

التفكيك بين أزمة التنظير وأزمة الممارسة

أيهما يسبق الآخر ويسهم في تشكيله وتوجيهه : الفكر والتنظير، أم الواقع والممارسة ؟

سؤال أنطولوجي مطروح منذ القدم، تعددت الإجابات الفلسفية عنه وتباينت، ما بين تقديم للواقع على الفكر وتسييد له كما في الفلسفات المادية على اختلاف أطرافها، من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار، وبين تنزيه للفكرة وسموها إلى مراتب التقديس، وجعلها معيارا لتقييم الواقع القاصر المنقوص، ونموذجا يهتدى به عند السعى إلى تكميله وتجميله ليقترب من عالم المثل، كما هي الحال في مجموعة الفلسفات المثالية والروحية.

بيد أن الهدف من طرح السؤال هنا مختلف كثيرا عن ذلك الهدف الذي طالما وجه مسيرة الفكر الفلسفي، فهو ليس مطروحا من أجل إرساء مبدأ فلسفي ننطلق منه نحو فهم كلى لقوانين الوجود، وعلاقة ذلك الوجود بالإنسان وتفاعله معه وإدراكه له، بل الهدف أبسط من ذلك : إنه السعى إلى فهم لحظة تاريخية راهنة توازت فيها ممارسات واسعة النطاق لعمليات إعادة الصياغة والتشكيل للأفكار والنظم التعليمية، ضمن ما يعترى كافة المناحي السياسية والاقتصادية والإعلامية من تغيير، مع انتشار، واسع النطاق أيضا، لأفكار مناوئة "للحدثاء الرأسمالية المتوحشة"، ومتهكمة على عقلانياتها الكلية الزائفة التي تخفى وراءها كافة أشكال الاحتكار والانحياز والرغبة في الهيمنة.

ومصدر الدهشة والدافع إلى طرح السؤال، أنه على الرغم من التناقض البين بين الخطابين : نقصد خطاب العولمة المبشر بزوال الأيديولوجيات الكبرى، وإحلال الاستراتيجيات الصغيرة محل النظريات الشاملة، والمستغنى عن الفكر والوعى بالتقنية والأداتية.. وخطاب ما بعد الحداثة المبشر بالفوضى، المنكر للمنطق العام والعقلانية الكلية، الراصد لما بين الذوات بخطاباتها من صراع على المعرفة والقوة. نقول إنه على الرغم مما بين الخطابين من تناقض، فإنها، في المحصلة النهائية، يكرسان فكرة واحدة هي فكرة " التجزئ " و " التفكيك " لكافة البنى الفكرية والتنظيمية، فكيف يكون ذلك ؟

يناهض كتاب ما بعد الحداثة وما بعد النبوية أية فكرة مسبقة أو متعالية Transcendent تعطى لأصحابها مواقف هيمنة يطلون منها على من هم دونهم؛ لذلك فهم يتفقون مع التيار المناهض للنظرية، أو ما يمكن تسميته بـ " فوضوية المنهج Methodological Anarchy"، في رفض التعامل مع الظاهرة من منظور واحد مقدس، أو من خلال قالب فكري غير قابل للنقد.

وخطورة هذا الموقف، إذا ما أيء فهمه أو تم استغلاله لصالح أيديولوجية معينة، أن يودى بالتنظير إجمالاً، ويجعل من التربية، مثلاً، ساحة للممارسة اللاعقلانية للقوة، دون أطر أو نظريات.

فهل تدخل ظاهرة تفكيك البنية، التي يعنى بها الكتاب، في إطار هذا الموقف الرافض للتنظير والكلية، المتبنى لمنطق التجزئ ؟ أم إن هذا التفكيك صادر عن وعى أيديولوجى مناهض للأيديولوجيا، وبالتالي يتحرى تقويض البنى الأيديولوجية وتطبيقاتها في التربية والتعليم، من أجل أن يسود منطق الفوضى اللاعقلاني المحقق لمصالحه بحياسة المعرفة والقوة ؟

بتعبير آخر: أيها تأثر بالآخر وجاء متوافقاً معه، ممارسات التفكيك الملتحفة

بخطاب العولمة الرأسمالي، أم فكر التفكيك كما يطرحه كتاب ما بعد الحداثة نقاد الرأسمالية ؟ أم إنه لا رابط بينهما سوى مجرد التزامن ؟

إن ما يمكن أن نسوقه من تفسير لحدوث ذلك الرواج والتزامن بين الخطابين، وما نسعى من خلال فصول الكتاب إلى تأكيده، أنها صادران عن أزمتين متزامنتين أيضا : الأولى: هي أزمة التنظير التي ضاقت حلقاتها في النصف الأخير من القرن العشرين، والتي امتدت من ميدان فلسفة العلم إلى ميدان التربية، لأسباب يعود معظمها إلى قابلية ذلك الميدان لاستضافة مثل تلك الأزمات والاستغراق في اجتارها. أما الأزمة الثانية: فهي أزمة ممارسة، أو بالأحرى أزمة منافسة وأزمة تمويل في السياق التربوي الغربي، تصاعدت أثناء فترة الحرب الباردة، ووصلت ذروتها مع نهاية الثمانينيات، ثم وجدت في حقبة التسعينيات، بكل ما حوته من تحولات عميقة، تربة خصبة لكي يتم تصديرها إلى السياقات التربوية الأخرى، ويتم الترويج لخطابها داخلها.

ولكي نؤصل لهاتين الأزمتين، ربما كان مفيدا أن نبحث في مسيرة التطور المعرفي والتقني، وما رافقها من تغيرات حضارية وقيمية، عن الأسباب التي أدت إلى تأزم التنظير والممارسة مع نهاية القرن العشرين، وأن نقف على ما يبرر تلك النزعة الشديدة إلى تفكيك كل شيء، بعد أن ظل الغرب حريصا على تشييد البنى الفكرية والتنظيمية، بل مزهوا بها طوال رحلة الصعود التي امتدت عبر النصف الثاني من الألفية الفائتة.

الملازمات المعرفية والحضارية لفكر التفكيك

لعل من أبرز ما يميز مشهد المخاض للألفية الثالثة، ذلك الزخم الحاشد من الكتابات التاريخية والاستشرافية التي رافقتها، والتي تراوحت ما بين التبشير بتغيرات مفرطة في الخيال والمبالغة، وفقا للمعدلات المتسارعة من الإنجاز العلمي

التي تحققت في العقود القليلة الماضية، وبين المبالغة من قبل كتابات أخرى في التنفير والوعيد من مغبة الارتداد بالحضارة الإنسانية إلى مرحلة مظلمة من اللاعقلانية، بدأت إرهاباتها الأولى مع انفلات القوة المعرفية والتقنية من عقالها، لتدمر الحياة الإنسانية بدلا من أن تسعدها.

وما بين التبشير والتنفير، يستلزم التقييم الموضوعى لما تحقق من إنجازات معرفية وتقنية، والاستشراف الدقيق لما يمكن أن يتحقق في المستقبل، أن تنهياً للبشرية لحظات تأمل ومراجعة، وأن يأخذ بعض المفكرين على عاتقهم مهمة الوقوف على المنطق الحاكم لصيرورة الوجود البشرى وإنجازاته وإمكاناته، أو على نحو أكثر تواضعا، مهمة تحديد بعض معالم النموذج الأساسى للتغير Paradigm، أو "النموذج الإرشادى"، بتعبير (توماس كون).

وربما كانت حقبة الستينيات هى الأنسب لبداية تلك الوقفات التأملية، وكأنها أزمة منتصف العمر، التى تتفجر معها تساؤلات الهوية ومشاعر الاغتراب، فكانت الحركات الشبابية الرافضة والمتمردة فى أوروبا، وكانت كتابات (كون) و(توفلر)، ومن تلاهما مثل (دانيال بل) وأوائل السبعينيات. بمثابة محاولات لطرح الأسئلة، أكثر منها محاولات للإجابة عنها، بدليل أنها مازالت مطروحة إلى الآن، بل تولد عنها المزيد من التساؤلات كلما اجتازت الثورة المعرفية والتقنية عتبات جديدة.

١- العلاقة بين التغير المعرفى /التقنى والتغير القيمي

يسود لدى مروجى خطاب العولمة تصور أحادى البعد لتلك العلاقة الجدلية بين ثورة المعرفة والتقانة، وبين الأنساق القيمية للمجتمعات التى أفرزتها؛ إذ يفترض ابتداء أن التقانة هى قاطرة التغير الاجتماعى، وبالتالي فهى التى تحدد معالم ذلك التغير والقيم الحاكمة لمسيرته، وأن على القيم أن تتغير لتلائم العالم الذى صنعه

التقانة، والذي تغيرت فيه الوسائل والوظائف، وأعيد فيه توزيع الأدوار، وطرأت عليه تغيرات عميقة في أنماط الحاجات الإنسانية، ومعايير إشباعها (١)، أو كما يشير (توفلر، ١٩٩٠) بأن التقنية في المستقبل سوف تسهم أكثر في إحداث تغيرات قيمة، وسوف تعيد تقنين قيمنا ومفهوماتنا، مثل قيمة " الأمومة " المعرضة لتغيرات جوهرية بفعل تقنيات " بنوك الأمشاج "، و"الأرحام البديلة"، وقيمة "الخصوصية" المعرضة لتغيرات جوهرية بفعل تقنيات الاتصال والاستشعار.

بيد أن تصورا آخر لتلك العلاقة يطرحه علم اجتماع المعرفة، ويتبناه الكتاب، مفاده أن مفهوم " التقانة " ذاته لا يخلو من بطانة سوسيولوجية جديرة بالاعتبار، وأن غفلتنا عن البعد الاجتماعي والثقافي من المفهوم هي السبب في اقتصار تصورنا للعلاقة بين التقانة والقيم على هذا النحو الأحادي، فالزعم بأن " التقانة " هي، فقط، التطبيق العملي للاكتشافات العلمية في مجالات الإنتاج والتحكم في عناصر البيئة، واستحداث أنماط جديدة من ممارسة الحياة.. هذا الزعم يفرغ المفهوم من محتواه الاجتماعي، ويقطع الصلة بينه وبين نسق القيم والاعتبارات الأخلاقية التي أفرزته (٢) وهو ما يفقد التحليل عمقه.

وعلى هذا، فإن التصور الأقرب إلى الموضوعية، هو أن للقيم، بوجه عام، وظيفتين: الأولى: تحريكية دافعة وموجهة للسلوك والعمليات الفكرية والمعرفية، تتضمن نزوعات الأفراد والمجتمعات Dispostions نحو أنماط معينة من التفكير والتصرف، وتقودهم بالضرورة إلى التعامل مع معطيات الواقع البيئي والظرف التاريخي على نحو معين.. وهذه ببساطة هي ثقافتهم التقنية.

أما الوظيفة الثانية للقيم: فهي الوظيفة التفسيرية، أو التقويمية بتعبير أدق، ومن خلالها تتم مراجعة مواقف الأفراد والمجتمعات من الأفكار والتقنيات التي تمخضت عنها، والتساؤل حول مدى "جدوى" التمسك بها في ظل "كلفة "

اعتمادها وتطبيقها، سواء أكانت هذه الجدوى، وتلك الكلفة ذوى طابع اقتصادى بحث، أم كانتا ذوى طبيعة أخلاقية، أو كانتا خليطا من هذا وذاك.

وهكذا تكون الثورات العلمية والتقنية التى تحققت فى سياق المجتمعات الغربية، إفرازات ونتائج طبيعية لتطبيق وتفعيل أنساقها القيمية، ثم تأتى ردود الفعل الاجتماعية والثقافية تجاه تلك الثورات بتعديلات وآثار متنوعة ومتفاوتة الحدة، فى شكل أنساق معدلة من القيم، بعد مواقف المراجعة وعمليات التقويم.. هكذا يستقيم السياق المنطقى للعلاقة فى نظرنا، بل يكاد تاريخ المجتمعات الغربية فى القرون الأخيرة أن يكون تمثيلا واقعيا لهذا السيناريو المتكرر:

فقد تخلص العقل الأوروبى من قيود الخرافة ليستبدل قيم " العقلانية "، و"التجريبية"، و"التسامح الفكرى"، بقيم " الأسطورة "، دينية كانت أو سياسية، و"الميتافيزيقية"، و"التعصب"، وليبدأ رحلة الصعود المعرفى والتقنى، وليتخذ من منظومته القيمية الجديدة هاديا وموجها لحركة الاكتشافات العلمية والجغرافية والسياسية، ملقيا بالجانب الأكبر من تكلفة ذلك النجاح على عاتق الشرق، أدناه وأقصاه، استهلاكاً لثرائه الفكرى وثرواته المادية.

