

آفاق تربوية متجددة

# التربيـة

## فـى عـالـم مـا بـعـد الـحـدـاثـة

تأليف: ستورات باركر • ترجمة: د. سامي محمد نصار

تقديم: د. حامد عمار



الدار المصرية اللبنانية

# آفاق تربوية متتجدة

2007

---

باركر، ستوارت.

التربية في عالم ما بعد الحداثة/تأليف ستوارت باركر، ترجمة دكتور سامي محمد نصار؛ تقديم دكتور حامد عمار. - ط 1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2007.

336 ص؛ 24 سم. - (آفاق تربوية متعددة)

تدمل 9-095-427-977

1- التربية- فلسفة.

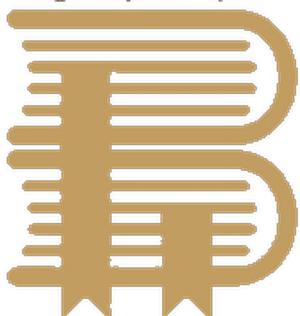
أ- نصار، سامي محمد (مترجم).

ب- عمار، حامد (مقدم).

ج- العنوان .370.1

رقم الإيداع : 23461 / 2006

شبكة كتب الشيعة



shiabooks.net  
mktba.net رابط بديل

## الدار المصرية اللبنانية

16 عبد الخالق ثروت - القاهرة .

تلفون: 23910250 + 202

فاكس: 23909618 + 202 - ص.ب 2022

E-mail:info@almasriah.com

[www.almasriah.com](http://www.almasriah.com)

رئيس مجلس الإدارة: محمد رشاد

الشرف الفني: محمد حجي

آفاق تربوية متعددة

رئيس هيئة التحرير

أ.د. حامد عمار

## جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة

الطبعة الأولى: ذو الحجة 1427هـ - يناير 2007م

جميع الحقوق محفوظة للدار المصرية اللبنانية، ولا يجوز.

بأي صورة من الصور، التوصيل، المباشر أو غير المباشر، الكلي أو الجزئي، لأي مما ورد في هذا المصنف، أو نسخه، أو تصويره، أو ترجمه أو تجويره أو الاقتباس منه، أو تجويره رقمياً أو تخزينه أو استرجاعه أو إتاحته عبر شبكة الإنترنت،

إلا بإذن كتابي مسبق من الدار.



آفاق تربوية متعددة

# التربية

## في عالم ما بعد الحداثة

تأليف

ستوارت باركر

ترجمة

د. سامي محمد نصار

أستاذ أصول التربية

عميد معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

تقديم

د. حامد عمار

2007

الدار المصرية اللبنانية



## الإهداء

"الشجاعة أخطر ما يلزم حارتنا"

كى لا نقضى العمر تحت الأقدام"

نجيب محفوظ (أولاد حارتنا)

"يجب أن يكون في كل ضيعة مجنون"

أمين معلوف، (صخرة طانيوس)



## آفاق تربوية متعددة

### لماذا هذه السلسلة؟

يسر الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة، أن تقوم بإصدار هذه السلسلة التربوية الرائدة كما يتضح من عنوانها، بإشراف أ.د. حامد مصطفى عمار الأستاذ بكلية التربية - جامعة عين شمس، وأ.د. حسن عبد الشافى مستشار التحرير العام، والأستاذ محمد رشاد المدير العام للدار، والأستاذ محمد حجى المشرف الفنى.

واللحن المميز لهذه السلسلة هو سعيها لنشر الجديد والمتعدد في الأدبيات التربوية من الخبرات العربية والأجنبية في مجال الدراسات الجامعية، كما تعنى كذلك بقضايا وزارة التربية والتعليم؛ خاصة تنمية المعارف والقدرات والكفاءات التدريسية لدى المعلمين في مختلف مراحل التعليم. وهى بذلك تستهدف إثراء الفكر التربوى، وتجديد المنظومة التعليمية، وتطوير الأداء في مختلف أبعاد العملية التعليمية.

وتضم مجالاتها المقترحة - على سبيل المثال - موضوعات فى أصول التربية والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس التعليمى والسياسات التعليمية والإدارة وتكنولوجيا التعليم إلى غير ذلك مما جرى العرف الأكاديمى على اصطناعه من تقسيمات متخصصة، أو دراسات بينية، أو منظور متكامل في المعالجة لبعض الموضوعات.

والسلسلة تحرص - كما يدل عنوانها - على أن تجوب موضوعاتها أهم قضايا القضاء التربوى فكرًا ورؤى، وفي التحام وتفاعل مع النظم التعليمية والجامعية واقعًا وممارسةً واستشرافًا مستقبلًا. وفي هذا المسعى تمتد الأفكار والخبرات والرؤى إلى مختلف الأقطار العربية من ماء الخليج إلى ماء المحيط؛ حتى يتبلور للتنمية العربية الشاملة رصيد تربوى محصه الفكر الناقد والخبرة العريضة والممارسة المتنوعة وتصور البدائل المستقبلية.

وترحب السلسلة بإسهامات مختلف الأجيال من أساتذة التربية العرب وغيرهم من أساتذة العلوم الاجتماعية في معالجاتهم لقضايا التربية والتعليم حتى تلتقي في إسهاماتهم العلمية حكمة القدامى واقتراحات الشباب ورصانة ما بينهما من الأساتذة، كذلك يسعدنا أن تحظى بكتابات غيرهم من الكتاب والخبراء المهمومين بقضايا التربية من ذوى النظر الثاقب والوعى الناقد والرأى الجسور.

وغاية السلسلة في نهاية المطاف هى تحريك ما قد أصاب العلوم التربوية والنفسية في مجالات كثيرة من أجواء راكرة واجترار في الفكر والممارسة. وقد كانت لذلك كله آثار وتداعيات أساسية في حيوية المنظومة التربوية وتجديدها مواجهة تحديات تعليم المستقبل.

وثقتنا وطيدة في أن هذه السلسلة سوف توفر زادًا خصبةً في تكوين المواطن العربي وتأصيل معارفه وثقافته ترسيحاً لجذورها؛ ونمّوا وامتداداً وتنوعاً لفروعها وأعصانها وثمراتها. ويقيناً الذي لا شك فيه أن على علماء التربية والعلوم الاجتماعية تقع مسئوليات جسام في إعداد وتكوين المواطن العربي بالمعرفة والفكر والخلق؛ لكي يرسى قواعد مجددة بجهده وعمله، ومن ثم يغدو قادرًا على الإنتاج المبدع والمتميز الذي يثرى حضارته والحضارات الإنسانية في مسيرة القرن الحادى والعشرين.

والله من وراء القصد ومن أمامه.....

الدار المصرية اللبنانية

# المحتويات

15	شكر وتقدير
17	قواعد
19	تقديم
31	مقدمة: عالم الـ (ما بعد... !!)
35	القسم الأول : المشهد المعاصر : التربية بين النظرية والتطبيق
37	الفصل الأول : افتتاحية
39	كتاب للقصص
42	الحبكة الفرعية والإضافات
43	قصة هذا الكتاب
49	الفصل الثاني : العقلانية - الفنية
51	التدبر
52	جدل الوسائل والغايات
53	الوضعية
57	المهنيون
58	هل يمكن أن يصبح التعليم مهنة ؟
63	الحاجة إلى تكينك
64	الصور المجازية للعقلانية - الفنية

65	شخصيات العقلانية - الفنية : المديرون والمعالجون
68	وأخيراً المفتشون (الموجهون)
72	هوماوش
	<b>الفصل الثالث : الواقعية</b>
76	الموضوعية
79	العلم والتقدم : التقارب والقابلية للقياس
83	الواقعية والإحالة
84	الصدق والمعنى
87	هوماوش
	<b>الفصل الرابع : فكرة التعليم التدبرى</b>
91	الملامح الرئيسية للتعليم التدبرى
94	تراث الآباء
96	قضية الغايات والقيم
96	عقلانية الغايات
98	قيم الممارسة التدبرية
99	الغايات تحدد طبيعة السياق
101	فردانية سياقات الممارسة
103	الانعكاسية
104	بحوث الفعل
104	البحث في سياقات متفردة
105	شروط بحوث الفعل : التغيير والتحسين
107	بحوث الفعل وبناء النظرية
108	المشكلة والإطار
110	التحرر

110	التحرر من التقاليد المعادية للعقلانية
113	التحرر من العقلانية - الفنية
114	الاستقلالية
114	الاستقلالية والعقل
115	الشخصوص
116	الاستدماج
118	معرفة الذات
120	الجماعة والتواصل
121	التفتح العقلي والتقديم
122	الجماعة الديمقراطية والموضوعية
125	"الزبون"
127	الهوامش

#### **الفصل الخامس : الأصول الفلسفية**

131	المفهوم المطلق للعقلانية
133	الموقف المثالي للقول
133	العقلانية كتدبر للإيديولوجيا
134	إزالة التشوهات
138	الاستراتيجية النقدية في الموقف المثالي للقول
139	السلطة المعيارية للموقف المثالي للقول
139	الطرح الترانسندنتالي (المفارق) الافتراض المسبق اللازم
142	الترااث الترانسندنتالي
144	شروط نجاح الطروحات الترانسندنتالية
145	الواقعية

## القسم الثاني : معاول التفكيك

### الفصل السادس : التفكيك : مناورات ما بعد الحداثة

155	التفكير والوقود
157	التفكير والقراءة
162	النص
164	تراتب المفاهيم
167	القلب والاستبدال
170	الكتابة والحضور
176	الإرجاء / الاختلاف
179	الأثر
185	المجاز
190	تعمد إساءة القراءة
192	التدليل
193	قيد الحذف
196	موقف
197	هوامش

### الفصل السابع : منطق التفكيك : التحول إلى ما بعد الحداثة

201	استقلالية اللغة
203	الاستقلالية اللغوية والموقف المثالي للقول
206	الواقعية والعقلانية والتدبر : إتباع القاعدة
208	شرط الموضوعية
209	قلب الصورة : ضد الواقعية
210	الكثرة والتعدد
212	اضطراب الواقع

215	الحاجة العميقـة إلى قرار
217	الواقعـية : الصامت يصور الـلامفهوم
218	شرط الثبات
219	الآلـة تنتـج رموز أفعالـها
220	استكمـال السلسلـة
222	شروط الاتساق اللغوـي الذاتـي
223	بطـ، وـفـلـ، وـوـينـسـتونـ تـشـرـشـلـ
225	الـلـغـةـ كـأـدـاـهـ
227	أشـكـالـ الفـهـمـ الذـاـقـ كـتـعـبـيرـاتـ عـامـةـ
229	سـطـحـيـةـ العـمـقـ
231	الـنـصـيـةـ
235	غيـابـ الحـضـورـ
237	صورـ مـجاـزـ التـدـبرـ
240	ميـتاـفيـزيـقاـ ماـ بـعـدـ الـحـدـاثـةـ : صـورـ المـجاـزـ الجـديـدـ
241	الـعـالـمـ مـلـكـناـ وـيـتـحدـثـ لـغـتـنـاـ
243	الـعـالـمـ مـتـعـدـدـ وـمـتـنـاقـضـ
246	الـعـالـمـ مـنـ صـنـعـنـاـ وـلـيـسـ مـنـ اـكـتـشـافـنـاـ
247	هـوـامـشـ
	<b>الفـصلـ الثـامـنـ : الشـكـ وـالـاسـتـقلـالـيـةـ : لـعـبـةـ التـفـكـيـكـ فـيـ أـعـماـقـ التـدـبرـ</b>
252	التـدـبرـ وـالـشـكـ وـالـتـسـاؤـلـ
252	التـفـتحـ العـقـلـىـ أـمـ غـيـابـ الـانـغـلـاقـ ؟
256	نـداءـ الطـبـيـعـةـ أـمـ اـتـفـاقـ عـامـ ؟
259	أـسـطـوـرـةـ الـاسـتـقلـالـيـةـ

260	الإخلاص الذاتي : ميتافيزيقا الحضور
263	أثر عدم الاضطراب
265	الاستقلالية كمعركة أدبية
266	خذ على سبيل المثال رؤية المنظر النقدي للواقع الاجتماعي
268	التكوين السردي للذات
275	هوماش
	<b>القسم الثالث : ما بعد الحداثة</b>
	<b>الفصل التاسع : التعليم التدبرى في عالم ما بعد الحداثة</b>
283	الإرجاء / الاختلاف ، والتشويه
285	إعادة نقش التدبر
286	المعلم مُفكِّكاً
289	المؤسسات التربوية في عصر ما بعد الحداثة
294	إعداد المعلم في عصر ما بعد الحداثة
298	الاستخدام الأدبي للنظرية
300	التعديديات التربوية
306	الحقد التوفيقى امداد
308	كوابيس النسبوية
311	تصميم أسلوب الحياة
313	الهوية من خلال الاختلاف
319	هوماش
321	بليوجرافيا
327	ثبت المصطلحات

## شكر وتقدير

---

أنقدم بالشكر إلى :

زوجتى فال بأكثر مما أستطيع قوله .

والدئ وهما يعرفان السبب

طلاب البكالوريوس، والماجستير بجامعة ساوث بانك، وبخاصة أولئك الذين اختاروا دراسة الفلسفة: بامم راي ، وكرييس كوستا .

إلى شونا مولن بمطبعة الجامعة المفتوحة .

أصدقاء عديدين ناقشت معهم هذه الأفكار: جاي وينر، سالي ميتتشل، آلان باكينسون، روجر جيبسون، كرييس سويت، ستوارت ديفال، جون وايت، بات وايت، تيري مور، ديفيد ومولي لوث، جورج لو، جون تيرنر، بيتر روى وبيتير جيلروى .

أثرهم واضح في كل صفحة .



## قواعد

---

الإشارات الواردة في الكتاب إلى أعمال فتجنشتاين تتبع قاعدة الإشارة إلى رقم القسم في كل عمل ، اللهم إلا إذا وردت إشارة إلى رقم الصفحة .

وقد استخدمت في هذا الكتاب الاختصارات التالية للإشارة إلى كتبه، على النحو التالي:

PI : Philosophical Investigations

OC : On Certainty

RFM : Remarks on the Foundations of Mathematics .

كما وردت الإشارات إلى ترجمة كيمب - سميث Kemp - Smith لكتاب كانط Critique of Pure Reason في الطبعتين A و B يتلوهما رقم الصفحة والتفاصيل الكاملة مذكورة في البليوجرافيا الواردة في نهاية هذا الكتاب .



## تقديم

### أ.د. حامد عمار

لا تعجب - أيها القارئ السمح - من أن أبسط لك شعوري، وقد انتهيت من قراءة هذا الكتاب سطراً سطراً... أذكر أنتي حين تناولت فطيرة البيتزا وملحقاتها أول مرة، غمرني إحساس بالنشوة التي هزت كياني لهذا الإبداع الغذائي المركب، وعبرت عن ذلك ببيت ساذج من الشعر:

#### أَبْعُدَ الْبَيْتِزَا وَالْمَرْزَّةَ

#### يَهْتَزُ مِنِ الْكِيَانِ هَرْزاً

وهكذا اهتز رصيدي الفكري اهتزازاً مختلطًا بالنشوة والإشباع، بعد قراءة هذا الكتاب، والذي اعتبرت أني عثرت فيه على كنز أو (لقيمة) ثمينة كما هو الحال حين يجد الفلاح المصري تحفة أثرية، وهو يحفر أساس غرفة جديدة يضيفها إلى بيته، ومن ثم يتطلع إلى إعادة بنيته حين تتح له أول فرصة ثم أنه كتاب مرجعى عمدة في فلسفة التربية، ومصدر هذا الاهتزاز عندي هو ما أجده مقارنة بما درسته الأكاديمية المتاحة فيما يسمى بمقرر (فلسفة التربية) التي تدرس في كليات التربية، أو حتى بالنسبة لمقررات الفلسفة في (الفكر الفلسفى) في كليات الآداب، أو حتى في دراسات (المنطق واللغويات) في مجال الأدب والنقد الأدبي. وهو نموذج مبدع لما ندعيه ونكرره من وحدة المعرفة وأهمية الدراسات البنائية، التي تتداخل فيها التخصصات الأكاديمية الفنية المنعزلة، أو في الدراسات العابرة للتخصصات بغية تطوير مناهج التعليم الجامعى، وما قبل الجامعى، وفي البحوث العلمية والاستقصاءات والتحاليل الميدانية.

وقد فضل المترجم، كما أشار في أحد الحواشى، استخدام لفظ (التعلم التدبرى) بدلاً من (التعليم التأملى) الشائع، فيما يقابلها بالإنجليزية في مصطلح Reflective وقد استحسن ترجمته؛ لأن (التأملى) يوحى بالاقتصار على الجانب الفكرى النظري، بينما (التدبرى) يتتجاوزه إلى جانب الفعل والتطبيق.

وتدور هذه الفلسفة ومنطقاتها وتوجهاتها نحو ما نجده في عنوان الكتاب باللغة الإنجليزية حول محور (التعلم التدبرى: في عام ما بعد الحادثة، مانيفستو للتعليم فيما بعد التحدث). ومؤلفه الأستاذ ستيفوارت باركر الذى يدرس فلسفة التربية في جامعة ساوث بانك فى إنجلترا، والذى يشارك في الجامعة البريطانية المفتوحة، وهى من أقدم وإن لم تكن أقدم الجامعات المفتوحة في العالم. وأجد من خبرتى أن هذه الجامعة بالذات تتميز في برامجها بقدر كبير من التحرر والتجدد في كتابات أساتذتها، مما لا تنسى به الجامعات التقليدية (المتأكدة) في نطاق التخصص وحدوده التقليدية. ولعل هذا الكتاب يمثل تلك الانطلاق، التي تسعى إلى التكامل واندماج الأبعاد المعرفية المتنوعة في معالجة رؤية، تقوم على ما سماه بـ (التعليم التدبرى في عام ما بعد الحادثة).

والكتاب سِفر فلسفى تربوى (بأوسع معانى التربية)، وهو فلسفى بما هو معرف عن الفلسفة بأنها تقييم ناقد لكل وقائع وأحداث الخبرة والتجربة في مجالات الوجود الإنساني وخصوصيته (أونتولوجى) أو حول مصادر المعرفة وطرق اكتسابها وخلقها والحكم على قضياتها، وما يتبعها من منطق يحكم معايير الصدق والخطأ Epistemology & Logic. هذا إلى جانب الأخلاق Ethics، وهى التى تعنى بمعايير الحياة الفاضلة Good Life) والاختيارات التي تحكمها، سواء من الخلق العام أو الخلق الشخصى؛ مما يدعم أو يتناقض مع مقومات الحياة الفاضلة. وقد تعددت أنواع الفلسفات في تصور هذه الأبعاد والعلاقات فيما بينها.

وفي معالجته لموضوعات التعليم التدبرى، يستعرض الكتاب علاقة كثير من

الفلسفات بهذا المحور في صورة متكاملة ومتداخلة، وإن تعرض لبعضها بالتفصيل نظراً لشيوухها وسيطرتها على ساحة التربية حاليًّا كالفلسفة الوضعية والواقعية، والبراجماتية، مع إلقاء الضوء بين الحين والآخر على دلالات المادية الجدلية (امايكروسي)، والوضعية المنطقية التحليلية، والعقلانية التنويرية، والمدرسة النقدية. وينهى مواقف هذه الفلسفات بفصل رائع عن معادل التفكير واستراتيجياته. واستناداً إلى هذه الطروحات الفلسفية، يستعين بها في تقييم ونقد مقوماتها بالنسبة لهدف التعليم التدبرى، في سياقات مجتمع ما بعد الحداثة.

ويرى المؤلف أن التربية قد تسيَّدتها حبكة من فلسفة الوضعية واقتضاءاتها، وهي الفلسفة التي تلتزم بما يعرف بسمات الموضوعية، والعقلانية الفنية، والتنوير، والتقدم، والتركيز على الأساليب والطائق التي تؤدي إلى الكفاية والمهارة، مستخدمة في معظم الحالات التفكير الخطى والقياس. وتقوم هذه الفلسفة الوضعية التي تحضنها معظم أنظمة التعليم على افتراض أن الظواهر الاجتماعية والسياسية والأخلاقية عليها أن تبني في مقدماتها ومنطلقاتها وأساليبها صياغات العلوم الطبيعية ومناهجها التجريبية والاستقرائية. ومن خلال منهجها التجزئي للظواهر الاجتماعية في معطيات محددة، وتجاهل ما لا يخضع للتحليل والقياس من مركبات تلك الظواهر، تبني التعميمات العلمية التي تحكم علاقة السبب والنتيجة بين تلك الظواهر، ومن ثم تتخذ قداسته القوانين وإمكانات تطبيقها في جميع الحالات. ولهذا وجب استخدامها من قبل المعلم أو التربوي أو الخبير في ممارسة أي نشاط مجتمعي، متسلحةً بها على أنها تمثل العقلانية الفنية Technical Rationality، التي يقتضيها العلم الاجتماعي التربوى.

وهذه العقلانية الفنية هي غير العقلانية الاجتماعية التي يلتحم فيها تفسير الظواهر الاجتماعية بما فيها عالم التربية بخصوصيات الزمان والمكان والثقافة البيئية، ولا تختزل المسائل في ظواهر محددة يمكن قياسها أو ملاحظتها أو في مصطلحات وموافق إجرائية جزئية يتم افتراضها. كذلك يشيع الاعتقاد بأن هذا التفكير

(العقلاني الفني) يأخذ الغايات على علاتها؛ أي إنها خارج التمحيص العقلاني. ويحكم بذلك على العقلانية الفنية بمدى فاعلية الوسائل في تحقيق الغايات المرسومة مسبقاً؛ أي تحقيقها بأكبر قدر من الكفاءة.

ومن ثم ينظر إلى المعلم على أنه " وسيط بين الوسائل والغايات" وأن إعداده وتدريبيه إنما يتجسد في اكتسابه مجموعة من المهارات والكفايات والمبادئ والتزامه بمعاييرها. وفي جميع الأحوال، هناك إجابات واحدة وحلول واحدة يصطدح عليها باعتبارها ذات مرجع عقلاني فني؛ وهذه تحضنها وتفسرها بيروقراطية تراتبية، لكل وظيفة موقع فيها تفرض النظام والمناهج وطرق التدريس والامتحانات وتحديد المعايير. وقد أدى هذا تدريجياً إلى "افتقاد الثقة في المرؤوسين؛ الأمر الذي استلزم وجود "قوة بوليسية" من المفتشين، تقوم بقمع كل مظاهر التعددية والتنوع في الآراء والاجهادات والبدائل، "اللهم إلا إذا كان هناك بديل يمكن أن تقوم بشرائه الفئات الأكثر ثراء والقادرة على الحصول على هذا الامتياز رغم كل ذلك". ولعل ظاهرة التعليم الخاص والأجنبي في بلادنا وتميز إمكاناته وأجوائه وتكلفته الباهظة في مواجهة التعليم الرسمي، إحدى تلك البدائل التي يستأثر بها أهل الثراء، والتي يتحدث عنها النص السابق.

#### قصتان للتربية:

ويخلص الكتاب مضمونة في كونه يعالج "قصستان للتربية، في إحداثها تشيع مفردات الوسيلة، والكفاية، والكليات، والتعيمان التي تشبه القوانين، وضوابط البيروقراطية (أى الوضعية والعقلانية الفنية التي أشرنا إليها)، بينما تزخر الأخرى بمفردات الاستقلالية، والذات، والتحرر، والتفرد وعدم التماثل، والإبداع، والديمقراطية، والغايات، والقيم".

ويرى المؤلف أن لكل قصة شخصياتها ونجومها، فنجوم القصة الأولى هم الباحث الأكاديمي المنعزل عن مجتمعه، والمدير، والعالم، والبيروقراطى،

والمفتش، والمعالج النفسي. أما أبطال القصة الثانية فهم المعلم / الباحث والمتدبر الملزوم بتطوير وتحrir السياق الذي يعمل فيه.. إن أبطال القصة الأولى يعملون بمفردهم على قمم تراتبية متمايزة. أما أبطال القصة الثانية فهم أعضاء في مجتمع متدربر؛ حيث يتم تذويب أو إزالة الهياكل التنظيمية التقليدية في جو من الالتزام الديمقراطي.

والواقع إنها مفارقة مذهلة بين القصتين، لم أقل لك - أيها القارئ - أن في الكتاب أشياء وعبارات تهز كيانك العقلى هزاً، وعليك الاستعداد لمزيد من الاهتزاز، وأنت تتبع فصول هذا الكتاب.

والقصة الثانية ونجموها وسياقها هو ما أسماه المؤلف بالرؤية التدبرية، وهي تلتقي في نظرنا إلى حد كبير مع منطلقات الفلسفة النقدية والتربية التحريرية، التي يدعو إليها باولوفيرى وتلامذته من أمثال مايكل أبل M.Apple وهنرى جIROU H.Giroux، وهابرماس Habermas، وغيرهم من تتعنى هذه السلسلة بترجمة أو عرض كتاباتهم وأفكارهم.. بيد أنه يختلف معها أيضًا في بعض المفاهيم والتداعيات والتطبيقات التربوية الأكثر جسارة.

وهي فلسفة اقتضتها وقائع عالم اليوم، وفي الدول النامية على وجه الخصوص، حيث تخضع التربية إلى حد كبير لمظاهر القمع في النظم الاستبدادية، والسعى إلى تحريرها لتكون أداة للمقاومة وتحرير مجتمعها. كذلك اقتضى بزوغ هذه الفلسفة ما تتعج به العولمة من محاولات "السيطرة التجارية (العالمية)"، والتي سوف تعمل على ممارسة الهيمنة على المسرح التربوي العام؛ من أجل إعادة إنتاج ترتيب متسلسل للمصالح وتعديمه" وهذا يعني إشاعة نمط ثقافي في موحد Mono culture. هذا إلى جانب ما يواجهها من مقاومة بظهور أفكار تضمنها ما يعرف بفلسفة ما بعد الحداثة، التي تتطلب تغييرات مفصلية في الحياة وفي فهم موقف الإنسان من الكون والناس ومن مضامين تربوية.

قد تغيرت الدنيا، فالنظم القديمة بمختلف وظائفها تلفظ آخر أنفاسها، والنظم الجديدة أخذت تتشكل، ولا يعلم أحد نهاية لتشكلها، ولقد تخطت كثيراً مما سبق أن تخيلناه. ونحن إزاء اكتشافات وتحديات شبيهة بما شهده العالم أثر اكتشافات كوبيرنوكاس، حين طرح مقولته منذ 500 عام بأن الأرض ليست مركز الكون، وأنها مجرد كيان ضمن المجموعة الكواكب الأخرى، مما اهتزت له عقائد الكنيسة وتركت تداعياتها في فهم العالم والإنسان.

وفي منتصف القرن العشرين، تجيء الفيزياء الجديدة الكوانтиة ونظرية اينشتاين النسبية لتحدث تحولاً درامياً آخر يزعزع الرؤية النيوتونية للعالم، على أنه آلة عملاقة مكونة من ذرات مدمجة وغير قابلة للانشطار، وأن حركاتها تتلزم بقوانين ثابتة مطردة، وأن العلم قادر على أن يعكس صورة دقيقة عن العالم الخارجي الموضوعي. "وقد أظهرت الفيزياء الكوانтиة أن الذرات التي وصفتها النيوتونية بأنها لا تقبل القسمة وبأنها أحجار البناء للعالم المادي، إنما هي مؤلفة من أجزاء أولية وأصغر هي البروتونات والنيوترونات والإلكترونات وغيرها من الجسيمات دون الذرية". وهكذا أدى سير العالم المجهري إلى "كشف أن عالم الحياة اليومية العادية، الذي يبدو مؤلفاً من أشياء صلبة منفصلة، أنه - في الحقيقة - ليس إلا شبكة معقدة من الحوادث والعلاقات المتواشجة. ولقد كان للوعي في هذا السياق الجديد أن يتبدى على أنه لا يكتفى بأن يعكس العالم المادي الموضوعي بشكل منفعل فحسب، وإنما يلعب دوراً فاعلاً في خلق الواقع ذاته" (كتاب العقل المحيط، ترجمة ناثر ديب - دار العين، القاهرة، 2005).

لقد انقضى عالم قديم، وانبلج عالم جديد أشبه بالانفجار الكبير الكوني الجديد، وباختراقاته العلمية والمعرفية، يلهث وراء المعرفة المتلاحقة في سرعتها الفائقة. لم يعد المكان فيه ثلاثي الأبعاد، ولم يعد التطور الزمني خطياً بل معقداً ومفعماً

بالمفاجئات الفوضوية. ثم أن العالم الذي ندركه بحواسنا وأبصارنا وبأدواتنا وأساليبنا علمية، إنما هو جزء صغير من مصفوفة أعظم في النظام الكوني، كما لم تعد هناك قوانين ثابتة وحقائق مطلقة، وساد الشك واللايقين ليحل مكان الوثوق واليقين.

من ثقافة عالم ما بعد الحداثة:

ويؤكد المؤلف في تشخيص مظاهر عصر ما بعد الحداثة بأن هذا العصر هو "عالم من صنعنا وليس من اكتشافنا.. عالم ليس فيه من حقيقة سوى ما نصنعها نحن، وليس فيها من منطق إلا تلك القواعد التي نعيش عليها"، ومن ثم فإن التعليم المتشقل بالأساطير القديمة يتوجب عليه أن يكون تدبرياً في هذا السياق، مما يقتضي "ضرورة القيام بعمل مختلف تماماً عما هو موجود في الكتابات الواقعية والوضعية" وتمثل هيمنة الإنسان والذات في فلسفة ما بعد الحداثة في مقوله أن "العالم يجب أن يتكلم به فرداتنا.. إن فعل الكينوغرافية قد أخذ في الاختفاء، فالواقع في ذاته يجب أن يصطف مع الواقع من أجلنا"، وبذلك فإن الموضوعية "تبعد من سياق الاتفاق والاقتناع الذاتي، وليس من خلال التناظر مع الواقع".

ولعله من الضروري هنا أن أسوق فقرة تلخص - إلى حد ما - أهم مظاهر ثقافة ما بعد الحداثة.. إنها ترفض يقينيات التراث القديمة، والتقاليد، والكفاية الفنية، والنزعنة التعميمية المطلقة باعتبارها عقلانية للممارسة، لتصبح محلها عملية بحثية ديناميكية. هنا تصبح عملية العقلانية نفسها بمتابة اليقين الجديد، من خلال الشك في (الحقائق) المستقرة، وفي مناهج إنتاج الحقيقة التي كانت تشكل من قبل الثوابت التي كانت تدور حولها الممارسة"، وبذلك تصبح العقلانية في إطار جدل التفتح العقلي "مبدأً يعني به مبدأ التعرية للتشوهات التي تحدثها الأيديولوجيا وغيرها من المعوقات في التعليم التدبرى، وإزالتها من أجل ترك الطريق مفتوحاً على مصراعيه، أمام النمو السليم للفرد المستقل والمجتمع الديمقراطي. إن فكرة التفتح العقلى بما

تتضمنه من إلحاح مستمر على التساؤل والنقد والتعبير لا تزدهر إلا في ثقافة الراديكالي".

وترتبط مفاهيم ما بعد الحداثة ببعضها وجوداً وعدماً كما هو الحال في الشك، والتهم، والنقد، والانفتاح العقلـي، والاستقلالية، والعقلانية الاجتماعية، وتعريـة التشوه الأيديولوجي، والمصالح الذاتية، والتحيز والمناورات اللغوية البلاغية اللغوية.

سمات التعليم فيما بعد الحداثة:

ومن خلال تلك المفاهيم بشروطها واتساقها وخصوصيات سياقاتها يصبح التعليم التدبرـي نشاطـاً نحو التحرر والتحرـير والديمقراطـية. وفي الفصول الأخيرة يتناول المؤلف بالتفصـيل مقومـات عمل المعلم والمؤسسة التعليمـية، في ضوء ملامـح وفرضـيات عالم ما بعد الحـداثـة. وسوف أقتصر على تقديم بعض العبارـات الدالة وغير المكتمـلة على التوجهـات المقتـحـمة مع الاستعـانـة بنصوص الكتاب.

- إذا كان من مهامـات التعلم التدبرـي صياغـة الهـوية الـقومـية، فإن الاختلافـ من شروطـها، وفهمـ الاختلافـ بينـنا باعتبارـ دلـالة وسطـ مختلفـ الدـوـالـ الأخرى؛ إذ ليس ثـمة بنـاء خـاص يخلـو من أثرـ الآخـرين؛ بحيثـ يتـجلـى التعـريفـ الذـاتـي للـأـفرـادـ والـجمـاعـاتـ عـمـنـ سـواـهـمـ.

- ممارسـاتـ التعليمـ في عـصـرـ ما بعدـ الحـدـاثـةـ أـفعـالـ وـتـدـخـلاتـ في التـرتـيبـ الشـعـائـرىـ وـطـقـوسـ الطـرـيقـةـ التـىـ نـطـبـعـ بـهـاـ طـلـابـناـ، كـماـ أـنـهـاـ تـدـخـلاتـ لـحلـ شـفـرةـ الثـقاـفةـ السـائـدةـ، وـلـخـلـقـ أـشـكـالـ منـظـمـةـ لـرـفـضـ التـطـبـيعـ معـ عـلـاقـاتـ القـوـةـ الـقـائـمةـ فـيـ الـجـمـعـ، وـلـخـلـقـ بـدـيـلـ شـعـبـيـ مضـادـ. وـسـوـفـ تـمـكـنـ التـرـبيـةـ التـفـكـيـكـةـ لـلـنـصـوصـ كـلـاـًـ مـنـ الـمـعـلـمـينـ وـالـطـلـابـ مـنـ كـشـفـ حـيـلـ النـصـ

والسياسة والأيديولوجيا وفضح أشكال المجاز، وما بداخلها من قصص معلنة تخفى بداخلها رسالة غير معلنة.

• والمعلم مفككًا هو تربوي في عصر ما بعد الحداثة، لذا فإن على معلم ما بعد الحداثة أن يدرك أنه يمتلك الخيار في التعليم، وأن كل قرار يتخذه للتدرис بهذه الطريقة أو تلك، أو لتنظيم صفة أو موضوعاته، ليس له أى تبرير نهائى سلطوى، وإنما هو مسئول عن قراراته إلى أبعد مدى. ومرجع ذلك إلى أنه تقع على عاتقنا مسئولية قراراتنا؛ لأن العالم لن يغفر لنا، طالما أن العالم في حد ذاته هو نتاج لقرارنا بشأنه.

• على المؤسسات التربوية التي تبني أسلوب ما بعد الحداثة أن تنبذ أوامر البيروقراطية، وتعد نفسها من أجل تعددية نصية حرة. وما يقال حالياً عن معيار الفاعلين، إنما هو مقياس كمى أو نوعى للمدى الذى تتحقق به نواتج تم تحديدها مسبقاً. وهذا المفهوم محبب للإداريين بطبيعة الحال، ولكنه كارثة فكرية وتربوية.. إنه تدريب لاختزال النص عن سياقه الإنساني، وعن نضاله وأماله ومخاوفه وعن ميوله ورغباته. ويتجلى ذلك في الأدلة المرشدة لعمليات التعليم، التي تقدم نوعاً من الممارسة الجاهزة كأدلة ميكانيكا السيارات.

• الخلاف بين المعايير التكنوقراطية المستمدبة من مفاهيم (العقلانية الفنية) والتعيميات للقوانين من ناحية، وبين المواقف الإنسانية المتنوعة كالحكم بمعايير الجمال نفسها بين لوحات فان جوخ ورمبرانت ومونيه ومايكل أنجلو (كتاب فناني التصوير في عصر النهضة الأوروبية وما تلاه). ويشير المؤلف في هذا الصدد معلقاً بأنه: "هل يكون من الذكاء تفسير كيف يتغلغل حب روميو لجوليت في سلوكه، بالشروط نفسها التي نريد أن نطبقها على

الفأر الذى تدفعه الإشارة الجنسية إلى الجرى فى متاهة مشحونة كهربائياً ليصل إلى ريفيقته؟ ألم يفعل شكسبيـر ذلك بشكل أفضل".

• ويتابع المؤلف سخريته بقوله: "ومن ثم يبدو مضحىً أن نرى شخصاً يحاول أن يفسر، أو أن يصدر أحکاماً حول المقررات الدراسية بتطبيقه معايير عامة مستقلة عن الحالة الخاصة بها، وعن السياق الذى تضطرب فيه. ومن هنا تبدو النشرات الموجزة التى تصدرها وكالات الاعتراف ببرامج (تدريب) المعلمين عموماً، كما لو كانت تقرأ سلفادور دالى مثل موئنه، والعكس بالعكس. ويدعى المؤلف في تأكيد هذا التوجه الإنساني إلى تحويل التعليم ومؤسسات إعداد المعلم؛ كى تصبح أقساماً علمية تقنية بدرجة أقل، وأقساماً للأدب والخيال بدرجة أكبر. ويعتبر هذا التوجه على العكس من نماذج التعليم السلبية القائمة على الاكتساب، والتى تكون فيها مهمة الطالب هي أن يعرف النص، في حين أن التعلم التدبرى يتضمن الوصول إلى التحكم فى النص؛ كى نكون قادرين على تعرية بنائه البلاغى، وإعادة إبداع أفكاره طبقاً لغرض مفضل وجديد.

• ويؤكد تعليم ما بعد الحداثة أهمية التدرب على استراتيجية تفكيك النصوص وتحليل افتراضاتها، واكتشاف الكذب والخداع فيها. وينبغى أن يُستخدم في ذلك لا مجرد الكتب المدرسية، بل يستعان في التعلم بكتب الأدب، والمجلات، والأفلام، والتليفزيون، والبيانات السياسية. وبذلك يصبح التعليم ليس مقتصرًا على اكتساب المعرفة وإنما يتتجاوزها إلى القدرة على التحكم أو التعامل مع المعرفة؛ فالمعرفة ذاتها ليست حالة ثابتة، ولكنها نشاط. إنها تدخل استراتيجى في سياق الخطاب، من أجل اقتناع الآخرين كى يتكلموا ويسلكوا بطريق معينة، أو وضع احتياجاتهم المعرفية في سياق جديد.

• يصل الأمر في نهاية المطاف، إلى أنه في عملية الخلق سوف يجد كلاً من أطرافها نصيّاً فيها؛ إذ إن العملية التي تسير من التفكير إلى الخلق هي تربية ما بعد الحداثة. وبذلك أيضًا تبدع تربية ما بعد الحداثة وتغذى إنتاج أسلوب خاص لمجتمعاتها؛ حيث تقوم نصوص تلك التربية بتفصيل التزاماتها ومعتقداتها وأمالها ومخاوفها. وتصوغ في شخصها وأبطالها الطابع الأخلاقي للتواصل الاجتماعي، وسوف تكون تلك الشخص بمنابة المفردات المكونة لأحجار بناء الهوية الذاتية.

أما بعد:

لقد حاولت في هذه المقدمة التي استطالت، والتي بذلت جهداً في التركيز على متابعة ما يضمّه الكتاب بين دفتيه من مثيرات فكرية وهزات تربوية؛ مما اعتراني وأنا أتابع ترجمته، ورأيت أن أستعين في ذلك بنصوص وعبارات وتشبيهات كثيرة مما وردت فيه سعيًا لإبراز معامله وقضايا، دون أن يشوبها ما قد تتعرض له من ترسّبات فكري وتوجهاتي، التي أحظنها كثير من المشغلين بقضايا التعليم والمجتمع والسياسة والأدب.

وأحسب أنه إذا لم تثر لديك - أيها القارئ - من اهتزازات الجديد والمفاجئ وغير المألوف مما أحدثت لدى، فأولى بك ألا تواصل قراءته، أو عليك أن تبذل مزيدًا من التركيز للوصول إلى نهايته.

نحن في هذا الكتاب مع عالم جديد ومع ما يقتضيه من فهم جديد لأحواله ومتغيراته، وما تقضيه من فكر جديد مبدع، وسياسات وتحديات غير مسبوقة تحطم تقاليدنا ومعاييرنا التربوية السائدة، التي نعتز بتوثيقنا في صلاحيتها وسدادها وعلميتها. ومن ثم فهو وافر الجداراة والأهلية؛ لكن يكون من بين سلسلتنا نحو (آفاق تربوية متتجدة).

ولقد أحسن مترجم الكتاب الأستاذ الدكتور / سامي نصار اختياره؛ حيث بذل فيه جهداً مضنياً عنيفاً ليستوى في نص عربي واضح ودقيق.. ولقد توقفت إعجاباً عند ترجمة بعض الأفكار والنصوص المعقّدة العسيرة بقدرة المترجم على صياغتها بأسلوب سليم، يتماشى مع مفهومات المؤلف ومقدّسه.

ومع التهنئة الخالصة المستحقة للدكتور / سامي على الإسهام في تقديم هذا الكتاب للقارئ العربي، نعيّد الترحيب الحار بمشاركة في سلسلتنا التي يرعاها واحد من أعلام دور النشر في العالم العربي، مقدرين لإدراكه المتميز بدور المؤلفات والترجمات في مجال العلوم التربوية؛ باعتبارها نوافذ يطل منها مجتمعنا العربي إلى الاستشراف الرحب، نحو حياة أفضل وأكمل وأكثر علمًا.

## مقدمة

### عالم الـ (ما بعد .... !!)

ما بعد البنوية، وما بعد الحداثة، بل وما بعد الحداثة؛ وما بعد الحادى عشر من سبتمبر، وأيضاً ما بعد حifa على حد قول السيد / حسن نصر الله. هكذا تكثر الـ (ما بعد) في عالمنا، وليس المسألة ترقى فكريًا، أو ولعًا باستخدام البدائة (Post) أي ما بعد، وإنما هي ضرورة أملتها ظروف التحول المعروفي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي الذي يشهده العالم حالياً، فهي تشير إلى أن العالم دخل مرحلة جديدة مختلفة عن سابقتها، لم تتحدد بعد ملامحها.

وهنا، ينبغي أن نشير في إيجاز إلى مفهوم الحداثة وما بعد الحداثة وتأثيرها على التربية. فالحداثة مرحلة فكرية دخلها العالم بدءاً من عصر التنوير الذي شهد تكوين الدول القومية في أوروبا وبزوغ الرأسمالية، وظهور الاكتشافات العلمية والثورة الصناعية النظريات العلمية والمذاهب الفلسفية الكبرى التي أكدت على الحرية والعلمانية والعقلانية، وقد تأسست التربية الحديثة انطلاقاً من المقولات الفلسفية الكبرى للحداثة التي في مقدمتها الفلسفة الوضعية والعقلانية الفنية، وهما الاتجاهان اللذان سيطرا على التربية منذ عصر الحداثة وحتى الآن، ولا زالت تعانى منها حركات الإصلاح التربوى في مصر وفي كثير دول العالم.

وبالنسبة إلى ما بعد الحداثة، فإنها مثلها مثل الحداثة ليست مذهبًا فكريًا أو اتجاهًا فلسفياً، بل حالة أو مرحلة دخلت إليها البشرية في سعيها لتأسيس عالم جديد ذي شروط معرفية جديدة تختلف عما كان سائداً من قبل، ومن هنا فإن اللايقين، والنسبة، والشك، والتعقد، والتناقض والتعدد أصبحت السمات التي تميز المعرفة في

عالم ما بعد الحادثة، حيث سقطت النظريات الكبرى في الثقافة الغربية، وفقدت مصداقيتها وتهاوت سلطتها المعرفية ومن ثم أصبح هدف التعليم هو تهيئ الطلاب من إحداث قطيعة معرفية بينهم وبين نظم الحقيقة التي تم تصنيفها وإضفاء الموضوعية والمشروعية عليها، ومن ثم تصبح المؤسسة التعليمية ميداناً للصراع تكشف فيه العلاقة بين المعرفة والقوة، وأن المنهج الدراسي هو نص نحتاج إلى أن نعمل فيه معالول التفكيك، ويحتاج إلى نوع من تعمد إساءة القراءة إلى آخر يزخر به الكتاب الذي بين أيدينا من أفكار.

وهنا قد يطرح البعض سؤالاً عن مدى أهمية ترجمة هذا الكتاب وجدواه في لحظة تاريخية يمر فيها التعليم في مصر بازمة خانقة تصل إلى حد الكارثة، فضلاً عن أننا لم ننجز بعد في مصر ولا في العالم العربي شروط الحادثة فكيف نقفز إلى عصر ما بعد الحادثة؟

هذا السؤالان لهما منطقهما المشروع الذي جعل الكثيرين من التربويين في مصر يتمسكون بمقولات الحادثة عن العقلانية الفنية والوضعية ويتمرسون خلف إجراءاتهما من أجل إثبات العلمية والموضوعية لما يدللون من آراء أو ما يقومون به من بحوث في ميدان التربية، وأصبح التمسك بالنماذج الكمية في البحث العلمي نوعاً من إرهاب الحقيقة القائم على معادلات رياضية تفقد جزءاً كبيراً من مصداقيتها عندما تعاد قراءتها في إطار السياق الإنساني والاجتماعي والثقافي.

وهذا المنطق يعد في رأيي كعب أخيل، فالنزعه العقلانية الفنية التي سيطرت على إصلاح التعليم في مصر والعالم العربي من منتصف القرن الماضي هي السبب الرئيسي في فشل كل برامج الإصلاح، لأنها نظرت إليه من منظور فني وعقلاني وتخصصي ضيق، يحتكر الحقيقة ويضعها في يد مجموعة من الإختصاصيين، الذين لديهم إجابة واحدة من كل سؤال، ولديهم حل لكل مشكلة، ولا يملون من تجريب الحلول على التلاميذ في المدارس باعتبارهم حيوانات تجارب لا اجتماعية asocial فقدت خصائصها الإنسانية والشخصية، وذاتيتها وترفردها وخصوصيتها وتاريخيتها وأهدافها واهتماماتها.

وتربية مابعد الحداثة وكما سيتضح في هذا الكتاب ترفض هذا المنطق وتنزع عنه مشروعيته وتفتح أمام الباحثين التربويين آفاقاً جديدة لإعادة النظر، ليس في نظامنا التعليمي وحده، وإنما في طريقة تفكernا في الحياة ككل، وفي موقفنا من تلك الأصنام الفكرية التربوية التي صنعنها ونصنعها بعقولنا، وعبدناها ونبعدها باعتبارها ثوابت لا يجوز الشرك بها، وقدمنا أحجياً من أنفسنا ومن أبنائنا قرائب لها.

المترجم

د. سامي نصار



## القسم الأول

# المشهد المعاصر: التربية بين النظرية والتطبيق

---



## الفصل الأول

### افتتاحية

---



لعلنا نشعر بالانتماء إلى عالم تحكمه وترتبطه شبكات من الثقة الزائلة (مثل الفلسفات المختلفة وأسواق الأوراق المالية) أكثر من شعورنا بالانتماء إلى عالم يحكمه اليقين الدائم، وذلك الشعور هو الذي يدفعنا إلى الارقاء في أحضان أكثر اللذات بدائية، وأكثر المشاعر رمزية. وشعورنا بالحيرة لا يخيفنا لأننا تعودنا عليه. والمشكلة عندي ليست أنني أفكر بطريقة رومانسية في وجود نظام عالمي جيد، ورشيد، وموثوق به، ولكن المشكلة أنني أنtoo حدوث أي شيء آخر ليس على شاكلته: فالمستقبل سوف يكون كالغبار.

(Brian Eno, *Guardian Weekend*, 11 March 1995: 53)

كتاب للقصص:

هذا كتاب عن قصتين للتربية. في إحداهما تشيع مفردات الوسيلة، والكافية، والكليات، والتعيميات التي تشبه القوانين، والبيروقراطية، بينما تزخر الأخرى بمفردات الاستقلالية، والذائي، والتحرر، والتفرد، والديمقراطية، والغايات، والقيم. ولكل قصة شخصياتها، فنجوم القصة الأولى هم الباحث الأكاديمي المنعزل عن مجتمعه، والمدير، والعالم، والبيروقراطي، والمفتش، والمعالج النفسي.

أما بطل القصة الثانية فهو المعلم / الباحث المستقل والمتدبر والملتزم بتطوير وتحrir السياق الذي يعمل فيه. إن أبطال القصة الأولى يعملون بمفردهم على قمم تراتبية متمايزة، ويتولى كل منهم مسؤولية إدارة مجال منفصل عن خبراتهم

وسلطاتهم، ويديرون مؤسساتهم من خلال هيكل تنظيمي. أما البطل في القصة الثانية فهو عضو في مجتمع متذمِّر حيث يتم تدويب أو إزالة الهيكل التنظيمية في ظل جو من الالتزام الديمقراطي.

ولكل قصة مغزاها الساخر، فعلى الرغم من أن أبطال القصة الأولى يعملون بشكل منفصل عن بعضهم البعض، إلا أن سيطرتهم على الهيكل الإدارية التي تتبعهم رهن فقط بخضوعهم لسلطة أعلى ذات قوانين طبيعية وعامة، وتصبح مهمة كل بطل في هذه القصة هي التطبيق الدقيق والصارم لهذه القوانين من أجل ضبط وتنظيم المجال الذي يديره. أما أبطال القصة الثانية فهم المدافعون عن روح الجماعة، والممثل الديمقراطي، وهم في الوقت نفسه المدافعون عن تفرد وتميز كل جماعة. ولا يميل الأفراد المشاركون في القصتين إلى أن يتفهم كل منهم وجهة نظر الآخر. وليس هذا من منطلق خلاف فكري أو أخلاقي، وإنما هو خلاف بين عالمين.

وعندما تتحدث القصة الثانية عن نفسها، فإنها تستخدم عبارات مثل "التعليم التدريسي" و"بحوث الفعل" و"التفكير الناقد". أما القصة الأولى، فإنها تستخدم مصطلحات مثل "الوضعية" و "العلمية" و "العقلانية الأدائية أو الفنية". حقاً لقد حظى التعليم التدريسي بقبول واسع بين جماعات كبيرة من التربويين والمعلمين في السنوات الأخيرة، إلا أن الواقع يشير إلى استمرار سيطرة الفلسفة الوضعية والعقلانية الفنية على ساحة الفكر التربوي. ولا يرجع استمرار هذه السيطرة إلى تاريخها الطويل، فقط، وإنما يرجع إلى أنها تمتلك شيئاً لا تمتلكه قصة التعليم التدريسي، وهو القدرة على تقديم المبررات لاستمرار النظام البيروقراطي وموقع كل فرد فيه. ويزخر التعليم باتجاه متضاد نحو نزعه إدارية قائمة على الصراع تفاصح عن نفسها في خطوط الهيكل الإداري للقيادة وصنع القرار، وفي مركبة السلطة، وفي تضخم الجهاز البيروقراطي وترهله، وفي اتجاه مفردات القاموس التربوي

وميلها نحو تبني مصطلحات الإدارة في وصف الأعمال والممارسات التربوية. وعلى سبيل المثال فإن المنهج القومي في إنجلترا وويلز جاء نتيجة لتصورات رجال السياسة في الوقت الذي قامت فيه إدارة التفتیش بالدور التنفيذي. إن البيروقراطية تعمل في ضوء اعتقاد مؤداته أن هناك إجابة صحيحة واحدة في التعليم، وهذه الإجابة لا يعرفها سوى المدراء والمسئولين، وقد أدى هذا تدريجياً إلى افتقاد الثقة في المرؤوسين، الأمر الذي استلزم وجود قوة بوليسية من المفتشين تقوم بقمع كل مظاهر التعددية والتنوع في الآراء والاجتهادات والبدائل، اللهم إلا إذا كان هناك بديل يمكن أن تقوم بشرائه الفئات الأكثر ثراء والقادرة على الحصول على هذا الامتياز رغم كل ذلك.

وفي الأوقات التي يوظف فيها الخطاب الحكومي مفردات البيروقراطية بدلاً من الديمقراطية أو التدبر، فإننا يمكن أن نتوقع ازدهار قصة الوضعية من خلال استمرار الإلحاد عليها وتأكيدتها، بينما سوف تضطر القصص الأخرى إلى استعارة مفردات الوضعية واستخدامها باعتبارها الوسيلة الوحيدة المتاحة أمامها لكي تقول كلاماً مفهوماً وذا معنى. ويترتب على ذلك نتيجة هامة، وهي أن ما يتم التعبير عنه في صورة بدائل يأتي على نحو مختلف عما كان مقصوداً، وغالباً ما يأتي البديل مشوهاً وهزيلاً. وبطل هذه القصة (قصة الوضعية) يعرض نفسه في واحدة من أكثر الصور شيوعاً لأبطال القصص، الذين يتركون بمفردهم عاجزين عن أداء أدوارهم.

ولكن أولئك الذين يعتبرون "برقطة" Bureaucratization التعليم خطأ كبيراً، وأولئك الذين يبدو لهم التعليم التدبري بدليلاً وادعاً، يواجهون جميعاً معضلة تمثل في ضرورة توفير الدعم والتشجيع للتعددية، في الوقت الذي يحاولون فيه التصدي للتردي في هاوية النسبة، حيث يختلف الحق والخير باختلاف الثقافات. بيد أن النزعة الإدارية managerialism، لاعتمادها على الإجابة الوحيدة، ليس لديها أي

مخاوف من النسبية، لأنها، وببساطة، لا تتسامح مع الخلافات ولا تعترف بالفارق. ومن ثم يبدو التعليم التدبرى عرضة للاتهام بالنسبية، طالما أن التعددية من وجهة نظر النزعة الإدارية ليست سوى تعبير مهذب عن النسبية.

### الحبكة الفرعية والإضافات:

تظهر النسبية بمثابة الحبكة الفرعية لقصة التدبر في إطار التساؤل عن حدود التسامح الليبرالي. فعلى سبيل المثال ما الذي يجعل التسامح طبيعياً مع المسلمين الذين يذبحون الحيوانات كجزء من شعائرهم، أو مع اليهود الذين يقومون بختان الصبيان وقطع أجزاء من أعضائهم التناسلية، بينما لا يحدث الشيء نفسه مع الأضحية الإنسانية كما كانت تمارس في ثقافات قبائل الأزتك المكسيكية المندثرة، أو مع العرافات والساحرات المنتشرات في ضواحي المدن حالياً؟ وبعبارة أخرى، ما الذي يمنع التسامح الليبرالي من أن يتقلص تلقائياً إلى شكل من أشكال النسبية التي تسمح بمرور أي شيء؟ وهذه التساؤلات تقلق الليبراليين على أساس أنه إذا كانت النسبية هي النتيجة المحتملة لأي عملية منطقية أو عقلية، فكيف يمكن إعطاء أي مبرر أو تفسير ثابت لأية قضية؟

وبالإضافة إلى المفردات السابقة هناك مفردات أخرى خاصة تتعلق بما بعد الحادثة، وما بعد البنوية والتفكيك والتي تضيف أبعاداً جديدة ولوناً من الإثارة للنقاش الدائر الآن على صفحات الجرائد والمجلات، وملاحق الأحد الصحفية، والمحادثات عبر الإنترنت والأفلام، وفن العمارة، والتعليم... إلخ. وتستعمل هذه الكلمات كشعارات تخدم الكاتب عند تقديم أوراق اعتماده وخاصة في المواقف الحاسمة من خطابه، ولكن في معظم الأحوال يمكن حذف هذه الشعارات، دونما ضرر حقيقي يلحق بنوعية هذا الخطاب والرسالة التي يحملها. لكن هذه العناوين تستخدمن كحليات من قبل بعض الكتاب الذين يريدون أن يصبحوا من كتاب

الصف الأول. إلا أن القليلين منهم بالفعل لديهم شيء يقولونه. إن ما يميز بين الكثرة من حاملي الشعارات عن القلة من مفكري ما بعد الحداثة الحقيقيين هو تصور حاملي الشعارات وعجزهم عن مواجهة رصانة نتائج المناقشات الحية التي تكون للكلمات فيها أنياب، أو تحمل نتائج النسبية.

قصة هذا الكتاب:

وغرض هذا الكتاب القيام "بتفكيرك" قصص التعليم التدبرى، وبحوث الفعل، والنظرية النقدية والفلسفات التربوية الليبرالية، حيث يوجد بين كل ذلك قدر كبير من التداخل الفكرى والمنهجي والسياسي وبخاصة في نقاط التقاطع التي يتعقب فيها التفكير، فكل هذه القصص يمكن اعتبارها قصة واحدة، على الرغم من اختلاف التفاصيل بسبب اختلاف وجهات نظر كتابها الذين يشعرون بالسعادة عندما يصنفون بعماً لاختلاف مواقفهم. ولهذا فإن النص الذى سنقوم بتفكيركه لا ينتمي إلى قصة بعينها، بل إنه نص لم يكتب بعد، لكن مكوناته النظرية والافتراضات، التي يقوم عليها يمكن أن تمثلها شخصية أسميتها المعلم المتدبـر *The Reflective Teacher* والتي تحدث بلسانها عدد من الكتاب، الذين لن يجد أي منـهم نفسه على طرف نقىض مع طرحـى المغاير.

ويبدأ الكتاب بتحديد الإطار الثقافـى للفلسفة الوضعـية والتي هي بمثابة الخلفـية النظرـية المعادـية للتعليم التدـبـرى، فهي التي تظـهرـه - فالأشياء تـمـاـيزـ بأـضـادـهاـ. ويـنتـهيـ الكتابـ بـبيانـ كـيفـ أنـ العـدـيدـ منـ مـقولـاتـ التـعـلـيمـ التـدـبـرىـ بـقـيـتـ وـاستـمرـتـ وـتمـ الحـفـاظـ عـلـيـهاـ،ـ وـلـكـنـ بـصـيـغـ مشـوهـةـ وبـأـسـلـوبـ إـبـداعـيـ تـفـكـيـكـيـ.ـ وـبـيـنـ هـذـاـ وـذـاكـ أـسـتـطـيعـ أـنـ أـدـعـيـ أـنـ التـعـلـيمـ التـدـبـرىـ لـيـسـ مـقـطـوعـ الـصـلـةـ قـاماـ بـتـرـاثـ الـماـضـيـ الـذـيـ يـرـفـضـهـ،ـ وـالـذـيـ مـنـ أـجـلـهـ يـصـبـحـ قـادـراـ عـلـىـ التـعبـيرـ عـنـ الـأـشـيـاءـ الـتـيـ بـهـاـ يـشـعـرـ أـوـ يـحـقـقـ أـغـرـاضـهـ التـحـرـرـيـةـ الـمـعـلـنـةـ.ـ وـلـقـدـ قـمـنـاـ "مـوـضـعـةـ"ـ الـأـهـمـيـةـ

التاريخية للتعليم التدبرى في مصطلحات ذات دلالات تطورية واستراتيجية. فالمصطلحات التطورية بما تتضمنه من طرق وأساليب نبذ المفاهيم التقليدية عن طبيعة وأهداف النظرية التربوية، تقدم لنا بعض المفاتيح لفهم طرق التفكير الجديدة والتي لا يمكن العثور عليها بين ركام المفردات القدمة والتقليدية، لكن يمكن مقاربتها فقط من خلال معايير التعليم التدبرى. أما من حيث المصطلحات الاستراتيجية للتعليم التدبرى، فإن أهميتها الكبرى تكمن في أنها تهيئ لنا نقطة الانطلاق المعرفية Cognitive وللغوية لفهم المستحدثات الأسلوبية التي تتجاوزها. ومن ثم فقد تم توظيف ذلك هنا كأداة من أدوات علم التربية التي يمكن بها الانتقال من التراث إلى المعاصرة.

ويتناول الجزء الأول بالتفصيل قضية الصراع بين قصة الوضعية وجملة من النظريات المختارة عن التعليم التدبرى. وفي الفصلين الثاني والثالث نعرض مبادئ المدرسة الوضعية وتأثيراتها مثل التزامها بالموضوعية، ومفهومها العقلاً - الفني وللمفاهيم الجوفاء الخالية من أي معنى مثل الكفاية والفعالية، ورغبتها في تحقيق الائتلاف والتلاقي بين جميع الآراء والأفكار العقلية في نهاية المطاف. وقصة الوضعية لا يمكن أن تستقيم مع استخدام مفردات التعددية في التربية، ومن ثم فإنها تضع النظام فوق الجميع لتعمق به كل الخلافات في التربية والثقافة. ويضع الفصل الرابع فكرة التعليم التدبرى على خلفية المسرح؛ لكي نتبين مدى الخلاف بينه وبين منافسه، ولكي نتبين أيضاً عوامل الجذب التي يقدمها لنا. ولقد قمت في هذا الفصل أيضاً بفحص الجوانب الهامة للتحول في المفردات، مثل: الاهتمام بالغايات والقيم، والتفرد، وبحوث الفعل، والتحرر، والاستقلالية، والعقلانية، والديمقراطية.

ويجسد الفصل الخاص بالمعلم المتدبر رؤية متفائلة لإمكانات الإنسان المستقبلية في وسط صورة متشائمة للواقع الحالى. إن أولئك الملتزمين بقضايا المعلم المتدبر،

والذين يريدون جعل التدبر هو لب مفهوم المري المتخصص يحدوهم الأمل في أن ذلك سوف ينمي التزامات اجتماعية وديمقراطية وتحررية معينة، فضلاً عن تحقيق الفعالية التعليمية النشطة. إن هؤلاء المربين المتخصصين المتدبرين يختلفون عن الصورة المبدئية التي ترسمها المدرسة الوضعية للمعلم في عدد من الجوانب، من حيث اتجاهاتهم نحو الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية والдинاميكية للتعليم. فالإخصائى المتدبر سوف يكون واعياً بمضامين الممارسات والسياسة التربوية، وسوف يكون متوفقاً توافقاً إيجابياً مع المتغيرات، ويحفل بها ويتخذ المبادرات اللازمة لدعم التغيير وتشجيعه.

أما الفصل الخامس، فإنه يطرح قضية أن التعليم التدبرى يتطلب أساساً فلسفياً على النحو الذي قدمته المدرسة النقدية، من خلال أعمال هابرماس Habermas والتي تم تطبيقها في المجال التربوي على يد كل من كار Carr وكيميس Kemmis وأخرون غيرهم. ويطرح هذا الفصل أيضاً قضية أخرى، وهي أن كلاً من التعليم التدبرى والوضعية تجمعهما على المستوى القاعدي والعميق مصطلحات، والتزامات، وصيغ، واستراتيجيات واحدة، وهي تمثل الموروث التاريخي المشترك المتمثل في المدرسة الواقعية، والذي نبع منه كل القصص المتمايزة والمتعارضة.

أما الجزء الثاني من الكتاب فيقدم - نظرياً ثم تطبيقياً بعد ذلك - أساليب وطرق التفكير، كما يستدمرج التحول الأسلوبى في اللعبة الأدبية لما بعد الحداثة؛ بصرفه بعيداً عن القواعد التقليدية الأكاديمية للمدرسة الواقعية. والقصة التي تتطور خلال هذا الفصل لا تستهدف الدفاع عن التعليم التدبرى في مواجهة المدرسة الوضعية، أو حتى محاولة التوفيق بينهما أو بين قاموسيهما المتعارضين في أطروحة واحدة. إن هذا الفصل لا يقدم دليلاً أو مرشدًا لترجمة المصطلحات والعبارات المركزية للفلسفة الوضعية الموجودة داخل قاموس التعليم التدبرى.

كما أنه ليس محاولة لتجاوز هاتين القصتين، ولا هو في نهاية الأمر - من منظور تقديم نقد منطقي جدي لأطروحتهما - سوف يتحرك نحو حقيقة أكثر عقلانية وتنوراً.

إنه أكثر من محاولة، على حد قول رورتي Rorty، لتغيير الموضوع، وللتوقف عن لعب اللعبة نفسها كي تقوم بشيء مختلف. إنه اقتراح بأن نبدأ في التحدث بأسلوب مختلف، ليس لأن المفردات القديمة كانت خاطئة، أو أنها لم تكن كافية لوصف الأشياء على ما هي عليه في الواقع ولكن لأنها أصبحت ماضياً Passé، ولعله من الأفضل أن تكون هناك طريقة أكثر جدوى وأكثر إثارة، عندما نتحدث عن شؤون مستهل القرن الحادي والعشرين.

ويهيئ الفصل السادس القاري للأطروحات التي تأتي بعد ذلك، فهذا الفصل يمكن أن يقف بمفرده كدليل أو مرشد عملي للأساليب واستراتيجيات التفكيك. لقد تضمن هذا الفصل شرحاً لفنين التفكيك، مثل: دور التراتبات الثنائية للمفاهيم، استراتيجيات *Postponement* / *Reversal displacement* / الإرجاء / الاحتفال *displacement* / *décalage*، الكتابة والمجاز، والحضور والأثر، والهامشية والاستكمال. وتتخذ القصة من التفكيك استراتيجية وليس موقفاً، فهو استراتيجية أو أداة من أدوات الأسلوب أو النزعة النصية Textualism التي تتسم بالتهكم والسخرية. وقد تم توظيف هذه الاستراتيجية في الفصلين السابع والثامن لإزاحة المفاهيم الواقعية عن العقل، والحقيقة، والاستقلالية جانباً، وهو أمر ضروري من الناحية البنوية لتوفير التماسك والترابط الروائي الفلسفية التعليم التدبري.

لقد حاولت فتح ثغرة يمكن عن طريقها أن ينشأ أسلوب جديد في الكتابة من خلال استعادة المناورات البيانية من ريتشارد رورتي، ولو دفيج فيتجنشتين Ludwig

Wittengstein، وجاك دريدا Jacque Derrida؛ من أجل إظهار كيف أن التشظي المنشود موجود بالفعل أيضاً ضمن مفردات أساليب القصص القديمة. وهذا التشظي هو المدخل إلى قصة ما بعد الحداثة. وفي الجزء الثالث كتبت مقدمة لقصة تعليم ما بعد الحداثة. إن عالم ما بعد الحداثة هو أسلوب لغوي أكثر منه شيء مادي. إنه عالم نتخلص فيه من المفردات والتعارضات القديمة بين الصدق/ الكذب، والخير/ الشر، والنظرية/ التطبيق، والفردوس/ الجحيم، أو نعطيها معان جديدة لتلائم أغراضه وأساليب حديثة بها نخترع الآخرين ونعيد خلق أنفسنا.



## الفصل الثاني

### العقلانية - الفنية

---



التدبر:

يجب أن أوضح من البداية أن التعليم / التدريس التدبرى *Reflective Teaching* يتضمن التأمل فيما يقوم به الفرد من تعليم وتدريس. ويمكن أن يحدث هذا التدبر قبل وقوع الحدث نفسه (التدريس) ويتبدى ذلك في عملية التخطيط كما قد يحدث بعد الانتهاء من التدريس (التقويم). ويمكن أيضاً أن يتزامن مع التدريس على أساس أن تدبر فعل ما يتضمن إجراء مواءمات مع الظروف الطارئة التي يمكن أن تجد على الموقف. وعلى المستوى العام فإن التعليم التدبرى يتضمن التفكير فيما يقوم به الفرد من تعليم، وهذا أمر يتضمن استخدام مصطلحات تنتمي إلى العائلة نفسها مثل "التفكير" و"الأسباب" و"التفكير النقدي" و"التحليل"، على نحوما ذكرنا من قبل استخدام مصطلحين قريين من بعض، وهما: "التخطيط" و"التقويم".

ولكن إذا كان ما تقدم يعتبر تقريراً لما هو واضح، فإن ما لا يقل وضوحاً عنه هو أن مفردات مثل المنطق والعقل والتفكير النقدي وغيرها لم يتم اختراعها على يد حركة التعليم التدبرى، ولا هي تستمد معناها بأى حال من الأحوال من وجود ما يسمى بالتعليم التدبرى. والنتيجة الحتمية إدّاً هى أن هناك حلقة مفقودة. فالتعليم التدبرى ليس هو بالضبط التفكير فيما يقوم به الفرد من تعليم، ولا هو "التدريس وتقويمه"، إنه لا يعني أياً من التعبيرين. وإذا جاز للتعليم التدبرى أن يتضمن

مصطلحى التفكير أو التحليل على نحو من الأنحاء، فسوف يكون له مفهومه الخاص به لهذين المصطلحين، والمجال المحدد لتطبيقهما أو استخدامهما. وهذا المفهوم، فضلاً عن أمور أخرى، سوف يستخدم في التفرقة بين الأمثلة الحقيقية للتعليم التدبرى وتلك الأمثلة القديمة التي لا تخرج عن التفكير فيما يفعله المرء.

ويترتب على ما سبق نتيجتان هامتان: أولاهما: أن التعليم التدبرى مصطلح فنى له معنى خاص به تماماً، ولا يفترض في هذا المعنى أن يكون نابعاً بشكل مباشر من ملاحظاتنا اليومية الناتجة عن التفكير والاستنتاج. وبالتالي فإن هذا المفهوم الفنى يفترض مسبقاً نظرية للعقلانية، من شأنها أن تعين على الأقل في بيان الفارق بين التعليم التدبرى والتعليم العقلانى، الذى لا يمكن أن يوصف بأنه تدبرى.

#### جدل الوسائل والغايات:

إذا كنا سنبحث مفهوم العقلانية في الفصل الرابع باعتبار ذلك مطلباً ضرورياً في سياق هذا الكتاب، فإننا سوف نحاول هنا أن نقدم فهمنا لمصادر القوة في هذه العقلانية. بيد أن هذا الفهم يفترض مسبقاً فهم طبيعة إحدى الثقافات السابقة التي كانت رؤيتها للعقلانية تحالف تماماً القضايا الأصلية للتعليم التدبرى: فهذه الثقافة صارت "سابقة" لأن حركة التعليم التدبرى يمكن، مع بعض التبرير، أن تتميز بأنها ردة فعل ضد ما يمكن أن يطلق عليه الفهم القاصر للعقل. ولكن لا ينبغي أن نفهم كلمة "سابقة" على أن هذه الثقافة قد اندثرت.

