

بسم الله الرحمان الرحيم

.{ربنا ال تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا
ربنا ولا تحمل علينا إصرا كما حملته
على الذين من قبلنا ربنا
ولا تحملنا ما لا طاقة لنا به

البقرة الآية ٢٨٦

مقـــدمة :

ان فهم نظريات عن كيف يتعلم الناس، والقدرة على تطبيق هذه النظريات في تدريس الرياضيات؛ هي من المتطلبات الأولية لتدريس فعال للرياضيات، وقد قام عدد كبير من العلماء بدراسة النمو العقلي وطبيعة التعلم بطرق مختلفة، ونتج عن ذلك نظريات متنوعة للتعلم.

ويمكن اعتبار نظريات التعلم *Learning Theory* كطريقة وأسلوب لتنظيم لدراسة بعض المتغيرات في التعلم والنمو العقلي، والمعلم الجيد هو الذي يختار ما يناسب طلابه وطبيعة المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، فالفهم الصحيح لنظريات التعلم هو الذي يمكن المعلم من اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة والاكثر فعالية لتدريس طلابه في كل موقف تعليمي على حدة.

وتصنف نظريات التعلم حسب الجانب الذي تركز النظرية عليه؛ فإما تركز على الجانب المعرفي والبنية المعرفية أو تركز على السياق الاجتماعي *Social Context* .

وبذلك تصنف إلى نمطين :

١ – نظريات التعليم المعرفية **Cognitive Learning Theory**

٢ – نظريات التعليم الاجتماعي **Social Learning Theory**

والنمط الأول من نظريات التعلم يركز على البنية المعرفية للمتعلم وكيفية بنائها وإدخال المعارف الجديدة إليها عن طريق العديد من الاستراتيجيات المعرفية، مثل نظريات : **برونر – أوزوبل – جانييه – بياجيه – بوجالسكي – دينز - سكنر ..** وغيرهم من أصحاب الاتجاه المعرفي .

والنمط الثاني من نظريات التعلم يركز على السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم، مثل البيئة المحيطة والسلوك والدافعية والحاجات . وتعد حاجات المتعلم هي أساس بناء المنهج

وفق هذه النظريات ، مثل نظريات : **ألبرت باندورا – جوليان روتر – فيجوتسكي – دافيدوف** وغيرهم من أصحاب المنحى الاجتماعي .

وفيما يلي سيتم التعرض لبعض نظريات التعلم من حيث :

الملامح الأساسية للنظرية

تنظيم المحتوى في ضوء النظرية

وسوف نوضح ما هي النظرية والأهداف العامة وسنتكلم على كل ما يلي بالتفصيل :

١- التفاعلية الرمزية.

٢- النظرية الطبيعية.

٣- النظرية البراغماتية.

٤- نظرية رأسمال الثقافي نظرية رأسمال الاقتصادي.

محمد بركات

٢٠٢٤/٤/١٥م

مفهوم التعليم:

١-عرف "محمد حمدان" التعليم في معجم مصطلحات التربية والتعليم هو العملية التي يمد فيها المعلم بالتوجيهات وتحمله مسؤولية إنجازات الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية.) وهو تعريف يركز على جانب واحد في العملية التعليمية وهو المعلم باعتباره الركيزة الأساسية في هذه العملية فهو الذي يصدر جملة التوجيهات والإرشادات وأي عمل يقوم به الطالب يتحمل المعلم مسؤوليته وذلك لما يريد أن يصبو إليه من العملية التعليمية.

٢-بينما يعرف" كارل مانهايم" التعليم بأنه مجموعة من الأساليب الفنية الاجتماعية، التي تشمل على طرق التأثير في السلوك الإنساني الذي يتلاءم مع أنماط التفاعل الاجتماعي السائد.
والواضح أن مفهوم "كارل مانهايم" للتعليم يقع في مجالين أساسيين هما: المجال الأول وهو ما يحدثه التعليم من تأثير في سلوك الفرد، أما المجال الثاني فهو أنماط التفاعل الاجتماعي التي تحدث من خلال عملية التعليم وهنا يدخل منهايم إلى تحديد مفهوم التعليم من خلال هذا الاسلوب الفني الاجتماعي، ويخلص إلى نتيجة مفادها بأن الغرض الاساسي من التعليم هو التأثير وصقل شخصية الفرد وتحصيله العلمي وربط ذلك بما يتلائم و أنماط التفاعل الاجتماعي، أي بين الفرد وبيئته الاجتماعية والطبيعية.

٣- ويشير "حارث عبود" إلى مفهوم التعليم بقوله هو مهمة ذات إطار طبق آلليات واستراتيجيات مختارة وبمشاركة فاعلة من الدارسين و ما ينتج عن هذه العملية هو ما يسميه بالتعليم، وال تطلق مفردة التعليم على النشاط المحصور داخل المؤسسة التعليمية، مدرسة كانت أو جامعة أو ما شابهها، بل يمتد ليشمل النشاط التعليمي خارجها كذلك. بمعنى أن التعليم عند حارث عبود يقع على جانبين :الجانب الأول: هو تلك الطريقة الممنهجه المقصودة التي تتدخل فيها جملة من الوظائف بمشاركة المتعلمين ألنهم العنصر الحيوي في هذه العملية فالدارس أو المتعلم باستطاعته أن يغير أو يعدل من هذه العملية. و الجانب الثاني: يرى أن التعليم لا يقتصر على المؤسسات التعليمية الرسمية فقط بل يمتد إلى غير ذلك مثل وسائل الإعلام و غيرها.

٤- يعرف "سعيد اسماعيل علي" التعليم هو ذلك الجزء المنظم من التربية وفق أنساق معرفية محددة، ويتم في مكان مخصص لهذه المهمة، ويقوم به نفر من العاملين الذين تم إعدادهم
ليتفرغوا ويتخصصوا للقيام بهذه المهمة بمستويات ومراحل، ولابد أن تنتهي باختيار للتأكد من أن المتعلمين قد استوعبوا ما تعلموه جيدا. لقد تطرق "سعيد اسماعيل علي" في تعريفه للتعليم إلى عناصر العملية التعليمية وذلك بعد اعتباره أن التعليم هو جزء من التربية حيث حدد البيئة التي تحدث فيها هذه العملية إضافة إلى الأفراد الذين تم اختيارهم لذلك، حيث يجب أن تتوفر فيهم مجموعة من الصفات والخصائص، وبعد ما يتم اختيار عناصر جيدة من الائقين لممارسة مهنة التعليم، وتزويدهم بخبرات من خلال برامج إعدادهم للقيام بهذه المهمة في الأخير تنتهي هذه العملية بالتغذية الراجعة بعدما يتأكد المعلم من استيعاب المتعلم لما طرح له من معلومات و قضايا وبهذا يكون سعيد اسماعيل علي قد اعطى مفهوما واضحا من خلال هذه الخطوات .

٥-أن "صالح مجدي طه" رأى بأن التعليم هو الفن الذي بواسطته يستطيع المعلم حفز المتعلم وتشجيعه وتوجيهه توجيها يكفل فيه تطمين حاجات المتعلم على القناعة والرضا والاستقرار وهذا يعني أن التعليم يعكس علاقات متبادلة بين فرد أو أكثر من ناحية وبين فرد ومجموعة أفراد من ناحية أخرى، و يكون من شأنها إحداث تأثير فعال يتغير على أثرها سلوك الأفراد الذين يراد تغيير سلوكياتهم. ما يمكن ملاحظته من تعريف مجدي صالح طه أنه قد وضح طبيعة العالقة المتبادلة بين الأفراد وما ينتج عنها من تأثيرات و انعكاسات فعالة تغير من خلالها سلوك الفرد الذي لديه الرغبة في تغير سلوكه وبهذا يكون مجدي صالح قد أشار إلى نقطة مهمة من خلال تعريفه وهذا ما يخدم دراستنا وهذا ما سنوضحه في الفصول الآتية

٦- .والتعليم بمفهومه الاجتماعي: ليس إلا وسيلة تتخذها المجتمعات من أجل تحقيق أهدافها القومية، اجتماعية واقتصادية وسياسية . ويتأكد المفهوم الشائع الذي يقول أن الإنسان الذي
أحسن تعليمه وتدريبه هو صانع التنمية، وصانع ذاته، وبيئته التي يعيش فيها، والمجتمع الذي ينتمي إليه وما يمكن قوله على هذا التعريف أنه يتناسب واتجاهات العصر الحالي، بحيث تطابق أفكاره مع المجتمعات على اختلاف أنواعها فلكل منها أهداف للتنمية و الرقي و التعليم هو الوسيلة لذلك . ومن خلال ما سبق نجد أن التعليم هو تلك العملية المنظمة التي يتم من خلالها اكساب الفرد معارف وقيم جديدة تمكنه من الخوض في الحياة بطريقة تفكير متماشية مع اتجاهات العصر وتغير سلوكه وتعدله نحو الأفضل .عموما ما يمكن استخلاصه من خلال استعراضنا لجملة التعاريف المقدمة في هذا الشأن، أن بعض التعاريف ركزت على القائم بهذه العملية)عناصر عملية التعليم (بينما البعض الآخر ركز ت على الهدف من التعليم و ما يمكن أن يقدمه الفرد المتعلم، وبعد تطرقنا لجملة التعاريف التي تناولت مفهوم التعليم بالضبط في زوايا مختلفة،

حيث نجد أن التعليم هو فعل اجتماعي، ذو أطراف تتمثل في المعلم، والمتعلم و المضمون المعرفي، في زمن ومكان معين، وفي ظروف فيزيقية واجتماعية خاصة.

أنواع التعليم:

من المعروف أن هناك عوامل كثيرة تتدخل في تحديد نوع التعليم في أي مجتمع من المجتمعات البشرية، منها ما هو إيديولوجي، ومنها ما هو اجتماعي أو جغرافي أو اقتصادي أو سكاني، ومنها ما هو عقائدي أو ديني .ولكن الأنواع المعروفة في العالم هي :

١-التعليم العام الأكاديمي: وهو ذلك النوع من التعليم الموجود في المدارس على اختلاف مستوياتها، وما يتبع ذلك من تعليم عال في المعاهد وكليات المجتمع والجامعات. بمعنى أن التعليم الأكاديمي هو التعليم الرسمي الذي تتبعه سائر الدول في الأنظمة التربوية حيث يكون له مستويات ومراحل مختلفة يمر بها المتعلم منذ طفولته إلى شبابه

٢-التعليم المهني الفني: وهو التعليم الذي يؤهل صاحبه لممارسة مهنة معينة تحتاج إلى قدرة فنية محددة منها: **الدراسات التجارية و الزراعية والهندسية**...الخ. فالتعليم المهني ما هو إلا عملية تزويد هذا الفرد بمهارات، وقواعد سلوك موجهة لتطوير أداءه كما يتضمن احداث تغيير في السلوك وقابليته تيسر وتسهل بلوغ أهداف معينة، اذن بمعنى أن التعليم المهني هو عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف الى احداث تغيرات محددة سلوكية

فنية وذهنية وهذا جوهر ما تحاول الباحثة الوصول اليه حيث أن التعليم داخل مؤسسة اعادة التربية له جانبين أساسيين وهما التعليم العام و التعليم المهني والحرفي وهذا النوع من التعليم اضافة الى النوع اللاحق له .

٣-التعليم الحرفي : وهو التعليم الذي يراد منه تمكين المتعلم من ممارسة حرفة معينة كصناعة الغزل، والتجارة، و صيانة الأجهزة وما شاكل ذلك من الحرف لذلك فهو قريب من التعليم المهني إلا أنه أسهل وأقل مدة في التأهيل .لقد سبق وأن تحدثنا عن التعليم المهني ومن خلال التعريف المقدم للتعليم الحرفي، نلاحظ أن كاليهما يشتركان من حيث أنه اكتساب مهارات وفن وحرفة جديدة وعادة ما يطلق على التعليم المهني والحرفي كنوع واحد الاثنين يمارسان داخل مؤسسة واحدة ولا تخلو مؤسسة إعادة التربية من ممارسة ذلك

٤-التعليم الشامل : هو التعليم الذي يجمع بين الدراسة الأكاديمية والمهنية إذ تقدم المدرسة الشاملة دروسا أكاديمية كاللغات والتاريخ والرياضيات إلى جانب دروس مهنية في التجارة والصناعة . وعلى أساس نوع التعليم تنوعت المدارس والمؤسسات التعليمية فهناك مؤسسات أكاديمية، وأخرى مهنية، وحرفية ومدارس شاملة ومن الجدير بالذكر أن البرامج التربوية تختلف باختلاف نوع التعليم وأهداف المؤسسة التعليمية ونوع المخرجات التي تسعى إليها.

يتضح لنا من خلال هذا التعريف ان التعليم الشامل هو التعريف الأكثر شمولية ايضا وذلك لأنه احتوى على كلا الجانبين ،التعليم الأكاديمي والتعليم المهني حيث انه توجد مدارس اكاديمية، اضافة الى مؤسسات التكوين المهني على حدا، والتعليم بأنواعه المختلفة يظل نظاما جوهريا تمارسه وتسعى لتطويره كافة المجتمعات على اختلاف أنواعها .إلى أن هناك من يعتبر أن

٥-التعليم المستمر هو نوع من أنواع التعليم فهو التعليم الذي يقدم لفئة من المتعلمين خارج نطاق التعليم النظامي أو المدرسي وهم فئة المستخرجين من المؤسسات التعليمية المختلفة، أو الذين تلقوا وتوقفوا لسبب ما، وينتمون لفئة الكبار ١١ سنة فأكثر بحيث يساهم هذا التعليم في تزويدهم بخبرات جديدة أو تقدم لها مفاهيم متطورة لممارستها في الأنشطة الحياتية أو الوظيفية المختلفة .كما يعرف أيضا التعليم المستمر بأنه مفهوم يعني استمرار عملية التربية دون انقطاع من أجل تحقيق آمال الفرد وتنمية قدراته ولتمكينه من مواجهة التغير المستمر.

بعدما تطرقنا إلى أنواع التعليم على اختلاف أنواعها ومجالاتها تشمل التعليم العام والتعليم الفني والمهني بنوعيه ما سنوضحه أكثر في الفصول التالية.

وظائف التعليم:

لقد اتفق علماء الاجتماع وعلماء التربية والنفس والاقتصاد على مجموعة من الوظائف العامة، ومن أهم هذه الوظائف ما يلي

١-وظيفة نقل الثقافة: تتركز مهمة النظام التعليمي ومؤسساته المختلفة في الحفاظ على الثقافة ونقلها من جيل إلى آخر بين أجيال المجتمع الواحد حيث أن الثقافة وما تشمله من أنماط مختلفة من المعرفة تشمل على جوانب ايجابية هامة، والتي تتضمن العادات والتقاليد والقيم والاخلاق والقانون

والفنون وغيرها من الأساليب الفنية و التكنولوجية والمادية، فيحرص أبناء هذا الجيل على تنشئة أبنائه من أجل إعدادهم للمستقبل ونقل التراث الثقافي عامة إلى الأجيال اللاحقة، وتعتبر عملية الثقافة بمثابة نقل التراث الاجتماعي عبر الأجيال التاريخية

٢-الوظيفة السياسية : يقوم النظام التعليمي ومؤسساته المختلفة بإعداد القادة السياسيين، وكذلك أثناء عمليات التنشئة الاجتماعية، كما تقوم المؤسسات التعليمية بغرس قيم حب الولاء والانتماء والتضحية والوطن عموما. وذلك عن طريق محتوى المادة التدريبية أو أساليب الحياة اليومية داخل المؤسسات التعليمية

٣-الوظيفة الاقتصادية : تعتبر مؤسسات النظام التعليمي وتنظيماته المختلفة من أهم المؤسسات التي تعمل على إعداد المجتمع بالقوى العاملة الإلزامية لعمليات الإنتاج، وهذا هو هدف النظام التعليمي في أي مجتمع من المجتمعات، إن الوظيفة الاقتصادية للتعليم تساعد الأفراد أنفسهم على إكساب فرص الحياة، وتؤهلهم على المراكز والأدوار المهنية المميزة في المجتمع وتساعد على الحراك الاجتماعي الإيجابي.

٤- وظيفة الانتقاء الاجتماعي : حرص الكثير من علماء الاجتماع عند تحليلهم للنظام التعليمي، وأهدافه التركيز على أهمية الانتقاء للأفراد بعد التلاميذ والطالب سواء في المراحل السابقة لدخولهم لمؤسسات التعليم أو بعد تخرجهم منها، ودخولهم إلى مؤسسات
العمل المختلفة وهذا الانتقاء يساعد كل من الأفراد والمجتمع على تحقيق أهدافه من العملية التعليمية ومؤسساتها ونظامها ككل، كما أن عملية الانتقاء يقصد بها تصنيف التلاميذ والطالب حسب مواهبهم وقدراتهم واتجاهاتهم وتدريسهم وتعليمهم للمواد الدراسية التي تناسبهم فيزيقيا وعقليا وعمليا ومستقبليا

٥-وظيفة اختيار المبدعين : ترتكز هذه الوظيفة في بلورة أهداف النظام التعليمي ومؤسساته المختلفة فإن مهمة التعليم تتركز في إعداد الفئات الأستثنائية من التلاميذ والطالب الذين لديهم مستويات مختلفة من الإبداع والتفوق في كافة المجالات والتخصصات كما يلاحظ أن كثير من علماء الاقتصاد والاجتماع يتصورون أن فئة المبدعين أو المخترعين يعتبرون من أهم عناصر عملية الإنتاج في الوقت الراهن.

بإيجاز هذه أهم الوظائف التي تعكس مجمل نوعية الأهداف التي توضع من أجل تطوير مؤسسات وتنظيمات النظام التعليم وتخضع دائما للتغيير والتطوير بواسطة القائمين على وضع ورسم القرارات الاستراتيجية التعليمية، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع واحتياجاته الأساسية اختلفت وظائف التعليم من ثقافية وسياسية واقتصادية إلى غير ذلك إلا أن التعليم له وظائف أشمل من ذلك، حيث يعد التعليم إحدى الدعائم التي يقف عليها النظام التربوي بشكل خاص والنظام الاجتماعي بشكل عام.

أولاً: مفهوم النظرية:

إن علم الاجتماع هو علم دراسة المجتمع و الإنسان دراسة علمية، وحتى تتصف هذه الدراسة بالعلمية كان لابد أن تتسم ببعض المواصفات وهي:

-أن تنطلق من نظرية علمية لها من الخصائص والشروط تؤهلها لتوسم بالعلمية ولعل أهم شروط النظرية العلمية هي الوضوح والدقة والإيجاز والتفرد الذي يعني تجنب تكرار ما لا يجب تكراره ،وأن تتسم بالواقعية في صياغتها وطرحها وقابلة للاختبار في الميدان فضلا عن قدرتها على التنبؤ بمسار الوقائع والظاهرات.

ومن هنا يتجلى لنا مفهوم النظرية العلمية وهي كما عرفها عبد الباسط عبد المعطي:

"نسق فكري استنباطي متسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظاهرات المتجانسة ،يحوي-أي النسق- إطارا تصوريا ومفهومات

وقضايا نظرية توضح العلاقات بين الواقع وتنظمها بطريقة دالة وذات معنى، كما أنها ذات بعد إبريقي بمعنى اعتمادها على الواقع ومعطياته، وذات توجيه تنبئي يساعد على تفهم مستقبل الظاهرة ولو من خلال تعميمات احتمالية .

ويتضح لنا أن على النظرية في علم الاجتماع يجب أن تعبر تعبيرا واضحاً وشاملا عن موضوع علم الاجتماع وتحمل في مضمونها وشكلها خصائص النظرية العلمية وشروطها، بوصفها أركانا ضرورية تمكنها من أداء أدوارها، بالنسبة لعلم الاجتماع وما تنجز من خلاله من بحوث.

وإذا كانت النظرية التربوية والتي هي جزء من النظرية الاجتماعية، كونها مجموع من المبادئ المترابطة التي توجه المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية و تحكم الممارسات التعليمية.

فإذا كانت النظرية العلمية وصفية وتفسيرية في الأساس، فإن وظيفة النظرية التربوية-كما يقول بول هيرست - هي التشخيص والعلاج. وإذا كانت النظرية العلمية تحول وصف وتفسير ما هو قائم، فإن النظرية التربوية تصف وتقرر ما ينبغي عمله مع الناشئة، وتوجه وترشد الممارسات التربوية .

وتتسم النظريات التربوية بجملة من الأهداف تجعل لها أهمية مرموقة في دراسة الظاهرة التربية، ولعل من بين **أهم هذه الأهداف ما يلي:**

١-دراسة الظواهر التربوية من حيث طبيعتها وما تتسم به من خصائص وسمات، والتي بفض هذه الأخيرة تجعل منها موضوعا متميزاً لعلم الاجتماع التربوي.

٢-التعرف على الوقائع الثقافية والاجتماعية والشخصية المرتبطة بالظاهرة التربوية في نشأتها وتطورها.

٣-فهم طبيعة العلاقات التي تربط الظواهر التربوية بعضها ببعض، والتي تربطها بغيرها من الظواهر الاجتماعية في المجتمع.

٤-الكشف عن أبعاد أو الوظائف الاجتماعية، التي تؤديها الظواهر والنظم التربوية بالنسبة للجوانب الاجتماعية والثقافية في المجتمع.
٥- تحديد المضمون الأيد لوجي للتربية وآثاره على العمليات التربوية.
٦- تحديد القوانين الاجتماعية العامة التي تحكم الظواهر التربوية وما يرتبط بها من وقائع اجتماعية وثقافية وشخصية.
٧- تحليل التربية كوسيلة للتقدم الاجتماعي.

- بعدما قدمنا لمحة بسيطة عن تعريف النظرية وما تتسم به من شروط، وما لأهداف التي ترمي إليها، سوف نحاول في الأسطر القادمة أن نعرج على أهم النظريات الحديثة التي عالجت موضوعات وميادين خاصة بالتربية، ولعل أبرز ما نتعرض عليه من هذه النظريات هي:

١- التفاعلية الرمزية.
٢- النظرية الطبيعية.
٣- النظرية البراغماتية.
٤- نظرية رأسمال الثقافي نظرية رأسمال الاقتصادي.

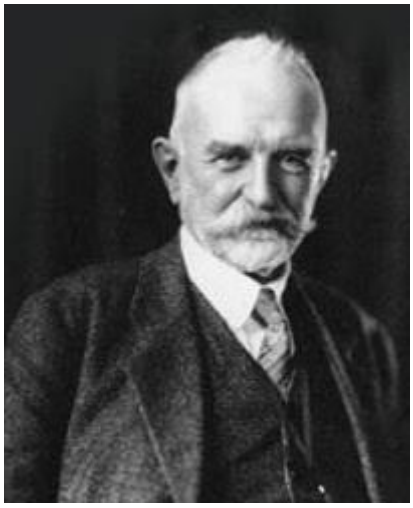
وفي هذه العرض سنحاول أن نتعرف على أهم مؤسسي هذه النظريات وما هي الأسس التي تقوم عليه، وقد نحاول في بعض هذه النظريات أن نضع بعض التصورات والنقد العلمي، وذلك بكشف أهم الثغرات والسقطات التي وقعت فيها هذه النظريات السابقة الذكر.

ثانياً: النظريات الحديثة في علم الاجتماع التربوي:

١- التفاعلية الرمزية:Symbolic Interactionalism

تعتبرُ التفاعلية الرمزية واحدةٌ من المحاور الأساسيةِ التي تعتمدُ عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الأنساق الاجتماعية. وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى(MICRO) ، منطلقةً منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأُ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي، 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، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي. ومع أنها تَرى البُنى الاجتماعية ضمناً، باعتبارها بنىً للأدوار بنفس طريقة بارسونز Parsons ، إلا أنها لا تُشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق، بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكِّل عبر اللغة، والمعاني، والصورِ الذهنيةِ، استناداً إلى حقيقةٍ مهمةٍ، هي أن على الفرد أن يستوعب أدوارَ الآخرين، إذن فالتفاعلية الرمزية تركز اهتمامها على دراسة التفكير وعملياته.

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



١-هربرت ميد:

ولد ميد ١٨٦٣ وتوفي سنة ١٩٢١ وهذا يهني أنه عاش فترة مزامنة للعالم الألماني الكبير ماكس فيبر(١٨٦٤-١٩٢٠).ويعد من أشهر الرواد والمؤسسين في الاتجاه التفاعلي الرمزي.

انبثق نجم ميد من جامعة شيكاغو(أمريكا)وقد برز في كتاباته تأثره الشديد بالنظرية التطورية وقام في مرات عديدة بالمقارنة بين سلوك الكائن الحي (الحيوان)وسلوك الإنسان مبرزا الكثير من أوجه الاختلافات بينهما وأهمها القدرة الذهنية على خلق عوالم مشتركة بين الفاعلين باستخدام الرموز.

