نديم للترجمة

عبدالله بن سعيد الشهري

آفَاقٌ عِلْميّة ورُؤى نَقْديّة

في الثقافة والاجتماع والإدارة واللسانيات وفلسفة المنهج

نقلها إلى العربية

د. محمود القسطاوي

ابن النديم للنشر والتوزيع

دار الروافد الثقافية ـ ناشرون

آفَاقٌ عِلْميَة ورُؤى نَقْديَة

ابن النديم للنشر والتوزيع دار الروافد الثقافية - ناشرون

عبدالله بن سعيد الشهري

آفَاقٌ عِلْميّة ورُؤى نَقْديّة

في الثقافة والاجتماع والإدارة واللسانيات وفلسفة المنهج

نقلها إلى العربية

د. محمود القسطاوي

آفَاقٌ عِلْميَة ورُؤى نَقْديَة

تأليف: عبدالله بن سعيد الشهري

الطبعة الأولى، 2017
عدد الصفحات: 181
القياس: 17 × 24
الترقيم الدولي ISBN: 978-9931-599-24-1
الإيداع القانوني: السداسي الثاني/2016

جميع الحقوق محفوظة

ابن النديم للنشر والتوزيع

الجزائر: حي 180 مسكن عمارة 3 محل رقم 1، المحمدية
خلـــوي: 03 76 20 661 213+

وهـــران: 51 شارع بلعيد قويدر
ص.ب. 357 السانيا زرباني محمد
تلفاكس: 88 97 25 41 213+
خلـــوي: 03 76 20 661 213+
Email: nadimedition@yahoo.fr

دار الروافد الثقافية ـ ناشرون
خلوي: 28 28 69 3 961+
هاتف: 37 04 74 1 961+
ص. ب.: 113/6058
الحمـراء، بيروت-لبنان
Email: rw.culture@yahoo.com

إن جميع الآراء الواردة في الكتاب تعبّر عن رأي
المؤلف ولا تعبّر بالضرورة عن رأي الناشر

المحتويات

كلمة المترجم 7

مقدمة المؤلف 11

الفصل الأول : تحرير أفكار تتعلق بمفهوم الثقافة
وتلمُّس آثارها في مجال العلوم الاجتماعية 13

الفصل الثاني : العالم الاجتماعي: واقعي أم غير واقعي؟
وانعكاسات الترجيح على تصميم البحوث 35

الفصل الثالث : هل يمتاز البحث الكمِّي بوجود 'مسافة'
بين الباحث والمبحوث؟ 51

الفصل الرابع : طرائق البحث النوعي ومبادئ المنهج الوضعي:
متعارضة أم متوافقة؟ 61

الفصل الخامس : أهمية تصور التعلّم في أماكن العمل كظاهرة اجتماعية
لتطوير استراتيجيات المهارات على المستوى الوطني 75

الفصل السادس : هل تُغفِل الأفكار المتعلقة بإدارة المعرفة والمنظمة المتعلمة
قضايا السلطة والسيطرة داخل المؤسسات؟ 93

الفصل السابع : هل يمكن صناعة مجتمع ذي «مهارات عالية»
من خلال سياسة التعليم والتدريب المهني؟ 113

الفصل الثامن : استخدام لُغويات المتون في تقييم منهج 'تشومسكي' المعرفي في البحوث اللغوية 133

الفصل التاسع : التحفُّز والرؤيا: العلاقة بين الذات المثالية للُّغة الثانية L2، والتخيل والأسلوب البصري 153

الفصل العاشر : تجربة المؤسسة العامة لتحلية المياه المالحة في المملكة العربية السعودية مع تطبيق سلوكيات المنظمة المتعلمة حسب نموذج بروس بريتون Bruce Britton 163

كلمة المترجم

يقدم الباحث في هذا الكتاب نموذجاً جاداً وموضوعياً في التحليل والمناقشة على المستوى النظري والتطبيقي، فهو يسعي بأسلوب واقعي ومتميز إلى تحديد المشكلات التي تعوق تكوين مجتمع ذي مهارة عالية وإيجاد الحلول العملية المناسبة لها من خلال وضع الاستراتيجيات الملائمة لطبيعة المجتمع، مع مراعاة الواقع الاجتماعي والثقافي والديني لهذا المجتمع. فهو برغم اطِّلاعه الواسع والعميق على النظريات الغربية المختلفة التي تؤطر لأساليب تطوير المجتمع على المستويين العلمي والثقافي، إلا أنه ينتقي منها ما يتوافق مع ما يمكن تطبيقه في المجتمعات العربية، خاصة التي تتصف بثقافات نابعة من طبيعة واقعها الثقافي والأيديولوجي. وهو هنا يؤكد أن التطبيق العشوائي لبعض النظريات الغربية دون مراعاة للواقع الثقافي للمجتمع العربي لن يؤدي إلى إحداث تغيير جوهري ملحوظ نحو خلق مجتمع ذي فاعلية ملموسة.

وما يميز الباحث هنا هو تحليله العميق والدقيق لطبيعة البيئة في المجتمعات العربية من عدة محاور، وذلك من خلال استخدامه للنظريات الحديثة المتعلقة بالعلوم النفسية والعلوم الثقافية والاجتماعية والإدارية والعلوم الإقتصادية التي تلعب دوراً رئيساً في تكوين شخصية الفرد على المستوى الشخصي والمهاري، وتؤثر على أدائه في العمل. ففي هذه المقالات يوضح الباحث التفاعل - والتضارب أحياناً - المتمثل في تغيير نظام إحدى الثقافات بأكمله، بما يشمله من الدين، والعادات، والرموز، والمعتقدات، والقيم، بحيث يمكن أن يتقبل ويرعى بشكل مرن ثقافة فرعية أخرى تساعد على نشوء مجتمع ذي مهارات تعلم عالية، ويؤكد الباحث أيضاً أن فرص إنشاء مجتمع

قوي ذي مهارات عالية تتضاعف عند النظر إلي البعد الثقافي وأخذه علي محمل الجد من قبل واضعي السياسة الوطنية للتعليم والتدريب المهني.

ويؤمن الباحث أيضاً أن عملية التعلم والتدريب عملية مستمرة لا تتوقف عند ترك المتعلم مؤسسة التعلم التقليدية، وإنما تستمر عملية التعلم داخل المؤسسات وأماكن العمل، بحيث تعمل على تزويد الموظف أو العامل بالمهارات المختلفة التي تقوم بتطوير مهاراته خلال العمل وإكسابه قدرات جديدة تشعره بذاته من جهة وتحسين آدائه الوظيفي من جهة أخرى.

كذلك يطرح الباحث قضية هامة أخرى في تطوير إدارة المؤسسات تتعلق بإدارة المعرفة وحالات السلطة والسيطرة والمنظمة المتعلمة، وهي العلاقة بين الأفراد داخل المؤسسة وقيام بعض الأفراد باستخدام حيل السلطة والسيطرة لتحقيق الغايات الشخصية، وممارسة الضغوط الأيديولوجية التي يمكن استخدامها في تبرير طاعة الموظف وشرعنة إساءة كبار الموظفين للسلطة تحت ذريعة العمل من أجل تحقيق صالح مرؤوسيهم.

ومن أهم الجوانب المتأصلة في كتابة الباحث هو معالجته للمشكلات ليس فقط على الجانب التطبيقي وإنما أيضا البحث العميق في المفاهيم الأيدولوجية التي تؤسِّس للسلوكيات والأفكار الشخصية على المستويين النظري والعملي، فنجده مثلاً يبحث في إعادة تقييم مفهوم الثقافة ويحاول التوصل إلى صيغة متكاملة لهذا المفهوم؛ وهو في ذلك يدلِّل على أن المفهوم المتكامل للثقافة أكثر ارتباطاً وفائدة لطرق البحوث الاجتماعية النوعية وليس الكمية، وهو في هذا الجانب يتحدث على وجه الخصوص عن أثر صياغة واستخدام المصطلحات والمفاهيم على البحوث الكمية والنوعية على حد السواء، ويقول أن التعاريف تعمل على إعداد الأرضية اللازمة لجمع المعلومات، وتحليلها، والتوصل إلى النتائج، وهي إلى حد كبير تحدد سلفاً طبيعة المصادر، والمرجعيات، والحقائق، والمنهجيات التي يتم الاستعانة بها أو الإشارة إليها خلال عملية الكتابة.

ومن المسائل النظرية أيضاً التي يتصدى الباحث إلى معالجتها هو المقارنة

بين البحوث الكمية والبحوث النوعية فيما يتعلق بوجود مسافة بين الباحث والمبحوث، أي انفصال الباحث عن المبحوث على المستوى المادي الجسدي والنفسي، كي يستطيع الباحث تكوين الأراء والأحكام عن العالم الذي يعيش فيه. ويحاول الباحث أيضاً إثبات أن البحوث الكمية أيضاً يمكن أن تخلو من المسافة. كما يناقش الفائدة المترتبة على وجود تلك المسافة في البحوث الكمية والنوعية وأثر ذلك على صحة وموثوقية البحوث.

ومن جوانب الإثراء في هذه المقالات تفنن الباحث حيث عرّج على قضايا عصرية في علم اللسانيات، ونقد في إحدى مقالاته أطروحة اللغوي والمفكرالأمريكي نعوم تشومسكي في ضوء فرع حديث من علوم اللسانيات وهو علم لغويات المتون، ثم تناول في مقال آخر فرعاً جديداً من فروع علم النفس وهو نظرية الذوات الممكنة وتطبيقاتها في علم اللغة النفسي لتفسير تحفُّز المتعلمين لاكتساب لغة أجنبية. أود في الختام أن أسجل إعجابي وتقديري بأسلوب طرحه، والقضايا الجوهرية التي عالجها، والرؤية الهادفة التي تمتع بها.

د. محمود القسطاوي*

(*) الأستاذ المساعد بقسم اللغة الإنجليزية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - الأحساء.

مقدمة المؤلف

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، أما بعد..

يضم هذا الكتاب مقالات بحثية كتبتها باللغة الإنجليزية، وسبب كونها بالإنجليزية أن جُلَّها متطلبات بحثية أثناء مرحلتي الماجستير (علم اللغة التطبيقي: مجال علم اللغة النفسي، جامعة نوتنغهام) ومرحلة الدكتوراه (علوم اجتماعية، جامعة ليستر)، عدا الدراسة المنشورة في الفصل السابع، فإنها خلاصة رسالتي للماجستير، مترجمة من كتاب يضم مجموعة دراسات من نشر دار ملتي لنجول ماترز Mulitlingual Matters في كندا؛ وعدا الفصل الأخير وهو عبارة عن ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الرابع لمركز الفكر للتنمية البشرية بعنوان: "**استراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة في بيئة متجددة**"، والذي عقد بدولة عُمان في أغسطس 2014 م.وكنت قد أضمرت أثناء تأليف كل واحد منتلك البحوث أن أكتبها كتابة من يُعد أعماله للنشر لاحقاً، وقد تحقق ذلك ولله الحمد. لكني أنبه القاريء على أني أجريت بعض التعديلات والتحريرات في النص العربي (بعد الترجمة) والمادة العلمية حيث تطلب الأمر ذلك، وهي ليست كثيرة.

هدفي الأول من نشر هذه البحوث والأوراق هو مشاركة المعرفة الجديدة والمفيدة في المحيط العربي الإسلامي، لعلها تصادف راغباً في مثلها فيُفيد ويستفيد. أرجو أن يجد فيه القراء المهتمون ولو بعض ضالتهم، ويسرني استقبال ملاحظاتهم ونقدهم على بريدي أدناه. أشكر الدكتور محمود شكراً خاصاً على تجشم الترجمة وحرصه على تجويدها، وأشكر كل من شارك في إخراج هذا الكتاب برأي أو دعم أو مشورة، والله المسؤول أن يتقبل وينفع !

عبدالله بن سعيد الشهري
waleedione@hotmail.com
Twitter: @AlShehri101

الفصل الأول

تحرير أفكار تتعلق بمفهوم الثقافة وتلمُّس آثارها في مجال العلوم الاجتماعية

الهدف الرئيسي لهذا البحث ذو شقين: (الأول) إعادة تقييم مفهوم الثقافة والتوصُّل إلى صيغة متكاملة لهذا المفهوم؛ و(الثاني) بيان كيف أن تلك الصيغة المتكاملة هي أكثر قرباً وفائدة لطرق البحوث الاجتماعية ذات الطبيعة النوعية وليس الكمية.

هناك مشكلة كبيرة تواجه الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية، وهي مشكلة المصطلحات وتعاريفها، وذلك لأن التعاريف تعمل على تأسيس الأرضية اللازمة لجمع المعلومات، وتحليلها، ومن ثم التوصل إلى النتائج. أي أنه يمكن القول أنها إلى حد كبير تحدد سلفاً طبيعة المصادر، والمرجعيات، والحقائق، والمنهجيات التي يتم الاستعانة بها أو الإشارة إليها خلال عملية الكتابة. ونظراً لهذه المعضلة الكبيرة، نجد أن تعريف مصطلح "الثقافة" لم يسلم من المشاكل، وأن مسألة ماهية الثقافة كانت وما زالت موضع نقاشات دائمة ومتضاربة في بعض الأحيان. لقد قام (Matsumoto، 2006) بدراسة مجموعة من التعاريف، وتوصل إلى استنتاج مماثل:

> "على مدى سنوات، سعى العلماء جاهدين إلي تعريف مصطلح 'الثقافة'، ونظرا لاتساع هذا المصطلح فليس من المستغرب وضع العديد من تعريفات الثقافة في كل حين". (ص34)

ولكن لا نملك بديلاً آخر، فإما أن نحاول وضع تعريف للثقافة أو نظل بلا

تعريف كاشف لها. وبدءا من محاولة (Tylor 1871)، يتضح أن تعريفه غير النهائي للثقافة يشتمل على مصطلحين متميزين، إلا أنك كلّاً منهما مستقل عن الآخر، وهما اصطلاحي: الثقافة والحضارة. وفي هذا الصدد كتب (Tylor) يقول:

"الثقافة أو الحضارة بمعناها الإثنوغرافي الواسع هي ذلك الكل المعقَّد الذي يتضمن المعرفة والعقيدة والفن والأخلاق والقانون والعرف، وأية صفات أو مؤهلات أو عادات أخرى يكتسبها الإنسان باعتباره فرداً من أفراد المجتمع" (1871، ص1).

وحتى نتصور حجم الأزمة المفاهيمية الناجمة عن مشكلة التعاريف، يستشهد (Clifford Geertz: 1993، ص 4)، بعالم الدراسات الإنسانية الشهير (Clyde Kluckhohn)، الذي وضع أكثر من عشر تعريفات لـ "الثقافة" في واحد من أهم أعماله: "مرآة الإنسان" (Mirror of Man). وقد شملت مجموعة تعاريف الثقافة تارة القول بأنها "طريقة حياة الناس الشاملة"، وتارة "الإرث الاجتماعي الذي يكتسبه الفرد من جماعته"، وتارة "طريقة التفكير والشعور والاعتقاد"، وتارة "مجموعة من الآراء والتوجهات الموحَّدة نحو المشكلات المتكررة". وقد قدم (Geert Hofstede: عام 2001) أيضاً ما يمكن اعتباره التعريف الأكثر شهرة للثقافة بين دارسي الثقافة المحلية والمؤسسية، حيث يُعرِّف الثقافة باختصار بأنها:

"البرمجة الجمعية للعقل الذي يميز أفراد مجتمع أو فئة من الناس عن غيرها من المجتمعات أو الفئات". (ص9)

وفي مواجهة هذه المجموعة المتنوعة من التعاريف، على الباحث في مجال الدراسات الاجتماعية اتخاذ القرار واختيار أو صياغة على الأقل إحدى التعريفات 'التي يمكن استخدامها والاعتماد عليها' إذا ما أريد تحقيق تقدم ملموس (أو بعض الإسهام) بعيداً عن النزاع الدلالي حول المصطلحات. وتتمثل الخطوة الأولى في هذا الاتجاه في تحليل التعاريف المستخدمة على نطاق واسع، ولكن نظراً لضيق الوقت والمساحة يمكن القيام بتحليل موجز في هذا

السياق، أما الخطوة الثانية فتتمثل في دمج العناصر المشتركة البارزة ذات الصلة من بين أفراد التعاريف المراد تحليلها من أجل صياغة تعريف شامل للثقافة قدر الإمكان. ومع ذلك، يدرك الباحث أن التوفيق والدمج قد لا يكونا دائماً الحل الصحيح، وبالتأكيد هناك العديد من الحالات التي أدى فيها التوفيق (أو التلفيق!) إلى إحداث توفيق ضار أو تجاوزات غير مفيدة، وسوف أبذل قصارى جهدي في الاحتراز عن هذه الأمور خلال قيامي بكتابة هذا المقال.

هناك العديد من الجوانب الإشكالية، أو المكررة، أو المفقودة في التعريفات الحالية للثقافة، فبعض التعاريف تتحدث عن الثقافة كما لو كانت عملية منتظمة وثابتة ويمكن السيطرة عليها. وطريقة استخدام (Hofstede: 2001) لكلمة "البرمجة" وتصويره لـ "الثقافة" (أو لاستبطاننا لها) باعتبارها "البرنامج الذي يتحكم في العقل" ينسبُ بشكل واضح الدلالات التلقائية الآلية المباشرة إلى الثقافة وعلاقة الناس بها. وبعض التعريفات الأخرى تُغفِل موضوع التعريف رأساً، ففي تعريف (Tylor: 1871)، لا يبدو واضحاً ما إن كان المُعرَّف هو 'الثقافة' أم 'الحضارة'، وقبل كل شيء، هل هما مترادفان؟ كما أن عبارته 'أية صفات أو مؤهلات أو عادات أخرى' تستبعد الجوانب الثقافية التي قد لا يُنظر إليها باعتبارها 'صفات وعادات'، وذلك مثل 'القيم'. أما تعريف (Kluckhohn: 1951) فيبدو أقل إشكالاً، وذلك لأسباب سوف أوضحها في وقت لاحق، كما أنه يتجنب إلى حد كبير الحشو الزائد. ومع ذلك، فإن تأكيد (Kluckhohn) على أن 'الأفكار التقليدية' تُشكِّل النواة الأساسية للثقافة هو أقرب للزعم من كونه استنتاجاً مؤكَّداً. وبالنسبة للمشاعر والسلوكيات، كما سأشرح فيما يلي، فهي ليست أقل أهمية من 'الأفكار' في تكوين النواة الأساسية للثقافة. وأخيراً، فإن التعاريف السائدة للثقافة (على سبيل المثال Hofstede: 2001، وKluckhohn: 1951، وTylor: 1871) قد تجاهلت تماماً التركيز على البعد اللّاواعي للعديد من جوانب الثقافة. وسوف أتناول هذه المسألة بمزيد من التفاصيل في وقت لاحق.

أشرتُ في وقت سابق بشكل ضمني إلى أنّ تعريف (Kluckhohn Clyde) يصلح أن يكون نقطة انطلاق منطقية مناسبة نحو وضع تعريف واضح ومحسَّن للثقافة، حيث يُعرِّف (Kluckhohn: 1951) الثقافة بأنها تتألف من:

..."طرق نمطية للتفكير، والشعور وردّ الفعل، تُكتَسب وتُنقل بالأساس عن طريق مجموعة من الرموز، والتي تُشكِّل الإنجازات المميزة لجماعات بشرية، بما في ذلك شواهدها المتجسدة في الأعمال والصنائع. وتتكون النواة الأساسية للثقافة من الأفكار التقليدية (أي المشتقة والمنتخبة تاريخياً)، والقيم المرتبطة بها على وجه الخصوص". (ص86)

يتفوق هذا التعريف على العديد من التعريفات الأخرى من نواح كثيرة، فهو يبين أنّ الثقافة تتكشَّف من خلال مجموعة من "الأنماط"، وهي سمة تمكِّننا بشكل أساسي من الكشف عن أبعاد عديدة من محركات الثقافة، كما أن هذا التعريف يصنف "تأثير النمط" هذا إلى ثلاثة مستويات بارزة، هي: 'التفكير'، 'الشعور' و'رد الفعل'. وهناك فكرة أخرى تُميِّز هذا التعريف وهي تصويره للثقافة باعتبارها عملية ذات اتجاهين: فهي عملية اكتساب ونقل في ذات الوقت، وتتم هذه العملية عبر مجموعة من الرموز التي لا تعد الوسيلة الوحيدة للاتصال ولكنها، كما أدرك (Kluckhohn) نفسه، الوسيلة الرئيسية والأساسية. ومع ذلك، فإن القول المترتب على أن الرموز تقوم بالتعبير عن "الإنجازات المميزة" فحسب يعني ضمناً أن هذه هي الوظيفة الرئيسية للثقافة. فإن كان هذا هو ما قصده بالضبط فإني أختلف معه، وذلك لأن الثقافة باعتبارها "طرق نمطية من التفكير، والشعور، وردّ الفعل"، يمكن أن تساعد على ظهور "الاخفاقات المميزة" أيضاً، وأعني بذلك أن هناك "إخفاقات مميزة" لكل ثقافة يمكن أيضاًأن تشق طريقها إلى السطح من خلال طرق نمطية من التفكير، والشعور، ورد الفعل. على سبيل المثال، لا يمكن لأحد الاعتراض على أن الفساد السائد في مجتمع ما هو أحد مظاهر الفشل في التحول والتغيير الإيجابيين.

إن الانتشار المستمر للفساد على المستوى الجمعي لا يمكن وقوعه إلا من خلال طرق نمطية من التفكير، والشعور، ورد الفعل تُعدُّ مسؤولةًبشكل مباشر عن خلق الظروف الحاضنة للفشل وتغذيته والتي تعمل مع مرور الزمن بشكل أساسي على تمتين الفساد وانتشاره. وأخيراً، هناك قول بأن الأفكار 'التقليدية'

تشكل النواة الأساسية للثقافة، ومشكلة هذا القول هي أنه يُقلّل من، أو في الواقع يتجاهل كلياً، قدرة المشاعر والسلوكيات المعتادة.وهناك إقرار بالدور النفسي للعواطف والسلوكيات المعتادة من قبل علماء الاجتماع (انظر مثلا: Bond & Tedeschi: عام 2001، ص311) باعتبارها وسيلة هامةوأساسية من خلالها تتفاعل كثير من الميول الثقافية مع بعضها البعض. وبحسب فهمي لكلام (Kluckhohn)، ترتبط التصورات أساساً بالقيم والأفكار، ولكن هذين الأخيرين لا يفسران سوى شطراً من الموضوع، فالعواطف هي طاقات توليد السلوكيات ذات الأهمية الثقافية، والأدوار التي يمكن أن تؤديها العاطفة كأحد العناصرالمفسرة في الدراسات الثقافية كثيرة. على سبيل المثال، يقول (Kedia) وآخرون (1992):

> "في حين تشير مسافة السلطة إلى الاعتماد العاطفي للمرء على من هم أكثر قوة، فإن النزعة الفردية تتعلق بنوع من الاستقلال العاطفي عن الجماعات والمؤسسات أو التجمعات الأخرى". (ص6)

فوق ذلك يمكن للسلوكيات المعتادة المألوفة أن تكتسب طبيعة مستقلة، وفي الحالات المفرطة قد تتطور إلى شكل من الأفعال لا يمكن السيطرة عليه. فعلى سبيل المثال، أغلب السعوديين - إن لم يكن جميعهم - لديهم عادة لفظية في استخدام عبارات التحية المتكررة، فمن المعتاد تماماً عند الفرد السعودي تكرار عبارة "كيف - حالك؟" أكثر من 6 مرات خلال اللحظات الأولى للتحية عند لقاء الآخرين. وعندما يطلب منهم التفكير ملياً في الفائدة اللغوية من هذا التكرار، بعيداً عن الجدوى الاجتماعية، سنرى العديد من السعوديين يتفقون على استهجان هذا الإسهاب باعتباره عديم الفائدة. ومع ذلك، فإن نفس هؤلاء الأفراد حائدون عن الاتفاق على بُعد اجتماعي مفيد لمثل هذا السلوك اللفظي (على سبيل المثال، إظهار المودة والمحبة) بصرف النظرعن كونه غير منطقي من الناحية اللغوية. قد يساعد هذا المثال على توضيح الأهمية الثقافية للعادات، وخصوصاً العادات المستدامة على مدى فترات طويلة من الزمن وعبر شريحة عريضة من السكان.

في وقت سابق، قلتُ بأنه نادراً ما نجد في جميع التعاريف المعتمدة للثقافة تقريباً - إن لم تكن قد تجاهلت ذلك على الإطلاق - أية إشارة صريحة إلى البعد اللاواعي[1] لتأثير الثقافة، فمن المعروف جيداً أن العديد من المحركات النفسية للثقافة تتحقق من خلال أشكال لاشعورية مختلفة من التفاعل والتواصل (Parsons: 1991، ص217؛ Thrompenaars& Hampden-Turner: 1998، ص22؛ Schabracq: 2007، ص20). في الحقيقة، أودُّ أن أؤكد هنا على أن البعد اللاواعي يجب أن يكون حاضراً في قلب أي بحث يهدف إلى شرح العلاقة بين الثقافة والجانب المعرفي للتفاعل الاجتماعي، والحاجة إلى طرح مثل هذا القول تأتي من التداعيات الهامة الناتجة عن النقاش حول 'البنية والفاعلية' (Structure and Agency) بالنسبة لفهم عمليات وتدابير الثقافة. في كتابه "علم الثقافة" (Science of Culture) يؤكد Leslie A. White: 1949) عالم الدراسات الإنسانية أنه:

> ..."فوق العامل النفسي الفردي والاجتماعي في السلوك البشري، هناك عامل آخر ليس له علاقة بالنفسية على الإطلاق، ألا وهو العامل فوق-النفسي أو الثقافي. وبالإضافة إلى المكونات الطبيعية الفردية الموجودة في السلوك البشري، وفوق العامل الاجتماعي الذي يأتي من تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض، هناك تأثير العادات التقليدية، والأنظمة الاجتماعية، والأدوات، والفلسفات، وما إلى ذلك". (ص78)

وكما يقول (Leslie)، يبدو أن هناك قوة خفية تتجاوز الوعي المباشر للجماعات، وتقع خارج نطاق الوعي الواقعي الحقيقي المباشر لكل فرد على حدة، وهذه القوة يمكن الإشارة إليها بأنها -على حد تعبير Leslie- "القوة فوق-النفسية أو الثقافية" في شكل "العادات والتقاليد، والأنظمة الاجتماعية، والأدوات، والفلسفات، وما إلى ذلك". وعن طريق ربط هذا بفكرة 'البنية والفاعلية'، يلزم القبول بالاستنتاج القائل بأن أفعال البشر الاختيارية تؤدي حتماً

---

(1) من عادتي التحفظ على لفظ "لاواعي"، فالوعي حاصل ولكنه خفي، لذلك أميل لوصفه بـ "الوعي الباطن"، في مقابل "الوعي الظاهر".

إلى ما يعرف عند Giddens (1984، ص27) وغيره بـ"العواقب غير المقصودة" (إلى جانب عواقب أخرى مقصودة بطبيعة الحال). وعلى المدى البعيد، يشكل تراكم العواقب غير المقصودة عالماً خاصاً وتصبح متجسدة، وتعمل باستمرار على تغذية عملية متبادلة بحيث يصبح البشر الذين كانوا يوماً ما المُنشِئين لهذه العملية عبيداً لعواقب العواقب غير المقصودة لأفعالهم التي كانت ذات يوم مقصودة.

ولكن هذا لا يعني أن آليات الثقافة تخلو تماماً من الأفعال والمبادرات الواعية، سواء على المستوى الجمعي أو الفردي، فمن المؤكد أن بعض هذه الأفعال والمبادرات موجودة، ولكن حتى في هذه الحالة -فيما يتعلق بأثر الثقافة- يجب أن ندرك الفرق الدقيق بين الفعل "المقصود" والفعل "الواعي"، فقد يقوم فرد أو مجموعة معينة بتنفيذ عمل معين يكون مقصوداً (intended) ولاواعياً (unconscious) في آن معاً، وبعبارة أخرى، فإن "المقصود" و"الواعي" ليسا مترادفين. على سبيل المثال، عند تناول الفرد الإنكليزي لوجبة السمك والبطاطا المقلية (أو الفرد السعودي لوجبة الكبسة، أو الهندي لوجبة الكاري، أو الإيطالي للمعكرونة، ...الخ) ثم يُسأل كل واحد منهم عما يفعل (أي عن قصده) سيكون ردّه على الفور أنه بصدد تناول الطعام، أو العشاء، أو ربما يقول حرفياً أنه على وشك تناول السمك والبطاطا المقلية. لكن نفس "عادة" تناول "السمك والبطاطا المقلية" - شريطة أخذ عبارة "السمك والبطاطا المقلية" (fish and chips) في تلازمها اللغوي الثابت-ناشئة بالأساس عن سلوك ثقافي اجتماعي لاواع؛ فهي سلوك واضح تماماً ولا يحتاج إلى تفسير يخالف كونه عادة محلية دارجة دائمة. في هذا المستوى من الوعي الكلي للمجتمع عموماً يكتسب تأثير الثقافة أعلى قدر من الزخم.

من خلال كل ما تم مناقشته حتى الآن، يمكن استنتاج بعض الأبعاد الهامة التي يجب أن تكون مشمولة في أي تعريف مفيد للثقافة، **وأوّلها** البعد الإنساني، فتعريف الثقافة ينبغي بقدر الإمكان أن يتجنب استخدام أساليب الكلام المجازية (على سبيل المثال، قول Hofstede: "البرمجة" و"البرمجيات") التي تعمل على

التقليل من أو القضاء على الطابع الإنساني للثقافة. **والثاني** هو الوضوح، فالباحث في العلوم الاجتماعية ينبغي عليه بذل كل جهد ممكن لتحديد أي مفهوم يقوم بتعريفه بشكل واضح (أي تجنب مثلا تعبير Tylor "الثقافة أو الحضارة"). إلى جانب ذلك، ينبغي أن يقوم **البعد الثالث** في أي تعريف بتفسير عاملَين نفسيين من العوامل النفسية: **الأول**، يجب أن يأخذ في الاعتبار التأثير الثلاثي للعاطفة (emotion) والسلوك (behaviour) والأفكار(ideas). **ثانياً**، يجب عدم إغفال سمة اللّاوعي في أي تعريف مقترح للثقافة. ولا أزعم هنا أن هذه الأبعاد شاملة جامعة؛ فمن المؤكد أن المزيد من البحث والتدقيق قد يكشف عن أبعاد آخرى كامنة وهامة. ومع ذلك، أرى أن أي تعريف للثقافة، مثل العديد من المفاهيم الموجودة في علم الاجتماع، لن ينفك أبداً عن قدر معين من الغموض.

وعند تعريف الثقافة، هناك في العادة إشارة إلى بعض المفاهيم مثل 'التقليد'، و'الرموز'، و'العادات'، و'القيم'، ومثل هذه المفاهيم يتم تحميلها بكثير من الدلالات لدرجة تعذر الاتفاق على ما تعنيه بالضبط، وأود أن أطلق على هذه المشكلة "**مشكلة المفاهيم المتداخلة**" (nested-concepts problem)، والتي ستظل- في رأيي- شؤماً ليس فقط على البحوث الاجتماعية ولكن أيضاً على مناهج التنظير للمعرفة (epistemology) وللوجود (ontology) على حد سواء.

والمقصود بـ'المفاهيم المتداخلة' هو أنّ كل المساعي التي تتوخى التعريف، بما في ذلك المساعي الواقعة في العلوم الطبيعية والرياضيات، أو 'العلوم الدقيقة' (exact sciences) - كما يُطلق عليها - تظل متوقفة أبداً على جملة من المفاهيم المنتزعة من مشارب شتى، أو لنقل 'المفاهيم الضمنية' (embedded concepts) نظراً لعدم وجود عبارة أفضل، بحيث إن تلك التعاريف ذاتها تظل مفتقرة بشكل أو بآخر إلى تفسير آخر يميط اللثام عن حقيقة تلك المفاهيم، الأمر الذي يجعلها عرضة لمشكلات التقلب الدلالي مع الزمن. ومع ذلك، لا يجب أن يمنعنا هذا من تحقيق الهدف من كل ما تم مناقشته حتى الآن؛ فهدفنا الأساسي هو التوصل إلى تعريف محسَّن للثقافة، ولأن الوصول

إلى عتبة التفاهم (أو صيغة تبليغية مفهومة) بين الأطراف المعنية ليس متعذراً كلياً. في هذه المرحلة، وفي ضوء التحليل المذكور سابقاً، يمكن اقتراح التعريف المُحسَّن الآتي:

"أنماط معقدة ولاواعية على الأغلب من الأفكار، والمشاعر، والسلوكيات تُكتسب وتُنقل بالأساس عن طريق الرموز، وتُشكِّل هذه الأنماط جوانب القوة المميِّزة (الإنجازات) وجوانب الضعف المميِّزة (الإخفاقات) لجماعات بشرية في مجتمع ما".

كما نرى هنا، حقيقة أنه من الصعب إيجادتعريف للثقافة لا تنفي إمكان تعريفها، ولكن في المقابل حقيقة أنه يمكن تعريفها لا تعني أنه يمكن التعامل معها أو الحديث عنها كأحد العلوم واضحة الحدود وظاهرة المفاهيم تماماً. رغم ذلك كانت هناك محاولات لتناول الثقافة وعرضها كعلم من العلوم.ويبدو أن عالم الدراسات الإنسانية الأمريكي (Leslie White) كان أول من سار بقوة في هذا الاتجاه، وصاغ مصطلح "علم الثقافة" (culturology)، وهو مجال العلم، كما يقول (Leslie)، الذي يدرس'المحدِّدات فوق النفسية' للسلوك الإنساني في مجتمع ما (Leslie: 1949، ص87). وفي كتابه 'علم الثقافة' (عام 1949)، يقول (Leslie) بوضوح أن "علم الثقافة، أو علم النفس، لم يصل إلى درجة الكمال والنضج مثل علم الفلك أو الفيزياء" مثلا، ولكنه يرفض بكل حزم إخراج هذه المجالات من حيز العلوم، وفي هذا يقول:

"...من المغالطة أو المغالاة التأكيد على أن "الفيزياء علم من العلوم، بينما علم النفس أو علم الثقافة ليس كذلك". إذ يمكن للمرء أن يكون علمياً في أي مجالمن مجالات الخبرة". (ص2)

أعتقد أنه تجدر الإشارة هنا إلى أن الجدل الدائر حول طبيعة الدراسات الثقافية وعما إن كان ينبغي النظر إليها باعتبارها من العلوم البحثية **يرتبط بقوة بالجدل الواسع حول ماهية مكونات العلم ذاته.** أي، ما إذا كان هناك سمات مميِّزة يمكن من خلالها التمييز الحاسمبين النموذج العلمي وبين النموذج الذي لم يكتسب أهمية بدعوى أنه من العلوم الزائفة. وقد نشأ هذا الخلاف على مر

السنين وتطور إلى ما أصبح يعرف باسم "مشكلة ترسيم الحدود" (Demarcation Problem). وليس من أهداف هذا المقال الذهاب إلى أبعد من ذلك في شرح هذه الفكرة[2].

وقبل الانتقال إلى مناقشة أهمية الثقافة باعتبارها بناء يتعلق بعلم الاجتماع sociology من جهة والواقع الاجتماعي social reality من الجهة الأخرى، **نرى من المفيد التصدي لسؤال أخير في هذا الصدد، ألا وهو: هل الثقافة ظاهرة تطورية؟ وبأي معنى يمكن اعتبارها كذلك؟**

تؤكد نماذج التفسير التطورية عادة على أهمية مفهوم 'التقدم'، فالبشر، والطبيعة، والثقافات جميعها يُعتقَد أنها حققت تقدماً، ولا تزال تتقدم، بدءاً من أحوال الوجود الأولى البسيطة وانطلاقاً نحو أحوال أكثر تقدماً وتعقيداً. والنماذج التطورية التي تتسم بالمغالاة والإفراط، والتي تم التخلي عنها تماماً في الوقت الحاضر، تضيف إلى ذلك أيضاً أن الأشياء والمجتمعات الماضية تتقدم على التوالي من حالة 'منقوصة' (imperfect) و'غير متحضرة' (undercivilized) إلى حالة 'مثلى' أو حالة 'كمال' (perfect)، 'متحضرة' (civilized) و'مثقفة بشكل جيد' (well-educated). وحول هذا الرأي البائد تقريباً، كتب (Alex Inkeles) عام (2000) يقول:

> "في وقت مبكر، سيطر على تفكير علماء الاجتماع تصوُّر أن الإنسان والمجتمع يتقدمان في خطوات محددة من التطور المؤدي إلي صورة كبيرة من التعقيد المتزايد ووصولاً إلى مرحلة نهائية من الكمال". (ص30)

وهناك موقف مشترك بين النماذج التطورية التقليدية من هذا النوع، وهو الاتجاه لتصوير تطور الثقافات باعتباره تطوراً منظَّما وخطياً من شيء 'سيئ' و'غير مرغوب فيه' إلى شيء 'جيد' و'مرغوب فيه'. وأعتقد جازماً أن مثل هذه

---

(2) تعرضت لها بشكل مقتضب في كتابي الآخر (ثلاث رسائل في الإلحاد والعلم والإيمان)، دار نماء، الطبعة الأولى، ص154-162.

التصورات المُحمَّلة ضمناً بالأحكام القيمية، والفارغة من أي مسوغ أو مبرر حاسم، قد أسهمت في كثير من سوء الفهم لدينا حيال دور الثقافة وتعريفها. وقد أوضح هذه النقطة بشكل حصيف ومقنع الأمريكي الشهير (Stephen Jay Gould)، أحد المناصرين الكبار لنظرية التطور، حين ذكر أن مغالطة 'التقدم' نشأت:

> ..."في أعقاب التحيز العميق الذي يساوي بين ماهو كبير وتقدميّ من جهة وبين ما هو منظّم ومألوف من جهة أخرى، والربط بينما هو صغير وبدائي وما هو هلاميّو فوضوي". (عام 1996، ص44)

في السنوات الأخيرة، لم يعد العديد من أنصار نظرية التطور، سواء في العلوم الطبيعية أو الاجتماعية (انظر Stewart: 2000؛ Kirkpatrick: 2003)، يؤمنون بأن نظرية التطور تعني التقدم الموحَّد من أحوال منقوصة في الماضي إلى مراتب مثلى وكاملة في المستقبل. وفي ذلك يقول (John Stewart):

> "الغالبية العظمى من روَّاد منظِّري التطور الذين حضروا أحد المؤتمرات الدولية الكبيرة عن التقدم التطوري في عام 1988 عارضت الرأي القائل بأن التطور تقدمي وأن البشر في طليعة التطور على هذا الكوكب" (عام 2000، ص160)

وفي ضوء ذلك، يظل هناك معنى واحد فقط من المعاني المرتبطة بالتطور يمكن من خلاله تصور أو وصف الثقافة بشكل مناسب، فعند النظر إلى الثقافة الموجودة في نظام اجتماعي مفتوح (Sayer: 2000، ص15)، يمكن للتطور بالمعنى غير الخطي (non-linear) أن يُفسِّر بشكل معقول الكثير -إن لم يكن جميع- الديناميكيات المعقدة للثقافة، ولذا أخلُص هنا إلى أن الثقافة ظاهرة تطورية ولكن بمعنى خاص جداً لا علاقة له بالمعنى المهجور الذي توحي به الفلسفة الداروينية.

وبعد أن قمنا باقترح تعريف محسَّن للثقافة، وبعد استكشاف طبيعتها من عدة زوايا، ننتقل الآن إلى مناقشة أهمية مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية. ولهذا الغرض، يجب التمييز بين الثقافة باعتبارها بناء يرتبط بعلم الاجتماع

والثقافة بوصفها واقعاً اجتماعياً. **فالأول** يتعلق بالثقافة باعتبارها نموذجاً نظرياً مفيداً، أو كمفهوم يستعمل لإيجاد معنى للأبحاث والأدوات والمنهجيات. أما **الأخير**، من ناحية أخرى، فعلى الرغم من ارتباطه الوثيق بالأول، إلا أنه يتعلق بالثقافة القائمة استقلالاًعن تمثيل حواسنا، أو بتعبير كانطي: الثقافة بوصفها 'الشيء في ذاته' (noumenon)[3]. وبالتالي، فإن المهمة القادمة لدينا ذات شقين: **الشق المعرفي** (أي الثقافة بوصفها وحدة أو مجموعة من المعارف، كتجربة هي موضوع دراسة)، **والشق الوجودي** (أي الثقافة باعتبارها الشيء الخارجي، بوصفها عامل يستحثُّ علمنا ويعمل على خروج تجربتنا الحياتية إلى حيز الوجود).

لا بد من الإشارة في البداية إلى أنه لا يمكن لأي نظرية للمعرفة أن توجد من دون نظرية للوجود تستطيع توفير الأرضية لوجودها، أي: نظام مستقل من الوجود من خلاله تُستثار معرفتنا وتتطور. ولذلك فإنني أرى أن خبرة البشر وتجربتهم الثقافية أصيلة وليست وهمية، كما يحلو لعدد من الفلاسفة والكتاب، على الأقل باعتبار المستوى الجمعي للوعي الاجتماعي عند البشر. ومع ذلك، يمكن القول بشكل واقعي أن الخبرة الثقافية لفرد معين، أو جزء منها، تواجه مجازفة الإشارة إلى ضابط مثالي (ideal) أو غير واقعي (unreal) تُمكن الإحالة إليه.

لكن هذا القول لا يكاد يصمد - إن كان يستطيع الصمود بالأساس- في مواجهة البراهين الظواهرية القاضية بأن وجود الثقافة، سواء باعتبارها رمزاً معرفياً أو معطى وجودياً، من المسلمات الكونية الأصيلة. وبمعاملة كل شيء على قدم المساواة، تظل الظاهراتية في معناها الأعم وحدها صاحبة الكلمة، وما أعنيه بقولي "كل شيء على قدم المساواة " هو أنه نظراً لأن كافة أشكال البحث والتحقيق الوضعية تستوي مع بعضها البعض في قصورها عن تفسير كل ما نحتاج إلى معرفته عن معنى أشياء من مثل 'الثقافة '، و'المجتمع'، و'العقيدة'، وغيرها، فليس هناك إذاً طريقة أخرى لتغيير الوضع وترجيح أيّ من وجهات نظرنا واستنتاجاتنا إلّا من خلال نظرية الظواهر في أوسع دلالالتها

---

(3) (Noumenon) مصطلح فلسفي ويقصد به ويرادفه في الاستخدام الفلسفي "الشيء في ذاته" بالإنكليزية thingin itself . (المترجم)

وأعم معانيها. وسبب تأكيدي على قيد "أوسع دلالالتها وأعم معانيها" هو تفادي الوقوع في أسر المعضلة النسبية التي يمكن أن تنتهي إليها الثقة المبرمة في منطوقات ومفهومات المنهج الظاهراتي. في سياق بسطهم للمنهج الظاهراتي، أشار بعض كبار الباحثين (Bochenski، 1965، ص17) إلى طبيعة التقابل المهم الذي تقرره الظاهراتية بين تركيب بنية العقل الفاعلة (لا المُستقبِلة فحسب) في إدراكنا للأشياء وبين تعقيد مدركات ومرصودات الوجود الخارجي، ومن ثمة يمكننا أن نستنتج أن البساطة المنشودة من خلال مبدأ الاختزالreductionism قد لا تكون طريقنا إلى فهم الأشياء وإنما طريقنا إلى إساءة فهمها.

هذا الأساس الفلسفي الذي أصّلته للتو هو في رأيي مقدمة ضرورية لأي مناقشة عميقة لأهمية الثقافة في العلوم الاجتماعية [4]، وبدون ذلك ستتعقد الأمور وسيصبح الباحث الاجتماعي كالمسافر بلا بوصلة، يتحدث عن الثقافة - أو بالنسبة لهذا الأمر عن أي مفهوم اجتماعي مماثل -، قبل تعريف خارطة الطريق الخاصة بالبحث.

وهناك سببان رئيسيان لجعل دراسة الثقافة أمر مهم:

أولاً: فهم طبيعة المجتمع؛

ثانياً: تعزيز وتجويد أساليب البحث في دراسة طبيعة المجتمع.

حول السبب الأول، أودُّ الاستنارة بمشكلة "البنية والفاعلية " (Structure and Agency) لإظهار كيف يمكن للدراسات الثقافية أن تسهم بشكل كبير في زيادة فهمنا لطبيعة العلاقة التي تحكم ثنائية "البنية والفاعلية". أولا، لنفترض أن المجتمع، والذي هو في جوهره مجتمع من البشر، شيء لا يمكن تصوره لعدم وجود ثقافة من نوع ما. ويمكن عكس هذه الفرضية ونقول جدلاً أننا لسنا قادرين، بحسب ما لدينا من الخبرة، على تصور ثقافة ما أو أي شكل من أشكال الثقافة في ظل عدم وجود مجتمع بشري (society) مسؤول عن إنتاج تلك الثقافة. ويمكن هنا على سبيل المثال الإشارة إلى أحد العلماء البارزين في هذا

---

(4) وهو مهم أيضاً لأي مناقشة عميقة للبنية المعرفية للعلوم الطبيعية، ولكن بسطه يقع خارج نطاق البحث الحالي.

المجال، وهو (George P. Murdock) الذي يؤكد هذه العلاقة الأساسية بين المجتمع والثقافة، حيث يقول:

"يبدو المجتمع دائماً مرتبطاً بمنطقة محددة، يقوم فيها أفراده باستغلال موارده الطبيعية وفقاً للإنجازات التقنية للثقافة". (1949، ص81)

بالنظر إلى هذه الملاحظة، أميل بشدة إلى الاعتقاد بأن هناك علاقة تآزرية متناظرة تحكم العلاقة بين الثقافة والفاعلية من ناحية وبين المجتمع والبنية من ناحية أخرى. ومرة أخرى، يبدو أن (Murdock: 1949، ص11) يساند هذه الفرضية في التأكيد على أن البنى الاجتماعية الأساسية تتحقق بصورة رئيسية من خلال التطور الثقافي. مع ذلك، ملاحظة (Murdock) في حقيقتها ملاحظة عامة جداً، وما أنوي القيام به هنا هو محاولة شرح كيف يتحقق هذا الأمر. وكما ذكرنا في وقت سابق، يقوم المجتمع بإنتاج الثقافة، ولكن الآلية التي يتم من خلالها نشأة وبروز هذه الثقافة هي**الفاعلية** . والفاعلية، في مقابل **البنية** ، تشتمل على الفعل، وبالتالي يتم انتاج الثقافة بشكل مستمر واستنساخها عن طريق هذا الفعل، فهي تتحقق بهذا الفعل ومن خلاله.

أما الأنماط الثابتة التي تتشكل وتتجسد عبر الزمن بموجب ذلك الفعل فهي بنى وليست فاعليات، فالبنية، كما توحي به الكلمة، تتسم بقدر من الشمول والثبات عبر الزمن، في حين أن الفاعلية، والتي هي مجمل تصرفات آحاد أفراد المجتمع، فنشطة، ومتجددة، ومخصوصة باعتبار مواضعها. والأنماط ذات المعنى والتي تمنح الثقافة طابعها الفريد من مجتمع إلى آخر يتم تصميمها بشكل مستمر من قبل شبكة من الفاعليات، كما أن هذه الأنماط الناشئة تقاوم التفكك وتظل بعده وتحتفظ باتساقها بفضل البنية. ولقد أشار الألماني المثالي هيجل (Hegel: 1977) إلى هذه العلاقة التآزرية بين الفاعلية والبنية وربما كان أول من صاغها صياغة محكمة، إذ قال:

"إن آحاد الوقائع الخالصة لنشاط وعمل الفرد تنبئ عن احتياجاته كمخلوق طبيعي، أي كحالة فردية آنية خالصة. وكون هذه الوظائف المشتركة لآحاد الأفراد في مأمن من أن يصيبها الإحباط، وإنما

بالعكس تنعم بوجود فعلي، فهذا حاصل بفضل الوسيط الكلي المعزز، إلى جبروت الأمة ككل... إن فعل الفرد لتلبية احتياجاته الخاصة يلبي في ذات الوقت حاجات الآخرين من بني جنسه، والوفاء باحتياجاته الخاصة يحرزه فقط عبر فعل الآخرين"[5]. (ص213).

وخلاصة القول هنا، رغم مجازفة التبسيط المخلّ، هي أن أفراد المجتمع يعملون معاً على صناعة وإنتاج ثقافتهم، فهم يصنعون الثقافة بواسطة الفاعلية، ولكن، وبصورة متزامنة، يتم توجيه هذه الفاعلية وتنشيطها، ولكن ليس تحديدها بشكل كامل، من خلال الثقافة القائمة. والسبب في أن الثقافة لا تقوم بتحديد فاعلية الإنسان بشكل كامل - ولا ينبغي أن تقوم بذلك - ووفقاً لما قاله(Roy Bhaskar: 2008، ص24، 26)، مؤسس المدرسة الواقعية النقدية، في نقده للفلسفة الهيومية[6] التجريبية الكلاسيكية، هو أنني لا أرى أن المجتمع نظام مغلق ومحدد داخلياً، وأعتقد أنه ستظل هناك دائماً ثغرات في نسيج هذا النظام من خلالها تشق الحرية طريقها إلى عالم البشر. بقطع النظر الآن عما إذا كان مصدر هذه الحرية هو الوجود المتعالي الخاص الذي نسميه "الله" أو أي شيء دونه، فذلك موضوع يقع خارج نطاق المقال الحالي.

أما بالنسبة للنقطة الثانية، فإن الدور الذي يمكن أن تقوم به الدراسات الثقافية في تعزيز منهجيات البحوث الاجتماعية يقتضي مسألتين، الأولى لها علاقة بالدراسات العرقية الإنسانية (الاثنوغرافيا) وخاصة فكرة "الاثنوغرافيا الانعكاسية" (Davies، 1999) في حين ترتبط المسألة الأخرى باعتناق وتطبيق دراسات الظواهر كوسيلة لتفسير الظواهر الثقافية. وفي كتابها المعنون "الاثنوغرافيا الإنعكاسية" (Reflexive Ethnography)، طرحت الباحثة (Charlotte A. Davies) المشكلة التالية:

"يبدو أن الأسئلة التي تدور حول الذات تتجه نحو قلب المعضلة

---

(5) ولكن يظهر هنا السبق الخلدوني أيضاً، خاصة في الشطر الأخير من كلام هيجل.

