

المناهل

مجلة

+ . © ٢ ٨ | + | H C . ا . © Σ H

مجلة فصلية تصدر عن وزارة الشباب والثقافة و التواصل - قطاع الثقافة

ملف العدد:

مسارات ورهانات علوم التربية في المغرب



المنظار مجلة

+ . ⊙ ۲ ۸ ۱ + | II C . ۱ . ⊙ ≤ II

مجلة فصلية تصدر عن وزارة الشباب والثقافة والتواصل
-قطاع الثقافة-

ملف العدد

مسارات ورهانات علوم التربية
في المغرب

المناهل مجلة

مجلة فصلية تصدر عن وزارة الشباب والثقافة والتواصل
-قطاع الثقافة-

المدير المسؤول:

محمد مصطفى القباج

هيئة التحرير:

محمد المصباحي، فاطمة الحراق، محمد حميدة،
نجاة المريني، محمد المدلاوي، خالد بن الصغير،
عباس الصوري، محمد الدريج، عبد الواحد أغمير.

سكرتارية التحرير:

خالد بن الصغير، سمير أيت أومغار

السلسلة الجديدة - العدد: 103

أكتوبر-نونبر-دجنبر 2021

الإيداع القانوني: 1974/6

الرقم التسلسلي الدولي القياسي: 0851/0253

التصميم والطباعة: مطبعة دار المناهل: Tél: +212 5 37 77 15 16

Email: contact.idam@minculture.gov.ma

صورة الغلاف: مأخوذة بترخيص ويتصرف تحت رقم 205110625 من موقع adobeStock

العنوان البريدي للمجلة: 1 زنقة غاندي - الرباط

العنوان الإلكتروني للمجلة: r.manahil 2019@gmail.com

الهاتف: +212 5 37 27 40 90 / +212 5 37 27 40 91

الفاكس: +212 5 37 27 40 93

الفهرس

أولاً: ملف العدد: مسارات ورهانات علوم التربية في المغرب

إعداد وتنسيق محمد الدريج وعبد الله الخياري

محمد مصطفى القبّاج-محمد الدريج-عبد الله الخياري

افتتاحية العدد 09

عبد الحق منصف

من أجل سياسة عمومية للبحث التربوي استناداً إلى علوم التربية بالمغرب 17

عبد الناصر ناجي

المدرسة المغربية الجديدة في سياق متحول ومستقبل منذر بالمفاجآت 65

عبد الله الخياري

علوم التربية ورهان التحول الرقمي في المدرسة المغربية 81

مولاي المصطفى البرجاوي

علوم التربية في التعليم العالي وسؤال النموذج البيداغوجي:

نحو ديدكتيك وظيفي لتقويم أداء الطالب 101

رشيد جرموني

سوسيولوجيا المناهج والمقررات الدراسية: من المداخل النظرية إلى المقترحات المنهجية

إشكالية تدريس الدين بالمدرسة العربية: دراسة مقارنة 129

مصدّق الجليدي

علوم التربية: النشأة والتطور والمنزلة الاستمولوجية:

في الذكرى الخامسة والخمسين لتأسيسها 153

محمد الدريج

نحو طرح جديد لتعريف علوم التربية وإعادة تصنيفها.....129

علال خوش

علوم التربية وأسئلة الموضوع والمنهج في ضوء المقاربة الإستمولوجية.....203

محمد لمباشري

مقاربة نقدية لعلوم التربية وصفاتها.....229

عبد العزيز سنهجي

دور التوجيه التربوي في مد الجسور بين علوم التربية.....247

مصطفى محسن

السوسيولوجيا والتربية: نحو مقارنة تحليلية ونقدية لاتجاهات نظرية أساسية
في علم اجتماع التربية.....267

جان ماري دي كيتيل

البحث التربوي: أهدافه وأهميته.....287

ترجمه بتصرف مصطفى حسني**ثانيا: مقالات متنوعة****فؤاد بن أحمد**

الحباي وفلاسفة الإسلام: فلسفة قرون وسطى أم شخصانية مبكرة؟.....303

سعيد بنحمادة

الأصول التاريخية للتصوف بمكناس: السياق والوظائف.....329

لوبنى زير

الماء زمن الحركة بالمغرب في العصر الوسيط.....353

عبد النبي ذاكر

”تحفة النظر“ في اللغة الكورية. ابن بطوطة وتوأمه شيانغ سو-إل.....381

ثالثا: قراءات

نور الدين ناس الفقيه

قراءة في كتاب "اللسانيات والتربية: المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"

لعلي آيت أوشان..... 413

سعيد أوعبو

سؤال المنفى وتشكيل الهوية بكتابة الاعتراف

(قراءة في الكتاب السابع من موسوعة السرد العربي) 431

شروط النشر في المجلة..... 442

موجز بأهم التوجيهات التقنية الإلزامية للنشر في مجلة المناهل 443

مواضيع الملفات القادمة..... 447

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

يعتبر علم التربية (البيداغوجيا) وعلوم التربية (وهي علوم مساعدة للبيداغوجيا) من الحقول المعرفية الحديثة العهد نشأة وتدرسا في الجامعات، وفي معاهد التكوين والتدريب المهني. وبحكم جدة هذا الحقل المعرفي وتنوع روافده وتداخلها وتمفصل النظري فيها بالعملي، فهو يثير العديد من التساؤلات والإشكاليات اليبستمولوجية. فمن المعروف لدى المختصين في تاريخ التربية أن شعبة الفلسفة في جامعة (السوربون) الفرنسية تعتبر من أوائل المؤسسات التي أدمجت علم التربية في برامجها التعليمية، وذلك في إطار كرسي تولاه الفيلسوف الفرنسي (هنري ماريون) سنة 1883، وخلفه فيه عالم الاجتماع (إميل دوركهايم). فمن وجهة نظر مؤرخي التربية يعتبر إلحاق كرسي التربية ضمن مواد التكوين الفلسفي بالسربون بداية الوعي بأهمية البعد البيداغوجي في التعليم، كما أنه يؤشر لتحفيز الحاصلين على الإجازة في الفلسفة للالتحاق بمهام التدريس، مع تزويدهم بمنهجية تربوية لتحسين أدائهم التربوي.

وسرعان ما أثارت تلك الانشغالات الانتباه في دول أوروبا بصفة خاصة، حيث انعقدت مناظرات وحلقات دراسية حول جدوى التكوين البيداغوجي والديداكتيكي، وانتهى الأمر بإقناع المسؤولين السياسيين عن قطاع التعليم لإنشاء مؤسسات (كليات جامعية أو معاهد عليا) متخصصة في هذا التكوين. وقد تراوحت مسميات هذه المؤسسات بين أقسام لعلم النفس والبيداغوجيا (في بلجيكا) ومعاهد عليا للأساتذة (في فرنسا) ومعاهد متخصصة في علوم التربية (في كندا والولايات المتحدة الأمريكية)، مستعينة بما يُدعمها من فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية، بل وحتى من العلوم الدقيقة وعلوم التواصل والاتصال التي استطاعت أن تُصيغ استقرايا قوانين ومواصفات تجعل الرسائل المبثوثة تُتلَقى حتما بكامل الوضوح والدقة، تماما مثل ما ينبغي أن يكون عليه الأداء التعليمي بالنسبة لكل الأصناف المعرفية. وتنبغي الإشارة هنا أن علوم التربية عانت ممّا عانت منه العلوم الإنسانية والاجتماعية من حيث أنّها علوم

غير دقيقة إلى أن أثبتت أحقيتها من حيث مصداقية وصلاحيّة قوانينها وبذلك رسّخت مكانتها المعرفيّة وأصبحت في بعض الدّول تُدرّس ضمن مقرّرات كليات العلوم. وبالتالي فإنّ هذه الصّيرورة من علم التّربية إلى علوم التّربية عزّزت المكانة الأكاديميّة للمؤسّسات التي أصبحت تساهم في إجادّة الأداءات التّعليميّة في جميع الأسلاك وفي جميع الأصناف المعرفيّة، بل وحتّى بالنّسبة للتّعليم العالي الذي اختصّ به فرع من فروع علم التّربية وهو البيداغوجيا الجامعيّة.

وبالنسبة للمغرب، وفي إطار نفس الانشغالات، كان من الدّول الأوائل عربيا، التي بادرت إلى إنشاء مؤسّسات تكوين المدرسين، يكون التّكوين البيداغوجي والدّيداكتيكي مكملًا للتّكوين الجامعي بالنّسبة للمقبّلين على مهنة التّدريس، ومن هذه المؤسّسات: كلية علوم التّربية والمدارس العليا للأساتذة والمدارس العليا للتّربية والتّكوين والمراكز الجهويّة لمهن التّربية والتّكوين ومركز تكوين المفتّشين ومركز تكوين المخطّطين والموجّهين التّربويّين... وغيرها.

لقد شهد حقل البحث في مجال علوم التربية ببلادنا، خلال العقود الستة الماضية، عدّة محطات تميّزت بتراكم الدراسات وتنامي البحوث التربوية وبازدياد الانشغال بالمسألة التربوية، سواء على مستوى التّأصيل النظري أو على مستوى البحث الميداني والتّجريبي أو على مستوى التّكوين. والسبب في ذلك لا يكمن فقط في تأثر الباحثين والفاعلين المغاربة بحكم المثقافة، بالمستوى المتطور الذي بلغته علوم التربية في البلدان المتقدمة، وإقبالهم على ترجمة وتبيئة بعض المقاربات أو ابتكار نماذج تربوية أصيلة، بل يعود السبب بالأساس، إلى ضرورة الاستجابة لحاجات مجتمعية مرتبطة بالتحديات التي أصبح يطرحها موضوع إعداد وتكوين الموارد البشرية القادرة على تفعيل طموح الأمة المغربية في التنمية المستدامة، وبناء مجتمع المعرفة والجدارة والازدهار للجميع. ذلك أن علوم التربية، مثلها مثل معظم التخصصات الأكاديمية، ينبغي لها أن تبلغ في نظرنا، ثلاثة أهداف أساسية:

الأول نظري: يتمثل في توليد النظريات وإنشاء النماذج وتخصيب المعرفة التربوية والبيداغوجية والعلمية بشكل عام؛

الثاني عملي/تكويني: يتمثل في إعداد الطلاب المتهيّئين لمهن التربية والتعليم والتّكوين والتّدبير والتّوجيه، قصد الاندماج في الحياة المهنيّة؛

الثالث تنموي: يسعى للإسهام الفعلي في خدمة المجتمع بالرفع من الأداء التربوي للفاعلين الاجتماعيين، وضمان التكوين الأساس والمستمر للأطر الفاعلة في مجال التنمية الاجتماعية المستدامة.

وتجدر الإشارة إلى أن الهاجس العملي/التكويني داخل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عموماً، بدأ يتقوى في العقود الأخيرة ويتسع ليشمل مختلف الميادين المعرفية والعلمية، إذ أصبحنا نشهد توجها لدى الجامعات بمختلف تخصصاتها، نحو المزيد من الحرفية والمهنية وتلبية الاحتياجات المجتمعية بما فيها تلبية متطلبات سوق الشغل من الكفاءات.

وسيكون من المفيد أن نتوقف، بعد أزيد من نصف قرن من العطاء، لجرد ومساءلة حصيلة علوم التربية في المغرب، والقيام برصد وتقييم المسارات النظرية والتطبيقية للدراسات والبحوث التربوية في المغرب، مع استشراف التطلعات والرهانات المستقبلية. ويطمح هذا العدد الخاص من مجلة **المناهل** الثقافية والفكرية لتقديم حصيلة تركييبية شاملة لأهم اتجاهات الفكر التربوي ومساراته البحثية، التي سادت في العقود الأخيرة ببلادنا، والحرص على إبراز اجتهادات الباحثين المغاربة والتعريف بما أبدعوه من إسهامات ومقاربات ومنهجيات متميزة، وذلك من خلال طرح ومعالجة الإشكاليات التالية:

يدعونا سياق التحولات المجتمعية والاقتصادية والمعرفية والتكنولوجية التي نعيشها اليوم (العولمة الجارفة، والرقمنة القادمة بوتيرة سريعة، وإكراهات الأزمة الصحية العالمية المرتبطة بجائحة كوفيد 19)، إلى العودة لمساءلة علوم التربية بالمغرب عن قدرتها على تجديد الخطاب التربوي وإيجاد أطر مرجعية جديدة لمنظومتنا التربوية، كفيلة بضمان الجودة والفعالية والنجاعة. كما تستهدف المساءلة مدى إسهام علوم التربية في ابتكار مرامي جديدة للتعليم قصد تطوير رؤى وظائف وآليات ملائمة لمدرسة المستقبل، وفي إرساء مرجعية متنوعة للكفايات، ومنظومة قيمية منفتحة على احترام الاختلاف وترسيخ قواعد العيش المشترك.

تساوقاً مع ذلك، نتوخى من هذا العدد طرح القضايا المعرفية والمنهجية التي تشكل مركز اهتمام الباحثين المغاربة في علوم التربية بحقولها ومجالات اشتغالها المتعددة. وارتباطاً بذلك نتساءل عن ما هي المقاربات والبراديغمات السائدة في

تفسير الظاهرة التربوية، وفي فهم إشكالات التعليم والتعلم داخل المدرسة وخارجها في مختلف القطاعات المعنية؟ وأخذا بعين الاعتبار للرهانات المعرفية المرتبطة بكون الظاهرة التربوية مركبة تحدها عوامل متداخلة وصعبة التفكيك، نتساءل أيضا عن الإطار الابستمولوجي الذي ينظم تعدد الحقول المعرفية والمرجعيات والتقاطعات في علوم التربية؟ وكيف تُعالج جدلية الانتقال الصعب من النظري إلى التطبيقي؟ وكيف يتم، عند تناول الفعل التربوي في تجلياته المختلفة، بناء الجسور بين النفسي والاجتماعي والديداكتيكي والبيداغوجي والأنثروبولوجي الثقافي وما إلى ذلك...؟ وإلى أي حد تستلهم هذه العلوم مرجعياتنا الثقافية وتستجيب لاحتياجات مجتمعنا الحقيقية، وتساهم في الوقت ذاته المستجدات العالمية وما يعد به المستقبل من تحولات؟ وهل ترقى علوم التربية إلى مستوى المساهمة بفعالية، في فهم ومواجهة التحديات والأزمات (قضايا الطفولة والشباب، الهجرة، ظواهر الهدر المدرسي، السلوكيات المنحرفة، العنف داخل المدارس وخارجها...). وأخيرا، لماذا تتراكم كيميا الدراسات والبحوث الميدانية والتطبيقية والمؤتمرات والتوصيات المتفرعة عنها، دون أن يؤثر ذلك فعليا في تحسين جودة المنظومة التربوية المغربية؟ ولماذا تتسع، على غير المعهود، الفجوة بين المعرفة التربوية والممارسة في الميدان؟ وإلى أي حد يمكن التقليل من تلك الفجوة غير المبررة؟

تأسيسا على المنطلقات والإشكاليات السابقة، وتحفيزا للتفكير المتعدد، توزعت مساهمات هذا الملف الخاص بنخبة مختارة من الباحثين في علوم التربية بمختلف فروعها على المحاور التالية:

1. علوم التربية بين رهان تعدد الحقول المعرفية وتباعدها أحيانا، وبين ضرورة تكاملها وتمفصلها لفهم وتفسير الوضعيات التربوية؛ الحصيلة والمنجز في مقاربات التنظير والتطبيق في علوم التربية بمختلف حقولها: براديغمات ورهانات معرفية؛
2. علوم التربية ومشاريع إصلاح وتجويد منظومة التربية والتعليم بالمغرب: رهانات إصلاح المنظومة التربوية ومداخل تجديد المدرسة المغربية بين رافعات الرؤية الإستراتيجية 2015/2030 وبنود قانون الإطار 17/51، وبين اكراهات الواقع المزمنة؛
3. واقع البحث التربوي ورهاناته في المؤسسات الحاضنة لعلوم التربية، داخل

منظومة التعليم وخارجها؛ ودور علوم التربية في بناء المشروع التربوي الوطني في أبعاده المعرفية (كفايات الاقتدار المعرفي) والتربوية (كفايات عرضانية وكفايات حياتية) والتقنية (كفايات تكنولوجيا المعلومات) والاجتماعية (تقاطع التنشئة التربوية والاجتماعية) والثقافية (الهوية والقيم والعيش المشترك)؛ إسهامات علوم التربية في تكوين الأطر التربوية وفي تعليم الكبار والتربية مدى الحياة، لإعادة التكيف مع مستجدات الحياة المهنية (التنمية المهنية).

4. علوم التربية ومدرسة المستقبل: سؤال المدرسة المغربية الجديدة في سياق متحول ومنظومة معرفية وتكنولوجية منفتحة على الزمن الرقمي وعلى التعليم والتعلم عن بعد؛ علوم التربية والثقافة المدرسية في المغرب؛ علوم التربية بعد جائحة كورونا.

هذا وقد اخترنا انطلاقاً من هذه المحاور وكعنوان لهذا الملف الخاص عنوان: "مسارات ورهانات علوم التربية في المغرب"، كما سيجد القارئ الكريم في هذا العدد، الأبواب العادية حسب الخطة التحريرية للمجلة.

محمد مصطفى القبّاج-محمد الدريج-عبد الله الخياري

أولاً: ملف العدد
مسارات ورهانات علوم التربية في المغرب
إعداد وتنسيق محمد الدريج وعبد الله الخيازي

من أجل سياسة عمومية للبحث التربوي استناداً إلى علوم التربية بالمغرب¹

عبد الحق منصف

باحث في التربية والفلسفة السياسية
جامعة مولاي إسماعيل (المغرب)

مداخل أساسية

غرضنا في هذا المقال استقصاء وتحليل الوضع المؤسسي للبحث في علوم التربية من زاوية السياسات العمومية للبحث ولتدبير المنظومة الوطنية للتربية والتكوين ومشاريع إصلاحها، وبلورة جملة من المقترحات العامة التي تصب في تطوير سياسات البحث في علوم التربية بالمغرب في استحضار لمعايير الملاءمة (pertinence) مع السياق العام للمجتمع المغربي حالياً ورهاناته التربوية، ومع وضع المنظومة التربوية وإكراهاتها وصعوباتها وآفاق تطويرها، ومع السياق الدولي لتطور مهنة الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية.

أربعة مداخل نعتبرها أساسية لاستقصاء وضع علوم التربية ومدى حضورها في برامج وأنشطة البحث التربوي بالمغرب:

المدخل الأول هو مدخل سياسات تكوين وتأهيل الفاعلين(ات) التربويين(ات)، ويشمل برامج التكوين وبنياته المؤسسية، ووظائفها المتعلقة بتمكينهم من المبادئ والأسس الأولية للبحث في التربية، بموازاة تأهيلهم المهني في الوظائف والمهن والكفايات التربوية التي سيشغلونها داخل المنظومة التربوية بعد إتمام تكوينهم الأساس. للإشارة، لا يتعلق الأمر هنا بتكوين عميق وطويل المدة، بقدر ما يتعلق باستئناس كاف بمناهج وأساسيات البحث التربوي، الميداني والتدخلي، حتى يتسنى لهؤلاء الفاعلين(ات) التربويين(ات) تنمية قدراتهم في رصد الظواهر والاختلالات التربوية العويصة التي تعترض ممارساتهم المهنية، والتداول في شأنها داخل المجالس التربوية لمؤسساتهم المحلية أو الهيئات الجهوية والوطنية التي تتولى تدبير

¹ ننبه القارئ إلى أننا نستهدف في هذا المقال سياسات البحث التربوي استناداً إلى علوم التربية، ما يجعل المقاربة محصورة في البرامج والخطط العمومية المعتمدة في تطوير العمل التربوي، وتحسين التكوين بمؤسسات التربية والتكوين، دون توسيع المقاربة لتشمل مقارنة علوم التربية لموضوع التربية والتنشئة داخل المجتمع ومؤسساته المختلفة كالأسرة وباقي الهيئات المعنية بالتربية من جمعيات مدنية وجماعات اجتماعية أو دينية أو مهنية، إلخ.

التربية والتكوين، والمشاركة، كلما تطلب الأمر ذلك، في البحوث التربوية التي يتم إجراؤها محلياً أو جهوياً أو وطنياً، في إطار تقييم المنظومة التربوية، وتطويرها.

المدخل الثاني هو مدخل سياسات البحث والإنتاج العلمي؛ ويتم في هذا المستوى بحث أدوار وبرامج مؤسسات التكوين العليا المختصة في تنمية كفايات البحث والتطوير والابتكار التربوي (الجامعات، معاهد البحث المختصة، مراكز الدراسات العمومية أو الخاصة). ويتم في هذا الإطار استقصاء المشاريع البحثية المندرجة في إطار البرامج والخطط البحثية التي تُعدها هذه المؤسسات داخل مراكزها ومختبراتها، إما ذاتياً أو عبر الشراكات التي تقيمها مع هيئات أو مؤسسات خارجية، أو في إطار التكوينات العليا التي تنجزها (مدرسة الدكتوراه مثلاً).

يندرج في هذا المستوى أيضاً المشاريع البحثية الفردية التي ينجزها الباحثون في إطار خطط بحثية شخصية (الدراسات والمنشورات الذاتية ذات الصلة بمراكز اهتمام الأشخاص أو باختصاصاتهم) أو جماعية (البحوث المنجزة داخل مراكز خاصة وغير حكومية للدراسات، في إطار جماعي تطوعي).

المدخل الثالث هو مدخل سياسات الإعلام والتواصل وإشاعة نتائج الدراسات والأعمال العلمية، داخل البلاد أو خارجها، وعرض حصيلة التقدم المحرز في المقاربات والتحليلات المنجزة، والمستجدات التي أفرزتها، وما تحمله من آفاق لتطوير الممارسات البحثية في علوم التربية على وجه الخصوص. تندرج في هذا المستوى الحلقات الإعلامية المختصة في قضايا التربية والتكوين، وفضاءات التداول وتقسام المعارف، والنقاش العلمي التي تنظم بشكل عمومي مثل الندوات والملتقيات الفكرية، والأيام الدراسية، وحلقات التأطير لفائدة الباحثين المبتدئين، إلخ. كما تندرج في هذا المستوى كل وسائل تعميم ونشر المعارف من مجلات وكتب وموسوعات علمية، ومعارض ثقافية، وحلقات التواصل مع المجتمع التربوي (الآباء والفاعلون التربويون والمؤسسون وكافة الهيئات المستثمرة في التربية والتكوين).

المدخل الرابع يخص سياسات التدبير العمومي للإصلاح والتغيير، ويتعلق الأمر باتخاذ القرار حول تطوير وتغيير المنظومة التربوية، وقيادة هذا التغيير استناداً إلى نتائج البحث العلمي التربوي. تندرج في هذا السياق برامج البحث التقييمية المنصبة على مكتسبات التحصيل الدراسي مثلاً، أو التكوين المهني والبيداغوجي للفاعلين التربويين، أو على جودة الخدمات التربوية والتعليمية، أو المردودية الخارجية للمدرسة، إلخ. كما يشمل هذا المدخل أيضاً البحوث الاستشرافية والمقارنة التي تفتح

الممارسات الوطنية على التجارب الدولية الناجحة لأجل استثمارها داخل قرارات التغيير.

يحضر البحث في علوم التربية في هذه المداخل الأربعة. هناك خيط رفيع ناظم يجمع السياسات التي تحيل عليها (سياسات التكوين، سياسات البحث والإنتاج، سياسات الإعلام والتداول العمومي، سياسات التدبير العمومي والتغيير)، ويتجلى في ضرورة التقائتها وانتظامها في إطار مخططات يشرف عليها القطاع الحكومي المعني للتربية والتكوين، وارتباطها بأهداف واضحة تهتم غايات الجودة (جودة عمليات التربية داخل مختلف مؤسسات التنشئة والتربية الاجتماعية، جودة أداء المنظومة التربوية مثلاً)، وتحقيق الغايات الكبرى التي تضعها الدولة للتربية عامة، وللنظام المؤسسي المدرسي، لا سيما المرتبطة بسياسات التنمية الشاملة للفرد والمجتمع (الإنصاف وتكافؤ الفرص والمساواة، الاندماج الاجتماعي والثقافي، المشاركة السياسية والاجتماعية، إلخ). ويكون من مهام القطاع المشرف على التربية والتكوين بلورة سياسات وخطط بحثية تساهم في تيسير سبل تحقيق هذه الغايات بما يخدم مصالح الأفراد والمجتمع.

مرجعية علوم التربية في السياسات البحثية: مؤشرات نوعية وحدود

لقد شُرع في ممارسة البحث الأكاديمي في علوم التربية من طرف الباحثين المغربية، على مستوى دبلوم الدراسات العليا أو الدكتوراه خلال الستينيات من القرن الماضي. وقد تزامن ذلك مع إحداث مؤسسات تكوين الأطر كالمدارس العليا للأستاذة والمراكز البيداغوجية الجهوية، باستثمار نماذج أجنبية، لا سيما بلجيكا وكندا.²

كما ارتبط ظهور البحوث في علوم التربية بتكوين الأطر التربوية، وانصبت غالبيتها العظمى على قضايا المناهج والبرامج والتدريس والعلاقة التربوية. غير أن بعض هذه البحوث إنكب على النظام التعليمي بالمغرب وتحولاته ورهاناته ورصد بعض اختلالاته،³ أو على بعض الإشكاليات العامة ذات الطابع السياسي

² Mohamed Mellouk et Mohamed Benmoussa, *Etat de la recherche en sciences de l'éducation au Maroc*, Rapport de conjoncture pour le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et la formation des cadres et de la recherche scientifique dans le cadre de l'enquête sur l'évaluation du système national de la recherche dans le domaine des sciences humaines et sociales (Rabat: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et la formation des cadres et de la recherche scientifique, 2008), 6.

³ A titre d'exemple: Abdelkader Baina, *Le système de l'enseignement au Maroc* (Casablanca: Editions Maghrébines, 1981), 3 tomes

والإيديولوجي،⁴ أو على المنهاج المدرسي وتطورات⁵. وخلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، تم تحويل الاهتمام إلى السياسات العمومية التربوية، ولا سيما سياسات الإصلاح⁶.

ولكي نتمكن القارئ من صورة واضحة قدر الإمكان، وفي حدود المتوافر من المعلومات والمعطيات، عن البحث التربوي بالمغرب، بالاستناد إلى مرجعية علوم التربية، فإننا سنعتمد المداخل الأربعة سابقة الذكر، على النحو التالي:

1. سياسات التكوين وتأهيل الفاعلين التربويين

عمدت السياسات التربوية بالمغرب بالتدريج، منذ استقلال المغرب، إلى توحيد النموذج البيداغوجي للمدرسة وتكوين المدرسين بالتعليم المدرسي⁷. غير أن ضغط التعميم (تعميم التمدرس وتوسيع العرض التربوي) وإكراهاته قد أثر كثيراً على المرجعية المعتمدة في بناء هذا النموذج الموحد للمدرسة والتكوين المهني والبيداغوجي للمدرسين والمدرسات. فمنذ أواسط الستينيات من القرن الماضي، سعت السياسات التربوية إلى مغربة المناهج التعليمية والمقررات وتحديثها، بما في ذلك مناهج التكوين والتأطير المهني للفاعلين التربويين، مستندة في ذلك إلى بعض الدراسات التربوية التي أنجزتها خبرات أجنبية بتعاون مع اليونسكو⁸. ورغم أهمية هذه الدراسات وما مثله مبكراً من دعم علمي لسياسات التربية والمناهج بالمغرب، فإن تحديث النموذج البيداغوجي للمدرسة المغربية استناداً إلى مباحث علوم التربية ظل محدوداً جداً، لأنه ارتكز بشكل كبير على مرجعية المواد الدراسية (disciplines scolaires) أكثر مما ارتكز على مرجعية نتائج البحوث التربوية العلمية الميدانية على وجه الخصوص.

⁴ A titre d'exemple: Jamil Salmi, *Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc* (Casablanca: Editions Maghrébines, 1955).

محمد عابد الجابري، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب (الدار البيضاء، دار النشر المغربية، 1973).

⁵ على سبيل المثال: محمد بلخير، المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية، الأسس والوظائف (الرباط: دار نشر المعرفة، 2003).

⁶ على سبيل المثال: المكي المروني، الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-1994 (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1996)؛ محمد بردوزي، تحديث التعليم بالمغرب، من الميثاق إلى تفعيل (الرباط: المجلس الوطني لحقوق الإنسان ومنشورات ملتقى الطرق، 2000)؛ عبد الله ساعف، إصلاح نظام التربية والتكوين، سلسلة المعرفة للجمع (الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2001)؛ لحسن مادي، السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل (الرباط: منشورات مجلة علوم التربية، 1999).

⁷ حتى حدود أواخر الستينيات من القرن الماضي، كانت المقررات الدراسية والكتب المدرسية تستحضر في خطوطها العريضة بعض النماذج البيداغوجية السائدة في الشرق العربي بالنسبة لمواد اللغة العربية مثلاً، أو في النظام التعليمي الفرنسي بالنسبة للغة الفرنسية والعلوم (الرياضيات وعلوم الحياة والفيزياء).

⁸ انظر بهذا الصدد، وعلى سبيل المثال، دراستان أنجزتا بتعاون مع اليونسكو، وهما:

H.N.C. STAM (UNESCO), *Manuels scolaires pour le Maroc* (Paris: UNESCO, 1965); UNESCO, *Education au Maroc, Problèmes et projets prioritaires* (Paris: UNESCO, 1974).

وبخصوص توظيف الفاعلين(ات) التربويين(ات) وبرامج وخطط تكوينهم وتأهيلهم، فقد ارتكز بدوره، وبشكل كبير، على معيار التمكن من المادة الدراسية أكثر من الاحتكام إلى معايير الكفاية المهنية والبيداغوجية كما حددتها التخصصات العلمية ذات الصلة (السيكولوجيا الاجتماعية، التنشيط البيداغوجي للجماعة الفصلية، التقويم التربوي، الممارسات التعليمية، إلخ). وهذا هو السبب الذي جعل عدداً من التقارير التقويمية للمرحلة، حتى حدود نهاية الثمانينيات من القرن الماضي، تعترف بمحدودية التكوين الأساس للمدرسين مثلاً، والأثر غير المقنع للممارسات التعليمية على نتائج التحصيل الدراسي.⁹ وبالفعل، يظهر من مؤشرات النجاح والتكرار والانقطاع لتلاميذ السنة النهائية من التعليم الابتدائي، حتى حدود 1980، أن معدل التلاميذ الناجحين لم يتعد 35 % من مجموع المتدربين بهذا المستوى التعليمي، وأن معدل المكررين، في المقابل، مرتفع (تتراوح بين 49 % و 50 %)،¹⁰ بينما معدل الانقطاع الذي بلغ 19,10 % سنة 1975، عرف تناقصاً طفيفاً بحوالي 4,5 نقطة، إذ استقر سنة 1980 في 14,47 % من مجموع المتدربين بهذا المستوى التعليمي، وذلك حسب تقارير ”حركة التعليم بالمغرب“ المنجزة خلال هذه الفترة. ومنذ أواسط السبعينيات (1975)، أدركت وزارة التربية الوطنية ما تمثله بعض الاختلالات من معيقات فعلية أمام تطوير التعليم المدرسي. هذه المعوقات هي:

• ضعف الكفاءة المهنية للعديد من أطر التدريس، ونقص التكوينات الأساس والتأطير الذي تستفيد منه عند ولوجها مهنة التعليم وخلال مزاولتها لها.

⁹ فرضت سياسات تعميم التمدريس توظيف مدرسين بالتعليم المدرسي لمجرد درايتهم بمادة التدريس، وأحياناً تم التساهل بشكل كبير في توظيفهم بالتعليم الابتدائي. وهذا ما جعل النظام التعليمي يستهلك وقتاً طويلاً (حتى أواسط الثمانينيات من القرن الماضي) لأجل إعادة تأهيلهم وتزويجهم. كما أن التقارير القطاعية حول ”حركة التعليم بالمغرب“ التي كانت وزارة التربية الوطنية تُعدها بشكل دوري للملتقى الدولي للتربية بجنيف، تضمنت معطيات إحصائية وخلاصات تركيبيه حول مردودية التعليم المدرسي ما بين الستينيات والثمانينيات من القرن الماضي، والتي ظهر من خلالها استمرار المؤشرات الملحوظة لظواهر التكرار والانقطاع، مما كان يسائل مستوى التأهيل المهني للمدرسين والمدارس، وجودة تأطيرهم، لا سيما ما يتعلق بمدى استثمار مرجعية البحوث والدراسات العلمية التربوية في التكوين والتأطير والتنمية المهنية. وبالفعل، كان المسؤولون عن السياسات التربوية آنذاك واعين بأن طموح المغرب لتحقيق أهداف بناء مدرسة وطنية موحدة يتطلب زمناً طويلاً وإمكانات كثيرة. وفي غياب رؤية واضحة واستعدادات لازمة، كما جاء في عرض وزير التربية الوطنية الدكتور محمد بن هيمه في الندوة الصحفية التي نظمها في موضوع ”التعليم المغربي في حاضره ومستقبله“ (أبريل 1966)، فإن بلوغ هذه الأهداف يصطدم باختلالات عدة، أهمها: التضاعف المستمر لأعداد الأطفال في سن التمدرس (انتقاله من 292000 سنة 1956 إلى 1.100.000 سنة 1966)؛ توسع البناءات والفضاءات المدرسية في الحواضر على حساب المناطق القروية؛ ضعف الأطر التعليمية بسبب التسرع في إعدادهم وانعدام تكوينهم المستمر واستكمال تكوينهم.

¹⁰ للإشارة، فإن هذه النسب المتعلقة بالتكرار خلال السنة النهائية من التعليم الابتدائي، تقترب كثيراً من النسب التي أعدتها اليونيسكو في قاعدة بياناتها حول النظام التعليمي المغربي، ولا سيما التعليم الابتدائي بشقيه العمومي والخصوصي، إذ تراوحت بين 45 بالمائة و48 بالمائة خلال نفس المرحلة (1974-1980).

• النقص في مرجعية التدابير الإصلاحية المنجزة لعدم إدماجها استراتيجية البحث والتجديد التربوي في سياسات تطوير المناهج والبرامج وتأهيل الفاعلين التربويين.

• التمرکز في سياسات بناء وإعداد المناهج والبرامج والتكوينات المستمرة. لذا، تركّزت خطط التطوير على الإحداث التدريجي للمدارس الإقليمية لتكوين المعلمين،¹¹ وتكثيف عمليات التكوين والتأطير لفائدة المعلمين العاملين (الرسميين والمؤقتين)، كما اتجهت السياسات التربوية إلى اعتماد مرجعية البحث والتجديد التربوي في تكوين وتأهيل المدرسين والمدرسات. ومع أن بعض التدابير المتخذة بهذا الشأن تشجع على استثمار نتائج العلوم التربوية، من قبيل إنشاء المراكز الجهوية لإعادة تأهيل المعلمين المؤقتين واستكمال تكوينهم، وإحداث الشعب التربوية (sections normalisées) بالمؤسسات الثانوية سنة 1968 (وهي شعب استباقية تستقبل التلاميذ الذين يختارون ولوج مهنة التعليم بعد حصولهم على الشهادة الإعدادية، وتقدم لهم دروساً لمدة سنتين تهيئهم لولوج المدارس الإقليمية للمعلمين)، وتفعيل مراكز التنشيط التربوي بكل نيابة إقليمية لوزارة التربية الوطنية، يستفيد منها المعلمون المؤقتون في أفق ترسيمهم، فقد ظلت المعطيات العلمية للبحث التربوي العالمي غير مؤثرة كفاية في تطوير التكوين الأساس للفاعلين التربويين؛ ناهيك عن ضعف أثرها على المحيط المهني والمؤسسي للممارسات التعليمية والتعلمات.

ولعل أحد أهم العوامل المفسرة لذلك، هو اختيار غالبية أعضاء هيئة التكوين والتأطير بالمدارس الإقليمية لتكوين المعلمين آنذاك من المدرسين العاملين بالمؤسسات التعليمية الابتدائية، والاحتكام في ذلك إلى أقدميتهم وخبرتهم المهنية، وإلى تمكنهم من المواد الدراسية التي يدرسونها، مع تخصيص دورات محدودة لتأهيلهم. أما بقية هيئة التكوين بهذه المدارس الإقليمية، فقد شملت أطراً من خريجي الشعب الجامعية لعلم النفس في الغالب. ومع كون هذه البقية من المكوّنين متمكنين من المعارف التاريخية والنظرية حول مدارس علم النفس ونظريات التعلم، فإنهم غير مسلحين في الغالب بمعطيات بيداغوجية وعلمية ميدانية حول واقع المدرسة المغربية، ومكتسباتها واختلالاتها المتعلقة مثلاً بتقييم البرامج والمناهج والمقاربات البيداغوجية، وصعوبات التعلم، والدراسة بالنظم والسياسات التربوية، وغير ذلك. لذلك، كان التكوين يستند إلى معلومات عامة حول قضايا علم النفس والطرق البيداغوجية العامة التي يتم تلقينها. علاوة على غياب مختبرات فعلية للتمرّن

¹¹ سنة 1966، توفرت بالمغرب 17 مدرسة إقليمية لتكوين المعلمين.

من أجل سياسة عمومية للبحث التربوي استناداً إلى علوم التربية بالمغرب

والإنتاج البيداغوجي داخل هذه المدارس الإقليمية، اللهم الحصص المخصصة للتمرّن لفائدة المعلمين المتدربين بمؤسسات التطبيق المحيطة بها.

والواقع أن خيار دعم القرارات والسياسات التربوية بالبحث التربوي بدأ مبكراً منذ 1967-1968، غير أنه انصب أساساً آنذاك على الوسائل التعليمية وإعداد اختبارات موجهة لتلاميذ السنة النهائية ابتدائي لأجل توجيههم. غير أن تنامي مشاكل المردودية الداخلية للتعليم الابتدائي، واختلالات الممارسات المهنية والتكوين الأساس، وصعوبات التعميم، دفعت السلطات التربوية إلى تفعيل المركز الوطني للبحث التربوي والتأهيل المهني، والشروع في إجراء بحوث لتطوير التعليم في مجال تأهيل الفاعلين التربويين وتغيير البرامج الدراسية، وتحسين المردودية.

لقد ظل هاجس الرفع من قدرات أطر التعليم المدرسي، خصوصاً الابتدائي، قاراً لدى السلطات التربوية. لذلك، كانت دائماً تضعه كأولوية "تهدف إلى استكمال تكوين المعلمين ناقصي التأهيل من جهة، وإلى إعادة تكوين المعلمين المرسمين من جهة أخرى، لجعل معارفهم مواكبة للتطور المعرفي والثقافي، وعلى الأخص في المواد الأساسية كاللغة العربية والرياضيات والفرنسية".¹²

علاوة على ذلك، فإن التكوين الذي كان يعطى للمعلمين، خلال تعريب المواد العلمية بالابتدائي، لم يخول لهم في أحيان عديدة القدرة الكافية على إتقان تعليم المواد العلمية، كما هو الأمر في دروس الملاحظة والأشياء والحساب. أما عمل المفتشين، فقد كان ينصب في الغالب على تقوية معارف المعلمين في مجال البرامج والمحتويات الدراسية أكثر مما يستهدف التمكين من نتائج البحوث العلمية حول التربية والتكوين عامة، وحول واقع ومتطلبات النموذج البيداغوجي للمدرسة المغربية، وتحسين المهارات المهنية المتعلقة بالتدريس والتواصل البيداغوجي ومراعاة الفروق بين التلاميذ ورصد صعوبات وضعيات التعلم والاجتهاد في تخطيها، إلخ.

وخلال سنوات السبعينيات من القرن الماضي، انتهت السلطات التربوية إلى خلاصات أساسية مهمة تهم سياسات التكوين وتنظيم مناخ العمل المدرسي داخل المؤسسات التعليمية، لعل أهمها تقوية برامج التكوين والتأطير المهني للمعلمين بسند علمي قائم على البحث والتجديد التربوي، لهذا الغرض تم إنشاء مركز وطني ومراكز جهوية للبحث،¹³ وذلك بموازاة:

¹² وزارة التربية الوطنية، حركة التعليم بالمغرب (غشت-شتنبر 1977).

¹³ وزارة التربية الوطنية، تقرير حركة التعليم بالمغرب (الرباط: وزارة التربية الوطنية، 1975).

- إعادة النظر في البنيات المختصة في التكوين الأساس، وفي أسلوبه، مع الإبقاء على تنظيمه الإقليمي، والعمل على إعداد خطة شاملة للتكوين تراعي تكامل العمليات المهنية (التدريس والتأطير المهني وتقييم الأداء التعليمي).¹⁴
- وتنشيط مناخ العمل المهني المدرسي بتنمية آليات الاحتكاك والتشاور والتعاون والمشاركة والمناقشة والمردودية بين الأطر التعليمية داخل المؤسسة التعليمية.¹⁵

لقد قاد تقييم السلطات التربوية للمشاكل الكبرى التي يواجهها التعليم المدرسي حتى 1978¹⁶ إلى بروز توجهات أساسية في هذه المرحلة تتعلق بإدماج البحث التربوي من أجل التجديد ضمن سياسات التعليم والتكوين والبرامج الدراسية. لذلك عملت على تحسين أنظمة التكوين والتأهيل المهني وإدماج معطيات علوم التربية في التكوين، مع الرفع من مستوى الدرجة التعليمية لولوج مهن التدريس بالابتدائي الذي كان يختزن أغلب اختلالات التعليم المدرسي. فقد أصبحت نسبة التأهيل تبلغ 97 % من مجموع الأطر التعليمية العاملة بالابتدائي سنة 1984، بحيث انخفض عدد المعلمين المؤقتين بشكل كبير من 10 510 معلماً مؤقتاً سنة 1981 إلى 174 معلم فقط سنة 1992، وذلك بفضل البرامج المكثفة لاستكمال التكوين والتأهيل المهني المستمر.

وقبل صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، عرف تكوين المعلمين(ات) تطور بنيوياً خلال هذه المرحلة بإعادة هيكلة المدارس الإقليمية للمعلمين سنة 1980 وتحويلها إلى مراكز تكوين المعلمين، وتغيير معايير وشروط الولوج إلى مهنة التعليم بالابتدائي، وتطوير مناهج وطرق التكوين منذ 1991-1992.¹⁷ وما رُبطُ شروط الولوج إلى التدريس بالحصول على شهادة عليا من مستوى السلك الأول الجامعي أو الإجازة¹⁸ سوى مؤشر على الرفع من مستوى مواصفات المدرسين الجدد الذين يُفترض أن يكونوا

¹⁴ نفسه.

¹⁵ وزارة التربية الوطنية، تقرير حركة التعليم بالمغرب (الرباط: وزارة التربية الوطنية، 1980).

¹⁶ أهم هذه المشاكل: استمرار ظواهر التكرار والانقطاع في التعليم الابتدائي؛ صعوبات تعميم التعليم الابتدائي بالوسط القروي.

¹⁷ أصبحت نسبة التأهيل تبلغ 97 % من مجموع الأطر التعليمية العاملة بالابتدائي سنة 1984. كما انخفض عدد المعلمين المؤقتين بشكل كبير من 10 510 معلماً مؤقتاً سنة 1981 إلى 174 معلم(ة) فقط سنة 1992، وذلك بفضل البرامج المكثفة لاستكمال التكوين والتأهيل المهني المستمر.

¹⁸ بخصوص ولوج مهنة التعليم، عملت السلطات التربوية على تنوع مواصفات الولوج ومدد التكوين الأساس. بموجب ذلك، أصبح ولوج المهنة مفتوحاً أمام الحاصلين على الإجازة ودبلوم السلك الأول الجامعي (السنة الثانية الجامعية)، وعلى شهادة البكالوريا أو شهادة مماثلة.

يُقبل الحاصلون على الإجازة أو دبلوم السلك الأول الجامعي مباشرة، ويستفيدون من تكوين أساس لمدة سنة واحدة، فيما يجتاز الحاصلون على البكالوريا مباراة بغرض الانتقاء، ويستفيدون بعد النجاح فيها من تكوين لمدة سنتين. ويشمل التكوين شقين: الأول نظري في المواد الأساسية للتعليم الأساسي، وفي علوم التربية، والتقنيات السمعية البصرية؛ والثاني عملي يأخذ صيغة تداريب مهنية بمؤسسات تعليمية مخصصة للتطبيق الميداني.

قد استفادوا من تكوين معرفي وعلمي في العلوم الإنسانية والتربوية، ومن مستوى تأهيلهم المهني الذي يدمج ضمن هندسته البيداغوجية نسبة مهمة من معطيات البحث التربوي في قضايا المدرسة، لا شيء إلا لأجل تمكين المدرسين من مهارات البحث ورصد الصعوبات الفعلية التي تواجههم والاجتهاد في تجاوزها.¹⁹

ورغم الجهود المبذولة في إدماج نتائج البحوث في علوم التربية في خطط تكوين المدرسين والمدرسات، فإن نجاعة الممارسات البيداغوجية والمهنية ظلت محدودة، بالنظر لما تتطلبه التغييرات التي طالت المناهج والبرامج في هذه المرحلة من تحسين مستمر لهذه الممارسات، واعتباراً للانتظارات المعقودة على هيئة التدريس لتحسين التعليمات. وتلك قضايا ستتردد كثيراً في التقارير التقييمية للنظام التعليمي ولمردودية هيئة التدريس خلال إعداد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أو بعد إصداره، لا سيما تقرير التتبع المرحلي المنجز من طرف اللجنة الخاصة للتربية والتكوين (2005)، والتقرير الإجمالي لمنتدى الإصلاح (2006)، وتقرير المجلس الأعلى للتعليم حول هيئة التدريس (2008).

لقد ظل هاجس تجديد مناهج التكوين الأساس لفائدة أطر هيئة التدريس والتدبير والتفتيش والتوجيه بالتعليم المدرسي على وجه الخصوص، حاضراً باستمرار في غالبية الأعمال والتقارير الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين، منذ صدور الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030. يكفي هنا حالة القارئ على تقرير المجلس حول "الارتقاء بمهن التربية والتكوين والتدبير والبحث" (2018)، وعلى رأيه الصادر في موضوع "مهن التربية والتدريس والتكوين والبحث، آفاق للتطوير والتجديد" (2019)، ليتبين مدى الاختلالات التي تعرفها هذه المهن التربوية، وحاجتها لمزيد من التطوير والتغيير، بالإرتكاز إلى مستجدات البحث العلمي في التربية والتعليم، وجديد التجارب الناجحة عالمياً.

¹⁹ إضافة إلى شرط الحصول على شهادة عليا من مستوى السلك الأول الجامعي أو الإجازة، لا بد من الإشارة بهذا الصدد إلى تنوع صيغ التكوين والتأهيل المعرفي والمهني في هذه المرحلة، إذ تم إحداث المراكز البيداغوجية الجهوية لتكوين مدرسي المستوى الإعدادي، وكذا تخصيص شعب المدارس العليا لتكوين الأساتذة لتأهيل أساتذة التعليم الثانوي. علاوة على توفير الأطر المكونة التي استفادت من تكوينات جامعية عليا من مستوى الدكتوراه بالمغرب أو خارجه. وهذا ما أضفى على ملمح التكوين خاصة مهمة تكي مواصفات البحث والباحث التربوي. وعند التحاقهم بالحقل المهني، يتلقى المعلمون تأطيراً من طرف المفتشين التربويين للتعليم الابتدائي، الذين يتولون في الوقت ذاته تقييم ممارساتهم المهنية. ولتأمين جودة هذا التأطير، ضاعفت السلطات التربوية تكوين هيئة التفتيش التربوي بالمركز الوطني لتكوين المفتشين الذي يُفتح في وجه المعلمين المرشحين الذين أمضوا سبع سنوات على الأقل في العمل الفصلي، وفي وجه المفتشين المساعدين ذوي أقدمية أربع سنوات على الأقل في إطارهم. كما يُفتح أيضاً في وجه أساتذة الإعدادي المرشحين أو الأساتذة المكونين بمراكز تكوين المعلمين ذوي أقدمية أربع سنوات في الإطار (وزارة التربية الوطنية، تقارير حركة التعليم بالمغرب (الرباط: وزارة التربية الوطنية، 1986-1988؛ 1990-1992).

إجمالاً، بقدر ما انتبهت السلطات التربوية إلى أهمية علوم التربية والبحث في قضايا التعليم والتدريس من أجل الارتقاء بهيئة التدريس وبرامج التكوين والتأطير، بقدر ما عرف تدبير هذا الخيار صعوبات كثيرة، لعل أهمها القرارات الظرفية تحت ضغط إكراهات الخصائص (التوظيف المباشر) والظروف الفعلية لمزاولة مهن التدريس والتكوين (غياب عدد من المستلزمات الضرورية لجودة التدريس)، وعدم وجود سياسة تربوية عمومية بخطط ذات أهداف واضحة لإدراج مرجعية البحث العلمي في التربية، بما في ذلك انتظام الدراسات التقييمية لأداء الفاعلين التربويين، واعتماد نتائجها في قرارات التطوير والتغيير.

2. سياسات البحث والإنتاج العلمي في علوم التربية

غالباً ما نعتقد أن سياسات البحث والإنتاج العلمي في ميدان علوم التربية مقصورة على بنيات التكوين والبحث داخل المؤسسات الجامعية أو مؤسسات ومعاهد التكوين العليا غير التابعة للجامعات. والحال أن هذه السياسات البحثية تتجذر داخل البرامج الحكومية ومخططات التطوير وتوجد في صميم سياسات تدبير العمليات التربوية والتكوينية على كافة مستويات التربية والتكوين. وغالباً ما تكون المؤسسات الحكومية، ولا سيما القطاع الوزاري المشرف على التربية والتكوين والبحث العلمي، أو المؤسسة البرلمانية، أو بعض المؤسسات والهيئات الدستورية مثل المجالس أو اللجان الخاصة، هي مصدر الطلب على البحث التربوي إما بصدد إعداد برامج حكومية لإصلاح أو تطوير منظومة التربية والتكوين، أو استقصاء قضايا وظواهر تربوية محددة تستأثر بالاهتمام العمومي.

من هذه الزاوية، يمكن أن نسجل حضور هاجس البحث التربوي لدى أصحاب القرار ومصممي السياسات التربوية العمومية منذ وقت مبكر بُعِد الاستقلال، لا سيما ما يتعلق بالمنهاج والبرامج والكتب المدرسية والطرائق التعليمية. ومن المعلوم أن النظام التربوي المغربي في هذه المرحلة لم يكن لديه تصور نسقي شامل للطرائق والمقاربات التي يجب اعتمادها في إرساء التعليمات وبنائها في التعليم الأساسي مثلاً، مما انعكس على واقع المدرسة المغربية التي عرفت تبايناً في طرائق التدريس واستعمال العُدَد البيداغوجية والتقنيات حتى داخل المؤسسة الواحدة بين المدرسين. في المقابل، كان اختيار الكتب المدرسية يتم بناء على قناعة المدرس أو المدير، أو استجابة لما هو متوفر منها في السوق.²⁰ وبقدر ما كانت الكتب المدرسية، التي

²⁰ صدرت مذكرة وزارية بتاريخ 20 أكتوبر 1962، تنص على عناوين الكتب المدرسية التي يجب استعمالها خلال السنة الدراسية 1962-1963.

تغطي المواد الدراسية التي يتم تقديمها باللغة الفرنسية، مستوفية للحد الأدنى من الشروط العلمية والمنهجية والبيداغوجية، كانت الكتب المدرسية التي تُعتمد في تدريس المواد العربية ضعيفة من حيث البُعد الفني والبيداغوجي، وأحياناً المعرفي.

يمكن الإقرار بأن وزارة التربية الوطنية كانت أكثر المؤسسات العمومية طلباً للبحث التربوي، وذلك منذ وقت مبكر. فوعياً منها بضرورة مأسسة توحيد المضامين المعرفية للمقررات الدراسية بالتعليم الابتدائي خصوصاً بُعيد الاستقلال، قدمت وزارة التربية الوطنية سنة 1962 ملتماً لمنظمة اليونسكو في شأن المساعدة التقنية من خلال دراسة تهم:

- إحصاء وجرد الكتب المدرسية المستعملة في المدارس المغربية الخاصة بتدريس مختلف المواد الدراسية؛

- إنجاز دراسة تحليلية ونقدية لهذه الكتب، حول مدى استجابة الكتب المدرسية القائمة لواقع التلميذ المغربي، واعتبار الجانب الفني في تقديم الدروس والصور والرسوم، وشكل الطبع، ووضع لائحة للكتب المدرسية الضرورية في المراحل المالية للتعليم (التعليم الثانوي)، وإعداد جدول زمني لإنتاج الكتب المدرسية.²¹

غير أن الاستثمار الفعلي لنتائج هذه الدراسة لم يُفُض إلى بلورة توجهات مؤسسية واضحة المعالم حول المقاربة المنهجية لبرامج ومقررات التعليم الابتدائي. وهو ما ساهم في تعميق اختلالات التدريس والتعلم بالنسبة للمواد العربية، من بينها: غياب البُعد البيداغوجي والديداكتيكي في تناول المادة الدراسية على مستوى التصور المنهجي العام، أو على مستوى المقرر وتوزيع وحداته الدراسية، وعدم وجود الخط الناظم لبناء التعلم المراد إحداثه لدى التلميذ، من حيث المفاهيم والأهداف وطرائق الاكتساب، بسبب خلل الترابط بين مكونات مواد المقرر والكتاب المدرسي؛ وذلك خلافاً للمواد الفرنسية التي استُثمر في إعدادها تجربة المدرسة الفرنسية الحديثة المستندة إلى معطيات ونتائج البحوث الحديثة في البيداغوجيا وتعليم وتعلم القراءة والحساب، وفي التقييم التربوي.

لقد ظل هاجس اعتماد مرجعية البحث التربوي حاضراً لدى السياسات التربوية العمومية بالمغرب خلال السبعينيات من القرن الماضي. وبالفعل، ولإعطاء خطط البحث التربوي بنية مؤسسية، تم سنة 1971 إرساء إطار مؤسسي للبحث لأجل التجديد والتطوير هو المعهد البيداغوجي الوطني، الغاية منه تنشيط وتنسيق

²¹ أنجزت هذه الدراسة وقدمت للسلطات التربوية بتاريخ فبراير 1965.

البحث على المستوى الوطني من خلال التجديد والتجريب. وكان من المفروض أن يلعب هذا المعهد أدواراً رائدة في ابتكار وسائل وطرق جديدة للتعليمات الأساسية ومردوديتها، غير أن إلحاقه بالتعليم العالي (إثر الفصل بين وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ووزارة التعليم العالي وتكوين الأطر) كان له أثر سلبي، إذ حرم التعليم الابتدائي من الإطار القانوني والوسائل الأساسية للبحث التربوي والتجديد البيداغوجي.

ومنذ 1973، تمت تقوية مديرية التخطيط وتعزيز إرسائها على مستوى الأقاليم، وتكاثفت خطط البحث التربوي لا سيما في التعليم الابتدائي وتحسين مردوديته. كما تم إطلاق دراسات حول تجديد الطرق التعليمية والمقاربات البيداغوجية، وتطوير وسائل تعميم التعليم بالوسط القروي (لا سيما من خلال إقامة شبكات مدرسية). ورغم إحداث السلطات التربوية مؤسسات تجريبية لاختبار جزء من التدابير المجددة التي تخص ملائمة الطرق التعليمية بالوسط القروي للأقسام متعددة المستويات، وتجديد المحتويات التعليمية، فإن هذه البحوث ظلت مجزأة ولم يتم تأطيرها ضمن برامج ذات مدى متوسط أو بعيد للتعميم والتكوين والتأطير، سيما وأن مهمة إجراء هذه البحوث أوكلت لبنية إدارية داخل وزارة التربية الوطنية هي مديرية التعليم الابتدائي.

في مستهل ثمانينيات القرن الماضي، كانت أهم محطة تقييمية في هذه المرحلة، هي وثيقة الإصلاح/التقرير التي أعدتها وزارة التربية الوطنية في أفق إعداد الإصلاح التربوي المرتقب إثر تقييم حصيلة النظام التعليمي حتى حدود 1980. وقد انتهت هذه الوثيقة/التقرير إلى خلاصة مركزية مفادها أن البنية الحالية [أي حتى حدود 1980] للنظام التعليمي بالمغرب بنية انتقائية وباهظة التكاليف، ولا تساعد على تعميم التعليم، سيما في الوسط القروي، ولا تستجيب لرغبات التلاميذ ومؤهلاتهم، وأن الإبقاء على النظام التعليمي وبنياته القائمة ومكوناته التربوية على ما هي عليه، ستكون له نتائج ذات أثر سلبي كامل على تطور التربية والتكوين بالمغرب.²² وعلاوة على رصد الوثيقة/التقرير الوزاري مجموعة من الاختلالات الهيكلية،²³ فقد سجلت عدم نجاعة استثمار تدابير البحث التربوي والتجديد رغم أهمية هذا الخيار في تطوير الممارسات التعليمية والتعلمات.

²² المعطيات المعروضة مستمدة من الوثيقة الوزارية المذكورة (1980، ص. 21)؛ وقد استقيناها من منشور إدريس الكتاني، النظام التربوي في المغرب بعد ربع قرن من عهد الاستقلال، 1956-1982 (الدار البيضاء: مطبعة النجاح، 1982)، 36.

²³ أهم هذه الاختلالات: مردودية غير مُقْنَعَة للتعليم الابتدائي بفعل ارتفاع نسب التكرار والانقطاع، بحيث يكاد يبلغ معدل سنوات الدراسة 8,5 سنوات بدل الخمس سنوات المفترضة؛ عدم وضوح الأهداف العامة لنظام التعليم ككل، بما فيه التعليم الابتدائي، مما جعل السياسات والتدابير الإصلاحية خاضعة لتأويلات ظرفية؛ عدم التمكن من تحقيق التعميم الشامل للتعليم الابتدائي، والتفاوتات الملحوظة

وخلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، ظهرت توجهات كبرى أخرى كان من المفروض أن تعزز وظائف وأهداف التعليم المدرسي، من بينها توسيع مهام البحث التربوي من أجل التجديد.²⁴ فعلى مستوى الحكامة وسياسات البحث التربوي، تم تعزيز الالتمركز بالاحداث أكاديميات جهوية للتعليم في نونبر 1987. وقد انحصر هذا الالتمركز، فيما يبدو، في تفويت بعض الاختصاصات في المراقبة والتدبير والتسيير، مع التركيز أكثر على تطبيق السياسات التي تتم بلورتها على الصعيد المركزي. وقد حدد المرسوم رقم 287 753 (بتاريخ 1987/11/16) اختصاصات هذه الأكاديميات من خلال مهام عديدة من بينها البحث والدراسات في مجال التقييم التربوي.²⁵ ونظراً لكون مهامها كانت تتركز في الغالب في تنظيم الامتحانات والمراقبة التربوية وأعمال صيانة المؤسسات التعليمية، فإن البحوث التي كانت تجربها ارتبطت في البداية بمجال التقييم، ولا سيما امتحانات البكالوريا في صيغتها الجديدة (صيغة 9 دورات التي انتهت بها المطاف إلى دورة مخصصة للامتحان الجهوي ودورة مخصصة للامتحان الوطني)، ولم تتجه هذه البحوث إلى التعلّات وصعوباتها من خلال المؤشرات المستخرجة من نتائج تلاميذ التعليم الابتدائي.²⁶

لقد كان لسياسة الالتمركز بعض الآثار الإيجابية على التدبير الجهوي للخريطة المدرسية وإدارة المؤسسات المحلية، وتنظيم التقييم والامتحانات بدء بمستوى البكالوريا، ثم التاسعة إعدادي فيما بعد. غير أنها لم تمثل أية قيمة مضافة على مستوى سياسات مناهج التعليم الابتدائي وإعداد البرامج والمقررات، وتحسين الطرق والوسائل التعليمية، وتكييف التكوين والتأهيل المهني لمُدّرسي التعليم المدرسي، لا سيما الابتدائي.

ورغم توجه السلطات التربوية نحو تعزيز سياسة الالتمركز فيما بعد في مطلع الألفية الثالثة، خصوصاً على مستوى المصالح المختصة في الإعلام والتخطيط والتوجيه والتفتيش التربوي، فإنها لم تعمل إلا على تقوية الوظيفة الرقابية لبنياتها ومصالحها

في البنيات والموارد بين الوسط الحضري والوسط القروي؛ عدم التوازن بين البنيات المدرسية وبين أعداد المتدربين، وعدم نجاعة تنظيم الإيفاعات المدرسية؛ انحصار خطط تكوين الأطر التعليمية في النتائج الكمية فقط، مقابل ضعف في التكوين والتأهيل المهني والمعرفي؛ التمرکز المفرط في تدبير النظام التعليمي الذي أدى إلى تفاقم المشاكل، وجعل من الصعب حل بعضها.

²⁴ التوجهات الأخرى هي: تعزيز الالتمركز في تدبير النظام التربوي، وإعطاء الأولوية لتغيير البرامج والمحتويات والوسائل التعليمية، وإرساء بنيات الهيكلية الجديدة للتعليم.

²⁵ باقي الاختصاصات والمهام هي: تنظيم امتحانات البكالوريا؛ تنظيم المراقبة التربوية؛ السهر على تطبيق المناهج والبرامج والطرق التعليمية؛ تنظيم الأنشطة الموازية؛ صيانة وإصلاح المؤسسات التعليمية.

²⁶ توجد داخل الأكاديميات الجهوية للتعليم في هذه المرحلة مفتشيات جهوية للمراقبة التربوية وللتخطيط، ومراكز للتوثيق والتنشيط البيداغوجي، ومن بين مهامها المشاركة في البحث التربوي، غير أنها لم تنتج الشيء الكثير في مجال تحسين وتطوير التعلّات الأساسية.

المركزية، مما قلص من أدوار الإدارات الجهوية والمحلية في تحسين المناهج والبرامج وتطوير البحث التربوي في هذا الاتجاه.²⁷

غير أن ضغط إشكاليات التمدرس التي واجهتها السياسات التربوية بالمغرب (تعميم التمدرس، مراجعة النموذج البيداغوجي...)، دفعت هذه السياسات، خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي، إلى التوجه نحو تعزيز القدرات المؤسسية في مجال البحث التربوي، التدخلي والتجريبي، بوصفه أحد مرجعيات التطوير وتحقيق الجودة.

وبالفعل، مع اكتمال الرؤية النسقية لمناهج وبرامج التعليم الأساسي، ازدادت حاجة السلطات التربوية لتعزيز البحث التربوي، من منطلق اقتناعها بدوره الأساسي في بلورة السياسات التعليمية وملاءمتها مع واقع المدرسة المغربية ومحيطها السوسيو-اقتصادي؛²⁸ وذلك منذ اعتمادها مخطط التطوير العشري للتعليم المدرسي، الذي امتد ما بين 1985 و1995، والذي كان من بين محاوره تحسين جودة التعليم الابتدائي وتقوية الجسور بينه وبين التكوين المهني، وتطوير بنيات وآليات البحث التدخلي والتجريبي وطنياً وجهوياً.

على المستوى التنظيمي، ولتزكية الممارسات البحثية، خصصت السلطات التربوية برامج بحثية مع مجموعة من البنيات والمؤسسات، أهمها: المفتشية العامة للشؤون التربوية، ومديريات التعليم الابتدائي والثانوي والتخطيط بالوزارة والجهات، والمراكز الجهوية للنشاط التربوي،²⁹ وبعض المؤسسات الجامعية (كليات العلوم الاقتصادية والاجتماعية وكليات الآداب والعلوم الإنسانية، كلية علوم التربية)، ومؤسسات تكوين الأطر التربوية، والمعهد الوطني للإحصائيات والاقتصاد المطبق، والمركز الوطني للتنسيق والتخطيط والبحث العلمي والتقني. علاوة على ذلك، هناك دراسات تمت بتنسيق وتعاون مع هيئات دولية كالیونسيف والألكسو (المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة)، والمكتب الجهوي لليونسكو للتربية في الدول

²⁷ عمدت مديريةية التعليم الابتدائي المركزية إلى الاستعانة في بلورة المناهج والبرامج بلجان مختصة من المفتشين التربويين كونتها لهذا الغرض، حسب كل مستوى تعليمي وكل مادة دراسية، وأمنت لها شروط تجريب مشاريع البرامج والوسائل التعليمية التي أعدتها، قبل تعميمها. ولا بد من الإشارة أيضاً إلى أن التقييم الذي أجرته وزارة التربية الوطنية على الصعيدين الجهوي والوطني لتجربة الأكاديميات أفرز عدة ملاحظات تشخيصية في الموضوع، من بينها محدودية البحث التربوي التدخلي والمبدائي على المستوى المحلي والجهوي، وضعف الكفاءات البحثية، مما يحد من مبادرة الأكاديميات ومساهماتها في تطوير الوضع التربوي المحلي والجهوي. أنظر: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، تقرير أشغال اليوم الدراسي بتاريخ 7 مايو 2007، حول تجربة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في إطار اللامركزية واللامركز.

²⁸ وزارة التربية الوطنية، حركة التعليم بالمغرب (1990-1992)، 38.

²⁹ هي بنيات وسيطة بين الإدارة المركزية وبين الإدارة الإقليمية (البنابات التعليمية)، تنوّل القيام بأنشطة تربوية في مجالي التأطير والبحث التربوي.

من أجل سياسة عمومية للبحث التربوي استناداً إلى علوم التربية بالمغرب

العربية، والمعهد الدولي لتخطيط التربية، والوحدة الجهوية لتنسيق برامج الابتكار التربوي في مجال التجديد البيداغوجي.³⁰

أما مجالات البحث ذات الصلة بالتعليم الابتدائي في إطار التنسيق والتعاون مع هذه البنيات والمؤسسات، فقد شملت موضوعات كثيرة، نذكر من بينها ما يهم التوجهات المنهجية:

- البرامج والطرق التعليمية والتقييم والامتحانات.
- صعوبات التعلم بالتعليم الأساسي، ولا سيما في السنتين الأولى والخامسة ابتدائي، والسنة التاسعة إعدادي.
- التعليم الابتدائي في الأقسام متعددة المستويات (تشخيص واقع الحال ورصد الاختلالات والصعوبات ذات الصلة بالخصائص البيئية والاجتماعية لهذا النوع من التعليم، والخصائص البيداغوجية والمهنية) وبحث أفضل سبل تأهيل الأطر التعليمية، وأفضل أساليب التدريس الملائمة، وأدوار الوسط الاجتماعي المحيط بهذا النوع من التعليم، إلخ.
- بيداغوجيا الدعم التربوي، وما تستلزمه من عتاد بيداغوجي وبنيات لتأطير وتأهيل الأطر التعليمية.
- تكوين وتأهيل الأطر التعليمية.³¹

ولأجل بلوغ الأهداف من هذه البحوث، أحدثت السلطات التربوية هيئة للإشراف عليها وتتبع الإصلاحات التي يتم إدخالها بناء على نتائجها، وتقييم آثارها. كما تم توسيع مشاركة الأكاديميات الجهوية في البحوث التربوية الجهوية.³²

في مستهل التسعينيات من القرن الماضي، أدركت السلطات التربوية ببلدنا "الدور الكبير الذي يلعبه البحث التربوي في بلورة السياسة التربوية، وملاءمتها مع الواقع البيداغوجي والسوسيو-اقتصادي".³³ لذا، عملت، في إطار مخطط التنمية

³⁰ وزارة التربية الوطنية، حركة التعليم بالمغرب (1986، 1992).

³¹ نفسه، الموضوعات الأخرى هي: التعليم الأولي والخاص؛ التعليم الأصلي؛ التنظيم المدرسي؛ التنظيم الإداري والوثائقي والشؤون الاجتماعية للتعليم؛ البناءات المدرسية وصيانتها؛ الخريطة المدرسية؛ التوجيه التربوي.

³² للإشارة، عمدت السلطات التربوية منذ 1986 إلى تكوين لجنة من 700 عضو من الأطر التربوية، توزعوا على 10 لجان فرعية، منها لجنة المناهج والبرامج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية، وأخرى خاصة ببيداغوجيا الدعم والتقوية. وقد تم تصميم مجموعة من برامج العمل لإنجاز دراسات تهم الجوانب البيداغوجية والإدارية والتقنية للتعليم، وسيتم إدراج أعمال هذه اللجان في المخطط الإصلاحي الذي ينتظر الشروع في تنفيذه سنة 1988-1989. وينتظر أن تنصب الدراسة المرتقبة لبرامج التعليم الأساسي (ابتدائي وإعدادي) منظوراً مجدداً لنظام هذا التعليم وأهدافه، وهيكلته البيداغوجية ومخرجاته. وزارة التربية الوطنية، تقرير حركة التعليم بالمغرب (الرباط: وزارة التربية الوطنية، 1986).

³³ وزارة التربية الوطنية، تقرير الحركة التربوية بالمغرب (الرباط: وزارة التربية الوطنية، 1990-1992)، 51.

الاقتصادية والاجتماعية للمرحلة الممتدة ما بين 1993-1997، على تعزيز بعض تدابيرها المتعلقة بالانتماء ومراجعة وتقييم المناهج والبرامج وتجديدها، باعتماد خطط وتدابير هادفة للبحث التربوي التدخلي والتجريبي حول الخيارات البيداغوجية الجديدة على الصعيد الوطني أو الجهوي أو الإقليمي؛ كما ركزت بعض تدابيرها على تطوير قدرات البحث والتحليل وتقييم المناهج والبرامج موجهة نحو التجديد التربوي، وعلى إرساء بنية مؤهلة لتطوير أنشطة البحث والإعلام والتقييم والتوثيق، وعلى إنجاز دراسات تشخيصية لقياس درجة إرضاء الطلب الاجتماعي على التربية وعقلنة استعمال البنية التحتية للتعليم، ودراسات أخرى في ميادين تقنية وإدارية.³⁴

كما اجتهدت هذه السياسات في مستهل الألفية الثالثة في توسيع اختصاصات الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، بما في ذلك الاختصاص المتعلق بإجراء البحوث والدراسات. وبالفعل فقد نص القانون 07.00 بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين (مايو 2000) بأن الأكاديمية مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلال المالي، وأنها خاضعة لوصاية الدولة بخصوص ضمان تقييد أجهزتها المختصة بأحكام القانون المنظم لها، وبالمهام المسندة إليها، ومدى تطبيقها للنصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالمؤسسات العمومية، ولا سيما مؤسسات التربية والتكوين. وقد أناط القانون بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين عدة مهام من بينها الإشراف على البحث التربوي على المستوى الإقليمي والمحلي، وإعداد الدراسات المتعلقة بالتربية والتكوين، والإشراف على النشر والتوثيق التربوي على مستوى الجهة، والمساهمة في البحوث والإحصائيات الجهوية أو الوطنية.³⁵

بناء على ذلك، باشرت بعض الأكاديميات الجهوية عمليات بحثية حول قضايا محددة (كالهدر المدرسي ومدرس الفتيات بالوسط القروي والأقسام المشتركة ومتعددة المستويات...). كما وجهت اهتمامها أيضا بالتوثيق والنشر (المجلة الخاصة بالأكاديمية، توثيق أعمال التكوين المستمر وأعمال أنشطة المراكز الجهوية للنشاط التربوي (التي تتولى القيام بأنشطة تربوية في مجالي التأطير والبحث التربوي) ونشرها لدى الفاعلين

³⁴ نفسه، 44-42، 49، 51.

³⁵ باقي الاختصاصات جاءت كالتالي: إعداد مخطط تنموي للأكاديمية، ووضع الخرائط التربوية التوقعية، وإعداد الخريطة المدرسية الجهوية، وتكوين شبكات التربية والتكوين، والمساهمة في تحديد حاجيات الشباب في مجال التكوين المهني في إطار خصوصيات الجهة، ووضع وتطوير التكوينات ذات الأهداف التقنية، ووضع برنامج توقعي متعدد السنوات للاستثمارات المتعلقة بمؤسسات التعليم والتكوين، وإنجاز مشاريع البناء والتوسيع والإصلاحات والتجهيز المتعلقة بمؤسسات التربية والتكوين، ومراقبة حالات المؤسسات وصيانتها، وممارسة الاختصاصات المفوضة إليها في تدبير الموارد البشرية، والقيام بمبادرات الشراكة مع الهيئات والمؤسسات الجهوية المختلفة بهدف إنجاز المشاريع الرامية إلى الارتقاء بالتربية والتكوين، وإعداد سياسة للتكوين المستمر، وتسليم رخص فتح وتوسيع وإدخال تغييرات على مؤسسات التعليم الأولي، أو المدرسي الخصوصي، وتقديم التوصيات بخصوص ملائمة آليات وبرامج التربية والتكوين مع حاجيات الجهة، وتقديم خدمات في كل مجالات التربية والتكوين.

بالجهة). غير أن النتائج العملية والآثار الفعلية لهذه البحوث والأنشطة لم تكن بالنجاعة المتوخاة. والحال أنه بقدر ما يجب تسجيل الأهمية القصوى التي منحتها السلطات التربوية للبحث التربوي، التدخُّلي والتجريبي خصوصاً، بقدر ما يتعين أيضاً إبراز حدود آثار هذا التوجه على السياسات المنهجية المتعلقة بتغيير النموذج البيداغوجي وعلى التعلّيمات.

ولم تكن الصعوبات المرتبطة بإنتاج البحث التربوي راجعة لنوعية المواضيع والقضايا موضوع الدراسة، بقدر ما كان سببها تدبير العمليات البحثية والبنيات التي يُعهد لها بالقيام بها بمقتضى النصوص التنظيمية المحددة لمهامها. فالبنيات التي تولت إنجاز البحوث التربوية في غالبيتها بنيات إدارية وليست بنيات بحثية، جل مهامها رقابية (مراقبة وتتبع إنجاز السياسات التربوية التي تتم بلورتها على الصعيد المركزي) مثل المفتشية العامة للشؤون التربوية، ومديريات التعليم الابتدائي والثانوي والتخطيط. كما أن البنيات الجهوية، مثل المصالح المختصة في المراقبة التربوية أو التخطيط أو المراكز الجهوية للنشاط التربوي، تظل مجرد وحدات تشارك جزئياً في هذه البحوث، وليس لديها خطط جهوية وإقليمية تستجيب لحاجات مناطقها التربوية في مجالات التدريس والتعلم والتخطيط والتوجيه، إلخ. غير أن أهم ملاحظة ينبغي تسجيلها بهذا الشأن هو أن الموارد البشرية لهذه البنيات الوزارية أو الجهوية غير مختصة في البحث.³⁶

إن تبيين خيار البحث التربوي والارتكاز عليه في القرارات العامة للسياسات التربوية آنذاك لم تكن له نتائج كبرى على تطوير بنيات البحث التربوي جهوياً ومحلياً، إنّ على مستوى إرساء بنيات قارة للبحث، أم إعداد برامج وخطط بحثية حسب نوعية الاختلالات والحاجات التي تخص المجال التربوي لكل أكاديمية جهوية، أم تخصيص أطر باحثة متفرغة. وهو ما أدى إلى انحسار دور البحث التربوي في الجوانب ذات الصلة بالتخطيط التربوي وإعداد الخريطة المدرسية، ولم تكن له قيمة مضافة كبيرة على مستوى تأهيل الفاعلين التربويين وتكوينهم المستمر، وجودة المناهج والبرامج؛ علاوة على كون مختلف الخطط والبرامج التي تم إعدادها بهذا الشأن ظلت تستند إلى تقييمات داخلية ذاتية (منجزة من قِبَل المفتشية العامة على

³⁶ لا بد من الإشارة إلى أن تكوين مفتشي المراقبة التربوية ومفتشي التخطيط والتوجيه يدرج بعض وحدات خاصة بالبحث التربوي، لكنها مجرد وحدات للاستئناس. فلا المدة المخصصة للتكوين ولا مساره البيداغوجي يؤهلان هذه الأطر لكي تصبح ذات تأهيل مهني في مجال البحوث التدخلية والتجريبية وغيرها.

الصعيد المركزي أو مصالح التفتيش التربوي بالأكاديميات الجهوية)، وقلما احتكمت إلى تقييمات مؤسساتية خارجية وفق مؤشرات موضوعية وضوابط علمية للجودة.

ومع أن السياسات التربوية اتجهت بشكل كبير إلى استثمار التعاون مع هيئات دولية ووطنية كما أسلفنا القول، فإن الاستفادة منها، على أهميتها، كانت ظرفية، ولم تظهر آثارها العملية بالنظر لمجموعة من الاختلالات التي كانت تعاني منها المنظومة التربوية الوطنية (من قبيل معضلة الأقسام المشتركة بالوسط القروي وشبه الحضري، وتعميم التمدرس بالوسط القروي، وعدم وجود منظومة متكاملة للدعم التربوي والنفسي والاجتماعي والمادي والصحي، والصعوبات المرتبطة بتأهيل الفاعلين التربويين، إلخ). إجمالاً، بقدر ما كان خيار البحث استراتيجياً بالنسبة للسياسات التربوية من أجل تحسين جودة التعليم، بقدر ما كان تدبيره والشروط التي تم توفيرها له، غير مناسبين لبلوغ الأهداف المتوخاة منه.³⁷

إلى جانب السياسات العمومية في مجال اعتماد البحث التربوي لتطوير النموذج البيداغوجي، خصصت هذه السياسات حيزاً للتكوين في مجال إنتاج البحث على مستويين؛ الأول يهتم مراكز تكوين الأطر التربوية على اختلافها (المدارس الإقليمية للمعلمين، المراكز البيداغوجية الجهوية، المدارس العليا للأساتذة، وحالياً المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين)؛ والثاني يتعلق بالشعب الجامعية ومسالك التكوين في التربية.

لقد أدمجت هذه السياسات مكون البحث التربوي في مختلف بنيات إعداد وتكوين الأطر التربوية على اختلاف مهامهم وإطارهم المهني. غير أن ذلك ظل محصوراً في مستوى معين من تكوينهم، هو السنة أو الفترة الأخيرة من التكوين، ولم يكن إنتاج البحث الميداني في التربية والتعليم نواة أولى لتشخيص جميع الوضعيات المهنية التي يتم إعدادهم وتأهيلهم فيها. لذلك، ظل هذا التكوين ذا طابع نظري أكاديمي في الغالب، وغالباً ما يتم استعراض نتائج النظريات السيكلوجية أو السوسيولوجية حول التربية والتعليم والمدرسة، دون توجيه التكوين نحو البحث

³⁷ لنشر إلى أن بعض التقارير حول التنمية في المجتمعات العربية انتهت إلى جملة من الخلاصات العامة، التي تهم النتائج التي توصلنا إليها، أهم هذه الخلاصات: ضعف الاستثمار في البحث العلمي والتقني والابتكار، بحيث يقل عن 0.5 في المائة من الناتج القومي الإجمالي لأغلب البلدان العربية (أقل من ربع المتوسط العالمي)؛ ضعف كبير في استثمار المعرفة، بوصفها قدرة إنسانية ومؤشراً لتوسيع خيارات البشر، وفي تنمية القدرات المعرفية المادية والبشرية، مما يسهم في تعطيل التنمية الإنسانية بمعناها الأوسع. أنظر: الصندوق العربي للإعفاء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية العربية، خلق الفرص للأجيال القادمة (نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2002)؛ الصندوق العربي للإعفاء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية، نحو إقامة مجتمع المعرفة (نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003).

والإنتاج في قضايا المدرسة المغربية، وتاريخها التقليدي أو الحديث، وإشكالياتها المختلفة ذات الصلة بالتعميم أو السياسات المنهجية أو الجودة أو الحكامة المؤسساتية، أو الإصلاح والتطوير، إلخ.

أما البحوث المدرجة في نهاية التكوين، فغالبا ما تسير في الاتجاه ذاته، إذ تتسم منتوجاتها بالطابع الأكاديمي المنصب على تاريخ الأفكار والاتجاهات التربوية، ونظريات التعليم والتعليم، وغير ذلك. ونادراً جداً ما نجد بحثاً ميدانية تنصب على إشكاليات فعلية ذات بُعد محلي أو جهوي في التربية والتعليم.³⁸

فيما يتعلق بالبحوث التربوية التي يتم إجراؤها داخل المؤسسات الجامعية في موضوع التربية أو المدرسة أو التنشئة الاجتماعية، في إطار نهاية السلك (سلك الإجازة أو الماستر مثلاً)، فهي غالباً ما تنحو المنحى العام الذي تأخذه محاضرات الأساتذة وأنشطتهم التكوينية؛ وهو منحى أكاديمي يستعرض تاريخ الفكر التربوي لدى علماء الاجتماع أو علماء النفس أو الأنثروبولوجيين، أو مؤرخي الفكر التربوي، أو فلاسفة التربية. وإذا كانت بعض المجزوءات التكوينية تتعرض لقضايا الأسرة والتربية، أو لبعض البنيات السوسيو-ثقافية ذات الصلة بالتربية (بنيات دينية أو سياسية أو ثقافية مثلاً)، أو للأبعاد الاجتماعية والنفسية والإيديولوجية للتنشئة والتربية والمؤسسة المدرسية، فإنه من النادر جداً ما يتم تدارس المدرسة المغربية وتحولاتها التاريخية، وإشكالياتها الكبرى، والقضايا الآتية التي تتعلق بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين في علاقتها بالتحولات التي تعرفها الأنظمة التربوية في بلدان العالم، والمستجدات في ميادين المعرفة والتكنولوجيا والممارسات المهنية، وتدويل أنظمة التعليم والتكوين، إلخ.³⁹ ناهيك عن ندرة المرجعيات والموضوعات المتعلقة ببحث السياسات التربوية ببلدنا، وتقييمها، والقضايا العويصة التي تعرفها مثل الحكامة التربوية، أو التمويل، أو تعميم التمدرس في أبعاده المجالية التربوية، أو جودة المناهج والبرامج والتكوينات، أو مردودية نظام التربية والتعليم ونجاعته، إلخ.

³⁸ لا بد من تنسيب هذه الأحكام، ذلك أن بعض مراكز التكوين (تكوين مفتشي التعليم وأطر التوجيه مثلاً) أدرجت في برامجها التكوينية البحثية قضايا ذات صلة بالإصلاح التربوي ومشاكله. ونشير إلى أن الأبحاث التي ينجزها الطلبة تأخذ في الغالب شكل مونوغرافيات منصبة على طرائق التدريس وموجهة نحو بحث قضايا ومشاكل بيداغوجية أو ديداكتيكية أو مشاكل محددة. انظر:

Mellouk et Benmoussa, *Etat de la recherche*, 6.

³⁹ كان إحداث كلية علوم التربية سنة 1983 حدثاً مهماً في هذا الشأن. وقد استهدف منه تكوين مختصين في مختلف جوانب التربية والتعليم، وبحث الإشكاليات المتعلقة بها داخل المجتمع المغربي. وتوقد شكلت الهيئة البيداغوجية لشعب كلية علوم التربية حسب موضوعات أسس التربية والإدارة والتنظيم المدرسي وديداكتيك اللغات وديداكتيك العلوم الحقة وديداكتيك العلوم الإنسانية وتكنولوجيا التربية. غير أن البحث في علوم التربية اتجه في اتجاهين: البحث عن حلول ملائمة لإشكاليات تربوية قائمة، والنظر والبحث عن نماذج نظرية لتفسير بعض الظواهر التربوية، انظر: Mellouk et Benmoussa, *Etat de la recherche*, 6, 16.

في المقابل، نجد غلبة التكوين والتأطير من أجل الإنتاج البحثي في مجالات ذات صلة بتدريس العلوم مثلاً، ذلك أنه منذ الثمانينيات من القرن الماضي، أدرجت بعض المؤسسات الجامعية (كليات العلوم) بعض الوحدات الخاصة بديداكتيك العلوم (الرياضيات، البيولوجيا، الفيزياء...) بكل من الرباط وفاس ومراكش والدار البيضاء. وكان مركز الاهتمام هو الإشراف على إعداد شهادات عليا في طريقة تدريس العلوم، وتجريب بعض الممارسات البيداغوجية. ومنذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تنامي الاهتمام بالبيداغوجيا الجامعية بحيث أحدثت بعض الجامعات وحدات للبحث والتكوين في مجال البيداغوجيا الجامعية، غير أن برامجها التأطيرية والبحثية ظلت محصورة في الغالب في قضايا تدريس العلوم والطرائق التعليمية.⁴⁰

من جانب ثان، يتبين من آراء وملاحظات العديد من الأساتذة الباحثين أن غالبية المنتوجات البحثية ذات المنحى التطبيقي أو الميداني، والتي تُجرى في نهاية السلك التكويني (الإجازة أو الماستر)، تأخذ طابعاً وصفيّاً استقرائياً لبعض الظواهر، مع محدودية آفاق التحليل فيها، إذ تكتفي منهجياً برصد بعض المؤشرات والترابطات، التي تندرج ضمن نموذج التحليل السببي محدود العوامل. مقابل ذلك، تقل إمكانيات اعتماد التحليل متعدد العوامل، أو الذي يتم في إطار نظرية التغيير وقياس النتائج المباشرة ومتوسطة المدى أو قياس الآثار بعيدة المدى.

وأخيراً، لا تعتمد خطط الإنتاج البحثي الجامعي في التربية، التي تنجز في إطار مراكز البحث أو المختبرات، استراتيجية البحث التدخلي أو الميداني الممتد على سنوات عدة لتتبع تطور بعض الظواهر التربوية، في إطار برامج متعددة السنوات (كقياس أثر المدرس مثلاً أو أثر البيئة المدرسية على التعلم، أو قياس أثر العمل ببعض المناهج والبرامج والكتب المدرسية، أو قياس أثر إدراج التكنولوجيات التربوية داخل العملية التعليمية أو التكوينية، أو قياس أثر التعليم عن بُعد، إلخ). وقد سبق لبعض التقارير الوطنية حول تطور نظام التربية بالمغرب أن انتهى إلى خلاصة، خلال عشرية نهاية القرن العشرين (وهي مرحلة احتداد أزمة نظام التعليم ببلدنا كما هو معلوم)، وتقضي بأن البحوث التي تجريها بعض المؤسسات الجامعية ذات طابع أكاديمي نظري يحد من نجاعتها العملية، ومن إمكانيات استثمارها في مخططات السياسات التربوية العمومية، علاوة على نقص التواصل بين الباحثين بهذه المؤسسات وبين أصحاب القرار.⁴¹ لذلك، اتجهت السياسات التربوية في هذه الفترة إلى مأسسة

⁴⁰ Mellouk et Benmoussa, *Etat de la recherche*, 13.

⁴¹ وزارة التربية الوطنية، حركة التعليم بالمغرب (الرباط: وزارة التربية الوطنية، 1990-1992)، 51.

وتنمية البحث الإجرائي الميداني، وتقوية العلاقات بين المؤسسات البحثية ومراكز القرار التربوي.⁴² ولبلوغ هذه الأهداف، أعلنت السلطات التربوية عن عزمها إحداث هيئة مكلفة بالإشراف على تجريب وتتبع وتقييم الإصلاحات البيداغوجية والتنظيمية في مجالات السياسات والاستراتيجيات التربوية، والتقييم البيداغوجي، والمناهج والبرامج والكتب المدرسية، واللغات والترجمة وتعليم العلوم والتقنيات، والتوثيق والإعلام.⁴³ وحسبما يظهر، ظل هذا العزم في مستوى الأماني ولم يتحقق على مستوى الواقع. لذلك، عمدت وزارة التربية الوطنية خلال 2005 إلى تنظيم منتديات جهوية حول تفعيل الإصلاح تُوِّجَتْ بعقد منتدى وطني.⁴⁴

ومما يحد من نجاعة المنتوج البحثي في علوم التربية، والعلوم الاجتماعية والإنسانية عامة، عدم وضوح استراتيجيات المؤسسات الجامعية والمعاهد والمراكز العليا في هذا الشأن. ويمكن هنا أن نجازف بملاحظة ميدانية، قد تحتاج إلى دراسة خاصة لتأكيد نتائجها، مفادها غياب سياسة للمعرفة والتكوين، مؤسساتية ونظرية، داخل الجامعات المغربية تخص العلوم الاجتماعية والإنسانية، بما فيها علوم التربية. فحضور هذه العلوم داخل المؤسسات الجامعية يأخذ شكل مجزئات للتكوين في المفاهيم الأساسية، والأعلام البارزة، والاتجاهات النظرية، وعموما يخص القضايا والإشكاليات المعرفية والمنهجية المرتبطة بتاريخ الفكر والعلم. والجامعة، بحكم موقعها الترابي داخل الجهة، وبحكم خريطة التكوينات التي توفرها لطلابها ومرتاديها، لا تتوفر على منظور استراتيجي واضح يهم استثمار وتوظيف هذه العلوم الاجتماعية والإنسانية والتربوية في بحث القضايا الاجتماعية والتربوية على المستوى الجهوي أو الوطني. لذلك، نجد أساتذة باحثين وطلاباً أكثر معرفة بدوركايم أو ماكس فيبر أو بيريورديو... من درايتهم بسوسيولوجيا المدرسة المغربية، أو الإشكاليات التي يطرحها التعلم لدى التلاميذ أو الطلاب أو متدربي التكوين المهني المغاربة في مستوى معين من مستويات التمدرس أو التكوين.

والحال أن جامعاتنا ومؤسساتنا في التعليم العالي في أمس الحاجة إلى سياسة واضحة للتكوين والبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية والتربوية، تحدد وضع هذه العلوم ضمن الهندسة البيداغوجية للتكوينات، ودورها في بلورة رصيد من البحوث الميدانية والمجالية المتعلقة بواقع المدرسة المغربية، وآفاق التكوين والمهنة فيها.

⁴² نفسه، 53.

⁴³ نفسه.

⁴⁴ وزارة التربية الوطنية، الوثائق الكاملة وخلاصات أشغال المنتدى الوطني للإصلاح، المكتسبات والآفاق (الرباط: وزارة التربية الوطنية، يوليو 2005).

نقصد بالمهنة تكوين باحثين مختصين وخبرات بحثية متمكنة ومتمرسة في توظيف علوم التربية وباقي العلوم الاجتماعية والإنسانية، في إطار تكامل المعارف وتضافرها (codisciplinarité)،⁴⁵ في إطار برامج وخطط بحثية ترصد المعارف بخصوص المنظومة الاجتماعية للتنشئة والتربية والتعليم والتكوين بالمغرب، في أفق تحديثها وتطويرها وتنمية قدراتها. فنحن نتوفر على باحثين متمكنين من مفهوم العلم الاجتماعي والإنساني بوجه عام، غير أنهم لم يطوروا داخل جامعاتهم تصوراً معرفياً للمباحث في هذا الموضوع، ولوظيفتها المؤسساتية في علاقة وثيقة بسياسة للمعرفة والتكوين تهم مؤسساتهم الجامعية بالذات، وتستحضر نوعية الإشكاليات والقضايا التي يعرفها المجتمع المحلي ومنظومته الجهوية في التنشئة والتربية والتعليم والتكوين والإدماج الاجتماعي. لذلك، غالباً ما نجد الجامعات، رغم توزعها المجالي الجهوي، لا تعكس خصوصية معرفية في هذا الشأن، وتكويناتها تتسم بالعمومية والتجانس كما لو كان الأمر يتعلق ببرامج للتعليم المدرسي التي ظلت حتى وقتنا هذا متركزة ومطوية وواحدة بالنسبة لجميع المتعلمين والمتعلمات بمختلف جهات المملكة، وقلما تدرج الخصوصيات الجهوية والمحلية على مستوى اللغة والثقافة والفنون والمعرفة والتكنولوجيا، وغيرها.

إن ما يزيد الأمر تعقيداً وصعوبة هو عزلة المؤسسات الجامعية وعدم وجود خطط مؤسساتية للتنسيق والتعاون والتعاقد بينها وبين مؤسسات تكوين الأطر التربوية المختلفة في ميادين التكوين والبحث التربوي، أو المؤسسات الميدانية للتعليم والتكوين. لا وجود لسياسة التقائية بين المؤسسات المذكورة، تهم التكوينات من جهة، والبحث من أجل التطوير والابتكار.⁴⁶ الأمر الذي يؤثر على مردودية هذه المؤسسات التي تشتغل كجزر معزولة، بعضها يتكلم عن مدرسة "نموذجية" يرسم معالمها من النظريات الكبرى لعلم النفس التربوي أو سيكولوجيا التعلم، أو من التوجهات التي تصدر عن الدراسات السوسولوجية العامة، أو عن نظرية التنظيمات والمؤسسات الاجتماعية، وما إلى ذلك. وبعضها الآخر مغرق في تقنيات التدريس ومنهجيات التنشيط والتشغيل، وفي "مهنة التلميذ" و"النقل اليداكتيكي"، وغير ذلك من التمثلات اليداكتيكية، دون تأطير ذلك داخل تصور يتم بناؤه عن المدرسة

⁴⁵ نتكلم هنا عما أسمته الباحثة المختصة كلودين بلانشارد-لا فيل لايفيل la codisciplinarité. أنظر:

Claudine Blanchard-La ville, "De la codisciplinarité en sciences de l'éducation", in *Les sciences de l'Education. Des recherches, une discipline* (Paris: l'Harmattan, 2002), 19-41.

⁴⁶ للإشارة، فقد سبق للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أن سجل النقص الكبير في العمل الجماعي والتنسيق بين الفاعلين التربويين، وغياب البنات الضرورية والآليات المؤسسة للتكامل الوظيفي بين المهن التربوية داخل مؤسسات التربية والتكوين، بما في ذلك مهنة الباحث. أنظر التقرير رقم 2018/3 حول الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير (2018)، 37.

المغربية ومكوناتها، وعن إشكالياتها ذات الصلة بالتنظيم المؤسسي، أو المناهج والبرامج، أو الانفتاح والتفاعل مع المحيط، وعن الآفاق الفعلية لتطويرها وتجديدها من خلال برامج وخطط عمل واضحة الأهداف لأجل التغيير.

نعترف بذلك من منطلق أن المعرفة بوجه عام في الأنظمة المعاصرة لاقتصاد ومجتمع المعرفة ليست مجرد مكتسبات نظرية للتعليم والتعلم، بل هي رصيد من الأفكار والنظريات التي يتم بلورتها داخل برامج للبحث من أجل التطوير والتجديد والابتكار، برامج تقودها مختبرات بحثية مؤسساتية متنوعة ومتداخلة التخصصات المعرفية والعلمية، في إطار سياسات عمومية جهوية ووطنية، ويتعاون دولي أحياناً يتم في إطاره نقل الخبرة المنهجية والتكنولوجيا البحثية. إجمالاً، لا يمكن للبحث في علوم التربية بالمغرب أن يتطور إلا بمأسسة هذه السياسات، وإقرار سياسات خاصة بالمعرفة تكون المؤسسات الجامعية طرفاً في بنائها وتفعيلها، من خلال برامج وخطط عمل وطنية وجهوية للتطوير والابتكار.

والحال أنه من بين مؤشرات هذا الواقع انحسار دور مؤسساتنا الجامعية اليوم في تنشيط فضاءات النقاش العمومي حول العلوم الاجتماعية والإنسانية والتربوية. فغالبية هذه المؤسسات، التي تحتوي تكوينات في العلوم الإنسانية والاجتماعية وبعض المسالك التربوية، لا تنشط التفكير والنقاش العلمي العمومي في الوضع الإستمولوجي والمنهجي لهذه العلوم، وفي استراتيجيات المؤسسة الجامعية في هذا الشأن. بالمقابل، نجد وحداتها التكوينية تتضمن استعراضاً لمواقف المذاهب الفكرية والفلسفية الغربية حول مدى علمية هذه العلوم، ووضعها الثانوي بالنسبة للعلوم الحقة والتكنولوجية. وغالباً ما يمتزج هذا المشهد الأكاديمي بإغراق المحاضرات النظرية أحياناً في مناقشات مجردة ذات طابع إستمولوجي من قبيل الوضع العلمي للعلوم الإنسانية والاجتماعية، وحدود علميتها وصدقية نتائجها، وإشكاليات المناهج الخاصة بهذه العلوم، إلخ. وهي نقاشات، رغم فائدتها النظرية، تقحم طلاب هذه الجامعات في نقاشات "جدلية" مجردة حول الوضع المعرفي لهذه العلوم، وتبعدهم عن الوضعيات الفعلية والأمبريقية لممارسة البحث، وعن الانخراط أو الإغماس الميداني في اختبار مختلف المناهج وتقنيات البحث الكمية والكيفية، والتمرس على بناء أدواتها، وممارسة العمليات التحليلية والتأويلية المتعلقة بعرض نتائجها في علاقتها بالسياق الواقعي للظواهر التربوية المدروسة. لذلك، نجد طلبتنا في العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية يجيدون وبشكل جلي السجال في مناهج هذه العلوم، غير أنهم محدودو الكفاءة المنهجية الفعلية لمزاولة مهنة الباحث

الميداني والخبير بتقنيات وأدوات الاستقصاء والاستطلاع واستقراء النتائج، بما في ذلك استعمال آليات البحث الكيفي التي أصبحت اليوم أحد مكونات الخبرة البحثية في هذا المجال، وتوظيفها في تحسين جودة الوضعيات التربوية والممارسات المهنية والتعلميات، وما إلى ذلك.

يجدر هنا التذكير بأن واقع الحال هذا يتزامن وفترة عرفت فيها منظومتنا الوطنية للتربية والتكوين والبحث، ولا تزال، محطات إصلاحية مفصلية (الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 (2015)، القانون الإطار رقم 17. 51 المتعلق بالتربية والتكوين والبحث العلمي (2019)، ولدت عدة أسئلة حول وظيفتها المعرفية والاجتماعية في علاقتها بالسياسات العمومية وبرامج التنمية البشرية والبيئية، في بعدها الوطني والجهوي والمحلي. ومن المعلوم، أن هذه المحطات شددت على ضرورة استناد السياسات التربوية على معطيات البحث التربوي لضمان السند والصلاحية العلميين (le scientifiquement valide) لمختلف القرارات والتدابير التي يتعين اتخاذها لأجل التطوير والتغيير، علاوة على اعتماد مقاربة تشاركية مع مختلف الفاعلين التربويين وشركاء المدرسة لتأمين الشرعية الاجتماعية لهذه القرارات والتدابير (le socialement légitime).

إن الملاحظات السابقة لا تنفي الجهود الكبيرة التي يبذلها العديد من الباحثين داخل الجامعات وخارجها، فرادى أو في إطار فرق طوعية للبحث، في ميدان البحث التربوي، بما في ذلك نشر الكتب والأبحاث والمقالات. وهو أمر جلي للعيان بالنظر لما تطالعنا به صفحات بعض المجلات أو الكتب والمنشورات حول بعض القضايا التربوية. غير أنها تخضع للاهتمامات الفردية، وقلما تندرج ضمن استراتيجية مؤسساتية، بسبب ضعف الرصد العلمي للحاجات في التربية، وغياب تنسيق البحث التربوي؛ علاوة على كون هذه الدراسات والمنشورات الفردية ذات أثر ضعيف على الممارسة التربوية وعلى المدرسة وأدائها ومردوديتها، وضعف الارتباط بين هذه البحوث التربوية وبين حاجيات المنظومة التربوية والقضايا ذات الأولوية، اللهم اندراجها داخل البرامج المدرسية السنوية للتدريس والتكوين.

كما يجب الإشارة ببعض الجهود التي يبذلها بعض الباحثين على الصعيد الوطني في إصدار بعض المجلات والدوريات المخصصة للتربية والتدريس والتكوين، والتي تفتح صفحاتها لمساهمات الفاعلين التربويين والباحثين الشباب والمتمرسين على حد سواء، لمناقشة وبحث مسائل التربية والتعليم ببلدنا، وعرض المستجدات في

المعارف والممارسات المهنية والبيداغوجية والتنظيمية. غير أنها لا تجد بدورها اهتماماً رصدياً مؤسساتياً يهيئ استثمار نتائجها من طرف البرامج الإصلاحية أو مخططات التغيير والابتكار التربوي.

كما لا تفوتنا الفرصة هنا لتسجيل الجهود الكبيرة لنشر وإشاعة ثقافة البحث التربوي في علاقة بإشكاليات المدرسة المغربية، والتي يبذلها عدد من المؤسسات الوطنية كالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمدارس العليا للأساتذة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، من خلال المجلات الدورية التي تصدرها والتي يساهم فيها الفاعلون التربويون بمختلف أطرافهم المهنية. غير أن غالبيتها تبقى ذات طابع مدرسي وغير موجهة بخطط تستهدف بحث بعض إشكاليات المنظومة الجهوية للتربية والتكوين.

وأخيراً، لا بد من تسجيل الدور التثقيفي والإعلامي الذي لعبه المجلس الأعلى للتربية والتكوين في نشر الأبحاث والتقارير العلمية والتقييمية التي يعدها، وفتحها المجال واسعا أمام الباحثين بالمغرب لنشر حصيلة أعمالهم وبحوثهم التربوية.⁴⁷ غير أنها تنطبق عليها الملاحظات السابقة المتعلقة بالاهتمام الرصدي أو الاستثمار لأجل التغيير، لأن الغالب أنها توظف فقط بشكل مدرسي أكثر منه مؤسساتي لأجل التغيير.

3. سياسات اتخاذ القرار والتدبير العمومي للإصلاح والتغيير

عرفت المنظومة التربوية الوطنية تدابير عديدة للإصلاح والتطوير تبنتها السياسات العمومية منذ استقلال المغرب، وأدرجتها ضمن المخططات الحكومية. غير أن البرامج الإصلاحية ستأخذ منحى جديداً مع صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، وتبني الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015)، التي وجدت تأطيرها القانوني بصدور القانون الإطار رقم 17. 51 المتعلق بالتربية والتكوين والبحث العلمي.

من بين السمات البارزة التي ميزت هذه المخططات الإصلاحية تشديدها على ضرورة إدراج مرجعية البحث العلمي التربوي في قاعدة سياسات الإصلاح وتدابير التغيير، إلى جانب المقاربة التشاركية والتفاعلية مع مختلف الفاعلين وشركاء المدرسة.

ويمكن عرض وتحليل علاقة مخططات وسياسات الإصلاح بالبحث التربوي من زاويتين؛ الزاوية الأولى تهم منظور التوجهات الإصلاحية منذ صدور الميثاق الوطني

⁴⁷ نشر بهذا الصدد إلى مجلة المدرسة المغربية، ودفاتر التربية والتكوين. كما نشر إلى أعمال الندوات العلمية الدولية التي نظمها المجلس حول قضايا عديدة، والتي جمع فيها خلاصة البحوث والتجارب الدولية في مجال التربية والتكوين وسياسات التقييم المؤسساتي، وغيرها.

حتى الرؤية والقانون الإطار رقم 17. 51، المتعلقة بالبحث العلمي التربوي، وكذا سياسات تفعيل المقتضيات المتعلقة بالتطوير والتغيير. وتتعلق الزاوية الثانية بمدى استثمار السياسات التربوية العمومية للبحث العلمي التربوي في قيادة التغيير وإنجاح عمليات ملاءمة وتطوير المنظومة التربوية الوطنية.

أولا. منظور التوجهات الإصلاحية للبحث العلمي التربوي

يكشف مسار المشاريع الإصلاحية منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين عن وجود اهتمام متنام بالبحث التربوي، وجد تتويجه داخل الرؤية الاستراتيجية للإصلاح والقانون الإطار رقم 17. 51 المتعلقة بالتربية والتكوين والبحث العلمي.

بقدر ما كان منظور الميثاق للإصلاح التربوي شاملا ومتكاملا،⁴⁸ بقدر ما جاء حديثه عن البحث التربوي مشتتاً في بعض الدعامات، ولا سيما الدعامة الثالثة عشرة (الفقرة 134) المخصصة لحفز الموارد البشرية، حيث جمع بين تكوين الموارد البشرية وبين البحث التربوي. فقد نص على توحيد مؤسسات التكوين الأساس للفاعلين التربويين، وربطها بالجامعة، وتمكين المدرسين والمشرفين التربويين والموجهين والإداريين من تكوين متين؛ ودعا في الآن ذاته إلى تدعيم البحث التربوي في جميع ميادينته وتسخيرها على جميع المستويات، لخدمة جودة التربية والتكوين، من حيث الأهداف والمحتويات والمناهج والوسائل التعليمية. غير أن الميثاق لم يبين العلاقة بين تكوين الفاعلين التربويين وبين البحث التربوي، فقد وردت المادتان متجاورتين فقط دون تبرير واضح.⁴⁹

⁴⁸ تضمن القسم الأول من الميثاق المبادئ الأساسية والمركزات الثابتة لنظام التربية والتكوين والغايات الكبرى المتوخاة منه، وحقوق وواجبات كل الشركاء، والتعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح. أما قسمه الثاني، فقد شمل ستة مجالات للتجديد موزعة على تسع عشرة دعامة للتغيير؛ هذه المجالات هي: نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي؛ التنظيم البيداغوجي؛ الرفع من جودة التربية والتكوين؛ الموارد البشرية؛ التسيير والتدبير؛ الشراكة والتمويل.

⁴⁹ عدا ذلك، خصص الميثاق إشارات متفرقة إلى بعض الجوانب الجزئية ذات الصلة بالبحث التربوي، وذلك في الدعامات التالية: أولاً الدعامة الثالثة عشرة (الفقرة: 138)، ولا سيما منح المساعدات المادية والمعنوية لجمعيات المدرسين والإداريين، من أجل تنظيم كل نشاط علمي أو ثقافي أو رياضي مفيد، وإنتاج المؤلفات التربوية ونشرها...؛ وثانياً، الدعامة الخامسة عشرة (الفقرة: 146)، بالدعوة إلى إعادة هيكلة نظام الأكاديميات الجهوية وتوسيعها لتصبح سلطة جهوية للتربية والتكوين لا متمركزة ومزودة بالموارد المادية والبشرية الفعالة، لتضطلع بالاختصاصات الموكولة إليها، خصوصاً إعداد الدراسات والإحصائيات الجهوية، والإشراف على البحث التربوي ذي الطابع الجهوي، والإشراف على النشر والتوثيق التربويين؛ والثالثة هي الدعامة السادسة عشرة (الفقرة 157)، من خلال الإشارة إلى خضوع نظام التربية والتكوين برتمه للتقويم المنتظم من حيث مردوديته الداخلية والخارجية، التربوية والإدارية، بالاستناد إلى دراسات التدقيق البيداغوجي والمالي والإداري، وإلى التقويم الذاتي لكل مؤسسة تربوية، وإلى الاستطلاع الدوري لآراء الفاعلين التربويين وشركائهم في مجالات الشغل والعلم والثقافة والفن.

أما المخطط الاستعجالي، الذي جاء نتيجة التعثر الذي عرفه تفعيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فقد ارتكز في صيغته الأولى، التي أعدها مكتب الدراسات لفائدة وزارة التربية الوطنية⁵⁰ على جملة من البرامج من بينها برنامج خاص بالبحث العلمي والتجديد التربوي.⁵¹ وقد كان من مخططات الوزارة بهذا الشأن وضع استراتيجية شمولية للبحث التربوي، من شأنها توفير رؤية واضحة ودقيقة حول موضوعات البحث ذات الأولوية، وتطوير برامج التعاون الدولي المرتبطة بها؛ علاوة على إرساء تنظيم مهيكّل للبحث التربوي، بهدف تطوير سبل تدبير شؤونه، وتحسين التنسيق بين مختلف الفاعلين.⁵²

أما الصيغة الثانية المعدلة للمخطط الاستعجالي، فقد أدرجت البحث التربوي ضمن تدابير تجديد النموذج البيداغوجي، ولا سيما مأسسة البحث التربوي، بوضع الاستراتيجية الوطنية لتطوير البحث التربوي وإرساء الهياكل التنظيمية على المستوى الوطني والجهوي والإقليمي.⁵³ أما الحصيلة الوطنية النهائية للمخطط الاستعجالي، فلم تعرض حصيلة هذه المأسسة، باستثناء بعض التدابير التي تتعلق بعدد بعض المختبرات الجهوية للبحث التربوي وبعض المراكز الجهوية للتكنولوجيا التربوية المحدثة (4 مختبرات من بين 7 كانت مبرمجة، بنسبة إنجاز بلغت 57 بالمائة، و8 مراكز جهوية بنسبة إنجاز بلغت 59 بالمائة). (ص 23 من التقرير). كما لم يتعرض التقرير بتاتا لقضايا البحث التربوي في التشخيص الذي أعدته الوزارة في الفصل الخامس المخصص للتشخيص والخلاصات، ما يوحي بأن الأهداف المتوخاة من إدراج مأسسة البحث

⁵⁰ عرفت بلورة وصياغة المخطط الاستعجالي، حسب تقرير المجلس الأعلى للحسابات حول تقييم المخطط الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية (مايو 2018)، مرحلتين: الأولى عهد فيها قطاع التربية الوطنية بمهمة إعداد المخطط لمكتب دراسات سنة 2008. وقد أعد مكتب الدراسات برنامج عمل وأجرته وأعد خطة للتواصل وقيادة التغيير، وأرسى نظاماً لتتبع تنزيل برنامج العمل. وقد تضمنت هذه الصيغة الأولى للمخطط الاستعجالي أربعة مجالات هي: الزامية التعليم حتى 15 سنة (عدد مشاريعه 10)؛ وتشجيع المبادرة والتميز في الثانويات المرجعية (عدد مشاريعه 4)؛ ومعالجة القضايا الأفقية للنظام التعليمية (عدد مشاريعه 7)؛ وأخيراً توفير الموارد البشرية اللازمة للنجاح (عدد مشاريعه 2). أما المرحلة الثانية، فقد تمت فيها إعادة هيكلة هذا المخطط سنة 2009 من طرف وزارة التربية الوطنية، وذلك بفعل الصعوبات التي واجهت تمويل المشاريع. وقد همت إعادة الهيكلة إعادة النظر في محتوى مشاريع المخطط وكلفتها والبنيات المكلفة بتنفيذها. وقد تضمنت هذه الصيغة الثانية أربعة أقطاب، هي: قطب تعميم التمدد (عدد مشاريعه 7)؛ -والقطب البيداغوجي (عدد مشاريعه 10)؛ وقطب الحكامة (عدد مشاريعه 5)؛ وأخيراً قطب الموارد البشرية (عدد مشاريعه 3).

⁵¹ باقي البرامج هي: تعميم التمدد؛ توسيع قاعدة التعليم الثانوي التأهيلي؛ تنمية التعليم الخصوصي؛ تطوير الهندسة البيداغوجية والجودة؛ جعل المؤسسة التعليمية نقطة ارتكاز للمنظومة التربوية؛ ترشيد تدبير الموارد البشرية؛ تنمية البحث العلمي والتجديد التربوي؛ إرساء حكمة منظومة التربية والتكوين؛ تنويع مصادر تمويل منظومة التربية والتكوين؛ تعزيز ودعم التواصل.

⁵² وزارة التربية الوطنية، التقرير التكميلي للبرنامج الاستعجالي 2009-2012 (الرباط: وزارة التربية الوطنية، 2013)، 31. تلخصت أهم أهداف هذا البرنامج في: الارتقاء بجودة التربية والتكوين من خلال البحث والتجديد التربوي؛ إنعاش البحث والتجديد التربوي وتنمية قدرات الفاعلين التربويين على الصعيد الوطني؛ تجميع ونشر وتعميم نتائج البحث والتجديد التربوي؛ إرساء برامج لتمويل البحث التربوي مع التتبع والتقويم.

⁵³ وزارة التربية الوطنية، التقرير الوطني للحصيلة النهائية للبرنامج الاستعجالي، 9.

التربوي ضمن برامج المخطط الاستعجالي لم تبرز كفاية ضمن قائمة منجزات المخطط الاستعجالي.

لقد شكلت بلورة الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015)، وإصدار القانون الإطار رقم 17. 51 المتعلق بالتربية والتكوين والبحث العلمي (2019)، نقلة نوعية في اتجاه مأسسة البحث التربوي. فقد دعت الرؤية الاستراتيجية على مستوى النماذج البيداغوجية والمؤسسية وتطوير سياسة البحث إلى إرساء بنيات وطنية للبحث والابتكار البيداغوجي بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والجامعات ومؤسساتها القائمة (الرافعة الرابعة عشرة)، وربط البحث والابتكار في العلوم الاجتماعية والإنسانية والفنون ببرامج التنمية البشرية والبيئية (الرافعة العشرون)؛ كما نصت على تنسيق برامج التكوين بين المدارس العليا والجامعات وكلية علوم التربية والمراكز الجهوية للتربية والتكوين (الرافعة التاسعة، الفقرة 50)، ولا سيما ما يخص تكوين الباحثين المختصين في تقديم الخبرات البحثية في التربية والتكوين.

أما القانون الإطار رقم 17. 51 المتعلق بالتربية والتكوين والبحث العلمي، فقد شدد على ضرورة إحداث مجلس وطني للبحث العلمي (المادة 16)، وعلى استثمار نتائج البحث التربوي والاجتماعي لأجل الرفع من جودة المناهج والبرامج والتكوينات (المادة 28). وحرصا منه على ربط البحث العلمي في مختلف المجالات، بما في ذلك مجال التربية والتكوين، بالسياسة العمومية ومخططاتها الحكومية الاستراتيجية، فقد نص على ضرورة تشجيع الشراكة والتعاقد لإنجاز المشاريع البحثية مع مؤسسات التعليم العالي والمختلف الهيئات الوطنية (المادة 51)، وعلى اعتماد تقييمات مؤسسية منتظمة لهذه المشاريع البحثية ومستوى إنجازيتها ومدى تحقيقها للأهداف والنتائج المنتظرة منها (المادة 55)؛ على أن تتولى تتبع هذه التقييمات لجان وزارية تستثمر نتائجها في اتخاذ القرار المناسب لتصحيح الاختلالات عند الاقتضاء (المادة 56).

إجمالا، من بين أهم مكتسبات المشاريع الإصلاحية الوطنية منذ 2000، تركيزها على تنويع النماذج المؤسسية والبيداغوجية للتكوين في العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية، بما يتيح فرصة تكوين أطر باحثة ذات خبرة معرفية ومهنية متعددة التخصصات في هذه العلوم، وذات كفاءة في قيادة المشاريع البحثية؛ مع التشديد على وجود سياسة عمومية للمعرفة مرتكزة على التنسيق المؤسسي بين القطاعات الحكومية وباقي الهيئات الوطنية والدولية وبين مؤسسات التعليم العالي

الجامعية وغير التابعة للجامعات في إطار شراكات من أجل إنجاز المشاريع البحثية، مع العمل على التقييم المؤسسي لإنجازيتها، وإشاعة نتائجها على مستوى مختلف القنوات البيداغوجية والإعلامية والتكنولوجية.

وطالما غابت هذه السياسة العمومية للمعرفة وتدبير المشاريع البحثية، وذاك هو واقع الحال اليوم ببلدنا، فإن علوم التربية ستظل مجرد عبارة يتم تداولها بشكل "مدرسي" وأكاديمي، لأجل تمكين المتعلمين وطلاب المعرفة من مفاهيم وأفكار غايتها القصوى هي الإعلام والإخبار بتاريخ المذاهب الفكري والعلمية في التربة والتعليم لا غير. وبالفعل، فواقع الحال يشهد على عدم وجود تنسيق فعلي بين الشعب والمسالك الجامعية وبين البرامج والمخططات الحكومية المتعلقة بالسياسات التربوية، لا سيما في مجال البحث التدخلي والميداني والهادف، وفق برامج متعاقد عليها، الغرض منها بحث واقع المدرسة المغربية وبناء سياسات للتطوير تخدم غايات الإصلاح التربوي بوجه عام.⁵⁴ وقد سبق، في هذا السياق، لأحد التقارير المؤسسية الوطنية حول التعليم بالمغرب أن سجل نقص التواصل بين المؤسسات الجامعية وبين أصحاب القرار التربوي، والذي يقلل من فرص استفادة السياسات التربوية العمومية والنظام التربوي من قدراتها البحثية.⁵⁵

ثانياً. استثمار السياسات التربوية العمومية للبحث العلمي التربوي في قيادة

التغيير

شكلت الفترة الممتدة من بداية الألفية الثالثة حتى اليوم أغنى فترة عرف فيها البحث التربوي المواقب للسياسات الإصلاحية انتعاشاً كبيراً. ارتكزت السياسات التربوية، بُعِيدَ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، على جملة من الدراسات والبحوث التربوية حول المنظومة التربوية. وكانت هذه البحوث مرجعاً لمجموعة من القرارات البيداغوجية والتدبيرية والتقييمية، منذ مبادرة وزارة التربية الوطنية سنة 2004، باعتماد الإطار الاستراتيجي لتطوير قطاع التربية والتكوين، في سياق تنزيل مضامين الميثاق.⁵⁶

⁵⁴ هذه الملاحظة لا تعني ألبتة إنكار اعتماد القطاعات الحكومية نتائج البحوث العلمية، لا سيما في التربية والتعليم والتكوين. فاستقراء تاريخ هذه السياسات، منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين على الأقل، يشهد على أن الدولة كانت هي الأكثر طلباً للبحوث والدراسات، وأنها أوكلت إنجازها إلى هيئات بحثية خاصة ومختبرات جامعية، ومكاتب دراسات.

⁵⁵ وزارة التربية الوطنية، حركة التعليم بالمغرب (1990-1992).

⁵⁶ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, *Cadre stratégique de développement du système éducatif* (Rabat: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Décembre, 2004).

ووعياً منها بأهمية البحث التربوي في تغذية السياسات العمومية التربوية، نظمت وزارة التربية الوطنية، بتزامن مع إعداد المخطط الاستعجالي، لقاء وطنياً في فبراير 2008، الهدف منه وضع تصور عام لوضعية البحث التربوي بالمغرب، باعتباره رافداً من روافد تنمية الموارد البشرية وموجهاً أساسياً في النهوض بقطاع التربية والتكوين. وقد أسفرت أشغال اللقاء إلى تأكيد جملة من الخلاصات التشخيصية لعل أهمها غياب إطار مؤسساتي للبحث التربوي ناظم لنصوص تشريعية واضحة الأهداف، وتراجع دور مراكز التكوين في إنجاز بحوث لها علاقة باحتياجات المدرسة المغربية، وضعف الاعتمادات المالية الخاصة بالبحث التربوي، وعدم استثمار الأبحاث المتراكمة أكاديمياً وجامعياً في تدبير الشأن التربوي والتكويني.

أما توصيات ومقترحات اللقاء، فقد تركزت حول ضرورة مأسسة وضعية البحث التربوي بالمغرب، وجعله قاطرة للتنمية المستدامة لمنظومة التربية والتكوين، في أفق تأهيل الموارد البشرية المؤهلة علمياً للمساهمة في البحث والتجديد التربوي المراهن عليه في المخطط الاستعجالي. أهم هذه التوصيات:

- وضع إطار قانوني للبحث التربوي وللباحث التربوي بالمغرب؛
- توفير تمويل البحوث التربوية في إطار الشراكة مع مختلف الجهات المهتمة؛
- تعزيز وتوسيع التعاون الدولي في مجال البحث التربوي؛
- تفعيل شبكات التكوين متعددة التخصصات بهدف التنسيق بينها وبين المسالك الجامعية للتربية؛
- برمجة المشاريع البحثية التربوية بارتباط بسياق أولويات واحتياجات المدرسة العمومية، مع الانطلاق من خصوصية الجهات لاختيار مواضيع البحث التربوي؛
- تعزيز تكوين الفاعلين التربويين، بما في ذلك المدرسين الجدد، في البحث التربوي، وإضفاء نوع من المهنية عليه، لا سيما البحث التدخلي والميداني؛
- إحداث مرصد وطني للكفاءات البحثية.

باشرت وزارة التربية الوطنية عدداً من البحوث التربوية المتعلقة بقضايا المنظومة التربوية الوطنية (المناهج والبرامج والكتب المدرسية، الحكامة، الموارد البشرية، العرض التربوي المدرسي...)، في إطار التهيئ لقرارات تفعيل توجهات الإصلاح التربوي، أو ملاءمتها مع تغيرات ومستجدات واقع المنظومة. وهناك عمليات بحثية أخرى انكبت على نتائج استطلاع آراء ومثلاث الفاعلين التربويين من مختلف فئاتهم

ومهامهم حول هذه القضايا وحول آفاق تفعيل الإصلاحات، أفرزت تقارير تركييبية جهوية ووطنية اعتمدت في قرارات التغيير لدى الوزارة.⁵⁷

علاوة على ذلك، هناك دراسات وبحوث ميدانية أنجزت من طرف هيئات واكبت السياسات التربوية، لعل أهمها اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين،⁵⁸ واللجنة المكلفة بإعداد تقرير الخمسينية،⁵⁹ والمجلس الأعلى للتربية والتكوين الذي يقيم تقاريره وآراءه وأنشطته على البحث العلمي التربوي، الكمي والنوعي، الميداني والمقارن. لا بد هنا من الإشارة أيضاً إلى الدراسات التي تجريها مؤسسات وطنية حول بعض الظواهر التربوية ذات الصلة بانشغالاتها، كالمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، والمجلس الوطني لحقوق الإنسان، والمندوبية السامية للتخطيط، والمرصد الوطني للتنمية البشرية، وبعض مراكز البحث والدراسات الاستراتيجية، علاوة على الهيئات المهنية المكوّنة من طرف الفاعلين التربويين التي تقوم بدراسات وتشخيصات لوضع التربية والتكوين وتتقاسم أعمالها مع الممارسين الميدانيين،⁶⁰ رغم كون أنشطة هذه الهيئات المهنية عرفت انحساراً في السنوات الأخيرة.

إن ما يميز هذه الدينامية التي عرفها البحث التربوي هو تنوع الاهتمامات البحثية، ذلك أنها انصبّت على جوانب مختلفة للمنظومة التربوية (الموارد البشرية وتأهيلها، المناهج والبرامج والتكوينات، الحكامة التربوية، تعميم التمدرس وملاءمة العرض، تأهيل التعليم العالي، المنظومة القيمية للمدرسة، إلخ). كما أنها راکمت خبرة ومكتسبات لدى أصحاب القرار التربوي أو الهيئات المواكبة لتفعيل الإصلاح. غير أن تعميم نتائج هذه البحوث التربوية كان رهين الموارد المخصصة لها. وإذ يستأثر القطاع الوصي على التربية والتعليم بنتائج هذه البحوث ويستثمرها في سياساته الإصلاحية، فإن بعض الهيئات المستقلة، كالجمعيات المهنية وبعض مراكز البحوث الخاصة، لا تجد سبيلاً لنشر بحوثها، بسبب ندرة الموارد المالية، اللهم الملتقيات العمومية التي تنظمها والتي تتقاسم فيها نتائجها مع الفاعلين التربويين الميدانيين. في المقابل، تجد هيئات مؤسساتية أخرى ذات موارد مخصّصة وفيرة كافة الفرص

⁵⁷ أهم ما أفرزته هذه الاستطلاعات: الوثائق الكاملة وخلاصات أشغال المنتدى الوطني للإصلاح، المكتسبات والآفاق (يوليوز 2005)؛ أعمال اللقاءات التشاورية التي نظمتها وزارة التربية الوطنية حول المدرسة المغربية ما بين أبريل ويوليوز 2014.
⁵⁸ على سبيل المثال أعمالها التالية: وقفة على حصيلة السنة الأولى من عشرية التربية والتكوين، واستشراف للآفاق (يوليوز 2001)؛ وقفة على حصيلة السنة الثانية من العشرية الوطنية للتربية والتكوين، واستشراف للآفاق (يوليوز 2002)؛ التقرير السنوي حول إصلاح نظام التربية والتكوين (أكتوبر 2003)؛ التقرير حول إصلاح منظومة التربية والتكوين 1999-2004، حصيلة مرحلة ومستلزمات دينامية جديدة (يونيو 2005).

⁵⁹ على سبيل المثال الدراسة الموضوعاتية حول النظام التربوي، المعرفة، التكنولوجيا والابتكار.

⁶⁰ يمكن الإشارة هنا إلى جمعيات المدرسين والمفتشين التربويين وأطر التوجيه والتخطيط.

لتكثيف أنشطتها البحثية ونشرها وتعميم إمكانية الاستفادة منها (مثلاً: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المرصد الوطني للتنمية البشرية). غير أنه يُلاحظ غلبة الطابع التشخيصي والتقييمي⁶¹ على هذه البحوث، وذلك لارتباطها برصد تطور الظواهر التربوية المدروسة أو بتشخيص واقع حال هذه الظواهر واختلالاتها. ورغم ذلك، فإن بعضها انتهى إلى بلورة مقترحات وتوصيات للتغيير. لكنها تتوقف عند هذا الحد ولا تدرج مقتضيات نظرية التغيير في تدبير عمليات استثمار وتفعيل توصياتها ومقترحاتها. فالسياسات التربوية العمومية غالباً ما تنتقل مباشرة من العمليات البحثية إلى بلورة برامج عمل وتدابير للتفعيل، ونادراً جداً ما توازن بين مقتضيات الصلاحية العلمية للنتائج البحثية وبين متطلبات المشروعية الاجتماعية للتغيير استناداً إلى تلك النتائج، من خلال تقاسمها مع الفاعلين التربويين والاجتماعيين وإدراج آرائهم حولها، ومواءمة مخططات التغيير مع ما يقترحونه من ملاحظات وأفكار جديدة تتيح فرصة ملاءمة التغيير مع سياق الوضع التربوي وخصوصياته الجهوية والمحلية (assurer la pertinence des projets de changement).

ربما كان هذا أحد أسباب تعثر تدابير تفعيل الإصلاحات وبُطئها رغم ما تحفل به استراتيجيات التغيير المعتمدة من إعلان خطط للتعبئة وتحسيس الفاعلين الميدانيين بنجاحاتها. وهنا تتجلى الأهمية الاستراتيجية لسياسات الوساطة والتواصل الفعال (وليس فقط التعبئة والتحسيس والإعلام) مع الفاعلين والشركاء التي تؤسس المشروعية الاجتماعية للتغيير. وتلك مسألة سبق لتقرير اليونسكو الذي يحمل عنوان: "التطور الاجتماعي، من البحث إلى سياسات الفعل" (2007)، حيث جاء على وجه الخصوص: "تمثل "واجهة الوساطة والتواصل" بين البحث [العلمي] وبين السياسات لقاءً يجمع بين فاعلين مختلفي المواصفات؛ يتعلق الأمر بمكان تلاقي وتقاطع عمليات تستجيب لديناميات مختلفة عن بعضها البعض، ووساطة بين لغات اجتماعية مختلفة [...]". علاوة على ذلك، فإن الالتزام لأجل إقامة تمفصل دينامي أكثر ومندمج بشكل أفضل بين البحث والفعل العمومي ذو حمولة معيارية. ذلك أنه داخل خطاطات الحكامة التي تقيم الفعل العمومي على الخبرة وحدها فقط، يتم ضمناً استبعاداً إسهام الآليات التشاركية ودورها في تطوير السياسات. وهناك أسبابٌ وجهيةٌ تدفع إلى الاقتناع بأن مثل هذه المبادرة تشجع أشكالاً خاصة للفشل السياسي.

⁶¹ مثل هذه الملاحظة سجلها تقرير المجلس الأعلى للحسابات حول تقييم المخطط الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية (مايو 2018)، 41. فقد تضمن المخطط الاستعجالي عدة دراسات قبلية لتنفيذ المشاريع، جعلت منه برنامجاً تشخيصياً بدلاً من أن يكون برنامجاً عملياً لتسريع الإصلاح الذي جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين منذ سنة 2000.

غير أن الجواب على ذلك يقضي، عكس ذلك الاقتناع، بضرورة منح الاهتمام الجدي لقضايا الشفافية والمشاركة في السلطة من داخل عمليات إنتاج المعارف لفائدة الفعل العمومي، وعلى وجه الخصوص حول دور المجتمع المدني في تشجيع أشكال معينة للخبرة غير تكنوقراطية. وسيكون أمراً ممكناً، بل واجباً على الحكومات والجامعيين والمجتمع المدني العمل يداً في يد لأجل إقامة أنماط جديدة للحكمة التي تغني المسؤولية السياسية بدل تفكيكها وتذويبها.⁶² لذلك، دعا تقرير اليونسكو إلى إعادة التفكير في السياسات العمومية الموجهة للتطور الاجتماعي على أساس واجهة يلتقي فيها البحث بالسياسات، ويتم تحيينها، وإلى ضرورة بناء وإنتاج معارف ملائمة للسياق، ووضعها رهن إشارة أصحاب القرار عبر صيغ وأشكال تيسر فهمها واستثمارها واستعمالها.⁶³ في المقابل، دعا التقرير المؤسسات والبنيات والهيئات التي تضطلع بمهام البحث إلى القيام ببحوث مستهدفة وفق أولويات تحددها بالتوافق مع مقتضيات السياسات العمومية في مواجهتها للاختلالات والمشاكل التي تعرفها أنظمة التربية والتعليم والتكوين، وتقديم ما يكفي من الخبرة البحثية لهذه السياسات التي يتوجب عليها رعاية هذه البنيات والهيئات البحثية وتقديم كافة الدعم لها للقيام بوظائفها.⁶⁴

لقد فطنت السياسات التربوية ببلدنا مبكراً لعلاقة البحث التربوي بتكوين الفاعلين التربويين؛ غير أن خططها بهذا الشأن لم تؤت أكلها بسبب النقص الحاصل في إدراج مقتضيات نظرية التغيير. فهؤلاء الفاعلون لا يتم تكوينهم من أجل البحث، ولا تندرج هندسة تكوينهم ضمن سيورة التكوين المفتوحة على مسالك الدراسات العليا في إطار الدكتوراه (كما هو حال تكوين أطر التفتيش التربوي أو أطر الإدارة أو التخطيط أو التوجيه). أما أطر التدريس، فغالباً ما تتوقف علاقتهم بالمعرفة عند الحصول على دبلوم مهني لأجل التدريس. علاوة على ذلك، فاستشاراتهم وإشراكهم في القرارات المتعلقة بالإصلاح والتغيير تظل ذات طابع مناسباتي وغير منتظمة.

⁶² Unesco, *Le développement social: de la recherche aux politiques et des politiques à l'action* (Paris: Unesco, 2007), 2.

⁶³ Unesco, *Le développement social*, 3.

⁶⁴ جاء في التقرير المذكور: "إنه من الأهمية بمكان، رغم الاعتراف بعدم كفاية ذلك، دعوة الهيئات الوطنية والدولية التي تفوض [الهيئات البحث] القيام ببحوث مستهدفة وتؤتي تمويلها وتقييمها، أن تدمج ضمن برامجها أولويات ملائمة للسياسات بشكل يدعم، وفق جدولة مناسبة، إنتاج المعارف الأصلية [الموثوق بها]. تطلب السياسات، من جهةها، خبرة ذات رد فعل سريع، غير أنه سيكون أمراً غير واقعي ألينة أن نتصور إزهار هذه الخبرة دون وجود تربة هي بالذات الجماعة العلمية التي تشتغل بشكل حيوي ومستقل. علاوة على ذلك، واعتباراً لكون إنتاج المعارف لا يجعلها بالضرورة متاحة لمن هم غير متخصصين فيها، فإنه من الضروري كذلك، رغم الاعتراف بعدم كفاية ذلك أيضاً، خلق فضاءات جديدة [...] داخلها يكون بإمكان الباحثين وذوي القرار بلورة لغة متقاسمة وأطر مرجعية مشتركة".

Unesco, *Le développement social*, 4.

وعلى مستوى التدبير الجهوي للمشاريع والعمليات البحثية في علاقتها بسياسات تفعيل الإصلاحات، يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

أ. عدم تلاؤم تدبير عدد من المشاريع البحثية التربوية مع طبيعة البحث التربوي والبحث من أجل التجديد من جهة، ومع نوعية الحكامة التي تقتضي بتحويل الاختصاصات للأكاديميات الجهوية.

من الزاوية الأولى، أغلب المشاريع البحثية ذات طبيعة وطنية، وحتى حينما يتم إجراؤها على عينات جهوية، فإن تعميم نتائجها يأخذ طابعاً وطنياً، وتُبنى عليها سياسات ذات بُعد وطني. والحال أن سياسات البحث التربوي الحالية في أغلب النماذج الدولية تتجه نحو الربط الوظيفي للبحوث بظواهر محددة على المستوى الجهوي أو المحلي أو على صعيد المؤسسة التربوية، لأجل استغلالها لبناء برامج للتغيير تهم هذه المستويات في إطار تدبير ذي استهداف مخصوص.

ومن الزاوية الثانية، فإن الاختصاص، المخوّل للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ضمن اختصاصات أخرى، والمتعلق بممارسة البحوث أو المساهمة فيها،⁶⁵ يعطي لبنيات التدبير الجهوي مهمة الإشراف على البحث التربوي والقيام بدراسات والمساهمة في البحوث التي تجرى على المستوى الوطني. غير أن هذه الأكاديميات ظلت سجينة التدبير اليومي للتربية والتكوين على مستوى الجهة بما في ذلك التقييم والامتحانات، مع اكتفائها بتنزيل القرارات المركزية التي تتعلق بتطبيق المناهج والبرامج. وقلما تبادر بمشاريع بحثية ذات صلة برصد حاجاتها الجهوية والمحلية. ملاحظة من هذا القبيل سبق للمجلس الأعلى للحسابات أن أكدها حينما سجل أن الأكاديميات الجهوية تقوم بوظائفها كما لو كانت مجرد مصالح خارجية للوزارة تطبق التعليمات والقرارات التي تتخذها المصالح المركزية للوزارة، على الرغم من كونها مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلال المالي، وتُدار من قبل مجالس إدارية مخولة لاتخاذ قرارات استراتيجية لتوجيه عملها تطبيقاً لأحكام القانون رقم 07-00.⁶⁶

⁶⁵ من بين الاختصاصات التي أسندها القانون 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين (2000) للأكاديميات الجهوية الإشراف على البحث التربوي على المستوى الإقليمي والمحلي، وإعداد الدراسات المتعلقة بالتربية والتكوين والإشراف على النشر والتوثيق التربوي على مستوى الجهة، والمساهمة في البحوث والإحصاءات الجهوية أو الوطنية، والقيام بمبادرات الشراكة مع الهيئات والمؤسسات الجهوية الإدارية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بهدف إنجاز المشاريع الرامية إلى الارتقاء بمستوى التربية والتكوين بالجهة.

⁶⁶ تقرير المجلس الأعلى للحسابات حول تقييم المخطط الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية (مايو 2018)، 47.

ب. في السياق ذاته، يمكن تأكيد افتقاد الأكاديميات الجهوية لرؤية واضحة للبحث التربوي على المستوى الجهوي والإقليمي، لغياب بنية بحثية مختصة لديها. فالهيكل التنظيمية لهذه الأكاديميات الجهوية لا تتوفر على بنيات فعلية مخصصة بلورة البحوث التربوية وإجرائها، لأجل تشخيص الاختلالات والمشاكل التي تعاني منها الجهة، وتحديد حاجاتها وسبل تلبيتها. كما أن مواردها البشرية ليس لديها التأهيل العلمي لممارسة البحث التربوي، لكونها تنتمي لهيئات التدريس والإدارة والتفتيش والتوجيه والتخطيط. وإن التعثر الذي تواجهه لأكاديميات الجهوية بخصوص مهام البحث التربوي يرجع أساساً لعدم التناسق بين الاختصاصات المخولة لها بشأن البحث التربوي وبين البنيات والموارد المرصودة والتي تظل ذات مهام تدبيرية وبيداغوجية وتقييمية. أما المراكز الجهوية لتكوين الأطر التربوية والتعليمية والإدارية، فهي متفرغة بشكل شبه كلي للتكوين، ولا تجد فرصتها للمشاركة في بلورة المشاريع البحثية الجهوية، علاوة على أن التوجه المتعلق بمشروع المؤسسة لم يجد طريقه للتحقق داخل مختلف مؤسسات التربية والتعليم بما في ذلك مراكز التكوين، علماً بأن بلورة مشاريع بحثية بشكل منتظم جزء من مهام هذه المراكز.⁶⁷

ج. من هنا الاختلال والنقص اللذين يشوبان السياسة الجهوية للبحث التربوي. وتلك ملاحظة سبق للمجلس الأعلى للحسابات أن سجلها بخصوص اختلالات تفعيل المخطط الاستعجالي. فقد لاحظ في تقريره عن تقييم المخطط الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية (مايو 2018)، عدم التناسق بين المشاريع المبرمجة وبين القدرات التدبيرية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ومديرياتها الإقليمية، بسبب النقص الحاصل في توفير الوسائل اللوجستكية والموارد البشرية اللازمة لتنفيذ تلك المشاريع (بما فيها المشاريع البحثية).

د. أخيراً، تفسر الاختلالات السابق ذكرها النقص الحاصل في برامج الشراكة مع المحيط وفي التعاون الدولي مع المؤسسات الأجنبية والهيئات الأممية في مجال المشاريع البحثية، اللهم بعض المبادرات القليلة جداً. من آثار ذلك، انعدام التنسيق بين الأكاديميات الجهوية وبنياتها الإقليمية والمحلية وبين المؤسسات الجامعية على مستوى الجهة على سبيل المثال، رغم أن هذه المؤسسات ذات مهام واختصاصات بحثية لا جدال فيها.

⁶⁷ سبق للتقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية أن سجل تميز البحث التربوي بمراكز تكوين الأطر، بغياب رؤية استراتيجية واضحة، تعتمد برامج ذات أولوية، وميزانيات مرصودة لهذا الغرض. علاوة على ضعف التنسيق بين مختلف الفاعلين في الميدان التربوي، وكذا محدودية الانفتاح على إمكانيات التعاون الدولي. التقرير التركيبي، 30.

أما القطاع الخاص، فإن مساهمته في البحث التربوي تظل محدودة جداً، إن لم نقل شبه معدومة، اللهم بعض التمويلات لبعض الأنشطة في مجال الابتكار التقني والعلمي، وتشجيع التميز.

آية سياسات للبحث التربوي؟ وما مكان البحث التربوي ضمن استراتيجيات التغيير؟

لا نريد اختتام هذا المقال دون بلورة جملة من الاقتراحات والتوصيات الغرض منها التنبيه إلى ضرورة مأسسة البحث التربوي على خلفية علوم التربية، وإرساء هياكله، في سياق وطني ودولي يعرف تحولات سريعة، حتى يصبح فعلاً أحد دعائم الارتقاء بجودة التربية والتكوين، وتطوير النماذج البيداغوجية والمؤسسية وسياسات الابتكار والتجديد، ولا سيما تحسين المناهج والبرامج والتكوينات، وتنمية قدرات الفاعلين التربويين ومردوديتهم.

تحولات مهنة الباحث في سياق وطني ودولي سريع التحولات

لا بد من الإشارة إلى البطء الذي يسم السياسات التربوية في السنوات الأخيرة في تفعيل توجهات ومقتضيات الإصلاح في موضوع البحث التربوي، وتنشيط الدراسات في مجال العلوم التربوية والإنسانية والاجتماعية عامة، أو في تفعيل التوصيات المنبثقة عن الملتقيات العلمية والمهنية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية ذاتها. وحسب ما يتوفر لدينا من معطيات، فلا شيء في استراتيجية الحكومة التشريعية أو المتعلقة بالهندسة البيداغوجية أو تحسين التكوينات، أو تطوير غط الحكامة التربوية الجهوية لإصلاح المنظومة، يدل على قرارات تتعلق بتبوء البحث التربوي المكانة التي يستحقها في مشاريع التجديد والتغيير. يكفي هنا أن نشير أيضاً إلى عرض رئيس الحكومة بمجلس النواب في الجلسة المخصصة للإجابة على السؤال المحوري حول "استراتيجية الحكومة في إصلاح المنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي" المنعقدة بتاريخ 5 فبراير 2018. فهذا العرض لا يتضمن أية إشارة إلى البحث التربوي ودوره في هذه الاستراتيجية، ولا في المخطط التنفيذي لقطاع التربية الوطنية للفترة 2017-2021. وذلك رغم اعتراف العرض الحكومي بعدم تمكن المجهودات الإصلاحية من تحقيق النتائج المرجوة والمتمثلة أساساً في إرساء منظومة تعليمية وطنية ذات جودة، ورغم أهمية الموارد المالية المخصصة لقطاع التعليم والتكوين. ومع أن العرض الحكومي سجل التحديات العديدة التي تواجهها المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، لعل أهمها ما يتعلق بالجودة والمردودية، فإنه لم يخصص إشارة واحدة للبحث

من أجل سياسة عمومية للبحث التربوي استناداً إلى علوم التربية بالمغرب

التربوي، علماً بأنه أحد العوامل الحاسمة في تحقيق الجودة لدى العديد من الدول الأخرى، رغم تخصيصه فقرة للبحث العلمي والتقني بوجه عام.

أما على المستوى الدولي، فإن سياسات البحث بوجه عام تعرف اليوم، وفي علوم التربية على وجه الخصوص، تحديات عدة، وهي ذاتها التحديات التي عرفتها برامج ومخططات البحث في علوم الإنسان والمجتمع منذ بداية الألفية الثالثة. وقد لخص المجلس الوطني لتنمية وتطوير العلوم الإنسانية والاجتماعية بفرنسا هذه التحديات في ما يلي:

أ. تحديات تفرضها التحولات التي تعرفها مهنة الباحث في مجال علوم الإنسان والمجتمع. مرد ذلك لكون الصورة والواقع المهني للباحث حديثة العهد تاريخياً؛ فهي ترتبط بقناعة المؤسسات الحديثة بضرورة التقدم في المعارف والعلوم، والارتكاز عليها في السياسات المنصبة على تدير الحياة الاجتماعية بمختلف أبعادها. وقد كان ضرورياً إعادة هيكلة أو إحداث مؤسسات تعمل على تحقيق هذا التقدم في المعارف والعلوم حتى "يتم إحداث المهن المتعلقة بالباحث".⁶⁸

ب. تحديات ترجع للتطورات والتحولات التي عرفتها مهنة الباحث، لا سيما بعد الحرب العالمية الثانية. لقد توسعت هذه المهنة كثيراً وتشعبت في غالبية المجتمعات الغربية، وتفرعت بفعل التخصصات العلمية والأكاديمية التي فرضت تدقيق المواصفات العلمية والمؤسسية للباحثين ومهامهم. وقد تزامن ذلك مع الطلب الاجتماعي المتزايد على البحث العلمي والأكاديمي الذي ينبغي أن يغطي كافة المجالات الإنسانية والاجتماعية، إلى جانب الميادين الطبيعية والتكنولوجية. لقد تعاضم دور مهنة الباحث مع توسع ظواهر العولمة ومجتمع واقتصاد المعرفة، وما خلقه من تنافسية اقتصادية وثقافية وعلمية، لا سيما في مجالات التربية والصحة والتكنولوجيا والابتكار، في سياق أصبحت مهمة الباحث تنحو نحو التحول إلى خبرة تضع ذاتها رهن إشارة السياسات العمومية بوجه عام، وسياسات البحث والابتكار التي يقودها القطاع الخاص داخل دينامية مجتمعات المعرفة الحالية.⁶⁹

⁶⁸ Conseil national du développement des sciences de l'Homme et de la société, *Pour une politique des sciences de l'Homme et de la société* (Paris: P.U.F., 2001), 27.

هذه المؤسسات هي الجامعات ومراكز البحث العلمي والمدارس العليا للهندسة والعلوم التطبيقية وأكاديميات العلوم والفنون، وما إلى ذلك.

⁶⁹ للتوسع أنظر:

Banque mondiale, *Construire les sociétés du savoir; Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur* (Laval: Presses de l'Université Laval, 2003).

ويمكن رصد أهم مؤشرات تطور مهنة الباحث في ظهور عدة أطر مرجعية جديدة:

• **مؤسسية** من قبيل تحول النماذج المهنية المرتبطة بالباحث، إذ أصبح اختيار مهنة الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية عامة مرتبطاً بطلب اجتماعي وبتسابق السياسات نحو منح المشروعات العلمية لبرامجها ومخططاتها في التنمية والتطوير، إلى جانب المشروعات الاجتماعية القائمة على التشارك والتدبير المحلي للمشاكل الإنسانية وإشراك الأفراد والمجتمعات المحلية في تشخيص المشاكل وبلورة القرارات وبناء برامج التنمية.

• **سوسيو-ثقافية** تتعلق بتوسع مجتمع واقتصاد المعرفة وتنامي وتضاعف الحاجة إلى المعرفة وفهم البشر، أفراداً وجماعات، ومرجعياتهم الثقافية وأنماط عيشهم وتعاونهم. لقد تنامي الوعي بالعواقب الوخيمة لجهل أو تجاهل البعد الإنساني للمشاكل العلمية والتقنية. لقد أضى الباحث مطالباً بالخروج من برجه العاجي والاستجابة لطلب المجتمع والسياسات العمومية للمعارف والخبرة، ولا سيما المؤسسات التي تستثمر اقتصادياً فيها وتوظف تمويلات هائلة.⁷⁰

• **إبستمولوجية** تتعلق بتنوع علوم الإنسان والمجتمع وتحول معايير البحث، بحيث أضى الباحثون ملزمين بإظهار نزعة براغماتية أكثر نجاعة،⁷¹ بالتفاعل مع الحاجات المجتمعية والاستراتيجيات التي تبلورها السياسات في مجالات التنمية والتطوير أو الابتكار والتجديد. وهو الأمر الذي يدفع مهنة البحث في علوم التربية إلى الانضباط لموضوعات البحث وخصوصيات سياقاتها، وملتطلبات تكامل المعارف، فضلاً عن التوجه نحو البحث الميداني والتدخلي، والبحث المقارن، وإدراج معايير الجودة العالمية في الإنتاج، وخصوصاً ربط عمليات البحث بالذكاء العملي الجماعي والعمل في إطار فرق متنوعة ومتكاملة التخصصات.⁷²

• **جغرافية** تخص تدويل سوق توظيف الكفاءات البحثية، إلى درجة أصبح فيها عمل الباحث مرتبطاً بالاعتراف الدولي بأعماله.⁷³ ومع التدويل تشتد التنافسية في

النسخة العربية: البنك الدولي، بناء مجتمعات المعرفة، التحديات الجديدة التي تواجه التعليم العالي (القاهرة: مركز معلومات قراء الشرق الأوسط (ميريك)، (2003).

⁷⁰ Conseil national du developpement des sciences de l'Homme et de la société, *Pour une politique*, 3-34.

⁷¹ Ibid., 34.

⁷² للتوسع في التحولات التي مست منظومة المعرفة والبحث أكاديمياً ومؤسسياً، أنظر مقالنا: "المناهج والتكوينات ومجتمع المعرفة، في اندماج الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات المعرفية"، مجلة دفاتر التربية والتكوين 6-7 (مايو 2012): 66-77.

⁷³ Conseil national du developpement des sciences de l'Homme et de la société, *Pour une politique*, 35-6.

مجال البحث، وتضع السياسات العمومية داخل البلد الواحد أمام تحدي تطوير وضع مهنة الباحث وتمكينه من المستجدات، وتثمين قدراته لكي تحتل أبحاثه، ومعها خلفيته المؤسسية، مكانة بارزة داخل التصنيفات الدولية للبحث والباحثين والمؤسسات البحثية.

برامج واستراتيجيات التغيير

اعتباراً لكون سياسات المعرفة أضحت إحدى أهم ركائز مجتمع واقتصاد المعرفة في المجتمعات المتقدمة الحالية، فإنه يتعين منح الأولوية للبحث العلمي التربوي في استراتيجيات وبرامج التطوير ببلدنا، وإدراج مرجعيته في قاعدة سياسات التغيير، إلى جانب المقاربة التشاركية والتفاعلية مع مختلف الفاعلين وشركاء المدرسة.

بناء على ذلك، يتوجب إعادة التفكير في السياسات العمومية الموجهة للتنمية الاجتماعية على أساس واجهة يلتقي فيها البحث بالسياسات، مع الحرص على بناء وإنتاج معارف ملائمة للسياق المغربي، ووضعها رهن إشارة أصحاب القرار عبر صيغ وأشكال تيسر فهمها واستثمارها واستعمالها.⁷⁴

في المقابل، يتعين على المؤسسات العمومية ومؤسسات القطاع الخاص والبنيات والهيئات التي تضطلع جميعها بمهام البحث القيامُ ببحوث ودراسات مستهدفة وفق أولويات يتم تحديدها بالتوافق مع مقتضيات السياسات العمومية، وما تقيمه من تشخيصات للاختلالات والمشاكل التي تعرفها أنظمة التربية والتعليم والتكوين، وتقديم ما يكفي من الخبرة البحثية لهذه السياسات التي يتوجب عليها رعاية هذه البنيات والهيئات البحثية، وتقديم كافة الدعم لها للقيام بوظائفها.

من مقتضيات ذلك ضرورة وضع استراتيجية شمولية للبحث التربوي متعددة السنوات، من شأنها توفير رؤية واضحة ودقيقة حول موضوعات البحث ذات الأولوية، وإعداد مخطط وطني شامل لمختلف الجهات لتدخلات وأنشطة البحث بشكل موازٍ

⁷⁴ نستوحى هنا توصية لليونسكو في تقريرها حول "التطور الاجتماعي: من البحث إلى سياسات الفعل".

Unesco, *Le développement social*, 3.

وتجدر الإشارة إلى أن "خطة تطوير التعليم في الوطن العربي: التربية والتعليم العالي والبحث العلمي"، الصادرة عن جامعة الدول العربية، الأمانة العامة؛ تونس/المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2008)، من بين أهم توصياتها توسيع مساحة المشاركة في صنع القرار التربوي والتعليمي، وفي مراجعة وتقويم السياسات التربوية ورسم البدائل في إطار التواصل والتشاور مع المجتمع المدني وكافة المهتمين والفاعلين والمتدخلين في الحقل التربوي؛ واعتماد معايير البحث العلمي إلى جانب الخبرة التربوية في تصميم وتنفيذ الإصلاحات التربوية، وإتباع منهج التجريب وقياس الأثر وحساب العوائد على الفئات المستهدفة، علاوة على الانطلاق من أسس تعزيز حقوق المواطن ودعم حصوله على التعليم والمعرفة، وتوظيفها، في إطار تكافؤ الفرص بين الوسطين الحضري والقروي، وبين الذكور والإناث، وبين القادرين وغير القادرين؛ والانطلاق من ضرورة تقوية جانب القيم والاتجاهات والمهارات الاجتماعية، بمعنى مأسسة المعرفة لدى المتعلم وتحويلها إلى سلوك طوعي.

لبرامج السياسات التربوية العمومية. وينبغي أن يراعي هذا المخطط التنسيق بين الهيئات المتدخلة في البحث، وتكامل الاختصاصات والبرامج التنفيذية وآجالها، وتعاضد الموارد المختلفة.

حكمة البحث التربوي وتأهيل القدرات المؤسسية

لا يمكن للبحث التربوي أن يؤتي أكله دون مأسسته، وذلك بإخراج النصوص التشريعية المؤطرة له، وإرساء هيكله التنظيمية على المستوى الوطني والجهوي والإقليمي.

في هذا الإطار، يتعين إعادة النظر في الوضع المؤسسي والتشريعي للباحث بوجه عام، والباحث في علوم التربية وفق المعايير المعمول بها دولياً، مع تكييفها مع معايير الجودة الوطنية. على أساس ذلك، يتم وضع إطار قانوني للبحث التربوي بالمغرب، يشمل الأطر المرجعية لمهنة الباحث في علوم التربية والمواصفات والكفاءات المطلوبة فيها، والتي يتوجب الاستناد إليها في تكوين الباحثين وتأهيلهم وتوظيفهم وتقييم إنجازاتهم.

ارتباطاً بذلك، ولإعطاء البحث التربوي تثبيتاً جهوياً (un ancrage régional)، يتوجب خلق أقطاب جهوية للبحث التربوي ترتبط بالحاجات المحلية والجهوية وتجميع الإمكانيات والموارد، في إطار برامج بحثية متعددة تهم الجهات ومكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بها.

في نفس الاتجاه، وضماناً لانخراط مختلف مكونات المنظومة الجهوية للتربية والتكوين، يتوجب إرساء تنظيم مهيكّل للبحث التربوي، بهدف تطوير سبل تدبير شؤونه، وتحسين التنسيق بين مختلف الفاعلين فيه، على أساس تعبئة مراكز البحث الجامعية ومختبراتها ذات الصلة بالبحث في علوم التربية للانخراط في تفعيل المخطط الوطني المذكور سابقاً، وتأطير البحث من أجل نيل الدكتوراه وفق أهداف هذا المخطط، مع إشراك مراكز التكوين في مهن التربية بالجهات، والمراكز الوطنية لتكوين بعض هيئات الفاعلين (أطر التفتيش التربوي، أطر التوجيه والتخطيط)، بالنظر للكفاءات البحثية التي تتوفر لديها.

كما يتعين إعادة هيكلة نظام الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، في إطار توسيع الاختصاصات الجهوية وتزويدها بالموارد المادية والبشرية المؤهلة، لتضطلع بالاختصاصات والمهام الموكولة إليها ذات الصلة، خصوصاً إعداد الدراسات

والإحصائيات الجهوية، والإشراف على البحث التربوي ذي الطابع الجهوي، وعلى النشر والتوثيق التربويين، والمشاركة في بلورة وإجراء البحوث ذات الطابع الوطني.

غير أن ضمان نجاعة أداء الأكاديميات الجهوية لن يكون متيسراً ما لم يتم إرساء بنيات للبحث والابتكار البيداغوجي بها (بنيات لاتخاذ القرار والتدبير واستثمار النتائج، بنيات لإنجاز البحوث أو الإشراف على إنجازها وتقييم نتائجها، فضاءات للموارد البحثية من مكاتب ورقية ووسائطية، ولربط الاتصال الرقمي بشبكات البحث والنشر الدولية الفاعلة في هذا المجال)، كما في الجامعات ومؤسساتها القائمة، وربط البحث والابتكار في العلوم الاجتماعية والإنسانية عامة، والعلوم التربوية خاصة ببرامج التنمية البشرية والبيئية (كما أوصت بذلك الرؤية الاستراتيجية في الرافعة الرابعة عشرة). ومن المعلوم أن إرساء هذه البنيات يتطلب إعداد وتوظيف الأطر الباحثة المختصة القادرة على تدبير كل ما يتعلق بالبحث التربوي على الصعيد الجهوي، والإسهام في بناء الاستراتيجيات الوطنية بهذا الشأن.

لهذا الغرض، سيكون أمراً لا مناص منه العمل على تقوية آليات القيادة، على مستوى الجهة كما على المستوى الوطني، المبنية على البحث حول المدرسة والمعطيات المتصلة بها وتحليلها لتيسير اتخاذ القرار. وتقوم هذه الآليات على أساس التشخيص المنتظم لإشكاليات التربية والتكوين على مستوى الجهة، وبرمجة وإنجاز الدراسات الإعدادية لقيادة حذرة وبقطة للتغيير، ورصد وتعميم التجارب والممارسات الجيدة وطنياً ودولياً، وتوظيف إمكانات البحث التربوي المتوفرة أو التي يمكن توفيرها عند الحاجة لإنجاح تفعيل الإصلاح التربوي، والتتبع والتقييم المنتظم للنتائج استناداً إلى نظام وطني مرجعي للجودة.

ولكي تتمكن بنيات تدبير البحث التربوي وآليات القيادة هاته من الاضطلاع بأدوارها على الوجه الأمثل، سيكون من الأفيد والناجع إحداث مرصد وطني للكفاءات البحثية ومراصد جهوية توفر للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وللجامعات ولباقي الهيئات الجهوية للبحث (جمعيات، مراكز خاصة...) كافة المعطيات الكمية والنوعية والعلمية حول الظواهر التربوية والتكوينية بالجهة، وحول حاجات الجهة من البحوث والدراسات، وحول مستجدات الدراسات الدولية والتوجهات الأهمية. ومما لا شك فيه، فإن هذه المراسد ستساعد القرار الجهوي وبنيات التدبير على تشكيل رؤية واضحة عن اختلالات وقضايا التربية والتكوين بالجهة، وتحديد الأولويات البحثية وفق الحاجات الملحة، وبلورة برامج التنفيذ.

من شأن ذلك أن يوطد أسس متينة لحكمة جيدة للبحث التربوي. غير أن بلوغ هذا الهدف لن يتأتى على الوجه الأمثل ما لم يتم الاستثمار المؤسسي الفعلي لنتائج البحث العلمي التربوي من طرف السياسات العمومية لتطوير المنظومة الوطنية والجهوية للتربية والتكوين والبحث العلمي، ولا سيما على مستوى سياسات تجويد المناهج والتكوينات، وتحسين التعليمات، والارتقاء بمردودية الفاعلين التربويين، وتأهيل القدرات البشرية والمؤسسية للتربية والتكوين، إلخ.

وسعيًا للنهوض بحكمة البحث التربوي ببلدنا، من اللازم العمل على توفير تمويل مخططات البحث التربوي، والاجتهاد في جلب التمويلات الكافية، مع اعتماد خطط وطنية و جهوية لتقييم مؤسسي منتظم للمشاريع البحثية ومستوى إنجازيتها ومدى تحقيقها للأهداف والنتائج المنتظرة منها، ومدى استثمار نتائجها، وتطوير السياسات المتعلقة بها.

ولعله من مقتضيات النجاح في ذلك أيضاً، تبني خطط وطنية و جهوية للشراكة المؤسسية لتنمية البحث التربوي. يتعين بهذا الشأن تشجيع الشراكة والتعاقد لإنجاز المشاريع البحثية مع مؤسسات التعليم العالي ومختلف الهيئات الوطنية والجهوية، بما في ذلك القطاع الخاص؛ فضلاً عن تعزيز وتوسيع التعاون الدولي والأممي في مجال البحث التربوي.

ومن بين المتطلبات الملحة في هذه المرحلة الدقيقة التي تشهدها المنظومة التربوية الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، العمل على فتح السبل والجسور لانخراط المؤسسات الوطنية والجهوية والباحثين المغاربة في شبكات البحث الدولية للبحث التربوي، والاستفادة من خبراتها المعرفية والمنهجية والتدبيرية.

