الفصل الرابع

القدرة على الاتصال في عصر المعلوماتية: نحو نظرية نقدية لتعليم محو الأمية المعلوماتية

أندرو وايتويرث Andrew Whitworth ، جامعة مانشستر

الملخص

جرت دراسة نشأة تعليم محو الأمية المعلوماتية بالاستفادة من البصائر المطورة من النظرية الاجتماعية، وبالتالي يمكن تفنيد التحديات التي يواجهها تعليم محو الأمية المعلوماتية من منظور نشأته وسط هياكل تعليمية ومؤسساتية أخرى خُلقت على ضوء خطوط تكنوقراطية ولذلك جاءت تحمل ملامح النظرية الاجتماعية الوضعية. وعلى الرغم من ظهور المنهجية التفسيرية كتحد لأنماط التفكير الوضعي مقارنة بالعالم الاجتماعي، نجد أن فقدانها الواضح للأساس الذي تقوم عليه، يجعلها تُحَمِّلُ مسئولية أي تحد تجريبي يواجهها إلى أنماط الحياة التكنوقراطية. إضافة إلى ذلك، نجد أن التعريفات المعاصرة لمحو الأمية المعلوماتية، والتي اعتمدت على المنهجية التفسيرية، تكافح للتعامل مع انحطاط المناخ العام للمعلومات. كل ذلك يجعلنا نرى أنّ الطريقة المثلى للخروج من تلك المشكلات يكمن في تطوير تعليم محو الأمية المعلوماتية على ضوء العلوم الاجتماعية النقدية. وبالفعل جرى تحليل تلك النظريات، لاسيما تلك المستنبطة من أعمال يورغن هابرماس Jurgen Habermass – وكذلك اقتراح تعريف لمحو الأمية المعلوماتية، حيث جعل هذا المصطلح يعادل القدرة على الاتصال

في مفهوم هابرماس وبالتالي يكون أكثر التصاقاً، وبشكل مباشر، بالطرق التي يمكن بها عكس تدهور الحديث العام. ورغم احتمال أن لا يجدي استخدام تعريف نقدي بعينه في إزالة التحديات التي تواجه التربويين العاملين في حقل محو الأمية، إلاّ أنه يساعد على إبراز معالم وطبيعة تلك التحديات على نحو واضح.

الكلمات المفتاحية

محو الأمية المعلوماتية، النظرية النقدية، النظرية الاجتماعية، تداخل البيانات، هابرماس، التعلم، القدرة على الاتصال.

لقد تطور محو الأمية المعلوماتية – كما هو الحال في المجالات الأخرى للبحث الأكاديمي، ليس على المدى التجريبي المجرد ولكن على مستوى العالم التجريبي الذي انتشرت به، وبشكل كامل، نظم البنية التحتية والمؤسسات والتقنية والنظم الأخلاقية التي يتم ممارسة الأنشطة البشرية من خلالها. ويتناول هذا الفصل إسهام النظرية الاجتماعية في تطوير محو الأمية المعلوماتية وكيف أن تلك النظريات تساعد في تفسير التحديات التي تواجه معلمي محو الأمية المعلوماتية. وركزت هذه الدراسة، بشكل محوري وسردي، على تطور نماذج العلوم الاجتماعية من الوضعية إلى المنهجية التفسيرية وانتهاء بعلم الاجتماع النقدي. وفي كل مرحلة يتم تلخيص القواعد النظرية والمنهجية للنماذج، وبعدها يجري إيضاح كيفية تأثير كل منها على ردود الأفعال التعليمية للمشكلات الملموسة في استرجاع وتحليل وإنتاج المعلومات.

لا غرابة أن تبدو عملية محو الأمية المعلوماتية ذات طبيعة مزدوجة، لأنها في الأساس، ناتج واستجابة لطرق التفكير الحالية. فهي تتخذ مظهرا يناسب البيئات التي تظهر خلالها، وفي الوقت ذاته تعد استجابة للمشكلات الهيكلية لتلك الأنظمة. ومن وجهة النظر الأخيرة، تعد عملية محو الأمية المعلوماتية جزءًا من العمليات المستمرة لآليات تعلُّم المجتمع. وتشهد هذه العمليات انعكاسات متزايدة على مر

الزمن (بيك Beck ١٩٩٢)، حيث إنها لا تعنى بالمشكلات التي فرضتها الطبيعة، ولكن بتلك التي تتولد عن التطور المستمر للرأسمالية التقنية. حيث يعتبر كل من وفرة المعلومات (شينكShenk ١٩٩٧) والتحكم في عملية الإنتاج الثقافي وفقا لمصالح رأس المال (لوك و وايتLuke and White ١٩٨٥) مثالين لتلك المشكلات، وكلاهما يقع تحت مظلة محو الأمية المعلوماتية. ويعتبر ذلك من محاسن ازدواجية هذه الطبيعة، حيث منها تنشأ مظاهر الشد والجذب.

ولا يمكن لمراحل هذا النهج السردي أن تحل محل بعضها البعض ببساطة، فكل منها مبني على سابقتها. ومن الثابت أنّ عمليات التعلُّم الاجتماعية لا تنشأ في بيئات محايدة حيث تكون فرص ازدهارها في مثل تلك البيئة معتمدة على سماتها الذاتية فحسب. وبدلاً عن ذلك، نجد أن تضاريس البيئة، ومن ثم الموارد والدعم المتاح، تأثرت في تشكلها بما سبقها. فالتحديات التي واجهتها الجهود والأنشطة التعليمية الجديدة، مثل محو الأمية المعلوماتية، لم تكن لتبرز لولا حاجة هذه التطورات إلى موارد من البيئات التقنية والتعليمية التي تم تعريفها فعليا من خلال النماذج السابقة للنظرية الاجتماعية.

الفلسفة الوضعية وإنكار السياسة

نبدأ هذه القصة، تماماً كما فعل باريل و مورجان Burrell and Morgan (١٩٧٩:٤١-٢)، بإسهامات مؤسس حركة الفلسفة الوضعية أوجست كومت August Comte (١٨٥٧ – ١٧٩٨). ومعلوم أن رؤية كومت المتطورة للعلوم قادته إلى التوفيق بين الطرق "الإيجابية" لدراسة المجتمع البشري باستخدام الطريقة العلمية "التي نجح تطبيقها في علوم الرياضيات والفلك والفيزياء والأحياء" (باريل ومورجان ١٩٧٩:٤١) والتي قدمت نفسها على أنها "نحو اكتشاف القوانين العلمية

التي تفسر العلاقات بين طبقات المجتمع المختلفة"(المرجع نفسه). واعتبرها كومت الحالة "القصوى" التي قد يطمح إليها أي فرع معرفي. وأطلق على هذا الفرع المعرفي علم *الاجتماع*. بعد ذلك،أثرت الفلسفة الوضعية على أعمال علماء الاجتماع أمثال دورخيم Durkheim وباريتو Pareto وميد Mead و هربرت سبنسر Herbert Spencer الذين اعتبروا "المجتمع نظاماً ذاتي التنظيم يمكن فهمه من خلال دراسة عناصره ومكوناته المتنوعة وطريقة ترابطها فيما بينها" (المرجع نفسه: ٤٣)

تتسم الفلسفة الوضعية بأنها:

- تتخذ موقفاً موضوعياً محايد القيمة، يهتم باستكشاف "ماهية الوضع" وليس "ما ينبغي أن يكون عليه".
- تمثل طرقاً تكرارية وطرقا علمية تجريبية جديرة بالثقة.
- تعطي أولوية للطرق سابقة الذكر في مقابل الطرق النمطية الأقل صرامة أو التي تحظى بثقة البعض، كالفلسفة أو المساومة السياسية أو التجربة الغير موضوعية، عند تحديد الحقيقة و/ أو تحديد الرغبة.
- تبرز الرغبة في التحكم: حيث لا يكون استكشاف القوانين غرضا بحد ذاته وإنما بغية التنبؤ بالظاهرة والتحكم فيها "من خلال إيجاد حالة معينة أو منع حدوث تلك الظاهرة" (فاي Fay، ١٩٧٥:٣٧). وهنا يتم فهم العوامل البيئية والعمليات بهدف بلوغ درجة البراعة في التحكم بالبيئة.

إذن، الفلسفة الوضعية ليست مجرد هيكل أكاديمي نظري، بل هي من يشكل وبفاعلية البيئات المتعددة التي نعيش فيها. فعلى سبيل المثال، نجد أن تايلور Tylorفي كتابه مبادئ الإدارة العلمية (١٩١١) حرص على إظهار البراعة في التحكم في الإنتاج البيئي، حيث تم اعتبار التحكم في القدرات البشرية هاما كما هو الحال تماما بالنسبة

للتحكم في قدراتها التقنية. ويطمح أنصار المدرسة السلوكية إلى التجارب التعليمية محدودة الإدارة بغية تعظيم الفاعلية. فأبحاث السوق مثلا تهدف للحصول على معلومات حول العوامل المتغيرة الهامة في البيئة الاقتصادية بينما تحاول الإعلانات استغلالها في المناورات التجارية. ففي العلاقات الاجتماعية، تساهم الفلسفة الوضعية في مجال *علم السياسة:* تنظيم المؤسسات والسياسات والشبكات المعلوماتية حتى يمكن تقليص كل العوامل الاجتماعية الهدامة أو القضاء عليها. فمن أجل العمل على محاربة الجريمة قام علم السياسة بتطوير قوانين شرعية، حيث أنشأ مؤسسات (سجون ومراكز شرطة ومحاكم) لتطبيق تلك القوانين تطبيقا فاعلا كما عمل على التنظيم الاجتماعي (برامج التعليم في المدارس وتقارير الوسائط). وهناك مثال أخير، يعتبر الأداء الاقتصادي السيئ في أحد المؤسسات أو الكيانات الاقتصادية مسئولا عن العوامل الاجتماعية مثل نقص الخبرات العمالية أو وجود تشريعات لا ضرورة لها. بعد ذلك يتم وضع السياسات والإجراءات والبرامج التعليمية الجديدة عن طريق الخبراء في مجالات مختلفة ويفرض تطبيقها على الممارسين من خلال بعض الوسائل مثل القوانين الجديدة والمناهج الدراسية القياسية والمنح المالية ومعيار المحاسبة. وتوضح مناقشة مهارات تعليم تقنية المعلومات والاتصالات التالية مثالاً لذلك.

في كل حالة يكون دور الفرد سالباً من أساسه، إذ يعتبر أنّ السلوك تحدده البيئة (Burrell and Morgan, 1979 ; 130)، وتلك البيئة تحددها، ولحد كبير، النظرية الاجتماعية الوضعية. فعلى الرغم من أن المؤسسات تتخذ أشكالا عدة إلا أنه لا مجال هنا لإعطاء هذا الموضوع ما يستحقه (منتزبرج Mintzberg ١٩٨٩ و مورجان ١٩٩٩). ويكفي القول إنَّ *التكنوقراطية* تعتبر الشكل الأكثر ملاءمة للفلسفة الوضعية (Fay, 1975: 26). ويطلق منتزبرج (١٥٢-١٣١: ١٩٨٩) عليها

"المؤسسات الآلية" التي تم تنظيمها لتؤدي وظيفتها بأكبر قدر من الجودة والفاعلية في البيئات المعينة الملائمة. ولا يمكن النظر إلى الأفراد على أنهم أعضاء فاعلون في تلك المؤسسات، بل مكونات غير فعالة، وهذا هو هدف التطبيقات العملية التي حددها تايلور للممارسات الإدارية للعامل. فعملية صنع القرار في التكنوقراطيات ليست عامة ولكنها انسيابية ذات نهج إقصائي. حيث يتم تقييم الأدوار القيادية في المؤسسات التكنوقراطية والمجتمع التكنوقراطي استنادا إلى الخبرة. وهذه الأخيرة يمكن أن يشار إليها بالمؤهلات مثل الدكتوراه أو ماجستير إدارة الأعمال أو التسلسل الوظيفي المكتسب بالتعيين أو التقرير السنوي (للموظفين) أو الترقية أو التصويت وغيرها من الأشكال الرسمية لتحديد الجدارة والأهلية.

إنَّ الخبرة هنا معزولة، وهذا يعني إنكاراً للسياسة (White, 1988 ; 117 ; Fay, 1975:27-8, 54). فعلم السياسة، لا يضع قيمة للآراء غير الموضوعية التي يعبر عنها عامة الناس وتفاعلاتهم السياسية الناجمة عنها، لكنه يتبني اعتبارات موضوعية مثل النفقات مقابل المنافع أو الأنماط الموضوعية أو التقاء سياسة مقترحة مع أغراض محددة. وعلى الرغم من أن الآراء الفردية قد تكون نابعة ومتأصلة في تجربة الشخص اليومية، إلا أنها تعتبر "غير موضوعية" وأقل شأنا مقارنة بالدراسة "العلمية" التي يجريها أشخاص مؤهلون يأتون من الخارج. *فوسائل* علم السياسة قد تكون مطروحة للتداول، على الأقل من قبل "المؤهلين"، لكن *الغايات*، مثل النماء الاقتصادي أو القضاء على الجريمة، فتؤخذ على أنها بديهية. فعلم السياسة هو من يحدد ويعرِّف المشكلات، لكن قلّما يخضع نفسه، إن كان ذلك يحدث أصلاً، لمبادئ تقع تحته، مثل ما إذا كان النمو الاقتصادي ضرورياً على الدوام، أو هل كل ما يخالف القانون أمر غير مرغوب فيه.

لكن حيادية القيمة في الفلسفة الوضعية ليست حيادية سياسية، فهي التي تقدم مجمل الدعم الأيديولوجي للمجتمع التكنوقراطي. وتستبعد صور النقد للمبادئ التابعة والأقل شأناً، وبالتالي الممارسة التكنوقراطية، باعتبارها خيالية ومثالية (Fay, 1975: 61). وفي النهاية قد يشبه المجتمع الوضعي النموذجي المجتمعات السيئة التي افترضها "جورج أورويل Jorge Orwell " أو " فريتز لانجFritz Lang ، على الرغم من أن المؤثرات الأخرى الملطفة يجب أن تكون كافية لمنع حدوث تلك الرؤى بشكل كامل.

المناخ العام والحياة

لما للفلسفة الوضعية من أثر قوى على العالم المعاصر، تناقش الأجزاء التالية مدى تأثير تلك الفلسفة على المحتوى المعلوماتي لعالمنا وتقيس مدى استجاباتنا التعليمية تجاهه.وعند استكشاف تلك الموضوعات لابد أولا من تحديد أفكار المناخ العام والحياة التي كشف عنها يورغن هابرماس.