(6) نسبة إلى الفيلسوف الاسكتلندي (David Hume 1711-1776) الذي ترى فلسفته التشكيكية أن المعرفة الإنسانية قاصرة على تلك المعارف التي يمكن إدراكها بالحواس. (المترجم)

الإثنوغرافية في فترة ما بعد الحداثة والمتصلة بمشكلة القدرة على معرفة الثقافات والشعوب الأخرى، ومخاطر إسقاط الافتراضات الثقافية الخاصة بنا عليها في تحليلاتنا". (1999، ص22)

وحين نتأمل الأمر عن كثب، نجد أن (Davies) تقدم لنا مشكلة مركَّبة، هذه المشكلة يمكن تفكيكها إلى عدد من المشكلات الفرعية جميعها تعد مشكلات جديرة بالدراسة. ولكن في السياق الحالي، ما يجب أن يشغلنا بشكل أكثر من غيره هو إشارة (Davies) الواضحة إلى البعد المتحيز أو المُحابي (non-dispassionate)المتأصّل في العديد من الدراسات الثقافية بشكل كبير. وبحكم وضعنا كباحثين اجتماعيين، يبدو أنه لا مفرلنا من الوقوع في أحد فخين: إما "**الانخراط والانغماس**" أو "**الانعزال والانفصال**" (Elias، 1956)، وذلك بدرجات متفاوتة قوة وضعفاً واتساعاً وعمقاً بين كلا الحدّين. لكن لا ينبغي أن يحول هذا دون إمكانية التوصل إلى حل لإزالة الآثار الضارة سواء لـ "التحيز المغالي" (Ultra-subjectivity) - أو كما وردفي تعبير (Davies :1999، ص71) "الانخراط المفرط" (Over-involvement) -أو "الموضوعية المغالية" (Ultra-objectivity)، حيث تهيمن المسافة وتسود على حساب فهم المتكلم لما يطرحه. وهناك نقطة تستحق التنبيه عليها في هذا الصدد وهي أنه في حين أن بعض الباحثين الاجتماعيين وعلماء الأنثروبولوجيا الإثنوغرافية على وجه الخصوص قد ينجحون إلى حد كبير في التخفيف من تأثير'المبادئ والمسلمات الثقافية الخاصة بهم'، نجد أنهم يفعلون ذلك في ظل خطر الانغماس الزائد في الثقافة التي يقومون بدراستها وبحثها. وفي هذا تشير (Davies: 1999، ص71) إلى أنه قد تم "تحذير الإنثوغرافيين ضد مخاطر 'التحول إلى الثقافة المحلية"، كما أوضحت (Davies) أن "هذا الإفراط في الانخراط من شأنه أن يؤثر على قدرتهم في التحليل أو حتى ملاحظة المبادئ والمسلمات الثقافية المحلية". وهذه المشكلة التي يُخشى منها تُلقي الضوء على طبيعة الدراسات الثقافية التي يجب أن تهيمن على الأسئلة البحثية الاجتماعية الحديثة وتحكمها، وأقل ما يمكن القيام به للتحول إلى هذا الاتجاه هو إدراك، كما يقول (Triandis Harry C.: 2004، ص89)، أن "هناك نقطة تحول كبرى حدثت عندما بدأ فهم

وتصور الثقافة على أنه أمر 'داخل' نفس الشخص"، وما يعنيه هذا، خلافاً للعديد من النماذج التقليدية، هو أن الأنماط الثقافية والعمليات النفسية متشابكة على نحو قوي لأنها تغذي بعضها على الدوام[7].

إن صحت تلك الملاحظة الأخيرة، يمكن فهم اثنين من التداعيات الهامة على أساليب البحوث الاجتماعية: **الأول** هو أن الباحثين الاجتماعيين لا يمكن أن يفلحوا تماماً في عزل أنفسهم عن (أ) قواعد وأعراف الثقافة التي تشربوها في بيئتهم الاجتماعية و(ب) جوانب ومظاهر الجذب الشخصية الموجودة في الثقافة التي يعتزم الباحثون دراستها. وفي كلتا الحالتين، نحن محجوبون عن الحصول على المنظور الكوني المطلق الذي طالما حلم به البعض والذي يكشف الحقيقة كما هي استقلالاً عن قيود واملاءات الإدراك البشري[8]. وأزعم بل أجزم أن علماء الطبيعة أيضاً، طالما أنهم مستعدون لقبول أنهم كائنات محدودة وغير معصومة، لا يمكنهم التملّص فضلاً عن التخلّص من تلك القيود المحتومة. ومع ذلك، لن أذهب إلى حد الادعاء بأن البشر، ومنهم الباحثين الذين كرَّسوا أنفسهم لتلبية متطلبات المهنة، لا يتمتعون بأي منظور متميز من أي نوع كان. فبالمقارنة مع جميع الأنواع الأخرى المعروفة حتى الآن، يشغل البشر موقعاً معرفياً فريداً لايشغله، حسب مبلغنا من العلم، أي كائن آخر.

أما **المسألة الثانية** التي نتحدث عنها هنا - كما أشرت سابقاً - فهي دور الدراسات الثقافية في حسم قضية اعتناق وتطبيق النظرية الظاهراتية كوسيلة لتفسير الظواهر الثقافية. والواقع أن تحول نظر الدراسات الثقافية من الثقافة بوصفها عامل خارجي أو قوة إلى الثقافة بوصفها - في معظم الأحوال - بناء نفسي (Triandis: 2004، ص89) له تداعيات في غاية الأهمية على المنهج الظاهراتي.

---

(7) على العكس من ذلك، ووفقاً لـ (Robert Anderson: 1984)، يرى (Leslie A. White) أنه يجب تفسير الاختلاف في الثقافات في ضوء المفاهيم والمصطلحات الثقافية، و"ليس في ضوء المفاهيم والمصطلحات البيولوجية أو النفسية". (ص122)

(8) في ردهم على حالة ما بعد الحداثة، يزعم (Hoffmann: 2009) ومن معه بأن مدارس الفكر في ما بعد الحداثة من خلال "العديد من مساعي إعادة البناء وإعادة صياغة الذات"، قد أودت بـ "المكان المتميز" الذي كانت تشغله الذات في الفلسفات الحديثة وما قبل الحديثة.

أولا وقبل كل شيء، هناك الآن حاجة ملحّة - وربما أكثر إلحاحاً من أي وقت مضى - للفهم والحكمة أكثر من الحاجة إلى تكديس المعلومات الوصفية والتحليل غير المباشر لها، وما أعنيه هنا بقولي 'التحليل غير المباشر' هو أن البشر أصبحوا يعتمدون بشكل متزايد على التكنولوجيا لفهم البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، وهذا يقتضي لا محالة فهمهم لذواتهم أيضاً في ضوء ذلك. والبرامج الاحصائية، على سبيل المثال، تستخدم الآن باعتبارها 'الطريقة الفورية' في تحليل وفهم البيانات التي تم جمعها وإطلاق الأحكام الحاسمة أحياناً على مجتمعات أو جماعات برمتها. ولكن، مثل وجبات الطعام السريعة، نجد أن الطرق السريعة لمعالجة المعلومات وتصميم الاستنتاجات هو أمر 'غير صحي' - هذا إن أردنا التلطف في التعبير - من نواح عدة : فالقدرات المفاهيمية الجوهرية لدى البشر تفقد حيوتها وحدّتها ويعتريها الكلال، وربما تعرّضت في بعض الحالات المتطرفة إلى زوال جزئي أو كلي، وكذلك ينشأ شعور بعدم الثقة (أو الخلل والفصام) بين الناس وبين قدراتهم الطبيعية على التحليل نتيجة لزيادة الاعتماد على التكنولوجيا، وأخيراً وليس آخراً يتفاقم ذبول بعض الصفات الإنسانية النبيلة كالحكمة، والبصيرة، والفراسة، والفقه[9] - أو ما يُطلق عليه الدارسون الألمانverstehen - وذلك لإفساح المجال أمام الأحكام 'المُعلّبة' أو 'المشبعة بالطابع الرقمي'.

لا شك أن طرق البحث الوضعية (positivistic) لديها ما تقدمه، إلا أن الدراسات الظاهراتية التي تتعامل مع الثقافة بوصفها "بناء عقلي" (mental construct) (انظر: Yeganeh & Su : 2006) تمتلك قدرة على كشف أوجه وأعماق للمعنى يتعذر الوصول إليها من خلال طرق البحث الوضعية. وكما يقول (Yeganeh & Su) "... يبحث الباحث عن 'معنى' الظواهر الثقافية وليس عن العلاقات الممكنة بين المكونات" (2006، ص 363). وإلا فكيف سنحصل مثلاً على معرفة عن ذوات الآخرين إن كان عامل القصدية intentionality لا يتيح نفسه لتحققات المنهج الوضعي positivism؟ فنحن لا نخضع نوايا الآخرين لمبدأ

(9) والفقه في لسان العرب يطلق ويراد به مطلق الفهم، لا الفهم المقترن بأحكام الدين فقط كما استقر في روع البعض.

القابلية للتخطئة قبل أن نقرّهم على أقوالهم وإنما، كما قال (Potter: 1999م)، نقوم باستنطاقهم عن مقاصدهم وهو الأمر الذي لا نفعله مع الحجارة أو الجزئيات. وإن لديَّ اعتقاد قوي أن هذا الملحظ مضموماً إلى تداعياته العملية من أقوى ما يدعم قضية فاعلية نظرية الظواهر. ولتوضيح النقطة الرئيسية وربطها بموضوع هذا المقال، يمكن للعلوم الاجتماعية المعاصرة أن تتنفس حياة جديدة في الدراسات الثقافية من خلال النظر إلى الاشياء والإحساس بها بطريقة إنسانية، وذلك عن طريق مزيد من الانخراط الفعلي في التجربة الاجتماعية الواقعية مع تفعيل الحاسة النقدية الانعكاسية التي من شأنها أن تدرأ الوكس وتدفع الشطط أو تخفف من آثارهما، وبهذا يستعيد المنظور الأنثروبولوجي المميز للإنسان شيئاً من حيويته ويتخفف من أوزار ثلاث مشاريع أناخت عليه بكلكلها: **الأول** مهووس بإنجاز البنية الموضوعية الكلية للظاهرة الاجتماعية (حداثي/بنيوية)؛ **والثاني** - وهو ضده - مولع بتفكيك الكل وتكسير العوالم الإنسانية إلى ذوات متناثرة لا يكاد يربط بينها رابط مشترك (ما بعد حداثي/ تقويضية)؛ **والثالث** ينطلق من المركزية الغربية ويحمل وصية التركة الكولونيالية في فهم الآخر (عولمي/استعماري).

المراجع:

- Anderson, R., 1984. The Superorganic and its Environments in White's Science of Culture. *Journal of Anthropological Research*, Vol. 40, No. 1, pp. 121-128.
- Bhaskar, R., 2008. *A Realist Theory of Science*, Verso, London & New York.
- Bochenski, J. (1965) *The Methods Of Contemporary Thought*, D. Reidel Publishing Company, p. 17.
- Bond, M. H. & Tedeschi, J. T., 2001. Polishing the Jade: A Modest Proposal for Improving the Study of Social Psychology across Cultures. *In:* Matsumoto, D., ed. *The Handbook of Culture & Psychology*, Oxford University Press.
- Davies C. A., 1999. *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*, Routledge, London & New York.
- Elias, N., 1956. Problems of Involvement and Detachment. *British Journal of Sociology*, 7(3), p. 228.
- Giddens, A., 1984.*The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, Blackwell, p. 27.
- Gould, S. J., 1996. The Shape of Life. *Art Journal*, Vol. 55, No. 1, p. 44.
- Hampden-Turner, C. &TrompenaarsF., 1998. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business* <http://www.amazon.com/Riding-Waves-Culture-Understanding-Diversity/dp/0786311258>. Nicholas Brealey Publishing.
- Hegel, G. W. F. 1977.*Phenomenology Of Spirit*, Translated By A. V. Miller, Oxfor Univerity Press, p. 213.
- Hoffman, L. et al., 2009. Toward a Sustainable Myth of Self: An Existential Response to the Postmodern Condition. *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 49 No. 2.
- Inkeles, A., 2000. *What is sociology? An Introduction to the Discipline and Profession*. Foundations of Modern Sociology Series, Prentice Hall, India.
- Kedia et al., 1992. Dimensions of National Culture and the Productivity of R& D Units. *The Journal of High Technology Management Research*, Vol. 3, No. 1.
- Kirkpatrick, G., 2003. Evolution or Progress? A (Critical) Defence of Habermas' Theory of Social Development. *Thesis Eleven*, 72, p. 91.
- Kluckhohn, C. 1951. The Study of Culture. In Lerner and H.D. Lasswell (eds). *The Policy Sciences*, p. 86-101. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Matsumoto, D., 2006. Culture and Cultural Worldviews: Do Verbal Descriptions about Culture Reflect Anything Other Than Verbal Descriptions of Culture?. *Culture Psychology*, 12, 33.
- Murdock G. P., 1949. *Social Structure*. The Macmillan Company, New York.
- Parsons, T., 1991. *The Social System*, Routledge, London & New York.
- Potter, G. 2000.*The Philosophy of Social Science*, Pearson.
- Sayer, A., 2006. *Realism and Social Science*. London: Sage.
- Schabrac, M. J., 2007. *Changing Organizational Culture: The Change Agent's Guidebook*, John Wiley & Sons.
- Stewart, J., 2000. *Evolution'sArrow: The Direction of Evolution and the Future of Humanity*, The Chapman Press, p. 160: notes and references.

- Triandis H. C., 2000. The Many Dimensions of Culture. *The Academy of Management Executive*, Vol. 18, No. 1.
- Tylor, E. 1871.*Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. Vol. 1, London.
- White, L. A., 1949. *The Science of Culture: A Study of Man and Civilization*. Grove Press, Inc., New York, p. 78.
- Yeganeh H. & Su, Z., 2006. Conceptual Foundations of Cultural Management Research. *International Journal of Cross Cultural Management*, No. 6, p. 361.

الفصل الثاني

العالم الاجتماعي: واقعي أم غير واقعي؟ وانعكاسات الترجيح على تصميم البحوث

أعتقد أنه من أجل القيام بمهمة بحث ناجحة دون إخلال بالاتساق المنطقي، لابد أن تكون عملية تصميم البحوث مبنية على معرفة جيدة ورؤية واضحة انطلاقاً من فهم الباحث لوجود العالم الاجتماعي. لذا، فإن الهدف الرئيسي لهذه المقالة البحثية ذو شقين: (الأول) مناقشة وإبراز عنصر الواقعية المفترض وجوده في إدراكنا لمفهوم 'العالم الاجتماعي'؛ و(الثاني) استكشاف الإنعكاسات المحتملة لمثل هذه المناقشة على عملية تصميم البحوث. أثناء مناقشة الشق الأول، سأقوم بعرض مفهوم مبتكر فيما أحسب أطلقت عليه مفهوم 'الخبرة المختلطة' (mixed experience) وذلك لتحديد وشرح الطبيعة التفاعلية المعقدة لوجود الواقع الاجتماعي والمفهوم ضمناً (كما أفترض) من خلال تبني نظرية المعرفة الواقعية النقدية. هناك خمسة استنتاجات رئيسية يُظهرها البحث تنتج عن استخدام فكرة الخبرة المختلطة التي أشرنا إليها للتو. كما سنقوم بعد ذلك بمناقشة بعض الإنعكاسات المحتملة المتعلقة بقضايا تصميم البحوث. من المهم قبل المضي قدماً إيقاف القاريء على جملة من المصطلحات في البحث ومن أهمها: العالم الاجتماعي، الواقعية النقدية، الخبرة المختلطة، تصميم البحوث، 'روي باسكار'، مشكلة ترسيم الحدود، منهج الظاهراتية.

إعداد المشهد النظري

إن مسألة وجود واقع اجتماعي مستقل عن الفردية الشخصية المجرّدة لأفراده من عدمه هي إحدى المسائل التي تحتاج إلى مناقشة من عدة جوانب.

أولا، نحن بحاجة إلى فهم المقصود بـ "العالم الاجتماعي" (social world)، لأنه ينطوي بالفعل على شكل من أشكال الوجود، وسواء كان هذا الشكل محض خيال أو، على العكس، له وجود مادي ظاهري، فهذه أيضاً مسألة أخرى يجب النظر فيها على حدة. وكما ذكرنا سابقاً، عندما نتحدث عن 'العالم الاجتماعي'، فإننا نشير في الواقع إلى شيء يمكن على الأقل الشعور به شعوراً فعلياً والخوض فيه. ووصف هذا العالم بـ'الاجتماعي' هو فقط من باب تحديد أي جانب من جوانب العالم نقوم بملاحظته أو الخوض فيه. أهو العالم المادي الفيزيائي (موضوع الفيزياء) أم عالم التجمع الإنساني (موضوع علم الاجتماع). أما لفظة 'العالم'، من ناحية أخرى، فهي مُحيِّرة إلى حدٍ ما، وذلك لأن كثيراً من الناس، سواء العامة أو حتى بعض علماء الاجتماع والفلاسفة، يستخدمونها حين يتحدثون عن الخبرات التي تتردد بين مستويين من الواقع، حيث يشير المستوى الأول إلى الخبرة الشخصية بذاتها وفي حد ذاتها، كما تظهر في حديث شخص يتكلم عن عالمه (مثلا: عالمي يختلف عن عالمك)؛ في حين يشير المستوى الآخر إلى فهم عالم الشخص باعتباره عملية تنجم وتنطلق بشكل مستمر ومباشر بفعل مجموعة من المسببات الداخلية والخارجية المختلفة.

إعادة النظر في مفهوم الخبرة

في الواقع، إعادة النظر في مفهوم 'الخبرة' (experience) يمكن أن يمثل وسيلة هامة للباحثين للوقوف على صحة تصور العالم الاجتماعي بأن له طبيعة خاصة به من نوع ما، وسأقوم بشرح هذه النقطة بمزيد من التوضيح. إن أيَّة خبرة يمكن تصنيفها كواحدة من ثلاث أنواع باعتبار منشأها كما يلي:

(أ) 'الخبرة الداخلية' (internal experience):

وهذا يعني أن الخبرة تنشأ من التأمل الذاتي، والذكريات، والتفكر والاستبطان (introspection)، أو أي شكل آخر من أشكال التفاعل مع ذخيرة الأفكار الشخصية عن الناس والأشياء (على سبيل المثال، التجربة العاطفية التي تنشأ نتيجة تذكُّر وقوع حادث معين أو الناشئة بسبب حلم غريب). والسمة المميزة لهذا النوع من الخبرات هو تعذّر تلمُّس آثارها ككينونات مادية قابلة للرصد.

(ب) 'الخبرة الخارجية' (external experience):

وهذا يعني أن الخبرة تنشأ بسبب عامل خارجي بشكل مقصود، وهذا العامل لا نشعر فقط أنه يأتي من خارج الجسد، وإنما يمكن أيضا أن نشعر أنه نابع من داخل الجسدمثلما لو كان شيئاً مادياً حيوياً (على سبيل المثال، ردّ فعل الشخص تجاه أعراض جسدية ناتجة عن مرض خطير). والسّمة المميزة لهذه الخبرة في كلتا الحالتين هي إمكان تلمس آثارها كوقائع مادية.

(ج) 'الخبرة المختلطة' (mixed experience):

وهي تشير إلى خبرة معينة باعتبارها شيء عرضي طارئ، ناجم عن استبطان الشخص لحظياً وعلى نحو متزامن لمجموعة من المسببات الداخلية والخارجية الباعثة على الشعور بخبرة معينة. في الخبرة المختلطة، وخلافاً للخبرتين الداخلية والخارجية في (أ) و(ب)، يشعر الفرد أنه غير قادر على تحديد المصدر الحقيقي أو المباشر لشعور معين أو حتى فهم المجال المعرفي الصحيح له (مثلا: أهو منطقي فكري أم عاطفي شاعري) وذلك بسبب طبيعة مسلك هذه الخبرة كحالة عرضية مركّبة ومتقدّمة (على سبيل المثال، تجربة الشعور المختلط لأحد علماء الأنثروبولوجيا بالبشر كأفراد محايدين ومتحيزين في ذات الوقت).

ورغم أن بعض العلماء (Elias: 1978، ص16-18) قد حذروا من العملية المضللة للتصنيف الجبري لبعض الظواهر الاجتماعية/النفسية إلى فئات مجردة ومحددة، اتضح أنه من المستحيل الانخراط بشكل مفيد في أي خطاب خاص بعلم الاجتماع يكون مجرداً تماماً من أي نزعة لبناء فئات معينة. وقد عبَّر (Kirkpatrick: 2005، ص108) بشكل منطقي عن هذا الرأي بقوله: "إن كان هناك عمل يتفوق فيه جميع الأكاديميين، فهو من الجانب النظري تقسيم العالم وما فيه إلى فئات وأنواع، وأبعاد".

موضعة الحُجَّة

في هذه المرحلة، ستكون المناقشة الحالية في موضع أفضل إذا قمتُ بالتعبير صراحة عن الموقف الذي أقف فيه تجاه مسألة البحث كما طرحتها

أعلاه. ولديَّ اعتقاد - لأسباب سأسوقها فيما بعد - أن مصطلح "المجتمع" ليس مجرد بناء نظري مفيد نحتاج إلى استخدامه لتيسير الخطاب ولكنه أيضاً عالمٌ له واقع بذاته. إني هنا أناقش المسألة المطروحة من وجهة النظر الواقعية (realist point of view)، ولا أتخيَّل وسيلة مفيدة للتعامل مع الواقع أكثر من أن أكون واقعياً. ولا شك أن موقفي يقتضي ضمناً التأكيد الوجودي على أن هناك شيء يسمى "الواقع"، ولا يتسع نطاق هذه المقالة الحالية للانخراط بالتفصيل في نقد حجج المخالفين المحتملين لهذا الرأي، وأعني بهم هنا: أنصار المثالية (idealists) وما بعد البنيوية (poststructutalists).

من خلال نماذج الخبرة الثلاثة (فيما يتعلق بالمسببات الأولية الباعثة عليها) المُبيَّنة فيما سبق، نجد أن اثنين منهم (الثانية والثالثة) لهما ارتباط هام ومفيد بالمناقشة الحالية ذات الطابع الواقعي. وعند الحديث عن خبرة كان السبب في حدوثها عامل خارجي (سواء كان شيئاً ثابتاً، وهو حدثاً معيناً، أو شخصاً ما)، يُقرُّ المرء بطبيعة الحال باستقلالية العامل باعتباره جهة مُحفِّزة في إحداث هذه الخبرة. ويشرح (Roy Bhaskar: 2008، ص21) هذا الأمر فيقول:

> "إن وضوح الإدراك الحسي يقتضي ضمناً عدم تجاوز الشيئ المُدْرَك، لأنه في الحدوث أو الوجود المستقل لهذه الأشياء يكمُن معنى 'الإدراك' والأهمية المعرفية له".

ورغم أن الشخص الذي يؤيد هذا النوع من الخبرة من المرجح أن يُسلِّم، بعد تفكير واعٍ، بأن خبرته نشأت بسبب إحدى الجهات الفاعلة الخارجية، فإنه قد لا يكون دائماً لديه القدرة على التعرف على السمات المحدِّدة لهذه الجهة. وعليه **لا ينبغي أن نندفع إلى تجريد العالم الاجتماعي من جميع أشكال الوجود لمجرّد أن السمات المحدِّدة للعالم الاجتماعي لا تُفصِح عن نفسها بسهولة للبحث فيها بشكل شامل.**

ولكن قد يتساءل المرء: كيف يمكن لنا معرفة الجهة المستقلة للعالم الاجتماعي؟ والجواب على ذلك - رغم وجوده في السؤال بشكل غير مباشر - هو: عن طريق الشعور بآثاره، لاسيما تأثيره باعتباره المسبب والباعث

(الخارجي) لهذه الخبرة. وأنا أؤيد أن الكثير قد يتحدثون عن شعورهم بهذه الآثار بطريقة غامضة، ولكن هذا بحكم الواقع لا يجب أن يمنعنا من تتبع مصادر هذه الآثار والتعرف عليها. وحقيقةُ أننا لا نستطيع التوصل إلى الفهم الكامل للعديد من الظواهر الاجتماعية والاقتصادية والحضارية باللجوء إلى مكوناتها فحسب هو خير دليل على أن هناك شيئاً أكثر من مجرد هذه المكونات الكلية له علاقة بالأمر. ومن الأمثلة المرتبطة بهذا الأمر "تجارب المخالفة " (breaching experiments) التي تَحدَّث عنها (Garfinkle : 1967). ولولا وجود النظام الرمزي الاجتماعي الذي يتجاوز طابعه الفردي الخاص، لما استطعنا إلى حد كبير تفسير ردود الفعل التلقائية للمشاركين تجاه بعض الحالات المخالفة للعادة. وبالمثل، فإن مفهوم "المعنى" (meaning) الذي وضعه (Herbert Blumer : 1969) لا يمكن فهمه بشكل مناسب في ظل وجود الفراغات الكبيرة الواقعة بين التصورات الفردية الشخصية للعالم الاجتماعي. فالمعنى، فيما يتعلق بالتفاعل الرمزي، لا يمكن اختزاله في أنشطة الأفراد المباشرة المقصودة، حتى على المستوى الجماعي، والطبيعة الرمزية للمعنى تخالف هذا النوع من الاختزال بشكل أساسي. **وبعبارة أخرى، إن مجموع الرموز التي لها دور محوري بالنسبة للمعنى، ليست من عمل مجموعة معينة من الناس - مهما كان عددهم - قرروا الاتفاق بشكل مقصود على وضع الرموز الصحيحة. ولمزيد من التوضيح، يمكن تشبيه الطابع الرمزي للمعنى بتصوير "أفلاطون" للحقائق الرياضية بأن لها عالم خاص بها. وفي حين أن عالم الحقائق الرياضية أزلي وثابت (وأنا شخصياً أعتقد ذلك لأسباب فلسفية خارج نطاق هذا المقال)، فإن عالم الرموز الاجتماعية في التواصل ليس على هذا النحو. ومع ذلك، كلا العالمين، لا سيما الأخير، له نظامُ وجودٍ ليس ناجماً دوماً من الفعل المتعمد والمحسوب لأفراده.** وكما أشرنا هنا، وفي دراسة تحرير مفهوم الثقافة في أول هذا الكتاب، يمكن أن نرى كيف أن معضلة الفاعلية - البنية (structure-agency) لا يمكن فهمها فضلاً عن حلها بشكل صحيح من دون لجوء إلى التفسير الواقعي.

حول الفائدة المعرفية للوجود الواقعي

مرة أخرى، هناك نقطة هامة تحتاج إلى إعادة نظر، ولها علاقة بطبيعة وقيمة المعرفة التي يتم الحصول عليها من خلال طرق البحث الواقعية. هناك سؤال موجَّه قد يؤدي إلى توضيح القضية التي لا بد من معالجتها، ألا وهو: هل طريقة البحث الواقعية تتوافق مع الثوابت الكلية / الكونية للعقل البشري؟ والجواب على هذا السؤال سيعمل بشكل كبير على تعديل طرق البحث لدينا، أي إمكانية التوصل إلى طريقة عمل قياسية (a standard *modus operandi*) في سياق إطلاق الأحكام الوجودية على العالم الذي نعيش فيه. شخصياً، أرى أن جوهر النشاط الفكري الواقعي متوافق مع الطبيعة البشرية حتى أنّ الحياة تصبح غير مفهومة لو لم يكن الحال كذلك. ولعل هذا يفسر السبب، كما بيَّن (Roy Nash) بحق، في أن "الوجود الواقعي يروق لمن لديهم عقل يتوافق مع الحس السليم، ولهذا ليس من المستغرب أن النهج الواقعي يحظى بأنصار في العلوم الاجتماعية". (1999، ص 446).

إذاً فلسفة الوجود الواقعية (realist ontology) ليست خياراً؛ بل حاجة أساسية، وجزء لا يتجزأ من الطريقة التي نفهم بها العالم. ومن هنا نطرح السؤال التالي: ما هي الآثار التي يمكن أن تترتب على هذا الاستنتاج فيما يخص النقاش الحالي؟ إن الأثر الأول والأهم، في رأيي، هو أننا بدأنا في معالجة الأشياء (أو الموضوعات) التي نجري عليها البحث بشكل أكثر جدية، وبدأنا في التخلي عن المبدأ التهكُّمي المفرط لما بعد البنيوية. فمثلاً، يمكننا الآن على الأقل أن نبدأ في التوصل إلى هدف حقيقي ونرى جدوى سعينا لتفسير الأشياء (Nash: 1999، ص445). ثانياً، حين يكفُّ الباحث عن التعامل مع العالم الاجتماعي باعتباره ضرباً من الوهم والخيال فإنه سيصبح أكثر قابلية للتعامل مع نفسه هو باعتباره واقعاً، لأن - كما قال (Norbert Elias: 1978، ص17) بشكل مقنع - الباحثين المراقبين هم أنفسهم جزء من 'العالم الاجتماعي' الذي يقومون بدراسته.

عند هذه النقطة، قد يكون من المفيد عرض مثال من علم اللغة لإظهار كيف أن العوالم الاجتماعية لها وجود حقيقي ومستقل بحد ذاتها. ويمكن هنا أن

نرى كيف يتم إنتاج المعنى من خلال الاجتماع المنظَّم للمقاطع الصوتية الفردية المختلفة، فكل مقطع صوتي له طابع خاص به، وعندما تجتمع هذه المقاطع معا لتشكيل كلمة (مثلا: حديقة)، يقوم كل صوت 'بالتخلي عن' جزء من طابعه المثالي الخاص لكي يجد لنفسه موضعاً في تسلسل أو تركيب الأصوات الجديد، وتكون النتيجة إنشاء نظام وجود جديد يُدعى 'الكلمة'. سيكون من السخف القول بأن كلمة 'حديقة ' لا تعبِّر عن شيئ أكثر من مجموع آحاد الأصوات الكامنة فيها. من المنظور الصوتي، قد يكون هذا صحيحاً، ولكن من الناحية اللغوية - أو الدلالية (السيمانطيقية) تحديداً - هذا أمر غير مقبول تماماً. كما أن نظام الوجود الجديد الذي ظهر، وهو في هذه الحالة معنى كلمة "حديقة" مثلاً، منفصل بشكل ملحوظ عن الأصوات بوصفها مجموعة مقاطع وأيضاً عن الأصوات باعتبارها مفردة مسموعة لها معنى. وهذا 'الانفصال' ضروري حتى يخرج المعنى، ويُظهِر نفسه، ويُحدِث تأثيراً. بوضع هذا التشبيه في الاعتبار، يمكن أيضاً النظر إلى آحاد الناس باعتبارهم مقاطع فريدة "تتخلى" عن جزء من طابعها الخاص من أجل تشكيل نظام مختلف من الوجود، نظام يتمتع بطابع خاص لم يكن ليظهر أبداً لولا ذلك النوع من الاجتماع والتفاعل. من وجهة نظر مُكمِّلة، يمكن أن نؤكد أيضاً على أن الطابع الفردي للبشر لا يكشف عن الجانب البشري إلا في وجود الخلفية الجماعية للعالم الاجتماعي. وقد كتب (Charles Mills: 2000، ص161) في سياق مماثل يقول:

> "لا يمكن فهم حياة الفرد على نحو كاف دون الإشارة إلى الأنظمة التي سَنَّت مسيرة حياته داخلها، إذ تشتمل هذه المسيرة على ضروب من الاكتساب، والتخلي، والتعديل، وبطريقة دقيقة جداً، الانتقال من دور إلى آخر"[1].

(1) في القرآن إشارة لطيفة إلى هذا المعنى في قوله تعالى (لتركبن طبقاً عن طبق)، أي: لتنتقلن من حال إلى حال. كما قال جمع من المفسرين.

مشكلة محتملة

رغم كل ما سبق، هناك مشكلة محتملة من جراء المساس بمعنى الواقعية المُحمَّل بالحقيقة حين يقع 'الانفصال' بشكل زائد عن الحدّ (Elias: 1956، ص226). ومن أجل التوصل إلى فهم أفضل للعالم الاجتماعي، نتساءل هنا: ما قدر الانفصال الذي نحتاجه أو المقبول لدينا؟ أولا، يجب الإقرار، على الأقل من حيث المبدأ، بأن الإنفصال والوجود الواقعي معتمدٌ كل منهما على الآخر. في الحقيقة، إن جميع التجسيدات الوجودية لن تكون مجدية أو ذات نفع دون وجود قدر من الانفصال. وبعبارة أخرى، إن جميع العبارات الوجودية/الجوهرية لا تفترض فقط بل تتطلب أيضاً قدراً غير قابل للاختزال من الاستقلالية من جانب الباحث المراقب. لذا، وبقدر ما تسمح به الخبرة الإنسانية، من المكتوب علينا كبشر نتمتع بالوعي أن نأتي إلى الوجود وبداخلنا نزعة وجودية تحمل في طياتها بعض الميول. ولا يسعنا إلا أن نعيش الحياة من خلال منظور واقعي نرى من خلاله أنماطاً مختلفة من الوجود الاجتماعي. و'العالَم الاجتماعي'، في رأيي، ما هو إلا 'شعاع حقيقي واقعي' ضمن طيف من 'الأشعة الحقيقية الواقعية' تسطع من السياق الاجتماعي كقيمة مطلقة. وحقيقة وجود بعض الأشخاص الذين ما زالوا عاجزين عن اكتشاف هذه الأشعة ليست مشكلة ناتجة عن الواقع ولكن مشكلة تكمن في طريقة ارتباطهم، هذا إن كان لهم أي ارتباط جاد بالواقع على الإطلاق.

حول مفهوم الخبرة المختلطة

على ذكر هذه المسألة الأخيرة، ننتقل الآن إلى الفئة الثالثة من التجربة، وهي 'االخبرة المختلطة'. وكما ذكرنا سابقاً، الاعتماد على نوعين من الخبرة (الخارجية والمختلطة) فيما يتعلق بأصل المسببات والبواعث لها، يمكن أن يكون له فائدة عظيمة في تقييم صحة وأصالة وجود ما أصبح يُعرف بـ 'العالم الاجتماعي'. فالخبرة المختلطة (التي تشير إلى مزيج من الخبرات التي تنشأ على الفور نتيجة وجود نوعين من المسببات والبواعث: الخارجية والداخلية) هي على الأرجح الصنف الذي يُعبِّر بشكل أكثر واقعية عن الديناميكيات والتفاعلات

المُميِّزة الخاصة بمعظم الظواهر الاجتماعية. والعديد من أفكار (Norbert Elias: 1956) لها صلة وأهمية بهذه النقطة، وعلى رأسها بحثه الذي أجراه حول 'مشكلات المشاركة والإنفصال' (Problems of Involvement and Detachment). ومن التجارب الشخصية التي تقترب من تمثيل الخبرة المختلطة ما حكاه عالم الاجتماع وأنثروبولوجيا الدين روبرت بيلا (Bellah: 1970، ص18-19) عن نفسه حين قال أنها شكل فريد وشخصي ناشيء عن موقعه كفرد فاعل ومتأثر معاً في مرحلة تاريخية معينة مع تزامن المطالب الداخلية والخارجية في النفس.

ونظراً لأننا نعيش في عالم متنوع ومتشابك للغاية، فإن التزام أي تقسيم منهجي للواقع قد يكون مضللاً للغاية. وعندما يتعلق الأمر بالتعامل مع مستوى خاص من الواقع، ألا وهو الواقع الاجتماعي، تصبح الأمور أكثر تعقيداً وعرضة للتقلب والتنوع (Sayer: 2000، ص15). والباحث المراقب هنا هو جزء من العالم الذي يبحثه، وقد تُسهِم مشاركته بغير قصد في تغيير الظروف المحيطة به. وعلى هذا المستوى من الواقع الاجتماعي تصبح الحدود التي تفصل بين المسببات الداخلية والخارجية للخبرة غير واضحة وغير يقينية بشكل كبير. وفي مثل هذا الوضع، يبرز السؤال التالي: إلى أي مدى يمكننا التأكد من وجاهة القول بأن هناك عالم خاص مستقل يسمى 'العالم الاجتماعي'؟ وعندما يشعر المرء بعدم القدرة على تمييز المُسبِّب النهائي لخبرته بإحدى الظواهر الاجتماعية (هل هو داخلي أو خارجي؟)، عندها قد يكون من المقبول افتراض أنه حتى التفسيرات الفردية للعالم الاجتماعي ستكون أيضاً موضع تساؤل أو معوزة من الناحية الواقعية. إن صح هذا الاستنتاج، يمكن القول -أخذاً لكل الأشياء على قدم المساواة- أن العالم الاجتماعي حقيقي ويستحق الاهتمام به كعالم له طابعه الخاص المستقل. المسألة المطروحة ليست منفصلة عن التفسيرات الوضعية الطبيعية الساذجة للعالم، فظلال الخبرة لا متناه، وإني لأظن أن الطرق التقليدية المتبعة في التفسير محدودة، إلى حد ما، والسبب في كونها محدودة هو أن البشر لديهم دافع فطري ناتج عن بعض مبادئ الاقتصاد لصياغة نماذج فوق-تفسيرية للعالم (meta-interpretative models of the world). وربما

يكون انتاج البشر لـ 'مبضع أوكام'[2] (Papineau : 2003) واحتفائهم به هو أحد النتائج المترتبة على عمل هذا المبدأ. ولكن الأخذ بمبدأ الاقتصاد هذا إلى آفاق بعيدة، رغم مزاياه العملية البراجماتية، يثير مزيداً من المشاكل أكثر من الحلول التي يقدمها. على سبيل المثال، في موضوعنا الحالي، أي العالَم الاجتماعي، يمكن أن ينتهي الأمر بعدم الحصول علي أي تفسير مطلقاً، وهذا ليس بالضرورة بسبب طبيعة العالم الاجتماعي التي لا يمكن السيطرة عليها نسبياً، ولكن أيضاً بسبب الطرق الاختزالية (reductionistic approaches) غير المبررة تجاه التعامل مع الواقع الاجتماعي. والخطر المحدق المحتمل هو أن هذه الطرق قد تعتمد في نهاية الأمر النماذج 'المعيارية' الإقصائية (normative exclusionary paradigms) التي تترك الجزء الأكبر من الواقع الاجتماعي من دون تفسير أو رؤية. من الناحية النفسية، هناك أيضاً خطر ظهور تحوّل متبلّد إلى بعض التفسيرات الاجتماعية الذرية (atomistic)، وذلك بالطبع على حساب النظر إلى المجتمع باعتباره وحدة فاعلة وعاملة.

في ختام ما تم بحثه حتى الآن، هناك عدة نقاط يمكن عرضها. **أولاً**، العالم الاجتماعي هو عالم حقيقي ويتمتع بدرجة كبيرة من الذاتية والإستقلالية، وهذه الاستقلالية، بطبيعة الحال، يكوّن الأفراد مقوماتها الأساسية ولكن ليسوا دائماً مصدرها الواعي ومقرروها النهائيون. **ثانياً**، حدود التواصل التي تلتقي عندها الحقائق الواقعية الفردية والاجتماعية تصبح ضبابية وتختفي بشكل مستمر بسبب الواجهة (أو الواجهات) الديناميكية المختلطة التي تحدث بين الكلّ (أي: العالم الاجتماعي) وأجزائه (أي: الأفراد). **ثالثاً**، يجب إيلاءمزيد من الاهتمام لدور التجربة الذاتية في مجال استكشاف الظواهر الاجتماعية ولكيفية تأثير فهمنا

---

(2) 'مبضع أوكام' الذي يعني 'قانون الاقتصاد فى الفكر' (Law of parsimony)، وهو مبدأ لحل المشاكل وضعه (William of Ockham) (1287–1347)، وكان راهبا فرنسيسكانيا إنجليزيا وفيلسوفا ولاهوتيا مدرسيا. وينص هذا المبدأ على أنه من بين الفرضيات المتنافسة ذات التنبؤ الجيد بشكل متساوي، ينبغي اختيار الفرضية ذات العدد الأقل من الافتراضات. والحلول الأخرى الأكثر تعقيدا قد يثبت في نهاية المطاف أنها تقدم تنبؤات أفضل، ولكن، في ظل انعدام الفروق في القدرة على التنبؤ فإنه كلما قل عدد الافتراضات التي يتم طرحها، كان ذلك أفضل. (المترجم).

لهذه الظواهر بشكل مباشر في الطريقة التي نعالج بها كل من الواقعية والواقع. رابعاً، أن الحديث نظرياً عن 'العالم الاجتماعي' باعتباره ضرباً من الوهم والخيال وفي نفس الوقت التصرُّف معه عملياً كما لو كان له قيمة وجودية أو كينونة فعلية هو أمر يتسم بالخطورة، والسخف، والازدواجية المضللة. خامساً، النماذج الاختزالية الوضعية سلاح ذو حدين، ومن المحتمل أن يؤدي تطبيقها على السياقات الاجتماعية إلى زيادة جهلنا بطبيعتها (Gadamer: 2001).

المنهج الظاهراتي/ الظواهري والإنعكاسات المترتبة على تصميم البحوث

إن الاستنتاجات المذكورة أعلاه لها انعكاسات هامة على تصميم البحوث. وأول هذه الانعكاسات الرئيسية، في اعتقادي، وهي مفارقة، هي أنه من المستحيل من الناحية العملية التفكير في أية انعكاسات واضحة تنطبق على جميع النماذج في تصميم البحوث. يبدو هذا متناقضاً بعض الشيء، ولكن ماذا نتوقع من عالم شائك و"غير عقلاني" في كثير من تجلياته - ونحن نقتبس هنا كلمات (Ariely: 2008) - المتمثلة في العالم الاجتماعي؟ مع ذلك، نحن كباحثين اجتماعيين ليس لدينا خيار آخر، ويجب أن نسعى جاهدين على الأقل لوضع خريطة عمل للسير على المناطق المؤمل استكشافها.

في الآونة الأخيرة، أثَّرت التحولات المعرفية الجذرية بشكل كبير على الطريقة التي نفهم بها العالم، وذلك على كل من المستوى الطبيعي والاجتماعي، وهذا بدوره يعني وجود حاجة مُلحَّة لإصلاح عملية تصميم البحوث. وقد يُمثِّل العمل الذي قام به (Larry Laudan: 1983) بعنوان 'أفول مشكلة ترسيم الحدود' (The Demise of the Demarcation Problem)، على سبيل المثال، خروجاً جاداً عن الطريقة التقليدية للنظر إلى الواقع في مجمله باعتباره فسيفساء يمكن تفكيكها وتصنيفها بسهولة. ويحذر (Laudan: 1983، ص125) بعبارات ذات مدلول ساخر ويقول:

> "إذا كان لنا أن نقف وننسب أنفسنا إلي جانب العقل، يتعين علينا إسقاط مصطلحات مثل 'العلم الزائف' و'غير العلمي' من قاموسنا، فهي ليست سوي عبارات جوفاء لها أثار انفعالية فقط علينا".

في ضوء كل الحجج التي قمنا بتوضيحها فيما سبق، وتمشياً مع الاستنتاج الذي توصل إليه (Laudan)، لديَّ شخصيا اعتقاد أن الواقعية التقليدية قد تضطر إلى تعديل بعض مبادئها الأساسية وذلك للأسباب الآتية : (أ) تقديم تفسير أفضل لهذه المرحلة الجديدة في تاريخ العلوم، و(ب) تلبية متطلبات الواقع الجديد. وعندما يتعلق الأمر بهذا الإجراء، فإن الواقعية النقدية حتى الآن تقدم نفسها على أنها البديل الأجدى وذلك لسببين: أولا، أن العالم الخارجي، بما في ذلك العالم الاجتماعي، مُسلَّم بوجوده بشكل معقول (من قبل الواقعية النقدية). ثانياً، تمتلك الواقعية النقدية قوة تفسيرية (explanative power) عالية لتفسير الواقع الجديد، أو الوجود الجديد للواقع، بما في ذلك الوجود الاجتماعي، بوصفه واقعاً تفاعلياً وديناميكياً متعدد الطبقات. وفي محاولة لإثبات هذه الصفة الأخيرة - أي أنه واقع تفاعلي ديناميكي، قام (Ackroyd and Fleetwood: 2000، ص14) بتبني وجهة النظر بأن:

> "الفاعلين، في تصرفاتهم المتعمدة المقصودة، أيضاً يعتمدون من حيث لا يشعرون على الآليات، والبنى، والسلطات، والعلاقات، التي تحكم تصرفاتهم في الحياة اليومية فيعيدون إنتاجها أيضاً".

وبوضع كل هذه الاعتبارات في الحسبان، تنشأ في المقابل اثنتان من الاحتياجات البحثية الرئيسية، الأولى هي الحاجة إلى فهم طبيعة المعنى المتعددة الأوجه في إطار الواقع الاجتماعي الجديد. والثانية هي ضرورة الكشف عن أنماط سببية دائمة وأصلية وجديرة بالاهتمام تكون مرتبطة بمختلف الظواهر الاجتماعية في هذا الواقع ذاته. من الناحية الفنية، يحبذ أن تعمل الطرق الكمية والنوعية في البحث والاستقصاء معاً، وربما مع مزيد من التركيز على هذه النقطة الأخيرة (Lee: 1991، ص363). والإيمان بالحاجة للمزيد من التركيز على هذه النقطة الأخيرة (أي طرق البحث النوعية) يقوم على افتراض وجودي بأن تعقيدات وثراء الواقع الاجتماعي لن تفصح دائماً عن معناها من خلال العمليات الكمية الحسابية الجامدة أو حتى المهام النوعية السطحية البسيطة. إنها دعوةٌ لتوجيه المزيد من التركيز على جوانب 'المعنى والفهم' الخاصة بكل عملية بحثية؛ واعترافٌ بإدراك الدراسات الاجتماعية المتأخر أن الحيل الوضعية الكمية

لا تخطيء هذا الجانب لوحدها وإنما تخطئها أيضاً وجهات النظر التقليدية النوعية للمقابلات الشخصية (على سبيل المثال لا الحصر) وذلك في تقليلها كلها من "التعقيد والتفرد والإبهام الموجود في كل تفاعل بشري ثنائي مباشر" (Fontana, A. & Frey, J.: 2008، ص116). أما التخوف من أن الانعكاسات الفرعية المترتبة على الاعتراف بهذا الإدراك الأخير قد تزيد من تعقيد مهمة الباحثين في القرن الحادي والعشرين فتخوف مفهوم تماماً؛ وسواء شئنا أم أبينا، سيظل احتمالاً وارداً يلوح في الأفق.

يجب على الباحثين أيضاً ملاحظة أنه حتى الانعكاسات - ونعني بها التداعيات - الواقعة على تصميم البحوث تتأثر بخيارات الباحث واهتماماته. على سبيل المثال، الباحث الذي يود دراسة العالم الاجتماعي من زاوية الواقعية النقدية قد يرغب في الاستفادة أكثر من الأساليب الكمية. وأنا هنا لا أقول بوجود علاقة ضرورية بين الجانب الكمي والواقعية النقدية، وإنما أريد فقط التأكيد على الاحتمال أنه حتى عندما يقوم الباحث باختيار النماذج البحثية الاستقصائية بعناية، فيجب عليه أن يضع في الاعتبار أن مستوى الواقع الذي يقوم ببحثه ودراسته يكشف فقط ما تسمح به النماذج التي وقع عليها اختياره (Robinson & Racher: 2003)، ذلك أن الافتراض الوضعي التقليدي بأن العلاقات السببية تكون واضحة بشكل أفضل من خلال الاكتشافات المتكررة للأنماط عبر الصيغ الكمية الجامدة هو افتراض لا يمكن الدفاع عنه كما كان الحال من قبل. فقد أظهرت الاتجاهات الحديثة في تصميم البحوث أن "النفوذ/ الوقع" (influence)، وهو مصطلح يستخدم بشكل متكرر من قبل الباحثين النوعيين، أيضا 'يحمل'، كما يلاحظ (Alan Bryman: 2008، ص49) 'دلالة قوية للسببية'. والمعنى الضمني الذي يمكن استنتاجه هنا قد لا يحتاج إلى شرح، ولكن لمزيد من التوضيح سأقوم بشرحه. فمن وجهة نظر الواقعية النقدية، الباحث الاجتماعي لا يقوم بعمل جيد في الوصول إلى الحقيقة إذا كان يعتمد فقط على الأساليب الكمية من أجل فهم العلاقات السببية الكامنة وراء ظاهرة اجتماعية معينة. وحقيقة أن 'النفوذ/الوقع' الذي يستخدمه الباحثون النوعيون قد حلَّ تقريباً محل "السبب"، في لغة الكمية، ليس من قبيل الصدفة، بل يعكس اعترافاً متنامياً بـ "المعنى" كعامل أساسي توضيحي. وهذا الإدراك يتجلى

بوضوح في مجال البحث الاجتماعي، حيث لم تنجح نماذج البحث والتحقق الوضعية إلا في التعبير عن جزء من القصة. وحتى وقتنا هذا، لا نعلم نموذجاً يمكن أن يملأ بشكل أفضل الفجوة التي خلَّفها (أو ربما التي أوجدها) النموذج الوضعي سوى المنهج الظاهراتي في أوسع دلالته وأعم مراميه. وفي سياق إشادته بوجهات نظر الفيلسوف الألماني (Heidegger)، أوضح (Andrew Collier: 2003، ص11) أن "منهج الظواهرية من ثمَّ لديه مهمة جعل الأشياء تُظهِرُ نفسها، والتي كانت مطمورة في السابق". ومع ذلك، وعلى الرغم من أن كلا من منهج الظاهراتية والوضعية المُحدثة "يبدوان وكأن بينهما وحشة"، كما يقول (Robinson & Racher: 2003، ص 465)، "... إلَّا أنه بمزيد من التدقيق والتحري سنجد أنه لا داعي لتصورهما ككيانين منفصلين، بل يمكن إدراكهما بوصفهما يتمتعان بأوجه شبه ووجهات نظر مشتركة بينهما".

وفيما يتعلق بالجوانب الفنية لتصميم البحوث وكيف من المفترض أن تتطابق مع النماذج التي تنبني عليها عند تطبيقها، فلدينا في هذا الصدد العديد من التقنيات، وتعد التقنيات الأكثر اتصالاً وارتباطاً بالمناقشة الحالية هي المنهج 'المركَّب' (triangulation)، و'التعويض' (offset) و'الاكتمال (completeness) و'التفسير/ الشرح' (explanation)، و'تقنيات العملية ' (process techniques). (Bryman: 2008، ص608-609). تعرف هذه هذه الطرق أو الأساليب، رغم أن القائمة ليست شاملة لجميعها، باسم 'الطرق المختلطة ' لأنها تجمع بين البحث النوعي والكمِّي. والأساس المنطقي للاختيار المذكور سابقاً نشأ من إدراك أن العالَم الاجتماعي، كما أوضحنا في وقت سابق، الذي نقوم بدراسته وتحقيقه يتكون أيضاً من حقائق 'مختلطة'؛ فهو مزيج من حقائق عديدة. والباحث الذي يريد البحث والتحقيق في العالم الاجتماعي بوصفه وحدة واحدة عاملة فاعلة عليه التأكد من أن الأساليب الكمية والنوعية تعمل معاً، ومع ذلك قد نفاجأ بأنها لا تفي بكل المطلوب.

هناك العديد من التقنيات الفرعية التي تندرج تحت كل طريقة، والمسؤولية بالأساس تقع على الباحث في تقدير الخيارات واتخاذ القرار حول التقنية (أو التقنيات) التي تُعدُّ أكثر خدمة لهدفه النهائي. وفي تقديري الشخصي، يصعب

للغاية (وربما يكون غير واقعي) التوصل إلى قالب معياري يصلح لجميع الأغراض البحثية في تصميم البحوث ويقوم بتفسير الطبيعة المتغيرة للعالم الاجتماعي كما يُنظر إليه من منظور واقعي. ومرة أخرى، هذا هو الموضع الذي نحتاج فيه للاستفادة من "خبرتنا المختلطة" وإدراكنا للواقع الاجتماعي، وبمجرد أن نفعل ذلك فلا مناص من مواجهة الحاجة لتعويض الافتقار الذي خلّفته مناهج البحث الوضعية. وحسب علمنا، وحسب ما هو متاح من بين النماذج المعمول بها، يبدو أن منهج الظواهرية مؤهل للقيام بهذا التعويض لقدرته على استكشاف مجالات من الخبرة تتحدى بطبيعتها التقديرالاحصائي البسيط، والاستقراء الكمّي، أو ما يسمى بالمراقبة الموضوعية المنفصلة. ومن بين العديد من فروع علم الظواهر، نجد أن نظرية التفاعل الرمزي (symbolic interactionism)، على سبيل المثال، لديها الكثير لتقدمه. فعلى عكس العالم الطبيعي (الفيزيائي)، يزخر العالم الاجتماعي بالمضامين الرمزية، ومن أجل فك هذه الرموز يتعين على الباحث الاجتماعي، كما تقول (Charlotte Davies: 1999، ص42):

> "أن يحاول رؤية العالم أولاً من خلال عيون المُخبِرين، ويمكن تحقيق هذا من خلال التحدث إليهم وتطوير صور وصفية معمّقة عن تفاعلاتهم، بحيث يُنظر إليها وكأنها عمليات إبداعية دائبة في بناء الواقع الاجتماعي من خلال المعاني التي يقومون بتكوينها".

