دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	البعد الدولي للجدل الدائر حول طبيعة علوم التربية : منظور مقارن
المصدر:	مستقبليات
الناشر:	مركز مطبوعات اليونسكو
المؤلف الرئيسي:	دوبوفيه، ميشال
المجلد/العدد:	مج19, ع3
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	1989
الصفحات:	415 - 423
رقم MD:	14621
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	المناهج، البحث التربوي، العلوم التربوية، علم الإجتماع التربوي، علم النفس التربوي، المصطلحات، فلسفة التعليم، الأهداف التربوية، المفاهيم التربوية، السياسة التربوية، إعداد المعلمين، التعليم الثانوي، تدريب المعلمين أثناء الخدمة، التأهيل التربوي، تكنولوجيا التعليم، الإدارة التربوية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/14621

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

البعد الدولي للجدل الدائر حول طبيعة علوم التربية: منظور مقارن

ميشال دوبوقيه

الجدل الدولي حول علوم التربية الذي افتتحته مجلة «مستقبليات» في عددها ٦٦ ليس جديدًا، ويمكن ملاحظته في أغلب البلدان؛ كما يمكن الاعتقاد أن هذا الجدل يحتل مكانة مفرطة بالنسبة إلى المناقشات العلمية، الأكثر ندرة، حول نتائج الابحاث التربوية، أي حول حصيلة هذا النشاط أكثر منه حول تسمياته وهويّته.

وبدلاً من أن أتصدى لهذه المسألة بأن أنحاز شخصيًا إلى جانب معين في هذا الجدل، فإن كلامي هنا هو محاولة إيضاح المواقف المتعارضة التي تختلف من بلد إلى آخر، وذلك بملاحظة أن موضوع المناقشات ليس هو هو بحسب المناطق الثقافية، مما يؤدي إلى خطر الالتباس. فمن المفيد إذن التشديد على هذه الاختلافات الدولية من وجهة نظر مقارنية، لكنني أكتفي، في إطار هذا المقال، بإيراد ملاحظات بسيطة بدلاً من الاسترسال ببرهنة مرتكزة على تحليل كامل لكل الطروحات القائمة في مختلف البلدان.

يمكن أولاً ملاحظة أن هذا الجدل مستمر بقوة في أغلب البلدان، لكن تحت أشكال مختلفة. ويبدو أن هذا الجدل عرف بدايته منذ أوائل القرن عندما وجد علم التربية نفسه في وضع تنافسي مع علم الاجتماع الذي كان يشهد ولادته ومع علم النفس الاختباري. والجدل هذا دائم التجدد، والحجج المتبادلة في تطور مستمر. وهذه الحجج تتموضع في مستويات عدة يبدو لي من المفيد تمييزها بالتالي: ١. قضايا مفردات اللغة والترجمة من لغة إلى أخرى؛ ٢. المسائل الإبستمولوجية المرتبطة بفلسفة العلوم؛ ٣. الرهانات المجتمعية والمؤسستية. إضافة إلى ذلك فإن المنظور التاريخي ضروري لأن التسميات تتعاقب ومعانيها تتطور أيضًا وكذلك النماذج العلمية ومؤسسات الإعداد والبحث. ولإكمال إطار التحليل هذا يجب الأخذ بعين الاعتبار أيضًا الفوارق الزمنية بحسب البلدان، وكذلك التأثيرات الدولية في دورات معاني الكلمات والأفكار ورهانات المناقشات.

ميشال دوبوقيه Michel Debeauvais (فرنسا) – كبير أساتذة جامعة باريس الثامنة. أحد مؤسسي الرابطة الفرنكوفونية للتربية المقارنة ورئيسها الفخري. مدير سابق للمعهد الدولي للتخطيط التربوي. رئيس سابق للمجلس العالمي لرابطات التربية المقارنة. له العديد من الكتب والمقالات.

الجدل المصطلحي

بدءًا بقضايا (أو نزاعات) الكلمات، يمكن ملاحظة أن عبارة «علوم التربية» «sciences de l'éducation» غير مستعملة في اللغة الانكليزية. هكذا، فإن الرابطة العالمية لعلوم التربية تسمى في الانكليزية «الرابطة العالمية للبحث التربوي» (World Association for Educational Research). فالجدل الوجودي حول هوية علوم التربية ليس له من مكان إذًا في هذه اللغة، في حين أن أغلب الأبحاث والمنشورات حول التربية صادر فيها. فهناك أكثر من اختلاف في مفردات اللغة وأكثر من صعوبة في الترجمة لأن العبارة في هذا المدى اللغوي، ليست مجهولة: فبعد الرائد مارك أنطوان جوليان دو باريس، الذي طواه النسيان لمدة طويلة، والذي كان قد طرح منذ العام ١٨١٧ أن «تصبح التربية علمًا وضعيًا إلى حد ما»، ها هو هربرت سبنسر يعتبر، في العام ١٨٦١، التربية علمًا، وكذلك ألكسندر بان في العام ١٨٧٩. ويمكن هنا طرح الفرضية القائلة بأن أهمية إنتاج الابحاث في بلدان اللغة الانكليزية جعلت الأفضلية فيها للمجادلات العلمية حول نتائج البحث (وحديثًا حول منهجيتها) على القضايا الفلسفية التمهيدية المتعلقة بوجودها نفسه وبشرعيتها.