بيد أن رحلة الصعود هذه لم تكن، خاصة فى مجال المعرفة العلمية ناهيك عن المجالات السياسية، لم تكن ملساء ناعمة كنقاط الخط المستقيم، تسلم كل نقطة منها إلى التى تليها فى سلام ويسر، أو تفضى كل مرحلة إلى تاليتها بشكل تلقائى، بل كانت بمثابة فترات من التراتب والتراكم، تعترىها كل حين نقاط تحول، وأحيانا قفزات نوعية أو ثورات من التغيير الجذرى، صاحبت تفجرها أزمات منهجية وقيمة، وانتقادات عنيفة للنظريات القائمة، وبزوغ نماذج إرشادية جديدة بدلا منها، أو متنافسة معها، لا تخلو هى الأخرى من بذور الإخفاق ومواطن الضعف والطعن من بنيتها (٣).

ومع كل تحول نوعى فى مسيرة البحث العلمى، كانت التطبيقات التقنية دائما من نصيب المجتمعات التى تستحقها وتدرك أهميتها، والتى تمتلك فى منظومة قيمها المعتمدة ما يجعلها تبادر إلى الاستفادة منها، والتى، فى الوقت ذاته، تمكنها من نقدها ورصد آثارها السلبية، بل التمرد عليها إذا لزم الأمر.

وفى إطار الرصد التطورى لتلك العلاقة الجدلية، يمكن بشىء من التبسيط، أن نقترح التصور التالى، معتمدين على ما طرحه بعض المفكرين من نماذج تفسيرية أمثال (Toffler, 1980)، و (Pacey, 1991):

■ فى القرن الخامس عشر: اخترع (جوتنبرج) المطبعة لينهى احتكار المعرفة من قبل السلطة الدينية المطلقة، ويسهم فى تقويض النظام الإقطاعى المستبد، ويتيح للعقل الأوروبى التعامل بشكل بارد مع الأفكار بعيدا عن تأثير الخطابة الانفعالية.

■ وفى القرن الثامن عشر: جاءت الآلة البخارية تطبيقا تقنيا لقوانين الغازات، و من أهمها قانون (بويل) حول علاقة ضغط الغاز بحجمه، الذى كان قد وضعه فى القرن السابع عشر، ثائرا على الكيمياء القديمة وأفكار (أرسطو) حول طبيعة المادة، ثم ظهرت الآلة البخارية لتقضى على مبدأ الحيوية Vitalism وليحل مبدأ الآلية بدلا منه، وعليه قامت صناعات النسيج العملاقة فى إنجلترا وفرنسا، كما ازدهرت التجارة الأوروبية بإنشاء السكك الحديدية.. وفى مقابل تلك الثورة التقنية، تعرضت إنجلترا (مهد الفلسفة الوضعية التجريبية) لموجة مفاجئة من الفلسفة المثالية الألمانية فى أواخر القرن، نتيجة التقارب بين البلاط الملكى الإنجليزى وألمانيا، ولم تعد الوضعية التجريبية إلى عرشها إلا بكتابات (جورج مور) أواخر القرن التاسع عشر.

■ وفى منتصف القرن التاسع عشر: ظهرت محطات توليد الكهرباء وشبكات

توزيعها، بوصفها تتويجا تقنيا لجهود (واطسون) وباقي علماء الكهرباء في النصف الثاني من القرن الثامن عشر، ولتبدأ مرحلة جديدة من الاستخدامات الصناعية للطاقة، إلى جانب ما حققته آلة الاحتراق الداخلى بعد ذلك من طفرات في مجال المحركات.. وفي الوقت ذاته حقق (شارلز دارون) ثورة أخرى في مجال دراسة التاريخ الطبيعي بنظريته حول "النشوء والارتقاء"، وهي النظرية التي لم تقتصر ردود الفعل تجاهها على المهتمين بالعلوم الطبيعية فقط، بل تعدتهم إلى علم الاجتماع، فظهرت أولا "الداروينية الاجتماعية"، ثم أفاد منها (إميل دوركايم) في صياغة بنائته الوظيفية، كما كانت لها (التطورية) آثارها على المدرسة السلوكية في علم النفس، وفي الوقت ذاته، كانت هناك ردة فعل ثائرة على الرأسمالية الصناعية المتعازمة في أوروبا، تمخضت عن الفلسفة الماركسية التي لم تجد بيئة حاضنة أوروبية، فانتقلت كنموذج أو برنامج عمل للثورة على الحكم القيصري في روسيا.

■ وفي أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين: ظهرت فكرة "السيبرناطيقا" أو التسيير الذاتي للآلات كرد فعل لثورة الميكانيكا الكهربائية والمدرسة السلوكية في علم النفس، مما أثار موجة من ردود الفعل المتفاوتة في الفنون والآداب الغربية، تراوحت ما بين البدايات الأولى لأدب الخيال العلمي المبشرة، وبين الموجات الرومانسية الرافضة، ومنها على سبيل المثال فيلم "العصور الحديثة" لـ (شارلي شابلن)، وكذلك كانت هناك ردود فعل أصولية (دينية وعرقية وأيديولوجية) ترفض الاندماج في هذا التغير، وتبحث عن إجابات جاهزة لتساؤلاتها، مثلما حدث من انفصال وتعدد في الكنائس الأوروبية والأمريكية، ونزعات عنصرية متطرفة.. وكذلك كانت هناك ردود فعل في علم النفس على الاتجاه السلوكي تمثلت في نظرية "الجشطات" الرافضة لفكرة تجزئة الإنسان إلى شذرات من الاستجابات الميكانيكية.

وفي الثلث الثاني من القرن العشرين: كانت تجارب الانشطار النووي تطبيقا تقنيا لنسبية (أينشتاين) ونظرية الكم لـ (بلانك) الثائرتين على تقنية (نيوتن) وقوانينه الحركية، وظهرت حلقة فينا أو "الوضعية المنطقية"، التي ضمت مجموعة من علماء الفيزياء المهتمين بفلسفة العلوم، لتخرج كافة الموضوعات غير القابلة للتحقق التجريبي من نطاق الفلسفة.. ثم كانت الحرب العالمية الثانية هي ذروة الدراما الإنسانية الحديثة، تصارعت خلالها الفلسفات المثالية بطبعاتها الحديثة المفرطة في التطرف (النازية والفاشيستية)، مع ليبرالية أوروبا الغربية ذات المصالح الرأسمالية الاستعمارية، وبعد انتهاء الحرب، سرعان ما تحول الصراع إلى صورته الأيديولوجية بين الكتلتين الاشتراكية والرأسمالية.. وفي رد فعل عكسي، جاءت الفلسفة الوجودية بدرجاتها وألوانها المختلفة: من العبثية إلى الصوفية، وفي الاتجاه ذاته جاءت مظاهرات الطلاب في الستينيات لتعبر عن مدى الاغتراب الذي يفترس الأجيال الجديدة، ولتتخذ الحركات الطلابية بعد ذلك أشكالا من العمل السياسي (الأحزاب الاشتراكية الأوروبية) والبيئي (جماعات حماية البيئة والسلام الأخضر).. وغيرها متنفسا لها.

أما الثلث الأخير من هذا القرن: فقد شهد ثورتين معرفيتين تقنيتين أساسيتين، يعبر عنهما (توفلر) بمصطلح "الموجة الثالثة" هما: ثورة الاتصالات والمعلومات، التي كان لبرنامج أبحاث الفضاء الدور الأكبر في تفجيرها، مدفوعا بالمنافسة المستعرة بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي، والتي سرعان ما كان لها الدور الحاسم في إنهاء الصراع لصالح الولايات المتحدة، وطرح مفاهيم جديدة على رأسها مفهوم "العولمة".. أما الثورة الثانية، فهي ثورة الهندسة الوراثية، التي جاءت مدفوعة بهواجس بيئية تتعلق بأخطار ندرة الغذاء، والتشوهات الناشئة عن الإشعاعات، والرغبة في إطالة الحياة

الإنسانية.. وكان لبرامج أبحاث الفضاء أيضا دور مهم في تقدمها.. وقد أثارت الثورتان عديداً من ردات الفعل، بعضها يتعلق بحقوق الإنسان، والبعض الآخر يتعلق بالجوانب الدينية الشرعية، والثالث له دوافع ثقافية قومية، والرابع اقتصادى بحت.

٢. الإطار الأيديولوجي الحاكم لعلاقة الثورات العلمية بالتغيرات القيمية

من العرض السابق، يتضح أن العلاقة الجدلية بين التقدم العلمى والتقنى، وبين التغير القيمى، كانت في كل مرة تتم في إطار أيديولوجى خاص، والشاهد في نظرها أن هذا الإطار، على اختلاف ظروفه ومعطياته في كل مرة، سيبقى شرطاً موضوعياً لحدوث المراجعة، وإفراز النموذج الإرشادى الجديد:

■ فقد كانت حركة الإصلاح الدينى، ثم قضية التنوير Enlightenment إطاراً أيديولوجياً لظرف التحول المعرفى والتقنى في أوروبا المسيحية من الظلامية إلى النهضة، ممهداً لإحلال قيم "العلمانية"، و"العقلانية"، و"الديمقراطية" محل "التفويض الإلهى"، و"الأسطورية"، و"الاستبداد الدينى والطبقى"، ومحركاً العقل الأوروبى من قيوده، ليحرب ويستنبط، ويطبق نظرياته، ثم ينقدها ويثور عليها من جديد، ولكن كان التناقض الأيديولوجى سافراً بين هذه الأفكار التنويرية، وبين الممارسات الاستعمارية في الشرق الآسيوى والأفريقى.

■ وكانت فكرة الحداثة Modernism إطاراً أيديولوجياً للثورات الأوروبية في القرن الثامن عشر، ثم لتبلور دولها القومية في القرن التاسع عشر، وكانت أيضاً إطاراً موجهاً لثورة التصنيع والتوسع في تطبيق الأفكار العلمية لزيادة الإنتاج وزيادة رأس المال وفائض القيمة، تماماً كما كانت إطاراً للوعى التاريخى بتلك الرأسمالية وحركة المجتمعات وأهمية دراستها ماركسيا وبنويوا، بل بيولوجياً وسيكولوجياً أيضاً.. ناهيك عن تجلياتها الأدبية والفنية والنقدية.

■ ثم كان الصراع "الشمولى/ الليبرالى" إطارا لحربين عالميتين أعادت صياغة الخريطة السياسية للعالم، تم توظيف العلم والتقانة خلالهما على نطاق واسع، فى مجالات صناعة السلاح واستقطاب الكفاءات العلمية، وكان مشهد الذروة هو إلقاء القنبلتين الذريتين على اليابان، ثم سرعان ما أصبح هذا الإطار الأيديولوجى حاكما للحرب الباردة بين المعسكرين الاشتراكى والرأسمالى، وظفت خلالها التقانة لتحقيق "الردع النووى"، و"حرب النجوم" بأوسع نطاق.

■ فى ردة فعل عارمة، كانت الدعوة إلى ما بعد الحداثة Postmodernism رفضا للأيديولوجيات المادية المهذرة لقيمة الإنسان لصالح الاقتصاد والهيمنة الإمبريالية، وكانت إطارا أيديولوجيا، بشكل أو بآخر، لتشكيل ثقافة مضادة Counter culture وظفت البحث العلمى وتقنياته لصالح قضية البيئة وتحسين نوعية الحياة، والتنمية الشاملة والمستدامة.(٤).

■ وأخيرا كانت فكرة "نهاية الأيديولوجيا"، أو "نهاية التاريخ"، إطارا أيديولوجيا لترويج أفكار مثل: "النظام العالمى الجديد"، "العولمة"، و"القرية الكونية"، و"تدويل الاقتصاد والتجارة"، والشركات عابرة القوميات، وتوظيف ثورة الاتصالات والمعلومات لتكريس تلك المفاهيم ووضعها موضع التنفيذ الفعلى(٥).

وبغض النظر عن الأهداف "الأيديولوجية" من وراء دعاوى نهاية الأيديولوجيات الرائجة الآن، فإن الواقع الراهن يعانى من أزمة حقيقية، أو ربما "خواء أيديولوجى" إن صح التعبير، نتيجة إخفاق تيار ما بعد الحداثة فى إيجاد البدائل المناسبة للأيديولوجيات الشاملة، التى سبق وأن تمرد عليها، أو الخروج من النطاق الضيق لفكرة "اليمن / اليسار" التى أفرزتها حداثا القرن الثامن عشر،

وظلت ناجحة على مدى قرنين، ثم ما لبثت أن أصبحت غير معبرة عن الواقع الراهن أو مرتبطة به، سواء على مستوى نقد هذا الواقع، أو مستوى طرح التصورات المثالية البديلة له، أو على مستوى إيجاد المشروع التنفيذي لهذه التصورات (٦).