غير أن ذلك يقتضي، وذلك أمرٌ أكدنا عليه مراراً، شروع الجامعات ومؤسساتها في بلورة سياسة معرفية وتكوينية تتعلق بوضع (statut) العلوم الإنسانية والاجتماعية، بما فيها علوم التربية، ودورها في تأهيل الكفاءات والمساهمة في تحقيق التنمية وإنجاح برامجها الوطنية والمحلية؛ لا سيما وأن سياسات تطوير التعليم العالي بدأت تباشر اليوم إعادة هيكلة بعض مؤسساتها على أساس خلق أقطاب للتكوين والتأهيل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وفي الآداب والفنون. ومن المعلوم أن إعادة الهيكلة هاته ليست مجرد تدبير تنظيمي للبنيات والفضاءات، أو إعادة توزيع الموارد وأطر التدريس والبحث، بل ينبغي أن تكون في العمق إعادة بناء (restructuration) للهندسة البيداغوجية للتكوين والبحث، وإعادة توجيه (réorientation) بوصلة هذا

التكوين والبحث لتحقيق أهداف التنمية المحلية، بدل الإغراق في نشر المعارف المدرسية والأكاديمية المجردة لا لغرض إلا لشحن العقول بالأفكار والتصورات بعيداً عن تنمية القدرات البحثية الميدانية ذات الصلة بالمدرسة المغربية.

أخيراً، واستكمالاً للأبعاد المتعلقة بحكمة البحث التربوي، واستحضاراً لبعده القيمي، يتعين إخراج ميثاق أخلاقي للبحث في علوم التربية؛ والحال أن الأمر يتعلق أولاً بحفظ حقوق الباحثين وتحفيزهم والاعتراف المعرفي والاجتماعي بجهودهم. كما يتعلق ثانياً بتأكيد مسؤولياتهم العلمية وواجباتهم المهنية تجاه معايير البحث العلمي ومصادقته، وتجاه المجموعة العلمية أياً كان الشكل الذي تأخذه (داخل الجامعة أو مراكز البحث أو الهيئات الدولية أو الإقليمية)، وتجاه الشركاء وممولي البحث من مؤسسات القطاع العمومي أو الخاص، أو الهيئات الدولية، وتجاه طلاب العلم والباحثين الشباب بتأطيرهم وتكوينهم وحسن توجيههم.

لأبد، في هذا السياق، من التذكير بتوصيات المجلس الأعلى للتربية والتكوين في تقريره في موضوع: "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي" (2017)، والتي شددت على "بلورة منظومة قيمية داخلية للبحث العلمي، تجمع بين قيم الجودة والصرامة العلمية، والقيم ذات الصلة بأخلاقيات البحث العلمي، وقيم المسؤولية البيداغوجية وكذا المسؤولية الفردية والجماعية تجاه المجموعة العلمية والمجتمع ككل". كما نصت على جعل هذه المنظومة القيمية "إطاراً مرجعياً لمجموع ممارسات البحث العلمي والتربوي بوجه عام، مع تضمينها حقوق وواجبات الباحث، والتزاماته المختلفة، وأخلاقيات البحث، ولاسيما ما يتعلق بقيم البحث العلمي والتأطير من أجل البحث". وأخيراً، أكدت على ضرورة ارتكاز هذه المنظومة القيمية على "الحرية الفكرية والأكاديمية، والاستقامة والنزاهة، والوفاء لأهداف البحث العلمي ذات الصلة بخدمة الوطن وتنميته البشرية والمستدامة، والدقة وجودة الكفاءة العلمية والمنهجية، والاستقلالية والحياد والموضوعية، والشفافية والانفتاح، والإنصاف، والمسؤولية تجاه الأفراد والأطراف الشريكة والمجتمع".

تأهيل القدرات البشرية في البحث التربوي

لم يكن الاستثمار في البحث في علوم التربية مجرد استثمار مالي ينبغي على الدولة وعلى المؤسسات البحثية تأمينه والبحث له عن شراكات في إطار تعاقدات وطنية أو تعاون دولي، بل هو أيضاً، وفي العمق، استثمار معرفي وبشري. ويتعين بهذا

الصدد العمل في المدى القريب على إعداد خطط تحفيزية وتكوينية لإنعاش البحث والتجديد التربوي وتنمية قدرات الفاعلين التربويين على الصعيد الوطني أو الجهوي.

ولعل أولى التدابير التي يتعين العمل بها إقامة أقطاب للكفاءات البحثية في علوم التربية على الصعيد الجهوي، وإحداث شبكات ومسارات للتكوين متعددة ومتنوعة التخصصات، وربط التكوين بها ببرمجة مشاريع بحثية ذات صلة وثيقة بسياق أولويات واحتياجات المدرسة العمومية، مع الانطلاق من خصوصية الجهات لاختيار مواضيع البحث التربوي.

وطالما كان التكوين من أجل البحث العلمي التربوي سيرورة للمهنة أيضاً، وارتباطاً بالمقترحات التي سبق عرضها في فقرة سابقة والمتعلقة بوضع إطار قانوني للبحث التربوي بالمغرب شامل للأطر المرجعية لمهنة الباحث والمواصفات والكفاءات المطلوبة فيها، فإنه يتوجب الاجتهاد، في إطار مقاربة تشاركية مع الأساتذة الباحثين وهيئاتهم العلمية والاجتماعية، في بلورة نماذج مؤسسية متنوعة جديدة ومبتكرة للتكوين والمهنة في البحث، بما يتيح فرصة إعداد وتأهيل أطر باحثة ذات خبرة معرفية ومهنية متعددة التخصصات في هذه علوم التربية، وذات كفاءة في قيادة المشاريع البحثية في الوقت ذاته.

وكنا نصت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (الرافعة التاسعة، الفقرة 50)، يتعين تنسيق برامج التكوين بين المدارس العليا والجامعات وكلية علوم التربية والمراكز الجهوية للتربية والتكوين، ولا سيما ما يخص تكوين الباحثين المختصين في تقديم الخبرات البحثية في التربية والتكوين لمختلف المعنيين بها من سلطات عمومية (وزارة التربية الوطنية، الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين مثلاً)، وجماعات ترابية، والقطاع الخاص المنخرط في التربية والتكوين، إلخ.

وعلى مستوى التكوين في مجال البحث التربوي داخل الجامعات والمراكز التربوية، يجب ربط التكوين بمشاريع المختبرات وفرق البحث الجامعية، لأجل تمكين الباحثين الشباب من الانغماس أكثر في قضايا البحث التطبيقي والميداني، مع العمل على وضع نظام تحفيزي لفائدة الباحثين الشباب لأجل الانخراط في مسالك التكوين من أجل البحث في علوم التربية في إطار المخطط الوطني المشار إليه (فقرة برامج وسياسات التغيير).

كما يتعين تكوين الباحثين في العلوم التربوية، علاوة على التخصصات والمعارف الأكاديمية والمنهجية، في قيادة المشاريع البحثية، وإقامة الشراكات وتدبير

إنجازها، وتعبئة الفاعلين واستثمار مقترحاتهم وخبراتهم لأجل ملاءمتها مع السياق الجهوي أو الوطني، وتواصل نتائجها مع أصحاب القرار وإمكانية استثمارها؛ على أن تكون غاية التكوين إعداد الباحث باعتباره خبرة يمكن استثمارها في التدريس والتكوين، وفي البحث وتنسيق البرامج البحثية وإنجازها وتقييمها.

غير أن أهم بُعد يتوجب تطويره في سيورة التكوين والتأهيل هاته، هو البعد الدولي بما في ذلك الدراسات من أجل نيل الدكتوراه، وذلك من خلال التمكين من اللغات الدولية والمناهج وطرق العمل العلمية وأساليب قيادة البحوث المؤسساتية وتقييمها؛ ثم فتح المجال لتوظيف خبرات أجنبية داخل مؤسسات البحث الوطنية لتأمين نقل الخبرة على الأصعدة المنهجية والمعرفية والتدبيرية (تدبير المشاريع البحثية). وهذا فضلا عن انخراط مؤسسات التكوين الوطنية والجهوية في شبكات البحث الدولية للبحث التربوي، والاستفادة من خبراتها المعرفية والمنهجية والتدبيرية.

أما باقي الفاعلين التربويين من غير الأطر الموجهة لاكتساب خبرة البحث (أطر هيئة التربية والتدريس والتدبير والتفتيش التربوي والتوجيه والتخطيط...)، فيتعين تعزيز تكوينهم في البحث التربوي، لا سيما المشاركة في إجراء البحث النوعي والتدخلي والميداني، والبحث من أجل الابتكار.

التواصل وإشاعة نتائج البحث التربوي

ليس التواصل مجرد عملية أو آلية لضمان سيولة المعلومات وتبادلها بين الفاعلين التربويين داخل المؤسسة الواحدة، أو بينهم وبين شركائهم من فاعلي محيط المؤسسة التربوية، بل هو أكثر من ذلك آلية لتحديث هذه المؤسسة ودمقرطة العلاقات التربوية والاجتماعية بين فاعليها، وجعلها نواة بناء المعلومة، في إطار المقاربة الصاعدة، وتزويد النظام المعلوماتي الجهوي والوطني بالمعطيات الكمية والنوعية المختلفة.

في هذا الإطار، من المفروض أن يتخذ البحث التربوي نواته الفعلية داخل المؤسسة التربوية على الصعيد المحلي، ليرتقي بها نحو الجهوي والوطني. وقبل أن تصبح نتائج البحث التربوي ذات بعد وطني أو جهوي، فإنه يتعين تركيز استراتيجيات التواصل المتعلقة بإجراء البحوث التربوية داخل المؤسسات وتعبئة الفاعلين المحليين للتشبع بثقافة البحث والمشاركة فيه بأشكال مختلفة، والمساعدة على إنجاح عملياته، وبلورة نتائجه وخلاصاته التحليلية والاستشرافية.

لذلك، يتعين تعديل الطرق المتبعة حالياً من طرف السياسات التربوية في إجراء البحوث، وذلك بإعداد خطط مسبقة للتواصل مع الفاعلين التربويين، وإشراكهم وتعبئتهم حول المشاريع البحثية وأهدافها، وما يُنتظر منهم من مساهمة في إنجازها، سواء كانوا موضوعاً للعملية البحثية أم أطرافاً مشاركة في إنجاز بعض العمليات الميدانية أو التحليلية. وفي نفس السياق، لا ينبغي فرض العمليات البحثية على هؤلاء الفاعلين التربويين من الخارج كما لو كانوا يتموقعون خارج دائرة القضايا التربوية موضوع الدراسة، بل يتعين الانطلاق من واقع المؤسسات التربوية وبناء العمليات البحثية انطلاقاً من معيش هؤلاء الفاعلين وعلاقاتهم اليومية وتجربتهم المدرسية وتفاعلاتهم وتشخيصاتهم ومقترحاتهم. كما يتوجب تقاسم نتائج البحوث معهم، مرحلياً أو عند نهاية الدراسة، والتفاعل معهم بشأنها.

وأخيراً، واعتباراً لكون البحث التربوي يندرج ضمن سياسة للمعرفة، على مستويات الإنتاج والتكوين والنشر والاستثمار في تدابير التغيير والتجديد، فإنه يتعين إشاعة وتعميم نتائج البحث التربوي بشكل مدرسي أو عبر الملتقيات العلمية أو البرامج الإعلامية، أو لقاءات التأطير المهنية. من شأن ذلك، تعزيز ثقافة البحث لدى الفاعلين التربويين وداخل محيط المؤسسات، وترسيخ صورة عن المدرسة مستمدة من الدراسات الميدانية، بدل التمثيلات السلبية المستمدة من خطابات حول أزمة المدرسة المغربية ذات طبيعة إيديولوجية محض.

والحال أنه من شأن اعتماد استراتيجية التواصل والإشراك وإشاعة نتائج البحوث التربوية تجاوز الهوة القائمة حالياً بين أنظمة إنتاج المعرفة عبر الدراسات والبحوث، وبين الاستراتيجيات التربوية والتكوينية القائمة على نقل المعارف، وذلك من خلال تقليص المسافة بين مؤسسات البحث والمراكز الجامعية والمختبرات المختصة، وبين حقل التكوين والتعليم، والإعلام، وباقي مؤسسات وفضاءات نشر المعرفة داخل المجتمع.⁷⁵

تلك حصيلة مركزة لمجموعة من المقترحات الغرض منها الارتقاء بسياسة البحث التربوي في المغرب. ولا بد أن ننبه القارئ إلى أن عدداً من هذه المقترحات ليس جديداً، بل هو وارد في خلاصات أشغال بعض الملتقيات الوطنية المنظمة من طرف السلطات التربوية، كما أشرنا إلى ذلك، أو في بعض التقارير الوطنية أو الدولية، أو في ثانيا وثائق وتقارير الإصلاح التربوي. ونعيد التأكيد أن التمثيلات والتصورات المتعلقة

⁷⁵ للتوسع في هذا الجانب، راجع عبد الحق منصف، "المناهج والتكوينات ومجتمع المعرفة، في اندماج الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات المعرفية"، مجلة دفتار التربية والتكوين 6-7 (مايو 2012): 66-77.

من أجل سياسة عمومية للبحث التربوي استناداً إلى علوم التربية بالمغرب

بآفاق التغيير ليست نادرة، غير أن المشكل الفعلي الذي تعاني منه منظومتنا في التربية والتكوين والبحث العلمي هو التفعيل. إن المشكل، بعبارة مختصرة، يتعلق بسياسات التغيير التي يتوجب إدماج مبادئها ومقتضياتها ضمن ثقافتنا التربوية والمؤسسية.

البيبلوغرافيا

بردوزي، محمد. تحديث التعليم بالمغرب، من الميثاق إلى التفعيل. الرباط: المجلس الوطني لحقوق الإنسان ومنشورات ملتقى الطرق، 2000.

بلكبير، محمد. المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية، الأسس والوظائف. الرباط: دار نشر المعرفة، 2003.

البنك الدولي. بناء مجتمعات المعرفة، التحديات الجديدة التي تواجه التعليم العالي. القاهرة: مركز معلومات قراء الشرق الأوسط (ميريك)، 2003.

الجابري، محمد عابد. أضواء على مشكل التعليم بالمغرب. الدار البيضاء، دار النشر المغربية، 1973.

خطة تطوير التعليم في الوطن العربي: التربية والتعليم العالي والبحث العلمي. تونس: جامعة الدول العربية، الأمانة العامة-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2008.

ساعف، عبد الله. إصلاح نظام التربية والتكوين. سلسلة المعرفة للجميع. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2001.

الصندوق العربي للإئماء الاقتصادي والاجتماعي. تقرير التنمية الإنسانية العربية، نحو إقامة مجتمع المعرفة. نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003.

الصندوق العربي للإئماء الاقتصادي والاجتماعي. تقرير التنمية العربية، خلق الفرص للأجيال القادمة. نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2002.

الكتاني، إدريس. النظام التربوي في المغرب بعد ربع قرن من عهد الاستقلال، 1956-1982. الدار البيضاء: مطبعة النجاح، 1982.

مادي، لحسن. السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل. الرباط: منشورات مجلة علوم التربية، 1999.

المجلس الأعلى للحسابات. تقييم المخطط الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية. الرباط: المجلس الأعلى للحسابات، مايو 2018.

المروني، المكي. الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-1994. الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1996.

منصف، عبد الحق. "المناهج والتكوينات ومجتمع المعرفة، في اندماج الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات المعرفية". مجلة دفاثر التربية والتكوين 6-7 (مايو 2012): 66-77.

منصف، عبد الحق. "المناهج والتكوينات ومجتمع المعرفة، في اندماج الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات المعرفية". مجلة دفاثر التربية والتكوين 6-7 (مايو 2012): 66-77.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. تقرير أشغال اليوم الدراسي بتاريخ 7 مايو 2007، حول تجربة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في إطار اللامركزية واللامركزية. الرباط: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2007.

وزارة التربية الوطنية. التقرير التكميلي للبرنامج الاستعجالي 2009-2012. الرباط: وزارة التربية الوطنية، 2013.

وزارة التربية الوطنية. الوثائق الكاملة و خلاصات أشغال المنتدى الوطني للإصلاح، المكتسبات والآفاق. الرباط: وزارة التربية الوطنية، يوليو 2005.

وزارة التربية الوطنية. تقرير حركة التعليم بالمغرب. الرباط: وزارة التربية الوطنية، 1975.

وزارة التربية الوطنية. تقرير حركة التعليم بالمغرب. الرباط: وزارة التربية الوطنية، 1980.

وزارة التربية الوطنية. تقرير حركة التعليم بالمغرب. الرباط: وزارة التربية الوطنية، 1986.

وزارة التربية الوطنية. تقرير الحركة التربوية بالمغرب. الرباط: وزارة التربية الوطنية، 1990-1992. Baina, Abdelkader. *Le système de l'enseignement au Maroc*. Casablanca: Editions Maghrébines, 1981.

Banque mondiale. *Construire les sociétés du savoir; Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Laval: Presses de l'Université Laval, 2003.

Blanchard-La ville, Claudine. "De la codisciplinarité en sciences de l'éducation". In *Les sciences de l'Education. Des recherches, une discipline*, 19-41. Paris: l'Harmattan, 2002.

Conseil national du développement des sciences de l'Homme et de la société. *Pour une politique des sciences de l'Homme et de la société*. Paris: P.U.F., 2001.

H.N.C. STAM (UNESCO). *Manuels scolaires pour le Maroc*. Paris: UNESCO, 1965.

Mellouk, Mohamed et Mohamed Benmoussa. *Etat de la recherche en sciences de l'éducation au Maroc*, Rapport de conjoncture pour le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et la formation des cadres et de la recherche scientifique dans le cadre de l'enquête sur l'évaluation du système national de la recherche dans le domaine des sciences humaines et sociales. Rabat: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et la formation des cadres et de la recherche scientifique, 2008.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. *Cadre stratégique de développement du système éducatif*. Rabat: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Décembre, 2004.

Salmi, Jamil. *Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc*. Casablanca: Editions Maghrébines, 1955.

UNESCO. *Education au Maroc, Problèmes et projets prioritaires*. Paris: UNESCO, 1974.

UNESCO. *Le développement social: de la recherche aux politiques et des politiques à l'action*. Paris: Unesco, 2007.

المدرسة المغربية الجديدة في سياق متحول ومستقبل منذر بالمفاجآت

عبد الناصر ناجي
رئيس جمعية أماكن

مقدمة

عاش العالم وما يزال يعيش أزمة صحية أرخت بظلالها القاتمة على جميع مجالات الحياة فكانت المدرسة من القطاعات الأكثر تضرراً، كان من آثارها السلبية فشل أغلب المنظومات المدرسية في تعويض التعليم الحضوري، الذي طبع اشتغال المدرسة منذ نشأتها في القرن 19، بالتعليم عن بعد بوسائله التكنولوجية المتطورة التي تعتبر سمة العصر بامتياز. هذا المعطى دفع بالباحثين إلى التفكير في مدرسة جديدة تكون قادرة من جهة على تحقيق جودة التعليم لجميع المتعلمين والمتعلّمتين، ومن جهة أخرى على تفادي السقوط في مطب "الفاقد التعليمي" في كل الظروف والأحوال لتكون المدرسة بذلك قادرة على امتصاص جميع الصدمات المستقبلية التي قد يتعرض لها العالم عاجلاً أم آجلاً. من هذا المنطلق، نحاول في هذا المقال رسم معالم المدرسة المغربية الجديدة من خلال رصد أهم الاتجاهات الدولية في أبعادها المتعددة، واقتراح بعض السيناريوهات الممكنة لبناء مدرسة قوية قادرة على مواجهة التحديات المستقبلية، وعلى تمكين المغرب من تحقيق طموحاته الحضارية والتنموية.

أزمة عالمية ذات تأثير مدمر

ما يزال العالم بأسره في قبضة أزمة صحية ناجمة عن فيروس كورونا الشهير، مقرونة بأزمة ضخمة "تتكون من مزيج من الأزمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية والوطنية والكونية التي يغذي بعضها بعضاً، وتتميز بتعدد مكوناتها وتفاعلاتها العنيفة على التحديد الدقيق"¹. وهي أزمة مركبة نجحت في وضع جميع مناحي الحياة البشرية في وضعية ارتباك شديد. فالإنسانية جمعاء التي عاشت تحت الإقامة الجبرية جزئياً أو كلياً التي فرضها كوفيد-19 لفترة من الزمن تطول أو تقصر، قد أمضت لحظات فريدة جداً في تاريخها، تتميز بآثار متعددة الأبعاد، وسيكون لها بالتأكيد تداعيات هائلة على مستقبلها، يصعب التنبؤ بملامحه الأساسية في وقت تغمرنا فيه الشكوك من كل حذب وصوب. وإذا كان الاقتصاد على ما يبدو

¹ Edgar Morin, *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus* (Paris: Denoël, 2020).

هو الأكثر تضرراً لدرجة أن البعض يتحدث عن ركود اقتصادي، فهذا فقط لأنه يجسد قمة جبل الجليد، أما الجزء المغمور منه فيشمل جميع القطاعات الأخرى المرتبطة بشكل مباشر أو غير مباشر بالاقتصاد، والتي عانت أيضاً من العواقب المدمرة لوباء كوفيد-19.

التعليم لم يكن بمنأى عن كل ذلك، بل يعتبره العديد من المحللين القطاع الأكثر تضرراً من الأزمة، نظراً لأنه يهتم سكان العالم بأسره، أو تقريباً، من ناحية، وأنه من ناحية أخرى المصدر الوحيد للموارد البشرية المؤهلة والحاصلة على مستوى عالٍ من التربية. وقد أدى قرار التوقف عن الذهاب إلى المدرسة،² الذي اتخذته معظم الحكومات، وتعويض ذلك بالملكوث في المنازل، إلى وضع جديد، غير متوقع ومركب على حد سواء. صحيح أنه في مواجهة مثل هذا الموقف المفاجئ، لم يتوقع أحد المعجزة فيما يتعلق بجودة التعليمات، حيث كان من الضروري الانتقال بين عشية وضحاها، من التدريس الذي يحدث بالكامل داخل الفضاء المغلق الذي نسميه المدرسة، إلى تعليم بعيد تماماً عن هذا المكان. لقد حدثت عملية تعلم جماعي جديدة، بنجاحاتها وإخفاقاتها، والأهم من ذلك استخلاص الدروس اللازمة لتغيير المدرسة، بحيث تكون في مستوى أحلام وتطلعات مواطني العالم.

نحاول في هذا المقال تحليل كيف تعامل المغرب مع أزمة فيروس كورونا المستجد؟ وعلى وجه الخصوص الإجراءات التي اتخذها الحكومة في مجال التعليم عن بعد؟ ما هو تأثير تدابيرها على العام الدراسي والجامعي الحالي؟ وكيف يتشكل مستقبل المدرسة في ظل الإصلاح التربوي الشامل الذي بدأ بالفعل من خلال تطبيق القانون الإطار 17-51 بوصفه الترجمة القانونية للرؤية الاستراتيجية 2030-2015؟

وضع مركب.. وحلول تبسيطية

شكل التباعد الجغرافي بين فضاء التدريس وفضاء التعلم إزاحة لمركز العملية التعليمية التعليمية، من المكان الذي يطلق عليه عادة اسم المدرسة، إلى مكان آخر هو المنزل أو مسكن المتعلمين، الشيء الذي عكس وضعاً غاية في التعقيد والتركيب لا يمكن التعامل معه بمنطق تقني محض وإلا سقطنا في التبسيط المخل بقواعد التحليل العلمي الجاد. لقد اضطرت العديد من البلدان إلى تلبية احتياجات جميع المتعلمين، على جميع مستويات التعليم مجتمعة، في مرحلة زمنية قصيرة للغاية. وبين عشية

² وفقاً لليونسكو، وإلى غاية 21 أبريل 2020، أغلقت 191 دولة مدارسها، مع تأثير أكثر من 1.5 مليار متعلم بهذا الإجراء، وهو ما يمثل 90% من إجمالي عدد المتعلمين دولياً.

وضحاها كان لابد من تحويل نظام تعليمي بأكمله، من تعليم قائم على استقبال التلاميذ والطلاب في فضاء مخصص للتعليم منذ قرون، إلى تعليم مختلف تماماً، جديد بالنسبة للجميع، حيث كان على المدرسة أن تذهب عند المتعلم في مكان إقامته.

ولم يكن لدى المغرب، مثل غالبية البلدان،³ استراتيجية مسبقة للتعامل مع هذا الوضع غير المتوقع، حيث إن مفهوم مرونة أنظمة التعليم لم يتم تكريسه بعد في السياسات العمومية. وسعت الوزارة الوصية، حرصاً منها على ضمان استمرارية التعلم لجميع المتعلمين، إلى تبني حلول "جاهزة" في المخزون المتاح من دروس التعليم عن بعد. لكن ما وجدته كان غير كافٍ لتلبية هذه الاحتياجات الهائلة، على الرغم من وجود برنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصال على مؤسسات التعليم العمومي المعروف بجيني، الذي تبنته السلطات العمومية منذ عام 2006، لدفع نظام التعليم الوطني إلى العصر الرقمي. غير أن نتائج هذا البرنامج كانت موضوع انتقادات من عدة جهات فاعلة ومؤسسات، بل إن المجلس الأعلى للحسابات خصص له أحد تقاريره، الذي انتقد طريقة تديره وأكد افتقارها إلى الفعالية والنجاعة والتي تتجسد أساساً في "ضعف نظام التزامن بين مختلف مكوناته وهي التجهيز بالمعدات والتوصيل بشبكة الإنترنت، وتكوين الموارد البشرية، وتوفير الموارد الرقمية".⁴ في مواجهة هذا العجز الرقمي، كان على الوزارة أن تشمر عن سواعدها لإنتاج الموارد الرقمية اللازمة لوضعها على منصتها الرقمية، أو بث الدروس على القنوات التلفزيونية، وهي وسيلة ما تزال مفيدة للوصول إلى عدد كبير من المتعلمين، خاصة في المناطق القروية، والمناطق شبه الحضرية غير المتصلة بشبكة الإنترنت أو غير المتصلة بها بشكل كافٍ.

كان يبدو بديهياً الاشتباه في أن الموارد الرقمية التي يتم إنتاجها بسرعة لن تفي بمتطلبات الجودة المطلوبة. إذا أضفنا إلى ذلك النقص أو عدم كفاية التكوين التربوي للمدرسين، إلى جانب الافتقار إلى التمكن التكنولوجي من الأدوات الرقمية، فإن نتائج التعليم عن بعد كانت متوقعة. لقد كان التدريس عن بعد بعيداً كل البعد عن تلبية الحد الأدنى المطلوب من الناحية البيداغوجية، على الرغم من بذل جهود جديرة بالثناء من قبل المسؤولين من أجل احترام المعايير الأساسية على الأقل من الناحية التنظيمية والتقنية. وبالتالي، كانت مجمل التعليمات المنجزة في حالة فشل كلي

³ في دراسة نُشرت في 20 أبريل 2020، أجرتها مؤسسة: "British Public First Fondation" لصالح: "Sutton Trust"، يمكننا أن نقرأ أن ثلث المتعلمين فقط أخذوا دروساً عبر الإنترنت عندما كانت المدارس مغلقة.

⁴ المجلس الأعلى للحسابات، تقييم إستراتيجية المغرب الرقمي 2013: التقرير الخاص (الرابط: المجلس الأعلى للحسابات، 2014).

أو جزئي، سواء بالنسبة للتلاميذ أو الطلاب الذين اختفوا، لأسباب موضوعية أو ذاتية، في فضاء خاضع للحجر، أو بالنسبة لأولئك الذين شاركوا فعلا في عملية التعليم عن بعد، ولكن بسبب نقص في المدخلات الضرورية "حوالي 40% من التلامذة المغاربة يفتقرون إلى أجهزة الكمبيوتر"⁵، والمواكبة البيداغوجية، أيقنوا في وقت مبكر جدًا صعوبة بلوغ الهدف المنشود والمعلن المتمثل في تحقيق جودة التعليمات.

منطق إرجاء حل المشاكل

على الرغم من الرضا الذي نسمع به هنا وهناك، إلا أن فشل التعليم عن بعد لا يمكن أن ينكره أحد، والدليل على ذلك هو قرار الحكومة بأن لا تحتسب في الامتحانات سوى الدروس التي أنجزت قبل إغلاق المدارس في 14 مارس 2020، وبالتالي فإن امتحان البكالوريا، الذي يشكل رمزية كبرى بالنسبة للمنظومة التربوية المغربية، تم الحفاظ عليه ولكن نطاق تعريفه أصبح مقصورًا على الدروس التي تم تدريسها للمتعلمين قبل هذا التاريخ. وهذه إحدى طرق تصدير المشكلة للعام الموالي، على أمل أن ينجح الدعم التربوي الذي أعلنت عنه الوزارة في سد الثغرات في التعلم التي حصلت أثناء فترة الحجر الصحي. هذا المنطق في التعامل مع وضع صحي لا يرحم زاد من الضغط على السنة الدراسية 2020-2021 بحيث كان ينتظر من الفاعلين التربويين، وعلى رأسهم المدرسون، بذل مجهود تعليمي هائل من أجل إعادة تحفيز التلاميذ والطلاب، والارتقاء بهم إلى مستوى تعليمي قادر على طمأنتهم طوال حياتهم المدرسية والجامعية أو في التكوين المهني. لكن استمرار الجائحة وتبني نظام التدريس بالتناوب بين تعليم حضوري بنصف حصة وتعليم ذاتي لا تتوفر له أبسط شروط التحقق، زاد من استفحال ظاهرة "الفاقد التعليمي" التي تتجسد في تدني حجم التحصيل الدراسي للمتعلمين مقارنة مع ما هو مقرر في المناهج الدراسية. هذا الوضع التعليمي فرض على الوزارة الوصية مرة أخرى تقليص حجم الدروس المقررة في الامتحانات، مما يعني بالضرورة تدني قيمة الشهادات الممنوحة للمتعلمين بما في ذلك شهادة البكالوريا.

إن عدم تقييم التعليمات أثناء الحجر الصحي جعل من المستحيل تحديد ما تعلمه بالفعل التلاميذ أو الطلاب. كان يتطلب الانتقال إلى المستوى التالي استنادًا فقط إلى البرنامج الدراسي المنجز قبل إغلاق المدارس، إرساء نظام تقييم في بداية العام الدراسي والجامعي التالي لتحديد المستوى الفعلي لكل متعلم فيما يتعلق بالكفايات المطلوبة من قبل المستوى الدراسي الذي انتقل إليه. غير أن تفاوتات التعلم الناتجة

⁵ OECD. PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do. OECD, 2019.

عن التعليم عن بعد، والتي تعكس من ناحية عدم المساواة في الولوج إلى الوسائل التكنولوجية بين مختلف الطبقات الاجتماعية، ومن ناحية أخرى غلبة أدوات "المحادثة" التقنية التي حجبت البعد البيداغوجي بالكامل تقريباً، كلها أسباب عقدت مهمة المدرسين في وضع خطة دعم تربوي لرفع مستوى التعلم.

لقد شكل الدعم التربوي بالتأكيذ تحدياً أمام مراجعة برمجة العام الدراسي والجامعي 2021/2020، بطريقة لا تجعل المتعلم ضحية للفاقد التعليمي الذي فرضه كوفيد-19 على الموسم الدراسي الذي سبقه. كان ينبغي إذن النجاح في الرهان المزدوج المتمثل في تعويض ما ضاع من تعلمات في 2020/2019 من جهة، وتحسين مردودية التعلم رغم تقليص الوقت المخصص لذلك في 2021/2020، إن أردنا تمكين كل من التلاميذ والطلاب من تحقيق تعلمهم بالكامل. المعادلة بسيطة: تعلم بشكل أفضل في وقت أقصر، لكن حلها ليس بهذه السهولة، لأنه يتطلب التزاماً ثابتاً من المدرسين، وأساليب تدريس أكثر فاعلية، وحكمة أكثر مرونة وأقل تقييداً، موجهة نحو المتعلم وتتبنى النهج التشاركي مع جميع الأطراف.

فرصة الاستعداد بشكل أفضل للمستقبل

قبل أزمة كوفيد-19 مباشرة، كان المغرب يستعد للشروع في تطبيق رؤيته الاستراتيجية 2030 في مجال التربية والتكوين والبحث العلمي، من خلال تنفيذ أحكام القانون الإطار رقم 51.17 الذي صوت عليه البرلمان المغربي في 2 غشت 2019، ليشكل الآن الإطار المرجعي التشريعي للإصلاح التربوي الجديد. وكانت اللجنة الوطنية لتتبع ومواكبة الإصلاح، التي أنشئت بموجب القانون الإطار، قد بدأت للتو الاستعدادات التشريعية والتنظيمية لوضع قطار الإصلاح على المسار الصحيح. كما كانت الوزارة الوصية على وشك إطلاق إصلاح جديد للتعليم العالي، يستند حسب زعمها إلى المبادئ التوجيهية للقانون الإطار، لكنه يثير أسئلة مشروعة في الفضاء الجامعي، بين الأساتذة والطلبة.

في هذا السياق الطافح بالأوراش المفتوحة، ظهر الوباء باعتباره يمتلك سلطة فرض قانون عدم الحركة على الجميع. لكن رب ضارة نافعة، أتاح فيروس كورونا أيضاً الفرصة لأولئك الذين يرغبون في اغتنامها، لإعادة توجيه الإصلاح الحالي، وضمان تنفيذه بشكل أنجع. من المؤكد أن لدى الوزارة الوصية فكرتها حول ما ينبغي فعله مستقبلاً، ولكن في ظل عدم وجود بيانات دقيقة، سنحاول أن نضع أنفسنا في مستقبل

التعليم بوصفه نسقا متكاملًا، لتحليل الموضوع بشكل شمولي، من خلال علاقته بثلاث زوايا للنظر متكاملة: زاوية مهام المدرسة، وزاوية البنيات، وزاوية الفاعلين.

نبدأ بالزاوية الأولى التي تتعلق بمهام المدرسة. فالمدرسة والجامعة التي نسميها المدرسة في هذا المقال، تم تكليفها تاريخيًا بثلاث مهام. مهمة التعليم، ومهمة التنشئة الاجتماعية ومهمة التأهيل، هذه الأخيرة التي تكتسب زخمًا أكبر مع الاهتمام المتزايد باستمرار بتشغيل الشباب. وعادة ما تعطي طبيعة الجواب على سؤال كيفية الجمع بين هذه المهام الثلاث ما يمكن أن يفسر الاختلافات في الرؤية التربوية الموجودة بين دولة وأخرى. في المقابل، هناك أوجه تشابه لها قاسم مشترك، تعكس إرادة الدولة بأن تمثل المدرسة القلب الذي يشكل المواطن المثالي الذي يعكس صورتها. إنه عمل مشروع، لكن أليس هذا المفهوم للمدرسة هو الذي رسم ملامح العالم الذي نعيش فيه اليوم، مع كل الإخفاقات التي كشف عنها فيروس كورونا. خاصة هذه الثلاثية المال - الاقتصاد - السياسة، والتي تشكل بالنسبة للبعض حلقة مفرغة، حيث تدعم قوة المال القوة السياسية التي تقوي بدورها الاقتصاد الذي يعود بدوره بالنفع العميم على الممولين، وتستأنف الحلقة دورتها هكذا دواليك.

من هنا يأتي السؤال عن غايات ومهام مدرسة الغد، التي لا نريدها أن تكون رحما لمواطن شوفيني أناني لا يشكل سوى عنصر في دوامة هذه الحلقة المفرغة، بل نريدها الفضاء الديمقراطي الذي يغني شخصية المتعلم، ويسهم في إعداده لممارسة دور المواطن العالمي الذي سيعمل من أجل مصير مشترك للإنسانية وعالم أفضل؟ لقد سلط فيروس كورونا الضوء على أهمية القيم مثل التضامن والكرم والتعاطف، مما يدل على حقيقة يريد بعض الناس دفنها عن عمد، وهي المصير المشترك للإنسانية. لذلك حان الوقت لإعادة توجيه غاية المدرسة نحو البناء المشترك للإنسان الذي يتصالح أخيرًا مع إنسانيته، ويعمل بقوة لترسيخ مبدأ الأخوة البشرية. ويجب على المنظمات الدولية، مثل الأمم المتحدة، أن توجه جهودها في هذا الاتجاه، بعيدًا عن أي تأثير من الدول القوية أو جماعات الضغط. مع العلم أن لدينا أهدافًا للتنمية المستدامة لعام 2030 على جدول الأعمال الدولي، وتقوم اليونسكو بإعداد رؤية لعام 2050 حول مستقبل التعليم، وهي فرصة عظيمة ينبغي اغتنامها.

انطلاقًا من الفرضية القائلة بأن "التعليم هو أقوى سلاح يمكننا استخدامه لتغيير العالم" (اقتباس مشهور من نيلسون مانديلا)، وانطلاقًا من الملاحظة التي شاركها العديد من الفلاسفة المعاصرين، ولا سيما إدغار موران، والتي وفقًا لها العالم

اليوم سيذهب إلى الخراب إذا استمر في نفس المسار، كما يؤكد ذلك كتابه الأخير "لغير المسار"، فإن العالم سيكسب الكثير إن هو فكر في نظام عالمي جديد للتعليم، أكثر إنصافاً وأكثر إنسانية. لكن، في غياب ديمقراطية عالمية لتنظيم المجتمع الدولي بطريقة عادلة، هل يمكننا أن نأمل في جعل قادة العالم يلتزمون بهذا النظام العالمي الجديد للتعليم؟

وبما أنها مهمة شبه مستحيلة، وفي ظل تآكل آليات الديمقراطية الحالية، حتى في الدول المتقدمة، ودفع المواطنين إلى تجربة طرق أخرى للتعبير عن آرائهم، ومع إلحاح العديد من المثقفين على ضرورة اتخاذ المبادرة قبل ثورة الشعوب، فيجب على الدول أن تبتكر بدائل تضمن مصالحها ومصالح المواطنين. وهكذا، بدلاً من الوقوع تحت تأثير ثورات محتملة، يجب على الدول أن ترمج ثورتها الخاصة، تكون ناعمة وبناءة في نفس الوقت، من خلال بناء مدرسة ثورية، تحمل جينات ثورة ثقافية حقيقية "تحدث تحولاً جذرياً في طريقة تفكير المواطنين"،⁶ ولكن أيضاً وقبل كل شيء مدرسة إنسانية.

من هذا المنظور، يبقى السؤال الوجودي الذي لا يقل عن كونه أدياً: كيف ستصرف هذه المدرسة الجديدة، التي نحلم بها جميعاً، لحل المعادلة المعقدة والمركبة المتعلقة بإحداث التوازن المنشود بين الهوية الوطنية والمواطنة الكونية؟ ارتباطاً بذلك ستكون اللغة، بوصفها الحاضنة للثقافات والمعبرة عنها، هي أول سؤال ينتظر الجواب. نشهد اليوم هيمنة اللغة الإنجليزية، التي يبدو أنها تملي قانونها على جميع المستويات. في مواجهة هذه الهيمنة، هناك موقفان محتملان للمدرسة: موقف يدعي البراغماتية يتبنى اللغة الإنجليزية كلغة للتدريس، وموقف ينحاز إلى الوطنية، يقاوم هذا الافتراض اللغوي من خلال اعتماد مبدأ السيادة اللغوية. الطريق الثالث، بين هذين الخيارين، سيكون أكثر فاعلية في سياق العولمة الذي بدأ في التعثر: تزويد المتعلمين، خلال حياتهم الدراسية، بالمهارات اللغوية اللازمة في اللغة الإنجليزية، كلغة مشتركة، مع تمكينهم من إتقان لغاتهم الرسمية بشكل مثالي، الشيء الذي لن يتأتى إلا بتبني هذه الأخيرة كلغات للتدريس كما فعلت جميع المنظومات التربوية المتقدمة حتى في بلدان صغيرة مثل فنلندا، التي لا وزن يذكر للغاتها على المستوى الدولي.

تتعلق الزاوية الثانية بالبنيات، بدء بالمدرسة بوصفها بنية للتعليم والتعلم، ولكن أيضاً جميع البنيات الأخرى التي تدور حول المدرسة، من أجل خدمتها من

⁶ حسن أوريد، من أجل ثورة ثقافية في المغرب (الرباط: دار الأمان، 2018).

حيث المبدأ، بما في ذلك الوزارة الوصية وإدارتها المركزية والإدارات التربوية وهيئات الحكامة فوق الوزارية. لنبدأ بفضاء المدرسة الذي كان دائماً محصوراً داخل أربعة جدران، على الرغم من بعض المبادرات التي نجحت في تجاوز هذا المفهوم العتيق ولكن تمت معاقبتها بموجب النظام المعمول به، حتى منحها فيروس كورونا الفرصة للنظر في إمكانية التغيير. هذا الهيكل الجامد وغير القابل للتحويل على الرغم من كل الظروف التاريخية المواتية لتحوّله، مدعو للتغيير من خلال مراعاة ثلاثة محددات: الأول، تنوع مراكز التعلم، وخاصة وظيفة المنزل التي يجب أن تتغير من وظيفة إلغاء التعلم، إلى وظيفة تكريس التعلم. والثاني، ما يسميه البعض سوق التعليم، وخاصة التطور المذهل للتعليم الخاص، والثالث، جوهية التعليم في علاقة بدور الدولة.

تدور العديد من البنات حول المدرسة لدرجة خنقها بدلاً من مساعدتها، وبالتالي تأجيل تحقيق استقلالية المدرسة، وخاصة الجامعة، إلى ما لا نهاية، الأمر الذي يطرح مسألة الاختيار بين التقليل من حجم البنات التي تدور في فلك المدرسة أم تغييرها وراثياً؟ بالإضافة إلى ذلك، يبقى السؤال المطروح هو المكانة المتميزة التي تحتلها البنية التقنية في قلب أنظمة التعليم، والتي تلعب عند البعض دوراً إيجابياً في مراقبة استقرار المنظومة التربوية، وبالنسبة للآخرين تلعب دوراً سلبياً في مقاومة التغيير، والاستيعاب المفرط للسياسات وتوجيهها إلى حد إفراغها أحياناً من جوهرها.

الزاوية الثالثة تخص الفاعلين في المدرسة، ومنذ البداية نسأل سؤال الفاعلين في التغيير. من الواضح أنه لا يمكننا تغيير المدرسة أبداً بدون رجال ونساء مقتنعون ومصممون على تغيير المدرسة. من الآن فصاعداً، لن يكفي تكوين الفاعلين بحيث يتقنون الكفايات الأساسية لمهنتهم، سيظل من الضروري تأهيلهم ليكونوا وكلاء ومديرين للتغيير، في عالم يبدو أن "التحول" سيكون سمتة الأساس. يجب أن يصبح المدرسون مبتكرين دائمين، والمديرون قادة ميسرين، والأطراف المعنية الأخرى، وخاصة الفاعلين الاجتماعيين والمجتمع المدني، شركاء في خدمة المتعلمين. وعندما يكون جميعهم يتمتعون بإحساس بالصالح العام،⁷ فإنهم لن يتوقفوا بعد الآن عن التصرف مثل أناس مليئين بالرغبة في التفاني والإيثار.

خلال هذه الأزمة، لعب الآباء والأمهات دوراً مهماً في تعلم أبنائهم، والذي يختلف باختلاف مهاراتهم وخلفياتهم الاجتماعية. لا يمكن لمدرسة الغد أن تتغاضى

⁷ Roger Nifle, *Le sens du bien commun: pour une compréhension renouvelée des communautés humaines*. Temps présent, 2011.

عن هذا الرصيد الذي لا يقدر بثمن، إذا كانت تطمح فعلاً إلى تحقيق مشاركة أكبر للأسر في تدبير المدرسة، مما سيعزز بلا شك الديمقراطية التشاركية. هذا المكون الذي أصبح ينمو أكثر فأكثر في المجتمعات المعاصرة، سيكون بالتأكيد جزءاً لا يتجزأ من عمليات صنع القرار داخل المدرسة، ويجب على الآباء إعداد أنفسهم لشغل مكان بارز في هذه السيرة.

إلى جانب ذلك لابد من طرح سؤال حول المرونة النسقية للمدرسة، والحاجة إلى تعزيز قدرتها على امتصاص الصدمات. قد لا تكون هذه الأزمة الأخيرة، والله أعلم، لكن العلماء، وخاصة علماء المناخ، يتوقعون أزمات أكثر خطورة. ستواجه الحكومات التحدي المتمثل في اتخاذ الاحتياطات الكافية حتى تتمكن المدارس من الاستعداد بشكل أفضل لمواقف مماثلة. أليس هذا هو الوقت المناسب لكي يتعلم العالم من أخطائه، ويتحرك نحو مصير أفضل من خلال تطبيق مفهوم التعلم الإنساني؟ هناك حاجة إذن إلى رؤية استشرافية للتعليم على المدى البعيد.

رؤية تستشرف أفق 2050 واستراتيجيات عشرية

إن الرهانات التنموية والحضارية التي يفرضها طموح المغرب لمستقبل زاهر لجميع أبنائه وبناته، تقتضي وضع رؤية وطنية في أفق 2050 تنقسم إلى ثلاث استراتيجيات عشرية تكون التربية قوامها الأساس.⁸

1. الاستراتيجية العشرية الأولى في أفق 2030: من أجل تدارك الخصاص وتهيئ الأرضية

ترمي هذه الاستراتيجية أساساً إلى تحسين شروط إنتاج الثروة من خلال إرساء عدالة ضريبية والتميز الإيجابي للفئات والمناطق الهشة بهدف تحسين مؤشر جيني، وتطبيق قواعد الديمقراطية من خلال إرساء مناخ سياسي إيجابي. ورغم أن هذه التدابير ستساعد كثيراً على تهيئ الشروط الملائمة لتحقيق إنجازات تنموية، لكنها لن تجدي نفعاً كثيراً على مستوى العائد التنموي إلا بإصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي على مستوى حلقاتها النهائية، أي التعليم العالي والبحث العلمي والتكوين المهني. ويبقى الهدف من هذا الإصلاح هو تدارك الخصاص على مستوى الكفايات "التنموية" عبر تفعيل "مدن المهن والكفاءات" في مجال التكوين المهني،

⁸ عبد الناصر ناجي، محمد سميتو، الحبيب عمي وحמיד أبوشادي، نحو نموذج تنموي قوامه التربية (المعهد الدولي للدراسات النسقية- إيفياس، فرع شمال إفريقيا والشرق الأوسط، 2020).

وإرساء مسارات التميز في التعليم العالي، وإحداث مدينة للبحث العلمي والابتكار، تشكل قاطرة للبحث العلمي في المغرب.

2. الاستراتيجية العشرية الثانية في أفق 2040: من أجل إرساء دينامية التغيير

ترمي هذه الاستراتيجية إلى إحداث تحول عميق على مستوى منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي من خلال التطبيق الفعال والسليم للرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والتنزيل الناجع للقانون الإطار 17-51. إذا تم ذلك سيحصل المغرب في أربعينات القرن 21 على موارد بشرية مؤهلة، تنضاف إلى الإصلاح السياسي والاجتماعي والاقتصادي الذي ستكون قد عرفتة ثلاثينات هذا القرن بفعل الاستراتيجية العشرية الأولى.

3. الرؤية الوطنية في أفق 2050: من أجل إرساء نموذج تنموي مبني على

التربية

إن صعوبات نظام التربية والتكوين المغربي الذاتية تتقاطع مع تلك التي تعرفها، في شتى أنحاء المعمور الأنظمة التربوية التي هي موضوع مساءلة، حسب خصوصيات كل بلد بطبيعة الحال. إنه واقع حضارة اختارت ترجيح العقلانية عن باقي أبعاد الوجود الإنساني بما في ذلك الواقعية والروحية وأيضاً العاطفية.

فعلى المغرب الشروع في تصميم وتطوير نظام تربوي طليعي لأفق 2050، وبصيغة أخرى إن الأمر يتعلق ببناء جديد، يجب أن يقوم على الرصيد الثقافي للبلد وتنميته، والذي يمنحه توجهاً أصيلاً مبنياً على الموروث الإيجابي المستمد من تاريخ غني وفريد من نوعه. ويجب أن يركز كذلك على آليات اليقظة الاستراتيجية من أجل الاستلهام من أفضل البلدان وبوجه خاص من تلك الأكثر ابتكاراً والتي تحقق طفرة حضارية، في مجال التعليم خاصة، وأساليب وممارسات عصر التكنولوجيات الرقمية.

ويجب أن يضع نصب عينيه تطوير الإنسان والأمة، الواحد من خلال الآخر، وفقاً لقيم وتوجهات وكفاءات البلد. والأمر يعني مسار كل فرد من المهد إلى اللحد، ويحتاج إلى إعادة التوازن بين الرهانات والبنيات والطرائق استناداً إلى مهارات متجددة، في إطار اقتصاد قوي ومجتمع متضامن ودولة عادلة.⁹

⁹ عبد الناصر ناجي، محمد ستينو والحبيب عمي، مستقبل التربية والتكوين بالمغرب، رؤية 2030 لجمعية أماكن (الدار البيضاء: الجمعية المغربية لتحسين جودة التعليم (أماكن)، 2015).

نحو مدرسة مغربية جديدة: السيناريوهات الممكنة

إن دراسة الاتجاهات تمكن من الإلمام بالرهانات الواجب كسبها مستقبلاً وبالتالي وضع السيناريوهات الممكنة لمستقبل منظومة التربية والتكوين على ضوء التحديات المستقبلية التي تفرضها هذه الرهانات. ونعرض فيما يلي من زاوية نظرنا الخطوط العريضة للاتجاهات الغالبة المرتبطة بالأبعاد الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية والمجالية، مع التطرق بشكل مقتضب لبعض السيناريوهات الممكنة في مجال التربية ضمن كل بعد من الأبعاد.

البعد الديموغرافي

• الاتجاهات: إذا اعتبرنا أن نسبة النمو الديموغرافي ستستقر في حدود 1.05 بالمائة سنوياً، فإن عدد التلامذة سينتقل من 40 بالمائة من العدد الإجمالي للسكان حالياً إلى 28 بالمائة سنة 2030. وسيعرف أمد الحياة عند الولادة تطوراً مضطرباً ليصل إلى 77 سنة في 2030 بدل 73 سنة حالياً. كما سيشهد المغرب ارتفاعاً في عدد الساكنة النشيطة حيث ستنقل هذه الشريحة من 18 مليون حالياً إلى 23 مليون سنة 2030، وسيرتفع عدد الشيوخ من 3.5 مليون حالياً إلى 6 مليون سنة 2030. من جهة أخرى فالحركية التي يعرفها العالم على مستوى تنقل الأشخاص سترفع من احتمال تعرض المغرب إلى توافد أعداد كبيرة من المهاجرين. وهنا يمكن أن يحصل اندماج هؤلاء في مجتمع المستقبل والإسهام بذلك في إحداث تنوع ثقافي فيه أو بالعكس من ذلك تفشي ظاهرة العنصرية، وفي المقابل من المحتمل أن تفرز حركية البشر هذه هروباً للأدمغة المغربية نحو آفاق أخرى.

• السيناريوهات الممكنة: انخفاض الضغط الكمي على التعليم قد يمكن من التركيز على الجانب النوعي وعلى التعليم الثانوي والتعليم العالي الذي سينتقل إليه الضغط الكمي الذي كان على التعليم الابتدائي. غير أن ارتفاع أمد الحياة سيرفع من كلفة الخدمات الاجتماعية في مجال الصحة والتقاعد، كما أن حاجات التعلم مدى الحياة سترتفع مما يحتم على أصحاب القرار الموازنة بين الحاجات الاجتماعية والحاجات التربوية التي يمكن تحقيقها إذا تم استثمار الفرصة الديموغرافية المتمثلة في ارتفاع نسبة السكان النشيطين كرافعة للتنمية الاقتصادية وقوة جبائية تدعم خزينة الدولة وتمكنها بالتالي من رفع الإنفاق العمومي على الخدمات الاجتماعية. وارتباطاً بحركية البشر فالسيناريوهات الممكنة هي الميل نحو القولة الثقافية من خلال المدرسة أو على العكس من ذلك الاتجاه نحو جعل المدرسة مؤسسة متعددة

الثقافات. كما أن الانفتاح الدولي في مختلف المجالات قد يدفع بالمغرب إلى نهج سياسة المناولة التربوية في إطار أسواق جديدة للتربية والتي قد تتعارض مع مبدأ السيادة الوطنية.

البعد المجالي

• الاتجاهات: الفرق الملاحظ في المداخل بين الفرد الأكثر فقراً والفرد الأكثر غنى كبير جداً ويزداد اتساعاً. كما يلاحظ أيضاً اتساع الهوة بين القرى والمدن وبين الجهات الفقيرة والهشة والجهات الغنية.

• السيناريوهات الممكنة: يمكن الاستثمار في التربية كقطاع منتج له دور كبير في تقليص هذه التفاوتات، لأن التربية تلعب دوراً أساسياً في التنمية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية.

البعد البيئي

• الاتجاهات: التلوث والتصحر وتهديد التنوع البيولوجي وارتفاع حرارة المناخ.

• السيناريوهات الممكنة: مدارس ثقافية. التربية على السلوك المدني. التربية على الأخلاق والدين والقيم.

البعد الاقتصادي

• الاتجاهات: ظهور قوى اقتصادية جديدة كالصين؟ والهند والبرازيل. بروز سوق عالمية مندمجة في مجال الشغل. كما أن تطوير القطاعات المعتمدة على المعرفة يرفع من الطلب على الموارد البشرية المؤهلة.

• السيناريوهات الممكنة: مدارس مبدعة ومدارس متعلمة. مناهج جديدة تنمي الكفايات الاقتصادية والكفايات المجردة مع التركيز على تدريس اللغات. تشجيع البحث التربوي في اتجاه تطوير البيداغوجيا الناجعة التي تنمي المعرفة الفاعلة والمعرفة الفكرية والمعرفة العلائقية.

البعد الاجتماعي

• الاتجاهات: ارتفاع المستوى التعليمي، وارتفاع الاستثمارات الموجهة إلى التربية، وارتفاع المستوى التعليمي للنساء مقارنة مع الرجال. ظهور جيل "التيك نيت" (tech-net) وارتباط الثورة الرقمية بالاستعمال المشترك للنانو تكنولوجيا والبيو

تكنولوجيا وتكنولوجيا المعلومات والاتصال (الشبكات الذكية والذكاء الصناعي والتحويل الجيني). تحولات في نظام الأسرة وطغيان النزعة الفردية وتدهور الشعور بالانتماء إلى الجماعة وظهور مجتمع الشبكات الافتراضية. أهمية كبيرة للتعبير عن الذات وجودة الحياة وأهمية أقل للأصول التقليدية للسلطة. ضعف المشاركة في الانتخابات وبروز أشكال جديدة للمشاركة السياسية والتعبير المباشر عن الرأي في بعض القضايا. غير أن التوزيع الجديد للمسؤوليات لا يترجم بالضرورة بضعف السلطة المركزية.

• السيناريوهات الممكنة: ارتفاع حدة المطالبة والاحتجاج تجاه المدرسة أو الاتجاه نحو سن تعاقد بين الأسرة والمدرسة. الاتجاه نحو خصوصية التربية مع ما يترتب عن ذلك من وجود مدارس للنخبة ومدارس للمهمشين أو الإبقاء عليها كخدمة عمومية مع مراقبة أكبر للإنفاق التربوي. رجحان كفة المساواة لفائدة النساء أو ظهور حركات رجالية للمطالبة بالمناصفة وبالاهتمام أكثر بتمدرس الذكور. المدارس التكنولوجية الهادفة إلى الملاحقة الحديثة للمستجدات أو تلك المنتهجة للمقاربة الاستباقية. تعلم الرقمي أو التعلم الرقمي. شبكات التعلم والتعليم المشخص. التلميذ المستهلك-المبدع. المدرسة "الملاذ الاجتماعي" الداعمة للتنشئة الاجتماعية. مدرسة القيم. مؤسسة العلاقة بين الأسرة والمدرسة. دعم سلطة المدرسة وسلطة المدرس مع دعم المدرسة المواطنة والديموقراطية المدرسية.

خاتمة

وفي ختام هذا المقال لابد من التأكيد على أن التفكير في مدرسة مغربية جديدة أصبحت مسألة ملحة في سياق التحولات الكبرى التي يعرفها العالم وفي ضوء الطموح المعلن قيادة وشعبا في إصلاح عميق للمنظومة التربوية الوطنية يمكن من بلوغ مصاف الدول المتقدمة. وإذا كانت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 قد وضعت اللبنة الأولى في سبيل تحقيق هذا الطموح الجماعي، وإذا كان النموذج التنموي الجديد قد بلور بعض الاقتراحات لتعزيز هذه الغاية الكبرى، فإن التفكير العلمي الرصين يقتضي من الباحثين بذل المزيد من الجهود من أجل الإسهام في بناء نهضة تربوية حقيقية ومستدامة يكون للبحث العلمي نصيب وافر منها.

البيبلوغرافيا

- أوريد، حسن. من أجل ثورة ثقافية في المغرب. الرباط: دار الأمان، 2018.
- المجلس الأعلى للحسابات. تقييم إستراتيجية المغرب الرقمي 2013: التقرير الخاص. الرباط: المجلس الأعلى للحسابات، 2014.
- مجموعة البنك الدولي. المغرب في أفق 2040: الاستثمار في الرأسمال اللامادي لتسريع الإقلاع الاقتصادي. واشنطن: مجموعة البنك الدولي، 2017.
- منظمة الشفافية الدولية. مؤشر مدركات الفساد 2019. برلين: منظمة الشفافية الدولية، 2020.
- ناجي، عبد الناصر، محمد ستيتو والحبيب عمي. مستقبل التربية والتكوين بالمغرب، رؤية 2030 لجمعية أماكن. الدار البيضاء: الجمعية المغربية لتحسين جودة التعليم (أماكن)، 2015.
- ناجي، عبد الناصر، محمد ستيتو، الحبيب عمي وحاميد أبوشادي. نحو نموذج تنموي قوامه التربية. المعهد الدولي للدراسات النسقية-إيفياس، فرع شمال إفريقيا والشرق الأوسط، 2020.
- Germanwatch, New Climate Institute & Climate Action Network International. *Climate Change Performance Index, Results 2020*. Bonn-Berlin: Germanwatch, NewClimate Institute & Climate Action Network International, 2020.
- Inglehart, R., C. Haerpfer, A. Moreno, C. Welzel, K. Kizilova, J. Diez-Medrano, M. Lagos, O. Norris, E. Ponarin and B. Puranen et al. (eds.). 2014. *World Values Survey: Round Six-Country-Pooled Datafile*. Datafile Version: <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>. Madrid: JD Systems Institute.
- INSEAD. *The Global Talent Competitiveness Index 2020: Global Talent in the Age of Artificial Intelligence*. Fontainebleau: INSEAD, the Adecco Group, and Google Inc, 2020.
- Institute for Economics & Peace. *Global Peace Index 2019: Measuring Peace in a Complex World*. Sydney: Institute for Economics & Peace, 2019.
- Morin, Edgar. *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*. Paris: Denoël, 2020.
- Nifle, Roger. *Le sens du bien commun: pour une compréhension renouvelée des communautés humaines*. Temps présent, 2011.

- OECD. *Examen multidimensionnel du Maroc, vol. II: Analyse approfondie et recommandations. Les voies de développement*. Paris: OECD Publishing, 2018.
- The Economist Intelligence Unit Limited. *Democracy Index 2019: A year of democratic setbacks and popular protest*. London: The Economist, 2020.
- The World Justice Project. *The WJP Rule of Law Index 2019 report*. Washington, D.C: The World Justice Project, 2020.
- Transparency International. *Global Corruption Barometer. Middle East & North Africa 2019*. Berlin: Transparency International, 2019.
- UNDP. *Human Development Report 2019: Beyond Income, Beyond Averages, Beyond Today*. New York: United Nations, 2019.
- World Bank. *Doing Business 2020*. Washington, DC: World Bank, 2020.
- World Bank. *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. Washington, DC: World Bank, 2019.

علوم التربية ورهان التحول الرقمي في المدرسة المغربية

عبد الله الخياري

أستاذ باحث في سوسيولوجية التربية

مقدمة

بعد أن اخترقت تكنولوجيا الإعلام والاتصال كل جوانب الحياة المعاصرة، بما في ذلك المجال التربوي، ينبغي التوقف لمساءلة وتأمل مسار هذه التكنولوجيا الوافدة، ورهاناتها وآفاق تطورها، وآثارها الفعلية على المنظومة التربوية المغربية، وتحديدًا على عملية التدريس. لقد تجاوزنا بالتأكيد الآن فعل الصدمة الرقمية التي أربكتنا مع بداية الألفية الثالثة، وانتقلنا بعد ذلك إلى نوع من الانبهار الحذر، لأن التطور المتلاحق والسريع جدا لهذه التكنولوجيا الرقمية يثير، لدى البعض، نوعا من التوجس وعدم اليقين. لكن ما هو مؤكد الآن هو أن هذه التكنولوجيا تشكل ثورة غير مسبوقة في مجال نشر المعلومة ودمقرطتها، وذلك بفضل خاصيتها المزدوجة وهي: أنها تتيح للجميع فرص الوصول إلى موارد معرفية غير محدودة، مع تقليص التفاوتات وعدم تكافؤ الفرص إزاء اكتساب المعلومة. التكنولوجيا الرقمية لم تعد اليوم خيارا نقبل به أو نرفضه، بل صارت تفرض نفسها في المجال المدرسي باعتبارها النواة الصلبة التي ستفتح آفاق التجديد التربوي من خلال تأهيل المدرسة المغربية الجديدة، وإرساء تربية رقمية مندمجة في العملية التربوية. وكما هو الشأن بالنسبة لباقي الأنظمة التربوية في البلدان النامية، يُتوخى من الانخراط في التحول الرقمي والاستفادة من الفرص التكنولوجية التي يتيحها، إيجاد الحلول الملائمة للمشاكل التي تؤرق المنظومة التربوية المغربية والمتعلقة بالإنصاف والجودة وبناء مجتمع المعرفة والجدارة والارتقاء والازدهار للجميع. وفي سياق إمكانات التحول الرقمي في المدرسة المغربية، يسعى هذا المقال لمساءلة علوم التربية في المغرب عن مدى ملائمة أطرها المفاهيمية لتطبيق على واقع مدرسي في طور التغيير، وعن جاهزية حقول علوم التربية لتجديد الأطر المرجعية الفكرية القائمة، وذلك للتأسيس لرؤية جديدة للتربية تستوعب التحولات الفارقة التي نعيشها على مستوى المعرفة والتكنولوجيا والتحول الرقمي. فالسرديات القائمة حاليا في علوم التربية لم تعد كافية لتجديد وتطوير المدرسة المغربية، في مرحلة يدق التحول الرقمي أبوابها.

التجربة المغربية: إنجازات وتفاوتات وطموحات

أدرك المسؤولون والفاعلون التربويون، منذ صياغة الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999، أهمية إدماج التكنولوجيا الرقمية في التعليم، لكن ظلت هذه العملية تسير ببطء وتعاني من ضعف البنية التحتية، ويكتنفها نوع من التوجس. يضاف إلى ذلك أن الرهان آنذاك لم يكن هو الاستعمال المكثف للتكنولوجيا الرقمية، بل هو فقط إغناء العملية التربوية بما يلاءمها من هذه الوسائل التكنولوجية، ويستدعي ذلك دور وفاعلية المدرسين في انتقاء جرعة التكنولوجيا الملائمة، واختيار الموارد الرقمية التي يستدعيها الموقف التعليمي.

يعود، إذن، أول حضور، في الوثائق المغربية، لمطلب إدماج التقنيات الجديدة للإعلام والاتصال في المنظومة التربوية إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين¹؛ حيث تم التأكيد، بعد بسط الدعامة العاشرة، على ألا تكون هذه التقنيات بديلا للعلاقة التربوية الأصلية بين المدرس وتلامذته. كما سايرت فيما بعد الرؤية الإستراتيجية 2030/2015 نفس التوجه مؤكدة على "أن إدماج هذه التكنولوجيا في المدرسة، يمثل اليوم شرطا حاسما لتجديدها والارتقاء بها"².

أما القانون الإطار 51/17 فقد نص على إدماج التكنولوجيا الرقمية في المنظومة، وذلك للارتقاء بجودة التعليمات ورفع مردوديتها؛ كما نص أيضا على إحداث مختبرات الابتكار وإنتاج الموارد الرقمية وتكوين مختصين في المجال؛ كما أكد على ضرورة تنمية وتطوير التعلم عن بعد باعتباره مكملا للتعلم الحضوري؛ كما نص أيضا على أهمية تنويع أساليب التكوين والدعم الموازية للتربية المدرسية؛ معلنا أنه سيتم إدماج التعليم الإلكتروني تدريجيا في أفق تعميمه³.

وتحقيقا لهدف وضع البنيات التحتية لتعميم تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المنظومة التعليمية تم إرساء برنامج جيني (GENIE) سنة 2005، وهو الذي تمكن من تحقيق بعض الانجازات، رغم بطء تنفيذ عملياته؛ حيث تم إحراز بعض التقدم على مستوى قطب التجهيزات والتكوين، لكن قطب المضامين والموارد الرقمية عرف

¹ اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين (الرباط: اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، 2000)، 54.
² المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2030/2015 (الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015)، 62.
³ المملكة المغربية، الجريدة الرسمية، المرسوم المتعلق بتنفيذ القانون الإطار الخاص بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 6805، 19 أغسطس 2019.

تعثراً⁴ وفي أفق وضع آليات لتحسين التعليمات تم إرساء بنية المختبر الوطني للموارد الرقمية (LNRN) سنة 2009 ومن مهامه اقتناء وإنتاج المضامين الرقمية والتكوين واليقظة الرقمية.⁵

كما أطلقت بعض الجامعات المغربية، خصوصا مع ظهور الأزمة الصحية المرتبطة بكوفيد 19، مبادرات للتعليم الرقمي عن بعد كبرنامج “مووك” (MOOC) وهو عبارة عن دروس منتقاة ودورات تكوينية يتابعها الطلبة خصوصا من الكليات ذات الاستقطاب المفتوح، والتي تعاني من الاكتظاظ الطلابي.

أما على مستوى مواكبة التحوّل الرقمي على المستوى الدولي وتوطينه في المغرب بالشراكة مع الفاعلين الاقتصاديين، فقد تم اعتماد سنة 2016 “مخطط المغرب الرقمي 2020” لجعل تكنولوجيا الإعلام والاتصال في خدمة التنمية البشرية. كما تم إنشاء “وكالة التنمية الرقمية” (ADD) سنة 2017 لمواكبة التحوّل الرقمي الدولي والذكاء الاصطناعي والجيل الخامس والبيانات الضخمة والحوسبة السحابية وسلسلة الكتل والثورة الصناعية الرابعة.

أما تقرير النموذج التنموي الجديد فقد ترفع عن الرقميات باعتبارها دعامة أساسية للتغيير المستمر والسريع من أجل تحديث المقولة والإدارة، وتطوير مهن جديدة، وتعزيز تنافسية الاقتصاد المغربي، ورفع جودة الخدمات العمومية، ورفع منسوب الثقة والشفافية في المجتمع. وأكد التقرير على إستراتيجية⁷ للإقلاع الرقمي تعتمد على تأهيل البنيات التحتية، وتطوير منصات رقمية في الإدارة والمقولة، وتكوين الكفاءات واستكمال الإطار القانوني من أجل ضمان الثقة والسيادة الرقمية. ومن المنتظر أن تلعب وكالة التنمية الرقمية (ADD) دورا فاعلا في تفعيل بنود إستراتيجية التحوّل الرقمي وتسريعه لخدمة الاقتصاد الوطني والتنافسية الدولية.

وتساوقا مع ما سبق يتوقع أن يكون الإقلاع الرقمي قاطرة لعقلنة السياسات العمومية، ورافعة لتجديد منظومة التربية والتكوين. غير أن الانخراط الفعلي في التحوّل الرقمي يتطلب، خصوصا في المجتمعات النامية، توفير بيئة تمكينية

⁴ تبين معطيات تعود لسنة 2018 أن هذا البرنامج حقق في مجال البنيات التحتية تجهيز 9000 مؤسسة بالتجهيزات والوسائط مع الربط بشبكة الانترنت، أي ما يعادل 87% من المؤسسات التربوية. كما تم تكوين 260000 إطارا في مجال توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التعليم.

⁵ تم إحداث بوابتين في إطار برنامج جيني هما: (taalimice.ma) خاصة بالموارد الرقمية المصنفة وفقا للمناهج والأسلاك والمواد الدراسية؛ و (soutienco.men.gov.ma) الموجهة للدعم الدراسي والتعلم الإلكتروني.

⁶ Massive Open Online Courses.

⁷ اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد، التقرير العام (الرباط: اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، 2021)، 136.

من شأنها أن تضمن عدالة مجالية، وحق الجميع في الولوج للوسائط الإلكترونية ولشبكات الأنترنت. كما ينبغي على كل الفاعلين والمستفيدين من التعليم منذ الأولي إلى الجامعي أن ينخرطوا في إتقان المهارات الرقمية الأساسية (numériques de base) (habilités) باعتبارها من المهارات الحياتية الجديدة التي يوازيها في التعليم التقليدي التحكم في مهارات القراءة والكتابة والحساب. ثم في مرحلة لاحقة يأتي التحكم في المهارات المتوسطة (مثل النشر المكتبي والتصميم البياني الرقمي والتسويق الرقمي)؛ ثم المهارات المتقدمة (مثل البرمجة الحاسوبية وإدارة الشبكات).⁸

التعليم عن بعد بين الاستعجال والتأسيس

بفعل تداعيات الأزمة الصحية تم اعتماد التعليم عن بعد كبديل للحفاظ على الاستمرارية البيداغوجية، وقد كان ذلك اختيارا ظرفيا فرضته ظروف الجائحة، اعتمد إما استعمال الأنظمة المعلوماتية المتوفرة، أو وسائل الاتصال الحديثة، أو إحداث فصول افتراضية. ونظرا لحالة الاستعجال، ولضعف المعدات المعلوماتية والديداكتيكية، ومحدودية الموارد الرقمية الملائمة للتعليم عن بعد،⁹ وضعف كفاية جاهزية الأطر التربوية لأداء هذه الخدمة الجديدة، فإن هذه التجربة لم تحقق كل الأهداف المتوخاة منها. وفي هذا الإطار نشير إلى نتائج دراسة أنجزت مؤخرا حول تقييم تجربة التعليم عن بعد إبان جائحة كوفيد¹⁰ تفيد أن 21.3% فقط من المدرسين أكدوا أنهم استخدموا منصة (Telmid-Tice) التي أحدثها الوزارة الوصية لهذا الغرض، وأن 70.4% أقبلوا على استخدام تطبيق التراسل الفوري (WhatsApp)؛ كما أن هناك ضعفا في تملك المعرفة الرقمية لدى المدرسين، بحيث نجد أن 13.5% منهم لا يتقنون التعامل مع التكنولوجيا الرقمية، و67.1% لديهم مستوى متوسط، بينما 19.4% لديهم مستوى عال. أما عن تقييم أثر التعليم عن بعد أورد نفس البحث النتائج التالية: يرى 36% من المدرسين الذين شملتهم الدراسة، أن التعليم عن بعد كانت له انعكاسات سلبية على التعلّم، في مقابل 27.5% يرون أن له آثار إيجابية، بينما يعتقد 13.5% أن ليس له أي تأثير على تعلّم التلاميذ، أما 23% فيقولون إنهم لا يعرفون ما إذا كان للتعليم عن بعد آثار على التعلّم أم لا.

⁸ رجا لحويديك، "التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية، واقع وتحديات"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية 70 (2021): 165.

⁹ يلاحظ أنه رغم أن معدل تغطية الهاتف النقال مرتفعة، وتصل إلى 130%، فإن المغرب يسجل مع ذلك أن ثلث السكان ليس لديهم وولوج لشبكة الانترنت.

¹⁰ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والهيئة الوطنية لتقييم المنظومة، بشراكة مع اليونسيف، التعليم إبان جائحة كوفيد 19، البلاغ الصحفي الصادر عن المجلس بتاريخ 30 شتنبر 2021 للإعلان عن نتائج البحث في انتظار طباعته.

وارتباطا بذلك نرى أن من بين الأسباب العميقة لمحدودية مردودية التعليم عن بعد هو غياب مؤسسة هذا النمط التعليمي في المنظومة التربوية في فترة الجائحة، وهو الأمر الذي تم تداركه مؤخرا بالمصادقة على مرسوم خاص بتنظيم التعليم عن بعد في المنظومة التعليمية المغربية، والذي يعول عليه لتصحيح الاختلالات السابقة.¹¹

لقد كانت الجائحة محكا لتغيير عميق مس المنظومة التربوية، لأنها كشفت عما تسجله المنظومة التربوية من محدودية على مستوى الرقمنة؛ كما أنها سرعت وتيرة الولوج إلى الرقمنة كوسيلة ممكنة لمجابهة تداعيات الوباء على التعليم. وينبغي تحويل الإكراه الناشئ عن الصعوبات المرتبطة بالتعليم عن بعد إلى فرصة لإعادة التأسيس وفق معايير الرقمنة. لكن هل لنا اليوم قدرة على استشراف مجموع التغيرات والآثار التي سيحدثها التعليم عن بعد على المنظومة التربوية وعلى مكوناتها الأساسية؟

يبدو أن الرهان اليوم سيكون على تعليم هجين يجمع التعليم الحضوري والتعلم عن بعد، وفي كلتا الحالتين سيكون الإرساء التدريجي للتعليم الرقمي هو المشروع المستقبلي للتجديد التعليمي في المدرسة، بنمطها الحضوري وعن بعد. فالتعليم الإلكتروني عن بعد يحمل مثالا معالما هندسة جديدة للمرتكزات التي تقوم عليها المدرسة: مثل الزمان الدراسي والفضاءات التربوية ومحتوى التعليمات ومناهج وطرق التدريس والتقييم، والعلاقة بالمعرفة، وأيضا منظور جديد للتدبير المؤسسي وإشراك فاعلين تربويين آخرين. وبالتالي سيتطلب ذلك عقدا ديداكتيكيا وبيداغوجيا جديدا لأن المثلث البيداغوجي (التلميذ/المدرس/المعرفة) قد اتسع مع التعليم عن بعد ليصبح خماسيا مع إضافة قطبي: التكنولوجيا الرقمية، والأسرة التي أصبحت مشاركة في تعليم أبنائها في فترة التعليم عن بعد.

وإجمالا يمكن القول أنه رغم أهمية ما أنجز في الإستراتيجية الوطنية لإدماج التعليم الرقمي، فهناك تحديات ما تزال مطروحة: ففضلا عن المعوقات التي تتناول التجهيز واللوجستيك، هناك ما يتعلق أساسا بضرورة تسريع وتيرة الإدماج الرقمي؛ والتغلب على محدودية إنتاج واقتناء موارد رقمية مغربية تستجيب لحاجيات المتعلمين، وتشمل كل المجالات المعرفية الإنسانية والاجتماعية والعلمية. كما أن هناك حاجة ماسة لوضع خطة إستراتيجية للتكوين والتكوين المستمر والتنمية المهنية لفائدة الموارد التربوية، تركز خصوصا على مجالات التوظيف الناجع للموارد الرقمية،

¹¹ صدر المرسوم المنظم للتعليم عن بعد مؤخرا بالجريدة الرسمية رقم 2.20.474 في 15 محرم 1443، الموافق لـ 24 أغسطس 2021.

وتعميق التخصص في مجال إنتاج المضامين الرقمية، وديداكتيك التعلم الرقمي، والتقييم الرقمي وغير ذلك.

علوم التربية وسؤال الرقمنة

يطرح اليوم سؤال علوم التربية كحقل معرفي حديث، لازال يعاني من إشكالية تحديد مجاله الاستمولوجي، أي ما يدخل ضمن مجاله المعرفي، وما يقع ضمن تخومه وأحوازه. ونظرا للتعدد اللافت للمجالات المعرفية التي تدخل تحت سقف علوم التربية، وتجنبنا للسقوط في "البلقنة العلمية" نتساءل، في مرحلة أولى، عن ما هو الإطار اليبستمولوج الذي ينظم تعدد الحقول المعرفية والمرجعيات والتقاطعات في علوم التربية؟ وكيف تُعالج جدلية الانتقال الصعب من النظري إلى التطبيقي؟ وكيف يتم، عند تناول الفعل التربوي في تجلياته المختلفة، بناء الجسور بين النفسي والاجتماعي والديداكتيكي والبيداغوجي والأنثروبولوجي الثقافي وغير ذلك؟ والواقع أن التقليد المتبع حاليا يتمثل في أن ننسب إلى علوم التربية أصنافا من المعارف التطبيقية الكثيرة التي تنتمي لمجالات معرفية محددة (إنسانية واجتماعية وفسولوجية وانبولوجية وبيئية... الخ)، ويتم تطبيقها على مجال التربية، لكن الرهان اليوم بالنسبة لعلوم التربية هو أن يُعاد سبك مكوناتها، وأن تتأسس على براديجم معرفي جديد يستمد أسسه المعرفية من داخل السياق التربوي وخصوصيته، ويبدع مقاربات جديدة ومناهج لتناول المشكلات الجديدة التي يطرحها تطور التربية في تفاعلها مع التحولات الكبرى التي يشهدها العصر، ومن بينها طبعا التحول الرقمي، الذي أصبح قاطرة للنهوض بالمنظومة التربوية ورافعة لتجديد المدرسة المغربية وإعدادها للانتقال إلى التعلم الرقمي، الذي يعتبر طفرة نوعية في المجال التربوي. وارتباطا بذلك نسجل أنه لا يمكن للتحول الرقمي في المدرسة أن يحقق أهدافه، دون ابتكار مقاربات بيداغوجية جديدة. الأمر الذي يتطلب تصورا جديدا لعلوم التربية، وإعادة هيكلة مكوناتها ومجالاتها العلمية والتطبيقية. إن التفكير في رقمنة التعليم ومساءلة الآثار البيداغوجية والديداكتيكية والتربوية والقيمية لهذه التكنولوجيا ينبغي أن تصبح اليوم ضمن الانشغالات الأساسية لعلوم التربية.

وتساوقا مع ما سبق نستنتج أن من أهم رهانات علوم التربية، في مطلع الألفية الثالثة، أن تستحضر الإمكانيات والفرص التي تتيحها التحولات العميقة الجارية في الحقول المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، وأن توفر الأطر المرجعية الضرورية للانخراط في براديجم التربية الرقمية الجديد، باعتباره ثورة في المجال التربوي

والبيداغوجي، من أهم تجلياتها إحداث تغيير في أدوار المدرس، وفي بعض وظائف المدرسة، وترسيخ المهارات المعلوماتية والعرضانية والحياتية، وتحويل التعليم الحضوري والتلقيني إلى التعلم الذاتي، الذي يرافقه منظور جديد للنموذج البيداغوجي ولأصول التدريس، وتخفيف للضوابط المنهجية والمؤسسية وللزمان التعليمي وللفضاءات... الخ

يبين، إذن، البحث في عمق هذه التقنيات الرقمية أنها تنافس فعلا وبشكل قوي مجموع المراكز الأساسية التي تقوم عليها المدرسة التقليدية. فالرقمنة تراهن على الموارد الرقمية وعلى تكنولوجيا تسمح بالتدفق الكمي للمعلومات غير المحدود، كما تراهن على الفعالية، والسرعة، والآنية، والتفاعل اللحظي؛ وتعزز كل ذلك بُعداً صوتية وبصرية وبتطبيقات عدة تجعل من عملية التدريس عملية جذابة وميسرة؛ ويتم كل ذلك بواسطة مجرد نقرة خفيفة على لوحة المفاتيح (clavier). إن كل هذه التقنيات والموارد تلتئم بممارسات وأفعال جديدة، وهو ما سيؤدي بالضرورة إلى إبدال بيداغوجي جديد. ولا يمكن لعلوم التربية اليوم أن تغفل هذا التحول الرقمي، الذي خلخل المراكز التقليدية للمدرسة، بل ينبغي لهذا التحول الرقمي أن يصبح، بالنسبة لحقل علوم التربية، موضوع تفكير ومسألة وتقييم واستشراف. وينبغي تحديداً أن تهتم علوم التربية بالتحديات المعرفية والقيمية التي تطرحها الرقمنة في التربية، كما ينبغي لعلوم التربية أن تجتهد في إبراز المراكز الفكرية التي تسمح بالملء بين واقع أن تجديد وتطوير منظومة التعليم يقتضي إدماج التربية الرقمية، وبين رغبة الحفاظ على منظومة القيم الثقافية والفكرية والجمالية والأخلاقية، التي تعتبر من الوظائف التربوية للمدرسة. إن من المهام الملحة اليوم أن لا تتعارض التكنولوجيا الرقمية الجديدة مع المرجعيات الفكرية والقيمية والإنسانية لأسس علوم التربية. فالتكنولوجيا الرقمية لا تعتبر غاية في حد ذاتها، بل هي وسيلة توظفها البيداغوجيا لبلوغ الفعالية والنجاحة في التربية في عالم سريع التحول، ولا يَرَحَم المتخلفين عن الالتحاق بالركب.

ومساهمة في رصد أهم التيمات التربوية المرتبطة بتداعيات التحول الرقمي في التعليم، والتي ينبغي لعلوم التربية أن تعيد التفكير فيها في أفق مراجعة بعض المنطلقات والبداهيات والتأسيس لبراديجم جديد منفتح على التعليم الرقمي، سنورد أهم المداخل التي سينصب عليها التفكير:

1. الرقمنة والتعلم: تحفيز أم تثبيط؟

إن أهمية إدماج التكنولوجيا الرقمية في التربية وفي الحياة اليومية بصفة عامة لا يمكن أن تكون الآن موضوع خلاف، لكننا قد لا نستطيع أن نجزم بشكل قطعي بأن الجيل المرتبط بـ"الاتصال" (connectivité)، الذي ولد ونشأ في زمن التحول الرقمي، سوف يفكر ويوظف قدراته الذهنية بطريقة مختلفة عن نمط التفكير المتعارف عليه، لكن المؤكد أنه يتجاوب مع التكنولوجيا الرقمية ويستوعبها بشكل أكثر سلاسة. وتساوفاً مع ذلك نتساءل: هل تتيح فعلاً الرقمنة للمتعلمين التعلم بشكل أفضل؟ وما هي التغيرات التي يحدثها مثلاً استعمال التكنولوجيا الرقمية على مستوى دماغ المتلقي؟ هل يتعامل دماغ المتعلم بنفس الكيفية مع نص تمت قراءته عبر وسيلتين مختلفتين هما: الكتاب التقليدي، وشاشات الحاسوب (أو اللوحة الإلكترونية)؟ هل الاستيعاب وقدرات التركيز والفهم والذاكرة والتذكر تتغير حسب الوسيلة المستعملة؟ وأي الويلتين أفضل بالنسبة للفهم والاستيعاب وتخزين المعلومة في الدماغ¹²؟ إنه من الصعب حالياً الحسم تماماً فيما هي النتائج المترتبة عن استعمال التكنولوجيا الرقمية على قدراتنا الذهنية والنفسية والبدنية، ورغم وجود آثار جانبية ترافق دائماً كل أداء جديد، فإن هناك ميلاً لإبراز الآثار الإيجابية لاستعمال الوسائط الرقمية. ومن المؤكد أن الإحاطة بالأسئلة السالفة يحتاج لبحوث ودراسات مكثفة حول الجوانب الفكرية والسيكولوجية والفيزيولوجية لعمل الدماغ. وارتباطاً بذلك نلاحظ أن هناك من ما يزال يتوجس من بعض الآثار السلبية للقدرات الهائلة للرقمنة على التربية، معتبرين مثلاً أن الانترنت والحسابات السحابية كآليتين ناجعتين لتخزين المعلومة، قد تساهم في الحد من بعض قدراتنا الذاتية مثل التذكر والإدراك، وقد يمس الأمر حتى جانب المشاعر الوجدانية. ويطرح التماهي في الاعتماد على الانترنت والأنظمة السحابية مشكل إضعاف الوظائف الذهنية للمتعلمين في المدارس (اضطرابات الانتباه، وتأخر في تعلم اللغة، وفي العلاقات الاجتماعية، كما أنه يربك بعض الوظائف التقليدية للمدرسة. ومهما كان الأمر فإن من المؤكد الآن هو أن المتعلمين في المدارس والجامعات أصبحوا يعيشون في العصر الرقمي ثنائية بين القدرات السيكولوجية التقليدية، التي بدأت تضعف (الذاكرة والإدراك وغيرهما)، وبين دعائم خارجية لها قدرات استثنائية على التخزين واسترجاع واستيعاب معلومات كثيفة وغير محدودة.¹³

¹² محمد خرباش، "تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التدريس والتعلم: وجهة نظر"، مجلة دفاتر التربية والتكوين 3 (2010): 30.

¹³ عبد السلام بنعيد العالي، "المعرفة والمدرسة"، مجلة المدرسة المغربية 5/4 (2012): 249.

ويستفاد من هذا الجدل الذي لا زال قائماً أن هناك من لا زال يتساءل عن مدى ملاءمة هذه التكنولوجيا الرقمية للمشروع التربوي للمدرسة. ويتشكك في القيمة المضافة للتكنولوجية الرقمية على المستوى البيداغوجي؛ حيث تمت الإحالة إلى مسألة ضعف المضمون التربوي في هذه التقنيات؛ كما تم التنبيه للآثار السلبية على الذاكرة والتذكر، وفقدان المتعلمين للتركيز بسبب أثر الشاشات على دماغهم.. وهؤلاء لا يعارضون تجديد المدرسة، بل يعتبرون ذلك من أهم الأوراش المطروحة، لكن التجديد قد لا يعني بالضرورة الرقمنة، وهذا الخيار ليس هو الوحيد الملائم للتجديد التربوي.¹⁴

وفي مقابل هذه الأقلية المتوجسة، هناك متفائلون يذهبون إلى أبعد مدى حينما يرون أننا مقبلون على عصر رقمي حاسم، يشبه التحولات الكبرى التي حدثت في التاريخ وكانت علامات فارقة (اكتشاف الكتابة مثلاً)، ومن المتوقع أن يعرف الدماغ البشري في العصر الرقمي تحولا بنويا على غرار ما عرفه في العصور التي شهدت تحولات حاسمة وغير مسبوق؛ وإعادة هيكلة دماغ الإنسان بفعل الرقمنة ستفتح آفاقا جديدة أمام التعلّيمات البيداغوجية في المدرسة.¹⁵

2. مهارات القرن الواحد والعشرين بين الفجوة الرقمية وتحدي الإدماج

نظرا لاتساع الفجوة بين الوضعية الراهنة داخل قطاع التعليم، بما في ذلك مخرجاته، وبين عالم الاقتصاد والمقاولات، الذي انخرط في التحول التكنولوجي السريع وفي الاقتصاد المعرفي، ينبغي لعلوم التربية العودة للاشتغال على المنظومة التعليمية من الداخل؛ وذلك بتحسين بيئة التعلم وتطوير الأداء التربوي للمدرسة والارتقاء بأداء الفاعل التربوي وترسيخ ثقافة الابتكار والتغيير والتطوير.¹⁶ وفي هذا الإطار ينبغي العمل بالتدريج على تضمين مهارات القرن 21 في المناهج الدراسية وفي الحياة المدرسية. ويقصد بهذه المهارات أساسا مهارات التفكير العليا؛ والمهارات المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية؛ والمهارات الحياتية الناعمة؛ أي المهارات التي تمكن من أداء مهمة محددة بكيفية فعالة وجودة ودقة متناهية، مع سرعة التنفيذ. فإرساء "المنهج

¹⁴ Philippe Bihoux et Karine Mauvilly, Le désastre de l'école numérique: plaidoyer pour une école sans écrans (Paris: Éditions Seuil, 2016), 63.

¹⁵ خرباش، "تكنولوجيا الإعلام"، 31.

¹⁶ سيو بيرز، تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين، ترجمة محمد بلال الجيوسي (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2014)، 32.

الرقمي".¹⁷ سوف يساعد على أن تصبح المدرسة مصدرا للتعليم، بدل أن تكون مكانا له، كما هو الأمر عليه الآن؛ وعلى إرساء نموذج بيداغوجي منفتح وإرساء أدوار جديدة للمدرسين. فنجاح دمج التكنولوجيا الرقمية في التدريس يتوقف على قدرة الفاعل التربوي على خلق بيئة للتعليم والتعلم بوسائل غير تقليدية، وتطوير أداء يعتمد الأسلوب التفاعلي والتعلم القائم على المشروعات وحل المشكلات.¹⁸

هناك، إذن، رهانات كبرى تطرح اليوم أمام علوم التربية باعتبارها المصدر المنتج للمعرفة التربوية، تتعلق بالتفكير في مسارات تجديد المنظومة التربوية وجعلها تسير التحولات المتسارعة في مجالي المعرفة والتكنولوجيا. ويأتي في مقدمة هذه المسارات إدماج مهارات القرن الواحد والعشرين في النموذج البيداغوجي، باعتبارها حاملة لمشروع رقمنة التعليم والاندماج في مجتمع المعرفة، ثم أيضا باعتبارها قاعدة للانخراط في التنافسية الدولية حول عولمة المعرفة، وذلك في وقت أصبحت فيه المعرفة مطلبا أساسيا لتعزيز القدرات التنافسية للبلدان، واستقطاب الكفاءات البشرية الأكثر تأهيلا وقدرة على الابتكار.

3. المدرس بين الحفاظ على مركزه وتغيير أدواره

يعتبر الفاعل التربوي أحد الأركان الأساسية في المنظومة التربوية، لأنه يحتل موقعا متميزا في العملية التعليمية/التعلمية؛ وطالما ساهم الفكر التربوي في اقتراح آليات ومسارات تكوينية مهننة للارتقاء بأداء المدرسين نحو الفعالية والجودة؛ غير أن التحول الرقمي ساهم في طرح مسألة إعادة تحديد جانبية (profil) الفاعل التربوي ومواصفاته البيداغوجية والديداكتيكية في سياق مشروع رقمنة التعليم. وارتباطا بذلك تُطرح بعض التساؤلات منها مثلا: إلى أي حد تؤدي الرقمنة فعلا إلى تجديد ممارسات التدريس وإعادة تعريف مهنة المدرسين والأدوار الجديدة للمدرس؟¹⁹ هل مدرس المستقبل سيكون مدرسا رقميا، يقوم بقطائع مع كل الأداءات التقليدية؟ أم أن التكنولوجيا الرقمية تدعم التعليم والتعلم، لكنها لا تستطيع أن تكون بديلا للمدرس؟ مما لا شك فيه أن التحول الرقمي سيفرض، في المدى المتوسط، إعادة سبك لمكونات المنظومة التربوية، وفي هذا السياق بدأت تظهر العديد من المفاهيم الجديدة

¹⁷ علي حدادة، تحديث المناهج التعليمية لمواجهة متطلبات الثورة الرقمية الثانية (بيروت: اتحاد الغرف العربية، دائرة البحوث الاقتصادية، 2019)، 7.

¹⁸ حدادة، تحديث المناهج، 7.

¹⁹ Bernard Cornu et Jean-Pierre Vêran, "Le numérique et l'éducation dans un monde qui change: une révolution ?", *Revue internationale d'éducation de sèvres* 67 (décembre 2014): 36.

التي ما تزال تبحث عن تموقعها الفعلي في الواقع التربوي كالمدرسة الالكترونية، والفصول الافتراضية، والمناهج الرقمية، والتقييم الرقمي، والتعليم الحضوري وعن بعد، والتعليم الهجين... الخ وأكد أن الفاعل التربوي سيتأثر بدوره بهذه التحولات العميقة. وينبغي لعلوم التربية وللأطر المرجعية لتكوين المدرسين أن تتخبط في وضع المواصفات الجديدة للمدرس في سياق التحول الرقمي، وأن تحدد العُدات والتقنيات الكفيلة ببلوغ تلك المواصفات. إن المدرس سيحافظ، بدون شك، على مركزه المحوري في الفصل الدراسي وفي الفضاء المدرسي، لكن بعض أدواره التقليدية المرتبطة باحتكار المعرفة وتلقينها عموديا ستتغير، بحيث سترز أكثر أدواره كوسيط، وكموجه، وكمُنظم، ومواكب للتلاميذ في تعلماتهم الذاتية؛ وذلك في أفق بلوغ المدرس الرقمي، الذي يتحكم في كفايات التعلم الرقمي، وهي مرحلة متقدمة في مسار الرقمنة.

وتساقا مع ما سبق يتعين على علوم التربية صياغة الأطر المرجعية التي سيتأسس عليها منظور جديد للتكوين الأساسي والمستمر وأيضا للتنمية المهنية للمدرسين. يحتاج المدرسون إلى نوع من التكوين النوعي المتقدم في علوم التربية، وفي أساسيات التدريس والمهنة، لكن التكوين يتطلب أيضا تأهيلا رقميا لكل المدرسين وباقي الفاعلين التربويين؛ وذلك بغض النظر عن تخصصاتهم المعرفية، لأن الحاجة تتطلب حاليا، كما هو الأمر عليه في الأنظمة التربوية المتطورة، أن يتوفر الفاعل التربوي على صفة "الأستاذ الرقمي" بشكل مواز لتوفره على صفة أستاذ المادة التخصصية. فالتكوين لم يعد ينحصر في ديداكتيك المعرفة التخصصية وفي بيداغوجية التواصل والعلاقة التربوية، بل أصبح المتغير الرقمي حاسما في مدرسة المستقبل التي ستعتمد التعلم الرقمي.

وإذا كانت التكنولوجيا الرقمية تقلص شيئا ما من بعض الأدوار التقليدية للمدرسين لتخلق أدورا جديدة، فإن من المهام الجديدة لعلوم التربية أن تدعم الأدوار الجديدة وأن تؤسس لها نظريا وعمليا، وأن ترتقي بالتكوين، خصوصا في مجال التحكم في كل مستجدات بيداغوجيا وديداكتيك التربية الرقمية. فالحاجة ماسة للمدرسين الخبراء في التعليم، القادرين على مسيرة التحول الرقمي، وتفعيل الانتقال السلس نحو التعلم الرقمي. ولعل من أهم ما يثار في هذا الصدد هو التركيز على أثر التكنولوجيا الرقمية على مجالات منهجيات التدريس والبيداغوجيا، ودورها في الارتقاء بالتدريس والتعلم لتجاوز بعض الأعطاب التي تعيق حاليا تحقيق الإقلاع التربوي المنشود. إن ممارسة التدريس في مشروع مدرسة المستقبل ستصبح عملية مركبة، تقتضي التحكم في مهارات القرن الواحد والعشرين، والتي نخص بالذكر منها:

المهارات الرقمية والتكنولوجية، ومجموع المهارات الناعمة، وهي المهارات الضرورية من أجل المشاركة الفعلية في مجتمع يسير نحو تعميم الرقمنة في مختلف المجالات.²⁰

4. المجتمع والمدرسة بين الإكراهات القائمة وممكنات الرقمنة

بينت بعض نظريات سوسيولوجية التربية أن أسلوب اشتغال المدرسة في المجتمعات الحديثة لم يسلم من منطق الإقصاء والانتقاء، خصوصا عندما تقوم هذه المؤسسة، بكيفية ضمنية، بإعادة إنتاج ثقافة النخب السائدة (بورديو، وبازيل برنشتاين على سبيل المثال). كما أن المدرسة تشتغل أيضا بمنطق يعتمد الدمج والتنميط عندما تعيق التنشئة الاجتماعية العمودية، أي النزوع نحو بناء الذات الفاعلة للمتعلم. وارتباطا بذلك نشاهد اليوم بداية التأسيس لمقاربة ولمنطق اشتغال مخالف للتقليد المدرسي المتعارف عليه، وهو ما انتبه إليه آلان تورين (Alain Touraine)، عندما رصد أثر التحولات المعاصرة، بما فيها التكنولوجيا الرقمية، على مفهوم التواصل المدرسي، الذي لم يعد عموديا وأحاديا ومنحصرا بين مرسل ومتلقي، بل صارت له أبعاد مفتوحة على التفاعل والتقاسم وتشارك المعرفة. فهذه الامتدادات الأفقية تساهم في إغناء التواصل خصوصا في السياق التربوي، حيث انتقلنا، على حد تعبير آلان تورين، من مدرسة "الرسالة"، حيث يكون الخضوع إلى سلطة المجتمع الرمزية وتقاليد الراسخة، إلى "مدرسة التواصل"، حيث تتمكن الذات من التعبير عن نفسها في شبكة علاقات أفقية. فالיום لم تعد الأولوية تعطى فقط للمضمون الاجتماعي لرسالة المدرسة التربوية، بما تحمله من قيم ومعايير مؤسسية للنظام الاجتماعي، بل أصبحنا أمام "مدرسة التواصل" التي تحضر فيها فعالية الذات بقوة وأيضا التفاعلات الأفقية؛ أي أن وظيفة المدرسة المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية (la socialisation) قد أخذت تتقلص، في نظر "آلان تورين" نحو ما يسميه تفكك التنشئة الاجتماعية (désocialisation)، الذي ينتج عنه مفهوم "الذات الفاعلة للمتعلم" (subjectivation).²¹

إن المدرسة اليوم تعيش أزمة هوية، لأنها وجدت نفسها أمام منافسة شرسة في أدوارها من طرف بنيات وجهات أكثر قوة منها. وفي هذا المساق يتعين على المدرسة أن تعمل على تجديد نفسها، وأن تعيد هيكلة المعرفة التي تداول داخلها، وأن تجدد أيضا أسلوب عملها وأدوات اشتغالها، أي أن على المدرسة إعادة تشكيل هويتها

²⁰ سارة غران-كليمان، التعلم الرقمي، التربية والمهارات في العصر الرقمي، الندوة الاستشارية المعنية بالتعلم الرقمي (برنامج معهد كورشام للقيادة الفكرية، 2017)، على الرابط: www.rand.org

²¹ Alain Touraine, *Pourrons-Nous vivre ensemble égaux et différents* (Paris: Fayard, 1997), 461.

كمؤسسة للتربية والتعليم. إن على المدرسة أن تتعامل مع تحدي المضامين الرقمية وأن تدمج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في نظام اشتغالها. إننا أمام منعطف تاريخي فارق يتميز بازدياد كم المعلومات، الذي لم يسبق له نظير، وتضاعف سرعة انتقالها، والتواصل الآني، وانتفاء حاجز المسافة، وتوسيع الشبكات الأفقية... الخ ويعتبر كل ذلك من بين الديناميات التي جعلت "المعرفة الرقمية" الجديدة تنبثق لتصبح عنوانا لروح العصر، ولا يمكن للمؤسسات، ومنها المدرسة، أن تتنكر له. وقد بينت مائدة مستديرة شارك فيها خبراء وممارسون للتربية في فرنسا.²²

إن التكنولوجيا الرقمية قد اخترقت المدارس وخلخلت بعض المسلمات واليقينيات التي تشغل عليها وكذلك أسلوب ذلك الاشتغال. فبطء الزمن المدرسي لم يصمد أمام السرعة المدهشة للزمن الرقمي. ولا يمكن، في نظر هؤلاء الخبراء، اختزال عمل المدرسة في خضم هذه التحولات في تدريس تخصص معرفي ما، بل ينبغي أن تكون مقاربتها عرضانية (une approche transversale)، تستحضر فيها المنهجيات الرقمية. وفي هذا الصدد نشير إلى أن الوسائط التكنولوجية الحديثة قد اخترقت المثلث الديداكتيكي التقليدي (المدرس والمعرفة والمتعلم)، بحيث أصبحت تلك الوسائط حاضرة كوسيلة للاتصال والتفاعل بين الأقطاب الثلاثة للعلاقة البيداغوجية، بل هناك من يجرو على الحديث عن رباعية الأقطاب، وذلك بدمج الوسائط التكنولوجية إلى جانب المكونات الثلاثة الأصلية.

لقد توارى، إذن، الزمن الذي كانت فيه المدرسة هي المصدر الوحيد لنقل المعلومة والمعرفة، أما وظيفتها اليوم في خضم التحولات الرقمية، فهي لا تكمن في الاختصار على نقل المعرفة، بل إنها تطمح لإنتاجها أيضا، وذلك لما تحتضنه المدرسة الرقمية من ذكاءات معرفية ومهارات وكفايات. فرهان الأنظمة التعليمية حاليا هو مدى قدرتها على دمج المعرفة الذكية في المدرسة على مستوى التعليمات والإبداع والإنتاج.²³

ولا يمكن تفعيل هذا الطموح لإحداث تغيير جذري في المدرسة، دون إحداث طفرة نوعية في السياسات التربوية التي ينبغي لها مساءلة مجمل المراكز والمرجعيات المؤسسة للمدرسة منذ القرن التاسع عشر، مع استحضار التحولات

²² François Bocquet, Éric Bruillard, Bernard Cornu, Joël Guigoulet, Daniel Moatti et Jean-Pierre Véra, "Le numérique à l'école: évolution ou révolution pédagogique ? Un état des réflexions en France - Table ronde", *Revue internationale d'éducation de sèvres* 67 (2014): 105.

²³ Cornu et Véra, "Le numérique et l'éducation", 37.

الرقمية الجارية حالياً. إننا نلاحظ أن الأجيال الجديدة لها قدرة كبيرة على التفاعل مع التحول الرقمي، لأنها أجيال "مرتبطة بالاتصال" (génération connectée)، وفي مقابل ذلك نجد أن الأنظمة التعليمية التقليدية تقاوم التحول الرقمي وتتوجس، وتتذرع أحياناً بضعف الموارد الصلبة والموارد الرقمية، والحاجة إلى إحداث تغييرات بنيوية في هياكل المدرسة. إن الأمر يتعلق بخيارات وسياسية تربوية تحدد دور ووظيفة المدرسة، ونموذج المواطن الذي نريده، كما تحدد موقع المعرفة وخطة إدماج التكنولوجيا الرقمية التي كانت مشروعاً مؤجلاً أو بطيئاً لعقود، لكنها ستكون حتمية في المستقبل المنظور.

وهنا يحق لنا أن نتساءل عن دور التعليم المدرسي والجامعي في "المجتمع الشبكي"، حيث تتوارى الثروة المادية التي كان يراهن عليها الاقتصاد السياسي الكلاسيكي، ويصبح التحكم في المعلومة هو العنصر الحاسم في حاضر المجتمع وفي مستقبله. إنها رأسمالية جديدة يسميها مانويل كاستلز (Manuel Castells) بـ "رأسمالية المعلومات"، وهي التي أفرزها عالم كثيف بالمعلومة. فالمجتمع الشبكي لم يعد مقتصرًا على تدبير المعلومات والتواصل، بل صار يشتغل في إيجاد الثروة الناعمة من خلال الاستثمار في اقتصاد المعرفة. وهكذا صارت التكنولوجيا الرقمية وشبكات المعلومات المرتبطة بها هي ما يحدد بنية التنظيم الاجتماعي، وعلاقات السلطة ومنطق السيطرة في المجتمعات ما بعد الصناعية عامة.

إن شرعية المدرسة ما تزال قائمة وستستمر، لأن عملها يتجاوز الاقتصاد على نشر المعلومة، إلى بناء المعرفة بفضل ما يتيح التحول الرقمي من عُددات، فالمعرفة هي نظام نسقي متقدم على المعلومة، التي تبقى في حدود المادة الخام. فعلى عكس ما يعتقد الكثيرون، إن فائض المعلومة ليس مكسباً في حد ذاته، بل إنه قد يصبح عائقاً، ويمكن تشبيه ذلك بالشخص الذي يعاني من العطش الشديد، لكنه لا يتمكن من أن يشرب من جريان الماء القوي في حنفية رجل الإطفاء! فالكم المعلوماتي الهائل قد يغرقنا في محيط غير متناه الأمواج. لذلك نجد أن هناك مسافة تفصل بين المجتمع الشبكي، القائم على توسيع شبكات نقل المعلومة بواسطة الآلية التكنولوجية، وبين مجتمع المعرفة القائم على بناء معرفة في سياق منظومة مجتمعية وثقافية وقيم أخلاقية عقلانية.²⁴ إن نقطة ضعف المجتمع الشبكي، رغم ترسانته التكنولوجية المتطورة، هي أنه يظل عاجزاً عن ضبط المعلومة، التي أخذت تستقوي بالتشبيك،

²⁴ بنعبد العالي، "المعرفة والمدرسة"، 250.

وتنحاز أحيانا لما هو زائف أو حتى للتشهير بالآخرين. هنا قد تنقلب المعلومة إلى سلطة جديدة في المجتمعات المعاصرة ترسخ هيمنة ناعمة، وتحكما في صناعة الرأي العام وتوجيه القرارات الإستراتيجية. أما تميز مجتمع المعرفة فيكمن في قدرته على فرز المعلومة التي تصلح كقاعدة لبناء المعرفة، وهنا يحضر دور المدرسة والجامعة باعتبارهما أداتين لإعادة إنتاج المعلومة وتقييم صلاحيتها لتخدم المعرفة من عدمه. وفي سبيل بلوغ أهداف مجتمع المعرفة ينبغي لمدرسة المستقبل أن تعيد سبك ذاتها بمراجعة إحدى وظائفها التقليدية وهي ممارسة التعليم التلقيني ونشر المعلومة، وذلك بفعل أن كل المؤسسات والشبكات والمواقع في الوقت الراهن أصبحت تقوم بهذه الوظيفة على مدار الساعة. أما رهان المدرسة الجديدة فهو تحفيز المتعلمين على تعلم كيف يتعلمون، ليس داخل المدرسة فقط، بل تعلم التعلم الممتد مدى الحياة. والأمر هنا لا يتعلق بتنمية التحصيل الكمي للمعلومات، بل ببناء كفايات التعلم (Les compétences d'apprentissage)، والمهارات العليا في التحليل والتركيب وفي المي- معرفة²⁵ باعتبارها مستوى أعلى في التفكير والإدراك، أي إستراتيجية للتأمل الذاتي خلال عملية التفكير (la réflexivité).

5. منظومة القيم بين البحث عن المعنى والانزياح نحو السيولة

تعتبر المدرسة بمثابة المشتل الطبيعي لبناء القيم، وتكوين الهوية الاجتماعية للمتعلمين، وتعزيز شخصيتهم واستقلالهم، غير أن التحول الرقمي قد غير من هذا التقليد المدرسي الراسخ، وخلق وضعية أصبحت فيها المدرسة تتنافس مع كيانات بمرجعيات افتراضية، وغير مؤسسة على معايير وضوابط محددة، فأصبحت المدرسة عاجزة عن مقاومة المدد القيمي الرقمي، الذي يُنتج خارجها في الفضاء الافتراضي، وصار كنوع من الشحن القيمي السلبي، الذي يتم تنزيله، خصوصا، عبر وسائط التواصل الاجتماعي. إنه مد قيمي يعاني في مجمله من فقدان المعنى وضبابية المقاصد، ويتنافى، في الغالب، مع مبادئ وقيم التعايش المشترك والتسامح والمواطنة. وفي هذا السياق تراجعت القيم المدرسية (التربية القيمية والأخلاقية والتربية على المواطنة وتنمية الحس المدني.. الخ) وتحولت إلى قيم سائلة حسب تعبير زيغمونت باومان²⁶ (Zygmunt Bauman)، تفتقد للخيوط الناظم، وتغلب عليها قيم التفاوض وقيم الانتهازية، التي أصبحت مؤشرا للنجاح الاجتماعي. وفي المحصلة قلص هذا

²⁵ يقصد هنا بالميتا-معرفة مجموع العمليات الذهنية التي تتيح التأمل الذاتي في عملية التفكير، وقديما قال أفلاطون "عندما يفكر العقل، فإنه يتحدث مع نفسه".

²⁶ زيغموند باومان، *الحدائق السائلة*، ترجمة حجاج أبو جبر (بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2016)، 26.

الانفلات القيمي من أدوار المدرسة، وحدّ من وظائفها التربوية والتنشئية. ولما كان من الصعب تصور تربية بدون منظومة للقيم، فإن الوظيفة التنشئية للمدرسة قد أصبحت شبه معطلة. فكيف سيتأتى لقيم نشأت في العالم الرقمي أن تتمكن من النفاذ إلى مصفوفة القيم لدى المتعلمين في المدارس وفي البيئات الأسرية؟ ولماذا هذه الجاذبية في تقبل القيم الرقمية في ظل تراجع القيم المدرسية في أبعادها المعرفية والثقافية والاجتماعية؟ هل انتهت جاذبية ثقافة المدرسة بكل انجازاتها المعرفية والعلمية والثقافية على امتداد تاريخها؟

عند التفكير غي هذه الأسئلة ينبغي استحضار أن أزمة المدرسة الحالية لا تعود فقط إلى فشلها في منافسة المد الرقمي الافتراضي القادم من خارجها، بل تعود أيضا إلى عوامل ذاتية مرتبطة بمحدودية إحدى وظائفها الأساسية وهي إعطاء معنى²⁷ للممارسات التربوية التي تتم داخلها، والتي تراجعت في العقود الأخيرة بشكل مثير، منها مثلا: محدودية الكفايات الممتدة (compétences transversales) وهو ما لا يسمح بأن يكون للتعلّيمات معنى؛ عدم ملاءمة المعرفة المدرسية لحاجيات المتعلمين؛ وضعف الارتباط بين النجاح الدراسي والارتقاء الاجتماعي؛ وازدواجية القيم المدرسية بين ما هو تقليدي، وما هو حداثي... الخ. إن استرجاع التعليم للمعنى الذي فقده رهين بملاءمته للأهداف المعلنة؛ وكل تنافر بين المستويين فهو يشكل تهديدا لجوهر التربية. إن ثقافة التواصل التربوي تتحدد ليس من خلال المحتوى، بل من خلال السيرورة، وهذا يعطي لفعل التواصل، كما حدده هابرماس (J. Habermas)، قيمة في التفاعل الاجتماعي؛ لذلك ينبغي نهج مقاربات تتسم بالجدة، وصولا لحلول ناجعة.

ومع انحسار مؤسسات التنشئة المجتمعية وتقلص وظائفها التربوية، ونظرا لأن الطبيعة لا تقبل الفراغ، فقد بدأت تنتظم خيوط تنشئة اجتماعية افتراضية عبر وسائط التواصل الاجتماعي والشبكات الرقمية؛ حيث أصبح لمصفوفة القيم بعد افتراضي، وغابت المعايير الصلبة المؤسسة للمنظومة القيمية، لصالح قيم إما فطرية أو سريعة أو سائلة أو قيم متفاوض حولها. وهكذا فالمتعلمون والشباب عموما الذين أصبحوا في حالة اتصال دائمة (la connectivité) يعيشون ازدواجية قيمة متنافرة: إذ أنهم يشعرون في العالم الافتراضي بالحرية ويمارسون التقاسم والتفاعل الآني، لكنهم قد ينحدرون لممارسة ثقافة التمييز والوصم والعنف الرمزي والتنمر في ذلك الفضاء الافتراضي "السائل".

²⁷ ميشال دوفلاي، "إعطاء معنى للمدرسة"، ضمن ميزيو، بيرنو، هاملين وآخرون، قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها، ترجمة عز الدين الخطابي (الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2013)، 193.

إن الأعطاب التي مست منظومة القيم في مؤسسات التنشئة الاجتماعية أدت إلى ظهور قيم أخرى واستراتيجيات للتعويض، لكنها بُنيت في فضاءات العالم الرقمي وتفتقر لمرجعية معيارية صلبة؛ حيث يُعَبَّرُ مثلاً عن قيم البطولة والشجاعة وحب الظهور بممارسات العنف المادي والرمزي في الفضاء العام؛ أما الغلو في "حرية التعبير" والبوح، الذي يتم في غفلة عن الحواجز الأخلاقية والثقافية، فإنه قد يؤدي إلى انحرافات ترتبط بالتشهير بالآخرين وتحقير ما يسميه الأنثربولوجي حسن رشيق "الهويات المرنة"، وممارسة التنمر والعنف ضد المرأة، وغير ذلك.

لا يمكن، إذن، التغاضي عن بعض الانزياحات المرتبطة بالقيم التي يكون مصدرها الفضاء الافتراضي، وما يترتب عن ذلك في حقل التربية والثقافة، خصوصاً في مجتمعات وجدت نفسها بين عشية وضحاها في زخم العيش وفق قيم ما بعد حداثة، والحال أنها لم تستوعب بعد مرحلة الحداثة بكل تفاصيلها؛ بفعل استمرار التأخر التاريخي للمجتمع، ومحدودية التعليم وضعف قيم التعايش المشترك. وارتباطاً بذلك وبفعل انبهار الجميع بسحر الصورة والصوت، والانتشار الواسع لشبكات التواصل الاجتماعي، قفزت إلى السطح مظاهر سلبية مرتبطة بممارسة العنف الإلكتروني والانتقال مثلاً من الاعتزاز بالذات وحبها (السلفي مثلاً) إلى التشهير بالآخرين، ونشر الأخبار الزائفة. كما أن من أهم الآثار الجانبية السلبية للاستعمال المفرط لشبكات التواصل الاجتماعي في المدارس والأسر المغربية هو ما يمس الجانب العلائقي، وخصوصاً ضعف التواصل المباشر والحضوري بين الأفراد والأجيال بفعل الانتقال من الفردانية (individualisme) كقيمة واقعية إلى الفردية (individuation) كقيمة افتراضية.²⁸ إن الانزواء ومحاولة فك الارتباط مع الواقعي، طلباً للقرب مما هو بعيد، والتفاعل الآني معه، جعل أجيال المتعلمين والشباب يهاجرون إلى العالم الافتراضي، وهناك يعيشون حياتهم "الواقعية"، وأحياناً يعودون مؤقتاً للواقع، الذي صار يبدو لهم وكأنه هو الافتراضي!

والإشكال المطروح هنا يتمثل في أن إدمان المتعلمين في المدارس والجامعات على الفضاء الرقمي سيكون له تأثير بالغ في زعزعة التفاعلات الجدلية بين المدرسة والمجتمع وقيم الثقافة والمواطنة. علماً أن تشكيل الهوية والمواطنة يتطلب تعزيز الروابط الاجتماعية واستحضار مضامين مرجعية وثقافية خدمة للعيش المشترك ولثقافة التنوع والتسامح. إن الأعطاب التي مست منظومة القيم في مؤسسات

²⁸ سعيد بنيس، محاضرة حول القيم الافتراضية وتأثيرها على سلوك الفرد، من الأزمنة القيمية إلى الاحتباس الافتراضي، <https://al3omk.com/624380.html>

التنشئة الاجتماعية أدت إلى ظهور قيم أخرى واستراتيجيات للتعويض، لكنها بُنيت في فضاءات العالم الرقمي وتفتقر لمرجعية معيارية صلبة؛

وإجمالاً يمكن القول إن التربية لها قدرة على إعادة إحياء القيم من خلال إعطاء معنى للتعلّيمات المدرسية، لأن ذلك يعتبر في، في الحقيقة، من صميم عملها اليومي ومن غاياتها ووظائفها الأساسية. فطالما نُظر إلى المدرسة على أساس أنها تنقل القيم كما تنقل المعارف، لكن هذا يثير النقاش، لأن المدرسة ينبغي أن تُربي على القيم، لا أن تنقلها كما تفعل مع المعارف²⁹ لابد، إذن، من تصحيح لبس طالما عرقل الفعل التربوي المدرسي وهو أن المدرسة لا تعلم القيم، وأن ترسيخ القيم لا يتم إلا من خلال ممارستها داخل الفضاء المدرسي من طرف كل لفاعلين التربويين. وارتباطاً بذلك تتطلب استعادة المعنى، الذي هو جوهر الممارسة التربوية، الحرص على أن تكون التعلّيمات مطابقة للأهداف والمرامي والغايات التربوية؛ والاشتغال على القيم في المدرسة من منظور التفكير في ممارستها التربوية وتقييمها وفق معايير أخلاقية وجمايلية وعقلانية. ويؤشر ذلك على أننا مازلنا بعيدين عن نهاية المدرسة كمؤسسة تربوية، كما يتوقع البعض مثل إيليتش (Illich) وغيره.

تأسيساً على ما سبق نرى أنه ينبغي لفلسفة التربية، باعتبارها أحد روافد علوم التربية، أن تجتهد للحد من التنافر القيمي في المدرسة المغربية، سواء كان مصدره داخلي (قيم الحداثة وقيم التقليديّة)، أو خارجي (القيم المدرسية والقيم الافتراضية) وأن تعمل على نهج منظومة موحدة ومتناسقة للقيم داخل المناهج التعليمية المغربية، وتقوية الحكامة والتشاركية بين مختلف الفاعلين، وإدراج إصلاح المنظومة ضمن إطار شامل تنخرط فيه الأسر ووسائل الإعلام والمؤسسات التربوية المدنية.³⁰

على سبيل الختم، نؤكد أن التحول الرقمي هو طريق سيار لا يمكن اعتراضه، وله تأثيرات عميقة تمس كل مرافق الحياة، ومن ضمنها المنظومة التربوية بمكوناتها، التي تطرقنا لها أعلاه. وينبغي تحويل تحدي الرقمنة إلى فرصة ورافعة لتجديد المدرسة المغربية، التي هي اليوم موضوع مساءلة من طرف كل الفاعلين ومحط انتظارات المجتمع. غير أن تجديد المدرسة ليس عملية تقنية أو كمية صرفة، بل يحتاج الأمر، في ضوء التحول الرقمي، إلى العودة لمساءلة علوم التربية ذاتها؛ بغية

²⁹ Alain Kerlan, *Philosophie pour l'éducation* (Paris: ESF Éditions, 2003), 51.

³⁰ المعهد الملكي للدراسات الإستراتيجية، خلاصات اليوم الدراسي حول "المدرسة والقيم: حالة المغرب" (الرباط: المعهد الملكي للدراسات الإستراتيجية، 2011).

تجديد الأطر المرجعية، وتحديد السياقات الإستراتيجية، وإحداث قطائع وتجديد الخطاب، وملاءمة المفاهيم والمستجدات العلمية، واستشراف المستقبل، ومما لا شك فيه أن تفعيل هذه الدينامية سوف يفضي إلى تأسيس الإبدال (البراديغم) التربوي الجديد.

الببليوغرافيا

- بارني، دارن. المجتمع الشبكي. ترجمة أنور الجمعاوي. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2015.
- باومان، زيغمون. الحداثة السائلة. ترجمة حجاج أبو جبر. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2016.
- بشرى، زكاغ. "في حضرة التكنولوجيا، نحو مجتمع تكنو-اجتماعي". ضمن المؤلف الجماعي نحن والثقافة الرقمية. سلسلة روابط رقمية. الرباط: دار الأمان، 2018.
- بنعبد العالي، عبد السلام. "المعرفة والمدرسة". مجلة المدرسة المغربية 5/4 (2012).
- بنيس، سعيد. محاضرة حول القيم الافتراضية وتأثيرها على سلوك الفرد، من الأزمنة القيمة إلى الاحتباس الافتراضي، <https://al3omk.com/624380.html>
- بيرز، سيو. تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين. ترجمة محمد بلال الجيوسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2014.
- بيير، ليفي. عالمنا الافتراضي، ما هو؟ ما علاقته بالواقع؟. ترجمة رياض الكحال. البحرين: هيئة البحرين للثقافة والآثار، 2017.
- حدادة، علي. تحديث المناهج التعليمية لمواكبة متطلبات الثورة الرقمية الثانية. بيروت: اتحاد الغرف العربية، دائرة البحوث الاقتصادية، 2019.
- خرباش، محمد. "تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التدريس والتعلم: وجهة نظر". مجلة دفاتر التربية والتكوين 3 (2010).
- دوفلاي، ميشال. "إعطاء معنى للمدرسة". ضمن ميريو، بيرنو، هاملين وآخرون، قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها. ترجمة عز الدين الخطابي. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2013.
- رشيق، حسن. مديح الهويات المبرنة. ترجمة حسن الطالب. الدار البيضاء: دار ملتقى الطرق، 2021.
- گران-كليمان، سارة. التعلم الرقمي، التربية والمهارات في العصر الرقمي. الندوة الاستشارية المعنية بالتعلم الرقمي (برنامج معهد كورشام للقيادة الفكرية، 2017، على الرابط: www.rand.org)
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين. الميثاق الوطني للتربية والتكوين. الرباط: اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، 2000.

- اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي. النموذج التنموي الجديد، التقرير العام (الرباط: اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، 2021)، 136.
- لحويدك، رجاء. "التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية، واقع وتحديات". مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية 70 (2021).
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2030/2015. الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والهيئة الوطنية لتقييم المنظومة، بشراكة مع اليونسيف. التعليم إبان جائحة كوفيد 19. البلاغ الصحفي الصادر عن المجلس بتاريخ 30 شتنبر 2021.
- المعهد الملكي للدراسات الإستراتيجية. خلاصات اليوم الدراسي حول "المدرسة والقيم: حالة المغرب". الرباط: المعهد الملكي للدراسات الإستراتيجية، 2011.
- المملكة المغربية. الجريدة الرسمية. المرسوم المتعلق بتنفيذ القانون الإطار الخاص بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 6805، 19 أغسطس 2019.
- Amadiou, Franck et André Tricot. *Apprendre avec le numérique: mythes et réalités*. Paris: Retz, 2014.
- Basil, Brenstien. *Langage et Classes sociales*. Paris: Editions de Minuit, 1975.
- Bihouix, Philippe et Karine Mauvilly. Le désastre de l'école numérique: plaidoyer pour une école sans écrans. Paris: Éditions Seuil, 2016.
- Bocquet, François, Éric Bruillard, Bernard Cornu, Joël Guignolet, Daniel Moatti et Jean-Pierre Vérant. "Le numérique à l'école: évolution ou révolution pédagogique ? Un état des réflexions en France - Table ronde". *Revue internationale d'éducation de sèvres* 67 (2014): 103-18.
- Boissiere, Joël, Simon Fau et Francesc Pedró. *Le numérique: une chance pour l'école*. Paris: Armand Colin, 2013.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit, 1970.
- Bouvier, Alain. "Préparons l'école de 2030". *Revue Futuribles* 388 (septembre, 2012).
- Cornu, Bernard et Jean-Pierre Vérant. "Le numérique et l'éducation dans un monde qui change: une révolution ?". *Revue internationale d'éducation de sèvres* 67 (décembre 2014): 35-42.
- Depover, Christian et François Orivel. *Les pays en développement à l'ère du e-learning*. Paris: IIPE, 2012.
- Kerlan, Alain. *Philosophie pour l'éducation*. Paris: ESF Éditions, 2003.
- OCDE. *Organisation de coopération et de développement économiques, Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. Paris: OCDE, 2014.
- Touraine, Alain. *Pourrons-Nous vivre ensemble égaux et différents*. Paris: Fayard, 1997.

علوم التربية في التعليم العالي وسؤال النموذج البيداغوجي: نحو ديدكتيك وظيفي لتقويم أداء الطالب

مولاي المصطفى البرجاوي

المدرسة العليا للتربية والتكوين-برشيد

جامعة الحسن الأول-سطات

مدخل

ينظر لعلوم التربية والتربية عموما، باعتبارها الأساس لتغيير وتجويد مسار تكوين الطالب في المؤسسات التكوينية في التعليم العالي ذات الاستقطاب المحدود (كلية علوم التربية، المدرسة العليا للأساتذة، المدارس العليا للتربية والتكوين)، فخصصت لها حصصا زمنية مهمة من خلال مجزوءات متنوعة تصب في خدمة التكوين الوظيفي للطالب (علم النفس التربوي، سوسولوجيا التربية، التواصل والتنشيط التربوي...). لكن لم تجد طريقها بشكل مستعرض في المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح إلا لما من خلال ما يسمى بالإجازات التربوية. بل الأدهى والأمر، ما يطرح على مستوى التعليم العالي من إشكالات لا علاقة لها بالالتزام بمقومات علوم التربية وخاصة ما يسمى بالديدكتيك المهني، وتحديدًا عقلنة الممارسة التعليمية الجامعية، التي تراوح مكانها في الطابع المحاضراتي، دون أن ترتقي إلى تغييرها بالانفتاح على مقتضيات الديدكتيك تديرا وتقويما!!!

لهذا انصب الاهتمام، منذ صدور الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، بشكل متزايد على موضوع إصلاح المنظومة التربوية في المغرب بجميع أسلاكها ومراحلها ومؤسساتها، ويعد التعليم العالي من المحطات المهمة في بناء مسار الطالب تعليميا ومهنيا في إطار ما يسمى بالمهارات الحياتية (soft skills) ... ولعل التقرير التاسع الصادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2019 بعنوان "إصلاح التعليم العالي: آفاق استراتيجية" من المنبهات الأساسية إلى التعجيل بإدخال تعديلات مهمة على التعليم العالي نتيجة عدم ملاءمة النظام التربوي لمحيطه، حيث لوحظ منذ سنوات تفاوت بين كفايات الأطر المتخرجة من جهة وحاجيات وأولويات التنمية من جهة أخرى، وبين أنواع التعليم في النظام نفسه حيث تطورت أعداد المستفيدين من التعليم الأكاديمي والأدبي بوتيرة سريعة على حساب التعليم العلمي والتقني والتكوين المهني.

لهذا ستشرع الدولة في تغيير نظام التعليم في الجامعة ابتداء من الموسم القادم 2021-2022 بالانتقال من نظام (LMD) (الإجازة في ثلاث سنوات والماستر والدكتوراه إلى نظام (BMD) (بكالوريوس، الماستر والدكتوراه) في أفق الحد من مجموعة من التحديات مثل الزيادة المطردة في أعداد الطلبة وتدهور مستوياتهم، وعدم كفاية مصادر التمويل اللازم لمواجهة متطلبات التعليم والبحث، وهيمنة الخطاب المحاضراتي وسلبية الطالب في التلقي واستفحال الهدر الجامعي وغيرها... كلها معطيات اقتضت التدخل لمواكبة مستجدات المنظومة التربوية على مستوى الهندسة البيداغوجية وتجويد ما يسمى بالبيداغوجية الجامعية التي تفضل أغلب الأدبيات التربوية الأنجلوساكسونية تسميتها بالاندرأغوجيا (andragogie) والأوتأغوجيا (heutagogie)، مع إيلاء أهمية كبرى لكفايات التخصص العلمي من خلال توظيف طرائق مختلفة في التدريس الجامعي. وفي الآن نفسه تنوع أشكال التقويم مراعاة لتنوع خبرات وتجارب الطلبة وقطعا أيضا مع أشكال التمييز والحيث "البيداغوجي" الذي يمكن أن يطالهم جراء التقويم الموسوعي/الانطباعي (الذي يحمل ضمنية حلل وناقش) مما يعرض مجهود الطالب للبوار وفقدان الأمل في مساهمة المشوار الجامعي نتيجة غياب شبكات علمية ومنصفة للتقويم مبنية على معايير ومؤشرات دقيقة!!!

ولصعوبة الخوض في كل هذه التفاصيل، ستحاول دراستنا هذه، معالجة إشكالية تقويم أداء الطالب في التعليم العالي خاصة ذي الاستقطاب المحدود؛ لتنظيم الديديكتيك المهني خاصة وأن المغرب مقبل على تجديد الأطر التربوية لتعويض النقص والنزيف الذي يمكن أن تعرفه المنظومة التعليمية نتيجة التقاعد، وأيضا الحرص على تنظيم العمل في مؤسسات التربية والتكوين التابعة للتعليم العالي من جهة. كما نسجل أن التعليم العالي يعاني من غياب أطر مرجعية منظمة لأشكال التقويم كما هو الشأن بالنسبة للتعليم ما قبل الجامعي، وما ينجم عن ذلك من اختلالات على مستوى نتائج الطلبة وتأثيره على مسارهم التعليمي من جهة ثانية.

إن التقويم ينطوي على مستويين: مستوى أول يشمل الجانب الإجرائي، ويتعلق بمدى توفر الأدوات والوسائل. ومستوى آخر يهتم الجانب البيداغوجي، بما ينطوي عليه من إشكالات مؤسساتية ترتبط بالمنهاج والمقررات. وهنا تأتي أهمية الابتكار لتجاوز مختلف الاكراهات؛ حيث يتعين على الاستاذ أن يبدع في إيجاد الحلول، ويعرف كيف يخرج من المأزق؛ وألا يجبره الإكراه على التخلي عن الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية. هذا الإبداع الذي يجب أن ينطلق من ثلاثة عناصر (المثلث

التربوي) تشكل مقومات التقويم: ماذا نقوم؟ (المنهج الدراسي)؛ من نقوم؟ أي (الطالب)، ومن يقوم؟ (الأستاذ). إن ربط المشاكل المطروحة بالعناصر الثلاثة، لمن شأنه أن يوصل إلى مصفوفة تتأسس على التشخيص (مقومات التقويم) والتعديل، وتبني على وضع خطة تعاقدية بيداغوجية بين المدرس والطالب وفق شبكة علمية دقيقة تكفل تكافؤ الفرص وتحقق العدالة التقويمية بين الطلبة، وفي هذا السياق يطرح السؤال الجوهرى التالي:

إلى أي حد تتناغم الهندسة الجديدة مع توجهات البيداغوجية الجامعية وإعداد مدرسي المستقبل؟ وكيف يمكن الارتقاء باليدكيتيك المهني للمدرس في التعليم العالي من خلال توظيف شبكة لتقويم أعمال ومشاريع الطلبة (عروض، الملف الشخصي، البحوث التدخلية...) والانتقال من التقويم الانطباعي/الموسوعي إلى تقويم مبني على قواعد علمية مضبوطة؟

وعطفا على ما سبق، يمكن تشريح المداخلة إلى المسارات الثلاثية التالية:

أولا المسار المفاهيمي: ويمكن أن نقف وقفة توضيحية مع جملة من المفاهيم المؤطرة لهذا العمل. ولعل من أبرزها:

• **الجامعة:** هي مؤسسة للتعليم العالي، وتشمل كل أنواع الدراسات والتكوين الموجه للانتاج البحثي من خلال نقل التعليم للمعرفة على أعلى مستوى...¹ في حين يشير الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مادته 86 إلى أن الجامعة مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي المتمتعة باستقلالية. في حين تعرفها الرؤية الاستراتيجية بكونها فضاء لممارسة الحرية الفكرية والأكاديمية، وهي مدعوة لوضع برامج للبحث بشراكة مع الجهات والجماعات الترابية وأيضاً مع الهيئات الدولية، في إطار التكامل بين السياسة الوطنية للبحث العلمي والاختيارات العلمية للجامعات، وهنا تبرز الحاجة إلى خلق مرصد لملاءمة المهن والتكوينات الجديدة مع حاجيات سوق الشغل، حيث تقوم بمهامها لتعريف استراتيجية التكوين بمؤسسات التعليم العالي وتكوين الأطر والتكوين المهني. أما القانون المنظم للتعليم العالي 00-01 فينص في مادتيه الرابعة والخامسة على أن الجامعات مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي والبيداغوجي والعلمي والثقافي...

• **المدارس العليا للتربية والتكوين:** تم إحداث هذه المؤسسة تنزيلاً لمقتضيات الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين والبحث العلمي 2015-2030 وخاصة

¹ Patrick Rayou, Agnès van Zanten, *Les 100 mots de l'éducation*. Que sais-je? 2èd, n° 3926, 2011, 82.

الشق المتعلق بتكوين الأطر التربوية التي تراعي التكامل بين التكوين الأساسي بالجامعات، والتأهيل بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وإرساء للبنيات الجامعية التي ستحتضن البرنامج الوطني لتكوين 200 ألف مدرس، لهذا تم إحداث هذه المؤسسة على غرار ما يسمى بالمدارس العليا للأساتذة تحقيقاً لمشروع مدرس المستقبل بالجمع بين التكوين الأساس النظري والتكوين الديداكتيكي.

• **الأندراغوجيا (Andragogie):** يتكون مفهوم الأندراغوجيا من كلمتين يونانيتين هما "أندروس" (andros)، التي تعني راشد أو رجل، و"غوجي" (agogie) التي تدل على معنى قيادة وتعليم. والأندراغوجيا منهج تعليمي يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الراشد/المتعلم، فإذا كانت البيداغوجيا هي فن تعليم والتواصل مع الطفل والمراهق. فإن الأندراغوجيا علم يهتم بدراسة كل المظاهر النظرية والتطبيقية للتعليم الملائم للراشدين أو الكبار.²

• **علم التعلم الذاتي "أوتاغوجيا" (Heutagogie):** أو تعلم التعلم (apprendre à apprendre) هي دراسة ومنهجية التعلم الذاتي (étude de l'apprentissage autodéterminé)، وتطرح أسئلة عن التعلم المتمركز حول المدرس، حيث يحدد الموضوع وسيورة التعلم. ويركز على تبادل المعارف وعلى كيفية التعلم. في هذا الصدد، تؤكد "أوتاغوجيا" (heutagogie) على معرفة كيفية التعلم والتكوين الذاتي، وهي مهارة أساسية يجب على الطلاب تطويرها حتى يكونوا قادرين على التكيف بشكل أفضل مع الوتيرة المحمومة للابتكار والتغيرات في بنية المجتمعات وسوق العمل وهو ما يسمى حالياً بالمهارات الحياتية.

• **النموذج البيداغوجي:** مجموعة من التأملات النظرية أو بالأحرى مجموعة من المبادئ المنهجية التي تدلنا إلى الكيفية التي تنظم التربية والتعليم والتعلم، وتتميز النماذج التربوية المختلفة بكونها تشتمل على عنصرين اثنين يشكلان البعدين الرئيسيين لها:

- **العنصر الأول:** ويتشكل من مجموع التوجهات العامة، والمعايير والقواعد التي تحدد التفكير والعمل التربويين "أو ما يمكن تسميته بالبعد القيمي" للنموذج أي المبادئ العامة التي تشكل أسس وفلسفة التربية في حالة من الحالات.

² أحمد أوزي، تكوين الراشدين (الأندراغوجيا)، الجامعة التربوية لفائدة الأساتذة الباحثين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (الرباط: الوحدة المركزية لتكوين الأطر، 2013)، 46-47.

- العنصر الثاني: وهو ما يشكل "البعد العملي"/التطبيقي للنموذج، أي مجموع أنماط التصرف والطرائق البيداغوجية والمنهجية وأشكال التقويم...

وهذا البعد الثاني هو تلك التعليمات والتوجيهات التي تصاحب المقررات والبرامج الدراسية التي يبعث بها المركز عادة إلى المنفذين.³

بينما "تشكل النماذج البيداغوجية محاولات لتدقيق معنى مشاريع التعليم التي تنظم مختلف كفايات الاستجابة لضرورتين متعارضتين في الظاهر: الأولى تهم انخراط الطلبة في مشاريع شخصية لتعديل وتطوير معارفهم؛ والثانية تهم قيادتهم نحو التمكن من معارف جديدة في وضعيات مختلفة عبر أشكال التقويم المختلفة لأداء الطالب وفق دلائل مرجعية وشبكات علمية للتقويم وفق معايير ومؤشرات دقيقة".⁴

• **تقويم الأداء (évaluation de performance):** هو الحكم الموضوعي على عمليات التعلم من مختلف جوانبها ومراحلها... وعلى نتائج الطالب قياسا بالكفايات والأهداف المتوخاة من الدرس والأنشطة التطبيقية والأعمال التوجيهية. ويتم تقييم عمل وإنجاز الطالب حسب الميثاق والإصلاح الجديد بناء على: المراقبة المستمرة التي تكون في شكل انتاج ديداكتيكي أو عروض أو تقارير أو مشاريع شخصية أو ملف شخصي (بورتفوليو) ويعد تقويم الأداء ركنا أساسيا لوجود الكفاية، ويقصد به إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح.⁵

• **الديداكتيك المهني (La didactique professionnelle):** عموما، حقل تخصصي، ظهر منذ تسعينيات القرن الماضي بتقاطع تام مع علوم التربية (تكوين الكبار، هندسة التكوين)، وعلم النفس الشغل (la psychologie du travail) وعلم النفس النمو (de la psychologie du développement)، خاصة مع بياجي (Piaget) وفيغوتسكي (Vygotski).⁶

³ الشعبي المصطفى، "العلاقات مدرس/تلاميذ في النماذج المتمركز حول الجماعة"، مجلة علوم التربية 2، (أكتوبر 1999): 46.

⁴ Anne Vérin, "Des modèles pédagogiques pour quelles finalités de l'enseignement scientifiques ?", ASTER 17 (1993): 3-4.

⁵ مولاي المصطفى البرجوي وآخرون، الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية (الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2017)، 256.

⁶ Pierre Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* (Paris: Presses Universitaires de France, 2011), 57.

ثانيا. المسار النظري

1. الجامعة والانتقال من نظام (LMD) إلى نظام (BMD): إشكالية التكوين والبيداغوجيا الجامعية والتقويم؟!

عرف الإصلاح البيداغوجي الذي دخل حيز التطبيق 2003-2004 إعداد الهندسة البيداغوجية لتكون عامة وشاملة لجميع الأسلاك بغية تحقيق انسجام أكبر ورؤية شمولية، وذلك بهدف إدماج النظام التعليم العالي الدولي خصوصا الأوربي، وذلك في سياق ما يعرف بنظام (LMD) (الليسانس، الماستر، الدكتوراه)، مع إدخال تدريس وحدات اللغات والتواصل والإعلاميات خاصة على مستوى المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح أي كليات الآداب والحقوق والعلوم، وهو النظام الذي عرف بعض التغييرات التي تبقى شكلية حينما أعيد النظر في الهندسة البيداغوجية سواء على مستوى الوحدات الأساسية أو الأفقية، أو على مستوى الغلاف الزمني.

لقد شمل تقييم المنظومة البيداغوجية في المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح إعادة النظر في عدد الوحدات في كل فصل بحيث تحولت من أربع إلى ست مع الاحتفاظ بدورتين، دورة خريفية وأخرى ربيعية. إن هذا التغيير يبقى تقنيا رغم كونه يسمح باختيار المواد وتنوعها مع إمكانية تطوير محتوياتها العلمية، من خلال إدخال مرونة تركيبية في تصميم مناهج التدريس، ومن قابلية لبرمجة هذه المناهج لخدمة متطلبات المجتمع المتنوعة.

إن عملية التكوين في المنظومة الجامعية في هذا الإصلاح تتم على مستويين: مستوى عام وآخر مهني، حيث إن المستوى الأول يؤدي نظريا إلى البحث، والمستوى الثاني ينفتح على سوق الشغل، ومع ذلك فالطابع العام الذي يغلب على التكوينات الجامعية يبقى عاما، ولاتشكل المسالك الممهنة سوى نسبة قليلة على المستوى الوطني.⁷

دون أن ننسى أن الاجازات المهنية (licence professionnelle) كانت السبب الرئيس في إعادة التفكير في المنظومة البيداغوجية داخل الجامعة؛ لأن الإجازات العامة والكلاسيكية تخرج طلبة بتكوين يخالف متطلبات السوق... وإن كانت هذه الإجازات الكلاسيكية تساهم بشكل كبير في تطوير وتنمية المعرفة، إلا أن المستفيد الأكبر بعد نشر المقالات العلمية هي المجلات المتخصصة في أوروبا وأمريكا وكندا وغيرها. كما أن هذه الدول الأخيرة وبتقدمها التكنولوجي تعرف كيف تحول هذه الأفكار النظرية المنشورة بهذه المجلات المتخصصة إلى مشاريع ملموسة وواقعية،

⁷ عبد الكريم مدون، "الجامعة المغربية بين طموح الإصلاح وحاجيات الواقع"، مجلة جسور 4 (2017): 52-53.

يكون لها تأثير مباشر على رفاهية وتقدم شعوبها دون أن يكون لها أي وقع إيجابي على شعوبنا.⁸

أما الإصلاح الجامعي الحالي المبني على نظام البكالوريوس، فاستدعته مجموعة من الاختلالات والنقائص التي تعترى مردودية الطلبة على مستوى التحصيل وصعوبة الانتقال بين التعليم الثانوي و التعليم العالي؛ وما يرتبط بذلك من إشكالية التوجيه وعدم ملائمة مخرجات التعليم الثانوي مع طبيعة توزيع الطلبة بمختلف مسالك الإجازة... وصعوبة أيضا الانتقال اللغوي بسبب اختلاف لغة التدريس بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي العالي خاصة في الشعب العلمية وضعف المستوى المعرفي في المواد الأساسية... والأدهى والأمر، ضعف المردودية الداخلية (الهدر الجامعي والانقطاع والتكرار...) وضعف المردودية الخارجية؛ خاصة صعوبة الولوج والاندماج في سوق الشغل، وعدم تملك الطلبة لمجموعة من الكفايات الأفقية المتعلقة بالمهارات الحياتية والذاتية (الحس النقدي، الابداع وروح المبادرة، تسيير الفريق، المرونة المعرفية)، وعدم ملائمة مضامين عدد من التكوينات لحاجيات سوق التنمية الاقتصادية.

وترتبا على ما سبق، يقتضي - كما أكد على ذلك تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين - على تطوير الطرائق البيداغوجية والمقاربات، والانخراط في عمليات الإصلاح المستمرة، وتغيير المناهج، وكفايات تتجاوز التحكم في تخصص علمي معين. من ثم، فإن إرساء تكوينات في الهندسة البيداغوجية، من شأنه تدعيم قدرات الأساتذة المسؤولين عن الشعب والمسالك في هذا المجال.

وقد سمحت مراجعة الإصلاحات منذ سنة 1997، بما في ذلك إصلاح سنة 2014، برصد غياب الخبرة في مجال الهندسة البيداغوجية، مع العلم بأنها ضرورية لأي إصلاح بيداغوجي، ولوضع برنامج للتكوين وفق منطق المسار، يكون مندمجا، وتكامليا، ومنفتحا، ويحترم التقدم المتسق للتعلم والمهارات والكفايات.

من جانب آخر، ورغم وجود بعض الفرق والمراكز التي تنظم حلقات دراسية وبحوثا في الديداكتيك والبيداغوجيا الجامعية. فإن التكوينات في هذه المجالات تظل على هامش الممارسات الجامعية. ولا تعتبر ضرورية لنجاح الإصلاح البيداغوجي. ولتطوير كفايات الأساتذة الباحثين. وقد أكدت بعض الدراسات. أن تاريخ البيداغوجيا

⁸ عبد الوهاب ايد الحاج، الجامعة والمحيط ورهان التنمية (تطوان: مطبعة الخليج العربي، 2018)، 148-149.

الجامعية حديث العهد. وهو تخصص مندرج ضمن مسعى يهدف، في الوقت نفسه، إلى تدعيم الكفايات البيداغوجية للمدرسين والرفع من جودة التدريس.⁹

2. التكوين في المجال التربوي بمؤسسات التربية والتكوين: بارديغم جديد أم هدر بيداغوجي؟

أقدمت وزارة التربية الوطنية على توسيع عرض تكوين وتأهيل الموارد البشرية للتدريس، في إطار تحقيق العدالة المجالية وتقريب العرض التربوي وتقليص نسب الخصاص في المدرسين الذي تشهده المنظومة التعليمية، لذا كلفت اثني عشر مركزا جهويا لمهن التربية والتكوين وتسعة وعشرين مركزا فرعيا، وكذا سبع مدارس عليا للتربية والتكوين تنضاف إلى المدارس العليا للأساتذة إلى جانب المدارس العليا للتربية والتكوين، وست مقترحة لتحمل مسؤولية التكوين والتأهيل، وثمانية مسالك إجازة في التربية، بناء على دفاثر تحملات دقيقة، بغرض تنويع التكوينات بها، تماشيا مع الغايات والأهداف التربوية والتعليمية للمنظومة ومع متطلبات سوق الشغل من مدرسين، بسبب الخصاص الكبير في هيئة التدريس التي تشهده المنظومة التعليمية.

ومن خلال جرد وتحليل مختلف المواد والتكوينات الموجهة لفائدة هيئة التدريس والمفتوحة بهذه المؤسسات، يتبين أن هناك تشابها في مجزوءات التكوين النظري خاصة وتفرّد المراكز الجهوية بمهمة المهنة (professionnalisation)، مما جعلها تتميز بال تكرار أحيانا والتشتت أحيانا أخرى.

غير أن، المستجدات التي أحدثتها الوزارة الوصية على قطاع التربية، والخاصة بمحاولات الفصل بين قضيتي التكوين والتوظيف في التعليم، والمأسسة لنظام التعاقد، وتراجع الغلاف الزمني للمجزوءات بالمراكز الجهوية تماشيا مع تقليص مدة السنة التكوينية، فرض غمطا جديدا لتأهيل هيئة التدريس، تمثل في ضرورة تنويع التكوينات بالمؤسسات المذكورة، إلا أنها باتت متقاطعة ومتشابهة وغير متميزة، مع الحضور الباهت لمهنة التكوينات، مما أثار سخطا عارما في صفوف المستفيدين من التكوين، بدعوى أنها تكوينات مشتتة ومكرورة، وأنها ستنعكس سلبا على وهج التكوين الأساس وستعيق تجويده، وتتسبب في هدر المال العام، وتضيع زمن تأهيل الموارد البشرية، الأمر الذي تطلب تشكيل صورة أشمل بجرد مختلف المواد

⁹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي: آفاق استراتيجية، التقرير رقم 9 (الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019)، 51.

والتكوينات المفتوحة بالمؤسسات التكوينية، والمدارس العليا للتربية والتكوين في علاقتهما بالمهنة ومجال سوق الشغل.

هكذا إذن، وفي ظل هذا التعدد في المتدخلين المؤسساتيين (المدارس العليا للتربية والتكوين والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والمدارس العليا للأساتذة والمعاهد الجامعية للتربية...) كيف يمكن تحقيق الانسجام والتناغم بين هذه الاطراف التربوية والتكوينية دون أن تصل إلى اجترار المجزوءات النظرية التي ينبغي أن تأخذ نصيب الأسد في المدارس غير المهنية. في حين ينصب جهد المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين على تمهين مدرسي المستقبل فيما يخص إنجاز بحوث تربوية تدخلية تساهم في تجاوز الاختلالات التي تعترى الممارسة الميدانية وأيضاً الاهتمام أكثر بالتدريب الميدانية لمحاولة صقل الديدكتيك المهني للمدرس!!

3. التعليم العالي والتكوين في المجال التربوي بمؤسسات التربية والتكوين: جدلية البيداغوجية الجامعية (الأندراغوجيا والأوتاغوجيا) والديدكتيك المهني؟

رغم هيمنة شعار؛ ملاءمة التعليم العالي لاحتياجات سوق الشغل سياق الإصلاحات التربوية المتكررة. خاصة في ظل تناغم ذلك "مع التيارات الفكرية والفردانية التي انبثقت من العولمة وليبراليتها الجديدة الداروينية في البقاء للأقوى، غدا الشغل الشاغل في أداءات العملية التعليمية هو التركيز على تكوين الفرد، فردا قادرا على امتلاك المعرفة والمهارات والقدرات التي يتطلبها سوق العمل في الداخل أو الخارج، وبخاصة في الشركات متعددة الجنسيات..."¹⁰ وإلى ذلك فالتعليم من أجل الربح يفقد الطلبة الخيال، والإبداع، والتفكير النقدي، لأنه يهمل ويتجاهل الاهتمام بالعلوم الإنسانية¹¹ ويرفع من شأن العلوم الدقيقة.. والخطر في الأمر أن سير العملية التعليمية التعليمية والتكوينية في المرحلة الجامعية ما تزال تتخبط في مجموعة من الهنات والاختلالات إن على مستوى البيداغوجية الجامعية أو مستوى تحقيق ما يسمى بتحقيق "عدالة التقويم" الذي يكفل مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلبة.

تؤكد الرؤية الاستراتيجية على "العمل بمفهوم جديد للجامعة المغربية، قوامه الاستئناس بالممارسات الجيدة والتجارب الدولية الناجحة والاتجاهات الحديثة في مجال تنويع أنماط التكوين والبحث والخدمات المرافقة لهما، ولاسيما نماذج المنظومات المتكاملة للتكوين والبحث، التي تأخذ في الاعتبار حاجات المجتمع من

¹⁰ حامد عمار، الإصلاح المجتمعي: إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2008)، 177.

¹¹ خالد عبد الفتاح عبد الله، "تعليم الإنسان والعلوم الاجتماعية في خطاب الجامعات العربية ومقرراتها"، مجلة إضافات 36-37 (2017): 134.

المعارف والكفايات والقيم، وحاجات سوق الشغل والمقاولة من الكفايات والتأهيلات الملائمة، وعلى الأخص إشراك هذه الأخيرة في وضع برامج التكوين والإسهام في عملياته، واستقبال المتدربين/المكونين، والإسهام في التمويل، وضمان الشغل للخريجين، وهو ما يستدعي تدبيرا تشاركيا للتكوين والبحث وفق آليات تعاقدية لمختلف أنواع المساهمة المتبادلة بين الجامعة والمقاولة؛ نموذج جديد لجامعة متفاعلة مع التحولات المجتمعية على كل الأصعدة¹².

وبغية الانفتاح على التجارب الدولية؛ يتجه التعليم العالي حاليا نحو تدويل العديد من التكوينات العليا في إطار شراكة مع مؤسسات جامعية دولية أو التعاون مع بعض المسالك الدولية. هذا التوجه يسهم في تشكل نموذج آخر للمدرسة (معناها الشامل) القائم على التكوينات المشتركة، وازدواجية الإشهاد، وتعزيز الحركية (حركة الطلبة والأساتذة)، والانخراط في مشاريع بحثية لمختبرات وهيئات قارية أو بين-قارية بتمويلات مؤسساتية كبرى... علاوة على إدماج الأنماط الجديدة للبحث القائمة على الابتكار وتنوع الاختصاصات وتعدد الفرق والمتدخلين، والاحتكام لمعايير وشروط ضمان الجودة وبراءة الاختراع. والحال أنه لا يمكن التغاضي عما يمثل هذا النموذج من انفتاح على أنماط في التكوين، تضع بعض الجامعات على المستوى الدولي. إلى جانب ذلك، شرعت الجامعة المغربية، منذ مدة، في مهنة العديد من المسالك التكوينية؛ ومن شأن هذا التوجه أيضا أن يفتح التكوينات العليا على المحيط الاقتصادي الذي يتحول إلى شريك في التكوين، ومساهم كبير في توسيع إمكانات التشغيل والإدماج¹³.

أ. البيداغوجيا الجامعية إشكالية النموذج "الأوتاغوجي" (Heutagogie)

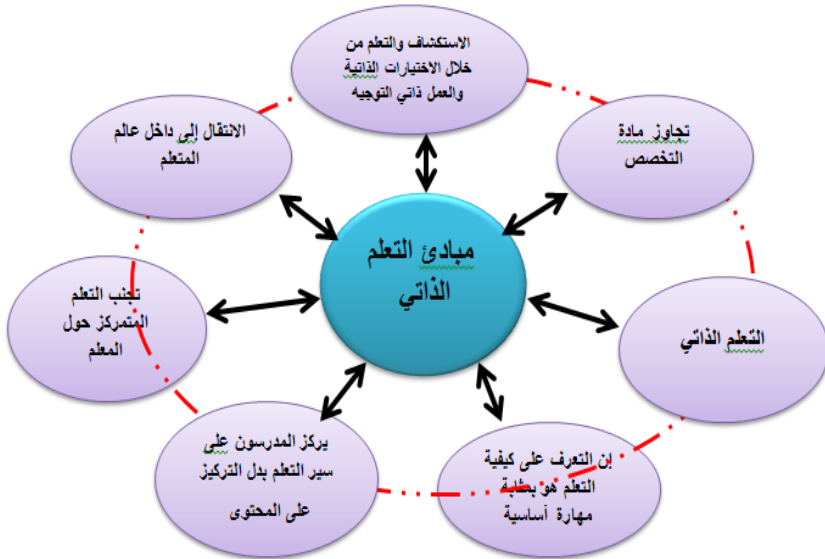
وحول الخطاب البيداغوجي الجامعي باعتباره مصطلحا يتحرك ضمن خطاب شامل، عادة ما يختصر في السياسة الجامعية... ويقصد بالبيداغوجيا إجرائيا فن تعليم ما يسمى بـ"الأندراغوجيا"/"الأوتاغوجيا" (تعليم الطلبة في مستوى عال؛ وهو ما يجعل الخطاب الكلي يختلف عن البيداغوجيا (تعليم الأطفال)؛ من حيث أنه خطاب

¹² المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء (الرباط:

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019)، 36.

¹³ عبد الحق منصف، "تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية المغربية وسياسات التغيير"، مجلة دفاتر التربية والتكوين 12 (2017): 13.

موجه لأشخاص محملين، إضافة إلى مكتسباتهم من المعرفة الأكاديمية، ببنيات معرفية ثقافية تتمدد في أصولها وجذورها إلى خبرات سوسولوجية وسيكولوجية، لا يمكن تجاهلها. لذلك فالخطاب البيداغوجي الجامعي يتأسس على فكرة توسيع المدارك والبنيات العقلية، لا على حشو الأذهان بالمعارف والمعلومات الجاهزة.¹⁴ لهذا ركز الإصلاح الجامعي الحالي (نظام بكالوريوس) على الجمع والتكامل بين ثلاثة مستويات: التمكن من التخصص العلمي ومن اللغات الحية والمهارات الحياتية.



خفاطة مبادئ علم التعلم الذاتي (Heutagogic)

ب. النموذج البيداغوجي والانتقال من التصور إلى الممارسة

من أهم النماذج التي انتقلت من مجال التصور إلى مجال التطبيق، ما يلي:

- النموذج التقليدي المتمركز حول المدرس المعتمد على التلقين والتبليغ؛ وهي تشكل الحلقة المهيمنة في الخطاب البيداغوجي الجامعي، بحكم أولا الحجم المتزايد للطلبة، وثانيا صعوبة التخلص من الطريقة التقليدية (...) خاصة في بعض التخصصات الأدبية والقانونية...

¹⁴ العربي فرحات، "كفايات التدريس لدى المدرسين وإنتاج جودة التفكير"، ضمن كتاب الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية (الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2017)، 67.

• **النموذج المرتكز على المادة المدرسة:** من خلال النظر إلى المنهاج كنظام متكامل يقوم على مفاهيم ومهارات وطرائق قائمة على حل المشكلات وتساهم في تنمية شخصية الطالب؛

• **النموذج المتمركز حول الطالب:** يقوم على فاعلية الطالب في فعل التعليم والتعلم، فهو يأخذ بعين الاعتبار قدرات الطالب العقلية والفكرية والمهارية وميولاته الوجدانية وبنيته النفسية. بتوظيف بيداغوجية جامعية تركز على قضايا وإشكالات عميقة في بناء شخصية الطالب؛

• **النموذج المتمركز حول الجماعة:** وهو نموذج تعليمي-تكويني يجعل الفرد/الطالب فاعلا داخل الجماعة، وذاتا نشيطة ومنتجة ومبدعة من خلال مواقف التعاون الجماعي؛ من خلال تمكين الطالب من مجموعة من المهارات الحياتية المهمة التي تمكنه من التواصل مع الآخر والاندماج في المجموعة وتنمية الحس النقدي، وربط المعارف والمكتسبات بمجالات الحياة الاجتماعية.

ج. المدارس العليا للتربية والتكوين وتطوير الديدكتيك المهني

وبما أن التكوين تحول في مؤسسات التربية والتكوين - خاصة في المؤسسات الجامعية- إلى فعل تربوي فقد أدرج من البداية إلى جانب التخصصات العلمية والأدبية التخصصات المؤسسة للممارسة التربوية مثل فلسفة التربية وعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي وعلم النفس الاجتماعي التربوي والاقتصاد التربوي والبيداغوجيا والديدكتيك... سعيا للتكوين النظري المتين للمدرسين لتملك الكفايات التدريسية الضرورية لممارسة مهنة التدريس بفعالية وإتقان.

وهذا يستند الديدكتيك المهني على تحليل الممارسات البيداغوجية والديدكتيكية للمدرسين وتنمية الكفايات التدريسية لديه من خلال تحليل حاجيات المدرسين من التكوين، وإعداد إطار وعدة مرجعية متينة تزواج بين العمل الميداني والتكوين. بالنسبة لكل من سامورساي وباستري (2004) (Samurçay et Pastré)، فالديدكتيك المهني يقوم على الربط بين حقلين هما:

• **الحقل النظري (champs théorique)** الذي يشمل بيئة العمل المعرفي (l'ergonomie cognitive) بتزويد المدرس بطرائق ومنهجيات تحليل الممارسة الميدانية (méthodes d'analyse du travail) أو ما يسمى بالديدكتيك.

• **الحقل التطبيقي** (champs théorique) يتجلى في مهنة التعليم (l'enseignement professionnel) والتكوين المهني المستمر (la formation professionnelle continue).

كما أن الديدكتيك المهني، الذي استقى أدوات عمله من عالم الشغل (l'ergonomie) والديدكتيك (la didactique)، يسعى إلى تطوير الممارسات المهنية وتكوين الراشدين: علم النفس التطويري، والتحليل العلمي لبيئة العمل وظروف الاشتغال في الواقع والديدكتيك.¹⁵ أما أهدافه فهي:¹⁶

- تحليل مكونات الكفايات المهنية وطبيعتها وأبعادها وتجلياتها العملية؛
- اقتراح الوضعيات باعتبارها أداة تطبيقية لتطوير واكتساب الكفايات المهنية في وضعيات مهنية دالة؛
- التفكير في المنهجيات والاستراتيجيات الناجعة والاستراتيجيات الناجعة لتدريس الكفايات المهنية ومراحل تشكلها واكتسابها وتطويرها بواسطة تحليل الوضعيات المهنية.
- اهتم بصياغة الوضعيات المهنية الملائمة لبناء الأمثل للتعليمات.