في إطار هذه الثقافة السابقة تأسست العقلانية باعتبارها عملية إضفاء نوع من القداسة على معظم الوسائل الفعالة، التي تمكنتا من تحقيق نتائج أوغایيات تم تحديدها سلفاً. فالمعلم ينظر إليه على أنه وسيط بين الوسائل والغايات، والتدريس يعتبر تدريرياً أو ممارسة فنية، أو عملاً تطبيقياً يقوم على العلاقة بين الوسائل والغايات، ويحكم عليه في ضوء معايير كفايتهم. والتدريس العقلانى، في ضوء ذلك، يقوم على

عدد كبير من الأدوات التي من شأنها أن تزيد من فعالية الوسائل مثل التحليل والقياس النفسي، والكفايات الفنية المنعزلة عن بعضها البعض، والتفكير الخطى والعقل الوسيلى (Beyer 9: 1987) والتعليم إذًا "نظام فنى للتوصيل" تتحدد قيمة المعلمين النشطاء داخله في ضوء امتلاكهم لمجموعة محددة من المهارات والكفايات والمعتقدات وأفكاراً مهنية، والتي تتطلب تبريرًا منطقياً من خلال إجراءات بحثية عقلانية فنية. (قارن: Carr and Kemmis 1986: 62) وكما لاحظ Siegel، بغض النظر عن دحض فكرته بعد ذلك، فإن الصورة الرائجة في السوق اليوم هي صورة المفكر العقلاني - الفنى. إنها في الأساس مفهوم للعقلانية يأخذ الغايات على علاقاتها، خارج إطار التمييز العقلاني، ويحكم على العقلانية فقط بشروط فعالية الوسائل في تحقيق الغايات (Siegel 1998: 130) ومن ثم فإن المعنى العام للاختيار العقلاني يصبح نوعاً من الاختيار من أجل تحقيق الغايات بأكبر قدر من الكفاءة، أو من أجل تعظيم الفائدة أو الرضى عن ما تم تفضيله أو اختياره. (Siegel 1988: 129)

#### الوضعية:

إن الإطار الثقافي الذي استوعب النموذج الفنى للعقلانية، بشكل ضمني أحياناً وبشكل صريح أحياناً آخر قد احتضن أيضاً الفلسفة الوضعية التي انحصرت صياغات خطابها في الافتراض القائل بأن تفسير أي شيء، بما في ذلك الظواهر الاجتماعية، لابد أن يوظف المعايير الإجرائية والتفسيرية نفسها المتتبعة في العلوم الطبيعية، وعلى الأخرى أن يتم ذلك بالموازنة مع الاعتقاد بأن الأطروحة والنظريات والممارسات الخاصة بالخطابات المختلفة مثل الفلسفة والأخلاق وعلم الاجتماع والسياسة لابد أن تتبني في مقدماتها ومنطلقاتها مقولات وصياغات العلوم الطبيعية نفسها، إذ إن صدق هذه المقولات عن الظواهر الاجتماعية، بما في

ذلك الممارسات التعليمية، لابد أن يكون معتمداً على صدق فئة ما من أحكام العلوم الطبيعية. ومن ثم يمكن الوصول إلى المعرفة فقط من خلال الأنشطة العلمية الموضوعية والتجريبية والاستقرائية، والحقائق التي يتم الكشف عنها من خلال المنهج العلمي هي وحدها التي يمكن أن تشكل محتوى القضايا العلمية الصادقة. وليس ثمة ما يضمن احتواء القضايا الأخلاقية أو الاجتماعية على حقائق، سوى أنه قد تم التوصل إليها بمناهج مستمدبة أساساً من العلوم الطبيعية.

وهكذا فإن الوضعية هي مجرد اختزال لخطابات وصياغات نظرية تحول قضايها إلى تعبيرات بلغة العلم، كما أن مصطلحاتها المرجعية والتي تستخدمن كتكوينات فرضية مستمدبة أساساً من قاموس أسس المعرفة العلمية. ومن خلال هذه النظرة Constructions المنهجية المحدودة للملاحظة والتجربة تعدنا الوضعية بالكشف عن القوانين الأساسية للطبيعة في تعبيرات كلية وعموميات غير تفصيلية، وهذه القوانين هي التي تحكم العلاقة بين السبب والنتيجة في الظواهر الاجتماعية والمؤسسية. وتمتد هذه النظرة المحدودة أيضاً إلى الصياغات والتركيبات المنطقية ذاتها، التي تتضمن فقط مصطلحات قد تشير إلى ظواهر قبلة للملاحظة أو مصطلحات يتم تحديدها إجرائياً.

إن العلاقة التراتبية التي تشكل بها المصطلحات المرجعية والمصطلحات العيانية الأسس المعرفية الإبستمولوجية لقوانين الطبيعة، وبالتالي للنظريات التي قامت عليها، هي المرأة التي ينعكس عليها الاتجاه الذري التجزيئي للفلسفة الوضعية حيث ترى - بداعه - أن العناصر البسيطة للوجود أكثر أهمية من العناصر المركبة. ويترتب على ذلك أن صدق أي قضية مفردة مستقل عن صدق أي قانون عام، وصدق القانون العام مستقل هو الآخر عن صدق أي

نظريّةٌ خاصّةٌ أخرى. إنَّ علاقَةَ الاعتماد بين الصدق والقيمة تُسِيرُ من المركب إلى البسيط، صدق أي نظرية يعتمد على صدق مجموعة كبيرة من الجمل المرجعية الخاصّة، ولكن العكس غير صحيح. إنَّ النسق العام للنظرية أو القانون أو المرجعية يتمُّ حصره في تعريف منطقىٍ شكليٍ ضيق، حيث يتم تجسيد الالتزام الوجودي العام Ontological في صورة مصطلحات، يمكن اعتبارها بمُحض الصدفة قيماً مُنْتَغِرَاتِها الحاكمة. (Quine 1949: 15)

وللفلسفَةُ الوضعيَّةُ نتائجٌ وآثارٌ كثيرةٌ ومتشعِّبةٌ، بناءً على الطريقة التي نعرض بها أو ننظر من خلالها ل الواقع الاجتماعي. فلما زالت الوضعيَّةُ موجودةً ومستمرةً في سرد قصة التنوير والتقدم الثقافى لترسم في إطاره صورة للحداثة باعتبارها ذلك العهد الجديد الذي حل فيه العلم نهائياً محل الدين والعرف، باعتبارهما أساس التنظيم الاجتماعي. وفي هذا العالم الوضعي الحديث تشكُّل التعميمات العلمية، التي هي أشبه بالقوانين، الركائز والأسس لأى ادعاءات بالخبرة. فالخير يصبح ذلك الشخص الذي يتلذذ بمحض مجموعة معينة من التعميمات التي هي أشبه بالقوانين التي يستخدمها في توفير المعلومات والتبريرات لقراراته.

وعلاوة على ما تقدّم، فإن الإصرار على ضرورة أن تكون صياغات الحقائق المزعومة قابلة لأن يتم وضعها في نسق منطقى قابل للقياس الكمى، يضمن أن أية قضايا تتعلق بالمبادئ أو الغايات الأخلاقية، أو تلك المصطلحات الوجданية المكثفة مثل المعتقدات أو الرغبات، لم يعد في الإمكان النظر إليها على أنها تعبّر عن حقائق. وبما أنَّ القضايا القيمية يمكن أن توصف بالصدق أو الكذب، فإنَّ القيمة تصبح قابلة لأن يتم تعريفها وحدتها على أنها محصلة للعلاقة بين الوسائل والغايات. إنَّ قيمة المفردة (س) يمكن التعبير عنها بصورة كليلة في ضوء إسهامها في تحقيقها الفعال لنتيجة معينة هي (ص). وعندما تكون تلك الغاية موقفاً اجتماعياً ما - شخصياً أم مؤسسيأً أم بيروقراطياً - فإنَّ قيمة الفرد تتمثل ببساطة في قيمته

الأدائية في عملية تحقيق هذه الغاية. والعقلانية هي العملية التي يمكننا بها تحديد أكثر الطرق فاعلية للربط بين ما نحن عليه الآن وبين غاياتنا المنشودة. والتصرف العقلاني هو أن "نفعل" بناء على هذه المعلومات.

وطبقاً لهذا النموذج، فإن التعليم العقلاني يكون قد وصل إلى أقصى درجات الكفاءة في تحقيق غaiاته المحددة عندما يقوم على تطبيق مناهج البحث العلمي بما تتضمنه من طرق كمية منظمة لجمع البيانات والملاحظة، والتصنيف، والتحليل، والتعميم، والعناية بتوليد التنبؤات والمؤشرات، ومن ثم التحكم في الظواهر المختلفة والسيطرة عليها.

والعقلانية الفنية تصطنع لنفسها المبدأ الوضعي القائل بأن الغايات في حد ذاتها موجودة خارج نطاق العقل. ولا يمكن إجراء مناقشات حول الغايات متحكمين للواقع وحدها، والعقل على حد زعم هيوم (Hume 1740: 417) عبد للعواطف. والمعلم ذو النزعة العقلانية الفنية يتبنى النظرة الغائية teleological للتربية، والتي يتم في ضوئها الحكم على أفعال المعلم وتقويمها طبقاً لفاعليتها في تحقيق ما يوصف بأنه الغايات الحقيقة للتربية. وتعارض هذه النظرة مع نظرية الالتزام الخلقي في التربية والتي ترى قيمة بعض الأفعال كالخبرات التربوية أو بعض عناصر المحتوى كامنة فيها، وبالتالي فهي تدرس من أجل ذاتها. إن هذا المعلم يرى الحياة كلعبة نظرية، تتوحد فيها الأهداف والغايات النهائية والنتائج المرجوة، ويصبح التحدي الذي يواجه العقل هو كيفية اكتشاف أكثر الطرق فاعلية وكفاية في تحقيق هذه الغايات، وتفترض هذه النظرة مسبقاً أن الغايات سوف تظل متسبة مع ذلك الكم الهائل والمتنوع من الوسائل مع الاحتفاظ بمسافة بينهما فلا يختلطان ببعضهما، وأن الحياة عموماً والتربية خصوصاً سعى دائم من أجل تحقيق غايات معينة (انظر: Flew: 1972).

## المهنيون:

إن نقطة الخلاف الجوهرية بين الفلسفة الوضعية للتربية والرؤية التي يتبنّاها المعلم المتدبر تدور حول التساؤل عما إذا كانت القيم المعنوية والشخصية والاجتماعية للبشر كأفراد تكمن في دورهم في المساعدة لإنجاز غایيات معينة، أم حسب ما يرى كانت Kant، فإن من حقوق البشر الأصيلة كأفراد هي قيمتهم المطلقة وغير المشروطة، وهذا يحمل في طياته التزاماً أخلاقياً بـألا يعامل أي فرد باعتباره وسيلة أو أداة لتحقيق غایيات الآخرين.

إن نظرة الوضعية للقيمة على أنها وسيلة تتسلق مع مفهومها "المهنى Professional" فالنشاط المهني بالنسبة للوضعية يمكن بشكل عام في "حل ذاتي أو وسائل مشكلة ما، وهذا الحل يتسم بالدقة والصرامة للتزامه بتطبيق النظريات والأساليب العلمية" (Schon 1983: 21)؛ ومن هنا فإن الركائز التي تتحدد في ضوئها منزلة الأخلاقى المهني ومكانته "تكمن في قدرته على أن يثبت سيطرته على مجال معين من مجالات المعرفة، وكذلك تمكنه من أساليب إنتاج المعرفة وتطبيقاتها في هذا المجال". (Schon 1983: 22).

ومغزى ما سبق واضح سواء بالنسبة للتعليم أم بالنسبة لتدريب المعلم. ومن الطبيعي أنه إذا ما تم قبول صورة النزعة المهنية Professionalism فإنه يصبح من الطبيعي تماماً الحديث عن تدريب المعلم، وبالتالي ننحرف إلى استخدام مفردات إعداد المعلم Teacher preparation عن تدريب المعلم، ومهمها كان القول بأن محتوى كلمة "إعداد" أوسع من كلمة "تدريب" فإن الأمر في جملته لا يعدو نوعاً من الأطباب الذي لا لزوم له، مادام أن ما يميز المعلم المتخصص عن غير المتخصص هو ذلك القدر من التدريب المهني الذي تلقاه الأول في مجال تعليم الآخرين. كما أن أي تفكير ناقد يقوم به هؤلاء المعلمون المتخصصون لما يقومون به من أنشطة يمكن النظر إليه

باعتباره مكنته أو كفاية من كفايات البحث عن طرق فعالة لإنجاز أكثر فاعلية لأهداف تدريسيّة تم تحديدها مسبقاً.

إن قضية المرجعية الأخلاقية أو المشروعية التربوية للأهداف ذاتها تخرج عن نطاق الاهتمام المهني. فالاختصاصيون المهنيون يقومون بوظائفهم ولا يضعون تعريفات لها (Schon 1983: 12). والأهداف بطبيعة الحال تخدم، على الأقل في جانب منها، في تحديد طبيعة المهنة وتقديم إطاراً عاماً يقاس في ضوئه نجاح وفشل الأخصائين المهنيين، سواء تم التعبير عن هذه الأهداف في إطار المناهج التي يتم تدريسها، والأهداف التعليمية التي يرجى تحقيقها، أو معدلات الهروب والانسحاب من الدراسة التي ينبغي مواجهتها. إن "المديرين والعاملين في ميدان التعليم مثلهم مثل العاملين في الصناعة يجب أن يركزوا على زيادة الإنتاجية وعلى الحفاظ على الجودة العالية "للمنتج"، من خلال تبني نظم إدارية جديدة، وحوافز أفضل، وتكنولوجيا أكثر حداة" (Beyer 1987: 25). إن مستلزمات القياس والتقويم المترتبة على النظرة السابقة وبخاصة ما تعلق منها بالفعالية المهنية والكافية تؤكد ضرورة التحديد المسبق للأهداف بشكل حاسم لا يقبل الجدل وعلى نحو واضح لا لبس فيه.

**هل يمكن أن يصبح التعليم مهنة ؟**

وإذا ما أخذنا في الاعتبار ما سبق عرضه حول الخبرة المهنية، فإن السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو هل يمكن اعتبار التعليم مهنة تخصصية؟ لقد أسهب سكون Schon في بيان كيف أن هذا النموذج يحتوى بداخله على تناقض بين المهن "الكبرى" وهى التي وصفناها من قبل باعتبارها مجالات تنظمها غايات محددة، وأساليب ووسائل لتحقيق هذه الغايات، وبين المهن "الصغرى" التي "تعانى من غايات متغيرة ومبهمة، ومن سياقات مؤسسية غير مستقرة للعمل والممارسة" (Schon 1983: 23)، ييد أنه نظراً لفارق المتعلقة بـ المكانة Status ، والتي يمكن أن

تعزى إلى هذا النوع من التمييز فيها، فقد يبدو من قبيل الدقة أن نسقط كلمة "كجرى" من حسابنا عند الحديث عن المهن التي تعتبرها الوضعية مهناً "حقيقة" ونعيد تسمية ما أطلق عليه سكون مهناً "صغرى" بأن نطلق عليها مهناً "أولية" Proto أو في طور التكوين باعتبارها أنشطة، مازال أمامها بعض الوقت لكي تتحقق لها المكانة المهنية التي ترغب فيها. واضح تماماً الطريق الذي ينبغي أن تسير فيه هذه الأنشطة إذا ما أرادت أن تصبح مهناً تخصصية: إن عليها أن تضع لنفسها أهدافاً محددة قابلة للتحقيق من خلال تطبيق عمليات فنية معينة. إن مغزى ما تقدم بالنسبة للتربية واضح وجلى: فإذا أريد للتعليم أن يصبح مهنة تخصصية، فإن على العاملين في هذا الحقل أن يجاهدوا من أجل الوصول إلى إجماع عام حول غايات التعليم، وحول الأساليب والوسائل الضرورية الالزمة لتحقيق هذه الغايات. وينبغي أن يتأسس ذلك على قاعدة معرفية واضحة تحظى بالإجماع العقلاني العام، وتتبع وتصدر من داخل مؤسسة يتيح هيكلها للأساليب والوسائل أكبر قدر من الكفاءة والفاعلية، إذا ما تم تطبيقها، وأكبر قدر من الدقة إذا ما أريد تقويم النتائج. وإذا ما سلمنا بالمفهوم الفنى العقلانى للاتجاه المهني فإن ما سوف يستتبع ذلك أنه بالقدر الذى سوف يسمح به التعليم بالصراع حول أهدافه وبالاختلاف حول وسائله وأساليبه، بالقدر الذى ينأى بنفسه عن أن يحظى منزلة المهنة المتخصصة .Profession

وتتوفر بنية العلاقات بين المكانة المهنية، والأهداف والوسائل دعماً قوياً ومستمراً للافتراض القائل بأن تمييز التعليم سوف يؤدي إلى تقسيم تراتبي للعمل بين العاملين في المجال. وبالتالي فلن يستطيع وكلاء النظام أو العاملين أو المعلمين أن يقوموا بدورهم كحماة للحقيقة داخل النظام أو المهنة. إنهم يقومون بأنشطتهم في سياقات شديدة التنوع إلى الحد الذي لا يستطيعون فيه ادعاء الحصانة ضد الاستقطاب. ومن الواضح جداً هنا إيحاءات أفلاطون حول رفع شأن حراس

الحقيقة في جمهوريته. إن الحل هو تقسيم العمل بين أهل النظر وأهل العمل حيث تكون التساؤلات العميقة وال العامة والكلية حول التعليم هي من اختصاصات السياسيين فقط أو ربما من اختصاص مخططى المناهج من الجامعيين (Carr and Kemmis 1986: 16).

ويضيف ما تقدم إلى عملية انتشار الأساليب من مجال آخر، متطلباً ثانياً ملهمة تدريب المعلمين، وهو عملية إدخال الطلاب لأول مرة في خطط المناهج وتطبيقاتها المقننة على المستوى القومي، والتي تم تصميمها واعتمادها من قبل رجال السياسة أو الباحثين الجامعيين الذي يعتبرون المدافعين عن روح المهنة. وإذا ما أراد التعليم أن يكتسب مكانة مهنية طبقاً لهذه الأسس، فلن يطول به الانتظار للوصول إلى الأبعاد النظرية والبحثية، التي يمكنها أن تدعم التحرك المطلوب نحو الإجماع العام.

وسوف أبين فيما يلي مصادر هذا الدعم.

### المدرسة السلوكية:

بدأت هذه المدرسة في الظهور عام 1914 على يد ج. ب. واطسون Watson. لقد كانت نهضة المدرسة الوضعية وتأكيدها على المناخ العقلى بمثابة ترحيب خاص باتجاه جديد في علم النفس، يستبدل الأساليب التجريبية بالأساليب غير العلمية" والزائف للاستبطان الذاتي. ومن ثم أصبح علم الفيزياء بمثابة النموذج الذى ينبغي أن يحتذى به علم النفس فالسلوك هو المادة الخام التي تخضع للتجريب، وللقياس الدقيق، وللإثبات الموضوعى. وهذا ما دعم إلى أقصى حد إمكانية السيطرة على مجال علم النفس من خلال جعل ظواهره قابلة للتنبؤ". وقد غذى هذا الأمل نتائج التجارب التي أجراها بافلوف، حيث تم اختزال المصطلحات النفسية، مثل: الأفكار، والرغبات، والنوايا، والمشاعر، وغيرها إلى تعبيرات سلوكية تتحصر في العلاقات التي تربط بين المثير، والاستجابة والنزع، وهى عناصر تلائم دورها في

اعطاء قيمة للمتغيرات المنطقية. والتساؤل المهم الوحيد الذي يطرح نفسه حول هذا الاختزال من النفسي إلى المادي يدور حول ما إذا كان هذا الاختزال سوف يتخد من السلوك الإنساني بصورة الكلية قاعدة وركيزة له، أم أنه سوف يتمادي في السير تجاه القوانين التجزئية لعلم الفiziاء ذاته.

ولم يدخل هذا الاختزال مجال التربية إلا بعد أن قدم ب.ف. سكينر Skinner تفسيراته للعقل في ضوء السلوك الكلي، والتي كان من بينها التوصل إلى الإطار النظري الذي تم على أساسه اختزال مواصفات المعلم في مجموعات من الكفايات السلوكية التي يمكن بناؤها وقياسها.

وقد زود الاتجاه السلوكى الذى يمثله سكينر برنامج عمل العقلانية الفنية بقدر كبير من البرامج التربوية، والتي يمكن أن يعد المنهج القومى للتّعلیم في المملكة المتحدة أحدث صورها وأشكالها. والحقيقة أن "منهجية" سكينر التي ترفض الأخذ بفكرة النظرية، على أساس أن عملية الاستقراء تنقلنا بشكل مباشر من الواقع التي يمكن ملاحظتها إلى النتائج العامة، تعد نموذجاً أولياً لاحتکار العقلانية الفنية في للخطاب التربوي، من خلال رفضها الإيمان بالنظريات وانحصر تركيزها في الوسائل دون الغايات.

والاتجاه المعرف لجان بياجيه Piaget يعد مثلاً آخر لهيمنة العقلانية الفنية على التطبيقات والممارسات التربوية من خلال النظريات النفسية.. إنه على الأقل في واحد من معانٍ شهادة على سيطرة الإطار النظري للعقلانية الفنية، أكثر من كونه دلالة على الانهيار الثقافي العام للاتجاه السلوكى، طالما أن الإطار الفلسفى لفکر بياجيه لا يعدو كونه إطاراً عقلاً فنياً. إن برنامج بياجيه ليس إلا محاولة لوصف التلازمات الأمبريقية Concomitants في نظرية المعرفة عند كاظط.

وباستخدام كاظط نقطة انطلاق، كان بياجيه ملتزمًا بتوظيف طريقة للتنظير،

تقوم على تقدير الدور الأساسي الذي يلعبه الإطار النظري في تكوين إدراكاتنا للواقع. وهذا نوع من البنائية غريب تماماً عن معتقدات العقلانية الفنية. وعلى الرغم من كل ما تقدم، فإن الانتسار الواسع لمذهب بياجيه يرجع إلى كونه يمثل موقفاً تصف فيه مجموعة من التعميمات، التي تم التوصل إليها بطريقة تجريبية واستقرائية، مراحل نمو الطفل بشكل عام. لقد تم القفز على الأساس الفلسفى لنظرية المعرفة عند بياجيه بينما تم التركيز على الأسس التجريبية لتعميماه، ومن ثم إعادة تعليب بياجيه في شكل "أيقونة" أخرى من أيقونات الفلسفة الوضعية، التي تقدم مرجعيتها أوراق اعتمادها العلمية إلى الصورة الخطية للتعلم.

والدراسات المسحية الاجتماعية التي سيطرت على البحوث التربوية في العقود الأخيرة، والتي كثيراً ما حاولت إلقاء الضوء على طبيعة فاعلية المدرسة، وفاعلية أسلوب التدريس، أوتنظيم الصف الدراسي، مثل بدورها ترسيحاً لقيم العقلانية الفنية (انظر: Bennett 1976 Mortimore et al. 1988, Galton et al. 1980). إن القدرة التنبؤية مثل هذه الأنواع من البحوث تتأسس على افتراض شائع في كل تجليات العقلانية الفنية مؤداه أن الواقع الاجتماعي متماثل من حيث الجوهر، وبالتالي فإن العينات الكبيرة سوف تكون ممثلاً لهذا الواقع بالضرورة، كما أن تأثيرات الحالات الفردية والأمور الطارئة أقل ظهوراً من تأثيرات الحالات المتماثلة والاعتيادية، وهو الأمر الذي تخلص إليه نتائج مثل هذه البحوث في صورة تعميمات أشبه بالقوانين.

وحتى فلسفة التربية لم تنج هي الأخرى من هيمنة العقلانية الفنية. فالأطروحة ذات التأثير الكبير لبول هيرست (1965) حول أشكال المعرفة، تذهب إلى أن أي مثال حقيقي وأصيل للمعرفة ينبغي أن يدخل في إطار واحدة من المجموعات الشاملة، التي تتضمن سلسلة من المقولات المعرفية المتمايزة أو أنواع المعرفة. وتتضح العقلانية الفنية في هذه الأطروحة في المعايير التي يطرحها هيرست

إضفاء التميز على كل شكل من أشكال المعرفة حيث يقوم بتعظيم ممارسات العلوم الطبيعية، على جميع الأنواع الأخرى للخبرة الإنسانية. وهكذا فإن المعرفة في الفن أو الفلسفة، أو في التاريخ أو الرياضيات مثلها مثل أية معرفة أخرى تقع في مجال العلوم الطبيعية تتحدد بمدى قميشلها للظاهرة من خلال مجموعة من المفاهيم الأساسية المرتبطة، وارتباطاً عضوياً بنوع المعرفة، وتمدّي قدرتها على التعبير لغويًا، مستخدمة المصطلحات والقضايا الخاصة بهذا النوع، وعلى نحو يمكن إخضاعها للتجربة باستخدام مناهج وطرق للبحث مرتبطة بنوع المعرفة نفسه.

إن القابلية للقياس من خلال التجربة هي العلامة المميزة للتعميمات العلمية للعقلانية الفنية، ولكن التقسيم والتحديد الصارم لأشكال المعرفة كاف في حد ذاته ليجعل النموذج المعروف للعقلانية الفنية أشبه بمجموعة من القضايا المتباينة، والعلاقات المنطقية التي تربط بين هذه القضايا مطلوبة في حد ذاتها كغاية نهائية. وما خلفه لنا هيروست لا يعدو كونه نموذجاً ملهمـاً مؤلف من موضوعات منفصلة، والمنطق الذي يحكم مكوناته يتضمن التعليم المبرمج، ونموذجـاً للتعلم ومبرراً ذرائعيـاً تماماً لاختبار الحقيقة سواء في الأخلاق أو الفلسفة. وعلى الرغم من أن نية هيروست كانت وضع أساس معرفـي للتعليم الليبرالي إلا أن النقاد لاحظوا النتائج المضادة للـليبرالية، الناجمة عن التصنيـيف في أشكال معرفـية فنية قائمة على نموذجـ العلم<sup>(1)</sup>.

الحاجة إلى تكينيك:

إن الهيمنة التي مارستها العقلانية الفنية على مجالات فكرية وعلمية كثيرة في الغرب خلال القرن العشرين لا تخفي على أحد، ولم يكن المجال التربوي، ممارسة وتنظيمـاً وتنظيمـياً بعيدـاً عن هذه الهيمنة. وقد لاحظ سكوبـين في عام 1983، أنه ليس ثمة دلائل في الأفق تشير إلى استمرار أفكار العقلانية - الفنية وممثلـها في دعم

ادعاءات الاختصاصيين المهنئين حول أحقيتهم في تمثيل المجتمع والترخيص لهم بذلك، بل إن ما يبدو جلياً "هو الحاجة إلى تكينيك خاص، وثيق الصلة بخصائص طلاب المهن المختلفة في هذا العقد" (Schon 1983: 288). ويأتي ما تم من إصلاحات في مجال التعليم في التسعينيات، في المملكة المتحدة على الأقل، مناقضاً تماماً ملاحظة سكون، عندما دعمت برامج إعداد المعلم القائمة على الحد الأدنى من الكفايات، فكرة أن التدريس يعني ببساطة التمكن الفنى من عدد من الإجراءات غير المترابطة، والتي تتجلى نتائجها في مجموعة من أنماط السلوك التي لا رابط بينها. ولا يستطيع الطلاب - حتى بعد التخرج - أن يتخلصوا من أسر هذه الأفكار، ولكنهم يظلون خاضعين لعملية تعزيز مستمر ومنظم، حيث صارت برامج التدريب أثناء الخدمة قصيرة وواسعة مدة يوم واحد متمركزة حول تنفيذ المنهج، في ظل شعارات الكفاية الفنية والفعالية التي تميز نظرة العقلانية - الفنية إلى العملية التعليمية (Day 1993: 84). وتستند الدورات القصيرة السريعة هذه إلى افتراض عقلاً- فنى، مفاده أن الأساليب التي يمكن بها علاج مشكلات التدريس، تنمّر بالعمومية حيث يمكن تطبيقها في أي موقف من مواقف التعليم والتعلم، وعلى أي طفل، كما تصلح لأي معلم، ولجميع المدارس. ويمكن الحكم على سيطرة العقلانية - الفنية على التدريس وعلى المدرسيين في المملكة المتحدة بمدى قدرة المفردات الدالة على الكفايات المتناثرة على تحديد مفهوم الاختصاصي المهني، في الوقت الذي تشكل فيه أيضاً عملية اختبار الحد الأدنى من الكفايات في مستوى تحصيل الطالب، ومتطلبات الاعتراف بالخبرة المهنية للمعلم.

#### الصور المجازية للعقلانية الفنية:

ينظر العقلانيون- الفنيون إلى المنهج الدراسي مجازياً باعتباره شكلاً من أشكال نظم التوزيع والتوصيل، ومن ثم يصبح المعلّمون عملاً في مصنع التعليم (Carr and Kemmis 1986:15) والمعرفة بدورها، وأياً كان نوعها، هي في نظرهم مجرد

سلعة ينبغي تعليبها ونقلها أو بيعها للآخرين. وتصوير المنهج الدراسي باعتباره سلعة يدعم ويتدعم في الوقت نفسه، من خلال شبكة من الصور المجازية الأخرى التي تصور المعرفة وكأنها شيء ما يمكن تجمعيه واكتسابه بطريقة خطية وتراكمية. وقد ترتب على النفوذ الذي تمتعت بها هذه الأشكال نتائج حكمت الطريقة التي نصف بها عملية التعليم والتعلم. لقد وضعت المعرفة نظاماً ذرياً لبني (معرفية) إبستمولوجية، تكونت وترتبط مع بعضها البعض بشكل تراكمي حول نواة إبستمولوجية. ويتجلّى مشروع تعليب المعرفة في الموديولات التعليمية المنتشرة هذه الأيام، والتي يتم تحديد محتوياتها وتتنوع عناصرها طبقاً لمجموعات متفرقة من نتائج التعلم أو الكفایات التي يتولى نظام التوصيل توزيعها على المستفيدين. والمعرفة عملية تراكمية تماماً بسبب حركتها من البسيط إلى المعقد أثناء التعلم، وهي لا تتحمل الخروج على القياس أو التناقض، إنها صورة تؤدي بشكل تلقائي وطبيعي إلى إضفاء الشرعية على نوع من المنهج الدراسية، يتم بناؤها من خلال "الالتقاط والمزج" أي التقاط عناصر من هنا وهناك والمزج بينها، ويتم ضمان التماسك والترابط بينها بشكل مطلق طبقاً للمبدأ القائل بأن إضافة أي وحدة معرفية إلى أخرى لا تؤدي فقط إلى التماس克 بل يكشفه ويقويه.

#### شخصيات العقلانية - الفنية: المديرون والمعالجون:

لقد تمادي الاسدير ماكتايير Alasdair MacIntyre في تحليله للصور المجازية للوضعية على نحو يلقى بمزيد من الضوء على الصيغ التي تشكلت بها التربية في العصر الحديث. إن أعراض حلول روح العقلانية الفنية في الحداثة، يتجلّى في ظهور أنواع معينة من الأدوار الاجتماعية أو الشخصيات وانتشارها، وهي التي تولت تحديد أخلاقيات الثقافة الحديثة ومعاييرها الاجتماعية (MacIntyre 1985: 27 ff). ويستخدم ماكتايير مصطلح "شخصية" بالتحديد لأنه يلبي المتطلبات الدرامية للدور بكل ما يحمله المصطلح من إيحاءات أخلاقية وضعية. وتعمل شخصيات أي

ثقافة كمثل أويكونات اجتماعية - أخلاقية، على هديها يستطيع بقية أعضاء هذه الثقافة تعريف ذواتهم ووصفها. وتكتسب أفعال الجماهير العريضة معناها، كما يتم الحكم على قيمتها في ضوء مجموعة من المحکات، وبالمفردات نفسها التي صاغتها وأشاعتھا هذه الشخصيات غدوًا ورواحًا أثناء أدائها لوظائفھا.

إن الشخصيات هي الممثل الأخلاقي للثقافة... فعن طريقها تخلق الأفكار الأخلاقية والميافيزيقية وكذلك النظريات لنفسها وجوداً مجسدأً في العالم الاجتماعي. والشخصيات ما هي إلا أقنعة ترتديها الفلسفات الأخلاقية (MacIntyre 1985: 28) وفيحقيقة الأمر فإن تنامي سلطة الشخصيات هو الذي يؤدي إلى تحديد أشكال الحياة الذاتية والاجتماعية للآخرين إلى حد كبير. ولكن على الرغم من وجود إجماع عام على أن هذه الشخصيات تفتقد المبادئ التي عليها أن تجسدها، فإن التعبير عن الخلاف الأخلاقي وتفسيره، يظل دائمًا مرتبطاً بالرجوع إلى هذه الشخصيات، التي سوف تشكل معايرها ومفرداتها نقطة الارتكاز في النظر إلى الصراعات الأخلاقية وحلها (MacIntyre 1985: 31).

وفي إطار العقلانية الفنية تفرض شخصية المدير نفسها. والمدير هو التجسيد الحى للعقلية البيروقراطية، هو العقلية التي تعبّر عن المزاوجة الفعالة والاقتصادية بين الوسائل والغايات المحددة سلفاً (MacIntyre 1985: 25) والمهمة المحددة للمدير هي السير بالموارد البشرية وغيرها من الموارد على طريق تحقيق هذه الغايات. وخبرة المدير في أداء هذا الدور تكمن في إدراكه للتعيميات التي تشبه القوانين والمستمدة من نظريات الإدارة، والتي تتبدى في تطبيق هذه المعرفة من أجل التحكم في العمليات البيروقراطية، والتنبؤ بالنتائج التي يمكن أن تتحقق بفضل أعماله. وهذا، كما يذهب ماكنتاير، يفرض أجندـة معينة يمكن من خلالها رؤية العلاقات والتفاعلات الاجتماعية حيث يصبح من المستحيل، أو على الأقل من الصعب،

صياغة قصة يكون فيها الأفراد، في حد ذاتهم، غaiات أخلاقية دون الانطلاق من المفردات والمعايير التي تجسدها شخصية المدير.

ويؤكد ماكتاير أيضاً أنه إذا كانت مفردات الفنية- العقلانية هي مفردات الحداثة، فإن أي حديث عن القيم الأخلاقية للأفراد يبدو غريباً وفي غير موضعه طالما أنه، وبحكم الضرورة، يتم التعبير عنه بلغة غريبة عن اللغة التي تستخدمها الثقافة السائدة. إن شخصية المدير هي تجسيد للمثل التي ترى قيمة الآخرين في كونهم وسائل لغايات موجودة خارج نطاق اهتمامات الفرد.(3) ومن ثم فإن النزوع العاطفي وهواسم النظرية الأخلاقية للعقلانية - الفنية يطمس تماماً الفرق بين العلاقات الاجتماعية المجدية وغير المجدية (MacIntyre 1985: 23).

وفي ضوء هذه المشروعية البيروقراطية، فلن يكون مثار عجب أن تنفصل غaiات أي نشاط عن عملية رسم الإطار العام للقيمة أوالتقييم الأخلاقي. فالغايات بعيدة تماماً عن لعبة التقييم العقلاني. إن الفكرة الوحيدة والمقبولة لدى العقلانية هي التي يتم فيها تقييم الوسائل بالنسبة للغايات في ضوء فهم البيروقراطية للفعالية. وبالتالي فإن صياغة العقلانية تطبق فقط على كل ما من شأنه أن يحقق أكبر قدر ممكن من الفعالية للأهداف الموضوعة سلفاً. إن الأهداف في حد ذاتها ليست أدوات مناسبة للتتحقق العقلاني.

والشخصية الأخرى التي يرى ماكتاير أنها تمثل الحداثة هي شخصية المعالج النفسي (4). *Therapist*. مما يقوم به المدير في مجال العلاقات الاجتماعية، يقوم به المعالج النفسي على مستوى الحياة الشخصية والذاتية، بمعنى أنه يعمل على إزالة الفروق بين التفاعلات الحقيقة والرأفة. فالمعالج النفسي يستخدم أساليب تخدم غaiات سبق تحديدها، ولا يمكن إنكار قيمتها مثل التوصل إلى علاج معين أوالوصول إلى حالة السواء، حالة حسن التكيف. وفعالية المعالج النفسي مثله

مثل المدير، تكمن في التحقيق الفعال والكافؤ لهذه الغايات، وهذه الفعالية لا تحتاج إلى الرجوع إلى فكرة متلقى الخدمة عن نفسه، فهي غاية أخلاقية في حد ذاتها.

وأخيراً المفتشون (الموجهون):

إن الطرح الذي يقدمه ماكتناب يذهب إلى أن الوضعية هي الثقافة المهيمنة على الحادثة، وأن مفهومها الخاص يتجسد في عدد من التعبيرات المجازية التي تبلور في شخصيتين هما المدير والمعالج النفسي. والأهمات المعاصرة للتفيش التربوي هي إحدى الصيغ التي تجعل هذا الطرح واضحاً للعيان، حيث إن ممارساته "متموضعة" في المفردات التي سبق وصفها. وثلاث ملاحظات هنا تكفي لإثبات قضية استناد التفتيش التربوي إلى الإطار العام للعقلانية الفنية الذي يتبنى قيم البيروقراطية، وشخصياته الثقافية وهي المدير والمعالج النفسي، وهذه الملاحظات هي:

1- إن التفتيش مسألة رياضية يقوم على إجراءات مقننة وحتى على نظام معين لصياغة التعليقات والتحليلات. وفي هذا الإطار يرى كارل بوبير (Popper 1959: 99) "إن أي قضية علمية أمبريقية، لابد من تقديمها بصيغة يمكن لأى شخص تدرب على أسلوب البحث نفسه أن يضعها موضع الاختبار" وقد لاقت آراء بوبير هذه ترحيباً كبيراً ومتقدماً فيه في دائرة التبادل الاجتماعي Social Exchange؛ لترسيخ الرغبة في نفوس المربين الفنيين العقلانيين في تبني أساليب علمية جاهزة للتطبيق لاختبار قضايا جودة التعليم. إن هذا من شأنه أن يمكن المفتشين الممارسين (وليس الخبراء منهم) من التدرب بسرعة على القيام بالتفتيش. إنهم يصبحون قادرين على ذلك لأن عمليات التفتيش هي عملية آلية أساساً. وهذه الآلية تتكون من معايير محددة سلفاً يتم توظيفها في صياغة الأحكام وإصدارها. كما تصاغ هذه المعايير أيضاً بمفردات تطمس كل

مظاهر التميز غير المرغوبة أو غير ذات القيمة، من أجل التركيز على العناصر القابلة للوصف في صورة تعميمات جامعة شاملة.

وقد أدى كل هذا إلى تكوين صورة مشوهة للمؤسسة، التي تعمل جاهدة وبنظام على إزالة كل مظاهر الوصف الثري القادرة على إبراز التنوع والتعبير عنه. إن إصدار الأحكام على الممارسات التربوية بناء على عناصر يمكن تعميمها، ويمكن التعبير عنها كمياً يعكس المبادئ العامة لبيروقراطية إدارة الأعمال؛ حيث يكون الربح هو المفهوم العام والحاكم، وفي إطار هذا المفهوم تنخرط الشركات في مختلف المشروعات، ومن ثم يمكن المقارنة بينها بسهولة.

والوضعية لها نظرتها الضيقة للواقع، والتي مفادها أنه إذا كان الشيء واقعياً أصلاً، فإنه يمكن التعبير عنه كمياً. وهذه النظرة بولغ فيها إلى حد الرعم بأن ما يسهل التعبير عنه كمياً هو بالضرورة أقرب إلى جوهر الحقيقة في نطاق خبرة ما. وبالتالي طالما أن "التعليم الجيد" يمكن اختزاله في مجموعة من الكفايات السلوكية وبعض "الخصائص النوعية" التي يمكن ملاحظتها مثل الثقة، والدقة، والتعاون، والرغبة في القيام بالمهام الأساسية، فإن الجامعات يتم تقويم "نوعية" بحوثها على أساس "كمية" المطبوعات، التي نشرها أعضاء هيئة التدريس بها خلال فترة زمنية محددة، كما أن التمويل يصبح مرتبطاً بهذا الكم على نحو يؤدي إلى اضطراب الجدول الزمني للبحث؛ لأن الباحثين يناضلون من أجل نشر بحوثهم قبل انتهاء الموعد المقرر في التقويم السنوي الذي تعدد الجامعات، إن التأخير في نشر البحث إما أن يؤدي إلى ترحيله إلى التقويم التالي، أو يتم تقسيمه إلى أشكال متعددة من أجل تسهيل النشر.

- إن هذه المعايير ببساطة، ليست مطلقة. إنها تجسد قيم الكفاءة البيروقراطية، مثل سهولة التطبيق وغائية التفسير. وتطبق هذه المعايير بغض النظر عن

الخصائص المرتبطة بالسياق. والمفتشون أنفسهم يعرفون أنه ليس من عملهم فحص أو مناقشة المعايير أو أهداف التفتيش، ولكن المطلوب منهم فقط تطبيقها. إن القضايا المتعلقة بالقيمة التي تمثلها هذه المعايير هي خارج نطاق التفتيش، كما أن تطبيق هذا النوع من العقلانية البيروقراطية سوف يساعد على تحقيق قيمة بirocratic أخرى، وهي "الكفاءة". إن القيم التي يتم تحديدها مسبقاً، يتم التعبير عنها وتقويمها بمفردات تم تحديدها مسبقاً أيضاً من أجل تسهيل الجولة السريعة للمفتشين، إذ يمكن التفتيش على المدرسة في أربعة أيام وعلى الجامعة في ثمانية. ومجموعة المفردات التي تم الاتفاق عليها تم اختيارها لتفادي المناوشات والتأويلات، واللغة يتوكى فيها السهولة عمداً حتى يمكن اختصارها وفهمها، ومن ثم ترتفع الأصوات طوال الوقت منادية بكفايات أكثر وضوحاً، وبأهداف أكثر دقة وموضوعية، وبمعايير وعلى المستوى القومي.

-3 أدى التفتيش إلى تقنين التطبيق الوضعي لمناهج البحث في العلوم الطبيعية على الظاهرات الاجتماعية، من خلال دائرة تجريبية من الاختبارات والمعالجات وإعادة الاختبارات. ولحماية الدائرة التجريبية من فساد الأحكام الذاتية والتحيز والحفظ على تكاملها، فقد تم فصل ممارسات التفتيش عن تقديم النصح بطريقة تعكس الفصل بين خصائص الإدارة وبين العلاج النفسي. لقد أصبح راسخاً في الأذهان أن عمليات التفتيش هي عبارة عن وصف لجودة أداء مؤسسة ما وصفاً مجرداً من الأحكام القيمية على ضوء مدى كفايتها وفعاليتها في تحقيق مجموعة من الغايات المحددة سلفاً.

وعند إعداد التقارير عن عمليات التفتيش، نجد فصلاً حاسماً بين الحقائق والأحكام، مما يطرح على المؤسسة الخاضعة من أسئلة، ينحصر في مقولات وعبارات تقيس حقائق واقعية، وهذا الفصل قد أدى إلى بناء افتراض داخل عملية

التفتيش ذاتها، مؤداه أن الأحكام تنبع مباشرة من الحقائق الموضوعية التي لاحظها المفتشون. وفي واقع الأمر، فإن هذه الأحكام تدعى أنها ليست أحكاماً على الإطلاق، إذ أن العملية بأكملها قد تم بناؤها على نحو يضمن أن تكون أحكام التفتيش ذاته حقائق محسنة ضد عوامل الفساد، التي قد تسببها التفسيرات المختلفة استناداً إلى المعالجات الرياضية للبيانات الخاصة بمعايير الموضوعية للأداء.

وتظهر وقائع هذه الأحكام في هذا الصدد في شكل خلاصات أو نتائج يتم التوصل إليها باستخدام المنطق الاستدلالي مقدمات تمت صياغتها في ضوء حقائق موضوعية متفق عليها مستمددة من البيانات. وبينما يمكن أن تكون الحقائق المستمددة من البيانات محل تسؤال، فإن صرامة الاستدلال المحايضة التي تم بها تحديد المقدمات، والتي يستنتج بها التفتيش حقائق أحكامه، لا يمكن أن تكون موضعًا للتساؤل أو الشك. إن آراءها تتمتع بعصمة المنطق الاستدلالي لأرسطو.

إن مفهوم التفتيش كتقويم عقلاني وموضوعي للأداء البيروقراطي، يترتب عليه بالضرورة أن تتجلّى مفردات العلاج في نظم إسداء المشورة والدعم، طالما أن سبب وجودها هو تحويل فشل مؤسسات التعليم في تحقيق أهدافها إلى نجاح وهذا هومحل اهتمامها الأساسي. والجانب العلاجي يقويه مناخ الشك الذي يكتنف عملية التفتيش، والتي تفترض ضمناً أن العاملين في المؤسسات التعليمية لديهم رغبة مرضية لخداع النظام البيروقراطي.

## هوامش

- (1) يرى مارتن Martin أن ما طرحته هيرست حول التربية الليبرالية يمثل أيديولوجية ذرية تجزئية، يتحول فيها الأفراد إلى كائنات "لا اجتماعية" "asocial" يفتقدون فيها الانفعالات والمشاعر تجاه الآخرين. وينظرون إلى أنفسهم ليس كأعضاء في مجتمع بينهم اعتماد متبادل وتعاون، ولكن كذرات مستقلة مكتفية بذاتها (Martin 1994: 182) ومن وجهة نظر مارتن، فإن مخرجات التربية الليبرالية يحتلون مواقعهم في مجتمع يؤمن بقيم العقلانية الفنية. ويعتبر قيمة الآخرين محصلة لقدرتهم على توفير السبل والوسائل لتحقيق غايات غيرهم.
- (2) ضمير المذكر هنا متعمد. فلشخصية المدير تفردتها في أدوارها عن شخصيات إنسانية معينة، تحمل في طياتها كوكبة من إيحاءات القيمة الذكورية (يستخدم المؤلف عادة ضمير المؤنث بدلاً من المذكر، وهي من الأساليب الشائعة عند كتاب ما بعد الحداثة ومناصري الحركة النسائية "المترجم")
- (3) كما يرى كثير من الفلاسفة فإن تناول بعض الأفراد في ذاتهم كخيارات أخلاقية يعني - على الأقل - إسباغ قدر من الاحترام عليهم، وهذا بدوره يؤدي إلى متعهم بميزة، توفر دائماً المبررات لما يأتونه من أفعال، وكذلك متعهم Peters بحريتهم في تقويم مصداقية هذه المبررات والحكم عليها طالما أن هؤلاء الأفراد يؤثرون في غيرهم (انظر: (1996; Dearden 1968, 1975; MacIntyre 1985; Siegel 1988, 1991
- وتعتمد مزاعم هؤلاء الفلاسفة، بالدرجة الأولى، على نظرية السبيبية والعقلانية، وهو موضوع سوف يتم تناوله عند مناقشة الإطار الفلسفى للتعليم التدريسي.
- (4) استكملاً ماكتنایر قائمة الشخصيات المعاصرة بإضافة المنظر الأخلاقي الثرى، وهو الشخص الذي يستبعد الخيارات الأخلاقية من المجال العقلى بأن ينظر إلى قيمة الآخرين، في ضوء قدرتهم على إشباع رغبته أو رغبتها في تحقيق اللذة. ولم أفضل القول في أنشطة هذه الشخصية؛ لأننى أعتقد أن المنظر الأخلاقي عندما يعمل في المجال التربوى.. فإنه يتخد شكل المدير أو المعالج النفسي، وهى أدوار يستكمل حلقاتها براعة عندما يختلق وظيفة المستشار التربوى للإدارة وبصفة خاصة إذا أكدنا وصفه بالثراء.

الفصل الثالث

الواقعيّة



إذا كان هناك افتراض يوفر الأساس الذي تقوم عليه أفكارنا البدئية العامة، فإنه قد لا يخرج عن الاعتقاد بأن العالم يوجد مستقلاً عن حياتنا، وعقولنا، وممارساتنا الاجتماعية والثقافية. ومهمماً كانت درجة الدقة والإتقان التي تجري بها بحوثنا في العلم أو الفلسفة، فإنه يبدو أنها ستظل بالضرورة مرتبطاً بالإحساس الطبيعي العام Common Sense القائل بأن العالم يوجد خارجنا ومن حولنا، ممتدًا في المكان والزمان لا يبالي بما نعتقده حوله من أفكار في لحظة بعينها. وفي الحقيقة إن هذا العالم الغامض المتمرد يعتبر مقياساً لصدق معتقداتنا أو بطلانها، ومن ثم فإننا نحاول أن نستكشف جوانبه، فنبحث في بطولات يوليوس قيصر، وحركة جزيئات الذرة، ومستوى "الطفلة كيت" في القراءة، والكيفية التي يتفاعل بها "الطفل" Joseph اجتماعياً مع زملائه في الحضانة - وهكذا تنمو معرفتنا بنمو اكتشافاتنا.

وعندما يصوغ الإحساس الطبيعي العام الفلسفة فإنها بالتالي تتجمّل له بارتداء عباءة الواقعية، وهي الأطروحة التي تقول بأن العالم يوجد مستقلاً عن إدراكات وأفعال أي جماعة هنا أو هناك، وعن أي ثقافة وأى فرد. وأنه يمكننا قياس مدى صحته بوصفنا لهذا العالم الفريد والوحيد في ضوء المعايير، التي توافرت لنا من خلال هذا العالم ذاته بفضل استقلاله عنا. والواقعية مذهبٌ واسع الانتشار؛ وعلى سبيل المثال فإن الاعتقاد العقلي - الفني بكفاءة وقدرة العلم والتكنولوجيا له جذوره وأسسها العميقـة في الفلسفة الواقعية.

وتشكل الملامح العامة للفلسفة الواقعية، والتي سنعرض لها بعد قليل، الإطار الفكري الذي افترضته الفلسفات الوضعية والممارسات العقلانية - الفنية. وهذا الإطار الفكري إطار ميتافيزيقي، يقوم بتمريره بشكل غير ملحوظ كل من الإحساس الطبيعي العام والنظرية سواء. ومن ثم تتسم الافتراضات التي يجسدتها بالشيوخ والصلاحية، وبالتالي تبدو تطبيقاته وكأنها أمور يتغدر تجنبها. وعلى الرغم من أن هذا الإطار الفكري يدعى بأنه مجرد تنقية وتصفية وضبط للموقف والإحساس الطبيعي، إلا أن هذا لن يمنع القول بأن الواقعية هي أطروحة ميتافيزيقية، كما أن نطاق الأشياء التي تتناولها تتجاوز حدود بديهيات الموقف والإحساس الطبيعي العام.

### الموضوعية

تعمرنا السعادة عندما نجد أنفسنا محاطين بافتراضات الإحساس الطبيعي العام التي يعززها الخطاب الشائع وواقع الحياة اليومية، وساعدتها من السهل أن ننسى إلى أي مدى يمكن أن يتسم هذا الموقف بالإحساس الطبيعي بضيق الأفق. فالافتراضات التي يقوم عليها موقف بالإحساس الطبيعي تختلف تماماً عن تلك الخاصة بالمسيحي أو المسلم في عدد كبير من المواقف، كما أن افتراضاتي لا تتطابق مع افتراضات البرجيين *Borgias* أتباع البابا الكسندر السادس، أو حتى مع افتراضات أبيائي. إن السلطة المعرفية والمرجعية للموقف الطبيعي العام تقوم على و تستند إلى سياق اجتماعي معين، وليس إلى مرجعية صحة أفكاره وسلامتها فتحن نرتدى أطراً اجتماعية ونخلعها كل يوم. وتتميز الواقعية - في جانب منها - باعتبارها محاولة الموقف الطبيعي العام لصياغة نظرية للإجماع العام في صورته النهائية ultimate commonality من خلال إظهار أن افتراضاتها تتبع - عند مستوى أساسى معين - من الحقيقة الكلية، أنها محاولة لإضفاء قدر من الدعم الميتافيزيقي على فكرة الموضوعية.

وبناء على ما سبق، فإن الواقعية تقدم نفسها، أساساً، كنظرية ميتافيزيقية أو أنطولوجية

(1)

تناول الطبيعة الجوهرية للكون بكل عناصره ومكوناته . إن لديها رؤية حول الموجودات، وهذه الرؤية تدعى التطابق مع الموقف بالإحساس الطبيعي العام. ومن أجل هذا فمن الطبيعي أن نجد الواقعيين يصرون على الدخول في مناقشات حول الواقعية لا علاقة لها بنظريات الدلالة التي تدور حول الحقيقة والمعنى (انظر Popper 1974: 17 ff , Devitt 1984: 215)، ومن ثم فإن الواقعيين يستدرجوننا لحل القضايا الميتافيزيقية والأنطولوجية أو لا قبل التفكير في القضايا ذات الطبيعية الدلالية أو المعرفية.

إن الأولوية الميتافيزيقية هي ببساطة تعبير عن الأولوية التي أعطتها الواقعية للعام المستقل، فهو موجود خارجنا، موجود قبل أن نولد وسوف يستمر في الوجود في الزمان والمكان إلى أبعد مما يمكن أن تصل إليه حواسنا. وللعام شبكة من الأسباب والنتائج المتشابهة في استقلالها تصل إلى ما وراء حدود تجربتنا الممكنة. إن وظيفة علوم الدلالة هي بيان الكيفية التي نستطيع أن نقول بها أشياء حول وحدة الواقع أو الوجود، ومهمة نظرية المعرفة هي شرح كيفية اكتساب المعرفة حوله. ولكن كلا من هذين النشاطين يتوقفان على حقيقة أن العالم قديم، وله وجود مستقل عنا في الخارج، ومن ثم نستطيع وصفه واكتشافه.

للأولوية الميتافيزيقية تداعيات ثقافية واضحة وعميقة. إنها مجرد خطوة قصيرة تفصل الميتافيزيقا عن الحكمة التي تتردد في حجرة المدرسين بالمدرسة، حيث تسود الطاعة العمياء للميتافيزيقا الواقعية، والتي تفصح عن نفسها في شيوع استخدام تعبيرات كثيرة من مثل، " واقع حجرة الدراسة " و " المدرسوں الحقيقیوں " من أجل " تقریب النظریة، والمناقشة والتخمین " و " ولوضع خط فاصل بين الفعل ومجرد الكلام "، وتستخدم تعبيرات مثل " النظریة والتطبيق " " وأساليب التمکن من العمل " والرفاهیة الہامشیہ للخطاب " الفارغ ". إن الالتزام بالواقعية ييسر هذه

"الخطوة الصغيرة". إن القول باستقلالية العالم هولب النظرة إلى الموضوعية والتي يشارك فيها الموقف الطبيعي والعلم والعقلانية - الفنية. وهي النظرة التي يكون فيها العالم هو الحكم النهائي لكل المناقشات حول ما هو واقعٌ وما هو حقيقة<sup>(2)</sup> وقد وصف أحد الواقعيين هذه القضية على النحو التالي:

إن اللغات المختلفة مثل الفرنسية والإنجليزية والسويدية وغيرها من اللغات، أو حتى مختلف أشكالها مثل لغة العلم أو لغة الدين لا تشير إلى عالم مختلف، بل تشير كلها بأساليبها المختلفة إلى العالم نفسه. وقد تخطيء في وصفه في أحيان كثيرة، ولا بد أن يحدث ذلك عندما يكون هناك خلاف حول قضية ما، وفي حالة الخلاف لا يمكن أن يكون الحق موجوداً لدى الطرفين. وعلى سبيل المثال فلا يمكن القول بأن السماء مطر ولا قطر في الوقت نفسه، كما لا يمكن القول بأن العالم من صنع الله وهو أيضاً نتيجة لعملية تطور عشوائي كامل (Trigg 1973: 154).

ويتحقق صدق هذه النظرة من خلال تطبيق الأساليب الملائمة التي تم تأسيسها تأسيساً عقلانياً، وهذا من شأنه أن يساعد على اكتشاف العالم. وهذا الطرح يفترض أن أي حكم ثبتت صحته يكون صحيحاً على الإطلاق بالنسبة لكل فرد. إن الموقف الميتافيزيقي العقلي هو الذي يدعم الفكرة القائلة بأن هناك وصفاً صحيحاً واحداً للعالم في نطاق أية خبرة، ويحتم بموجبه أن يسود اتفاق عام حوله في عالم المعرفة. وإذا لم يكن هذا الاتفاق في الحقيقة على درجة كبيرة من الأهمية، فإنه يعتبر مظهراً من مظاهر الحقيقة، أو أن وسائل استكشاف نطاق الخبرة لم تصقل بعد بما فيه الكفاية لتكون جديرة بمكانة العلم الحق، أو أنها على غرار ما تقوله الأساطير والخرافات، ليس ثمة حقيقة في هذا العالم تسمى خبرة مفترضة لكي يكون لنا خبرة بها.

إن المطلب العقلاني - الفني لتماثل ونمطية الأحكام في المهن الحقة وما يفرضه ذلك على الممارسة التربوية هي أمور طبيعية، كما أنها امتداد حتمي لنظر المفكر

الواقعي إلى الموضوعية: وثمة ضغط إضافي على المتخصصين المهنيين لكي يتوافقوا مع متطلبات العقلانية - الفنية مصدره أن الواقعية تعتقد بأنه في حالة التوصل إلى إجابة عن السؤال، والتوصل إلى الاكتشاف، وحل المشكلة، فإن الحقيقة تكون قد تحصنت بفضل كل ذلك. وكما أشار منظرو التعليم التدبرى، فإن ذلك تتم ترجمته، في ضوء الفكر والممارسة التربوية، إلى اضطرار المختصين إلى طرح تساؤلات بشكل مؤسسى عن غaiات التربية في مواجهة تساؤلات أخرى حول الوسائل التي تتحقق بها هذه الغaiات المحددة سلفاً. وفي مثل هذا الموقف، فإن قصور المعتقدات ينسج صورة للحقيقة، يكون فيها القصور ناجماً عن صحة المعتقدات وليس العكس.

وإذا افترضنا أن الحقيقة في نظر الواقعية هي التعبير الميتافيزيقي عن الموقف الطبيعي، فمن الواضح أن هناك ضغطاً كبيراً يمارس على المهن بما في ذلك مهنة التعليم لكي تقف جميعاً في صف الميتافيزيقيا وأن تتبع نتائج العقلانية الفنية. وفي الحقيقة فإن هذه الصورة الواقعية لها من القوة إلى حد أن الاعتقاد في كفاءة العلم والتكنولوجيا قد أصبح نافذ المفعول بالقسر والإكراه. إن وسائل الخداع واللعب بالألفاظ المستخدمة في ذلك لا زالت توظف مفردات الواقعية، وكذلك رؤيتها للحقيقة المفردة القابلة للاكتشاف فقط من خلال البحث العقلاني الواقع الذي صادقنا على استقلاليته. وبالتالي فإن المشكلة التي تشيرقلق المعلم المتدبر تبلور في إقناعه برفض العقلانية الفنية، وبالتالي عليه أن يرفض، أو على الأقل، يعيد النظر في بعض أحجاء من الصرح الفكري الشامخ للواقعية ومن ثم عليه أن يهاجم الموقف والإحساس الطبيعي العام بدرجة أو بأخرى.

#### العلم والتقديم: التقارب والقابلية للقياس

إن رفض الواقعية لوضع الحدود على سلطات المتحدثين بلغة البحث عن الحقيقة في مقولاتهم، يؤهلهم لإدراك معانى الجمل التي تتجاوز حدود سلطاتهم

من أجل التعرف على ما إذا كانت أحكامهم صادقة أم كاذبة. ومن هنا أستطيع أن أصف الظروف الموجودة على كوكب بعيد، وكذلك الظروف التي كانت موجودة في الماضي أو التي يمكن أن تحدث في المستقبل. وهذا وصف لا أستطيع أن أصفه بالصدق أو الكذب، إلا أنني متأكد أن فهمي، أنا على الأقل، لكل وصف سوف يكون إما صحيحاً أو خاطئاً. وبالتالي فإنني ببساطة لن أعرف مطلقاً الحقيقة المحتملة والمشروطة بحدود قدراتي الطبيعية. وبالمقابلة فإن تفكيرنا حول التربية سوف تدعمه معلومات مستمدّة من مثل تنظيمية مثل أفضل طريقة للتدريس، وأفضل خطة للقراءة، وأكثر المناهج فعالية، وهي كلها مثل موجودة بالفعل بقدر ما في الواقع النظري على الرغم من أننا لم نصل إليها بعد. وبالنسبة للمفكّر الواقعي، فإن الحقيقة في الأصل ليست معرفية تماماً (Putnam 1976: 125) فالعالم يوجد مستقلاً عن ذواتنا وعن الجهد الذي نبذلها لمعرفته. ومن ثم فإن الحقيقة بصفة عامة هي بحث متعال يتجاوز نطاق التجربة والخبرة، وأننا مهما بذلنا من جهد في إلقاء الضوء على الطبيعة الحقيقة للواقع فإننا لن نصل إلى الصواب المطلوب.

وانطلاقاً من هذا الفصل بين المعتقد واللغة من ناحية، وبين الواقع الذي هو مادتهما من ناحية أخرى، فإن الواقعية تدعى أنها تزودنا بأفضل تفسير عن الكيفية والأسباب التي تجعلنا قادرين على أن نرجع إلى العالم ونحصل على المعرفة منه. ومن ثم فإن واقعية الموقف الطبيعي تعتبر تفسيراً للتتدفق الظاهري وللتماثل العميق للخبرة، على أساس أنه عند وضع نظرية ما فإن افتراض صدق وجود (س ص) يعني بالنسبة لها كما لو كان هناك أكثر من (س ص) (Devitt 1984: 108).

ولكن فكرة أفضل تفسير هذه تحتاج إلى مزيد من التمحيص، إذا أريد لها أن تكون صالحة للتمييز بين النظريات المتصارعة التي تتنافس حول افتراضات لا يمكن التوفيق بينها. وقد قام فلاسفة العلم بالقدر الأكبر من الجهد الضروري في هذا الصدد. وتؤمن الواقعية بأن العالم المستقل هو المعيار المحايد الذي تحكم في

ضوئه على مقولاتنا بالصدق أو الكذب، وهو المفهوم الذي ينطبق تلقائياً على المقولات والأحكام العلمية التي تراها الواقعية محاولات جيدة أو سيئة لوصف العالم وعناصره. ومن هنا فإن الواقعية تتمسك بأن العلم ما وجد إلا ليجعلنا متقدمين وبالتالي أكثر اقتراباً من الوصف الحقيقي للعالم. إنه البحث عن "النظريات الأقرب من غيرها إلى الحقيقة والتي تناظر الواقع على نحو أفضل" (Popper 1963: 226).

وتصوير التقدم العلمي باعتباره اقتراحًا من الحقيقة مقتربنا بأطروحة الاستقلالية التي تقوم عليها الواقعية، يستلزم منا النفاد إلى جوهر العلاقة بين النظريات، بمعنى أن فهمنا للعام مبني على نموذج "المنظور الخارجي" أو من خلال مجاز العلم الكلى Omniscience القائل بأن "تلك مشيئة الله". وطبقاً لهذا المجاز فإن العام يتكون من موجودات مستقلة عن العقل الكلى مشيئة الله. وهناك فقط طريقة واحدة صحيحة وكاملة لوصف "ما عليه العام". وتتضمن الحقيقة نوعاً من علاقات التناظر بين الكلمات أو الأفكار أو الإشارات من ناحية، وبين الأشياء الخارجية أو مجموعات الأشياء من ناحية أخرى (Putnam 1981: 49). إن حضور Presence الواقع في كل لحظة هو الذي يحدد طبيعة الحقيقة، وبالتالي فإن الحضور بالنسبة للواقعية هو صوت الطبيعة الرقابي الذي يضع محاذير مطلقة حول كيفية وصف العالم وصفاً صادقاً. إن الفكرة التي يتبنّاها العلم تبدو وكأنها تقرّأ تحيز أو تشويه منظم... في تمثيلنا للعام (Williams 1978: 66).

والصورة التي تتجلّى في الواقعية هي صورة معيار العقلانية الذي يتوافر له قدر من الصواب والعمومية، والذي يعمل وفقاً للقوانين المحددة الخاصة به.(انظر: Winch 1958: 54). وبالتالي تمسك بهذا المعيار لكل وسيلة ممكحة "إإننا نستطيع أن نوسّع معرفتنا بشكل منظم" كما أنشأ لا نقبل أي شيء باعتباره معرفة إذا لم يتتوافق مع معاييرنا العليا (Bernstein 1983: 117).

وبناء على ذلك فإن معظم الفلاسفة الواقعيين يشكون في قدرتنا الفعلية على اكتشاف وسيلة محددة لتحقيق تقدم المعرفة، ولكنهم يؤمنون أن هناك طرفاً متعددة لاختبار النظريات المتصارعة لضمان التقدم نحو الحقيقة. ويُشيّع بينهم الاعتقاد بأن هناك إطاراً محايضاً وثابتاً للمعايير العلمية، أو أن هناك لغة أساسية للملاحظة نصبح من خلال امتلاكها مؤهلين لأن نؤكد، على سبيل المثال، أن نجاح ملاحظتنا عبر الزمن يعطينا إطاراً معيارياً حرراً لتقدير ومقارنة أساليب تعقل الواقع ووصفه (Newton - Smith 1982: 122).

إن الفكر الذي يكمن خلف نظرية كارل بوبير Popper (التفنيدية) للتقدم Falsificationism العلمي، يؤكد أنه على الرغم من أننا لن نستطيع أن نكون أبداً في موقع يمكننا من أن ندرك أننا قد توصلنا إلى الحقيقة، فإنه سوف تكون هناك حالات نصبح عندها على يقين بأننا لم نصل إلى الحقيقة، وهي الحالات التي تكون نظرياتنا قد سارت فيها عكس الواقع، وأظهرت هذا الواقع خطأ نظرياتنا (انظر: Popper 1963: 226) وهذا يؤكد أن أحدث نظرياتنا هي أيضاً أفضلها لأنها أقربها إلى الحقيقة النهائية. وهكذا فإن الواقعية ترى أن تاريخ العلم يسير بشكل تقدم خطى تراكمي (Khon 1970: 167)، تسود فيه علاقة الاشتقاء بين النظريات الأقل والأكثر شمولاً، وتشتقت فيه النظريات الأحدث من الأقدم، ويكون أفضلها ما يثبت النقص أو الخطأ لما سبقها من نظريات .(Bernstein 1983: 83-4).

تلك كانت صورة التقدم من الجهل إلى المعرفة من خلال الاتفاق الخطى بين المعتقدات المتعددة أو المتصارعة حول حقيقة واحدة، وهي صورة تمثل الأساس الميتافيزيقي للمفهوم العقلاني- الفنى للمهنة Profession. إن اتفاق آراء الخبراء، والذى ينظر إليه كأساس للمهن، ليس نوعاً ما من الإجماع الساذج، إنه إجماع عقلاني حول الحقيقة، ويتحقق هذا الإجماع لأن حقيقة مفردة قد تم الاعتراف لها بأنها حظيت باتفاق مؤقت ولكنها لم تخلق مصادفة. وهذه الصورة أيضاً هي التى

تمح القوة للنظرية العقلانية - الفنية للمهنة، لأن الإجماع على مهنة ما يعد مؤشراً على الصدق الموضوعي للحقائق التي تجعل الإجماع ممكناً وعقلانياً. والمعلم الذي يعمل في إطار هذه الصورة سوف يتسلح بالاعتقاد بأنه يوجد دائماً في أي موقف تدريسي مجموعة صادقة من الأسباب، وتفسير واحد صحيح، وحل واحد هو الأفضل.

### الواقعية والإحالات

يتربى على القول بأسبقية العالم على وصفنا له نتائج مباشرة وقوية بالنسبة لفلسفة اللغة، لأنه في إطار هذه الصورة فإن دور اللغة يتمثل في كونها وسيطاً شفافاً يمكننا من التمثيل الدقيق للواقع الحقيقي للعالم تمثيلاً خالياً من أي تحريفات في التفسير أو الدلالة أو المنظور. وفي الحقيقة، فإنه يتربى على مطلب الشفافية أن تنسد كل الاستخدامات المقصودة للغة أن تكون حرفية Literal ومتكلية representational بينما تقع اللغة المجازية والتوصيرية على هامش المجال اللغوي باعتبارها آثاراً لازمة للتجلّي المادي للغة في الكتابة والخطابة وليس من قبيل وسائل التواصل الفعال.

وتنظر الواقعية إلى اللغة على أنها مرتبطة بالعالم من خلال تكوين مفاهيم مزعومة Via Ostention وعن طريق هذه المفاهيم تتأسس علاقات التناظر بين الأسماء والجمل في اللغة من ناحية وبين الأشياء والحالات في العالم الواقعى من الناحية الأخرى. فيتحدد معنى "الصدق" بتحليل الجمل إلى العناصر المزعومة التي تكشف عن صدقها (Rorty 1980: 304) ويترتب على ذلك بالنسبة للمفكر الواقعى أن يكون الاتفاق العقلاني الخالق ممكناً عندما يكون هناك تناظر مع الواقع (Rorty 1980: 337) ويتضمن ذلك التزاماً بموضوعية الأحكام التي يتم بناؤها بشكل واقعى، وكذلك الالتزام بموضوعية المصطلحات التي سوف تحقق حولها اتفاقاً عقلانياً في نهاية الأمر. والواقعيون يؤمنون بما يلى:

إن لدينا قناعة أساسية بأن هناك مصقوفة أو إطاراً عاماً سردياً ولا تاريخي ahistorical يرجع إليه تحديد طبيعة العقلانية، والمعرفة، والصدق، والواقع، والخير والحق. ("وكما يدعون") فإن هناك (أو لابد أن تكون هناك) هذه المصقوفة، وأن المهمة الأولية للفيلسوف هي أن يكتشفها، وأن يدعم افتراضاته ومزاعمه في اكتشاف هذه المصقوفة بأقوى الحجج المنطقية الممكنة (كما يتمسكون) بأنه ما لم تقم الفلسفة والمعرفة واللغة على أرض صلبة، وبطريقة صارمة فإننا لن نستطيع أن نتجنب نزعة الشك الراديكالية (Bernstein 1988:8).

ولا تعتبر الواقعية نتاجاً لمعايير هذا المجتمع أو ذاك، وإنما هي مثال للعقلانية التي يمنحها الفرد كصفة معتقد توافق فيه الشروط الضرورية لكي يكون عقلانياً (Putnam 1981:104)، ومع افتراض الشروط المعرفية المثلية فإن تطبيق العقلانية يتيح بالصدق.

#### الصدق والمعنى

ويمكن التعبير عن الأساس الفكري الذي تقوم عليه هذه الآراء على النحو التالي: أن الواقعية تتطلب أن يكون من قام فهمنا لأى مقوله من المقولات الواقعية أن يتم الحكم عليها بالصدق أو الكذب بصورة مستقلة عن معرفتنا أو عن وسائلنا للمعرفة، عن طريق الواقع موضوعي يتمتع في حد ذاته بوجود وكيان مستقلين عن معرفتنا (Dummett 1963: Dummett 1963:146)، وبالتالي فمن الممكن وصف الواقعية باعتبارها أطروحة حول المفهوم الملائم للصدق بالنسبة لفئة معينة من الأحكام، وكما يلاحظ دوميت Dummett فإنه بسبب العلاقة الوثيقة بين مفهومي الصدق والمعنى، فإن أطروحة الواقعية تدور حول نوعية المعنى الذي يتوافر لهذه الأحكام.

لقد قمت بالربط بين الواقعية وبين اتجاه ينحو إلى تصنيف الأحكام إلى فئات،

لأن المرء لا يمكن أن يكون واقعيا تجاه بعض الأمور وغير واقعى تجاه بعضها الآخر. فواقعية المرء قد تنطبق على الأشياء الطبيعية المادية، والفضاء والزمن، والماضى أو المستقبل، والعقل وكذلك المفاهيم النظرية مثل الانشطار الثنائى، والمبادئ الأخلاقية، والقيم، وما إلى ذلك. إنه من الممكن أن يكون المرء واقعيا بالنسبة لمجموعات مختلفة مؤلفة من هذه الفئات، وبالتالي لن يكون هناك برهان واحد ينهض دليلا على أن الواقعية يمكن أن تصدق على كل فئات الأحكام هذه، وعلى سبيل المثال فوجود برهان مؤيد للواقعية في العلوم الطبيعية لن يدفعنا إلى تبني الواقعية، بالنسبة للأحكام الأخلاقية أو حول الظاهرات النفسية.