وعلى ذلك فقد وجد منظرو ما بعد الحداثة أنفسهم أمام تحدٍ خطير للثنائية التقليدية (يمين/ يسار)، التي طرحها أيديولوجيات الحداثة، ولكنهم لم يستطيعوا بعد أن يتجاوزوا إلى ما هو أبعد من مجرد التمرد عليها (٧)، واقتصرت مواجهاتهم لها على البدائل المتذرة والمتعددة، أو ما يعرف بالتفكيكية Fragmentalism، مما أفضى في النهاية إلى ازدواجية واضحة في الفكر والخطاب الغربى المعاصر، بين مثالية ورومانسية التبشير بالعمولة والكوكبية، بإنجازاتها التقنية والليبرالية، وبين فجاجة تكريس المفهوم لصالح الغرب دون بقية العالم.

٢-الازدواجية فى قيم الثقافة الغربية المصاحبة لثورة العلم والتقانة

من أهداف علم اجتماع المعرفة الكشف عن علاقة الأفكار بالبنى المجتمعية التي تفرزها وتعتمدها، ومحاولة تأويل الظواهر المعرفية فى ضوء خصائص الواقع وعلاقاته وملابساته، وفى هذا الإطار لا يمكن التعامل مع قضية "القيم فى علاقتها بالتقانة"، بمعزل عن السياق الاجتماعى الغربى، وما يتضمنه من قوى وتنوعات أيديولوجية وسياسية، وما يربطه ببقية المجتمعات من علاقات ومصالح اقتصادية/ سياسية بالأساس.

فالملاحظ على الخطاب الذى يروجه الغرب للتبشير بمنظومة قيمية عالمية جديدة تفرزها ثورة المعلومات والاتصالات، أنه خطاب مزدوج المعايير، يعكس ما تعانیه الأنساق القيمية التى تحكمه من تناقض؛ إذ لا تستقيم تلك الأنساق ذات النزوع النفعى الرأسمالى، مع منطق التغير الاجتماعى لمرحلة ما بعد الحداثة،

بمضامينه الإنسانية الشفافة، كما طرحتها حركات الستينيات، ثم جماعات حماية البيئة وحقوق الإنسان في الثمانينيات والتسعينيات.

ومن مظاهر هذا الازدواج، أن التشكيلة الراهنة للأحزاب السياسية الحاكمة في أوروبا هي من الأحزاب الاشتراكية والعمالية الوثيقة الصلة بخطاب ما بعد الحداثة وما بعد التصنيع، بل ينتمى قادتها بشكل مباشر إلى التيارات اليسارية الراديكالية النشطة في الستينيات (٨)، هذه التشكيلة ذاتها هي التي تمارس، الآن، سياسات إقليمية ودولية تتسم بالهيمنة الرأسمالية، ربما تكون متورطة في ذلك من خلال تحالفها الاستراتيجي مع الولايات المتحدة، ولكنها غير معفاة من المسؤولية عنها.

وفي الجانب الآخر من صورة الحياة السياسية للمجتمعات الأوروبية، لم يجد بقية نشطاء اليسار الأوروبي من جيل الستينيات مكانا في المقدمة، فتحولوا إلى منظمات المجتمع المدني الطوعية المناوئة للممارسات الحكومية في مجالات البيئة وحقوق الإنسان، واتجه بعضهم إلى برامج الأمم المتحدة والمنظمات العاملة تحت مظلتها، الأمر الذي يتجلى بوضوح في اللغة التي يستعملها الخطاب الصادر عنها، وفي المفاهيم والقيم التي يسعى إلى تأكيدها.

وهكذا أصبحت قيم الخطاب الغربي قيما كونية Global بفعل تقنيات الاتصال من ناحية، وبفعل مصداقية المنظمات الدولية التي تدعم ذلك الخطاب وتؤازره من ناحية أخرى؛ أي إنها تجاوزت مجتمعاتها لتفرض نفسها على المجتمع العالمي كله، بعد أن خلت الساحة من الطرف الثاني من المعادلة الأيديولوجية، ولكن هذه النزعة الكونية لم تسلم من ازدواج وتناقض:

❑ فقد صيغت اتفاقيات تحرير التجارة العالمية التي تمخضت عنها الجولات المتعددة لمفاوضات أورجواي، والتي تتعدى الأربعين اتفاقية، صيغت صياغة قانونية تفرض كل القيود على الدول الصغيرة، وتمنح كافة الامتيازات للدول

الغربية والصناعية الكبرى، بينما يزعم الخطاب المروج لها تحت شعار "تدويل الاقتصاد"، أنها ضرورية لضمان الوقاية ضد سياسات الإغراق والاحتكار، وأنها تفتح باب المنافسة أمام الدول الصغرى في مجالات تميزها، وأنها بشروط الجودة التى تفرضها على السلع والخدمات، بل والأفكار أيضا، تضمن حماية عناصر البيئة ومواردها من التلوث أو الهدر.

■ ويلتحف الخطاب المروج للمعلوماتية بقيم ديمقراطية وحقوقية غاية في النبل، عملت المظلة القانونية التى أقرتها اتفاقيات حماية حقوق الملكية الفكرية على تكريسها، مثل قيمة "حرمة البيانات الشخصية"، و "الأمانة فى التوثيق"، و "الشفافية" .. إلخ، بينما تعمل الممارسات على تكريس مجموعة أخرى من القيم على النقيض، لعل من أبرزها قيم "الفردية"، و "الانعزالية"، و "اللاخصوصية"، و "اللاجتماعية"، بل الإجرامية المنظمة أيضا (٩).

■ وينطلق الخطاب المروج للهندسة الحيوية وتقنيات البيولوجيا فى مجالات الهندسة الوراثية وزراعة الأنسجة والأعضاء، ينطلق هذا الخطاب من قيم إنسانية غاية فى السمو مثل: "إطالة العمر Aging"، و "تحسين الخصائص"، و "سد فجوة الغذاء العالمية"، بينما تثير تطبيقاتها جدلا محتدما حول أخلاقيات "الاستنساخ"، و "الموت الإكلينكى"، و "القتل الرحيم"، و حول شرعيتها الدينية، كما يحتدم الجدل حول طبيعة العلاقات الإنسانية المترتبة عليها كالأبوة، والأمومة، والأخوة، و حول طبيعة "السعادة" الإنسانية فى المستقبل، وطبيعة الاستمتاع بالحياة (١٠)

■ ويشير الخطاب المروج للإنتاج كثيف المعرفة High Intensive Knowledge Prod.، وعلى رأسه صناعة البرمجيات Software، يشير بقيم تقدمية طموحة من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعى، وهندسة المعرفة، ولكنه فى الوقت ذاته

يؤكد قيميا احتكارية تفرضها المنافسة الشديدة بين الشركات الكبرى عابرة القوميات، والتي تحول الناس، بل الحكومات، بفعالها إلى مجرد مستخدمين للبرامج لا يستطيعون فك رموزها أو تعديلها، مما يقتل الروح الإبداعية لدى الغالبية منهم.

■ ويشير خطاب الأتمتة Automation بإنتاج غزير Mass Prod، على الجودة من خلال ضوابط ومعايير التحكم والمراقبة وإدارة الجودة الشاملة T.Q.M، ويمتاز أيضا بانخفاض سعره ليناسب كافة الدخول، الأمر الذي يكرس قيم "الإتقان" و"المساواة"، بينما تكرس آثاره الاقتصادية، كانخفاض حجم قوة العمل وازدياد البطالة، وآثاره النفسية كالإحباط والاغتراب، تكرس قيميا أخرى سلبية، غالبا ما تستثمرها النزعات الأصولية والعرقية في أوروبا والغرب عموما أسوأ استثمار.

■ وأخيرا يشير خطاب العولمة بمجتمع عالمي للمعلومات، تذوب فيه الحدود السياسية، وتسقط الحواجز الثقافية، ويتآخى فيه البشر معرفيا، ولكن أصوات ما بعد الحداثة في الثقافة الغربية تنادى ألا يغفلها هذا الخطاب عن حقيقة أن المعرفة بوصفها سلعة لا يمكن الاستغناء عنها من أجل إحراز القوة، تحتل موقعا مهما في المشهد الراهن، تقوم من خلاله بتوجيه الصراع بين القوى الكبرى، وتؤهل لإضرام الحروب واشتعالها، وليس إحلال اليوتوبيا المعلوماتية (١١)، وهذا ما يجعل أصواتا أخرى تنبه إلى ضرورة أن تتعدد الهويات ولا تذوب، وألا يندفع العالم وراء فكرة المجتمع المعلوماتي الموحد؛ إذ إن كفاءة المجتمع، أى مجتمع، وقدرته على التحول إلى مجتمع معلوماتي، مرهونة، ليس فقط بقدرته على معالجة المعلومات وتجسيد الاستفادة منها بصورة مادية، ولكن بقدرته أيضا على توليد شرعيته المعلوماتية المستمدة من هويته (١٢).

٤. ما بعد الحداثة والعجز عن طرح رؤى بديلة

يمكن من التحليل السابق أن نرى بوضوح، كيف تعثرت رحلة الصعود في الفكر والممارسة الغربية، عندما تصادمت ثورة العلم والتقانة مع عمليات التغير القيمي وتناقضت معها، وكيف واجه الغرب لحظة زهوہ بإنجازاته العلمية والتقنية مستندا إلى منظومة قيمية يشوبها الفصام والازدواجية، الأمر الذى أزعج كتاب ما بعد الحداثة، وأثار لديهم ردود أفعال متباينة، بل ضاعف من أزمته، خاصة وقد بدا أنهم يكرسون، بعجزهم عن الإتيان بتصورات نظرية بديلة، ذلك الذى جاهدوا من أجل نقله وتقويضه !!

ولتبار ما بعد الحداثة جذور أعمق من مجرد التمرد على أوضاع حقبة الستينيات، تعود إلى كتابات الفيلسوف الألماني (نيتشه) فى أواخر القرن التاسع عشر، التى دارت حول موضوعات "العدمية" و"الفوضوية" و"الوجودية"، وحول علاقة المعرفة بالقوة، وهى ذات الأفكار التى يتناولها كتاب ما بعد النبوية وما بعد الحداثة، ومن أبرزهم (فوكو) كما فى مؤلفه "تاريخ الحياة الجنسية ٧٩-١٩٨٦"، حيث زاوج ما بين صراع الأدوار الجنسية، وبين صراع القوى والثقافات من أجل الهيمنة المعرفية، وربط ما بين الخطاب Discourse المعرفى وبين البنية الثقافية التى يصدر عنها، مؤكدا على كون المعرفة ليست فقط مصدرا من مصادر القوة، بل على أنها هى ذاتها القوة لمن يمتلكها.

وتتراوح معالجات أصحاب اجتماع ما بعد الحداثة لقضية المعرفة والتقانة فى علاقتها بالقيم، تتراوح ما بين التباكى على تدنى قيمة "المعرفة"، من كونها قيمة إنسانية عليا، إلى اعتبارها مجرد "سلعة"، يتم تعبئتها فى رزم جاهزة لمن يدفع ثمنها، كما فى كتاب (ليوتارد Lyotard) "حالة ما بعد الحداثة ١٩٨٤"، والمبالغة فى التشاؤم بشأن مصير البشرية المغرقة فى عمليات المحاكاة للواقع الافتراضى (غير الحقيقى)، التى تفرضها تقنيات المعلومات، والذى يفضى غالبا إلى الهلاك Fatal Theory كما يذهب (بودريار Baudrillard).

ولكن ذلك لا ينفي وجود بعض الرؤى النظرية الرصينة المفسرة للظاهرة، مثل رؤية (لاش Lash) في كتابه "علم اجتماع ما بعد الحداثة ١٩٩٠"، باعتبار أن علاقة المعرفة والتقانة بالقيم محصلة لتفاعل تقنيات الحداثة مع التركيبة الطبقيّة للمجتمع الأوروبي، والتي تضخمت معها البرجوازية بشكل كبير بفعل امتلاكها للثروة والقوة المعرفية معاً، وباعتبارها، أى ما بعد الحداثة، محصلة لتنامي النزعات التراثية Orthodoxy في الثقافة الغربية، وأيضاً رؤية (هارفي Harvey) في كتابه "حال ما بعد الحداثة ١٩٨٩"، التي ترد الظاهرة إلى حدوث أزمة قيمية مستحكمة نتيجة التكديس المفرط للإنتاج، وتغير نمط التمويل الرأسمالي، من الاهتمام بـ"أتمتة الإنتاج الصناعي"، إلى الاهتمام بتمويل مشروعات إنتاج السلع والخدمات الاستهلاكية سريعة العائد، ونتيجة تزايد إقبال الدولة على سياسات "الخصخصة"، و"إزالة الحواجز الجمركية"، و"تشجيع الاستثمارات الأجنبية"، مما أدى في النهاية إلى تنامي "التفتيتية" و"التغير القلق"، وليس "الاندماج" الذي يروج له خطاب العولمة (١٣).

