



البعد الابستمولوجي للجامعة الجزائرية: الأهمية والأدوار والعوائق
The Epistemological Dimension Of The Algerian University : Its
Importance, Roles , And Obstacles

د/ عمر عبد الله مناصرية^{1*}

Dr/Amor Abdallah Menasria
Lecturer أستاذ محاضر

مؤسسة الانتماء: جامعة محمد بوضياف، المسيلة. الجزائر^{1*}

Affiliation Institution: Mohamed Boudiaf University of M'sila. Algeria

E-mail: amor.menasria@univ-msila.dz البريد الإلكتروني:

Phone Number: 213676244554 رقم الهاتف:

Received: 09/05/2023 Accepted: 13/07/2023 Published: 14/09/2023

ملخص:

يشكل البعد الابستمولوجي جانبا مهما من الجوانب الجامعية ككل، باعتبار المعرفة أساس قيام الوظيفة الجامعية نفسها، وباعتبار العلاقات السائدة فيها، بين مختلف أطرافها، خاصة بين الطلبة والأساتذة، إذا أنها علاقات معرفية في الأساس، كما ان منتجاتها وأهدافها تقوم على المعرفة ايضا، وبالتالي فإن استيعاب هذا البعد المهم في مختلف وظائف الجامعة وأدوارها، وفي مختلف عمليات التطوير والإصلاح، يمثل أهمية بالغة، من دونه تبقى وظيفة الجامعة ناقصة، ويبقى أي إصلاح أو تغيير ناقصا وغير قادر على ممارسة دور التطوير والتحسين. فالمنظورات الابستمولوجية التي تحملها الجامعة بمفاعليها جميعا (أساتذة، طلبة، مخابر بحث، مناهج،...) يشكل أساس التغييرات التي ستحصل في تلك المفاعيل، وأساس الفشل أو النجاح الذي تبلغه الجامعة في وظيفتها فيما بعد. وهو ما يجعل من التركيز على هذا البعد الجامعي ذا أهمية كبيرة الآن. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن عديد التساؤلات، منها؟ ما

*-Corresponding author: عمر مناصرية, e-mail: amor.menasria@univ-msila.dz.

طبيعة الموقف الابستمولوجي للجامعة الجزائرية بمختلف أطرافها (أساتذة، طلبة، مناهج، صناع قرار...) فيما يسمى بالابستمولوجيا الفردية ؟ كيف تنظر الجامعة الجزائرية للمعرفة وطبيعتها وحدودها وإمكاناتها؟ ما طبيعة العلاقة بين الرؤية الابستمولوجية للجامعة الجزائرية وبقية الفعاليات الجامعية الأخرى، (تدريس، بحث، إدارة، علاقات معرفية، علاقات تنظيمية...) فيما يسمى بالابستمولوجيا التنظيمية؟ ما العلاقة الابستمولوجية بين الجامعة ومحيطها الاجتماعي والثقافي فيما يسمى بالابستمولوجيا الاجتماعية؟ .

الكلمات المفتاحية: الجامعة الجزائرية، الابستمولوجي، الابستمولوجيا الشخصية، الابستمولوجيا التنظيمية، الابستمولوجيا الاجتماعية

Abstract:

The epistemological aspect is an important issue to the university as a whole, Due the importance of knowledge as a main product of the university and due the relationships between its all components , especially between students and teachers, which rely heavily on the knowledge .Therefore, any functions, goals, and reforms that cannot access to this epistemological component in depth, remains incomplete and unable to exercise its roles, thus, the epistemological perspectives carried by the university staff (professors, students, research laboratories, curricula ...) is the basis of all other changes and functions of the university itself, , and the criterion of failure or success of the university as a whole. The current paper try to answer many questions concerning this issue, including? What is the nature of the epistemological position of the Algerian University which carried out by its various parties (professors, students, curricula, decision makers, etc.) in so-called personal epistemology? How does the Algerian University look at knowledge, its nature, limits and possibilities? What is the nature of the relationship between the epistemological vision of the Algerian University and the rest of the other university activities (teaching, research, management, knowledge relations, organizational relations ...) in so-called organizational epistemology? What is the

epistemological relationship between social and cultural environment and Algerian University in so-called social epistemology ?

Keywords: Algerian university; epistemology; personal epistemology; organizational epistemology; social epistemology

-مقدمة :

يشكل البعد الاستمولوجي، أهمية بالغة لأي جامعة تسعى للإنتاج المعرفي والتفوق الأكاديمي، والتأثير السياقي، في شتى الأبعاد التعليمية والإدارية التنظيمية والعلائقية ، حيث يقوم هذا البعد كبعد أساس ومحوري، لا غنى عنه في أي وظيفة أو تطوير أو إصلاح، فالمنظورات أو المواقف المعرفية التي تحملها الجامعة بمختلف مكوناتها وأبعادها وفعاليتها، يشكل الأساس في تحديد سائر الأدوار والعلاقات الأخرى للجامعة، فعلى سبيل المثال، حين تنظر الجامعة للمعرفة على أنها مطلقة أو ثابتة ومحددة مسبقا، فإن هذا المنظور من الناحية العلائقية والوظيفية، لن يكون معزولا ، بل سينعكس على باقي الأطراف والوظائف والعلاقات، حيث ستسود النظرة السلبية للمعرفة نفسها وللأطراف الداخلة في عملياتها، وستنتشر سلوكيات الإساءة الأكاديمية والغش ، واضطراب علاقات الانتاج المعرفي، والبحثي، والنشاط التدريسي والتقييمي، مما ينعكس من جهة ثالثة على العلاقات التنظيمية التي تسود الجامعة، وعلى العلاقات بينها وبين محيطاتها الاقتصادية والثقافية والسياسية.

من هنا يبدو أن المكون الاستمولوجي يحوز أهمية بالغة في النظرة إلى الجامعة ككل، في أهدافها، وأنشطتها وعلاقاتها، ومستقبلها، حيث تحدد الرؤية الاستمولوجية للمعرفة وأسسها المضمنة فيها، رؤية الجامعة لذاتها، وللأطراف الداخلة في عملياتها المعرفية والبحثية والتنظيمية، ولعلاقاتها مع المجتمع ، ومع المؤسسات الأخرى، ولأدوارها في هذا المجتمع وهذه المؤسسات.