إنّ المناخ العام، في جوهره، هو عبارة عن مجموع مساحات تبادل المعلومات وما يجري من اتصالات داخل مجتمع ما (Habermas, 1962[38]). ويذهب هابرماس إلى القول بأنه كان هناك مناخ سياسي عام ونشط خلال القرنين الثامن عشر- والتاسع عشر، حيث كان هناك "تقييم نقدي للسياسة العامة في شكل مناقشات منطقية تدور حول مفهوم المصلحة العامة " (اوتهويتOutwaite ١٩٩٦:٧). ومنذ ذلك الحين تحول ذلك إلى "مناخ عام خاضع للمناورة استخدمت فيه كل من الدول والمؤسسات المفهوم الحديث للدعاية وبالمعنى الحقيقي للكلمة لكي تضمن لأنفسها قدرا ما من المصداقية وسط عامة الجمهور " (المرجع نفسه). ومن وقتها بات من الصعب إطلاق مناقشات عامة تستند على المعلومات دون أن يتم قمعها أو جرها وشغلها بتوافه

الأمـور. وتحـت وضـع كهـذا تضـمحل المواطنـة الفاعلـة عـن طريـق اللامبـالاة والاستخفاف والعبودية (Habermas, 1976، و أوفي ١٩٨٤ Offe)، حيـث تتلاشـى الحافـة النقديـة للمجتمـع عنـدما تـتحكم ديمقراطيتـه في عمليـة صـنع القـرار التكنوقراطي، ممـا يتسـبب في الاسـتخدام غـير الفاعـل للسياسـات والسـلع الماديـة والمعلومات المبتذلة. وتتحول محاور الجدل السياسية الشاملة إلى مساومة محصـورة في المصالح الشخصية الراسخة، وبالتالي يتم إهمال القضايا السياسـية عاليـة الأهميـة، أو تجاهلها. وعادة يقتصر التصويت على القرارات التي يتخذها "أهل الخبرة" بـدلا مـن تلك التي تستند على النقد البناء والحلول الوسط والإجمـاع العـام (كـالهون Calhoun ٥-٢١: ١٩٩٢).

وهذا يعني أن تكون فرصة الوصول إلى المصادر المعلوماتية التـي قـد تعتمـد عليها القرارات الجيدة ضيقة، وينسحب ذلك على جوانب إنتاجها وإعادة إنتاجها من المناظرات العامة التي قـد تزخـر بعـدة آراء. وفي النهايـة يـتم تنظيمهـا لتتماشـى مـع الاحتياجات الشاملة والمتطلبات الإستراتيجية التي تخدم مصالح ذوي النفوذ والتأثير ومن هم في السلطة التكنوقراطية. فتنظيم الأعمال من خلال الأنظمة الفرعية المتنوعـة والتعليم (يونجYoung : ١٩٩٠) وصناعة العلاقات العامة وغيرها تشارك في" تنظيم الوعي" (لوك و وايتLuke and White ١٩٨٥:٣٨) الذي يوجهـه التكنوقراطيـون ويهدف إلى إهمال وإلغاء الرأي العام ومطالباته وقراراته وأفعاله. وتكون نتيجة ذلـك إنكار السياسة التي أشرنا إليها أعلاه، فيحدث الركود العام وتأسن الحيـاة السياسـية العامة.

وهذه الاهتمامات، في ذاتها، ليست جديدة، لأنّ هابرماس تأثر كثيراً بواضعي نظريـات مـذهب فرانكفـورت أمثـال هـوركهيمر وأدورنـو Horkheimer and

Adorno(١٩٧٢) وماركوس Marcuse(١٩٦٤) الذين حرصوا على تفسير نقل الحداثة وتوجه النزعات والميول. وقد كافح هؤلاء المؤلفون السابقون من أجل الوصول إلى وصف للمدى الذي قد تظهر فيه مقاومة تلك النزعات. وعلى ضوء تلك الأعمال أُعتبرت التكنوقراطية مبدأً مقبولاً واسع الانتشار، لدرجة صعوبة تخيل أن من المستحيل أن يكون هناك عصيان أو تغيير. لكن فكرة المناخ العام شقت طريقا أمام هابرماس يخالف تلك السبل المسدودة، حيث كان هاجسه في *الموقع والظروف* الضرورية لمقاومة تلك التوجهات (Calhoun, 1992: 21-5)، ولكن جاء عمله المبكر هشاً. فقد لاحظ كلٌ من إيلي Eley (١٩٩٢) و فريزر Frazer (١٩٩٢) أنه على الرغم من فصاحة منطق الوصولية والشمولية، فإن المناخ العام يرتكز على استثناءات هامة تدور حول النوع والطبقة الاجتماعية، وهذا صحيح من وجهة نظر أفكار نظرية هابرماس المتأصلة في مشروع الحداثة، حيث تعتمد هي ذاتها على تلك الاستثناءات وممارسات القرنين الثامن عشر والتاسع عشر. وربما تكون قد حدثت مناقشات عامة فاعلة في ذلك الوقت، إلا أنها وقوعها جاء في بيئة تأسيسية يشوبها التعصب الإقليمي والإقصاء والقمع"(Eley, 1992: 321).كما تناولت أعمال هابرماس المبكرة فكرة مثالية للمناقشات والجدل العام ودورها في إحداث التغيير في تلك الهياكل الغير متكافئة.

لا تزال هناك مفارقة قائمة، فعلى الرغم من أن تحول المناخ العام شمل توسعه ومن ثم معالجة الاستثناءات التي انتقدها إيلي معالجة جزئية إلا أن هذا التوسع حدث في البيئة الاجتماعية والاقتصادية التي حددت تفاصيلها الفلسفة الوضعية بدرجة كبيرة. فهناك توسع فعلي للمشاركة ولكن بأشكال مقيدة لا تؤثر على كفاءة المؤسسات التكنوقراطية كما أنها لا تقيم قدرات ومكانة قياداتها الفنية. وبالفعل ظهرت

المؤسسات الاجتماعية التكنوقراطية الضخمة، مثل الأحزاب السياسية والمؤسسات وبيروقراطية الدولة وحلّت كوسيط عن المشاركة الفردية (Calhoun, 1992: 3). ونتيجة لذلك تحققت المشاركة المتزايدة في الحياة السياسية على حساب جودة المشاركة التي تشهد تراجعاً.

تفاعل هابرماس مع تلك المشكلات من خلال توسيع مفهوم الحياة الفعلية في عمله الرئيسي بعنوان *نظرية الفعل الاتصالي" The Theory of communicative action"* (Habermas, 1987). فعلى الرغم من أن أليكساندر Alexander (١٩٩١:٥٩) قد انتقد تلك الفكرة لغموضها (Alexander, 1991: 95) إلا أن العالم الفعلي يمكن اعتباره مزيجا من الثقافة والمجتمع والسمات الفردية. واستخدم هابرماس:

> مصطلح **الثقافة** لمخزون اللغة التي يزود فيها المشاركون في عملية الاتصال أنفسهم بالتفسيرات بينما يقومون بالتوصل لفهم شيء في العالم....ومصطلح **المجتمع** للأوامر الشرعية التي من خلالها ينظم المشاركون انتماءهم لمجموعات اجتماعية ومن ثم ضمان الوحدة...(و) مصطلح **الشخصية**....للقدرات التي تجعل أحد المرؤوسين قادرا على التكلم والتصرف الذي يضعه (بلا ريب) في مكانة ليشارك في عملية الوصول للتفاهم ومن ثم ضمان التأكيد على هويته المستقلة. (Habermas, 1987: 138)

فإذا ما كان المناخ العام هو مجموع المساحات التي تحدث فيها عملية اتصال حرة تقوم على المعرفة والإلمام بموضوع الاتصال، فإن الحياة الفعلية قد يكون من الأفضل اعتبارها إجمالي المصادر المعلوماتية الناتجة والمتولدة من تلك التغيرات، والتي تتكون من المعرفة الحقيقية والقصص والأساطير والأخلاق والقيم والمبادئ وغيرها. فمن المستحيل أن تحل الحياة الفعلية محل الحياة الآلية والإنتاجية والإدارية للمجتمع. وذلك ما يسميه هابرماس بالنظام الذي تحركه الاهتمامات الوضعية. حيث يقول

(Habermas, 1992: 453) لا يمكن للحديث أن يحكم، والمعلومات لا يمكن أن تحدث الفعل، ولكن الحياة الفعلية تعتبر أحد المكملات الحاسمة للنظام ومصدرا للتحدي الديمقراطي" (Habermas, 1994:117 ; Blaug, 1999:52). فهي العلاقة التي تصبح مشوهة إذا ما تم تطبيق *العمل الإستراتيجي*، وهو العمل الذي يؤدي للمعايير القياسية القائمة على النظام بغية التحكم في الأوضاع الاجتماعية والسياسية. وهذا هو سلوك علم السياسة، وهو الذي يؤدي إلى التحول، ويعرَّف هذا التحول الآن باسم "الإمبريالية" ويقع على الحياة الفعلية من خلال النظام وتراجع جودة الحياة العامة.

ومن خلال تطوير فكرة *الفعل الاتصالي* كاستجابة للإمبريالية والذي حدد له هابرماس كلاً من مكان وظروف المقاومة، وسوف نتطرق لتلك الأفكار وعلاقتها بمحو الأمية المعلوماتية لاحقا. أما الآن، فدعونا نتابع الحديث عن كيفية معالجة تحول المناخ العام من خلال التعليم التكنوقراطي.

حلول تكنوقراطية

على الرغم من الدعاوى الحماسية التي أطلقها بعض المبشرين بالتكنوقراطية في وقت سابق، أمثال رهينجولد Rheingold (٢٠٠٠)، بل ربما بسبب تلك الدعاوى، فإنّ التحول الهيكلي للمناخ العام عبر الشبكة يتسارع بخطى واسعة.

ففي الحقيقة أصبح من الصعب التفرقة بين التواصل المباشر داخل الشبكة (أونلاين) أو خارج الشبكة (أوفلاين)، حيث إن كلنا يسهم اليوم في بناء ما يسمى بالمجتمع المعلوماتى. فعلى الرغم من ذهاب ويبستر Webster (٢٠٠٢) إلى القول بوجود تغيرات هيكلية حقيقية يدل عليها هذا المصطلح ضمنيا، يصعب معها فصل تخلل تقنية الاتصالات والمعلومات في الحياة اليومية. حيث يعيش الأفراد الآن ويتواصلون في بيئات معلوماتية وهذا يعني أن انتشار استخدام تقنية الاتصالات

والمعلومات المتصلة بتلك التقنية، بصورة أو أخرى، أصبح حقا من حقوق الإنسان الآن، كما نادى بذلك نيلسون مانديلا في مؤتمر الاتصالات بجنيف عام ١٩٩٥م، على سبيل المثال. كما أن تيار المعلقين السياسيين المنتمين للتيار المحافظ نسبيا أبدى القلق تجاه الفوارق الرقمية والفقر المعلوماتي القائمين حالياً ورأى أنَّ تلك الفوارق لا تشكل جوانب قصور اقتصادي فحسب، بل عجزا سياسيا في نفس الوقت (كاشمان Cushman ٢٠٠٥).

كما أن محاولات تصحيح هذا الاندفاع لا تزيد من صعوبة تحول المناخ العام الذي يدعم المشاركة المتزايدة فحسب ولكنها تزيد أيضا من تراجع الجودة. فمناخ التواصل تتحكم فيه المصالح المالية والسلطة والضغوط المزدوجة التي كانت واضحة جدا في مناقشة الموضوع صيف ٢٠٠٦ بمجلس النواب الأمريكي فيما يتعلق بمبدأ "حياد الشبكة"[1]، تماماً كوضوح المبادلة الظاهرية بين مستوى وجودة المشاركة. واليوم يستطيع الكثير من الأشخاص المشاركة بفاعلية في إنتاج وطرح الموارد المعلوماتية للمجتمع، مما دفع شينك (١٩٩٧) للقول إنّ نتيجة ذلك أننا نعاني من "تداخل البيانات"، الأمر الذي يعد أحد الأوجه المرضية للثورة المعلوماتية التي يماثل ضررها الإرهاق البدني خلال الثورة الصناعية.

حتى قبل ظهور تقنية الاتصالات والمعلومات بمعناها المعاصر، لخص فانيفار بوش Vannevar Bushأثر تداخل البيانات على تطور المعرفة العلمية كما يلي:

> [. .....] هناك الكثير من الأبحاث المتزايدة، ولكن هناك دليل يزداد يوما بعد يوم على أننا نعجز اليوم عن التقدم في الوقت الذي تتوسع فيه التخصصات. وقد دُهش هذا الباحث بالحقائق والاستنتاجات التي توصل إليها آلاف من الباحثين الآخرين، وتلك

(١) http://bbc.co.uk/1 / hi/technology/5063072.stm بتاريخ ٩ يونيو ٢٠٠٦

النتائج التي لا يسعه وقت لقراءتها فضلا عن مجرد تذكرها. فالتخصص أصبح ضرورة متزايدة للتقدم، كما أن الجهود المبذولة لسد الفجوة بين الفروع المعرفية أصبحت هشة (Bush, 1945).

وتلك ملاحظة فطنة، على الرغم من أنها لم تكن السبب في رفع بوش لاحقا إلى مكانة "رسول" من قبل البعض ممن ربطوا بين الإنترنت في مراحلها الأولية كجنين وبين الحل التقني الذي اقترحه، ولكن لم يقم ببنائه مطلقاً، وبين ما يعرف بالذاكرة لاستيعاب المعلومات المتزايدة. والشيء المثير للاهتمام هو آراء بوش حول أسباب تأييده لضرورة وجود ذاكرة. وليست هناك نية لأن نكون غير عادلين فيما يخص تلك النقطة، حيث كان بوش أحد المهندسين الذين تدربوا مطلع القرن العشرين الذي يعد وقت الذروة للفكر الوضعي حيث كانت المذاهب التايلورية واللينينية في بدايتها للتحول في واقع الحياة الفعلية. فكان بوش أحد رواد عصره، وهذا يعني أن آراءه كانت شرحا مفيدا لدوافع التكنوقراطيين. قارن بين الفقرة التالية بفقرة الفلسفة الوضعية والتكنوقراطية المشروحة أعلاه، والكلمات التي اقترحت وجود روابط بين تلك الوجهتين مسلط عليها الضوء:

لسنوات عدة، سلكت الاختراعات درب تطوير **القوى** الجسمانية للإنسان بدلا من القدرات العقلية. فالمطرقة الثقيلة التي **تضاعف** من قوة الطرق والمجهر الذي يزيد من حدة العينين والماكينات الضخمة المستخدمة في أعمال الهدم والاستكشاف كلها كانت نتائج لذلك، لكنها ليست النهاية لنتائج العلم الحديث. يقول دكتور بوش، أصبحت المعدات الآن في متناول اليد إذا ما تم تطويرها تطويرا سليما فسوف **تمكن الإنسان** من الوصول **والتحكم في المعرفة** الموروثة عبر العصور[٢].

(٢) هذه الخلاصة من افتتاحية مقالة فانيفار بوش وهي موجودة على الرابط التالي: http://www.theatlantic.com.doc/194507/bush أدخلت في ٩ نوفمبر ٢٠٠٥

إنّ وحدة الذاكرة عبارة عن آلة يختزن فيها الإنسان جميع كتبه، وسجلاته، واتصالاته، وقد تم تطويعها للآلة بحيث يتسنى البحث عنها بسرعة ومرونة فائقة. فهي عبارة عن ذاكرة تكميلية لذاكرته الشخصية.

