جدل المعرفي والتربوي: نحو قراءة نقدية لأطروحات أنثروبولوجية

محمد فاوبار

ماذا يختفي من خلال الاستراتيجيات النظرية والمنهاجية ومجالات الدراسة في الخطاب الأنتروبولوجي الغربي الذي يتخذ الظواهر الاجتماعية والثقافية والدينية والسياسية للعالم العربي موضوعاً للدراسة والتحليل؟ من ينتج الخطاب على من؟ من يصوغ الأسئلة وما هي علاقة النسق اللسني الذي تصاغ فيه معرفة الأنتروبولوجي بالأنساق اللسنية للمبحوثين؟ كيف تبنى علاقات القوة بين الغرب والعالم العربي على أساس المعرفة والسلطة؟ إذ لا ينبغي النظر إلى علاقة الباحث الأنتروبولوجي بمبحوثيه العرب والمسلمين وبأنساق الثقافة كمجرد علاقة معرفية تواصلية قد يتجلى عن طريقها التناقض واللااستمرارية بين الرؤى والتمثلات لكل من الأنا المتعدد والآخر المختلف. وإنما هي أي العلاقة تحتضن علاقة أعم بين الغرب والشرق تقوم على إدارة التحكم الغربي وتتوسل في ذلك إلى علاقات القوة وعلاقات المعنى والرموز.

تقوم المعرفة الموجهة من الغرب إلى الشرق على أساس توزيع جيوسياسي للتشكلات الخطابية وبنيات الواقع العربي/ الإسلامي بين مجال خطابي/ معرفي يدرس النصوص هو الاستشراق، ومجال خطابي يقدم على أنه مختلف هو الأنتروبولوجيا تقوم بدراسة الأنساق الثقافية والاجتماعية وتمثلات البشر كجزء من هذه الأنساق. أليست الأنتروبولوجيا/ الإناسة في هذه الحالة امتداداً موضوعياً للاستشراق؟ من المفيد هنا إيراد أطروحة الباحثة ليلى أبو لغد عند استعراضها لدراسة ديل إيكلمان التعليمية حول السيرة

الاجتماعية لقاضي مغربي تقليدي: «الخطر هو أن جاذبية الاستشراق الكلاسيكي باختياره للنصوص واختباره لها على حساب الإسلام الإثنوغرافي المشاهد قد يفقد التوازن ويسحب علماء الأنثروبولوجيا بعيداً عن دراسة الممارسات والمعاني والسياقات الاجتماعية»[1].

إن السياق العام لطرح هذه التساؤلات هو ضرورة إرساء سوسيولوجية وأنتروبولوجية للاختلاف تقوم على تفكير نقدي متواصل يزاوج بين البحث النظري والميداني، والحوار المستمر مع الأنتروبولوجيا والاستشراق الغربيين على أسس علمية وثقافية دينية وسياسة. من هنا، فإن موضوع هذه المقالة هو مقاربة نقدية للعمل الأنتروبوجي الذي قام به الباحث الأمريكي ديل إيكلمان حول «المعرفة والسلطة بالمغرب» وهو يتضمن ضبط العلاقة بين الأسلوب العام للمعرفة الدينية الذي كان المدرسون التقليديون ينقلونه، والسياق الاجتماعي الذي يتم فيه استخدام المفاهيم أي الوسط القروي المغربي[2]. لذلك ستقتصر هذه المقالة على تحليل أربعة عناصر:

1 ـ السيرة وثيقة اجتماعية: إضاءات منهجية.

2 ـ السياق الاجتماعي من المحلية إلى السكونية.

3 ـ العلاقات الطلابية/ الأفقية: التشارك/ الانقسام.

4 ـ مسؤوليات رجال التعليم معرفياً وسياسياً.

1 ـ السيرة وثيقة اجتماعية: إضاءات منهجية.

من أهداف الطرح السيري في الأنتروبولوجيا وعلم الاجتماع إعادة تشكيل تواريخ الأفراد بناء على مصادر مختلفة، وتفسير مسارات هذه التواريخ

(1) ليلى أبو لغد: المجالات النظرية في أنتربولوجيا العالم العربي ترجمة أبو بكر أحمد باقادر، مجلة الحوار، ملف العلوم الاجتماعية وحقلها العربي الإسلامي، السنة التاسعة، العدد 32/ 33 ربيع/ صيف 1994، ص 49.

(2) D/F. Eickelman: Knowledge and Power in Morocco. Princeton University Press. Princeton. New Jersey 1985, p. 9.

ضمن سياق العلاقات الاجتماعية مع استحضار الاختلاف في الرؤية والمنهج. وهو يتخذ عدة أشكال وتقنيات منهجية منها الكتابة الذاتية، أو سرد حياة فاعل اجتماعي ثقافي وتدوينها وضبطها وتأطيرها ضمن سياق أكثر موضوعية. لأن عمق التحليل يستوجب المراوحة الأبستمولوجية بين المقاربة الفنومنولوجية والمقاربة الموضوعية، وفي مجال الأنتروبولوجيا بين اللحظة الإتنوغرافية واللحظة التحليلية التأملية. وتزداد العوائق كلما كان الباحث والمبحوث ينتميان إلى سياقين اجتماعيين وثقافيين مختلفين، وإلى نمطين لَسَنيين متباينين مثل الوضعية التي طبعت العلاقة بين إيكلمان ومبحوثه: القاضي المغربي الأمازيغي «الحاج عبد الرحمان المنصوري».