إن المعرفة، وعلاقتها بها، ورؤيتنا لأشكال هذه العلاقات، وتحديد طبيعة المعرفة نفسها، ومصادرها وأشكالها، هي المحددات الحقيقية التي تقوم بقيادة الفعل البيداغوجي والبحثي الأكاديمي الجامعي، ومن دون تحديد هذه الاسس الأولى، تبدو أشكال التغييرات التي تطال الوظيفة الجامعية، والفعل المعرفي والبحثي الجامعي، غير معروف، وغير مفهوم، وسيكون مجرد أفعال لا أهداف واضحة لها، ولا مستقبل لها.

وإذا استقرأنا الوظيفة الجامعية وأهدافها والتطورات المستمرة التي تتم عليها، فإننا سنجد بونا هائلا، وفراغا معرفيا وبحثيا كبيرا، لم يستطع أن يحدد الأسس المعرفية الأولى، ومضى في أشكال من الفعل البيداغوجي، والإداري والتنظيمي، الذي يصل دائما إلى نهايات محددة، تلك التي تتطلب دائما شكلا من أشكال إعادة الرؤية، وإعادة التنظيم، وإعادة التعديل، ما يعبر حقيقة، عن عدم القدرة على بلوغ الأسس الأولى للمعرفة.

لقد أدت الوظيفة الجامعية بمختلف أشكالها دائما إلى إعادة التفكير حولها، في أهدافها وأهميتها ومستقبلها وطرق تعديلها، وما ذلك إلا لإهمال هذه الوظيفة للدور الفلسفي، والابستمولوجي على الخصوص، والذي يحمل الاسس المبدئية لهذه الوظيفة.

إن تحديدنا لمفهوم المعرفة، يتعلق بشكل مبدئي، بمفهومنا الثقافي للمعرفة، وإمكانات تطوير المفهوم نفسه، من خلال بحث الظاهرة الابستمولوجية في المجتمع الجزائري، ومن ثم تحديد أشكالها وطبيعتها، ومن ثم السير في التغيير والإصلاح وفق المفاهيم التي نتوصل إليها. من هنا تبدو اهمية بحث المكون الابستمولوجي للجامعة ووظائفها، وللإصلاحات والتغييرات التي تطالها، ذو دور بالغ الأهمية، لا يمكن الاستهانة بوظيفته الحرجة، والمصيرية، في تحقيق أهداف الجامعة، والطالب والأستاذ والمجتمع ككل.

ومن هنا أيضا تأتي هذه الدراسة النظرية لتبحث في أشكال وطبيعة المعرفة الجامعية للجامعة الجزائرية، من خلال بحث بعض اشكال و اساليب تناول الظاهرة الابستمولوجية للمعرفة الجامعية، من خلال ثلاثة أشكال ابستمولوجية، هي الشكل الفردي، المتعلق بمفهوم طبيعة المعرفة لدى كل من الطالب والأستاذ، والشكل التنظيمي للمعرفة الجامعية، المتعلق بالجامعة كمؤسسة تنظيمية، ثم الشكل الاجتماعي المتعلق، بطبيعة المعرفة وأسسها الاجتماعية المتعلقة بالمجتمع ككل.

- تعريف الابستمولوجيا:

تتبنى الورقة الحالية النظرة العلمية والسيكولوجية لمفهوم الابستمولوجيا، حيث لم تعد موضوعا فلسفيا بحثا كما كانت في السابق، بل أصبحت تخضع لأجندات البحث العلمي والبحث التجريبي على الخصوص، حيث تداخلت مع حقول علم النفس وعلم الأعصاب، وعلم النفس المعرفي، وغيرها، مما افقدها طابعها الفلسفي، لتتحول إلى موضوع علمي في الأساس وقد كانت

لأعمال بياجيه حول الاستمولوجيا التكوينية الريادة في هذا التحول، حيث قام بدراسة النمو الاستمولوجي للأطفال دراسة علمية إكلينيكية، مبعدا إياها عن التجريدات الفلسفية. وقد هذا التوجه، تطور حديثا، حيث أصبح يتناول موضوعات المعرفة في كثير من الحقول، خاصة في المجال التعليمي، فيما سمي بدراسة المعتقدات الاستمولوجية للتلاميذ والطلاب، وقد ظهر في تسعينيات القرن الماضي، حيث أصبح مفهوم الاستمولوجيا الفردية سائدا جدا (R. Labbas, 2013)، والذي أصبح يغطي مصطلحات كثيرة.

وتقوم هذه النظرة على أن الأفراد يمرون عبر مجموعة من المراحل المتميزة للنمو فيما يتعلق بمعتقداتهم حول المعرفة، وتتضمن أعمال كل من بيرى، بلانكي، هومر، شومر، كون، والتي تعتبر جميعها نابعة من أعمال بياجيه حول الاستمولوجيا التكوينية في 1950 والذي سعى من خلالها إلى الإجابة عن سؤال أساسي هو كيف يصبح الأفراد على معرفة بالعالم من حولهم. وسنتناول هنا نموذجين فقط، هما نموذج بيرى، وشومر.

- نموذج بيرى The Perry Scheme

يعتبر عمل بيرى من الأعمال الرائدة في بحث المعتقدات الاستمولوجية لدى الطلبة، حيث قام هو وفريقه ببحث على عينة من طلاب جامعة هارفارد متكونة من 109 طالبا كلهم من الذكور في نهاية 1950 وحتى 1960، وقادت هذه الدراسات الطولية، إلى اكتشاف تسعة أنماط من أنماط النظرة إلى المعرفة، أدت فيما بعد إلى تكييفها لتصبح في أربعة أنماط أساسية من نظرة الطلاب إلى المعرفة، هي:

- المنظور الثنائي:

حيث ينظر الطلاب في هذه المرحلة إلى المعرفة نظرة ثنائية تقوم على تقسيم المعرفة إلى معرفة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن المعرفة تتسم بالإطلاقية، وأنه يمكن تحصيلها، من طرف الأساتذة الذين يصبح دورهم هو نقل هذه المعرفة إلى المتعلمين، ويتأسس هذا المنظور على النظرة الثنائية إلى العالم على أنه يمكن تقسيمه، إلى عالمين أحدهما على صواب، فهو جيد، وآخر على خطأ فهو سيء.