هناك حرفة جديدة لرواد التجريب الذين سرَّهم إطلاق تجارب مفيدة في حفظ السجلات بالاستفادة من الكم الهائل للسجلات العامة المتوفرة. وأصبح الميراث من المورِّث، ليس فقط إضافاته للسجلات العالمية، وإنما مثل أتباعه الدعائم التي اعتمد عليها بناء جميع السجلات العالمية. عليه يمكن القول إنَّ العلوم قد تطبِّق الطرائق التي يمكن للإنسان عبرها إنتاج وتخزين السجلات ومن ثم الرجوع إليها للأخذ منها وقتما شاء مستقبلاً.

ويمكن سحب الغالب الأعم من هذه الحجة بسهولة على تقنية الاتصالات والمعلومات التي تم تطويرها. ويصعب القول إنّ هذه التقنيات تغلبت على المشكلات، وما هذا بمستغرب لأنَّها في الأصل صممت لتكون آلات حرب. وعلى ما يبدو أنّها قد أُسيئ استخدامها إلى حد كبير، حيث أصبحت المعلومات ذات الجودة نادرة بشكل متزايد.

تعامل علم السياسة مع أوجه القصور التي رافقت فشل الحلول التقنية عبر التعويل على البيئات الاجتماعية التي تُستخدم فيها التقنية. وفي هذا الصدد بدأت تبحث عن *حلٍ تكنوقراطي للمشكلات التي سببتها التقنيات*. وسيقت حجج من أمد طويل إلى افتقار كل من الأفراد العاملين والاقتصاد للمهارات السليمة والصحيحة للتعامل مع تقنية الاتصالات والمعلومات. ويتم إلقاء اللوم في هذا الجانب على كاهل النظام التعليمي. ويقول شيرلي ويليام:

> أصبحت الآن قدرة النظام التعليمي على تلبية احتياجات المجتمع المعلوماتي لذوي التعليم العالي المحدد الرئيسي لتطلعات التوظيف في الدول (استشهاد: ماكايMackay ١٩٩٢:١٢٩).

وقد قال لانجلويس Langlois نفس الشيء تقريبا في عام ١٩٩٧:

لكي تسعى الجامعات في خدمة طلابها على الوجه الصحيح، عليها تحسين تقنيات المعلوماتية لأنها سوف تكون واسعة الانتشار في كل مناحي سوق العمل. وسوف يكون محو الأمية المعلوماتية أمراً أساسيا لكل موظفي المستقبل. (نقله مارتن ٢٠٠٣:٧).

كما قال نفس الشيء أحد مديري المشروعات الذي لم يحدد اسمه في ٢٠٠٥:

يسعى الناس لضمان إعداد الجامعات للطلاب إعدادا فعليا للمستقبل، الذي أصبح أحد المجتمعات المعلوماتية. (استشهاد: زيلار Zeller ٢٠٠٥:٢).

رغم وجود مثل هذه الضغوط التي تصب في صالح التغيير وبروز العديد من المزايا الواضحة، لماذا يعد تاريخ تعليم تقنية الاتصالات والمعلومات أحد "الفرص المفتقدة"؟ (كابيل Capel ١٩٩٢). فعندما تكون فجوة ما أو تكون على وشك التكون بين المناهج التعليمية واحتياجات المجتمع، تتراكم الضغوط على كاهل المعلمين والمتعلمين سواسية لتغيير تطبيقاتهم العملية. فليس هناك خطأ ملازم لذلك، بل فهو أمر محتوم فعلا، وذلك لأن واجب التعليم أن يعالج مشاكل كل المجتمعات المتغيرة، وبالتالي يكون في حال ثابتة من التغير المستمر على المدى القريب والبعيد، ولكن ما هو جوهري هنا هو شكل تلك الضغوط. وتتمثل الطريقة التكنوقراطية في تصميم مناهج جديدة وشراء تقنيات تعليمية جديدة، وقد تم تحديد الرغبة في كليهما من خلال بحث موضوعي قام به علماء تعليميون ومن خلال المشاورات الاستثنائية لصناع السياسات، لكن الغايات المرجوة من تلك المبادرات لم تفتح للتداول[٣].

جاء فرع دراسات الحاسوب كأول استجابة تعليمية تكنوقراطية لتقنية الاتصالات والمعلومات. وفيه جرى التركيز على تعلم التقنية مع إهمال الجوانب

(٣) تعهد قانون "عدم حرمان أي طفل" الذي أصدرته حكومة الولايات المتحدة بأن يكون جميع الطلاب يتمتعون بمحو الأمية التكنولوجية بمجرد بلوغهم الدرجة الثامنة على الرغم من أنه لم يتم التوصل إلى" اتفاق عما إذا كانت تلك المهارات يمكن تعليمها أو قياسها بأحد الاختبارات...." (زيلار ٢٠٠٥:١).

المعلوماتية أو جوانب الاتصال (وايت وورث ٢٠٠٥). وتم تعليم الطلاب الدارسين للحاسوب كيفية السيطرة على الجهاز حيث إنهم عرفوا كيف يعمل الحاسوب وكيف يمكن التحكم فيه لكنهم لم يتعلموا ما ينتج من استخدامه وسبب وجوده. ونتيجة لذلك جاءت التعريفات المتصلة بمعرفة الحاسوب مقيدة. فمثلا رأى أحدهم أنّ معرفة الحاسوب تشير "إلى أحد الأشخاص الذين صمموا برنامجا حاسوبيا"(نيفيشن Nevison ١٩٧٦:٤٠١، مارتن ٢٠٠٣:١٢). وكان الهدف تخريج محترفين في الحاسوب (كابيل ١٩٩٢، وماكاي ١٩٩٢) يعتبرهم علماء السياسة عنصرا حاسما في التنافس القومي(ماكاي ١٩٩٢:١٢٩)،حيث كانت الدراسات الحاسوبية تعليما وثيق الصلة بالحالة الاقتصادية (يونج ١٩٩٠:١١) يمكن أن تعمل على إنعاش الحالة الاقتصادية وتطلعات الأفراد الذين يسعون لكسب قوتهم.

وسرعان ما انتشرت تقنية الاتصالات والمعلومات في ثمانينات وتسعينات القرن العشرين، حيث كثر وجود أجهزة الحاسوب في المكاتب والمنازل. لكن على الرغم من أن شكل الاستجابة التعليمية شهد تغيرات ما، إلا أن التغيير في الدوافع الأساسية بقي طفيفا. وعلى الرغم من استمرار دراسات الحاسوب كفرع معرفي متخصص، بات المتعلم أكثر ميلاً لتلقي الدروس التي تمكنه من إتقان مهارات تقنية الاتصالات والمعلومات. لذلك، كانت النتيجة أنّه رغم كبر عدد الجمهور بقيت الأهداف، في واقع الأمر، محدودة. فما حرصت عليه مهارات تقنية الاتصالات والمعلومات لم يكن *مطوري* الحلول التقنية ولكن *مستخدميها الفعالين* فقط. وقد جرى قياس الفاعلية وفقا للمعايير التكنوقراطية في المدارس والمجتمع بشكل عام تماماً مثلها والتكاليف المنخفضة واستخدام مستويات متقدمة من التقنية، وتقديم المؤهلات "الصحيحة". وجاءت أهداف مهارات التدريب على تقنية الاتصالات والمعلومات كمثيلتها من الأهداف السابقة، لتصبح أهدافها اقتصادية وطرقها سلوكية.

وتعتبر الرخصة الأوروبية لقيادة الحاسوب خير مثال لمهارات تقنية الاتصالات والمعلومات. فأول عنوان في المقرر التعليمي[٤] لتلك الرخصة "ما هو أكسل؟ "حيث كان سؤالاً جيدا للبدء به. وجاءت الإجابة في السطور التالية[٥]:

• **أكسل ٢٠٠٣** عبارة عن برنامج ورقة بيانات وتحليل للمعلومات ضمن حزمة أوفيس ٢٠٠٣، فهو يجمع بين القوة غير العادية مع سهولة في الاستخدام ويوفر للمستخدمين المحترفين والعاديين السمات التي يحتاجونها حيث صمم هذا البرنامج ليتسنى لك استخدامه كورقة بيانات ولتتعلم المزيد من المهارات المتقدمة التي تحتاجها.

استخدام الإكسل كورقة بيانات ممتدة

• تتألف ورقة البيانات (ورقة إكسل) من جداول القيمة والوظائف.وبإمكان إكسل ٢٠٠٣ فحص صيغ البيانات الخاصة بك ومساعدتك في تحديد الوظائف باستخدام أدوات المشاركة.

• وباستخدام إحدى أوراق جداول البيانات التي تعتمد على الحاسوب يمكنك تغيير قيمة أحد البيانات المعينة في ورقة البيانات وبالتالي تتغير كافة البيانات بالورقة ويعاد حسابها وفقا لهذا التغيير. ولتعظيم الاستفادة من تلك الخاصية يجب أن تستخدم بالاستفادة من الصيغ والوظائف بدلا من الأرقام ما أمكن.

فالتعريفات متكررة ومحدودة. واستمر التدريب لأن المتدربين تعرّفوا على احتياجهم للبرنامج والاستفادة من مزاياه.

ولم يأت ذكر الأسباب التي ربما تولد لدى الشخص الرغبة في استخدام تلك التقنية حتى كأداة. والرخصة الأوروبية لقيادة الحاسوب لا تهتم بالغرض الذي

---

(٤) www.cheltenhamcourseware.com بتاريخ ١٥ يونيو ٢٠٠٦

(٥) راجع النقاط في النسخة الأصلية

يستخدم الناس لأجله الرخصة ولكنها تهتم بتعليمهم كيفية استخدامها. حيث إن سماتها ببساطة عبارة عن وظائف وطرق "ينبغي استخدامها" ويعد ذلك تدريسا تكنوقراطيا *بلا منازع*. ولكي نكون منصفين، لابد من القول إن الشكل هنا يتبع الوظيفة. فمعظم الدارسين تحت برنامج الرخصة الأوروبية لقيادة الحاسوب دأبوا على التعلم لأغراض أدائية (ماكيوف MacKeogh ١٦ :٢٠٠٣). وقد برز ذلك بوضوح عندما ورد ذكر *الحاجة* لهذا النوع من التدريب مرتين في الفقرة الأولى. وليس بمستغرب في بيئة يشكل فيها هذا النوع من الاهتمامات جزءًا جوهرياً من الاستجابة المعرفية للمعلومات، أن تكون جودة مصادر المعلومات في تدهور مستمر.

وحتى تحت المصطلحات الخاصة بالتكنوقراطية نجد أنّ أسلوبها في تعليم تقنية الاتصالات والمعلومات فشل بسبب النقص الموروث في المرونة. فعملية الابتكار وتجديد الذات عملية صعبة تحت التكنوقراطيات وأنصار عدم التغيير لأنهم يعملون على إتقان أداء تروس النظام الحالي حتى يعمل بشكل منتظم كآلية الساعة (مينتزبرج Mintzberg، ١٩٨٩ : ١٩٨). ومع ذلك "كان هناك فارق كبير بين الاحتياجات التعليمية [المؤسساتية والشخصية] في عصر التغير السريع عندما يعد الشيء المحدد عابرا والشيء المجرد هو ما يجب أن يستحوذ اهتمام المتعلم خلال حياة التعلُّم وتكرار التعلُّم" (جارسونGarson ، ٢٠٠٠ : ١٩٢). فالمستقبل لا نعلمه حتى الآن والمهارات التي يحتاجها الطلاب خلال ١٠ سنوات ليست معروفة بالضرورة عند تلك النقطة". فالتطبيقات الخاصة (برنامج معالج النصوص (Word) وإكسل (Excel) و (SPSS) يتم تدريسها ولكن دون فهم أساسي لتقنية الاتصالات والمعلومات التي تمكن المستخدمين من التكيف مع التحديثات المستمرة (رافاييل ووايت وورث Reffel and Whitworth، ٢٠٠٢).

ولا يمكن قياس كفاءة استخدام تقنية الاتصالات والمعلومات بالمعايير الكمية بمفردها. فعلى الرغم من عولمة الإنترنت، تعمل تقنية الاتصالات والمعلومات على المستوى الفردي بشكل أساسي. ولنقارن تقنية الاتصالات والمعلومات على سبيل المثال بتقنية الطيران، فالأولى تخترق وتلامس العديد من مجالات الحياة المختلفة من عمل واتصال وتسلية وترفيه على سبيل المثال لا الحصر. لذلك تكون الاستجابات لهذه التقنية ذاتية وفردية. فمهارات تقنية الاتصالات والمعلومات التي يستفيد منها أحد المتعلمين ليس من الضروري أن تكون مفيدة لآخرين، فمثلا نجد أن نجوم ألعاب القوى في الألعاب الرياضية المختلفة لن يكونوا "لاعبي قوى" بنفس الطريقة (Reffell and whitworth، ٢٠٠٢: ٤٢٨). لذا تعتبر جودة تفاعل الفرد وفهمه لتقنية الاتصالات والمعلومات عاملا هاما في مدى قبول المتعلمين لتقنية الاتصالات والمعلومات (سيلوين Selwyn ، ١٩٩٨) وبالتالي كفاءة الاستفادة منها. فرافيل ووايت وورث (٢٠٠٢) ولين Lin (٢٠٠٠) ومارتن وريدار Martin and Rader (٢٠٠٣) وجارسون (٢٠٠٠) من المؤلفين القلائل الذين ذهبوا إلى أن تقنية الاتصالات والمعلومات تميل بدرجة كبيرة للمدخل التكنوقراطي وينصب تركيزها على الآلة. وينطبق ذلك على كل من الأهداف والطرق التي تتوقف كل منها على الأخرى في أي حال.

فإذا كان المدخل الوضعي ينقصه -لسبب يرجع إليه أو لأسباب أخرى- فمن أين يمكن أن يأتي التغيير؟ للإجابة على هذا، لابد أن ننتقل إلى المرحلة التالية في تلك المنهجية السردية وأن نستكشف المنهجية التفسيرية. ولكن رغم أن ذلك سيبيّن

---

(٦) هل كانت الجامعات مهملة في الثمانينيات عندما لم تدرس للطلاب المهارات الخاصة بالإنترنت التي سيحتاجونها بعد عشرين عاما؟

جزئيا السبب وراء تحسن محو الأمية المعلوماتية في تدريس مهارات تقنية الاتصالات والمعلومات، إلاّ أنه سيتضح لنا فيما يلي إلى مدى لا يمكن اعتبار المنهجية التفسيرية قاعدة فعلية للتغيير.