ويرى ميد أن الذات تنبثق وتنمو في الوسط الاجتماعي من خلال عملية التفاعل الاجتماعي (وهو هنا يشارك ماركس في أسبقية الوجود الاجتماعي على الوعي بشكل ما)ويبدأ الفرد في التعرف على ذاته من خلال أراء الآخرين فيه في سنوات حياته المبكرة و تحديدا من خلال عملية اللعب التي يقوم خلالها محاولا تقمص العديد من الأدوار المختلفة(فمسألة القيام بدور ما لا تتطلب معرفة الدور فقط بل ما يتوقعه الآخرون من هذا الدور أيضا، ومن خلال أول كتابه والذي جمع بعد وفاته سنة ١٩٣٤م " L'esprit,le soi et la société"أول عالم اجتماع يعمل على تطوير النظرية الخاصة بالتنشئة الاجتماعية وصلبها.

٢- مصطلحات النظريّة:

أ- التفاعل Interaction :وهو سلسةٌ متبادلةٌ ومستمرةٌ من الاتصالات بين فرد وفرد، أو فرد مع جماعة، أو جماعةٍ مع جماعة.

ب- 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.

ج- الرموزSymbols : 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.

د - الوعيُ الذاتيSelf- 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.

- ككل النظريات الاجتماعية التي لها وزن في أي علم من العلوم الإنسانية، نجدها تزخر بعلماء أفذاذ أفنوا أعمارهم من اجل تحقيق وترسيخ مبادئهم، وقد كانت لكل واحد من هؤلاء وجهته وأيدولوجيته الخاصة في الطرح والمناقشة ولعل أبرز ممثلين نظرية التفاعلية الرمزية هم هؤلاء الثلاثة الذين سأتناولهم بنوع من التوسع .

٣- أشهرُ ممثلي النظريةِ التفاعليةِ الرمزية:

أ - جورج هربرت ميد ١٨٦٣-١٩٣١:(George H. Mead)

هو من أشهر علماء الاجتماع الأمريكان ومن اشهرالرواد المؤسسين في الاتجاه التفاعلي الرمزي ولد عام ١٨٦٣وتوفي في ١٩٣١ولد في (مشاشوستس) ابن رجل بيوريتاني وتعلم في كليه ابرلن ثم جامعه هارفارد ثم جامعه ليبزج ثم جامعه برلين ثاثر بأفكار ديوي وسمل ووليم جيمس وقدم بحوث عن أفكارهم. عمل مع ديوي في جامعه شيكاغو. وقد جمع له تلاميذه كتبا بعد وفاته. يحتوي على معظم أفكار التي كانوا يدونونها في محاضراته تحت

عنوان- -mind self and society
ركز على فهم التفاعل المتبادل والذات الاجتماعية في داخل المجتمع . في داخل محتوى مجتمع يعايش اعلى مستويات التصنيع والتحضر ونزعات الإصلاح والنزعة العلمية والمثالية ومن ثم كان وعي الإنسانية بذاتها يتزايد تبعا" لذلك.

***من أهم أعماله:**

(العقل والذات والمجتمع) (وفلسفه الفعل).أضافه إلى أبحاثه في علم النفس الاجتماعي والفلسفه. وقد ساهم هربرت في وضع المبادئ والأفكار الأساسية للنظرية التفاعلية الرمزية من خلال دراسته لذات في المجتمع. كما يقيهما الفرد ودراسته للذات كما يقيمها الآخرون. بمعنى أخر اناكما أقيم ذاتي واناكما يقيمني الآخرون.
ويعتقد جورج ان الذات في المجتمع هي حصيلة تفاعل عاملين : العامل النفسي الذي يعبر عن خصوصية الفرد وشخصيته والعامل الاجتماعي الذي يجسد مؤثرات البناء الاجتماعي المحيطة بالفرد.
وحلل عمليه الاتصال وقسمه الاقسمين اتصال رمزي وغير رمزي عن طريق الأفكار والمفاهيم وبذلك تكون اللغة هي وسيله الاتصال بين الإفراد رمزا لأنها تؤثر في الإفراد كما تؤثر في الآخرين.

*اهدافه

١- كان هدفه الأول دراسة نشاط وسلوك الأفراد كما يوجد في العملية الاجتماعية في محاولته فهم هذه الظاهرة كوظيفة لمحتواها الاجتماعي والسيسولوجي.
٢- ركز على الوحدات الصغرى للسلوك الاجتماعي .
٣- وركز على الأهمية السسيولوجيه للتفاعل الاجتماعي والعقل والله والوعي بالذات وهكذا يعتبر جورج ميد من أوائل أصحاب اتجاه علم النفس الاجتماعي.

***ابرز المفاهيم عند جورج هربرت ميد:**

١- العقل
٢- الذات (النفس): وحدة اجتماعية مميزة عن الكائن الفيزيقي، رغم طبعاً، أنه لا يمكن أن تظهر إلا على أساس هذا الكائن. تظهر

النفس في سياق خاص للخبرة والتفاعل الاجتماعي، وتظل تتطور في علاقتها بالعملية الاجتماعية والأفراد الموجودين فيها.
٣- مكونات النفس: قسمها إلى جزأين:
*الأنا الـ :(I) وهو جزء عفوي مندفع.
*الذات الاجتماعية :(Me) وهو جزء اجتماعي ضميري ناشئ عن القيم والمعايير والتوقعات الاجتماعية.
٤- الـذات البيولوجيـة: الذات عند ميد هي وحدة بيولوجية وهي الميل المندفع للتصرف أو رد الفعل لمؤثر معين " تحت ظروف عضوية معينة، كالجوع أو الغضب وغيرها من لاندفاعات.
٥- المجتمع: مفهوم المجتمع الإنساني عند ميد يصر على تقدم وأولوية الخبرات والسلوك الاجتماعي الآني والموجود .
٦- فلسـفة الحاضر
٧- الانبثاق
٨- النسبية
٩- فلسـفة الفعـل

**نظريته*

١- اعتبر ميد ان الفرد رشيد وانه نتاج العلاقات الاجتماعية product of social relationونرى هنا وجه الشبه مع ماذهب إليه فيبر.
٢- اعتبر ميد أن الحقيقة هي كل مالدى الفرد individualوالاجتماعيsocialمثل هذه الدراسة ذات المستويات المتعددة ذات أهميه كبيره لأنها عكس ماكان قبلها من النظريات التي كانت تتعامل مع الواحدات الكبرى.
٣-اعتبر ميد ان المجتمع دينامكي وتطوري مستمر في تقديم أنماط جديدة للافراد. ويلاحظ ان النظرة الدينامكيه والمعيارية للمجتمع تتوازى مع تركير فيبر للمعنى والترشيد.
٤- اعتبرميد ان الذات الاجتماعية social self تتطور خلال سلسله معينه، يتم التفاعل الاجتماعي خلال الاتصالات الرمزية واللغة فمن خلال اللغة يتعلم الإنسان الاتجاهات والعواطف ومن ثم يصنع العقلmind والذات والذات الاجتماعية تتطور من خلال

ثلاث مراحل (مرحله المحاكاة في الأفعال، ومرحله اللعب the play stage,ومرحله الالمام بقواعد اللعبة the game stage,والمرحلة الأولى تحدث خلال ألسنه الثانية من العمر حيث يقلد فيها الطفل سلوك الاخرين المحيطين به مثل الاباء والاخوة والاخوات ،اما المرحلة الثانية فنها تبدأ عندما يصل الطفل الى السنه الثالثة وتتسم بميل الطفل الى اتخاذ ادوار الآخرين حين يلعب دور الام ودور المدرس او الرجل والشرطي وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل في الخروج عن نطاق نفسه أي أنه يبدأ في الاهتمام باتجاهات الاخرين نحوه بوصفه موضوعا , objectواتخاذ دور الآخرين هوا لعمليه في تكوين الذات،وفي مرحله اللعب يكتسب الفرد مجموعه من الذوات,selves يتم التكامل بينهما في المرحلة الثالثة ، وهي المرحلة التي تظهر فيها الذات الموحدة unified self , وفي هذه المرحلة يصبح الطفل على تبني اتجاهات كل أعضاء المجموعة التي ينتمي أليها وعلى تصوره دور كل فرد في المجموعة والقيام به،وقد سمى ميد المجموعة الاجتماعية التي يكون الفرد من خلالها ذاته بالأخر المعمم generalized other . ومن خلال هذا الأخر المعمم يمارس المجتمع الضبط على سلوك الإفراد والأعضاء فيه.

٥- إن التنشئة الاجتماعية عند ميد عبارة عن بناء للذات من خلال احتلال أدوار مختلفة باستمرار،فهي تدل على ان الفرد يمكن أن يكون الموضوع والمضمون في آن واحد "Subject et Objet" فالأنا تتضمن مواقف المجموعة "الآخر العام" إضافة إلى السمات والعادات الخاصة بالمعني أي البعد الاجتماعي لشخصية الفرد للفرد،لكن "الذات" تمثل عكس ذلك الجانب الفرد للشخصية وتشعره بنوع من الحرية والتذمر ومن ثم مخالفة ومن هنا يقع بين مد وجزر،ومن خلال هذا البناء للهوية تظهر سلوكيات مختلفة عن بعضها،كلما زاد التفاعل بين الأنا والذات زاد التفاعل بين الفرد والمجموعة .

٦- اعتبرميد ان الفرد يملك ذاتا اجتماعيه فقط في حالة علاقاتها بذوات الأعضاء الآخرين لجماعته الاجتماعية ، وان بناء ذاته يعبر

ويعكس نمط السلوك العام لجماعته التي ينتمي اليها ،تماما مثل مايعبر بناء ذات كل فرد آخر ينتمي لهذه الجماعة الاجتماعية.
٧- ينظر (ميد) للذات على إنها المحور الأساسي في عمليات التفاعل فهو ينظر للذات على إنها الأساس الذي يتحول بموجبه الفرد إلى فاعل اجتماعي له ارتباط بالآخرين ،إذ من خلال الذات يكون الإنسان صورة نفسه وصورة الآخرين بوصفها موضوعات أساسية للتفاعل.
٨- ومن خلال هذا الفهم الذي يطرحه (ميد) لفكرتي الذات الداخلية والخارجية فانه يقترب إلى حد ما من الرؤية الفرويدية للشخصية البشرية ،فالذات الداخلية هي حصيلة تفاعل بيولوجي واجتماعي وهذه الفكرة مقاربة لفكرة(الهوا) و(الأنا)عند (فرويد(فالهوا) هو مجموعة دوافع غريزية لا اجتماعية ، في حين يكون(الأنا) امتداد للهو يخضع لمبدأ الواقع بدلا من الاعتماد على اللذة بشكل مباشر في حين يقترب مفهوم الذات الخارجية من مفهوم الأنا الأعلى لاسيما وان الأخير يعمل على ترسيخ فكرة الضبط الاجتماعي عن طريق نقل القواعد والقيم التي يؤمن بها المجتمع إلى داخل الإنسان بواسطة عمليات التفاعل والتنشئة الاجتماعية ، وبموجب ذلك يدرك الإنسان انه يمثل موضوعا بالنسبة للآخرين كما يشكلون هم بالنسبة أليه موضوعات يتفاعل معها كما تستوعب الذات صورتها على إنها عنصر مستقل له خصوصيته ، وهذا يعني إن الذات تفهم على إنها عملية انعكاسية بين ذات الفرد والعالم الخارجي وهذا يشير إلى أن الذات تقع في عملية تفاعل مع المجتمع كموضوع متناقض معها وليس مجرد نتاج له وهذا يعني بالضرورة إن الإنسان من الممكن إن يخلق وعيا خاصا به يخلق بموجبه نمطه السلوكي بدلا من الاستجابة الحتمية للواقع ومثل هذه الطروحات الخاصة (بميد) لا تتفق وطبيعة الطروحات التي جاء بها (ماركس) الذي يرى إن تشكل العقل الإنساني ناشئ عن طبيعة الحياة المادية التي يحياها الإنسان فالبشر لا يحددون وعيهم وإنما وعيهم يتشكل بفعل الحياة التي يحيونها وهذا يعني إن الذات عند (ماركس) ما هي إلا حصيلة لتأثير الحياة المادية المؤثرة في مجمل عناصر الوجود الاجتماعي

الذي يعمل بدوره على ترتيب وعي الذات أو الإنسان ، ولكن مع هذا فالإنسان بالنسبة لماركس هو عنصر خلق وإبداع وليس عملية استجابة مجردة للوجود كما إن (ماركس) يؤمن بان الذات تقع في حالة جدل مع الموضوع (الطبيعة (فالطبيعة تمثل عنصرا خارجيا ومستقلا وغريبا عن الذات ولهذا يؤكد ماركس بأن العمل والإنتاج المنظم يعد عاملا أساسيا في دمج الذات مع الموضوع)
على وفق طروحات (ميد)فان الإنسان من الممكن أن ينظم الواقع أو يعيد ترتيب الواقع وهي فكرة متآزرة إلى حد ما مع فكرة الخلق والإبداع الماركسي الخاص بالذات الإنسانية ، وعطفا على ذلك يذهب ميد إلى إن الإنسان لابد من أن يحدد رغباته وأهدافه وذاته بالتقابل مع الواقع والفرق بين الذوات الفاعلة يكمن في قدرتها على تنظيم الواقع وتشكيل خط خاص بها ،

***الـذات البيولوجية عند ميد :**

تحتوي " الذات " عند ميد على معضلة، فتمثل من ناحية الحرية والتلقائية والجديد والمبادرة، وهي بسبب أساسها البيولوجي، من ناحية أخرى، عمياء لا واعية، وهذه عملية ندركها فقط عندما تصبح أمراً واقعاً. " فالذات " البيولوجية معينة بابتهاجنا والشعور بالإثارة في الحاضر.
ترسم " الذات المتأثرة " الحدود المناسبة التي يمكن أن تتصرف " الذات " ضمنها لكن ميد يستمر قائلاً " لكن إذا زاد الضغط عن الحد الممكن، فإن الفرد سيخترق هذه الحدود، وسيعبر عن نفسه بطريقة عنيفة غالباً، وعندها تسيطر " الذات " على وضد " الذات المتأثرة."
واضح جداً أن ميد يؤكد (اختلاف ما تتضمنه " الذات " عما تتضمنه " الذات المتأثرة ")، فهذه الأخيرة تمثل قيم الجماعة، والتي تؤدى تحت " ظروف دينية أو أخلاقية متطرفة إلى التضحية بالنفس من أجل الجماعة" وتقوم "الذات" في الطرف الآخر بمعارضة الذات المتأثرة" وما تتضمنه وما تقوم عليه من علاقات اجتماعية، ويؤكد ميد هذه العلاقة الجدلية لهذين البعدين إلى النهاية.

***المجتمــع:**

يعتبر ميد أن المجتمع ديناميكي وتطوري ومستمر في تقديم أنماط جديدة ومتغيره من النشأة الاجتماعية للأفراد ويلاحظ أن تلك النظرة الديناميكية والمعيارية للمجتمع تتوازى مع تركيز فيبر على المعنى والترشيد.

يرفض ميد التوصل إلى مفهوم المجتمع الإنساني من خلال افتراض وجود العقول والنفوس المسبق. وعلى عكس ذلك، فإنه يصر على تقدم وأولوية الخبرات والسلوك الاجتماعي الآني والموجود. فعملية التفاعل الاجتماعي بين الكائنات الإنسانية، أو بمعنى أدق أشباه الكائنات الإنسانية، " يجب أن يسبق وجودها وجود العقل والنفوس في الكائنات الإنسانية، وذلك حتى يصبح من الممكن للكائنات الإنسانية، أن تطور العقول والنفوس من خلال وبهذه العملية". وهنا لا يجب الخلط بين قدرات العقل والذكاء والوعي الذاتي بمسألة تطورها الفعلي. فالأولى ترتبط بالتطور الاجتماعي. العملية الأولى تقدمت وجعلت الأخيرة ممكنة، ولكن عندما تنبثق العقول والنفوس، تتداخل العمليتان وتعتمد كل على الأخرى .

هناك، في رأي ميد، وجه اجتماعي في سلوك أي كائن من الكائنات الراقية: فالدوافع البيولوجية الأساسية مثل الجوع والجنس " تشمل وتتطلب ظرفاً وعلاقات اجتماعية لإشباعها من قبل أي فرد .." وتلعب هذه الدوافع الأساسية دوراً هاماً بين الكائنات الإنسانية.

إذ يقرر ميد أن " الدافع الجنسي أو دافع الإنجاب" هو من بين أهم الدوافع، " التي تؤثر في سلوك الإنسان الاجتماعي، والتي تضح أهميته في جميع التنظيمات الإنسانية (سواء البدائية منها أو الحضارية).

*فلسفة الحاضر:

في مقالاته التي جمعت تحت عنوان " فلسفة الحاضر" يمكن أن نرى مفهوم ميد الجدلي أكثر وضوحاً، وشمل هذا المفهوم مفهومين آخرين (الانبثاق) و (النسبية). أحد مصادر مذهب الانبثاق، جاء من الفلسفة الألمانية الكلاسيكية، وخاصة فلسفة هيجل، التي

كان ميد على معرفة جيدة بها. كان ميد يؤمن بأن هذا المذهب يحمل مفتاح النظرة الطبيعية " للحياة " و "الوعي"، والتي يمكن بواسطتها أن يتجنب الفرد البدائل المتطرفة من المادية الميكانيكية أو الفلسفة المثالية.

•فلسفة الفعل:

نجد في المقالات التي تتضمنها " فلسفة الفعل " إغناء لنظرية ميد عن الاجتماعية. الادتماعية حسب رأيه تتحدد بدرجات متباينة العلاقة بين جميع الكائنات وبيئتها، وذهب ميد إلى إبراز الجانب النشط في جميع الكائنات والتأثير المتبادل بين الكائن وبيئته.

ومن المهم ملاحظة أن ميد لم يأخذ ولم تكن دراسته حتمية بالنسبة للذات الاجتماعية. بل كانت بالأحرى.

اعتبر ميد أنه بالرغم من التنشئة الاجتماعية أي التطبيع الاجتماعي. فأن عمليات الذات تتضمن وجوها إبداعية وتلقائية تساهم في التغير الاجتماعي . واختراع أنماط جديدة من التنشئة الاجتماعية وهكذا جعل من الفردية الإنسانية لديها القدرة على المساهمة في استمرار الديناميكية الاجتماعية والتغير.

وهكذا يمكن القول أن ميد اعتبر أن المجتمع يمثل نسق ديناميكي من التنشئة الاجتماعية والذي في داخلة تتشكل الذات الاجتماعية خلال التفاعل واللغة أهم أدواته. وتتقدم التنشئة الاجتماعية خلال ثلاث مراحل متميزة ومن ثم يعتبر نموذجه نسقى ويركز على الوحدات الصغرى. وقد حددته نظرة تطورية . وتبعا لذلك فالحقيقة الاجتماعية هي دائماً في حالة صنع وذلك استجابة لنشاط الأفراد المبدع التلقائي في تطوير أشكال جديدة من التنشئة الاجتماعية والذوات الاجتماعية .

من الانتقادات التي أخذت على التفاعلية الرمزية وروادها:

١- أكدت التفاعلية الرمزية على أن المجتمع تفاعل رمزي دون أن تشير إلى أنماط الظروف مهما كان نوع التفاعل الذي يؤدي إلى ظهور وانبثاق أي نمط من أنماط بناء اجتماعي واستمراره وتغييره في سياق أي ظرف من الظروف.

٢- الغموض الذي اتسمت به أطروحات التفاعلية الرمزية وكيفية

تشكيل التنظيم الاجتماعي وتغييره فهناك غموض بين عملية التفاعل ونتائجها.
٣- عدم صياغة براهين وحجج كافية وذلك حول، حتى كيف وإلى أين وما عمليات التفاعل تعمل على تكوين واستمرار وتغيير أنماط التنظيم الاجتماعي المتنوعة والمتباينة.
٤- تقليل التفاعلية الرمزية من شأن الأبنية الاجتماعية بحيث تجعلها موضوعات ناتجة من اتجاهات الفاعلين أو الأشياء تتشكل كنتيجة للتفاعل.
٥- عدم ربط التفاعلية الرمزية بين الأبنية الاجتماعية و العمليات الاجتماعية واقتصارها على تأكيد وجود كل منها
٦- رغم اهتمام علماء التفاعلية الرمزية بالجوانب النفسية للذات إلا انهم أكدوا انتمائهم السوسيولوجي من خلال الحرص على فهم الذات الفاعلة من خلال التفاعل بوصفها أي الذات، مركب اجتماعي صرف، مع بعض الإيحاءات النفسية والبيولوجية عند ميد، ويبدوا إن التركيز على الجوانب الاجتماعية جعل من صورة الفاعل عند علماء التفاعلية الرمزية مجتزأة، إذ ركز التفاعليون الرمزيون على رؤية الذات من خلال الوجه الاجتماعي في حين تشير الدراسات الحديثة إلى تكاملية رؤية الشخصية في ضوء ما هو موروث وما هو مكتسب.
٧- إن الأفراد يسلكون سلوكيات معينة دون تخيل صورة الآخر أو انه قد يتخيل أو يتوقع ردة الفعل الخاصة بالآخرين ولكنه يسلك سلوكا مغايرا للتوقع الذي يفترضه الآخر ،مثل هذا التصور و التأويل لم تنتبه إليه التفاعلية الرمزية في حين انتبه إليه (بارسنز) في نظريته عن الفعل الاجتماعي وخاصة في النظرية الإرادية للفعل ، التي تقوم على تعريف الفاعل للموقف التفاعلي متأثرا بالعالم (ماكس فيبر) إذ ادخل بارسنز) مفهوم النفعية والعقلانية في وصف وتحديد سلوك الفرد أثناء التفاعل وهذا يعني إن النفعية قد تقتضي سلوكا غير متوقع من قبل الآخر ،لان الآخر قد درج بحكم العادة على نمط سلوكي معين ، في حين إن مصلحة الفرد قد تربك تصورات الآخرين عن تصرفه بإبدال السلوك المتوقع بسلوك آخر

يحقق نفعية اكبر للمتصرف.
٨- من الجوانب الأخرى التي لم ينتبه أليها التفاعليون الرمزيون ،باستثناء زمل ، هي مكانة الفرد الاجتماعية وأدواره المترتبة على تلك المكانة وأثرها في تشكيل ذاته فالإنسان يتأثر إلى حد كبير بطبيعة الدور الذي يؤديه ، وعندما ينتقل الفرد من مكانة إلى أخرى جديدة فان ذاته أيضا تتعرض إلى التغير النسبي باختلاف الأشخاص والمكانات كما تدخل اعتبارات جديدة في السلوك تجاه الآخر ومدى الاهتمام بتقييمه لسلوكنا ، هل هو اقل منا مكانة أم أعلى ؟هل يوجد تشابه في الأدوار أم لا ؟ إن المكانات والأدوار تؤثران في أولويات الفرد ومقدماته النفعية والعقلانية مما يسمحان بإعادة تقويم الآخر وإعطاء تقييم جديد له يختلف عن التقييمات السابقة.
٩- 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.
١٠- العامل الآخر الذي ركز عليه علماء التفاعلية الرمزية هو تصورات الآخرين عن ذواتنا ودورها في تشكيل وعينا بذاتنا وفهمنا الموضوعي لشخصيتنا وهذا أمر أوقع القارئ للتفاعلية الرمزية في إرباك الفهم النفسي الاجتماعي لما بعد تصورنا عن تصورات الآخرين حول ذواتنا ، أي ما يتبع تقييم الذات من قبل الآخرين ، بمعنى آخر إن التفاعليين الرمزيين لم يوضحوا الأثر النفسي الذي تتركه تقييمات الآخرين حول ذواتنا بل وحتى الأثر الاجتماعي للتصور الاجتماعي حول الذات كما لم يتم تحديد من هم الآخرون الذين يعول عليهم الفرد في التقييم وعكس صورة الذات سلبا كان ذلك أم إيجابا . وقد يكون (كولي) أكثر وضوحا في هذا الجانب عندما أكد انعكاس صورة الذات على مرآة المجتمع مع التركيز على الجماعة الأولية بوصفها الجماعة التي تسهم بشكل اكبر في تصميم الشخصية ، بمعنى إن الجماعات التي يعيش فيها الإنسان في مراحل مبكرة من حياته تكون أكثر تأثيرا في تشكيل

صورة الذات فالفرد يهتم بتقييم الآخرين القريبين منه والذي يهمه رأيهم في تصرفاته وسلوكياته وأراءه ، كالعائلة والأصدقاء ولكن في المجتمعات الحديثة بالذات لم تعد الجماعات الأولية هي فقط صاحبة التأثير في سلوك الإنسان ، وتكوين شخصيته بل أخذت مؤسسات وجماعات أخرى تلعب دورا فاعلا في عكس صورة الذات مثل مؤسسات العمل والجامعات والمدارس ، وهذا يعني إن الأشخاص قد يغيرون أنماطهم السلوكية في ضوء تفاعلاتهم الجديدة ، ولكن السؤال المطروح فعلا ،هو هل يضع الفرد في حساباته دائما تقييم الآخرين لذاته.