المراجع

- Ackroyd, S. and Fleetwood, S., 2000. Realism in Contemporary Organization and Management Studies. *In:* Ackroyd, S. and Fleetwood, S., eds. *Realist Perspectives on Management and Organizations*. London: Routledge, p 3-15.
- Ariely, D., 2008. *Predictably Irrational: the Hidden Forces that Shape our Decisions*, New York: HarperCollins.
- Bellah, R., 1970. *Beyond Belief: Essays on Religion in a Post-Traditional World*, University of California Press.
- Bhasker, R., 2008. *A Realist Theory of Science*, London: Routledge.
- Blumer, H., 1969. *Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Bryman, A., 2008. *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Collier, A., 2003. *In Defence of Objectivity and other Essays on Realism, Existentialism and Politics*. London & New York: Routledge, p. 11.
- Davies, C. A., 1999. *Reflexive Ethnography: a Guide to Researching Selves and Others*. London: Routledge, p. 42.
- Elias, N., 1956. Problems of Involvement and Detachment. *British Journal of Sociology*, 7(3), p. 228.
- Elias, N., 1978. *What is Sociology*? London: Hutchinson.
- Gadamer, H., 2001. *The Beginning of Knowledge*. London: The Continuum International Publishing Group, p. 92-92.
- Fontana, A. & Frey, J., 2008. From Neutral Stance to Political Involvement. *In*: Denzin, N. & Lincoln, Y., eds. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications, p. 116.
- Garfinkel, H., 1967. *Studies in Ethnomethod*ology. Cambridge: Polity Press.
- Kirkpatrick, L. A., 2005. Evolutionary Psychology: An Emerging New Foundation for the Psychology of Religion. *In:* Paloutzian, R. and Park, C., eds. *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. New York: The Guilford Press, p. 108.
- Laudan, L., 1983. The Demise of the Demarcation Problem. *In:* R. S. Cohen & L. Laudan, eds. *Physics, Philosophy, and Psychoanalysis*. Dordrecht:D. Reidel Publishing Company, p. 125.
- Lee, A. S., 1991. Integrating Positivist and Interpretive Approaches to Organizational Research. *Organization Science*, 2 (4), p. 342-365.
- Mills, C. W., 2000. *The Sociological Imagination*. Oxford University Press, p. 161.
- Nash, R., 1999. What is Real and What is Realism in Sociology. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 29(4), p. 445-466.
- Papineau, D., 2003. Philosophy of Science. *In:* Bunnin, N. and Tsui-James, E., eds. *The Blackwell Companion to Philosophy*. Oxford: Blackwell Publishing, p. 298.
- Racher, F. E. and Robinson, S., 2003. Are Phenomenology and Postpositivism Strange Bedfellows? *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), p. 464-481.
- Sayer, A., 2006. *Realism and Social Science*. London: Sage, p 10-28.

الفصل الثالث

هل يمتاز البحث الكمِّي بوجود 'مسافة' بين الباحث والمبحوث؟

مناقشة نقدية

الافتراض القائل بأن البحث الكمي يمتاز بوجود مسافة[1] بين الباحث المبحوث صحيح ولكن ليس مطلقاً. وهذه المسافة ليست فقط واقعة على المستوى الوجودي (الأنطولوجي) ولكنها أيضاً ضرورية بالنسبة لنا معاشر بني البشر من أجل فهم طبيعة العلاقة التي تحكم المبحوث والباحث. فحتى البحث النوعي، في اعتقادي، يحمل في طياته قدراً من المسافة لا ينمَّحى، أو بتعبير (Elias) قدراً من 'الانفصال' (detachment) لا يمكن اختزاله (Elias، 1956)، رغم الاعتقاد الشائع بأن الباحثين النوعيين - كما هو الحال بالنسبة لعلم الاثنوغرافيا - قادرون على معادلة الانفصال بمزيد من الاتصال الذي هو في الواقع طريقة أخرى للقول بأن المسافة في البحث النوعي ملغيّة، وهو ما لا نوافقهم عليه وسنبين لماذا.

قبل التوسع في مناقشة المقولة التي أوردناها أعلاه، يتعين علينا أولاً تفسير المقصود بقولنا 'مسافة'، ومن ثم المضي قدماً لإظهار كيفية ارتباط هذه

---

(1) المقصود بالمسافة في العلوم الاجتماعية **الفضاء الحسي أو المعنوي** الموجود واقعاً بين الباحث الاجتماعي والجماعة أو المجموعة التي يدرسها **نتيجة لطبيعة الدراسة أو التفاوت الثقافي والاجتماعي بين الطرفين**؛ وتارة تطلق على الفضاء الذي يوجده الباحث بنفسه تحرياً للموضوعية. والعلماء متنازعون في أصل توخي هذه المسافة وفي آثارها المحمودة والمذمومة في الدارسين والمدروسين والدراسات.

المسافة بالبحث الكمي. فالمسافة في هذا السياق تشير إلى انفصال الباحث عن المبحوث، وقد يكون هذا الانفصال جسدياً حسياً أو نفسياً معنوياً، أو طغيان لأحدهما على الآخر. وبعبارة أخرى، المسافة (الانفصال) ليست مصطلحاً مجازياً لتقريب فكرة النقاش الحالي؛ وإنما هي إشارة محددة إلى ظاهرة حقيقية - عند اعتماد مذهب الوجود الواقعي (real ontology) - تُميِّز طريقة رصد العالَم المُحيط بنا وتفسيره، سواء كان عالماً اجتماعياً أو طبيعياً. وكما سأوضح في السطور القادمة، تُميِّز المسافة الطريقة التي يكوِّنُ بها البشر آرائهم وأحكامهم عن العالم الذي يعيشون فيه، وبالتالي فإن هذا العالَم - لا العالِم فحسب، بكسر اللام - أيضاً منطو على مسافة تُعدُّ بعداً لا غنى عنه، وهو الذي يشار إليه عادة باسم "المكان" (space) في تعبير'الزمان والمكان' الذي يكثر ذكره. والباحثون الآن أكثر إدراكاً من ذي قبل بأوجه التعامل الحيوية الناتجة عن التفاعلات الفيزيائية غير المستوعبة بالكامل بين الزمان والمكان، لا سيما بعد النظرية النسبية لـ 'أينشتاين' التي كان لها دور محوري في تعديل فهمنا لطبيعة العالم ومكاننا فيه. في ضوء ذلك، يمكن القول بشكل منطقي أنه نظراً لواجهة التفاعل الدقيق بين الزمان والمكان، يمكن النظر إلى الزمان باعتباره وسيلة أخرى للنظر إلى المكان، والعكس بالعكس. وبعبارة أخرى، يُعدُّ الزمان ضرب من المسافة يُقسِّمه البشر بالشعور الاضطراري إلى ثلاثة أقسام: الماضي، والحاضر، والمستقبل. وبيت القصيد هنا هو أن المسافة يمكن أن تتخذ العديد من الأدوار وتنطوي على عدة معان. إذ لا يمكن أن يكون الزمان غير مرتبط بالمسافة، والمكان بطبيعته ينطوي حتماًعليها.

ولكن ماذا عن المسافة عندما تظهر باعتبارها شيئاً معنوياً ومن ثم تؤسس مفردةً خاصةً بها في قاموس الاصطلاحات؟ هل كانت 'المسافة' موجودة قبل أن يوجد البشر ليستخدموها ويتحدثون عنها؟ أم أن المسافة ليست إلا أداة تجريدية اصطنعها العقل لتحقيق غاية البقاء؟ إحدى طرق الإجابة عن هذه الأسئلة هي استكشاف وظيفة المسافة في حياة كائنات ذكية مثل البشر، أي الكيفية التي تؤثر بها المسافة، وتُشكِّل أو تُحدِّد الطريقة التي من خلالها نفهم العالم.

قد يُساعد ما يعرف باسم 'تأثير المراقب' (observer effect) في بيان تأثير المسافة من منظور مادي. ففكرة 'تأثير المراقب' مفادها أن المراقب يتفاعل حتماًبشكل أو بآخر مع الشيء المُراقَب، أو المقيس، أو المبحوث، مما يؤثر على دقة النتائج (Monahan & Fisher: 2010، ص360). بعبارة أخرى، كلما زاد اقتراب الباحث من المبحوث، كلما زاد احتمال تأثُّر هذا الأخير -بطريقة أو بأخرى- بمختلف أنحاء وجود الباحث. وقد يكون التأثير هيناً أو كبيراً، ولكن في النهاية هناك تأثير من نوع ما يحدث. وعندما يتعلق الأمر بالبحث الاجتماعي، حتى من منظور كمِّي، يكون تأثير المراقب أكثر حساسيةً ووضوحاً، وذلك بسبب الطبيعة المعقدة والحساسة والديناميكية للبحث الاجتماعي (Schutz، 1954). وقد ابتكرتُ اصطلاحاً آخرمن شأنه أن يُساعد في الكشف عن أهمية البعد المادي في تحديد الطبيعة الفريدة للبحث البشري، وهو ما أُطلقُ عليه "**الموقع الرصدي الفريد للبشر**"- بالإنجليزية (Human's Unique Observational Position) واختصاراً (UOP) - في هذا الكون. لهذه الفكرة علاقة بحجم البشر في مقابل أحجام الكائنات الأخرى الموجودة في الكون فيما يتعلق بالمسافة. فعلى مقياس لوغاريتمي لأحجام الأجسام الأكثر أهمية في الكون، يبدو أن البشر - كما يقول (John Barrow: 2005، ص 63) - "يقعون في منتصف الطريق بين سعة الفضاء الموجودة بين المجرات وبين الكائنات الدقيقة ما دون الذرية للجسيمات الأولية الموجودة في ذرات أجسادنا". وهذا يعني أنه بالنظرلحيز الوجود الأكبر، يحتل البشر 'موقعاً رصدياً فريداً' في مقابل أحجام الكائنات الكونية الأخرى (أي قائمة الكائنات في الكون).

وما أعنيه بتعبير 'موقع رصد فريد' أو (UOP) (إن جاز لي صكّ هذا التعبير الجديد) هو أن البشر يتمتعون بميزة تقدير الواقع من منظور 'بعيد' عن طرفين: 'الطرف الكوني الأكبر' (macrocosmic) و'الطرف الكوني الأصغر' (microcosm). والعالَم - بفتح اللام - الاجتماعي ليس استثناءً من هذا، فالبشر جزء من هذه الموجودات ذات الأحجام، وحجمهم - بخصوص المسافة اللازمة لفهمهم من وجهة نظر مادية أيضاً يهيئ الوسيلة التي نفهم بها طبيعتهم والطريقة التي نصنع بها الافتراضات عنهم.

إلى جانب المسافة وتفسيرها من منظور مادي، هناك نوع آخر من المسافة يُميِّز البحث الكمي، ألا وهو 'المسافة النفسية' (psychological distance)، وفي اعتقادي أن هذه المسافة هي الأكثر دقَّة وأهمية من بين الاثنين. فعلى النقيض من المسافة المادية، والتي قد تكون ملموسة، محسوبة، وثابتة في الطبيعة، فإن 'المسافة النفسية ' نسبية ومتغيرة لأنها تتأثر أو تَنتج باستمرار عن معتقداتنا، وقيمنا، وثقافتنا، وتجاربنا. يقول (Monahan & Fisher):

"معتقدات وتوقعات الباحثين أو الأوساط العلمية لها تأثيرات قوية في القدرة على قياس وتفسير العالم". (Monahan & Fisher: 2010، ص359)

عندما يقوم الباحث بإجراء البحوث الكمية وتفسير البيانات، فإنه يتعامل مع هذه البحوث من الزاوية التي أنشأها على أنقاض نظرته الكونية الخاصة، بل لا نبالغ إن قلنا أنها تتأثر بشكل أو بآخر بميولهم الشخصية وتوجهات بيئتهم الاجتماعية. اتفاقاً مع الاستنتاج الذي عبَّرعنه (Norbert Elias) بقوله:

"مثل غيرهم من البشر، العلماء المنخرطون في دراسة الطبيعة، إلى حد ما، مدفوعون نحو السعي إلى إنجاز مهمتهم عن طريق رغباتهم واحتياجاتهم الشخصية، فهم غالباً ما يكونون متأثرين بشكل واضح باحتياجات المجتمع الذي ينتمون إليه، وقد يرغبون في تعزيز أوضاعهم الخاصة في العمل، ويأملون أن تتوافق نتائج بحوثهم مع النظريات التي أعلنوها مسبقاً أو مع المتطلبات والمثل العليا للمجموعة التي يشعرون بالإنتماء إليها. (Elias: 1956، ص228)

إن الفجوة الكائنة بين البيانات المجموعة من خلال أشكال البحوث الكميّة (الوضعية) وبين منظورنا المفاهيمي الوجداني هي المسافة التي يجوز لنا أن نطلق عليها المسافة النفسية. وبعبارة أخرى، الطريقة التي نفهم بها العالَم (أي نظرية الوجود الخاصة بنا) وطريقة فهمنا لفهمنا للعالم (أي نظرية المعرفة) تُقرِّر بشكل كبير عمق وسعة المسافة التي تفصل بيننا وبين الواقع كما هو. ومن الناحية النفسية، اللغة التي نستخدمها، حتى بوصفنا باحثين، تساعدنا فقط على

تشكيل صورة عقلية عن الشيء الذي يجري بحثه من الناحية الكمية. ولأن التمثيل العقلي لدينا، في الواقع، ليس إلّا صورة وصفية تعبيرية، فإنه لا محالة يعجز عن الإحاطة بالطبيعة الحقيقية والتفصيلية للمبحوث. ولذا، عند الإشارة إلى مجموعة من الكيانات، سواء كانت اجتماعية أو طبيعية، فإننا نشير بالأصالة إلى صور التمثيل العقلي الموجودة في أذهاننا عنها، والتي هي بطبيعتها محدودة ومنقوصة. ولتقريب هذه النقطة، دعونا نتذكر أن نسخة من ورقة ليست الأصل، أو كما أوضح (Korzybski: 2000، ص58) في مقولته الشهيرة "الخريطة ليست هي الأرض"، وذلك، كما يقول (Korzybski)، لأننا "لا نتعامل مع الواقع بشكل مباشر وإنما بشكل غير مباشر عبر جهازنا العصبي ومستقبلات الحس لدينا" (Bodenhamer & Hall: 1999، ص63)، فيلزم عنه دائماًوجود مسافة أساسية بين فهمنا (الخريطة) والواقع (الأرض). بعبارة أخرى، "لا نستطيع أبداً أن نقول كل شيء عن أي شيء" (Bodenhamer & Hall: 1999، ص63)، حيث إن الواقع يتحدى التبسيط الخالي من النقائص. وقد يكون هذا أحد الأسباب التي تجعل البشر يستخدمون الاقتصاد اللغوي في وصفهم وتواصلهم، فنحن نميل إلى عدم استخدام بعض المعلومات تفادياً لمشقة عرض كافة التفاصيل الممكنة المتصلة بالموضوع. وعليه، فإن الباحث معرّضٌ على الدوام لصناعة أو زيادة المسافة النفسية التي تفصل بينه وبين واقع التجربة. ولكن قد يبدو هذا الجزء الأخير لانهائياً ومتكرراً؛ **إذ كيف يمكن أن تكون التجربة في آن معاً هي ذات الشيء الذي يفصل البشر عن الواقع وهي أيضاً الشيء الذي من المفترض أن يقوم البشر بتحسينه من أجل التوصل إلى فهم أصح للواقع؟** بعبارة أخرى، أنَّى للتجربة أن تكون 'الخريطة' و'الأرض' في آن معاً؟

يمكن حل هذه المشكلة في ضوء المنهج الواقعي، فنظراً لأن التجربة الإنسانية بكل محتوياتها تقع لا محالة بين العالم الموجود داخلنا (أي المقومات المعرفية التي تُحدِّد التفسير) والعالم الخارجي، فلا خيار لدينا كباحثين سوى ارتداء نظارات التجربة من أجل رؤية أفضل صورة ممكنة للشيء الذي يجري بحثه. أما وقد قلنا ذلك، فنحن مطالبون بتقليل أو القضاء على كل ما هو مسؤول عن خلق أو توسيع الهوة الضارة (أي المسافة الضارة، ولكن ليُعلم أن

هناك مسافة مفيدة) بين الواقع وبين وشعورنا بالواقع، ويمكن القيام بذلك، على سبيل المثال، بتجنب التعميمات التي لا مبرر لها، والفرضيات الهشة، والاعتماد غير المبرر على الأساليب الكمية في البحث. **وبعبارة أشمل، يمكننا القيام بذلك عن طريق تفحُّص أسس أفكارنا الوجودية والمعرفية من جميع الزوايا الممكنة، ومن ثمَّ تقييم طريقة عمل تلك الأسس على محك الواقع. بهذه الطريقة، يقال أن الباحث في سعي دائم نحو الوصول بالأدوات والتقنيات البحثية إلي الوضع الأمثل من أجل تحقيق أفضل مسافة ممكنة.** غير أن بعض النقاد قد يُشكِّكون في الحاجة للمسافة من الأصل، وجوابي هو أن المسافة في حد ذاتها ليست شيئاً اختيارياً، لكي نرفضها أو نقبلها، فضلاً عن أنها ليست سيئة في حد ذاتها، إذ تتيح المسافة شيئاً نحن البشر في حاجة ماسة إليه لفهم الواقع بطريقة 'إنسانية'! ففي غياب المسافة، مادية كانت أو نفسية، سيتوقف البشر عن فهم العالم الذي يعيشون فيه وذلك لأن بُناهم المعرفية وملكاتهم الإدراكية لا يمكن أن تُعبِّر عن قدراتها الحقيقية بشكل صحيح في ظل غياب مفهوم المسافة. **أليس من العبث مثلاً أن نتوقع من التيليسكوب (المنظار الفلكي) أن يزودنا بصورة واضحة وصحيحة في عالم يتطلب مسافة ضئيلة جداً أو شبه معدومة ؟**ورغم اشتمال البحوث الكمية على قدر ملحوظ من المسافة، إلا أن ذلك لا ينفي وجود قدر ملحوظ من اللَّامسافة أيضاً. وأطلق مصطلح 'اللّامسافة ' كمدلول عام يشمل أنواعاً مختلفة من المسافة التي لا تعتبرها البحوث الكمية مسافة (مع أنها في الواقع صورة من صورها)، وذلك من مثل التحيز (الذي لا يكون دائماً مقصوداً)، والتحامل، والذاتية عموماً (والتي ليست دائماً مرادفة للتحيّز). وكما ذكرنا سابقاً، يمكن للمسافة أن تكون ضارة، لكن يمكنها أن تكون مفيدة أو حتى ضرورية. وقد شرحت كيف يمكن أن تكون المسافة مهمة بالنسبة لنا كبشر من أجل فهم العالم الذي نعيش فيه، ولكنني لم أُشِر بقدر كاف إلى التأثير الضار لسوء الفهم أو سوء استخدام المسافة في البحث الكمي، وهو ما سأفعله الآن.إن إحدى المقولات الزائفة المنسوبة للبحث الكمي هي أنه لا يمكن تحقيق الموضوعية والمسافة إلاعبر تطبيق البحوث على مجموعات منفصلة عن الباحث ثقافياً وجغرافياً (Bailey: 2004، ص128). وتستند هذه المقولة من ناحية على

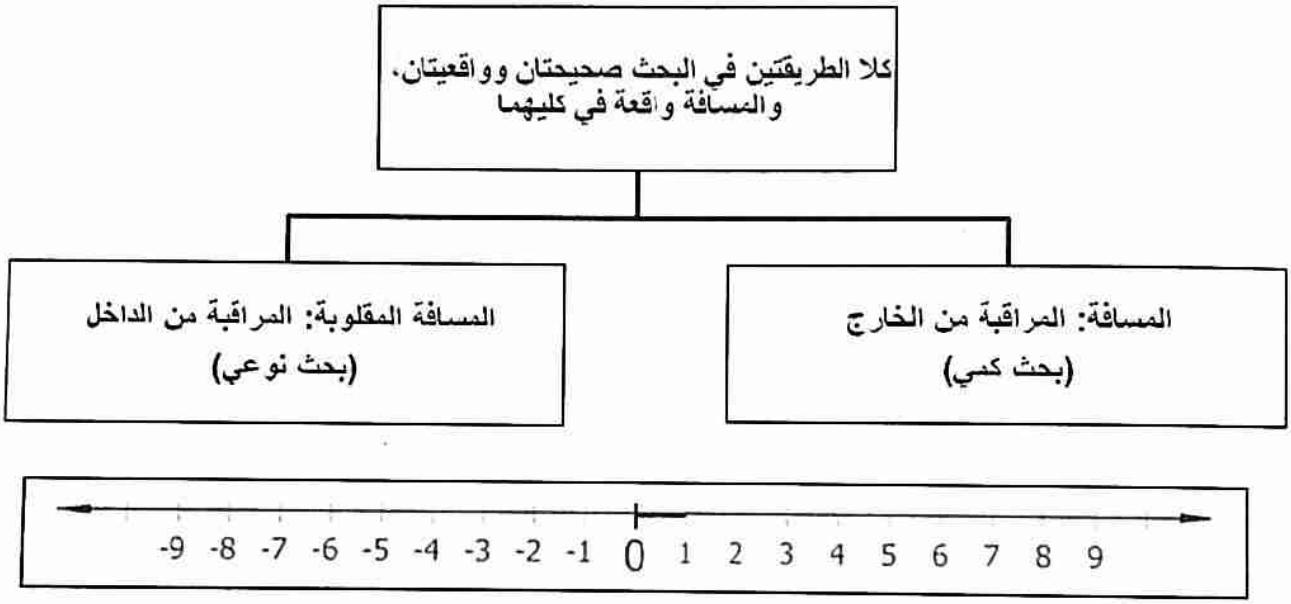
المقولة الزائفة بأن الباحثين الاجتماعيين الكميين محصَّنين ضد الذاتية والتحيز، ومن ناحية أخرى، على المقولة بأن "الذاتية يمكن أن تعني البحوث السيئة، وأن الباحث الخارجي فقط الذي يحتفظ بالمسافة بينه وبين المبحوث يمكنه المراقبة والتحليل بشكل واضح" (Bailey: 2004، ص133). هذه في الواقع إحدى الحالات التي يمكن أن تكون فيها المسافة عامل تضليل نتيجة لسوء التطبيق أو سوء الفهم. فدور المسافة مفيد عندما تكون مطلوبة، كما شرحنا في مثال التلسكوب السابق، ولكن عندما يثبت أن المسافة أو المسافة المفرطة ضارة، فلا بد من إعادة تعريفها أو تعديلها بحيث تساعد على إيجاد أفضل تفسير ممكن في مختلف الظروف. أسوق مثالاً لتوضيح ما أعنيه هنا، فعلى النقيض من البحوث الكمية الوضعية المُحدثة (neopositivistic)، حيث يُعتقد أن 'الموضوعية' (objectivity) و'المسافة' من بين سماتها العريقة، علينا أن نعي أن 'الانخراط' (involvement) و'التوافق' (identification) غير مطلوب اجتنابهما في البحوث الكيفية النوعية، كما يحدث مثلاًفي طريقة 'المراقبة بالمشاركة' (participant observation) (Corbetta, 2003)، حيث يقول (Corbetta): "في الواقع، يُمكن تحرِّيهما وإنفاذهما [أي الانخراط والتوافق]بهمَّة ونشاط." (Corbetta 2003، ص 262).

قبل أن أختم هذا البحث، أرى أنه من المفيد إعادة النظر في موضوع 'المسافة' من منظور الزمان، ولكن هذه المرة بشيء من التفصيل، فأحكامنا الوجودية حول طبيعة الزمان تؤثر تأثيراً جذرياً في الطريقة التي نفهم بها البحث والباحث، وعندما يُنظَر إلى الزمان باعتباره كينونة مطلقة (كما في النموذج النيوتوني الميكانيكي)، وباعتباره خلفية ثابتة أبداً للباحثين والمبحوثين معاً (Davies: 2004) -استقلالاً عن كافة الاعتبارات- والذين هم بدورهم عرضة للتغيّر، فإن المسافة تفقد زخمها الحقيقي. ويجوز للبعض هنا أن يتحدث عن المسافة بطريقة أدبية، كصيغة مجازية تعبيرية عن التجربة، ولكن ليس للمسافة بهذا الاعتبار أي إسهام حقيقي ومستقل عن العالم الذي تجري مشاهدته ومراقبته. هنا تقوم النسبية - حيث الزمان غير مطلق واعتباري ولكن حقيقي ومعمول به (Davies: 2004) - بالتفاعل مع المكان لأجل استعادة دور المسافة

كمُسبِّب حقيقي، سواء باعتبار مادي أو معنوي. لذلك "نعم"، يمكن القول بشكل معقول أن البحث الكمي يتميز بوجود مسافة بين الباحث والمبحوث، وطبيعة هذه المسافة تتخذ العديد من الأشكال، وتعتبر الأشكال المادية والنفسية على حد علمنا أكثر الأشكال الأساسية التي قد يفكر فيها المرء. فالمسافة حقيقية، ولكن يمكن أن تصبح غير حقيقية وتؤدي إلي نتائج خاطئة عندما يعبث الباحث بمحيط الحالة المبحوثة أو عندما يسيئ استخدام المسافة للحصول على النتيجة المرجوة (على سبيل المثال: خاتمة دراسة ما). وإحدى العواقب التي تُعد بالتأكيد عاقبة خطيرة، والمترتبة على سوء استخدام المسافة، هي عاقبة التقليل (أو القضاء على) الموقع الرصدي الفريد للبشر (UOP) في العالم. فمن حيث كونهم بشراً، يُقيم الباحثون مسافةً بينهم وبين الأشياء أو التجارب بطرق لا يقوم بها أي كائن آخرحسب مبلغنا من العلم، مما يضيف بعداً مكانياً فريداً في تفسير البشر للظواهر المختلفة، وهو البعد الذي لا يمكن تحصيله ولا فهمه من منظور الحشرات أو الزواحف مثلاً.

هناك نقطة أخيرة أود أن أضيفها هنا، وهي الحاجة إلى إعادة تقييم فهمنا لمعنى ودور المسافة في البحوث الكمية، وإني أختم هنا بطرح فرضيةً قد تُشكِّل بذور نظرية مستقبلية في المنهج، أو تُحسِّن تصور نظرية قائمة اليوم، ألا هي التأكيد على التوقف عن النظر إلى المسافة باعتبارها دوماً انفصال صارم للباحث عن المبحوث أو باعتبارها مراقبة للموضوع من الخارج، وإنما يجب أن ينظر إليها باعتبارها وسيلة من وسائل مراقبة المبحوث، وأنها يمكن أن تكون من الداخل أيضاً لا الخارج فحسب. أطلق على هذا المفهوم 'المسافة المقلوبة'، وهذا يقتضي أن المسافة حاضرة دائماً، في البحوث النوعية والكمية على السواء، ولكنها ثنائية الإتجاه. فهي مسافة خارجية (امتدادية) في البحوث الكمية ومسافة داخلية (مقلوبة، منعكسة) في البحوث النوعية. وهناك طريقة مفيدة لتصور وظيفة المسافة في هذا المعنى وهو تشبيه ثنائية **'المسافة - والمسافة المقلوبة'** بسلسلة متصلة من القيم على خط الأعداد الرياضي حيث تتمتع الأرقام السلبية والموجبة معاً بوجود رياضي حقيقي ومشروع. فعلى سبيل المثال، مجرد كون الرقم سالباً لا ينبغي أن يعني أنه عديم القيمة من الناحية الوجودية (فنحن نعلم

أن القيمة المطلقة للرقم سالب واحد -1 هي واحد: |-1| = 1)[2]. بالمثل، مجرد أننا نحاول استكشاف المبحوث من الداخل (بحث نوعي، وبالتالي المسافة مقلوبة) لا ينبغي أن يعني انتفاءالمسافة بالكلية ولا أن المعرفة المكتسبة بالبحث النوعي فارغة وهامشية. ولعل الشكل الموضح أدناه يقرب تلخيص هذا التصور الجديد لمعنى ودور المسافة.



(2) حيث يرمز | | في الرياضيات إلى القيمة المطلقة.

المراجع

- Bailey, J., 2004. Enjoining Positionality and Power in Narrative Work: Balancing Contentious and Modulating Forces. In: deMarrais, K. & Lapan, S., eds. *Foundations for Research: methods of inquiry in education and the social sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, p. 128, 133.
- Barrow, J. D., 2005.*The Artful Universe*. Cambridge University Press, p. 63.
- Bodenhamer, B & Hall, L., 1999. *The User's Manual for the Brain*, Crown House Publishing Limited, p.63.
- Corbetta, P., 2003. *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. Sage Publications, p. 189, 262.
- Davies, P., 2004. *The Cosmic Blueprint*. Philadelphia & London: Templeton Foundation Press, p. 14.
- Elias, N., 1956. Problems of Involvement and Detachment. *British Journal of Sociology*, 7(3), p. 228.
- Korzybski, A., 2000. *Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*. New York, p. 58.
- Monahan, T & Fisher, J., 2010. Benefits of 'observer effects': lessons from the field. *Qualitative Research*, 10: 359-360.
- Schutz, Alfred. 1954. Concept and Theory Formation in the Social Sciences. *The Journal of Philosophy*, 51(9), p. 268

الفصل الرابع

طرائق البحث النوعي ومبادئ المنهج الوضعي: متعارضة أم متوافقة؟

بالنظر للمجال الواسع من التعاريف والتصورات حول المقصود بالبحوث النوعية والطرق الوضعية، يمكن اعتبار القول بأن نقاط افتراق النماذج النوعية والوضعية أكثر من نقاط وفاقهاصائباً إلى حد بعيد. لكن من الواضح أن ذلك يعني أن نقاط الالتقاء موجودة ويمكن تصورها. والقول بأن "البحث النوعي يتعارض مطلقاًمع مبادئ المنهج الوضعي" يحتمل الصواب أو الخطأ، أو قد يكون على كلا الوجهين قليلا بحسب الموضع أو المواضع المعرفية والوجودية التي يحتمل أن يقف فيها الباحثون على طول المجال المذكور. وتأييداً لما قاله (Andrew Abbot: 1990، ص454)، أرى أن هناك العديد من الطرق التي قد تظهر فيها المبادئ الوضعية "في وضع حرج بسبب خياراتها الخاصة والقيود الثقافية". لهذا الغرض، قد يكون من الجيد البدء من الأسس الفلسفية للعلوم وبيان كيف أن بعض الاتجاهات الوضعية غير قادرة من الناحية العملية على تخليص نفسها من قدر من البحث النوعي أو بتعبير أدق من 'المنطق النوعي' غير القابل للاختزال.

سيتضح أن كثيراً من جوانب الحقيقة في التقرير السابق تستند إلى رفض فرضية غير مبررة مفادها أن المبادئ الوضعية، ناهيك عن العقليات الوضعية، خالية من الأخطاء، وراسخة وثابتة، ومبنية على عدم التحيز، وبالتالي يمكن تمييزها دون عناء ووضعها في مكانة فريدة ومتميزة على أرض المعرفة الإنسانية. واسمحوا لي هنا بطرح نظرية التطور كمثال على ذلك، فإنها وإن كانت تنتمي

لجنس العلوم الطبيعية، إلا أنها تشتمل في بعض الأحيان على مساحة من 'الظن والتفكر النوعيين' (qualitative speculation and reasoning) تتجاوز مساحة المنطق الكمي التجريبي الصارم. ولا أعني بهذا أنه ليس هناك بعداً إحصائياً وعددياً مفيداً في بحوث التطور، ومن باب أولى لا أعني أنها فشلت في توظيف درجة معقولة من الأساليب الوضعية، وإنما أعني أن كثيراً من معطيات نظرية التطور لا تتكشف - بقطع النظر عن صحتها أو خطأها في نفس الأمر - إلا من خلال إعمال المنطق النوعي. فبعض المفاهيم، مثل 'الانتقاء الطبيعي' و'البقاء للأصلح' استفادت دلالاتها من صفات (الطبيعية) وسمات غائية (الأصلح) لا تفصح عن نفسها من خلال الملاحظة التجريبية بمجردها. نحن من يضفي عليها بعداً دلالالياً أقرب لمجال التأمل الظاهراتي منه لمجال الحقائق الحسية المحضة. وهذا هو المركب النوعي الذي لا يمكن انتزاعه. ولعله هذا ما دفع داروين لأن يعترف لرفيقه آسا جراي Asa Gray بأن كثيراً من تكهناته تقع خارج حدود العلم الحقيقي. والافتراض المنطقي هنا هو أن المقادير، والأرقام، وبيانات الملاحظة أو الاستدلال في حد ذاتها لا تنتج النعوت أو الأحكام القيمية. فالصفات مثل 'جيد'، و'سيئ'، و'طبيعي'، و'غير طبيعي'، و'مفيد'، و'أصلح'"، على سبيل المثال لا الحصر، هي مجاميع من 'المعاني' ينتجها الذهن. وهناك مثال آخر أكثر وضوحاً وهو قضية الأسماء، فكلمة "صالح" لوحدها وفي ذاتها مطلقة وعمياء ومجردة. ولكن حين نقوم بالتمييز بين أب يدعى 'صالح' في مقابل شاب صغير يسمى أيضا "صالح" فنحن لا ننظر إلى الاسم بوصفه حقيقة عمياء مجردة من المعنى، إذ تصبح الحقيقة المجردة حقيقة مؤسسة بحكم المنطق والتفكير النوعي، بل إن كلمة "صالح" كما نعرفها لم تكن لتكون لولا هذه الإضافة إلى الأشخاص والأشياء؛ وهذا فرع عن نوع من التفكيرلا يمكن الاستغناء عنه لفهم أنفسنا والآخرين والعالم من حولنا.

بالإضافة لما سبق، هناك مشكلة أخرى لها صلة بهذا الأمر وهي استحالة الإثبات أو التفنيد 'الكمي' المستديم. سيكون من غير المعقول الإصرار على إخضاع النتائج المستخلصة من البيانات الكمية لسلسلة أخرى من طرق الإثبات الكمي أعلى منها في كل مرة من أجل تحاشي ما يسمى بـ 'المزالق المنسوبة إلى

التفكير النوعي'، ولذلك لسببين. **أولا**، من شأن هذا التصرف أن يؤدي إلى التسلسل أو الاستدلال الدوري (cyclical reasoning) لأن كل استنتاج يتم التوصل إليه عن طريق البحث الكمي من شأنه أيضاً أن يتطلب إعادة إجراء البحوث الكمية للتوصل إلى فهمه بالاعتماد على ذات المنهج، وهكذا إلى ما لا نهاية. **ثانياً**، على الرغم من أن البعض قد يسعى نظرياً للتأكيد على خلاف ذلك، في الواقع لا يستطيع أي إنسان الانسلاخ تماماً مما تمليه عليه التجربة الشخصية (Hume، 1912، ص26). حتى 'داروين'، واضع نظرية النشوء والارتقاء، لم يستطع الاستغناء عن تطعيم معارفه العلمية بطيف من الأحكام 'النوعية' من جنس يمقته كثير من أنصار المنهج الوضعي بعده. وكما لاحظ (Gregory Bateson: 2000، ص472)، عالم الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية الشهير: "...حتى 'داروين' كتب من وقت لآخر حول الانتقاء الطبيعي بعبارات نَسَبَت تقريباً لهذه العملية خصائص ترانسندنتالية (متعالية) وغائية".

يكفي هذا النكوص الجبري إلى الخبرة البشرية الذاتية من وقت لآخر لإظهار أن الطرائق النوعية والوضعية (الكمية) لا يمكن تمييزها تماماً عن بعضها البعض في جذورالمعرفة البشرية. وأنا أشارك هذه القناعة مع (Abott: 1990، ص454) الذي لاحظ أيضاً أن التأويلية والوضعية يمكن أن يكون بينهما علاقة ذات 'طبيعة كسرية.' وهي علاقة تكشف بشكل رئيسي عن نفسها على المستوى المعرفي للتجربة الإنسانية في كليتها. ومع ذلك، يظل الجزء الأكثر إثارة للاهتمام من القصة هو أن ذلك يبدو جزءاً لا يتجزأ من النسيج الأنطولوجي للواقع نفسه لا النسيج الإبستمولوجي فحسب. يقرر 'محمد أنيس علم' في'نقد الوضعية في العلوم الطبيعية' (critique of positivism in the natural sciences) (1978، ص 76) أن بعض علماء الفيزياء قد وجدوا أنه حتى "في الطبيعة توجد مستويات نوعية مختلفة"، وأن هذه "المستويات تشكل صوراً نوعية مختلفة لوجود المادة بشكل عام".

نظراً للاعتبارات السابقة، يمكن ببعض اليقين القول بأن المبادئ الوضعية والاستدلال النوعي لا يستبعد كل منهما الآخر بشكل جوهري، فهناك بعض العقد الموجودة على شبكة التجربة الإنسانية تتلاقى عندها وتتباعد. ويتبع من هذا

الاستنتاج انعكاسات عديدة، ومنها أن طرق الفكر الوضعية والنوعية على حد سواء - لا النوعية فقط - معرضة لمخاطر التحيزات المتخفية والأفكار المسبقة. لا توجد أي مصداقية أبدية ممنوحة لآليات التفكير الوضعي. وفي هذا الصدد، يقول (StephenGould: 2000)، عالم الأحياء التطوري الأمريكي ومؤرخ العلوم، بصراحة:

"ليس معظمنا من السذاجة بحيث نعتقد أن الأسطورة القديمة التي تقول أن العلماء يُعتبرون نموذجاً للموضوعية غير المتحيزة، وأنهم منفتحون بالتساوي لقبول كل الاحتمالات، ويتوصلون إلى استنتاجات فقط من خلال قوة الأدلة ومنطق الحجة. نحن نفهم أن التحيزات، والاختيارات المختلفة، والقيم الاجتماعية، والمواقف النفسية تلعب كلها دوراً قوياً في عملية الاكتشاف". (ص244).

فوق ذلك، هناك حقيقة لا يمكن إنكارها حول الأنشطة العلمية وهي أنها، في أكثر الأحيان، مجموعة من التجارب والخبرات محمَّلة بالعواطف، ومدفوعة بالتوجهات الشخصية بل الروحية أحياناً. بهذا الاعتبار، لا تكاد تمتاز هذه العملية في منشأها عن دوافع المزارع لحرث الأرض أو عن رغبة الطفل في خوض مغامرة في الملاهي (Al-Shehri، 2010، ص115). وكما لاحظ عالم الاجتماع (Norbert Elias: 1956) على نحو صحيح، في فقرة طويلة تستحق الذكر هنا:

"إن العلماء مثل غيرهم من الناس، ينخرطون في دراسة الطبيعة وهم إلى حد ما مدفوعون لتحقيق مهمتهم برغبات واحتياجات شخصية. فهم غالبا ما يكونوا متأثرين بشكل كبير بالاحتياجات الخاصة بالمجتمع الذي ينتمون إليه. وقد يرغبون في تعزيز وظائفهم الخاصة، وقد يأملون أن نتائج تحقيقاتهم ستتوافق مع النظريات التي أعلنوها مسبقا أو مع المتطلبات والمثل العليا للجماعات التي ينسبون أنفسهم إليها" (ص288).

في الواقع، إن في ابتعاد العلماء عن العلم الوضعي وتنازعهم حول بعض

الصفات مثل 'التعالي' (transcendence) و'الغرض' (purpose) آية على الحاجة الضمنية (وربما الماسة) للمعنى. والمعنى، بدوره، يمثل على حد سواء جوهر التفكير النوعي لأنه وفقاً لما قاله (Denzin and Lincoln: 2008، ص 14) يمثل الجزء الذي لا يمكن "فحصه أو قياسه تجريبياً... من جهة الكمية، أو القدر، أو الكثافة، أو التردد". ومع ذلك، أقول أن عدم تناسب المعنى مع الشكل الكمي أو التجريب الرصدي لا يعني أن كل أنواع الاستدلال النوعي تتناقض تماماً مع مبادئ الوضعية. وفكرة "المسافة" قد تعمل على توضيح هذه النقطة[1].

أعتقد أن 'المسافة' ليست (ولا يجب بعد الآن النظر إليها باعتبارها) امتيازٌ قاصرٌعلى البحث الكمي. فالمسافة دائماً موجودة في البحوث الكمية وكذلك النوعية، ولكن في الحالة الأخيرة (أي البحوث النوعية) المسافة مقلوبة وانعكاسية (reflexive) وليست عاكسة (reflective). وهناك طريقة مفيدة لتصور دور المسافة في كلا المعنيين (المسافة النوعية والكمية) وهي تشبيه 'ثنائية المسافة مقلوب المسافة' (distance-inverted distance binary) بسلسلة متصلة من القيم على خط الأعداد، حيث يعد وجود الأرقام السلبية والموجبة من الناحية الرياضية صحيحاً ومبرراً على المستوى الوجودي. وبعبارة أخرى، كون الرقم سالباً لا يعني أنه ليس له قيمة دلالية من الناحية الوجودية (في الواقع، بدون الأرقام السالبة تكون العمليات الرياضية عديمة الفائدة تماماً). وبالمثل، لمجرد أننا نقوم باستكشاف المبحوث من الداخل (في البحوث النوعية، وبالتالي المسافة مقلوبة) فهذا لا يعني أن المسافة غائبة، كما لا يعني أن المعرفة المكتسبة بذلك غير واقعية من الناحية الوجودية أو أنها أقل أهمية. ولذا، ينبغي النظر إلي المسافة باعتبارها ثنائية الاتجاه وليست أحادية الاتجاه، مما يجيز لنا اعتبار الادعاء بأن البحث الكمي يستأثر بصفة المسافة ادعاءً واهياً ومضللاً. في الواقع، هذا الافتراض ذاته (أي أن البحث الكمي يتميز بوجود مسافة أفضل أو أكثر) غير موضوعي إلى حد كبير (نوعي)، وفوق ذلك، هو يفتقر في نفسه إلى التحقق والإثبات 'الوضعي'. فعلى أي أساس من 'الوضعية' توجد مبررات تؤكد

---

(1) حول مفهوم المسافة يمكن مراجعة الفصل السابق.

أن الباحثين الكميين يتمتعون بمسافة أكثر من التي للباحثين النوعيين؟

يمكن القول الآن أن كثيراً من صور التعارض المتوهمة بين طرق البحث النوعي والمبادئ الوضعية ترجع إلى الافتراض غير المبرر بأن الأسس المعرفية والإدراكية للعلوم الاجتماعية والطبيعية مخالفة لبعضها تماماً، من جميع النواحي وعلى كافة المستويات. وهو الافتراض المغلوط الذي لاحظه وقرره (Alfred Schutz: 1954، ص257) حين قال:

"...تُشعِر المدرسة الفكرية الأخرى بوجود فرق أساسي بين بنية العالَم الاجتماعي وعالَم الطبيعة، حتى نزع هذا الشعور إلى الاتجاه المتطرف الآخر، ألا وهو الوصول إلى استنتاج مفاده أن طرق البحث في العلوم الاجتماعية مختلفة بالكلية عن تلك التي في العلوم الطبيعية".

إحدى الحلول التي يمكن اقتراحها، إن لم يكن الحل الأوحد، لإنهاء هذه المعضلة هو طرح وعي جديد بشأن طبيعة العلوم والتفكير العلمي، وهناك شرط هام لبناء هذا الوعي، ألا وهو الاعتراف بصحة ومشروعية الجدل حول ماهية العلم نفسه. في مقالته 'أفول مشكلة ترسيم الحدود'، صرّح الفيلسوف (Larry Laudan) أنه لا توجد طريقة يُعتمد عليها للتمييز 'بدقة' بين ما يوصف بأنه 'علمي' وبين ما يوصف زوراً أحياناً بأنه 'زائف علمياً'. هناك ما يبرر بشكل كاف التشكيك في الفرضية الكلاسيكية القائلة بأن العلم، وخصوصاً في شكله الوضعي الضيق، يشغل منطقة محددة واضحة للجميع، ولذلك يقول (Laudan: 1983) منبهاً:

"إذا كان لنا أن نقف ونحسب أنفسنا في عدادالعقلاء، فإنه يتعين علينا إسقاط بعض المصطلحات من قاموسنا، من مثل "العلوم الزائفة" و"غير العلمية". إنها مجرد عبارات جوفاء لا تفيد سوي في اشعال الانفعال داخلنا". (ص125).

يبدو أن (Leslie White) أيضاً قد تكَّون لديه وعي مماثل في كتابه' علم الثقافة' (science of culture) (1949)، وهو وعي 'الواقعية النقدية' (critical

realist awareness) بأن الواقع، في أبعاده الاجتماعية والطبيعية معاً، متشابك على نحو معقد، مما يُحتم عدم التعامل معه على أنه فسيفساء يسهل تفكيكيها وتصنيفها لتتمثل في مجموعات منعزلة من الأشخاص والأحداث. لقد أدى سوء الفهم الأخير هذا إلى تحفيز كثير من علماء وفلاسفة العلم لافتراض وجود انقسام تام من شأنه أن ينتهي إلى تنافر حتمي بين الأبحاث النوعية والمبادئ الوضعية. في الواقع، كان سوء الفهم هذا سبب الإصرار على القول بتفوق وسيادة الوضعية، وهذا يعني ضمناً، دونية طرق البحث والتحقيق النوعية. ولذا، من أجل تفسير الواقع الجديد - هكذا تصوروا - يتعين أيضاً وضع تصور مطابق للعلم في الموازاة. وكما ذكرنا آنفاً، هناك طريقة لتفسير هذا، وهي تبنِّي وجهة نظر أن العلم، في جميع أشكاله ومظاهره، يندرج تحت مجالين واسعين: العلوم الكمية والعلوم النوعية. وتمشياً مع هذه الطريقة المقترحة أدلى (White) بدلوه فزعم أن "علم الثقافة أو علم النفس ليسا ناضجين بالشكل الذي يوازي علم الفلك أو الفيزياء"، لكنه أكد بقوة أنه:

> "...من المغالطة أو المغالاة الإصرار على أن "الفيزياء" علم من العلوم، بينما علم النفس أو علم الثقافة ليسا كذلك. إذ يمكن للمرء أن يكون علمياً في أي مجال من مجالات الخبرة". (ص2)

وعليه من المتوقع ظهور تداعيات جديدة على تصميم البحوث تنشأ من الافتراض الوجودي القائل بأن التعقيد والثراء الذي يتصف به الواقع الجديد - الاجتماعي والطبيعي معاً - لن يتكشَّف معناه دائماًمن خلال العمليات الكمية الجامدة المتعنتة أو من حتى من خلال المهام النوعية العادية. فمن الناحية الفنية، ينبغي أن تعمل طرق البحث والتحقيق الكمية والنوعية معاً، وربما مع مزيد من التركيز على الطرق النوعية (Lee: 1991، ص363). ولكي يتحقق ذلك، يتوفر لدينا العديد من التقنيات، والتقنيات الأكثر اتصالا وعلاقة بالمناقشة الحالية هي 'المنهج المركب' (Triangulation)، و'المقابلة والتعويض' (Offset)، و'الاكتمال' (completeness) و'الشرح/التفسير' (explanation)، و'تقنيات العملية' (process tachniques)، على حد قول (Bryman: 2008، ص608-609)، وكما أومأنا في بحث سابق في هذا الكتاب. إن هذه الطرق مجرد عينات مقترحة وإلا

فهناك غيرها، وتعرف هذه الطرق مجموعة إلى بعضها في منهجية البحث بـ 'الطرق المختلطة' (mixed methods) لأنها تجمع بين البحوث النوعية والبحوث الكمية. والأساس المنطقي للاختيار المذكور نشأ من الإدراك بأن العالم الاجتماعي، كما أوضحنا في وقت سابق، الذي نقوم بالبحث فيه يتكون أيضاً من وقائع وحقائق 'مختلطة'؛ فهي مزيج من الحقائق، والباحث - تكراراً لملحظ سابق أيضاً - الذي يريد البحث في العالم الاجتماعي بوصفه وحدة كلية عاملة فاعلة ينبغي عليه التأكد من أن الأساليب الكمية والنوعية تعمل جنباً إلى جنب. ومن هنا نلحظ أن مواقفنا وأحكامنا المتصلة بالاختيار من بين مبادئ البحوث النوعية والكمية تتشكل على نحو حاسم من قِبَل المواقف الوجودية والمعرفية التي نختارها سلفاً.

بعد أن قمنا بمعالجة بعض القضايا الفلسفية الكامنة وراء الاقتراح المذكور، قد يكون من المفيد دراسة بعض الأمثلة العملية المتعلقة بكيفية إمكانية تصور وجود علاقة تآزرية بين مبادئ البحوث النوعية والوضعية. لو أمكننا تصور وجود طيف متصل من تقنيات البحث النوعي، فيمكن إلى حد ما اعتبار أسلوب 'المقابلة المنظمة' (structured-interview)، على سبيل المثال، من أبرز الأساليب المشتملة على تفعيل متزامن للمنطِقين النوعي والكمي (الوضعي) معاً، بحيث يمثل الجانب 'المنظَّم' تفعيلاً لمنطق البحث الكمي، بينما يمثل الجانب غير المنظَّم نسبياً، رغم كونه مقصوداً، منطق البحث النوعي. هذه إحدى الطرق للنظر إلى مبادئ البحث النوعية والوضعية بأنها مفيدة بشكل متبادل بدلاً من اعتبارها مناقضة لبعضها البعض من كل وجه. فالجانب 'المنظَّم' يتعلق بالمبادئ والأهداف والتوجيهات المحددة والمتعمدة التي تحكم المقابلة كبادرة تمهيدية، في حين يقوم الجانب 'غير المنظَّم نسبيا' بتفسير المقابلة باعتبارها حدث زماني حقيقي يكون فيه المعنى محور التركيز الرئيسي للباحث. ويمكن أيضاً النظر إلى تقنية 'النظرية التجذيرية' (Grounded Theory) بوصفها تجسيد تعاوني للمبادئ النوعية والوضعية. في هذا المثال، وخصوصاً حين يتعلق الأمر ببعض الإجراءات الصارمة، ليس من قبيل المبالغة القول بأن الباحث الاجتماعي يتبع هنا طرق التفكير الوضعي أكثر من العالِم الطبيعي نفسه، وذلك لأن الكثير من الفرضيات التي يقدمها هذا الأخير (عالِم الطبيعة) يتم وضعها من خلال 'منهج

الفرض الاستنتاجي' (hypothetico-deductive method) في حين أن الباحث الاجتماعي يتوصَّل بالتنظير التجذيري إلى بعض الفرضيات عن طريق 'منهج الاستدلال الاستقرائي' (Inductive reasoning) (Mason: 2009، ص180). ويمكن القول بأن ميزة 'الاستدلال الاستقرائي' هي أن العديد من المقترحات يتم الوصول إليها بعد البحث الاستقرائي والاستدلال من المعلول عن العلة (a posteriori) وليس من مسلمات مقررة مسبقاً (apriori). يظهر هذا الجانب في عبارة مختلفة أوردها (Bareny G. Glaser: 2002، ص4) والذي بيّن في تقديره لمركزية وأهمية التصوُّر في النظرية المتجذرة أن مفهوم النظرية المتجذرة ما هو إلا "تلقيب لإحدى الأنماط الاجتماعية الناشئة من والمتجذرة في البحوث الاجتماعية". فعلى النقيض من الاتجاه الوضعي العام المتثمل في الافتراض من خلال "حدوس" و"تخمينات" معينة، والتي تعتبر هي بدورها أحوال خاصة بالبحوث النوعية (النفسية) أصلاً، يستخدم الباحثون النوعيون نظرية التجذير (GT) لصياغة فرضياتهم على خلفية معطيات معاشة في الظواهر الاجتماعية القائمة.