وبشكل عام، فإن المتأمل لمنهجية تعاطى كتاب اجتماع ما بعد الحداثة مع القضية، يلمح تأثيراً واضحاً لمنطلقات التحليل الماركسي، المختلطة بالروح التشاؤمية الوجودية، بل يلمح أيضاً آثاراً واضحة لمقولات التحليل النفسي، كما نراها عند (جيمسون) عندما يصف مجتمع ما بعد الحداثة بأنه مجتمع فصامي Schizophrenic، انهارت فيه المعاني نتيجة الإفراط في النسخ Copyation والمحاكاة، مما أفقده الصلة بالواقع الأصلي، وعندما يصف قيم هذا المجتمع كـ"السمو" مثلاً، أو "الجمال" بأنها مغشوشة وكاذبة Meretricious and Pseudo aesthetic، من أجل أن تكون صالحة للتداول بوصفها سلعا (١٤).

بيد أن محصلة هذه الكتابات، خاصة المفرطة منها في التهكم والتشاؤم وجلد الذات، ما زالت في نظر بعض النقاد لا تمثل بديلاً متكاملًا، وإنما تزيد من حيرة

وارتباك قرائها والمتلقين لها، وتسهم في تشييط همهم، وتلك هي الأزمة الحقيقية التى يواجهها تيار ما بعد الحداثة (١٥).

ويكفى للتمثيل على ذلك أن نشير هنا إلى مقال مهم كتبه (ريتشارد بروزيو Brosio) بعنوان " النظام الرأسمالى العالمى البازغ: استمرار الحاجة إلى التنظير والفعل الشجاع"، حلل فيه بعض الكتابات التى تناولت أزمة كتاب ما بعد الحداثة، وكيف أنها ساهمت فى تكريس أفكار اليمين الجديد فى إنجلترا والولايات المتحدة، خاصة فى فترة حكم (رونالد ريغان) للولايات المتحدة، و رئاسة (مارجريت تاتشر) للحكومة البريطانية .

فيرى فى كتابات (كارنوى carnoy)، مثلاً، حول أزمة التمدرس فى المجتمع الأنجلوساكسونى، وحول الوظيفة المزدوجة للمدرسة فى إعداد الأفراد للالتحاق بسوق العمل الرأسمالية، وإعدادهم فى الوقت ذاته للمواطنة الديمقراطية، وحول دورها فى إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية.. يرى أن تلك الكتابات لم تتجاوز مرحلة إظهار التناقضات بين الرأسمالية والديمقراطية فى التعليم، بينما لم تقدم تصورات بديلة يكون من شأنها توسيع قاعدة المشاركة الديمقراطية، أو التقليل من تأثير العوامل غير الموضوعية كالطبقة والعرق والنوع على التعليم (١٦).

ويدعم (بروزيو) رأيه بأن لأزمة ما بعد الحداثة دوراً فى تكريس ما سعت أصلاً إلى تقويضه ببعض الكتابات الهامة مثل كتاب (كاى Harvey J. Kaye) "قوى الماضى ١٩٩١"، الذى تناول محاولات منظرى اليمين الجديد أمثال (فوكوياما) لتفريغ مناهج التاريخ بالمدارس من المضامين الديمقراطية، بطرحه لفكرة " نهاية التاريخ"، والذى أوضح أن تمرير كتاب ما بعد الحداثة للفكرة، وترويجهم لخطاب الفوضى والتفكيك قد ساهم بصورة غير مباشرة فى ذيوعتها (١٧).

ويدعم (بروزيو) رأيه أيضاً بكتاب (ماكجوان McGowan J.) " ما بعد الحداثة

وأزمتها ١٩٩١"، الذى اتهم رومانسية ما بعد الحداثة، وتباكيها على فقدان العالم لترابطه من جراء عقلانية الحداثة الصناعية المزعومة.. بأنها كانت وراء نجاح الرأسمالية فى تجديد نفسها، وفى تقديم صيغة متماسكة جديدة، احتل منطق الربح فيها مكانة مهيمنة على كل شىء حتى التعليم (١٨) .

وإذا كانت تلك هى ملامح الأزمة وجذورها فى السياق الغربى، فإن أصداءها فى مجال الممارسة والتنظير التربوى كانت أقوى وأعنف، مما جعل من التربية ساحة مهيمنة لممارسة التفكيك على نطاق واسع، خاصة وهى لا تملك من أسلحة التنظير الخاصة بها الكثير، وتقف من المجالات المعرفية الأخرى موقفًا يمكن وصفه بـ "الاعتمادية المنهجية"

التفكيك وأزمة التنظير فى التربية

هل يعد التفكيك مقابلاً موضوعياً للتنظير؟ وهل يعد النزوع إلى تفكيك البنى النظرية الكبيرة كالأيديولوجيات الشاملة والنظريات العامة، وتفكيك البنى المادية كالنظم الإدارية والإنتاجية والتعليمية وغيرها، لونا من ألوان مناهضة التنظير Anti-Theory strand؟

إن أخطر ما يمكن أن تواجهه البنى التربوية من تفكيك، ذلك الذى يطول ظهيرها الفلسفى / الاجتماعى؛ لأنه يفرغها من مضمونها، ويحوّلها إلى ممارسات تقنية لا رابط بينها. الأمر الذى يلقى بظلال من الشك حول قدرة النظرية (الاجتماعية خصوصاً) على مؤازرة الممارسة التربوية، وعلى فهم الظاهرة التربوية ووضعها ضمن تصورهما العام لبنية المجتمع وعلاقاته.

وبوجه عام، يمكن تمييز اهتمامين رئيسيين للعلم الاجتماعى هما: التساؤل حول طبيعة الوجود الاجتماعى، بما يتضمنه من نوعين من الموجودات؛ هما الأفراد والمجتمعات، وهو اهتمام ذو طابع أنطولوجى، والآخر هو التساؤل حول الأسباب

التي تقف وراء الظواهر الاجتماعية وتحركها، وهو اهتمام ذو طابع إبستمولوجي في الأساس. وفي سعى العلم الاجتماعي لتحقيق هذين النوعين من الاهتمامات تبرز الحاجة إلى النظرية لكي تقدم صورة مكتملة، أو تكاد، لطبيعة الوجود الاجتماعي، وكيفية حركته وتطوره؛ أي القيام بوظيفتي: الوصف، والتفسير.

ولكي تقوم النظرية بوظيفتيها، لابد من اكتمال أبعاد أربعة أساسية وإن كانت منفصلة ومتباينة أحياناً، كما يطررها (كريب 1992 Craib) وهي (١٩).

■ تأمل الواقع الاجتماعي ورصد ما يعترضه من حركة وتحول، على كافة الأصعدة، وفي مختلف المجالات، ومحاولة الربط بين الظواهر والأعراض التي تزدهم بها المشاهد الاجتماعية.

■ إقامة معرفة متماسكة ومتجانسة، إلى أبعد حد ممكن، حول علاقة كلا المكونين للوجود الاجتماعي، ونعني بهما الأفراد الفاعلين، والبنى المجتمعية، بما يطرأ عليهما من تغير في المستويات المختلفة من الفعل الاجتماعي، والبناء الاجتماعي.

■ طرح الرؤية الخاصة بالنظرية، والتي تنتظم في نسيجها كافة المشاهدات، والاستخلاصات، والتفسيرات المستمدة من الواقع، والممزوجة بذاتية المُنظِّر وخلفياته وخبراته.

■ إقامة نظام معياري لما ينبغي أن يكون عليه الوجود الاجتماعي، وما يجب أن يؤول إليه التغير الذي يعترضه.

بيد أن النظرية في سعيها لاستكمال تلك الأبعاد وتحقيقها، يمكن أن تنزلق في مزالق خطيرة لعل أهمها (٢٠).

■ محاولة تطويع الواقع الاجتماعي لكي يتطابق والتصور النظري المطروح من قبل النظرية، وقد يفضي ذلك إلى كثير من مظاهر افتقار النزاهة والموضوعية،

وَلَىّ الوقائع الأمبريقية لكى تنسجم مع التصور النظرى، وتسد ما به من فجوات، وهو ما يسميه (كريب) شرك الأحجية Crossword puzzle trap، فكما أن الأحجية تعطينا إطارا ومجموعة من المفاتيح لحل اللغز، فإن النموذج النظرى المطروح يعطينا إطارا عاما ومؤشرات تدل على ما يجب أن يكون عليه شكل ذلك الواقع، فيقوم العالم بملء تلك المربعات بالتفاصيل، وهى طريقة فعالة لاستخدام النظرية فى العلوم الطبيعية، ولكنها مخوفة بالخطر فى العلوم الاجتماعية، حيث يستحيل عزل جوانب مهمة من الحياة الاجتماعية لاختبارها، ولكون النشاط الإنسانى عملية تستند إلى الوعى الذاتى والتأمل.

■ التوهم بممارسة التفسير، بينما لا يتعدى الأمر مجرد الوصف والتحليل، فلا يتحقق البعد الإستمولوجى للنظرية، ولا تحقق إضافة جديدة إلى معرفتنا حول الواقع الاجتماعى. وهو ما يسميه (كريب) شرك الوصف Description trap.

■ الوقوع فى شرك التعقيد، وإرضاء الزهو العقلى بافتعال أهمية بالغة لقضايا ثانوية، أو ما يسمى شرك الأغاز الصعبة Brain-teaser trap، حيث تحتل مشكلات الرتبة الثانية مكانة أكبر مما تستحق، بالرغم من عدم ارتباطها مباشرة بتفسير شىء ما.

■ شرك الترابط المنطقى، وقد يبدو هذا غريبا، حيث إن المظهر الرئيسى للتفكير النظرى هو محاولته تحقيق ترابط منطقى بين مختلف أجزاء النظرية، والمقصود هنا أن هذا السعى قد يأخذ شكلا مبالغا فيه، بحيث يؤدى أحيانا إلى تقويض النظرية ذاتها، فالعالم ذاته ملئ بما هو غير منطقى، أو بما هو منطقى ولكن بصورة مختلفة عما تطرحه النظرية.

والسؤال المطروح هنا : إلى أى مدى تؤثر تلك المزالق والشراك على معالجة

التربويين لظواهرهم، وعلى نجاحهم في فهمها وتفسيرها ؟ وإلى أى مدى يدركون تلك المخاطر المحفوف بها اعتمادهم على النظرية في تطوير مجالهم المعرفي ؟

١- وقوع التربويين فى أسر النظرية

لاشك أن للنظرية جاذبية خاصة لدى التربويين، سواء على مستوى الباحثين الأكاديميين منهم، أو واضعى السياسات ومصممي المناهج، أو حتى على مستوى المربين فى الميدان، وبالرغم من تنامى الاتجاهات المناهضة للنظرية Anti-Theoretical strands فى إطار ما بعد الحداثة، فقد ظلت سمعة النظرية لدى التربويين فوق مستوى النقد أو التشكيك.

ومكمن الخطورة فى انسياق التربويين دون وعى وراء النظرية، هو ذلك الإسراف فى نعت الكثير من الأفكار والتصورات بـ "النظريات"، لمجرد أنها حققت نجاحات فى مجالات معرفية أخرى، ولكونها استمدت مشروعيتها المعرفية Epistemological legitimacy من تلك النجاحات، وهو سبب غير كاف، من وجهة نظر النقد، لتبرير ذلك القدر من الرومانسية الذى يتسم به تعامل التربويين معها، خاصة وهى فى أغلب الأحيان مستعارة من حقول معرفية أخرى أكثر انضباطاً، وليست نابتة من تربة الحقل التربوى وما يحفل به من اضطرابات منهجية (٢١).

يضاف إلى ذلك، أن ثمة معانى واستعمالات متعددة لمفهوم النظرية تتزاحم وتسبب الارتباك وسوء الفهم لدى من يتداولونه من التربويين، الأمر الذى يجعل حدود استعماله مطاطة إلى حد بعيد، ويفضى فى النهاية إلى تفريغه من مضمونه ومحتواه :

ويرصد (شامبرز 1992 Chambers) معانى تسعة على الأقل لما يحفل به ميدان التربية من استعمالات لمصطلح النظرية هى (٢٢):

أولاً: استعمال المفهوم للتعبير عن الشك Hunch وعدم اليقين أو فقدان المبررات، أو مجافاة التصور العقلي لما تنبئ به الوقائع المؤكدة.

وثانياً: استعماله للإشارة إلى كل ما هو مضاد لمعانى الممارسة والتطبيق الميداني. ثم استعماله.

ثالثاً: للإشارة إلى تلك البنى المعرفية التي تتراكم عبر الزمن ومن خلال الممارسات Accumulating bodies of knowledge، والتي تستمد مشروعاتها من استقرارها الإحصائي، وتغطيتها لمزيد من الحالات، أو التي يمكن تشبيهها بالرواسب الكلسية Stalactites.

ورابعاً : للإشارة إلى ما نخلص إليه من تعميمات وقواعد يمكن اتباعها من خلال تأمل الممارسات المهنية، أو ما يمكن تسميته بنظريات الممارسة Practical theories.

وخامساً : استعماله للإشارة إلى تلك التوليفات من الأفكار المجردة أمثال الفروض Hypothesis، والنماذج Models وغيرهما.