وتتبين واقعية العقلانية - الفنية التزان المدرسة الوضعية بالواقع الفيزيقى المحدد، ومن ثم تعتبر السلوك الإنساني بتجلياته الاجتماعية والبيروقراطية والتربوية على أنه مجرد حالة خاصة من حالات سلوك الأشياء الفيزيقية بوجه عام. ولهذا فالعقلانية - الفنية تكون واقعية تماما عندما تتناول المعرفة والعلقانية اللتين يتمتع بهما المدير وأقرانه ويطبقونهما، ولكنها ليست واقعية في نظرتها للغايات والمبادئ الأخلاقية، التى تعتبرها مجرد غطاء للتفضيلات الشخصية أو الميل الاعتباطية (3).  
ولا يغيب عن البال هنا أن الواقعية بالنسبة لفئة ما من الأحكام تتضمن الاعتقاد القائل بأن عناصر هذه الفئة قادرة على أن تكون صادقة حرفياً بفضل علاقتها بالعالم المستقل، وكلما كانت هذه العلاقة محددة ومحكمة على نحو لا يسمح بالنسبية، فإن فئة الأحكام التي يتم التوصل إليها من خلال المنهج الواقعي يمكن الحكم عليها بالصدق أو الكذب حكما مستقلا عن معتقدات أى إنسان، بفضل العلاقة التى تقييمها هذه الأحكام مع الشروط والظروف الحادثة في العالم الواقعي، والتى يجب أن تستكمم بالطرح الأقوى القائل بأن قيم الصدق والكذب قد استنفت كل الاحتمالات. ودون هذا التحذير، فإن قيم "عدم التأكيد" أو "ليس صحيحا وليس باطلا" أو "صحيح بالنسبة إلى س" تستطيع أن ترأب الفجوة بين الصدق المطلقا

والكذب المطلق، وبالتالي فإننا نؤسس، ضمن أشياء أخرى، مشروعية فكرة التعددية النسبية لأنواع من الصدق غير قابلة للقياس. إن أحکاما من نوع "صدق بالنسبة إلى س" "ولاهو صادق أو كاذب" ليس لها معنى بالنسبة للمفکر الواقعي، فكل الأحكام هي بالضرورة وعلى الإطلاق إما صادقة أم كاذبة، كما أن قول "غير متأكد" هو حكم معرفى وليس خاصية دلالية أو ميتافيزيقية لحكم ما: إننا لا نعرف ما إذا كان الحكم صحيحاً أم كاذباً وبالتالي في بالنسبة للمفکر الواقعي فإن كلمة "كاذب" تعادل "غير صادق".

لقد اخترل مايكل دوميت Michael Dummett الجدل حول الواقعية في قضية واحدة، تتعلق بالظروف التي تكون في ظلها مؤهلين لافتراض وجود مبدأ التكافؤ الثنائي bivalence في فئة معينة من الأحكام (xxxii 1978) والتكافؤ الثنائي هو لمبدأ القائل بأن أية قضية إما أن تكون صادقة أو كاذبة. ويمدنا العالم بالمفهوم الأساسي والبنياني للواقع، ولكن هذا العالم يتشكل أمامنا في صورة فئات من القضايا التي تجعلنا نحو منحى واقعيا، يعني أن تبني تلك الفئات من القضايا والأحكام التي يقوم على التكافؤ الثنائي.

وكما يلاحظ دوميت Dummett، فإن الإجابة الوحيدة التي قد تمنح رأى المفکر الواقعي صحته المزعومة لابد أن تفترض وجود التكافؤ الثنائي في كل فئة من فئات القضايا والأحكام أيا كانت. ويترتب على ما سبق أن رفض أي شكل من أشكال الواقعية يعني رفض الطرح القائل بأن الحقائق المتعلقة ب موضوع معين تحدث بالضرورة مستقلة عن معرفتنا، باعتبارها حالات للعالم مستقلة عن ذواتنا، وعن لغتنا وعن أفكارنا وقراراتنا. كما أن رفضنا لأى صورة من صور الواقعية يعني رفضنا لمبدأ التكافؤ الثنائي في الأحكام والقضايا: وإذا ما قلبنا الآية، فإذا كان مبدأ التكافؤ الثنائي قد أظهر فشله بالنسبة لفئة ما من القضايا، فإن التفسير الواقعي لهذه الفئة سوف يكون محلاً، ولهذه النتيجة تداعيات كثيرة: فإذا سقط مبدأ التكافؤ الثنائي تماماً، فيجب أن تسقط معه الواقعية وفلسفه الموقف الطبيعي للعالم التي تحتمن بها.

## هوامش

1- بالنسبة للمفكر العقلاني - الفنى تتضمن هذه القائمة بنوًداً مثل الموجودات الفيزيقية، وسلوكياتها وعلاقتها مع بعضها البعض، ولكنها لا تضمن الأمور الذهنية أو المبادئ الأخلاقية، كما تشتمل على الكفايات وليس الصفات الشخصية أو الاتجاهات، وتتضمن أيضاً نواتج التعلم وليس عملياته، والمنطق والعقلانية وليس الحدس أو الشعور.... إلخ

2 - يمارس الموقف والإحساس الطبيعي العام والعلم، ومن فوقيهما - العقلانية الفنية، سلطتهم على الأنواع الأخرى للخطاب بإعلان التزامهم بالصدق من خلال خصوصهم الحالى لقوانين العالم. وبالنسبة لتفسير العقلانية - الفنية للواقعية الذى ينظر إلى الواقع باعتباره وجوداً مادياً والإرادة هي علة السلوك الإنساني، فإن لهذا التفسير تداعياته أيضاً التى تمثل في أن أي خطاب يمكن تأويله ك مجرد محاولة ناجحة بشكل أو بأخر لتطبيق العلم. ومن ثم يصبح الدين علماً فاشلاً أو زائفًا!! كذلك تصبح الأخلاق نوعاً من الأدب الملغز الذى يخفى بمصطلحاته دوافعنا البيولوجية الأساسية، وبالتالي تصبح التربية علم تعديل السلوك.

3 - تعتقد الواقعية أن كل حكم، ينتهي إلى فتنة تم تأويلاً تأويلاً واقعياً، له مرجعيته الحقيقة. ومن ثم تسعي الواقعية الساذجة إلى تأكيد على أن الدور الدلالى لمصطلح بعينه يرد ذكره في حكم ما ينتهي إلى فتنة معينة من القضايا هو بديل لشيء معين موجود في المجال نفسه (Dummett: 1981:441). وأحكام مثل هذه الفتنة صادقة، وبينع الصدق من المعرفة المباشرة المتحصلة لدينا عن أحوال الواقع التي تجعلها كذلك، وهي أيضاً صادقة من خلال التناظر المباشر بينها وبين ما تشير إليه من أشياء (Dummette 1981:446-9). وعندما يتعلق الأمر بالقدرات أو القضايا العقلية مثل التفكير والفهم والتعلم، فإن الواقعية الساذجة سوف تقاوم جهود علماء النفسيين لاختزال هذه القضايا في فتات فرعية من الأحكام التجزئية المبتذلة. إلا أن قبول الاختزال لا يشكل بالضرورة رفضاً للواقعية، لأن الاختزال قد يحافظ على البناء المنطقي لفتنة القضايا محل المناقشة كما هو داخل الفتنة الرئيسية التي ينتهي إليها حيث يكون هذا البناء المنطقي جزءاً لا يتجرأ منها، أو قد يتم تأويل قضايا الفتنة المختزلة تأويلاً واقعياً من خلال رفض الواقعية لفتنة محل النقاش بسبب غياب التمايز أو التناظر الظاهري. ففي الحالة الأولى تكون الشروط التي يحكم في ضؤئها بالصدق أو الكذب على القضايا في الفتنة محل النقاش مماثلة للشروط نفسها التي يحكم في ضؤئها على قضايا الفتنة المختزلة بالصدق أو الكذب. وفي الحالة الثانية، فإن هذه العلاقة سوف تفشل تماماً، طالما أن بعض قضايا

الفئة محل الخلاف سوف تفتقد شروط الصدق، أو إنه قد لا يتوافر لها شروط الصدق التي تحافظ لها على شخصيتها عند ترجمتها إلى فئة مختزلة.

4 - التكافؤ الثنائي في المبدأ الدلالي مستمد بشكل ما، من القانون المعروف في علم المنطق باسم قانون الوسط السالب أو الوسط المعرف الم المستبعد Law of excluded middle في بينما يقرر هذا القانون أن "أ" إنما أن تكون "أ" أو شيئاً آخر غير "أ" فإنسان ما إنما أن يكون رجلاً أشقر وجميل ويزن 100 كجم "أ" أو إنه قد (لا يكون رجلاً، ولا أشقر ولا جميل)، والتكافؤ الثنائي هو المبدأ القائل بأن أي قضية إنما أن تكون صادقة أو كاذبة وهو المبدأ الذي يشار إليه دائماً بقانون الوسط السالب. وبينما يرفض خصوم المنطق الواقعى هذا القانون على أساس أن ذلك سوف يؤدي إلى رفض مبدأ التكافؤ الثنائي ومن ثم يتم فتح ثغرة بين غير صادق وكاذب. والتكافؤ الثنائي يجسد الموقف الطبيعي والالتزام الواقعية لفكرة أن الصدق والكذب يستنفدان كل الاحتمالات، ومن ثم فإن "غير صادق" تساوى "كاذب". وبناء على مبدأ التكافؤ الثنائي، وهو الافتراض الجوهرى للواقعية يمكن الزعم بأن قانون الوسط السالب يحدد العلاقة بين حدين منطقين، يكون فيها نفي الصدق هو الكذب ونفي النفي إثبات (النفي المزدوج للصدق هو صدق أيضاً)

## الفصل الرابع

### فكرة التعليم التدبرى

---



### الملامح الرئيسية للتعليم التدبرى

عندما تصبح فلسفة ما هي الشائعة والمهيمنة على ساحة الفكر، فإنها تتغلغل في نسيج الرؤية العالمية العامة للثقافة، ويستطيع نفوذها أن يتسلل خفية طالما أن أجندتها ومفرداتها هي التي تحدد ما هو طبيعي وما هو سُوِّيٌّ معتدل، وما هو مسلم به ولا يجوز التعرض له بالنقد، سواء على مستوى النظرية أو السياسات، أو حتى على مستوى ثرثرة الحياة اليومية المملة، وهناك نتيجة تترتب على الهيمنة الثقافية للعقلانية - الفنية، وهي أن أى نوع من التفكير فيما يمارسه المرء يتم وصفة بأنه تدبر. إن الهيمنة اللغوية لهذا التفسير تعوق بشدة أى إمكانية لأى تحليل أو نقد تمارسه عملية التدبر؛ من أجل تأسيس التجديد التربوى وترسيخه. وعندما يختلس حوار العقلانية - الفنية المصطلح وينسبه لنفسه، فإن التداول اللغوى لكلمة "التدبر" تقل قيمتها إلى حد يفقدها قيمتها في تشجيع التجديد، ومن ثم تتيح للممارسات الوضعية وسلطتها التقليدية من أن يعاد تقديمها في ثوب لغوى جديد. وبالتالي تصبح كل أنواع التعليم تدبرية من خلال استخدام بعض العيال اللغوية. كما أن لغة "التدبر" تصبح خرساء تفتقر إلى المفردات التي تعلن بها عن معارضتها للممارسات السائدة، كما أنها تفقد قوتها التحويلية، ومن ثم يصعب عليها مجرد المبادرة إلى التغيير أو حتى وصف أفكاره الدافعة للعمل.

ومن الواضح أنه يمكن تحديد الملامح الأساسية والجوهرية والمبادئ التي يقوم

عليها التعليم التدبرى، إذا ما أمكننا وضع الحدود والفاصل بينها وبين خصومها من الوضعين بقدر يجعلها تقف في مواجهتهم كديل متماسك قادر على الاستمرار. وإذا ما أكدت الممارسة التدبرية على هويتها ككيان مستقل ومتمايز عن مجرد التفكير حول الممارسة، فإن الأمر يحتاج إلى عرض الأسس النظرية والمبادئ الرئيسية التي تقوم عليها وما يترتب عليها من نتائج. وهناك ثراء وتنوع في الإنتاج الفكرى الذى صدر كرد فعل على السيطرة اللغوية للفلسفة الوضعية، من أجل تقديم رؤية متميزة. وسوف أحاول فيما يلى أن أشخص الملامح العامة للتعليم التدبرى قبل تتبعه إلى جذوره ومنشئه، مع التوسع في الملامح التي تباعد بينه وبين خصومه، وكذلك قبل أن أبين الأسس التي تقوم عليها مبررات وجوده. ويرسم الإنتاج الفكرى صورة المعلم المتدارب باعتباره شخصا يحول اهتمامه نحو القضايا التربوية العامة مثل أهدافها، ونتائجها على المستويين الاجتماعى والشخصى، وأخلاقياتها، والمنطق الذى تقوم عليه طرق التدريس والمناهج، كما أنه يوجه اهتمامه أيضًا إلى العلاقة الوثيقة التى تربط بين ذلك كله وبين الواقع المباشر للممارسة داخل الصف الدراسي. والتعليم التدبرى عملية تحريرية من حيث أنه يهتم بتحسين الممارسة بدلا من جمع المعلومات، كما أنه يدعم العقلانية والاستقلالية لدى المعلمين، ويشجع التعلم في بيئة ديمقراطية تظللها قيم الحرية.

وتعتبر كل مدرسة وكل صف دراسى وحدة متفردة بفضل خصائصها ومعاناتها وتحدياتها. وبالتالي يتطور المعلم المتدارب أداءً من خلال بحوث الفعل التي يجريها في السياق الفعلى الذى يقوم بالتدريس فيه لمجموعة محددة من الأفراد يوليه اهتمامه. "الخميرة" التي تتكون من امتصاص الممارسة بالبحث، يتم تفعيلها باستخدام المعرفة التي تنتجهما نظريات التربية. ولكن المعلم المتدارب يحتفظ بمنظوره النقدي حول معانى كل ذلك، ومدى صدقها وقابليتها للتطبيق داخل الصف الدراسي الذي يدرس له بكل اهتماماته وعلاقاتها التي سيتفرد بها. ولا يتم رفض تعميم النظرية

التربوية على إطلاقه، ولكن يتم إعادة تعقلها ووضعها في خدمة المعلم الذي يجاهد باستمرار الوصول إلى فهم أو اتفاق بينها وبين الظروف الخاصة بالبيئة الفعلية الذي يعمل فيه. ومن هذا المنطلق، فإن الممارسة تخضع دائمًا لعملية دائرة من الافتراضات والبحث، والتفكير، والاختبار والتقويم على نحو يؤدي إلى التعديل، ومن ثم إلى مزيد من البحث (Dewey ff 1933:107)، ولا يعتبر هذا المشروع مشروعًا فرديا: فعلى الرغم من أنه يتم دفع الأفراد باستمرار لإخضاع ممارساتهم الخاصة للبحث والتساؤل العقلي، فإن الوسيلة الرئيسية التي يتحقق بها المنظور النبوي الملائم للموقف لن تكون وسيلة خاصة بهم بل عامة. والخلفية العامة للتساؤلات والحوارات الذي يحيط بهم، هو أمر جوهري بالنسبة لفكرة العقلانية التي تقوم عليها الشخصية المميزة للتعليم التدبرى؛ فأى بحث خاص لابد أن يكون مؤقتاً. وفي الحقيقة، فإن صيغة المناقشة بارتباطاتها الوثيقة بالإطار العام والاجتماعي، يتم توظيفها من قبل سكون Schon في صيغة مجاز Metaphor يعبر عن العلاقة التي يقيمها الممارس المتدرس مع السياق الذي يوجد فيه: إنها نوع من التفاعل الذي يتخد شكل "حوار تدبرى مع الموقف" (- Schon 1983: 241). (2)

ويتضمن التعليم التدبرى "الرغبة في الاستغرار في الاستغرار في عملية تقويم ونمو ذاتي مستمر" ويتضمن أيضًا "المرونة والتحليل الدقيق والوعي الاجتماعي" (Pollard & Tann 1994:9)، واعتمادًا على العمل الرئيسي لجون ديوي (1933) فإن التعليم التدبرى يتعارض مع "الفعل الروتيني" الذي يسترشد بالتقاليد، والعادات، والسلطة، وبالتعريفات، والتوقعات المؤسسية (Pollard & Tann 1994:9) ويترتب على ذلك أن يكون المعلم المتدرس في حاجة إلى صفات شخصية ثلاثة هي التفتح العقلى في التعامل مع الآراء والنظريات المختلفة، وتحمل المسئولية بالاستعداد للخضوع لسلطة العقلانية والإخلاص للمبدأ (Pollard & Tann 1994:13-15).

وإذا كان اللا تدبر، والتفكير غير النقدي، وإتباع العادات والموروثات القديمة هي ألد أعداء التعليم التدبري - وهي التي يمكن القضاء عليها بالتأكيد على التفكير المنطقي والعقلي - فإن ثمة عدواً آخر يتمثل في طريقة تفكير معينة حول التربية، وهي التي تنظر إلى العقلانية من خلال نموذج الوسائل- الغايات وتعتمد على سلطة النظرية العامة المسيطرة، وما يسبّبها من اهتمامات بالتعيم التي تتجاوز أو تقلل من شأن أي ملامح قد تشير إلى ذاتية وتفرد سياق بعينه، وهذا العدو الأخير هو الفلسفة الوضعية.

### تراث الآباء

إن أية محاولة لفهم التعليم التدبري، لابد أن تتموضع في تقاطع عدد من الموروثات والتقاليد المتدخلة فلسفياً، ونظرياً، وتربيوياً، وسياسياً، ولكل من هذه التقاليد مفهوماتها، وبنياتها، وتأكيدها، واهتماماتها، وتطبيقاتها، وسياقاتها التاريخية المتمايزة والمحددة. ولكنها تشتراك بالقطع في علاقة وشيبة من المصطلحات المتشابهة التي تؤسس في مجتمعها التعليم التدبري نظرياً وتطبيقياً. إنها تشتراك على الأقل، فيما يلى: الالتزام بسلطة العقل، ورفض مفهوم العقلانية حول العلاقة بين الوسائل والغايات، وكذلك رفض رؤية العقلانية - الفنية لقيمة الإنسان، إنها تشتراك في التزامها بالاستقلال الفردي، والتكوينات العقلانية للشرف، والجدية، واهتماماتها التحررية، والسياسات الديمقراطية والليبرالية، وفكرة المعرفة الحقيقة المرتبطة أساساً بهدف ما، بدلاً من تلك المعرفة الجامدة التي تقوم على مبررات مفارقة.

وفيما يلى عرض مختصر لهذا التراث، الذي سوف أعمل عليه في الأقسام التالية من الكتاب:

- حركة الممارسة التدبرية ذاتها والتي تعتبر أنها قد وصلت إلينا حالياً من خلال ديوى وسكون.

- الاتجاه التكذبي وقابلية العلم للتفنيد Falsificationism عند كارل بوب، والذي يؤسس لتميز العلم من خلال تأكيد تزايد الاحتمالات وعدم اليقين فيه، والرغبة المستمرة في إخضاع صدقه المزعوم إلى الاختبار والتساؤل، وهذا الأمر يعد ممارسة مركبة في التراث التدبرى الممتد من ديوى إلى سكون.

- المشروع التنويرى الذى يمتد من فلسفة كانت Kant وهى ج Hegel حتى النظرية النقدية لها بيرمانس Habermas ومدرسة فرانكفورت، وهذا المشروع قد وجد سبيله للتطبيق فى أعمال كل من كار Carr وكيميس (1986) Kemmis وكذلك فى أعمال يونج (1989,1992) Young وغيرهم. إن محور الاهتمام هنا هو التحرر عن طريق تنمية الأفراد المستقلين والعقلانيين فى مجتمع ديمقراطى يؤمن بالحوار، ويحمى الإنسان من القهر الذى تمارسه الأفكار الفنية والبيروقراطية

التي تربط بشكل حاسم بين الوسائل والغايات فى التنظيم الاجتماعى

إن الشخصية الديمocratية للمشروع التنويرى نجدها أيضاً فى التراث الفلسفى والسياسى الليبرالى الذى يتجلى فى الكتابات المتابعة حول فلسفة التربية فى بريطانيا، مثل أعمال ر.س. بيترس R.S.Peters وأخرون مثل بول هيرست Paul Hirst، وربرت ديردن Robert Dearden وجون ويات وايت John and Pat White، وقد اهتم هذا الإنتاج الفكرى بإلقاء الضوء على المكونات المعرفية والأخلاقية لمفهوم عن التربية يمكن تبريره عقلانياً.

- الاتجاه التحررى الذى يتجلى فى الحركة النسائية وعند الفلسفه التحرررين مثل فرييري Friere (1995 a, b)، وباؤلز وجينتس (1976) Powles and Gintis ، وماكلارن (1991)

McLaren

- حركة بحوث الفعل (على سبيل المثال عند وينتر 1989 Winter، وإليوت 1991 Elliott)، وهى الحركة التى أسهمت فى إثراء وتفرد سياقات محددة للممارسة

التربوية داخل الصف الدراسي أو المؤسسة التربوية، وما يرتبط بها من وعي بجوانب القصور في تعميمات النظريات الوضعية عند توجيه التخطيط التربوي. إن بحوث الفعل هي بمثابة عملية تنظيم للتدبر أثناء التدريس.

- حركة التفكير النقدي كما تتجلى في أعمال بول (1984) Paul وليبمان (1985) Lipman وإنيس (1996) Ennis وهي الحركة التي استكشفت طرائق ترسیخ العقلانية عند الأطفال والكبار. وفي هذا الإطار أيضا هناك حركة مرتبطة بحركة التفكير النقدي تتجلى في أعمال بيترس Peters وهارفي سigel Harvey مؤخرا عام 1988 التي حاولت أن تضع الأسس الفلسفية للعقلانية.

كل هذه المكونات السابقة ساهمت في تكوين وصفة مفهوم تميّز للتدبر أصبح معروفاً بمناهضته للفلسفة الوضعية، وسوف تتناول الآن الملامح المميزة لهذا الاتجاه.

#### قضية الغايات والقيم

فيما يتعلق بالغايات Ends فإن تشابك المواقف الفلسفية، والتقاليد المرتبطة بحركة التعليم التدبرى تتعارض مع العقلانية الفنية في موضوعات رئيسية ثلاثة، الاول يتعلق بقابلية الغايات للتمحيص العقلاني.

#### عقلانية الغايات

عادة ما يتم الحكم على الاستنتاجات المتحصلة من العلاقة بين الوسائل والغايات فقط في ضوء مساهمة هذه العلاقة في التحقيق الفعال للغايات كما هي. ولكن هذا المفهوم للعقلانية غير كاف، مادمنا في حاجة إلى أن نكون قادرين على نقد الغايات نقداً عقلانياً. ويمكن النظر إلى ضرورة اتخاذ هذه الخطوة متتجاوزين حدود العقلانية - الفنية للفلسفة الوضعية، من خلال الطريقة التي تطرح بها القضايا ذات المشروعية أو الأهمية تلقائياً في إطار الفلسفة الوضعية التي تعوق نظرتها للعقلانية الإجابة عنها:

وعلى سبيل المثال، إذا سلم المرء بأن غاية البحث العلمي هي تعظيم القدرة على الاكتشاف، أو حل المشكلات، أو القدرة على التنبؤ والتحكم في الطبيعة، أو الكشف عن الحقيقة، فإن الاختيار العقلاني للنظرية يكون باختيار النظرية التي توفر الحد الأقصى من القدرة على الاكتشاف، وحل المشكلات... إلخ. ولكن إذا ما تصارعت هذه الأهداف مع بعضها البعض كما يحدث في بعض الأحيان، فإن قضية العلاقة بين الوسائل والغايات لن تساعده في تحديد مدى عقلانية اختيار النظرية. كما أنها لن تساعده أيضاً في حل المنازعات حول شرعية هذه البدائل العديدة للأهداف المزعومة لبحث العلم. وباختصار فإن قضية العلاقة بين الوسائل والغايات ذات أهمية بالنسبة للعقلانية؛ بسبب عجزها عن تقييم عقلانية الغايات، وقصورها عن حل

(Siegel 1988:180) **القضايا الهامة المتعلقة بعقلانية العلم**

وتنظر الوضعية أحياناً إلى الغايات كما لو كانت قد وصلت إليها بطريقة اعتباطية، كما تنظر إليها أحياناً أخرى كما لو كانت جزءاً من الطبيعة. فالمواقف الأخلاقية حول العدالة والحرية الإنسانية هي أمثلة على النظرة الأولى، بينما تنسق إجراءات العلم ونتائجها مع النظرة الثانية. وفي كلتا الحالتين، فإن الغايات محسنة ضد الشك العقلاني، إما بسبب الطبيعة المتكاملة والمطلقة للواقع والتي تدعم صدق هذه الفئة من الأحكام على نحو ما هو موجود في العلم، أو كما هو الحال في الأخلاق حيث لا يوجد شيء عقلاني بالمعنى الحرفي للكلمة.

وعلى الرغم من ذلك، فإن المعلم المتذمِّر بمسألة الغايات (والقيم أيضاً) يحرص، دائماً على أن يحيلها إلى دائرة المنطق والعقل. إنه يتعرف على الموقف الرئيسي الذي تشغله بعض الغايات والقيم الخاصة عندما يقوم السياق الاجتماعي بتحديد المعنى للفاعلين في داخله. إنه لن يسلم بالغايات كما هي، كما لو كانت خارج نطاق العقل، ولكنه سوف يوسع من أفقه النقدي بحيث يتخطى الاهتمامات الضيقية بأساليب توصيل المناهج، وصولاً إلى إثارة التساؤلات حول السياقات الكلية Global التي

يكتسب فيها مفهوماً الكفاءة *efficiency* والفاعلية *effectiveness* معانيهما. وبتركيز مزيد من الاهتمام على الملامح التي ينفرد بها سياق بعينه، فإن المعلم المتدرس يصبح باحثاً في مجال التعليم (Schon 1989:68)، وبدلاً من الاعتماد على النظريات والأساليب الجاهزة والمستقرة، فإنه يقوم "بناء نظرية جديدة حول حالة فريدة" وهذا البحث لا يقتصر على التفكير في وسائل، تقوم على اتفاق مسبق حول الغايات.. ولكنه يقوم بتجديدها في تفاعلها داخل إطار التعليم

(Schon 1983:68)

ويساعد الاهتمام بالغايات والقيم على التمييز بين التدبر باعتباره خاصية من خواص التعليم التدبرى من ناحية، وبين العملية الفنية المترابطة للتفكير التي تتبعها الفلسفة الوضعية من الناحية الأخرى. وهذه الفلسفة ترى أن مفهوم التدبر لديها لا يتضمن أي التزام قيمي، اللهم إلا أدنى معانٍ الطاعة والخضوع لقوانين المنطق ولمجموعة القواعد المسبقة التي تحدد - أثناء الممارسة- ما الذي يمكن اعتباره تفكيراً سليماً، أو برهاناً جيداً.. إن الوضعية بهذا الشكل نوع من أنواع الذرائحة المطلقة.

#### قيم الممارسة التدبرية

إن التعليم التدبرى ليس محايِداً فيما يتعلق بالقيم، فهو لا يتمسّك فقط بأن تكون الغايات متاحة فقط للتحميس العقلاني، بل إنه يجسد نسقاً قيمياً ثرياً ومتطوراً يتحتم تقديره أيضاً. وتجلى بعض مظاهر هذا النسق القيمي أساساً في النظرة الكانتوية التنويرية والليبرالية لقيمة الإنسان واهتمامها بالأشخاص *Persons* من أجل استقلالهم وتحريرهم، وأيضاً من أجل إعلاء سلطة العقل. ويشير ذلك إلى أن مفردات التعليم التدبرى لا يمكن اعتبارها محايِدة من الناحية القيمية؛ فالتدبر يصبح في هذا السياق المحايِد مصطلحاً فنياً لا ينطبق على مجرد شكل قديم من أشكال التفكير، ولكن ينبغي الاحتفاظ به للتطبيق فقط في الحالات التي تلبى شروطاً محددة تماماً.

## الغايات تحدد طبيعة السياق

وتتعلق النقطة الثالثة في هذه المداخلة بوعي المعلم المتدرس بتعقد العلاقات بين الغايات والقيم، وسياسات الممارسة والمعايير الذرائية العقلانية. وقصة الممارسة في إطار الاتجاه الفنى العقلانى قصة سقيمة جداً؛ ذلك أن الممارسات لا يمكن وصفها فقط بأنها مجرد مشكلات يجب حلها، إذ يوجد خارج نطاق الحدود المصطنعة والمحددة سلفاً للتجربة مواقف إشكالية تنماز بعدم اليقين، وعدم الانتظام، وعدم التحديد أيضاً، وذلك مثل المواقف التي تحدث داخل الصف الدراسي. (Schon. 1983: 15-16) ولا يعني ذلك أن المعلم المتدرس يتغافل التفكير حول الوسائل التي تتحقق بها غاياته، أو أنه يهمل استكشاف الطرق التي تجعل أداءه التدريسي، من الناحية الفنية، أكثر كفاية، وإنما يعتبر التدبر عملية استدماج لوعي بأن معانى مفهومات من قبيل الكفاية والفعالية تتوقف، بالدرجة الأولى، على الدور الذى رسمه لهما الإطار العام لغايات محددة ولقيم محددة.

ولسوف تختلف الغايات والقيم من سياق إلى سياق آخر بما في ذلك المدركات والمعتقدات، والاتجاهات، والتفسيرات الإنسانية حول السياق الاجتماعى والثقافى. ولسوف نلمس تغيراً مرتبطاً بمعايير التي تضبط أحکامنا حول الكفاية والفاعلية كلما انتقلنا من سياق إلى آخر. وفي الحقيقة فإن فشلنا في التعرف على الرابطة بين مفهومي الكفاية والفعالية، وسياق معين من القيم والغايات يقوم بتوظيفها، سوف ينتج عنه سوء تطبيق للمعايير المناسبة لسياق معين في سياق آخر يقوم بمارساتها. إن النتائج الملتوية الناجمة عن سوء التطبيق سوف تبدو غريبة وشاذة كما لو كنا نطبق معايير النجاح في لعبة البوكر على لعبة الشطرنج، أو نطبق معايير الكفاية في مباريات العدو الأوليمبية على مسابقات السباحة. وتكمّن الخطورة في أن صدمة النتائج الشاذة والغربيّة قد تضيع، إذا ما استطاعت الألفة تحويل ما يتناهى مع العقل إلى أمر طبيعيٍ وعادٍ. ويرى المعلم المتدرس أن هذا الوضع بالتحديد قد رسخته

العقلانية - الفنية: فنحن ننظر إلى فاعلية المدرسة حسب المعايير نفسها التي ننظر بها بشكل تلقائي إلى محرك السيارة، وقضايا العقيدة الدينية يتم تطويعها بأساليب ومعايير علم الطبيعة، ونعتبر كل جوانب العلاقات الإنسانية قائمة على الاقتصاد والسلطة، كما أن التفاعلات داخل الصد الدراسي مجرد قضايا للإدارة أو حالات للإرشاد أو العلاج النفسي.

ولا يعني ذلك أن السياقات هي المهيمنة بالضرورة على الوسائل والغايات، فالتعليم التدبرى ليس ضربا من ضروب النسبية<sup>(2)</sup>، ذلك أن النزعة التعددية فيه ليست نتاجا لاختيار تعسفي للغايات، كما أن هذه التعددية لا يمكن إزالتها بمجرد اختزالها إلى فئات من الأحكام أو المعايير الأساسية وال العامة. ولكن هذه التعددية تعلن عن نفسها من وجهة النظر التأويلية hermeneutic، التي تذهب إلى القول بأنه لا يكفي لفهم موقف اجتماعى ما أن يستخدم عن بعد، معايير ومواصفات معدة سلفا في الموقف الذي نواجهه آنيا، كما لو كان علينا أن نفهم حوارا سياسيا أو ممارسات ديمقراطية من خلال تطبيق وصف نظري للعبة، يقوم على افتراض متهافت مفاده أنه في السياسة يشترك كل الأفراد في دوافع واحدة، وأجندة واحدة، وكذلك رؤية واحدة لمتطلبات النجاح، ومن ثم يصبح تحقيق "قدر ما من الفوز" أمرا مؤكدا، كما أن وجهة النظر النسبية لا تعنى أن مختلف الممارسات حول مختلف القيم والغايات سوف يكون لها معاييرها المختلفة فيما يتعلق بما يمكن اعتباره أمرا عقلانيا من الناحية العملية، لأنه كما سررنا بعد قليل، سوف تستمر سلطة العقلانية ثابتة عبر مختلف السياقات.

وعوضا عن ذلك، فإن الاختلافات في الظروف المادية، والتي سوف تحدد أن الشيء العقلاني الذي نقوم به ونفكّر فيه نقّيّمه في كل سياق، لن يكون في مقدورنا أن نحلها بنظرية واحدة ومحايدة وعامة. ومن بين هذه الظروف المادية: الاختلاف في الموارد، وفي مستوى العاملين، والمدى العمري للأطفال، والجنس، والاختلاط،

والجغرافية، ووسط المدينة والمناطق الريفية، والإطار الثقافي، وموقف العمالة المحلية، وتوقعات الوظائف، ومستويات الجريمة، والعمالة، وموهاب ونوعيات العاملين والاهتمامات، وأمال وطموحات أولياء الأمور، وكم ونوعيات المشاركة الخارجية في المدارس، وعلاقة المدرسة بالحكومة، وانتشار العادات المحلية وعادات الأقليات، والأديان والقيم... إلخ.

### فردانية سياقات الممارسة

والمعلم المتذبذب هو من يحاول إحداث تطوير في الممارسة بتطبيق التفكير النقدي على الموقف الذي يواجهه، ويتم صياغة هذا المدخل من خلال فهمه لفردانية هذا الموقف، وكذلك من خلال مقاومته للوصفات والتفسيرات الجاهزة.

وينظر المعلم المتذبذب إلى كل سياق تربوي، بما يتضمنه من شبكة معقدة من الغايات والقيم والمعايير العقلانية والوسائل العملية أو الذرائية كسياق متفرد، ولهذا فإنه يستعصى على الوصف والتحليل في ضوء النظريات العامة (Schon 1983:129).

ومن وجهة نظر التعليم التدبرى، فإن تعميم الاتجاهات الخاصة بالنظريات الوضعية يبدو وكأنه تجسيد لأفكار خاطئة حول الشيء ونقضيه. في بينما تبدو الوضعية وكأنها متأهة تماماً لتطبيق تعميماتها على جميع السياقات، فإنها أيضاً وبشكل معاكس، تبدو متسرعة في رغبتها في استخلاص التعميمات من بيانات محدودة النطاق، وهذا من شأنه أن يزيل تماماً الملامح المميزة لكل سياق تحت شروط التماشى والتطابق. وليس بمقدور النظرية العامة أن تجعل كل التعديلات الالزمة لتطبيقها يسيرة ودقيقة في حالات معينة. ويمثل تفرد السياق المحلي ومنزاعم عمومية النظرية طرف نقىض بالنسبة للمعلم المتذبذب، الأمر الذي يعوق التطبيق المباشر مثل هذه النظرية (3).

وعندما يؤكد المعلم المتذبذب، على الطريقة التي تقاوم بها السياقات المختلفة التعميمات الجاهزة، فإنه يفعل ذلك من خلال وضع الحدود والفوائل الحاسمة حول مدى إسهام النظريات الوضعية في وصف وتصنيف وتحليل سياقات التعليم ومشكلاته؛ ذلك أن السياقات التربوية، ببساطة، لها من الثراء والتنوع ما يحفظها من الوقوع والاستسلام لذلك النوع من القوانين، التي تساعده على توظيف التنبؤات على نحو ما يحدث بالضبط في العلوم الطبيعية؛ أو صناعة السيارات أو في الصيدلة. إن إدخال نظرية عامة على مثل تلك السياقات المختلفة والمترفردة، مثلها مثل محاولات لتنمية التفكير الناقد لدى طلابي، أو مثل موافقتك على قواعد وشروط دقيقة لعلاقة جديدة، وهذا كله من شأنه أن يجعل الأمر أكثر غموضاً بدلاً من أن يلقى عليه الضوء. وبالتالي فإننا نستبدل بالتعميم من خلال جوانب التشابه، فن التذبذب العقلاني المرتبط بموقف معين، والذي يستطيع من يمارسونه أن يعالجو المواقف، والتي تميز بعدم اليقين وبصراع القيم (Schon 1983: 50).

ويتم تأكيد التفرد، من وجهة نظر المعلم المتذبذب، من خلال الطريقة التي يتم بها إحلال السياق الذي يتضمن التغيير كعنصر أساسى، محل السياق الاستاتيكي الجامد الذى ينتمى للمدرسة الوضعية؛ فكل سياق دينامي فى جوهره، يجسد عملية فريدة للتغيير، كما أنه يتسم بالتوازن بين المواقف المتعارضة التى تراها من الخارج كوحدة واحدة ومن الداخل كوحدات منفصلة ومترفردة (Winter 1989: 49). ومن شأن هذه الدينامية أن تدفع مفهومى التقدم والتطوير ليكونا فى قلب إطار النظرية - التطبيق، باعتبارهما شريكين ممتعدين بالأولوية فى الوصف والتفسير. وقد يتحقق التقدم من خلال عملية جدلية، يتم فيها التوفيق بين التعارضات النظرية، التى يشار إليها غالباً بالفكرة ونقايضها، فى شكل طرح يتجاوز التعارضات الحالية وصولاً إلى تعارضات ديناميكية جديدة أخرى. إن تفضيل تطبيق الجدل dialectic بدلاً من

القوانين العامة هي خاصية من خواص التزام التعليم التدبرى بفردانية كل سياق تربوى.

### الانعكاسية Reflexivity

يناقش وينتر (39: 1989) قول أحد المدرسين بأن: "مارتن وروزى التلميذان في صفي يعرفان قواعد جدول الضرب" ويبدو للوهلة الأولى أن هذا الزعم موضوعى بشكل مباشر ومستقل عن السياق الخاص به. إلا أن وينتر يشير إلى انعكاسية هذا الزعم على النحو التالي: إن هذا القول يعود بالضرورة إلى تفسيرات المعلم وافتراضاته واهتماماته، فضلاً عن العوامل الداخلية في السياق من خلال تأثيراتها على الإطار العام السابق لتفسيره، بل وحتى قراءته لرواية أو وثيقة من وثائق سياسة الحكومة (40: Winter 1989).

وتؤكد الانعكاسية على مزاعم متواضعة حيث "يعتمد إصدار الأحكام على أمثلة مستمدّة من خبرات شخصية متنوعة (وليس من عينات ممثلة لفئات متفق عليها اتفاقاً عاماً)" (Winter 1989: 42) ولأغراض عملية لمعالجة هذه القضية، يمكن القول بأنه على الرغم من ضرورة التغاضي عن الانعكاسية في إطار الحياة المهنية الطبيعية، إلا أنه من المهم أن نقول أيضاً إنها تشكل بؤرة الموقف البحثي، بحيث يمكن تقويمها وزيادة فعاليتها بتوضيح الأسس التي تقوم عليها (42: Winter 1989) ويرتبط أي زعم ارتباطاً وثيقاً بالخبرات التي يقوم عليها من خلال البحث والتساؤل" (43: Winter 1989). وبتوضيح الأساس الانعكاسي للأحكام "في نظم التفسير الشخصية، فإننا نبرهن على أن القاعدة التي يقوم عليها هذا الزعم ببساطة ليست واقعية، وبالتالي يمكن ( فهي غير قابلة للنقاش) كما أنها ليست مستمدّة من قانون عام لكيان معرفى متفق عليه (وبالتالي فهو صادق بالضرورة) (44: Winter 1989).

## بحوث الفعل Action Research

إن ما يميز الطلاب المتخصصين في التربية عن الممارسين Practitioners أنهم سيطروا على الطريقة العلمية، كما قاموا بأنشطة بحثية مرتبطة بالمنطقة التي يقيمون فيها (Corey 1953: 1).

تلك كانت سلطة الوضعية التي شغلت اهتمام كوري Corey في عام 1953، ولا يزال يعاد طرحها حتى يومنا هذا. وتعتبر بحوث الفعل محاولة منظمة للتعليم التدبرى من أجل قلب هذا الهيكل التنظيمى رأساً على عقب، وتحرير المعلم / الباحث من القدر الذى قارسه الوضعية بإقامة الفواصل بين النظرية والتطبيق، من خلال بيان الاعتماد المتبادل بين النظرية والتطبيق في إطار عملية عقلانية للتغيير (Winter 1989: 66).

## البحث في سياقات متفردة

ويترتب على الاهتمام بتفرد حالة معينة، تداعيات بالنسبة لنوعية البحث، التي يمكن أن توفر قدراً مشرقاً من التنوير لهذا السياق. بحوث الفعل أو البحث في الفعل هي نوع من البحوث التي تدرس مجتمعاً فعلياً خاصاً ومحدداً، بدلاً من دراسة مجتمع آخر، تم تشكيله من الناحية النظرية على أساس أنه "عشوائي" و"ممثل" لمجتمع أكبر. (Corey 1953: 4) وتشكل بحوث الفعل تدبراً نسقياً عاماً حول الممارسة، التي تنظم وتحتفى بتفرد المواقف التي تقوم ببحثها. وكذلك المواقف التي "لا تخضع لتطبيقات النظريات والأساليب المستمدّة من العلوم القائمة على أسس العقلانية - الفنية" (Schon 1983: 319).

ولأنه يتم النظر إلى كل موقف باعتباره موقفاً فريداً من نوعه - وبالتالي لا تستطيع التموجات التفسيرية والنظريات العامة اختراقه - فإن المعلم المتدبر يجب أن يقوم ببناء نظرياته الجديدة، أثناء محاولته فهم التغيير وإحداثه وتقويه، في كل حالة بمفردها. وعند رفض عقيدة الوضعية، فإن صياغة المعلم المتدبر

للنظريات المتموضة في الفعل سوف يتضمن التفكير في الغايات، والقيم الموروثة في السياق، كما يبدو من الداخل (Winter 1989: 27).

ولا يجب النظر إلى القيم التي تحدد الغايات الخاصة بممارسة ما، على أنها أهداف أو مرام محددة يمكن أن تتحقق بالكامل في وقت ما بالمستقبل" أو "على أنها غايات فنية يمكن تحديدها بوضوح قبل الممارسة" (Elliott 1991: 51). وبالنسبة للمعلم المتذبذب المشتغل ببحوث الفعل لا يمكنه تحديد القيم والغايات بوضوح بشكل مسبق ومستقل عن الممارسة... فالغايات تتحدد أثناء الممارسة وليس قبلها" (Elliott 1991: 51).

ويترتب على ما سبق أن البحث لن يقتصر على "مناقشة الوسائل التي تعتمد على اتفاق مسبق حول الغايات" لأن النظرة التي تفصل بين الوسائل والغايات قد ولّ زمانها (Schon 1983: 68); ذلك لأن النظام الخاص والمحدد للقيم أو الغايات الموجودة أو المتغللبة في نسيج كل حالة خاصة، هو الذي يحدد جزئياً - على الأقل - تفردها ولا نستطيع وبالتالي تجاهله في أي محاولة لفهم العمليات والعلاقات الموجودة في السياق.

#### شروط بحوث الفعل: التغيير والتحسين

يستهدف التعليم التدبرى إحداث تحول في التعليم، ويستدعي هذا الأمر مراجعة الأهداف العلمية للتفسير والفهم، التي توضع في خدمة عملية التحول ذاتها (Carr & Kemmis 1986: 156)، ولا يعني ذلك أن الباحثين في التربية من الأكاديميين التقليديين لم يكونوا معنيين بالممارسة وتحسينها، ولكنهم بدلاً من ذلك كانوا يرون أن وظيفتهم جمع المعرفة ونشرها، وأما فهم هذه المعرفة وتطبيقاتها فهي عملية يقوم بها الآخرون. وهو ما قد يؤدي وبالتالي إلى إحداث التغيير نحو الأفضل (Corey 1953: 5). وفي ضوء ذلك، فإن القطيعة واستقلال الممارسة عن الباحث

تعتبر فضيلة، لأن ضلوع الباحث في عملية الممارسة يسيء إلى سمعته، باعتباره مصدرًا محتملاً لإفساد بيانات الباحث أو منهجيته.

وبالنسبة للباحث في بحوث الفعل، فإن هذا النقاء العلمي والفنى المنعزل عن السياق، والذى يبدو في شكل خوف مرضى من فساد المنهج، هو السبب الرئيسي من وراء إثبات عجز البحوث التقليدية عن أن تكون نقطة انطلاق للتغيير والتحسين. والتعليم التدبرى الذى يتم تنظيمه في بحوث الفعل من خلال عملية المراجعة والتشخيص والتخطيط والتنفيذ (و) التقويم (3: Elliott Cited in Winter 1989) يحاول أن يعالج هذا الفشل، عن طريق استبدال النظرة إلى قيمة البحوث في ضوء مدى قدرة نتائجها على تحسين ممارسات الأفراد الذين شاركوا فيها، بالنظرة التقليدية التي ترى قيمة البحث في كمية المعلومات، التى يمكن الاعتماد عليها، والتى تضاف إلى مجموعة الكتب في مكتبة الجامعة (13: Corey). لقد حلت بحوث الفعل التي يجريها المعلمون / الباحثون، الذين يتدبرون ويعارضون في السياق الذي يعملون فيه محل البحوث، التي يجريها الباحثون الأكاديميون المنعزلون عن السياق. وتشار الشكوك عادة حول صدق النظريات التربوية، التي تم استخلاصها من خارج السياق، وطالما أن المعرفة الصادقة: "لا يمكن أن تكون في شكل قانون وذى طبيعة عامة، وطالما أنها مرتبطة دائمًا بسباقات محددة... فإنها لا يمكن أن تقوم على الملاحظة "الصرفة"، وأنها سوف ترتبط دائمًا بأحكام زمنية ومكانية مرتبطة بالسياق (فيما يتعلق بتفسير بيانات محددة).. وبالتالي لا يمكن إقامتها وصياغتها في نظريات مجردة؛ لأنها سوف تتطور جنباً إلى جنب وأثناء الممارسة المهنية (Winter 1989: 29-30).

وعلى خلاف عمليات التنظير التقليدية، فإن الحوار الناتج عن بحوث الفعل لا يزعم لنفسه العمومية والثبات؛ فدواجهها تبع من الرغبة في وصف أو تقديم

مجرد تفسير، ولكن في الاهتمام بتحقيق التغيير، واهتماماتها تختلف عن اهتمامات البحث الجامعية بشروطها الخاصة بتعظيم المعرفة ونشرها، ولكنها تتبع داخل سياق محدد له خصوصيته المرتبطة بهذه المدرسة أو ذلك الصف الدراسي. إن دوافعها ليست زيادة المعرفة حول كيف يتعلم الأطفال، ولكن تحسين قدرة محددة من الأطفال في صف محدد على القراءة. ونوعية التعميمات التي تسعى بحوث الفعل إلى التوصل إليها وترسيخها، ليست بالمعنى الوضعي "الحرفي" للكلمة أي عبارة عن خلطة من النتائج المستخلصة بطريقة "أفقية" عبر سياقات مختلفة، ولكنها تعميمات "رأسيّة" تتعلق بفهم الفرد لمجموعة محددة من الأفراد من خلال ديناميات خاصة بها، تدفعها للتغيير نحو مستقبل خاص بها. (Corey 1953: 14).

إن ما يميز بحوث الفعل عن الأشكال الوضعيّة للبحث، هو اهتمامها أساساً بتطوير الممارسة والعمل بدلاً من الإضافة للمعرفة. ومن هنا تكون بحوث الفعل هي الوسيلة التي يصبح بها التعليم التدبرى تعلينا نقدياً بحق. وتأسисاً على أن المعرفة تحرر الذات العارفة من تأثير المسلمين (Smith - Groundwater 1988: 258)، فإن بحوث الفعل تغدو الوسيلة التي يصبح بها التدبر النقدي عاملاً رئيسياً من عوامل التغيير والتحرير للمعلمين وتلاميذهم.

### بحوث الفعل وبناء النظرية

ترتبط بحوث الفعل بالغايات عن طريق إطار القيم التربوية وقائمة المشكلات التي تجسدها هذه الغايات. وتكمّن قيمة الوصف والتفسير بالنسبة للمعلم المتدبر في أنهما يلقيان الضوء على العمليات، التي تدعم الغايات التربوية وتحافظ عليها وتحقيقها.

وتمثل بحوث الفعل انقلاباً جذرياً في الترتيب الذي يميز العلاقة بين النظرية والتطبيق؛ خاصة فيما يتعلق بتفضيل بناء النظرية على تطبيق النظرية. ويمثل ذلك

أيضاً نوعاً من الرفض لجانب أساسى في نظرية الفلسفة الوضعية للميتافيزيقا الواقعية، ألا وهو اعتقادها بوجود اتساق جوهري في الواقع الاجتماعي، الذى من شأنه أن يصوغ شروط الحقيقة في شكل تعميمات تشبه القوانين. إن تأليه الوضعية الاتجاه من العام للخاص؛ أي تعميم النظرية على كل حالة خاصة، قد حل محله صورة جديدة تبني فيها النظرية وتكتسب مشروعيتها من كونها مشتقة من التطبيق في موقف محدد.

"تقاوم بحوث الفعل إغواء تبسيط القضايا من خلال التجريد النظري" (Elliott 1991:53)؛ حيث لا تقوم النظرية بحذف الخصائص أو العناصر التي تجعل كل موقف أو سياق منفرداً ومختلفاً عن الحالات المحددة الأخرى، على أساس أن هذه الخصائص ليست جديرة بالاعتبار؛ لأنها تدخل تحت الفئات العامة التي تم تحديدها مسبقاً. إن أهمية هذه الخصائص بالنسبة لبحوث الفعل تتبع من حاجة النظرية إلى البدء بتدبر سياق محدد، وطالما أن هذا السياق يختلف مع سياقات محددة ويتشابه معها في جوانب يصعب تحديدها، بصورة قطعية، من خلال التطبيق الأعمى لوصف عام، يظاهر مجموعة محددة من معايير تحكم على الأمور المشابهة.

إن التحول الإبستمولوجي والمنهجي من العام إلى الخاص يتطلب أشكالاً جديدة من الكتابة، التي لا تلتزم بالقواعد الأكاديمية الوضعية التي تظهر في التقارير النهائية للبحوث، مثل: الدراسات السابقة، المنهج، طرق جمع البيانات الخاتمة. وبدلاً من ذلك.. فإن هناك تطورات أخرى في هذا المجال، مثل الكتابة السردية والسيرية الذاتية؛ وكلاهما يحاول أن يعطى قصصاً تفصيلية صادقة عن فردانية وخصوصية كل سياق تربوي (انظر: Winter 1989: 4-72).

#### المشكلة والإطار Problem - Setting

بينما يتمسك أسلوب حل المشكلات بسلطة العقل، فإن التعليم التدبرى يوسع

من نطاقه ليشمل الإطار أو السياق العام للغaiات التربوية، التي يتم في ضوئها تطبيق حل المشكلات. وتنبع بحوث الفعل عادة من سياق المشكلة أو إطارها (انظر: Schon 1983: 40) فبالنسبة للمعلم المتدبر، لا توجد المشكلة "في العالم الخارجي" جاهزة ومحددة تحديداً قاطعاً وتنتظر الحل. ولكنه يرى أنه لابد من النظر إلى أية مشكلة باعتبارها بناءً أو تكويناً فرضياً إنسانياً ينبع من إدراك خاص أو تفسير لسياق تربوي فريد من حيث قيمه وغاياته، بمعنى قيم واهتمامات السكان وسلوكهم، وبشكل قاطع ومحدد؛ أي العلاقة الخاصة التي تربط بين هذه الجوانب والإطار النظري، الذي يصفها ويفسرها بعلاقاتها الداخلية والمتبادلة.

إن هذا الإطار النظري هو الذي يربط بين عناصر السياق الاجتماعي بالمشكلة التي تم تحديدها. حقيقة، إن تبني نظرية معينة هو الذي يساعد الفرد على وصف بعض جوانب العلاقات المتعددة الموجودة بين عناصر هذا السياق المتفرد باعتبارها عناصر إشكالية وداخلية على هذا السياق. وتستمد المشكلة أهميتها، كمشكلة فقط، بفضل الدور الذي ترسمه لها نظرية مسبقة. وفي إطار هذه الخلفيية الثرية من الوصف والتفسير. ومن الإدراكات والاهتمامات الإنسانية يمكن إدراك أي ظاهرة، أو موقف، أو حدث، أو أمر من الأمور كمشكلة.

وإطار المشكلة إذاً، هو بناء أو تكوين ملمظور فكري حول موقف معين، يمكن من خلاله وصف وتحديد العناصر الإشكالية والداخلية على السياق. وبالتالي، فإن المشكلات تصبح عالة بسبب ارتباط وجودها بتوصيفات مختارة، بل يمكننا القول بأن المشكلات تصبح مرتبطة ومنتبة للنظرية، كما أن تبني نظرية مختلفة - أو نموذج إرشادي Paradigm مختلف - سوف ينتج عنه بعض المشكلات التي يتم حل بعضها بينما تخلق غيرها (Schon 1983:314). إن عملية الاختيار بين النماذج الإرشادية المتنافسة ليست عملية اعتباطية، إنها تبدو كذلك إذا ما قمسك الفرد

بالرؤيا الوضعية السقية للعقل؛ باعتباره مرتبطاً جوهرياً وشاملاً بعملية حل مشكلات جاهزة.

**التحرر**

يتضمن التحرر تأسيس الظروف المادية للسلوك العقلاني للحياة. ويمثل التحرر تحرير العقل من تشوهات الجهل، والأيديولوجيا، واللاعقلانية، والترااث والعادات، بحيث يصبح المستفيد قادراً على أن يكون عقلانياً بحق وينظر إلى العالم نظرة رشيدة. ويطلب ذلك الالتزام بالاستقلال الفردي، ومبادئ الديمقратية، والعدالة، والمساواة. إنه يجسد المعنى الليبرالي الحر الراغب في التحسين والتطوير وصولاً إلى الكمال اللانهائي للبشر ومؤسساتهم من خلال إعمال العقل، (Gray 1995: reason) ووصولاً إلى رؤية لنوعية الأفراد والمؤسسات والتي تمثل آلان الموضوعات المثالية للتلاقي العقلاني.

إن الصيغة المتحررة للحياة والتي هي هدف التعليم التدبرى وجوهره، يراها هابرماس وغيره من حملة تراث التنوير، باعتبارها جزءاً أساسياً من مفهوم الحقيقة ذاتها وسابقة على " كل فعل اتصالى" (Habermas 1976: McCarthy x viii) إن القول بوجود علاقات ضرورية بين الاهتمامات الخلقية، والمعرفية، والميتافيزيقية والدلالية يمثل الأساس الفلسفى للممارسة التدبرية في موقف مثالى من مواقف القول (انظر الفصل الخامس).

### التحرر من التقاليد المعاكدة للعقلانية

يعنى التعليم التدبرى أساساً بالتحرر من خلال التنوير، أي من خلال النشاط الهداف إلى ضمان التطوير في العقلانية (في صرامة الفكر ومنهجيته، وفي وضوح ودقة معطيات الواقع)، وكذلك في الأخلاق، حيث ترتبط عدالة موقف معين ارتباطاً وثيقاً بدقة تعبيرها عن عقلانيتها. ويعتبر التحرر بمثابة الشرط الأخلاقي

الأساسي للتعليم التدبرى، ويكمّن السبب في ذلك، جزئيًّا، إلى الاقتناع الراسخ القائل بأنه بينما يكون التدبر الذاق النقدي لازمًا من أجل إحداث تطويرات في الممارسات والأشخاص، فإن عمليات التدبر تهددها باستمرار التشوهات، التي تحدثها القوى الأيديولوجية والضغوط المؤسسية. وبالتالي فمن الضروري لتكامل عملية التدبر النقدي أن تتجاوز مجرد "الحكم العملي المبني على المعلومات" من أجل المساعدة على تحديد الممارسات المشوهة بانتظام وتحليلها، ثم استبعادها من الفعل الاجتماعي والتربوي (Carr and Kemmis 1986: 13).

وتعتبر بحوث الفعل بمثابة استراتيجية تحريرية تسعى إلى زيادة قدرة المشاركين وتمكينهم، وتشجيعهم، على الاستغراق في "تساؤل أو بحث دؤوب ومتواصل عن رواسب الممارسات الاجتماعية بغرض تغيير تلك الممارسات الناتجة عن عدم التكافؤ واللامساواة" (Groundwater - smith 1988: 257). ويمكن إدراك نوعية التقاليد المعادية للعقلانية، والتي تسبب هذه الترسبات، وهي تمارس تأثيرها عبر المجال العام للسياسات التربوية بدءًًا من التبريرات، التي نسمعها في غرفة المدرسين مثل "إننا نقوم بهذا العمل دائمًا بهذه الطريقة"، إلى القرارات المتعلقة بالمناهج من النواحي النفعية والسياسة.

وأحد الأمثلة على الحاجة إلى التحرر من القهر الذي تمارسه القيم السياسية والثقافية علينا، هو منهج التاريخ الذي يمثل إمكانية خصبة قادرة على نقل إيديولوجية تم تحديدها من الخارج، حيث إن هناك مستودعاً من القيم المتصمنة في بنية التاريخ كموضوع من موضوعات المناهج، حيث تتضمن عملية البناء والاختيار والتنظيم قرارات مسبقة حول نطاق الأحداث والشخصيات، التي يمكن اعتبارها ذات أهمية كبيرة في التاريخ، كما يتضمن وضع القواعد الخاصة بالتفسير التاريخي أيضًا، وضع الحدود على ما يصلح كدليل في تفسير الأحداث، وإعطاء الأسباب،

وتفسير الدوافع، والموازنة بين شروط الصدفة وبين النتائج المرغوبة، وتتبع المسئولية والأسباب... إلخ.

وخلال هذه العملية تبدو هناك فرصة كافية لإنجاز هيكل متكملاً للتاريخ من منظور أوربي محدود تماماً يستبعد صوت السكان السود، واليائسين، والطبقة العاملة، والنساء، والسكان المحليين، وهذا الأمر من شأنه أن يؤدي إلى منهج يحكي قصة التاريخ من خلال شروط نسج أحدها، وبناء شخصياته التي تعلي من شأن تأثير الإنسان الأبيض العظيم وتجعل من افتراضات مسيرة التقدم العلمي، والسياسي، والأخلاقي، والتنظيم، الاجتماعي الغربي أمراً طبيعياً، وتحريك خيوط مؤامرة مفادها أن ارتقاء الإنسان من أصوله البدائية حتى الآن، إنما هو بفضل انتصار الغرب. والتحرر هنا هو النضال من أجل اختراق قواعد النظرية التاريخية الاصطفائية، والعرقية، والذكورية، والاستعمارية والاستعلائية (أنظر: Claire 1996: 5 - 19)

ومرة أخرى، فإن الروابط المنطقية الضرورية بين العقلانية والمبادئ التحررية، والمفترض وجودها مسبقاً، يتم تأكيدها عند تحقيق التحرر من التشوّهات التي يفرضها قهر التقليد، والعادات، والسلطة، وسيطرة المؤسسات.. إلا أن هذه القضية ليست قضية نظرية، فلقد ذكر ماكلارن أنه "قبل أن يحدث الاتصال غير المشوه يجب خلق الثقافة الأخلاقية، التي تحتضن مجتمعات التفاهم، التي تنتمي إلى البنى الحقيقية للمساواة" (McLaren 1995: 195) ويفترض ذلك أن يتعين على المعلم المتدارب أن يلعب دور النشط activist؛ بمعنى أن يحاول دائماً تحقيق التحرر للمؤسسات التي يمكن أن توفر الظروف المادية المتكافئة الالزمة للنقاش العقلاني (McLaren 1995: 190)، وهنا يصبح التحرر قضية المعلمين الذين يسعون لامتلاك المصادر العقلانية والمادية التي تجعل من التعليم التدريبي أمراً ممكناً للتحقيق.

## التحرر من العقلانية - الفنية

إن المعلم المتذبذب الذي يسعى إلى التنوير والتحرر، ينبغي أن يناضل ضد التراث السائد من أجل الانعتاق من طغيان العقلانية الفنية بتعيمياتها القاهرة، وتقسيمها الوضعي للعمل بين الخبر Expert والممارس Practitioner ونظرتها الملتزمة إلى ميدان العقل. وتتبدي القدرة المحدودة للعقلانية الفنية، في إصرارها على أن القضايا الاجتماعية والأخلاقية والتربوية ما هي إلا قضايا فنية تتطلب حلولاً من خلال وسائل فنية. ويطرح هابرماس وجهة نظر مضادة لهذه الصورة، مفادها أنه طالما أن هناك اتفاقاً بأن الحضارة العلمية الفنية ليست منفصلة عن القضايا العملية، "فثمة خطر قد ينبع عندما تتجاوز عملية العلمنة Scientification حدود القضايا الفنية، دون أن تنطلق من مستوى معين من تدبر العقلانية المرتبطة بال المجال التكنولوجي.

ولهذا فليس ثمة محاولة مبذولة للوصول إلى إجماع عقلاني حول دور المواطنين في التحكم العملي في أقدارهم. وبدلاً من ذلك تبذل المحاولات لتحقيق التحكم الفنى في التاريخ من خلال إقحام السيطرة على إدارة المجتمع، وهي محاولة غير عملية بقدر ما هي غير تاريخية

(Habermas 1973: 255).

وانطلاقاً من المبادئ التي أوضحناها في هذا الفصل، فإن المعلم المتذبذب يستطيع أن يقاوم هذا القهر، ويوسّس سياقاً يصبح فيه الخطاب الديمقراطي العقلاني ممكناً، وهذا من شأنه أن يجعل المعلم مستغرقاً في وضع تفصيلات لظواهر الاجتماعية تتأبى على الوصف باستخدام مفردات عموميات السبب والنتيجة، كما تتأبى على أن يتم تقويم فعاليتها وكفايتها خارج أي سياق.

وإذا ما أخذنا في الإعتبار اعتماد المفكر الوضعي على التعيميات التي تشبه القوانين من أجل إعطاء المشروعية لمزاعم الخبرة التخصصية، فإن الموقف التحرري لا بد أن يتضمن إجراء مراجعة لفكرة الخبر Expert والأحصائي Professional.

كما يتعين على التعليم التدبرى أن يشن هجوماً نقدياً على الطقوس السرية للأخصائى، والتى تمثل المصدر الفنى لسلطتها. والخبرة، التى تعتبر آلان بمثابة عملية توليد لهذه الطقوس، يمكن توضيحها على أنها أداة للضبط الاجتماعى تستخدمنا الصفة للسيطرة على الفقراء، والمهمشين من الأقليات الإثنية والعرقية، والنساء (Schon 1983: 288) إن المد التحررى للتعليم التدبرى عليه أن يؤسس موقفاً يكون فيه الخبراء، والزبائن أي المعلمون والتلاميذ والمحاضرون والطلاب، قادرين على تطوير استقلاليتهم العقلانية وممارستها، داخل إطار مؤسسى من المشاركة الديمقراطية.

### الاستقلالية

#### الاستقلالية والعقل

يرتبط مفهوم الاستقلالية ارتباط وثيقاً بمفهومات التعليم التدبرى وبمكوناته: أي العقلانية، والتحرر، والديمقراطية. والاستقلالية مكون جوهري للتدبر باعتبارها أحد شروطه المنطقية ولمادية، فالتدبر لا يصبح ممكناً بالنسبة للفرد إلا إذا كان حراً، وقدراً على التفكير العقلاني، وعلى الفعل حسب قراراته التي اتخاذها بشكل عقلاني.

ولكن هذه العلاقة ليست ذات اتجاه واحد، فالمقدرة على التدبر هي شرط ضروري للاستقلالية. والعقلانية - بمعنى القدرة والتزوع إلى البحث عن الأسباب - هي صفة جوهرية في الفرد القادر على إدراك العالم إدراكاً سليماً، وعلى اكتشاف الحقيقة، أو على معرفة على طريقته المفضلة للحياة و اختيارها، عندما يكون هناك نوع من الطرح أفضل من الآخر.

وهكذا فإن العقلانية تتضمن ما يدعوه جون ديوى "بالمسئولية الفكرية" أي الخضوع لنتائج تطبيق قواعد العقل. وتلزم المسئولية المعلم المتدبّر أن يسلك طبقاً لمجموعة من القيم، تتمحور حول مفهومات الإخلاص للعمليات العقلية،

والالتزام بصحة نتائجها واتساقها، والثقة في لانهائية إحكامها. وبسبب العلاقة الوثيقة بين التفكير والمبادئ الشائعة للحكم على ضروب التفكير، فإن سigel يطرح نوعاً من التفكير النقدي الناتج عن هذه الالتزامات، أسماه التفكير المبني على المبادئ Principled thinking. ولأن المبادئ تتضمن الاتساق فإن نوعية التفكير النقدي التي يجسدها التعليم التدريسي يجب أن تكون "متجردة ونزيهة ومتسقة وغير تعسفية" فالмыслر النقدي الحق هو الذي:

"يفكر ويسلك طبقاً للقيم، وحسب اتساق الحكم مع الفعل وصحتهما ونزاهتهما. فالحكم النقدي المبني على المبادئ عندما يفرض التعسف، وعدم الاتساق، والتحيز، فإنه يفترض مسبقاً وجود معرفة بالسلطة الكلية للمعايير، والتي تعتبر عامة وموضوعية، والتي يتم إصدار الأحكام طبقاً لها (Siegel 1988: 34) وهكذا، فإن المسئولية الفكرية تدفع المعلم المتدرس إلى "أن يفكر في نتائج الخطوة القادمة، وإلى أن يكون راغباً في تبني هذه النتائج من الناحية العقلية حين ظهورها" (Dewey 1933: 32) فهذه المسئولية الفكرية "تؤمن بالإصلاح" أي إصلاح الرغبة في الالتزام الذاتي بنتائج التفكير، وبالمبادئ التي يقوم عليها العقل، الأمر الذي يجعلها ممكنة ويرتدي استخدامها والاستفادة منها. إن تفكير الفرد المستقل وأفعاله منفصلان عن أو أمر السلطة أو توجيهاتها المتعسفه" ولكنهم بدلاً من ذلك يقومان على العقل" (Deardeu 1968: 46).

### الخصوص

ولا يكفي ما تقدم لشرح مفهوم الاستقلالية، فالفرد المستقل يجب أن يكون قادراً على أن يحول هذه المسئولية إلى داخله ليتحقق هذا "الإصلاح" من خلال المعرفة الذاتية العقلانية التي تمكن الشخص من تحديد طبيعته السليمة، وذاته الحقة، واهتماماته الواقعية، وأن يستمر صادقاً معها. وإذا كان الفعل الحر يتضمن أن

يتصرف الفرد طبقاً لإرادته هو، فإن الاستقلالية لا تتطلب القدرة على التفكير العقلاني في المواقف الحاصلة في الواقع الموضوعي العام فقط، وإنما تتطلب أيضاً القدرة على استحضار المعايير التي تدعيمها الأفكار الشائعة وحشدها خلف أحكامه عن طبيعته واهتماماته ودوافعه... إلخ، وبعبارة أخرى، فإن الإرادة المستقلة هي الإرادة العقلانية (4).

وهكذا يمكن تأويل الاستقلالية وتفسيرها وتجسيدها في أجل معاينتها داخل الشخص، فالشخص أكبر من الفرد. والشخص تعمل طبقاً للمبادئ، وتحتار لأنفسها، وهي مسؤولة عن أفعالها، وتشترك في تحديد مصيرها، وتأكد توجيه الاحترام ممن يتعاملون معهم وبخاصة عندما يمارسون سلطة مماثلة على أنفسهم (Peters 1966: 259 - 72). وفي الحقيقة، فإن مفهوم الشخص يتطلب أن ننظر إلى "الفرد" كموضوع للاحترام في إطار حياة يعيش فيها على هدى المبادئ التي هي افتراضات ناتجة عن استخدام العقل العملي (p.215) إنه يعني الاعتراف "بضرورة أن يمثل الأفراد وجهات نظر محددة ومتمايزة"، (p.213) فالاستقلالية مرتبطة بالشخص، وليس الأفراد. ويستهدف التعليم التدبرى تنمية الشخص العقلانية من خلال عمليات عقلانية. ولا يعني هذا، ببساطة، أن يدرس المعلم قواعد التفكير للأطفال، ولكن ذلك يتضمن أيضاً استدماجهم في نمط حياة عقلانية بكل ما يرتبط بها من مبادئ الاستقلالية والديمقراطية (انظر: Dewey 1916, Siegel 1988, Carr and Kemmis 1986; Peters 1966) كما أنه يضع الغطاء القيمي الليبرالي لل المؤسسات التي تتم في داخلها التربية الحقة.

### الاستدماج

يسعى التعليم التدبرى إلى استدماج الأطفال في نمط الحياة العقلانية؛ من أجل أن يصبحوا مستمسكين بالعقل، وأن تكون لهم مواقف عقلانية من مثل: حب

الوضوح، والدقة، والصفاء العقلى، و"الإخلاص للحقيقة". والسعى نحو اكتشاف الدليل، وكراهة التناقض، والتفكير المبتسر، وعدم الاتساق (Siegel 1988: 40 - Paul 1984 نقلاً عن: 40).

ولكى يكون الفرد عقلانياً، من وجهة نظر كثريين من فلاسفة التربية الليبراليين، فإن ذلك يتطلب تمكنه ليس فقط من المبادئ العامة المطلقة والمستقلة عن السياق التى يجسدها المنطق الصورى واللا صورى informal من خلال بعض المبادئ مثل "النظر فى جميع الأدلة ذات الصلة" وتجنب الأفكار الخاطئة، وكذلك المبادئ التى تحكم الطرق الاستدلالية والاستنباطية (Siegel 1988: 34 - 40) وإنما يرى هؤلاء الفلاسفة أن يتمكن الفرد أيضًا من مبادئ عقلانية مرتبطة بسياقات معرفية معينة، وهى التى تحكم طرق التفكير داخل هذه السياقات (Siegel 1988: 34).

