الإثنوميتودولوجيا والبحث في التربية

بولين شاغيست

محاضرة بجامعة Québec à Trois ـ Rivières

ترجمة: إدريس الغزواني

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس ـ الرباط.

ملخص

يهدف هذا المقال إلى بناء تصور جديد للبحث في مجال التربية من خلال اعتماد الإثنوميتودولوجيا كمنهج لدراسة سيرورات التعلم. هذا التصور الذي يعد رؤية فكرية جديدة يمكن علوم التربية من الانفتاح المنهجي على علم الاجتماع والأنثروبولوجيا قصد دراسة سيرورات التعلمات. يقوم الغرض الأساسي لهذا المقال على تقديم منهج الإثنوميتودولوجيا كمنهج، وسياقه التاريخي والنظري، وأهم المفاهيم المؤطرة لهذا المنهج، هذا إضافة إلى كيفية تطبيقه في مجال التربية بشكل دينامي. وقدم هذا المقال مثالًا تطبيقيًا مهمًا للإثنوميتودولوجيا في التربية عبر دراسة سيرورات التعلم التي عاشتها طفلة من خلال التربية، وذلك بالاعتماد على معطيات ميدانية وفق سيرورة منهجية دقيقة.

كلمات مفاتيح: الإثنوميتودولوجيا، التربية، البحث، سيرورة التعلم، المنهج

This article examines a new educational research perspective by means of a particular method to consider learning processes. Ethnomethodology is conceived as a future prospect for educational research that allows education to systematically open up to sociology and anthropology in order to examine learning processes. The main purpose of this article is to present ethnomethodology as a method based on its historical and theoretical background, and the most important concepts of this approach, in addition to how it is applied in education in a dynamic way. This article provided a significant practical example of ethnomethodology in education by studying the learning processes that a child has experienced through education, according to a specific methodological process.

Keywords: Ethnomethodology, Education, research, learning processes, method

تقديم

يذهب سيناموند إلى أن الإثنوميتودولوجيا هي «وضعية فكرية ورؤية بحثية جديدة» (Cinnamond, 1992: 27)، تهدف إلى دراسة تمثل الظواهر البشرية. وقد ألهمت الإثنوميتودولوجيا، خلال العقود الأخيرة، علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا، في الوقت الذي أظهر فيه الباحثون التربويون أيضًا، اهتمامًا بهذه المقاربة المنهجية.

يعرف كل من (Quéré, 1992; Lapassade, 1991) الإثنوميتودولوجيا بكونها الدراسة التي يقوم بها الإثنوميتودولوجيون، أي، قواعد السلوك، وكل ما يشكلها وما يستخدمه الناس بطريقة طبيعية وضمنية في حياتهم اليومية. بناء على ذلك، يمكن القول أن الإثنوميتودولوجيا هي «دراسة الممارسات المعاشة في الحياة اليومية، من خلال تحليل التبريرات العقلانية الحاضرة في خطاباتهم وأفعالهم الاجتماعية سواء منها التأملية أو التفسيرية» (Charest, 1993: 145).

إن الغرض من هذا المقال هو إظهار التقارب البراديغمي بين الإثنوميتودولوجيا وسيرورات التعلم، من أجل اقتراح مقاربة أصيلة لدراسة هذه السيرورات. لتحقيق هذا الهدف، يجيب المقال عن الأسئلة التالية: من أي زاوية ينظر الإثنوميتودولوجيون إلى عالم التربية؟ هل يمكن أن تكون الإثنوميتودولوجيا مفيدة في دراسة سيرورات التعلم؟ إذا كان الأمر كذلك، كيف يمكن ذلك؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، يسمح لنا السرد التاريخي الموجز بتتبع ارتباطات الإثنوميتودولوجيا، وتحديد بعض مسلّماتها النظرية من ناحية، وعرض بعض المفاهيم الخاصة بالإثنوميتودولوجيا التي تسلط الضوء على البراديغم البنائي لهذه المقاربة من ناحية أخرى. وبما أن الدراسات الحديثة لسيرورات التعلم تسلط الضوء على المفهوم البنائي للإثنوميتودولوجيا وسيرورات التعلم، فإننا قمنا بمراجعة للأدبيات المرتبطة بالأبحاث الإثنوميتودولوجية في التربية. وفي هذا السياق نقترح منهجَ بحثٍ يمكن أن يجعل دراسة عملية التعلم مثمرة وتكشف عن البعد الثقافي للمتعلمين، هذا إضافة إلى تحديد بعض السبل الممكنة للبحث في هذا المجال.

أولًا: الأصل التاريخي للإثنوميتودولوجيا

تتضح ـ من خلال إلقاء نظرة بسيطة على تاريخ الإثنوميتودولوجيا ـ أهمية النظريات التي يعترف هارولد كارفينكل بمكانتها في المقاربة الإثنوميتودولوجية واستخراج مسلّماتها. ففي الوقت الذي كان فيه كارفينكل (Garfinkel, 1967) غير راضٍ عن المقاربة التي

يتناول من خلالها علماء الاجتماع الزمن ودراسة السلوكات البشرية والاجتماعية والثقافية، حاول تطوير منهجية تتكيف بشكل أفضل مع هذا الهدف.

لقد حدد العديد من الباحثين معالم الحركة الإثنوميتودولوجية، حيث نجد أن كارفينكل مدين لبارسونز (Parsons, 1951) من خلال نظرية الفعل، ولشوتز (Schutz, 1932; 1962; 1966)، كما أنه مدين لمفهوم الفهم (Verstehen) الذي ساهم في تطوير جانب مهم من جوانب الإثنوميتودولوجيا: «الفهم الذي تحقق بالفعل في الأنشطة الأكثر شيوعًا في الحياة العادية» (Coulon, 1987 : 8). ويحتفظ كارفينكل من مدرسة شيكاغو، حيث برز بارك وبيرجس وتوماس، بمبادئ «التفاعلية الرمزية». يحدد الجدول الأول هذه الفروع المعرفية الرئيسية الثلاثة التي بلور من خلالها كارفينكل منهجيته البحثية، حيث يبين هذا الجدول أدناه أن بارسونز أشرف على أطروحة دكتوراه كارفنكل وألهمه بفكرة «العضو» (Membre). كما أن كتابات شوتز حول الفينومينولوجيا ألهمت أيضًا كارفينكل، حيث استلهم هذا الأخير من تلك النظرية تعبير «الصيغة التأملية للخطاب (Réflexivité) المضمنة في الإثنوميتودولوجيا. وأخيرًا، استلهم كارفينكل أيضًا، في إطار تعاونه مع الإثنولسانيين بشيكاغو، مصطلح «الممارسة» و«الصيغة الواصفة للخطاب (Accountability)، يورد كولون (Coulon, 1987 :25).