علم الاجتماع التفسيري ومحو الأمية المعلوماتية

هناك جدل أن المنهجية التفسيرية لها تاريخ أبعد من تاريخ الفلسفة الوضعية، ولكنها ظلت تابعة لها حتى وقت قريب. وبالرجوع إلى زمن الفيلسوف كانت Kant، نجد أنه تم إحياؤها في القرن العشرين من خلال أعمال محللي اللغة في عصر ما بعد البنيوية من أمثال"ساشور وايتجنستين Saussure and Wittgenstein (Burrell and Morgan, 1979). وذلك لأنّ معتنقي المنهجية التفسيرية يرون أنه لا يمكن تحديد الحقيقة تحديدا موضوعيا، أي من خلال اكتشاف "القوانين" الطبيعية. فالحقيقة ذاتها ومعناها تنشأ نتيجة التفاعلات بين مدركات الأفراد ومعارفهم المسبقة. فليس هناك حقيقة واحدة لاستكشافها بل مجموعة من الحقائق كل منها كامنة في العقل البشري. ومن ثم فليس هناك طريقة مُثلى وحيدة للتعامل في واقع ما. وهذا يعني أن عوامل الإدراك التي نشأت من دراسات للغة باتت توضح مدى تأثير الاتصال على العالم وإدراكنا له. ولأنه لا يعرف أي منا ما يدور برأس الآخر بالتحديد، فكل منا له تاريخه ويعمل خلال سياق يختلف عن سياقات الآخرين استناداً على سجلات مختلفة واستخدام صيغ مختلفة. كما أنّ هناك غموضاً أساسياً في اللغة يكمن وراء طبيعتها الغير منتهية في التكيف (باختينBakhtin ١٩٨٦) ودون هذا الغموض لن يكون هناك إبداع، نظرا لأنه لا يوجد مجال يتيح إمكانية إدخال تفسيرات واحتمالات إلى اللغة التي تدخل بدورها في الموارد المعلوماتية المتاحة للمستخدمين. كل هذا ينتج تنوعا كبيرا في الحياة الفعلية.

ولسوء الحظ نجد أن ما ورد أعلاه لا يتفق مع المفهوم الوضعي المثالي في مبدأ التمسك "بالممارسة الأفضل". فبالنسبة لعلماء السياسة يعتبر جانب الطريقة المثلى للتوصل لنقطة النهاية المرغوبة "إحدى القضايا الفعلية ومن ثم يمكن حلها حلاً عملياً" (فاي ١٩٧٥:٤٩). لكن علم السياسة، الذي يعتمد بشكل أساسي على الاتصال التفاعلي والغامض، تكتنفه نقاط نهائية متباعدة وليست متقاربة (آرندت Arendt ١٩٥٨). فالمناخ السياسي فوضوي بطبعه، والاصطلاحات التي تقوم عليها الطرق التكنوقراطية باتجاه المصداقية والتكرار غير ملائمة(٧). حتى إن طرق السيطرة الجائرة يمكن أن تثير ردود أفعال مختلفة ومتعددة. بالطبع يمكن أن يبقى التحكم *فاعلاً* رغم ذلك، لكنه يأتي على حساب تلاشي فرص التعددية ومن ثم يصاب الإثراء الإبداعي للحياة الفعلية بالبلادة والهبل (Habermas, 1987). وتتطلب مبادئ الفلسفة الوضعية غير مقيدة القيم ذلك بفاعلية، حيث " لا تستطيع العلوم إخبارنا عن الأهداف التي يجب أن نسعى إليها وأي اتجاه يجب أن تسلكه السياسة ولا القيم التي ينبغي الترويج لها" (Fay, 1975: 23). فتحديد الأهداف والقيم وما إلى ذلك عملية اتصالية وشاملة بينما التكونقراطيات ذات منهج إقصائي وذات طبيعة إستراتيجية.

ونظرا لأن الفلسفة الوضعية أصبحت مستخدمة في التكنوقراطيات، ساهمت كل من المنهجية التفسيرية وما بعد البنيوية بدورها في نزعات معتنقي ما بعد الحداثة في مجالات عدة بدءًا من الأدب وانتهاء بالسياسة. وحيث تعتبر أفكار ما بعد الحداثة

---

(٧) يعتبر كتاب جليك (١٩٨٧) أفضل دليل إرشادي علماني للمبادئ العلمية مثل نظرية الفوضى واللاخطية التي قوضت الأنماط الوضعية في علوم الأحياء.وعلى الرغم من تطبيق تلك المبادئ في البيئة المعلوماتية والاجتماعية مثل تفسير التقلبات في أسعار السلع قوضت الفلسفة الوضعية بها أيضا.

خطة تنوير أو عقلنة أو علمنة العالم كـ: "ما بعد السرد" (ليوتاردLyotard ١٩٨٤).وما بعد السرد عبارة عن خطط كبرى وتكنوقراطية للمجتمع، وكما يقول ليوتارد، إنها تعتمد على طرق محدودة للتفكير. فمنظومات القيم للمجتمع التنويري تحكمها على نحو قوي الجماعات المسيطرة كالمؤسسة العلمية والبيض وملاك العقارات. كما تم فرض القيود على ما يعد شرعيا في المجالات المختلفة كالأدب والعلوم السياسية والتعليم. حيث يتم اعتبار بعض المواقع المحددة والممارسات ومن يمارسونها ملائمة، بينما يتم اعتبار الأخرى مدخلات مرفوضة من قبل الدوائر المؤسسية أو يتم تجاهلها ببساطة.

وتتمثل استجابة معتنقي ما بعد الحداثة لتلك الاستثناءات في الحرص على الانقطاع النهائي عن فكر الحداثة والمؤسسات. ويرون بوجوب التخلص من علوم السياسة القديمة والعمارة والأدب واستبدالها بنماذج معاصرة مرحة وموضوعية مثل أدب راؤول أو فكر "ضد المؤسساتية" في تفسير الأحداث [٨]. فأي شيء يشرع في اكتساب معنى الاستمرارية ومن ثم وضع "حقيقة" محدودة، يصبح مصدر شك واتهام وبالتالي مصيره التقويض. ومن بين المنظرين الكلاسيكيين في هذا المجال ديلوز و جواتاري Deleuze and Guattari(١٩٨٧) وفوكلت Foucault(١٩٨٠) وليوتارد (١٩٨٤)[٩].

فكيف يمكن إذا فهم العالم الاجتماعي الفوضوي إذا لم يتم ذلك من خلال الوسائل الوضعية؟. وقد حملت المنهجية التفسيرية هذا الاسم لاعتقاد منتهجيها أن الطريقة المثلى لبحث المواقف الاجتماعية تكون من خلال تفسير التصرفات الفردية

(٨) راجع باريل (١٩٩٦) مناقشة رؤية أنصار ما بعد الحداثة للمؤسسة

(٩) لمزيد من التلخيص، راجع بيست وكيلنار Best and Kellner(١٩٩١)

وتجلياتها الجماعية كالظواهر الثقافية أو الأدبيات أو المؤسسات. يقول (Fay, 1975:79) "....تحاول المنهجية التفسيرية كشف معنى تصرف ما أو ممارسة ما أو المعنى المؤسس، وتقوم بذلك من خلال اكتشاف مقاصد ورغبات أصحاب تلك التصرفات". وبالطبع تحاول الفلسفة الوضعية كشف تلك الأشياء أيضا، ولكن في المنهجية التفسيرية هناك تسليم باحتمالية أن يختلف منظور الموضوعات عن وجهة نظر الباحثين. فبدلا من التحليل العلمي لسياقات الآخرين، تكون طريقة البحث أكثر شبها بتعلمها. "من هنا تزيد العلوم الاجتماعية التفسيرية من احتمالية التواصل بين هؤلاء الذين يحتكون مباشرة بتفسيرات مثل هذا العلم وبين من يتولى العلم دراسة حالهم " (Fay, 1975:80).

فالرؤية التفسيرية لمعالجة المعلومات لا تعني بالضرورة التغافل عن الحقيقة التي تقضي بأنه يمكن للأشخاص توصيل المعلومات وتحليلها وإنتاجها لنهايات إستراتيجية. لكن من المحتمل، بل ومن الأحرى، أن يكون السلوك اليومي ناتجاً عن العوامل الموضوعية والعوامل السياقية المستقلة مثل علم الجمال (Starti, 1999) وتفسيرات الإجراءات الرسمية (وينجير Wenger ١٩٩٨) والمواقف العملية (Suchman, 1987). ونظرا لأن التفسيرات الفردية بطبيعة تعريفها تنشأ كاستجابة لتلك المبادرات، فلا يمكن السيطرة عليها من خلال فرض الممارسة المثلى على مختلف أعضاء مؤسسة ما. لذلك نجد أن المعالجة الفاعلة للمعلومات للمنهجية التفسيرية لا يمكن ولا يجب أن تُحدَّدْ فيما يتعلق بالأهداف العلمية السياسية والإستراتيجية فحسب، بل لابد من أن تراعي الرؤية الفردية والسياقية الحساسة للتبادلات المعلوماتية التي يكون معظمها غير مخطط ولا شعورياً.

تسببت المنهجية التكنوقراطية لتراكم البيانات في التأكيد على الحلول التقنية. حيث تم اعتبار العوامل البشرية ذات أهمية، لكن إجابة أي مشكلة نتجت عنها هي ضرورة هندسة النظام البشري أو المستخدم الفردي من أجل الاستخدام الأمثل للتقنية. لكن نجد أن المنهجية التفسيرية عارضت ذلك من خلال تمييزها للحلول البشرية للمشكلات التكنوقراطية. وتخطى ذلك بكل بساطة تضمين العوامل البشرية في تصميم واستخدام التقنية (شولر ونامیوكا Schuler and Namioka ١٩٩٣، شيكلاند Checkland ١٩٩٩)[١٠]. فالمنهجية التفسيرية تسعى لتتجاوز الماكينة تماما. وربما تختفي احتمالية التقنية "T". فهي مشروع *محو أمية معلوماتية* information literacy وليست مشروع *محو أمية تقنية المعلومات* information technology literacy. ففي بدايات ١٩٧٠، اقترح لانجيفورز Langefors استبدال الموضوع التقني لدراسات الحاسوب بعلم المعلومات حيث إن تدريسه لا يعتمد على الدخول إلى الحاسوب (Capel, 1992:55)، كما تم التسليم بفائدة تقنية الاتصالات والمعلومات (إيشيت ألكالاي Eshet-Alkalai ٢٠٠٤)، لكن إذا نشأ عدم توافق مع المستخدم، فالتقنية هي التي يجب تطويعها لتلبية وملاءمة احتياجات البشر، وليس العكس.

فيما يلي نستكشف ما ذهبت إليه جمعية المكتبات البحثية والجامعية (ACRL, 2000) فيما يتعلق بتعريف لمحو الأمية المعلوماتية بات ذي تأثير، وفيه أُعتبر الشخص الذي انتفت أميته المعلوماتية بذلك الذي:

١- يحدد طبيعة ومدى المعلومات التي يحتاجها.

٢- يتمكن من الوصول للمعلومات المطلوبة بكفاءة وفاعلية.

---

(١٠) لمزيد من التلخيص، راجع وايت وورث (٢٠٠٧)

٣- يقيم المعلومات ومصادرها تقييما نقديا ويدمج المعلومات المحددة في قاعدته المعرفية ونظام القيم.

٤- يستخدم المعلومات بفاعلية لتحقيق غرض ما.

٥- يفهم العديد من المسائل الاقتصادية والقانونية والاجتماعية المتعلقة باستخدام المعلومات وقادر على الوصول إلى المعلومات، واستخدامها استخداما أخلاقيا شرعيا.

ويبدو واضحاً أن هذا التعريف، في ظاهره، لا يعتمد على تقنيات محددة. كما ساعدت على توضيح كيفية أن التداخلات التعليمية لا تنشأ في فراغ لكنها تنشأ في الهياكل المؤسسية ونظم القيم التي تشكلها الاهتمامات التكنوقراطية. فكلمة " بكفاءة Effectively " التي تظهر في الجزء الثاني S2 هي عقيدة إيجابية تشجع بقوة فرضية أن محو الأمية المعلوماتية تعتمد على التقنية. وكلمة " فاعل Effective " في كل من الجزأين الثاني S2 والرابع S4 ترادف الفاعلية. وسوف نعود إلى أهمية هذه النقاط في الفصل التالي[١١].

ومع ذلك هناك الكثير مما يوضح هذا التعريف بدلا من قصره تفسيره على الفلسفة الوضعية وحدها. فهو يبدو مختلفا بشكل كبير عن منظور التكنوقرطيين لمخططات مهارات تقنية الاتصالات والمعلومات التي أوردناها سابقا. فإذا ما استخدم أحد معلمي محو الأمية المعلوماتية التقنية، التي يشجعها المصطلح بقوة دون أن يفرضها- فإنه سوف يتم استخدامها لشيء ما على الأقل دون أن تكون نهاية في

---

(١١) تم وضع علامة تنقيط في بداية تلك القائمة. وقمت (الكاتب) بترقيمها لتسهيل عملية الرجوع إليها (مستخدما الرمز جزء S). وهذه الأرقام تدل ضمنا على تسلسل كما سيتضح، وهذا مجرد تفسير بسيط وغير كامل للترتيب التي ظهرت به.

ذاتها. كما أن هناك نقاطا أخرى في تلك الدائرة يجب فيها استخدام التفسيرات الفردية والغير موضوعية، ويبرز الجزأين الثاني والرابع S2 و S4 تلك العملية. فالأشخاص الذين يتمتعون بالمعرفة المعلوماتية يكون لديهم احتياجات لابد من الوفاء بها، حيث إنهم يكونون في حاجة لمعرفة كيفية الوصول للمعلومات التي قد تساعدهم في الوفاء بتلك الاحتياجات، على الرغم من أن هذا التعريف قائم على أن هناك الكثير من المعلومات سوف يتم اكتسابها. وينتج ذلك من تداخل البيانات والنزعة البشرية للتشبع بالمعلومات الزائدة عن الحاجة(شووت Schott ١٩٩١:٥٩) فاختيار المعلومات المناسبة لابد أن يتم استخدامه في الوفاء بالحاجة التي أثارتها تلك الدورة في المقام الأول [١٢] . ويجب أن يتم إنجاز المرحلة الحاسمة لاختيار المعلومات وفقا للمعايير المتعلقة بالموقف. ويحدث ذلك نتيجة لخصوصية الحاجة المعلوماتية الأصيلة وخطط الأفراد الإدراكية. (اوجاستنس و ووكر Augoustinos and Walker ١٩٩٦).

حتى إن التحليل المختصر لهذا التعريف ذهب إلى أن محو الأمية المعلوماتية منهاج أكثر فردية وتفسيرية للمشاكل المعلوماتية من تعليم مهارات محو الأمية المعلوماتية وفقا للتصنيف الذي أقرته الرخصة الأوروبية لقيادة الحاسوب. كما شرح كل من لانتز وبراج Lantz and Brage (٢٠٠٦) في حكمةٍ معبرةٍ الفرقَ بين تعليم الأفراد بطرق محددة ليكونوا مثقفين وبين تركهم يتعلمون بمفردهم من خلال العلاقة الأكثر فاعلية للمصادر المعلوماتية بالحياة الفعلية من خلال أنظمة التعليم المرتكزة على الطالب وحل المشاكل. وخير مثال على ذلك برنامج المدرس الخاص لتعليم محو الأمية المعلوماتية بجامعة تكساس [١٣]. فهذا البرنامج يلائم الاحتياجات المختلفة لكلٍ من

---

(١٢) يجب ملاحظة أن S5 أكثر ملاءمة لهذا التتابع. السبب وراء ذلك سوف يتم توضيحه في جزء تال.