تكمن أهمية منهج السيرة Biography لدى إيكلمان في صلاحيتها لضبط الوقائع السياسية والاجتماعية الشاملة في مجتمع مغربي معقد. يحضر هذا المنهج لدى الباحثين السياسيين والأنتروبولوجيين الذين درسوا المجتمع المغربي ومنهم: J/Water bury, J/La couture, V/Crapanzano, P/Rabinow، والسيرة بتشخيصها لمجرى الحياة يصعب فيها التمييز بين ما يتعلق بالحكاية وما يتعلق بالوثيقة الاجتماعية. ومع ذلك يستخدم إيكلمان السيرة الاجتماعية كمقاربة لتكسير المفاهيم والتصورات الجاهزة التي صاغها الغربيون ودارسو الشرق الأوسط حول التعليم الإسلامي ووظائفه. والسيرة عنده تتجاوز سيرة حياة لتهتم بالسرد لا لتقرير ما يريد الصديق الأمازيغي (الحاج عبد الرحمان) أن يقوله حول ذاته بل لاستكناه عميق لموضوع السيرة. من هنا ضرورة الوعي بالأحداث الحاضرة في البحث، فإلى جانب صوت المبحوث هناك صوت الإثنوغرافي. إن صوت الإثنوغرافي يبرز من خلال تفكيره الذاتي حول تجربته العقلية، وفي تأويلاته وتقطيعاته وتصنيفاته وترجماته للغة المبحوث إلى رأسماله اللسني. إن الالتقاء الأنتروبولوجي بين الذات والآخر لا بد أن يفهم في هذا السياق أي تعددية الأصوات وتداعياتها[1].

يبين إيكلمان أنه كباحث والقاضي/ المبحوث كانا واعيين بفضل

(1) Ibid, p. 15.

تعاونهما الوثيق بالاختلافات القائمة حول كيفية سرد الأصوات وما يمكن قوله وما لا يمكن: وهي اختلافات تصبح جزءًا من مرجعية التأويل. ألا يبرز إيكلمان هنا علاقة اللسان بالخطاب وعلاقة الخطاب بالسلطة (بين اللسان العربي واللسان الإنجليزي) هكذا يثبت الباحث أنه بفضل أسئلة المبحوث أصبحا مدركين لمشاريعهما الثقافية المشتركة. ويعترف بأنه حينما تطورت معرفته بالقاضي أصبح واعياً بصعوبة هذا البعد في الفهم الإثنوغرافي، ومدركاً لقصور التحليل البنيوي الذي ينتقص من قيمة فهم الأهالي وإدراكاتهم تجاه مجتمعهم الخاص.

يعلن إيكلمان أن قرار وضع صورة عن السياق الاجتماعي للتعليم الإسلامي في المغرب القروي من خلال السيرة/ الوثيقة الاجتماعية لحياة القاضي ناتج جزئياً عن الحظ، فالحاج عبد الرحمن ولد بمدينة أمازيغية صغيرة تدعى بزو عام 1912 بجبال الأطلس الكبير. وبعد دراسته في بزو وضواحيها وتعلمه الكلام باللغة العربية في المسار العام لدراسته اتجه سنة 1928 إلى جامع اليوسفية بمراكش والتي ظل فيها إلى حدود 1935. وقد قطع دراسته ليحصل في بزو على مهنة نائب القاضي. وقد التقى الباحث بالحاج عبد الرحمن في مرحلة البحث الميداني بالمغرب 68/ 1970. وقد كان آنذاك قاضياً ببجعد وهي المركز الحضري الذي اتخذه الباحث أساساً لدراسةٍ أنتروبولوجيا أخرى بعنوان: الإسلام في المغرب[1]. وأثناء إقامته بالمغرب وتعرفه على القاضي تبلورت لدى الباحث فكرة الكتابة عن حياته، وقد أمسك بالمداخل الفعلية لربط تجاربه الشخصية وإدراكاته بمسار الأحداث في القرن العشرين، وبالضبط التعليم الإسلامي في جامع اليوسفية في السياق الاجتماعي والسياسي القروي[2]. وبدون الدخول في تفاصيل جزئية أخرى فإن الباحث اعتمد طريقة خاصة في كتابة السرد تقوم على جمع نقط البحث التي تم

(1) D/F. Eickelman: Moroccan Islam: Tradition and Society in a Pilgrimage Center. Austin: University Texas Press. 1976.

(2) D/F. Eickelman: Knowledge and Power. op. cit., p. 16.

سردها ومناقشتها، وللحفاظ على نصها الأصلي تكمل المناقشات قبل المضي في الكتابة. وساعد هذا الأمر على التوافق بين السرد وتمثل القاضي لذاته، وتكييفها مع الدور الجديد لموضوع الكتاب/ البحث. ويشير الباحث إلى أن تصوره لذاته أي المبحوث نوقشت بتفصيل في الفصل الأول من الدراسة وعلاوة على اعتماده السيرة وثيقة اجتماعية أساسية تمكن من إنجاز مقابلات مع دارسين آخرين في جامع اليوسفية/ مراكش في سياق البرهنة وتعميق معطيات العمل[1].