المراجع

-النظريات الاجتماعية د-محمد حجازي
-علم الاجتماع النظريات الكلاسكيه والنقدية د-احمد زايد
-مبادئ التنشئة الاجتماعية-عبد العزيز خواجة
-أيان كريب: النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابر ماس،:
محمد حسين غلوم، عالم المعرفة،
-موقع اجتماعي –أضافه بعض المعلومات منه
-مجله العلوم الاجتماعية .

ج-إرفنج جوفمان (١٩٢٢-١٩٨٢:(Erving Goffman)
(11 يونيو 19-1922 نوفمبر 1982)هو عالم اجتماع وعالم نفس اجتماعي وكاتب ولد في كندا، ويعتبره البعض «أكثر علماء الاجتماع الأمريكيين تأثيرًا في القرن العشرين .«احتل في عام

٢٠٠٧ المرتبة السادسة في دليل التايمز للتعليم العالي بين مؤلفي الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، بعد أنتوني غيدنز وبيير بورديو وميشال فوكو، وتقدم على يورغن هابرماس.[٢][٣]
كان غوفمان الرئيس الثالث والسبعون للجمعية الأميركية لعلم الاجتماع. تعتبر دراسته عن نظرية التفاعل الرمزي أفضل إسهاماته في مجال النظريات الاجتماعية. اتخذت دراسته شكل تحليل اجتماعي، وبدأت بكتابه لعام» 1956 تصوير النفس في الحياة اليومية». تتضمن أعمال غوفمان الرئيسية الأخرى «ملاذات» في عام ١٩٦١، و«وصمة عار» في عام ١٩٦٣، و«طقوس التفاعل» في عام ١٩٦٧، و«تحليل الإطار» في عام ١٩٧٤، و«أشكال الكلام» في عام ١٩٨١. تضمنت مجالات دراسته علم اجتماع الحياة اليومية والتفاعل الاجتماعي، وبناء النفس الاجتماعي، والتنظيم الاجتماعي للتجربة (التأطير)، وعوامل معينة من الحياة الاجتماعية مثل المؤسسات الكلية ووصمات العار.
وقد 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.
لعل من أشهر كتبه "تقديم النفس في الحياة اليومية"١٩٧١م The Presentation of Self in Everday lifeففي هذا الكتاب يقوم بعمل وصفي محض، وتصنيف لوسائل لعب الأدوار واستراتيجيتها
تعتبر **التفاعلية الرمزية** واحدة من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية ، ويعتبر دراسة إرفنج جوفمان عن نظرية التفاعل الرمزي أفضل إسهاماته في مجال النظريات الاجتماعية حيث اتخذت دراسته شكل تحليل اجتماعي.
إن كتاب تقديم الذات في الحياة اليومية ، هو كتاب تم نشره في الولايات المتحدة عام ١٩٥٩ وهو من أهم أعمال وكتب عالم الاجتماع إرفينج جوفمان ، وفي ذلك الكتاب يستخدم جوفمان صور

المسرح من أجل تصوير الفروق الدقيقة وأهمية التفاعل الاجتماعي وجهاً لوجه ، ويطرح جوفمان نظريته للتفاعل الاجتماعي ويشير إليها كنموذج دراماتيكي للحياة الاجتماعية.

نظرية جوفمان عن التفاعل الاجتماعي

وفقًا لجوفمان يمكن تشبيه التفاعل الاجتماعي بالمسرح ، والناس في الحياة اليومية بالجهات الفاعلة أي الممثلين على المسرح ، كل منهم يلعب مجموعة متنوعة من الأدوار ، ويتكون الجمهور من أفراد آخرين يلاحظون تمثيل الأدوار ويتفاعلون مع العروض.

في نظرية التفاعل الاجتماعي كما هو الحال في العروض المسرحية هناك منطقة أمامية حيث يكون الممثلون على المسرح أمام الجمهور ، ووعيهم بذلك الجمهور وتوقعات الجمهور للدور الذي يجب أن يلعبوه يؤثر على سلوك الممثل ، وهناك أيضًا منطقة خلفية أو خلف الكواليس حيث يمكن للأفراد الاسترخاء ومراجعة الدور أو الهوية التي يلعبونها عندما يكونون أمام الآخرين.

من الأمور الأساسية في نظرية إرفنج جوفمان فكرة أن الناس وهم يتفاعلون معًا في بيئات اجتماعية يشاركون دائمًا في عملية إدارة الانطباع ، حيث يحاول كل منهم تقديم أنفسهم والتصرف بطريقة تمنع الإحراج من أنفسهم أو الآخرين ، ويتم ذلك بشكل أساسي من قبل كل شخص يمثل جزءًا من التفاعل الذي يعمل لضمان أن يكون لدى جميع الأطراف نفس تعريف الموقف ، وهذا يعني أن الجميع يفهمون ما هو المقصود بحدوثه في هذا الموقف ، وما يمكن توقعه من الأطراف المعنية الأخرى وبالتالي كيف ينبغي أن يتصرفوا هم أنفسهم.

محاور نظرية إرفنج جوفمان

أداء الفرد في نظرية إرفنج جوفمان

يستخدم جوفمان مصطلح الأداء للإشارة إلى جميع أنشطة الفرد أمام مجموعة معينة من المراقبين أو الجمهور ، ومن خلال هذا الأداء يعطي الفرد أو الممثل معنى لأنفسهم وللآخرين ولوضعهم ، وهذه العروض تقدم انطباعات للآخرين ، وهي التي تنقل المعلومات التي تؤكد هوية الفاعل في هذه الحالة ، وقد يكون

الممثل أو لا يكون على دراية بأدائه أو أن يكون لديه هدف لأدائه ، ومع ذلك فإن الجمهور يعزو باستمرار معنى له وإلى الممثل.

ضبط الأداء في نظرية إرفنج جوفمان

يشتمل إعداد الأداء على المشهد والدعائم والموقع الذي يحدث فيه التفاعل ، وسيكون للإعدادات المختلفة جماهير مختلفة وبالتالي سيتطلب من الممثل تغيير أدائه لكل إعداد.

المظهر في نظرية إرفنج جوفمان

تعمل وظائف المظهر على تصوير الحالات الاجتماعية لفنان الأداء للجمهور ، ويخبرنا المظهر أيضًا بالحالة الاجتماعية المؤقتة للفرد أو دوره ، على سبيل المثال ما إذا كان يشارك في العمل من خلال ارتداء الزي الرسمي أو الاستجمام غير الرسمي أو النشاط الاجتماعي الرسمي ، وهنا تعمل الملابس والدعائم على توصيل الأشياء التي لها معنى منسوب اجتماعيًا ، مثل الجنس والوضع والمهنة والعمر والالتزامات الشخصية.

الأسلوب في نظرية إرفنج جوفمان

يشير الأسلوب إلى كيفية قيام الفرد بالدور والوظائف لتحذير الجمهور من كيفية تصرف المؤدي أو السعي للعمل في دور ما ، وقد يحدث عدم تناسق وتناقض بين المظهر والأسلوب وسيؤدي إلى إرباك الجمهور وإزعاجه ، ويمكن أن يحدث هذا على سبيل المثال عندما لا يقدم الشخص نفسه أو يتصرف وفقًا لوضعه الاجتماعي.

الانطباع في نظرية إرفنج جوفمان

تمثل واجهة الممثل كما وصفها جوفمان جزءًا من أداء الفرد الذي يعمل على تحديد الموقف للجمهور ، وإنها الصورة أو الانطباع الذي يعطيه للجمهور ، ويمكن أيضًا اعتبارها واجهة اجتماعية مثل النص ، وتميل بعض النصوص الاجتماعية إلى أن تصبح مؤسسية من حيث التوقعات النمطية التي تحتوي عليها ، وبعض المواقف أو السيناريوهات لها نصوص اجتماعية تشير إلى كيفية تصرف الفاعل أو التفاعل في هذا الموقف.

المرحلة الخلفية من نظرية إرفنج جوفمان

في الدراما المسرحية كما هو الحال في التفاعلات اليومية وفقًا لجوفمان ، هناك ثلاث مناطق لكل منها تأثيرات مختلفة على أداء الفرد وهي المرحلة الأمامية ، وراء الكواليس ، وخارج المسرح ، والمرحلة الأمامية هي المكان الذي يؤدي فيه الممثل رسمياً ويلتزم بالاتفاقيات التي لها معنى خاص للجمهور ، ويعرف الممثل أنه يتم مراقبتها ويتصرف وفقًا لذلك.

عندما تكون في منطقة الكواليس قد يتصرف الممثل بشكل مختلف عن سلوكه أمام الجمهور على المسرح الأمامي ، وهذا هو المكان الذي يصبح فيه الفرد حقًا نفسه ويتخلص من الأدوار التي تلعبها عندما تكون أمام أشخاص آخرين.

أخيرًا المنطقة خارج المسرح هي حيث يجتمع الممثلون الفرديون مع أفراد الجمهور بشكل مستقل عن أداء الفريق في المرحلة الأمامية ، حيث يمكن تقديم عروض محددة عندما يتم تقسيم الجمهور على هذا النحو.

د-فيكتور تيرنر:

ولد فكتور تورنرفي ٢٨ ماي ١٩٢٠ بمدينة غلاسكو الاسكتلندية من عائلة متوسطة الحال حيث كان أبوه مهندسا في الإلكترونيك أما أمه فكانت ممثلة مسرحية.

درس في مسقط رأسه حتى نال بلغ سنه ١٨ سنه فانتقل إلى لندن أين التحق باليونيفرستي كوليج University college لدراسة الشعر و الأدب الكلاسيكي، لكن اندلاع الحرب العالمية بعد ذلك يسنة واحدة أجبره على ترك مقاعد الدراسة و تم تعيينه بأحد الوحدات البريطانية غير القتالية إلى نهاية الحرب. وفي هذه المدة التقى زوجته اديث تورنر Edith Turner وتزوجا وأنجبا ولدين، وخلاله أيضا بزغ اهتمامه بالأنثروبولوجيا.

بعد أن وضعت الحرب أوزارها التحق تورنر بجامعة مانشتر ينال الماجستير في الأنثروبولوجيا و يبدأ للتحضير للدكتورا، ومكنته العلاقة الجيدة التي كانت تربطه بماكس قلوكمان رئيس قسم الأنثروبولوجيا من الحصول على منصب باحث في معهد رودس ليفنغستون Rhodes Livingstone وسمح له المنصب الجديد من الحصول على تمويل لدراسة قبائل ندامبو Ndembu في زامبيا في إطار أطروحته للدكتوراه التي ناقشها سنة ١٩٥٥ تحت عنوان "الإنقسام والإستمرار في مجتمع إفريقس" " Shism and continuity in an african society" والتي قام من خلالها بطرح مفاهيم جديدة في النثروبولوجيا من خلال دراسة عوامل الصراع و التوازن التي تحكم الالنظام القبلي في افريقيا.

بعد عودته عمل في جامعة مانشتر أين نشر أطروحته للدكتوراه على شكل كتاب نال شهرة واسعة كما نشر كتابين آخرين مما أهله لاحتلال مكانه هامة بين صفوف الأنثروبولوجيين الإنجليز.

في سنة ١٩٦١ حصل على وظيفة كأستاذ محاضر في جامعة ستانفورد الأمريكية بالولايات المتحدة الأمريكية لكنه لم يلبث إلا سنة واحدة عاد بعدها إلى بريطانيا حيث أصدر أشهر أعماله "طبول الحزن: دراسة في الممارسات الدينية لشعب ندامبو" "Drums of affliction rums of affliction الدينية لشعب ندامبو" بريطانيا حيث أصدر أشهر أعماله "طبول الحزنالمريكية بين آخرين مما أهله لاحتلال مكانه هامة: A study of religious process among the Ndembu" وذلك سنة ١٩٦٨.

ظل تورنر يحن إلى الجو الأكاديمي الأمريكي الديناميكي والمتفتح وهو الأمر الذي شجعه على العودة إلى امريكا مرة أخرى سنة ١٩٦٤ كأستاذ محاضر في جامعة كورنيل التي مولت رحلة بحثية لدراسة قبائل جيزو Gisu في أوغندا.
في سن ١٩٦٨ التحق بجامعة شيكاغو العريقة معقل الأنثروبولوجيا الأمريكية كأستاذ للأنثروبولوجيا الإجتماعية وفي هذه المرحلة ظهر اهتمامه بالطقوس والممارسات الدينية وانتقل من الإهتمام بالمجتمعات القبلية الصغيرة إلى الإهتمام بالمجتمعات الكبرى من خلال تركيزه على دراسة الحج في المجتمعات المسيحية لمدة عشر سنوات هي مدة تدريسه في جامعة شيكاغو.
بعدها انتقل إلى جامعة فرجينيا كأستاذ للأنثروبولوجيا والأديان حيث انتقل اهتمامه إلى الدراما والتمثيل والمسرح التجريبي كأحد المظاهر الحديثة للتهميش والحيادية.
توفي في ١٨ ديسمبر ١٩٨٣.

اتجاهاته الفكرية:

بدأ تورنر حياته العلمية متأثرا بأساتذته الإنجليز وعلى رأسهم رادكليف براون وريموند فيرث و ادموند ليش ومن هنا جاءت مقاربته للصراع والتوازن في قبيلة ندامبو بنائية وظيفية وهي التيار الطاغي آنذاك على الساحة البريطانية وحتى مفهومه للدراما الإجتماعية التي تناولها بعد ذلك لم تخل من النزعة الوظيفية.
وحتى أعماله في الأنثروبولوجيا السياسية من خلال كتابه "المظاهر الطقوسية للتحكم في الصراعات في الميكروبوليتيك الإفريقية" " Ritual aspects of conflict control in african micropolitics" . 1966
وظهر تأثير أستاذه قلوكمان وتيار مدرسة مانشستر كبيرا خاصة في دراسته للطقوس والممارسات الدينية وعلاقتها بالصيرورة الإجتماعية.
ومن أهم العلماء الذين تأثر بهم تورنر نجد فان جينيب Van Gennep وأعماله حول "طقوس العبور" وأنها تؤدي ثلاث وظائف: الفصل ، الحياد وإعادة التكامل.

وأن كل الطقوس يجب أن تفهم ضمن هذه الأطر ، لكن تورنر قام بنقل هذه النظرية من المستوى الفردي إلى المستوى الجمعي من جهة و بين الدور الرئيسي لمرحلة الحياد من جهة ثانية وأعطاها الأهمية القصوى.

اسهاماته

يعتبر مفهوم الدراما الإجتماعية Social dramas من أهم الإسهامات التي قدمها تورنر للأنثروبولوجيا الحديثة وقد ظهرت ملامحه في دراسته حول قبائل ندامبو ثم طوره في أعماله اللاحقة.

يعرف تورنر الدراما الإجتماعية بأنها "الحلقات العامة لإنفجار التوترات الإجتماعية" أي انها النتيجة الحتمية للصراعات التي تسود المجتمعات.

ويؤكد تورنر أن المجتمعات في حالة دائمة من الصراع بين مجموع البنى التي تعمل على حفظ التوازن ومجموع البنى المضادة التي تعمل على خلخلة هذا التوازن أي بين البنية وضد البنية Structure and Anti-Structure وأن هذا الصراع هو ما يفسر حالة القلق الدائمة التي تعانيها المجتمعات القبلية في افريقيا.

واعتمادا على أعمال فان غينيب يرى تورنر أن الدراما الإجتماعية تمر بأربع مراحل أساسية قابلة للملاحظة الإمبيريقية هي :

التصدع، الأزمة، الإصلاح والتكامل : Breach, Crisis, Redressement, Réintegration

يظهر التصدع حين يخل أحد الأطراف بواجباته ليبدأ الإبتعاد بين الأطراف شيئا فشيئا ويتسع الصدع ليصل إلى مرحلة الإنفصال التام وهو ما نطلق عليه اسم مرحلة الأزمة التي تبدأ في الإنتشار حتى تصل إلى أقصاها لكن ونتيجة لميكانيزمات بنيوية معينة يظهر الإصلاح من خلال الوسطاء كضرورة لاستمرار البنية العامة للمجتمع ليتم بعدها إعادة إدماج الأطراف المضادة أو

المهمشة في المجتمع العام وهو ما يطلق اسم التكامل حيث يتم حل المشاكل العالقة بين الأطراف والإعتراف المتبادل بمشروعية مطالبها.
ويحدد تورنر مفهوم "ضد البنية" anti-structure بأنها الحالة التي تصل فيها الأطراف إلى مرحلة تنسلخ فيها كلية من العهد القديم لكنها في الوقت نفسه لا تندمج في العهد الجديد وهنا تكون في حالة هامشية حيادية لا تنتمي لا إلى البنية القديمة ولا البنية الجديدة.

الرجل لا يقل أهمية عن المؤسسين الذين سبقوا، حيث ألف كتاب (غابة الرموز)
يعتقد أن الإنسان محاط بغابة من الرموز التي اختبر وجرب معانيها خلال فترة حياته، ولقد **وضع فيكتور تيرنر على مسلمات** من أهمها مايلي:
تقوم نظرية فيكتور تيرنز في التفاعلية الرمزية على المسلمات التالية:
- أننا محاطون بمئات الأشياء المادية وغير المادية.
- عن طريق اللغة والذات تختبر هذه الأشياء ونجربها.
- بعد الاختبار تتحول الأشياء إلى رموز.
- الرموز تقيم بالنسبة لنا على أنها رموز ايجابية أو رموز سلبية.
- تفاعلنا مع الرموز الايجابية يكون قويا، أما تفاعلنا مع الرموز السلبية يكون ضعيفا.
- الرمز الذي نعطيه لأي شيء هو الذي يحدد صورة التفاعل بيننا وبين الرمز.

أولاً : التعرف على الأصول الفلسفية واللغوية في مجال دراسة الإشارات والرموز ، والتي أثرت تأثيرًا مباشرًا في نمو وتطور مناهج التحليل الرمزي للظواهر الاجتماعية والثقافية والتراث الشعبي، باعتبارها ظواهر رمزية أو ذات دلالات رمزية.
ثانياً : التعرف على أهم المناهج المستخدمة في التأويل الرمزي للثقافة الشعبية وعناصر التراث الشعبي مع التركيز بصفة خاصة

على المناهج التالية:
١-المنهج الرمزي اللغوي.
٢- المنهج الرمزي التأويلي.
٣- المنهج الرمزي التاريخي.
ثالثاً : مناقشة وتقييم مناهج التحليل الرمزي ، مع توضيح أهميتها للباحث العربي في مجال دراسة التراث الشعبي.
إن أهمية مناهج التحليل الرمزي تتأكد يومًا بعد يوم، وذلك لاهتمامها بتفسير المادة التراثية من خلال الكشف عن الدلالات الرمزية ، وأنساق المعنى ، ورؤى العالم ، وأنماط التفكير ، وهوية المجتمعات المحلية المتضمنة في تلك المادة ، وتتأكد أهمية هذا النوع من التحليل الرمزي مع تزايد التحديات التي تواجه التراث والثقافة المحلية المتمثلة فيما يُعرف بالعولمة التي نشأت في أحضان التكتلات الاقتصادية المادية ، التي تسعى إلى طمس مقومات ومعالم هذه الثقافة المحلية واحتوائها، أو فرض ثقافة استهلاكية عالمية عليها.
احتلت الرموز حيزًا كبيرًا من اهتمام الفلاسفة والعلماء والمفكرين والمشتغلين بالأنثروبولوجيا والفولكلور؛ لإدراكهم لدورها الحيوي ليس فقط في حياة الإنسان الاجتماعية والثقافية بل أيضًا في اهتماماته الشخصية ، وإبداعاته الفكرية والفنية والأدبية ، فالرموز أبدعها المجتمع والأفراد ، وهي في الوقت نفسه عنصر مهم في تشكيل وإعادة تشكيل هويتهم الثقافية ، ولكن بالرغم من هذا الاهتمام الكبير بالتحليل الرمزي من الصعب أن يجد الفرد دراسة شاملة كاملة حول الجوانب المتعددة والمتداخلة من الرموز ودورها في تشكيل الثقافة الشعبية ، بل – على العكس – يجد أن أغلب الدراسات الأنثروبولوجية والفولكلورية إلى وقت قريب جدًا قد انشغلت بمسائل فكرية ونظرية ، وانحصرت في مجالات تخصصية بحتة منعزلة عن التخصصات الأخرى ، وبالإضافة إلى ذلك لم تهتم معظم هذه الدراسات بربط الواقع الميداني أو الإثنوجرافي للظاهرة التراثية بنظرية علمية معينة ، أو حتى بالمسائل الفكرية التي انشغلت بها.

المراجع:

Beth barrie, Victor turner, structure and anti-structure, bermingham ed. 2008

الأصول المنهجية وتطورها

لن نتعرض هنا للتفاصيل الدقيقة الخاصة بالتتبع التاريخي لنشأة المداخل الرمزية وتطورها ، بل سوف نركز على أكثر التيارات المنهجية تأثيرًا في الدراسات الأنثروبولوجية والفولكلورية ، ومن أهم وأبرز هذه التيارات تلك التي ارتبطت باسم كل من تشارلز بيرس (١٨٣٩- ١٩١٤ Peirce) وفرناند دو سوسير (١٨٥٧ – ١٩١٥. Fernand de Saussure)

قدم بيرس Peirce تعريفًا للرمز حيث أدرجه ضمن تعريفه العام للإشارة Sign ، وطبقًا لذلك التعريف ، فإن الإشارة تضم ثلاثة أنماط هي : الصورة أو الأيقونة Icon ، والدليل Index ثم الرمز Symbol، ويستند التمييز بين هذه الأنواع الثلاثة من الإشارة على العلاقة بينها وبين الموضوعات التي تشير إليها ، فالصورة هي إشارة تتحدد معالمها من خلال علاقة التشابه أو المماثلة الموجودة بينها والموضوع الذي تشير إليه ، وعلى هذا الأساس تُعد الصور الفوتوغرافية والتماثيل والرسوم البيانية والخرائط نماذج وأمثلة لهذا النوع من الإشارة أو "الصورة" ، والنوع الثاني من الإشارة هو الدليل Index الذي يعتمد على علاقة الاتصال القائمة بينه وبين الموضوع أو الشيء الذي يشير إليه ، بمعنى أن الدليل جزء من الموضوع المشار إليه ، وبالتالي يتأثر بذلك الموضوع على أساس من خاصية الاتصال به ، فطرق الباب دليل على وجود شخص يقوم بعملية الطرق ، وأعراض المرض تعد دليلاً على وجود المرض ، كما أن السحب الداكنة تعد دليلاً على اقتراب سقوط الأمطار أو هطولها بالفعل ، والنوع الثالث من الإشارة هو الرمز الذي يشير إلى الموضوع أو الشيء المشار إليه ، على

أساس من قانون أو قاعدة أو عادة أو اتفاق أو ارتباط في التصورات والأفكار ، على أنه يعني ذلك الشيء ، فالعلاقة بين الرمز والمعنى الذي يشير إليه ليست علاقة طبيعية ، بل علاقة تستند إلى اتفاق بين الذين يستخدمون الرمز على أنه يشير إلى معنًى محدد ، وعلى سبيل المثال : يمثل الهلال مرحلة طبيعية من مراحل ظهور القمر ونموه ، لكنه يُستخدم كرمز للعالم الاسلامي. ويتسع مفهوم الرمز ليشمل الكلمات والعبارات والجمل والكتب وسائر الإشارات المعروفة أو المتفق عليها من قبل المستخدمين لها.

١-ولقد أكد بيرس الدور الذي يلعبه الشخص الذي يقوم بعملية تفسير أو تأويل الرمز. فالمؤوّل أو المفسر يعد العنصر الثالث والمهم في العلاقة بين الشيء أو الرمز والمعنى الذي ينسبه إليه ذلك المؤوّل أو المفسر.

٢- والرمز عند سوسير Saussure هو دال signifie r وهو نوع من الإشارة sign ، والإشارة عبارة عن ارتباط كامل بين تصور معين وصورة صوتية معينة ، فكلمة شجرة – على سبيل المثال – كما ينطقها الفرد هي عبارة عن صوت مرتبط به تصور معين أو محدد. ولقد كان للتمييز الذي وضعه سوسير بين اللغة (نسق من القواعد) والكلام (الفعل أو الاستخدام الفعلي للغة) – والذي بمقتضاه تكون اللغة هي المجال الموضوعي الجدير بالدراسة العلمية – عظيم الأثر في الدراسات اللغوية والأنثروبولوجية والفولكلورية .