في البلدان الناطقة بالفرنسية ترسّخت فعليًا «علوم التربية» منذ نحو عشرين سنة (بعد سابقة تحول معهد جان جاك روسو إلى معهد علوم التربية في العشرينات) ونزعت إلى إلغاء كلمة «بداغوجيا» (Pédagogie) تدريجيًا؛ وثمة تطورات مشابهة في بلدان اللغة الاسبانية والبرتغالية، الخ. أما في اللغة الألمانية (وبدرجة أقل في الايطالية)، فيبدو أن «البداغوجيا» حققت صمودًا أفضل، لكن مع ذلك ثمة جدل قائم بين المتمسكين بعلم (صيغة المفرد) التربية (Erziehungswissenschaft) وبين القائلين به بصيغة الجمع (Erziehungswissenschaften). أما في البلدان الناطقة بالفرنسية، فإن محتوى «علوم التربية» نفسه هو مدار نقاش: مجال تطبيق عدة مواد وتخصصات، ملتقى فروع علمية مساعدة تحافظ على صلتها الأساسية بالمادة الأم، أم علم متميّز قائم بذاته؟ إن مفهومًا ضيقًا، هو الغالب حاليًا في فرنسا، لا يدخل ضمن علوم التربية الفن التعليمي للمواد الدراسية ويقيم معارضة بينه وبين البداغوجيا، مطالبًا، في الوقت نفسه، بخصوصيتها بالنسبة إلى باقي فروع العلوم الإنسانية (AECSE، ١٩٨٤)؛ وثمة مفهوم آخر ينكر هذه الخصوصية العلمية ويعتبرها بمثابة حقل تطبيق لمختلف المواد الدراسية (تقرير كارّاز، ١٩٨٣). وثمة جدل آخر يتناول تسمية «بحث في التربية»: ففي الفرنسية، يدل «البحث» على كل ما يُقصد عامة بـ«البحث العلمي» (الهادف إلى انتاج معارف جديدة بموجب اجراءات منهجية ومقنّنة)، كما يدلُّ على المحاولة التي تسعى إلى تحسين ممارسة تربوية أو إلى وضعها موضع التساؤل حتى ولو كانت هذه المحاولة غير مجسدة بالضرورة بانتاج علمي. من هنا المجادلات حول «الأبحاث – الأعمال» في التربية، المعتبرة تارة علمية كما أعمال البحث المعترف بها من قبل الجماعة المتخصصة حتى ولو كانت أعمال البحث هذه غير خاضعة للمعايير نفسها، وطورًا كما لو أنها الوحيدة الملائمة (هوغون وسيبل، ١٩٨٨). ومن هنا أيضًا واقع أن المناقشات حول البحث في التربية مرتبطة غالبًا بمفاهيم التغيير، والاختبار التربوي والتجديد.

أما بالنسبة إلى كلمة «بداغوجيا»، فهي قليلة الاستعمال في الانكليزية. موسوعة بريتانيكا الجديدة (New Encyclopedia Britannica) لا

تخصص لها أي مقال، وفهرستها تعيد القارئ إلى كلمات: «art as educational tool» «teaching» «social aspects of education» «philosophy of education» (الطبعة الخامسة عشرة، ١٩٨٥). وليس هناك أي مقال لها أيضًا في الموسوعة الدولية للتربية «international encyclopedia of education». وبالمقابل، تخصص لها اللغة الفرنسية، في «موسوعة أونيفرساليس» (Encyclopaedia Universalis) ١٥ صفحة و ٤ مقالات؛ ويضع مقال دانيال هاملين جدلنا في منظوره التاريخي: «في القرن التاسع عشر، بالذات ارتقت البداغوجيا إلى مرتبة «علم التربية». أما القرن العشرون فسيكون هو عصر علوم التربية. فالعبور من صيغة المفرد إلى صيغة الجمع... يشير هنا إلى تغيير هو في الوقت نفسه إبيستمولوجي ومجتمعي» (جزء ١٤، ١٩٨٥، ص ١٠٢). ولم تتمكن عبارة «علم النفس التربوي» من تأكيد ذاتها لأنها قد تدل بحسب المؤلفين على فرع من علم النفس الاختباري المسمَّى أيضًا «بداغوجيا اختبارية»، أو على صيغة تطبيقية لفلسفة التربية. أما بالنسبة إلى عبارة «علوم بداغوجية» (بالفرنسية sciences pédagogiques) التي كان قد تبناها م. دوبيس و ج. ميالاريه في دراستهما (من ١٩٦٩ إلى ١٩٧٨) المؤلفة من ثمانية أجزاء، فإنها تدل، بنظرهما، على مجموعة «أكثر تحديدًا» من المجموعة التي تدل عليها عبارة «علوم التربية» (بالفرنسية sciences de l'éducation).