الجدول الرقم (1)

ارتباطات كارفينكل مع النظريات المؤسسة للإثنوميتودولوجيا

الباحثون / المدارس	علاقة كارفينكل مع التوجهات المعرفية الثلاثة
بارسونز	أستاذ استلهم أفكاره من دوركهايم وفيبر وباريتو (أوروبا): وجهت نظرية الفعل كارفينكل في أطروحته. تشكل الإثنوميتودولوجيا نقطة التمايز بين مؤسسها كارفينكل، والتصور الدوركهايمي للفعل.
شوتز	أستاذ استلهم أفكاره من فيبر ويعترف بأهمية الفهم (Verstehen). يعَدّ بيرجي ولوكمان من تلامذته. تعَدّ كتابات كل من شوتز وهوسرل وكورفيتش مداخل اطلاع كارفينكل على الفينومينولوجيا.
مدرسة شيكاغو	حضور ساكس بوصفه إثنولساني بالمدرسة السوسيولوجية، بارك وبيرجي وتوماس من مناصري التفاعلية الرمزية. أسس سيكوريل شبكة للباحثين التي يتعاون معها كارفينكل

يقيم كارفينكل (Garfinkel, 1967)، من خلال الإثنوميتودولوجيا، قطائع بين تصوره للواقع وتصور أولئك الباحثين الذين استلهم منهم أفكاره. لقد انفصلت الإثنوميتودولوجيا عن سوسيولوجيا بارسونز في سياق دراسة الأفعال الاجتماعية. فلم تعد هذه الأخيرة معيارية

بالشكل الذي كانت عليه مع بارسونز، وإنما أصبحت بناءات غير مكتملة تتغير أثناء التفاعل القائم باستخدام قواعد خفية في بنائها. بينما يدرس الإثنوميتودولوجيين الفعل الاجتماعي بوصفه ظاهرة في ذاتها، أي من خلال سيرورة بنائها في الوقت الذي ينأون بأنفسهم عن مقاربة شوتز. فكل ما هو واقعي هو نتاج لبناء الفرد. إن الإثنوميتودولوجيا، مثلما التفاعلية الرمزية، تندرج ضمن البراديغم البنائي، كونه يعترف بأن الحياة اليومية مبنينة. إنه يعطي للأعضاء جميع الإمكانات في بناء حياتهم اليومية. ومع ذلك، إنها تذهب إلى أبعد من ذلك من طريق إدخال تطور الذات (Sujet) ودورها في بناء الواقع. وذلك من خلال تعبير «الصيغة التأملية» (Réflexivité) الذي أضافته الإثنوميتودولوجيا إلى التفاعلية الرمزية.

تجد الإثنوميتودولوجيا جذورها في الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع مستخدمة أدوات الإثنوغرافيا في مقاربة كيفية أو تأويلية. يبدو من الضروري معرفة بعض المسلمات الهامة في الإثنوميتودولوجيا للاطلاع على براديغم انتمائها. في الواقع، ووفقًا لسيناموند، تتطابق مسلمات المقاربة الإثنوميتودولوجية مع إدراك الواقع وموضوع الدراسة عند الأعضاء.

«تقدم الإثنوميتودولوجيا بعض المسلمات في عالم البحث حول ممارسات الأشخاص الذين يرون ويصفون ويتصرفون كما لو أن التفاعلات الاجتماعية كانت مستقرة (Knorr ـ Cetina, 1981). يتم إنشاء النظام الاجتماعي وبنائه والتفاوض حوله بشكل مستمر من خلال تفاعلات الأعضاء» (Cinnamond, 1992: 16).

في ما يلي خمس مسلّمات للإثنوميتودولوجيا كما حددها سيناموند (Cinnamond, 1992):

1 ـ تؤكد المسلّمة الأولى الطابع البنائي في التفاعل الاجتماعي الحالي. «يتم خلق النظام الاجتماعي وبناؤه والتفاوض حوله باستمرار» (Cinnamond, 1992: 16).

2 ـ تذهب المسلّمة الثانية إلى أن «العضو لديه إمكان الوصول إلى القواعد الخفية ويعرف اللغة المستخدمة في التفاعلات المدروسة» (Cinnamond, 1992: 17). تفترض هذه المسلمة أيضًا أن الباحث هو عضو في نفس المجتمع بطريقة ما، لأن الأساسي في الإثنوميتودولوجيا يكمن في إيصال الحقيقة إلى عضو المجتمع المدروس.

3 ـ تتعلق المسلمة الثالثة بالخاصية الثقافية الخاصة بكل مجتمع أو جماعة. ويوجد داخل كل جماعة «شكل ثقافي مشترك بين أعضائها، ولا يوجد نموذج جماعي واحد» (Cinnamond, 1992: 16). «تقوم كل مجموعة بإكمال تنظيمها الاجتماعي بطريقة مختلفة» (Cinnamond, 1992: 16).

4 ـ تتعلق الفرضية الرابعة بالثقة، حيث يؤكد سيناموند أن «الثقة هي مفهوم رئيسي» (Cinnamond, 1992: 17) بالنسبة للإثنوميتودولوجيين. فمن خلال الثقة، يفهم

الإثنوميتودولوجيون اليقين الذي يتوقع الأعضاء من خلاله ردود أفعالهم المتبادلة خلال سيرورة التفاعل الذي هو نتيجة لمعارفهم المتبادلة. الثقة أيضًا في الحفاظ على النظام الاجتماعي، وهو ما يسمح للتفاعل المستمر بالمساهمة في بنائه (Garfinkel, 1967).

5 ـ تتعلق المسلّمة الخامسة بسياق التفاعل لفهمه وتفسيره. وهذا يرتبط بكل من سياقية الخطاب (Indexicalité) وصيغته التأملية (Réflexivité) على حد سواء، اللتين تؤكد الإثنوميتودولوجيا امتدادهما في الواقع. على هذا الأساس، يؤكد سينامواند أن الصيغة التأملية والسياقية للتفاعل والخطاب تتيح الوصول إلى الخصائص العقلانية للفعل.