(١٣) FJHVDO http://tilt.lib.utsystem.edu/nf/intro/internet.htm في ١٤ أغسطس ٢٠٠٦

الطلاب والمدرسين. حيث يستطيع الطلاب اختيار مختلف قضايا الإنترنت كأحد اهتماماتهم ومن ثم يستخدم الموقع الأمثلة المتعلقة بتلك القضايا. وبإمكان المؤسسات المختلفة تكييف هذا البرنامج، بدءًا من تغيير الشعارات ووصولا إلى إنتاج مقررات تعليمية جديدة. وفي هذا الصدد أوصت جمعية المكتبات البحثية والجامعية بضرورة أن تكون البيئة التعليمية تفاعلية(١٤).

نقد المنهجية التفسيرية

على الرغم من بعض النجاحات، مثل برنامج المدرس الخاص لمحو الأمية المعلوماتية التابع لجامعة تكساس، تعتبر نظرية المنهجية التفسيرية لمحو الأمية المعلوماتية غير مرضية. فمشكلاتها نشأت من الصعوبات الأساسية بالمنهجية التفسيرية ذاتها والتي يمكن توضيحها من خلال الرجوع إلى السؤال الوارد في الجزأين الثاني S2 والرابع S4. ففي الجزء الثاني S2 والمتعلق بما تتضمنه كلمة " فاعل Effective " هناك صلة ضمنية بكلمة الفاعلية التي تؤصل التعريف في التصورات التكنوقراطية والتي ساهمت - كما هو موضح- في بروز الصلة القوية بين محو الأمية المعلوماتية وتقنية الاتصالات والمعلومات. وهذا ليس بالضرورة أمراً سيئاً، ولكننا سوف نعود إلى نتائجها في الجزء الأخير عند مناقشة إستراتجيات تعليم محو الأمية المعلوماتية. ففي الجزء الرابع S4، نجد أنّ كلمة المخاطر"المؤثرة" ليس لها أي أساس، أو على الأقل ليس لها تطبيق عالمي عملي.

وهنا يكمن خطر المدخل التفسيري المبالغ فيه. وعندما نتوصل للفوارق نجد أن مخاطر ما بعد الحداثة تعمل على إلغائها (كالينيكوس Callinicos ١٩٨٩: ٢٥-٢٨). وقد اتضح هذا الفارق بين حدين كلاهما غير مرغوب فيه، يتمثل أحدهما في

(١٤) راجع سوليفان Sullivan ٧٩-٧٧: ٢٠٠٤

الخطر الناتج من التراجع إلى الفلسفة الوضعية وذلك بفرض معايير صارمة للجودة من جانب، ولكن من جانب آخر جعل *كل شيء* مسموحاً به. فعلى سبيل المثال، إذا لم يتم وضع قيود على التصرف، كأن تتم الموافقة على طلب من يحاول التوصل لمعلومات حول تصنيع السم لينتحر، ووجد فئة توفر له تلك المعلومات عبر دمجها بكفاءة كمعرفة جديدة في نظام القيم فقد يكون من شأنه تدمير قيمة الحياة البشرية. وبغض النظر عن المعلومات المكتشفة، لم يتم صياغة قرار حول *الغرض الذي دفع إلى تلك الحاجة*. وانتقد فاي المنهجية التفسيرية لفشلها في دمج أي "فحص للظروف التي ساعدت على اتخاذ الأفعال، والقواعد والمعتقدات التي تسعى هي [*أو من انتفت أميته المعلوماتية*]" إلى تفسيرها (Fay, 1975:83-88).

ولا يمثل ما جاء بالجزء الخامس S5 أمرا مسلما به، فإذا كانت كافة معايير الاختيار صالحة تماما، كيف يمكن للفرد إذا ضمان أن المعلومات المناسبة سوف "يتم استخدامها [أو اختيارها] بشكل أخلاقي وقانوني؟"؟ وهنا يظهر التناقض الذاتي كما جاء في الجزء الخامس. فحتى هنا يكمن ذات الخطر، لأنّ القيم والأخلاق والقوانين ديناميكية وتخضع للتغيير. وهذه القوانين والأخلاق تشكلت وتم تدعيمها من خلال نقاشات ويمكن تشويه هذه النقاشات بالفعل الاستراتيجي. فالقدرة على تحديد ما ينبغي اعتباره "أخلاقيا" و "قانونيا" عنصر رئيس من عناصر القوة. فعلى سبيل المثال، تعتبر تعريفات ما يشكل "الإرهاب" والتي تشهد جدلا دائرا إلى حد بعيد، كما يظهر من خلال استخدام قوانين "مكافحة الإرهاب" ضد فعاليات "متضامنون من أجل السلام"، مثلما تم استخدامها في طرد والتر وولفجانج Walter Wolfgang من مؤتمر العمل في المملكة المتحدة في عام ٢٠٠٥. ويعد ذلك أكثر من كونه مجرد "لعبة لغوية" للنوع الذي يصفه ويتجنستين Wittgenstein (١٩٥٨) والذي يشمل الأبحاث التي

ساعدت في تعريف نظرية ما بعد البنيوية والمنهجية التفسيرية في المقام الأول. فبدلا من ذلك، تسلط تلك الأنواع من الصعوبات الضوء على كيفية عجز المنهجية التفسيرية عن شرح *الأسباب البنيوية للفارق* أيا كان الشكل الذي يتخذه من غموض لغوي أو منظومات قيم متعارضة أو التطابق الهرمي أو القمع التام للرأي أو للأقليات.

ودون مثل هذا التفسير، ستكافح المنهجية التفسيرية ومنهجية ما بعد الحداثة لإيجاد أي أساس يمكن أن ينطلق التغيير من خلاله. والقوى التي سوف تقاوم التغيير سيستخف بها. فمثلا، يمكن أن يؤدي الصراع حول القيم إلى فرض سلطة على التعليم الفردي والاجتماعي. ولكن، إذا كانت نتائج عمليات التعليم تلك والقيم الجديدة والرغبة في ترسيخها في الهياكل الاجتماعية تمثل تهديدا للمصالح الشخصية، فسوف تكافح لإخماد تأثيرها. وربما عارضت ما بعد الحداثة "العجرفة العقلانية" للفلسفة الوضعية (يونج، ١٩٩٠: ٧) لكنها لم "تتحلل فقط إلى [.....] عدم عقلانية" (المرجع السابق)، حيث قامت بذلك بشكل جيد قبل ضياع تأثير المؤسسات السياسية والتعليمية والاجتماعية والفنية التكنوقراطية على حياتنا. وقد تعارض هذه المؤسسات النقد سواء من خلال الحجج النظرية أو إلقاء اللوم على المشاركة المتزايدة في المناخ العام للانحدار في الكفاءة بدلا من النظر إلى إسهاماتها التكنوقراطية وحظر أشكال معينة من المشاركة (كيمب Kemp١٩٨٥) أو حتى تجريم هؤلاء الذين يعبرون عن أفكار محددة.

ولم يبق ثمة رأي للآخرين إلا القليل من المبررات المتأصلة دون وجود أي مؤسسات داعمة لتقاوم القوى المهيمنة في المجتمع والتي تتلاعب وتعالج الموضوعات خطابة لفرض سيطرتها وتسخر مقومات الحياة لمصالحها الإستراتيجية.

وهذا يفسر سبب تسمية هابرماس (١٩٩١) لما بعد الحداثة "بالمحافظين الجدد". فلم يكن الكاتب الوحيد الذي وصف الفشل التجريبي لاستراتيجيات ما بعد الحداثة في إدخال تغيير ما في العالم الواقعي. كما ذهب ميوشي Miyoshi إلى أنه على الرغم من الثناء على ظهور تعدد الثقافات في التعليم العالي كطريقة لتقليل الممارسات التعليمية ذات التوجه الإقصائي،إلا أن الأكاديميين بقوا عاجزين عن مقاومة تحويل التعليم إلى سلعة (Miyoshi, 2002).

قاد عدم وجود أي معايير سوي موضوعيتهم الذاتية والتي من خلالها يتم الحكم على جودة ومدى ملاءمة المعلومات، على بروز أوضاع جعلت ممثلي ما بعد الحداثة "مغمورين بوابل [.....] من الكلمات والصور" التي تعمل بشكل متقطع فقط على إحداث "تحولات في الخطاب". فعندما يتم اختراق الجانب السطحي المصقول، لن يكون هناك أي شيء أدناه: "فالمعلومات في ذاتها تكون وضيعة ومجردة من القيمة والإنسانية . ..... يمكننا الحصول على كل شيء بأطراف أصابعنا ولكننا لا نقدر قيمة أي شيء" (شينك، ١٩٩٧: ٢٦-٢٧). وبذلك يتم التقليل من إمكانية النقد حتى مع تزايد كم المعلومات. ولاحظ شينك أن إمكانية حدوث ذلك ليست من خلال الإبعاد عن المعلومات فحسب ولكن بسبب خصوبتها. "في عصر البيانات التي لا حدود لها، تكون هناك فرصة دائمة لمعالجة المزيد من الأعداد وتدويرها وإثبات العكس" (شينك، ١٩٩٧: ٩١). ويطلق شينك على ذلك "شلل التحليل " "من نفس المصدر: ٨٩". وعلى الفور يتم عزل صناع القرار وعلماء السياسة والمديرين التنفيذيين من التحقيق نظرا لتحول المناخ العام. وربما تصبح المعلومات التي يمكن أن تنبني عليها الحجج السياسية سهلة المنال ولكن:

[.....] تصبح الأشكال المتخصصة للنقشات هي جدار الحماية للخبراء ومن ثم فقدان الاتصال مع عمليات الفهم لدى غالبية الأفراد.....نظرا لتزايد عملية عزل ثقافة الخبراء، وبالمثل تحدث عملية عجز لدى الفرد العادي في الاستخدام الفعال للترسانة الإدراكية للعصرية الثقافية. (وايت، ١٩٨٨: ١١٦-١١٧).

علم الاجتماع النقدي

يعتبر محو الأمية المعلوماتية سلاحا كامنا في "الترسانة الإدراكية من الحداثة الثقافية". حيث ادعى البعض أنه يقوي ويحرر المتعلمين (Andretta, 2005 and 2006). وربما تلفت حلول أنصار المنهجية التفسيرية للمشكلات المعلوماتية النظر لتراكم البيانات وتنظيم الوعي، ولكن بها القليل مما يمكن أن يسترشد به دارسو محو الأمية المعلوماتية نحو تعلُّم كيفية العمل كأحد عناصر التغيير وليس من خلال تفسير وتنقية البيئة المعلوماتية فحسب ولكن عن طريق التأثير فيها وإعادة إخراجها وفقا للتصور الخاص. وهنا يكمن التطور من العلوم الاجتماعية التفسيرية إلى العلوم الاجتماعية النقدية.

فاستخدام كلمة "الفاعلية" في الفقرة الأخيرة من الجملة المقتبسة مما كتبه وايت تذكرنا بما جاء بالجزأين الثاني والرابع S2 وS4 من تعريف جمعية المكتبات الجامعية والبحثية. يذكر أنه من بين المشكلات التي تم تقديمها، عدم وجود جذور لهذه الكلمة بين المشكلات المحددة من خلال تلك العبارات. والشيء الذي نحتاجه هو تعريف "للفاعلية" لا يضر بالتنوع والذاتية (فالعلاقات في سياق المعلومات فردية متأصلة)، وفي الوقت ذاته لا ينزل إلى مستوى السلبية. فكيف يمكن لمن انتفت أميتهم المعلوماتية أن يبطلوا التوجه العام الذي يرميهم بضعف المشاركة في الحياة العامة في ضوء ما أوضح وايت؟

ومن الكلمات المفتاحية في تعريف جمعية المكتبات الجامعية والبحثية كلمة "مثيرة *للنقد*". فمن الناحية النحوية والسياقية نجد أن الجزء الثالث S3 يتضح معناه بدونها، إذا هل هي حشو في الكلام؟ أو هل أوردتها جمعية المكتبات الجامعية والبحثية لتكون مجرد مصطلح يلخص الطرق المتنوعة لاختيار المعلومات وفقا لمعايير الموثوقية أو الدقة أو الملاءمة أو الشمولية أو السلطة أو صحة الحجة أو كونها حقيقية؟ (بيرج وكولينز Berge and Collins ١٩٩٥). ما هي العلاقة بين هذه المعايير والفعل التالي؟ جاء ذكر "الفعل" ضمنيا في تعريفات جمعية المكتبات الجامعية والبحثية فقط في الجزء الرابع S4 وذلك لدى التوجه نحو تحديد هدف معين. لكن ما المقصود بالفعل؟ وكيف يحدث؟

يحتفظ علم الاجتماع النقدي بالتركيز على الطرق التفسيرية، ولكنه:

> [.....] يسلم بأن العديد من الأفعال التي يقوم بها الناس تنتج عن ظروف اجتماعية ليست لهم بها يد]..... وتسعى [تلك العلوم] إلى كشف هذه الأنظمة من العلاقات الاجتماعية التي تحدد أفعال الأفراد والعواقب الغير متوقعة لتلك الأعمال، على الرغم من أنها ليست طارئة،. (Fay, 1975:94).

لا تقبل أبحاث علم الاجتماع النقدي بالاحتياجات الملموسة للموضوعات فحسب بنفس أسلوب المنهج التفسيري الصرف. لكنها تقوم بتفسيرها بالاستناد إلى الرجوع إلى فشل النظام الاجتماعي في الوفاء بها (نفس المصدر: ٩٦). وبإمكان الممثلين تفهم موقفهم كـ: " نتاج لتناقضات متأصلة محددة في النظام الاجتماعي، والتي يمكنهم التخلص منها باتخاذ منهج مناسب للتغيير من هذا النظام الاجتماعي." (نفس المصدر: ٩٧).

تعتبر الفلسفة الوضعية ذلك "منهج التغيير المناسب" كما يحدده الممثلون في استجاباتهم للملاحظات في بيئاتهم. حيث يتم تجميع البيانات وتحليلها ثم تلقيمها في عمليات التصميم والتخطيط. ويقوم الأشخاص المؤهلون بتفسير هذه المعلومات لابتكار ردود إستراتيجية يتم بعد ذلك فرضها من خلال بنية تحتية تنظيمية وتقنية. ويوضح هذا النموذج أيضا سبب اعتبار وفرة المعلومات عاملاً بيئياً مزعجاً وتقلل مخاطره فاعلية هذه العمليات.

ومع ذلك هناك مشكلتان بهذا التعريف للفعل. أولاهما، أنه يعد طريقة إقصائية في اتخاذ القرارات، كما أن القرارات التي لا تقبلها أغلبية من هؤلاء المتأثرين بها تكون أكثر ضعفا كما تكون غير مناسبة مثلما سلم بذلك ميكافيلي Machiavelli (١٩٧٩[١٥٣١]: ٢٨١-٢٨٦) قبل ٥٠٠ عام. نظرا لعدم ضمان إمكانية أخذ الإجماع على تلك القرارات بشكل ديمقراطي، فلابد من تنظيمها من خلال الممارسات الاستعمارية، مثل تقييد الحصول على المعلومات أو تقويض القدرة على المشاركة في المناظرات أو تغيير ضوابط القرارات التي يتم اتخاذها. وقد عرف كيمب جميع هذه الممارسات في دراسته (١٩٨٥) عن عمليات التخطيط المحيطة بمحطة Sizewell B النووية. وعلى الرغم من أن هذا مثال صريح للاستعمار الفكري إلا أنه يعتبر مثالا تنويريا.