وقد يكون من الفيد الإشارة أيضًا إلى النمو اللافت لمصطلح «curriculum» في بلدان اللغة الانكليزية حيث يحتل مكانة غالبة في مناهج تدريب المعلمين وفي إنتاج الابحاث. فموسوعة البحث التربوي (*Enc. of educational Research*) تخصص له خمسة مقالات في طبعتها الرابعة في العام ١٩٨٢ (مقال واحد في الطبعة الثالثة في العام ١٩٦٠). أما بالنسبة إلى الموسوعة الدولية للتربية (١٩٨٥-١٩٨٩)، فهناك ٦٥ مقالاً (١٨٣ صفحة) حول الـ «curriculum». وبالمقابل، ليس هناك من تعبير له مشابه في اللغة الفرنسية حيث يترجم أحيانًا بـ «المناهج المدرسية»، ونادرًا بـ «فن التعليم» (didactique)؛ والعبارة الأخيرة يجب أن تؤخذ أيضًا بالاعتبار في المقارنات والمجادلات حول التعريفات؛ ففي فرنسا، إذا كانت «فنون تعليم المواد الدراسية» مقبولة شيئًا فشيئًا ومعترف بها، فإن الاختصاصيين، بغالبيتهم، يعترضون على إمكانية وجود «فن تعليمي عام». ومن بين البلدان الناطقة بالفرنسية، يلاحظ أن بلجيكا وكيبيك وسويسرا على الأخص تجري أبحاثًا حول الـ «curriculum» حيث أخذت هذه العبارة تنتشر في اللغة الفرنسية.

تدل هذه الأمثلة بوضوح على أهمية مسائل المصطلحات والترجمة في المداولات العلمية. لكن هذه المسائل قد تبقى ذات قيمة محدودة إذا لم يحر تناولها في إطار معناها الإبيستمولوجي.

الجدل الإبيستمولوجي

البداغوجيا، في حقبة سيطرتها غير المنازع فيها في القرن التاسع عشر، كانت تدل على مجموعتين متباينتين إلى حد ما: تفكير فلسفي تاريخي حول غايات التربية، من جهة؛ ومعرفة تطبيقية حول فن التعليم، من جهة ثانية. بدأت الأولى مع بزوغ علوم الإنسان والمجتمع، بدءًا من أوائل القرن العشرين عندما طرح علم الاجتماع الناشئ مع إميل دوركهايم (١٩٣٤) أن تُدرس بشكل علمي الوظائف الاجتماعية التي تضطلع بها الأنظمة التربوية في كل مجتمع، خصوصًا لنقل مجموعة

معتقدات وقيم ومواقف من جيل إلى آخر، تضاهي على الأقل المعارف المحددة بشكل معياري في المناهج المدرسية.

وفي المرحلة نفسها، فتح تطبيق أساليب علم النفس التجريبي في قياس الذكاء (بينيه) الطريق أمام قياس المعارف المكتسبة وأمام علم نفس تربوي تجريبي يقترب من العلم الوضعي، وكذلك أمام تأسيس علم «تعليمي» (didactique) مقابلاً لفن التعليم.

لقد نشأت علوم التربية من هذا التطور، لكنها لم تترسخ تحت هذه التسمية إلاّ في نهاية الستينات مع ظهور كليات علوم التربية في كيبيك (المستوحاة من كليات التربية في جامعات أميركا الشمالية) والشهادات الجامعية (إجازة، رسالة أو شهادة دراسات عليا، دكتوراه) في الجامعات الفرنسية. وقد أفسحت هذه التجميعات المؤسسية في المجال أمام مجادلات إبيستمولوجية نزعت إلى إقامة مواجهة بين بداغوجيا يعتبر أنها لم ترق بعد إلى مرتبة العلم، وبين مجموعة علوم إنسانية اجتماعية تعالج الظواهر التربوية من زاوية متعددة التخصصات. وبالامكان أن نلاحظ هنا، ودونما حاجة إلى تحليل التمايزات بين تداخل التخصصات وتعددها وتقاطعها (*interdisplinaire, multidisciplinaire et transdisciplinaire*) (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ١٩٧٨)، أن موقفين رئيسيين قد انبثقا من المجادلات العديدة حول هوية علوم التربية: بالنسبة إلى البعض، أنه «الحقل التربوي» الذي يشكل المبدأ الموحِّد: إذ بدراسة مختلف جوانب الأنظمة التربوية ومضامينها وطرائقها وعملياتها (بالمعنى الأوسع للكلمة)، تساهم العلوم الانسانية والاجتماعية، كل منها بتصوراتها ومنهجيتها، بتقدم المعارف.