يرجع الفضل إذن لكل من بيرس Peirce وسوسير Saussure في جذب اهتمام العلماء للإمكانات القوية وغير المحدودة التي تتسم بها الرموز والإشارات بشكل عام في عملية تأويل أو تفسير وإعادة تفسير الظواهر الاجتماعية ، ويمكن التمييز بين التأثيرات التي تركها كل من بيرس وسوسير على الأنثروبولوجيين والفولكلوريين والمهتمين بالدراسات اللغوية والرمزية. فالذين تأثروا بسوسير يهتمون بوصف وتحليل أنساق الرموز الثقافية ، مثل : الطوطمية ،

والأسطورة ، والشعائر ، والطقوس ، والقرابة ، على أنها أنساق معرفية يمكن تجريدها من مضمونها الإثنوجرافي أو من العلاقات الاجتماعية والفعل الاجتماعي أو الشعور الفردي ، بينما الذين يعملون في مجال الدلالة والمتأثرين بآراء بيرس يدرسون نفس الأنساق الرمزية ، لكنهم يفضلون أن يدرسوا الرموز أو الأنساق الرمزية في مضمونها الإثنوجرافي ، ومن واقع العلاقات الاجتماعية والشخصية المتداخلة ، وكذلك العواطف والمشاعر الشخصية المرتبطة بها .

وهناك فرق بين التحليل الرمزي للظواهر الاجتماعية أو عناصر التراث الشعبي والتحليل الاجتماعي لتلك الظواهر ، التي هي – بالتعريف – ظواهر ذات أبعاد رمزية ، إذ يستند التحليل الاجتماعي للرموز إلى منظومة من الأفكار تتمحور حول النظرية الوظيفية البنائية ، التي تعالج الظواهر والتصورات الجمعية ، على أساس أنها تؤلف نسقًا وظيفيًا متساندًا ، فالرموز أو الظواهر الرمزية تُعالج من منظور الوظيفة التي تقوم بها في حفظ المجتمع ، وتحقيق توازنه أو تماسكه الاجتماعي، بينما يهتم التحليل الرمزي بمعنى الظواهر الاجتماعية ودلالاتها عند الأفراد ، وتأويلاتهم لها ، بصورة أكبر من الاهتمام بجوانبها الوظيفية.

البنيوية والتحليل الرمزي

قبل أن نتناول المناهج الرمزية بالدراسة التفصيلية ، نود أن نشير في عجالة إلى إسهامات ليفي ستروس Levi-Strauss البنيوية القائمة على علاقة التقابل بين الوحدات المؤلفة للبناء أو النسق ، والتي تأثرت بكتابات سوسير وتحليلاته اللغوية. إن البنيوية عند ليفي ستروس منهج وليست نظرية ، ولقد أثر ذلك المنهج في تطور مناهج التحليل البنيوي الرمزي عند كثير من الأنثروبولوجيين والفولكلوريين ، وخاصة فيكتور تيرنر الذي سوف نشير إليه فيما بعد. ففي دراسته للأساطير يُعالج ليفي ستروس المعنى على أنه نابع من العلاقات بين الرموز المؤلفة للأسطورة ، والتي تخضع لقوانين أو مبادئ عامة تحكم التفكير الأسطوري ذاته ، ولقد طور ليفي ستروس عددًا من القضايا حول الأساطير ، من حيث

اعتمادها على الرموز المشخصة ، ويذهب إلى أن الأسطورة هي نسق من أنساق الاتصال ، ونسق فكري يتصل فيها العقل بنفسه ، وتعتمد الأسطورة على أساسين ، فمن ناحية تعكس أحداثًا واقعية أو تاريخية أو خيالية ، وهذه الأحداث تقدم نماذج وأمثلة أو قصصًا رمزية ، ومن ناحية ثانية يعتمد التفكير الأسطوري على عوامل ذهنية داخلية عضوية (طبيعية) من التذكر والانتباه ، وهذا ما جعل ليفي ستروس يذهب إلى أن اختلاف الأساطير التي تدور حول موضوع معين – داخل المجتمع الواحد ، أو بين المجتمعات – لا يرجع إلى اختلاف البناء الاجتماعي لكل مجتمع ، أو لاختلاف الأزمنة التي تُحكى أو تسرد فيها ، بل إلى العقل ، فكل الأساطير تكشف عن بنية التفكير العام أو العقل البشري ، تُفهم الاختلافات على أنها تحولات ، أو قلب، أو عكس ، أو إعادة تعريف للموضوع نفسه ، وهنا نجد التركيز على الثقافة بوصفها نسقًا رمزيًا ، وعلى الطبيعة متمثلة في العقل البشري ذاته .

إن الشعوب البدائية التي تنتشر فيها الأساطير بصورة واضحة تُفكر تمامًا مثلما يفكر المتحضرون أو أصحاب التفكير العلمي ، لكنها – أي تلك الشعوب – تستخدم الرموز بصورة مختلفة عن التفكير العلمي ؛ بمعنى أنها عند التفكير تستخدم رموزًا مشخصة وموضوعات محسوسة ، وبعبارة أخرى يعبرون عن أفكارهم من خلال رموز مشخصة وصور حسية ، مثل الطعام كما هي الحال في النيء والمطبوخ ، أو ظواهر طبيعية مثل النار والماء ، والشمس والأرض. وهذا ما تؤكده البنيوية في تحليلها للأنساق الرمزية ، مثل : الأساطير ، والطوطمية، والمحرمات ، إذ أن البناء العميق الذي يكمن فيه المعنى المستتر يمكن فهمه من خلال العلاقات القائمة بين الرموز أو الموضوعات أو الوحدات التي تأخذ شكل التقابل الرمزي أو التقابل الثنائي ، وطبقًا لهذه الخاصية فإن العقل أو التفكير في كل الأنساق الرمزية يعمل من خلال علاقة التضاد أو التقابل أو الثنائية الرمزية بين التصورات أو الرموز ذات الدلالات المشخصة ، مثل : السماء ، الأرض ، الشمس ، القمر ، الرجل ، المرأة ، الذكر ، الأنثى ، النيء ، المطبوخ ،

الجاف، المبلل. ونحو ذلك. فبنيوية ليفي ستروس تركز على دراسة الأنساق الفكرية والرمزية ، من خلال إدراك العلاقة بين الوحدات الرمزية المتقابلة أو الأضداد الثنائية .

واجه المنهج البنيوي أو البنيوية كثيرًا من الانتقادات، إذ أنها أغفلت الجانب الاجتماعي للرموز ، بل وأغفلت أهم خاصية للتحليل الرمزي ، وهي التركيز على المضمون الثقافي بغرض إبراز المعاني المرتبطة بالرموز، ومدى اختلافها بين جماعات معينة ، وبدلاً من البحث عن المعنى ركزت البنيوية – بصورة مكثفة – على الأبنية الصورية المجردة ، التي تستند في وجودها على العلاقات بين الرموز أو الوحدات المؤلفة لها ، وقد اختفى الأفراد تمامًا من التحليل البنيوي ، كما أن الأحداث والأفعال – وحتى التأويلات الرمزية الخاصة بالأفراد موضوع الدراسة – لم تجد لها مكانًا في البناء الرمزي المجرد ، إن البناء القائم على العلاقات الداخلية بين الوحـــدات الرمزيـــة – ســـواء أكانت رمـوزًا مشـخصة أم طبيعية – هو بناء من عمل الأنثروبولوجي ، ولا يعبر عن الأفراد أنفسهم الذين يُنسب إليهم هذا البناء أو الرموز المؤلفة له. اهتمت البنيوية بما هو عام وعالمي وصوري ، على حساب ما هو خاص ومحلي ومعنوي. وهذا ناجم – في المحل الأول – عن اهتمامها بالصورة والشكل أو البناء أكثر من اهتمامها بالمضمون أو الفعل الاجتماعي ، وبالرغم من أن ليفي ستروس أشار إلى مضمون التفكير والرموز ، من حيث هو المقياس الذي به يميز أنماط التفكير البدائي عن أنماط التفكير العلمي ، فإنه لم يعالج ذلك المضمون بنفس العمق والتركيز ، مثلما فعل بمفهوم البناء الفكري الصوري.

المنهج الرمزي اللغوي

اهتم الأنثروبولوجيون والفولكلوريون بالتحليل الرمزي اللغوي للأدب الشعبي أو الشفاهي ، بعناصره المتعددة ، من أساطير وحكايات وأغانٍ وأمثال شعبية ، كما أنهم اهتموا بتحليل أشكال التعبير الشفهي والدلالات الرمزية المتضمنة فيها. وقد حاول دِل هايمز Dell Hymes في دراسته لإثنوجرافيا الكلام

Ethnography of speakin gأن يملأ الفجوة بين ما يُوصف على أنه قواعد Grammar وما يُوصف على أنه إثنوجرافيا ، حيث إنهما – أي القواعد والكلام – يستخدمان شواهد أو أدلة على وجود أنماط فكرية أو رمزية معينة، وبالإضافة إلى ذلك يسعى المنهج الرمزي اللغوي إلى تتبع العلاقة بين ظهور أنماط معينة من البلاغة والتعبيرات اللغوية ، مثل : المجاز أو الاستعارة والمجاز المرسل والدلالات والمعاني الرمزية المتضمنة فيها ، وبصفة خاصة في مضمون الفعل الاجتماعي.

إن المشكلة التي يواجهها التحليل الرمزي لأشكال التعبير الشفهي أو اللغوي هي كيفية تطوير نظرية معينة حول طبيعة الرموز المجازية ، أو أشكال الاستعارة والكناية ، بصورة تتسق وتتطابق مع أهميتها ودورها في فهم الأنماط السلوكية والأشكال الثقافية ، وبصورة أكثر تحديدًا :

كيف يمكن تأويل بعض العبارات والقضايا ، وما يرتبط بها من أفعال وشعائر وطقوس معينة تبدو للآخر أو الباحث – في ظاهرها – عبارات وشعائر غريبة أو غير منطقية ، فكيف نفهم على سبيل المثال قول شعب بورورو Bororo إنهم "ببغاوات" أو اعتقاد النوير" Nuer أن التوائم طيور" أو تصور فتى الدنكا لنفسه على أنه "ثور" أو قول البدوي إنه ذئب "ديب."

يوضح لينهارت الدلالات الرمزية الخاصة بلغة شعب الدنكا قائلاً : إن هذه اللغة تختلف عن اللغة الإنجليزية من حيث إنها تلزم من يستخدمها من المواطنين أن يحقق نوعًا من الاتساق والتكامل بين الخصائص الأخلاقية والفيزيقية للشخص ، في وحدة واحدة ، داخل الرحم الفيزيقي للجسد البشري ، ففي اللغة الانجليزية يناقش الفرد السمات الأخلاقية والعقلية في مفردات وكلمات مجردة ، مثل : الغضب ، والشك ، والتسامح ، ونحو ذلك ، دون الاهتمام بجذورها اللغوية ، فقد يقول فرد ما "إنني أثق به" ، على سبيل المثال ، وقد يسأل الفرد : ماذا تعني كلمة ثقة ؟ بينما يقول الفرد في مجتمع الدنكا "أنا أعرف قلبه" ، وهنا يمكن أن نتساءل : ماذا يعني أن نعرف قلب شخص ما ؟ إن العبارة التي يستخدمها الفرد في مجتمع

الدنكا تفهم من خلال علاقة القلب بالجسد ككل ، إذ أن الجسد يعد الخلفية الجوهرية في التصورات المتعلقة بالنفس والعقل ، فمعرفة شخص ما لقلب شخص آخر تعني إحاطته بذلك الشخص إحاطة قوية قائمة على معرفته لأحوال نفسه وعقله ، إذ لا توجد بين أفراد مجتمع الدنكا الثنائية الصارمة بين النفس أو العقل والجسد الموجودة في المجتمعات الغربية ، فعبارة "أنا بدني أو جسدي" تستخدم داخل مجتمع الدنكا ، كي تعني "أنا نفسي" ، والشيء نفسه عند القول "نفسك" إذ تعني "جسدك" ، و "أنت نفسك" بمعنى "أنت بدنك" ، لكن "الجسد" لا يستخدم كضمير مثل "النفس أو الذات " self، بل يكون مركزًا ومشبعًا بالضمير الشخصي ، فعندما يصف شخص ما حالته الصحية الجيدة ، يقول : "بدني خفيف" ، كما أنه يقول : "جسدي حلو" ، كي يصف حظه السعيد ، أما في حالة المرض والخجل ، فيقول – على التوالي – : "جسدي ثقيل" و "جسدي خائف" ، ومثل هذا المنهج في التحليل الرمزي اللغوي من شأنه أن يثري الدراسات الفولكلورية من خلال تطبيقه على الاستخدامات اليومية لأشكال التعبير الشفهية من مرددات ، وأمثال ، وأغانٍ شعبية.

ومن خلال التحليل اللغوي لمعاني الكلمات المؤلفة لعبارة بورورو موضع الجدل ، وجد تيرينس تيرنر Terence Turne r أن عبارة "نحن ببغاوات" يجب أن تقرأ أو تفهم على أنها "نحن نجعل من أنفسنا ببغاوات" أو "نحن نصبح ببغاوات" إذ أن ذلك يتسق مع مضمون الشعيرة التي يستخدم فيها الأفراد ريش الببغاء من أجل أن يصبحوا ببغاوات ، إن المجاز المرسل أو الكناية تتمثل في أداء الأفراد للشعيرة على أنهم أرواح بفضل ريش الببغاء الموضوع على رؤوسهم ، أما الجانب الاستعاري فيتمثل في قدرة الأفراد على إعادة إنتاج الشكل الثقافي للمجتمع ، من خلال الطقس الجمعي أو الشعيرة التي من خلالها يصبح الأفراد ببغاوات ، وبصورة عكسية نجد أن الأفراد يفعلون ذلك ، أي يؤدون الشعائر ويقولون إنهم أصبحوا ببغاوات ، من أجل أن يصبحوا أنفسهم ، أو يؤكدوا هويتهم بشكل كامل .

وعند تحليل نعت الفتى البدوي لنفسه على أنه ذئب "ديب" نجد أن ذلك التشبيه يرتبط ارتباطًا قويًا بطبيعة الحياة التي يعيشها البدو في الصحراء ، إذ أن العمل الرئيسي للبدو هو رعي الحيوانات من إبل وأغنام ، وغالبًا ما تتعرض هذه الحيوانات – خاصة الأغنام – إلى هجمات شرسة من الذئاب ، فالذئب يمثل تهديدًا للحيوان الضعيف، ومن ثمة فإنه يرمز للقوة والبطش والدهاء ، فمن يتعامل مع الذئب يجب أن يكون ذئبًا ، أي يجب أن يكون قويًا وماكرًا في آنٍ واحد ، ويتسع هذا المجاز ليشمل علاقة البدوي بالأفراد الذين يكنون له العداوة ، إذ يكشف لهم عن قوته وشجاعته ومكره بقوله : إنه ذئب، وليس من السهل النيل منه .

وباختصار ، من الحالات الإثنوجرافية السابقة ، يظهر دور التحليل اللغوي جليًا في إلقاء الضوء على الجوانب الرمزية المميزة لأنماط فكرية معينة من خلال التركيز على الأشكال اللغوية من المجاز المرسل أو الكناية والاستعارة التي هي شكل من التعبير الرمزي. إن تأويل القضايا أو العبارات اللغوية لا ينفصل عن الواقع الاجتماعي أو المضمون الفعلي للثقافة ، فالمعنى الثقافي لتأكيدات بورورو على أنهم ببغاوات يصبح واضحًا في المضمون المجازي الرمزي لعلاقات الاستعارة والكناية في الفعل الشعائري ، فداخل الشعيرة يوجد ترابط بين المؤدين، وهذا الترابط يعتمد على اشتراكهم في وضع ريش الببغاء على رؤوسهم ، والريش المفصول عن جسد الببغاء يرمز للببغاء ككل ، على أساس من علاقة الجزء بالكل ، كما أنه يرمز لقوة الببغاء وقدرته على الطيران إلى آفاق عالية ، بالإضافة إلى خاصية إعادة نمو الريش عند الطائر ، والتي تشير إلى عودة الحياة وتجددها. وباختصار إن لبس الأفراد للريش ، كلبس شعائري – يتضمن رموزًا مجازية تشير إلى اكتساب خصائص الببغاء ، فبالنسبة لبورورو أن "تصبح ببغاء" هو أن تصبح إنسانًا كاملاً ، بمعنى الكائن الاجتماعي القادر على إعادة إنتاج معنى الحياة الاجتماعية بصورة مبدعة ، وبالنسبة للنوير فإن خاصية كون الإنسان طائرًا تعني – مجازًا – اكتساب القدرة على عزل نفسه عن المكان التقليدي من الوجود الاجتماعي

، والتمتع بقوة التسامي على الأشكال التقليدية من الحياة اليومية.

منهج التأويل الرمزي

يمثل منهج التأويل الرمزي Symbolic-hermeneutic مرحلة تبلور مناهج التحليل الرمزي ، التي تنطلق من الاستخدام المجازي للتراث أو الثقافة ، على أنها نص Text ، وهذا النص يحتاج للقراءة والتأويل ، وأن عملية كتابة النص يشترك فيها الإثنوجرافي ، والإخباري أو حامل التراث ، حيث يعكس ذلك النص رؤية المواطنين ، وحساسية ، وحصافة الإثنوجرافي في وحدة واحدة .

لقد حول منهج التأويل الرمزي الاهتمام من الدراسات التي تركز على السلوك الوظيفي والبناء الاجتماعي إلى الاهتمام بالمعنى والرمز ، والتأكيد على رؤية المبحوثين ووجهة نظرهم ، كجزء من العمل الأنثروبولوجي أو الفولكلوري ، كما أن الاتجاه الرمزي التأويلي حول – تدريجيًا – الاهتمام ببناء نظرية عامة عن الثقافة ، والتي كانت تعتمد على المنهج البنيوي التجريدي إلى الاهتمام بالعمل الإثنوجرافي أو الكتابة الإثنوجرافية المكثفة ، والنظر إلى المجتمع على أنه نص يمكن قراءته وتأويله ، وهذا الاتجاه الحديث الذي يتزعمه من الأنثروبولوجيين كليفورد جيرتز Geertz ومن الفولكلوريين آلان دندز Alan Dundes لا يزال أحد الاتجاهات الحديثة في الدراسات الأنثروبولوجية والفولكلورية ، فمع ظهور منهج التأويل الرمزي أصبحت الإثنوجرافيا ليست مجرد تجربة ميدانية بالمفهوم التقليدي – مثل : جمع المادة الإثنوجرافية – بل نتاجاً مكتوبًا للدراسة الميدانية.

يؤكد جيرتز Geertz على استخدام المنهج الإثنوجرافي المكثف ، الذي يسعى إلى الكشف عن رؤى المواطنين موضع الدراسة ، مع توضيح كيفية تأثير الأبنية الثقافية المختلفة على الفعل الاجتماعي ؛ ذلك لأن ما يواجهه الإثنوجرافي ليس مجرد ظواهر متفرقة ، بل هو عدد كبير من الأبنية التصورية المعقدة المتداخلة فيما بينها ، والتي تتطلب نوعًا خاصًا من الوصف الإثنوجرافي المكثف ، وليس مجرد جمع وتبويب وتصنيف المعطيات أو المادة التراثية ، وحفظها في أرشيفات.

وطبقًا لآراء جيرتز ، فإن الثقافة ينظر إليها على أنها حوار للمعاني ، ونقاش يتعلق بالرموز المتضمنة لتلك المعاني ، فالثقافة لا ينحصر مفهومها على مجرد التصورات والأفكار والجوانب المعرفية في عقول الأفراد ، إذ أنها عامة وخارجية ، وتخضع للدراسة العلمية ، وبعبارة أخرى : الثقافة تكون متضمنة ، ويعبر عنها في رموز عامة ، وهذه الرموز العامة تشير ليس فقط إلى الجوانب المعرفية (من أفكار وتصورات ورؤى العالم) بل أيضًا – وفي وحدة واحدة – إلى الجوانب المعيارية والتقييمية والوجدانية ، أو ما يطلق عليه روح الثقافة .

وما دام أن موضوع الدراسة هو نسيج المعاني والرموز المؤلف للتراث أو الثقافة ، والموجه للفعل الاجتماعي ، فإنه يتطلب ليس العلم التجريبي الذي يبحث عن القانون والأسباب التي ينجم عنها نتائج معينة، بل يتطلب التحليل الوصفي التأويلي الذي يبحث عن المعنى. ومن أجل تفسير المعنى فإن الأنثروبولوجي يبحث عنه بين الناس في تفاعلهم الاجتماعي ؛ إذ إن هؤلاء الناس هم الذين أضافوا أو فرضوا المعنى على الأفعال والموضوعات والظواهر التي يتعاملون معها.

ويعمل منهج التأويل الرمزي على مستويين ، أولاً : يعمل على أن يقدم تقارير مكثفة عن العالم الذي يعيش فيه الأفراد ، وهذه التقارير تكون من الداخل ، أو طبقًا لرؤى الأفراد أنفسهم ، ويعرف ذلك المنهج باسم الدراسة من الداخل Emic ، أو من وجهة نظر المواطن . Native's point of view ثانيًا : التفكير بإمعان في الأسس المعرفية والفكرية والشواهد الإثنوجرافية الميدانية لهذه التقارير ، بغرض استنتاج الرموز أو أنساق الرموز والمعاني المرتبطة بها ، ويعرف ذلك بالدراسة من الخارج Etic أو الدراسة الإجرائية التي تخضع للملاحظة الموضوعية.

إن الإثنوجرافيا تشبه قراءة النص ، أو هي تحليل للنص ، فقراءة النص تعني هنا العملية التي من خلالها تصبح الأنماط غير المكتوبة – من السلوك ، واللغة ، أو الكلام ، أو التراث الشفاهي ، والمعتقدات ، والشعائر – مؤلفة لنص متسق ذي معنًى ومغزى ،

ودور الإثنوجرافي يتمثل في التعامل مع الأحداث الاجتماعية وأفعال الأفراد على أنها نصوص يمكن عزلها مؤقتًا عن الموقف ، بحيث يمكن قراءتها وفهم معناها ، أي النصوص ، فيما بعد ، وفي غياب الموقف ذاته ، ولكن ليست منفصلة عن المضمون .
يركز المنهج الإثنوجرافي المكثف على الرموز الثقافية، ليس في شكل مجرد منفصل عن الواقع ، أو في شكل مادي مخزون ، أو معروض في متحف ، بل في وجودها وتغلغلها في نسيج الحياة الاجتماعية والثقافية ، كما يعيشها الأفراد في تفاعلهم الاجتماعي.
والثقافة عند جيرتز عامة Public لأنها تتألف من رموز ومعانٍ هي أيضًا عامة ، وعلى سبيل المثال وجد جيرتز في بالي Bali بأندونيسيا أن هناك اهتماماً كبيرًا لدى الرجال بصراع الديكة Cock fightوقد شاهد بنفسه هذه الرياضة الشعبية القائمة على التنافس والرهان أو القمار بين الرجال ، ويقدم جيرتز وصفًا مكثفًا لأنواع القمار والرهان طبقًا لتدرجها الهرمي ، وطبقًا لأهميتها لدى الناس ، وعلى قمة هذا التدرج توجد لعبة صراع الديكة التي تهدف إلى إظهار المكانة الاجتماعية بصورة رمزية ، في مقابل صراع الديكة الذي يهدف إلى الحصول على المال ، والذي يعتبر صراعًا ضحلاً سطحيًّا وليس عميقًا ، وصراع الديكة مظهر أو فعل رمزي يكشف عن نرجسية ذاتية لدى الرجال ، كما أنها تعبر بصورة عن التغير نحو الاتجاه المعاكس للجوانب الأخلاقية والجمالية لمكانة الإنسان ، بمعنى أنها ترمز للنزعة الحيوانية التي تتملك الانسان.
ويعتمد صراع الديكة على الرهان بين رجلين ، كل منهما يمتلك ديكًا يضعه في حالة انتظار وتأهب ، حتى تبدأ المنافسة ، والرجال الذين يراهنون بمبالغ كبيرة من المال يضعون أنفسهم أو مكانتهم العامة عند الحد الذي يكون فيه الديك الخاص بهم وسيطًا رمزيًا ، قد يخذلهم أو يجلب لهم الفخر والزهو ، وإن كان بعض الرجال يخاطرون بأموال كبيرة قابلة للخسارة ، فإنهم يفعلون ذلك مدفوعين بالمعنى أو المغزى الذي يضفونه على الحياة، والذي يعوضهم اجتماعيًا ومعنويًا عن الخسارة أو التكاليف الاقتصادية.
ويقول جيرتز : في صراع الديكة يرى الباليزيون أنفسهم

ونظامهم الاجتماعي ، والرجولة المجردة المكروهة، والقوة الشيطانية ، كما أنهم في نفس الوقت يرون أنماطًا من قيم المكانة ، والزهو ، والفخر ، والشرف. وصراع الديكة هو صورة ، قصة ، نموذج ، مجاز ، وسيلة للتعبير عن المتناقضات في الحياة الاجتماعية ، فمن خلال وسيط الريش ، والدم ، والزحام حول حلقة العرض ، والهتافات، والمال ، والترقب ، يكشف صراع الديكة عن المعنى والعاطفة في بناءٍ مركب ، لا يفهمه إلا من ينتمي إلى ذلك المجتمع ، فهو أي صراع الديكة ، قراءة بالينيزية لتجربة بالينيزية) .