حتى الآن، أوردتُ مثالي المقابلات المنظَّمة والنظرية التجذيرية لإثبات كيف يمكن النظر إلى هذه التقنيات باعتبارها مشتملة على أنشطة بحث نوعية وكمية معاً. **ولكن على الرغم من أن "النشاط الكمي" هنا على المستوى الظاهري قد لا يكون معبراً تماماً عن الفهم الوضعي السائد للبحث الكمي، فإنه لا يزال يحمل جوهر المعنى التقليدي عند النظر إليه من المنظور النفسي لا المنهجي.** وفي موضع سابق من الورقة الحالية، اقترحتُ أنه عند فحص مجموعة من التصورات الخاصة بمبادئ البحوث النوعية والوضعية، سنجد هناك نقاط التقاء واختلاف على طول هذا المجال الواسع من التصورات. ولقد ألزمتُ نفسي منذ البداية وحتى الآن بالنظر في الجانب الأول (أي جدوى التقارب)، وسوف أنتقل الآن إلى الجانب الأخير، وهو إظهار أين أو متى يمكن النظر إلى مبادئ البحوث النوعية والوضعية كما لو كانا يعملان في إطارين مرجعيين متباينين. وهذا، على ما أعتقد، سيكون له انعكاسات عميقة على فهمنا للبشر وعلى طبيعة النشاط العلمي بشكل عام.

أولا، يمكن القول في البداية أن ما يتم عادة استنكاره تحت مسمى 'التحيز وعدم الموضوعية' في البحث النوعي هو حالة أو صفة نحن البشر لا يمكننا التخلص منها، فهو سمة، من وجهة نظري، تعتبر جزءاً من البنية البيولوجية والنفسية داخلنا، وهو خصلة تمكِّننا من مراقبة وتفسير الواقع بطريقة إنسانية. وأعني بذلك أنه لا توجد طريقة أخرى لفهم الواقع إلا مع وجود بعض التحيز، وهذا التحيز الخاص بالطبيعة البشرية يمكِّننا من صياغة التجارب الشخصية التي بدورها تمنح كل فرد طابعه الشخصي الفريد. وكما قال (Judi Marshall: 1981) ذات مرة، إن شعور الباحثين بالصواب لا يقل أهمية عن شعورهم بالخطأ، والتحيز - في مدلوله العام - هو أمر ينبغي عليهم تقديره لأنه جزء من تركيبهم النفسي. والحكم الوضعي أن البشر يجب عليهم فعل كل ما بوسعهم للتخلص من التحيز تماماً في حياتهم هو أمر غير واقعي ومستحيل. والسبب في كونه غير واقعي أن البشر سيتوقفون عن فهم الأمور 'بطريقة إنسانية'، أما السبب في كونه مستحيلاً فلأنه لا يمكن لأحد التخلي تماماً عن الجزء الإنساني المتأصل في طبيعته. والقول بخلاف ذلك يعني ضمناً أن أجهزة الحاسوب وآلات الذكاء الاصطناعي، والتي تعد خالية تماماً من تحيز مماثل للتحيز البشري، لديها تميُّز في فهم الواقع أكثر من البشر، هذا إن كان لديها فهم على الإطلاق. خلاصة القول، أن الوضعية، بكل مساعيها الصعبة لمحاصرة التحيز وتحجيم آثاره أو القضاء عليه قضاء مبرماً، تعتبر معادية تماماً لروح مبادئ البحث النوعي، وفي ضوء معالجتنا السابقة ككل يمكن اعتبارها معادية بشكل أو بآخر للذات الإنسانية أيضاً. تتضح هذه النتيجة أكثر عند الحديث عن شكل من أشكال الوضعية يسعى إلي تقسيم العقل البشري من خلال ربط الاستدلال النوعي بالعواطف أو المعالجة غير الناضجة أو بعقلانية غير راشدة، في حين يُربط الاستدلال الكمي بالمنطق، والحكمة، والعقلانية السليمة. ومثل هذا التصور، والذي لا يوجد عليه أي أدلة حاسمة فضلاً عن كونه محل نظر وجدل في الواقع، يعمل على تحريف طريقة عمل العقل، وفي الوقت نفسه، يقوّض حالة الاستدلال النوعي استناداً إلى مقدمات خاطئة. وحقيقة أن مبادئ البحث النوعي لا يمكن أن تتوافق مع وضعية من هذا النوع يجب ألا تؤخذ

كدليل على تفوق وسيادة الوضعية ودونية الاستدلال النوعي. وقريباً مما لاحظه (Blaise Pascal)، القلب لديه أسبابه الخاصة، ومنطقه الخاص، وسلطته الخاصة. هذا إن كنا مستعدين لإخراج مفهوم القلب من مفهوم العقل أصلاً، وهو ما لا أتفق معه لأسباب بسطتها في موضع آخر[2]. لذلك، عزو السلطة المطلقة لـ'الاستدلال الخالي كلياً من المشاعر'- إن كان الباحث ينوي معالجةً من منظور "إنساني" - هو أمر لا يمكن إقامة الدليل عليه بديهياً أو تجريبياً فضلاً عن كونه تصرفاً مرفوضاً أخلاقياً.

ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أنه يمكن إدراك نوعين من التحيز، ومن المهم أن نعرف أياً منهما حتى الآن هو موضوع النقاش. فالنوع الأول يمكن أن يطلق عليه 'التحيز الطبيعي (Natural Bias)' في حين يطلق على الآخر 'التحيز المكتسب (Acquired Bias)'، ونوع التحيز الذي لا يستطيع الإنسان الحد منه، ناهيك عن الفكاك منه، هو 'التحيز الطبيعي'، لأنه مغروس ومتغلغل داخل البنية البيولوجية لدينا، وهو مستمد من وجودنا بوصفنا بشراً محدودين في الزمان والمكان، والجسد، والوعي، وهو أقرب إلى التحيز المعروف لدى المتخصصين في تكنولوجيا المعلومات باسم "تحيز أنظمة الكمبيوتر"، وهو تحيز تقني يستمد طبيعته من القيود الحسابية التي تحكم عملياته (Friedman & Nissenbaum، 1996، ص331). وبسبب هذا التحيز الذي لا ينمحى (أي التحيز الطبيعي)، يوجد لدينا منفذ إدراكي محدود للظواهر المحيطة بنا، مثل الوصول إلى بعض أطوال موجات الضوء/الصوت أو إدراك مستويات أحجام معينة لبعض الموجودات المادية (أي ما بين المجرات، والمجرات، وما بين الكواكب، والكواكب، والجزيئات، والذرات، وما دون الذرات، ...الخ). وهذا هو السبب في أننا نستخدم ونطور التكنولوجيا للمساعدة، ولو بشكل ضعيف، في تعويض أوجه القصور الحسِّية الناجمة عن التحيز الطبيعي. أما التحيز المكتسب (AB) فشيء مكتسب وليس فطرياً، ويُعتبر في الأصل من السمات النفسية الاجتماعية

---

(2) تُراجَع الرسالة الثانية "مبحث في العقل" من كتابي (ثلاث رسائل في الإلحاد والعلم والإيمان)، دار نماء، الطبعة الأولى.

المكتسبة والمدعومة من خلال التفاعل الثقافي. وربما أمكن بعض الأحيان، على الرغم من صعوبة ذلك، تحييد هذا النوع من التحيز أو الحد منه. وقد قام علماء النفس وعلماء الاجتماع بإدراج عدة أنواع تحت هذا النوع من التحيز، وتشتمل هذه الأنواع، على سبيل المثال، على 'التحيز لخدمة المصالح الذاتية' (self-service bias): وهو "الميل إلى ادعاء المسؤولية عن مواقف النجاح أكثر من مواقف الفشل" و'تأطير التحيز' (Framing bias): "وذلك باستخدام نهج أو وصف ضيق جداً للحالة أو القضية" (De Martino, B. et al.، 2006) والذي له تأثير مباشر على أساليب اتخاذ القرار. ليس من المستحيل العمل على دراسة هذه الأنواع من التحيز والحدِّ من عواقبها.

والدرس الذي يمكن تعلّمه من هذه المناقشة هو أنها تُظهر النقاط التي يحتمل فيها بشكل أكبر احتدام الصدام بين المبادئ البحثية الوضعية والنوعية. ولمزيد من التوضيح، هناك اتجاه في تيار الوضعية العام للتعتيم على هذا الاختلاف الجوهري بين 'التحيز الطبيعي' (NB) والتحيز المكتسب (AB) أو - سواء عن قصد أو عن غير قصد - دمجهما معاً، وهذا التشويش لا يفسح مجالاً كبيراً أمام نشاط البحث النوعي -حيث يغدو المعنى موضع بصيرة المتكلم (Coghlan، 2008) - وعندما يذهب هذا التيار إلى حده المتطرف، فإنه لا يفسح له أي مجال على الإطلاق. ولنعرض هنا فكرة 'التشبع النظري' (theoretical saturation) كمثال ملموس. فمن المستحيل من الناحية العملية، فيما يتعلق بالمبادئ الوضعية الجامدة، تعيين الحد الأدنى الحقيقي من التشبع في البحوث النوعية بالاعتماد على الكشف الكمي. مع ذلك ما زال بعض الباحثين الوضعيين يقولون بخلاف ذلك؛ ليس بالضرورة من قبيل الإصرار - إحساناً للظن بهم - بل بسبب خلطهم بين التحيز المكتسب والتحيز الطبيعي. فحين يُنظر إلى التحيز المكتسب على أنه ضرب من التحيز الطبيعي، فإن الباحث الوضعي المغرور سيتصرف حينئذ وكأنه ليس هناك ما يمكن إصلاحه أو تحسينه، إذ التحيز الطبيعي عنده وعندنا هو جزء منا في نهاية الأمر، ولذا سيكون لسان حاله: يجب أن لا نحاول تجنب أو تغيير أمراً مفروغاً منه.

وختاماً لهذا المقال، وكما يظهر من النقاش السابق حتى الآن ومما تُمليه

التجربة الإنسانية بشكل عام، لا يسعنا إلا تأييد منطقاً قريباً من منطق القول المأثور الذي أورده (Bateson : 2000، ص 138) أن "القلب له أسبابه التي لا يعيها العقل على الإطلاق"، رغم تحفظنا على هذا الإطلاق. وربما جاز لنا أن نقول أن أسباب القلب في أيام 'باسكال' هي نسخة بدائية وغير مطورة مما أصبح يعرف اليوم في المصطلح البحثي المعاصر باسم 'الاستدلال النوعي'، أو 'البحوث النوعية'، أو بتعبير أدق 'طرق التفكير النوعية'. وعند دراستها في ضوء مفهومي 'الاتساع' و'العمق'، حيث يمكن تصور 'العمق' كمحور رأسي يتقاطع مع مستوى 'الاتساع' الأفقي، فإنه يظهر عندئذ بوضوح استنتاج أساسي مهم: أن مبادئ البحث النوعي والوضعي دائماً - كما كانت دوماً - تلتقي في بؤرة إجمالية عميقة واحدة، وهي النقطة التي ندرك عندها بكل وعي شيئاً وجودياً معيناً، وأنه موجود ويحتاج إلى دراسة. وبمجرد افتراق كلا المحورين عن نقطة الالتقاء تلك، يشرع كل واحد منهما حتماً في الإنطلاق نحو رحلة خاصة فريدة، ولكنها ذات معنى ومغزى تامّين على نحو متكافئ.

المراجع

- Abbott, A.; 1990. Positivism and Interpretation in Sociology: Lessons for Sociologists from the History of Stress Research. *Sociological Forum*, Vol. 5, No. 3, p. 435-458.
- Alam, M. A.; 1978. Critique of Positivism in the Natural Sciences. *Social Scientist*, Vol. 6, No. 9, p. 67-78.
- Al-Shehri, A.; 2010. *The Only Way Out: A Guide for Truth Seekers*, Cooperative Office, Saudi Arabia, p. 115.
- Bateson, G.; 2000. *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, p. 472.
- Bryman, A., 2008. *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Coghlan, D.; 2008. Authenticity as First Person Practice: An exploration based on Bernard Lonergan, *Action Research*, Vol. 6, p.351.
- Denzin, N. & Lincoln, Y.; 2008. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Sage, p. 14.
- De Martino, B. et al. 2006. Frames, Biases, and Rational Decision-Making in the Human Brain. *Science* **313** (5787): 684-687.
- Elias, N.; 1956. Problems of Involvement and Detachment. *British Journal of Sociology*, 7:3, p. 228.
- Friedman, B. & Nissenbaum, H.; 1996. Bias in Computer Systems. *ACM Transactions on Information Systems*, Vol. 14, No. 3, p. 331.
- Glaser, B G.; 2002. Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory, *International Journal of Qualitative Methods*, Vol.1, No. 2, p. 1-13.
- Gould, S. J.; 2000. *Wonderful Life: The Burgess Shale and the Nature of History*, Vintage Books, p. 244.
- Hume, D.; 1912. *An Enquiry Concerning Human Understanding*. Chicago, p. 26.
- Laudan, L. 1983. The Demise of the Demarcation Problem. In *Physics, Philosophy, and Psychoanalysis*; edited by R. S. Cohen & L. Laudan. p. 125.
- Lee, A. S., 1991. Integrating Positivist and Interpretive Approaches to Organizational Research. *Organization Science*, 2 (4), p. 342-365.
- Marshall, J.; 1981. Making Sense as a Personal Process. In Reason, P. & Rowan, J. (eds) *Human Inquiry: A Sourcebook of a New Paradigm Research*, Chichester: John Wiley. P. 398-399.
- Mason, J.; 2009. *Qualitative Researching*. Sage, London, p. 180.
- Schutz, A.; (1954) Concept and Theory Formation in the Social Sciences. *The Journal of Philosophy*, Vol. 51, No. 9, p. 257-273.
- White, L. A.; 1949. *The Science of Culture: A Study of Man and Civilization*. Grove Press, New York, P. 78.

الفصل الخامس

أهمية تصور التعلّم في أماكن العمل كظاهرة اجتماعية لتطوير استراتيجيات المهارات على المستوى الوطني

هناك آثار هامة كثيرة تنتج عن تصور التعلم في مكان العمل (Workplace Learning) كظاهرة اجتماعية. في البداية، قد يرغب البعض في اختبار صحة الفرضية القائلة بأن التعلم في مكان العمل يُعدَ في المقام الأول ظاهرة اجتماعية وذلك قبل طرح أي مقترحات تُبتَنى على هذه الفرضية. شخصياً، أرى أن الدليل على تصور التعلم في مكان العمل كظاهرة اجتماعية صحيح منطقياً، وأنوي في هذه العجالة شرح ذلك، ومن ثم المضي قدماً لتوضيح المزايا والعيوب المحتملة لتصور التعلم في مكان العمل كظاهرة اجتماعية لتطوير استراتيجيات المهارات على المستوى الوطني.

والحجة التي أعتزم عرضها هنا تقوم على عدد كبير من الرؤى والمشاهدات الاجتماعية، وبالتالي، فمن الأفضل أولاً طرح عدد من الحقائق الاجتماعية الضرورية الراسخة لصنع أرضية مشتركة بين الأطراف المعنية بهذا الموضوع: الطلاب والباحثين في علم الاجتماع. الحقيقة الأولى، وربما تكون الأهم، هي أن البشر لا يُولَدون كذوات منفردة في مجتمع، وإنما يُولَدون مع "نزعة نحو السلوك الاجتماعي" (Ibn Khaldun: 2005، ص45؛ Berger & Luckmann: 1991، ص149). وكما سيبين النقاش بمزيد من التفصيل في هذا المقال، يكمن وراء هذه الحقيقة (أو في الواقع يمكن النظر إليه باعتباره شرطاً مسبقاً) تحوُّل الهوية والشخصية من خلال عملية 'الصيرورة' (becoming) (Lawy & Bloomer: 2003، ص37). وهناك حقيقة أخرى لها صلة بالنقاش الحالي،

ألا وهي أن التعلم في أوسع معانيه، ناهيك عن التعلم في مكان العمل، هو في كثير من النواحي الأساسية شكل من أشكال النشاط الاجتماعي. وهذا ليس ببساطة لأن التعلم هو مجرد اكتساب للأنماط الاجتماعية السائدة، والذي يعد صحيح جزئياً، ولكن أيضاً بسبب أن التعلم في السياقات الاجتماعية يمكن أن يشكِّل إلى حد كبير بنية العمليات الفكرية للفرد منذ سن مبكرة (Vygotsky: 1999، ص8). ومن منظور آخر مكمِّل لهذه النقطة، يوضِّح (Berger & Luckmann: 1991) طريقة عمل هذه العملية بشكل عكسي ويقول:

> حتى يتعلَّم الفرد دوره... لا بد للفرد أيضاً أن يتم تنشئته وتدريبه في مختلف الطبقات المعرفية والوجدانية لمجموع المعارف المناسبة لهذا الدور بشكل مباشر وغير مباشر. (ص 94)

ولتلخيص هذه النقطة الأخيرة، نقول أن التعلم والمعرفة يتوسطان عملية تشكيل العوالم الاجتماعية التي يصنعانها مثلما أن تلك العوالم تتوسط عملية تشكيلهما أيضاً (Berger & Luckmann: ص188؛ Eames & Coll: 2010، ص186). مرة أخرى، يمكن القول، كما سنوضح عما قليل، أن مفهوم التعلم الذي وضعه (Vygotskian) مفيد جداً في شرح سبب التحذير من النظر إلى التعلم في مكان العمل على أنه شيء منفصل عن تجارب التعلم الماضية الخاصة بالأفراد أو - من الناحية النظرية - تواريخ نشأة وتطور تعلم الناس (People's learning ontogenies).

تؤكد الأبحاث النوعية أنه، في الواقع المعيش، حيث تكون الأمور 'أكثر اضطراباً وتشوشاً' (Ashton & Sung: 2002، ص97)، "تصبح الحدود الفاصلة الصارمة بين العمل والتعلم في مكان العمل وبين والتعلم في الأنشطة اليومية غير واضحة"، حيث يشهد الأفراد كيف يمكن للتغييرات في أحد جوانب التعلم أن تؤثر علي مواقفهم وسلوكياتهم في جوانب أخرى من حياتهم (Pillay et al.: 2003، ص104). أخيراً لا آخراً، هناك حقيقة أخرى وهي أنَّ التعلم بالمعنى الأساسي الجوهري عمل مبني على التجريب، وهذا، كما سيتم مناقشته لاحقاً، لا يمكن فصله عن مناقشة الأصول الاجتماعية للتجربة الإنسانية بشكل

عام والتعلم في مكان العمل بشكل خاص. مرة أخرى، هناك العديد من الآثار الهامة للتعلم في مكان العمل تنتج عن تبني هذا المفهوم الأخير للتعلم؛ وهذه الآثار مترتبة على عدد من القضايا الرئيسية في الكتابات المعاصرة عن التعلم في مكان العمل (WL)، مثل 'التعلم الرسمي وغير الرسمي' (formal/informal learning) (Eraut : 2004)، و'المعرفة الصريحة والضمنية' (tacit/explicit knowledge) (Evans & Kersh، 2004)، و'التعلم التوسعي الجامع' (expansive learning) (Engestrom : 2001)، و'التعلم في مجتمعات الممارسة' (learning in communities of practice) (Wenger et al. : 2002، ص5، 9، 18).

وقبل المضي قدماً في شرح المواضيع المذكورة آنفاً، قد يكون من المفيد إظهار ترابط هذه الحقائق السوسيولوجية الثلاث لتشكيل إطار متماسك للتوصُّل إلى فهم الطبيعة الاجتماعية للتعلم في مكان العمل (WL). خلال العقدين الماضيين تقريباً، كان هناك اهتمام متزايد بكل من علم اجتماع المعرفة وتراكم التعلم / الخبرة من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية (Berger & Luckmann : 1991، ص65؛ Wenger et al. 2002، ص9؛ Jarvie 2007، ص576). والدخول في تحليل مطول حول مختلف المواضيع المطروحة من قِبَل الاتجاهات الحديثة سيأخذ النقاش الحالي خارج نطاقه المقصود، وإنما الهدف الرئيسي، لتوضيح الفكرة للقارئ، هو توفير أرضية وقاعدة للحجج والمفاهيم التي من المرجح أن تتكشف خلال النقاش المقبل.

من أهم النقاط المحورية في الكتابات المعرفية المعاصرة هو اكتشاف أنّ الكثير، إن لم يكن كل، من معارفنا، سواء الموضوعية أو الذاتية، هي حتماً نتاج المجتمع أو لنقل المكون الاجتماعي داخل كل فرد منا، وهذا يعني أن التعلّم هو عملية ذات شقين: **الأول**، شق انتاج التعلم عن طريق المجتمع وتلقيه من قبل الأفراد عبر 'الاستبطان' (internalization) - أو استجماع المرء لمُثل مجتمعه - في حين أن الشق **الثاني** انتاج التعلم عن طريق صفات الهوية الخاصة بالأفراد ومن ثمَّ تقديمها مرة أخرى إلى المجتمع، ويُشار إليه بأنه 'تخريج' (externalization) (Berger & Luckmann : 1991، ص122 و149). أما وقد قلنا ذلك، فهذا لا يعني بالضرورة إلغاء القيمة الموضوعية الموجودة في المعرفة

الإنسانية، رغم أنها ظاهرياً تُثبت أن التعلُّم لا يمكن أبداً أن يخلو من سياق اجتماعي يرعى تطورها، فجميع الأفراد قادرون في آن واحد على إخراج وجودهم الخاص إلى العالم الاجتماعي واستيعابه بوصفه حقيقة وواقع موضوعي، وبحسب (Berger & Luckmann: 1991، ص149): "...الوجود في المجتمع يعني المشاركة في النقاشات الجدلية الخاصة به". لهذه الأفكار الاجتماعية تداعيات هامة على طريقة فهمنا لطبيعة التعلُّم، فبالإضافة إلى العوامل البيولوجية التي يقوم عليها تعلُّم الأفراد، يقوم التعلم في آن واحد بالتنشئة الاجتماعية للفرد، كما يتم تطويره من قبل الفرد الفاعل - الذي يُعدُّ دوره محوري في العملية برمتها - والفاعلية الجماعية (أي المجتمع) في عملية لا تنتهي. **والفرق الرئيسي** هنا بين التعلم كسلوك بيولوجي محدد والتعلم باعتباره ظاهرة اجتماعية هو أن المتعلمين ليسوا فقط أسرى للقيود البيولوجية أو متلقين سلبيين للمعرفة ولكنهم أيضاً صُنّاع المعاني ومقرروها والمبدعون الحقيقيون لخبرات التعلم (Billet, S.: 2010، ص71).

في ضوء ما تم تناوله إلى الآن، يمكن للمرء القول بأن التعلم في حد ذاته، بقطع النظر عن سياق معين، بما في ذلك التعلُّم في مكان العمل، يُعدُّ في كثير من النواحي الأساسية ظاهرة اجتماعية، وينطبق هذا حتماً على التعلُّم في مكان العمل (WL) لأنه ليس إلَّا نوع من أنواع منتمية إلى جنس التعلم الأكبر، لا سيما إن أخذنا في الاعتبار أن الفصل بين مؤسسات الدولة والمجتمع هو فصل متعسف متأخر اصطُنع لأغراض اقتصادية بحتة أثناء وبعد حقبة الثورة الصناعية. ومع ذلك، هناك أسباب خاصة للاعتقاد بأن التعلُّم في مكان العمل على وجه الخصوص له جذور اجتماعية أعمق من أشكال التعلم الأخرى، مثل تعلُّم البشر للحقائق الرياضية أو التعلُّم بالمعنى 'التقليدي' (حيث يُصوّر التعلم بالأساس على أنه مجرد اكتساب للمعرفة). وإحدى الأسباب الرئيسية لاعتقاد ذلك هو أن التعلُّم في مكان العمل يقع في سياق مقيَّد بشكل واضح (Ratner: 1991، ص115؛ Eraut: 2004، ص269)، وهو شديد التأثر بالواقع الثقافي (Trompernaars & Hampden-Turner: 1997، ص26.)، كما أنه عرضة للعديد من التداعيات والعوامل الخارجية الناجمة عن التغيرات العالمية (Lawy &

Bloomer : 2003، ص26). وكمثال على ذلك، لُوحِظ أن المجتمعات المنتمية إلى ثقافات متباينة تتنوع في الحلول التي تقدمها لمشكلات العمل والمعضلات المعتادة. ولذلك رأى (Trompernaars & Hampden-Turner 1997، ص26) أنه "بالإمكان تمييز إحدى الثقافات عن الأخرى عن طريق الحل المعيَّن الذي تقدمه لهذه المشكلات". وعلى المستوى الفردي، تنكشف خبرات الناس من خلال المعرفة الشخصية في بعض المواقف داخل العمل (Eraut : 2004، ص263)، ونتيجة لمشاركة هذه المعرفة، يُسهم الأفراد في بناء وتكوين ذاكرة المؤسسات التي تظل قائمة كمصدر مستمر من مصادر المعرفة للعاملين والموظفين في المستقبل.

والآن، وقد ظهرت بوضوح الطبيعة الاجتماعية للتعلم في مكان العمل (WL)، يمكن أن ننتقل لمناقشة مزايا وعيوب تصور التعلم في مكان العمل كظاهرة اجتماعية. وأودُّ أوّلاً الإقرار بأنه يصعب حصر جميع المزايا والعيوب المحتملة عندما يتعلق الأمر ببعض الحالات على مستوى المواجهات اليومية المعينة في مكان العمل، وهناك بديل أفضل، على الأقل في هذه المرحلة، وهو مناقشة هذه المزايا والعيوب في ضوء العلاقة المرتبطة بوضع وتنمية استراتيجيات المهارات على المستوى الوطني، وفي هذا الصدد، هناك ميزة كبيرة في فهم التعلم في مكان العمل باعتباره ظاهرة اجتماعية وهي أنه يُصادق على إقرارنا بالتعقيد البالغ الذي يحكم ممارسات التعلم المختلفة في حياة الأفراد، ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن العاملين أو الموظفين دائماً يرون أنفسهم كمتعلمين في عملهم، أو حتى أنهم يعون حقيقة أن العمل يضم الكثير من فرص التعلم التي قليلاً ما يُعترف بها على أنها فرص تعلم بالفعل، هذا إن اعتُرف بها من الأساس، لا سيما من قبل وجهات النظر التقليدية حول ما يُعتبر تجربة تعلُّم حقيقية. نحن نلاحظ هذا في النتائج التي توصل إليها (Pillay et al. : 2003)، حين لاحظوا أن:

> "العاملين الذين لا يشمل مفهوم العمل لديهم التعلُّم، أو الذين يرون العمل والتعلم كيانين مختلفين ومتمايزين بشكل واضح، يعجزون عن اعتماد نهج متكامل للتعلم في مكان العمل". (ص 96)

هنا، قد يتوقف المرء ويتساءل: لماذا يجب أن يهتم العاملون أصلاً بـ 'اعتماد نهج متكامل للتعلم في مكان العمل' على أية حال؟ والإجابة على ذلك أن الحاجة لاعتماد نهج متكامل كهذا، أو على الأقل أن يصبح العاملون على دراية كافية بأهميته، تُعدُّ إحدى الضروريات التي توجبها اتجاهات التعلم في سياقات العمل التي أوجدتها الرأسمالية الجديدة الناشئة، اتجاهات من مثل 'التنمية الذاتية، والتعلُّم مدى الحياة، والتعلُّم المستمر' (Pillay et al.: 2003، ص106). إن السوق الرأسمالي الجديد بتركيزه على ميزة التنافسية المستدامة والحلول النوعية الإبداعية يضع تحديات هائلة أمام صانعي السياسات الوطنية، خصوصاً في البلدان النامية غير الصناعية. في هذه البلدان، كما هو الحال في المملكة العربية السعودية ومصر مثلاً، يتواطأ كل من التعليم والمجتمع والثقافة، وبطرق مختلفة، وعلى مستويات متعددة، على تعزيز التقسيم التقليدي ولكن غير البنَّاء بين الأشكال الرسمية وغير الرسمية للتعلم في مكان العمل من جهة وبين "العمل العام المأجور والعمل الخاص غير المأجور" من جهة أخرى (Taylor: 2004، ص29). لكن عن طريق "توسيع الحدود المفاهيمية" فقط، كما تقول (Taylor: 2004 ص29) يمكن أن تبدأ الحكومات في تصحيح الإدراك والإقرار بالطبيعة الاجتماعية للعمل والتعلم، وبالتالي قوم بتنشيط الدافع للمشاركة في تخطيط السياسات الوطنية الاستراتيجية لتنمية المهارات بالشكل المناسب.

والرأسمالية الجديدة الناشئة لا تمثل فقط تحدياً للمفاهيم القائمة منذ زمن طويل حول التعلُّم في مكان العمل ولكن أيضاً تحدياً لوجهات نظرنا حول طبيعة الهوية الذاتية في اقتصاديات القرن الحادي والعشرين (Webb: 2004، ص719)؛ وهو الأمر الذي لا تستطيع الحكومات أو الباحثون الاجتماعيون أو علماء الاقتصاد أو المعلمون تحمُّل تبعات تجاهله. والآثار المترتبة على تبني مثل هذه التصورات يمكن أن تكون مميزة ومعيبة في آن معاً لتطوير استراتيجيات المهارات على المستوى الوطني، وإحدى المزايا الرئيسية هي أنه بمجرد أن تصبح الحكومات وأفراد المجتمع على دراية كافية بالطبيعة الاجتماعية للتعلم في مكان العمل (WL)، سيصبح اعتماد وتبني المعتقدات والسلوكيات الجديدة للتعلم في مكان العمل أكثر سهولة على الأرجح، أما على المستوى الوطني،

فسيصبح الانتقال اللازم نحو اقتصاد جديد أكثر سلاسةً وأقل اضطراباً. وهناك ميزة أخرى محتملة وهي أن الناس الذين كانوا ضحايا النهج التقليدي في التعلم والعمل - أي: هؤلاء الذين لم ينالوا ما يعرف 'رسميا' باسم 'التعلم الرسمي' (formal learning) في وقت سابق من حياتهم - سوف تتاح لهم فرصة تحويل 'معارفهم الضمنية' و'تعلمهم غير الرسمي' إلى مهارات معترف بها، وأصول يمكن استثمارها، ورأس مال مفيد. ورغم أهمية التعلم الرسمي، كما يقول (Lawy: 2000، ص602) مهم، إلّا أنه "لا ينبغي المبالغة في أهميته".

أما العيب الرئيسي، من ناحية أخرى، فهو أن تغييراً بهذا الحجم قد ينطوي على ضرر يتحتم على المجتمع بأسره دفع ثمنه، وهذه العيوب ليست متأصلة في أهداف أو نتائج السياسة الجديدة، بل تأتي باعتبارها من الآثار الجانبية التي لا يمكن تجنبها على شكل "عوامل خارجية سلبية"، أو كما يسميها (Anthony Giddens: 1984، ص27) "العواقب غير المقصودة" (unintended consequences). وحيث إن الموضوعات التي نناقشها تساعد في التوجّه بشكل مُلح إلى النماذج الجديدة للتعلم في مكان العمل، فإن تلك العوامل الخارجية وآثارها يحتمل أن تُحدث ثورة في أزمات الهوية، وعدم استقرار اجتماعي (لا إلى الانهيار الاجتماعي بالضرورة)، كما أنها - نتيجة لمحاولات التخفيف من مشاعر السخط - قد تتسبب في نكوص إلى عادات التعلم القديمة إلى جانب زيادة المقاومة لعملية التحديث. وقد شرح المفكر الكبير (Richard Sennet) كل الأعراض تقريباً التي تدل على هذه الآثار غير المرغوب فيها في تحليله للمعضلات والمحن التي أحدثتها الرأسمالية الجديدة، ومن هذه الأعراض: المستويات العالية من القلق في مكان العمل (2006، ص 52)، وانخفاض الاندماج الاجتماعي (1999، ص25)، والتعلم الضحل "من أجل الحفاظ على سير العمل"، كما يقول في كتابه (2006، ص 44). أما في كتابه بعنوان 'سقوط الإنسان العام/الحكومي' (The Fall of Public Man)، المنشور في1976م فيشير (Sennet) إلى واحد من أكثر الجوانب المعيبة للنموذج الحديث للتعلم في مكان العمل:

"إنهم [أي العاملين] ينتقلون من عمل إلى آخر داخل الشركة، ويتعلمون مهارات جديدة في كل خطوة يخطونها، أو أنهم يظلُّون في منصب واحد علي المستوى الرسمي، ولكن مهام العمل في هذا المنصب تتغير عندماً يصبح الهيكل المؤسسي متوسعاً". (ص329)

إن المشاكل التي ذكرناها للتو تزيد من تعقيد مهمة أي حكومة تطمح إلى وضع استراتيجية وطنية قوية لتنمية المهارات، لا سيما عندما تواجه المطالب غير المعلنة للاقتصاد الرأسمالي الجديد. وعند التفكر في الأمر من وجهة نظر شاملة، فليس من الصعب أن نرى كيف أصبحت العديد من جوانب الحياة البشرية متشابكة ومترابطة بشكل كبير، مما قد يبرر النظر للتعلم في مكان العمل كما لو كان مجرد تيار ضمن سيل النشاط الاجتماعي المتدفق. وبحسب (Billett & Somerville: 2004، ص310)؛ ترتكز العمليات التي تحكم مشاركة الأفراد في العالم الاجتماعي، سواء تعلقت بمكان العمل أو بمجتمعات الممارسة، "على الترابط العلائقي بين الفرد والعالم الاجتماعي". وفي موضع آخر، يلخِّص (Billett: 2002، ص 57) النقطة الرئيسية بقوله أن "أماكن العمل والمؤسسات التعليمية ليست إلا نماذج مختلفة من الممارسات الاجتماعية".

حتى الآن، ناقشنا بعضاً من مزايا وعيوب ليس فقط النظر إلى التعلم في مكان العمل (WL) باعتباره ظاهرة اجتماعية ولكن أيضاً مزايا وعيوب الحاجة إلى التعامل مع هذا المفهوم باعتباره واقعاً في الحياة اليومية. ولأن هدفي كان تسليط الضوء على الآثار الواسعة للنظر إلى التعلم كظاهرة اجتماعية (Social Phenomenon)، لا تزال هناك عدة موضوعات معينة لم يتم مناقشتها بعد تُعدُّ جوهرية وهامة لمناقشة العلاقة بين التعلم في مكان العمل باعتباره ظاهرة اجتماعية من جهة وصُنع السياسات من الجهة الأخرى. وما أنوي القيام به من الآن وحتى نهاية هذا المقال هو التوسع في مناقشة هذه القضايا وإلقاء الضوء على تداعياتها على الخطاب السياسي.

أولاً وقبل كل شيء، اسمحوا لي أن أطرح المقولة الوجودية التالية : الواقع الاجتماعي مفعم بتفاصيل، وجماليات، ودقائق مفقودة بالكامل تقريباً في كثير من 'المحتوى المثالي' للنتاج الخاص بنظريات ونماذج التعلُّم الرسمي،

وهذا المحتوى في كثير من النواحي مضلل للغاية حين يتعلق الأمر بتقدير المعيار الحقيقي لخبرات الأفراد في مكان العمل والتي، كما رأينا في وقت سابق، لا يمكن فصلها عن السياق الاجتماعي الأوسع في حياتهم. ومن الأهمية بمكان، في اعتقادي، أن الحكومات والكيانات القائمة على صنع القرار لابد أن تأخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار وعلى محمل الجد، والعمل على أساسها. ويمكن الوصول إلى مزايا العمل على أساس المقولة السابقة على مستويين: على المستوى الأول، زوال تدريجي للتضارب بين احتياجات التعلم لأفراد المجتمع من جهة ورسم السياسات الوطنية من جهة أخرى، ويحدث هذا مع تبادل آراء كلا الطرفين لأجل فهم بعضهما البعض: فيهبط صناع القرار من أبراجهم العاجية لرؤية ما يحدث على أرض الواقع، كما يعمل الأفراد على إعادة اكتشاف حقوقهم بوصفهم أصحاب المصلحة الشرعية فيما يتعلق بالسياسات الوطنية. وعلى مستوى آخر، فإن اعتماد وتطبيق المفاهيم والتقنيات اللازمة للاستفادة من الجزء الأكبر من مهارات وخبرات الأفراد - التي طالما تم تجاهلها، أو التقليل من أهميتها والإقرار بها من قبل دعاة التعليم الرسمي والتدريب - يصبح له أهمية خاصة ؛ ذلك أن اعتبار المفاهيم والتقنيات من مثل: التعلم غير الرسمي، والتعلم من خلال المشاركة، والتعلم التوسعي الشامل، والعمل على دعم وتعزيز مجتمعات ممارسة قوية، سيبرهن على أن تفعيل مثل هذه المفاهيم/التقنيات من شأنه أن يُسهِم بشكل فعَّال في تطوير المهارات على المستوى الوطني. مرة أخرى، يجب الأخذ في الاعتبار أن الاهتمام بمناقشة العديد من الفوائد لهذه النقطة الأخيرة يأتي كنتيجة طبيعية للتأكيد علي الجوانب المفيدة للنظر إلى التعلم في مكان العمل (WL) باعتباره ظاهرة اجتماعية (SP). وإذا كان هناك أي عيوب تنتج عن تبني مثل هذا التصور، فإنها نادراً ما تفوق المزايا المحتملة ولا تكاد تتجاوز العواقب المزعجة العامة التي أكدنا عليها في هذا المقال في وقت سابق.

عندما يتم النظر حقاً إلى التعلم في مكان العمل باعتباره ظاهرة اجتماعية، ستسود في مكان العمل بيئة تعليمية استيعابية، وقابلة للتكيف، ومتسامحة إلى أقصى الحدود. وكما ذُكر سابقاً، نظراً لأن البشر كائنات اجتماعية بالأساس،

فهم يأتون إلى مكان العمل وهم يحملون هويات متعددة من جميع مناحي الحياة، فقد يأتون للعمل متعلمين رسميين من المدارس والكليات والمعاهد ومراكز التدريب، ولكن هذا ليس إلا جزءاً يسيراً من خبراتهم الواسعة كمتعلمين غير 'رسميين' في مدرسة الحياة الكبرى (Pillay et al.. 2003، ص108). فهم يأتون بعد اكتساب مجموعة من مهارات ما وراء المعرفة (non-cognitive skills) - وهي المهارات التي تمكنهم من "العودة الى الوراء قليلاًوالتأمل في أفكارهم وخططهم وأنشطتهم" (McHale, S. el al. 2003، ص242) - من البيئات التي شكّلت معظم مناحي حياتهم والتي لم يكن فيها للتعليم الرسمي، في جميع مظاهره، سوى دور جزئي، ولم يترك في بعض الحالات سوى أثر ضئيل زائل.

وبالتالي، إذا أردنا الحديث عن سياسة خطاب مثمرة تفسر هذه المخاوف الأخيرة بشكل تام وتترجمها إلى برامج قابلة للتطبيق، فيجب أن تكون سياسة تسعى للاستفادة من أصول التعلم غير الرسمية للأفراد من خلال وضع استراتيجيات وطنية ترحب، ضمن ما تهدف إليه، بخبرات الأفراد الشخصية وتأخذ في الاعتبار المضمون القوي للمعرفة الضمنية (غير المعلنة) الخاصة بكل بيئة عمل. ومع ذلك، هناك قلة لديها شك في حقيقة صعوبة اكتشاف هذه الأصول غير الملموسة بشكل عملي (Eraut : 2000، ص119) ناهيك عن إدارتها وتدبيرها. فالتحديات كبيرة، ولكن على المدى الطويل ستكون النتائج مجزية جداً لمسارات التعلم مدى الحياة للأفراد، ولسجلات تاريخ تعلم المؤسسات، ولمجتمعاتهم المعنية - أو بشكل أكثر تحديداًلـ "رأس المال الاجتماعي" - على المستوى العام (Tight : 1998، ص254؛ Fine : 2007، ص569).

في حالة التعلم غير الرسمي، على سبيل المثال، ينبغي للسياسات الوطنية أن تقوم بنشر الثقافات المؤسسية التي يُنظر فيها إلى العاملين باعتبارهم كائنات اجتماعية، والتأكد من أن بيئات العمل ليست معزولة عن التاريخ الاجتماعي للأفراد خارج العمل، وهذا يتطلب تعديل سياسات المؤسسات بحيث تهتم بشكل معقول بالاحتياجات الضمنية والأهداف الشخصية للعمال. أيضاً، ينبغي للمؤسسات أن تعمل على التخفيف من حدة (وإذا لزم الأمر، القضاء على)

الآثار المسببة للقلق الناتجة عن التقيد الصارم بنظريات التعلم الرسمية والأنشطة التجارية القائمة على مثاليات الأدلة النظرية (Eraut : 2000، ص125)، الأمر الذي سيمنح العاملين مجالاً أكبر للحراك ويهبهم المزيد من الحرية لتفعيل ذواتهم (selfhoods) الخاصة بهم عن طريق خبرات التعلم غير الرسمية والممارسات المعرفية الضمنية.

كما أشرنا في موضع سابق، فإن المؤلفات الحديثة عن إدارة الأعمال والأنشطة التجارية تزخر بمحتوى مثالي كبير يستعصي في كثير من الحالات على التطبيق بسهولة وبشكل مباشر في مواقف العمل اليومية. ويُعدُّ المنهج الفيجوتسكي (Vygotskian) هاماً وضرورياً في هذه المرحلة لاستيعاب طبيعة مفاهيم مكان العمل. ففي دراسته 'التعلم التوسعي في العمل' (Expansive Learning at work) بسط الباحث (Engestrom : 2001، ص154) اعتماده على التمايز الذي وضعه (Vygotskian) بين نوعين من المفاهيم: **المفاهيم العلمية** مقابل **المفاهيم العملية اليومية** . والمهمة الأساسية هنا هي أن نقوم بصياغة توليفة يشمل فيها 'المحتوى المثالي' المشار إليه فيما سبق مجموعة المفاهيم العلمية على مستوى الموضوعات، في حين يمكن اعتبار صور المعرفة غير الرسمية الضمنية مفاهيم العاملين اليومية (غير العلمية) بشكل مناسب. وهذا التقسيم المبدئي، لنستطرد هنا قليلا، لا يعني أن المفاهيم اليومية متجذرة على المستوى الاجتماعي، بينما المفاهيم العلمية ليست كذلك. **فهذا التصور غير صحيح**، حيث إنه قد ثبت أن التعلم الإنساني في مجمله بشكل أو بآخر يتم من خلال الفِعل الاجتماعي، والمفاهيم العلمية ليست استثناء من هذا الفعل. مرة أخرى، ما قلناه لا يعني التقليل من المحتوى الموضوعي الذي يميز المفاهيم العلمية، وبالتالي **يمكن القول بأنه في حين أن المفاهيم اليومية أكثر وضوحاً في المحتوى الاجتماعي، فإن المفاهيم العلمية تكون أقل وضوحاً في المحتوى الاجتماعي فقط، ولكن لا يمكن أن يخلو تماماً منها.** وبما أن هذا القول يقوم على فرضية أنه لما كانت الحقيقة لابد أن ينظر إليها دائماً في سياقها، ولا تتشكَّل أبداً في فراغ مطلق، فإن الحقيقة عند بني البشر ستظل دائماً ذاتية ومنعقدة برؤية شخصية (subjective) وموضوعية (objective) (Maxwell : 1966،

ص310) في آن معاً، فهي عبارة عن خليط من المدخلات الخارجية والداخلية المستمدة باستمرار وبشكل تفاعلي من المجتمع والصفات الفريدة للفرد معاً.

إذا كانت التوليفة التي ذكرناها للتو صالحة، فهناك عدة تبعات ذات صلة بالتعلم في مكان العمل وخطاب السياسة القومية لابد من مناقشتها. أولاً وقبل كل شيء، أن موقفنا بشأن اتجاه التعلم وتطوره يجب أن يتغير من مجرد تصوره على أنه عملية رأسية تهدف إلى "ترقية البشر للأعلى" إلى كونه عملية أفقية (Engestrom : 2001، ص153) تهدف إلى (أ) تعزيز عملية جدلية صحية بين الأدوار الاجتماعية الأساسية ومتطلبات العمل و(ب) توفير الظروف اللازمة لـ "التحولات التوسعية " (expansive transformations) كي تؤتي ثمارها. ونحن هنا ننقل عن (Engestrom) حين تحدث عن تبني "أفق أوسع من الاحتمالات على نحو جذري" (2001، ص137)، وهو الخيار الذي يمكن تحقيقه بشكل أكبر مع تبني مفهوم الاتجاه الأفقي أكثر من الاتجاه الرأسي، فعندها فقط يمكن للسياسات المؤسسية والخطط الاستراتيجية الوطنية أن تُحدِث التوافق والتعاضد المناسبين بين متطلبات التعلم الرسمي في مكان العمل (أي المفاهيم العلمية) وممارسات التعلم غير الرسمي الخاصة بكل فرد (أي المفاهيم اليومية). ولكي نلخص ما سبق بمفاهيم الشخص العادي نقول: الناس يأتون إلى مكان العمل وهم يحملون طموحات شخصية، وسلوكيات وأفكاراً خاصة، وتاريخاً اجتماعياً فريداً. وتنشأ التناقضات العميقة والضارة حين تفشل بيئات أماكن العمل الرسمية، في ظل اتجاهاتها الرأسية وسياساتها الإدارية الجامدة المحدودة، في استيعاب مثل هذه التنوعات في المواقف والمشاعر والاهتمامات. هكذا، وباختصار، فإن الحل هو العمل على وضع مجموعة من الاستراتيجيات التي تجعل بيئات العمل أقل عدائية ومناكفة للاحتياجات الاجتماعية والشخصية للأفراد. ولكن، الحل الأمثل هو تحويل مكان العمل إلى بيئة يتم فيها تلبية هذه الاحتياجات بشكل معقول. والدراسة التي قام بها (Kohn & Schooler : 1982) حول الآثار المتبادلة بين ظروف العمل وشخصيات الأفراد، توضح هذا الجزء مع وجود ملاحظة تستحق أن نوردها هنا، رغم كونها مسهبة بعض الشيء:

"... إن ظروف العمل لا تُعدّل بسهولة لتناسب احتياجات أو قدرات

العامل الفرد... وهكذا فإن الآثار بعيدة المدى للشخصية على ظروف العمل كبيرة. وعملية تأثير الوظيفة على الفرد وتأثير الفرد على الوظيفة هي بحق عملية متبادلة طوال حياة الكبار". (ص 1282)

حتى الآن، حاولنا في النقاش الحالي إظهار الصلة الوثيقة، والضمنية أحياناً، بين تصور التعلم في مكان العمل (WL) باعتباره ظاهرة اجتماعية (SP) وبين ما أعتبره الآثار الحميدة المترتبة على ذلك التصور، وذلك على كل من الخطاب السياسي الوطني والخيارات المناسبة للتعلم في مكان العمل. ومجموعة الآثار الثرية المفيدة في هذا الصدد لم تنته بعد، فعلى سبيل المثال، هناك فكرة مفيدة لاثنين من المدلولات الخاصة بالتعلم التي طرحتها (Sfard: 1998)، حيث إن دراستها لما وصفته باسم "مدلول الاكتساب" (Acquisition metaphor) في مقابل "مدلول المشاركة" (Participation metaphor) على وجه الخصوص يوضح النقاش السابق حول طبيعة الاتجاه، رأسي أم أفقي. وإحدى النتائج المفيدة المنبثقة عن فهم التعلم في مكان العمل باعتباره ظاهرة اجتماعية هو أنه يهيئ أصحاب المصلحة الرئيسيين للإقرار بأهمية الاتجاه الأفقي كشرط مسبق لاعتماد المدلولات الأكثر ملاءمة، والتي في هذه الحالة تعتمد مدلول المشاركة بدلًا من مدلول الاستحواذ والاستئثار. وفي المؤسسات التي يهيمن عليها الاتجاه الرأسي، تهيمن التسلسلات الهرمية المُعرقِلة، وبالتالي تؤدي إلى التقليل من لقاءات التعلم التفاعلية بين مختلف الأفراد في مكان العمل. في الواقع، هذا يعني أن تفعيل الاتجاه الرأسي يتلازم مع مساحات محدودة جداً للتعلم عن طريق المشاركة، بينما يكون هناك تركيز أكبر على التعلم كعملية اكتساب واقتناص واستجداء، وفي بعض الأحيان، إن لم يكن عادة، كوسيلة لزيادة السلطة وفرض الدونية على الآخرين أو حتى وسيلة لتفادي ما أود أن أطلق عليه 'تدهور قيمة الظهور الذاتي في مكان العمل' (Depreciation of workplace self-conspicuousness). وهذا له عواقب سلبية على كل من الأفراد وأصحاب العمل، وأكثرها ضرراً هو أنه يزيد من المنافسة على حساب التعاون، ويثير دوافع التعلم الأنانية، ويديم ضعف الإرادة أو الرغبة في تبادل المعارف المفيدة.

وأخيراً وليس آخراً، لا يمكن أن يفشل أي اعتماد جاد للتعلم في مكان

العمل باعتباره ظاهرة اجتماعية في توظيف مفهوم 'مجتمعات الممارسة'، والرابط الذي يربط هذه الفكرة بالمفاهيم التي ناقشناها فيما سبق - وهي المفاهيم التي جاءت نتيجة لرؤية التعلم في مكان العمل باعتباره ظاهرة اجتماعية - دقيق للغاية. وهذا واضح بشكل جلي من المحتوى الاجتماعي الكبير الموجود ضمنياً في تعريف 'مجتمعات الممارسة'. يُعرِّف (Wenger et al. : 2002) مجتمعات الممارسة بأنها:

> "فئة من الناس تجمعهم بعض الاهتمامات المشتركة، أو مجموعة من المشاكل، أو الولع بإحدى الموضوعات، والذين يقومون بتعميق معارفهم وخبراتهم في هذا المجال من خلال التفاعل المستمر". (ص 4)

والتحقيق الموجز لهذا التعريف يكشف عن ثلاثة أسس اجتماعية ضرورية لتنمية مجتمع الممارسة، وهي: وجود المجموعة، والتماسك بين أفراد المجموعة، والتفاعل المستمر بين أفرادها. والتأمل البسيط هنا لبرهة يُوضح أن التعلم عن طريق المشاركة يعتمد بشكل كامل في فعاليته على الصفتين الأخيرتين: تماسك المجموعة والتفاعل بين أفرادها. ويمكن الذهاب لأبعد من ذلك وتتبع الخيط المتصل بالاتجاه الأفقي (horizontal directionality) ومفهوم الاتساع (expansiveness) بوصفهما شرطاً مسبقاً لنجاح كل من التعلم والمشاركة وإثراء مجتمعات الممارسة. ببساطة، دون وجود ثقافة يعمل فيها التواصل والتفاعل الأفقي على النحو الأمثل، لن تتبلور الآمال في إنشاء مجتمعات ممارسة قوية ونشر مدلول المشاركة وسيكون مصيرها كلها الفشل. ومع ذلك، يمكن القول أنه حتى يمكن أن تؤتي الاتجاهية الأفقية ثمارها يجب أولا أن تُوجد مجتمعات الممارسة، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا في حالة واحدة، ألا وهي عندما نتعامل مع مفهوم مجتمعات الممارسة، على النحو المحدد من قبل (Wenger) ومن معه، كوحدة واحدة وظرف كامل. ولكن عند النظر إلى أولى أساسيات هذا المفهوم، والذي يشترط وجود الجماعة باعتبارها ضرورة أولية، ستتكشف كثير من جوانب الصواب في هذا الإدعاء.