بالنسبة إلى آخرين، تسعى علوم التربية إلى أن تكون بمثابة فرع متميز من المعرفة، «متعدد المراجع»، يبني مجموعة نظرية تكون ملائمة للطبيعة الخاصة للتربية (رابطة المعلمين والباحثين في علوم التربية، ١٩٨٤)؛ وهذا الفرع من المعرفة يطوِّر منهجيته المميزة المستمدة من البحث – العمل وأنواعه الحديثة: بحث تشاركي، بحث – تدخل، بحث منهجي، ملاحظة سؤالية، ملاحظة تفاعلية، الخ. (هوغون وسيبل، ١٩٨٨)؛ ويتحدد هذا المفهوم، في صيغته القصوى، على أنه المفهوم الوحيد الملائم الذي يقيم وزنًا لهذه الخصوصية العائدة للوقائع التربوية، ويستند إلى مقاربة «سريرية» على غرار الطب والتحليل النفسي، رافضًا مسبقًا صلاحية المسعى العلمي الاختباري. وهذا التيار الفكري ممثل بقوة، مع تغيرات عديدة، في البلدان الناطقة بالفرنسية، والاسبانية وغيرها. ويمكن مقارنة هذا التيار بالمواقف النقدية حيال الموضوعية العلمية لـ «مدرسة فرانكفورت» في بلدان اللغة الالمانية (هابرماس، ١٩٨١). والأشكال الثلاثة للاستعمال المجتمعي للمعارف التي يميز هابرماس في ما بينها (الشكل التقني، والتطبيقي والنقدي التحرري) يمكن تطبيقها، في هذا السياق الفكري، على علوم التربية.

في بلدان اللغة الانكليزية، يتناول الجدل بالحري مشروعية الطرائق النوعية (المسماة أيضًا طبيعية، إتنولوجية، إشراقية، الخ)، في حين أن المفهوم السائد للبحث في التربية هو مفهوم المسعى الاختباري المستوحى من علوم الطبيعة والموصوف غالبًا بـ «الفرضي – الاستنباطي» (hypothético-déductive) والمدعوم من مبدأ «إمكانية الدحض» (بوبر ١٩٣٥). وإذا كان أغلب المؤلفين يقرون بعدم وجود (أقله حتى الآن) «نظرية للتربية» يمكن أن نستخلص منها مقترحات قابلة للتدقيق بواسطة أجهزة إختبارية مكينة، فمن المعتبر أن الابحاث التربوية تفسح في المجال، وتدريجياً، لتكوين معارف جزئية لها طابع تراكمي

(دولاندشير، ١٩٨٢). وقد توسع هذا المفهوم في بداية السبعينات، خصوصًا مع المواقف التي أتخذها كرونباخ (١٩٧٤) وكامبل (١٩٧٤) لمصلحة القبول بمساع نوعية مرتبطة باستقصاءات في الميدان المدرسي. ومنذ هذا التاريخ، وعدد متزايد من الباحثين ينشط لتخطي المعارضات المتصلبة ضد هذين النموذجين. وأعمال ميلز وهوبرمن (١٩٨٤) خير ما يمثل هذه المحاولات المنهجية الحديثة الساعية إلى إيجاد دقة علمية في اختيار المتغيرات النوعية ونماذج تسمح بمعالجتها بأدوات إحصائية ملائمة. وهذه المعارضات الجذرية للمسعيين قد يحل محلها، تدريجيًا، إعتراف بتكاملها. وسيتوصل هذا الموقف الانتقائي، إذًا، إلى وضع المجادلات حول طبيعة علوم التربية على أرضية أكثر تعاونية وأكثر إنتاجًا من النقاش العلمي المقرون بالحجج والبراهين.

إن تنوع الأوساط الثقافية التي تجري فيها المجادلات والمناظرات العلمية يجب أن لا يحجب بعض نقاط الالتقاء ذات الصفة الدولية. والتوتر بين المواقف المتعلقة بالدراسة العلمية للتربية موجود في معظم البلدان، على الرغم من أن المجادلات تندرج في أغلب الأحيان في إطار قومي أو لغوي أكثر منه في الإطار الدولي. وبالاضافة إلى ذلك، فإن المعارضات بين المسعى العلمي الاختباري والمساعي النوعية (أو النقدية، بالمعنى الفلسفي للكلمة) تجد ما يشبهها في مجالات أخرى من العلوم الانسانية والاجتماعية؛ وهي تفسح في المجال لمجادلات علمية غالبًا ما تكون أكثر شمولية (دولية) وأكثر غنى منها في قطاع التربية؛ وقد يجد اختصاصيو التربية في ذلك مزيدًا من الفائدة، مما يسمح بتوسيع نطاق الجدل.