وسادساً: يستعمل لفظ النظرية للإشارة إلى الافتراضات المسبقة Presuppositions، أو المبادئ الموجهة التي تحكم تفكيرنا عندما تعالج قضية معينة.

وسابعاً : للإشارة إلى المعنى المعياري الذي تقاس عليه الآراء والمواقف بشأن موضوع معين Normative theory.

وثامناً : للإشارة إلى تلك المعارف التقنية المستمدة من نجاح التطبيقات Technical theory.

وتاسعاً وأخيراً : للإشارة إلى المعنى المؤلف للنظرية العلمية Scientific theory ذات المستوى العالي من التعقيد والتناسك الداخلي.

ومع ما يمكن إدخاله من تعديلات على ذلك التصنيف، بضم بعض فئات الاستعمال، أو أفراد البعض الآخر، أو بإضافة فئات جديدة إليه فإنه يمكن، وفقاً

لرأى (جاري توماس 1997 Thomas) تصور كل هذه المعاني والاستعمالات وقد انتظمت كنقاط متعاقبة على متصلين: (٢٣).

الأول: يمثل النقيضين: الممارسة/ التنظير Practice versus theory continuum، حيث تتدرج الاستعمالات بداية من أكثرها التصاقا بالممارسة وتعميم التطبيقات الناجحة، وصولا إلى أكثر المعاني صرامة واستغراقا في التنظير.

والثاني: يمثل النقيضين: الصيغة المفردة أو البسيطة للنظرية / الصيغة المركبة Theory as singular versus theory as plural continuum، حيث تحتل النظريات ذات الفروض البسيطة، والمتغيرات والعلاقات المحدودة أحد طرفي المتصل، وتتدرج في تعقيدها حتى تصل إلى تلك النوعية من النظريات المركبة ذات البنى المعرفية المتشعبة، والتي تمثل غالبية النظريات التربوية المعروفة.

وواضح أن الاتجاه السائد حاليا يميل إلى فئة النظريات الفردية (البسيطة) المستقاة من الممارسة، على حساب فئة النظريات المركبة ذات الطابع التنظيري الخالص، وهو ما ينسجم مع المزاج العام للعقل التربوي ذي الطابع الأداتي التجزيئي Fragmental, Instrumental Reason، علاوة على طبيعة التربية ذاتها بوصفها مجالا معرفيا معالا من قبل المعارف والعلوم الأخرى، ومعتما على ما تفرزه من نظريات.

وعلى عكس ما يحدث في العلوم الطبيعية، فإن النظرية في النظم المعرفية الحديثة، نسبيا بالمقارنة مع النظم الأمهات كالفلسفة والرياضيات والمنطق والطبيعة.. إلخ، مثل التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، تعاني من عقدة نقص Inferiority complex تتعلق بموقعها من شجرة النسب المعرفية، كما تعاني من حساسية مفرطة تجاه ما يوجه إليها من انتقادات، الأمر الذي يفسر الإعجاب الشديد بفكرة النظرية من جانب الأكاديميين التربويين، والرغبة في التشبه والالتصاق Contiguity

بنظريات العلوم الطبيعية، بل التعامى عن الاتجاهات الناقدة للمفهوم بشدة فى فكر ما بعد الحداثة المنتشر الآن.

إن أحد أهم الانتقادات الموجهة إلى النظرية الآن، أنها مدمرة لمسيرة تقدم الفكر، وأنها تقولبه فى مسارات محددة سلفا، لكون الكثير من النظريات هو فى الحقيقة من نتاج المصادفة، أو التجاور العشوائى للأحداث، بل من نتاج غرابة الأطوار أحيانا!! إلى الحد الذى دفع به (فيرابند 1993 Feyerabend) أحد أهم فلاسفة العلم فى القرن العشرين، وأكثر النقاد ضراوة فى مهاجمة التنظير بمعناه اللاتاريخى العقيم، إلى استعارة كلمات (إينشتاين Einstein) فى وصفه للعلماء المبدعين بأنهم كثيرا ما يكونوا انتهازيين وفاقدين للنزاهة Unscrupulous opportunists، خاصة وهم ينتقون بصورة متعمدة تلك الصياغات النظرية التى تحظى بقبول الناس، والتى تتسم بالجازبية والإبهار، ويتجنبون عمدا تلك النقاط الغامضة أو التى تستعصى على الفهم عندما يصوغون نظرياتهم، فتبدوا مكتملة ومتجانسة (٢٤).

ولنتوقف عند هذا النقد الخطير، لنطرح مزيدا من التساؤلات حول :

■ مدى ملاءمة ما توظفه التربية من نظريات لطبيعة الظواهر التى تتصدى لدراساتها ؟

■ وحول إمكانية أن يواصل الفكر التربوى تطوره فى ظل ما تعانيه نظرياته من قصور، وما تسببه من إعاقه أو " قولبة " بتعبير (جارى توماس) ؟

■ وحول مدى صلاحية الرؤى البديلة عن النظرية، والداعية إلى التحرر المنهجى واللاتنظير Methodological anarchy لدفع هذا الفكر إلى الأمام ؟

■ بل نتساءل كذلك عن أثر مثل هذه الرؤى البديلة على الظاهرة التى نحن بصدد دراستها فى هذا الكتاب، ونعنى بها ظاهرة تفكيك البنى التربوية ؟

٢- تجزؤ النظرية الاجتماعية وانعكاساته على التنظير التربوي

كما سبق، تسعى النظريات الاجتماعية إلى تغطية أكبر مساحة ممكنة من الظاهرة، وتحرص على ذلك كل الحرص، فتكون النتيجة هي الإخفاق في تحقيق ذلك الهدف، وتحول النظرية إلى أجزاء غير مترابطة.

فالنظرية الاجتماعية في سعيها إلى تفسير الظواهر تلجأ إلى الاستعارة Metaphor وتشبيه بنية العلاقات بأشياء ملموسة : فالماركسية تشبهها بالبناء، والتفاعلية الرمزية تشبهها بالمحادثة، والبنائية الوظيفية تشبهها بالنظام الطبيعي، وهكذا، الأمر الذي يجعل من المثال عامل قسر وإجبار للوقائع بحيث ينطبق عليها تمام الانطباق، فلا تخرج أى منها من تحت عباءته.

ولا تستثنى النظرية أياً من الموجودات في العالم الاجتماعى إلا وتسعى إلى إحصائه وتغشيه تحت عباءة المثال المستعار، سواء أكانت موجودات فاعلة، وهم الأفراد بذواتهم ودوافعهم وأفعالهم واختياراتهم، أم كانت الموجودات هي البنى والمؤسسات والنظم المتحققة من تراكم أفعال الأفراد الفاعلين، وهذا الحرص من قبل النظرية على أن تتحدث عن كلا النوعين من الموجودات هو الذى يجعلها تعاني من الانقسام والتجزؤ، على حد قول (إيان كريب):

" فالمجتمعات والأفراد الفاعلين شكلان مختلفان من أشكال الوجود، يحتاجان إلى شكلين متباينين من أشكال الفهم والتفسير، غير أننا لكى نفهم الواقع الاجتماعى فلا بد لنا من فهم كليهما : فالمجتمعات لا يمكن أن تستمر في الوجود دون الفاعلين، والعكس بالعكس.. بحيث يبدو أن النظرية الشاملة Totalizing theory هي فكرة متضمنة في صميم مشروع علم الاجتماع، ومع ذلك فهي فكرة غير قابلة للتحقيق، وعلى الرغم من ذلك فإن كثيراً من النظريات تدعى الشمول، وهذا ما يفسر لنا بدقة لماذا تحدث عملية الانقسام تلك،

أو لماذا كانت النظريات عرضة للانقسام ابتداء. لقد حاولت هذه النظريات في الواقع أن تعمم نظرية تناسب شكلا واحدا من موضوعات العالم الاجتماعي، وتطبقها على جميع أشكال الموضوعات الاجتماعية، وهذه المحاولات أدت إلى إخفاقات واضحة في التعامل، إما مع المجتمع أو الفاعل أو كليهما.. إن طبيعة العصر تعكس نفسها على النظرية الاجتماعية فتتفاقم من نقاط الخلاف والانقسام فيها، وأعتقد أن تجزؤ خبرتنا في حد ذاته قد أدى إلى شك عام حول إمكان الوصول إلى النظرية الشاملة. "(٢٥).

وقد تعددت ردات الفعل تجاه إخفاق النظرية عموما، والنظرية الاجتماعية بوجه خاص، في وضع تصورات شاملة متكاملة حول الوجود، وبالتالي إخفاقاتها في تقديم معالجات ناجعة لما يحفل به ذلك الوجود من مشكلات.. نقول تعددت ردات الفعل بداية من الثلث الأخير من القرن الماضي، في ظل ظروف حضارية وأيديولوجية خاصة اعترت المجتمعات الأوروبية، ولكن تظل من أبرز ردات الفعل هذه كتاب " ضد المنهج Against Method " ١٩٧٥ لفيلسوف العلم (فيرابند)، وكتاب " بنية الثورات العلمية " لـ (توماس كون)، وكتابات مؤرخ الأفكار (ميشيل فوكو) :

فقد رفض (فيرابند) المنهج بمعناه اللاتاريخي العقيم، وخاصة في مجال العلوم الطبيعية، وأكد "نسبوية Relativism" النظرية، وعدم جواز خضوعها للمقارنة اللاتاريخية مع النظريات الأخرى السابقة عليها أو اللاحقة، أو ما يعرف بمبدأ "اللامقايضة Incommensurability"، حيث تجوز، بل وتحبذ، الاستعانة بمداخل ومنهجيات متعددة لدراسة الظاهرة، لأن السؤال عن المنهج الواحد سؤال زائف، فالعلم لم يكن قط أسير منهج أو نظرية واحدة، بل هو مشروع "فوضوي Anarchic Enterprise"، أي لا يعترف بأية سلطة، وكل المناهج يمكن أن تجدى

تبعاً للشعار الذى رفعه: " كل شىء مقبول Any thing goes " (٢٦).

وكان (توماس كون) قد سبق (فيرابند) فى ردة فعله الراضية للنزعة اللاتاريخية فى العلم، وفى نقده لفكرة الارتكان إلى الملاحظات التجريبية والاستقراء كأساس للتعميم والوصول إلى القانون العلمى، وهو الذى أكد على أهمية النظرية كإطار موجه لعمليات التجريب والاستقراء، بمعنى أن يسبق التصور المبدئى أو الفرض عملية التجريب أو النزول إلى الواقع، ويعمل على ربط الوقائع والمعطيات الإمبيريقية فى إطار متناسق يودى إلى تكوين القانون العلمى (٢٧)... بيد أنه لم ينظر إلى هذا الإطار التنظيرى نظرة تقديس، بل دعا إلى ضرورة الثورة عليه باستمرار، وإلى استبدال نموذج استرشادى جديد فى البحث (بيراداييم Paradigm) بالنماذج الاسترشادية الراهنة كلما كان ذلك ممكناً، مدلاً على ذلك بأمثلة كثيرة من الثورات العلمية التى تعاقبت على الفكر الإنسانى، مؤكداً نسبية ذلك النموذج الإرشادى، وهى التى تعلمها منه (فيرابند)، وضرورة نقده وتحليله فى إطاره التاريخى، بل على ضرورة نقد الجماعة العلمية التى تساندته أيضاً، باعتباره مفهوماً اجتماعياً وليس فقط باعتباره مجرد بديل للنظرية الشاملة (٢٨).

ثلاث رؤى بديلة، إذًا، تم طرحها ابتداءً من الستينيات من القرن الماضى : الأولى تدعو إلى محاصرة الظاهرة بأكثر من نظرية وأكثر من منهجية، سعياً إلى استئثار ما لدى كل منها من أسلحة ناجعة، سواء فى سبيل التفسير والفهم، أو فى سبيل التنبؤ والتحكم، والثانية تدعو إلى استبدال النموذج الإرشادى Paradigm بالنظرية الشاملة، باعتباره خبرة متعلمة ثبتت فاعليتها لدى جماعة علمية من الباحثين، وربما وجدت جماعة أخرى فى خبرة غيرها فاعلية أكبر فى تحقيق أهداف العلم فى نفس الموضوع، سواء بشكل متزامن، أو بشكل متعاقب، دون أن تكون ثمة زاوية واحدة للنظر، وليس باعتباره تصوراً كلياً لها ولما يحيط بها من ظواهر وموجودات.

أما الرؤية البديلة الثالثة، فقد قدمها كتاب ما بعد البنيوية وما بعد الحداثة،

وتتلخص في رفض النظرية بالمعنى الذى يجعلها صانعة لعالمها، ومستقلة عن معرفة الإنسان، وفي إسقاط سمة الإحكام المنطقى عنها، ويمكن في هذا الصدد تصنيف هؤلاء إلى اتجاهين : اتجاه سلبى متشدد SkepticPostmodernists يرفض النظرية بوصفها تصورا كليا، ويراهنا مقيدة، بل مدمرة للفكر، والآخر إيجابى Affirmative Postmodernists يرفض الوقوع في أسر النظرية والاعتقاد بأنها بمثابة الحقيقة، ويرى ضرورة نقدها وتطويرها، وليس إلغائها.