ولقد قام عالم الفولكلور الشهير آلان دندز حديثًا بتحرير كتاب يجمع عددًا من الدراسات المتعلقة بموضوع صراع الديكة ، والتي طُبق فيها المنهج الإثنوجرافي المكثف ، والكتاب يحمل نفس اسم الموضوع ، أي صراع الديكة.

ومن الجدير بالذكر أن دندز عالج موضوعات أخرى تدخل ضمن الموضوعات التي تخضع للتحليل أو التأويل الرمزي ، مثل : موضوع رؤي العالم في المجتمع الأمريكي.

وفي هذه الدراسة يؤكد دندز على استخدام ما أطلق عليه : الأفكار الشعبية Folk Ideas كوحدات تحليلية في بناء رؤى العالم ، ويقصد بالأفكار الشعبية المبادئ والمسلمات المستترة وغير المعلنة التي تتعلق بطبيعة الإنسان والمجتمع والعالم أو الكون ، وهذه الأفكار تمثل الأساس الجوهري والعميق لكل من التفكير والفعل لدى أفراد المجتمع ، وبالرغم من حقيقة أن هذه الأفكار الشعبية لا تكون في بؤرة الشعور أو الإدراك ، فإن أفراد المجتمع الشعبي يعبرون عنها في تراثهم الشعبي بأشكاله المتعددة ، من أمثال ، وحكايات، وعادات ، ومعتقدات. ومن خلال تطبيق المنهج التأويلي على عناصر التراث الشعبي في المجتمع الأمريكي يستنتج دندز Dundes بعض الأفكار الشعبية الجوهرية المؤلفة لرؤى العالم في ذلك المجتمع ، ومن هذه الأفكار أو المبادئ فكرة "الخير اللامحدود" التي تتحقق ليس فقط نتيجة الثروات الطبيعية الهائلة التي يتمتع بها ذلك المجتمع ، بل أيضًا من خلال العمل الجاد

والمتواصل الذي يبذله الأفراد في استغلال هذه الثروات والحفاظ عليها ، ومن الأفكار الشعبية الجوهرية في المجتمع الأمريكي : فكرة النظرة المستقبلية التي تتضمن أن الخير سيكون أكثر وأعظم من خلال العمل والإنجاز ، والشيء المهم هنا ليس مجرد العمل أو الإنجاز في حد ذاته ، بل في عملية الإنجاز أو في الطريقة التي يتحقق بها.

وفي مقابل فكرة الخير اللامحدود المميزة للمجتمع الأمريكي توجد فكرة الخير المحدود المميزة للمجتمع الشعبي المكسيكي ، والتي توصل إليها فوستر Foster من خلال دراسته لذلك المجتمع ، وطبقًا لهذه الفكرة يوجد الخير في الطبيعة والمجتمع وسائر المصادر الأخرى بكميات ضئيلة جدًا ، ومن ثمة فإن الخير أو الثراء الذي يصيب فردًا معينًا يمثل تهديدًا للأفراد الآخرين ، بينما في المجتمع الأمريكي لا يمثل ثراء شخص معين تهديدًا للآخرين نتيجة هيمنة فكرة الخير اللامحدود.

وفي مجال الدراسات العربية – ومن خلال تطبيق منهج التأويل الرمزي في دراسة "رموز محورية في التراث الشعبي لمجتمع الامارات" ودراسة "رؤى العالم في الأدب الشعبي لمجتمع الامارات" وبعض الدراسات الأخرى – توصل الباحث إلى هيمنة فكرتي الخير والكرم في ذلك المجتمع .

المنهج التأويلي الإجرائي البنيوي

ومن العلماء الذين اهتموا بمناهج التحليل الرمزي فيكتور تيرنر V.Turnerالذي طورما يمكن أن يطلق عليه : المنهج التأويلي الإجرائي البنيوي الذي يتفق مع المجالات الرئيسة لعلم الإشارة Semiotics . ويعرف تيرنر ذلك العلم بأنه عبارة عن "نظرية عامة عن الإشارات والرموز تتعلق بتحليل طبيعة وعلاقة الرموز في اللغة ، وغالبًا ما يتضمن ذلك العلم ثلاثة فروع هي البناء أو التركيب Syntactics ، والدلالة أو المعنى semantics والاستخدام العملي. Pragmatics

أولاً : علم التركيب اللغوي Syntactics ، وهذا العلم يدرس

العلاقات الصورية الشكلية القائمة بين الإشارات والرموز ، وبعيدًا عن المرجع الخارجي ، بمعنى أنها تنتظم بصورة داخلية كما هو الحال في بناء الجملة ، أو تنظيم الكلمات في عبارات وجمل ، ويتفق علم التركيب اللغوي Sentactics مع ما أطلق علىه تيرنر "المعنى القائم على العلاقة. Positional meaning "

ثانياً : علم الدلالة أو المعنى semantics ، وهو يشير إلى علاقة الإشارات والرموز بالأشياء التي تعنيها وتشير إليها ، بمعنى أنها تؤلف معناها المرجعي ، ويتفق علم الدلالة مع ما أسماه تيرنر "المعنى المحلي" الخاص بتأويل الأفراد أنفسهم exegetical meaning .

ثالثاً : الاستخدام Pragmatic s ، والذي يعني عند تيرنر علاقة الإشارات والرموز بمستخدميها أو الذين يستخدمونها في مواقف مختلفة. ويتفق ذلك المجال من التصنيف مع ما أطلق عليه تيرنر : المعنى الإجرائي(Operational meaning .٢٠)

فالمنهج التأويلي الإجرائي البنيوي يضم – في وحدة واحدة – ثلاثة أنواع من طرق وأساليب التحليل الرمزي ، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

١- المنهج التأويلي:

ويقصد به استنتاج المعنى المحلي من خلال التأويلات التي يقدمها الأفراد أو الإخباريون ، والمتعلقة بموضوع معين ، ففي مجتمع ديمبو Ndembu ، على سبيل المثال ، يفسر الأفراد شجرة اللبن Milk treeالتي تدخل في شعيرة نضج الفتاة Girl's Puberty ، على أنها رمز يشير إلى وحدة واستمرار المجتمع ، أو أنها بمثابة علم Flag يميز مجتمعهم دون غيره من مجتمعات.

٢- الفهم الإجرائيOperational Understanding

ويقصد به استخلاص المعلومات المتعلقة بالرموز الشعائرية عن طريق الاهتمام بتسجيل الخصائص الخارجية للرموز وأفعال الأفراد المرتبطة بها. فالفهم الإجرائي لا يتحقق فقط من خلال ملاحظة ما يقوله الأفراد ، بل أيضًا من خلال ما يفعلونه ، وبعبارة أخرى يتحقق الفهم الإجرائي من خلال إدراك الاستخدامات

المختلفة والمتعددة للرموز الشعائرية في مناسبات مختلفة أو حول مجموعات مختلفة من الأفراد على أساس العمر والجنس والمكانة الاجتماعية ، وعلى سبيل المثال ، تتمثل الخصائص الخارجية لشعيرة نضج الفتاة في مجتمع ديمبو في الطريقة التي تلف بها الفتاة في ثوب أو رداء ، ثم تستلقي عند جذع شجرة اللبن ، بينما المشاركون يرتلون ترتيلات معينة، وشجرة اللبن ذاتها تكشف عن جوانب حسية متمثلة في المادة البيضاء التي تشبه اللبن .

٣-المنهج البنيوي:

ويهتم هذا المنهج بتتبع العلاقات بين الوحدات أو الرموز المؤلفة للنسق الرمزي ، من خلال الكشف عن علاقة كل رمز بالرموز الأخرى داخل ذلك النسق ، وبالرغم من أن فيكتور تيرنر استعان بمنهج البنيوية عند ليفي ستروس – وبصفة خاصة علاقة التقابل والأضداد الثنائية – كان حريصًا على عدم معالجة الرموز على أنها عناصر خارج الزمن ، أو وحدات آنية وساكنة أو ثابتة داخل النسق الرمزي ، بل – على العكس – عمل ، أي تيرنر ، على إظهار الخاصية الدينامية المتغيرة لكل من الرموز المهيمنة والرموز الوسيلية. ذهب تيرنر خطوة أبعد من بنيوية ليفي ستروس الجامدة ، وذلك عندما وظف علاقة التقابل أو الأضداد الثنائية بغرض دراسة الصراع والانقسام داخل مجتمع ديمبو ، الذي يبدو متحدًا ومتماسكًا ، لكنه في الحقيقة يعاني من الانقسام والصراع ، فالرموز التي تكشف عن الوحدة والتضامن في موقف معين ، هي نفس الرموز التي تكشف عن الصراعات في موقف آخر. ويظهر ذلك بوضوح في شعيرة نضج الفتاة المرتبطة بشجرة اللبن ، حيث يوجد تقابل قائم على أساس الجنس أو النوع أو بين النساء اللائي يرقصن ويؤدين الشعيرة ، وبين الرجال الذين لا يشتركون في تلك الشعيرة. وهنا نجد التقابل : نساء/رجال ، بينما يوجد تقابل آخر قائم على أساس العمر أو الجيل (داخل نفس النوع) : الأم / الابنة ، فالشعيرة تقام من أجل الفتاة كي تنضج ، بينما شجرة اللبن ترمز إلى الأم الناضجة. إن المنهج البنيوي عند تيرنر يكشف عن وجود الأضداد وتكاملها في وحدة واحدة وفي آنٍ واحد .

لكن بالرغم من أن فيكتور تيرنر ميز بين المناهج المختلفة التأويلية والإجرائية والبنيوية ، نجد أنه يستخدمها في وحدة واحدة من خلال التحليل الرمزي النهائي الذي يقدمه ، فهو يعرض لتأويلات الإخباريين أو المواطنين ، ويلاحظ أفعالهم ، ويستنتج العلاقة البنائية المتقابلة الموجودة بين الرموز المؤلفة للشعيرة.

يشير تيرنر إلى خاصية القطبية المميزة للرموز المهيمنة ، فكل رمز من الرموز المهيمنة يحتوي على بعدين أو قطبين متباعدين ومتقابلين أحدهما :

القطب المادي أو الفسيولوجي أو الحسي sensory ، والآخر القطب الفكري أو المعياري أو الأيديولوجي . Ideological وإذا كان القطب الحسي أو المادي يرتبط بالشكل الخارجي للرمز، وكذلك الرغبات والمشاعر نحو هذا الرمز ، فان القطب الفكري أو الأيديولوجي يتعلق بالتصورات والأفكار والمعايير والقيم التي تؤثر في سلوك الأفراد في تفاعلهم اليومي ، ومثال على ذلك : شجرة اللبن ، حيث يتجسد القطب المادي أو الحسي في العلاقة القائمة على التشابه بين المادة البيضاء اللزجة التي تفرزها الشجرة ، واللبن الذي يخرج من صدر المرأة ، أما القطب المقابل ، وهو القطب الأيديولوجي والمعياري ، فيتمثل في أن شجرة اللبن ترمز إلى معاني وقيم الأمومة ، والرعاية الغذائية ، وانتظام الجماعات في مجتمع ديمبو طبقًا للمبدأ الأمـــومي الذي يـــكون النســـل فيـــه في خـــط الإنـــــاث أو الأم .

وفي مجال الدراسات العربية طبق المؤلف المنهج التأويلي الإجرائي البنيوي على عناصر التراث الشعبي في كل من المجتمع المصري ، ومجتمع الإمارات.

فقد وجد الباحث أن "الصبر" يمثل أحد الرموز المحورية المهيمنة في التراث الشعبي المصري ، ويرتبط هذا الرمز بنبات الصبار ارتباطًا قويًا ، وتتدرج المعاني المرتبطة بهذا الرمز بين قطبين ، أحدهما :

حسي ، والآخر ، فكري أو أخلاقي. ويتمثل القطب الحسي أو الطبيعي لقيمة الصبر في نبات الصبار الذي يجمع بين خاصية

دوام الخضرة ، وخاصية المرارة الشديدة الناتجة عن العصارة التي يحتويها، ويتمثل البعد الفكري أو الأخلاقي في معاني ضبط النفس ، وقوة التحمل ، و الابتعاد عن المحرمات ، وحسن الإيمان.
ومن أهم الرموز المحورية في التراث الشعبي لمجتمع الإمارات ، رمز النخلة ، والنخلة مصدر لا ينضب من المجاز ، وهي تشتمل على جانبين أو قطبين، أحدهما : حسي ، والآخر معنوي. وتتدرج بينهما الدلالات الحسية ، والمعاني المجردة. ويرتبط بالقطب الحسي بعض الخصائص المهمة ، مثل : دوام الخضرة، واختلاف ثمارها (باختلاف النخيل) من حيث :
الشكل ، والحجم ، واللون ، والمذاق ، والملمس ، والرائحة ، والقدرة على التكيف مع البيئة الصحراوية. فيما يتعلق بالقطب المعنوي أو الفكري لرمز النخلة ، فإنه يتضمن تصورات ، وقيم الخير ، والعطاء ، والخصوبة ، والكرم.

المنهج الرمزي التاريخي

من الانتقادات التي كانت توجه لكل من الأنثروبولوجيا والفولكلور في تطبيق المنهج التاريخي خاصة الذي كان يعرف بالاتجاه التاريخي الجغرافي ، هو حرص كلٍ منهما على تحقيق هدف جوهري ، وهو التعرف على الأصول التاريخية لعناصر الثقافة الشعبية من أساطير وحكايات شعبية من خلال التعرف على المراحل الزمنية أو التاريخية ، وكذلك المناطق الجغرافية التي ظهرت فيها تلك العناصر ، وهذه المعرفة التاريخية لعناصر التراث الشعبي أو الثقافة ، ترتبط بهدف آخر ، وهو إعادة بناء أو تركيب المجتمع القديم للتعرف على أساليب وطرق حياة الأفراد في تلك الحقبات التاريخية القديمة ، والمشكلة الجوهرية التي تواجه أصحاب الاتجاه التاريخي الجغرافي تتمثل في عدم القدرة أو الاهتمام بدراسة المضمون أو المحتوى الرمزي الذي تختزنه الثقافة الشعبية ، والاقتصار على عمليات الجمع ، والتصنيف ، والوصف ، والمقارنة.
وفي الثمانينيات من هذا القرن ، ظهر ما يعرف الآن بالمنهج

الرمزي التأويلي التاريخي ، ويعالج هذا المنهج مشكلة تغير الأشكال الثقافية الرمزية في مراحل زمنية معينة ، كما أن هذا المنهج لا يهتم بمجرد التتبع التاريخي للأحداث بغرض توثيقها ، بل يركز على آليات عملية التغير التي ينجم عنها تحول أشكال رمزية معينة إلى أشكال رمزية أخرى ذات دلالات ومعانٍ تختلف عن تلك المتضمنة في الأشكال الرمزية السابقة.

يعد مارشال سالينز Marshall Sahlins الرائد الحقيقي للمنهج الرمزي التاريخي الذي استخدمه عام ١٩٨١ في دراسته "استعارات تاريخية وواقع أسطوري Historical Metaphors and Mythical Realities" حيث درس التغيرات الثقافية التي حدثت بجزر هاواي ، والتي نجمت عن رحلة كابتن كوك إلى تلك الجزر ، ومقتله هناك نتيجة العلاقة التي أسسها أفراد ذلك المجتمع بين تراثهم الأسطوري وكابتن كوك ، وتؤكد هذه الدراسة أن التحدي الوحيد الذي يواجه المنهج الرمزي التاريخي لا يكمن في مجرد معرفة كيف يمكن للثقافة أن تنظم الأحداث ، بل كيف يمكن تنظيم الثقافة ذاتها من خلال تنظيمها للأحداث ، وكيف أن عملية تحول البناء تصبح – في نفس الوقت – إعادة إنتاج لذلك البناء ، أو بعبارة أخرى أن إعادة الإنتاج هذه تتضمن تحولاً للبناء نفسه.

يهتم المنهج الرمزي التاريخي بتصور الأفراد لتاريخهم من خلال المنظور التراثي السائد أو المهيمن في مجتمعهم ، فالثقافة تاريخ ، بمعنى أن الأفراد يدركون الحاضر على أنه تاريخ ، ولا يدعي

سالينز أنه يقدم تقريرًا تاريخيًا للأحداث التي وقعت في فترات زمنية أو تاريخية في مجتمع معين ، إذ يقول : "إنني لا أقدم نظرية منافسة حول التاريخ ، لأنه من الواضح أنني لا أتكلم عمّا حدث بالفعل ، بل ما أتحدث عنه هو أنساق أو خطط محلية وضعها المواطنون عن نسب أو علاقات كونية ، وهذه الخطط من الناحية التاريخية تكون ذات مغزًى ومعنًى كبير لديهم".

يقدم سالينز دراسة مكثفة ومفصلة عن مجتمع جزر هاواي ، والتغيرات التي طرأت عليه عند قدوم كابتن كوك Cook المستكشف والملاح البريطاني الشهير ، الذي اكتشف الجزر الغربية من جزر هاواي في عام ١٧٧٨ ، والذي يمثل واقعة تاريخية سرعان ما دخلت في النسق الأسطوري (الكوني) المحلي لذلك المجتمع ، ويقول سالينز "إن حياة كوك وموته في جزر هاواي في كثير من الجوانب هي مجازات أو استعارات تاريخية لواقع أسطوري"

يتناول سالينز طبيعة النسق أو البناء الثقافي في جزر هاواي بغرض فهم ما حدث لكابتن كوك من ناحية ، والتغيرات التي طرأت على ذلك المجتمع من ناحية أخرى.

وداخل هذا النسق الثقافي لمجتمع هاواي يعتبر الإله لونو Lono هو إله الثروة والصحة البشرية ، كما أنه يرتبط بصفة خاصة بالزراعة ودورتها الموسمية التي تعتمد على المطر ، والشهر الذي يهطل فيه المطر كان يسمى "صورة لونو" وهي عبارة ترتبط بمعاني كثيرة ، مثل : الضوضاء ، والعواصف ، والبرق ، والرعد ، والرياح العالية التي تسبق المواسم الزراعية ، وخاصة زراعة "البطاطا".

ويأخذ الإله لونو شكلاً مقابلاً للصفات والخصائص السابقة ، إذ أنه يصور في شكل الجفاف أو المناطق الجافة بمعنى أنه يجمع بين الأضداد في وحدة واحدة ، وخاصة المطر والجفاف ، فالرعد وسحب المطر الأسود والنار ترتبط بذلك الإله الذي يسمى أيضًا بإله الرعد ، يأتي الإله لونو مرة كل عام وخاصة في فصل الشتاء ، وعندما تهب الرياح على منطقة كونها (وهي المنطقة التي هبط

فيها كابتن كوك) ، فإنها تعتبر مظهرًا فصليًا لمجيء الإله لونو.
جاء كابتن كوك إلى جزر هاواي في شهر نوفمبر عام ١٧٧٨ ، ووصل إلى الساحل الشمالي الغربي في الأول من ديسمبر من نفس العام ، وشهر ديسمبر هو الشهر الذي كانت تقام فيه احتفالات أو طقس ماكاهيكي Makahik i والذي يعني محليًا الميلاد السنوي للطبيعة والذي كان يأخذ شكلاً كونيًا دراميًا ، وكان يبدأ مع عودة ظهور الإله لونو . Lono وكان يوجد اعتقاد بين أهالي جزر هاواي في هذه الفترة من السنة أن لونو يؤثر على تكاثر الطبيعة وإعادة ميلاد المجتمع وتجديد الملكية للملك ، وهي أيضًا فترة سقوط الأمطار ، بالإضافة إلى أنها الفترة التي تتوسط التحول المزدوج من الطبيعة إلى المعنى الكوني أو من الوقت الميت من السنة ، إلى الوقت الذي تصبح فيه الأشياء الحبلى مثمرة ومنتجة ، والتحول من فصل الليالي الطويلة إلى فصل الأيام الطويلة ، وما دام أن الإله لونو هو إله المطر والرعد والتغير ، فإن نهايته تعني بداية عام جديد ، ولذلك فإنه – في كل عام ، وفي نفس الموعد التي يمتد من ديسمبر إلى فبراير – يقتل الإله لونو في ذلك الطقس (ماكاهيكي) بغرض تجديد الحياة ، وتجديد فترة حكم الملك.
إن الواقعة التي تؤكد على دخول كابتن كوك في النسق الثقافي الأسطوري لسكان جزر هاواي هي حادثة موته الشعائري التي وقعت في ٤١ فبراير عام ٩٧٧١ ، والذي بعدها أصبح كوك سلفًا أسطوريًا ، فعندما أراد كابتن كوك في ذلك اليوم أن يغادر إحدى الجزر إلى جزيرة أخرى ، قابله على الشاطئ جمع غفير من الأهالي بالاحترام أو التوقير المقدس ، إذ إنهم خروا أمامه ساجدين ، ووجوههم نحو الأرض ، اعتقادًا منهم أنه الإله لونو ، لكن في نفس اللحظة التي كان فيها آلاف المواطنين راكعين خوفًا ورهبة منه ، يستل فجأة أحد قادتهم خنجره ويطعن به كابتن كوك الذي خر صريعًا في الماء ، وعندما أدرك المواطنون ما حدث فإنهم هرعوا مندفعين لتبادل الخنجر أو الخناجر والسكاكين كي يحصلوا على شرف قتل كوك / لونو ، وكان ذلك هو نفس المصير الذي كان يلقاه الإله لونو في نهاية احتفال ماكاهيكي ، فلم يكن قتل كابتن

كوك إذن مجرد قتل عادي ، بل كان قتلاً شعائريًا شارك فيه عدد من الأفراد اعتقادًا منهم بأنه الإله لونو الذي ظهر في شكل كابتن كوك .
يقول سالينز إن ثقافة مجتمع هاواي أعادت إنتاج ذاتها خلال الاحتكاك بالثقافة الأوروبية – متمثلة في كابتن كوك ، والجنود الذين رافقوه في رحلته – وفي سياق إعادة الإنتاج الذي تطابق مع صورتها وأساطيرها ، فإن ثقافة هاواي تغيرت ، بمعنى أنها أعادت إنتاج ذاتها كتاريخ ، إذ عملت هذه الثقافة على احتواء قدوم الأوربيين داخل نسقها الأسطوري الموجود من قبل ، وما قامت به الثقافة – كما يؤكد سالينز – هو تحقيق عملية تكامل للموقف الجديد على أنه بناء ، بمعنى أنها جعلت الحادثة التاريخية نسخة من النمط الأسطوري المميز لها.

تعقيب في نظرية التفاعلية الرمزية:

-إن النظريةَ التفاعليةَ الرمزيةَ، لا تقدّم مفهوماً شاملاً للشخصية، فأصحابُ النظرية وعلى رأسِهم بلومر يقرّون بأن هذه النظرية يجب ألا تُشغِل نفسَها بموضوع الشخصية كما ينشغل بها علم النفس. وهذا سبب واضحٌ، ومبررٌ جوهري على قِلة الاستفادة من هذه النظرية في الميدان التربوي، على الرغم من وجود بعض الأبحاث القليلة المنشورة هنا وهناك.
- كما أن التفاعليةَ الرمزية أغفلت الجوانبَ الواسعةِ للبُنية الاجتماعية لذلك نجدها لا تستطيع قولَ أي شئ عن ظواهرَ اجتماعية كالقوّة والصراع والتغيّر، وأن صياغتَها النظرية مُغرقةٌ في الغموض، وأنها تقدم صورة ناقصة عن الفرد.
- تفتقد الصرامة العلمية ولا تستخدم الاستنباط المنطقي،بل تقدم سلسلة من الأفكار التي يمكن للباحث أن يوظفها في عمله بصفتها توجيهات عامة،كما أنها تقدم للباحث أثناء توظيفها في عمله تفسيرات منخفضة نسبيا.
التفاعلية الرمزية نظرية تختص في دراسة الأفراد،وتحديداً بالفعل الاجتماعي،وبالرغم من وصف بول روك " Paul Rock"

1979م بالغموض المتعمد،وقد اعتمدت على إلقاء محاضرات جامعية شفاهية أكثر من اعتمادها على شكل كتب مدرسية معتمدة،لكن في الوقت ذاته يعتقد أصحاب النظرية الوظيفية أن النظرية التفاعلية الرمزية أكثر النظريات قوة من الناحية البحث التجريبي.

على غرار نظرية التفاعلية الرمزية التي كانت من بين أسسها الفلسفة الوضعية،بالولايات المتحدة الأمريكية ،ظهر رجل آخر من ذات المكان ،يدعوا إلى تغيير نظرة المهتمين إلى التربية ،وأتى بمبادئ جديدة ،والذي كان له الفضل في خلق ثورة علمية في علم الاجتماع والمجتمع نفسه،إنه جون ديوي.John Dewey فمن هو هذا العالم الفذ،والذي قام بقفزة نوعية في مجال التربية؟وماذا قدم لعلم الاجتماع والتربية حتى يحضى بهذا الاهتمام؟

ثانياً - النظرية البراغماتية: جون ديوي (١٨٥٩-١٩٥٢):

أ- جون ديوي حياته وافكاره:

إن جون ديوي أبرز مثال على صحة المقولة التي تقول إن الإنسان ثمرة بيئته التي يعيش فيها،فقد اجتمعت له ميراث أبوي علمي كبير،وكذا الإقليم الذي نشأ فيه،والتربية التي تلقاها في صغره وحياته،والأمة التي كان واحد من أفرادها والتي كانت تمجد الحرية وديمقراطية،والعصر الذي ولد فيه ،حتى أنه من المفارقات أن العام الذي ولد فيه ١٨٥٩م هو العام نفسه الذي نشر فيه دارون كتابه " أصل الأنواع" هذا الكتاب الذي لعب في فلسفة ديوي دورا كبيراً فيما بعد،كل هذه العوامل عملت على تكوين جون ديوي ،فكان بذلك حقا ثمرة هذه البيئة الثقافية والحضارية.