فمن وجهة النظر الأشمل هذه لعلوم الانسان والمجتمع، والتي تشكل علوم التربية مجموعة فرعية حديثة منها، قد يكون من المفيد ذكر الصعوبات التي تواجهنا لدى تعريف العلوم الإنسانية الاجتماعية تعريفًا دوليًا، أو لمجرد تصنيفها تبعًا لمعايير إبيستمولوجية. وتوزيع فروع المعرفة بين علوم «إنسانية» و«علوم اجتماعية» في اللغة الانكليزية لا يتوافق والتوزيع المعتمد في اللغة الفرنسية بين «الآداب» و«العلوم الانسانية» التي تتضمن التاريخ، ولكن ليس الاقتصاد ولا علم السياسة، وحيث «العلوم الاجتماعية» غير معترف بها كمجموعة فرعية متميزة. في الألمانية، يقام تعارض أيضًا بين «علوم العقل» (Geisteswissendchaften) في جملتها و«علوم الطبيعة»(Naturwissenschaften)، دون أن يُقدم كذلك معيار يسمح بتمييز العلوم الاجتماعية عن الفروع «الأدبية» الأخرى. في الدراسة التي أعدَّها لليونسكو بهدف وضع قائمة بالعلوم الاجتماعية، اقترح بياجيه (١٩٧٠) تجنب عبارة «علوم اجتماعية» (التي لا تتوافق وعلم النفس) وتعريف «العلوم الانسانية» بواسطة مسعاها «النظري» (nomothétique) الآيل إلى تثبيت قوانين وسنن على غرار علوم الطبيعة؛ أما الفروع التي لا تتضمن هذا القصد (تاريخ، فلسفة، قانون، الخ.)، فإنها تنتمي إلى مجموعة أخرى. وهذا التصنيف الثلاثي (علوم الطبيعة، علوم إنسانية و«علوم أخرى») المرتكز على المسعى العلمي يثير صعوبات أخرى: إذ يحزئ «علوم التربية»، وكذلك الفروع التي يتعايش فيها حاليًا المسعيان، وخصوصًا علم النفس.

في ما يختص بالتربية، فإن صعوبة إبيستمولوجية خاصة تكمن في الطبيعة المعيارية أساسًا للعمليات التعليمية، سواء على المستوى الفردي للتعليم والتعلم، أو على مستوى قرارات السياسة التربوية الأعلى. فمن الطبيعي، إذًا، أن يعتبر جزء هام من الباحثين أنه من الضروري الاهتمام بالقيمين على هذه الأعمال المعيارية، بذاتيتهم وتصوراتهم وأهدافهم. من أجل ذلك،

نرى مخططات التحليل النظمي المطبق على أنظمة القرار الاجتماعية تُعتمد وتستعمل أكثر فأكثر كإطار لتحليل مفيد، في غياب نظرية شاملة للتربية (برجيه وبرونسويك، ١٩٨١)؛ كذلك، ولأغراض الملاحظة والتحليل، يمكن تمييز ما يلي: تحديد مختلف الفاعلين الفرديين أو الاجتماعيين في العمليات التربوية، الأخذ في الاعتبار لأهدافهم ومواردهم وقيودهم وارتباطاتهم وإستراتيجياتهم، وضع خياراتهم موضع التنفيذ، الملاحظة المنهجية للنتائج. ويمكن أيضًا، باسم الطبيعة المعيارية للتربية، تبرير اعتماد انتقائية براغماتية تتعايش فيها مساعٍ علمية متنافرة وتسمح بالإفلات من المأزق الذي صاغه غريكو (١٩٨٥) بعبارات حاسمة: «ألا يتوجب الإقرار، للمرة الأخيرة، بإستحالة أن يكون هناك... علم معياري، كما يتعذر، في الوقت نفسه، أن يكون هناك من علم تربوي إذا لم يكن معياريًا؟».

إن إدخال التربية في مجال العمل، واستحالة حصرها ضمن شروط الاختبار الخاضع لمراقبة صارمة في المختبر، يبعث باستمرار الجدل حول الطبيعة العلمية لعلوم التربية. ولتجنب الاتجاهات النابذة أو المبعدة عن المركز (centrifuges) لفروع من المعرفة يتجاهل بعضها البعض، ومن أجل توسيع المناقشات على المستوى الدولي، على الجدل أن يتناول نتاجات البحث أكثر مما يتناول التعارضات المبدئية والمسائل المسبقة التي لا يمكن إلاّ أن تعكس التنافر الحالي للأوساط التي تشكل علوم التربية. وهذا البعد المجتمعي هو الذي سنعرض له في ما يلي.