إن المطلوب من تكوين المدرسين، إعدادهم للعمل على تشرح وتأويل المنهاج الدراسي، الشيء الذي لا يفترض الاقتصار على التكوين الديدكتيكي، بل يقتضي تأهيل المدرسين للتمكن الشخصي من الثقافة المطلوب منهم تعليمها وبنائها وتقويمها.¹⁷

وهذا ما يؤكد جان بياجي بقوله: "ما لم يتم إعداد المدرسين بالطريقة الكافية، فلن تجدنا أحسن البرامج، كما لن تنفعنا أجمل النظريات حول ما ينبغي تحقيقه".

في هذا السياق، يهدف التكوين وفق المقاربة بالكفايات، إلى الانفتاح التام على مختلف الطلبات والاحتياجات، وأن يساهم، في الآن نفسه، في تحقيق الفعالية

¹⁵ Pierre Pastré, "L'analyse du travail en didactique professionnelle", *Revue française de pédagogie* 138 (2002): 9-17.

¹⁶ طارق الفاطمي، "الاشتغال بالوضعيات المهنية وتطوير الديدكتيك المهني في مجال التربية والتكوين"، *مجلة النداء التربوي* 22-21 (2018): 93-92.

¹⁷ المصطفى إدملود، *أسئلة التجديد التربوي*، السلسلة البيداغوجية رقم 22 (الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2003)، 123.

والنجاعة والجودة، ويدفع إلى الانخراط الفعلي للمستفيدين من التكوين في ممارسة وإنجاز مختلف الأنشطة والمهام المطلوب منهم القيام بها.¹⁸

4. المدارس العليا للتربية والتكوين وآفاق تطبيق النموذج البيداغوجي بين التكامل والملاءمة

إن الوعي بالتداخل القائم بين مختلف مكونات المنظومة التربوية قد جعل الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم في المغرب تراهن على مجموعة من المحددات التي يتعين على النموذج البيداغوجي الاتصاف بها، لعل من أبرزها:¹⁹

• **التكامل:** يقصد بتكامل النموذج البيداغوجي خضوعه لتصور نسقي يجعل من مكوناته المختلفة وحدة متناسقة العناصر، تتفاعل فيما بينها كأجزاء من كل مترابط؛ وهو ما يجعل من هذا البناء نسقا يختل إذا ما اختل عنصر من عناصره المحكومة بنظام التفاعل الداخلي والخارجي. ويمكن اختزال أبعاد التكامل في بناء النموذج البيداغوجي في اعتبار مؤسسة التربية والتكوين نواة أساسية في الفعل التربوي ذات مشروع متكامل منفتح على المحيط ومتفاعل معه من جهة. ووضع وإرساء هندسة بيداغوجية واضحة المعالم ومتكاملة المكونات تنطلق من اعتماد منهاج مندمج، يتأسس على تصور جلي لمخرجات التعليم والتكوين، يستشرف الكفايات العرضانية والمشاركة، ويراعي مرونة الانتقال بين شعب ومسالك وأقطاب الدراسة بأطوار التربية والتكوين من جهة ثانية، ثم مراعاة الانسجام بين الأنشطة المخصصة للتدريس والتكوين والتأطير أو الموجهة للبحث، أو تلك المركزة على التدبير من جهة ثالثة.

• **الملاءمة:** تنقل الملاءمة التصورات النظرية إلى مجال التطبيق وميدان العمل، إذ لا يمكن مقارنة نجاعة خطة عمل ما، إذا لم نحتكم إلى خصوصيات المستفيدين منها أو بنياتهم المادية والثقافية والمجالية.

5. التعليم العالي وإشكالية تحقيق "ديمقراطية" تقييم أداء الطالب

إن المقاربة التقويمية التي تستجيب لمتطلبات التصور النسقي الملزم للمسار الثلاثي، المتمثل في تقويم المدخلات وتقويم السيرورة وتقويم المخرجات. ذلك

¹⁸ عبد اللطيف الجابري، تأهيل الموارد البشرية (الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2012)، 16.

¹⁹ الحبيب استاتي زين الدين ورضوان زوهري، "النموذج البيداغوجي في منظومة قيد التحول"، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 12، أكتوبر، (2017): 21-23.

أن جودة مكونات عملية التدريس والتعلم، تؤثر على تحقيق الكفايات والأهداف المسطرة لكل وحدة ديدكتيكية.²⁰

لهذا فإن التقويم ينطوي على مستويين: مستوى أول يشمل الجانب الإجرائي، ويتعلق بتوفر الأدوات والوسائل أو ضعفها. ومستوى آخر يهتم الجانب البيداغوجي، بما ينطوي عليه من إشكالات مؤسساتية ترتبط بالمناهج والمقررات. وهنا تأتي أهمية الابتكار لتجاوز مختلف الاكراهات؛ حيث يتعين على الأستاذ أن يبدع في إيجاد الحلول، ويعرف كيف يخرج من المأزق؛ وأن لا يجبره الإكراه على التخلي عن الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية. هذا الابداع الذي يجب أن ينطلق من ثلاثة عناصر (المثلث التربوي) تشكل مقومات التقويم: ماذا نقوم؟ (المنهج الدراسي)؛ من نقوم؟ أي (الطالب)، ومن يقوم؟ (الأستاذ).²¹ إن ربط المشاكل المطروحة بالعناصر الثلاثة، لمن شأنه أن يوصل إلى مصفوفة تتأسس على التشخيص (مقومات التقويم) والتعديل، وتبني على وضع خطة تعاقدية بيداغوجية بين المدرس والطالب وفق شبكة علمية دقيقة تكفل تكافؤ الفرص وتحقيق العدالة التقييمية بين الطلبة.

ولكون التقويم دعامة ومكون أساس في النظام التربوي ومقوما رئيسا في العملية التعليمية-التعلمية، فهو يمثل معيارا مهما لقياس مدى تحقق أهدافها وجودة تعلماتها، ووسيلة لتشخيص تعثراتها ومبدئا جوهريا في تحقيق تكافؤ الفرص بين المتعلمين والطلبة. لهذا أكدت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030-2015 على "ضرورة إصلاح شامل لنظام التقييم والامتحانات على نحو يكفل تكافؤ الفرص بين المتعلمين(ت)، من خلال تطوير دلائل مرجعية دقيقة حسب المستويات والأسلاك والأنشطة التقييمية سواء التشخيصية منها والتكوينية أو الإشهادية أو المندرجة في إطار المراقبة المستمرة... تبسيط ومعيرة آليات التقييم والدعم التربوي، ضمانا لتوفر المتعلمين على حد مقبول للنجاح ومتابعة الدراسة فيما بين المستويات والأسلاك"²² ونظرا لما يعتري نظام التقويم في التعليم العالي من شبهات تدفع لطلبة إلى التشكيك في مصداقيتها ونزاهتها يكون من الأولى التفكير بعمق وجدية في وضع دلائل مرجعية وشبكات لتقويم أداء الطالب بعيدا عن الانطباعية ونزوات المدرس الجامعي من جهة وتحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص من جهة ثانية و القطع مع كل الاتهامات التي يمكن أن ترافق سمعة المدرس بعد إعلان النتائج من جهة ثالثة...

²⁰ محمد فاتحي، تقييم الكفايات (الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2004)، 61.

²¹ تدخل الجغرافي محمد بلفقيه في ندوة تقييم وتقويم عمل الطالب الجامعي، تنسيق موسى كرزاي، سلسلة الكتاب الجماعي 12 (2019)، 65.

²² المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، 39.

ثالثا. المسار العملي/التطبيقي

1. تقويم أداء الطالب أسسه النظرية ومقوماته العلمية

تعد الفعالية الديدكتيكية للطلبة في مؤسسة التربية والتكوين أداة لتسهيل عملية التعلم والتحصيل والتحكم في مجموعة من المهارات.. وأيضا أداة لتطوير البعد التبصري للطالب المقبل على مهنة التدريس. وسعيا لتنظيم الديدكتيك المهني ينبغي إرساء تعاقد "أندراغوجي" بين المدرس والطالب وفق شبكات دقيقة للتقويم، حتى لا ينحصر في بعده الإجمالي والإشهادي الذي يقلل فرص المواكبة ومسايرة التحصيل والتكوين لينتقل إلى ما يسمى بتقويم الأداء والإنجاز المستمر والتكويني للطالب.

وتقويم الأداء يمثل مجموعة من الأحكام المعيارية المحددة للأنشطة والبرامج الجامعية من خلال استخدام مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تقيس أداء وفعالية وجودة عمل الطالب.

وترتبا على ما سبق؛ فالتقويم ينبغي أن يكون قائما على أسس علمية دقيقة²³ مثل الثبات وهو استقرار نتائج التقويم في حالة إعادة التقويم في فترتين مختلفتين أو في حالة قيام أكثر من شخصين بعملية التقويم باستخدام الوسيلة ذاتها، أما الصدق فالمقصود به أن تقيس أداة التقويم ما وضعت لقياسه فعلا. دون أن ننسى مؤشرات أخرى تقوي من حظوظ الطالب وتكفل له الحق في مبدأ تكافؤ الفرص ويتعلق الأمر بالمعايير التالية:²⁴

- **المرونة:** من خلال جعل التقويم مناسبا لفئات متباينة من الطلبة، فكلما تنوعت أساليب التقويم ووسائله زادت مرونته وأصبح مناسبا لتنوع إدراكات الطلبة.

- **البنائية:** هو ذلك التقويم الذي يهدف نقل الطالب من توظيف الذاكرة بشكل مفرط إلى المزاوجة بين الذاكرة والذكاء يساهم فيه الطالب في البناء في وضعيات جديدة بدل استظهار المعلومات القديمة، والتي تقلص فيه مساحة الإبداع والانتاج.

- **الموضوعية:** يعني تجنب أسئلة تعتمد العاطفة والمحابة، بل يجب أن يحتكم المقوم إلى معايير محددة في تحليل وتفسير عملية التقويم.

²³ Gérard Scallon, *L'évaluation formative des apprentissages*, vol. I: *La réflexion* (Québec: P.U.L., 1988), 155.

²⁴ سعيد جاسم الأسدي، فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي (عمان: درا صفاء للنشر والتوزيع، 2013)، 481 بتصرف.

• **الشمولية:** فإذا كان التقويم موجها نحو إعداد الطالب للحياة العملية (المهنية)، فإنه يجب أن يشتمل على كل جوانب شخصية الطالب المعرفية والاجتماعية والجسمية والمهارية...

• **الاستمرارية:** يعني أن يكون تقويم العمل التربوي لا يمكن أن يكون عملية نهائية، ذلك لأنه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، والتقويم يبدأ من بداية إلى نهاية المجزوءة التكوينية؛ وذلك لمواكبة سير العملية التعليمية التكوينية.

2. **نحو رسم ملامح النموذج البيداغوجي في المدارس العليا للتربية والتكوين وتطوير الديدكتيك المهني: "حالة مجزوءة الديدكتيك العامة"**

ولكي يكون التقويم محققا أهدافه يجب ألا يقتصر على قياس كمية المعلومات لدى الطالب؛ وإنما ينبغي أن يقيس مدى إفادة الطالب مما تعلم في مواقف حقيقية توظف فيها هذه المعلومات.²⁵ وذلك يتطلب ضرورة البحث عن أدوات تقويم جديدة نستطيع عن طريقها أن نعرف ما لدى الطالب من معرفة ومهارات ومدى قدرته على توظيفها في سياقات ووضعات مختلفة.

لا غرو أن الوزارة الوصية على القطاع ساهمت في وضع مجموعة من الدفاتر البيداغوجية والملفات الوصفية المنظمة للعمل في المدارس العليا للتربية والتكوين، لكن الإشكال الذي ما يزال مطروحا، هو كون باقي مؤسسات التعليم العالي - باستثناء بعض الاجتهادات الشخصية - تفتقر إلى قواعد مضبوطة وفق معايير ومؤشرات لتنظيم العمل التكويني والفعل البيداغوجي في العلاقة بين المدرس والطالب الجامعي أو الطالب المقبل على مهنة التدريس. في هذا السياق نقترح مجموعة من البطائق المنهجية المنظمة لقواعد التقويم للطالب المقبل على مهنة التدريس في مجزوءة الديدكتيك العامة من خلال الاقتصار على تقويم العروض والملفات الشخصية للطالب (بورتفوليو) خاصة من خلال إحداث بطاقة تعاقدية لتقويم البحوث التربوية للطلبة...

أ. العروض/المشاريع التربوية للطالب

بيداغوجيا؛ تمرين أو عمل أو مشروع تربوي في الغالب شفوي - يقدم مجموعة من المعلومات بشكل منظم وفق منظم لفئة محددة. ويميز أحد الباحثين²⁶ بين نوعين من العروض:

²⁵ محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي (الكويت: دار القلم، 1986)، 312.

²⁶ Sophie Courau, *Les outils de base du formateur, vol. I: Parole et supports* (Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur 2010), 104-5.

• **عرض إقناعي (un exposé persuasif):** ينطلق خاصة من واقع الحياة الشخصية والمهنية أو وفق موضوعات يتم تحديدها من طرف المدرس. إذ ينظم عمله وفق أهداف محددة وإشكالية دقيقة، والفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية والأمثلة التوضيحية والتفسيرية، ويحدد في الآن نفسه النتائج المنتظرة من هذا العرض... بعد تقديم العمل وفسح المجال للتدخلات والإجابة، توزع شبكة التقدير (Grille d'appréciation) لتقييم العمل ومدى قوة وسائل الإقناع.

• **عرض تفسيري-تكويني (un exposé explicatif-formatif):** هو تمرين بيداغوجي وتواصلي وتكويني يتم وفق خطوات العمل السابق.. لكنه بيداغوجيا يحرص على عرض العمل وفق هندسة دقيقة قريبة من الوحدات الديدكتيكية أو التعليم المصغر...

ب. العروض/المشاريع التربوية للطالب: الخلفية وشبكة التقويم

الكفايات المستهدفة	- تمكين الطالب من تقنيات التواصل والاستثمار الفعال لأدوات العمل الديدكتيكي.
الأهداف العامة	- تملك المفاهيم والمعارف الخاصة بالديدكتيك؛ - التمكن من الخطوات المنهجية في تنزيل مفاهيم الخطاب الديدكتيكي في نماذج تطبيقية من الممارسة التعليمية-التعلمية؛ - القدرة على التواصل وإشراك الطلبة في المشروع التربوي المنجز...
خطوات/مراحل الانجاز	1- المقدمة: تقديم الموضوع بطريقة واضحة تدفع الطلبة للانخراط فيه والتفاعل معه؛ 2- العرض: - تنظيم منطقي للتصميم، الانتقال السلس بين المحاور؛ - محتوى علمي/ ديداكتيكي صحيح؛ 3- خاتمة: جواب عما تم تقديمه في المقدمة والانفتاح على مقترحات أخرى... le fond

1- أخذ الكلمة (prise de parole): 2- اهتمامات الجمهور المستهدف (intérêts de l'auditoire): معرفة كيفية جذب انتباه الآخرين/الطلبة والتفاعل مع الأسئلة المطروحة؛ 3- التمكن من المفاهيم والمعارف المقدمة للجواب على الأسئلة المطروحة 4- توظيف الوسائل والدعامات الديدكتيكية: السبورة، الوثائق، العرض الإلكتروني... 5- احترام الوقت المخصص لعرض المشروع الديدكتيكي المنجز؛ 6- التوزيع العادل في الوقت لمختلف المتدخلين من الطلبة....	التقديم La présentation	
تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلبة وفق معايير ومؤشرات دقيقة/تمكين الطلبة من شبكة التقويم الذاتي لمشاريعهم المنجزة....		لماذا تقويم المشروع

.....				الأسماء المشاركة		عنوان المشروع/ العرض	
الملاحظات العامّة	التنقيط	سلم التقدير			المؤشرات Indicateurs		معايير التقويم Critères d'évaluation
	3ن	متحقق	في طور التحقق	غير متحقق			التواصل الابداعي Communication pédagogique
					سلامة النطق / سلاسة التعبير	لفظي Verbale	
					ملاءمة أسلوب التقديم		
					اعتماد معجم ديداكتيكي		
	4 ن				ديناميكية/ حيوية الأداء	غير لفظي Non verbale	
					احترام الوقت المخصص للتقديم		
					دوره في المجموعة/ تنظيم ورشات/ المحاكاة/ لعب الأدوار.....		
	3ن				مراعاة الجمهور المستهدف (توزيع النظرات، إشراكه، الانفتاح على ملاحظاته...)	الجوانب العلائقية Aspects relationnel s	
					فهم الأسئلة المطروحة		
					دقة الأجوبة		
	4ن				تقديم التصميم	بنية العرض Structure de l'exposé	
					المقدمة/ الخاتمة/ الاستنتاجات		
					وضوح الإشكالية		

					والأهداف الببليوغرافيا		
	3ن				دقة وضبط التعاريف والمعجم	جودة المعلومات Qualité des informations données	
					معالجة الموضوع في شمولية		
					التحكم في المعارف الديداكتيكية ومدى انسجامها مع التصميم		
	2ن				تنوع الوثائق المعتمدة (مكتوبة- سمعية، بصرية...)	الدعامات Supports	
					تحليل الوثائق		
					توظيف الوثائق		
الملاحظات المبررة لنقطة	20	التقدير الإجمالي					

استمارة التقويم الذاتي للطالب

التاريخ:

الشخص المقوم:

عنوان العرض:

محتوى العرض					
1. التصميم والتنظيم	جد منظم	مناسب	ضعيف		
2. المحتوى	جد غني	مفيد	لا جديد		
3. التطويل	احترام الوقت	قصير نسبيا	قصير جدا		
		طويل	طويل جدا		
4. التواصل	جد واضح ومفهوم	غير مقنع	غير مفهوم		
المظهر العام					
5. الرصانة والحضور	الأريحية	منفعل	منغلق		
6. الحماسة	متحمس	معتدل	متحفظ		
7. الحركات، المحاكاة	مناسبة	مفروضة	غير موجودة		
8. الاتصال الملحوظ	واضح	ضعيف	غير موجود		
الصوت					
9. التسميع	متميز	محدود	غير كافي		
10. نغمة القراءة	حية	مناسبة	مملة		
11. الصبيب	مناسب	قليل السرعة	جد سريع		
		بطيء نسبيا	جد بطيء		
12. النطق	جذاب	مناسب	متدهور		
جودة اللغة					
13. المعجم (المفردات)	غنية وملائمة	مناسبة	قليلة أو غير مفهومة		
14. الجمل الانتقالية	ملائمة (متوافقة ومكيفة)	مناسبة (المكان الطبيعي)	غائبة		

_____ علوم التربية في التعليم العالي وسؤال النموذج البيداغوجي

	قليلة جدا		مناسبة		متوفرة ومكيفة	15. كلمات الربط
رد فعل المستمعين للعرض						
	غائب		متوسط		الطويل والمستمر	16. الانتباه
	منعدم		مناسب		جيد جدا	17. الفهم
	تبخيسه		قليل الاهتمام		اهتمام كبير	18. الموضوع
اصدار الحكم على العرض						
	19. الاصاله والابداع					
	20. التحكم في الأدوات المستعملة					

ب. شبكة تقويم الملف الشخصي للطالب (Portfolio)

يوظف الملف التكويني الشخصي للطالب "portfolio"، عادة في المجال التربوي، إذ يمثل أداة للتعليم وتكوين وتقويم كفايات التكوين لدى الطالب (Portfolio: un outil d'apprentissage et d'évaluation des compétences en formation d'adultes). وقد تعني "حامل الوثائق" "porte documents" أو "حامل الأوراق" "portefeuille"، لكنها تتضمن مواضيع وفق كفايات و أهداف ومنهجية محددة في التخطيط وبناء الملف وقريبا من اهتمامات الطالب واحتياجاته.

كما تطلق على ملفات التكوين الشخصي للطالب أسماء متعددة من قبيل "ملفات التقويم" و"التقويم الوظيفي الشامل" و"القياس الأصيل لأداء الطالب" فهو تسجيل أو قياس لأداء المتعلم أو ما ينتجه من سلوك أو تطبيق لمهارات تمثل متطلبات حقيقية للتعليم والتكوين. ومحتوى القياس لمواقف الحياة داخل أو خارج الفصل...²⁷ وهو نوع من جمع الأدلة عبر فترة زمنية كدليل على حدوث وتحقيق الكفايات الأساسية والمهارات الحياتية (التواصل-التركيب-التفكير النقدي...).

ويتوفر مشروع الملف التكويني للطالب على جانبين مهمين: أحدهما (الجانب الديدكتيكي) يحيل إلى ابستمولوجية المعارف ونقلها المنظم وتحليلها وتركيبها في شكل تدرجات ومنظومات يجب أن تواكب وتيرة التكوين. وثانيهما (الجانب البيداغوجي) يهتم التدبير المتزامن لتعلم مجزوءة ما (مثال الديدكتيك العامة). يراهن في المستوى الأول على انتقاء المفاهيم و الدعامات وبرمجة الأنشطة في نظام معين، وإكساب الطالب كفايات معينة - وفي المستوى الثاني الأكثر ارتباطا بالواقع - على مراعاة مستوى الطلبة وملاءمة الأطر المتوقعة ومراجعتها وتنظيمها حتى "تؤدي وظيفتها" رغم المشتطات.²⁸

وبما أن هذا الملف الشخصي يتضمن مجموعة من المكونات الأساسية؛ والتي تعد بمثابة مشروع شخصي للطالب، يستجمع فيه مجموعة من الدعامات والأنشطة المنجزة والتقارير والانتاج الشخصي في تركيب خاص، مما يتطلب من الأستاذ الجامعي/المكون التوفر على أداة لتقييم وتمييز أعمال الطلبة المنجزة وتحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص نقترح البطاقة التالية لتقويم المشاريع المنجزة وفق معايير ومؤشرات مضبوطة:

²⁷ خالد محمود عرفان، التقويم التراكمي الشامل "البورتفوليو" ومعوقات استخدامه في مدارسنا (عمان: عالم الكتب، 2005)، 43.

²⁸ Didier Jedliczka et Gilles Delahaye, *Compétences et alternances* (Paris: Éditions Liaisons, 1994), 33.

		المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الأخير
الشكل FORME	تنظيم الوثائق Organisation du document	تحديد وتنظيم المحاور والمواضيع وفق المتفق عليه	تحديد جميع العناصر لكنها غير منظمة	جميع العناصر غير محددة لكنها منظمة	جميع العناصر غير محددة وغير منظمة
	التعبير الكتابي Expression écrite	غياب الأخطاء الإملائية واللغوية والتركيبية؛ معجم ديداكتيكي مبني ومتنوع	أكثر من 10 أخطاء إملائية ولغوية وتركيبية مع معجم ديداكتيكي متنوع	أكثر من 10 أخطاء إملائية ولغوية وتركيبية مع معجم ديداكتيكي متوسط	أكثر من 10 أخطاء إملائية ولغوية وتركيبية مع معجم ديداكتيكي هزيل
	التقديم Introduction	تقديم عميق وإشكالي يعالج محاور الملف (السياق، الاشكالية، الأهداف، المحاور)	تقديم جزئي: ركز على السياق والمحاور	تقديم جزئي ركز على المحاور دون استحضار السياق	غياب التقديم
الخلفية FOND	تحليل الأنشطة وفق تيمات ومحاور analyse des activités par des axes	عرض المعجم الديداكتيكي مع التحليل والاشتغال على تطبيقات عملية	عرض المعجم الديداكتيكي وتحليل عناصره	عرض المعجم الديداكتيكي بدون تحليل عميق وتطبيقات عملية	غياب المعجم الديداكتيكي

4ن	غياب النصوص والوثائق الداعمة	داعمة لكنها ناقصة	داعمة وغير متناغمة مع المعجم الديداكتيكي المختار لكل محور	داعمة ومنسجمة مع المعجم الديداكتيكي لكل محور ومفهوم.	النصوص والوثائق المدمجة Texte intégrateur	
4ن	فقر في المادة المعرفية وغياب الانسجام	مادة غنية لكنها غير مبنية في انسجام وقهاسك	فقرات منسجمة	مادة غنية ومنسجمة ومتكاملة	التركيب النهائي Synthèse finale	
20	النقطة النهائية				الملاحظة الإجمالية	

في محاولة للتركيب

بناء على ما سبق، فالجامعة تظل قطبا مشعا في أفق الارتقاء بالمنظومة التربوية والمجتمعية؛ إذ تشكل عماد عملية صناعة أجيال المستقبل. ولا يمكن للجامعة أن تضطلع بدورها العلمي دون التخلص من الشبهات التي تقلل من مكانتها المحورية في المجتمع ولعل من أبرزها - كما ذكرنا آنفا - إشكالية الضبط العلمي للتقويم مما يلحق الأذى بالطلبة نتيجة غياب بطائق العمل التقويمي وفق معايير ومؤشرات دقيقة؛ وينعكس سلبا على المسار الجامعي للطالب من جهة وعلى سمعة المؤسسة من جهة ثانية (بيع النقط والميزات، والماسترات والكارثة العظمى الدكتوراه...).

كما لا يمكن للجامعة في أي مجتمع أن تحقق ما تصبو إليه من بناء إنسان بمواصفات الجودة والكفاءة والقيم النبيلة؛ دون تفاعلها المثمر مع جميع مكونات المجتمع انطلاقا من حاجياته الاقتصادية والثقافية والتنموية... والمنظومة التربوية من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي وإحداث جسور التكامل فيما بينها بما فيها التابعة للتعليم العالي وتلك التابعة للأكاديميات التي تقدم التكوين المدرسي لأجيال المستقبل.

بعد كل ذلك أصبح من الضروري، تحديث العمل في التعليم العالي عامة والمدارس العليا للتربية والتكوين في إطار من التكامل من أجل مهنة مدرس المستقبل لتملك مجموعة من الكفايات والمهارات وفق مبادئ ومعايير دقيقة إن على المستوى التربوي-الاجتماعي أو البيداغوجي التكويني أو التبصري:

- **على المستوى التربوي-الاجتماعي:** من خلال اكتساب المدرس لمجموعة من المهارات الحياتية مثل التواصل التربوي والاجتماعي، الانخراط في فرق عمل تربوي، وتنمية حس المواطنة الفاعلة... التي تؤهله للانخراط في المجتمع في بعده الميكرو (الحياة المدرسية) والماكرو (الحياة الاجتماعية والاعلامية والمجتمع المدني...);
- **على المستوى البيداغوجي والتكويني:** بتملك أدوات العمل وفق قواعد مضبوطة تستند إلى معايير ومؤشرات بعيدا عن الانطباعية والارتجالية، كما أكد -فيما سبق- على إحداث دلائل مرجعية تكفل وتحقيق تكافؤ الفرص بين المتعلمين.
- **على مستوى المنهاج التكويني:** من خلال احترام المقاربة المنهجية المسطرة في الملف الوصفي لكل مجزوءة وتطوير الطرائق البيداغوجية والاندراغوجية والأوتاغوجية وربط المقررات الدراسية بالواقع المعيش والحرص على تحيين معطياتها، لتعويد الطلاب/المتعلمين على التجديد ومسيرة وثيرة التطور التكنولوجي السريع، الشيء الذي يساعد على بناء المعارف بشكل إيجابي.
- **على مستوى التقويم:** من خلال مراعاة طبيعة المجزوءة/المادة الدراسية وخصوصياتها. كما أن المقاربة الوظيفية التي يدعو إليها تقويم الكفايات، تفرض اعتماد مقاييس ملائمة ومؤشرات دقيقة للتحكم التام في الكفايات...

البيبلوغرافيا

- إدملود، المصطفى. أسئلة التجديد التربوي. السلسلة البيداغوجية رقم 22. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2003.
- الحبيب استاتي زين الدين ورضوان زوهري، "النموذج البيداغوجي في منظومة قيد التحول"، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 12، أكتوبر، (2017).
- الأسدي، سعيد جاسم. فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي. عمان: درا صفاء للنشر والتوزيع، 2013.
- أوزي، أحمد. تكوين الراشدين (الاندراغوجيا)، الجامعة التربوية لفائدة الأساتذة الباحثين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. الرباط: الوحدة المركزية لتكوين الأطر، 2013.
- البرجاوي، مولاى المصطفى وآخرون. الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2017.
- بركات، محمد خليفة. علم النفس التعليمي. الكويت: دار القلم، 1986.
- الجابري، عبد اللطيف تأهيل الموارد البشرية. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2012.

- عبد الفتاح عبد الله، خالد. "تعليم الإنسانيات والعلوم الاجتماعية في خطاب الجامعات العربية ومقرراتها". مجلة إضافات، بيروت، 2017.
- عمار، حامد. الإصلاح المجتمعي: إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2008.
- فاتحي، محمد. تقييم الكفايات. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2004.
- الفاطمي، طارق. "الاشتغال بالوضعيات المهنية وتطوير الديدكتيك المهني في مجال التربية والتكوين". مجلة النداء التربوي. مطبعة دار القلم، 2018.
- فرحاتي، العربي. "كفايات التدريس لدى المدرسين وإنتاج جودة التفكير". ضمن كتاب الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2017.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. إصلاح التعليم العالي: آفاق استراتيجية. التقرير رقم 9. الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019.
- _____. الرؤية الاستراتيجية للإصلاح: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015.
- مدون، عبد الكريم. "الجامعة المغربية بين طموح الإصلاح وحاجيات الواقع". مجلة جسور، مطبعة SOGEPRESS، فاس، 4 (2017).
- المصطفى، الشعبي. "العلاقات مدرس/تلاميذ في النماذج المتمركز حول الجماعة". مجلة علوم التربية 2، السنة الثامنة (أكتوبر 1999).
- منصف، عبد الحق. "تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية المغربية وسياسات التغيير". مجلة دفاتر التربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة. 12 (2017).
- Courau, Sophie. *Les outils de base du formateur, vol. I: Parole et supports*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur 2010.
- Pastré, Pierre. *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.
- _____. "L'analyse du travail en didactique professionnelle". *Revue française de pédagogie* 138 (2002): 9-17.
- Rayou Patrick, Agnès van Zanten, *Les 100 mots de l'éducation*. Que sais-je? 2éd, n° 3926, 2011.
- Scallon, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages, vol. I: La réflexion*. Québec: P.U.L., 1988.
- Vérin, Anne. "Des modèles pédagogiques pour quelles finalités de l'enseignement scientifiques?". *ASTER* 17 (1993): 3-12.

سوسيولوجيا المناهج: قراءة في بعض المقررات الدراسية المغربية

رشيد جرموني

جامعة مولاي إسماعيل، مكناس

تأطير إشكالي (المقاربة والسياق)

شكل موضوع تغيير مناهج تدريس الدين في المدرسة المغربية، أحد المواضيع الأكثر إثارة للجدل في العقد الأخير من الألفية الثالثة. وقد اتخذ هذا الجدل أبعادا إيديو-سياسية تتجاوز المقتضيات التربوية والتحولت القيمة التي طالت المنظومة التربوية وكل مكوناتها. ويمكن القول أن هناك رؤيتين تؤطران هذا النقاش: الأولى إيديو-سياسية تعتقد أن هناك مؤامرة خارجية (أمريكية بالخصوص) تعمل على فرض منظوراتها لتغيير مناهج تدريس الدين، لكونها المسؤولة عن تغذية عوامل التطرف والعنف الدينيين. وهذه الرؤية يمثلها حركات الإسلام السياسي وبعض النخب المحافظة والتي تتحالف - موضوعيا - مع السلطة السياسية المتنفذة للحفاظ على الأوضاع السياسية كما هي؛ أو ما يطلق عليه بمفهوم (statu-quo).

بينما الثانية؛ (والتي يمثلها فاعلون مدنيون وباحثون وكتاب الرأي وجزء من المجتمع)؛ تنطلق من قراءة للتحويلات القيمة التي عرفتھا المجتمع المغربي، وعلى رأسها المعطى الديني؛ بكل حوامله ومستتبعاته. إذ أن هذه الرؤية ترى أنه لا يمكن الاستمرار في تدريس الدين بالمدرسة المغربية بالطريقة التقليدية والكلاسيكية، بل يجب أن نتجاوز ذلك لقراءة جديدة للنص الديني تستجيب للتحويلات التي تطال مختلف الأنساق القيمة الجديدة برمتها، وخصوصا مسألة العيش المشترك¹.

في هذا السياق، تفترض الورقة أن الاتجاه الأول (الإيديو-سياسي) استطاع أن يفرض خياراته وأن يمرر المناهج التعليمية الكلاسيكية بالدرس الديني - مع بعض التعديلات الطفيفة والشكلية - وذلك لتجذير شرعيته السياسية القائمة على ما هو ديني، متجاوزا الاعتبارات التربوية والتحويلات القيمة التي تعرفها المدرسة والمجتمع

¹ Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France* (1904-1905), édition électronique réalisée à partir du livre d'Emile Durkheim (1938), *L'évolution pédagogique en France* (Cours pour les candidats de l'Agrégation dispensé en 1904-1905).

سبق لعالم الاجتماع الفرنسي إميل دوكايم أن نادى في هذا المؤلف بضرورة أن يتضمن المنهاج الدراسي أو الكوريكولوم، في المدرسة اللائكية للجمهورية الثالثة، معطيات تتعلق بقيم العيش المشترك (le vivre ensemble).

المغربيين. من جهة أخرى تجادل الورقة في كون عملية "الترميح" المنهاجي التربوي (نسبة إلى المنهاج الدراسي Curriculum) سيخلق شخصية "هجينة" وسيعمق من "أزمة الهوية" لدى الفئات المتعلمة بالمدرسة المغربية، الشيء الذي سيعمق "أزمة" الثقة بين الطرفين؛ وسيعمل على إنتاج وإعادة إنتاج قيم تميل نحو الانغلاق والتقوقع بدل الانفتاح والعيش المشترك.

ولعل السؤال المؤطر للورقة يتمحور حول: ما هي المنطلقات الإيديولوجية التي تحكممت في صانع القرار التربوي للإبقاء على المضامين التقليدية للدرس الديني؟ وهل التغييرات التي طالت المناهج الخاصة بالدين تجاوبت مع التحولات العميقة التي يعرفها المجتمع المغربي، خصوصا في قضية العلاقة بين الدين والعلمنة؟ وكيف ستساهم هذه المناهج في تغذية عوامل التطرف والارهاب والانغلاق الديني؟ وأخيرا هل يؤثر هذا الوضع عن نزعة محافظة تخدم مصالح السلطة المتنفذة؟ وكيف يمكن فهم علاقة اللاتقنة بين المجتمع والدولة عبر مدخل المناهج التعليمية خصوصا الدينية؟

انطلاقا من هذه المنطلقات الإشكالية والفرضيات المطروحة، سنعمد في استخلاص نتائج البحث على إطار نظري يمتح من سوسيولوجيا المناهج كإحدى التخصصات في سوسيولوجيا التربية الجديدة؛² التي يمكنها أن تساعدنا في فهم أبعاد وتداعيات تدريس الدين بالمدرسة العمومية. هذا علاوة استلها من تحليل المضمون، مع تعزيزه ببحث كيفي مع أحد الفاعلين، باعتبار أن هذه المقاربة كفيلة بمساءلة مختلف البناءات الاجتماعية والتمثلات التي يستتبها مختلف الفاعلين في الحقل التربوي، خصوصا إذا علمنا أن هناك مسألة أكثر أهمية في الموضوع، وهي مساءلة المنهاج الخفي (hidden curriculum) والذي لا يبرز إلا أثناء الممارسة الفعلية داخل الفصول.

أولا. مدخل لسوسيولوجيا "الكوريكلوم" أو المناهج الدراسية

من الناحية التأسيسية النظرية؛ يعتبر ألفرد شوتز (Alfred Schutz)، من بين الباحثين الذين طوروا المقرب الفينومينولوجي، حيث اهتم في كتابه الفلسفة

² وجب الانتباه إلى أننا عندما نطلق مفهوم "سوسيولوجيا التربية الجديدة"، فليس ذلك، من إبداعنا الخاص، بل هو مفهوم أصبح متداولاً في الأوساط الأكاديمية بدءاً من سبعينيات القرن الماضي، لكونه يؤثر على تغير في البراديغم التفسيري لسوسيولوجيا التربية، وذلك بتجاوزه لمحدودية التعاطي العلمي مع الظواهر التربوية، ولكون مفهوم "سوسيولوجيا التربية الجديدة" يعد مفهوماً صيغ في السياق الأنكلوسكسوني، وجاء كمحاولة لفهم ما يقع في "العلبة السوداء"، كناية عن الفصل الدراسي، وخصوصاً مسألة المناهج سواء في صيغها الظاهرة أو الخفية. انظر للمزيد حول هذا الموضوع:

Jean-Claude Forquin, *Sociologie du Curriculum* (Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2008).

الظاهراتية للعالم الاجتماعي (1972)، بالتنظير للمقاربة الفينومينولوجية.³ إذ حاول أن يدرس الإنسان الذي يعيش في عالم كله معاني، أو ما سماه "سياقات المعنى"، وهي مجموعة من المعايير التي ننظم بواسطتها مدركاتنا الحسية، ونحولها إلى عالم ذي معنى وإلى ذخيرة من المعرفة، وهكذا يصبح اهتمامنا على أفعال الوعي وليس على الفعل في العالم، والعالم الاجتماعي هو شيء نخلقه سوياً.⁴

وهذا يعني من الناحية المنهجية والنظرية، تغيير البراديغم التفسيري في سوسيولوجيا التربية، فبعدما كانت القضايا الكبرى ذات الطابع العام والشمولي (كعلاقة التربية بالبناء الأيديولوجي للدولة، وبباقي الحقول المجتمعية، أو الاهتمام بالتربية كمسألة نسق في علاقته بباقي الانساق الأخرى، أو باعتبار المؤسسات التعليمية، كمؤسسات لإعادة الانتاج وترسيخ أوضاع الهيمنة للطبقات المتحكمة...)⁵، فإن التوجه الجديد سيركز على قضايا ميكروسوسيولوجية، (كالعلاقات البينية داخل الفصل الدراسي، مسألة نقل المعرفة، تمثيلات التلاميذ لمادة دراسية ما، طريقة تقويم التلاميذ من طرف الأساتذة...)، والتي تكشف عن الأوجه الخفية في الظواهر التربوية.⁶ وعليه، فعلى خلاف النظريات الوظيفية والماركسية، التي تهتم بتلك القضايا الاجتماعية الكبرى ذات العلاقة بين التعليم والنظم الاجتماعية الأخرى، تهتم الاتجاهات الفينومينولوجية بالقضايا المحددة النطاق،⁷ وتركز بشكل مباشر على الأداء داخل الفصل الدراسي. فإذا كان الاهتمام الأساس لعلم اجتماع التربية القديم قد

³ Alfred Schutz, *Le chercheur et le quotidien, phénoménologie des sciences sociales* (Paris: Klincksieck, 1987).

⁴ إيان كريب، النظرية الاجتماعية من بارنسونز إلى هابرماس، ترجمة م حمد حسين غلوم، مراجعة محمد عصفور، سلسلة عالم المعرفة، عدد 244 (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1999)، 150.

⁵ انظر في هذا الصدد، مجموعة من الدراسات والأبحاث في تخصص سوسيولوجيا التربية، والتي كانت تعتمد على البراديغم التفسيري الشمولي، وذلك بربط التفاوتات الطبقية والفئوية إلى تحكم السلطات السياسية في مؤسسة المدرسة، عبر ما سماه فيما بعد، بير بورديو بـ"إعادة الإنتاج"، أو قبله، لويس ألتوسير بمقولة "تزييف الوعي الطبقي"، ولأخذ فكرة عن هذه المقاربة، يمكن الرجوع على سبيل التمثيل لا الحصر إلى المؤلفات التالية:

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passerons, *Les héritiers, les étudiants et la culture* (Paris: Éditions de Minuit, 1964); Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passerons, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris: Éditions de Minuit, 1970); Pierre Bourdieu, *La noblesse d'Etat: grandes écoles et esprit de corps* (Paris: Éditions de Minuit, 1989); Pierre Bourdieu, *Homo academicus, le sens commun* (Paris: Éditions de Minuit, 1989); Raymond Boudon, *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles* (Paris: Armand Colin, 1973); Basil Bernstein, *Langage et classes sociales: codes sociolinguistiques et contrôle social* (Paris: Éditions de Minuit, 1975).

⁶ وجب أن نسجل ملاحظة نقدية على مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تنجز حول التربية والتعليم في المنطقة الشرق-أوسطية، والتي تفتقد في جزء منها، لأطر نظرية متماسكة، وإلى مفاهيم سوسيولوجية معبرة، ونخص بالذكر، مدى الاستفادة من المقاربة الفينومينولوجية في هذه الدراسات. ولهذا إذا كانت من خلاصة يمكن استخلاصها من هذا التأطير النظري، فهي استثارة الباحثين لركوب هذه المغامرة الإستمولوجية مستقبلاً.

⁷ Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité* (Paris: Armand Colin, 2006), 25.

انصب على قضايا أصبحت هامشية في إطار فرع يتخذ من استخدام المعرفة وإدارتها مجالا رئيسيا للاهتمام. فإن سوسيولوجيا المناهج كتخصص حديث (ثمانينيات القرن الماضي)، استطاع أن يعرفنا بمجموعة من الظواهر التربوية الخفية. وقبل أن نفصل الحديث في هذا التخصص، فإننا نؤمئ إلى بعض الاتجاهات الفينمينولوجية التي تتشكل منها النظرية العامة، حيث يمكن تلخيصها في الآتي:

مفهوم التفاعلية: والتي تعني دراسة الحياة الاجتماعية في الفصل الدراسي، حيث "ركزت دراستها على علاقة الأفراد معا، فلكي نفهم سلوك الأفراد يجب أن يركز البحث عن الكيفية التي يستطيع بها الأفراد التحكم في مواقعهم" ويلخص هربرت بلومر القضايا الأساسية للتفاعلية في ثلاثة قضايا:

أ. القضية الأولى: أن الكائنات الانسانية تسلك إزاء الأشياء في ضوء ما تنطوي عليه هذه الأشياء من معاني ظاهرة.

ب. أن هذه المعاني هي نتاج التفاعل الاجتماعي للمجتمع الانساني.

ج. أن هذه المعاني تتعدل وتتشكل خلال عملية التفسير والتأويل التي يستخدمها كل فرد في تعامله مع الرموز التي تواجهه.⁸

إن هذه المقاربة الجديدة والتي انبثقت عن التوجهات الجديدة في السوسيولوجيا الأمريكية - المسماة بالتفاعلية الرمزية والفينمينولوجيا وسوسيولوجيا المعرفة - والتي جاءت كرد فعل ضد التوجهات البنيوية الوظيفية وأيضا نظرية إعادة الانتاج، وذلك بالتركيز على "العلبة السوداء" داخل المدارس، والمتعلق بالمناهج والمعارف المدرسية، إنما تعكس في العمق مختلف الرهانات والرهانات المتعارضة بين النخب والاحزاب والهيئات والدولة وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ والمدرسين والإدارة وغيرهم من المتدخلين (الفاعلين).⁹ وهذا يعني أن هذا البراديغم الجديد في سوسيولوجيا التربية، وبشكل خاص سوسيولوجيا المناهج، جاء لكي يقربنا من مختلف الصراعات الاجتماعية التي تحصل بين مختلف الفاعلين في بناء أو إعادة بناء المناهج التعليمية، في أي مؤسسة تعليمية كيفما كانت.

⁸ حمدي علي أحمد، علم اجتماع التربية (القاها: دار المعرفة الجامعية، 1997)، 178.

⁹ Ali Boulahcen, *Sociologie de l'éducation, les systèmes éducatifs en France et au Maroc, étude comparative* (Casablanca: Afrique Orient, 2002), 47.

شكل هذا التحول في البراديغم البحثي السوسيولوجي، فرصة مهمة لبروز تخصص سوسيولوجيا المناهج (curriculum)،¹⁰ وهو التخصص الذي يعد من بين التخصصات التي تحتاجها الأنظمة التربوية في العالم بأسره، وليس فقط في الدول العربية. وذلك نظرا لمحوريتها في العملية التربوية، ولكونها تشكل جوهر الإشكالية الفلسفية والقيمية والوجودية في أي نظام تربوي كيفما كان. وإذا كنا غير معنيين في هذا السياق بالكشف عن تفاصيل التفاصيل في هذه الإشكالية،¹¹ فإننا لاختيارات منهجية، سنركز على ما بعض المنطلقات النظرية في هذا التخصص لمعرفة كيف يمكن الاستفادة منه في قراءة الوضع التربوي بالمنطقة العربية، وتحديدًا إشكالية المناهج.

في هذا السياق، يمكن أن نستأنس بمقاربة أولية للمنهاج من خلال ما توصل إليه الباحث جون كلود فوركان،¹² حيث يؤكد "أن المنهاج يعكس في العمق الاختيارات المعرفية والثقافية والتاريخية والوجودية والسيكولوجية والبيداغوجية". وأن مسألة المنهاج تعتبر من البناءات الاجتماعية (une construction sociale) التي تتطلب العديد من النقاشات والدراسات والاهتمام. وهي مسألة بالغة الخطورة في أي منظومة تربوية كيفما كانت. من جهة أخرى، فقد سبق للباحث يونغ¹³ اعتبار أن المنهاج "يعكس نوعا من الاختيار والتنظيم للمعرفة الشرعية"،¹⁴ في وقت معين، والذي يعتمد على الخيارات الواعية و اللاواعية لكل مجتمع على حدى". ولهذا يمكننا القول أن المنهاج التربوي لا يمثل مسألة تقنية فحسب، كما يعتقد البعض، بل هي مسألة تدخل في صلب الفلسفة التربوية الناعمة للكل، بل إنها الحجر الأساس الذي تتفرع عنه باقي العمليات والخطط والاستراتيجيات التربوية. ولكي نوضح الأمر أكثر فإن الباحث التربوي العربي ماجد عرسان الكيلاني: يعرف المنهاج بـ "مساق دراسي أو خطة لما يجب أو يعلم؟ وكيف؟ ومتى؟ ولذلك فهو يتضمن الغاية والمحتوى والطريقة

¹⁰ رفعا لكل لبس أو تشويش فإن التخصص الذي نحن بصدد الاشتغال عليه، يطلق عليه في الأدبيات الأكاديمية المتعارف عليها، بسوسيولوجيا الكيريكولوم، وهي محاكاة للمصطلح اللاتيني (curriculum) والتي تعني مفهوماً أوسع من المنهاج، بل هو يشمل المساق الدراسي من رؤية وفلسفة تربوية ومن أهداف وغايات ومن تقويم ومن إيقاعات المدرسية، هذا علاوة على أن المنهاج الخفي يمثل هو الآخر جزء من المنهاج الظاهر، ولا تمثل المقررات الدراسية إلا جزء بسيطاً منه، لكن تناول غير المتخصصين في هذا المجال عمل على التضييق على المفهوم، بشكل أفقده معناه وشموليته. يرجع لمعرفة أوسع إلى كلود فوركان: جون-كلود فوركان (Jean-Claude Forquin) يعتبر من أوائل الباحثين الذين اشتغلوا على سوسيولوجيا المناهج، بل يعد من الذين نقلوا هذا التخصص للساحة الأكاديمية الفرنسية، وهو أستاذ علوم التربية بجامعة روان (فرنسا)، نشر العديد من الدراسات والمؤلفات حول تطور السوسيولوجيات الجديدة في السياق البريطاني، سوسيولوجيا المناهج واللامساواة اللاتكافؤ التعليمي: Forquin, *Sociologie du Curriculum*.
¹¹ نظرا لأهمية هذا التخصص الناشئ، ولقمة الكتابات حوله، فإننا نخبر المهتمين وعموم القراء أننا بصدد إنجاز كتاب تعريفى بسوسيولوجيا المناهج، وبتطبيقاته في المناهج التعليمية بالمنطقة العربية-شمال إفريقيا والشرق الأوسط.

¹² Forquin, *Sociologie du Curriculum*, 52.

¹³ Michael Young (ed.), *Knowledge and Control* (London: Collier-Macmillan, 1971).

¹⁴ وجب التنبيه إلى أن مفهوم الشرعية لا يجيل في هذا السياق على أي توصيف ديني، بل المقصود هو المعرفة التي يتم انتقاؤها والتوافق بشأنها في التصورات الفلسفية التي يعتمدها المكلفون بإنتاج المناهج الدراسية.

والمؤسسة والتقويم. فالمنهاج بمعناه الشامل هو ما يحدث للدارسين في المؤسسات التربوية. فهو أكثر من المحتوى التقليدي للدروس التي تعطى، وهو أيضا طريقة التقويم والطريقة التي يجمع. فالمنهاج يشير إلى الخبرات الشاملة التي تقدم للطلبة سواء كانت مخططة أو غير مخططة، وبهذا المفهوم يمكن ضمان ثمراته المقصودة وغير المقصودة¹⁵. "ومن خلال هذا التعريف يتبين أن المنهاج التربوي، يتضمن رؤية فلسفية، تجيب عن الأسئلة الوجودية: ما نريد من التربية، ولآية أهداف ولآية غايات؟. بمعنى آخر فالمنهاج هو الذي يقدم لنا التصور عن مستقبل الغد. وعليه فالمنهاج يتضمن أربع مكونات أساسية وهي:

أ. المكون المعرفي: المضامين والمعطيات والمعارف والرؤى.

ب. المكون المنهجي: الأساليب والعمليات.

ت. المكون السوسيوحضاري التواصلي: مع المحيط المحلي والكوني.

ث. المكون السوسيوثقافي والقيمي: الهادف إلى ترسيخ وإقرار مجموعة من المبادئ والقيم الأخلاقية والثقافية والدينية والحضارية. الرامية إلى بناء نمط من "الوعي الاجتماعي" أو من "المواطنة"، وذلك من خلال المنهاج الظاهر والمعلن، أو المستتر والخفي (hidden curriculum).¹⁶ لا شك أن هذا التعريف الذي يقدمه الباحث مصطفى محسن، يستوعب بشكل أوسع مختلف الإشكالات التي يتداخل فيها ما هو معرفي مع ما هو منهجي/تقني، ومع ما هو قيمي. ونحن إذا شئنا التمييز في هذه الإشكالات، يمكن أن ندعي أن المنظومات التربوية العربية، تعاني من أزمة في ثلاثة مستويات: أولا، نوعية القيم التي تستهدفها المناهج الدراسية، والتي مازالت تراوح مكانها بين نظرة دوغمائية للذات وللتراث، وبين تمهيتها كليا مع ثقافة وحضارة الغرب، بدون تقديم رؤية نقدية للذات والآخر وللحظة التاريخية.¹⁷

انطلاقا من هذا التقديم النظري، سنحاول أن نقف عند بعض المظاهر التشخيصية للمناهج التربوية في المنظومة التربوية المغربية، على اعتبار أن المغرب

¹⁵ ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها، الجزء الثالث (بيروت: مؤسسة الريان، 1998)، 42-43.

¹⁶ مصطفى محسن، "الكتاب المدرسي وتوجهات المنهاج التربوي: نحو رؤية سوسيو-ثقافية لبعض معطيات الراهن ورهانات التطوير"، مداخلة في أشغال اليوم الدراسي الذي نظمته وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المفتشية العامة للتربية والتكوين، الشؤون التربوية، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 13 مارس، و3 أبريل، 2008، ص 23-24، (بتصرف طفيف).

¹⁷ هناك العديد من الكتابات التي تناولت هذه الإشكالية العويصة التي مازالت تشترط راهن ومآل المنظومات التربوية العربية، ويمكن على سبيل الاستئناس أن نذكر كتاب الباحث مصطفى محسن، والموسوم، بـ أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب: الأصول والامتدادات (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2001)، وللإشارة فإن كان الكتاب يتحدث عن واقع المدرسة المغربية، فإننا نقدر أنه ينطبق على مجموعة من الحالات العربية الأخرى، بشكل أو بآخر.

يمثل نماذجاً مثلياً في علاقة الدين بالسياسية، ولكونه يؤسس مشروعيته السياسية والفكرية على ما هو ديني، وتعتبر المدرسة بالنسبة له مؤسسة اجتماعية حساسة، وذات ثقل في هياكل الدولة،¹⁸ لذا فإن المحافظة على الهيمنة السياسية والدينية يمر عبر هذه المؤسسات.

فما هي الاشكالات التي تطرح في هذا السياق؟ وما هي أهم عناصر النقاش التي يمكن بسطها في هذا السياق؟

ثانياً. المناهج الدراسية: جدل النظرية والممارسة

نظراً لأهمية المناهج والمقررات الدراسية في المنظومات التربوية، فإن الاهتمام بها من طرف الباحثين والخبراء وصناع القرار، قد أخذ مساحة واسعة من انشغالاتهم، في هذا السياق، وحتى لا يكون بحثنا اجتراراً لما سبق، فإننا نتوقف عند بعض التشخيصات التي أجرتها بعض الدراسات المسحية حول هذه المناهج التعليمية التربوية بالوطن العربي، حيث توصلت إلى الملاحظات المنهجية التالية: ما زالت هذه المناهج تعاني من جملة من التحديات، نجد على رأسها طغيان الجوانب النظرية على حساب الجوانب العملية والتطبيقية. في هذا السياق يوضح المقطع التالي، الذي صدر عن تقرير "المعرفة في الوطن العربي"، بعضاً من هذه الجوانب: "إذا كانت هذه الدراسات قد أظهرت أن المناهج التعليمية لدول مثل الأردن، وفلسطين، ومصر، والبحرين، تقترب من المناهج العالمية في الرياضيات والعلوم، ما عدا بعض الأمور التفصيلية، فإن مناهج الدول العربية بعامة تكاد تفتقد الأنشطة الخاصة بتنمية القدرة على جمع المعلومات، وتنظيمها، واكتشاف مصادر الخطأ، وتحليل المعلومات، وتفسير الظواهر التي تنم عنها، والحرص على الإحاطة الكاملة بما تزخر به هذه المعلومات، وما إلى ذلك من قدرات معالجة المعلومات والظواهر الطبيعية. ويمت كل ذلك بصلة وثيقة إلى المهارات العقلية العليا التي يتعين أن يمتلكها كل من يصبو إلى المشاركة في مجتمع المعرفة".¹⁹ كذلك، يلفت الانتباه توقعات الأداء المتدنية في ما يخص تعلم اللغة وترحيل ما يعلم في السنوات التعليمية الأولى في البلدان الأجنبية إلى سنوات لاحقة في الدول العربية المعنية. ولا يؤدي تضمين الخطط الدراسية عدداً قليلاً

¹⁸ للإشارة ناقش بشكل معمق هذه الجدلية بين ما هو تعليمي وما دولتي، بيار بورديو في كتابه المشار إليه سابقاً، نبالة الدولة، حيث توقف عند كيف تعمل الدولة على ترسيخ مشروعيتها عبر مجموعة من الرساميل: المعرفية والقيمية والخطابية والهوياتية والتواصلية. عبر مؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي والعسكري التي تتوخى منها خلق نخبة تابعة لها. انظر في هذا الصدد:

Bourdieu, *La noblesse d'État*.

¹⁹ رشيد جرموني، "المنظومات التربوية العربية بين مظاهر الأزمة وتحديات المستقبل"، عمران، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد الثالث، العدد العاشر، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، الدوحة، بيروت، لبنان، (2014): 93-92.

من الحصص الأسبوعية لمادة ما إلى أي تعلم حقيقي، كما هي الحال في بعض الدول بشأن تعليم لغة أجنبية، أو الفنون، أو الاجتماعيات، أو التربية الرياضية.²⁰

إن هذا التوصيف الذي خلص إليه خبراء تقرير "المعرفة في الوطن العربي" في نسخته الثانية، يمثل في نظرنا المتواضع، توصيفا دقيقا لما تعاني منه المناهج التعليمية التربوية في البلاد العربية، بيد أننا لن ننشغل في هذه الدراسة بتحليل هذه النتائج، بل إن ما نسعى له هو إبراز إشكالية تدريس الدين بالمدرسة المغربية تحديدا، وذلك عبر مساءلة مكونات المنهاج التربوي. ولعل من بين المكونات التي يمكن التوقف عندها، هي المواد الحاملة للقيم، و هو مدى مساهمتها في ترسيخ التفكير النقدي، على اعتبار أن هذه المواد الحاملة للقيم من المفترض فيها، أنها تروج لمجموعة من الأفكار والتصورات والرؤى حول العالم وحول الذات وحول الوجود الإنساني. لكن هل التشخيصات التي باشرها جل الباحثين والخبراء، أفضت إلى هذه النتيجة أم على العكس من ذلك، نجد أن أهم "أزمة" وقت فيها المنظومات التربوية العربية، هي أزمة غياب الابداع والتفكير النقدي، فكيف يمكن تفسير ذلك؟

1. في غياب التفكير النقدي في المناهج الدراسية بالوطن العربي، وعلاقته بأزمة الإبداع

من بين مظاهر "الأزمة" التي ما زالت تسم المناهج التربوية العربية، ما تحدث عنه الباحث ضياء الدين زاهر، هو مسألة "الترميقي" "bricolage"، إذ أن "محتوى التعليم ما زال يعبر عن تفكير ترقيعي/تنمقي، ويتمثل في الصراع المستمر بين القديم والجديد من المفاهيم والاتجاهات والأنظمة وكل الثنائيات والازدواجيات المعروفة. فمناهجنا التعليمية على سبيل المثال، مازال يتجاوزها تياران أولهما، ينحاز كلية للتراث والثقافة العربية التقليدية على حساب حضارة العصر، بدعوى التأكيد على الهوية العربية، وفي سبيل ذلك يقدم هذا التراث على نحو لا يستثير العقل ولا يحص النقل، بل يحنط التراث ويبالغ في تقديسه ويعزله عن الواقع المعاش، فتأتي المناهج غير موضوعية، تسحب المتعلم من واقعه إلى عالم يؤمن به ولا يعيشه، فيغترب عن ذاته وعن حضارته. وفي الجانب المقابل، نجد مغالاة في تقديم قيم وأدوات الحضارة الغربية، فتنزل هذه المناهج إلى تمجيد كل ما هو غربي وتقليده تقليدا شائها. وبديهي أن مثل هذا الاتجاه كسابقه، يزيد اغتراب المتعلم عن واقعه

²⁰ تقرير المعرفة العربي، النشء ومجتمع المعرفة، إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة (مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2010/2011)، 95-96. انظر الرابط التالي:

<https://knowledge4all.com/ar/43/Pages/%D8%AA%D9%82%D8%B1%D9%8A%D8%B1->

المتخلف ويجعله متطلعا باستمرار خارج حدود وطنه وشعبه، ويقلل من شأن حضارته العربية الإسلامية الأصيلة، ويتغافل عن دورها في صنع الحضارة الغربية ذاتها.²¹ ورغم أن هذا التوصيف ذكر في العقد الأخير من القرن الماضي، فإن الوضع لم يختلف في العقد الأول من القرن الحالي، حيث توقف الباحث العربي نبيل علي، عند إحدى مظاهر التخلف في المجتمعات العربية، والتي ما زالت تشكل كابحا أماما انطلاقها نحو مجتمع المعرفة والعلم، وهي المناهج ومحتوى التعليم، حيث يقول في هذا الصدد: "ما زالت جذور التعليم بالتلقين مترسخة ومستقرة في صلب منظومتنا التربوية العربية، بل تجد من يدافع عنها بقوة، ومن غايات تربية مجتمع المعرفة التي أجمعت عليها الآراء وهي تعلم لتعرف، وتعلم لتعمل، وتعلم لتكون، وتعلم لتشارك الآخرين، انصب الجهد على الغايتين الأوليين في حين أغفلت بصورة شبه تامة الغايتان الأخريان، وهما الأكثر طلبا على التفكير النقدي، وما زالت مقرراتنا تشكو من تكديس مادتها التعليمية، كم على حساب الكيف. أما غاية تعلم لتعمل، فقد اختزلت إلى مجرد تدريب لاكتساب الطلبة المهارات المطلوبة في أماكن العمل، ويكفي مثالا هنا الكيفية التي يتم بها تعليم مهارات الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات التي اختزلت في صورة الحصول على يطلقون عليه "رخصة قيادة الكمبيوتر" إذعانا لتصور خاطئ ابتذل هذه الحيوية إلى الحد المتدني".²²

ورغبة في إبراز جوانب أخرى متعددة من النقد الموجه للمناهج التعليمية، فإننا نستسمح القارئ في إطلاعه على نموذج نقدي برؤية عميقة للموضوع، حيث توصل الباحث عبد الوهاب المسيري، إلى أن من بين الأعطاب المزمنة التي ابتليت بها مناهجنا التعليمية، ومنها عقلنا العربي، هو ما سماه بـ "الموضوعية المتلقية" ويقصد بذلك كثرة النقول والإطناب والحشو دون فائدة تذكر، وقد نبه لهذه الآفة لأن لها تداعيات خطيرة على مصير التعليم العمومي، وفسر بها الأسباب التي تدفع الأسر للجوء إلى التعليم الخصوصي، يقول في هذا الصدد:

"وأعتقد أن الموضوعية المتلقية والتفكير المضموني المعلوماتي قد استشرى في نظامنا التعليمي، الذي أصبح يركز على المضمون وعلى حشد المعلومات بدلا من التركيز على مناهج البحث وطرق التحليل. وقد تدهور الأمر بحيث أصبحت العملية التربوية عبارة عن "إملاء" المعلومات على الطلبة

²¹ ضياء الدين زاهر، كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل؟ (عمان: منتدى الفكر العربي، 1990)، 49-50.

²² نبيل علي، العقل العربي ومجتمع المعرفة: مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول، الجزء الثاني، سلسلة عالم المعرفة، عدد 37 (الكويت: منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2009)، 17.

وتبسيطها وطبعها في مذكرات. ثم انحدرت العملية التربوية تماما حينما أصبح الهدف هو تزويد الدارس بكم المعلومات المطلوبة لاجتياز الامتحان (ومن هنا ظاهرة الدروس الخصوصية). وعلى مستوى الدراسات العليا، حينما يختار أحد الدارسين موضوعا للبحث، فهو يصنف على أساس الموضوع، ولذا فإنه كثيرا ما يقال للباحث: هذا الموضوع تمت دراسته من قبل، وكأن المسألة هي رصد للمضمون وليس منهجا في الدراسة يغير كثيرا من النتائج.²³

لعل أهم خلاصة يمكن تسجيلها من خلال التحاليل السابقة، هو أن مناهج المنظومات التربوية العربية، ما زالت تعترضها الكثير من "الأعطاب"، والتي لا يمكن - في اعتقادنا - التخلص منها، إلا بمباشرة تشخيص موضوعي لهذه المناهج، بالاستعانة بخبرة الباحثين في العلوم الاجتماعية، وثانيا القدرة على ابتكار رؤى وتصورات جديدة تستجيب لمختلف التحديات التي يطرحها مجتمع المعرفة في القرن الواحد والعشرون.

2. في بعض الملاحظات النقدية حول منهجية تدريس الدين بالمدرسة

المغربية

إذا كانت الجوانب السابقة مؤثرة بشكل كبير في طرق اكتساب المعارف وتوظيفها وإبداعها من طرف المتعلمين، فإن إشكالية تدريس الدين بالمدرسة المغربية،²⁴ تعتبر في - نظرنا - أهم الإشكالات المزمنة التي لا زالت تؤثر على المخرجات القيمة والثقافية في المنظومة التربوية بل والتنمية بشكل عام. إذ كما هو متداول ومعروف لدى الباحثين أن هناك فرضية²⁵ تفيد بأن منهجية تدريس الدين بالمدرسة العربية، تعتبر بشكل أو بآخر من بين أسباب تغذية أسباب التطرف والتشدد و"الردكلة".

تمثل هذه المقاربة الثقافية - الدينية للإرهاب - والتي تنطلق من الفرضية السابقة، واحدة من أكثر المقاربات التي يتم الاستناد إليها في تفسير الفعل الإرهابي، وهي تقوم على فرضية أن القراءة النصية والحرفية لبعض النصوص الدينية (القرآنية

²³ عبد الوهاب المسيري، دفاع عن الإنسان: دراسات نظرية وتطبيقية في النماذج المركبة (القاهرة: دار الشروق، 2006)، 293.

²⁴ انظر بهذا الخصوص ملف من مجلة دين ودنيا 12 (2016): 56-37.

Ecole et Islam: les dessous d'un blocage (باللغة الفرنسية).

²⁵ طبعاً عندما نقول فرضية فهي تبقى قابلة للتفنيد أو التصحيح، نظراً لأن موضوع الإرهاب والتطرف جد متشعبان ويحتاجان إلى العديد من المقاربات العلمية والأميريقية لاستخلاص علاقة بين المنهاج الدراسية والإرهاب، ويمكن الإشارة في هذا الصدد للمقاربة التي يتبناها جيل كيبيل، والتي تنحاز لهذه الفرضية، لكننا لا نتفق كلية مع ذلك، ولهذا فإننا ندعو للانفتاح على مقاربات أخرى، انظر على سبيل المثال:

Farhad Khosrokhavar, *Le nouveau jihad en occident* (Paris: Editions Robert Laffont, 2018).

والحديثية)، هي التي تغذي مقولات العنف والارهاب، وذلك بربطهما بشكل متسرع وبدون إعمال القراءة السياقية والمقاصدية، بمفهوم ”الجهاد“. وقد برزت هذه القراءات في سياق متحول في العالم العربي والإسلامي، لعل من بين خصائصها الكبرى، هو تراجع دور المؤسسات التقليدية الدينية، في تأطير المجتمع بقيم دينية منسجمة مع روح الإسلام ومبادئه السمحة. هذا علاوة على تواتر فقدان الثقة في هذه المؤسسات الدينية التقليدية، وعدم قدرتها على تجديد ذاتها. وبالتالي وقعت شبه قطيعة بين المجتمع وبين هذه المؤسسات. إلا أن هناك عاملاً محدداً في بروز الفكر المتطرف المستند إلى القراءات التأويلية للنصوص الدينية، تفجر مع الفورة الاعلامية التي عرفها العالم بأسره، والتي استغلت المعطى الديني في تغذية الفكر الارهاب والعنفي، خصوصا في ظل تراجع المعرفة الدينية، سواء للأجيال المتعاقبة للمسلمين، أو من خلال فئة المتحولين إلى الدين الاسلامي في بقية مناطق العالم. وقد اعتمد العديد من الباحثين (جيل كيبيل على سبيل المثال لا الحصر)،²⁶ ومراكز التفكير والمؤسسات الرسمية وصناع القرار، على هذه الفرضية، إلى حد أن اعتبروها ”مسلمة“ في تفسير وفهم الظاهرة الارهابية. وتجدر الإشارة إلى أنه انطلقت العديد من المشاريع في السنوات الأخيرة، لمحاولة ”تجديد الرؤية الدينية وتخليصها من الحوامل الثقافية والقيمية التي تدعو إلى عدم استعمال العنف في وجه المخالفين“. بيد أن السؤال الذي يطرح في هذه السياق، هل يمكن الاستسلام لهذه الفرضية؟ هل من المعقول أن نجاري القول بأن الدين أو الأديان تتضمن في محمولاتها الإيديولوجية نصوصا تدعو إلى العنف، بالشكل الذي يجعلنا نتماهى مع مواقف الإدانة وتحميلها المسؤولية، كما هو الشأن مع جيل كيبيل الذي يستخلص قارئ مشروع، أن الأديان وبشكل خاص الدين الإسلامي، يتضمن ”جينية عنفية“، تدفع معتنقيها بالدخول في عملية ”الردكلة“ المتطرفة²⁷ ومن ثم الارهاب الديني؟. إن الجواب عن هذا السؤال هو بالنفي، لأن النصوص لا تتحرك لوحدها من دون تفاعل المجتمع، وأيضا بضرورة استحضار عملية التأويل وإضفاء المعنى على هذه النصوص. بيد أن المتتبع للنظريات السوسيولوجية، خصوصا المقرب الفينومينولوجي، يظهر له تهاوى هذه الطرح، لأن عملية التدين (أي كيف يمارس الناس الدين، وكيف يؤولونه في الواقع)، تتطلب تفاعلا بين الفاعل والنص،

²⁶ رشيد جرموني، ”ظاهرة الارهاب وتعدد المقاربات التفسيرية، وقفة للتأمل“، مجلة العربي، عدد، 727 (يونيو 2019)، الكويت، وزارة الاعلام.

²⁷ فرانسوا بوركا، ”محاورة الجهاديين أم الكف عن صنعهم“، مقابلة أجراها ساري حنفي، مجلة إضافات، المجلة العربية لعلم الاجتماع: 39-38 (ربيع-صيف 2017، بيروت، لبنان).

وأيضا استحضارا للسياق الذي تجري فيه عملية التأويل والتفاعل، ومن ثم الممارسة والتطبيق.

اعتبارا لكل ذلك، يمكن القول إن القراءة السطحية والاختزالية للإرهاب بربطه بالنص الديني، تقفز على عدة معطيات موضوعية، ومنها مسألة التأويل وإضفاء المعنى على النص، وتجسيده في أرض الواقع، وهذه القراءة تستبعد بشكل غير مفهوم مختلف الديناميات التي تعتمل في الواقع وفي المخيال والتي هي من التعقيد والتركيب، ما يدفع هؤلاء الباحثين والمهتمين وصناع القرار، إلى إعادة النظر في هذه الفرضية. ومن جهة أخرى، في تنسيب أحكام القيمة التي أصبحت تلصق بالدين الإسلامي، عبر ما يسمى اليوم في الأدبيات الأكاديمية "بالإسلاموفوبيا".

ولكي نضفي على تحليلنا بعضا من الإضاءات، يمكن الإشارة إلى أنه من خلال تحليل مضموني وشكلي لأزيد من 300 شريط للتيار الداعشي عبر مواقع التواصل الاجتماعي، (مقابلة مع الباحث، ياسين سيودي، 2018، المغرب)،²⁸ تمكن هذا الفريق البحثي من استنتاج العديد من الخلاصات والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

أ. تتضمن خطب وتوجيهات الشرائط في أزيد من 75 بالمائة منها، خطابا حول الذات، وبناء قدرتها وشخصيتها، وأيضا جعل الخطاب متوجها للاعتداد بالذات، على اعتبار أنها قائدة وأنها قادرة على تحقيق كل شيء رغم وجود كل المعوقات والصعاب والشروط الموضوعية التي تحد من فاعليتها. وفي هذا البعد، يتم تضمين خطاب علمي مبني على دراسات في علوم السيكلوجيا والمانجمانت (علم التسيير والتدبير)، والتنمية البشرية، وللإشارة فإن التيار أبان عن خبرة عالية في التوظيف الذكي لكل هذه العلوم، مع الاعتماد بشكل كبير على القدرات الاستخباراتية التي يتوفر عليها لاصطياد أهدافه.

ب. بقية الخطاب يتوزع على ما هو اجتماعي بنسبة 20 بالمائة، بينما أقل من 4 بالمائة يتم توظيف الحامل الديني.

وعليه يتبين من خلال المعطيات السابقة، مدى عجز بعض التفسيرات التي كانت تعتقد أن الخطاب الداعشي الإرهابي ينبني كلية على الحامل الديني. بل إن هذا الخطاب استطاع أن يخترق البنيات العميقة للذهنيات المستهدفة عبر تقديم خطاب

²⁸ نص الحوار الذي تم إجراؤه مع الباحث في الرابطة المحمدية للعلماء (المغرب)، شتنبر 2018، (البحث الميداني). حيث يعتبر ياسين سيودي من الباحثين والخبراء في موضوع الإرهاب، وقد ساهم في تطوير مقاربات أكثر مطابقة لواقع الإرهاب بالمغرب من خلال العمل الميداني. وبهذه المناسبة نود أن نشكره على ما تفضل به من معيطات ومعلومات أفادتنا بشكل كبير في البحث.

يتواءم مع ما يعيشه المواطن، سواء، كأشياء معقولة أو غير معقولة، أو عبر الاستناد إلى معطيات سيكولوجية تخترق الوعي واللاوعي، وهي التي تشكل مادة خصبة لتقديم أجوبة عن الحاجات النفسية الدفينة عند الشخص/الأشخاص المستهدفين.

3. تدريس الدين بالمدرسة المغربية، وجدلية التقليد والتحديث

تسمح المتابعة الموضوعية للمناهج التعليمية بالمغرب، بالقول أن هذه التجربة في مجال بلورة المنهاج الخاص بتدريس التربية الإسلامية، حصل فيها نوع من التطور مقارنة بمجموعة من دول المغرب الكبير ومنطقة الشرق الأوسط والخليج، وذلك مرده لحدة النقاش العمومي بين صانعي القرار التربوي وبين النخب العلمية والفكرية وعموم الفاعلين المدنيين. ولعل تجربة إدخال مواد حقوق الانسان والبيئة والتربية الجنسية وغيرها من المواضيع، يؤكد على صحة ما ندعيه. لكن بالمقابل، - ورغم هذا التطور الملحوظ مقارنة ببقية دول المنطقة -، فإن خلفية واضعي هذه المقررات وكذا جهاز الدولة العميق، لم يستطيعا أن يخرجوا عن النمط الكلاسيكي في تناول مسألة تدريس الدين بالمدرسة العمومية، ذلك أن - هذه المنهجية - بقيت مرتبهة لتراث تقليداني مغرق في الامتتاح من التوجهات السلفية، ومن الفقه المذهبي المنغلق، ومن التراث الديني المحافظ. هذا علاوة على عدم قدرة واضعي فلسفة مناهج التربية الإسلامية، على الاستفادة من مناهج العلوم الانسانية في بناء أو تجديد هذه المناهج. ولعل في الأمثلة التي سنتناولها عما قليل ما يبرز ذلك. ثم إن هناك أمر ذا أهمية في نظرنا المتواضع، وهو أن تدريس الدين لا يمكنه أن يكون خاصا بمادة دراسية معينة، بل هو مستعرض لكافة المقررات.²⁹ ولهذا جاءت الدعوة إلى تغيير اسم مادة التربية الإسلامية باسم جديد ذو حمولة معرفية وإبستمولوجية على قدر كبير من الأهمية، وهو "التربية الدينية"، لكن شدة الاعتراض من طرف التيار الإسلامي المحافظ بالمغرب على هذه التسمية، جعل وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي وتكوين الأطر، تسحب هذا المقترح، وتبقي على التسمية القديمة.

وللوقوف بشكل منهجي عند هذه الإشكالية، فإننا سنقوم بعرض بعض النماذج المثبوتة في بعض الكتب المقررة بالمدرسة المغربية.³⁰ بيد أنه يجمل بنا أن -

²⁹ انظر في هذا الصدد، دراسة قيمة، لريجيس دوبريه، "تدريس الشأن الديني في المدرسة اللائكية"، ترجمة محمد الحداد، مجلة المدرسة المغربية 4-5 (2012): 162-180.

³⁰ ونقصد تحديدا، كتب: المنير في التربية الإسلامية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، تنسيق محمد العسلي (الدار البيضاء: 2016)، طبعة جديدة ومنقحة، وكتاب: الرائد في التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، تنسيق خليل النحلي (الدار البيضاء: 2016)، طبعة جديدة ومنقحة. وعليه فهذه العينة من الكتب جاءت بعدما طلب العاهل المغربي (الملك)، في بداية سنة 2016 (فبراير)، من حكومة السيد عبد الاله بن كيران، في شخص كل من وزير التربية الوطنية والأوقاف، أن يقوموا معا بضرورة إدخال تغيير جوهري في

قبل ذلك - أن نؤطر للموضوع مجموعة من الأفكار التي حاولنا أن نستجمعها من خلال فحصنا لمجموع المقررات الدراسية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بالمدرسة المغربية. ولعل إطلالة سريعة على مقررات مادة التربية الإسلامية في السنوات الأخيرة التي تلت عملية أجراً الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالمغرب، يلحظ أن هذا البناء المنهجي لهذه المادة ولبعض المواد الحاملة للقيم مثل اللغة العربية، كان يقيم جدارا فاصلا بين المسلمين وغير المسلمين، باعتبار أن كل من هو خارج الإسلام فهو "كافر" و أن الديانات الأخرى "خاطئة" أو في أحسن الأحوال "محرفة". وما إلى ذلك من تيمات، كانت تنكر حرية للمعتقد أو الدين أو التمدد بغير مذهبية الإسلام المالكي السني الأشعري الصوفي.³¹

استحضارا لكل الملاحظات السابقة، نتساءل ما هو الجديد في بعض مقررات التربية الإسلامية "الجديدة"؟ وهل استجابت فعلا لمطلب رسمي ومجتمعي بإحداث تغيير عميق في بنائها وفلسفتها، أم أنها على العكس من ذلك، بقيت مرتهنة بشكل أو بآخر لمنطق تراثي محافظ وموغل في "الدوغمائية"؟

أ. منهجية بناء العقائد بين مطلب التجديد وواقع التقليد: مثلا نعرف أن التلاميذ في سن المراهقة تتفتق أذهانهم وعقولهم على العديد من الأسئلة الوجودية والفلسفية، وبالتالي وجب أن تكون هناك مناهج تبلي هذه الرغبة الملحة في طرح السؤال والحوار والنقد وإعمال المنطق في بناء المفاهيم والقيم والمعتقدات، لكن أن المتأمل في بعض دورس مقرر التربية الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي إعدادي (الرائد في التربية الإسلامية)، يتوصل إلى وجود غياب تام لهذه المقومات. فمثلا نقرأ في درس "أسماء الله الحسنى"³² في وضعية الانطلاق ما يلي: "جرى حوار بينك وبين صديق أجنبي في أحد مواقع التواصل الاجتماعي، وأثناء نقاشكما أثار انتباهك أنه لا يؤمن بالله تعالى، وأن هذا الكون ليس له خالق بحجة أننا لا نراه ولا نعلم به ولا يمكن أن نتعرف عليه. كيف ترد على موقف صديقك؟ وكيف يمكن توظيف أسماء الله الحسنى للتعرف على الله عز وجل؟ وما أثر معرفة اسمائه الحسنى على سلوك الفرد والمجتمع؟"³³ في الإجابة عن هذه الأسئلة، لا يقدم الدرس سوى الآيات القرآنية التي

هذه المقررات. وللإشارة فقط، فإننا سنكتفي في هذه المساهمة بالاختصار على بعض العناصر، على أن نستكمل ذلك في عمل لاحق، يكون أشمل وأكثر تخصيصاً لموضوع "تدريس الدين بالمدرسة العربية".

³¹ انظر في هذا الصدد، نماذج من المقررات الدراسية لمادة التربية الإسلامية في مستوى الأول جذع مشترك (جميع الشعب)، سنة 2015، وهي الكتب التي ستقوم وزارة التربية الوطنية بتغييرها بكتب ومقررات جديدة.

³² الرائد في التربية الإسلامية، 14

³³ نفسه.

تحدث عن أسماء الله الحسنى، وكذا الأحاديث النبوية التي تتحدث عن نفس الموضوع، بدون تقديم أية أدلة عقلية ونقدية أخرى تساعد التلميذ على تملك الحس النقدي في مواجهة مثل هذه الأسئلة التي - بالمناسبة - قد لا يطرحها عليه صديق أجنبي كما جاء في "وضعية الانطلاق"، بل قد يطرحها هو على نفسه؟ وثانيا: كيف يمكن إقناع شخص بوجود الله وهو لا يؤمن بالقرآن أصلا ولا بالأنبياء؟ وثالثا: كيف يمكن أن نناقش مع تلميذ(ة) في مرحلة حرجة من تطوره العقلي والسيكولوجي والقيمي، قضية وجودية بتقديم مثل هذه "الأدلة" النقلية المتقدمة؟ ولهذا فنحن نتساءل: لماذا لا يتم الرجوع إلى نصوص لعلماء وفلاسفة وفقهاء أمثال ابن رشد وابن عربي وابن سينا لتقديم مثل هذه المواضيع؟ ونحن نعلم أن الرجوع لهؤلاء وغيرهم سيشكل مدخلا مناسباً لبناء المفاهيم العلمية والعقائدية بالمزاجية مثلا بين الحجج النقلية والعقلية؟

المثال الثاني الذي استوقفنا في هذه الخطاطة التحليلية، هو درس "القضاء والقدر" الوارد بكتاب المنيّر في التربية الإسلامية، للسنة السادسة ابتدائي. حيث نقرأ في دراسة حالة يقترحها المؤلفون على المتعلمين والمتعلمات: "سعيد تلميذ مجتهد. استعد لامتحان قدر المستطاع، غير أنه ارتبك يوم الامتحان مما ترتبت عليه نتائج غير مرضية". من خلال هذه الحالة، واستنادا إلى ما ورد في "التوجيهات التعليمية الخاصة بالدرس، - والتي لم تخرج عن المألوف - طلب من التلاميذ أن يعبروا عن رأيهم في هذه الحالة، لكن بالاستدراك - من طرف مؤلفي الكتاب - بأن يوجهوا له النصح بالصبر والاحتساب، عملا بقول الرسول: "عجا لأمر المؤمن إن أمره كله خير، وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن، إن أصابته سراء شكر فكان خيرا له، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيرا له".

إن تناول قضية شائكة كقضية القضاء والقدر في هذه السن، وبهذه المنهجية، يعتبر في نظرنا كابحا للمتعلمين والمتعلمات في تملك حس المسؤولية الشخصية عن النتائج التي يعتبر هو المسؤول عنها. وكون الانسان مسؤول بشكل أساس عن تدبير الزمن والحياة والمستقبل والنجاح الشخصي. وعندما نخلص لهذه الخلاصة، لا نقيم حكما قيميا على واضعي المقرر، بل نحن نريد فقط أن نتساءل عن مدى تملكهم لفهم عقلائي لقضية القضاء والقدر والتي تضخمت في الفكر الإسلامي بشكل غير طبيعي، وغدت مقيدة للشرط الانساني. بل أكاد أجزم أنها مغيبة للفعل الانساني ودوره في صناعة تاريخه ومستقبله. فشخصيا أرى أن هذا الدرس وجب أن يشطب من لائحة الدروس المقدمة للمتعلمين - نظرا للحيثيات التي سقتها سابقا -

علاوة على أن التمثلات السلبية التي يكونها المتعلمون في هذه السن عندما يعانقون هذا الدرس، هو أنهم غير مسؤولين عن نجاحهم أو فشلهم. رغم ما قد يطرحه البعض من اعتراض على هذا التحليل، بأن نصوص القرآن والحديث كلها تتحدث عن مسؤولية الفعل الانساني. فأنا أعتقد أن هذا الموضوع إشكالي وفيه إدخال للرؤية الميتافيزيقية - الخارجة عن كل تعقيل- في موضوع يمس بالأساس جوهر الانسان وهو كونه فاعلا مسؤولا. ولعل في قراءة مؤلف ماكس فيبر بعنوان: الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية،³⁴ ما يقدم دليلا على سر نجاح المذهب البروتستانت في تحقيق الإصلاح الديني على يد الزعيم الروحي "مثل الفن" الذي كان يحث المواطنين على تحقيق النجاح الدنيوي والشخصي فيه يحقق الانسان رضا الله عنه. وهذه الأفكار التثويرية هي التي تدفع المؤمنين على اقتحام العقبات وعلى تحمل المسؤوليات بكل تجرد وبكل تفران من أجل النجاح الفردي والجماعي، لا أن نحشو أذهانهم بمسألة خلافة وجدالية، كقضية القضاء والقدر، وبطريقة تقليدية ومتخلفة حتى.

أ. منهجية تقديم دروس العبادات: الأسئلة المتعلقة: المثال الثاني الذي يمكن أن نتوقف عنده في هذا المقام، هو منهجية تقديم العبادات (الصلاة والصوم والزكاة والحج). فالكتاب المدرسي لم يأت بجديد في الموضوع، فقد بقي محافظا على نهجه التقليدي في طرح هذه المسائل على التلاميذ، وكأننا نعيش في قرن غير القرن الواحد والعشرين؟ فالتأمل في متن المقرر الدراسي للسنة السادسة من التعليم الابتدائي، مثلا يلاحظ أن الكتاب لا يبذل أي جهد علمي ومعرفي في تقديم هذه العبادات، والحاصل أن التلميذ(ة) المغربي منذ نعومة أظافره وهو يسمع ويرى على هذه الطقوس عبر عملية تنشئة اجتماعية تتميز بالتقليد والمحافظة وإعادة الانتاج. والأولى بالمدرسة أن تنتقل به إلى مستوى آخر من التفكير والنقاش. إذ ما الجديد الذي يضيفه المقرر الدراسي إذا ألح على "أن أركان الاسلام خمسة"؟ وما الجديد إذا تحدث عن الصلاة؟ أو عن الزكاة؟ إذا لم يكن في الأمر جدة وتجديد واستفزاز للذهن؟ وهنا يمكن القول أن المقرر يسقط من حيث لا يدري في تدريس استاتيكي جامد، بدون أن يعمل على استفزاز أذهان التلاميذ والمتعلمين حول معاني الطقوس التي يمارسونها أو لا يمارسونها، لكنهم غارقون في بحر لجي من تمثلاتها ويوتوبياتها؟ ولهذا نعتقد أن من أبجديات الدرس البيداغوجي المستفز للذهن، هو القدرة على تفكيك التصورات والتمثلات

³⁴ Max Weber, *L'éthique protestante et l'esprit du Capitalisme* (version numérique), les classiques des sciences sociales, préparé par, Jean-Marie Tremblay. Site web: http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques-des_sciences_sociales/index.html.

الأولية حول موضوع ما، ومن ثم إعادة بنائه وفق مقارنة منهجية ومفاهيمية وابستمولوجية. كأن نسأل عن أصل الصلاة؟ وعن تاريخ الكلمة؟ وهل كان الإنسان الأول يصلي؟ وكيف يصلي؟ ومتى يصلي؟ وما هي التراتيل والطقوس المحيطة التي كان يتغنّى بها؟ ويمكن من خلال ذلك أن ننتقل من درس الصلاة إلى درس في الانثروبولوجيا. وقد يعترض علينا البعض، بأن سن التلاميذ لا يحتمل أن تقدم هذه الدروس بطريقة جدلية ونقاشية، لكونها تدخل في باب العبادات، والتي تتميز في الفقه الإسلامي، بما يعرف بـ"الأصل في العبادات التوقف"، بمعنى لا اجتهاد في العبادات. لكن أود أن أرد على هؤلاء بالقول، إننا لا نريد من طرحنا لمنهجية جديدة في تقديم دروس العبادات أو الطقوس أو العقائد، أن نغير شيئاً منها، بل فقط نريد أن يكون درس التربية الإسلامية، متفاعلاً مع ما تراكم من بحوث في العلوم الانسانية والاجتماعية، وعلى أن يتم الانتقال من الطريقة التقليدية والمملة إلى طريقة أكثر تجديداً واستجابة للتطور المعرفي الذي تعرفه الاجيال الجديدة.

ومن جهة أخرى، فأنا أعتقد أن الدرس البيداغوجي وجب أن ينقل المتعلمين من لغة البدهة واليقين إلى لغة العلم والشك والنقد؟ وقد يعتقد البعض أن المدرسة عليها أن تقدم دروساً جامدة وجاهزة ومتصلبة وأحادية المنهج؟ بل بالعكس فكلما فتحنا فرصة للمتعلمين أن يقارنوا بين نوعية طقوسهم وطقوس الآخرين، كلما تشبثوا بطقوسهم بطريقة عقلية وليس بطريقة عاطفية كما هو مشاع في مدارسنا - مع كل أسف وأسى -.

أما الفكرة الثالثة التي يمكن تقديمها في هذا السياق، هو أن المقرر الجديد (السنة السادسة ابتدائي) لم يكتف بتقرير جامد للطقوس، بل يضيف إليها عوائق فقهية أكبر من ذهن ومستوى التلاميذ وتدخلهم في نوع من الخلط والنفور؟ إذ ما معنى أن نثقل كاهل التلميذ بسنن الصيام أو الصلاة أو الزكاة أو الحج³⁵. وكأن الهدف من ذلك هو تخريج متخصصين في فقه العبادات؟ والحاصل أن الخلفية الثاوية وراء تدريس هذه المواضيع، هو ربط التلاميذ بطبيعة هذه الطقوس وتذكيرهم بكونها تشكل أركان الإسلام وبأنها عماد الدين.

ب. ملاحظات في منهجية تقرير قيم التعايش والتسامح

يمكن اعتبار إدخال تيمة "التسامح والتعايش والتعارف على الآخر"، ذات راهنية في الشرط الإسلامي المعاصر، وهي بالمناسبة ليست تيمة جديدة، لكنها كانت

³⁵ انظر: المنير في التربية الإسلامية، 28.

حاضرة في المنهاج السابق (أقصد ما قبل تغيير 2016)، على اعتبار أن هناك فرضية تقول أن من بين أسباب بروز التشدد والتطرف الدينيين، هو وجود بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تتضمن أو يمكن أن يفهم منها "كرها للآخر" و"عداء للمخالفين للملة". ولهذا استشعر العقل التربوي المغربي، ضرورة إدخال هذه التيمات في درس التربية الإسلامية.

بيد أن منهجية المقاربة بقيت - مع كل أسف - جد تقليدية ولم تستطع أن تقدم الموضوع في سياق جدالي ومتجدد. فلا معنى - في نظرنا المتواضع - أن نعيد نفس الآيات والأحاديث التي نتحدث عن قيمة التسامح والتعايش بين المسلمين واليهود والمسيحيين والبوذيين والكنفوشيوسيين وغيرهم من الملل والنحل، وبشكل عام بالإنسان وبالإنسانية جمعاء؟ لأن ذلك يعتبر متواترا إلى حد أنه لم يعد له من معنى ومقصد. ولهذا كان على واضعي الكتاب أن يفكروا في منهجية جديدة لتقديم هذا الموضوع، لا السقوط - من حيث لا يدرون - في فخ التقوقع الديني. خصوصا وأن منطلق الدرس زاد الأمر تعقيدا وتركيبا واستشكالا. إذ نقرأ في كتاب "الرائد في التربية الإسلامية، س، 3، ت، الاعدادي الثانوي"، ما يلي: "قرأت في إحدى الجرائد الإلكترونية مقالا جاء فيه: اقتضت حكمة الله تعالى أن يجعل الناس أمما مختلفة في العقيدة واللون واللغة والطباع، ولو شاء لجعلهم أمة واحدة قال تعالى: "ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة، ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك ولذلك خلقهم".³⁶ مما جعل المعلمين ينقسمون إلى فريقين: فمنهم من اعتبر هذا الاختلاف مبررا للتصادم والتنافر، ومنهم من اعتبره وسيلة لتحقيق التعارف والتعايش بين بني البشر". فما هو موقفك من هذه الردود والتعليقات؟³⁷

بعد هذا التقديم الاشكالي يقدم الدرس مجموعة من الآيات والأحاديث التي تنص على مبدأ التعايش والتسامح بين المسلمين وغيرهم (لكن بالاقتران على أهل الكتاب: اليهود والنصارى) هكذا وردت في التعريف داخل الكتاب. مع إبراز صورة فوتوغرافية للكعبة والتي تعتبر - حسب واضعي المقرر - بأنها رمز التعارف بين المسلمين... وعلى كل حال، فإن الدرس كان من الممكن تعزيزه بنماذج أخرى لإبراز قيمة التسامح والتعايش بين المسلمين وغيرهم.

³⁶ الآية 11 من سورة هود.

³⁷ الرائد في التربية الإسلامية، 88.

ولهذا نعتقد أنه لو كان مؤلفو الكتاب الديني مستحضرين لطبيعة النقاش الأكاديمي والبيداغوجي والتربوي في مسألة توطين قيم التسامح والتعايش بالمنظومة التربوية وبالمقررات الدراسية، لكانوا اختاروا مدخلا آخر غير ذلك. وهذا المدخل - حسب ما توصلنا إليه من قراءات ومتابعات - هو مدخل التعدد الثقافي والقيمي بين سكان المعمورة. فحسب الدراسات الأخيرة، سواء التي سهرت عليها منظمة اليونسكو للتربية والتعليم، أو بعض المنظمات العالمية والجمعيات الدولية لتقويم التعليمات (كالجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي)، بينت أن المتعلمين عندما نضعهم في سياق دروس - سواء عبر السند الورقي أو الإلكتروني أو أية وسيلة أخرى تعليمية - تعرفهم بتعدد الثقافات والديانات والعادات واللهجات والعوائد والطقوس واللباس والحفلات والكرنفالات وما إلى ذلك، فإنهم يتملكون حسا نسبيا في أحكامهم القيمة ويبدؤون في النظر إلى ثقافتهم بنوع من التنسيب والتواضع، بدون تعال أو استعلاء. ولعل في انتهاج هذا المدخل ما يمكنه أن يجنبنا الانزلاقات التي حصلت وتحصل في نظرنا لذواتنا وللآخر وللعالم المحيط بنا.

نخلص مما سبق عرضه، أن أزمة المناهج في المنظومات التربوية العربية، تعد أم الأزمات، لأنها هي التي يبنى عليها كل شيء، فالمنهاج هو القطب الجوهري في العملية التعليمية. ويمكن تلخيص أهم تلك الأعطاب في ما يلي:

أولا: وجود أزمة رؤية، إذ لم يستطع العرب لحد الساعة أن يبلوروا مشروعا مجتمعيا خاصا بهم، يستجيب لمطالب مجتمعاتهم، ويكون متناغما مع تحديات العصر، ومستقلا في اتخاذ قراراته الاستراتيجية. ولهذا فالسؤال الذي يطرح في هذا السياق: أي مواطن مغربي نسعى لتكوينه عبر المنظومة التربوية؟ ولأية أهداف وبأية رؤى؟ ما زال مطروحا. ونحن عندما نطرح هذا السؤال الوجودي، لا نريد أن نتزيد على أحد، أو نختلق بداية لا أصل لها، بل إن معطيات الواقع، وما تكشفه لنا الأبحاث الجارية، هو وجود ضبابية في المعنى الذي يضيفه الفاعلون على وجودهم وهويتهم، - باستثناء بعض الأنظمة - والأكثر من ذلك عدم قدرتها على بلورة نموذجها المنهاجي الخاص بها، وبرؤيتها السوسيو-حضارية وفلسفتها، إذ المناهج لا تستورد من الآخر، بل هي غراس ينبت في المنظومة التربوية المغربية.

ثانيا: يمكن القول أن من مستتبعات الأزمة الأولى، غياب الرؤية أو ضبابيتها، هو إشكالية الازدواجية أو الترقيع التي ما زالت ترهن ماضي وحاضر في المنظومة التربوية المغربية، فنحن لم نستطع لحد الساعة أن نقدم نموذجا خاصا بنا يتجاوز هذه

الإشكالية المزدوجة، التي من بين مظاهرها البارزة: الاحتماء بالماضي التراثي إلى حد الانغلاق والتقوقع، أو الارتقاء في القوالب الغربية والعالمية بدون رؤية نقدية متفحصة ومتأملّة للذات والآخر وللحظة التاريخية، كما يقول بذلك السوسيولوجي التربوي مصطفى محسن. ولكي نقدم الدليل على هذا الاستنتاج - الذي سيعتبره البعض تجنيا مبالغا فيه - فإننا نتساءل كيف تعامل المغرب مع إشكالية المناهج التربوية، وبشكل خاصة مع تدريس الدين في السنوات الأخيرة؟ فرغم عمق التحولات القيمة والمرجعية التي عرفها المغرب، والتي يمكن أن تفصيلها في كلمة بالعنوان التالي: "غياب أو شبه غياب حول المرجعيات المؤطرة للمجتمع" مما يدل على وقوع اهتزاز في الرؤية، لكن الفاعلين السياسيين وصناع القرار التربوي ببلادنا لم يستطيعوا أن يتفاعلوا مع هذا المعطى. الشيء الذي خلق ويخلق توترات في المسار التربوي للتلاميذ.

ثالثا: تمكن الخلاصات التي أوردناها سابقا، من أن المناهج التربوية المغربية ممثلة في دروس التربية الإسلامية، ما زالت ترسخ الثقافة التقليدية والعتيقة، مكتفية بإعادة النقل وتجميع المعلومات وتخزينها وإعادة إنتاجها، في غياب تام للمنهج النقدي والتأملي والفكري، الذي يعتبر المؤهل لإحداث نقلة نوعية في هذا المسار. ولهذا تقول الحكمة الكنفوشيوسية: "تعليم بلا تفكير جهد ضائع، وتفكير بلا تعليم أمر محفوف بأشد المخاطر"، وهذه الحكمة تصدق على حال التجربة المغربية. ولهذا فقد وصلنا إلى حالة أشبه ما تكون "بعشوائيات التفكير" كما سماها الباحث نبيل علي، وذلك نظرا لغياب مقررات تدرس التفكير النقدي لأبنائنا في المدرسة المغربية.

رابعا: إن واقع الهشاشة الفكرية وغياب الحس النقدي عند أغلب متعلمينا، - وذلك بالنظر لغياب مناهج تعليمية وتربوية تساعد على بناء المفاهيم والمواقف والاتجاهات بشكل نقدي وعلمي -، هو ما يساعد على تلقي الفكر السهل والبسيط والقائم على نظرية المؤامرة، لأن أسهل شيء هو أن ترمي الآخرين بمسؤولية تأخرك، عندما تعجز عن تحقيق طموحاتك (ويمكن أن نوضح هذه الفكرة، فعندما يرسل تلميذ(ة) أو طالب(ة)، لا يحمل المسؤولية لنفسه، بل يرمي به الأساتذة أو الإدارة أو أصدقائه أو أسرته، المهم أن يبحث عن كبش فداء). وعليه، فإن الفكر المتطرف والمنغلق، يصور العملية بهذا الشكل: الآخرون هم الجحيم، وعلينا أن نحاربهم، لكي نطهر الأرض من "رجسهم" و"تفسخهم". والحل يكمن في بدء عملية الشحن وغسل الدماغ لآلاف بل ملايين الشباب، ممن يعيشون سواء في المنطقة الشرق أوسطية أو آسيا أو شمال إفريقيا أو في أوروبا وأمريكا. وعندما يتم تصوير هذا "العدو" بأنه سبب تخلفنا وبأنه يريدنا أن "نعيش في الضلال". وذلك عن طريق شيطنة الآخر، وبالتالي

تكفيره وتفسيره وتضليله، إنه "الشيطان الأكبر" الذي إذا ترك سيملاً الأرض فاحشة وضللاً، بعدما كانت قد أضيئت "بنور الاسلام".³⁸

بيد أن أخطر مسألة يتم بها شحن نفوس وعقول الشباب، عندما يتم تسويق بعض النماذج السيئة التي حدثت في الماضي أو الحاضر والتي تبين أن الغرب وأمريكا عدو للمسلمين، خصوصاً تلك المتعلقة بالحرب على العراق أو أفغانستان، ويتم تجاهل أن هذه الحروب كانت لها أسباباً وسياقات معقدة، يتداخل فيها العامل الداخلي والخارجي، وبالتالي يصعب الاطمئنان لها كلية.

إن هذه الفكرة التي بنيت على مقدمات خاطئة، تجد قبولا عند بعض التلاميذ والمتعلمين، وهو ما نلاحظه في العمليات الإرهابية العنيفة التي يذهب ضحيتها اليوم، العديد من الأبرياء سواء في أوروبا أو أمريكا أو في العالم الاسلامي. ولعل إثارة هذه المسألة في هذا السياق، إنما بهدف تنبيه هؤلاء المتعلمين إلى تهافت مثل هذا الخطاب، القائم على التدليس والتأويل الخاطئ للنصوص القرآنية والحديثية. إذ كما يعلم الجميع، لا يمكن أن نضع الغرب وأمريكا واليهود كلهم في سلة واحدة، فأغلبية هذه الشعوب، تتميز بسماحتها وتقبلها للديانة الإسلامية، والسماح لمتنبيها بممارسة شعائهم وطقوسهم وصلواتهم وبناء مآذنهم وما إلى ذلك. ويجب التذكير أن العديد من المسلمين لم يذوقوا طعم الحرية إلا في أمريكا وفي أوروبا. والأهم من ذلك، أن تخلف الشعوب أو تقدمها هو نتيجة اجتهادها أو تقاعسها، ونتيجة استخدامها للعقل وللعقلنة وليس لوجود مؤامرة غربية أو أمريكية، إذ لماذا لا نقول هذا الكلام على شعب الصين وعلى اقتصاد الصين وعلى اليابان وعلى كوريا الجنوبية وعلى تركيا وعلى الهند والبرازيل وغيرهما من الدول والاقتصاديات الصاعدة، والتي حققت تنمية عملاقة؟

لذا يظهر من خلال هذا التحليل، أن مسألة بناء المناهج والمقررات الدراسية ليست بالأمر السهل والهين، بل هي من أعقد العمليات. لذلك نتصور أن المسألة تحتاج إلى تعميق التفكير من طرف الفاعلين التربويين وصناع القرار لكي يستخلصوا الدروس والعبر من التجارب السابقة، من أجل بناء مناهج تربوية تستجيب لمختلف التحديات التي طرحت وتطرح على المدرسة المغربية راهنا ومستقبلا.

³⁸ Khosrokhavar, *Le nouveau jihad*, 330.

البيبلوغرافيا

- بوركا، فرانسوا. "محاربة الجهاديين أم الكف عن صنعهم". مقابلة أجراها ساري حنفي، مجلة إضافات، المجلة العربية لعلم الاجتماع 38-39 (ربيع-صيف 2017، بيروت، لبنان).
- تقرير المعرفة العربي، النشء ومجتمع المعرفة، إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة. مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2010/2011.
- جرموني، رشيد. "ظاهرة الإرهاب وتعدد المقاربات التفسيرية، وقفة للتأمل". مجلة العربي 727 (يونيو 2019)، الكويت، وزارة الاعلام الكويتية.
- _____. "المنظومات التربوية العربية بين مظاهر الأزمة وتحديات المستقبل". عمران، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد الثالث، 10 (2014): 83-102. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، الدوحة، لبنان، بيروت.
- دوبريه، ريجيس. "تدريس الشأن الديني في المدرسة اللائكية". ترجمة محمد الحداد، مجلة المدرسة المغربية 4-5 (2012): 162-180.
- الرائد في التربية الإسلامية. السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، تنسيق خليل النحلي. الدار البيضاء: 2016. طبعة جديدة ومنقحة.
- زاهر، ضياء الدين. كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل؟. عمان: منتدى الفكر العربي، 1990.
- عرسان الكيلاني، ماجد. مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها. بيروت: مؤسسة الريان، 1998.
- علي أحمد، حمدي. علم اجتماع التربية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية، 1997.
- علي، نبيل. العقل العربي ومجتمع المعرفة: مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول. الجزء الثاني. سلسلة عالم المعرفة، عدد 37. الكويت: منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2009.
- كريب، إيان. النظرية الاجتماعية من بارنسونز إلى هابرماس. ترجمة، م حمد حسين غلوم، مراجعة محمد عصفور، سلسلة عالم المعرفة، عدد 244. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1999.
- محسن، مصطفى. "الكتاب المدرسي وتوجهات المنهاج التربوي: نحو رؤية سوسيو-ثقافية لبعض معطيات الراهن ورهانات التطوير". مداخلة في أشغال اليوم الدراسي الذي نظمته وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المفتشية العامة للتربية والتكوين، الشؤون التربوية، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 13 مارس، و3 أبريل، 2008.
- _____. أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب: الأصول والامتدادات. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2001.
- المسيري، عبد الوهاب. دفاع عن الإنسان: دراسات نظرية وتطبيقية في النماذج المركبة. القاهرة: دار الشروق، 2006.

المخير في التربية الإسلامية. السنة السادسة من التعليم الابتدائي، تنسيق محمد العسلي. الدار البيضاء: 2016. طبعة جديدة ومنقحة.

Berger, Peter et Thomas Luckmann. *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin, 2006.

Bernstein, Basil. *Langage et classes sociales: codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit, 1975.

Boudon, Raymond. *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin, 1973.

Boulahcen, Ali. *Sociologie de l'éducation, les systèmes éducatifs en France et au Maroc, étude comparative*. Casablanca: Afrique Orient, 2002.

Bourdieu, Pierre. *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de Minuit, 1989.

_____. *Homo academicus, le sens commun*. Paris: Éditions de Minuit, 1989.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passerons. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

_____. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit, 1964.

Durkheim, Emile. L'évolution pédagogique en France (1904-1905), Une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim (1938), L'évolution pédagogique en France. (Cours pour les candidats à l'Agrégation dispensé en 1904-1905). Paris: 1^{ère} édition, 3e trimestre 1938).

Forquin, Jean-Claude. *Sociologie du Curriculum*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2008.

Khosrokhavar, Farhad. *Le nouveau jihad en occident*. Paris: Editions Robert Laffont, 2018.

Schutz Alfred, Le chercheur et le quotidien, phénoménologie des sciences sociales. Paris: Klincksieck, 1987.

Weber, Max. *L'éthique protestante et l'esprit du Capitalisme*. (version numérique), les classiques des sciences sociales, préparé par, Jean-Marie Tremblay. Site web: http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques-des_sciences_sociales/index.html.

Young, Michael (ed.). *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan, 1971.

علوم التربية: النشأة والتطور والمنزلة الاستمولوجية في الذكرى الخامسة والخمسين لتأسيسها

مصدق الجليدي

دكتور في علوم التربية

مرّ الآن وقت طويل نسبيا على تأسيس علوم التربية: ما يزيد عن نصف قرن. وهذه مدّة كافية في تقديرنا للتوقف عند حصيلة هذا العلم الجمع وإعادة تقييم منزلته وإشكالياته الإستمولوجية. ولقد لفت نظرنا لذلك الدعوة التي أطلقها مؤخرا زميلنا أستاذ علوم التربية بالجامعة المغربية محمد الدريج، في مقال نشره على الشبكة العنكبوتية دعا فيه إلى تخفيف وإعادة تصنيف علوم التربية لما أصابها من تضخم.¹

لإحكام النظر في الوضع الحالي لعلوم التربية وحسن تقدير ما يحسن أن تكون به مراجعة منزلتها الإستمولوجية، لا بدّ من العودة لظروف نشأتها الأولى وشروطها، وهذا ما سنبدأ به هذا المقال/الدراسة.

أولا. أضواء تاريخية على أصول علوم التربية ونشأتها وتطورها:²

أ. البدايات والمحاولات الأولى لبناء علم/علوم التربية:

منذ بداية القرن السابع عشر ميلادي، أثار ج. أ كوميوس ((J. A. Comenius (1670-1592) بطريقة ضمنية ضرورة وجود بيداغوجيا تجريبية، عندما أسف لعدم خضوع العمل المدرسي أو الجامعي لدراسات علمية مثلما يخضع لذلك العمل الميكانيكي. بعدها بقرنين عبّر ج. ف. هربارت (J. (1841-1776) F. Herbart عن هذه الحاجة بطريقة أكثر دقة عندما نادى بإلحاق "مدرسة

¹ انظر مقال محمد الدريج، "مقترح بتصنيف جديد لعلوم التربية"، موقع بريس ريتاج، 4 يونيو 2021. <https://ritajepress.com/123227/?fbclid=IwAR0ZDIKgj3hFn0FIJ494D9q7NTZK18RFqFOTUWEzgoFci6D78KBfM207UHo#.YLsTXKO9FVI.facebook>

² لقد استفدنا في الجانب التاريخي لعلوم التربية من مقال كاستون ميالاري: Gaston Mialaret, "Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones", *Les sciences de l'éducation- Pour l'Ere nouvelle* 49/3 (2016): 53-69. Cet article est la reproduction d'un texte déjà paru aux Presses Universitaires de Caen: Gaston Mialaret, "Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones", in *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de maturité? Questions vives*, dir. Alain Vergnionux (Caen: Presses Universitaires de Caen/CRDP Basse-Normandie, 2009), 9-22.

واستفدنا في الجانب الاستمولوجي من كتاب برنار شارلو: Bernard Charlot, *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi* (Paris: Ed. ESF, 1995).

كما استفدنا في الجانبين التاريخي والاستمولوجي من مراجع أخرى سنذكرها تباعا في الإبان، من بينها كتابنا: في علوم التربية: مقاربات استمولوجية وسيكولوجية، دراسة، صدرت في تونس عام 2002، جزء واحد، عدد الصفحات 125.

تجريبية“ بالجامعة. وقد قدّم في الغرض مشروعاً لرئيس الجامعة، خلال الفترة التي خلف فيها كانط على كرسي الفلسفة والبيداغوجيا لخونگزبرگ، وهو المشروع الذي تبناه لاحقاً دوترانس (Dottrens). يمكن ذكر مثال آخر عن إرهابات التوجه العلمي في دراسة الظاهرة التربوية وهو يخص أ. أ. كورنو (A. A. Cournot) (1877-1801). فقد أكد كورنو أنه في التربية، كما في الطب، لسنا مطالبين بالتوقف عند حدّ ملاحظة الظواهر كما تعيد إنتاج نفسها بنفسها، بل إنّ التجريب المباشر في حقل التربية ليس أمراً مستحيلاً، رغم التحفظات القائمة أخلاقياً (احترام الطبيعة البشرية) وعملياً (الجانِب الفني التلقائي في العملية التربوية) ولوجستياً (صعوبات التجريب الميدانية).

المثال الأبرز للتوجه العلمي في مجال التربية مع نهايات القرن التاسع عشر هو العمل الذي قام به ألفريد بيني (Alfred Binet) سواء في المخبر أو في مدرسة شارع لا غرانج أو بال (Grange-aux-Belles). يكشف الأفراد بيني بوضوح عن توجهه العلمي في التربية في نص كتبه سنة 1898 مع هنري فالون، وهو مقطع من كتابهما التعب الذهني أو الإرهاق الذهني. (*La fatigue intellectuelle*): ”إن مكتبة البيداغوجيا وعلم النفس التي ندشنها اليوم بنشر هذا الكتاب عن الإرهاق الذهني، ستبوء لإفادة البيداغوجيا من التطورات الأخيرة لعلم النفس التجريبي. لا يتوجب علينا محاولة إصلاح بيداغوجيا قديمة، بل إبداع بيداغوجيا جديدة. علينا القطع نهائياً مع البيداغوجيا القديمة لما تحمله من معوقات جمّة: إسقاط الأفكار المسبقة بطريقة دغمائية. إنها تخلط بين البراهين الدقيقة والشواهد الإنشائية، وهي تحسم في أخطر المشكلات ببراهين سلطوية (أقوال سلط معرفية مفروضة). أفضل لفظ يمكن أن نصف به هذه البيداغوجيا هو اللفظية أو الحشو اللفظي. وفي المقابل، يجب أن تتأسس البيداغوجيا الجديدة على الملاحظة وعلى التجربة. يجب أن تكون قبل كل شيء تجريبية. ويمكن أن تتم التجارب البيداغوجية في فضاءين: أولهما في مخبر علم النفس، وثانيهما في المدارس. والمحبذ أكثر في البيداغوجيا هي التجارب التي تتم في المدارس [سياقات حية]“.³

أبرز إنجاز لألفريد بيني وهو الإنجاز الذي مثل حداً فاصلاً بين علم النفس القديم (الاستبطاني) والجديد هو ”مقياس الذكاء“ (*échelle métrique de l'intelligence*). وقد نشره بيني مع تيودور سيمون (Théodore Simon) سنة 1905. وهي أداة تسمح بتشخيص تأخر التلميذ أو تقدمه الذهني، بالسنوات، وحتى

³ Cité par Gaston Mialaret, *Sciences de l'éducation: aspects historiques, problèmes épistémologiques* (Paris: P.U.F., 2006), 20.

بالأشهر. وإن مَرَّ مقياس الذكاء هذا بطريقة غير ملاحظة تماماً في فرنسا، إلا أنه وقع تلقّيه بحماس كبير في بروكسيل وجنيف وألمانيا وأمريكا وستوكهولم وميلانو، وأعيد تجربته في كل هذه البلدان وتمّ الاعتراف بدقته وحاز رضا كبار علماء النفس والبيداغوجيين فيها.⁴

وفي مرحلة ما بين الحربين، برزت كتابات عديدة، في بلجيكا خاصة، كرّست توجهها علمياً في التربية. ونذكر من بينها على سبيل المثال العمل الرائد لكل من دكرولي وبويز (O. Decroly et R. Buyse): مقدمة للبيداغوجيا الكمية (Introduction à la pédagogie quantitative)، وكذلك الكتاب ذو الشأن العلمي الكبير لمؤلفه بويز بعنوان: التجربة في البيداغوجيا (L'expérimentation en pédagogie).

وبرز أيضاً كتاب جونخير (T. Jonkheere) الطريقة العلمية في البيداغوجيا (La méthode scientifique en pédagogie)، وكذلك كتاب الباحث التربوي بلانشار (É. Planchard) التحقيق (البحث) البيداغوجي: الموضوع، الطرق، النتائج (L'investigation pédagogique: objet, méthodes, résultats).

بعد الحرب العالمية الثانية، تصدّرت البيداغوجيا التجريبية المشهد التربوي في الفضاء الأوروبي، خاصة في بلجيكا وسويسرا، فتكاثرت مبادرات فردية وأنشطة لمراكز بحوث صغيرة لتكريس هذا التوجه في مقاربة المسألة التربوية. ولمعت أسماء معلومة في سماء البحث التربوي العلمي، أمثال جونخير (T. Jonkheere)، ودي لاندشير (de Landsheere)، وكراهي (Crahay)، وبلانشار (É. Planchard)، وروبرت دوترانس (Robert Dottrens)، وغاستون ميالاري (Gaston Mialaret). وهذا الأخير أسندت إليه سنة 1958 أول رئاسة للجمعية العالمية للبيداغوجيا التجريبية الناطقة باللغة الفرنسية (AIPELF).

ولئن كانت السمة الأبرز للعلمية في ابستمية حقبة النصف الأول من القرن العشرين هي التجريب، إلا أنه يجب التنبيه إلى أنه ليست كل المواد أو الاختصاصات العلمية التي ستجتمع لاحقاً في عائلة علوم التربية من طبيعة تجريبية.

ب. ميلاد علوم التربية أو ولادتها الجديدة

ما قد لا يعرفه البعض ولا يتوقّعه هو أن "علوم التربية" قد وُجدت بهذه التسمية الجمع منذ مطلع القرن العشرين وتحديدًا منذ سنة 1912، رغم

⁴ Mialaret, *Sciences de l'éducation*, 56.

الجدل/الخصومة الذي قام لمدة طويلة نسبيا حول ما إذا كان من الأنسب الكلام عن "علم التربية" أم عن "علوم التربية". وسنعود إلى هذه النقطة بعد قليل. سنة 1912 تأسس بجنيف معهد علوم التربية. ولكن هذه العلوم لم تكن تنسحب إلا على مجال محدود من الظاهرة التربوية أو ما له صلة بها: علم نفس الطفل، الأطفال الذين تصعب المعاملة معهم أو الأطفال غير الأسوياء، تكوين المدرسين. إلى جانب هذا يمكن إضافة فلسفة المذاهب التربوية وتاريخها.⁵

ب-1. التمييز بين البيداغوجيا وعلوم التربية: اتجاه إبستمولوجي

لقد حسم دوركهيلم (Durkheim) الأمر في أواسط النصف الثاني من القرن العشرين لما شغل بتميز كرسي البيداغوجيا بجامعة السوربون. فقد ميز عالم الاجتماع اللامع هذا بين البيداغوجيا والبحث العلمي في التربية الذي سماه: "علم التربية" هكذا مفردا. فَعَلَ ذلك في كتابه الشهير "التربية وعلم الاجتماع" (Éducation et Sociologie)، حيث حدّد للعلم مهمتين: "وصف أشياء [وقائع] حاضرة أو ماضية، أو البحث عن أسباب حدوثها ومعاينة/تعيين آثارها". بينما "النظريات التي نسمّيها بيداغوجية هي تأملات من نوع آخر مختلف تماما. فهي لا تتابع نفس الهدف ولا تستخدم نفس الطرق. هدفها [البيداغوجيا] ليس وصف ما يحدث أو ما حدث وتفسيره، ولكن تعيين ماذا يجب أن يحدث".⁶ وبتعبير آخر قريب يمكن القول إن وظيفة العلم (علم التربية) هي الوصف والتفسير، بينما وظيفة البيداغوجيا وظيفة معيارية.

هذا التحديد الإبستمولوجي الدقيق للفرق بين علم التربية والبيداغوجيا تبعه منعرج إبستمولوجي آخر في علم النفس فقد تحوّل من "علم للروح" إلى "علم للسلوك"، ومنهما معا (السوسيولوجيا والسيكولوجيا) حازت علوم التربية منزلتها المعرفية المميزة لها عن البيداغوجيا: إنها من مجال الملاحظة المنهجية، والوصف (الكمي والكيفي) والتفسير.

ولهذا عرّف غاستون ميالاري علوم التربية بكونها "متكونة من مجموع الاختصاصات العلمية التي تدرس، في أطر مختلفة ولكنها متكاملة ومتناسقة، اشتغال وضعيات التربية ووقائعها وتطورها".⁷

⁵ Mialaret, *Sciences de l'éducation*, 63.

⁶ Émile Durkheim, *Éducation et Sociologie* (Paris: Alcan, 1934), 75.

⁷ Mialaret, *Sciences de l'éducation*, 69.

من الناحية المؤسسية، يروي غاستون ميالاري أنه "بتأثير من وقائع جديدة وإكراهات دولية، وبتأثير من مبادرات وأعمال صادرة عن عدد من الجامعيين المقتنعين [والملتزمين] (وهم تباعا كل من موريس دوباس وجان شاتو وغاستون ميالاري خاصة (M. Debesse, J. Château, G. Mialaret)، قررت السلطات الوزارية الفرنسية أخيرا، إحداث مسلك جامعي لعلوم التربية [...] وهو ما سميناه "رجة 30 نوفمبر 1966". هكذا أمكن لثلاث جامعات فرنسية: بوردو وكاين وباريس (Bordeaux, Caen et Paris)، أن تنظم في كليات الآداب مسلكا لعلوم التربية".⁸

ب-2. مناقشة لنقد الطابع المعياري للبيداغوجيا

التحول الحاصل من البيداغوجيا إلى علم التربية (دوركايم) فالى علوم التربية (دوباس، شاتو، ميالاري) هو تحول في مرحلته الأولى من المعيارية إلى المنهج العلمي الوصفي- التفسيري، وتحول في مرحلته الأخيرة من المقاربة الأحادية البعد إلى المقاربة المتعددة الأبعاد. لكن هل أن معيارية البيداغوجيا أي وظيفتها القيمة المهنية والقيمة التعليمية أمر يعتبر نقيسة في حد ذاته؟

لنبداً في الإجابة على هذا السؤال بالتذكير بأصل البيداغوجيا.

من المعلوم أن البيداغوجي كان في اليونان القديمة ذلك العبد المقدم من قبل أسياده على سائر العبيد، بما أنهم كانوا يسندون إليه أمر القيام بمهمة من نوع خاص وحساس، ألا وهي قيادة الطفل نحو المدرسة. ولكن مهمته لم تكن تقتصر فقط على هذه القيادة، الطريقة، بل إنه كان باتفاق مع أسياده يقرر نوع الرجل الذي سينشأ على قوامه الطفل الذي سيصحبه إلى المدرسة، وذلك باختيار المواد التي سيتعلمها (المبارزة بالسيف أو الرياضيات أو السباحة أو الشعر... الخ).⁹

واضح إذن من حيث المبدأ، أن وظيفة كهذه (تقرير نوع الإنسان الذي ستبنيه التربية) والتي تحمّلها البيداغوجي في الماضي، لا يمكن التخلي عنها لصالح أي مقارنة أخرى للتربية مهما ارتدت من حُلل العلمية، خاصة ونحن في عصر تهاوت فيه المرجعيّات الفلسفية الكبرى (من حيث التصديق العملي على الأقل) لتترك المجال واسعا لليبرالية متوحشة لا تقنع إلا أعدادا قليلة من البشر، من حيث عجزها عن إدماج كل أفراد المجتمع في دورة اقتصادية مستقرة ومن حيث عجزها كذلك عن

⁸ Mialaret, "Les origines", 63.

⁹ Philippe Meirieu, *Histoire et actualité de la pédagogie. Repères théoriques et bibliographiques* (Lyon: Université Lumière-Lyon 2 et Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation, 1994).

تحقيق اللحمة الاجتماعية والأمن الاجتماعي الكافين، بمجرد الاستناد إلى مبدأ تعميم التعليم و"تعميم الرفاه الاجتماعي". فيما لا تعيد المدرسة في ظل الليبرالية المطلقة، بحسب ما كشف عن ذلك كل من بورديو وباسرون في كتابيهما: **الورثة وإعادة الإنتاج**،¹⁰ إلا استنساخ العلاقات الاجتماعية السابقة بتوسط الرأسمال الثقافي الذي تتوارثه الفئات المحظوظة اجتماعيا وثقافيا بحكم اعتماده في المدرسة دون سواه، لغة اتصال وخطابا رسميا وترسانة من الرموز التي لا يفلح في فك شفرتها أبناء العائلات غير المحظوظة اجتماعيا وثقافيا. وذلك نظرا لتداولهم في العائلة وفي المحيط الضيق معجمية وهياكل مدونة لغوية هزيلة في مقابل محتويات المدونة الثرية لأبناء المحظوظين ثقافيا على حسب تعبير برنشتاين.¹¹

وبالتالي، فإن تذكر البيداغوجيا (بخاصيتها المعيارية) بنوعية الإنسان الذي تريدنا أن نساهم في بنائه (متحررا من الأوهام، متحكما في ذاته، متفتحاً، يبني معارفه وشخصيته على نحو نشط ومستقل، مندمجا اجتماعياً دون تبعية مقيدة... الخ) بمركزة ما هو أساسي في العملية التربوية حوله كمتعلم، فإن هذا يضمن مبدئياً إنقاذ الرهان التربوي من التيه في صحراء البؤس التي ضاع فيها في السابق القسم الأعظم من سواد الناس مما توارثوه عن آبائهم وأجدادهم من جهل وفقر وضعف وتخلّف.

ولكن المشكلة هو ان ذات الطابع المعياري (الذي هو من جنس فلسفة الغايات) الذي اتصفت به البيداغوجيا على يد روسو في كتابه اميل وعلى يد تلميذه باستولوتزي (Pestalozzi) الذي حاول تجسيم أفكار أستاذه، بإنقاذ ما يمكن انقاذه من أيتام ضحايا ستانس (stans) التي دمرتها القوة الحربية البونابرتية، وكذلك على يد دون بوسكو (Don Bosco) الذي راح يلتقط مشرّدي الشوارع لينقذهم من مصيرهم البائس، وأخيرا وليس آخراً، على يد كورك اسحاق (Korczak) الذي استقبل أطفال اليهود من مخيم فرصوفيا، إن ذات ذلك الطابع المعياري للبيداغوجيا والذي يمثل أنفُس خصائصها هو نفسه مكمّن الضّعف فيها حقاً كما عابه عليها دوركهايم والذين جاؤوا بعده وساروا على نهجه. وذلك من حيث أنّ الأمور لا تسير في الغالب بمجرد أن نرغب نحن في سيرها على هذا النحو أو ذاك. وإلا فلماذا لم تتغير الأمور إلا قليلاً منذ أن كتب أفلاطون "جمهورية" (فليس الفلاسفة الحكماء هم الذي يسيرون

¹⁰ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passerons, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris: Éditions de Minuit, 1970).

¹¹ Basil Bernstein, "Social class, linguistic codes and grammatical elements", *Language and speech* V, 4 (1962): 221-40.

شؤون المجتمع في أي ناحية من أنحاء الدنيا...) كما لم تتغير لمجرد أن كتب الفارابي آراء أهل "مدينته الفاضلة"؟!

إنّ خطأ البيداغوجيا بما هي وريثة فلسفة التربية القديمة يتمثل في كونها تعتبر حقيقة واقعة ما هو مجرد مسلمة نظرية أو غاية مثالية. وحتى بعد ظهور تلك محاولات المشهورة في التفكير التربوي¹² المتسمة بأحادية النظرة، فإن البيداغوجيا لم تتخلّص - ولو تخلّص إضافة - من نزعتها المعيارية. حيث أن الالتجاء إلى العلم (علم النفس أو علم الاجتماع) كان دائما لتبرير غاية (التفتح التلقائي لشخصية الطفل! أو تبنيه الداخلي لقيم مجتمع الجمهورية... الخ) لا لتحقيقها. حيث إن التحقيق يتطلب أكثر من مجرد التبرير، فهو يدخل في حسابه قبل كل شيء تعقد الظاهرة التربوية وتشعب مسالكها وتعدد مستوياتها وتشابك أبعادها.

ومن هنا تأتي ضرورة فهم هذه الظاهرة المعقدة واستخراج العلاقات الثابتة فيها: أي مقاربتها علميا لامتلاك أكبر قدر ممكن من إمكانيات التأثير فيها بما يعود بالنفع على الفرد وعلى المجتمع.

ثانيا. تصنيف علوم التربية

ذكر أحمد شبشوب في كتابه علوم التربية¹³ أن غاستون ميالاري اقترح على الملتقى العالمي السادس لعلوم التربية المنعقد في باريس سنة 1973 صنفان تشتمل على ثلاثة أقسام ضمت في مجملها اثنا عشر علما وهذه الأقسام هي:

• العلوم التي تدرس الظروف العامة للتربية.

• العلوم التأملية والمستقبلية.

• العلوم التي تدرس العلاقة التربوية.

وهناك تصنيفات أخرى كتصنيف جي أفنزيني (Guy Avanzini) الذي يخرج فلسفة التربية من قائمة علوم التربية باعتبارها حسب رأيه، لا تخضع لشروط بناء

¹² ولا أقول في الفكر التربوي، حيث أنّ التفكير يحاول دائما أن يتسلق سلم النظريات العلمية ليلوح بشعاراته من أعلاه: كما هو الحال بالنسبة للمربئية الإيطالية منتسوري أو الفرنسي فرينيه أو السويسري كلابريد الذين بالغوا في الاعتماد على نتائج علم النفس كما ظهرت في مطلع هذا القرن عند مارسيل كراهاي (Marcel Crahay) أو كما هو الحال بالنسبة لشاغل كرسي البيداغوجيا في جامعة السوربون في أوائل هذا القرن (إميل دور كهايم) الذي اعتمد النموذج السوسولوجي اعتمادا مطلقا في مقارنة قضايا التربية. بحيث إن التفكير التربوي يقع في ضرب من العلموية السيكولوجية (psychologisme) أو السوسولوجية (sociologisme): أي الإغراق والمبالغة في الاعتماد على مرجع علمي وحيد في مقارنة الظاهرة التربوية. وبخلاف ذلك فإنّ الفكر التربوي -بالتحديد الذي تقترحه له- يمكن أن ينوع من المداخل والمقاربات التي يلج بها عالم التربية ومعضلاته.

¹³ أحمد شبشوب، علوم التربية (تونس: دار الكتب الوطنية، 1986)، 14-15.

العلم. وهنالك تصنيف المعهد الوطني الفرنسي للإعلام التقني والعلمي الصادر في النشرة البيبليوغرافية عدد 520 ويتضمن أربعة عشر فرعاً.

ونلاحظ في هذه التصنيفات غياب تعلّمية المواد التي لحقت بعائلة علوم التربية خلال السبعينات (لقد تدارك ميلاري هذا الأمر في تصنيف لاحق).

كما أننا إذ نميل إلى التصنيف الذي اقترحه ميلاريه فلا نخرج فلسفة التربية منه لتوسّع مفهوم العلم في الإطار ما بعد الحداثي الذي من أهم ميزاته التعددية الاستمولوجية فإننا نقترح إضافة علم تربوي جديد هو ابستمولوجيا علوم التربية الذي أصبح مجالاً علمياً متأكداً بعد مرور أكثر من نصف قرن على تأسيس علوم التربية خاصة وقد توفرت ضمنه محاولات هامة من بينها تقييم موريس دوباس في المؤتمر السادس لعلوم التربية والفصل الذي أفرده برنارد شارلو لهذا الموضوع في كتابه الذي سبق ذكره (1995) وكذلك كتاب مرموز (1988)¹⁴ ... إلخ ويمكن إلحاق هذا العلم بمجموعة العلوم النقدية والتأملية.

كما نقترح إضافة علم نفس المعلم علماً أساسياً ومستقلاً عن علم نفس الكهل بحيث يدمج في علم نفس التربية دون أن يعني ذلك انغلاقه على نفسه. ولذا فإننا نعدّه من العلوم المندرجة في خانة العلاقة التربوية لما لسيكولوجية المعلم من تأثير في العلاقة التربوية وتأثر بها، إذا ما أردنا أن نبقي في إطار ما حدده ميلاري (1973) من تصنيفات، رغم أن الفئات الكبرى التي وضعها لا تستوعب حقاً كل العلوم التربوية الجديدة التي سنذكرها تباعاً، ولكننا في انتظار وضع تصنيفات أخرى أكثر ملاءمة سنحاول التعامل مع تصنيفات ميلاري.

أما إذا ما شئنا الانفتاح على الأدبيات الأنكلوسكسونية في هذا المجال، فيمكن إضافة علمي التعليم وأنثروبولوجيا التربية. أما الأول فقد انطلق العمل في مجاله في إطار ما يعرف ببراديجمات البحث حول التعليم خلال أوساط الستينات في أمريكا¹⁵، وأما الثاني فإنه يعتبر منذ عدّة سنوات اختصاصاً كاملاً للحقوق في أقسام علوم التربية بالجامعات الأمريكية.¹⁶ ويمكن أن يلحق علم التعليم بقائمة العلوم التي تدرس العلاقة التربوية فيما تلحق أنثروبولوجيا التربية بقائمة العلوم التي تدرس

¹⁴ Louis Marmoz, *Les sciences de l'éducation en France, histoire et réalités* (Issy-les-Moulineaux: E.A.P., 1988).

¹⁵ Watkins Doyle, "Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants", Traduit de l'anglais par G. Henry et S. Osterrieth, in *L'art et la science de l'enseignement*, dir. Marcel Crahay et Dominique Lafontaine (Bruxelles: Editions Labor, 1986), 435-81.

¹⁶ Agnès Henriot-Van Zanten et Kathryn Anderson-Levitt, "L'Anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis: méthodes, théories et application d'une discipline en évolution", *Revue Française de Pédagogie* 101 (1992): 79-104.

الظروف العامة للتربية. نقترح أيضا إضافة اختصاصات علمية تربوية أخرى ذات علاقة ببناء النظم التربوية وتقييمها وإصلاحها مثل براديغمات أو مداخل الإصلاح التربوي ومعاييرها (توجد خمسة براديغمات عالمية في الوقت الحاضر)¹⁷ والتخطيط التربوي وهندسة المناهج التربوية والتأليف المدرسي. وكل هذه الاختصاصات الأخيرة تندرج في هندسة التعليم التي تندرج بدورها جزئيا في الظروف العامة للتربية وفي جزء آخر منها في العلوم المستقبلية (مثل كيفية تصميم خطة إصلاح تربوي). يجب أيضا إلحاق علم الكفايات التربوية والتدرب على مهارات الحياة بقائمة علوم التربية، لأن مفهوم الكفاية جاء لاحقا ليبداغوجيا الأهداف التي كانت نابعة من مقارنة سلوكية للتربية، بينما نبع مفهوم الكفاية من العلوم العرفانية (المعرفية). وفي الحقيقة توجد صعوبة في ضبط الكفايات ومهارات الحياة ضمن تقسم ميلاري الثلاثي لأصناف علوم التربية، ونحن نحتاج، كما أسلفنا، لتقسيم جديد، نعيد فيه ترتيب العلوم التربوية الجديدة في فئات كبرى مناسبة لها. إذ يصعب مثلا اعتبار الكفايات التربوية أو مهارات الحياة من مكونات "العلاقة التربوية" رغم أنها تعبر عن علاقة دينامية للمتعلم بالمعرفة أو بالمهارة بحضور المعلم وبتيسير منه أو من دون حضوره.

أما إذا أردنا المضي إلى ما بعد البيداغوجيا التي تخص الأطفال، فإننا نضيف الأندراغوجيا الخاصة بالكهول. وإذا ما فكرنا بمنطق التكوين عوضا عن منطق التعليم أو إضافة إليه، فسندرج في علوم التربية أيضا اختصاص التكوين بمختلف فروعه: تكوين المعلمين وتكوين المكونين في التربية والتكوين على مهن التعليم، وكذلك تكوين الشباب أنفسهم في المدارس والمعاهد ومراكز التكوين المهني. والاختصاصان الأخيران (تعليم الكهول والتكوين بمختلف فروعه) يندرجان ضمن "العلاقة التربوية". أخيرا لا ننسى اختصاص التكنولوجيات الرقمية المطبقة في التعليم وفي التكوين، وهو من الظروف العامة للتعليم. بحيث نتحصل على قائمة جمليّة بأربعة وعشرين علما تربويا عوضا عن الاثني عشر علما فقط التي اقترحها ميلاري (1973). أي عدد من العلوم يبلغ ضعف ما ذكره ميلاري منذ حوالي نصف قرن. وهذا حقا عدد كبير ويشي بفكرة التضخم.

وفي نهاية هذا العنصر نقترح تصنيفا لعلوم التربية يحتفظ بالفئات الثلاث الكبرى التي اقترحها ميلاري (1973)، وهي الآتية:

¹⁷ البراديغمات الخمسة هي: البراديغم التنفيذي أو القطاعي، البراديغم الاستراتيجي، براديغم الحوكمة، براديغم الجودة المطبقة في التربية، براديغم البنك الدولي.

- العلوم التي تدرس الظروف العامة للتربية.
- العلوم التأملية والمستقبلية.
- العلوم التي تدرس العلاقة التربوية.

ولكننا نوسع من عائلة العلوم الأخيرة لتكون تحت عنوان: "العلوم التي تدرس الوضعية التربوية والتكوينية"، وهي تشمل علوم العلاقة التربوية (مثل علم نفس التربية وعلم النفس الاجتماعي التربوي والبيداغوجيا والأندراغوجيا) إلى جانب علم الكفايات ومهارات الحياة والديداكتيك، والتكوين بمختلف أوجهه وحالاته. كما نضيف إلى العائلة الثانية علوم التقييم التربوي والتكويني بما في ذلك تقييم النظم التربوية.

ونضيف "العلوم الخاصة بهندسة النظم التربوية وهندسة التعليم والتكوين" (بناء النظم والمناهج التربوية وإصلاحها، والتأليف المدرسية، وتقنيات التعليم والتكوين والتواصل).

مع إعادة تقييم للمنزلة الاستمولوجية للعلوم التي كانت مدرجة في تصنيف ميلاري بمعيار منهج البناء، فلا يحتفظ منها إلا بما تشكلت مفاهيمه في السياق المؤسسي التربوي تحديدا. فيكون هنالك تخفيف وتوسعة في آن واحد لمسيرة الوعي العلمي بتعقد الظاهرة التربوية والعمل على مزيد إحكام الإحاطة والتنبؤ بها.

فتكون صنافتنا كالآتي:

- العلوم التي تدرس الظروف العامة للتربية.
- العلوم التأملية والتقييمية والمستقبلية.
- العلوم التي تدرس الوضعية التربوية والتكوينية.
- العلوم الخاصة بالهندسة اللامادية للنظم التربوية وهندسة التعليم والتكوين.

ثالثا. بعض القضايا الاستمولوجية المطروحة في علوم التربية

طرح علوم التربية عديد القضايا والإشكالات الاستمولوجية، بعضها تقادم ولم يعد ذا جدوى كبيرة في نظرنا مثل موقع فلسفة التربية من علوم التربية ومثل الفرق بين البيداغوجيا والديداكتيك نظرا لتجدد معنى العلم نحو استيعاب لقضايا

المعنى في القضية الأولى ونظرا لرسوخ قدم تعليمات المواد في مناهج تكوين المدرسين وقدرتهم المتزايدة على التفريق بينها وبين البيداغوجيا، لكن تبقى مع ذلك بعض القضايا المعرفية الأساسية ذات أهمية متجددة، ومن بينها القضايا الثلاث التي سنأتي عليها فيما يلي.

1. مشكل مواجهة تعقد الظاهرة التربوية بتعددية علوم التربية

لا يمكن مواجهة التعقد الفائق للظاهرة التربوية بمقاربة علمية واحدة، ولذا ليس هنالك من حل معرفي لهذا المشكل إلا باعتماد مقاربات متعددة تهتم كل واحدة منها بمظهر من مظاهر التربية وبُعد من أبعادها.

ولكن السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو هل أن هذا الاهتمام المتعدد سيكون بتعددية تجاورية تصفية بحيث تُدرس الظاهرة التربوية أو الوضعية التربوية في كل مرة من خلال النموذج العلمي المعتمد لدراسة بُعد من أبعاد التربية فقط (بعد اجتماعي، بعد سيكولوجي، بعد بيداغوجي... الخ)، أم أن كل مقاربة لها ستأخذ بعين الاعتبار مختلف وجهات نظر العلوم الأخرى المهتمة بذلك البعد؟ (قضية الفصل المدرسي مثلا، التي لها أبعاد متعددة بيداغوجية وسيكولوجية واجتماعية واقتصادية وديمقراطية وسياسية... الخ).

وفي الواقع، إن إقرار وجهة النظر الأخيرة هو الشرط الإستمولوجي الذي كان من وراء ظهور علوم التربية بفرنسا سنة 1967 على يد ثلاثة من التربويين أمثال وتوير (J. Witwer) وموريس دوباس (M. Debesse) وشاتو (J. Chateau). وموريس دوباس هو الذي اقترح في الحقيقة تغيير عبارة بيداغوجيا بعبارة علوم التربية. وذلك لا مجرد تجاوز لفظي ولكن لتحقيق تجاوز إستمولوجي مزدوج تمثّل أساسا في استبدال أحادية التناول بتعدديته واستبدال تصفية العلوم بتفاعلها وتداخلها وتكاملها. بحيث تم الانتقال من البيداغوجيا التي هي نظرية عملية والتي كان موضوعها نشاط المربي وموجهاته¹⁸ لفكرية أو من علم التربية الذي بشر به دوركهايم والذي كان موضوعه دراسة نشأة لأنظمة التربوية وتطورها واشتغالها لتنميتها من جهة واستخراج القوانين المتحكممة في صيرورتها من جهة ثانية، اعتمادا على مبادئ علم الاجتماع ونظرياته، أو من علم النفس البيداغوجي (الذي هو ذاته علم النفس التربوي (psychopédagogie) ولا علم نفس التربية، كما نعرفه الآن

¹⁸ Émile Durkheim, *Education et sociologie* (Paris: P.U.F., 1980), 72.

خاصة مع ميشال جيلي (Michel Gilly) (1981-1982)،¹⁹ الذي جعل من الحقل التربوي مجال تطبيق لنظريات ومبادئ علم النفس وفروعه (مثل علم نفس الطفل، وعلم نفس المراهق وعلم النفس النشوي)، أي الانتقال من هذه المنظومات أحادية تناول (البيداغوجيا أو علم التربية أو علم النفس البيداغوجي) إلى منظومة علوم التربية التي أصبح موضوعها "جمع إسهامات العلوم وتوظيف تنوع إضافاتها وحملها فهم الظاهرة التربوية دون ما تصفيفها جنبا إلى جنب بل بالانتقال من تعدد الاختصاصات إلى تداخلها وتفاعلها".²⁰

تتعدد المقاربات العلمية للتربية وتفاعلها وتداخلها هي الإضافة النوعية الرئيسية لعلوم التربية مقارنة بالبيداغوجيا. كما نضيف إليها ميزة إستمولوجية أخرى هامة تتمثل فيما يلي: فيما كان الشغل الشاغل للبيداغوجيا هو توفير موجهات لسلوك المرابي بالفصل بالتفاعل المباشر مع معطيات الواقع الحي فيه وبفهم ما يجري هاهنا/الآن لمساعدته على اكتساب ملكة أخذ القرار أمام طوارئ الوضعيات البيداغوجية (عندما يلعب التلميذ مثلا دور المختبر أو يتماوت على نحو ما وصف ذلك جون هوساي في كتابه: المثلث البيداغوجي) فان الشغل الشاغل لعلوم التربية هو الانتقال من مجرد ممارسة إدارة مناطق الشك (حيث يصعب التكهن بالطوارئ) إلى المقاربة العلمية الشاملة والمتعددة ومتمازجة الاختصاصات للظاهرة التربوية، بما يضمن أكبر قدر ممكن من الفهم المعمق لها، لا بغية التطبيق المباشر للنظريات والنتائج المستخلصة بشأنها لأن تطبيقا كهذا يوشك أن يوقعنا في الدوغمائية ويفقدنا جدوى التدخل، ولكن فقط للاستنارة بتلك النظريات التي ستصبح لنا كفرضيات عمل ننطلق منها، وللووقوف على مواطن الضعف والتردد والتناقض بين ما يعلن من النوايا ويرفع من شعارات من جهة وما نجده على الميدان من جهة أخرى.²¹

إن مقارنة الظاهرة التربوية على هذا النحو من شأنها أن تثير سبيل المرابي حول طبيعة فرضيات العمل التي يمكن له أن ينطلق منها لممارسة مهنته.

¹⁹ Michel Gilly, "La psychologie de l'éducation, discipline fondamentale ou appliquée", *Bulletin de psychologie* 353 (1981): 3-9.

²⁰ Louis Marmoz, *Les sciences de l'éducation en France* [compte-rendu] Lelievre Claude *Revue française de pédagogie* (1989): 105-106.

²¹ لقد حلل برنار شارلو هذه الفكرة جيدا عند تنظيره "لشكل مخصوص من العقلانية" يمكن أن تتميز بها علوم التربية: قام بذلك في Charlot, *Les sciences de l'éducation*. كتابه:

ولا يعني هذا أن العلاقة بين علوم التربية والممارسة التربوية أحادية الاتجاه، بل إن الممارسة نفسها قادرة على مدّ البحث العلمي بالمادة المناسبة لاختبار نتائجه وتعديلها كما تعديل طرق البحث عند كلّ لزوم.

وهكذا تم تجاوز الطابع المعياري للبيداغوجيا التي كانت تبحث فيها يجب أن يكون استنادا إلى استشعارات حدسيّة، تم تجاوز ذلك لصالح الوصف التفسيري لعلوم التربية التي تبحث في العلاقات الثابتة فيما هو كائن. ولكنها مع ذلك لم تهمل تلك الوظيفة الاستراتيجية للتربية والتي نعني بها رسم الغايات وتحديد ملامح الإنسان الذي تريد أن تحققه فينا، فأوكلتها لأحد اختصاصاتها الذي هو فلسفة التربية - حسب تصنيف ميالاري -، حيث لا يدري إلى أين يسير من لم يرسم لنفسه غاية كما يقال.

2. العلاقة بين المعرفة الامبريقية (الخبرية) والمعرفة العلمية

في الوقت الذي يندرج فيه تمشي المدرّس الممارس صلب الفعل البيداغوجي، بضرب من الحدس العملي في الغالب، في مواجهة وضعيات جديدة، من أجل العثور على طرق تدخل وفعل ناجعة بمنطق براكسيولوجي (praxéologique)، فإن الباحث في علوم التربية يفعل جملة من طرق الاستكشاف والتحقيق والاستقصاء العلمية من أجل بلوغ نتائج ذات طبيعة علمية. إثر ذلك يهدف الباحث في مجال علوم التربية إلى استخلاص بعض النتائج ذات الطابع العملي التي يقترحها على الممارس في الميدان، بما هي فرضيات عمل لا بما هي وصفات جاهزة للتطبيق غير قابلة للتعديل. لا يتعلق الأمر بتراتبية في مهام الباحث من جهة والبيداغوجي الممارس من جهة أخرى، فهي مهام مختلفة من حيث طبيعتها، ولكنها غير متعارضة، وقابلة للتعاقد لتجويد الفعل التربوي. ويبقى الممارس على الميدان سيّد نفسه والمسؤول الأوّل عن فعله البيداغوجي من حيث أهدافه وطرقه وتقنياته التطبيقية.

3. منهج بناء علوم التربية الأصيلة

لاحظ بعض التربويين وجود تضخّم في قائمة علوم التربية.²² وهذه ملاحظة يمكن اعتبارها في محلّها، ومردّها في نظرنا إلى الإفراط في الحرص على التأكيد على

²² انظر مقال الدريج، "مقترح". وما يقترحه الأستاذ الباحث محمد الدريج هو الآتي: فيكون التصنيف الرباعي لعلوم التربية الحقّة والأساسية والذي يجعلنا نعمل في إطاره بسلاسة وفعالية، هو الذي نصوغه هنا في عرض أولي ومؤقت نظره للنقاش والتطوير، في النقاط التالية: 1- البيداغوجيا أو علم التربية الوجدانية، القيمة ويعتني بالجانب الوجداني، القيمي من شخصية الإنسان. 2- الديداكتيك أو علم التدريس ويعتني بالتربية الفكرية-المعرفية وتكوين الجانب العقلي. 3- الجسمولوجيا (التربية البدنية والفنية) ويعتني هذا العلم بتكوين الجانب الجسمي الرياضي والحس-حركي من الشخصية. 4- علم الكفايات ويعتني بتربية الكفايات النوعية والممتدة، الصلبة والناعمة

الاستقلال المؤسسي الأكاديمي لعلوم التربية إلى جانب الأقسام الجامعية المنافسة بل وحتى المنافسة لها أحيانا، مثل أقسام علم النفس وعلم الاجتماع خاصة، والحرص على الإقناع بشمولها لكل جوانب الظاهرة التربوية المعقدة.

والعلوم التي لا نعدّها من صميم علوم التربية نوعان:

• نوع هو حقا لا يتبع علوم التربية حتى وإن كانت له صلة بالتربية، لأنه مجرد تطبيق لنظريات تلك العلوم ومفاهيمها ومبادئها في مجال التربية. مثل علم نفس الطفل أو علم نفس المراهق أو البسيكوبيداغوجيا (علم النفس التربوي).

• ونوع يجب مراجعة منزلته الإستمولوجية. نضرب مثالا على ذلك علم نفس التربية (psychologie de l'éducation) الذي يختلف عن علم النفس التربوي (psychopédagogie) وعن نظريات التعلم وعن علم النفس المدرسي. فكيف نميز ما هو تابع لعلوم التربية عما هو ليس تابعا لها؟

نميز ذلك بالمنهج المعتمد في بناء العلاقة المعرفية العلمية بمجال التربية. فإن كان المنهج استنباطيا تطبيقيا أي تطبيق الكل على الجزء، كليات الاختصاص الأصلي، تاريخ، اقتصاد، علم اجتماع، علم نفس... الخ، على الجزء الذي هو التربية، فهذا لا يثمر اختصاصا تربويا أصيلا، وإنما فقط معرفة تطبيقية مختصة.

أما إذا كان المنهج المتبع هو استقرائي أي ينطلق من الخصوصيات التربوية المؤسسية للموضوع التربوي لنحت المفهوم العلمي، فالثمرة ستكون علما تربويا أصيلا²³. فمفهوم الصلة بالمعرفة مثلا (rapport au savoir)، مفهوم نشأ في سياق تربوي مؤسسي ولم ينشأ في حقل علم الاجتماع مطلقا ولا حتى في حقل علم اجتماع المعرفة، وهو حصيلة مزيج من مقارنة اجتماعية ومقاربة نفسية في السياق التربوي المؤسسي لاتجاه المتعلم نحو المعرفة. لذا هذا المفهوم ينتمي إلى علم نفس التربية لا إلى علم النفس التربوي ذي المنهج التطبيقي.

وتكوين مهارات الحياة. وهذا العلم، نجتهد في إضافته كعلم مستقل وأساسي من علوم التربية، وهو علم تكميلي يهتم بالتربية والتكوين في المجالات الثلاثة السالفة (العقل والوجدان والبدن) من شخصية الانسان وسلوكه، لكن مجتمعة ومندمجة ومتفاعلة في أشكال معقدة ومتطورة من سمات وحالات نفسية. والرابط بين هذه العلوم الأربعة المستقلة والمتكاملة في نفس الآن، هو "تربية الانسان وتكوين شخصيته السوية في جميع جوانبها" والذي نقتصره كتعريف لعلوم التربية.

²³ Gilly, "La psychologie de l'éducation".

خاتمة

المطلوب اليوم في إصلاح الوضع الإستمولوجي لعلوم التربية حركة معرفية مزدوجة:

1. إغناء علوم التربية بمفاهيم تُنحت داخل السياق التربوي المؤسسي بما هي حلول منهجية لمشكلات تربوية أصيلة. أي مواصلة بناء علوم التربية للاستعاضة عن العلوم التطبيقية المحشورة فيها بعلوم تربوية أصيلة. فالبناء لا يكون دفعة واحدة وإنما بطريقة تراكمية. فالمعلوم أن علما ما لا يحوز منزلة علم إلا إذا كان له موضوع يدرسه، ومنهج يعتمد، وجهاز مفاهيمي ينتجه. وما ينقص العلوم التربوية الأصيلة لتصل إلى مرحلة النضج هو الغنى المفاهيمي المخصوص. فالموضوع محدد سلفا: دراسة الظاهرة التربوية من مدخل سيكولوجي مثلا. والمنهج استقرائي ينطلق من وضعيات ملاحظة بصفة منظمة في السياق المؤسسي التربوي. ما يحتاج إليه إذن هو بناء مشكلات علمية بناء ملائما يفضي إلى إنتاج مفاهيم علمية أصيلة. فعلوم التربية ورشة مفتوحة، ولكن المشكلة هو أن الإبداع الأصل فيها قليل ولذلك يتم تضخيمها بجلب مختلف تطبيقات العلوم الأخرى في مجال التربية إليها.

2. إلى جانب هذا المنحى التخفيفي التقليصي المواجه لمشكل التضخم المصطنع للعلوم التربوية، تكون هنالك محاولة في استيعاب العلوم الجديدة المنبثقة في السياق المؤسسي التربوي والتكويني مثل هندسة بناء المناهج التربوية والتكوينية ومثل الكفايات التربوية.

فيكون الإصلاح المعرفي في علوم التربية حركة مزدوجة: حركة قبض وبسط في آن واحد. أي تدقيق منهجي مع استيعاب لنشاط الفهم العلمي للظاهرة التربوية من زوايا جديدة ومتجددة.

البيبلوغرافيا

الجليدي، مصدّق. "في علوم التربية: مقاربات إبستمولوجية وسيكولوجية"، دراسة، صدرت في تونس عام 2002، جزء واحد، عدد الصفحات 125.

الدريّج، محمد. "مقترح بتصنيف جديد لعلوم التربية". موقع بريس ريتاج، 4 يونيو 2021.

شيشوب، أحمد. علوم التربية. تونس: دار الكتب الوطنية، 1986.

Berstein, Basil. "Social class, linguistic codes and grammatical elements". *Language and speech*

V, 4 (1962): 221-40.

- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passerons. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- Charlot, Bernard. *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: Ed. ESF, 1995.
- Doyle, Watkins. "Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants". Traduit de l'anglais par G. Henry et S. Osterrieth. In *L'art et la science de l'enseignement*, dir. Marcel Crahay et Dominique Lafontaine, 435-81. Bruxelles: Editions Labor, 1986.
- Durkheim, Émile. *Éducation et Sociologie*. Paris: Alcan, 1934.
- Durkheim, Émile. *Education et sociologie*. Paris: P.U.F., 1980.
- Gilly, Michel. "La psychologie de l'éducation, discipline fondamentale ou appliquée". *Bulletin de psychologie* 353 (1981): 3-9.
- Henriot-Van Zanten, Agnès et Kathryn Anderson-Levitt. "L'Anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis: méthodes, théories et application d'une discipline en évolution". *Revue Française de Pédagogie* 101 (1992): 79-104.
- Marmoz, Louis. *Les sciences de l'éducation en France, histoire et réalités*. Issy-les-Moulineaux: E.A.P., 1988.
- Marmoz, Louis. *Les sciences de l'éducation en France, histoire et réalités*, [compte-rendu] Lelievre Claude, *Revue française de pédagogie* (1989): 105-106.
- Meirieu, Philippe. *Histoire et actualité de la pédagogie. Repères théoriques et bibliographiques*. Lyon: Université Lumière-Lyon 2 et Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation, 1994.
- Mialaret, Gaston. "Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones". *Les sciences de l'éducation- Pour l'Ere nouvelle* 49/3 (2016): 53-69.
- Mialaret, Gaston. "Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones". In *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de maturité? Questions vives*, dir. Alain Vergnion, 9-22. Caen: Presses Universitaires de Caen/CRDP Basse-Normandie, 2009.
- Mialaret, Gaston. *Sciences de l'éducation: aspects historiques, problèmes épistémologiques*. Paris: P.U.F., 2006.

نحو طرح جديد لتعريف علوم التربية وإعادة تصنيفها

محمد الدريج

جامعة محمد الخامس بالرباط

تقديم

نظرا للعجز الكبير الذي أصبحت عليه علوم التربية في وضعها الحالي، وعدم كفايتها للإجابة عن الكثير من التساؤلات النظرية والتطبيقية ومواجهة الإشكالات التي تعطل أنظمة التربية والتكوين، وتجعلها غير قادرة على مواكبة التغيرات؛ وخاصة بعدما لاحظنا الكثير من الخلط النظري والتشويش البارديكمي، الذي يضعف من فعالية هذه العلوم ودورها المأمول في العديد من مؤسسات التربية والتكوين، والتي قد تتحول إلى ميدان للكثير من الأفكار والممارسات و الأطاريح التائهة والمحسوبة على علوم التربية والحال أنها ليست كذلك بل قد تنتمي الى علوم مساعدة ترتبط أصلا بتخصصات أخرى، مثل التاريخ أو الفلسفة أو علم النفس أو البيولوجيا أو علم الاجتماع أو الإحصاء... ولا علاقة لها بها بشكل مباشر ومعمناها الدقيق.

وبعد مرور أزيد من أربعين سنة على إنشاء كلية علوم التربية بالرباط، حيث ساهمنا بفعالية في وضع وترسيخ تصنيف علوم التربية الذي ما زال منتشرًا في منظومة التربية والتعليم ببلادنا وبالعديد من البلدان الأخرى وسائدا في مؤسسات التكوين بها على وجه الخصوص، نعتقد أنه حان الوقت لإعادة النظر في هذا التصنيف بما يواكب ما يشهده العالم من تغيرات سريعة وعميقة في مختلف الميادين.

لذلك نجد الدعوة لإعادة النظر في علوم التربية وفي طليعتها البيدغوجيا، سواء في تعريفها وبيان أهميتها أو في تصنيفها، دعوة نقدمها هنا بمسؤولية، ونضعها بين أيدي المهتمين، للتعريف بها وتوضيح مبرراتها ومراميها، مستلهمين نظريات حديثة وتجربة طويلة في الميدان، بما قد يحقق انطلاقة جديدة لهذه العلوم في بلادنا ويرفع أسباب اللبس والتشويش العلمي والعممة الإستيمولوجية التي أصبحت تعيق تطورها وتقف حجر عثرة أمام البحث التربوي الجاد وإنتاج النماذج والنظريات وتوظيفها السليم في إصلاح منظومة التربية والتعليم.

نقدم إذن، مقترح طرح تربوي لحل بعض المشكلات الإستيمولوجية للبحث التربوي وخاصة مشكلات الباحثين مع تموقع أبحاثهم ضمن التصنيف التقليدي السائد لعلوم التربية وعدم وضوح الحدود بين التخصصات والمجالات التي يتحركون فيها وضبابية البارديكم الذي يبحثون مبدئيا في إطاره، بسبب فهمهم الخاطئ لتكامل العلوم (l'interdisciplinarité). لقد أصبحنا نلاحظ أن علوم التربية كثيرا ما تتحول إلى "وسيط" يبرر الانتقال غير المشروع وغير المبرر أصلا، من تخصص إلى تخصص آخر بدون أدنى تهية مسبق، كأن يتحول "عالم" من تخصصه الأساسي وهو علم الاجتماع، إلى عالم نفس على حين غرة، ويشرف على أطروحات في الدراسات العليا في هذا التخصص باسم تكامل علوم التربية، بل قد يتأسر ماستر أو وحدة للتكوين والبحث، في مجال من مجالات علم النفس الدقيقة.

كما نهدف من طرحنا هذا، بناء نموذج متكامل بإشراك نخبة من الباحثين، يتضمن بالأساس الدعوة لإعادة النظر في التربية وعلومها وفي مقدمتها البيدغوجيا ورفع اللبس عنها، بحيث تصبح البيدغوجيا بعد تدقيق معناها، علما يهتم بجانب محدد وواضح، نقترح أن يكون الجانب الوجداني والقيمي من الشخصية، في حين تتحول الديدكتيك، إلى علم مستقل وأساسي من علوم التربية، يهتم باكتساب المعارف وتكوين الجانب العقلي بدلا من الاستمرار في اعتبارها مجرد علم تطبيقي للبيدغوجا. فضلا عن علمين آخرين نقترحهما في هذا التصنيف، للاهتمام بجوانب أخرى من شخصية الانسان وسلوكه، كما سيأتي تفصيله لاحقا.

أولا. من البيدغوجيا إلى علوم التربية: تكامل أم انفراط؟

رافق الجدل الإستيمولوجي حول تعريف البيدغوجيا وتحديد موضوعها وأهدافها، بزوغ ومنذ وقت مبكر، الحاجة إلى تعريف العلوم المرتبطة وتحديد أهميتها ومدى استقلالها، سواء تلك التي تفرعت عن البيدغوجيا أم التي نشأت إلى جانبها واكتسحت معظم تخصصاتها، إن لم نقل كلها. حاجة ما زالت ملحة ولم تلبى بالكامل إلى يومنا هذا.

1. تعريف علوم التربية وإشكالية التعدد

لعل أهم خاصية تميز علوم التربية هي أنها علوم بالجمع وليس بالمفرد، فالأمر لا يتعلق بعلم واحد وإنما بأنشطة معرفية جد متنوعة، فمن التاريخ إلى التخطيط ومن الفلسفة إلى البيولوجيا ومن علم الاجتماع إلى الديدكتيك... إلخ.

وتعرف تبعاً لذلك، "بكونها جملة من التخصصات التي تدرس وتفسر الظواهر التربوية في مختلف جوانبها ومظاهرها".