ويؤكد إيكلمان أن دراسته للتعليم الإسلامي لا تنطلق من المعرفة الإسلامية، وإنما من السياق الاجتماعي لتعليمها وإعادة إنتاجها، وتوقف عند سيرورة المدة الزمنية للدراسة (ثلاث سنوات) التي قام فيها برصد سيرة القاضي الاجتماعية والتعليمية وعلاقته المتطورة بالمبحوث، وعلاقته بعالم المبحوث الاجتماعي والمهني والعوائق التي اعترضته طيلة إقامته بمدينة بجعد وانخراطه في علاقات الاكتشاف والتعرف[2].

من المفيد الإشادة بأهمية الدراسة التي التفتت إلى ضرورة إعادة تملك آليات التعليم التقليدي الإسلامي بالمغرب، ورصد التغيرات التي اخترقته تفكيراً وبنية وتنظيماً، في سياق مجتمع يشهد تحديثاً وعصرنة متزايدين. ومقاربة هذا التعليم ليس من خلال الكتابة الكولونالية، ولكن بتوظيف نظرة المجتمع المغربي لذاته لا عن طريق النصوص ولكن بالإنصات إلى تمثلات دارس مغربي بهذا التعليم على أساس سرد حياته التقليدية والسياسية، لكن تعامل إيكلمان مع منهج السيرة يظل انتقائياً، وإن كان كل منهج يظل انتقائياً بالضرورة فعلاقته بمنهجه تظل في منظورنا معاقة بالنظر إلى ما يلي:

- اختيار الباحث للقاضي التقليدي وهو ينتمي إلى فئة الأعيان، أي الفئة العليا في المجتمع القروي هو اختيار محكوم بتقليد أنثروبولوجي فرنسي وأمريكي ركز على دراسة «الأعيان» المغاربة: أدوارهم السياسية، وزعاماتهم القبلية،

(1) Ibid, p. 17.

(2) Ibid, p. 19.

وموقعهم في السلطة السياسية بالمغرب. ما يبرز ذلك هو خط الأبحاث التي كرست الطرح الانقسامي الذي صاغه دافيد هارت، وريمي لوفو، وواتر بوري. حقاً أن أبناء الأعيان هم المستفيدين من التعليم التقليدي وحتى التعليم الكولونيالي، لكن لا نرى الباحث تسلح بالوعي النقدي عند استحضار رؤية هذه الفئة لعالم الثقافة والمعرفة والسياسة، ويزداد الأمر تعقيداً حينما يتبين الباحث جوانب من هذه الرؤية.

- من الصعب الفصل بين السيرة كما تروى والتأويل والتصنيف/ التقطيع الذي يضعه الباحث على موضوع السرد/ السيرة، بلغته وثقافته المنهجية ورؤيته، فالسيرة بناء فكري وسياسي، وليست واقعاً معطى، لذا لا نرى ما هو السبب الذي لا يجعل الباحث يوازن بين الوثائق والنصوص (كتب التراجم والتاريخ) والسياق الاجتماعي أي الموازنة بين المستوى النصوصي والمستوى السلوكي التمثلي في نظرة المجتمع إلى ذاته(*).

2 ـ السياق الاجتماعي من المحلية إلى السكونية:

تحاول الكتابة الأنثرولوبوجية الأنجلوساكسونية إعادة النظر في الصورة التي دأبت على رسمها الكتابة الكولونيالية وحتى بعض الكتابات الوطنية بعد الاستقلال للمعرفة الدينية الإسلامية وتفسير بنية التعليم الإسلامي بمراجعة ما اعتبر من قبيل البديهيات في تصور وظائف التعليم العالي الإسلامي(**). تمثل أبحاث جون جيمس دامس وبخاصة ديل إيكلمان نموذجاً من الأبحاث التي تناولت التحولات التاريخية للعلاقة بين المعرفة والسلطة من خلال التعليم التقليدي بجامع اليوسفية في مراكش بين 1920/ 1930.

يبين إيكلمان بأنه جرى التعبير عن آراء متطرفة من طرف دارسين

* هذه المقاربة تمكن من ضبط صحة تصورات ومعطيات المخبرين تجاه الأحداث والوقائع.