«تكشف خصائص العقلنة من خلال عمليات التأويل، والصيغة التأملية والسياقية للخطاب والتفاعل في تنظيم العالم الاجتماعي» (Cinnamond, 1992: 18).

ما الذي يجب أن نفهمه من خلال الصيغة التأملية والسياقية في الإثنوميتودولوجيا؟ ما «الصيغة التقريرية للخطاب»؟ كيف يعرف الإثنوميتودولوجيون مفهومَيْ كل من الأعضاء والممارسات؟

ثانيًا: تعريف المفاهيم الأساسية في الإثنوميتودولوجيا

تعَدّ مفاهيم: العضو والممارسات و«الصيغة الواصفة للخطاب» و«صيغته التأملية»، وكذا «سياقيته» من المفاهيم الأساسية في الإثنوميتودولوجيا.

1 ـ العضو

وفقًا لكولون، يشير مفهوم العضو في الإثنوميتودولوجيا إلى «إتقان اللغة العادية» (Coulon, 1987 : 43)؛ إنه يعني القدرة المرتبطة بالاعتياد على مجتمع الانتماء (كارفينكل، 1967). فالحياة اليومية هي المكان الذي يمارس فيه العضو خبرته من خلال الممارسات. فما المقصود بالممارسات في الإثنوميتودولوجيا؟

2 ـ الممارسات

يصف كل من (Garfinkel, 1967; Quéré, 1992 ; Flynn, 1991; Coulon, 1987; Lecerf, 1985) الإجراءات والطرق والأفعال الممارسة بـ ethnomethods التي تعتبر موضوع دراسة الإثنوميتودولوجيا (Lecerf, 1985; Garfinkel, 1967)، كما تشكل الممارسات الحالية للأعضاء. هذا إضافة إلى أن «الخطاب accounts»، الذي يتم ترجمته من خلال تعبير «التقارير comptes rendus»، يشكل جزءًا كبيرًا من التفاعل الاجتماعي ومن الممارسات الإثنوميتودولوجية.

3 ـ الصيغة الواصفة

يظهر من خلال الاطلاع على المنشورات الفرنسية (Cicourel, 1979; Lecerf, 1985; Coulon, 1987; Trottier, 1987; Lessard ـ Hébert, Goyette, et Boutin, 1990; Huot, 1991; Lapassade, 1991; Lefrancois, 1991; Mucchielli, 1991; Quéré, 1992)، أن هؤلاء الباحثين لم يترجموا مصطلح accountability إلى اللغة الفرنسية، بل احتفظوا باستعماله الإنكليزي. ويربط غارفينكل (Garfinkel, 1967) هذا المصطلح بمفهومين أساسيين: المسؤولية والمرئية. يتمظهر مفهوم المسؤولية الشخصية للأعضاء من خلال طريقتهم في تملك واستخدام الممارسات الاجتماعية اليومية في معيشهم المرتبط بسياق محدد. هنا، أصبح مفهوم المرئية، الذي يتمظهر من خلال الواقع الاجتماعي، قابلًا للدراسة والتحليل ويمكن ملاحظته في تفاعل وخطاب الأعضاء، مما يجعله قابلاً للوصف. لهذه الأسباب، نقترح ترجمة مصطلح accountability إلى المصطلح «الصيغة الواصفة».

4 ـ الصيغة التأملية

يذهب الإثنوميتودولوجيون إلى أن «الصيغة التأملية» متأصلة في فعل وخطاب الأعضاء، اللذين هما أساس الممارسات اليومية (Garfinkel, 1967; Cicourel, 1979; Handel, 1982; Coulon, 1987). ويمكن فهم هذه الخاصية حسب لوسيرف، في جزء منها، باستخدام المماثلة analogie الرياضية من خلال «العلاقة التأملية بين الكائن وذاته». ويستخدم لوسيرف مثالًا توضيحيًا في هذا السياق: «المساواة هي انعكاسية لأن «أ = أ» أي أن «أ» تحيل على نفسها «أ» (Lecerf, 1985 : 192).

وتساعد الصيغة التأملية في جعل الواقع حاضرًا في الوقت الذي يتم فيه بناء هذا الواقع اجتماعيًا. ويعرف كولون الصيغة التأملية كما يلي:

«تحدد الصيغة التأملية للممارسات التي تصف وتشكل إطارًا اجتماعيًا على حد سواء. إنها تملك للأنشطة التي تفترض مسبقًا في نفس الوقت أنها تظهر بنفس الشيء. [...] وتصبح الأوصاف الاجتماعية، على الفور، أجزاء تأسيسية لما تصفه. [...] تحدد هذه الخاصية التكافؤ بين وصف وإنتاج تفاعل، بين الفهم والتعبير عن هذا الفهم» (Coulon, 1987 : 37 ـ 38).

تدعو الصيغة التأملية، الموجودة في الحياة اليومية، إلى ضرورة مراعاة سياق الممارسات، ولا سيما في خطاب أولئك الأعضاء. يجب التذكير بأن الخطاب لا يمكن تأويله أو تحليله بدون معيش في السياق، الشيء الذي يجعل كارفينكل (Garfinkel, 1967) يمثل قطيعة مع الإثنولسانيين.

5 ـ السياق

«هو جميع المحددات التي ترتبط بكلمة واحدة، وبوضعية معينة. [...] وهذا يعني أنه، على الرغم من أن الكلمة لها معنى متعدد السياقات، فإنها أيضًا لها معنى مميز في كل وضعية معينة يتم استخدامها فيها» (Coulon, 1987: 29).

إن استخدام الضمائر هو مثال ملموس على الصيغة السياقية للخطاب. فالضمير في حد ذاته هو عنصر سياقي (Indexical)، لأنه من الضروري العودة إلى السياق وتحديد الاسم الذي يحل محل الضمير لمعرفة ما يتم تعيينه من قبل الضمير. لا يقتصر السياق، في المقاربة الإثنوميتودولوجية، على هذا المستوى من التأويل فقط، بل يعطيه معنى أوسع، حيث يطبق الإثنوميتودولوجيون هذه الخاصية على كل من الخطاب والتفاعل.