- التعددية:

حيث يبدأ الطالب بالاعتقاد بوجود وجهات نظر متعددة وأنها كلها صحيحة ، ويصل الطالب في نهاية هذه المرحلة إلى الاعتقاد بأن كل المعارف التي يتلقونها هي متساوية من حيث الصحة والخطأ، غير أنه لا يزال ينظر إلى المعرفة على أنها مطلقة.

- النسبية :

يبدأ الطالب بالاعتقاد بأن بعض وجهات النظر أحسن من الأخرى، وأن المعرفة تبنى ولا تقدم ، وبالتالي يبدأ ببناء معتقداته بنفسه، حيث يكتشف بأن المعرفة ليست مطلقة، وأن ليس هناك حقيقة مطلقة، وأن هذه الحقائق كلها ذات أوجه متعددة. وتنتهي هذه المرحلة بالالتزام في إطار النسبية.

- الالتزام في إطار النسبية:

حيث يبدأ الطالب بالالتزام بالنظرة النسبية للمعرفة في مجالات محددة، ليقوم باستكشاف تأثيرات هذا الالتزام في محيطه.(Labbas, 2013)
إن نموذج بيرى يقوم على بحث المسارات التطورية التي تميز النمو المعرفي للطلبة من الحالة البدائية او الساذجة إلى المراحل المتقدمة، من خلال مراحل ابستمولوجية متتابعة يمكن التنبؤ بها.

- نموذج شومر Schommer Scheme:

قامت شومر بوضع إطار نظري للنمو الابستمولوجي للأفراد، تحدد في خمس فرضيات تتعلق : ببنية وثبات ومصدر المعرفة، والقدرة على التحكم، وسرعة التعلم، وأدت دراساتها إلى تحديد خمسة أبعاد للإبستمولوجيا الفردية، هي:

- بساطة المعرفة: تتضمن النظرة إلى المعرفة سواء كحقائق غامضة منفصلة عن بعضها البعض، أو كحقائق منسجمة مرتبطة ببعضها البعض.

- إطلاقية المعرفة: مدى إدراك الأفراد للمعرفة على أنها مطلقة وثابتة، أو أنها نسبية متغيرة.

- **الخبير :** الخبير له قدرة على اكتساب معارف لا يمكن الوصول إليها.
- **الاستعدادات الداخلية:** القدرة على التعلم محددة بيولوجيا، وليست نتيجة للإنجاز. في مقابل الذكاء كإنجاز اجتهادي مستمر.
- **إيقاع/ سرعة التعلم:** التعلم يحدث بصورة سريعة أو لا يحدث أبدا، في مقابل التعلم كتنج (Hofer, 2001)
- غير أن شومر ترى بأن هذه المعتقدات أو الاستمولوجية الشخصية، ليست معزولة عن سياقاتها التي توجد فيها، إذ أن هناك تفاعلات فرعية قائمة بين هذه المعتقدات وبيئاتها، وقد حددت ست تفاعلات لهذه المعتقدات، هي:
- **النظرة الثقافية للعلاقة مع الآخر (الهرمية في مقابل المساواة)**
- **المعتقدات حول المعرفة**
- **المعتقدات حول التعرف**
- **المعتقدات حول التعلم**
- **الأداء الدراسي.**
- **عمليات التعلم الذاتي (الفهم، قدرات ما وراء المعرفة ، التفكير النقدي، حل المشكلات) (Brownlee, 2005) .**

إن المحاور السابقة سواء تلك التي حددها بييري في دراسته، أو التي حددتها شومر، ترى بأن المعرفة تنتظم في سياقات من المحاور التي تحدد النظرة إلى المعرفة، من طرف الأفراد كما من طرف المجتمعات والثقافات، وإذا تأملنا المجتمع الجزائري في هذه السياقات، فإننا سنجد بونا كبيرا في مفهومنا عن المعرفة، حيث تعتبر أشكالا مطلقة في عمومها، بسبب التجزأ الحاصل في مفهوم المعرفة نفسها، فهي بحسب بييري لا تزال معرفة تتسم بالثنائية، إذ تعتبر إما صحيحة أو خاطئة، وأنها إطلاقية ولا يمكن تحصيلها بمعزل عن الأستاذ، وهو نفس المفهوم الذي يمكننا أن نخرج به من نموذج شومر، ويعود هذا إلى اضطراب مفهومنا أو منظوراتنا المعرفية، التي تتعلق بعضها بطبيعة المعرفة الغيبية، المتأنية من الدين، والطبائع الأخرى للمعرفة التي تشكل إطلاقية أقل، كما أننا كثقافة، لا نزال نعتبر المعرفة، عمليات مجزأة وغير منتظمة،

تنتهي إلى كيانات متباينة، حيث لا يدرك التلميذ أو الطالب عموما ان المعرفة يمكن ان تنتظم في اشكال منسجمة مع بعضها البعض، ومن هنا نرى الكثير من الصراعات التي تبرز كمواقف متعصبة لأشكال محددة من المعرفة، أما من حيث موقع الخبر او المالك للمعرفة فإننا نعلي من هذه المكانة، حيث لم نصل بعد إلى القدرة على الفصل بين المعرفة ككيان، وبين الخبر، وهو هنا كل مالك لهذه المعرفة، وليس كعلاقة محددة، فهو يمتلك المعرفة بصورة غير مفهومة، ولا يمكن تفسيرها، ولذلك يحوز مكانة كبيرة، سواء تحددت هذه العلاقة بأشكالها التنظيمية والرسمية، أو غير الرسمية، أما يتعلق بالاستعدادات الداخلية، فإننا نعرف جميعا بأن التلميذ مثلا، يمكنه أن يكون ذكيا مرة واحدة، أو غبيا ايضا، فلا تتعلق المعرفة بالجهد المبذول لاكتسابها، بل بالموهبة والاستعداد الذي يكون له الدور الحاسم في الوصول إلى المعرفة، كما نقول "إلي قرا قرا من عند ربي" وهو نفس الأمر، بالنسبة لسرعة وإيقاع التعلم، فهو يحدث مرة واحدة، ولا يتعلق ذلك في الغالب بالجهود المبذولة.