أما المشكلة الثانية فتتمثل في عدم وجود "الممثلين العقلانيين" المثاليين في الواقع. حيث يعتبر التخطيط في الواقع عملية اتفاقية تتأثر بشكل كبير بالبيئة واختلافات التفسير وعدم العدالة في الحصول على المعلومات والتنوع بين وسائل الإعلام التي يتم فيها تخزين تلك المعلومات (Mintzberg, 1989: ٥-٩١). فالخطط تعتبر مجرد جزء آخر من الحياة ووجودها لا يعتبر مخططا للممارسات المثلى ولكنه

مصدر صريح قد يستخدمه أو لا يستخدمه هؤلاء الذين يكونون في مواقف عملية فعلية بداية من المديرين إلى عمال المحلات (نفس المصدر، Suchman, 1987 ; Wenger, 1998). وقد تؤثر القواعد والإجراءات الصريحة على الأفعال، ويكون تأثيرها كبيرا على المعرفة الضمنية (Polanyi , ١٩٦٦) وعلى الجمال (ستراتي Strati ، ١٩٩٩) وعلى البديهة والتواصل الغير رسمي مع الآخرين وما إلى ذلك.

وينتج التعليم من خلال إعدادات ورؤى ثابتة وذات طابع شخصي كما ينتج من خلال البحث العلمي والوضعي. فالتعليم شيء ضروري لأي مجتمع:

> تواجه المجتمعات في مراحل محددة من مراحل تطورها "مشكلات نظامية لا يمكن حلها" والتي تمثل تحدياً لاستمرارها في الإنتاج ولا يمكن التعامل معها من خلال النظام المعياري الحالي. فلابد أن يغيِّر المجتمع ما بنفسه وإلا سيصبح استمراره في الوجود محل تساؤل. (جيدينز Giddens ، ١٩٨٢: ١٥٤).

وإذا لم يتعلم المجتمع أو المنظمة أو الفرد الطريق الذي لابد أن يشقه في التعامل مع هذه المشكلات، فسينتج عن ذلك أوضاع مَرَضية عديدة من ضمنها العزلة والحرمان الاقتصادي. والمعيار في ذلك:

> [....] أن نتائج عمليات التعليم المناسبة المتطورة سوف تجد طريقها في التقاليد الثقافية وفي الرؤى العالمية وفي الأنظمة التفسيرية للمجتمع في شكل معرفة تجريبية وآراء عملية أخلاقية حيث إنها تمثل نوعا من الإدراك المحتمل الذي يمكن البناء عليه [.....] (ماكارثي MacCarthy، ١٩٨٤: ٢٥٤-٢٥٥).

ولا ينتج عن ذلك تعارض بين النتائج المختلفة لهذه العمليات على مستوى ظروف المنافسة. وهنا نعود إلى النقاط التي عرضناها فيما سبق حول المناخ العام والحياة والاستعمار. ففي التكنوقراطيات يتم وضع القرارات المتعلقة بـ "التعليم المناسب المتطور" طبقا لمعايير محددة. ما "له واقع" في الحياة الفعلية، ومخزون

المعلومات البشرية والقيم والأخلاق، والتي يجب أن يتم من خلال هياكل مؤسسية لتبادل المعلومات والتي قد تكون معادية لرسالتها. وسوف تتصارع المبادرات الجديدة على الأقل إذا لم تتوافق مع المعايير التي تفرضها تلك المصالح المطلقة. وعلى الرغم من استخفاف التكنوقراطيات بعمليات صناعة القرارات الديمقراطية الحقيقية نظرا لأنها "غير فعالة" أو غير مستقرة، يوضح مينتزبرج (١٩٨٩: ٣٤١) أن الكراهية التكنوقراطية لتلك العمليات لا تتوقف عند كونها حالة لا يمكن التحكم بها (Blaug, 1999: 131-157). وبإتاحة الموارد فقط لتلك المبادرات والمؤسسات التي تتوافق مع معايير الفلسفة الوضعية للأهلية مثل الهياكل التنظيمية الرسمية وخطط الميزانية والمتحدثين الرسميين، تضمن التكنوقراطية أن هؤلاء الذين يعارضونها يقومون بذلك بشكل جيد باتخاذهم توجها استراتيجيا رسميا أيا كان نوعه. فإذا كانت معايير الفلسفة الوضعية فاسدة وخالية من الأهداف الديمقراطية، فهل من الممكن استخدام المنهجية التفسيرية لدعمها؟ لم تتعرض المناقشات الحديثة إلى شيء من ذلك، ويرجع ذلك لعدم قبول المنهجية التفسيرية لأي معايير للأهلية. وفي أفضل الأحوال، تكون مبادرات هذه الطريقة سريعة الزوال وترجع أسباب زوالها سريعا إلى النظام بسبب الصعوبات في إقامة أشكال مؤسسية من الممكن أن تُفَعِّل الحرية والاختيار الشخصي- (Blaug, 1999).

ذهب هابرماس إلى أنه من الممكن التوصل إلى المعيار المطبق عالميا الذي يمكن من خلاله صنع قرارات صحيحة سياسيا وأخلاقيا في أي موقف من خلال الالتزام بمبادئ *العقلانية الاتصالية*. " وفقط إذا كان هناك توزيع متكافئ للفرص بين كافة المشاركين للاختيار والتنفيذ، لا تسبب أفعال الكلام التي تشكل بنية الاتصال ذاتها أية قيود " "هابرماس، ١٩٩٨: ٢٠٠١". ولا يتم تحديد النشاط الشرعي من الناحية الديمقراطية

والأخلاقية من خلال المبادئ المجردة فحسب، سواء تم تشكيل هذه المبادئ بشكل علمي أم لا، ولكن يتم تحديده والتوصل إليها من خلال الإجراءات المتبعة عبر "الممارسة الاتصالية اليومية" (Habermas, 1994:101; McCarthy,1984:351). لذلك تتمثل العقلانية الاتصالية في الفعل الاتصالي (Habermas, 1987) الذي يتم توجيهه نحو الإنتاج المشترك للمصادر المعلوماتية للحياة، على النقيض من الاستعمار الاستراتيجي لمصادر المعلومات. وهنا يجب أن يحظى كل المتأثرين بقرارما بفرصة المشاركة في الجدال والحوار حول هذا القرار ويتطلب تفعيل ذلك على الأقل حرية الحصول على المعلومات وحرية المشاركة ولا يكون هناك محل للتشويه[١٥].

ما معنى القدرة على الفعل الاتصالي؟ ذهب بليج (١٩٩٦: ٦٧-٦٩) إلى أن المشاركين في أي منظمة أو مجتمع، والذين يرغبون في الحفاظ على البنية الديمقراطية الاستشارية في حاجة إلى دليل إرشادي، نظراً لأن التبادل بين الديمقراطية والكفاءة ينسف على الأقل وجودهم المستمر كديمقراطيين. فما هي المهارات العملية المطلوبة إذا أردنا إبطال استعمار الحياة؟ قد يساعد التفكير في هذه القضايا في بناء تعريف نقدي للاستخدام "الفاعل" للمعلومات.

ونظريات هابرماس يدعمها التحقيق في الأسس العقلانية للمحادثة، على العكس من مؤيدي ما بعد البنيوية. إذ نجد أن هابر ماس لم يضع منهجية "تمرير أي شيء في الحوار" لكون جميع الأسس موضوعية وفردية. فبالعكس من ذلك فكل أفعال الكلام لها حجج ذات صلاحية عالمية (Habermas, 1984:17). فما الشيء الذي يجعل الكلام صالحا، سواء أكانت كلمة مفردة أو مستنداً نصياً طويلاً؟ وما الخصائص

---

(١٥) للمزيد من المعلومات حول المقصود بنظريات هابرماس للتوظيف الفعلي للمنتديات الديمقراطية، راجع ما كتبه بليج (١٩٩٩)

التي يحتويها النص والتي تشجع المستمعين أو القراء على تفسيرها والمساهمة بشكل مفيد في النقاش؟ بالطبع يجب أن يسهل فهم الكلام وأن يكون صحيحا من الناحية اللغوية إضافة إلى ادعاءات المتحدثين أن ما يقولونه حقيقي وأنه تم التعبير عن نواياهم بشكل حقيقي وأن يكون الكلام مناسبا للسياق المحدد (Habermas, 1991b:58 and 63; McCarthy, 1984:280; Blaug, 1999:7-11). وإذا لم تتحقق هذه الشروط، أو بمعنى آخر إذا كان المتحدث يكذب و/ أو يخدع المستمع و/ أو أن ما يقوله معارض لنواياه و/ أو إذا كان غير مناسب، تكون المعلومات التي تم توصيلها من خلال الكلام مشوهة نوعا ما. حيث يحتاج المتحدثون المهرة الذين يقومون بالتواصل إلى القدرة على معرفة النواحي البلاغية والإقناع والادعاءات المشروعة وغير المشروعة كما أنهم يحتاجون إلى الحصول على المعلومات الغير مشوهة والحقيقية التي يستطيعون أن يبنوا عليها إسهاماتهم في النقاش كما أنهم بحاجة إلى التمتع بمستوى من التسامح مع من يختلف معهم. فإذا تمكن المشاركون من عرض هذه المهارات والخصائص فسوف يساعد ذلك في جعل التشاور أكثر قابلية للتأييد دون تمديد النقاش والفشل في التوصل إلى إجماع نهائي.

ذهب هابرماس إلى أن *القدرة على الاتصال* فاعلة على المستويين العام والمعين. فتحت المستوى المعين، يهتم المشاركون القادرون على الاتصال والخطابة بالادعاءات الخاصة بالأهلية بالنسبة لكلامهم وكلام الآخرين. أي، وبمعنى عام، يعمل المتحدثون في أعلى مراحل كولبيرج للتطور الأخلاقي " Kohlberg stages of moral development " وتكون أعمالهم موجهة نحو "المبادئ العامة للعدالة والتبادلية والمساواة في حقوق الإنسان واحترام كرامة البشر- كأفراد" (McCarthy, 1984:250-251; Kohlberg, 1971; Habermas, 1990: 150). ومن

الممكن اعتبار نتائج الفعل الاتصالي "فاعلة" إذا حافظت على التنوع دون تحطيم القدرة على اتخاذ تلك القرارات الديمقراطية مستقبلا (Blaug, 1999: 125-126).

لكن الديمقراطية التشاورية لا تعتبر شكلا تنظيمياً سهل الاستدامة، فهي قابلة للاضمحلال (Blaug, 1999:119). فالضغط على هذه الديمقراطية عادة يأتي من الخارج بشكل صريح نتيجة للقيود المالية والشرعية المفروضة عليها أو من خلال تشويه المعلومات المتوفرة والتوترات الداخلية في الشكل ذاته. وحتى يمكن دعم الديمقراطية التشاورية، لابد أن لا تقتصر على الالتزام بمحتوى القرارات ولكن بالبيئة التي يتم خلالها اتخاذ تلك القرارات. فما هي المصادر التي يتم اشتقاقها من البيئة/ الحياة[١٦] لتدعيم تلك القرارات؟ وهذا يدعونا لطرح أسئلة ليس حول الوسيلة فحسب بل والغايات أيضاً. حيث يحدث الانعكاس الذاتي فيما يتعلق بالافتراضات والقيم والأهداف ولا يقتصر على الطرق فحسب. وقد أطلق أرجريس Argyris (١٩٩٩) على ذلك *التعلم ثنائي الدائرة*، فهو ضروري حتى في المنظمات الضخمة لتمكينها من معرفة طريقها في حل المشكلات التي قد تنشأ بكثرة نتيجة للعوامل الخارجية وكذلك نتيجة افتراضاتها هي على حد سواء. ولا يجب قبول أي شيء من شأنه أن يقيد خيارات المشاركين مثل الخطط والإجراءات والبنية التحتية وما إلى ذلك على نحو متهور، ولكن يجب أن تصبح هذه الموضوعات محل نقاش لأنها لا تكون دائما مناسبة في مواقف بعينها. وبهذه الطريقة يتم تقليل اتخاذ القرار العاجل في ظروف متغيرة، ومن ثم يتم اتخاذ قرارات أفضل (Habermas, 1993).

---

(١٦) إن قضية كيفية اشتقاق المصادر وما هي المصادر التي يتم اشتقاقها من البيئة المادية لدعم عمل منظمة ما، تعد أيضا قضية ديمقراطية ولكنها لا تقع ضمن إطار النقاش في هذا الفصل.

وفي النهاية، يعد الفعل الاتصالي هو تصور هابرماس، من أن المناخ العام السياسي الشامل والفاعل يكمن في المستقبل وليس الماضي (هولابHolub ١٩٩١: ١٥). حيث أصبح من الممكن الاحتجاج بأن يكون هدف تعليم محو الأمية المعلوماتية عبارة عن مساعدة الطلاب ليصبحوا مؤهلين للتواصل وأن يكونوا ممثلين لديهم انعكاس ذاتي حتى يمكنهم المشاركة بفاعلية في هذا الإدراك.

تعليم محو الأمية المعلوماتية النقدية والتحديات التي يواجهها

تقترح نظريات هابرماس أن المعلومات والتعلُّم والديمقراطية تعتمد على بعضها البعض. فكل هذه المصطلحات تشترك في كونها تجريبية وليست نظرية ويتم تطبيقها في المواقف التواصلية اليومية. ومن الممكن أن تظهر هذه المواقف في أي مكان وليست قاصرة على أماكن محددة في أوقات محددة. ومع ذلك يعني وجود استعمار ما أن فرص الحصول على المعلومات والتعلُّم[١٧] والديمقراطية محدودة أو متراجعة أو تخضع لتحكم الغير ونتيجة لذلك يكون لتلك التراجعات أثر تراكمي على جودة المصادر المعلوماتية للمجتمع.

وتطلب التكنوقراطيات من الناس أن يكون لديهم استقلالية في الوصول لتلك المصادر. فالمهارات المطلوبة لمشاركة البيانات المتراكمة لا يمكن المخاطرة بها بالكامل. حيث لاحظ روبرت ريتش، العضو السابق في حكومة كلينتون أن "التفكير النقدي يعتبر سمة رئيسية للاقتصاد الجديد" (تم اقتباسها من زيلار ٢٠٠٥: ٣).

---

(١٧) تماشيا مع النقاط التي أثيرت بالفعل حول أنّ توسيع المشاركة يقود إلى تدني الجودة، ذهب نوبل (٢٠٠٢) إلى وجوب تحديد الفرق بين التعليم (والذي يكون فيه تفويض بشكل ذكي ويتم فيه إدارة الطالب ويكون نقدي الطبيعة) وبين التدريب (يكون من خلال المدرس وتقوده المنظمة واستراتيجي ويتم من خلال طرق فلسفية وضعية). ومن هذا المنظور، يعتبر توسيع المشاركة بمثابة حصول متزايد على البرامج التدريبية التي تحولت إلى سلعة ولكن ليس الوصول إلى التعليم في حد ذاته.