في ختام هذا النقاش، قد يكون من المفيد أن نقوم بتلخيص الموضوعات

الرئيسية التي تناولناها حتى الآن. **الموضوع الأول**، والذي يُعدُّ شرطاً أساسياً لفهم التعلم في مكان العمل باعتباره ظاهرة اجتماعية، يحاول إثبات حقيقة أن الأفراد، بغض النظر عن مكان وجودهم، هم بطبيعتهم كائنات اجتماعية. **وهو مبدأ اجتماعي يجب على الأمم، والدول، وصُنَّاع السياسة والقرار، وأصحاب العمل، والموظفين، الاعتراف به ووضعه نصب أعينهم.** أما **الموضوع الثاني** فيؤكد على أن السواد الأعظم من المعرفة الإنسانية مرهونة بوجود الخلفية الاجتماعية. **والموضوع الثالث** ينتج من قبول الموضوعين السابقين، أي أنَّه لا يمكننا تصور التعلم في مكان العمل (WL) كظاهرة اجتماعية (SP) إن لم تكن فرضيات الموضوعين الأولين موضع تسليم؛ حيث تطرقنا بعد ذلك لمناقشة عدد من الآثار المفيدة والمزايا المحتملة المترتبة على تصور التعلم في مكان العمل باعتباره ظاهرة اجتماعية. **والموضوع الأخير** الذي تعمدتُ إرجاءه حتى هذه اللحظة يختتم مناقشة هذا البحث بإثارة ملاحظة أخيرة : لقد حان الوقت بالنسبة لحكومات القرن الحادي والعشرين وصانعي السياسات ومتخذي القرارات أن يدركوا أن الاقتصاد العالمي لم يكن أبداً بهذا الوضع المعقد الذي لا يمكن التكهن بمآلاته كما هو اليوم. ومن أجل التغلب على الأزمات الكامنة في الرأسمالية الجديدة، وهي مشكلة الاقتصاد الحديث الذي لا يُنمِّي "المهارات الشخصية ولا الأهداف الدائمة ولا الثقة الاجتماعية والولاء والالتزام"، على حد تعبير (Sennett: 1997، ص179)، يجب على الهيئات الحكومية والمؤسسات على حد سواء أن تبذل قصارى جهدها لإعادة إحياء الروح الاجتماعية داخلنا كعمال، ومتعلمين، وطلاب، وأولياء أمور، أو حتى مجرد مواطنين. وهذا من شأنه إنقاذ ليس فقط المجتمعات، سواء كانت مجتمعات الممارسة أو حتى المجتمعات البشرية ككل، من الوقوع في أتون التفكك الاجتماعي، وإنما سيساعد أيضاً في تحقيق مصالحهم المتنوعة بأقل ضرر ممكن.

المراجع

- Ashton, D. and Sung, J., 2002. *Supporting Workplace Learning for High Performance Working*, Geneva, International Labor Office.
- Berger P. and Luckmann, T, 1991. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Books.
- Billett, S. (2002) Critiquing Workplace Learning Discourses: Participation and Continuity at Work. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 34, No. 1, p. 57.
- Billett, S. and Somerville, M., 2004. Transformations at Work: identity and learning. *Studies in Continuing Education*, Vol. 6, No. 2, p. 309-326.
- Billett, S., 2010. The Practices of Learning through Occupations. *In*: Billett, S., ed., *Learning Through Practice: Models, Traditions, Orientations and Approaches*, Springer.
- Eames, C. and Coll, R., 2010. Cooperative Education: Integrating Classroom and Workplace Learning. *In*: Billett, S., ed., *Learning Through Practice: Models, Traditions, Orientations and Approaches*, Springer.
- Engestrom, Y., 2001. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1: 133-156.
- Eraut, M., 2004. Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, Vol. 26, No. 2, July: p. 247-273.
- Evans, K. and Kersh, N., 2004. Recognition of Tacit Skills and Knowledge: sustaining learning outcomes in workplace environments. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 16, No. 1/2, p. 63-74.
- Fine, B., 2007. Social Capital. *Development in Practice*, Vol. 17, No. 4/5: p. 566-574.
- Giddens, A., 1984.*The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, Blackwell, p. 27.
- Hall, M. (trans.), 1999. *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
- Hampden-Turner, C. &TrompenaarsF., 1998. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. Nicholas Brealey Publishing.
- Ibn Khaldun, 2005. *The Muqaddimah: An Introduction to History*. Princeton and Oxford.
- Jarvie, I., 2007. Relativism and Historicism. *In*: Turner, S. & Risjord, M., edit., *Philosophy of Anthropology and Sociology*, North-Holland, Elsevier Imprint.
- Kohn, M. and Schooler, C., 1982. Job Conditions and Personality: A Longitudinal Assessment of Their Reciprocal Effects. *American Journal of Sociology*, Vol. 87, No. 6, May.
- Lawy, R., 2000. Is Jimmy so Different? Learning and Making-Meaning in Work and Non-work Contexts. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, No. 4, p. 591-604.
- Lawy, R. and Bloomer, M., 2003. Identity and Learning as a Lifelong Project: situating vocational education and work. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22, No. 1, p. 24-42.
- Maxwell, N., 1966. Physics and Common Sense. *The British Journal for the Philosophy of Science*, Vol. 16, No. 64, Feb.

- McHale, S. et al. (2003) Social Development and Social Relationships in Middle Childhood. *In*: Weiner, I. B. et al., edit., *Handbook of Psychology: Developmental Psychology*, Vol. 6, p. 242, John Wiley & Sons, Inc.
- Pillay, H. et al., 2003. Conceptions of Work and Learning at Work: impressions from older workers. *Studies in Continuing Education*, Vol. 25, No. 1, May: p. 95-111.
- Ratner, C., 1991. *Vygotsky's Sociohistorical Psychology and its Contemporary Applications*. Plenum Press, New York.
- Sennett, R., 1976.*The Fall of Public Man*, Penguin books.
- Sennett, R., 1997. The New Capitalism. *Social Research*, Vol. 64, No. 2, Summer.
- Sennett, R. 1999. How Work Destroys Social Inclusion, *New Statesman*, 31st May.
- Sennett, R., 2006. *The Culture of the New Capitalism*. Yale University Press, New Haven & London.
- Sfard, A., 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, Vol 27(2): p. 2-13.
- Taylor, R., 2004. Extending Conceptual Boundaries: work, voluntary work, and employment. *Work, Employment, and Society*, Vol. 18(1): 29-49, Sage Publications.
- Tight, M., 1998. Lifelong Learning: Opportunity or Compulsion? *British Journal of Educational Studies*, Vol. 46, No. 3: p. 251-263.
- Webb, J., 2004. Organizations, Self-Identities, and the New Economy. *Sociology*, Vol. 38, No. 4, p. 719-738.
- Wenger, E. et al., 2002. *Cultivating Communities of Practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.

الفصل السادس

هل تُغفِل الأفكار المتعلقة بإدارة المعرفة والمنظمة المتعلمة قضايا السلطة والسيطرة داخل المؤسسات؟

إن مطالعة معظم الكتابات الخاصة بـ "إدارة المعرفة" (Knowledge Management) و"المنظمة المتعلمة" (Learning Organaization) تُظهِر أن قضايا السلطة والسيطرة قد جرى إغفالها تقريباً (Ferdinand: عام 2004)، وأرى أن وراء ذلك سببان رئيسيان، **الأول**: هو أن مفهوم "المنظمة المتعلمة"، وخاصة عند اقترانه بإدارة المعرفة والتعلّم المؤسسي (organizational learning) – باعتبارهما أدوات وآليات التمكين 'الأساسية' – قد بولغ في تصويره على أنه "فردوس مكان العمل المنشود القابل للتحقيق" (Driver: عام 2002، ص37؛ Marsick & Watkins: عام 1999، ص207). يخبرنا أساتذة وعلماء "المنظمة المتعلمة" (Senge: عام 2006، ص3) بكل ثقة أن أي مؤسسة ترغب في أن يكون لديها ميزة تنافسية فريدة، وتريد الحفاظ عليها بإتقان وتمكُّن، وتودُّ زيادة قدراتها على تحقيق النتائج التي ترغب حقا في الحصول عليها، يجب أن تكون قادرة على التحول إلى منظمة متعلمة. **والسبب الثاني** هو أنه نظراً لطبيعة آليات السلطة المرتبطة بالرغبة البشرية في السيطرة، نجد أن آليات السلطة تلك حاضرة ومنتشرة في كل مكان (Akella: عام 2008، ص223) وتعمل بطرق خفية كثيرة. وبما أننا نتحدث عن دور المعرفة في "إدارة المعرفة" و"المنظمة المتعلمة"، فإن ممارسات السلطة المرتبطة بالسيطرة قد تستغل مبادرات المعرفة والتعلم المزعومة وتتستر بها (Driver: عام 2002، ص39؛ Owenby: عام 2002، ص53؛ Akella: عام 2008، ص223).

الفكرة الأساسية التي أسعى الى طرحها هنا هي أن تعبير مظاهر السلطة والسيطرة عن التناقضات والتوترات التي تتسم بها العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة أصدق من تعبير الخطاب المثالي المتصل بمفاهيم إدارة المعرفة والمنظمات المتعلمة. بعبارة أخرى، حين يتعلق الأمر بالعالم المركّب للواقع الاجتماعي، تصبح العلاقات بين الأفراد أكثر تعقيداً وتقلُّباً (Sayer: عام 2000، ص15)، وهي بهذا الاعتبار بيئة خصبة لنمو سلوكيات السلطة والسيطرة على نحو خفي لتبدأ بعد ذلك في العمل والانتشار. من خلال النظر في الكتابات المتاحة، أعتزم في الصفحات التالية بيان أنَّ هذا هو الواقع، وبيان السبب في أن المبادئ الرئيسية الكامنة وراء ممارسات "إدارة المعرفة " و"المنظمة المتعلمة" تتجاهل القضايا الخطيرة الخاصة بالسلطة والسيطرة أو في أحسن الأحوال تعالجها معالجة ضعيفة.

المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالسلطة والسيطرة

أشار (Pierrre Bourdieu: عام 1998، ص19) إلى أن أي هيئة أو مؤسسة اعتبارية تستمد قوتها ونشاطها بفضل الميل الذاتي للبقاء (conatus)، وهوالميل إلى إدامة وجودها. في سياق ذلك، يقوم أفراد تلك الهيئات باستخدام مختلف حيل السلطة والسيطرة لتحقيق غاياتهم الشخصية. في الحالة التي نناقشها هنا، تتمثل الجهة الاعتبارية التي تسعى لإدامة وجودها هنا في مفهوم المنظمة المتعلمة، وتحدُث المشكلة عندما تصبح المبادرات المتعلقة بالتعلم والمعرفة وسائل لتوجيه أفعال السلطة والسيطرة الضارة. والمقصود بقيد "الضارة" هو الإشارة الضمنية إلى تعذّر القضاء على جميع أشكال السلطة والسيطرة في أي مؤسسة. فبحسب فهمنا للطبيعة البشرية وديناميكيات الجماعة، لم يحدث هذا أبداً، وسيظل دائماً أمراً يصعب تحقيقه، بل إن أي محاولة للقيام بخلاف ذلك هي بمثابة السباحة ضد التيار، بل الأدهى من ذلك أن الجهود المبذولة للقضاء على كافة أشكال السلطة يمكن أن يكون لها عواقب وخيمة. يقول (Steve M. Jex: عام 2002) في كتابه "علم النفس المؤسسي" (Organizational Psychology)، غالباً ما يستخدم مصطلح "السلطة " بالمعنى السلبي، رغم أن

السلطة لا تضمر السوء أو الشر بطبيعتها، فـ"السلطة "ببساطة، كما يقول(Jex)، لا تعني أكثرمن "القدرة الكامنة للفرد أو مجال تأثيره في الآخرين". (عام 2002، ص287.)

قبل التحدث بمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع، من المفيد في البداية أن نقوم بتقسيم النقاش الحالي إلى قسمين، يتناول **القسم الأول** قضايا السلطة والسيطرة من حيث صلتهما بمفهوم "المنظمة المتعلمة"، في حين يتناول **القسم الثاني** تلك القضايا من حيث صلتها بإدارة المعرفة. ثم يلي ذلك جزء أخير نسعى من خلاله إلي دمج المواضيع الرئيسية معاً وتوضيح الآثار الهامة المترتبة عليها.

كان (Peter Senge) من الشخصيات المؤثرة للغاية في تطوير مفهوم المنظمة المتعلمة نحو آفاق غير مسبوقة، ويمكن اعتبارالكتاب الذي ألَّفه بعنوان "الحقل الخامس" (The Fifth Discipline) عام (2006) - رغم أنه على المستوى الفني ليس بنفس كفاءة بعض الأعمال الأخرى ككتاب (Argyris and Schon) عام (1978) مثلاً- نقطة تحول في (أ) زيادة شيوع هذا المفهوم الذي نقوم بمناقشته (ب) تضخيم درجة الشعور بالأمل والتفاؤل لتطبيقه (Garavan: عام 1997، ص24). غير أن التفاؤل الذي غمر (Senge) نفسه، كما يظهر في كلماته التالية، خالطه بعض الشك. فعندما قرر(Senge) وزملاؤه اعتماد مصطلح "المنظمة المتعلمة"، فإنهم "فعلوا ذلك مع بعض التخوف"، كما يقول (Senge: عام 2006 ص316). لقد كانوا يخشون احتمال النظر إليه كبدعة أو صرخة أخرى في بدع سوق العمل "المُثقل بالبدع" أصلاً (2006، ص316). أعْتقدُ أنما ينذر به هذاالتخوف قد وقع بالفعل.

وكي نتمكن من تحديد قابلية مفهوم ما للتطبيق على المستوى العملي، وبالتالي إخراجه من نطاق الابتداع، لا بد أن نرى ما إن كان يمكن التعامل معه بلا لبس. في دراسة دقيقة وتقييم لمفهوم المنظمة المتعلمة، نجح (Garavan: عام 1997)في الكشف عن قدر كبير من الإلتباس والارتباك في البحوث الخاصة بـ "المنظمة المتعلمة"، حيث قرر (Garavan: عام 1997، ص18) أن الأساس

الذي تنبني عليه المؤسسة المتعلمة يتأرجح بين اثنين من المفاهيم الرئيسية : الأول يُقدِّم المؤسسة المتعلمة باعتبارها أحد المتغيرات أو البنى التي يمكن تصميمها، والإشراف عليها، وإدارتها، وقياسها، والآخر يتحدث عن المنظمة المتعلمة باعتبارها نوع من ثقافة "التمكين"، أو كما يحكي (Garavan: عام 1997)عن (Mabey and Salman)، أنها :

"مصطلح مختصر للإشارة إلى المؤسسات التي تحاول تحقيق بعض الصفات المرجوة علي أرض الواقع، مثل المرونة، والعمل الجماعي، والتعلم المستمر، ومشاركة الموظفين، والتنمية". (ص18)

ساورت العديد من النُّقاد الآخرين نفس الشكوك الواضحة التي ساورت (Garavan) بشأن الإلتباس الذي اكتنف تفسير وممارسة "المنظمة المتعلمة"، وصرح (Friedman) وزملاؤه عام 2005م أنه لا يبدو واضحاً على الإطلاق أن المنظمات قادرة على التعلم، ويتمثل الجدل والخلاف الذي احتدم بينهم في "القول بأن المنظمات لها القدرة على التعلم ينطوي على خطر التجسيم (anthropomorphism)"، أي عزو الصفات البشرية إلى المؤسسات (Friedman et al: عام 2005، ص22)، مما يضيف مزيداً من التعمية والإلغاز على معنى "المنظمة المتعلمة". وفي ختام دراستهم للمؤلفات الرئيسية المتعلقة بالموضوع، أشاروا إلى أن إحدى الأسباب الرئيسية وراء الجاذبية الواسعة التي تحظى بها فكرة المنظمة المتعلمة هي الغموض الكبير الذي يكتنف المصطلح والذي بدوره يزيد من "جاذبية المفهوم " على مرالأعوام. (Friedman et al: عام 2005، ص27).

على وجه العموم، يمكن على سبيل الجدل القول بأن مثل هذا الغموض والتعمية قد أسهما إلى حد كبير في إنتاج تصور للمنظمة المتعلمة يصعب فهمه من خلال مفاهيم محددة، وأن هذا الوضع بدوره عزز نطاق تطبيق ذلك التصور، مما يُعقِّد مهمة تحديد وحلّ مشاكل السلطة والسيطرة التي تظهر آثارها في أرض الواقع. وقد يزعم البعض أن هناك عوامل أخرى تساعد على إبقاء الطبيعة غير المحددة أو المُعرَّفة لـ "لمنظمة التعلم"، وأحد هذه العوامل الذي يعزز ما

ذكرناه في نقطة سابقة هو النظرة "الطوباوية " أو الخيالية (Marsick & Watkins: عام 1999، ص207) والمُفرطة في التفاؤل ظاهريا للمنظمة المتعلمة باعتبارها المثل الأعلى الإيجابي (Driver: عام 2002، ص33).

إلى حد كبير، هذا الإفراط في التفاؤل غالباً له تأثير التخدير والدواء الوهمي على أعضاء المؤسسة، لأنه يعمل على تبلد وعيهم بالقوى الاجتماعية المحيطة بهم. ففي الظاهر، هناك مكان العمل الذي يعمل فيه الناس ببراءة، ويغمرهم الحماس، وروح المبادرة، والاستعداد للتعلم، ولكن، بسبب التأثير المُخدِّر الذي يُحدِثه التفاؤل، فإنهم نادراً ما يشككون في طبيعة وجدوى الاتجاه العام للتعلم نفسه (Easterby-Smith: عام 1997، ص1095) والمصالح التي يخدمها هذا الإتجاه في الواقع، ويكادون يكونون غافلين تماماً عن دوافع السلطة والسيطرة التي تعمل في الخلفية. كما أن عقيدة التفاؤل المفرط التي يمتطيها مفهوم المنظمة المتعلمة لشحن ذاته لا تكاد تترك مجالاً أبداً لاحتمال التلاشي، وإنما يتم إحياؤها باستمرار من قبل الخبراء في هذا المجال، حتى عندما تكون النتائج دون المأمول. (Marsick & Watkins: عام 1999، ص210)

ومع ذلك، هناك بعض العوامل التي قد تُبرِّر اتهام الدراسات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة بأنها لا تُولِي اهتماماً كافياً لمفاهيم السلطة والسيطرة. يجب الاعتراف بأن إحدى الحقائق الثابتة عن البشر هي أنهم يُولَدون وداخلهم "نزعة نحو السلوك الاجتماعي" (Ibn Khaldun: عام 2005، ص45؛ Berger & Luckmann: عام 1991، ص149). ومن جهة أخرى مكملة لهذه الرؤية، نجد أن التعلم في كثير من النواحي الأساسية هو عباره عن نوع من النشاط الاجتماعي، وهذا ليس فقط لأن التعلم هو اكتساب الأنماط الاجتماعية السائدة - وهذا في حد ذاته صحيح بشكل جزئي - ولكن أيضاً لأن التعلم - وكما أشرنا في بحث سابق - في البيئات الاجتماعية يمكن أن يشكل الإطار العام لتجربة الفرد في الحياة منذ سن مبكرة (Vygotsky: عام 1999، ص8). **خلاصة القول هنا هو أن التعلم من زاوية تعلُّقِه بالمنظمة المتعلمة لا يمكن أن ينفصل أبداً عن المفهوم الأوسع للتعلم بوصفه نشاطاً اجتماعياً، وهذا يعني أنه يجب الإقرار بالتوترات والتناقضات المُميِّزة للشخصيات المختلفة لدى الموظفين ووضعها في الاعتبار**

دائماً كأمر واقع. والأفراد الموجودون في المؤسسة على اختلافهم هم بشر ذوو سلوك اجتماعي يجلبون معهم إلى مكان العمل العديد من الهويات من شتى مناحي الحياة، مما يُشكِّل شبكة معقدة من الاحتياجات المتنوعة والمتعارضة في بعض الأحيان، من الأشياء المُستحبَّة وغير المستحبَّة، وهذا بحسب اعتقادي هو المستوى المؤسسي الذي يعكس بشكل أفضل الجانب الحقيقي للطبيعة البشرية داخل المؤسسات ويوفِّر بيئة ثرية للنقاشات المتعلقة بالسلطة والسيطرة كي تزدهر على الدوام. أما التصوير الرومانسي للمنظمة المتعلمة باعتبارها المثال الإيجابي القوي فإن من شأنه أن يغفل الأنشطة الاجتماعية اليومية الواقعية السائدة في كل المؤسسات بلا استثناء، ولهذا تداعيات وانعكاسات هامة على النقاش الحالي. ونسوق هنا بعض الأمثلة لتوضيح ذلك، فعلى سبيل المثال، قد يخطرلبعض المؤسسات المدركة لأهمية البعد الاجتماعي الذيأشرنا إليهاتخاذ بعض التدابير الوقائية الهدف الرئيسي منها هو ممارسة بعض أشكال السيطرة المتطورة على الموظفين. مثل هذه المساعي، كما يقول (Akella: عام 2008، ص224)، قد تنطوي على ابتكار أساليب "التهيئة الاجتماعية للعاملين الجدد حتى يصيروا نسخاً كاملة للموظف المثالي المُتصوَّر في الذهن"، وكذلك ابتكار استراتيجيات تقضي على كل وسائل المقاومة التي قد يبديها الموظف، كل هذا من أجل ضمان سير عمليات التهيئة الاجتماعية نحو أهدافها الاستغلالية. في الواقع، التعلم في بيئات مؤسسية يمكن أن يصبح بسهولة سيفاً ذا حدين ووسيلة لممارسة أشكال خفية جداً من القمع. تقول (Michaela Driver: عام 2002):

> "من المفارقة أن فكرة أن المنظمة المتعلمة من حيث كونها المكان الذي يقوم فيه الموظفون بتلبية احتياجاتهم التنموية والتعاون من أجل تحقيق هدف مشترك هي فكرة ظاهِرُها أنَّها لمصلحتهم، ولكنها قد تكون في حد ذاتها أقوى آليات السيطرة وأكثرها خطراً في استغلال العاملين". (ص39)

بشكل عملي، هناك حالات تقوم فيها المنظمات بنشر التعلم من أجل استخراج المزيد من جهود القوى العاملة لديها مقابل القليل من المنظمة نفسها، وهذا ما تأكَّد من المشاهدات التي تؤرخ لقصص المبادرات التي ركزت بشكل واضح على التعلم

ولكنفي الواقع كانت "خطوة مقنعة في اتجاه الاستغناء عن الموظفين أو استغلالهم في العمل". (Marsick and Watkins: عام 1999، ص207). وقد حذَّر باحثون آخرون (Easterby-Smith: عام 1997) أيضاً من استخدام سلطة التعلم المؤسسي لممارسة الضغوط الأيديولوجية، ويمكن لهذه الضغوط حين تصل إلى أقصاها أن تستخدم في تبرير طاعة الموظف وشرعنة إساءة استخدام كبار الموظفين للسلطة تحت ذريعة العمل من أجل تحقيق صالح مرؤوسيهم (Easterby-Smith: عام 1997، ص1095). في هذه النقطة، أجد التحذير الذي أطلقه (Steven Lukes) له أهمية دلالية كبيرة باعتباره وسيلة لمعادلة الآثار الضارة للممارسات الاستغلالية للسلطة، أو لتفاديها تماماً. يقول (Lukes: عام 2005):

> "نحن بحاجة إلى معرفة سلطاتنا وسُلطات الآخرين من أجل فهم الأمور من حولنا في عالم يمتلئ بالوكلاء من البشر - على المستويين الفردي والجماعي - الذين يجب ألا يسعنا الجهل بسلطاتهم، إذا أردنا أن تكون لدينا فرصة للبقاء والتقدم". (ص65)

عطفاً على الحجة السابقة، تجدر الإشارة إلى أن عدم فهم وتقدير الأساس الاجتماعي للتعلم يمكن أن يؤدي ليس فقط إلى إهمال علاقات السلطة في الواقع، ولكن أيضاً إلى استخدام نمط من التعلم لا يعترف بالاحتياجات التعليمية لأفراد المؤسسة في الأنشطة اليومية داخل مكان العمل. من أجل تعظيم القدرة على تلبية هذه الاحتياجات، يميل بعض العلماء (Brown & Duguid: عام 1991) إلى وجهة نظر التعلم البنائية (constructivist)، ويذهبون إلى أنه يجب التركيز بشكل أكبر على ممارسات العمل غير المعترف بها (non-canonical) في مقابل الممارسات المعترف بها (canonical). والمقصود بممارسات العمل غير المعترف بها الممارسات الفعلية لأفراد المؤسسة التي تحدِّد نجاح أو فشل المؤسسات، أما ممارسات العمل المعترف بها فهي النماذج النظرية التي تُشكِّلها المؤسسة على المنهج "التايلوري" (Tayloristic)[1] (انظر: Brown & Duguid: عام 1991، ص42) من خلال النماذج المعروفة بنماذج "الإدارة العلمية"

---

(1) النظرية التايلورية هي نظام الإدارة العلمية الذي ينادي به "Fred George Taylor"، حيث يرى =

(scientific management) التي واكبت وتلت عصر الثورة الصناعية ؛ وهي ممارسات رسمية علنية يدعو إليها بعض الخبراء ويضعون لها آليات رصد وتقييم منظمة وصارمة. من المعقول أن نفترض هنا أن صراعات السلطة تظهر بشكل أكثر وضوحاً في المنظمات التي تضع مهمة دمج وإدامة ممارسات العمل المعترف بها (أي الرسمية) موضع أولوية لديها، وهذا يحدث في المنظمات ذات الهيكل التنظيمي الهرمي، حيث تترسَّخ الفروق الواضحة على نحو مقنن ويتم الترويج لها فكرياً في جميع أنحاء المؤسسة. وقد يستطرد البعض في الجدل ويقول بأن الروح الجماعية الصارمة الكامنة وراء ممارسات العمل المعترف بها تبدو غالباً متعارضة مع حرية العمل والمرونة التي تتصف بها أنماط التعلم غير الرسمية. ولذلك قد يتوقع المرء تفاقم صراعات السلطة في الهياكل المؤسسية التي ترى اتجاهات التعلم غير الرسمي خطراًعلى سياسات العمل المعترف بها.**بل لا نبالغ إذا استطردنا فقلنا إن مثل هذه الروح خطر على الأنظمة الاستبدادية عموماً، ومن هنا نُدرك أن كثيراً من النماذج الإدارية الرأسمالية هي في جُلها منتجات بيئة ليبرالية ديمقراطية ولكنها - يا للمفارقة - أدوات هيمنة جبارة حين يُراد لها أن تكون كذلك.**

ومع ذلك، قد لا تكون تداعيات السلطة والسيطرة دائماً أمراً ظاهراً يسهل رصده وضبطه كما يظن البعض. في الواقع، قد يكون من الوهم افتراض أن السلطة موجودة فقط في حالات النزاع الملموسة الواضحة (Lukes: عام 2005، ص27) بينما الحقيقة أن قوى السلطة والسيطرة لا تعد ولا تحصى، وهي منالدهاء بحيث إنه كلما كانت أكثر خفاء كلما كان تأثيرها أشدُّ في الاختراق. يقول (Lukes: عام 2005) مُوضحاً:

> ..."أليس أقصى مظاهر ممارسة السلطة هو جعل الآخر أو الآخرين يحققون الرغبات التي تريد أنت لهم أن يحققوها، أي ضمان امتثالهم لك من خلال التحكم في أفكارهم ورغباتهم؟" (ص27)

= أن مهمة إدارة المصنع أو المؤسسة هو تحديد أفضل الوسائل للعامل للقيام بوظيفته، وتوفير الأدوات المناسبة والتدريب، وتقديم الحوافز على الأداء الجيد. (المترجم).

ويمكن هنا الاستشهاد باثنين من الأمثلة ذات الصلة لإظهار الحِيَل الخفية المرتبطة بحالات السلطة والسيطرة، حيث تحكي الأبحاث استخدام إحدى المؤسسات نفس ثقافة الشركة كوسيلة لضمان ولاء الموظفين، فقد استخدمت المؤسسة المذكورة حلًا مبتكرًا في السيطرة والتحكم لتحقيق تلك الغاية كما وضعت سياسة واعية تسمح للموظفين بالتمتع بـ"قدر معين من الحرية في حياتهم العملية مقابل الالتزام بأنظمة الشركة في أوقاتهم المعيشية الاجتماعية" Grugulis, I. et al: عام 2000، ص97). إن الجانب الخطير في مبادرة من هذا النوع هو أنها تُمثِّل تحوُّلا عن التركيز على السلطة الإدارية العلنية للسلوك إلى نوع آخر من السيطرة الخفية على المعايير والمواقف، والتي تكون متعمدة في بعض الأحيان. في هذا الصدد، يمكن افتراض أنه نظراً للطبيعة الغامضة والخيالية نوعاً ما للمنظمة المتعلمة (إضافة إلى إدارة المعرفة، كما سنرى لاحقاً)، تجد الأوضاع الخفية من سلوكيات السلطة والسيطرة مساحة أكبر، وفي مثل هذه الحالة، تكون القوى الموجِّهة المسؤولة عن التغلب على الأشكال الاستغلالية للسلطة غائبة أو متقلصة.

على الرغم من الصورة القاتمة لهذه القصة، يجب التمييز بين مناقشة الوضع الراهن للدراسات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة فيما يخص قضايا السلطة والسيطرة وواقع المنظمات المتعلمة في الواقع العملي. ففي حين يمكن القول بأن الأبحاث الخاصة بالمنظمة المتعلمة أمامها طريق طويل قبل أن تتمكن من معالجة قضايا السلطة والسيطرة بشكل منصف، إلا أن ذلك لا يترتب عليه بالضرورة أن المنظمات المتعلمة - كما هي قائمة في الحياة الواقعية - هي المكان المثالي للفوضى العارمة والظلم الناشئ عن السلطة والسيطرة. في الواقع، عندما يتم إدارة المنظمات المتعلمة بشكل مبتكر، سيكون لديها القدرة على تطوير بيئات مرنة ومتحررة من طبيعتها تحجيم أجندات السلطة والسيطرة الاستغلالية. أيضاً، من خلال دعم ومكافأة خبرات التعلم غير الرسمية، ومن خلال السماح للموظفين بالعمل في البيئة المهنية الملائمة، تستطيع المنظمات المتعلمة خلق الأجواء التي تقل فيها آثار القلق الناجمة عن التمسك بظروف العمل الصارمة (Brown & Duguid: عام 1991، ص42) ونماذج العمل القائمة

على الانصياع الحرفي للأدلة الإرشادية (Eraut: عام 2000، ص125) إلى حد كبير. ومثل هذا المناخ يستلزم بالضرورة ضمان قدر جيد من الحرية للموظفين لتحقيق إمكاناتهم الخاصة، طالما أن العملية برمتها لا تعرقل نمو المؤسسة أو تؤثر على أدائها بشكل عام. في سياق كهذا، لم يعُد الموظفون مجرد أرقام مجهولة في مؤسسة تديرها السلطة وتكون أفضل طريقة للترقية فيها هي إرضاء رؤسائهم (Harung: عام 1996، ص23) ومدحهم والتملق إليهم، وإنما يجد الموظف نفسه في وضع لا يسمح فقط بمبدأ التمكين وتحقيق الذات فحسب وإنما في وضعيعتبر هذا أمراًطبيعياًلا محيد عنه (Harung: عام 1996، ص24).

فنحن هنا نصطف إلى جانب (Marsick & Watkins: عام 1999، ص207) ونأمل أن يكف أساتذة المنظمات المتعلمة ومعلمو الإدارة عن "وصف المنظمة المتعلمة على أنه نموذج يستحيل تحقيقه". بل لعل المرء يجد بغيته في هذا التلاقي المرهف بين الأبحاث الخاصة بالمنظمة المتعلمة والواقع العملي للمنظمة المتعلمة بعيداً عن الجانب الكئيب الذي يؤصل له الطرح الفوكوي (Foucauldian)[2] والأمل المفرط الذي يبشر به الجانب المثالي الطوباوي (Driver: عام 2002، ص44).

إدارة المعرفة وعلاقتها بالسلطة والسيطرة

لا يزال تعريف المعرفة مثار خلاف بين العلماء، وقد تم اقتراح العديد من التصنيفات لتحديد أنواع المعرفة المختلفة (King: عام 2009، ص3)، وهذا يُشكِّل تحدِّيا خطيراً أمام الراغبين في التوصل إلى تصور واضح لإدارة المعرفة (Knowledge Management). وكما هو الحال في مفهوم "المنظمة المتعلمة"، تعرضت "إدارة المعرفة" لبعض النقد بسبب غموضها، مما حدابعض الباحثين إلى إثبات أنّ هذا الغموض قد تسبب إلى حد بعيد في تعدد "تفسيرات وصياغات" الدراسات المعاصرة حول إدارة المعرفة (Scarbrough & Swan: عام 2001، ص3). وعلى الرغم من ارتباط إدارة المعرفة في العادة بالمنظمة

---

(2) نسبة إلى ميشيل فوكو.

المتعلمة، أظهرت المراجعة الشاملة للأبحاث الشهيرة حول إدارة المعرفة خصوصية وتميُّز الخطاب الخاص بإدارة المعرفة (Scarbrough & Swan: عام 2001، ص3). ولا يسمح نطاق البحث الحالي بتقديم وصف شامل لما يجب أن تكون عليه إدارة المعرفة بدقة. وبسبب هذه الصعوبة على وجه التحديد، قيل أن معظم الباحثين والأفراد المشاركين في البحث يواجهون بشكل متكرر مشكلة تحديد مصادر ومكونات المعرفة، وبالتالي يجدون أنفسهم مترددين بشأن ما إن كانوا بالفعل قد استوعبوا فكرة "إدارة المعرفة " (Alvesson and Karreman: عام 2001، ص1014). عوضاً عن ذلك لعل الأفضل عملياً أن نبدأ في بحث قابلية مفهوم "إدارة المعرفة" - كما فعلنا مع "المنظمة المتعلمة"- للتطبيق، ومن ثم نقوم بدراسة النتائج الناجمة فيما يتعلق بقضايا السلطة والسيطرة. وإحدى طرق تقييم مفهوم إداري ما هو التحقق من قدرته على الصمود في أرض الواقع، أي في البيئة التي يتم فيها تفعيل الأشياء واختبارها. وبعد إجراء بحث شامل لمبادرات إدارة المعرفة في عدد من المؤسسات الكبيرة، توصل (Storey and Barnet: عام 2000، ص154) إلى نتيجتين: **الأولى** هي أن "التيار الرئيسي في الكتابات حول إدارة المعرفة متفائل بشكل كبير"، أما **الثانية** ، والتي يمكن اعتبارها نتيجة طبيعية للأولى، هي أن مبادرات إدارة المعرفة كانت عرضة للفشل حتى عندما بدا أنها تحوي ما يلزم بشكل كاف، وحتى عندما بدا أن الإدارة العليا قد التزمتها بشكل كبير. قد لا نحصي أسباب هذا الوضع السيىء، ولكن نظراً لأن النقاش الحالي يرتبط في المقام الأول بإدارة المعرفة وعلاقتها بقضايا السلطة والسيطرة، فمن المناسب البحث في الصلات المحتملة بين هذه القضايا والحالة البائسة لإدارة المعرفة التي تحدثنا عنها فيما سبق، على المستويين النظري والعملي.

كما أوضحنا في حالة المنظمة المتعلمة، وُجِد أيضاً أن الدراسات السائدة حول إدارة المعرفة تفتقر إلى العمق والاتساع في معالجة قضايا السلطة (Gordon and Grant: عام 2004، ص27). وهنا أيضاً أزعُم أن الكتابات "المتفائلة بشكل كبير" حول إدارة المعرفة أسهمت بشكل كبير في إحداث التراخي الذي عوملت في ضوئه هذه القضايا. يجب أن تدفعنا حقيقة أن العديد من المبادرات

الخاصة بإدارة المعرفة كانت عرضة للفشل حتى في وجود الظروف الملاءمة إلى البحث بشكل أعمق عن الأسباب الداخلية لا الظاهرية لتلك الإخفاقات. في تأكيد للحُجَّة السابقة التي سقناها في معرض حديثنا عن المنظمات المتعلمة، تتركز نقطة الخلاف التي أطرحها هنا في أن الفشل المرتبط بالعديد من خطط ومشروعات إدارة المعرفة يمكن تفسيره إلى حد كبير من منظور ممارسات السلطة والسيطرة الخفية داخل العمل. وتفسير كيفية إمكانية حدوث ذلك سيكون محل اهتمام ما تبقى من هذا البحث.

منذ فجر الحضارة الإنسانية، كانت المعرفة باعتبارها وسيلة اكتساب وممارسة للسلطة حقيقة ثابتة ومعروفة (Serban and Luan: عام 2002، ص5)، ويكفي إلقاء نظرة سريعة على التاريخ لتبيُّن ذلك، فالمعرفة الموروثة من كبار الفلاسفة في العصور القديمة لم تؤثر فقط على حياة الناس في ذلك الوقت، بل غيرَّت مجرى التاريخ أيضاً، والمعرفة هي النفوذ والهمينة (authority)، وبتعبير بيكون: المعرفة قوة، وجميعها - ضمن أشياء أخرى- ليست إلا بعض مظاهر السلطة. يقول الفيلسوف (Hunter Mead: عام 1959) في كتابه المسمى "أنواع ومشكلات الفلسفة" (Types and Problems of Philosophy) في نقاشه عن سلطان المعرفة:

> "ربما كان أكثر امتحان استعمل فيه الحق هو امتحان النفوذ والهمينة... إذ العقل غيرالناقد لقمة سائغة لتحكم النفوذ والهيمنة". (ص162 - 163)

في سياق السلطة والسيطرة، نجد إدارة المعرفة ليست استثناء من ذلك، مع أن المفترض والمتوقع في العادة هو أن مشاركة المعرفة فضيلة يتوجب على أفراد المؤسسة الالتزام بها في مختلف أشكال الحوار، سواء عن طريق التفاعلات الشخصية المباشرة، مثل الاجتماعات والندوات، وورش العمل، أو من خلال وسائل المعلومات، مثل نقاط المشاركة، والمنتديات الموجودة على الإنترنت، ورسائل البريد الإلكتروني، وذاكرات المؤسسات المعلوماتية. لكن الأفراد ليسوا على قلب رجل واحد فيما يتعلق بمشاركة المعرفة من أجل تحقيق الصالح العام لمجموعة العاملين في المؤسسة، لدرجة أن الحوار يمكن أن يؤدي

في نهاية الأمر إلى النزاع والخلاف بدلاً من الانسجام والتوافق (Storey and Barnett : عام 2000، ص148). ذلك أن الحوار ليس فقط وسيلة للتوصل الى التفاهم مع الآخر، ولكنه أيضاً وسيلة لاستعراض الهويات، والأهداف، والمصالح المتضاربة. نتيجة لذلك، تتفاعل سلوكيات السلطة المختلفة مع بعضها البعض. على سبيل المثال، يرى البعض أن تكنولوجيا المعلومات يمكن استخدامها إما لتعزيز سلطة الخبراء أو لمجابهتها وانتقادها (Storey and Barnett : 2000م، ص148). ويقرر (Jex : 2002م، ص289) أن الباحثين قد عرَّفُوا سلطة الخبراء من حيث كيفية استخدامها بشكل سلبي. وتظهر سلطة الخبراء السلبية في الحالات التي يقال فيها أن شخصاً ما يمتلك معرفة فائقة ليستخدمها في تعزيز مصالحه الشخصية (Jex : عام 2002، ص289). وهناك منفذ آخر يمكن للسلطة أن تعبر من خلاله، ألا وهو المعلومات. فعلماء النفس في مجال إدارة المؤسسات يستخدمون مصطلح "السيطرة المعلوماتية " (Informational Power) للإشارة إلى الوسائل المباشرة أو غير المباشرة للتأثير على الآخرين، الذي هم في العادة المرؤوسون، من خلال التحكم فيطبيعة وحركة المعلومات. تقع السيطرة المعلوماتية بشكل مباشر عندما يستخدم أحد قادة المؤسسة طرق الاتصال الواعية (على سبيل المثال، الحجج المنطقية) للتأثير على مرؤوسيه كي يقوموا بالأعمال المنوطة بهم أو بما يريد هو منهم أن يؤدوه. ليست هذه الأشياء بالأمر السيئ دائماً، ولكن نظراً لصعوبة تجنب الظلم في وقت النزاع والخلاف، يبعُد استخدام هذه الأشياء في تحقيق أهداف منصفة وعادلة. من ناحية أخرى، تقع السلطة المعلوماتية غير المباشرة حين تُنقل المعلومات إلى الآخرين من خلال أنماط معينة من الوسائل، بشرية أو غير بشرية (Jex : عام 2002، ص289). وتجدر الإشارة هنا إلى أن أهداف النفوذ داخل المؤسسة أكثر عرضة للوقوع تحت سيطرة السلطة المعلوماتية غير المباشرة (IIP)، بينما يندر ذلك بالنسبة للسلطة المعلوماتية المباشرة (DIP) (Jex : عام 2002، ص289-290)، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن الأفراد المستهدفين في حالة السلطة المعلوماتية المباشرة يكونون في العادة أكثر تيقظاً للسمات "الصريحة الواضحة" المُميِّزة للاتصال "الواعي"، على النقيض من المضمون الخفي واللاشعوري لرسائل السلطة المعلوماتية غير المباشرة ؛ ومع ذلك، يمكن

لتجسيدات السلطة أن تتبلورعلى مستويات أكثر دهاء وخفية. وبتعبير ينسجم مع الفكر الفيغوتسكي (Vygotskian)، فإن قصة إدارة المعرفة قد لا تتعلق فقط بمصادرة المعرفة الضمنية والصريحة للموظفين، كما يقع في إنشاء ذاكرة معارف المؤسسة[3] أو في أساليب مقابلة الخروج (exit interview) التي تُعقد مع العاملين عند مغادرتهم محل العمل، إذ يمكن أن تتخذ أيضاً كغطاء لإعادة بناء علاقات اجتماعية وخبرات شاملة لبعض الأفراد تحديدًا في مؤسسة ما من المؤسسات. يمكن أن يكون لهذه الحالات المدفوعة نحو أهداف سلبية عواقب مدمرة على شخصيات الموظفين، تصل أحياناً إلى تخريب حياتهم الاجتماعية خارج العمل. وقد كتب (Karreman and Alvesson: عام 2000) حول هذه النقطة بالذات، وأوردا مثالاً ذا صلة وأهمية:

> "باعتبارهم من الأفراد ذوي المكانة العالية والشخصيات الظاهرة، غالباً ما يكون كبار المديرين في موقف قوي نسبياً مما يمكنهم من التأثير على طريقة قيام الناس بتطوير الأفكار وبناء أنواع معينة من العلاقات الاجتماعية والخبرات في المجتمع". (ص1015)

لم تلق هذه النماذج من السلطة التي تعمل إلى جانب سلسلة من السلوكيات الضمنية والصريحة سوى اهتمام قليل مقارنة بالمكاسب الخيالية المبالغ فيها التي بشر العديد من أساتذة إدارة المعرفة بتحققها. وإحدى المشكلات الكبرى الموجودة في هذه الطريقة في النظر إلى الأمور هي أنها تفقد هيمنتها على الواقع. مرة أخرى، لا يجب أن يعني ذلك أن الواقع الفعلي وإدارة المعرفة مناقضان لبعضهما البعض من حيث الطبيعة. هذا هو التحذير الذي أشرت إليه سابقاً في مساندتي لمفهوم المنظمة المتعلمة، وينبغي كذلك التمسك به في الدفاع عن إدارة المعرفة أيضاً. من حيث المبدأ، وفي ظل بعض الظروف الأساسية، يمكن التوفيق بين المؤسسات المتعلمة وإدارة المعرفة من جهة والواقع من جهة أخرى، كما يمكن أن يكونا ذا فائدة كبيرة لأية مؤسسة.

---

(3) أي الوثائق والوسائل عموماً التي تحفظ الخبرات والمعارف المتراكمة لمؤسسة من المؤسسات، وهي طريقة متقدمة جداً من طرق صون المعرفة المفيدة من الضياع والنسيان.

والتوسع في بحث هذه النقطة سيذهب بنا بعيداً خارج نطاق النقاش الرئيسي الحالي.

الخاتمة

إحدى السمات الهامة للتعلم واكتساب المعرفة، وهي السمة التي لم تكد تحظى باهتمام ملموس في الدراسات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة (LO) وإدارة المعرفة (KM) هي حقيقة أن كليهما، من حيث الجوهر، يعتبران مظهراً من المظاهر المصنوعة عبر وسائط اجتماعية. لو أن الأمر لم يكن كذلك، أو اعتُبر أمرٌ مبالغٌ فيه، لكان أي نقاش حقيقي للسلطة وعلاقتها بالمؤسسة المتعلمة (LO) وإدارة المعرفة (KM) من فضول الحديث الذي لا حاجة إليه. يرجع ذلك بالأساس إلى حقيقة أن ممارسات السلطة والسيطرة هي أيضاً متجذرة بشكل عميق فى الواقع الاجتماعي لأي مجتمع، ويتضح هذا الفهم بشكل أفضل في المقولة الشهيرة التي قالها (Michael Mann: عام 1986، ص1) وهي أن "المجتمعات تتألف من شبكات مكانية -اجتماعية متداخلة ومتقاطعة من السلطة". ومع ذلك يجب ألا يجرنا القول بالأصل الاجتماعي لمظاهر السلطة والسيطرة إلى تجاهل عوامل أخرى محتملة كالفروق الفردية المكتسبة والصفات البيولوجية الموروثة، لكن تظلّ الموجِّهات الاجتماعية المُحمَّلة بالمضمون الثقافي المكثَّف الأكثر تأثيراً من بين جميع العوامل الأخرى. وأعتقِدُ أن كثيراً من نزعة التفاؤل المعاصرة التي نالتها المنظمة المتعلمة وإدارة المعرفة يمكن أن تعود إلى غياب أثر الدور المعتدل للبديل الأكثر واقعية من خلال تناول المسألة المطروحة من وجهة نظر اجتماعية. فالحاصل أن الكتابات الموجودة حول المنظمة المتعلمة وإدارة المعرفة، فيما يتعلق بقضايا السلطة والسيطرة، يجب أن يعاد تفسيرها ومن ثم يعاد كتابتها من منظور واقعي نقدي. فالمنظمة المتعلمة مفهوم إداري ذو جاذبية لا تزال تسيطر على خيال الأعمال التجارية، والكلمة الرنانة هنا هي "المتعلمة"، وهو كمصطلح في حد ذاته كان دائماً ومازال رمزاً للفضيلة في مختلف الحضارات، ولكن بمجرد اقترانه بكلمة "منظمة/مؤسسة" نتج عنه ارتصاف تعبيري فريد ترتَّب عليه آثار معينة ظهرت على الساحة، وهو أيضاً - للاستطراد - مؤشر على قوة اللغة في تدبير وتصريف الوعي المجتمعي.

فالتعلم في هذه الحالة لم يعد نقطة الانطلاق الحصينة نحو الحكمة، وإنما أصبح وسيلة لزيادة الأسهم الشخصية في السوق، وللحفاظ على ميزة تنافسية وتعزيز المصالح المادية. والتعلم بهذا المعنى له عيوب واضحة، أهمُّها وأكثرها ارتباطاً بالنقاش الحالي هو أنه أصبح نموذجاً لإخفاء الممارسات المؤسسية العدائية والمتناقضة وشرعنتها (Contu et al: عام 2003، ص931، 947). في ضوء ذلك، يمكن القول أنه بوجود مثل هذا المفهوم للتعلم فنحن نواجه اثنين من المخاطر: (أ) التعامل مع المعرفة باعتبارها سلعة أو أداة من صنع الإنسان يتم السيطرة عليها والتلاعب بها لأجل تحقيق غايات أنانية. وهنا، نذكر فقرة هامة للغاية وردت في كتاب "ليوتار" (Lyotard: عام 1984) تستحق نقلها كاملة، يقول فيها:

> ..."ولكن من المحتمل أن هذه السرديات لم تعد بالفعل تشكل القوة الدافعة الرئيسية وراء الغاية من اكتساب المعرفة... والسؤال (العلني أو الضمني) الذي يطرحه الآن الطالب المتخصص، أو الدولة، أو مؤسسات التعليم العالي لم يعد "هل المعرفة حقيقية ؟" وإنما سؤال "ما الفائدة منها؟" وفي سياق تحوُّل المعرفة إلى شكل من المتاجرة (mercantilization)، في أكثر الأحيان يعادل ذلك السؤال: "هل يمكن بيعها؟" أما في سياق نمو السلطة، فسيكون السؤال: "هل هي ذات كفاءة؟" (ص51)

أما الخطر المحتمل الآخر الذي نواجهه فهو (ب) تدني فرص الكشف عن الممارسات الأكثر خفاء للسلطة والسيطرة. والمناقشة السابقة تستلزم توجيه إشارة ضمنية هامة للمهتمين والخبراء في مجال المنظمة المتعلمة وإدارة المعرفة. فكما أكدنا في وقت سابق، أي محاولة جادة لإعادة تقييم معظم الأبحاث الحالية المتعلقة بالمنظمة المتعلمة وإدارة المعرفة يجب أن تتم من وجهة نظر واقعية نقدية، وهذا بالضرورة ينطلق من النتيجة التي توصلنا إليها فيما سبق، وهي أن التعلم والمعرفة، سواء داخل أو خارج البيئات المؤسسية، هما بشكل رئيسي أنشطة اجتماعية، ولهذا فهما يستمدان طابعهما الخاص من الواقع "المعقَّد والفوضوي" إلى حد ما للحياة الاجتماعية (Sayer: عام 2000، ص19) وهو

الموضوع الذي ظهرت فيه الإسهامات الهامة لـ "الواقعية النقدية" (critical realism) (Sayer: عام 2000، ص30). وبما أنه من المستحيل تصور أي تجمع بشري يخلو تماماً من آليات السلطة والسيطرة، نجد أن المؤسسات التي تضم مجموعات مختلفة ذات مصالح متنوعة، ليست استثناءً من هذه القاعدة، كما أنها تُجسِّد أيضاً مثالاً عملياً يوضح طرق العمل المكثفة للسلطة والسيطرة التي تعتمد هي أيضاً على سمات مختلفة في هيكل المؤسسة (Owenby: عام2002، ص53). يتمشى هذا الاستنتاج مع ما أشار إليه (Roy Bhaskar: عام 2008، ص75) من أن "هيكل مجال العمل أو طريقة تنظيم أي بيئة قد يكون سبب ما يحدث داخلها".

يتضح إذاً أن نزوع أغلب الأبحاث المتعلقة بالمنظمة المتعلمة وإدارة المعرفة إلى تجاهل قضايا السلطة والسيطرة مرده إلى القصور الشديد في ملاحظة ومعالجة البعد الاجتماعي لموضوعات العلوم المؤسسية.

المراجع

- Akella, D. 2008. Discipline and Negotiation: Power in Learning Organizations. *Global Business Review*, 9: 219.
- Alvesson, M. and Karreman, D. 2001. Odd Couple: Making Sense of the Curious Concept of Knowledge Management. *Journal of Management Studies*, 38:7, Nov.
- Argyris, C. and Schon, D. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.* Addison-Wesley Publishing Company.
- Berger P. and Luckmann, T, 1991. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge,* Penguin Books.
- Bhaskar, R. 2008. *A Realist Theory of Science.* Routledge.
- Bourdieu, P. 1998. *Practical Reason: On the Theory of Action.* Stanford University Press, Stanford, California.
- Brown, J. and Duguid, P. 1991. Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, Vol. 2, No. 1.
- Driver, M. 2002 The Learning Organization: Foucauldian Gloom or Utopian Sunshine? *Human Relations*, Vol. 55 (1).
- Easterby-Smith, M. 1997. Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. *Human Relations*, Vol. 50, No. 9: 1085-1113.
- Ferdinand, J. 2004. Power, Politics and State Intervention in Organizational Learning. *Management Learning*, Vol. 35(4): 435-450.
- Friedman, V. et al 2005. The Mystification of Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry,* 14: 19.
- Garavan, T. 1997. The Learning Organization: a Review AND Evaluation. *The Learning Organization*, Vol. 4, No. 1, p. 18-29.
- Gordon, r. and Grant, D. 2004. Knowledge Management or Management of Knowledge? Why People Interested in Knowledge Management Need to Consider Foucault and the Construct of Power. *Journal of Critical Postmodern Organization Science,* Vol. 3 (2).
- Grugulis, I. et al. 2000. Cultural Control and the Cultural Manager: Employment Practices in a Consultancy. *Work, Employment & Society*, Vol. 14, No. 1, p. 97-116.
- Hall, M. (trans.), 1999. *The Collected Works of L. S. Vygotsky.* Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
- Harung, H. 1996. A World-Leading Learning Organization: a case study of Tomra Systems, Oslo, Norway. *The Learning Organization*, Volume 3. Number 4. 1996. pp. 22-34.
- Ibn Khaldun, 2005. *The Muqaddimah: An Introduction to History.* Princeton and Oxford.
- Jex, S. 2002. *Organizational Psychology: a Scientist-Practitioner Approach.* John Wiley & Sons, New York.
- King, W. (2009) Knowledge Management and Organizational Learning. *In:* King, W., edit., *Knowledge Management and Organizational Learning*, Springer, p. 3.
- Lukes, S. 2005. *Power: A Radical View.* Palgrave Macmillan.
- Mann, M. 1986. *The Sources of Social Power, Volume I: A History from the Beginning to 1760 AD.* Cambridge University Press.