** من بين هذه البديهيات الرائجة القول بالطابع شبه البدائي والمتأخر للتعليم التقليدي.

أوروبيين وعرب مسلمين معاصرين تجاه التعليم الإسلامي، إذ نظر إليه بمظهر السكونية والجمود سواء في وظائفه البيداغوجية بالنظر إلى دور الحفظ والذاكرة التي تدجن العقول، أو في وظائفه المعرفية حيث قيم تكرار التقليد القديم. فليفي بروفنسال يرى بأن المدرسين يشكلون نسخة طبق الأصل لسابقيهم في الأربعة قرون الأخيرة بينما يؤكد كنيث براون على رتابة التعليم الإسلامي، أما جاك بيرك فيرى بأن هذا التعليم يخرق كل التقنيات البيداغوجية[1]. خلافاً لهذا الطرح لا يمكن إدراك البيداغوجيا التقليدية حسب إيكلمان إلا بموضعتها في سياقها الثقافي ـ الاجتماعي. ذلك أن الفكرة الثقافية لدينية المعرفة ظلت مسألة ثابتة في كل الأزمان في المناطق الخاضعة للدين الإسلامي. فنموذج كل معرفة هو القرآن. وتفرض ملكة الحفظ بما هي استظهار للنصوص المفتاحية أن يكون القرآن هو المدخل لامتلاك العلوم الدينية. ويرى أن هناك مقتربين أساسيين لإبراز طبيعة هذه البيداغوجيا ووظائفها: الأول هو أن التقليد الذي يلح على سكونية الحفظ وثباته، والمميز لتقاليد دينية المعرفة (منظور سمو الكلام الإلهي وتقاليد النبي) قادر على الاستمرار في إطار نوع من المرونة إذ يتم إدماج كل صنوف المعرفة في العلوم الدينية ليس فقط بالمغرب بل وفي العالم الإسلامي[2].

لقد أصبحت الموضوعات المعرفية بعد 1920 كمكونات للأورثوذوكسية الجديدة تدمج التأويل القرآني والتفسير وعلم الكلام والشعر الإسلامي، وإذا كانت الدراسات الدينية تظهر كسرد مبالغ فيه فإنه كان نمطاً لنقل المعرفة في إنتاج المدارس العمومية في العصر الفيكتوري حيث سادت اللغتان اللاتينية والإغريقية. فإن فعالية هذه البيداغوجيا المؤثرة على نسق المعرفة هي التي مكنت الطلبة المتخرجين من أن يصيروا سياسيين ووزراء، ويتكيفوا مع تغيرات نظام التجارة ونشاط المقاولات ومقتضيات الاقتصاد المعاصر.

---

(1) D/F. Eickelman: «The Art of memory: Islamic Education and its Social reproduction». In Comparative Studies in Society and History Vol. 20. No. 1, 1988, p. 490.

(2) Ibid, p. 490.

أما المقترب الثاني فهو أن هذا الأسلوب المعرفي المشترك في إطار المعرفة الإسلامية مغلق بشكل إلزامي على الفهم الشعبي للإسلام، لكنه من جهة أخرى مؤثر في أساليب التعبير الشعري الزجلي، ويتم هذا النقل بواسطة سلسلة الإسناد الصارمة بين المعلمين والتلاميذ، بين الأشياخ والمريدين. ومن هذه الناحية، فإن أساليب الفهم البيداغوجية لامتلاك المعرفة الإسلامية واستعمالها إبداعي في سياقات اجتماعية حيث يستخدم المحفوظ في مجالات مختلفة. هكذا فإن التكنولوجيا الثقافية لنقل المعرفة التي تعتمد النقل الشفوي للمكتوب عن طريق الحفظ متاحة للجميع وتدفع نحو الترقية الاجتماعية والتغيير الثقافي. لكن كيف يتم الحفظ؟ من المعلوم أن التعليم الديني محترم شعبياً يدل على ذلك الانتشار الواسع للمدارس القرآنية في الحواضر والبوادي التي يركز فيها على حفظ القرآن لمدة خمس/ ست سنوات. هكذا يبدأ الفقيه بكتابة آيات يستظهرها كل طالب في اللوح المحفوظ، ويقضي الطفل يومه في حفظ الآيات القرآنية بصوت جهوري تماماً كما تعلمها في السابق. وفي اليوم التالي يستظهر الطالب آيات قرآنية لليوم السابق أمام الفقيه والطلاب وهؤلاء يستمعون للحافظين. ويزداد الحفظ باستظهار مواد جديدة، ويتم ذلك عن طريق ضبط ما هو محفوظ، والتفسير العلني لمواد الحفظ.

إن المفهوم الثقافي للتعليم المتضمن في التعليم الإسلامي، وهذا النظام الدقيق لتعلم القرآن ينظر إليه ثقافياً باعتباره مندمجاً في التنشئة. هذا هو السبب الذي يجعل من الصعب تناول التعليم من خارج الفهم الشعبي الضمني للدين والمجتمع. ومهمة الطلبة القدامى هو حفظ القرآن واستظهاره لفهم معانيه. إن الفهم في سياق كل مفاهيم التعليم لا يقاس باستعداد معلن لتفسير آيات خاصة، إن التفسير الصحيح يعتبر علماً قائماً بذاته يكتسب في سنوات الدراسة المتقدمة. هكذا فمقياس الفهم ضمني يقوم على الاستعداد لاستعمال الآيات القرآنية في سياقات خاصة؛ باستظهار آيات بدون إخضاعها لنظمها وترتيبها الأصلي في القرآن في إطار تجمعات عائلية كالعقيقة أو الحفلة أو المأتم. مقياس الفهم إذن هو الاستعداد لممارسة امتلاك عملي مرجعي للنصوص المحفوظة في سياقات محددة، ويقترن ذلك بسياق لغوي يتضمن

شعراً وحكماً وبلاغة الأسلوب[1]. لذا، فإن حفظ القرآن يتحقق أكثر لدى العائلات المرموقة ويستعمل في الحراك الاجتماعي بالنسبة للضعفاء.