ومن المحتمل أن يكون طرح هيرست حول صور المعرفة *Forms of Knowledge* من أشهر الطروحات في هذا الصدد، والذى يزعم فيه أن لكل صورة مفاهيمها ومعاييرها الخاصة التى تشكل نسقاً متماسكاً له تكوينه الخاص، وصورته المتميزة. ومن وجهة نظر هيرست، فإن التربية الليبرالية الحقة تمكن المستفيدين منها من أن يصبحوا مستدمجين في كل صورة متميزة يتخذها العقل، وتمثل أى عملية تقصير عن إنجاز هذا الاستدماج، عائقاً لا يمرر له أمام تحقيق نمو الفرد ليصير شخصاً مستقلاً وعقلانياً (Hirst 1973: Hirst 1965,1974).

وسوف يناضل المعلم المتدبر وتلاميذه من أجل ان يصبحوا مفكرين نقديين "يتحركون حسب ما يملئه عليهم تفكيرهم" ولديهم القدرة المناسبة لتقدير قوة الفكر في مختلف السياقات التي يلعب فيها التفكير دوراً مهما (Siegel 1988:23). إن ممارسة الاستدماج، أو التربية، هي عملية عقلانية من حيث الأهداف وطرق التدريس، وتبسيط إطارها النظري العام (Peters 1966) وعملياتها الخاصة والتعليم

التدبرى - بفضل تكوينه العام القائم على العقل - يعد أمراً ضرورياً للتعليم من أجل الاستقلالية؛ فعملية التحرر الخاصة به، لها هدف مزدوج يتمثل في سعي المعلم لتحقيق الاستقلالية للامتحن ولنفسه.

### معرفة الذات

لقد لاحظنا أن عقلانية الشخص تعتبر مكوناً رئيسيًا من مكونات تصور المعلم المتدبر للاستقلالية. فالعقلانية شرط ضروري من شروط الاستقلالية. وبالتالي فإن الاستقلالية لا تتبدى في السلوك "الحر" بمعنى الحرفي لعبارة الخروج على القواعد؛ لأن التفكير العقلاني ليس تفكيراً تعسيفياً. ولهذا فإنه من المهم أن يعرف الشخص المستقل نفسه (Siegel 1988: 13) ودواجهه الحقيقة، وطبيعته واهتماماته كما هي. وتتضمن الاستقلالية العمل بإخلاص وفقاً لطبيعة الفرد الحقيقية، ويعتبر التعليم التدبرى ذلك أمراً بدبيها؛ لأن الطبيعة الحقيقية هي أمر عقلاني من حيث تكوينها ووظائفها.

وهكذا تتجاوز الدعوة التحررية للتعليم التدبرى العالمين العام والذاتى، وتكون لها نتائجها المادية والمنطقية (Martin 1994: 181) ويسعى التعليم التدبرى إلى تحرير المعلم والتعليم من كل القيود التي تحد من حرية تصرفهما، سواءً أكانت هذه القيود مفروضة عليهمما من الخارج مثل الممارسات المؤسسية، ومحدودية الموارد، وفنون التعليم العقلانية الفنية، أم كانت هذه القيود نتاجاً لظواهر داخلية سيكولوجية أم معرفية أم نظرية قد تشوّه التدبر الذاتي للشخص، وتكتفى قدرته عن إدراك ذاته إدراكاً صحيحاً. إن مشروع التعليم التدبرى يهدف إلى تحرير الشخص من خداع النفس وتشويه الذات، وهو أيضاً تدريب لأولئك الذين يرغبون في ولوج ثقافة تقوم على الطموحات التقليدية الليبرالية الديمقراطية. وهؤلاء الأفراد يجب أن تكون لديهم الشجاعة لاختبار أنفسهم بأمانة (Arcilla 1995: 154).

وفي إطار التعليم التدبرى، يصبح الفرد المستقل أحد المقومات الأساسية المهمة في تحقيق تفرد كل سياق تربوى على حدة. وقد كان ذلك باعثاً على ظهور الاتجاه نحو تصدير أو استهلال تقارير بحوث الفعل بالسيرة الذاتية على أساس أن كشف "الذات" هو في حد ذاته إضافة لخصائص الأمانة والأصالة في البحث (Dadds 1995:1972) وتجلى قيمة النقطة السابقة في أن التعليم التدبرى يرى أن الذات بطبيعة تكوينها الأساسي والحقيقة ذات عقلانية. كما أنه يفترض أنه لكل ذات قصتها الحقيقية، والصادقة، والمتمفردة، والتى تزداد ثراء وتنوعاً في إطار Dadds المحظى السرى لقصتها، والتى لا يمكن اختزالها في نماذج رياضية أو بيروقراطية (1995:166) كما يفترض التعليم التدبرى أيضاً أن الفهم الصحيح للشخص، والفهم الحقيقى للذات بما شرطان ضروريان لفهم البحث، والمثال التالى يوضح ذلك:

إن فهم المدرسة فيكي Vicki كشخص، شرط جوهري إذا كان علينا أن نفهم أكثر بحثها وتعلمتها على المدرسة التي توجد فيها؛ ذلك أن آمال فيكي وطموحاتها، وسيرتها وخصائصها وعلاقاتها الشخصية، أمور لها أهميتها من حيث إنها ترتبط بفعاليتها كباحثة وكمعامل من عوامل التغيير في مدرستها. كما أن لهذه الخصائص مردودها على اختيارها لموضوعات بحوث الفعل، وأيضاً على فاعليتها في ممارسة عمليات التغيير في مدرستها بناءً على نتائج هذه البحوث.

(Thomas 1995: 168) لمزيد من الأمثلة انظر أيضاً: (Dadds 1995: 168) وبطبيعة الحال، فإن عملية إنجاز قصة الذات التي تقدّر التشوّهات الناجمة عن عواطف الفرد وأهوائه وأحكامه المسبقة، ليست بالأمر الهين الذي لا يعود كونه تمرينًا شخصيًّا، ولكنها عملية تتضمن تطبيق المعايير العامة من خلال الحوار مع الآخرين (انظر: Dadds 1995: 172). وعلى عكس ممارسات العقلانية - الفنية، فإن هذا البعد الاجتماعي هو أمر ضروري وليس اختياري. فإذا كان على الفرد أن

يتحقق وجوده العقلاني بشكل سليم، فإن تحقيق فهو الاجتماعي أمر ضروري له كشخص وكمembro في جماعة يتشارك معها في إطار من الحقوق والمسؤوليات والأدوار (انظر: Langford: 1985) وما يجب أن نلاحظه هنا هو أن المذهب الواقعي أو المذهب الطبيعي هما من يقف وراء هذه النظرة. إن المذهب الطبيعي هو ما يتناول ذات الفرد وتكونيه، كما أن هذا المذهب هو الذي يتحدث عن الطرف الإنساني ومكانتنا في الكون على أساس القول بأن "النظرية التربوية تحتاج إلى أن تتجاوز النظرة إلى الأشخاص كأفراد مستقلين؛ ليس لأن التربية يجب أن تربط البشر بعضهم ببعض، ولكن لأنها يجب أن تربينا بالنظام الطبيعي الذي نحن جزء منه" (Martin: 1994: 182).<sup>(5)</sup>

والإطار العقلاني العام الذي يتحقق فيه هذا المذهب الطبيعي يتميز بإعلانه مفاهيم الحوار، والجماعية، والديمقراطية.

#### الجماعة والتواصل

والتعليم التدبرى في رفضه للوضعية بعقلانيتها - الفنية، يرفض أيضًا الفكرة القائلة بأن العقلانية هي حالة سيكولوجية يصل إليها الفرد المنعزل عن غيره، من خلال عمليات ذهنية داخلية خاصة به. وبدلًا من ذلك فإن التعليم التدبرى يعتبر أن هناك تطابقاً بين أن يصبح الفرد عقلانياً ونموه كشخص اجتماعي. فالعقلانية ليست مجرد مهارة يمكن لكل فرد أن يحققها بمفرده، ولكنها ممارسة مثل التدرب على مكارم الأخلاق، وتجسد وتطور وتنتقى من خلال التفاعل بين أعضاء الجماعة.

وترتبط المعايير التي تحدد ما هو عقلاني، ارتباطاً وثيقاً، بالمعايير المناسبة للتواصل والخلق، وكذلك بالأسس التي تقوم عليها الديمقراطية الليبرالية. وتمتد هذه الأسس الفلسفية بعمق لكي تشكل - كما سنرى في الفصل الخامس - وحدة الأخلاق والمعرفة والمتافيزيقيا بالنسبة للتعليم التدبرى. ولكن تبدو هذه الفلسفة

على سطح الممارسة في شكل مجموعة من الاتجاهات نحو التفتح العقلى والتقدم، والاتصال والموضوعية، والمسئولية العقلانية والعلاقة بين الخبر - والزبون، وهو ما سنتناوله الآن.

### التفتح العقلى والتقدم

ويحاول المعلم المتذبذب أن يحقق "التحرر من الهوى والتعصب والتشييع وغيرها من العادات التي تضيق الأفق، وتغلق العقل، وتجعله غير راغب في النظر في القضايا الجديدة، والاستمتاع بالأفكار الجديدة" (Dewey 1933: 30)، وهو وبالتالي يقف في مواجهة التقاليد المحافظة باعتمادها الموروث على مجموعة، لم تختبر، من الالتزامات بالهيكل التراتبى، والنظام، والسلطة والولاء، وهى التزامات ينتج عنها، من الناحية المعرفية، ما يطلق عليه بإصدار الترخيص للأخصائى أو المهني، في ضوء خبرته الفنية؛ لكي يفرض نظرياته وتعديماته وتصنيفاته وأساليبه على أي موقف يواجهه في الوقت الذى يتغاضل فيه، ويقلل من أهمية أي ملامح مختلفة لا تتفق مع تفسيراته وتوصياته الناجمة عن نظريته الجاهزة (Schon 1983: 345-6).

ويرفض المعلم المتذبذب، على الفور، هذه الفلسفه التى تقوم على أفراد بعينهم وكتابات بعينها. وتسسيطر العملية التدريبية على المهارات الفنية للتفكير، وتمزج بينها في إطار مجموعة من الاتجاهات، التى تتضمن الميل إلى ممارسة هذه المهارات واعتبارها ذات قيمة. كما أن هذا الميل يجب أن يقوم على المعلومات وعلى الحاجة إلى التحديد وهكذا (Siegel 1988:7).

ويتضمن كل ما سبق أيضًا، اتخاذ موقف التفتح العقلى بالمعنى الذى قال به ديوى على أنه "الرغبة المتنوّبة للاستماع إلى مختلف الآراء بدلاً من الاقتصار على رأى واحد وتوجيهه الاهتمام إلى الحقائق، بغض النظر عن مصدرها، وإعطاء الاهتمام الكامل لكل الاحتمالات البديلة، الاعتراف باحتمال وجود الخطأ حتى في أقرب المعتقدات إلى قلوبنا" (Dewey 1933:30)، ويتضمن التفتح العقلى النظر في كل البراهين ذات

الصلة ومختلف وجهات النظر المتاحة، وازدراء كل النتائج المستمدة من البراهين الجزئية والناقصة.

ويتضمن التفتح العقلى أيضًا، إخضاع معتقدات الفرد واستنتاجاته للبحث العام العقلاني والصارم كوسيلة لزيادة صدقه (Winter 1989: 42-3)، وبعد كارل بوبير أصبحت رغبة الفرد الدائمة في إخضاع معتقداته الحميمة جدًا للبحث، عالمة فارقة وسمة مميزة لفلسفة العلم في عصر ما بعد الوضعية (انظر: Winter 1989: 60-2). وطبقًا لبوبير فإن ما يميز ممارسة العلم عن اللاعلم أو العلم الزائف هو قابلية العلم للاختبار وتكتييل نظرياته (Popper 1963: 33-59) فالمعروفة تنمو من خلال رغبة الباحث في إخضاع معتقداته لمخاطر الرفض والتكتييل. ويرى بوبير أن "معتقدات الفرد قد تكون لها قيمة، ولكن فقط عندما تكون ناتجة عن تبعيات محفوفة بالمخاطر، بمعنى إذا لم تضئ لنا النظرية الطريق، فإننا يجب أن نتوقع حدثاً ما قد لا يتواافق مع النظرية، وقد يكون من شأن هذا الحدث أن يدحض النظرية (36 P.) وبالتالي فإن كل اختبار أصيل للنظرية يعتبر محاولة لتكتييلها" (36 P.) إن هذا الجانب من رؤية بوبير للعلم الحقيقي، أي الرغبة في إخضاع موقف الفرد الخاص للبحث الدقيق والصارم، هو ما يجسد روح التفتح العقلى للتعليم التدبرى.

#### الجماعة والديمقراطية والموضوعية

على المعلم المتدبر أن يلزم نفسه بالسياق العام للبحث، وأن يتحول عن أي زعم يرى أن مشروع البحث هو أمر خاص بين الباحث الفرد وحكمه العقلى، كشرط ضروري من شروط التفتح العقلى. وعلى المعلم المتدبر أن يخضع عمله للفحص المنظم داخل مجتمعات بحثية نقدية (Carr and Kemmis 1986: 40) وهكذا يضمن "أن نتائج عمله تستند بشكل عام، ومتوازن وشامل إلى وجهات نظر متنوعة للآخرين" (Winter 1989: 23-4). إن الإطار المجتمعي عامل جوهري في التعليم

التدبرى، بسبب التزامه بمفهوم العقلانية المرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الديمقراطية. وأى نظرية عقلانية لأى موقف تعليمي، ينبغى أن تأخذ في اعتبارها آراء كل المشاركين في هذا الموقف - التلاميذ المعلمين - أو لواء الأمور - هذا فضلاً عن الجهات الخارجية ذات الصلة، مثل: المفتشين والمشرفين، رجال الصناعة والأعمال، والباحثين الجامعيين.

ويتم تعليق الحكم على التراتبات التقليدية القائمة على المكانة، كما يتم التعامل مع كل وجهات النظر باعتبارها ذات أهمية متكافئة، (Winter 1989: 56-7) وتضرب الرؤية الديمقراطية للعقلانية بجذورها في فلسفة كانت Kant، وفي فلسفة عصر التنوير، اللتين تقومان على احترام الشخص؛ ذلك أن شرط الخطاب العقلاني يستلزم الاعتراف المتبادل من جانب كل مشارك فيه، باعتباره مصدرًا مستقلاً للمزاعم التي تلقى ترحيباً مبدئياً، وأيضاً مصدرًا لمطالب التفسير والتدبر التي ينبغي تلبيتها (White 1988: 56).

وإذا ما نحننا جانباً الآن بعض القضايا ذات الخطورة البالغة حول أهمية المعايير التي نستطيع أن نستخدمها لتحديد مجال تطبيق المشروع الديمقراطي من أجل المحافظة على عقلانية الحوار الذي نقوم به، فإنه من الواضح أن أى التزام جماعي، وأى فشل في النظر في الحجج والأراء التي يطرحها المشروع الديمقراطي، سوف ينتج عنها نظرة تجزئية وافتقاد العقلانية في كل جانب من جوانب هذا السياق. وهكذا تصبح الأحكام الذاتية المتبادلة بين أعضاء مجتمع الحوار مصدرًا من مصادر اعترافنا بالموضوعية، كما أنها توفر البيئة أو الإطار الذي يكون فيه لفكرة الموضوعية ثمنها. إن المعرف والمعتقدات ليست عرضة للتأثير بالقياس والترتيب الذاتي الصرف. إن الإطار الضروري الذي نتعرف من خلاله على صحة أو خطأ أحكامنا الذاتية، هو ذلك الإطار الذي يقدمه لنا زملاؤنا من الباحثين، الذين يجب أن تحظى آراؤهم وحججهم بالقدر نفسه من الاحترام الذي نعطيه لآرائنا وحججنا.

وهذا يترك الباب مفتوحاً أمام سؤال حول ما يتبقى من دور لتشجيع الممارسة التدبرية. وتتلخص الإجابة في أن النظرية العامة سوف تصبح صوتاً واحداً في الحوار الديمقراطي المفتوح الذي يديره المعلمون المتذمرون أثناء ممارستهم وحولها. وما نعنيه بالصوت الواحد هنا هو شيء آخر، وليس الكلمة الأخيرة في القضية. والعمل الجماعي والاجتماعي الذي يقوم به التعليم التدبرى هو تذويب التقسيم التقليدى للعمل بين المنظرين والممارسين، وإحلال الاتجاه النقدي العام للممارسة ونظرياتها محله، وهو الاتجاه المتأصل في القيم العقلانية التى عرضنا لها في هذا الفصل.

والإطار الجماعي والديمقراطي لهذه القيم له أهمية كبرى، والتدبّر باعتباره مشروعًا جدلياً عاماً في المقام الأول، فإنه يعتبر، في الوقت نفسه، معياراً يتميز به مفهوم المعلم المتذمر عن المعلمين الذين انحصر تفكيرهم في إطار النظرية الوضعية. وبالنسبة لكل من جريفيث Griffiths وتنان Tann فإن اختيار المعلمين ما بين إخضاع نظرياتهم الشخصية للحوار العام التدبرى، والسماح لأنفسهم أن يتحولوا إلى منفذين على مستوى متواضع، راضين عن أدائهم لهامهم بكفاية متزايدة، بينما يظلون متعامين عن القضايا الكبرى الكامنة خلف أهداف التعليم ونتائجـه (Griffiths and Tann 1991: 100)، ويشكل التعليم التدبرى محاولة لمواصلة الالتزام بالعقلانية، التي تتجنب النزعة المطلقة والذرائحة المكشوفة للفلسفة الوضعية من جانب، والنزعـة الذاتية والتعسفـية من جانب آخر. والتعليم التدبرى هو الذى يشجع هذا المسار، ليس من خلال دعمه لتأكيدات فلاسفة النسبية على عدم قابلية السياقات الاجتماعية السائدة للقياس، وإنما من خلال النظر في معرفة سياق معين، والمشاركة في الحوارات التي تم داخلـه، كعناصر لا غنى عنها في عملية التوفيق بين النظرية والممارسة المحددة. إن نتاجـ هذا التفاعل بين النظرية

العامة وسياق معين، وكذلك تطبيق العقل في الحوار العام الديمقراطي هو الموضوعية في جوهرها (Winter 1989: 55-9).

### "الزبون"

إن مثل هذه الاعتبارات تبدو في شكل علاقة ديمقراطية بين الأخصائي وزبونه. وهذه المراجعة قد تتسم بشروط التحول من مجال ينبع فيه الظاهر الفكري للأخصائي من خبرته في تطبيق المبادئ العامة "للعلم" في سياق خاص - وهو موقف يكون فيه الزبون مهمشاً بالنسبة لهذه العملية، أي مجرد متلقٍ للمنافع الناتجة عن تجربة الأخصائي وخبرته - إلى خطاب ديمقراطي تفاعلي ينشغل فيه الأخصائي مع الزبون في سياق من عدم اليقين، والمساواة والانفتاح. والمجاز الذي يحمله الخطاب، هو أمر مركزي في عملية استبدال المفهوم الميكانيكى الفنى لخبرة الأخصائي، وهو الأمر الذى لا يميز نظرية الوضعية لخبرة باعتبارها عملية مستمرة للتفاوض، والتجديد والمراجعة وإعادة تحديد المفاهيم. وعلى نحو ما يحدث في المناقشة، فالاتجاه ليس اتجاهها خطياً، لا تتضح غايته دائمًا، كما أن معايير نجاحه ليست ثابتة واضحة بالضرورة. وكما يحدث في المناقشة أيضًا فإن فهم الخبرير للمعانى الموروثة في سياق ممارستها، لا يمكن اشتقاها من خلال تطبيق القانون العام، ولكن بدلاً من ذلك يجب أن تنمو من خلال انغماسها داخل ذلك السياق بتفاعلاته وتبادلاته ذات الأوجه المتعددة.

وبينما يفترض في "الخبرير"، من الناحية التقليدية، أن يمتلك المعرفة التي تمنع الشك - على الأقل في مجال خبرته - والافتراضات المسبقة عن المعرفة والخبرة بالنسبة للمعلم المتذبذب لا تستبعد معرفة الآخرين - حيث تتضمن الزبون الذي يتصادف وجوده دائمًا - كما لا تستبعد أيضًا الخبرة التي تم توظيفها لإسدال الاستائر على نوافذ عدم اليقين.

إن الخاصية المثالية المميزة للخبرير المنعزل الذي تم إعداده من الناحية الوضعية،

والتي تميز العلاقات التي تربط بين الخبر والزبون. ويحل محلها انغماس الفرد في سياق بحثي للسياق؛ حيث يسعى المعلم المتذبذب لبناء حوار مع الزبون؛ مما يساعد على إقامة ارتباطات مع أفكار الزبون ومشاعره. وبالتالي يظهر في الأفق نوع مختلف من "التعاقد" بين الممارس والزبون يتقاسم فيه الطرفان مسؤولية التطوير. ومن ثم يتوقف الزبون عن أن يسلم نفسه وأحكامه للخبر، كنوع من أنواع الاعتقاد في قدرته، ولكنه بدلاً من ذلك يصبح مشتركاً بشكل مباشر في صياغة الأحكام وفي وضع القرارات (انظر: Schon 1983: 300-3) ويندب المعلم المتذبذب الفوارق بين الخبر والزبون من خلال الانغماس في السياق والالتزام وتحمل المسؤولية، ويتربّ على ذلك في الحقيقة أن يكون المعلم المتذبذب داعماً وأساساً هو زبون نفسه.

وبتحديد الإطار الديمocrاطي للتعليم التدبرى نكون قد استكملنا عناصر ملامحه الأساسية. فهذا الإطار ييدو وكأنه مدخل للتنظير للممارسة التربوية التي تختلف عن التقاليid الوضعية في عدد من الجوانب المهمة. إن اهتمام هذا الإطار بالغaiات والقيم يضعه في موقف يتعارض مع المنظور الفنى، الذى تنظر به المدرسة الوضعية للعلاقة بين الوسائل ودور النظرية، كما أن اهتمام هذا الإطار بالتفتح العقلى في البحث، يعطيه بعداً انعكاسياً نفتقده في تراث الماضي. وفكرة هذا الإطار عن العقلانية تتجاوز الحدود التقليدية إلى مجال العقل ليتضمن النظر في الغaiات والالتزام بنسق قيمى ديمocrاطى. وعلى عكس النظرة الوضعية، يحتفى هذا الإطار الديمocrاطي للتعليم التدبرى بفراء ذيته السياقات التربوية ولا يقمعها، بل يطرح نظرية للمعرفة تستوعب هذا التفرد وأيضاً حدود التعلم، ويوفّر المبررات لممارسة بحوث الفعل. وأخيراً فإن التعليم التدبرى يجسد النظرة الغائية للبحث والمعرفة وهى نظرة أيضاً تحريرية، غرضها تحرير الأشخاص من الضبط الاجتماعى الموروث في أطر مشوهه لتمثيل الواقع.

## هوامش

- (1) من الطريف أن جون إليوت John Elliott اضطر عام 1989 إلى القول بأن مصطلح "بحوث الفعل" قد تم اختطافه ووضعه في خدمة العقلانية - الفنية، وأن الداعين إلى الممارسة التدبرية من ثم يجب أن يتوقفوا عن استخدام هذه المفردات. كما يرى ويتر (1989: 31-4) Winter صعوبات تأسيس دور للتدبر من أجل التحرر من الوضعيّة.
- (2) فتأكيد التمايز بين كل من الممارسة والسيّاق فإن بعض المدافعين عن التعليم التدبرى ييدو وكأنهم قد تلبسهم شيء من النسبيّة - فقد انتقد يونج Young كلا من كار وكيميس Carr and Kemmis (1986) بسبب تأكيدّهما المتزايد خصوصية السيّاق وفهم أهميّة العوامل الخارجيّة العديدة، التي تمارس تأثيرها على الممارسة (Young 1989: 158-60). وفي جميع الأحوال يؤدي التركيز على المفهوم المطلق للعقلانية إلى تكوين رأس جسر للاتصال بين مختلف السياقات مما يجعلنا نتجنب النسبية. وأنا أرى أن يونج كان مخطئاً في رأيه بالنسبة لكل من كار وكيميس (قارن: Carr and Kemmis).
- (3) يلاحظ ستيفن كوري (Stephen Corey: 1953: 13) في عمله الرائد حول بحوث الفعل، أن هناك عيّاً في المدخل الوضعي، خلقه التنازع بين الحاجة إلى تجنب العينات الممثلة لقطاعات وأعداد كبيرة من السكان، ومتطلبات المعاينات العشوائية من أجل تجنب التحيز في الاختبار. وهذا العيب مثل غيره من العيوب التي تنشأ من حاجة المنهج الوضعي إلى افتراض التماثل في الطبيعة.
- (4) تبدو الفكرة الثرية للاستقلالية في خطاب التعليم التدبرى مختلفة عن المفهوم البياني للحرية الشخصية، باعتبارها شكلاً من أشكال الليبرالية التي تتوافق مع العقلانية - الفنية (انظر: Gray 1995: 56).
- (5) المذهب الطبيعي أيضاً يؤكد أنواعاً مختلفة من الحقوق الممنوحة للفرد (على سبيل المثال: Nozick: 1974).



## الفصل الخامس

### الأصول الفلسفية

---



## المفهوم المطلق للعقلانية

يدور الخلاف الرئيسي في الآراء - على مستوى العالم - بين التعليم التدبرى والفلسفية الوضعية حول نطاق العقلانية ونوعيتها وليس حول مرجعيتها؛ فالمعلم المتدبر يعمل على الإكثار من عدد الفئات التي تصنف فيها الأحكام التي يمكن اعتبارها مدخلًا عقلانياً كلما وضع الغايات والقيم والاعتبارات الأخلاقية داخل نطاق العقل، ومن ثم يتم مقاومة النزعات الاختزالية للفلسفة الوضعية. وعلى سبيل المثال يمكن حماية التفكير في المشروع الإنساني من الوقوع في أسر التعبيرات الملتزمة للفلسفة الوضعية ذات المتنطق الطبيعي. إن اتساع نطاق العقلانية يتم استكماله من خلال زيادة مكافأة له يحركها ويدفعها تعقد بنية العقلانية ذاتها؛ ففي هذا الإطار يتم استبعاد التطبيق المبتسر والمبادر للقواعد العامة، عبر مواقف متناقضة تقع تحت شكل واحد من أشكال التصنيف، من أجل الاعتراف بمنظور معين يضم مختلف السياقات غير المتناظرة، والتي تستعصى على التعميم. ويترتب على هذا الاحتفاء بتفرد السياقات نوع من التعددية الإبستمولوجية، يتخذ فيها التفكير شكلاً مختلفاً ولكنه متواافق مع كل سياق معرفي.

ومع هذا، يستمر الاعتراف بالنظرية الواقعية للعقلانية التي تبنيها الفلسفة الوضعية حيث ينظر إلى مفهوم العقلانية على أنه تجسيد للمعايير المطلقة، التي يتعين الحكم في ضوئها على قضايا محددة من قضايا التفكير، ومن بين تلك المعايير:

الاتساق، تجنب المغالطة، الالتزام "بقوانين التفكير" ومبادأ الثنائية. ومن هنا فإن النسبية مرفوضة على طول الخط<sup>(1)</sup>. وفي إطار مفهوم المعلم المتذمر للعقلانية، فإن مجموعة الالتزامات المطلقة يمكن أن تكتسب العديد من المزايا الفلسفية والتربوية من خلال تعريفها لمجموعة متنوعة من النظريات ومن طرق البحث التي تتضمنها النظرة التعددية. ولا يصل هذا التفتح العقلي على التنوع إلى درجة تبني رؤية النسبية القائلة بأن "كل شئ صحيح"، فتلك الرؤية تقوم على أن الاختيار العقلاني بين الأفكار والمداخل المتصارعة أمر مستحيل (Sigel 1988: 108).

وعلى الرغم من أن التعددية في الممارسات، وفي معانٍ السياقات تلوح نذرها في التأكيد على تفرد حالات خاصة، فإن ذلك لا يعني أن العقلانية تحدد التفكير السليم بشكل نسبي خاص بسياق أو مجتمع أو ثقافة أو ممارسة بعينها، فالمعلمون المتذمرون، عكس أتباع النسبية، يرون أن الأحكام العقلية هي الأحكام الصحيحة، وأن تماساك ووحدة قوانينه المطلقة، تضم في ساحتها جميع السياقات. ولكن في الواقع الأمر، تواجه بعض ضروب النسبية، وبخاصة النسبية الأخلاقية، مقاومة شديدة من جانب المعلمين التذمرين أكثر من نظرائهم من الوضعيين؛ لأنهم يعتقدون - على خلاف الوضعيية - أن الغايات والقيم تخضع للنقد والتمحيص العقلانيين، ولهذا فإن الانتقاء الأخلاقي لا يحدد بشكل آلي سياقاً ما محضنا ضد التقييم العقلاني.

وهكذا فإن العقلانية تنتج المعايير التي نحكم بها على الغايات والوسائل ، باعتبارها مثالاً يجسد الأفكار الغائية والمطلقة حول صدق العلاقات التي تربط بين المقدمات والنتائج، والأسباب والأفعال، والبراهين والفرض. ويعد هذا المثال بالنسبة للتعليم التذمري أحد المكونات الأساسية في عملية صنع القرار في المجتمع الحر الديمقراطي، ويكتسب هذا المثال أيضاً تفسيره الميتافيزيقي ومبرره الفلسفـي في مفهوم هابرماس عن الموقف المثالي للقول<sup>(2)</sup>

.Situation

## الموقف المثالي للقول

العقلانية كتدربر للأيديولوجيا:

بحث الكتاب النسبيون قضية سلطة المثل العقلانية واستقلالها الثقافي، من منطلق أن الممارسات العقلانية الغربية هي موقف أيديدلوجي مغاير يفتقد حق الزعم بامتلاك الإجماع العام. (على سبيل المثال انظر: Barnes and Bloor 1982, Fayeraband 1982, Winch 1958) وينكر هؤلاء الفلسفه وجود أي موقف أيديدلوجي محايد، يمكن الانطلاق منه للوصول إلى نقد عقلاني للأيديولوجيات البديلة.

وإذا كان هم فلاسفة التنوير الدفاع عن السلطة المطلقة للعقل، فإن فلاسفة التفكير النقدي والتعليم التدريسي يطرحون في مواجهة ذلك نوعاً من "العقلانية التنويرية.. التي تعتبر العقلانية والتفكير النقدي بمثابة المثل الفكرية الأساسية" وأي دراسة للأيديولوجيا تفترض مسبقاً وجود هذه العقلانية التنويرية، وبالتالي لا يمكن اعتبارها مجرد أيديدلوجيا مغايرة (Siegel 1988: 75) وتزداد صورة "العقلانية التنويرية"وضوها، وإقناعاً، وأهمية لمجمل المشروع النقدي التدريسي، إذا ما يسرت سبل الاتصال بين الوضعية والنسبية، وارتقت بالعقلانية إلى مرتبة الحوار الشارح meta - dialogue ، الذي من خلاله يمكن تقويم كل الأيديولوجيات تقويمها نقدياً.

ويرى عدد من التربويين، في السنوات الأخيرة، أن الموقف المثالي للقول، الذي صاغه جورجن هابرمس، يوفر الأساس الميتافيزيقي الذي تتطلبـه فـكرة المعلم المتـدبر من أجل تـدعيم الممارسات النقدية الـلـازمة للـتحرر والـخلاص. إنه السـيـاقـالـحـوارـيـالـذـيـيـتـضـمـنـالـشـروـطـالـلـازـمـةـلـلـقـيـامـبـالـنشـاطـالـعـقـلـانـيـ والنـقـدـيـوالـتـدـبـرـيـ. وـيرـىـهـابـرـمـاسـأـنـسـلـطـةـهـذـاـالـسـيـاقـالـحـوارـيـيـفـتـرـضـجـوـدـهـاـ

بالضرورة في كل محاولات الانغماض في النشاط التدبرى، وأحد مظاهر الجاذبية التي يتمتع بها الموقف المثالي للقول هو احتواؤه على جوهر السياق العقلاني المثالي الذى يتم توظيفه في الفلسفة التربوية الليبرالية والديمقراطية ذات التأثير العالى الذى وضعها منذ الستينيات الفلسفية البريطانية، مثل: ر. سى. بيترز R.S. Peters الذى تشير أطروحاته إلى الإطار العقلاني الأصoli نفسه foundational الذي يصفه هابرماس.

ونظراً للدور المهم الذى يقوم به هذا الإطار في تيسير خطاب الوضوح العقلاني غير المشوه، فإن تحقيق مثل هذا الموقف المثالي للقول يعتبر شرطاً ضرورياً لتأسيس أي علم اجتماعي نقدي قادر على التميز بين هذه الأفكار، والتفسيرات، وصور الفهم الذاتي التي شوهتها الأيديولوجيات، وتلك التي لم يلتحقها التشويه.

#### إزالة التشوهات:

يشعر الباحثون الملزمون بالأسلوب النقدي التدبرى بالحاجة الماسة إلى إزالة التشويه الذى يتبدى في التحيزات الذاتية أو في الإيديولوجيات البالية (على سبيل المثال: Dadds 1995: 6)، وهناك من يرى أن تفسيرات المعلمين، وتدبراتهم الذاتية، وكذلك فهمهم الذاتي لأمور معرضة للتشويه بتأثير الأيديولوجيا، والعادات والتقاليد، والتراث، والقسر والسلطة، والتعريفات، والتوقعات التي ترعاها وتفرضها المؤسسات، وهى كلها، في حد ذاتها، قوى تتبدى في التحول إلى نوع من المعاداة للعقل النقدي، وتتجلى أعراضها في السلوك الروتيني السلبي (Pollard and Tann 1994: 8-9)، إلا أن التخلص من أثر التشوهات والانعتاق من حمق وضحلة فكر الأفعال الروتينية، وتحقيق الوعي بالذات، والسيطرة التدبرية على موقفه الخاص، وتحقيق الوعي بإمكاناته وإمكانات الآخرين، وكل ذلك ليس أمراً سهلاً إذا ما وضعنا في الاعتبار قوى التشويه التي أشرنا إليها من قبل.

ويتطلب التخلص من هذه القوى طريقة خاصة لأنه:

إذا كانت الظروف الاجتماعية تعمل على تشويه التدبر الذاتي، فإن الطاقات العقلانية البشرية الساعية لتحرير الذات سوف تتحقق عن طريق العلم الاجتماعي، الذي يستطيع أن يوضح هذه الظروف ويكشف عن إمكانية إزالتها والتخلص منها. ومن هنا سوف يسعى العلم الاجتماعي النبدي إلى تزويد الأفراد بالوعي عن الكيفية التي يمكن أن يتم بها تشويه وقمع أهدافهم وأغراضهم، وأيضاً عن الكيفية التي يمكن بها إزالة هذه التشووهات من أجل السعي العقلاني لتحقيق أغراضهم الحقيقية. (Carr and Kemmis 1986: 136)

ويمكن اعتبار عمليات الخلاص التي تتضمنها النظرية النقدية لهابرماس نوعاً من التحليل النفسي يطبق على سياقات التشويه. ويتم تحرير الموضوع من خداع النفس عن طريق السيطرة على الأوهام التي تغذى تشويهها للواقع. ويتحقق الخلاص عندما نحاصر تلك العلاقات، التي تبدو وكأنها طبيعية وعندما نقوم بتعليق أحكامنا عليها، وعندما نخضع افتراضاتنا المسبقة للتحليل النبدي. وما بدا من قبل وكأنه مكتوب علينا بحكم الطبيعة، يصبح واضحاً للعيان إذا ما تم إخضاعه للتحليل، باعتباره نتاجاً لعلاقات السلطة التي تستمد قوتها من أن إدراكنا لا يتم من خلالها (انظر: Connerton 1980: 25).

ويطرح هابرماس (1970) نظرية الكفاية الاتصالية كأساس عقلاني للتخلص المنظم من التشويه، ويلاحظ أن ما يقف خلف الإجماع في أي سياق حواري فعال يفترض على الأقل الاعتراف المتبادل الصامت بأربعة أنواع من ادعاءات الصدق هي: أن النطق مفهوم، محتواه صادق، والمحدث جاد في قوله، وأنه من المناسب للمتحدث أن يؤدي فعل القول (Connerton 1980: 103) ولكن هذا الإجماع الحواري يمكن أن يواجه تحديات من قبل كل من النسبيين الذين يزعمون أن إجماعاً

ما ليس أفضل (أو أسوأ) من الآخر، ومن الوضعين الذين يدافعون عن إجماع واحد عام يقوم حول "صدق" رؤيتهم للعقلانية والعلم.

وبالتالي فإن هابرماس يطور فكرة الاتصال إلى *الحوار dialogue*، وهذا يحمل في طياته قضيتي إضافتين هما "التخلّي عن واستخدام كل الدوافع فيما عدا الدافع نحو الرغبة في التوصل إلى فهم مشترك. والرغبة في تعليق أي حكم حول وجود حالة ثابتة ما، أو حول صحة قيم معينة Connerton 1980: 103)، ويتضمن الخطاب بهذا المعنى أن المشاركين في وضع الافتراضات، وهم الذين يعيشون الظروف، ضمنوا أن الإجماع الذي يتم التوصل إليه سوف يكون نتيجة للحجّة الأقوى، وليس نتيجة للضغوط التي تمارس على المناقشة (Connerton 1980: 103).

وتتماهى شروط مثل هذا الموقف المثالي للقول، والتي يقوم عليها قول الحقيقة، مع الشروط الازمة للنقاش الديمقراطي في إطار الصيغة المثالية للحياة الاجتماعية، حيث يحظى كل المشاركين بفرصة متكافئة في إنشاء الخطاب والمشاركة فيه. وفّة افتراض مسبق ضروري في الموقف المثالي للقول، وهوأن النقاش يجب أن يخلو من كل الضغوط التي لا تعتبر ضرورية في حد ذاتها لممارسة الحوار العقلاني، وهذا يعني خلو النقاش من ضغوط التشويه، والهيمنة، وسلطة الأيديولوجيا (انظر Carr and Kemmis 1986:142، Connerton 1980:104) وهكذا، تتضمن شروط الموقف المثالي للقول عناصر تتشابه لغويا مع المثل التقليدية للحرية والحق.

وإذا ما اتجهنا اتجاهها آخر ولكن بالآراء التنويرية نفسها لهابرماس، نجد أن R.S. Peters قد توصل إلى النتيجة نفسها من خلال تحليله الفلسفـي لمفهوم التربية. والانشغال بالعقل، بالنسبة لبيترز، يعني أن يتزم المرء بتقدير قيمة الشكل الديمقراطي للحياة والمبادئ الأساسية التي تقوم عليها. والشخص العقلاني، هو على الأقل من يسلك في حياته طبقاً لمبادئ الحرية (Peters 1966: 180-2) والمساواة

- بمعنى عدم إعطاء مزايا دون وجود فروق (121 P.) والحق بمعنى "استخلاص القواعد العامة من أشكال متمايزة للفعل تتضمن فروقاً مرتبطة بها" وهذا المبدأ يدين التعسف (125 P.) وهذا الشخص أيضاً يدرك الحاجة إلى إبداء الأسباب والمبررات، ويرفض القرارات التي تتخذ بناء على الأوامر الفردية أو الاختيار التعسفي (122 P.). وهذه المبادئ هي التي تدعم الإطار الديمقراطي الذي يعمل فيه العقل. كما أنها توسع من دائرة التزام الفرد لتتضمن تقديره لمصالح الآخرين (172 P.) ولأخوية العلاقة مع غيره من الأفراد العقلانيين الآخرين (225 P.)، وتعد فكرة احترام الأشخاص (13 - 208 PP.) مبدءاً له جذوره الممتدة في التاريخ والمستمدة من فكرة الواجب عند كانت Kant والقاعدة الذهبية ليسوع المسيح وهي:

"تلخص الاتجاه الذي يجب أن نبنيه تجاه الآخرين الذين تهيئنا بجدية لأن نناقش معهم ما ينبغي علينا فعله. ويجب علينا أن نضع في اعتبارنا وجهة نظرهم بما تشتمل عليه من اهتمامات ومصادر للادعاءات، وينبغي علينا أن نعتبرهم يمتلكون الصيغة الأولية للادعاءات من أجل عدم التدخل في فعل ما هو في مصلحتهم. (Peters 1966: 215)

ويترتب على تبني ميتافيزيقيا الموقف المثالي للقول نتيجة مهمة، وهي أن المفاهيم الدلالية مثل "الصدق" لم يعد تحليلها يتم بشكل مستقل عن المفاهيم الأخلاقية (التقليدية) مثل "الحرية" و"الحق" طالما أن شروط الاتفاق على الصدق والاعتراف به، تتطلب الاستقلال عن الممارسات اللغوية، والتحرر من التشويه، والحق المتجسد في قواعد المشاركة الديمقراطية (انظر: Carr and Kemmis 1986: 143)، وهكذا يتجسد الالتزام الأخلاقي والسياسي للتعليم التدبرى في صيغة من صيغ الحياة تصبح فيه الاستقلالية والمسؤولية من الممكنات، كما يتجسد أيضاً في بناء اللغة ذاتها (Connerton 1980: 104).

## الاستراتيجية النقدية في الموقف المثالي للقول

تدين النظرية النقدية لهابرماس في ميراثها الاستراتيجي إلى نقد العقل البنياني العملي reconstructive critique لكانط، وإلى النقد عن هيجل. وقد أخذ هابرماس عن كانط تحليل الشروط المطلقة والذاتية التي تجعل المعرفة ممكناً، وفي الوقت نفسه تضع قيوداً عليها، بينما أخذ عن هيجل القواعد المبدئية للتحليل النقدي لمصادر التأثير على المعرفة باعتبارها نواتج إنسانية للقسر والتشویه (Connerton 1980: 22-4). وتشكل هذه الرؤى مجتمعة البعدان، الرئيسيين للموقف النقيدي باعتباره في الوقت نفسه شرطاً ونتيجة للموقف المثالي للقول، وهذاان البعدان، هما: نقد الشرط في داخل العقل، ونقد العملية أثناء التدبر.

وقد حاول الفلاسفة الكانتيون أن يوضحوا الشروط الضرورية للمعرفة (Hirst 1965: 1966 , Hamlyn 1978 Peters 1966)، وقد تضمن عملهم تحليل القواعد العامة التي تحكم الخطاب أو النشاط العقلي، وكذلك النظر في الظواهر الموضوعية للأحكام، والأفعال، والعمليات الوعية للإنسان الفاعل، واكتشاف وتنظيم المعرفة التي يفترض وجودها مسبقاً في قدرتنا على تطبيق القواعد تطبيقاً صحيحاً. وفي المقابل فإن الهيجليين قد احتفوا بالخاص، أي بالشروط التي تشكل هوية الفرد أو الجماعة، واضعين موضع البحث الأهداف المفترضة، وممعنين الشك في التشوهات التي تتخفى برداء الواقع، وساعين نحو إزالة التشویه، ونحو جعل تحرير الحقيقة منه أمراً ممكناً. ويهدف الهيجليون نحو الخلاص بإزالة أو تغيير الشروط التي تؤدي إلى الوعي الزائف أو المشوه (Connerton 1980: 26).

**الشرط والعملية:** وبينما يعني الواجب عند كانط وضع الإطار للشروط التي يجب أن تحدث إذا ما أريد للخطاب العقلي أن يكون ممكناً، فإن ذلك يعني في التراث الهيجلي تنظيم وضبط العمليات المحتملة للمحاولات الفعلية للتفكير والتدبر والاشتغال بالخطاب. وتصف عملية إعادة البناء الشروط الضرورية

للموقف المثالي للقول، أما النقد فإنه يخلق هذه الشروط ويدافع عنها في سياقات اجتماعية خاصة.

### السلطة المعيارية للموقف المثالي للقول

يستخدم الموقف المثالي للقول كرمز معياري في النظرية النقدية لهابرماس، وفي المدخل التربوي للتعليم التدريسي عند كل من كار وكيمس، ووينتر، وبيرتز وسيجل Siegel وغيرهم من المفكرين والنقدية التدريسين الليبراليين. وعلى الرغم من أنه يمكن للفرد أن يتساءل عن مدى إمكانية تحقيق هذا الموقف بشكل كامل، إلا أن ذلك لا يعوقه من أن يعمل كمثال للممارسة العقلانية (Habermas 1970: 372)، وكأصول للمعايير العقلانية التي ينبغي أن تستلهمها الممارسات التي لها تطبيقات معيارية، عند توظيف أي إجراء للتخلص من أي عملية من عمليات التشويه (انظر على سبيل المثال: XVII, XVIII White 1988: 56, Habermas Carr 1976 : 1976) (and Kemmis 1986: 192, Young 1989: 77, 1992 50) وفي الحقيقة كان هابرماس واضحًا عندما أكد أن الموقف المثالي للقول ليس ظاهرة امبريقية أو تكونية نظرية مبسطة، ولكنه افتراض علاقة تبادلية لازمة للخطاب. إنه معيار نقيدي يتم في ضوئه بحث إجماع تم التوصل إليه بالفعل واختباره (XVII - Habermas 1976: XVIII) ومن ثم فإن ماكارثي McCarthy يرى أنه ليس هناك من سبب يدعونا إلى افتراض أننا لا يمكننا تجاوز الموقف المثالي للقول، بشكل أو آخر، في المواقف الفعلية للقول، وفي الوقت نفسه لا يمكن استخدامه كدليل مأسسة الخطاب وإنما للنقد المنظم لعملية الاتصال المشوهة (Habermas: 1976: XVII).

### الطرح الترانسندنتالي (المفارق)

### الافتراض المسبق اللازم

وتنشأ قضايا مهمة فيما يتعلق بمشروعية مزاعم العقلانية المطروحة داخل

سياقات محددة. ولكن ماذا عن العقلانية على وجه العموم؟ وما مكانة الإطار المفاهيمي والقواعد التي تجعلنا نرجح بدليلاً على آخر؟ أو أن هذه الأسباب أكثر إقناعاً من غيرها؟ أو أن هذه الحجج أقوى؟ أو أن هذا الدليل أكثر أهمية؟ أو أن هذا التبرير أكثر صحة؟ إن الموقف المثالي للقول يعتبر نموذجاً أولياً للسياق العقلاني الذي تتخذ فيه مثل هذه القرارات ويتم تبريرها. ولكن ما الأسس التي تستند إليها في مواجهة النسبويين الذين يقولون إن أي نوع من أنواع العقلانية ليس أفضل من الآخر، أو في مواجهة الشراك الذين يشكرون في أي وجود للعقلانية؟ وفي المقابل كيف يمكن الدفاع عن الموقف الديمقراطي للتدارب وللخطاب العقلاني في مواجهة أحادية نظرة الفلسفة الوضعية للعقل ومحدوديتها وقسريتها؟ إن ما نريده هو طرح عام يعطي تبريراً مطلقاً للمثل العقلانية المكونة للموقف المثالي للقول، ولعل الطرح الترانسندنتالي، هو أكثر الطروحات ملاءمة.

هناك من يزعم بأن الموقف المثالي للقول هو افتراض جوهري *essential* في أي سياق للخطاب، ومن هنا فإن "مفهوم" أي لغة يصبح غير مفهوم، إذا لم تفترض هذه اللغة وجود الموقف المثالي للقول. ويحمل ذلك في طياته أن الأفراد المنشغلين بعملية الاتصال هم - بسبب ذلك الفعل - ملتزمون **بالضرورة** بالمعايير والمحكمات، التي تستخدم في تحديد العملية الاتصالية المثالية غير المشوهة والخالية من الضغوط والمؤثرات. وهكذا يتربّى على الفعل اللغوي، التزام من جانب الفاعلين بالمعايير غير الشخصية وال العامة للعقلانية والصدق والملازمة، مع الإخلاص والرغبة الجادة في التوصل إلى فهم حقيقي. وبالتالي فإن المثال الذي يحكم سلوكنا العقلاني والأخلاقي في أي سياق معطى، هو السياق المفارق الترانسندنتالي *.Context - transcendent*.

"وليس القضية أن الفهم المشتركة يمكن أن تشوهه الذاتية المشتركة؛ ذلك أن تصميم الموقف المثالي للقول متضمن بالضرورة في البنية الممكنة للخطاب، طالما أن كل أنواع الخطاب بما في ذلك الكذب المقصود توجه نحو حقيقة الحقيقة. وطالما أنها

تمكننا من وسائل بناء موقف مثالي للخطاب، فإننا نستطيع أن ندرك "مثل الصدق والحرية والعدالة". (Habermas 1970: 372)

إن مشاركتنا في الخطاب تلزمها، بالضرورة، بافتراض وجود "موقف مثالي للقول يسمح، بناء على قوة خصائصه الشكلية، بوجود إجماع من خلال المصالح القابلة للتعميم" (Habermas 1975: 110) ويترتب على مبدأ التعميم القوي هذا أن يفرض في أي فرد مشارك في الطرح أو في الخطاب أن يقيّم صدق القواعد التي يستند إليها، كما يتبعن على المشاركين، خوفاً من التناقض الظاهري، أن يقبلوا بأن التعميم هو القاعدة الوحيدة التي يتم في ضوئها إضفاء المشروعية على المعايير (White 1988: 57). وبالنسبة لhabermas وبيتز وغيرهما، فإن أي موقف حواري، أو اتصالي، أو قولي، أو تساؤلي يتضمن مزاعم عامة للصدق، وهذا يفترض التزاماً بوجود معايير مشتركة وعامة وموضوعية للصدق والإخلاص والعقل.

وقلل هذه المعايير الشروط العامة لإمكانية حدوث الفهم الذاتي المشترك، والاتفاق العقري الأصيل. وفي الحقيقة إذا لم نفترض إمكانية وجود إجماع له مبراته، ويمكن التمييز، بشكل أو آخر، بينه وبين الإجماع الزائف، فإن المعنى الحقيقي للخطاب، أو القول في الحقيقة، سوف يكون موضع شك وتساؤل .(Carr and Kemmis 1986: 143)

هذا هو الطرح المفارق؛ حيث يمكن تبرير مبدأ الحوار غير المشوه والخالي من المؤثرات، والذي يمثل الفكرة المركزية للممارسة التدبرية النقدية، من خلال بيان حضوره الضوري كشرط لإمكانية حدوث الاتصال الذاتي والفهم المشترك. وهكذا فإن إمكانية اللغة ذاتها هي التي تفترض مسبقاً صورة الموقف المثالي للقول، وكذلك سلطته المعيارية، وحتى إذا وضعنا الموقف المثالي للقول موضع البحث أو أثينا الشكوك حول قيمة العقلانية، وحين نتكلّم بلغة ما، فإننا نلزم

أنفسنا بالضرورة بوجود المثل نفسها التي سعينا إلى الشك فيها. وبسبب غياب المعقولة، فإننا نخضع قولنا وتفكيرنا للسلطة المعيارية للإطار العقلاني الذي شرعنا في رفضه.

وما تؤكده طروحات كل من هابرماس وبيترز الترانسندنتالية المفارقة أن شكل الحياة الذي تتحقق فيه القيم الترانسندنتالية المفارقة الموروثة في الموقف المثالى للقول، هو ذلك الشكل الذي تحتل فيه قيم المساواة، والحرية، والعدالة، والاستقلالية الشخصية، واحترام الفرد موقعه مركزياً. ولهذا، فإن هذه الطروحات تعد نفياً للنزعية العقلانية الأدائية وببروغراتيتها الطاغية على العقل.

#### التراث الترانسندنتالي

للطروحات الترانسندنتالية تاريخ طويل في الفلسفة الليبرالية والتنويرية. ويعد كانط (1787) أشهر من قام بتوظيفها. والطرح الترانسندنتالي - كما يتضح من الاسم - يتجاوز الوجود المادي لسياق تجربة بعينها، لكي يتعاطى مع قضية إمكانية الخبرة والمعرفة والفهم بشكل عام. إنه لا يتعلق بالإجابة عن سؤال حول ما الذي تؤول إليه الحال إذا ما اختار الفرد هذه الخبرة أو تلك، أو إذا ما كان قادراً على ممارسة هذا النوع من التفكير أم ذاك، أو استخدام هذه الفئة أو تلك من الأحكام، وبدلًا من ذلك، فإنه يتوجه إلى ما ينبغي أن يكون أو ما يفترض أن يكون بالضرورة. عندما يكون ثمة شخص ما قادرًا على أن يفكر، وأن يستخدم لغة ما، وأن يمر بخبرة معينة.

وهذه المناورة الترانسندنتالية طريقة بسيطة لمواجهة الشراك من الفلسفه. فإذا ما أثار أي من هؤلاء الفلسفه شكوكًا حول موضوع ما، ليكن قيمة الاستقلالية مثلًا، فإنه يمكن القول بأن الاستقلالية في إطار الطرح الترانسندنتالي، تعتبر شرطاً ضرورياً لإمكانية تعقل أي نوع من أنواع الفكر، ومن هنا فإن الفلسوف الشاك سوف يجد نفسه في مواجهة "معضلة محيرة"، فإما أن تكون شكوكه لا أساس لها وبالتالي يجب إعطاء قيمة للاستقلالية، وإما ألا يكون

هناك شيء ما يسمى بالفكرة المعقولة، وبالتالي لا يمكن اعتبار شكله أمراً معقولاً أيضاً (Walker 1978: 14) ويمكن نزع أسلحة الفيلسوف الشاك بجعله يعترف بأن يضع الإطار الفكري نفسه الذي تكتسب فيه شكوكه معناها موضع الشك (Walker 1978: 14) وحينئذ، إذا ما كان الطرح الترانسندنتالي ناجحاً، فلابد أن يكون طرحاً قوياً على أساس أنه سوف يوضح ما هو مفترض في أي تفكير حول التجربة والخبرة، والعقل، واللغة. كما أنه سوف يؤدي إلى استخلاصات ونتائج يصعب توجيه الهجوم إليها، من خلال الرجوع إلى الخصائص الذاتية لسياق أو موقف بعينه. فالنتائج سوف تكون صادقة صدقاً عاماً ومطلقاً، كما أنها سوف تكون اقتصادية الطابع، طالما تتجنب الدخول إلى تفاصيل الحالات الخاصة من أجل التوصل إلى نتائج عامة وصادقة.

إن كل الطرق - غير الترانسندنتالية - التي تحاول التوصل إلى التعميم باستخدام عمليات الاستقراء، والمشابهة لواقع الجزئية، يمكن الطعن فيها في نقطة محددة عند الانتقال من المقدمات إلى النتائج، حيث يمكن إثارة التساؤلات حول المبررات التي قدمها البحث للانتقال من الخاص إلى العام. وإذا أخذنا في الاعتبار النقد الذي يوجهه التعليم التدريسي للوضعية حول هذه النقطة بالتحديد، فمن الواضح أن الطرح الترانسندنتالي سوف يكون الطريقة الوحيدة، التي يستطيع بها الملتزمون بمبادئي التي يقوم عليها التعليم التدريسي أن يفصلوا أحکامهم العامة ويررونها، سواء أكانت مستقلة عن السياق أم حقيقة محايده.

ولهذا، وليس من المستغرب أن تثبت الطروحات الترانسندنتالية جاذبيتها بالنسبة للفلاسفة الواقعيين، الذين يرغبون في تجاوز مرجعية الدجل التبريري المتمثلة في الموقف الطبيعي، ويرجع التأثير العالى الواسع للمدرسة الليبرالية الإنجليزية في التربية إلى جاذبية الطروحات الترانسندنتالية التي قدمها ر.س. بيترز، والتي حاول

من خلالها أن يبين أنه من المستحيل أن يشارك أي فرد بجدية وإخلاص في مواقف حوارية، وهو يفتقد الالتزام بمبادئ المساواة والعدالة والاحترام للأشخاص الذين رجع إليهم من قبل. وفي الوقت نفسه فإن آخرين من أمثال هيرست Hirst وديردن Dearden ووايت White قد انشغلوا أيضاً بطريقة ترانسندنتالية في بيان ضرورة الالتزام بالعقل، وبصور محددة للمعرفة، وبالاستقلال الشخصي، وقد قام الفيلسوف الأمريكي هارفي سigel Harvey Siegel ببعث هذه الظروفات من جديد مؤكداً أن العقلانية "مبردة ذاتياً" بمعنى:

إذا كنا سنناقش قيمة العقلانية بجدية، فإنه يجب علينا الالتزام بها. فإذا ما سألنا "لماذا يجب علينا أن نكون عقلانيين؟" فإن ذلك يعني أننا نسأل عن الأسباب المؤيدة والأسباب المعاشرة لذلك، وأننا نحمل السؤال محمل الجد بالتعرف على قوة الأسباب المؤكدة لإنجابتنا. وبعبارة أخرى، فإن طرح السؤال، في حد ذاته، يلزم الفرد بالتعرف على قوة هذه الأسباب، والتعرف على قوة الأسباب ليقودنا مباشرة إلى الإجابة عن السؤال؛ بمعنى أننا لا بد أن نكون عقلانيين لأن (بسبب) الأسباب لها قوتها. (Siegel 1988: 132).

والطرح الترانسندنتالي الذي عرضه سigel يتضمن تقديم المبررات لاعتبار التفكير النقدي واحداً من المثل التربوية الأساسية، ففي أي قضية خلافية يصبح الاتجاه إلى العقل والاحتكم إليه هو الحل الوحيد، وهذا يعني الإعلاء من شأن التفكير النقدي ذاته (Siegel 1988: 137).

#### شروط نجاح الظروفات الترانسندنتالية:

يعدنا الطرح الترانسندنتالي باختراق أداء التعليم التدبري جميماً وهم الوضعية، والنسبية، والشك والجهل، من خلال تقديم شكل للحياة يكون فيها التعليم التدبري هو الصيغة الحياتية الوحيدة التي يمكن الدفاع عنها دفاعاً عقلانياً.

وإذا ما كان علينا أن نساند أي فرصة تنجح في عرض الطرح الترانسندنتالي، فإنه من الضروري أن نسند إطارها العام في تمييز بين الخبرات والتفريق بينها (Korner 1967: 318) فالطرح الترانسندنتالي يجب أن يتسم بالعمومية التامة، وأن يعالج الشروط التي تعطي لأي شيء معنى، فضلاً عن شروط الفكر الواضح. ولا يقتصر الأثر على مجرد مغزى أو معنى هذه الفئة أو تلك من الافتراضات (Stroud 1968: 14 - 17, Walker 1978: 251).

وبالطبع فإن العمومية المطلقة، تعد ضرورة من ضرورات أي طرح يدعى أنه يقدم تبريراً خالياً من الأحكام القيمية حول نسق قيمي معين، أو حول نسق قيمي يجب أن تتبناه كل الأنساق الأخرى. وإذا ما اقتصر الطرح على سياق محدد خاص ومحدد، فإنه لا يفتح الباب أمام المعارضين لإنكار إمكانية تطبيقه خارج حدود هذا السياق فقط، وإنما يمكنهم أيضاً إنكار أي خبرة خاصة أو تفكير أو استخدام لغوي مرتبط بالفئة التي استخدمها هذا الطرح، وهذا من شأنه أن يهدد بنسف أي طروحات أخرى، تسعى إلى تغطية الالاهائية الممكنة للسياسات الأخرى. إن مغامرة الطرح الترانسندنتالي هو أنه يرفع حد المخاطرة إلى مستوى كل شيء أو لشيء، فإذا ما كان هذا الطرح ناجحاً فإن نتائجه تكون عامة وصادقة، أما إذا فشل فإنه يفشل فشلاً مطلقاً ولا يمكن المغامرة بتطبيقه في أي سياق خاص.

#### الواقعية:

قد يظن البعض أن التفصيات التي قدمتها عن التعليم التدريي وأسس الفلسفية هي تفصيات حصرية متضمنة في أعمال عدد من الكتاب الذين تناولوا الموضوع. وقد يذهب هؤلاء أيضاً إلى أنني أسرفت في التمييز بين وجهات نظر هؤلاء الكتاب، كما بالغت في إظهار أو جه الشبه بينهم.

وقد يكون في ذلك شيء من الصدق، إلا أنني آمل أن يكون القسم التمهيدي

للفصل السابق قد بين المبررات التي دعتني إلى الأخذ بالمدخل الحصري، لقد أوضحت في هذا التمهيد أن هناك تداخلاً في نسيج التراث الفلسفية والنظري الذي يشترك فيه مختلف الكتاب المنشئين إلى حركة التعليم التدبرى. ولكن أقسام هذا التراث ليست متماثلة مع بعضها البعض، ولكن ما يهمني هنا، هو أن هناك مساحة واسعة من الاتفاق حول القضايا والمشكلات والمداخل.

ونقطات الاتفاق التي تهمنا هنا هي تلك التي توفر الدعم الممكن للمعلم المتدبر. وعندما أتحدث هنا عن الدعم الانتقائي فإني أحاول أن أكون مخلصاً للتعليم التدبرى روحًا، وفلسفه وممارسة. وقد ذكرت منذ قليل كيف أن المعلمين المتدبرين يرون النظرية باعتبارها صوتاً في النقاش التحرري، صوتاً ينبغي أن يكتسب قيمته في ضوء إسهامه في هذا النقاش، فقيمة النظرية لن تحدد في ضوء الآراء التي ليس لها فائدة. إن هذه المقاربة البراجماتية للنظرية أشبه بانقضاض الصقر على فرائسه، إذ تختفي منها الطروحات والرؤى والفلسفات وتفصلها عن سياقها الأصلي، وتتحقق ما تظن أن له فائدة بالميافيزيقا الجديدة التي تطرحها مفاهيم الاستقلالية، والخلاص، والديمقراطية، والعقلانية من خلال صورة الموقف المثالي للقول.

وأتساقاً مع المبررات الانتقائية البراجماتية الأصلية في أسلوب العرض الخاص بي، فإن هناك سبباً آخر يدعوني للاهتمام الشديد بالتمييز بين المواقف محل البحث، وهي أنها جمیعاً تتماثل في التزامها القوى والقاطع بالنزعة الواقعية، وإذا ما أخذنا ذلك في الاعتبار فإن الفروق تصبح مجرد مناورات حدودية، ومن ثم فإن ذلك يسهم في إثراء الجوانب المشتركة بينها. ولهذا فإني أود أن أختتم هذا الفصل بمراجعة خيط رئيسي في نسيج الفصل السابق ألا وهو الواقعية.

تستند الممارسة التدبرية وتستمد جذورها من أصول فلسفة التنوير، وكذلك من موقف من النزعة الواقعية حول قواعد التفكير. وتفترض هذه القواعد وجود عالم تتطابق معه تطابقاً عاماً وكاملاً، عالم متماثل تماماً كاملاً، فيما يتعلق بوظيفة العقل.

وتكمّل النزعة الوضعية هذه النّظرّة إلى العقل بإضافة الطرق المختلفة للعقلانية الداخلة في نسيج مختلف سياقات الخبرة. وليسَت هذه رؤية نسبية حول عدم قابلية مختلف طرق التفكير للقياس الكمي، وبدلاً من ذلك فإنّها صورة يضمّن فيها الإطار العام والمطلق إمكانية المقارنة بين مختلف السياقات العقلانية الأصيلة.

إن الالتزام بالنظرّة الثانية يوفّر الظهير الدلالي المنطقي لهذا النّسق، من خلال تأكيد أنه لا يمكن الإقرار بوجود تناقضات داخل العقل. ودون مثل هذا الالتزام، فإن السياقات الفريدة المميزة للممارسة التدبرية سوف تستمر في الوجود، ولكن دون وجود معيار عقلاني مسيطر وفعال من أجل الحيلولة بينها وبين وقوعها في حبائل لاماقيسة التفكير النسبي، إلا أن الالتزام بتفرد السياق يفترض الواقعية في سياق الممارسة أو الخطاب؛ إذ يجب بناء حدود الخطاب أو السياق ونطاق المشاركة، فيه بشكل واقعي بحيث يتضمّن وضعها في عبارات تعبّر عن النّظرّة الثانية. وإذا ما تم رفض الواقعية عند هذه النّقطة، فإن قضية التفرد تتهاوى؛ لأن محتوى النطاقات المتمايزة للعقل، يفترض وجود نوع من الواقعية النهائية تقوم عليها هذه النطاقات.

ويتجاوز التعليم التدبري حدود الالتزامات الواقعية للفلسفة الوضعية، إلى حد القول بوجود نزعة واقعية أخلاقية، تكتسب فيها المبادئ العامة مثل العدالة والمساواة واحترام الآخرين مبرراتها الترانسندنتالية، وهذه المبادئ هي التي تقوم عليها الممارسات الديموقراطية. ويمكن أن تحلّ أخلاقيات الإصلاح محل الكشف المعرفي؛ بسبب تشيوّق القيم الأخلاقية التي تجسّدها الجوانب الميتافيزيقية للغايات، والأشخاص، والمجتمع الديموقراطي. وفي الحقيقة فإن الممارسة التدبرية ترى أنها سوف تصل إلى النتيجة نفسها بالنسبة لفئة كبيرة من الأحكام، وبخاصة الأحكام التي تنظم مشروعات بحوث الفعل، وهنا تحمل الفلسفه الواقعية معها صورة يوجد فيها الواقع الأخلاقي مستقلاً عن الممارسات الإنسانية، وتمثل تجلّياته في

مبادئ أخلاقية، يجب علينا أن نجربها من أجل التوصل إلى اكتشافات جديدة. وقد تساند هذه المبادئ أخلاقيات مختلفة في سياقات مختلفة، ولكن كما هو الحال بالنسبة للعقلانية، فإن الإطار الأخلاقي القائم على الأسس الترانسندنتالية قد يضمن تمييز الأخلاقيات الصحيحة، ولكنه يؤكد أيضًا على قابليتها للتواافق مع جميع السياقات.

والذوات الإنسانية التي تدور معها الحقوق والمسؤوليات الأخلاقية وجودًا وعدمًا، هم الأشخاص المستقلون الذين تكونت طبيعتهم بشكل واقعي، وبصرف النظر عن الصعوبات الطارئة في عملية اكتشاف حقائق الشيء، فإن الطبيعة الجوهرية للشخص وسيرة حياته الصادقة هي حقائق يمكن أن تتحقق في النهاية، وهي الحقائق التي لها الأولوية على ما عدتها من التفاصيل عند كتابة الفرد سيرته الذاتية.

ويمثل الالتزام بالنظرية الثانية المشابهة الدلالية للميتافيزيقا التي تصبح فيها الموضوعية أمراً ممكناً، وهذا يجعلنا نستطيع أن ندرك أنه في حالة رفضنا لواقعية الوضعية، فإن التعليم التدريسي يتخلّى عن الموضوعية، وما يرفضه هو المنهجية الاستدلالية الامبريقية التي تستخدمها الواقعية لتحقيق الموضوعية. وبدلاً من ذلك يفسح التعليم التدريسي المجال أمام طرائق للبحث، تتضمن الرجوع الجوهرى لخصوصية سياق البحث. ويثبت موقف التعليم التدريسي المضاد للنسبة التزامه مرة أخرى بموضوعية. فمخاطر التفريق بين مواقف الممارسة المتمفردة تتبدى في نزعه نسبوية "تنصر فيها كل الخلافات العقلانية في فروق غير قابلة للتحليل عند نظرتنا للعالم". (Siegel 1988: 15)

ويتضح الدور الأساسي للواقعية في ميتافيزيقا التعليم التدريسي، وتجلى أهميته في النظرية التي يتبعها هذا الكتاب، وهو ما يمكننا الكشف عنه الآن. بكل صراحة ودون مواربة، ومن وجهة نظر ما بعد الحداثة، أقول إن فلسفات التعليم

التدبرى والوضعية هي كلها تنويعات على نغمة الواقعية. فمن الناحية التاريخية تتبع من الميتافيزيقا ونظرية المعرفة الخاصة بعصر التنوير، وكلاهما نتاج لميراث أصيل من تراث الواقعية. ولكي أستشرف معالم رحلتنا إلى ما بعد الحداثة في بقية هذا الكتاب، فإنني أقول إذا فشلت الواقعية فإنها سوف تأخذ معها الوضعية وأي موقف فكري آخر يتخذ من الواقعية أساساً له. وهكذا فإن تشويه الواقعية سوف يؤدي إلى ما هو أبعد من تدمير الوضعية، إنه سوف يؤدي إلى تقويض الإطار العقلاني الأساسي للتعليم التدبرى، وفي الحقيقة فإن ميتافيزيقا التعليم التدبرى ببنياتها المتشابكة غير المختزلة للعقلانية، عبر السياقات المترفردة وداخلها تصبح أكثر تهافتًا من الواقعية عند سقوط الواقعية. إنه سقوط أمنى أن أحقه، وسوف استخدم التفكيك كموضع لاستأصل به الواقعية ووليدها التدبرى. والتفكيك أيضًا هو الاستراتيجية التي سأوضحها وأعرضها في الفصل التالي.

## هوامش

(1) النسبة من هذا المنظور تلازم كلا من الوضعية والنزعة التعددية للتعليم التدبرى لأسباب، سأناقشها في ختام هذا الفصل. ويبدو أن النسبة باعتبارها عدواً للتعيم، تعانى من الهجوم النقدى والصوري معاً (انظر: McLaren

(1995 1988: 252 , Siegel 1988 :08, Young 1989 90, Winter 1989: 88

(2) يرتبط التعليم التدبرى والنظرية النقدية لهابرماس بالنظرة الخاصة للدور، الذى يلعبه التدبر فى تحرير أو لثك المشتغلين بهذه العملية من آرائهم فى العالم وفي أنفسهم، تلك الآراء التي شوهتها القوى الأيديولوجية القاهرة. وعلى الرغم من أن هذه التفسير للممارسة التدبرية له تأثير واسع إلا أنه قابل للجدل والنقاش، وقد انتقده جون إليوت (John Elliott 1991: 116) باعتباره تفسيراً "خطيراً" بسبب إنكاره الواضح للقول بأن "فهم المعلمين الذاتي لممارساتهم سوف يشكل وحده مصدراً للتدارب الذاتي النقدي والفعل التحرري" إلا أن الصعوبة المتعلقة بمقاربات من نوع ما قاله إليوت وكذلك ما ذهب إليه كل من كار وكيميس هو أن الأول لا يتبنى الموقف النسبي، ولكنه لا يعطي أي مؤشر إلى الأساس العقلاني الذي يحميه من السقوط في هاوية النسبة. فإذا ما أريد للتعليم التدبرى أن يصبح قادراً على تمييز نفسه عن العقلانية الفنية، وتجنب النسبة في الوقت نفسه، فإنه يجب أن يتوصل بباطوقف المثالي للقول، وهو الذي يمثل الأساس المركزي في النظرية النقدية لهابرماس أو على الأقل أي شيء آخر شبيه له.

القسم الثاني

## معاول التفكير

---



## التفكير : مناورات ما بعد الحداثة

---



## التفكير والوقود

تقول القاعدة العامة " خذ اتجاهها ضد من يعارضك، ودع طريقتك في تأكيد اتجاهك المختلف، تضعه هو في الموقف الخاطئ".

ملاحظة: لا تحاول استثارة شريكك في اللعب بامعان النظر إلى كرتك الخاسرة. فهذا ليس من الروح الرياضية في شيء. ولكن فن اللعب، وهو في الوقت نفسه أساس الروح الرياضية الجيدة، يمكن ممارسته إذا قام اللاعب باستعراض طويل الأمد وإنفاق وقت إضافي في النظر إلى كرة خصمه (Potter 1947).