وبناء عليه، يعترف أصحاب هذا التعريف، أمثال الإسباني خايمي سارامونا (Jaume Sarramona) بوجود مجموعة من العلوم المستقلة بعضها عن بعض، لكن يجمعها فعل التربية كموضوع مشترك. فعلم التربية إذن وحسب هذا الرأي، "مجموعة من العلوم المستقلة والمرتبطة في نفس الآن بشكل مباشر أو غير مباشر، بالتربية".¹

وفي نفس التوجه وكجواب عن السؤال: ألا يقود هذا التنوع والتعدد، إلى الطعن في هوية هذه العلوم ككيان معرفي موحد ومستقل؟ يجيب علي محمد سالم: "في الواقع، وبالرغم من التنوع والتعدد الذي توجد عليه علوم التربية، فإنها مع ذلك تشكل كيانا معرفيا موحداً أو عائلة معرفية وذلك بحكم ارتباطها بموضوع مشترك هو الوضعية التربوية والفعل التربوي، حيث يساهم كل واحد منها في إضاءة جانب محدد من جوانبه المتعددة والمتداخلة، فكل علم يساهم بنصيبه في المجهود المشترك الذي يسعى لإيجاد التفسير الشمولي للظاهرة التربوية".²

وبناء على ذلك فإن التكامل بين علوم التربية، ضرورة إستراتيجية على رأي المؤمنين بأهميتها، يفرضه التعامل مع الظاهرة التربوية بوصفها سلوكاً معقداً تحدده عوامل مختلفة ومتشابكة، بحيث يتطلب البحث فيها الإستعانة بعلوم مختلفة والهدف من هذا التكامل هو الوصول إلى التفسير الموضوعي والشمولي لتلك الظاهرة.

في حين يفضل آخرون الحديث عن البيدغوجيا باعتبارها العلم الوحيد (علم التربية)، على الرغم من اعترافهم بالعلوم الأخرى كعلوم مساعدة، لكنهم لا ينظرون إليها كعلوم مستقلة ومنهم الإسباني فيكتور كارسيلا أوث (Victor Garcia Hoz) والأرجنتيني إيثيل مانكانييلو (Ethel Manganiello) اللذان يذهبان إلى أن البيدغوجيا هي العلم الأوحدهم الوحيد للتربية.³

¹ Jaume Sarramona, *Fundamentos de educación* (España: CEAC, 1989), 28.

² علي محمد علي سالم، "مدخل إلى علوم التربية"، الموقع الرسمي الخاص بالباحث علي سالم، قسم العلوم التربوية (2018)، على الرابط: <http://kenanaonline.com/users/AliSalem-com/topics/136398>

³ Víctor García Hoz, "La formación de la persona: puntos de referencia para su estudio", *Revista española de pedagogía* 52, no. 198 (mayo-agosto 1994): 215.

ونظر كذلك مانكانييلو في:

Ethel Manganiello, *Introducción a las ciencias de la educación* (Buenos Aires: Librería del Colegio, 1973).

وهكذا وكنتيجة أولية لهذا النقاش، فإننا كلما أشرنا إلى علوم التربية، نشير إلى كل تلك التخصصات التي تتدخل في التربية، وهو أمر عادي وشائع في جميع العلوم، تخصصات يدرس كل واحد منها جانبا من جوانب الظاهرة التربوية، ويفسر ما يعترضها من مشكلات وصعوبات محددة. لكن ما ينبغي الاعتراف به، هو أن هذه العلوم المساعدة تعطي رؤية مبتسرة عن الواقع التربوي والتعليمي، حيث لا يتناول أي منها ذلك الواقع المعقد والمتشابك الأطراف، بطريقة شمولية وناجعة. بل وفي كثير من الأحيان تظل تلك العلوم حبيسة بعض المفاهيم وبعض المنهجيات والأساليب التقنية التي تستعيرها من علومها الأصلية وتسقطها بشكل تعسفي على مواضيع تربوية. لذلك نعتقد، أنه لا يمكن اعتبارها علوما حقيقية للتربية، بل هي علوم دخيلة تظل مرتبطة بعلومها الأصلية وفي خدمتها وبالتالي ينبغي تصنيفها ضمنها وليس ضمن علوم التربية، إلى الحد الذي ذهب معه بعض الباحثين، إلى الاعتقاد بأن الكثير من علماء الانسانيات وجدوا في التربية ملاذا لحل مشكلاتهم الإستمولوجية وجوبا عن سؤال ما فتئ يؤرقهم وهو: ما الفائدة من علومكم؟⁴

2. علوم التربية وأسباب النزول

لعل أول ما يواجهنا من تفسير لظاهرة انشطار البيدغوجيا والانتقال الذي حدث من علم واحد للتربية إلى علوم بالجمع، التفسير الذي يذهب إلى أن "هناك تخصصات نطلق عليها "علما" مثل علم النفس، علم الاجتماع... لكن هناك أخرى لا يكفيها مصطلح علم بالمفرد مثل علوم شرعية، علوم إنسانية... ومن هذه العلوم نجد أيضا علوم التربية".

والسبب هو أن شرح الظاهرة التربوية يحتاج حسب هذا الرأي، إلى علوم مساعدة مثل: الفلسفة، البيولوجيا، علم النفس، علم الاجتماع، الاقتصاد، التاريخ... إلخ. فكانت النتيجة هو التحول من البيدغوجيا بالمفرد إلى علوم التربية، فظهرت: فلسفة التربية، بيولوجيا التربية، علم النفس التربوي، علم الاجتماع التربوي، اقتصاديات التربية، تاريخ التربية... إلخ.⁵

وسرعان ما برزت ردود الفعل، ما بين مؤيد ومعارض، أمام هذا الانفراط الذي أصاب البيدغوجيا في مقتل، بسبب انشطارها إلى علوم كثيرة. فعلى رأي المؤيدين، تم اكتشاف النشاط التربوي كسلوك إنساني معقد له جوانب متعددة ومتشابكة، تحده

⁴ إبراهيم الخطيب، مصطفى خليل الكسواني ومروان حويج، مدخل إلى التربية (عمّان: منشورات دار قنديل، 2009)، 41.

⁵ للمزيد حول الموضوع نراجع: مزهورة شكون عماروش، مدخل إلى علوم التربية (الجزائر: منشورات جامعة البويرة، 2020).

الكثير من العوامل ويتمظهر في العديد من المجالات ولذلك فإن فهم وتفسير هذا النشاط، يحتاج إلى تضافر جهود علوم متعددة تعنى بالبحث في التربية، وما أصبح يصطلح على تسميه في الادبيات الفرنكفونية على وجه الخصوص، "بعلوم التربية".

كما تتجلى أهمية هذه العلوم حسب تلك الأدبيات، فيما تقدمه من خدمات للعمل التربوي، فهي تساهم في تطوير عمل المربي عن طريق تحليلها للفعل التربوي وفحص مختلف أبعاده وجوانبه. كما أن هذه العلوم تقدم للمربي رصيда مهما من المعارف والحقائق العلمية التي تمكنه من ممارسة عمله بكيفية دقيقة ومضبوطة.

وكان متزعم هذا الرأي الفرنسي غاستون ميالاري (Gaston Mialaret) الذي يقول: "إذا كان من المستحيل ممارسة مهنة الطب أو الصيدلة دون الاطلاع على العلوم البيولوجية والعلوم الصيدلية، فإن ممارسة العمل التربوي لا تقل هي الأخرى احتياجا إلى الإسترشاد بالمعرفة العلمية، وعلوم التربية تلعب دورا مهما في هذا الباب، فهي تساعد المربي على التفكير بكيفية دائمة ومستمرة في شروط ومحددات عمله، كما أنها تساعد على اختيار وتحديد أهداف ذلك العمل، وإيجاد أفضل النماذج والوسائل لتحقيقها".⁶

على أن أهمية علوم التربية لا تقتصر على إعداد وتكوين المدرسين وتقديم الدعم لهم، بل هي ذات أهمية بالنسبة للعمل التربوي على مستويات أخرى، فلا يمكن مثلا اتخاذ القرارات الصائبة في مجالات السياسة التربوية والتخطيط التربوي والتسيير الإداري وبرامج الإصلاح والتجديد وتدبير الحياة المدرسية... إلخ، دون الإسترشاد بعلوم التربية.

في حين يرى المعارضون، أن العديد من التخصصات المحسوبة على علوم التربية، لا تتوفر فيها الشروط العلمية، مما يجعلها محط جدل بين الباحثين وكمثال على ذلك، فلسفة التربية التي لا يمكن اعتبارها علما بالمقاييس المتعارف عليها، وكذلك الأمر بالنسبة للإحصاء المطبق على التربية أو التشريع المدرسي أو إقتصاديات التعليم، فهذه ليست علوما ولا يمكن وضعها في مصاف العلوم أصلا.

كما أن علوم التربية تشكل حسب رأي المشككين، عائلة معرفية تضم تخصصات علمية متباينة، وهذه الوضعية تطرح إشكالا أساسيا يتمثل في استحالة،

⁶ على سام، "مدخل". وللتذكير فإننا سنقدم في عنوان لاحق، تصنيف ميالاري لعلوم التربية مع ما وجهنا له من ملاحظات.

الحديث عن علوم التربية ككيان معرفي موحد ومستقل، فضلا عن صعوبة تعريفها وتصنيفها ورسم الحدود بينها.

الأمر الذي دفع ببعض الغلاة من المتطفلين، إلى الادعاء بأن علوم التربية لم تحقق أي تأثير إيجابي في العملية التربوية، ويتهمونها بالتشويش على هذه العملية وإفراغها من محتواها الحقيقي وأهدافها والتي ينبغي أن تقتصر في رأيهم، على العناية بتلقين المعارف والكفايات الأساسية، بدل الاهتمام بميول التلاميذ ورغباتهم وما شابه ذلك، مما يؤدي إلى تدني مستواهم وفشلهم الدراسي.

3. مقترح بحل مبدئي لإشكالية التعدد

في اعتقادنا، فإن المقترح الكفيل لإخراجنا من هذه الدوامة والمتمثلة في التآرجح بين العلم الواحد وبين تعدد علوم التربية، الأمر الذي أصبح يهددها في وجودها ويقدم تبريرا لكل من يطعن في مصداقيتها، هو المقترح الذي نجتهد في صياغته كحل توفيقي نقدمه في دراستنا ويتمثل في النظر من جهة، إلى الوحدة والتكامل على مستوى ذاتية الفرد المتعلم، حيث يحصل الاندماج بشكل جواني،⁷ فتتكامل العناصر الجسمية والفكرية والوجدانية والكفائية (المهارية) وتترابط بشكل مندمج. وعلى هذا المستوى ينبغي أن تتدخل علوم التربية الأصلية وبمعناها الدقيق الذي نطرحه في تصنيفنا.

ومن جهة ثانية، تتعدد السياقات والوضعية التربوية بتعدد مصادرها الخارجية (الطبيعة والمجتمع والثقافة والتكنولوجيا) وعندها يكون المعلم/المربي مضطرا للاستعانة بمختلف المفاهيم والأساليب المستمدة من تخصصات أخرى لتيسير عمله وتحقيق أهدافه من حصول المعرفة واستدماج الكفايات ومهارات الحياة واستبطان القيم. الأمر الذي سيخلصنا من الممارسات التربوية القائمة على النظرة الوحيدة والجامدة وفي نفس الآن، يحد من كثرة وهيمنة علوم التربية المساعدة. كما يمكن أن يستعين المسؤولون عن العملية التعليمية، بتلك العلوم المساعدة وما تتضمنه من مقاربات ومنهجيات تطبيقية مثل اقتصاديات التربية والإحصاء المطبق على التعليم والتشريع والتخطيط المدرسي...، في اتخاذ قراراتهم لتنظيم الحياة المدرسية وتجويد نتائجها.

⁷ وفقاً لـ "قاموس المعاني"، الجواني هو باطن الشيء، داخله، عكس برآني (الظاهر). وروي عن علي رضي الله عنه، أنه قال: إن لكل امرئ جَوَانِيًّا وَبَرَّانِيًّا، فمن أصلح جَوَانِيَّتُهُ أصلح الله بَرَّانِيَّتُهُ انظر الرابط: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-en/interior>

ثانيا. تناسل علوم التربية وإشكالية التصنيف ورسم الحدود

تشعب الجدل الإبستمولوجي حول تعريف البيدغوجيا وتحديد موضوعها وأهدافها، ليشمل ظهور الحاجة إلى تصنيف العلوم التي تفرعت عنها وكثرت إلى حد الإسفاف. الأمر الذي سنعمل على توضيحه من خلال بعض التصنيفات والتي حاولت خلق قدر من الشفافية والانتظام داخل كيان البيدغوجيا غير المتماسك، نقدمها كنماذج لحالة التشويش الذي صارت عليه وصعوبة رسم الحدود بينها وبين العلوم التي نشأت من صلبها، كما نقدمها على سبيل الاستئناس للتمهيد لتصنيفنا الرباعي الذي نتبناه.

عرفت علوم التربية خلال العقود الأخيرة "تطورا" كبيرا، نتج عنه كما أسلفنا، ظهور وبشكل مفرط، تفرعات كثيرة. وكنتيجة لذلك، قامت عدة طروحات بتصنيف هذه العلوم وفق معايير تختلف من باحث لآخر وذلك بهدف تنظيمها تنظيميا عقلانيا يساعد على إدراك الروابط والعلاقات القائمة بينها ويمكن من تسهيل الإستفادة منها بالنسبة للباحثين والممارسين، الأمر الذي قد يشكل طوق نجاة من وضعية التشويش، سواء بالنسبة للبيدغوجيا أو بالنسبة لعلومها.

لكن السؤال الأساسي الذي يطرح بخصوص منحى التصنيف هذا، هو أين يمكن أن تتموقع كل من البيدغوجيا والديدكتيك في مختلف التصنيفات، وما هي الحدود التي تفصلهما عن بعضهما وعن غيرهما من العلوم في خارطة المعرفة التربوية.

يقتضي الجواب عن هذا السؤال، دراسة بعض المصنفات التي وضعت لعلوم التربية وبيان بالتالي، الوضع الذي يمكن أن يحتله هذا العلم أو ذاك. لذا نقترح عرض وتحليل مصنفين اثنين شهيرين، تمهيدا لعرض مصنفنا: الأول وضعه المرابي الفرنسي غاستون ميالاري (1986) والثاني اقترحه الباحث الإسباني أريتيو (L. G. Aretio) (1989).

ويمثل كل مصنف منهما اتجاها مختلفا: الاتجاه الأول هو الاتجاه الفرنكفوني الذي لم يولي وإلى عهد قريب، لعلم التدريس أهمية تذكر، ولم ينظر إليه إلا باعتباره فرعاً تابعاً لغيره من العلوم التربوية ومرتبطة بما تزوده به من حقائق ومعلومات، ويمثله ميالاري. في حين يمثل أريتيو اتجاه من يؤمن بضرورة استقلال هذا العلم كفرع قائم الذات من فروع التربية، وهذا الاتجاه هو الذي ساد عموماً في الأنظمة التربوية الانجلوسكسونية.

أولاً. مصنف ميالاري لعلوم التربية⁸

يبني ميالاري مصنفه لعلوم التربية، على أساس تقسيمها إلى ثلاث فئات:

1. فئة العلوم التي تهتم بالشروط العامة والخاصة للمؤسسات التربوية.
2. فئة العلوم التي تدرس العلاقات التربوية والنشاط التربوي.
3. ثم أخيراً، فئة علوم التأمل والتطوير.

لا بد من الإشارة في البداية وقبل استخلاص الملاحظات التي تفرضها قراءة مقترح ميالاري، إلى الاعتقاد بأن تنوع علوم التربية وتعددتها كان سبباً من أسباب التشكيك في مصداقيتها أو على الأقل في وحدتها وفي أهمية البيدغوجيا ووظائفها. وكان ذلك التشكيك وما نتج عنه من تضارب الآراء، سبباً وراء إلحاحنا على الدعوة لتضافر الجهود قصد إيجاد مخرج من هذه الوضعية الصعبة التي تعاني منها البيدغوجيا والبحث التربوي بشكل عام.

لكن ذلك لم يمنع ميالاري من الاعتقاد بأن هذه العلوم تشكل رغم تعددها، فروعاً لعلم عام وشامل وهو علم التربية (البيدغوجيا)، كما أنها تشترك بالرغم من تشعبها، في هدف واحد وهو دراسة المواقف التربوية والسلوك التربوي.

على أن ما أثار انتباهنا في هذا المصنف، نوع من الخلط، ذلك أنه يضع وتحت محور واحد، علوماً غير منسجمة فيما بينها، فهو يدرج في المحور الأول تاريخ التربية إلى جانب علم اجتماع التربية واقتصاديات التربية، ثم يضع في الأخير وفي نفس المحور، التربية المقارنة وهذا أمر يثير نوعاً من الاستغراب ولم نجد ما يبرره.

كما لاحظنا ذاك الخلط في المحور الثالث، بحيث يصنف فيه فلسفة التربية إلى جانب التخطيط التربوي ونظرية النماذج، دون مبرر واضح ومقنع، وهي كما هو معلوم مجالات غير متجانسة فيما بينها.

على أن أهم ملاحظة نسجلها على مصنف ميالاري، هي تغييب علم التدريس (الديداكتيك)، نعم هناك مبحث "الطرق والتقنيات التربوية" وهي من المواضيع الأساسية في هذا العلم، لكن علم التدريس العام يبقى مغيباً بل ومغيباً في الأدبيات الفرنسية ذاتها والتي لم تكن تعترف له إلى عهد قريب بأي كيان مستقل. ويذهب ميالاري نفسه، في إحدى مقالاته، إلى شذب ما يسود مصطلح علم التدريس

⁸ محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس (العين، الإمارات: منشورات دار الكتاب الجامعي، 2003)، 36.

(الديدكتيك) في نظره، من خلط وغموض بل ومن سوء استعمال، لذلك فالديدكتيك ما تزال ترتبط في تفكيره بل ولدى رواد المدرسة الفرنسية بشكل عام، بتدريس المواد أي بما اتفق اصحاب هذه المدرسة على تسميته بالتربية الخاصة بتدريس المواد (pédagogie spéciale) (أي الطرق الخاصة بتدريس المواد). والحقيقة أن هذه لا تشكل علوما مستقلة ولكنها تعتبر في نظرنا، فروعا ومجالات لتطبيق مختلف النتائج التي يتم التوصل إليها في علم التدريس العام، كما أسسنا له في كلية علوم التربية بالرباط منذ أزيد من أربعين سنة وذلك حتى قبل انتباه الباحثين الفرنسيين لهذا العلم كعلم مستقل وقبل استعمالهم لمصطلح ديدكتيك.

ثانيا. جدول أريتيو بتصنيف علوم التربية⁹

يستند أريتيو في مصنفه على مبدأ أساسي وهو الجانب المنهجي في العلوم أو بتعبير أدق الدور الذي تلعبه هذه العلوم بالنسبة للعلوم الأخرى في إطار منظومة المعرفة التربوية المتكاملة، وذلك في اعتقاده أن هذا الدور هو الذي يمنحها صفة معينة ويجعل بالإمكان تصنيفها ضمن هذه المجموعة أو تلك، وانطلاقا من هذا المبدأ وضع تصنيفا خماسيا يقسم علوم التربية إلى خمس مجموعات:¹⁰

1. الأسس: أي العلوم التي تشكل أساسا وقاعدة للتربية ونظرياتها.
2. المنهجية: أي العلوم التي يغلب عليها طابع البحث المنهجي.
3. الشمولية: وتعني العلوم ذات الطبيعة الكلية والرؤية الشمولية للنشاط التربوي.
4. التحليلية: أي العلوم التي تعتمد التحليل.
5. التطبيقية: أي مجموعة العلوم التي ترتبط مباشرة بالممارسة التربوية وتطبيق النظريات المكتشفة في العلوم السابقة، ومنها علم التدريس.

لكن لا بد من التذكير، بأن الحدود بين المجموعات الخمس ليست نهائية، ذلك أن الصنافة تتميز بنوع من المرونة بحيث يكون العلم الواحد ضمن مجموعتين في نفس الآن، أي يتصف بأكثر من خاصية واحدة، فمثلا نجد فلسفة التربية وهي من

⁹ الدريج، مدخل، 38.

¹⁰ Lorenzo García Aretio, *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva integradora* (Madrid: Paraninfo, 1989), 37-9.

الأسس، تندرج في الوقت ذاته ضمن مجموعة العلوم المنهجية وذلك باعتبار دورها في تزويد المربين بالحقائق والتي تمكنهم من رسم غايات ومرامي لنشاطهم التربوي.

وهكذا نلاحظ أن من أهم مميزات مصنف أريتيو، على رأي المؤيدين لتعدد علوم التربية وتنوعها، إبرازه لعنصرين أساسيين، الأول هو مدى التفاعل بين النظرية والتطبيق في علوم التربية، في حين يكمن العنصر الثاني في عمق التداخل بين هذه العلوم، إذ تؤلف منظومة متكاملة تتآزر فروعها لخدمة غاية واحدة.

لكن وفي اعتقادنا، المسألة ليست بهذه البساطة، على الأقل مع ما نلاحظه في واقع البحث التربوي، بل وواقع الممارسة في منظومة التربية والتكوين عندنا، فبدل التآزر والتكامل اليبستيمولوجي والبراديغمي، نلاحظ قدرا لاباس به من التشويش والاختلاط بين تلك العلوم ومجالاتها وتلاشي التخصصات لدى عموم الباحثين والممارسين، فيلتبس الأمر ولا نعود نميز "من يقول ماذا؟" حسب التعبير الفرنسي.

ثالثا. التصنيف الرباعي لعلوم التربية

قبل استعراض مقترحنا الرباعي لتصنيف علوم التربية، لا بأس أن نشير إلى بعض التحفظات حول حركة تصنيف علوم التربية عموما، والتي قد تكون من المبررات التي دعتنا إلى القول بضرورة إعادة النظر في وضعية البيدغوجيا وما تولد عنها من علوم ويمكن صياغة تلك التحفظات على شكل تساؤلات كالاتي:

- ما الفائدة أصلا من تصنيف علوم التربية، وماذا يمكن أن تقدمه مختلف التصنيفات، نظريا وعمليا، لخدمة التربية والتكوين ومجالاتهما؟

- ولماذا تعددت التصنيفات بتعدد علماء التربية أنفسهم؟ ألم يغدو هذا التعدد عبئا ثقيلا على البيدغوجيا كنشاط بحثي نظري وعلى التربية كممارسة وتطبيق؟

- ألا يعني ذلك نوعا من الهروب إلى الأمام والتمويه على وضعية الغموض والتشويش التي أصبحت تعاني منها البيدغوجيا ومخاطر فقدانها لأسباب وجودها، بعد التناسل العشوائي لعلومها؟

- ثم ألم يكن من الأفضل أن تصنف العلوم المساعدة، ضمن تخصصاتها الأصلية، فنصنف علم النفس التربوي، على سبيل المثال، ضمن علم النفس، فنقول: علم النفس العام، علم النفس الإكلينيكي، علم نفس الشخصية، علم نفس النمو، علم نفس التعلم... ثم علم النفس التربوي؟

• ثم إن ما قد يعقد مسألة التصنيف هو الانتقال من الحديث عن البيدغوجيا (علم التربية) كإسم، إلى "البيدغوجية" كصفة أو كنعته. لقد أصبحنا نلاحظ الكثير من التشويش حول طبيعة البيدغوجيا وتعريفها وتصنيفها، في العديد من المصادر التي تخلط بين البيدغوجيا كعلم وبينها وبين المقاربة أي تخلط بين الاسم والصفة، فتقول هذه مقاربة بيدغوجية، وتحدث عن أنواع البيدغوجيا قاصدة أنواع المقاربات، كما يمكن أن نقرأ في هذه المقالة على سبيل المثال والتي ترى: "أن معظم الدارسين لمجال التربية والتعليم يتفقون على أن للبيدغوجيا عدة أنواع وتختلف باختلاف النظريات الفلسفية التي خلقت لنا هذه المقاربات، ومن بين أنواع البيدغوجيا نذكر: بيدغوجيا الأهداف، بيدغوجيا الكفايات، بيدغوجيا الخطأ، بيدغوجيا التعاقد، بيدغوجيا حل المشكلات، بيدغوجيا المشروع، بيدغوجيا الإدماج، بيدغوجيا اللعب، البيدغوجيا الفارقة..."¹¹ فهل سنكون في حاجة هنا كذلك، إلى تصنيف هذه المقاربات وربما الأنواع؟

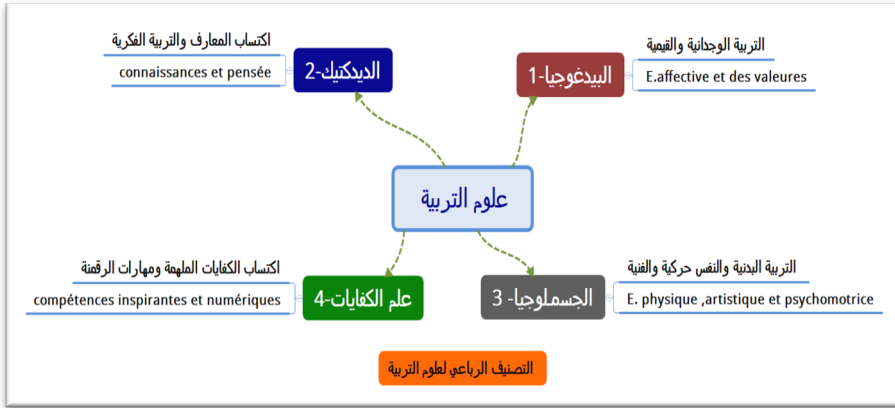
وبالعودة إلى مقترحنا، الذي يتضمن تصنيفا رباعيا لعلوم التربية الحقبة (بمعناها الضيق والدقيق)، فإننا نهدف منه بالأساس، الحد من وضعية التشتت التي أصبحت عليها البيدغوجيا، وتسهيل ممارسة التكوين والعمل البحثي والدراسات التطبيقية، فضلا بطبيعة الحال، عن تجويد العمل التربوي في المدارس وفي الحياة المدرسية.

وقد يغدو هذا المقترح، "دليلا" علميا وعمليا ييسر عمل المؤسسات البحثية ومؤسسات التكوين وعمل المسؤولين بها وواضعي المناهج وعموم الباحثين والممارسين، للإشتغال بوضوح وشفافية، على صعيد تخطيط المناهج ورسم السياسات التعليمية، خاصة ما ارتبط منها بتكوين أطر التعليم، عوض الفوضى التنظيمية والتشويش الباراديغمي، الذي نلاحظه الآن في تلك المؤسسات. علما أن هذا المقترح نظرحه بشكل أولي ومبدئي، في إطار نموذج في طور التشكل والنضج، لذا نستعرضه بالأساس للنقاش والتطوير وللمزيد من الدراسة والبحث والتجريب، ونشخصه في البداية من خلال العناصر البارزة في الخطاطة أسفله.

ثم سنعمل بعدئذ، على التعريف بهذه العلوم الأساسية البارزة في الخطاطة وبيان أهميتها ووظائفها ومبررات اختيارها في تصنيفنا الرباعي والتي نأمل من وراء

¹¹ مقالة دون توقيع، عن موقع يور بوك، يونيو، 2020. <https://your-book.com/>

العمل بها، إيجاد قدر من الوضوح والدقة والفعالية لدى الباحثين والممارسين وعموم المتعاملين مع قطاع التربية والتعليم وقضاياها.



خطاطة بتصنيفنا الرباعي لعلوم التربية

1. البیدغوجيا: نقترح أن تختص البیدغوجيا بدراسة التكوين في الجانب الوجداني، وقد يشكل هذا المقترح مخرجا علميا وعمليا مقبولا لوضعية التشويش بل والانهييار التي أصبحت تعاني منها. ذلك أن هذا الجانب بما يتضمنه من مشاعر واتجاهات وقيم وأخلاق، يشكل مجالا هاما وحيزا واسعا من شخصية الإنسان. كما أن الأهداف الوجدانية ذات أهمية كبرى في العملية التربوية، ولكن مع ذلك لا يحظى الوجدان بما يستحقه من عناية في الممارسات التربوية وداخل المدارس.

ولأسباب كثيرة، فإننا لا نجد للوجدان ولا لبطائنه القيمة والأخلاقية، سوى حيزا ضيقا في الممارسات التدريسية في واقع التعليم، إذ يشعر المدرسون بصعوبة الاهتمام بهذا الجانب وصياغته في تحضيراتهم اليومية للدروس وفي اختيار ما يلائمه من وسائل ومن أساليب التقويم بخاصة. لذلك نقترح أن تسعى البیدغوجيا نحو التفرغ لدراسته وإيجاد النماذج والنظريات ووضع أدوات الملاحظة والقياس والتقويم الملائمة وتسلط الضوء على أهمية الأهداف الوجدانية وفي كل ما يرتبط بها من تنمية مشاعر المتعلم واتجاهاته وميوله وقيمه وأخلاقه بشكل عام وتنمية أساليبه في التأقلم مع الحياة المدرسية والتكيف لاحقا مع المجتمع ككل. وهكذا ستفيد البیدغوجيا في تسليط الضوء على الصعوبات التي تعترض المدرسين والعوامل التي تجعلهم يعزفون عن الاهتمام بهذا الجانب الهام من الحياة وعن صياغة أهدافه والسعي نحو تحقيقها وتقويمها بشكل صحيح.

ولا بأس أن نذكر بأن البيدغوجيا ارتبطت أصلاً ومنذ نشأتها الأولى، بالتربية على القيم والتربية الأخلاقية بشكل عام، وبما كان يتقاطع دائماً مع مقاصد الدين وأهداف الفلسفة، قبل أن ترتبط بتعليم العلوم واكتساب المعارف. ذلك أن الاتجاهات والقيم تلعب دوراً هاماً في تشكيل شخصية الفرد في إطار معياري سليم، فهي تمكننا من التنبؤ بسلوك حاملها في المواقف المختلفة، وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق الإيجابي، وأداء ما هو مطلوب منه، ليحقق الرضا عن نفسه والثقة فيها، من خلال تجاوبه مع الجماعة في مبادئها وتعمل على إصلاحه خلقياً وتوجيهه نحو الالتزام بأداء الواجب. لذا فإن اهتمام البيدغوجيا بالقيم وبالأخلاق عموماً، باعتبارها من المواضيع الحيوية داخل هذا المجال، سيعيد الأمور إلى نصابها وسيمنح هذا العلم مبرر وجوده وينقذه من الانقراض.

2. **الديديكتيك** أو علم التدريس، بمضامينه ومناهجه وتوجهاته المستجدة، والذي يقترح الباحث الإسباني أرسينيو باثيوس (Arsenio Pacios) (1980) "أن يركز على تكوين المعارف وإنماء الجانب العقلي من شخصية الإنسان"¹² ولن نجد صعوبة في تبرير هذا المقترح، ذلك أن علم التدريس كعلم مستقل، تطور بسبب التراكم المعرفي في مجال التدريس (النماذج، المناهج، الأهداف، الطرق، الوسائل، العلاقات، أساليب التقويم...) وبسبب بروز ضرورة التنظيم العلمي للمعارف في إطار منظورات (براديغمات)، موازاة بطبيعة الحال، مع ازدياد الحاجة لدى الباحثين والممارسين، لمعرفة وفهم الظواهر ذات الطبيعة الفكرية التي تحدث في الفصول انطلاقاً من صياغة الأهداف، وانتهاءً بالتقويم وكل القضايا المرتبطة أساساً باكتساب المعرفة وتمثلها (تشكيلها ذاتياً وجوانياً) والتمكن من توظيفها لمواجهة مختلف الوضعيات وحل المشكلات.¹³

وبالفعل فقد تطورت في العقود الأخيرة الأبحاث التجريبية في مجال التدريس وتراكمت نتائج الدراسات العلمية، فمنذ السبعينات من القرن العشرين، أنتج كم هائل من المعطيات حول العديد من العوامل والمتغيرات المؤثرة في النشاط التعليمي-

¹² Arsenio Pacios, *Introducción a la didáctica* (Madrid: Editorial CINCEL, 1980), 75-7.

¹³ إن الدعوة لأن تختص الديديكتيك بالمجال المعرفي في التدريس، تفرض ضرورة التمييز بينها وبين العلوم المعرفية (les sciences cognitives) (وإن كانت تعتمد عليها) والتي تدرس الأداء العام للفكر والطريقة التي يدير بها المعرفة ويختارها ويحفظها ويعيد استخدامها، وما إلى ذلك. كما أن اهتمامات هذه العلوم لا تقتصر على الفكر البشري وحده، بل تشمل أيضاً الذكاء الاصطناعي وكذلك الإدراك في عالم الحيوان، راجع:

Maurice Tardif, Mario Richard, Steve Bissonnette et Arianne Robichaud, "Les sciences cognitives et l'éducation", in *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, dir. Clermont Gauthier et Maurice Tardif (Montréal: Chenelière Éducation, 2017), 4.

التعلمي، فأصبح من الضروري تنظيم تلك المعطيات في أنساق نظرية عامة نتعارف على تسميتها بالمنظورات (paradigmes)، في إطار منظومة علمية مستقلة وواضحة المعالم، متمثلة فيما ندعوه بعلم التدريس بشقيه: علم التدريس العام وعلم التدريس الخاص.

3. الجسملوجيا (أو علم التربية البدنية والنفس-حركية والحسية-الفنية): لا أحد يشك في أهمية هذا العلم واستقلاله كعلم أصيل من علوم التربية، يعتنى بكل ما يرتبط بتربية وتكوين الجانب الجسمي والرياضي والنفس-حركي (ونضيف نحن إليها الحسي-الفني) من الشخصية.¹⁴

ولتعريفه يمكن القول بأن الجسملوجيا يهتم بدراسة النشاط التربوي الهادف إلى تنمية وتطوير الصحة وتعزيز اللياقة البدنية والمهارات الإدراكية والنفس-حركية للمتعلمين، من خلال المشاركة في الأنشطة الرياضية والفنية داخل المدرسة وخارجها، من مثل التمارين البدنية والرقص والموسيقى والآيروبيك والنحت والرسم والخط وألعاب القوى وكرة القدم والسباحة... وغيرها. وعموما، يهتم بكل نشاط بدني حركي يمكن أن يقوم به الفرد في مختلف المراحل والمستويات، للحفاظ على صحته وغموه المتوازن بشكل عام، أو لمجرد الترفيه والإستمتاع. إهتمام يمكن أن يتشخص في مناهج دراسية تحقق للأشخاص صغارا وكبارا، نمط حياة صحية وسعيدة وترفع من مستوى إدراكهم الحسي والفني وذكائهم ومشاعرهم واتجاهاتهم الإيجابية وملكاتهم وتعمل على تقوية مناعتهم ووقايتهم من الأمراض.¹⁵

ونظراً لأهمية الجسملوجيا تم إدراجه تحت مسمى التربية البدنية (l'éducation physique) منذ القدم، كمقرر رئيس ضمن مناهج الجامعات ومؤسسات التكوين في العديد من الأنظمة، حيث يتم تدريب الطلبة والمعلمين وتوعيتهم بأهمية هذه التربية وإعدادهم ليقوموا بالتكوين فيها. ورافق ذلك دخول برامج التربية البدنية ومناهجها للمدارس في جميع بلدان العالم.

وإذ نطالب في طرحنا بتعزيز هذا المنحى في تربيتنا وفي مدارسنا، نطالب في نفس الآن، أن يُبنى الجسملوجيا على أسس علمية متينة، بحيث توضع برامج التربية البدنية والرياضية والفنية، في ضوء معلومات وحقائق ومبادئ علمية موضوعية وثابتة وهذه المعلومات تغطي النواحي البيولوجية والنفسية والاجتماعية وغيرها.

¹⁴ اجتهدنا في اقتراح هذه التركيبة (الجسملوجيا) بدل العبارة علم التربية البدنية، لأننا نرى أن الجسملوجيا أشمل، ويمكن أن يتضمن التربية البدنية التربية الفنية معا.

¹⁵ مروان عبد المجيد إبراهيم، التعلم الحركي والنمو البدني في التربية الرياضية (عمّان: دار الرضوان للنشر والتوزيع، 2014)، 12-26.

فالجسمولوجيا باعتباره من بين علوم التربية بمعناها الدقيق، يهدف إلى خلق مواطن مندمج وسعيد، لديه الطاقة لأداء واجباته اليومية ومهامه الاجتماعية والمهنية بثقة وإتقان وأمان. ولتحقيق هذه الأغراض، لابد من معرفة الأسس العلمية التي تستند عليها التربية البدنية والرياضية والفنية.¹⁶

وبالفعل فإن تميز الجسمولوجيا باعتباره علماً مستقلاً بذاته، رهين باعتماده على أسس من علم التشريح ووظائف الأعضاء والكيمياء الحيوية وعلم الحركة وغيرها مما يرتبط بجسم الإنسان، وأن يعتمد كذلك حسب رأينا، على الفنون بمختلف أنواعها من موسيقى وتشكيل ورقص... بهدف تحقيق أعلى مستوى من الأداء والتوازن. ولكنه رغم تشابهه مع هذه العلوم والفنون والاستفادة منها، يبقى تخصصاً مستقلاً ومتميزاً من تخصصات التربية والتكوين. وتبقى تلك العلوم والفنون علوماً وفنوناً مساعدة، لا يمكن أن نحسبها بأي حال من الأحوال، من علوم التربية.

وللإشارة فقد يستغرب البعض لرأينا بضرورة الربط بين التكوين في التربية البدنية والتكوين في التربية الفنية ودمجهما ضمن علم واحد هو الجسمولوجيا. والحقيقة أن هذا الربط له ما يبرره وقد وجدناه يتكرر في بعض صنفات الأهداف التربوية، مثل صنفات جيلفورد وصنفات سيمبسون.

فحسب جوي بول جيلفورد (Joy Paul Guilford) (1968)، وعند الحديث عن القدرات الحركية، فإننا نلجأ عادة إلى اختزالها في الرياضة والمهارة البدنية والتي تتطلبها حركات معينة. إلا أنه من الواضح أن قائد الأوركسترا والرسام، يستعملون كذلك، قدرات حسية-حركية لأداء مهامهم ولتطوير عملهم؛ كما أن العمليات الجراحية على القلب والدماغ والأعمال الهندسية... كلها تتطلب مهارة ودقة حسية ونفس حركية، ثم إن بعض المهارات الحركية مثل العزف على آلة موسيقية لا تتطلب حركات بدنية فقط وإنما تتطلب كذلك، إدراك النوتة الموسيقية وهذا الإدراك (الاحساس وما يرافقه من مشاعر) هو الذي يوجه الحركات البدنية.¹⁷

¹⁶ حيدر صبحي إبراهيم، "مقررات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة ومدى توظيفها في التطبيق الميداني من وجهة نظر الطلاب المطبقين"، مجلة علوم الرياضة 9، 28 (2019): 204-215، وانظر كذلك:

Didier Delignières, *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en éducation physique* (Paris: Éditions Revue EPS, 2009).

¹⁷ حول نموذج جيلفورد نراجع: محي الدين توقي، يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، "القدرات الحركية كأهداف" (Motor Abilities Guilford Model)، مختصر من كتابهم أبعاد الأهداف السلوكية الثلاثة، نشر على موقع موسوعة مقالات مهارات النجاح (2019) انظر الرابط:

<https://sst5.com/Article/2074/31/catofnews.aspx>.

وبدورها تتحدث سيمبسون، عن كون هذا المجال النفس-حركي، "يتضمن المهارات اليدوية والمهارات الحركية والقدرة على تناول الأدوات والأجهزة واستخدامها والقدرة على القيام بأداءات معينة تتطلب التناسق الإدراكي والنفس-حركي والعصبي".¹⁸ وهكذا، لا يمثل هذا المجال الأهداف التي تستند على إحدى المهارات العضلية أو الحركية فحسب، بل أيضا تلك التي تتضمن معالجة بارعة لبعض المواد والأجهزة والآلات أو بعض الأعمال التي تبغي تنسيقاً حسياً وعصبياً وعضلياً كبيراً. وبالتالي، فإن المهارات الحركية (motor skills) تمتد لما هو أبعد من المهارات الفيزيائية واليدوية المتخيلة بشكل تقليدي، لتغطي المهارات الخاصة بالأعمال اليومية المستجدة من مثل استخدام الهاتف ولوحة المفاتيح، كما قد تغطي العديد من المهارات الاجتماعية (social skills)، من مثل مهارة الإلقاء أو لغة الإشارة أو الميميكس.¹⁹

4. علم الكفايات: وهو العلم الذي نجتهد في إضافته كعلم مستقل وأساسي من علوم التربية. علم تركيبي ذو توجه مستقبلي، يعتنى بكل ما يرتبط بدراسة وتكوين الجانب العميق من شخصيتنا، جانب أصبح يفرض نفسه كموضوع للدراسة، بفعل ما يحدث في الطبيعة البشرية من تحولات وبفعل تعاظم الاعتناء حالياً، بكل ما له علاقة بتربية وتكوين الكفايات وبخاصة المُلَهِّمة منها، أي الكفايات في مستواها التباعدي (الكفايات الناعمة ومهارات الحياة وقدرات التجديد والإبداع... بعد إعادة تعريفها وصياغتها)، كما سنفصل التعريف بها في عنوان لاحق. فضلا عن كفايات جديدة أصبحت الحاجة إليها تزداد إلحاحاً مع فتوحات الثورة الصناعية الرابعة وتعاظم دور الحاسوب و الرقمنة في كافة مجالات الحياة، تعرف "بالكفايات الرقمية" والتي تندمج فيها مختلف مكونات الشخصية الجوانية منها والظاهرة، لتشكل في تفاعلها منظومات متجانسة، نقترح أن تكون من بين أهم محاور هذا العلم.

وسنعمل في العناوين التالية وعند استعراضنا لطروحات مشروعنا، على تفصيل الحديث عن أهم المحاور والمواضيع التي نقترح أن يهتم بها هذا العلم الجديد من علوم التربية، "علم الكفايات".

¹⁸ Elizabeth J. Simpson, "Educational Objectives: Psychomotor Domain", *Illinois Teacher of Home Economics* X, 4 (1966): 110-44.

¹⁹ سعيد غني نوري، نظريات السلوك بين التعلم الحركي واستراتيجيات التعليم النشطة (ميسان: منشورات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة ميسان، 2018) (بتصرف). وللمزيد نراجع ما جاء عند جوي بول غيلفورد في كتابه:

Joy Paul Guilford, *Intelligence, Creativity and their Educational Implications* (San Diego: Robert R. Knapp, 1968).

ثالثا. طروحات ومرجعيات

سنستعرض فيما يلي، أهم الطروحات ومرجعياتها النظرية، التي اعتمدها كآسس في دعوتنا لتجديد علوم التربية وفي مشروعنا لإعادة النظر في مفاهيمها وتصنيفاتها وتحديد المنزلة التي ينبغي أن تحتلها علوم التربية الأربعة الأساسية (البيدغوجيا، الديدكتيك، الجسمولوجيا وعلم الكفايات)، وجعلها بالتالي، أكثر فاعلية وإجرائية في منظومة التربية والتكوين.

لكن لا بد أن نذكر مجددا بأننا نعتمد في مشروعنا هذا، على طروحات منها ما يتضمن مسلمات ونظريات ثبتت صحتها ونجاعتها ومنها ما يتضمن فرضيات ونظريات ما زالت في طور التشكل والنضج وتحتاج إلى المزيد من الدراسة والبحث والتجريب.

1. الأطروحة الأولى: تقسيم الشخصية الى ثلاثة مكونات

حازت دراسة الشخصية وفهمها اهتمام الفلاسفة والعلماء لعقود، وجرى تناولها وفق نظريات نفسية عديدة، تناولت مكوناتها وأماطها وسماتها... فمنها على سبيل المثال، ما يرى روادها أن الشخصية تصف تأثير الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية للفرد في سلوكه وعلى الآخرين، بينما يرى البعض أنها تشمل شعور الفرد وتصوره عن ذاته... وغيرها من النظريات، لا مجال لتفصيل الحديث عنها الآن.²⁰ لكننا سنركز هنا على نظرية التقسيم الثلاثي في علم نفس الشخصية، والتي استفدنا منها في دراستنا وكانت لها بالغ الأثر في المجال التربوي ولدى العديد من الباحثين؛ تصنيف يقسمها إلى ثلاثة جوانب ومكونات متباينة، وهي:

• **الجانب الجسمي والنفس-حركي:** حظي باهتمام كبير من علماء النفس، حيث تظهر تغيرات واضحة في شخصية الإنسان بحسب صحته الجسمية وقدرته على الإدراك والحركة بثبات وتوازن.

• **الجانب المعرفي:** يرتبط بالعقل ومهمته الأساسية التفكير وتجميع المعارف والخبرات المختلفة.

• **الجانب الوجداني** ويشمل الاتجاهات والميول ومنظومة القيم والأخلاق والسلوكات التي تتم بوعي أو دونه.

²⁰ عبير فؤاد، "نصور جديد لأماط الشخصية البشرية (أربعة أماط جديدة للشخصية يحددها العلماء بناءً على بيانات حديثة)"، مجلة للعلم، (29 يناير 2019):

<https://www.scientificamerican.com/arabic/articles/news/new-model-of-human-personality-patterns/>

لكن ما ينبغي الإشارة إليه منذ الآن، هو أن هذه الجوانب لا تشغل منفصلة بل تتفاعل وتترابط بشكل مندمج، لتشكل تنظيمات دينامية عميقة في شخصية الانسان، الأمر الذي غالبا ما تتجاهله الممارسات التربوية السائدة في مدارسنا.

لقد كان لهذا التقسيم الثلاثي للنفس البشرية، بالغ الأثر في الكثير من النماذج والنظريات التربوية ومنها باراديغم "تصنيف الأهداف التربوية"، والذي يوزع الأهداف التربوية على ثلاثة مجالات: المعرفي والوجداني والجسمي النفس-حركي.

ويعتبر هذا الباراديغم من أهم المرجعيات المعاصرة لعلوم التربية وبخاصة ما ارتبط منها بتطوير المناهج ومكوناتها من أهداف وطرق ووسائل التدريس وأساليب التقويم وغيرها من مكونات العملية التعليمية. وفيما يلي تذكير سريع ببعض نماذجه وأعلامه التي استفدنا منها بشكل مباشر أو غير مباشر:

• صانعة عالم النفس التربوي من جامعة شيكاغو، بنيامين بلوم (B. Bloum) (1956) وجماعته، للمجال العقلي/المعرفي لشخصية الفرد.²¹ إن محاولة تطوير أهداف تربوية على أساس العمليات العقلية أدت إلى ظهور مصنف الأهداف في هذا المستوى. فكان الغرض من هذا المصنف هو تنظيم سلوك المتعلمين في فئات سلوكية يمكن أن تستعمل في الميادين الدراسية كافة. وتتضمن هذه الفئات العمليات العقلية التالية: الحفظ/التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. وتندرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية والسلوكية منها على وجه الخصوص، والتي تسعى المدرسة من خلال تحقيقها، إلى تنمية تلك العمليات العقلية.

• صانعة دافيد كراثوول (David Krathwohl) (1964)، للأهداف التربوية في المجال الوجداني والقيمي والأخلاقي. تستهدف دراسة هذا المجال في التعليم، مشاعر وميول التلاميذ واهتماماتهم وتنمية حب الاستطلاع لديهم ورغبتهم في التعلم واتخاذ مجموعة من المواقف والاختيارات والقرارات وتبني منظومة من القيم وأنماط من السلوك.

• صانعة إليزابيث سيمسون (Elisabeth Simpson) (1972)، للمجال الحسي-الحركي-الرياضي. تركز سمبسون في تصنيفها لأهداف هذا المجال، على اكتساب

²¹ كنا من أوائل من عرف في المغرب وفي العالم العربي، بصانعة بلوم، راجع: محمد الدريج، "الأهداف التربوية ووسائل تشغيل التلاميذ"، مجلة التدريس الصادرة عن المدرسة العليا للأساتذة بالرباط (كلية علوم التربية حاليا) الأعداد 1 و2 و3 و4 و5، الصادرة ما بين ديسمبر 1976 ويوليوز 1978 .

مهارات جسمية ونفس-حركية، خاصة في التربية البدنية والتربية التشكيلية والموسيقى والتكوين المهني.²²

2. الأطروحة الثانية: تداخل المجالات الثلاثة

أطروحة أخرى نبنها في دراستنا وهي أقرب إلى المسلمة، تتمثل في التداخل والتشابك بين المجالات الثلاثة السالفة الذكر (الجسم، العقل، الوجدان) والتي تختص بها علوم التربية الأخرى (الجسمولوجيا، الديدكتيك، البيدوجيا) الأمر الذي يكاد يكون مغيبا تماما في المناهج والممارسات التربوية السائدة في منظومة التعليم ببلادنا.

لكننا عندما نقترح إضافة علم جديد هو "علم الكفايات" ليهتم بتلك المجالات الثلاثة نفسها، نشترط ألا يفعل ذلك إلا بعد انتظامها واندماجها في تركيبات وتوليفات نسقية متطورة من حالاتنا النفسية العميقة، مثل ما يحدث بالضبط مع الذكاء الأخلاقي والذكاء العاطفي.

بالنسبة للذكاء الأخلاقي، والذي يمكن تقديمه كمثال عن تفاعل الجوانب الثلاثة، يعد من أحدث أنواع الذكاءات المكتشفة والذي تطور على يد عالمة النفس الأمريكية ميشيل بوربا (Michel Borba) (2001)، والتي تعتبره من أهم مكونات الشخصية ونعتبره نحن من جهتنا، مثالا هاما عما نحن بصده من تداخل بين مكونات الشخصية، لكونه يرتبط بالذكاء كقدرة عقلية للفرد على التعامل مع الآخرين بالطريقة الأخلاقية السليمة.²³

كما يمثل الذكاء العاطفي، القدرة على إدراك الجوانب العقلية والعاطفية والمهارية في شخصياتنا وإحداث الاندماج والتوازن بينها. إنه "عبارة عن كيفية استخدام عواطفنا لتوجيه تفكيرنا، واستخدام تفكيرنا في توجيه عواطفنا". ويعتبر العديد من الباحثين حاليا أن الشخص الذي يمتلك مهارات الذكاء العاطفي وما يتضمنه من كفايات ناعمة (soft skills) ومهارات الحياة، أهم اجتماعيا ومهنيًا، من

²² نراجع بهذا الخصوص:

Marcel Lavallée, Benjamin Samuel Bloom et al. *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (Montréal: Editions de l'Education nouvelle, 1970).

وما ورد حول هذا الموضوع، في: الدريج، مدخل، وفي: محمد الدريج، التدريس الهادف: من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات (العين، الامارات: دار الكتاب الجامعي، 2004)، 87-106.

²³ Michele Borba, *Building Moral Intelligence. The seven Essential virtues that teach kids to do the right thing* (San Francisco: Jossey bass, 2001), 14.

عن: خالد أيوب الأيوب، "نحو طفولة سعيدة: الذكاء الأخلاقي وكيفية تنميته"، موقع المستشار الإلكتروني (2014).

<http://www.almostashar.com>

يملك مهارات الذكاء العقلي (العلمي والتقني) أو ما يعرف بعبارة الكفايات الصلبة، (hard skills).

فعند تعلم مهارات الذكاء العاطفي حسب ما هو وارد عند دانييل غولمان (Daniel Goleman) (2000)، "سنكون أكثر قدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم وتقبل مختلف الشخصيات بجميلها و قبيحها... فلكل إنسان مميزات وعيوبه ومع استمرار التدريب سنكون أكثر قدرة ليس على التعاطف والتعامل مع الآخرين فحسب، بل على التأثير فيهم وتغييرهم نحو الأفضل... إننا بتفهمنا و تقبلنا لهم سنكون أكثر قدرة على معرفة نقاط الضعف ونقاط القوة لديهم وسنمتلك مفاتيح التغيير في شخصياتهم".²⁴

ويمكن اعتبار هذين النوعين من الذكاء، نموذجين معبرين من نماذج وأمثلة كثيرة، عن مدى التشابك بين المكونات الثلاثة في شخصية الإنسان والتي لا يمكن أن تفيها العلوم الأخرى حقها من الدرس والتحليل. تشابك من توليفات وأنساق تجعل الفرد بعد انتظامها كآليات عميقة في نفسه، قادرا على "تشغيلها"²⁵ لمواجهة مبدعة لمختلف الوضعيات والمشكلات في الحاضر وفي المستقبل والتي قد تعترضه طيلة حياته. وفي هذا الإطار واسترشادا بالنظرية الإنسانية في علم النفس، يمكن الحديث عن نمو قدرات الاندماج لدينا وعن تشكل قدرات الإبداع وكل ما يمنحنا الطاقة الإيجابية من كفايات ملهمة للعمل والاجتهاد والاستجابة لمتطلبات مجتمعاتنا ومواكبة مستجدات العصر.

وقد كان عالم النفس الأمريكي أبراهام ماسلو (Abraham Maslow) (1908-1970) مؤسس النظرية الإنسانية، يركز بشكل أساسي على النظر إلى الشخصية ككل في اندماج مكوناتها، بدلاً من التركيز فقط على سمات وعمليات منفصلة داخلها.²⁶

²⁴ دانييل غولمان، الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة 262 (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أكتوبر 2000)، 18.

²⁵ للإشارة، لسنأ أول من يدعو للعناية في التربية بالتداخل بين المكونات الثلاثة (الجسم والعقل والوجدان)، فقد كانت الرغبة قوية لدى العديد من الباحثين، للتوصل إلى نموذج يجمع بينها في منظومة واحدة، كما هو الشأن عند المشتغلين بالأهداف التربوية وفي مقدمتهم بلوم، والذي عبر ما من مرة، عن أمنيته في وضع تصنيف واحد شامل لتلك الأهداف، يدمج بين مجالاتها الثلاثة. ثم لا يفوتنا أن نلاحظ، أنه عند تقديمها لبعض الأمثلة عن التداخل بين مكونات الشخصية، فذلك لارتباطها بالمجال التربوي أساسا، وإلا فالأمثلة لا تنعدم من مجالات أخرى عديدة، من مثل الطب النفسي حيث تبقى الأمراض السيكوسوماتية خير دليل على ما نحن بصدد، والتي تبين كيف أن أمراضا عضوية يكون منشأها اضطرابات نفسية.

²⁶ Abraham Maslow, *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, traduit de l'anglais par Laurence Nicolaieff (Paris: Eyrolles, 2018), 41.

وللتذكير فقد سبق أن قدمنا (2000 و 2007) تعريفا للكفايات راعينا فيه التكامل والتداخل بين المكونات الثلاثة في شخصية الإنسان، فكان تعريفنا لها: "الكفايات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مدمجة بشكل مركب"... ثم "إن التدريس الذي يتأسس على مدخل الكفايات، لا بد أن يبلغ مقاصده، لأنه لا يتناول شخصية التلميذ تناولا تجزيئيا. إن الكفاية ككيان مركب تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني"... "إن الكفاية تيسر عملية تكييف الفرد مع مختلف المواقف التي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، بل بالعكس، فإن تضافر مكونات الشخصية أي المعرفة والعمل والكينونة، هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة المشكلات".²⁷

3. الأطروحة الثالثة: تحول في الطبيعة البشرية

إن مقترحنا بإضافة علم جديد لمصنف علوم التربية، يختص بالكفايات المُلمَّهة حسب تعريفنا وفهمنا لها، باعتبارها بنيات تركيبة شديدة التعقيد يتم تمثيلها في النفس العميقة وشذ ما فيها من طاقات خلاقة، هو اقتراح استشاري لمجال ما فتى يتعاضد وتتشابك خيوطه، مواكبة منا للتطورات العلمية والتكنولوجية الهائلة التي تؤثت الثورة الصناعية الرابعة، ومنها على سبيل المثال: تكنولوجيا النانو، الطباعة ثلاثية الأبعاد، الرقمنة، الذكاء الاصطناعي، الاطمطة، أنترنت الأشياء، الواقع المعزز... وغيرها كثير.

فضلا عن الدينامية الخطيرة التي أصبحت تحدثها جائحة كورونا (كوفيد-19) في جميع بقاع العالم، ليس فقط في المجال الطبي والصحة العمومية وما يرتبط بهما، بل في كل المجالات وعلى مختلف الصُّعد والتي سيكون لها لامحالة، عظيم الأثر في حياتنا وفي شخصيتنا وسنحتاج بالضرورة معها، إلى مهارات وكفايات جديدة وقدرات من نوع خاص، قد تشكل لوحدها مجالا خصباً يمكن أن يتولى دراستها علم الكفايات.

إذن، نحن أمام تطورات حتمية تجعلنا نتنبأ بتغيير في طبيعتنا كبشر، مما قد ينتفي معه التقسيم الثلاثي الكلاسيكي للشخصية والذي نتبناه لحد الآن، ويقرب في نفس الآن، الشقة بين ما اصطلاح على تسميته بالداخل (الباطن) والخارج (الظاهر)،

²⁷ محمد الدريج، الكفايات في التعليم (الرباط: منشورات رمسيس، 2007)، 16، 76.

وإحداث الاندماج والانصهار في الإنسان بين الرقمي والفيزيائي والبيولوجي²⁸ وكأمثلة على ذلك:

- تكنولوجيا زرع الشرائح في جسم الإنسان بما فيه الدماغ، أو ما يسمى "بواجهة الدماغ الحاسوبية" وهي إحدى التكنولوجيات التي تدمج بين الرقمي والفيزيائي والبيولوجي في شخصية الانسان والتي لم تكن تحظى بإجماع علمي قبل عشر سنوات، وباستخدامها يستطيع فاقد الطرف أو المصاب بالشلل، على سبيل المثال، استخدام الأجهزة التعويضية عن طريق نشاط الدماغ.²⁹

- وفي نفس السياق تشغل مؤسسة نيورالينك (Neuralink) منذ عام 2016 والتي تهدف من جملة ما تهدف إليه، التحكم بالآلات من خلال قوة التفكير والذي يتم ربطه بالحاسوب.

- كما حققت هيئة الأبحاث بالبنتاغون (وزارة الدفاع الأمريكية) تقدماً في مشروع يهدف سد الفجوة بين البشر والآلات، باستخدام الموجات الدماغية، وفقاً لذلك سيصبح بالإمكان التحكم بالطائرات بدون طيار وأنظمة الدفاع الإلكترونية وغيرها من التقنيات "بعقولنا" فقط.

وفي عام 2017، مولت البنتاغون بحوثاً لتحديد إمكانية استخدام التحفيز الكهربائي بأمان "لتعزيز قدرات الفرد العقلية ومهارات التعلم والتدريب لديه" وفي النهاية، "سيؤدي النجاح في هذه المساعي إلى أن يتفوق الشخص على ذاته ويتمكن من استخراج ما فيها من طاقات وشحذها، وإتقان المهارات المعقدة التي تحتاج عادة إلى آلاف الساعات من التدريب والممارسة، في وقت أسرع بكثير".³⁰

4. الأطروحة الرابعة: النفس العميقة وفرضية المجال الرابع

تقوم هذه الأطروحة على فرضية مفادها، أن التطورات العلمية والتكنولوجية وما يواكبها من تغيرات إجتماعية وما يرافقها من تحولات في شخصيتنا وسلوكنا،

²⁸ أوضح المهندس والاقتصادي العالمي، الألماني كلاوس شواب (Klaus Schwab) (2020)، مؤسس المنتدى الاقتصادي العالمي، كيف أن البشرية مقبلة على تحول في طبيعتها وما يسميه "ما بعد الإنسانية" (transhumanisme)، حيث يتوقع الاندماج بين الرقمي والفيزيائي والبيولوجي في شخصية الانسان، كنتيجة من نتائج الثورة الصناعية الرابعة وعواقب جائحة كوفيد 19 والإجراءات الاقتصادية والاجتماعية (المثيرة للجدل)، والتي تتمثل في إعادة ضبط الاقتصاد العالمي وفتح الحياة بشكل عام، والتي يعبر عنها باللغة الفرنسية بـ (La grande remise à zéro) أو بـ (La grande réinitialisation)؛ راجع:

Klaus Schwab et Thierry Malleret, Covid-19, la grande réinitialisation (Genève: Forum Economique Mondial, 2020).

²⁹ <https://www.scientificamerican.com/arabic/articles/news/brain-stimulation-improves-control-of-robotic-arm/>

³⁰ <https://arabicpost.net/>

سينتج عنها ازدياد أهمية الدور الذي تلعبه النفس العميقة باعتبارها، حسب مقترحنا، مجالاً رابعاً من مجالات الشخصية. فما الذي نقصده بالنفس العميقة؟

عندما نتحدث عن "النفس العميقة"، لا نقصد بها العقل الباطن أو اللاشعور كما تصوره سيغموند فرويد (Sigmund Freud) ولا النفس المظلمة أو منطقة الظل التي افترض كارل يونغ (Carl Jung) وجودها.³¹ بل نقصد المجال الذي يتضمن ملكات التميز والتفوق وقدرات التجديد والابداع والنبوغ، عندما تتآلف في أنساق؛ مجال يتجاوز به الإنسان محدوديته ويتفوق به على نفسه، قبل أن يتفوق على الآخرين. كما نقصد بها "المنطقة" الجوانية التي نفترض مسئوليتها عن انتاج وتخزين وتديير كفاياتنا المُلهمّة وما نبدعه من نتائج إيجابية ومفيدة، تظهر في حياتنا كلما أدركنا حقيقة أنفسنا العميقة وكشفنا عن آليات انتظامها في أنساق وتوليفات.

وقبل أن نستمر في تفصيل الحديث عن هذه النفس العميقة وعن النتائج الإيجابية لما تحتزنه من طاقات، نرى من الضروري التذكير بأن المنظومات داخلها شكلت موضوع دراسات علمية كثيرة قديماً وحديثاً، منها على سبيل المثال، دراسات جيلفورد والذي اشتهر بتصنيفه لأنواع الذكاء وبنظريته عن أبعاد العقل، التي تنظم القدرات العقلية في نظام واحد يدعوه "البناء العقلي".

وشكلت تلك المنظومات موضوعاً لنظريات أخرى شهيرة، مثل نظرية الذكاءات المتعددة عند هاوارد غاردنر (Howard Gardner) (1983) والتي تذهب إلى أنَّ الذكاء ليس مكوّن واحد متجانس بل يوجد عدد من أنواع الذكاء التي يشكل كل منها نسقاً مستقلاً، أنواع الذكاء تتفاعل فيما بينها، فمع أنَّ كل نوع منها متميّز عن النوع الآخر إلا أنَّها تعمل معاً في منظومات للقيام بمهام الحياة المختلفة. وهذه الذكاءات هي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء المكاني، الذكاء الموسيقي، الذكاء الحركي، الذكاء الاجتماعي والذكاء الطبيعي.

كما انتشرت نظرية تقسيم الدماغ إلى نصفين الأيمن والأيسر ومتزعمها روجر سبيري (Roger Sperry) (1981) والذي يقدم مقترحاً بتوزيع القدرات الجسمية

³¹ هو أحد عناصر الشخصية كما قسمها عالم النفس السويسري كارل يونغ (1875-1961)، من مؤسسي علم النفس التحليلي وصاحب نظرية اللاوعي الجمعي. وهذا الجزء الخفي حسب يونغ، "جزء لا نرغب بالنظر إليه ويسمى بالظل، وهناك حيث الظلام الدامس، نلقي بأفكارنا ومشاعرنا التي نتمنى اختفائها، معتقدين أننا قد تخلصنا منها. والحقيقة أنها ما زالت تعيش في تلك المنطقة المظلمة، ولا يمكن لدواتنا أن تكتمل و"تتحرك" حتى نعترف بذلك الجانب".

للمزيد انظر مقالة: "كارل يونغ والظل: القوة الخفية لجانبنا المظلم"، موقع عزيمة (26 مايو 2019)

<https://azema.org/carl-jung-and-the-shadow-the-hidden-power-of-our-dark-side>

كما ننصح بمراجعة كتابه المؤسس: كارل يونغ، البنية النفسية عند الإنسان، ترجمة نهاد خياطة (اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع، 1994).

والعقلية والوجدانية عليهما، بحيث يرتبط على سبيل المثال، نصف الدماغ الأيمن بالإبداع وتوصل سبيري (وإن كانت آراؤه لم تعد تلقى إجماعاً) إلى أن الأشخاص الذين يستخدمون ذلك النصف بشكل جيد، يمتلكون خيالا واسعا ويجدون حلولاً غير تقليدية للمشاكل وينظرون إلى الأمور من زوايا لا يراها الآخرون.

كما نجد في العديد من نظريات العلوم المعرفية، ما يرجح رأينا بالحديث عن منظومات النفس العميقة والتي انتهت إلى "أن الفكر لا يمكن اختزاله في الوعي أو الوظائف الفكرية العليا (التفكير، التعقل، الحكم، إلخ). إذ تُظهر تلك الدراسات، حسب موريس طارديف (Maurice Tardif) (2017)، أن جزءاً كبيراً جداً من عمل العقل البشري يفلت من الوعي. وعلى سبيل المثال، عندما نتعرف على وجه أحد الأصدقاء في حشد من الناس، فإن عملية التعرف تلك تحدث بعيداً عن وعينا ولا نعرف على الإطلاق كيف نتوصل للتعرف على هذا الوجه أو ذاك، فنحن ندرك ذلك فقط. وينطبق الشيء نفسه عندما تتدخل في كلامنا: القواعد اللغوية والشبكات العصبية والحركات الفسيولوجية... التي تجعل كلامنا ممكناً، تعمل في نوع شبيه بوضعية "الطيران الآلي" عند قيادة الطائرة، دون أن نكون على دراية بميكانيزماتها".³²

وغيرها من النظريات التي تؤكد ما نذهب إليه في طرحنا من وجود منظومات وأنساق تشكل محتويات أنفسنا العميقة، تلعب دوراً حاسماً في تربيّتنا وتعلمنا وتوجيه سلوكنا واختياراتنا.

وبالعودة إلى تحليل طبيعة شخصيتنا العميقة وما يمكن أن نجنيه من إدراكنا لها من دروس ومن الكشف عما تختزنه من نتائج، نلخصها في النقاط التالية:

- إن حياتنا تصبح أكثر توازناً وتكاملاً، بسبب إدراكنا لمهاراتنا ومستوى ذكائنا العاطفي والأخلاقي وإدراكنا في نفس الآن، العيوب في شخصيتنا والأخطاء التي نرتكبها وإزاحة العوامل الباطنية المثبطة لقدراتنا المبدعة.

- كما يساعدنا ذلك، من الناحية الوجدانية والاجتماعية، على تحسين علاقاتنا بالآخرين. لأن قدرة الشخص على فهم ذاته وتقبلها، تجعله أكثر استعداداً لفهم الآخرين والتعايش معهم والمساهمة التربوية السليمة في تكوين الأجيال وإعدادهم للمستقبل.

³² Tardif, Richard, Bissonnette et Robichaud, "Les sciences cognitives", 4.

• كما يساعد الغوص في أعماق ذواتنا بنوع من التأمل والاستبطان، على أن نكون أكثر إيجابية وإبداعاً، فقد ربط العديد من الباحثين معرفة حقيقة النفس الخفية بالإبداع، كما ربطها آخرون بالاستقرار والتوازن والثقة في الذات، لأن ذلك يحررنا من مخاوفنا، ويؤدي إلى فك القيود التي تسيطر على أفكارنا وإنجازاتها، فالاعتراف بالنفس العميقة ومفهمة نشاطها وإظهاره، يساعدنا في السيطرة على جميع الجوانب السلبية والمعيقة فيها وترسيخ في المقابل، لدينا أبنائنا وطلابنا، الميولات الإيجابية وقدراتنا على التجديد والابتكار والتقدم.

• ثم إن فكرة السيطرة على جميع الجوانب السلبية والمعيقة في النفس العميقة كأطروحة أو كفرضية، أصبحت تجد ما يؤكدتها في الدراسات الحديثة حول الدماغ:

فوفقاً لعلماء من جامعة كوين ماري في لندن، فإن العقل البشري يحتاج إلى كبح أفكاره الواضحة من أجل الوصول إلى أكثر الأفكار إبداعاً، إذ يتطلب الإبداع والاختراع أن نبتعد عن الأفكار الشائعة والمألوفة والسهلة. كما أظهرت دراسة جديدة نشرت في مجلة (*Proceedings of the National Academy of Sciences*)،³³ أن موجات الدماغ تلعب دوراً حاسماً في تثبيط طرق التفكير الاعتيادية (مثل التقاربية convergentes) لتمهد الطريق للوصول إلى الأفكار الجديدة بما فيها الكفايات المُلهمة (مثل التباعدية divergentes)، وتوصلت مجموعة البحث في هذه الدراسة، إلى أن تلك الموجات الدماغية، وتحديدًا تذبذبات ألفا في المنطقة الصدغية للجهة اليمنى من الدماغ، تزداد كلما أراد الفرد القيام بمهام إبداعية، وكلما احتاج إلى كبح الروابط الواضحة للدماغ والتي غالباً ما تمنعه من القيام بذلك، فتصير حاجزاً مضللاً للإبداع، هذه الروابط المعرقلة تنشط فيما يسمى بالتفكير التقاربي (من مثل القدرة على إعطاء جواب واحد صحيح، عن أسئلة لا تتطلب إجهاداً). وبعد كبح تلك الأفكار المضللة والروابط المعرقلة، يصبح المجال سالكا لتوليد الأفكار المبدعة والكفايات المُلهمة (في التفكير التباعدي)، من خلال استكشاف العديد من الحلول الممكنة وليس حلاً واحداً فقط أو جواباً واحداً صحيحاً. وهكذا تعمل موجات ألفا بمستويات عالية،

³³ Queen Mary University of London, Brainwaves suppress obvious ideas to help us think more creatively. ScienceDaily (2018). Retrieved from: www.sciencedaily.com/releases/2018/12/181210150622.htm

نصح، سواء بالنسبة لأبحاث جامعة كوين ماري بلندن أو تلك المنشورة في المجلة المذكورة أعلاه (وهي مجلة أمريكية محكمة ذاتعة الصيت، تأسست منذ 1915) مراجعة موقع **المحطة**، مقالة دون توقيع، بعنوان: "موجات دماغية لكبح جماح الأفكار الواضحة تساعدنا في التفكير بشكل إبداعي"، (أبريل 2019): على الرابط: <https://elmahatta.com/creatively-think/>

على تمكين الناس من استخراج ما في أنفسهم العميقة من أفكار أصيلة غير معروفة وغير مألوفة وليست واضحة كل الوضوح.

5. الأطروحة الخامسة: معنى جديد للكفايات ومستوياتها

إننا إذ نقترح انشغال العلم الجديد بالكفايات، نشترط أن نغير من تعريفنا لها ومستوياتها وأنواعها ولكل ما يرتبط بها من مفاهيم من مثل القدرات والمهارات... وأن نوجه العناية نحو الكفايات المُلْهِمَة، (التباعدية) وخاصة الناعمة منها ومهارات الحياة وكذا بطبوع وسمات الشخصية العميقة وما تتضمنه من قدرات التجديد والابداع، وعموما ما يصطلح على تسميته بكفايات المستقبل. وأن نوجه العناية كذلك إلى ما يحدث في الشخصية من تغير بفعل اندماج وتفاعل مكوناتها العقلية والوجدانية والجسمية والنفس-حركية، كما أسلفنا في أطروحتنا الثانية.

على أن الركيزة الأساسية التي نعتمدها لإعادة النظر في مفهوم الكفايات، هي ملاحظتنا بكون النشاط البشري بما فيه النشاط التربوي والتعليمي، ناتج عن البحث المستمر عن حل وسط وإحداث نوع من التوازن بين قطبين متعارضين ومتكاملين في نفس الآن، قطب التفكير التقاربي والموجه للمنطق والمراقبة والتخطيط والتحكم والحفاظ على العادة والمألوف، وقطب التفكير التباعدي والذي يركز على التجديد والمبادرة والإبداع.

إن كفايات المدرس تتشكل وتتحدد نتيجة لغلبة أحد هذين القطبين على نشاطه التربوي، وهي التي تحدد مدى نجاحه أم لا في مهنته. كما أن الاختيارات التي يقوم بها بين هذين القطبين (التقارب والتباعد) تطبع أسلوبه في التدريس وإدارة القسم وعلى نطاق أوسع، في إدارة حياته.³⁴

لذلك نرى أن إعادة تعريف الكفايات، لا بد أن يأخذ في الاعتبار فرضية تقسيمنا لها إلى نوعين: كفايات مُلْهِمَة وكفايات مألوفة؛ وإلى مستويين: التقاربي والتباعدي.

إن الحديث عن مستويات الكفايات في هذا السياق، حديث إجرائي، نوظفه في محاولتنا إعادة ضبط معناها، فالكفاية الواحدة يمكن اتقانها كما هو معلوم، بنسب

³⁴ بتصرف عن دراسة

DISCAS, *Convergence et divergence: les deux pôles de l'activité humaine* (Canada: Les archives de DISCAS, 2006). <http://csrdn.qc.ca/discas/valeurs/convergenceEtDivergence.html>

وأيا: ريم أحمد عبد العظيم، "فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، *مجلة القراءة والمعرفة* 2، 94 (2009): 112-31.

ودرجات متفاوتة، وقد اهتم علماء التربية والتكوين باستمرار، بمستويات التعلم ودرجات التحصيل.³⁵

• **المستوى الأول** التقاربي وهو مستوى التفكير المنطقي والتخطيط والضبط والتوقع، حيث تنشط الكفايات التقاربية (compétences convergentes) في مواجهة الوضعيات والإشكالات العادية في السياقات المألوفة، فهي توظف في الغالب، قوى الذاكرة بالأساس والمراقبي الأولى من صنفه بلوم.

ويعتمد التفكير التقاربي كذلك وبقدر كبير، على المنطق والحلول الجاهزة، ويستخدم في المواقف التي توجد فيها إجابة واحدة صحيحة أو حل واحد للمشكلة ويمكن الوصول إليه عن طريق تحليل المعلومات المخزنة أو المتاحة.

• في حين يتمثل **المستوى الثاني** في الكفايات العميقة والمُلهمة، (التباعدية compétences divergentes أو ما وراء الكفايات métacompetences) بجميع أنواعها وخاصة الكفايات الناعمة ومهارات الحياة، والتي أصبحت تعرف بكفايات المستقبل؛ إنه مستوى العصف الذهني وحرية المبادرة والحدس والابداع.

إن التفكير التباعدي هو بالضبط التفكير الخلاق، الذي لا نجد له نظيرا في نموذج بلوم، في حين يتمثل التفكير التقاربي في الوصول إلى جواب واحد أو حل واحد ممكن، مما هو متوفر أصلا من معلومات، دون زيادة أو نقصان. أما صاحب التفكير التباعدي فيبدي القدرة على تطوير أفكار مبتكرة وفريدة من نوعها، مع وضع تصور لحلول متعددة تخص المشكلة الواحدة، لذلك يطبق التفكير التباعدي بطريقة أفضل في المشكلات التي تسمح بالإبداع.

ونحن إذ نقترح أن يختص علم الكفايات بدراسة وتكوين الكفايات من المستوى الثاني، فإننا نلاحظ أن معظم أساليب التدريس منحازة بشدة نحو أسلوب التعلم المعتمد على التفكير التقاربي، وهذه الحقيقة قد تفسر سبب الأداء المدرسي السيئ لعباقرة ناجحين في العلم وفي الحياة أمثال: ألبرت أينشتاين وتوماس إديسون وهنري فورد، تخلفوا دراسيا وطردهوا من المدرسة.

ويشاطرنا بونوا أوركييلي (Benoit Urgelli) (2020) هذا الرأي، حيث يلاحظ على منظومة التعليم في فرنسا، ما نلاحظه على منظومتنا، حينما يقول: "إن نظامنا التعليمي يشجع التفكير التقاربي، الذي يبحث عن الحل الصحيح بين البدائل المختلفة.

³⁵ Laurence Compagnon, Philippe Bali, Jean-Francois Huez et al., "Les niveaux de compétences", *Exercer. La revue française de médecine générale* 24, no. 108 (2013): 156-64.

هذا التفكير تحليلي وعملي، في حين من المفروض تشجيع التفكير التباعدي، باعتباره شكلاً مبتكراً وأصيلاً للبحث عن إجابات متعددة ومحتملة لسؤال أو مشكلة ما³⁶.

ومن جهة أخرى، فإن إعادة النظر في مفهوم الكفايات، لابد وأن يتلاءم مع التطورات المجتمعية ومستجدات العلوم والتكنولوجيا وما أصبحت تحدثه في طبيعتنا البشرية من تحولات. بحيث ننظر إلى الكفايات باعتبارها تركيبات وتوليفات تنتظم جوانباً في أنساق وتعمل على التوفيق بين قوى الفرد وطاقاته الكامنة والمندمجة عقلياً وجسدياً ووجدانياً والرقمي بحياته وحياة مجتمعه. ذلك أن إعادة النظر هذه، لا يمكنها تجاهل فتوحات الثورة الصناعية الرابعة وما يرافقها من تطور هائل لعلوم الحاسوب والرقمنة. كما لا يمكن تجاهل الآثار المدمرة لجائحة كورونا (كوفيد-19)، حيث شرع المستقبلون في التنبؤ واستباق النتائج الخطيرة لتلك التطورات فيما يتعلق بموضوع الكفايات، ويعتقدون أنه سيتم الاستغناء عن العديد منها واستبدالها بنوع جديد قد يكون هو "الكفايات الرقمية"، والتي من المفروض مبدئياً، أن تساير الدعوة إلى استراتيجيات إقتصادية واجتماعية جديدة أصبحت تعرف بـ (إعادة الضبط الكبير) (The Great Reset)، والدعوة لإعادة "ضبط عالم الشغل" وما سيستتبعه بالضرورة من حاجة إلى "إعادة تجهيز" الكفايات (re-tooled)³⁷.

ومن بين الاجراءات التي أصبحت المؤسسات والشركات تتخذها لإعادة الضبط والتجهيز، نذكر زيادة الاعتماد على الرقمنة (الحاسوب والذكاء الاصطناعي...) والتكوين والعمل عن بعد وتوظيف العالم الافتراضي وأنترنت الأشياء والواقع المعزز والحوسبة السحابية ورقمنة التدبير الإداري والتجارة الإلكترونية وغيرها مما أصبح يشكل دعائم المدن الذكية [...] وما ينتج عن كل ذلك من سلوكيات التباعد الاجتماعي وضعف التواصل وشح في التفاعل الوجداني المباشر، مما يؤدي لا محالة للإستغناء عن الكثير من المهارات والكفايات "التقليدية" واستبدالها بأخرى تواكب المستجدات ومنها بصفة خاصة، الكفايات الملهمة والكفايات الرقمية³⁸.

³⁶ نصح بمراجعة الدراسة/الملف الهامة لبونوا اوركلي (Benoît Urgelli) (2020) من المدرسة العليا للأساتذة بليون، بعنوان: Benoît Urgelli, "Agir et éduquer dans un monde incertain. Combiner pensée convergente et divergente ?" <http://benoit.urgelli.free.fr/Recherches/Articles/Urgelli-pensee-complexe-2020.html>

³⁷ للمزيد من التوضيح راجع الهامش رقم 28 (réoutillées) باللغة الفرنسية، (reestructuradas) باللغة الإسبانية.
³⁸ Koenig Peter, *Le monde post-Covid, le projet diabolique du Forum économique mondial: La 'Réinitialisation de l'emploi' après La Grande remise à zéro. Un avenir terrifiant* (2020).

على الرابط:

<https://www.mondialisation.ca/le-monde-post-covid-le-projet-diabolique-du-forum-economique-mondial-la-reinitialisation-de-lemploi-apres-la-grande-remise-a-zero-un-avenir-terrifiant/5651059>.

وهكذا لن ينحصر المفهوم الجديد الذي نقترحه للكفاية، في التوفر على مهارات قارة ومواظب عليها بشكل روتيني، بل يأخذ بعين الاعتبار المقدرة على المثابرة الخلاقة والتي تعني في المستوى التباعدي، توظيف مهاراتنا لتدبير وضعيات معيشية اجتماعية ومهنية جديدة وغير مألوفة، وضعيات تزداد تعقيدا أكثر فأكثر مع ازدياد تعقد حياتنا وتسارع التغيرات وتلاحقها في مجتمعاتنا المعاصرة والتي تنعكس آثارها بالضرورة، في طبيعتنا البشرية.³⁹

لقد أمضى ماسلو، الكثير من وقته في دراسة ما أسماه بـ"الأشخاص الذين يحققون الذات"، أولئك الذين يطورون أنفسهم ويفعلون أفضل ما في وسعهم، واستخلص أنه على كل المهتمين بالتربية والتكوين، الاتجاه نحو تيسير نمو الفرد وتحقيق ذاته والتفوق عليها. وذلك بفضل التركيز المكثف والواعي، على النشاط الذي يبذل فيه الفرد منتهى طاقاته، مثلما يحدث في المنافسات الثقافية والسباقات الرياضية والإنتاج العلمي والإبداع الفني وهندسة المعالم العمرانية...، كلها أمور تستدعي مهارات التفوق و"تجربة الذروة".⁴⁰

وهكذا وبهذا المعنى الذي نقدمه للكفايات، يمكن لهذا العلم (علم الكفايات) أن يتدخل ويختص في دراستها ويوجه المربين نحو الاستفادة منها وتوظيفها في مهامهم التربوية، سواء داخل المدرسة أواخرها، ما دامت العلوم الثلاثة الأخرى والتي يهتم كل واحد منها بجانب من الشخصية (الجسم أو العقل أو الوجدان)، لا يمكنها تغطيتها في تشابكها واندماجها وفي توليفاتها الفريدة وفي معناها التباعدي.

خلاصات وخاتمة

1. إننا نعتقد أن البيدغوجيا (علم التربية) وما ارتبط بها من علوم، في حاجة الآن وقبل أي وقت مضى لإعادة النظر في تعريفها و في وظائفها ومنزلتها بين العلوم الإنسانية. الأمر الذي سيخلصها ويخلص بالتالي قطاع التربية والتكوين برمته، مما أصابها من فوضى لم يعد بالإمكان تحملها. لذلك اقترحنا، كما العديد من الباحثين، أن يعاد رسم حدودها وحدود علوم التربية برمتها وضبط وظائفها، لتركز على دراسة

³⁹ خصصنا لموضوع الكفايات مؤلفا نشر في طبعات، أولها: الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، سلسلة المعرفة للجميع 16 (الرباط: منشورات رمسيس، 2000). وطبعة ثانية منقحة سنة 2007، والآن نحن بصدد مراجعته لاضافة تصورنا الجديد حول موضوع الكفايات وما يرتبط بها من مصطلحات ومقترحات بإعادة النظر في علوم التربية بشكل عام.

⁴⁰ هي تجربة ذات قيمة عالية تتميز بشدة الإدراك وعمق مشاعر الرضا والأهمية العميقة التي تجعلنا في تناقض دائم مع التجارب العادية والمألوفة المحيطة بنا في كل زمان ومكان؛ نراجع في هذا الصدد:

Maslow, *Devenir le meilleur de soi-même*. 114.

مواضيع واضحة المعالم، تتمثل في نظرنا في تكوين الجوانب الأربعة من شخصيتنا، كما فصلنا الحديث عنها.

2. خلاصة أخرى تتمثل في كوننا نقر عندما نقترح إعادة النظر في تصنيف علوم التربية والتميز بين الأصيل منها والدخيل، بصعوبة المسألة والتي ينبغي أن تشكل مشروعا كبيرا يحتاج إلى المزيد من الدراسة والبحث في إطار مؤسسي وفي إطار مجموعات عمل، لذا لم نتوقف منذ شروعا في هذه الدراسة، عن دعوة الباحثين لتزويدنا بملاحظاتهم وتوجيهاتهم والمشاركة الفعلية في المشروع.

3. ولكن وعلى الرغم من الصعوبات، فإننا اجتهدنا بالاستعانة ببعض النظريات التربوية وتجربتنا الطويلة في التكوين والبحث، لوضع بعض المقترحات وجعلها أسسا يمكن اعتمادها للإصلاح الإيستيمولوجي الضروري لوضعية البيدغوجيا ووضعية علوم التربية بشكل عام. من تلك الأسس ضرورة التمييز بين علوم التربية الحقة (وهي أربعة في مصنفنا) وبين العلوم المساعدة والتي ينبغي ردها إلى أصولها بعد رسم الحدود بينها، لغاية تجنب الاختلاط ولما أصبحنا نلاحظه من التباس وتشويش برديكمي خطير. فالجغرافي والمؤرخ والبيولوجي واللغوي ورجل الاقتصاد وعالم النباتات ومربي النحل... يتحولون بقدرة قادر، إلى علماء البيدغوجيا، بمجرد انشغالهم بقضية من قضاياها، وربما بدعوى تكامل المعرفة وتضافر التخصصات، فيختلط الحابل بالنابل، ليس على الباحثين المبتدئين (طلبة الماجستير والدكتوراة) فحسب، بل على كل ذوي العلاقة، بمن فيهم بعض الافذاذ من ذوي الاختصاص.

الأمر الذي يدعونا للمساهمة في طرح مقترح برسم الحدود والتميز بين أربعة علوم رئيسة وحددنا لكل منها مجالاتها ومحاورها، وهي: البيدغوجيا؛ الديدكتيك؛ الجسمولوجيا؛ وعلم الكفايات.

4. وتظل العلوم الأخرى، مثل تاريخ التربية وفلسفة التربية وعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي واقتصاديات التربية... وغيرها كثير، تظل علوما مهمة مبدئيا وضرورية، خاصة في إطار ما تعرفه ظواهر التربية والتعليم، كما أسلفنا، من تعقد بفعل الارتباط الشديد بين مكونات الشخصية واشتباك بين متغيراتها وتطور غير مسبوق لسياقاتها بما يعتمل فيها من مؤثرات طبيعية واجتماعية وثقافية وتكنولوجية في وقتنا الراهن، الأمر الذي يفرض بالفعل تكامل المعارف وتداخل التخصصات (interdisciplinarité). لكن هذا التكامل لا ينبغي أن يتحول إلى خلط وتشويش ابستيمولوجي وباراديغمي ومنهجي. إن العلوم المساعدة ينبغي أن تبقى في نهاية

التحليل علوما مساعدة، تنتمي أصلا إلى تخصصات أخرى تتفرع عنها وتستمد منها مفاهيمها وفرضياتها ومناهجها... ولا تندرج ضمن علوم التربية بالمعنى الدقيق.

5. ثم إن تقسيمنا الرباعي لعلوم التربية، بحيث يختص كل واحد منها بجانب من الجوانب الأربعة للشخصية، شبيه بما يحصل في العادة وفي كل العلوم، أمام ما يستجد من ظواهر ومشكلات تحتاج إلى تضافر التخصصات، كما حدث في الفيزياء على سبيل المثال، والتي تفرعت إلى فيزياء كيمائية وفيزياء حيوية وفيزياء فلكية وغيرها، لكنها تبقى فيزياء في نهاية التحليل. في حين أن الخطأ الذي حدث بالنسبة للتربية يتمثل في حصرها انطلاقا من الفروع، فنقول متأثرين بالتقليد الفرنكفوني "علوم التربية"، في الوقت الذي لم يكن واضحا لدينا منذ البداية ما هو الأصل، هل هو علم التربية أم البيدغوجيا أم التربية العامة... وبدأنا نبحث عن هذه العلوم (أي علوم التربية) حسب التسمية الفرنسية المضللة (sciences de l'éducation) وانتهينا بعد سنوات من التردد بين الفلسفة والعلم والفن والدوران في متاهة العديد من العلوم، إلى أن نستمد منها أسباب وجودها وأن نقبس منها "العلمية" وأن نستند عليها للحصول على الاعتماد والاعتراف. وفي اعتقادنا هذا سبب كاف للدعوة إلى التفكير الجدي في ضرورة إعادة ترتيب وتنظيم بيتنا من الداخل.

وختاما وعلى الرغم من تلك التحفظات، فالكل يشهد بأهمية الدور الذي لعبته وتلعبه علوم التربية دخيلة كانت أم أصيلة، على صعيد العمل التربوي، حيث تتجلى أهميتها فيما تقدمه من خدمات تساهم في تطوير عمل المدرسين وعموم المربين، عن طريق تحليلها للفعل التربوي وفحص مختلف أبعاده وجوانبه وتقديم الحلول الكفيلة لتجاوز مشكلاته. إن علوم التربية تساهم، كلما التزمت بالشروط العلمية ومعايير التخصص والحدود الابدستملوجية، في النهوض بالعملية التربوية والإرتقاء بها من مستوى الممارسة العشوائية المبنية على التقليد والخبرة الذاتية، إلى مستوى التنظيم والعقلانية كمرحلة أولى، ثم إلى مستوى أرقى وأعمق، حيث تنشط الكفايات الملهمة وقدرات الإبداع. وذلك ضدا عن بعض من يعتقد، بأن هذه العلوم لم تحقق أي تأثير إيجابي في العملية التربوية والتعليمية، واتهامها بالتشويش على هذه العملية وإفراغها من محتواها، الرأي الذي نرفضه جملة وتفصيلا. لأن أهمية علوم التربية خاصة إذا أعادت ترتيب بيتها الداخلي، لن تقتصر على إعداد وتكوين المدرسين وإعادة تكوينهم، بل هي ذات أهمية كبرى بالنسبة للعمل التربوي على مستويات أخرى وفي مقدمتها اتخاذ القرارات في التخطيط ورسم السياسات التربوية ووضع استراتيجيات الإصلاح والتجديد وفي التسيير الإداري وتدبير الحياة المدرسية، وما إلى

ذلك من شؤون منظومة التربية والتكوين، عمليات لا تستقيم دون الاستعانة بعلوم التربية والإشراف بفتوحاتها.

الببليوغرافيا

أحمد عبد العظيم، ريم. "فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". *مجلة القراءة والمعرفة* 2، 94 (2009): 31-112.

أيوب الأيوب، خالد. "نحو طفولة سعيدة: الذكاء الأخلاقي وكيفية تنميته"، *موقع المستشار الإلكتروني* (2014).

جولمان، دانييل. *الذكاء العاطفي*. ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة 262. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أكتوبر 2000.

الخطيب، إبراهيم، مصطفى خليل الكسواني ومروان حويج. *مدخل إلى التربية*. عمان: منشورات دار قنديل، 2009.

الدريج، محمد. "عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل". *مجلة علوم التربية* 47 (2011): 7-27.

_____. *الكفايات في التعليم*. الرباط: منشورات رمسيس، 2007.

_____. *التدريس الهادف: من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات*. العين، الامارات: دار الكتاب الجامعي، 2004.

_____. *مدخل إلى علم التدريس*. العين، الامارات: منشورات دار الكتاب الجامعي، 2003.

_____. "الأهداف التربوية ووسائل تشغيل التلاميذ". *مجلة التدريس الصادرة عن المدرسة العليا للأساتذة بالرباط* (كلية علوم التربية حاليا) الأعداد 1 و2 و3 و4 و5، الصادرة ما بين

ديسمبر 1976 ويوليوز 1978 .

زيادة، عبد القادر وآخرون. *الفكر التربوي مدارسه واتجاهات تطوره*. الرياض: مكتبة الرشد، 2006.

شكنون عماروش، مزهورة. *مدخل إلى علوم التربية*. الجزائر: منشورات جامعة البويرة، 2020.

صبيحي إبراهيم، حيدر. "مقررات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة ومدى توظيفها في التطبيق الميداني من وجهة نظر الطلاب المطبقين". *مجلة علوم الرياضة* 9، 28 (2019): 215-204.

عبد المجيد إبراهيم، مروان. *التعلم الحركي والنمو البدني في التربية الرياضية*. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع، 2014.

علي سالم، علي محمد. "مدخل إلى علوم التربية". *الموقع الرسمي الخاص الباحث علي سالم*، قسم العلوم التربوية (2018).

غني نوري، سعيد. *نظريات السلوك بين التعلم الحركي واستراتيجيات التعليم النشطة*. ميسان: منشورات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة ميسان، 2018.

- الفضيل، رتيمي ولكحل صليحة. "طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق". *مجلة دفاقر المخبر*. 7، 1 (2012): 94-107.
- وليد أحمد، جابر. *طرق التدريس العامة: تخطيطها وتطبيقاتها التربوية*. القاهرة: المكتبة المصرية، 2005.
- يونغ، كارل. *البنية النفسية عند الانسان*. ترجمة نهاد خياطة. اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع، 1994.
- Borba, Michele. *Building Moral Intelligence. The Seven Essential Virtues that Teach Kids to do the Right Thing*. San Francisco: Jossey bass, 2001.
- Compagnon, Laurence, Philippe Bali, Jean-Francois Huez et al., "Les niveaux de compétences". *Exercer. La revue française de médecine générale* 24, no. 108 (2013): 156-64.
- Delignières, Didier. *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en éducation physique*. Paris: Éditions Revue EPS, 2009.
- DISCAS. *Convergence et divergence: les deux pôles de l'activité humaine*. Canada: Les archives de DISCAS, 2006. <http://csrdn.qc.ca/discas/valeurs/convergenceEtDivergence.html>
- García Aretio, Lorenzo. *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva integradora*. Madrid: Paraninfo, 1989.
- García Hoz, Víctor. "La formación de la persona: puntos de referencia para su estudio". *Revista española de pedagogía* 52, no. 198 (mayo-agosto 1994): 211-29.
- Guilford, Joy Paul. *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego: Robert R. Knapp, 1968.
- Lavallée, Marcel, Benjamin Samuel Bloom et al. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal: Editions de l'Education nouvelle, 1970.
- Manganiello, Ethel. *Introducción a las ciencias de la educación*. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1973.
- Maslow, Abraham. *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Traduit de l'anglais par Laurence Nicolaieff. Paris: Eyrolles, 2018.
- Pacios, Arsenio. *Introducción a la didáctica*. Madrid: Editorial CINCEL, 1980.
- Queen Mary University of London. Brainwaves suppress obvious ideas to help us think more creatively. ScienceDaily (2018). Retrieved from: www.sciencedaily.com/releases/2018/12/181210150622.htm
- Sarramona, Jaume. *Fundamentos de educación*. España: CEAC, 1989.
- Schwab, Klaus et Thierry Malleret. *Covid-19, la grande réinitialisation*. Genève: Forum Economique Mondial, 2020.
- Simpson, Elizabeth J. "Educational Objectives: Psychomotor Domain". *Illinois Teacher of Home Economics* X, 4 (1966): 110-44.
- Tardif, Maurice, Mario Richard, Steve Bissonnette et Arianne Robichaud. "Les sciences cognitives et l'éducation". In *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, dir. Clermont Gauthier et Maurice Tardif. Montréal: Chenelière Éducation, 2017. Voir en ligne: <https://r-libre.telug.ca/1086/>.

Urgelli, Benoît. “Agir et éduquer dans un monde incertain. Combiner pensée convergente et divergente?”. <http://benoit.urgelli.free.fr/Recherches/Articles/Urgelli-pensee-complexe-2020.html>

علوم التربية وأسئلة الموضوع والمنهج في ضوء المقاربة الإستيمولوجية

علال خوش

أستاذ باحث في علوم التربية والديكتيك

تهديد

علوم التربية تخصص حديث النشأة اعتبره الدارسون واحدا من التخصصات، الذي أثار عدة إشكالات معرفية تستمد مشروعيتها من وضعه الإستيمولوجي ضمن العلوم الإنسانية الحديثة، حيث أثير حول هذه العلوم التربوية، منذ تأسيسها الرسمي (1912)، ومأسستها بالجامعات ومؤسسات التكوين الفرنسية سنة (1967)، نقاش ابستمولوجي، طرح خلاله الدارسون أسئلة متعددة ومتباينة عكست رؤاهم المختلفة لحقيقة وجود شيء اسمه علوم التربية (بصيغة الجمع)، وماهية هذا الوجود؛ وطبيعة البراديجمات أو النماذج التربوية (paradigmes) المعتمدة في علوم التربية، ودرجة إنتاجها للمعرفة العلمية حول موضوعها. وقد نتج عن هذا النقاش المعرفي تغيير رؤى الباحثين نحو فتح نقاش حول الوضع الإستيمولوجي لهذه العلوم التربوية الحديثة النشأة، انطلق بفرنسا منذ بداية التسعينات من القرن الماضي، باعتقاد مقارنة معرفية طرحت تساؤلات عن إشكالاتها الإستيمولوجية المختلفة كالتسمية، والتعددية، والتصنيف، والعلاقات القائمة بينها، ومدى علميتها؛ وتنوع جهازها المفاهيمي تبعا لتعدد العلوم الإنسانية والدقيقة التي تستعير منها، بالإضافة إلى تباين مقارباتها المستمدة من هذه العلوم؛ وكذا صعوبة التحديد العلمي لموضوعها (التربية أو الإنسان المركب)، باعتباره ميدانا للقيم والغايات، أي للفلسفة التربوية للمجتمع وطموحاته وحاجياته.

وتأسيسا على مباحث الإستيمولوجيا المعاصرة، خاصة مع العالم الفرنسي غاستون باشلار (Gaston Bachelard) التي أفادت أن أي علم كيفما كان نوعه، لابد أن يقوم بشكل عام على ثلاثة مرتكزات أساسية هي: تحديد جهازه المفاهيمي، وموضوعه، ومنهجه؛ وأن تتحقق نتائج تطبيق أربعة قواعد علمية رئيسة هي: الملاحظة، ووضع الفرضيات، والتجربة، ثم الاستنتاج، تستهدف هذه الورقة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة من قبيل: أي ماهية لعلوم التربية؟ هل لها وجود في سياق تأسيس ومأسسة العلوم الإنسانية والدقيقة في الجامعات ومؤسسات التكوين

الفرنسية كمنوذج؟ وإشكالاته؟ وكيف تمت دراسة التربية كمنوذج مركب لعلوم التربية؟ وماهي أهم المناهج والمقاربات المعتمدة لدراسة علوم التربية؟ ووفق أية براديغمات أو نماذج علمية تمت هذه الدراسة؟ وما هي خصائص أنواع المعارف العلمية التي توصل اليها البحث العلمي في علوم التربية إلى إنتاجها ضمن الأقطاب الأساسية الثلاث (القطب الأكسيولوجي (axiologique)/القطب العلمي (scientifique)/والقطب النهج العلمي (الأداتي) (praxéologique)؟ ثم ما هي أهم الخلاصات التي يمكن استنتاجها من خلال دراسة الباحثين لموضوع ومناهج علوم التربية بتوظيف مبادئ وأسس المقاربة الإستمولوجية ؟ وماهو وضعها الإستمولوجي؟

1 علوم التربية بين الماهية، والوجود، والوضع الإستمولوجي

بعد ظهور مصطلح علوم التربية (sciences de l'éducation) لأول مرة سنة 1812 في كتابات الباحث الفرنسي مارك أنطوان جوليان دوباري (Marc Antoine Jullien de Paris) (1775-1848)، وبعد مرور قرن من الزمن، استخدم هذا المصطلح بشكل رسمي، في معهد علوم التربية بجنيف في سويسرا يوم 21 أكتوبر 1912، على يد جماعة من الباحثين والعلماء مختلفي التخصصات، كان في مقدمتهم إدوارد كلاباريد (Edward Clapparède)، الطبيب وعالم النفس السويسري. غير أن هذه العلوم التربوية لم تعرف المؤسسة في الجامعات ومؤسسات التكوين إلا في سنة 1967 بفرنسا وسويسرا وبلجيكا، وستعرف انتشارا واسعا في البلدان الأوروبية والأمريكية بعد ذلك.

وإذا شئنا تأصيلها العلمي ضمن ثلاثية الموضوع/الجهاز المفاهيمي/والمنهج المعتمد، المنصوص عليها في إستمولوجيا العلوم عند غاستون باشلار يمكن القول إن: موضوعها هو: دراسة الظواهر والأفعال والوضعيات والمواقف التربوية في مجالاتها المختلفة، وحسب أبعادها النفسية، الاجتماعية، البيولوجية، الديدكتيكية، وغيرها. وجهازها المفاهيمي: متنوع ومختلف تبعا لاختلاف العلوم الإنسانية والدقيقة التي تستعير منها علوم التربية هذه المفاهيم والقواعد والأسس. أما منهجها: فهو عبارة عن مقاربات مستمدة من مختلف العلوم التي انفتحت عليها علوم التربية كالسيكولوجيا، السوسيولوجيا، البيولوجيا، التاريخ، فلسفة التربية، والتحليل الإحصائي، وتكنولوجيا التربية والاتصال، وغيرها.¹

¹ علاّل خوش، "علوم التربية وإشكالاتها الإستمولوجية"، مجلة علوم التربية 58 (2014): 77-88.

وعلى مدى أزيد من عشرين سنة (1967-1990)، أثار الدارسون المتخصصون في علوم التربية بفرنسا نقاشا إبستمولوجيا حول ماهية هذه العلوم ووجودها الحقيقي، وما تثيره من إشكالات إبستمولوجية؛ وللإجابة عن هذه الأسئلة، تم اعتماد ثلاث مقاربات أساسية، هي:

أ. المقاربة التاريخية لوجود علوم التربية بصيغة الجمع: في البداية، ظل النقاش الدائر بين الأساتذة الباحثين تهيم على أسئلة إثبات حقيقة وجودها، وصعوبات هذا الوجود من قبيل: هل علوم التربية موجودة حقا كعرفة علمية، في الجامعات الفرنسية؟ وما هي أهداف وأهمية وجودها في ظل الظروف الاجتماعية، والسياسية، والتربوية التي كانت تعيشها فرنسا آنذاك؟ وهل توجد عراقيل إدارية، بيداغوجية، سياسية، وإيديولوجية، تحول دون تحقيق وجودها بالموصفات والدقة المطلوبة؟ لقد أجابت هذه المقاربة التاريخية عن سؤال وجود علوم التربية بالتأكيد على أنها مادة ممأسسة في الجامعات ومؤسسات التكوين الفرنسية، لكنها مازالت ضعيفة على مستوى البحث العلمي؛ وتحت تأثير المستجدات العميقة التي طرأت في الوسط الجامعي الفرنسي على مستويات التسيير، والموارد البشرية، والبنى التحتية، والسياسة التربوية العامة، والتي عكست اختلاف الرؤى والعقليات، فقد تم الحسم في مثل هذه الأسئلة الوجودية باعتماد المقاربة التاريخية التي أكدت وجود علوم التربية في الواقع الإداري والبيداغوجي الرسمي للجامعات ومؤسسات التكوين، استنادا إلى مرسوم مأسستها سنة 1967 بفرنسا، وغيرها من البلدان الأوربية فيما بعد؛ خاصة بلجيكا وسويسرا وألمانيا.

ب. المقاربة المعرفية لماهية علوم التربية: لقد قام الباحثون بتحديد ماهية علوم التربية والعلاقات القائمة بينها باعتماد المقاربة المعرفية؛ وقد تميز هذا النقاش باختلاف رؤاهم الإبستمولوجية التي تراوحت بين من يعتبرها مجرد حقول معرفية متجاوزة بدون أساس إبستمولوجي؛ أو علوم تربوية متعاونة مع غيرها من العلوم الإنسانية والحقة المختلفة عنها موضوعا ومنهجيا، في إطار تطبيق مفهوم الثقافة المشتركة، أو أنها ذات موضوع متعدد الأبعاد والمرجعيات، أو كموضوع للدراسة العلمية وفق منهج وضعي تجريبي.

وبالتالي، فهذه الرؤى الإبستمولوجية، هي مواقف أساسية تحددت من خلالها ماهية علوم التربية، ومدى وجودها الحقيقي، ومشروعيتها العلمية داخل الجامعات ومؤسسات ومعاهد التكوين منذ التسعينات من القرن الماضي إلى الآن.

ج. مقارنة الوضع الإستمولوجي لعلوم التربية: لقد كان منطلق هذه المقاربة الإستمولوجية هو التشكيك في الوضع الإستمولوجي لعلوم التربية، مما أفرز خمسة مواقف أساسية متباينة:

- ينفي الموقف الأول منها وجود هذه العلوم التربوية بالمعنى الذي حددته الطبقة البورجوازية المهيمنة آنذاك في فرنسا، والذي أثر في السياسة التعليمية بأن جعلها تميز بين المتعلمين على أساس الاختلافات الفردية والجماعية القائمة بينهم، مما نتج عنه ترسيخ معارف وقيم فردانية، بعيدة عن كل ما هو كوني (إنساني مشترك).

- وذهب الموقف الثاني إلى الإقرار بأن ما يربط بين علوم التربية، داخل المؤسسات الجامعية والتكوينية، ليس العلاقة الإستمولوجية بل علاقة التجاور التنظيمي فقط، باعتبارها مجموعة من الحقول المعرفية التي اقتضتها ضرورة إنشاء هذه المؤسسات.

- واستند الموقف الثالث، وهو السائد الآن، إلى ما أصبح يعرف بالثقافة المشتركة، التي يرى أصحابها أن الباحث في علوم التربية يتبادل الأسئلة والمفاهيم والنتائج مع علوم أخرى إنسانية وبحثية؛ من أجل استثمارها من منظور براغماتي لفائدة التربية. وقد حظي هذا الموقف باهتمام الدارسين، لأنه يؤسس لرؤية إستمولوجية تتحدد في إطارها ماهية علوم التربية ومشروعيتها العلمية.

- وانطلق الموقف الرابع من الدفاع عن التعددية المرجعية في علوم التربية استنادا إلى كون موضوعها متعدد الأبعاد، مما يقتضي دراسته وفق رؤية إستمولوجية تشرك علوما متعددة في هذه الدراسة.

- أما الموقف الخامس والأخير، فقد اعتبر هذا الموضوع موضوعا للدراسة العلمية إذا استطاعت علوم التربية أن تدرسه ضمن برنامج للبحث العلمي يقوم على القواعد العلمية المتعارف عليها.

وإلى يومنا هذا، ما يزال ميدان علوم التربية منفتحا على مزيد من العلوم الحديثة (كالإحصاء وتكنولوجيا الاتصال...)، نظرا لحاجة التربية إلى تحقيق العقلنة والموضوعية والضبط المنهجي، ثم الدقة على مستوى استعمال الوسائل والأساليب العلمية، بغية الرقي بالممارسة التربوية إلى علم؛ بل إلى علوم متكاملة وقائمة بذاتها موضوعا ومنهجيا، هي ما يراهن الدارسون في مختلف الجامعات ومؤسسات ومعاهد التكوين الدولية على تسميتها بـ "علوم التربية".

ويرى الباحث فليب ميريو (Philippe Meirieu) في هذا الصدد، أن ما صعب على علوم التربية تحديد وضعها الإستمولوجي ضمن العلوم الإنسانية عوامل متعددة من أهمها: استغراق هذه العلوم التربوية في ما هو إيديولوجي وسياسي؛ وسعيها إلى بناء معارف علمية وفرضها على المدرسين في مؤسسات التكوين كحقائق علمية؛ وتضييق الباحثين لمجال البحث في تخصصاتهم، كاعتماد علماء النفس مثلاً للمقاربة النفسية للظاهرة التربوية، وتوظيف علماء الاجتماع للمقاربة الاجتماعية، وفي هذا إغفال لطابع التعددية المرجعية لعلوم التربية، الذي يفرض بناء نموذج شمولي (paradigme global) تتداخل وتتكامل فيه مختلف التخصصات، مع مراعاة تعدد وتنوع أبعاد الإنسان الذي هو الموضوع الأساس للتربية.²

وكخلاصة تركييبية لعناصر النقاش الذي دار بين الباحثين في علوم التربية حول وضعها الإستمولوجي، منذ بداية التسعينات من القرن الماضي، يمكن القول: لقد كانت البداية بالحسم في استخدام مصطلح علوم التربية بصيغة الجمع، انطلاقاً من رؤية إستمولوجية تعتبر أن موضوعها واحد هو، التربية، لكن مقارباته مختلفة تبعا لتعدد وتنوع العلوم الإنسانية والدقيقة، التي تستفيد التربية من نتائجها العلمية، وفق منظور براغماتي يخدم القضايا التربوية بالدرجة الأولى؛ كما قام الباحثون بتحديد ماهية علوم التربية والعلاقات القائمة بينها باعتماد المقاربة المعرفية كما أوضحنا ذلك سابقاً.

2. علوم التربية وشروط العلمية: يقتضي تطبيق الشرط العلمي الأول المتعلق بالجهاز المفاهيمي تحديد جميع مفاهيم ومصطلحات علوم التربية، سواء كانت مبنية أو مستعارة من العلوم الإنسانية، والدقيقة، وهي عملية يصعب على الباحث استيفائها حتى لا يتحول هذا المبحث إلى موسوعة معجمية. لهذا ارتأينا الاكتفاء بالإشارة إلى بعض المفاهيم الأساسية التي وردت في تعريف غاستون ميلاري (Gaston Mialaret) لعلوم التربية، والذي سبق تحديده في المدخل، من قبيل المفهوم الحديث للتربية، والوضعية التربوية، والفعل التربوي، والظاهرة التربوية، والممارسة التربوية، حيث حصل تطور في هذه المفاهيم بصفة خاصة بعد تأسيس علوم التربية بالجامعات ومؤسسات التكوين، تبعا للتحويلات والمستجدات التربوية التي عرفها الفكر التربوي بصفة عامة:

² Philippe Meirieu, <http://meirieu.com/COURS/cours1.pdf>, "Pédagogie et sciences de l'éducation", 1995.

على مستوى الجهاز المفاهيمي

أ. المفهوم الحديث للتربية، أصبح يفيد أربع دلالات أساسية، هي:

• **التربية المؤسساتية الاجتماعية:** حيث تشكل التربية نظاما له بنيات، وقواعد، ووظائف، وقوانين منظمة، وفاعلين، وشركاء، وقيم وغايات؛ وليس الإنسان، ضمن هذا المفهوم، نتاجا للمؤسسة المدرسية فقط، بل أيضا للمؤسسات الموازية القائمة في المحيط كالأسرة، والإعلام، والكتاب، والتلفاز، والأنترنت، ثم التجربة الشخصية، وغيرها؛

• **التربية الشعبية:** ويقصد بها إعداد الأطفال للحياة، وتكييفهم معها عن طريق إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لمواجهة مشاكلهم الحياتية وحلها؛ وقد توسع مفهوم التربية ليمتد من الميلاد إلى الوفاة، مما جعله يشمل الراشدين (الأسوياء منهم والمعاقين، العاملين منهم والعاطلين)؛

• **التربية التواصلية في وضعيات التعليم والتعلم:** حيث تحولت هذه الوضعية التربوية إلى اعتبار المتعلم هو المحور الأساس في بناء التعلّمات، ولم يعد هدف التربية الحديثة هو تنمية الذكاء والذاكرة فقط، بل بناء الإنسان في جميع جوانبه المعرفية، والحسية-الحركية، ثم الوجدانية، لكي يتمتع بشخصية متوازنة، ويمتلك الكفايات اللازمة لحل المشكلات التي تواجهه في الوضعيات الحياتية والتعليمية المختلفة؛

• **التربية المضامينية:** وترتبط بالمحتويات، والبرامج والمناهج، وأنواع الأنشطة الموازية والمندمجة، ومجموع معارف الفعل والكيونة المقترحة على المتعلمين (ت)³؛

ب. **تعريف الوضعية التربوية:** يعتبر غاستون ميالاري الوضعية التربوية بمثابة إطار تاريخي-اجتماعي تدرج فيه مجموعة أفعال تربوية، وتحقق هذه الوضعية بوجود فردين على الأقل في سياق تفاعلي إنساني، تتداخل فيه عدة عوامل، وعمليات، وردود أفعال، كالعامل النفسي، والاجتماعي، والبيولوجي، والاقتصادي، والفيزيولوجي؛ كما تتأثر هذه الوضعية التربوية بعوامل خارجية أيضا كالمحيط والأسرة، والأقران، والمؤسسة التعليمية، والإعلام، والوسائل التكنولوجية، وغيرها.

بهذا المعنى، فإن الوضعية التربوية متشعبة، تتضمن مختلف الفاعلين في العملية التربوية (المدرس(ة)، المتعلم(ة)، القسم)؛ وكذا العمليات التي يقومون بها،

³ Gaston Mialaret, *Sciences de l'éducation: Aspects historiques. Problèmes épistémologiques* (Paris: P.U.F., 2006).

ورود أفعالهم، والطرق والتقنيات المعتمدة، بالإضافة إلى الوسائل التكنولوجية الحديثة، والخدمات المتاحة كالتوجيه المدرسي والمهني وقسم الإنصات والإرشاد النفسي، وإعادة التربية والإدماج.⁴

ج. الفعل التربوي: هو ممارسة تربوية أو تعليمية منظمة ومعقنة، واعية وحيوية متطورة باستمرار، تتجسد عبر لقاء تواصلي/تفاعلي بامتياز بين طرفين (معلم ومتعلم) تربطهما علاقة قصدية من أجل تداول مكون ثالث هو المعرفة أو المحتوى الدراسي. هذا الفعل التربوي ليس معطى جاهزا، بل إنه يبني داخل وضعيات تربوية من خلال ممارسات وسلوكات وتقنيات يقوم بها المرء من أجل إحداث تغيير عميق لدى المتعلم يولد فيه طاقات حيوية تجعل منه فردا فاعلا في ذاته وغيره؛ مما يؤثر عن أن هذا الفعل التربوي نشاط إنساني فكري مختلف تماما عن الحدث التاريخي (المسيرة الخضراء في سنة 1975 مثلا) الذي هو معطى واقعي في الزمن الماضي، يقوم المؤرخ بتحليله عبر النصوص والوثائق التاريخية، في حين يقوم المعلم ببناء فعله التربوي بشكل تفاعلي لحظي في إطار وضعيات تربوية. وقد ميز غاستون ميالاري بين ثلاثة أصناف من الأفعال التربوية داخل هذه الوضعيات التربوية، هي:

• فعل تربوي يكون استجابة فورية لمثيرات داخلية أو خارجية عن المحيط، كأن يتفاجئ المعلم داخل الفصل بتصرف أو سلوك من متعلم أو مجموعة من المتعلمين، لم يكن ينتظره، فيعجز عن فهم أسبابه وخلفياته، فتكون استجابته اندفاعية من أجل السيطرة على الموقف مهما كلفه الأمر؛

• فعل تربوي نمطي: يمارسه المعلم في وضعيات تربوية باستمرار دون تجديد أو إبداع، ويتمثل هذا في استماتة هذا المعلم في الالتزام بالتنفيذ الحرفي للبرامج والمناهج الدراسية دون أي اجتهاد أو تغيير على مستوى الطرق والتقنيات والوسائل.

• والفعل التربوي الذي يكون استجابة تلبية متطلبات الوضعية التربوية عن طريق الإبداع أو اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات التربوية أو التعليمية المطروحة.

وبالنسبة للباحث الفرنسي فليب ميريو (Philippe Meirieu) فقد ميز بين ثلاثة أفعال أساسية داخل الوضعية التربوية، هي: تعبئة المتعلمين(ت): أي إتاحة الفرصة أمامهم للانخراط في التعلم عن طريق إثارة ذكائهم وفضولهم؛ بنينة المعارف:

⁴ Mialaret, Sciences de l'éducation: Aspects historiques.

أي تنظيم وتشكيل الاكتشافات، حيث لا يكفي أن نكتشف، بل تتجاوز ذلك نحو التنظيم؛ المصاحبة أو المواكبة الفردية للمتعلم خلال مساراته التعليمية.

د. الظاهرة التربوية: يقتضي تحديد مفهوم الظاهرة التمييز بينها وبين مفهوم الحالة، فهذه الأخيرة معزولة ومحدودة في الزمان والمكان، بينما الظاهرة تتميز بالشيوع والانتشار والشمولية على مستوى الحدوث داخل سياق زمكاني واسع وممتد وحين يتعلق الأمر بالظاهرة التربوية، فهي ذات أبعاد وعوامل متعددة ومتداخلة (سيكولوجية، سوسولوجية، تاريخية، فلسفية، اقتصادية، ثقافية، صحية، وبيئية)؛ مما يؤثر عن شموليتها لكل الجوانب المكونة للإنسان باعتباره كائنا مركبا، تقتضي دراسته تعاون مجموعة من العلوم الإنسانية والدقيقة.⁵

وقد جاءت علوم التربية كعلوم حديثة المأسسة لتحقيق هذه الغاية، من خلال البحث العلمي التربوي في أسبابها ونتائجها، واقتراح الحلول المناسبة لها، على أساس تطبيق مقاربات متعددة المرجعيات، مازالت تعد بالكثير من التطور في المستقبل. كما أن من خصائص الظاهرة التربوية تواردها وتكرارها داخل المؤسسات التعليمية، وتأثيرها البين في المحيط إلى حد يستدعي تدخل الفاعلين التربويين أو الإداريين لحل ما ينتج عنها من مشكلات تربوية، وتعليمية، واجتماعية، وأسرية، وبيئية، وغيرها. هذا، وتتميز الظواهر التربوية بتنوعها وتعددتها، من قبيل ظاهرة: (الهدر المدرسي، الانقطاع عن الدراسة، الاكتظاظ، الفشل الدراسي، الغش في الامتحانات، العنف المدرسي، الإدمان على المخدرات لدى المتعلمين(ت)، الغياب المدرسي، الانسحاب المعرفي، وغيرها كثير.

هـ. الممارسات التربوية-التعليمية: تختلف معاني الممارسة، وتتعدد أصنافها تبعا لاختلاف التخصصات ومرجعياتها، فهناك الممارسة التربوية، التعليمية، المهنية، الطبية، الهندسية، المقاولاتية، وغيرها كثير؛ لكن ما يهمننا في هذا المجال هو، الممارسات التربوية والتعليمية، التي يقصد بها، في ميدان سيكولوجيا التعلم: (التكرار المعزز للاستجابات في مواقف مباشرة أو غير مباشرة)، وتؤثر في الممارسة التربوية والتعليمية عوامل متعددة ومتنوعة، نذكر من أهمها: وجود فروق فردية بين المتعلمين على

⁵ Gaston Mialaret, "Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation", (Paris: PUF, 1996), 161-187. <https://www.anfasse.org/8c5ecarinate-1bf-2099--k1790-centropomus355121/735d57pox6er0>

هذا المقال مترجم إلى اللغة العربية من قبل الباحث: نور الدين البودلاي، ومنشور في مجلة أنفاس، بتاريخ 12 يونيو 2007: جاستون ميالاري، "المعارف النظرية والعلمية والتطبيقية في المجال التربوي" ضمن كتاب المعارف النظرية ومعارف الفعل، تحت إشراف جون ماري باربييه (J. M. Barbier)، (باريس: PUF، 1996).

مستويات الذكاء، والجنس، والسن، والوسط، والاستعداد للتحصيل الدراسي، والمهارات، والمعارف، والدافعية للتعلم، وغيرها. كما تؤثر في هذه الممارسة عوامل أخرى من قبيل: (أساليب المدرسين(ت)، طرق التدريس، القابلية للتعلم، خصائص المادة الدراسية...). وإذا شئنا تعريفا عاما للممارسات التربوية والتعليمية، فهي مجموع الأنشطة، والعمليات، والسلوكات، والمهام، والوظائف، التي ينجزها الفاعل التربوي بناء على تفكير وتخطيط مسبق يقوم بتنزيله أثناء الأداء، ويسهر على تقويم التعلم الناتجة عنه ومعالجتها، ودعمها من أجل تحقيق الأهداف المرسومة، وإثراء الكفايات المطلوبة. وفي السياق نفسه، ميزت الباحثة ألتيت (Altet) بين مستويين اثنين للممارسات التربوية التعليمية، كما يلي:

أ. ممارسة تعليمية غير مباشرة، تتحقق عبر اتصال المعلم بآباء وأولياء التلاميذ(ت)، أو من خلال عقد اجتماعات داخل المؤسسة التعليمية تستهدف تحليل وتقويم وتطوير هذه الممارسات بالنقاش، والتتبع، والمعالجة؛

ب. وممارسة تعليمية مباشرة، هي بمثابة أفعال تخطيطية، وأدائية، وتقويمية لمختلف العمليات التعليمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي مع المتعلمين (ت).

على مستوى موضوع علوم التربية

تؤثر المفاهيم الأساسية السابقة عن رؤية إبستمولوجية لموضوع علوم التربية ذات بعدين متكاملين:

أ. بعد اعتبار التربية هي موضوع علوم التربية، مما يترتب عنه أن الإنسان هو موضوع التربية؛

ب. وبعد يعتبر علوم التربية ذات مواضيع متعددة ومتداخلة مع الموضوع الأساس، هي: (الوضعيات، الأفعال، الظواهر، والممارسات التربوية، وغيرها...).

وحين نقارن طبيعة الموضوع في كل من العلوم الدقيقة وعلوم التربية، نجد أنه إذا كان الموضوع في العلوم الدقيقة كالفيزياء والبيولوجيا يوجد خارج ذات العالم الملاحظ، المجرب، المحلل، والمفسر، أي مستقلا عن الذات العارفة وتجربتها الشخصية، فإن التربية وما يحاithا من أفعال، ووضعيات، وظواهر، وممارسات، هي مواضيع لعلوم التربية تشكل جزءا لا يتجزأ من ذات عالم التربية، باعتباره إنسانا ذي أبعاد مختلفة ومركبة (نفسية، عقلية، فيزيولوجية، اجتماعية، وجدانية، وغيرها...) بهذا

المعنى، تظل ذاتيته وأحكامه حاضرة ومندمجة في هذا الموضوع، مما يشكل أحد أعمق الصعوبات الإستمولوجية والعلمية التي تواجه عالم التربية أثناء قيامه بملاحظة، وتحليل، وتفسير موضوع أو مواضيع علوم التربية، وتحول دون تحقيقها كما تتحقق العلوم الدقيقة، رغم ما يتميز به هذا الموضوع من قابلية للأشكلة، والمفهمة، والتجريب. وبما أن علوم التربية علوم مركبة من حقول معرفية مختلفة، فإنها تتميز بخصوصيات تتحدد في كونها تقوم بتجزئ موضوع بحثها لتعالجه وفق مبدأ التعددية المرجعية، آخذة بعين الاعتبار تعدد أبعاد الإنسان المختلفة؛ حيث يدرس المختص في السيكولوجيا هذا الموضوع كإشكال نفسي، بينما يدرسه السوسولوجي كإشكال اجتماعي، ويتأمل فيه فيلسوف التربية من حيث القيم والغايات والأهداف، ويحلله مؤرخ التربية من زاوية تاريخية، وهكذا دواليك ليتم في ما بعد بناء معرفة علمية على أساس الثقافة المشتركة بين هذه التخصصات جميعها انطلاقاً من بناء نماذج نظرية تحدد بواسطتها التفرعات القائمة بين ثلاثة أقطاب أساسية، هي: (قطب الغايات والقيم، وقطب المعارف العلمية المستخلصة من العلوم الإنسانية والتجريبية، ثم قطب الممارسات، أي القطب الأداتي).

وبالتالي، فإن علوم التربية تسعى من وراء بناء هذه النماذج إلى العمل ضمن ما هو تربوي، وإلى فهم الأفعال، والوضعيات، والظواهر، والممارسات التربوية، في إطار التربية كموضوع إشكالي عام لها.

هذا، وقد عرف البحث العلمي التربوي تنوعاً كبيراً على مستوى المواضيع التي توزعت إلى اتجاهين أساسيين، هما:

1. مواضيع بحوث حول عقلنة الفعل التربوي، والممارسات التربوية الفعالة، والتقنيات الحديثة في التربية، والتدبير التربوي، وهندسة التكوين؛

2. ومواضيع بحوث تربوية حول الجانب الميكرو اجتماعي للتربية، وتاريخها، وممارسات الفاعلين التربويين، المدرسون، الإداريون، والمفتشون، والشركاء، وآباء وأولياء التلاميذ، وغيرهم،

ويشترك هذان الاتجاهان في اهتمامهما بالوضعيات التعليمية، مما نتج عنه بناء معرفة علمية عن التربية كموضوع، وما يحايتها من مواضيع أخرى (كالطفولة، تكوين الراشدين أو الاندراكوچيا، العمل الاجتماعي، قضايا الصحة، والتكوين المهني، والفشل الدراسي، وتكافؤ الفرص، والفعالية الدراسية والمهنية والدافعية إليهما). وهذه كلها مواضيع للبحث العلمي التربوي تستمد مشروعيتها الاجتماعية من ارتباطها

بالنقاش السياسي، الاقتصادي، والتربوي الذي عرفته فرنسا خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي.

على مستوى مناهج ومقاربات الموضوع

لقد أشرنا في السابق إلى أن علوم التربية قد اعتمدت مقاربات متنوعة ومختلفة، ذكرنا منها المقاربات التاريخية، والمعرفية، والابستمولوجية؛ وبما أن دراسة موضوع علوم التربية قد عرفت توجهًا نحو استيعاب التنوع والتعدد والاختلاف في شخصية الإنسان كموضوع مركب، فإن ما كان يميز هذه الدراسة هو، تحليل وتفسير هذا الموضوع وفق مقاربات متعددة المرجعيات؛ سمحت ببناء معرفة علمية على أساس الثقافة المشتركة بين هذه التخصصات جميعها؛ نذكر من أهمها المقاربة المتعددة المعارف للظاهرة التربوية (pluridisciplinaire) التي تقوم على استعارة واستثمار المناسب من المفاهيم والمناهج والأدوات لموضوع التربية، علما أن هناك اختلافاً بين الباحثين في علوم التربية حول ما يخص اعتمادهم لمقاربات متباينة، نذكر منها مقارنة التركيب للباحث إدغار موران (Edgar Morin)، ويقصد بها: "الجمع بين معارف مختلفة ضمن نسيج يوحدتها..."، وهذا يقتضي النظر إلى الإنسان باعتباره موضوعاً مركباً لا يمكن دراسته اعتماداً على علم واحد فقط؛ حيث يفرض تعدد أبعاده النفسية، العقلية، الخلقية، الاجتماعية، الاقتصادية، الفيزيولوجية، والبيولوجية، وغيرها أن تشترك علوم متعددة في دراسته؛ وهذا ما جاءت من أجله علوم التربية. ثم المقاربة المرجعية-المضاعفة (multiréférentialité) لصاحبها جاك أردوانو (Jacques Ardoino)، والتي يقصد بها: "فن الجمع بين معارف غير قابلة للجمع، أي البحث عن التمفصلات القائمة بين هذه المعارف، انطلاقاً من مبدأ التمييز بين المعارف الضدية، والمعارف المتضادة: فالأولى قابلة للتكامل (المعرفة النفسية، المعرفة الاجتماعية، المعرفة الفلسفية..)، بينما الثانية متعارضة (السيكولوجيا، البيولوجيا)."⁶

غير أن ما شكل أحد أعمق الصعوبات الإبستمولوجية والعلمية التي واجهت ولا زالت تواجه عالم التربية هو أن هذا الموضوع غير مستقل عن ذاته العارفة وتجربتها الشخصية المكتسبة؛ كما هو الشأن بالنسبة للموضوع في العلوم الدقيقة كالفيزياء والبيولوجيا وغيرها.

وإلى جانب هذه المقاربات المختلفة، تنوعت طرائق البحث في علوم التربية تبعاً لتعدد واختلاف حقولها المعرفية، بحيث تعتبر الطريقة في هذه العلوم التربوية

⁶ خوش، "علوم التربية وإشكالاتها الإبستمولوجية".

بمثابة وسيلة منهجية للتحكم في متغيرات الظواهر، والأفعال، والوضعية التربوية، من أجل فهم وتفسير العلاقات القائمة بينها، وتحديد المشكلات الأساسية في ميداني التربية والتكوين. وقد تعددت واختلفت طرائق البحث في هذه العلوم التربوية تبعاً لتعدد واختلاف مرجعياتها المختلفة، بحيث يمكن التمييز بين طريقة الملاحظة الطبيعية، والطريقة الإكلينيكية، والطريقة التجريبية، والطريقة الفعالة، والطريقة الكمية، والطريقة النوعية، والطريقة المزجية، وغيرها:

1. طريقة الملاحظة الطبيعية (Observation naturaliste)

يتوسل الباحثون في علوم التربية بطريقة الملاحظة الطبيعية كأداة مساعدة على تحليل وتفسير الأفعال، والوضعية، والظواهر التربوية. وهما أن كل وضعية تربوية تتحقق في زمان ومكان معينين، وتتحدد في إطارها أفعال المعلم والمتعلم وجماعة القسم، وتكشف عن ظواهر تواصلية، ونفسية، وسلوكية، وعن مجموع القيم والغايات المستهدفة، فهذا يقتضي أن تنصب الملاحظة الطبيعية على هذه الوضعية وأفعالها، وظواهرها من جانبين اثنين:

أ. الجانب الخارجي: ملاحظة معطيات الوضعية التربوية في حد ذاتها، وتسجيلها باستخدام وسائل مختلفة؛

ب. والجانب الداخلي: تقديم تفسيرات موضوعية لهذه المعطيات المستخلصة من الملاحظة. ومن شأن التوفيق بين هذين الجانبين أن يساهم في تحقيق ملاحظة طبيعية أكثر دقة، لا يمكن إنجازها من طرف الباحث إلا بمراعاة مستويين اثنين: أن يسجل مختلف ملاحظاته عن سلوك واتجاهات المدرس(ة)، والمتعلمين (ت)، وجماعة القسم، ويستفسرهم بواسطة استجواب أو اختبار حول أسباب ومبررات هذا السلوك؛ كما يأخذ بعين الاعتبار تسجيل آراء الفاعلين الغائبين عن الوضعية كالطاقم الإداري، وأباء وأولياء التلاميذ.⁷

وبناء عليه، فإن من شروط الملاحظة الطبيعية للوضعية التربوية وأفعالها، وظواهرها أن تتحقق الملاءمة، والموضوعية، والمصادقية بين تحليل المعطيات وتفسيرها.

⁷ Gaston Mialaret, *Sciences de l'éducation* (Paris: P.U.F., 1976), 164.

2. الطريقة الإكلينيكية أو العيادية (Méthode clinique)

يحولنا لفظ "عيادية" إلى ميدان الطب، الذي يهتم أساسا بتشخيص ومعالجة حالة الفرد المرضية (العضوية أو النفسية)، مما يؤثر عن ارتباط هذا المفهوم بميدان السيكولوجيا العيادية، التي هي إحدى العلوم الأساسية في الطب. وبهذا المعنى، يركز تطبيق الطريقة العيادية على الأخذ بعين الاعتبار حالة للفرد الراهنة، أو تاريخه الخاص فقط، حيث تتخذ هذه الحالة أو الوضعية الخاصة موضوعا للملاحظة والفهم دون ربطها بحالات الأفراد الآخرين؛ وتتوسل الطريقة العيادية في علوم التربية عدة أدوات من أهمها: الملاحظة، والاستجواب الفردي، واختبار الذكاء، والاختبارات الإسقاطية، والمقابلة الفردية، ودراسة الحالة الخاصة من أجل فهمها انطلاقا من معطيات السلوك الملحوظ لدى الفرد المفحوص، ثم تفسيرها في ضوء العوامل والمتغيرات المستقلة والتابعة ذات العلاقة بالمشكلة المسببة لهذه الحالة. وبالتالي، يتضح أن تطبيق الطريقة العيادية وأدواتها كان يضطلع بها الباحثون في علوم التربية ذوي الاختصاص في السيكولوجيا بصفة عامة، والسيكولوجيا العلاجية بصفة خاصة.

3. الطريقة التجريبية

تكاد جميع فروع علوم التربية تعتمد هذه الطريقة المنهجية في أبحاثها التربوية، نظرا لارتكازها على أسس علمية وإبستمولوجية متينة من جهة، ولكون هذه الطريقة تقوم على القواعد العلمية المتعارف عليها في العلوم الدقيقة، من ملاحظة، وفرضيات، وتجربة، واستنتاج من جهة ثانية:

فالباحث في علوم التربية ينطلق من الشعور بوجود مشكلة تربوية أو تكوينية، فيحدد موضوعها بدقة، ويصوغ لها فرضيات أو أجوبة مؤقتة، مع تعيين المتغيرات المستقلة والتابعة التي تتحكم في هذه المشكلة ثم يضع تصميمًا تجريبيًا يقوم بتطبيقه على مجموعات ضابطة وأخرى تجريبية باستعمال أدوات إجرائية وقوانين إحصائية قصد التوصل إلى تفسيرات علمية لموضوع الدراسة؛ كالباحث في مشكلة تأثير تطبيق البيداغوجيات الحديثة في الحد من تفاقم الفشل الدراسي لدى المتعلمين(ت) بمستوى أو سلك تعليمي معين أو مشكلة أثر تدريب الأطفال في تحسين مستوى تحصيلهم المدرسي؛ وبهذا المعنى، تعتبر الطريقة التجريبية منهجا للاستكشاف، والتحليل، والتفسير، والاستنتاج، لأنها تركز على ضبط المتغيرات المتحكممة في الظاهرة التربوية المدروسة، وتعمل على التقليل من عوامل التشويش في التجربة، وضمان شروطها العلمية الدقيقة إلى حد بعيد.

وتجدر الإشارة إلى أن القوانين والنتائج المستخلصة باعتماد الطرق التجريبية ليست جميعها قابلة للتعميم، إذ يتحقق هذا فقط بناء على التحديد الدقيق للعينة ومجتمع البحث، والتأكد من مدى صدق وثبات وموضوعية الأدوات المعتمدة في التجربة؛ هذه الأخيرة التي يجب أن تكون في ظروف طبيعية أكثر منها في ظروف اصطناعية؛ كما تجدر الإشارة أيضا إلى أن أهمية الطريقة التجريبية تستمد من احتوائها، في غالب الأحيان، لطرائق أخرى محاثة لها كالملاحظة، والمقارنة، والقياس، خاصة الطريقة الإحصائية، حيث "يعتبر التحليل الإحصائي العامل من أهم التقنيات التي يتم بها التأكد من مدى صدق وثبات وموضوعية وصحة المعلومات التفسيرية التي تقدمها الفرضيات للباحث؛ كما يكشف هذا التحليل العاملي عن معاملات الارتباط بين المتغيرات المختلفة التي تعالجها الفرضيات التفسيرية للظواهر التربوية المدروسة".⁸

4. المقاربة الكمية

هي واحدة من المقاربات الأساسية التي تعتمد البحوث التجريبية في علوم التربية، وهي طريقة تقوم على تجميع وتفريغ، ثم تحليل معطيات الموضوع باستخدام القوانين الإحصائية، والرقمية، والرياضية من قبيل حساب التكرارات، والنسب المئوية، والتوارد، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ وغيرها.

إن المقاربة الكمية بهذا المعنى، كما يوضح ذلك الباحث الفرنسي جان جاك كانتان (Jean-Jacques Quintin) من جامعة ليون-لوميير 2 (Lyon 2-Lumière) تتحقق على مرحلتين، نعرض لها بتركيز في الجدول أسفله:

أ. مرحلة إعداد البحث	تحليل أدبيات البحث وإشكالية موضوعه
	صياغة فرضيات البحث، أو أجوبته المؤقتة
	وضع التصميم المنهجي للبحث، وإجراءات إنتاج، وتحليل المعطيات

⁸ Jean-Jacques Quintin, *Approches et démarches de la recherche en sciences de l'éducation*. Support de cours. Master 1 en sciences de l'éducation et de la formation. MCF-Université Lumière Lyon 2, Juin 2013. <http://www.createce.org/esprit/formation/f402/rubriques/Approches%20et%20de%20C3%A9marches%20de%20la%20recherche%20en%20sciences%20de%20l%27C3%A9ducation-version%200,81.pdf>
Francis Danvers, "Clinique", *Recherche et formation* 63 (2010): 105.

تجميع وتبويب المعطيات في جداول إحصائية، ورسوم بيانية	ب. مرحلة تنفيذ البحث
تحليل المعطيات، ومناقشة وتفسير النتائج	
تركيب الخلاصات، ورسم حدود وأبعاد البحث ⁹	

وبناء على ما تقدم، يهدف البحث القائم على المقاربة الكمية، بصفة عامة، إلى الحصول على المعطيات التي يمكن تحليلها وتفسيرها، ثم تعميم نتائجها على العينات المماثلة لعينة البحث.

وإن التطبيق السليم لهاتين المرحلتين يقتضي تحديد عينة ممثلة لمجتمع البحث قد تكون عبارة عن أفراد أو حالات، أو ظواهر، أو وضعيات، وهي تلعب دورا وظيفيا في تحديد المؤشرات الإحصائية لموضوع البحث، واستخلاص البيانات والمعطيات ذات الصلة بهذا الموضوع، فضلا عن متغيراته المستقلة والتابعة، وعلاقات الارتباط بينها.

هذا، ويعتمد الباحثون خلال مقاربتهم الكمية للموضوع أدوات متنوعة كالاستمارة، والقياس، والاختبار الموضوعي، والتحقيق؛ كما أن هذه المقاربة تتأسس على الطريقة الاستنتاجية (déductive) من حيث كونها تنطلق مما هو عام إلى ما هو خاص، أي من نظرية عامة أو سؤال إشكالي حول موضوع اهتمام معين، فتبني على أساسه فرضيات أو أجوبة مؤقتة تتحقق من مدى صحتها أو خطئها باعتماد الأدوات الإجرائية والإحصائية المذكورة، التي تتيح إنتاج المعطيات الضرورية لاختبار مدى صحة أو خطأ هذه الفرضيات، والتوصل بعد ذلك إلى تحديد دلالتها الإحصائية. إذا، فجميع المراحل المتبعة في هذا النوع من المقاربات تتعلق بما هو كمي قابل للملاحظة والقياس.

5. المقاربة الكيفية

منذ منتصف السبعينات من القرن الماضي، وفي سياق تقويم مختلف التجارب البيداغوجية في البحث العلمي التربوي، وجه بعض الباحثين أمثال كرونباش (Cronbach) عدة انتقادات للطريقة الكمية من خلال إبراز محدوديتها، حين نبه إلى أن "التعميم الذي تؤدي إليه هذه الطريقة بناء على إحصائيات هو، في الحقيقة،

⁹ <https://rechercheformation.revues.org/325>

فرضية عمل وليس نتيجة“ بهذا المعنى، أثار هذا الباحث الانتباه إلى إعادة النظر في الثقة المبالغ فيها، التي يوليها الباحثون لتعميم نتائج الطريقة الكمية القائمة على إحصائيات فقط، لأن الظواهر الإنسانية تكون، في غالب الأحيان، متغيرة، ويجب أن ترتبط بسياق خاص لكي تصبح نتائجها معممة.

وفي جامعة مونتريال بكندا، ركز الباحث جان ماري فان دير مارين (Jean Marie Van der Maren) على التمييز بين الطريقتين الكمية والنوعية من خلال وصف وتحليل الوضعيتين التربوية والتجريبية؛ حيث أشار إلى تعقيد الأولى وتضمنها للجوانب السيكوسوسيولوجية، التي تقتضي من الباحثين فيها صياغة إشكالياتها الخاصة، وتحديد مناهجها، ومعايير صدقها وثباتها مع الأخذ بعين الاعتبار مميزات موضوعها المركب داخل السياق؛ في حين تتميز الوضعية العلمية التجريبية بضبط جميع متغيراتها، وعزل بعضها داخل مختبر البحث في إطار العزل التام للتجربة عن ذات الباحث. والفرق بين البحث في هاتين الوضعيتين هو أن دراسة الأولى يكون من أجل الفهم والمعرفة داخل سياقها الخاص، بينما الثانية تكون من أجل التفسير والتعميم.

وبصفة عامة، يعتبر هذا الباحث أنه ينبغي تطوير الوضعية التربوية انطلاقاً من ملاحظتها، وتأملها، وتحليل سياقها تحليلًا كيفيًا يضيف عليها المصدقية والموضوعية، لكنه لا يقصي اعتماد الطريقة الكمية في التحليل رغم ما لاحظته في السنوات الأخيرة من توجه الباحثين نحو التركيز على الطريقة الكيفية.

1. خصائص المقاربة الكيفية

يعتبر الباحثان الأمريكيان كيل وبورگ (D. Gall و W. R. Borg) من أبرز الدارسين الذين حددوا مميزات الطريقة الكيفية في عشر خصائص أساسية، هي:

- استحضار السياق الطبيعي للوضعية، وشروطه، خلال البحث وفق الطريقة الكيفية؛
- استحضار البعد الإنساني كأداة أساسية لاستخلاص المعطيات؛
- اعتماد الملاحظة كوسيلة أساسية لتجميع المعطيات، إلى جانب استخدام أدوات الرأى، والاستجواب، والمقابلة، وغيرها؛
- إن العمل باختيار عينات البحث، وتحديد خصائصها العامة، يسهل فهم الاختلافات القائمة بين المواضيع العارضة خلال تطبيق الطريقة الكيفية.

- يتم تحليل المعطيات وفق الأسلوب الاستقرائي (inductive)، من أجل فهم وبلورة التعميمات بدل الانطلاق من فرضيات الفحص كما هو الشأن أثناء تطبيق الأسلوب الاستنتاجي (déductive) في الطريقة الكمية؛
- تتطور النظرية انطلاقاً من طبيعة المعطيات المستخلصة من الملاحظة والقياس، وليس بناء على نظريات قائمة مسبقاً؛
- حضور نموذج البحث (paradigme de la recherche) طيلة فترة تطور هذا البحث، مما يسمح للباحث أن يأخذ بعين الاعتبار مجموع المتغيرات التي تفرزها سيرورة البحث؛
- تلعب المواضيع العارضة دوراً هاماً في تفسير النتائج لأنها تساعد على فهم التفاعلات والطاقت المركبة الملحوظة؛
- إعطاء حدس الباحث المشروع والأهمية اللازمين من أجل تحصيل المعرفة العميقة بوضعية البحث؛
- تسليط الضوء على مجموع العمليات الاجتماعية، دلالة الوضعيات الاجتماعية كما يتصورها المشاركون في البحث.¹⁰

2. المقاربة المزدوجة (الكمية والكيفية)

على العكس مما تقدم، عارض بعض الباحثين أمثال باتون (Patton) الاعتماد على الطريقة الكيفية وحدها، لأسباب مختلفة نختزلها في: صعوبة تعميم نتائجها، وكونها تستند إلى حدس الباحث، وذاتيته بدل الاستناد إلى منطق الأحداث (Faits)؛ كما أن مصداقية التفسير تظل رهينة بمصداقية المعطيات، ودقة الأدوات المعتمدة من أجل استخلاصها غير أن الباحث باتون، اقترح بعض الوسائل لفحص وتأكيد نتائج التحليل الكيفي من قبيل تحديد تفسيرات متعارضة للظاهرة الملحوظة، ودراسة حالات خاصة تختلف تماماً عن مجموع النتائج التي أفرزها تطبيق الطريقة الكيفية؛ وفي هذا دعوة ضمنية إلى التوفيق بين المعطيات الكمية والنوعية، ومقارنة مصادر متعددة للمعطيات الكيفية، ومحاولة فهم متى وكيف تحصل الاختلافات بين هذه المعطيات، وذلك بتنويع أدوات الملاحظة والباحثين، واعتماد بعض النماذج (paradigmes) المعروفة في مجال البحث العلمي التربوي.

¹⁰ Louise Langevin, "La recherche qualitative au service de l'éducation", *Pédagogie collégiale* IV, 1 (1990): 21.

هل لعلوم التربية براديجم مشترك أم براديجمات مختلفة؟

يعود أصل براديجم إلى الكلمة اليونانية القديمة (παράδειγμα) paradeigma التي تعني: "النموذج أو المثال"، ويقتضي تحديد مفهوم البراديجم أن نرجع إلى أول استخدام له في المباحث الإستمولوجية لفلسفة العلوم مع الباحث توماس كوهن (Thomas Kuhn) سنة 1962، الذي اعتبر أن أي بحث لا يعتبر علما طبيعيا (science normale) بالمعنى الدقيق للعلم، ما لم يتأسس على إنجازات علمية ماضية يراها أفراد الجماعة العلمية كافية لتشكيل نقطة البداية لأعمال علمية لاحقة.

وتأسيسا على هذه العلاقة التي أقامها توماس كوهن بين مفهومي العلم الطبيعي والإنجازات العلمية الماضية، فقد حدد مفهوم البراديجم على أنه: "مجموع المبادئ والطرق والتقنيات التي يشترك أفراد جماعة علمية في امتلاكها واستعمالها كنموذج جماعي لفترة معينة، خلال سيرورة البحث العلمي، ثم يستبدلونها بأخرى بناء على ما حققوه من إنجازات علمية جديدة"¹¹ ونظرا لكون هذا التحديد المفاهيمي للبراديجم يتضمن معنيين مختلفين: معنى ضيق: يفيد إمكانية استخدام الإنجازات العلمية الماضية كنماذج أو أمثلة؛ ومعنى واسع: يؤشر عن وجود جماعة علمية لها معتقدات وقيم ومبادئ وتقنيات مشتركة، تعتمد عليها خلال البحث العلمي، فقد استبدله توماس كوهن، بعد سبع سنوات (1969)، بمفهوم آخر أكثر وضوحا ودقة، هو: "المصفوفة المعرفية" (la matrice disciplinaire)، الذي يتناسب مع المعنى الواسع للبراديجم من حيث أنه يستحضر البعد السوسيولوجي، ويكشف للباحث عن الحلول المباشرة الكفيلة بتعويض القواعد العلمية المفسرة التي هي أساس هذه الحلول في العلم الطبيعي وبالتالي، فقد حدد توماس كوهن للمصفوفة المعرفية أو البراديجم أربعة مكونات أساسية، هي:

أ. القواعد والقوانين الصورية: التي يعتمد عليها أعضاء الجماعة العلمية كجزء لا يتجزأ من البراديجم؛ من ذلك على سبيل المثال قوانين الحركة في البراديجم النيوتوني التي هي جزء منه، والتي على أساسها تتحقق إنجازات علمية جديدة؛

ب. المعتقدات الميتافيزيقية: التي تستند إليها الجماعة العلمية كنموذج تفسيري، أو كفرضيات، أي كأجوبة مؤقتة عن إشكالية البحث؛ مثل فرضية الأثير في

¹¹ Patrick Juignet, "Les paradigmes scientifiques selon Thomas Kuhn", *Philosophie, science et société* [en ligne]. 2015. <http://www.philosciences.com>.

فيزياء نيوتن، أو فكرة الخلق المستمر في فيزياء ديكارت؛ التي ميز بها بين الحركة المحددة هندسياً، وبين القوة المحركة، التي مصدرها هو الله وليس الطبيعة؛

ج. القيم السوسيوثقافية، والوجدانية، والأخلاقية: التي تعزز شعور الباحث بالانتماء للجماعة العلمية؛

د. مجموع التعليمات المنهجية: والتقنيات المؤدية إلى تقنين، وتطوير النظرية العلمية التي تبنتها الجماعة العلمية من أجل تحقيق انجازات علمية جديدة.

هذا، وقد عرف مفهوم البراديغم مزيداً من التطور مع الباحث الابستمولوجي إمري لاکاتوس (Imre Lakatos)، الذي اطلق عليه مصطلح "برنامج البحث" محدداً مفهومه كـ: "مجموع القواعد التي يستخدمها أفراد الجماعة العلمية كمعايير، في فترة معينة من تاريخ هذا البراديغم، من أجل تحديد وأشكلة الأحداث التي رأوا أنها جديرة بالدراسة".

على أنه يتم استبدال هذا البراديغم بآخر كلما دعت نتائج البحث إلى ذلك. وهذا يدل على أن الأمر يتعلق باعتماد براديغمات متعددة، وليس براديغماً واحداً فقط، بمعنى أن هذا البراديغم يتحول إلى براديغم آخر، أي يطرأ عليه تجديد عام في المعارف الأساسية، وثورة شاملة في المفاهيم مما يلزم أفراد الجماعة العلمية بتجديد فهمهم القديم لها، وإحلال فرضيات جديدة محل القديمة، بهدف تحقيق إنجازات علمية غير مسبقة تضاف إلى التراكم العلمي من جهة، وتكون أرضية صلبة لطرح إشكاليات علمية لم يسبق لغيرهم من الباحثين طرحها.

استناداً إلى ما سبق حول مفهوم البراديغم عند توماس كوهن في علاقته بالعلم الطبيعي والإنجازات العلمية الماضية، واستبداله بمفهوم المصفوفة المعرفية، ثم تطوره مع الباحث الابستمولوجي إمري لاکاتوس إلى مفهوم "برنامج البحث"، وكذا مكوناته الأربعة، ومختلف شروطه، خاصة منها وجود جماعة علمية تشترك في امتلاك قيم ومعتقدات وطرق وتقنيات، واستعمالها كنموذج جماعي يخضع لمجموعة من المعايير خلال سيرورة البحث العلمي، يصعب القول بوجود براديغم مشترك بين علوم التربية يوحد نقاشها العلمي حول موضوع التربية والإنسان.

صحيح أن وجود الجماعة العلمية المختصة في هذه العلوم التربوية هو حقيقة قائمة منذ بداية تأسيسها في الجامعات ومؤسسات التكوين الفرنسية، بالإضافة إلى إنجاز عدد من البحوث، وإصدار مقالات في مجلات تربوية متعددة، وعقد ندوات

ومناظرات، وحلقات دراسية في العديد من الكليات والمعاهد المختصة في التربية والتكوين وطنيا ودوليا؛ ثم فتح تكوينات في علوم التربية لفائدة طلبة وموظفين في قطاعات مختلفة كالمقاول، والصحة، والتعليم، والتربية البدنية، وغيرها. لكن، الصعوبة التي ظلت تلازم البحث العلمي في علوم التربية هي تعدد واختلاف التخصصات داخلها، وتنوع المقاربات والمناهج المعتمدة، فضلا عن التشكك في علميتها، ووضعها الإستمولوجي الناتجين عن عدم تمكن الباحثين من عزل ذواتهم وتجاربهم الشخصية، وتخصصاتهم عن التربية والإنسان كموضوع لها، شأنها في ذلك شأن غيرها من العلوم العلوم الإنسانية أو الاجتماعية.

وبناء عليه، فإن غياب البراديغم المشترك أو على الأقل البراديغم المهيمن في علوم التربية، عكس علوم الطبيعة، هو ما جعلها عاجزة حتى الآن عن صياغة قوانين وتعميمات رمزية (صورية) تختزل وتوحد خطابها العلمي، وجميع الأوصاف والتفسيرات العلمية التي تقدمها في إطار براديغم مشترك وظيفته التوجيه، وتحديد المعايير.. لكن هذا لا ينفى تعدد وتنوع البراديغمات إذا نظرنا إلى علوم التربية على مستوى أنواع التخصصات المكونة لها (تخصص سيكولوجي، سوسيولوجي، تاريخي، فلسفي، اقتصادي، إلخ...)، وهو وضع أفرز أصنافا مختلفة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر كلا من البراديغم: (السلوكي) (behavioriste)، المعرفي (cognitivist)، المدرسي التفاعلي (interactionniste)، وغيرها)، كما اختلفت البراديغمات في علوم التربية تبعا لاختلاف ميادين البحث العلمي، حيث نجد في ميدان تحليل الممارسات التعليمية مثلا أصنافا منها: (البراديغم التاريخي-الثقافي، التحليلي النفسي، التجريبي، المعرفي، السوسيونيائي، وغيرها...)؛ كما نجد في ميدان التكوين أصنافا من البراديغمات نذكر منها: (البراديغم المهني، الصحي، الأندراكوغي، وغيرها).

إنتاج المعرفة العلمية في علوم التربية

خلال السبعينات من القرن الماضي، أثار الدارسون نقاشا للإجابة عن أربعة أسئلة، كانت الأكثر تداولاً بينهم، هي:

1. هل يمكن إنتاج معرفة علمية حول التربية، تخضع لمقاييس العلم الصارمة؟
2. هل تنتج علوم التربية معارف علمية حول التربية؟ وماهي الخصوصية المميزة لهذه المعارف العلمية؟
3. إلى أي حد يمكن إعادة تنظيم هذه المعارف التي ننتجها حول التربية كي تكون معارف علمية؟

4. ما هي الشروط التي ينبغي أن تتوفر في هذه المعارف العلمية حول التربية كي تحظى بالمشروعية والمصدقية الاجتماعية؟¹²

لقد رفض فريق من الباحثين الإجابة عن السؤال الأول بإمكانية إنتاج علوم التربية للمعرفة العلمية حول التربية، بالمعنى الوضعي، لأنه يصعب عليها (التربية) الخضوع للقواعد العلمية الصارمة، كما هو متعارف عليه في العلوم الدقيقة، الأمر الذي ينطبق على العلوم الإنسانية كالسيكولوجيا، والسوسيولوجيا، والتاريخ، وغيرها.

وأجاب فريق آخر عن السؤال الثاني بأن ما يميز المعارف العلمية التي تنتجها علوم التربية هو طبيعة الإشكالات المعرفية، والإبستمولوجية، والتربوية التي تطرحها، واعتمادها مقاربات متعددة المرجعيات، بالإضافة إلى العلاقات التكاملية التي تربطها مع غيرها من معارف العلوم الإنسانية الأخرى، ومع ميادين الممارسة التربوية، والسياسة، والصحة، والتكوين.

بينما اعتبر الفريق الثالث أن أي علم كيفما كان نوعه، ليس مجرد معارف علمية صارمة فحسب، وإنما هو تنظيم محكم لهذه المعارف، والإشكاليات، والفرضيات، والتجارب، والمتغيرات التابعة والمستقلة، والاستنتاجات، والقوانين داخل مدونة (corpus) تنتظم فيها جميع هذه العناصر كنسق، بالإضافة إلى كون هذه المعارف العلمية يجب أن تكون مرجعيتها هي الوضعيات. والممارسات التربوية؛ وهذا من شأنه مساعدة علوم التربية على بناء وتطوير جبهة للبحث العلمي في التربية.

أما السؤال الرابع، فقد أجاب عنه فريق من الباحثين بالقول: لوجود للمعارف العلمية التي تنتجها علوم التربية ما لم تكن لهذه الأخيرة جماعة علمية متخصصة (مؤسسات ومعاهد، وهيئة بحث لإنتاج وتلقين هذه المعارف)، تعمل على إكساب هذه العلوم التربوية مشروعيتها الاجتماعية عن طريق تحقيق مجموعة من الشروط نذكر من أهمها: حل التناقض القائم فيها بين إنتاج المعرفة العلمية على أساس اعتماد العائق الإبستمولوجي أو الحس المشترك؛ وإنتاج رؤية جديدة حول موضوعها (التربية) يستوعبها الرأي العام ويتأثر بها؛ ثم تحليل وتفسير الأفعال والوضعيات والممارسات المندرجة ضمن هذا الموضوع وفق منهج أو مقاربة تحترم القواعد العلمية الصارمة، المتعارف عليها.

¹² Bernard Charlot, "sciences de l'éducation en France", Chapitre extrait du livre: *Le pari des sciences de l'éducation*, coord. R. Hofstetter et B. Schneuwly (Bruxelles-coll: Raisons éducatives; édit: Boeck Université, 2001).

هذا، وتبعاً لتنوع ميادين الدراسة، وتعدد الوضعيات التربوية في علوم التربية، تعددت مصادر وأصناف المعارف المستخلصة من هذه الوضعيات؛ حيث ميز الباحث غاستون ميالاري (Gaston Mialaret) بين أربعة مصادر أساسية، هي: الوثائق والمستندات الوطنية والدولية؛ والبحوث العلمية المنجزة في علوم التربية؛ ومجموع نتائج الأعمال والمناقشات والتأملات الفلسفية، التاريخية، والسياسية؛ ثم الممارسات البيداغوجية المباشرة أو الملحوظة للمدرسين (ت) داخل الفصل الدراسي؛ مما ترتب عنه تصنيف المعارف في الوضعيات التربوية إلى أربعة أصناف كبرى، هي:

• المعارف النظرية المستمدة من الفلسفة والتاريخ، وهي خاصة بالقيم والغايات والمرامي التربوية؛

• والمعارف العلمية التي تستمد من نتائج البحث العلمي المتوصل إليها في العلوم الإنسانية والدقيقة؛

• والمعرفة الوثائقية المستخلصة من وسائل الاتصال التكنولوجية الحديثة، ومن الموسوعات والمصادر والمراجع المنشورة، والمنظمات العالمية الكبرى بصفة عامة؛

• ثم المعارف التطبيقية، التي هي حصيلة ممارسات المربي، أو ما يصطلح عليها بمعارف النهج العلمي (paraxéologique)، وتتأسس على تجربته اليومية داخل الفصل الدراسي بصفة خاصة، والمؤسسة التعليمية بصفة عامة.¹³

ومع تطور البحث العلمي في علوم التربية، خلال عقدي الثمانينات والتسعينات، تبلور اتجاهان أساسيان داخل الجامعات، عرف كل منهما اتساعاً كبيراً على مستوى المواضيع المدروسة، يمكن تصنيفها كما يلي:

أ. بحوث مهتمة بمواضيع حول: (عقلنة الفعل التربوي، وتحليل الممارسات، وتطبيق التقنيات التربوية الحديثة، وهندسة التكوين، والتكوين المستمر، والتدبير التربوي، وممارسات مختلف الفاعلين التربويين).

ب. وبحوث انصب اهتمام أصحابها على مواضيع متعلقة بـ: (الجانب الميكرو اجتماعي، وتاريخ التربية، والصحة، وتدبير المقولة، والمهنة، وغيرها).¹⁴

¹³ Gaston Mialaret, "Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones", (2009) https://www.unicaen.fr/puc/images/0140ans_education.pdf.

¹⁴ Bernard Charlot, "Les sciences de l'éducation: un enjeu un défi", Paris: ÉditESF, 1995.

خلاصة تركيبية

خلال مأسسة علوم التربية في الجامعات ومعاهد التكوين الفرنسية انطلاقاً من سنة 1967، طرح الباحثون أسئلة متعددة ومتباينة عكست رؤاهم المختلفة حول إشكالات وجودية، معرفية، إبستمولوجية، وبحثية علمية، ثم علائقية. وهي أسئلة ارتبطت بالنشأة والتطور معا يمكن اختزالها في العناصر التالية: حقيقة وجود شيء اسمه علوم التربية (بصيغة الجمع) وصعوبات هذا الوجود؛ ماهيتها ووضعها الإبستمولوجي؛ صعوبات البحث العلمي في موضوع علوم التربية ومختلف المواضيع المحيطة له؛ طبيعة البراديغمات أو النماذج التربوية (paradigmes)، وكذا المقاربات المختلفة المعتمدة في علوم التربية؛ وطبيعة المعرفة العلمية التي ينتجها الدارسون لهذه العلوم التربوية.