إن أطروحة إيكلمان التي حاولنا إيجاز عناصرها الأساسية تحاول كشف ما عجزت الكتابة الاستعمارية عن إبرازه بفعل أحاديتها ودفاعها عن النموذج الغربي واحتقارها للنموذج التقليدي، لكن ما غاب عن إيكلمان هو أن السياق الاجتماعي للتعليم والذي كان يفرض الترابط العضوي بين البيداغوجيا التقليدية والمجتمع لم يعد يساعد على التغير السوسيوثقافي، إنه موروث عن الماضي ولم يعد يؤهل للحاضر والمستقبل. ففي منطلق القرن العشرين لم يعد السياق الاجتماعي يستمد مقوماته من ذاته وإنما أصبحت تتحكم فيه دينامية الخارج/ الاستعمار وما يرتبط به من نظم. حقاً ظل التعليم التقليدي وفياً لماضيه ولو مع بروز الحماية، وهذا يفرض التساؤل عن جدوى تحديد فترة 1920/ 1930 لدراسة وظائف التعليم التقليدي إذا كان هذا التعليم لم يشهد تغيراً ملموساً بالقياس إلى مرحلة القرن التاسع عشر.

نقول هذا لنبين أن إيكلمان ينظر إلى السياق الاجتماعي المحرك للبيداغوجيا وكأنه نسق جامد/ ساكن، في حين أنه أخذ يعرف تغيرات وتفككات بدخول نموذج المدارس الفرنسية الحديثة. ما يؤكد ذلك هو النظرة التجزيئية التي تنظر إلى الأعيان في عالمهم القروي خارج المجتمع وما يعتمل فيه من تحولات خارجية وداخلية، وإلى جامع اليوسفية كأنه لا تخترقه أحداث، وتيارات فكرية وسياسية. إن إيكلمان يعزل اليوسفية عن المجتمع والأعيان عن الفئات الأخرى، والعالم القروي عن العالم الحضري. إن النظرة المحلية هي السائدة، والتي تفصل بين المكان وسياقه المجتمعي والجهوي. هنا تصدق بالفعل أطروحة ليلى أبو لغد إذ تقول: «ولفهم حياة الناس والقوى المشكلة لها علينا أن نحطم التصور الأنتروبولوجي الكلاسيكي القبلي القائل بتجاهل التفاعل التاريخي الراهن بين هذا الجزء من العالم والأجزاء الأخرى.. فالمحلي في العالم العربي كما هو الحال في كل مكان لا يمكن أن يفهم دون الإشارة إلى

(1) Ibid, p. 487.

غير المحلي، حتى وإن كان ينبغي... أن يرد له»[1].

ولا ننسى أن فترة العشرينات من هذا القرن/20 عرفت بدايات فقدان اللغة الدينية لفعاليتها الرمزية على الأقل في منظومة المعرفة حينما تغيرت علاقات القوة بين العلوم الدينية والمعرفة الحديثة. ستشهد هذه اللغة أزمة، حيث إن ضعف فعاليتها التقريرية لا يرجع إلى انهيار عالم التمثلات، بل إلى انهيار عالم العلاقات الاجتماعية التي أسستها ولا أدل على ذلك من انهيار مكانة المدرس التقليدي في فترة الاستعمار.

ثم إن القول بأن التقليد الثقافي المبني على الحفظ واستخدام المعرفة الدينية كان يحافظ على الاستمرارية في إطار نوع من المرونة وذلك بتوظيف نظام التعليم العالي لمواد دراسية لم تكن قائمة في القرن التاسع عشر، فهذا ما لم تشهد به دراسات تاريخية متعددة. ذلك أن القول بانهيار نظام التعليم الإسلامي في 1930 لا يستقيم مع القول بتطور مواد المعرفة من خارج الأرثوذوكسية القائمة. حقاً يمكن القول بأن هذه المواد تطورت في مدارس التعليم الحر بدعم من الحركة السلفية/ الوطنية، واستخدمت في تكوين الرأسمال الثقافي للدوائر الطلابية التي برزت في أواخر العشرينات والثلاثينات، ولكن تم هذا من خارج التعليم النظامي التقليدي، ونقص برامجه ومعارفه[2]. هكذا فإن جل المراجع أثبتت تراجع المعرفة منذ نهايات القرن التاسع عشر، فقد أثبت بيرتيي بأن عشرة علوم من عشرين أصبحت تدرس غداة الحماية في جامع القرويين، وركّز على أن اليوسفية تتقدم على القرويين في ترويج أنساق المعرفة. كما لا يمكن مقارنة البيداغوجيا المغربية في القرن التاسع عشر والعشرين (السرد في نقل المعرفة) مع وضعية اللغة والمعرفة في العصر الفيكتوري الإنجليزي. ذلك أن هذا القرن (20) الذي نتحدث عنه عرف

(1) ليلى أبو لغد: «المجالات النظرية في أنتروبولوجيا العالم العربي»، مرجع سابق، ص 53.

(2) انظر بهذا الصدد: علال الفاسي: الحركات الاستقلالية في المغرب العربي صفحات: 139 ـ 154 ـ 155 ـ 156، الطبعة الرابعة، مطبعة الرسالة/ الرباط 1986.