قد يكون من الشائن، بل من المثير للاستياء، أن نرى واحداً من حماة البيئة المعروفين يقود سيارة كبيرة الحجم، تستهلك قدرًا كبيرًا من الوقود. فالمفارقة الواضحة بين مبادئ حماية البيئة التي يعلنها، ووسيلة النقل التي اختارها لنفسه سوف تسترعى انتباها بالتأكيد. أليست هذه السيارة تجسيداً لكل دعاوى حماية البيئة: مثل الاستهلاك المتزايد للموارد بغير داع، وكذلك التلوث غير الضروري لكوكب الأرض ؟ وأليس استخدام مثل هذه السيارة يعد نفاقاً عندما يتبنى أحد المدافعين عن حماية البيئة نسق المعتقدات والقيم الخاص بمن يعارضون مبادئ حماية البيئة ؟

حسناً إنه منافق، ولكن هناك الكثيرين مثله. وبقدر ما نتسرع في رفض سلوكه، يبدو هذا الرفض خادعاً لأن سلوكه يحتاج إلى مزيد من التفصيل، فربما يكون قد

اختار هذه السيارة كبيرة الحجم لجذب الانتباه إلى نقاط الضعف في موقف معارضيه. وقد يكون تصرفه هذا مقصوداً من حيث المظاهر، أي أن يتطرف في ممارسة مبادئ امتلاك سيارة لكي يشوه موقف المعارضة بأن يلعب دورها المتساهل في تبني اتجاهات السوق الحرة الاستهلاكية المؤيدة لاملاك السيارات مهما كانت النتائج، فقيادة مثل هذه السيارة بالنسبة له قد ترمز إلى قيم الجماعة أو اللوبي المؤيد لهذا النوع من السيارات، ولكنه في الوقت نفسه يقلدهم ليسرخ منهم.

وصورة اللاعب الفنان، التي رسمها ستيفن بوتر Stephen Potter، توظف قوانين الجولف والروح الرياضية بطريقة تهكمية أيضاً. إنه لا يستهزئ بقوانين الجولف ولكنه على العكس من ذلك يشك شكاً مطلقاً في تماسكه بهذه القوانين. كما أنه لا يهاجم آداب اللعبة، ولكنه يمارسها إلى أقصى حد. إن فن اللعب يتطلب أن نأخذ قوانين اللعبة وعاداتها، وأن نقوم بقلب هذه القواعد رأساً على عقب بحيث نجرها على تدمير سلطتها. أي السلطة التي تضمن بها اللعب النظيف. وبدلًا من ذلك نجعلها تعمل لحساب أو لصالح اللاعب الفنان. وبالتالي تحول قوانين اللعبة في يدي اللاعب، وبشيء أقرب من السحر، إلى دليل عمل خاص به يستخدمه للغش أثناء اللعب. هذه صورة سريعة وأولية، ولكنها ليست مضللة تماماً مما يعني به التفكير، لأن التفكير - كما هو الحال في التهكم وفي المساحر الساتيرية الإغريقية، وأيضاً كما هو الحال في الدادية في الفن أو في صورة اللاعب عند بوتر - يستخدم التفكير أدوات جاهزة موجودة بالفعل في موقف أو نظرية أو نص معين من أجل سلب هذا الموقف (أو النظرية) ادعاءها السلطة، ولفضح أسلوبها في التأثير على الجمهور. وفي الحقيقة، ومن وجهة النظر التفكيكية، فإنه يجب النظر إلى كل هذه المنتجات باعتبارها نصوصاً، طالما أن دورها كموقف أو نظرية هو ببساطة نموذج آخر على ادعاء السلطة أو تأثير النص الذي يمكن تفكيره (أو التهكم عليه).

ونستخلص مما سبق بضع ملاحظات مبدئية:

- 1 - أن التفكيك يعمل على النصوص ب مجالاتها كافة، سواء كانت قوانين لعبة الجولف أو موقفاً حول البيئة، أو نقاشاً أو جدلاً أو أي شيء يتخذ شكل النص فالنصوص فقط هي القابلة للتفكير.
- 2 - أن التفكيك استراتيجية لاختبار النصوص التي تعمل داخل نسق المعتقدات والقيم الخاصة بالنص؛ فالنص ذاته يقدم الوقود اللازم لعملية التفكيك، وأنواعها تستعير أدوات من داخل النص لنطبقها على النص وفي مواجهته.
- 3 - أن التفكيك - كما أتضح من الأمثلة السابقة - يعني دائماً بإظهار نقاط الضعف في النص واستغلالها، كما يعمل دائماً على تحويل ما يفترض أنه نقاط قوة إلى نقاط ضعف، وعلى نحو ما هو موجود في المساخر Satire، فإن التفكيك دائماً متفاعل وسلبي، وليس إيجابياً على الإطلاق، كما أنه ليس استراتيجية من استراتيجيات بناء المواقف.
- 4 - أن التفكيك ليس موقفاً وإنما استراتيجية، ومن ثم فهو لا يضع نفسه في خدمة سيد معين، فهو مثل المساخر الإغريقية يمكن لأي أحد أن يستخدمه، وفي القصتين السابقتين ليست ثمة ضمان، يحول دون أن يجد البطل الساتيري البيئي واللاعب الفنان نفسيهما قيد التفكيك.

### التفكير والقراءة

في الوقت الحالي هناك القليلون الذين يفهمون التفكيك حق الفهم، ولكن هناك الكثيرون الذين يسرفون في استخدامه. وقد أو جد هذا الموقف تربة خصبة لظهور خرافات عديدة، علينا أن نبادر برفضها على الفور.

أولاً: أن هناك اعتقاداً شائعاً بأن التفكيك عملية سهلة.. حسناً إنه مثل أي شيء

آخر من الصعب على المرء أن يجيده، أو أن يقوم به معتمداً على الموهبة أو المهارة الفطرية، ولكنه أيضاً مثل غيره من الأمور، من الممكن البدء بفهم العملية ذاتها.

والصعوبة الحقيقة في بداية التفكير تكمن في تحول النموذج الإرشادي Paradigm للمنظور الذي تتطلبه هذه العملية، من الناحيتين العاطفية والعقلية وسوف يتضح هذا الأمر لاحقا.

ثانياً: هناك حاجز يعيق فهم التفكير على حقيقته، وهو الذي تشير إليه غالباً الكثير من الدراسات، ويتمثل في تلك الرطانة الملغزة والعصبية على الفهم التي تستخدمنا الكتبات التفكيرية. وقد يكون هناك بعض التبرير لهذا الادعاء، ولكن عندما يصادف المرء أدوات لغوية غير مألوفة له، فإنه يمكن أن يستعين على فهمها بأن يحاول أن يوجد شيئاً من التعاطف مع الدوافع، التي أدت إلى ظهور هذه اللغة. وبعض التحديات التي تطرحها لغة الكتبات التفكيرية تتبع من الاستراتيجيات الخاصة التي تستخدمنا في:

- توظيف لغة النص المراد تفكيره، والتي قد تكون صعبة بطبيعتها.
- السخرية من أسلوب النص - على سبيل المثال النصوص الأكاديمية أو "المتعلمة"، بعتمد تقليد اللغة وتشويهها.

- اختراع مصطلحات جديدة للتعبير عن المفاهيم والقضايا والعلاقات... إلخ، والتي يمكن أن يكون النص قد قمعها بداخله.

- تشجيع القارئ على إدراك مصطلح ما إدراكاً مجازياً، في حين افترض النص أنه مصطلح حرفي.

وسوف نقوم لاحقاً بشرح هذه المناورات بالتفصيل، ولكن القضية العامة حول التحديات التي تطرحها التعقيدات اللغوية للتفكير في فهم النص تمثل في أن

التفكير يشجع على الاستخدام الحر، والمبدع، والنشط للغة على نحو أبعد مما هو وحادث في الأشكال اللغوية المستقرة، التي تحظى بالاحترام التقليدي مثل النصوص الأكادémية أو النظرية. ولكن الإسراف في ذلك يمكن أن يصيّبنا بالصدمة، خاصة في ضوء التوقعات والعادات المغروسة في نفوسنا من خلال نشأتنا الأكادémية.

وهناك خرافة أخرى، وهي أن التفكير مرادف "للقراءة المتمعنة" أو "للتحليل"، وبالتالي فليس ثمة أفكار أكثر غموضاً من القول بأننا عندما نقوم بتحليل النص نكون قد فكّرناه ! وهذا كلام غير صحيح. فالتفكير يتضمن بالفعل القراءة المتمعنة وتحليل النص، ولكنه استراتيجية خاصة للقراءة المتمعنة والتحليل، وهذه الاستراتيجية يمكن مقارنتها بفن اللعب. فهي لا تكتفي بقراءة قواعد النص بإمعان وإنما تطبق هذه القواعد بشكل، يتجاوز الحدود الطبيعية التي تتطلبها آداب القراءة وقواعدها.

ويمكن هنا تلخيص بعض الخصائص الأسلوبية التي تميز القراءة التفكيكية - عن القراءة المتمعنة التقليدية، فالتفكير لا يسعى إلى فهم النص من خلال عرض موضوعاته الرئيسة، وأفكاره المركزية، وأنماط الوحدة الموضوعية أو معنى المحتوى. وعلى الرغم من أن التفكير قد يشغل بهذه العناصر، فإن هذه العملية ليست سوى مقدمة لغرضه الاستراتيجي، الذي يتمثل في بيان كيف أن النص مراوغ، ومتمنع على الفهم، وكيف أن وحدته الموضوعية متبايرة، وكيف أن أهدافه الرئيسة المعلنة تستخدم لاخفاء مناورات في غاية الأهمية، تتضمن قمع الأفكار غير المرغوبة وإبقاءها في الخفاء طى الكتمان. والتفكير يفضح ما يحاول النص إخفاءه أي: الطريقة التي يحاول بها النص التأثير على القارئ.

والتفكير لا يهتم بوصف الأدوات التي تدعم وحدة النص وتماسكه، بل على

العكس من ذلك يعمل على توضيح كيف أن النص غارق في حالة من الشك *aporia*، وعدم التماسك والتناقض والتضاد.

والتفكير علاقة حميمة بالنص، تدفع بعملية القراءة المتمنعة إلى موقع يتجاوز الاقتراب المناسب والمشروع. وإذا ما دققنا النظر في المفهوم، بغض النظر عن الاعتراف به، فإنه يبدو أن هناك نوعاً من القراءة يكمن فيما وراء المستوى الذي تستطيع فيه قراءة ما أن تحافظ على تماسک النص، وتصبح مسؤولة عنه، وفي هذا النوع من القراءة تفكك الشروط الالزمة لتماسکها. في ظل الأساليب التقليدية، يعني التفكير باستبعاد ما يمكن اعتباره أموراً هامشية بالنسبة للأغراض الظاهرية للنص. إنه يحاول أن يبين كيف أنه لا يمكن الفصل بين الاهتمامات المركزية والأخرى الهامشية فصلاً حاسماً. إنه يوضح على سبيل المثال استحالة إحداث قطيعة بين الأساليب اللغوية يوظفها النص للتعبير عن محتواه، وبين بعضها البعض بحيث يترك المحتوى مستقلاً عن أسلوبه في التعبير. إن محتوى النص يدين بوجوده إلى اللغة الخاصة التي تم التعبير عنه من خلالها.

ولأن التفكير عملية تفاعلية، وأنه نوع من القراءة المتمنعة التي تعني بأدوات معنية، مستخدمة في نص معين لإحداث تأثيرات معينة، فإن التفكير يميل إلى استخدام الاقتباسات المباشرة على نحو أكثر مما هو حادث في الأساليب الأكاديمية للنقد.

والتفكير يحل محل الأمان الذي توفره القراءة القائمة على التبرير العقلاني، وبدلًا منها يضع عدداً من القراءات التي تعتمد على مخاطر الموهبة وحدها: فالمناورات ليست لوغاریتمات، وتعتمد فعاليتها على الإطار العام المحيط بها بالإضافة إلى أشياء أخرى. وهي وبالتالي أقرب إلى المساخر من الفلسفة. وتبعد

المناورة في العمل فقط عندما يساعدها السياق على ذلك، وليس لأنها طريقة عقلانية أو سليمة، وعندما يصبح الجمهور جزءاً من سياق النص، وأيضاً من السياق التفكيري للنص. ويطلب ذلك قدرًا من الإبداع، والحس اللغوي، والأسلوب في شكل ليس معهوداً في الكتابات الفلسفية والأكادémie التقليدية.

لا يكبح التفكيك رغبته ونيته في إثارة المشكلات حول النصوص وداخلها وموافقتها التي تبنيها والنظريات التي تطرحها، فهو لا يتخدّق موقعاً إيجابياً بالمعنى التقليدي، وبجمع الحجج التي تدافع عن موقف معين، وبهذا، ومن منظور العقل، يشكل التفكيك عملاً إجرامياً. إنه يحاول أن يحدث ثغرة في منطق النص، وعندما يفعلها، فإنه لا يحاول أن يسدّها ولكنه بدلًا من ذلك ينهب ويسلب ويُخرب.

وغالباً ما يظن أن التفكيك اختراع فرنسي حديث، ولكن ذلك فقط يمثل جانباً من القصة. فالفلسوف الفرنسي جاك دريدا *Jacque Derrida* قد وضع عدداً من أدوات التفكيك، ونحت كثيراً من المفردات التي نقشناها في هذا الفصل. وهذا في حد ذاته إنجاز ضخم وأصيل. ولكن استراتيجية التفكيك ليس عملاً فريداً وأصيلاً من إبداع دريدا وحده. فاستراتيجيات الجدل للfilosof السفسطائيين السابقين على سقراط في اليونان القديمة، قد أرسّت كثيراً من مبادئ أسلوب التفكيك وخاصة من خلال فنونهم في الجدل ونقض المنطق. ولقد صار واضحًا أن عدداً من مناورات التفكيك في الكتاب الحالي تدين لفيتجلشتين *Wittgenstein* أكثر مما تدين لدریدا. لقد اشتق دريدا نفسه جانباً كبيراً من منهجه من أعمال نيتشه *Nietzsche* وهيدجر *Heidegger* وبيرس *Peirce* (Rorty 1982, 1991 b). ونجد في إطار الفلسفة التحليلية الأنجلوأمريكية فلاسفة أمثال دوميت (Dummett 1978) الذي سفه

فكرة الثنائية من منظور معاد للواقعية، وكوين (Quine 1951، 1960) الذي شن هجوماً على النزعة التحليلية واحتمالية المعنى، ودايفيدسون (Davidson 1974) الذي هاجم أيضاً فكرة البناء النظري. وهي كلها آراء يمكن اعتبارها تفكيرات للنسق النظري الذي تفرضه الفلسفه الواقعية، وأعمال التفكير هذه يمكن اعتبارها أيضاً من المنظور التفكيري أعمالاً بارعة تحتل مكانة القلب في الفلسفه التحليلية.

### النص

من وجهة النظر التفكيرية كل شيء يعتبر نصاً. والآن فإن أي نص - سواء أكان، على سبيل المثال، نموذجاً من كتابة، أم شذرة من لغة، أم حواراً، أم فيلماً أم ملصقاً إعلانياً - هو ما يعبر عن نفسه وينفذ أغراضه، إما من خلال التوظيف المباشر للتفكير العقلي أو على الأقل بالإعلان عن وجود إطار عقلاني يساند الأنشطة التي يقوم بها ويدعمها. وتكون كل حجج هذا النص، وتصنيفاته، واستخداماته للبراهين والتفسيرات عبارة عن تجليات خاصة لمنطق داخلي ونسق عقلاني يفترض النص صدقهما، بطريقة ضمنية أو صريحة في كتاباته أو في إمكانية إنتاجه ذاتها. لقد ذكرت أن النص يفترض لنفسه نسقاً عقلانياً، ولكن ماذا يعني ذلك؟ لنقل إن هناك نصاً عن التربية، أو الديناصورات، أو الغزاة المارتين، أو السيارات كبيرة الحجم، فإن هذا النص، يفترض سواء أكانت هذه الأشياء موجودة أم لا، وجود دلالة لمصطلح "التربية" و"الديناصور". إلخ.

بما أن هذه المصطلحات لها دلالتها، فإنها يجب أن تشغل حيزاً في داخل نسق يتكون من مصطلحات ذات دلالة ومرتبطة مع بعضها البعض في إطار من التمييز بين الصدق والكذب والحقيقة والخيال، وهو ما يتجسد في قوانين المنطق التي تشكل الإطار العام الذي يربط بين أجزاء الفكر الواقع<sup>(1)</sup>. وخير مثال على

هذه المصطلحات، تلك التي تعبّر عن السبب والنتيجة والعام الطبيعي. ويفترض النص

أيضاً، في لحظة حاسمة معينة، صدق دعوته وإخلاص مؤلفه. والنصوص التي تحظى بالاهتمام، من وجهة النظر التفكيكية، هي تلك النصوص الانعكاسية أو ذات المرجعية الذاتية، أي إنها تلك النصوص التي تكتسب عقلانيتها من المفاهيم التي تزعم أنها تقوم بمناقشتها. وخير أمثلة لذلك، تلك النصوص التي تتضمن المناقشات التي تدور حول قانون الوسط السلب أو المرفوع، والشرف، والواقعية، والعقلانية، والاستقلالية والمرجعية.

وهكذا فإن التفكيك استراتيجية لقراءة نص ما، تسعى إلى قلب العقلانية الصريحة أو المضمرة في النص على نفسها، لإحداث خلخلة في بنائها العقلاني والكشف عن أدوات التمويه والتحمية في النص عندما يفشل في الوفاء بمعايير التي وضعها لنفسه. فعند تفكيك النص يقوم المرء أو لاً بالكشف عن نسقه العقلاني ووصفه ثم الهجوم عليه. ولمادة الخام لعملية التفكيك موجودة بالفعل داخل النص متمثلة في القواعد المنطقية التي يقيم عليها حججه. وبصرف النظر عن قوة المنطق أو ضيق التفكير، فإن التفكيك يعمل مثل الفيروس في الجهاز المناعي للنص، قالباً منطقه رأساً على عقب.

فعلى سبيل المثال، إذا كان ثمة نص يعبر عن مذهب من مذاهب الحرية، فإن القراءة التفكيكية تسعى جاهدة إلى بيان كيف أن النص حاول بطريقته في التعبير أن يضيق مجالات الاختيار أمام القارئ، وأن يغلق كل المسارات الممكنة لطرح التساؤلات. والتفكير هنا يوضح كيف أن النص يناقض بالفعل أغراضه المعلنة، عندما يقوم بوصف الحرية من خلال توظيف أدوات قمعية في مادته التعبيرية. ونقطة عامة فإن التفكيك يعتبر العقلانية ذاتها شكلاً من أشكال البلاغة، أو فناً من فنون بيع حقائق النص المزعومة إلى الجمهور Object - Language خلال إظهار أن هناك تناقضًا داخليًا تم إخفاؤه في الجوهر العقلاني للنص.

"الحرية" هنا مثال يوضح مناورة تقويض اللغة الدالة على الشيء واللغة الشارحة - meta language<sup>(3)</sup>. فالنص يستخدم اللغة الشارحة في محاولته لتحليل طبيعة الحرية كما وردت في اللغة المباشرة الدالة على الشيء، وهو عندما يفعل ذلك فإنه يمكن الحرية من أن تصبح "حرية"؛ أي المصطلح الموجود في اللغة الشارحة للنص، وفي ما بعد اللغة الشارحة meta language -變成 meta language تصبح الحرية أيضًا دالة أو علامة Signifier ضرورية لوصف فعل النص، وبالتالي تمكنا من الحكم على النص، في ضوء مفهوماته التي أعلنها بوضوح كغایات أو نتائج يقوم بتحليلها أو وصفها، رغم أنه يفترض وجودها ضمناً أثناء إجراءات التحليل والوصف.

والتفكيك لا يعني بتحسين صورة النظام الذي يعمل عليه لكي يقامر على صدق مزاعمه الخاصة أو عقلانية طرحة الخاص. وبدلاً من ذلك فهو، وبكل وضوح، معنى بالإطاحة بالنظام ذاته.

### تراتب المفاهيم

في مثالنا السابق، نجد أن النص قد فضل صراحة الحرية على غيرها من المفاهيم كالقهر مثلاً، في إطار تراتب تسلسلي للمفاهيم. ويعد التنظيم الترتيبى أحد أعراض الطريقة التي يفترض بها النص اعتدال أحد قطبي التعارض، ويرى ببساطة القطب الآخر سلبياً ومشوهاً ومتطفلًا على المفهوم الأصلي. وبالتالي لا يمكن النظر إلى النصوص باعتبارها تمتلك بناءً طبيعياً، ومحاييد القيمة يسوده الاتساق. وبدلاً من ذلك، فإن بناء النص يعتبر نوعاً من الاقتصاد، تتحدد فيه قيمة المفهوم في ضوء موقعه ومكانته بالنسبة للمفهومات الأخرى في داخل نظام تبادل القيمة والاختلاف.

ويعد اقتصاد النص محصلة لشبكة تراتبات المفاهيم. وتتضمن الترتيبات المتعارضة في الإنتاج الفكري الواقعي للفلسفة الغربية من حيث النظرية والتفكير عديداً من المفهومات، مثل:

الله / الإنسان

الصدق / الكذب

الأمانة / الخداع

العقلانية / اللاعقلانية

الاستقلالية / الهيمنة

الوعي / اللاوعي

الترانسندنتالي / الأمبريقى

التنوير / الجهل

الأساس / البناء الفوقي

الواقعي / غير الواقعى

السبب / النتائج

المثالي / الفعلى

الذكر / الأنثى

النفس / البدن

الأبيض / الأسود

العقل / الجسد

الخير / الشر

الحق / الباطل

الحقيقة / الخيال

الثبات / التحول

الداخل / الخارج

الأصل / التاريخ

الشكل / المضمون

التحدد / الكتابة

- الجد / اللعب  
الحرفي / المجازي  
الطبيعي / الصناعي  
الطبيعة / الثقافة  
الجوهر / العرض  
البسيط / المعقد  
الشهادة / الغيب  
المركز / الهامش  
العمق / السطح  
النظيرية / التطبيق  
الإيجابي / السلبي  
الأعلى / الأدنى  
الحكمة / الجنون  
الواقعي / التخييلي  
المعرفة / العقيدة  
ال التربية / التدريب  
الجماع / العادة السرية  
المعتدل / الملتوى  
النور / الظلمة  
الضروري / المؤقت  
الدوام / التغير  
العميق / السطحي  
التعليم / التلقين  
الديمقراطية / الاستقرارية

في كل حالة من حالات التعارض الثنائي السابقة، نجد أن اللفظ الأول يحظى بالفضل عقلياً، وخلقياً، وعلمياً، ودلالياً، وميتافيزيقياً على اللفظ الثاني التابع له والمتطفل عليه. وإذا ما أخذناها دفعة واحدة فإنها تشكل في جانب كبير منها اقتصاد الصيغة الطبيعية المعتدلة للحوار الفكري الأكاديمي الغربي. وإذا ما وضعنا في الاعتبار فكرة التناظر الثنائي عند دوميت Dummett وخاصة التعارض بين الصدق والكذب، وهو الأساس الجوهرى في الفلسفة الواقعية، فإن بقية المفهومات تصبح أبناء شرعين للتناظر الثنائي، يعبرون عن تجليات معينة للفلسفة الواقعية وهي تمارس سلطتها وتنتقل بها عبر اقتصاد الكتابة والحوار اليومي نظرياً، وفكرياً، وأكاديمياً، وتربوياً. وقد اتصف هذا الاقتصاد بصفات عديدة منها العنصرية، والعرقية، والجنسية والذكورية ميتافيزيقاً الحضور Logocentrism بسبب اعتماده على تراتبات خاصة مارست القهر على الناس.

### القلب والاستبدال

يصف دريدا حركة التفكيك حسب تراتب المفاهيم على النحو التالي:

إننا لا نحظى بالتعايش السلمي في مواجهة الألفاظ في التعارض الفلسفى التقليدى، وإنما نشعر بتنظيم تراتبى قمعي وعنيف، فأحد الألفاظ يهيمن على الآخر قيمياً أو منطقياً... إلخ، ويحتل موقع القيادة. ولكي نقوم بتفكك هذا التعارض في لحظة زمنية معينة علينا أو لا، وقبل كل شيء، أن نقلب reverse هذا التنظيم". (Derrida 1981: 41).

وفي إطار التفكيك، يتم فصم عرى التعارضات التراتبية التي تميز الاختيارات العقلانية، وقلبها رأساً على عقب. وكما اتضح من قبل، فقد تميزت عقلانية الفلسفة الواقعية ونظريتها بالمنطق الثنائي، الذي يضع في عملية المعارضة اللفظ ونقشه: مثل "صادر و"غير صادر" "عقلاني" و"غير عقلاني". أما عملية القلب reversal

التي يقوم بها التفكيك فلا تقصد تعريف "الصادق" على أنه "غير الكاذب" ولكن بدلاً من ذلك فهي عملية هدم أو محو التمييز الثنائي الذي يضع "الصادق" في مواجهة "الكاذب" من خلال إظهار أن الصدق نوع خاص من أنواع الكذب.

وبالتالي، فإن القلب عملية استراتيجية وليس ميتافيزيقية. فالتفكير لا يصل إلى نتيجة أو نقطة نهاية معينة يصبح عندها الأسود أبيض، والصادق، كاذباً؛ لأن هدفه الاستراتيجي ليس تأسيس ميتافيزيقاً جديدة، تمثل في النقيض المحدد للأصل، كما أن التفكيك لا يعنيه بالمرة إظهار أن المزاعم التي يطرحها النص ونتائجها أو اكتشافاته خاطئة. إن مثل هذه المناقشة حول ادعاءات صدق نص ما - من خلال فحص البراهين وتقديم البراهين المضادة.. إلخ - تعني بالضبط أن النص فرض علينا أن نلعب لعبته، وأننا وافقنا ضمناً على قواعد المناقشة التي فرضها النص. وعند هذه النقطة بالضبط - أي في الموضع الذي يتضح فيه نظام القواعد المفترضة للاشتغال بالنص - يعمل التفكيك مبضعه ويبداً البناء العقلاني للنص بعد موته. فالتفكير في جانب منه يعني رفض الانشغال بالنص على مستوى المحتوى واليقين.

وتضرب استراتيجية القلب بجذورها، وترتبط بوشائج وروابط طبيعية بمنطق النقائض لدى السفسطائيين، الذي "يتتألف من متقابلات لغوية كلمة في مواجهة أخرى، أو من اكتشاف أو جذب الانتباه إلى وجود هذا التناقض في حوار أو أمر من الأمور أو حالة من الحالات" (Kerferd 1989: 63). وفي الحقيقة، فإنه قد ينظر إلى التفكيك أثناء تصميمه الدؤوب نحو فرض استراتيجية القلب على النصوص، على أنه يقوم بدمج منطق النقائض بحيلة سفسطائية بلاغية أخرى وهي فن الجدل، والتي حظيت بازدراء أفالاطون؛ لأن الغرض منها هو تحقيق الانتصار في الحوار، وهو غرض يخضع الحقيقة لشروط إقناع الخصم أو هزيمته. إن ما يخضع للتفكير هو البناء العقلاني للنص، أي سلسلة تراتبات المفاهيم،

والقيم والقواعد... إلخ، وهي الأمور التي يتعين على النص افتراضها، والاستناد إليها من أجل توضيح وجهة نظره. وإذا لم يكن النص كتاباً في المنطق أو الفلسفة، فإن هذه القواعد بطبيعة الحال لن تبدو واضحة للعيان، ولن تذكر بصرامة، ولكنها سوف تكون على شكل القوانين العامة للمنطق أو وصايا عرضية متناثرة هناك وهناك حول تجنب الأفكار الخاطئة، أو حول الترتيب التسلسلي للمفاهيم التي تم ملاحظتها من قبل، وكذلك الافتراضات المحددة للسياق والتي تجعل، على سبيل المثال، القول بأن "هنري الثامن" أعظم من "نابليون" إقحاماً لا مبرر له وغير مناسب في مناقشة معنى العلامة > (أي أكبر من)، أو الإعلان عن أنه لا مجال لانتقاد نظرية أينشتين Einstein بالقول بأنها غير مقفاة، أو أنها "لم تستخدم الله كمفهوم تفسيري".

إن الاشتغال الاعتيادي بالنص، سوف يقسم هذه الافتراضات من أجل وصف محتوى النص وفهمه ومناقشته. ولكن التفكيك يتتجاهل المحتوى الظاهر، ويتجه إلى البنى التي يتم من خلالها التعبير عن المحتوى. وفي إطار التفكيك، يتولى البديل العقلاني إزاحة أو عزل النسق العقلاني الذي تشكل فيه النقائض الثنائية عناصر بنوية تفتقد الأساس displacement المتين في العقل أو الواقع ولا يعني ذلك أن يحل البديل محل النسق. وهكذا فإن القلب ليس غاية في حد ذاته ولكنه منزل في منتصف الطريقة المؤدي إلى الإزاحة displacement، والتفكيك أيضاً هو استراتيجية وليس موقفاً لأن الموقف هي النصوص التي تعبّر عن محتوى. إن القلب هو تحرك لبيان عدم الإحكام الملائم والدائم في كل المواقف.. إنه (أي القلب) لا موقف. ويمكن تفكيك جميع الأنساق العقلانية من خلال القراءة المتمعنة لبنيتها العقلانية / البلاغية.

لنفكر مرة أخرى في مثال "الحرية"، ففي إطار التفكيك لا يتم إلغاء مفهوم "الحرية" دفعة واحدة أو جعله لا معنى له، حيث تعتمد إمكانية استراتيجية التفكيك على المفهوم الذي تقوم بتفككه، إنها تطبق المفهوم على نفسه؛ لكي تبين أن

معناه ينبع من مجموعة من أشكال الإقصاء وصنوف القهر، وأنه يعتمد على نفس المفاهيم التي ينكرها. وهكذا فإن التفكيك ليس عملية تكتسب مشروعيتها وموثوقيتها من بعض المبادئ المنطقية أو العقلانية، التي هي أكثر جوهريّة من النص ذاته. إن قدرة التفكيك على التشريح، تكتسب مشروعيتها من النص ذاته، على نحو يمكن معه القول بأن النص يتفكك ذاتياً. إن ما يتم إزاحته من خلال هذه العملية هو الاقتصاد الذي يعطي للفظ أو المفهوم قيمة. إننا لا نلغي اللفظ كما نلغي العملة. ولكن ما يتم تغييره أثناء إزاحة النسق العقلاني هو سعر الصرف، أي القيمة التي تعطي اللفظ نوعاً من الريادة والسيطرة على بقية الألفاظ في السياقات اللغوية. إن الذي يتغير هو الشيء الذي نستطيع أو لا نستطيع بأن نوظف اللفظ في القيام به.

وهذه العملية تعرى البناء الذي تستند إليه تراتبات المفاهيم الخاصة بالنص. ويصبح باديا للعيان أن ما يحفظها في مكانها لا يمت بصلة إلى الضرورة، أو المنطق، أو العقل، أو أي شرط أميريقي، ولكنها قوة بلاغية طاغية ذات أدوات نصية قاماً مثل المجاز والكافية، التي "تشجعنا" على أن نكون مهيئين لأن نرى الواقع بطريقـة معينة.

### الكتابة والحضور

طالما أن التناظر الثنائي - أي التعارض بين الصدق والكذب - هو النظام التراتبي المركزي للمفاهيم في الواقعية، وفي الفكر والعقل الغربيين، فإن المرء يتوقع أن ينصب الهجوم المضاد للواقعية على التناظر الثنائي في حد ذاته. وقد يكون ذلك صحيحاً في الفلسفة التحليلية، وهو في الحقيقة الاتجاه نفسه، الذي تبناه مايكل دوميت (1978) Michael Dummett إلا أن التفكيك يرفع من أسهم هذا الطرح، لأن ما يضعه في دائرة الاتهام هو نفس فكرة أو جوهر المشروع التحليلي ذاته. وهذا يعني أن تفكيك ميتافيزيقا الواقعية، سوف يصبح أيضاً تفكيكًا للأساليب الفلسفية، والبني المنطقية التي تمكناها من العمل. وبالتالي فلن ينصب الهجوم والدفاع فقط على

مبدأ أو قاعدة التناظر الثنائي. ولكن على الحوار الفلسفـي التحليلي أيضاً الذي قوض دريداً دعائمه وأطاح به، عندما أزاح القضية برمتها إلى خلاف حول أو لوية القول على الكتابة. وهكذا فإن المناورة التفكـيكية هي استراتيجية مزدوجة، يتم فيها قلب هيمنة تراتب الصادق / الكاذب داخل حوار المنطق، وهيمنة الصدق على الكذب داخل هذا التراتب باستخدام هندسة قلب النـقائض، لصالح أمر هامشي بالنسبة للتراث الفلسفـي وهو التعارض بين القول والكتابـة.

ومن اليسير أن ندرك أعراض هيمنة القول في استخداماتنا اللغوية العامة. فعلى سبيل المثال، نميل إلى أن نتحدث عما يقوله كتاب، وما تخبرنا به إشارة معنية، ونتحدث أيضاً عن النبرة التي كتب بها الكتاب وعن نوعية المتكلمين الذين يخاطبـهم الكتابـ. وهذه التقاليـد والعادات التي نستمع من خلالها غالباً إلى الكلمات التي تتردد في عقولـنا، عندما نقرأ كتابـاً قراءة صـامتـة، تـنقل إلينـا رسالة مفادـها أن هناك أولـوية للقول على الكتابـة (Sturrock 1986: 145-6)، فـمفردات القـول هي التي تـستخدم لوصف الكتابـة وتحـrir مفهـومـاتهاـ. ألا يـعد ذلك بـحق تجـسيـداً لأـسـاس العـقلـانية ذاتـهـ في المـوقـف المـثـالـيـ للـقولـ عندـ هـابـرـماـسـ ؟

وبـين يـديـ درـيدـاـ، يـصـبحـ القـولـ والـكتـابـةـ عـلـىـ التـرتـيبـ نـوعـاـ مـنـ المـجاـزـ بالـنـسـبـةـ لـأـسـالـيـبـ الفلـسـفـةـ الـواقـعـيـةـ التـحـلـيلـيـةـ، وـأـسـالـيـبـ الـفلـسـفـةـ التـفـكـيكـيـةـ المـضـادـةـ لـلـوـاقـعـيـةـ. وـالـقولـ، مـنـ النـاحـيـةـ التـرـاثـيـةـ، مـفـهـومـ لـهـ الأـفـضـلـيـةـ مـنـ حـيـثـ إـنـهـ يـمـثـلـ العـلـاقـةـ الدـلـالـيـةـ التـيـ تـرـبـطـ بـيـنـ الـلـغـةـ وـالـفـكـرـ، استـنـادـاـ إـلـىـ قـرـبـهاـ السـبـبـيـ وـالـمـكـانـيـ لـكـلـ مـنـ الأـفـكـارـ تعـطـيـهاـ معـناـهاـ، وـلـلـفـكـرـ الـذـيـ يـحـمـلـ هـذـهـ الأـفـكـارـ وـيـعـبـرـ عـنـ هـذـهـ المـعـانـيـ (انـظـرـ: Derrida 1976: 11)، وـالـقولـ يـصـدرـ مـباـشـرـةـ عـنـ مـبـدـعـهـ authorـ وـمـنـ مـنـشـئـهـ، وـمـنـ ثـمـ إـنـهـ يـجـسـدـ الـمـصـادـقـيـةـ authenticityـ الـتـيـ عـلـىـ أـسـاسـهـاـ تـصـبـحـ كـلـ ضـمـانـاتـ

إسناد القول ونسبة إليه - مثل التوقيع - مجرد صور غير حقيقة، تتوقف مكانتها وأهميتها على الكلمة المنطقية.

وعندما يلقي أحدهم كلمة، فإن إسنادها إليه أو مصداقيتها تكون مباشرة، ومحددة بذاتها، ولا تحتاج إلى وسيط من خلال بعض الأدوات أو الوسائل أو المواد المستقلة عن المتحدث والبعيدة عنه؛ فالقول "يشير" إلى "خبرات عقلية" تعكس أو تصور الأشياء بالتشابه الطبيعي (Derrida 1976: 11). وبالنسبة للمفكر الواقعي "فإن هناك علاقة تفسيرية أو تعبيرية طبيعية تربط ما بين الوجود والعقل، وما بين الأشياء والإحساسات" (Derrida 1976: 11)، فالواقع (أو الطبيعة) تتحدث إلينا بصوتها الخاص الذي نترجمه من خلال فهمنا، ومن خلال إدراكتنا لجوهر رسالتها، وهي الكلمة *Logos*. وفيما يلي صورة عن نظرية المعنى في الفلسفة الواقعية: إننا نفهم العالم بقدر ما نكون مخلصين في تفسير كلمته؛ فأحكامنا صادقة بقدر ما تتناظر بدقة مع أحكام الطبيعة ذاتها، وما يؤكد ضمان أن كلماتنا تعادل كلمات الطبيعة هو سلطتنا الخاصة الذاتية المستمدّة من كوننا أصحاب القول، ومبديعه، ومنشئيه المباشرين. ففي كل حالة أنا أعلم ما أعنيه في الواقع، أو ما أنوي قوله، كما أستطيع أن أصل إلى هذه الحقيقة أو تلك من خلال التأمل الذاتي أو الاستبطان البسيط والمباشر.

وتتناقض هذه الصورة مع النظرة التقليدية للكتابة، التي تبدو وكأنها تفتقر التمثيل المتكامل، والمتماسك، والواضح المتوافر في القول بسبب انفصاله الوقتي والمكاني عن فعل إبداعه وخلقـه، وعن شهادة الضمان الدلالي والتفسيري مؤلفـه. والمعنى في القول حـي وحاضرـ هنا وفي اللحظـة نفسها، بينما في الكتابـة فإن المعنى مـيت يحتاج إلى البعثـ. وفي ظل غـيـابـ المتحـدـثـ الذي يستـطـيعـ أن يـحلـ القـضاـياـ والتسـاؤـلاتـ الخـاصـةـ بالـتـفـسـيرـ منـ خـلـالـ شـرـحـ ماـذـاـ تعـنيـهـ فيـ الـوـاقـعـ، فإنـ الكـتـابـةـ تعـانـيـ منـ قـصـورـ يـجـعـلـهاـ بـدـيـلاـ غـيرـ كـافـ عنـ القـوـلـ. وـمـقـارـنـةـ بـالـكـفـاءـةـ الـاتـصالـيـةـ الـواـضـحةـ لـلـقـوـلـ، فإنـ الكـتـابـةـ تـعـدـ وـكـيـلاـ مـصـطـنـعاـ، أيـ بـدـيـلاـ ضـرـوريـاـ، ولـكـنـهاـ

لا تحل محل القول، والفهم الإنساني الذي المتبادل على مستوى العالم يمكن أن يتحسن إذا ما حل القول محل الكتابة في كل نماذج وسياقات الاتصال.

وعندما توصف بلاغة الواقعية بهذه الطريقة، فإنه يمكن اعتبار الواقعية متحيزة للتمركز حول الصوت أو ميتافيزيقا الصوت Phonocentric، الذي هو عرض أو علامة على التزام آخر عميق بالتمرکز حول الكلمة Logocentrism أو ميتافيزيقا الحضور. ويعلن الحضور عن نفسه في الفكر الغربي مرتدياً أقنعة مختلفة، ولكنه دائمًا يلعب دور الأساس أو الأرضية لمجال من مجالات الفهم أو الخبرة الواقع كامن. وينشأ الحضور باعتباره الواقع الأساسي والنهائي، الذي يوجد مستقلاً عن ذواتنا، وأفكارنا، ومعتقداتنا ليقدم الأساس والمبادئ والمبررات التي تدعم الواقع الخاصة بنا، وبنظريات الصدق والصدق ذاته. إنه الكلمة في الديانة المسيحية التي تشكل الواقع أو العام، وتاريخه، ومصيره في كلمة الله، إنه الكلمة التي تزود الطبيعة بالمعلومات، وتقودها لتصبح ذات بناء متancock ومتراپط، كما تفعل الشيء نفسه في المنطق والرياضيات. ويتبدى الحضور كأشياء نراها، وكأفكار وقمثيلات مباشرة وبنية ملكها، وكمادة وكجوهر، وكوجود. كما يتبدى أيضًا في شكل حضور مؤقت في التو واللحظة، وفي الحضور الذاتي للشعور والذاتية، وفي الخبرات والأفكار الداخلية الخاصة بالفرد (Derrida 1976: 12) وأنظر أيضًا (Culler 1983: 92-4).

(4) ويشكل الحضور الحقيقة الجوهرية للواقع، الغائبة عن أبصارنا والحاضرة في العقل الإلهي .

ويترتب على ذلك أن يصبح الحضور موضوعاً للاكتشاف، يكشف عن نفسه من خلال عمليات التجريب في العلوم الأمريكية، والحفريات في علم ما قبل التاريخ، والتحليل في الفلسفة، والعد في الرياضيات، والكشف أو الإشراق في الدين. وكما أن المعنى هو الحقيقة النهائية للشيء - على اعتبار أن المعنى حاضر حضوراً مباشراً في

وعي المحدث - فإن الحضور هو أثيناً جوهر الموقف المثالي للقول، وهذا المثال هو الحضور الدلالي المباشر وغير المشوه في مركز سياق القول.

إن ميتافيزيقا الحضور هي النزوع نحو الماهية، وإلى المركز، وإلى التفسير والحقيقة، وهي الرغبة الكامنة في أساس العلم والدين، والفلسفة وعلم النفس، والأخلاق والتربية، وكما لاحظ سبيفاك Spivak فإن الشوق للوصول إلى المركز يفرخ النقائض التراتبية التي يكون فيها اللفظ الأسمى منتمياً إلى الحضور وإلى الكلمة (Derrida 1976: 1 X IX)، إنه يغذى الأسطورة الإلهية عن صوت الطبيعة الذي يجب علينا أن ننضل لنفهمه إذا ما أردنا الحصول على معرفة صادقة. (قارن: Derrida 1976: 12-18).

وإذا ما قمنا بتفكيك هيكل الميتافيزيقا أي الواقعية وتداعياتها البلاغية، وبنيتها العقلانية في الفكر الغربي، بدءاً من أفلاطون مروراً بعصر التنوير إلى الوقت الحاضر، فإن همنا سوف ينصب على توظيف شكل من أشكال قلب تراث مجاز القول / الكتابة؛ لتحويل القول إلى حالة خاصة من الحالات الأساسية للكتابة. وليس الهدف هو اعتبار الكتابة مفهوماً ميتافيزيقاً أساسياً أو عاماً، وإنما إزاحة مجمل النظام الذي يتمسك بالثنائية الثابتة. وفي إطار التفكيك، فإن الكتابة تقوم بإزاحة القول باعتباره هو المجاز metaphor الخاص باللغة، والفكر، والعقل، والميتافيزيقا، وذلك من منظور أن الكتابة تقف على مسافة من السلطة الغائبة لصوت المؤلف؛ ولهذا فإن تفسيرها غير المؤتمن يصبح عرضة للطعن (انظر: Wittgenstein PI Sections 242ff, 258, 265, 270 etc P.207 280) وتصبح اللغة والفكر والعقل والميتافيزيقا هي الأجناس الأولى للصيغة العامة للكتابية أو الكتابة الأولية arche-writing طالما أن توظيف اللغة، مثله مثل الكتابة بالضبط، بعيد عن حكم أية سلطة قانونية مطلقة.

ويكمننا القول بأن الكتابة الأولية تعلن عن نفسها في شكلين، هما: الكتابة المرسومة graphic والكتابات الصوتية (Culler 1983: 101) <sup>(5)</sup> *Vocal* بمعنى أن الفكرة للقول هي أنه أسطورة ميتافيزيقية أي أسطورة الحضور. ويرمز مجاز القول إلى الحقيقة الواضحة بذاتها والمثالية وغير المشوهة التي تشكل كلا من السلطة الكامنة في الاتصال الإنساني والتفكير والمعرفة، وكذلك الموضوع أو الهدف الطبيعي للاتصال. ويلاحظ دريدا أن الكتابة الأولية لا يجب أن تكون موضوعا لعلم معين. إنها لا تحدث حتى باعتبارها جزءا من أي نسق لغوي. بل إنها حركة الإرجاء/الاختلاف difference إنها الظرف الفارق لإمكانية اللغة (انظر: Derrida 1976:60) إنها (اللا) مفهوم الذي يمكن فقط استخدامه بشكل مؤقت (وقيد المحو) *sous rature*. وإذا ما أردنا أن نعارض أو نقلب غلق إمكانات التفسير والتشويه التي تجسدها صورة القول، فإن الكتابة تعيد تكوين اللغة والفكر في سلسلة من الإطلالات على عملية لا نهاية من التفسير وإعادة التفسير. وفي إطار إرجائها غير المحدد للحضور، فإن الكتابة تحول اللغة إلى مخطوط قابل للتشويه، وإساءة القراءة mis - reading والخداع.

ومن خلال مجاز الكتابة الأولية، فإننا نصل إلى إدراك اللغة على أنها نسق لا يعد من بين الكيانات الحاضرة بذاتها، وإنما نسق من الاختلافات والإرجاءات. وكما ترجع قابلية النص المكتوب للتفسير التعسفي الخاطئ وغير الموثوق فيه إلى طبيعته المادية، ومن ثم إمكانية الغياب المادي لمؤلفه، فإن اللغة ذاتها - بالإضافة إلى المعرفة، والعقل، والحق، والواقع وهي التي تعبر عن نفسها من خلال اللغة - هي عبارة عن تتابع طبيعي نصي مادي للعلاقات والأصوات غائب عن أي مرجع (ity) author وبهذا المعنى، فعندما تصبح كل النصوص مكتوبة فإنها تفقد سلطتها المرجعية. وحتى المؤلف نفسه ليس له الحق في الوصول إلى معناها، ولكنه يصبح في الموقف نفسه الذي تنازل عنه تقليديا للقارئ، الذي عليه أن يفسر الإشارات

ويفهمها قبل المؤلف. ويصبح القول بأكمله، الآن، حالة خاصة من حالات الكتابة. واللغة كها تنتقل عبر نموذج الكتابة، الذي من خلاله يتم بث اللغة وتفسيرها وجعلها مفتوحة أمام قراءات متعددة ولا نهاية.

### الإرجاء / الاختلاف *Différence*

*daemon* (dé- mon) n تأثير ملهم، ألوهية، عبقرية

*Demon* (dé- mon) n روح (خاصة روح شريرة) شيطان

تتصور الواقعية وغيرها من التنظيرات التقليدية، على وجه العموم، أن اللغة والعقل يمكن أن يكونا أكثر نقاء وصفاء، إذا ما استطعنا أن نمحو المفهوم السالب الموجود في المتقابلات المفاهيمية للفكر العقلي محواً تاماً، ويا حبذا لو تم تجاهله أو لم يوجد على الإطلاق. ولكن هذا لا يمكن أن يكون إلا مجرد حلم، لأن السالب موجود بالضرورة، طالما أنه جزء من معنى المفهوم المفضل و"ال الطبيعي" (P.79) (normal) ويكتسب المفهوم الطبيعي معناه فقط، عندما يصبح قادراً على رسم الفواصل والتباينات بين الحالات التي ينطبق عليها، والأخرى غيرها التي لا ينطبق عليها. وبعبارة أخرى، فإن معنى المفهوم يفترض مسبقاً قابلية للنفي. وتتوفر هذه الضرورة "غير المرغوب فيها" ثغرة في النص، تعمل مناورات التفكيك عليها، وتتمثل هذه الثغرة في وجود عدم توازن بالضرورة في منطق أي نص، وهذا جزء أو جانب من معنى الإرجاء / الاختلاف (2)

.difference

والإرجاء / الاختلاف *Différence* - وهي كما كتبها دريدا مستخدماً حرف (a) بدلاً من (e) هي اللا مفهوم أو اللحظة الاستراتيجية للتفكيك، وهو مصطلح يشير إلى أن إمكانية تكوين المفاهيم تحمل معها حتماً إحداث ثغرات وخطوط ارتباك في النص، تمكن التفكيك من العمل. ويمكن أن يسمى الإرجاء / الاختلاف *Différence* بتعظيم الغياب. ويرى دريداً، أن تاريخ الفلسفة الغربية قد تأسس على

ميافيزيقا الحضور، الذي يرمز إليه بإعطاء أو لوية للقول على الكتابة باعتباره الممثل الأكثر شرعية للأفكار والمعانٍ الحقيقة للشخص.

والمؤلف، أثناء القول، يكون حاضرًا إلى جوار كلماته، وفي هذا ضمان للمعاني التي يقصدها، وإضفاء للمرجعية والثقة على التفسيرات التي يطرحها، وهذا الأمر لا يتحقق عندما تكون الكتابة هي الوسيط بسبب المسافة التي تفصل المؤلف عن النص في المكان والزمان. والكتاب عرضة لإساءة التفسير، ولكن القول ليس كذلك بسبب حضور المؤلف. ويلعب دريدا بالتشابه اللغطي - وهو ما سوف أفصله فيما بعد - بين كلمتي *difference* و*Différance* في اللغة الفرنسية، متخدًا اتجاهًا استراتيجيا ليشير قضية السلطة الواضحة، التي يمارسها القول على الكتابة مستغلاً تهاوي فكري المختلف *differing* والمرجأ *deferral* وسقوطهما في دائرة الإرجاء / الاختلاف *difference*؛ لكي يقوم بقلب ميافيزيقا الحضور في أبعادها المكانية والزمانية.

"لعبة الاختلاف/ الإرجاء تفترض عمليات من التأليف *syntheses* والإحالات *referrals* التي تمنع، في أي لحظة، أي عنصر بسيط من أن يكون حاضرًا بذاته وعن ذاته، ومشيرًا فقط إلى ذاته... إذ لا يمكن لأي عنصر أن يعمل كدال دون الإشارة إلى عنصر آخر ليس هو أيضًا حاضرًا في حد ذاته... وهذا التداخل، هذا النسيج *textile*، هو النص *text* الذي يتم إنتاجه فقط عند التحول إلى نص آخر. وليس ثمة شيء حاضر أو غائب ببساطة في أي مكان سواء بين عناصر النسق أو داخلها. بل هناك فقط اختلافات في كل مكان، وأثار للآثار. ( Derrida: 1981 a )".

ويستغل التفكيك فكرة أن كل نص هو اقتصاد، أو نسق لاختلافات وعدم التوازن. وعملة النص، أي مصطلحاته ومفاهيمه، تكتسب دورها أو قيمتها، من

خلال تحديد موقعها في الاختلاف عن المصطلحات أو المفاهيم الأخرى. وعلى سبيل المثال فإن مفهوم "التربية" ليس مفهوماً مفرداً ومتمثلاً ذاتياً، ولكنه متواضع داخل نظام وشبكة من المفاهيم الأخرى مثل التلقين، التدريب، التدريس، فن التعليم... إلخ، والتي بقدر ما يختلف عنها فإنه يؤسس لنفسه قائمة مشروعة من التطبيقات.

وفوق كل ذلك فإن الإرجاء / الاختلاف *Différance* يشير إلى التوتر بين البناء والحدث: فتفترد الحدث واختلافه عن الأحداث الأخرى، يستلزم وجود بناء يصبح الحدث في إطاره "نوعاً ما من..." ويشارك الأحداث الأخرى في المعنى. ولكن البناء في حد ذاته - كشبكة من الاختلافات لا يوفر لنا الإطار العام الضروري. فالبناء مفترض وجوده داخل كل حدث، ولكن الاتصال به مرجاً إلى ما لا نهاية.

وهناك إمكانية دائمة للتفكير. إذ يبدو أن أي مكان للاستقرار والسكنون وأي موقف سوف يتقوض مباشرةً، وسوف يختلف عن ذاته، وذلك بسبب الطريقة التي يفشل من خلالها في الوفاء بالمعايير التي وضعها لنفسه، والتي يمكن من خلالها الحكم على تماسته ووحدته. وبالتالي يتم تأجيل أو إرجاء العناصر التي ثبت بها تماسته وذاته المطلقة (حضوره)، وتتم الإشارة إلى حضور هذه العناصر إليه من خلال تأكيدات النص، ولكن يتم إنكاره وتغييبه بواسطة البناء الذي يمكن هذا الحضور من الإفصاح بلا شيء على الإطلاق. ومن قبيل التهكم، فلأنه من الممكن أن يعني النص شيئاً ما، فإن هذا المعنى يجب أن يخضع لإرجاء لانهائي، ويجب أن يكون مختلفاً دائماً عن الوعد بفعل إحالٍ محدد.

ولما كانت عقلانية النص شيئاً غير محدد وغير ملموس، ونكتسب مكانتها فقط بسبب التماسك الداخلي للنص ذاته، فإن فكرة ارتباط النص، ورجوعه أو وصفه

بالفعل لشيء خارجي هي مجرد مثال آخر على بلاغة النص، وقد أدى ذلك بالكتاب التفكيكين إلى التمسك بشعار دريدا "ليس هناك شيء خارج النص" (انظر Wittgenstein PI Sections: 504, 384).

(Derrida: 1976 50, 91, 101, 158-9)

### الأثر: The trace

"في البدء كانت حكومة جلالتها مستبدة في ظل إدارة الدوجماتيقيين، ولكن طالما أن التشريع لا يزال محظياً بأثار البربرية القديمة، فإن إمبراطوريتها قد وصلت تدريجياً إلى الفوضى من خلال الحروب الأهلية، ويستخف المتشكرون، وهو نوع من البدو، بكل الأنماط الجديدة المستقرة للحياة، محظمين المجتمع المدني من وقت آخر". (Kant: 1781/1787 A. I X).

الاختلاف / الإرجاء هو الأثر (الخاص) (Derrida: 1976 62)

الأثر هو، في حقيقة الأمر، الأصل المطلق للمعنى عموماً. وهو ما يؤدي بنا إلى القول مرة أخرى أنه ليس ثمة أصل مطلق للمعنى بوجه عام (Derrida 1976: 65).

وعندما نؤكد أفضلية مجاز الكتابة على مجاز القول، فإن التفكيك لا يغتصب الأخيرة ليضع الأولى محلها في الميتافيزيقا الواقعية التي أعيد تكوينها؛ ذلك أن إعادة صياغة الفلسفة في شكل كتابة لا تؤدي إلى موقف محدد على الإطلاق، ولكنها تتجلّى في إزاحة كل الأنساق عندما تقوم بحل سلطة الحضور. والحضور لا يمكن أن يكون حضوراً نقياً على الإطلاق، إنه مسكن، وملوث دائماً بالأثر. وعلى حد قول سبييفاك Spivak فإن الكتابة هي اسم للبناء الذي يسكنه الأثر (نقلًا عن:

(Derrida 1976: XXXIX)

والنصوص غير مكتفية بذاتها فيما يتعلق بمعانيها ودلالة تحركاتها نحو الشخصية والحبك. إنها ليست مكتفية بذاتها، كما أنها ليست متماسكة تماماً كذاتياً لأنها تحمل

بداخلها أثر القراءات المتعددة - أي القراءات السابقة والقراءات المحتملة - وكذلك أثر النصوص الأخرى التي قد تؤثر في تفسيرها. ولهذا فإن النص هو لوح من أواح الكتابة، يحمل دائماً طبقات متعددة من الكتابات والتفسيرات.

ويرمز الأثر إلى عدم نقاهة الحضور، وإلى الحقيقة القائلة بأنه أينما التمسنا الحضور في الميتافيزيقا، فإنه يكون متاحاً فقط في صيغة مشوهة. إنه التلوث الاحتمي لمفهوماتنا بسبب العناصر المفقمة، التي تقلب قدرتنا على أن نمنح أي مصطلح سياقاً محدداً لتطبيقه وفهمه على نحو صحيح (Quine, 1960). إن العلامة المميزة للواقعية في كل مجال من مجالات الفكر والتجربة، وحيثما اتفق - سواء في خبرة الموقف الطبيعي، أو النظرية العلمية، أو المناقشات الأكاديمية، أو الأخلاق أو الفلسفة، أو التدبر النقدي أو أي شيء آخر - هي أنها تظهر نفسها وكأنها تتوق شوقاً إلى الحضور: حضور العالم، الله، الواقع، الطبيعة، المكان، الزمان، الذات، العقل، المنطق، السبيبة، الموقف المثالي للقول... إلخ. وفي كل قضية، أصل ما، أو قوة أصلية للمبدأ - الذي يفترض الحوار مسبقاً وجوده بالضرورة. توضع كأساس للمبحث أو التخصص الذي بدوره يقوم ببحث ما يتربّ على هذا المبدأ. وعلى سبيل المثال فإن قضية أي نظرية تصبح، طبقاً لهذا النموذج، تدور حول تمكيننا من اختراق سطح الانطباعات والمعتقدات المتاحة للموقف الطبيعي، من أجل تحقيق رؤية واضحة للواقع الكامن الذي يحدد الملامح الخارجية. والتفكير عملية استراتيجية لتعريّة هذه الأسطورة وتجريدها من سلاحها، حيث يستولي

شيطان الأثر المصطنع والمشوّه على سلطة الإله الطبيعي للحضور:

الأثر لا يعني اختفاء الأصل، إنه يعني، طبقاً للمسار الذي نسلكه في داخل النص الذي نمسك به، أن الأصل لم يختفي، أي إنه لم يتكون قط اللهم إلا بشكل تبادلي مع اللا أصل، وهكذا، يصبح الأثر هو أصل الأصل (Derrida 1976: 61)

ويمكننا القول بأن الأثر هو صورة غياب الحضور، وهي تدل على أنه عندما يشترط نصاً ما حضوراً مكوناً أو أساسياً، فإنه لا يكون موجوداً إلا كمنتج Product لهذا النص ذاته، فالنص هو الذي يشكل أساسه الخاصة به وهكذا. فعلى الرغم من أن المسيحية تشترط الله كحضور مكون لها، فإن الدرس الذي نستخلصه من الأثر هنا، هو أن الله ذاته هو منتج نصي لحوار المسيحية، التي خلقت هذا الحضور أو الأصل الذي يتراءى لنا الآن بصورة مشوهة ومختلف عليها، وهذا الأصل ذاته - أي الأثر - غير موجود (Derrida 1976: 167).

وقد اعتمدت الواقعية، في الانتقال من افتراض الموقف الطبيعي إلى البناء الفلسفى المتكامل، على إسقاط الصورة أو المجاز. لقد اتخدت عدداً من الخصائص مثل المباشرة، والتجسيد، والألفة، والمظهر الخارجي، وموضوعية العالم المادي من حولنا، والحياة اليومية التي نحياها مثل تناولنا لوجبة الإفطار، وذهابنا إلى المدرسة، والقيام بالاكتشافات لكي تشكل الصورة في نموذج model الواقع ذاته. فعلى سبيل المثال، هذه الطاولة تشتراك في صفات عامة مع الطبيعة العليا ultimate للوجود مثل الموضوعية، وامتدادها في الزمان والمكان، وخضوعها لقوانين العلية وهكذا. فالواقعية تشين توادر الوصف وتماسكه، وكذلك تفسر الوحدة في الوجود موضوعات الطاولة، أو جوبير أو ما يتجاوز ذلك، هي موضوعات متسقة ومتوازنة لأنها تشتراك في الوصف السري والتفسير الأساسي نفسه.

ولكن حتى في إطار هذه الصورة التي تستمد منها الواقعية موضوعاتها عن المطلق، والجوهر، والموضوعية والحقيقة، فإن الأثر يقطن في تجليات الحضور، وهي التي تعد بمثابة الأسس التي تقوم عليها الصورة. والتفسير عندما يتبع نفوذ الأثر، فإنه يكتشف أن صورة وحدة الوجود متناقضة تناقضاً ذاتياً، وأن هذه الصورة تشكلت من موقع للحضور غير متواقة مع بعضها البعض، واحتل أثر

كل منها موقع الأخرى، وهو الأثر الذي ينبغي قمعه وإلغاؤه، إذا ما كان على الموضوع أن يحتفظ بأي قدر من الوحدة والسلطة وأسطورة حضوره.

وتتمثل المناورة الرئيسية للتفكير في تطبيق قصة الحضور، الذي قام الأثر باحتلاله بشكل دائم. إلا أن لهذه المناورة سوابق مهمة في تاريخ الفكر الفلسفى، وقد يكون من المفيد مناقشتها عند إعطاء أمثلة عن تطبيقاتها الاستراتيجية<sup>(5)</sup>.

يقدم لنا إيمانويل كانت Immanuel Kant في معالجته لقوانين المتنافضة في العقل الخالص، تلخيصا رائعا للمأزق الذي وقعت فيه الواقعية، عندما قامت بصياغة قصة الأثر كتابة في ميتافيزيقا الحضور الخاصة بها<sup>(6)</sup>. وعن تناقض القوانين يرى كانت أن "كل" أساس ميتافيزيقي جوهري (حضور) تفترضه الواقعية، أساساً جوهريا آخر يتناقض معه. فالحضور يحمل أثر الحضور الآخر. وقد قام بصياغة هذا التناقض على شكل القضية، thesis ونقيضها antithesis كما يلى:

نقيضها	القضية
ليس للعالم بداية ولا حدود له في المكان إنه لا متناهٍ زمانياً ومكانياً.	- 1 للعالم بداية في الزمان وحدود بالمكان .
لا يوجد في العالم شيء بسيط.	- 2 كل مادة في العالم مركبة من أجزاء بسيطة
ليس ثمة حرية: فكل شيء يحدث في العالم بشكل منفرد ووفقاً لقوانين الطبيعة.	- 3 هناك نوعان من العلية، عליة قوانين الطبيعة، وعلية الإرادة الإنسانية الحرة.
ليس ثمة وجود ضروري مطلق في هذا العالم، سواء أكان موجوداً فيه، أم موجوداً خارجه كعلة له.	- 4 هناك وجود ضروري مطلق مرتبط بالعالم إما كجزء منه أو كعلة له .

(انظر: A426/B454 - A460/B488)

وهكذا تطرح قضية الحضور نفسها فيما يتعلق بالتضاد بين المتناهي واللامتناهي، والبسيط والمركب، والجبر والاختيار، واللازم / المؤقت. وفي القضية الأولى تم وضع العالم كما لو كان يتطلب أصلاً في الزمان، إلا أنه في نقايضها تم رفض إمكانية وجود مثل هذا الأصل، حيث تم النظر إلى العالم باعتباره محتاجاً إلى حضور آخر معاكس، وهو أن الحضور الذاتي للوجود هوالمبدأ الذي يرجع إليه أصل العالم، أي أنه لا يوجد له أصل (بداية) في الزمان.

ويقدم كانت طرحاً مماثلاً لكي يؤسس شرطاً مزدوجاً لتناقض الحضور في المكان. ومتناقضات الحضور هذه، التي يدفعنا العقل إلى افتراضها، ترك واقع العالم معلقاً بين مجموعتين متناقضتين من شروط الحضور؛ إذ يجب علينا أن نعتقد أن العالم له أصل في الزمان (له مدة محددة)، ولكنه ليس كذلك، كما أن له حدوداً في المكان (له حجم محدد)، ولكنه ليس كذلك أيضاً. ومن ثم فإن العالم يحمل أثر كل من الأصل واللاتاهي بمعنى أثر النظريات الأساسية التي لا يمكن

(7)  
التوافق بينها - إنه الإرجاء / الاختلاف .Différence

وتتبدي معضلة التناقض الثاني في مجموعة متنوعة من المواقف، حيث يفترض توضيح التعقيبات السطحية وشرحها بعد عملية التحليل، التي تكشف عن مكوناتها البسيطة. وتغطي هذه الصورة العامة حالات مثل التحرك من الظواهر الطبيعية المعقدة إلى الذرات البسيطة في تفسير الطبيعة، والتحرك من المفهومات المعقدة مثل التربية إلى المعايير التكوينية البسيطة في التحليل الفلسفى، وكذلك التحرك من الواقع الإنسانية والاجتماعية البسيطة نحو "كلمة" الله في الدين.

إلا أن فيتجلشنين Wittgenstein قد أوّلَ صُحَّ أن البسيط هو أمر نسبي إلى حد ما،

إنه يعتمد على دور شيء ما في قصة معينة نريد أن نحكىها، أو على تفسير معين نريد أن نقدمه. ويتساءل فيتجنثتين على أساس، يمكننا أن نعتبر عصا المقوشة والفرشاة المثبتة فيها تحليلًا للمقوشة ككل؟

هل الشخص الذي يقول بذلك يقصد بالفعل أن هذه المقوشة الموجودة بالركن تعني: أن هناك عصا وفرشاة، والعصا مثبتة في الفرشاة؟.. افترض مثلاً أنه بدلاً من أن يقول "حضروا لي المقوشة" قال "حضروا لي العصا والفرشاة المثبتة فيها" ألم تكون الإجابة "هل تريد المقوشة؟ لماذا إدًّا هذا الهراء؟". (PI Section 60, See PI Sections 46-8)

ولا يمكن القول فقط بأن ما يعد بسيطاً أو معقداً، أيًا كان هذا البسيط أو المعقد، يرتبط فقط بالنص (مثل قصة، أو مجموعة من المصالح والأغراض... إلخ) حيث يتربّع على محو الضرورة المطلقة للتمييز، لأن يتم احتلال البسيط دائمًا بواسطة الأثر الذي يتشكل من نسق من التعقيبات، التي هي عبارة عن نص بالفعل، أو مختارات من القصص الممكنة. إدًّا، تتم كتابة ما هو بسيط أو معقد بعدياً، وفي وقت لاحق كحتاج للنص، وليس سبباً لوجوده.

"الأثر ليس الحضور، وإنما هو صورة زائفة للحضور، تزيح، وتغيّر المواقع وتشير إلى ما يتتجاوز ذاتها. وصفوة القول أن الأثر لا مكان له، لأن المحو مرتبط بجوهر بنية الأثر" (Derrida 198: ) .(158)

وتعانى القصص التي ذكرناها عن الزمان من إزاحة مشابهة، عندما يحل محو الأثر وتمزيقه محل الحضور. ويمكن التفكير في الفورية الخالصة للحظة الحاضرة وتحديدها وتسميتها بالقدر، الذي تتشكل فيه كعضو في سلسلة من اللحظات؛ فاللحظة البسيطة هي تكوين معقد من الأحداث الماضية والمستقبلة والحاضرة، والماضية التي في سبيلها إلى الوجود.

إن حضور الحركة motion قابل للتصور، ولكنه يتلاشى بالقدر الذي تحمل فيه كل لحظة علامة تدل على آثار الماضي والمستقبل. فالحركة يمكن أن تكون حاضرة، بشرط أن تكون اللحظة الحاضرة ليست شيئاً ألقى إلينا، وإنما تكون نتاجاً للعلاقات بين الماضي والحاضر فيمكن أن يحدث شيء ما في لحظة معينة، ولكن بشرط أن تكون اللحظة منقسمة على ذاتها بالفعل ومسكونة باللحظور (Culler 1983: 94).

ولا يوضح لنا التناقض الظاهري عند زينون Zeno عدم واقعية الحركة، ولكنه يقترح بدلاً من ذلك أنه لا يمكن تصور إمكانية حدوثها من خلال ميتافيزيقا الحضور، طالما أنه لا يمكن إحداث مصالحة بين قصتي الحضور كلحظة والحضور كحيز وفضاء Space في نظرية التغير. وهكذا يمكن إدراك الحاضر المؤقت أكثر للإرجاء *Différance* والاختلاف والتأجيل.

ويمكن إيجاز القول في تأثير المتناقضات على مسألة الأثر على النحو التالي: إننا يجب أن نفترض في القصص، التي ذكرناها عن الواقع، أن العالم لابد أن يكون متناهياً ومركباً من أجزاء بسيطة... إلخ، بينما عند الآخرين يجب أن يكون لا متناه وليس بسيطاً. وتتركنا نظرية الأثر في مواجهة ضرورة القصص المتصارعة، ومشكلة الواقعية أنها تريد التوفيق بين هذه القصص على حساب الوحدة والتماسك، أو أن تجعل قصة ما تهمين على الأخرى في إطار المتقابلات. وعند هذه النقطة، فإننا نبدأ مرة أخرى من تحديد تراتبات المفاهيم لكي نفصل، في إطار قصتها، مغامرات الأثر.

### المجاز metaphor

المجاز هو تجسيد للأفعال الهدامة التي يقوم بها القلب reversal، وللعمليات التي يدمج بها الأثر مجموعة كلمة - صورة - مع مجموعة مع الأخرى. والتمييز بين

الكلام الحرفي والمجازي أمر شديد الأهمية بالنسبة للفلسفة الواقعية؛ حيث يستخدم على سبيل المثال للتفرقة بين الكتابات الجادة وغير الجادة، وبين اللغة الأكاديمية والعامية، وبين البحث والشعر، حيث يكون الأول في كل حالة هو الأصدق، وهو الوسيط المرجعي الذي يكتسب مشروعيته جزئياً من مدى قدرته على أن يظهر كل أساليب تعبيره من أي أثر للمجاز. وتتجلى أهمية التفرقة بالنسبة لتلك الممارسات التي تكون فيها العقلانية، والحقيقة والوضوح، والحكمة ذات قيمة تقليدية، في أنها تجعل المجاز، كمصطلح تابع ومقموع في التراتبات التقليدية، سلاحاً ماضياً في يد التفكير.

والمجاز في حد ذاته هو استعارة لخصائص إزاحة المعنى في التفكير:

- يحمل المجاز في تفسيره بوضوح أثر المعتقدات والذكريات الخاصة بالنصوص الأخرى.
- تفسير المجاز تفسير مراوغ .

- يتطلب تفسير المجاز من القارئ أن يستكمل المصطلح الحرفي بشئ يعد هامشياً بالنسبة للقراءة الجادة.

- أن دوره مرتبط بالسياق المضاد Con/text .

- ليس للمجاز مزاعم ميتافيزيقية مسبقة.. إنه لا يحاول أن يشير إلى ما يتجاوز علاقات النص، وفي الحقيقة إنه لا يحاول أن يشير إلى شيء على الإطلاق.

- يمكن القول بأن المجاز محتل أو مسكون بواسطة الإرجاء / الاختلاف، الذي يعطيه دوراً ما ويفتح أمامه إمكانية التفسير الذي يكون غير حاضر دائماً، ولكنه على مسافة منها، وهو البديل المؤجل والمختلف عن سياق تطبيقه أي عن الموضوع الذي يدعى أنه يصفه.