- Marsick, V. and Watkins, K. 1999. Looking again at Learning in the Learning Organization: a Tool that can Turn into a Weapon! *The Learning Organization*, Volume 6. Number 5, p. 207-211.
- Owenby, P. 2002. Organizational Learning Communities and the Dark Side of the Learning Organization. *New Directions for Adult and Continuing Education*. No. 95 (Fall).
- Sayer, A. 2000. *Realism and Social Science*. Sage Publications. London.
- Senge, P. 2006. The Fifth Discipline. Random House Business Books.
- Serban, A. and Luan, J. 2002. Overview of Knowledge Management. *New Directions for Institutional Research*, No. 113, Spring.
- Storey, J. and Barnett, E. 2000. Knowledge management Initiatives: Learning from Failure. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 4, No. 2, p. 145-156.

الفصل السابع

هل يمكن صناعة مجتمع ذي «مهارات عالية» من خلال سياسة التعليم والتدريب المهني؟

نظرة في مخاطر التنمية أحادية النظر[1]

تطرح مسألة إمكانية إنشاء مجتمع ذي مهارات عالية من خلال سياسة تعليم وتدريب مهني (VET) ذات كفاءة جيدة العديد من التساؤلات والقضايا الشائكة. أولا، عند الحديث عن مجتمع ذي مهارات عالية، هل نحتاج أيضاً إلى تناول مفهوم "رأس المال الاجتماعي"؟ إن كان كذلك، فلا بد إذاً من العناية بدور التاريخ والثقافة، كما فعل(Elias) في كتابه "عملية التَحضُّر"، إلى جانب العديد من العوامل الأخرى التي تتجاوز جهود الدولة المباشرة.من الأمثلة الحيَّة على ذلك، نرى أن عملية التحضر الطويلة في الغرب أظهرت بعض المعالم الثقافية والاجتماعية الرئيسية التي عمِلت على إحداث تحوُّل كبير في رحلته من العصور الوسطى إلى عصر التكنولوجيا الحيوية المعاصر (Elias: عام 2000، ص230). ولكن ما يجب الإشارة إليه هنا هو أنَّ تلك التغيرات خرجت من رحم الغرب ووقعت هندستها في قلب التقدم الغربي. بعبارة أخرى، نشأت تلك التغييرات من بين الجدلية المنضبطة وغير المنضبطة لعلاقة المجتمع بالطبيعة في صور مختلفة وعلى مستويات متعددة. ما أعنيه بمصطلح "جدلية منضبطة " (controlled dialectic) هو أن الشعوب الغربية نجحت إلى حد بعيد في فرض طابعها الخاص على مسار التحوُّل، بما جعل التناقض بين مكوناتها الاجتماعية والاقتصادية

(1) نشرت هذه المقالة البحثية في العدد الأول من مجلة نماء.

المحلية في أدنى مستوياته؛ وإن كانت لا تخلو من أزمات بالنظر لطبيعة عواقب الثقافة الرأسمالية. بينما يشير مصطلح "الجدلية غير المنضبطة" إلى مجمل الظروف الطبيعية والقوى الكامنة المتجاوزة لإدراك وتحكم أغلب الأفراد الواقعين تحت تأثير تلك الظروف؛ فتشمل خضوع إرادة مجتمعات ما لشروط اقتصادية ليست من صنعها، بما يجعل التناقض بين مكوناتها الاجتماعية والاقتصادية في أعلى مستوياتها، أي عكس الأول. كذلك يمكن للجدلية غير المنضبطة أن تشمل على سبيل المثال تأثير "المذهب البروتستانتي" في تطور النظام الرأسمالي (فرضية "Max Weber")[2] وتأثير اتصال الغرب مع الحضارة الإسلامية (O'Brien: عام 1999، ص387)، وذلك باعتبار أن هذين حدثان واسعا النطاق يصدق عليهما أنهما في سيرورتهما متجاوزان لإدراك وتحكم أغلب أفراد الأمة الغربية آنذاك ومع ذلك كانا سبباً في تغيير وجه القارة الأوروبية على نحو جذري.

لكن هل ينبغي أن نتجنب تماماً أي اعتبار للصورة الكبيرة للمشهد، وأن نقنع بالجانب الإقليمي للقصة ؟ أي الجانب الطيِّع اليسير للعملية المتمثل في وجود عدد كبير من نماذج الإدارة ونظريات إدارة الأعمال المصمَّمة لهذا الغرض؟ في هذه الحالة، قد نُفضِّل القيام بعمل مسح للدراسات المتوفرة عن مؤسسات التعلُّم، ونماذج تشكيل المهارات، وأنظمة الأعمال، ونظريات التعلم، والخروج من ذلك كله بتصور عن سياسة التعليم والتدريب المهني يُفترض أن تكون متكاملة - مع تجاهل جميع العوامل الأخرى مهما كانت هامة وحاسمة في تأثيرها - يكون الهدف منها هو خلق مجتمع ذي مهارات عالية مستقر ومتين.

لتلخيص هذا الجزء، لدينا خياران واسعان: إما أن نتبع المسار الكبير الخاص بالتجربة الغربية في مجال التقدم الاقتصادي، وهذا يتطلَّب العمل على مشروع ضخم طويل الأجل، ويمكن إعادة إنتاج نسخة منه ولكن بعد فترة طويلة؛ أو أن نختار سلوك طريق مماثل لذلك الذي سارت عليه النمور الآسيوية

(2) حتى وَصَف بعض النقاد الإصلاح اللوثري بأنه الإصلاح الذي أينع عكس ما كان يصبو إليه.

الأربعة، وهو الطريق الذي - على الرغم من أنه لم يكن طريقاً طبيعياً وتلقائياً لهؤلاء النمور بالمقارنة مع أقرانهم الغربيين - استطاع أن ينقل النمور الأربعة إلى آفاق غير مسبوقة من النمو الاقتصادي. في كلا التجربتين الغربية والآسيوية، كان مشروع تكوين المهارات الموجهة نحو السوق هو محور سياساتهما، غير أنه في التجربة الغربية استغرق الأمر ما يقرب من ثلاثة قرون كي تتطور التجربة وتنضج، بينما كان الدافع وراء التجربة الأسيوية سياسة حاسمة تقودها الدولة، ضمن خطة شديدة الإحكام ويتم تنفيذها بدقة والإشراف عليها في إطار فترة زمنية استمرت لأقل من سبعة عقود (Nolan: عام 2001، ص15)

أعتقد أن أي محاولة لخلق مجتمع ذي مهارات عالية، والتي تستلزم بوضوح إحداث تغيير على المستوى الجمعي الواسع، من خلال سياسات التعليم والتدريب المهني وحدها، مهما كانت منهجية ومدروسة بجدية، هي محاولة محكوم عليها بالفشل. فالمجتمع الذي نحن بصدده قد ينشأ رغم ذلك ويظلْ على قيد الحياة لبعض الوقت، ولكن على المدى الطويل، عند الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأساسية الأخرى، سيتدهور، وينهار، أو على الأقل، في نهاية المطاف سيقع في أتون معضلة كبيرة مهما كانت الظروف، مثل معضلة "توازن المهارات المنخفضة "(LSE). فيما تبقى من هذا البحث، سأوضح السبب في ذلك الأمر، وسأقوم باستعراض بعض العوامل الرئيسية التي تُشكِّل "النظام البيئي" (ecosystem) - طبقاً للمصطلح الذي استخدمه (Finegold) في كتابه عام 1999م - والمسؤولة عن إيجاد مجتمع قوي ذي مهارات عالية.

في البداية، قد يكون من المفيد القيام بتفكيك السؤال القائل: "إلى أي مدى يمكن إنشاء مجتمع ذي "مهارات عالية" من خلال استخدام سياسة التعليم والتدريب المهني؟". فعبارة "التعليم والتدريب المهني" تشير إلى شيئين: (1) التعليم، (2) التدريب المهني، لذلك نحن نتحدث عن اثنين من الأنشطة الأساسية (التعليم والتدريب) التي يوجد إجماع في كافة أرجاء الدولة على أهمية تأثيرهما. وكلمة "مجتمع" عند الحديث عن "مجتمع ذي مهارات عالية" تنبه على المستوى الجماعي، وتشير إلى مجتمع سكاني بشري، وفي المصطلحات

العرفية المألوفة تشير إلى جموع من الأفراد يعيشون معاً في بلد معين. أما عبارة "مهارات عالية" فتشير بدورها إلى مجموعة من المواهب والقدرات التي يتطلبها سوق العمل للعمل بكفاءة في الصناعات المتقدمة والاقتصادات، مثل مجال تكنولوجيا المعلومات، والتكنولوجيا الحيوية، وتصنيع الطائرات (Kraak et al: عام 2006، ص9). وأخيراً، نأتي إلى الموضوع الهام وهو "السياسة". يمكن وضع سياسة على النطاق الكلي الكبير لتلبي مجموعة ضخمة من الاحتياجات، كما يمكن عمل ذلك على المستوى الوطني أو القاري، أو يمكن وضع تلك السياسة على نطاق صغير لمعالجة المشاكل وتلبية المطالب الخاصة بإحدى الصناعات المعينة، مثلما هو الحال بالنسبة للشركات الفردية والمؤسسات أو حتى بالنسبة لبعض الأسواق، مثل تكنولوجيا المعلومات، والأسواق الخاصة بالمنتجات الصيدلانية. ولكن السياسة في السياق الحالي تتعلق بـ "التعليم والتدريب المهني" التي تعني ضمناً أن أي سياسة فعالة للتعليم والتدريب المهنيين كفيلة بإيجاد مجتمع ذي مهارات عالية يتصف بالمتانة والديمومة. ومن المتوقع أن تعمل تلك السياسة على إحداث تغيير على المستوى الجماعي (أي إيجاد المجتمع المستهدف) من خلال تقديم المهارات العالية (لا المنخفضة)، وهو مع ذلك هدف يتوقف على أسبقية ثقافة التمكين على نطاق واسع.

إن كان التحليل الأخير صحيحاً، فإني أميلُ إلى الاختلاف معه، وذلك لسبب وحيد ومهم: وهو أننا موجودون في عصر يستوجب العناية بـ "مزيج من الظروف" (Kraak et al: عام 2006، ص1) إن كنا نطمع في اقتصاد من شأنه أن يستوعب ويلبي احتياجات مجتمع ذي مهارات عالية قابل للوجود والاستمرار.

من بين الظروف العديدة التي تُشكِّل ذلك المزيج تأتي الثقافة، وهي شرط أساسي. لهذا، أزعُم أن الطابع الأساسي لأنظمة التعليم والتدريب المهني والمجتمعات التي تُولِّدها - سواء كانت مجتمعات ذات مهارات منخفضة، أو عالية، أو ربما حتي مجتمعات تخلو من المهارات - يتشكل إلى حدٍ كبير بفعل البيئة الثقافية المحيطة بنمو تلك الأنظمة. ومن الصعب للغاية - إن لم يكن من

المستحيل - تصوُّر كل من سياسة التعليم والتدريب المهني والمجتمع الذي تكون سماته المميِّزة معزولة تماماً عن أو لا تسمح بنفاذ أي من قوى الثقافة الخفية. ووفقاًلـ (Ken Wilber)، ينتج هذا من إدراك أنه:

"لا توجد الثقافة في الفراغ بشكل منفصل، فكما يرتبط الوعي الفردي بالنماذج المادية الواقعية (مثل الدماغ)، كذلك ترتبط كل المكونات الثقافية بالنماذج المؤسسية الظاهرية المادية ". (2000، ص63)

كلا الطرفين، القائمين على وضع وإدارة سياسة التعليم والتدريب المهني المرجوة من جهة والمستفيدين منها أو المستهدفين بها أو الأفراد من الجهة الأخرى، هم في الواقع من المنتسبين إلى ذات الثقافة المهيمنة في مجتمعهم. فمن نافلة القول إذاً أن الجميع لديهم أنماط مشتركة من التفكير والتصرف التي إما أن تكون مؤازرة للتعلم وتشكيل مهارات عالية أو لا. نتيجة لذلك، يتطور مع مرور الوقت نظام معرفي شبه مغلق، وفقاًلاصطلاح (Gregory Bateson)، حتى تصبح أي محاولة للابتعاد عن بؤرة جذب هذا النظام عرضة للفشل أكثر من النجاح (Bateson: عام 1979، ص48). بالنظر إلى الاعتبارات السابقة، أرى أن (Peter and Papadopoulos: عام 2000، ص11) يدفعان بذكاء نحو إثبات هذا الأمر، وذلك بالتأكيد على ضرورة "التعامل مع المعايير والقيم الموجودة في المجتمع، فضلاً عن المظاهر الصريحة التي تُشكِّل الطبقة الخارجية للثقافة " لتحقيق ثقافة التعلُّم المُجدِي من خلال سياسة التعليم والتدريب المهني على مستوى وطني.

ولالقاء مزيد من الضوء على هذا الجانب، نسوق النموذج الألماني كمثال، فالقدرة على التكيُّف الناجح للنظام الألماني في تشكيل المهارات (Green & Sakamoto: عام 2001، ص88) تدين بكثير من الفضل إلى الثقافة الموجودة التي تُروِّجُ لنظام المؤانسة الاجتماعية التلقائية ولنمو الشراكة نحو مجتمع التعلم (Kearns: عام 2000، ص18). يبدو هذا النموذج مشجعاً، إلَّا أن البعض قد يعترض عليه ويستشهد بنموذج النمو الاقتصادي للنمور الأربعة، والذي يبدو "غير طبيعي" إلى حد ما، للتقليل من دور الثقافة بعيد الأمد وعميق

الأثر، وإلّا - كما يقول البعض على سبيل الجدل الافتراضي - كيف سيمكننا اعتبار المعجزة الآسيوية "معجزة "؟ إن كانت الثقافة الآسيوية لم تشهد أبداً نهضة مدفوعة ذاتياً كالتي حدثت في الغرب؛ وإذا لم يوجد في ذاكرتها الثقافية الظروف الخاصة والمهيئة للتقدم الاقتصادي كتلك التي كانت في العالم الغربي، عندها - كما تستطرد حجة المعارضين - لا يوجد هناك سبب منطقي للدفع بالثقافة باعتبارها العنصر المرجِّح السائد!

عند التسليم بهذه الحجة على علاتها، نجد أنها تشكل مفارقة. ردّي على تلك الحجة يتكون من شقين. **الأول هو** أن اقتصادات النمور الأربعة كان لها ثقافاتها الخاصة، ولكنها كانت "ثقافات طارئة" و"آنية " و"فورية " أثارها إدراك النمور الأربعة المفاجيء في فترة ما بعد الاستعمار بأنه يتعين عليهم منافسة العالم الغربي أو اللحاق به على الأقل. لقد كانت ثقافة وقتية مكثفة جداً، وُجِدت وليدة الموقف لأداء وظيفة معينة ومركّزة. فعلى النقيض من الغرب الذي يرجع بالأساس في نظُم تعليمه وتدريبه المهني ونموه الاقتصادي إلى الأنشطة الاجتماعية والسياسية والثقافية المحلية المختلفة، شهد الموقف الآسيوي أنظمة تعليم وتدريب مهني وضعتها وقادتها الدولة التي تيقظت في نهاية المطاف لعدد من العوامل الخارجية الضاغطة والشائكة، وكان بعض تلك العوامل أحياناً غريباً أو مناقضاً للجو الثقافي العام الذي اتسم وقتها بـ "صفاء اجتماعي تقليدي" محل رعاية المجتمع وعنايته. يقول (Nolan: 2001) مقارناً بين النمور الأربعة وبين الصين والهند في هذا الصدد:

> "شهدت النمور الأربعة الصغيرة نمواً سريعاً، وذلك بفضل مجموعة من الإجراءات التي اتخذتها الدولة، بشكل مباشر أو غير مباشر، إلى جانب الاستفادة من الموقع الجيد، والسياسات الموجَّهة للخارج، في الوقت الذي كانت بلدان أخرى، مثل الهند والصين، تتجه نحو الداخل". (ص15)

لقد كان تأثير مراعاة البعد الثقافي المحلّي بالنسبة للصين والهند جباراً في ابقائهما متجهتين نحو الداخل أكثر من النمور الأربعة. أما النمو الاقتصادي

السريع للنمور الأربعة فقد سبقه ورافقه تنازلات ثقافية عديدة ارتآها المسؤولون وصناع القرار لتسريع وتيرة النموالاقتصادي[3]. أُجريت عام 2011م مقابلة شخصية مع الناشط الاجتماعي التايلاندي (Sulak Sivaraksa)، أجراها معه (Stephen Sackur) في برنامج (HARDtalk) على قناة "BBC"، للوقوف على بعض آرائه التي - كما يقول (Sackur) - جذبت العديد من المؤيدين حول العالم. شملت آراؤه إعادة تقييم النمو الاجتماعي لا من حيث الناتج المحلي الإجمالي (GDP)، ولكن من حيث السعادة الاجتماعية والرضا النفسي. هناك شيء يستحق الوقوف عند هذه الدعوة العلنية للعودة إلى قيمة تقليدية من إحدى الشخصيات الآسيوية المؤثرة. فرغم أن رأيه لم يتجاوز حيز الفكرة، إلا أنها تطالب بشيء قد نُسِي في خضم السعي المستشري نحو النمو الاقتصادي. هذا العنصر المنسي، وهو بيت القصيد هنا، ذو طبيعة ثقافية . إن إهمال هذا العنصر أو تجاوزه ولو بحسن نية كفيل، وبلا مبالغة، بجلب كوارث اجتماعية مدمرة، حتى صك خبراء الاجتماع ودارسو الثقافة لهذه العاقبة مصطلح خاص يُعرف بـ "التخلف الثقافي" Cultural Lag، وهو وضع يعبر عن الصدمة الهائلة التي يتلقاها مجتمع ما من جراء فرض سياسة نمو اقتصادي مرهقة ومفاجئة يُتوقع منه مواكبتها فوراً وباستمرار (Kendall: عام 2007، ص53).

الشق الثاني من الرد على الحجة السابقة هو أن هذه الثقافة ذاتها (أي ثقافة الطوارئ إن صح وصفها) تسببت في عدد منالأعراض الجانبية المستقبلية. وكما قال (Ashton et al: عام 2002) النمور الثلاثة ("سنغافورة"، و"تايوان"، و"كوريا الجنوبية ") تواجه مخاطر تتحدى الدور التقليدي لسياسات تشكيل المهارات التي تقودها الدولة والخاصة بالاقتصادات الآسيوية ذات الآداء العالي. بالنسبة لـ "كوريا الجنوبية"، على سبيل المثال، يقول (Ashton: عام 2002، ص25) ورفاقه أنه في ظل الضغوط الجمَّة لتحقيق اللامركزية والديمقراطية، "هناك دور أقل لوزارة عملاقة حيث تكون الحكومة مضطرة

(3) يحضرني مثال قريب في دولة خليجية غيرت عطلة نهاية الأسبوع من الخميس والجمعة إلى الجمعة والسبت بحجة تحسين الوضع الاقتصادي. (لكن ما الذي تحسن بالفعل أهو الوضع الاقتصادي للبلد - أين المؤشرات؟ - أم الوضع الاقتصادي لمستفيدين معينين؟).

للاعتماد بشكل أكثر على السوق من أجل تنسيق العرض والطلب على التعليم والتدريب." بعبارة أخرى، وعلى النقيض من مجمل تطورات الحالة الغربية، ضحت السياسة الكورية بشيء من الثقافة المحلية وأسملت نفسها لآليات السوق استعجالاً للنمو، وهو ما لا نريد لسياساتنا أن تقع فيه.

من الضروري الإشارة هنا إلى ما أظنه العامل الجوهري في تحديد جدوى أي نظام تعليم وتدريب مهني فعَّال، وبالتالي إمكانية مجتمع ذي مهارات عالية متين وثابت يشكل امتداداً سلساً لذلك النظام. لقد سعيت في إحدى أبحاثي (الكتاب الحالي) حول تحرير مفهوم الثقافة إلى وضع تعريف للثقافة أكثر وضوحاً ونضجاً، وقد سبق ذلك التعريف تقييم للتعريفات الشائعة المستخدمة التي ورد ذكرها في معرض الحديث عن الدراسات السابقة، وبالتالي حاولت قصارى جهدي التوفيق بين التعاريف الموجودة الحالية، وتقديم بعض الحقائق المفقودة بها، ودمج المفاهيم ذات الصلة بين هذه التعاريف. وقبل مناقشة دور الثقافة في تحديد جدوى سياسة التعليم والتدريب المهني التي تهدف إلى إنشاء مجتمع ذي مهارات عالية، يجدر أولا أن نقوم بتعريف الثقافة، فنقول الثقافة في ضوء التعريف المختار هي:

> "أنماط معقدة ولاواعية على الأغلب من الأفكار، والمشاعر، والسلوكيات تُكتسب وتُنقل بالأساس عن طريق الرموز، وتُشكِّل هذه الأنماط جوانب القوة المميِّزة (الإنجازات) وجوانب الضعف المميِّزة (الإخفاقات) لجماعات بشرية في مجتمع ما".

إذاً، يمكن افتراض وجود نماذج ثقافية سائدة داخل كل مجتمع، هذه النماذج إما أن تصنع مواطن القوة أو الضعف المميزة لهذا المجتمع. على سبيل المثال، في المجتمع الذي يوجد فيه تناقضات كبيرة بين النماذج الثقافية المطبقة السائدة في الأماكن خارج العمل وفي الأنشطة اليومية في جهة، وبين النماذج المثالية الإدارية والأنشطة التجارية في المؤسسات داخل العمل، لابد لأي نظام شامل للتعليم والتدريب المهني، إذا كان مُقدَّر له أن ينجح، أن يقوم بكل شيء ممكن لتقليل حجم وتأثير هذه الفجوة. أما القضاء النهائي على هذا التناقض إلى

الأبد فمستحيل من وجهة نظري، وذلك لأنه -كما أوضحت سابقاً فيما يتصل بالجدلية المنضبطة وغير المنضبطة- سيظل النشاط البشري الواعي بشكل دائم في مواجهة النوائب الخفية للواقع الاجتماعي وضغوطه المستترة وغير المتوقعة. بل يجوز لنا القول أن هذا الجانب الجزائي الصعب من الواقع الاجتماعي - لنستطرد قليلا- هو الذي يدفع البشر للتخطيط والعمل بطرق معينة، وبدونه يتوقف الجزء الأكبر من حياة الإنسان على نحو مخيف.

عند استعراض الدراسات المتوفرة المرتبطة بالموضوع، نجد أن (Trompenaars & Hampden-Turner: ص 157) قد أقرا أيضاً بالتأثير الضار والمُعوِّق للتناقض - كما قالا - بين الثقافات المحلية والمطالب التي تطرحها ثقافات الشركات. وقد ألمح (Ashtone and Francis: عام 1996) أيضاً إلى خطر مماثل خلال تقييمهما لـ "مبدأ التوافق"، حيث ناقشا الاتجاهات المثبطة للحد من التناقض وعملا على إحداث "التوافق بين نماذج العلاقة التي يرعاها التعليم النظامي والنماذج اللازمة لأداء فعَّال في سوق العمل الرأسمالي" (ص19). والحق أن مشكلة التناقض هذه ذات طابع مركب، ولكن إذا أردنا توضيح الضرر الأبرز الذي تُحدِثه، فسنجد أنه اتساع الفجوة بين تطلعات الدولة التي تتمثل في سياسات التعليم والتدريب المهني والإصلاحات الاقتصادية وبين الحاجة الوجودية الشخصية لأفراد المجتمع من أجل التعبير عن ذواتهم وتحقيقها في الواقع. (Trompenaars & Hampden-Turner عام 1997، ص175)

من أجل الحفاظ على ثقافة شاملة تؤدي إلى وتتوافق مع المبادئ الأساسية التي توجِّهْ اقتصاد وأنظمة التعليم والتدريب المهني الخاصة بتلك الثقافة، هناك ثلاثة طرق (Three Roads) لتحقيق هذا الغرض يمكن اقترحها هنا. **الطريق الأول** هو أن يبدأ التغيير من أعلى ثم ينتقل إلى أسفل ليشمل جميع المؤسسات الرئيسية وأفراد المجتمع علي اختلافهم. أما **الطريق الثاني** فهو أن يتم التفاوض حول التغيير بين أصحاب المصلحة على مستوى القاعدة (أي القاعدة الشعبية، سوق العمل، النقابات، وغيرها) وصانعي القرار الرئيسيين الموجودين في القمة، أي باختصار ممثلي الدولة، على الرغم من صعوبة تصور ذلك في اقتصاد متحرر للغاية مثل اقتصاد الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تقلّ سلطة الدولة

التقليدية من خلال تمثُّلها في مزيج من الكيانات المختلفة (Lioyd & Payne: عام 2002). أما **الطريق الثالث** فهو وضع خارطة طريق للتغيير بين أفراد الطبقة الوسطى وأصحاب المصلحة على مستوى القاعدة، وهذا عكس الطريق الأول تقريباً. تكمن المشكلة هنا في أنه يكاد يكون من المستحيل تعميم إحدى هذه الخيارات الثلاث باعتبارها السبيل الأفضل دائماً لبناء الاستراتيجية المنشودة. ومع ذلك، على المرء أن يختار. ما يمكن اقتراحه في هذه الحالة هو البحث عن العامل الأكثر حسماً لهذه المسألة في الوقت الراهن، **وفي هذه الحالة نرى أن النظر في الطابع الحالي للاقتصاد العالمي هو أول وآكد الأشياء التي يجب القيام بها قبل اختيار أي من الطرق المذكورة.**

وبما أنه يتعذر في البحث الحالي وضع الأسس التي يمكن أن تقوم بتغيير نظام إحدى الثقافات بأكمله، بما فيه من الدين، والعادات، والرموز، والمعتقدات، والقيم، بحيث يمكن أن يتقبل ويرعى بشكل سلس ثقافة فرعية أخرى من شأنها أن تساعد على إيجاد مجتمع ذي مهارات تعلم عالية، فسيكون البديل العملي هو التركيز على مناقشة مجمل الأوضاع التي يُعتقَد بشكل كبير أنها تعمل على تولُّد أو تعزيز نشوء ثقافة فرعية يكون فيها انعدام وجود مجتمع قوي ذي مهارات عالية أمراً مستبعداً للغاية. والتحقق من صحة وجاهة ومعقولية هذا البديل الأخير بشكل أكبر يتم من خلال تأمل تجربة دول منظمة التعاون والتنمية الخمس (OECD) في اعتمادها وتطبيقها الفعال "لسياسة التعلُّم مدى الحياة" والتي هي اليوم بمثابة "ثقافة التعلم والتدريب الجديدة" (Peter & Papadopoulos: عام 2000، ص10)

من سِمات الاقتصاد العالمي الحالي أنه يتجه لوضع المزيد من التركيز على إحياء اتجاهات التعلم والإتجاهات الاقتصادية التي كان يُعتقَد في السابق أنها معادية للنمو الاقتصادي، ولا سيما "النمو" كما صورته على مدى عقود الكتابات الأمريكية الليبرالية حول الشركات الرأسمالية. في اعتقادي، لا ينبغي النظر إلى سياسة "الطريق الثالث" (Third Way) في المملكة المتحدة باعتبارها فقط رد فعل خاص بالوضع الراهن في "إنجلترا" في مواجهة التغييرات المطلوبة لإصلاح الاقتصاد المحلي، ولكن ينبغي أيضا النظر إليها باعتبارها اتجاهاً

يكتسب زخماً في الاقتصادات الوطنية المختلفة في جميع أنحاء العالم. فمع تركيزها الواضح على نظام شامل يتم فيه ضمان العدالة الاجتماعية (وهو البعد الحيوي الذي طالما أهملته الديمقراطية التقليدية والفكر الليبرالي) إلى جانب ضمان الابداع والتحرك الاقتصادي المرن (Lioyd & Payne: عام 2002)، تظهر ثقافة "الطريق الثالث" لتطابق المعنى العام للطريق الثاني المقترح أعلاه؛ وهوطريق يتحاشى فرض التغيير على المجتمع من أعلى كما أنه لا يُسلم المجتمع لتقلبات الأسواق غير الثابتة، وإنما يحقق التغيير المنشودعبر التفاوض بين الدولة والتابعين لها (أو أفرادها) على كافة المستويات المؤسسية والفردية المؤثرة. وأود هنا أيضاً أن أغتنم هذه الفرصة للقول بأن اتجاه "الطريق الثالث" متوافق أيضا بشكل عام مع النموذج الإسلامي "من حيث دعوته الواضحة للمساءلة السياسية والعدالة الاجتماعية والاقتصادية". (Chapra: عام 2000، ص22)، وهي فرصة سانحة للتكهن بما إن كان كلا النظامين صالحين لإحداث نقطة تحوُّل جذرية في طبيعة الاقتصاد العالمي، خاصة مع قدرة هذين النظامين على تأمين وتعميم التوازن الذي طال انتظاره بين كل من حرية السوق والاحتياجات الاجتماعية والنمو الاقتصادي.

إذاً لا تكمن الفائدة الحقيقية لسياسة "الطريق الثالث" في طبيعتها المنصبَّة على أوروبا، بل في دلالة النهج الأوسع الذي تعبر عنه وفي الآثار المترتبة على تبنِّي هذا النهج. والسمة الجديدة (نسبياً) والأساسية في هذا النهج هي سمة 'الاعتدال': وجود بعض مظاهر الليبرالية، ولكن ليس الليبرالية المطلقة، والاهتمام بالعدالة الاجتماعية (وبالتالي، وجود شيء من الاشتراكية التي تخفف شيئاً من غلواءالرأسمالية)، وأخيراً وجود بعض الرقابة والتنظيم من قبل الدولة. هذا النهج المعتدل، الذي يتم فيه "الإمساك بالعصا من المنتصف" - كما يقول المثل العربي - يزيد من فرص القيام بالمناورة بشكل أفضل في أوقات الأزمات والتغيير المفاجئ. ونقدم هنا هذا التشبيه: إن من يقف في وسط دائرة تكون فرصته للوصول إلى أي نقطة على المحيط في الوقت المناسب أكبر بكثير مِنْ مَنْ "تقطعت به السبل" عند أي نقطة على أطرافها.

في الصفحات السابقة، كي نُلخِّص النقاش الذي قمنا به حتى الآن، ذهبتُ

إلى القول بأن فرص إنشاء مجتمع قوي ذي مهارات عالية تتضاعف إذا، وفقط إذا، تم النظر إلى البعد الثقافي وأُخِذ على محمل الجد من قبل المُكلَّفين بتخطيط ووضع السياسة القومية للتعليم والتدريب المهني، وذكرتُ أيضا أن محاولة تغيير الثقافة في المستوى الكلي أمر غير معقول أو منطقي، نظرا لأن ديناميكياتها خاضعة لقوى الجدلية غير المنضبطة أكبر من خضوعها للتحكم البشري الواعي، ولذا فإن البديل المناسب هو تخطيط سياسة التعليم والتدريب المهني بحيث تقوم بشكل فعَّال ببذر وتنمية بذور ثقافة فرعية مساعدة (على المستوى الجزئي)، وهذه الثقافة الفرعية هي التي تعمل بشكل واقعي على استمرار المشروع الوطني للتعلم مدى الحياة الذي بدوره يخلق الظروف اللازمة لإنتاج ثقافة التعلم والتدريب وتكوين رأس المال الاجتماعي النشط: المؤسسات، والشبكات، والسياسات، والعلاقات، والمعايير التي تُمكِّن أفراد المجتمع من "العمل معاً، وخلق روح التآزر، وبناء الشراكات" (Peter & Papadopoulos: عام 2000، ص14). على وجه العموم، هذه المجموعة من الأوضاع والمتطلبات اللازمة لتحقيق أقصى قدرٍ من فرص خلق ثقافة التعلم والتدريب تأتي كنتيجة طبيعية لحقيقة أن "الحياة الاجتماعية" في أبسط معانيها هي الهدف الأساسي والأسمى في تحديد جدوى نظام التعليم والتدريب المهني الفعَّال الذي يكون الهدف الرئيسي منه هو خلق (أو بشكل أساسي الإسهام في خلق) مجتمع ذي مهارات عالية. وكما يقول (Richard Whitely: عام 1999) يمكن لبعض العوامل الاجتماعية غير الرسمية، مثل "دور صلات القرابة" والخلفيات والهويات العرقية المشتركة أن تقوم بشكل أساسي بتوصيف الطابع الرسمي لنظم التدريب في بلد معين. من منظور عالمي، تلوح في الأفق بعض التحديات الأكثر خطورة، حيث إن منظومة التبعات، والعوامل الخارجية، والعواقب غير المقصودة التي تؤثر على أنظمة التعليم والتدريب المهني في جميع أنحاء العالم تزداد تعقيداً الأن أكثر من أي وقت مضى. على سبيل المثال، وُجِد أن التغير التكنولوجي السريع وتزايد المنافسة الدولية يعملان على إحداث التغيير المستمر لأنظمة المؤسسات. (Felstead & Ashton عام 200، ص 5)، وبالتالي تكون الحكومات مضطرة لمراجعة سياسات التعليم والتدريب المهني الخاصة بها

على مدار الساعة، أو - إذا استلزم الأمر - القيام بإلغائها حتي قبل أن تكون تلك السایاسات قد حققت النتائج المرجوة.

رغم كل هذه العوامل المضنية، لا بد من وجود سياسة معينة واستراتيجية لتنفيذها على أرض الواقع. واستمرارا للمسار العام للحجة التي بدأناها في وقت سابق، يكفي في البحث الحالي التركيز على ما أراه أهم الخطوات والأنشطة الأساسية لأي مشروع يتعلق بالتعليم والتدريب المهني يهدف إلى خلق مجتمع ذي مهارات عالية. لدي اعتقاد بأن أي مجتمع قوي ذي مهارات عالية لن يتحقق إلا من خلال سياسة تعليم وتدريب مهني تتناول بشكل فعَّال مجموعة من العوامل الخارجية الداخلية معاً، فالعوامل الخارجية تشمل، كما أشرنا في وقت سابق، طبيعة السوق العالمية، والمعطيات الجغرافية السياسية (جيوسياسية)، والقوى المحركة للاقتصاد الكلي، بينما تشمل العوامل الداخلية : الثقافة المحلية، والاقتصاد، والسكان، وسوق العمل، والسياسات الداخلية، وطبيعة المؤسسات الرئيسية، وخاصة مؤسسات التعلم والتدريب في البلاد. **تنشأ مشكلة كبيرة حين تفشل سياسة التعليم والتدريب المهني في مراقبة الآليات المهمة التي تحكم طبيعة التفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية.** وهنا نطرح سؤالا : كيف يكون ذلك ممكنا؟ وللإجابة على هذا السؤال، نسوق مثال "سنغافورة". إن الطابع المُميِّز لثقافة الدولة في "سنغافورة"، والذي يُعدُّ إرثاًموضوعاًبشكل مؤقت لإحكام القبضة على بدايات النمو الاقتصادي، يرزح مؤخراً تحت عدة ضغوط بسبب "اقتصاد العالم الذي يزداد تعقيداً" (Keating et al : عام 2002، ص22). هذه إحدى الأمثلة التي يمكن أن تصبح السياسة فيها متغلغلة بشكل عميق في الشؤون الداخلية، ولكنها تُغفِل التحديات الكبيرة التي تفرضها العوامل الخارجية. وفي هذا دليل أيضاً على وجهة نظري السابقة التي تؤكد على أن أخذ طبيعة الاقتصاد العالمي في الاعتبار له أهمية قصوى في تكوين طبيعة أي سياسة وطنية خاصة بالتعليم والتدريب المهني يُناطُ بها تزويد السوق بمجموعة من المهارات المطلوبة. ولكن بالإضافة إلى ما قلناه، يجب الإشارة إلى أن المطالب التي تفرضها طبيعة الاقتصاد العالمي لا تعني التخلي عن المساعي الداخلية لإحداث تغيير من الداخل، واستيراد أنظمة العمل والتدريب الأجنبية الشاملة قد

لا يكون الحل الناجع في كل الأحوال، فعلى الرغم من أن "هناك الكثير من ما يمكن تعلُمه من خلال دراسة أفضل التجارب والخبرات للبلدان الأخرى"، كما يقول (Turbin: عام 2001، ص 109)، إلا أنه "في واقع الأمر، يصعب انسلاخ هذه التجارب والسياسات من الظروف الاجتماعية الأوسع المحيطة بها ومن ثمة يصعب الحصول على نفس النتائج في بيئة مختلفة".

مرة أخرى، حين نتحدث عن "المحاولات الداخلية" (native attempts) و"التغيير من الداخل" (change from within)، لا بد من القول أننا لسنا فقط مهتمين بـ "المستوى السلوكي" المتمثل في المشروعات المحلية التي تُشرف عليها سياسة التعليم والتدريب المهني الوطنية (أو حتى محفظة استثمار المشاريع الكبرى التي تديرها الدولة)، وإنما أيضاًبالسياق الثقافي الأكبر والأوسع نطاقاً وبالتاريخ المحيط والمؤثر في روح أي سياسة بهذا الحجم. والسبب في ضرورة الانتباه إلى هذه الملاحظة على الدوام هو أن التعلم والتدريب كمظاهر سلوكية بشرية في المقام الأول لا يجب النظر إليها أو تعريفهما بأنهما شكل من أشكال المنتجات أو الخدمات. صحيح أن المحصلة النهائية للتعلم والتدريب قد تتبلور في نهاية المطاف في شكل مادي (أي في شكل منتجات) وبعض من أنظمة العمل (أي الخدمات)، ولكن العمليات والسمات التي تُميِّز طبيعتهما هي معرفية وعاطفية. وهذه الحقيقة تشكل بعض الآثار الجوهرية التي حتما لها تداعيات على طبيعة ومسار أي سياسة خاصة بالتعليم والتدريب المهني تهدف إلى النظر في جميع المتغيرات المحتملة التي تؤثر في إمكانية إيجاد مجتمع ذي مهارات عالية. هناك دراسة حديثة قام بها (Cunha and Heckman: عام 2007)، بعنوان "تكنولوجيا تشكيل المهارات" (Technology of Skill Formation) تُظهِر إمكانية هذا الأمر. فقد أصبح من الثابت على نحو مُطَّرد لم يحدث من قبل أن التجربة والخبرة الإنسانية - على الأقل باعتبارها مخزون لا ينتهي من الإمكانيات المعرفية وغير المعرفية - هي شيء معقد للغاية، وهذا بحسب اعتقادي يؤدي إلى إثراء طبيعة البشر الذكية الفريدة بشكل كبير، وهو ذات الأمر الذي اضْطر "داروين" منذ زمن بعيد لأن يتساءل ويكتب:

"...هذه الاختراعات العديدة، التي بفضلها ارتقى الإنسان من أدنى

وأبسط الأحوال ووصل إلي مرحلة التفوق الكبير، هي نتائج مباشرة لتطور قدراته على الملاحظة، والتذكر، والفضول، والتخيل، والعقل. ولهذا، لا أستطيع فهم كيف أن السيد "والاس" يقول بأن "الانتقاء الطبيعي استطاع أن يهب الإنسان البدائي ذلك العقل الذي يتفوق قليلاً على عقل القرد" (2004، ص 68).

تُظهِر النتائج العديدة للدراسات الحديثة أن الفصل التقليدي بين الطبيعة والتنشئة قد فقد الكثير من مصداقيته مع ظهور النماذج التي تؤيد الإمكانات البشرية المعرفية وغير المعرفية التي يُنظر إليها باعتبارها وحدة تفاعلية متكاملة (Cunha and Heckman: 2007، ص32). والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما العلاقة بين هذا الأمر والخطط التعليمية/التدريبية التي تُركِّز على الاستراتيجية وتستند إلي السياسة من أجل إنشاء مجتمع قوي ذي مهارات عالية ؟ الجواب على هذا السؤال ذو شقين: **الشق الأول**، يجب التذكير بالصلة بين النقاش الحالي والتأثير واسع النطاق للثقافة التي تضم مجموعة كبيرة من العوامل المتنوعة، بدءاً من الميول النفسية (مثل عادات التعلم، والمواقف الشخصية) ووصولاً إلى التوجهات المؤسسية (مثل وضع السياسات، نظم الأعمال/الإدارة) والمعايير الاجتماعية، والقيم الدينية. أما **الشق الثاني، وهو الأهم**، فهو أن الوقت قد حان للاعتراف الصريح بالأثر الحاسم لتنمية الطفل - سواء في السياقات الاجتماعية ككل أو عبر القنوات المؤسسية الرسمية - على المحصلة النهائية التي تنتج بصورة رئيسية عن التفاعل بين تشكيل المهارات وسوق العمل والاقتصاد. **والمتغير الذي يهمني هنا بالدرجة الأولى هو متغير تشكيل المهارات، ومن وجهة نظر معينة جديرة بالاهتمام هذا المتغير تحديداً هو: "تنمية الطفل".** في هذا الصدد، نجد أن أهمية الدراسة التي أجراها (Cunha and Heckman: عام 2007) ذات دلالة خاصة هنا، فالمسار العام لحُجَّتهما يبدأ من الفرضية القائلة أنه تمشياً مع مجموعة من الدراسات الأخرى، تتأثر تطلعات الأطفال وخياراتهم التعليمية بشكل كبير بـ "الأسرة، والموارد الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والثقافية"، وهي مجموعة من العوامل المترابطة التي تقوم على المدى الطويل بتوجيه الفرد لاكتساب مهارات معينة وتُعِدُّه لأن يتكون لديه ميل نحو

بعض المِهن أو المسارات التعليمية دون أخرى. (Mullar & Jacob: عام 2008، ص 136)؛ و(Cunha and Heckman عام 2007، ص 35). بالاعتماد على الأدلة المتوفرة، يري الباحثان أن الأفراد في كل مرحلة عمرية يتكون لديهم مجموعة من المهارات تتراوح بين القدرات المعرفية المحضة (مثل حاصل الذكاء) IQ والقدرات غير المعرفية (مثل الدافع، وضبط النفس، والنفور من المخاطرة). هذه المهارات، كما لاحظ (Cuhna and Heckman) "تستخدم مع معايير مختلفة فى مهام مختلفة في سوق العمل وفي الحياة الاجتماعية بشكل عام" (Cuhna and Heckman: عام 2007، ص35). ولما كانت "المهارات المكتسبة في إحدى المراحل تستمر إلى مراحل مستقبلية"، وكان مخزون المهارات المعرفية الأعلى في إحدى المراحل يزيد بشكل كبير مخزون المهارات المعرفية في مرحلة تالية (Cuhna and Heckman: عام 2007، ص35)، عبر المؤلفان عن دعمهما لتطوير تكنولوجيا (أي سياسة واستراتيجية) الاستثمار في الطفولة المبكرة التي لا تتوقف عند المراحل الأولى، لكن تستمر أيضاً في دعم وتقوية قاعدة الاستثمار إلى مرحلة سن البلوغ، وذلك كي يكون الاستثمار في المرحلة المبكرة منتجاً ومفيداً (Cuhna and Heckman: عام 2007، ص35). "ويستند دعم الباحثين لمثل هذه التكنولوجيا على إدراك أن "المهارات هي أدوات التعزيز والتقوية الذاتية والإخصاب التهجيني"، وقد ذكرا مثال "الأمن العاطفي" (emotional security) الذي يعمل تحصيله المبكر - وفقاً لعدة دراسات - على "تعزيز ميل الطفل نحو البحث والاستكشاف، وزيادة التعلم النشط للمهارات المعرفية " (Cuhna and Heckman: عام 2007، ص35)، مع تحفظي النسبي على أن الباحثين توصلا إلى هذا الاستنتاج من خلال الدراسات التي أجريت على بعض أنواع الحيوانات. لكن الاستنتاج الذي له أهمية هنا، حين يُنظر إليه في مقابل الخلفية الثقافية العريضة التي تناولناها في وقت سابق، هو أن سياسات التعليم والتدريب المهني لا يجب النظر إليها بعد الآن باعتبارها مهمة سهلة ومباشرة، الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى التراخي والتهاون في القيام بالمسؤولية، سواء عن قصد أو غير قصد. يجب الآن على الحكومات وصنَّاع القرار الرئيسيين، أكثر من أي وقت مضى، أن يأخذوا تعقيدات الواقع

الاجتماعي والطبيعي في الاعتبار، وان يستوعبوها بطريقة تجعل التعلم والتدريب يؤديان إلى النمو الاجتماعي والتقدم الاقتصادي معاً، لا التقدم الاقتصادي فحسب. في الواقع، يمكن الذهاب إلى حد القول بأن العالَم أصبح على درجة من التعقيد والتأثر الشديد بالظروف المتناهية في الدقة، حتى أن أي محاولة لتشكيل مجتمع ثابت ذي مهارات عالية من خلال سياسة تعليم وتدريب مهني واضحة المعالم أمرٌ أقرب إلى الحلم منه إلى الهدف القابل للتحقيق، ولكنه ليس مستحيلا.

المراجع :

- Ashton, D. et al., 2002. The Evolution of Education and Training Strategies in Singapore, Taiwan, and S. Korea: a development model of skill formation. *Journal of Education and Work*, Vol. 15, No. 1.
- Ashton, D. et al., 2000. Towards a Framework for Comparative Analysis of National Systems for Skill Formation. *International Journal of Training and Development*, Vol. 4, No. 1, p. 8-25.
- Ashton, D. & Green, F., 1996. Education, Training, and Industrialized Economies. In *Education, Training, and the Global Economy*, Cheltenham: Edward Elagr, p. 11-21.
- Bateson, G., 1979. *Mind & Nature: A Necessary Unity*. E.P. Dutton, New York.
- Chapra, M., 2000. Is It Necessary to Have Islamic Economics? *Journal of Socio-Economics*; 29, p. 21-37.
- Cunha, F. & Heckman, J., 2007. The Technology of Skill Formation. *The American Economic Review*, Vol. 97, No. 2, p. 31-47.
- Darwin, C., 2004. *The Descent of Man*. Penguin Classics, p. 68.
- Felstead, A. & Ashton, D., 2000. Tracing the Link: Organizational Structures and Skill Demands. *Human Resource Management Journal*, Vol. 10, No. 3, p. 5-21.
- Finegold, D., 1999. Creating Self-Sustaining, High-Skill Ecosystems. *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 15, No. 1.
- Green, A., & Sakamoto, A., 2001. Policy Arguments for High Skills. In *High Skills*. Oxford, Oxford University Press.
- HARDtalk, 2011. [Sulak Sivaraksa: Happiness Lies 'Beyond GDP'] BBC,*Tue, 28 Jun 2011*.
- Kearns, p. & Papadopoulos, G., 2000. *Building a Learning and Training Culture: the Experience of Five OECD Countries*, NCVER.
- Keating, J., et al., 2002. VET Systems in an International Perspective. In *Comparative Study of Vocational Education and Training Systems: National Vocational Education and Training Systems across Three Regions under Pressure of Change*, Australia: NCVER.
- Kendall, D. 2007.*Sociology in our Times*, Thomson Wadswroth.
- Kraak, A. et al., 2006. *Debating High Skills and Joined-Up Policy*, HSRC Press, South Africa, Cape Town.
- Lloyd, C. & Payne, J., 2002. In Search of a High Skills Society: Some Reflections on Current Visions. *SKOPE*, Paper No. 32, University of Warwick.
- Muller, W. & Jacob, M., 2008. Qualifications and the Returns to Training Across the Life Course. In Mayer, K. & Solga, H., ed. *Skill Formation: Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*, Cambridge University Press.
- Nolan, P., 2001. Lessons from Historical experiences. In *China and the Global Economy: National Champions, Industrial Policy and Big Business Revolution*, Basingstoke: Palgrave.
- Norbert, E. 2000. *The Civilizing Process*. Blackwell, p. 230.
- O'Brien, P. 1999. Islamic Civilization's Role in the Waning of the European Middle Ages. *The Medieval History Journal*, 2; 387.

- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C.,1997. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, Nicholas Brealey Publishing, London.
- Turbin, J., 2001. Policy Borrowing: Lessons from European Attempts to Transfer Training Practices. *International Journal of Training & Development*, Vol. 5, No. 2, p. 96-111.
- Whitley, R., 1999. The Social Structuring of Work Systems. In *Divergent Capitalisms: The Social Structuring and Change of Business Systems*, Oxford University Press.
- Wilber, K.,2000. *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*, Shambhala, Boston & London.

الفصل الثامن

استخدام لُغويات المتون في تقييم منهج 'تشومسكي' المعرفي في البحوث اللغوية

تقديم

القول بأن 'تشومسكي' يُعد نقطة تحوُّل في دراسة اللغة هو حقيقة لا يمكن إنكارها، ورغم وفرة الدراسات المثيرة للاهتمام، لا يمكنني القيام بشرح جهوده وإسهاماته، لأن ذلك يقع خارج ما أريد التركيز عليه في هذا البحث. وما أنوي مناقشته في هذا البحث هو منهج 'تشومسكي' المعرفي في دراساته حول اللغة. وأنا هنا لا أفترض أن يكون شرحي حصرياً وشاملا، لأن هذا يمكن القيام به في مقال آخر مطول، أو حتى في مجلدات ضخام. في هذا البحث سأتناول العنوان المذكور في جزئين، **الأول**: مناقشة جذور أفكار 'تشومسكي' في الأسس الفلسفية، **والثاني**: تحليل ومعالجة هذه الأفكار بالمقارنة مع الطبيعة المعرفية لدراسة وتحقيق 'لغويات المتون'[1].

القسم الأول: جذور أفكار 'تشومسكي' في الأسس الفلسفية:

يمكن للقارئ المتعلم استشعار قدر كبير من الخطاب الفلسفي في شرح 'تشومسكي' حول طبيعة اللغة البشرية. وأود أولاً هنا أن أسلِّط الضوء على

---

(1) ترجم البعلبكي "corpus" في (معجم المصطلحات اللغوية) إلى "متن" وعرّفه بأنه: "عيّنة البحث اللغوي، مادة، مادة لغوية، مدونة. مجموعة المواد اللغوية المدونة - إما بالكتابة العادية أو الصوتية - بغرض الدراسة والتحليل، والتي تشكّل بنية اللغة بعينها". (المؤلف).

الفكرة الفلسفية الرئيسية التي شكَّلت وصف 'تشومسكي' لطبيعة اللغة البشرية، وهي الفكرة المنبثقة من المدرسة العقلانية الديكارتية .، نسبة إلى رينيه ديكارت.

اللغويات الديكارتية والعقلانية :

ظهرت المحاولات الأولى لطرح تفسير فلسفي تقليدي للبحث والتحقيق اللغوي في كتاب 'تشومسكي' الهام 'اللغويات الديكارتية' (Cartesian Linguistics) (2002) الذي نُشر للمرة الأولى في عام 1966. لذا، سيكون من المفيد دراسة أفكار 'ديكارت' من منظورين، **الأول**: منهج 'ديكارت' الشامل في وصف طبيعة المعرفة البشرية، **والثاني**: منهج 'ديكارت' في وصف طبيعة المعرفة اللغوية .