ورغم أن هذه المفاهيم للمعرفة في المجتمع الجزائري، يمكن أن تخضع لتغيرات ما بسبب التحولات الاجتماعية والتقنية خصوصا، من خلال وسائط التواصل الحديثة، والامكانيات الكبيرة التي تتيحها، فإن المنظور إلى المعرفة، يبقى كما هو، بسبب أن المنظور الاستمولوجي، يستطيع دائما أن يشكل علاقاتنا حتى مع هذه الوسائط الجديدة، إذ نبقي ننظر إلى المعرفة من خلالها بنفس النظرة تقريبا.

- الأبعاد الاستمولوجية للجامعة الجزائرية:

يمكن تناول موضوع البعد الاستمولوجي للمعرفة الجامعية من خلال البعاد الثلاثة التالية:
البعد الفردي، البعد التنظيمي، البعد الاجتماعي:

- البعد الفردي (الاستمولوجيا الفردية):

تعرف الاستمولوجيا هنا على أساسها الفردي، حيث يحمل الطلاب والأساتذة مواقف ومعتقدات استمولوجية حول المعرفة من حيث طبيعتها ومصدرها وإمكاناتها وحدودها، وهو ما يؤثر فيما بعد على انخراطهم المعرفي، في المناهج، والعلاقات، والبيداغوجيا، وغيرها من المخرجات الأخرى نحو المجتمع. وتعرف على انها المعتقدات التي يحملها الأفراد حول المعرفة والتعرف وبالنظر التي ترتبط بها هذه المعتقدات بالتعليم الأكاديمي.

وتؤكد العديد من الدراسات أهمية هذا البعد في النظرة للمعرفة، للطلبة الجامعيين، ففي دراسة لهوفر، توصلت إلى أن المعتقدات الاستمولوجية للطلبة الجامعيين، تقوم بتفسير الأساليب التدريسية التي يتلقونها، وأن هذه الأساليب تفسر من خلال النظرة الاستمولوجية للطلبة، كما توصلت الدراسة إلى أن هذه المنظورات متطورة، وأن الممارسات التعليمية يمكن أن تعززها بطرق عديدة (Hofer, 2004)

كما أن للمعتقدات التي يحملها الأساتذة حول التعليم تؤثر في الأساليب البيداغوجية التي يوظفونها، كما تؤثر على طريقتهم في التقييم، ووجدت الدراسة أيضا أن المعتقدات حول المعرفة ليست جامدة أو ثابتة، بل متأثرة بسياقاتها (Michael J. Jacobson a, 2010) كما وجدت دراسة لي وآخرون، أن المواقف الاستمولوجية للأساتذة ترتبط بمفهومهم عن التدريس والتعلم، وهو ما يؤثر بدوره على طرقهم في التدريس (Lee, 2013). وينظر إلى موضوع الاستمولوجيا هنا بالإضافة إلى كونها فرعاً من فروع المعرفة، يدرس طبيعة المعرفة، ومناهجها، وحدودها ومدى صدقيتها، على أنها ذات طبيعة وظيفية، تتعلق بكيفية حصول الممارسين لمهنة ما على فهم لمهنتهم وحصولهم على المعرفة الجديدة في هذه المهن، ويعتبر هذا المفهوم للإستمولوجيا مهماً جداً في مختلف المهن والتخصصات، (Billett, 2009). وفي الحقل الجامعي يعتبر أكثر أهمية، حيث يعتبر الحقل المعرفي الجامعي من أكبر الحقول التي تتطور باستمرار من خلال الإنتاج المعرفي والبحث الأكاديمي الذي يحتم على الأستاذ مواكبة تطوراتها المتلاحقة والاستفادة منه.

وهو ما أكدته دراسة أخرى لـ موسى نصر على تأثير المعتقدات الدينية على تدريس مادة العلوم لدى المعلمين المصريين، حيث وجدت هذه الدراسة، أن تأثير هذه المعتقدات على العلوم يتم من خلال تكوين تفسيرات خاطئة لكل من الدين والمعلم وأنها متأتية من مصادرة غير رسمية، يقوم فيه المعلمون بخلق تناقض بين الدين والعلم اعتماداً على تفسيراتهم الشخصية (Mansour, 2010)

وفيما يتعلق بالطلبة الجامعيين في الدول العربية، ومنها الجزائر، فإن هذه الدراسات تمنع من القيام بتعميمات قد تكون خاطئة، لتحديد هذه المعتقدات، غير أن هناك بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، من النواحي الثقافية، حيث تمت العديد من المقارنات بين الطلبة العرب ونظرائهم من الدول الأخرى، كما أن النتائج العامة لبعض الدراسات في المجتمعات الآسيوية،

تسمح بالقيام ببعض الاستنتاجات، حول خصائص هذه المعتقدات لدى الطلبة العرب، والتي تتشابه في كثير من النواحي مع المعتقدات الطلبة الآسيويين
ففي دراسة لستيوارت وموسى حول طبيعة المعتقدات الاستيمولوجية لدى الطلاب الأمريكيين ونظرائهم من الشرق الأوسط، توصلت الدراسة إلى وجود فوارق مهمة في النظرة للمعرفة، حيث كان الطلبة الشرق أوسطيين أكثر التزام بالسلطة المعرفية كأساس للمحاكمة الحقيقة، وأنهم ينظرون للمعرفة عموما على انها بسيطة وأكيدة، (Moosa, 2005). واستخدمت الدراسة نموذج شومر السابق في المعرفة، وكانت هذه النتائج تتماشى مع المعتقدات الاستيمولوجية للطلبة الآسيويين عموما، وهو ما أدى إلى الاستنتاج بأن التأثيرات الثقافية لها أهمية في تحديد هذه المعتقدات.