- المجاز هو تجسيد للقلب حيث تكون الصورة بديلاً عن الحقيقة ومحددة لقيمة المصطلح داخل العلاقات الاقتصادية للنص.
  - يفتح المجاز آفاقاً للفهم بدلاً من ثبيت الفهم على نحو محدد، ووحيد، فالمجاز يمثل دائماً ثغرة لإعادة القراءة، وإعادة التفسير، وكل مجاز هو في كل مرة لوح من الواح الكتابة.
- وهكذا يمكن تصور الإرتجاء/ الاختلاف *Différence* على أنه تعميم للمجاز عبر جميع النصوص. وعلى خلاف الميتافيزيقا التقليدية لا يتطابق مصطلح الشيء أو النص مع ذاته بشكل مباشر، طالما أنه ليس إلا تفسيراً يتعرض دائماً للتحلل *dissolution* من خلال إعادة التفسير. ويمكننا القول بأن النصوص بطبيعتها مجاز بالضرورة، لا يحمل أي قاعدة حرفية *Literal* محددة. ولهذا فليس ثمة ثبات ميتافيزيقي مطلق أو مرجعي لأي مصطلح؛ لأنّه سوف يتطلب حضوراً ما في نهاية العملية المرجعية أو الدلالية، بينما كل ما نجده في لعبة الإرتجاء مجازاً لا نهائياً، كما أنه ليس ثمة مصطلح له معنى ذوحضور ذاتي. وبدلاً من ذلك فإن المعنى خاضع لـإرتجاء واختلاف لا متناهيين وجوهريين (وهما جانباً الإرتجاء *Différence*).

واستراتيجية التفكيك تعرى الافتراضات التي يقوم عليها منطق النص أو وحدته، والتي دونها إما أن يتقوض النص ليتحول إلى نوع من الزيف، والتناقض الذاتي واللامعنى، أو يصبح مسخاً لجنس أدبي مختلف، كأن يتحول من كتاب مدرسي مقرر إلى قصة أو سيرة ذاتية أو شعر. والنص، من وجهة النظر الواقعية، يتناسى الخلفية المجازية للألفاظ باعتبارها ألفاظاً "أدبية". وفي الحقيقة، فإن الاستخدام الذي يوضع فيه اللفظ داخل النص هو تجسيد للقوى التي تعمل داخل النص ذاته، والتي تؤسس اقتصاده، وتحافظ عليه، بمعنى أن الاستخدام هو تعبير

عن المنطق (أو الافتراض) العميق للنص والقواعد التي تحكمه أو منطقة كلمته Logos. ولكن الاهتمام التفككي بالطبيعة المجازية للغة، يمكننا من قراءة الألفاظ / المصطلحات المهيمنة في التراتبات المستخدمة في النص، والتي سبق أن اعتبرناها استعارات تظهر فيها هذه الألفاظ. ولهذا تظهر المصطلحات المهيمنة في النص في شكل علاقات مجازية بالنسبة للنص ذاته، إنها تتضمن القراءة الأولية للنص أو حمضه النووي DNA.

ولا يمكنأخذ ما تقدم، على أنه يلمح ضمنا إلى اعتبار التفكيك أسلوبا نقديا يختلف عن النظريات التقليدية فقط في أنه يوظف أو يشترط نظرية نسقية للمجاز. فأي محاولة لبناء مثل هذه النظرية، سوف تفقد نقطة مهمة، وهي تأثير التفكيك في عملية إزاحة المجازي للحرفي، لأن وضع المجاز في نسق معين قد يتطلب اختنال إمكانات التفسير وتنظيمها. وبعبارة أخرى، فقد يستلزم دمج المجاز في التعبيرات الحرافية. إلا أن ما يغيب في هذه العملية هو المجاز ذاته، إنه ذلك التنظيم المراوغ عندما يستخدم كإشارة مرجعية إلى نظرية (مزعومة)، وعندما يعود المجاز الظهور باعتباره الحمض النووي DNA للنص؛ لكي يكشف عن أن النظرية ذاتها غير حرافية non-literale.

لقد وصلنا الآن إلى نقطة تفيد بأن كل المحاولات الساعية إلى جعل النصوص نصوصا حرافية قد حولتها إلى مجاز، وهذا يضعنا في موقف تقدير وإعجاب بأكثر مناورات التفكيك إثارة؛ فالكتابة التفكيكية توظف أسلوبا يقلب التقاليد الأسلوبية للواقعية، وهي التقاليد التي تحاول إخفاء أسلوبها التقليدي، الذي ينكر في شكل نقى، ومحайд وشفاف، وتمثيلي مستمد من الكتابة الحرافية، التي تشير إلى الواقع والحقائق والواقع.

وسوف نوظف، بقدر ما نستطيع، جميع الحيل النصية أثناء قيامنا بالتفكير من أجل دفع القارئ كي يكون شاهداً على الملامح الأسلوبية للعرض، ولكي نشير كي

يرى النص بطريقة مختلفة: أي من خلال التشابه العائلي بين التفكير والادبية المتحررة من قيود الشكل والساخرة. وتتضمن هذه الحيل والأدوات التورية، والنكات، وإساءة القراءة، واختراع المصطلحات، والتغييرات المحدثة الطبيعية: typographic.

التورية *Puns* إن كتابة كلمة *Con/text* (= سياق مضاد) على هذا النحو بوضع علامة الفصل (/) تعني أننا نتلاعب بحيلة جزئية بفكرة وضع سياق (سلبي)، وكذلك عملية (إيجابية) تتضمن تسويق أفكار النص والإقناع بها. إن حيلة الـ *Con* = حجة مضادة (هنا، تعبّر عن الطريقة التي نخدع بها، إلى حد إلزام أنفسنا بمزاعم حرفية النص من خلال ثقتنا في سلطته التي تدعم هذه المزاعم. وكذلك التشابه بين كلمتي *textile* (= نسيج) وكلمة *text style* (= أسلوب النص) تطرح إمكانية حدوث قراءة جديدة، وتتأرجح كلمة *term* بمعنى الكلمة) و *term* بمعنى فترة زمنية لتدل على تاريخانية المعنى. فالتورية "ترتبط ما بين وقائع السرد وأحداث أو إجراءات القراءة والكتابة (Culler 1983: 240) إنها دلالات عرضية لما يقوم به التفكير من إعادة صياغة لغة النص في لغته الشارحة (*metalanguage*)، وهي العملية التي يتم بها إجبار النص على تسليم أدوات تفككه. وسوف يتطلع القراء التفككيون إلى مفاتيح التورية في كتابات أصحابهم المفككين.

#### الاشتقاق الزائف :False etymology

يمكن الرابط بين كلمتي *Criticism* (= نقد) و *Crime* (= جريمة) من خلال عملية اشتقاق زائف، من أجل تكوين استعارة عن الناقد الذي يصبح فيها مجرما لأنّه اغتصب وسرق النص أثناء غياب مؤلفه (لخلاف هذا الرأي انظر: Norris 1982: 100)، كذلك فإن *therapist* (= المعالج النفسي) يرتكب جريمة الاغتصاب النفسي. وهناك افتراض شائع في النظريتين الواقعية والليبرالية بأن الأصول

الاشتقاقية للكلمة لا تمت بصلة إلى معناها الحالي. والتحليل الفلسفى ليس هو علم الاشتقاد، وكذلك التفكيك الذى لا يهتم مطلقاً بأصول الكلمات سواء كانت اشتقاقية، أو معنوية، أو ميتافيزيقية، أو أي أصل آخر مستقل عن النص. وهكذا تبع النكتة الساخرة من الاشتقاد الزائف. فعندما نسخر من أصل المفهوم ذاته أو سلطته، أو نقوم بتسفيه البحث التحليلي عن معانى الأصول العميقه فإننا في الوقت نفسه نحدث نوعاً من الخلل، وعدم التوازن في القدرة التفسيرية للنص.

**النكتة:** يعتقد فيتجنسنین أنه يمكن التعبير عن الفلسفة كلها من خلال سلسلة من النكتات (P I Section 111) والنكتة هي النكتة، ولكن عندما تقوم فقط على سياق مسبق من الجدية والاحتشام. وباستخدام استراتيجية النكتة، يهاجم التفكيك الشكليات والتقاليد التي تخدم المؤسسات المستقرة، وعندما يلعب التفكيك لعبتهم نفسها، فإنه يقوم بتشويه أو لوبياتها، وهذا هو فن اللعب النظيف.

ومثل أي نكتة، فلهذه الأمور أثر كبير داخل السياق المتسق، وهذه النقطة في حد ذاتها تذكرنا بالأهمية، التي يوليهَا التفكيك لفكرة نسبية السياق Context والسياق / المضاد / text للقراءة والتفسير.

تعمد إساءة القراءة Strong mis - reading

تعمد إساءة القراءة هي واحدة من أكبر النكتات في جعبه القائم بالتفكير. وقد قام ريتشارد رورتي Richard Rorty باستعارة هذا المصطلح من هارولد بلوم Harold Bloom؛ ليعبر به عن نشاط مجازف ومحدد، يقوم به الفرد من أجل خلق المعانى الخاصة به، وفرضها على نص ما دون الرجوع إلى كاتبه أو احترام نوایاه وتفسيرات الذاتية أو حقوقه، واعتبار دوره التقليدي، كمراجع (مرجعية) أولى للتفسير، قد تم شطبه. إنها بالفعل إساءة قراءة، ولكن بشرط واحد فقط هو أن يتم

الحكم - من أجل الحقيقة - على تفسيرات أطراف ثلاثة في ضوء صلاحيتها للتوافق مع موقف المؤلف. وبينما يعترف التعبير *mis* (= سيء) بالميزة البلاغية لحقوق المؤلف، فإنه يعلن في الوقت نفسه عن هشاشة هذه الحقوق بسبب اعتمادها على اتجاه عام عارض - ولكن مستمر حتى هذه اللحظة - يرى أنه من الأفضل اعتبار مؤلف النص هو صاحب الكلمة (المبدئية) الأخيرة حول معناه.

وتشير إساءة القراءة إلى استراتيجية القائم بالتفكير، التي تعتبر أي فهم للنص نوعاً من إساءة الفهم، وأن إساءاته ليست أمراً طبيعياً (8)، وتتساعدنا إساءة القراءة Mis-reading على أن تتلاعب بالحضور المفقود missing، وبأنوثة الـ *miss* = آنسة أو فتاة)، وبازدراء النزعة الذكورية التي تبدو من خلال إغراء قراءة معينة ورفضها الزواج بأي نص (-) سيد text – master. ويتأرجح هذا المصدر السلبي لعدم الاستقرار الدلالي مع إساءة القراءة النشطة واللحظية من خلال الاختلاف / الإرجاء .Différence

وهناك عملية خاصة في إساءة القراءة، وتمثل في الفوضى التي يحدثها التفكير بفكرة التناص أو البنية Intertextuality، وإطلاق النار على استراتيجية قراءة ما هو قائم reading-as<sup>(9)</sup>. ويشير التناص ببساطة، وفي حالته البريئة والسلبية إلى نوع من الفهم الأدبي، الذي يمكن اكتسابه من خلال إدراك نص واحد كعضو في جسد، وكأنه يستمد معانيه، وإشاراته، وأنماط الشخصية الخاصة به، وخطته من نصوص أخرى، إلى حد الاعتماد على النصوص الأخرى في تدعيم فهم القارئ وزيادته.

والنصوص التي لا تبدو أمامنا الآن متكاملة ذاتياً ومتماهية مع السرد وإنما في شكل ألواح للكتابة، هي ببساطة فرص للتفسير أو إعادة النقش عليها. وتلاعب التفكير بالتناص يشوّه العلاقة البنية Intertextual وترتقاتها التفسيرية المزعومة

التي تفرض نصا على آخر، والتي تستأسد على النص - الضحية، كي يتبنى قيم النص الجانبي. إنها تقرأ نصا ما من خلال نص آخر كي، تحوله عبداً عصيا لجنس أدبي غريب - فالسياسة كالنظرية.. كالرواية.. كالفلسفة.. كالمجلة.. ودكتور نوہ Dr. كنظورية تربوية، والأخلاق والتربية كالكتابات الجنسية الإباحية - وهي بهذا تفرض منطقا معينا على النص، بدلا من أن تتقبل سلبيا منطقا أو ليًا يزيح مرة أخرى نظامه العقلاني.

### التذليل Supplement

يسعى كل من التحليل الفلسفى خاصه والتدبیر والتفسير النقدي عامه، إلى التفریق الواضح بين ما هو مركزي وما هو هامشى، أي بين الجوهرى والممؤقت سواء في معنى لفظ أو مفهوم أو في فهم نص ما. والتذليلية *Supplementarity* هي استراتيجية ترکز على ما هو هامشى في النص، لكي تظهر أهميته المطلقة بالنسبة للغرض من النص. وتقرب التذليلية من عملية قلب تراتبات النص من الاتجاه المعاكس لاستراتيجية تعمد إساءة القراءة؛ حيث توظف بوضوح الاستراتيجيات البينصية الخارجية من أجل انقسام الضبابية بين داخل النص / وخارجه، وتتضمن التذليلية التمسك بالهامشى من أجل اكتشاف الخارج داخل النص أو خارجانية *externality* أنتاجها النص، أو عنصرًا من عناصره يكون تذليلًا لأهدافه المعلنة وبسبب كونه تنزيلاً - يكون عنصرًا ضروريًا في موضعه النص، أي إعداد خلفية المسرح لقصة النص.

ويكمن منطق التذليلية في أن النص ينسج من نفسه شبح السياق وهو حيز افتراضي يحكى قصته في إطاره. وتلقى التذليلية الضوء على شيء قمعه النص أو أغفله وهو الهوامش السياقية. فعلى سبيل المثال يرکز دريدا في تفكيره للمذهب الطبيعي *naturalism* لجان جاك روسو *Rousseau* على تمييزه بين ممارسة الجنس

بشكل طبيعي ومعتاد، والاستمناء ويخبرنا روسو أن الاستمناء تذليل أو إضافة جانبية خطيرة

.dangerous Supplement

ويجد (الاستمناء) كلاً من الخجل والحياء أمرًا سهلاً جدًا، فهو يمتلك إلى جانب جاذبيته للخيالات الجامحة القدرة على الإشباع الجنسي، ويجعل الجمال الذي أغراهما خاضعاً للذاتهما دون أن يكونا مضطرين للحصول على موافقته". (Rousseau Confessions Cited in Derrida).

(1976:151)

ولكن بسبب هذا المدى، فإن هذا التذليل "لا يمتلك فقط القدرة على توفير حضور غائب من خلال صورته، وإنما يوفرها لنا من خلال استحضار العلامة التي يحتفظ بها عن بعد ويسيطر عليها" (Derrida 1976: 55) والآن فإن أي شكل من أشكال ممارسة الجنس يمكن قراءتها على أنها نوع خاص من التذليل؛ بمعنى أنها تصبح استمناء معمماً. generalized

.masturbation

وهكذا فإن قوى الأثر والإرجاء والتذليلية تهدم التماسك الذاتي للسياق، ويتهاوى التمييز الضوري بين الداخلي / الخارجي ويتم قلبه وإزاحته. ويصبح النص مرئياً وشفافاً مثل قنينة كلين bottle لأن ما قامت به التذليلية هو إزاحة التمييز ذاته بين الداخلي والخارجي وهو التمييز الذي استخدمته في التفريق بينها وبين استراتيجيات التناص في إساءة القراءة، فلم يعد هناك أي شيء محدد على الإطلاق داخلياً أو خارجياً.

Cيد الحذف Sous rature

من بين نتائج الفلسفة أنها تكشف لنا عن جانب أو آخر من جوانب اللامعنى الصريح، كما تكشف لنا عن النتوءات التي تصيب الفهم عندما ترطم رأسه بسياجات اللغة، وهذه النتوءات هي التي تجعلنا ندرك قيمة الاكتشاف (Wittgenstein, PI Section 119).

وعندما يستخدم الفلاسفة كلمات "معرفة" و"جود" و"شيء" و"أنا" و"فرض" و"اسم"، وعندما يحاولون الوصول إلى ماهية essence الشيء.. فإن المرء يسأل نفسه: هل استخدمت هذه الكلمة بهذه الطريقة من قبل في لغة اللغة التي هي موطنها الأصلي؟ إن ما نقوم به نحن هوأننا نسترد هذه الكلمات من استخدامها الميتافيزيقي إلى الاستخدام اليومي. (PI Section 116)

والمصطلحات ذات الادعاءات الميتافيزيقية التي تتمتع تاريخيا بريادة عليا، تصبح عند التفكيك معرضة لإعادة نقشها وكتابتها بالطرق التي وصفناها من قبل، كما تصبح مؤقتة أو قيد المحو أو الحذف Sous ratur لا تشير فقط إلى دورها الضروري داخل النص، بل إلى وضعها المؤقت داخل الإطار المشروع لقراءة معينة. ومصطلح قيد المحو Sous rature ابتدعه دريدا ليشير به إلى استخدام مصطلح ما في حوار أو نظرية أو لغة لغوية معينة، وليعني به أيضاً الوضع المؤقت للعبة اللغة ذاتها. ومصطلح الصدق أو المرجعية authority لا يضع الأساس الفكري للعبة - اللغة، ولكنه يعتمد عليها من أجل دورها. وهذا في حد ذاته مثال واضح على القلب التفكيري. وبما أن لعبة - اللغة ذاتها لا تقوم على أساس محدد، بل هي عبارة عن شبكة من الأوضاع الطارئة، فإن المصطلح ليس له ضرورة مطلقة. فالوحدة أو الثبات الدلالي للمصطلح ليس شيئاً ميتافيزيقياً ومطلقاً وثابتاً، إنه بدلاً من ذلك، الآن وداخل هذه اللعبة أو تلك من ألعاب اللغة، جزء من الدور الذي يستطيع المصطلح أن يلعبه، إنه قصة (أثر) للدوم والثبات، وفائدة المصطلح بالنسبة لنا هي ما يحمله معه.

وهكذا إذا ما أردنا أن نستبق الحالة التي سوف نختبرها لاحقا، والتي تقع بالقرب من قلب فلسفة التربية، فإننا يمكن القول بأن "العقلانية" دوراً في لعبة اللغة، تقوم من خلاله بالتفريق بين تقديم الأسباب الصحيحة التي تدعم هذه النتيجة، أو هذا القرار، أو ذلك الفعل، أو أي شيء آخر. وفشلها في القيام

بذلك يقع ما بين الحجج الصادقة وغير الصادقة. إلا أننا عندما نخطو خارج لغة العقلانية نحو الميتافيزيقا، ونتحدث عن العقلانية بمعنى مطلق، ومنفصل عن السياق.. فإنني يمكنني القول بأننا نحاول أن ونحافظ على دور المصطلح، على الرغم من أننا أزلناه من على خشبة المسرح الذي يمنحة مشروعيته وفائدته.

والفلسفه بشكل خاص معرضون لإغواء السعي الميتافيزيقي وراء مصطلحات مثل العقلانية ذاتها بشكل عام. وبالتالي فإنه من المهم بالنسبة للfilosophes المعارضين للواقعية الذين يريدون الحديث عن مصطلحات مثل العقلانية، ولكنهم لا يرغبون في القيام بقفزة ميتافيزيقية خارج النص المضاد *Con/text* الذي يطرحه نص لغة اللغة، أقول من المهم بالنسبة لهم، أن يذكروا قراءهم أنه عندما يقولون شيئاً ما عن استخدام المصطلح في حالة معينة، فإنهم لا يحاولون إصدار قاعدة عامة، وفي الحقيقة فإنهم يكونون أقرب إلى الانشغال، كرد فعل أو كنفي أو كتفكيك، في مناقشة حول المفهوم العام لمصطلح ما فقط، من أجل رفض إمكانية وجود هذا المفهوم.

ويشار، في بعض الأحيان، إلى عملية استخدام مصطلح معين مع رفض تضميناته الميتافيزيقية بكتابته وشطبه في اللحظة نفسها (على سبيل المثال عقلانية)، وذلك يعني أننا نضع هذا المصطلح قيد المحروقة *Sous rature*، بمعنى أننا نؤكّد المصطلح، مع الاعتراف بأن دوره لا يقوم على أي أساس ميتافيزيقي، إننا نظهر ضرورته في عملية التأكيد وليس مكانته الاستراتيجية اللامرجعية، من خلال إنكاره (الذاتي). والمحذف من خلال استخدام عبارات مثل "كلا من هذا وذاك" "ولا هذا ولا ذاك" فإننا نوقف المقابلة بين المقرؤ والممحظى وتراثهما (Derrida 1976: 320) نقالاً عن Spivak) ومعنى وثبات أي مصطلح أو مفهوم قيد

التفكير ينبغي أن يعترف من خلال حيلة "قيد الحذف" بمحقوقية، ونسبة نظامه، والمصدر اليومي - وليس الميتافيزيقي - لسلطته في اقتصadiات النص، كعملة ليس لها قيمة محددة أو دائمة.

### موقف

يشار إلى هذا الموقف أحياناً باسم ما بعد البنوية Post-Structuralism. وما بعد البنوية في الفلسفة هي ما بعد الحداثة، وعلى الرغم من أن ما قبل المصطلح الحديث Pretermodern قد يكون أفضل من ما بعد الحداثة، حيث إنه يحمل "الماوراء" ولكن لا يتضمن في توريته الماضي والحاضر. إلا أن ذلك ليس موقفاً على الإطلاق. إنه رفض لأن يكون هناك موقف ما.. إنه رد فعل للمواقف، ومن الأفضل أن نسميه، كأسلوب، النصية Textualism فالأسلوب هو نزعة نصية، والاستراتيجية هي التفكير والاتجاه هو التهكم، وهذا ما سيتضح لاحقاً.

## هوماش

(1) ترتكز أساس المنطق الواقعي - وهو الذي يدعى لنفسه مكانة ترانسندنتالية - في قوانين الفكر الأرسطية". وقد سميت كذلك لأنها اعتبرت بمثابة شروط لتعريف التفكير الواضح، وهي:

- قانون التطابق: أي أن كل شيء متطابق مع نفسه، مثلاً  $A = A$

• قانون التناقض: لا يمكن أن تكون العبارة أو الحكم صادقاً وكاذباً في الوقت نفسه، مثلاً: لا يمكن أن تكون  $A$  ليست  $A$  في نفس الوقت

- قانون الوسط السالب أو المفروع: كل عبارة إما أن تكون صادقة أو كاذبة فهي إما أن تكون  $A$  أو ليست  $A$ .

(2) لكن قابلية الإحالة الذاتية Self referentiality الصريحة ليست ضرورية بالنسبة للتفكير، فكل نص يتم تحويله ليصبح قابلاً للإحالة الذاتية أثناء التفكير.

(3) لغة الحديث Object - Language هي اللغة التي تستخدمها للحديث مع بعضاً البعض، أما اللغة الشارحة (الميata لغة)، فهي اللغة التي تستخدمها للحديث عن لغة الحديث من حيث معانيها، تقليد الإحالة والتساؤل فيها.. إلخ. وهذه النظرية الواقعية للغة تفترض أن هناك بنية تراتبية محددة للمستويات اللغوية. والتفكير يشيع الاضطراب في هذه المستويات لإثارة المشكلات.

(4) لا يعني ذلك أن كل الواقعين متدينون. وبدلاً من ذلك يمكن القول بأن قصة الحضور المعرفي الكلي Omniscent هي بمثابة مجاز ذي فائدة بالنسبة للواقعين، يستخدمونه في وصف الواقع التي تحدث في أمكنة وأزمنة بعيدة ومنفصلة، تتجاوز قدراتنا البشرية المتناهية على تحديدها، وكذلك في وصف الاعتقاد بوحدة قوانين الطبيعة ومقاييسها وعموميتها، أي كلمة أو منطق Logos الطبيعة.

(5) لا يخدم ذلك فقط أغراض موضعية التفكير في إطار التأثر، ولكن يساعد ذلك أيضاً في تأكيد أن هناك شيئاً ما من أثر الآخر داخل حوار الفلسفة الغربية. ووفقاً لشروط التفكير فإن هذا يجب أن يوضع قيد الحذف Sous rature طالما أنها نتصوره الآن تراثاً. والآن فقط لدينا مفردات التفكير، التي يمكننا من إعادة كتابة (أو إساءة قراءة) تاريخ الفلسفة؛ بحيث يجعله يتوجه نحو الشغرة التفكيكية في النص.

(6) "قانون التناقض هو نوع من الاستدلال العقلاني الراائف Pseudo موجه نحو المفهوم الترانسندنتالي للكلية المطلقة لسلسلة من الشروط اللاحمة لأي وجود ظاهري appearance معطى. وانطلاقاً من أن مفهومي للوحدة التوليفية غير المشروطة لهذه السلسلة يرى أنها متناقضة تناقض ذاتياً، فإني استخلص أن هناك وحدة في الواقع من نوع معاكس. وعلى الرغم من أنه ليس لدى مفهوم لها،

- فسوف أسمى موقف العقل، في هذه الاستدلالات الجدلية بقانون تناقض العقل الحالى antinomy (A340 / B398)، وهذا الاستخدام لأقوال كانط يعتبر استخداماً أو ليا ومتعتمداً، كمدخل للتفكير. إن اهتمامه ببناء النسق الفلسفى جعله، من وجوه عديدة، متناقضاً مع ما بعد الحداثة. ولكنه اتجه مباشرة نحو وصف حدود العقل الحالى؛ وتعد كتاباته في هذا المجال قفزة نحو التفكير.
- (7) إن قانون التناقض الذى لخص أزمة العقل عند كانط يمكن قراءته على أنه نتاج لعملية الأثر: "العقل الإنساني بطبيعته بناء منظم؛ بمعنى أنه ينظر إلى معرفتنا باعتبارها جزءاً من نظام أو نسق معين، ولهذا فإن العقل يقبل فقط بتلك المبادئ، التي لا تسمح لأى معرفة نحصلها أن تختلط بأى نظام معرفي آخر. والافتراضات المقابلة لذلك تكون من النوع الذى يستحيل معه تماماً إكمال هذا البناء العقلى. وتؤمن هذه الافتراضات بأن هناك دائماً حالة قدية جديدة موجودة فيما وراء الوضع الحالى للعام، وأن في كل جزء هناك جزءاً آخر قابلاً للانقسام، وقبل كل حدث، هناك حدث آخر تولد عنه، وأن كل شيء على وجه العموم في هذا الوجود مشروط، أما الوجود الأول وغير المشروط فلا يمكن تبيينه في أي مكان (A474 / B502).
- (8) (Culler 1983: 176) تفكك فيتجلشنين لمفهوم الواقعى عن السير حسب القاعدة هو تبيان لشعاره (انظر الفصل السادس).
- (9) يقدم فيتجلشنين استراتيجيات عديدة باستخدام رؤيته كما هو... Seeing as للبدء في عملية (إساءة) القراءة (انظر PI Sections 193 – 208, Kuhns 1970) عن فكرة توماس كون عن النموذج الإرشادى Paradigm، وهو تطبيق نسبي آخر لهذه الفكرة.
- (10) التعبير مأخوذ من هيدجر Heidegger (من الواضح وبشكل مستقل) أنه يعكس كثيراً من فلسفة فيتجلشنين المضادة للتأسيسية anti foundational.
- (11) هذا هو الاسم الذى يستخدمه فيتجلشنين لما أشير إليه أنا "بالنص".

## الفصل السابع

# منطق التفكير: التحول إلى ما بعد الحداثة

---



- Reflect (v.t)

يعكس (فعل متعدد) وبخاصة الإشعاعات والضوء والحرارة والصوت من سطح ما، يعكس صورة. وينعكس (فعل لازم) ينعكس الضوء وتنعكس الحرارة، التفكير والتركيز فيما يحدث داخل العقل<sup>(\*)</sup>.

- Reflect on : يحط من قدر :

- Practice : أفعال اعتيادية، عادة وممارسة :

- Sharp Practice : ممارسات حادة أو سيئة :

### استقلالية اللغة

إذا جاز لي القول بأن استقلالية اللغة هي الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه الممارسة التدبرية reflective practice، فإن ذلك قد يبدو وكأنه رمزية مفرطة في تمثيل الأشياء؛ إذ يمكننا القول بأن الأفراد مستقلون - ولكن ما الذي نعنيه عندما نقوم بأنسنة anthropomorphize اللغة والكلمات والجمل والنصوص... إلخ، عندما نقول بأنها يجب أن تخلو من التسلط والتلاعب والخداع أو التشويه ؟

---

(\*) درج المترجمون العرب على استخدام كلمة تأمل في مقابلة الكلمة reflection، وهو استخدام شائع في الكاتبات الفلسفية، وقد آثرنا ترجمتها هنا إلى "تدبر" لتشير إلى استفادة الإنسان من عملية التفكير لتصحيح مسار تفكيره وعمله، فدبر الأمر، لغة، ساسه ونظر في عاقبته، وتدبر الأمر عرفه بأخره (المترجم).

ولا يستطيع المنظرون التدبريون الإقرار بأية وجهة نظر حول اللغة التي يتلاشى فيها الفرق بين الحرفي والمجازي؛ بسبب ضرورة توافر شرط الوضوح في العملية التدبرية. ولاهتمامهم بالتفكير أي بأعمال العقل reasoning، كمعيار للاستقلال الشخصي، ارتباطات عديدة بوجهة النظر التي يتبنونها حيال اللغة التي يتم فيها هذا التفكير، ويتم من خلالها التعبير عن قوة أحكامه. وإذا ما تم تشويه بنى اللغة، وكلماتها، وقواعد المزج والتحول فيها، فإن عملية التفكير ذاتها تصبح فاسدة.

ونستطيع البدء برؤية كيف أن مثل هذا النوع من التشويه قد يحبط رغبتنا في الوضوح والدقة المطلوبين في عمليات التفكير، من خلال النظر إلى الطريقة التي يعمل بها الغموض في لغة الحياة اليومية. فإذا أخذنا مثلاً كلمة "جيد" (good)، فمن السهولة بمكان أن نرى كيف أنها قاصرة عن بناء نظرية أخلاقية تضمن الدقة الكافية، فضلاً عن عدم وجود اتفاق عام حول صدقها، أي وجود اتفاق حول تفسيرها. ففي الاستخدام اليومي المبتدل لكلمة (جيد)، نجد أنها قد افتقدت الدقة التي تصلح في العديد من الأغراض والتي يمكن أن تكون متعارضة: فآداة ما يمكن أن تكون آداة جيدة، ولكن الشاكوش الجيد ليس منشاراً جيداً، كما أنه ليس في جودة الأم تريزا Mother Tresa. وقد يحتاج الرجل إلى امرأة جيدة، على ألا تكون في كل الأحوال مثل الأم تريزا. وفي الحقيقة فإن كلمات من قبيل جيد، وجدت سبيلاً إلى الاستخدام، وأصبحت مفيدة بالتحديد بسبب غموضها ومطابقتيها، اللتين تمكنا من المتحدثين من تجنب الالتزام بمستويات الوضوح والدقة؛ الأمر الذي لا يعيق استمرار النقاش ولا يجعله سخيفاً، لاحظ مثلاً بعض الأكاديميين الملزمين بالوضوح، وكيف أنهم يائسون في نقاشاتهم وتفاعلاتهم في الحياة اليومية. وبطبيعة الحال فإن حوار التدبر لا ينظر إلى نفسه ك مجرد مناقشة عادية، بل يرى في نفسه عملية استغراق عميق على المستوى الدلالي والمعرفي. وتتطلب صياغة

المعايير العقلانية التي يجسدها التعليم التدبرى، بالتأكيد، وضوح اللغة ودقتها وخلوها من التشويه. ويعرض هذا الشرط مؤيدي التعليم التدبرى إلى إعطاء قيمة كبيرة لتحليل المفاهيم، باعتبارها عملية تصفية للغة من الغموض والتشويه حتى تسير اللغة - وكذلك المفاهيم التي تشير إليها - على الخط الدقيق. ومن ثم يمكننا أن نجعل كلمة "جيد" ملائمة للنظرية الأخلاقية، من خلال تطهيرها من الاستخدامات العامة، والاستخدامات الخاطئة، والمعنى الثانوية، والأعباء المجازية والظلالية، والارتفاع بها إلى مستوى المصطلح الفنى، المستخدم في إطار لغة أخلاقية فنية تتميز بالدقة والوضوح.

وتنماز لغة الرياضيات  $-3,2,1$  بالدقة، والاقتصاد اللذين يمكن تحقيقهما باستخدام لغة من قبيل واحد فاصلة ثلاثة سبعة وأربعة ضرب فاصلة تسعة تساوى تسعة فاصلة أربعة ثمانية فاصلة صفر ستة، ويصبح الهدف النهائي للتحليل إذًا هو إزالة التشويه من خلال استخدام لغة فنية، تكون بنيتها ومفرداتها مستقلة عن مصالح الإنسان وأطواره الغربية ونقطاط ضعفه بأن تكون متسقة تماماً وبدقة مع بنية الواقع ومحوياته.

### الاستقلالية اللغوية والموقف المثالي للقول

وسعى الواقعية نحو الدقة، جزء لا يتجزأ من التعليم التدبرى. فالمحك الذي يحكم به التعليم التدبرى على كفاية *adequacy* أي نظرية تربوية، هو أن تكون هذه النظرية قادرة على توفير طريقة تحصن بها تفسيرات الموقف العملي *Practice Situation*، فضلاً عن التدبر والفهم الذاتي، ضد التأثيرات المشوهة للأيديولوجيا، والتقاليد والعادات والتراكم، والسلطان والسلطة، والتعريفات والتوقعات التي تفرضها علينا المؤسسات المختلفة، وتعمل على صيانتها واستمرار وجودها، إنها القوى نفسها التي تغذي النزعة المحافظة.

ويتطابق إزالة التشويه مع تحقيق الموقف المثالي للقول، الذي افترضه هابرماس وتابعوه، كأساس ضروري لتلك العمليات النقدية والعقلانية المطلوبة للتعليم التدبرى. ومن الواضح أن هناك أهمية كبرى تتعلق بقوة حجة الموقف المثالي للقول، ويتمثل ذلك في غرض الطرح الترانسندنتالى الذى عرضنا له في الفصل الخامس، لبيان اللزوم المعياري لهذه الصورة. والآن، وأيا كانت مزايا أو مشكلات

الطروحات الترانسندنتالية عموماً<sup>(1)</sup>، فإن ثمة شرطاً واضحاً وضرورياً لنجاحها، وهو ضرورة أن يكون

الشرط أو الافتراض الضروري الذي يسعى الطرح الترانسندنتالى إلى عرضه قابلاً للتصور العقلى، وللوصف، وللفهم، وللتعبير عنه. وفي قضيتنا الحالية، فإن ذلك يعني ببساطة أن النظرة إلى اللغة التي يجسدتها الموقف المثالي للقول، يجب أن تكون قابلة للتحقيق، أو قابلة للتفكير فيها على أضعف الإيمان، أو قابلة للتمثيل بطريقة أو بأخرى كمثال بالنسبة لنا ولآخرين؛ أي كمجموعة من المعايير التي يكون العقل الحقيقى مسؤولاً عنها. وبعبارة أخرى، فإن ذلك يفترض مسبقاً أن الصورة الخالية من التشويه، أي الموقف المثالي للقول، هي تلك الصورة القادرة على الاستمرار في الوجود من خلال اللغة، وأن لغتنا ما هي إلا تعبير عن الصورة له معناه.

وفكرة الموقف المثالي للقول، بكل مستلزماتها الفكرية من إجماع عقلاً، وإجماع مبرر وتوجه نحو فكرة الحق والحرية والعدالة، والاتفاق الحقيقى، لها أساس جوهرى يتمثل في الالتزام باستقلالية اللغة أو بفكرة حيادية فعل القول في اللغة؛ فاستقلال المعنى عن أي شكل من أشكال الكلمات أو استعمالاتها في أي مناسبة خاصة يجعله، بقدر ما من المثالية، موجوداً وخالياً من أي تأثيرات مشوهة للممارسات، أو القراءات، أو التفسيرات، أو الصياغات أو الظلال أو التلميحات الخاصة. وتتضمن عملية إضفاء المثالية *idealization* على تمثيلاتنا اللغوية وأن تكون صورنا الذهنية قد اكتسبت نوعاً ما من القوة الذاتية المؤثرة بها على الإحالات الجوهرية. وباعتبارها خالية من التشويه، فهي لا تستطيع أن تحيل إلا بشكل

استثنائي. وبناء على هذا الرأي، فإن اللغة تناظر واقع الأمر الذي تحيل أو تشير إليه. ويرى البعض أن عملية إضفاء المثالية هذه، هي أمر مفترض وجوده مسبقاً في قدرتنا العقلية من أجل وضع حدود للغموض عند الإحالة أو عند اختلاف التفسيرات. كما يفترض وجودها أيضاً في إمكانية إزالة التشويه.

وعلى سبيل المثال يتطلب التدبر أن يكون هناك قدر ما من علاقة التناظر الصارم، التي تتوصل بها اللغة والفكر إلى الواقع الذي يضمن نجاح الإحالة لبعث القدرة في العملية الجدلية. ويفترض ذلك في حده الأدنى أن تحفظ الفئات، التي تم توظيفها أو الإحالة إليها، بدور متعين ومحدد تماماً أثناء العملية الجدلية برمتها. ولهذا فإن هدف التدبر ليس مجرد إزالة التشويه؛ ذلك أن غياب التشويه هو شرط مسبق لإجراءات التدبر. إن وجود أي قدر من التشويه الموروث في أصل اللغة قد يؤدي إلى هدم عملية التدبر؛ ذلك أن تكامل هذه العملية يقوم على افتراض نقاء وظيفة اللغة، وعنصرها، واتساقها، وتحديدها.

وتتبدي الاستقلالية حينئذ كشرط مسبق على مستوى عميق في العملية التدبرية. وتستطيع اللغة، بناء على افتراض وجود الاستقلالية وحده أن تصبح أداة مناسبة لغرض التعبير عن الآراء، والاستغراف في عمليات التفكير، التي هي في حد ذاتها خالية من التشويه. وتستطيع اللغة كما تصبح من خلال الاستقلالية فقط، أن تصبح وسيطاً قادراً على الانتقال بأمانة من المقدمات إلى النتائج عن طريق عملية عقلانية، كما تصبح أيضاً قادرة على اعتماد صدق هذه العملية. ولابد للغة أن تكون وسيطاً نقياً وشفافاً، نستطيع أن نرى من خلاله العام بوضوح، وأن نصفه ونمثله بشكل لا يحمل أي أثر من آثار التشويه التي يحدثها التفسير.

كما يتعين على اللغة أيضاً أن تكون قادرة على فرز الأعباء غير الحرافية للمجاز والتضمين والظلال. وبعبارة أخرى يجب أن تكون اللغة المستخدمة في العملية التدبرية مستقلة في وضوحاها واتساقها، وفي قまさكها الذي يقوم على كيفية استعمال الأفراد للغة وتفسيرهم لها أو لبعبهم بها وتشويهها.

ويمكّنا القول إن معناها الواقعي الحرفي يجب أن يفارق transcend تعينها المادي أثناء الممارسة، وحيث يمكن أن تتدخل الأمور الخاصة بالأسلوب والاقتراحات مع عملية التطهير المقدس، فإن المعنى الحرفي لا يتم توصيله عن طريق الأصوات التي نحدثها في الهواء أو العلامات، التي نخطها على الورق وهي الأشياء التي تحمل هذا المعنى. وفي ضوء هذه الرؤية أيضاً فإن تناظر المعاني مع محاولاتنا للتعبير عنها هي أمر غير واضح المعالم يتكرر فشله. وتكون وظيفة ضمان النجاح الدلالي في إطار العمليات النقدية والعقلانية والديمقراطية التي يتكون منها الموقف المثالي للقول.. تلك كانت الصورة الواقعية للغة، وهي ما أنوى تفكيره.

#### الواقعية والعقلانية والتذكرة: اتباع القاعدة

تري الفلسفة الواقعية، أن ثمة سيطرة على اللغة متمثلة في القدرة على التبع الصحيح لقواعدها العميقة. ومن وجهة النظر الواقعية تنشأ القواعد الدلالية في شكل مجموعة أو عائلة من الصور أو المجاز، وبنية اللغة هي عبارة عن نموذج يرشد قراراتنا، وتخضع له تحركاتنا إذا ما كانت صحيحة. ومن أجل الوفاء بهذه المتطلبات، فإن هذا النموذج يجب أن يكون موجوداً بشكل محدد ومستقل عن محاولاتنا للتثبت بصدقه والمحافظة عليه. كما يتم تصوير قواعده كقضبان ممتدة تتجاوز اهتماماتنا واستخداماتنا الموضعية والآلية، إلى غاية لامتناهية. ولضمان الصحة القصوى لاستعمال النموذج، في كل الحالات والتطبيقات المستقبلية، يجب السير على هذه الخطوط، والبنية هي آلة تؤدي وظائفها بيقين واتساق مضمونين؛ لأنهما جزء لا يتجزأ من البنية.

وتعتمد نظرة الفيلسوف الواقعي للعقلانية على هذه الصورة، فنظرية للعقلانية التي تقف خلف الالتزام بالتذكرة، باعتباره مجازاً، يعبر عن طريق الوصول إلى المعرفة والحق. وتجسد النظرة العقلانية، والتي هي جزء من سلسلة المجاز في صورة الموقف المثالي للقول، حيث يتم فيها الحكم بصحّة ماذج محددة للتفكير طبقاً لمعايير

مستقلة عن الآراء الذاتية لأي شخص. وهكذا فإن التساؤل عن "معنى التفكير بعقلانية" هو تساؤل حول اتباع القاعدة على مستويين على الأقل. ومن الواضح أن أي إجابة سوف تحلينا إلى قواعد التفكير، أو إلى معيار من هذا النوع، ولكن يمكن الحكم على قوة حجة هذه الاستجابة في ضوء المعايير المستخلصة من سؤال آخر أكثر خصوصية، وهو "ما معنى السيطرة على لغة ما (2)، فإذا ما كانت صورة ما لغة مليئة بالأخطاء، فإن النظرة العقلانية تصبح مراوغة.

إن تفكيك مثل هذه الصورة للغة ولقواعدها التي ينبغي الامتثال لها سوف تتموضع في ثلاثة شروط لازمة لتشريح النص في إطاره المجازي، وهي:

1 - شرط الامتثال لقواعد اللغة ما الذي يتضمن الامتثال لمعايير موضوعية مستقلة عن مستعملٍ اللغة. وهو الفكرة القائلة بأن القواعد اللغوية هي تنظيم مناسب لسلسلة لا نهائية من التطبيقات الممكنة (شرط الموضوعية).

2 - شرط الاتساق في الامتثال للمعايير المستقلة لمستعملٍ اللغة، بمعنى العلاقة بين مستعملٍ اللغة وبين قواعد اللغة، من خلال الممارسات العامة للتفسير والتطبيق (شرط الاتساق).

3 - الشرط القائل بوجود اتساق داخلي (وهو مرتبط بالشرط السابق رقم 2) أو بني ذهنية، وهذه البني تدعم الاتساق الذاتي والفهم الذاتي. وهذه هي قضية اللغة الذاتية idiolectic التي من خلالها يفهم مستعملٍ اللغة عملية استخدامه، وتفسيره لها ويكون فيها متسقاً مع البني اللغوية الخاصة به (شرط الاتساق اللغوي الذاتي idiolectic- regularity).

وسوف أقوم في الصفحات التالية بتفكيك كل من عناصر هذه الصورة، وسوف أعتمد في استراتيجية التفكيك على لعبة فيتجنستين في اتباع القاعدة:

## شرط الموضوعية:

من خلال افتراضات شائعة، تعدنا الواقعية بتقديم شرح للكيفية التي يتم من خلالها عموماً تحديد معنى المصطلح (أو التعبير أو شذرة من شذرات اللغة). ونتيجة لذلك فإن الواقعية تؤمن بأن معنى المصطلح يحدد مجموعة من الشروط، التي يجب أن تكون صادقة في جميع السياقات، والتي تكسب استخدام المصطلح مشروعيته الموضوعية.

وبناءً على ذلك، فإن المفكر الواقعي مسؤول أمامنا عن تقديم شرح للقواعد التي تنظم استخدام المصطلح في مجموعة متنوعة من المواقف، والتي تربط بين سياقات تطبيقه تطبيقاً صحيحاً. وتؤكد الواقعية أن هذه القواعد موجودة، باعتبارها خاصية مفهومنا النظري عن العام، وجودها مستقل عن معرفتنا أو تمسكنا بها.

وعلى المستوى العميق، وهو المستوى الذي يتم فيه تصور الموقف المثالي للقول ومبرره، فإن هذه القواعد تشكل الشرط الجوهرى المسبق لإمكانية وجود أي شيء مفهوم أو واضح. والمصطلح أو المفهوم له نموذج محدد للتطبيق، يوجد مستقلاً عن معرفة أي فرد بهذا النموذج، بل يوجد مستقلاً أيضاً عن طاقتنا البشرية لاكتساب هذا النوع من المعرفة.

وخلفيَّة هذه المعتقدات تقدمها لنا الصورة التي يرسمها المفكر الواقعي للواقع، باعتباره ممتدًا ومتجاوزًاً العالم المعروف أو المحسوس، ومتجاوزًاً أيضًاً العوالم المحلية والآنية التي تستطيع أحکامنا الآن أو إلى الأبد أن تثبت صدقها أو كذبها في ضوء الالاتاهي الذاتي في العالم. وهذه الصورة، تغذي الاعتقاد القائل بأنه لا توجد مشكلة من حيث المبدأ في التفكير في الأحكام التي ننوي تطبيقها على مجالات الواقع غير المعروفة أو غير القابلة للدراسة والمسح، باعتبارها مجالات لها معنى، ومحددة

وإما صادقة أو كاذبة، حتى على الرغم أن قيمة هذه المجالات غير معروفة، أو التي لا تستطيع عقولنا المرتبطة بالأرض أو تعرفها.

وتعتبر هذه الصورة بمثابة الشرط الضروري الترانسندانتالي المبرر لقابلية المصطلح للفهم والوضوح؛ فإذا كان يتحتم على لغتنا أن تكون واضحة ومفهومة قاماً، فإن العالم الذي تطبق عليه، يجب أن يكون مستقلاً ومحدداً وثابتاً، وأن تكون مفاهيمنا ذات بنية متباصرة مع هذه الصورة، والمفترض وجودها مسبقاً في الفكرة القائلة بأن اشتغالنا بالبحوث الأمريكية يؤثر على الاكتشافات حول طبيعة الأشياء أيا كانت: الله، الكهرباء، أو الديناصورات، أو قيصر، أو تعلم الأطفال، أو خطط القراءة الفعالة... إلخ. وهذه الأشياء جميعها تظل إحالتها ثابتة خلال تاريخ اعتقاداتنا المتذبذبة فيها. إنها كلها تجسيد لفكرة الالتزام بالتقابل الثنائي، وهو المبدأ القائل بأن تحديد صدق أحکامنا أو كذبها هو أمر مستقل عن معارفنا أو معتقداتنا.

### قلب الصورة: ضد الواقعية

يمكن إزاحة النظام الذي يمنح هذه الصورة قوتها عند أول مواجهة له مع القلب، أي البديل المضاد للواقعية. ولا تتضمن هذه الصورة نموذجاً مستقلاً من الناحية العملية يحدد مبدئياً ما الذي يمكن أن نعده تحركاً أو تطبيقاً صحيحاً، لأن النموذج ذاته، وب مجرد وجوده يتخلق من التحركات الواقعية أي التطبيقات الواقعية التي يتصادف حدوثها (Wright 1980: 21)، وتبعاً لفيتجنستين فإننا سوف نستبعد الفكر القائل بأن تحقيق الفهم الصادق للغتنا وللعالم الذي نشير إليه، سوف يتطلب منا الاشتغال بالتنقيب تحت سطح ممارساتنا اللغوية من أجل اكتشاف النموذج أو الجوهر الكامن، والمتوارى عن نظرتنا غير التدبرية (PI Sections 92, 77) وبديلاً من ذلك، فإننا سنقول بأن السطح هو كل شيء. ليس ثمة شيء مستتر

فكل شيء باد للعيان (P I Sections 126,435)، لقد منح المفكر الواقعي نفسه صورة زائفة. إن نموذج التطبيق لا يتجاوز نتائج بحوثنا أو ممارستنا اللغوية. والمفهوم - الذي نتصوره كنموذج أو قاعدة - لا يستطيع أن يعمل، كمعيار محدد، نقيس عليه ممارساتنا الفعلية عند توظيف المفهوم في حالة خاصة ومحددة، والحكم عليها بالصواب أو الخطأ، على ضوء ما إذا كانت خاضعة ومتغيرة مع النموذج أم لا.

### الكثرة والتعدد

عندما يفكك فيتجنثين صورة الوجود المبدئي لتطبيقات المفهوم بشكل صحيح ومحدد ومستقل عن الممارسة، فإنه يشن، في الوقت نفسه، هجوماً على فكرة التجلي الخاص والوحيد للنموذج المجازي، وهي الفكرة التي تعبّر عن رؤية المفكر الواقعي للعالم باعتباره متاليات رياضية. فاعتقاد المفكر الواقعي أو موقفه الطبيعي هنا، يتبلور في أننا نستطيع أن نعطي معنى محدداً لتأكيدنا بأن السلسل (المتاليات) الرياضية مستمرة إلى ما لا نهاية، ومستقلة عن النتائج الفعلية لبحوثنا، حتى أن إصدار أي حكم على أي عنصر في هذه السلسلة سوف يكون محدداً إما بالصدق أو الكذب دون أن نكتشف أيهما مطلقاً.

وانطلاقاً من التزام الواقعية بالتناظر الثنائي فإننا قد لا نستطيع مطلقاً في حالة التقسيم العشري للعلامة لـ أن نعرف صدق تكرار مجموعة الأرقام، "77777" في سلسلة التقسيم من عدمه، ولكننا نعرف بالتأكيد أنه سيتكرر ظهورها (P I Section 352)، وإذا ما قيض لهذه الصورة الواقعية الذيوع والانتشار، فإنها تفترض مسبقاً ضرورة أن يكون نطاق الواقع، الذي يكون مفهوم التقسيم العشري للعلامة لـ، قد تم تحديده تحديداً سابقاً لبحوثنا.

ولكن يلاحظ فيتجنثين أنه طالما أنها نفتقر إلى القوة الفعالة التي يجعل لتعبيراتنا

غراضاً معيناً، فإننا لا نستطيع أن ندعى أننا حددنا معناها دون لبس أو غموض ( P I Section 426 ) ولكي منح كلماتنا قوة بالمعنى، فإننا يجب أن نتمكن من أساليب إثبات صحة الأحكام التي تظهر فيها هذه الكلمات ( P I Section 353 ) ولكننا في حالة  $\nexists$  لا نعرف كيف نبدأ محاولة إثبات الصحة القول بأنه "إما تتكرر المجموعة 7777 أم لا".

والإقناع الطبيعي هنا هو أن نتخلى عن مسؤولية إيجاد تفسير أو فهم معنى هذه الحكم، ونحوه إلى صورة يشير فيها الحكم إلى الواقع مفارق ومتعال عن قدراتنا البحثية، وهو الواقع الذي يقول في هذه الصورة "الله أعلم وأنتم لا تعلمون". ولكن في مثل هذه القضايا، فإن ذلك لا يجدى شيئاً في بيان الكيفية التي يكون بها المعنى ممكناً، لأن فهمنا لشرط امتلاكتنا للملكات الإنسانية العليا والضرورية ليس بأقل إشكالاً من فهمنا المزعوم لإثبات صحة النماذج المفارقة.

وتطالعنا عبارة التناظر الثنائي بصورة يتفق فيها الواقع مع الأحكام أو لا يتفق، وتبدو هذه الصورة وكأنها تحدد ما يجب علينا أن نفعله، ونبحث عنه، وأيضاً الكيفية التي يتم بها ذلك، ولكنها لا تقوم بذلك فعلاً: بسبب أنها لا نعرف كيف نطبقها ( P I Section 352 ) وبعبارة أخرى، فإن مبدأ التناقض الثنائي ذاته مبدأ "متهافت" مثله مثل السؤال عن الحكم بصدق القضية ونفيه ( RFM - V 12 ). ويجب فيتجنثين عن الافتراض الواقعي القائل بأن القواعد الحاكمة لشرعية تقسيم العلامة  $\nexists$  يجب أن تحدد المتواлиة بالكامل. وبالتالي يجب أن تكون الأسئلة الخاصة بها محددة، قائلاً: هنا يصبح تفكيرنا دائرياً حول متواليات نهاية، وإن ما نعنيه بتطبيق أفكار الصدق والكذب، أو بضرورة أن تكون أفكارنا مناظرة للواقع، بالنسبة للمتواليات غير المحددة أو التي لم يتم استكشافها، فإن معنى ذلك أنها موجودة بالتحديد في القضية ( DC 199 ) وليس في وسعنا أي شيء للقيام به من أجل تحديد معنى لهذه التطبيقات يكون سابقاً لتحديدها لطريقة اكتشاف الناتج.

إن كل ما لدينا بالفعل مجموعة مترابطة من الصور، التي يمكن تطبيقها في مواقف شائعة في إطار العمليات الرياضية. ولدينا، على سبيل المثال، فكرة مفيدة تماماً عما يمكن أن يكون عليه شكل المتواالية 77777 كناتج للعملية التالية:  $2711.08 \div 4 = 677.77$

هنا نستطيع أن نثبت صحة الأحكام التي تؤكد ظهور هذه السلسلة من الأرقام في عدد لا متناه من الحالات. كما نستطيع أيضاً أن نجد معنى واضحاً للأحكام التي تؤكد أن سلسلة الأرقام 414 تظهر عند تقسيم I. إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه هو: كيف تخول لنا مثل هذه الأمثلة الحق في إسقاط فهمنا لمعنى مستخلص من حالات محددة على حالات تكون الحقيقة فيها غير محددة، وبالتالي نلخص معنى ما بالأحكام التي يكون إثباتها يتتجاوز نطاق قدراتنا؟ وقد يبدو أن هناك معنى محدداً للتأكيدات غير القابلة للإثبات حول الحقائق البعيدة لتقسيم I لأن لها قاعدة صرفية من حيث الشكل، وأننا أيضاً نعرف على سبيل المثال ماذا يعني بأن 415 يمكن أن تظهر في المتواالية الحسابية وهكذا... ولكن يمكن القول بأن فهمنا للسؤال لا يبتعد عن فهمنا لتفسيراته (P I Sections 516, REM 1V-8): إننا لازلنا في مواجهة السؤال القائل ما الذي يعطينا الحق، بعيداً عن نطاق الاحتمالات اللانهائية، أن نقوم بعمل هذه الاستدلالات في إثبات واقع مفارق؟

**اضطراب الواقع:**

يفترض المجاز الواقعي أنه يمكن أن نخرج من المواقف اليومية الاعتيادية، التي لا يساورنا فيها الشك حول صحة تأكيدياتنا لمعنى المفاهيم التي نطبقها في حقول هي نفسها مجال للشك. والأساس الذي يقوم عليه هذا الفرض، هو أننا نستطيع أن نعرف طريقنا داخل حقول الخبرة التي لم يتم اكتشافها بعد، بشرط أن نمتلك الفهم الصحيح والكافي للنماذج النظرية الالزامية. ولكن كيف نتتعرف على صحة فهمنا هنا؟

من المعروف أن هناك اتفاقاً عاماً بين المختصين في الرياضيات على دقة للوغاريتمات وصدقها. تخيل على سبيل المثال أن لدينا اثنين من اللوغاريتمات؛ خانة  $n^{\text{th}}$  وموقعها في تقسيم  $\mathbb{A}$ ، وتخيل أيضاً أن كان علينا استخدام أحدهما إما بشكل مطلق تماماً أو بشكل نسبي حسب المهارات الخاصة بمختص معين في الرياضيات، وبالنسبة لنا فإن صواب كلتا الطريقتين وثباتهما ليسا محل نقاش.

وترى الواقعية أن جميع التعبيرات الرياضية ينبغي أن تخضع لمبدأ التناظر الثنائي: فهي دون استثناء إما أن تكون صادقة وإما أن تكون كاذبة. ولكن افترض الآن أن اللوغاريتمات التي وثقنا فيها واستخدمناها أعطتنا نتائج متعارضة حول وجود توالٍ 7777 في داخل التقسيم. تؤكد الواقعية، بالضرورة، أن ثمة خطأ ما قد حدث، ولكن ما هو؟ مبدئياً قد تفحص النتائج من خلال إعادة اختبارها، ولكن ماذا نفعل إذا حصلنا على الخلط نفسه في كل مرة؟ إن الأمر يعيينا إلى الأسوأ إذا افترضنا أننا سنحصل على نتائج مختلفة *different* في كل مرة.

هناك نظريات متعددة يمكن استخدامها في هذا الموقف وتدعى كل منها أنها تعطينا الصورة الصادقة، فربما نكون قد ارتكبنا أخطاء متتالية في حساباتنا. وربما لم تكن أخطاؤنا متتالية، وإنما ظهرت كذلك بمحض الصدفة. وربما كان هناك خطأ ما في برنامج الكمبيوتر الذي نستخدمه أو عطب أصاب الجهاز ذاته. وربما يكون هناك شيطان مريد يخادعنا. وربما يكون الواقع الرياضي يشيع الاضطراب في الأحكام الرياضية فهي صادقة مرة وكاذبة مرة أخرى. أو ربما يكون هناك فعلاً تعددية للتتقسيمات الصحيحة وغير المتواقة للدالة  $\mathbb{A}$ . وهكذا تصبح الحتمية النظرية، التي تشتهر بها الفلسفة الواقعية، أمراً غير مستقر:

"إإن قلت بأن التقسيم اللانهائي يجب أن يتضمن أو لا يتضمن النموذج فكأنك

تلوك صورة لسلسلة لا يمكن التنبؤ بها مسافة محددة. لكن ما العمل إذا أخذت الصورة في الاضطراب على مسافة بعيدة " . (RFM V - 10)

ولاستعادة السيطرة على هذه الصورة، يتعين على المفكر الواقعي أن يبين نوع المعايير يرتبط بتقرير الاختيار بين الصور البديلة وحل المشكلة. وليس عليه فقط، بصرف النظر عن تعدد النظريات غير المتوفقة، أن يبين أي البديل تناظر الواقع، وإنما عليه أيضاً أن يوضح أن الأسباب التي يقدمها لتبرير هذا القرار أو ذاك هي نفسها المرتبطة بإعطاء النتيجة الصحيحة.

ويمكنا الآن أن نعيد الطرح السابق بطريقة أخرى، يكون فيها المفكر الواقعي في حالة نكوص وارتداد وغير قادر على أن يقول كيف يستطيع أن يتعرف على الحقيقة التي تفترضها الصورة التي يطرحها. وفي ظل غياب أسباب الإثبات المستقلة واللازمة للاختيار بين الطروحات المتصارعة، فلا يبدو أن الواقعية يمكنها طرح دافع ما أو الاعتراف به لدعم اختيارها.

إن كل ما نستطيعه هو أن نتخذ قراراً بالعمل بطريقة معينة، نعتقد بصوابها، في الموقف الراهن. ويكون تبريرنا لهذا السلوك نابعاً من نجاح الطريقة التي لا تفصل عن فكرة النجاح ذاتها في نظر الفكر المعادي للواقعية (Sections 320 , 324)، ولكن الواقعية تشترط شيئاً أبعد من هذا، إنها تشترط أن الحكم بصواب القرار يكون في ضوء خضوعه للطريقة التي يكون عليها الواقع بالفعل. إلا أنها رأينا منذ قليل أن الواقع عقيم وعجز عن انتقاء نظرية واحدة، وصحيحة، ومتفردة لوصف الأشياء كما هي عليه بالفعل. ولا تتوافق لدى المفكر الواقعي إجابة عن القضية المتعلقة بكيفية إعادة الاعتبار لمبدأ التناظر الثنائي في القضايا الراديكالية، لأنه عاجز عن أن يستقرئ من العالم على أي نحو ستكون الإجابة. لقد هدمت النتائج التي توصلنا إليها في مثال الدالة  $\lambda\lambda$  التمييز الطبيعي بين الإثبات Proof والتجربة Experiment

ولكننا لسنا على يقين حتى الآن أي الأحكام سوف تظل ثابتة، وأيها يجب أن يخضع للاختبار.

### الحاجة العميقية إلى قرار:

لقد وصلنا إلى نقطة مفادها، أن ليس هناك إجابة صحيحة ومبكرة عن السؤال المتعلق بالخطوة التي يجب علينا أن نقوم بها والصورة التي يجب أن نحافظ عليها. والقرار مطلوب، لأنه لا توجد ضغوط أو مؤثرات مستقلة عن مصالحنا وممارساتنا الخاصة؛ فالأساس الذي يقوم عليه هذا القرار ليس موجوداً في الخارج هناك، بل يجب اختراعه (9 - 8 - 166 , V - RFM I). إن الأحكام التي اعتدنا إثبات صحتها في إطار السياقات المألوفة لا تدعم، فوق كل ذلك، مزاعمنا بأن الواقع ينبغي أن يسير بهذه الطريقة أو تلك في مجالاته غير المألوفة.

إن علينا أن نقرر في الممارسة الجديدة التي نبتدعها أي النتائج هي أعراض للخطأ وأيها معايير للصواب (PI Section 354) وأي من خطواتنا هي تجارب.. وأيها حسابات ( - 161 REM I - 2 , 61 - 18 , 17 - VIII- 74 , III 68- Calculations 2). ومتى نتبأ بظهور (س). ومتى نقول باحتمالية ظهور (س) كنتيجة لتطبيق قواعدهنا (15 - VI RFM). يمكن لنا أن نقول الآن بأن نظرياتنا قد استحال نصوصاً ليس لها اهتمام بالتناظر مع الواقع، وبدلأً من ذلك فقد تحولت النظريات إلى تعبيرات عن قراراتنا بالنظر إلى العالم بطريقة معينة.

وفي إطار هذه الصورة المقلوبة يمكننا أن نصوغ بشكل مشروع تصورنا للأشياء في وجودها كما هي، بالقدر الذي نستطيع به أن نفسر تصورنا عن ذاتنا وعن الآخرين. دون هذه القدرة، نصبح عاجزين عن بيان فهمنا لأي حكم حتى لأنفسنا، وهذا هو المأزق الذي يجد المفكر الواقعي نفسه واقعاً فيه.

وهكذا، عند هذه النقطة، يفشل التناظر الثنائي، وتصبح الواقعية غير مفهومة.

وعلى الرغم من لجوئنا إلى مرجعية مواصلة الاختبار الذي يدعم النتائج التي نحصل عليها من أحد اللوغاريتميين المتنافسين، فلا يوجد شيء يمكنه أن يقرر أن مثل هذا التأكيد هو تأكيد على صوابه بالفعل. وإذا ما كان الله <sup>(3)</sup> علیماً بالواقع كله، فإنه يعلم أن الطريقة التي لم يتيقن منها الإنسان بعد هي طريقة صحيحة، وأنه ليس ثمة تأكيد بعد ذلك. وفي هذه الحالة فإن أقنعنا دليلاً آخر، ولكنه غير معروف لنا، فإننا نكون بالفعل قد قطعنا علاقتنا بالحقيقة.

وما نطرحه هنا هو أن صورة صدق القرار المستقل، يمكن أن تكون لها علاقة بتفسير لغتنا الخاصة وما تحمله من مفهومات. وإذا ما تجاوزنا المعايير التي تحكم التوظيف الصحيح لمفهوم ما داخل ممارستنا الآنية، فإننا نكتشف وجود مجالات مستقلة عن النموذج النظري. وبدلاً من ذلك فإننا نبتعد هذه المجالات، ونحدد نحن الكيفية التي يعمل بها هذا النموذج وفق مصالحنا وقراراتنا. ليست هنا إجابة سابقة على قرارانا مثلما ليست هناك إجابة عن السؤال عما إذا كان بطل القصيدة أخت أم لا، قبل أن يفكر الشاعر فيها (RFM 9 - V). وفي العمليات الحسابية نشتق قواعد جديدة تخضع لها سلسلة الأرقام (RFM V - 11)، وبالتالي نوسع من دائرة الرياضيات (V - RFM 9) وهكذا فإن معنى صواب التطبيق ينمو خارجياً كما لو كان ينبع من ممارستنا الحالية، ومن أفعالنا التطبيقية الواقعية ولا ينمو "داخلياً" من واقع ما مستقل ومحدد تحديداً تماماً مثله مثل الإطار الجامد الذي يجب أن تخضع له الممارسة الصحيحة.

لقد قلبت هذه الطروحات التي سقناها الصورة الواقعية رأساً على عقب، فإن استطعنا ألا نقدم أي أساس نظري - مثل الاتفاق الاجتماعي المستقل - للاختيار بين الأوصاف المتصارعة التي لم يبحث عنها بعد الاتفاق الجمعي، فإن المنطق الذي يفترض وجود هذه المعايير يكون قد سقط تماماً. وإذا لم نستطيع أن نختار بين الأوصاف المتصارعة فما الأسس الممكنة بين أيدينا للاعتقاد بأن الممارسة الشائعة قد

تقوم بالفعل على فهم خاطئ للنماذج؟ لقد أضحتى من المستحيل القول بأن ثمة ممارسة معينة خاطئة قبل ضمان اتفاق الأحكام (قارن 22 - 215 Write 1980).

الواقعية: الصامت يصور اللامفهوم:

وتلزمنا الاعتبارات السابقة بإعادة النظر في مجال المخيل PI Section 517, Imaginable وعندما يستطلع المفكر الواقعي الحقيقة القائلة بأننا غالباً ما نحتاج إلى إجراء عمليات حسابية للانتهاء من قضية ما إذا كان للحكم معنى، فإنه يفترض أننا نستطيع أن نمثل شيئاً ما يوضح ما لم نستطيع القيام به. إن التزامه بمبدأ التناقض الثنائي يفرض عليه التمسك بالقول بأننا نستطيع صياغة فكرة محددة عن الرقم 7777، عندما يظهر في القسمة غير المنتهية II وبالتالي نستطيع بالمثل أن نصوغ نحن فكرة واضحة ومحددة عن الرقم 7777 إذا ما غاب وهم يظهر، وسوف يصاب المفكر الواقعي بالإرباك والحيرة عندما يجد أنه قد ألزم نفسه "بعقيدة" غير واضحة وغير مفهومة؛ لأننا نستطيع أن نكون فكرة واضحة ومحددة عما يمكن أن يعد تكذيباً للصدق الضروري، كما لو أننا قادرون على تكوين صورة للعام تكون فيها  $2 = 1 + 1$  قضية كاذبة (أنظر: RFM V - 18 ; Keilkeepf 1970: 135).

إن ما نود طرحة الآن هنا، هو الصورة التي نتخيل فيها أنفسنا قادرين على استطلاع النموذج الكامل الذي نستخدمه في المستقبل، والتي نلتزم فيها بالتوظيف الجاد للمفهوم. ولن نتمتع بقدرة الافتتاح على شخصية فهمنا الخاص والوصول إليها، فيما وراء المواقف التي تشترط علينا عادة بيان هذا الفهم وإظهاره. (32 Wright 1980: 32). ولن يسبق قرارنا بتطبيق مفاهيم معينة في مواقف معينة القول بوجود أي حقيقة تتعلق بقضايا صواب تطبيق هذه المفاهيم (OC Sections 49, 146, 362, 368, RFM 111-27, V-20.33, VI-24: PI Section 186) ويكمم خطأ المفكر الواقعي في ظنه أن قراراتنا كانت في حاجة إلى تبرير يقوم على شيء ما يتميز بأنه

أساسي وجوهري، بقدر يفوق اتفاق المتحدثين بلغة ما. ولا معنى لافتراض وجود سياق معين أو نموذج ما، إذا لم تهيء ممارساتنا اللغوية المستقرة ذلك السياق الذي يتجلّى فيه صواب فهمنا لأي نموذج بشكل كامل.

وما ينطبق على امتداد القسمة غير المنتهية ( $\mathbb{A}$ ) ينطبق أيضاً على امتداد أي مفهوم. وعند تتجاوز قواعد الامتداد سياق ممارساتنا المباشرة. فإننا نشغل في مشروع ابتداع قواعد جديدة، وليس في بحث يكتشف القواعد الموجودة بالفعل. والفيلسوف مثله مثل عالم الرياضيات مخترع *discoverer* وليس مكتشفا (*RFMI- 168, 11-38, V-11*).

ذلك كانت الطريقة الدائيرية الخاطئة التي سار فيها تاريخ الفلسفة، وتلك كانت الغلطة التي قامت عليها الفلسفة الوضعية والتعليم التدبرى.

#### شرط الثبات

وبنـى الواقعية للقول بأن التدبر العقلاني يؤدي إلى اكتشافات عبقرية عن العالم، وكذلك التوصل إلى أفكار عبقرية حول ظواهره ويرتبط بصورة تكون فيها بعض الواقع حول ممارساتنا اللغوية والعقلانية معتمـة لا تبين أوصافـنا الذاتـية غير التدبرـية، ولهـذا فإنـ فـهمـنا لا يـتجـلى بـوضـوحـ على سـطـحـ مـمارـسـاتـناـ اللـغـوـيـةـ فيـ استـخدـامـاتـناـ الفـعـلـيـةـ لـلـغـةـ. وهـناـكـ بالـنـسـبـةـ لـلـمـفـكـرـ الواقعـيـ وـاقـعـ نـظـريـ أـكـثـرـ عـمـقاـ كـامـنـ خـلـفـ كلـ هـذـاـ وـيـقـومـ بـتـنظـيمـهـ. وفيـ إـطـارـ هـذـاـ المـجاـزـ فإنـ المـعـنـىـ هوـ استـعمـالـ تـرـانـسـنـدـنـتـالـيـ، وبـفـرـضـ صـدـقـ أيـ بنـاءـ نـظـريـ تـنـمـ صـيـاغـتـهـ وـإـعـدـادـهـ، باـعـتـبارـهـ هوـ الـذـيـ يـحـكـمـ مـارـسـاتـناـ اللـغـوـيـةـ وـالـعـقـلـانـيـةـ، فإـنـهـ يـشـتـرـطـ فيـ أيـ تـحلـيلـ لـهـذـاـ الـبـنـاءـ أنـ يـصـفـ وـيـمـثـلـ ويـتـنـاظـرـ بـشـكـلـ كـامـلـ معـ الـمـعـايـرـ الأـصـيـلـةـ الـمـوـجـودـةـ فيـ طـبـيـعـةـ أيـ وـاقـعـ مـحـدـدـ وـمـسـتـقـلـ عنـ مـحاـوـلـاتـ وـصـفـنـاـ لـهـ.

ويـتـمـ حلـ الـقـضـيـةـ الـمـتـعـلـقـةـ بـمـكـونـاتـ الـتـطـبـيقـ الصـحـيـحـ لـمـفـهـومـ ماـ، أوـ شـذـرـةـ لـغـوـيـةـ

معينة، سواء الآن أو في المستقبل، في ضوء الثقة التي منحها للصورة الذهنية الكامنة أو النموذج *model* ومجموعة القواعد الخاصة بالتطبيق التي يجسدتها. وكما رأينا.. فإن المجاز المناسب للفهم هنا يتمثل في أن فهم المعادلة الرياضية هو الذي يحدد تلقيها، وبالضرورة، ما إذا كان لأي عدد معطى في سلسلة لا متناهية صفة ذاتية خاصة مميزة له أم لا، وتناسب أو لا تناسب مع المعادلة.