لقد تم تحويل مفهوم السياق هذا عن طريق الإثنوميتودولوجيا في العلوم الاجتماعية. إنه يعني أن جميع الأشكال الرمزية، مثل الألفاظ، والإيماءات، والقواعد، والأفعال، لها «هامش عدم اكتمال...» (Coulon, 1987: 30).

يتبين مما سبق أن نظرية المعرفة الخاصة بمفاهيم الإثنوميتودولوجيا تعتمد على المقاربة البنائية للتفاعل الاجتماعي، حيث إن الواقعي لا يكون مكتسبًا وبشكل نهائي، بل هو بناء دائم، يعاد تنظيمه وتحوله باستمرار.

6 ـ سيرورة التعلم

تسترعي ظاهرة سيرورة تعلم المتعلمين انتباهنا باعتبارها ظاهرة تربوية. ويعرف لوجوندر، في مجال الديداكتيك، السيرورة «بوصفها سلسلة من المراحل التي تخضع لها ظاهرة التعلم» (Legendre, 1993: 1023). كما يعرف هذا الكاتب مصطلح «التعلم» بأنه:

«سيرورة اكتساب أو تغيير داخلي وديناميي لشخص ما، ويكون هذا التغيير مدفوع بالرغبة وإرادة النمو، ويجعله يبني تمثلات تفسيرية جديدة متماسكة ومستدامة لواقعه من خلال تصور أدوات ومثيرات محيطه، والتفاعل بين المعطيات الداخلية والخارجية حول هذا الموضوع، والوعي الشخصي» (لوجوندر، 1993: 67).

يركز هذا التعريف الذي قدمه لوجوندر (Legendre, 1993) للسيرورة على كونها «بنية» مرتبطة بالبيئة الحقيقية للذات. أما باورزفيلد (1991)، فيعرف التعلم من خلال قوله:

«يتميز التعلم بإعادة البناء الذاتي للدلالات والنماذج الاجتماعية من خلال التفاوض على المعنى أثناء التفاعل الاجتماعي» (ص 16).

يؤكد هذا التعريف أن التعلم يتميز بالبعد الذاتي لإعادة بناء النظام الاجتماعي. اعتمادًا على هذا التعريف، يلاحظ باورزفيلد أن:

«[...] التعلم هو لب سيرورات الجماعة. كيف يمكن أن يكون الأمر خلاف ذلك عندما يكون الفصل مكانًا اجتماعيًا تركز فيه تفاعلات جميع الشركاء على المعارف المرتبطة بالأصل الثقافي (ص 257)؟»

انطلاقًا من هذه الملاحظات، نستنتج أن التعلم يتم في تفاعل اجتماعي غايته إحداث تغيير عند الذات التي تبني الواقع من خلال ما تملك. فالتعلم إذًا، عملية تستند إلى التصور البنائي للواقع الموجود في العالم الاجتماعي.

علاوة على ذلك، استنتجنا سلفًا أن الإثنوميتودولوجيا تقدم أيضًا مفهومًا بنائيًا للواقع. لذلك يجب أن نلاحظ أن التقارب النموذجي ينشأ بين تصور الواقع من جانب الإثنوميتودولوجيين وكذلك باحثين حديثين يتحدثون عن سيرورة التعلم. لذلك قد يكون من المثير للاهتمام، والمثمر، أن نقترب من دراسة سيرورة التعلم من خلال الإثنوميتودولوجيا. فهل كانت هناك محاولات بحثية سابقة في هذا السياق؟

ثالثًا: الإثنوميتودولوجيا والبحث في التربية

مكننا الاطلاع على قواعد المعطيات الرقمية الدولية من التعرف إلى الدراسات التي أجراها الإثنوميتودولوجيون في علوم التربية، حيث تم إنجاز العديد من هذه الدراسات (201) خلال العقود الماضية.

في الجدول الرقم (2)، نلاحظ أن قاعدة المعطيات «فرانسيس FRANCIS» لا يحتوي إلا على 29 دراسة استخدمت الإثنوميتودولوجيا في التربية؛ أما قاعدة المعطيات (Sociological Abstracts)، فتضم 53 دراسة إثنوميتودولوجية في مجال التربية. كما تحتوي قاعدة المعطيات «إيريك ERIC»، المتخصصة في مجال التربية، على 45 دراسة إثنوميتودولوجية. أما قاعدة المعطيات (Dissertation Abstracts) فتحتوي على 74 دراسة تربوية أخذت بعين الاعتبار المقاربة الإثنوميتودولوجية. رغم كل هذا، تبدو ضرورة مساءلة الكيفية التي نظر بها الإثنوميتودولوجيون إلى عالم التربية. هناك استراتيجيتان للقيام بذلك:

الجدول الرقم (2)

البحث المعلوماتي الذي يربط الإثنوميتودولوجيا بالتربية

اسم قاعدة البيانات	التربية أو سوسيولوجيا التربية		الإثنوميتودولوجيا	التربية والإثنوميتودولوجيا
FRANCIS	505 26		231	29
Sociological abstracts	التربية	31679	1021	38
	سوسيولوجيا التربية	145	150 دراسة منشورة ابتداء من 1980	1
	التعلم	4804	+	15
	التعليم	٥٨٢٨	+	14
	المجموع: 68/53			
ERIC Dissertation abstracts	لا ينطبق		45	45
	74			74
مجموع الدراسات التي تمت دراستها			**201**	

قمنا في الاستراتيجية **الأولى** بتحليل ملخصات 201 بحث منشور مدرج. لقد أظهر هذا العمل أن الباحثين يهتمون بسوسيولوجيا التربية كما هي، أي بالتنظيم الاجتماعي، سواء المرتبط بالمؤسسة التربوية أو بالبناء الاجتماعي. كما تهتم بعض المقالات (29) بوضعية التعلم: تركز 14 دراسة منها على نسج العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، و14 دراسة أخرى تهتم بالتعلم من وجهة نظر المدرس، هذا إضافة إلى دراسة واحدة تستند إلى وجهة نظر المتعلم. في كل هذه الدراسات، يكون هدف الدراسة هو البناء الاجتماعي للعلاقات التفاعلية داخل الفصل الدراسي.