رهانات الجدل المؤسستية

ثمة شكل آخر لمقاربة المجادلات حول تسميات فروع المعرفة وتقطيع المعارف، يقوم على اعتبار الاختصاصيين الذين يشاركون فيها بمثابة فاعلين أو أفرقاء إجتماعيين منخرطين في مؤسسات. ويوجه علم اجتماع المعرفة هذه التحليلات نحو مواقع السلطة (أو السلطات المصغَّرة) التي تبني الأوساط العلمية وتؤثر في كلامها (بورديو، ١٩٨٤-١٩٨٩).

ليست الجامعات المكان المفضل لانتاج المعارف العلمية فحسب، أنها أيضًا مؤسسات التدريب المهني للأطر العليا، وهذه الوظيفة الأخيرة هي أكثر أهمية من الأولى من أجل توزيع الوظائف بين مختلف البنى الجامعية (الأقسام، الكليات، المدارس العالية، الخ.). وهذا التوزيع للوظائف يحكم، بدوره، قدرة البحث لدى المجموعات، خصوصًا في فروع «الآداب والعلوم الانسانية» حيث وقت الباحثين هو العامل الأهم للانتاج. ولهذا الأمر نتائج على «علوم التربية» وعلى علاقاتها مع سائر العلوم؛ فأشكال تنظيم إعداد المعلمين تؤثر على حجم الأبحاث في التربية وعلى طبيعتها في آن.

إن «القاعدة المؤسستية» لعلم التربية مكونة من «دور المعلمين» التي أنشئت أساسًا في القرن التاسع عشر لاعداد معلمي الدرجة الأولى؛ ولأن هذه المؤسسات لم تكن مدعوة لإجراء أبحاث، فقد تأثر الوضع العلمي للبداغوجيا بهذا الأمر فتحدد بالمظهرين المشار إليهما أعلاه، أي «فلسفة التربية» من جهة، والإرشادات العلمية حول فن التعليم، من جهة ثانية. وفي الوقت نفسه، كان يجري إعداد معلمي الدرجة الثانية في الجامعات حيث توزيع الوظائف كان متأثرًا بتقطيع المناهج والحصص في التعليم الثانوي وبأهميتها النسبية، وحيث التأهيل في المادة الدراسية كان هو المهيمن والتأهيل التربوي مخفض إلى حده الأدنى. وهكذا نزعت كليات الآداب (وكذلك العلوم) إلى اعتبار أنها كانت تقدم ثقافة عامة، متجاهلة وظيفتها المهنية الفعلية. وكان لتفوق العلوم المقابلة للمواد

المدرَّسة في التعليم الثانوي انعكاسات على المكانة المحدودة المحفوظة للمواد الأخرى. وبالاضافة إلى ذلك، فإن تنظيم الكليات بحسب منابر وكراسي مستقلة شكل عقبة أمام البحث الاختباري وعمل الفريق المطلوب لمثل هذا البحث، وكذلك أمام التفاعلات بين التخصصات المختلفة وأمام انبثاق مواد دراسية جديدة. وكان التبني التدريجي لبنية الأقسام في عدد متزايد من البلدان أن أتاح إمكانيات جديدة، خصوصًا لتنمية علوم التربية؛ لكن مسألة أمكنة إعداد المعلمين هو العنصر الحاسم في كل تغيير.

في الولايات المتحدة، حيث تولَّت الجامعات منذ مدة طويلة التدريب المهني لكل المعلمين، مع تخصيص للوظائف مقابل لتلك المهمات، كانت كليات التربية مراكز إنتاج للابحاث. ويؤمن نظام المعلومات (ERIC) جردة دائمة بالابحاث التربوية تفهرس نحو ألف بحث جديد كل شهر. وتلعب مهمات إعادة تأهيل المعلمين التي تؤمنها الجامعات دورًا مهمًا في الإعداد للبحث: فعدد شهادات الدكتوراه في التربية (٧٩٠٠ خريج في العام ١٩٨١) يتخطى بمقدار كبير عدد شهادات الدكتوراه في علم النفس (٣٠٠٠) وفي العلوم الاجتماعية (٣١٢٠، منها ٦٠٠ في علم الاجتماع). وتعد الرابطة الأميركية للبحث في التربية ١٤٠٠٠ عضو.