### الآلية تنتج رموز أفعالها

بالطبع هذه هي الصورة التي تقوم بتفكيكها - وكذلك في القضايا التي يكون فيها تطبيق المفهوم له هدف اعتيادي - فإننا يمكننا القول بما إذا كان المفهوم قد فهم على الوجه الصحيح أم لا أثناء تطبيقه في ممارساتنا المألوفة، ولكن على الرغم من ذلك فإننا لن نستطيع أن نصوغ تصوراً صادقاً وفريداً لما نعنيه بالتطبيق الصحيح للمفهوم "خارج نطاق ممارستنا المستقرة". هناك طرق عديدة تفسر ذلك وتتسق مع كل تطبيقاتنا السابقة، ولكن ليس ثمة معالم إضافية أخرى للممارسة المستقلة، للوصول إلى قرار بناء عليه يكون التطبيق صحيحاً.

وكتفسير للبني العميق الكامنة التي يمكننا من فهم لغة ما، أو من الاشتغال بعمليات عقلانية، فإن الفلسفة الواقعية تطرح علينا مجازاً للمفهوم باعتباره متضمنا كل صور تطبيقاته المستقبلية، وفي شكل صورة تتضمن كل تفسيرات المشروعية. ولكن ذلك لا يضيف جديداً. وبالتالي فإن فيتجنثين يقوم بتوسيع المجاز وتشويهه في صورة "آلية تنتج رموزاً لأفعالها" بمعنى أنه تصور أن القاعدة التي تنظم تطبيق المفهوم كآلية جهنمية، تطحن بلا هوادة كل تطبيقاتها الصحيحة (Baker 1981: 52) ولهذا فإننا إذا عرفنا الآلة فإن كل شيء آخر في حركتها سوف يبدو محدداً بشكل كامل (PI Saction 193) ولكننا ننسى هنا أن هذه الآلة تحطم وتناثر أجزاؤها ويضعف صندوق ترسوها. وينطبق الكلام نفسه على المفهوم، أو القاعدة، أو المعادلة، إذ كيف لنا أن نحدد أيا من أجزائه غير قابل للتغيير ؟

## استكمال السلسلة

يحتاج المفكر الواقعي إلى حجة يفرق بها بين صحة التطبيق وبين ما يبدو صحيحاً. ويترجم ذلك في حاجته إلى بيان أن بعض المفاهيم هي، على الأقل، واضحة بذاتها. فالفهم الصحيح لمفهوم ما (قاعدة أو معادلة) يدفعنا إلى استخدامه بهذه الطريقة نفسها، ولكننا نستطيع تشويه الصورة مرة أخرى:

"ولكنني هل أنا مضطرب" إلى السير في الطريق نفسها في سلسلة من الاستدلالات؟ ما الذي يجعلني مضطرباً؟! بعد كل شيء من المفترض أنني قادر على السير في الطريق الذي أختار! ولكن إذا أردت أن تظل على اتفاق مع القواعد ينبغي عليك أن تسير في هذا الطريق" "إنني لا، أسمى ذلك اتفاقاً بالمرة، إذاً لقد غيرت معنى الكلمة (اتفاق) أو معنى الكلمة القاعدة. لا فمن الذي يقول ما الذي يعنيه (بالتغيير) أو (الثبات) هنا؟ لقد أعطيتني قواعد كثيرة إلا أنني أعطيتك قاعدة واحدة، وهي التي تبرر استخدامي أنا لكل قواعدي. (RFMI - 113).

وأيا كانت مجموعة القواعد التي يمكن أن تقدم لأي محاولة لتحديد ماهية التطبيق الصحيح للمفهوم، فإنه يمكننا الإشارة إلى بعض الأمثلة السلوكية التي تخضع لهذه القواعد في ظل تفسيرات معينة ولكنها ترفضها في ظل تفسيرات أخرى.

لتوضيح ذلك يوظف فيتجنשين استعارة التلميذ الذي يتعلم استكمال سلسلة من الأرقام (FF PI Sections 143, 184)، وعندما يعرف قواعد تكوين سلسلة الأعداد حتى 1000 باستخدام " $+n$ ", فإنه يطلب من التلميذ الاستمرار في السلسلة بزيادة عددين ( $+2$ ) بعد العدد 1000، وهنا يكتب التلميذ 1008, 1004, 1000, لا شك هنا أن التلميذ قد أخطأ. فطبعية الحال كان عليه أن يكتب 1004, 1002 وهكذا. والقضية التي نطرحها هنا هي أن التمييز بين الصواب

والخطأ في المثال السابق غير معترف به في مجاز المفكر الواقعي، مهما كانت الأسباب التي نسوقها إليه لبيان أن التلميذ قد أخطأ، وأن هناك تفسيرا لقواعدنا يجعل من هذا الخطأ صوابا. فعلى سبيل المثال يمكن أن نقول له أنها أردنا من التلميذ الاستمرار بعد الرقم 1000 بالطريقة نفسها التي بدأ بها بناء السلسلة حتى الرقم 1000 إلا أن ذلك لن يحقق شيئا، طالما أن معيار الصواب هنا يعني "الشيء نفسه" أما الشيء "المختلف" فهو الذي محل خلاف. افترض إذن إننا كتبنا للتلميذ الأرقام الأولى للسلسلة فما الذي يضطه الآن إلى نسخ هذه الأرقام على النحو التالي 1004, 1002, 1000 بدلا من 1008, 1004, 1000 ؟ قد تترجم فكرة التلميذ عن "نفس الشيء" من خلال بعض التعبيرات مثل "عندما نضيف اثنين إلى 1000 يضيف هو أربعة أو إن ما تعنيه العملية بالنسبة للتلميذ هو أن  $+ 2$  تحت 1000 هو نفس ما تعنيه العملية " n .4 حيث أن  $1000 < n$ .

تبعد هذه التفسيرات شاذة، ولكن ثمة حقيقة حول الكيفية التي تتبدى لنا بها الأشياء ولكن ليس لدينا حقيقة مطلقة عن الصواب أو الخطأ. قد نستريح مطمئنين نحن مفكرو عصر ما بعد الحداثة إلى النتيجة التالية: إن فساد المسارات البديلة هو أمر نسبي بالنسبة لممارساتنا الخاصة. إلا أن المفكرين الواقعيين لديهم مشكلة، إذا يجب عليهم أن يبينوا أن التفسيرات المرفوضة ليست شاذة فقط، ولكنها شاذة لأنها غير صحيحة على الإطلاق، ويتعين عليهم حسب معاييرهم للعقلانية، أن يوضحوا لماذا لا يمكن أن يكون هناك تطبيق شاذ للمفهوم وصحيح بالفعل. وإذا ما أرادوا القول بأن الاختيارات الشاذة قد تكون صحيحة في بعض الأحيان، (الأمر الذي يتوجب عليهم القيام به، عندما يريدون التفريق بين نظريتهم التدبرية العميقية والحدس الظاهري للموقف الطبيعي) فإنهم يدينون لنا ببيان كيف يمكن أن نتصور

أنفسنا قادرين على التعرف بفعالية - مع تمسكنا بمعيار مسبق - على القضايا التي يكون فيها شذوذ الشيء ليس نابعاً من عدم صحته.

وفي قصتنا، نؤكد القول أن التلميذ مخطئ، وعليينا أن نحاول أن نعطيه أمثلة تقنعه بالتصريف على النحو الذي نراه نحن مناسباً. إلا أن ذلك ليس كافياً بالنسبة للواقعية ذلك لأن حواريها يريدون أن يقولوا بأن السبب في خطأ التلميذ لا يكمن في أنه فاق أقرانه. وما يريد المفكر الواقعي أن يؤكد هو أنه يجب تكون هناك حقيقة محددة تمثل الفهم الصحيح للنموذج، حقيقة ما تناظر التماثل Sameness في استمرارية المفهوم وإعادة تطبيقه.

"ولتكن بالتأكيد لا تستطيع فجأة أن تقوم بتطبيق القانون بشكل مختلف الآن" فإذا كانت "إجابتي" أوه... أستطيع بالطبع ولهذا أنا أقوم بتطبيقه" أو أقول "هذا ما يجب على تطبيقه" "فأنا هنا ألعب معك اللعبة نفسها. ولكن إذا أجبتك ببساطة: أي شكل مختلف؟ إن ما أقوم به بالتأكيد ليس شيئاً مختلفاً" ماذا ستفعل؟ إذا أجابك شخص بطريقة عقلانية ولم يلعب معك اللعبة نفسها"؟ (RFMI - 115).

ليس ثمة حقيقة تمكنا من التمييز بين التطبيق المتفرد الصحيح والتطبيقات الخاطئة، ليس ثمة حقيقة في وضع مجموعة من القواعد ثم الإخلاص لها. عند هذه النقطة يكون مجاز القواعد وتطبيقاتها قد تم تفكيره، وأصبح منفصلاً عن فهمنا، وعقيماً لا يقدم أي شيء لإرشادنا.

شروط الاتساق اللغوي الذاتي

ولكي يقاوم المفكر الواقعي تطبيقات هذه المناورات التفكيكية، فإنه قد ينظر إلى الحقل المعرفي الذاتي الخاص بفهم الفرد لأفكاره، وصوره، ومعانيه الخاصة؛ من أجل أن يقدم لنا صورة مناسبة تستطيع إنقاذ وضوح الصور المجازية التي قدمها لفهم اللغة. وقد يمكنه أن يقول: عندما أفكر في شيء ما فأنا أفهم ما أفكر فيه،

فمعنى الصورة الذهنية الخاصة بي حاضر حضوراً مباشراً في شعوري، ولذلك أستطيع دونما خطأ أن أجعل هذه الصورة مرتبطة بالكلمات أو متناظرة مع الأشياء في العالم، وحتى لو كنت مخطئاً في إدراك الكيفية التي يستخدم بها الآخرون الكلمة للإشارة إلى الأشياء، فلن أخطئ فيما أعنيه أنا بها. إنني أعلم ما أعنيه بالسير حسب قواعدي الخاصة "الداخلية"، إنني أعرف كيف أفسر صوري الخاصة وأطبقها. كما أعرف ما هو التفسير الصحيح لصوري، وكلنا يعرف ذلك في قضيائنا الذاتية الخاصة.

والنتيجة التي يمكن استخلاصها هنا، هي أن الحقل الذاتي والخاص بتأكيداته على التفسير الذاتي للصور الذهنية يقدم لنا الأساس لفهم المواقف الاتصالية العامة البينذاتية Intersubjective. وتعرض الصور الذاتية نموذجاً للصواب في تفسير المفهوم وتطبيقاته في المجال العام، كما تقدم الصورة الأولية للموقف المثالي للقول الذي يفترضه التدبر النقدي.

بط، وفل، ووينستون تشرشل

تقوم صورة اليقين الخاص على خطأ ما، أو على وهم مما بفعل مجاز مضلل. وهذا الخطأ هو أننا يجب أن ننسى الأهمية الدلالية المهيمنة على السياق. إن صورة نقاط مركز الموقف المثالي للقول تعمل في إطار صورة لغة متحركة من السياق. وسوف أقوم بتفكيك هذا المجاز بإظهار كيف يمكن تتبع الاختلاف / الإرجاء *differance* داخل الفكرة الواحدة وداخل إمكانية وجود التمثيل ذاتها. تعتمد العجوج الواقعية على مجاز الصورة المحددة لتفسير معين (صحيح)، وهكذا تتركز القضية الأساسية على تصور ما ينبغي أن يتوافر في الصورة كي تعرض لنا تفسيراً محدداً يضفي الشرعية على ما نعتبره تطبيقات صحيحة وخاطئة في الحالات المستقبلية.

ويصيّب هذا المجاز التشويه الذاتي ليتشكل مرة أخرى في صورة يمكن تحويلها

إلى العملة الواقعية. إننا نستطيع أن نستخرج من أي صورة أي عدد من الإسقاطات غير المتفاقة مع بعضها البعض، وكل منها "صحيح" على شروطه الخاصة. فصورة واحدة قد تمثل رأس بطة أو رأس أرنب، ولكنها لن تكون كذلك بشكل مستقل عن اتفاقنا حول رؤيتها على هذا النحو أو ذاك (P I 194 FF)؛ إذ كيف يمكن لشيء واحد أن يوضع في علاقة لازمة مع شيء آخر بشكل مستقل عن وضعنا له على هذا النحو؟ ويصبح من السخيف أن نتساءل عن أيهما يمثل الصورة بالفعل، خاصة إذا كان سؤالنا خارج السياق الذي تمنحه مصالحنا واهتماماتنا هدفه ومعناه: إننا قد نستخدم الصورة البط لممثل كشف حساب بالبط والدجاج الموجود بالمزرعة، وقد تستخدمها أيضاً كإشارة طريق مرسوم بها أرانب، عندما نريد أن نطلب من سائقي الدراجات النارية السير بحذر في منحدر ووتر شب Watership. إلا أنه يتربى على الحقيقة القائلة بإمكانية ضمان التوصل إلى مثل هذا الاتفاق، أنه يجب أن يتضمن وجود إسقاط معين، يتعين على الكائنات العقلانية أن تتفق عليه بشكل مستقل عن ممارساتهم، إن كل جانب من جوانب الصورة، وكل نقطة في النموذج مفتوحة على تفسيرات متعارضة، ولكنها متسبة مع الصورة ومع النموذج ومع قواعد الإسقاط. والعكس بالعكس، فإن كل حركة تقوم بها يمكن تمثيلها عن طريق التفسير المناسب لتتصبح متفقة مع الصورة (P I Section 201).

وعندما نطبق القاعدة، فإننا قد نجد بعض التفسيرات وبعض المؤيدین على حق بالطبع. إلا أن المفكرين الواقعيين يشترطون اعتماد مثل هذه الممارسة من قبل شيء ما أكثر عمقاً وأمناً من مجرد اتفاق النظراء أو اختلافهم. إنه لا يمكن قبول تهاوى "صواب" آرائهم لتتصبح "يبدو لنا أنها صواب" دون رفض الفلسفة الواقعية بأكملها. إن تهاوى الفرق بين "يكون" و "يبدو"، عند هذه النقطة، سوف يؤدي إلى قطيعة بين الفهم والتفسير. وهكذا يمكن إزاحة مجاز المفكر الواقعي.

وعندما يلمح المفكر الواقعي إلى القضية الذاتية، فإنه يأمل في بيان أننا يمكننا أحياناً أن نحظى بالتوصل إلى التفسيرات الصحيحة بشكل مطلق. ويعيش هذا الأمل على وهم أن لأفكارنا وصورنا أو تمثيلاتنا الخاصة بعضًا من قوة الصدق الذاتي، التي ترجع إلى الصفات الجوهرية الخاصة. ولكن خطأ يمثل أثر نملة على الرمال قد يبدو لنا مثل صورة لوينستون تشرشل (أو قد تكون على شكل سحابة أو كومة من روث الخيول)، ولكن الصورة لا تصف ولا تشير إلى وينستون تشرشل (انظر: Putnam: 1981 1-5). وقد يقال إن ما هو مفقود هنا هو النية أو القصد فيما يجب أن تصفه الصورة. ولكن الظن بأن قدرة الصورة على التمثيل تقوى من خلال النية والقصد، يفترض مسبقاً القدرة على المعرفة والتعرف على ما يرغب الفرد في الإحالات أو الإشارة إليه، وعندما يكون الفرد قادرًا على ذلك، فإنه من المفترض أن تتناظر بعض التمثيلات مع الواقع بطريقة متفردة وصحيحة ذاتياً.. وهنا نبدأ من حيث انتهينا.

### اللغة كأداة

عندما ننظر إلى اللغة كأداة، فإن دور العلامة Sign لا يتحدد فقط بصفاتها الجوهرية الذاتية وبالجانب النحوي للغة المستقل عن السياق أو المفاهيم، وإنما هو محصلة لاستعمالنا لها عندما نوظفها في سياق معين.

ألا يشبه السؤال "هل لهذه الكلمات معنى ؟" السؤال القائل "هل هذه أداة ؟" عندما يقوم الفرد بصنع مطربة مثلاً فنقول "مطربة ؟" فأقول: نعم "إنها مطربة". ولكن ماذا لو أن الشيء الذي يعتبره أي منا "شاكوش" كان شيئاً آخر في مكان آخر ما، على سبيل المثال قذيفة صاروخية أو عصا كهربائية ؟ (OC Section 351)

وعلى العكس مما يتطلب الموقف المثالي للقول، فالكلمات ليست مجرد معنى، والحركة ليست مجرد حركة شطرنج (P I Section 53). إن المطلوب هنا هو

السياق (OC Section 350)، أو الإطار الذي يتضمن هدفاً أو موضوعاً يدفع إلى الحركة. إن حفلة تتويج الملك هي صورة للعظمة والأبهة والكرامة. لنقططع لحظة من مراسم هذا الحفل بوضع التاج على رأس الملك وهو يرفل في ثياب التتويج، ولكن الإطار مختلفاً، فذهب التاج من أرداً الأنواع، بريقه يبدو سوقياً ومتذلاً، ونسيج ثيابه من أرخص الأنواع.

هنا يصبح التاج مسخاً هزلياً لقبعة محترمة. (PI Section 584)

ويحشد فيتجنستين توضيحات متعددة لهذا المجاز لكي يبين ما يحدث للغة، فالأدوات والتيجان تستحيل إلى أفكار، والأفكار لا تمثل الجوهر، والمفاهيم لا تحدد نموذج التطبيق الصحيح تحديداً ذاتياً. فالفعل المظيري الذي يشير إلى شيء ما بغرض إعطائه اسمًا يمكن تفسيره على أنحاء متعددة، حتى لو كان يشير إلى الشيء نفسه، على نحو ما يظهر بشكل حدسي في حالة النسق الفكري للأداء الإحالى غير المشوه (PI Section 28) ويطالعنا فيتجنستين بصورة أخرى: هل هذا رجل عجوز صاعد في ممشى؟ كيف؟ ألا يبدو وكأنه ينحدر من على تل في هذا الوضع؟ هكذا يمكن أن يصفه أحد سكان المريخ (PI Section 54).

ولا يتضمن التمثيل قواعد جوهرية، يمكن استخلاصها، لتبيّن كيفية تطبيقه (PI Section 292) وحتى إذا كانت هذه القواعد موجودة فكيف نفسرها؟ فعلى سبيل المثال من الممكن أن تكون الصورة صورة وجه Portrait أو صورة لنوع ما؟ هل تصف فرداً وحيداً، أو واقعة ما، أو حالة، أو فئة عامة؟ (PI Section 522) كيف يمكن لنا فهم تناول القواعد، وفهمها وتفسيرها، وتطبيقها بشكل لا يشوبه الالتباس (PI Section 454).

ما الذي يجعل صورتي عن شخص ما صورة حقيقية وليس صورة تشبهه؟ ( PI 434-5, 683, section 522 ) فمثلاً الحرف I (= أنا) لا يستطيع أن يمثلني أنا.

وهنا تبدأ المشكلة من جديد، لأن تمثيلاتنا ومفاهيمنا لا تمتلك علاقات إحالة جوهرية إلى العالم أو إلى بعضها البعض، بأكثر مما تفعله الخطوط في الرمال. ولا يبدو أن ليس ثمة شيء ممكن أقل من صورة كاملة، كي تقف في علاقة مع التمثيل الجامد والنقي الذي تتطلبه النظرية الواقعية، وإنما فإن التقاليد التي بنيت اجتماعياً، من خلال آلية فاسدة للمعنى، سوف تفرض نفسها بين الكلمة والشيء، والصورة والواقع، واللغة والعالم؛ لرأب الفجوة بين الخلاف الفطري، في النزعة الفردية وبين انفصال الصورة عن الأصل، من أجل اعتماد هذه العلاقة التمثيلية فقط.

ولكن افترض الآن أن هناك نسخة كاملة لا يمكن تمييزها عن الأصل بأي طريقة من طرق الاختبار والفحص، فإننا نستطيع أن نتخيل أن هناك شخصاً ما قام بحذف الفرق بين التمثيل والشيء. والآن لا يمكن القول بوجود اتفاق على الدور الذي يلعبه كل منهما.

#### أشكال الفهم الذاتي كعبارات عامة

إذا قلت أنت "كيف لي أن أعرف ما يعنيه فرد ما، فأنا لا أرى شيئاً سوى العلامات التي يقدمها؟" إداًً أستطيع أنا أن أقول "كيف له أن يعرف ما يعنيه إذا كان لا يملك سوى علامات .(PI Section 504)"؟

لقد تم افتراض أن ثمة مخاطرة للوقوع في شرك صورة المجال الخاص الذاتي؛ من أجل تقديم مموج يمكن به الدفاع عن الواقعية. وقد اكتشفنا، بدلاً من ذلك، أن المجال الذاتي نفسه قد تم تحديده بالمجاز نفسه الذي تناثر عند خضوعه للتفكير. إن الشيء الجوهرى هو أن الشيء نفسه يستطيع أن يتمثل أمام عقولنا، عندما نسمع الكلمة، بينما قد يظل التطبيق مختلفاً .( PI

.(Section 140

إننا لن نجني شيئاً من وراء معارضتنا للقول بأن التطبيق الذي يتمثل أمام عقولنا، بسبب وضوح مثل هذه الحركة، يعني بالضبط السؤال عن الكيفية التي يتم بها عرض صورة التطبيق. وكما يتطلب النموذج الخارجي أو الصورة تفسيراً ما، إذا ما أريد لهما أن يكونا قادرين على تمثيل شيء ما لنا، فإن الأمر كذلك أيضاً بالنسبة للصورة الداخلية في العقل، حتى في حالة الاتساق الذاتي المحسض الذي يمثل فيه الفرد شيئاً ما لنفسه. ولكن إذا كان لنا، وبالتالي، أن نفهم العلاقة بين الصورة والتفسير من خلال تطبيق صورة إضافية، فإن السؤال برمته يطرح نفسه من جديد. كيف تمثل هذه الصورة؟ وكيف لي أن أعرف ما أعنيه أنا بهذه الصورة خاصة؟ وكيف لي أن أعرف أن نموذج التفسير والتطبيق الذاتي والخاص الذي أتمسك به الآن، هو النموذج نفسه الذي تمسكت به أحکامي السابقة؟.

إن ذلك ليس موضوعاً حول الشك في الذاكرة، لأن تفكيرك صور مجاز الواقعية، يطلعنا على أنه حتى في حالة وجود الذاكرة الكاملة، فإنه ليس ثمة شيء في تطبيقاتي الماضية يحدد كيفية تفسيرها بغض إقرار التطبيقات المستقبلية. ومرة أخرى يدفعنا الالتزام بميثولوجيا الواقعية، وحدس الموقف الطبيعي أن نفرض على القضية صورة يكون فيها فهمي الخاص للمعاني الخاصة بي، متتجاوزاً كل الأمثلة والتوضيحات التي أعطيها لنفسي أو للآخرين.

ولكن من أين يتأتى الشعور بأنني قد حصلت على المزید؟ هل يتتشابه ذلك مع الحالة التي أفسر فيها الشيء غير المحدود بالقول بأن طوله يتجاوز أي طول آخر؟ (PI Section 209). ولا يعني القول بأن تطبيقاتنا غير محددة أن هناك نموذجاً محدوداً للاستخدام الصحيح الذي يستمر في الوجود فيما وراء حدود ممارستنا الفعلية. وبدلاً من ذلك، فإني لا أعلم المزید عما إذا كان التزامي بنماذجي الخاصة هو التزام يتتجاوز

التوضيحات التي أعطيها لنفسي، وإذا كنت أعطيها لنفسي فإنني أستطيع إعطاءها لأي شخص آخر (PI Sections: 209-13) وفي الحقيقة فإن جزءاً من الدور الذي تلعبه هذه التوضيحات بالنسبة لي، أبني أراها مقبولة لدى الآخرين. وعند ما تستخدم هذه التفسيرات لتحقيق غرض معين، في إطار ممارسة معينة، فإن فكرة أن ثمة شيئاً آخر لا يزال ينقصنا لفهم حقيقة الأمر، تصبح فكرة لا معنى لها. وببساطة ليس ثمة شيء آخر لفهمه (أو لنسئ فهمه).

ولا تستطيع صور الفهم الذاتي الخاصة بي أن تكون نموذجاً لفهمنا اللغة العامة والمعايير الموضوعية للواقعية. ولكن يقدم لنا القلب التفكيري لهذه الصورة، قصة تكون فيها حقيقة صور الفهم الذاتي نفسها، معتمدة على معايير الفهم العام، أو بعبارة أخرى، على الصور المجازية للتفسير والتطبيق التي تبدو أضواؤها غير متصلة. ويفترض قلب الصورة أن الفهم الذاتي ليس شيئاً إضافياً أو أعمقاً أو أكثر يقيناً من فهمنا للآخرين، لأنه مهما كان فهمنا الخاص واضحأ فإنه يجب أن يصب في مصطلحات لغة ما.

### سطحية العمق

يكمن خطأ الواقعية في أنها تعتبر الفهم والعقلانية أموراً عميقاً، يمكن اكتشافها من خلال استخدام مزايا المنهج التدبرى. ويكمن خطأ الواقعية، أيضاً، في تأليه نوع من المجاز يكون فيه الحكم على الفهم المستند إلى السياق، خارجياً وناقصاً بالنسبة إلى الفهم الأعظم الذي يمتلكه إله ذو علم كلي وحضور كلي. إلا أنني قلت سابقاً إن الفهم لا يناسب إلى سياق مطلق لكل السياقات، ولكنه يناسب إلى سياق استخدامي خاص ومؤقت وقابل لإعادة الوصف، وهو سياق يكتسب استخدام المفهوم فيه هدفه من دوره داخل ممارسة ما. وهنا فإن النقص أو إساءة الفهم، ينسبان فقط إلى ما يمكن اعتباره فهماً كاملاً في داخل السياق الآنى للممارسة.

وبالتالي فليس هناك شيء عميق خلف فهمنا لهذه الظروف. بل إن الظروف نفسها هي الأمور الحاسمة في قراراتنا بشأن امتلاك فرد ما للفهم الكامل. لا توجد حقيقة أعمق من تلك التي تنتج عندما نبرر حركاتنا في لعبة اللغة أمام أعين زملائنا. ولسنا بحاجة إلى قواعد أعمق، لأن الإشارات في طريقنا تصبح جاهزة للعمل إذا ما حققت غرضها في الظروف الاعتيادية (PI Section 87) والاعتيادي أمامنا، وعلينا نحن إن نقر.

إن الاعتراف بذلك يطفئ الشوق نحو فهم أكثر أماناً الواقع النظري من خلال التدريب التدريجي على الحفر في أعماق تشوہات الممارسة، من أجل تعرية أسسها النظرية الموثوق بها. وتتبع "المبادئ" من الممارسة الفعلية في شكل ظواهر مصاحبة لاهتماماتنا التبريرية في وقت معين. فممارستنا توجد دون تبرير، وتستحيل الأسباب التي نديها إلى أشكال من العقلنة التي ليست أساسية بقدر أكبر من تأكيدها بالقول: إننا نعمل بهذه الطريقة (PI Sections 1.211, 217.228). وهكذا يتبيّن، في نهاية الأمر، أن كل ممارساتنا من تحدث لغة ما، وتفكير، وإعمال للعقل وتدبر افتقدت الأسس التي تقوم عليها.

وتبدو إزاحة المجاز الخاص بالأسس الكامنة وراء اللغة وألياتها في الوقت نفسه، إمكانية وجود أي نظرية نسقية تقدم توضيحاً وتفسيراً للممارسات اللغوية. ولأن المعنى يوجد على سطح الممارسات، فإن أي محاولة لوصف البنى الدلالية على مستوى أعمق قليلاً سوف تحول على الفور بينها وبين نفسها من أن تكون شرحاً للمعنى (انظر Wright 1980: 258-9, Chapter XV)، ولا يعني ذلك أن ليس ثمة روابط يمكن أن تقام بين التفسير العميق الواضح وبنية سطح الممارسة. ولكن يمكن القول بأن هناك عدداً من القصص "العميقة" والمتعارضة "لتفسير" الممارسة. وليس من بين هذه القصص ما يصلح للعب دور التفسير، طالما أنها تشكل مع

بعضها قصة أخرى؛ أي سطح آخر تجاهه به سطح الممارسة.. إن الأمر ليس عميقا، إنه فقط مختلف.

النصية: Textuality

يفترض تفكيك صورة الموقف المثالي للقول، مجازاً بديلاً يصبح فيه فعل التوضيح ذاته شكلاً من أشكال التشويه كما يصبح عملية تقوم بتدمير وتسطيح الملامح Clarification الذاتية الازمة لحدوث الاتصال:

كلما كان اختبارنا للغة الفعلية أكثر محدودية، كلما أصبح الصراع أكثر حدة بينها وبين شرطنا (أن النقاء البلوري للمنطق لم يكن، بالطبع، نتيجة للبحث وإنما كان شرطا) وعندما يصبح الصراع حتميا، يتعرض الشرط لخطر تفريغه من المضمون - لقد أصبحنا فوق منزلق جليدي حيث لا يوجد احتكاك، وبالتالي نحن في ظروف مثالية، بمعنى من المعاني، ولكن بسبب ذلك أيضاً لسنا قادرين على المشي. ولهذا نريد أن نمشي ولكننا في حاجة إلى الاحتكاك.. لنعد مرة أخرى إلى الأرض الخشنة ! (PI Section 107)

إن ما يرمي إليه فيتجنثنين هو أن أي عملية لإضفاء المثالية على اللغة من خلال وجهة النظر، القائلة بأن الوضوح - أي حذف التشويه باعتباره أمراً سليما بالفطرة - تغفل الحقيقة القائلة بأننا كلما تفحصنا عملية إضفاء المثالية عن قرب، اكتشفنا اعتمادها على استراتيجيات التفسير وعلى الفقرات غير المبررة من المقدمة إلى النتيجة، وهي العناصر المميزة للتلوين التي تخيلنا أنها نقوم بإزالتها. وفوق ذلك فإننا نجد أن اللغة، عندما تتجرد من ملامح التشويه، تصبح أداة غير مناسبة للاتصال.

ومن الناحية الطبيعية، لقد أغوتنا فكرة أن نقاء اللغة الواضحة وغير المشوهه سوف يؤدي إلى التنوير والتحرر<sup>(4)</sup>. وبديلاً من ذلك، فقد وجدنا أن ثمن صقل

اللغة - أي تقييتما لتكون وسيطًا مناسباً للموقف المثالي للقول - كان التضخيه بالملكونات الأصلية الضرورية للمعنى. فإذا ما أردنا حواراً له معناه ومغزاها، علينا أن نواجه ونحتضن عدم النقاء الموروث في اللغة، وتشوش القرارات والتفسيرات واختلاطها، وكذلك وقوعها الحتمي في التشويه.

وباختصار، يجب علينا الاعتراف بنصية اللغة والفكر والمنطق: بمعنى أننا يمكن أن نقول إن المدلول Signified هو دالٌ مفتوح على لعبة النصية، وإعادة القراءة، وإعادة النتشأة أو الكتابة، وإعادة التفسير (انظر: Derrida 1976: 7, 15) ومعنى هذا أن أي شيء نستطيع الإحاله إليه، كالأشياء والواقع، والناس، والكلمات، والأفكار... إلخ، له معنى بالنسبة لنا عندما يكون فقط داخل إطار من الكلمات، والجمل، والتراكيب اللغوية الأخرى التي تمكّنه من أن يكون له دور في تعبيراتنا.

والشيء - بصرف النظر عن مدى "صلابته"، لا يمكن أن يستخدم في تثبيت معنى ما، ولكن بدلاً من ذلك فإن الدور الذي تلعبه التعبيرات التي يظهر فيها المعنى في حقول لغوية أخرى، هو الذي يمنح الشيء معناه. فمثلاً، لهذه الطاولة أهمية ومغزى بالنسبة لنا، ليس لأن فيها قوة جوهرية ما تغرّينا بالتفاعل معها بطريقة خاصة ومحددة - مثل العلاقة بين السبب والنتيجة - ولكن لأنها تكتسب مغزاها وأهميتها بالنسبة لنا، لأن لها استخداماً، ودوراً في العديد من الألعاب اللغوية، مثل: إعداد الطعام وتناوله، أو كتابة خطاب، أو التسلية مثل لعب الورق أو كرة القدم الطاولة، ولكن ليس لها دور بالنسبة لنا كمشجب قبعات، أو كسيارة أو سكين.

والشيء، لا يحدد الدور الذي سوف يلعبه في ألعابنا اللغوية، وفي تفاعلاتنا الاجتماعية، وفي نقاشاتنا. فالشيء لا يستخدم في وضع الأسس أو في تحديد المعاني التي سوف يحملها. وطالما أصبح واضحاً الآن أن الشيء لا يؤسس المعنى ولا يثبته،

ولا يحدد، فإنه - أي المعنى - يصبح، بوضوح، غير ثابت في ظل التدخلات البشرية والإبداع اللغوي. وهذا الأساس، وبالآخرى للأساس اللغوي في اللعب الحر أو الاختلاف - حيث لا يتعرض لأى ضغوط تفرضها القواعد الضرورية - يعمل أيضاً في إطار فعل التمثيل، الذي يثبت أنه ليس له هوية حضور ذاتي، بل يحمل فقط أثر التبدل الدائم. وهوية الحضور الذاتي مطلوبة في فعل التمثيل؛ لأن أغراض التدبر تصبح خاضعة للانحراف الأبدى من خلال اشتراك قوى الإزاحة النصية في اللعب.

إن مفهوم المدلول لا يمكن أن يكون موجوداً بذاته في حضور كامل يحيى إلى ذاته؛ لأن كل مفهوم محفور بالضرورة وبالأساس في داخل سلسلة أو نسق، يحيى إلى مفهوم آخر وإلى المفاهيم الأخرى من خلال لعبة الاختلافات المنظمة. وهذه اللعبة - الاختلاف *différance* - لم تعد مفهوماً بسيطاً للنسق المفاهيمي وللعملية بوجه عام، ولكنها أصبحت هي المفهومية ذاتها.

(Derrida 1968: 140) Conceptuality

وتشترط الممارسة التدبرية أن يتم توضيح آليات السببية الكامنة خلف صور الفهم الذاتي المشوه، وشرحها ثم حذفها (Carr and Kemmis 1986: 137); حتى تكون شفافة بالنسبة لأولئك الذين يتأثرون بها. ولابد أننا قد تخيلنا أن حالة التعبير الذاتي *idiolectic* المحسن الخاصة بانتشار اللغة التي يتحدثها الفرد وتفسيرها سوف توفر صيغة أولية *Prima Facie* للبيئة المواتية للموقف المثالي للقول. وفي الحقيقة فإن تكامل التعبير الذاتي يصبح شرطاً جوهرياً إذا كان يتعين على التدبر أن يحقق أهدافه التحررية، ويساعد الفرد على أن يميز بين صور الفهم الذاتي المشوهه والنقية، إلا أنها نجد، بدلاً من ذلك، أن السياق الإحالى للتعبير الذاتي لا يستطيع أن يؤمن وصولاً مميزاً للمعنى الخاص الذي يقصده الفرد، أو حضوراً في الوعي لعنصر متماه تماهياً ذاتياً مع المعنى.

إن كل ما نجده هو ذات الإحالات والغيرية الخاصة بالاختلاف *différance* التي تشكل العمل الذي تقوم به الدالة. فالتمثيل لا يمكن أن يكون خالصاً ونقياً، أو دون وسيط، أو غير مشوه، ولكن يتم نقشه بواسطة أثر الاختلاف *Trace of différence* أي الإمكانية الأزلية لإعادة النقش؛ ذلك أن اختفاء الأصل الذي لم يتangkan إلا من خلال العلاقة التبادلية مع الأصل - أي الأثر - يصبح هو أصل الأصل (Derrida 1976: 61).

إننا لا نستطيع أن نمنحك مفاهيمنا وضوحاً مطلقاً، فالحجج التي سقناها من قبل تظهر أننا لا نستطيع حتى أن نجعل الفكرة واضحة. وفي سعينا كي تكون واضحين وممتلكين الدقة المطلقة، فإن كل ما ننجح فيه هو أن ننتزع لغتنا ودولانا من السياقات التي وظفت فيها توظيفاً غير نقي ولكنه قابل للتطويع، وأن ننظر إليها في سياق لا نعلم ما الذي يمكن أن نقوله عنها في إطاره، لأننا قمنا بتشويهها عندما أضفينا عليها صفة المثالية.

وعلى سبيل المثال، يحمل المصطلح "عقلاني" معه، في إطار الحوار التدبرى، الوعد بمعايير ندية وغير مشوهة تحكم الطريقة أو الأسلوب الذي يتم به تفكيرنا المشروع.. إنه يوفر لاقتراح الانتقال المقيس والواضح من المقدمات إلى النتائج، المعرفة في شكل لا يدع مجالاً للتفسير أو الشك في جدية العملية وصدقها، كما لا يعطي مجالاً للجماعات والأفراد الآخرين للوصول إلى نتائج مختلفة وغير متطابقة، وتتمتع في الوقت نفسه بالقدر نفسه من المشروعية. وفي مواقف عدم الاتفاق، يضمن المعيار المثالي للعقلانية أن هناك إدعاء واحداً على الأقل سوف يكون خطأ، وفوق ذلك فإن الاعتقاد بهذا المعيار سوف يمكننا من تحديد هذا الادعاء الخطأ.

ولكن ما نوع اللوغاريتم الذي سوف يعطيه لنا هذا المعيار؟ في التزامنا بنقاء التفكير فإننا نزيل معايير تطبيقه في الحالات الخاصة. وهنا نتساءل هل التفكير

وحده هو الذي يمكننا من الانتقال من الحكم بأن "جونز اغتال سميث"، إلى النتيجة القائلة بأننا يجب أن نسامح جونز<sup>(5)</sup>؟ ولكن نتوصل إلى الدالة ونعرضها بشكل مستقل ونقى، فإننا مضطرون إلى تفريغ اللغة من مضمونها كاشفين بذلك عن أن الدالة Sign ليست أحد أعضاء المعنى أو مكوناته النقية والمستقلة بذاتها، ولكن بدلاً من ذلك فإننا نكتشف أننا تركنا كلاً من الدالة وما يحيط بها، جثثاً هامدة للمعنى الكلي المجسد، الذي بقدر ما اضطرب في أذهاننا وتشوش بقدر ما أثر فينا.

وبدلاً من مجاز الموقف المثالي للقول ومحاولتنا لتأميته، فإننا يمكن أن نستخدم مجازاً آخر نحاول فيه أن نحكم على نتائج سباق للخيال من خلال فحص صور مكثرة لخط النهاية تكشف لنا عن البناء الذري لهذا الجزء من العالم. وهكذا فإننا عندما نلمح أنوف الخيال وخط النهاية.. فإننا يمكن أن نفترض أننا لا نعاني فقط من لاحتمالية كمية، بل نفترض أيضاً أنه من المستحيل معرفة الذرة التي تخص هذا الحصان من التي لا تخصه، إننا لم نعد ندري أين يبدأ الحصان وأين ينتهي. ولنفترض أن التكبير إلى هذه الدرجة قد كشف عن أن الفروق بين الأشياء ليست واضحة، إذًا علينا أن نعود مرة أخرى إلى أساس أقل نقاء، وأقل وضوحاً. ولكن خطوطه أكثر تحديداً (قارن: PI Sections 71, 88).

### غياب الحضور

ومن أجل دحض الكلام السالف الذكر، فإن التحليل النقدي والتعليم التدري يفترضان أن الواقع الذي تشكل من خلال الدالة وب بواسطتها هو ثابت إلى ما لا نهاية، وهو بحضوره المباشر في الوعي - أو بتفسيره الذاتي، لا يترك أي مسافة بين الدالة وتفسيرها، ويفترض أن تقدم لنا هذه المباشرة إطاراً نقياً وغير مشوه، يطمئن إليه التفكير ويقوم عليه. وعندما يتتوفر للعملية النقدية أو التدريبية هذه البنية شديدة التماسك، في إطار وسيطها اللغوي، فإنه يمكن اعتبارها

على قدر كاف من القوة؛ لتحمل مسؤولية التفويض الذاتي من أجل تطوير العقلانية والموضوعية، من خلال جعل التفسير والحكم أكثر تماساً وأكثر حرية من العقيدة غير التدبرية.

إن الاعتقاد باتساق اللغة وتوارتها هو الذي يقف من وراء النظرة القائلة بأن العقل والواقع متداخلان بشكل جوهري، إلى حد أن العملية الجدلية تصبح قادرة على تحقيق الحل النهائي للتناقضات (Carr and Kemmis 1986: 33-4)، وبالنسبة للمعلم المتدبر، فإن الواقع لا يقبل النزعة اليقينية أو التناقض الظاهري.

إن الفرض القائل بأن الدالة يمكنها أن توفر بيئة مباشرة ونقية، يستطيع فيها العقل أن يحرر نفسه من التشويه من أجل تحقيق التماسك الذاتي المطلق هو ضرب من ضروب الخرافات. فأي استعراض للتماسك يعلن عنه العقل، ليس بالضرورة نتاجاً للقدر الجوهرى المتطور في جينات الوراثة الدلالية، وإنما هو تأثير ذاتي من طمس الإمكانية المستديمة للغيرية alterity وقمعها وإلغائها، بمعنى أن التماسك الذاتي للعقلانية، في ضوء معاييرها، هو حالة خاصة من حالات الخداع.

ويوضح لنا فيتجنثنين أن العقل، مثله مثل تفسير الدالة، هو تفتح دائم على إمكانية، وأن انغلاقه يتم فقط بفعل القسر والإجبار، مثل القول بأن القرار يجب أن يسير بهذه الطريقة. ويؤكد الاعتقاد الذي تقوم عليه الأسس النظرية للتعليم التدبرى.

إننا على الرغم من عدم استطاعتنا بشكل عام، بموجب التأثيرات المشوهة للأيديولوجيا والذات، ضمان أن تعكس ممارستنا اللغوية البنية الحقيقة للعالم وموقعنا فيه، فإننا نستطيع في بعض الأحيان، وعندما تكون الظروف مواتية أن نصل إلى رؤية واضحة و مباشرة للحقيقة، أو على الأقل نحرز تقدماً في اتجاه هذه الرؤية، على أساس أننا ملمون بشكل كاف أثفاء التطبيق بمنهج الاكتشاف التحليلي

الصحيح. فمن خلال تطبيق هذا المنهج التحليلي، فإن النظرية النقدية تزعم لنفسها التميز عن الأنثربولوجيا الاجتماعية المحضة؛ لتكون نظرية تحريرية في مواجهة النظريات الوصفية والتأويلية، كما أنها تيسّر تحقيق المجتمع العقلاني والديمocrاطي الطبيعي، وتحدث تحسّناً في المواقف الملموسة للعمارات والمؤسسات التربوية (Carr and Kemmis 1986: 157, 160).

ولا تتوقف المشكلة في محاولتنا تحرير فكرينا من التشويه على كفاءة تحليلاتنا أو نقائصها؛ ذلك لأن المناقشة السابقة تظهر أن اللعبة المفسدة التي تسمى الاختلاف / الإرجاء *differance* هي، دائمًا وأبدًا، عنصر ضروري في مفهوم الدالة نفسه. إننا - أنصار ما بعد الحادثة - نقول إن اللغة التي يتم فيها التحليل هي ذاتها نوع من الجناس اللغوي الأول<sup>(6)</sup> *arche Syncope*، يحمل في داخله الضرورة الأصلية للتشویه، الذي يعني أن تلك اللغة في أصلها وتكونها مشوهه (بفتح الواو) ومشوهه (بكسر الواو) في آن واحد، وهي دائمًا مفتوحة تقدم الدعوة إلى قراءات وتفسيرات متنوعة بدلاً من أن نقاومها، وهي دائمًا شغوفة بالانزلاق من معنى إلى آخر، متملصة من أي التزام بحدودية التعبير أو التوحد مع معيار وحيد للصواب.

#### صور مجاز التدبر

يشترط المشروع التدبري النقدي في اللغة التي تجهز مباضعها التحليلية باللغة الحدة، أن تكون إحالاتها بلورية وشفافة، ومتطرفة من أدران تشوهات المجاز وال الحاجة إلى التفسير. إلا أن القراءة التفكيكية تكشف عن وجود لعبة الاختلاف / الإرجاء في أعماق عقلانية النص، كما أن النص ذاته متورط في مؤامرة التشويه والخداع، ويكشف ذلك عن نفسه في اعتماد النص على المجاز لبعث القوة في آليته التحليلية.

إن المنظرين النقادين، والمعلمين التدبريين، والفلسفه الواقعيين هم مؤلفو الإنتاج الفكري نفسه ذي المجاز المتكرر الذي تمجه فلسفتهم، إنهم مشاركون دون

قصد في ارتكاب جريمة التشویه. والمفهوم الرئيسي - أي التحليل - هو نوع من المجاز نفسه الذي يجده نفسه؛ لكي يبقى على الإطار البلاغي للمشروع في مكانه، عن طريق تكوين صورة لنفسه كمنهجية بحثية تجريبية، مدعياً لنفسه المرجعية التي تحتفظ بها، في بعض السياقات، للعام الذي يقدم صورة للعملية التي نبحث بها المبادئ والأفكار الرئيسية التي تحدد الخصائص الجوهرية للمفهوم، وبالتالي، للدور الذي تستطيع أن تلعبه في لغة خالصة من التشویه. وتعتمد هذه الصورة للعام على مجموعة عنقودية متربطة من الصور من مثل: الرجال ذوي المعاطف البيضاء المنهمكون في اكتشاف حقائق العام من أجل التخلص من الجهل وتحسين حياتنا من خلال الإنجازات التكنولوجية، أنهم الرجال الذين يساعدونا على السيطرة على البيئة، وتنظيف القاذورات وأدوات المطبخ.

ويدعم هذه الصورة البلاغية المجاز البصري، الذي يقيم نوعاً من المقابلة بين الوضوح الذي يتحققه تطبيق التحليل، وتشوش الرؤية غير التدبرية، ويكشف الاستبصار الذي يتحققه العام - الفيلسوف عن بنية الواقع الفكري أو الدلالي الحاضر والمرئي بوضوح وبمعنى من المعاني لأولئك أصحاب العيون الثاقبة من أتباع المنهج التحليلي، وبناء على هذه النظرة، فإن ممارساتنا اللغوية لا تظهر على سطحها القصة الكاملة لمعانينا، لأنها لو فعلت ذلك لما كانت هناك حاجة إلى عملية التحليل وتجربته. فالتحليل - والتدبر النقدي سوف يصبحان زائدين عن الحاجة؛ لأن الممارسة نفسها سوف تصبح آخر درجات التقاضي التي تحتكم إليها.

ولحضور مجموعة أخرى من الصور المجازية - مثل الوضوح، والنقاء، والتحرر من التشویه - أغراضه البلاغية المتمثلة في تأسيس حرفية Literalnes المشروع التحليلي بالحفاظ على صورة تكون فيها مادة التحليل - أو هدفه - متواجدة فيها بشكل من الأشكال، ولكنها مستغلقة على أولئك الذين يفتقرن إلى المنهج. فإذا لم تكن هذه هي الصورة الذاتية التي تهتم النظرية التدبرية بنشرها، فإن الإفراط في

توظيف بلاغة الوضوح على حساب بدائل أخرى، مثل: المحسنات، والمصنعة، والإبداع، والاختراع، والخيال والعاطفة سوف يصعب تفسيره اللهم إلا باعتباره نوعاً من الولع بهذه الأمور. ويعمل الوضوح على فرض صورة الاكتشاف والتنوير، أو صورة الرؤية الدقيقة لما هو موجود أمامنا دائماً ولكنه يغيب عن العقل غير المتدين وغير النقدي.. إنها تستعيير مرجعيتها البنائية، داخل الحوار النقدي، من بعض الأنشطة مثل تنقية المادة بالتقدير، وإضاءة شعلة لرؤية ما حولنا، ومسح الضباب عن الزجاج لرؤية ما هو موجود خلفه؛ فالتحليل مثله مثل مزيل الضباب في السيارة، يساعدنا على الالتزام بالطريق الصحيح بتمكيننا من الرؤية الواضحة لاتجاه الذي سيأخذنا فيه الطريق.

وهذه الصور المجازية هي أدوات للإقناع، يستخدمها النص وتقوم عليها الواقعية / والموضوعية، وهي أدوات تجاهد من أجل السيطرة على بنية الطروحات المتواالية، وإذا ما تخلت هذه الصور عن القول باختفاء الحضور المتماهي مع الذات، التي يستطيع تحليلها أن يكشف طبيعته، فإننا قد نضطر للاعتراف بأن الفلسفة هي لاعب آخر في لعبة التشويه، وبأن التحليل، كصيغة من صيغ الأدب، لا يكتشف بل يبدع شخصوص الوضوح والتماسك والحقيقة من أجل إحداث التأثير السردي المقنع.

وكما قلت سابقاً، إذا كان قلب الترتيب الحرفي / المجازي مشروعًا، فهو في الحقيقة أيضاً شرط ينبغي توافره في أي جانب من جوانب قدرتنا على استخدام اللغة وفهمها. وهنا تصبح عملية التحليل، التي يتم الحكم عليها في ضوء معاييرها الخاصة، نوعاً من الخداع، والأداة التحليلية للعقل لوناً من ألوان الممارسات الحادة، لأنه لا يمكن أن توجد مجموعة مهيمنة من المعايير مستقلة عن أغراض السرد الداخلية لقصة معينة، تقود التحليل في اتجاه ما بدلًا من الاتجاه الآخر.

إن التحليل الصارم لا يكشف عن شيء نقي، ولكن عن مستويات غير محدودة من عدم اليقين؛ فالتحليل يفترض وجود حضور ما في نهاية العملية، وهذا الحضور هو الذي يعطي مبرراً لمشروع التحليل، الذي لا يستطيع في حد ذاته أن يقرر كيف يمكن لحضوره المفترض - بشكل أولي مسبق وينتظر منا أن نكتشفه - أن ينفصل عن وجوده الذي تشكل كتأثير سردي ناتج عن عملية التحليل تحت الشروط، والضغوط الموضعية، والحرفية لرسم الشخصيات وصنع الجبكة.. وباختصار لقد قمنا بقلب التمييز بين الأساس والتأثير وبإزاحة تراتب التحليل. وبقلب التحليل رأسا على عقب، فإننا نكتشف أنه ليس ثمة أساس بل مجرد نظام من العبارات البلاغية، وأن الناتج النهائي للتحليل يبدو وكأنه ليس شيئاً صافياً أو بسيطاً، ولكنه تركيبة معقدة ومعلقة في إطار من الآثار الباقية الممتدة، عبر تاريخ حبكتها وإمكانيات تطبيقها المستقبلية، كما أن المكانة الدلالية للتحليل هي محصلة الدور الذي يقوم به في إطار سياق من المصطلحات، أو النظريات الأخرى، كما أنه يحمل معه بالضرورة آثار حبكته داخل بنية الذاتية، وهكذا فبدلاً أن يكون التحليل مجرد وجود تشكل من حضور مفرد متماه مع الذات، فإنه لا يعد كونه صنعة أدبية، وبناءً وناتجاً عن حالات الغياب، والتأجيل، والضرورة البراجماتية والاختلاف / الإرجاء .deifférance

### ميافيزيقا ما بعد الحداثة: صور المجاز الجديد

تبع ميافيزيقا ما بعد الحداثة من قلب reversal الصورة الواقعية للغة، ومن الاعتراف بأن الشظايا الناتجة عن التفكيك هي نتاج عرضي لإمكانية وجود المعنى. وتعد عمليات قلب أسس الموضوعية من أهم النتائج الميافيزيقية المترتبة على إزاحة الفلسفة الواقعية؛ فالصورة الواقعية للوجود تتميز بملامح التالية:

- العالم يوجد مستقلاً عن إدراكاتنا وأحكامنا فالعالم واحد - كل متكامل مفرد - ومفرد.

● العالم "خارجنا" ينتظر أن نكتشفه.

وهذه الملامح يمكن أن ننظر إليها كمجاز، يقول لشخصيته: العالم في صورة فرد له ذاته المستقلة والمترفردة وله صوته المميز، فرد: نحن مدعوون لمقابلة واكتشاف أفكاره وآرائه. ولكن هاكم البديل، إنه قصة ميتافيزيقا ما بعد الحداثة .  
العالم ملكتنا ويتحدث لغتنا:

يظهر تفكيك صورة الواقعية لفهم اللغة، أنه لا يوجد تفسير وحيد، كما لا يوجد تناظر نقطة بنقطة بين اللغة والتفسير. ولهذا، فإننا عندما تواجهنا لغة غريبة *alien*، فإننا نقابلها ككتلة واحدة *en bloc*، أو، بدلاً من ذلك، ما تقابله لغتنا منها هي التجارب الفردية الخاصة التي نعتبرها مكونة للغة الأخرى. وكما قال ديفيدسون Davidson بأننا نتوصل إلى فهم ما للغة الغريبة من خلال:

التمسك بمعتقد دائم لأطول مدة ممكنة أثناء البحث عن المعنى، ويتحقق ذلك من خلال تطبيق شروط الصدق على العبارات الغربية، التي تجعل المتحدثين الأصليين للغة على صواب، كلما كان ذلك مستحسنا طبقاً لرؤيتنا نحن للصواب بطبيعة الحال. وإذا لم نستطع أن نجد طريقة ما لتفسيير أقوال سلوكيات مخلوق ما طبقاً لمجموعة المعتقدات المتسقة والصادقة حسب معاييرنا الخاصة؛ فإننا لا نجد سبباً كي نعد هذا المخلوق عقلاً، أو صاحب معتقدات، أو أنه يقول شيئاً ما. (Davidson 1973: 137)

والنقطة التي يشيرها ديفيدسون هي أن أي ترجمة واضحة للغة الغربية يجب أن تفرض على متحدثيها أن يشتراكوا معنا، إلى حد كبير، في رؤيتنا للعالم. ولكننا بعد التفكيك نستطيع أن نستخدم رأي ديفيدسون كمجاز نواجه به المجاز الواقعي للعالم، وهو أن أي ترجمة واضحة للعالم يجب أن تستخدم هذا المجاز ليلائم نظرتنا نحن للعالم. فالعالم يجب أن يتكلم بمفرداتنا.

إنه فعل الكينونة (= is) وقد أخذ في الاختفاء؛ فالواقع في ذاته *itself in* يجب أن يصطف مع الواقع من أجلنا *us For*. ولكي ندرك أن المجاز الذي يستخدمه المفكر الواقعي لا هدف له، دعونا نستعير للحظة صورته التي ترى الكون من خلال عين لإلهية. تخيل أننا نستطيع، من خلال هذا المنظور، أن نرى صورة عامة بانورامية لمختلف المجتمعات التي تتحدث لغاتها المختلفة. ومن هذا المرصد المميز نستطيع أن نكتشف أن المتحدثين بإحدى اللغات يسيئون دائماً فهم سلوك المتحدثين بلغة أخرى.

وعلى الرغم من أن المتحدثين باللغة  $\Omega$  يعتقدون أنهم فهموا قاماً المتحدثين باللغة  $\Psi$  وفهموا أفكارهم وعاداتهم، إلا أننا من عليائنا نستطيع أن نرى أنهم في الحقيقة مخطئون، فالسلوك الذي يراه المتحدثون باللغة  $\Omega$  على أنه تعبير عن معانٍ ونوايا وأفكار معينة ليس كذلك.. إنه ليس لغة على الإطلاق، ولكنه نتاج جنبي لا معنى له لحركة الكائنات التي تفارق أجسادها الأبعاد المكانية، والتي تكون عملياتها الوقتية غير المنتظمة على عكس نظيراتها عند المتحدثين باللغة  $\Psi$ ، الذين لا يستطيعون أيضاً الدخول إلى فكر المتحدثين باللغة  $\Psi$ ، كما أن خبرتهم الفعلية عن الكائنات  $\Psi$  هي عن جزء منهم، ممتد في حيزهم الزماني والمكاني، ولكنه يسير في الاتجاه المعاكس عبر الزمان (القد حاولت أن أجعل الكائنات  $\Psi$  على أكبر قدر ممكن الغرابة).

ومن الطريف جداً، بل من المثير أن يمثل ذلك بالنسبة للمفكر الواقعي أم يمثل ذلك وصفاً محتملاً الصواب للموقف بين المتحدثين باللغة الإنجليزية والمتحدثين بأي لغة أخرى غريبة. أما بالنسبة لمفكر ما بعد الحداثة، فإن ذلك لا يعدو كونه قصة تعجز عن تصوير ما يفترض أن تصوره؛ من أجل العين الكلية المتعالية Panopticon، إن المنظور الشارح Perspective meta - ، الذي تفترضه ليس له معنى. وبافتراض وجود مثل هذا المنظور فإننا نحرم أنفسنا من أي معايير يمكن أن

نستخدمها لرسم حد فاصل بين الواقع والوهم، لأنه من أين لنا أن نأتي بالتأكيد على أن هذا المنظور الشارح صحيح حقاً، وأنه ليس إلا منظوراً آخر على مستوى ⚹ و ⚸ وماذا إذا كان نوعاً من الوهم وأننا نحن المخطئون؟ إن الواقعية تفترض أن هناك إجابة محددة، ولكن ما بعد الحداثة ترفض هذا السيناريو بأكمله. أفترض الآن أننا في الواقع من يتحدث باللغة ⚹، فلا معنى إذًا لأن نفترض أيضاً أن المعاني التي تعبّر الكائنات عنها في سلوكها شيئاً آخر غير ما نقوله نحن عنهم؛ فالمهم هنا أن سلوكهم هادف وله معنى طبقاً لوصفنا له.

وليس ثمة مجال للقول بخطأ الطريقة التي تشتهر بها الواقعية لأن الوصف الصحيح، بالمعنى الوحيد لكلمة "صحيح" هو ذلك الوصف الذي يرضينا، والمعايير التي تستخدم لإضفاء المشروعية على بدائل للوصف هي فقط المعايير التي لها معنى بالنسبة لنا، أي المعايير التي نستخدمها. والآن إذا كانت القصة السابقة ذات الجوانب الشاملة لها معنى واللغة ⚹ هي الإنجليزية، إذًا فإن القصة زائفة، إنها واضحة فقط عندما تكون زائفة. إن أصدقاءنا المتحدثون باللغة يتحدثون إلينا بلغتنا، وعلى العالم أن يفعل ذلك أيضًا.

### العالم متعدد ومتناقض

بافتراض وجود الصورة التي تكون فيها الحقيقة هي نتاج القصص التي نقولها، فإن إحدى النتائج المترتبة على ذلك أن تتعدد الحقائق بقدر تعدد القصص، وإذا ما قبلنا ذلك فعلينا أن نلتزم إذًا بصورة أخرى. وهي صورة، تتناقض فيها القصص التي نرويها مع بعضها البعض عن نقاط معينة في سردها. ولكن طالما أننا قبلنا القول بأن الحقيقة مرتبطة بالقصة، فإننا نواجه نتيجة لا مهرب منها، وهي أن بعض الحقائق التي نتمسّك بها قد تتعارض مع بعضها البعض. وطالما أن معنى العالم يتحدد في ضوء كل الأحكام الصادقة حوله، فإن النتيجة

التي نستخلصها هنا هي أن العالم ذاته يتضمن حقائق تناقض بعضها بعضاً. وبعبارة أخرى فالعالم ليس واقعاً مفرداً متسقاً ذاتياً ولكنه كثرة متکاثرة للواقع (realities) تستعصي على الضبط.

وبافتراض وجود تعددية في الممارسات المختلفة التي نشغل بها، فليس ثمة عقل مسبق يحيط بها وعنها من أن تتشظى في صورة نتائج متعارضة، إن ما نرفضه هنا هو الخطوة التالية للمفكر الواقعي، التي تصر على أن إحدى هذه النتائج لابد أن تكون خاطئة. وهذه النقلة، كما رأينا ليست عقلانية إلا إذا منحتها الصورة الميتافيزيقية – التي قمنا بتفكيكها - الترخيص بذلك.

ولكن حتى داخل ما يمكن اعتباره ممارسة وحيدة ومفردة، فإن هناك صوراً متعددة ومتعارضة للواقع. ففي إطار ممارسة ما، فإن المعنى يستقر في صورة قانون بناء على المعايير، التي يتصادف أن نتبناها لكي تشكل الاستخدام المشروع للمصطلح. وكما اقترح فيتجشنين، فإن المعايير ذاتها سوف تتعدد بتعدد حالات استعمالها. إنها ستحدد ما نعتبره دليلاً جيداً وضرورياً على الاستخدام المشروع للمصطلح. وبالتالي فإن قائمة المعايير والشروط الازمة لقلب هذه المعايير لن تكون نهائية، ولن يكون بين الحالات والمعايير قاعدة ثابتة للتماثل، ولكن مجموعة واسعة من المتشابهات (٩).

وبالتالي فقد نجد زعماً ما يمكن إثباته وتکذيبه في الوقت نفسه، فإذا كانت هناك معايير حاضرة تبرر هذا الزعم، فإن هناك معايير أخرى حاضرة تبرر زعماً لحكم آخر يتناقض مع الزعم الأصلي. إن تعددية المعايير واختبارات الصدق والكذب، وتعددية طرق الإثبات والنفي قد تسفر من خلال تطبيقها المشروع عن نتائج مذهبة وغير متوقعة. لقد تخلينا في إزاحتنا للواقعية عن أي فكرة للصواب مستقلة عن ممارساتنا لعملية الإثبات أو التکذيب. ولهذا فليس هناك ضغط شديد على ممارساتنا، يدفعها إلى القول بأنه لا مجال أمامها للإحاطة بهذه النتائج المتناقضة.

لنأخذ على سبيل المثال الأحكام حول الماضي، تعتقد الواقعية والموقف الطبيعي أن الماضي واحد ومفرد، فهناك سلسلة تاريخية واحدة، صادقة منذ فجر التاريخ وحتى يومنا هذا. ومهكنا أن نحكي عن صور مختلفة للتاريخ، ولكن رواياتنا تكون صادقة أو كاذبة بقدر ما تكون صادقة أو فاشلة في تمثيل الواقع. أما بالنسبة لمفكري ما بعد الحادثة، فليس ثمة منطق مسبق يدفعهم إلى تأييد هذه القصة أو تلك عن مسيرة التاريخ، وليس هناك ما يدعوهم للبحث عن تفسير عجز صور الماضي، المستخلصة من تطبيق إجراءات البحث المختلفة عن إعطاء نتائج متناقضة.

وفي إطار هذه الصورة الجديدة وبناء على الأسباب التي أفرزتها النتائج وحدتها، ليس لنا الحق في القول بأن الماضي يجب أن يقف خلف روایة واحدة أو أخرى، أو بما أننا نفتقد مواصلة اختبار تماسك مقولات الفعل الماضي، فإن علينا أن نتصرف فيما وراء الممارسات نفسها التي شكلت الصورة. وبالتالي فإنه قد كان في وسع يوليوس قيصر أن يعبر أو لا يعبر (نهر) روبيكون Rubicon. وإذا أردنا تأكيد أن هذه النتيجة غير كافية، فإننا إذًا نشتاق إلى رأي المفكر الواقعي عن الماضي، والذي يؤكد أن الماضي، مهما حدث، لا يمكن أن يكون مختلفاً عن الحاضر إلا في هذا الجانب فقط !

صورة الماضي كواقع متعدد ومتناقض لها أهميتها؛ لأنها تحليل للصورة الجامدة المطروحة أمامنا. وفي الحقيقة فإن يقينية الماضي باعتباره قد حدث وانتهى وأنه متكامل ذاتيا، إذا كانت قابلة للدراسة، قد تمننا بمجاز عن الواقع ذاته باعتباره روایة محددة ومستقلة تماماً عن الممارسة. وبسبب القوة الإقناعية لهذا المجاز، فإن تفكيكه سوف يسهل اكتشاف أنواع مقبولة متعددة ومتناضفة لواقع الممارسة التربوية، التي تسكن عالم ما بعد الحادثة، والتي سوف أتناولها فيما بعد.

## العالم من صنعتنا وليس من اكتشافنا

والآن كيف نتصرف مع التوأم "قيصر"؟ الإجابة المختصرة أن علينا نحن أن نقرر ذلك، لا على العالم. العالم يتحدث لغتنا ويلبس معاييرنا. وبالتالي فإننا نستطيع أن نقرر إما أن نتمسك بالماضي الجامد ونضفي المشروعية على أحد "القيصرين"، أو أن نقبل بتنوع الصورة. القضية هنا أنه ليس ثمة شيء يستطيع الماضي أو الواقع أن يخبرنا عنه خارج نطاق المفردات، التي أعددناها من أجل أن نختار الكيفية التي نرى بها الصورة، وبالتالي فإن العالم عندما يتحدث فهو يتحدث بصوتنا في إطار ممارستنا المتعددة. إننا نصب روایاتنا في أبعاد معينة ونتركها تنتقل بين الأبعاد الأخرى. فالواقع يمتد ويتسع حسب ما تتطلبه أغراضنا.

إن نشاط الإقناع من أجل تحقيق الإجماع الموضعى، هو أمر أساسى في صورة ما بعد الحداثة التي تتقاطع فيها الحقيقة مع قراراتنا. فإذا تم إقناعنا بأن قمة ايفرست لم تكن موجودة فهي إذاً كذلك. وإذا انكر أحد ما ذلك يمكنني أن أقول: "هل تعنى أن هناك موقفاً محتملاً يمكن أن تكون فيه مقتنعين بأن قمة ايفرست ليست موجودة رغم أنها موجودة بالفعل؟ إذاً لماذا لا تقول إن قمة ايفرست يمكن ألا تكون موجودة، على الرغم من أننا وجميعنا قد اقتنعنا بأنها موجودة؟" ليس الصدق هنا هو الذي يحرك الجبال. وبدلًا من ذلك، فإن العالم يتقطّع مع فكرتنا عنه، والإقناع يذهب هنا وهناك ويأخذ العالم معه.

لقد قيل لي في بعض الأحيان إن صدق الفلسفية الواقعية سوف يظهر حتى لو صعدت قمة مبني عال وقفزت من فوقه<sup>(10)</sup> ولكن ماذا لو استطعت أن أطير؟ هل سيظهر ذلك صواب ما بعد الحداثة؟ بالطبع لا، إن هذا ليس طرحاً إمبريقياً تطبيقياً، ولكنه صورة لشروط الخطاب الإمبريقي.

## هوماش

- (1) تضمنت الانتقادات شرط كورنر Korner أن يوفر الطرح الترانسندنتالي دليلاً متفرداً على المخطط النظري الذي يوظفه للتبرير (Korner 1967) ويرى كل من ستروود ورورت Rorty أن الطروحات الترانسندنتالية تكون صالحة للعمل، إذا ماتم قبول مبدأ الإثبات، وهي نقلة يدعون أنها سوف تجعل من الطرح الترانسندنتالي نوعاً من الإطناب اللغوي (Stroud 1988, Rorty 1971).
- (2) إن هذا السؤال الأخير يتم تجاهله في التنظير الواقعي، على افتراض أن اللغة يمكن أن تحول في النهاية إلى وسيط شفاف لا يحمل معه أي مضامين ميتافيزيقية. وتكرر هذه النظرة العامة في ثانياً القواعد التدبرية التي، مثلها مثل كل صيغ الواقعية، ترى العقلانية مطلباً مقدساً بعيداً أمالاً يكن تحقيقه فقط عند إزالة تشوهات اللغة.
- (3) "الله" هنا نوع من المجاز الواقعي، وهو بلا نهايةه وكماله الذافي المطلق، مفارق الواقع ولخبراتنا وممارستنا. هذا الواقع الموجود والمدرك من حيث المبدأ. ودور "الله" في هذا المجاز هو اعتماد صورة الحقيقة، التي يمكن أن يراها بوضوح كل من تكون إدراكاته غير مرتبطة مادياً بحدود المكان والحيز والزمان. و"الله" في هذه الصورة يعرف كيف خلق العالم، وماذا انقرضت الديانات، ومن قتل جون كينيدي، وما أفكر فيه أنا الآن. و "الله" كمجاز يقنعنا بأن حقيقة الأمر في كل هذه الحالات وفي غيرها، هي الحقيقة التي يمكن معرفتها ووصفها، حتى على الرغم من أن المعرفة قد لا يمكنها اكتسابها مطلقاً بقدراتنا الحسية المحدودة.
- (4) على سبيل المثال يختلف الموقف المثلثي للقول عن الموقف الفعلي للقول بنفس القدر، الذي تتشكل فيه عملية الاتصال، وما ينتج عنها من معرفة تحريرية بشكل صاف أو مشوه (Groundwater-Smith 1988: 259).
- (5) يمكن أن نستخلص نتائج لا محددة، فكما أوضح حوار فيجنشتين عن اتباع القاعدة، فكل نتيجة محتملة لها تبريرها العقلاني، ويتضمن ذلك على وجه العموم ما نجريه من بحوث، أي إسقاطاناً صورة ما على الموقف الذي يعطيها، معنى و يجعلها أكثر قبولاً من غيرها. ولكن من الضروري أن نعترف أن الصورة هي التي تحدد معقولية النتيجة، وليس العملية هي التي تحدد معقولية الصورة. وهكذا فهي المثال الحيادي عن الاغتيال - وليس بالنسبة لسميث - يمكن إضفاء المشروعية على أي عدد من النتائج بالحاجة الموقف في عدد كبير من الصور المختلفة، "جون قتل سميث" ولهذا يجب أن يعاقب جونز، "جونز فعل خيراً لنا لأن سميث يستحق ذلك، لقد جلب سميث ذلك على نفسه.. لقد كان يتصرف بشكل مستفز: إن الاختيار بين هذه النتائج وصورها لا يدخل في نطاق تحررنا في إطار عملية واضحة وعقلانية.

(6) كما أشرت في الفصل السادس، فإن هدف التفكيك هو إظهار أن اللغة في النهاية نوع من المجاز الذي يمكن معه القول أنها لا تستند إلى أي أساس على الإطلاق. ولهذا فإن الكتابة التفكيكية توظف أدوات النص التي تتلاعب بالاحتمالات المتعددة لمعاني الكلمات لمساعدة في إزالة وهم التحديد، الذي يتحقق بالصور المجازية المبتذلة من كثرة الاستخدام، والتي تتسرب في شكل حقيقة إلى أحاديثنا اليومية المتبادلة.

وبعبارة أخرى فإن الكتابة التفكيكية تخترع بنى شعرية لتوظيفها في السياقات، التي قد تتوقع على الأقل وجودها فيها - على سبيل المثال في الكتابات الأكademie والنظرية - من أجل جعل بديهياتنا - اللغوية والأدبية الاعتيادية والعمياء دائمًا بعيدة عن الاتزان.