وتأسيساً على مبادئ المقاربة المعرفية، انصبت رؤيتنا على أسئلة هوية علوم التربية ووضعها الإبستمولوجي، وأنماط المعارف النظرية، والعلمية، والوثائقية، ثم التطبيقية التي تنتجها، بالإضافة إلى محاولة الإجابة عن سؤال تعددية المواضيع المحيطة لعلوم التربية، خاصة منها الأفعال، والوضعيات، والظواهر التربوية، والممارسات التعليمية؛ كما حاولنا تحديد أنواع النماذج أو البراديغمات؛ حيث تبين لنا غياب البراديغم المشترك أو على الأقل البراديغم المهيمن في علوم التربية، الذي يؤدي وظيفة التوجيه، وتحديد المعايير.

لكن، هذا لا ينفي تعدد وتنوع البراديغمات إذا نظرنا إلى علوم التربية على مستوى أنواع التخصصات المكونة لها (تخصص سيكولوجي، سوسيولوجي، تاريخي، فلسفي، اقتصادي، إلخ...)، وهو وضع أفرز أصنافاً مختلفة كالبراديغم: (السلوكي behavioriste)، المعرفي (cognitivist)، المدرسي (scolaire)، التفاعلي (interactionniste)، وغيرها)، كما اختلفت البراديغمات في علوم التربية تبعاً لاختلاف ميادين البحث العلمي، حيث نجد في ميدان تحليل الممارسات التعليمية مثلاً أصنافاً منها: (البراديغم التاريخي-الثقافي، التحليلي النفسي، التجريبي، المعرفي، السوسيوبنائي، وغيرها...).

كما نجد في ميدان التكوين أصنافاً من البراديغمات نذكر منها: (البراديغم المهني، الصحي، الأندراكوغي وحين تساءلنا عن طبيعة إنتاج البحث العلمي في علوم التربية للمعرفة العلمية، تبينت لنا أجوبة الباحثين عن أربعة أسئلة أساسية، رفض بعضهم أولها المتعلق بإمكانية إنتاج علوم التربية لمعرفة علمية مطابقة لما تنتجه

العلوم الدقيقة، بينما أجاب آخرون عن السؤال الثاني بأن ما يميز المعرفة العلمية التي تنتجها علوم التربية هو طبيعة الإشكالات المعرفية، والإبستمولوجية، والتربوية التي تطرحها، واعتمادها مقاربات متعددة المرجعيات، بالإضافة إلى العلاقات التكاملية التي تربطها مع غيرها من معارف العلوم الإنسانية الأخرى، ومع ميادين الممارسة التربوية، والسياسة، والصحة، والتكوين؛ كما أجاب الباحثون عن السؤال الثالث بأن علوم التربية استطاعت تحقيق تنظيم محكم لمعارفها، وإشكالياتها، وفرضياتها، وتجاربها، ومتغيراتها التابعة والمستقلة، والاستنتاجات، والقوانين داخل مدونة (corpus) تنظم فيها جميع هذه العناصر كنسق؛ أما جوابهم عن السؤال الرابع والأخير، فقد تلخص في قولهم إن وجود جماعة علمية متخصصة (مؤسسات ومعاهد، وهيئة بحث لإنتاج وتلقين هذه المعارف)، هي التي عملت على إكساب هذه العلوم التربوية مشروعيتها الاجتماعية عن طريق تحقيق مجموعة من الشروط نذكر من أهمها: حل التناقض القائم فيها بين إنتاج المعرفة العلمية على أساس اعتماد العائق الإبستمولوجي أو الحس المشترك؛ وإنتاج رؤية جديدة حول موضوعها (التربية) يستوعبها الرأي العام ويتأثر بها؛ ثم تحليل وتفسير الأفعال والوضعيات والممارسات المندرجة ضمن هذا الموضوع وفق منهج أو مقارنة تحترم القواعد العلمية الصارمة، المتعارف عليها.

هذا، وتبعاً لتنوع ميادين الدراسة، وتعدد الوضعيات التربوية في علوم التربية، تعددت مصادر وأصناف المعارف المستخلصة من هذه الوضعيات؛ وهي، بصفة عامة، أربعة أصناف: (معارف نظرية، وعلمية، ووثائقية، وتطبيقية).

ومهما قيل عن علوم التربية، ستظل دائماً ميداناً مفتوحاً على كل ما يستجد من ميادين علمية إنسانية أو بحثية، أو تكنولوجية جديدة في مجتمع المعرفة الذي لا يزيد يوماً بعد يوم إلا اتساعاً، يطرح أمامها المزيد من التحدي قصد الوصول إلى درجة العلمية، والمصادقية الاجتماعية التي تطمح إليهما.

البibliوغرافيا

- خوش، علال. "علوم التربية وإشكالاتها الإبستمولوجية". *مجلة علوم التربية* 58 (2014): 77-88.
- Charlot, Bernard. "sciences de l'éducation en France", Chapitre extrait du livre: *Le pari des sciences de l'éducation*, coord. R. Hofstetter et B. Schneuwly. Bruxelles-coll: Raisons éducatives; édit: Boeck Université, 2001.
- Charlot, Bernard. "Les sciences de l'éducation: un enjeu un défi". Paris: ÉditESF, 1995.

- Danvers, Francis. "Clinique". *Recherche et formation* 63 (2010): 105-16.
- Juignet, Patrick. "Les paradigmes scientifiques selon Thomas Kuhn". *Philosophie, science et société* [en ligne]. 2015. <http://www.philosciences.com>
- Langevin, Louise. "La recherche qualitative au service de l'éducation". *Pédagogie collégiale* IV, 1 (1990): 21-4.
- Meirieu, Philippe. "Pédagogie et sciences de l'éducation". *Cours de pédagogie*: <http://meirieu.com/COURS/cours1.pdf>, "Pédagogie et sciences de l'éducation", 1995.
- Mialaret, Gaston. "Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones", (2009) https://www.unicaen.fr/puc/images/0140ans_education.pdf.
- _____. *Sciences de l'éducation: Aspects historiques. Problèmes épistémologiques*. Paris: P.U.F., 2006.
- _____. *Sciences de l'éducation*. Paris: P.U.F., 1976.
- Gaston Mialaret, "Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation", 161-187. Paris: PUF, 1996, <https://www.anfasse.org/8c5ecarinate-1bf-2099--k1790-centropomus355121/735d57pox6er0>
- هذا المقال مترجم إلى اللغة العربية من قبل الباحث: نور الدين البودلالي، ومنتشر في مجلة أنفاس، بتاريخ 12 يونيو 2007:
- جاستون ميالاري، "المعارف النظرية والعلمية والتطبيقية في المجال التربوي" ضمن كتاب **المعارف النظرية ومعارف الفعل**، تحت إشراف جون ماري باربيي (John Marie Barbier). باريس: PUF، 1996.
- Quintin, Jean-Jacques. *Approches et démarches de la recherche en sciences de l'éducation*. Support de cours. Master 1 en sciences de l'éducation et de la formation. MCF-Université Lumière-Lyon 2, Juin 2013. <http://www.creatice.org/esprit/formation/f402/rubriques/Approches%20et%20d%C3%A9marches%20de%20la%20recherche%20en%20sciences%20de%20l%C3%A9ducation-version%200,81.pdf>

مقاربة نقدية لعلوم التربية وصناعاتها

محمد مباشري

أستاذ باحث في علوم التربية

مقدمة

لم يكن في مستطاع الفعل التربوي عموماً أن يكتسب جدارة علمية إلا بفضل المعرفة العلمية، وانتشارها داخل المجتمعات، وتبنيها من طرف الممارسين التربويين، وبالأخص بعد تطور العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الدقيقة، بإضافتها صفة العلم على نتائج البحث التربوي في تحليلاتها للوضعية التربوية بالخصوص، معتمدة على مناهج البحث العلمي.

وهكذا نرى بأن تقدم أي علم من العلوم الإنسانية أو الاجتماعية يتوقف على قوة الجسم المفاهيمي الذي يملكه، بما هو سلطة علمية ومرجعية يخول لكل علم التعامل مع الموضوع المستهدف في البحث بنوع من الدقة العلمية والمنهجية المطلوبة، والذي بطبيعة الحال يميزه عن باقي العلوم الأخرى، كما يمكنه من إيجاد الوسائل والطرائق والتقنيات المنهجية التي يستعين بها من أجل استقصاء ومسح الظاهر والوضيعات المبحوث فيها.

إن هذا الجسم المفاهيمي الذي يشكل - كما سبق الإشارة إلى ذلك - الإطار الأدائي لكل علم من العلوم المتعارف عليها كونياً، ما كان للتربية أن تتوصل إليه، إلا بفضل اعتناقها لنتائج البحث العلمي، واستفادتها المبدئية من المناهج التالية: المنهج التجريبي، المنهج الاستقصائي، المنهج الإكلينيكي، المسح الاجتماعي، روائز الذكاء، والشخصية، نظريات التعلم، والإحصاء...

وهكذا أبانت التربية كوضعية وممارسة، وكعلوم سميت في أواسط القرن العشرين بعلوم التربية، عن مدى قدرتها على إضفاء صفة العلم كمعيار على خياراتها ووظائفها المعرفية والمهارية والسوسيو-وجدانية، إسوة بالعلوم الأخرى الأصلية التي استلهمت منها إطارها النظري ومناهجها التجريبية العلمية.

امتدادات مفهوم التربية

يشير غاستون ميالاري¹ (Gaston Mialaret) إلى أن مفهوم التربية فقد بساطته المعهودة، وعرف بالتالي امتدادات كبرى ساهمت فيها مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وكذا الثقافية التي عاشتها المجتمعات البشرية خلال مراحلها التاريخية. فلم تعد التربية مقتصرة كعملية على الأطفال الذين بلغوا سن التمدرس - كما كان يعتقد سابقا - وإنما امتدت كممارسة من الميلاد إلى اللحد، وشملت بالتالي مختلف المراحل العمرية التي يقطعها الإنسان، وهذا راجع لبعدها الدينامي المتحول ومكونها الاستمراري في التأثير على جميع الأفراد، وهو ما يمكن التعبير عنه بالامتداد الأول لمفهوم التربية.

الامتداد الثاني يدخل في علاقة مع المفهوم السوسولوجي لما يصطلح على المدرسة الموازية، بما هي مؤسسة تربوية غير مقصودة أصبحت تمارس تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على الأفراد والجماعات، والشعوب، لدرجة أنها حولت العالم إلى قرية صغيرة. ومن بين العوامل التي ساهمت في بروز هذه المدرسة الموازية، خروج المرأة للعمل من جهة، وتطور وسائل الإعلام السمعية والبصرية من جهة ثانية، ثم أخيرا انتشار القاعات المتعددة الوسائط [التعلم الإلكتروني بواسطة الأقراص المدمجة والتكوين عن بعد...] من جهة ثالثة، الشيء الذي جعل هذه المؤسسة تنافس وبحدة دور كل من المدرسة والأسرة في التأثير على الأطفال، وذلك من خلال المعارف المتعددة المشارب التي تروجها، ونماذج من السلوكات المقبولة وغير المقبولة اجتماعيا وثقافيا التي تكسبها للأفراد الاجتماعيين، خصوصا التلفزة بواسطة تقنياتها السمعية البصرية التي تؤثر على الإدراكات الصورية للأطفال، وعلى خيالهم السوسولوجي والفكري.

الامتداد الثالث بالنسبة لمفهوم التربية ارتبط بمكونات الشخصية لدى الأفراد. فقدما كانت التربية موجهة للتأثير على ذكاء الأطفال فقط، مع إقصاء وتهميش باقي المكونات الأخرى التي تحتويها الشخصية الإنسانية. غير أنه في الوقت الراهن وبناء على الأبحاث والخدمات التي قدمتها العلوم الإنسانية في هذا المجال خصوصا علم النفس وعلم الاجتماع... والبيداغوجيا، أصبحت التربية موجهة لمركزة اهتمامها على الشخصية الإنسانية في شموليتها، بمعنى التأثير في المكون العقلي والاجتماعي والحسي الحركي وفي المكون النفسي معا دون ما تمييز.

¹ Revue internationale des sciences sociales 104 (1985); Gaston Mialaret, *Les sciences de l'éducation* (Paris: P.U.F., 1979).

إن هذا الامتداد الثالث في بعده التعددي والدينامي هو ما جعل التربية أكثر توسعا وشمولية في التأثير على الأفراد، خصوصا إذا ما اعتبرناها:

كنظام اجتماعي ممارس داخل المؤسسات الاجتماعية التربوية التي تنتمي للمجتمع المدني.

كعملية تمارس على الأفراد أو الجماعات من قِبَل الأفراد والجماعات أو من طرف مؤسسات مقصودة وغير مقصودة [وسائل الإعلام...].

كمحتوى يشتمل على مجموعة من القيم والمبادئ والتقاليد والأفكار الموجهة ثقافيا وإيديولوجيا من طرف الدولة.

كنتاج يرمي إلى إحداث مجموعة من التغيرات في سلوكات الأفراد أو الجماعات، حسب طبيعة ونوعية التربية.

كوظيفة تدخل في علاقة مباشرة مع سلطة القرار وسلطة التنظيم والتسيير وسلطة التنفيذ.

الإطار التاريخي لعلوم التربية

غالبا ما يؤرخ لعلوم التربية انطلاقا من مرجعيات "فرونكوفينية" أو من أدبيات تربوية فرنسية، وهذا ما لمسناه في مختلف الدراسات المهمة بهذا الموضوع،² السبب في ذلك كوننا نستهلك - كدولة ثالثة - المنتوجات الفكرية للثقافة البيداغوجية الفرنسية، أكثر من أي منتج آخر، وهو ما يجعلنا نتعامل مع مثل هذه المواضيع من منظور ضيق الأفق من الناحية النظرية والتاريخية. إن طبيعة هذه الملاحظة العامة التي ارتأينا تقديمها في هذه الورقة، لا تملك حاليا بديلا لها، يجعلنا في مستوى الاعتماد على مرجعيات أخرى غير المرجعيات الفرنسية، وإما فقط لفتح النقاش حول هذه القضية ولفتح آفاق البحث سواء بالنسبة للطلبة أو الأطر التكوينية وأيضا الباحثين في الأصل التاريخي لعلوم التربية خارج الأدبيات الفرنسية.³

وبرجوعنا إلى جوهر الموضوع، يشير غاستون ميالاري إلى أنه في أواخر القرن التاسع عشرة، ظهرت كلمة "علم" بجانب صفة التربية والبيداغوجية؛ فقد ألف الكسندر بين سنة 1879، كتابا حول مناهج التعليم، تحت عنوان: علم التربية،

² أنظر كتابنا: محمد لمباري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة. دراسة تحليلية نقدية (الدار البيضاء: دار الثقافة، 2002).

³ يمكن العودة على سبيل المثال لا الحصر: إلى مقالة محمد عقار، "اتجاهات إسلامية في علوم التربية"، 10-09-1983.

ويقتصر دور هذا العلم في نظر المؤلف على الدراسة العلمية للفن و خاصة فن التعليم،⁴ وفي سنة 1910 ظهر كتاب للوسيان سيريليه بعنوان: نظرة إجمالية لعلم بيداغوجي، وكلمة "علم" صيغت هنا بصيغة المفرد؛ غير أن العنوان الفرعي التالي: أحداث وقوانين التربية "يبقى أكثر تعبيراً من الناحية التربوية، بحيث يكشف عن التطورات اللاحقة التي سيعرفها هذا العلم، وهو ما جعل الكاتب يعرض في هذا الإطار الشروط العامة التي أصبحت تميز ما يسمى بعلم البيداغوجيا، حتى لا يقارن أو يخلط بالتربية، هذه الأخيرة التي تعتبر في نظر الكاتب فن رعاية الأطفال".⁵

ما يهمنا في هذا الطرح، هو التأكيد بان اصطلاح علوم التربية سواء بصيغة الفرد أو بصيغة الجمع مازال محط نقاش وجدال بين المهتمين بهذا الحقل العلمي، فهناك من يؤرخ لعلوم التربية بظهور أول معهد لهذه العلوم في أكتوبر سنة 1912، وهناك من يشير بان المعاجم الأساسية التي ظهرت سنة 1968 لم تصنفها ضمن كمعاجمها الدلالية... وللحسم في هذه الأطروحات التاريخية، يشير غاستون ميلاري وكي أفانزيني بأن علوم التربية لم تدخل كاختصاص للجامعة الفرنسية إلا في سنة 1967، بعد صدور ظهير حكومي حدد لهذه العلوم المجالات الخاصة بها، وآفاقها المستقبلية.⁶

لكننا عندما نريد التأريخ "لعلوم التربية" في المجتمع المغربي، نجد أنه بتاريخ شتنبر 1983 صدر مرسوم حكومي، يتعلق بإحداث كلية علوم التربية بالرباط تعزيزاً للفكر التربوي، واستكمالاً للرسالة التربوية والتعليمية المنشودة، وينتمي المنتسب لها بالحصول على دكتوراه الدولة في علوم التربية، أو دبلوم الدراسات العليا أو شهادة الأهلية التربوية للتعليم الثانوي؛ ولقد واكب هذا الحدث تراكم مجموعة من المقالات والدراسات النظرية التي اهتمت بمواضيع تربوية، بالإضافة إلى صدور مجلات تربوية وديداكتيكية.⁷

⁴ قد اعتبرت البيداغوجيا كفن وكعلم، في حين يراها البعض الآخر كنظام من الفكر والممارسة قائم على نظريات منهجية مطبقة على وقائع تربوية، كما هو قائم على رقابة علمية لمحتويات التدريس.

⁵ يمكن الرجوع في هذا الجانب إلى كتابات غاستون ميلاري:

Mialaret, Gaston. "Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones", (2009) https://www.unicaen.fr/puc/images/0140ans_education.pdf; Sciences de l'éducation: Aspects historiques. Problèmes épistémologiques. Paris: P.U.F., 2006; Sciences de l'éducation. Paris: P.U.F., 1976.

⁶ Guy Avanzini, Introduction aux sciences de l'éducation (Toulouse: Privat, 1987), 156.

⁷ نذكر على سبيل المثال لا الحصر: المجلة التربوية، علوم التربية، ديديكتيكا، الدراسات النفسية التربوية، الفضاء التربوي....

من علم التربية إلى علوم التربية

إن تعقد الوضعية التربوية عامة والوضعية الديداكتيكية⁸ خاصة، اقتضيا التفكير في علوم بصيغة الجمع وليس في علم واحد خاص بالتربية، على اعتبار أن الإنسان عموما بما هو كائن اجتماعي لا يعيش بمعزل عن الآخرين، وإنما يتأثر بهم ويؤثر فيهم ويتعاشر معهم، وبالتالي يتفاعل مع مختلف الأوساط السوسيو-ثقافية التي ينتمي إليها، ضمانا لحسن اندماجه وتوافقه الاجتماعي المراهن عليه؛ وطبيعة هذا التفاعلات والتأثيرات النفسية الاجتماعية يصعب ضبطها والتحكم فيها من لدن مقارنة علمية واحدة، وغنما تبقى عملية تضافر مجموعة من علوم التربية في جانبها التخصصي المختلف والمتعدد المجالات هو الكفيل بإعطاء تصور شمولي حول الوضعية التربوية والديداكتيكية، بهدف التحكم في ميكانيزماتها وآلياتها والتنبؤ بالتالي بمستقبلها. كما أن التحولات السياسية والاقتصادية التي عرفت المجتمعات الأوروبية بالخصوص أثرت بشكل كبير على الممارسات التربوية والتعليمية، الشيء الذي جعلها في حاجة ملحة وموضوعية لعلوم التربية وليس إلى علم واحد لمقاربة الظاهرة التربوية والوضعية الديداكتيكية، والبحث بالتالي عن طرائق تحقيق غاياتها⁹ وأبعادها النفسية الاجتماعية، فلم يعد علم الاجتماع وعلم النفس والبيولوجيا وحدهم قادرين على تفكيك الوضعية التربوية، وتحليل أبعادها وامتداداتها داخل فضاءات العالم الخارجي والعلم المؤسسي، وضمان بتالي غايات الفعل التربوي سواء على المدى البعيد أو القريب، بل اقتضى الأمر البحث عن مجموعة من العلوم التربوية التي تدرس وتحلل الشروط العامة والمحلية للوضعية التربوية خصوصا أمام الزحف المعلوماتي المتطور الذي أصبحت وسائل الإعلام بمختلف أشكالها تمارسه على الناشئة، وأمام كذلك بروز ظاهرة العولمة الثقافية التي تفرض تحدياتها الكبرى على دول العالم عامة وعلى دول الجنوب خاصة.

وفي هذا الإطار لا بد لنا من التمييز بين تعدد اختصاصات علوم التربية على المستوى الخارجي وعلى المستوى الداخلي:

⁸ نعني بالوضعية الديداكتيكية مجموعة من الروابط القائمة بشكل ضمن أو صريح بين تلميذ أو مجموعة من التلاميذ وبين نظام تعليمي يتمثل في الفاعل التعليمي.
⁹ محمد لمباري، "علوم التربية بين الممارسة والرهان المستقبلي"، جريدة العلم (20 ماي 1992).

على المستوى الخارجي

يرى غاستون ميالاري¹⁰ أن علوم التربية وجدت نفسها مجبرة على مسايرة وتبني المساعدات التي تقدمها لها العلوم الأصلية والتي تستمد منها مجالاتها ومكوناتها العامة، فإذا كانت علوم التربية تتشكل من عائلة علمية، من مبادئها تجميع العلوم حولها لتفسير وتحليل الوضعية التربوية، فهي في نظر مؤسسيها لا تبني مجالا منغلقا على ذاتها، يستفيد فقط من المناهج الخاصة له، بل إن تعاون المتخصصين في مختلف العلوم لدراسة الوضعية التربوية يشكل بالنسبة لعلوم التربية، ما يسمى بتعدد الاختصاصات الخارجية. فمادة الجغرافيا مثلا والمقررة في برنامج التعليم الابتدائي، لا يمكن اقتراحها كمحتوى وكمضامين دراسية خاصة بالمتعلمين إلا بمساعدة العالم الجغرافي، خصوصا على مستوى النقلة الديدانكتيكية¹¹ المفترضة، باعتباره المالك للمنطق العلمي للمادة، وهذه الحجة يمكن تعميمها على سائر المواد المقررة والمنصوصة في البرنامج التعليمي. وهذا ما دفع بميالاري في إحدى مقالاته إلى القول: إن الديدانكتيك - كفرع من فروع علوم التربية - تفرض التعاون بين ثلاث اختصاصات:¹²

- المختص في المادة، ونعني به المتخصص.
- عالم النفس، أي الممتلك للمعرفة السيكولوجية الخاصة بالطفل المتعلم.
- البيداغوجي، الموكول له مهمة اقتراح طرائق وأساليب التدريس المعتمدة في الأنشطة التعليمية العلمية.

على المستوى الداخلي

إن تفسير وضعية تعليمية من منظور واحد ما ليس بالأمر البسيط، بل قد يسقطنا مثل هذا الاختيار المنهجي في انزلاقات وانزياحات تحيد بنا عن التدقيق الموضوعي في الأبعاد المحيطة بهذه الوضعية، لذلك يبقى التفسير والتحليل المتعدد الاختصاصات هو الكفيل بإعطاء الفهم الصحيح للوضعية التربوية والتعليمية في

¹⁰ Mialaret, *Les sciences de l'éducation*, 87-9.

¹¹ نقصد بالنقلة الديدانكتيكية التحويلات التي تعرفها المعرفة العلمية لكي تصبح معرفة قابلة للتدريس، انظر كتابنا: لمباري، الخطاب الديدانكتيكي.

¹² Mialaret, *Les sciences de l'éducation*, 158.

امتداداتها وأبعادها الداخلية والخارجية؛ وحتى نقرب القارئ من الهدف الخاص بهذا الاختيار نعطي مثالا توضيحيا:

لا يمكن أن يضبط تفسير تصرف متعلم ما داخل الفصل الدراسي، بشكل موضوعي وشمولي، إذا ما أهملنا أولا: الشروط الفيزيائية لبنانية المؤسسة المدرسية، بمعنى هندستها المعمارية؛ ثانيا: الشروط المادية للبنية، أي الأثاث المدرسي، والمقاعد والتهوية؛ ثالثا: الظروف العائلية للمتعلم، مثل مشكل التغذية والنوم والسكن والكهرباء، ثم الإيقاع الزمني لتعلماته، أي زمن التعليم والتعلم. قد تكون اللائحة طويلة، وبقدر ما نتعمق في التحليل من أجل التحكم والفهم الجيد لتصرفاته، بقدر ما نجد أنفسنا مجبرين على استدعاء علوم عديدة تنتمي لحقل علوم التربية.

إن التركيز على علوم التربية كحقل علمية، خصوصا في تداخلها الاختصاصي وشموليتها المقارباتية في معالجة الوضعية التربوية والتعليمية، واختلاف أطرها المرجعية الأصلية، يهدف حسب المؤسسين لها إلى تزويد المهتمين الذي يملكون سلطة القرار على مستوى السياسة التربوية والتعليمية باستعلامات واختيارات تمكنهم من تحديد اختياراتهم السياسية والاقتصادية في المجال التربوي من جهة، وإلى تمكين الممارسين والفاعلين التعليميين بأجهزة أدوات واختيارات ديداكتيكية مرنة تجنبهم الارتجال والعشوائية في التعامل الأنشطة التعليمية التعلمية. وهكذا فجميع القرارات والاختيارات المتعلقة بالبناء والتغيير، أو إعادة تكوين نظام تربوي تعليمي، لا يمكن أن تحدث في نظر هؤلاء بدون الرجوع للنتائج العلمية المستخلصة من تحليلات الوضعية التربوية والتعليمية، التي تمدنا بها علوم التربية في تعدد اختصاصاتها، واختلاف مناهجها وتكامل تفسيراتها.

مفهوم علوم التربية

من الصعب إعطاء تعريف تركيبى لعلوم التربية، يمكننا من خلاله التجميع بين مختلف وجهات النظر المطروحة في هذا الحقل العلمي، وهذا راجع في تقديراتنا لأنواع المقاربات التي أعطيت لهذه العلوم، الشيء الذي يبرز جوهر الاختلافات القائمة بين كثير من الصنفات المقدمة من طرف علماء التربية، والتي تختلف من مجتمع إلى آخر حسب معايير متعددة سنوضحها في ما بعد؛ وسنعمد في هذا الباب إلى إعطاء تعريفين لعلوم التربية كنموذجين، تاركين مجال البحث عن تعاريف أخرى بناء على أشكال وأنواع الصنفات المقدمة من قبل المهتمين بهذه العلوم:

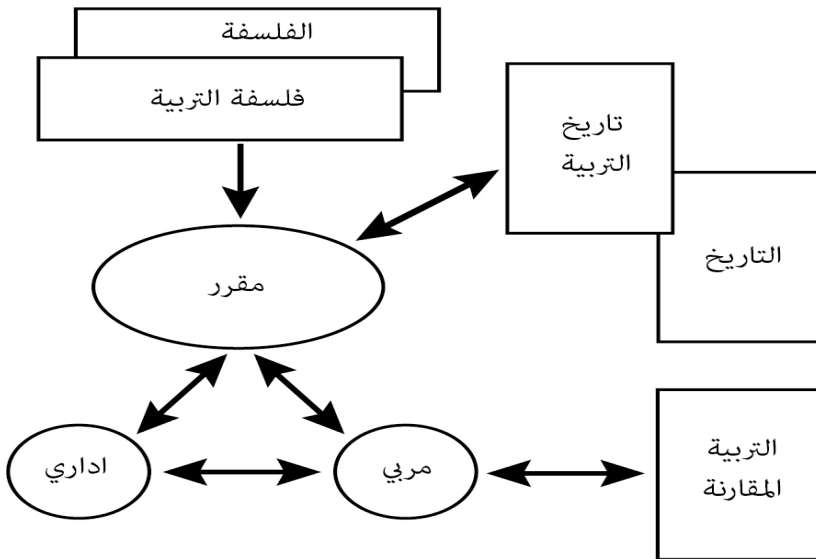
تعريف كلوس¹³ (Clausse) لعلوم التربية: "هي مجموعة من التخصصات التي تهتم من جهة بمختلف أوجه حقيقة الفرد [الفيسيولوجية، البيولوجية، السيكولوجية والمعرفية]، ومن جهة أخرى بالظروف التي يتم في خضمها الفعل التربوي [الحضارة، الأيديولوجيا، المجتمع...] وأخيرا بالتقنيات الأدائية المستعارة من مختلف الاختصاصات المطبقة على الموضوع الخاص بالفعل المرتقب".

تعريف غاستون ميالاري¹⁴: "تشكل علوم التربية من علوم قديمة وجديدة، وتدرس مختلف مكونات وضعيات التربية، فهي تحلل مجموع العلاقات الجدلية الموجودة بينها، وبين مختلف مستويات العوامل المرتبطة بها".

معايير تصنيف علوم التربية

ليس هناك معيار واحد لتصنيف علوم التربية: فإما أن نصنفها بالطريقة التي صنف بها باقي العلوم الإنسانية، أو يمكن أن نصنفها انطلاقا من موضوع الاختصاص، أو يمكن تصنيفها تبعا للمواد العلمية الأصلية، كما يمكن تصنيف علوم التربية بناء على الوظائف التي تقوم بها التربية، كما هو مقترح من طرف غاستون ميالاري، وسنقدم بعض نماذج من هذه الصنفات:

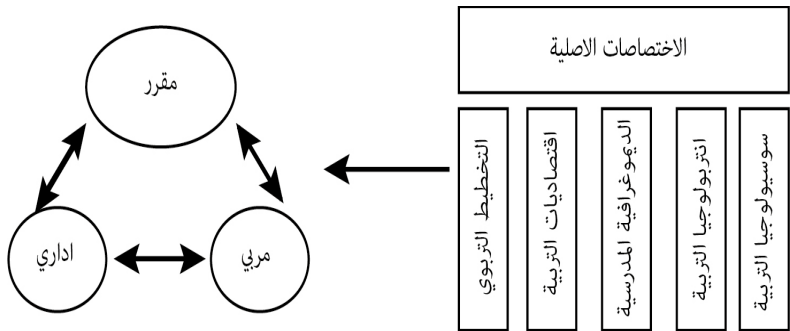
الشكل رقم 1



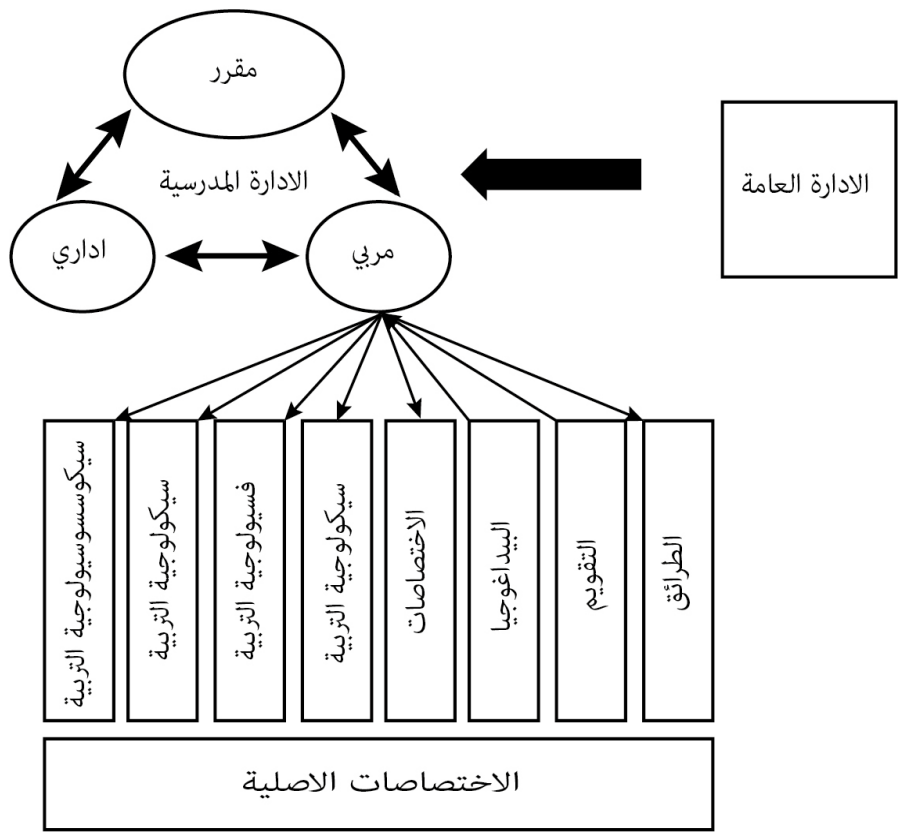
¹³ Avanzini, *Introduction*, 55-6.

¹⁴ Mialaret, *Les sciences de l'éducation*, 156.

الشكل رقم 2



الشكل رقم: 3



هذه الصنفات المقدمة من قبل ميلاري هي أكثر تشعبا وتعددا من وجهة نظرنا، وكان من المفروض أن يختزلها صاحبها في قطبين مركزين واساسيين، تتفرع عنهما مجالات متعددة حسب نوعية المشاكل والقضايا المعيشة بالأوساط المدرسية، كما سنوضح ذلك لاحقا، وبالتالي فهذا التعدد من الناحية المنهجية يطرح صعوبة كبرى في استدعائها كلها لمعالجة وضعية تربوية وديداكتيكية.

وأخيرا يمكن تصنيفها انطلاقا من المشاكل التي يعرفها المجتمع ومن الحاجات التكوينية التي تشترطها منظومة التربية والتكوين، اعتبارا للخصوصية السوسيو-ثقافية ولطبيعة الوضعيات الحساسة التي يعيشها كل مجتمع مختلف مؤسساته المقصودة وغير المقصودة؛ حجتنا في ذلك أن بعض الصنفات المقترحة من طرف مؤسسي علوم التربية لنوعية علومها بكونها لا تشكل حاجة ضرورية لإدماجها ضمن تصنيف عالمي يعمم على كل المجتمعات؛ وهو ما سعى له الباحث محمد الدريج سابقا في كتابه **التدريس الهادف**،¹⁵ عندما اقترح صنافا لعلوم التربية حسب التخصصات المبرمجة في كلية علوم التربية، منذ الثمانينات من القرن الماضي. وإن كانت هذه الصنافة تم التراجع عنها بعد تعديلها بصنافة أخرى عرضها الباحث محمد الدريج للاستئناس والمناقشة خلال هذه السنة، وسم معالمها:¹⁶

الهدف من اقتراح هذه الصنافة حسب وجهة نظر محمد الدريج، يتمثل في تجاوز التصنيف التقليدي السائد لعلوم التربية لدى المكونين والممارسين، وعدم وضوح لديهم، الحدود بين التخصصات والمجالات التي يتحركون فيها وضابية الباراديكم الذي يبحثون مبدئيا في إطاره. الأخطر من ذلك أن تمثلات المكونين لعلوم التربية يشوبها غموض في عدم قدرتهم على التمييز بين علم التربية بصيغة المفرد وعلوم التربية بصيغة الجمع باعتبار هذه الأخيرة علوما متعددة التخصصات تتشكل من علوم أصلية وعلوم محدثة، تتعامل مع الوضعية الديداكتيكية بنوع من التحليل الشمولي لها بحيث تستحضر أثناء تحليلها كل مكوناتها النفسية والاجتماعية والثقافية والقيمية وغيرها، لتخلص الى إعطاء نظرة شمولية مركبة للظاهرة ومختلف تجلياتها. إيماننا منا بوحدة علوم التربية وتعدد اختصاصاتها.

¹⁵ محمد الدريج، **التدريس الهادف: الجزء 1: مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية** (الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1990).

¹⁶ محمد الدريج، "مقترح بتصنيف جديد لعلوم التربية"، موقع بريس ريتاج، 4 يونيو 2021.

وبعودتنا للصنافة المقترحة من قِبَل الباحث محمد الدريج نجدها تتشكل من أربعة علوم اساسية في نظره: من البيداغوجيا، والديداكتيك والتربية البدنية وعلم الكفايات.

1. البيداغوجيا أو علم التربية الوجدانية-القيمية ويعتنى بالجانب الوجداني-القيمي من شخصية الانسان.

2. الديداكتيك أو علم التدريس ويعتنى بتربية وتكوين المعارف والجانب الفكري/العقلي من شخصية الانسان.

3. الجسمولوجيا (التربية البدنية والفنية) ويعتنى هذا العلم بكل ما يرتبط بتربية وتكوين الجانب الجسمي الرياضي والحس-فني والنفس-حركي من الشخصية.

4. علم الكفايات ويعتنى بكل ما يرتبط بتربية وتكوين الكفايات النوعية والممتدة لدى المتعلمين، واكسابهم الكفايات الناعمة ومهارات الحياة وخاصة ما يسميه بالكفايات الملهمة.¹⁷

ثمة ملاحظات معيارية لا بد ان نقدمها في هذا السياق كوجهات نظر، تبررها التراكمات التي جمعناها خلال مسيرتنا التكوينية كمكونين وكباحثين، وإن كانت هذه الملاحظات لا تقصي المقترح المقدم من طرف الباحث وإنما تحاول تصويبها وتقويم الجهاز المفاهيمي المدرج بداخلها من الناحية الاصطلاحية:

أولاً: البيداغوجيا فهي مجال ضمن مجالات للديداكتيك وليست علماً قائم الذات، كما انها اطار تنظيمي للعلاقات التي تشترطها الوضعية الديداكتيكية في مكوناتها المعرفية والعلائقية وطرق تبليغ المعرفة وايصالها للمتعلمين، ما دام ان علم الديداكتيك يفرض التعاون معها كمجال تواصلي بين أقطاب المثل الديداكتيكي خصوصاً بين الفاعل التعليمي والمتعلمين، كما سبق توضيح ذلك في هذه الورقة.

ثانياً: الكفايات فهي من وجهة نظرنا مقاربة بيداغوجية ونموذجاً تعليمياً تعليمياً وليست علماً معيارياً من علوم التربية، باعتبار الكفايات من الناحية الاصطلاحية هي مجموعة من المعارف ومعارف للعمل ومعارف للكينونة وتقدير الذات يعبؤها المتعلمون والمتعلمات عندما يكونون في مواجهة وضعية مشكل مركبة في حياتهم التعليمية والاجتماعية، وبالتالي يمكننا ادراجها كمجال لعلم الديداكتيك،

¹⁷ الدريج، "مقترح".

وليس التعامل معها كعلم، والميثاق الوطني للتربية والتكوين اعتبر الكفايات من جهة كمدخل ومن جهة ثانية كنموذج تعليمي جاء كبديل لنموذج التدريس بواسطة الاهداف.

نخلص إذن إلى المقترح التالي لإغناء هذه الصنافة حتى تكتسب جدارتها المعيارية، وتعتبر عن هويتها المحلية، كصنافة تستجيب لحاجيات المجتمع المغربي ولمنظومته التربوية التكوينية وللمشاكل العالقة بها.

كما نعلم لقد أجمعت مجموعة من الدراسات والأبحاث الوطنية والكونية التي تنتمي سواء لحقل العلوم الإنسانية أو لعلوم التربية على وجود اختلالات بين علائقية داخل المؤسسات التربوية التكوينية، والتي أفضت إلى الدفع بالمتعلمين واليافعين إلى القيام بممارسات سلوكيات عدوانية كشكل من التعويض عن الحرمان والقهر النفسي الممارس عليهم، من جراء ردود افعال لم ترتق للمكنون النفسي الاجتماعي لعينة من هذه الحالات اللاسوية، والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- ضعف ديمقراطية الشأن التربوي التكويني خصوصا على المستوى العلائقي؛
- عدم ترسيخ قيم التكافؤ في الفرص التعليمية التعليمية بين الذكور والإناث احتراماً لمقاربة النوع بنسب دالة إحصائية خصوصا بالوسط القروي؛
- المس في بعض الأحيان بقيمة الاستحقاق، وتعثر الوزارة الوصية على التعليم في تحقيق الطلب على التربية بالنسبة لجميع الأطفال الذين بلغوا سن التمدرس؛
- تهميش حقوق الطفل سواء تعلق الأمر بالحق في التعليمات، أو الحق في التعبير وإبداء الرأي؛
- ضعف المصاحبة البيداغوجية داخل مراكز الإنصات المستحدثة في بعض المؤسسات التعليمية، وغياب بيداغوجية القرب من أجل تحقيق النجاح المرتقب لدى المتعلمين؛
- تهميش الحياة المدرسية وعدم تفعيل المادة تسعة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛

• سعي المدرسة حالياً من خلال توجهاتها الكبرى إلى برمجة الفشل الدراسي بواسطة إكراهات الخريطة المدرسية المحصورة في نسب ماثوية مقننة لممارسة اصطفاء

جديد على كل طفل معوق سوسيوثقافي، أو طفل مشكل، وهو ما ساهم في تفاقم ظاهرة الهدر المدرسي بالمدارس المغربية؛

• توجه المدرسة المقصود في البحث عن مقاييس جديدة، تحرض المتعلمين والشباب على الخروج من النظام المدرسي بشكل مبكر، والدفع بهم إلى البحث عن ملاجئ اصطناعية لضمان مركز اجتماعي خوفا من التهميش والإقصاء؛

• غموض الآفاق المستقبلية بالنسبة للمتعلمين، غالبا ما يدفع باليافعين إلى البحث عن الطرد المبكر والمشرعن من المدرسة، وذلك باللجوء إلى ممارسة العنف في حق الفاعلين التربويين وجماعات المتعلمين أو ممارسة الغش والشغب.

هذه نماذج من المشاكل النفسية الاجتماعية التي تشتت في تقديراتنا العلمية تدخل علم النفس الاجتماعي التربوي كعلم من علوم التربية¹⁸ للمساهمة في الحد منها وتجاوزها، وهو ما دفع بنا إلى اقتراحه كعلم أساسي من علوم التربية يدرج ضمن الصنافة التي ناقشناها، باعتباره ملتقى الطرق بين مختلف العلوم التربوية، وعلميا محوريا ونواة مركزية لتدبير التفاعلات النفسية الاجتماعية التي تشتت عليها الوضعية الديداكتيكية والوضعية اللا ديداكتيكية، وهي من الوضعيات القائمة في النطاق الأقرب للنمو [أنظر فيغوتسكي في الموضوع]، باعتباره مجموع تفاعلات الحضور الدائم للمدرس الموكول له اتخاذ موقع المساعد للمتعلم حتى يتعلم كيفية تنظيم تعلماته من أجل إيجاد حلول ذاتية لمشكلات تعليمية لم يكن بمقدوره معالجتها سابقا.

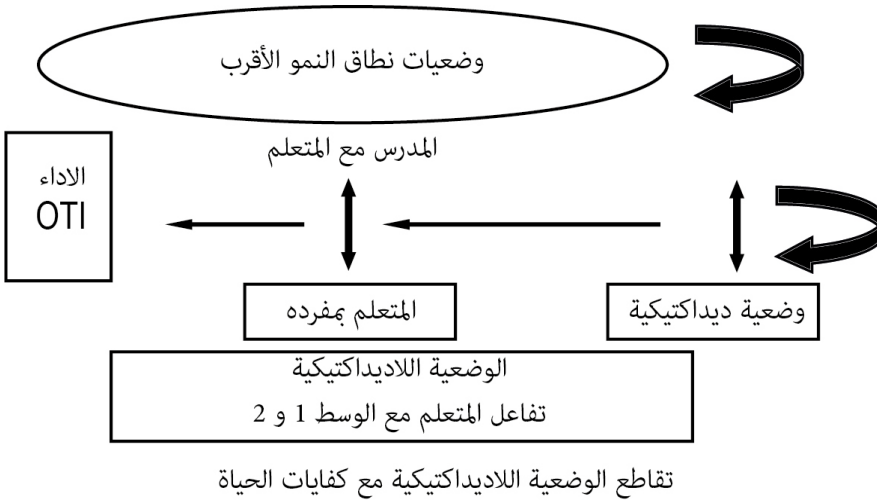
ونقصد بالوسط 1 الفضاء المدرسي الذي تتم فيه العملية الديداكتيكية في تقاطعه مع الوسط 2 كمجال سوسيوثقافي لتنمية كفايات الحياة التي تتيح للمتعلم حسن تدبيرها وإيجاد حلول لها.

ملاحظة أخيرة خاصة بالصنافة المذكورة تخص مجال التقويم كمجال وكمكون من مكونات علم الديداكتيك، وهنا وجب التركيز على التقويم بواسطة عقد الثقة الذي تفتقر إليه المدرسة المغربية.¹⁹

¹⁸ Gilles Ferry, *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique* (Paris: Dunod, 1983).

¹⁹ انظر مقالنا: محمد لمباشري، "المقبرة الثابتة وبرمجة الفشل الدراسي"، *مجلة علوم التربية*، العدد 50 (2011)، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.

الشكل رقم : 4



ماذا نقصد بالتقويم بواسطة عقد الثقة؟ وهو إجراء بيداغوجي يقوم على ثلاث مراحل أساسية:

الإعلان عن برنامج التقويم، مع إخبار المتعلمين في بداية السنة الدراسية بنوع الاختبارات التي سيخضعون له.

تحضير وضعية ديداكتيكية تتيح لجماعة الفصل طرح أسئلتها حول سوء تفهماتها لبعض مقاطع الدرس غير المستوعبة من طرفها.

اقتراح وحدات سؤالية وفق معايير تقويمية متكافئة أي في متناول الجميع، عوض اللجوء لصياغة أسئلة تعجيزية ذات مستوى متاهي، لم يسبق لهم التدريب عليها أو غير مألوفة في زمنهم التعليمي، مع تصحيح الموضوع المقترح؛ وبناء عليه، كيف يمكننا العمل على بناء هذا النوع من التقويمات في صيغة عقد مع المتعلمين خصوصا أولئك الذي يواجهون صعوبات أثناء وضعية الانجاز والتطبيق، والمعرضون للمقبرة الثابتة للممارسة من طرف المدرسين؟

لتفعيل التقويم القائم على عقد الثقة حسب وجهة نظر اندري انتيبي وجب اتخاذ الإجراءات التالية:

أولا يجب على المدرس أن يتخلص من فكرة كونه أستاذا يمارس الاصطفاء على متعلميه اعتمادا على مبدأ الاستحقاق، وأن يتمثل نفسه كمكون ومسهل ومبسط ومعالج للتعثرات التي يواجهها المتعلمون عندما ينتجون فرضا مراقبا.

وجب على المدرس تحديد الكفاية الأساسية المستهدفة في وضعية التقويم النهائي، وإخبار المتعلمين بها تجنباً للتضليل وللمتاهات المصطنعة افتراضا.

ثانيا أن يحضر وحدات سؤالية في متناول الجميع كحافز لهم على بذل جهد أكثر، عوض اعتماده على أسئلة معقدة واصطفائية تفقددهم الثقة في أنفسهم، وتحدث لهم تروماتيزمات وصدمات نفسية قد تكون لها انعكاسات سلبية على حياتهم التعليمية المستقبلية [وهو ما عبر عنه مجموعة من علماء النفس الذين عاينوا وباشروا عينة من المتعلمين الذي يعانون من نتائج المقبرة الثابتة].

على الفاعل التعليمي، أثناء صياغة أسئلة اختبارية، مراعاة بنود عقد الثقة المتفاوض في شأنه بينه وبين متعلميه خصوصا: على مستوى درجة الصعوبة التي تحتويها الأسئلة؛ وعلى مستوى حجم الأسئلة وطولها وعلاقتها بالمدة الزمنية المخصصة للإنجاز [يتعلق الأمر في هذه القضية بضحايا الأقسام التحضيرية الذي يعانون وبحدة من مضاعفات المقبرة الثابتة في غياب التقويم بواسطة عقد الثقة].

إن القيمة البيداغوجية للتقويم بواسطة عقد الثقة كمجال ديداكتيكي يشكل بؤرة محورية في العلاقات النفسية الاجتماعية المؤسسة بين الفاعل التعليمي والمتعلمين، في أفق ديمقراطية هذه العلاقة والحد من الفشل التعسفي الممارس بشكل إرادي أو لا إرادي من طرف المدرسين أثناء وضعية التقويم الشهادي. وهذا مبرر موضوعي لإدراجه ضمن صناعات علوم التربية، أما كعلم أو مجال من مجالات العمل الديداكتيكي في مستواه العام أو الخاص.

تخريج عام

لقد ساهمت علوم التربية كحقل معرفي علمي، في تأصيل تقاليد علمية لمقاربة وضعيات التربية، كما هي معيشة داخل المؤسسات التربوية التكوينية. فلم يعد التعامل مع الوضعية التربوية تعاملًا عشوائيا مبنيًا على الارتجالية والتلمسات، بقدر ما أصبح التعامل معها مؤسسا على قواعد علمية إجرائية، تفرض التقنين والتصميم والتخطيط كآليات للتحكم والضبط والتفسير العقلاني لجميع مكوناتها الذاتية والموضوعية. ولهذا الاعتبار يؤكد مختلف الباحثين في مجال علوم التربية، أن ممارسة

الفعل التربوي التعليمي، بالنسبة للفاعلين التعليميين والإداريين مشروط أولاً، بتكوين معرفة نظرية أولية ذات صبغة اختصاصية بالمجال الذي يشتغلون فيه، تزودهم بها علوم التربية، باعتبارها سلطة مرجعية أساسية، تساعد الممارسين على تكوين تصورات وتمثلات واتجاهات حول تجليات هذا الفعل التربوي التعليمي، وحول المتغيرات المحيطة به سواء من الناحية التربوية والاجتماعية، أو من الناحية الديدانكتيكية؛ ومن شأن هذه التوجيهات التي تقدمها نتائج البحث في مجال علوم التربية مساعدة الفاعلين التربويين والتعليميين على معالجة المشاكل البيداغوجية والنفسية والاجتماعية التي يفرزها فضاء القسم من خلال العلاقات بين فردانية المعيشة بينهم وبين المتعلمين؛ ثانياً بمعرفة للعمل من أجل تدبير الوضعيات التربوية والديدانكتيكية، التي تزخر بها المؤسسات التربوية التعليمية، في أفق الحد منها، والتغلب على مضاعفاتها ضماناً بطبيعة الحال لتعلمات جيدة بالنسبة للمتعلمين.

نخلص إلى أن المعرفة البيداغوجية التي تقدمها علوم التربية للفاعل التعليمي والإداري، هي من جهة، معرفة من أجل الاستيعاب الجيد للخصائص النفسية الاجتماعية للطفل المتعلم، وبظروفه السوسيو اقتصادية والثقافية، وبشروط تعلماته، وهي من جهة أخرى معرفة من أجل العمل، أي التطبيق الإجرائي لها داخل سياق الممارسة الديدانكتيكية للأنشطة التعليمية المبرمجة في أحد الأسلاك التعليمية؛ وتؤدي هاتين المعرفتين إلى تشكيل الهوية الذاتية للفاعل التعليمي [أو الإداري] من خلال ممارسته لمهنة التدريس، وهو ما نسميه بالمعرفة الخاصة ببناء الذات العارفة بالمجال الذي تنتمي إليه.

الببليوغرافيا

- الدريج، محمد. "مقترح بتصنيف جديد لعلوم التربية". موقع بريس ريتاج، 4 يونيو 2021.
- _____. التدريس الهادف: الجزء 1: مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1990.
- لمباري، محمد. "المقبرة الثابتة وبرمجة الفشل الدراسي"، مجلة علوم التربية ، العدد 50 (2011)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء .
- _____. "تقرير في موضوع الديدانكتيك التدخلي ضد الفشل الدراسي للباحث محمد عقار" نشر في آسفي اليوم، بتاريخ 19-10-2009 .
- _____. الخطاب الديدانكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة. دراسة تحليلية نقدية. الدار البيضاء: دار الثقافة، 2002.

- _____. "علوم التربية بين الممارسة والرهان المستقبلي". *جريدة العلم* (20 ماي 1992).
- Avanzini, Guy. *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse: Privat, 1987.
- Ferry, Gilles. *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod, 1983.
- Mialaret, Gaston. "Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones", (2009)
https://www.unicaen.fr/puc/images/0140ans_education.pdf.
- _____. *Sciences de l'éducation: Aspects historiques. Problèmes épistémologiques*. Paris: P.U.F., 2006.
- _____. *Sciences de l'éducation*. Paris: P.U.F., 1976.

دور التوجيه التربوي في مد الجسور بين علوم التربية

عبد العزيز سنهجي

باحث تربوي، المغرب

يمكن أن نربط ظهور التوجيه التربوي تاريخيا بعاملين أساسيين: أحدهما انتشار التعليم على نطاق واسع وإجباريته في البلدان الرأسمالية الصناعية، والثاني تراكم المعارف وتزايد التخصص العلمي وتطور الصناعات والتقنيات وتفرعها خلال الحقبة التاريخية الأخيرة خاصة في القرن العشرين، مما فرض على المؤسسة التعليمية مواكبة هذا التطور والتكيف والانفتاح على محيطها التربوي والسوسيو-اقتصادي، باعتبارها موردا أساسيا للثروة البشرية المؤهلة. و”حين تفاعل هذان العاملان في كل بلد مع وضعه الاقتصادي والاجتماعي الخاص عكس نظام التوجيه ذلك فاكتمل في كل بلد سماته وخصوصياته المميزة، ولم تأخذ ظاهرة التوجيه بعدا عالميا إلا نتيجة ما سمي ”الانفجار المدرسي“ الذي حصل إثر الحرب العالمية الثانية”¹.

ومهما يكن من تعدد الصيغ والتصورات حول التوجيه التربوي، فإنه كان يتوخى دائما من ورائه سواء بشكل ضمني أو صريح تحقيق الانسجام والتفاعل الإيجابي بين النظام التربوي والأنظمة الاقتصادية والاجتماعية، من خلال تحقيق المواءمة بين مطالب الأفراد وحاجيات ومخططات المجتمع. وحتى لا نغوص في سرد تاريخي لتطور عملية التوجيه، سنكتفي بالقول بأن التوجيه كان وما يزال يغير غاياته وأهدافه وآلياته باستمرار تبعا للتقدم الحاصل في مختلف علوم التربية والتحولات المجتمعية، مثله مثل النظام التربوي ينطبع بهوية المجتمع الذي يستعمله، هل مجتمع يعيد إنتاج نفسه؟ أو مجتمع يريد تطوير تركيبته الإنسانية باستمرار؟

أما اليوم، وفي زمن استحقاقات القرن 21 ورهانات عولمة الاقتصاد والتقدم السريع في مجتمعات المعرفة وتكنولوجيات المعلومات وانتشار جائحة كورونا، وفي سياق التنظيم الجديد للتربية والتكوين والعمل، والتطورات الحاصلة في مختلف الحقول المعرفية، أصبح ينظر لمنظومة التوجيه التربوي كقنطرة لتجسير العلاقة بين منظومة التربية والتكوين والشغل والحياة، باعتباره نسقا فرعيا من النسق الاجتماعي العام بأبعاده الثقافية، والسياسية، والاقتصادية، والمهنية، يفترض في بنياته الفرعية ان تشتغل في إطار التفاعل المستمر مع باقي بنيات التنشئة الاجتماعية، والتكامل

¹ بلقاسم بنسام، التعليم العصري ونظام التوجيه المدرسي بتونس، دراسة تاريخية مؤسسية اجتماعية، سلسلة علوم التربية 2 (تونس: مركز الدراسات والأبحاث الإقتصادية والإجتماعية، 1988)، 118.

الوظيفي مع باقي الأنساق المجاورة. وعيله، سيكون من المفيد الوقوف على تطور منظومة التوجيه في إطار علاقاتها المتشعبة والمتفصلة مع باقي الحقول المعرفية الأخرى التي تعنى بالتربية والتكوين والبحث العلمي، من خلال رصد الجوانب العلمية والعملية والسلوكية والمالية المؤطرة للتفكير التربوي والموجهة للفعل الميداني بشكل متبصر ومنسجم مع رهانات وتطورات العصر. وعليه، سنحاول من خلال هذه الورقة مقارنة حزمة من الأسئلة التوجيهية، لعل أهمها: أي علاقة بين منظومة التوجيه التربوي وعلوم التربية بشكل عام؟ وأي منظورات علمية ومقاربات عملية تؤطر التفكير والتدخل في مجال التوجيه التربوي انسجاماً مع التقدم الحاصل في علوم التربية؟ وكيف تمت الاستفادة من علوم التربية قصد تطوير والارتقاء بخدمات التوجيه في بعدها التربوي والاجتماعي؟

1. أي علاقة بين منظومة التوجيه التربوي وعلوم التربية بشكل عام

منذ بروز إرهاباته الأولى في بداية القرن التاسع عشر، شهد حقل التوجيه التربوي تحولات عدة شملت أطره النظرية وممارساته وتطبيقاته العملية. ولقد استفاد في ذلك من الطفرات المعرفية والعلمية والعملية التي شهدتها علوم التربية، حيث شكلت هذه الأخيرة السند المرجعي المؤطر لإثراء منظورات التوجيه وإغناء ممارساته المهنية وضبط مناهجه وأخلاقياته. ومن بين أهم المرتكزات التي ساهمت في تخصيب الرؤى والمقاربات والآليات المعتمدة داخل حقل التوجيه يمكن، ذكر ما يلي:

- يعتبر نسق التوجيه التربوي، بنيات وآليات ووظائف، جزءاً أساسياً من النسق التربوي ببعده الفلسفي المتمثل في الغايات والأهداف، وبعده الإجرائي الميداني المتجسد في الاستراتيجيات والتقنيات العملية لبلوغ تلك الأهداف والغايات، وكل خلل في منظومة التوجيه التربوي ينعكس سلباً على المنظومة التربوية بأكملها؛

- يعتبر التوجيه التربوي من الآليات السياسية الضرورية للرفع من منسوب الوعي لمناهضة الفوارق الطبقية ومحاربة التهميش والهدر المدرسي والاجتماعي، وضمان التوزيع العادل للموارد البشرية وفق معايير الكفاءة والاستحقاق، وترسيخ تكافؤ الفرص عبر تحرير اختيارات الأفراد والجماعات، ودفعهم لتحدي إكراهات الواقع والاستمرار في الدراسة، واستثمار طاقاتهم بالشكل الأنسب، والتحرر من الاختيارات الدراسية والمهنية التقليدية التي يحددها مسبقاً الجنس والأصل الاجتماعي والثقافي والموقع الاقتصادي؛

• يعتبر التوجيه الجسر الضامن لتحقيق الالتقائية والانسجام بين منظومة التربية والتكوين والشغل. فعندما تزداد الهوة بين منظومات التربية والتكوين والمنظومة السوسيو مهنية فإن ذلك يعتبر إيذانا بتخلف منظومة التوجيه في تأدية وظائفها وأدوارها، عبر ما يطبع هذه الأخيرة من مرونة وتعدد ووظيفية، حيث يمكن أن تكون تلك الحلقة التي بإمكانها أن تشكل جسرا بين منظومة التربية والتكوين ومنظومة الشغل عبر تحقيق المواءمة بين احتياجات الأفراد واحتياجات المجتمع، في أفق تجسيد تضامن وتوازن المجتمع؛

• يعتبر المتعلم منطلقا وغاية لنظام التوجيه، وذلك باعتباره فاعلا نشيطا ومسؤولا عن تعلماته واختياراته الدراسية والمهنية والحياتية، مع ضمان حقه في الاستفادة من خدمات تضمن له المواكبة البيداغوجية والتربوية والنفسية والاجتماعية والرقمية، قصد إقراره على تدبير مشروعه الشخصي، من خلاله مساعدته على تحقيق كامل إمكاناته عبر أفضل تملك للكفايات المعرفية والتواصلية والذاتية والاجتماعية والوجدانية والابداعية؛

• يبقى التوجيه التربوي بحكم طبيعته، عمل تشاركي، غاية كل تعليم وكل إعداد وتأهيل. وبالتالي يصبح دوره أساسيا ومركزيا في تربية قائمة على النجاح والاندماج المدرسي والسوسيو مهني، ولن يتأتى له ذلك إلا بالاعتراف الصريح بوظيفة التوجيه كدعامة أساسية من دعائم مدرس الانصاف والجودة والارتقاء الفردي والمجتمعي، من خلال اتخاذ التدابير والإجراءات، الضامنة لمنظومة من الحقوق المتجسدة أساسا في: حق المتعلم في التوجيه؛ حق التلميذ في المساعدة والإرشاد؛ حق المتعلم في الانتماء للمؤسسة؛ حق التلميذ في تدبير وقيادة مشروعه الشخصي.

بناء على المرتكزات المشار إليها آنفا، تتضح العلاقة الوطيدة بين حقل التوجيه وحقول علوم التربية ومدى التفاعل الحاصل بين هذه الحقول تنظيرا وتطبيقا وممارسة، مما يقتضي إبراز أشكال التقاطع والتمايز بين مختلف هذه الحقول المعرفية:

• **الخلفية التربوية للتوجيه:** يتأسس توجيه المتعلم على مقارنة تجعل من توجيه سيرورة من العمليات والتدخلات التربوية الهادفة إلى إكساب المتعلم مجموعة من المعارف والمهارات والكفايات الحياتية المستعرضة التي من شأنها أن تنعكس إيجابا على سلوكاته ومواقفه وقراراته المتعلقة بتدبير مساره ومصيره الدراسي والتكويني، وذلك من خلال مساعدته على تحمل المسؤولية واتخاذ المبادرة وتوقع الأفق الزمني لتحقيق مشروعه وفوائده المحتملة، والحرص على التكيف والتلاؤم

المستمرين، وتوظيف استراتيجيات تعليمية جديدة وخاصة على مستوى تدبير التغيرات المصاحبة لهذه المستجدات.

وتظل هذه المقاربة متعددة في صيغها ومظهراتها وتطبيقاتها في المجال التربوي (التربية على المهنة، التربية على التوجيه، التربية على الاختيار، المدرسة الموجهة، التربية الحياتية، التربية الريادية، تربية الحس المشترك...) باعتبار مرجعياتها المختلفة والمستمدة من نظريات وتيارات سيكولوجية واجتماعية وتربوية متعددة. وتضع هذه المقاربة، إشكالية توجيه للمتعلم في إطار تتلاقى وتتفاعل ضمنه دينامية المتعلم ودينامية المجتمع، لتموقع التوجيه التربوي في قلب النموذج البيداغوجي وتضعه في سياقه السوسيو تربوي والثقافي والاقتصادي.

• **الخلفية الأنثروبولوجية للتوجيه:** إن توجيه المتعلم ليس بالعملية التقنية البسيطة، وإنما سرورة مركبة تتداخل فيها عدة عوامل ومستويات، قد تتطلب من الفاعل التربوي التسلح بمنظور متعدد الأبعاد والعودة إلى حقول معرفية مختلفة تتجاوز حدود علوم التربية، لتستعين بالأنثروبولوجيا واللسانيات وعلم الاجتماع والتخصصات المتعلقة بعالم الشغل والإنتاج، لأنه ليس من السهل التعرف على ميولات المتعلم ومؤهلته دون الارتكاز على أدوات وآليات تشخيصية مقننة لقياس مستلزمات ومتطلبات الاختيار من النواحي النفسية والاجتماعية والثقافية، لأن الاختيار ليس استجابة ميكانيكية لحاجات معينة، بل نزوع يرتبط برغبات وأبعاد مركبة في شخصية المتعلم. كما يقول باشلار إن الإنسان نتاج الرغبات وليس الحاجات، فاختيار الفرد إذن هو القوة التي بفضلها يعمل هذا الفرد على تعبئة نفسه وتغييرها وتغيير محيطه في الاتجاه الذي يرغب فيه.

• **الخلفية الفلسفية للتوجيه:** بدأ الاهتمام بثقافة التوجيه مع فلسفة الأنوار، حيث حاول، إيمانويل كانط، التطرق للكيفية التي يفكر بها الفرد في مستقبله ومآله. ومع توجهات الفلسفة الحديثة اعتبر هيجل أن اشتغال الفرد على مشروع توجيهه هو اشتغال في العمق على المشروع المجتمعي. أما جون بول سارتر، فاعتبر الفرد مشروعا قابلا للتحقيق عبر الزمان. ويعتمد مشروع المتعلم البركماتية كخلفية فلسفية، وهي الفلسفة التي دعت إلى الأخذ بالنتائج العملية والأمور الواقعية في المنظومة التربوية، وفي هذا الإطار يتم تشجيع التجارب والتدريب والاستكشاف والانفتاح على الحياة وإعطاء فرصة للمتعلم لبناء ومراجعة وتصويب مختلف قراراته كما يؤكد ذلك جون ديوي.

• **الخلفية الإبتيمولوجية للتوجيه:** تنطلق فكرة بناء توجيه الفرد من خلفية مفادها أن المعرفة تبنى ولا تلقن كما يؤكد جون بياجى، ويشكل المتعلم في عمليات البناء هذه، العنصر الحيوي والفاعل والقادر على بلورة هذه المعرفة إذا ما توفرت له الظروف المناسبة والشروط الملائمة. ويبقى نفس المنطق يسري بناء توجيه المتعلم، حيث يمر من محطات ومراحل ذات مميزات وخصوصيات، تفتح فرصا وتطرح تهديدات، يعمل من خلالها المتعلم ميكانيزمات الاستيعاب والترصيد والتجاوز.

• **الخلفية السوسولوجية للتوجيه:** تتطلب عملية بناء توجيه الفرد، تحكم هذا الأخير في شبكة علائقية اجتماعية ينسجها من أجل تمكينه من التمتع بالنسبة لنفسه ولأصدقائه وللوسط الذي يتفاعل معه عامة، ويعتبر هذا التمتع في الزمان والمكان ضروريا للوعي بالذات وتعديل التصورات والأفكار كما يذهب لذلك جون بير بوتيني.

• **الخلفية الاقتصادية للتوجيه:** تدبير توجيه الفرد يقوم على ربط الأنشطة التعليمية سواء الصفية أو اللاصفية بالمجالات الاقتصادية والمهنية المتنوعة، مما يساعد المتعلم على معرفة الأسس والمبادئ التي تقوم عليها مختلف الأنشطة الاقتصادية والمهنية، بالإضافة إلى معرفة الظروف المادية والاجتماعية المختلفة التي تحيط بالعمل والوظائف، كما يزوده بقيم وممارسات وأخلاقيات العمل، والهدف من هذه العلاقة التعليمية المهنية هو إكساب المتعلم خبرة العمل، وتعريفه بمختلف العروض المهنية والأنشطة الاقتصادية الموجودة في المجتمع، في أفق ربطها بما يتناسب مع قدراته وميولاته واهتماماته.

• **الخلفية السيكلوجية للتوجيه:** تعتبر الحافزية شرطا أساسيا لبناء التوجيه، وتزداد حافزية المتعلم ودافعيته نحو بلورة توجيهه كلما أصبح يضفي دلالات شخصية على أنشطته وتعلماته ويعطيها معنى معيناً. وتعتبر هذه الحافزية بمثابة المحرك الطاقى الذي يدفع المتعلم إلى ربط علاقات دينامية مع واقعه المدرسى ومحيطه السوسيو مهني في أفق تحقيق النجاح وتجنب الفشل كما يؤكد نوتان. فتحقيق الذات يرتبط بتجسيد هوية المتعلم دون أن يدفعه ذلك للاغتراب عن واقعه الاجتماعي.

2. أي منظورات علمية ومقاربات عملية تؤطر التفكير والتدخل في مجال التوجيه التربوي انسجاما مع التقدم الحاصل في علوم التربية؟

ولتحقيق الغايات السالفة، برزت مجموعة من التيارات النظرية يمكن حصرها في ثلاث تيارات أساسية:

1.2. التيارات النظرية للتوجيه

• التيار البسيكومتري (courant psychométrique)

يستند التيار البسيكومتري إلى علم النفس الفارقي، ويرى بارسونز (Parsons) أحد مؤسسيه، أن الاختيار المهني هو توفيق بين قواسم ومؤهلات الأفراد من جهة، ومميزات ومتطلبات المهنة من جهة أخرى، وتعتمد الروائز بشكل أساسي لحسم الاختيار وفق هذا التيار.

ولقد تعرض هذا التيار لعدة انتقادات أجمعت كلها على ضرورة تجاوز الطابع الستاتيكي لكل من المهنة والفرد وضرورة استحضار طابعهما الدينامي، وبالتالي أصبحت عملية التوجيه منخرطة في سيرورة التوفيق بين ديناميتين: دينامية الفرد ودينامية العالم السوسيو مهني،² مما كان له الأثر البالغ على ممارسة التوجيه، حيث "تحول مهنيو التوجيه من موقع الخبرة الذي وضعته في الروائز البسيكوتقنية، إلى موقع المساعدة والوساطة ومصاحبة الأفراد في محيط أصبح يطغى عليه التحول والتغير....، وبروز مفاهيم التعاون والشراكة والمسؤولية الجماعية في تجسيد وظيفة التوجيه التي أصبحت موزعة بين مختلف الفاعلين والتنظيمات... إلخ".³

• التيار السلوكي (courant behavioriste)

يرى أصحاب هذا التيار، بأن سلوكات الأفراد تظهر وتستمر بفعل مؤثرات المحيط الذي يتواجدون فيه، وبالتالي فإن الاختيار المهني والدراسي ما هو إلى استجابة لمثيرات الوسط والمجال الذي يتحرك فيه الفرد، وسواء كان هذا الوسط دراسيا او اجتماعيا أو طبيعيا.

² Denis Pelletier et Raymond Bujold, *Pour une approche éducative de l'orientation* (Chicoutimi: Gaétan Morin éditeur, 1984), 27.

³ Robert Castel et Autres, *L'orientation face aux mutations du travail* (Paris: Ed. La découverte et SYROS, 1997), 23-4.

فالمنظور السلوكي "يفضل التدخل المكثف والمعقلن لتنظيم وسط الفرد/التلميذ، وترك سلوكاته تتبلور على نحو عشوائي حسب الأحداث التي يقوى الأفراد على تعديلها وتفسيرها".⁴

وتكمن أهمية هذا التصور في كونه يطرح لمهنيي التوجيه فرصا واسعة لرصد وتعبئة إمكانات ومعطيات محيط التلميذ، والتعرف على مختلف الميكانيزمات والقوانين المبلورة للسلوك المرغوب فيه.

• التيار ذو النزعة الإنسانية (courant humaniste)

حاول هذا التيار تجاوز السلبات والانتقادات التي وجهت للتيارين السالفين - على اعتبارهما غير مناسبين لتوضيح الإشكال المركزي الذي تطرحه سيرورة التوجيه - من خلال منظور فلسفي جديد يرى "أن الفرد كائن اجتماعي عقلائي وواقعي له من القدرات والإمكانات ما يؤهله لحل المشاكل التي تعترضه إذا ما توفرت له الظروف المناسبة".⁵ ونعتقد أن انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها يدخل في إطار توفير هذه الظروف الملائمة.

ويعتبر التيار الإنساني الفرد بكيته (الفيزيولوجية، النفسية، الروحية) نسق مفتوح في تفاعل مستمر مع محيطه، يتطور من خلال التجربة...⁶ تمثل التجربة الإنسانية بكل ما تعنيه من فعل وممارسة وتدخل ومحاولة للخطأ والصواب إضافة نوعية في هذا التصور وتكمن أهميتها في ما يلي:⁷ إن التجربة مليئة بالدلالات بالرغم من أن تفسير هذه الدلالات يتطلب بعض الوقت؛ أن التجربة تشكل مرجعا راهنا لتصور المفاهيم؛ وإن التجربة صيرورة تعاش وجدانيا أكثر مما تعاش كفكرة.

ولقد أكدت أعمال كل من بياجي (Piaget) وبيلتيي (Pelletier) على أن تنمية شخصية الفرد لا يمكن أن تتم إلا عن طريق التجربة التي تمكنه من تحقيق

⁴ Mohamed Ben Karoum, "Courants de l'O.S.P. dans l'orientation scolaire et professionnelle au Maroc: concepts, réalités et perspectives", Résumé du séminaire organisé en collaboration avec ISESCO à Rabat, du 27 au 29 avril 1987 (Rabat: COPE, 1987).

⁵ Carl Rogers, cité par: Pelletier et Bujold, *Pour une approche*, 19.

⁶ Cote Abrvanel et Jacques Belanger, *Individu, groupe et organisation* (Chicoutimi: Gaétan Morin éditeur, 1986), 426-27.

⁷ Ben Karoum, "Courants de l'O.S.P."

رغباته وميولاته والتعبير عن هويته، ولقد ذهب بيلتيي بعيدا في هذا الطرح حيث اقترح ضرورة تعويض المقررات الدراسية بالتجارب المعاشة.⁸

هكذا إذن، أصبح هذا المبدأ التجريبي (principe expérientiel) ضروريا لكل فعل توجيهي سليم يروم إضفاء دلالات أكثر واقعية على تمثلات التلاميذ لذواتهم ولعلاقتهم بمحيطهم العام.

وإذا كنا نميل إلى تبني التصور الأخير كمرجع لتحقيق التفاعل والتكامل بين العلوم التربوية، فمرد ذلك إلى "أن التيار الأول أعطى أهمية قصوى للفرد وتجاهل محيط هذا الأخير"،⁹ أما التيار الثاني فجعل من معطيات المحيط محددا لسلوك الفرد، في حين نجد التيار الثالث استحضر كل من الفرد والمحيط وسيرورة التفاعل بينهما. وعليه، يكون قد "موقع إشكالية التوجيه في إطار تتلاقى وتتفاعل فيه دينامية الأفراد ودينامية المجتمع"،¹⁰ ونعتقد أن مسألة انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها كما وضحناها في الفصل الأول، تبقى محاولة من قِبَلنا للإجابة على جزء من هذه الإشكالية. أما التجربة، فالمقصود بها في منطق هذا البحث كل نشاط أو تدخل أو مساهمة يقوم بها الفاعلون في مجال التوجيه داخل فضاء المؤسسة التعليمية في إطار حياتها المدرسية، أو في علاقتها مع محيطها بتعاون وتشارك مع باقي الفاعلين التربويين والاجتماعيين...، وسوف نعمل على تطوير وإغناء هذا المفهوم كلما تقدمنا في مسار هذا البحث.

لقد تمخضت عن مختلف التيارات الفكرية السالفة مجموعة من المقاربات كان همها الأساسي بلورة نماذج تطبيقية عملية قابلة للأجراً والاندماج في واقع المؤسسة التعليمية، وسوف نعمل على إبراز أهم عناصر ومساقات هذه المقاربات في الفقرة التالية.

2.2. المقاربات الأساسية في التوجيه

• مقارنة التربية على المهن

برزت السياسات الأولى للتربية على المهن في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1972 على يد هويت (KB. Hoytt)، حيث كان يقصد بها ذلك "الجهد المبذول من

⁸ Denis Pelletier, cité par: Marie-Claude Mouillet et Claude Colin, *Chemin faisant*, A.D.V.P: *Fondements théoriques et exercices pratiques* (Issy-les Moulineaux: Editions Qui plus est, 1997), 69.

⁹ Pelletier et Bujold, *Pour une approche*, 433.

¹⁰ Jean Guichard et Michel Huteau, *Psychologie de l'orientation* (Paris: Dunod, 2001), 197.

طرف الجماعة البشرية والنسق التربوي، بهدف مساعدة الأفراد للاستئناس بقيم المجتمع الموجه نحو العمل، ومن تم إدماج هذه القيم في نسقهم الشخصي والحياتي، ليصبح العمل ممكنا ومعبرا ومريحا لكل فرد¹¹.

أما من الناحية الإجرائية، فتُعَرَّف التربية المهنية "بأنها مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لكل فرد ليصبح العمل عنده ذو معنى ومنتج، وجزء من أسلوب حياته"¹².

ولتعميق هذا المفهوم أكثر، وجب التمييز بين المفاهيم التالية: التربية على المهنة، التوجيه المهني، النمو المهني.

فالتوجيه المهني هو مجموع الخدمات المصممة والمنظمة التي تهدف إلى مساعدة الأفراد في سيرورتهم المهنية، أما النمو المهني فهو سيرورة نمائية تستمر طوال حياة الفرد، يمر من خلالها بمراحل وفترات لكل مرحلة خصوصياتها وإكراهاتها، تنطلق من الشعور بالوعي مروراً بالاستكشاف ثم التخطيط لاتخاذ القرار، ومن تم تنفيذه ومراجعته كل ما دعت الضرورة لذلك¹³.

ويرى تولبرت (Tolbert) بأن هذه السيرورة تتأثر بالمعطيات الثقافية والمدرسية والأسرية...¹⁴

من خلال التعاريف السابقة، يتضح أن النمو المهني والتوجيه المهني والتربية المهنية موضوعات متلاحمة وليس لأحدهما فائدة بدون الآخر، فالتربية المهنية تشجع النمو المهني والتوجيه المهني يوجه التربية المهنية. وتبدو المؤسسة التعليمية المكان المناسب لتجسيد المفاهيم السالفة، وذلك لمجموعة من الأسباب لخصها سوانسون (Swanson) في العوامل التالية:¹⁵ إنها المكان الوحيد الذي يستطيع الفرد فيه اكتشاف ذاته وربط ذلك مع عالم المهنة؛ وهي المؤسسة الوحيدة التي تزود أنظمة مختلفة للتربية المهنية مثل البناء والتوجيه والتنمية والتفاعل مع المجتمع.

ولتجسيد التربية على المهنة تستخدم المؤسسة التعليمية ثلاثة مداخل أساسية:¹⁶

¹¹ Pelletier et Bujold, *Pour une approche*, 396.

¹² جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، التوجيه المهني ونظرياته (عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1999)، 180.

¹³ Pelletier et Bujold, *Pour une approche*, 398.

¹⁴ عزت عبد الهادي وحسني العزة، التوجيه المهني، 80.

¹⁵ ورد في: عزت عبد الهادي وحسني العزة، التوجيه المهني، 186.

¹⁶ Pelletier et Bujold, *Pour une approche*, 403.

• **المدخل المستقل:** من خلال تصميم برامج التربية المهنية بشكل مستقل ومنفصل عن المواد الدراسية، حيث يتم تنفيذ هذه البرامج من خلال نشاطات مرتبطة بقطاعات العمل والإنتاج الصناعية والزراعية والخدماتية... ومن خلال أعمال ومشاريع مرتبطة بالبيئة، ويصلح هذا المدخل لتزويد التلاميذ بمهارات أدواتية محددة مستمدة من عالم الإنتاج والمهن.

• **المدخل التكاملي:** ينطلق هذا المدخل من فرضية مفادها أن لكل مادة دراسية بعدين متكاملتين: أحدهما نظري يغطي المفاهيم والمعارف والمعلومات، والثاني تطبيقي يعنى بالمهارات الأدائية والنشاطات العملية والوظيفية، وبموجب هذا المدخل تصبح المواد الدراسية مسرحة لنشاطات التربية المهنية، مما يستدعي الإبداع والتنوع والتجديد في أساليب التدريس والتنسيق في مختلف النشاطات.

• **مدخل النشاطات الموازية:** تنفذ برامج التربية المهنية من خلال الأنشطة الموازية التي يجب أن تتسم بالمرونة وتعتمد على المبادرة والإبداع، ومن الأمثلة لهذه الأنشطة: النوادي العلمية والمهنية والأدبية، والجمعيات التعاونية، والزيارات الميدانية، والأنشطة المتعلقة بخدمة البيئة...إلخ.

ونعتقد أن أيا من المداخل الثلاث لا تكفي وحدها لتحقيق التربية المهنية وتوفير متطلباتها، مما يستدعي اعتماد هذه المداخل بشكل يضمن الشمولية والتكامل.

وتجدر الإشارة إلى أن مسألة استدخال هذه الثقافة المهنية لا تنقص من أهمية مهنيي التوجيه بقدر ما تعزز خدماتهم ومواقعهم وتخلق حاجيات جديدة للتلاميذ والأساتذة والآباء والمحيط.¹⁷

• مقارنة التربية على التوجيه

إذا كانت التربية على المهن ركزت على إعداد الفرد للعمل، وتسهيل انتقاله من عالم المدرسة إلى عالم الشغل، فإن "مشاكل البطالة والتحوللات الاقتصادية والاجتماعية والتحول التكنولوجي... وظهور مهن واختفاء أخرى..."¹⁸ قادت إلى مراجعة أنظمة التوجيه في اتجاه تنمية كفايات جديدة لدى الفرد تؤهله لمواجهة المستقبل والحياة التي أصبحت من مميزاتها الأساسية الغموض واللايقين وعدم

¹⁷ Pelletier et Bujold, *Pour une approche*, 403.

¹⁸ Ibid., 28.

الاستقرار.¹⁹ وبالتالي بروز مفاهيم: التوجيه المستمر الذي يعد للحياة أكثر مما يعد للشغل، التوجيه المندمج في أنشطة المؤسسة التعليمية... إلخ، كل هذا شكل أرضية خصبة لظهور مقاربة جديدة: ألا وهي التربية على التوجيه، وتكمن جدة هذه المقاربة في فلسفتها التي تجمع بين الأهداف السوسيو-اقتصادية والسوسيو-سياسية المندمجة في إطار إرادة جماعية منظمة لتغيير الإطار البيداغوجي والتربوي الممارس من خلال: الإيقاعات المدرسية، الحياة المدرسية، تنظيم التعلمات، تحديد المسالك والمسارات...²⁰

ولقد برزت عناصر أساسية من هذه المقاربة في فرنسا سنة 1989، من خلال ما سمي آنذاك بقانون التوجيه كإطار عام لممارسة أنشطة التوجيه، حيث أصبحت تشاركية بين التلاميذ والآباء والمدرسين والمكلفين بالتوجيه والإدارات المعنية والمقاولات والجمعيات...²¹ ووجدت هذه المقاربة تطبيقا لها في المؤسسة التعليمية الفرنسية ابتداء من سنة 1996.

وللتربية على التوجيه أربع مبادئ أساسية نوجزها فيما يلي:²²

• **مبدأ الاستمرارية:** من خلال جعل من مشروع التلميذ سيورة مستمرة قابلة للتطور والنمو والتكيف المتواصل، وما يفرضه ذلك من استقلالية وتحمل المسؤولية، وتعبئة المعارف حول الذات والمحيط الاقتصادي والاجتماعي ومنظومة التربية والتكوين... إلخ.

• **مبدأ العمل الجماعي:** من خلال تفعيل المسعى التشاركي بين مختلف أعضاء الفريق التربوي وشركاء المؤسسة التعليمية، وإفساح المجال أمام كل فاعل ليساهم انطلاقا من تخصصه ووظيفته في هذه الروح الجماعية، في أفق تحقيق تكامل المقاربات وتكامل الشركاء.

• **مبدأ الانسجام:** وذلك من خلال تحقيق التناغم والانسجام بين مختلف الأنشطة لتصب في نهاية المطاف في مشروع المؤسسة، وفي هذا الإطار تصبح "عمليات

¹⁹ Guichard et Huteau, *Psychologie*, 8

²⁰ Jean-Michel Berthelot, *Ecole, Orientation, Société* (Paris: Editions P.U.F., 1993), 152.

²¹ La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite aussi loi Jospin (du nom du ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin).

²² للمزيد من التفاصيل ارجع الى الموقع الفرنسي التالي: www.eduscol.education/EAO.

التوجيه مندمجة اندماجا كليا في السيورة التربوية، عوض جعلها تلك الوسيلة الموازية يتكفل بها شخص معين لاقتراح بعض التوجيهات هنا وهناك²³.

• **مبدأ التشاور:** من خلال انخراط كل الفاعلين سواء داخل المؤسسة أو خارجها لتسهيل انفتاح التلميذ على محيطه بمستوياته المتعددة، المحلية والإقليمية والجهوية والوطنية والكونية، وفق منهجية تشاورية.

وخلاصة القول، أن المؤسسة التعليمية وفق هذه المقاربة مؤسسة منفتحة على محيطها بجميع مستوياته: المقاولات الجماعات المحلية، مراكز الإعلام والتوجيه، مراكز التشغيل، مؤسسات المجتمع المدني...، وأصبح في اعتقادنا دور التوجيه أساسي في تعبئة مختلف هذه الموارد والطاقات وفق استراتيجية يتم توجيهها نحو المجالات التي سوف يدمج فيها التلميذ لاحقا، وهذا ما سيعطي معنا للدراسة والمدرسة وسيدخلنا في صلب التربية على المواطنة²⁴.

مقاربة المدرسة الموجهة

برزت الإرهاصات الأولى لمفهوم المدرسة الموجهة بكندا سنة 1993 ويرجع الفضل في ذلك لمستشاري التوجيه، حيث أثاروا جوانب متعددة من هذا المفهوم، وأجمعوا على ضرورة تجسيد الوظيفة التوجيهية في مهام المؤسسة التعليمية²⁵. ومنذ ذلك الحين برزت عدة تعاريف أكدت في مجملها على مبدئين أساسيين²⁶:

• **مبدأ الادماج:** من خلال منظور مندمج لقضايا وانشغالات الإعلام والتوجيه في المنهاج الدراسي بكل مستوياته ومكوناته، وفق سياسة موجهة (politique orientante) تراهن على تنمية كفايات حسن التوجيه بالنسبة للتلميذ، ليجد موقعا في المجتمع كإنسان ومواطن وعامل؛

• **مبدأ الشراكة والتعاون:** من خلال إرساء شراكة حقيقية سواء داخل المؤسسة أو خارجها، وخاصة مع أولئك الذين لهم دور أساسي في بلورة الهوية المهنية والاجتماعية والنفسية للتلميذ.

²³ Berthelot, *Ecole*, 143.

²⁴ للمزيد من التفاصيل ارجع إلى الدراسات المؤطرة من طرف الأستاذ مصطفى محسن، *مجلة عالم التربية* 15 (2004) حول موضوع التربية على المواطنة وحقوق الإنسان.

²⁵ <http://www.fao.org/docrep/v9974f/v9974f02.htm#2.2>.

²⁶ Beaudet Jean, "Coopérer à l'établissement d'un plan de réussite *orientation*", document d'accompagnement, 3^{ème} colloque sur l'approche orientante, Atelier J B-12, Canada, mars 2004.

ولقد تم تجريب هذه المقاربة انطلاقا من سنة 1997 في إطار برنامج دعم المدرسة المونطريالية، لتجد تجسيدا لها في المؤسسات التعليمية فيما بعد، من خلال معايير حصرتها وزارة التربية بإقليم الكيبيك في العناصر التالية:²⁷ خدمات التوجيه ووسائل تنفيذها يجب أن تدمج في المشروع التربوي؛ انخراط وانشغال حقيقي لجميع الفرقاء بقضية التوجيه؛ الاشتغال بعقلية الفريق؛ الحرص على جعل الأنشطة المتنوعة داخل المؤسسة وخارجها أنشطة موجهة؛ خدمات التوجيه يجب أن تساعد وتدعم التلاميذ والآباء والفاعلين في أدوارهم المتبادلة في علاقتها بضرورة التوجيه؛ مساهمة الآباء في إنجاز مشروع المؤسسة؛ الشراكة مع الأوساط الاجتماعية والاقتصادية والجماعية... إلخ.

أما بالنسبة للتدخلات في المدرسة الموجهة، فهي متعددة ومتنوعة بتنوع الأطراف المنخرطة فيها، وتراهن في مجملها على تنمية الكفايات المعرفية والحسية الحركية، والعلائقية، والتواصلية، والفنية... التي تتبلور من خلال تجارب الحياة المدرسية.

ما يبدو جديدا في هذه المقاربة هو طابعها الشمولي والكلي، والإرادة القوية لإقحام جميع الفاعلين التربويين والاجتماعيين... وتعبئتهم في انسجام وتعاون تام حول التلميذ. وبهذا تصبح خدمات الإعلام والتوجيه وفق هذه المقاربة ناطمة لكل المناشط والتدخلات تصرف وفق فريق موجه ممتد داخل المؤسسة وخارجها.

ونعتقد أن الفاعل الذي يمكنه أن يحمل ملف المدرسة الموجهة لابد أن يكون متحكما في أبعاده النظرية وله من الكفايات ما يكفي لتنشيط وتحريك الوسط، وهنا يبرز المستشار في التوجيه كفاعل مستهدف بهذا الملف سواء على مستوى مضمونه أو شكله أو صيرورته.

3. التوجيه كخدمات تربوية واجتماعية

1.1. التوجيه كخدمات تربوية في منظومة التربية والتعليم

إن مهمة التوجيه لا تختلف في نظر البعض عن مهمة التربية، وهي "السمو بكل فرد إلى أكمل مظاهر الإنسانية التي يسعى بلوغها".²⁸ و"غاية التوجيه كغاية التعليم، وهي مساعدة كل تلميذ على الوصول إلى أعلى درجات التكوين التي تخولها

²⁷ L'école orientante, un concept en évolution, cité dans: www.fedecgeps.qc.ca

²⁸ Carl Rogers, *L'orientation scolaire* (Paris: Editions P.U.F., 1955), 59.

له قابليته دون أن يعوقه عن ذلك وضعه الاجتماعي أو العائلي²⁹. وعليه، فإن التكامل والتداخل بين التوجيه والتربية والتعليم أصبح أمراً ضروريا وموضوعيا، إذ يقول تايلر (Taylor) إن تعريف التوجيه يكاد يكون تعريفا للتربية ذاتها، ويقول فوگن (Vaughan) إنه لا يمكن الفصل بين هذه المفاهيم الثلاث، وأن الكثير من المشكلات التربوية تحتاج إلى خدمات التوجيه التربوي لحلها مثل: التسرب المدرسي والتأخر الدراسي ومشاكل الاختيار، ومشاكل التكيف والتوافق مع البيئة المدرسية والاجتماعية... إلخ.³⁰

وإذا كانت التربية وسيلة المجتمع لتجسيد أغراضه السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية عن طريق المؤسسة التعليمية، فإن التوجيه يصبح تباعا لذلك الأداة المناسبة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي "لامعنى للتوجيه إن عزلناه عن إطاره التربوي ومحيطه الاجتماعي"³¹.

من هنا يصبح التوجيه التربوي: جزءا لا يتجزأ من وظائف المؤسسة التعليمية، تباشره انطلاقا من حياتها المدرسية، وما تحتوي عليه من مناهج وبرامج وأنشطة ومشاريع مختلفة...³² وآلية تديرية مؤسسية أساسية لتحقيق انتظامية النسق التربوي وتوجيهه نحو الفعالية وما تقتضيه من إنجاز للأهداف التي وضعها من أجلها هذا النسق، والنجاعة وما تتطلبه من أحراز التطابق بين أهداف النسق التربوي ومحيط هذا النسق.

ويشير المتخصصون في مجال العلوم التربوية، إلى أن أحد الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الكفاية الداخلية والخارجية للأنظمة التربوية، هو عدم العناية الكافية بالتوجيه كخدمة تربوية في مؤسساتنا التعليمية،³³ وهذا يعني أن لهذه الخدمات مكانة تتعاضد أهميتها في تطوير وتحديث العملية التربوية. وبالتالي أصبح للقائمين بهذه الخدمة مسؤولية تناول المشكلات التربوية المتنوعة والعديدة المتصلة بالمجال

²⁹ Ivan Chiaverini et Pierre Dasté, *Orientation scolaire et professionnelle* (Paris: Berger-Levrault, 1971), 217.

³⁰ صائب أحمد الأوسى وعواد جاسم التميمي، الإرشاد التربوي في جامعات دول الخليج العربية (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1990)، 23.

³¹ بنسالم، *التعليم العصري* 119.

³² Marie Duru-Bellat, *Le fonctionnement de l'orientation, genèse des inégalités sociales à l'école* (Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1988), 149.

أنظر أيضا: يوسف مصطفى القاضي، لطفي محمد فطيم ومحمود عطا حسين حسين، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي (الرياض: دار المريخ، 1981)، 54.

³³ الأوسى والتميمي، *الإرشاد التربوي*، 25.

التربوي والتي يمكن أن تواجه التلاميذ. ويمكن تصنيف هذه الخدمة إلى ثلاث أنواع رئيسية:³⁴

• الخدمة التوافقية (adjustive)

حيث يتم تخصيص هذه الخدمة لبعض التلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة كالتعثر، والتسرب المدرسي...، ويقتضي هذا النوع من الخدمة معرفة التلميذ الذي تقدم إليه هذه الخدمة والموقف الذي يتواجد فيه وتقديم المساعدة الواجبة في حينها.

• الخدمة التوزيعية (distributive)

من خلال مساعدة التلاميذ على اختيار البرنامج والنشاط المدرسي والشعب الدراسية المناسبة لهم، مما يستدعي الاطلاع الواسع على المعطيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمستفيدين من هذه الخدمة وللمحيط الذي تتم فيه.

• الخدمة التكيفية (adaptative)

من خلال إدماج هذه الخدمة في الحياة المدرسية، ومشاركة القائم بها في المنهاج بكل مستوياته، كما عرضنا ذلك سابقا.

نستخلص من هذا كله، أن التوجيه كخدمة تربوية تشمل المعلومات والخبرات التي تتضمنها التربية على التوجيه والتعريف بالإمكانيات التربوية المختلفة والخدمات المتعلقة بالاستشارات التربوية وحل المشاكل المرتبطة بالتأخر الدراسي، والعمل على تحقيق التوافق المدرسي، بالإضافة إلى الاهتمام بتوجيه التلاميذ والإسهام في تطوير المنهاج والمساعدة في تحسين وترشيد العملية التربوية والحياة المدرسية بشكل عام.³⁵

2.3. التوجيه كخدمة اجتماعية

تؤكد برلمان (Perlman) على أن خدمة الفرد هي إحدى الوظائف الأساسية للخدمة الاجتماعية، والتي تتغى مساعدة الأفراد على المواجهة الفعالة للمشاكل التي تعوق أدائهم الاجتماعي،³⁶ ومن ثم مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتلبية حاجاتهم. ويقدم كنيث براي (Kenneth Pray) تعريفا للخدمة الاجتماعية على أنها "وسيلة

³⁴ مصطفى القاضي، محمد فطيم وعطا حسين حسين، الإرشاد النفسي، 63.

³⁵ حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي (القاهرة: عالم الكتاب، 1982)، 445.

³⁶ عبد الفتاح عثمان، خدمة الفرد في المجتمع النامي (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1984)، 26.

اجتماعية طبيعية بنائية...، وجزء ضروري في بناء مجتمع متحضر يقوم على التخطيط السليم الذي يوجه نحو مساعدة الأفراد للتصدي للمشكلات التي تنشأ عن التغير الدائم لعلاقتهم بالآخرين ومع المجتمع في جملته...³⁷ وبالتالي تصبح الخدمة الاجتماعية منخرطة ومساهمة في التفاعلات التي تحدث بين الأفراد والتنظيمات التي يوفرها المجتمع، وتروم هذه الخدمة تحقيق مجموعة من الأهداف نحصر أهمها في: إنماء القدرات الخاصة للأفراد قصد النمو والتطور والتصدي للمشكلات؛ تحقيق التعديل المناسب في الأنساق التي تهد الأفراد بالموارد والخدمات؛ ربط الأفراد بمختلف الأنساق التي يمكن أن تخدمهم بالخدمات والمساعدات.

ولقد برزت مجموعة من النماذج والمنظورات³⁸ في ممارسة خدمة الفرد لعل أهمها وأنسبها لتحقيق التفاعل بين العلوم التربوية هو ما يسمى: المنظور التفاعلي (vision interactive).

يعبر عن هذا المنظور في خدمة الفرد من خلال نظرية النسق،³⁹ ويشير هذا المنظور إلى أن النسق الأساسي الذي يوجه إليه كل من التشخيص والعلاج والوقاية هو الكل المؤلف من: (الفرد، الموقف، موارد البيئة)، وبالتالي ينبغي النظر إلى المساعدة في مضمون تفاعل الفرد وعلاقته مع مكونات محيطه الذي ينتمي إليه، وقد تمثل الأسرة والبيئة المدرسية وجماعات اجتماعية... بعض مكونات هذا المحيط.

ويضع هذا المنظور الفاعل في الخدمة الاجتماعية في مسار عمليات الاتصالات المتعددة من أجل إيجاد التسويات والتوافقات الممكنة، وعليه يصبح لديه مجموعة من الوظائف والأدوار:

• دور الوسيط الاجتماعي: كحلقة وصل بين الأفراد والمصادر الأخرى في المجتمع، والهدف الأول لهذا الدور هو توجيه الأفراد نحو الخدمات التي توفرها البيئة الاجتماعية والاستفادة من عناصرها المتنوعة؛

³⁷ ورد في: عبد الفتاح عثمان، خدمة الفرد في المجتمع النامي، 18.

³⁸ للاطلاع على باقي المنظورات ارجع إلى: المرجع السابق، خدمة الفرد في المجتمع النامي، الباب الأول، 45-47.

³⁹ في خدمة الفرد وجب الانتباه إلى الأنساق التالية: ميكرونسقي: (micro système)، الذي يحتوي على أوساط متعددة يتطور ويتفاعل فيها الفرد بشكل مباشر؛ ميزونسقي: (meso système)، ويضم العلاقات والتفاعلات بين ميكروأنساق متعددة؛ إيكرونسقي: (exo système)، ويحيل على البنية الاجتماعية العامة، التي يرتبط بها الفرد بشكل غير مباشر؛ ماكرونسقي: (macro système)، يضم القيم والمعتقدات والأحداث التاريخية التي تبرز السياق الثقافي. وللمزيد من المعلومات حول الأنساق التي يتطور فيها الفرد ارجع إلى: Guichard et Huteau, *Psychologie*, 170-77.

• دور المساعد: يوجه هذا الدور نحو مساعدة الأفراد على اكتشاف ما لديهم من إمكانيات وقوى إيجابية قصد استخدامها في التعامل مع بيئتهم لإحراز التغيير المنشود؛

• دور المدافع: من خلال التحدث باسم الأفراد وعرض ومناقشة وشرح أفكارهم والنضال والتفاوض من أجلها كلما دعت الضرورة لذلك.

وفي أفق إيجاد منظور شامل متكامل يستحضر من جهة طبيعة العمل الاجتماعي الذي يقع على الحدود المشتركة بين الأنساق الإنسانية والأنساق البيئية،⁴⁰ ومن جهة أخرى الكل الدينامي الذي يضم "المشكلة والوحدة الإنسانية-البيئة كحالة أو وحدة للخدمة"،⁴¹ برز منظور الأنساق الإيكولوجية⁴² الذي جمع بين نظرية الأنساق الاجتماعية والأنساق العامة ونظريات الإيكولوجيا الإنسانية، حيث أكد على الطابع التفاعلي الدينامي المتبادل بين الأشخاص والبيئات التي يعيشون فيها. وبالتالي أصبح النسق الإيكولوجي بما يحتويه من أفراد وأشياء وأماكن ومنظمات وأفكار... إلخ، من الناحية الإجرائية وحدة اهتمام الخدمة الاجتماعية سواء من حيث أساليب التدخل أو عملية المساعدة، وفي هذا الإطار أصبح الفاعلين الاجتماعيين في الخدمة الاجتماعية في موقع نسق أحداث التغيير وتعديل أنماط التفاعل بين الأشخاص وبيئاتهم الاجتماعية والنفسية.

وفي تقديرنا أن هذه الأدوار والوظائف تقع في صلب خدمات التوجه، وخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار منطقتين أساسيتين:

• **المنطق الأول:** إن التوجيه يراهن أساسا على تحقيق تصالح الفرد مع محيطه، ولا يمكن لتصالح مثل هذا أن يتم إلا عن طريق التفاعل الإيجابي، وأكثر من هذا، هناك من رهن مستقبل الاستشارة والتوجيه بقدرتهما على اكتشاف وأجراً هذه التفاعلات بين الفرد/التلميذ والمحيط وفق منظور إنساني أخلاقي إيكولوجي.⁴³ وفي هذا الصدد ما فتئ مهنيو التوجيه يؤكدون "بأن أنشطتهم تندرج أساسا في سياق إنساني يتجه نحو خدمة الفرد".⁴⁴

⁴⁰ العمل الاجتماعي في المجال التربوي، 26.

⁴¹ عثمان، خدمة الفرد، 68.

⁴² المقصود بالإيكولوجيا، ذلك العلم الذي يهتم بدراسة أساليب تكيف الكائنات الحية مع بيئتها، كما يهتم أيضا بالوسائل التي بها تصل هذه الكائنات الحية إلى حالة من الاتزان الدينامي والتبادلية المشتركة بينها وبين هذه البيئات. ويمكن لنا أن نستمد من هذا العلم نموذجا يتناسب مع الجهود التي تسعى إليها المهن المساعدة (métiers d'aide) وخاصة تلك التي تهتم بالعلاقات القائمة بين الإنسان والبيئة.

⁴³ Pelletier et Bujold, *Pour une approche*, 428-37.

⁴⁴ Guichard et Huteau, *Psychologie*, 282.

• **المنطق الثاني:** إذا كانت الخدمة الاجتماعية تركز على التفاعل بين الفرد والبيئة، فإن دور التوجيه لا يبتعد عن هذا، إذا ما نظرنا إليه من زاوية اجتماعية بنائية وظيفية، باعتباره مشروعا للحياة المقصود به في "دلالته السوسولوجية والسيكولوجية العامة، مجموع السيرورات والمراحل التي يقطعها الفرد في إطار نموه الجسمي والفكري والنفسي، وفي علاقاته المتعددة بمختلف الفاعلين الاجتماعيين المكونين لبيئة مؤسسات التربية والتكوين والتنشئة الاجتماعية، والتي يمر بها الفرد ويتفاعل معها وينمو ويتطور في مناخ اجتماعي وثقافي له محدداته وخصائصه النوعية".⁴⁵

تأسيسا على ما سبق، يصبح التوجيه خدمة اجتماعية تروم التدخل عبر ثلاث مستويات أساسية:

• **المستوى الأول:** التلميذ باعتباره فردا منخرطا في مشروع مستقبلي يستدعي التخطيط والإنجاز والتقويم المستمر، ويتطلب في الآن ذاته "بناء علاقة مغايرة مع الذات والبيئة"،⁴⁶ مما يجعله في أمس الحاجة إلى خدمات متمحورة حول المعرفة والقدرة. أما المعرفة فيقصد بها كل ما يحتاجه التلميذ من إعلام واستعلام حول ذاته وبيئته، وسنعمل على إبراز ذلك لاحقا. وأما القدرة فهي كل ما يلزم التلميذ من وسائل الدعم والمتابعة والبحث النابعة من بيئته المباشرة وغير المباشرة قصد مساعدته على تعديل وتحسين نوعية تجليات التبادلات بينه وبين محيطه العام.

• **المستوى الثاني:** البيئة كمجال يحتضن المشروع الشخصي للتلميذ حاضرا ومستقبلا، وكمجموعة من شركاء التلميذ التربويين والاجتماعيين...، ويتجلى المضمون الاجتماعي للتوجيه في هذا المستوى، في مساعدة التلميذ على رصد مكونات هذه البيئة، والتدخل لدى مختلف شركاء التلميذ قصد تيسير تدمجه، وانفتاحه على محيطه، وتوفير شروط مواكبة وتنفيذ مشاريعه.

• **المستوى الثالث:** التفاعل بين التلميذ والبيئة: إن تحقيق المشروع الشخصي للتلميذ لا يتوقف على معرفة الذات والمحيط، بل يتطلب التأسيس لسيروية دينامية تفاعلية مستمرة بين التلميذ والمحيط تراهن على تحقيق التناغم إلى أقصى حد ممكن بين تلك الذات وذلك المحيط، فبناء المشروع يعتبر قبل كل شيء

⁴⁵ مصطفى محسن، الاندماج المهني للشباب وعلاقته بقضايا الهوية والاندماج الاجتماعي: رؤية سوسولوجية نقدية، سلسلة ندوات ومناظرات 67 (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1996).

⁴⁶ Daniel Permartin, *Les démarches de projets personnels* (Issy-les-Moulineaux: EAP, 1995), 23.

”بناء طريقة لفهم واستيعاب الفرص“،⁴⁷ ويبقى استثمار الفرص التي يتيحها المحيط والعمل على تجاوز الإكراهات التي تعترض التلميذ من الأبعاد الوظيفية للتوجيه كخدمة اجتماعية.

إذا استحضرنّا التوجيه كوظيفة من وظائف المؤسسة التعليمية، جاز لنا أن نثير طبيعتها كمؤسسة للخدمة الاجتماعية يفترض فيها أن تحتضن وتشرف على الخدمات الكفيلة بتجسيد المقاربة الاجتماعية لخدمات التوجيه بمستوياتها الثلاثة، وعليه لا نريد تحويل المؤسسة التعليمية إلى مركز علاجي ضيق الأفق، وإنما نريد منها موقعا للحياة والنجاح المدرسي وتوطيد علاقاتها مع البيئة التي تتواجد فيها.

إن العلاقة الجديدة بين المتعلم وعوالم الدراسة والتكوين والشغل تقتضي وضع عدد جديدة وتنفيذ مخططات مواكبة لتنمية كفايات وقدرات ومهارات المتعلمين، وينبغي أن تساعد هذه التدخلات التوجيهية الأفراد على التفكير في جودة حياتهم ضمن السياقات التي يعيشون فيها. والهدف من هذا التفكير هو مساعدتهم على حل المشاكل التي قد تنشأ عندما ينخرطون في بناء حياتهم، وذلك بالتوفيق بين احتياجاتهم ومتطلبات السياقات، ولا سيما احتياجات الدراسة والتكوين والعمل. إن مشاكل التوجيه المعاصرة متعلقة أساسا بالطريقة التي يبني بها الأفراد حياتهم؛ حيث أصبحنا في حاجة ماسة اليوم إلى فهم أفضل لكيفية بناء الأفراد لحياتهم من خلال أعمالهم ووظائفهم وأنشطتهم المختلفة...

الببليوغرافيا

- الألوسي، صائب أحمد وعواد جاسم التميمي. الإرشاد التربوي في جامعات دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1990.
- بنسالم، بلقاسم. التعليم العصري ونظام التوجيه المدرسي بتونس، دراسة تاريخية مؤسسية اجتماعية. سلسلة علوم التربية 2. تونس: مركز الدراسات والأبحاث الإقتصادية والاجتماعية، 1988.
- عبد السلام زهران، حامد. التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتاب، 1982.
- عثمان، عبد الفتاح. خدمة الفرد في المجتمع النامي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1984.
- عزت عبد الهادي، جودت وسعيد حسني العزة. التوجيه المهني ونظرياته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1999.

⁴⁷ Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet* (Paris: Editions P.U.F., 1990), 230.

- محسن، مصطفى. الاندماج المهني للشباب وعلاقته بقضايا الهوية والاندماج الاجتماعي: رؤية سوسيولوجية نقدية. سلسلة ندوات ومناظرات 67. الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1996.
- مصطفى القاضي، يوسف، لطفي محمد فطيم ومحمود عطا حسين حسين. الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. الرياض: دار المريخ، 1981.
- عبد الفتاح عثمان، خدمة الفرد في المجتمع النامي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1984.
- Abrvanel, Cote et Jacques Belanger. *Individu, groupe et organisation*. Chicoutimi: Gaétan Morin éditeur, 1986.
- Beudet Jean, "Coopérer à l'établissement d'un plan de réussite orientation", document d'accompagnement, 3ème colloque sur l'approche orientante, Atelier J B-12, Canada, mars 2004.
- BenKaroum, Mohamed. "Courants de l'O.S.P, dans l'orientation scolaire et professionnelle au Maroc: concepts, réalités et perspectives". Résumé du séminaire organisé en collaboration avec ISESCO à Rabat, du 27 au 29 avril 1987. Rabat: COPE, 1987.
- Berthelot, Jean-Michel. *Ecole, Orientation, Société*. Paris: Editions P.U.F., 1993.
- Boutinet, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. Paris: Editions P.U.F., 1990.
- Castel, Robert et Autres. *L'orientation face aux mutations du travail*. Paris: Ed. La découverte et SYROS, 1997.
- Chiaverini, Ivan et Pierre Dasté. *Orientation scolaire et professionnelle*. Paris: Berger-Levrault, 1971.
- Duru-Bellat, Marie. *Le fonctionnement de l'orientation, genèse des inégalités sociales à l'école*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1988.
- Guichard, Jean et Michel Huteau. *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod, 2001.
- Mouillet, Marie-Claude et Claude Colin. *Chemin faisant, A.D.V.P: Fondements théoriques et exercices pratiques*. Issy-les Moulineaux: Editions Qui plus est, 1997.
- Pelletier, Denis et Raymond Bujold. *Pour une approche éducative de l'orientation*. Chicoutimi: Gaétan Morin éditeur, 1984.
- Permartin, Daniel. *Les démarches de projets personnels*. Issy-les-Moulineaux: EAP, 1995.
- Rogers, Carl. *L'orientation scolaire*. Paris: Editions P.U.F., 1955.

السوسيولوجيا والتربية: نحو مقارنة تحليلية ونقدية لاتجاهات نظرية أساسية في علم اجتماع التربية

مصطفى محسن

سوسيولوجي وباحث تربوي، الرباط

استهلال: ملاحظات توضيحية أولية

لقد اغتنت علوم التربية - ولا سيما منذ النصف الثاني من القرن العشرين الفائق - بالعديد من الفروع التخصصية الجديدة، مما كان للعلوم الإنسانية والاجتماعية دور هام في رفده بمقترباتها وأطرها النظرية والمنهجية الغنية. هكذا أصبح لسيكولوجيا وسوسيولوجيا واقتصاد وديموغرافيا واثروبولوجيا التربية وغيرها حضور وازن أساس في مقارنة إشكالات وقضايا وظواهر ومؤسسات وبنيات الحقل التربوي في مجمل تفاعلاتها مع مجالات المجتمع العام. وذلك وفق المرجعيات الموجهة التي تنطلق منها المقاربات المعنية هنا. وتهدف هذه المساهمة - تبعا لمقتضيات المقام - إلى تقديم تناول تحليلي ونقدي مركز لأهم الاتجاهات/التيارات النظرية الأساسية التي شكلت وما تزال منطلقات موجهة ومؤسسة لمقاربة علاقات الحقل التربوي بكل مكونات وبنيات وهياكل ومجالات المجتمع بشكل لا نريد، منهجيا، أن نتوسع هنا في الحديث عن "النظرية السوسيولوجية"، مفهومها ومكونات ووظائف ومعايير تقييم للأدوار والنجاعة المعرفية والتاريخية، وإنما هدفنا، إجرائيا، هو التركيز على مقارنة أولية لبعض أهم الاتجاهات النظرية في علم اجتماع التربية والثقافة. وهكذا، فإننا نقصد بمفهوم: "اتجاه نظري: (orientation théorique)"، أو "تيار نظري: (courant théorique)" ذلك الإطار النظري المفاهيمي العام الذي يشكل نسقا فكريا متكاملا تتمحور حوله مجموعة من الجهود والإسهامات العلمية التي تنطلق من نفس الإطار المفاهيمي: (cadre conceptuel) الذي يوجه الممارسة العلمية في مجال معرفي محدد. إن كل ممارسة علمية - وخاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية - لا بد وأن تكون مسبقة بنوع ما من التنظير صريحا كان أو مضمرا، واعيا أو غير واع. ويشترط هذا التنظير العديد من التوجهات المنهجية، والأدوات، والنماذج التحليلية... باعتبارها من مستتبعاته ومستلزماته الأساسية. وتلك مسألة قد تناولتها الأدبيات الإستمولوجية بالكثير من التفصيل اللازم، فلا داعي إذن لتناولها، بالتفصيل، من جديد.

وتجدر الإشارة في هذا التمهيد الاستهلالي لدراستنا، إلى أن هدفنا هنا، ليس هو القيام بتصنيف حصري وشامل لكل التيارات الرائجة في سوسيولوجيا التربية على مستوى النظرية والمنهج، وجرّد الأساسي منها والفرعي. بل نريد فقط أن نشير إلى الأهم منها والمهيمن حالياً، لذا فسنلجأ إلى الاجتزاء والتركيز الهادفين.¹

والواقع أنه، إذا تجاوزنا الأطروحات الدوركايمة باعتبارها تشكل الإرهاص الأولي الرائد في علم الاجتماع التربوي، فسوف لن نجد أمامنا سوى تيارين نظريين متصدرين في الفترة الحديثة، لا في سوسيولوجيا التربية فحسب، بل في شتى حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية عامة. وهذان التياران هما: التيار الماركسي، والتيار البنيوي-الوظيفي. وقبل تناول هذين التيارين ببعض التحليل الذي تسمح به طبيعة وحدود هذه الدراسة، نرى من المفيد أن نقدم لذلك بعرض مختصر لأهم معالم المساهمة الدوركايمة على اعتبار أنها شكلت، بدورها، تياراً مهد لبداية وانطلاق سوسيولوجيا التربية، على الأقل بالنسبة للمدرسة الفرنسية في علم الاجتماع.

أولاً. التيار الدوركايي: (courant Durkheimien)

لقد شكل التيار الإصلاحى ذو الطابع الأخلاقى والإنسانوى (humaniste)، والذي مثله، بحق، إميل دوركايم (Emile Durkheim) (1858-1917) رائد المدرسة الفرنسية في علم الاجتماع، ومن الناحية التاريخية، البداية الأولى لتأسيس أول اتجاه نظري في سوسيولوجيا التربية كما ألمحنا إلى ذلك آنفاً. لقد انطلق دوركايم في سسّلتجته للظاهرة التربوية - ضمن تصوره النظري والمنهجي العام - من محاولة تجاوزه للمفهوم الكلاسيكي للتربية عند بعض رواد علم الاجتماع، والفكر الاجتماعى التربوي عموماً. ولقد كانت بداية القرن التاسع عشر، خاصة، نقطة انطلاق اهتمام هؤلاء الرواد بضرورة إبراز الأبعاد الاجتماعية للظاهرة التربوية، وربطها بالإطار الاجتماعى العام الذي تندرج فيه. وقد نتج ذلك الاهتمام عن التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية الكبرى التي عرفتھا المجتمعات الغربية في هذه الفترة، وما استوجبتھ من إيلاء الاعتبار للظاهرة التربوية وتتبع تطورها ومآلاتھا ونتائجھا الاجتماعية. ومن سان سيمون (St Simon) (1755-1657) الذي كان يرى

¹ إننا، إذ نركز في هذه الدراسة على أهم الاتجاهات، نتحفظ على غمجة وتصنيف ألان جرا A. Gras للاتجاهات النظرية في سوسيولوجيا التربية. وبالأخص حين إدراجه لاقتصاد التربية (économie de l'éducation) ضمن هذه الاتجاهات. ذلك أن اقتصاد التربية، في تصورنا، هو من جهة، فرع تخصصي ضمن علم الاقتصاد العام، ومن جهة ثانية هو أيضاً علم من علوم التربية. واعتباره مجرد اتجاه في الاجتماع التربوي منظور فيه اختزال كبير لهذا الفرع الاقتصادي التربوي التخصصي الذي ما فتئ يشهد تنامياً متصاعداً، نظرياً ومنهجياً، نظراً للوظيفة الاقتصادية للتربية، وبصفة خاصة في المجتمعات العصرية. انظر بهذا الصدد:

Alain Gras, *Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux* (Paris: Ed. Larousse, 1974), 24-5.

ضرورة البحث عن نمط تعليمي مناسب للتقدم المعرفي والاجتماعي للمجتمع الصناعي الحديث، إلى هيربرت سبنسر: (Herbert Spencer) (1820-1903) ذي النزعة الفردانية التي كانت تنظر إلى التربية كأداة لتطبيع الفرد فكرياً وأخلاقياً ومدنياً، إلى فرنسوا فورييه (François Fourier) الذي طالب بتربية مبنية على علم الأخلاق على اعتبار أن المجتمع في حاجة ماسة إلى إطار قيمي أخلاقي مشترك؛ عبر هؤلاء ظل هاجس التوجه الإصلاحية المعيارية (réformiste et normatif) هو المهيم على الإسهام النظري-التربوي لهؤلاء الرواد.² لذا فقد حاول دوركايم أن يبني مشروعه السوسيولوجي-التربوي بدءاً من نقده لمختلف المفاهيم والتحديدات التي اتخذتها التربية عند هؤلاء وغيرهم من الفلاسفة والمفكرين والمربين أمثال: جان جاك روسو: (Rousseau)، وكانط (Kant)، وهيغل (Hegel)، ونيتشة (Nietzsche)، وجون ستيوارت ميل (John Stewart Mill)، وغيرهم. تلك التحديدات التي أضفت على التربية صبغة مثالية كليانية تجاوزت بها حدود الزمان والمكان دون ربطها بسياقات سوسيوتاريخية محددة. وبالرغم من أن بعض الفلاسفة والمفكرين والمربين، بدءاً من تدشين عصر الأنوار وحتى عهد دوركايم، قد تنبهوا إلى الوظيفة الاجتماعية للتربية، إلا أن ذلك لم يكن في مستوى تصور سوسيولوجي متكامل للظاهرة التربوية. بل ظلت تصورات هؤلاء مؤطرة ضمن توجهاتهم الفلسفية والفكرية العامة والتي شكلت في الواقع المقدمات الفكرية للمشروع السوسيولوجي. ووعياً من دوركايم بهذا الإشكال حاول، في مقابل ذلك، تحديد التربية كفعل اجتماعي يتم ويمارس في مجتمع محدد، وفي لحظة تاريخية معطاة، ووفق الأهداف العامة التي يضعها كل مجتمع لنفسه كمشاريع يضع على عاتقه مهمة تحقيقها.³ وهكذا يمكن القول إنه كان أول عالم اجتماع فرنسي - بل وأوروبي كذلك - تنبّه، بحس سوسيولوجي نقدي كبير، إلى طبيعة تلك العلاقة النوعية الرابطة بين التربية والنظام الاجتماعي، ومن ثم وسم الظاهرة التربوية بمثل ما وصف به الظاهرة السوسيولوجية عموماً، واعتبرها واقعة أو ظاهرة اجتماعية مستقلة عن وعي الأفراد، وبالتالي قابلة للدراسة العلمية الموضوعية. بل يمكن القول إن المشروع السوسيولوجي الدوركايمي برمته هو، في العمق، مشروع تربوي. فإذا كان يطمح إلى بناء تقعيد عقلائي للعلاقات والممارسات والأفعال الاجتماعية، وإلى تأسيس أخلاق علمانية بعيدة عن كل تأثير ميثولوجي يبدو أنه كان

² السيد حنفي عوض، علم الاجتماع التربوي، مدخل للاتجاهات والمجالات (القاهرة: مكتبة نهضة الشرق، 1984)، 12-14.

³ Émile Durkheim, *Education et Sociologie* (Paris: Ed. P.U.F., 1985), 41-7.

كما تتجلى محاولة دوركايم لربط التربية بشروطها السوسيوتاريخية من خلال كتابه:

Émile Durkheim, *L'Evolution Pédagogique en France* (Paris: Ed. P.U.F., 1969).

ما يزال، عصرئذٍ، مهيمنا على التصورات والممارسات الأخلاقية للناس، فإن دوركايم قد أدرك أن التربية هي أس هذه الأخلاق الاجتماعية. ذلك أنه بفضل ما يمارس على الفرد في المجتمع من تطبيع ثقافي، وتنشئة اجتماعية يكتسب عاداته، وأخلاقه وثقافته الاجتماعية، أي يصبح كائنا اجتماعيا. إن التربية الأخلاقية، إذن، تصبح في هذا التصور دعامة روحية للبناء الاجتماعي.⁴ ومع أنه يتبين من خلال أعمال دوركايم أنه كان يبحث بجدية عن بناء تصور سوسيولوجي علمي بديل للظاهرة التربوية ينأى عن التصورات الفلسفية المثالية لمن سبقه من المفكرين والمربين، فقد ظل هو نفسه، وإلى حد ما، مرتبطا في مشروعه بإطار قيمي معياري أخلاقي، حتى وإن كانت الأخلاق التي نادى بها موصوفة في خطابه بالعلمانية والعقلانية، وموقوفة في نشرها وترويجها على تحقيق مدرسة علمانية لا دينية لها مبادئها التي لا يبررها سوى العقل الإنساني وحده.⁵ إلا أن ذلك لا ينزع عن دوركايم فضل السبق التاريخي في تحليله للوقائع التربوية ضمن مشروعه النظري السوسيولوجي العام. وإذا أردنا استجماع أهم الخصائص والسمات التي يتسم بها التيار الإصلاحى (réformiste)، والأخلاقي (moraliste)، والإنسانوي (humaniste)، عموما، سواء عند دوركايم كرائد، أو عند من حدا حدوه من مدعمي هذا التيار، لأمكننا القول بأنه يتميز بما يلي:

- بالطابع الإصلاحى الذي يعود في أصوله النظرية إلى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وذلك بعيدا عن كل تصور راديكالي يهدف إلى إحداث تغيير جذري يستهدف عمق وأسس البناء الاجتماعى والتربوي القائم.
- ويتوجهه الإنسانوي، إذا كان المنظرون في الحقبة المذكورة يبحثون عما من شأنه أن يحقق إنسانية الإنسان في بعديها الكوني العالمى.
- بالسمة المعيارية الأخلاقية المتمثلة في البحث عن نموذج مثالي تربوي (prototype) يتجاوز حدود الزمان والمكان، ويتسم بصلاحية مطلقة. لم يكن الهدف، على العموم، هو البحث عما هو كائن، بل عما يجب أن يكون، عن النموذج والمثال.
- ونتيجة لكل ذلك، ظل هذا التيار - باستثناء المحاولة الدوركايمية في حدود معينة - مبتعدا عن إدراك الممارسة التربوية في شرايطها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، أي في علائقها النوعية والجدلية مع كل الفعاليات والمجالات الاجتماعية الأخرى، وبالرغم من الانتباه للدور الاجتماعى للتربية، كإرهاصات وبدائيات

⁴ وفيما يتعلق بالمنظور الدوركايمى لعلاقة التربية بالأخلاق، انظر:

Émile Durkheim, *L'Éducation Morale* (Paris: Ed. P.U.F., 1974).

⁵ حنفى عوض، علم الاجتماع التربوي، 15-17.

أولى، مثلاً عند روسو، وسان سيمون، وسبنسر... وحتى عند دوركايم، فإن ذلك لم يخرج هذا التيار، في سماته الكبرى، عن مساره الأخلاقي الإصلاحي والإنساني.⁶ وكان يجب انتظار إطلالة القرن العشرين لتأتي من أمريكا، ومن أوروبا أيضاً أعمال رائدة تتجاوز التيار الآنف أمثال أعمال وليام هاوли سميث (W.H. Smith)، وروبنز Robbins، وشارل جد (Charles Judd)، وجورج كاونتز (Goerges Gantes)، وفي حوالي الخمسينات ظهرت أعمال كل من كارل مانهايم (Karl Manheim)، وإبرسول (L. Ebersole)، ووليام بروكوفير (William Brokover)، ثم مؤخرًا بازيل بيرنشتاين (Basile Bernstein)، ووصولاً إلى أعمال بيير بورديو وباسرون (Bourdieu et J.C. Passeron)، وقيفيان إيزامبير جماتي (V.I. Jamati)... وغيرهم ممن اغتنى بإسهاماتهم حقل هذا المجال التخصصي: سوسيولوجيا التربية⁷ وقد أصبح بالإمكان، كما سبقت الإشارة، التمييز في الفترة المعاصرة بين نمطين عامين من المقاربة السوسيولوجية التي تناولت الظاهرة التربوية ألا وهما: المقاربة الماركسية، والمقاربة البنيوية-الوظيفية، واللذان تمارسان على مختلف الأبحاث توجيهها نظرياً ومنهجياً لا تخفى ملاحظته على الباحث المختص. فلنقارب إذن هذين التيارين بشيء من التركيز.

ثانياً. التيار الماركسي: (courant marxiste)

ضدًا على الجدل المثالي الميتافيزيقي حول طبيعة المجتمع، تحاول النظرية الماركسية إيجاد بديل نظري للمفاهيم والتصورات المثالية يهدف إلى استيعاب حركة المجتمع والتاريخ. ولذا أدخلت الماركسية مقولة سوسيولوجية تعد من أهم مقولاتها المركزية وهي مقولة أو مفهوم التشكيلة الاقتصادية والاجتماعية (la formation économique et sociale)، ككائن اجتماعي واقعي ملموس. وتعتبر التحولات والتغيرات المتعاقبة للتشكيلات الاقتصادية والاجتماعية أساس المضمون الرئيسي لحركة التقدم أو التطور الاجتماعي-التاريخي. وهكذا فإن "التشكيلة الاجتماعية والاقتصادية إنما هي مجتمع محدد، ملموس تاريخياً، يمثل نظاماً من الظواهر والعلاقات الاجتماعية في وحدتها العضوية وتفاعلها على أساس أسلوب معين للإنتاج، نظاماً يتطور بموجب قوانينه الخاصة"⁸ وهذا يعني دراسة المجتمع لا كتكديس فوضوي

⁶ Gras, *Sociologie de l'éducation*, 23-4.

⁷ بشأن هذه الإسهامات في الاجتماع التربوي، ارجع إلى: حنفي عوض، *علم الاجتماع التربوي*، 12-26. Silvain de Coster et Fernand Hotyat, *La Sociologie de l'Education* (Bruxelles: Ed. L'Université de Bruxelles (Institut de Sociologie), 1970), 16; Alain Beaudot, *Sociologie de l'école, pour une analyse de l'établissement scolaire* (Paris: Ed. Dunod-Bordas, 1981); Mohamed Cherkaoui, *Sociologie de l'éducation*, Collection Que sais-je ?, no. 2270 (Paris: Ed. P.U.F., 1986), 3-7.

⁸ كيليبه كوفالسون، *المادة التاريخية، دراسة في نظرية المجتمع الماركسية*، ترجمة إلياس شاهين (موسكو: دار التقدم، 1976)، 48.

لعناصر متعددة، بل كبنية من العوامل والعلاقات والظواهر التربوية والثقافية والاقتصادية... وغيرها، يشكل فيها نمط أو أسلوب الإنتاج (mode de production) الأساس المحوري والمحدد لتفاعل جميع عناصر هذه التشكيلة.⁹ ونمط الإنتاج هذا في مفهوم ماركس وإنجلز هو أنه "أسلوب معين لنشاط أفراد معينين، شكل معين لنشاطهم الحيوي، نمط معين لحياتهم. وكما يكون نشاط الأفراد الحيوي يكونون هم أنفسهم. وما يمثلونه يتطابق مع إنتاجهم، يتطابق سواء مع ما ينتجونه أم مع كيف ينتجون. إن ما يمثل الأفراد إنما هو بالتالي رهن بالظروف المادية لإنتاجهم".¹⁰

ولإيضاح الكيفية التي يؤثر بها أسلوب إنتاج ما في تشكيلة اجتماعية اقتصادية معينة تقترح المادية التاريخية التمييز بين مفهومين أساسيين في بنائها النظري والمفاهيمي، وهما مفهوم البناء التحتي (infrastructure)، ومفهوم البناي الفوقي (superstructure). وعلى أساس هذا التمييز فإن "البناء التحتي الاقتصادي هو مجمل علاقات الإنتاج، أي العلاقات في ميدان الإنتاج، والتبادل، والتوزيع. وعلى أساس بناء تحت معني تنبثق جميع العلاقات الاجتماعية الأخرى والأفكار والنظريات ومطامح الناس، وكذلك المؤسسات القائمة في المجتمع، أي ما يحدده مفهوم البناء الفوقي".¹¹ ولكن هذه العلاقة الأساسية والشارطة بين البناءين ليست علاقة تحديد آلي وميكانيكي، بل هي علاقة جدل وتبادل للتأثير والتأثر.

ضمن هذا التصور، التي قدم بغرض إيضاحي لأهم المقدمات النظرية للماركسية، يعالج أنصار هذا الاتجاه مسأليات التربية والتعليم والثقافة... أي باعتبار المؤسسات التربوية والنظام التربوي برمته بناء فوقي يعكس العلاقات الاجتماعية والاقتصادية القائمة في مجتمع ما، وفي شروط تاريخية محددة في الزمان والمكان، وحسب الأطروحة السائدة لماركس، فإن الطبقة (أو الطبقات) المهيمنة اقتصاديا (ماديا) هي وحدها، وبفعل مكانتها هذه وسلطانها الاقتصادي. القادرة على نشر صوتها وثقافتها وإيديولوجيتها داخل المجتمع المدني: (société civile)، وذلك بفضل سيطرتها على ما يتوفر عليه هذا المجتمع من مؤسسات ثقافية واجتماعية وتربوية (المدارس، الجامعات، وسائل وقنوات الإعلام والاتصال... إلخ).¹² وفي هذا الطرح تصبح وظيفة المدرسة، بل والنظام التعليمي والثقافي عامة، مختصرة في إنتاج وإعادة إنتاج (reproduction) نفس العلاقات التراتبية للنظام القائم والمحافظة عليه. الأمر الذي

⁹ كوفالسون، المادية التاريخية، 47.

¹⁰ نفسه، 51.

¹¹ نفسه، 64.

¹² جان مارك بيوتي، فكر غرامشي السياسي، ترجمة جورج طرابيشي (بيروت: دار الطليعة، 1975).

يخدم في نهاية المطاف، مصالح وتوجهات الصفوات المهيمنة. وهكذا تقوم المدرسة بدورها الكامل في إضفاء الشرعية (légitimité) على شروط الأوضاع القائمة من أجل إدامتها وتأييد استمرارها. كما تساهم في كفاءات وأشكال توزيع الاستفادة المادية (المستوى الاقتصادي). وتوزيع السلطة والنفوذ والمكانة الاجتماعية (المستوى السياسي)، وتوزيع الرموز والقيم (الرأسمال الرمزي حسب تعبير بورديو). وبالتالي أنماط السلوك الاجتماعي (المستوى الثقافي).¹³

وتحتل مقولة إعادة الإنتاج في هذا التيار أهمية استراتيجية في التحليل والمقارنة. فعلى أساس هذه المقولة تفسر جل أنماط السلوك البيداغوجي-الإداري، وضروب التشابك البنيوي العلائقي داخل المؤسسة المدرسية، وكذلك مختلف أشكال الوعي الثقافي الذي تنشره المدرسة عبر مضامين المناهج والمقررات الدراسية الرسمية بالذات. وانطلاقاً من نفس المقولة تتم دراسة ارتباطات النظام التربوي بغيره من المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية... ويبرر هذا التوجه في المقارنة مصداقيته ونجاعته التحليلية بكون المدرسة مؤسسة اجتماعية رسمية منظمة بيروقراطياً وموجهة إيديولوجياً، وأنها وسيلة لتنفيذ خطط سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية هي، بالأساس، تعبير عن مصالح وأغراض وإيديولوجيا الطبقة السائدة. وقد اغتنت المجالات السوسيوتربوية بالعديد من الدراسات والأبحاث التي تبنت نظرياً ومنهجياً هذا التصور الماركسي للإشكالية. سواء في المجتمعات الغربية ذات التكوين الاجتماعي المتنفس في حدوده المعروفة، أو في مجتمعات العالم الثالث والتي يعد المغرب أحدها.¹⁴

والواقع أن هذا التصور الماركسي الذي يحاول أن يقارب الظاهرة التربوية بمنظور ماكروسوسيولوجي أي في علاقتها بالمجتمع العام المتسم، وفق هذا التصور،

¹³ بيبير بورديو، **الرمز والسلطة**، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي (الدار البيضاء: دار توبقال، 1986)، 69-78.

¹⁴ كأمثلة من هذه الدراسات يمكن أن نذكر:

Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France* (Paris: Ed. Maspero, 1974); Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école primaire divisée...* (Paris: Ed. Maspero, 1975); Jacques Hallak, *A qui profite l'école* (Paris: Ed. P.U.F., 1974); Théo Dietrich, *La Pédagogie Socialiste* (Paris: Ed. Maspero, 1964); Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction...* (Paris: Ed. Minuit, 1970); Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers...* (Paris: Ed. Minuit, 1964); Jamil Salmi, *Crise de l'enseignement et Reproduction Sociale au Maroc* (Casablanca: Les Editions Maghrébine, 1985); Georges Snyders, *Ecole, classe et lutte des classes* (Paris: Ed. P.U.F., 1976).

تجدر الإشارة إلى أن ما يقارب بين هذه الدراسات هو استلهاهما - بقدر أو بآخر، بشكل أو بآخر - للأطروحة الماركسية. مع العلم بأنها ليست جميعها متماثلة تمام التماثل في منظورها وفي استراتيجية تحليلها للنظام التربوي. ملحوظة: بالرغم من أهمية دراسة الأستاذ السالمي التي وظف فيها مفهوم (إعادة الإدماج) المستوحى أساساً من الأطروحة الماركسية، إلا أنه عند التعامل مع المفهوم لم يجربته بما فيه الكفاية بحيث يصبح ذا فائدة تحليلية في مقارنة الظاهرة التعليمية في المجتمع المغربي والعربي عامة.

بالتفاوت واللامساواة الاجتماعية وعلاقات الاستغلال... مركزا، بالأساس، على نقد هذه العلاقات الطبقية الصراعية، وعلى الكشف عن الميكانيزمات المتحكمة في عملية الانتقاء الاجتماعي المدرسي، وعن الكيفية التي يعمل بها نظام التعليم، عبر تمريره لأنماط المعارف المدرسية وضروب السلوك الاجتماعي، على تثبيت الأئنة والمعايير والقيم البيروقراطية والتنافسية... وبالتالي الإسهام في "إعادة إنتاج شروط الإنتاج" حسب لغة ألتوسير (Althusser)؛¹⁵ أقول: إن هذا التصور لا يكتسب صلاحيته - النسبية بالطبع - إلا حين ينظر إليه كمنطلق وكموجه للمقاربة ليس أكثر. أما أن يتحول إلى رؤية ميكانيكية لعلاقة التربية بالنظام الاجتماعي فتلك مسألة تحيد به عن الدور التوجيهي للنظرية، وتوقعه في عقدية جامدة ولا جدلية، وتسقطه فيما تؤدي إليه إيديولوجيا المناهج المطبقة من هتات ومزالق. وعلي أي فإن هذا التصور يجب أن يراعي في العلاقة بين النظامين: التربوي والاجتماعي ما يلي:

- باعتبار البناء التحتي - المادي الاقتصادي - يشرط البناء الفوقي في المجتمع: (أنظمة الثقافة والمؤسسات...) فإن ذلك الإشرط ليس آليا كما يبدو ذلك من خلال بعض الطروحات الاختزالية التبسيطية، بل يتم عبر توسطات معقدة ومتشابكة على الباحث أن يحاول الكشف عنها، والتعرف على ميكانيزماتها الأساسية التي لا تقحم نفسها دائما بشكل بدهي مباشر.

- وانطلاقا مما سبق فإن النظام التربوي، كبناء فوقي، ليس منفعلا فقط بالبناء التحتي المادي، بل إن العلاقة الرابطة بين البناءين يحكمها جدل مستمر، ويتم فيها تبادل التأثير والتأثر، والفعل والانفعال.

- إن العامل الاقتصادي المادي، بالرغم من أهميته الخاصة والمتميزة في تحديد مآلات وصيرورات المجتمع والتاريخ، وبالتالي النظام التربوي في مجتمع معني، فإن أهميته، بالتالي، ليست حصرية ولا مطلقة تستبعد أي عوامل أخرى. إن هذا الطرح هو ما يدعمه الاتجاه الماركسي-البنوي الذي يقول بتعددية العوامل المحددة لنوعية البناء الاجتماعي: (كالعامل الثقافي، السياسي...) إضافة إلى العامل الاقتصادي. وهذه التعددية هي ما يسميه ألتوسير: "بالتحديد اللاأحادي، أو التحديد التضافري".¹⁶ الأمر الذي يجب أن تنتبه إليه بعض الطروحات الاقتصادية، وبالأخص في تناولها، لمسأليات التربية والتعليم.

¹⁵ Gras, *Sociologie de l'éducation*, 27-30.

¹⁶ لويس التوسير، "مرافعة أميانس"، مجلة الجدل 2 (خريف 1985): 16-79.

• إن المدرسة، باعتبارها مؤسسة اجتماعية (institution sociale)، أي تنظيمًا مجاليًا: (organisation spatiale) لتبادل العلاقات، والأفكار والسلوكيات، وبالتالي بناءً فوقيًا في المجتمع، فإنها ونظرًا لهذا التنظيم، تتمتع بنوع من الاستقلالية النسبية عن شروط إنتاجها المادية: (العلاقات الاقتصادية الطبقية). وذلك لسببين:

أ. إن كل ما له طابع مؤسسي يتميز، بحكم نوعية وتميز القوانين المؤسسة لتنظيمه، بهامش تحرري معين أي يتوفر على شروط للاشتغال الداخلي الخاص بشكل شبه مستقل عن المجال الاجتماعي العام الذي ينتمي إليه. وهو ما يؤكد، بالفعل، الفهم السوسيولوجي للمؤسسة الاجتماعية بشكل عام.

ب. إن زبناء النظام التعليمي: (التلاميذ، المدرسين... إلخ) ليسوا كلهم في خدمة النظام القائم. وإن مصالحهم ليست، بالضرورة، منسجمة - أو يمكن إرغامها دائمًا على أن تكون كذلك - مع مصالح الفئات أو الطبقات المسيطرة. لذلك فإن المدرسة، على هذا الأساس، ليست دائمًا أداة مطواعة في أيدي هذه الطبقات لاستخدامها كما تشاء، ومن أجل تكريس ما تشاء من قيم وقيمات... إلخ، بل كثيرًا ما تنفلت من سيطرتها لتقوم بأدوار ووظائف... ليست، بالضرورة، مندرجة في صيرورة إعادة الإنتاج.¹⁷

وحين يتعلق الأمر بمقاربة النظام التربوي في مجتمعات العالم الثالث كالمغرب، حيث لا يوجد تنضيد طبقي ناجز (stratification sociale) كما هي الحال بالنسبة للمجتمعات الغربية، وحيث لا يوجد أيضًا (في مجتمعات العالم الثالث) نسقٌ ثقافي وإيديولوجي واضح المعالم ومهيمن على المستوى المجتمعي العام، فإنه لا يمكن الحديث عن وظيفة المدرسة في إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي إلا بنوع من المغامرة النظرية. ولذا فإن على الباحث اتخاذ حذر نظري ومنهجي مضاعف حين التعامل مع المفاهيم الماركسية بالخصوص، بل وحتى مع غيرها من الطروحات والنظريات التي تحيل إلى مسافات تاريخية واجتماعية ومعرفية خاصة ومختلفة عن الحقل الاجتماعي والمعرفي الذي يراد توظيفها فيه، مثل المجتمع المغربي، أو مجتمعات العالم العربي بشكل عام.

¹⁷ ن. بارتس، س. كولورد ود. لوميرسييه، ديمقراطية التعليم وبسيكولوجية التربية، ترجمة زهير السعداوي (بيروت: دار ابن خلدون، 1980)، 27.

ثالثا. التيار البنيوي الوظيفي: (courant structuro-fonctionnaliste)

يلاحظ أن هذا التيار النظري يطغى في التنظيرات السوسيولوجية والأثروبولوجية الأنكلوساكسونية، بالخصوص، والتي ركزت، كما هو معروف، على الأبحاث الأميركية بهدف توظيف العلوم الإنسانية والاجتماعية لخدمة التوجهات الإيديولوجية-الاجتماعية المهيمنة، والمعبرة عن رغبة الطبقات السائدة ومصحتها في السيطرة - علميا - على قطاعات المجتمع المختلفة، وإقامة سلم طبقية اجتماعية، وضمان الحفاظ على توازن المجتمع واستقراره. وقبل تناول هذا التيار في إطار سوسيولوجيا التربية، نرى من المفيد تقريبه من الأذهان والتعريف به كاتجاه نظري في النظرية السوسيولوجية العامة.

يتأسس هذا التيار البنيوي-الوظيفي على مفهومين مركزيين يحددانه ويرسمان خطوطه العريضة، وهما: مفهوم البنية (structure)، ومفهوم الوظيفة (fonction).

و”يعرف بارسونز (T. Parsons) البنية بأنها مجموعة علاقات الأفراد البارزين الثابتة والقاسية نسبيا. إلا أن الصفة المميزة لأنظمة الفعل الاجتماعي والبنى الاجتماعية، كما يؤكد بارسونز، تكمن في أن الفاعل، أو الشخصية الإنسانية، لا تشارك، في أكثر الأحوال، ”كجوهر كلي كامل“ بل تنفذ فقط، وبشكل جزئي، دورا اجتماعيا معيناً”.¹⁸ ويرى البنيويون الوظيفيون أمثال بارسونز وميرتون (R. Merton)، أن المجتمع، كبناء عام، يتضمن عدة مستويات من التنظيم، أو بنى فرعية (sous structure) مترتبة يقوم كل منها بوظائفه المحددة ضمن النسق الاجتماعي الشمولي (système social global). وذلك من أجل الحفاظ على التوازنات الاجتماعية، وتلافي كل ما يمكن توقعه من الاختلالات أو التغيرات التي تحدث في مجرى الأشياء والتي لا تشكل سوى استثناء بالنسبة للقاعدة الأساسية التي هي سمة التكامل والتوازن والنظام والتي يمنحها بارسونز طابعا كونيا بحث تشكل، في تصويره، نقطة تقارب (convergence) بين مختلف الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية المتباينة على المستوى الكوني العالمي.¹⁹

أما مفهوم الوظيفة (fonction) فهو في مدلوله البيولوجي يشير إلى تلك العمليات العضوية أو الحياتية والتي تبحث من وجهة نظر القسط الذي تساهم به

¹⁸ س. ي. بوبوف، نقد علم الاجتماع البورجوازي المعاصر، ترجمة نزار عيون السود، (دار دمشق، 1974)، 48.

¹⁹ بوبوف، نقد علم الاجتماع، 50-51.

للحفاظ على الكائن الحي كنظام عضوي²⁰. ويوظف هذا المفهوم، حسب بارسونز ومن حوله بمعنى مماثل لما سبق، إذ يدل على الدور الذي يؤديه الفرد في إطار سيناريو تفاعل وتبادل الأدوار والعلاقات في بنية المجتمع. ويستتبع هذا المفهوم مفهوم آخر مناقضا له وهو ما يسميه الوظيفيون بالاختلال الوظيفي (dysfonctionnement) والذي يشير إلى كل ما من شأنه أن يحدث أي تغيير أو اضطراب في نظام الأشياء ويمس توازن المجتمع واستقراره.

وحين ينتقل هذا التصور من النظرية السوسيولوجية العامة ومن حقول الأنثروبولوجيا إلى سوسيولوجيا التربية فإنه يوجه اهتمام الباحث إلى التركيز على بنية النظام التربوي كبنية فرعية (sous-structure) داخل النظام الاجتماعي الكلي لدراسة وظائفه واختلالاته الوظيفية. وأهم وظيفة يوليها البنيويون الوظيفيون للنظام التعليمي هي عملية التطبيع والإعداد الاجتماعيين، وذلك بتشريب الأجيال الناشئة قيم ومعايير وثقافة المجتمع بقصد تأهيلهم للأدوار المنتظرة منهم لاحقا حسب حاجات النظام الاجتماعي²¹. ولهذا نجد أن الدراسات التي تمتح نظريا ومنهجيا من هذا التيار يغلب عليها التركيز على إشكالات معينة مثل: أنماط السلوك البيداغوجي بالمؤسسة المدرسية، وتنظيمها البيروقراطي، والحوافز والدوافع في العمل المدرسي، الجماعات المدرسية وأطرها المرجعية وديناميكياتها... إلخ. وعلى العموم كل ما يرتبط بشبكة العلاقات، والتفاعلات، والأدوار، والسلوكات، والوظائف المكونة للبناء المدرسي، هذا البناء الفرعي الذي حددت له أهدافه ووظائفه التربوية والاجتماعية والثقافية بشكل مسبق وفق غايات النسق الإجمالي. وكل ما يتنافى مع هذا التحديد المسبق، أي مع تلك الغايات والأهداف والوظائف... يعتبر في منظور هذا الاتجاه اختلالا وظيفيا، أو شذوذا يستلزم "الإصلاح، أو التعديل، أو المواجهة" علما بأن المجتمع يستطيع، بفعل ما يتوفر عليه من ميكانيزمات وفعاليات دفاعية خاصة: (مثل الثقافة السائدة، العقلنة، التنظيم البيروقراطي، الضبط الاجتماعي وأشكال الجزاءات... إلخ)، أن يحافظ على توازنه ويضمن استقراره واستمراره، وأن يواجه كل تغيير أو اختلال مرتقب²².

وعلى العموم، يمكن إجمال أهم خصائص وسمات هذا التيار البنيوي-الوظيفي، وخاصة في تصوره للظاهرة التربوية، فيما يلي:

²⁰ بوبوف، نقد علم الاجتماع، 51-52.

²¹ Guy Rocher, Talcott Parson et la sociologie américaine (Paris: Ed. P.U.F., 1972).

²² Gras, Sociologie de l'éducation, 25-7.

• يتسم هذا التيار برؤية سكونية جامدة للواقع التربوي بكل مكوناته فلا يرى فيه سوى سمات التكامل والتوازن والاستقرار التي تنسجم مع أهداف المجتمع العام.

• وحين يغفل أوجه الصراع بين طبقات وفئات وشرائح المجتمع، فإن هذا الإغفال - سواء بوعي منه أو بلا وعي - يُفوت عليه تأسيس رؤية واقعية للظاهرة التربوية التي تنخرط، بحكم اجتماعيتها، في المساق المجتمعي العام، وتشكل طرفا أساسيا في كل صراعاته وتناقضاته.

• على مستوى التحليل، يهمل هذا التوجه دور وأهمية الاستقلالية النسبية للمؤسسة المدرسية فلا يعطيها سوى هامش ضيق وجانبي، إذ تظل المدرسة في هذا الطرح مرتبطة بالأهداف المحددة بشكل قبلي ومسبق من طرف المجتمع العام.

• ولكل ذلك، فإن هذا التصور يُضفي على دور المدرسة في المجتمع، بل وعلى النظام التربوي بجملة، طابع المحافظة على شروط الأوضاع القائمة. وهو أمر لا يمكن قبوله بشكل دائم، وفي جميع الأوضاع، بل ألا يمكن القول بمشروعية طرح مسألة الدور التحريري للمدرسة؟ إن ما يسميه البنيويون الوظيفيون بالاختلال الوظيفي للنظام المدرسي: (اضطرابات، إضرابات، مطالب، تحركات ضد النظام... إلخ)، لا تعتبر دائما عن حالات مرضية أو منحرفة بل قد تكون ظواهر صحية تنبئ بشيء ما، ولها دلالات سوسيولوجية ليست بالضرورة، أعراض مرض وانحراف.

• يحيل هذا التيار - في خلفياته وحوامله التاريخية والاجتماعية - إلى إيديولوجيا الرؤية الاجتماعية للبورجوازية في المجتمعات الرأسمالية - المجتمع الأمريكي كمثال أساسي هنا - والتي تنسجم مصالحها، في مداها الآتي والبعيد، مع إيديولوجيا الدعوة إلى الإصلاح والتصالح، والسلم والزمالة الاجتماعيتين بين مختلف طبقات، وفئات، وشرائح المجتمع، والتي عليها أن تتكامل وتتآلف حفاظا على توازن واستمرار المجتمع، وتحقيقا لأهدافه وغاياته التي يضعها لنفسه، والتي يريد الوصول إليها عبر أدوار وظائف أفرادها، وما ينتظمهم من تنظيمات ومؤسسات - والمدرسة إحداها - كل ينتظر منه أن يؤدي ما يوكل إليه من مهام في إطار نظام اجتماعي معقلن وهادف.²³

²³ انظر: بوبوف، نقد علم الاجتماع، 47-62.

وتأسيساً على الاعتبارات السابقة، فإن هذا التوجه النظري البنيوي-الوظيفي يبدو قاصراً على التقاط شتى تشعبات وأبعاد الظاهرة التربوية وغيرها من الظواهر الاجتماعية على السواء. فغالباً ما يبقى مفهوم الدور الاجتماعي أو الوظيفة الاجتماعية مطبوعاً بطابع التصور القدري الجبري. إن الأفراد الذي هم عناصر البنى والمؤسسات... ليسوا فقط ممثلين لأدوار (des rôles)، قبلية التحديد، وخاضعين للضرورات الاجتماعية، بل هم، في الواقع، مساهمون فاعليون في تشكيل البنى والمؤسسات، وفي صنع تاريخهم الخاص، وبالتالي تاريخ المجتمع الذي ينتمون إليه.²⁴ إن الانطلاق من اعتبار أن المجتمع ليس "بنية واحدة، ولا هو عضوية متجانسة: فالعنصر الوحيد الذي يقوم فيه بدور التوحيد هو الممارسة الاجتماعية الإنسانية التي عنها تتولد شتى البنى".²⁵ إن هذا المنظور الجدلي لعلاقة البنى بالممارسة الاجتماعية هو الذي يمكن أن يجنب الباحث الوقوع في التشبث بضميمة البنى، وفي عقيدة اختبارية متجمدة.²⁶

رابعاً. تعقيب عام: من أجل منظور تكاملي بديل

أشرنا فيما سبق، إلى أهم التيارات النظرية في الاجتماع التربوي، ولم يكن غرضنا تقديم دراسة مفصلة في الموضوع بقدر ما كان قصدنا إجمال أهم وأبرز معالم هذه التيارات ونذيل الآن ما سبق عرضه بتعقيب تخريجي عام يهدف إلى اقتراح منظور تكاملي بديل.

إذا كان الاتجاه الإنساني - في الاجتماع التربوي خاصة - يعود، في جذوره الأولى، إلى الإسهام الدوركامي كواحد من رواد التأسيس في السوسيولوجيا بشكل عام، فإن امتدادات هذا الاتجاه ما تزال فاعلة ومتواترة في التنظيرات المعاصرة في كل من الحقل الاجتماعي والتربية معاً، إن ما يدعى بمفهوم النزعة الإنسانية (l'humanisme) في التربية، والذي يعتبر المدرسة باباً مفتوحاً للجميع، ومجالاً تتكافأ فيه الفرص الثقافية والاجتماعية ليستغلها أولو القدرات والمواهب عبر مبدأ المنافسة الحرة، إن هذه النزعة لا تشكل في العمق، سوى "تبرير إيديولوجي لمجمل النشاط الثقافي والفكري الذي تنتجه البورجوازية الغربية، والذي تعتبر نفسها استمراراً تاريخياً له، عبر أصوله اللاتينية والمسيحية واليونانية، بشكل خاص. وعلى مستوى الثقافة

²⁴ انظر: بوبوف، نقد علم الاجتماع، 49-50.

²⁵ روجي غارودي، البنيوية فلسفة موت الإنسان، ترجمة جورج طرابيشي (بيروت: دار الطليعة، 1979)، 114.

²⁶ غارودي، البنيوية، 112-117. وانظر أيضاً:

Lucien Sebag, *Structuralisme et Marxisme* (Paris: Ed. Payot, 1969); Jean Marie Auzias, *Clefs pour le structuralisme* (Paris: Ed. Segher, 1967).

المدرسية، تشدد هذه النزعة على أهمية الإنسان المثقف في العصور والأزمنة جميعا، فالمناهج التعليمية تتناول دائما عصارة الخبرة الإنسانية في مجال العلوم المختلفة²⁷. إن هذا التوجه هو ما يُسميه إدغار فور بعبارة "النزعة الإنسانية العلمية الجديدة (Néo-humanisme scientifique)"²⁸. إنه، وانطلاقا من تصوره الأنف، ينظر إلى التربية كمعطى إنساني كوني، وبذلك يجردها من ارتباطاتها بشروط وأوضاع اجتماعية وتاريخية معينة هي التي تحدد، في التحليل النهائي، علاقات الإنتاج التعليمية وليس العكس. وهكذا يظل هذا التيار الإنساني عاجزا، بحكم طابعه الإيديولوجي، عن إدراك الظاهرة التربوية في مختلف أبعادها السوسولوجية، وعن تقديم تفسير مقنع لشتى التحولات، والأزمات، والأفعال والمشاكل التربوية... ومن هنا أيضا جاء تعرضه للنقد الصارم من طرف عدة تيارات نظرية في علم الاجتماع التربوي يمثلها، على الخصوص، إيفان إيليتش، وبوردو، وباسرون، ووبدلو، وإسطنبولي، وسنايدرز، وجماتي²⁹. وإذا كان التيار السابق ذو النزعة الإنسانية قد أظهر قصوره النظري والعملي في مقاربة المسألة التعليمية كقضية اجتماعية، فإن تيارات نظرية أخرى حاولت تجاوزه بطرح تصور بديل للمسألة، ومن بينها التيار الماركسي والتيار البنيوي-الوظيفي. والواقع أن هذين التيارين قد أصبحا يحتلان مكان الصدارة، لا في سوسولوجيا التربية فحسب، بل في السوسولوجيا بشكل عام، بحث أصبح كل منهما يشكل قطبا جاذبا يتمحور حوله عدد من أشكال الممارسة العلمية نظريا ومنهجيا. وقد حاولنا، فيما سبق، تناول هذين التيارين ببعض التحليل مبرزين أهم سماتهما وخصائصهما المميزة. ودون إضافة مزيد من التحليل، والمقارنة النقدية بين هذين التيارين - مما هو معروف ومتداول في الأدبيات السوسولوجية العامة - نود، في هذا التعقيب، أن نتناول مسألة النقاشات الدائرة حاليا، والتي تطرح إشكالية صلاحية ونجاعة كل من التيارين، وما يفترضه كل منهما من أدوات منهجية ونماذج تحليلية... وهنا تجدر الإشارة إلى أمر أساسي، في تصورنا، ألا وهو أن أغلبية هذه النقاشات كثيرا ما تنطلق من مقدمات غير سليمة تفضي إلى نتائج مماثلة على مستوى الممارسة العلمية. إن الإشكال غالبا ما يعبر عنه بواسطة التساؤل حول: أي التيارين أنجح وأكثر مصداقية؟ أيهما يجب أن يتبنى وأيهما يجب أن يقصى جانبا؟ يقع التساؤل في هذا

²⁷ جميل إبراهيم، "نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية"، مجلة الفكر العربي 24 (دجنبر 1981): 58.

²⁸ Edgar Faure, *Apprendre à être* (Paris: UNESCO-Fayard, 1972), 167.

²⁹ إبراهيم، "نظرة نقدية"، 58. بالإضافة إلى دراسات بوردو وباسرون، ووبدلو وإسطنبولي، وسنايدرز السابقة الذكر، انظر بصدد نقد النزعة الإنسانية ونقد تصورها للثقافة المدرسية والنجاح المدرسي ومسألة المواهب والقدرات...:

Ivan Illich, *Une Société Sans école* (Paris: Ed. Seuil, 1971); Viviane Isambert-Jamati, *Sociologie de l'école, traité des sciences pédagogiques* (Paris: Ed. P.U.F., 1974).

السياق وكأن المسألة تتعلق فقط بمجرد مفاضلة أو اختيار بين التيارين. وحين يتم تفضيل أو اختيار أحدهما يتم إقصاء الآخر بشكل آلي. وبالرغم من الاختلاف الموجود بالفعل بين الأسس المعرفية والاجتماعية للتيارين إلا أن هناك حاليا، اتجاها جادا للبحث عن صيغة ملائمة للتقارب بينهما، وذلك على اعتبار أنهما يشتركان في الانطلاق من بعض المقولات المشتركة مثل: مفهوم الكلية: (إدراك كلي للنسق المجتمعي)، فكرة الصراع أو الاتساق، فكرة التطور والتغير الاجتماعي، مفهوم نموذج التوازن (équilibre)³⁰. كما يتعامل كل من الاتجاهين مع نفس المفاهيم مثل مفهوم الوظيفة، ومفهوم البنية... إلخ. مع العلم بأن هذه المفاهيم لا تمتلك دلالتها الخاصة إلا في إطار السياق العام لكل اتجاه نظري. ومن أجل هذه الحثثيات المعرفية أصبحت الساحة السوسيولوجية تعرف، باستمرار، المزيد من محاولات التوفيق بين الماركسية والوظيفية.³¹ وبغض النظر عن الخلافات والحوامل الإيديولوجية لبعض هذه المحاولات التوفيقية، فإنها قد أبرزت مسألة أكدها نضج الممارسة العلمية وتطورها وتقدمها معرفيا، وهي أنه بدل أن يحدث التساؤل كالمعتاد - كما النقاشات الدائرة حاليا في العالم الثالث بالخصوص - عما الذي نعتمده، وما الذي نتركه من التيارين المعنيين، من المفيد، عمليا، أن نتساءل عما هي الشروط والأوضاع والملابسات التاريخية والاجتماعية التي تؤطر ظاهرة ما، سواء كانت تلك الظاهرة تربوية أو أي ظاهرة اجتماعية أخرى، والتي يمكن أن نستأنس فيها، بشكل عملي وإجرائي، بالمفاهيم، والتصورات، والنماذج التحليلية... التي يقترحها كل من ذينك التيارين؟ وذلك على اعتبار أن هناك ظروفًا وأوضاعًا في المجتمع تتسم، في لحظات تاريخية معطاة، إما بالاتزان والاستقرار - النسبيين بالطبع - وإما بالصراع والتوتر والتناقض بشكل بارز. وفي هذه الظروف والأوضاع يصبح الأخذ بأحد الاتجاهين ذا فائدة تحليلية عملية وعلمية كبرى ومفيدة. إننا نقترح أن يتم التعامل مع النظرية - باعتبارها موجهًا ومرشد عمل ليس إلا - انطلاقًا من الواقع المعين، لا أن تسقط النظرية على واقع قد لا يستجيب، بالضرورة، لمقتضياتها معرفيا، فضلا عن تناقضه المحتمل مع خلفياتها الاجتماعية والتاريخية. وليس هذا الموقف دعوة إلى اختبارية جديدة تنذر بذريعة الإصغاء إلى خطاب الواقع المبحوث أولا، بل إن عددا من الدراسات أثبت، بالفعل، وعلى مستوى النظرية والمنهج، "أن الاتجاهات السوسيولوجية قد عجزت عن فهم الواقع الاجتماعي للدول النامية، كما عجزت عن تفسيره. وقد يرجع ذلك في المقام الأول إلى أن الدول النامية ذاتها غير قادرة إلى الآن

³⁰ سهير لطفي، "دراسة سوسيولوجية للتقارب بين اتجاهي الوظيفة والماركسية"، مجلة الفكر العربي 19 (فبراير 1981): 133.