مكنتنا الاستراتيجية **الثانية** من دراسة بحثَين حديثَين (1991) بغية تقييم المسألة الإثنوميثودولوجية. وينتمي هذان الباحثان إلى تيارات أمريكا الشمالية وأوروبا، حيث تقدم فلين (Flynn, 1991) مراجعة للمنشورات من خلال الأعمال الأمريكية. أما لاباساد (Lapassade, 1991) فينظر إلى السؤال الإثنوميثودولوجي من خلال المدارس الأنغلوسكسونية.

يسرد كتاب فلين مجالات الدراسة التي يتناولها الإثنوميثودولوجيون، وهي كالآتي: «المنظمات

الطبية، والمنظمات القانونية، ودراسات المحادثات، والمنظمات البيروقراطية والإدارية، والمنظمات والمؤسسات التربوية، والمنظمات الدينية والروحانية، والدراسات الإثنوميثودولوجية لأماكن العمل الفني والعلمي» (Flynn, 1991: 305 - 307). كما تغطي مراجعة فلين كلًّا من المنشورات الصادرة باللغة الفرنسية واللغة الإنكليزية، وتغطي السنوات ما بين 1925 و1990. وتركز الدراسات الإثنوميثودولوجية في المقام الأول على المؤسسة التعليمية بوصفها تنظيمًا، ثم على الواقع الاجتماعي وعلى بناء العلاقات بين المعلم والمتعلم داخل الفصل.

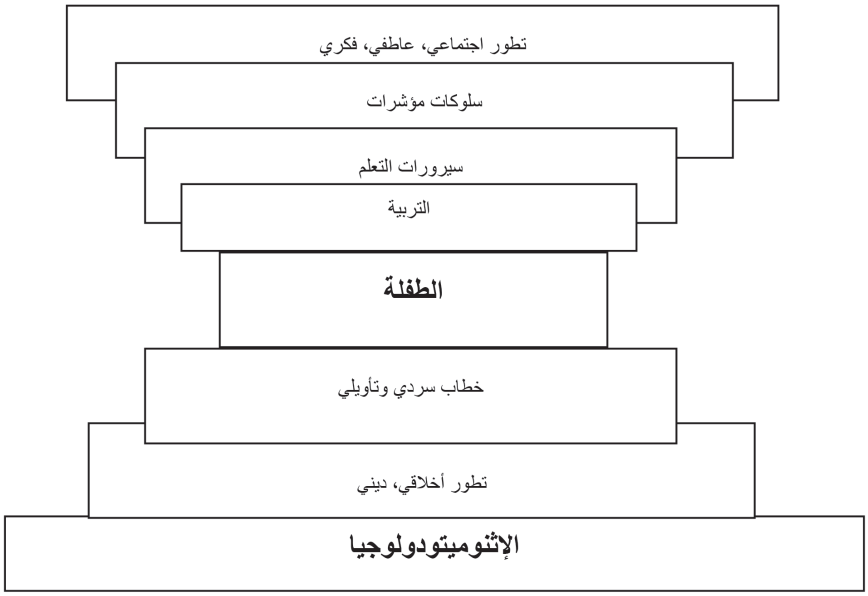
ومع ذلك، يمكن المضي قدمًا في مجال التربية من خلال التركيز على المتعلم في محاولة لفهم وشرح العمليات التي يتمكن الأخير، من خلالها، من بناء نفسه وإعادة استخدام البيانات التي تلقاها بوصفها تدريسًا. للقيام بذلك، فإننا نقترح طريقة تهدف إلى دراسة سيرورة التعلم في مقاربة بنائية للواقع والاستفادة من مساهمة الإثنوميتودولوجيا، نظرًا إلى أهمية هذه الأخيرة في دراسة سيرورات التعلم. إليكِ الطريقة التي نقترحها مرفقة بمثال عملي:

رابعًا: الطريقة المقترحة ومثال للتطبيق

بناء على فعل وخطاب المتعلم، نأخذ التربية من وجهة نظر مختلفة عن علماء الإثنوميتودولوجيا السابقين. ويبين الشكل الرقم (1) البعد البنيوي وكذلك الصبغة الدينامية لمنهج البحث المطروح أمامنا.

الشكل الرقم (1)

الإثنوميتودولوجيا وموضوع الدراسة: سيرورات التعلم



يؤدي تراكب مستطيلات الشكل الرقم (1) بالقارئ إلى إدراك العناصر المرتبطة بموضوع الدراسة الذي هو الطفلة. تقوم الإثنوميتودولوجيا بفحص موضوع الدراسة الموجود في المستطيل الخامس، من خلال محور نمو الطفلة (المستطيل الخارجي الأول)، بغية قراءة وتأويل السلوكات، التي هي بمثابة مؤشرات، بشكل صحيح وكذا الخطابات السردية باعتبارها تأويلاً للموضوع (المستطيل الثاني). يكمن الهدف من الدراسة في سيرورات التعلم (المستطيل الثالث) التي يعيشها الطفلة من خلال التربية (المستطيل الرابع). وبالتالي، تفيد الإثنوميتودولوجيا كلاً من المقاربة المنهجية والموقف الفكري، حيث تدل السمات الدقيقة التي تنتقل من القاعدة إلى المستطيل على أن الإثنوميتودولوجيا، بوصفه موقفًا فكريًا، تتمظهر من خلال كونها زاوية نظر لموضوع الدراسة.

ويتضمن العرض التقديمي لهذه الطريقة عينة البحث وكذلك التقنيات المستخدمة لجمع المعطيات وضبطها.

العيِّنة: اخترنا العينة القصدية، التي تتصف بأنها «الأقرب» (Deslauriers, 1991 : 58) إلى تقديم المعطيات من خلال حالات يسهل الوصول إليها. وتتطور العينة وفقا لاحتياجات البحث (Deslauriers, 1987) كما تتوافق مع النموذج التفاعلي كما قدمه هوبرمان ومايلز (Huberman et Miles, 1991 : 37)

تقتصر العينة على مجموعة صفية واحدة في الوقت التي تقلل فيه من عدد المعلمين، مما يسمح ببعض الاتساق في هذا الجانب. تفضل الدراسة عينة صغيرة من الوحدات المتبعة على مدار فترة طويلة (سنة واحدة أو أكثر) بدلا من عدد كبير من الوحدات، لأن تحليل عملية التعلم يركز على بنائها التطوري مع نفس الوحدات (Lessard - Hébert, Goyette, et Boutin, 1990; Deslauriers, 1991; Poisson, 1990). فمن أجل الحصول على المعطيات بشكل مباشر، يجب على المبحوث، باعتباره جزءًا من مجتمعه، أن يكون هو المتعلم نفسه.