غير انه يجب النظر بحذر إلى هذه الدراسات، حيث أنها في الغالب لا تقوم بتمييز المعارف عن بعضها البعض، وتأخذها جميعا على تباينها بصورة واحدة كما هو حاصل في نموذج شومر، خاصة في المجتمعات الإسلامية، فهناك دائما موضوعات معرفية تتسم بالإطلاقية الشديدة، كالمعارف الغيبية، كما أن هناك موضوعات أو حقولا معرفية، أخرى تتطلب من العقل المسلم النظر إلى المعرفة نظرة نسبية، وتقوم بتخطئة النظرة الإطلاقية لها كما في كثير من الآيات والأحاديث.

ورغم ذلك فإن النظرة إلى المعرفة على أنها مطلقة وثابتة وجامدة والتقييد بالسلطة المعرفية كأساس للحقيقة يعتبر من أهم مميزات المعتقد الاستيمولوجي للجامعة العربية. ويمكن الكشف عن عديد المظاهر المترتبة عن هذه النظرة، في الجامعة العربية والجزائرية، منها غياب روح التساؤل العلمي والإشكال العلمي كأساس لعمليات التدريس، فالأهمية هي للإجابات وليس للتساؤلات، بمعنى أن تحويل المعارف العلمية والتقدم في المحتويات المحددة في البرامج بلا أسئلة ولا تساؤلات، وبلا مشكلة أو إشكاليات، وإلا فإن الأساتذة هم الذين سيواجهون مشكلات مع المفتشين. (Ginestié, 2009) كما يظهر ذلك جليا أيضا في فشل عمليات الإصلاح التعليمي، والتي تنبئ عن عدم قدرة على استيراد المقاربات التعليمية الحديثة، والفشل في تطبيقها، كما هو حاصل في العديد من البلدان. وهو ما يؤكد تقرير المركز الفرنسي الدولي لدراسات البيداغوجيا (CIEP) French International Center for Pedagogical Studies حول مخرجات هذه الإصلاحات ما بين سنتي 2008-2009 في خمس بلدان افريقية منها تونس التي

طبقت إصلاحات تربوية لمناهجها اعتمادا على المقاربة بالكفاءات ، تجيب عن التساؤل حول مدى تحسن تعليم تلاميذ هذه البلدان بالاعتماد على هذه الطريقة أو المقاربة، بالنفي. ومثلما تشير وزير التعليم الموريتانية السابقة نجبية محمد فال Neghouba Mint Mohamed Vall ، رغم أن بلدها لم يدمج في الدراسة، فإنها تتأسف لحقيقة أن نتائج التلاميذ هي في هبوط مع تطبيق هذه المقاربة، ويرى رئيس اللجنة مستغربا كيف أن هذه الدول لم تقم بتقييم هذه المقاربة أبدا، مع أن الهدف منها هو تحسين تعلم التلاميذ (Gauthier, 2013).

إن هذه الملاحظات، والدراسات تبيننا عن الدور الحاسم للنظر إلى الملعفة، سزاء من طرف الطلبة أو الساتذة، حيث يشكل ذلك محورا حاسما في التغييرات التي يجرونها على عملية الملعفة والنشاط الملعفي، كما يحدد مسار الإصلاحات التي تقام نفسها، فمن دون التأكد من خصائص الملعفة، وطبيعتها والمحولات التي تتضمنها لا يمكن إجراء أي تغيير معرفي، وساء بشكل كلي كما في المصالح ، أو بشكل بيداغوجي كما يحدث في الأقسام وقاعات الملعضرات، أو في مخابر البحث وأنشاط البحثي، من هنا فإن الترفع أكثر على مفهومنا للملعفة، ولعلاقتنا بها، يعبر مهمة أساسية ومحورية يجب القيام بها قبل نقل المعارف، وقبل إجراء البحوث،

- البعد التنظيمي (الاستمولوجيا التنظيمية):

تعتبر الاستمولوجيا التنظيمية من أهم الأبعاد الاستمولوجية في مكان العمل، والتي أصبحت تحقق اهتماما واسعا، بسبب طبيعة الاقتصاد الذي تحول إلى حالته المعرفية، إذ أصبح يعتمد بشكل كبير على تطوير المعارف والابتكارات، ففي الولايات المتحدة مثلا هناك 30% من قوى العمل تعمل في مجال الابتكار، وبسبب هذه أصبحت المنافسة شديدة بين الشركات والمؤسسات وتؤكد الدراسات أنه للحفاظ على هذه المنافسة، فإن الشركات والمؤسسات ليس عليها تطبيق معارف الآخرين بل يجب أن تطور معارفها الخاصة بها. (Hartley, 2007) ،

لقد أصبحت الملعفة سلعة كغيرها من السلع، وبالتالي فإن اكتسابها أصبح عملية مستمرة وضرورية فيما يسمى بالتعلم مدى الحياة، والجامعة ليست بمنأى عن هذه التغييرات الجذرية، بسبب طبيعتها أولا وبسبب قربها الشديد من الميدان الاقتصادي، حيث تتصدى الجامعة للإنتاج الأكاديمي المبتكر، من خلال البحث والتطوير التقني، ما يجعل منها أهم مكان للتعلم التنظيمي، ولإنتاج الملعفة.

إن الاستمولوجيا التنظيمية لا تتعلق بالإنتاج الأكاديمي المخطط له، من خلال مسارات التعليم التقليدية، ولكن تعنى أكثر بالتعلم الذي يحدث خلال الممارسة المهنية، وهو تعلم يكاد يكون لا رسميا، في ظل عدم وجود اهتمام أكاديمي بهذا النوع من التنظيم إلا مؤخرا.