³¹ لطفي، "دراسة سوسيولوجية"، 132-139.

على التعبير عن أفكارها وأهدافها وتصوراتها. وهي أيضا غير قادرة على التعبير عن ذاتيتها، ولا على بناء إيديولوجيا نابعة من واقعها الاجتماعي³².

وهكذا فإننا إذا طرحنا المسألة على مستوى مجتمعات العالم الثالث، والعالم العربي واحد منها، وحيث -كما هو معروف سوسيولوجيا وأنتروبولوجيا- لا توجد تنضيدات وصراعات اجتماعية واضحة و متميزة، مهيكلية وموجهة، ولا ثقافة مهيمنة بالمفهوم الذي يعطيه غرامشي للهيمنة (hégémonie)، وحيث يغلب في هذه المجتمعات غياب التنظيم والعقلنة في مجال الممارسات والعلاقات التربوية والاجتماعية، وتتصدر في البناء العلائقي شبكات الزبونية، والقربة، والولاءات المختلفة، وتطغى الخلفيات والمقنعات والمضمرات على أنماط السلوك الفردي والجماعي³³... ففي مثل هذه السياقات الاجتماعية يصعب التمسك الخطي والأورثودوكسي بأحد هذه الاتجاهين السابقين، ويغدو، من الضروري إجرائيا، السعي نحو البحث عن إيجاد صيغة للمكاملة والمزاوجة بينهما في مجال البحث التربوي والاجتماعي. "ونعتقد أن الاستعانة بدمج الاتجاهين، أو باستخدام مفاهيم ومصطلحات خارج تصور الاتجاهين في دراسة واقع مجتمع معين، قد ترجع إلى عوامل تاريخية واجتماعية وسياسية متنوعة، تختص بالمجتمع، وخاصة بالنسبة للدول النامية التي تمر الآن بمرحلة التغير السريع، وتحاول إنماء مجتمعاتها وإعادة تقويم تجربتها في عملية الإنماء لمعرفة الإيجابيات والسلبيات لكل فترة زمنية"³⁴. وتجدر الإشارة إلى أن هذا الميل إلى التوفيق أو الدمج بين النظريتين، بل وحتى في المجتمعات الغربية نفسها والتي أنجبت كلا من الماركسية والوظيفية معا³⁵ هذه المجتمعات التي تتميز عن مجتمعات العالم الثالث بقدر لا يستهان به من التنظيم والعقلنة، والتراتبات الاجتماعية المتميزة، وتبلور مشروع مجتمعي وحضاري واضح المعالم، الأمر الذي تصبح معه ظروف الممارسة العلمية هناك بالنسبة للباحث في التربية والاجتماع عموما مناسبة ومشجعة.

³² لطفي، "دراسة سوسيولوجية"، 138.

³³ انظر: جورج بلانديه، الأنثروبولوجيا السياسية، ترجمة جورج أبي صالح (بيروت: منشورات مركز الإنماء القومي، 1986).

³⁴ لطفي، "دراسة سوسيولوجية"، 137-138.

³⁵ نشر هنا، بصفة خاصة إلى الإسهام النظري للإنجليزي وعالم الاجتماع ديك أتكينسون (Dick Atkinson) الذي يرى أن الماركسية والوظيفية قد عجزتا عن فهم الواقع الاجتماعي الراهن، ولذا يجب تجاوز مفاهيمهما ومصطلحاتهما، وطرح بديل نظري لهما يتلاءم والمستجدات الحديثة التي أفرزها تطور المجتمع الحالي. ويتبلور إسهام أتكينسون في كتابه النقدي الهام:

Dick Atkinson, *Orthodox Consensus and Radical Alternative: A study in Sociological Theory* (London: Heinemann, Educational Books, 1973).

وانظر أيضا بصدد وجهة نظر أتكينسون: أحمد زايد، علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية (القاهرة: دار المعارف، 1981)، 440-436. وانظر أيضا، للتوسع: مصطفى محسن، الخطاب السوسيولوجي: شروط التكوين وآليات إنتاج المعرفة (نحو منظور نقدي تكاملي) (الدار البيضاء-بيروت: المركز الثقافي العربي، 2015).

وكخلاصة عامة نود الإشارة إلى أن مقترحنا الذي نسعى إلى تأكيده ضمن هذه الدراسة التحليلية النظرية في نفس الوقت الذي لا يصدر فيه عن موقف اختباري نفعي ضيق الرؤية، في الوقت الذي نعلن فيه أننا لا نريد، بل ولا نستطيع أن نتشبت خطيا بأحد التيارين المذكورين أو غيرهما دون أن نتجاهلهما كلياً. ونحن لا نهدف بهذا إلى خلق منهج جديد فليس ذلك أمراً وارداً بالنسبة للمشروع المتواضع لدراستنا، بل يقوم هذا التوجه على اعتبار المنهج من مستتبعات الموضوع المبحوث يفرضه ويستوجبه، وليس من سوابقه، إن المنهج، في تصورنا، "هو أساساً: المفاهيم التي يوظفها الباحث في معالجة موضوعه، والطريقة التي يوظفها بها، وهذه المفاهيم قد يجدها الباحث قائمة في نفس المجال الذي يتحرك فيه، أو يضعها وضعاً، أو قد يستعيرها من مجال آخر، وفي هذه الحالة يعمل على "تلوينها" أي على تضمينها أموراً لم تكن تشملها من قبل، أو إفراغها من أمور كانت مشبعة لها... فإذا كان لا بد من إعطاء معنى للمفاهيم التي نوظفها... فيجب استخلاصه من السياق العام، أي من الفضاء الفكري الذي نستعملها فيه، أما المعنى الذي يعطيه لها إطارها المرجعي الأصلي فيجب أن يؤخذ كدليل فقط وليس كمدلول"³⁶. بهذا المعنى يجب أن نتعامل مع المفاهيم والمصطلحات التي نوظفها في مقاربتنا. إننا قد نرى من المفيد أن نقبس بعض المفاهيم من الماركسية أو البنيوية-الوظيفية، أو من غيرهما من التيارات الفكرية في العلوم الاجتماعية والإنسانية المختلفة. ولكن ذلك لا يعنى ضرورة التقيد الحرفي التام بإطارها المرجعي، بل يجب اعتبار تلك المفاهيم، فقط، كدليل، كمرشد، وكموجة للدراسة وحسب. وإذا أدخلنا في الحسبان خصوصية الظاهرة التربوية في شموليتها وتعمدها - وخصوصاً في مجتمع ثالثي كالمغرب مثلاً - فإن الأخذ بهذا "الانفتاح النظري والمنهجي" المتبني لذلك المنظور التكاملي المقترح سوف يكون، في تقديرنا، أداة مساعدة على الإمام بهذه الظاهرة التربوية في شتى أبعادها ودلالاتها السوسيولوجية في مجتمعاتنا العربية و"النامية" بشكل عام.

غير أننا يجدر بنا أن نشير، في هذا السياق، إلى أن "النظرية السوسيولوجية"، بمنظوماتها المفاهيمية ونماذجها التحليلية والتفسيرية والتأويلية... قد توسعت الآن، وتنامت وتعددت مقارباتها في الكثير من الفروع التخصصية، التي تنتمي إلى "الحقل السوسيولوجي" في مدلوله الموسّع. هكذا تطورت مقاربات: أنثروبولوجيا وإثنولوجيا وإثنوغرافيا التربية أو المدرسة في مكوناتها المتطورة... فضلاً عن إفادة هذه المقاربات من مقترحات "الإثنوميثودولوجيا"، ومن "سيكولوجيا"، واقتصاد التربية، ونظريات

³⁶ محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر (الدار البيضاء-بيروت: المركز الثقافي العربي، 1982)، 12.

التعلم، وفلسفة التربية، وإبستمولوجيا المعرفة... إلخ. مما أصبح يتطلب، في مجال الدراسات السوسيولوجية للتربية، استلهاً هذه الحقول العلمية والمعرفية المتجددة، سواء كان ذلك على المستوى النظري أو المنهجي، أو النماذج الإرشادية الموجهة (paradigmes). وذلك ما نطمح إلى القيام به في محاولتنا اللاحقة، وفي ميدان سوسيولوجيا التربية والثقافة والتنمية بشكل عام...³⁷

الببليوغرافيا

- إبراهيم، جميل. "نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية". مجلة الفكر العربي 24 (دجنبر 1981).
- أبو هلال، أحمد. مقدمة إلى الأنثروبولوجيا التربوية (علم الإنسان التربوي). عمان: مطبعة النهضة الإسلامية، 1979.
- أحمد السيد، سميرة. علم اجتماع التربية. القاهرة: دار الفكر العربي، 1993.
- بارتس، ن. س. كولبورود ود. لوميرسييه. ديمقراطية التعليم وبسيكولوجية التربية. ترجمة زهير السعداوي. بيروت: دار ابن خلدون، 1980.
- بركات، حليم. المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2006.
- بلانديه، جورج. الأنثروبولوجيا السياسية. ترجمة جورج أبي صالح. بيروت: منشورات مركز الإنماء القومي، 1986.
- بوبوف، س.ي. نقد علم الاجتماع البورجوازي المعاصر. ترجمة نزار عيون السود. دمشق: دار بوردو، بيبير. الرمز والسلطة. ترجمة عبد السلام بنعبد العالي. الدار البيضاء: دار توبقال، 1986.

³⁷ وللاطلاع بشكل أوسع وأعم - ومُحَيَّن أحيانا - على بعض أهم الأبعاد الأنثروبولوجية والسوسيولوجية للتربية، أرجع إلى هذه النماذج المرجعية من الأعمال: ج. ف. نيللر، أنثروبولوجيا التربية: الأصول الثقافية للتربية، ترجمة محمد منير مرسي ومحمد عزت عبد الموجود ويوسف ميخائيل أسعد (القاهرة: عالم الكتب، د.ت)، 89-121؛ أحمد أبو هلال، مقدمة إلى الأنثروبولوجيا التربوية (علم الإنسان التربوي) (عمان: مطبعة النهضة الإسلامية، 1979)، 196-232؛ إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي (بيروت-عمان: دار الجيل، مكتبة الرائد العلمية، 1992)، 5-98؛ إبراهيم عبد النبي، التعليم والمجتمع: دراسات نظرية وميدانية في علم اجتماع التربية (القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1989)، 17-136؛ سميرة أحمد السيد، علم اجتماع التربية (القاهرة: دار الفكر العربي، 1993)، 15-55؛ عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع المدرسة (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1996)، 79-223؛ هشام شرابي، النقد الحضاري للمجتمع العربي في نهاية القرن العشرين (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1999)؛ حليم بركات، المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2006)؛ وانظر أيضاً ما يلي:

Peter Berger et Thomas Luckmann, *La Construction sociale de la réalité* (Paris: Ed. Mériidiens-Klincksieck, 1986); Pierre Bourdieu, *La Distinction: critique sociale du jugement* (Paris: Ed. Minuit, 1979); Raymond Boudon, *L'inégalité des chances* (Paris: Ed. A. Colin, 1973); Alain Coulon, "Ethnométhodologie et Education", *Revue Française de Pédagogie* 82 (1988): 65-101; Jean-Louis Derouet et al., "Approche Ethnographique en Sociologie de l'Education (...)", *Revue Française de Pédagogie* 78 (1987); Anne Van Haecht, *L'école à l'épreuve de la Sociologie* (Paris: Ed. Universitaires, 1990); Lise Demailly, "Contribution à une Sociologie des Pratiques Pédagogiques", *Revue Française de Sociologie* XXVI (1985): 96-119.

- بيوتي، جان مارك. فكر غرامشي السياسي. ترجمة جورج طرابيشي. بيروت: دار الطليعة، 1975.
- التوسير، لويس. "مرافعة أميانس". مجلة الجدل 2 (خريف 1985): 16-79.
- حنفي عوض، السيد. علم الاجتماع التربوي، مدخل للاتجاهات والمجالات. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق، 1984.
- زايد، أحمد. علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية. القاهرة: دار المعارف، 1981.
- شراي، هشام. النقد الحضاري للمجتمع العربي في نهاية القرن العشرين. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1999.
- عابد الجابري، محمد. الخطاب العربي المعاصر. الدار البيضاء-بيروت: المركز الثقافي العربي، 1982.
- عبد النبي، إبراهيم. التعليم والمجتمع: دراسات نظرية وميدانية في علم اجتماع التربية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1989.
- غارودي، روجي. البنيوية فلسفة موت الإنسان. ترجمة جورج طرابيشي. بيروت: دار الطليعة، 1979.
- كوفالسون، كيليه. المادية التاريخية، دراسة في نظرية المجتمع الماركسية. ترجمة إلياس شاهين. موسكو: دار التقدم، 1976.
- لطف، سهير. "دراسة سوسيولوجية للتقارب بين اتجاهي الوظيفة والماركسية". مجلة الفكر العربي 19 (فبراير 1981).
- محسن، مصطفى. الخطاب السوسيولوجي: شروط التكوين وآليات إنتاج المعرفة (نحو منظور نقدي تكاملي). الدار البيضاء-بيروت: المركز الثقافي العربي، 2015.
- محمد عبد الرحمن، عبد الله. علم اجتماع المدرسة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1996.
- ناصر، إبراهيم. علم الاجتماع التربوي. بيروت-عمان: دار الجيل، مكتبة الرائد العلمية، 1992.
- نيلر، ج. ف. أنثروبولوجيا التربية: الأصول الثقافية للتربية. ترجمة محمد منير مرسي ومحمد عزت عبد الموجود ويوسف ميخائيل أسعد. القاهرة: عالم الكتب، د.ت.
- Atkinson, Dick. *Orthodox Consensus and Radical Alternative: A Study in Sociological Theory*. London: Heinemann, Educational Books, 1973.
- Auzias, Jean Marie. *Clefs pour le structuralisme*. Paris: Ed. Segher, 1967.
- Baudelot, Christian et Roger Establet. *L'école primaire divise...* Paris: Ed. Maspero, 1975.
- _____. *L'école capitaliste en France*. Paris: Ed. Maspero, 1974.
- Beaudot, Alain. *Sociologie de l'école, pour une analyse de l'établissement scolaire*. Paris: Ed. Dunod-Bordas, 1981.
- Berger, Peter et Thomas Luckmann. *La Construction Sociale de la Réalité*. Paris: Ed. Méridiens-Klincksieck, 1986.
- Boudon, Raymond. *L'inégalité des chances*. Paris: Ed. A. Colin, 1973.
- Bourdieu, Pierre. *La Distinction: Critique Sociale du jugement*. Paris: Ed. Minuit, 1979.

- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. *La reproduction...* Paris: Ed. Minuit, 1970.
- _____. *Les héritiers...* Paris: Ed. Minuit, 1964.
- Cherkaoui, Mohamed. *Sociologie de l'éducation*, Collection Que sais-je ?, no. 2270. Paris: Ed. P.U.F., 1986.
- Coster, Silvain de, et Fernand Hotyat. *La Sociologie de l'Education*. Bruxelles: Ed. L'Université de Bruxelles (Institut de Sociologie), 1970.
- Coulon, Alain. "Ethnométhodologie et Education". *Revue Française de Pédagogie* 82 (1988): 65-101.
- Demailly, Lise. "Contribution à une Sociologie des Pratiques Pédagogiques". *Revue Française de Sociologie* XXVI (1985): 96-119.
- Derouet, Jean-Louis et al. "Approche Ethnographique en Sociologie de l'Education (...)". *Revue Française de Pédagogie* 78 (1987).
- Dietrich, Théo. *La Pédagogie Socialiste*. Paris: Ed. Maspero, 1964.
- Durkheim, Émile. *Education et Sociologie*. Paris: Ed. P.U.F., 1985.
- _____. *L'Education Morale*. Paris: Ed. P.U.F., 1974.
- _____. *L'Evolution Pédagogique en France*. Paris: Ed. P.U.F., 1969.
- Faure, Edgar. *Apprendre à être*. Paris: UNESCO-Fayard, 1972.
- Gras, Alain. *Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux*. Paris: Ed. Larousse, 1974.
- Hallak, Jacques. *A qui profite l'école*. Paris: Ed. P.U.F., 1974.
- Illich, Ivan. *Une Société Sans école*. Paris: Ed. Seuil, 1971.
- Isambert-Jamati, Viviane. *Sociologie de l'école, traité des sciences pédagogiques*. Paris: Ed. P.U.F., 1974.
- Rocher, Guy. *Talcott Parson et la sociologie américaine*. Paris: Ed. P.U.F., 1972.
- Salmi, Jamil. *Crise de l'enseignement et Reproduction Sociale au Maroc*. Casablanca: Les Editions Maghrébine, 1985.
- Sebag, Lucien. *Structuralisme et Marxisme*. Paris: Ed. Payot, 1969.
- Snyders, Georges. *Ecole, classe et lutte des classes*. Paris: Ed. P.U.F., 1976.
- Van Haecht, Anne. *L'école à l'épreuve de la Sociologie*. Paris: Ed. Universitaires, 1990.

البحث التربوي: أهدافه وأهميته¹

جان ماري دي كيتيل

(Jean-Marie De Ketele)

ترجمه بتصرف مصطفى حسني

مترجم وباحث في علوم التربية

كشفت أزمة كوفيد 19 والتي تناولتها، على نطاق واسع، وسائل الإعلام، عن أهمية الباحثين في مجالي علم الفيروسات وعلم الأوبئة في القرارات المتخذة للحد من انتشار هذا الوباء. كما أظهرت محدودية الوضعية الحالية لمعارفنا وكذا التوترات التي يمكن أن تنشأ بين الباحثين، عندما يتم وضعهم في موقع الخبراء أمام صانعي القرار، والموظفين العاملين في مجال الصحة، وكذا أمام السجلات العمومية العديدة المنظمة. علاوة على ذلك، مكنت هذه الأزمة من اكتشاف الصعوبات، والاضطرابات، التي يواجهها القادة السياسيون بسبب التداعيات المتعددة - والتي لا يمكن التنبؤ ببعضها - والناجمة عن قراراتهم على مستوى كافة مجالات النشاط البشري، إلى درجة الاختفاء وراء ستار الشرعية العلمية (والتي هي أيضاً موضع تساؤل عقب مناقشات معينة). فماذا عن العاملين في مجال الصحة الذين اضطروا إلى تغيير بيئات عملهم، وممارساتهم، وإظهار الكثير من الإبداع والالتزام لمواجهة القرارات التي تتخذها السلطات، والاحتياجات الجديدة الطارئة، وكذا الموارد (المادية، والمالية، والبشرية) غير الكافية، أو المتأخرة أو التي لم تعد ملائمة بشكل كافٍ.

لقد تم تسليط الضوء على التغيرات التي عرفتھا مجتمعاتنا خلال الندوة التي نظمتها المجلة الدولية للتربية (RIES)، ومن خلال العدد الموضوعاتي الذي أعقب،² حيث ارتأت المجلة أنه من المفيد بل ومن الضروري تخصيص عدد خاص عن وضعية البحث التربوي في مناطق مختلفة من العالم، بهدف ملاحظة انعكاساته على النظم التربوية وعلى مختلف الفاعلين في هذا المجال (صناع القرار والممارسون وأخيرا المتعلمون) وبالتالي، وبفضل المقاربة المقارنة التي تميزها، يمكن استنتاج ماهي الشروط التي يتعين توفيرها من أجل أن تكون للبحوث التربوية تأثير أقوى وأكثر ملائمة على اتخاذ القرارات وأيضاً على العمل الذي يتم تنفيذه في هذا المجال.

¹ Jean-Marie De Ketele, "À quoi servent les recherches en éducation?", *Revue Internationale d'éducation de Sèvres* 85 (2020): 51-64, <http://journals.openedition.org/ries/10027> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.10027>

² ملف "إصلاح التربية"، المجلة الدولية للتربية 83 (2019)، انظر: "Réformer l'éducation" 83, (2019)

وفي سبيل الربط بين مختلف المعطيات المقدمة من طرف المساهمين في هذا العدد، والذين ينحدرون من مناطق مختلفة من العالم، أي من سياقات سوسيو ثقافية وسياسية متنوعة، يبدو لنا أن مفهوم السلطة يشكل مدخلا ملائماً ذو صلة بالموضوع بشكل خاص. فبحسب مؤلفين أمثال كروزيي (Crozier) وفريدبيرگ (Friedberg)، فإن السلطة هي القدرة التي يمتلكها الفاعل على العمل (شخص أو مجموعة أو منظمة) في علاقاته مع الآخرين، وكذا التفاعل بين الفاعلين الذين ليست لديهم نفس إمكانية العمل. في الحالة الحالية، نحن نوجد بالفعل أمام ثلاثة أنواع من الفاعلين: الباحثون وصناع القرار والفاعلون الميدانيون في هذا المجال (ليس فقط رؤساء المدارس والمدرسون، ولكن أيضاً الأعضاء الآخرون للطاقم التربوي، دون أن ننسى الطلاب وأولياء أمورهم الممارسين). إن الفاعلين الثلاثة جميعهم ينتمون إلى مجموعات أو إلى منظمات محددة. لذلك فإن الأمر يتعلق بالنسبة لنا: 1- بالشروع في تحديد مكامن قوتهم. 2- فحص كيف تتوتر هذه السلطات المختلفة أو تلتقي في مواجهات صدامية أو ثنائية؛ 3- أخيراً محاولة استخلاص الظروف والشروط التي من شأنها أن تسمح للسلطات المختلفة (سلطة البحث والمعرفة، سلطة القرار والسياسة، سلطة العمل وموضوعة السياق) من خلق وإنشاء ذكاء جماعي أو تعاواني يمكن النظم التربوية من تلبية احتياجات التربية، ومواجهة التحولات المجتمعية والتطور نحو الأفضل.

أين تكمن سلطة البحث التربوي؟

منطق البحث وسلطته

إن البحث هو عملية إنتاج معارف جديدة بواسطة منهجية صارمة مصادق عليها من قبل المجتمع العلمي. كما إن المعرفة العلمية تمتلك سلطة مزدوجة: فهي، من جهة تمكن من مواجهة الواقع من خلال التسلح بشكل أفضل بدلا من الاعتماد على الأحكام المسبقة (فالمعرفة العلمية هي موضوع منهجية ذات مشروعية، حتى لو ظلت دائماً مؤقتة، فيما الأحكام المسبقة ليست كذلك)؛ وعلى النقيض من ذلك، فإن إنتاج معرفة علمية جديدة من شأنه توسيع مداركنا ووعينا بما لا نعرفه وتدعونا للشك. وتمنح هذه السلطة المزدوجة للباحث سلطة للتحليل النقدي فيما يتعلق باستخدام المعارف المرتبطة بمجالات أخرى.

وبالمعنى الأساسي للمصطلح، ينتج البحث ثلاثة أنواع من المعارف المتداخلة فيما بينها: فهو يؤسس للوقائع التي يمكن تحديدها وتوضيحها وقياسها؛ وعلى هذا الأساس، يقوم البحث بتحديد العلاقات المتكررة بين فئات الوقائع لتفسير ظاهرة ما؛

كما أنه يسعى إلى الربط بين مجموعة من العلاقات المتكررة ضمن مخطط (”شكل جيد“ أو ”جشتالت“ Gestalt)، ما يوفر فهما أكثر صلة بالموضوع المدروس من المخططات السابقة. عندما يتعلق الأمر بالبحث الذي يعنى بالتربية، فإننا نجد هذه المستويات الثلاثة من البحث. في الحالة الأولى، يتعلق الأمر ببناء مرادف للملاحظة أو إنشاء قواعد بيانات حول التربية، ما يفترض استخدام منهجيات وصفية وقياسية مصادق عليها من قبل المجتمع العلمي. وتجدر الإشارة إلى إن هذه الأبحاث، والتي غالبا ما يشرع في إنجازها فريق واحد أو أكثر من الباحثين، يتم تناولها بعد ذلك من طرف الهيئات والمؤسسات التربوية الوطنية أو الدولية. أما في في الحالة الثانية، يسعى الباحثون إلى إقامة علاقات بين فئات الحقائق الملاحظة (مثال: بين الوسائل الديدانكيتية والانجازات التي تم تقييمها)، إما بمساعدة أدوات الترابط، أو بواسطة الأدوات التجريبية أو شبه التجريبية للمقارنة. وفي الحالة الثالثة، يهتم الباحثون بفهم الظاهرة التربوية بكل تعقيداتها وليس عن طريق اختزالها كما في الحالة السابقة. وهكذا يتوفر الباحث بعد ذلك على نوعين رئيسيين من المناهج: 1- يتم افتراض المخطط الشامل الجديد في البداية على أساس التمهيد الأصلي لمختلف المعارف العلمية السابقة، وحتى التجريبية، والتي يتم التحقق من صحتها أو بطلانها من خلال مجموعة جديدة من البيانات. أو من خلال البيانات المتاحة والمعالجة لهذا الغرض؛ 2- يتم بناء المخطط الشامل من خلال نهج أكثر استقرائية على أساس المراحل المتعاقبة لجمع البيانات ومقابلتها مع المعارف السابقة والفرضيات الجديدة.

لقد تم إضفاء الطابع الرسمي على البحث التربوي داخل العالم الأنكلو-ساكسوني بعد الحرب العالمية الثانية، وخاصة في الولايات المتحدة، تحت دافع الاتجاه السلوكي وبفضل علماء المناهج المعروفين دولياً (أمثال سكينر، وثورستون، وسيرمان، وثورنديك، وستانلي وكامبل، وروزينشين، وكيج، وويتروك³). إن هذا التيار الذي لا يزال على مستمر وسائدا كثيرا والذي يطلق عليه في الغالب اسم ”البحث في التربية“، مما يشير إلى أن الباحث يتناول بكيفية موضوعية قدر الإمكان الموضوع التربوي المدروس (علم النفس والتربية التجريبية، وعلوم الأعصاب حالياً تنتمي إلى هذا التيار). وضمن هذا الملف، يصف مقال تييري كارسينتي وموريس تارديف حول البحث في

³ تجدر الإشارة إلى أن كتيبتي البحث في التدريس (Handbook of Research on Teaching)، اللذين نشرهما كيج علمياً في عام 1963، وويتروك في سنة 1986، كانا لفترة طويلة بمثابة الأناجيل للباحثين التربويين حول العالم كله، على الأقل بالنسبة لمن يستطيعون قراءة اللغة الإنجليزية.

كيبك بوضوح كيف ترجع أصول ذلك تاريخياً إلى هذا العصر عقب القرارات التي اتخذها "تقرير الآباء" في الستينيات، على أساس المنظومة التربوية الحالية في كيبك.

لقد سلط تفكير الباحثين حول طبيعة الموضوع المدروس، التربية، الضوء على الطابع متعدد الأبعاد للفعل التربوي: 1- البعد الإبيستيمولوجي، لأنه يتعلق بالمعارف التي يتعين بناؤها وكذا العلاقة بالمعرفة التي يجب ترسيخها (وهو ما يمثل الجدل الحالي الحارق مع صعود الشبكات الاجتماعية، والأخبار الزائفة، و"صراعات الحقيقة في المدرسة"، كما أوضح ذلك العدد 77 من *المجلة الدولية للتربية* 2018؛ 2- البعد العملي، لأن المعرفة والعلاقة بالمعرفة يتم بناؤها في العمل بين "التلاميذ" و"المدرسين" (أو أي وسيط آخر، مثل التلاميذ الآخرين، والأشخاص الخارجيين دون نسيان الوالدين)، داخل منظمة بمستويات قراراتها، وضمن بيئة مكونة من الموارد والإكراهات؛ 3- البعد القيمي، لأنها تحمل وتنقل قيما من حيث اختيار المعارف،⁴ وكذلك من حيث العلاقة بالمعرفة، والموقف العلائقي بين الفاعلين، بنية وتداول القرارات من خلال المنظمة هم حاملون للقيم والبنية وتداول القرار من خلال المنظمة، والفرص المتوفرة أو على العكس المغيبة وسط البيئة.

وعلى غرار ما يسمى بالعلوم "الصعبة" التي تخدم معرفتها مجالات تطبيقية مختلفة وحيث يصبح البحث التطبيقي في المقابل مجالا لاكتشاف المعرفة الأساسية (بما في ذلك الرياضيات)، فإن علوم التربية تعمل على تطوير أكثر فأكثر بحوثا لفائدة التربية، والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين جودة التربية بفضل العمل البحثي التعاوني مع الفاعلين الميدانيين والذي، في المقابل، يسمح بالتصديق على طرق وأساليب نقل بعض المعارف العلمية ضمن سياق واحد أو أكثر من السياقات المحددة أو/وإنتاج معارف علمية من حيث المخططات الشاملة والنظامية لمختلف سياقات العمل. ويجسد مقال شو منجيجي (Xu Mengjie) حول البحث المنجز "بواسطة" و"مع" المدرسين المنتمين لمقاطعة شنغاي هذا التيار.

إن إضفاء المشروعية على البحوث التربوية همت على الخصوص الصلاحية العلمية والوثوقية. كما أن مشروعية البحوث من أجل التربية ركزت بالأحرى على الصلاحية البيئية (تقرير الملائمة مع السياق) وعلى الفعالية (العلاقة بين الآثار الملاحظة والمتنظرة)، والفاعلية (العلاقة بين الآثار الملاحظة والاستثمارات المبذولة من

⁴ "ماذا تعلم المدرسة للجميع"، *المجلة الدولية للتربية* 73 (2016).

(RIES n° 73, "Ce que l'école enseigne à tous", 2016).

طرف الفاعلين). وبما أن الإنعكاسية هي هي في صميم مثل هذه البحوث التعاونية، فقد أثبتت أن الإجراء يمكن أن يكون فعالاً أو ناجحاً دون أن يكون ملائماً، على سبيل المثال من خلال كونه غير عادل أو عن طريق إطفاء جذوة الفضول على مدار مراحل التمدرس، أو أيضاً عن طريق خلق متعلمين غير مستقلين.. إلخ.. إن التعليم والمجتمع هما موضوعان للدراسة متصلان اتصالاً وثيقاً: هل المدرسة (النظامية، ولكن أيضاً غير النظامية) هي انعكاس (ينبغي أن تكون) للمجتمع الذي توجد في كنفه؟ هل تساهم المدرسة (هل ينبغي أن تساهم) في بناء مجتمع الغد؟ ويبرز من وراء هذه الأسئلة مسألة مدى ملائمة اتخاذ القرارات والفعل في التربية: من ناحية، نجد العلاقة بين الآثار المتوقعة من القرارات المتخذة والآثار التي كان ينبغي توقعها، وبين الآثار التي تمت ملاحظتها بالفعل للإجراء والآثار التي كان ينبغي ملاحظتها من ناحية أخرى. أي مسألة القيم: لا يمكن لصناع القرار والفاعلين الميدانيين في هذا المجال أن يتهربوا منها، لأن عدم (الرغبة في) طرح السؤال هو بالفعل اختيار ضمني للقيم. هل سيكون الأمر مختلفاً بالنسبة للباحث التربوي؟ تظهر مساهمة كل من خلف العبري وعمر حمد كيف يواجه الباحثون التربويون في الدول العربية هذا السؤال الحارق: فلأسباب سياسية أو اجتماعية أو ثقافية أو فلسفية أو دينية، لا يمكنهم تناول بواسطة مناهج علمية والتحليلية أو نقدية موضوعات مثل القبلية في التربية، والتعليم المختلط في المدرسة وغيرها من الموضوعات. على العكس من ذلك، ووفقاً لسالي باور وكريس تايلور، تعد بلاد الغال إطاراً مثالياً لتطوير "نظام بيئي للأدلة في مجال التربية يسمح بـ"توضيح ومساءلة فهم العمليات والنتائج التربوية". إن مساءلة القيم ووضعيتها الدليل أمران غير متعارضان؛ إذ يميزان معاً شكل مشاركة والتزام الباحث التربوي. عندما يتعلق الأمر بطرح مسألة القيم، أو تسليط الضوء على القيم المحيطة لعملية تربوية محددة، بل والمحايثة لكل منظومة تربوية، فإننا لا نوجد ببساطة ضمن منطق معرفي للبحث في التربية، ولا ضمن منطق عملي للبحث، ولكن ضمن منطق أكسيولوجي للبحث عن قيمة التربية المتوقعة أو التي تم تنفيذها. لقد كان هذا الانشغال سائداً على مر العصور (انظر: *RIES no 79*, "Figures of Education", 2018)، كما شكل مسألة أساسية بالنسبة للفلسفة وتاريخ التربية. فمن خلال تقديم الأدلة التجريبية، سلطت سوسيولوجيا التربية الضوء على أهمية الحتمية الاجتماعية في وبواسطة التربية، على النحو الذي تؤدي به وظيفتها في شكلها المدرسي الحالي. ومع ذلك، فإن القليل جداً من الأبحاث التجريبية المعنية بتقديم الدليل قد انكبت على السؤال السياسي: أية قيم (أو قيم مضادة) يتم تطويرها من خلال هذه البيئة التربوية

أو تلك، ومن خلال هذا الجهاز البيداغوجي أو ذاك، وأخيرا عن طريق هذه المنظومة التربوية أو تلك. إنه سؤال جوهرى بالنسبة لأي شخص يتحمل مسؤولية التربية، خاصة بالنسبة لصانعي القرار المسؤولين عن مستقبل المجتمع.

توترات واضطرابات على مستوى المجتمع العلمي

إن سلطة البحث مرتبطة، إذا، أولا وقبل كل شيء بقدرته على إنتاج المعرفة، والتي يخضع إثباتها للتحقق من قبل المجتمع العلمي. لكن هذه السلطة هي موضوع توترات داخل عالم الباحثين نفسه، حيث أبرز كل من بونس وراي أن تنوع أماكن الإنتاج في فرنسا، والمرتبطة بتنوع التخصصات، ونظرياتها الإبيستمولوجية والمنهجية، يؤدي إلى "الاجتزاء"، بل وإلى "البلقنة" وإلى تسلسل هرمي على مستوى التمثيلات، وبالتالي تقويض كل محاولات "مأسسة تكوين" واجهات جديدة". على عكس ما هو عليه الحال في الكيبك. حيث أوضح كل من كارسنتي (Karsenti) تارديف (Tardif) كيف أدى الطلب القوي على التمدرس في الكيبك في القرن العشرين إلى خلق كليات للتربية في جميع أنحاء الإقليم لتلبية الطلب وبناء تكوين وتطوير موظفي التعليم على أساس المعارف العلمية. وضمن هذه الكليات تم إنشاء فرق بحثية. كما تمت تعبئة أموال كبيرة ليس فقط لتمويل عملهم، ولكن أيضا لتمويل تكوين الباحثين الشباب. نفس الانشغال المتمثل في الجمع بين البحث التربوي والتطوير المهني للمدرسين عرفه السويد. وفي هذا الصدد توضح لنا إليزابيت نيهلفورس وستافان سيلاندر أن التربية "تقوم على أسس علمية وعلى تجربة معتمدة من قبل البحث": فخلال مرحلة تكوينهم، يتم وضع المدرسين ضمن "بيئة بحثية نشطة".

توتر آخر يتجسد من خلال الشعار المعروف "انشر أو تفنى". إن البحث التربوي، في معظم البلدان، يشرف عليه جامعيون يضطلعون بأداء ثلاث مهام (التدريس، والبحث، وأيضا تحملات التدبير والخدمة). وعلى الرغم من العبء الكبير الذي يتحمله المدرسون الشباب، وخاصة أعباء التدبير بالنسبة للأقل منهم شبابا، فإن تطوير المسار الوظيفي للمدرسين الباحثين يركز بالأساس على المنهاج العلمي في معظم البلدان. إن الحاجة إلى النشر تؤدي إلى انتهاكات وانحرافات عديدة. أما بخصوص الدول العربية، (فإن النتيجة أوسع بكثير)، حيث وجد العبري وحمد أن الحاجة إلى عدد من المشاريع والمنشورات، بالنسبة للباحثين، أهم بكثير من إنتاج المعارف الجديدة، ما يؤدي إلى اللجوء إلى نسخ وتكرار أدوات البحث التي يتم إجراؤها في أماكن أخرى مع تفضيل البحوث الكمية، والتي يسهل نشرها في بعض

المجلات التي تصدر باللغة الإنجليزية، ومضاعفة عدد المقالات حول نفس البيانات. هذه الحاجة للنشر ليست غريبة عن وفرة المجلات العلمية أو تلك التي تدعي ذلك.⁵

وتؤكد سالي باور وكريس تايلور أيضاً على الخطر، داخل البلدان الصغرى أو ذات الناتج المحلي الضعيف، كما هو الحال بالنسبة لبلدان الغال حيث يتم توظيف الباحثين الأكثر تأهيلاً من طرف هياكل للبحث في البلدان المجاورة المهيمنة (مثل إنجلترا) والي توفر بيئات علمية أكثر ثراءً، وتمويلات هامة، لإنجاز مشاريع كبيرة والاستفادة من قنوات الاعتراف الدولي الأكثر ضماناً. ويرى كل من ماسنغيسو كاموزينزي (Masengesho Kamuzinzi) وسفاري كامباندا (Safari Kambanda) أن هذا التوجه نحو تبخر وهجرة الباحثين يلاحظ بوضوح داخل البلدان الأفريقية، وذلك على حساب بلدانهم الأصلية ولفائدة الدول الغربية أو المؤسسات الدولية.

أين توجد سلطة القرار في مجال التربية؟

إن الإجابة على هذا السؤال بطريقة دقيقة تفترض تحديد، في منطقة معينة من: 1- يصف ويراقب غايات المنظومة التربوية (يتحدث دينيس ميوريت عن "نص التعبئة"⁶؛ 2- يضع المناهج ويراقبها (المحتوى، الوسائل التعليمية، الأساليب، التقويم)؛ 3- يصف ويراقب الجوانب التنظيمية والتشريعية؛ 4- يسند ويعين الاطر التربوية في مختلف المناصب التي سيتم توفيرها؛ 5- لديه الإمكانيات المالية التي يخصصها لمن ولفائدة أي منصب ووظيفة (هما في ذلك البحث)... إذا كانت الإجابة بكيفية دقيقة عن مثل هذه التساؤلات يمكن ان يشكل موضوع أبحاث تكميلية، فعلى العكس من ذلك الإجابة على بعض هذه التساؤلات يتعلق بالعلاقات بين سلطة صناع القرار وسلطة الباحثين، حسب طبيعتهم والأماكن التي يمارسون فيها.

وبالنسبة لنا، يمكننا أن نتساءل أين تكمن حقاً سلطة اتخاذ قرار التوجهات الرئيسية للمنظومة التربوية في بلد ما وإلى أي مدى تساهم المعارف الناتجة عن البحث في ذلك. وبالعودة إلى الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، يبدو أن سلطة اتخاذ القرار تقع خارج عاتق وزارات التعليم، وتعتمد على السياق والرهانات السوسيو

⁵ انظر على سبيل المثال:

Jean-Marie De Ketele, "La publication scientifique en sciences de l'éducation et de la formation: état des lieux, dangers et perspectives". Les Dossiers des sciences de l'éducation, no 41, (2019): 43-59.

⁶ انظر المجلة الدولية للتربية 83 (2020).

سياسية أكثر من اعتمادها على الرغبة في بناء نص تعبوي مع الفاعلين في مجال التربية وإضاءات الباحثين. وهناك عدة مقالات توضح هذه الأطروحة.

المثال الأول هو من روسيا حيث أبرز كل من داريا لويولا وسفيتلانا دودكو استعداد السياسيين الروس لإعطاء الأولوية لتوحيد العديد من المناطق المتنوعة التي تمتد عبر قارتين. إن الرهان السياسي (تفادي تفكك البلد) كبير. وقد تم العثور على سلاح عملي: فرض "امتحان موحد للدولة" بين التعليم الثانوي والتعليم العالي. وبتفادي انفجار تربية للشباب، تأمل السلطات السياسية في المساهمة على المدى الطويل في توحيد البلاد. كما سيتم تعبئة المؤسسات البحثية الوطنية والإقليمية لبناء الأدوات وإضفاء طابع الشرعية عليها.

إن السياق الاجتماعي والسياسي للمكسيك مختلف حيث يوضح كارلوس أورنيلاس أنه في مراحل معينة إذا أحاط الوزراء وكبار المسؤولين في مجال التربية أنفسهم بشخصيات مؤثرة من عالم الأبحاث، "فإن السياسيين يتقدمون بشكل غريزي والرغبة في البقاء في السلطة لها الأسبقية على كل رغبة أخرى". من ناحية أخرى، ومع مرور الوقت، نرى المنظمات الدولية الكبرى تمارس ضغوطاً متزايدة، كما هو الحال بالنسبة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (في إطار اتفاقية التجارة الحرة مع الولايات المتحدة وكندا)، والبنك الدولي (المساعدة المالية مشروطة بإصلاحات معينة)، واليونسكو، اليونيسيف (والتي تتردد في التوقيع على ميثاق حقوق الطفل؟). لكن في النهاية، تؤدي الرغبة في البقاء في السلطة إلى تحالفات وتنازلات مختلفة لا تسمح لمحاولات الإصلاح المتتالية بإنتاج آثارها.

وبالنسبة لأفريقيا، يؤكد ماسنغيسو كاموزينزي وسفاري كامباندا على أن الفاعلين السياسيين يتميزون بهشاشتهم في مواجهة الإصلاحات التربوية الجديدة [...] التي يتم إطلاقها في الغالب على مستوى خارج السلطة الوطنية، وغالباً ما يتم إضفاء الشرعية عليها باعتبارها التزامات مشتركة من قبل جميع البلدان المعنية. وتعتبر هذه الإصلاحات في أغلب الأحيان "فرصاً لتمويلات هائلة": للبنك الدولي وصندوق النقد الدولي وبنك التنمية الأفريقي ووكالات التعاون الثنائي التي لها مصالحها وخبرائها. وإذا كان لأفريقيا مفكرون متميزون، فإن بعضهم يتميز بمرض "متلازمة التصدير" لنماذج الفكر التي تم إنشاؤها في أماكن أخرى لفهم الظواهر الأفريقية، والبعض الآخر يعارض كل ما يأتي من البلدان المستعمرة.

ومع السويد، نجد أنفسنا ضمن ثقافة إسكندنافية تتميز بالبروتستانتية حيث تتخذ عمليات صنع القرار هيكلًا مختلفًا تمامًا عن تلك الموضحة أعلاه. وكما هو الحال في فنلندا، تتخذ معظم القرارات على مستوى البلديات. بينما تقوم السلطات المركزية بتحديد التوجهات الرئيسية "بناء على أسس علمية وخبرة معتمدة من قبل البحث". بينما تقوم البلديات بتفعيلها ووضعها في سياقها بفضل فاعلين مكونين للبحث، والاستفادة من تأطير الباحثين، كما سنرى ذلك لاحقًا.

في القسم الموالي، سنرى أنه في البلدان المعروفة بكونها تعتمد النظام المركزي، يبدو أن الوعي بأهمية البحث كأداة لإنتاج المعارف بالتعاون مع الفاعلين الميدانيين في هذا المجال بدأ يشق طريقه.

أين توجد سلطة العمل في مجال التربية؟

بمرور الوقت، راكمت الأبحاث التربوية العديد من نتائج البحث حيث أظهر التحليل النقدي لـ 800 تحليل استعراضي أجراه جون هاتي⁷ في عام 2008 أن الحقيقة الحاسمة التي يمكن استخلاصها هي سلطة الفاعلين الميدانيين: لا يوجد تحسن أو تحول (ملائم أو غير ملائم) للمنظومة التربوية دون انخراطهم وكفاءاتهم. وكما يوضح كارلوس أورنيلاس، فإن النقابات المكسيكية للمدرسين كانت قوية بما يكفي، في مرحلة ما من تاريخها، للاستحواذ على سلطة كافية بهدف الحصول، عن طريق الابتزاز، على امتيازات ما سيؤدي إلى انهيار المنظومة التربوية والمجتمعية. إن القدرة على الفعل يمكن أن تؤثر بشكل إيجابي، كما يمكن أن تؤثر بشكل سلبي.

وتبرز العديد من الأمثلة أن الانخراط المشترك للباحثين والفاعلين الميدانيين يرفع بشكل إيجابي من قوة العمل، خاصة عندما يتم دعمه سياسيًا وماليًا. وتعتبر مقالة إيلزابيث نيهلفورس وستافان سيلاندر بليغة بشكل خاص في هذا الصدد. فعلى سبيل المثال، أنشأت بلدية سويدية مكونة من ستين مدرسة خدمة بحث وتطوير يرأسها مدرس حاصل على درجة الدكتوراه، ويعمل بالتعاون مع جامعتين، مما يسمح للمدرسين بالمشاركة في فرق بحثية مختلطة حول الموضوعات ذات الصلة. وتختلف الهياكل الموضوعية من بلدية إلى أخرى.

⁷ انظر ما يلي:

John Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (London: Routledge, 2008). <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

إن مثل هذه المبادرات تضاعفت من هذه الزاوية خلال السنوات الأخيرة، حتى في البلدان المعروفة بهيمنة السلطة المركزية و/أو تشتت البحث. وهكذا، أفاد كزافييه بونس وأوليفيه راي أنه في فرنسا، أقامت الهياكل التعليمية الإقليمية (الأكاديميات) ("خلايا البحث الأكاديمي والابتكار والتجريب") والتي، بالإضافة إلى الدعم والمشورة، تشجع المبادرات المحلية من قبل المعلمين والتعاون مع الباحثين. وعلى مستوى أوسع من الأكاديميات، فإن LÉAs ("أماكن التربية المرتبطة") عبارة عن شبكات تتكون من المدرسين والممارسين تهدف إلى إنشاء قيادة استراتيجية وعلمية، لكنها تفتقر إلى الدعم من طرف الدولة المركزية.

إن التعزيز المشترك لسلطة الفعل وسلطة البحث يتوافق مع الاتجاه الحالي القوي السائد في كيبك. فـ"مراكز الخدمات المدرسية" (التي حلت محل "مجالس المدارس" منذ 15 يونيو 2020) هي عبارة عن هيئات محلية للحكمة تضم مؤسسات تعليمية. وأوضح تيري كارستني وموريس تارديف أن عدة عوامل ستدفع الباحثين التربويين إلى التعاون معها أكثر: 1- كما ذكرنا سابقا، تم إنشاء كليات التربية للرفع من المستوى المهني للمدرسين كما وكيفا؛ 2- أصبح الباحثون التربويون يدركون بشكل متزايد أن الاعتماد فقط على المعطيات المثبتة للبحث التربوي، والمركبة في التحليلات الافتراضية غير كافية لتجويد الممارسات الميدانية، وأنه يتعين إجراء وتقييم أنواع البحوث السياقية مع الفاعلين الميدانيين؛ 3- تم إنشاء منظمات تمويل كبيرة، ولا سيما البحوث السياقية مع الفاعلين الميدانيين؛ 3- تم إنشاء منظمات تمويل كبيرة، ولا سيما بل وجعلت إدماج الممارسين أمرا إلزاميا ليس فقط ضمن فرق البحث، ولكن أيضا ضمن عمليات نقل نتائج البحوث إلى شبكات التربية.

إن الأمثلة المذكورة أعلاه توضح أهمية ما هو محلي في التعاون بين الممارسين والمختبرات البحثية. وهل هذا يعني أن الشراكة بين الفاعلين الميدانيين والباحثين مستحيلة داخل دولة مركزية قوية بشكل خاص؟ وفي هذا الصدد يجدر الوقوف عند مقالة الباحث الصيني شُو مَنجِي (Xu Mengjie)، بالرغم من أن ما ورد فيه يتعلق فقط بمقاطعة واحدة في منطقة شنغهاي (المزدهرة اقتصاديا وثقافيا). إن الفاعلين في السياسة المحلية يتمثلون في: المكتب الإقليمي للتربية، الذي يمثل وزارة التربية الوطنية والتي تدعو توجهاتها إلى "المشاركة الفعالة للمدارس والمدرسين في التجارب المتعلقة بإصلاح التربية"؛ معهد التربية، الذي يقدم خدمات التكوين والتطوير المهني، بما في ذلك جمع ونشر نتائج البحوث التربوية الوطنية والدولية؛ يتم تشجيع رؤساء المدارس والمدرسون حيث تم تشجيعهم على القراءة كثيرا وتجريب ممارسات بيداغوجية

ومشاركة خبراتهم أثناء الدورات التكوينية. وهكذا، فإن الأمر يتعلق، بقيادة توجيهية "من أعلى إلى أسفل"، والتي كشفت بسرعة كبيرة عن أوجه القصور لدى كل من المدرسين ولدى الباحثين في معهد التربية المكلفين بمواكبتهم. ولمعالجة ذلك، تم اتخاذ تدابير قوية: تم وضع المدرسين في موقع الباحثين والباحثين في منصب المدرسين. بالإضافة إلى ذلك، تم تحويل مؤسسة عمومية متواضعة بشكل خاص إلى مؤسسة رائدة وتم توقيع الاتفاقيات التالية: 1- يجب على المدرسين الجدد في معهد التربية التدريس أولاً في هذه المؤسسة التجريبية؛ 2- المدرسون من ذوي الخبرة المنتمين للمقاطعة ومعهد التربية والتعليم يدرسون جميعهم لمدة ما بين 3 سنوات و5 سنوات داخل هذه المؤسسة التجريبية، 3- يتم اختيار المدرسين المؤهلين في المدارس للمشاركة في البحث حول المؤسسة التجريبية ونشر النتائج.

وفي سياق ثقافي واجتماعي وسياسي مختلف تماماً، يساهم مركز "كريفب" (CRIFPE)، أي (مركز البحوث الداخلية بين الجامعات حول التكوين ومهنة التدريس)، حيث يتولى تييري كارستني وموريس تارديف مسؤوليات القيادة، أيضاً في إنشاء أنظمة بيئية جهوية داخل الكيبك من خلال الباحثين البالغ عددهم 124 باحثاً. ملحقين بالجامعات الجهوية المختلفة، وحتى في مناطق أخرى من العالم مثل أفريقيا، وذلك بفضل 41 باحثاً دولياً، ولكن أيضاً وقبل كل شيء من خلال انخراط فاعلين ميدانيين ضمن فرق البحث.

سيكون من الظلم إنهاء هذا المبحث مع ترك الاعتقاد أن الوضع في بعض المناطق هو الذي يضع الفاعلين الميدانيين في مواجهة مصيرهم بمفردهم تماماً بينما يعيشون ظروفًا صعبة للغاية. وهكذا، ففي البلدان الأفريقية، وكما يؤكد ماسينجيو كاموزينزي وسفاري كامباندنا، فإن المؤسسات الدولية، في موقع قوة، تتفاوض بشأن دعمها المباشر مع كبار المسؤولين الذين يفعلون كل ما هو ضروري لتلبية الشروط المطلوبة دون أن يشعر الفاعلون بكونهم معنيون... ومع ذلك، يقولون، هناك مثقفون ممتازون في هذه البلدان. وقد أدركت منظمتان ذلك، وهما الوكالة الجامعية للفرنكوفونية (AUF) والوكالة الفرنسية للتنمية (AFD)، ما حذا بهما إلى مضاعفة جهودهما لتنسيق وتمويل مشروع تعلم. ويتعلق الأمر بمنصة للخبرة تهدف إلى إنشاء "أنظمة بيئية للتعلم" في البلدان الناطقة بالفرنسية (عشرة بلدان في عام 2017، وستة وعشرون في عام 2019): وهكذا انخرط باحثون أفارقة إلى جانب المدرسين ورؤساء المؤسسات لتحسين الممارسات الميدانية من خلال البحث، وإنتاج معارف ومهارات سياقية. ويتعلق الأمر بمبادرة هامة يجب اتباعها... على أمل أن يتمكن هؤلاء

الباحثون من استخلاص المنشورات والمجلات العلمية من أجل نشرها (المشكلة بعيدة عن الحل).

خلق ذكاء تعاوني: نحو تحالف سلطات البحث واتخاذ القرار والعمل؟

إن البحث التربوي كممارسة تأملية برهانية تعود إلى الماضي البعيد. وقد أنتجت "شخصيات تربوية كبيرة في العالم"،⁸ شكلت مصدر إلهام للغاية، ولكنها تواجه صعوبة كبيرة في اختراق النظام المهيكّل. إن البحث التربوي باعتباره تخصصا علميا معترف به، هو ثمرة مسار طويل. ويتفق المؤرخون على القول أنه من خلال إنشاء أول مختبر لعلم النفس التجريبي في لايبزيغ في عام 1875، ألهم ووندت (Wundt) المبادرات الأولى: في سنة 1883، درس في "علوم التربية" في جامعة السوربون، في سنة 1903، أنشأ رايس، (J.M. Rice)، من أصل ألماني، جمعية الأبحاث التربوية في الولايات المتحدة؛ إنشاء مختبرات "للبيداغوجيا التجريبية" في جنيف وبلجيكا وفرنسا في بداية القرن العشرين؛ إنشاء آييليف (AIEPEL)، أي (الجمعية الدولية للبيداغوجيا التجريبية للغة الفرنسية) في عام 1958 مع غاستون ميالاري (Gaston Mialaret) كأول رئيس لها؛ وعرفت سنة 1977 ولادة من آمسي (AMSE) أي (الجمعية الدولية للعلوم التربوية). إلا أن الأمر هنا كان يتعلق بمبادرات للباحثين. لقد استغرقت الدول وقتا طويلا لمنحهم مكانا مؤسساتيا مستقلا، وفي العديد من البلدان، ما يزالون خاضعين لكليات الآداب، على عكس بلدان الثقافة الأنجلو ساكسونية حيث كليات التربية لها وجودها الخاص. لذلك ليس من المستغرب أن يكون للبحوث التربوية تأثير ضئيل على صنع القرار السياسي أو على الممارسة على أرض الواقع، خاصة في البلدان التي لا تتمتع بعد باعتراف حقيقي. إن الوعي الحالي، الناجم عن التغيرات المجتمعية والاضطرابات في عالم التربية الناجم عن وباء كوفيد 19، يقودنا إلى الاعتقاد بأنه، كما هو الحال في عالم الصحة، هناك حاجة ملحة لتحالف قوى مختلفة (البحث والقرار والعمل). أكثر من أي وقت مضى. وهناك الكثير من الفرص، لكن مازالت هناك الكثير من الإكراهات.

ما هي الإكراهات التي يجب تجاوزها؟

توجد إكراهات أولى على مستوى الباحثين أنفسهم، عندما يظلون منغلقيين داخل تخصصهم الأصلي، وبالتالي يساهمون بذلك في تكوين فسيفساء من البحوث والمعارف المتجاوزة حول موضوع معقد يتطلب تمفصلا منهجيا. ويتعزز هذا الانغلاق

⁸ المجلة الدولية للتربية 79 (2018).

من خلال مطلب النشر أو الفناء الذي يفضل، لأغراض مهنية، والذي يساهم في تكاثر نوع معين من الأبحاث الكمية حول التربية، والتي تظل معارفها عامة جدا بحيث لا تخدم بشكل فعال اتخاذ القرار السياسي والعمل الميداني. وغالبا ما يضاف إلى ذلك متلازمة البرج العاجي، والذي يتجسد من خلال مقاومات مثل الخوف من نهج مقارنة أحادية، أو من خلال ردود الفعل، مثل "هذه ليست مشكلتي" أو "ليست مشكلتي". فقط قم بالتطبيق.

وكما ظهر ذلك مرارا وتكرارا، فإن السياسيين لديهم أيضا مصالح مهنية (إعادة انتخابهم والبقاء في السلطة)، أو اتخاذ قرارات على أسس أيديولوجية أكثر من كونها علمية، أو استخدام الشرعية العلمية لتبرير حقيقة القرارات المتخذة بالفعل. وباستثناء عدد قليل من البلدان حيث توجد استمرارية للسلطة السياسية، فإن الزمن السياسي هو زمن قصير، بينما تستغرق آثار السياسة والعمل التربوي وقتا طويلا. وكما تم التأكيد في العدد 83 من مجلة (RIES) "إصلاح التربية" (2020)، تم تحديد أكثر من 150 إصلاحا في السنوات الأخيرة؛ إنها تتوالى دون أن يتم تقييم سابقاتها ولا يمكن لأحد أن يأمل في رؤية التأثيرات المتوقعة. إن عدم وجود سياسة على المدى الطويل لتمويل للبحوث التربوية (وليس فقط مجرد مخططات يتم وضعها وتفكيكها) أو صعوبة صانعي القرار في تمرير طلبات ملائمة للبحوث هي كلها بدون شك مؤشرا أكثر وضوحا على قلة الإهتمام أو القدرة على بناء عمل تربوي على أسس متينة. لكن العقبة الأكثر خطورة تكمن في منع، الصريح أو الضمني، الباحثين من تناول جوانب معينة من التربية لأسباب سياسية وثقافية وفلسفية ودينية.

بالإضافة إلى هذه الإكراهات، هناك إكراهات يمكن ملاحظتها بين أولئك الذين يعملون في المجال الذي تجري فيه العملية التربوية، إذ يشعرون أنهم لا يستطيعون الوصول إلى نتائج البحث التربوي بسبب الافتقار إلى دعائم ووسائل الاتصال المناسبة: فهي ليست "مقروءة"؛ كما أنها جد "عامة"؛ أو ليست "مفيدة" لأنها لا تأخذ في الاعتبار قيود سياقها؛ كما أنها تتطلب "الكثير من الجهد" وتفترض وقتا طويلا للتكوين لم يكن مخطط لها من قبل.

ثانياً: مقالات متنوعة

الحبابي وفلاسفة الإسلام: فلسفة قرون وسطى أم شخصانية مبكرة؟

فؤاد بن أحمد

مؤسسة دار الحديث الحسنية، الرباط

“Le nez de Cléopâtre, s’il eût été
plus court, toute la face de la terre
aurait changé”. Pascal, *Pensée*, 90.

مقدمة

لم يكن التأريخ للفلسفة في السياقات الإسلامية واحدا من الانشغالات النظرية للفيلسوف المغربي الراحل محمد عزيز الحبابي (1922-1993م)؛ لكننا نفترض أنه صار كذلك عرضاً وصدفةً، تفاعلاً مع مجريات الأنشطة الجامعية والثقافية من حوله. وبالفعل، فقد سجل الحبابي حضوره في المناسبات التي شهدت اهتماماً بأعلام الفلسفة والفكر في السياقات الإسلامية، ابتداءً من عبد الرحمن ابن خلدون (ت. 808هـ/1406م) إلى أبي حامد الغزالي (ت. 505هـ/1111م) مروراً بأبي نصر الفارابي (ت. 339هـ/950م) وأبي الوليد ابن رشد (ت. 595هـ/1198م). وباستثناء كتابه التمهيدي عن ابن خلدون، فإن كل ما كتبه الحبابي في تلك الفلسفة كان عبارة عن ورقات في ندوات، وليست أبحاثاً ابتداءً؛ بمعنى أن ”المناسبات“ التي أقيمت هنا وهناك كانت وراء ”ورقات“ الحبابي و”أحاديثه“ عن فلسفات ابن خلدون والفارابي وأبي بكر ابن طفيل (ت. 581هـ/1185م) والغزالي... وإلى ذلك، فقد شارك في مطارحات فكرية عرفتها الجامعة المغربية في زمن ما؛ إذ دخل في نقاشات مباشرة وغير مباشرة مع العديد من الدارسين، مغاربة وغيرهم، بخصوص مسائل تتصل بجهة من الجهات بقضايا تلك الفلسفة وأعلامها؛ كما خص بالتعليق الختامي اثنتين من كبريات الندوات التي عقدت بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، أعني ندوة ابن رشد (1978م) وندوة ابن خلدون (1979م). ولكن على الرغم من كل هذا، فإن علاقة الحبابي بالفلسفة في السياقات الإسلامية لم تكن قط علاقة ضرورية، ولا هو أراد لها أن تكون كذلك، وإنما كانت دائماً علاقة عَرَضِيَّة، مطبوعة بالصدفة. وبهذا نفهم قوله - مستعملاً صيغة الغياب - عن الموضوعات التي يعالجها في كتابه ورقات عن فلسفات

إسلامية: ”المؤكد هو أنها مواضيع بحثت عنه ولم يبحث عنها؛ نزلت عليه من الخارج فغامر معها. فهذه الدراسات وليدة مصادفات“.¹

والمعروف بين الدارسين المشتغلين بتاريخ الفلسفة أن هذا المجال إنما هو ”تقليد علمي ينتمي إلى التاريخ بحكم طبيعته فاعليته، كما ينتمي إلى الفلسفة بحكم طبيعته موضوعه“.² ويتوافق تاريخ الفلسفة في السياقات الإسلامية إلى حد ما مع هذا الوصف. غير أنه، إلى ذلك، يحمل خصائص تميزه عن غيره من مجالات ذلك التاريخ؛ ”وهذا لسببين رئيسين: أولاً، إن موضوعه ليس معطى، ولا هو مبني، بل هو في طور البناء؛ وثانياً، إن رسوخه في التاريخ أقوى من باقي المجالات المذكورة“.³ والحبابي، إذ يعتمد إلى معالجة بعض المسائل في الفلسفة في السياقات الإسلامية، فهو يلج عالماً معقداً تتقاطع فيه القضايا الفيلولوجية بالمعطيات التاريخية وبالإشكاليات الفلسفية.

وطبعاً، لا يجوز أن نقول إن تلك الفلسفة كانت مجال اختصاص الحبابي؛ إذ لم يكن يعنيه أن يختص فيها ولا في التأريخ لها. وليس هذا لأن الرجل كان متخصصاً في الفلسفة الحديثة أو اليونانية أو المعاصرة، وإنما لأنه كان فيلسوفاً. ومعنى هذا أنه كان أكبر من أن يُصَيِّق على نفسه بالتخصص في هذا المجال أو ذاك. لذا، فنحن إذ ننظر في أقواله في تاريخ الفلسفة في السياقات الإسلامية خاصة، لا نبحت في أقوال دارس في مجال غير مجال اختصاصه، وإنما في أقوال متفلسف يؤول نصوص أقرانه من الفلاسفة الذين ينتمون إلى الماضي، على غرار ما فعل أرسطو (ت. 322 ق.م)، ورؤي ديكارت (ت. 1650م)، وفريدريك هيغل (ت. 1831م)، ومرتن هيدغر (ت. 1976م)، وآخرون. لكن، على الرغم من ذلك، فإن الحبابي يأبى إلا أن يجعل مذهبه في قراءة فلسفات الماضي يختلف عن مذاهب هؤلاء الفلاسفة. فقد لاح لنا، من خلال ورقاته ومناقشاته وتعقيباته، أنه يبلور تصوراً خاصاً به للتعامل مع هذه الفلسفات؛ وهذا ما نود الوقوف عنده... فكيف يقرأ الحبابي تاريخ الفلسفة في السياقات الإسلامية؟ وما هي المعالم الكبرى لتصور الحبابي لهذا التأريخ؟ وما هي المقاصد والأغراض التي كانت تحرك هذا التصور؟ وما هي النتائج النظرية والفلسفية التي قد تترتب عنه؟

¹ محمد عزيز الحبابي، ورقات عن فلسفات إسلامية (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1988)، 5. (سنستعمل في الإحالات اللاحقة عنوان الكتاب مختصراً في: ورقات).

² Alain de Libera, “Le relativisme historique: théorie des ‘complexes questions-réponses’ et ‘traçabilité’”, *Les Études philosophiques* 4 (1999): 479.

³ De Libera, “Le relativisme historique,” 479.

من أجل الإجابة عن هذه الأسئلة، حاولنا في هذا العمل المتواضع أن نتقصى جميع أقواله وكتاباتاته بخصوص الفلسفة في السياقات الإسلامية، سعياً منا إلى تكوين فكرة عامة عن كيفية تعامله مع هذا الإرث الفلسفي المتشعب، والذي هو في طور الاكتشاف والبناء، حسب عبارة ألان دُ لييرا أعلاه.

أولاً: تنظيرات ورؤى منهجية

1. الحبائي والتاريخ (الماضي)

ليس يسهل على القارئ لنصوص الحبائي العثور على موقف نهائي له من الماضي. لكن الواقع أن موقفه مطبوع بشيء من المفارقة. فمن جهة، يمكن القول: إنّ من مرتكزات فلسفة الشخصية المراهنة على الغد ومقاومة كل نزوع ماضوي؛ لأنّ زمنَ شخصية الحبائي زمن منفتح على المستقبل الذي يحمل الأمل، وليس مغلقاً على الماضي الميت والحاضر الخائق.⁴ وفي ضوء هذا، لقائل أن يقول: إن الحبائي يلغي من حسابه إمكانية التعامل مع التراث، إذ لا فائدة منه في صراع الأمة من أجل البقاء.

غير أنه من جهة ثانية، يجوز أن يقال: إن الرجل أبعد ما يكون عن النزعات التنويرية أو القطائية؛ لأن فلسفته قائمة، أيضاً، على نوع من الإحيائية للإيمان وللدّين و"للإسلام الصادق"؛ إلى درجة أن اتهمه البعض بإعادة إنتاج علم الكلام،⁵ مستلهماً في هذا اتهاماً أقدم بالذوبان في الفلسفة الدينية والكلام السني.⁶ وفي الواقع، إن الحبائي أبعد ما يكون عن التناكر للماضي ولـ"جذورنا التاريخية"؛ إذ إنه "بلا فكرة عن الماضي، عن ماض ما، لا يستطيع الفرد أن يصمم أي مشروع للمستقبل".⁷ وانطلاقاً من هذا، يُسجل الحبائي اختلافه الجذري عن دعاة القطيعة مع "إنسان العهد الوسيط الإسلامي"،⁸ على غرار ما قد يجده المرء عند عبد الله العروى.⁹

⁴ يقول الحبائي: "الماضي يشكل بنية منغلقة ومنتهية، أي شيئاً في ذاته، والحاضر يحاصر العالم الثالث الغارق في تخلفه وديونه، ولا وسيلة تمكنه من مقاومة الضياع والتهميش في حضارة التصنيع والتأزم، أما المستقبل فقد يحمل معه حظوظاً إذا أحسنّا الالتقاء معه وهيئاً الفكر الصالح لمسيرته". محمد عزيز الحبائي، "محمد عزيز الحبائي بين الشخصية والغدوية: حوار مع بنسالم حميش"، ضمن معهم حيث هم (الدار البيضاء: بيت الحكمة، 1988)، 155.

⁵ عبد السلام بنعبد العالي، "الشخصانية الإسلامية فلسفة أم علم كلام؟"، ضمن محمد عزيز الحبائي الشخصية والغدوية (الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2015)، 162، 163، 164، 168، 175.

⁶ Abdallah Laroui, *La crise des intellectuels arabes: traditionalisme ou historicisme?* (Paris: Maspéro 1974), 10, no.1.

⁷ محمد عزيز الحبائي، مفاهيم مبهمّة في الفكر العربي المعاصر (القاهرة: دار المعارف، 1990)، 87.

⁸ بنعبد العالي، "الشخصانية الإسلامية فلسفة أم علم كلام؟"، 163-64.

⁹ يمكن العودة مثلاً إلى مواضع متفرقة من العرب والفكر والتاريخي (بيروت: دار الحقيقة، 1973)؛ ومن مفهوم العقل: مقالة في المفارقات (الدار البيضاء-بيروت: المركز الثقافي العربي، 1996).

ولا يضير الحبابي في شيء أن يُرمى بالتوفيقية أو الانتقائية. وكما يقول: "إن معنى الانتقائية ومعنى التوفيقية ليسا قديحين باعتبار أنه توجد فلسفات [...] انتقائية، وأخرى توفيقية أعطت أكلها النافع. فمن لا يأخذ ويقتبس ويستعير، لا يمكن أن يجدد، ويتجاوز ما هو موجود. فالخلق العفوي أو الإبداع من لا شيء غير ممكن. كل فلسفة تبدأ بالتأمل في فلسفات سابقة".¹⁰ من هنا نفهم أن الفلسفة عند الحبابي تفكير يستعمل مقولات لم تبدعها من عدم؛¹¹ وأنه كان لا بد له من العودة إلى الماضي عامة، وماضي الفلسفة خاصة، من أجل إبداع الفلسفة الشخصية.

2. خصائص الفلسفة

يمكن أن نحصر المكونات المفهومية للمقاربة التي يُعملها الحبابي على تاريخ الفلسفة في السياقات الإسلامية في العناصر الآتية:

• **المذهبية:** لا يتعامل الحبابي مع الفيلسوف وإنما مع فلسفته أو مدرسته أو مذهبه. لهذا نجده يتفادى الحديث، أقصى قدر ممكن، عن الفارابي وابن رشد والغزالي وابن خلدون ليكثر من استعمال الفارابية والغزالية والرشدية والخلدونية. وبهذا، فالفلسفة، عنده، أشمل من صاحبها وأضخم من آثاره، مخطوطة كانت أو منشورة. والحبابي لا يفعل هذا من دون قصد؛ إذ إن هذه الفلسفة أو المدرسة أو المذهب، وهي سواء عنده، هي ما يضمن الخصائص التالية: التاريخية، والتعاصر، والتعال، والاستثمار، وهو ما يطمح إليه.

• **التاريخية:** يميل الحبابي إلى إبدال التاريخ بمعناه الاصطلاحي بالتاريخية.¹² وإعمال التاريخية على الفلاسفة المسلمين معناه بناء التعامل مع هؤلاء من خلال إبراز علاقاتهم الفكرية بالتاريخ الذي تأثروا به وأثروا فيه. لهذا، فبدلاً من "عرض مؤطر تأريخي يحصر هذا الفيلسوف أو ذاك في حدود ما كان وما قال"، يدعو الحبابي إلى "تجاوز الصورة التي صنعها له المؤرخون"؛ وذلك حتى ننتقل إلى فلسفته التي تمدنا بعنصر التاريخية "كما نفهمها من آثاره، ومن تأثير هذه الآثار علينا مباشرة أو غير

¹⁰ بنعبد العالي، "الشخصانية الإسلامية فلسفة أم علم كلام؟"، 160-61.

¹¹ انظر بخصوص فكرة التداخل بين الفلسفة وتاريخيتها، وأنه لا إبداع من عدم في مجال الفلسفة:

Philipp W. Rosemann, "La philosophie et ses méthodes de recherche historique : réflexions sur la dialectique entre la philosophie et son histoire", in *Éditer, traduire, interpréter: Essais de méthodologie philosophique*, dir. Steve G. Lofts et Philipp W. Rosemann (Louvain-Paris: Edition de l'institut supérieure de Philosophie-Éditions Peeters, 1997), 1.

¹² عن التاريخية في الوجودية وفي علم النفس، انظر: وركات، 21، 23. أما التاريخية عند الحبابي فهي "الوجود البشري حيث تبرز مميزات علاقة الإنسان بالتاريخ والتأريخ". وركات، 11. ويضيف: "إن التاريخية الوجودية هي وضع الفرد كموجود يدفعه الوجود إلى استخدام حريته لتحقيق مشاريع تدمجه في الصيرورة الإنسانية"، وركات، 23.

مباشرة. فالتاريخ يعطي خطاطة تقريبية عن الأفراد، في حين نستخرج من تاريخية الكائن وقد تشخص وحمل معه ممكناته، ما ظهر منها وما بطن¹³.

• **التعاصر:** وهي خاصية ناتجة عن تصور الحبائي للتاريخية. ويفيد هذا العنصر أن كل الفلاسفة الذي يتوافقون مع قراءة الحبائي "معاصرون لنا؛ ومن ثم، فهم "متعاصرون" أيضا. ومن هذه الجهة، لا دلالة لتواريخ وفاة الفلاسفة وميلادهم كما لا دلالة كبيرة للعصر الذي عاشوا فيه. وكما يقول: "إن تصورنا مثلا لابن رشد معاصرا لنا لن يكون أقل قيمة من ابن رشد كما كان أو كما نتصور أنه كان وكما تحدث عنه معاصروه والمؤرخون من بعدهم"¹⁴. والظاهر أن الحبائي قد أضفى صبغة المعاصرة على فلاسفة الإسلام لكي يجعلهم في موقع الزملاء، وتغدو محاورتهم ممكنة، ويقيس مدى فاعليتهم في هذا الزمن الذي عاشه وفكر فيه.

• **التعالي:** ويلزم هذا العنصر عن المذهبية؛ ومعناه أن الفلسفة بمجرد أن تنفصل عن صاحبها تغدو، إن كانت فلسفة حققة، متعالية عن التفاصيل والحيثيات التاريخية. ومن هذه الجهة، فلن يكون الفلسفة فلسفة حقيقية في نظر الحبائي "لابد أن تكون مرتبطة بإشكاليات شمولية تتعالى عن الخصوصيات؛ وهذا ما يخول لها القابلية للتطبيق في أي مناخ ثقافي"¹⁵. ومن ثم، فإن كل الآراء الفلسفية الحية تمتلك في نظره "مرونة ومقدرة على التكيف أي قابلية على التأويل"¹⁶. وهو العنصر الموالي.

• **التأويل:** يمتلك التأويل عند الحبائي معنى خاصا جدا. فهو يترك جانبا كل معاني التأويل الكثيرة والمختلفة التي تمدها بها اللسانيات والتحليل النفسي والهرمينوطيقا وفلسفات الدين... ويلجأ إلى ما تعنيه هذه المفردة في المسرح، أي معنى الإخراج أو الأداء لنص حوارى صامت؛ ويقول في هذا: "التأويل أشبه ما يكون بما تعنيه لفظة إخراج عند المسرحيين المعاصرين. يمثل هذا التأويل نضما للفارابية الاسترسال في الثقافة الإسلامية في تجاوب حي معها متجاوزة التاريخ الإسلامي"¹⁷. إن التأويل هو "التفسير المكيف لما يمكن أن تحمله" الفلسفة "من معان ظاهرة وأخرى محدوسة"¹⁸. وفي الواقع، فإن الحبائي قد أعمل هذا المعنى على الغزالي أكثر مما أعمله على غيره من النظار.

¹³ ورقات، 42.

¹⁴ ورقات، 7.

¹⁵ ورقات، 43.

¹⁶ ورقات، 43.

¹⁷ ورقات، 43.

¹⁸ ورقات، 9.

• الاستثمار: أو "التأويل الاستغلالي"، حسب عبارة الحبابي. وهو خاصية للتأويل تلزم عن تصوره للتاريخية وللتعالى. وفي الحقيقة لا وجود في نأديه الشخصانى إلا لفلاسفة تقبل فلسفتهم أن تُستثمر في مواجهة تحديات العصر، عصر الحبابي. فبهذا الاستثمار، فقط، نجعل من فلسفات أولئك الفلاسفة "أثاراً حية قابلة للتجنيد في معركة مصيرنا الثقافى، وفي صيرورة العالم العربى الإسلامى وهو يتعثر ويطمح إلى أن يتجاوز الحاضر المعاصر إلى مستقبل منفتح".¹⁹

هذه، في المجمال، هي العناصر المؤثثة للمنظور الذى يتعامل من خلاله الحبابي مع نصوص الفلاسفة المسلمين خاصة؛ وهي ذات العناصر التى تشد منهجه في مقاربتها.

3. الحبابي والمنهج في قراءة فلسفات الماضي

لم يكن الحبابي يُكن وداً كبيراً لتاريخ الفلسفة بوصفه تخصصاً أكاديمياً؛ ولم يكن ليخفي ذلك. ولذلك نجده يُعبر في كل مرة وحين عن امتعاضه من نهج مؤرخي الفلسفة ومن تعاملهم مع الفلاسفة المسلمين. ولعل المانع لم يكن هو قلة تمرسه بنصوص الفلاسفة أو بتلك المناهج بقدر ما كان شيئاً آخر، كما سئرى.²⁰

وفي ضوء هذا، يُلح الحبابي على تمييز منظور الفلاسفة عن منظور المؤرخين. وإذا لم يكن ثمة من فائدة في منظور المؤرخين ومحققى النصوص الفلسفية، فإن كل الفائدة تقوم في المنظور الأول. ويقول في هذا: "علينا أن نحتاط حتى لا نقع في الالتباس، فنخلط بين منظار مؤرخي الفلسفة ومنظار الفلسفة".²¹ وهو لا يخفي حساسيته تجاه مقاربة المؤرخين، التى أغلبها، في تقديره، تحقيقات لفظية وشكلية لا طائل من ورائها. والعين المتتبعة لأقواله لن تخطئ سخريته وتهكمه من هذا المنهج الذى لا يفضي، في تقويمه، سوى إلى تحنيط مزدوج للفلاسفة. وعندما يريد الحبابي أن يظهر سُخف المقاربة التاريخية فهو ينتقى أمثله بعناية؛ يقول مثلاً: "حررت دراسات كثيرة حول حرف "ز" في الغزالي، هل هي مشددة أم خفيفة [...] تلك قضية لا تؤثر

¹⁹ ورقات، 10، هـ 4.

²⁰ نقول هذا من باب حسن الظن بالرجل، وإلا فإن تتبع ما كتبه بخصوص الفلسفات في السياقات الإسلامية يظهر عدم حرصه على التدقيق بخصوص أقوال الفلاسفة ومؤلفاتهم. انظر مثلاً، ورقات، 16، هـ 16، 23-24، 37، 32، 45... وفي الوقت الذى يستعمل مشكاة الأنوار في مواضع بوصفه مؤلفاً أصيلاً للغزالي (ورقات، 79، 148، 158، 165) نجده في موضع آخر يقول عنه "إنه ثبت أنه مزور". محمد عزيز الحبابي، "مناقشة"، ضمن ندوة حلقة وصل بين الشرق والغرب: أبو حامد الغزالي وموسى بن ميمون، أكادير 27-29 نونبر 1985، السفر الثانى عشر من مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية (الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، 1986)، 424-426، 425. وانظر في الموضوع نفسه موقفاً غامضاً جداً بخصوص موقف محمد ابن تومرت (ت. 524هـ/1130م) من كتاب الإحياء؛ انظر ورقات، 79.

²¹ محمد عزيز الحبابي، "تعقيب على الندوة"، ضمن أعمال ندوة ابن رشد ومدرسته في الغرب الإسلامى، بمناسبة مرور ثمانية قرون على وفاة ابن رشد، أيام جامعية في 21، 22، 23 أبريل 1978 (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2013)، 386.

في شيء على نسق أبي حامد، ولكن القوم أعطوها أكثر مما تستحق.²² وهو بذلك يترك مهمة التاريخ للفلسفة للمؤرخين الذين ليسوا، في نظره، سوى كتّابٍ مَلَلٍ ونَحْلٍ (دوكوسوغرافيين).²³ ويقول في هذا المعنى: ”حبّا الله محظوظين بحاسة تاريخية تجعلهم مرتاحين عندما يؤرخون لحقبة أو أحداث أو أفراد. أما محرر الصفحات الآتية، فله حساسية بعيدة عن التاريخ عموماً، وعن تأريخ الفلسفة بخاصة.“²⁴

وبما أن كل فلسفة حقيقية هي، في نظره، فلسفة ”حركية“ حية ومحركة، فإنها ”لن تحافظ على ديناميتها إن هي حوصرت في قوالب تأريخية تحكى وتسرد وتوصف.“²⁵ وبعبارة أخرى، إن اتخاذ فكر ما ”موضوع تأريخ وحسب، بحيث لا يحرض على تأمل، يجعله جثة محنطة لا أكثر. [...] فالفلسفة الحق تفلسف غير منقطع، إنها مذهب/مدرسة بلا عطل ولا تعطيل.“²⁶ والعطل والتعطيل والتحنيط ليست سوى نتائج المقاربة التاريخية التحقيقية لفلاسفة الماضي.

والواقع أن الحبائي لم يكن يخفي خلفياته في التعامل مع الفلسفات في السياقات الإسلامية؛ إذ نجده، منذ البداية، يُخبر قراءه أن كتابه ورققات عن فلسفات إسلامية، مثلاً، لا يحمل معلومات تاريخية، حتى وإن كان موضوعه ينتمي إلى التاريخ. لذا، ”فعلى من يريد معلومات تاريخية أن يبحث عنها في غير هذا الكتاب، وليتفضل من يود مداعبة فلسفية مع الفارابي والغزالي وابن رشد [...] إنه تفلسف خفيف.“²⁷

إلا أن هذا ”التفلسف الخفيف“ الذي يَعدّ به الحبائي قراءه يُنقلب أمورا أخرى عند متابعة التفاصيل. وبالفعل، يدخل الرجل بقُرّائه على سبيل ”مداعبة“ الفلاسفة المسلمين، ليُفاجئهم بأنه صاحب قضية ”جدية“ يبحث لها عما يدعمها في التاريخ، وفي تاريخ فلسفات هؤلاء الفلاسفة تحديداً. وكأنّي بالشخصانية غير قادرة على إيجاد ضمانة في ذاتها، وأنها إنما تعود إلى الماضي والتاريخ، اضطراباً، من أجل البحث عن قيم وفلسفات داعمة لها. ومن هنا، فإما أن يصير التاريخ في خدمة فلسفة الغد، أو يُترك للمقابر والمتاحف. لا طائل من وراء الغرق في وثائق الماضي ونصوصه، لأن

²² ورققات، 58.

²³ اقتبسنا المصطلح من ريتشارد رورتي. انظر عنه:

Richard Rorty, "The Historiography of Philosophy: Four Genres", in *Philosophy in History Essays on the Historiography of Philosophy*, eds. Richard Rorty, Jerome B. Schneewind, and Quentin Skinner (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), 61-7.

²⁴ ورققات، 5.

²⁵ ورققات، 57-58.

²⁶ ورققات، 58.

²⁷ ورققات، 5.

”الشعوب لا تقضي الوقت في متاحف لمشاهدة مخلفات العصور السالفة، بل تحيا بدنيامية تفكير يستوحي الماضي، ويأخذ عنه وينميه.“²⁸ ولذلك، يجب أن نقرأ الفلسفات في السياقات الإسلامية بطريقة يحصل بها تجنيدها للاضطلاع بأجندة الشخصانية في العالم الثالث. فما ينقصنا ليس هو المهرجانات والكتب والمقالات عن هذا الفيلسوف المسلم أو ذاك، وإنما ”دراسات عن الفارابية أو الرشدية من حيث الأدوار التي لعبت تاريخيا، وبالأخص من حيث الإمكانيات التي لها قابلية على الاستثمار حاليا. [...] أليس من المهام الأولى لتاريخ الفلسفات اليوم البحث في التراث عما هو قمين بأن يستوحى ويستخرج ويستثمر في بناء بنيات ذهنية متطورة جديدة؟“²⁹ أكثر من ذلك، ”أليس من مهام ذلك التاريخ كذلك البحث عما هو قمين بأن يشحن الفكر المعاصر الحائر التائه بعناصر منعشة تعرض على فتح آفاق غدوية مسلحة ضد التخلف؟“³⁰ والحالة هذه، فإن ”كل فلسفة لا تردّ إيجابيا على هذين السؤالين، ف[هي تظل] مجرد تسلية عابرة (على أكثر تقدير) إن لم تكن ضياعا للوقت ومخدرا يعوق صيرورة التاريخ.“³¹ و”التسلية العابرة“ غير ”المداعبة الفلسفية“ طبعا.

وبالجملة، إن كل منظومة فلسفية حقيقية، في نظر الحبابي، يجب ”أن تُستثمر كطاقة تُجند في خدمة المجتمعات الحالية.“³² وهكذا، فإن الغاية من ابن رشد أو من ابن خلدون، على سبيل المثال، ليست تقوم في تحقيق نصوصه ودراستها ”وإنما في استثمار فكره ونظريته في حياتنا اليومية“،³³ كيما ”يُعْذِي الثقافة الحالية وينير التفكير العربي الحالي.“³⁴

لعلها مهام أكبر من طاقة فلاسفتنا المتقدمين.

ثانيا: فلاسفة قرون وسطى أم شخصانيون عابرون للزمن؟

خَصَّ الحبابي بعض مُفكرَي الحضارة الإسلامية في الحقبة الكلاسيكية وما بعدها، كالفارابي والغزالي وابن طفيل وابن خلدون بكتابات مستقلة، لكنه تحدث في معرض كتاباته الأخرى عن نظار آخرين، كابن رشد وابن تيمية (ت. 728هـ/1328م) وابن سينا (ت. 428هـ/1037م) وغيرهم. والظاهر أنه لم يكن ينظر إلى فلسفات

²⁸ ورقات، 58.

²⁹ ورقات، 7.

³⁰ ورقات، 7.

³¹ ورقات، 7.

³² ورقات، 57-58.

³³ الحبابي، ”مناقشة“، ضمن أعمال ندوة ابن رشد، 72.

³⁴ الحبابي، ”مناقشة“، 65.

الأعلام المذكورين وأفكارهم إلا بمنظار الفيلسوف الذي يبحث عن عناصر فلسفته وقد تناثرت عبر التاريخ، محاولا استجماعها لترتيق نسقه.³⁵ وطبعاً، لن نعرض في هذا القسم لكل هؤلاء الأعلام، لكننا سنكتفي بتقديم خلاصات نظره في أعمال كل من الفارابي وابن خلدون، كما سنعرض في القسم الثالث لأقواله بخصوص الغزالي.

1. الفارابية وليس الفارابي

يبدو أن الإمكانات التأويلية التي تسمح بها ما يعتبره الحبائي "فارابية"، مقارنةً بـ"الفارابي" التاريخي، هي ما جعله يركز عليها أكثر من تركيزه على "الفارابي".³⁶ فهذا شخص مات وانتهى أمره؛ أما الفارابية فهي فلسفته القابلة للاستثمار على مر العصور. ومن ثم، فليس "تلخيص آراء الفارابي أو شرحها، بل تأويلها"³⁷ هو الغرض من دراسته، أي "أن نقرأ الفارابية على ضوء ما تمثله بالنسبة لعصرها وما يمكن أن توحى به بالنسبة لعصرنا، عسانا نتفهمها أكثر وأحسن".³⁸ ولكن ما الذي يجعل من فلسفة الفارابي طرفاً في معادلة الحبائي؟ أو لنقل ما الذي وجده في فلسفة الفارابي حياً وقابلاً للاستثمار في هذا العصر؟ أو بعبارة أخرى، لماذا يعتبر فلسفة الفارابي فلسفة معاصرة وفوق التاريخ؟

جواباً على السؤال الأخير، يقول الحبائي بكل بساطة: "لقد اكتسبت الفارابية حق المعاصرة في مرحلة التصنيع من تاريخ التقدم العلمي، لأنها فلسفة الكل للكل".³⁹ فكيف صارت فلسفة الفارابي فلسفة الكل للكل؟ لعل الجواب أبسط مما قد يتصور المرء. لقد حملت الفارابية في أحضانها مجمل الخصائص التي تميز فلسفة الشخصية، حسب الحبائي.

فالفارابي، بدايةً، لم يكن "صوفياً انعزالياً يعيش على هامش الواقع طوبواياً، أو أنه من أنصار التعاليم السرية".⁴⁰ على غرار ما قال به إبراهيم مدكور. على العكس كان "للفارابي وضع خاص، وضع فيلسوف ملتزم".⁴¹ ومعناه من جهة أولى "أنه مندمج في الصيرورة الإنسانية ومسؤول عن مصيرها".⁴² ومعناه من جهة ثانية، أنه "مفكر

³⁵ ولعل الأمر لا ينحصر في الفارابية والخلدونية والغزالية والرشدية، وإنما يمتد ليشمل الإسلام ذاته بوصفه ديناً وإيماناً؛ حيث يقول مؤكداً هذا المعنى: "إن الإسلام الصادق لن يكون إلا شخصانياً". الشخصية الإسلامية (القاهرة: دار المعارف، 1983)، 129.

³⁶ يقول: "إن الفارابية، كالفلسفات الإسلامية الأخرى، أضخم مكوناتها من الآثار المنشورة والمقروءة". ورقات، 9.

³⁷ ورقات، 9.

³⁸ ورقات، 9.

³⁹ ورقات، 31.

⁴⁰ ورقات، 12.

⁴¹ ورقات، 12، 23.

⁴² ورقات، 23.

يحترم الفكر ويحب الحرية والتحرر.⁴³ أي أن الفارابي فيلسوف "يبحث عن التحرر من الاضطراب منطقيا وأخلاقيا".⁴⁴ لهذا فإن فلسفته "فلسفة تمرد تناهض الانحرافات المنطقية والمجتمعية، تمرد فكري يعي انعزاله التاريخي كما يعي ما في تفكيره من توتر ثوري".⁴⁵ وإلى ذلك، فـ "فلسفة الفارابي فلسفة ملموسة"⁴⁶ و"ليست مجردة".⁴⁷ ويظهر ذلك في كونها قائمة على "العقلانية والتجربة".⁴⁸ ومعنى هذا أن "الفارابية فلسفة براكسيس وتنظير"،⁴⁹ "فلسفة نظر وعمل يتكاملان في جدل خلاق".⁵⁰ وهي، أيضا، "تأمل نقدي وتساؤلي".⁵¹ وفضلا عن ذلك، ففلسفة الفارابي "صيحة إصلاحية تقدمية"، بل هي "نسق نقدي إصلاحي".⁵² وتقوم "أخلاقيته على الالتزام بالنظرة الإصلاحية الشمولية".⁵³ وفي الآن نفسه، هي "فلسفة مؤمنة".⁵⁴ وبالجمل، "إن الفارابية إنسية أخلاقية"،⁵⁵ وهي "منظومة تقوم على المسؤولية والحرية". وبما أنها كذلك، "فقد التزمت بقضايا شمولية وتوجهت بالضرورة إلى أجيال وأمم، إلى الإنسان وهو يتطلع إلى فهم ذاته والعالم، وإلى ممارسة التحرر"،⁵⁶ أعني "بلورة سيروية التحرر ذهنيًا وسلوكيًا ومجتمعيًا".⁵⁷ و"الفارابية حصيلة حوار، لا عملية نقل"،⁵⁸ حوار مع السابقين والمعاصرين واللاحقين؛ أي أنها "في حوار مع الأجيال"،⁵⁹ مهما اختلفت هذه الأجيال من الناحية الزمانية واختلفت مشاكل أصحابها. والسر وراء هذا هو أن مضامين "رسالة الفارابي تخاطبنا من خلال لغة اليوم وفي نطاق مشاكلنا الحالية، لأن مضامينها فوق تاريخية".⁶⁰

⁴³ ورقات، 42.⁴⁴ ورقات، 32.⁴⁵ ورقات، 41.⁴⁶ ورقات، 18.⁴⁷ ورقات، 18.⁴⁸ ورقات، 35.⁴⁹ ورقات، 25.⁵⁰ ورقات، 36.⁵¹ ورقات، 25.⁵² ورقات، 39.⁵³ ورقات، 36-35.⁵⁴ ورقات، 32.⁵⁵ ورقات، 43، 10، 25، 36-35.⁵⁶ ورقات، 43.⁵⁷ ورقات، 41.⁵⁸ ورقات، 11.⁵⁹ ورقات، 10.⁶⁰ ورقات، 43.

فهل بقيت، بعد كل هذا، خاصية من خصائص الفلسفات، على مر العصور، لم تتضمنها فلسفة الفارابي؟ إنها فلسفة تستجيب لكل الحاجيات والقراءات والأزمنة؛ فقد يجد فيها الباحث عن الإيمان ضالته لأنها فلسفة مؤمنة، كما قد يجد فيها المهموم بالإصلاح ضالته لأنها فلسفة إصلاحية؛ بل إن أنطونيو غرامشي (ت. 1937م) والكانطية الجديدة وجون بول سارتر (ت. 1980م)، وأتباع فرانز فانون (ت. 1961م)، وحركة 1968 العالمية، والحركات التحررية كلها، والإنسيين، وأصحاب نظرية الحوار والتواصل سيجدون في فلسفة الفارابي شيئاً من فلسفاتهم.

قد يعترض قائل، فيقول عن حسن نية: إن قراءة الحبائي للفارابية ليست قراءة محايدة، وإنما هي بالأحرى قراءة شخصية سافرة. الجواب سريع: الاعتراض غير ذي موضوع، لأنه يقرر أمراً لم ينكره أحد؛ فمن قال: إن الحبائي يبحث عن قراءة محايدة؟ وهو الذي يقول عن تصورهِ: "نحن اليوم، عندما نواجه تأليف الفارابي لا نعاملها بحياد".⁶¹ ويقول عن طبيعة عمله "إنه عمل موجه، وغير بريء، عمل غائي. وما نخال الفارابي إلا مؤيداً هذا الإجراء، لأن الفلسفات الكبرى لا تموت بموت أصحابها، بل تظل تغذي على الدوام التفكير البشري".⁶² ومن هذه الجهة، لا يملك الفارابي التاريخي، إن هو أراد لفلسفته البقاء، إلا أن ينتصب مؤيداً مقارنة الحبائي ووجاهتها. وإلا فإن "كل فلسفة لا تثرى الثقافة ولا تسهم في حوار الأجيال تكون إما تافهة وإما رجعية تعاكس تقدم الفكر وتحرره أي تهدم القاعدة التي عليها ينبني كل تقدم وكل تحرر".⁶³

وماذا لو كان أحدنا غير متفق مع الحبائي في مقاربته؟ ولكن، هل نرضى لفلسفة الفارابي أن يقال عنها إنها رجعية، كما سبق أن فعل إيف لاكوست عن ابن خلدون؟

2. ابن خلدون معاصراً

عادة ما يحصل البحث في حقب الماضي عن نظار تتوافق روحهم وأفكارهم مع الانشغالات المعاصرة. وهذا ما يظهر في أحاديث المنتسبين اليوم إلى حقل التفكير الفلسفي عن حداثة هذا المفكر المتقدم أو ذاك. وإذا حصرنا مجال قولنا في السياقات الإسلامية، فإن هذا ينطبق على ابن خلدون كما ينطبق على ابن رشد وآخرين. ولهذا

⁶¹ ورقات، 11.

⁶² ورقات، 43.

⁶³ ورقات، 10.

يجد المرء البعض متمسكا بوجه أخرى لحدائثة ابن رشد، كما دافع آخرون، من قبل، عن حدائثة "كلاسيكية" لابن رشد ولابن خلدون. وفي هذا السياق، فقد نشر محمد عزيز الحبابي مؤلفه عن ابن خلدون في سلسلة فلاسفة كل العصور.⁶⁴ وإضافة إلى ذلك، فإن تعقيبته عن ندوة ابن خلدون التي انعقدت بالرباط العام 1979م قد جاء مثقلا بإحاحه على ضرورة تجاوز ابن خلدون إلى خلدونية معاصرة.⁶⁵ أما العنوانان العربيان اللذان وضعتهما فاطمة الجامعي لكتاب الحبابي عن ابن خلدون، مستلهمة عنوان السلسلة الفرنسية التي صدر ضمنها، وهما **ابن خلدون أحد فلاسفة كل العصور**، و**ابن خلدون معاصر**،⁶⁶ فإنهما يُغنياننا عن تطويل الكلام بخصوص هذه المسألة.

غير أن تمسك الحبابي بمعاصرة ابن خلدون لا يعني ادعاء سبق له إلى بعض الكشوفات العلمية. فالرجل، على سبيل المثال، يرفض القول بأن ابن خلدون كان مؤسس السوسيولوجيا قبل مؤسسيها، على خلاف ما ادعى علي عبد الواحد وافي وآخرون.⁶⁷ يرفض الحبابي هذا من منطلق الدفاع عن الخلدونية التي يعتبرها أشمل وأغنى من أن تختزل في مجرد اكتشاف لعلم جزئي.⁶⁸ لهذا فالمقصود بعصرنة أو تحديث الخلدونية - وهي اكتشاف حصري لهذا العصر، إذ لم تكن هناك خلدونية في عصر ابن خلدون ولا في العصر الذي تلا عصره -⁶⁹ هو محاولة النظر في إمكان تخصيص الخلدونية للفكر الحديث.

أخرج الحبابي كتابه عن ابن خلدون بالفرنسية العام 1968م في وقت صار فيه ابن خلدون "موضة" البحث شرقا وغربا، على الأقل من جهة عدد المؤلفات التي خصصت له.⁷⁰ ويكفي أن نشير إلى أعمال كل من محسن مهدي (ت. 2007م) عن

⁶⁴ Mohammed-Aziz Lahbabi, *Ibn Khaldūn, présentation, choix de textes, bibliographie*. Collection Philosophes de tous les temps (Paris: Seghers, 1968).<

وقد أسقطت فاطمة الجامعي البيبليوغرافيا من ترجمتها. ونلفت نظر القارئ إلى عنوان السلسلة التي صدر ضمنها الكتاب.

⁶⁵ محمد عزيز الحبابي، "تعقيب على الندوة"، ضمن أعمال ندوة ابن خلدون بمناسبة مرور ستة قرون على تحرير ابن خلدون للمقدمة من 14 إلى 17 فبراير 1979 (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1981): 430-439.

⁶⁶ محمد عزيز الحبابي، **ابن خلدون معاصر**، ترجمة فاطمة الجامعي الحبابي (بيروت: دار الحدائثة، 1984). وتستعمل فاطمة الجامعي عنوانا آخر للكتاب، كما ذكرنا في المتن، وهو **ابن خلدون أحد فلاسفة كل العصور**. انظر محمد عزيز الحبابي، "هل ابن خلدون رجعي؟"،

نقلته إلى العربية فاطمة الجامعي الحبابي، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية** 7 (1983-1984): 9.

⁶⁷ الحبابي، "تعقيب على الندوة"، ضمن أعمال ندوة ابن خلدون، 432، 435.

⁶⁸ الحبابي، "تعقيب على الندوة"، ضمن أعمال ندوة ابن خلدون، 435-436.

⁶⁹ الحبابي، "تعقيب على الندوة"، ضمن أعمال ندوة ابن خلدون، 426، 437. ويقول مثلا: "لم توجد حقا خلدونية في تاريخ الفكر العربي الإسلامي قبل عصرنا". 436.

⁷⁰ ويجدر بنا أن نشير إلى أن اهتمام الحبابي بابن خلدون يعود إلى ما قبل هذا التاريخ. انظر مثلا: "أصالة المنهجية عند ابن خلدون"، ضمن محمد عزيز الحبابي، حسن إبراهيم حسن، جرمان عياش وآخرون (منسقون)، **مهرجان ابن خلدون** (الدار البيضاء: دار الكتاب، 1962)، 9-21.

فلسفة التاريخ لدى ابن خلدون العام 1958م،⁷¹ وعبد الرحمن بدوي (ت. 2002م) عن مؤلفات ابن خلدون العام 1962م،⁷² وإيف لاکوست عن ابن خلدون: نشأة التاريخ، ماضي العالم الثالث، العام 1966م،⁷³ ودراسات ساطع الحصري (ت. 1968م) عن مقدمة ابن خلدون، العام 1967م،⁷⁴ وناصيف نصار عن الفكر الواقعي لابن خلدون، ومحمد محمود ربيع عن النظرية السياسية لابن خلدون العام 1967م،⁷⁵ وجورج لابیكا (ت. 2009م) عن السياسة والدين عند ابن خلدون: مقال في الإيديولوجيا الإسلامية العام 1968م،⁷⁶ وقد غدت هذه دراسات كلاسيكية.

ظهر كتاب الحبائي عن ابن خلدون في زمن هذه الفورة الحقيقية من الاهتمام بالمقدمة، والذي تداخلت فيه الجرعات الأيدلوجية بالتحليل العلمي إلى حد كبير. ويمكن للقارئ أن يلاحظ، في هذا السياق، أن الحبائي قد أعفى نفسه من مناقشة الأطروحتين الهامتين لمحسن مهدي وناصيف نصار، وسارع إلى التفاعل مع دعوى "رجعية" ابن خلدون و"لا عقلانيته" التي اشتهر بها إيف لاکوست في عمله المذكور.

تقوم مقارنة الحبائي على تقديم "الخلدونية بوصفها فكرا حيا ومخصبا".⁷⁷ ومن هذه الجهة، فمقاربتة "تتلاقى ما فعله جل الباحثين الذين يميلون إلى أن يجعلوا من ابن خلدون نصبا تاريخيا جامدا يدهش بضخمه وصلابته".⁷⁸ وللأسف، لا يذكر الحبائي نموذجا لهؤلاء الباحثين. وعموما، فإن الإيقاع الذي كتبت به فصول القسم الأول من كتابه عن ابن خلدون يُظهر أن الغرض من الكتاب كان هو البحث عن سبل "تعصير"⁷⁹ الخلدونية وتحديثها من جهة، وتصحيح مكانة ابن خلدون وصورته في وجه الكلام الذي ألقى به لاکوست، والذي بدا للحبائي أنه يهدف إلى إسقاط حظوته في أعين المحدثين، من جهة ثانية.

⁷¹ Muhsin Mahdi, *Ibn Khaldun's Philosophy of History: A Study in the Philosophic Foundation of the Science of Culture* (Chicago: University of Chicago Press, 1964).

⁷² عبد الرحمن بدوي، مؤلفات ابن خلدون (القاهرة: دار المعارف، 1962).

⁷³ Yves Lacoste, *Ibn Khaldoun. Naissance de l'histoire. Passé du tiers-monde* (Paris: Maspero, 1966).

⁷⁴ ساطع الحصري، دراسات عن مقدمة ابن خلدون (القاهرة-بيروت: مكتبة الخانجي-دار الكتاب العربي، 1967).

⁷⁵ Nassif Nassar, *La pensée réaliste d'Ibn Khaldûn* (Paris: P.U.F., 1967); Muhammad Mahmud Rabi', *The Political Theory of Ibn Khaldun* (Leiden: E.J. Brill, 1967).

⁷⁶ George Labica, *Politique et religion chez Ibn Khaldoun: essai sur l'idéologie musulmane* (Alger: SNED, 1968).

⁷⁷ الحبائي، ابن خلدون معاصر، 11.

⁷⁸ الحبائي، ابن خلدون معاصر، 11.

⁷⁹ هذا المصطلح من استعمال الحبائي نفسه، "تعقيب على الندوة"، ضمن أعمال ندوة ابن خلدون، 427.

ومن هذه الجهة الأخيرة، فقد نهض الحبابي إلى دفع تهمتي الرجعية واللاعقلانية عن ابن خلدون. وهاتان التهمتان هما اثنتان فقط من الانتقادات الكثيرة التي وجهت إليه؛ وفي نظر الحبابي، بقدر ما تكشف هذه الانتقادات تناقضات هذا المفكر فهي تكشف أيضا غنى فكره وخصوبته. وكما يقول هو نفسه: ”وبالفعل، إن الخربشات والتناقض والمعارضة وتضارب الآراء لا تصاحب إلا الآثار الغنية التي تتفتح على آفاق شاسعة“.⁸⁰ والذي يقرأ كتاب **ابن خلدون معاصرا** قد يلمس فعلا تمسك صاحبه الشديد بالتراجع عن بعض من تلك التناقضات التي تخللت النسق الخلدوني.

من أجل إنقاذ ”ظاهرة“ ابن خلدون كان على الحبابي أن يدخل في تدليلات طويلة ومعقدة، وغير مقنعة في بعض الأحيان، كما هو الشأن في الحالة التي سنوردها. أولى الحبابي في كتابه أهمية كبرى لدعوى إيف لاكوست الذي سجل أن بعض فقرات **المقدمة** ”تصطبغ بضبابية فكرية باطنية، يُظهر ابن خلدون فيها تأثرا كبيرا برود فعل المؤمنين المتزمتين“.⁸¹ ويرى لاكوست في عبارات ابن خلدون الآتية: ”إنه ينبغي الإعراض عن النظر فيها [الطبيعيات]، إذ هو من ترك المسلم لما لا يعنيه، فإن مسائل الطبيعيات لا تهمنا في ديننا ولا معاشنا فوجب علينا تركها“⁸² دليلاً على مواقف ابن خلدون ”الرجعية“ ”المتزمتة“ من العلوم الوضعية. أما رد الحبابي فقد كان كما يلي: ”لا تتبين في هذه الفقرة ما ينهى عن دراسة العلوم. وما يبدو لنا هو أنها تحث المؤمن الحق على تجنب ما لا يهمه فقط. فعلا ابن خلدون يقصد بمسائل الطبيعيات المسائل الميتافيزيقية (كذا) التي لم يصل أحد إلى إدراكها فينصحنا بعدم الاهتمام بها لأنها أبحاث لا جدوى فيها ومضيعة للوقت. ألم تجعل البيزنطينيات من فقهاء ومتكلمي عصر ابن خلدون متمنطقين عاجزين عن تجاوز التقليد الكبشي الأعمى؟ ألم يصب مفهوم الهوية في المنطق الأرسطي الفكر الوسطوي بالعقم؟“⁸³ يقول الحبابي هذا، وكأن ابن خلدون لا يميز بين الطبيعيات والإلهيات. أما الحكم بكون الإلهيات غير ذات جدوى فهو أمر يجعل موقف صاحب الشخصية لا يبتعد كثيرا عن مناهضي هذا المبحث عند فلاسفة السياقات الإسلامية، أعني المتكلمين المسلمين، والغزالي تحديدا.

يظهر الحبابي، في بعض الأحيان، وكأنه مستعد لكل شيء من أجل رفع ما يترتب عن طابع التناقض في أسلوب ابن خلدون في الكتابة. صحيح أن هذا الأخير قد

⁸⁰ الحبابي، ”تعقيب على الندوة“، ضمن أعمال ندوة ابن خلدون، 425.

⁸¹ الحبابي، **ابن خلدون معاصرا**، 65.

⁸² ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق عبد السلام الشاذلي (الدار البيضاء: بيت الفنون والعلوم والآداب، 2005)، الجزء الثالث، 181.

⁸³ الحبابي، **ابن خلدون معاصرا**، 69-70. وهذا مثال آخر للأقوال التي تجعل المرء يتساءل عن طبيعة معرفة الحبابي بتفاصيل الفلسفة والمنطق عند الفلاسفة المسلمين.

سعى إلى إظهار "بطلان الفلسفة وفساد منتحليها"،⁸⁴ في الوقت الذي يضع فيه الفلسفة أساسا لتصوره للتاريخ وللعمران البشري.⁸⁵ غير أن هذا لا مفارقة فيه؛ لأنه إذا نظرنا إلى مقاصد الخلدونية وتوترها، أمكننا أن نؤكد أنها فلسفة؛ أما إذا نظرنا إليها من الناحية التقنية فهي ليست كذلك.⁸⁶ وهذا كله من أجل الانتهاء إلى القول بأن ابن خلدون فقيه "مؤمن وعقلاني". وإذا كان من الطبيعي أن يقوده إسلامه واقتناعه بحقيقة إيمانه إلى أن يكافح دفاعا عن الإيمان، بل من المنطق والصواب أن يلتزم بذلك،⁸⁷ فإن عقلانيته قد جعلته يرفض رفضا باتا تصوف كل من محيي الدين ابن العربي (ت. 638هـ/1240م) وأبي حفص ابن الفارض (ت. 632هـ/1235م) وعبد الحق ابن سبعين (ت. 669هـ/1269م) وكل التأويلات الباطنية للدين؛ وفي المقابل يقبل تصوفا معتدلا وموافقا للسنة. لكن، مهما يكن من أمر، فقد كان على ابن خلدون "ألا يهاجم الفلسفة، وأن يكتفي بتحذير من ليسوا مهيين لممارسة التأملات الميتافيزيقية من الوقوع في مغبة الانشغال بالماورائيات لخطرها على معتقداتهم الدينية".⁸⁸

وإذا كان الحبائي قد أظهر في كتابه ترددًا كبيرًا بين الإقرار بالتناقض في فكر ابن خلدون وبين رفعه،⁸⁹ فإن الظاهر أنه قد صار مع مرور الوقت مقتنعا بوجود هذا التعارض. ويظهر ذلك جليا من تبنيه دعوى محمد عابد الجابري (ت. 2010م) ودفاعه عن حضور "المعقول واللامعقول" في المقدمة، انطلاقًا من أنه لا وجود لفصل في هذا العمل بين ما هو أساسي وما هو استطرادي. ومن ثم، فإن تلك البحوث الاستطردية في المقدمة التي بدت غير عقلانية إنما هي من صميم المقدمة، لأن هذا العمل كل متكامل.⁹⁰

ومهما يكن من أمر، فإن الغرض من عمل الحبائي لم يكن هو دراسة متن المقدمة من أجل مزيد فهم لمسائلها، وإنما كان الغرض هو استثمارها في تخصيص

⁸⁴ ابن خلدون، المقدمة، 178-186.

⁸⁵ الحبائي، ابن خلدون معاصر، 54.

⁸⁶ الحبائي، ابن خلدون معاصر، 55.

⁸⁷ الحبائي، ابن خلدون معاصر، 57.

⁸⁸ الحبائي، ابن خلدون معاصر، 57.

⁸⁹ يقول الحبائي في سياق ذكر مثال ثانٍ للمفارقات الموجودة في متن المقدمة: "مشكل آخر يمثل مشكلة جديدة. تأثر ابن خلدون بمنطق أرسطو في الوقت الذي يؤكد فيه أن البرهان المنطقي عاجز عن أن ينمي معرفتنا بالعالم لأن العقل البشري محدود. فإلى أي شيء تعزى هذه التناقضات؟ يبدو أن هجوم ابن خلدون ينصب على التمنطق المتعسف لا على المنطق في مفهومه الحقيقي [كذا]. إنه يعارض المنطق الصوري وشكلياته الجامدة لما يعطى من مطلقة تخوله التدخل في كل شيء، في الفقه والنحو... بل حتى في ما يتصل بشؤون الآخرة وشؤون الخالق نفسه". ابن خلدون معاصر، 58. لعل عدم اهتمام الحبائي بهذا التقليد العلمي حملته على إصدار مثل هذه الأحكام أو العبارات الغامضة التي لا تظهر إلماها لا "بالمنطق في مفهومه الحقيقي" ولا بموقف ابن خلدون من المنطق.

⁹⁰ انظر: الحبائي، "تعقيب على الندوة"، ضمن أعمال ندوة ابن خلدون، 425.

الفكر المعاصر. ولذلك، فإن مقارنة أولية بين عمل الحبابي وبين الدراسات الخلدونية المعاصرة له تظهر محدودية هذا العمل، كما تكشف عن الغاية التعليمية التعريفية من كتابته.

ولنا، في الواقع، مثالان يُظهران أن الكتاب موجه للمبتدئين ولعموم القراء:

أولاً، لا تخلو اللغة التي كتب بها الكتاب من عناصر عجائبية تجعل من ابن خلدون شخصية مشوقة؛ وذلك مثل قوله: "كان ابن خلدون عبقرياً ومغامراً يتحدى الدسائس ويواجه الأخطار، فعرف مصيراً مليئاً بالأحداث والتغيرات المفاجئة. ولم يكن لطموحاته المتنوعة نظير ولا لولعه بالمغامرات مثيل. فكما كان رحالة متجولاً في ميادين الحياة السياسية والمجتمعية، عرف كذلك رحلات في مجال الفكر والمعرفة".⁹¹

ثانياً، كتاب ابن خلدون معاصراً، على غرار الكتب الموجهة للمبتدئين والناشئة، جاء مصحوباً بالصور، من قبيل صورة لباب الدار التي ولد بها ابن خلدون،⁹² وصورة وسط الدار التي نشأ فيها،⁹³ وصورة الكتاب الذي حفظ فيه القرآن،⁹⁴ وصورة لجامع الزيتونة حيث درس ابن خلدون.⁹⁵ وقد سار الحبابي في هذا على نهج ساطع الحصري في دراساته عن ابن خلدون.

إن هذين المثالين يظهران، في نظرنا، إلى أي مدى يصعب قيام حوار أكاديمي نافع حول الإرث الذي خلفه لنا الحبابي بخصوص الفلسفة في السياقات الإسلامية.

ثالثاً: في محدودية مقارنة الحبابي

استئنفاً لما أشرنا إليه قبل قليل، نُورد أدناه مجموعة من الملاحظات الأولية التي من المفيد، في ما يبدو لنا، أن نسجلها بخصوص مقارنة الحبابي لتاريخ الفلسفة في السياقات الإسلامية؛ لاسيما وأن الرجل قد كتب ما كتب في هذه الفلسفة في وقت لم يكن تقليد البحث فيها قد عرف بعد طريقه إلى التأسيس في الجامعة المغربية على نحو يضمن التراكم النافع؛ أو لنقل في وقت كان فيه ذلك التقليد ما يزال يتلمس خطواته الأولى نحو التأسيس، وكان هو نفسه أحد المسهمين في تأسيسه بمعنى ما.

⁹¹ الحبابي، ابن خلدون معاصر، 17.

⁹² الحبابي، ابن خلدون معاصر، 86.

⁹³ الحبابي، ابن خلدون معاصر، 20.

⁹⁴ الحبابي، ابن خلدون معاصر، 82.

⁹⁵ الحبابي، ابن خلدون معاصر، 112.

لذلك، فإن من شأن النظر في مقارنة الحبائي لتاريخ الفلسفة في السياقات الإسلامية من شأنه أن يفيدنا في فهم واقع هذا التقليد اليوم في المغرب.

1. لا يبعد أن يصطدم المهتم بتاريخ الفلسفة في السياقات الإسلامية بهذا الإحراج الذي يبدو لي قد تحكم في مقارنة الحبائي المذكورة: ففي نظره، ينبغي أن نرفع فلاسفة الماضي إلى مصاف المحاورين كيما نفرض عليهم مشاكلنا ومعجمنا،⁹⁶ وإلا فإننا لن نصنع أكثر من تماثيل إضافية لهؤلاء الفلاسفة ونحنطهم. وللمرء أن يتساءل: كيف لنا أن نجعل من الفارابي أو الغزالي وابن رشد أطرافا في النقاش الذي كان سائدا أيام الحبائي؟ وعلى سبيل المثال، هل تسمح الأعراف الأكاديمية الجدية أن "نختلق محاورات" في قالب عرض مسرحي⁹⁷ يتضمن مشاهد وشخوصا يحاورون الغزالي، يضحكون ويذهبون إلى الصلاة جماعة؟

2. وإلى ذلك، إننا نتصور أن خلفية قائمة على ثنائية حادة قد تحكمت في قراءة الحبائي للمجهودات النظرية للنظار المسلمين المتقدمين. وقد أدت هذه الثنائية إلى إقصاء الكثير من النظائر الذين أغنوا البشرية برؤاهم وتصوراتهم في الوقت الذي نجده يتمسك بمعاصرة آخرين. ويمكن أن نوضح ذلك بما يلي: على الرغم من تأكيد الحبائي على اعتبار الشخصية "مجموعة من الالتزامات والمواقف تجاه العالم الحديث". فإنه قد فتح باب نادية الفلسفي أمام فلاسفة عاشوا في القرون السابقة وتفلسفوا انطلاقا من شروطه. ولهذا يمكن للمرء أن يصادف ضمن هذا النادي أعلاما كابن طفيل وابن رشد والفارابي وابن خلدون. ولكنه، في المقابل، لن يجد ضمنهم أسماء ابن سينا والسهورودي (ت. 587هـ/1191م) ومحيي الدين ابن العربي وابن سبعين. والظاهر أن المجموعة الأولى قد دخلت هذا النادي بتأشيرة التزاماتهم ومواقفهم تجاه العالم الذي عاشوه وما واجهوه، فضلا عن قدرتهم على أن يُستثمروا في كل عصر، وبخاصة في عصر الحبائي. أما المجموعة الثانية فقد حصل استبعاد أعضائها من النادي بسبب من دعواتهم إلى الباطنية ونظرية الفيض وانعزالهم عن قضايا مجتمعهم، في نظره. وهكذا، فعلى الرغم من دفاع الحبائي عن روحانية الإنسان في وجه "الماديات الفجة" و"العقلانيات الصارمة"،⁹⁸ فإنه يعلن، في المقابل، عن معاداته

⁹⁶ بالإضافة إلى ما أثبتناه في القسم الأول، نضيف هنا طرفا من تعقيبه عن ندوة ابن خلدون: "في هذه الندوة كنا على موعد مع ابن خلدون، وتفاهمنا معه بكل بساطة وكأنه من أيامنا واهتماماته من اهتمامات عصرنا". "تعقيب على الندوة"، ضمن أعمال ندوة ابن خلدون، 427. ويقول عن الفارابي: "إن رسالة الفارابي تخاطبنا من خلال لغة اليوم وفي نطاق مشاكلنا الحالية لأن مضامينها فوق تاريخية فلولا ذلك ما أمكننا أن نغامر مع الفارابي وأن نتواصل معه". ورفقات، 43.

⁹⁷ ورفقات، 88، 97. ولكن هذه المسرحية قد تخدم أغراضا ديداكتيكية وتربوية. انظرها في ورفقات، 83-103.

⁹⁸ انظر: "لا توجد عقلانية خالصة"، ضمن من المغلق إلى المنفتح، ترجمة محمد برادة (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1973): 188-205.

الشديدة للتصوف العرفاني "غير السني" وللـفلسفات "غير العقلانية". بل أكثر من ذلك، يذهب بانزعاجه من اختلال التوازن، في العالم العربي، بين الاهتمام بالتصوف والعرفان والاهتمام بالفلسفة إلى حدّ أنه اعتبر انعقاد مؤتمرات عن السهروردي ضرباً من المؤامرة ضد التفكير والتأمل والفلسفة الحقّة.⁹⁹

3. إذا كان من السهل على الحبابي أن يدمج المجموعة الأولى من الفلاسفة المذكورين أعلاه ضمن ناديه الشخصاني، ويقصي المجموعة الثانية منه، فإنه قد عانى كثيراً مع شخصية إشكالية كأبي حامد الغزالي.¹⁰⁰ إن تتبع تحليلات الحبابي التي خص بها الغزالي في عدة مناسبات، وجمعها في كتابه الموسوم **بورقات عن فلسفات إسلامية**، يدرك تلك الصعوبة التي ذكرنا. فقد اصطدم بواقعة أن "الغزالية اضطرابات وتناقضات، والتباس ومفارقات".¹⁰¹ ورغم ذلك، فإن الحبابي يقرر في الأخير أن يدمجه في النادي؛ وذلك بسبب من ثوريته ومسؤوليته.¹⁰² وهكذا، فعلى الرغم من شدة الانتقادات وخطورة الاتهامات¹⁰³ التي وجهها إلى الغزالي، فقد أدمجه آخر الأمر في

⁹⁹ يقول: "ما أريد إبرازه هو أن ابن رشد كان يجب أن يغذي الثقافة الحالية وينير التفكير العربي الحالي. ففي الوقت الذي نقيم فيه مهرجانات للسهروردي وغيره من الصوفية [...] نجد أن ابن رشد لا يذكر. هل [هذه] مؤامرة ضد التفكير والتأمل والفلسفة الحقّة؟ هذا هو الشيء الذي يزعجنا؟". الحبابي، "مناقشة"، ضمن أعمال ندوة ابن رشد، 65.

¹⁰⁰ "أبو حامد الغزالي الرجل اللزج والإشكالية". ورقات، 57. ويقول أيضاً: "إنه هو نفسه إشكالية في تاريخ الثقافة الإسلامية". ورقات، 57. وانظر أيضاً، ورقات، 165. ويقول الحبابي مخاطباً الغزالي: "إنك شخصية إشكالية تتمحور حوله إشكاليات"، ورقات، 6.

¹⁰¹ ورقات، 163.

¹⁰² فلسفة الغزالي فلسفة إصلاحية وثورية من جهة أنها تقصد تغيير حياة المجتمعات التي تكونت فيها؛ إذ إن "كل عناوين كتب الغزالي توحى بنزعة ثورية. خطابه خطاب من يعمل على إحياء علوم الدين أي الجهاز المجتمعي والفكرولوجي والخلقي الأكثر حيوية في الوسط الإسلامي وعلى مقاومة الخطاب الداعي إلى الجمود والتجميد". ورقات، 158؛ وانظر بخصوص مسؤوليته، ورقات، 159. وإلى ذلك، فإن الحبابي يصف ابن تيمية وابن القيم الجوزية أيضاً بالثورية من حيث هي سلفية قائمة على الكفاح من أجل الاجتهاد والعودة إلى المنابع. انظر: **الشخصانية الإسلامية**، 124.

¹⁰³ يقول الحبابي: "يبعد [الغزالي] العقل فيقع في اللاعقلانية، وينفي عن الجسم الكمال ويصف المعرفة العقلية بالنقصان ويدرج أهل الرأي في المتهافين فإذا بمواقفه مليئة بالتردد تجاه أطروحات سلم بها نفسه من قبل، يثبت أخرى تقدم له أن رفضها. دفع كل هذا ببعض مؤرخي الغزالي إلى القول بمرض عصبي أصاب أبا حامد وهو مرض مزمن لم يفارقه مرض كان يأتي ويذهب ثم يعود دائماً مصحوباً بالتردد والتناقض. إنه مرض جعل من مزاج الغزالي مزاجاً هجومياً ومتردداً أبداً". ورقات، 69؛ ويرمي الحبابي الغزالي بالتخاذل عن القيام بالواجب تجاه أمته بخصوص الحروب الصليبية؛ إذ يقول عنه: "استرسل في كفاحه الفكرولوجي إلا أنه لم يؤد ما تفرضه عليه الظروف. فالترتيب في الواجبات يفرض تجنب الأخطر فالأخطر. أليس الجهاد ضد محتلي القدس (باليد، بالقلم، وبالقلب) مقدماً على الرد على المتكلمين وتكفير الفلاسفة؟ ثم إن الغزالي من أئمة المسلمين، أي أنه قدوة لهم، فعندما سكت عن المطالبة بالتعبئة للجهاد جاء موقفه كفتوى دينية وأخلاقية إلى عدم الاكتراث بالصليبيين وإلى تبني الوضع الراهن. وفي الآن الذي تجند كل رجال الكنيسة لتحريض المسيحيين على القتال المقدس، احتلى واختفى حجة الإسلام بصمت رهيب". ورقات، 144؛ ويرميه أيضاً بالجهل بعلم الحديث، "كتاب الغزالي [الإحياء] مليء بالموضوع من الأحاديث، مليء بالمكذوب بل بالخرافة". الحبابي، "مناقشة"، ضمن **ندوة حلقة وصل بين الشرق والغرب**، 425؛ إذ يقول أيضاً: "لقد كان الغزالي ضحية لعدائه للفلسفة والعقلانية وللغفلة. فلو أنه بقي مصاحباً للمنطق والعقل لاصان، وإن قليلاً وإن كثيراً، عن الوقوع في مثل تلك الورطة استعمال أحاديث موضوعة". ورقات، 79. ويمكن للقارئ أن يلاحظ كيف صار المنطق في هذا السياق مفيداً في التمييز بين الموضوع وغير الموضوع من الحديث النبوي. ونتصور أن اختلاق حوار مسرحي مع الغزالي قد مكن الحبابي من التصريح بأمور ما كان يسمح له بها التحليل. فقد ظهر الغزالي في هذه الحوارات مظهر "الرجسي" و"الوئوفي" و"المرتفع" و"العصبي" و"المزاجي" و"المعتد بنفسه" و"الأثافي" و"ضحية الشهرة وجنون العظمة والنجومية". انظر مثلاً: ورقات، 83-105. وإلى ذلك، فإن الحبابي يصرح في موضع آخر بأن الغزالي كان يصاب "بنوبات عصبية"؛ وهو ما يفسر اضطرابه في المواقف. انظر، ورقات، 144-145.

نادي الشخصية. ولا نشك، أولاً، في أن الغزالي قد تعرض لامتحان عسير على محك المبادئ التي تقوم عليها فلسفة الحبائي الشخصية حتى يُقبل ضمن ناديمها. ولا نشك، ثانياً، في أن أبا حامد قد أخل بالعديد من تلك المبادئ؛ لذلك فهو يحتل رتبة أدنى من ابن رشد ومن الفارابي ومن ابن طفيل. وفي الواقع، فإن "عبقريّة الغزالي" قد فرضت على الحبائي التعاطف معه.¹⁰⁴ وكما يقول: "إن أبا حامد يسكننا، لا يسمح لنا بالحياد، فنحن دائماً معه ومخالفين له. وتلك إشكاليتنا نحن بالنسبة للغزالي".¹⁰⁵

4. أغلب النقاشات التي دخل فيها الحبائي مع المشتغلين بالتراث الفلسفي والعلمي في السياقات الإسلامية ذات طبيعة إيديولوجية وثقافية عامة. فحتى وإن كان سياق الحديث هو التاريخ، مثلاً، لإسهامات المسلمين الفلكية، فإن فيلسوف الشخصية يختار أن يذهب في اتجاه إثارة مسائل عامة، من قبيل "أسباب عدم نهوض الأمة"، و"الترجسية والكسل الثقافيين"، و"تمجيد الهوية الجماعية"، و"القطيعة مع التراث".¹⁰⁶ ويمكن للمرء أن يسجل مجموعة من الملاحظات في هذا السياق:

أ. على الرغم من الخلاف الفكري والأيدولوجي بين الحبائي والجابري، فإن الأول قد سقط ضحية مفاضلات الثاني بين فلاسفة العالم الإسلامي. وهكذا، فعندما يتساءل الجابري عن شغل الفكر الأوربي في العصر الوسيط: هل ابن سينا أم ابن رشد؟ فيقول: "ومن نحن في حاجة إلى الرجوع إليه لتأصيل فكرنا وثقافتنا، هل نظرية الفيض أم النزعة العقلية الواقعية الرشدية، النزعة الرياضية المنطقية؟ ابن سينا يرى المعرفة تنزل من السماء إلى الأرض وابن رشد يراها تصعد من الأرض إلى السماء، فأيهما أقرب إلينا؟" يجيب الحبائي "بدون تردد: هو ابن رشد".¹⁰⁷ لعل الدارسين اليوم يدركون أهمية ابن سينا في تاريخ الفلسفة في السياقات الإسلامية، كما يعرفون أن تأثيره كان كبيراً في الفكر الأوروبي، وإن كان أقل من ذاك الذي كان لأبي الوليد. ولكنهم، قبل هذا، يدركون أن سؤالاً مثل ذاك الذي وضعه الجابري لا يفترض أن يشغل بال مؤرخ الفلسفة.

¹⁰⁴ ورقات، 59، 165.

¹⁰⁵ ورقات، 166.

¹⁰⁶ انظر مثلاً: الحبائي، "مناقشة"، ضمن أعمال ندوة ابن رشد، 359.

¹⁰⁷ الحبائي، مفاهيم مبهمّة، 99. تأثر الحبائي إلى حد كبير بالقاموس الذي كان يستعمله الجابري وبالأحكام التي تلزم عن استعماله. يمكن أن نمثل بذلك بكلامه عن ابن طفيل: ابن طفيل [...] مفكر من المدرسة المغاربية، كابن باجة الذي دافع عن العقلانية بفضل العلم النظري والتجارب العلمية التي تحمل بدايتها في ممارستها. فابن طفيل كمواطنه ابن باجة، يعارض ما لا بداهة له في صميمه"، ورقات، 55.

ب. أما بخصوص الأمور والقضايا التي تثيرها النصوص الفلسفية والمنطقية القديمة والتي تستدعي جهداً نظرياً وتنظيرياً ما، فإنه ليسهل على المرء أن يلاحظ عند الحبابي ميلاً إلى التبسيط المثير للتساؤل. والمثال الآتي قد يغنينا عن الدخول في تفاصيل إضافية. كان الراحل جمال الدين العلوي (ت. 1992م) قد شارك في ندوة **حلقة وصل بين الشرق والغرب** بورقة مطولة عن "نظرية البرهان ودلالاتها في الخطاب الفلسفي لابن رشد"¹⁰⁸ تعرض فيها، من بين ما تعرض له، لمفهوم البرهان عند ابن رشد وأنواعه. والمعروف بين المهتمين أن هذا الأخير، على غرار بقية المشائين، يميز في البرهان بين "برهان السبب" و"برهان الوجود" وبرهان يجمع بينهما يسمى بـ"البرهان المطلق". وفي تفاعله مع ورقة العلوي، يقول الحبابي: "أريد أن أتعرض إلى ما جاء عند الأخ جمال الدين العلوي. من أول وهلة نعلم أن العلم معادل للبرهان، أو أن البرهان معادل للعلم. ماذا يجيز هذا الترادف عند ابن رشد أو عند غيره؟ خصوصاً وأن لكل علم، كما ذكر المحاضر، منطقاً الخاص. إذن هناك تعدد العلوم، وهناك مناطق، إن جاز هذا الجمع، جمع منطق - فلا يمكن أن نحفظ بهذا الترادف. وإذا كان لا بد من ترادف، فليكن بتحديد أي منطق وأي علم يمكن أن يقوم على هذا المنطق وأن نربط بينهما. وعلى هذا، لا بد من تحديد الأصناف المعرفية، وتحديد أصناف المناطق - كما قلت إن جاز هذا الجمع -. ويمكن أن نطالب بتجنب الاستعمال الرشدي للبرهان المطلق. فما معنى البرهان المطلق؟ المطلق بإطلاق المطلقة هو الله، وما عدا الله فهو نسبي. سواء في ميدان العلوم النظرية أو العلوم التطبيقية أو علوم الطبيعة".¹⁰⁹ مثل هذا القول لا يمكن أن يحمل إلا على الاستغراب؛ ولكن قد يحمل على الصمت أيضاً؛ وهو ما حصل للعلوي.

ت. يمكن للمرء أن يلاحظ، أيضاً، وجود تبسيط مخل أيضاً على مستوى الأسلوب المستعمل في التحليل. وفضلاً عن ما أوردناه أعلاه عند حديثنا عن ابن خلدون، يقول الحبابي عن الغزالي: "انعزل الغزالي، طوال عشر سنوات، فلم ينتفع به أحد. إنها عملية مجانية وشذوذ. فلو قضاها في التدريس لجنى ثمارها كثير من معاصريه، فما كان الإيمان ليناقض حياة النشاط الذي يجر النفع للذات وللآخرين. لكن أبا حامد بخل بالعلم على أهله".¹¹⁰ ويقول أيضاً: "المأتم قائم والضجة حامية والميت فمجرد فأر".¹¹¹ ويضيف: "هكذا أخرج الغزالي المنطق من منظومته ركلاً

¹⁰⁸ الحبابي، "مناقشة"، ضمن حلقة وصل، 43-105.

¹⁰⁹ الحبابي، "مناقشة"، ضمن حلقة وصل، 410.

¹¹⁰ ورقات، 63.

¹¹¹ ورقات، 96.

ليدخله من جديد بعناق¹¹². ويقول في موضع آخر بخصوص ابن طفيل: "أنا أمير وأنت أمير، فمن يسوق الحمير"¹¹³. والحالة هذه، يصعب علينا، مرة أخرى، أن نتصور نقاشا نافعا يمكن أن يتبلور بسبب من هذا الأسلوب في النظر إلى نصوص الفلاسفة المتقدمين وفي تحليلها.

ث. إحراق كتاب إحياء علوم الدين لأبي حامد الغزالي واحد من الأحداث التاريخية التي وصمت الذاكرة الثقافية للمغاربة، كما وشمّت صورة المغرب الوسيط عند الآخرين؛ وربما يشكل هذا الحدث واحدة من العُقد الجماعية لهذه الذاكرة. ولا نعلم أن أحدا من المشتغلين بقضايا الفلسفة والفكر انتصب إلى تسويغ هذا الفعل غير الفيلسوف محمد عزيز الحبائي؛ فإنه قد لجأ إلى تبريرات قد لا يتصور المرء أنه هو نفسه كان مقتنعا بها. صحيح أن الرجل لا يكن ودًا كبيرا لأبي حامد الغزالي،¹¹⁴ لكن الرؤية الفلسفية تقتضي موقفا آخر. يقول مثلاً: "حرق المغاربة كتاب إحياء علوم الدين لأنه لم يتعرض للجهاد، في حين أن رثتي المغرب الأطلنطية والمتوسطية كانت معرضتين على الدوام لهجومات الخصوم كما أن الأمراء المسيحيين كانوا يتحالفون متربصين الدوائر بالإسلام والمسلمين في الأندلس. أما الغزالي فكان يحرض الناس على أن يتحدوا بالزهد في الوضع التاريخي ظنا منه أنه بذلك تتحد عواطفهم الدينية وتصلح أحوالهم. ولكن إن كان الزهد مرغوبا فيه أخلاقيا في شتى الحالات، فإن المواقف السلبية في الأحداث المصرية حرام من جهة الدين ومن جهة العقل"¹¹⁵. وما كان هذا الموقف من الحبائي ليمر دون ردود واعتراضات.¹¹⁶

خاتمة

إن أكبر فلاسفة الذين عرفهم التاريخ هم أيضا مؤرخون للفلسفة، ولعلمهم "أسوأ" هؤلاء، كما يقال. وربما في هذا ما قد يحمل المرء على القول: إن الفيلسوف لا يمكن أن يدير ظهره للتاريخ، حتى وإن أعلن عن رغبته في ذلك، طالما أن هذا التاريخ

¹¹² ورقات، 70.

¹¹³ ورقات، 70.

¹¹⁴ ورقات، 59.

¹¹⁵ ورقات، 147. والجدير بالذكر أن الحبائي قد ألح أزيد من مرة على موقفه. يقول أيضا: "ففي هذا الجانب من دار الإسلام [المغرب] حيث تسود السنة ويسود مذهب إمام السنة مالك بن أنس، بلغت الغيرة الإسلامية أشدها لدى الخاصة كالقاضي عياض، والمهدي ابن تومرت [كذا] ولدى العامة [...]، فأحرق المغاربة كتاب إحياء علوم الدين لا معاداة للثقافة، ولا خصاما مع المؤلف بل لمجرد صيانة السنة والدفاع عن أصول التشريع الإسلامي". ورقات، 79. انظر أيضا الحبائي، "مناقشة"، ضمن حلقة وصل، 425.

¹¹⁶ انظر اعتراض اللورد شالفونت على كلام الحبائي في حلقة وصل، 264. وفي السياق ذاته يقول العروي: "أظن أن لا أحد يمكن أن يناقش هنا في هذا المجمع، ولا في المغرب، ما قاله اللورد شالفونت، أي أنه لا يمكن بحال من الأحوال أن يدافع أحد عن إحراق الكتب. ولا أدري هل يوجد هنا أحد يمكن أن يقول إن إحراق كتب الغزالي كان من محاسن الدولة التي كانت آنذاك بيدها مقاليد الحكم بالمغرب". حلقة وصل، 449.

كان دائما يقدم المدد تلو المدد للفيلسوف، سواء من أجل اقتراح حلول لإشكالياته أو بلورة مفاهيمه الفلسفية أو إعادة بناء أنساقه النظرية. لكن الفيلسوف الحبابي ما كان ليقبل لنفسه أن يظل مجرد مؤرخ للفلسفة، غارقا في نصوصها؛ لذلك كان لا بد أن يخرج من غيابات التاريخ إلى نور التفلسف. كان لا بد أن يخرج من سياقات دراسات أكاديمية (تاريخية وفيلولوجية) لا يُكن لها الكثير من الحب، من أجل النظر في إمكان التفلسف الشخصي اليوم وغدا.

صحيح أنه يمكننا أن ننتقد تأويلات مرتن هيدغر وفريدرك هيغل مثلا، إذ "يتعسفان" فيها على نصوص فلاسفة الماضي كيما تتوافق مع مقصديهما، لكن عبثا نحاول أن نعرف، بمعزل عن كل منظور تأويلي، ماذا أراد هؤلاء الفلاسفة تحديدا. وعلى سبيل المثال،¹¹⁷ قرأ هيدغر ديكرت بطريقة مختلفة عما فعل هيغل: فإذا كان الفكر الديكارتي يمثل بالنسبة للأول لحظة أساسية في مسار الإغماض المتنامي لمسألة الوجود في تاريخ الفلسفة الغربية، فإن الثاني يؤول ديكرت بوصفه لحظة ضرورية في طريق تأسيس الروح والمعرفة المطلقين. وكما يظهر، فكلا الفيلسوفين قد رتب ديكرت لحظة من لحظات تصورهما لتاريخ الميتافيزيقا أو لتاريخ الروح.

من جهة أولى، لا يجد المرء مثل هذا التصور للتاريخ وللأفلاسفة المسلمين عند الراحل محمد عزيز الحبابي. إن ابن رشد أو الفارابي أو ابن خلدون ليسوا لحظة من لحظات تطور فكرة ما أو تدهورها ضمن النسق الفلسفي للشخصانية، وإنما هم فلاسفة ينتمون إلى حاضر الفلسفة وليس إلى ماضيها. لا وجود في تعامل الحبابي مع فلسفات الماضي لتصور للزمن بمعناه التاريخي والكرونولوجي. يحصل إلغاء التاريخ تماما عنده، لصالح تصور يقوم على تعاصر كل الفلسفات. فهؤلاء الفلاسفة هم من عصرنا حسب تأويله، لأنهم كائنات فوق الزمن وفلسفاتهم فوق التاريخ. ومن هذه الجهة، تبدو لنا مقارنة الحبابي محكومة بنوع من اليوكروني (Uchrony)، التي تقوم على إطباق نوع من اليوتوبيا على التاريخ؛ ولكن ليس تاريخ الأحداث كما حصلت، وإنما التاريخ وقد أعيد بناؤه وتشكيله واختلاقه منطقيا ليظهر بالشكل الذي كان من الممكن أن يكون عليه.¹¹⁸

¹¹⁷ اقتبسنا هذا المثال من فيليب روسمان، "الفلسفة ومناهجها في البحث التاريخي"، 3.

¹¹⁸ Cf. Charles Renouvier, *Uchronie (l'utopie dans l'histoire): Esquisse historique apocryphe du développement de la civilisation européenne tel qu'il n'a pas été, tel qu'il aurait pu être* (Paris: Bureau de la critique philosophique, 1876).

وإلى ذلك، فقد تبين أعلاه أن هذا الارتقاء من قبل الحبائي بالفلسفات في السياقات الإسلامية فوق أزمنتها الحقيقية، والتي هي الحقبة الكلاسيكية وما بعدها، إنما كان أيضا من أجل ضمان "فهم أحسن لها". ولعل استراتيجية حسن الفهم هذه هي ما تطلب العمل على تجميل صور بعض فلاسفتنا الوسطيين كيما يسروا الناظرين المعاصرين...الذين هم أيضا لم تكن نظرات بعضهم بريئة ولا محايدة، خاصة وأن منهم من كان ينظر إلى هؤلاء بنظارات "كثيفة" ماركسية أو غرامشية أو باشلارية؛ لذلك كان لابد من عمليات تجميل لإنقاذ مظاهر فلسفات الحضارة الإسلامية كيما تؤهل للتجديد في ما تخوضه شخصانية الحبائي من معارك العصر التي تكاد لا تنتهي. انتهت الشخصانية ولم تنته المعارك!

الببليوغرافيا

نصوص وأحاديث محمد عزيز الحبائي

- الحبائي، محمد عزيز. "تعقيب على الندوة". ضمن أعمال ندوة ابن رشد ومدرسته في الغرب الإسلامي، بمناسبة مرور ثمانية قرون على وفاة ابن رشد، أيام جامعية في 21، 22، 23 أبريل 1978، 374-386. الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2013.
- _____. مفاهيم مبهمة في الفكر العربي المعاصر. القاهرة: دار المعارف، 1990.
- _____. "محمد عزيز الحبائي بين الشخصانية والغدية: حوار مع بنسالم حميش". ضمن معهم حيث هم، 148-166. الدار البيضاء: بيت الحكمة، 1988.
- _____. ورقات عن فلسفات إسلامية. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1988.
- _____. "مناقشة". ضمن ندوة حلقة وصل بين الشرق والغرب: أبو حامد الغزالي وموسى بن ميمون، أكادير 27-29 نونبر 1985، السفر الثاني عشر من مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، 424-426. الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، 1986.
- _____. "هل ابن خلدون رجعي؟". نقلته إلى العربية فاطمة الجامعي الحبائي، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية 7 (1983-1984): 9-23.
- _____. ابن خلدون معاصر. ترجمة فاطمة الجامعي الحبائي. بيروت: دار الحداثة، 1984.
- _____. الشخصانية الإسلامية. القاهرة: دار المعارف، 1983.
- _____. "تعقيب على الندوة". ضمن أعمال ندوة ابن خلدون بمناسبة مرور ستة قرون على تحرير ابن خلدون للمقدمة من 14 إلى 17 فبراير، 1979، 430-439. الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1981.

_____. "لا توجد عقلانية خالصة". ضمن *من المنغلق إلى المنفتح: عشرون حديثاً عن الثقافات القومية والحضارة الإنسانية*، ترجمة محمد برادة، 188-205. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1973.

_____. "أصالة المنهجية عند ابن خلدون". ضمن *مهرجان ابن خلدون*. تنسيق محمد عزيز الحبابي، حسن إبراهيم حسن، جرمان عياش وآخرين، 9-21. الدار البيضاء: دار الكتاب، مايو 1962.

Lahbabi, Mohammed-Aziz. *Ibn khaldûn, présentation, choix de textes, bibliographie*. Collection: Philosophes de tous les temps. Paris: Seghers, 1968.

مراجع عامة

ابن خلدون، عبد الرحمن. *المقدمة*، تحقيق عبد السلام الشّدّادي. الدار البيضاء: بيت الفنون والعلوم والآداب، 2005.

بدوي، عبد الرحمن. *مؤلفات ابن خلدون*. القاهرة: دار المعارف، 1962.
بنعبد العالي، عبد السلام. "الشخصانية الإسلامية فلسفة أم علم كلام؟". ضمن *محمد عزيز الحبابي الشخصية والغدية*، مجموعة من المؤلفين، 78-156. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2015.

الحصري، ساطع. *دراسات عن مقدمة ابن خلدون*. القاهرة-بيروت: مكتبة الخانجي-دار الكتاب العربي، 1967.

Labica, George. *Politique et religion chez Ibn Khaldoun: essai sur l'idéologie musulmane*. Alger: SNED, 1968.

Lacoste, Yves. *Ibn Khaldoun. Naissance de l'histoire. Passé du tiers-monde*. Paris: Maspero, 1966.

Laroui, Abdallah. *La crise des intellectuels arabes: traditionalisme ou historicisme?* Paris: Maspero 1974.

Libera, Alain de. "Le relativisme historique: théorie des 'complexes questions-réponses' et 'traçabilité'". *Les Études philosophiques* 4 (1999): 479-94.

Mahdi, Muhsin. *Ibn Khaldun's Philosophy of History: A Study in the Philosophic Foundation of the Science of Culture*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

Nassar, Nassif. *La pensée réaliste d'Ibn Khaldûn*. Paris: P.U.F., 1967.

Rabi, Muhammad Mahmud. *The Political Theory of Ibn Khaldun*. Leiden: E.J. Brill, 1967.

Renouvier, Charles. *Uchronie (l'utopie dans l'histoire), esquisse historique apocryphe du développement de la civilisation européenne tel qu'il n'a pas été, tel qu'il aurait pu être*. Paris: Bureau de la critique philosophique, 1876.

Rorty, Richard. "The Historiography of Philosophy: Four Genres". In *Philosophy in History Essays on the Historiography of Philosophy*, edited by Richard Rorty, Jerome B. Schneewind, and Quentin Skinner, 49-75. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Rosemann, Philipp W. "La philosophie et ses méthodes de recherche historique: réflexions sur la dialectique entre la philosophie et son histoire". In *Éditer, traduire, interpréter: Essais de méthodologie philosophique*, dirigé par S. G. Lofts et Ph. W. Rosemann, 1-14. Louvain-Paris: Édition de l'institut supérieure de Philosophie-Éditions Peeters, 1997.

الأصول التاريخية للتصوف بمكناس: السياق والوظائف

سعيد بنحمادة

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بمكناس

الحديث عن تاريخ التصوف بمكناس هو محاولة للبحث في جانب من جوانب التاريخ المونوغرافي، الذي استفاد من التراكم في المعارف والرؤى والمقاربات، جعله يكتنز من هوية الدراسات التاريخية المجددة للمفاهيم والوثيقة والزمان والمجال والقضايا.¹

وإذا كانت نمطية بعض الدراسات قد نحت نحو رهن التصوف بالمنظور العرفاني أو القراءة الصوفية للتصوف؛ فإن المقاربة الشمولية المندمجة والمتكاملة تستلزم إنصاف الأولياء، ودمجهم في النسق المجتمعي لمدينة مكناس عبر تاريخها الحضاري المتكامل والطويل الزمن، والذي يقيم وزنا للعلاقة بين القدسي والعمراني في قراءة الخطاب والممارسة الصوفيين؛ ذلك بأنه إذا كانت مكناس قد تمصرت بقرارات سياسية زمن المرابطين وفي عهد مولاي إسماعيل وفي فترة الحماية؛ فإن نسيجها العمراني قد أسهم فيه المتصوفة من خلال ما خلفوه من منشآت دينية كالربط والزوايا والمساجد، وما أفادوا به المعاش اليومي بالمدينة من ممارسات ومؤسسات وجّهت الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والروحية للمدينة، مما يجعلنا نتحدث عن أهمية القدسي وسوسيولوجيا الكرامة في "المجال الحيوي" للأولياء في تاريخ مكناس عبر العصور.

أولا. وحدة الموضوع وتعدد المقاربات

يستمد تاريخ التصوف بمكناس قيمته المعرفية من التجربة الحضارية المغربية ككل. ومن ثم فإذا كانت الدولة، فكرة وسيادة، تشكل أهم الثوابت الحضارية لتاريخ المغرب، فإن التصوف، خطابا وسلوكا، يمثل مقوّمًا لا يقل أهمية في بلورة البنى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية المغربية عبر مختلف العصور، إلى حد يمكن القول إن الشخصية الحضارية للمغرب تركز على الإمارة والولاية والفقهاء والعقيدة والقبيلة،² وفق شبكة علائقية مكثفة تدمج بين تلك المؤسسات، والتي من

¹ جمال حيمر، مكناس من التأسيس إلى مطلع العصر الحديث: دراسة في التاريخ السياسي والعمراني، سلسلة دراسات وأبحاث رقم 17 (مكناس: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولاي إسماعيل، 2006)، 5.

² وهو ما عبر عن بعض جوانبه عبد الواحد بن عاشر في مقدمة رجزه "المرشد المعين" بقوله:

مظاهرها أن بعض فقهاء مدينة مكناس، ومن شدة ورعهم واندماجهم في المجتمع المغربي، ارتقوا في التمثلات الاجتماعية إلى مرتبة الأولياء.³

وفي مقابل وحدة الظاهرة الصوفية؛ فقد تعددت المقاربات والقراءات التي اهتمت بالموضوع؛ وهو تعدد يعكس اختلاف المدارس والمناهج الموظفة، سواء من قبل المستشرقين، أو من لدن الدراسات العربية المعاصرة.⁴ فقد عد البعض التصوف المغربي عموما، ومنه تاريخ التصوف مكناس، تعبيرا عن "القومية البربرية" وعقليتها، أو توحيدا للعصبة الصنهاجية، أو آلية لاحتواء المدينة لباديتها، أو وسيلة لسيطرة "المخزن".⁵ كما أن الدور الجهادي للربط والزوايا أثار العديد من التفسيرات، كتلك التي ترى أن الطرق والزوايا الصوفية ما هي إلا انعكاس لـ "خصوصيات" القبائل البربرية التي وجدت في هذا الإطار الديني التنظيمي تلبية لنزعتها الاستقلالية؛ ففي نظر هذا الاتجاه أن "الرابعة الدينية عاجزة عن خلق وحدة وطنية، بل هي تكسير للوحدة السياسية".⁶

أما الاتجاه الانقسامى فيربط التصوف بالصراع القبلي الهادف إلى إعادة إنتاج التوازن الاجتماعي في غياب سلطة مركزية، مما يحتم تدخل الصلحاء لإحداث الاستقرار الذي يفتقر إليه النظام السياسي، وذلك بالإشراف على انتخاب رؤساء القبائل، والقيام بدور التحكيم بين العشائر. ومن ثم، وحسب هذا الفريق من الباحثين، فإن الربط والزوايا تشرف على الحدود التي يعد رسمها واحترامها من أهم أدوار الأولياء، عبر إرساء معاهدات عُرْفية تنظم استغلال المجال.⁷ في حين حاول البعض

في عقد الأشعري وفقه مالک وفي طريقة الجنيد السالك

³ أحمد الحافي السلوي، تحفة الزائر ببعض مناقب الحاج أحمد بن عاشر، (الرباط: المكتبة الوطنية للمملكة المغربية)، مخطوط رقم 2269، 3.

⁴ عن مختلف تلك الفرضيات، راجع:

Abdallah Laroui, *Les Origines sociales et culturelles du nationalisme marocain (1830-1912)* (Paris: Maspero, 1977), 126-86.

محمد المغراوي، العلماء والصلحاء والسلطة بالمغرب والأندلس في عصر الموحدين، الجزء الأول (الرباط: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، 2001-2002)، 294-300.

⁵ تعد دراسة "الفرد بل" من أهم نماذج هذا الاتجاه؛ ففي القسم الثالث من كتابه، المخصص لتطور التصوف، يعتبر الإسلام ديانة جافة وباردة تقوم على العقيدة والتوحيد المطلقين، ومن ثم اكتسب التصوف - في نظره - حيويته بأدسنته للدين وتقريبه لمعتنقيه، مؤكدا آلية الروابط بين المجتمع المغربي والإسلام، بحيث يمكن تفسير الظواهر الاجتماعية تفسيراً دينياً، مما أضفى على الأولياء "نبالة دينية"، ساعدت على تطور التصوف الشعبي.

Alfred Bel, *Musulmans en Berbérie: esquisse d'histoire et de sociologie religieuse* (Paris: P. Geuthner, 1938), 347-65.

⁶ Edward Michaux Bellaire, "Essai sur l'histoire des confréries marocaines", *Hespéris* I, 2^{ème} trimestre (1921), 141-59.

⁷ أرنست كيلر، "السلطة السياسية والوظيفة الدينية في البوادي المغربية"، ضمن كتاب *الانثروبولوجيا والتاريخ*، ترجمة عبد الأحد السبتي وعبد اللطيف الفلقي (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1988)، 43-59.

الآخر إرجاع الأصول التاريخية للربط والزوايا إلى المؤثرات غير الإسلامية، من خلال المقارنة بينها وبين الديارات المسيحية، أو اعتبار التصوف المغربي إحياء للمعتقدات الوثنية.⁸

ما يمكن أن تؤاخذ به هذه التفسيرات أنها تأثرت بالإطار التاريخي الذي كتبت فيه؛ فعلاوة على منطقها الاستعماري، فقد استقت مفاهيمها ومناهجها من ظروف القرن 19م الذي اعتُبر فيه الدين الحلقة الأضعف في نسق العلوم الاجتماعية.⁹

أما المقاربة الانقسامية فتكتنفها ثغرات معرفية ومنهجية يكمن بعضها في تجاهلها للقبائل غير المستقرة والتأثير الاجتماعي للمدن، وإسقاط العامل الزمني في تحليلها لتطور التصوف المغربي. بل إن التجربة الحضارية للمغرب تحتم صعوبة التسليم الكلي بنتائج النموذج النظري الأنجلوساكسوني، حيث يتميز المغرب، ومنه التاريخ السياسي لمكناس، بتجذر مؤسسة الدولة باعتبارها سلطة روحية وسياسية ثابتة، قام خلاله الصوفية بأدوار حاسمة في توجيه الأحداث من خلال التدخل لدى الأمراء أو في فترات انتقال السلطة عبر تاريخ مكناس خلال العصر الوسيط، أو إبان اتخاذ المدينة عاصمة من قبل السلطان مولاي إسماعيل (1082-1139هـ/1672-1727م). دليلنا في ذلك أن المدينة عانت من تقلبات المرحلة الانتقالية بين الدولتين الموحدية والمرينية قبل أن يستتب الأمر لهؤلاء؛ إذ ثار علي بن أبي العافية على عامل الموحدين بها ومكن أبا بكر بن عبد الحق بن محيو المريني (642-656هـ/1244-1258م) منها؛ ولما بويغ هذا الأخير نزل بجبل زرهون وظل يكابد لفتحها حتى تهيأ له ذلك عام 643هـ/1245م في ظل حكم الخليفة الموحيدي السعيد (640-646هـ/1241-1248م)؛ فدخلها صلحا، قبل أن يستردها الموحدون منه، وفر ابن أبي العافية إلى جبل زرهون حيث تحصن، وتَشَقَّعَ الولي أبو علي منصور بن حرزوز (ت. بعد 645هـ/1247م) بالأطفال؛ إذ خرج "مع صبيان المكاتب بألواحهم على رؤوسهم شفعاء لأهل بلدهم عند سلطان الموحدين لما قدم عليهم وقبول شفاعتهم".¹⁰

⁸ أسين بلاثيوس، ابن عربي: حياته ومذهبه، ترجمة عبد الرحمن بدوي (الكويت-بيروت: وكالة المطبوعات-دار القلم، 1979)، 259 وما بعدها. وقد حاول بعض المستشرقين توظيف التشابه اللفظي بين "الكرامة" في العربية و"Charisma" ذات الأصل اليوناني، والتي أدخلها "القديس بولس"، للحديث عن الجذور المسيحية للتصوف الإسلامي. كما أنه، وفي إطار السعي الحثيث لرد كل دينامية ثقافية إسلامية إلى مؤثرات أجنبية، يأتي إرجاع "أصول الروحانية الإسلامية" إلى الأفلاطونية المحدثة والغنوصية والبوذية والزهد المسيحي. الإنجيل، رسالة كورنثوس الأولى، الإصحاح 12، الآية 24. بلاثيوس، ابن عربي، 110، 115، 117، 122، 131، 193، 228، 259. دومينيك سورديل، الإسلام في القرون الوسطى، ترجمة علي المقلد (بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، 1983)، 109.

⁹ محمد مفتاح، "التيار الصوفي والمجتمع في الأندلس والمغرب أثناء القرن 8هـ/14م"، (الرباط: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، 1980-1981)، 71-76؛ عبد اللطيف الشاذلي، التصوف والمجتمع: نماذج من القرن العاشر الهجري، (الدار البيضاء: منشورات جامعة الحسن الثاني، 1989)، 11-13.

¹⁰ ابن غازي الغيثاني، الروض البهون في أخبار مكناسة الزيتون (الرباط: مطبعة الأمانة، 1371هـ/1952)، 13.

أما الأبحاث العربية فتكاد تجمع على "أن التصوف ظاهرة إنسانية أفرزها مجتمع متأزم خائف".¹¹

وإذا كنا لا نشك في استناد التصوف بمكناس إلى المحددات المادية التي مكنته من التكيف بالظروف الجغرافية والتاريخية؛¹² فإننا نحسب أن جعل الأزمة أساس التصوف في تاريخ المدينة من شأنه أن يحوّل هذا الأخير إلى معطى ظرفي لا يظهر إلا مع حلولها ويختفي بزوالها، في حين أن الكرامة الصوفية هي أحد ثوابت البنى الفكرية والتاريخية في تاريخ المغرب عموماً؛ وأما الأزمات فما تعمل إلا على تنشيط حيوية التصوف تلك ولا تؤسسها، وإلا كيف يمكن تفسير حضور الأولياء في غير أوقات الأزمات، اللهم إلا إذا اعتبرنا تاريخ مدينة مكناس برمته تاريخ أزمة! فالتصوف ثابت والأزمة ظرفية، ومن ثم لا بد إذاً من إخضاع الثانية للأول.

إلا أن ما يحسب لتلك التفسيرات أنها نبهت في المقابل على تجذر التصوف في تاريخ المجتمع والدولة بمكناس، مؤكدة طواعية "الهيمنة الصوفية" في الحاضرة على غرار باقي المدن المغربية؛¹³ فهي، وإن اختلفت فرضياتها ونتائجها، تتفق على أهمية التصوف في المشهد الديني والاجتماعي، وتعدد الوظائف التي قام بها الصلحاء والأولياء.

وبذلك، وتجاوزنا لأي إسقاط منهجي أو أعمال المنهاج المطبقة؛ فإننا نشدد على ضرورة ربط التصوف بالسياقات والأنساق والعلائق في بلورة قراءة عميقة لتاريخ الممارسة والمؤسسة الصوفيتين بمكناس. ولنا في رباعيات في طريقة التعامل مع رباعيات عبد الرحمن المجذوب (ت. 976هـ/1568م) ما يثبت ذلك؛ إذ لا يمكن فهمها إلا برابطها بـ"أزمة الضمير المغربي" خلال القرن 10هـ/16م، التي أفزرت اختلالاً فكرياً وعقدياً لدى المغاربة، وكان عنوان هذه المرحلة هو "الخوف" من الإنسان والطبيعة عبر تجليات متعددة، "الأمر الذي تولدت عنه أزمة ضمير حادة، تجلت بشكل واضح في التفسير الذي أعطاه المغربي لمشاكل عصره، وفي المواقف الذهنية التي وقف منها،

¹¹ الشاذلي، التصوف والمجتمع، 315، 316. بنسالم حميش، التشكلات الإيديولوجية في الإسلام: الاجتهاد والتاريخ (بيروت: دار المنتخب العربي، 1993)، 70.

¹² من القرائن على ذلك الأزمات السياسية والعسكرية، أو السيول والقحوط، وغيرها من الجوائح التي عرفها تاريخ مدينة مكناس، والتي أسهم الأولياء في التخفيف من انعكاساتها الاجتماعية والأمنية والنفسية؛ إلى درجة أن أبا زكرياء يحيى الصبان المعروف بـ"سيدي بو زكري" (من أهل القرن 6هـ/12)، وبفعل أدواره في الدفاع عن المدينة زمن الفتن والتمردات، لقب بـ"ضامن مكناس" أو "ضامن البلاد"، ولذلك سمي بـ"أمير الأولياء". وأن مريده أبا سهل اعتبر بمثابة "وزير". عبد الإله لغزاوي، مونوغرافية المقدس بمدينة مكناس (الرباط: دار أبي رقراق، 2010)، 81، 82.