وأيا كانت الطروحات بشأن إخفاق النظرية، أو تجزئتها، أو خطورة الإسراف في الاعتماد عليها لكونها تقييد الفكر وتقبله، يبقى التسليم بأن الإنسان بطبيعته كائن نازع إلى التنظير، وبأن المبالغة في رفض التنظير (الدعوة إلى اللاتنظير) هي دعوة غير واقعية، وغير قابلة للتطبيق؛ لأنها ببساطة دعوة إلى الامتناع عن التفكير، أو الامتناع عن التأمل المرئى Theoria بالتعبير اللاتينى (٢٩)، وهو ما يمثل، في مجال التربية خصوصا، خطرا داهما على الممارسات، حيث ستأتى مفككة ومعزولة عن أطرها وسياقاتها.

٢- فى مواجهة تجزؤ النظرية.. الحاجة إلى النقد والوعى الأيديولوجي

وما نسعى إلى إظهاره في العرض التالى، هو أن قدرة النظرية الاجتماعية، وتطبيقاتها التربوية بطبيعة الحال، على الوفاء بمهامها تجاه الظاهرة.. هي قدرة محدودة بحدود الأسئلة الأنطولوجية والإبستمولوجية التى تطرحها، وأن الإسراف في الاعتماد على نظرية بعينها يهيب غالبا للوقوع في شرك تجزؤها، الأمر الذى يتعين معه توافر قدر وافر من الوعى المنهجى والأيديولوجى لدى استخدامها.

وكما سبق، فإن النظرية الاجتماعية فى سعيها إلى التفسير تعنى بالإجابة عن نوعين من الأسئلة، الأولى أسئلة أنطولوجية حول طبيعة المجتمعات وطبيعة الفاعلين، أما الثانية فهى أسئلة إبستمولوجية حول أسباب ونتائج الأفعال

والعلاقات بين الأفراد الفاعلين والبنى الفاعلة.

وعلى ذلك فقد تنازعت الدراسة الاجتماعية للظاهرة التربوية نزعتان رئيستان وفقاً لتصنيف (كريب): أولاهما: تنطلق مما يمكن تسميته بمجموعة نظريات الفعل، وتضم البنائية الوظيفية بشكل أساسى علاوة على التفاعلية الرمزية والظاهرية والإثنوميثودولوجى.. وهى فى مجملها تفسر الظاهرة التربوية باعتبارها نتيجة من نتائج الفعل والتفاعل بين أفراد المجتمع، و"مؤسسة" من مؤسساته بتعبير الوظيفية، أو "حادثة" من محادثاته بتعبير النظريات التفاعلية التى تهتم باللغة باعتبارها صورة الحياة الاجتماعية، وقالها الذى يحويها.

أما النزعة الثانية: فتنتقل من مجموعة نظريات البنية، وتضم الماركسية بشكل أساسى، علاوة على البنيوية، وما بعد الحداثة، والمدرسة النقدية.. وفيها تفسر الظاهرة التربوية باعتبارها: إما أداة فى يد بعض الفئات الاجتماعية أو يد الدولة لإعادة إنتاج الواقع الاجتماعى المشوه، أو وسيلة من وسائل تحرير الإنسان من القهر، وهى فى الحالتين تعبير عن البنية وانعكاس لخصائصها، أو جزء لا يتجزأ من خطابها

التربية فى نظريات الفعل : البنائية الوظيفية

فالبنائية الوظيفية، على رأس نظريات الفعل الاجتماعى، ترى أن التربية هى إحدى مؤسسات البناء الاجتماعى الناشئة عن تراكم فعل " التربية " من قبل أفراد المجتمع على مدى قرون من الزمن، على المستوى اليومى المباشر غير المخطط، وعلى المستوى الجمعى أيضاً، حتى إذا جرى تنميط هذه الأفعال من خلال أنساق التنشئة الاجتماعية والتنظير المتخصص، وتم ترشيدها بواسطة الأنساق المعيارية المعتمدة، أضحت التربية بمفهومها المؤسسى الاجتماعى عنصراً رئيساً من عناصر بقاء المجتمع واستمراره.

وهكذا تسير العملية في دورة متصلة : الأفراد والجماعات يربون أبناءهم لتحقيق غايات خاصة، ووفقا لمعايير ومعاني خاصة، وتنظم تلك الأفعال بواسطة أنساق من القيم والمعايير الاجتماعية المستقرة، فتتحول الأفعال الفردية وما يقف وراءها من غايات (أفعال غائية طوعية) أو ما يسميه (بارسونز) بـ "وحدة الفعل الصغرى" إلى نطاق ممكن للفعل المتاح للجميع، بمعنى أنها تتحول إلى أفعال نمطية تحكمها مجموعة محددة من التوقعات من قبل المجتمع.

وفي مقابل إذعان الأفعال الفردية بعد ذلك لنمط الأفعال المتوقعة، أو ما يسمى بـ " أدوار المكانة status roles"، كنمط الأفعال المتوقعة من الوالدين مثلا، أو من المعلمين.. إلخ، يحظى أصحابها بالقبول الاجتماعي، وهو ما يتكرر ويتراكم ليصبح بمثابة النواة لبلورة المؤسسة التربوية، التي يوكلها المجتمع مهمة حفظ معاييرها والعمل على بقاءه واستمراره.

التربية، بهذا المعنى، آلية اجتماعية محافظة، تسعى إلى تعزيز أنماط معينة من الأفعال والعلاقات، وإن كانت هي أصلا نتيجة من نتائج أفعال الأفراد الفاعلين؛ أى أن البنية تنشأ عن الفعل، ثم لا تلبث أن تتحكم فيه وترشده.

النظريات التفاعلية

بيد أن تفسيراً مختلفاً للظاهرة التربوية تسوقه نظريات أخرى للفعل، هي مجموعة النظريات التفاعلية، ونقصد بها التفاعلية الرمزية Symbolic Interactionism، والظاهراتية Phenomenology، والمنهجية العامية (منهجية النظام الاجتماعي) Ethnomethodology.

فالفعل الاجتماعي المنشئ للبنية لديها فعل لغوى أو رمزى فى الأساس، بحيث تبدو الظاهرة التربوية فى الأخير، وكأنها " محادثة " تتم بين الأفراد الفاعلين بتعبير التفاعلية الرمزية، أو تبدو وكأنها " مؤامرة " يتواطأ أفراد المجتمع فيما بينهم كى

تظل معانيها ودلالاتها حكرا عليهم دون غيرهم.

فالأفراد يتصرفون حيال الأشياء والمواقف وفق ما تعنيه بالنسبة لهم، وهى المعانى الناشئة عن الرصيد السابق للتفاعلات الحادثة فيما بينهم، والتي تتجسد فى مجموعة من الرموز التى بدورها يجرى تأويلها عبر عملية تداولها، فيتم على أساس ذلك التأويل إقرار بعض العلاقات والمواقف والقيم وتكريسها، إن كانت المعانى مشتركة ومتفاهم عليها، أو التحفظ على البعض الآخر أو الاختلاف عليه.. هكذا تفسر التفاعلية الرمزية أفعال أفراد المجتمع، وهكذا تفسر عمليات تربوية محورية مثل عملية التطبيع الاجتماعى، ولكنها تغفل الأثر الذى يمكن أن تحدثهبنى الاجتماعية على تلك الرموز وما تحمله من دلالات.

وتمضى الظاهرية فى تغافلها عن أثر البنية إلى أبعد من ذلك، إلى الحد الذى يبدو فيه الأمر وكأن ليس هناك من شىء اسمه المجتمع !! فالأفراد عبر عملية التنشئة الاجتماعية، وهى عملية معرفية بالأساس، يتعلمون كيف يقومون بتنميط الموجودات فى العالم الاجتماعى المحيط بهم إلى فئات تسمى بـ "سياقات المعنى" من خلال إدراكهم الحسى، وتحكم عملية التنميط هذه معايير ومعانٍ عامة تشبه نسق القيم المحورى الذى تحدث عنه (بارسونز)، وهى معانٍ خاصة بالمجتمع ولا يعيها إلا أفراداه فقط، بحيث يصعب، بل يصبح من قبيل الخطأ المنهجى، أن يبادر الباحث الاجتماعى إلى تأويل أفعالهم قبل أن يسألهم هم عن معانيها بالنسبة إليهم.

وتظل الظاهرة الاجتماعية، والتربية جزءاً منها، بهذا الشكل محصورة فى نطاق ما يسمى عند (فجنشتاين Wittgenstein) فيلسوف التحليلية بـ "ألعاب اللغة"، ويظل الفعل الاجتماعى شكلا من أشكال تفصيل قواعد اللغة فى مجتمع معين، بل يصبح المجتمع ذاته "محادثة رمزية مقصورة المعانى على أصحابها"، مما يحيل كافة أشكال الحياة إلى نسبية لا تنتهى، فلا شىء متعين اسمه المجتمع، وإنما المجتمع ما أصنعه أنا، وما تصنعه أنت، وما يصنعه هو، وما يصنعه كل منا بإدراكه، بينما نشترك

جميعنا في المؤامرة التي تعطى انطبعا بأن هناك شيئاً اسمه المجتمع.

وهذا ما يجعل بعض الكتابات تصنف الظاهرية كإحدى أهم تيارات ما بعد الحداثة، باعتبارها تردى تلك النظرة " العلمية " إلى الحياة الإنسانية وما تتضمنه من ميكانيكية وتضييق لزاوية النظر، ولكونها - النظرة العلمية - لا تهتم بالكيفية التي يصنع الناس بها حياتهم ويجعلوها ذات مغزى، ويحفل خطاها الموضوعى " المزعوم " بالكثير من المفاهيم المصطنعة حول " النظام الاجتماعى "، و " البنية المعرفية "، و " الصراع الطبقي " وغيرها، إضافة إلى كون الظاهرية تعتمد الخصوصية الثقافية واللسانية فى الخطاب (٣٠).

التربية فى نظريات البنية

وهكذا تبدأ نظريات الفعل من نقطة واحدة فى تفسيرها للظاهرة، هى وضع تصور أو نموذج نظرى يتضمن أفعال الأفراد ونواياهم والوسائل التى يختارون من بينها لتحقيق تلك النوايا، وهو فى الغالب تصور بلاغى يعتمد على الاستعارة والتشبيه، فالمجتمع كالكائن الحى فى نظر البنائية الوظيفية، والمجتمع محادثة كما عند التفاعلية الرمزية، أو مؤامرة كما عند الظاهرية..

كما يتضمن النموذج النظرى أيضاً وصفا للمحيط الحاضن لتلك الأفعال والموجه لها، وهو غالباً محيط من الأفكار والرموز الحاكمة أو المبررة للفعل، وبالتالي فهو ذو طبيعة معرفية، بل إن المعرفة الاجتماعية التى يتألف منها ذلك المحيط هى البانية للبنى الاجتماعية سواء أكانت مادية أم معنوية، ولكن ليس بالصورة المباشرة التى ترى فى أفعال الأفراد، وبالتالي فى تراكمها وتكرارها على شكل أنساق معيارية سببا مباشرا فى خلق المجتمع، بل تراها ذات وظيفة تحويلية، تؤثر على طبيعة البنية القائمة ولكن على مدى طويل.

وهذا على وجه التحديد موضع الاختلاف بين نظريات الفعل ونظريات البنية،

فالأخيرة تنطلق من مسلمة إبستمولوجية مغايرة مفادها أن المادة تسبق الفكرة في وجودها، ومن ثم فهي تشكلها وتوجه مسارها وتطورها، وأن الفكر انعكاس للواقع الاجتماعى وتعبير عن الوعى به، كما فى الماركسية، وأنه ربما كانت لذلك الفكر بنيتة المتماسكة التى تحدد للأفراد الكيفية التى يدركون بها ذلك الواقع.

البنوية

والبنية هنا قد تكون " مادية " متجسدة فى أشكال النشاط الاقتصادى، أو التركيب العرقى، أو التراتب الطبقي.. وقد تكون " فكرية " تتألف من منظومة متماسكة من المعانى العامة، ولكنها فى جميع الأحوال ذات وجود مستقل عن أفعال الأفراد ورغباتهم وما تحمله من معان.

وهذا التمييز بين دراسة البنية بوصفها نظرية فى المعانى العامة، وبين دراستها بوصفها واقعا اجتماعيا محددًا للمعرفة والفكر، هو ما ينبه إليه (كريب Craib) عند تناوله للبنوية Structuralism ضمن نظريات المجموعة الثانية المعروفة بنظريات البنية : فهو يفرق بين البنوية بوصفها نظرية فى المعانى العامة، تعنى بتحليل اللغة وبنيتها المنطقية وما يسمى بـ " اللغة الشارحة Meta- Language " .. وبين البنوية باعتبارها نظرية فى البنية الاجتماعية وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على أفكار الناس وأفعالهم.