الحداثة في التربية كما في مجالات معرفية ومجتمعية وهو ما لا تجسده البيداغوجيا التقليدية في حقلها الخاص.

3 ـ العلاقات الطلابية/ الأفقية: التشارك/ الانقسام

يتركز تصور إيكلمان في هذا المجال على أن جامع اليوسفية بمراكش مارس جذباً على طلاب البادية، هؤلاء الطلاب الذين كانوا يطمحون إلى تلقي المعرفة الدينية من أجل التكوين الثقافي والديني والتربوي، ومن أجل الحصول على المهن المطلوبة في البنية الاجتماعية. هكذا ففي إطار نشاطات التعليم العالي التي تتحدد بقيم المجتمع وانتظاراته بالأساس، أخذ الطلاب والأساتذة يكتسبون الرأسمال الثقافي عن طريق شبكة العلاقات الاجتماعية والترابطات القرابية والصداقات الواسعة. إذ إن المعرفة الدينية يتم توزيعها حسب إيكلمان بطريقة تشاركية تقسيمية[1]. ويقصد الباحث أن الطلاب يتساعدون فيما بينهم ويقتسمون الأفكار ويستفيدون من التعبير الأدبي، والمدرسون بدورهم، بأسلوبهم اللغوي التصنيفي الاتفاقي والصوري يمثل نموذجاً ثقافياً ولغوياً للطلاب.

من الملاحظ أن الطلاب يركزون على الاتصالات اللارسمية مع الشيوخ، وهم يقتسمون فيما بينهم التجارب والأفكار، ويتمكنون من معرفة النصوص الأساسية بما يسمح لهم بالحصول على وظائف العدول والتدريس بالوسط القروي. كما أن المعرفة الإضافية والممارسة الضرورية لاكتساب الكفاءة البلاغية تأخذان مكانتهما خلال التعليم التكاملي مع الرفاق في دوائر أدبية طلابية صغرى تطورت إلى ما يشبه خلايا الحركة الوطنية لها أبعاد سياسية وتجارية/ اقتصادية. إن التأكيد على هذه العلاقات الما بين فردية تكشف بالفعل ليس عن الطابع التبادلي/ الاقتسامي لنقل الثقافة ولكن عن تدهور التعليم والنظام المدرسي. هذا مع أن التساؤل الملح هو وجود التفاوت الثقافي والاجتماعي بين الطلاب الحضريين والطلاب القرويين. بين الطلاب

(1) D/F. Eickelman: The art of memory. op. cit., p. 497.

المحظوظين الذين تسمح وضعياتهم بدعوة الشيوخ إلى منازلهم لتطوير معارفهم، واستثمار علاقاتهم بالزعامات لتحصيل المناصب، وبين الطلاب الضعفاء الذين لا يتوفرون على الرأسمال الاجتماعي (الجاه ـ المكانة ـ العلاقات). هنا كيف يمكن الربط بين هذا الوضع الذي يبين أن الضعفاء/ الطلاب يفتقدون إلى الخبرات الثقافية والرمزية، مثل زملائهم المحظوظين.. والتصور الاقتسامي/ الاشتراكي الذي يدافع عنه إيكلمان إذ يجعل من العلاقات بين الطلاب متساوية تفيد الأغنياء كما تفيد الضعفاء لكن ما هو دور النقل الاجتماعي الوراثي للرأسمال الثقافي؟

أما علاقات الطلاب بالأساتذة فيتحدث إيكلمان على أنها تتخذ صورة علاقات تبعية، فطلاب اليوسفية يحترمون أساتذتهم، ولا يريدون توجيه أسئلة نقدية أثناء الدروس بل على هامشها[1].

4 ـ مسؤوليات رجال التعليم سياسياً ومعرفياً

ثمة اهتمام أساسي يمنحه إيكلمان لوظائف ومكانة رجال التعليم الديني في فترة التغلغل الاستعماري، إذ يتعين التأكيد أن رجال التعليم التقليدي كانوا يتمتعون باعتراف اجتماعي وشعبي واسع نتج ذلك عن معرفتهم الدينية وحفظهم للقرآن وحصولهم على الإجازة. ومن ناحية أدوارهم المعرفية والسياسية يستدمج المدرسون منظور الزعامة ويعتبرون أنفسهم ناطقين شرعيين بالإسلام، وهي الصورة التي ينظر إليهم بها شعبياً، وقد تجلت بوضوح في مواجهة الظهير البربري 1930[2]. لكن الباحث ينص على محدودية أفعال المشاركين الملتزمين في الدوائر الأدبية مما يدل على الرؤية المحدودة للمسؤولية العمومية المرتبطة بالتقليد الإسلامي للتعليم العالي. إن المسؤولية الأولى لرجال التعليم هي اكتساب المعرفة الدينية واستخدامها في طرق نظامية وسلطوية وليس توظيفها في البحث البعدي عن نموذج المجتمع البديل. فهم

(1) Ibid, p. 501.

(2) Ibid, p. 505.