فضلاً عن ذلك، فإن البيئة المجتمعية مشجعة لنمو الابحاث الاختبارية في هذا المجال: إذ إن لامركزية النظام التربوي تترجم فيها بتنوع مصادر التمويل وبتعدد عقود البحث التطبيقي (ووظائف الباحثين بدوام كامل)، خصوصًا في مختلف أشكال التقويم: تقويم النتائج الادراكية للتلاميذ، للمناهج التربوية، لادارة مؤسسات التعليم، الخ. ويشجع هذا «الطلب الاجتماعي» على قيام فروع جديدة للتخصص، مثل المناهج الدراسية (curriculum)، وإدارة التربية، ومؤخرًا الطرائق الحديثة للادارة، والتكنولوجيات التربوية الجديدة، وتحليل السياسات التربوية (تروو، ١٩٨٤). وعندما يتم إعداد واستخدام عدد كاف من الاختصاصيين (في مؤسسات عامة أو خاصة)، فإنهم ينزعون إلى تأسيس جمعياتهم التي تلعب دورًا مزدوجًا، مهنيًا وعلميًا، مما يمهد الطريق أمام قيام تخصص جامعي جديد. هذا، وإن الفروع المجاورة في مجالات الاتصال والادارة والتكنولوجيات التربوية الجديدة تقدم أمثلة حديثة أخرى على ذلك.

ويمكن ملاحظة اتجاهات مماثلة في البلدان التي تبنت، خلال العقود الأخيرة، نموذجًا مشابهًا لاعداد جميع المعلمين في الجامعات (كندا، اليابان، كوريا، الخ.)، وحيث علوم التربية تنمو بخطى سريعة. وفي أغلب البلدان الاوروبية، كان للصعوبات التي اعترضت تحت أشكال مختلفة الاصلاحات الهادفة إلى إدخال دور المعلمين ضمن النظام الجامعي، نتيجة تمثلت ببطء النمو المؤسستي لعلوم التربية حتى في الجامعات التي أنشأت بنى متخصصة بشكل أقسام أو معاهد للتربية.

من أجل تحليل مقارن لعلاقات السلطة والنزاعات المؤسستية التي تترجم بالمنافسات حول توزيع الوسائل (ليس فقط الموارد المالية، بل أيضًا وخاصة الموارد البشرية)، لا بد من تفحص الوضع الخاص في كل بلد. وسأكتفي، هنا، بمثل الحالة الفرنسية.

ففي فرنسا، تنزع المركزية السياسية والبيروقراطية للنظام التربوي إلى المحافظة على رقابة المسؤولين التسلسليين على كل المستويات (مديريات وزارة التربية، مسؤولو الادارات الإقليمية، هيئة التفتيش) وعلى كل الجوانب المعتبرة مهمة: إعداد المناهج المدرسية وتقويمها، إتخاذ القرارات الادارية، تقويم سير عمل النظام، الخ. ولم

تصطدم جهود تحقيق اللامركزية التي بوشر بها منذ قوانين العام ١٩٨٢ بمقاومة السلطات فقط. بل أيضًا بمواقف الأفرقاء الآخرين (المجتمعات المحلية، مدراء المدارس، المعلمون وحتى التلاميذ) الذين كيَّفوا استراتيجياتهم الخاصة مع وضعية تحمي، في الواقع، استقلاليتهم الحقيقية بمنأى عن نظام تسلسلي هرمي نافذ جدًا في الظاهر (كروزييه وفريدبرغ، ١٩٧٧). ويُلاحظ، في وضع كهذا، أن ثمة مقاومات متعددة الأشكال سواء في وجه الاجراءات والتدابير الهادفة إلى تفويض الجامعات جزءًا من إعداد معلمي المرحلة الابتدائية أو في وجه نمو الأبحاث في التربية. كما أن الدفاع عن المصالح والمنافع المكتسبة، والقيود المالية والخلاف المتزايد حول تخصيص الوسائل الآخذة في التناقص، وردود الفعل الدفاعية للمؤسسات التي تشعر بأنها مهددة من التطورات القومية والدولية الجارية، كل ذلك يلقي ضوءًا على ما تقوله مختلف المجموعات المعنية: دفاع دور المعلمين عن علم التربية، ودفاع المعلمين عن البحث – العمل والاختبار التربوي. أما من جانب الجامعات، فإن ضعف البنى الجامعية التي تهيئ لشهادات «علوم التربية» (نحو خمسة عشر في فرنسا على ٧٥ جامعة)، والغياب شبه التام لتمويل الابحاث الاختبارية (التي تستلزم وسائل مالية وليس فقط وقتًا حرًا) ينعكسان في الكلام على البحث عن هوية علوم التربية وعلاقاتها المتنازعة مع غيرها من الفروع الجامعية.

يمكن استخدام مفهوم «المشروعية» («légitimation») (ڤايلر، ١٩٨٣) لتفسير مجمل كلام الأفرقاء الاجتماعيين تبعًا لأوضاعهم المؤسستية، إذ يسعى كل منهم إلى تقوية أو إلى انتزاع الاعتراف بشرعيته. وهذا السعي وراء المشروعية العلمية من قبل اختصاصيي علوم التربية (غير المعترف بهم تمامًا من أقرانهم في باقي الفروع العلمية) يمكن أن يؤثر على المواقف الإبيستمولوجية.