ففى الماركسية البنوية عند (ألتوسير Althusser) نجد ثلاثة مستويات من البنى الاجتماعية هى: المستوى الاقتصادى، وهو ذو تأثير جوهري فى بقية المستويات، والمستوى السياسى، والمستوى الأيديولوجى (أى مستوى إدراك الناس لأنفسهم وللعلم)، والعلاقة بين هذه البنى علاقة تأثير وتأثر، وليست أحادية الاتجاه تماما كما فى الماركسية التقليدية، وهى فى تأثيرها على الأفراد من خلال أجهزة الدولة الأيديولوجية، والتربية واحدة من أهم تلك الأجهزة على الإطلاق، تعمل على موت " الذات "، وجعلها مثل الدمية فى مسرح العرائس، ولكن دون أن تدري

ذلك أو تعيه تلك الذات، فالأفراد يسلكون في الحقيقة وفقاً "أوضاع" اجتماعية وليس "أدوار" اجتماعية كما تقول البنائية الوظيفية، وهذه الأوضاع الاجتماعية يتم إعادة إنتاجها باستمرار من خلال "الممارسات" الفردية التي تبدو لأصحابها وكأنها طوعية واختيارية ومستقلة عن البنى والأوضاع، بينما هي في الحقيقة غير ذلك.

ومع تزايد الانتقادات الموجهة إلى الماركسية، وإلى بقية التصورات النظرية الشاملة التي تزدهر بعقلانياتها، ظلت فكرة البنية الاجتماعية المحددة للمعرفة وللعلاقات وللأفعال هي الفكرة السائدة خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، في إطار ما سمي بـ "ما بعد البنيوية" فيما يختص بنقد البنيوية، و "ما بعد الحداثة" فيما يختص بنقد الرأسمالية الصناعية الحديثة.

ما بعد البنيوية، وما بعد الحداثة

فقد كانت الانتقادات التي وجهت إلى البنيوية وما تفترض وجوده من اتساق منطقي عقلاني للبنى الكامنة في العالم الذي نعيشه، مجالاً للدعوة إلى إسقاط سمة العقلانية عن هذا العالم، والدعوة إلى استبدال الأجزاء الصغيرة من العقلانية بالعقلانية الكلية، أو ما عرف بعد ذلك بالنزعة إلى التفكيك، خاصة لدى المجتمع الفكري الفرنسي، بحيث يمكن اعتبار البنيوية بمثابة النذير precursor أو البشير لظهور ما بعد البنيوية وما بعد الحداثة، أو باعتبار الأخيرة بمثابة التطور الطبيعي للأولى (٣١).

إذ علاوة على سقوط فكرة التشكل الاجتماعي بفعل التأثير الحتمي للمستوى الاقتصادي، وظهور الكثير من الأمثلة لصراعات وتحولات اجتماعية نشأت على أسس أخرى غير اقتصادية كالصراعات العرقية والثقافية.. كان للنقد الموجه إلى فكرة "موت الذات" بفعل خيوط التحريك الأيديولوجية وعمليات تزييف الوعي، والتي طرحها (ألتوسير) وغيره من البنيويين.. كان ذلك النقد بمثابة العيب

المميت في البنيوية الذى أدى إلى انهيارها :

ذلك أن موت الذات بتأثير عوامل التضليل والإيهام بمشروعية وعقلانية ما تعيش في ظله من أوضاع اجتماعية، وكأنها من نتاج الأفعال الطوعية والنتائج الموضوعية لتلك الأفعال.. ذلك الموت يتناقض مع الدعوة إلى تغيير البنى الاجتماعية وتحرير الذات من تأثيراتها اللاعقلانية؛ لأن الإنسان وفقا لهذا التصور يصبح وكأنه " صفحة بيضاء " ليس لديها أية تصورات مسبقة يدركها ويلتزم بها، وهو ما يخالف فكرة إدراك الذات (إدراكا مضللا) بأنها تسلك بصورة حرة؛ إذ كيف لها أن تدرك وهى قد ماتت بالفعل ؟ ولماذا لا تعمل على تحرير نفسها من تأثير الأيديولوجيا إن كانت قادرة على الإدراك ؟

يضاف إلى هذين النقيدين، ما وجه إلى البنيوية من انتقادات تنال من منطقيتها وتماسكها الداخلى، خاصة في جانبها المتعلق باستقلال البنى النظرية عن معرفة الإنسان، وتأثيرها على طريقته في إدراك العالم؛ إذ لو كان العالم من صنع أفكارنا، وكانت النظرية هى التى تخلق موضوعاتها، فإنه (أى العالم) يصبح ذا بنية منطقية مماثلة للبنية المنطقية المتسقة التى تمتلكها النظرية.. وهو ما لا تؤيده حقائق الواقع في كثير من الحالات، الأمر الذى يقطع بكون البنيوية تستند إلى مسلمات ميتافيزيقية.

وهكذا أصبح الاتجاه السائد في نظريات علم الاجتماع، هو الاتجاه نحو إسقاط سمة العقلانية عن تلك النظريات التى سادت منذ أواخر القرن التاسع عشر وحتى السبعينيات من القرن العشرين، سواء تلك التى تزعم أن أفعال البشر مُرشدة بفعل أنساق اجتماعية عقلانية، كالبنائية الوظيفية، أو تلك التى تزعم أن ثمة بنى فكرية تتسم بالمنطقية تحكم إدراك البشر لذلك العالم كالبنيوية في صورتها اللغوية، أو تلك التى تبشر بالاحتمية التاريخية والاقتصادية وغيرها من حتميات الصيرورة والتفسيرات السببية.

ولكن حتى في ظل ما بعد البنيوية وما بعد الحداثة، تظل البنية هي الشغل الشاغل للنظريات الاجتماعية، ليس من باب البحث عن عمقها العقلاني الحاكم لأفعال البشر وعلاقاتهم، ولكن من باب البحث فيما تتسم به من فوضى ولا عقلانية وميوعة.

فالفوضى هي القاعدة، وما تفرزه الذوات (سواء أكانت أفراداً أم جماعات) من خطابات يصفى على تلك الفوضى بعض الانتظام من خلال ما تحدثه في العالم الاجتماعى من تمايز فيما بينها؛ إذ يعتمد معنى كل خطاب منها على علاقته بغيره من الخطابات، وعلى البنى التى يعكسها كل منها؛ إذ أن ما توجهه جماعة أو فئة اجتماعية إلى بقية المجتمع من خطاب يمثل موقعها من البنية، ويترجم ما تحوزه من قوة منسوبة إلى ما تحوزه بقية الجماعات من قوة.

ومفهوم " القوة " لدى منظرى ما بعد الحداثة يعنى " المعرفة "، وهو ارتباط قديم يعود إلى كتابات الفيلسوف الألماني (نيتشه) نهايات القرن التاسع عشر، ولكنه أكثر شيوعاً واستعمالاً في كتابات (ميشيل فوكو Foucault) الذى جعل المعرفة هي القوة، وليست المعرفة سبباً للقوة.

وهكذا تنكر ما بعد الحداثة إمكانية البحث الاجتماعى في عمق الظواهر؛ لأنها ترى العالم الاجتماعى سطحياً، بحيث لا يمكن الطموح إلى دراسة شيء أعمق مما يروج به ذلك السطح من آلاف الخطابات Discourses الصادرة عن الذوات الاجتماعية، والتي تتضمن كافة الأقوال والأفعال المعبرة عنها، والتي ترتبط مع بعضها البعض، مميزة كل خطاب منها عن بقية الخطابات، ومضفية معانى مستقرة لكل منها.

والمعنى عند كتاب ما بعد الحداثة يظل فوضوياً وغير مستقر ما لم يتبلور في خطاب، أى ما لم يعبر عن علاقة محددة من علاقات القوة بتعبير (فوكو)، وهو ما يعنى ممارسة القوة من قبل إحدى الذوات على غيرها من خلال ما تمتلكه من

معرفة، وهى التى تجعلها قادرة على تحقيق مصالحها وتحديد نطاق قوتها وتأثيرها بالنسبة للآخرين.

فالعالم ممتلىء بآلاف مؤلفة من علاقات القوة والمقاومة (علاقات الصراع)، حيث يسعى كل من يمتلك معرفة إلى وضع القواعد التى تحقق مصالحه، والتى يتقرر بواسطتها: من الذى يستطيع أن يقول قولاً معيناً، وفى أى إطار يقوله، كما يحدد بواسطتها من الذى يستبعد من الدائرة ويحرم من أن يقول شيئاً بسبب افتقاره إلى المعرفة.. وهى الفكرة التى طورها (بيير بورديو Bourdieu) تحت مفهوم العنف الرسمى Symbolic Violence.

وهكذا يمكن للفئات الاجتماعية الأقوى؛ أى الأكثر حيازة للمعرفة، أن تفرض رموزها ومعاييرها (خطابها) على بقية الفئات، وأن ترسى القواعد التربوية "العلمية" الحاكمة لعمليات الانتخاب والتصعيد الاجتماعى، من خلال آليات التشعيب وأساليب التقويم.. وغيرها.

فالمعايير التعليمية، وقواعد المفاضلة بين المتعلمين للالتحاق ببرامج ونوعيات معينة، ومفاهيم التقويم وأدواته ومقاييسه المقننة، وأسس بناء المناهج الدراسية، واختيار موضوعاتها ومحتواها.. كلها بمثابة رموز ثقافية يتبناها أعضاء المجتمع المهنى والأكاديمى التربوى، ويوجهها إلى بقية أفراد المجتمع وجماعاته فى صورة خطاب "علمى"، مدعوماً بمساندة سياسية وإعلامية من أجل اعتماده، بينما هو فى حقيقته تعبير عن معايير وقيم شريحة أو فئة اجتماعية ذات رصيد معرفى كبير.

وتتخذ فكرة "اللانظام"، وكون الواقع الاجتماعى ذى طابع غير مستقر تضطرب فيه الخطابات، صوراً متعددة فى تفسيرات كتاب ما بعد الحداثة لكثير من الظواهر المعاصرة على المستويات المعرفية والسياسية والاقتصادية، مثل "ثورة المعلومات" و"حوسبة المعرفة"، و"عولمة التجارة والاقتصاد" و"الخصخصة"..

وغيرها من مظاهر انفلات الرأسمالية العالمية من عقابها، علاوة على الظواهر التربوية المعاصرة والمصاحبة لما اعترى العالم من تحولات وأزمات.

النقدية

وفي مقابل موت الذات، أو اغترابها، أو استسلامها لعمليات تزيف الوعي، إلى ما هنالك مما قدمته الماركسية البنيوية من افتراضات ميتافيزيقية، وفي مقابل ما قدمته ما بعد الحداثة من افتراضات حول سيادة الفوضى، وحول عدم إمكانية الذهاب بالتفسير على أسس عقلانية إلى أعمق من سطح الظواهر، تأتي النقدية لكي تحاول معالجة الاختزال الذي وقعت فيه نظريات الفعل ونظريات البنية على حد سواء، بأن تطرح فكرة وسطية مفادها أن العلاقة بين الفعل والبنية علاقة جدلية، وأنها متناقضان، ولكنهما في الوقت ذاته متلازمان تلازما غير قابل للانفصام.

وتقدم النقدية لنا الوسيلة التي يمكن أن تحرر الذات من موتها أو من اغترابها ووعيتها المزيف، ألا وهي: "النقد"، نقد الواقع في ضوء ما ينبغي أن يكون عليه، وليس التغافل عنه، أو القفز عليه والاستغراق في وضع تصورات لما ينبغي أن يكون، أو بتعبير أدق: الاهتمام بنقد العالم أكثر من الاهتمام بوضع تصور عن ماهيته قد لا يكون مفيدا في عملية السعى إلى تغييره، والاهتمام بالتفسير بدلا من الاستغراق في الوصف.

فالنقدية تهتم بالأحكام القيمية والدوافع الأخلاقية باعتبارها معايير لنقد آليات إنتاج وتوزيع المعرفة في المجتمع، وبالتالي فهي تولى التربية اهتماما خاصا، لكونها إحدى أهم تلك الآليات.

وتتعدد رؤى كتاب المدرسة النقدية حول عملية تحرير الإنسان Emancipation من سطوة عمليات الهيمنة Guardianship التي تمارسها الأنساق الاجتماعية والجماعات صاحبة المصلحة، وهي العمليات التي من شأنها دمج ثقافة الناس مع

ثقافة النظام، وبناء أنماط من الشخصيات ليست فقط متقبلة للهيمنة، بل باحثة عنها أيضا !