ومن النماذج التي حاولت التنظير لهذه المعرفة، نموذج Nonaka المعروف باسم SECI (socialization; externalization; combination and internalization) حيث يرى أن المعرفة التنظيمية ليست ضمنية ولا صريحة، ولكنها تتكون من كلا النوعين، وتبتكر من خلال عمليات الحوار بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة في شكل حلزوني، يمر عبر أربع أشكال من الابتكار:

- من المعرفة الضمنية نحو الضمنية أو بالتدشنة socialization وكمثل على ذلك التدريب الذي يركز على الخبرة العملية.
- من المعرفة الضمنية إلى المعرفة الصريحة التخرج externalization : كدائرة مراقبة الجودة التي تسمح بمراقبة المعرفة الضمنية للعمال وتحويلها إلى معرفة صريحة ورسمية
- من المعرفة الصريحة إلى المعرفة الصريحة أو الدمج combination : وكمثل على ذلك كموظف مالي يقوم بجمع معلومات صريحة وعملاه في شكل تقرير مالي رسمي
- من المعرفة الصريحة نحو المعرفة الضمنية : الاستيعاب الداخلي internalization : وكمثل على ذلك كبرنامج تدريبي للعمال منتج من طرف كبير المديرين، يتحول من خلال الورشات والكوينات إلى معرفة ضمنية مستوعبة من طرف الموظفين. (Hartley, 2007)

إن لهذا النموذج جانبين استمولوجي وانطولوجي، فمن حيث الجانب الأول هناك تحول في طبيعة المعرفة من معرفة ضمنية إلى صريحة، والعكس، أما من حيث الجانب الثاني فهناك تحول للمعرفة من الفرد نحو الجماعة إلى المنظمة، والعكس أيضا صحيح. كما أن لهذا النموذج جوانب تطبيقية، فالمديرون في أعلى الهرم التنظيمي يمتلكون معرفة صريحة، أما العمال في الخط الأمامي للمنظمة فهم يمتلكون معرفة ضمنية، وبالنسبة لنوناكا Nonaka ، فالموظفون في منتصف الهرم التنظيمي هم الذين يمتلكون القدرة على الدمج أو التوحيد بين هذين النوعين من المعرفة. وبالنسبة للمجال الجامعي فالأساتذة وفق هذا النموذج يقومون

بالتحويل اللازم للمعارف الضمنية التي يمتلكها الطلبة، وتلك الصريحة المحددة في السياسات والمناهج الجامعية، المؤسسة عبر التكوينات الجامعية، ومن خلال اللجان الوطنية للمناهج، وهو ما يجعل من البعد الاستمولوجي التنظيمي هنا ذو أهمية قصوى، خاصة من حيث التغييرات التي تطرأ على التفاعلات التي تحصل بين هذه الأنواع من المعرفة. غير أنه بالنسبة للمعرفة الجامعية الجزائرية، نراها تتحول إلى أشكال تنظيمية خارجة عن هذا الإطار، عندما تدمج في الشهادة واللقب والرتبة، من دون التحولات الصريحة والضمنية، إنها تحولات تتمظهر في علاقات القوة والسيطرة التي تغطي على المجتمع، حيث تجد هذه المعرفة ذاتها مضمرة في الشهادة الجامعية، والتي لا تقيم أي علاقة بها، وهذا ما خلق، بونا حادا في مسار وتوجه المعرفة ذاتها، فبدلا من أن تتجه نحو الخارج في أشكال صريحة، تكون الخبرة، أو بصورة ضمنية في أشكال خام، تقوم بالتحويل بدورها إلى معرفة صريحة، تتحول المعرفة الجامعية إلى أشكال مادية في شكل وثائق وأبحاث مكدسة، مستفيدة من الدعامات السياسية والتنظيمية التي منحها إمكانات التحول هذه، وهو ما أدى إلى أن تصبح هذه المعرفة مطروحة في الأسواق الجامعية، كسلع قابلة للبيع والشراء، وبالتالي فإن بإمكان أي شخص أن يحصل على هذه المعرفة الوثيقة، من خلال الوقوف في الطوابير المعرفية الطويلة، والدخول في مسار تنظيم المعرفة الجامعية وأدلتجتها، وتحويلها عبر المسارات التنظيمية الطويلة إلى متهات تساهم في عزل وإخفاء هذه المعرفة بصور كبيرة جدا، بدءا بالنمو التنظيمي للباحث المعرفي بدلا من نموه المعرفي، وإلى مساقات لتوزيع الربح العام، بدلا من خلق الثروة، وإلى كيانات اجتماعية منفصلة، وجماعات ضغط وولاءات، بدلا من تكوين جماعات وفرق علمية وبحثية تساهم في إنتاج المعرفة، وإلى جامعات مؤسساتية تقع ضمن التنظيم العام، تعيد إنتاج نفس علاقات القوة السائدة في المجتمع العام، وليس إلى مؤسسات فعالة تقوم بالنقد والتقويم.

- البعد الاستمولوجي الاجتماعي (الاستمولوجيا الاجتماعية):

تعرف الاستمولوجيا الاجتماعية على أنها فرع من فروع الاستمولوجيا التقليدية يهتم بدراسة الخصائص الاستمولوجية للأفراد الناشئة عن علاقاتهم بالآخرين، ويعبر عن هذا عمليات نقل المعرفة التي تحدث بين شخص وآخر، كما تدرس من جهة أخرى الخصائص الاستمولوجية للجماعات والتنظيمات الاجتماعية (Goldman, 2010). كما تهتم بالجوانب الخارجية للمعرفة التي تتضمن أنماط التفاعل بين الفاعلين الاستمولوجيين والذين يؤثر بعضهم على معتقدات

بعض. كما تهتم بالممارسات الاجتماعية التي تعزز أو تثبط عمليات اكتساب المعرفة. (Goldman, 2004) ، وضمن هذا الإطار يؤكد فوكو على أهمية الخطابات الاجتماعية حول المعرفة، وقدرتها على إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية المختلفة، وبالتالي المحافظة على نسق اجتماعي وثقافي معين، كما يرى فيرير من جهة أخرى، بأن طبيعة المعرفة وإمكانياتها وحدودها، ما هي إلا تشكلات للهيمنة والاضطهاد، وأن تغيير حالات الاضطهاد هذه، يبدأ أولا من المعرفة والنظرة إليها، إنها المحدد الأساس لهذه العلاقات، فالنظرة إلى المعرفة على أنها مطلقة وثابتة، تحدد النظرة إلى الاضطهاد نفسه على أنه مطلق ومهيمن أو قدر، وليس إمكانية وحدوث يمكن تغييره مع كل نشاط.