يشعرون بالقصور كمثقفين إصلاحيين حينما يتعلق الأمر بإعطاء بدائل إيديولوجية أو عملية للنظام الاجتماعي القائم. من هنا فهم عاجزون عن إعطاء بديل للفهم الشعبي للاتكافؤ الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية، لهذا يظل رجل التعليم حاصراً مسؤوليته الاجتماعية في نطاق ضيق وهو تطوير فهمه للمعرفة الدينية وتبليغها إلى جماعات محددة. حقاً ثمة تطور حيث إن الشيوخ الإصلاحيين رغم ما تمارسه عليهم طرق نقل المعرفة ومضامينها الدينية من إكراهات فإنهم أدخلوا أدوات جديدة في تفاسيرهم لكن القاعدة الرمزية لسيرورة التعليم تبقى مجموع النصوص التي تأخذ سنوات من الحفظ ووقتاً كبيراً لاستعمالها بنشاط في الممارسات الخطابية. ومن ثم فهي تحول الانتباه عن الوعي بالتحولات السياقية والتاريخية لكنها لا تحمل في ذاتها خاصية منع الإبداع والتكيف[1].

هكذا أدخل الشيوخ مواد دراسية جديدة، ويتصور إيكلمان بأن لائحة النصوص المفسرة تكشف عن تغيرات دقيقة في عدد من الموضوعات والنصوص. ومن منظورنا فإن تدخل المخزن وسيطرة المحافظة والتقليد على الشيوخ لم يسمحا بإدخال إصلاحات عميقة على البنية المعرفية للقرويين وكذا في اليوسفية التي كان يحكمها نفس البرادغم المعرفي.

على مستوى الأدوار السياسية يعتبر إيكلمان بأن رجال التعليم المنحدرين من عائلات الأعيان القرويين لا يرفضون التعاون مع الإدارة الاستعمارية، لذا، اتسمت مواقف رجال التعليم إلى حدود العشرينات بالصمت. وقد لعبوا دوراً هاماً في تكريس الإدارة الاستعمارية عن طريق معرفتهم باللغة العربية. ويرجع ذلك حسب إيكلمان إلى أن رجال التعليم لم يشكلوا جماعة منظمة. ونظرة الحماية كانت هي توظيف قوة النخبة وإدماجها بالحفاظ على امتيازاتها المادية وعدم تفكيكها كما حصل في الجزائر. كما أن رجال التعليم التقليديين يعتمدون على التصور الانقسامي، وذلك بالعمل من خلال الشبكات الاجتماعية والالتزامات الجماعية رغم تغيرها وليس من خلال

(1) Ibid, p. 501.

الجماعات والطبقات. وقد توقف تأثيرهم الفعلي بعد انقسام النخبة على نفسها واتجاه قسم منها وهم الأعيان إلى المدارس الفرنسية لأبناء الأعيان[1]. في هذا السياق تحقق استقطاب النخبة من رجال التعليم في الوسط القروي نظراً لوساطتهم الثقافية والاجتماعية بين الأهالي/ الفلاحين والإدارة الاستعمارية. هنا يتحفظ إيكلمان حول مفهوم غرامشي للمثقف العضوي لأن رجال التعليم القرويين ساهموا في تسيير الإدارة غير المباشرة للاستعمار. ومن ثم غاب مفهوم التعليم الصوري والفكري كأساس لتحديد المثقف كما نجده يتساءل عن عدم حضور بارز للمثقفين التقليديين في المجتمع المعاصر رغم أهمية دور التعليم الإسلامي.

يثبت إيكلمان إذن أن أهمية أدوار التعليم الإسلامي لا يوازيها حضور بارز للمثقفين التقليديين في هذا المجتمع الإسلامي، وحتى في خطابات وكتابات المثقفين العرب المعاصرين. فالعروي يضع تحت مقولة الشيخ جميع أصناف المثقفين الدينيين وبذلك فهو يتجاهل الاختلاف المتزايد في أساليب المثقفين الدينيين وتوجهاتهم التي أخذت مكانها في القرن العشرين. وهذه الأساليب لا زالت موجودة في المغرب وفي الشرق الأوسط. إن الشيخ في ثالوث العروي (الشيخ/ الليبرالي/ التقني) إشكالي بامتياز لأنه يظل محكوماً بنظرة البقايا/ الرواسب[2]. ويستدل الباحث على أن فيشر (1982) حدد خمس توجهات للمثقفين الدينيين بإيران بمضاعفاتها الإيديولوجية والتنظيمية ثم إن التوجيهات الإيديولوجية للمثقفين الدينيين ورجال التعليم منهم ليست ماضوية وإن كانت تنطلق من الماضي. ويرى بأنها قادرة على تقديم إجابات وتصورات حول مسائل التحديث والعلاقة بالغرب.

إن نظرة مدققة لتصور إيكلمان حول مسؤولية رجل التعليم التقليدي بالمغرب غداة الحماية معرفياً وسياسياً يبين أن هناك أحكاماً تعميمية مطبوعة بالطابع المحلي. هذه المحلية كما أبرزنا سلفاً، عائق تجزيئي يحول دون

(1) D/F. Eickelman: The Knowledge and Power. op. cit., p. 7-8.

(2) D/F. Eickelman: The Knowledge and Power. op. cit., p. 11.