وفي هذا الإطار يطرح كتاب النقدية مجموعة من المفاهيم الحاكمة والمساعدة على التأويل Interpretation، ويأتى فى مقدمتها مفهوم التشيؤ Reification حيث يجرى عمدا تحويل الصفات والأفعال الإنسانية، وكذا الأوضاع الاجتماعية الناجمة عن تلك الصفات والأفعال إلى أشياء مسلم بها، وغير قابلة للنقاش أو التغيير، وكأنها من طبائع الأمور، أو كأنها مستقلة عن الفعل الإنسانى، شأنها شأن القوانين الطبيعية.

والتشيؤ يتجاهل فكرة تطور الحياة والعلاقات الاجتماعية وتراكمها بشكل تاريخى، كما يتجاهل النظرة الكلية إلى المجتمع، ويعمد إلى التعامل مع الجزئيات بصورة منفصلة، مقطوعة الصلة بعضها عن بعض، مما يؤدى إلى اختفاء الأسباب والملابسات التى أدت إليها، والمصالح المتحققة من ورائها.

فيصير الذكاء مثلا مفهوما إثنيًا يتمتع به بعض بنى البشر من أجناس وأعراق معينة بشكل متميز، بينما يقل لدى البعض الآخر من أبناء الأعراق الأخرى، أو تصبح التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية مبررة على خلفيات تعليمية كالفروق الفردية فى التحصيل والإنجاز التعليمى، أو تصبح مقولة مثل " العقل السليم فى الجسم السليم " حكما نهائيا بعدم أهلية ذوى الإعاقة للانخراط فى البرامج التعليمية المعتادة.. وغيرها من الحتميات اللاعقلانية.

كما تطرح النقدية مفهوم العقل الأداةى Instrumental reason الذى تكرسه جماعات المصالح من خلال عمليات التشيؤ المشار إليها، فتضحى العلاقات الاجتماعية وكأنها بين أشياء، وتضحى نظرة الإنسان إلى نفسه، وإلى الآخرين، وإلى المعرفة، وإلى الأشياء نظرة برجماتية صرفة، فالآخرون يعنون الكثير إذا كانت

العلاقة معهم تؤدي إلى تحقيق مصلحة ما، والمعرفة قد لا تعنى شيئاً إن لم تكن ذات نفع أو وظيفة تطبيقية.

وهكذا تنفصل الوقائع عن القيم التي يجب أن تحركها، فالأشياء والمعارف والأشخاص، يتم التعامل معهم من خلال منطق "الكيفية"، و"الكفاءة"، و"الإنتاجية" .. وليس من خلال المنطق الخلقى "ما يجب أن يكون وما لا يجب أن يكون"، ويتم التعامل مع الظواهر الاجتماعية مثلما يتم التعامل مع الظواهر الطبيعية من خلال منهجية وضعية صرفة.

وما المحاسبية Accountability، وفاعلية المدرسة School Effectiveness، والتعلم المرتكز إلى المخرجات Outcomes based learning .. والتقييم المستند إلى الأداء Performance based assessment .. وغيرها مما يحفل به الخطاب المعاصر في التربية، إلا نماذج تطبيقية حية لذلك العقل الأداتي.

وتستوى الرأسمالية والماركسية والبنوية في خطيئة العقل الأداتي من وجهة نظر النقدية، فكلها نظريات تركز الفكرة ذاتها، وإن اختلفت الأهداف والطرائق؛ إذ تمثل ثورة البوليتاريا والاشتراكية ميكانيزمات أداتية في إطار نموذج حتمي للتغير، أكثر مما تمثلان وسيلتين للتحرر (٣٢).

وعلى ذلك فإن العقل الأداتي يجعل من المعرفة وسيلة للهيمنة؛ إذ من خلاله يتبنى الناس معايير واختيارات ليست في الحقيقة مناسبة لهم أو محققة لمصالحهم، دون أن يعوا ذلك أو يدركوه، الأمر الذي يدمر السمتين الأساسيتين للحياة الإنسانية وهما: القدرة على تغيير البيئة المحيطة، والقدرة على الاختيار العقلاني.

بيد أن الأثر الأكثر أهمية من وجهة نظرنا في هذا الكتاب، هو ما يترتب على تكريس العقل الأداتي من "تفكيك" و"تجزؤ" Fragmentation "للظواهر والبنى المادية والفكرية، واختفاء لفكرة "الكليّة" Totality"، وهو الخطأ الذي يرى نقاد

النقدية أنها وقعت فيه هي أيضا؛ إذ لم تقدم تصورا كليا حول المجتمع والأفراد، أكثر مما قدمت قطعا صغيرة من النقد لأجزاء صغيرة من العالم الاجتماعى وعملياته، وهو ما يوجد ارتباطا ما بين النقدية، خاصة فى أعمال (أدرنو Adorno)، وبين كتابات ما بعد الحداثة .

استخلاصات :

وهكذا، فإن أزمة التنظير التى نفترض أنها تقف من وراء ظاهرة التفكيك فى التربية، هى النتيجة الطبيعية لقصور الوعى بتجزؤ النظريات وعدم قدرتها على الإجابة عن كلا النوعين من الأسئلة، وبالتالى قصور الوعى بما تتضمنه النظرية من توجهات أيديولوجية مضمرة، متمثلة فى انحيازاتها، و انتقائيتها فى طرح الأسئلة وفى الإجابة عنها، الأمر الذى ترتب عليه التعامل مع النظريات بأشكال متعددة من "الضلال" المنهجى/ الأيديولوجى، إن جاز لنا التعبير، تراوحت ما بين تقديسها والافتتان بها باعتبارها تصنع الظواهر وتحكم صيرورتها، والاستهانة بها وتجريدها من سياقها التاريخى باعتبارها مجرد "أدوات" !!

وإذا كانت كل نظرية اجتماعية، فى العرض السابق، قد تناولت جانبا من الظاهرة التربوية بشيء من التركيز والاهتمام أكثر من غيره، فإن ذلك لا يعنى بالضرورة أن يكون الموقف من استخدام النظرية موقفا فوضويا (بالمعنى الفلسفى للفوضى وليس بالمعنى المباشر)، كأن يشرع الباحثون فى تسليط حزمة من النظريات على الزوايا المتعددة الظاهرة، دون اعتبار لما قد يكون بينها من اختلاف أو تناقض، فهذا فى ظننا أول الطريق إلى التفكيك وفوضى التنظير، لما ينطوى عليه الموقف من برجماتية ساذجة.

والأولى، أن يسعى هؤلاء الباحثون إلى نقد ما بين أيديهم من نظريات، وإلى تنمية وعيهم بما تنطلق منه كل منها من منطلقات، وأن يتحروا رصد أبعادها

الأيدولوجية، وتكوين رؤى أكثر بانورامية واتساعا حولها، حتى إذا اكتملت لديهم، أصبحوا مضطلعين تجاهها بمسئولية مزدوجة : مسئولية استخدامها فيما وضعت من أجله، وفيما يناسب طبيعتها وحدودها، ومسئولية الاستمرار في نقدها وتطويرها.

أما عن عمليات تفكيك البنية، سواء على مستوى النظم والتنظييات التعليمية، أو على مستوى النظريات التي تستند إليها، وإحلال وحدات جزئية محلها، فهي عمليات أيديولوجية في الأساس، وإن كان ظاهرها منائا للأيدولوجيا : فالادعاء، من قبل المنظرين الغربيين مثلا، بأن إدارة نظم التعليم بشكل مركزى إنما يعكس نزعة شمولية غير ديمقراطية، علاوة على كونه يقلل من قدرة تلك النظم على الاستجابة لمقتضيات التغيير بالسرعة والكفاءة الكافيتين، هذا الادعاء ربما ينطوى على مغالطة أيديولوجية، كما ينطوى على محاولة للتنصل من تهمة ضعف الكفاءة والفاعلية وتدنى أداء تلك النظم على محك المنافسة الدولية، خاصة أمام نظم تعليمية أسيوية يدار أغلبها إدارة مركزية !!

والادعاء بأن الرؤى الكلية، والنظريات، والنماذج النظرية الحاكمة لعمليات تصميم المناهج الدراسية، ونظم إعداد المعلمين، ونظم التقويم.. وغيرها من التطبيقات التعليمية، إنما هى تصورات شمولية مغرضة تستهدف "تسييس" التعليم و"أدجته"، مما كان سائدا فى عصر الأيدولوجيات الكبرى وانكفاء المجتمعات على ذاتها، ولم يعد مناسبا لعصر الكوكبية والسماءات المفتوحة واندماج الثقافات.. والادعاء بأن ما طرحته تلك الرؤى الكلية من مفاهيم تربوية، إنما كان مناسبا للتعامل مع ثقافات أحادية، وخصوصيات مجتمعية، ولم يعد مفيدا فى معرض المنافسة العالمية على الجودة والامتياز.. هذا الادعاء يخفى وراءه رغبة فى تقويض ما هو غير " أنجلوأمريكى"، وإحلال مفاهيم ومعايير انتقائية توليفية

مفككة بدلا منه، وهو ما سوف تحاول الدراسات التالية في هذا الكتاب أن ترصده وتدل عليه.

مراجع الفصل الأول

1. Mauther, M., "Human Values and Technical Advances", The Futurist. July-August,1992, p. 41.
2. Pacey, A., The Culture of Technology , MIT press, Cambridge, 1991, p. 6.
٣. توماس كون : بنية الثورات العلمية، ترجمة : شوقي جلال، عالم المعرفة (١٦٨)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٢، ص ٢٠٥ .
4. Inglehart, R., Culture Shift in Advanced Industrial Society, Princeton University Press, New Jersey, 1990.
٥. خلدون النقيب (محرر) : ثورة التسعينيات، العرب وحسابات نهاية القرن، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، (د. ت)، ص ٣٤٢.
6. Shwarzmantal, J., The Age of Ideology, Macmillan Press, LTD, London, 1998, p. 3.
7. Bertens, H., The Idea of Postmodernism : a History, Routledge, London and New York,1995,p. 3.
8. Inglehart, R., " Culture Shift.." , Op, cit, p. 67.
9. Chornish, E., "The Cyber Future, 92 ways our live Will Change by The Year 2025", The Futurist, January-Februry, 1996.
10. Mauther, M., " Human Values.." , Op.cit, p.41
11. Lyotard, J., The Postmodern Condition :a Report on Knowledge, University of Minneosota Press, Mineapolis, 1984, p. 5

12. Castells, M., End of Millennium , Blackwell Publishers, Oxford, 1998,p. 67

١٣. إيان كريب: النظرية الاجتماعية، من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة محمد حسين غلوم، مراجعة محمد عصفور، سلسلة عالم المعرفة (٢٤٤)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل ١٩٩٩، صص ٣٧-٣٩.

14. Jameson, F., The Culture Turn : Selected Writings on the Postmodern 1983-1998, Verso, London and New York, 1998, p. 136.

15. Helmling, S., Jameson F., “ Postmodernism : Version 2”, in: Postmodern Culture, Johns Hopkins University Press, feb. 1999.

16. Brosio, A. Richard, “ Capitalism’s Emerging World Order : The Continuing Need for Theory and Brave Action by Citizen-Educators”, Educational Theory, Fall,1993, pp. 2.

17. Ibid, pp.3-5

18. Ibid, p.7

١٩. إيان كريب، مرجع سابق، صص ٣٧-٣٩ .

٢٠. نفس المصدر، صص ٣٣-٣٥.

21. Gary Thomas, " What is the use of theory ?" , Harvard Educational Review Vol. 67, No. 1, sprig, 1997,p.2

22. Ipid, P. 7

نقلا عن :

- Chambers ,J.H., Empiricist Research on Teaching : A Philosophical and Practical Critique of its scientific Pretensions. Kluwer, Dordrech, Netherlands:, 1992

23. Ipid, P. 8

24. Feyerabend, P. , Against Method , 3red ed., Verso/ New Left Books, London, 1993,P. 14

٢٥. إيان كريب، " النظرية الاجتماعية.."، مرجع سابق، صص ٥١-٥٤.
٢٦. يمنى طريف الخولى : "فلسفة العلم فى القرن العشرين، الأصول- الحصاد- الآفاق المستقبلية"، سلسلة عالم المعرفة (٢٦٤)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ديسمبر ٢٠٠٠، صص ٤٣٦-٤٤١ .
٢٧. توماس كون : " بنية الثورات العلمية "، ترجمة شوقى جلال، سلسلة عالم المعرفة (١٦٨)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ديسمبر ١٩٩٢، صص ٢٩-٣٩.
٢٨. نفس المصدر، صص ٢٢٥-٢٤١.
29. Rajagopalan, K., " On the Trappings of the Thesis of Anti-Theory, Or, Why the Idea of Theory May not, After all, Be all that bad: A Response to Gary Thomas", Harvard Educational Review, Vol. 78, No. 3, Fall 1998.
30. Lemke, J., "Semiotics and Deconstruction of Conceptual Learning ", John Hopkins University Press, JSALT papers, 1997,p.3
31. Ibid, p.1
٣٢. إيان كريب، مرجع سابق .