ضمن هذا الإطار لا يمكننا عزل المعرفة الجامعية عن سياقاتها الاجتماعية التي توجد فيها، بل إن المجتمع نفسه يقوم بإجراءاته الاجتماعية، أو ممارساته على موضوع المعرفة نفسها، حيث تتحدد هذه الأخيرة من خلال المعايير التي يتبناها المجتمع، كما تتحدد من خلال مفاهيم المؤسسات الاجتماعية المختلفة، وطرقها في تناول المعرفة، وعلى سبيل المثال، فإن المعرفة الجامعية لا تتحدد فقط من خلال صورها المجردة أو العالمية، أو كما هي محددة في البرامج والكفاءات، بل من خلال جماعات الباحثين، ومخابر البحث، ومختلف العلاقات الاجتماعية الأخرى التي توجد في الجامعة، بين الطلاب والأساتذة، وبين الأساتذة بعضهم ببعض، وفي فرق البحث، والمشاريع البحثية، وغير ذلك من العلاقات ، وبالتالي فإن موضوع المعرفة يصبح موضوعا اجتماعيا بالأساس، ولا يمكن فصله عن باقي العلاقات الاجتماعية الأخرى التي توجد خارج الجامعة، باعتبارها مؤسسة اجتماعية ذات علاقات بنائية ووظيفية مع باقي المؤسسات الأخرى.

إن أحد الأمثلة المهمة التي تقوم الممارسة الاجتماعية بإجرائها على المعرفة الجامعية، هو تحويلها إلى صيغ اجتماعية ملموسة، قابلة للتوظيف والتحكم، من خلال الاختبار والترتيب والشهادة والترقية والبحث والإنتاج المعرفي، وكافة القوانين والتنظيمات التي تمارس وظائفها التنظيمية والاجتماعية على المعرفة، والتي يمكن أن تؤدي بها سواء إلى الانفتاح على المجتمع العام، وخاصة في أشكاله الاقتصادية، أو البقاء داخل النظام الاجتماعي الذي توجد فيه، ولا تتحول أبدا إلى خارج المؤسسة لتقوم بوظيفتها الطبيعية.

إن المعرفة الجامعية، من حيث طبيعتها الاجتماعية، يمكن أن تتمظهر من خلال ثنائيتين أساسيتين:

دور المعرفة في إعادة تمثيل وتشكيل الفوارق الاجتماعية السائدة في المجتمع، من حيث قدرتها على صياغة الفئات والطبقات، والأدوار الاجتماعية للمعرفة، خاصة من حيث القدرة على توزيع المزايا الجامعية والحصول على القوة، أو الانخراط في علاقات القوة في المجتمع. دور المعرفة نفسها في إعادة توزيع علاقات القوة والتراتبية الهرمية الاجتماعية في الجامعة نفسها، حيث تصبح المعرفة هنا مكونا هاما في إعادة التوزيع هذه من خلال التهيئة والتصنيف، والترتيب، والانتقال من وظيفة إلى وظيفة.

إن الشكل الآخر المهم، هو دور الجامعة أو المعرفة الجامعية في تطوير وتغيير المجتمع، وقيادته، من حيث السماح للأفراد في الانتقال في هرميته وتراتبته، وفي الجامعة نفسها، حين تتيح المعرفة للأفراد الانتقال والتقدم تبعا لقدراتهم المعرفية، وفق الضوابط المعرفية والتنظيمية والسماح لهم بالانتقال في هرمية المجتمع وفئاته وتنظيماته من دون قيود، غير القيود المعرفية والتنظيمية والأخلاقية. وهنا تصبح المعرفة دافعا قويا في نمو المجتمع وتطوره.

- بعض الانعكاسات على الوظائف الجامعية:

إن الأبعاد الاستمولوجية السابقة يمكن أن تكون عائقا أمام إحداث التغييرات الضرورية في وظيفة الجامعة، أو دافعا لها، تبعا للاستيعاب التام للبعد الاستمولوجي، وتبعا لدراسته دراسة عملية ونقده استمولوجي لهذه المعرفة وهذا نلاحظه من خلال ما يلي:

- أن المعرفة الجامعية في الجامعة الجزائرية، بسبب بعض الخصائص السابقة التي ذكرناها، لم يتم التطرق إليها بالبحث والدراسة والنقد والتقويم كما مطلوب في مؤسسة تعتبر كيانا معرفيا قبل كل شيء.

- وأن هذه النتيجة ناتجة بدورها عن انعزال هذه المعرفة عن سياقاتها المعرفية المتطورة في الجامعات الأخرى،

- مما يجعلها تنعزل أيضا عن محيطها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

- كما أن لهذه النتائج انعكاسات كثيرة على النماءات الاستمولوجية لكل من الطالب والأستاذ، وعلى العمل التدريسي، وعلى البحث العلمي، ومن ثم على المجتمع ككل.

إن هذه الملاحظات، تؤكد على صعوبة إحداث القطاعات الاستمولوجية الضرورية بين أنواع المعارف المختلفة في البيئة الجامعية، وعلى سبيل المثال بين المعرفة العامة

والمعرفة العلمية، أو في المعرفة العلمية نفسها، كما يرى باشلار، وهذا من خلال مختلف الفعاليات المعرفية الجامعية، وبالتالي صعوبة القيام بالوظيفة الجامعية نفسها، التي تتعلق بانتاج وابتكار وتوظيف واستثمار المعرفة.

- **فعلى صعيد الطالب:** يتجلى ذلك في السلبية والتنصل الذي أصبح الطالب يتميز به، والصعوبات الجمة التي يواجهها في استيعاب المعرفة، ناهيك عن بنائها، والتي ترجع إلى عدم قدرته على إحداث القطيعة بين معارفه العامة أو تفكيره العام، وبين المعرفة العلمية التي يجب أن تتسم بمجموعة من الخصائص المنهجية الضرورية، كما يتجلى أيضا في علاقة المعرفة الجامعية التي يحصل عليها الطالب بسياقاتها المحيطة، والتي تظهر وجود انقسام حاد بين ما يتلقاه الطالب في الجامعة وبين قدراته في تطبيق هذه المعارف خارج الجامعة ، (Kumar, 2006) . وقد أكد باشلار منذ وقت مبكر من فلسفته على أهمية القطاع الاستمولوجية الضرورية لإحداث تطورات في المعرفة الإنسانية، حيث لا يمكن لهذه المعرفة أن تنمو وتتطور إلا بإحداث هذه القطاعات، وهو الأمر الذي يسري أيضا على المستوى الفردي حين يقوم الطالب مثلا بإحداث قطيعة مع معارفه العامة خارج الجامعة، والإنخراط المعرفي الجديد الذي يجب ان يتسم بخصائص مختلفة للمعرفة واشكال الوصول إليها.