الموازنة بين المحلي والوطني والعالمي. لذا فلو افترضنا أن هذه العلاقة بالمسؤولية كانت قائمة لدى المدرس التقليدي فمثلاً هَلْ يمكن سحبها على دارسي اليوسفية ومدرسيها؟ وهل تخص الأعيان دون غيرهم؟ ثم كيف نتعامل مع حالة المثقف المختار السوسي أحد الدارسين في العشرينات في جامع اليوسفية وفي الحماية؟ وكيف يمكن التنظير للمعرفة والسلطة بالمغرب وهو عنوان الكتاب المركزي، إذا لم يتم النظر إلى جامع اليوسفية في سياقه التاريخي حيث لم يلعب الأدوار الطليعية كجامع القرويين الذي برز فيه علماء كبار وازنوا بين المعرفة والسياسة؟

أما ما يتعلق بنظرية عبد الله العروي في الثالوث الوارد في كتابه الموسوم بـ : «الإيديولوجيا العربية المعاصرة» فهي محكومة بإشكالية خاصة ينطلق منها هذا المفكر، هذه الإشكالية التي يفكر بها في الوعي العربي على أساس وعي تاريخي نقدي. للإجابة عن سؤال أساسي: من هو الأنا؟ (الهوية) ما هي الرؤية التي يمكن إعطاؤها للتاريخ العربي الطويل والغامض (مشكلة الاستمرارية) والسؤال الثالث ما هو منهج المعرفة ومنهج العمل الذي يتم به وبواسطته التفكير والتصرف؟ (مشكلة الكونية). والسؤال الرابع ما هو التعبير المطابق عن الوضعية الانتقالية المعاصرة للعالم العربي، وكيف يمكن اكتساب شكل أدبي وفني مطابق؟ (التعبير)[1]. هكذا تتموضع إيديولوجيا الشيخ في إطار السؤال الأول للإجابة على سؤال الهوية من الأنا ومن الآخر؟ (المغرب). حقاً، يعالج العلاقة بين الأنا والآخر في سياق مجرد من خلال موقع الغرب في صياغة هذه العلاقة دون تحديد الأسس الداخلية المجتمعية التي ساهمت في إقامتها وإنتاجها. لكن إيكلمان يتعسف على نظرية العروي حينما يطلب منه الرد على إشكالية ليست موضوعاً لدراسته. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن القول بوجود أصناف من التوجهات والطروحات المتباينة لدى المثقفين والدارسين التقليديين لا يهم العروي في هذه الدراسة لأنه يبحث فيما هو مشترك في إيديولوجيا الدارسين والمثقفين/ السلفيين. إذ يقوم على

(1) A/Laroui: L'idéologie Arabe Contemporaine. Maspero Paris 1982, p. 4.

حضور التقليد، والفصل بين الإسلام النصي والإسلام التاريخي، وبالتالي مرجعية النص الديني، ثم الإجابة على الأسئلة التي صاغها الوعي الغربي، ومن ثمة وضع التعارض شرق/ غرب في إطار التعارض: مسيحية/ إسلام.

كما أن تناول العروي للمثقفين الدينيين من خلال مقولة الشيخ يهم الفترة الاستعمارية لا الفترات اللاحقة عليها حيث أخذت تتسع مكانة هؤلاء المثقفين. هذا علاوة على أنه ـ أي العروي ـ لا ينظر إلى الوعي السلفي بمنظور خطي تطوري يصبح فيه الوعي الليبرالي قائماً على أنقاض الوعي السابق عليه ويتحول إلى بقايا. يقول العروي: «في الدولة الليبرالية المستقلة لا يختفي وعي الشيخ، إنه يفقد مكانه المهيمن»[1]. فحينما ينتقل هذا الوعي إلى مرحلة أخرى فلن يتخذ نفس الدلالة ونفس الوظيفة. بمعنى أن الوعي السلفي يتطور في المكانة والدور الذي يحتله في كل منعطف من منعطفات الزمان التاريخي.

وأخيراً يمكن أن نلمس في كتابات ديل إيكلمان أن محاولات الكشف عن ما هو خفي، أي آليات وأسس التعليم الديني التي يتم طمسها في سياق التغيرات الناجمة عن سيرورة التحديث، ومن خلالها ضبط العلاقات بين الدين والسياسة وتطورات الظاهرة الدينية في المغرب والعالم الإسلامي قد يؤدي به أحياناً ليس إلى التعاطف ـ وهو أمر مشروع ـ ولكن إلى التحيز مما يجعله أسير مسبقات وأحكام قبلية تتغلغل في عمله الأنثروبولوجي، تكون ناتجة عن لا شعور هذا العمل أو هذه الكتابة التي تخص الآخر بما هو الطرف المتحكم في عملية الكتابة عن الأنا[*].

---

(1) A/Laroui: L'idéologie Arabe Contemporaine. op. cit., p. 32.

* انظر أطروحة إيكلمان حول التعليم الديني الأصيل إذ بعد استقلال المغرب، اعتبر أن مرحلة الستينات عرفت نوعاً من اللاتحمس الشعبي تجاه التعليم العصري، فيما تمثل الإحباط الشعبي في مواجهة السياسة التعليمية الانتقائية في هذا التعليم نظراً لأن الصراع الاجتماعي تمحور حول التعليم لدوره في الحراك الاجتماعي. انظر:
D/F. Eickelman: The Knowledge and Power. op. cit., p. 171.