يعتبر جون ديوي من أبرز ممثلي ومؤسسي الحركة أو الفلسفة البراجماتية.

لقد ولد في مدينة بورلنجتن (Burlington) من ولاية فيرمونت (Vermont)سنة ١٨٥٩، وقد تلقى تعليمه الابتدائي والثانوي في مدينته وتعليمه الجامعي في جامعة ولايته. وبعد إتمامه لتعليمه الجامعي في ولايته عام ١٨٧٩ اشتغل بالتدريس لفترة من الزمن في إحدى المقاطعات، ثم ما لبث أن تاقت نفسه لمواصلة دراسته العليا في ميدان الفلسفة والعلوم السياسية والتاريخية. وقد استطاع في سنوات قليلة أن يحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة جون هوبكنز عام ١٨٨٤م.

وبمجرد حصوله على الدكتورة انضم إلى "جامعة ميتشجين" كمحاضر بها في الفلسفة. وقد بقي في هذه الجامعة لم يغادرها إلا فترة قصيرة إلى جامعة "مينيسوتا" حتى دعى عام ١٨٩٤ لتولي رئاسة قسم الفلسفة بجامعة شيغاغو. وقد استمر في رئاسة قسم الفلسفة في هذه الجامعة حتى انتقل منها في عام ١٩٠٤ إلى جامعة "كلومبيا"، ثم استمر في جامعة كلومبيا منذ هذا التاريخ حتى تقاعده عام ١٩٣٠،ومن أبرز أعماله في الميدان التربوي إنشاؤه لمدرسته النموذجية في مدينة شيكاغو سنة ١٨٩٦، وقد اتخذ ديوي من هذه المدرسة الابتدائية النموذجية حقلا لتجربة نظرياته وآرائه التقدمية في التربية. وفي سنة ١٩٠٢ ضمت هذه المدرسة لكلية التربية بجامعة شيكاغو لتكون مدرسة تطبيقية تجريبية لها.

ب - جون ديوي وأفكاره البراجماتية:
دعت البرجماتية إلى أن تعود الفلسفة إلى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها في الماضي، وهي أن الفلسفة أسلوب حياة أو خطة عمل أو مشروع نشاط. ونادت البرجماتية بالخبرة ويمكن التخطيط للواقع والتغلب على مشكلاته لا بد من الخبرة وبهذا الصدد يقول ديوي (إذا جاز لنا أن نصوغ فلسفة التربية التي يقوم عليها ممارسات التربية الحديثة، فمن الممكن فيما أعتقد أن تكشف عن طائفة من الأسس المشتركة بين المدارس القائمة المختلفة.(
ترفض البرجماتية أن تكون التربية عملية بث للمعرفة للطالب من أجل المعرفة إنما ترى أنها تساعد الطفل على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية الاجتماعية.
ويرى البرجماتيون أن التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة، وأن واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، ويعرف جون ديوي التربية بأنها عملية مستمرة من إعداد بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي وتعميقه، وأن الفرد في الوقت نفسه يكتسب ضبطاً وتحكماً في الطرائق المتضمنة في العملية.
نشر جون ديوي كتابه " المدرسة والمجتمع School and Society عام ١٨٩٨،وقد فرق ديوي بين نوعين من الخبرة :الخبرة الساذجة والخبرة العلمية التي اعتبرها أساسا للتربية وهي تقوم على الفهم والإدراك ومعرفة العلاقات بين الأشياء مما يفيد في تكييف الفرد لنفسه في البيئة التي يعيش فيها والسيطرة عليها في المستقبل.
والمهم في رأي البرجماتية في العملية التربوية التأكيد على أمرين الأول: العناية باهتمام الطالب والثاني:
العناية بحب الاستطلاع لديه وذلك لأنهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية.
أما فيما يخص المعلم عند أصحاب هذه النظرية فإن وظيفته تكون في قدرته على تنظيم الخبرة وبيان الاتجاه الذي تسير فيه فضلاً

عن قدرته على شحذ أذهان التلاميذ وهو بذلك يكون عوناً للحرية لا قيد لها.

والبرجماتية لم تجعل من المعلم محوراً للعملية التربوية ووظيفة المعلم من وجهة نظر البرجماتية ليس مجرد تدريس الأفراد ، بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة.

وقد انعكست النظرية البرجماتية على المنهج وذلك باختيار الخبرات لكل فرد أو جماعة من الخبرات المناسبة التي تساعدهم أن يبنوا منهجاً عقلياً متكاملاً.

وأحد الأهداف الرئيسية في المنهج البرجماتي هو إقرار الدراسات ذات الطبيعة الحديثة والمعاصرة والمفيدة في إعداد الشباب لظروف المجتمع المتغيرة دوماً وخاصة ما يتعلق منها بالعمل والتعامل ودراسة المواقف بما تتضمنه من موضوعات وليس القراءة منها فحسب.

لا يفرق المنهج البرجماتي بين الفعاليات المنهجية وغير المنهجية، فكل ما يمر بخبرة التلميذ هو جزء من المنهج سواء أكان نشاطاً ترويحياً أم اجتماعياً أم عقلياً.

ومن هنا نجد ديوي **يعرف التربية** بأنها:

"عملية اجتماعية تعد الطفل لاندماج في الحياة الاجتماعية، وتنشئته بطريقة تستطيع من خلالها خلق فرد واع ومدرك بالمجتمع الذي يتطور حوله"

ج- السمات العامة لنظرية جون ديوي التربوية:

١-الميول والنشاطات الفردية للطفل تنظم من خلال النشاطات الجماعية التي تعكس مستوى تطور المجتمع.

٢-مهمة المدرسة هي تدريب المتعلم على التعاون وتبادل التأثير للوصول إلى هدف مشترك.

٣-أساس التعليم يبنى على اكتشاف الرغبات الخاصة والقدرات الشخصية عند المتعلم. وعلى اكتشاف ما يحتاجه وتدريبه لتكيف مع الوسط.

٤-الطلاب والمدرسون يوزعون المهام فيما بينهم.

٥-الطالب كائن باحث يستطيع أن يعلم نفسه من خلال المشاركة في النشاطات.

د- تعليق على أفكار جون ديوي:

- يقوم التفكير العلمي كنشاط إنساني على مبدأ الإيمان بقدرة الحواس والعقل والبرهان من أجل الوصول للحقائق بصورة موضوعية تعتمد على إجراء التجارب، واثبات النتائج تحت مجهر الاختبار، وهو المنهج الذي ينادي به الإسلام وهو يعمل على كسر احتكار العلم على فئة ما كما يعمل على نبذ الأوهام والغيبيات التي لا سند لها.

- جاء جون ديوي ليركز على الحواس وكل ما يمكن قياسه مادياً وبذلك أخذ جانباً من المنهج العلمي السليم في حين أنه فرَّط في قدرة العقل على الاستنباط والاستدلال فما يتصل بأمر الدين فأخل ديوي بالمنهج العلمي الشامل للتفكير من المنظور الإسلامي. - إن أسلوب حل المشكلات الحاضرة خير مهارة يتعلمها الإنسان لمستقبله ولمواجهة تغيرات الحياة والتغلب على مشكلاتها. - يجمع الباحثون على أن فكر ديوي مازال يلعب دورا حيوياً وعلمياً وعملياً في الميدان التربوي المعاصر رغم الانتقادات الموجهة والتحديات المتزايدة.

الكثير من أعلام الفكر التربوي العربي المعاصر لا يثيرون نقطة جوهرية هامة عند حديثهم عن فلسفة ديوي وهي أنه غرس في أعماق التربية فلسفته الإلحادية (Atheistic Philosophy)حيث أصبحت القيم نسبية.

هذه التحديات لا تقلل من قيمة هذه الطريقة فلكل وسيلة تربوية نقاط ايجابية وأخرى سلبية ولا تسلم أي نظرية من التحديات وهذه طبيعة الحياة التربوية ، إننا نتوقع نمو متزايد لأفكار ديوي لأن التكنولوجيا الحديثة ستفتح المزيد من آفاق البحث الحر والمشاريع الإبداعية والانفتاح الثقافي.

كما أن سقوط الشيوعية أنعش الديمقراطية مما يدل على أن أفكار ديوي ستكون أكثر قبولا على المستوى العالمي. تعلم ديوي من

إسهامات الفلسفة الكلاسيكية ثم رسم مدرسته الحديثة على أسس نفسية واجتماعية مختلفة.

وقد أخذ من سقراط صفة الصبر، ومن أفلاطون عمق التأمل، ومن أرسطو فكرة الواقعية ثم قدم لنا - مع غيره - الفلسفة البراجماتية بغية تكوين الفرد الليبرالي والمجتمع الديمقراطي ، ربط ديوي الفلسفة بالتربية ثم ربط التربية بالحياة العملية ومشكلاتها وتحدياتها بشبكة فكرية ذات نزعة عملية ، هذه الشبكة هي نظرياته الشاملة التي تعتبر من أبرز نظريات التربية الحديثة القائمة على مبدأ البحث الحر المستمر عن المعرفة النابعة من الخبرة المباشرة والنشاط الذاتي.

هـ-الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البراجماتية:

١- تركز البرجماتية على المتعلم وتعده المحور الأساس في بناء المنهج وتنفيذه وترفض الاتجاهات التربوية التقليدية التي اتخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذه، ولأن المتعلم محور العملية التعليمية وترفض البرجماتية التحديد السابق للمادة العلمية وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها، مما يجعلخا تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً وفصولاً.

٢-تؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي والتعامل معه، وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد صادقاً وصحيحاً.

٣-أنها تؤكد النمو التلقائي للفرد بحكم العوامل الوراثية الحتمية والبيولوجية وتنظر إلى أهمية التراكم الكمي للخبرات الفردية في تكوين الشخصية. وعلى هذا الأساس تتعامل مع التربية بالانتقاء الاجتماعي والتوزيع وفقاً لقدرات الأفراد الطبيعية، ولا سيما الذكاء. وعليه لا يمكن بناء الشخصية المتكاملة بحكم إغفالها للتراث الحضاري والعوامل الاجتماعية والعوامل الأخرى تؤدي أثراً في بناء شخصية الإنسان وهذا يناقض منطق العلم ، ويؤدي بالمتعلم إلى تشتت اتجاهاته.

٤- لا تتقيد التربية البرجماتية بمعايير روحية فليس في رأيها وجود سابق للقيم والمعايير الروحية، ولكنها تنشأ في أثناء القيام بالتجارب الناجحة، وتتولد في أثناء حل المشكلات المتنوعة. وترى أيضاً أن الخبرة الذاتية للفرد والنجاح الفردي هما الأساس للأخلاق، وليس تراكم التراث الثقافي للإنسانية، أو لمصلحة المجتمع وقيمته، فهي بذلك ت}كد التنافس، وتنمي الفردية والنجاح الفردي والمنفعة والبقاء للأقوى.
٥- النظرية البرجماتية تركز على الجانب العملي لعملية التعليم فإن نشاط المتعلم وفاعليته في النشاط والمشروعات والوحدات التي خططها المتعلم وينفذها فهي بذلك تقدمه للمعرفة بدلاً من أن تقدم المعرفة له. وهذا سيؤدي إلى تحطيم التنظيم المنطقي للمادة العلمية، فضلاً عن أنها لا تقدم للتلاميذ إلا المعلومات الجزئية والسطحية ذات الهدف النفعي مما يؤدي إلى ضعف المستوى العلمي للتلاميذ.
٦-يتمثل دور المعلم البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وإبداعاته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.
٧- إن هذه النظرية ما هي إلا تعبير عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في تطوره العلمي وتقدمه الصناعي ، وهي محور القيم الحضارية والاجتماعية التي تؤكد الربح والنجاح ، ونمو الروح الفردية والنزعة العلمية والواقعية والنفعية معبرة عن ازدهار الرأسمالية وقوة البرجوازية.
٨- البراجماتية لا تقدم لنا بحثاً إيجابيا عن الحقيقة. إذ إنها مجرد منهج لاكتشاف الأفكار الخاطئة، وهي التي ليست لها آثار عملية.
جون ديوي (١٨٥٩-١٩٥٢)
العوامل المؤثرة في أفكاره أفكاره الفلسفية
- الفلسفة الداروينية. – القيم الأخلاقية والتي هي إنسانية خالصة من صميم الحياة.

- المذهب البراغماتي - نظرية المعرفة والتي تتعلق بالخبرة "وليم جيمس وآخرون" ونشاط الفرد الذاتي.
- مبادئ الحياة الديمقراطية التي - طبيعة الكون والإنسان والتي هي
كانت سائدة في المجتمع الأمريكي. عبارة عن عملية ديناميكية.
مخطط يوضح أفكار جون ديوي والعوامل المؤثرة فيها
ثالثاً-النظرية الطبيعية:جون جاك روسو (١٧١٢-١٧٧٨) .
يُعدّ (روسو) رائد (المذهب الطبيعي) وواضع أصوله ومن أصول ذلك المذهب أنّ الفرد هو شعار التربية، وأنّ التعبير عن الذات هو الهدف النهائي لها وبنى الطبيعيون على هذا أنّ التربية القويمة لا تتحقق إلا بإطلاق الحرية التامة للأطفال،و أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة والثالثة عشرة سلبية، لا يُعلَّم فيها الطفل شيئاً ولا يُربّى خلالها أيّ تربية، بل يُترك للطبيعة، محاطاً بأجهزة وأدوات من شأنها أن تُوسِّع مداركه. ويؤمن الطبيعيون بأنّ التربية هي عملية إعداد للحاضر لا للمستقبل، ومن الخطأ - عندهم - أن يُضَحّى بالحاضر المتيقَّن في سبيل مستقبل مضمون.

١-جون جاك روسو في سطور:
ولد جون جاك روسو (٢٨ يونيو ١٧١٢-٢ يوليو ١٧٧٨) فيلسوف فرنسي، كان أهم كاتب في عصر العقل، في مدينة جنيف فيما

يُعرف الآن بسويسرا. وكانت أسرته من أصل بروتستانتي فرنسي، وقد عاشت في جنيف لمدة مائتي عام تقريبًا. توفيت أمه عقب ولادته مباشرة، تاركة الطفل لينشأ في كنف والده، الذي عُرف بميله إلى الخصام والمشاجرة. ونتيجة لإحدى المشاجرات عام ١٧٢٢م، اضطر والد روسو إلى الفرار من جنيف. فتولى عم الصبي مسؤولية تربيته. وفي عام ١٧٢٨م، هرب روسو من جنيف، وبدأ حياة من الضياع، ومن التجربة والفشل في أعمال كثيرة. ولكنه كان دائمًا تستهويه الموسيقى. وظل لسنوات مترددًا بين احتراف الكتابة أو الموسيقى. وبعد وقت قصير من رحيله عن جنيف، خدم روسو أمينًا للسفير الفرنسي في البندقية خلال عامي ١٧٤٣، ١٧٤٤م. كانت نقطة التحول في حياة روسو عام ١٧٤٩م،وفي روايته الطويلة إميل (١٧٦٢م) أعلن روسو أن الأطفال، ينبغي تعليمهم بأناة وتفاهم. وأوصى روسو بأن يتجاوب المعلم مع اهتمامات الطفل. وحذر من العقاب الصارم ومن الدروس المملة، على أنه أحس أيضًا بوجوب الإمساك بزمام الأمور لأفكار وسلوك الأطفال. كان روسو يعتقد أن الناس ليسوا مخلوقات اجتماعية بطبيعتهم، معلنًا أن من يعيشون منهم على الفطرة معزولين عن المجتمع، يكونون رقيقي القلب، خالين من أية بواعث أو قوى تدفعهم إلى
إيذاء بعضهم بعضًا. ولكنهم ما إن يعيشوا معًا في مجتمع واحد حتى يصيروا أشرارًا. فالمجتمع يُفسد الأفراد من خلال إبراز ما لديهم من ميل إلى العدوان والأنانية.

٢- أسس التربية عند روسو:

أ- إن الهدف الاعلي للتربية هو تحقيق النزعات الطيبة وتعميقها في الطبيعة البشرية من خلال المؤسسات الاجتماعية والتربوية.
ب- يولد الإنسان كائنا طيبا ولكن فساد المجتمع هو الذي يفسد طبيعته البشرية.
ج- الطبيعة البشرية مثل النبات الذي لا بد أن نرعاه ونهتم به. هذه هي مهمة المربي.

د- لنا ثلاثة معلمين هم الطبيعة والإنسان والأشياء. الطبيعة تعلمنا عن طريق النمو الداخلي وعن طريق الألم والمعاناة. والرجل يعلمنا أو يجب أن يعلمنا كيف نستفيد مما نتعلمه من الطبيعة. بينما الأشياء تزيدنا خبرة.
هـ- يجب أن تكون الدروس التي نتعلمها من هذه الجهات الثلاثة متناغمة وغير متصارعة أو متنافرة فيما بينها.
و- لا سيطرة لنا على ما تعطينا إياه الطبيعة. فغرضنا هو الغرض الذي تحدده لنا الطبيعة. ما نسيطر عليه سيطرة قصوى هو التعليم البشري الذي يجب أن يتناغم مع الميول الطبيعية وإلا فانه سيكون هناك صراع. يجب أن ينسجم التعليم الرسمي مع الميول البشرية وان لا يصطدم بها.
.ز- يجب أن تنسجم مشاعرنا وخيالنا وقدراتنا الذهنية مع ميولنا الطبيعية.
ح- يجب أن نحترم براءة الأطفال. يجب أن نسمح لهم بات يستمتعوا بطفولتهم وان يعيشوها.
ط- يجب أن يتعلم الأطفال الاعتماد على النفس، وكلما ازدادت قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم قل اعتمادهم على الآخرين.
ي- يجب أن يختبر الأطفال المعاناة بشكل يمهد لهم السبيل أن يعيشوا الحياة بشكل كامل. يجب أن لا نجعلهم يعانون أكثر أو اقل مما يجب. فالطبيعة تعلم عن طريق الألم والمعاناة. وهذا من شأنه أن يجعلهم يخشوشنون.
ك- لا توبخ الأطفال أكثر مما يجب، فهذا يجعلهم كالعبيد. ولا تتسامح معهم أكثر مما يجب، فهذا يجعلهم مستبدين. فالطبيعة جعلت من الأطفال كائنات يجب أن نحبها ونساعدها وليس أن نظلمها أو نطيعها أو نخافها.
ل-لا تستعمل مشاعر دنيئة في تربية الأطفال، مثل الخوف والحسد والجشع والغيرة كوسائل لتربية الأطفال. فمحاولة جعلهم طيبين بوسائل سيئة تؤدي إلى جعلهم أشرارا.
م- شجع الأطفال على التعلم عن طريق الخبرة: تجنب الدروس المباشرة.

٣-أفكاره التربوية:

كانت آراؤه تعبيرا عن أراء الفلسفة في الطبيعة البشرية والتي هي بدورها رد فعل متطرفة لفساد المجتمع في تلك الحقبة.

يعتقد روسو أن الطبيعة خيرة، وأن الشر والفساد من صنع البشر "كل ما يخرج من يدي الله يكون خيرا ويد الإنسان تفسده.

الفصل الأول لكتاب إميل (تحدث فيه عن تربية الطفل من الميلاد إلى خمس سنوات)

انتقد روسو التربية التقليدية في كتابه إميل بشدة وعنف ورفض عادة اللفافة وتعجب كيف نقيد الطفل منذ ولادته بلفافة، ونقيده في حياته بالعادات والتقاليد، ثم نقيده بعد مماته بكفن فيولد الإنسان ويعيش ويموت مقيدا.

التربية الطبيعية هي ترك الطفل يعيش بحرية.

يرفض تلقين الطفل مفردات لغوية كثيرة، وأن يردد ألفاظا لا يفهمها، إذ يرى أنه من الخطأ أن نعلمه نطق الكلمات أكثر من قدرته على التفكير.

من ستة سنوات إلى اثنى عشرة سنة يعتبرها روسو من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، لذا يترك الطفل يعيش في الطبيعة، يستمد معلوماته عن طريق الحواس ومن ملاحظاته، فالمربي الحقيقي هو الطبيعة وموجودتها ودور الإنسان هو مساعدة الطفل على فهم دروس الطبيعة، دعامة التربية في هذه المرحلة هي الحواس والمحسوسات، فيقول: "اجعل المسائل في متناوله ودع حلها له ولا تجعله يعلم شيئا عن طريقك واجعله يفهم كل شيء بنفسه." ويقول أيضا: "لا تقدم لتلميذك أي نوع من الدروس الكلامية، فعليه ألا يتلقى مثل هذه الدروس إلا من التجربة".

٤- مبادئ التربية الطبيعية عند روسو:

١- الإيمان ببراءة الطفل، وهو تأكيد لاعتقاده بخيرية الطبيعة البشرية، إنه يذكر أن الإنسان ابن الخطيئة.

٢-الإعلاء من شأن الطبيعة: فالطبيعة يتعلم منها الإنسان ما يحتاج، والتربية الصحيحة هي السير وفق قوانينها.

٣- مبدأ الحرية : ترك الطفل يتدبر أمره بنفسه يحمله على التفكير واكتشاف المفاهيم والحقائق، على المربي أن يخلق مأزقا للطفل ثم يترك له الحرية للخروج من المأزق، وبهذا تتم عملية التعلم التلقائي الراسخ.
٤- مبدأ التربية السلبية: أي ألا نعلم الطفل شيئا لا يطلب تعلمه، فترك له الحرية في الحركة والاحتكاك واكتشاف الخبرة العملية والابتعاد عن الدروس اللفظية فيقول: "لا ينبغي أن نلقن الطفل دروسا لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه.
٥- مبدأ الطفل هو محور التربية: أي معاملة الطفل كطفل لا كراشد، وأن ميوله وخصائصه وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب أن تكون مركز العملية التربوية لا رغبات وطموحات الكبار.
- إن أصحاب هذا المذهب يهتمون بطبيعة الطفل وأساس التربية عندهم لا يتمثل في الإعداد للمستقبل حيث يقول روسو :" إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا وعلى المربين أن لا يحملوا الطفل ما لا طاقة به، وإلا عاش تعيسا"
ومن هنا ينحصر دور المربي عندهم في ملاحظة نمو الطفل نموا طبيعيا وتهيئة الفرص والظروف الملائمة لهذا النمو والتشديد على خبرة الطفل وميوله.
أي إشراك الطفل في العمل والتجريب في المعامل.. وتهيئة الظواهر لإدراكها وإلغاء النظام التعليمي القائم على السلطة العليا.
وبالعودة إلى السياسات التعليمية في بلدنا نجد أنه من الناحية النظرية فإن القائمون على العملية التربوية يؤمنون بأن هذه النظريات السابقة بمجملها تكمل بعضا.
أما من الناحية العملية فأعتقد أنهم لم يأخذوا بهذه النظريات.. وهذا يظهر ويتضح لنا بسرعة بالنظر إلى النتائج المخيبة التي وصل إليها واقع التعليم والتعلم.
وإلا كان يمكن أن نشهد نفس النجاحات التي تحققها المدارس في فرنسا أو الولايات المتحدة.. أو أية دولة أخرى.

إذا فنحن لم نشهد الكمال في مدارسنا.. ابتداء بإنشاء مبان مدرسية لائقة من حيث توافر الشروط الصحية ومراعاة توافر ساحات اللعب والنشطات المختلفة وانتهاء بموضوع الاستيعاب والصفوف المكتظة التي تحتم أن يصبح المدرس شرطيا لا مربيا.

- لقد ألهمت نظرية روسو j.j.Rousseau الكثير من التحليلات السوسيولوجية الفردانية،فقد أثرت في تصورات ريمون بودون (Raymond Boudon١٩٣٤ -خاصة كتابه والذي كان تحت اسم "Effet pervers et ordre social"وما تزال تؤثر إلى اليوم إلى اليوم أيضا،في الحريات الفردية والحرية للدولة والجماعة،ومن الدراسات التي تأثرت بفكر روسو أعمال روبارت نوزيك Robert Nozick (Anarchy state, Utopy, 1974)الذي انطلق من فكرة انتقال من الحلة الطبيعية إلى الحالة المدنية في تأسيس الدولة،وأعمال جون رولس John Rowls(A theory of justice,1971)والذي أسس العقد الاجتماعي على مشروع يعطي الامتياز للطبقات الأقل حظاً من اجل تحسين أوضاعها.