- **وعلى صعيد البحث العلمي :** نلاحظ البحوث الجامعية المعزولة عن واقعها، والتي لا تلتفت إلى الواقع إلا من خلال بعض المفردات المنعزلة، في الجوانب الميدانية خصوصا، ولا تستطيع أن تلج إلى المجتمع لتناول مشكلاته بموضوعية وعلمية، أو على المستوى الجماعي، عندما يقوم العلماء في مختلف التخصصات والحقول بإحداث قطيعة ابستمولوجية مع الممارسات التقليدية في التخصص العلمي نفسه (Marshall, 2015)، وهو المفهوم الذي طوره كوهن في كتابه بنية الثورات العلمية، حيث يبرز الانتقال المعرفي كثورة علمية، تقوم بهدم النماذج القديمة وبناء أخرى جديدة، ولن يكون ذلك ممكنا إلا بوجود بحث علمي رصين وقوي، يتم داخل الجامعة العلمية التي يكون اهتمامها منصبا على المعرفة.

- **على الصعيد التنظيمي:** نلاحظ بقاء المعرفة الجامعية، في أشكالها البنكية الجامدة التي يتم توظيفها في إعادة بعث التنظيم الجامعي نفسه، حيث تبقى البحوث والنتائج المتوصل إليها حبيسة الأدرج في المكتبات الجامعية، من دون الالتفات إليها وتوظيفها، أو حتى بحثها، من حيث كفاءتها وأهميتها ومناهجها، وغير ذلك مما تتطلبه المعرفة نفسها.

إن هذا يبين لنا قيمة المعرفة نفسها سواء لدى الأفراد المتعلمين أو في التنظيمات أو في المجتمع ككل، فهي معرفة لم تعد مهمة في حد ذاتها، مادام أن ابتكارها غير ممكن، والوصول إليها غير ممكن أيضا، واستخدامها مستحيل، إنها معرفة طقوسية في كثير من الأحيان، لم تبذل جهد، ولم تبحث من حيث صحتها وقوتها، وليست لها الكيانات الاجتماعية البحثية والمشروعاتية الضرورية لإنتاجها واستثمارها، ولم يعد لها من دور غير الدور الذي تمارسه بقية مكونات المجتمع والثقافة، إنها وسيلة لا غير لإعادة توزيع النظام والترتيب الاجتماعي.

- خاتمة:

من خلال ما توصلت إليه هذه الدراسة، يبدو جليا أن استيعاب وتمثل البعد الاستمولوجي أصبح ضروريا جدا للجامعة الجزائرية، وذلك من خلال منحه دوره الذي يستحقه، سواء من خلال دمجها في المناهج الجامعية، في كل التخصصات، خاصة في المستويات المتقدمة في الماستر والدكتوراه، أو من خلال التركيز عليه في مجال البحث العلمي والمشاريع العلمية، التي تبحث في مضامينه الثقافية والدينية والاجتماعية والنفسية، وهذا في حال أريد للجامعة أن تضع نفسها في مسارات العلم والمعرفة الحقة، إذ لا يمكن لأي إصلاح جامعي، أو جودة جامعية، من أن تبدأ إلا من خلال الحفريات التي يجب أن تتوجه بها عميقا إلى المعتقدات التي تحوم حول المعرفة، في المجتمع والثقافة وفي الأفراد وفي التنظيم، والتي تكمن فيها الأسباب الحقة للتخلف المعرفي، وهو ما سيلهم عملية البحث المعرفي من جديد، ويمنحها منطلقا نحو إعادة بناء معرفي أرقى وأكمل.

المراجع:

- Billett, S. (2009). Personal epistemologies, work and learning. *Educational Research Review* , 4, 210–219.
- Brownlee, J. a. (2005). Personal Epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years: An International Journal of Research* , 1-14.
- Gauthier, R.-F. (2013). The competency-based approach to curriculum reform in five African countries: What can we learn from the 2008–2009 evaluation? *Prospects* , 43, pp. 429–439.
- Ginestié, O. O. (2009). Conceptions didactiques et épistémologiques de cinq enseignants tunisiens de sciences physiques. *Didaskalia* (35), 101-138.
- Goldman, A. I. (2004). Group Knowledge Versus Group Rationality Two Approaches To Social Epistemology. *Episteme, A Journal of Social Epistemology* (1), 11-22.
- Goldman, A. I. (2010). Why Social Epistemology Is Real Epistemology? Dans a. h. Alan Millar (Éd.), *SOCIAL EPISTEMOLOGY* (pp. 1-29). Oxford University Press.
- Hartley, D. (2007). Organizational Epistemology, Education and Social Theory. *British Journal of Sociology of Education* , 28 (02), 195-208.
- Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology* , 29, 129–163.
- Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review* , 13 (4), 353-383.
- KUMAR, M. (2006). Constructivist Epistemology in Action. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative* , 40 (3), 247-261.
- Labbas, R. (2013). Epistemology in Education: Epistemological Development Trajectory. *Journal of International Education and Leadership* , 3 (2), 1-10.
- Lee, J. Z. (2013). Effects of Epistemological and Pedagogical Beliefs on the Instructional Practices of Teachers: A Chinese Perspective. Australian Journal of Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education* , 38 (12), 120-146.

- Mansour, N. (2010). Science teachers' interpretations of Islamic culture related to science education versus the Islamic epistemology and ontology of science. *Cult Stud of Sci Educ* , 05, 127–140.
- Michael J. Jacobson a, H.-J. S. (2010). Epistemology and learning: Impact on pedagogical practices and technology use in Singapore schools. *Computers & Education*) , 1694–1706.
- Moosa, S. a. (2005). Culture and personal epistemology: U.S.and Middle Eastern students' beliefs about scientific knowledge and knowing. *Social Psychology of Education* , 8, 375–393.
- Marshall, J. (2015). Bachelard and Philosophy of Education. In M. Peters, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1-3). Springer Science+Business Media Singapore.