جمع البيانات: هناك ثلاث تقنيات ضرورية لجمع المعطيات المتعلقة بموضوع الدراسة: الملاحظة والمقابلة والسجلات (Journal de Bord).

• **الملاحظة:** من أجل «قياس الظاهرة المدروسة من خلال مناهج نسقية للبحث» (Lefrançois 1991: 125)، يجب جمع المعطيات الوصفية عن طريق «المشاركة اليومية في حياة المجموعة المدروسة» (Deslauriers, 1991: 46) انطلاقًا من وضعية مرنة، مما يتيح التمكن من ميدان البحث وإضفاء الطابع الاستقرائي عليه» (Deslauriers, 1991).

تحقق «الأنظمة السردية» (Lessard - Hébert, Goyette, et Boutin, 1990: 142 - 150) أهداف البحث انطلاقًا من مراعاة تفكير الباحث في سجلاته (Journal de Bord) ووفقًا للنموذج التفاعلي الذي قدمه هوبرمان ومايلز (Huberman et Miles, 1991: 37)، حيث تكون

التجربة المعاشة هي الجوهر. فوصف التجربة المرئية والمسموعة والخبرات الحية تتم من خلال تدوين الملاحظات التي تم جمعها بعناية وبشكل منهجي بناء على تأويل الباحث. ويتم هذا التدوين على أوراق الملخص (Feuilles - résumés) مثلما ذكرها (Lessard - Hébert, Goyette, et Boutin, 1990).

يلخص الباحث زيارته إلى الموقع في ورقة واحدة من أوراق الملخص، بما في ذلك تسجيل المعطيات حول الأشخاص والأحداث، والمواضيع الجديدة، وأسئلة البحث التي أثيرت، والفرضيات الجديدة أو الأفكار التي ستتم مناقشتها، هذا بالإضافة إلى الأسئلة الموجهة للزيارة القادمة (صفحة 109).

قد يكون من المفيد ترميز بعض البيانات لتسهيل تنظيمها وذلك بعد عدة حصص للملاحظة.

• **المقابلة:** توفر تقنية المقابلة إطارًا يعبر فيه المبحوثون عن فهمهم للأشياء بأقوالهم الخاصة (Deslauriers, 1991). ويذهب (Lessard - Hébert, Goyette, et Boutin, 1990) إلى أن «المقابلة غير الموجهة، هي ليست غير موجهة من وجهة نظر الباحث، بل من وجهة نظر المبحوث» (ص 158). لاستكمال المعلومات السوسيواقتصادية اللازمة لسياق البحث، يوفر مركز خدمة المجتمع المحلي (CLSC) للحي بيانات حول الوسط. إضافة إلى ورقة تسجيل الملاحظات، يتم استخدام آلة تسجيل، لتسجيل المقابلات مع المبحوثين. بمجرد جمعها، ستكون معطيات المقابلة جاهزة ليتم كتابتها بالكامل من قبل شخص خارجي عن البحث.

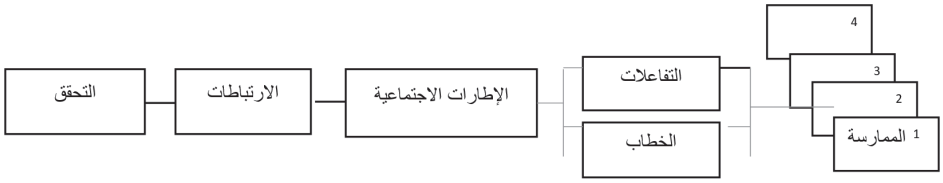
• **دفتر السجلات:** يفيد استخدام دفتر السجل لوصف تطور البحث من وجهة نظر الباحث وتسجيل الأسئلة والتعديلات ومختلف القرارات المتخذة في إطار توجيهات العمل الميداني الخاص بجمع المعطيات (Lessard - Hébert, Goyette, et Boutin, 1990; 1990 Poisson,). ويتم تسجيل جميع خطوات جمع البيانات وتحليلها وتأويلها في هذا الدفتر، وكذا تسليط الضوء على موقف الباحث والتفاعل مع المحتوى الذي تم جمعه أثناء المقابلات.

تلخيص المعطيات: ينتج من تحليل المعطيات الإثنوميتودولوجية ملخص وصفي لموضوع الدراسة، يستند إلى ممارسات الأعضاء لوصف تفاعلاتهم وخطابهم. إن معالجة المعطيات التي تم جمعها هي عملية بناء وإعادة بناء المعنى النسقي (Lessard - Hébert, Goyette, et Boutin, 1990)؛ إنها مسألة ضرورية في البحث الكيفي (Lahaye, Lessard, et Tardif, 1991: 117). تؤدي هذه العملية إلى تحديد الأطر الاجتماعية التي يستخدمها الأعضاء والعلاقات التي تحافظ عليها هذه الأطر الاجتماعية فيما بينها.

خامسًا: تحليل السيرورة

الشكل الرقم (2)

ديناميات تحليل سيرورة التعلم



يسمح الشكل الرقم (2) بإدراك دينامية السيرورة. ونقدم مثالًا على ذلك بغية التمكن من فهم تطبيق هذا العمل: هناك سيدة تأتي وتذهب إلى الباب الرئيسي لمنزل السكن، وتحمل في ذراعيها مجموعة من الحقائب. توجد خارج المنزل فتاة تبلغ من العمر ست سنوات، تلعب في الثلج تحت عينَي أمها. تركت هذه الأخيرة طفلتها ودخلت، في الوقت الذي هرعت فيه الفتاة، تاركة لعبتها، إلى باب المنزل لتتركه مفتوحًا. عندما وصلت السيدة بالقرب من الفتاة، قالت لها: «شكرًا لك، إنه لمن اللطافة أن تمسك الباب لمساعدتي!» ثم ترد الفتاة: «إنه لمن اللطافة ولمن دواعي السلام أيضًا». صاحبت كلمات الطفلة ابتسامة عريضة ونظرة حذقة. تلفتت الأم إلى ابنتها بنظرة متفاجئة بعيونها الواسعة، ثم هرعت إلى السيدة صاحبة الحقائب وقالت الأم: «لقد تعلمت هذا في المدرسة!».