يعتقد 'ديكارت' أن معرفتنا بالعالم من حولنا يتم اكتسابها عن طريق العقل (Magee، 2001). ويقول (Magee: 2001، ص88) في هذه الصدد: "كان 'ديكارت' شخصية رئيسية في إقناع الغرب أن اليقين موجود في معرفتنا بالعالم".

ولذلك، يبدو أن هناك إشارة تأكيدية للعقل كمصدر موثوق لبعض المعارف عن العالم، وهذا ليس محل إشكال حقيقي في الجملة. وبعبارة أخرى، يجب أن نكون على استعداد لمنح قدراتنا الحدسية المصداقية التي لا تشوبها شائبة، وذلك لأن 'ديكارت' يرى أن الملاحظة المباشرة من شأنها أن تخدعنا كثيراً (Magee، 2001: ص86)

ولكن هل يصدق هذا بإطلاقه على المعرفة اللغوية؟

في اعتماده علي التفسير الديكارتي للغة البشر، استهل 'تشومسكي' كتابه 'اللغويات الديكارتية' (Cartesian Linguistics) (2002: ص: 70) بفصلٍ عنوانه: 'الجانب الإبداعي في استخدام اللغة' (Creative Aspect of Language Use)، وتوصَّل إلى استنتاج مفاده: "تظهر إمكانيات الفكر والخيال التي لا حدود لها في الجانب الإبداعي لاستخدام اللغة".

وبالتالي، يرى 'تشومسكي' أن اللغة "إبداعية" وأنها انعكاس لـ "الخيال". وقد كرَّر 'تشومسكي' نفس الرأي في عام (1988). كان لهذا

الموقف أثَّراً كبيراً في دراسات وأبحاث 'تشومسكي' اللغوية، وأدَّى أحياناً بالبعض إلى الاعتقاد بأن اللغة لا تختلف كثيراً عن صور متنوعة لبعض الأشياء، مثل "الأفكار الخضراء عديمة اللون تنام بغضب" (Colorless green ideas sleep furiously).[2] إلى جانب ذلك، نظراً لأن 'الإبداع' (creativity) و'الخيال' (imagination) من خصائص العقل، لماذا إذاً - من المنظور الديكارتي - لا نقبل الاستنتاج الذي توصَّل إليه 'تشومسكي' حول طبيعة اللغة باعتبارها يقينية؟

من منظور آخر، من المثير للاهتمام أن نعرف أن 'الرياضيات الديكارتية' كانت خطاً رئيسياً للفكر في المذهب العقلاني، وتُعتبر العمود الفقري لليقين النهائي في فلسفة 'ديكارت' (Magee، 2001، ص84، 86). والشي الأكثر إثارة للاهتمام هنا هو أنَّ 'تشومسكي' كان أيضاً يقدِّر العقلانية الرياضية وآثارها بعيدة المدى على وصف طبيعة المعرفة اللغوية .

على سبيل المثال، طرح 'تشومسكي' في هذا الصدد قصة 'سقراط' مع الغلام غير المتعلم، حيث يقول:

> "في حوار 'مينو' (Meno)[3] يُثبت 'سقراط' أن الغلام غير المتعلم علي دراية بمبادئ الهندسة عبر إرشاده من خلال سلسلة من الأسئلة لاكتشاف النظريات الهندسة. هذه التجربة تثير المشكلة التي لا تزال قائمة إلى الآن: كيف استطاع الغلام التوصل إلي الحقائق الهندسية دون تعليم أو معلومات؟" (Chomsky: 1988، ص: 4)

ومن خلال قيامه بدمج العقلانية السقراطية مع الديكارتية، يبدو أن 'تشومسكي' لديه قناعة أن بعض أجزاء من معارفنا، ولا سيما معرفة اللغة، فطرية وموروثة بيولوجياً (Botha، ص: 16). أما وقد قلنا هذا، يجب الانتباه

---

(2) "الأفكار الخضراء عديمة اللون تنام بغضب" هي جملة من تأليف 'نعوم تشومسكي' في كتابه عام 1957 "البنى النحوية " كمثال على الجملة التي قد تكون صحيحة نحوياً، ولكن ليس لها معنى لغوياً أو دلالياً. (المترجم)

(3) هو الحوار السقراطي الذي كتبه أفلاطون. هذا الحوار يحاول تحديد تعريف الفضيلة بشكل عام، بدلاً من تعريف فضائل معينة، مثل العدل أو الاعتدال وضبط النفس. (المترجم).

هنا إلى أنني لا أحاول طرح أية آراء شخصية حول الاستنتاج الأخير الذي توصل إليه 'تشومسكي'. وستتضح آرائي الشخصية بشكل أكثر للقارئ في القسم التالي، بعنوان: 'المنهج المعرفي' عند تشومسكي ودراسته في ضوء 'لغويات المتون' (Corpus Linguistics).

والجانب الآخر من جوانب البحث والتحقيق حيث تظهر العقلانية صراحة بشكل رسمي هو كتاب 'تشومسكي' في علم نحو اللغة واثنين من مفاهيم قواعد اللغة التوليدية والنحو التحويلي. ورغم أنني قد أشرتُ في وقت سابق إلى أن 'تشومسكي' لم يصرح أبداً بأن المعارف الرياضية والمعارف اللغوية متكافئة، إلا أن 'تشومسكي' قد وظف الرموز الحسابية والمنطقية لوصف البنية اللغوية (Chomsky، 1971، ص: 46، 62، 112).

من هذا المنظور، بالإضافة إلى وصف اللغة بأنها "إبداعية " و"تخيلية"، يبدو أن اللغة يمكن أيضاً أن تكون منطقية وشبه رياضية، وبالتالي، فهي قابلة لـضرب من "التنبؤ" الثابت. وهذه مشكلة في حدّ ذاتها، وذلك لأنه من الصعب تصوُّر اللغة في كونها إبداعية وتخيلية بشكل غير محدود، وبالتالي "لا يمكن التنبؤ بها"، من جهة، بينما تكون ثابتة منطقياً، وبالتالي "يمكن التنبؤ بها"، من جهة أخرى.

ربما كان هناك نوع من التوفيق المحتمل يدور في خُلد 'تشومسكي' وهو فكرة البنية العميقة / السطحية (*deep/surface* structure notion) (Chomsky، 1965، ص: 16؛ Cook & Newson:1996، ص: 41). في هذا النموذج، يمكن الربط بين العمليات المنطقية وشبه الرياضية من جهة وما أطلق عليه 'تشومسكي' (Chomsky، 1965: ص16) 'المُكوِّن النحوي' (syntactic component) لقواعد اللغة. هذا المُكوِّن، كما يدَّعي تشومسكي، هو المسؤول عن توليد البنية العميقة التي تُحدد التفسير الدلالي لقواعد اللغة وتوليد البنية السطحية التي تُحدد التفسير اللفظي لتلك القواعد. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: لماذا ننسب منطقية العملية (logicality of process) للمُكوِّن النحوي على وجه الخصوص؟ لماذا لا ننسبه لمستوى آخر من قواعد اللغة ؟ هذا سؤال جدير بأن يُطرح، لأن من شأنه أن يعيد تعريف المنطق نفسه على أسس مختلفة.

ذكرتُ في وقت سابق استخدام الوصف المنطقي واللغة شبه الرياضية للبحث في دور البناء النحوي في تفسير البنية اللغوية. وهذا، كما أشرتُ، أمر واضح في كتاب 'تشومسكي' (1971، ص46، 62، 112) وكتابه الآخر (1965، ص91-94)، حيث لا يمكن أن تعزب رموز المنطق ورموز الجبر الرياضية عن ملاحظة القارىء.

بعد أن قمنا بكشف مجمل عن المنهج العام للبحث في اللغويات عند 'تشومسكي'، ننتقل الآن إلى القسم التالي لدراسة هذا المنهج في ضوء 'لغويات المتون' (corpus linguistics). بعدها، سنطرح استنتاجاً يلخص ويبلور الأفكار والملاحظات المختلفة التي قد تنشأ من وضع وجهتي النظر جنبا إلى جنب.

القسم الثاني: المنهج المعرفي عند 'تشومسكي' ودراسته في ضوء 'لغويات المتون':

تقوم 'لغويات المتون' بدراسة اللغة من منظور مختلف أو، كما يمكن القول، مختلف اختلافاً جذرياً عن ذلك الموجود في لغويات 'تشومسكي.'في 'لغويات المتون' (corpus linguistics)، يهتم العلماء والباحثون بالتأكيد على الجانب الاستعمالي الواقعي اللغة. ويقول (Biber et al. : 2002، ص1) أن اللغويين في 'لغويات المتون':

> "يبحثون في كيفية قيام المتحدثين والكُتَّاب باستغلال موارد لغتهم. فبدلاً من النظر إلى ما هو ممكن من الناحية النظرية في اللغة، فإننا ندرس اللغة الفعلية المستخدمة في النصوص التي تحدث بشكل طبيعي"[4].

وهذا مفارق تقريباً لمنهج 'تشومسكي' في البحث والتحقيق اللغوي، وذلك لأنه بالنسبة لـ 'تشومسكي'، كما يبين (Carter)، اللغة هي: "ظاهرة بيولوجية

---

(4) يمكن اعتبار المدرسة النحوية الكوفية المؤسسة على التتبع والاستقراء والاستعمال والسماع المقابل الأقرب إلى روح لغويات المتون من المدرسة النحوية البصرية التي تعول كثيراً على القياس. (المؤلف).

ومعرفية، ويجب دراستها عن طريق المنهجيات التي تثق في وتعتمد على حدس الباحث" . (Sinclair : 2004، ص2)

تسعى 'لغويات المتون' إلى الإجابة عن قائمة طويلة من الأسئلة التي ليس لها إجابات، والتي لم تعالجها لغويات 'تشومسكي' أو تعرضت لها بشكل قاصر. وعلى وجه العموم، يرجع فشل'تشومسكي'في هذا الصدد إلي الاعتماد المحض على العقلانية الديكارتية والولاء شبه التام للإيحاءات النابعة من 'المثالية الأفلاطونية' (Platonic Idealism) باعتبارها الطرق والمناهج المعرفية الأقرب موثوقية إلى جوهر وكينونة البحوث والدراسات اللغوية. ولم يترك هذا سوى مساحة محدودة، إن كان هناك من مساحة على الإطلاق، للمذهب التجريبي الرصدي. فبعض المصطلحات والعبارات مثل "ملاحظة " (observation)، "تحليل البيانات الأصيلة " (analysis of authentic data)، و"استكشاف الأمثلة اللغوية الحقيقية " (exploring real linguistic instances) تصبح في بعض الأحيان لعنة علي لغويات 'تشومسكي.' ومن المفارقات، أن 'تشومسكي' (1988، ص: 8) لا يزال متفائلاً بشأن استيعاب منهجه "الذهني" (mentalist) في العلوم الفيزيائية. وما لم يكن 'تشومسكي' يسعى للوصول إلى شيء مبتكر وموغل في الغرابة، فمن الصعب جداً تصور أن هناك طريقة معرفية جديدة تماماً وغير مسبوقة كلياً في البحوث الإنسانية.

مناقشة إطار البحث والتحقيق عند 'تشومسكي':

يتبع 'تشومسكي' في كتابه (1988، ص3) خطاً في البحث والتحقيق يبدأ من 'المجرد' (abstract) وينتهي بـ 'المادي الملموس' (concrete). ويوضح الرسم التالي البسيط هذه الحالة:

البحث في نظام المعرفة اللغوية و/ أو البحث في ذهن أو دماغ متعلم أو متحدث اللغة.

⇓

البحث في كيفية نشوء هذا النظام الخاص بالمعرفة اللغوية في الذهن أو الدماغ.

⇓

البحث في كيفية وضع هذه المعرفة لاستخدامها في الكلام

وعلى العكس مما سبق، يعتمد اللغويون في 'لغويات المتون' إطاراً يبدأ من المادي الملموس ويسير نحو المجرد، من البيانات إلى الاستنتاج.ويوجد هنا ملحظ خفيّ، ألا وهو أننا إذا بدأنا من الأسفل (أي من المادي المحسوس) واتجهنا نحو الأعلى (أي المجرد)، فمن المرجح عندها أن نمضي بأسلوب أكثر هرمية من الناحية المنطقية. وبهذه الطريقة، ننطلق مما نحن على يقين به ونتجه نحو ما لسنا على يقين به. وبهذا يبدو الإطار علي النحو التالي:

البحث في نظام المعرفة اللغوية و/ أو البحث في ذهن أو دماغ متعلم أو متحدث اللغة

⇑

البحث في كيفية نشوء هذ النظام الخاص بالمعرفة اللغوية في الذهن أو الدماغ

⇑

البحث في كيفية وضع هذه المعرفة لاستخدامها في الكلام

يمكن للقارئ أن يرى نهجين مختلفين، نُطلِق على الأول (وهو نهج تشومسكي) 'النهج الاستدلالي' (Deductive approach)، بينما نطلق علي النهج الأخير 'النهج الاستقرائي' (inductive approach) (Bird، 2003: ص10-13.)

تنطلق لغويات 'تشومسكي' من بعض الافتراضات في الذهن حول اللغة وتقوم بتعميم هذه الافتراضات قبل أن تشرع بالفعل في بحث وتحقيق ما يحدث على وجه الحقيقة. وكما سنرى في الأمثلة التالية، هذا الانحياز القوي نحو الحدس والبديهيات (intuitions) في موضوع دراسة اللغة يثير العديد من المشاكل. وقد تكون الطريقة الاستدلالية مفيدة (وأحياناً تكون مفيدة بلا شك) في معالجة المسلَّمات الرياضية، مثل طبيعة الأرقام ووجودها في الواقع، ولكن عندما يتعلق الأمر باللغة كسلوك إنساني لفهم العالم وتركيبه أو تمثيله في آن معاً، فإن الأمور تصبح مختلفة للغاية، ويبدو أن 'الاستدلال' (deduction)، و'مذهب الحدس' (intuitionism) والمنهج 'الذهني' (mentalism) يشكفون عن بعض أوجه القصور الخطيرة في البحث والتحقيق اللغوي. فالسؤال عن أين وكيف تم تصنيف المعرفة اللغوية من الناحية الوجودية قد خلق مشكلة تترتب على اختيار إطار التفسير الأفضل بشكل كاف.

تكشف المتون (Corpora) الطبيعة الديناميكية للغة، التي تعتبر متغيرة باستمرار، وذلك لأن اللغة حية على أكثر من مستوى. وليست المعرفة الثابتة وحدها هي التي يتم تفسيرها على نحو أفضل وأوضح عن طريق مجموعة محدودة من الافتراضات التي يمكن تعميمها، فتلك هي السمة التي تجعل البشر في الحقيقة عنصرا فريدا يتمتع بالذكاء والفطنة، وذلك بالمقارنة مع أنواع المخلوقات الأخرى، أو في أحسن الظروف، بالمقارنة مع أجهزة الذكاء الاصطناعي التي تتبع نظاماً خوارزمياً مثلاً.

وفي هذا الصدد، سيكون من المفيد النظر في بعض الأمثلة "الحقيقية". فكلنا قد يكون، في وقت ما من حياته، سمع بعبارة:

"جعل فلان الأمر واضحاً" (X made it plain Y)

ماذا تعني هذه العبارة ؟ كيف يتم استخدامها؟ وماذا تفيدنا عن الدماغ البشري، أو بصورة أكثر تجريدية، عن المعرفة اللغوية؟

يمكن لأي شخص تقديم إجابة معينة، ولكن، تلك الإجابة ستكون حدسية إلى حد كبيَر. وبهذه الطريقة سينتهي بنا الأمر بتقديم عشرات أو ربما المئات من

الإجابات المختلفة. ولكن، هل يعني هذا أن هناك إجابات معينة فقط هي الصحيحة؟ الجواب علي هذا السؤال هو: "لا"، وإحدى الطرق المفيدة لإقرار جميع الاجابات الممكنة هي تجميع، على الأقل على وجه التقريب، جميع الحالات الممكنة لهذه العبارة المذكورة معاً في مجموعة.

في الملحق (1.1) الموجود في نهاية هذا البحث، هناك مجموعة متوافقة من مختلف الأمثلة الممكنة الأصيلة التي قد تظهر فيها تلك العبارة.

وبالنظر في هذا التوافق، يمكن أن نرى أن عبارة "جعل فلان الأمر واضحاً" تستخدم دائماً بشكل متزايد في سياق يمثِّل فيه أحد الأطراف موقف القوة والسيطرة، بينما يمثل الطرف الآخر موقف الضعف والخضوع. وبمناسبة الحديث عن هذا الجانب، لابد من لفت الانتباه هنا إلى أن لغويات 'تشومسكي' التقليدية لا تعترف بمثل هذه الدقائق اللغوية (وربما غير اللغوية!).

وهناك ملاحظة أخرى مثيرة للاهتمام، وهي أن "جعل فلان الأمر واضحاً" تستخدم بشكل دائم مع صيغة "الغائب" (third person) وفي جمل "الكلام غير المباشر" (Indirect Speech). وهذا يعني أنه من المستغرب قليلاً التعبير عن نفس الدور في الكلام المباشر والجمل المرتبطة بصيغة المتكلم أو المخاطب. وقد يكون هذا مثالاً لكيفية قيام الوظائف اللغوية الأساسية بتحديد أو على الأقل استحضار بعض الأساليب النحوية الخاصة وليس العكس.

ويمكن أن نرى أن كل الأمثلة تقريباً التي تضمنت "جعل فلان الأمر واضحاً" تقع مترابطة مع جملة الصلة المكونة من "أن + تكملة الجملة" (that + complement). ولذا، يمكن القول أن "جعل فلان الأمر واضحاً" تتلازم في الحدوث مع "أن" (that) كمفردة لغوية، كما ترتبط مع "ضمير الغائب"، و"الكلام غير المباشر"، و"جملة الصلة" (that + complement) كصيغ نحوية. **وقد يكون قد أحد الأمثلة التي توضح أن "المفردة" (lexicon) لها دور كبير وجوهري في تحديد اختيار قواعد اللغة وليس العكس.**

نرى الآن كيف يمكن أن يكون للمفردة اللغوية تأثير على البنية النحوية العامة للجملة المستخدمة داخلها. في الواقع، يبدو أن هناك إشارة لهذا الأثر في

أحد مبادئ 'تشومسكي'، وهي ما أسماه بـ 'مبدأ الإسقاط' (projection principle). وكما ذكر (Cook & Newson : 1996، ص: 19)، يمكن تعريفه بأنه: "خصائص المداخل المعجمية التي يتم إسقاطها على البناء النحوي للجملة".

لا تعتبر لغويات 'تشومسكي' الجملة التالية : "سأوضِّح أنَّ أستاذي يؤدي المهمة علي أكمل وجه" (I will make it plain that my teacher does the task properly) مقبولة فقط من الناحية النحوية ولكن أيضاً صحيحة من الناحية الدلالية. ومع ذلك، الجزء الخفي هنا هو أن هذا الاستخدام يمكن اعتباره شذوذاً لغوياً عند من تكون اللغة الإنجليزية لغته الأم، وقد يكون 'تشومسكي' نفسه من بين هؤلاء!

الآن، هذا هو الموضع الذي يؤتي فيه المذهب التجريبي (empiricism) ثماره في دراسة اللغة. من ناحية أخرى، هذا هو الموضع الذي تخشّبت فيه 'عقلانية' أو 'ذهنية' 'تشومسكي' فتوقفت فيه عن التقدم والتطور. ومن خلال تحليل الخطاب الأصيل، نلاحظ وجود ميزة هامة حول استخدام اللغة، وهي في المقام الأول ميزة وظيفية هادفة علي المستوى الاجتماعي. وفي الكتابات اللاحقة، وجد 'تشومسكي' أنه من الصعب إغفال هذه الحقيقة، ومن ثم كان عليه تعديل نموذجه وإدخال مصطلح "القدرة التداولية" (pragmatic competence) (Cook & Newson:1996، ص23).

وبناء على ذلك، يشير (Sinclair : 2004، ص55) إلى أحد أوجه القصور في لغويات 'تشومسكي'، فيقول:

> "وقد أظهرت الكتابات في اللغويات التداولية (pragmatics) أنه من الصعب تقديم كافة تفاصيل الاشتقاقات في النموذج التوليدي التحويلي؛ ومع ذلك، هذا أمر متوقع بصفة عامة، حيث إن النموذج يُقيد نفسه بالمستوى المستقل، ولا يسمح بأي تمييز بين المشاركين، ولا يوجد به ديناميكية، كما أنه لا يقدم أي تفسير حول حاجة الناس للتحدث مع بعضهم البعض".

من بين الأمثلة العديدة، تكشف 'المتون' مثالاً آخر مثيراً للاهتمام في هذا

الصدد، ألا وهو الميل إلى استخدام صفة 'قليل' (little) بشكل مختلف عن صفة 'صغير' (small). ويصف (Biber et al. : 2002، ص93-94) التراكيب الصيغية المتسلسلة (formulaic sequences)[5] التي تظهر فيها: "أنماط ارتباطية نحوية لـ 'قليل' (little) مقابل 'صغير' (small)". وقد أظهرت أبحاثهم باستخدام 'المتون' أن:

> "ارتباط صفة 'صغير' (small) مع المواضع الخبرية في كلا النوعين من السياق أقوى من ارتباط صفة 'قليل' (little)، وأن هذا الارتباط قوي بصفة خاصة في السياقات الثابتة".

وفقا للنتائج التي توصلوا إليها، من المرجح أن تأتي صفة 'صغير' في موضع خبري، أي في أحد الأساليب التي تشير فيها الأسماء إلي الكميات. ومن الأمثلة على ذلك:

* 'هي قدَّمت له مقادير 'صغيرة' جداً من تلك المادة' (She gave him very **small** quantities of that substance.)

أما صفة 'قليل'، فمن المرجح أن تأتي في أسلوب تُمثِّل فيه الأسماء الكائنات الحية والجماد. على سبيل المثال:

* 'هل رأيتَ الفتاة 'الصغيرة' ذات الثوب الأبيض؟' (Have you seen the **little** girl with the white dress?)

---

(5) حسب رمزي البعلبكي في (معجم المصطلحات اللغوية)، التعابير أو التراكيب الصيغية عبارة عن "لغة تستعمل فيها التعابير المأثورة، أي التعابير التي تستعمل على الصيغة التي أثرت عليها دونما تغيير". ص198.
وهي تشمل صيغ الأمثال والحكم، كقولهم: لا في العير ولا في النفير أو أحشفاً وسوء كيلة ؛ وتشمل التراكيب المتلازمة عادة من غير الأمثال مثل: لو كنتُ مكانك لفعلت كذا كذا، أو لو أني استقبلت من أمري ما استدبرت لفعلت كذا وكذا، فإن السامع يتوقع في العادة تكملة الجمل الشرطية قبل أن يُتمها المتكلّم؛ وكذلك قولهم في الخطاب الشرعي الوعظي: كثرت الفتن في هذا الزمان، فالسامع من نفس البيئة يتوقع في الغالب كلمة "الزمان" بعد "هذا" قبل أن يتلفظ بها المتكلم، وهكذا. (المؤلف)

الأدلة المستندة إلي المتون (corpora) تدعم الرأي القائل بأن قواعد اللغة هي أكثر من مجرد مبدأ 'تشومسكي' الأساسي الخاص بـ "التبعية للبنية" (structure-dependency) (Cook & Newson:1996، ص: 13)، وذلك لأن القواعد النحوية سمة بديهية للغة، حتى أنها لا تحتاج أي دليل على الإطلاق. على سبيل المثال، ليس هناك من يُنكِر أن المادة تتركب من مكونات أصغر تسمى الجزيئات والذرات. وبالمثل، من الصعب للغاية - إن لم يكن من المستحيل - تصور قواعد اللغة في شكل آخر غير الشكل البنيوي. والشيء المهم الذي يظل قائماً - وبالتأكيد يحتاج بحث تجريبي دقيق - هو كيفية استخدام البنية في الواقع، ومن ذلك نستطيع المضي قدماً في استكشاف طبيعة العقل وخصائص المعرفة اللغوية. ويبدو واضحاً أن لغويات 'تشومسكي' تتجاهل، وفي بعض الأحيان تلقي الضوء على، هذا المسار من الدراسة.

ولكن، مرة أخرى، يبدو أن 'تشومسكي' يخالف الإطار الأساسي التي وضعه للبحث اللغوي من خلال إقراره باللجوء المفيد للأمثلة اللغوية الأصيلة لتحديد مدى قبول الأساليب القواعدية. ومن هنا، فهو يقبل بشكل ضمني فائدة 'المتون' في التوصُّل إلى رؤى واقعية عن طبيعة اللغة. وبعد طرح بعض الأمثلة (انظر الملحق 1,2)، يتوصل 'تشومسكي' إلى استنتاج مفاده أن:

> "الجمل الأكثر قبولاً هي تلك التي من المتوقع أن يتم إنتاجها، وفهمها بشكل أكثر سهولة، وأقل اضطراباً، ويكون معناها أكثر طبيعية. أما الجمل غير المقبولة، فيقوم الشخص بتجنبها واستبدالها ببدائل أكثر قبولاً، طالما كان ذلك ممكناً، في الخطاب الفعلي". (Chomsky: 1965، ص11)

وتكشف الأدلة المعتمدة علي المتون ميزة لغوية أخرى مثيرة للاهتمام، ألا وهي التراكيب/ التعابير الصيغية المتسلسلة (Formulaic Sequences)[6]. هذه الصيغ

---

(6) Formulaic Sequences 'تراكيب/ تعابير صيغية متسلسلة' هي تراكيب ثابتة من الكلمات التي يمكن أن تسهل الطلاقة في الكلام بجعل فترات التوقف أقصر وأقل تواتراً، والسماح بأشواط من الكلام أطول بين مرات التوقف. (المترجم).

هي تلك التعابير اللغوية التي تبدو منطبعة ومُصاغة كقطعة واحدة أو وحدة واحدة، وهذا لا يعني أنها ثابتة على الاطلاق أو غير قابلة للتغيير، وإنما محكومة بدرجة معينة من "الثبات" (Moon: 1997، ص44). وتشمل 'تراكيب الصيغ المتسلسلة' فئات مختلفة من العناصر متعددة الكلمات، مثل: العبارات المركبة (compounds)، والتعابير الإصطلاحية (idioms)، وتعبيرات الأفعال (phrasal verbs)، والعبارات الثابتة (fixed phrases)، وأساليب الكلام المُعدّة سلفاً (prefabricated speech) (Moon: 1997، ص44-47). كل هذه الفئات لم تتطرق إلي معالجتها لغويات 'تشومسكي،' وفي بعض الحالات تم تجنبها تماما. وقد طرح (Moon: 1997، ص63) أحد الأسباب التي قد تكون مسؤولة عن هذا القصور، فيقول:

"إن المتلازمات اللفظية المفرطة المكوَّنة من عناصر متعددة الكلمات تختلف على نطاق واسع في النوع والخصائص، وليس هناك مجموعة ثابتة منها معمول بها".

وقد أورد (Schmitt: 2000: ص87) أيضاً سبباً مشابهاً لهذا، حيث كتب يقول:

"المشكلة القائمة في مجموعات المتلازمات اللفظية الأخرى هي أنه لا يبدو أن هناك أي سبب مبدئي وراء ارتباط العديد منها، ولذا، هناك حاجة لتعلمها بشكل فردي وبطريقة مجزأة".

الخاتمة

من المناقشة السابقة، يمكن استنتاج ملحظين:

الأول: لغويات 'تشومسكي' (Chomskian Linguistics) لها فائدة كبيرة عندما تعمل على المستوى الذي يفسر كيف يمكن للعقل انتاج مجموعة لانهائية من الأساليب اللغوية الممكنة التي تعتبر في المقام الأول مقيدة بقواعد البنية.

الثاني: 'لغويات المتون' (corpus linguistics) أيضاً مفيدة للغاية بل فعالة

جداً عندما تعمل على المستوى الذي يفسر كيف يمكن للعقل ضبط "أفضل" الأساليب الممكنة من بين المجموعة اللانهائية من الأساليب اللغوية الممكنة. وأعني بقولي "أفضل الأساليب الممكنة " إنتاج الأسلوب اللغوي الذي يعمل بشكل هادف ومفيد في الموقف الصحيح ويلبي احتياجات التواصل اللغوي من الناحية البراجماتية.

ومع أخذ هذا التمييز في الاعتبار، يمكن استيعاب كلا النهجين بدلا من الاستغناء عن أحدهما بالكلية.

ويطرح (Teubert: 2004، ص97) طريقة مماثلة نسبياً للبحث في اللغة، وصرّح بأنه يعتقد أن:

> "الأمر كله يتوقف على جانب اللغة الذي هو محل اهتمامنا، فإذا كنا نريد معرفة ما هو مشترك بين جميع اللغات، علينا أن نطبق لغويات 'تشومسكي'، وإذا كنا نريد معرفة ما إذا كانت جملة في الفرنسية مثلا تتبع بناء القواعد النحوية، يجب أن نعتمد على اللغويات القياسية. وإذا كنا نريد معرفة مدلولات الكلمات والجمل، والنصوص، يجب أن نختار 'لغويات المتون'".

غير أنه فيما يتعلق بطبيعة اللغة، أري أن قولنا: "اللغة نمطية، ويمكن أن تكون إبداعية " أفضل من قولنا: "اللغة إبداعية، ويمكن أن تكون نمطية".

ملحق (1.1)

متون البحث اللغوية مأخوذة من المكنز اللغوي البريطاني

http://www.natcorp.ox.ac.uk/، بتاريخ 5/ 5/ 2005.

* Concordance results for the phrase: **made it plain**. I have included 50 results.

1- **A06 1456** A director may **have made it plain** that he has a definite intention for a character, but the student may not always see this straight away.

2- **A1Y 292** He **made it plain** that he now wants to forgive and forget Mr Prescott's deputy leadership challenge to Roy Hattersley last year.

3- **ABD 897** Mr Li **has made it plain** that there will be no more special economic zones in the next ten years, and the praise in the communiqué for the Dengist reforms smacks of insincere ritual.

4- **ABD 1057** The Americans and their allies **have always made it plain** that January 15th was merely the point after which war would become authorised, not necessarily the date for attack.

5- **ABK 242** Iran **has made it plain** that it would take it amiss if it were left out of any post-war security arrangements for the Gulf –; but even more amiss if outsiders (read Americans) were to stay on.

6- **ABU 460** The first priority was to restore order and she **made it plain** that she backed the police unequivocally in doing so.

7- **ADS 1586** Ferdinando surprised her by having someone write a letter for him towards the end of March which **made it plain** that Mrs Browning had fared no better in Rome than in Siena and was very ill.

8- **AHF 109** Mr Widdup, 64, **made it plain** yesterday that he was unwilling to play the role of rural hero.

9- **B2P 388** What it does mean is that he **had made it plain** that he intended a legal relationship to exist between two persons (soon to become trustee and beneficiary).

10- **B34 1595** She **made it plain** to them that she was upset by his tactless gesture.

11- **BMN 2321** The Prior, ever curious, also tried to intervene but Corbett, taciturn and withdrawn, **made it plain** he did not want to answer questions.

12- **C8R 848** It was threatened again (though Edward VIII **made it plain** that he would only comply if the Liberal government demonstrated that it had a popular mandate for abolition) in 1909.

13- **C8U 971** Upon our arrival at the foot of the stairs the dog **made it plain** that stairs were an innovation he'd not encountered before, by staging the first of many sit-down strikes.

14- **CBC 8197** Bush has **made it plain** that US forces are there simply to ensure that relief gets through to those who need it, although it might help more if the troops sorted out the renegade gangs stealing the food.

15- **CBV 719** Yet The Stock Exchange, while strongly supporting the Cadbury initiative, has **made it plain** that it does not intend to require compliance with the code as a listing requirement.

16- **CDS 231** What they had not bargained for was the prejudice of the trial judge, Lord Grant, who, as Nicky relates in his recently published memoirs, **made it plain** from the outset that he believed, as the police believed, that Meehan was guilty.

17- **CMJ 450** He made it plain, quite quickly, that he was poised to adore Anna.

18- **CS3 1049** He **made it plain** that it was the collective wisdom of the party, as the embodiment of the revolutionary consciousness of the class, which provided the best guide to appropriate practice.

19- **E9S 384** But Russian Foreign Minister Andrei Kozyrev **made it plain** that his country still prefers peacekeepers to military action.

20- **FEP 215** My tapestries and books were turning into pitch-thick smoke, and the heat, from which I had hitherto been protected, it seems, by the initial surge of adrenalin through my body, now **made it plain** that this was the last window of opportunity for effecting a dignified, if empty-handed, exit.

21- **FR9 1605** Benny Polymer, the Titford manager, **made it plain** at the start of the season that promotion was his goal.

22- **G0X 1932** He has told April that I am insanely in love with him, and now they both hate me: he, because I have **made it plain** this is not the case, and she for much the same reason, only compounded by the fact that since he has raised the subject, and in view of his demeanour towards me...

23- **G1Y 344** Boswell had by now **made it plain** over a number of years that he wished to write Johnson's Life.

24- **G20 787** Although there were six central government departments concerned in one way or another with inner cities, the Prime Minister **made it plain** that she was to spearhead the inner city campaign and in 1987, to demonstrate the seriousness of the government's intent, a cabinet committee on the inner cities was established with Mrs Thatcher as its chairperson.

25- **G20 883** In spite of their support of the Conservative Party, the leaders of British industry have **made it plain** that there are limits to the extent to which they are prepared to sacrifice profitability in giving support to the government's inner city policies.

26- **GUV 415** Fourthly, the 1966 White Paper **made it plain** that at that time it was the government's intention that the polytechnics should remain primarily teaching institutions; as the DES notes of guidance subsequently indicated, research would be justified only in so far as it was of educational value to the teaching staff and of benefit to industry and business.

27- **GVR 505** In advocating the creation of the new offence, the Government **made it plain** that it did not wish to promote legislation too similar in this respect to the discredited ';sus'; laws.

28- **GVR 1593** It is not clear from the report in Willmott v. Atack whether the police had **made it plain** that they did not want the defendant's ';help,'; and, if so, what impact that has on the state of the law.

29- **H91 267** However, the Government **made it plain** that they intended to go back into the ERM when they judged the moment to be right.

30- **HDC 1578** So did my father, he wasn't to bother himself with the day-to-day things like washing sheets or buying food, that was her job, she made it plain.

31- **HGD 1970** Alain collected the luggage and **made it plain** that he was not about to coax her.

32- **HGG 18** When the man who waited with her crept to her shoulder and whispered in her ear, as he did several times between his nervous pacings about the room, she made him no answer, and never seemed even to be aware of him, though her braced tension **made it plain** that nothing that passed in this apartment escaped her instant notice.

33- **HHB 3491** Silas had **made it plain** that he didn't want women in his life, but she refused to accept that fact.

34- **HHV 9944** On the latter part of the hon. Gentleman's question, he will know that the Foreign Ministers of the European Community considered the subject earlier this week and **made it plain** that, when considering recognition, regard would be had to the extent to which the republics were ready to undertake the treaty obligations to which the hon. Gentleman referred.

35- **HHV 10091** Moreover, both directly and through the medium of the European Community, my right hon. Friend the Foreign Secretary has **made it plain** to the Government of Israel that we deplore the closure decision and that we believe that the universities, colleges and schools should remain open.

36- **HHV 16098** I have been to the Benefits Agency in my constituency, where the manager and staff **made it plain** to me that if staff were concerned about their safety they would not wear a name badge –; but most of them want to because they want to be able to be identified by the public, so that if someone rings up a week later he can identify the person to whom he spoke a week before.

37- **HHW 1911** She may wish to look at it, but the shadow Chancellor has **made it plain** that he will not, telling readers of the Morning Star, the only newspaper to support the minimum wage, that he regards it as'; an unwavering commitment not open to negotiation.';

38- **HHW 5550** Before I took that stand, I **made it plain** what I was going to do.

39- **HHW 5623** My right hon. Friend the Secretary of State has already **made it plain** that, unlike some other Bills, we hope that for this one not only will most of the regulations be in place before Royal Assent, but that draft regulations will be composed parallel to the legislation.

40- **HHX 3965** I **made it plain** that we oppose the MacSharry proposals.

41- **HPR 19** The Inspector had seen him earlier that night and **made it plain** what he thought of him.

42- **HPW 1589** Innocent had also **made it plain** that he was the final authority in matrimonial affairs.

43- **J19 1526** Somehow, over the years, without ever asking her, he had **made it plain** that her future was mapped out.

44- **J2G 640** " He **made it plain** enough," I said.

45- **J7D 647** Since Mr Hull **made it plain** that he was not qualified to give an opinion about the painting's authorship, the plaintiff's employee must have realised that in proceeding with the purchase he was relying on his own skill and judgment.

46- **JY9 2442** There was no need to ask how long he had been there; the intense quality of his stance, his expression, **made it plain** he had overheard.

47- **K5D 10476** A EUROPEAN Commission document has **made it plain** that politics rather than economic criteria will determine whether the Highlands and Islands win a long battle to qualify for increased cash aid from Brussels.

48- **K9W 164** The British Shippers'; Council has **made it plain** that it welcomes foreign competition as a means to lower rates of freight.

49- **KB1 2320** Well, I made my, I **made it plain** that er, at the training centre, you know, I says, I says to em, I said er, in my opinion, I says, he doesn't want, he don't want to kn, he he don't want to know.

50- **KPV 7756** The point that I'm trying to make is that Johnson **made it plain**, yes, that greed makes you gullible, lust makes you gullible, er er, you will be conned, but nobody gets punished.

* (Adapted from BNC: British National Corpus @ <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>, 05/05/2005)

ملحق (1.2)

1- (i) I called up the man who wrote the book that you told me about.

(ii) Quite a few of the students who met who come from New York are friends of mine.

(iii) John, Bill, Tom, and several of their friends visited us last night.

2- (i) I called the man who wrote the book that you told me about up.

(ii) The man who the boy who the students recognized pointed out is a friend of mine.

المراجع

- رمزي البعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، دار العلم للملايين، 1990م، ص 128، 198.
- Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. (2002) *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*, Cambridge University Press, P.1, 93-94.
- Bird, A. (2003) *The Philosophy of Science: Fundamentals of Philosophy*, Routledge Taylor & Francis Group, London & New York, P. 10-13.
- BNC: British National Corpus website @ http://www.natcorp.ox.ac.uk/, 05/05/2005.
- Botha, R. (1989) *ChallengingChomsky: The Generative Garden Game*, Basil Blackwell Inc., P. 16.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, P. 11, 16, 91-94.
- Chomsky, N. (1971) *Syntactic Structures* (9th Printing), Mouton, The Hague, Paris, P. 46, 62, 112.
- Chomsky, N (1988) *Language and The Problems of Knowledge: The Managua Lectures*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, P. 3, 4, 5, 8.
- Chomsky, N. (2002) *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought* (2nd Ed.), Cybereditions Corporation, New Zealand, P. 70.
- Cook, V.J. & Newson, M. (1996) *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction* (2nd Ed.), Blackwell Publishers, P. 13, 19, 23, 41.
- Magee, B. (2001) *The Story of Philosophy*, Dorling Kindersley Limited, London, P. 84, 86, 88.
- Moon, R. (1997) Vocabulary Connections: multi-word items in English. In Schmitt, N. & MacCarthy, M. (ed.) (1997) *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*, Cambridge University Press, P. 44-47, 63.
- Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press, p.87.
- Sinclair, J. (2004) *Trust the Text*, Routledge Taylor & Francis Group, London, P. 2, 55.
- Teubert, W. (2004) Language and Corpus Linguistics. In Halliday, M., Teubert, W., Yallop, C., and Cermakova, A. (2004) *Lexicology and Corpus Linguistics: An Introduction*, Continuum, London, New York, P. 97.

الفصل التاسع

التحفُّز والرؤيا:
العلاقة بين الذات المثالية للُّغة الثانية L2،
والتخيل والأسلوب البصري[1]

«هناك، من وراء الشخص ذي الوجود الحالي، الإنسان
الذي يتوق الشخص إلى تحقيقه»*.

تقديم

يتحدث هذه الفصل عن دراسة العلاقة بين أسلوب التعلم البصري، والتخيل، والذوات المثالية للغة، والسلوك التحفيزي لدى متعلمي اللغة. وكانت فرضية البحث التي طرحتها هي أن المتعلمين ممن يفضلون أسلوب التعلم البصري بشكل بارز من المرجح أن يُظهروا قدرة كبيرة على توليد الصور البصرية والتخيل، وبالتالي من المرجح أن تتكون لدى هؤلاء المتعلمين شخصية لغوية مثالية قوية، وذلك بفضل المحتوى الوصفي التصويري البارز للذات المثالية. في الجزء الأول من الفصل الأول سأقوم بشرح هذه الفرضية من خلال مناقشة متغيراتها الرئيسية في سياق التطورات النظرية الأخيرة للدراسات الموجودة حول

---

(1) أصل هذه الدراسة من كتاب لمجموعة مؤلفين، طبع دار Multilingual Matters، كندا:
Al-Shehri, A. (2009) Motivation and Vision: The Relation between the Ideal L2 Self, Imagination, and Visual Style. In *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, edited by Drnyei, Z. & Ushioda, E., Canada; Multilingual Matters.

(*) عبد العزيز الحبابي؛ فيلسوف مغربي.

هذا الموضوع. وكثير من هذه الدراسات تم استعراضها بشكل مطول في شرح (Dornyei) المفصَّل حول النظام الذاتي الدافعي لتعلم الغة الثانية (L2)، (انظر Dornyei في هذا الكتاب)[2]. ولذا، فإن النقاش الحالي سيكون موجزاً، وذلك لأن هدفي ينحصر في تأطير فرضيتي. بعدها سأقدم شرحاً عن دراسة قمتُ بإجرائها لبحث هذه الفرضية، استناداً إلى بيانات مسح جمعت من (200) من الطلاب العرب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية.

استعراض نظري:

إن النظام الذاتي التحفيزي الذي وضعه (Drnyei) (انظر Dornyei: 2005)؛ الكتاب الحالي)[3] يقدم طريقة جديدة لفهم الدافع لتعلم إحدى اللغات كلغة ثانية أو لغة أجنبية في إطار مفهوم 'الذات' (self). يقوم هذا النظام في الأساس على نظرية 'الذوات الممكنة' (possible selves) التي طُورت من مجال علم نفس الشخصية في فترة الثمانينيات من القرن العشرين.وفقاً لـ (Markus and Nurius: 1986، ص954)، الذوات الممكنة "**تمثل أفكار ما قد يصير إليه الأفراد، وما يودون أن يصبحوه، وما يخشون أن يصبحوه، وهكذا تمثل هذه الذوات الصلة النظرية المفاهيمية بين المعرفة والدافع**". وكما يرى (Markus and Nurius: 1986، ص954)، الذوات الممكنة بالتالي تُعبِّر عن الأحوال الذاتية المتخيلة المستقبلية، بما في ذلك النتائج المأمولة والمرهوبة. وبالاستناد إلى العمل الذي كتبه (Higgins: 1987)، يصف Dornyei هذه الأحوال الذاتية المتخيلة المستقبلية في النظام الذاتي التحفيزي للغة الثانية (L2) الذي وضعه بأنها 'ذوات مثالية' (ideal) و'التزامية' (ought)، حيث تُمثِّل الذات 'المثالية' رؤية مثالية للمرء في المستقبل، في حين أن الذات 'الالتزامية' تُمثِّل رؤية النفس التي تتصف بالصفات التي يشعر المرء أنه لابد أن يمتلكها.

---

(2) الأصل المشار إليه:

Motivation, Language Identity and the L2 Self, edited by Drnyei, Z. & Ushioda, E., (2009), Canada; Multilingual Matters.

(3) المصدر السابق.

وكمايوضح (Oyserman and Markus: 1990: ص113)، يمكن أن تقوم الذوات الممكنة بدور الحوافز القوية في تنظيم السلوك. ولكن حتى تكون الذوات الممكنة لديها القدرة على توجيه السلوك، ثمة من يقول أنها بحاجة إلى أن تكون نشطة وواضحة ومحددة ومتوسعة (Markus and Cross: ، 1994: ص424؛ Markus & Nurius: 1986، ص954) وقد أكدَّ (Drnyei: 2005، ص100) هذه النقطة بقوله أنه كلما كانت الذات الممكنة أكثرُ نشاطاً وتوسعاً، زادت فعاليتها الدافعية. وفي هذا السياق، رأى (Oyserman and Markus: 1990: ص113) أيضاً أن 'بعض الحواس النشطة المعينة' تعتبر مكونات رئيسية للذوات الممكنة، وأن لها دور فعَّال في عملية التحفيز وتحديد الأهداف. وبصفة خاصة، هناك تأكيد على أن قوة التخيل لها دور هام وحاسم في تصوُّر الذوات الممكنة أو المثالية (Cameron: 199؛ Markus & Nurius: 1986؛ Leondari et al: 1998). وفي هذا الصدد، رأى (Taylor et al.: 1998) أن البشر يقومون بتسخير الخيال عن طريق المحاكاة العقلية الفعَّالة، مما يساعد على تشكيل صور تخيلية لحدث أو سلسلة من الأحداث. وكما أشار (Taylor et al.، 1998، ص430)، المحاكاة العقلية تجعل الأحداث تبدو حقيقية وملموسة إلي حد كبير لأنها تعمل عادةً ضمن حدود الواقع، وبالتالي يمكن أن تكون محفزات قوية للسلوك ذاتي التنظيم. ويؤكد (Drnyei) في الكتاب الحالي[4]، أن قوة الواقع المتخيل هي عامل الحسم في فهمنا لكيفية تشكل الذوات المحتملة وتسخير الدافعية. ولذلك هناك مسألة تجريبية هامة، هي إمكان وجود ارتباط يمكن الكشف عنه بين القدرة التخيلية، والذات المثالية، والدافعية.

تضم فرضيتي متغيراً آخر، وهو الميل إلى الأسلوب البصري. والدراسات حول الميل إلى الأسلوب البصري لها باع وتاريخ طويل، ويرجع تاريخها إلى فترة الستينيات من القرن العشرين، ومنها على سبيل المثال (Rimm & Bottrell: 1969)، فالمتعلمون البصريون يعتمدون بشكل كبير على المسار البصري عند معالجة واكتساب الخبرات والتجارب. وكما يقول (Kinsella: 1995،

(4) المصدر السابق.

ص227)، مثل هؤلاء المتعلمين تظهر عليهم السمات الرئيسية التالية:

* لديهم ارتباط خاص بكلمات معينة، مثل: يري، وينظر، والصور، ويلاحظ ويراقب، ويبدي، ويتخيل.

* يستوعبون الأشياء بشكل أفضل، ولديهم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات بكفاءة من خلال مطالعة الأشياء التي تعبر عن المحاكاة البصرية، مثل: الصور، والرسوم البيانية، والقوائم.

* يفضلون التمثيل بالنماذج والمشاهدة بدلاً من الشرح الشفهي.

* يتمتعون بذاكرة بصرية قوية، ويمكنهم تذكر، على سبيل المثال، الوجوه، والمواقع، والعلامات والإشارات.

وهناك سؤال مثير للاهتمام حول ما إذا كان هذا الميل للمسار البصري في معالجة البيانات والخبرات قد يعكس أيضاً قدرة ملحوظة على التصور أو التخيل؟ ومن منظور الدراسات العصبية، أظهرت الأبحاث أن الرؤية والتخيل البصري قد يستخدمان دوائر عصبية متشابهة (Modell: 2003) مما يشير إلى ارتباط وظيفي متزامن بين القدرات البصرية والتخيلية في دماغ الإنسان. وإذا كان الأمر كذلك، فهل من الممكن التوصل إلى وجود علاقة بين الأسلوب البصري والتخيل، وبالتالي وجود علاقة بين القدرات البصرية والتخيلية، والذات المثالية، والدافعية ؟ نوضح ذلك ببساطة ونقول، فرضيتي هي أن المتعلمين البصريين لديهم ميزة أفضل لتخيل ذواتهم المثالية بشكل أوضح، وهذا بدوره يولد دافعية أقوى لتحقيق هذه الذوات المثالية.

وهنا تكمن فرضيتي التي سعت الدراسة الحالية إلى بحثها وتحقيقها.

الطريقة:

المشاركون:

ضمَّت عينة الدراسة (200) مشاركاً، استعملت على مرحلتين، حيث شارك ثمانية وتسعون منهم في المرحلة الأولى من الدراسة ؛ ومن بين هؤلاء، كان هناك (20) مشاركاً من طلاب الجامعة السعوديين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية

كلغة ثانية في المملكة العربية السعودية، و(78) من الطلاب العرب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في المملكة المتحدة كمتطلب لبرامج الدراسة الجامعية. وقد تمت المرحلة الثانية من عملية جمع البيانات في المملكة العربية السعودية، وشملت (102) من خريجي المدارس الثانوية السعودية الذين درسوا اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وكانوا على وشك إكمال دورة في اللغة الإنجليزية لمدة عام واحد برعاية برنامج التدريب الحكومي.

الأداة:

جُمعت البيانات عن طريق استبيان الإبلاغ الذاتي، وقد ضمت النسخة الأخيرة ما مجموعه (41) بند تركزت على أربعة متغيرات رئيسية هي:

(1) **السلوك التحفيزي والجهد** (18 بند)، والتي كانت معيار القياس؛ (2) الذات المثالية **للغة الثانية** ، وتضم (8 بنود)؛ (3) **أسلوب التعلم البصري**، وشمل (10 بنود)؛ و(4) **التخيل**، وضم (5 بنود). وقد قمتُ بصياغة بنود 'السلوك التحفيزي والجهد'، و'الذات المثالية للغة الثانية' و'مقاييس التخيل' بالتعاون مع البروفيسور (Zoltan Drnyei) لانجاز هذه الدراسة. استندت بنود 'أسلوب التعلم البصري' على دراستين، الأولى قام بها (Cohen et al.: 2002) بعنوان "استعراض أسلوب التعلم" (Learning Style Security)، والثانية قامت بها (Kinsella: 1995) بعنوان "استعراض تفضيل التعلم الإدراكي" (Perceptual Learning Preference Survey). وقد أخضعت الأداة لمرحلة تجريبية وجيزة، كانت نتيجتها ضبط وتنقيح المقاييس. وقد قيست كل العناصر المتغيرة علي مقياس 'ليكرت' (Likert) مكون من خمس نقاط، بدءاً من "أوافق جداً" إلى "غير موافق جداً".

إجراءات البحث:

تمت عملية العثور على المشاركين في المسح تبعاً لعدة استراتيجيات، أولا، قمنا باستخدام استراتيجية 'كرة الثلج' في أخذ العينات في جامعة 'نوتنغهام'التي كان الباحث الحالي يدرس بها، وقد ضمَّت العينة مجموعة من المعارف وأصدقائهم. أما الاستراتيجية الثانية، فهي نشر نسخة إلكترونية من

الاستبيان على أحد منتديات الانترنت للطلاب العرب الذين يدرسون في المملكة المتحدة (ومن مميزات هذا المنتدى تقديم التسهيلات لمساعدة الباحثين في إيجاد المشاركين). والاستراتيجية الثالثة، هي إرسال نسخة من الاستبيان إلى المملكة العربية السعودية عبر البريد الالكتروني، حيث قام أصدقاء الباحث بتوزيعها على طلاب الجامعة. وأخيراً، تضمنت المرحلة الثانية من جمع البيانات التوزيع اليدوي للاستبيان من قبل الباحث للطلاب في المملكة العربية السعودية.