العوامل المؤثرة في أفكاره أفكاره الفلسفية

-ما ورثه من صفات والديه المتقلبة - إيمانه بفكرة أن المجتمع طبيعي

- الشقاء والتشرد الذي عاشه في - تطور الفنون والعلوم والتي طفولته وحتى شبابه. كانت سبباً في فساد عقله وخلقه.

-عاطفته الكبيرة ورقة شعوره - إيمانه بمبدأ الدين الطبيعي.

- اضطراب شخصيته وعدم اعترافه - معرفة الله ممكن أن تتحقق في بالقيم السائدة. أي مكان.

- تشبعه بفكر الفلاسفة من - نبذ فكرة الإنسان البدائي. مختلف العصور.

تزامنه مع حركة التنوير وتأثره - الاعتراف بضرورة التنظيم بزعمائها وعلمائها. الاجتماعي ووجود حكومة.

مخطط يوضح أفكار الفلسفية لجون جاك روسو والعوامل المؤثرة فيها .

نظرية رأس مال الثقافي:The Cultural Capital Theory

- مفهوم رأس المال الثقافي:

الثقافة عند بيار بورديو P.Bourdieu نسق رمزي Symbolic System أو كما أطلق عليها اسم القوة الرمزية وهو يقصد أن الأنسقة الرمزية في أي مجتمع هي أدوات للسيطرة الاجتماعية والسياسية في المجتمع الديمقراطي، وبهذا فإن الثقافة كأنسقة رمزية هي رأس مال، وهي موضوع صراع بين القوى الاجتماعية المتعددة، وتهدف كل قوة من هذه القوى الاجتماعية إلى السعي وراء السيطرة على حقل الثقافة أو إنتاج وتوزيع رأسمال ثقافي فيه.

وبالتالي إذا أردنا أن نصوغ معنا ولو كاريكاتوريا على رأسمال الثقافي فيمكننا القول بأنه:

القبول أو الاعتراف أو الاعتقاد بقوة أو بسلطة من يملك مزايا أكثر، أو شكلاً من الاعتراف بالشرعية، أو قيمة معطاة من الإنسان. ويرتبط هذا المفهوم بمبدأ السلطة ومبدأ التميُّز أو الاختلاف (في الخصائص) ومبدأ الأشكال المختلفة لرأس المال. ويدخل في مختلف الحقول وفي مختلف أشكال السلطة أو الهيمنة، أو في أشكال العلاقات.

-هذا هو "العنف الرمزي" الذي يحدثنا عنه عالم الاجتماع الفرنسي بيار بورديو في كتابه عن "الهيمنة الذكورية"، ويقول عنه انه "عنف هادئ لا مرئي لا محسوس حتى بالنسبة إلى ضحاياه"، ويتمثل في أن تشترك الضحية وجلادها في التصورات نفسها عن العالم والمقولات التصنيفية نفسها، وأن يعتبرا معا بنى الهيمنة من المسلمات والثوابت. فالعنف الرمزي هو الذي يفرض المسلمات التي إذا انتبهنا إليها وفكرنا فيها بدت لنا غير مسلم بها، وهي مسلمات تجعلنا نعتبر الظواهر التاريخية الثقافية طبيعة سرمدية أو نظاما إلاهياً عابرا للأزمنة. أشد أنواع العنف ضد المرأة العنف الثقافي المقنّى العتيق الذي تعود ممارساته إلى مئات السنين إن لم نقل آلافها. وأشد أنواع العنف الثقافي هو ذلك العنف الرمزي الذي يبدو بديهيا، ويفرض نفسه على الضحية والجلاد والقاضي، ويقول عن نفسه انه ليس عنفا.

التربية كأداة لترسيخ الطبقية:

إن النظام التربوي في المجتمعات ذات التفاوت الطبقي كما يرى بورديو يعتبر أحد الأليات الأساسية الفعالة في ترسيخ النمط الاجتماعي السائد في تلك المجتمعات، وهذا يبدو جليا من خلال بنية الفرصة النسبية المتاحة لأبناء الطبقات المختلفة لدخول النظام التعليمي في مراحله المختلفة، هذا من جهة ومن جهة أخرى ثمة مظهر آخر لهذا العنف الممارس القوى السائدة وهو في تنوع المدارس في المجتمع الواحد واختلاف مستوياتها باختلاف أصول الطبقية للطلاب الداخلين إليها، فأبناء الطبقات العليا هم الذين يحتلون المدارس ذات النوعية الرفيعة، وعلى ذلك فالتنوع في المدارس واختلاف مستوياتها إنما يعكس صور هذا التفاوت الطبقي ويجسد بشكل واضح أحد أهم مظاهر العنف الثقافي في المجتمعات الحديثة.

تعريف الأبيتوس:Habitus

يرى بيار بورديو P.Bourdieu أن الأبيتوسات هي نسق من الترتيبات الدائمة والمتغيرة المواضع،والبنى المبنية المهيأة للعمل كبنى تبني ،وبشكل بسيط يمكن تعريف الأبيتوس كنسق من التنظيمات أو الترتيبات المرتبطة بمسار اجتماعي معين(فالعامل ابن العامل، ألأصل أن يكون له الأبيتوس عامل تقليدي في حين أن العامل بن الفلاح يمكن أن يكون له أبيتوس البرجوازي الصغير
ومن هذا المنطلق فإن لكل طبقة اجتماعية نوعان من الأبيتوس:
١- أبيتوس إعادة الإنتاج: وهنا يعني محولة توافق الفرد مع الظروف المعاشة من طرف العائلة الأصلية فابن العامل لا يطمح إلا أن يكون عاملاً.
٢- أبيتوس "التسلق" الاجتماعي: وهو الذي يطمح إلى الصعود فوق الطبقة الأصلية كأن تجد ابن العامل يطمح أن يصبح في المستقبل طياراً أو جراحاً.
وخلال هذا التحليل للأبيتوسات فإن التنشئة الاجتماعية حسب بيار بورديو P.Bourdieu عبارة عن عملية بيوغرافية لدمج التنظيمات الاجتماعية المكتسبة لا في العائلة فقط والطبقة الأصلية،لكن في مختلف مراحل حياة الفرد التي يمر بها أثناء وجوده داخل مجتمعه،إذن فالتنشئة الاجتماعية من وجهة نظرية بيار بورديوP.Bourdieu تضمن اندماج "أبيتوسات" الطبقة وتنتج الانتماء الطبقي لأفراد كل هذا بإعادة إنتاج الطبقة باعتبارها مجموعة تتقاسم نفس الأبيتوسات.

صعوبات ومشكلة نظرية الرأسمال الثقافي:

رغم قوة هذه النظرية التي استعرضناها بشكل سريع ومختصر،إلا أنه ثمة مشاكل وصعوبات تنطوي عليها هذه النظرية لعل من أهما مايلي:
أ-إهمال دور المحتوى الدراسي في عملية تعزيز علاقات التفاوت الاجتماعي في المجتمعات المعاصرة وإعادة إنتاجها.
ب-إغفال دور الثقافات الأخرى وتواجدها داخل المؤسسات التعليمية،وتأثيرها في المدرسة.
ج-تقديم صورة سلبية للإنسان تنطوي على قابلية فائقة للتطبيع.

المجتمع
"البنية الاجتماعية"
الثـقـافــة
ثقافة متعددة ثقافة سائدة
المدرسة
ثقافة مجموعة معينة من الطلاب العلاقات الاجتماعية
ذات أصل اجتماعي محدد للاتصال البيداغوجي في
عملية تربوية محددة.
رأس مال ثقافي فعالية الاتصال رأس مال ثقافي
-تمكنات يمتلكها طلاب نجاح/رسوب/ تمكنات ثقافية المر نقلها
-طموحات وتوقعات استمرار/ تنوع إلى التلاميذ ومطلوبة منهم
-طموحات مراد نقلها إلى
الطلاب.
رأسمال ثقافي
خصائص نفسية
إعادة إنتاج ثقافي/ اجتماعي إعادة إنتاج ثقافي/اجتماعي
رسم توضيحي بنية التفاعل داخل المدرسة وفقا لنظرية رأس مال
الثقافي

الخاتمـــة:

يستعرض هذا البحث المتواضع أبرز النظريات الاجتماعية في الميدان التربوي على وجه العموم،والتي ظهرت منذ عصر التنوير إلى يومنا هذا،وهي التفاعلية الرمزية،النظرية البراجماتية،النظرية الطبيعية والنظرية الرأس مال الثقافي،إلا أنه تجدر الإشارة التنبيه إلى أننا لم نراعي في طرحنا لهذه لتسلسل هذه النظريات من حيث تاريخيتها،أي منذ ظهورها زمنيا،لكننا أخذنا معيار آخر وهو مدى أهميتها وانتشارها،وهذا ربما اجتهاد منا لا أكثر ولا أقل،ولعل أبرز نقطة يدور حولها البحث هي محاولة تحليل ونقد لهذه النظريات،وذلك من خلال كشف أهم المبادئ التي ترتكز عليها ،ومن هم روادها والأوضاع التي ساعدتهم في السعي وراء إبداع هذه النظريات ويمكننا أن نلفت النظر إلى حقيقة حول هذه

النظريات الغربية على تعددها وتباينها في بعض الخصائص والصفات، تكاد يجمعها قاسم مشترك أساسه مفاده - كونها صادرة عن مصدر وحيد في المعرفة- هوا لعقل البشري في حركت ومعاناته وقلقه المأساوي في البحث عن الحقيقة، وكونها صادرة عن تصور واحد للكون والإنسان والحياة،والجدير بالاعتبار أنه ما من نظرية في التربية إلا وهي انعكاس لمذهب فلسفي ما، وهذه قاعدة عامة لا يمكن أن يند عنها أي مذهب تربوي، ولا تعدو الاختلافات التي تظهر بين نظرية وأخرى أن تكون تعبيراً عن الاختلاف والتنوع في الملابسات والتطورات التاريخية التي مرت بها المجتمعات الغربية، بكل ما تحمله تلك التطورات من أبعاد سياسية واجتماعية واقتصادية وعلمية وغيرها.

لكن ما تشهده المجتمعات من تغير في بنيتها وثقافتها،كفيل أن تظهر على السطح نظريات أخرى غير نلك الكلاسيكية ،وظيفتها إعطاء بعد سوسيولوجي جديد للوقائع والظواهر الاجتماعية التي تحدث في عصرنا هذا،ولعل أبرز هذا الاتجاه الجديد هي ما يطلق عليها الآن باسم الحداثة أو ما بعد الحداثة،فهل ياترى أن النظريات التي قمنا بعرضها أصبحت عاجزة عن تفسير الظواهر؟ وهل بالضرورة إتباع ما يدعوا إليه أصحاب الاتجاه الحداثي إلى ابستمولوجية المعرفية أو بمعنى أدق القطيعة بين النظريات الكلاسيكية من اجل إعطاء تحليل واضح وأشمل لتغيرات المجتمع؟

المراجع

١- إيان كريب: النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماز، تر: محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، ع (٢٤٤)،١٩٩٩م، الكويت.

١-بيار بورديو وأهم أفكاره:

بيير بورديو(١٩٣٠ - ٢٠٠٢) عالم اجتماع فرنسي وأحد أبرز المراجع العالمية في علم الاجتماع. بدأ نجمه يبزغ بين المتخصصين انطلاقًا من الستينيات بعد إصداره كتاب الورثة (مع جون كلود باسرون)، وازدادت شهرته في آخر حياته بخروجه في مظاهرات ووقوفه مع فئات المحتجين والمضربين. اهتم بتناول أنماط السيطرة الاجتماعية بواسطة تحليل مادي للإنتاجات الثقافية يكفل إبراز آليات إعادة إنتاج البنيات الاجتماعية، وذلك بواسطة علم اجتماعي كلي يستفر كل العتاد المنهجي المتراكم في كل مجالات المعرفة عبر اختلاف التخصصات، ولقد انتقد بورديو تغاضي الماركسية عن العوامل غير الاقتصادية، إذ أن الفاعلين المسيطرين ، في نظره، بإمكانهم فرض منتجاتهم الثقافية (مثلا ذوقهم الفني) أو الرمزية (مثلا طريقة جلوسهم أو ضحكهم وما إلى ذلك). فللعنف الرمزي (أي قدرة المسيطرين على الحجب عن تعسف هذه المنتجات الرمزية وبالتالي على إظهارها على أنها شرعية) دور أساسي في فكر بيير بورديو. معنى ذلك أن كل سكان سوريا مثلا بما فيهم الفلاحون سيعتبرون لهجة الشام مهذبة أنيقة واللهجات الريفية غليظة جدًّا رغم أن اللهجة الشامية ليست لها قيمة أعلى بحد ذاتها. وإنما هي لغة المسيطرين من المثقفين والساسة عبر العصور وأصبح كل الناس يسلّمون بأنها أفضل وبأن لغة البادية رديئة. فهذه العملية التي تؤدي بالمغلوب إلى أن يحتقر لغته ونفسه وأن يتوق إلى امتلاك لغة الغالبين (أو غيرها من منتجاتهم الثقافية والرمزية) هي مظهر من مظاهر العنف الرمزي.

٢-أهم أعماله:

أنتج بيير بورديو أكثر من ٣٠ كتابًا ومئات من المقالات والدراسات اللتي ترجمت إلى أبرز الألسن في العالم واللتي جعلته يتبوأ مكانة بارزة بين الأسماء البارزة في علم الاجتماع والفكر النقدي منذ نهاية الستينيات من القرن الماضي.

*سوسيولوجيا الجزائر ١٩٥٨
*الوَرَثَة. الطلبة والثقافة (١٩٦٤)
*إعادة الإنتاج. أصول نظرية في نظام التعليم (١٩٧٠)
*التمييز-التميز. النقد الاجتماعي لِحُكم الذوق (١٩٧٩)
*الْحِس العملي (١٩٨٠)
*ما معنَى أن تتكلم. اقتصاد التبادلات اللغوية (١٩٨٢)
*درس في الدرس (١٩٨٢)
*مسائل في علم الاجتماع (١٩٨٤)
*الإنسان الأكاديمي (١٩٨٤)
*أشياء مَقُولة (١٩٨٧)
*الأنطولوجيا السياسية عند مارتن هيدغر (١٩٨٨)
*إجابات. من أجل إنسيات انعكاسية (١٩٩٢)
*قواعد الفن. تكوُّن وبنية الْحقل الْأدبي (١٩٩٢)
*بؤس العالَم (١٩٩٣)
*عِلَلٌ عَمَلية. في نظرية الفعل (١٩٩٤)
*في التلفزة (١٩٩٦)
*تأملات باسكالية (١٩٩٧)
*في التلفزة (١٩٩٦)
*السيطرة الذكورية (١٩٩٨)
*البنيات الاجتماعية للاقتصاد (٢٠٠٠)
*علم العلم والانعكاسية (٢٠٠١)
*تدخلات. العلم الاجتماعي والعمل السياسي ١٩٦١-٢٠٠١، (٢٠٠٢)
*توطئة لتحليل-ذاتي (٢٠٠٤)

النظرية البنائية في التعلم:

على خلاف ما كان سائدا في السابق ، نجد النظريات الحديثة تقول بأن التعلم الحقيقي لن يتم بناء على ما سمعه المتعلم حتى ولو حفظه وكرره أمام المدرس بل تؤكد هذه النظريات ومنها النظرية (البنائية) أن الشخص يبني معلوماته داخليا متأثرا بالبيئة المحيطة به والمجتمع و اللغة، وأن لكل متعلم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة وليس بالضرورة أن تكون كما يريد المدرس... إذن فانهماك المدرس في إرسال المعلومات للمتعلم وتأكيدها وتكرارها لن يكون مجديا في بناء المعلومة كما يريدها في عقل المتعلم.

الجذور التاريخية للنظرية البنائية:

اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة على الرغم من أن فكرتها ليست حديثة إذ يمكن ملاحظة الاتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال كل من سقراط، وأفلاطون، وأرسطو (من ٣٢٠ ـ ٤٧٠ ق. م)،و الذين تحدثوا جميعاً عن " تكوين المعرفة."

أما سنت أوغستين (منتصف ٣٠٠ ب. م) فيقول: " يجب الاعتماد على الخبرات الحسية عندما يبحث الناس عن الحقيقة " ،

وعلى الرغم من أن الفلسفة الرئيسة للبنائية تنسب إلى جان بياجيه (١٩٨٦ ـ ١٩٨٠) ،إلا أن بستالوزي (١٧٤٦ ـ ١٨٢٧) قد أتى بنتائج مشابهة قبل أكثر من قرن على ذلك، إذ أكد ضرورة اعتماد الطرق التربوية على التطور الطبيعي للطفل وعلى مشاعره وأحاسيسه، وهو بذلك أكد أهمية الحواس كأدوات للتعلم، ونادى بربط مناهج التعليم بخبرات الأطفال التي تتوافق وحياتهم في بيوتهم وبيئاتهم العائلية.

هكذا إذن نستطيع القول أن البنائية تعد نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتد عبر القرون، وليس غريباً رؤية هذا التكرار من عدة فلاسفة ومنظرين عبر هذا التاريخ في حين يبقى المنظر الحديث الوحيد الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة – شكلت فيما بعد الأسس الحديثة لعلم نفس النمو – هو العالم جان بياجيه، إذ قام بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل انتباه

الناس إلى الاهتمام بالتفكير و الذكاء لدى الأطفال وفاتحاً الطريق إلى نظرة ومنظمة جديدة في التربية وعلم النفس.

مفهوم النظرية البنائية:

تشتق كلمة البنائية Constructivism من البناء Constructionأو البنيةStructure ، والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني Sturere بمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما ويمكن تعريفها على أنها" رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة."

و تعبر البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها عن أن المعرفة تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة.

أسس و مبادئ التعلم في النظرية البنائية:

١-يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة.

٢- يفسر الفرد ما يستقبله ويبني المعنى بناء على ما لديه من معلومات.

٣- للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد أثر كبير في بناء المعرفة.

٤- التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع.

٥- الاستدلال شرط لبناء المفهوم :

المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل.

٦- الخطأ شرط التعلم : إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة.

٧- الفهم شرط ضروري للتعلم.

٨- التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.

٩- التعلم تجاوز ونفي للاضطراب.

أبرز منظري النظرية البنائية:

١- جان بياجيه:

عالم نفس وفيلسوف سويسري وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية. أنشأ بياجيه في عام ١٩٦٥ مركز نظرية المعرفة الوراثية في جنيف وترأسه حتى وفاته في عام ١٩٨٠. يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية في علم النفس.

تهتم نظرية البنائية في التعلم المعرفي بالإجابة على سؤال هام وهو: كيف يكتسب الفرد المعرفة؟

- أي كيف نتوصل لمعرفة ما نعرف؟
- وللإجابة عن هذا السؤال يجب التعرف على مفهوم التعلم لدى منظري البنائية.

فالتعلم من منظور البنائية يعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد Functisning schmes والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي.

وبالنظر إلى ذلك المفهوم نجد أنه مفعما بفكر جان بياجيه Jean piagetولا غرابة في ذلك لأن معظم منظري البنائية المحدثين والذين درسوا البنائية بعد بياجيه يعتبرونه واضع اللبنات الأولى والأساس للبنائية ، فهو القائل بأن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء المعرفة. فيعتبر بياجيه هو الباني لصرح البنائية وخاصة فيما يتعلق بمنظورها السيكولوجي عند اكتساب المعرفة فنظرته عن اكتساب المعرفة كانت ولا تزال لها السيادة، حيث أنه أثار بعض التساؤلات في هذا المجال وهي:

ما معنى المعرفة ؟ ، كيف يكتسب الإنسان المعرفة ؟ وهل يكتسبها عن طريق حواسه أم عن طريق عقله؟ كيف تنمو معرفة الطفل عن العالم المحيط به؟ متى يصبح الطفل قادراً على استخدام المنطق في تفكيره؟ هل هنا تفسير بيولوجي للكيفية التي يكتسب

بها الفرد المعرفة؟ ونتيجة للإجابة على هذه التساؤلات نشأت النظرية البنائية في التعلم المعرفي والتي أرسى قواعدها جان بياجيه. ومن المفضل هنا أن نتناول التصور البنائي لاكتساب المعرفة عند بياجيه، ولكي يتضح هذا التصور يجب أن نوضح أولاً : المفاهيم الأساسية في التعلم المعرفي عند بياجيه حتى نصل إلى فهم نظرية البنائية للمعرفة والإجابة عن الأسئلة التي تمت إثارتها وأدت إلى ظهور هذه النظرية .

المفاهيم الأساسية في التعلم المعرفي عند بياجيه:

أولاً : أنواع المعرفة: Types of Knowledge

يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة وهما المعرفة الشكلية Figurative knowledge ومعرفة الإجراء أو الفصل أو الأداء operative knowledge وتشير المعرفة الشكلية إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي فمثلاً الطفل الذي يرى سيارة والده قادمة من بعيد، يسرع لفتح باب المنزل .

فمعرفة الأشكال تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات ولذلك سميت بالمعرفة الشكلية.

أما معرفة الأجراء أو الفل أو الأداء فهي المعرفة التي تساعد على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات فلو أي أن المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى الحالة الحالية أما المعرفة الشكلية تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة.

فلو وضعت كرة في وسط مجموعة من الكرات أكبر منها في الحجم أمام الطفل ثم نقلت ووضعت في مجموعة أخرى أصغر منها في الحجم فالطفل الذي لاحظ هذا الإجراء يدرك أن الكرة لم يتغير حجمها بتغير مكانها.

وهذا يؤكد أن المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الحالية مثل تغير موقع الكرة في المثال السابق أما المعرفة الشكلية فتهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة.

ثانيـا : التكـيف :Adaptation :

لقد تأثرت آراء بياجيه في التعلم المعرفي عند الأفراد باهتماماته ودراساته في مجال العلوم البيولوجية ، وتعلم بياجيه من دراسته أن الكائن الحي يسعى دائماً للتكيف مع البيئة المحيطة به فعندما تزداد شدة الضوء فإن حدقة العين في الإنسان تضيق قليلاً كما أن عدسة العين تتسع عندما يكون الإنسان في مكان مظلم وعملية الضيق أو الاتساع في هذه الحالة يعد نوعاً من الأفعال البيولوجية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع عوامل البيئة المحيطة به وتكيف الإنسان للبيئة لا يشمل قيامه بمجموعة من الأفعال البيولوجية فقط وإنما يشمل قيامه أيضاً بمجموعة من الأفعال العقلية أي أن التكيف يتم بيولوجيا وعقلياً.

فظهور المثير يؤدي إلى التساؤل والملاحظة وهما من الأفعال أو العمليات العقلية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع المثير البيئي وهذه الأفعال العقلية هي التي تؤدي إلى نمو معارف الفرد عن هذا المثير. والتعلم المعرفي عند الإنسان في رأي بياجيه ينشأ أساساً نتيجة للتكيف العقلي مع مؤثرات البيئة المحيطة به.

ثالثـاً: التراكيب المعرفيـة:

يرى بياجيه أن الإنسان عندما يتكيف بيولوجيا مع البيئة فإنه يستخدم عدداً من التراكيب الجسدية مثل الأسنان والمعدة لكي تساعده على ذلك التكيف فهو يستخدم الأسنان والضروس لتفتيت الطعام وطحنه ويستخدم المعدة لهضم بعض المواد الغذائية وبالمثل يرى أن التكيف العقلي أو المعرفي يلزمه مجموعة من التراكيب المعرفية أو العقلية داخل عقل الإنسان. وتختلف التراكيب المعرفية عن التراكيب الجسدية في أن التراكيب المعرفية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يُستدل عليها من سلوك الإنسان فالجاذبية الأرضية لا يمكن ملاحظتها ولكن يمكن الاستدلال عليها عند سقوط بعض الأشياء على الأرض. فإذا صادف الطفل أو الفرد مشكلة معينة فإنه يستخدم التركيب المعرفي لديه لحل المشكلة أو فهمها وتفسيرها. وهو يرى أن التراكيب العقلية أو المعرفية قد تنشأ أصلاً من تراكيب فطرية بسيطة مولود بها الفرد) صور

ومخططات عامة أو إجمالية schemes (وتخضع لعملية تغيير مستمرة فتؤدي إلى تكوين تراكيب عقلية جديدة أو منظومات معرفية.