¹³ أحمد بوكاري، الإحياء والتجديد الصوفي في المغرب (1204-1330هـ/1790-1912م)، الجزء الأول (الرباط: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2006)، 6.

وأخيرا في الحلول التي تصورها لتجاوزها، أو على الأقل للتخفيف منها¹⁴. وتلك أولى مضمرات التي تتوارى خلف مضامين الرباعيات المذكورة، لأن المجذوب، وهو معاصر للصراع بين الوطاسيين والسعديين على السلطة، كشف عن المعاش اليومي بالمغرب، وفق منظور نقدي للممارسات التي طالت المجتمع في ظل عدم الاستقرار السياسي والأمني، واستشراف آفاق التحول همّ بنية الخطاب الصوفي، في واقع تعددت تجليات "أزمة الضمير المغربي" خلاله؛ فعلاوة على محاصرة الأيبيريين للمغرب واحتلال شواطئه، فقد شملت تداعياتها المجتمع والدولة والثقافة؛ إذ إنه "كان [منذ] صدر [...] المائة العاشرة [القرن السادس عشر] أمور عظام، منها ظهور الفرنج بالديار المغربية، واستيلاؤهم على ثغورها بما لم يعهد مثله قبل ذلك، [...] ومنها ظهور الأولياء وأهل الصلاح من الملامتية، وأرباب الأحوال والجذب في بلاد الشرق والغرب، لكنه انفتح به للمتسورين على النسبة وأهل الدعوى باب متسع الخرق، متعسر الرتق؛ فاختلط المرعى بالهبل، وادعى الخصوصية من لا ناقة له فيها ولا جمل، وصعب على جل الناس التمييز"¹⁵.

لقد تحولت آثار هذه الأزمة إلى شعور بالذنب لدى المغاربة الذين فسر بعضهم الوضع تفسيراً أخلاقياً، واتهم في ذلك الصوفية، "لا سيما عند ظهور ما ظهر في عصرنا من الأمور الفظيعة، وأبدع في مصرنا من الأفعال الوضيعة، [...] وقد ظهر ذلك في زماننا وانتشر، وكثر استعماله عند مشايخ مصرنا حتى انتشر وفشا"¹⁶.

وإذا كانت فترة أحمد المنصور الذهبي (986-1012هـ/1578-1603م) قد عملت على التخفيف من حدة تلك الأزمة بفضل الانتصار في معركة وادي المخازن؛ فإن موت السلطان المذكور تلاه فراغ سياسي اقترن بأزمة نقضت فترة الاستقرار السياسي الذي عرفته المرحلة الأولى للسعديين.

إن مثل هذه الإشارات التي تمكنا من إدراك ما توخاه المجذوب في ديوانه حيث تحضر العامة والقيم والمؤسسات والمتخيل والواقعي والافتراضي والمسكوت عنه واللامفكر فيه في الحياة الاجتماعية؛ إذ يشير إلى المرأة والفقراء والغارمين وصعوبة العيش وتراجع العمران في ظرفية موسومة بتقلبات سياسية وعسكرية وكوارث طبيعية، ومنها قوله:

¹⁴ أحمد بوشرب، مغاربة في البرتغال خلال القرن السادس عشر (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، 1996)، 41.

¹⁵ أحمد بن خالد الناصري، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق جعفر الناصري ومحمد الناصري، الجزء الرابع (الدار البيضاء: دار الكتاب، 1955)، 163.

¹⁶ أحمد بن عرضون، مقنع المحتاج في آداب الزواج، (الرباط: المكتبة الوطنية للمملكة المغربية)، مخطوط رقم 102 ك، 209.

تَخَلَّطْتُ وَلَا بُعْتُ تَصَفَى وَلَعَبَ خَزَّهَا فُوقَ مَاهَا
رِيَّاسَ عَلَى غَيْرِ مَرْتَبَةٍ هُمَا سَبَبُ خُلَاهَا

وقوله أيضا:

الْعَرَبُ خَالِي يَصْفَرُ مكناس حَدَ العَمَارَة
فَاسَ مَا يَنْدَخَلُ لَوْ كَانَ يَدُورُ بِهِ جَنَاسُ النَّصَارَة

وقوله كذلك:

مَرَاشِ مَبْدَا لَهُمْ أَصْل والرباط هما فـراش
مَكْنَسَ يَجْرِي بِالْدَمِ فاس يا من بغى معاش

وقوله في رباعية أخرى:

دَكَالَة دَرَسَ كَبِير ما يَدُوهُ مَذَارِي
خَوْفَ عَلَيْكَ يَا دَكَالَة من حَكُومَة الذَّرَارِي

وقوله في إشارة إلى الوضع السياسي:

يَا ذَا الزَّمَانِ يَا لَغَدَّار يَا كَاسِرِنِي مِنْ دِرَاعِي
طَيَحْتَ مَنْ كَانَ بُوهُ سُلْطَان وَرَكِبْتَ مَنْ كَانَ بُوهُ رَاعِي¹⁷

إن ما توحى به هذه الرباعيات أن أولياء مكناس لم يكونوا إشراقيي الخطاب بل انصهروا في المعاش اليومي للمدينة بمظاهر السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية، وهو ما يمثل نموذج عبد الرحمن المجذوب الذي ناصر الوطاسيين على حساب السعديين، وهو الموقف الذي تضمه رباعياته المنوه بها أعلاه،¹⁸ لأن المجذوب

¹⁷ Henry de Castries, *Les gnomes de Sidi Abd Er-rahman El-Medjedoub* (Paris: Ernest Leroux, 1896), 74, 76, 79, 93.

¹⁸ أحمد الوارث، "من تاريخ التصوف المغربي: النشاط السياسي لزواوية عبد الرحمن المجذوب"، مجلة أمل 23-22 (2001)، 40، 41.

عاصر أما المرحلة الانتقالية بين الوطاسيين والسعديين، التي تجلت بعض معالمها بمدينة مكناس؛ إذ نشب وقتها تمرد بزعامة مسعود بن الناصر ضد السلطان أبي العباس أحمد بن محمد الوطاسي (932-956هـ/1524-1548م)، وهو التمرد الذي انتهى باستسلام ابن مسعود وسجنه واعتقاله بفاس ومقتله سنة 935هـ/1528م،¹⁹ لتدخل المدينة في صلب دواليب هذه المرحلة المضطربة من تاريخ المغرب والتي اختلت فيها موازين القوى بين السلطة الوطاسية والقوة السعدية الناشئة، والتي كان لمكناس موقع رئيس فيها من خلال الاتفاق الذي أبرم بين السلطان الوطاسي أبي العباس أحمد ومحمد الشيخ السعدي الملقب بالأعرج، على إثر أسر الثاني للأول، والذي بمقتضاه ستسلم مكناس لمحمد الشيخ وتنزع من عبد الله القصري نجل أبي العباس أحمد، غير أن هذا الصلح لم يدم طويلا؛ إذ أخل به أبو حسون الوطاسي في محاولة لاستعادة الحكم والقضاء على السعديين، وهو ما فشل فيه حيث قتل بمقربة من فاس بعد عام 961هـ/1553م، ليؤول مصير المدينة إلى الدولة السعدية بعد دخول السلطان محمد الشيخ إليها وتعيين مولاي محمد علي عاملا عليها.²⁰

ثانيا. نماذج من تاريخ التصوف بمكناس خلال العصر الوسيط: المؤسسات

والوظائف

تمكن الجداول الرائدة لتاريخ الأولياء بمكناس في العصر الوسيط من استقاء المعالم الكبرى للحركة الصوفية بالحاضرة المذكورة، معرفيا ومنهجيا.

ولعل أولى الملاحظات تتعلق بالمرجعية المصدرية المستند إليها لرصد ظاهرة الولاية والكرامة؛ إذ يحتم التجديد الذي ما فتئ يطال آليات اشتغال البحث التاريخي الأكاديمي، سواء من حيث المفاهيم أو الوثيقة أو التحقيق أو الرؤية أو المقاربة، إعادة النظر في نوع المصادر المشكلة للأساس المعرفي للتصوف في تاريخ مكناس، وذلك بهدف تجاوز المعايير التي ألفها الباحثون في تصنيف المصادر التاريخية، ومنها مصادر

¹⁹ يقول محمد بن عبد الرحمن الكراسي في أرجوزته:

يا عجباً من فعله العجيب يبعد كل مخلص غريب

لما دعا لنفسه مسعود وثار في مكناس والجنود

محمد بن عبد الرحمن الكراسي، عروسة المسائل فيما لبني وطاس من الفضائل، تحقيق عبد الوهاب بن منصور (الرباط: المطبعة الملكية، 1963)، 28؛ حيمر، مكناس من التأسيس، 136، 137.

²⁰ الناصري، الاستقصا، الجزء الرابع، 151، 152، 159، 160؛ ديبكو دي طوريس، تاريخ الشرفاء، ترجمة محمد حجي ومحمد الأضر (الرباط: منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، 1988)، 103، 104، 131، 132، 218؛ أوغست كور، دولة بني وطاس، ترجمة محمد فتحة (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس-أكادال، 2010)، 85، 95، 99، 115، 141؛ حيمر، مكناس من التأسيس، 138-141؛ لطفي بوشنتوف، العالم والسلطان: دراسة في انتقال الحكم ومقومات المشروعية (العهد السعدي الأول) (الدار البيضاء: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني، عين الشق، 2004)، 150، 151، ويعد أبو حفص عمر الخطاب دفين جبل زرهون وأبو الرواين المحجوب دفين مكناس ممن حضر هذا الصلح.

تاريخ التصوف، في أفق الارتكاز على العمق والشمولية والاندماج والوظيفية في التعامل مع تلك المتون.²¹ وبناء على ذلك فإن خريطة التصوف بمكناس لا تقتصر على كتب التاريخ الحديث فحسب، وإنما تنهل من كل ما يدخل ضمن "المصادر الدفينة"، ككتب التراجم والسير، والفهارس والمشيخات، وكتب الفقه، والحوالات الحبسية، والكنائش.

ومن ثم لا بد من التنبيه على صعوبة الكتابة عن الخطاب الصوفي ومؤسساته بمكناس في العصر الوسيط، لكون المدينة لم تنل ما تستحقه من مكانة حضارية في الحقبة المذكورة مقارنة بمدن مغربية أخرى، كمراكش المرابطية والموحدية، وفاس الإدريسية والمرينية والوطاسية، وسبتة العزفية وغيرها، وهو ما يفسر قلة المادة المصدرية حول الموضوع، وتناثر ما هو موجود من المعلومات عن أولياء حاضرة لم تكن عاصمة للمغرب الوسيط. علاوة على ما عرف عن أهالي المدينة من تقصير في كتابة تاريخ مدينته،²² مما يحتم على الباحث تجديد آليات الحفر المصدرية وتوسيع قاعدة الوثائق المستند إليها لتجاوز قلة ما توفره كتب التاريخ الحديث، والاكتناز من دسامة المتون الدفينة باعتبارها نصوصا مجمدة للمعرفة التاريخية؛ يتداخل فيها الجنس المصدرية بالمضمون، وتتنوع السياقات وبنى التأليف لتفعيل حيوية التاريخ المونوغرافي.²³

والمأمل لدواعي قلة المتون المصدرية المتعلقة بصوفية مكناس، يجد أن بعض الأدوار التي قامت بها المدينة هي التي أفرزت تمثّلا سلبيا؛ فقد ترسخت في هذه الفترة الوظيفة العسكرية للمدينة، التي كانت تدخل ضمن المدن الحصون، على حساب ما يمكن أن تقوم به من وظائف اقتصادية أو ثقافية أوكلت لحواضر أخرى في هذه الحقبة، علاوة على التمردات المتكررة للأهالي على السلطة في العصر الوسيط.²⁴

يضاف إلى ذلك فقدان بعض المصادر التي تهم الحقبة، مثل "نزهة الناظر" وهي أرجوزة من نظم محمد بن يحيى بن جابر الغساني (ت. 827هـ/1423م)²⁵،

²¹ لمزيد من التفاصيل، راجع: محمد البركة وسعيد بنحمادة، مصادر تاريخ الغرب الإسلامي: محاولة في التركيب والرصد، (فاس: آنفو برانت، 2016)، 17-33.

²² عبد الرحمن بن زيدان، إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس، تحقيق علي عمر، الجزء الأول (القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2008)، 125، 126.

²³ عن الإشكالية المصدرية لكتابة تاريخ مكناس في العصر الوسيط، راجع: إبراهيم القادري بوتشيش، إسهامات في التاريخ الاقتصادي-الاجتماعي لمدينة مكناس خلال العصر الوسيط (مكناس: منشورات عمادة جامعة مولاي إسماعيل، 1997)، 13-30.

²⁴ محمد المنوني، "التخطيط المعماري لمدينة مكناس عبر أربعة عصور"، مجلة الثقافة المغربية 7 (1972): 22؛ القادري بوتشيش، إسهامات، 16، 17.

²⁵ ابن غازي، الروض الهتون، 22.

و”تقييد” منسوب للقاضي أبي الخطاب سهل بن القاسم بن عبد الله بن محمد بن حماد بن محمد بن زغبوش، وهو من بيت بني زغبوش المكناسيين،²⁶ ليبقى ”الروض الهتون في أخبار مكناسة الزيتون“ لأبي عبد الله محمد بن غازي العثماني المكناسي (ت. 919هـ/1513م) المعتمد الأساس في كتابة جوانب من تاريخ الحركة الصوفية لمكناس. إضافة إلى ”إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس“ لعبد الرحمن بن زيدان (ت. 1365هـ/1945م). أما ما جاء عن هذه المدينة تبعا لمذن وموضوعات أخرى؛ فنذكر ”مسالك الأبصار في ممالك الأمصار“ لابن فضل الله العمري (ت. 749هـ/1348م)، و”نفاضة الجراب في علالة الاغتراب“ للسان الدين بن الخطيب (ت. 776هـ/1374م) الذي حل بالمدينة في ظروف اختيارية وأخرى مغتربا، و”بيوتات فاس الكبرى“ الذي أسهم ابن الأحمر (من أهل القرن 8هـ/14م) في تأليفه، و”وصف إفريقيا“ للحسن الوزان (من أهل القرن 10هـ/16م)، و”جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام بمدينة فاس“ لأحمد بن محمد بن أبي العافية بن القاضي المكناسي (ت. 1025هـ/1616م)، و”الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى“ لأبي العباس أحمد بن خالد الناصري (ت. 1315هـ/1897م).

وأصل المشكلة التي تعترض الباحث في العصر الوسيط أن ”المصادر التي تؤرخ لمكناس في هذه الفترة مفقودة بالمرة، والأخبار [...] يأتي أغلبها عرضا في مؤلفات تتناول اتجاهات تاريخية تتصل بجهات أخرى“.²⁷ وإن كانت اجتهادات بعض الدارسين تفيد في فهم المقاربات الموظفة، من خلال المقارنة بينها لإعادة بناء ما توفر من معلومات وفق السياق الحضاري للمدينة للراقي بتاريخ التصوف مكناس من الحداثي إلى الإشكالي، ومن الظرفي إلى البنيوي، ومن الانفعال إلى الفعالية والنجاعة، عبر تحيين المعطيات حول الأولياء والربط والزوايا وإعادة تركيبها، وذلك بالنظر لـ”أهمية الدراسات المنوغرافية أو القطاعية في بناء التركيبات الجامعة، وفي تقدم العلوم على اختلاف أصنافها ومراتبها، ذلك بأن تقصي أحوال الأجزاء وأخبارها هو الشرط الأكيد أو الممر الضروري لمعرفة الكليات والإحاطة بها علما“.²⁸

²⁶ ابن غازي، *الروض الهتون*، 12.

²⁷ محمد المنوني، ”مماذج من مساهمات مكناس وناحيتها في مبادرات الانبعاث المغربي عند مطالع العصر الحديث“، *مجلة المناهل* 35 (1986): 121؛ محمد مزين، ”من مؤرخي الأشراف اليفراني صاحب النهضة“، *مجلة المناهل*، 36 (1987): 223، 224.

²⁸ بنسالم حميش، ”في التاريخ المنوغرافي، نموذج روض الهتون في أخبار مكناسة الزيتون“، ضمن أعمال ندوة الحاضرة الإسماعيلية مكناس: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، (1988)، 207.

وما دام أن ذلك لم تكتمل معاملته بعد لا بالنسبة لتاريخ التصوف بمكناس ولا بالنسبة لغيرها من المدن المغربية في العصر الوسيط؛ "فلعل من المفيد أن نتمثل الكليات في مرحلة أولى مع مراعاة نسبية هذا التمثيل وإخضاعه لأبحاث تفصيلية".²⁹

لقد شكل المجال الحيوي للأولياء أحد معالم التاريخ الديني لمكناس في العصر الوسيط، كما اتسم بتعدد وظائفه ومؤسساته، نذكر منها الربط والزوايا التي انتشر معظمها خارج الأسوار انسجاماً وأدوار الأولياء الذين كثفوا تدخلاتهم هناك في إطار التقسيم الاجتماعي والجغرافي والثقافي بينهم وبين الفقهاء الذين تركزت حيوية أدوارهم وفعاليتها داخل النسيج الحضري للمدينة حيث تتركز المؤسسات الدينية للقضاء والفتوى والحسبة وغيرها بحكم تبعيتها للسلطان وقرب مكناس من العاصمة فاس زمن المرينيين والوطاسيين.

وتعد زاوية القورجة، وزاوية باب المشاوريين من أهم تلك الزوايا، وتعودان للسلطان أبي الحسن المريني الذي أسس الأولى لما كان ولياً للعهد في حياة والده أبي السعيد الأول (709-731 هـ/1309-1330 م)، في حين شيد الثانية عند توليه الحكم.³⁰ إضافة إلى زاوية الحجاج،³¹ التي تغنى بها ابن الخطيب وبالزويتين القديمة والحديثة التي أقامهما أبو الحسن المريني، حيث يُبرز أهمية المركب العمراني والديني بمكناسة لما زارها؛ فقد "مثلت بإزائها الزاوية القُدُمية المعدة للوارد، ذات البركة النامية، والمئذنة السامية، والمرافق المتيسرة، يصاحبها الخان البديع المنصب الحصين الغلق الخاص بالسابلة والجوابة في الأرض يبتغون من فضل الله تعالى، تقابلها غربا الزاوية الحديثة المرية برونق الشيبية ومزية الجدة والانفساح وتفنن الاحتفال".³² ويفيد تسميتها فيما بعد بجامع الحجاج بدور الحركة الصوفية في تأمين الرحلة إلى الحج؛³³ إذ

²⁹ محمد القبلي، "قضية المدارس المرينية: ملاحظات وتأملات"، ضمن كتاب في النهضة والتراكم (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1986)، 63.

³⁰ ابن غازي، الروض الهتون، 14؛ لسان الدين بن الخطيب، نفاضة الجراب في علالة الاغتراب، تحقيق أحمد مختار العبادي (الدار البيضاء: دار النشر المغربية، 1985)، 371، 372؛ عبد الرحمن بن زيدان، محاضرة الأكياس ملخص تاريخ مكناس، (الرباط: المكتبة الوطنية للمملكة المغربية)، مخطوط رقم 12076، 13.

³¹ كتب محمد بن يحيى بن جابر الغساني، من أهل مكناسة (ت. 827 هـ/1423 م) عليها:

هذا مقام الزائرين لأحمد	مَن جاء بالقرآن والآيات
يا ليتني أسعى إلى خير الورى	وأقبل الآثار والجدرات
يا رب جاز القائمين بحقه	بتوابع الإحسان والحسنات
واغفر له ولمن أراد ببناءه	والسامعين وناظم الأبيات

ابن القاضي، جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس، القسم الأول (الرباط: دار المنصور للوراثة والطباعة، 1973)، 319.

³² ابن الخطيب، نفاضة الجراب، 371. ابن غازي، الروض الهتون، 27.

³³ حيمر، مكناس من التأسيس، 289.

تبدو أهمية هذه الزاوية باعتبارها إحدى المؤسسات التي أمنت الحج لما تضاربت الآراء بين الفقهاء، وبينهم وبين المتصوفة حول أفضلية الحج أو الجهاد بالنسبة لأهل الغرب الإسلامي بسبب اختلال الأمن منذ القرن 5هـ/11م نتيجة تزايد اللصوصية بالمسالك البرية والهجمات النورماندية بالبحر الأبيض المتوسط. وفي الوقت الذي أفتى بعض العلماء بإسقاط الحج في مقابل الإبقاء على وجوبه في نظر فريق آخر؛ وتحمس ابن جبير (ت. 614هـ/1217م) للفريق الأول بفعل ما كابده من مشاق وسرقة وهو على متن رحلة جنوبية إلى بلاد الحجاز؛ فقد عاتب الأولياء العلماء لإصدارهم فتوى إسقاط الفريضة، ومنهم أبو محمد صالح الماجري (ت. 631هـ/1233م) الذي دشّن "الركب الصالح" إلى بلاد الحجاز، ونشر عددا من مريديه على طول الطريق الرابط بين دكالة والحرمين لمساعدة الحجاج، حيث توزعوا على ست وأربعين زاوية، منها "زاوية الحجاج" التي أسندت لأحد أحفاده، و"رباط الإسكندرية" الذي زاره أبو سالم العياشي عام 1074هـ/1663م.³⁴

وفي الوقت نفسه، وخلال بداية تشكل البعد المؤسساتي للتصوف بالغرب في القرن 7هـ/13م، ظهرت "طائفة الحجاج" وهي إحدى الطوائف السبعة التي أفرزتها المرحلة، وسموا بذلك لأنه "لا يدخل في جمعهم إلا من حج بيت الله الحرام".³⁵ والظاهر أن مدينة مكناس كانت بها زاوية تنتمي لهذه الطائفة، والتي استمرت وظيفتها إلى ما بعد العهد الوطاسي بدليل ترميم "جامع الحجاج".³⁶

وبذلك تتجلى أهمية الحركة الصوفية التصوف في تاريخ مكناس، وهو ما يعد محاولة للبحث في أحد تجليات الفعالية المحلية للتاريخ الديني، في علاقة بين القدسي والعمراني؛ ذلك بأنه إذا كانت مكناس قد تمدنت بقرارات سياسية زمن المرابطين والموحدين؛ فإن نسيجها العمراني قد تبلور بفضل المجال الحيوي للأولياء، الذين أسهموا فيه من خلال ما خلفوه من منشآت دينية، وما أفادوا به المعاش اليومي

³⁴ ابن جبير، رحلة ابن جبير (تذكرة بالأخبار عن اتفاق الأسفار) (بيروت: دار صادر، د.ت)، 47؛ أبو محمد صالح الماجري، المنهاج الواضح في تحقيق كرامات أبي محمد صالح (القاهرة: المطبعة المصرية، 1933)، 109، 139، 143، 350، 351، 352، 353؛ البرزلي، مسائل الأحكام لما نزل من القضايا بالفتين والحكام (فتاوى البرزلي)، تقديم وتحقيق محمد الحبيب الهيلة، الجزء الأول (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 2002)، 584، 587؛ الونشريسي، المعيار المغرب والجامع المغرب عن فتاوى أهل إفريقية والأندلس والمغرب، خرجه جماعة من الفقهاء بإشراف محمد حجي، الجزء الأول (الرباط-بيروت: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - دار الغرب الإسلامي، 1981)، 432، 433، 435؛ أبو سالم العياشي، الرحلة العياشية (1661-1663م)، تحقيق سعيد الفاضلي وسليمان القرشي، الجزء الثاني (أبو ظبي: دار السويدي للنشر والتوزيع، 2006)، 484؛ محمد المنوني، "معطيات مدرسة أبي محمد صالح نموذج تأسيس ركب الحاج المغربي"، مجلة دعوة الحق 271 (1988): 110، 111.

³⁵ ابن قنفذ، أنس الفقير وعز الحقير، تحقيق محمد الفاسي وأدولف فور (الرباط: منشورات المركز الجامعي للبحث العلمي، جامعة محمد الخامس، 1965)، 64.

³⁶ المنوني، "التخطيط المعماري"، 44.

بالمدينة من أدوار وظيفية وجّهت الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والروحية لمكناس خلال هذه المرحلة، مما يجعلنا نتحدث عن اقتصاد المقدس والرأسمال الرمزي للصوفية في تاريخ مكناس في العصر الوسيط المرينية والوطاسية؛ فعلاوة على تشفع أبي علي منصور بن حرزوز لأهل مكناس لما ثاروا على الموحدين وموالاتهم لبني مرين عام 645هـ/1247م؛³⁷ فإن أبا حفص عمر الخطاب دفين جبل زرهون، وأبا الرواين المحجوب دفين مكناس كانا ممن حضر الصلح الذي تم بين محمد الشيخ السعدي والسلطان أبي العباس أحمد بن محمد الوطاسي.³⁸

ومن رموز التصوف بمكناس نذكر أيضا أبا عثمان سعيد بن توالى (ت. بعد 763هـ/1361م)، وهو من أسرة بني توالى، جعله الحضرمي من "الطبقة الأولى" للتصوف في العصر المريني؛ "مكناسي الدار، [...] كان كثير الاجتهاد في قضاء حوائج المسلمين، فقلّ من يأتيه في شيء إلا ويقضيه الله سبحانه على يديه، وكان له حظ وافر من المعرفة بتوحيد الله عز وجل".³⁹ وهو الذي يعرف به أحد مساجد المدينة، حسب إحدى الحوالات الحبسية، ويقصد به المسجد المسمى بـ"جامع سيدي سعيد بن توالى" بحي باب عيسى.⁴⁰

والملاحظ أن المجال الحيوي لأولياء مكناس الوسيطية لم يقتصر على الحاضرة، وإنما امتد إشعاعهم إلى المشرق الإسلامي، ولذلك تطالعنا كتب التراجم بمقامات وأحوال وكرامات تعود لبعض صوفية المدينة، منهم محمد بن علي بن عطية المكناسي (ت. بعد 685هـ/1286م)، الذي "سافر وساح، وجاور بمكة دفعات، ودخل الشام والحجاز واليمن، وكان فيه صدق وإيثار".⁴¹ وعبد الملك بن علي الصنهاجي المكناسي (ت. 771هـ/1369م) الذي توفي "بمكة، ودفن بالمعلاة"، واشتهر هناك بـ"الشيخ الصالح".⁴² وأبو البركات محمد بن عبد الرحمن بن يوسف الكمال الحسني المكناسي (من أهل القرن 9هـ/15م) الذي أجاز بعض المشاركة سنة 814هـ/1411م.⁴³ ويحيى بن يوسف بن علي بن محمد المغربي (من أهل القرن 9هـ/15م)؛ "ولد ببلاد مكناسة

³⁷ ابن أبي زرع الفاسي، الذخيرة السنية في تاريخ الدولة المرينية (الرباط: دار المنصور للطباعة والوراقة، 1972)، 71.

³⁸ الناصري، الاستقصا، الجزء الرابع، 151، 152؛ كور، دولة بني وطاس، 99.

³⁹ الحضرمي، "السلسل العذب والمنهل الأمل، تحقيق محمد الفاسي"، مجلة معهد المخطوطات العربية 10، ج1 (مايو 1964)، 60، 61.

⁴⁰ محمد المنوني، "مدائن مكناس القديمة من العصر الإدريسي إلى أواخر عصر الموحدين"، ضمن أعمال ندوة الحاضرة الإسماعيلية (مكناس: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1988)، 193.

⁴¹ تقي الدين الفاسي، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، تحقيق محمد حامد الفقي وفؤاد سيد ومحمود الطناجي، الجزء الثاني (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1986-1985)، 159.

⁴² الفاسي، العقد الثمين، الجزء الخامس، 511.

⁴³ شمس الدين السخاوي، الضوء الالام لأهل القرن التاسع، الجزء الثامن (بيروت: دار الجيل، 1992)، 46.

الزيتون، [...] وقدم القاهرة [...] بعد جولاته في فاس وأعمالها، ودخل الأندلس وإفريقية، وحج وزار المدينة وأقام بالبلاد الشامية سنين، وتردد كثيرا، ونعم الرجل“.⁴⁴

وبالوقوف عند مضمون ما توفر من معلومات عن وظيفية الكرامات الصوفية مكناس تستوقفنا العديد من الإشارة الدالة على طبيعة التصوف في تاريخ مكناس، والتي انسجمت والملاحم الكبرى التي اتسم بها التصوف المغربي؛ فزيادة على الدور الروحي، نجد أن الصلحاء والمرابطين والأولياء أنيطوا بمهام اجتماعية، لعل أهمها ترسيخ دعائم التصوف السني، وتنظيم المواسم الدينية المرسخة للعقيدة السنية، والدعوة إلى الجهاد وتأطيره، وتشجيع الرحلة الحجازية إلى الحج، وتأمين المسالك التجارية والأسواق، وتحقيق التوازن الاجتماعي بين القبائل وتثبيت الاستقرار، وضمان الولاء للدولة والتشبث بالإمامة.⁴⁵ وهو ما جعل التصوف يمثل أحد مقومات التجربة الحضارية لمكناس انسجاما ورسوخ الولاية والصلاح في تاريخ المغرب؛ فقد تواتر ”أن في المغرب صلحاء وفقهاء وعلماء“،⁴⁶ وأنه ”الأرض التي تنبت الصالحين كما تنبت الكلاء“،⁴⁷ وأنه ”دار جهاد وموطن رباط“.⁴⁸ لذلك قيل إنه ”ليس في بلد إسلامي آخر ما يعادل المغرب الأقصى في عدد الأولياء والعلماء“.⁴⁹

لقد أعطى تعدد تلك الأدوار وتداخلها للرُّبَط والزوايا وانغراسها لدى الأهالي مكناس مفهوما يختلف نسبيا عما عرفه المشرق الإسلامي؛ فما كان يسمى في مكناس بالزوايا، ”يطلق عليها في المشرق الربط والخوانق والخانقات [...] وهو لفظ أعجمي. والرباط في اصطلاح الفقهاء عبارة عن احتباس النفس في الجهاد والحراسة، وعند المتصوفة عن الموضوع الذي يلتزم فيه للعبادة“.⁵⁰

ومن المعلوم أن المستويات التعريفية للمؤسسات الصوفية يكاد يجمعها التعريفان الفقهي والصوفي، اللذان يركزان على الوظيفة التعبدية والحربية للرباط والزوايا،⁵¹ انطلاقا من قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا

⁴⁴ السخاوي، الضوء اللامع، الجزء العاشر، 265.

⁴⁵ الناصري، الاستقصا، الجزء السابع، 45، الجزء الثامن، 76، 78.

⁴⁶ البادسي، المقصد الشريف والمنزع اللطيف في التعريف بصلحاء الريف، تحقيق سعيد أعراب (الرباط: المطبعة الملكية، 1993)، 73.

⁴⁷ ابن قنفذ، أنس الفقير، 63.

⁴⁸ أبو عبد الله بن الحاج الشطبي، الجمان في مختصر أخبار الزمان، (فاس: خزنة القرويين)، مخطوط رقم 1990، 127؛ الناصري،

الاستقصا، الجزء الثاني، 33، 235، الجزء الثالث، 39، 40.

⁴⁹ ليفي بروفنسال، مؤرخو الشرفاء، تعريب عبد القادر الخلافي (الرباط: دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، 1977)، 54.

⁵⁰ ابن مرزوق، المسند الصحيح الحسن في مآثر ومحاسن مولانا أبي الحسن، تحقيق ماريّا خيسوس بغيرا (الجزائر: الشركة الوطنية للنشر

والتوزيع، 1981)، 411، 412.

⁵¹ ابن الحاج العبدري، المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات والتنبيه على بعض البدع والعيوائد التي انتحلت وبيان شناعتها وقبحها،

الجزء الثالث (بيروت: دار الفكر، د.ت)، 18، 19، 185.

الله لعلكم تفلحون﴾ (سورة آل عمران، الآية 200)؛ فالمعهد لدى الفقهاء وأهل التصوف أن "الرباط شعبة من شعب الإيمان"،⁵² وهو ما يجعل التحديد مقتصرًا إما على الجانب العمراني أو المفهوم العسكري.

غير أن من الدارسين من تنبه للوظيفة التي اختص بها الرباط والزاوية والمتمثلة، علاوة على الدور الروحي، في الحراسة بالنظر لتفاقم نشاط القرصنة من قبل المسيحيين، ومن ثم نعت الواحد منها بـ "المحرس".⁵³

وفي نظرنا، فإن الرباط والزاوية في تاريخ مكناس كما في تاريخ المغرب، ووفقا للمفهوم الوظيفي الشمولي، فضاء عمراني للعبادة والدراسة والجهاد والاجتماع، تخضع أدوارهما لمحددات تاريخية ومجالية واجتماعية وقديسة. وبذلك فتعريفهما يتجاوز البناء إلى فعل المراقبة وأدواتها ومقاصدها.⁵⁴

وتؤكد هذه القرائن العلاقة الخفية بين الرباط والزاوية، باعتبار هذه الأخيرة مؤسسة تركيبية تجمع بين الفعل الفردي للصحاء والمتمثل في الجهاد والمراقبة في الثغور، والعمل المؤسسي الذي تتشكل خلاله الطائفة الصوفية وتتميز بشاراتها وممارساتها عن غيرها من الطوائف.⁵⁵

ويمكن التركيز على المؤشرات التالية لإبراز بعض معالم التصوف بمكناس في الحقبة المعنية بالدراسة:

أ. المؤشر السياسي أو الزمن الصوفي والزمن السياسي: تثير علاقة السياسي والصوفي في تاريخ مدينة مكناس العديد من الأسئلة حول طبيعة الصلات بين "المقدس" و"الدنيوي"، وموقف كلاهما من الآخر.⁵⁶ وإذا كانت النظرة الأولية قد توحي بأن التنافر هو ما طبع العلاقة بين الأولياء والسلطة؛ فإن المقاربة الفاحصة تفند ذلك، انطلاقا من إعادة النظر في المفاهيم المتداولة، والانتقال من التركيز على الممارسات إلى الحديث عن المؤسسات؛ إذ يتوجب صرف الاهتمام إلى السلطة وليس الدولة، لأن المجتمع بمدينة مكناس كانت تؤطره خمس سلط؛ السلطة الزمنية وما يدور في فلكها (الخلفاء والسلطين، والولاة الجهويون والمحليون، وقادة الجيش...).

⁵² ابن الحاج، المدخل، الجزء الثالث، 19.

⁵³ ابن مرزوق، المسند، 411، 412؛ مفتاح، "التيار الصوفي والمجتمع"، الجزء الأول، 39.

⁵⁴ ابن منظور، لسان العرب، المجلد السابع (بيروت: دار الفكر، 1994)، 302، 303؛ الشاطبي، الاعتصام، الجزء الأول (الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د. ت)، 200.

⁵⁵ Mohamed Kably, *Société, Pouvoir et religion au Maroc à la fin du Moyen Age (XIV^e-XV^e)* (Paris: Maisonneuve et Larose, 1986), 307.

⁵⁶ الشاذلي، التصوف والمجتمع، 57.

والسلطة الدينية، وتشكل من السلطة المذهبية ويمثلها الفقهاء، والسلطة العقديّة ويمثلها علماء الكلام، وخاصة الأشاعرة منهم، والسلطة الوجدانية ويمثلها الأولياء، وأخيرا السلطة العقلية ويمثلها الفلاسفة والمهتمون بالعلوم الدنيوية.

كما أن المعلومات التي توفرها المصادر التاريخية تؤكد إيجابية العلاقة بين المؤسسة السياسية والأولياء؛ فأبو زكريا يحيى الصبان (من أهل ق. 6هـ/12م)، ومن شدة حرصه على حماية مكناس من الغزاة والمحاربين سمي بـ"ضامن مكناس" و"أمير الأولياء مكناس"، كما لقب أبو سهل بـ"وزير أمير الأولياء مكناس"؛⁵⁷ إذ نلاحظ التمثيل السياسي للتراتب الصوفي والتقسيم الإداري لوظائف الأولياء. وأن أبا علي منصور بن حرزوز تشفع لأهل مكناس عند الموحدين عام 645هـ/1247م لما خلعوا بيعتهم وناصروا المرينيين؛ إذ خرج "مع صبيان المكاتب بالواهم على رؤوسهم شفعا لأهل بلدهم عند سلطان الموحدين لما قدم عليهم وقبول شفاعتهم".⁵⁸ وأن الولي عبد الله بن حمد (ت. 833هـ/1429م) كان مقربا من السلاطين والوزراء المرينيين.⁵⁹

وفي المرحلة الانتقالية بين الوطاسيين والسعديين كانت المواقف السياسية للمتصوفة حاضرة بقوة، بحكم التحولات التي همت البنى الفكرية والاجتماعية بسبب تزايد الضغط الأجنبي على الشواطئ المغربية؛ فوجد الولي أبا علي الحسن أحمد بن إبراهيم بن حرزوز المكناسي (ت. 960هـ/1552م) يناصر الوطاسيين ضد السعديين، ويشهر بهؤلاء في المساجد، مما أدى بالسلطان السعدي أبي عبد الله محمد الشيخ إلى قتله.⁶⁰ في حين ناصر محمد بن حسين العبدلي السهلي الشهير بأبي الروّان (ت. 963هـ/1555م) السعديين، لذلك حظي بتقديرهم.⁶¹ وأن كرامات أبي عثمان سعيد المشنزائي (ت. 964هـ/1556م) ومواقفه السياسية كانت محل تقدير السلاطين؛ إذ كانوا يوقرون الحمى الذي كان يحيط بزاويته ولا يقتحمها الجيش.⁶²

ب. المؤثر العسكري والأمني: وفي صلة بالاعتبارات السياسية التي تعكس عمق الأواصر بين التصوف والسلطة في تاريخ مكناس؛ فإن التاريخ العسكري للمدينة، باعتباره جزءا من التاريخ الحربي للمغرب، يزيد من تبين بنوية الولاية والإمارة، سواء

⁵⁷ لغزاوي، مونوغرافية المقدس، الجزء الأول، 81، 82.

⁵⁸ ابن غازي، الروض الهتون، 13؛ ابن أبي زرع، الذخيرة السنية، 67، 66.

⁵⁹ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، الجزء الرابع، 564.

⁶⁰ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، الجزء الثالث، 13.

⁶¹ ابن عسكر الشفشائي، دوحة الناشر لمحاسن من كان بالمغرب من مشايخ القرن العاشر، تحقيق محمد حجي (الرباط: دار المغرب، 1977)، 79، 80؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، الجزء الرابع، 38.

⁶² ابن عسكر، دوحة الناشر، 77، 78.

في سبيل الدفاع عن المدينة، أو في إطار الإسهام ضمن الجيش المغربي عبر التاريخ الوسيط.

وإذا كنا أشرنا إلى دور كل من أبي زكرياء الصبان وأبي سهل في الذود عن مكناس؛ فإن ما توفره المصادر التاريخية يؤكد أهمية الأمن ضمن أولياء المجال الحيوي لمتصوفة المدينة، إن على مستوى الكرامة أو في المشاركة الفعلية في الحروب؛ ففرج الأندلسي المكناسي (ت. 950هـ/1543م) كان "يحضر مع الغزاة في غزواتهم، ثم يخبر أصحابه بما كان قبل وصول الخبر بأيام، ولما قربت وفاته سر إلى بعض أصحابه أنه يموت شهيدا، ثم كشف عن جسمه فعاين فيه جراحات طرية يهطل دمها أصيب بها في وقعة كانت بين المسلمين والنصارى في بعض الأقطار البعيدة، فقبض منها لحينه".⁶³ وأن أبا عبد الله محمد بن عمر المختاري (ت. 970هـ/1562م)، وهو من أولياء مكناسة، شارك في محلة السلطان السعدي الغالب بن محمد الشيخ (951-965هـ/1544-1557م).⁶⁴

ومما يلاحظ أن الوظائف الجهادية للأولياء لم تكن تعترف بضيق الحدود السياسية، بل راهن المتصوفة المغاربة على وحدة الأمة والجماعة، غايتهم تحرير "دار الإسلام"؛ مثل علي بن عبد الله بن حمود المكناسي (ت. 573هـ/1177م) الذي "دخل الأندلس بنية الغزو والرباط".⁶⁵

وعلاوة على الدور الجهادي للمتصوفة في مواجهة القوى الخارجية، فقد قام الأولياء بأدوار مماثلة لتثبيت الأمن الداخلي، وتأمين المسالك التجارية، من خلال ضمان التوازن القبلي وتدبيره بين العصبية، والإشراف على "اتفاقيات عرفية" تحافظ على التساكن بين قبائل متجاوزة تنطوي وضعياتها على احتمالات عدوانية، وتأطير الاستقرار السياسي في المجالات الجديدة التي تغزوها الجماعات؛ ففي سنة 943هـ/1536م، وعقب المواجهة العسكرية في "معركة بوعقبة" قرب وادي العبيد بين الملك أبو العباس أحمد الوطاسي (932-952هـ/1525-1545م) والسلطان السعدي أبي العباس أحمد الأعرج (932-951هـ/1525-1544م)، والتي انتهت بانهازم الوطاسيين، عُقد الصلح بينهما بحضور الصلحاء والأولياء، ومنهم عمر الخطاب دفين زرهون، والمحجوب بن الرواين.⁶⁶

⁶³ ابن عسكر، دوحة الناشر، 79.

⁶⁴ ابن عسكر، دوحة الناشر، 83.

⁶⁵ ابن القاضي، جذوة الاقتباس، القسم الثاني، 467.

⁶⁶ الإفرائي، نزهة الحادي بأخبار ملوك القرن الحادي، تحقيق هوداس (باريس: بريدن، 1888)، 20، 21.

ومما زاد من فعالية ذلك الدور أن الربط والزوايا عادة ما انتشرت بالمحاور والمراكز التجارية الرئيسية، مما أهلها لتقديم قيمة اجتماعية واقتصادية مضافة للمجتمع المغربي، ممثلة في حماية تلك المراكز والمسالك، كما هو حال "رابطة زرهون" التي أقيمت بين فاس وسلا، وهو من أهم المسالك التجارية المغربية في العصر الوسيط.⁶⁷

ومن ثم لم يجانب الصواب أحد الباحثين⁶⁸ لما رأى أن الدور الرئيس لأهل المغرب يكمن في المراقبة وحماية الجناح الغربي للعالم الإسلامي؛ معتبرا أنه "إذا كانت المالكية هي العصب الأول لتاريخ المغرب، فإن الرباط هو العصب الثاني، بل يكاد يكون علة وجوده".

ج. المؤشر الاجتماعي: تعددت الأصول الاجتماعية الذي انحدر منها أولياء مكناس، والتي تجلت في تراتبهم الاجتماعي، وإن انتمى بعضهم إلى كبار البيوتات كبيت البيجري ذوي الأصول الأندلسية، وبيت القصري، وبيت الكامل، وبيت أجانا. كما اختلفت الحرف والمهن التي طبعت حياتهم؛ فمنهم من كان وزيرا،⁶⁹ أو من انخرط في خطة العدول لدى والي مدينة مكناس، أو من كان كاتباً لقائد المدينة مثل علي بن يشو.⁷⁰

وأما أهم الوظائف الاجتماعية التي قام بها صلحاء مكناس فيتمثل بعضها في الإطعام؛ فالولي أبو عثمان سعيد المشنزائي (ت. 964هـ/1556م)، كان رمزا لمثل هذه الكرامات التي أفاد بها الفقراء؛ إذ كان "يطعم الطعام، ويكفل الضعفاء والأيتام، [...] وترد زاويته الوفود في كل يوم وليلة".⁷¹ وأن عبد الرحمن المجذوب كانت له "زاوية يطعم فيها الطعام للواردين عليها من الغرباء وأبناء السبيل وغيرهم".⁷²

وبالمثل تبرز أهمية الحج في تاريخ الحركة الصوفية بمكناس؛ إذ تسمت إحدى الطوائف الصوفية خلال القرن 7هـ/13م بـ"الحُجَّاج"، وشكلت أحد مكونات الخريطة

⁶⁷ ابن الزيات التادلي، التشوف إلى رجال التصوف، تحقيق أحمد التوفيق (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، 1984)، 368.

⁶⁸ حسين مؤنس، مقدمة تحقيق رياض النفوس في طبقات علماء القيروان وإفريقية وزهادهم ونساجهم وسير من أخبارهم وفضائلهم للمالكي، الجزء الأول (القاهرة: منشورات مكتبة النهضة المصرية، 1951)، 26.

⁶⁹ ابن زيدان، إتخاف أعلام الناس، الجزء الأول، 424.

⁷⁰ لغزاوي، مونوغرافية المقدس، الجزء الأول، 81-117.

⁷¹ ابن عسكر، دوحة الناشر، 77.

⁷² ابن زيدان، إتخاف أعلام الناس، الجزء الخامس، 335.

الدينية بالمغرب، إذ "لا يدخل في جمعهم إلا من حج بيت الله الحرام".⁷³ كما أن الولي عبد الله بن حمد (ت. 833هـ/1429م) توجه إلى الحج ضمن ركب الحاج المغربي الذي كانت تشرف عليه الدولة، مستفيدا من حسن علاقته بسلطين بني مرين ووزرائهم.⁷⁴

د. المؤشر الثقافي: يفيد هذا المؤشر في طبيعة الحركة الصوفية بمكناس، لأن مفهوم الأولياء دخل فيه العلماء والزهاد والقضاة والأطباء الأولياء؛ فالتصوف بالمدينة هو تصوف سني مجتمعي مخالف للتصوف الإشراقي بالمشرق، لكونه استند إلى الإسلام السني البعيد عن الغلو في إنتاج الكرامة الصوفية؛ إذ ظل الارتباط بين التصوف والفقه المالكي والعقيدة الأشعرية، أهم معالم الممارسة الصوفية وقتئذ، وهو ما عبر عنه أبو القاسم الجنيد بن محمد (ت. 297هـ/909م) الذي يعود إليه السند الصوفي بالمغرب، ويشكل مرحلة هامة في تاريخه، بقوله: "من لم يحفظ القرآن ولم يكتب الحديث لا يقتدى به في هذا الأمر، لأن طريقنا مقيدة بالكتاب والسنة".⁷⁵ ومن ثم بات من الطبيعي أن يلتزم المتصوفة بمكناس الاعتدال في خطابهم الصوفي ولا ينحون منحى إشراقيا.

وقد تركزت جهود المتصوفة في هذا الصدد على ترسيخ مفاهيم التصوف السني، وتمتين الروابط العلمية بالمؤسسات الثقافية الأخرى من خلال اعتناء الربط والزوايا بالنشاط العلمي، وجلب كبار العلماء والمتصوفة لتنشيط الحلق الدراسية.⁷⁶

وكان من نتائج اكتساح الحركة الصوفية الواسع للحاضرة، وبروزها كقوة شعبية، انصراف أقطابها إلى النهل من الأصول المنقبية، حيث شكل "حزب الشاذلي الكبير" لأبي الحسن علي الشاذلي (ت. 656هـ/1258م) و"دلائل الخيرات" للجزولي (ت. 870هـ/1465م) و"المرشد المعين" لابن عاشر وغيرها منطلقا فكريا لتلقين للربط

⁷³ ابن قنفذ، أنس الفقير، 64. وكتب محمد بن يحيى بن جابر الغساني، من أهل مكناس (ت. 827هـ/1423م) على زاوية الحجاج بمكناسة:

هذا مقام الزائرين لأحمد	مَنْ جاء بالقرآن والآيات
يا ليتني أسعى إلى خير الوري	وأقبل الآثار والجمادات
يا رب جاز الفائزين بحـقه	بتواضع الإحسان والحسانات
واغفر له ولمن أراد بـنـاءه	والسامعين وناظم الأبيات

ابن القاضي، جذوة الاقتباس، القسم الأول، 319.

⁷⁴ ابن غازي، الروض الهتون، 22؛ ابن زيدان، إتحاف أعلام الناس، الجزء الرابع، 563، 564.

⁷⁵ الساحلي المالح، بغية السالك في أشرف المسالك، تحقيق عبد الرحيم العلمي، الجزء الثاني (الرباط: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، 2003)، 560.

⁷⁶ بوكاري، الإحياء والتجديد الصوفي، الجزء الأول، 19، 90، 99، 104.

والزوايا، حيث كثرت المؤلفات والمذكرات الصوفية الدعوية، وكلها تهدف إلى شرح أسس التصوف السني ومميزاته، وذكر بعض الأوراد التي اختلفت باختلاف الطرق والزوايا.

والأصل في نجاح الربط والزوايا، علاوة على ذلك، التكوين العلمي للأولياء، دليلنا في ذلك علي بن عبد الله بن حمود المكناسي (ت. 573هـ/1177م)، الذي رحل إلى "المشرق وجاور بمكة وأمَّ بالحرم الشريف، وكان زاهدا ورعا محسنا إلى الغرباء والضعفاء".⁷⁷ وأبو العباس أحمد بن عاشر (ت. 765هـ/1363م)، الذي يعد من صلحاء مدينة مكناس، والذي زواج بين التصوف والفقه، لذلك فهو "من أعلم الناس بالحلال والحرام، وبه نجح الفقه في هذا الباب بالمغرب".⁷⁸

هـ. المؤثر الاقتصادي: رسخ صوفية مكناس بعدا تضامنيا عكس اندماجهم في المعاش اليومي لعوم الناس بالمدينة خلال العصر الوسيط، من خلال الحرف والصنائع التي كانوا يزاولونها، ومنها الجزارة، والنسخ وتفسير الكتب، والطب، والخياطة، والقضاء والعدالة، والتوقيت بالمساجد، والشرطة، والكتابة، والخطابة، والإفتاء، والتدريس.⁷⁹

والخلاصة أن التصوف مكناس خلال العصر الوسيط يعد أحد مكونات البنية الاجتماعية والفكرية، التي تتطلب دراستها استحضار السياقات والأنساق والعلاقات، لتفسير الانتظامات والترابطات والاتجاهات والحركات العميقة التي تحكم في خريطة مؤسسات الصوفية بالمدينة، وما قام به أولياء الحاضرة من أدوار وظيفية تمكن من فهم المجال الحيوي للصالح.

الببليوغرافيا

ابن الخطيب، لسان الدين. نفاضة الجراب في علالة الاغتراب. تحقيق أحمد مختار العبادي. الدار البيضاء: دار النشر المغربية، (1985).

ابن القاضي. جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس. الرباط: دار المنصور للوراقة والطباعة، 1973.

ابن جبير. رحلة ابن جبير (تذكرة بالأخبار عن اتفاق الأسفار). بيروت: دار صادر، د.ت.

ابن زيدان، عبد الرحمن. إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس. تحقيق علي عمر. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2008.

⁷⁷ ابن القاضي، جذوة الاقتباس، القسم الثاني، 467.

⁷⁸ الحافي، تحفة الزائر، ورقة 3.

⁷⁹ لغزراوي، مونوغرافية المقدس، الجزء الأول، 81-117.

- _____. محاضرة الأكياس مخلص تاريخ مكناس. الرباط: المكتبة الوطنية للمملكة المغربية، مخطوط رقم 12076.
- ابن عرضون، أحمد. مقنع المحتاج في آداب الزواج. الرباط: المكتبة الوطنية للمملكة المغربية، مخطوط رقم 102ك.
- ابن قنفذ، أحمد. أنس الفقير وعز الحقيق. تحقيق محمد الفاسي وأدولف فور. الرباط: منشورات المركز الجامعي للبحث العلمي، جامعة محمد الخامس، 1965.
- ابن مرزوق، محمد. المسند الصحيح الحسن في مآثر ومحاسن مولانا أبي الحسن. تحقيق ماريّا خيسوس بغيرا. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981.
- ابن منظور، جمال الدين. لسان العرب. بيروت: دار الفكر، 1994.
- الإفراني، محمد. نزهة الحادي بأخبار ملوك القرن الحادي. تحقيق هوداس. باريس: بردين، 1888.
- البادسي، عبد الحق. المقصد الشريف والمنزع اللطيف في التعريف بصلحاء الريف. تحقيق سعيد أعراب. الرباط: المطبعة الملكية، 1993.
- البرزلي، أبو القاسم. مسائل الأحكام لما نزل من القضايا بالمفتين والحكام (فتاوى البرزلي). تقديم وتحقيق محمد الحبيب الهيلة. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 2002.
- البركة، محمد وبنحمادة، سعيد. مصادر تاريخ الغرب الإسلامي: محاولة في التركيب والرصد. فاس: آنفو برانت، 2016.
- بروفنسال، ليفي. مؤرخو الشرفاء. تعريب عبد القادر الخلافي. الرباط: دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، 1977.
- بلاثيوس، أسين. ابن عربي: حياته ومذهبه. ترجمة عبد الرحمن بدوي. الكويت-بيروت: وكالة المطبوعات-دار القلم، 1979.
- بوشرب، أحمد. مغاربة في البرتغال خلال القرن السادس عشر. الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، 1996.
- بوشنتوف، لطفي. العالم والسلطان: دراسة في انتقال الحكم ومقومات المشروعات (العهد السعدي الأول). الدار البيضاء: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني، عين الشق، 2004.
- بوكاري، أحمد. الإحياء والتجديد الصوفي في المغرب (1204-1330هـ/1790-1912م). الرباط: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2006.
- التادلي، ابن الزيات. التشوف إلى رجال التصوف. تحقيق أحمد التوفيق. الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، 1984.
- الحافي السلوي، أحمد. تحفة الزائر ببعض مناقب الحاج أحمد بن عاشر. الرباط: المكتبة الوطنية للمملكة المغربية، مخطوط رقم 2269د.
- الحضرمي. "السلسل العذب والمنهل الأحلى، تحقيق محمد الفاسي". مجلة معهد المخطوطات العربية 10، ج 1 (مايو 1964).

حميش، بنسام. "في التاريخ المنوغرافي، نموذج الروض الهتون في أخبار مكناسة الزيتون". ضمن أعمال ندوة الحاضرة الإسماعيلية. مكناس: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1988.

_____. التشكلات الإيديولوجية في الإسلام: الاجتهاد والتاريخ. بيروت: دار المنتخب العربي، 1993.

حيمر، جمال. مكناس من التأسيس إلى مطلع العصر الحديث: دراسة في التاريخ السياسي والعمراني. سلسلة دراسات وأبحاث رقم 17. مكناس: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولاي إسماعيل، 2006.

دي طوريس، ديبغو. تاريخ الشرفاء. ترجمة محمد حجي ومحمد الأخضر. الرباط: منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، 1988.

السخاوي، شمس الدين. الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. بيروت: دار الجيل، 1992.
سورديل، دومينيك. الإسلام في القرون الوسطى. ترجمة علي المقلد. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، 1983.

الشاذلي، عبد اللطيف. التصوف والمجتمع: نماذج من القرن العاشر الهجري. الدار البيضاء: منشورات جامعة الحسن الثاني، 1989.

الشاطبي، إبراهيم. الاعتصام. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د. ت.
الشطبي، أبو عبد الله بن الحاج. الجمان في مختصر أخبار الزمان. فاس: خزنة القرويين، مخطوط رقم 1990.

الشفشاوي، ابن عسكر. دوحة الناصر لمحاسن من كان بالمغرب من مشايخ القرن العاشر. تحقيق محمد حجي. الرباط: دار المغرب، 1977.

العبدري، ابن الحاج. المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات والتنبه على بعض البدع والعوائد التي انتحلت وبيان شناعتها وقبحها، الجزء الثالث. بيروت: دار الفكر، د. ت.
العثماني، ابن غازي. الروض الهتون في أخبار مكناسة الزيتون. الرباط: مطبعة الأمنية، 1371هـ/1952.

العياشي، أبو سام. الرحلة العياشية (1661-1663م). تحقيق سعيد الفاضلي وسليمان القرشي. أبو ظبي: دار السويدي للنشر والتوزيع، 2006.

الفاسي، ابن أبي زرع. الذخيرة السنية في تاريخ الدولة المرينية. الرباط: دار المنصور للطباعة والوراقة، 1972.

الفاسي، تقي الدين. العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين. تحقيق محمد حامد الفقي وفؤاد سيد ومحمود الطناجي. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1985-1986.

القادري بوتشيش، إبراهيم. إسهامات في التاريخ الاقتصادي-الاجتماعي لمدينة مكناس خلال العصر الوسيط. مكناس: منشورات عمادة جامعة مولاي إسماعيل، 1997.

القبلي، محمد. "قضية المدارس المرينية: ملاحظات وتأملات". ضمن كتاب في النهضة والتراكم. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1986.

- الكراسي، محمد. **عروسة المسائل فيما لبني وطاس من الفضائل**. تحقيق عبد الوهاب بن منصور. الرباط: المطبعة الملكية، 1963.
- كور، أوغست. **دولة بني وطاس**. ترجمة محمد فتحة. الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس-أكادال، 2010.
- غيلنز، ارنست. "السلطة السياسية والوظيفة الدينية في البوادي المغربية". ضمن كتاب **الانثروبولوجيا والتاريخ**، ترجمة عبد الأحد السبتي وعبد اللطيف الفلق، 43-59. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1988.
- لغزوي، عبد الإله. **مونوغرافية المقدس بمدينة مكناس**. الرباط: دار أبي رقرق، 2010.
- الماجري، أبو محمد صالح. **المنهاج الواضح في تحقيق كرامات أبي محمد صالح**. القاهرة: المطبعة المصرية، 1933.
- المالقي، الساحلي. **بغية السالك في أشرف المسالك**. تحقيق عبد الرحيم العلمي. الرباط: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، 2003.
- مزين، محمد. "من مؤرخي الأشراف اليفراني صاحب النزهة". **مجلة المناهل**، 36 (1987).
- المغراوي، محمد. **العلماء والصلحاء والسلطة بالمغرب والأندلس في عصر الموحدين**. الرباط: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في التاريخ، 2001-2002.
- مفتاح، محمد. "التيار الصوفي والمجتمع في الأندلس والمغرب أثناء القرن 8هـ/14م". الرباط: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في الآداب، 1980-1981.
- المنوني، محمد. "مدائن مكناس القديمة من العصر الإدريسي إلى أواخر عصر الموحدين". ضمن أعمال ندوة **الحاضرة الإسماعيلية**. مكناس: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1988.
- _____. "معطيات مدرسة أبي محمد صالح نموذج تأسيس ركب الحاج المغربي". **مجلة دعوة الحق** 271 (1988).
- _____. "نماذج من مساهمات مكناس وناحياتها في مبادرات الانبعاث المغربي عند مطالع العصر الحديث". **مجلة المناهل** 35 (1986).
- _____. "التخطيط المعماري لمدينة مكناس عبر أربعة عصور". **مجلة الثقافة المغربية** 7 (1972).
- مؤنس، حسين. مقدمة تحقيق **رياض النفوس في طبقات علماء القيروان وإفريقية وزهادهم ونساکهم وسیر من أخبارهم وفضائلهم للمالكي**. القاهرة: منشورات مكتبة النهضة المصرية، 1951.
- الناصري، أحمد. **الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى**. تحقيق جعفر الناصري ومحمد الناصري. الدار البيضاء: دار الكتاب، 1955.
- الوارث، أحمد. "من تاريخ التصوف المغربي: النشاط السياسي لزاوية عبد الرحمن المجذوب". **مجلة أمل** 22-23 (2001).

الونشريسي، أحمد. المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى أهل إفريقية والأندلس والمغرب. خرجه جماعة من الفقهاء بإشراف محمد حجي. الرباط-بيروت: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية-دار الغرب الإسلامي، 1981.

Bel, Alfred. *Musulmans en Berbérie: esquisse d'histoire et de sociologie religieuse*. Paris: P. Geuthner, 1938.

Castries, Henry de. *Les gnomes de Sidi Abd Er-rahman El-Medjedoub*. Paris: Ernest Leroux, 1896.

Kably, Mohamed. *Société, Pouvoir et religion au Maroc à la fin du Moyen Age (XIV^e-XV^e)*. Paris: Maisonneuve et Larose, 1986.

Laroui, Abdallah. *Les Origines sociales et culturelles du nationalisme marocaine (1830-1912)*. Paris: Maspero, 1977.

Michaux Bellaire, Edward. "Essai sur l'histoire des confréries marocaines". *Hespéris* I, 2^{ème} trimestre (1921): 141-59.

الماء زمن الحَرَكَة بالمغرب في العصر الوسيط

لوبي زير

باحثة في التاريخ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مراكش

يعد الحرص على عدم افتقاد الماء زمن الحَرَكَة،¹ من مظاهر الاستراتيجية الحربية للماء،² في ما لذلك من انعكاس سلبي على قوة الجند، لهذا اهتم القادة العسكريون، شأنهم شأن الرحالة والجغرافيون، بمعرفة نقط الماء الموجودة ضمن نطاق تحركهم، وأقام أولوا الأمر منشآت مهمة لتوفيره بالمراحل والمنازل التي اعتادت جيوشهم التوقف بها، كما أمروا أيضا بإقامة القناطر على مشاريع بعض الأودية لتسهيل عبورها على الجند، ولتفادي تأثيرها سلبا على سير الحملة. والظاهر؛ كما سنرى، أن هذا ”الهاجس المائي“ تبلور ليخلق كرامات مائية نسبت إلى قادة عسكريين وسياسيين.

فقد ذكر البكري في كتابه **المسالك والممالك** ضمن تعداده لمناقب الفقيه عبد الله بن ياسين: ”ومما يذكرون ولا يشكون فيه من براهين صلاح عبد الله أنه ذهب في بعض أسفاره فعطشوا فشكوا ذلك إليه فقال عسى الله أن يجعل لنا من أمرنا فرجا، ثم سار بهم ساعة وقال لهم احفروا بين يدي فحفروا فوجدوا الماء بأدنى حفر فشربوا وسقوا واستقوا أعذب ماء وأطيبه“.³

وقصّ ابن أبي زرع نفس الحدث لكن برواية مختلفة، جاء فيها: ”خرج المرابطون مع عبد الله بن ياسين في غزواته إلى السودان فنفذ الماء حتى أشرفوا على

¹ الحَرَكَة: مصطلح استخدم في المؤلفات الوسيطة للدلالة على خروج الجيش بقيادة السلطان أو أحد الأمراء والأسايد في عملية عسكرية، وللتوسع في الدلالات المُرَمَّزة التي استخدم في إطارها هذا المصطلح يرجع إلى دراسة ياسر بنهيمه:

Yassir Benhima, “Gouverner en mouvement, le pouvoir itinérant dans le Maghreb mérinide (milieu du XIV^e siècle)”, in *Gouverner les hommes, gouverner les âmes* (Paris : Publication de la sorbonne, 2016), 246.

وقد أنتج حول الموضوع عدد مهم من الدراسات، هذه إشارة إلى بعضها:

Jocelyne Dakhli, “Dans la mouvance du prince : La symbolique du pouvoir itinérant au Maghreb”, *Annales HSS* 3 (1988): 735-60; Mehdi Ghouirgate, *L'ordre almohade (1120-1269). Une nouvelle lecture anthropologique* (Toulouse: TEMPUS, 2014), 311-55; Amira K. Bennis, “Drums, Banners and Baraka: Symbols of Authority during the First Century of Marinid Rule, 1250-1350”, in *The Articulation of Power in Medieval Iberia and the Maghrib* (Oxford: A. K. Bennis, 2014), 195-216.

² يرجع حول موضوع الاستراتيجية الحربية للماء إلى أطروحتنا تحت عنوان: ”الماء وتنظيم المجال الحربي بالمغرب ما بين القرنين 11 و15م“، والتي نوقشت مؤخرا برحاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القاضي عياض-مراكش، بتاريخ 4 نونبر 2021، كما يمكن الرجوع إلى دراستنا المعنونة بـ: **الماء والحرب بالمغرب زمن السعديين** (الرباط: دار الأمان، 2016).

³ أبو عبيد عبد الله البكري، **المغرب في ذكر بلاد إفريقية والمغرب** (وهو جزء من كتاب **المسالك والممالك**) (القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.)، 168-169.

التلف، فقام عبد الله بن ياسين فتيمة وصلاً ركعتين، فدعا الله تعالى وأمن المرباطون على دعائه فلما فرغ من الدعاء قال لهم احفروا تحت مصلاي هاذ، فحفروا فوجدوا الماء تحت مقدار شبر من الأرض فشربوا منه وسقوا دوابهم وملئوا أوعيتهم بماء عذب بارد⁴.

وقد أخبر ابن القطان في كتابه **نظم الجمان** أن الخليفة عبد المؤمن كانت له كرامات "ومن كراماته رضي الله عنه نضوب وادي سلا الذي هو بحر ترفاً فيه السفن الكبار فنضب لجوازه رضي الله تعالى عنه بعسكره، حتى لم يحتج فيه إلى قنطرة ولا قارب وذلك خرق عادة"⁵.

انطلاقاً من النصوص الثلاثة؛ نلاحظ أن الكرامات نسبت إلى شخصين كان لهما دور فعال في تأسيس مشروعات سياسيين، هما عبد الله بن ياسين، إمام الحركة المرباطية وقائد بعض حملاتها العسكرية الأولى، وعبد المؤمن بن علي، مؤسس الدولة الموحدية. من جهة أخرى، تذكرنا الكرامة المنسوبة إلى الإمام عبد الله بن ياسين بإحدى معجزات النبي محمد صلى الله عليه وسلم، بينما تعيدنا الكرامة المنسوبة إلى الخليفة عبد المؤمن بن علي في بعض تفاصيلها إلى ذكرى معجزة النبي موسى عليه السلام عندما شق البحر ومر مع من رافقه من بني إسرائيل. وبالتالي، فإن الكرامتين المنسوبتين للشخصيتين لا تخرجان عن إطار إعادة انتاج "أصحاب الكرامات" لمعجزات الأنبياء خاصة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، كدليل وبرهان على صدق دعوتهم. وقد يبدو أمر تعيين موضع الحفر لانباط الماء دون الحاجة لأسباب معرفية أو مادية، وإيقاف جريان مياه الواد أمراً غير معقول وغير مقبول منطقياً، إلا أنه لا يبدو كذلك في نظر المجتمع الذي قبل الكرامات والخوارق، بل ساهم في إنتاجها وتحقيق المراتب منها. ومن ناحية أخرى؛ إذا أردنا تصنيف الكرامتين فسنصنفهما إلى كرامة استحضار الماء لسقي الجند وكرامة وقف جريان ماء الواد لعبور الجند.

وبالتالي فإن كلتا الكرامتين تعكسان صعوبتين اعترضتا الجند خلال التحرك العسكري، هما: العطش وافتقار الماء، فضلاً عن صعوبة اجتياز الأودية الكبرى إذا لم تكن معابرها مجهزة بقناطر، وسنين في ما يلي من الصفحات الإجراءات والتدابير التي كان يتبعها قادة الجيش لتجاوز هذه التحديات.

⁴ علي ابن أبي زرع، الأئيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس (الرباط: دار المنصور للطباعة والوراقة، 1972)، 133.

⁵ حسن ابن القطان، نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان. درسه وقدم له وحققه محمود علي مكي (تونس: دار الغرب الإسلامي، 2011)، 185.

استقاء الجند زمن الحركة

يستفاد من المتون الإخبارية أن خروج الجيش في حركة كان يسبقه استعداد وتخطيط يشمل اختيار الزمن المناسب وإعداد العدة الحربية وادخار الأقوات وتهيئة المنازل. ومن الواضح حسب نفس المتون أن المياه شكلت عنصرا حيويا، خاصة في بعض المسالك والطرق التي تميز مناخ مجالاتها بالجفاف، مثل المسلك الصحراوي المعروف بالطريق اللمتوني، والذي كان يربط بين سجلماسة وغانة ببلاد السودان، فقد تحدث ابن حوقل عن قلة المياه بهذا المسلك عند وصفه له، قائلا: "وبين المغرب وبلاد السودان مفاوز وبراري منقطعة قليلة المياه متعذرة المراعي لا تسلك إلا في الشتاء"،⁶ وأكد الشريف الإدريسي نفس الملاحظة،⁷ كما سجل ابن بطوطة، الذي عبر الصحراء من هذا المسلك خلال سفره، في رحلته "تحفة النظر" بعض التفاصيل يستفاد منها التدابير المتخذة لمواجهة هذه الصعوبة، ومنها رفع الماء الكافي لمدة عشرة أيام من تغايز قبل دخول الصحراء، وبعث التكشيف إلى إيولاتن لإعلامهم بقرب وصول القافلة حتى ينجدوهم بأحمال الماء.⁸

وقد نتج عن هذه الوضعية الطبيعية المتسمة بالندرة المائية إعطاء أهمية بالغة لنقط الماء داخل الصحراء، تجلت في تسمية المنازل باسم منابعها، التي نعشت هي الأخرى بصفة مياهها أو منشئها أو مرتاديها، وعلى سبيل المثال فقد عدّ أبو عبيد الله البكري عددا من المنازل على الطريق الرابطة بين مدينتي درعة وسجلماسة تحمل اسم منابعها المائية مثل "أمان تبسن" ومعناه الماء الملح، و"بير الأيايل"، و"تودمن ن وجليد" ومعناه آبار الأمير، و"أمان يسيدان" ومعناه ماء النعام.⁹

وقد أثرت سمة الندرة هذه، بالإضافة إلى حاجة الجند والخيول والدواب الحاملة للعتاد إلى الماء باستمرار، على تخطيط قادة الجيش لمسار تحرك الجند عند الخروج في حملات عسكرية، وحتّمت الأخذ بعين الاعتبار النزول عند نقط الماء وضبط المسافة الفاصلة بينها، والكمية الواجب استهلاكها حسب بعدها أو قربها، ولهذا كان يُشرك في الحملة العارفين بالمسالك والمنازل، للاستفادة من خبرتهم ومعارفهم، ومن بينهم شخص احتفظت المصادر باسمه، يدعى "العباس بن عطية الزناتي"، استخدمه الخليفة يعقوب

⁶ أبو القاسم ابن حوقل، صورة الأرض (بيروت: دار مكتبة الحياة، 1992)، 91.

⁷ محمد الإدريسي، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق (القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2002)، 31-32.

⁸ ابن بطوطة، رحلة ابن بطوطة، تحفة النظر في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، تحقيق محمد عبد المنعم العريان ج. 2 (بيروت: دار إحياء العلوم، 1987)، 688.

⁹ ابن فضل الله العمري، مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، تحقيق كامل سلمان الجبوري ومهدي النجم (بيروت: دار الكتب العلمية، 2010)، 156.

المنصور الموحدى لتنظيم سير محلته، وذكره ابن عذارى فى سياق حديثه عن حركة السلطان من المهديّة إلى تلمسان.¹⁰

وكثيرة هي القرائن التي تبرز الحرص على التزود المستمر بالماء، سواء عند انطلاق المحلة أو خلال سيرها. ومن بينها نختار نموذجين اثنين. يسرد النموذج الأول تفاصيل حملة الخليفة عبد المؤمن نحو إفريقية [554-555هـ/1159-1160م] لاسترجاع المهديّة بعد أن استولى عليها صاحب صقلية سنة 543هـ/1148م، وهو نص غني بالمعلومات عن تنظيم تحرك الجيش. أما النموذج الثاني فيقدم تفاصيل حركة السلطان أبو العلاء إدريس إلى السوس سنة 665هـ/1266م لاستئصال تمرد ابن يدر.

ذكر ابن الأثير أن الخليفة عبد المؤمن عندما قرر الخروج فى حركة، أمر ”بعمل الروايا والقرب والحياض وما يحتاج إليه العسكر فى السفر، وكتب إلى جميع نوابه فى الغرب، وكان قد ملك إلى قريب تونس، يأمرهم بحفظ جميع ما يتحصل من الغلات، وأن يترك فى سنبله ثلاث سنين“،¹¹ ويضيف النويرى [ت 733هـ/1332م] أنه أمرهم أيضا بـ”أن يحفروا الآبار فى الطرق“،¹² التي ستمر منها الحركة. كما أنه قسم العسكر البالغ عدده خمسة وسبعين ألف فارس، وخمسمئة ألف من المشاة ”على أربعة عساكر، لكل عسكر يوم يختص به، وماء ينزل عليه، مسيره فى كل يوم مرحلة، إلى وقت الغداة، وتنزل الجيوش مريحة إلى يوم آخر“،¹³ وجعل لهذا الجيش مقدمة يبلغ عدد جندها اثني عشر ألفا، كلفهم ”بحفر الآبار فى الطريق واستخراج المياه، فكانوا يمتدون قبله بيومين فلا يأتي إلا وقد هيئت له الغلات وملئت الأحواض بالمياه، ولولا هذا التدبير لم يقدر على قطع هذه المسافة البعيدة بهذه الجيوش العظيمة“.¹⁴

تسمح إشارات هذه النصوص بتصنيف التدابير المتخذة لخروج الحركة السلطانية إلى ثلاث مستويات وهي:

¹⁰ أحمد ابن عذارى، البيان المغرب فى أخبار الأندلس والمغرب، قسم الموحدين، تحقيق محمد إبراهيم الكتانى، محمد بن تاويت، محمد زنيير، عبد القادر زمامة (بيروت-الدار البيضاء: دار الغرب الإسلامى-دار الثقافة، 1985)، 197.

¹¹ علي ابن أبي الكرم ابن الأثير، الكامل فى التاريخ، راجعه وصححه محمد يوسف الدقاق، ج. 9 (بيروت: دار الكتب العلمىة، 1987)، 428؛ وأخذ عنه الناصرى، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق جعفر الناصرى ومحمد الناصرى، ج. 2 (الدار البيضاء: دار الكتاب، 1954)، 131.

¹² أحمد شهاب الدين النويرى، نهاية الأرب فى فنون الأدب، تحقيق عبد المجيد ترحينى، ج. 24 (بيروت: دار الكتب العلمىة، د.ت)، 171.

¹³ ابن سماك، الحلل الموشية فى ذكر الأخبار المراكشية، تحقيق سهيل زكار وعبد القادر زمامة (الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة، 1979)، 152.

¹⁴ عبد الله بن محمد التجانى، رحلة التجانى (تونس: الدار العربىة للكتاب، 1981)، 346-347.

• المستوى الأول: الاستعداد لخروج الحركة؛ ويشمل توفير أوعية حمل الماء مثل الروايا والقرب.

• المستوى الثاني: تهيئة المنازل التي ستنزل بها المحلة؛ عبر توفير الحبوب وحفر الآبار بكل منزل ستتوقف به العساكر. وقد كُلف بهذه المهمة، إضافة إلى مهمة إعداد أحواض جمع المياه، جند مقدمة الجيش البالغ عددهم اثنا عشر ألفا. مجهود وإنجاز نتساءل هل كان يتم في ظرف يومين، المشار إليها، فقط؟

وبناءً على المهام الموكولة إلى جند مقدمة الجيش، نفترض أن فريقا كان يصحبهم مكون من شخص عارف بانباط المياه، وفعلة يُستخدمون في حفر الآبار وإعداد الأحواض، وإن كنا لا نتوفر على إشارة تؤكد هذا الافتراض بالنسبة إلى هذه الحركة، فإننا نتوفر على واحدة على الأقل لحركة أخرى قادها السيد أبو زيد إلى بجاية سنة 581هـ/1185م زمن خلافة يعقوب المنصور، يذكر فيها ابن عذاري أن "أهل البصائر"¹⁵ حضروا هذه الحركة وشاركوا في تنظيم سيرها.

• المستوى الثالث: تنظيم سير عساكر الحركة؛ يستقى من النصوص أن الجيش كان يسير مسافة يوم كامل، ينطلق بعد صلاة الصبح ويتوقف عند الغذاء، بعد قطع مسافة مرحلة، ما يعادل 30 إلى 40 كلم.¹⁶ وأن هذا التوقف كان بمنازل هيئت بالغلات والمياه، على أن ينزل بها كل رُبعٍ من إجمالي عدد الجيش (ما يعادل 143 750 فرد) في يوم معلوم.

استنادا إلى هذه المعطيات، يمكن الاستخلاص أن الجيش كان في حاجة إلى أوعية مياه تلبي حاجة يومه من الماء، أما الدواب المرافقة فباستطاعتها التحمل حتى الوصول إلى المنازل، حيث هيئت لها أحواض للارتواء. كما أن تدبير نزول كل قسم من الجيش بمنزل معين خلال يوم محدد، قد ساعد على موازنة عدد العساكر النازلة بكمية المياه المتاحة في كل منزل.

وبالنسبة للنموذج الثاني من القرائن التي تبرز الحرص على التزود المستمر بالماء، فقد أورده ابن عذاري في مؤلفه البيان المغرب.

¹⁵ ابن عذاري، البيان المغرب، قسم الموحد، 179.

¹⁶ أحمد الشكري، "مقاربة تقييمية لدور الصحراء في علاقات بلاد المغرب ببلاد السودان خلال العصر الوسيط"، المناهل 58 (مارس 1998):

69، حالة رقم 6. حول المسافات بالغرب الإسلامي، يرجع إلى:

Mohamed Méouak, "Toponymie, peuplement et division du territoire dans la province d'Almería à l'époque médiévale: l'apport des textes arabes", *Mélanges de la Casa de Velázquez* 31-1 (1995): 179.

ذكر المؤلف أن جيش حركة السلطان أبو العلاء إدريس رحل من تانسيفت على عادة وهيئة المحلات الموحدية، وعند وصوله إلى "تامزاورت نزل بعسكره وجماعته، [...] رحلت المحلة بعد ثلاثة أيام عن هذا المنزل إلى مسكروطن، وهو سفح الجبل وأول بسيط السوس، [...] وفي الثاني لشوال رحلت المحلة إلى منزل بني باداس، وهو موضع على وادي السوس، واتسع الناس بهذا الوادي وسروا بطيب هوائه وكثرة مائه [...] أقامت المحلة بهذا المنزل ثلاثة أيام [...]، وفي السادس من شوال نزلت المحلة على بني تيزغت، [...] فخطب مشغل جنفيسة بقطع الماء عن أهل تيزغت وتسريه إلى الجهة التي يكون حلول المحلة بها. وفي الثامن من شوال رحلت المحلة إلى بني مقر ونزلت على وادي السوس [أو تارودانت] [...] وفي التاسع من شوال رحلت المحلة منه إلى حصار حصن تيزغت [...]، رحلت المحلة عن الحصن بعد فتحه في الرابع عشر من شوال [...]، وفي الحادي والعشرين رحلت المحلة إلى بني داود على واد السوس [...]، وفي الثالث والعشرين منه نزلت المحلة بمقربة من تارودانت وركب الواصل بالله إلى حصن تارودانت وفي غرة ذي القعدة رحلت المحلة إلى حصن تيونوين"¹⁷ قصد حصاره.

يتضح من خلال تتبع المحطات الواردة في الاقتباس والتي نزل بها جيش الحركة العسكرية، أن هذا الأخير إذا لم يتوقف بحصن أو منزل مَجْهَز يجد به حاجته من الماء، فإنه توقّف قرب الأودية، ويفسّر هذا الإجراء بالحاجة إلى مياهها والرغبة في الاستفادة منها في الشرب والتنظيف وري الدواب.

بيد أن منافع النزول قرب الأودية قد تغيب إذا وقعت حملة مفاجئة وقوية، "بحيث لا تترك فسخة كافية لحراك محلة مخيمة على حوافه، ليجمعوا أخبيتهم وأمتعتهم، أو حتى للنجاة بأنفسهم"¹⁸ وقد تشكل المسيلات الموسمية نفس التهديد عند هطول الأمطار الغزيرة، كما حدث خلال حركة السلطان أبي عنان إلى إفريقية¹⁹ سنة 758هـ/1357م. فحسب أخبار ابن الحاج النميري الواردة في كتابه فيض العباب الذي خصّصه لتأريخ أحداث هذه الحركة السلطانية، أنه لما "استقر النزول بحضيض جبل بني يمل في أوسع أوقات السرور وأفسح ميدان الظهور وارتفعت الأخبية والخيام وشمل المحلة المظفرة الانتظام [...] أرسل الله المزن مثقلة عشارها، متراكمة أمطارها، متراميا

¹⁷ ابن عذاري، البيان المغرب، قسم الموحدين، 453-460.

¹⁸ قدم عبد الرحمان المودن هذا الوصف في سياق حديثه عن انهيار مياه واد إيناون على قوات العربي ولد أب أثناء تخييمها بالحيانية في دجنبر 1892. عبد الرحمان المودن، البوادي المغربية قبل الاستعمار قبائل إيناون والمخزن بين القرن السادس عشر والتاسع عشر (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة محمد الخامس، 1995)، 39.

¹⁹ ابن الحاج النميري، فيض العباب وإفاضة قذاح الآداب في الحركة السعيدة إلى قسنطينة والزاب، دراسة وإعداد محمد ابن شقرون (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1990) 72-73.

تيارها [...] فما كان بأسرع من انحدار السيول الرواعب، مترافعة على الأباطح والأهاضب، [...] فما كان بأسرع من غشيانه لقلي المحلة [...] وكنا بين يدي مولانا أيده الله ببرج أفراق وكفاة الرجال يحتدقون على أفراق السعيد، ويتطايرون لحفر الأخاديد، وعباب الماء يهيج هيجانا [...] حتى أتى المتولون لذلك العمل [...] فأخبروا مولانا أيده الله أنهم غلبوا عن الدفاع، وقطعوا الاحتيال في رده علائق الأطماع. [...] ولما تحين الأسفار أمر مولانا أيده الله بتحويل المحلة الميمونة عن مواضعها المنخفضة والتصعيد بمضاربها المنقرضة“.²⁰



اللوحة 1: مشهد توقف القوات
المرينية قرب واد أم الربيع في
طريقها إلى حصار مدينة مراكش
الموحدية سنة 660هـ/1261م.
Cantigas de Santa Maria,
Bibliothèque de l'Escurial,
CLXXXI

ومن المحتمل جدا أن فرقة من السَّقَّائين كانت ترافق الجيش في حَرَكَته، كَلَّفت بتعبئة المياه وتوفيرها للجند على غرار مقدمة جيش حركة الخليفة عبد المؤمن نحو المهديّة، وسَقَّائي جيش السلطان محمد الشيخ الوطاسي، فقد ذكر الحسن الوزان معللا كثرة جند هذا السلطان بأنه كان ”يوفر حاجات جميع جنوده النظاميين، وهم نحو سبعة آلاف فارس، ومثلهم من الراجلين ما بين خدم وبَغَّالين وجَمَّالين وسَقَّائين وخطابين وغللمان المائدة ومحاسبى النفقات...“²¹ مع العلم أن عمل فرقة السَّقَّائين لم يقتصر على تزويد الجند بالماء أثناء تحركهم بل تعداه إلى توفيره خلال اشتباكهم في المعارك، كما

²⁰ النميري، فيض العباب، 258، انظر أيضا: 412-261.

²¹ محمد الوزان، وصف إفريقيا، ترجمه عن الفرنسية محمد حجي ومحمد الأخضر، ج. 1 (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1983)، 161.

يثبت ذلك ابن أبي زرع، الذي يذكر أن القائد الأعلى أبو سعيد كان يأمر حملة الماء "بالوقوف خلف المقاتلين لينال من شاء أن يشرب منهم".²²

وفي ما يرتبط بتقنيات توفير المياه ومواعين حملها، تشير النصوص السالفة إلى الأحواض التي تحفر وتُملأ بالمياه وإلى تقنية الروايا،²³ وهي مواجل تستعمل لري الدواب أثناء الحركات، يطلق عليها بالجنوب المغربي اسم "إفرض"،²⁴ ونرجح أنها تفيد معنى آخر بناءً على أمر الخليفة عبد المؤمن "بعمل الروايا والقرب وما يحتاج إليه العسكر في السفر"، فالاسم يفيد في سياق الجملة آنية تُحمل خلال السفر، مما يثبت أنه كان يطلق أيضاً على إحدى مواعين حمل الماء، كما سنؤكد في ما بعد. ولا نستبعد أن إحدى مواعين حمل الماء التي أمر الخليفة بإعدادها شبيهة بالآنية التي يحملها الجمل في تمثال الخزف الذي عثر عليه بالموقع الأثري لإيكيلىز هرغة والمبين في الصورة أسفله:



اللوحة 2: مجسم خزفي
لجمل محمل بآنية نقل
مواد سائلة

Jean-Pierre Van Staëval,
Abdellah Filli et Ahmed
Saleh Ettahiri, *Igiliz, berceau
de l'empire almohade*,
brochure numérique, 26.

أيضاً، نفترض أن الجند، خاصة الجند المرابطي في بداية تحركه العسكري، استفاد من نوع من أوعية الماء، انتشرت بالمجالات الصحراوية ولا زالت تستخدم عند بدو

²² ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، 451.

²³ ذكر الناصري أيضاً التقنيتين ضمن أخباره عن استعداد الخليفة يعقوب المنصور للخروج نحو إفريقية: "ولما وصل المنصور إلى مراكش- بعد قدومه من الأندلس- أمر باتخاذ الأحواض والروايا وآلات السفر للتوجه إلى بلاد إفريقية". الناصري، الاستقصا، ج. 2، 181.

²⁴ الحسين اسكان، "تكنولوجيا التحكم في الماء بالجنوب المغربي خلال العصر الوسيط"، مجلة أمل 24 (2001): 19؛ الناصري، الاستقصا، ج. 2، 131.

موريطنيا والطوارق، وهي قِرَب من الجلد المدبوغ، تُربط أسفل بطن الدابة، كما تبين الصورتين أسفله.



اللوحة 3: قِرب من الجلد لدى الطوارق موضوعة أسفل بطن دابة حمل الأمتعة

Edmond Bernus, Un peuple nomade et pastoral, de la pluie à la sécheresse, 1968 © IRD. Et Edmond Bernus et Durou Jean-Marc, *Touaregs, Un peuple du désert* (Paris: Robert Laffont, 1996), 238.

والواضح، حسب ما تثبته الشواهد المادية والنصية، أن هذا النوع من الأوعية استخدم منذ فترات قديمة، فقد أشار استرابون إلى أن الفاروسيين²⁵ كانوا يربطون قِرب الماء تحت بطون خيلهم عندما يتصلون بالمافروسيين²⁶ عبر الصحراء.²⁷ وعثرت الباحثة مليكة حاشيد، المختصة في الفترة ما قبل التاريخ، بموقع الفن الصخري "سترابون" على نقوش ورسوم صخرية، تبرز أشكالاً دائرية أسفل بطن الجمال تعبّر عن قِرب الماء.²⁸ وبالتالي؛ فإن هذا الامتداد الزمني لاستخدام الوعاء يسمح بتأكيد فرضية استخدامه من قبل القوات المرابطية، على الأقل في المرحلة الأولى من تحركها العسكري بمجال الصحراء.

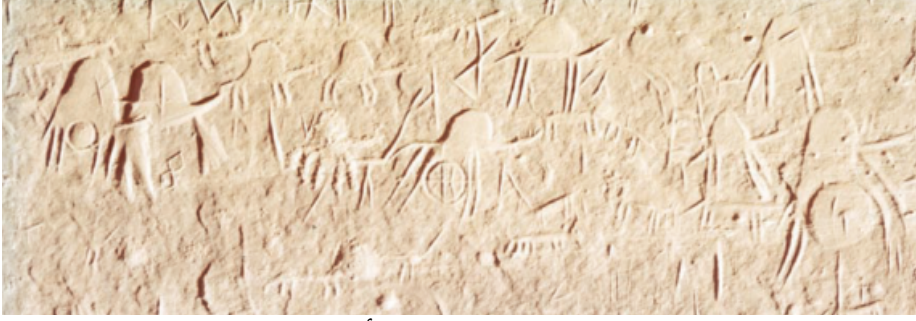
²⁵ يقع مجال الفاروسيين حسب المعطيات الجغرافية لاسترابون بأعالي وادي درعة، وترى مليكة حاشيد اعتماداً على دراستها لاستخدامهم قِرب الماء، أنهم كانوا يستوطنون مجالا أكثر جفافاً من أعالي وادي درعة مثل شمال الصحراء الغربية.

Malika Hachid, "Strabon, El-Idrissi, la Guerba et un libyque plus tardif que les V^e/VI^e siècles", in *Actes du premier colloque de préhistoire maghrébine*, II (Alger: Centre National de Recherches Préhistoriques Anthropologiques et Historiques, 2011), 194.

²⁶ المافروسيين: هم الموريون الذين كان يمتد مجالهم من شمال المغرب إلى جنوب الأطلس المتوسط. سترابون، *جغرافية سترابون*، الكتاب 17، نقله عن الإغريقية محمد المبروك الدويب (ليبيا: منشورات جامعة قار يونس، 2003)، الفقرة 3.

²⁷ سترابون، *جغرافية سترابون*، الفقرة 7.

²⁸ Hachid, "Strabon, El-Idrissi", 194-95.



اللوحة 4: نقش صخري يبرز قُرب الماء أسفل بطون الجمال

Hachid, "Strabon, El-Idrissi", 195.

وإذا لم تسعفنا مصادرنا في معرفة المواعين التي حمل فيها الجند المياه خلال الحركات العسكرية، نعتقد أن هذه المواعين لا تختلف عن تلك التي استخدمها التجار والمسافرون للحج والرحلة. في هذا الإطار، نسوق اقتباساً من قصيدة لحاج مغربي، صدر بها تأليفه الوصفي لمراحل الرحلة من تازا إلى المدينة المنورة ثم الشام، وعدّد فيها الأشياء التي يحتاج إليها مريد الحج، مثل مواعين حمل الماء، مع ذكر أنواعها، وتقديم نصائح لحفظ الماء بها، وهذه أبيات من القصيدة:

واتخذ ركوة وطاسة شرب في سماء العليق وهو وعاء
[...]

وانتخب قرباً وثيقة خرز جيداً ليتمكن استقاء
وتحير لها تبارج تحميها لكي لا يصيبها افراء
لا تقلل من استقاء فكم من سو خلق، إذا يقل الماء²⁹

يستفاد من هذه الأبيات ضبط الأصناف التالية لأوعية حمل الماء خلال السفر والتنقل، وهي:

²⁹ محمد المنوني، من حديث الركب المغربي (تطوان: مطبعة المخزن، 1953)، 90-91.

• الركوة: أصغر أوعية حمل الماء حسب تصنيف الثعالبي،³⁰ تُتخذ من جلد الماعز،³¹ وقد تكرر ذكرها في بعض المتون باعتبارها وعاء لحفظ ماء الوضوء.³²

• القربة: أو "قربة" حسب اللفظ العامي المغربي و"أقوليل" باللفظ الأمازيغي و"لكرَب" حسب نطق أهل الجنوب المغربي،³³ هي وعاء لحفظ الماء وحمله، يصنع من جلد الماعز أيضا. قد كان أفراد قبيلة أولاد تيدرارين بمنطقة بوجدور يستخدمونها لحمل الماء فوق "إبل أرواية"³⁴ أي إبل مخصصة لحمل أوعية الماء.³⁵

علاوة على هذين الصنفين، ورد اسم صنف ثالث ضمن بعض النصوص التاريخية، مثل نص ابن الأثير سابق الذكر، حول أمر الخليفة عبد المؤمن بن علي بعمل الروايا والقرب استعدادا لخروج الجيش في حَرَكَة،³⁶ والروية [م. الروايا]، هي أكبر أوعية الماء، استخدمت في الحركات السلطانية إلى مرحلة متأخرة، فقد ذكر لوي برونو (Louis Brunot) ضمن تعريفه للمصطلح في معجمه عن أسماء الأوعية بمدينة الرباط، أن الروية كانت تستخدم لحمل الماء خلال تحرك المخزن، وهي تتكون من آنيّتين، توضع كل واحدة منهما على جهة من الدابة ويجمعان على ظهرها على شكل "تليس" [بردعة].³⁷

التهيئة المائية للمنازل العسكرية

يعتبر الوصف الدقيق الذي أرخ به ابن القطان لحركة أمير المؤمنين أبو يعقوب يوسف من حضرته مراكش إلى جزيرة الأندلس سنة 566هـ/1170م، من النصوص

³⁰ عبد الملك الثعالبي، *فقه اللغة وسر العربية*، تحقيق عبد الرزاق المهدي (بيروت: إحياء التراث العربي، 2002)، 283.

³¹ Louis Brunot, "Noms de récipients à Rabat", *Hespéris* I, 2^e tri. (1921): 120.

³² أحمد بن إبراهيم الماجر، *المنهاج الواضح في تحقيق كرامات أبي محمد صالح*، تحقيق عبد السلام السعيد، ج. 1 (الرباط: منشورات الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2013)، 351؛ عبد الأحد السبتي، *بين الزطاط وقاطع الطريق، أمن الطرق في مغرب ما قبل الاستعمار* (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 2009)، 179.

³³ Abdallah Fili, "Pour une relecture de la classification de la céramique à la lumière des sources arabes médiévales", *Bulletin d'Archéologie Marocaine* XXII (2012): 297-301; Brunot, "Noms de récipients", 134; Abdallah Fili, "La céramique de tradition amazighe", *Asinag* 6 (2011): 25.

محمد حجاج الطويل، مادة "القلة"، *معلمة المغرب*، الجزء 20 (سلا: الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، 2004)، 6678.

³⁴ في تصنيف الحسن الوزان للإبل ذكر صنفين هما: "الإبل الهجن؛ وهي بعير ضخمة قوية، تستخدم لحمل الأمتعة والبضائع، والإبل الرواحل؛ وهي بعير نحيلة لكنها سريعة تستطيع قطع المسافات الطوال في أقصر مدة، وهي تستخدم للركوب". الوزان، *وصف إفريقيا*، ج. 2، 260-261.

³⁵ زهرة فعراس، "الماء وتبدير الندرة في ثقافة المجتمع الصحراوي منطقة بوجدور، قبيلة أولاد تيدرارين نموذجاً"، ضمن *أبحاث ودراسات حول الصحراء* (الرباط: منشورات مجموعة البحث والدراسات حول ساحل الصحراء، 2009)، 69.

³⁶ ابن الأثير، *الكامل*، ج. 2، 428.

³⁷ Brunot, "Noms de récipients", 120.

القليلة التي وفرت بعض المعلومات عن منازل الحركات الموحدية. نقتبس منه لأهميته القسم المتعلق بخروج المحلة من مراكش ووصولها إلى قصبة المهديّة.

يقول المؤلف: "كانت [الحركة السعيدة] من الحضرة مراكش صبيحة يوم السبت الرابع من شهر رجب الفرد، بموافقة اليوم الثالث عشر من شهر مارس العجمي، من ست وستين وخمس مائة، وخرج من باب دكالة، من المدينة المذكورة [...]، وعلى هذا الترتيب الشريف في الحركة السعيدة، فنزل في ذلك اليوم أولا في إحدى دوره المتخذة له على رسم والده في النزول فيها بوادي تانسيفت، على نحو ثلاثة أميال من حضرة مراكش، وعساكره محدقة به من كل جانب، ورحل أمير المؤمنين بن أمير المؤمنين في جنوده من وادي تانسيفت يوم الأحد الخامس من رجب الفرد المؤرخ، اليوم الثاني من حركته، سائرا وجهته منتقلا في محلاته، فنزل في داره بدشر الخطابة، واحتل فيها بمن حمل من عياله على رسم والده الخليفة رضي الله عنهم، ثم ارتحل يوم الاثنين إلى داره بتونين، ثم الثلاثاء إلى توقطين، ينزل في كل منزل في داره وعساكره محدقة به، ثم تابع الحركة والانتقال على هذا الترتيب حتى وصل وادي أم ربيع وقد عقد عليه جسر بقنطرة وثيقة [...]، فنزل في داره المكرمة أيضا على قرب من القنطرة المذكورة [...]، فأجازوا عليها في أيام [...]، واحتل رضي الله عنه بداره بالجيسل، [...] ثم رحل عن هذا الموضع على الترتيب المذكور من المراحل المعلومة لأبيه رضي الله عنه حتى وصل داره بوادي وسنات على مقربة من مكول فأمر مرة ثانية بالمواساة من الشعير للعلف والدقيق واللحم للزاد لجميع العساكر، وتمادى في مشيئه على ترتيبه حتى قرب من المهديّة المجاورة لمدينة سلى".³⁸

تفيدنا هذه الشهادة المعاصرة بالمعلومات التالية:

- وجود دور مهية لنزول أمير المؤمنين، توجد بالمنازل التي يستريح بها جيشه، شيدت زمن والده الخليفة عبد المؤمن بن علي، وهو ما يفهم من سياق جمل مثل "إحدى دوره المتخذة له على رسم والده في النزول فيها".
- أن كل منزل من منازل [انزالة] الطريق الرابطة بين مراكش ورباط الفتح كان مجهزا بدار ينزل بها السلطان، وهو ما تثبتته شهادة المؤلف: "ينزل في كل منزل في داره وعساكره محدقة به"، بالإضافة إلى ذكر "داره" مقرونة بذكر كل منزل تتوقف فيه الحركة.

³⁸ عبد الملك ابن صاحب الصلاة، المن بالإمامة، تاريخ بلاد المغرب والأندلس في عهد الموحدين، تحقيق عبد الهادي التازي (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1987)، 353-355.

• أن الدور والمراحل التي يتوقف بها جيش أمير المؤمنين هي نفسها التي كانت تتوقف بها جيوش والده، وهو ما يستفاد من: "واحتل فيها بمن حمل من عياله على رسم والده الخليفة،" و"ثم رحل عن هذا الموضوع على الترتيب المذكور من المراحل المعلومة لأبيه رضي الله عنه."

بناءً على ما سلف؛ نستخلص أن المنازل التي توقف بها جيش الحركة كانت معلومة ومجهزة منذ عهد أبيه أمير المؤمنين عبد المؤمن بن علي على الأقل.³⁹ وفي هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أن هذا المسار الطريقي هو نفسه الذي كان يُسلك في اتجاه مدينة سلا على عهد المرابطين، وشاهدنا في ذلك وصف الشريف الإدريسي للطريق بين مراكش وسلا: "ومن مدينة مراكش إلى مدينة سلا على ساحل البحر تسع مراحل أولها تونين، وتونين قرية على أول فحص أفيح لا عوج به ولا أمتا وطول هذا الفحص مرحلتان[...]. ومن تونين إلى قرية تيقطين مرحلة إلى قرية غفسيق مرحلة وهي قرية على آخر الفحص المذكور، [...] ومن قرية غفسيق إلى قرية أم ربيع مرحلة [...]، ومن أم ربيع إلى قرية ايغسيل مرحلة [...] ومن هذه القرية إلى قرية أنقال مرحلة، ويقال لها دار المرابطين، وبها عين عليها أقباء [...] ومن أنقال إلى قرية مكول مرحلة [...]، ومن مكول إلى قرية أكسيس مرحلة صغيرة [...]، ومن قرية أكسيس إلى مدينة سلا مرحلة".⁴⁰

الطريق من مدينة مراكش إلى سلا/قصة المهدية	
الشريف الإدريسي، نزهة المشتاق (ت 560هـ/1166م)	ابن صاحب الصلاة، المن بالإمامة (ت 594هـ/1197م)
_____	تانسيفت ⁴¹
_____	دشر الحطابة
تونين	تونين
قرية تيقطين	توقطين

³⁹ من النصوص التي تؤكد وجود منازل مهيأة لنزول العسكر زمن الخليفة عبد المؤمن بن علي نص لابن أبي زرع جاء فيه: "كان خروجه [الخليفة عبد المؤمن] من مراكش يوم الخميس الخامس عشر من ربيع الأول من السنة المؤرخة [558هـ] على نية الغزو والجهاد والنظر في الآلات والاستعداد فاتصل سيره وعزمه على عادته من المشي الرفيق ومراحله ومنازله المبنية في الطريق والعساكر المتقدمة معه على الوفور والكمال والظهور والإقبال حتى وصل إلى رباط الفتح من سلا فأراح بها منتظرا". ابن أبي زرع، البيان المغرب، قسم الموحد، 79.

⁴⁰ الإدريسي، نزهة المشتاق، 236-238.

⁴¹ حول موقع تاقايط يرجع إلى: ابن القطان، المن بالإمامة، 353، 291؛ البديقي، أخبار المهدي، 63؛ ابن عذاري، البيان المغرب، قسم الموحد، 214، 363. محمد رابطة الدين، "تاقايط: من ذاكرة موقع وسيطي مغمو شمال مراكش"، ضمن التصوف والمجال والإنسان، إعداد عبد المالك الناصري (الرباط: الجمعية المغربية للبحث التاريخي، 2016)، 293-310.

قرية غفسيق	_____
أم ربيع	”داره المكرمة قرب قنطرة واد أم الربيع“
قرية إيغسيل	الجيسيل
قرية أنقال (دار المرابطين)	_____
قرية مكول	”داره بوادي وسنات على مقربة من مكول“
قرية أكسيس	_____
سلا	المهدية المجاورة لمدينة سلا

اللوحة 5: منازل الطريق من مراكش إلى سلا/قصة المهديّة حسب الشريف الإدريسي وابن صاحب الصلاة

يلاحظ انطلاقاً من الجدول أعلاه أن الشريف الإدريسي ذكر أسماء بعض المراحل ك: قرية غفسيق وأنقال وأكسيس لم يذكرها ابن صاحب الصلاة، في حين ذكر الأخير مراحل أخرى هي: تانسيفت ودشر الحطابة لم يذكرها الشريف الإدريسي، يمكن أن يفسر هذا الاختلاف بالتطورات التي عرفت المراحل المعنية، من تراجع أو نمو، خلال المدة الزمنية الفاصلة بين وصف الشريف الإدريسي وابن صاحب الصلاة. ويمكن تفسيره أيضاً بخلفية كل مؤلف، فالشريف الإدريسي جغرافي تهمة الساكنة وبنيات سكنها، والمُشاهد الطبوغرافية والوقائع الاقتصادية، وبالتالي وصف المواقع المأهولة بالسكان والمراكز التي يعبرها التجار والمسافرون، ولم يهتم كثيراً بوصف المراحل والمنازل التي تنزل بها محلات سلطان أو أمير، في حين أن ابن صاحب الصلاة إخباري تهمة الأحداث السياسية والعسكرية للمخزن الموحد، لهذا همّش كل ما يرتبط بالساكنة وبعاداتها مقابل التركيز على كل ما يتصل بالمخزن.⁴²

⁴² Driss Sedra, “Sur les traces de l’itinéraire Marrakech-le détroit aux VI^e-VII^e/XII^e-XIII^e siècles: notes sur quelques villages et localités d’après les sources arabes”, *Al-Andalus Maghreb* 16 (2009): 253.



اللوحة 7: الموقع المفترض لمنزل تانسيفت

Cartes de reconnaissance du Maroc, levée et dessinées par le capitaine N. Laras, 1898-1906.



اللوحة 6: موقع يسمى تانسيفت شمال واد تانسيفت

Carte Marrakech, service Géographique du Maroc, Maroc au 500 000, 1924.

بناءً على ما سلف؛ يتأكد أن المسار الطريقي الرابط بين مراكش وقصبة المهديّة/سلا هو نفسه الذي سلكه المرابطون ثم الموحيدين بعد تشييد القصبة ومدينة الرباط، لكن تجهيز منازلهم لم يتم إلا زمن الخليفة عبد المؤمن وخلفائه.⁴³ وتسمح لنا كل المعطيات المشار إليها بالتساؤل هل كانت هذه المنازل المجهزة بدور للسلطان حسب شهادة ابن صاحب الصلاة، تتوفر على منشآت مائية تلبى حاجة الجند النازلين بها للاستراحة والتموين؟

من الثابت أن المنازل والمراحل تتميز بوفرة نقط الماء، وتوفر حصيلة التحريات الأثرية التي قام به شارل آلان (Charles Allain) بخزانات سيدي بوعثمان⁴⁴ سنة

⁴³ يبدو أن الاهتمام بالمسالك وتجهيزها لم يظهر إلا مع الأعمال التي قام بها الخليفة عبد المؤمن بن علي، وإن انحصر هذا الاهتمام في المنازل ذات الاستراتيجية العسكرية، وسيتجلى بوضوح تعمير المسالك وتأهيلها زمن المرينيين خاصة خلال حكم السلطان أبي الحسن كما تؤكد شهادة معاصرة لابن مرزوق التلمساني، فقد رأى هذا السلطان: "أن يعمر طرق المسافرين من حضرته بفاس إلى مراكش وإلى تلمسان وإلى سبتة وغيرها من البلاد بالرتب، وهي خيام يأمر بسكنائها على مقدار إثني عشر ميلاً، يسكنها أهل الوطن ويعجى لهم على ذلك إقطاع من الأرض يعمرون على قدر الكفاية ثواباً على سكنى المواضع المذكورة، يلزمون فيها بيع الشعير والطعام وما يحتاج المسافرون من الإدم على اختلافها والمرافق التي يضطرون إليها هم وبها همهم". وقد أخطأ أحد الباحثين عند القول بأن أقدم ما بلغنا عن العمل بنظام المنازل أو النزالات يتعلق بالإجراء الذي اتخذته السلطان السعدي أحمد المنصور لترتيب منازل على الطرق البرية الرئيسية في مختلف البوادي المغربية، حدد فيه المسافة بين المنزل والمزلة بما يقرب من 24 ميلاً، وأقطع الأرض لأهل المنازل على سبيل الانتفاع بها مقابل توفير العلف للدواب والطعام واللحم للنازلين وحراسة القوافل ليلاً. ابن مرزوق، *المسند الصحيح*، 429؛ عبد الرحمان المودن، *البوادي المغربية*، 69-70؛ محمد عمراني، "من قنيطرة على أوعدي إلى مدينة القنيطرة"، *البحث التاريخي* 6-5 (2008-2007): 169؛ أحمد بن القاضي، *المنتقى المقصور على الخليفة المنصور*، دراسة وتحقيق محمد رزوق، ج. 2 (الرباط: مكتبة المعارف، 1986)، 88.

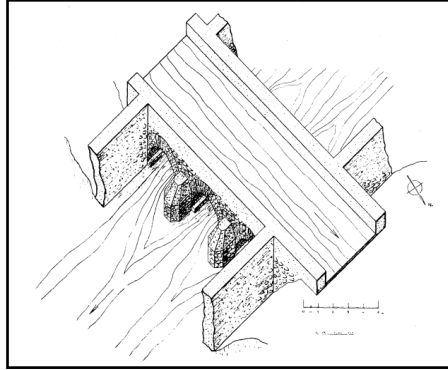
⁴⁴ Charles Allain, "Les citernes et les margelles de Sidi-Bou-Othman", *Hespéris XXXVIII*, 3^e-4^e trim. (1951): 423-41.

1947، ومجال البحيرة⁴⁵ سنوات 1948، 1950 و1952، معطيات تؤكد هذا الأمر وتسمح بمناقشة التساؤل المطروح.

فقد كشفت التحريات الميدانية عن وجود بنيات مائية بموقع سيدي بوعثمان، تشكل مركبا مائيا يتكون من منشأة تحويل جزء من مياه واد بوعثمان، وسد، وقنوات تنقل الماء من السد إلى حوض التصفية، قبل تجميعها في خزان كبير ينقسم إلى تسع خزانات متوازية تبلغ سعتها الإجمالية 3254000 لتر.⁴⁶

وقد سمحت اللقى الخزفية خاصة مواجل الخزانات التي تنتمي إلى فن القرن 12م بتأريخ المركب بالعهد الموحيدي، وافترض شارل آلان أن يكون المركب المائي واحدا من المنشآت التي أمر الخليفة أبو يوسف يعقوب بإنجازها، شأنه في ذلك شأن الساقية اليعقوبية التي تحمل في اسمها إشارة إليه.

وبالنسبة لهذه الأخيرة؛ فهي تنطلق من مأخذها بعالية واد تساوت، وتتضخم بعد مرورها على واد الأخضر الذي تحمل جزءا من مياهه عبر سد تحويل. وتخترق الساقية سهل البحيرة على امتداد لا يقل عن 90 كلم، تجتاز عبره عددا من الأودية والمسيلات الموسمية على قناطر-قناة محمولة على أقواس، قبل أن تصل إلى مجال الصافي وتنقسم إلى فرعين، تغذي مياه فرعها الرئيسي الخزانات، وتسقي مياه الفرع الثاني الأراضي الزراعية الواقعة شمال المدينة المندثرة.



اللوحة 8: بقايا قنطرة محمولة على أقواس كانت تعبر عليها الساقية اليعقوبية

Allain "Reconnaissances archéologiques II", 440.

⁴⁵ Charles Allain, "Reconnaissances archéologiques dans le massif des Rehamna et la Bahira. I", *Hespéris* XLI, 1^{re}-2^e tr. (1954): 155-90; Charles Allain, "Reconnaissances archéologiques dans le massif des Rehamna et la Bahira. II. - Une organisation agricole almohade dans la Bahira", *Hespéris* XLI, 3^e-4^e tr. (1954): 435-58.

⁴⁶ للمزيد من التفاصيل الوصفية عن هذه المنشآت يرجع إلى الصفحات التالية من دراسة: Allain, "Les citernes et les margelles", 425-27.

وإن كنا لا نتوفر على معطيات كافية لتقييم صبيب الساقية، فإن أهمية مأخذها على وادي تساوت والأخضر، وأبعادها [يبلغ عمقها 70 سنتيمتر]، يشير إلى أن صبيبها كان مهما.

علاوة على خزانات سيدي بوعثمان والمنشآت المرتبطة بالساقية اليعقوبية، كشف شارل آلان عن مجموعة من التجهيزات المائية، ينحصر أغلبها في خزانات للماء ببعض مواقع المسار الطرقي القديم الرابط بين مدينتي مراكش والرباط، نحوي من بينها خزانات: أولاد رحمون، سيدي سعيد، سيدي بويحيى، أولاد أوكاد، سيدي أحمد.

فهل تمثل المنشآت المائية لسيدي بوعثمان والصافي نموذجاً للتجهيزات المائية بالمراحل التي نزل بها جند الخليفة أبو يعقوب يوسف سنة 566هـ/1170م، سؤال تفرض الإجابة عنه التيقن أولاً من أن الموقعين كانا على الطريق الوسيطة الرابطة بين مراكش ورباط الفتح.

في هذا الإطار؛ يعتبر موقع سيدي بوعثمان المنفذ الوحيد والسهل لسلسلة الجبيلات أمام المسافرين المتجهين نحو مدينة مراكش أو القادمين منها، ومنه تتفرع طريقين نحو شمال المغرب الأولى تتجه إلى رباط الفتح وسلا، والثانية إلى فاس عبر تادلة.⁴⁷ بناءً على هذه الأهمية الاستراتيجية افترض هويثي ميراندا (Huici Miranda) أن موقع تونين الوارد في نص كل من الشريف الإدريسي ثم ابن القطان هو نفسه موقع سيدي بوعثمان الواقع على بعد 35 كلم شمال مدينة مراكش.⁴⁸

أما بالنسبة لموقع الصافي، فنعلم من خلال شهادة للحسن الوزان أن بحيرة مسجون القرية منه كانت محل ترفيه للسلطان الوطاسي محمد الشيخ، حيث قضى ثمانية أيام قبل أن يواصل طريقه إلى دكالة،⁴⁹ ومن غير المستبعد أن السلاطين الموحيدين قد استفادوا من وسائل الترفيه التي تقدمها البحيرة [الصيد والقنص]⁵⁰ وأنهم اتخذوها ومجالها القريب محل استراحة جيوشهم. وندعم افتراضنا بالبنيات الأثرية التي كشف عنها شارل آلان في خمسينيات القرن الماضي.⁵¹ والتي تحيل على سلطة قوية رغبت في "أمكنة" نفسها، شأن سلطة الخليفة أبو يوسف يعقوب المنصور، الذي يُنسب إليه

⁴⁷ Fundación El legado andalusí, *Itinéraire culturel des Almoravides et des Almohades, Maghreb et péninsule Ibérique* (Madrid: Junta de Andalucía, Consejería de cultura, 1990), 52.

⁴⁸ أمروسو هويثي ميراندا، التاريخ السياسي للإمبراطورية الموحدية، ترجمة عبد الواحد أكيمير (الدار البيضاء: منشورات الزمن، 2004)، 237، إحالة 73.

⁴⁹ الوزان، وصف إفريقيا، ج. 1، 160-161.

⁵⁰ الوزان، وصف إفريقيا، ج. 1، 162.

⁵¹ تتضمن هذه البنيات الأثرية خزانات للمياه، مخزن حبوب محصن، منزل أحد الأعيان، مركز مراقبة محصن.

تشديد المنشآت السالفة، اعتبارا لتشابهها ولإسم الساقية اليعقوبية كما يرجح شارل آلان ومن جاء بعده. وإن صح هذه الافتراض، فإن التجهيزات المائية التي قام بها هذا الخليفة هي تطوير لما أنشأه جده الخليفة عبد المؤمن، وبتعبير آخر، وللإجابة عن السؤال المطروح سابقا، فهي النموذج المطور للتجهيزات المائية بالمنازل التي توقف بها والده الخليفة أبو يعقوب يوسف خلال حركته. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المصادر المرينية تحيل على نظام مختلف لتنقل المحلة السلطانية، بحيث نلاحظ من أخبارها الاعتماد الكلي على الأفراغ،⁵² فالنميري في تأليفه فيض العباب لم يشر إلا نادرا لنزول السلطان أبي عنان في منزل مجهز خلال حركته الكبيرة إلى إفريقية سنة 758هـ/1357م، مثل رباط الفتح الموحد، أو منزل اليمامة بتلمسان حيث قصره، أو النزول عند أحد أتباعه الوفيين كأبي يعقوب بن مزني ببسكرة.⁵³ وهو ما حذا بياسر بنهيمه في دراسته عن السلطة والحكم زمن الحركة العسكرية إلى القول بأن السلاطين المرينيين كانوا عكس الموحدون أحرارا في اختيار المراحل والمنازل.⁵⁴ فهل هذا الاختلاف عائد إلى اكتفاء الإدارة المرينية بالمنازل المجهزة عهد الموحدين، أو للأمر ارتباط بحياة الرعي والترحال التي عهدها قبيل المرينيين قبل الوصول إلى الحكم، وهي حياة كانت الخيمة المتنقلة أحد ركائزها؟⁵⁵ الأكيد أن هذا الإجراء انعكس على طرق توفير الماء للجند، وإن لم يفدنا النميري بمعلومات في هذا الجانب، فمن غير المستبعد أنه فرض النزول قرب منابع المائية وحمل عدد مهم من أوعية حفظ الماء، ومن الشواهد الدالة على ذلك أن منصور تلمسان، التي اختطت زمن حصار تلمسان سنة 698هـ/1298-1299م في موضع نزول المحلة،

⁵² الأفراغ مصطلح أمازيغي أصله المعجم الرعوي الزراعي، ويدل على سور الحجارة أو الزرب، استخدم من طرف المخزن المغربي لتسمية المحلة السلطانية، ويرى مهدي غويركات أنه أحد شعارات المؤسسة المخزنية التي كرس عزلة السلطان عن رعيته زمن الحركة العسكرية. للمزيد من المعلومات يرجع إلى: ابن خلدون، المقدمة، 283؛ النميري، فيض العباب، 228-232؛ ابن زيدان، العز والصولة في معالم نظم الدولة، ج1 (الرباط: المطبعة الملكية، 1962)، 242؛ صالح محمد أبو دياك، "المواكب والرسوم السلطانية للدولة المرينية في المغرب الإسلامي"، مجلة المنهل 494، مج. 53 (فبراير 1992): 25؛ محمد الصافي، واد نون خلال القرن 19، مساهمة في دراسة التاريخ الاقتصادي والاجتماعي من خلال وثائق محلية (الرباط: المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، 2016)، 106، والإحالة رقم 4 بنفس الصفحة؛ الكير محمد، "أفراغ"، معلمة المغرب، الجزء 2 (سلا: الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، 1989)، 546.

Ghouirgate, *L'ordre almohade*, 319-30.

⁵³ ابن الحاج النميري، فيض العباب وإفاضة قداح الآداب في الحركة السعيدة إلى قسنطينة والزاب، دراسة وإعداد محمد ابن شقرون (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1990)، 201، 285، 437.

⁵⁴ Yassir Benhima, "Gouverner en mouvement, le pouvoir itinérant dans le Maghreb mérinide (milieu du XIV^e siècle)", in *Gouverner les hommes, gouverner les âmes* (Paris: Publication de la Sorbonne, 2016), 249.

⁵⁵ ذكر ابن خلدون في سياق حديثه عن الفساطيط والسياس ضمن فصل شارات الملك والسلطان الخاصة به، أن بني مرين "كان سفرهم أول أمرهم في بيوت سكانهم قبل الملك من الخيام والقياطين، حتى إذا أخذت الدولة في مذاهب الترف وسكنى القصور عادوا إلى سكنى الأخبية والفساطيط وبلغوا من ذلك فوق ما أرادوه". عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ضبط وائل حافظ محمد خلف (الإسكندرية: دار العقيدة، 2008)، 283.

يخترقها مسيل ينساب من هضبة لالة ستي، وهي هضبة بمثابة برج ماء للمجال المحيط بالمدينة.⁵⁶

وإذا تجاوزنا هذا الاختلاف، نتساءل هل عرفت مشاريع الأودية نفس الاهتمام المخزني الذي حظيت به المنازل زمن الموحدين، وجُهزت بقناطر لتسهيل عبور العساكر لها؟

الجيش وعبور الأودية

حظيت بعض الأودية الواقعة على المسارات الطرقية الحيوية باهتمام مخزني،⁵⁷ تجلى في تهيئتها بجسور وقناطر تيسر عبور العساكر عليها، إضافة إلى التجار وعامة الناس، ومن بين الأودية التي تكررت الإشارة إليها في أخبار الحملات العسكرية نذكر واد تانسيفت وواد أم الربيع ثم واد أبي رقراق.

ينفرد الشريف الإدريسي في ما يتعلق بواد تانسيفت بذكر تشييد الأمير علي بن يوسف لقنطرة على مجراه، وصفها بـ"عجبة البناء، متقنة الصنع"، أقامها "صناع الأندلس وجملا من أهل المعرفة بالبناء، فشيدها وأتقنوا بنيانها حتى كملت ثم لم تلبث غير أعوام يسيرة حتى أتى عليها السيل فاحتمل أكثرها وأفلت عقدها وهدمها ورمى بها في البحر الزخار"،⁵⁸ فأعاد بناءها أمير المؤمنين أبو يعقوب يوسف سنة 566هـ/1171م⁵⁹ حسب تأريخ ابن أبي زرع، ولا يستبعد الأستاذ محمد رابطة الدين أن موقع القنطرة الموحدية هو بالذات موقع القنطرة المرابطية،⁶⁰ في حين أن غاستون دوفردان سبق أن أشار، اعتمادا على بحث ميداني قام به شارل آلان، إلى أن آثار القنطرة

⁵⁶ William Marçais et Marçais Georges. *Les Monuments arabes de Tlemcen* (Paris: Fontemoing, 1903), 206.

⁵⁷ كل ما يرتبط بمجرى الماء يدخل ضمن حقوق المخزن أو في ملكيته، وتمنح هذه الحقوق لبعض الأشخاص أو تشتري من قبل حاكم المجال أو المنطقة، وهذا ما يفسر في نظرنا أن جل القناطر المشيدة خلال فترة الدراسة على الأقل قد شيدت من طرف السلطة الحاكمة. ومن بينها القناطر التي أقامها الخليفة السلطان المريني أبو الحسن والتي ذكرها محمد ابن مرزوق، *المسند الصحيح الحسن في مآثر ومحاسن مولانا أبي الحسن*، دراسة وتحقيق ماريّا خيسوس بيغيرا (الجزائر: المكتبة الوطنية، 1981)، 418.

Michaux Bellaire, "Le Gharb", *Archives marocaines* XX (1913): 83.

⁵⁸ الإدريسي، *نزهة المشتاق*، 235.

⁵⁹ ابن أبي زرع، *الأنيس المطرب*، 211.

⁶⁰ محمد رابطة الدين، *مراكش زمن حكم الموحدين، جوانب من تاريخ المجال والإنسان*، ج. 1 (مراكش: جامعة القاضي عياض، 2008)، 239.

المرابطية توجد بعالية القنطرة الموحدية بنحو 400م.⁶¹ ويرجح دوفردان أن القسم الأوسط من العقود السبعة والعشرين لقنطرة اليوم يرجع إلى عهد الموحدين.⁶²

أما واد أبي رقراق، فقد أقام عليه الخليفة عبد المؤمن بن علي جسرا يربط بين رباط الفتح أو قصبة المهديّة التي أمر ببنائها وبين مدينة سلا، وإن كنا لا نتوفر على وصف له لأن أخباره ضاعت ضمن ما ضاع من كتاب المن بالإمامة لابن القطان، فإننا نعلم أنه تهدم بعد مدة يسيرة، مما اضطر أمير المؤمنين أبو يعقوب يوسف، خليفة عبد المؤمن بن علي، إلى إحداث جسر جديد، يفيدنا حوله ابن صاحب الصلاة بالمعلومات التالية: "أمر [الخليفة أبو يعقوب يوسف] بنصب جسر آخر إلى جانبه [الجسر الأول] أعظم منه بناء، وأساسا واعتلاء، من الحجر العادي والجيار الثابت للأمواج البحار، فصنع في أقرب مدة، بأعظم آلة وعدة، ووصله بالقوارب والخشب، حتى جاء في أمن له من الأزمان والحقب"،⁶³ ويضيف صاحب الاستبصار أن "على هذا المعبر قنطرة مركبة على 23 معدية، مُدت عليها أوصال الخشب وصلبت عليها الألواح والفرش الوثيق الذي لا يؤثر فيه الحافر، تجوز عليها العساكر والمسافرون [...] ويمد البحر فترتفع القنطرة ويتغطى الجسر، فتعوم عليه المراكب وترسو دونه الأجفان الكبار".⁶⁴

أما واد أم الربيع فيبدو أنه كان يُجتاز من شارع، إلى أن عقد عليه الخليفة أبو يعقوب يوسف أثناء حملته سنة 1170/566م، "جسرا بقنطرة وثيقة من القوارب وآلات الخشب الماسكة لها في عباب الماء"،⁶⁵ ربما هي ذاتها التي عاينها صاحب الاستبصار، وذكر أنها "قنطرة محدثة، وعليها لوح كبير".⁶⁶

⁶¹ أورد دوفردان ملاحظته هذه ضمن إحالة عند حديثه عن القنطرة المرابطية، وقد أغفلها المترجمين محمد الزكراوي وخالد المعزوي، لهذا فهي لا توجد في النسخة العربية من الكتاب. غاستون دوفردان.. تاريخ مراكش من التأسيس إلى الحماية، ترجمة محمد الزكراوي وخالد المعزوي (الرباط: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2012)، 144.

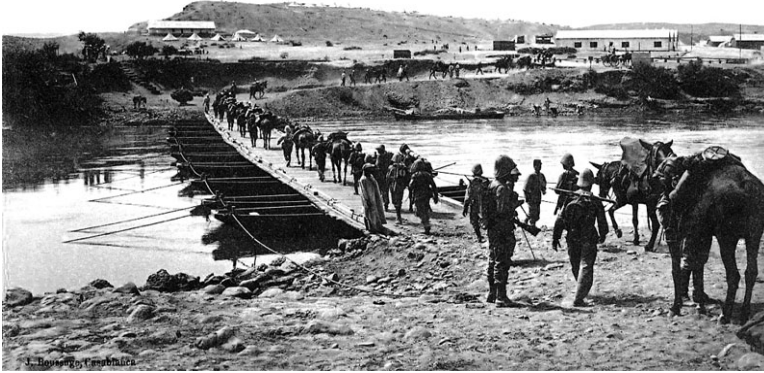
⁶² دوفردان، تاريخ مراكش، ج. 2، 243.

⁶³ ابن صاحب الصلاة، المن بالإمامة 360.

⁶⁴ مجهول، الاستبصار، 141.

⁶⁵ يشير الحسن الوزان عند وصفه لواد أم ربيع إلى قنطرة أحدثها السلطان أبو الحسن المريني، ويفترض مترجما الكتاب أنها كانت بمشعر بوعقبة المعروف، إلا أن ابن مرزوق في تعدادة للقناطر التي أمر هذا السلطان بإحداثها، لم يذكر قنطرة واد أم الربيع، مما ينفي نسبتها إلى السلطان أبو الحسن. ابن صاحب الصلاة، المن بالإمامة 353-355؛ الوزان، وصف إفريقيا، ج. 2، 247، الإحالة رقم 6؛ ابن مرزوق، المسند، 418.

⁶⁶ تفيد كلمة "محدثة" أن القنطرة حديثة الإنجاز، وربما كان المقصود هي القنطرة التي أقامها الخليفة أبو يعقوب يوسف، لتشابه مواد البناء، ولتقارب الفترة الزمنية. مجهول، الاستبصار، 185.



اللوحة 9: قنطرة من القوارب الحاملة لألواح الخشب على مشرع بنعبو على واد
أو الربيع لحظة جواز فرق عسكرية

Joseph Boussuge, Artillerie de montagne passent l'Oued Oum-R'bia, Casablanca, vers 1907-1908.

يستفاد من الإشارات السالفة أنه باستثناء قنطرة واد تانسيفت، التي بنيت من الحجارة، شيدت باقي القناطر بألواح الخشب الموضوعة على القوارب، وهي مواد هشة أمام الحمولات الكبيرة وحركة الماء مع مرور الزمن. ونفترض أن هذه التقنية الأخيرة هي تقنية سريعة الإنجاز، تدعم افتراضنا أخبار ابن صاحب الصلاة عن حركة الخليفة أبو يعقوب يوسف، فالمؤلف يذكر أن العساكر خرجت من مدينة مراكش يوم السبت 4 رجب، وتوقفت بمنزل عند واد أم الربيع في الثامن منه، عندها شُرع في بناء الجسر وجواز العساكر الذي امتد لأيام، و في يوم الاثنين 20 من الشهر المذكور وصلت المحلة إلى المهديّة، فإذا حذفنا اليومين الذين توقفت فيهما المحلة بمنزليْن قبل الوصول إلى المهديّة، تبقى تسعة أيام من زمن الحركة قضاها الجند في تشييد القنطرة والجواز عليها، فهل هذه المدة كافية لبناء الجسر ولعبور العساكر؟. أيضاً؛ يُطرح سؤال آخر عند التفكير في ظروف بناء هذا الجسر، فالواضح أنه بني خلال تحرك الجيش، وقد شُيد على قنطرة من القوارب والخشب، فكيف وصلت عدة البناء هذه إلى هذا الموضع من واد أم الربيع؟، يبدو أن السؤال يحتمل إجابتين، تفيد الأولى بأن عدة البناء حُمِلت من مدينة مراكش على ظهر الدواب أو بواسطة وسيلة لنقل العدة الحربية كالذبابة⁶⁷ إلى

⁶⁷ استخدم المربنيون وسيلة الدبابات ذات العجلات الخشبية عسكرياً لنقل العدة والعتاد ويبدو أن الطاقة البشرية والحيوانية هي التي حركتها، إلا أن استعمالها كان قليلاً إذا ما قورن بالدواب التي مثلت الوسيلة الرئيسية في الحمل والنقل. عبد اللطيف الخلاّب، الحرف والصنائع وأدوارها الاقتصادية والاجتماعية مَهْدِيّة فاس خلال العصرين المربيني والوطاسي (669-1270/960-1550 م) (القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2011)، 33-34.

أم الربيع، في حين تفيد الثانية بأن هذا العدة استُجلبت عبر واد أم الربيع، وهو احتمال مستبعد لصعوبة الملاحة في النهر استنادا إلى أوصاف الجغرافيين.⁶⁸



اللوحة 10: جسر الفلوس على واد بهت

المحافظة الجهوية للتراث الثقافي الرباط - سلا - القنيطرة

ولا غرو أن ضعف القناطر المشار إليها سألها وخطورة عبور بعض الأودية من مشارعها قد فرض على قادة الحملات العسكرية تنظيم جواز العساكر للأودية، تفاديا لإغراق القناطر وتضرر الجند،⁶⁹ فكان غالبا ما يتم تقسيم الجند إلى ساقات بعدد القبائل المشاركة في الحملة العسكرية،⁷⁰ تجوز الوادي ساقاة تلو الأخرى، وقد يخصص لكل قسم يوم يجوز فيه،⁷¹ لهذا كان يستغرق عبور الأودية أياما تختلف حسب عدد جند المحلة، وهكذا جازت عساكر الخليفة أبو يعقوب يوسف قنطرة وادي أبي رقرق في ثلاثة أيام،⁷² في حين قضى الخليفة أبو يعقوب يوسف أياما عدة بداره بمنزل واد أم الربيع ينتظر جواز عساكره على القنطرة التي أحدثها.⁷³

وقد يحدث ما يجعل من عبور الأودية محنة من المحن التي يتعرض لها الجيش زمن الحركة حتى ولو كانت مجهزة بالقناطر، ومثال ذلك ما نقله ابن صاحب الصلاة عن الخلاف الذي نشب بين جند حركة الخليفة أبو يعقوب يوسف أثناء عبور قنطرة واد أم الربيع: "وتزاحم العرب في الإجازة حتى تقاتلوا وقتل واحد منهم آخر، فعزموا على الفتنة بينهم، فارتفع الخبر إلى أمير المؤمنين بن أمير المؤمنين فواده من ماله".⁷⁴

⁶⁸ الإدريسي، نزهة المشتاق، 237؛ الطاهر قدوري، "منطقة الغرب ودورها في تنشيط الملاحة البحرية في العصر الموحي"، البحث التاريخي 6-5 (2007-2008): 132.

⁶⁹ ابن صاحب الصلاة، المن بالإمامة 353-355.

⁷⁰ ابن عذاري، البيان المغرب، قسم الموحيين، 23.

⁷¹ ابن صاحب الصلاة، المن بالإمامة، 353.

⁷² ابن عذاري، البيان المغرب، قسم الموحيين، 158.

⁷³ ابن صاحب الصلاة، المن بالإمامة، 355.

⁷⁴ ابن صاحب الصلاة، المن بالإمامة 353-355.

كما أن القنطرة نفسها تتحول إلى مجال لخوض المعركة بسبب حرص الطرفين على منع أحدهما الآخر من عبورها، كما وقع بين الجند الموحدى الخارج من مدينة مراكش ومقاتلي قبائل الخلط⁷⁵ عندما منعوهم عبور قنطرة تانسيفت للعودة إلى المدينة، وقد كانت السبيل الآمن والأيسر لهم، ويذكر صاحب البيان تفاصيل هذا الحدث كالآتي: ”ولما عين الجند الخارج من مراكش ذلك الأمر [شدة قتال الخلط] نظروا طريقا ليلتمسوا منه سبيلا فلم يروا أوقى جُنة من قنطرة تانسيفت فاقتحموا عليها ومن معهم وضاق هنالك مجالهم وتسابق بعض الخلط إلى طرفه الأدنى ليمنعوه من الخروج عليه فكان هنالك خطب شنيع ورحى الحرب تدور على زعماء من فرسان النصارى فاستحر القتل فيهم وعدم منهم عدد ثم حملوا حملة صادقة على الذين أمسكوا عليهم طرف القنطرة والليل قد انسدل ظلامه فخرجوا من القنطرة وسم الخياط أفسح منها مجالا وسترهم الليل بجلبابه ودخلوا المدينة ليلا منهزمين خامدين“⁷⁶. وقد يحدث ما يضطر جند المحلات العسكرية على خوض عبور اضطراري يكلفهم خسائر مادية وبشرية، كما شاع به الخبر في محلة الخليفة الواثق بالله حسب ما أخبر به ابن عذاري: ”ثم شاع الخبر بمحلة الواثق بالله بانفصال بني مرين وإجازتهم وادي أم ربيع وأنهم قد خامرهم من الجزع ما اقتحموا بسببه الوادي المذكور حتى هلك فيه كثير من أموالهم“⁷⁷.

ولا يجب إغفال دور منسوب المياه في تحديد طريقة عبور الوادي وزمنه، فقد اضطر السلطان أبو ثابت سنة 707هـ/1307م إلى عبور ”وادي أم الربيع من مشرع كتامة في القوارب لزيادة الماء يومئذ“⁷⁸ واقتراح مستشارو الخليفة أبو يعقوب أثناء حصار شنترين سنة 579هـ/1183م، رفع الحصار والانسحاب تخوفا من أن يعظم النهر فلا يستطيعون عبوره وينقطع عنهم المدد، خاصة أن الحصار كان في آخر فصل الخريف، فأشاروا على الخليفة بالرجوع إلى إشبيلية، فإذا ”كان وجه الزمان عادوا إليها أو بعث من يتسلمها“⁷⁹.

وكثيرا ما أشارت المتون الإخبارية إلى تأخر تنقل الجند بسبب المنسوب العالي للأودية، خاصة بالأودية غير المجهزة بالقناطر، والتي تعبر من مشارعها، فقد أجبرت فيضانات واد ورغة سنة 642هـ/1244م الحلف العسكري المتكون من بني عبد الواد والموحدين تأخير الهجوم على المرينيين إذ ”خرج يغمراسن بن زيان بالجميع حتى وصل

⁷⁵ عن تهرّد قبائل الخلط يرجع إلى ابن عذاري، البيان المغرب، قسم الموحدين، 310-326.

⁷⁶ ابن عذاري، البيان المغرب، قسم الموحدين، 319-320.

⁷⁷ ابن عذاري، البيان المغرب، قسم الموحدين، 450.

⁷⁸ الناصري، الاستقصا، ج.3، 94.

⁷⁹ المراكشي، المعجب، 189.

إلى وادي ورغة، فلقى وادي ورغة حاملا، فأقاموا عليه حتى نقص، فجازوه وساروا في تتبع الأمير أبي بكر حتى وصلوا إلى كرت، ثم رجعوا ورجع يغمراسن لفاس⁸⁰. كما كلف عبور جيوش النصارى الوادي الكبير خسائر كبيرة رغم وضعهم معابر للجواز عليها، مما جعل وقعتهم بالمسلمين تصغر أما ما لقوه في عبور الوادي⁸¹.

ولأن مشاريع الأودية ومعابرها كانت معدودة، فقد كان من اليسير معرفة مواضع نفاذ الخطر، لهذا كانت تخضع، كلما استدعت الضرورة، للحراسة. ومما نقلته لنا المصادر في هذا الموضوع أمر الخليفة المرتضى الموحدى أحد قادته بالتقدم إلى سلا للالتحاق بمن بها "من الموحدين والأنجاد ليمنعوا بني مرين من عبور الوادي إلى جهة تامسنا من تلك البلاد"⁸². وخبر انتظار أبي يحيى المريني لفلول جيش الأمير أبي السعيد الموحدى بأجرسيف على نهر ملوية حيث أبادهم⁸³، مما يوضح سهولة مراقبة مشاريع الأودية والتحكم في عبورها.

خلاصة القول؛ إن افتقاد الماء زمن الحركة خلق هاجسا عند القادة العسكريين يمكن أن نسميه بـ"هاجس الماء"، انعكس في الحرص على أخذ مواعين حمل الماء وحفظها، وعلى تجهيز مواضع نزول العسكر بالمنشآت المائية التي ستلبي حاجتهم مثل حفر الآبار والأحواض، أو عبر مشاريع مائية أكبر كجّر المياه من مناطق بعيدة وإحداث منشآت تخزين ذات سعة كبيرة. والملاحظ أيضا أن مسألة عبور الأودية شغلت المخزن خاصة المخزن الموحدى، لدورها الحيوي في تحرك العساكر وضبط المجالات الخاضعة لسلطته، لهذا جُهزت هي الأخرى بقناطر، شُيد بعضها بالحجارة وبعضها الآخر بَعْدَ من الخشب. والظاهر أن هذا "الهاجس المائي"، لحيويته، قد تخطى الواقع واخترق المجال الصوفي المتصل بالكرامة والأفعال الخارقة لأولياء الله، كما رأينا في الكرامات المائية المنسوبة إلى الفقيه عبد الله بن ياسين والخليفة عبد المؤمن بن علي. وفي الفصل الموالي سنرى جزءا آخر من الاستراتيجية الحربية للماء من خلال البحث في حضوره في المواجهات العسكرية والمعارك وحوادث حصار المدن، دون اغفال أثر كل هذه الوقائع العسكرية على المنشآت المائية.

⁸⁰ علي ابن أبي زرع، الذخيرة السنية في تاريخ الدولة المرينية (الرباط: دار المنصور للطباعة والوراقة، 1972)، 65.

⁸¹ ابن القطان، نظم الجمان، 256.

⁸² ابن عذارى، البيان المغرب، قسم الموحدين، 399.

⁸³ شارل أندري جوليان، تاريخ إفريقيا الشمالية: تونس-الجزائر-المغرب الأقصى من الفتح الإسلامي إلى سنة 1830م، تعريب محمد مزالي والبشير بن سلامة (تونس: الدار التونسية للنشر، 1983)، 214.

البيبلوغرافيا

- ابن أبي زرع، علي. الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس. الرباط: دار المنصور للطباعة والوراقة، 1972.
- _____. الذخيرة السنوية في تاريخ الدولة المرينية. الرباط: دار المنصور للطباعة والوراقة، 1972.
- ابن الأثير، علي ابن أبي الكرم. الكامل في التاريخ. راجعه وصححه محمد يوسف الدقاق. بيروت: دار الكتب العلمية، 1987.
- ابن القاضي، أحمد. المنتقى المقصور على الخليفة المنصور، دراسة وتحقيق محمد رزوق. الرباط: مكتبة المعارف، 1986.
- ابن القطان، حسن. نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان. درسه وقدم له وحققه محمود علي مكي. تونس: دار الغرب الإسلامي، 2011.
- ابن بطوطة، محمد. رحلة ابن بطوطة، تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار. تحقيق محمد عبد المنعم العريان. بيروت: دار احياء العلوم، 1987.
- ابن حوقل. صورة الأرض. بيروت: دار مكتبة الحياة، 1992.
- ابن خلدون، عبد الرحمان. مقدمة ابن خلدون. ضبط وائل حافظ محمد خلف. الإسكندرية: دار العقيدة، 2008.
- ابن سماك، محمد العاملي. الحلل الموشية في ذكر الأخبار المراكشية. تحقيق سهيل زكار وعبد القادر زمامة. الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة، 1979.
- ابن صاحب الصلاة، عبد الملك. المن بالإمامة، تاريخ بلاد المغرب والأندلس في عهد الموحدين. تحقيق عبد الهادي التازي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1987.
- ابن عذاري، أحمد. البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، قسم الموحدين. تحقيق محمد إبراهيم الكتاني، محمد بن تاويت، محمد زنيبر، عبد القادر زمامة. بيروت-الدار البيضاء: دار الغرب الإسلامي-دار الثقافة، 1985.
- الإدريسي، محمد. نزهة المشتاق في اختراق الآفاق. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2002.
- أسكان، الحسين. "تكنولوجيا التحكم في الماء بالجنوب المغربي في العصر الوسيط". مجلة أمل 24 (2001): 16-28.
- أندري جوليان، شارل. تاريخ إفريقيا الشمالية: تونس- الجزائر - المغرب الأقصى من الفتح الإسلامي إلى سنة 1830م. تعريب محمد مزالي والبشير بن سلامة. تونس: الدار التونسية للنشر، 1983.
- البكري، أبو عبيد الله. المسالك والممالك، الجزء الخاص ببلاد المغرب. دراسة وتحقيق زينب الهكاري. الرباط: الرباط نيت، 2012.
- الثعالبي، عبد الملك. فقه اللغة وسر العربية. تحقيق عبد الرزاق المهدي. بيروت: إحياء التراث العربي، 2002.

الخلاص، عبد اللطيف. الحرف والصنائع وأدوارها الاقتصادية والاجتماعية بمدينة فاس خلال العصرين المريني والوطاسي (669-1270/960-1550م). القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2011.

دوفردان، غاستون. تاريخ مراكش من التأسيس إلى الحماية، ترجمة محمد الزكراوي وخالد المعزوزي. الرباط: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2012.

رابطة الدين، محمد. "تقايط: من ذاكرة موقع وسيطي مغمور شمال مراكش". ضمن التصوف والمجال والإنسان. إعداد عبد المالك الناصري، 293-309. الرباط: الجمعية المغربية للبحث التاريخي، 2016.

_____. مراكش زمن حكم الموحدين، جوانب من تاريخ المجال والإنسان، 1. مراكش: جامعة القاضي عياض، 2008.

زبير لوبي. "الماء وتنظيم المجال الحربي بالمغرب ما بين القرنين 11 و15م"، أطروحة دكتوراه في التاريخ نوقشت برحاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القاضي عياض-مراكش، بتاريخ 4 نونبر 2021.

_____. الماء والحرب بالمغرب زمن السعديين الرباط: دار الأمان، 2016. السبت، عبد الأحد. بين الزطاط وقاطع الطريق، أمن الطرق في مغرب ما قبل الاستعمار. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 2009.

سترابون. جغرافية سترابون، الكتاب 17. نقله عن الإغريقية محمد المبروك الدويب. ليبيا: منشورات جامعة قار يونس، 2003.

الشكري، أحمد. "مقاربة تقييمية لدور الصحراء في علاقات بلاد المغرب ببلاد السودان خلال العصر الوسيط". مجلة المناهل 58 (مارس 1998): 62-71.

العمري، محمد. "من قنيطرة علي أوعدي إلى مدينة القنيطرة". البحث التاريخي 5-6 (2007-2008): 165-193.

العمري، ابن فضل الله. مسالك الأبصار في ممالك الأمصار. تحقيق كامل سلمان الجبوري ومهدي النجم. بيروت: دار الكتب العلمية، 2010.

فعراس، زهرة. "الماء وتدبير الندرة في ثقافة المجتمع الصحراوي بمنطقة بوجدور، قبيلة أولاد تيدرارين نموذجاً". ضمن أبحاث ودراسات حول الصحراء، 63-76. الرباط: منشورات مجموعة البحث والدراسات حول ساحل الصحراء، 2009.

قدوري، الطاهر. "منطقة الغرب ودورها في تنشيط الملاحة البحرية في العصر الموحد". البحث التاريخي 5-6 (2007-2008): 121-134.

الماجري، أحمد بن إبراهيم. المنهاج الواضح في تحقيق كرامات أبي محمد صالح. تحقيق عبد السلام السعدي. الرباط: منشورات الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2013.

المنوني، محمد. من حديث الركب المغربي. تطوان، مطبعة المخزن، 1953.

المودن. عبد الرحمان. البوادي المغربية قبل الاستعمار، قبائل إيناون ما بين القرن السادس عشر والتاسع عشر. الرباط: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس-أكادال، 1995.

- الناصري أبو العباس، أحمد. *الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى*. تحقيق جعفر الناصري ومحمد الناصري. الدار البيضاء: دار الكتاب، 1954.
- النميري، ابن الحاج. *فيض العباب وإفاضة قداح الآداب في الحركة السعيدة إلى قسنطينة والزاب*. دراسة وإعداد محمد ابن شقرون. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1990.
- النويري، أحمد شهاب الدين. *نهاية الأرب في فنون الأدب*. تحقيق عبد المجيد ترحيني. بيروت: دار الكتب العلمية، 2004.
- هويثي ميراندا، أمبروسيو. *التاريخ السياسي للإمبراطورية الموحدية*. ترجمة عبد الواحد أكميز. الدار البيضاء: منشورات الزمن، 2004.
- الوزان، محمد بن الحسن. *وصف إفريقية*. ترجمه عن الفرنسية محمد حجي ومحمد الأخضر. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1983.
- Allain, Charles. "Reconnaissances archéologiques dans le massif des Rehamna et la Bahira. II. – Une organisation agricole almohade dans la Bahira II". *Hespéris* XLI, 3-4^{ème} tr. (1954): 435-58.
- _____. "Reconnaissances archéologiques dans le massif des Rehamna et la Bahira. I". *Hespéris* XLI, 1^{er}-2^{ème} tr. (1954): 155-90.
- _____. "Les citernes et les margelles de Sidi-Bou-Othman". *Hespéris* XXXVIII, 3-4^{ème} tr. (1951): 423-41.
- Benhima, Yassir. "Gouverner en mouvement, le pouvoir itinérant dans le Maghreb mérinide (milieu du XIV^e siècle)". In *Gouverner les hommes, gouverner les âmes*, 241-53. Paris: Publication de la sorbonne, 2016.
- Bennison, Amira K. "Drums, Banners and Baraka: Symbols of Authority during the First Century of Marinid Rule, 1250-1350". In *The Articulation of Power in Medieval Iberia and the Maghrib*. ed. Amira K. Bennison, 194-216. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- Brunot, Louis. "Noms de récipients à Rabat." *Hespéris* I, 2^{ème} tri. (1921): 111-40.
- Dakhliya, Jocelyne. "Dans la mouvance du prince: La symbolique du pouvoir itinérant au Maghreb". *Annales Histoire Sciences sociales* 3 (1988): 735-60.
- Fili, Abdallah. "Pour une relecture de la classification de la céramique à la lumière des sources arabes médiévales". *Bulletin d'Archéologie Marocaine* XXII (2012): 285-304.
- Ghouirgate, Mehdi. *L'ordre almohade (1120-1269), Une nouvelle lecture anthropologique*. France: TEMPUS, 2014.
- Hachid, Malika. "Strabon, El-Idrissi, la Guerba et un libyque plus tardif que les V^e/VI^e siècles". In *Actes du premier colloque de préhistoire maghrébine*, Tamanrasset les 5, 6 et 7 novembre 2007, T. II. 194-95. Alger: Centre National de Recherches Préhistoriques Anthropologiques et Historiques, 2011.
- Kably, Mohamed. *Société pouvoir et religion au Maroc à la fin du Moyen-Age*. Paris: Maisonneuve et Larose, 1986.
- Marçais, William et Georges Marçais. *Les Monuments arabes de Tlemcen*. Paris: Fontemoing, 1903.

- Sedra, Driss. "Sur les traces de l'itinéraire Marrakech-le détroit aux VI^e-VII^e/XII^e-XIII^e siècles: notes sur quelques villages et localités d'après les sources arabes". *Al-Andalus Magreb* 16 (2009): 249-81.
- Van Staëval, Jean-Pierre, Abdellah Filli et Ahmed Saleh Ettahiri. *Igiliz, berceau de l'empire almohade*, brochure numérique.

”تحفة النُّظار“ في اللغة الكورية¹ ابن بطوطة وتوأمه شيانغ سو-إِل

عبد النبي ذاكر
جامعة ابن زهر بأكادير

”من عادتي في سفري أن لا أعود على طريقٍ سَلَكْتُها ما أمَكَّنني ذلك“
ابن بطوطة
”لم أَمَنَّ أبداً لو كنْتُ صِينياً“.
شيانغ سو-إِل

عن ابن بطوطة بالسِّنة العالم

تأتي هذه الترجمة الكورية لكتاب **تحفة النُّظار** في سياق حضور قوي لابن بطوطة في ألسنة العالم. فلقد تمَّ الاحتفاء بجوَّاب الآفاق (Globe-Trotter)، و”رَحَّال هذه المِلَّة“، و”رَحَّالة العرب والعجم“ و”رَحَّال العصر“، كما حلَّاه كاتب السلطان أبي عنان، الأديب اللوذعي ابن جزي الكلبي، وأقرَّ بذل المستشرقون والمستعربون وكبار النقاد العرب. وحرَّيُّ بالذكر أنه كان يوقِّنُ بهذه المزيَّة في قرارة نفسه، قبل غيره: ”بلغتُ بحمد الله مرادي في الدُّنيا وهو السياحة في الأرض، وبلغتُ من ذلك ما لم يبلغه غيري فيما أعلمه“.² لازمَه هذا الاعتداد المشروع طوال رحلته، وفي مناسبات عدة نذكر منها قوله عند زيارة مدينة بُرْصَى التُّركية: ”ولقيتُ بهذه المدينة الشيخ الصالح عبد الله المصري السائح وهو من الصالحين، جال الأرض، إلا أنه لم يدخل الصين ولا جزيرة سرنديد ولا المغرب ولا الأندلس ولا بلاد السودان، وقد زدت عليه بدخول هذه الأقاليم“.³ وقد رَسَّخ هذه المكانة كبار مترجمي⁴ رحلته إلى: اللاتينية، الفرنسية،

¹ صدرت ترجمة شيانغ في جزئين منفصلين ثم في مجلَّد واحد: شيانغ، سو-إِل، **رحلة ابن بطوطة**، الجزء 1، سلسلة إبداع ونقد (بُحاتوشي: منشورات شانغبي، 2001).

정수일 역, **이븐 바투타 여행기 1** (창작과비평사, 창비, 2001).

شيانغ، سو-إِل، **رحلة ابن بطوطة**، الجزء 2، سلسلة إبداع ونقد (بُحاتوشي: منشورات شانغبي، 2001).

정수일 역, **이븐 바투타 여행기 2** (창작과비평사, 창비, 2001).

شيانغ، سو-إِل، **رحلة ابن بطوطة**؛ سلسلة إبداع ونقد (بُحاتوشي: منشورات شانغبي، 2001)، الجزآن 1-2.

이븐 바투타 여행기 1, 2.

² ابن بطوطة، **رحلة ابن بطوطة** (بيروت: دار القلم، 2020)، 133.

³ ابن بطوطة، **رحلة ابن بطوطة**، 219.

الإنجليزية، البرتغالية، الهولندية، الهنغارية (مَجَرِيَّة)، الفارسية، الهندية، الملايوية، التركية، البولندية، الإيطالية، اليونانية، الإندونيسية، البنغالية، الماليلامية، الأردنية، الإسبانية، القَطَلَانِيَّة، الألمانية، الأوزبكية، الكورية، اليابانية، الصينية، ونخَصُّ منهم بالذكر: هنري أبيتز وإدمون دولورِيي ويوهان كوسيجارتن ودُوفَرِميري وسانغونيتي وهاملتون جِيْب وبيكينغهام وخوسي أنطونيو مورا ومحمد علي موحد وسأيت أيكوت وفرانسييسكو غابرييلي وكلاوديا تريسو وأربوس فيديريكو وسيرافين فانجول وهانس فون مُجيك وهانس لايبخت وإبراهيموف نعمة الله وَيَجِما هيكوشي ياكو ولي غَوَانْغِين، وغيرهم مَمَّنْ خَلَدَ اسمه مقرونا باسم رَحَّالة العالم، أمثال: أوغست شاربونو ووليام ماك غوكان دو سُلان وجيمس رومفورد وروس دَاَنْ وحسين آغا مهدي وصامويل لي ونُويل كينتون كينغ وسعيد حمدون وسيرديان ميكولوس جيورجي وسيد نور العقل سيد عبد الله ومحمد شريف باشا دَمَاْثُ وسيسي سيفاكَا وإفتخار أمين ومحمد ناصر علي ومادان غوبَالْ وخان بَهَادُرْ مولوي محمد حسين ورئيس أحمد جعفرى ومارغاريدا كاستيليس ومانويل فوركانو وَيَجِما هيكواشي ياكو...

عن المترجم

لم تكن لَعْنَةُ بلاغة المحو⁵ تطال ابن بطوطة ⁶ وتحتفّه⁶ وحدهما، بل أصابت عَدَواها بعض مترجميه، فاتخذت تنويعات على النموذج الأول، اتَّخذت صيغة طَرِيسِيَّة تمشي على خطى ابن بطوطة، لاستعادة طريق الحرير، كما هو الأمر بالنسبة لمترجمه الكوري شِيَانْغ سو-إِلْ (鄭守一 정수일)، الذي اتسمت هُوِيَّتُهُ بالتعدُّد في سنَّه واسمه وجنسيته ودينه ومهنته ولغته الأجنبية وحالته الزوجية⁷ وأطفاله.

ولد شِيَانْغ سو المدعو محمد كانسو⁸ (وهو اسم مستعار)⁹ في يانبيان، بالصين، في ستينيات القرن الماضي ودرس في كلية العلوم الإنسانية بجامعة القاهرة، بعد تخرجه من قسم الدراسات الشرقية في جامعة بُّكِين، حيث درس العربية. عمل في وزارة

⁴ قيد النشر بمجلة "دراسات" التابعة لكلية آداب أكادير، مقال: "ابن بطوطة بالسنة العالم"، أعدنا فيه ببليوغرافيا ضافية لترجمات "التحفة"، وسنكتفي في هذا المقال بتذييله وملحق تفصيلي بأهم الترجمات العالمية للرحلة.

⁵ للتوسع في الموضوع انظر: عبد النبي ذاكر، بلاغة المحو في رحلة ابن بطوطة (أكادير: المركز المغربي للتوثيق والبحث في أدب الرحلة، 2013).

⁶ صدرت في عدة طبعت وترجمات في مشارق الأرض ومغاربها، انظر: رحلة ابن بطوطة المسماة: تحفة النظر في غرائب الامصار وعجائب الاسفار، تحقيق عبد الهادي التازي (الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، 1997)، 5 مجلدات.

⁷ زواجه في كوريا الجنوبية لم يكن أول زواج، لقد كانت له زوجة أخرى في كوريا الشمالية. ذات مرة بعث رسالة إلى زوجته بكوريا الجنوبية يقول لها: "إنسيّني".

⁸ في سنة 1984 دخل كوريا الشمالية تحت قناع باحث فيليبيني باسم محمد كانسو.

⁹ عُرف الشيخ ابن بطوطة بألقاب منها: شمس الدين وشرف الدين وبدر الدين.

الخارجية الصينية وسفارة المغرب. واشتغل بجامعة دانكوك بكوريا الجنوبية أستاذا لمادة التاريخ. وكان على رأس "المعهد الكوري للتبادلات الحضارية"، الذي هو مؤسسه.

يبدو أنه ورث الترحال في جينة والديه وجدّه، فقد كان جدّه فلاحاً أفلت من الفقر في كوريا الشمالية، فغادرها إلى الصين زمن الاحتلال الياباني لشبه الجزيرة الكورية (1910-1945)، وشأنه شأن العديد من الكوريين القوميين المغتربين، وقف وراء حركة الاستقلال المناهضة لليابان. فكانت الحرب الكورية (1950-1953) التي جاءت بفاجعة التقسيم.

كان شيانغ سو من بين الطلبة القلائل الذين تمّ قبولهم في امتحان جامعة بيكين: "كنتُ شاباً ومتهوِّراً. أردتُ أن أرى العالم الأكبر". وبعدها حصل على منحة إلى مصر، على إثر نجاحه في برنامج الدراسات الشرقية بمرتبة الشرف.

ومن المحرّضين له على غواية السفر، والشغف بالرحلة، أستاذه الصيني جي شيانلين المتخصص في التاريخ والدراسات الهندية، فهو الذي اقترح عليه الدراسة في مصر، وهو نفسه الذي نصحه بقراءة رحلة قسيس كوري إلى الهند، بعدما علم أنه كوري العرق. هكذا وجد قَدَرَه مع "التُّحْفَة"، مرسوماً بعناية، ووجد في تفاصيل حياة ابن بطوطة ما يحاكي جزئيات حياته الخاصة، التي توزعت بين مانشوكو (1934-1945) بمنشوريا، والجمهورية الصينية (1945-1949)، وجمهورية الصين الشعبية (1949-1963)، وكوريا الشمالية (1963-1980)، ولبنان (1980-1983)، والفيليبين (1983-2000)، وكوريا الجنوبية (2000-). لقد قضى 25 سنة في الصين، و15 سنة في كوريا الشمالية، و10 سنوات في دول أخرى بما فيها المغرب ومصر، قبل أن ينتهي به المطاف في كوريا الشمالية كجاسوس. فحصل على الجنسية اللبنانية والفيليبينية. وفي عام 2005، حصل على جنسيته وجواز سفره الكوريين الجنوبيين. هكذا، غادر مسقط الرأس، ولم يعد إليه إلا بعد انصرام نصف قرن من حياته، بعد أن عمل كديبلوماسي صيني لمدة خمس سنوات في الصين والمغرب، لينتقل إلى بيونغ يانغ في عام 1963، حيث عمل أستاذاً للدراسات العربية. ثم تمّ تجنيده سنة 1974 عميلاً فوصل إلى كوريا الجنوبية سنة 1984 بعد أن عاش في تونس وماليزيا ولبنان والفيليبين. ولم يجد عليه الزمان والمكان بزيارة عائلته في يانبيان إلا في عام 2011، وهي المرّة الأولى منذ 50 عاماً.

كان السيد شيانغ سو-إيل، إذن، دبلوماسياً كوريا شاماليا. وكان شخصية هامة في وزارة الخارجية، يتقن بالفعل 10 لغات. يتكلم العربية والفلبينية والكورية والإنجليزية والفرنسية والألمانية واليابانية والصينية والإسبانية بطلاقة.

زار كوريا عام 1984 للحصول على مادة علمية لأطروحته حول: "انتشار الثقافة الإسلامية في شرق آسيا"،¹⁰ فتعلّم اللغة الكورية بما يكفي للكتابة والقراءة. من يصدّق - لعلها كانت حلماً لذيذاً - لكن الواضح أن الكتاب الذي أقدم على ترجمته في جزئين تحت اسم شيانغ سو-إيل أضحى عملاً رئيساً لصاحبه، خاصة في الأوساط الأكاديمية الكورية، سيما وأنه الوحيد المطلّع على اللغة العربية في العصور الوسطى. إن معرفته بالثقافة واللغة العربيتين ساعدته بالتأكيد على إنجاز أبحاثه المتعلقة بالحضارة العربية الإسلامية وطريق الحرير، سيما وأن الكثيرين لهم اطلاع واسع عن الشرق، وكثيرون لهم إلمام قويّ بالغرب، بيد أن الكثير من الناس لا يعرفون عن الأرضية الوسط بين الاثنين. لكن بطريقة ما، تعلّم شيانغ سو ذلك، وتعلّم أشياء أخرى من ابن بطوطة وهو يمشي على خطاه.

فإذا كان للمرء خبرة طويلة في السفر في العوالم الآسيوية والعربية والإفريقية والإسلامية، ولا يجيد اللغة المحليّة، فمن المستحيل تقريباً إكمال الكتاب. لكن المترجم الكوري شيانغ سو سمحت له مهاراته اللغوية الممتازة، ومعرفته الإسلامية الغنية والعميقة بتخليد رحلات رحالة العرب والعجم، ابن بطوطة الطنجي باللسان الكوري، هو القادم من الصين.