«لقد تعلمت هذا في المدرسة»، تؤكد الأم. بناءً على ذلك، يبدو جليًا أنه بدون موضعة المحادثة في سياقها، فإن محتوى الرسالة ومعناها الحقيقي سيفلت من التحليل الموضوعي. تسهم معرفة الباحث بالحياة المدرسية في الفهم الكامل لما يحدث، كما أن انتباه الباحث إلى تصرفات الأطفال في بيئتهم الطبيعية، والتي يمكن استخدامها لدعم البحث الحالي، يحتم عليه تسجيل الواقعة في دفتر السجلات. وبالتالي، فإن هذه الملاحظة القصيرة للأم تجعل من الممكن إعادة جعل خطاب الفتاة سياقيًا. في الواقع، بدأت الفتاة حياتها المدرسية في أيلول/سبتمبر قبل رواية الحادث، حيث كان موضوع الرسوم المتحركة المدرسة الرعوية: «وداعًا! وداعًا! العنف! مرحباً، السلام! «هذا موضوع يتم استغلاله على كل من المستوى الإنساني والديني المسيحي. لقد ركز المحتوى الكامل لبرنامج الرسوم المتحركة الرعوية المدرسية على رفع مستوى الوعي/التحسيس بوجود العنف في الحياة اليومية وعلى الوسائل الكفيلة ببناء السلام.

الجدول الرقم (3)

نموذج للتحليل الإثنوميتودولوجي للخطاب: نحو ترميز أولي

«إنه لمن اللطافة ولمن دواعي السلام أيضًا»	
الخطاب	**التحليل**
إنه لمن اللطافة	هذا الشق الأول من الجواب يعني تأكيد القواعد الاجتماعية التي تحكم الفاعلين في المجتمع الحالي. هذه القواعد هي: عندما يأتي شخص محمل بحقائب بين ذراعيه، يمكنك مساعدته عن طريق فتح الباب (السياق الاجتماعي المحلي). هذا السلوك هو جزء من قواعد الآداب المعمول بها في هذا المجتمع (السياق الاجتماعي الحالي). بوصفكِ طفلة في هذا المجتمع، أنت مدينة لنفسك بأن تنتبهي للآخرين وأن تراعي ظروفهم (التفاعل مستمر). هذا الشق في الجواب يُظهر قبولها من قبل الفتاة ، مما يؤدي بها إلى إنتاج سلوك اجتماعي يتكيف مع الوضعيات اليومية (التفاعل مستمر).
إنه لمن دواعي السلام أيضًا	يشهد هذا الشق من الاستجابة على واقع آخر يستقطب الوضعية الحالية ويتطلب من الباحث معرفة موسعة بالإطار المرجعي للفتاة (السياق الاجتماعي). في الواقع، يشير إلى التعلم المدرسي، بالنظر إلى عمر الفتاة (السياق الاجتماعي). في برنامج الرسوم المتحركة المدرسية الرعوية للعام الحالي، يركز الموضوع على السلام لمواجهة العنف (السياق الاجتماعي محين). تفترض الفتاة أن جوابها سوف يفهمه الباحث بسبب اندماجها الاجتماعي الحالي (تفاعل مستمر).

نستنتج من خلال ما سبق أن سياق الخطاب في تجربة هذه الفتاة والبحث فيها عن نسقية المعنى، يشير إلى «الصيغة الواصفة لخطاب» الفتاة. في الواقع، عرفت هذه الأخيرة كيفية إعادة إنتاج، وعلى نحو مسؤول، الخطاب الذي سمعته في المدرسة. هذا الخطاب، قامت به لنفسها وأعادت استثماره في الحياة اليومية حيث لا يفرض أحد قيودًا عليها. إن هذا الاستثمار للخطاب المدرسي يجعلها تعتقد أنه مناسب وأصلي في نفس الوقت، بمعنى أن عبارة «إنه لمن دواعي السلام أيضًا» تشهد على فهم الخطاب الذي يسمع في المدرسة ويتم إعادة استثماره بشكل كبير في سلوك عفوي. في الوقت نفسه، يثمن هذا التعليق فهم الإيماءة بشكل أفضل.

تسلط الفتاة، ـ بقولها «إنه لمن دواعي السلام أيضًا» ـ الضوء على المعنى الكامل لسلوكها، وفي الوقت نفسه تسهم في وجود ما قالته، أي «بناء السلام». هنا يتبين أن الأطر الاجتماعية المستخدمة من جانب الفاعلين المعنيين ذات شقين لتفسير الحقيقي وإعطاء المعنى. **أحدهما** يتعلق بالصلاح في المجتمع ـ إبقاء الباب مفتوحًا أمام الآخر؛ الشق **الآخر**، يأتي من المعنى الديني المسيحي ـ الإرادة للمساهمة في بناء السلام ـ للمتعلم في المدرسة في برنامج الرسوم المتحركة الرعوية بالمدرسة.

إن إعادة استحضار السياق يسمح بتقديم المعنى الحقيقي للعمل الحالي، ففتح الباب أمام شخص ما والتأكيد «أنه لمن دواعي السلام أيضًا» ليس له معنى في ذاته. حيث يظهر المعنى الحقيقي بعد ما تم وضع ملاحظة الأم في سياق أوسع. لهذا يكون اللجوء إلى السياق الأصل هو الذي يمنح للتجربة معناها الكامل.

خلاصة

أتاحت البانوراما المقدمة أن نفهم، من خلال بناء الإثنوميتودولوجيا، أن كارفنكل قد استعار بعض المفاهيم الأساسية من ثلاث نظريات علمية: نظرية الفعل، والظاهراتية/ الفينومينولوجيا، والإثنولسانيات. قادنا ذلك إلى فهم إيبيستيمولوجيا المقاربة الإثنوميتودولوجية قبل استكشاف مجالات الدراسة التي يغطيها الإثنوميتودولوجيون. وباستخلاصنا الاهتمام بهذه المنهجية البحثية الجديدة لعلوم التربية، فقد أبرزنا تقارب العالم البراديغمي لعملية التعلم والإثنوميتودولوجيا. هذا هو ما دفعنا إلى تطوير منهجية بحثية تأخذ بعين الاعتبار الطبيعة البنائية لكليهما.