تحليل البيانات:

تمت عملية تحليل البيانات باستخدام برنامج 'الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية' (SPSS) النسخة رقم 12.0. ففي البداية، أجري 'تحليل الموثوقية' (reliability analysis) للتحقق من معاملات موثوقية الثبات الداخلية لمعامل 'ألفا كرونباخ' للأربع مجموعات من العناصر التي تقوم بقياس المتغيرات الرئيسية، وعلى أساس التحليل اللاحق للعناصر المحددة تم استبعاد بعض العناصر من إجراء المزيد من التحليلات. وكانت موثوقية المقاييس النهائية مُرضية بشكل كاف، حيث حققت نسبة 'السلوك التحفيزي والجهد (0,89)، ونسبة الذات المثالية للغة الثانية (0,85)، ونسبة 'أسلوب التعلم البصري' (0,80)، ونسبة التخيل (0,65). ثم أخضعت هذه المقاييس لتحليل الارتباط والانحدار (لحساب الارتباطات المتعددة).

النتائج والمناقشة :

يعرض الجدول 8,1 الإحصاء الوصفي للمتغيرات الأربعة التي قيست في المسح، ويبين الجدول 8,2 مصفوفة الارتباط المتبادل الخاصة بهذه المتغيرات.

يتضح أيضاً في الجدول 8,2 أن هناك ارتباط قوي بين الذات المثالية للغة الثانية (L2) ومقياس المعيار، وهو ما يمثل 61% من التباين. **ويؤيد هذا أن الذات المثالية للغة هي في الواقع عامل تحفيز رئيسي.** وقد كانت الفرضية الثانية التي طرحتُها أن المتعلمين البصريين مُهيئين بشكل أفضل لأن يصبحوا ذوات مثالية واضحة المعالم، والارتباط القوي بين 'الأسلوب البصري' والذات

المثالية للغة الثانية يثبت صحة هذه الفرضية أيضاً. وهذه الصلة قد تفسر ما قاله (Bailey et al. : 2000) **الذين وجدوا أن المتعلمين البصريين في العادة يتفوقون في الآداء على المتعلمين عن طريق اللمس/ الحركة.** ويتضح بشكل أكثر جانب التخيل لدى الذات اللغوية المثالية من خلال الارتباط الإيجابي الهام بين التخيل والذات المثالية للغة الثانية.

الجدول 1.9: الإحصاء الوصفي للمتغيرات في المسح (العدد = 200)

	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
السلوك التحفيزي	1,00	4,24	1,83	0,57
ذات اللغة الثانية المثالية	1,00	4,75	1,60	0,68
أسلوب البصري	1,00	4,56	1,91	0,62
التخيل	1,00	5,00	2,20	0,79

الجدول 2.9: ارتباطات معامل 'بيرسون' للمتغيرات

	السلوك التحفيزي	الذات المثالية للغة الثانية	الأسلوب البصري	التخيل
السلوك التحفيزي	–			
الذات المثالية للغة الثانية	0,78	–		
الأسلوب البصري	0,69	0,65	–	
التخيل	0,39	0,46	0,40	–

ملاحظة: جميع الارتباطات ذات دلالة إحصائية عندما يكون معامل أقل من 0,01

يبين الجدول 2.9 أيضاً أن قدرة المرء التخيلية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالأسلوب البصري لدى الاشخاص، وهذا يؤكد النتائج التي توصل إليها (Davis et al. : 1970)، والتي تقول أن أصحاب التخيل البصري لديهم القدرة على

الوصول إلى مجال خصب من الخيال. بالإضافة إلى ذلك، قام (Modell: 2003) بتسليط الضوء على التفاعل بين الرؤية والصور البصرية. وقد أشارت تلك الدراسات إلى الدور المتزامن بين القدرة البصرية وقدرة الفرد على التخيل، وقد أيَّدت البيانات التي قمت بجمعها هذه الصلة . ومن أجل قياس التأثير المركَّب لهذين المتغيرين على الذات المثالية اللغة الثانية، قمتُ بحساب الارتباطات المتعددة بين المتغيرات. وقد دلَّ معامل الارتباط المتعدد الذي تم الحصول عليه ومقداره 0,69 على أن الأسلوب البصري والتخيل فسَّرا معاً ما نسبته 47% من التباين الموجود في الذات المثالية للغة الثانية، وهي نسبة عالية بشكل غير متوقع، ويؤكِّد هذا أن الأشخاص أصحاب القدرة التخيلية/البصرية المرتفعة بإمكانهم أن يصبحوا ذوات اللغة المثالية بشكل أقوى.

الاستنتاج

كان الهدف الرئيسي من الدراسة الحالية هو اختبار العلاقة بين أسلوب التعلم البصري لدى المتعلمين، والتخيل، والذوات المثالية لتعلم اللغة، والسلوك التحفيزي. وكان توقعي أن احتمال وصول المتعلمين ممن لديهم الميل للأسلوب البصري إلى مجال خيال أخصب هو احتمال عال، وأنه بفضل المحتوى التصويري البارز في الذات المثالية تكون القدرة التخيلية/البصرية الشاملة لدى المتعلمين مرتبطة بشكل إيجابي بالذوات اللغوية المثالية لهم. **وقد أكَّدت الارتباطات الكبيرة هذه الفرضية، موضحة أن المتعلمين البصريين أكثر قدرة على إدراك صورة حية وواضحة للذوات المثالية لديهم، والتي بدورها تنعكس في الجهد والسلوك التحفيزي المتزايد لديهم.**

ورغم أن نتائج هذه الدراسة واعدة ومشجعة، لا يجب المبالغة في دلالتها، نظراً لأنها تعتبر دراسة ارتباطية صغيرة النطاق نسبياً. وهناك حاجة لمزيد من البحوث التي تستخدم قدراً أكثر من التفصيل لجوانب الصور التخيلية المختلفة، وذلك لاختبار صحَّة النتائج التي توصلنا إليها. ومن المؤمَّل، مع ذلك، أن النتائج المثيرة للاهتمام لهذه الدراسة ستكون باعثاً على إجراء مزيد من البحوث في هذا المجال وذلك لتسليط الضوء على طبيعة العنصر الحسي للذات المثالية.

المراجع

- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. and Daley, C. (2000) Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System*28, 115-133.
- Cameron, J.E. (1999) Social identity and the pursuit of possible selves: Implications for the psychological well-being of university students. Group Dynamics:Theory, Research, and Practice 3 (3), 179-189.
- Cohen, A.D., Oxford, R.L. and Chi, J.C. (2002) Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on LanguageAcquisition, University of Minnesota. Online document _ http://www.tc.umn.edu/~adcohen/publications.html#strategies. Accessed 30 July 2008.
- Davis, D., McLemore, C. and London, P. (1970) The Role of Visual Imagery in Desensitization. *Behaviour Research and Therapy*8, 11-13.
- Dornyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Higgins, E.T. (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*94, 319-340.
- Kinsella, K. (1995) Perceptual learning preferences survey. In J. Reid (ed.) Learning Styles in the ESL/EFL Classroom (pp. 221_238). Boston: Heinle & Heinle.
- Leondari, A., Syngokllitou, E. and Kiosseoglou, G. (1998) Academic achievement,motivation and possible selves. *Journal of Adolescence*21, 219-222.
- Markus, H. and Nurius, P. (1986) Possible Selves. *American Psychologist*41, 954-969.
- Markus, H. and Cross, S. (1994) Self-schemas, possible selves, and competent performance. Journal of Educational Psychology 86 (3), 423-438.
- Modell, A. (2003) *Imagination and the Meaningful Brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Oyserman, D. and Markus, H. (1990) Possible Selves and Delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*59 (1), 112-125.
- Rimm, D. and Bottrell, J. (1969) Four Measures of Visual Imagination. *Behaviour Research and Therapy*1, 63-69.
- Taylor, S., Pham, L., Rivkin, I. and Armor, D. (1998) Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist*, 53 (4), 429-439.

الفصل العاشر

تجربة المؤسسة العامة لتحلية المياه المالحة

في المملكة العربية السعودية مع تطبيق سلوكيات المنظمة المتعلمة حسب نموذج بروس بريتون Bruce Britton

في الأصل ورقة عمل قُدّمت في المؤتمر السنوي الرابع لمركز الفكر للتنمية البشرية بعنوان: "استراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة في بيئة متجددة " - من 26 - 28 أغسطس 2014 م، عمان- صلالة

ملخص

تقدم ورقة العمل هذه تقريراً مجملاً عن تجربة المؤسسة العامة لتحلية المياه المالحة بالمملكة العربية السعودية في تطبيق سلوكيات المنظمة متعلمة حسب نموذج Bruce Britton. تتكون هذا الورقة من الفقرات الرئيسية التالية:

تمهيد

- تعريف بمبدأ المنظمة المتعلمة.
- المنهجية التي سلكتها المؤسسة في الطور الأول من مشروع تطبيق المبدأ.
- نتائج عمل فريق المنظمة المتعلمة.

تمهيد

شئنا أم أبينا نحن جميعاً نتعلّم شيئاً كل يوم. والسرّ في هذه الاستمرارية هو حصول التعلّم على مستويين: المستوى الواعي والمستوى اللاواعي، وتكاد

تجمع الدراسات في كل من علمي النفس والاجتماع على أن التعلم الأكثر خطورة وخفاءً هو التعلم على المستوى اللاواعي[1] لأسباب منها:

1 - أنه عبارة عن امتداد لما وقع في النفس من قناعات وقيم وعادات مع مرور الزمن.

2 - أنه يُعالج قدراً هائلاً من المعلومات في وقت لا يكاد يحيط به التصور البشري، والقاعدة السحرية - كما يصفها البعض - في هذا أن الوعي يتسع تقريباً لـ 5+ / -2 معلومة في الثانية، بينما تتدفق باقي المعلومات عبر بوابة اللّاوعي.

3 - أن اللّاوعي ألصق بالشعور والعاطفة منه بالمنطق والفكر، ومساحة الشعور في الإنسان كبيرة جداً، فهو كائن حساس يتحرّك بالإرادة.

4 - أنه كثيراً ما يحصل بغير اختيار من الشخص. أليس من السذاجة أن نقول لأبنائنا: صاحبوا مدمني والمخدرات ولكن إياكم أن تتعلموا منهم شيئاً!

ويعبّر بعض الباحثين عن قصة التعلم في المنظمات بتقسيمه إلى تعلم رسمي (formal learning) وتعلم غير رسمي (informal learning). ففي الأول يتعلم العاملون من خلال الدورات التدريبية، وورش العمل، وحضور المؤتمرات، والاستماع للمحاضرات، وسائر صور التعلم المنظمة المقصودة.

وأما التعلم غير الرسمي فهو الأخطر والأرسخ والأكثر تأثيراً، وقليلٌ من يتفطن لأهميته، ومن صوره التعلّم من طرائق تفكير زملاء العمل، حيث يقتبس العامل من أقرانه طريقة التفكير وأسلوب التعامل وكيفية حل بعض المشكلات، كذلك من صوره تعلّم العامل من تجاربه الخاصة التي مرّ بها أثناء وجوده في المنظمة، سواء كانت هذه التجارب مع المسؤولين، أو مع حدث معين، كأن يكون قد تعلّم من الأخطاء التي حدثت أثناء ممارسته لعمل معين. ومن صوره أيضاً التعلّم من ثقافة المنظمة، فالثقافة السائدة في المنظمة ترسل رسائل غير مباشرة للعاملين عن الطريقة التي يتعين عليهم التقيد بها لعمل شيء ما. وحين تكون الثقافة مبالغة في البيروقراطية فإنها تنتج غالباً عاملين بيروقراطيين في

(1) راجع في الفصل الأول من الكتاب الحالي أهمية هذا المكون في تعريف وفهم الثقافة.

تفكيرهم ومشاعرهم وطريقة تواصلهم وقد يؤدي في أحوال معينة إلى ترك بعضهم للعمل أو التغيّب عنه، والنظام الذي يشجع ثقافة المرونة والاتصال الفعّال مع التركيز على الانتاجية بشكل أساسي يُعلّم العاملين كيف يكونون أكثر اهتماماً بالإنجاز وتركيزاً على الجودة، وهكذا.

أولاً: تعريف بمفهوم المنظمة المتعلمة

1.1 مفهوم المنظمة المتعلمة :

كما يتعلم الإنسان فإن المنظمات تتعلم[2] وخلال هذا التعلم يكتسب الفرد في البداية فهماً لما حوله، ومن ثم يتحول الفهم إلى ملكة ليصبح الفرد نفسه جدارة تعتمد عليها المؤسسة. وتمثل برامج التدريب في المؤسسة العامة لتحلية المياه ومشروعاتها الجديدة عملية تعلم كبيرة سرعان ما تشكل في المرحلة اللاحقة الأساس في إنشاء معرفتها الجديدة التي تنشئ من خلالها قيماً جديدة وتكتسب عن طريقها ميزة تفاضلية تتفوق بها على منافسيها. ولأن المعارف المتحصل عليها من التدريب غالباً ما تكون مؤقتة وغير مستمرة، فإن الشركات لم تعد تكتفي بالتعلم وحسب، وإنما تبحث وتجتهد من أجل الوصول إلى الطرق والأساليب التي تجعلها تحقق التعلم الأسرع والأعمق.

ولعل الأهم بالنسبة لمثل هذه المؤسسات هو أن تُحقق التعلم الأكثر قيمة في أعمالها، وذلك من خلال تحويل ما تعلمته من تجارب إلى منتجات أو خدمات أو علاقات أو عمليات محسنة أو جديدة، وهذا بالتأكيد ما يفسر اتجاه المؤسسات إلى مكافأة التعلم بنفس القدر الذي تكافئ به الأداء العالي للعاملين، وذلك لأنهم، بهذا التعلم، بقدر ما يكونون أكثر قدرة على الأداء العالي، فإنهم -في نفس الوقت-يبنون للشركة أصولها الفكرية والمعرفية التي لا تقل أهمية عن أصولها المادية في الاقتصاد القائم على المعرفة [3].

---

(2) هذا الفرض مبني على تحقيق القول في العالم الاجتماعي أهو واقعي أم غير واقعي؛ وفي هذا انظر المعالجة المطولة في الفصل الثاني من الكتاب الحالي.

(3) يمكنك مراجعة تفاصيل ذات علاقة بموضوع هذه الورقة في فصل (هل تُغفِل الأفكار المتعلّقة بإدارة المعرفة والمنظمة المتعلمة قضايا السلطة والسيطرة داخل المؤسسات؟) من الكتاب الحالي.

1.2 لم الحاجة إلى تطبيق مفهوم منظمة المتعلمة ؟

المؤسسات أو المنظمات في حاجة إلى تأسيس ثقافة تشجع التعلم المستمر وذلك لمواكبة التطور السريع في التقنيات والمهارات والمعارف الذي زاد من تسارعه التقدم الهائل في تقنية المعلومات[4]. وبما أن الفرد غير قادر على متابعة ما يجري في بيئة العمل وفي الاختصاص الذي يعمل فيه بالاعتماد على قدراته الشخصية فقط، فمن الضروري للنجاح أن توفر له المؤسسة كافة الوسائل التي تساعده على إنجاز عمله بالشكل الأمثل، ولا يتم ذلك إلا بتوفير المعرفة وفرص التعلُّم المستمر.

تعد المؤسسة العامة لتحلية المياه أكبر مؤسسة تعنى بتحلية المياه في العالم. ونظراً لما تمتلكه المؤسسة في وقتنا الحاضر من رأس مال معرفي وخبرات عديدة في هذا المجال والحاجة الماسة الى مواكبة التطور العلمي والمعرفي ونشره والاستفادة منه داخل المؤسسة فقد ارتأت المؤسسة تبني بعض أساليب المنظمة المتعلمة، والتي ستسهم إن شاء الله تعالى في نشر المعرفة والخبرات بين جميع إدارات المؤسسة.

---

(4) قد يأخذ البعض علينا مأخذ الرضوخ لمطالب السوق الرأسمالي الجديد، والانخراط في نماذجه الاستهلاكية، ولو كان ذلك تحت ستار قيم فاضلة كقيمة كالتعلّم مثلاً. وفي هذا يحسن بالقارىء مراجعة الرؤى النقدية في الفصل السادس.
وأزيد في هذا السياق تنبيهاً أراه مهماً للغاية، وهو أنه لا يمكن التغلب على التحديات التي تنتج عن واقع ما إلا من خلال الأدوات التي أنتجها ذلك الواقع. مثال: أنتج الواقع الرأسمالي الصناعي تحديات كثيرة وأيضا أنتج أدوات وتقنيات كثيرة للتغلب عليها أو الحد من أضرارها. خذ مثلا في الإدارة : أدوات وتقنيات مجال إدارة المشاريع والتخطيط الإستراتيجي، خذ مثلاً في الاقتصاد أدوات تقنيات رصد حالات الفساد المالي، خذ مثلاً في الاجتماع أدوات وتقنيات الموازنة بين متطلبات الأسرة ومتطلبات العمل، وهلم جرّا. تحصل مشكلة كبيرة عندما نغفل هذه الأدوات - المباحة أصلاً والمطلوبة فقهيًا ومقاصدياً - لمواجهة تحديات هذا الواقع، إذ لا يمكن غير ذلك. فقط في حالة واحدة يمكن فعل ذلك وذلك بتغيير النظام برمته من خلال تأسيسه على رؤية وغايات مختلفة من شأنها أن تفرض تحديات مختلفة تتطلب، بل تنتج، هي بدورها أدواتها وتقنياتها الخاصة بها أو المناسبة لها. فلا يظن أحد أن بإمكانه مصاولة ومعالجة عالم اليوم بغير أدواته. نعم لك قيمك واعتقادك ولكن افرض نظرتك بأدوات واقعك، هذا ما يسعك الآن، وإن كنا لا نرتضي الإطار المفاهيمي الكلّي لواقع اليوم. وسيأتي بالأثر التراكمي المستدام اليوم الذي تجد فيه إطارك المفاهيمي الكلي يتصدر المنافسة، وهو بطبيعته حينئذ سينتج أدواته وتقنياته التي قد يعسر تصور حقيقتها في الوقت الراهن.

1.3 ما المنظمة المتعلمة؟

مصطلح أطلق في تسعينات القرن الماضي من قبل عدد من الباحثين والمفكرين نتيجة التوجه نحو مكافأة المهارات التنفيذية بالدرجة الأولى، وذلك انطلاقاً من مبدأ التخصص وتقسيم العمل التقليدي إلى مستوى الإدارة العليا والإدارات الوسطى ثم المستوى التنفيدي العملي، والذي يقع أسفل الهرم التنظيمي، في إشارة صريحة إلى مساحته الكبيرة ووزنه النسبي الواسع مقابل المكونات التنظيمية الأخرى للعاملين، إضافة إلى اعتماده على الأداء النمطي الروتيني الذي لا يحتاج إلى معلومات ومعارف واسعة. ولكن حين تحولت هذه المنظمات بشكل نوعي من الإنتاج السلعي إلى الإنتاج الخدمي المعرفي في نهاية القرن الماضي (أو ما يسمى باقتصاد المعرفة) وذلك بفعل المتغيرات الكبرى في وسائل وقوى الإنتاج التي أتاحها التقدم الهائل في تقنيات الاتصال والكومبيوتر وشبكات المعلومات والتحكم عن بعد، برزت مشكلة كبرى تكمن في الحاجة الماسة إلى صنف نوعي جديد من المنظمات يواكب ويتناغم مع المتغيرات التقنية والمعرفية الجديدة، هذه المنظمات هي المنظمات المتعلمة التي تكفلت بهذه المهمة الحيوية وركزت عليها.

إن دور المنظمة (المؤسسة) في تطوير الأفراد العاملين فيها كان يركز في البدء على التدريب (Training)، لهذا وُضعت البرامج التدريبية التي تنصب على اكتساب المهارات وتطبيق أدلة العمل في الورش أو مكاتب العمل، وكان التدريب هو الشكل الأول لمساهمة الشركة في تطوير العاملين. ثم كان التعليم (Education) هو الشكل الثاني اللاحق حيث بدأت المؤسسات تمنح العاملين فيها فرص التعليم أو المساعدة على ذلك في المعاهد والجامعات.

ويمكن أن نلاحظ بسهولة أن التدريب أولاً والتعليم ثانياً كانا يمثلان شكلين رسميين في تطوير العاملين. وإزاءهما، كان من المهم أن يتوفر الشكل الثالث الأكثر أهمية وجدوى، وهو التعلُّم (Learning). ولكن ما الذي يميز التعلم عن الشكلين الآخرين؟

إن التعلم التنظيمي يمكّن من انتقال المعرفة أو الخبرة أو المهارة بطريقة التبادل والتفاعل والتشارك بين طرفين في علاقة تتجاوز الجانب الرسمي إلى

اللارسمي، ومن النقل الآلي إلى التفاعل الإنساني، ومن البرنامج المحدد إلى النشاط الاجتماعي والجماعي. وهذا كله من شأنه أن يمنح التعلم السمة الحيوية اللازمة لبناء القدرة.

هناك تعريفات عديدة للمنظمة المتعلمة، ولكنا سوف نقتصر على مفهوم المنظمة المتعلمة الذي سعت المؤسسة إلى تطبيقه. دعونا نبدأ بذكر ما الشيء الذي "لا تعنيه" المنظمة المتعلمة قبل أن نذكر "ما تعنيه". يظن البعض أن المنظمة المتعلمة هي المدرسة أو الجامعة أو المعهد أو أي المؤسسات التعليمية ككل، وهذا غير صحيح. كذلك ربما ظن البعض الآخر أن المنظمة المتعلمة هي التي تمارس التعليم الرسمي المعروف المكوّن من مناهج ومعلمين أو مُحاضرين وتلاميذ أو طلاب أو متدربين وما شابه ذلك، وهذا أيضاً غير صحيح. إن المنظمة المتعلمة مفهوم أوسع وأعمق بكثير مما سبق. فيا ترى ما المحددات الرئيسية لمفهوم المنظمة المتعلمة ؟

ببساطة: المنظمة المتعلمة هي تلك التي يتمتع هيكلها وموظفوها بقدرة عالية على الاستجابة الإيجابية للتحديات والتغيرات السريعة من خلال التعلم الفعّال. في هذه المنظمة، بتعبير الخبير بيتر سينج Peter Senge، يجد العاملون البيئة التي يتعلمون فيها تحقيق النتائج التي يرغبونها. إن بيئة المنظمة قد تتسبب في تعلم سلبي أو إيجابي أو خليط من الاثنين، **مثال الأول**: منظمة يتعلم فيها العاملون عادات تتسبب في ضياع خبرات العاملين وعدم توثيقها. **مثال الثاني**: منظمة يتعلم فيها العاملون كيف يتشاركون المعارف ويوثقونها للاستفادة منها وقت الحاجة، وهكذا. ولذلك قد تكون المنظمة مدرسة أو جامعة أو شركة تصنيع أو مؤسسة خيرية أو مؤسسة ربحية أو غير ربحية أو حتى عيادة طبية. العامل المعتبر في كل ما سبق هو التوفر على بيئة مرنة تسمح بالتعلم الذي يولّد المعرفة الحرجة ويستبقيها ويمكّن المنظمة والعاملين على حد سواء من تحقيق أهدافهم بواسطتها.

هذا هو المفهوم الدارج في أدبيات المنظمة المتعلمة : مفهوم بيتر سينج Peter Senge، وأيضاً المتبادر إلى الذهن غالباً عند إطلاق هذا المفهوم، نظراً

لجهود سينج التأسيسية وسبقه في تقعيد وإذاعة هذا المفهوم مقارنة بغيره. ولذلك يحسن بنا أن نعيد التذكير بأركان المنظمة المتعلمة في نظر سينج على سبيل الإيجاز. بحسب سينج، ينبغي أن يتم التعلم في أي منظمة عبر خمسة حقول أو مجالات disciplines كما يسميها، وهي:

1. **الإتقان أو البراعة الشخصية personal mastery**: يشدد سينج على أهمية البراعة الشخصية للفرد في المنظمة وأنه مالم يتصرف العاملون في المنظمة على أنهم أهل للتفوق والتميز ومالم ينظرون إلى أنفسهم كذلك فإنهم لن يتمكنوا من تبني وتفعيل التعلم عبر الحقول أو المجالات الأخرى. إن البراعة الشخصية اقتناع راسخ لدى الموظف أنه يحمل رؤية فردية مميزة تستحق أن يبذل لها من حياته ووقته وجهده.
2. **النماذج الذهنية / الأنماط الفكرية mental models**: يؤكد سينج على أهمية الفرضيات والمعتقدات التي يحملها أفراد المنظمة عن أنفسهم وعن الآخرين وعن المنظمة ككل. إنها في الغالب نماج خفية للتفكير تقود سلوك الأفراد في اتجاه معين وتجعلهم يصدرون أحكامهم بطريقة معينة كما أنه مسؤولة عن هندسة طبيعة العلاقة بينهم وبين زملائهم في بيئة العمل. لذلك يؤكد سينج على أهمية مراقبة وفحص وتحليل هذه الفرضيات على الدوام.
3. **تفكير النظم systems thinking**: ويعنى هذا الحقل بالنظر إلى المنظمة وعملياتها وأفرادها كنظام تتفاعل عناصره مع بعضها البعض. وهي دعوة للنظر مؤسسة على علم النفس الجشطالتي Gestalt حيث يبرز معنى النظام من خلال وحدته، ومن هنا يتحتم على الخبير ألا يضيع في التفاصيل أو يقدم الأجزاء على الكل، وإنما ينظر للكل من خلال تفاعل العناصر الحرجة مع بعضها البعض، كي لا يقع في الشطط ومن ثم سوء الحكم.
4. **بناء الرؤية المشتركة shared vision**: هناك فرق بين الرؤية الموحدة والرؤية المشتركة. فقد يكون للمنظمة رؤية موحدة منصوص عليها في الورق أو في الخطة الاستراتيجية، ولكن لا يعني ذلك بالضرورة - أي في الواقع - أن أفراد المنظمة يحملونها ويهتمون لأجلها أو أنها تقود سلوكهم في الواقع لتحقيق النتائج التي ترغبها المنظمة. من هنا برزت أهمية أن تكون رؤية

المنظمة نابعة من هموم وتطلعات أفراد المنظمة لكي يصدق عليها أن مشتركة على مستوى الفكر والشعور والسلوك معاً.

5. **التعلم كفريق team learning** : يؤمن سينج أن النتائج التي يحققها المجموع مختلفة جذرياً عن النتائج التي يحققها كل فرد على حده. في إطار المنظمة المتعلمة، لا سيما مع تحقق عنصري البراعة الشخصية والرؤية المشتركة، يكون التعلم كفريق ليست مطلباً نظرياً فحسب وإنما محصلة طبيعية تلقائية لما سبق. التعلم كفريق يفترض- على الأقل - تجانساً جيداً جداً للنماذج الذهنية التي يحملها الأفراد عن بعضهم البعض وعن بيئة العمل التي يعملون فيها.

هذه هي المجالات التي يؤكد سنيج على أهميتها في إطلاق وإدارة عملية التعلم في المنظمة. ولكن لما كان نموذج سينج ليس هو المُطبّق في تجربة المؤسسة فإنا لم نشأ التفصيل فيه أكثر مما سبق. وسبب التغاضي عن تطبيقه هو أنه يعيب عليه - رغم أناقته وحيويته - إفراطه في النظرة التفاؤلية لإمكان تحقيقه، وضعف مراعاته للتناقضات التي يمتليء بها واقع المنظمات (انظر: Driver 2002, p. 33 وMarsick & Watkins 1999, p. 207). ولذلك لا نعجب كثيراً عندما نجده غير مدعماً بخطوت عملية - أو خطة تطبيقية - تنقله من جمال التنظير إلى ثمرة التطبيق. ولذلك من الأهمية بمكان أن نشير في هذه العجالة إلى أن مكونات المنظمة المتعلمة بحسب سينج تشكل الإطار النظري والقيميّ للمنظمة المتعلمة، ومن ثم تبرز الحاجة إلى نموذج عملي تطبيقي يساعد القادة في المنظمة على ترجمة النظرية إلى واقع من خلال تقينات وأدوات محددة. لذلك ارتأت المؤسسة العامة لتحلية المياه أن تتحول إلى نموذج بروس برتن Bruce Britton، وهو نموذج مجرّب ومزود بحزمة من المحارو العملية التي من شأنها أن تيسر عملية التطبيق. يتناول هذا النموذج ثمانية أبعاد مهمة في تطوير المنظمة لكي تضع نفسها على مسار المنظمات المتعلمة أو مسار التعلم الفعال ككل، وهذه الأبعاد هي:

1) **توفير بيئة مشجعة للتعلّم والإبداع**، وهذا يتطلب إيجاد نظام حوافز ومكافآت ومزايا يزيد من ولاء العاملين للمنظمة بالإضافة إلى توفير المناخ الإيجابي العام الذي يُمكّن العاملين من التعلّم بشكل فعّال.

2) **الاستفادة من الخبرات الداخلية في المنظمة** ، وهذا يتطلب البحث عن الخبرات والمعارف الداخلية وتوثيقها والاحتفاظ بها.

3) **تمكين المنظمة من الوصول إلى مصادر تعلم خارج المنظمة** ، وهنا يتعين على المنظمة أن تقوم بوضع مبادرات تمكنها من اقتباس المعرفة الحرجة - أي التي تمس الحاجة إليها - من مصادر تعلم خارجية سواء كانت منظمات أو جماعات أو أفراد.

4) **إيجاد آلية لاستخلاص الدروس المستفادة من تجارب المنظمة** ، وهذا يتطلب وضع آليات تعين العاملين في المنظمة على اقتناص الدروس المفيدة من التجارب المختلفة لتجنب تكرار الأخطاء وتطوير الوضع القائم.

5) **جعل التعلّم في قلب إستراتيجية المنظمة** ، وهو ما يجب على أي منظمة ذات استراتيجية أن تفعله لكي تتأكد من استدامة العمل على اكتساب سمات المنظمة المتعلمة مع مرور الوقت وتقييم التقدم في هذا الاتجاه.

6) **تطوير ذاكرة للمنظمة تحفظ خبراتها وتجاربها ومعارفها**، ويتأكد هذا مع الأهمية القصوى للمعرفة الحرجة critical knowledge التي تساهم في تطوير الأعمال الفعلية للمنظمة core business في مجال اختصاصها الأمر الذي يمكنها من تدعيم استمرار وانتقال المعرفة للأجيال المتعاقبة على المنظمة.

7) **إيجاد نظام اتصال وتواصل فعّال**، وهذا من شأنه أن يمكن المعرفة التي يحتاج إليها العاملون من التدفق دون عوائق بشرية أو غير بشرية.

وأخيراً

8) **تطبيق التعلّم في المنظمة** ، أي إيجاد الوسائل التي تعين العاملين على تطبيق ما تعلّموه داخل المنظمة وتمكينهم من ذلك من حيث المبدأ.

المحاور الثمانية لنموذج بروس بريتون Bruce Britton مستوحاة من عمل سلم هوجو (Slim Hugo، 1993).

ثانياً: منهجية المؤسسة لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة

سلكت المؤسسة منهجية علمية مدروسة بدعم من قائدها الأول محافظ

التحلية الدكتور/ عبدالرحمن آل إبراهيم. كان المحافظ منذ وقت مبكر على دراية بأهمية المنظمة المتعلمة كنموذج داعم لتطبيق الخطة الإستراتيجية للمؤسسة، وبدأ المشروع بتشكيل الفريق التنفيذي للمنظمة المتعلمة والمكون من:

* الفريق الاستشاري.
* إدارة التخطيط الاستراتيجي.
* مدير عام تنفيذ المشروعات.
* مدير عام الدراسات والتصاميم.
* مدير عام معهد الأبحاث وتقنيات التحلية.
* مدير عام التخصيص والشؤون التجارية.
* مدير برنامج التحول الرقمي.
* مدير عام الموارد البشرية.
* مدير عام الحاسب الآلي والمعلومات.
* مدير عام الاتصال الداخلي والمعرفة.
* مدير الجودة.
* مدير محطات جدة.
* مدير وحدة المستشارين.
* مدير محطات الجبيل.
* مدير محطات الخبر.

وقد مر عمل الفريق بخمسة مراحل في الطور الأول من مشروع تطبيق مبدأ المنظمة المتعلمة وذلك على النحو التالي:

1 - المرحلة التحضيرية

وفيها تم:

* استعراض المراحل السابقة والمبادرات الأساسية التي نتجت عنها.
* التعريف بمبدأ المنظمة المتعلمة.
* استعراض الأهداف الأساسية.
* وضع خطة العمل وتشكيل الفرق وتوزيع المهام.

2 - التعريف بالمبدأ

وفيها تم:

* مراجعة مخرجات المرحلة التحضيرية.
* اختيار نموذج استبيان ومراجعة عناصره.
* خطة الحملة التعريفية ومحتواها.
* التحضير الفني للحملة.
* إطلاق الحملة التعريفية.

3 - جمع وفرز المدخلات

وتم فيها:

* طرح الاستبيان.
* عقد (7) ورش عمل في المحطات الرئيسية والمركز الرئيسي.
* استعراض نتائج الزيارات.
* ربط المبادرات بمحاور الاستبيان الثمانية.
* فرق العصف الذهني ووضع 94 مبادرة.

4 - التحليل.

وفيها تم:

* نتائج مخرجات الاستبيان.

* نتائج جلسات العصف الذهني.

* استعراض ملخص المبادرات وبيان طريقة العمل.

* الاتفاق على توحيد المبادرات.

* استعراض المبادرات الأساسية ومبادرات الخطة الإستراتيجية.

* تحليل ودمج المبادرات بما يتناسب مع خطة المؤسسة الإستراتيجية والتوجهات العامة.

5 - التوصيات

وتم فيها:

* عرض المبادرات وإتمام المراجعة النهائية عليها.

* إقرار مقترحات للمرحلة القادمة.

ثالثاً: نتائج عمل فريق المنظمة المتعلمة

أسفرت مراحل عمل الفريق عن نتيجتين:

النتيجة الأولى تتمضن توصيتين رئيسيتين.

والنتيجة الثانية تتضمن إطلاق مشروع تحسين.

بالنسبة للنتيجة الأولى، فقد تمخض عنها توصيتان هما:

الأولى: تعديل بعض المبادرات الموجودة بالخطة الإستراتيجية بما يخدم المنظمة المتعلمة، وإضافة مبادرات جديدة.

الثانية: تبني وتطبيق سلوكيات وأساليب عمل تتوافق مع مبادئ المنظمة المتعلمة.

ونظراً لأهمية التوصية الثانية بالنسبة لجميع العاملين، ونظراً لما يمكن أن تحققه من مكاسب سريعة في واقع المؤسسة، فإننا سوف نزيدها توضيحاً. تتكون التوصية الثانية من شقين:

* **الشق الأول**: البدء الفوري بالتواصل مع مختلف وحدات العمل والإدارات بالمؤسسة من خلال حملة تهدف إلى الحث على تبني وتطبيق سلوكيات تتوافق مع مبادئ المنظمة المتعلمة، والتحفيز لتحقيق تقدم سريع وملموس على أن يراعى في تلك السلوكيات ما يلي:

- سهولة التنفيذ بشكل ذاتي ومستقل داخل الإدارة وأن لا تؤثر على طرق العمل مع الغير.

- أن تكون منصبة على سلوكيات الفرد والفريق ولا تحتاج إلى ميزانية.

- أن تكون ضمن المحاور ونطاق السلوكيات المحددة (سيأتي بيان المحاور).

- تقييم الإنجاز بأن تقوم وحدات العمل التي طبقت سلوكيات إيجابية بإعداد ملخص يرصد النتائج التي تحققت والدروس المستفادة من تجربة التعلم

* **الشق الثاني**: تقييم كافة التجارب للسنة الأولى، وتحفيز وحدات العمل المتميزة ومكافأتها.

سبقت الإشارة للمحاور التي ينبغي أن تنفذ من خلال ها السلوكيات المقترحة، وفيما يلي بيان للمحاور السبعة التي تكوّن منها نموذج المنظمة المتعلمة المطبق من قبل المؤسسة، مع تفصيل لسلوكيات التعلم التي أسفرت عنها توصيات عمل الفريق بناء على نتائج الدراسة.

المحور الأول : إيجاد بيئة مشجعة للتعلم والإبداع

السلوكيات:

(أ) ثناء وشكر المسؤول على العامل نظير إبداعه أو إنجازه المميز أمام زملائه.

(ب) تقدير العامل من خلال إحضاره لشرح إبداعه/إنجازه المميز لمسئولين أعلى والإعلان عن ذلك على مستوى المؤسسة.

المحور الثاني : الاستفادة من الخبرات الداخلية في المنظمة

السلوكيات :

(أ) تشجيع أصحاب الخبرة على تقديم الدورات التدريبية في مجال تخصصهم لنقل المعرفة بالتنسيق مع إدارة التدريب.

(ب) عقد ورش عمل تبادل المعرفة داخل الإدارة يراعى أن يكون لها أجندة مسبقة ومخرجات موثقة ومنشورة.

(ت) جلسات نقاش الدروس المستفادة وتوثيقها (ونشرها إن أمكن).

المحور الثالث: تمكين المنظمة من المصادر الخارجية للتعلم

السلوكيات :

(أ) تشجيع العاملين المميزين على المشاركة في تقديم أوراق علمية في الندوات والمؤتمرات المحلية والعالمية.

(ب) حث العامل المشارك في المؤتمرات والدورات التخصصية على تقديم ملخص مرئي لأقرانه.

المحور الرابع: إيجاد آلية لاستخلاص الدروس المستفادة من تجارب المنظمة

السلوكيات :

(أ) تبادل الزيارات الثنائية بين وحدات العمل المتشابهة والمشاركة في اللقاءات الدورية وتوثيق النتائج والاستفادة منها.

(ب) نشر الدروس والتجارب على موقع المؤسسة الداخلي أو من خلال التواصل مع الإدارة العامة للمعرفة والاتصال الداخلي.

(ت) نشر قصص النجاح مع ملخص للعمل الذي قدمه العامل ويوزع على العاملين الآخرين.

المحور الخامس : تطوير ذاكرة للمنظمة تحفظ خبراتها ومعارفها

السلوكيات:

(أ) توثيق التجارب من خلال وسائل متعددة (كالتصوير الفوتوغرافي وغيره).

(ب) حفظ المعارف والتجارب الناجحة والتأكد من سهولة الوصل إليها من الجميع.

المحور السادس: إيجاد نظام اتصال وتواصل فعال

السلوكيات:

(أ) استخدام وسائل الاتصال الداخلي بشكل فعال يساهم في توثيق وتبادل المعارف.

(ب) التواصل المباشر من قبل رئيس القسم وزيارة بعض العاملين في مكاتبهم والاستماع لهم ونقل بعض المستجدات.

المحور السابع : تطبيق التعلم في المنظمة

السلوكيات:

(أ) إتاحة الفرص لأصحاب الأفكار المبدعة والمهارات الجيدة لتطبيق أفكارهم عملياً ومعرفة النتائج.

(ب) تشجيع ونشر ثقافة الممارسة العملية لما تم تعلمه.

أما بالنسبة للنتيجة الثانية، فقد تضمنت إطلاق مشروع "تحسين"، وحيثياته موزعة في هذه الورقة على ثلاث فقرات:

1 - التعريف ببرنامج تحسين:

إيماناً من المؤسسة العامة لتحلية المياه بمبدأ المنظمة المتعلمة وما له من أثر كبير في تطوير المؤسسة أفراداً وإدارات، دَشّنت فكرة برنامج تحسين ليكون النواة الأساسية في اكتساب ونقل المعرفة وتبادل الخبرات والمهارات بين محطاتها واداراتها.

قامت المؤسسة ومن خلال فريق عمل مختص بدراسة ومراجعة عدة

ممارسات وسلوكيات عالمية للمنظمة المتعلمة وتم اقتراح عدة سلوكيات عمل إيجابية قابلة للتنفيذ تتلاءم مع طبيعة عمل إدارات ومحطات المؤسسة، حيث تم اقتراح عدد 16 سلوكاً إيجابياً ضمن برنامج تحسين، حيث يتوقع أن تقوم جميع الادارات والمحطات بتطبيق هذه السلوكيات وتعزيز هذا التطبيق من خلال إرسال تقارير الى الإدارة العامة للتخطيط الاستراتيجي والميزانية تلخص تجاربهم في تطبيق وممارسة هذه السلوكيات.

2 - طريقة عمل برنامج تحسين:

تم تطبيق برنامج تحسين من خلال تطبيق سلوكيات العمل الايجابية التي تم ذكرها سابقاً من قبل إدارات ومحطات المؤسسة من خلال تعبئة نماذج تقييم تطبيق برنامج تحسين وإرسالها الى الادارة العامة للتخطيط الإستراتيجي والميزانية . يتم توثيق هذه التجارب خلال فترتين من السنة الميلادية لتبدأ الفترة الأولى من بداية يناير 2014م وتنتهي في نهاية يونيه من نفس العام، أما الفترة الثانية فتبدأ من بداية شهر يوليو وتنتهي بنهاية ديسمبر من نفس العام[5].

تقوم الإدارات بتطبيق أكبر عدد ممكن خلال كل فترة، ثم يكون تقييم هذه التجارب لكل فترة على حده، ثم التقييم الكلي لكلا الفترتين في نهاية السنة مأخوذاً بعين الاعتبار عدد السلوكيات التي تم تطبيقها ومدى تأثيرها على الادارة والعاملين بها بشكل خاص وعلى المؤسسة بشكل عام. تتوجالإدارات المطبقة للسلوكيات في برنامج تحسين من خلال حفل سنوي برعاية معالي محافظ المؤسسة وفيه تمنح الإدارات وكذلك الأفراد المكافآت اللائقة بمستويات إنجازهم.

3 - نماذج وتقييم تطبيق برنامج تحسين

يجب أن توثق السلوكيات المطبقة ضمن برنامج تحسين من خلال تعبئة نموذج تقييم برنامج تحسين إذ لن يقيم أي سلوك مطبق إلا من خلال النموذج المذكور.

---

(5) ما زال العمل على هذا التوقيت النصف سنوي إلى وقت تحرير هذه الورقة.

يحتوي التقرير على صفحة رئيسية تختار بواسطتها الفترة الزمنية التي طبقت فيها سلوكيات برنامج تحسين ومعلومات عن الإدارة ومن ثم اختيار السلوكيات التي طُبقت من قائمة السلوكيات الستة عشر.

يشرح كل سلوك مطبق بما لا يزيد عن 500 كلمة، ويشرح مدى تأثير السلوك المطبق على الإدارة والأفراد وأسماء الأشخاص الذين شاركوا في تطبيقه وذلك من خلال اختيار وتعبئة النموذج الخاص بكل سلوك الموجود في صفحات العمل بالأسفل[6].

خاتمة

بعد هذا العرض لأهم مراحل تجربة المؤسسة العامة لتحلية المياة المالحة في تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة أرى من الأهمية بمكان أن يلم القاريء بأمرين:

1 - أبرز التحديات التي واجهت تطبيق المشروع.

2 - سبب تفضيل نموذج الحالي للمنظمة المتعلمة على نموج بيتر سينج.

بالنسبة للأمر الأول، وكما هو واقع أي مشروع كبير في منظمة بحجم المؤسسة العامة لتحلية المياه، لم يخل المشروع من تحديات تتوزع على (أ) **ثقافة المنظمة** : بصفتها مؤسسة حكومية اعتادت العمل بأنظمة قديمة ونماذج ذهنية غير متجددة بالإضافة لانعدام الحرية المطلوبة لتبني المناخ المرن الذي يوفره مفهوم المنظمة المتعلمة[7] (ب) وعي العاملين بضغوط الخطة الاستراتيجية الحالية الأمر الذي جعل بعضهم يشعر بعبء متطلبات التحول إلى منظمة متعلمة (ج) مرور العاملين بتجارب غير إيجابية في الماضي مع بعض المشاريع

---

(6) بحمد الله روجع النموذج وألغي العمل المرهق المتمثل في شرح السلوك في 500 كلمة واستبدل بخانات اختيار محددة. وقد فضلت ذكر هذا في الحاشية دون تبديل للنص في المتن للفت نظر القاريء إلى المقارنة وفكرة المراجعة.

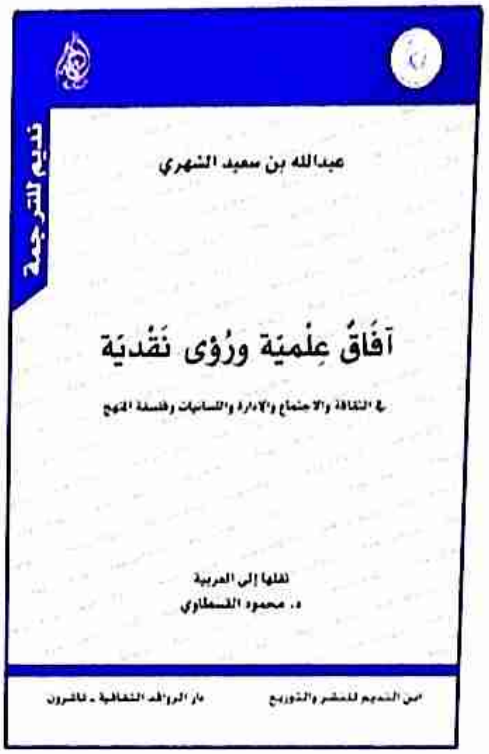
(7) يدرس بحثي لنيل درجة الدكتوراه مدى توافق الثقافة النفسية للعاملين مع مباديء وسلوكيات المنظمة المتعلمة كما طرحها كل من بيتر سينج (Senge) ومارسك وواتكنز (Marsick & Watkins).

التي وإن كانت قد حققت كثيراً من أهدافها إلا أن هذه الإنجازات ظلت شبه مغيبة عن علم العاملين بسبب تدني كفاءة نُظُم التواصل داخل المؤسسة الأمر، الذي أتاح المجال لانتشار بعض الشائعات المثبطة والرسائل السلبية حول طبيعة المشاريع المستقبلية.

أما الأمر الآخر، فيتعلق بسبب تفضيل نموذج الحالي للمنظمة المتعلمة على نموج بيتر سينج ذي المجالات أو الحقول الخمسة. يعود سبب التفضيل إلى طبيعة الظروف التي تعيشها المؤسسة من جهة وطبيعة النموذج الذي يدعو إليه سينج من جهة أخرى. فالمؤسسة، كما أشرت سابقاً، ككثير من القطاعات الحكومية في العالم، مقيدة بشبكة من الأنظمة البيروقراطية المتصلبة، وهذا عامل يتجاوز إلى حد بعيد قدرة المحافظ فضلاً عمن دونه على تبديلها أو تطويرها تطويراً جذرياً من دون موافقة رسمية من الجهات العليا. وهذا النوع من التغيير والتطوير يدخل ضمن مرتبة من مراتب التعلم يسميها كريس آرجايرس Chris Argyris بالتعلم من الدرجة أو المرتبة الثانية double-loop learning ومفاده أن التعلم الذي من شأنه أن يُحدث تغييراً جذرياً في أي منظمة هو التعلم الذي يستهدف تغيير الفرضيات الكبرى لسلوك المنظمة، وهي تلك الفرضيات التي تقوم عليها الأنظمة الأساسية، وتشكل بدورها البنية القيمية والفكرية لعمل العاملين فيها. أما طبيعة نموذج بيتر سينج فإنه نموذج مغرق إلى حد كبير في المثالية، ولكنه ليس مستحيل التطبيق. فهو يؤسس بشكل أساسي لإحداث ثورة - إذا ما قورن بطبيعة ثقافة المؤسسة العامة لتحلية المياه - في تصورات وقيم ومعتقدات العاملين في ذواتهم، أي استقلالاً عن رؤيتهم لأنفسهم كموظفين فقط. ولاشك أن هذا أمر جميل حقاً، ولكنه يحتاج إلى زمن طويل من التدريب والتأهيل المكثفين وفترة كافية لتشكل الثقافة الكلية الداعمة، وهو الأمر الذي لا تحتمله خطة المؤسسة ولا طبيعة أعمالها في المرحلة الراهنة.

المراجع

- Driver, M. 2002 The Learning Organization: Foucauldian Gloom or Utopian Sunshine? *Human Relations*, Vol. 55 (1).
- Marsick, V. and Watkins, K. 1999. Looking again at Learning in the Learning Organization: a Tool that can Turn into a Weapon! *The Learning Organization*, Volume 6. Number 5, p. 207-211.
- Senge, P. 2006. *The Fifth Discipline*. Random House Business Books.
- Britton, Bruce (1998). The Learning NGO. Occasional Papers Series No. 17. Online: http://drt.handicap-international.fr/fileadmin/cdroms/Biblio_Renforcement/documents/Chaptr-3/Chapter3_1/Chap3_1Doc2.pdf, accessed: 8/8/2014.
- Argyris, C. and Schon, D. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.



هذا الكتاب

يقدم الباحث في هذا الكتاب نموذجاً جاداً وموضوعياً في التحليل والمناقشة على المستوى النظري والتطبيقي، فهو يسعى بأسلوب واقعي ومتميز إلى تحديد المشكلات التي تعوق تكوين مجتمع ذي مهارة عالية وإيجاد الحلول العملية المناسبة لها من خلال وضع الاستراتيجيات الملائمة لطبيعة المجتمع، مع مراعاة الواقع الاجتماعي والثقافي والديني لهذا المجتمع. فهو برغم اطّلاعه الواسع والعميق على النظريات الغربية المختلفة التي تؤطر لأساليب تطوير المجتمع على المستويَيْن العلمي والثقافي، إلا أنه ينتقي منها ما يتوافق مع ما يمكن تطبيقه في المجتمعات العربية، خاصة التي تتصف بثقافات نابعة من طبيعة واقعها الثقافي والأيديولوجي. وهو هنا يؤكد أن التطبيق العشوائي لبعض النظريات الغربية دون مراعاة للواقع الثقافي للمجتمع العربي لن يؤدي إلى إحداث تغيير جوهري ملحوظ نحو خلق مجتمع ذي فاعلية ملموسة.

وما يميز الباحث هنا هو تحليله العميق والدقيق لطبيعة البيئة في المجتمعات العربية من عدة محاور، وذلك من خلال استخدامه للنظريات الحديثة المتعلقة بالعلوم النفسية والعلوم الثقافية والاجتماعية والإدارية والعلوم الإقتصادية التي تلعب دوراً رئيساً في تكوين شخصية الفرد على المستوى الشخصي والمهاري، وتؤثر على أدائه في العمل.

ومن أهم الجوانب المتأصلة في كتابة الباحث هو معالجته للمشكلات ليس فقط على الجانب التطبيقي وإنما أيضا البحث العميق في المفاهيم الأيدولوجية التي تؤسّس للسلوكيات والأفكار الشخصية على المستويين النظري والعملي.

من مقدمة المترجم

المؤلف في سطور

عبدالله سعيد الشهري

- باحث دكتوراه علوم اجتماعية : التعلم في المنظمات - ليستر
- ماجستير علم اللغة التطبيقي: علم اللغة النفسي - نوتنغهام
- بكالوريوس علم اللغة التطبيقي - جامعة الملك سعود
- بكالوريوس الشريعة - جامعة الإمام محمد بن سعود
- عمل معيداً ثم محاضراً ويعمل الآن مستشاراً إدارياً في التعلم التنظيمي ومنهج تعليم اللغة الإنجليزية
- مؤلف ومترجم لعدد من الكتب الفكرية والمقالات البحثية باللغتين العربية والإنجليزية.

ابن النديم للنشر والتوزيع

الجزائر: حي 180 مسكن عمارة 3
محل رقم 1، المحمدية
تلفاكس: 88 97 25 41 213 +
خلوي: 03 76 20 661 213 +
email: nadimedition@yahoo.fr

دار الروافد الثقافية - ناشرون

الحمراء - شارع ليون - برج ليون، ط6
بيروت-لبنان - ص. ب. 113/6058
خلوي: 28 28 69 3 961 +
هاتف: 37 04 74 1 961 +
email: rw.culture@yahoo.com

ISBN 978-9931-599-24-1