فالتكنوقراطيات بحاجة إلى الابتكار على الرغم من كفاحها من أجل الحث عليه أو تقنع نفسها باستيعاب (شراء، الاستيلاء، الادعاء) الابتكارات الناتجة في مكان آخر (Mimtzberg, 1989). وتعتبر تلك المهارات ضرورية بشكل كبير من وجهة النظر النقدية، حيث ذهبت بصيرة فوريستر إلى القول:

ففي كلتا الحالتين، عند استدعاء الحجج الواقعية (الحقيقة)، والمعيارية (الشرعية)، نجد أن المواطنين يتجاوزون سياقات تفاعلاتهم الحالية ويسعون إلى محادثات حرة حول معرفة وتعلم مدى صلاحية الدعاوى الغير أكيدة. وحيث لا يكون هناك أي طريق للمواطنين للوصول إلى تلك الحوارات، سيكتشف المحللون أنه لا التعليم التقني أو الاجتماعي هو منبع فحص واختبار وتقييم وتهذيب الأنماط المستمرة للتفاعل وطرح الحجج والدعاوى بل مكائد السياسة، فهي الوحيدة القادرة على ذلك في بيئة من ذلك الشكل. فدون الإمكانات المؤسساتية للتعليم، سيكون المواطنون جهلاء بدلا من أن يكونوا واسعي الاطلاع وتابعين بدلا من أن يكونوا أصحاب سلطة ومتشائمين بدلا من أن يكونوا متعاونين ومرتبكين وأصحاب أفكار مشوشة بدلا من أن يكون لديهم الوعي الذي يدركون به القضايا التي تؤثر على حياتهم. (فورستر Forester ١٩٨٥: ٢٧٣).

ولكن البرامج التعليمية التكنوقراطية "التي تناسب الجميع" مثل الرخصة الأوروبية لقيادة الحاسوب، موجهة صوب اتجاه معاكس تماما (Young, 1990:109). وربما يستمر ظهور الاستجابات الإبداعية ولكن الفضل يرجع لاستجابة المجتمع لتلك البرامج لا نتيجة لها. وفي جميع الحالات، سوف يكون من الأحرى أن توجه التكنوقراطية تلك الطاقات الإبداعية وتحولها إلى منتجات واستراتيجيات وتقنيات جديدة بدلا من توظيفها في خدمة الأهداف والقيم والهياكل التنظيمية للتكنوقراطية.

وإذا لم يشتمل تعليم محو الأمية المعلوماتية على بعض العناصر التقنية سيهمل قطعاً (Eshet-Alkalai, 2004) حيث تعتبر تقنية الاتصالات والمعلومات رغم كل ما

يقال عنها، جزءاً من المشكلة، وتعد من الأدوات القوية لإدارة وتقييم المعلومات المتراكمة. لكن الافتراضات والقيم والأهداف وراء التقنية ذاتها وفي الحجج التي تسوقها، تحتاج إلى توضيح من خلال عملية بحث نقدي ذاتي. فعلى سبيل المثال، يوضح (شيكر Shaker : ٢٠٠٦) أن الفاعلية التي ندركها من خلال المحرك البحث جوجل ناتجة عن نجاحها المالى المعلن مثله في ذلك مثل أي منتج آخر. فما هي عوامل التشويه الأخرى المندمجة تاريخيا في التقنيات التي يجب أن نستخدمها للوصول للمعلومات وتقييمها واختيارها وتحليلها وإنتاجها؟ وما هي المبادئ الاجتماعية الجديدة أو المتبناة التي نحتاجها للعمل بفاعلية في مجتمع المعلومات (Reffell and Whitworth, 2002:433-434) إذا كان من الواجب تجنب انتهاك ادعاءاتنا الشرعية الخاصة؟ فما هي الفرضيات التي يعتمد عليها بحثنا عن المعلومات؟ ما هي جوانب التشويه الاتصالية التي من الممكن أن تتضح في تعلُّم محو الأمية المعلوماتية ذاته؟

شكك علم أصول التدريس النقدي أكثر في تعليم مهارات تقنية الاتصالات والمعلومات. وعلى أقل تقدير، يقر أيضا بأن الطلاب في أي مراحل عمرية يدخلون القاعات التعليمية وهم محملون ليس فقط بآرائهم المتنوعة ولكن بالبنيات الإدراكية (الصور العقلية التي تتشكل عنها الآراء) والتي تشوهت بفعل المجتمع التكنوقراطي والتجارب التكنوقراطية التعليمية السابقة (شور Shor ١٩٩٦). ومع ذلك فقد تطرق يونج إلى طرق المعلمين النقديين من أمثال شور والذي يرى أن الطريقة المثلى لحل هذه التناقضات تكمن في مهاجمة وتقويض المؤسسات التي تهتم بآراء وفكر الطلاب. ويتخوف من أن يتسبب هذا في الاستياء والمزيد من الأزمات وقد لا يعمل على تنوير الطلاب (Young, 1990:71). ويقترح يونج بدلا من ذلك وجوب أن يكون دور

المعلم هو مساعدة الطلاب في تأسيس بنية جديدة وليس مجرد هدم للبنى السابقة ولكن عبر الإبداع. لذلك يتم دراسة الإنتاج العالمي المستمر بطريقة مباشرة.

وإذا كان عدم الاهتمام بطرق التدريس فيه إسقاط لتعريف جمعية المكتبات البحثية والجامعية، فقد اقترح يونج في حجته عنصرا آخر هاما في محو الأمية المعلوماتية النقدية وهو ما يسمى بإنتاج المعلومات. وجرت دراسة ذلك بشكل متكرر في أدبيات محو الأمية المعلوماتية، وربما يرجع ذلك إلى نقد محو الأمية المعلوماتية الضمني لتراكم البيانات (Whitworth, 2005). وعندما يكون الاهتمام منصبا على تنقيح وتقليل المعلومات، قد يبدو من غير الحكمة إعلان أهمية إنتاجها في الوقت ذاته. على الرغم من أن الجانبين مكملان لبعضهما، لا يجب على الطلاب أو المعلمين اتخاذ موقف سلبي تجاه تدفق المعلومات، بل أن يتوقعوا دائماً أن ذلك يخدم الأهداف التي يسعون لتحقيقها. فبدلا من ذلك، يجب أن يكون هدف كلتا المجموعتين هو *"المشاركة* في انطلاق وسائل إعلامية جديدة وليس فقط المشاهدة من خلف الكواليس..... ويمكننا أن نقول بأنهم هم المسئولون عن ذلك." (جونتليتGauntlett ٢٠٠٠: ٤). فإنتاج المعلومات يجعل الطالب يتحول من مجرد مستمع إلى مشارك في التفاعل والتواصل. وهذا هو ما يطلق عليه فريري مساعدة المتعلمين في التعبير عن آرائهم وهو موضوع رئيسي يحظى بتأييد من أندريتا (٢٠٠٦).

ومرة أخرى نقول إن هذا ليس مجرد تدعيم للمنظور الراديكالي من أجل المنظور الراديكالي ذاته. فدون التركيز على الإنتاج، لا يمكن أن تلبي محو الأمية المعلوماتية الحجج الاقتصادية والإستراتيجية التي قدمتها. وتعتبر عملية خلق وتشكيل المعلومات شيئاً رئيساً لاقتصاد المعلومات الجديد على الرغم من أن الممارسة الضعيفة في إنتاج المعلومات ذات الجودة تضيف إلى التراكم الكبير في المعلومات:

حتى في الإصلاحات الإستراتيجية يسبب هذا ضياعا وتكون النتيجة الحاجة إلى محاولات أكثر صعوبة لجذب انتباه المستهلكين. ولاحظ شينك (١٠٢:١٩٩٧) أن ذلك أصبح "حلقة مفرغة". وحتى الآن لا يدل محو الأمية على مجرد القدرة على القراءة (بشكل نقدي) فحسب ولكن الكتابة بنفس الدرجة من المعايير (النقدية) (Whitworth, 2005) وليس مجرد الاستماع ولكن التحدث بأسلوب كفؤ في التواصل. ولا تعتبر عملية إنتاج المعلومات مجرد الحصول على المعلومات التي ينتجها الآخرون، ولكن إحدى خصائص المواطن الفاعل وتعتبر نقطة مواجهة للاستعمار المستمر للعالم بالمال والنفوذ.

لذلك نجد أن مناهج محو الأمية المعلوماتية النقدية لا تتطرق إلى تدريس مجرد للعمليات المحددة في تعريف جمعية المكتبات البحثية والجامعية فحسب ولكن أيضا إلى الظروف الاجتماعية والافتراضات الكامنة وراء كل بحث عن المعلومات. ويمكن تعريف "الاستخدام الفاعل" للمعلومات على أنه ذلك الاستخدام الذي لا يضر بالقدرة المستقبلية على التفاعل بطرق ذات كفاءة في التواصل بين أفراد المجتمع.

وما نحتاج إلى إدراكه يتمثل في نواحي القصور في فكرة التصميم في الفلسفة الوضعية وهذا يشمل تصميم المناهج النقدية (Reffell and Whitworth, 2002:434). وطالما واجه السياسيون الأكاديميون صعوبات في تفعيل أفكار هابرماس. بمعنى آخر، واجهوا صعوبات في ترجمة تحليلاته النقدية للقوانين السياسية إلى إرشادات للتوظيف الفعال للمنتديات الديمقراطية التشاورية من "المثالية" إلى "الواقعية" (Blaug, 1999). فمن هو صاحب فكرة هذا التصميم "الجيد"؟. أثبتت أنه لا يمكن لمتعلمي محو الأمية المعلوماتية النقدية أن يتصوروا بقناعة أن كافة فلسفات واستراتيجيات تعليم محو الأمية المعلوماتية خالية من نزعات استعمارية. ونحن في

حاجة إلى الاهتمام النقدي الذاتي بالافتراضات التي تضع أساس استراتيجيات تعليم محو الأمية المعلوماتية كما هو الحال لأي منهج تعليمي آخر (كار وكيميس Carr and Kemmis ١٩٨٦).

في هذا الصدد يجب أن لا ننظر إلى القدرات التواصلية ومن ثم محو الأمية المعلوماتية على أنها "مؤهل" يمكن للشخص أن يكتسبها. وهذا يعني استعمارها لأنها ببساطة تلغي معيار الوصول إلى المناخ العام أو أطر مكوناته. كما لا يمكن وضع معايير لقياس معدل الأداء بنفس طريقة الرخصة الأوروبية لقيادة الحاسوب أو القواعد العلمية للكفاءة على الرغم من أن المعلومات المؤسساتية قد تكون مفيدة كدليل في الممارسة (جراتش ليندور وبراون Gratch-Lindauer and Brown ٢٠٠٤ كقضية هامة هنا). كما لا يجب أن يلقى تعليم محو الأمية المعلوماتية على كاهل جماعة مهنية معينة مثل أمناء المكتبات. فقد يبدو الاستشهاد التالي ساذجاً نوعا ما، ولكن من الواجب أن لا يترك ليمر دونما نقد:

> قبل أن يحل مصطلح *محو الأمية المعلوماتية* في الساحة كما هو سائد اليوم، كانت *"تعليمات المكتبة"* أو *"تعليمات البيبليوغرافيا"* هي المصلح الذي يوفره أمناء المكتبات. (جاكوبسون Jacobson ٢٠٠٤: ١٣٨).

قد يكون لأمناء المكتبات نقطة الانطلاق في البدء من بين المجموعات المهنية الأخرى بسبب معرفتهم التقنية بمعالجة المعلومات وأيضا بسبب القيم المهنية الأخلاقية التي ترسخت لديهم من خلال إدراكهم المهني مثل المساواة وحرية الوصول إلى المعلومات. فمن الممكن أن يعمل أمناء المكتبات كعناصر تسهيل لتعليم محو الأمية المعلوماتية. لكن محو الأمية المعلوماتية النقدية ليس موضوعا فرديا يترك تقديمه إلى مجموعات مهنية معينة. فالمهارات المطلوبة ذات سمات إدراكية عديدة

تعمل على تعريف ظروف المحادثة وليس محتواها. وهذا يعني أن محو الأمية المعلوماتية النقدية تكتنفها معوقات هيكلية مختلفة، مما يساعد في تفسير التحديات التي تواجهها في البيئة التعليمية المعاصرة، وقد أشرنا إلى ذلك في تعليق فانيفار بوش في الصفحات السابقة. فالبحث أو التدريس متعدد الاختصاصات يكون غير مرغوب فكريا نتيجة لانفصال الهياكل التنظيمية التي ينتج عنها انفصال المعرفة ذاتها. وتتكون الجدران العازلة في اللغة الاصطلاحية والكلمات والمبادئ المنهجية وغيرها. فالثقافات الفرعية يمكن أن تظهر في أي مؤسسة (ترنر ١٩٧١) ويتسم القطاع التعليمي وخصوصا التعليم العالي بالأساليب التنظيمية المشتتة التي يكون بها الانقسام حادا فيما يتعلق بالمعاني (بنسون وهاركافي Benson and Harkavy ٢٠٠٢). وقد يواجه محو الأمية المعلوماتية فجوات مؤسساتية، وبشكل عام ينتج عنه نقص في الموارد المتاحة لمحو الأمية المعلوماتية. وتكافح الإجراءات المؤسساتية لتخصيص الموارد من أجل العمل على إيجاد شيء ما ثابت وموثوق يمكن العمل به. فما الجهة التي يجب أن تكون معنية بمثل هذا التخصيص؟ وكيف يمكن قياس الأداء إذا لم يتم ذلك من خلال المعايير الوضعية؟ كيف يكون دور معايير المسائلة مثل تسجيلات RAE على المستوى الجماعي أو معايير HERA على المستوى الفردي من خلال التحليلات التقييمية والوفاء بتلك المعايير من خلال الاستثمار المؤسسي والشخصي في محو الأمية المعلوماتية؟ ونتيجة لذلك قد يكون هناك عداء مؤسسي تجاه ممارسي محو الأمية المعلوماتية النقدية. فأي مبادرة لا يتم اعتبارها مساهمة في الأهداف التكنوقراطية التنظيمية مساهمة مباشرة (أو من خلال معيار المساءلة أو المباشرة أو غير المباشرة) مهما كانت أهميتها لممارسة الديمقراطية النقدية، فسوف تدور الشكوك حول أمرها. فعلى المستوى الأكثر عمقا لا يزال هناك تحد لادعاءات الصلاحية في أي منهج يقدم نوعا ما من التسليح المعرفي

يستطيع الأفراد من خلاله إدخال طابعه على موقفهم التنظيمي، وينتهي بتغير حياتهم يتم اعتباره على أنه مشكوك في صلاحيته وتمويله وحالته (Young, 1990:53). حيث أظهرت تجربة أندريتا (٢٠٠٥ و ٢٠٠٦) كيف يمكن نبذ محو الأمية المعلوماتية من قبل التعليم المؤسساتي واستراتيجيات التدريس.

يحتاج مجتمع تعليم محو الأمية المعلوماتية النقدية الاهتمام بالنقد الذاتي لمثل القيود الواردة أعلاه. فمن غير المحتمل أن يتم توجيه عملية البحث النقدي الذاتي في حد ذاتها نحو أجندات العمل التكنوقراطية التي يحددها المديرون والممولون ومدققو الحسابات من خارج المؤسسات ومصممو البنيات التحتية التقنية وغيرهم، ومن الأحرى أن تظهر تلك العمليات كاستجابة لهم:

> من أجل العمل على تحقيق قدر كبير من التحكم في العملية التاريخية لابد أن نتعلم فهم طبيعة التناقضات التي نواجهها في أي فترة زمنية، كما يجب أن نؤسس لعمليات التفكير بتلك الانتقادات بدلا من أن نؤسس للحماية ضد التغيير الذي يؤدي في النهاية إلى معاناة كبيرة مثل السدود سيئة البنية التي تنفجر في نهاية الأمر لتسبب معاناة كبيرة.(Young, 1990:27).