رابعا : عملية التنظيم الذاتي self regulation :أو الموازنة:Equilibration

يرى بياجيه أن هذا العامل أهم العوامل المسئولة عن التعلم المعرفي للطفل إذ يلعب دوراً أساسياً في النمو أو التعديل المستمر في التراكيب المعرفية. فعندما يتفاعل الطفل مع بيئته، قد يصادف مثيراً غريبا عليه أو مشكلة تتحدى فكرة فيحاول أن يستخدم التراكيب المعرفية الموجودة في عقله لكي يفسر أو يفهم هذا المثير أو يحل تلك المشكلة، فإذا لم تتوفر التراكيب المعرفية المناسبة للموقف فإنه يكون في حالة استثارة عقلية أو اضطراب أو حالة عدم اتزان قد تؤدي به إلى الانسحاب بعدياً عن المثير أو المشكلة ، أو قيامه بمجموعة من الأنشطة يحاول من خلالها فهم هذا المثير أو حل المشكلة وتؤدي هذه الأنشطة إلى تراكيب معرفية جديدة .ويفترض بياجيه وجود عمليتين أساسيتين تحدثان أثناء عملية التنظيم الذاتي هما التمثيل والمواءمة فهما عنصرا العملية التنظيم الذاتي. وعرف التمثل Asssmilation بأنه عملية عقلية مسئولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد. بينما عرف المواءمة Accomodationبأنها عملية عقلية مسئولة عن تعديل هذه الأبنية المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات. فالتمثل والمواءمة عمليتان متكاملتان ينتج عنهما تصحيح الأبنية المعرفية وإثراؤها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم.

ويمكن إجمال تصور بياجيه البنائي عن التعلم المعرفي فيما يلي:

يرى بياجيه أن التعلم عملية تنظيم ذاتية للتراكيب المعرفية للفرد وتستهدف مساعدته على التكيف أي أن الكائن الحي يسعى للتعلم من أجل التكيف فعند تفاعل الفرد مع البيئة يقابل فيها مثيرات أو مشكلات فيلجأ إلى التراكيب المعرفية الموجودة لديه فإذا وجد ما

يساعده على فهمها وحل المشكلة تكيف واتزن وأضيفت المعرفة الجديدة الناشئة عن الخبرة الجديدة إلى بنيته المعرفية وإن لم يجد ما يساعده على الفهم وحل المشكلة إما أن ينسحب وإما أن يفكر، أي يصبح في حالة عدم اتزان فيبحث ويستقصي ويجري التجارب أي يقوم بالنشاط المناسب للموقف ويتم التفاعل الناجح والآمن حتى يحدث التنظيم المعرفي من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة فيتم التكيف مع البيئة، ويتم النمو المعرفي بالإضافة التي نتجت عن التفاعل العقلي مع مثيرات الموقف الجديد أو مع المشكلة الجديدة ويعود الفرد إلى حالة الاتزان وبذلك يكون قد أضيف إلى البنية المعرفية للفرد معرفة جديدة .

وتؤثر المعرفة القديمة والمعرفة الجديدة التي تم دمجها، في تفاعله مع المثيرات الأخرى في المواقف التالية حتى يتكيف مع البيئة بصورة منظومية متكاملة ويتم الاتزان.

وهكذا يتم البناء والنمو المعرفي المنظومي عند الإنسان.

مراحل النمو العقلي عند بياجيه :

١- مرحلة الحس حركة (من الميلاد حتى عامين من العمر):

يرتبط تفكير الطفل في هذه المرحلة بما هو محسوس ويساعده هذا على اكتساب المعرفة عن الأشياء المحسوسة المحيطة به من البيئة والتي يتفاعل معها بنفسه من خلال حواسه وحركاته ويصعب عليه التفكير في موضوع واحد لفترة طويلة وما يغيب عن حواسه يكون غائباً عن تفكيره فالتراكيب المعرفية لديه تقتصر على الأفعال المنعكسة.

٢- مرحلة ما قبل العمليات العقلية(من ٢-٧ سنوات من العمر): pre operations

في الفترة المبكرة من هذه المرحلة لا يكون الطفل قادراً على تكوين المفاهيم ولذلك سميت تلك الفترة بمرحلة ما قبل المفاهيمpre conceptual stage (من ٢,٥ – ٤ سنوات) ولكنه يكون قادراً على ذلك في الفترة المتأخرة من مرحلة ما قبل العمليات العقلية والطفل سواء كان في الفترة المبكرة أو المتأخرة من مرحلة ما قبل العمليات لا يكون قادراً على استخدام العمليات

العقلية بل يستخدم المدركات الحسية المعتمدة على الخصائص الخارجية، فالطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يفكر في تحريك شيء ما قبل أن يحركه فعلاً ولكنه لا يستطيع تمثيل الأفعال إلا في نطاق مثيراتها في البيئة وبقدر ما يتناسب مع حدود خبراته في هذه المرحلة.

٣- مرحلة العمليات الحسية (من ٧-١٢ سنة من العمر):

تتميز هذه المرحلة بأن الطفل فيها يستطيع أداء عمليات عقلية ويبدأ في أداء العمليات المنطقية ودون المنطقية ببطء مثل التصنيف وتكوين بعض المفاهيم خاصة إذا تم تقريب هذه المفاهيم باستخدام الأشياء المحسوسة مثل وحدات الأطول والحجوم والأوزان والزوايا وبمجرد ترميز هذه الأشياء والمفاهيم عقلياً يمكن استدعائها في الوقت المناسب الذي يساعده على التفاهم والتفاعل مع البيئة والمجتمع. والفرد في هذه المرحلة ينظم إدراكاته للبيئة ويبنيها في بناءات معرفية وتعتبر في هذه الحالة عائداً لمرحلة العمليات الحسية وأساس لمواجهة مواقف ومشكلات بيئية جديدة وفهمها والاستجابة الناجحة معها وبالتالي تنظيم المعرفة الجديدة وإضافتها إلى بنيته المعرفية أو منظومته المعرفية.

٤- مرحلة العمليات المجردة أو الشكلية (من ١٢-١٥ سنة من العمر):

تتميز هذه المرحلة بأنها مرحلة نماء المجردات والتفكير الناقد ويمكن أن يكون الطفل قادراً على التصور والتخيل لأشياء غير موجودة في الواقع ومن خصائص هذه المرحلة أن الفرد يمكن أن يبتكر ويفكر في مراحل العمليات العقلية وتسلسلاتها أي أنه يستطيع أن يفكر فيما يفكر فيه وينقده وبذلك يصل إلى تمثيل عملياته العقلية بالرموز فمثلاً يتحقق من إجراءات التحقق من صحة المعلومات بعد إتمام إجراء التجربة ويصبح قادرا على فهم بعض النظريات ويمكنه أن يفرض فروض ويختبر مدى مناسبتها ويمكنه تثبيت العوامل المؤثرة في الموقف التجريبي وتغيير العامل التجريبي للتحقق من تأثيره على بعض المتغيرات.

ويمكن إيجاز نظرية بياجيه خصائص مراحل النمو العقلي وفقاً

لنظرية بياجيه فيما يلي:
١- مرحلة الحس – حركة Sentori – motor من الميلاد حتى السنة الثانية من عمر الطفل.
-المثيرات الخارجية هي التي توجه الطفل.
-هذه المرحلة تسبق مرحلة تعلم الطفل للغة والكلام والتعبير.
-من خلال العمل بالمحسوسات ينمو التفكير.
-يتعلم الطفل فيها من خلال التعرف على الأشياء.
-في نهاية المرحلة يستطيع الطفل أن يتعرف على الأبوين ويميزهما ويميز الحيوانات وأسمائها.
-مفهوم الزمن عند الطفل هو الحاضر فقط.
-المكان عند الطفل هو ذلك المكان الذي يوجد فيه هو فقط.
٢- مرحلة ما قبل العمليات prey perational من ٢ – ٧ سنوات من العمر:
-اللغة عند الطفل تنمو ولكنه لا يستطيع أداء عمليات.
-لا يستطيع أن يقوم بالتفكير المجرد.
-لا يستطيع التفكير بالعكس أي غير منعكس التفكير.
-لا يستطيع التفكير على مستوى مسلسلة عمليات.
-مفهوم الزمن لديه هو الحاضر والمستقبل ولكن الماضي محدود لفترة قصيرة.
-مفهوم المكان لديه هو المنزل – الفناء (الحوش) الجيران.
٣- مرحلة العمليات الحسية Concrete operational : من 7 12 –سنة من العمر.
يستطيع الطفل فيها أن يؤدي عمليات الربط ، الترتيب ، المتسلسلات، الضرب، القسمة، الإحلال، التفكير العكسي، التحليل ، فهم المتغيرات، التقسيم والتصنيف، القياس.
٤- مرحلة العمليات المجردة أو الشكلية Formal operationalمن ١٢-١٥ سنة من العمر:
-يؤدي الفرد فيها تفكيراً فرضيا واحتماليا.
-تفكيره ناقد ويمكنه أن يقيم عمليات تفكيره، يبتكر ويبدع ويركب.
-يؤدي تفكيراً مجرداً ومدركات لا حسية.

-يتخيل.
-يفهم الاحتمالية
-يناقش الأخلاقيات.
-يعمل النسب والتناسب والمنطق المترابط.
ويرى بياجيه أن هذه المراحل تقريبية وتختلف من طفل لآخر طبقاً للعوامل التكوينية والبيئية الثقافية، ولهذا توجد فروق بين الأطفال، والتطور المعرفي لدى التلاميذ بحكمه التفاعل بين والديهم من خبرات ومثيرات بيئية وبقدر توافر المثيرات البيئية يتحقق تطورهم المعرفي الذي يؤدي إلى إضافة أو إدماج أنماط جديدة من التفكير إلى ما لديهم من أنماط وبذلك ترتقي ويعلو مستواها عن ذي قبل. فنضج الفرد وتفاعله مع البيئة لاكتسابه الخبرة والتفاعل الاجتماعي عوامل هامة وأساسية لبناء وإعادة بناء التراكيب المعرفية لديه خلال عملية المماثلة والمواءمة وبالتالي يتحقق له الاتزان.
ويرى بياجيه أنه يمكن تحقيق النمو في التفكير لدى المتعلم ولذلك يجب على المعلم مراعاة الآتي:
١- الاهتمام بالأنشطة التعليمية في العلوم في كل مراحل التعليم – فالفرد هو الوحيد الذي يستطيع بناء تفكيره ومن خلال الأنشطة يمكن إثارة تفكير الطلاب لفهم المعلومات التي أمامهم. فإن كانت مهمة المعلم تكمن في مساعدة التلاميذ على بناء عمليات التفكير لديهم ، يجب أن يكون لدى المعلم محتوى علمي وأنشطة مناسبة تجعل التلميذ متفاعلاً معها أو يعمل شيئاً منها بعد تعلمه.
ولتحقيق ذلك لابد من الانتقال من المدخل التقليدي في التدريس إلى مدخل حديث يحقق إيجابية المتعلم . وترى الباحثة أن المدخل المنظومي بخصائصه يحقق التفاعل الإيجابي للمتعلم وفهمه لما يتعلم واستخدامه في التفاعل مع البيئة وإضافة تراكيب معرفية جديدة إلى بنيته المعرفية.
٢- إعطاء التلميذ حرية في اختيار بعض الأنشطة التعليمية المناسبة له ومساعدته على تقويم ما يجب أن يتعلمه، وتعليمه المساهمة في إنجاز هذا التعلم.

٣- تقدير المستوى المعرفي للتلاميذ بإعطائهم مهاماً متغيرة، وتفاعل المعلم معهم طبقاً لمستوياتهم المعرفية.
٤- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في مستوياتهم المعرفية.
٥- التعرف على مستوى التفكير لدى المتعلمين وذلك بطرح أسئلة كاشفة يتعرف بها على مرحلة التفكير التي وصل إليها المتعلمين ويتعامل معهم بما يناسب طبيعتها.
٦- تشجيع تلاميذ الحلقة الإعدادية وهم في المرحلة الشكلية أي مرحلة العمليات المجردة على أداء التفكير الاستدلالي، التفكير الافتراضي، تقييم المعرفة، استحداث مشكلات ، التفكير الناقد ومن ثم يجب تشجيعهم على الابتكار والإبداع.
٧- تشجيع المتعلم على التفكير العلمي والمناقشة العلمية والاستكشاف وفرض الفروض والتحقق من صحة الفروض والوصول إلى حل المشكلات بطريقة علمية صحيحة تؤدي إلى تفاعله المناسب مع البيئة والمجتمع وتصنيفه إلى بنية المعرفية معارف جديدة . وترى الباحثة أن هذا يتحقق من خلال تدريب المتعلمين على التفكير المنظومي واستخدامه كأسلوب لهم في الحياة.

من كل ما سبق من آراء وأفكار بياجيه عن التعلم المعرفي ونمو التفكير ومراحله يتضح الآتي:
١- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة تؤدي إلى إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة (منظومات معرفية) ، تحقق تفاعلاً ناجحاً مع المثيرات البيئية المحسوسة والاستفادة بما اكتسبه المتعلم من خبرات، في مواقف جديدة.
٢- النظرية البنائية تؤكد على التعلم القائم على المعنى أي القائم على الفهم أو المؤدي إلى المعنى أي استخدام الخبرات الجديدة في إعادة بناء المنظومات القديمة أو بناء منظومات جديدة عن موقف أو ظاهرة علمية. فالتعلم لدى البنائيين عملية إبداع مستمرة والفصل الدراسي معمل للتعلم يمارس فيه التلاميذ دور المخترعين والمكتشفين.
٣- تؤكد البنائية على أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً حتى يكتشف

المعرفة بنفسه ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما فيقوم بتحديدها وفرض الفروض واختبار صحة الفروض حتى يصل إلى الحل. وفي الحل معرفة جديدة تضاف إلى بنيته المعرفية. أي أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه.

٤- يرى البنائيون أن أغراض التعلم تنبع من واقع حياة المتعلم واهتماماته واحتياجاته.

٥- تؤكد البنائية على أن المتعلمين يختلفون في درجة فهم المعنى الواحد تبعاً للتراكيب، المعرفية أو المنظومات المعرفية الخاصة بكل منهم أي أن بينهم فروق فردية.

٦- تؤكد البنائية على أهمية التفاوض الاجتماعي في عملية التعلم، فيجب أن تكون بيئة المتعلم (الفصول الدراسية) مناسبة بحيث تسمح بمناقشة المفاهيم بين المتعلمين وعلى المعلم أن يشجعهم على طرح الأفكار وإثارة التساؤلات حتى يصلوا إلى مفهوم ، أو معنى مشترك فيما بينهم .وقد لا يصلوا أحياناً لهذا المفهوم أو المعنى عند مناقشة بعض القضايا .

٧- تؤكد البنائية على أن المعرفة القبلية لدى المتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى. لأن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية (السابقة) لدى المتعلم يساعد في تكوين منظومة معرفية ذات معنى عند المتعلم فقد تكون المعرفة السابقة بمثابة جسر تعبر عليه المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، وقد تكون بمثابة عقبة أو صخرة تمنع مرور المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم.

٨- قد تكون المعرفة السابقة (القبلية) لدى المتعلم مكتسبة بطريقة تلقائية أو ذاتية من خلال تفاعله مع البيئة أي يتم بناء منظومات معرفية في ضوء ثقافته الاجتماعية وفي ضوء خبرته الناتجة عن التفاعل مع المحسوسات ، ويستخدم هذه المنظومات في تفسير بعض الظواهر والأحداث في البيئة الخاصة به.

٩- قد تتعارض بعض المنظومات المتكونة بطريق تلقائية أو عشوائية أو ذاتية والمتعلقة ببعض الظواهر الطبيعية، مع المعرفة العلمية التي أثبتها العلماء مما قد يؤدي إلى تكون مفاهيم خاطئة عن تلك الظواهر، ولقد أثبتت دراسة "

أيمن حبيب سعيد" (1 ،ص ٢٦٧ - 285) :أن هناك مفاهيم خاطئة أو بديلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، عن مفاهيم الأرض في الفضاء ، المحلول، درجة الحرارة. ووجد أن المفاهيم الخاطئة أو البديلة لتلك المفاهيم منتشرة بين التلاميذ بدرجة كبيرة. وترى الباحثة أن المدخل المنظومى يعالج هذه القضية.

١٠- تؤكد البنائية على التجريب العملي ومحاولة المتعلم للوصول إلى المعرفة بنفسه تحت إشراف وتوجيه من المعلم ولابد أن يتقبل المعلم خطأ المتعلم ويساعده على الفهم وتصحيح الخطأ.

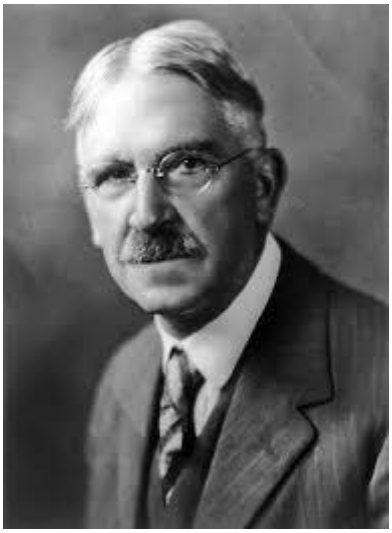
فالأخطاء لدى البنائية تمثل جزء من عملية التعلم لا ينبغي أن يعاقب عليها المتعلم .

وبدراسة المدخل المنظومي نجد انه يؤكد على الفهم الصحيح والتقويم المستمر للبناء المعرفي لدى المتعلم. بعد أن تحدثنا عن نظرية البنائية في التعلم المعرفي وأول رائد لها بياجيه، نتحدث الآن عن نظرية جانيه في التعلم المعرفي.

المصادر:

١- أيمن حبيب سعيد، "دراسة المفاهيم البديلة الموجودة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عن بعض المفاهيم العلمية" مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد الثاني، المجلد الحادي عشر ، أكتوبر.1997

٢- أمين فاروق فهمي، "الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم" المؤتمر العربي الأول حول "الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم" ، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس ، ١٧-١٨ فبراير ، ٢٠٠١.



جون ديوي:

هو مربي وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية ويعتبر من أوائل المؤسسين لها. ويقال أنه هو من أطال عمر هذه الفلسفة واستطاع أن يستخدم بلياقة كلمتين قريبتين من الشعب الأمريكي هما" العلم " و" الديمقراطية."

يعتبر جون ديوي (John Dewey) من أشهر أعلام التربية الحديثة على المستوى العالمي. ارتبط اسمه بفلسفة التربية لأنه خاض في تحديد الغرض من التعليم وأفاض في الحديث عن ربط النظريات بالواقع من غير الخضوع للنظام الواقع والتقاليد الموروثة مهما كانت عريقة،فهو الأب الروحي للتربية التقديمية أو التدريجية وهو من أوائل الذين أسسوا في أمريكا المدارس التجريبية بالاشتراك مع زوجته في جامعة شيكاغو – 1896 1904,وهو فيلسوف قبل أن يكون عالم في مجال التربية والتعليم .

التعليم التقدمي أو التدريجي هي حركة نمت وتطورت من محاولات إصلاح التعليم الأمريكي بين أواخر القرن التاسع عشر ومنتصف القرن العشرين ، وتعود جذورها إلى فلاسفة عصر النهضة ، وبالأخص الفيلسوف التربوي جان جاك روسو وكذلك يوهان بستالوزي وفريدريك فرويبل .وهذه الظاهرة قد احتضنت وشملت المجالات الزراعية والاجتماعية والتعليمية ،

وقد طالت هذه النظريات التعليمية التطور الصناعي الجديد أيضا ، تؤكد نظرية التعليم التقدمي على استمرارية إعادة بناء الخبرة الحياتية وتضع تربية الطفل في مركز الاهتمام.
ديوي ذكر ان على المدرسة أن تعكس مستوى التطور الاجتماعي ،وقد أحدثت هذه النظرية تأثيراً دائماً على المدارس الأمريكية.
ومن الجدير بالذكر انه ظهرت حركات تعليمية مشابهة في أوروبا ومتأثرة بأفكار ديوي كما وانه قد تأثّر أيضا ببعض أساليب التربية الأوروبية مثل أسلوب الصف المفتوح (open classroom)وكذلك بنظريات الإصلاح التربوي الذي دعت أليه المربية والفيلسوفة الإيطالية ماريا مونتسوري والتي تأثرت بأفكارها دور الحضانة السويدية ، ولا زال تأثيرها ساري المفعول إلى هذه اللحظة.

مفاهيم نظرية التعلم البنائية:

١- مفهوم التكيف :التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق استدماجها في مقولات وتحويلات وظيفية.

٢- التلاؤم : و هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن.

٣- الاستيعاب و الملائمة : الاستيعاب هو إدماج للموضوع في بنيات الذات، والملائمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.

٤- والضبط الذاتي :الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوز الاضطراب.

٥- مفهوم السيرورات الإجرائية :إن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة، تنمو في تلازم جدلي، وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.

٦- مفهوم التمثل والوظيفة الرمزية :التمثل، عند جان بياجي، ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية

كاللغة و اللعب الرمزي.

٧- مفهوم خطاطات الفعل :الخطاطة هو نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالا قصديا، وهي تمثل ذكاء عمليا هاما يعد منطلق الفعل العملي الذي يحكم الطور الحسي - الحركي من النمو الذهني.

الفرق بين النظرية البنائية و النظرية السلوكية:

١- الفرق جوهري حيث أن النظرية التقليدية تعتبر التعلم هو نقل المعلومات إلى المتعلم فحسب بينما النظرية البنائية تعتبر أن التعلم عند هذه النقطة لم يبدأ بعد وإنما يبدأ بعدها فالتعلم هو ما يحدث بعد وصول المعلومات إلى المتعلم الذي يقوم بصناعة المعنى الشخصي الذاتي الناتج عن المعرفة.

٢- النظرية السلوكية تهتم بالسلوك الظاهر للمتعلم . بينما النظرية البنائية تهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم.

٣- دور المعلم في السلوكية هو تهيئة بيئة التعلم لتشجيع الطلاب لتعلم السلوك المرغوب ، بينما في البنائية تهيئ بيئة التعلم لتجعل الطالب يبني معرفته بنفسه.

٤-إجراءات التقويم تختلف من نظرية إلى أخرى. بعض نظريات التدريس تركز على الاختبارات معيارية المرجع ، والبعض الآخر يركز على الاختبارات محكية المرجع ، أو تستخدم التجارب أو الأسئلة المفتوحة النهائية.

كيف يمكن توظيف هذه النظرية في تعلم الطلاب ؟

مما سبق نجد أن النظرية البنائية بما تحتوي عليه من فلسفة تربوية تقدم تعلماً أفضل ، يستحسن تطبيقها في العلوم الإنسانية والتطبيقية والرياضية المختلفة ، مما يحتم علينا كمدرسين عدم التسرع وتقديم المعلومات للطلاب على أطباق من ذهب أو فضة.

- يجب تكليفهم بعمل ما للحصول على المعلومة مثل البحث عنها في مصادر المعلومات المختلفة المتوفرة كالمكتبة و البيت و الانترنت إلخ ، وعمل البحوث العلمية المناسبة لسنهم.

- رفع مهاراتهم في مجال الاتصال بالآخرين بشتى أشكاله التقليدية ، اللفظية اللغوية و الإلكترونية.
- تبادل المعلومات والخبرات وتوفير بيئة ثرية بالمعلومات ومصادرها.
- إيجاد قدر من الدافعية و التحفيز لضمان استمرار الطلاب في العمل.
- هذه النظرية مناسبة جدا في تدريس الرياضيات و بناء المفاهيم الرياضية.

بعض مميزات نموذج التعلم البنائي:

- يجعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره ، فالمتعلم يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة.
- يعطي للمتعلم فرصة تمثيل دور العلماء؛ وهذا ينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو العلم والعلماء ونحو المجتمع ومختلف قضاياه ومشكلاته
- يوفر للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات العلم الأساسية والمتكاملة.
- يتيح للمتعلم فرصة المناقشة والحوار مع زملاءه المتعلمين أو مع المعلم؛ مما يساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديه وجعله نشطا.
- يربط نموذج التعلم البنائي بين العلم و التكنولوجيا، مما يعطي المتعلمين فرصة لرؤية أهمية العلم بالنسبة للمجتمع ودور العلم في حل مشكلات المجتمع.
- يجعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية؛ وهذا يساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم.
- يتيح للمتعلمين الفرصة للتفكير في اكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يشجع على استخدام التفكير الإبداعي، وبالتالي تنميته لدى التلاميذ.
- يشجع نموذج التعلم البنائي على العمل في مجموعات و التعلم التعاوني؛ مما يساعد على تنمية روح التعاون والعمل كفريق واحد لدى المتعلمين.

المراجع

٢- أحمد فؤاد الأهواني: نوابغ الفكر الغربي "جون ديوي"،ط٣،دار المعارف،القاهرة،مصر،١٩٥٩م.
٣- حسان هشام: مدخل إلى علم الاجتماع التربوي، ط١، مطبعة النقطة، ٢٠٠٨م.
٤- شبل بدران،حسن البيلاوي:علم الاجتماع التربية المعاصرة،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،مصر،٢٠٠٣م.
٥-عبد الباسط عبد المعطي: اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، عالم المعرفة، العدد٤٤، الكويت، ١٩٨١م.
٦- عبد العزيز خواجة:علم الاجتماع المعاصر من الجذور إلى الحرب العالمية الثانية،دار الألباب،غرداية،٢٠٠٧م.