وكما هو أمر ابن بطوطة، سافر شيانغ سو ناقل "الثُخفة"، حول العالم: لبنان وتونس وغينيا الجديدة وماليزيا والفلبين ودول أمريكا اللاتينية. كما شرع في عشرات الرحلات على طول طريق الحرير لدراسة التبادل الثقافي. سافر حوالي 40 مرة لزيارة منغوليا وأمريكا اللاتينية ومناطق أخرى لإجراء أبحاثه المتعلقة بطريق الحرير، والتي جادل فيها الباحث بأن الطريق الشمالي لطريق الحرير بدأ في الواقع في جيونغجو، عاصمة مملكة شلا الكورية القديمة في مقاطعة جيونغسانغ الشمالية اليوم، على النقيض من الاعتقاد الشائع بأن الطريق بدأ في شيانغ الصينية. وما ساقه إلى فكرة أن طريق الحرير هو ما مكن من التفاعلات بين المجموعات العرقية والحضارات المختلفة، هي رغبته في إثبات أن هذه التفاعلات والتبادلات الثقافية جرت في شبه الجزيرة الكورية. لذلك تراه يعقد أن دراسات طريق الحرير يمكن أن توفر رؤية ذات

¹⁰ تتكون دول شرق آسيا من: الصين، هونغ كونغ، اليابان، ماكاو، منغوليا، كوريا، تايوان.

مغزى للتعايش السلمي بين الأمم والمجتمعات؛ لأن ما يخلق الحضارة في اعتقاده هي مجموعات إثنية.

لقد وُلد شيانغ سو - كما أسلفنا الذكر - في الصين في آسيا، وسافر إلى القاهرة في إفريقيا، وهي مركز للحضارة العربية والإسلامية. هناك استوعب اللغة العربية والإسلام وزار مسقط رأس ابن بطوطة في المغرب. كان المترجم وهو يجوب شوارع طنجة مخموراً بريح الصبا الأوروبية التي تهب من الأندلس، ورائحة العطر العربي الفواحة من إفريقيا، ليجد نفسه في ماليزيا، قلب جنوب شرق آسيا، حيث استوعب الثقافة الإسلامية المنفتحة، فأينعت ثمار دراسته - من بين ما أينعت - بنقل ”التحفة“ إلى متلقي جديد، وسّع دائرة قراءة عمل يُعتبر من كلاسيكات¹¹ الثقافة الإنسانية.

مترجم كوريّ توأم ابن بطوطة

في هذه الترجمة الكاملة إلى اللغة الكورية قدّم شيانغ، سو-إل مقارنات بين ماركو بولو البندقي وابن بطوطة الطنجي. تمّت الترجمة بالعودة إلى الأصل العربي، مع الرجوع إلى الترجمة الفرنسية.¹² كانت الخلفية التي تحكمها، وتحرك لديها هاجس نقل ”التحفة“ إلى اللسان الكوري، هو إيمانها الراسخ بأن ابن بطوطة، من أعظم الرحالة في تاريخ البشرية.¹³ فرائعته تصوّر رحلته العظيمة التي طولها 120 ألف كيلومتر إلى البلدان الإسلامية والصين وسومطرة، وكلها تقريباً ذات أهمية أنثروبولوجية ثقافية عظيمة، كما أقرّ بذلك الزعيم الهندي جواهر لال نهرو (Jawaharlal Nehru) (1889-1964م)، الذي بدوره اعتبر أن ابن بطوطة واحداً من أعظم الرحالين على مرّ الأزمنة،¹⁴ فعاش مع حكايا سفره لحظة انجذاب صوفي: ”لقد تمكنت من أن أعيش لحظة انخفاف بسحر قصص رحالة من الأيام الخوالي“.¹⁵ وأضاف نهرو: ”إنه رقم قياسي في الترحال، نادر حتى في يوم الناس هذا مع توفر وسائل الراحة“.¹⁶ خرج في

¹¹ لا أقول كلاسيكات، لأن النسبة في العربية تكون بالياء، حسب أستاذنا أجد الطرابلسي رحمه الله.

¹² 프랑스어 번역 이후 2 번째의 아랍어 원전 번역판.

¹³ 인류역사상 최고의 여행가, 이븐 바투타

¹⁴ 그의 여행기는 당대 거의 대부분 이슬람 국가와 중국, 수마트라에 이르기까지 12 만 km 에 달하는 광범위한 여정을 묘사한 것으로 문화 인류학적 가치가 크다. 자와할랄 네루는 《세계사 편력》에서 이븐 바투타를 역사상 가장 위대한 여행가 가운데 한 명으로 꼽았다. Jawaharlal Nehru, *Glimpses of World History* (Oxford: Oxford University Press, 1989), 752.

¹⁵ “I have managed to get swept away a little by Ibn Battuta. These travel-stories of old days fascinate me”. Jawaharlal Nehru, *Glimpses of World History* (Oxford: Oxford University Press, 1989), 753.

¹⁶ “This is a record of travel which is rare enough to-day with our many conveniences”; Nehru, *Glimpses*, 753.

“It is an amazing eye-opener for the first half of the fourteenth century, and it shows us how common travelling was in those days. In any event, Ibn Battuta must be numbered amongst the great travellers of all time”. Nehru, *Glimpses*, 753.

رحلته الهائلة إلى العالم الواسع عندما كان شاباً في الحادية والعشرين من عمره، حاملاً معه القليل باستثناء ذكائه وتعليم قاضٍ مسلم أو قاضٍ شرعي. من المغرب، عبر شمال إفريقيا مباشرة، سافر إلى مصر، ثم إلى شبه الجزيرة العربية وسوريا وبلاد فارس. ثم واصل إلى الأناضول (تركيا) وجنوب روسيا (تحت خانات مغول القبيلة الذهبية [القفجق]) والقسطنطينية (التي كانت ما تزال عاصمة بيزنطة) وآسيا الوسطى والهند. دَرَعَ الهند من الشمال إلى الجنوب، وجاب مالابار وسيلان، ثم إلى الصين. وعند عودته إلى بلاده، تجول حول إفريقيا عبر الصحراء الكبرى. ولهذا اعتبر الزعيم نَهْرُو ما اضطلع به ابن بطوطة فتحٌ مذهل في النصف الأول من القرن الرابع عشر للميلاد (الثامن الهجري)، يُظهر لنا مدى شيوع الرحلات في تلك الأيام. وعلى أيِّ علينا أن نقرَّ بأن ابن بطوطة واحد من أعظم الرحالين على مر الأزمنة والعصور. جاء بعد جيل واحد فقط من ماركو بُولو.¹⁷

يحتوي كتاب ابن بطوطة على ملاحظات مبهجة عن الشعوب والبلدان التي زارها.¹⁸ كانت مصر آنذاك غنية؛ لأن التجارة الهندية بأكملها مع الغرب مرَّت من خلالها، وكان هذا عملاً مربحاً للغاية. ذهبت هذه الأرباح إلى حدٍّ جعل القاهرة مدينة عظيمة مع الآثار الجميلة التي تتمتع بها. وقد "قدم لنا ابن بطوطة إفادات عن التُّجار الهنود الذين يقومون بتجارة نشِطة في الموانئ الأجنبية، وعن السفن الهندية في البحار، وعن النساء الجميلات، وطريقة اللباس والعطور والحليّ".¹⁹

كان ابن بطوطة المغربي شاهداً على الدور الكبير الذي لعبه الشرق الأوسط، أو غرب آسيا، في الشؤون العالمية، بحكم أنه كان همزة وصلٍ بين الشرق والغرب. غير أن السنوات المائة التالية شهدت تغييراً.²⁰

لحظة فراق عُشِّ الوالدين

ما أثار المتلقي الكوري عموماً هي ساعة مغادرة فتَّى يافع لمسقط رأسه، ووكر نشأته بالقرب من أبويه، ليجد نفسه في أتونٍ مغامرات سفر لا يكاد ينتهي، لا يعود منه إلا وقد أدركته الشيخوخة، وهده الزَّمن. لقد سافر بمفرده دون رفيقٍ، بعد أن غلبه الشوق لزيارة البقاع المقدسة، فانفطر قلبه، وغادر المنزل دون دموعٍ، وودع صَحْبَه. كان والداه ما يزالان على قيد الحياة، وعندما غادرهما، كان الحُزن يعصر قلبه،

¹⁷ Nehru, *Glimpses*, 753.

¹⁸ Nehru, *Glimpses*, 753.

¹⁹ Nehru, *Glimpses*, 753.

²⁰ Nehru, *Glimpses*, 753.

وبالمثل كان والداه يشعران بالأسى والألم، كما هو جليّ من خلال هذه الصورة الدرامية، التي تتصدر أوديصة ابن بطوطة:

”كان خروجي من طنجة... معتمداً حج بيت الله الحرام، وزيارة قبر الرسول عليه أفضل الصلاة والسلام، منفرداً عن رفيق أنس بصحبته، وراكب أكون في جملته... فحزمتُ أمري على هجر الأحباب، من الإناث والذكور، وفارقت وطني مفارقة الطيور للوكور. وكان والداي بقاءاً بالحياة، فتحمّلتُ لبعدهما وصبا، ولقيتُ كما لقياً من الفراق نصبا، وسني يومئذ اثنتان وعشرون سنة...“²¹

الكثير من النقاد، ومن بينهم المترجم الكوري، يتساءل: لماذا تنازل ابن بطوطة، إذن، عن دفء الأسرة، وحياة الدعة؟ إنه الشغف اللانهاي بالإنسان ولقاء الناس في جميع أنحاء العالم. كان محظوظا لما سرّق فُطّاع الطرق كل ممتلكاته وأبقوه على قيد الحياة، وكان محظوظا حين قاتل في بعض الحروب خلال الرحلة وخرج منها سالما غانما، وكان أكثر حظا حين انقلبت السفينة وفقد المقيّدات التي جمعتها ونجا بأعجوبة من غرق محقق. فعلى الرغم من أن جميع صحبه لقوا حتفهم خلال الرحلة الطويلة والشاقة، كان سرُّ بقاءه على قيد الحياة هو احترام الآخرين.²² وعلى الرغم من أنه كان مسلماً متديناً، إلا أنه كان يحمل شعار ”السلام“، فكان المسيحيون دائماً يستقبلونه بحرارة.

حسب المترجم الكوري، هناك بعض الذين يدعون أن زيارته إلى الصين قد لا تكون تمّت بالفعل. ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه الشكوك، فلا شيء يغيّر من أمر رحلة ابن بطوطة من حيث إنها مصدر مهم للعالم الإسلامي في القرن الرابع عشر.

لقد سجّل ابن بطوطة الصدمات الثقافية للاختلافات الثقافية المتباينة طوال فترة أسفاره. على سبيل المثال، نرى أن ابن بطوطة الذي أُلِف أن الزوجة تخدم زوجها في ثقافته، قد صُدم بما رأى عند الأتراك والمغوليين، حيث الرجال المحترمين، يتعاملون

²¹ 나는 힘을 북돋아 줄 길동무도 없이 홀로 여행을 하였다. 영광스런 성소들을 찾아가고 싶은 오래 묵은 소중한 충동에 압도되어 내 마음은 흔들렸고, 내 친구들과 단호히 작별하며 눈물조차 흘리지 않고 집을 떠났다. 부모님께서 아직 살아계신 데 그분들과 헤어지자니 가슴이 먹먹해지도록 슬펐고, 나도 부모님도 모두 괴로웠다.

مترجمة عن:

“Medieval Sourcebook: Ibn Battuta: Travels in Asia and Africa 1325-1354” Fordham University. Retrieved April 2, 2011. from Ibn Battuta, *Travels in Asia and Africa 1325-1354*, tr. and ed. H. A. R. Gibb (London: Broadway House, 1929), 43.

²² 살아남은 비결은 남에 대한 존중.

مع النساء كما لو كانوا خدماً لهم.²³ بالإضافة إلى ذلك، سجل ابن بطوطة اندهاسه من الملابس شبه العارية في جزر المالديف²⁴ أو الصحراء الجنوبية،²⁵ وكذلك من أكل لحوم البشر²⁶ في غرب إفريقيا.

يُعتبر عمل شيانغ سو من أكبر الترجمات كمًّا ونوعًا في المنشورات الحديثة بكوريا، وذلك بإقدامه على ترجمة رحلة ابن بطوطة في مجلدين ضخمين يقعان في أزيد من ألف صفحة، بهوامش غزيرة. لم يكن ذلك بالأمر الهين خاصة في ظروف الاعتقال، حيث الحصول على مصادر بعينها وبكم كبير أمر صعب، كما جاء في شهادة للمترجم نفسه: "كانت زوجتي تتقن الكورية والإنجليزية، لكنها لم تكن تعرف القراءة بالصينية والعربية... وهكذا، فكلما طلبت منها إحضار كتب بالعربية أو الصينية، أخذ منها ذلك وقتا طويلا في البحث عن كتب تفيدني في دراستي. وأحيانا تحمل لي الكتب الخطأ. وعلى الرغم من ذلك، لولاها لكان من المستحيل علي أن أكتب بدون مساعدتها".

استغرقت هذه الترجمة من صاحبها سنة وتسعة أشهر لترجمة الكتاب برمته، والذي يصفه المترجم الكوري بأنه "مصدر رئيس لجغرافية العلوم الإنسانية في العصور الوسطى" و"معلمة ضخمة يتقاسمها الجنس البشري". والرجل الذي روى لنا عن هذه الفترة كان يتذكر ليحكي.

وخليق بنا أن نذكر أن الترجمة الكورية، التي تمت سنة 2001 كانت تعتبر من الترجمات الأولى في العالم للكتاب بأتمه (مقارنة بالمقتطفات الموجودة يومها في 15 لغة).

جاءت الترجمة، ونَصَبَ عَيْنِي مُنْجِزَهَا، استعادة مِحْن الرحالة،²⁷ وقدرته الخارقة على الذهاب إلى الأقاصي... أبعد مما كان يتصوره هو نفسه. هي إذن عودة

²³ "ورأيت بهذه البلاد عجبًا من تعظيم النساء عندهم وهن أعلى شأنًا من الرجال... وربما كان مع المرأة منهن زوجها فيظنه من يراه بعض خدامها". **رحلة ابن بطوطة**، تحقيق عبد الهادي التازي، الجزء 2، 225.

²⁴ "ولقد جهدتُ ما وليت القضاء بها، أن أقطع تلك العادة وأمرهن باللباس، فلم أستطع ذلك فكنيت لا تدخل إلى منهن امرأة في خصومة الا مستترة الجسد، وما عدا ذلك لم تكن لي عليه قدرة". **رحلة ابن بطوطة**، تحقيق عبد الهادي التازي، الجزء 4، 61.

²⁵ في معرض ذكره لما استبقه من أفعال السودان، قال ابن بطوطة: "ومن مساوئ أفعالهم كون الخدم والجواري والبنات الصغار، يظهرن للناس عَرَائِيًا باديات العورات...، ومنها دخول النساء على السلطان عَرَائِيًا غير مستترات". **رحلة ابن بطوطة**، تحقيق عبد الهادي التازي، الجزء 4، 265.

²⁶ "قَدِمْتُ على السلطان منسى سليمان جماعة من هؤلاء السودان الذين يأكلون بني آدم معهم أمير لهم، وعادتهم أن يجعلوا في آذانهم أقراطًا كبارًا، وتكون فتحة القرط منها نصف شبر، ويلتحفون في ملاحف الحرير، وفي بلادهم يكون معدن الذهب، فأكرّمهم السلطان، وأعطاهم في الضيافة خادماً فذبحوها، وأكلوها ولطخوا وجوههم وأيديهم بدمها، وآتوا السلطان شاكرين، وأُخْبِرْتُ أن عادتهم متى ما وفدوا عليه أن يفعلوا ذلك، وذكر لي عنهم أنهم يقولون: إن أطيب ما في لحوم الآدميات الكف والثدي". **رحلة ابن بطوطة**، تحقيق عبد الهادي التازي، الجزء 4، 268.

إلى السَّلَف، وإلى من رحل طوال حياته، وتنقَّل بين الجغرافيات والناس باستعدادٍ يدعو إلى الإعجاب.

لا تتجلى عظمة ابن بطوطة - حسب شيانغ سو - فقط في قطعه مسافة 120 ألف كلم، بل في ابتكاره أدب الرحلة <여행기>، وفلسفة السَّفر في أوائل القرن الرابع عشر، في عصر السَّلام، حيث سجَّل بدقة متناهية مشهداً التقى فيه العالمان المسيحي والإسلامي بسعادةٍ وجُبورٍ وغِبْطة. وفوق كل شيء، تجلَّت عظمته في أنه كان يحلُم بالسَّلام. فلقد تمكن ابن بطوطة من السَّفر والتَّطواف بفضل السَّلام الاستثنائي الذي كان في أوائل القرن الرابع عشر. صحيح أنه في عصره، لم تكن هناك نسبة ثقافية، ومع ذلك تراه يُحبُّ ثقافة الشعوب الأصلية في المناطق التي سافر إليها.

هكذا رحل ابن بطوطة حاجاً، لاكتساب المعرفة بالإسلام في الشَّرق، فترك وراءه كنزاً من الإنسانية، ورسائل سَلام يتردد صداها على مرَّ الأزمنة والعصور.²⁸

في عام 1997، وأثناء وجود شيانغ سو في سجن دايجون²⁹ بتهمة التجسس لصالح كوريا الشمالية،³⁰ صنَّفت مجلة لايف (LIFE) الأمريكية الرِّحَّالين ابن بطوطة وماركو بولو في المركزين 44 و49، على التوالي، من بين مائة شخصٍ من الطراز العالمي في الألفيَّة الماضية. في ذلك الوقت، كان السيد شيانغ سو يُترجم رحلة ابن بطوطة، فكتب في رسالة من السَّجن،³¹ يشير إلى مبادرة لايف ماغازين: ”لفترة طويلة، شبَّه الأوروبيون ماركو بولو بـ”البدر الذي يرتفع ويسطح في النجوم“، ولكن بعد قراءة رحلة ابن بطوطة، ”سأكتشف أن ابن بطوطة بدرٌ“³² مكتمل في النجوم“.

²⁷ شيانغ، رحلة ابن بطوطة، الجزء 2، 428.

²⁸ 이븐 바투타는 순례를 겸해 동방의 이슬람에 관한 지식을 얻으려고 여행을 떠나 결국은 인류의 보물급 기행문을 남긴 것이다.

²⁹ أُلقي عليه القبض سنة 1996.

³⁰ Choe Sang-Hun, "South Korea Reveals Arrest of Spy from the North", *International Herald Tribune* (Aug. 21, 2006).

شو سانغ-هون، "كوريا الجنوبية تكشف عن اعتقال جاسوس من الشمال"، مُنبر هيرالد العالمي (21 غشت، 2006). أعلنت كوريا الجنوبية اليوم [سيول 21 غشت] عن اعتقال عميل كوري شمالي متهم بالتجسس على أهداف عسكرية محتملة، بما في ذلك محطات الطاقة النووية والقواعد العسكرية للولايات المتحدة.

وفي عام 2003، في عهد الرئيس الكوري كيم داي جونج، تمَّ منحه عفواً رئاسياً خاصاً. وباعتباره ثروة قومية وكنزاً معرفياً ثميناً وفريداً، تمَّ منحه لاحقاً الجنسية الكورية الجنوبية، ليقوم بإنشاء معهد كوريا للتبادل الحضاري، عميل مديراً له.

³¹ كان يكتب في السجن، ويقضي 16 ساعة في الكتابة يومياً، وينام ثمان ساعات في اليوم، لأنه اعتبر الاعتقال فرصة للكتابة. لكن وضعه كسجين سياسي لم يكن يسمح له بالاحتفاظ بأكثر من ثمانية أو تسعة كتب في زنزانته. كتب مسودة: موسوعة طريق الحرير في السجن.

³² هذه الاستعارة، أضحت لقباً له، كما سيذكر هو نفسه في رحلته: "قال لي ملك الندماء: بسم الله مولانا بدر الدين، وكانوا يدعونني بأرض الهند بدر الدين". رحلة ابن بطوطة، تحقيق عبد الهادي التازي، الجزء 3، 229.

كانت الترجمة بالنسبة لشيانغ سو فرصة لفهم الكثير عن الثقافة الإسلامية وحضارتها ولغتها، واستعادة ألق طريق الحرير. فهذا المؤرخ الكوري الشمالي يُعْتَبَر من كبار المتخصصين في تاريخ طريق الحرير. أصدر مؤلفات في المجال، تنمّ عن سعة معارفه، وتعمقه الكبير في ثقافة غريبة عنه، وعن بلاده التي لم توقّر الانفتاح الكافي عنها. من تلك الإصدارات نذكر: الشرق والغرب في العالم؛³³ أصل اللغة العربية؛³⁴ طريق الحرير؛³⁵ الحضارة الإسلامية؛³⁶ الطريق إلى الصين؛³⁷ حضارة طريق الحرير؛³⁸ جذور طريق الحرير الحضاري؛³⁹ الخطاب الحضاري وتبادل الحضارات؛⁴⁰ دراسة تاريخ التبادل الحضاري؛⁴¹...

صعوبات الترجمة

كان شيانغ سو يُدرك، وهو يترجم "التُّحْفَةَ"، أن المحتوى معقّد للغاية، بحيث لا يمكن كتابته بسهولة. وللتغلب على هذه المعضلة، أعدّ -وهو يقوم بترجمها في جزئين- هوامش غنيّة. لكن، على الرغم من أن المترجم وفّر العديد من الشروح، فإنه ليس من السهل على القارئ الكوري قراءة الكلمات والأسماء التي لا يعرفها، وهو يتحرّق شوقاً للاستمتاع بتحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار =

“여러 도시의 경이로움과 여행의 신비로움을 열망하는 자들에게 주는 선물”.

لم يكن لشيانغ سو شهرة في كوريا، لندرة تخصّص الثقافة العربية في كوريا، مما جعل من الصعب ترجمة الرحلات. لكنّ هذا المؤرخ الشهير خارج بلاده، استطاع -بكفاءة أكاديمية عالية- إكمال ترجمة النص الأصلي باللغة الكورية. ومنذ ذلك الحين، تمّ عرضها هنا وهناك عدة مرات في مناسبات كثيرة.

ولئن كان هناك الكثير من الجدّال حول ما إذا كان ماركو بولو قد سافر حقاً من وإلى الصين، فإن لابن بطوطة - في تقدير شيانغ سو وهو المتخصص في الحضارة الإسلامية وطريق الحرير أكثر من غيره - سجّل دقيق عنها في رحلاته، ولذلك لا أحد

³³ 세계속의 동과 서, 1995.

³⁴ 기초 아랍어, 1995.

³⁵ 초원 실크로드를 가다, 창비사, 2010.

³⁶ 이슬람 문명, 2002.

³⁷ 중국으로 가는 길, 2002.

³⁸ 실크로드 문명기행, 2006.

³⁹ 문명의 루트 실크로드, 2002.

⁴⁰ 문명담론과 문명교류 (한국문명교류연구소 학술총서 1), 2009.

⁴¹ 문명 교류사 연구, 2002.

يشك في رحلته الملحمية إليها، على حد قول دافيد وَيْنز،⁴² الذي أكد أن رحلات ابن بطوطة تعتبر موردًا قيِّمًا - على نطاق واسع - للفترة والثقافة والسياسة والدين والمجتمع، من إفريقيا إلى الصين.

فهرس الترجمة الكورية

من طنجة إلى الإسكندرية - 탄자에서 알렉산드리아까지 - مدينة الإسكندرية
알렉산드리아에서 마할라툰 카비라까지 القاهرة إلى الإسكندرية -
- من المحلة الكبرى إلى القاهرة - 마할라툰 카비라에서 카이로까지 - مدينة القاهرة
카이로시 - من القاهرة إلى أسيوط - 카이로에서 아쓰يوت까지 - من أسيوط إلى البحر
الأحمر إلى الشام - 제 2 장 삼 - 아쓰يوت에서 홍해 그리고 삼까지 - من غزة إلى
کردستان وعسقلان - 가자에서 꾸دس와 아쓰갈란까지 - من عسقلان إلى حلب
할라브에서 할라브까지 - مدينة حلب - 할라브시 - من حلب إلى يافا - مدينة دمشق
자발라까지 - من الرقة إلى دمشق - 라지كي야에서 دماسكوس까지 - مدينة دمشق
ومسجد بني أمية - دماسكوس시와 우마야 사원 - مدينة دمشق وضواحيها
다마스كوس시와 그 교외 - الأساس الديني لمدينة دمشق وإعجاب ابن بطوطة
به بتات - 제 3 장 히자즈 - الدماسكوسس의 종교기금과 이븐 바투타의 경탄
دمشق إلى المدينة المنورة - الدماسكوس에서 성 메دينا까지 المدينة المنورة والروضة
الشريفة - 성 메دينا와 성소 - المدينة المنورة وضواحيها - 성 메دينا와
من المدينة المنورة إلى مكة المكرمة - 성 메디نا에서 성 메카까지 - مكة المكرمة والحرم
مكة المكرمة - 성 메카와 그 명사들 اسمها - 성 메카와 그 명사들 - شعائر مكة المكرمة
وسكانها - 성 메카와 그 주민들의 관행 - من مكة المكرمة إلى النجف الأشرف - 성 메카에서
الأشرف - العراق وبلاد فارس - 제 4 장 이라크와 페르시아 - النجف -
الأشرف - من النجف الأشرف إلى البصرة - 성스러운 나자프 - 나자프에서 바스라까지
من البصرة إلى أصفهان - 바스라에서 아스파هان까지 - من أصفهان إلى شيراز -
شيراز - مدينة شيراز - شيراز - من شيراز إلى بغداد - شيراز

42 انظر:

David Waines, *The Odyssey of Ibn Battuta: Uncommon Tales of a Medieval Adventurer* (London & New York: I.B. Tauris, 2010).

تُرجم عمل وَيْنز هذا إلى الكورية، وبدوره ساعد في تكريس أُلْفَة إبداعية خَلَقَهَا شَيانغ سو بترجمته الرادة للرحلة برمتها: دافيد وَيْنز، أوديسة ابن بطوطة: قصة نادرة لمغامر من القرون الوسطى، ترجمة لي جونغ ميونغ، 2011.

[데이비드 웨인스 (지은이), 이정명 (옮긴이) 산처럼: 국내도서] 이븐 바투타의 오디세이 - 종세의 모험가가 전해주는 진귀한 이야기 2011.

نشر إلى أننا قمنا بترجمة دراسة وَيْنز الهامة إلى اللغة العربية عن الأصل الإنجليزي، وهي قيد النشر.

사 무함마드 - ذکر ترتیب جلوسه 술탄의 알현전과 그 관행 - ذکر کرمه
وسخائه نعره그려움 술탄의 인자함과 너그름ه ذکر محتتي بالأسر 술탄 내방의 할리파아들의 술탄
تزوجي وولایتي للقضاء 술탄 여동생과 재상의 두 딸의 결혼 - ذکر المحنة والقتل 술탄
술탄에 대한 아이눌 عمه ذکر خروج القان لقتال ابن عمه 술탄에 대한 아이눌
제 12 장 인도 술탄을 위한 이븐 바투타의 خدمة ابن بطوطة في الهند 말리크의 반란
- 봉사 - ضیافة ابن بطوطة 술탄과 모후의 환대 - وفاة بنت ابن بطوطة
- إغداق السلطان العطاء على ابن بطوطة 술탄의 이븐 이경(離京)시와 귀경 후 술탄의
- 바투타에 대한 은사 - الذهاب إلى الصين 술탄의 출궁 사냥과 이븐 바투타의 진상품
إرسال ابن بطوطة إلى الصين 술탄의 귀경과 이븐 바투타의 중국 파견 - من ذهلي
سیلان 13 장 델리에서 썰란까지 - من ذهلي إلى کول وأسر ابن بطوطة 델리에서
- كول까지, 이븐 바투타의 체포 - من کول إلى دولت آباد كول에서 다울라 아바드까지
دولت آباد إلى مالیبار 14 장 다울라 아바드에서 물라이바르 지방까지 - البخور في مدينة
قالقوت 15 장 갈리꾸트 시로 향발 - محاولة الذهاب إلى الصين وفشلها 16 장 중국으로
향발 시도와 - جزائر ذیبة المهمل 17 장 지바톨 마할 제도 - ابن بطوطة في جزائر ذیبة المهمل
جزيرة سیلان 18 장 썰란 섬 - من سیلان إلى الصين 19 장 중국까지 - في بلاد
المعبر 20 장 마아바르 지방에서 - في بلاد بنجالة 21 장 반잘라 지방에서 - من بنجالة إلى جاوة
22 장 반잘라에서 자와까지 - من جاوة إلى الصين 23 장 중국까지 - حواضر الصين
24 장 중국 - من زيتون إلى خنسا 25 장 자이툰에서 한싸까지 - مدينة حَنْبَق
26 장 지방 - عودة ابن بطوطة إلى بلاده 27 장 마그리브로의 귀향 - من الصين إلى جاوة
28 장 중국에서 자와까지 - من جاوة إلى البصرة 29 장 자와에서 바스라까지 - من البصرة إلى
دمشق 30 장 다마스쿠스에서 - من دمشق إلى القاهرة 31 장 카이로에서 - من القاهرة إلى الحجاز
32 장 카이로까지 - تونس إلى فاس 33 장 투니쓰에서 - الحنين إلى الماضي في فاس ومراكش
34 장 파스 도착과 - من فاس إلى فاس 35 장 파스에서의 - من فاس إلى فاس 36 장 파스에서의
السودان 37 장 안달루스와 수단 방문 - من بلاد الأندلس 38 장 안달루스 지방 - من مسوفة
إلى إيواالتن 39 장 이왈라탄에서 - من إيواالتن إلى مالي 40 장 이왈라탄에서
مدينة مالي 41 장 술탄과 그 술탄 - عادات سكان مالي 42 장 술탄의 관습 - من مالي
إلى ميمّة 43 장 미마까지 - من ميمّة إلى بردامة 44 장 바르다마까지 - من بردامة
من بردامة إلى فاس 45 장 바르다마에서 - ابن جُزَيّ 46 장 이븐 주자이 발문 - مسرد
الأعلام الجغرافية والبشرية 47 장 사항 찾아보기 / 지명 찾아보기 / 인명 찾아보기

- فهرست رحلة ابن بطوطة - 이븐 바투타 여행로 전도 - رحلتني ابن بطوطة وماركو بولو
بولو 이븐바투타와 마르코 폴로 여행로 전도.

استنتاج

نخلص إلى أن هذه الترجمة الكاملة لرحلة ابن بطوطة، بحرصها الشديد على الهوامش والشروح والنقد والمقارنة مع البندقي ماركو بولو، والتدقيق في الأعلام الجغرافية والبشرية وغيرها، قد أفادت ولا شك من المسافة الزمنية التي تفصلنا عن الترجمات اللاتينية الأولى لكل من هنري أبيتز⁴³ ويوهان كوسيجارتز⁴⁴ والتي يفصلنا عنها ما يربو عن قرنين من الزمان، علما بأن المترجم الكوري الذي عاد إلى الأصل العربي بحكم تمرسه بالعربية، لم يخف إفادته من الترجمة الفرنسية الشهيرة،⁴⁵ التي لم تسلم من النقد والاستدراك، شأنها شأن ترجمة هاميلتون جيب⁴⁶ التي وقف أستاذنا محمد أبو طالب رحمه الله على هئاتها "Gibb's Gaps"،⁴⁷ خاصة في ترجمة معجم الألفاظ ذات الخصوصية الثقافية المغربية. ولا شك أن كبار محقق النص من العرب أمثال العلامة عبد الهادي التازي، الذي وقف بدوره على هفوات الإنجليزي جيب والفرنسيان سانغونيتي ودوفريمري، لم يخف هو الآخر ما يمكن أن يباغتنا به المتن ونسخته وأغلاط التأساخ من مفاجآت لا تكاد تنتهي،⁴⁸ لذلك تراه ينشرُ بعيد إصدار

⁴³ Henricum Apetz, *Descriptio terrae Malabar ex Arabico Ebn Batutae Itinerario Edita* (in Latin and Arabic). (Jenae: In officina Croeckeriana, 1819).

هنري أبيتز، وصف بلاد الملابار في رحلة ابن بطوطة، 1819م.

⁴⁴ Johann Gottfried Ludwig Kosegarten, *De Mohamedde ebn Batuta Arabe Tingitano ejusque itineribus commentatio academica quam... publico eruditorum examini submittit*, a. d. VII Martii MDCCCXVIII (in Latin and Arabic) (Jenae: In officina Croeckeriana, 1818), 51 pages.

رحلات محمد بن بطوطة الطنجي العربي وتعليق أكاديمي. 1818م، [ترجمة مقتطفات من الرحلة وهي نفسها المقاطع التي حللها Seetzen في دراسة له]

⁴⁵ صدرت في عدة طبعات منها: الطبعة الوطنية لسنة 1927 في أربعة مجلدات ومُسرد عام.

Charles Defrémery & Beniamino Raffaello Sanguinetti, *Voyages d'Ibn Batoutah*, texte arabe, accompagné d'une traduction. Publications de la Société Asiatique, Collection d'ouvrages orientaux (Paris: Impr. impériale, 1853-59), 4 vols.

⁴⁶ Hamilton Gibb, (tr.) *The Travels of Ibn Battuta A.D. 1325-1354. Index to Volumes I-IV, Index Volume V*, [Hakluyt Society Second Series no. 190], compiled by Bivar, A.D.H. (London: The Hakluyt Society, 2000). (Cambridge: Cambridge University Press, 1959, 1962, 1971).

⁴⁷ انظر مداخلته بالإنجليزية ضمن أشغال ندوة ابن بطوطة، طنجة، مدرسة الملك فهد العليا للترجمة، 1996.

⁴⁸ كان تحقيق التازي محط انتقاد، نكتفي بنموذجين أكاديميين: نجاه المريني، "نظرات في تحقيق الدكتور عبد الهادي التازي لرحلة ابن بطوطة: تخريج الأشعار نموذجاً"، ضمن أعمال ندوة الرحلة بين الشرق والغرب، تنسيق محمد حمام (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2003)؛ علاء بن ناجي، "هوامش على رحلة ابن بطوطة"، الأكاديمية 18 (2001): 201-221.

_____ “تحفة النظار” في اللغة الكورية. ابن بطوطة وتوأمه شيانغ سو-إل

المجلدات الخمسة لـ “تحفة النظار” كتيبا يستدرک⁴⁹ به ما فاتته، ويقرُّ بفداحة هذا الصَّرح العظيم الذي لا تنقضي عجائبه.

الببليوغرافيا

ابن بطوطة. رحلة ابن بطوطة. بيروت: دار القلم، 2020.

_____. رحلة ابن بطوطة المسماة: تحفة النظار في غرائب الامصار وعجائب الاسفار، تحقيق عبد الهادي التازي. الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، 1997.

بن ناجي، علال. “هوامش على رحلة ابن بطوطة”. الأكاديمية 18 (2001): 201-221.
التازي، عبد الهادي. المستدرک على تحقيق رحلة ابن بطوطة. الرباط: منشورات وزارة الثقافة، 2004.

ذاكر، عبد النبي. بلاغة المحو في رحلة ابن بطوطة. أكادير: المركز المغربي للتوثيق والبحث في أدب الرحلة، 2013.

المريني، نجا. “نظرات في تحقيق الدكتور عبد الهادي التازي لرحلة ابن بطوطة: تخريج الأشعار نموذجاً”. ضمن أعمال ندوة الرحلة بين الشرق والغرب، تنسيق محمد حمام. الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2003.

정수일 역. 이븐 바투타 여행기 1. 창작과비평사, 창비, 2001.

정수일 역. 이븐 바투타 여행기 2. 창작과비평사, 창비, 2001.

이븐 바투타 여행기 1, 2.

세계속의 동과 서, 1995.

기초 아랍어, 1995.

초원 실크로드를 가다, 창비사, 2010.

이슬람 문명, 2002.

중국으로 가는 길, 2002.

실크로드 문명기행, 2006.

문명의 루트 실크로드, 2002.

문명담론과 문명교류 (한국문명교류연구소 학술총서 1), 2009.

문명 교류사 연구, 2002.

Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages d'Ibn Batoutah.*

Texte arabe, accompagné d'une traduction. Publications de la Société Asiatique, Collection d'ouvrages orientaux, 4 vols. Paris: Impr. impériale, 1853-59.

⁴⁹ عبد الهادي التازي، المستدرک على تحقيق رحلة ابن بطوطة، الجزء 1 (الرباط: منشورات وزارة الثقافة، 2004)، 138 ص.

- Nehru, Jawaharlal. *Glimpses of World History*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Gibb, Hamilton. (tr.) *The Travels of Ibn Battuta A.D. 1325-1354*. Index to Volumes I-IV, Index Volume V, [Hakluyt Society Second Series no. 190], compiled by Bivar, A.D.H. London: The Hakluyt Society, 2000; Cambridge: Cambridge University Press, 1959, 1962, 1971.
- _____. "Medieval Sourcebook: Ibn Battuta: Travels in Asia and Africa 1325-1354". Fordham University. Retrieved April 2, 2011. from Ibn Battuta, *Travels in Asia and Africa 1325-1354*, tr. and ed. H. A. R. Gibb. London: Broadway House, 1929.
- Sang-Hun, Choe. "South Korea Reveals Arrest of Spy from the North". *International Herald Tribune* (Aug. 21, 2006)
- Waines, David. *The Odyssey of Ibn Battuta: Uncommon Tales of a Medieval Adventurer*. London & New York: I.B. Tauris, 2010.
- [데이비드 웨인스 (지은이), 이정명 (옮긴이) 산처럼: 국내도서] 이븐 바투타의 오디세이 - 중세의 모험가가 전해주는 진귀한 이야기 2011.

ملحق بترجمات ابن بطوطة إلى لغات العالم

• ترجمة لاتينية

- Apetz, Henricum. *Descriptio terrae Malabar ex Arabico Ebn Batutae Itinerario Edita* (in Latin and Arabic). Jenae: In officina Croeckeriana, 1819.
- Kosegarten, Johann Gottfried Ludwig. *De Mohamedde ebn Batuta Arabe Tingitano ejusque itineribus commentatio academica quam... publico eruditorum examini submittit*, a. d. VII Martii MDCCCXVIII (in Latin and Arabic) Jenae: In officina Croeckeriana, 1818.

• ترجمة فرنسية

- Dulaurier, Edouard. *Description de l'Archipel d'Asie par Ibn-Bathouta*. Traduit de l'arabe par Edouard Dulaurier. Paris: Imprimerie royale, 1847.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages d'Ibn Batoutah*. Texte arabe, accompagné d'une traduction. Publications de la Société Asiatique, Collection d'ouvrages orientaux, 4 vols. Paris: Impr. impériale, 1853-59. réimpr. augmentée d'une préface et de notes par V.

- Monteil. Paris: Anthropos, 1968, 4 t.: I, xlv + 463 p; II, xiv + 463 p; III, xvi -f 498 p. ; IV, 501 + 91 p., index.
- Defrémery, Charles. *Voyage d'Ibn Batouta dans la Perse et dans l'Asie centrale, extraits de l'originale arabe*. Paris: 1848.
- Defrémery, Charles. *Voyage d'Ibn Batouta dans l'Asie Mineure accompagnés de notes historiques et géographiques*. Paris: 1851.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages, De L'Afrique Du Nord à La Mecque* (tome 1), Ibn Batouta HÄFTAD Franska, 2014.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages: de La Mecque aux Steppes Russes* (tome 2), Ibn Batouta HÄFTAD Franska, 2014.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages: Inde, Extreme-Orient, Espagne & Soudan* (tome 3), Ibn Batouta HÄFTAD Franska, 2014.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyage d'Ibn Batoutah* (Texte arabe accompagné d'une traduction). Paris: 1953.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages d'Ibn Batoutah*, texte arabe, T. II, accompagné d'une traduction par C. Defrémery et le Dr B.-R. Sanguinetti... Paris: Impr. nationale, 1914.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages d'Ibn Battuta*. Paris: ed Bilingue Unesco, 1979.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages d'Ibn Batoutah*. Texte arabe, accompagné d'une traduction. Publications de la Société Asiatique, Collection d'ouvrages orientaux. Paris: Impr. impériale, 1853-59. 4 vols.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. trans. and eds. *Voyages d'Ibn Batoutah* (Volume I). (Texte en Arabe et en Français), Paris: Société Asiatique, 1853.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Ibn Battûta*. (trad. 1858), *Voyages, De l'Afrique du Nord à La Mecque*, vol. 1. Paris: François Maspero, 1982. 398 p.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Ibn Battûta, Voyages... en Chine*. Traduction de C. Defrémery & Sanguinetti, tome quatrième des Voyages... Paris: Imprimerie Nationale, 1858.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages d'Ibn Batouta*. Volume II. (Cinquième tirage).

- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages d'Ibn Batouta*. Volume III. (Cinquième tirage).
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages d'Ibn Batouta*. Volume IV. (tirage de 1922).
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages d'Ibn Batouta*. Volume V. (Index alphabétique, tirage de 1927).
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages: De la Mecque* [1858], introduction et notes de Stéphane Yerasimos; Illustrateur Catherine Barthel. Paris: Editions François Maspéro, 1982. Rééditée en 1997 par les Editions La Découverte & Syros, 1990.
- Defrémery, Charles & Beniamino Raffaello Sanguinetti. *Voyages I. De l'Afrique du Nord à La Mecque* (1858); Une édition électronique réalisée à partir du texte d'Ibn Battûta, Introduction et notes de Stéphane Yerasimos. Cartes de Catherine Barthel. Paris: Librairie François Maspero, 1982, 480 pages. Collection FM/La Découverte Une édition numérique réalisée par Jean-Marc Simonet, bénévole, professeur retraité de l'Université de Paris.
- Lannou, Yves. *Le Récit d'Abou Abdallah Mohammed ben Abdallah ben Mohammed ben Ibrahim al-Leouati at-Tandji, surnommé Ibn Batouta, et Chems ed-Din en Orient, Réuni par Mohammed ben Mohammed ben Djozay al-Kelbi, sur l'ordre du calife Abou Inan Faris*. Résumé, adapté et annoté par Yves Le Lannou d'après le texte arabe traduit par MM. Defremery et Sanguinetti en 1858.
- Paule, Charles-Dominique. *Ibn Battuta Voyages et périples choisis*. Trad. de l'arabe (Maroc), préfacé et annoté par Paule Charles-Dominique, Collection Connaissance de l'Orient no. 74, Série arabe. Paris: Gallimard, 1992.
- Cherbonneau, Auguste. (tr.) *Voyage du cheikh Ibn-Batoutah, à travers l'Afrique Septentrionale et l'Égypte, au commencement du XIV^e siècle*. Tiré de l'original arabe, traduit et accompagné de notes par M. Cherbonneau. Paris: Edition Arthus Bertrand, 1852.
- Slane, William Mac Guckin de. *Voyage dans le Soudan, par Ibn-Batouta*. Traduit sur les manuscrits de la Bibliothèque du Roi, par M. William Mac Guckin de Slane, Extrait no. 5 de l'année 1843 du Journal asiatique. Paris: Impr. royale, 1843.

• ترجمة إنجليزية

- Rumford, James. *Traveling Man: The Journey of Ibn Battuta 1325-1354*. Houghton Mifflin Harcourt, 24 sept. 2001. HMH Books for Young Readers; Reprint edition, 2004.
- Gray, Alber. *Ibn Batuta in the Maldives and Ceylon*. Translated from the French of M.M. Defremery and Sanguinetti. New Delhi: Asian Educational services, 2004.
- Yule, Henry. “Ibn Battuta's travels in Bengal and China”. *Cathay and the Way Thither* (volume 4). London: Hakluyt Society, 1916, pp. 1–106. The translation is from the French text of Defrémery & Sanguinetti (1858), volume 4.
- Gibb, Hamilton. *The Travels of Ibn Battuta, A.D. 1325-1354*. Translated with revisions and notes from the Arabic text edited by C. Defrémery and B. R. Sanguinetti, Vol. I. Cambridge: University Press, 1958. (Kraus Reprint Ltd, 1972).
- Gibb, Hamilton. *The Travels of Ibn Battuta, A.D. 1325-1354*. Vol. 1: Translated With Revisions and Notes From the Arabic Text (Classic Reprint), Hardcover – 30 Jul 2018.
- Gibb, Hamilton. (tr.) *Ibn Battuta Travels in Asia And Africa 1325-1354*; Translated and Selected By H.A.R. Gibb, With an Introduction and Notes, The Asiatic Society, 1, Park, Street, Calcutta, New Delhi, Madras: Asian Educational Services, 1992 (First Published: London. 1929).
- Gibb, Hamilton. *The Travels of Ibn Battuta Explorations of the Middle East, Asia, Africa, China and India from 1325 to 1354*. An Autobiography By Ibn Battuta. Gibb (Translator, Text by), 1929.
- Gibb, Hamilton. (tr.) *The Travels of Ibn Battuta A.D. 1325-1354*. Index to Volumes I-IV, Index Volume V, [Hakluyt Society Second Series No. 190], compiled by Bivar, A.D.H. London: The Hakluyt Society, 2000. Cambridge: Cambridge University Press, 1959; 1962; 1971.
- Gibb, Hamilton. *Travels in India and Africa 1325-1354 by Ibn Battuta*. H.A.R. Gibbs (Editor), 1983; (1986 by Laurier Books).
- Ibn Battúta Travels in Asia and Africa, 1325-1354 (1957), Éditeur scientifique Charles Defrémery (1822-1883), Hamilton Alexander Rosskeen Gibb (1895-1971), Beniamino Raffaello Sanguinetti (1811-1883).

- Gibb, Hamilton. *The Travels of Ibn Batuta, In the Near East, Asia and Africa*. HÅFTAD Engelska, 2009.
- Gibb, Hamilton. *The travels of Ibn Battuta, A.D. 1325-1354. Tuhfat al-nuzzar fi ghara'ib al-amsar wa-'aja'ib al-asfar*, Volume III [electronic resource], Farnham: Ashgate, 2010.
- Dunn, Ross E. *The great Tangerine*. [2003] TLS. 5/16/2003, p29. 2/3p.
- Dunn, Ross E. *Verfasser: The adventures of Ibn Battuta: a Muslim traveler of the 14th century*; Updated ed. Berkeley, Calif.: University of California Press, 2012. (London: Croom Helm, c1986) (Rev. ed. with a new pref. - Berkeley: University of California Press, 2005).
- Harinath, De. *Ibn Batutah's account of Bengal*. Pranabendra Nath Ghosh; Haafiz. Calcutta: Prajna, 1978 (Réédition de Dacca, 1904). Kolkata: Aruna Prakashan, 2011.
- Gwynn, Roger. *Muhammad Ibn Battuta In Bengal*. Create Space Independent Publishing Platform, 2018, 80 pages.
- Husain, Agha Madhi. *The Rehla of Ibn Battutta: India, Maldiv Islands and Ceylon*. Translation and commentary by Mahdi Husain. Baroda: Oriental Institute, 1953.
- Bivar, A. D. H. (comp.). *The travels of Ibn Battuta, A.D. 1325-1354*. Index. Vol. V. 153 pp. London: The Hakluyt Society, 2000.
- Travels of Ibn Battuta A.D. 1325-1354*. 3 vol.'s. Munshiram Manoharlal Publishers, 1999. 537 pages.
- Lee, Samuel, B.D. *The Travels of Ibn Batuta in the Near East, Asia and Africa, 1325-1354*, translated from the abridged Arabic manuscript copies, preserved in the Public library of Cambridge. With notes, illustrative of the history, geography, botany, antiquities, & occurring through the work: London: Printed by J.L. Cox, Great Queen Street, 1829. (London: Darf, 1984) (Cosimo Classics, 2010) (Cambridge University Press, 2012) (Kindle Edition, Dover Publications, 2013)
- King, Noel Quinton (tr). *Ibn Battuta in Black Africa*. translated from the Arabic and edited by Said Hamdun & Noel King. Expanded Edition, by Said Hamdun (editor), Princeton: M. Wiener Publishers, 1975, with a new introduction by Ross Dunn, 1994 (Princeton: 2005) (Markus Wiener Publishing Inc; Enlarged edition, 2006).

King, Noel Quinton (tr). *The travels of Ibn Battuta to India, the Spice Islands, and China*. Introduction by Albion M. Butters. Princeton: NJ: Markus Wiener Publishers, 2018.

Edoardo, Albert. *Ibn Battuta, The Journey of a Medieval Muslim*. Kube Publishing Ltd, 2018. 80 pages.

Stuckey, Rachel. *Travel with the Great Explorers Explore with Ibn Battuta*, 2018. 32 pages.

Nematulla Ibrahimovich, Ibrahimov. *The travels of Ibn Battuta to Central Asia*. Texte en anglais suivi d'un extrait en arabe de Rihla et de sa traduction en anglais, 1 vol. (174 p.), Édition Ithaca Press; Reading: Garnet publishing, 1999. (Markus Wiener Publishers; 2009).

• طبعات إنجليزية عن رحلة ابن بطوطة لمؤلف مجهول

The Travels of Ibn Battutah (Unknown Binding). Published December 1st 2002 by Picador USA, Unknown Binding, 325 pages.

Travels of Ibn Battuta (Unknown Binding). Published December 28th 1994, Unknown Binding, 232 pages.

The Travels of Ibn Batuta. Published, 2010 by Nabu Press, by Anonymous (Author) 284 pages.

The Travels of Ibn Battutah. Published 2012 by Folio Society Edition, Hardcover, 384 pages.

The Travels of Ibn Battutah. Published October 4th 2016 by Macmillan Collector's Library, Hardcover, 446 pages.

The travels of Ibn Battuta. Published December 6th 1995 by Hood Hood Books, 36 pages.

• ترجمة برتغالية

Moura, José De Santo Antonio (tr). *Viagens extensas e dilatadas do celebre Arabe Abu-Abdallah, Mais conhecido pelo nome de Ben-Batuta*. Traduzidas José De Santo Antonio Moura. Ex-Geral da extincta Congregação Interprete Regio da Lingua Arabica Official da Scerclaria de Estado dos Negocios Estrangeiros e Socio da Academia Real das Siencias de Lisboa. Na Typographia Da Academia, tomo 1 e 2, (2 v.; [4], VIII, 534, [4] pp.; [4], VIII, 446 pp.) 1840.

Farah, Paulo Daniel Elias. *Ibn Battuta, Rihla: Obra-prima das contemplações sobre as curiosidades das civilizações e as maravilhas das peregrinações*.

- (intr., trad. e notas de Paulo Daniel Elias Farah). São Paulo: Edições BibliASPA, 2010.
- Macedo, José Rivair. "A viagem ao Mali na *Rihla* de Ibn Battuta". In *Viajando pela África com Ibn Battuta*: Subsídios de Pesquisa. Porto Alegre: Vidráguas, 2010.

• ترجمة هولندية

- Leeuwen, Richard Louis Anton van. *De reis* [الرحلة]. Édition 's-Hertogenbosch: Stichting Erasmus Festival 's-Hertogenbosch, 2008. 1 vol., 252 p.

• ترجمة سويدية

- Almkvist, Herman. *Ibn Batūtahs Resa genom Maghrib*. Text, översättning och kommentar, af Herman Almqvist, Upsala Universitets ärsskrift. Philosophi, språkvetenskap och historiska vetenskaper. Upsala: Kongl. akad. boktryckeriet, 1866.

• ترجمة هنغارية (مَجَرِيَّة)

- Zarándokútja és vándorlásai. Budapest: Condolat, 1964.
- Boga, István & Csilla, Prilebszky (Fordító). *Serdián, Miklós György (Szerkeszto): Ibn Battúta: Utazás, Ibn Battúta zarándokútja és vándorlásai*. Gondolat Könyvkiadó (Kiadó), Budapest: 1964.
- Prileszky, Csilla (Fordítása). *Ibn Battúta: Egyiptom leírása; in Germanus Gyula, Arabok*. Kiadó: Kozmosz Könyvek, Budapest, 1976.
- György, Serdián Miklós. *Utazás Ibn Battúta*. Serdián, Bp., 2005.

• ترجمة فارسية

- Muvahhid, Muhammed Ali. *Sefernâme-i ibn Battúta*. Rihle 'nin Farsça'ya yapılan çevirisi. Tahran: B.T.N.K, 1958. (Movahhed, Muhammed Ali (tr). *Ibn Battuta Travels in Asia and Africa*; translated into Persian from the Arabic text by M.A. Movahhed, Teheran: B.T.N.K, 1958; 798 pages).
- Muvahhid, Muhammed Ali. *tarafından Farsça'ya* (Tahran 1337 hs./1958, 1348 hs./1969, 1370 hs./1991) çevrilmistir.
- Safarnamah Ibn-i Batutah*. Author Ibn Batuta, 1304-1377, 1941.

- سفرنامه ی ابن بطوطه. جلد اول، 201 ص.
- سفرنامه ی ابن بطوطه. جلد دوم، انتشارات آگه / چاپ ششم، 1991. 516 ص.
- سفرنامه ابن بطوطه: رحله ابن بطوطه. مترجم: محمد علي موحد. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب، 1337. در 798 ص؛ در دو جلد.

تحفة النظار في غرائب الامصار وعجائب الاسفار. چاپ سربی؛ مصر، 1346.
سفرنامه ابن بطوطه = رحلة ابن بطوطة. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب، 1958.
سفرنامه ابن بطوطه = رحلة ابن بطوطة. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب، 1969-1970. (جزءان، 879 ص).

• ترجمة إلى لغة الملايو

Pengembaraan Ibn Battutah: pengembara agung, karya terulung, menyingkap wajah dunia. Penerjemah Syed Nurul Akla Syed Abdullah, Adi Setia Mohd. Dom; penyunting Ismail Haji Ibrahim, Wan Roslili Abd. Majid. Kuala Lumpur: Institut Kefahaman Islam Malaysia, 2014. 998 halaman.
Pengembaraan Ibn Battutah, Jilid 1: Pengembara Agung, Karya Terulung, Menyingkap Wajah Dunia, Jilid 1: Malay; MPH Group Publishing Sdn Bhd; 2nd edition, 2006.
Rihlah Ibnu Bathuthah. Memoar Perjalanan Keliling Dunia di Abad Pertengahan by Ibn Battuta.
Hanafis, Muhammad. *Perjalanan Ibnu Battuta.* Kuala Lumpur: Penerbitan Seribu Dinar, 2010.

• ترجمة تركية

Ibn Batuta, 1304-1377: Seyyah ibn Batuta seyahatnamesi tercümesi. Istanbul: 1291, 1874.
Battuta, Büyük Dünya Seyahatnamesi/Tuhfetü'n-Nûzzâr fî Garâibi'l-Emsar ve'l-Acâibi'l-Esfar. Istanbul: Yeni Safak Yayınları, 1907.
Parmaksızoglu, Ismet. *Ibn Batuta seyahatnâmesi'nden seçmeler.* Istanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1971, s.I-VI (Önsöz bölümü).
Kafesoglu, Ibrahim. *Ibn Battuta.* Md. Isl. Ans. C. III.
Çevik, Mümin. *Tenci Muhammed Ibn Battuta Seyahatnamesi. (Tuhfetü'n Nuzza-fi Garaibi'l Emsar) C. I- II, Sadelestiren ve Baskıya Hazırlayan: Mümin Çevik, Üçdal Nesriyat, Istanbul: 1983, 512p. (Bilge Kültür Sanat, 2016. 560 pages).*
Damat Mehmet Şerif Paşa. *Tuhfet un-nuzzar fi garaib il-emsar ve acaib il-esfar = Seyahatname-yi Ibn Batuta.* Istanbul: Matbaa-yı Amire, C. i. - II. 1333-35 [1917-1922].
Damat Mehmet Şerif Paşa. *Ibn Battuta Seyahatnamesinden Seçmeler.* Istanbul: 1971.

Ebu Abdullah Muhammed Ibn Battuta Tanci: Ibn Battuta Seyahatnamesi. Yapı Kredi Yayınları, 2015, 792 pages.

Ibn Battûta Seyahatnâmesi, translator A. Sait Aykut, Published 2000 by Yapı Kredi Yayınları, Paperback, 1,104 pages. Istanbul: Yapı Kredi Yayınları 2004; M Sabri Koz, Istanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2013; Published August 2014 by Yapı Kredi Yayınları, 791 pages. Istanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2010; Yapı Kredi Yayınları; 2004.

• ترجمة بولندية

Osobliwosci miast i dziwy podróży 1325-1354, by Ibn Battuta. Wydawnictwo: Ksiazka i Wiedza, 2008. 381p (1962, 382 p.).

• ترجمة إيطالية

Gabrieli, Francesco (tr). *I viaggi di Ibn Battuta.* Sansoni, Firenze 1961.

Gabrieli, Francesco (tr). *Viaggi e viaggiatori arabi.* Sansoni, Firenze, 1975.

Tresso, Claudia M., cur. *I viaggi Ibn Battuta*; a cura di Claudia Tresso; illustrazioni di Aldo Mondino. Torino: Einaudi, 2006 (2008, 888 pages).

Intilaq, Sharafeddine. *Il favoloso viaggio di Ibn Battuta.* Mohammad A. Intilaq, Fatima Sharafeddine, recensioni, Scrivi una recensione, Con la tua recensione raccogli punti Premium, Traduttore: R. Ghazy, Editore: Rizzoli.

• ترجمة يونانية

Σίσσυ Σιαφάκκα (Translator). *Ταξίδια Στην Ασία Και Την Αφρική 1325-1354.* 2000.

• ترجمة إندونيسية

Rihlah Ibnu Bathuthah: Memoar Perjalanan Keliling Dunia di Abad Pertengahan, Published 2012 by Pustaka Al Kautsar, 610 pages (Pustaka Al Kautsar, 2009, Penerbitan Seribu Dinar Sdn Bhd, Hardcover, 2010; 388 pages).

• ترجمة بنغالية

ট্রাভেলস অব ইবনে বতুতা: Published February 1st 2004 by ইফতেখার আমিন, এইচ. এ. আর. গিব, Bangladesh, 287 pages.

लेखक, मदनगोपाल = Ibn Batuta ki Bharat yatra: इब्नबतूता की भारत यात्रा: तुगलककालीन भारत, Ibnabatutā ki Bhārata yātrā: Tugalakakālīna Bhārata, by Madan Gopal, खण्डेलवाल पब्लिशर्स एण्ड डिस्ट्रीब्यूटर्स, Jayapura: Khandelavāla Pablisarsa eṇḍa Ḍiṣṭribyūṭarsa, 2017.

इब्रबतूता की भारत यात्रा या चौदहवीं शताब्दी का भारत. 1. संस्करण) Ibnabatuta ki Bharata yatra
ya caudahavim satabdi ka Bharat. (नई दिल्ली: नेशनल बुक ट्रस्ट, इंडिया, 1997, 228
p.

• ترجمة ماليلامية

Kareem, C K. *Ibinu Battuttayute kallakkathakal*, Malayalam 1968.

Kerala History/ കേരളം ഭാരതം നൂറ്റാണ്ടിന്റെ മൂന്നാം നൂറ്റാണ്ടി, by Ibn Battuta, 2018.

Ibnubathutha Kanda Keralam. Malayalam Edition by Velayudhan Panikkassery
(Author) 2010.

Panikkassery, Velayudhan. *Kēṛaḷam Arunnūṛukollaṁ* Munba:
Videśāncarikāḷeḍḍiṣṭiyil. [Granthakartta] Ibanu Battutta, 1966.

• ترجمة أردية

Er-Rihle M. Hüseyin tarafından Urduca'ya. Lahor 1898.

Ibn-Batuta, Muhammad Ibn Abdallah: Safarnamah i Ibn i Batuta, tarjumah ma
havasi va Tiqat az Muhammad Husain, Tab'Jadid, Islamabad: Qaumi
Idarah bara e Tahqiq-i Tarih va Taqafat, 1983.

ابن بطوطة، محمد بن عبد الله: **سفرنامه ابن بطوطة**. ترجمة خان بهدور مولوي محمد حسين
Khan bahadur Maulvi Muhammad Hussain، إسلام آباد: 1983.

سفرنامه ابن بطوطة (Safarnamah-yi Ibn Batutaht). مترجمه، رئیس احمد جعفری، نشر:
کراچی: نفیس اکیڈمی.

Safarnama Ibn Battuta, **سفرنامه ابن بطوطة** by Khan Bhadar Molvi M Hussain
Sahib; Publisher: mushtaq book corner , 2017.

Iqbal, Ahmad. *Ibn Batuta ka safar namah-yi Hindustan*. Delhi: Maktabah-yi
Shahrah, 1959.

Khan, Sahib Maulvi Muhammad Husain (tr). *Ibn Batutah, Muhammad ibn Abd
Allah: The travels of Ibn Batuta in Urdu*, with copious notes; Lahore:
Central Publishing House, 1898.

Khan, Sahib Maulvi Muhammad Husain (tr). *Safarnama Ibn-E-Batuta*, Alhamad
Harinath Publication, 2018.

• ترجمة إسبانية وقطلانية

Fanjul, Serafin (tr) & Arbós, Federico (tr). *A través del Islam, Ibn Battuta*.
Madrid: Alianza, 1987, 845 p.

Margarida Castells I Manuel Forcano (tr). *Ibn Battuta Els viatges*, (ف. Catalan),
Proa A Tot Vent, 2005. 270 pages.

• ترجمة ألمانية

- Mžik, Dr. Hans von. *Die reise des Arabers Ibn Batūṭā durch Indien und China (14. jahrhundert)*, Mit 2 karten. 1-2. Tausend. Hamburg: Gutenberg-verlag, 1911.
- Reprint: Frankfurt am Main: Institute for the History of Arabic-Islamic Science at the Johann Wolfgang Goethe University, 1994.
- Mžik, Dr. Hans von. *Die Reise Des Arabers Ibn Batuta Durch Indien Und China, 14. Jahrhundert*. Classic Reprint, Forgotten Books, 2018.
- Conermann, Stephan. *Die Beschreibung Indiens in der Rihla des Ibn Battutua: Aspekte einer herrschaftssoziologischen Einordnung des Delhi-Sultanates unter Muhammad ibn Tugluq*. Collection: Islamkundliche Untersuchungen, Bd. 165. Berlin: K. Schwarz, 1993.
- Lorenz, Herbert Bauer Ernst Georg Erich & Maier, Erwin. *Das indische Abenteuer des Ibn Batuta*. Collection: Von den Tropen bis zur Arktis. Stuttgart: Franckh: Kosmos-Gesellschaft der Naturfreunde, 1952.
- Elger, Ralf. *Ibn Battuta: Die Wunder des Morgenlandes. Reisen durch Afrika und Asien*. Nach der arabischen Ausgabe von Muhammad al-Bailuni ins Deutsche übertragen, kommentiert und mit einem Nachwort versehen von Ralf Elger (Übersetzer). München: Verlag, C.H.Beck, 2010.
- Grün, von Horst Jürgen. *Die Reisen des Ibn Battuta*. Band 1, Herausgegeben und übersetzt von Horst Jürgen.
- Grün, von Horst Jürgen. *Die Reisen Des Ibn Battuta*. Band 2, Allitera Verlag, 2007.
- Grün, von Horst Jürgen. *Die Reisen des Ibn Battuta*. Band 2, Kindle Edition, Published by Buch & Media, 2011.
- Leicht, Hans. *Reisen ans Ende der Welt: Durch Afrika und Asien by Ibn Battuta*. (Editor), Horst Erdmann verlag, Tübingen, 1975.
- Leicht, Hans. *Reise ans Ende der Welt (Aufbruch ins Unbekannte) by Ibn Battuta*. Hardcover Published by Weltbild, 1985, 309 pages.
- Leicht, Hans. *Reisen ans Ende der Welt: Durch Afrika und Asien, Ibn Battuta*. (Autor), von Hans Leicht (Herausgeber), Edition Erdmann, 2016.

• ترجمة أوزبكية

- Nematula, Ibragimov N. *Ibn Battuta va uning Urta Osiëga saëhati*, Toskent Sarĭk baazi, 1993.

ابن بطوطة ورحلته إلى آسيا الوسطى. طشقند، بعض أجزاء الشرق.

• ترجمة يابانية

ياكو، يَجِيما هيكاوشي. رحلة عظيمة، ابن بطوطة، بن جزي. طوكيو: هييونشا، 8 أجزاء.
Yajima Hikoichi yaku. 大旅行記 (Dai ryokoki), *Ibun Battuta; Ibun Juzaii hen*;
Ed.1. 初版. 東京: 平凡社 (Tokyo: Heibonsha), 1996-2002. (Tuhfat al-
nuzzar fi ghara'ib al-amsar wa-'aja'ib al-asfar. Japanese), (8 volumes):
illustrations, maps; Toyo bunko; 601, 614, 630, 659, 675, 691, 704, 705.

رحلة في شمال إفريقيا

フアリカ (北部)-紀行. Ibn Batuta, 1304-1377, Ibn Djezy el Kelby, 1321-1356, 家島
彦一, 1939-, イブン・バットウータ [著], イブン・ジュザイイ 編, and 家島彦
一 訳注.

الرحلة إلى الصين وشبه الجزيرة العربية

中国-紀行 and アラビア-紀行: 大旅行記 [2001] *Ibn Batuta, 1304-1377, Ibn Djezy el*
Kelby, 1321-1356, 家島彦一, 1939-, イブン・バットウータ [著], イブン・ジ
ュザイイ 編, and 家島彦一 訳注. 大旅行記 [2000].

رحلة إلى جنوب آسيا

南アジア-紀行. *Ibn Batuta, 1304-1377, Ibn Djezy el Kelby, 1321-1356. 家島彦一,*
1939-, イブン・バットウータ [著], イブン・ジュザイイ 編, and 家島彦一 訳
注. 大旅行記 [1999].

الرحلة إلى الهند

インド-紀行. *Ibn Batuta, 1304-1377, Ibn Djezy el Kelby, 1321-1356, 家島彦一,*
1939-, イブン・バットウータ [著], イブン・ジュザイイ 編, and 家島彦一 訳
注. 大旅行記 [1998].

الرحلة إلى منغوليا والهند

蒙古-紀行 and インド-紀行. *Ibn Batuta, 1304-1377, Ibn Djezy el Kelby, 1321-1356,*
家島彦一, 1939-, イブン・バットウータ [著], イブン・ジュザイイ 編, and 家
島彦一 訳注. 大旅行記 [1997].

الرحلة إلى منغوليا وجزيرة العرب وتركيا والهند

アラビア-紀行 and トルコ-紀行. *Ibn Batuta, 1304-1377, Ibn Djezy el Kelby, 1321-*
1356, 家島彦一, 1939-, イブン・バットウータ [著], イブン・ジュザイイ 編,
and 家島彦一 訳注. 大旅行記 [1996].

الرحلة إلى الجزيرة العربية

アラビア--紀行. *Ibn Batuta, 1304-1377, Ibn Djezy el Kelby, 1321-1356*, 家島彦一, 1939-, イブン・バットウータ [著], イブン・ジュザイイ 編, and 家島彦一 訳注, MAIL. [2011].

رحلة إلى شمال إفريقيا والجزيرة العربية

アフリカ(北部)--紀行 and アラビア--紀行 大旅行記 6: (東洋文庫 691) [2001].

Ibn Batuta, 1304-1377, Muhammad ibn Muhammad ibn Juzayy Ahmad, 1321-1356, 家島彦一, 1939-, and ヤジマ, ヒコイチ.

大旅行記 5: (東洋文庫 675) [2000] *Ibn Batuta, 1304-1377, Muhammad ibn Muvammad ibn Juzayy Ahmad, 1321-1356*, 家島彦一, 1939-, and ヤジマ, ヒコイチ.

大旅行記 4: (東洋文庫 659) [1999] *Ibn Batuta, 1304-1377, Muhammad ibn Muhammad ibn Juzayy Ahmad, 1321-1356*, 家島彦一, 1939-, and ヤジマ, ヒコイチ.

大旅行記 3: (東洋文庫 630) [1998] *Ibn Batuta, 1304-1377, Muhammad ibn Muhammad ibn Juzayy Ahmad, 1321-1356*, 家島彦一, 1939-, and ヤジマ, ヒコイチ.

大旅行記 2: (東洋文庫 614) [1997] *Ibn Batuta, 1304-1377, Muhammad ibn Muhammad ibn Juzayy Ahmad, 1321-1356*, 家島彦一, 1939-, and ヤジマ, ヒコイチ.

大旅行記 1: (東洋文庫 601) [1996] *Ibn Batuta, 1304-1377, Muhammad ibn Muhammad ibn Juzayy Ahmad, 1321-1356*, 家島彦一, 1939-, and ヤジマ, ヒコイチ.

• ترجمة صينية

لي قوانجيين. بلاد العجائب: رحلات ابن بطوطة. 2010.

1 رحلات ابن بطوطة. منشورات دار نينغشيا للصحافة الشعبية. 2010.

• منتخبات مترجمة من الرحلة

Textes et documents relatifs à l'histoire de l'Afrique: extraits tirés des Voyages d'Ibn Battuta. Université de Dakar, Faculté des lettres et sciences humaines, 1966.

Voyage D'Ibn Batoutah. Texte arabe, accompagné d'une traduction, volume I, Scholar Select, Published by Wentworth Press, an Imprint of Creative Media Partners. support. Creativemedia.io, 2018.

Mackintosh-Smith, Tim. *The travels of Ibn Battutah*. abridged, introduced and annotated by Tim Mackintosh-Smith (English Selections); London: Picador, 2003. (introduction by Tahir Shah; London: The Folio Society, 2012, 353 pages; London: Macmillan Collector's Library 2016).

(Mackintosh-Smith abridged his edition from the translation by Professors Sir Hamilton Gibb and C.F. Beckingham originally published by the Hakluyt Society in four volumes, 1958-1994, Translated from the Arabic.)

Bivar, A.D.H. *The travels of Ibn Battuta*. Collection: Works issued by the Hakluyt Society, Abingdon, Oxon: Routledge, 2016. (Hakluyt Society, 2000).

Mauny, R. *Extraits tirés des Voyages [Tuhfat al-nuzzar] d'Ibn Battuta* (1966). Dakar: Université Cheikh Anta Diop, Faculté des lettres et sciences humaines, 1966, 87 p.

قراءات



قراءة في كتاب ”اللسانيات والتربية: المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم“ لمؤلفه علي آيت أوشان

نورالدين ناس الفقيه

مؤطر تربوي، باحث في علوم التربية

يتكون عنوان الكتاب من شقين كبيرين هما: اللسانيات والتربية، ويندرج تحتها عنوان تابع هو المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم. ولعل هذا الكتاب إغناء للمؤلف الأول الذي أصدره علي آيت أوشان أواخر تسعينات القرن الماضي والمعنون بـ: اللسانيات والبيداغوجيا¹ الذي لقي أصداء واسعة لدى المهتمين بحقل التربية واللسانيات، فتمت إعادة طبعه.

يعالج كتاب اللسانيات والتربية موضوع تدريس اللغة في ارتباطه بما يعرف بـ”ديداكتيكا اللغات“ الذي يستدعي الاستفادة من حقول معرفية عديدة مثل اللسانيات وسيكولوجيا التعلم والدراسات السوسولوجية والسيكولوجية، إلا أن البحث في هذا الموضوع - كما يشير إلى ذلك علي آيت أوشان - يظل في واقعنا العربي يشكو نقصا مكشوفًا، بالنظر إلى مجموعة من العوامل التي حددها المؤلف من قبيل:

- غياب رؤية شاملة وموحدة.
- افتقار مؤسساتنا إلى مشروع متكامل في هذا المضمار.
- عدم تشجيع البحث العلمي في مجال الدراسات اللغوية التربوية.

”ومعظم ما أنجز من دراسات لا يعدو أن يكون مجرد مبادرات ظرفية رغم أن واقعنا اللغوي في العالم العربي يتميز بالتعقد نتيجة التدخلات اللغوية التي يصادفها المتعلم(ة) منذ مراحل الاكتساب التعليمي الأولى“².

تناول المؤلف في هذا الكتاب موضوع تدريس اللغة في جوانبه المختلفة، منطلقًا من خلفية نظرية لسانية وبيداغوجية وديداكتيكية، وإجراءات عملية تنطلق من واقع الممارسة الميدانية والكتب المدرسية المقررة والتوجيهات التربوية، بالإضافة إلى نتائج الدراسات التربوية الحديثة التي تأخذ بعين الاعتبار مهارات التفكير العليا

¹ علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا: نموذج النحو الوظيفي؛ الأسس المعرفية والديداكتيكية (الدار البيضاء: دار الثقافة، 1998).

² علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية: المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم (الرباط: دار أبي رقرق للطباعة والنشر، 2014)، 5.

عند المتعلمين. وهو مجهود يعكس التكوين العلمي العميق والمعرفة الأكاديمية الرصينة للباحث، علاوة على كونه خبيراً تربوياً متميزاً على الصعيد الوطني بل والعربي كذلك، تشهد بذلك أعماله الوفيرة في هذا المجال والتي تعتبر مراجع مهمة لا غنى عنها للباحثين في حقل التربية المرتبط بديداكتيك اللغة العربية.

وظف الباحث في منجزه نوعين من الاستراتيجيات: استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، واستراتيجية التدريس بالمفاهيم، ملحا على ضرورة ربط المتعلمين بالنحو باعتباره مادة خصبة لتنمية التفكير، مع توظيف مختلف الوسائط التكنولوجية الحديثة لتطوير درس اللغة العربية.

يتضمن كتاب اللسانيات والتربية مقدمة وثمانية فصول وخاتمة، بالإضافة إلى قائمة المراجع المعتمدة.

عنون الباحث الفصل الأول من الكتاب بـ "اللسانيات والتربية: المعرفة اللسانية ومسألة تعليم وتعلم اللغة، وعرض فيه للاختلاف الحاصل بين انشغالات اللساني وانشغالات مدرس اللغة، فإذا كان اللساني يقصر اهتمامه على ملاحظة الظواهر اللغوية ووصفها وتفسيرها، والاهتمام باللغة باعتبارها نظاماً من العلامات من منظور علمي، فإن غاية المدرس تعليمية صرف، لأنه يصادف مشكلات أخرى لا علاقة لها بما يمكن أن تقدمه المعرفة اللسانية التي تحتاج إلى معاناة الفروق بين المتعلمين وغيرها من الأمور التي هي من اختصاص علم النفس اللغوي والبيداغوجيا. وقد ساعد تطور اللسانيات واستواؤها على استفادة تعليم اللغات وتعلمها منها طرقاً ومناهج وأدوات وأطر نظرية، وأثرت مشكلات جديدة في حقل تعليم اللغات، ووضعت عدة دراسات عن تعليم اللغة وتعلمها³؛ وفي هذا السياق تم تحديد ثلاثة مجالات يمكن أن تستفيد منها تدريسية اللغة هي: اللسانيات العامة وعلم النفس وعلم الاجتماع، مع الإشارة إلى أن تعدد النظريات اللسانية وتطورها قد يخلق للمدرس عدة صعوبات منها طبيعة النظرية اللسانية المختارة في تعليم اللغة وتعلمها.

لقد أشار الباحث إلى أهمية الوعي باللسانيات في البحث الديداكتيكي اللغوي، مبيناً أن العديد من النماذج الديداكتيكية في مجال اللغات تستند إلى نظريات ومقاربات لسانية مختلفة.

ونطرح السؤال الذي يبدو بديهياً ومشروعاً: كيف يمكن الاستفادة ديدكتيكياً من مختلف النماذج اللسانية؟

³ عبد الرحمان بودرع، "اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي"، مجلة الموقف 8 (1988): 83.

وللإجابة عنه يلزمنا استحضار مجموعة من الإشكالات التي يرتبط بعضها بالمدرس والمتعلم والطريقة والكفايات المستهدفة والمحيط الذي تجري فيه العملية التعليمية التعلمية بكافة مكوناتها الاجتماعية والسياسية والثقافية، "فلا بد إذن أثناء البحث عن كيفية تعلم اللغة وتعليمها ألا ننظر إلى اللغة في حد ذاتها على أساس أنها مادة علمية تعليمية فحسب... بل لا بد من النظر إليها على أساس أنها جزء من بنية العملية التعليمية-التعلمية والتي هي بنية معقدة".⁴

في ما يخص علاقة المعرفة اللسانية بمسألة تعليم وتعلم اللغة، تعرض الأستاذ علي آيت أوشان إلى اتجاهين كبيرين في هذا الصدد هما: الاتجاه التقليدي والاتجاهات الحديثة.

لم يعتمد الاتجاه الأول نظرية واضحة للتعلم ذات أسس سيكولوجية وبيداغوجية ثابتة ومحددة، مما جعل طرق النحو التقليدية تقاوم بشدة بعض محاولات إصلاح مناهج تعليم اللغات في بداية القرن العشرين؛ ويحدد بعضهم خصائص هذه الطريقة في:

- تُقدم الدروس باللغة الأم، مع استعمال قليل للغة الهدف.
- تُعلم المفردات في قوائم من كلمات معزولة.
- شروح مستفيضة لمشكلات النحو المعقدة.
- يقدم النحو قواعد تنظيم الكلمات، ويركز التدريس على صيغ الكلمات وتصريفها...⁵

يدعو مما سبق أن "الكثير من العيوب والتناقض اعترت الاتجاه التقليدي مما جعل المحدثين من علماء اللغة ينظرون إليها نظرة فيها الكثير من عدم الرضى، وفي أحيان كثيرة يقفون منها موقف الرفض لها من أساسها".⁶

أما الاتجاهات الحديثة فتشمل البنيوية والنظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي، بالإضافة إلى الاتجاه الوظيفي الذي أتي بمفاهيم لسانية جديدة مثل الخطاب والملفوظ والتلفظ وأفعال الكلام والقدرة التواصلية، وسعى إلى تحليل بنية اللغة ووظيفتها في الآن نفسه.

⁴ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 15.

⁵ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان (بيروت: دار النهضة العربية، 1994)، 101-102.

⁶ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 18.

ونظرا إلى أهمية الاتجاه الوظيفي الذي شغل اهتمام الباحث، فإننا نؤكد معه أن اللسانيات الوظيفية "تأسست انطلاقا من نتائج العديد من الاتجاهات اللسانية التي اهتمت بالجانب الإثنولوجي والسوسولوجي والتداولي للغة. ويجمع الوظيفيون أن الوظيفة الأساس للغة هي التواصل، ويربطون بين النظام اللغوي وكيفية استعمال هذا النظام".⁷

وقد ساق الباحث في هذا الاتجاه مجموعة من النماذج التواصلية (ياكبسون، هايمز، تشومسكي، هاليداي، سيمون ديك...)، وعرض لأهم خصوصياتها والتعديلات التي طرأت عليها.

لقد لخص ياكبسون العناصر المشكلة لعملية التواصل في ستة أساس هي:⁸
المرسل والمرسل إليه والإرسالية والسياق والصلة والسَّنن؛ وتتولد عن كل عنصر- من هذه العناصر وظيفة محددة خاصة على مستوى الممارسات اللغوية وهي:

- الوظيفة المرجعية (fonction référentielle)
- الوظيفة التعبيرية (الانفعالية) (fonction Emotive)
- الوظيفة الطلبية (fonction conative)
- الوظيفة الشعرية (fonction poétique)
- الوظيفة اللغوية الواصفة (fonction métalinguistique)

وقد تم انتقاد هذا النموذج التواصلي وإعادة بنائه بعد إدخال إصلاحات وتعديلات عليه، واقترح هايمز (Hymes) في منتصف الستينات نموذجا وظيفيا هو في جوهره "رد فعل للنحو التوليدي التحويلي الذي يعزل اللغة عن شروط استعمالها، وتوقف عند ثنائية تشومسكي "القدرة والإنجاز" ورأى أن تعريف تشومسكي للقدرة اللغوية (compétence linguistique) تعريف ضيق لا يتناسب مع الطبيعة الاجتماعية للغ ، ومن ثم اقترح تغيير القدرة اللغوية بالقدرة التواصلية، أي (compétence communicative)، فلم تعد القدرة تقتصر على معرفة قواعد اللغة وتوليد عدد لا متناه من الجمل؛ فبعد أن كان تشومسكي يبحث عما يكون القدرة اللغوية، حاول هايمز وغيره من اللغويين الوظيفيين البحث عن قواعد القدرة والتي تتجاوز القواعد اللغوية إلى استعمال اللغة في المجتمع".⁹

⁷ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 29.

⁸ Roman Jakobson, *Essais de Linguistiques générales* (Paris: Ed. Minuit, 1963), 214-19.

⁹ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 30-31.

تتألف القدرة التواصلية لدى "مستعمل اللغة الطبيعية" من خمس ملكات على الأقل، وهي: الملكة اللغوية، الملكة المنطقية، الملكة المعرفية، الملكة الإدراكية، والملكة الاجتماعية.

ويعرف ديك هذه الملكات الخمس على النحو الآتي:

أ- **الملكة اللغوية:** يستطيع مستعمل اللغة الطبيعية أن ينتج ويؤول إنتاجا وتأويلا صحيحين عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة جدا ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

ب- **الملكة المنطقية:** بإمكان مستعمل اللغة الطبيعية باعتباره مزودا بمعارف معينة، أن يشتق معارف أخرى بواسطة قواعد استدلال تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.

ت- **الملكة المعرفية:** يستطيع مستعمل اللغة الطبيعية أن يكون رصيذا من المعارف المنظمة، ويستطيع أن يشتق معارف من العبارات اللغوية، كما يستطيع أن يخزن هذه المعارف في الشكل المطلوب، وأن يستحضرها لاستعمالها في تأويل العبارات اللغوية.

ث- **الملكة الإدراكية:** يتمكن مستعمل اللغة الطبيعية أن يدرك محيطه ويشترك من إدراكه ذلك معارف، وأن يستعمل هذه المعارف في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها.

ج- **الملكة الاجتماعية:** لا يعرف مستعمل اللغة الطبيعية ما يقول فحسب، بل يعرف كذلك كيف يقول ذلك لمخاطب معين في موقف تواصلي معين قصد تحقيق أهداف تواصلية معينة.¹⁰

إن الطريقة الوظيفية التواصلية في تعليم اللغة تختلف عن الطريقة التقليدية التي اتخذت من اللغة اللاتينية نموذجا يحتذى، وعن الطريقة البنائية الوصفية وطريقة السلوكيين الذين حصروا الفعل اللغوي في سلوكات محددة، ذلك بأن الطريقة التواصلية تقوم على منظور يأخذ بعين الاعتبار:

- علاقة اللغة بالمجتمع.
- المتعلم ليس باعتباره فردا يخضع لمؤثرات خارجية، بل باعتباره إنسانا له قدرات.

¹⁰ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 36-37.

• لم تعد الكلمات المفاتيح في هذه المقاربة هي: السّنن، النظام، البنية اللغوية، بل الملفوظ، الخطاب، فعل الكلام، الكفاية التواصلية... باختصار أصبح الباحثون يحددون - هدفا لدراساتهم - دراسة الواقع اللغوي في كل أبعاده.

وقد كان لهذه الأبحاث دور في توجيه اهتمام ديدياتيكا اللغات إلى الأمور الآتية:¹¹

- 1- إن غاية تعليم اللغة هي جعل المتعلم يمتلك قدرة تواصلية أي قدرة على استعمال اللغة في سياق تواصل في أداء نوايا تواصلية معينة.
- 2- إن تعليم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية؛ بل إنه كذلك تعلم لقواعد استعمال اللغة في التواصل ومراعاة للسياق.
- 3- إن الوحدة الأساسية في اللغة هي الخطاب وليس الجمل المعزولة عن سياقها النصي... لذلك يلزم أن يتحكم المتعلم فيها حسب الوضعيات التواصلية.
- 4- اعتبار اللغة مهارة ينبغي التحكم فيها حسب الوضعيات التواصلية.

إن اهتمام ديدياتيكا اللغات بالأمور سالفة الذكر قد فرض بيداغوجيا متمركزة حول المتعلم وحاجياته اللغوية، وبذلك أحدثت نقلة نوعية في نظرتها إلى اللغة ذاتها وطريقة وصفها، أوفي أسلوب تعلمها وتعليمها، "وهذا التغير لم يكن تلقائيا وإنما كان نتيجة التطور الذي عرفته النظريات اللسانية وعلم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي ونظريات التعلم خصوصا".¹²

أما الفصل الثاني فقد عنوانه المؤلف بـ "اللسانيات التطبيقية وديدياتيكا اللغات"، حيث عرض فيه للفرق بين اللسانيات التطبيقية والميتودولوجيا، إذ ينصب اهتمام الأولى حول سؤال "ماذا نُعلم؟" بينما تهتم الثانية بسؤال "كيف نُعلم؟"، مع بيان أن اللسانيات التطبيقية هي خط ضروري وواصل بين النظرية والتطبيق، في الوقت الذي تقوم فيه اللسانيات العامة على الأسس النظرية وتقدم الميتودولوجيا للقسم الدراسي المواد التي يختارها. ويشير في هذا الصدد محمد الدريج إلى أنه كان للنظريات اللسانية "الفضل في إمداد تعليم اللغات بما فيها العربية بالعديد من المقاربات والنظريات (النماذج) اللسانية لتكون بذلك المرجع بالنسبة للمشتغلين بال مجال؛ بعدما اكتشف اللغويون وخاصة فئة الممارسين التربويين منهم، أن تعليم وتعلم اللغة لا يمكن أن يكون ناجحا إلا إذا استند إلى مرتكزات علمية نظرية وعملية

¹¹ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 41-42.

¹² نفسه، 42.

دقيقة، مما ساهم في ميلاد فرع تخصصي أو علم جديد هو اللسانيات التطبيقية (ل.ت) والمطبقة منها في التربية والتعليم على وجه الخصوص، وانتشاره في الأوساط الجامعية المغربية¹³.

أما ديداكتيكا اللغات فهي "مجموع الخطابات التي أنشئت حول تعليم وتعلم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت ديداكتيكا اللغات (didactique des langues) في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية، مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال البحث في ديداكتيكا اللغات"¹⁴ التي جمعت بين اتجاهين أساسيين: اتجاه يعنى بهيتودولوجيا اللغات، واتجاه يرتبط بمادة تعليم اللغات مثل اللسانيات والسيكولوجيا والسوسيولوجيا والبيداغوجيا.

وقد نبه محمد الدريج - في هذا السياق - إلى ما سماه "التشويش البريديغمي" الناشئ عن الخلط بين اللسانيات التطبيقية وديداكتيك اللغات باعتبارهما حقلين متميزين، ومؤكداً أنه "إذا كان علم اللسانيات علماً نظرياً يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسرارها، فإن علم تدريس اللغات (د.ل) علم معياري تطبيقي، شبيه إلى حد ما باللسانيات التطبيقية..."¹⁵

ويخلص علي آيت أوشان إلى أن خطاب ديداكتيكا اللغات يقوم على "إطار نظري محدد ومبني على تصورات مختلفة ومتنوعة تستقي من أسس معرفية عديدة ذات فعالية، مما جعله يخطو خطوات مهمة جديرة بالثقة"¹⁶.

وتجدر الإشارة، ونحن نناقش "التشويش البريديغمي" الذي أشار إليه محمد الدريج، إلى النموذج التفاعلي الذي اقترحه هذا الخبير التربوي باعتباره هو الطريق الثالث من أجل تأسيس نموذج بديل "قد يستدعي الجمع على مستوى الممارسة بين النظريات اللسانية والتطبيقية منها على وجه الخصوص، وديداكتيك اللغات، لكن دون التضحية بأحدهما على حساب الآخر عندما يتعلق الأمر بالبحث وبأسسه النظرية ومنظوراته. وفي هذه الحالة ستكون الإضافات التي ستقدمها اللسانيات إلى الديدكتيك، في تعزيز جانب الممارسة الميدانية بتشخيص صعوبات المتعلمين اللغوية

¹³ محمد الدريج، ديدكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية: تداخل التخصصات أم تشويش براديغمي (سلا: منشورات مجلة دراسات تربوية، 2019)، 5.

¹⁴ عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (الدار البيضاء: دار الخطابي للطباعة والنشر، 1992)، 72.

¹⁵ الدريج، ديدكتيك اللغات، 27.

¹⁶ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 59.

والتواصلية (بمختلف أنواعها ودرجات خطورتها)، ورصد أخطائهم اللغوية وتيسير سبل إيجاد حلول لها وللمشكلات التي تعوق اكتسابهم للغة. إضافات ستغدو من المجالات الأساس للسانيات التطبيقية-التربوية، فتساهم بالتالي في مد ديدكتيك اللغات بما يساعدها على تطوير مناهج وطرق تدريس اللغات (الأولى والثانية) في مختلف الأسلاك التعليمية دوغما الحاجة إلى التوضيحية بأحد منهما¹⁷.

عقد علي آيت أوشان الفصل الثالث من الكتاب للحديث عن اللسانيات التربوية في العالم العربي ومناقشة الوضع اللغوي في المغرب. في ما يخص اللسانيات التربوية في العالم العربي، عرض الباحث لدراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية - في سياق تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي المنجزة في نوفمبر 1983، والتي نصت على تعميم المفهوم الواسع للنحو بحيث يشمل دراسة الأصوات، والكلمة واشتقاقاتها، والأساليب والتراكيب، ودراسة المعاني، في اهتمام واضح بأسس النحو الوظيفي ومفاهيمه.

وقد استنتج الباحث ضرورة التكامل بين الاهتمام اللساني والاشتغال التعليمي، وبالأخص في تأليف الكتب المدرسية، معتبرا أن اللسانيات التربوية يمكن أن تنجب حقلا متناهي الاختصاص، تنحصر دائرته في معالجة موضوع مقومات التكوين التربوي ومقاييس الاختبار فيه، وذلك من زاوية التحصيل اللغوي، وعلى وجه التحديد: انطلاقا من إشكالية الدلالة.

وفي تحليله للوضع اللغوي في المغرب، أشار الباحث إلى أنه وضع يتميز بتنوعات في غاية الاختلاف، متسائلا عن مسؤولية اللغات عامة واللغة العربية خاصة في حصول الفشل الدراسي، إذ أكد أنه ينبغي التفكير مليا في وضع اللغة العربية، وتحويل التعدد اللغوي من عائق إلى مصدر للإثراء والتفاهم المتبادل، مبينا طبيعة الإجراءات التي يتوجب اتخاذها، بحيث تكون علمية تنفذ إلى العمق، علاوة على تكوين خطاب يعهد تحضيره إلى مختصين في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع والديدكتيك ومجالات علمية أخرى.

عقد الباحث الفصل الرابع لتشريح واقع تدريس اللغة العربية بالمدرسة المغربية، وتحديد معايير تعليم وتعلم اللغات وتقويمها، وأشار في هذا السياق إلى أن تنفيذ منهاج اللغة العربية اعترضته صعوبات متعددة، منها غياب أطر مرجعية

¹⁷ الدريج، ديدكتيك اللغات، 32.

للكفايات اللغوية التي من شأنها أن تشكل قاعدة لبناء المناهج والمقررات، مع وجود مفارقة بين خفض حصص اللغة العربية في المراحل الأولى للتعليم المدرسي ومقتضيات الإصلاح البيداغوجي الذي ينص على استغلال المراحل الأولى للتعليم لتوسيع قاعدة تعلم اللغة العربية وترسيخ المهارات الأولية للقراءة والكتابة والتعبير؛ وأشار إلى أن من بين أهم المعوقات هو عدم اعتماد الدرس اللغوي في الغالب على استراتيجيات التعلم التي تتيح للمتعلّم المشاركة والملاحظة والاكتشاف والاستنباط والاستقراء وغيرها... مع هيمنة الكتاب المدرسي ومحدودية استعمال الوسائل الديداكتيكية الحديثة الخاصة بتعليم اللغات.

وإذ نشاطر الباحث واقعية هذه الصعوبات فإننا نشير كذلك إلى غياب/تغييب شبه تام للبعد الوظيفي للدرس اللغوي في فصولنا الدراسية؛ فانطلاقاً من الزيارات الصفية التي نقوم بها لتأطير السادة أساتذة مادة اللغة العربية في التعليم الثانوي بسلكه، عادة ما نلاحظ أن هذا الدرس يقدم للمتعلّمين في شكل قواعد جافة يطالبون بحفظها بطريقة آلية، بينما ينتفي البعد الوظيفي الذي نلفت إليه انتباه السادة الأساتذة بحث المتعلّمين على توظيف الظواهر اللغوية المدروسة في تراكم مفيدة بغاية تنمية الجانب التواصلّي لديهم؛ كما سجلنا غياباً شبه كلي للتدريس بالوضعيات وكذا حضوراً باهتاً أو منعماً لتوظيف البيداغوجيات النشطة من قبيل طريقة حل المشكلات، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا الخطأ، والعمل التعاوني... وهذا كله يسهم في تعطيل ملكات المتعلّمين وكبح ملكاتهم، لا سيما إذا علمنا أن الدرس اللغوي مجال حيوي لتنمية المهارات الحياتية من قبيل التواصل والتفكير النقدي وحل المشكلات...

تعرض الباحث في هذا الفصل أيضاً إلى مفهوم الإطار المرجعي لتعليم وتعلم اللغات، مستلهما هذه الرؤية من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، مقترحاً مستويين يمكن قياسهما في مجال تعليم وتعلم اللغات:

• المستوى الأول يرتبط بالامتحان، حيث يمكن اعتماداً على الإطار المرجعي قياس مدى استيعاب المتعلّمين للمعارف والمهارات اللغوية في مرحلة من مراحل التعلم والتي تتوج بالنجاح أو الرسوب.

• والمستوى الثاني يتعلق باختبار تحديد المستوى الذي يراد منه قياس مستوى مهارات المتعلّمين، ومعرفة مدى امتلاكهم للقدرة التواصلية واللغوية.

كما يروم الإطار المرجعي في علاقته بالتقويم وقياس الأداء اللغوي تقويم الكفاية اللغوية من خلال: تحديد محتوى الاختبارات والامتحانات، ووضع معايير للاستعانة بها عند تقويم أداء معين شفهي أو كتابي، فضلا عن وصف مستويات كفاءة الاختبارات والامتحانات المعدة.

تناول المؤلف في الفصل الخامس عنصرين مهمين هما: بناء المنهاج والكتاب المدرسي في علاقتهما بدرس اللغة العربية. وقد عرّف في البداية بمفهوم المنهاج حيث أورد مجموعة من التعاريف التي تلتقي في كون هذا المفهوم "تخطيطاً للعملية التربوية والأنشطة التعليمية من بدايتها إلى نهايتها"¹⁸ وما يرتبط به من أهداف ووسائل تعليمية وأدوات تقويمية، معرّجاً على مداخل المنهاج ومركزاته وإجراءات تنفيذه، مبيناً أن المتعلم ينبغي أن يكون هو محور الاهتمام في جميع تلك الخطوات، حيث يتوجب أن يعطى الفرصة للتفكير في ما يتعلم وكيف يتعلم ولماذا يتعلم.

ولعل تعريف المؤلف للمنهاج ينسجم مع التعاريف المعاصرة، ونسوق هنا تعريف محمد الدريج للمنهاج في الاصطلاح المدرسي حيث يعتبره "مجموعة من العناصر المركبة التي تحدد البناء البيداغوجي للنظام التربوي والتكويني، وهو أيضاً مجموع تجارب الحياة الضرورية لنمو التلميذ... وجملة ما تقدمه المدرسة من معارف ومهارات واتجاهات... لمساعدة المتعلم على النمو المتوازن والسليم في جميع جوانب شخصيته"¹⁹.

ولاتفوتنا الإشارة - في شأن مستويات المنهاج ومجالاته - إلى ما بات يعرف "بالمنهاج الخفي" أو "الضمني" الذي يتمثل "في تلك الخبرات غير المخططة التي تمرر للمتعلمين دون استعداد، فيتعلمون أشياء ويصلون إلى نواتج تعليمية لا تتضمنها الأهداف العامة للمنهاج"²⁰. ومن المؤكد في هذا النوع من المناهج أن المدرس "لا يعلم فقط ما هو مسطر في الوثائق والمذكرات والدلائل والكتب المدرسية التي تجسد وتشخص المنهاج الرسمي، ولا يلحق فقط الأهداف المعلنة والصريحة... بل إنه يعلم بشكل ضمني أشياء أخرى، ويستهدف عن وعي أو دونه، أغراضاً غير معلنة أو مكتوبة. فهو بما اكتسبه من أفكار وقناعات وخبرات خلال مساره الأكاديمي والمهني

¹⁸ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 92.

¹⁹ محمد الدريج، جمال الحصالي، علي الموسوي، سام عمار، علي سعود حسن ومحمد الشيخ حمود، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس (الرباط: منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، 83، عن الموقع الإلكتروني: <https://kenanaonline.com/files> (10/07/2017).

²⁰ نور الدين ناس الفقيه، "استراتيجيات التربية على القيم من خلال تدريسية النص الأدبي بالتعليم الثانوي التأهيلي" (بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي للتعليم الثانوي التأهيلي، تخصص اللغة العربية، 2016-2017)، 31.

وفي وسطه الاجتماعي، تتكون لديه "تشكيلة" أو نظرية تربوية ضمنية" خاصة به، تقوم بدور المصفاة لكل ما يمر من معلومات وتقنيات وتوجيهات تربوية... ثم إن التلميذ لا يتأثر فقط بما يقوله المربون في المدرسة، بل بما يفعلون كذلك، وبالشحنات الوجدانية التي ترافق سلوكهم وأداءهم وأسلوبهم في التعليم.

وقد بين المؤلف أن المنهاج هو وحده الإطار المرجعي الملزم وطنيا، أما مضامين الكتاب المدرسي وترتيب موادها، والمقاربات البيداغوجية التي تقترحها، فلأستاذ حرية التصرف فيها بتكييفها وملاءمتها. كما فصل في مواصفات المتعلم عند نهاية كل سلك تعليمي، محلا خصوصية برنامج الدرس اللغوي في كل سلك، بدءا من الابتدائي ومرورا بالإعدادي ووصولاً إلى التأهيلي.

ووقف الباحث على منهجية الدرس اللغوي والمقاطع البيداغوجية التي تؤطره، مبينا أن مكونات هذا الدرس تقوم على مرتكزات ديداكتيكية ممثلة في الكفايات والمحتويات والمنهجية، وتجمع في منطلقاتها ومصادرها وعملياتها ونتائجها بين ما هو معياري وصفي ووظيفي، وبين أن الدرس اللغوي يتعدى كونه مادة معرفية ليصبح تفكيراً في استراتيجية التعلم والتعليم، وأن المدرس - في سياق المقاربة بالكفايات - يمكنه أن يختار استراتيجية تقطيع الدرس إلى أجزاء، متبعا إما المنهجية الكلية أو المنهجية التحليلية، واللذين عرض لخصوصياتهما كما يلي:

• **المنهجية الكلية:** تفترض أن كل جزء من أجزاء الدرس يسمح بتفعيل كل مكونات الكفاية، خاصة أن الوضعيات المشاكل تتعقد تدريجيا من جزء إلى جزء آخر داخل الدرس كما هو الأمر مثلا في درس اللغة العربية حيث تكون الكفاية مرتبطة بالقدرة على التواصل، ويمكن أن نطلب من المتعلم إعمال كل المهارات الأربع للتواصل (القراءة، السماع، الكتابة، التحدث) وفق درجات تصاعدية داخل كل مقطع من مقاطع الدرس.

• **المنهجية التحليلية:** وتفرض تفكيك الكفاية إلى عناصر ذات دلالة، وضمن هذه المقاربة فإن تكوين الكفاية يعمل خلال المقاطع الأولى للدرس على تشغيل بعض مكونات الكفاية، مع التأكيد على الروابط بين مجموع المكونات ليطم البحث في الأجزاء أو المقاطع الأخيرة للدرس لإدماج كل مكونات الكفاية من خلال وضعيات مشاكل ملائمة.²¹

²¹ ببيز ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب (الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2003)، 37-38.

خصص المؤلف الفصل السادس من الكتاب لمفهوم النقل الديداكتيكي (La transposition didactique) وعلاقة درس اللغة به، فبيّن بداية أن ديدكتيك اللغة يندرج تحته كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللغة كالقراءة والتعبير والكتابة وغيرها، وفصل في العلاقات التي ينظمها المثلث الديداكتيكي، ووقف بتمعن على طبيعة النقل الديداكتيكي كما وردت عند عدد من الرواد مثل شوفلار (Chevallard)، ودقلاي (Develay)، وجونير (P. Jonnaert)، بالإضافة إلى المفاهيم الأخرى كالعقد الديداكتيكي (contrat didactique)، والتمثلات (représentations).

في ما يخص "النقل الديداكتيكي" يسوق المؤلف تعريف شوفلر الذي اعتبر هذا المفهوم "مجموع التغييرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها"،²² ذلك بأن محتوى المعرفة التي يتعامل معها التلميذ في إطار الوضعية التعليمية التعليمية، تختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون، بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعليم. ويميز شوفلر في هذا الصدد بين المراحل الآتية:

- مرحلة المعرفة العلمية.
- مرحلة المعرفة الواجب تدريسها.
- مرحلة المعرفة المتداولة في القسم.
- مرحلة المعرفة التي يكتسبها التلميذ.

ويلخص النقل الديداكتيكي بمعناه العام في الرسم الآتي:

موضوع المعرفة ← الموضوع المراد تعليمه ← موضوع التعلم

وتجدر الإشارة إلى أنه "كلما كان موضوع المعرفة موجهًا نحو المستويات الدنيا فإن التغييرات التي تلحقه أثناء النقل الديداكتيكي تكون كبيرة، لأن المسافة الفاصلة بين موضوع المعرفة وموضوع التعلم تمتد، لذلك فعمل المدرس يتطلب منه التفكير باستمرار في أحسن السبل التي يمكن أن تسمح للمتعلم باستيعاب المعارف، وذلك عبر تحويلها من وسطها الأصلي إلى التلميذ".²³

²² Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay, *La Didactique des sciences*, Collection que sais-je? (Paris: P.U.F., 1993), 39.

²³ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 134.

أما العقد الديدكتيكي فهو التزام بين الأطراف المتعاقدة للقيام بشيء أو عدم القيام به داخل المنظومة التربوية، "ويعتبر مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الديدكتيكية، وهذا العقد هو الذي يحدد مكانة التلميذ والمدرس على حد سواء وكذا المعرفة، وينظم مختلف أشكال التفاعلات. ويتميز العقد الديدكتيكي بالحركية، فخلال وضعية ديدكتيكية قد تتغير عدة قواعد أو تتطور وربما قد تختفي، ومن الممكن أن تظهر قواعد جديدة، بمعنى أن العقد الديدكتيكي قد يفسخ".²⁴

وقد نشأ هذا المفهوم في سياقات علمية تهدف على عقلنة الحقل التربوي، وذلك من خلال: إشراك المتعلم(ة) في إعداد المحتوى التعليمي، والانطلاق مما يعرفه المتعلم(ة) للوصول إلى ما ينبغي له معرفته، وتبني طرائق التدريس الفعالة، فضلا عن اعتماد أساليب التقويم الحديثة.

وتشكل التمثلات (représentations) خصوصية الضلع الثالث ضمن المثلث الديدكتيكي (متعلم-معرفة) وهي "الكيفية التي يوظف بها الفرد معارفه السابقة (مكتسباته) لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة، وبالتالي فهي منظومة معرفية تسمح للفرد بتفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه".²⁵

وتتشكل التمثلات المعرفية حسب برونر (Bruner) عبر ثلاث مراحل:

- المرحلة العلمية.
- المرحلة الأيقونية.
- المرحلة الرمزية.

إن التمثلات هي نتاج من جهة، وسيرورة ونشاط وبناء للواقع في الذهن من جهة أخرى، ويتم ذلك من خلال ما يكتسبه المتعلم عبر الحواس، وعن طريق العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد والجماعات خلال حياته، والتي تصبح راسخة في ذهنه، "إلا أن هذه المعطيات تكون مصنفة ومرتبة وفق نظام خاص للترميز، في إطار منظومة معرفية شاملة ومنسجمة في علاقتها مع اهتمامات المتعلم والمهام التي يقوم بها".²⁶

²⁴ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 137.

²⁵ نفسه، 139.

²⁶ نفسه، 140.

إن التمثلات تقوم بوظيفة التصفية والانتقاء، حيث يتم تمييز المعارف المكتسبة وتحديدها وتحويلها بما يؤدي إلى تشكيل تمثلات جديدة.

عقد الباحث الفصل السابع لدراسة تموقع الدرس اللغوي ضمن بيداغوجيا الكفايات، حيث عرض في البداية للمفاهيم الأساس من قبيل الكفاية باعتبارها مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف والأداءات التي يوظفها المتعلم لحل وضعية-مشكلة؛ كما تعرف بأنها "نظام من المعارف المفاهيمية والذهنية والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطوات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية، وحلها بنشاط وفعالية".²⁷ مع الإشارة إلى خصائصها وتصنيفاتها ومرجعياتها، وما يرتبط بها من عناصر كالقدرة والمهارة، بالإضافة إلى الموارد والوضعيات المشكلة والوضعيات الإدماجية، مع تقديم بطاقات تقنية لطريقة حل المشكلات، وإيراد نماذج تطبيقية لأنشطة التعلم وفق المقاربة بالكفايات اعتمدت سبعة أنماط نذكرها لأهميتها وجدتها، وهي:

- 1- أنشطة الاستكشاف (exploration)؛
- 2- أنشطة التعلم عن طريق حل المشكلات (situation problème)؛
- 3- أنشطة التعلم النسقي (apprentissage systématique)؛
- 4- أنشطة الهيكلية أو البنينة (structuration)؛
- 5- أنشطة الإدماج (integration)؛
- 6- أنشطة التقويم (évaluation)؛
- 7- أنشطة المعالجة (remédiation)؛

وقد قدم الباحث بطاقات تقنية - مهمة للغاية - تخص تدريس مجموعة من الدروس اللغوية وفق المقاربة بالكفايات، تتجاوز الجذاذات النمطية، وتقدم تصورا متكاملا لإنجاز الدرس اللغوي بدقة وفعالية وفق تصور نسقي محكم.

وخصص الباحث الفصل الثامن (الأخير في الكتاب) للتدريس بالمفاهيم في علاقة درس اللغة به، إذ وقف في البداية على تعريفات المفهوم عند الباحثين في التربية وعلم النفس، حيث صنفها إلى:

أ. تعريفات منطقية: وهي التي تعرف المفهوم بأنه مجموعة من الخصائص أو السمات التي تميز مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الرموز عن غيرها من المجموعات.

²⁷ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 179.

ب. تعريفات نفسية: وهي التي تعرف المفهوم بأنه فكرة أو صورة ذهنية يكونها الفرد عن أشياء أو حوادث في البيئة.

ثم تطرق إلى كيفية تشكل المفهوم لدى المتعلم استنادا إلى تصنيفات بعض المختصين الذين حددوا مراحل هذا التشكل في أربع هي:

- التمييز: تمييز المفهوم والتحقق منه.
- التصنيف: تحديد الحالات وتصنيفها.
- التعريف أو التحديد: معرفة المعنى والتعبير عنه شفويا.
- التعميم: وهي مرحلة تتكون من نظم وعلاقات بين المفاهيم أي إيجاد معنى المفهوم عن طريق ربطه بمفاهيم أخرى.

كما بين الباحث طبيعة خصائص المفهوم، ومنها: إشارة المفهوم إلى خصائص عامة حول الأشياء التي تنتمي إليه؛ واعتماده خبرات الفرد السابقة؛ واعتبار المفاهيم أبنية تنمو وتوسع نحو التكامل؛ مع اعتبار مكونات المفهوم مجموعة خصائص وصفات.

وحدد الباحث مكونات المفهوم وأجملها كالآتي:

- اسم المفهوم: ويشير إلى ما ينتمي إليه المفهوم.
- الأمثلة المنتمة وغير المنتمة.
- الصفات المميزة وغير المميزة.
- القيمة المعروفة، وترتبط بما هو معروف في المفهوم.²⁸

لينتقل إلى تحديد الأهداف من التدريس بالمفاهيم ومسوغاته والعوامل التي تؤثر في تعلم المفهوم.

وقد ذكر من بين أهداف التدريس بالمفاهيم أنه:

- يرسخ الصور والأمثلة والمعاني والأحداث.
- يلازم الذاكرة وبشكل منظم، مما يساعد المتعلم على تذكر ما تعلمه.
- يعالج مشكلات اللغة الواصفة في الكتب المدرسية.
- يستخدم استراتيجية مناسبة لتعميق الفهم.
- يُعين في رسم صورة ذهنية للمفهوم.
- يجعل المادة الدراسية أكثر سهولة للتعلم والاستيعاب.

²⁸ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 182.

• ينظم جزيئات المادة الدراسية وتفصيلاتها في إطارهيكلي.

علاوة على أهداف أخرى أكثر شمولية، منها:

- تسهم في تسهيل عملية اختيار المستوى الدراسي.
- تسهم في بناء مناهج دراسية متتابعة ومتراصة ومنسجمة.
- تربط بين المواد الدراسية المختلفة.
- تساعد مخططي البرامج ومنفذيها على تطوير المناهج وتجويدها.²⁹

كما تناول المؤلف في هذا الفصل مفهوم الخريطة المفاهيمية (La carte conceptuelle) باعتبارها "مخططا مفاهيميا يتم فيه تحديد المفاهيم في موضوع ما أو وحدة أو مقرر دراسي وتنظيمها في بعد أو أكثر، بحيث تتضح العلاقات بين المفاهيم، وتندرج المفاهيم في الخطط تبعا لمستوياتها من المفاهيم الأكثر شمولية إلى المفاهيم الأقل شمولية".³⁰

وذكر الباحث مجموعة من فوائد الخريطة المفاهيمية التي تعد استراتيجية مفيدة للتفكير حول التفكير (métacognition) منها:

- تنظيم المادة التعليمية.
- ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة المخزونة في ذهن المتعلم.
- الاتصال المستمر بين خطوات الدرس.
- تطوير التفكير المنظم.

كما بين الباحث علاقة سيورة التعلم بهذه الخريطة ومراحل بنائها (التنظيم والتصميم والربط والمراجعة والتقويم للتأكد من تنظيمها، ثم مرحلة الصياغة النهائية) ومكوناتها (المفاهيم أو الأفكار الرئيسية، والمفاهيم أو الأفكار الفرعية، والأمثلة، والوصلات الخطية، وشكل الخريطة العام والخرائط الصغيرة التابعة لها) مع بيان أشكال هذا النوع من الخرائط (الشكل الهرمي، والشكل العنكبوتي، وخريطة المفاهيم المتسلسلة، والخريطة ذات الشكل الدائري...); وعرض كذلك لأهم الطرق في تدريس المفاهيم اللغوية مثل الطريقة الاستقرائية (méthode inductive) والطريقة الاستنباطية (méthode déductive) التي تسعى إلى تنمية مهارات التفكير العليا عند المتعلمين، حيث يشكل النحو مجالا يوظف فيه المتعلم آليات عقلية معقدة تبدأ بالملاحظة والاستكشاف والتفسير والتوسيع، علاوة على التصنيف والمقارنة والاستنتاج.

²⁹ آيت أوشان، اللسانيات والتربية، 182.

³⁰ نفسه.

وقد قدم الباحث مجموعة من النماذج التطبيقية للتدريس بالمفاهيم، تارة بالطريقة الاستقرائية (نموذج جانبيه)، وتارة أخرى بالطريقة الاستنباطية، منها إلى ضرورة عمل المدرس على إبراز الجانب الوظيفي للمفهوم الذي يجعل الحديث عن تملكه مقبولا.

وختم علي آيت أوشان مؤلفه القيم بالإشارة إلى الأثر العميق لأبحاث اللسانيين في بداية القرن الماضي على الدراسات اللسانية المعاصرة بكل فروعها، حيث تحقق تراكم معرفي مهم شمل كل مستويات المعرفة اللغوية، مشيرا إلى طابع التعقيد الذي يسم الواقع اللغوي في المغرب في ظل تعدد لا يخضع لسياسة لغوية واضحة، وبين أن ما تعيشه المنظومة التربوية في المغرب من تدني مستوى التحصيل اللغوي لدى المتعلمين وضعف كفاياتهم اللغوية والتواصلية هو نتيجة تعميق الهوة بين اللغة والمجتمع، وغياب تصور واضح للغة التدريس وتدريس اللغة، محددا مجموعة من المقتضيات الأساس الكفيلة بإخراج اللغة العربية من دائرة الجمود والتكرار إلى مجال العلم والمعرفة، مقتضيات ترتبط بما هو تربوي معرفي واجتماعي ومنطقي واقتصادي وسياسي وثقافي.

وبعد، فإن كتاب اللسانيات والتربية يعد بحق من أجود ما كتب لحد الآن في علاقة البيداغوجيا باللسانيات، بالنظر إلى قيمة مباحث المؤلف وراهنيتها، وعدم اكتفاء المؤلف بالتحليق في سماء النظريات، بل تنزيله لما يؤسسه بنماذج تطبيقية في غاية الأهمية - في درس اللغة العربية بالتعليم الثانوي خاصة -، وتقديمه مقترحات عملية كفيلة بدفع اللغة العربية نوعيا إلى مجال العلم والمعرفة.

البيبلوغرافيا

- آيت أوشان، علي. اللسانيات والتربية: المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم. الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2014.
- _____. اللسانيات والبيداغوجيا: نموذج النحو الوظيفي؛ الأسس المعرفية والديداكتيكية. الدار البيضاء: دار الثقافة، 1998.
- براون، دوجلاس. أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان. بيروت: دار النهضة العربية، 1994.
- بودرع، عبد الرحمان. "اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي". مجلة الموقف 8 (1988).
- الدريج، محمد. الكفايات في التعليم. سلسلة المعرفة للجميع رقم 16. الرباط: منشورات رمسيس، 2000.

_____. ديدكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية: تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي.

سلا: منشورات مجلة كراسات تربوية، 2019.

الدريج، محمد، جمال الحنصالي، علي الموسوي، سام عمار، علي سعود حسن ومحمد الشيخ حمود.

معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. الرباط: منشورات المنظمة العربية للتربية

والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي.

ديشي، بيار. **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات.** ترجمة عبد الكريم غريب. الدار البيضاء: مطبعة

النجاح الجديدة، 2003.

الفاري، عبد اللطيف وآخرون. **معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك.** الدار

البيضاء: دار الخطابي للطباعة والنشر، 1992.

ناس الفقيه، نور الدين. "استراتيجيات التربية على القيم من خلال تدريسية النص الأدبي بالتعليم

الثانوي التأهيلي". بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي للتعليم الثانوي التأهيلي، تخصص

اللغة العربية، 2016-2017.

Astolfi, Jean-Pierre et Michel Develay. *La Didactique des sciences*, Collection que sais-je ?.

Paris: P.U.F., 1993.

Jakobson, Roman. *Essais de Linguistiques générales*. Paris: Ed. Minuit, 1963.

سؤال المنفى وتشكيل الهوية بكتابة الاعتراف (قراءة في الكتاب السابع من موسوعة السرد العربي)¹

سعيد أوعبو

باحث في الأدب، أكاديمية الرباط.

توطئة

نهض الكتاب السابع من موسوعة عبد الله إبراهيم لإثارة أدب الاعتراف من خلال أسئلة المنفى والهوية، حيث إن ما يستجدّ به المنفى مرهون بالأوضاع المتوتّرة التي تشهدها الفريديّات أو القوميّات بفعل الاستعمار الذي يشتدّ ويفرخ بعدها مشاعر الانقلاع الذاتيّ أو الجماعي في الأوساط التي تتعرّض للعنف، ولعلّ أدبيات المنفى كانت ذات صلة وثيقة بالاضطهاد، بل تصل حدّاً يعطي للكتابة طابعاً تراجيدياً، وقدرة متميزة في الكتابة؛ أمّا على سعيد الهوية فقد كان الاهتمام بها في إطار النُظريّة ما بعد الكولونياليّة، حيث تختبر الأحاسيس والحقائق المنتهكة، تلك الحقائق المرهونة بإستراتيجية الرّغبة الاستعمارية، لأنّه لا يمكن تجاوز سؤال الهوية خصوصاً وأنّ فعل الكتابة ينتج إثراً، وأن الكاتب ينتمي في إطار الاعتراف إلى موقع معين، وحاضنة اجتماعيّة تشكل هويته جزاء التّحولات الدّاخلية في الفضاء المكاني، والمتغيرات الحياتيّة بعد النفي، بل يمكن أن يسمي الاعتراف السّبيل الممكن للتّطهير وإعادة هيكلة وبناء هوية الفرد بعد الخدش الذي يلحقها، إذن ما هي أهم المفاهيم والمرجعيات التي أسهمت في تفكيك التّأقّد عبد الله إبراهيم لهاته المواضيع في التمثيلات الروائيّة؟

أولاً. المنفى وكتابة الاعتراف

يعادل المنفى الإزاحة من موقع مرغوب فيه ويضمّن الانتماء للذات إلى لآخر تدفعُ إليه قسراً، "ذلك أنّ المنفى بخلاف القومية، هو في جوهره حالة متقطعة من حالات الكينونة، فالمنفيون مجتثون من جذورهم، ومن أرضهم، ومن ماضيهم"²، وهنا بالذات يُقصد بالمنفى النّزوح الفردي الذي يَصْلُبُ الدّوات ويُطبّق عليها القسوة مقارنة بالنّزوح الجماعي القومي. ممّا يجعل من المنفى موقعاً كثيباً، لذلك قال (إدوارد سعيد) في خضمّه: "المنفى هو أحد أكثر الأقدار مدعاةً للكتابة"³، وبذلك يكون المنفى له علاقة

¹ عبد الله إبراهيم، الكتاب السابع من موسوعة السرد العربي (الإمارات: دار قنديل للطباعة والنشر، 2016)

² إدوارد سعيد، تأملات حول المنفى، ترجمة تاجر ديب (بيروت: دار الآداب، 2007)، 122.

³ إدوارد سعيد، صورة المثقف، ترجمة غسان غصن (بيروت: دار النهار للنشر والتوزيع، 1996)، 57.

متجذرة بالمكان الذي ينتهي في آخر المطاف بالخروج منه بمؤثر معين، الأمر الذي يرجع (بيل أشكروفت) وآخرون أسبابه إلى الحضور الكولونيالي، أي بعد أزمة ما بعد الكولونيالية عينها، ويثيرون بعدها تأثير الهوية بالمنفى بشكل مباشر، تلك التي يلحقها نوع من الخدش والتشويه إثر الخروج من المكان، ويقولون: "ربما يكون الضعف قد لحق بالشعور السليم والتشيط بالذات عبر النُزوح من المكان (dislocation) نتيجة الهجرة أو الاسترقاق أو الإبعاد أو التخلّص الطوعي من العمالة الرسمية، أو ربما يكون التدمير قد لحق الشعور عبر التشويه الثقافي"،⁴ وهذا العصف بالذات يمكن أن يولد أحاسيس هجينة بعد الهجرة التي فرضتها الإمبريالية، ووجدت في مواقع ما بعد الإمبريالية، ما ينعكس عن هوية الأفراد والجماعات.

إنّ الأحاسيس التي سبق ذكرها تؤوّل لتمزيق الهوية، وأولى مظاهر هذه الفجوة العميقة التي تُصيب الكينونة الفرديّة ما يرتبط باللغة، الوجه الأول لحيوات الأفراد المغتربين بحيث "تتعرّض لغتهم لتدمير منتظم نتيجة الاسترقاق، ومنه أصبحت لغتهم غير متميّزة نتيجة فرض لغة سلطة المستعمر"،⁵ وكلّ اختلافٍ على مستوى اللغة واللهجة ما هو إلّا ضرب من الخلع، وهذا التّبني للغة أيضاً دليل مباشر على الانفصال عن المجموعة التي سبق الانتماء إليها.

لقد ألمح (هومي بابا وهو ينقل تنظيرات فانون) إلى تجربة النّزوح الفردي النّرجيسي الذي يدفع بالأنا إلى هجرة الأوطان ولشرنقة الذات، والذي يأتي دائماً إزاء الوجود الاستعماري بحيث إنّ مهام (فانون) الطّبيّة للنّفسيّة في ظلّ الهيمنة الاستعماريّة جعلته أقرب إلى المستعمر، ويقر بإيمان "أنّ العربي، غريب بشكل دائم في بلده، يعيش في دولة بمطلق نزع الطّابع الشّخصي"،⁶ ممّا سعى إلى تغيير الطّباع، ونقلها من الحب للكرهية، وما شاكل ذلك من الصّفات، "وهذا يؤدي إلى التّأمل في تجربة الحرمان والخلع - نفسية واجتماعية - التي تتحدث عن حالة المهمشين، والمغتربين، والذين يعيشون تحت مراقبة علامة الهوية والخيال الذي ينكر اختلافهم. بتحويل تركيز العنصريّة الثقافيّة من سياسة القوميّة إلى سياسة النّرجسيّة"،⁷ دوافع وغيرها استأثرت بتوليد أدبٍ متمخّض من هاته التّجربة (المنفويّة)، والتي تحسّس الفرد بالاغتراب باعتبار

⁴ بيل أشكروفت وآخرون، الرّد بالكتابة (النظرية والتطبيق في آداب المستعمرات القديمة)، ترجمة شهرت العالم (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2006)، 27.

⁵ أشكروفت وآخرون، الرّد بالكتابة، 29.

⁶ Frantz Fanon, *Black Skin, White Masks*, translated by Charles Lam Markmann, Forewords by Ziauddin Sardar and Homi K. Bhabha (London: Pluto Press, 1986), Forewords (xxiii).

⁷ Fanon, *Black Skin*, Forewords.

هذا الأخير "كلا من عملية ونتائج تبديل ناتج عن النشاط الإنساني والاجتماعي في ظروف تاريخية معينة، وكذلك تحويل خصائص وقدرات الإنسان إلى شيء مستقل عنه ومتسلط عليه، وأيضا تحوّل بعض الظواهر والعلاقات إلى شيء يختلف عما هو عليه في حد ذاته"،⁸ ما يحدده كخروج عن الخصوصية الذاتية والهوياتية بشكل متسلط، تفرضه الشروط الواقعية والتاريخية والسياسية، وتمثل بفعل الكتابة ومحاولة تمثيل الوضعيات الفردية بالسرد، عن طريق الاعتراف والفصح عن مكنونات الذات، داخل فضاء يهيمن عليه الآخر.

ننظر إلى تجربة الاعتراف كنوع من البوح والكشف عن مكنونات الذات، لكنها حينما تتصل بالكتابة فالمسألة تصير مرهونة بالمجاز في اتصاله باللغة نظرا لأهميته البلاغية والتمثيلية في كشف التجربة ونقل الوضعيات الاجتماعية من قالب مادي لآخر رمزي، لأن كل ما هو اجتماعي "يتم بناؤه من خلال أشكال تشكيل الخطاب، ويستخدم ديريديا لهذا الخطاب مصطلح (المجاز)، بمعنى أن المجاز لديه القدرة ليس فقط على الوصف ولكن أيضا على التشكيل".⁹ ولا شك أن أهمية المجاز في التمثيل يكتسي الفردية، ويقول (هومي بابا) في ذوات الصد: "يجب أن نعتز بقوة الكتابة، ومجازتها، وخطابها البلاغي، كمصفوفة منتجة اجتماعيا"¹⁰ وبهذا يتيح المجاز تحقيق التجربة الاجتماعية وترجمة أحاسيس الاعتراف.

لقد ارتأى عبد الله إبراهيم تعين المنفى باعتباره غيابا عن الوطن، وتمزقا لا إراديا بين الذات الجمعية والذات الفردية، ويتبنى المفهوم انطلاقا من التوليفات النقدية المقدمة من طرف جملة من المفكرين والنقاد، ويتبني له أن أدب المنفى "مزيج من الاغتراب والنفور المركب والجموع"¹¹... بل إنه أدب يستند في رؤيته الكلية إلى فكرة تخريب الهوية الواحدة، وبصفته تلك فهو أدب عابر للحدود الثقافية، والجغرافية والتاريخية... ويطوي قسوة عالية من التشريح المباشر لأوضاع المنفى"¹² وفي هذا الوضع الأخير يخضع أدب المنفى للتجربة المجازية والتي تمثل أثر تجارب البشر، وبهذا ينكب

⁸ توم بوتومور، مدرسة فرانكفورت، ترجمة سعد هجرس (طرابلس: دار أويا للطباعة والنشر والتوزيع، 2004)، 166-167.

⁹ David Huddart, Homi K. Bhabha (London and New York: Routledge, 2006), 13.

¹⁰ Homi K Bhabha, *The Location of culture* (London and New York: Routledge, 1994), 22.

¹¹ وجدت بأن الجموع قد تحدت عليه (إدوارد سعيد) في إطار حديثه عن الحركات والهجرات مفردة أنتجتها السيطرة، وغدت في مجتمعات مستعمرة، أسماها (مجتمعات الجموع) التي تقودها في الذروة ثقافة ممركة بقوة واقتصاد إدماجي معقد... أنظر: سعيد، صورة المثقف، 382.

¹² إبراهيم، موسوعة السرد العربي، الجزء السابع، 23، (بتصرف).

مفهوم المجاز على مفاهيم موازية أيضا كالحرية والأصل والآداب الوطنية إلى جانب الهوية القومية.

ثانيا. الروافد والمرجعيات في الدراسة

لا يمكن العبور على المرتكزات الفكرية في كتابة المنفى المجازية دون استحضار جملة من التجارب الفكرية والنقدية التي أسهمت في إغناء عمل عبد الله إبراهيم التفكيكي من قبيل:

1. إدوارد سعيد

لا تنتدب تجربة (إدوارد سعيد) الاستثناء في الكتابة خارج المكان، بل تشكل التميز خصوصا فيها يتصل باسمه المركب الذي ينشطر لثقافتين: ثقافة عربية احتفظت بـ (سعيد) الأصل، وأخرى غربية حلّ بها وألبسته (إدوارد) المستجد، كأنه منشق بين انتماءين شرقي وآخر غربي. ولا شك أنّ اهتمامه بالمنفى إثر إحساسه بنوع من العنف الذي يندلق إليه بعد الانخراط الفعلي في الحراك الذي عرفه الشعب الفلسطيني وهو يقول في ذات الصدد: "تجربة 1968، انبثاق الشعب الفلسطيني من جديد كقوة سياسية وانخراطي، في تلك الحركة هو ما مكّنيّ نيويورك بمعنى ما أنّ أعيشه، على الرغم من تهديدات القتل المتكررة، وأعمال التخريب المتعمد، والسلوك الرديء اتجاها واتجاه عائلي"،¹³ واستطرد (إدوارد سعيد) متحدثا عن مشاعره العميقة التي تنذرته بالنفي: "أنا الوافد الجديد والغريب"،¹⁴ إنّ الداعي وراء المنفى بذلك مرهون بالأوضاع المتوترة التي تشهدها الفرديات أو القوميات بفعل الاستعمار الذي يشتد ويبيد الانقلاص الذاتي أو الجماعي في الأوساط التي تتعرض للعنف، وجلّ أدبيات المنفى كانت ذات صلة وثيقة بالاضطهاد، بل تصل حدّا يعطي للكتابة طابعا تراجيديا، وقدرة متميزة في الكتابة، لأنها توازي فعل النفي، ما جعل (إدوارد سعيد) يقرّ من جهته بأنّ "المنفى الذي هو في حالة فعلية، هو أيضا بالنسبة إليّ حالة مجازية"،¹⁵ ولقد شكلت كتب (إدوارد سعيد) منهلا مركزيا في ما يتعلق بنظرية المنفى، من خلال ما بثّه في كتابيه، وأعني أساسا: تأملات حول المنفى، وصورة المثقف.

¹³ سعيد، تأملات حول المنفى، 18.

¹⁴ سعيد، تأملات حول المنفى، 20.

¹⁵ سعيد، صورة المثقف، 63-64.

2. فرانز فانون

تشكل كتابته أهم الروافد التي متح منها الناقد عبد الله إبراهيم أسس التفكيك والتحليل، نظرا لعمق التصورات التي قدّمها المفكر، والذي عمل على مناطق التجاذب المتعلقة بالعرق والجنس، وكل ما يشكل هوية الفرد في خضم الأثر الكولونيالي، وإثارته للعلاقة الثقافية والطبقية بين الأسطورة البيضاء المتفوّقة، والأسطورة السوداء الخاضعة، خصوصا في كتابه "بشرة سوداء أقنعة بيضاء"، الذي يعلّق عليه ضياء الدين ساردار في ديباجة الطبعة بقوله: "هو نصّ تاريخي، يقع في مكان وزمان. إنّ غضب فانون له صدى معاصر قوي. إنّها صرخة صامتة لجميع أولئك الذين يكدحون في فقر مدقع لمجرد وجودهم في المناطق النائية والاضطرابات الواسعة في أفريقيا. إنّ استياء من كلّ هؤلاء المهمشين الذين يقعون على الهامش في آسيا وأمريكا اللاتينية. إنّها مرارة أولئك الذين يتظاهرون ضدّ الإمبراطورية، ومعقد التفوق في أيديولوجية المحافظين الجدد، وتفاهة "الحرب على الإرهاب". إنّ غضب كلّ الذين سخّروا من ثقافتهم وأنظمتهم المعرفيّة وطرق كيانهن، وشيطنتهن، وأعلن أنّهم دونيّون وغير عقلانيّين، وفي بعض الحالات تم القضاء عليهم. غضب ضدّ الاضطهاد بشكل عام، والهيمنة الدائمة للحضارة الغربية بشكل خاص".¹⁶ وقد فُيأ (فانون) تأليفه ليلامس مجموعة من القضايا الشائكة في ظلّ استبدادات الرّجل الأبيض، وكلّها ذات ملمح هويّاتي أو اعترافي، كاستعمال اللّغة عند الزّواج تحت طائلة الإمبريالية، علاوة على العلائق الشائكة بين المرأة الملونة والرّجل الأبيض، حيث المرأة الهائمة الباحثة عن قليل من البياض، والشّقرة في حياتها كأدنى المطالب، علاوة على استحباب الخضوع للرّجل الأبيض، والذي لا يُبادلها قيمًا مشتركة، بل يجعلها أسيرة دونيّة مزدريّة، ذات الأمر يعيد صياغته بقلب العلاقات بين الرّجل الأسود، والمرأة البيضاء، وهو يحلّل بعض السّير والنّصوص، التي تجعل من اللّون نقيصة. ممّا أتاح له الانتقال في تذليل ما يسمى بـسيكولوجيا الاستعمار، أي الظواهر النفسيّة التي تحكم العلاقات بين المستعمر والمستعمر، دون إغفاله لأدوار (مانوني Mannoni) في ذوات الصّد.

إنّ المفكر أسهب الخوص بجلاء في كلّ ما يتعلّق بالرّجل (الأسود، الملون، الزنجي)، وهو ما أتاح منهلا شاسعا لمباشرة البحث في ثناياه دون فصله عن واقعه، وسياق وجوده مع الرّجل الأبيض، بحيث ظلّ الزنجي مُحتميا بالدّرع الآخر، بل إنّ فرض

¹⁶ Fanon, *Black Skin*, Forewords.

نفسه على الإذلال، والوعي السلبي بالجسد المحاط باللايقين، وفي تمثيل تصرفات الزنجي في مطالبه، على سبيل الذكر ما يتعلّق بالانحناء في بعض دروج المباريات، وقد تحدّث (فانون) على أنّ "جميع هذه الحركات لا تتمّ بدافع العادة بل من المعرفة الضمنية. تكوين بطيء نفسي كجسد في وسط عالم مكاني وزماني - يبدو أنّ هذا هو المخطّط. لا يفرض نفسه علي"،¹⁷ ممّا أتاح له الانتقال للمكونات النفسية لشخصية الزنوج، تلاه بالاعترافات الزنجية التي عرضها (فانون) في موقع ما في أبيدجان - الميناء -، في علاقتهم بالأوروبي، ما يُعجّل بالاعتراب الدّائري داخل ثقافتهم وأرضهم، بل المسألة أيضاً، أنّ الأسود "ضحية نظام يقوم على استغلال جنس معين من قبل آخر، استغلال على الازدراء الذي يُحتجّز فيه فرع معين من الإنسانية من طرف شكل من أشكال الحضارة التي تدعي التفوق"،¹⁸ أمّا الحلول المقترحة فلا تخرج عن النّضال كتحليل ماركسيّ أو مثاليّ، لهذا الرّجل الدّي لا يتصوّر الحياة إلّا في شكل معركة ضد الاستغلال والبؤس والجوع.

3. هومي بابا

شكل (هومي بابا) بدوره نقطة فاصلة في الجمع بين الاجتهادات المبتوثة هنا وهناك بين جملة من المفكرين والفلاسفة من قبيل: (فوكو ولاكان وإدوارد سعيد وسبيفاك وفانون وكريستيفا...)، وركز على دراسات ما بعد الاستعمار أو ما بعد الحداثة، وقد سجّل عليه المترجم ثائر ديب ما يلي: "أن تقرأ هومي بابا يعني أن تتورّط في ذاك المنظور ما بعد الكولونيالي، أو الأقلوي، أو المهاجر الدّي تُعاد منه كتابه تاريخ الحداثة. فما يراه هومي بابا هو أنّ تواريخ الكولونيالية والاستعباد والاستغلال والتمييز الجنسي، الاضطهاد، والتّراتب الطّبقي. لا تتكلّم على الشّعوب أو طبقيّات أو مناطق بعينها مرتبطة بهذه التّواريخ، بل تتكلّم على يوميّة الحداثة. وما يساعدنا عليه المنظور ما بعد الكولونيالي، أو الأقلوي، هو التّفكير في تلك الطّرائق التي يفصح من خلالها التّراتبيات الاجتماعية وتفاوضاتها ضمن الحداثة"،¹⁹ ولعلّ هذه الإضاءة المرهونة باهتمامات المفكر وانخراطه في المرحلة ما بعد الاستعمار وتحليل خطاباتها، لا يغدو أنّ يكون إلهاما للمشتغلين على المرحلة، خصوصا في تحليل الأنواع الأدبيّة التي تلامس أوضاع الكولونيالية أو ما بعدها، المراحل المثيرة لأسئلة قلقه كثنائيات الإخضاع والمقاومة، المضطّهدين والمضطّهدين، الأقليات والأكثريات، علاوة على النّظرة لمنطقة الهجّة والانشطار... ولا شك أنّ "موقع الثقافة" يُشكل مؤثلا أساسيا في الدّراسات الثقافيّة،

¹⁷ Fanon, *Black Skin*, 83.

¹⁸ Fanon, *Black Skin*, 174.

¹⁹ بابا، موقع، 10.

وإحدى الكتب الهامة في نظرية ما بعد الاستعمار والتي يستحيل تجاوزها نظرا لعمقها النظري، الذي اعتمدته عبد الله إبراهيم في أطوار تحليل جملة من التمثيلات الروائية في الكتاب الثامن من الموسوعة.

ثالثا. تجليات الاشتغال في الكتاب

جاء استثمار الناقد عبد الله للعدة النظرية المشار إليها، في إثارة جملة من المستويات التي تُعنى بالاعتراف المقترن بالهوية في المنفى، ويظهر ذلك بجلاء في دراسة السيرة الذاتية والمنفى والمكان والهوية، حيث جعل السرد حسب الناقد من الذات موضوعا أساسيا للتمثيل، خصوصا في إطار تعلّق الذات بالمكان وإشكالية الهوية في محض اجتماعي متحوّل غير ثابت، ولا ضير أنّ إعادة تشكيل تلك الهوية المفقودة عادت برؤية استيعادية لتنبّش في ذكريات الطفولة والشباب ومراحل التكوّن، بغية تقديم صورة لطبيعة الهوية في علاقتها المباشرة بالمكان، وبالتّظرة ما بعد الاستعمار المتّصلة بالكتابة. واستهلّ عبد الله إبراهيم أدب الاعتراف بالهوية إحدى التجارب الرائدة والتي مثّلها (إدوارد سعيد)، في سيرته الذاتية، "خارج المكان"؛ وقراءة السيرة الذاتية كانت معبراً هاماً، لتحديد عناصر التّمثيل، ومحاولة ضبطها وفق قراءة نقدمها انطلاقاً من قراءة الناقد، بحيث يقدّم صورة لسيرة المنفى عبر عنصر الاستعادة العاطفية، من الحنين والشوق للوطن، وذلك إثر المرتكزات العينية للذات المتكلمة، ما أثارى جبهة تشكيل الهوية. ومن تشكيل هاته الهوية العاطفية ينتقل الناقد صوب تشكيل الهوية الثقافية، وكلّ ذلك في إطار الارتباط بالمكان بعد الإزاحة والعودة من المنفى، بعد تجربة استعمارية إسرائيلية مثقّف - هشام شرابي - باسم مستعار في أطوار التّمثيل الروائي، التي دفعته للانزياح عن الموطن الأصلي، ما أسهم في زعزعة المكان وبلبلته، والمؤدي لخلخلة الهوية، في وشيجة مستفادة من تعلّق الهوية بالمكان بالدرجة الأولى.

ويأتي السرد والاعتراف وإعادة بناء الهوية لاحقا كفعلٍ مقترن بالهوية الذاتية المبنية على الكشف، لأنّ الحاضنة الاجتماعية والثقافية لا يمكن أن تنفك عن الذات الكاتبة، فكتابة الاعتراف مدعاة إلى إثارة الجدل، ما جعل الناقد ينجس في تفكيك الأحداث الممثّلة في إطار محوّل بزجاج شفاف كاشف، وإظهار ملائب الذات ومناقبها، ما دام المتلقي في حاجة لتعلّم هضم الحقائق وتقبّلها دون تحفظ، وإلغاء مسألة الاحتفاظ بالخصوصية دون تمثيلها وفضحها، ولأنّ الاعتراف بالأمس "محاط بكثير من ضروب الحذر في مجتمعات تقليدية تتخيل أنّها بلا أخطاء، وتتحاشى ذكر عيوبها، وتتوهم أنّها تطهرت من الآثام التي واظبت على اقترافها مجتمعات أخرى، فتدفع

المخاوف كثيرا من الكتاب إلى اختلاق تواريخ استرضائية لمجتمعاتهم، وابتكار صور نقية لذواتهم، متجنبين كشف المناطق السرية في تجاربهم، وإظهار المسكوت عليه في مجتمعاتهم، فصمتوا عما ينبغي عليهم قوله أو زيفوا فيه، وربما أنكروا وقوعه، يريدون بذلك الحفاظ على الصور الشفافة لهم ولمجتمعاتهم،²⁰ فاليوم فإن الاعتراف يميّط اللثام عن مركبات النقص، ويعري الأسرار المطمورة في الذات الكاتبة، وهو ما أظهره عبد الله إبراهيم في جملة من المتون، ومن بينها النموذج الذي استهلّ به عبد الله إبراهيم ديباجة الاعتراف بشكل خاص، مع الكاتب (أورهان باموك) في ما أسماه بـ "حقيقة أي"، الذي يبيّن مظهر الفرق الشاسع بين الثقافة التقليدية الممثلة في الأب والثقافة الحديث المتأسّسة على الكشف والمشاركة العلنية.

• الأب (الواقع: حياة معلنة بالرحلات عبر المكان/الكتابة: يطمّر كتاباته)

• الابن (الواقع: رجل منغلّق على الذات/الكتابة: إعلام واعتراف)

لقد كان الجيل اللاحق متأثرا بالتمثيل، ما يتجلى في مخاوف الابن المرهونة بتحليل الكتابة الأبوية والنّش فيها بعد الوفاة كما هو مصرّح به، وفي ظلال هاجس البنوة المسيطر على سرد الاعتراف وبمنطق الخوف من الرّكاكة والفشل الأبوي في السّبك، يظهر عدم المطابقة الحاصلة بين واقعية الأب والنّص الممثل، ما دام السرد يحتلّ منزلة عظيمة في تجربة الابن. وأوضح عبد الله إبراهيم النّظر أنّ تركيب الهوية مرهونة بالاعتراف بوسيط سرديّ تمثيليّ للشّخصية وللذات في مكان معيّن. ويعتبر الاعتراف الذي أقدم عليه الكاتب التركي، حاك هوية الأب انطلاقا من حقيقة وبلغة مجازية، علاوة على البعد المجازي لسلطة الأبوة، وعلاقة الأبوة بالمثاليّة وخوفه الأكبر من الاعتراف، وطمّر الهوية بعبارة أخرى.

لم يتجاوز النّاقّد عبد الله إبراهيم بعد الاعتراف إثارة سؤال الهوية الملوّثة والنّجوع التّوراتي في سياق إظهار الهوية المختلطة غير الصّافية، والتي تصير مشوّهة ملوّثة يمكن أن تصل حدّ الاستلاب. ولعلّ الأعمال التي أقدم عبد الله إبراهيم على تفكيكها مرهونة بإشكاليّة الهوية وعلاقتها بالارتحال عن الموطن الأصليّ صوب مواطن أخرى قسريّة مختارة، وقد مثّل الوضع بالطّائفة اليهوديّة من العراق مثلا صوب إسرائيل، وعلى سبيل التمثيل نذكر عمل (عاموس هوز) في رواية قصة عن الحب والظلام التي أعادت صوغ المرويات التّوراتية بمرجعيّة يهوديّة، وقد توقفت على إمكانيّة إظهار

²⁰ <https://archive.aawsat.com/details.asp?section=19&article=652770&issueno=12059#.XnC9V6NKjIU-2021/08/23->

الظاهر والمضمّر في سياق تحليل النّاقّد للرواية، ويكمن في ألاّ أفصل المكان عن حياة الهوية بعد النّزوح إلى وطن ضامن لهوية دينيّة بالدرجة الأولى بعد فقدانها.

يستمرّ إثارة سؤال الهوية في علاقتها بمختلف المستويات، ونتوقّف لرصد هويّات سرديّة أم أقنعة للتّنكر، التي تظهر من خلال عمل النّاقّد عبد الله إبراهيم في استحداث سؤال الهوية باعتبارات مُتجدّدة ومُستندّة على هويات متنكرة متّصلة بالأوطان، والبحث عن الانتشال في إطار الهجرة المعاكسة من بلدان الإقامة صوب البلدان الأصليّة، وإنّ اعتبر فيها الفرد منتما للأقليّة بمختلف تشعّباتها المرجعيّة، والتي يرجو فيها الفرد تحديث الانتماء لكن بهويّة جديدة تبتغي حجب الهوية الذاتيّة، بانتداب هويّة مزيفة مستعارة، سواء ما يرتبط فيها بالتّسمية أو بالمرجعيّة الدّينيّة، بغية الدّوبان مع الأغليّة، ولاحظنا كيف يهتم السّرد بتعميق التّفاعلات من خلال عمل النّاقّد، علاوة على قيمة التمثيل في تجسيد هاته المرجعيّات داخل النّصوص السّردية. ويعتبر عمل حارس التّبغ لعلّي بدر النّمودج التّمثيليّ الذي توسّله النّاقّد لإظهار منحى الأقنعة التّنكريّة للذّات السّردية، الممثّلة من طرف يوسف شامي، اليهودي الهارب من الأرض الموعودة، والمتعلّق بالعراق الموطن النّابذ له؛ وقد جاءت محاولة معانقة الوطن بالتّماس الانتحال وسيلة للدّوبان، ويأتي ذلك وفق البحث المتواصل عن الانتماء للعراق، والذي حكمته سياقات سياسية متجاذبة، بين الوصول وإعادة التّهجير الذي حكمه الطّابع السّياسي، القائم على سبيل التّمثيل لا الحصر في اقتياده خارج أرض العراق باعتباره رعيّة إيرانية باسم شيعيّ مستعار - حيد سلمان -، إيران التي مكث فيها بعد الهجرة الأولى التي تلت الهجرة اللاحقة صوب العراق باسم ومرجعيّة إيرانية مستعارة، والتي غدت سببا في توريطه، وإعادة اقتلعه... ليعود إلى العراق بعد الاقتلاع باسم آخر سنّي مستعار (كمال مدحت)، ليفلح في التّآلف بعد سيّورة من السّياقات، أفضت إلى تغيير الهوية بشكل مزيف في سبيل الانتماء.

وأجد في الأخير عنصر الارتحال والاكتشاف وصوغ الهوية، كموضوع مركزي تناول من خلاله النّاقّد عبد الله إبراهيم سؤال الهوية في اتصالها بالارتحال والاكتشاف والانتقال بالذّات من المجهوليّة صوب المعلوميّة من جهة الهوية، ومن المعلوميّة المكانيّة صوب المجهوليّة، وهاته المغامرة لا شك أنّها شائقة ومحفوفة بالغموض، ولا شك أنّ فعل الارتحال هو الوحيد الذي يحصر المعرفة الهويّاتيّة الجديدة عن طريق استكشاف الآخر والمرهون بالحركيّة وتغيير وضعيّة السّكون، وإعادة صوغ الهوية، ووفق ذلك تنشطر الهوية لاكتشاف مكان جديد، لم يكن معروفا، وتغيير رؤية المرحّل لنفسه ولعالمه. إنّي وأنا أتتبع كتابة الارتحال التي سعى النّاقّد إلى استثمارها، أتوصّل إلى وجود

أنماط مختلفة تتباين من حيث النوع والانتساب، فالارتحال واحد لا يخرج عن مساق الانتقال دنيوياً، من موقع لآخر - وهو المُشاع في ذلك - غير أنه يكتسب فيه المرتحل صبغة جديدة مجازية، بحيث يجري الانتقال روحياً من جهة الاعتقاد، وكل نوع مما سبق من التوعين يُرهن بمستويين: الارتحال المكاني يتفياً للارتحال الداخلي والارتحال الخارجي، أما الارتحال الروحي فيجذب توجهين دينيين، التوجه الديني المحض المرتبط بالعقيدة الواحدة، والتوجه الديني الذي ينقل هوية السارد من معتقد إلى آخر.

أرى أن اشتغال عبد الله إبراهيم على كتابة الاعتراف ظلت متصلة بالمنفى، وأن الكشف عن الهوية تم بشكل نسقي يتتبع السياقات الثقافية، ويعبر بشكل متواتر على مساقات مركزية تسهم في تشكيل الهوية عبر فصول الكتاب التي تعالج هذا المعطى المقلق لشخصيات ممثلة سواء في السير الروائية أو في الرويات السيرية.

تذليل لابد منه

يتموقع هذا الكتاب الذي يتصل بالرواية في علاقتها بالتفاعلات الثقافية الخاصة بالهوية، بعد انتقال عبد الله إبراهيم من مستويات موسعة مرهونة بالجمع والوصف في الكتب الأولى التي تستقصي الظاهرة السردية من خلال أنواعها الكبرى إلى مستوى أضيّق مرهون بالتحليل وتفكيك الإنتاجات الروائية التي تدخل الاستعمار في إنتاجها سواء في خضمه أو في مرحلة المابعد، كمواضيع راهنية ممثلة جراء السياقات السياسية، وهو الأمر الذي انتهى إليه الناقد باعتبار الرواية تعمل على رؤية العالم، وتمثيل العوالم ومرجعياتها انطلاقاً من الأسئلة المجتمعية المقلقة، أو باستثمار الذاكرة، لكن بما يفرضه النوع الجديد في مدارج التأليف.

لقد تتبعتُ موضوع أدب الاعتراف المقترن بالهوية حيث يتجاوز فيه المبدع قلقه في البوح عن قصوره وارتياحه الناتج عن النفي، وقد كان التحليل عند الناقد مرهوناً بسؤال الأقليات والقوميات وما شاكل ذلك، وكلها قضايا مثارة إزاء التحرر من حبسة الاعتراف ومن الحراك السياسي الذي خلفه الاستعمار، ويعنى هذا الاعتراف في علاقته بالهوية بالقضايا الثقافية المعنية باللغة وما يماثلها سواء كانت الهوية جماعية أو فردية، عن طريق استيعاب الناقد لنماذج متفردة عبر سير تصب في ذات الموضوع ولا تغادره، والتي أشرنا إلى بعضها على سبيل التمثيل.

الببليوغرافيا

إبراهيم، عبد الله. *موسوعة السرد العربي*. الجزء السابع. الإمارات: قنديل للطباعة والنشر والتوزيع، 2016.

أشكروفت، بيل وآخرون. *الرّد بالكتابة (النّظرية والتّطبيق في آداب المستعمرات القديمة)*. ترجمة شهرت العالم. بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2006.

بوتومور، توم. *مدرسة فرانكفورت*. ترجمة سعد هجرس. طرابلس: دار أويا للطباعة والنشر والتوزيع، 2004.

سعيد، إدوارد. *تأملات حول المنفى*. ترجمة نائل ديب. بيروت: دار الآداب، 2007.

_____. *صورة المثقف*. ترجمة غسان غصن. بيروت: دار النهار للنشر والتوزيع، 1996.

Bhabha, Homi. *The Location of culture*. London-New York: Routledge, 1994.

Fanon, Frantz. *Black Skin, White Masks*. Translated by Charles Lam Markmann. London: Pluto Press, 1986.

Huddart, David. *Homi K. Bhabha*. London-New York: Routledge, 2006.

شروط النشر في المجلة

مجلة «المناهل» مجلة علمية محكمة لنشر البحوث العلمية الأصلية والمجددة، سواء منها النظرية أو الميدانية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ويشترط في النصوص المقدمة للنشر:

1. أن تكون حصريا لمجلة «المناهل»، وألا تكون قد نشرت فيما قبل ورقيا أو إلكترونيا.
2. أن يشتمل النص المقدم للنشر على العناصر التالية: عنوان العمل وملخص له في نحو 100 - 125 كلمة.
3. الحد الأقصى لعدد كلمات النص المقدم للنشر، بما في ذلك المراجع والهوامش وكلمات الجداول في حال وجودها، هو 8000 كلمة (حوالي عشرون صفحة).
4. ترحب المجلة بالمراجعات النقدية للكتب المنشورة في المغرب وخارجه، مع وجوب ذكر عنوان الكتاب، واسم المؤلف، ومكان النشر وتاريخه وعدد صفحاته.
5. توجه النصوص المقدمة للنشر بـ word على العنوان الكتروني للمجلة :
r.manahil2019@gmail.com
6. تخضع النصوص التي تتلقاها المجلة للتحكيم، علما بأن للمجلة هيئة تحرير وهيئة استشارية.
7. النصوص التي تتلقاها المجلة لا ترد لأصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
8. النصوص التي تتلقاها المجلة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.
9. تدفع المجلة مكافأة مالية عن النصوص المنشورة وفق مقتضيات قوانين حقوق المؤلفين.

موجز بأهم التوجيهات التقنية الإلزامية للنشر في مجلة المناهل

مجلة المناهل دورية علمية محكمة لنشر البحوث العلمية الأصيلة والمجددة، سواء منها النظرية أو الميدانية في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية. وتدفع المجلة مكافأة مالية عن المواد المنشورة وفق مقتضيات قوانين حقوق المؤلفين. ويشترط في النصوص المقترحة للنشر تطبيق صارم للتوجيهات الواردة أسفله. وتعتمد المناهل نظام شيكاغو الدولي والبسيط بوضع الهوامش مباشرة بعد المتن أسفل الصفحة مع الاقتصار على ذكر المراجع في الهوامش دون وضع لائحة للبليوغرافيا في نهاية المقالات. والرجاء العودة إلى العدد 99 من مجلة المناهل كنموذج في هذا الباب.

• الخطوط وأحجامها

1. حجم الورقة: 17 في 24؛ الجوانب أو الطرة: 5، 2 مضروبة في أربعة.
2. الخط والقياسات: اعتماد خط (Adobe Arabic) للكتابة بالعربية أو الفرنسية وغيرها من اللغات الأجنبية. ويكتب المتن بخط أدوب أرابيك القياس 16، ويكتب مضمون الهوامش بالخط نفسه القياس 10. وتكتب عناوين الفقرات بخط أدوب أرابيك القياس 16 بالحرف الغليظ (Gras)
3. الهوامش: توضع الهوامش بالطريقة الأوتوماتيكية، مباشرة بعد المتن أسفل الصفحة وليس في آخر المقالة، وتكون مرقمة بالتتابع من 1 إلى آخر هامش على امتداد المقالة، مع الاكتفاء بوضع الأرقام فقط ودون إضافة قوسين هكذا (1)، أو عارضة 1- هكذا أو حتى نقطة 1. هكذا.
4. توضع جميع الإحالات في الهوامش أسفل صفحات المقال:

• الكتاب المنشور: الإحالات على الكتب المنشورة كاملة باللغة العربية للمرة الأولى في الهوامش أسفل الصفحة:

- 1 عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، (الدار البيضاء-بيروت: المركز الثقافي العربي، 1992)، 129.

2 عبد الرحمان، ابن زيدان، *إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس*، تحقيق علي عمر، (الناشر، مكتبة الثقافة الدينية، الطبعة الأولى، 2007)، 150-156.

الإحالات على الكتب مختصرة باللغة العربية للمرة الثانية في الهوامش أسفل الصفحة: 1 العروي، مفهوم، 130.

2 ابن زيدان، *إتحاف أعلام الناس*، 180-190.

الإحالات على الكتب كاملة باللغة الأجنبية للمرة الأولى في الهوامش أسفل الصفحة:

1 Daniel Rivet, *Histoire du Maroc*, (Paris: Fayard, 2012), 46-8.

2 Philippe Leveau, Pierre Sillières et Jean-Pierre Vallat, *Campagnes de la Méditerranée romaine*. Série Bibliothèque d'Archéologie, (Paris: Hachette, 1993), 79.

الإحالات المختصرة على الكتب باللغة الأجنبية للمرة الثانية في الهوامش أسفل الصفحة:

1 Rivet, *Histoire*, 39-40.

2 Leveau, Sillières et Vallat, *Campagnes*, 79.

• **المقال المنشور في كتاب جماعي:** تتم الإشارة في الإحالة على أرقام الصفحات المعتمدة فقط، أو على صفحات بداية ونهاية المقال في الجزء من الكتاب.

1 علي واحدي، "ليكسوس: ميناء لتصنيع وتصدير الأسماك"، ضمن *البحر في تاريخ المغرب*. تنسيق رقية بلمقدم. سلسلة الندوات رقم 7، (المحمدية: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1999)، 201-208. وعند الإحالة على المقال نفسه للمرة الثانية يوضع مختصرا هكذا: 2 واحدي، "ليكسوس"، 205.

Hédi Fareh, "L'Afrique face aux catastrophes naturelles: l'apport de la documentation," in *In Africa et in Hispania: Études sur l'huile africaine*, ed. Abdellatif Mrabet et José Remesal Rodríguez, *Collecció Instrumenta*, 25 (Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona, 2007), 151-53.

الإحالات على المقال مختصرا في الهوامش أسفل الصفحة:

Fareh, "L'Afrique," 151-53.

• **الكتاب المترجم:** الإحالات كاملة

Emily Gottreich, *Le Mellah de Marrakech, un espace judéo-musulman en partage*. Traduction de Mohamed Hatimi, série Textes Traduits 19 (Rabat: Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 2016), 41.

سارة أبريقايا ستاين، **يهود في مَهَبِّ الريش**، تجارة ريش النعام الدولية. ترجمة خالد بن الصغير، سلسلة نصوص وأعمال مترجمة، 19 (الرابط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2018)، 193.
الإحالات المُختَصَرَة

Gottreich, *Le Mellah*, 41.

ستاين، **يهود في مَهَبِّ الريش**، 193.

- **المقالات المنشورة في الدوريات العلمية.** الإحالات كاملة عند ذكرها للمرة الأولى:
1 هيفاء معلوف الإمام ، ”العلاقات الأمريكية-الشمال إفريقية في العصر الحديث“، *المجلة التاريخية المغربية*، عدد 15-16، يوليو، (1979): 63-76;
2 معلوف الإمام، ”العلاقات الأمريكية-الشمال إفريقية“، 75.
3 عبد الواحد أكميز، ”إفريقيا جنوب الصحراء في فكر علال الفاسي“، *مجلة المغرب الإفريقي*، عدد 1، (2000): 3- 43.
4 أكميز، ”إفريقيا جنوب الصحراء“، 25.

1 Philippe Leveau, “L’environnement de l’Afrique dans l’Antiquité.

Climat et société, un état de la question,” *IKOSIM* 5 (2016): 64.

2 Leveau, “L’environnement,” 64.

3 Patrice Cressier et Abdelaziz Touri, “Le long voyage des chapiteaux du Royal Golf de Dar Es-Salam à Rabat. Utilisation et réutilisation d’un élément clef de l’architecture islamique d’Occident en époque moderne et contemporaine,” *Hespéris-Tamuda* LIV, 1 (2019): 43.

8 Cressier et Touri, “Le long voyage,” 15-34.

• **المقال المنشور في الجرائد**

زهور الزرقا، ”واجب الفتاة المغربية“، *العلم*، 456، (27 فبراير 1948): 8.
الزرقا، ”واجب الفتاة“، 6.

Félix Benoit, “La paix mondiale et les enjeux économiques”, *Le Monde*, 220, (5 octobre, 1960): 5.

Benoit, “La paix mondiale”, 6.

• **ملحوظة أساسية:** لا تعتمد مجلة **المناهل** الخطوط المائلة بتاتا في اللغة العربية، ويكتفى بالخط الغليظ لعناوين الكتب المنشورة وأسماء المجلات العلمية. مثلا: *مجلة أبحاث* وليس *مجلة أبحاث*. أما عن الصفحات فيكتفى بذكر الأرقام دون حرف (ص).

وفي اللغات الأجنبية بالفرنسية أو غيرها، الرجاء عدم كتابة أسماء الأعلام وعناوين
المجلات كاملة بالماجوسكول: مثلاً: Daniel Rivet، وليس DANIEL RIVET
Revue Economique، وليس *REVUE ECONOMIQUE*
• الرجاء اعتماد العدد 99 من مجلة المناهل كنموذج إلزامي لتحرير مقالاتكم قبل
إرسالها عبر البريد الإلكتروني فقط: r.manahil2019@gmail.com

مواضيع الملفات القادمة

- المنجز المغربي في مجال الدراسات اللغوية المعجمية والمصطلحية
- المنجز المغربي في مجال الدراسات الإفريقية
- سؤال الحداثة في الإنتاج الفلسفي المغربي
- المنجز المغربي في مجال الأبحاث الأركيولوجية