فتكلفة عدم التأسيس لتلك الأبحاث قد تكون أعلى من التكلفة الفعلية الحالية. كما أن أحد احتمالات الخروج من تلك المواقف نادى بها منظمو مجتمع محو الأمية المعلوماتية المقترح للممارسة[١٨] (وينجار Wenger ١٩٩٨). حيث إن مثل تلك المبادرة، بكل ما يمكن أن تواجهه من العداء المؤسسي المذكور أعلاه، خطوة ضرورية لابد من اتخاذها، إلى جانب اتباع طريقة تدريس نقدي إذا كان يراد لمحو الأمية المعلوماتية حقا أن يرتبط بالتعليم.

---

(١٨) راجع http://www.staffs.ac.uk/infolitconf/ بتاريخ في ٢٨ يونيو ٢٠٠٦

خاتمة

رغم الفوائد الجلية لمحو الأمية المعلوماتية في التعليم الفردي والمجتمعي والتي تعد هامة جدا، إلا أنه قد يبدو غريبا أن تستمر العقبات التي تواجه مشروع محو الأمية المعلوماتية. ومن خلال استعراض هذا الفصل لما تقدمه النظرية الاجتماعية بشأن توظيف القدرات الاتصالية للحياة اليومية، سعى هذا الفصل جاهداً لبيان أسباب سيادة هذا الوضع الذي تمن فيه التحديات.

كما أتاحت النظرية النقدية، لمعلمي محو الأمية المعلوماتية، موقفا لاتخاذه حتى يتسنى لهم تسهيل عملية التغيير من خلاله. فمعظم التغيير ليس ثورياً، لكنه يتطور تدريجيا كرد فعل لجهود المجتمعات الساعية لتجديد نفسها والتكيف مع التغيرات الأخرى حولها. فهي مهمة ماهرة تحتاج لاهتمام كبير. فالتنبؤ بمحو أمية معلوماتية نقدية كظهور عملي للعمل الاتصالي لن يقلل من التحديات التي تواجهها، لكنه ربما يعمل على إلقاء المزيد من التركيز على طبيعة تلك المعوقات. وفي ذلك يقول وايت "لقد قامت عملية الحداثة بتوسيع الحد الذي يمكن للأفراد من خلاله اختبار المبادئ التي يتبعونها وفقا للمعايير التي تعلموها، حيث إنهم باتوا مؤهلين اتصاليا"(٤-١٩٨٨:٤٣).حيث فرض المجتمع المعلوماتي تحديات جديدة على المتعلمين، لكنها أيضا تُعد فرصا جديدة، طالما أن معلمي محو الأمية المعلوماتية يدركون أن هدفهم يرتبط ارتباطا وثيقا بأسس علم الاجتماع النقدي.

المراجع

Alexander, J. (1991) Habermas and Critical Theory: beyond the Marxian dilemma? In Honneth, A. and Joas, H. (eds) *Communicative action: essays on Jürgen habermas's The theory of communicative action.* Cambridge: Polity: 49-65.

Andretta, S. (2005) *Information literacy: empowering the learner against all odds.* Paper presented at the LILAC Conference, 4-6 April 2005, Imperial College, London. [Online] Tangentium, 2(2) may 2005. Available at: http://www.tangentium.org/may05/feature3.html (Accessed: 12 November 2005).

Andretta, S. (2006) Information literacy: the new "pedagogy of the question", in Walton, G. and Pope, A. (eds) *Information literacy: recognizing the need.* Chandos Publishing: Oxford: 13-21.

Arendt, H. (1958) *The Human condition.* Chicago: University of Chicago Press.

Argyris, C. (1999) *On organizational learning.* 2nd ed. Oxford: Blackwell.

Association of College and Research Libraries (2000) *Information literacy competency standards for higher education: standards, performance indicators and outcomes,* Chicago, ACRL. http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html (Accessed: 9 November 2005).

Augoustinos, M. and walker, I. (1996) *Social cognition.* London: Sage.

Bakhtin, M. (1986) *Speech genres and other essays.* Austin: University of Texas Press.

Beck, U. (1992) *Risk society: towards a new modernity.* London: Sage.

Benson, L. and Harkavy, I. (2002) Saving the soul of the university: what is to be done? In Robins, k. and Webster, F. (eds) *The Virtual university?: knowledge, markets and management,* Oxford, Oxford University Press: 169-209.

Berge, Z. L. and Collins, M. p. (1995) *Computer-mediated communication and the online classroom.* Cresskill NJ: Hampton Press.

Best, S. and Kellner, D. (1991) *Postmodern theory: critical interrogations.* Basingstoke: Macmillan.

Blaug, R. (1996) New theories of discursive democracy: a user's guide. *Philosophy and social criticism,* 22(1): 49-80.

Blaug, R. (1999) *Democracy real and ideal: discourse ethics and radical politics.* Albany: SUNY Press.

Burrell, G. (1996) *Pandemonium: towards a retro-organization theory.* London: Sage.

Burrell, G. and Morgan, G. (1979) *Sociological paradigms and organizational analysis.* Aldershot: Gower.

Bush, V. (1945) As we may think. *Atlantic monthly,* July. [Onlin] Available at: http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush (Accessed: 9 November 2005).

Calhoun, C. (1992) Introduciton: Habermas and the public sphere, in Calhoun, C. (ed.) *Habermans and the public sphere.* Cambridge MA: MIT Press: 1-48.

Callinicos, A. (1989) *Against postmodernism: a Marxist critique.* Cambridge: Polity.

Capel, R. (1992) Social histories of computer education: missed opportunities? In Beynoun, J. and Mackay, H. (eds) *Technological literacy and the curriculum.* London: Falmer: 38/64.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: knowing through action research.* Geelong: Deakin University Press.

Checkland, P. (1999) *Soft systems methology: a 30-year retrospective.* Chichester: Wiley.

Cushman, M. (2005) Letter to The Guardian, October 10. [Online] Available at: http://www.guardian.co.uk/letters/story/0,,1588403,00.html (Accessed: 13 November 2005).

Deleuze and Guattari (1987) *A Thousand plateaus: capitalism and schizophrenia.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Eley, G. (1992) Nations, publics and political cultures: placing Habermas in the nineteenth century, in Calhoun, C. (ed.) *Habermas and the public sphere.* Cambridge MA: MIT Press 291-339.

Eshet-Alkalai, Y. (2004) Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia,* 13(1): 93-106.

Fay, B. (1975) *Social theory and political practice.* London: Allen and Unwin.

Forester, J. (1985) The Policy analysis – critical theory affair: Wildavsky and Habermas as bedfellows? In Forester, J. (ed.) *Critical theory and public life.* Cambridge MA: MIT Press.

Foucault, M. (1980) *Power/knowledge.* New York: Pantheon.

Fraser, M. (1992) Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy, in Calhoun, C. (ed.) *Habermas and the public sphere.* Cambridge MA: MIT Press: 109-142.

Garson, G. D. (2000) The role of information technology in quality education, in Garson, G. D. (ed.) *Social dimensions of information technology: issues for the new millennium.* London: Idea Group: 177-197.

Gauntlett, D. (2000) Web studies: A user's guide, in Gauntlett, D. (ed.) *Web studies: rewiring media studies for the digital age.* London, Arnold: 2-18.

Giddens, A. (1992) Labour and interaction, in Thompson, J. B. and Held, D. (eds) *Habermas: critical debates.* Basingstoke: Macmillan.

Gleick, J. (1987) *Chaos: making a new science.* London: Sphere.

Gratch-Lindauer, B. and Brown, A. (2004) Developing a tool to assess college students, in Rockman, L. (ed.) *Integrating information literacy into the higher education curriculum.* San Francisco: Jossey Bass: 165-206.

Habermas, J. (1962) *Struckturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft.* Berlin: Luchterhand.

Habermas, J. (1976) *Legitimation crisis.* London: Heinemann.

Habermas, J. (1984) *The Theory of communicative action volume I: Reason and the rationalization of society.* London: Heinemann.

Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative action volume 2: Lifeworld and system – a critique of functionalist reason.* Cambridge: Polity.

Habermas, J. (1989) *The Structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society.* Cambridge: Polity.

Habermas, J. (1990) *Moral consciousness and communicative action.* Cambridge: Polity.

Habermas, J. (1991a) *New conservation: cultural criticism and the historian's debate.* Cambridge: Polity.

Habermas, J. (1991b) *Communication and the evoluation of society.*

Habermas, J. (1992) Further reflections on the public sphere, in Calhoun, C. (ed.) *Habermas and the public sphere.* Cambridge MA: MIT Press: 421-461.

Habermas, J. (1993) *Justification and application.* Cambridge: Polity.

Habermas, J. (1994) *The Past as future.* Cambridge: Polity.

Habermas, J. (2001) *On the pragmatics of social interaction: preliminary studies in the theory of communicative action.* Cambridge MA: MIT Press.

Holub, R. C. (1991) *Jürgen Habermas: critic in the public sphere.* London: Routledge.

Horkheimer, M. and Adorno, T. (1972) *The diatectic of enlightenment.* New York: Sealbury.

Jacobson, T. E. (2004) Meeting information literacy needs in a research setting, in Rockman, I. (ed.) *Integrating information literacy into the higher education curriculum.* San Francisco: Jossey bass: 133-164.

Kemp, R. (1985) Planning, public hearings, and the politics of discourse, in Forester, J. (ed.) *Critical theory and public life.* Cambridge MA: MIT Press: 177-201.

Kohlberg, L. (1971) From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development, in Mischel, L. (ed.) *Cognitive development and epistemology.* London: Academic Press: 151-235.

Kolb, D. (1996) Discourse across links in Ess, C. (ed.) *Philosophical perspectives on computer-mediated communication.* Albany: SUNY Press: 15-26.

Langefors, B. (1970) Computer aplilcations in the 1970s: consequences for education from computer science to informatics, in Scheepmaker, B. and Zinn, K. L. (eds) *World conference on computer education 1970, papers of the 1st IFIP conference.* Groningen: I/29-I/33.

Lantz, A. and Brage, C. (2006) Towards a learning society – exploring the challenge of applied information literacy through reality-based scenarios, in Andretta, S. (ed.), *Italics,* 5(1). [Online]. Available at: http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss1.htm (Accessed: 16 January 2006).

Lin, H. (2000) Fluency with information technology. *Governemnt information quarterly,* 17(1): 69-76.

Luke, T.W. and White, S. K. (1985) Critical theory, the information revolution, and an ecological path to modernity, in Forester, J. (ed.) *Critical theory and public life.* Cambridge MA: MIT Press: 22-56.

Lyotard, F. (1984) *The Postmodern condition: a report on knowledge.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Machiavelli, N. (1979 [1531]) *The Discourses,* in Bondanella, P. and Musa, M. (eds) *The Portable Machiavelli*: 167-418.

Mackay, H. (1992) From computer literacy to technology literacy, in Beynon, J. and Mackay, H. (eds) *Technological literacy and the curriculum.* London: Falmer: 125-147.

MackKeogh, K. (2003) *Student perception of the use of ICTs in European education: report of a survey.* Dublin: Oscail.

Marcuse, H. (1964) *One-dimensional man,* Boston: Beacon Press.

Martin, A. (2003) Towards e-literacy in Martin, A. and Rader, H. (eds) *Information and IT liberacy enabling learning in the 21st century.* London: Facet: 3-23.

Martin, A. and Rader, H. (eds) (2003) *Information and IT literacy: enabling learning in the 21st century.* London: Facet.

McCarthy, T. (1984) *The Critical theory of Jürgen Habermas.* Cambridge: Polity Press.

Mintzberg, H. (1989) *Mintzberg on management.* New York: Macmillan.

Miyoshi, M. (2002) The University in the liberal arts college. *Science,* October 22: 396-402.

Noble, D. F. (2002). Rehearsal for the revolution, in Robins, K. and Webster, F. (eds) *The Virtual university? Knowledge, markets and management.* Oxford: Oxford University Press: 282-300.

Offe, C. (1984) Ungovernability: on the renaissance of conservative theories of crisis, in Habermas, J. (ed.) *Observations on The spiritual situation of the age'.* Cambridge MA: MIT Press: 67-88.

Outhwaite, W. (1996) *The Habermas reader.* Cambridge: Polity.

Polanyi (1966) *The Tacit dimension.* Garden City NY: Doubleday.

Reffell, P. and Whitworth, A. (2002) Information fluency: critically examining IT education. *New library world,* 102(11-12): 427-435.

Rheingold, H. (2000) *The Virtual community: homesteading on the electronic frontier.* Cambridge MA: MIT Press.

Schott, R. L. (1991) Administrative and organizational behavior: Some insights from cognitive psychology. *Administration and society,* 23(1): 54-73.

Schuler, D. and Namioka, A. (eds) (1993) *Participatory design: principles and practices.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Selwyn, N. (1998) What's in the box? Exploring learners' rejection of educational computing *Educational research and evaluation,* 4(3): 193-212.

Shaker, L. (2006) In Google we trust: information integrity in the digital age. *First Monday* 11/4, http://www.firstmonday.org/issues/issue11_4/shaker/index.html (Accessed 22nd June 2006).

Shenk, D. (1997) *Date smog: surviving he information glut.* San Francisco: HarperEdge.

Shor, I. (1996) *When students have power: negotiating authority in a crucial pedagogy.* Chicago: Chicago University Press.

Strati, A. (1999) *Organization and aesthetics.* London: Sage.

Suchman, L. (1987) *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication.* Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, F. W. (1911) *Principles of scientific management.* New York: Harper & Row.

Turner, B. A. (1971) *Exploring the industrial subculture.* Macmillan: Basingstoke.

Webster, F. (2002) *Theories of the information society.* Revised ed. London: Routledge.

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

White, S. K. (1988) *The Recent work of Jürgen Habermas: reason, justice and modernity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Whitworth, A. (2005) Who wants to learn web design anyway? Course design for student diversity in an ICT sub-discipline, *Italics* 4(2). [Online] Available at: http://www.ics.ltsn.ac.uk/pub/italics/vo14iss2.htm (Accessed: 10 November 2005).

Whitworth, A. (2007) Researching the cognitive cultures of elearning, in Andrews, R. and Haythornthwaite, C. (eds) *The Handbook of elearning research.* London: Sage.

Wittgenstein. L. (1958) *Philosophical investigations.* Blackwell: Oxford.

Young, R. E. (1990) *A Critical theory of education: Habermas and our children's future.* New York: Teachers College.

Zeller, T. (2005) Measuring literacy in a world gone digital. *New York times,* 17 January 2005. [Online] Available at: http://shulman.ucsur.pitt.edu/doc/Supplemental/ITFluency/MeasuringLiteracy.pdf (Accessed: 13 November 2005).