ويمكن أيضًا استخدام مفهوم «الأدوار المؤسستية» لتحليل القضايا العائدة إلى استعمال الأبحاث في التربية. وقد أطلقت اليونسكو، منذ ١٩٨٠، مشاورة دولية حول سياسات البحث في التربية وحول استخدام الابحاث لتحسين الممارسات والسياسات التربوية. وقد أبرزت الاستقصاءات والاجتماعات التي جرت في إطار هذا البرنامج صعوبات الاتصال بين الباحثين وأصحاب القرار والمعلمين الذين نجدهم في كل البلدان. ولكن إذا كانت قائمة هذه العقبات مشتركة بين الجميع، فإن السياقات الوطنية والمؤسستية ينبغي أن تُحلَّل بواسطة أبحاث أحادية وافية حتى يتسنَّى تخطي المشاهدات الوصفية البسيطة وصولاً إلى مقارنات دولية ذات دلالة. وقد باشر المجلس العالمي لرابطات التربية المقارنة سلسلة دراسات في هذا الاتجاه. ومن المأمول أن تسهم هذه الدراسات الجارية في بلدان عديدة في تقدم المجادلات والمناظرات حول علوم التربية وحول فائدتها العلمية والمجتمعية. ■

المراجع

AECSE (1984). «Sciences anthropologiques et sciences de l'éducation», *Actes du Colloque de 1983,* Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education, AECSE, Paris.

BERGER, Guy; BRUNSWIC, Etienne (1981). *L'éducateur et l'approche systémique: Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation.* (A systems approach to teaching and learning procedures: A guide for educators), Unesco, Paris.

BOURDIEU, Pierre (1984). *Homo Academicus,* Editions du Seuil, Paris.

—, (1989). *La noblesse d'Etat,* Editions du Seuil, Paris.

– Problems of teaching and research in Universities, OECD), Paris, OCDE.

PIAGET, Jean (1970). *Epistémologie des sciences de l'homme,* Paris, Gallimard.

POPPER, Karl (1935). *La logique de la découverte scientifique,* (trad. Française 1982), Paris, Payot.

TROW, Martin (1984). «Researchers, policy analysts and policy intellectuals» in: *Educational research and policy: How do they relate?* Dir. de publication: HUSEN, Torsten et KOGAN, Maurice, Oxford Pergamon Press.

WEILER, Hans N. (1983). «Legalisation, expertise, and participation: Strategies of compensatory legitimation in educational policy» in: *Comparative Education Review,* 27, pp. 259-277.

CAMPBELL, Donald T. (1974). «Qualitative knowing in action research», communication à l'Assemblée de l'American Psychological Association, Los Angeles, 1er septembre 1974.

CARRAZ, Roland (1983). «Recherche en éducation et socialisation de l'enfant – Rapport au Ministre de l'Industrie et de la Recherche». La Documentation Française, Paris.

CRONBACH, Lee J. (1974). «Beyond the two disciplines of scientific psychology», communication à l'Assemblée de l'American Psychological Association, Los Angeles, 1er septembre 1974.

CROZIER, Michel et FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'acteur et le système – Les contraintes de l'action collective,* Editions du Seuil, Paris.

DEBESSE, Maurice et MIALARET, Gaston (1969-1978). *Traité des sciences pédagogiques,* 7 volumes, Paris, Presses Universitaires de France.

DE LANDSHEERE, Gilbert (1982). *La recherche expérimentale en éducation,* Paris, Unesco.

DURKHEIM, Emile (1934). *Education et sociologie,* Paris, Presses Universitaires de France.

ENCYCLOPAEDIA OF EDUCATIONAL RESEARCH of Educational Research (1982). 5e éd., 4 volumes, New York, The Free Press.

HAMELINE, Daniel (1985). «Le XIXe siècle, âge d'or de la pédagogie» in: *Encyclopaedia Universalis,* vol. 14, p. 101.

GRECO, Pierre (1985). «Pédagogie: les problèmes de l'éducation scolaire» in: *Encyclopaedia Universalis,* vol. 14, p. 105.

HABERMAS, Jürgen (1981). *Théorie de l'agir communicationnel,* (trad. française 1987), Paris, Fayard.

HUGON, Anne-Marie et SEIBEL, Claude (1988). *Recherches impliquées – Recherches action: le cas de l'éducation,* Bruxelles, De Boek Université.

INTERNATIONAL ENCYCLOPAEDIA OF EDUCATION (1985). Vol. 1 à 10, et Supplément (1989), Oxford, Pergamon Press.

MILES, Matthew B. et HUBERMAN, Michael (1984). *Qualitative data analysis – A sourcebook of new methods,* Beverley Hills, Sage Publications.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (1972). *Interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités* (Interdisciplinarity