إضافة إلى كون الإثنوميتودولوجيا تهدف أولًا إلى دراسة التفاعل الاجتماعي الحاصل، يبدو أنه من المثير للاهتمام أن نزكي هذه المقاربة البحثية لاستقصاء الكون الثقافي لأطفال السلك الابتدائي. دعونا لا ننسى أن عملية التعلم تعيش في تفاعل اجتماعي يتميز بثقافة المتدخلين. هذه هي الطريقة التي سترد على الاهتمامات الحالية للمجلس الأعلى للتربية (1989)، والذي يوصي الباحثين بالمساهمة في تقدم العلوم في هذا المجال بالذات.

«إن فهم وتحليل الشخصية الثقافية لأطفال المدارس الابتدائية هو موضوع التفكير والبحث المعمق والذي يمكن للباحثين في علوم التربية المساهمة فيه بشكل أكبر» (Conseil supérieur de l'éducation, 1989: 44).

إذا كان التعلم هو سيرورة بنائية للتفاعل اجتماعي، فإن الإثنوميتودولوجيا يمكن أن تعمق هذه السيرورة انطلاقًا من زوايا مختلفة. قد يهتم الإثنوميتودولوجي ببناء تفاعل اجتماعي مع البيداغوجي أو مع المتعلم وأقرانه لتسليط الضوء على البنى السوسيومعرفية.

ستكون هذه الدراسات أكثر أهمية إذا أمكننا استخدام التجربة المعيشية السياقية بعيدًا عن الوضعية التي يتم إنشاؤها لأغراض الدراسة.

في المثال الذي تم تحليله باختصار، يبدو أن القضية الحقيقية في تلك التجربة هي، في الحقيقة، البناء الاجتماعي للفعل، هذا إضافة إلى سياق التجربة هنا والآن. لقد أخذت هذه الأخيرة المشار إليها معنى خاصًا بسبب الفاعلين الاجتماعيين وخطابهم. إن المزيد من الدراسة المعمقة، باستخدام المقاربة الإثنوميتودولوجية، سيلقي الضوء على البعد الثقافي الخاص لهذه التجربة. بعد الدراسة على مدار فترة طويلة من الزمن، ستفتح الدراسة إثنوميثودولوجية إمكان تطوير بناء الذات وملاحظة تطورها، هذا في الوقت الذي يكون فيه الرجوع إلى الأطر الاجتماعية الأولية (Goffman, 1991) ذلك البعد الإجرائي لتفعيل المقاربة الإثنوميتودولوجية. هذا المعطى يسهل الكشف عن الملامح الثقافية للأطفال من خلال الإشارة إلى كيفية معالجة الأطفال أو عدم معالجتهم للتعلمات المدرسية وكذلك التعلمات الاجتماعية المتعلقة بمحيطهم الأسري. كما يسلط الضوء أيضًا، على كيفية قيام الأطفال، من خلال تملك الخطاب الذي يسمعونه في كل من المحيط، والمدرسة، والأسرة، بإعادة استخدام هذا الخطاب والمساهمة في خلق النظام الاجتماعي في الوقت الذي يقوم هذا الأخير بتكوينهم انطلاقًا من فعلهم الاجتماعي.

المراجع

Charest, P. (1993). «Une définition de l'ethnométhodologie conduisant à une méthode de recherche en sciences de l'éducation.» dans: M. Anadon et D. Côté - Thibeault (éds.), La recherche qualitative en éducation: réflexions sur ses fondements, ses méthodes et ses pratiques ARQ. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 8, 135 - 162.

Cicourel, A. V. (1979). *La Sociologie cognitive* (Ve éd., 1972). Paris: Presses universitaires de France.

Cinnamond, J. (1992). The Development of Intersubjective Trust: Rules and Practices.» (Thèse de doctorat, University Microfilms International, 5032).

Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Les Enfants du primaire* (no. 50 - 0371). Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris: Presses universitaires de France.

Deslauriers, J. P. (1987). *Les Méthodes de la recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal: McGraw - Hill.

Flynn, P. (1991). *The Ethnomethodological Movement: Sociosemiotic Interpretations*. New York: Mouton de Gruyter.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood - Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

Gamier, C, Bednarz, N. et Ulanovskaya, I. (1991). Après Vygotski et Piaget, *Perspectives sociale et constructiviste: Écoles russe et occidentale*. Bruxelles: De Bœck Université.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (Trad, par Joseph, Dartevelle et Joseph). Paris: Minuit (lrc éd. 1974).

Handel, W (1982). *Ethnomethodology: How People Make Sense*. Englewood - Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles et Montréal: De Bœck/ERPI.

Huot, F. (1991). «Culture d'organisation, pratiques communicationnelles et intervention: l'exemple de la protection de la jeunesse.» (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal).

Knorr - Cetina, K. (1981). *Advanced in Social Theory and Methodology*. Londres: Routledge.

Lahaye, L., Lessard, C. et Tardif, M. (1991). «L'étude du corps enseignant québécois à partir d'une méthode qualitative.» *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 4, 105 - 123.

Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie: les sources anglo - saxonnes*. Paris: Mérindiens Klincksieck.

Lecerf, Y. (dir.) (1985). *Pratiques de formation (analyses) ethnométhodologiques*. Paris: Université de Paris VIII.

Lefrancois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennox ville: Némésis.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Paris et Montréal: ESKA et Guérin (lrc éd. 1988).

Lessard - Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Agence d'Arc.

Mucchielli, A. (1991). *Les Méthodes qualitatives*. Paris: Presses universitaires de France.

Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press of Glencoe.

Poisson, Y. (1990). *La Recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Quéré, L. (1992). *L'apport de l'ethnométhodologie à l'étude de la communication*. Conférence inédite donnée à l'Université du Québec à Montréal, Montréal.

Schutz, A. (1932). *Der Sinnhafte Aufbau Der Sozialen Welt*. Wein: Verlag von Julius Springer.

Schutz, A. (1962). *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, ed. Maurice Natanson: The Hague: Martinus Nijhoff.

Schutz, A. (1966). *Collected Papers III: Studies in Phenomenological Philosophy*, ed. I. Schutz. The Hague: Martinus Nijhoff.

Trottier, C. (1987). *La Nouvelle sociologie de l'éducation*. Les Cahiers du Labraps, 1.