ويتلعب مجاز الجنسي اللغطي الأول Syncope - بفكرة أصل اللغة التي يبدو وأنها مستقرة في بعض النظريات الدلالية التقليدية، بوجه عام وفي نظرية التدبر النقدي بوجه خاص- وذلك من أجل أن تستوعب الصورة مشاهد الحذف - أي الغياب الأصلي أو التشويه - والإغماء - أي فقدان الشعور عندما تتناسى اللغة جديتها في رفضها للحذف، أو فقدان الاتصال بها أو تلاشي هذه الجدية.

وبطبيعة الحال، فإن تفسير ذلك يكون أشبه قليلاً بالنكتة أو القصيدة. إن تأثير المشهد هو أكثر أهمية من معناه، وبالتالي لا نحصل عليه بشرح معناه، ومرة أخرى يتلاعب التفكيك بهذا القلب وعندما يتم الفصل بين التأثير والمعنى، فإن الأخير يصبح تابعاً للأول. ليس هذا فقط مجرد قلب للنظريات الدلالية التقليدية، التي يعتبر فيها التأثير المشروع هو النتيجة السببية النهائية للمعنى، ولكنه أيضاً يؤسس اتجاه ما بعد الحداثة في النظرية إلى اللغة والمعنى، باعتبارهما مفتوحين دائماً على تفسيرات عديدة.

(7) من الطريف إذاً أن نعرف كيف تulous هذه الصورة كثيراً على التمثيلات، التي لم يعد لها الريادة والقيادة لعمليات الاتفاق المطلق. ويبدو الآن أن التحديد الذكوري للعالم قد عفا عليه الزمان، وأن التفاؤل حول ثمار التقدم التكنولوجي أصبح يبدو الآن أقرب إلى الوهم الإلاعي الذي يتم تسويقه وبيعه للدول النامية قهيداً لاستغلالها. في كل أشكال البحوث عندما يعبر العالم عن نفسه، فإنه يستخدم صيغة المذكر. لقد ظل عالمنا لفترة طويلة من صنع الرجال.

(9) انظر هاكر (Hacker: 1972: 301)، يمكن اعتبار البحوث الفلسفية لفيجتشين مع قليل من التبرير تطبيقاً لمفهوم المعيار ومضامينه بالنسبة لعدد كبير من القضايا الفلسفية، وصورة التمثال العالمي مستمدة أيضاً من فيجتشين (PI Section 66-7) الذي يستخدمها لإزاحة الفكرة القائلة بأن لابد من وجود شيء ما مشترك بين الأشياء، التي نستخدم المصطلح للإشارة إليها، والمثال الشهير الذي استخدمه فيجتشين هو حالة "الألعاب".

(10) إنها مناورة محبطه وياسته إلى حد ما أن تتبع النصائح المهدبة للمفكرين الواقعين للبقاء في إطار حدود الحد العقلي. إن ذلك شيء قد ذكرته من قبل. والنقلة هي ببساطة الآراء المحدثة التي قال بها د. جونسون Johnson حول "دحض" المثلية.. لقد كان جونسون كمن ينطح الصخر.

الشك والاستقلالية: التفكيك

في أعماق التدبر

---



أحياناً يقول بطريقته الفظة في الكلام: "إن نظرية الجاذبية Gravity كانت ضلالاً شنيعاً"، ثم قد يضيف - بل من أخطر أنواع الضلال، إن حبك الخطة أو التصميم هو جوهر نظرية الجاذبية، وهذا في حد ذاته نوع من الخداع. والإنسان الذهنية هو من تعلم حيلة يكسب بها العالم من أجل مدركات معرفية تجاوز ما يستحقه الإنسان.

(Lawrence Stern *Tristram Shandy*. 20-1)

قدم الفصل السابع لوحة راقصة لتفكيرك الأسس العقلانية واللغوية للواقعية، أي الإطار النظري الذي يدعم التعليم التدبرى وكذلك الفلسفة الوضعية ابنة عم الواقعية وخصمها اللدود. وبالنسبة لأي من الموقفين يمكن الدفاع عنه، نجد أن الواقعية كان عليها أن تكسب معارك الفصل السابع، ولكنها خسرت. ويطرح التعليم التدبرى مبرراً عميقاً، أو يفترض أساساً كامناً في مجريات الأمور الاعتيادية، وبشكل ضمني في خطاب التدبر، ولكنه جاهز دائماً للوثوب ليدعم التماسك العقلاني للممارسات الناتجة عنه. وقد تم تصيد هذه الافتراضات الأساسية وعرضها؛ باعتبارها تكوينات مجازية وأسطورية ضحلة من إبداع النص، فهي ليست أساساً على الإطلاق.

وكان على عمليات التفكير، التي قمت بها، أن تعمل على هذا العمق المفترض، أي تزييل أي لون من ألوان القدسية قد يلحق بما يستجد من طروحات، وحجج،

ووبريرات يبقى عليها مصونة لا تماس و بعيدة عن مباضع التفكير التي أستخدمها، وما يتبقى هو أن نتبع أثر تطبيق هذا التفكير أثناء نشاطه في إطار تجليات خاصة للموقف التدبرى كى نحل خيوط تمسكها. وقد اخترت نموذجين أو مثليين: الأول هو الشك لأن مجمل دافعية التدبر وممارسته تفترض حضوره، فبدون الشك ينتفى منطق التدبر. والثانى هو الاستقلالية لأن الفرد المستقل يمثل شخصية التعليم التدبرى. إن المعلم هو نزعة تدبرية متحررة كسيت لحماً ودمًا.

### التدبر والشك والتساؤل

يتخلق مفهوم التفتح العقلي في التعليم التدبرى من التناقض الثنائى لتراث مفهومي اليقين والشك. وقمارس بлагة التعليم التدبرى عملها من خلال البحث الوصفي الفنى *technicist*؛ من أجل إحداث تحول في موقع هذين المفهومين. إنها ترفض يقينات التراث القديمة، والتقاليد، والكفاية الفنية، والنزعة التعميمية المطلقة، باعتبارها أساساً عقلانية للممارسة، لوضع محلها عملية بحثية ديناميكية. هنا تصبح عملية العقلانية نفسها بثابة اليقين الجديد من خلال الشك في "الحقائق" المستقرة، وفي مناهج إنتاج الحقيقة التي كانت تشكل من قبل الثوابت التي دارت حولها الممارسة. وتصبح القدرة على الإبانة عن الشك واستخدامه، هي العلامة المميزة للجدية، وللقدرة على استبار عمق الحقيقة وخطورة الموقف. وتصبح العقلانية في إطار جدل التفتح العقلي، مبدأً نعني به لنوعية التشوهات التي تحدثها الأيديولوجيا وغيرها من المعوقات في التعليم التدبرى، وإزالتها من أجل ترك الطريق مفتوحاً على مصراعيه أمام النمو السليم للفرد المستقل والمجتمع الديمقراطي. إن فكرة التفتح العقلي بما تتضمنه من إلحاح مستمر على التساؤل، والنقد والتعبير لا تزدهر إلا في ثقافة الشك الراديكالي.

### التفتح العقلي أم غياب الانغلاق؟

هناك شيء ما يغري أنصار ما بعد الحادثة بنمط التهم الذي يمكن استخدامه

لعلاج الواقعية، والذي تبلور في القول إما بالتفتح الدائم أم غياب الانغلاق. إلا أن فشل التعليم التدبري في تقديم العلاج المناسب للوضعية يرجع، في نظر ما بعد الحادثة، إلى الحقيقة القائلة بأنه يشترك مع خصميه في جانب كبير من المفاهيم الأساسية والبلاغية الخاصة بالفلسفة الواقعية، التي تعد بالنسبة له علاجاً ناجعاً. ويمكننا أن نلمح هذه الجينات الوراثية العامة في تقرير التعليم التدبري للعقلانية، وكذلك أيضاً في استراتيجية الشك (أي منهج الواقعية التقليدية في الشك للوصول إلى الحقيقة)، كما لا تستطيع ركائز البلاغة النقدية التدبرية أن توفر أساساً لاتجاه بديل عن الواقعية. ولسوف نتفق، نحن الذين نعيش عصر ما بعد الحادثة، مع الرعم القائل بأن الم موضوعية تنبع من سياق الاتفاق الذائي، وليس من خلال التناول مع الواقع، ولكننا سوف نرفض الخطوة الميتافيزيقية الإضافية التي ترى الم موضوعية ناتجاً للطرح العقلاني المتفتح والمتجرد. وترى ما بعد الحادثة في ذلك نوعاً من التناقض الناجم عن الالتزام بالشك الاستراتيجي، الذي فشل في أن يضع المفاهيم الأساسية - مثل متفتح، متجرد، عقلاني، اتفاق، مشاركون - قيد الحذف.

لقد فشلت البلاغة التدبرية في الإحاطة بكل مضامين القضية، التي تقول بأن التساؤل حول المعنى، والشك في صدق أحكامنا يمكننا في أعماق من نتخذه من قرارات وليس في الجوهر، أنهما لا يمكنان في عملية اكتشاف السبب الجوهرى أو الحقيقة، ولكنهما قابعان في عملية اختراق الأسباب والواقع التي تقررها والتي تدفعنا إلى القول بأنه كلما واصلنا تساؤلنا، كلما اكتشفنا اللامعنى والملل أو الماضي. عند هذه النقطة يصبح الشك غير مشروع لأنه لا معنى له، حيث لم يعد قادراً على المشاركة في لعبتنا، ولا يتطلب ذلك رفضاً مباشراً للتراث، وإنما تعاد صياغة دوره أثناء إزاحة نظام الواقعية. إن المطلوب هو تحديد الموقف من اليقين في عالم ما بعد الحادثة، بحيث يتجنب الواقعية كلها. يشرح فيتجنثنين هذا الموقف في كتابه "عن اليقين"

"إنني لم أكون لنفسي صورة عن العالم وذلك من خلال إقناع نفسي بصوabها، كما أن هذه الصورة ليست عندي لأنني مقتنع بصوabها. أبداً إنها خلفية موروثة بناء عليها أميز بين الصدق والكذب". (OC Section 94).

"تعتمد التساؤلات والشكوك التي نثيرها حول الحقيقة القائلة بأن بعض الافتراضات لا يرقى إليها الشك، فهي بمثابة "المفصلات" التي تدور عليها التساؤلات والشكوك، فإذا أردت أن أدير الباب ظلت المفصلات ثابتة في مكانها ."(OC Sections 341, 343).

ويمكننا أن نقول إن هذه الأمور لا يرقى إليها الشك ويتطابق الشك، هنا صورة لا نستطيع تكوينها. إنه يتطلب منا أن نخطو خارج إطارنا لنزود أنفسنا بمنظور لا يتواافق لنا مفهوم عنه، وهنا يجر الشك الجميع إلى الفوضى (OC Sections 69, 279, 456, 490, 613-17) وعندما ندق إسفيناً معرفياً بين ما هو صادق وما يبدو كذلك، عند هذه النقطة ترك المعلم المتذمّر مكتشوّفاً، غير قادر على إعطاء معنى للتكتونيات التي يطرحها كأسس جوهيرية.

ولا يتم ضمان اليقين من خلال التدبر العقلاني الذي يحقق الإدراك الوعي للحضور، ولهذا السبب فإن اليقين يصعب النيل منه عن طريق الشك بالطريقة التي تفرضها الواقعية والنظرية النقدية. إننا تتلقى اليقين في معنى حكم ما، وفي الدور الذي نحدده له لاستخدامه في لعبتنا اللغوية، إنه مجرد أيقونة احتفالية غير استدلالية. وهكذا، فإن صدق عديد من الفروض الإمبريقية يعود إلى إطارنا المرجعي (OC Sections 83, 114, Passim) لا نفهم شخصاً ما لأنه يشك في هذه اللحظة، وأنه يهاجم النموذج الذي وضعناه للبحث والتمحيص، إنه يفشل في أن يلعب معنا اللعبة نفسها. وهنا إذا بدأ شخص ما في الشك، فإننا لا نستطيع أن نزعم بكل ثقة أنها نفهم إشاراته على أنها إشارات شك (OC Section 154) وإذا

شككت، أنا نفسي، فيما أقول فلا بد أن أشك أيضاً في معاني كلماتي (OC Sections 369-70,456). إننا لا نعلم ماذا يمكن للشاك الراديكالي أن يقدم من براهين (OC Sections 231)، وعلاوة على ذلك فبدون "مفصلات" فيتجشنين، فإننا لا نستطيع أن ندرك كيف يمكن له أن يعرض براهينه على نفسه. وهذا له تداعياته على تصورنا لنظرية المعرفة، لأن التمييز بين الأسس المعرفية والدلالات قد يتقوض، فإذا كنت مخطئاً هنا، فليس لدى دليل على صدق أي شيء أقوله (OC Sections 69) هذا الشك يفتقد الإطار (OC Sections 17,24,102) وأخرون)، ولكن الإطار الوحيد الذي يمكن أن يعطى لهذا الشك معنى هو - إطارنا الخاص الذي يجعل هذا الشك غير مقبول .(OC Sections 65)

ولهذا السبب فإن القول "ربما أكون في حلم"، لا معنى له: فإذا كنت في حلم فلا بد أن تكون قد حلمت بهذه العبارة أيضاً، وفي الحقيقة فإننا نحلم أن يكون لهذه الكلمات معنى (OC 676 قارن Section 383).

لقد كانت هذه، الأقوال المستمدبة من الوهم، أدلة شائعة لدى موقف النظرية النقدية في حركة التعليم التدريبي، حيث قيل إن الأيديولوجيا تعوق الناس عن إدراك مواقفهم ومصالحهم الواقعية إدراكاً صحيحاً بتسويق فكرة مضللة عن الواقع (انظر: Carr and Kemmis 1986:138). وينطبق مثال فيتجشنين، بشكل مباشر، على الآراء المستمدبة من حالة الوهم العام الذي تشيعه العادات، والتقاليد، والإيديولوجيا من أجل إزاحة الأساس العقلاني للكثير من طروحات النظرية النقدية ومبررات الحاجة إلى الممارسة التدريبية. وتختلف النزعة النصية مشكلة الشك بأن تضعها في شكل ثغاء غير مفهوم، أو في تساؤلات طفولية فقدت جدواها وأصبحت مملة من كثرة التكرار. إن عناصر

إثبات الشيء موجودة في داخل معتقداتنا، فليس ثمة معنى "للصواب" خارج ممارستنا للشيء باعتباره صواباً. (وغيرها 17,24,32 OC Sections) فالاستخدام الذي نصطنه لبرهان ما على سبيل المثال يقرر أنه لا يرقى إليه الشك (OC Section 39) وبالتالي فإن موافقة اختباره لا ضرورة لها. (OC Sections 77,212 P 1) فمعنى اليقين موجود في الاتجاه الذي نسلكه في هذه المواقف (Section 217) ولا يقتصر اليقين على البرهان الرياضي وحده - ولا على بنى التدبر وحدها - لأن خلفية التفكير الضروري، تشرط في أية أحكام إمبريقية أن تكون على النحو التالي: إذا كانت فرضية  $12 \times 12 = 144$  غير قابلة للشك، فإن الأمر يجب أن ينطبق أيضاً على الفرضيات غير الرياضية (OC Section 653). لأننا توصلنا إلى الفرضية الرياضية من خلال سلسلة من العمليات التي لا تختلف تماماً عن العمليات الموجودة في بقية جوانب حياتنا، وهي الدرجة نفسها معرضة للنسيان، والمغالاة، والوهم.

إننا لا نستطيع أن نقيم تعارضاً بين فرضياتنا الوصفية الإمبريقية المرتبطة بالعادات والتقاليد والتراث، وتلك الفرضيات التي نمارس من خلالها نشاطنا التدبري والتحليلي والنقيدي طبقاً لمعايير العقلانية. لقد كان الاعتماد على صدق هذا التمييز، هو الخطأ الذي وقع فيه التعليم التدبري عندما التزم بصورة غير مشوهة للعقلانية.

نداء الطبيعة أم اتفاق عام

ولا تساور مفكري ما بعد الحداثة الشكوك المذهبية تلك، كما أنهم لا يشترطون وجودها عند صياغة بدبل للواقعية، اللهم إلا عند تطبيق هذه الشكوك على الواقعية نفسها. وبدلاً من ذلك، يصبح اليقين معياراً وليس استثناء. وكما أوضح فيتجنشنين فإننا نعيش في شبكة من الواقع اليومية (OC Sections 250,417 وما بعدها) وفيكن لنا القول بأن هذه الشبكة هي الحالة التي تكون عليها (17,24,247,111)

الأشياء (OC Sections 212,254, PI Section 325,P. 224) وتعتمد هذه التسوية التي قال بها فيجينشنين على اختيارنا قرار ما وليس على أساس عقلانية.

وهذه التسوية تم من خلال نشاط إبداعي وليس عن طريق السؤال والجواب.. إننا نصنعها ولا نكتشفها (OC Sections 166,196, 204, PI Section 480-6) إننا نخلق الأسس التي تغوص في الأعمق بالقدر الذي تساندها ممارساتنا (RFM 111-74, VII-40) ولكي يكون للشك معنى، يجب علينا أن نعرف ما الذي يمكن أن يؤول إليه شكتنا إذا ما كان كاذبا (OC Section 625) إن الشك لا يفرض على النظام فرضاً من الخارج، ولكنها تمثل إمكانية الشك، أو فرصة سانحة للشك في الظواهر العقلانية المصاحبة لممارساتنا، أي لألعابنا اللغوية (OC Section 247) إن يقيننا يستمر دون تبرير، ولكن عند هذه النقطة فإن الشك لا يتطلب حجة عقلية بل علاجا.

ولهذا فلا معنى للتساؤل عما إذا كانت المعايير التي نستخدمها صحيحة في عمومها، فمثل هذه التساؤلات يمكن إثارتها فقط في إطار نظام ما (Rorty 1980: 248, 341) إذ من المحتمل ألا تستطيع إعطاء معنى لافتراض الخطأ العام، أو لافتراض الخطأ في الحالات الخاصة المرتبطة به، مثل القول بوجود محل في نهاية الشارع. وتكشف هذه الاحتمالات عن نفسها بشكل مشروع، عندما توضع الواقعية في إطار نظرية معينة للمعنى.

وببناء على رؤية ما بعد الحادثة هذه، فإننا لانكتشف المعايير التي تحكم قرارنا بمراجعة صورتنا عن العالم - أي عملية رفضنا للأيديولوجيا - لأنها تصبح بمثابة الأسباب التي تترتب على قرارنا ببنيتها كمعالم بلاغية في ممارستنا للعقلنة. فليس ثمة حقيقة تمارس تأثيراً مسبقاً على قرارنا بتغيير رأينا مثلاً. ( OC Sections 497,516,632,634,667,PI Section 224)

تطبيق أحكام "الصواب" مبتدلة، فإن هذه الأحكام تصبح شعارات ليس لها أي تطبيق، وبالتالي فإننا أحراز في خلق المعيار. عند هذه النقطة فإننا نكون قد قتلنا الواقع بحثا. والعكس بالعكس، فإذا تم الوفاء بمعاييرنا فلا معنى إدّا للشك. (OC Section 68,77,114-17,134,247- OC Sections 63-5,492,558- 9,459,113-17,632 P, PI Section 142, P 9,617)، وإذا ما قبلنا أن معنى حكم ما قد تم التسليم به - تماماً في الاستعمال الذي يحمله لنا - فإن جانباً من استعمال بعض الأحكام المعنية قد يواجهنا سريعاً في مواقف معينة، لأن التغيير في المعنى هو تغيير في العالم.

فالصواب إدّا هو صواب مرتبط بالنص وقابل للتفاوض.. إننا نخلق صوراً متعددة للواقع في نظرياتنا، وتشير التعددية هنا إلى افتتاح الطرق التي يمكننا من خلالها أن نرفض الاستمرار في التفاوض. وقد وصف ريتشارد رورق Richard Rorty الوسائل العملية لثقافة ما بعد الحادثة والتي تتضمن هذا الاتجاه على النحو التالي:

في مثل هذه الثقافة تعتبر المعايير... بمثابة استراحات مؤقتة تم بناؤها لغايات محددة.. فالمعيار هو معيار لأن هناك بعض الممارسات الاجتماعية الخاصة تحتاج أن تسد الطريق أمام البحث - وتوقف إعادة التفسيرات من أجل أن تجد شيئاً ما تفعله. وهكذا فإن عملية البرهنة العقلية. وهي الممارسة التي يمكن أن تصبح ممكناً من خلال الاتفاق على المعايير في نقاط التوقف، أي في الاستراحات - ليست مرغوبة بوجه عام على نحو أكثر من الرغبة في إغلاق الطريق أمام البحث. (Rorty: 1982: Xli).

في مثل هذه الثقافة، يعتبر البرهان العقلاني نوعاً خاصاً من أنواع المناورة التي تعتمد على القرارات اللاعقلانية. إنه يعمل فقط على مستوى سلطة القرار من أجل

طمس التفتح عند نقطة معينة. وقد يتطلب تحديد إمكانية وجود نظريات بديلة - أي محطات توقف بديلة أو إيماءات للانغلاق - مفهوماً واعياً للحقيقة، ومحطات طبيعية للتوقف بدلاً من المواقف العامة *Public Conveniences*. ولكن الممارسة تبقى هائمة. فليس هناك تفسيرات عميقة لصورتنا عن العالم، لأن كل ما هناك مكتوب في القصص التي أنشأناها بأنفسنا. وليس هناك شيء يقيني وعميق بداخلنا باستثناء ما وضعناه نحن بأنفسنا في أنفسنا، ليس هناك محك لم نخلقه أثناء الممارسة، وليس هناك معيار للعقلانية لا يمثل نداء لهذا المحك، كما أنه ليس ثمة برهنة عقلية أكثر صرامة من خضوعنا للتقاليد التي وضعنها بأنفسنا. (Rorty 1982: 11)

وسوف نرى كيف أن ذلك له تداعيات كثيرة بالنسبة لمفهوم الاستقلالية، الذي يعد أساساً من أسس فلسفة التعليم التدبرى.

### أسطورة الاستقلالية

لقد عرضت في الفصل الرابع للأسلوب، الذي يتضمن المفردات الأساسية لقصة التعليم التدبرى مثل مصطلح الاستقلالية، ومحطتها الفضائيتين الحرية والتحرر. وعلى مسرح التعليم التدبرى، يكتسب مفهوم الاستقلالية دوراً مهماً ومعقداً، يعمل على مستويات نظرية وعملية متعددة. وتمثل الاستقلالية الفردية والجماعية في السياقات الاجتماعية والسياسية أهدافاً تحررية علياً في التعليم التدبرى.

إلا أنها إذا نظرنا إلى الاستقلالية على أنها مجرد الهدف من التدبر، فإننا نكون قد أغفلناها قيمتها وأهميتها البلاغية، ذلك لأن العملية التدبرية ذاتها، علاوة على أنها تستمد جانباً كبيراً من أهميتها من توجهها نحو الاستقلالية، كغاية مرغوبة، فإنها تفترض مسبقاً، عند بعض المستويات الدنيا، استقلالية الفرد أو الجماعة المتذمرة عند الانخراط في نشاط التدبر داخل إطار ديمقراطي، حيث تتحرر عمليات التفكير،

والجدال، والمناقشة، والبرهنة، والتأكيد على التحرر من القسر، والفساد، والتدخلات اللاعقلانية أو المشوهة. إن عملية التدبر ذاتها، إذا كان يتحتم أن تكون متسقة مع معاييرها الخاصة للعقلانية والصدق يجب أن تتم في موقف - عام وذاتي في الوقت نفسه - وحال من التدخل الخارجي. إن المعايير الوحيدة التي يجب أن تستجيب لها هي معايير البحث العقلي، وهذه ليست نتاجاً لهذه الجماعة أو تلك من جماعات المصالح، كما أنها ليست فقط في خدمة منظور سياسي معين.

وتعمل الاستقلالية في إطار نظرية التعليم التدبري على مستويين على الأقل: أولهما أنها تمثل أهدافاً ديمقراطية ثرية للعملية التدبرية، وثانيهما أنها تمثل الحد الأدنى من الحرية من بعض أنواع التدخلات المشوهة، التي تعد شروطاً ضرورية ملزمة لهذه العملية.

#### الإخلاص الذاتي: ميتافيزيقاً الحضور

تحتل الفكرة القائلة بأن المرأة لا يستطيع أن يعمل باستقلالية في ظل الجهل، موقعها رئيساً في الرؤية التدبرية للاستقلالية، فالفرد الذي يفتقر إلى المعرفة الشخصية بموقفه داخل نظام معرفي معين، ويجهل العلاقة بين دوافعه ومصالحه وبين المعرفة العامة هو فرد فاقد للاستقلالية. لأنه لا محالة غارق في خداع النفس وكما يقول ديردن (Dearden 1968: 88) فإن الاستقلالية تزداد قيمتها مع كل زيادة في فهم العناصر الأساسية المكونة للاختيار العقلي وتقديرها. وهذا بالطبع أمر تتفاوت فيه الدرجات، فالاستقلالية ليست مطلقة، ولكن هذا لا يضعف من قوة الارتباط الوثيق بين الاستقلالية والمعرفة، وإذا لم يكن الأمر كذلك، فإن المفهوم سوف ينكش ويختزل في مفهوم يكون مجرد ظن المرأة أنه يعمل بحرية معادلاً للاستقلالية وبالتالي يمكن أن يعد المجنون، وكل من تم غسيل مخه وتلقينه فرداً مستقلاً معرفة الذات إذن شرط جوهري للاستقلالية.

وكلما عرفنا دوافعنا، ورغباتنا، وأغراضنا، وردود أفعالنا تجاه الآخرين على نحو أفضل، كلما زاد احتمال وضع فكرنا تحت رقابة واعية. ولكن إذا كان تفسير فكرنا وأفعالنا يكمن الآن في دوافعنا غير الشعورية، فإن المعتقدات الصادقة حولها إذًا، هي التي سوف تخلق إمكانية الرقابة الوعية. أما المعتقدات الكاذبة فسوف تركها تعمل لا شعورياً. (Dearden 1975: 66).

ويهدف التعليم التدريسي - من خلال التدريب على نقد الأيديولوجيا - إلى الكشف عن الكيفية التي تولد بها قوى الأيديولوجيا المخداعة والمشوهه "فهمًا خاطئاً للذات" (Carr and Carr 1986: 193) إلا أنه في إنجازنا للمنظور الذي نصفه من خلاله تأثيرات الأيديولوجيا ونحذفها، تتطلب العملية التدريية ذاتها استقلالية جوهرية من نوع معين، ذات ملامح اتصالية يمكن من خلالها تحليل صور الفهم الذاتي للمشاركين في الحوار، وتقدير صدقها بناء على محكّات حدتها الشروط الضرورية للحوار المفتوح والحر (Carr and Carr 1986: 31-2).

ويعمل مفهوم الاستقلالية داخل الحوار النقدي ويعتمد عليه من أجل تحقيق استقلال آليات الفكر عن تلاعب النصية، كما يبدو في افتراض الحضور المباشر في موقع استراتيجية، أو الوعي الذاتي المحسّن ضد التأثيرات المشوهة للإرجاء / الاختلاف والمجاز. وهكذا تكون الاستقلالية هي المفهوم / المجاز الذي يتميّز بغايتها التحررية في التحليل وبفرضياته الجوهرية في التجسيد اللغوي للممارسة. وتبدو ضرورة المفهوم / المجاز واضحة، داخل حوار النظرية والتطبيق، من تمركزها داخل كوكبة من المفهومات من قبيل العريبة، والاستقلال والتكميل، والإخلاص، والمرجعية، والصدق، والاختيار العقلاني، والمصالح الحقيقية... إلخ.

ويمكن أن نلمح الدور الذي تلعبه الاستقلالية كمفهوم تأسيسي في عملية التدبر النقدي - وهو مفهوم يظهر فجأة في شكل مجاز مرسل بعد العملية ذاتها - في

المرتكزات التالية التي طرحتها ديردن (Dearden: 1968) للسعي الايجابي وراء تحقيق الاستقلالية:

1 - "من خلالها نستطيع تحقيق التكامل، وهكذا يمكن أن نتجنب الوقوع في خداع الذات، أو خداع الآخرين".

2 - "تتيح لنا تطوير معرفة واضحة قائمة على أساس متينة، حول موقفنا الحقيقي في العالم"

3 - "تتيح لنا، كما تشجعنا على السعي نحو الخير كما نراه نحن ونحكم عليه، ومن ثم نصبح مسئولين عن اختياراتنا"

4 - يتطلب الاتساق مع مبادئها أن تكون منصفين في تعاملاتنا مع الآخرين، وهذه "المرتكزات" تيسر نقلتي التفكيكية في اتجاه "القراءة المزدوجة" - أي اعتبار الاستقلالية مفهوماً ومجازاً مرسلًا في آن واحد - لأنهما هما الشعاران اللذان يستخدمان لتأسيس تراتبات نظرية للتضاد اللغوي anti-Lingual للصدق / الكذب، والإخلاص / الخداع، والتي تنتج البنية العقلانية / البلاغية وتنظمها كما تدعم مشروعية الحوار النظري، ويتم إخضاع الكذب، والخداع باعتبارهما تطبيقًا لا أساس لهما، ولكنهما ضروريان ومتناقضان مع الصدق والإخلاص، ويستخدمان من موقعهما المعارض في تحديد معنى المفاهيم العليا، ولهذا فإن الحوار التدبرى النقدى هو ذلك الحوار - الذي يتم فيه ضمان نتائج الصدق والإخلاص للعملية، وكذلك للمفاهيم الجوهرية المنظمة لبنيتها المعيارية.

والاستقلالية بمعنى غياب الفعل الاعتباطي، وخلو الشروط السيكولوجية الدافعة للفعل من التشويه تتضمن بوضوح التفكير والعمل بإخلاص لشيء ما، وأيًا كان هذا الشيء، فإن دوره هو أن يؤسس خيارات الفرد باعتبارها خياراته هو، لا خيارات شخص آخر، وباعتبارها، علاوة على ذلك خيارات موثوق بصحتها،

وجادة، وعقلانية وليس مجرد نزوات اعتباطية. وبالطبع فإن ذلك يفترض مسبقاً أن قواعد العقلانية لم تكتب بشكل اعتباطي، وأنها بعبارة أخرى مستقلة ومتكاملة بذاتها. ويجب أن يكون المعيار الذي يتلزم به الفرد المستقل متضمناً أو مكوناً بالضرورة، بقدر ما، من مكونات طبيعته الخاصة، ولكنه منظم وقريب وموثق من قبل عقلانية شرعية ومستقلة.

### أثر عدم الاضطراب

يشير الالتزام بالاستقلالية، وما يرتبط بها من مفاهومات كأسس أو نتائج للتذير، إلى التناقض الظاهري في كل من النظرية الليبرالية والنقدية.. ذلك التناقض الذي يخل بالتوازن الدقيق بين توأمين من المجازات البنوية، وهما: الطبيعة والقواعد (انظر: Ryan 1983: 156 FF) وقد أكد ديفيد كوبر (David Cooper 1983: 59) على التناقض الموجود في الفكرة الليبرالية القائلة بأن اكتساب المعرفة يتضمن البدء بالأنشطة المستقرة التي تحكمها القواعد ثم النشاط النقيدي بعد ذلك. وفي تلك الواقع، وفي داخل النسق الليبرالي للعقل، لا نستطيع تأسيس تراتبات الحرية / القمع، والفتح/الانغلاق التي تعكسها ازدواجية اهتمامات المعلم المتذير بكل من التفتح العقلي والإخلاص لأن هذا النسق، على سبيل المثال، ليس لديه ما يقوله حول قضية متى نخضع للقواعد ومتى نخلقها. وافتراض أننا نعترف بالفعل بهذه القضايا، على نحو ما هو مكتوب في الواقع بشكل مستقل عن قراءتنا، هو بالتحديد الأسطورة الواقعية التي قمنا بتفكيكها في الفصل السابع.

وفي بناء أي قصة - قصة التاريخ مثلاً - تتقوض الطبيعة والقواعد لتصبحاً مجرد صنعة أدبية: إن أي مجموعة من الواقع التاريخية المسجلة والتناثرة لا تشكل في حد ذاتها قصة، فكل ما تقدمه للمؤرخ مجرد عناصر للقصة. وهذه الواقع يصنع منها المؤرخ

قصة بقمع بعض منها أو إخفائها، وبايبراز البعض الآخر، وباستخدام الشخصية، وتكرار النماذج، وتنوع النبرة واختلاف وجهات النظر، وباستخدام استراتيجيات الوصف البديلة وما شابه ذلك، وباختصار.. فإنه يستخدم كل الأساليب التي تتوافق أن نجدها عادة في الروايات والمسرحيات .(White 1978: 47)

إن الشخص الفرد هو واحد من الواقع المرتبطة بغيرها داخل السرد التاريخي، وتكون هذه الواقع ذاتها من قصص أخرى تألف مع بعضها لتصوغ تاريخها. وبالتالي فإن بنية السرد التاريخي ما هي إلا الإبداع السردي للفرد، وهو موقف يفضي إلى بيئه بلاغية معادية للشروط الضرورية لازدهار التعليم التدريسي. ولقد رأينا في الفصل السابع أن هناك أربعة شروط جوهرية مسبقة للخطاب النقدي تتمحور كلها في مزاعم الصدق، ومن بينها صدق ما يتم تأكيده، وإخلاص المتحدث في قوله (Habermas 1970) ولكن هذه المزاعم لا يمكن الدفاع عنها، ولا تستطيع أن تلعب الدور المطلوب منها؛ لأنه ليست هناك عناصر موجودة بطبيعتها، ويضمن لها مجرد وجودها، القدرة على الوفاء بمزاعم "الصدق" و "الإخلاص".

وما كان من المستحيل فصل الفعل المستقل بمفرده عن الحياة التي يحدث فيها، فإن علينا أن نسلم بأن الفعل يكتسب معناه ومغزاها، فقط، في الخلفية التي تقدمها قصة هذه الحياة. ولكن هذه القصة حيلة أدبية نصية. وفي الحقيقة فإن مراسم تنصيب الاستقلالية ليست مجرد نتيجة ضرورية للفعل الأدبي الذي ينسج السرد من قاعدة الواقع (وهذا ما هو شائع عن التعليم التدريسي) لأن الواقع ذاتها، أي عناصر القصة ومداخل القائمة، ليست أكثر تماسًا من لفلفات أي قصة أخرى والتواهاتها. وهنا تصبح الاستقلالية محصلة للتناص، وإساءة القراءة، وتصبح المؤثوقة أثراً للوح الكتابة الأولية، والاختلاف / الإرجاء، والتكميلية، وإعادة الحبكة، والتشويه.

وكل نتيجة لذلك فإن الفكرة الجوهرية للشخص كمفهوم مناسب لدعم أفكار الاستقلالية، والتكامل الذاتي وغيرها، تصبح صورة مبتورة ومشوهة عندما تتحلل صورة الشخص إلى مجموعة متعارضة ومترادفة من إساءة القراءة المتعمدة للواقع داخل حياته وفي محیطها. وبالضبط، فإن الحديث عن ماهية الشخص يتعلق، في جانب كبير منه، بتحديد نوعية القصة التي نسجت منها حياته. ولهذا فإن فعل منح الاستقلالية مرتبط بالقصة وقابل للتفاوض. والأفعال من نوعية منح لقب الاستقلالية هي أدوات احتفالية مثلها مثل القصص اللفظية، والخيل الأدبية المصطنعة أو الصور الشعرية. وليس هناك أشياء يمكن اكتشافها وتقويمها من أجل الوصول إلى الحقيقة بناء على معايير موجودة في الواقع ومستقلة عن القصة. ولهذا.. فإن الطريقة التي يصل بها الشخص إلى الاستقلالية لا تتعلق بتعرف حقيقة ماهيته الحاضرة بذاتها والتمسك بها في لحظة مدركة إدراكا عقليا وبرؤية مباشرة للحقيقة غير المشوهة، ولكنها بدلًا من ذلك تتعلق بالطريقة التي تتولى سلطة الآخرين منح اللقب، أو حجبه حسب دور الفرد في السرد.

### الاستقلالية كمعركة أدبية

إذا ما كان القول بأن الاستقلالية هي محصلة للأثر مغريا لنا، فإنه لابد أن تواجهنا النتيجة القائلة بأن استقلالية الفرد تعتمد على معركة أدبية، أي على معركة لتحقيق سحر النص (Staten 1985: 143) وليس ما يحدد مكانة الفعل المستقل في هذه الرؤية هو الموقف الفلسفى العام لبنية اللغة والفكر والمواقف المثالية للقول، وإنما الأسلوب الموضوعي الخاص لخلفية السرد. فلم يعد العقلي أو الطبيعي هو المهيمن على التسلق الفكري الذي يستند إليه الفرد في إنجاز الوصف الذاتي، ولكنه يتوقف في حد ذاته على القوى اللاعقلانية والمصطنعة والمنسوجة بفعل ضغط أسلوب النص text-style الذي يتموضع فيه مجاز الاستقلالية والتكمال والعقليانية والطبيعة.

وإذا ما صح التزام المنظرين التدبريين النقديين بالنظرة التي يتكون فيها الواقع، جزئياً على الأقل، من أنشطة البناء الاجتماعي، فإنه يصح أيضاً التزامهم بالمقاومة الشديدة لتوسيع نطاق الاستبصار المنسوج في النص الحالي وتفصيله، خاصة إذا ما كان عليهم انقاذ فكري الاستقلالية والذاتية وهمما الفكرتان الأساسيةتان في هذا الطرح. إن اعتراض التحرك نحو النصية هو قضية حياة أو موت بالنسبة للمشروع النقيدي. إلا أن الفعالية التفكيرية التي تم بها تفكيك عقلانية النظرية التدبرية النقدية تأثيرنا جاهزة في صميم تكوين المفهوم الاجتماعي، فباختصار تقدم النظرية النقدية / والممارسة التدبرية مواد تفكيرهما.

خذ على سبيل المثال رؤية المنظر النقيدي للواقع الاجتماعي:

"إن فهم الإنسان يتعلق دائماً بإدراك العملية الداخلية التي تظهر في الموقف الحالي للإنسان، والتي بناء عليها يجاهد من أجل تغيير نفسه، وتحقيق إمكاناته" الحقيقة أو "جوهرة" (Carr and Kemmis 1986: 141). وبالتالي فإننا لا ندرك معنى أي سلوك اجتماعي أو فردي ظاهر، دون الرجوع إلى سياق تاريخي محدد، في داخله يمكن أن يتضح المعنى، الذي يحمله هذا الظهور في إطار التبادل المحلي فالوصول إلى المعنى لا يحدث في فراغ، إنها عملية تحدث عبر التاريخ، وفي ثباته، حتى في تاريخ الجماعات الصغيرة أو على الفترات الزمنية القصيرة. ولكي نفهم أي نشاط إنساني، لابد أن ننظر إليه في إطاره التاريخي والاجتماعي .(Carr and Kemmis 1986: 181)

لقد تردد صدى هذا القول عند الأسدير ماكتتايير Alasdair MacIntyre (1985: 208) وكذلك داخل أطر نظرية مختلفة، ولكن ماكتتايير يرى أن التاريخ السري هو الذي نضع فيه نوايا الفاعل في ترتيب سببي زمني بالرجوع إلى السياقات الثانية لدورهم (النوايا) في تاريخه (تاريخ الفاعل) وكذلك دورهم في الخلفية أو الخلفيات التي ينتهيون إليها، وأن هذا التاريخ السري هو النوع الأساسي والجوهرى لشخصنة الأفعال الإنسانية. ويكمّن المتنق من وراء هذا الاهتمام

بالخلفية التاريخية والسردية في أن السلوك تم شخصنته بشكل كاف، عندما نعرف النوايا المثاررة على المديين المتوسط والبعيد، وكيف أن النوايا القريبة مرتبطة بالبعيدة (MacIntyre 1985: 208).

ولابد لنا أن نلاحظ أن بنية عناصر السياق مرتبطة ارتباطاً وثيقاً ببلاغة قراءة معينة. فالسياق المتوسط والأطول، يشبه سياق حجم الجماعة، والفترقة الزمنية عند كار وكيميس حيث يتضمن دائماً مفرداته النصية الكثيرة - نوع من الاختلاف / الإرجاء وضميمته الخاصة Supplement - وهو بهذا يبقى على سرده مفتوحاً، وناقضاً، وجزئياً، وضحية للشروط الأدبية للنص. وهكذا فإن المدى الأطول في صورة ماكتنایر هو حيلة للغلق، بمعنى إسدال الستار على التساؤل، وإغلاق الطريق أمام قراءات جديدة، وهو لا يستمد سلطته من التناظر مع الواقع وإنما من إغواء أسلوب القصة. وباستخدام إساءة القراءة المتعتمدة عند ماكتنایر فإننا سوف نوافق على أن فهم جزء من السلوك يتطلب منا أن نؤسس له إطاراً تاريخياً واجتماعياً له أيضاً تاريخه الخاص.

ويتعين علينا موضعية تاريخ الأفراد الفاعلين، لأن هذا التاريخ لن يكون واضحاً، دون إطار تبدي فيه التغيرات عبر الزمن التاريخي للفاعل الفرد، وما يطرأ عليه هو من متغيرات. (McIntyre 1985: 206-7)

إلا أنها نحن أنصار ما بعد الحداثة من النصين textualists نعتبر الإطار التاريخي historical setting أحد العناصر المهمة في استراتيجيات الحبكة البلاغية.. إنه إحدى الحيل الأدبية، ضمن غيرها، التي يمكن أن تخدم أغراضنا في صياغة أسلوب للحوار. إنها لا تضع قيوداً وحدوداً على شكل القصة، ولكنها في حد ذاتها، ليست شيئاً خارج القصص، والقصة دائماً قصاصات مختلفة Collage لا نهاية من الأثر التذليل. فالتقاليد لا تحكم السرد، التقاليد ذاتها الآن لا تعدو كونها صنعة أدبية

متجدد الشكل. وهكذا على العكس من ماكتاير(1985:221) فليس إلى هذه الدرجة يجد شخص ما نفسه مولوداً في الماضي، وارثاً للتقاليد، ولكن بدلاً من ذلك، فإننا نقول إنه قد تشكل عبر التاريخ والتقاليد من حوارات وأساليب أدبية وحالات إرجاء/ اختلاف متقطعة ومتدخلة.

### التكوين السردي للذات

هناك عنصر جوهري مكون لمفهوم الشخص المتدبر عن الاستقلالية يتمثل في الأساس التأويلي والأولي Veridical المعطى لقصة السيرة الذاتية للفرد؛ أي نظرته هو لنفسه فعندما تتبع المعرفة الشخصية من تدبر الفرد العقلي لأفعاله، فإنها تعتبر معرفة موثوقة بها. ويتضمن ذلك أن الفاعل بمفرده يستطيع أن يكون الحكم الوحيد على صدق تفسير معين للفعل موضع الاعتبار، وبالتالي فإن صحة تفسير فعل ما لا تتقرر بالرجوع الخارجي إلى قواعد أو مبادئ أو نظريات... وهكذا فإن معيار الموثوقية يعمل كخط دفاع ضد سياسات الإقناع في البحث التربوي، فكل ما هو متوقع من الفاعل، أن يغير فهمه الخاص لموقف ما بالقدر نفسه الذي يفهم به تفسيرات الآخرين المرتبطة بهذا الموقف. (Carr and Kemmis 1986: 190).

ويتضمن هذا المنظور البلاغي المتميز تجليا آخر مليتا فيزيقا الحضور، وبيدو الحضور الذاتي في الوعي المستقل البسيط كأنه قصة الشيء الخاص object private التي تضفي مشروعية على القول بوجود شيء ما يشبه تحقيق الفهم الصحيح لمعانٍي الأفراد" ( Carr and Kemmis 1986: 104)، ويتصادم ذلك بعنف مع التفكير الشهير لفيجنشنين حول إمكانية وجود لغة خاصة. افترض أن لدى الأفراد صندوقاً بداخله شيء ما: نقل إنه "خنفساء" ولا يستطيع أي واحد أن ينظر في صندوق الآخر، ولكن كل واحد منهم يقول إنه يعرف ما الخنفساء من خلال النظر إلى صندوقه الخاص فقط. حتى إن المرة ليتخيل

أن هذا الشيء يتغير باستمرار - ولكن هل تفترض أن لكلمة "خنفساء" استخداماً خاصاً في لغة هؤلاء الناس؟ - إذا كان الأمر كذلك فلا يجب أن تستخدم كاسم لشيء ما. فالشيء الموجود في الصندوق ليس له مكان في لعبة اللغة على الإطلاق حتى باعتباره أي شيء، لأن الصندوق قد يكون فارغاً. وإذا كانت الإجابة بلا، فإن المرء يصبح موزعاً بالنسبة للشيء الموجود في الصندوق، إنه يضمحل أياً كان.

معنى هذا أننا عند وضعنا لقواعد التعبير عن إحساس بنموذج "الشيء ودلالته" فإن الشيء يسقط من الاعتبار لأنه لا لزوم له (PI Section 293, See Section, 294, 304, 580, 670).

ويجد منظر التعليم التدريسي نفسه موثقاً بوثائق متزامنين، في بينما لا يستطيع الشيء الخاص المفترض وجوده ميتافيزيقياً أن يجد لنفسه عملاً دلائلاً، فإن الخصوصية - باعتبارها نتاجاً نصياً - ليس لها ميزة الوظيفة التشريعية التي تتطلبها النظرية.

إن مفهوم شخصية الفرد - بما في ذلك وظائفها الداخلية - يتكون من النظر إلى الفرد باعتباره نوعاً معيناً من الأشياء التي تخضع للوصف، ولكن تتوقف إمكانية الوصف ذاتها على أدوات الوصف المتاحة أي على الأطر المحكية التي اكتسبناها أثناء تعلمنا اللغة.

ويترتب على الطبيعة العامة للمعنى، أن يكون المعنى "الخاص"، الذي هو بعيد عن أن يكون في مأمن بمفرده، معرضاً للاغتصاب من خلال موضعته، وإعادة موضعته في مدى واسع من النظريات (التي يحتمل أن تكون غير قابلة للمقاييسة، وإحدى النتائج التي تترتب على ذلك هي أنه أثناء إصدار الأحكام حول معانٍ شخص ما، فإنه لا يمكن اعتبار كلمة المتحدث هي بالضرورة الكلمة الأخيرة التي لا تقبل النقض (Rorty 1980: 349)؛ فالمعنى الذي يقصده المتحدث مثله مثل

هوئيته ووحدته، وإخلاصه، وتعقله - حيلة شعرية للشخصنة والحبكة، إنه في حد ذاته تجسيد للإرجاء / الاختلاف *differance* أو غياب الفائدة من القراءة.

ولأن الصدق يسير في اتجاه مضاد للنص، وينتشر وينتشر عبر مختلف النصوص التي تتأسس هيمنتها المؤقتة على التعميم، والقمع، والخداع، والتصنع، فإن الإخلاص يحتمل أن يوجد فقط في ظروف عدم تبصرنا بالاحتمالات النصية البديلة، شريطة أن نموضع قانونه في إطار درامي يتحدد فيه الصدق / الكذب من خلال قمع الأساليب المتناقضة في الحبكة. ولهذا.. فإن الإخلاص هو نوع من أنواع الخداع - إنه فعل خاص لخيانة معممة - بينما تعتمد الاستقلالية في اكتساب مكانتها على سلطة النص المراوغة والمصطنعة. وهكذا قمنا من خلال هذا التحليل بقلب تراتب مفهومي الاستقلالية السلطة، وهو الأمر الجوهرى بالنسبة للوحدة المعمارية للفلسفة الواقعية والتعليم التدبرى، وكذلك قمنا بإزاحة نسقه العقلانى الذى يعتمد التمييز بينهما (الاستقلالية والسلطة).

وبالتالى يمكن النظر إلى الفعل الإنساني، خاصًّا كان أم عامًّا، كسرد تمثيلي، ويعطينا ماكتنایر مفتاحا إلى نصية الإطار في شرحه للطبيعة الدرامية للحوار:

المناقشة حتى لو كانت قصيرة جداً هي عمل درامي، المشاركون فيها ليسوا ممثلين فقط بل هم أيضاً مؤلفون مشاركون، يعملون بالاتفاق أو بالاختلاف مع مزاج المنتج وليس لهذا السبب وحدة تنتهي المناقشات إلى تلك الأجناس الأدبية التي تذهب مذهب المسرحيات والروايات، ولكن لأن لها بداية ووسطاً ونهاية، مثلها مثل الأعمال الأدبية. إنها (أي المناقشات)، تجسد صور القلب والتعرف، إنها تتحرك نحو الذروة وتبتعد عنها. وقد يكون في المناقشات الطويلة استطرادات وحكايات فرعية، وفي الحقيقة، إنها استطرادات داخل استطرادات، وحكايات فرعية داخلها حكايات فرعية أخرى. (MacIntyre 1985: 211).

إن حدود الخطأ التي يستغلها التفكير تتبدى بوضوح في نص ماكتاير في شكل حيل أدبية، يزعم النص أنه يوظفها في قراءة المذاقات التي يدور حولها النص، ولكنها بالضرورة تعمل بشكل انعكاسي من أجل تشويه شكل النص الذي تطبق فيه، إن حيل تصنيف المناقشة إلى أنواع أو حركات أدبية، وموضعية الزمن داخل المناقشة إلى بداية ووسط ونهاية، وعمليات القلب، ووضع الذروة، وموضعية الاستطرادات، وعلاقات الاستطراد / القص، وإمكانيات التفاوض بين الجبكة والجبكة الفرعية، وإعادة كتابة المراحل، كل هذه الحيل ضرورية لفهم الدور الإنساني وهو تقدم بالضرورة نتاجاً أدبياً وليس حرفيًا literal في حد ذاتها. وبالنسبة للنظرية النقدية تعد هذه الحيل بمثابة العناصر الضرورية والاحتcharية للنظرية الاجتماعية العقلانية.. إنها المكونات الجوهرية للنظرية التي يظهرها التفكير على أنها قاتلة لوحدتها الذاتية.

ويتردد صدى التغيرات أو التشوهات التي تطرأ على أي من هذه الحيل في أرجاء النص بأكمله من أجل إعادة تكوين عقلانيته، وتصبح فكرة المدى البعيد على سبيل المثال غير ثابتة على الدوام بسبب قابليتها لإعادة الكتابة، ولأن دورها الدرامي داخل السرد عبارة عن وضع نهاية لقصة ما، ينبع من بداية معينة ووسط معين ويحدد هما جزئياً ويتحدد بهما. وعاقبة ذلك أن الدور السري لعناصر القصة غير قابل للمقاييسة مع أدوارها في توفير وسيط مناسب للخطاب النقدي أو الموضوعي، ويوضح لويس مينك Louis Mink هذه النقطة تماماً عندما يقول: "يجب أن يكون للسرد وحدته الذاتية الخاصة به. وهو ما يعرف بضرورة أن يكون له بداية ووسط ونهاية. ويرجع السبب في أننا لا نستطيع أن نلصق قطعتين من السرد ببعضهما - أي نجعلها ببساطة مستمرة على نحو استمرار الثبات التاريخي - إلى أن النهاية الكلية في السرد الأول لم تعد نهاية، ولهذا فإن تلك البداية لم تعدد أيضاً بداية ولا ذلك الوسط وسطاً... (ولهذا) فإن سرد التاريخ ينبغي أن يكون

كلياً وهو لا يمكن أن يكون كذلك باعتباره تاريخاً، ولكن باعتباره سرداً، فالتاريخ السردي يستعير تقاليده من السرد القصصي الذي من خلاله تخلق القصة حيزها الخيالي الذي لا تعتمد عليه قصص أخرى، أو يمكن إزاحتها في إطاره، ولكن هذا الحيز يفترض مسبقاً أن الواقع الماضي حقل معرفي مفرد ومحدد، وإذا ما تم توضيح هذا الافتراض، فإنه يكون مناقضاً لقابلية القصص الخيالية للمقارنة" (Mink 1978: 143).

إن ما يصفه ماكتاير هنا هو عملية إزاحة لأثر الإلحاد أو التذليل<sup>Supplementarity</sup>، فالشروط التي يضعها ماكتاير على السرد، في شكل نوايا بعيدة المدى، لا يمكن أن تكون شيئاً خارجاً عن الإخبار بها، لأنها لا يمكنها احتلال هوية ثابتة بلا تغيير عند إعادة الأخبار بها، أو عند إعادة إلحادها بسرد آخر. والنص - المضاد Con/Itext هو خاصية دراسية لنص ما مثله مثل الخصائص الأخرى التي يعترف بها ماكتاير. والاستقلالية باعتبارها خاصية للحياة المتموضعية تارياً، هي وبالتالي شكل للعبة السرد الدرامي المعرض، دائماً وبالضرورة، لإعادة الكتابة والت الموضوع داخل سياقه الخاص. إن القراءة المقبولة هي نوع خاص من إساءة القراءة، إنها ببساطة عمليات تحويل، وتشويه، وتعديل، وغلق تتم دون ملاحظة، أو يتم قمعها، وهذه هي خاصية كل أشكال الفهم.

ولأن الاستقلالية تفتقد الحقيقة الواقعية فضلاً عن الحضور المباشر والمحدد، اللذين تستطيع بهما أن تدخل في مجاهدة مع التساؤلات حول استقلالية هذا الفرد أو ذاك، فإنه تتم إزالة الأساس العقلاني الذي يعتقد، بوعي، إنه نتاج للتذمر، والذي يتم من خلاله التمييز بين الآثار القسرية والمشوهة للعادات، والتقاليد والأيديولوجيا، وبين فكرة النظرية، والتي يعتقد أيضاً بأنه يمكن تحديدها والمحافظة على سلامتها وصيانتها عبر سياقات النصية.

ويتطلب التعليم التدبرى، على الأقل، وحدة ذاتية شفافة للشعور، وهي المعنى المحدد لما هو قبل الشعور. وتؤدي إزاحة نسق العقلانية الذى يدعم هذا الرأي، إلى تحويل النظرية إلى حالة أيدىولوجية، أو عادة معينة لها طقوسها الأكاديمية المرتبطة بها. وفضلاً عن ذلك فإن الإزاحة تقوض، في بعض مداخل النظرية النقدية، الفروق الموضوعة بين النظريات الصرحية والضمنية، فعلى سبيل المثال يرى كل من كار وكيمس، أنه من غير المقبول الزعم بأن المعلمين قد يعملون لا شعورياً طبقاً للحقيقة، حسب النظريات الضمنية، بينما يمكننا فهم المعلمين أثناء عملهم، كما لو كانوا يتبعون مجموعة معينة من المبادئ (189: 1986).

وبالنسبة لنا، نحن أنصار ما بعد الحداثة، فإننا نضع قيد الحذف *Sous rature* المفاهيم التي يفترض أن يكون لها ماهية دلالية دائمة، وثباتاً ميتافيزيقياً، من أجل دق إسفين بين مكونات الالتزام الضمني والتصريح - أي الوعي، والنية، والموثوقية، والهوية الشخصية والتقاليد والعادات... الخ، ويترتب على الماهية النسبية لقصة الاستقلالية أن الفعل بطريقة "كما - لو as if" موجود وشائع فيها علينا اكتشافه في نهاية التحليل الدقيق للسلوك أو الوعي أو النية. وبافتراض تشتت قصة الاستقلالية عبر كتابات متعددة - أو نظريات لا محددة غير قابلة للمقاييسة - فإن الشيء الذي ندعوه قصة، أي التمثيل الصحيح لجوهر الفعل المستقل، يصبح لا وجود له وبالتالي فإن كل قصة تعتمد "كما لو" الخاصة بها مثل أي قصة أخرى خيالية تخلق عالم شخصياتها وحبكتها المؤقتة والمغربية من الذرات المتناثرة للغة، ويوضع كل سرد الواقع على مسرح يستخدم حيلاً للإبهار، تحافظ له على "كما - لو" لحظياً من الأضمحلال بفعل المفارقة الناجمة عن التزامن بين تأكيد سلطة القصة وطمسها.

والموقف التهكمي ضروري، ففي غياب قصة يتواافق فيها حسن الصنعة بشكل

مضمون فإن إخراج كل عنصر من "كما - لو" لا يصبح محدداً ومباشراً ومتوافقاً مع الحضور الذاتي للتمثيل الوعي والواقع الخارجي، وإنما يكون غير متحقق على الدوام، ومؤجلاً عبر سلسلة متتالية لا تنتهي من الإحالات إلى "كما - لو".<sup>(1)</sup>

المفارقة هنا تمثل في أنه عند الانتهاء من التوصل إلى القوانين تظهر قوانين جديدة، وحيثما يوجد التأكيد يوجد معه نفيه وإنكاره، ومع كل التزام هناك التزام بقيد الحذف. إن الاستقلالية ضرورية في مشروع التعليم التدبرى، ولكنها لن تقوم بالعمل المطلوب، إنها تعمل كشعار ميتافيزيقى، أو حيلة إغواية تعتمد فقط على صورتها في الأقناع. ولكنها تسقط حسب معايرها الخاصة للعقلانية، ولهذا تسقط معها القصة بكاملها. فالاستقلالية هي أيديولوجيا أخرى.

وهنا نتساءل هل نتخلى عن التعليم التدبرى ؟ لا، ولكن يحتاج قصة أخرى تعترف بالمفارقة. إننا في حاجة إلى أن ننسى أن ممارستنا تكتسب المشروعية فقط عندما تكون في خدمة الاستقلالية، علينا أن نعرف أن الاستقلالية ذاتها هي نتاج لقيم أخرى. إننا نخلق الاستقلالية أثناء خلقنا لمجموعة مختارة من القيم، بداخلها يمكن أن يكون للاستقلالية دور ما، وبداخلها أيضاً نستطيع أن نفصل بين السلوك المناسب والسلوك غير المناسب. إن المطلوب هو نسبوية ما بعد الحداثة.

## هوماش

(1) يستخدم ديفيت (Devitt 1984) مناورة "كما - لو" من أجل الدفاع عن الواقعية، مستنتجًا أن أفضل تفسير لنجاح نظرية ما هو أن العالم من الناحية التجريبية، يكون "كما - لو" كانت النظرية تقول بأنه لابد أن يكون كذلك. ويبين الطرح المقدم هنا، أن توليد المزيد من "كما - لو" يؤدي إلى قدر كبير من الخلط والتشويش، بحيث لا يمكن الفكرة من الوفاء بالشروط المحددة للواقعية.



### القسم الثالث

## ما بعد الحداثة

---



## الفصل التاسع

# التعليم التدبرى في عالم ما بعد الحداثة

---



تبغ النزعة التهكمية أو نزعة المفارقة من الوعي بسلطة إعادة الوصف. ولكن معظم الناس يرفضون إعادة وصفهم. إنهم يريدون أن تأخذهم على شروطهم الخاصة - تأخذهم بجدية على ما هم عليه بالضبط، وعلى نحو ما يقولون. ولكن المتهم يخبرهم بأن اللغة التي يتحدثون بها معرضة للاغتصاب من قبله، ومن قبل من سار على نهجه. وهناك أمر ما يمكن أن يكون شديد القسوة في هذا الزعم، لأن أفضل طريقة لإيلام الناس لفترة طويلة هي تحقيقهم، من خلال جعل الأمور التي يرونها شديد الأهمية تبدو تافهة، وقديمة، ولا حول لها... ويرى المتهم الذي يقوم بإعادة الوصف - عن طريق تهديد المفردات المستقرة لدى الفرد، وبالتالي تهديد قدرته على أن يجعل لنفسه معنى من خلال مصطلحاته الخاصة - أن ذلك الفرد وعالمه تافهان، وعوا عليهما الزمان ولا حيلة لهما.

إن إعادة الوصف غالباً ما تكون تسفيهاً (Rorty 1989 : 89-90).

من الصعب أن نتخلى عن إيماننا بالله أو بقensus الجن والعفاريت. فالقصص القديمة تمنّنا الإحساس بالأمان؛ بسبب إلفنا لها وبسبب موضوعها الذي ينظر إلى الحياة باعتبارها أمراً مستديماً. ويمكن أن يوجد الأمان الميتافيزيقي والروحي في فكرة لغة ما لها بنيتها الدلالية المماثلة لبنيّة الواقع الذي تمثله، والمستقرة في جوهرها الواضحة أمام البحث، ولهذه الفكرة جاذبيتها الوجودانية والنفسية، في خضم تيار الضرورة والتغيير، عند اتحادها بصورة الذات التي كونتها، طبيعة عقلانية ثابتة

ومحددة في الأساس. وتوضح مركزيتها في الديانة المسيحية، والعلوم الاجتماعية والطبيعة، والديمقراطية، وتقريرياً في كل شيء يُمكن أن يحدث كالحوار الأكاديمي مثلاً، وتبدو قوتها أيضاً كعلامة وشعار لوصف الغرب لنفسه.

وتشكل مناورات التفكيك المستخدمة في هذا الكتاب ما أسماه رورتي (1989)، بعملية نزع القدسة de-divination من خلال إعادة وصف اللغة، والمنطق، والاستقلالية. ومن الموضع الاستراتيجي الذي وصلنا إليه تصبح مزاعم التعليم التدبرى والتزاماته عملية إعادة وصف لإرهاصات فلسفة في سبيلها إلى النضج، وفي طريقها كي تصبح فلسفه ما بعد حداثية بحق.

والتعليم التدبرى هو لحظة تاريخية على مسيرة نشوء وتطور الأسلوب الأدبي، إنه الأسلوب المعرفى من قبل عدد من فلسفات التنوير، ولكنه لا يزال محتفظاً بقدر كبير من أساليب الفلسفه الواقعية في قصته للغة والعقل، ولهذا فهو يبدو رجعياً وقدماً وماضياً بالنسبة لذوق ما بعد الحداثة. وفي عصر ما بعد الحداثة، في عالم من صنعتنا وليس من اكتشافنا، في عالم ليس فيه من حقيقة سوى ما نضعها فيه، وليس فيه من منطق إلا تلك القواعد التي نعيش عليها، وليس فيه مغزى عميقاً إلا ما هو سطحي، في مثل هذا العالم فإن التعليم التدبرى لا يزال مثقلًا بكثير من الأساطير القديمة، التي تحتم عليه القيام بعمل مختلف تماماً عما هو موجود في الكتابات الواقعية والوضعية. إنه في تأليهه apotheosis للعقل والمنطق مثل العهد القديم، ولكنه عهد قديم جداً.

وقد حاول التعليم التدبرى التصادم مع النزعات التعميمية، والوضعية، والعقلانية الفنية، ولكنه كان أشبه بالطائرة التي تتراكم مقاعدها، بينما هناك بضعة ركاب لديهم أمل واهٍ في التخلص من تأثير روح الجاذبية كي يحققوا لأنفسهم الحرية. وتحقق حركة ما بعد الحداثة هذا الخلاص برفضها الارتباط بقواعد اللعبة،

بأن تكون غير مبالغة immaterial. إن ثمن التمسك بالمنطق reason هو السيطرة الحتمية للنزعتين التعميمية والوضعية. ولكن إذا تخلصت الفلسفة الواقعية من المنطق، فلن تكون لها أية أهمية. ويفيد أننا سنظل لفترة تحت تأثير تعويذتها السحرية.

الإرجاء / الاختلاف، والتشویه

ومن أعراض الفشل التام للتعليم التدبرى في ولوح عصر ما بعد الحادثة، تخوفاته من الكتابات المضادة للنزعه الواقعية، واهتمامها بالمعالجة الأدبية لمفردات "التحيز" و"الجزئية" و"النسبوية"، وهي التخوفات التي تُنبع من الصعوبات العامة للكتابات النقدية التدبرية في معالجة الآثار الأسلوبية للاختلاف / الإرجاء في إطار أدبي يجعل توظيف الاختلاف متوقفاً على شخصنة التماثل Similarity والهوية Identity.

إلا أن المعلم المتدرس يفترض، أثناء تعقبه آثار الفروق بين التحيز والحيادية، وجود ميزة أولية في محاولاته تكوين مفاهيم لأفكاره حول التشويه والخطأ. وبالتالي فإن تهكم ما بعد الحادثة يتولى تفعيل إعادة وصف الزعم التدبرى النقدي بأن "الهدف الأصيل للتدبر الذاتي النقدي، هو تعرية المصالح الذاتية والتشوهات الأيديولوجية وتحديدها" ( Carr & Kemmis 1986:192 ) وتستمد مفردة "التحيز" مشروعيتها، فقط، من سلطة مفردة قريبة منها وهي "الثبات" وأسطورتها القائلة بالتناظر الثنائي المقدس في اللغة. وتحدد الشروط الأسلوبية الازمة لشخصنة الأحكام الخالية من القيمة والوسط المحايد، أن التحيز سوف يكون له دور أدبي، تتوقف أهميته فقط على كونه صورة انعكاسية ثابتة لما هو محايد. إلا أن هذا التمييز في حد ذاته يتوقف على تحيز النص. كما تتضمن مراسم منح ألقاب "المصلحة الذاتية" و"التشويه الأيديولوجي" باعتبارها مظهراً تهكمياً، حيلة

خاصة للحكرة، يتم من خلالها إبداع صياغة عمليات الشخصنة لهذه الألقاب على بعض شدرات السرد.

وموضعية هذه الشخصنة، بمعنى كيفية وصفها وتوظيفها وتصنيف ما يقع في نطاقها كلها أمور معرضة للاغتصاب، فلا يمكن الحكم على قرار ما، بشأن حالة خاصة، كمثال للتضليل الأيديولوجي، بناء على معيار محايد يمكن اكتشافه من خلال التدبر النقدي لأن القرار نفسه، الذي نعتبره محايده لا يستند إلى شيء سوى محيطة الأدب. وعلى العكس من ادعاءات التعليم التدريسي، فإننا لا نكشف عن المصلحة الذاتية والأيديولوجي، بأي معنى من المعاني، سوى من خلال قيامنا بإقناع زملائنا أو الآخرين بإعادة وصف وقائع حياة فرد أو جماعة أو مؤسسة أو أمة ما، باستخدام مفردات المصلحة الذاتية والأيديولوجي، بدلاً من مفردات الحيدة والصدق. وبناء على هذه النظرة، فإن الفكرة القائلة بأن المعلم يمكنه أن يبدأ بفحص تفصيلي لمواطن التشويه التي أحدها الافتراضات والأيديولوجيات المسلمة بها في عمله (Carr & Kemmis 1986: 192)، هي ببساطة اعتراف بالتنافس بين تعددية الأوصاف المتاحة التي تقوم بإغوايانا وبين - في إطار هذا المشهد أيضاً - ملاحظة الفرد لجهوده المريبة في وصف ذاته، وهو الأمر المفتوح باستمرار على إعادة الوصف والإزاحة؛ فالتشويه ليس سمة موروثة في بعض الرؤى التي تعرضت للتأثير الأيديولوجي دون بعضاها الآخر. ولكن وجوده مرتب بالنص، ومن ثم يعتبر التشويه حركة خاصة في حبكة النص، والتي بفعل خصوصيتها لإعادة الوصف لأكثر من مرة، قد يتم إظهارها على خشبة المسرح أو تغييبها تماماً. إن النضال من أجل قراءة التشويه في نظرية ما، هو نضال من أجل إعطاء سند لإعادة الوصف، إنه نضال من أجل الحط من شأنها. إن القضايا التي تضع الأيديولوجيا في مقابل النظرية، واللاعقلانية في مقابل العقلانية، والتشويه في مقابل الوضوح، والوهم في مقابل الحقيقة، والتي تعتبر

قضايا ذات أهمية مركبة في حوار التدبر، قد اصطفتها حركة ما بعد الحداثة بدهاء؛ فهي لم ترفضها باعتبارها لغوا، أو ثنائيات زائفة، كما لم تقوضها بحيث يستحيل رسم الفواصل بينها، كما لم ترفضها باعتبارها غير صحيحة تماماً. ولكن بدلاً من ذلك، لم تعد هذه القضايا تبدو مثيرة أو ذات فائدة لكي يتم طرحها بشكل عام، دون الرجوع إلى حالة معينة أو غيرها. ففي ضوء ما بعد الحداثة، أصبحت هذه القضايا تبدو وكأنها أشبه بتساؤلات من قبيل "ما هو الجمال؟" أو "كم عدد الملائكة الذين يستطيعون الرقص على رأس دبوس؟" أو "ما هي طبيعة الخير؟"

لقد كانت هذه الأسئلة مفيدة ومثيرة في إطار مفردات معينة أو مراحل تاريخية ما، ولكن ما تؤكده حركة ما بعد الحداثة، أنه، ونحن في بدايات القرن الحادي والعشرين، فإن هذه الأسئلة وكذلك أسئلة الحوار النقدي قد احترقت، لقد صارت جزءاً من الماضي. لم يعد لهذه الأسئلة أهمية لأنها تعجز عن إيجاد حلول مشكلات من مثل: "ما قوى ال欺er التي تعمل في هذه الجامعة أو تلك؟"، أو "ما الآثار السلبية للحكومة المركزية على سياسات التعليم؟"، أو "كيف تقوم البيروقراطية بتشويه الأهداف الأكademie والتربيوية؟".

### إعادة نقش التدبر

لا يتضمن التحول إلى ما بعد الحداثة رفضاً مباشراً لحوار التعليم التدبري بسبب فشله في التمثيل الدقيق للواقع، أو بسبب النية في أن يجعل محله حوار آخر أقرب إلى الصدق. وبدلاً من ذلك، فإننا مدفوعون بنبض حركة ما بعد الحداثة، إلى أن نتخلى عن لعبة محاولة إنتاج نظريات أفضل لأنها أكثر صدقاً، وأن نهجر ذلك الفكر القائل بأنه يمكن أن تكون هناك نظرية عامة حول إمكانية تطوير العقلانية، والعدالة والنظريات في حد ذاتها. لقد كانت هذه الفكرة مثلاً واضحاً على التزامنا القديم بأسطورة الحضور، وبالقصة الشارحة أو الميتا - قصة meta - story التي تبدو فيها

بعض القصص أفضل من الأخرى بفضل تناظرها نقطة بنقطة مع القصة الخاصة بالطبيعة. والطبيعة، إن جاز لها أن تتكلم، فإنها تتكلم لغتنا نحن، موظفة حيل شكل أبي من إعدادنا نحن.

وبدلاً من استبدال التعليم التدريسي، فإننا سوف نشغل أنفسنا في إعادة إنتاج صيغ لوصف موضوعاته، وجمع خصائصه، وحبكاته، ومناوراته البلاغية وإعادة نحتها من جديد في مفردات بعد - ما وراء الطبيعة Post-meta physical التي لا يتحقق الاستقرار لشخصياتها بسبب الحضور، وإنما تستقر فقط بفعل القصور الذاتي، عندما يتم إلحاقوها بقصة ما. وهنا نتساءل ما المضامين التهمكية لحركة ما بعد الحادثة بالنسبة للتعليم وإعداد المعلم ؟ وإذا ما كان السؤال هو "ما الذي يجب أن يكون عليه المنهج في عصر ما بعد الحادثة ؟" أو "ما بنية المساقات الدراسية في عصر ما بعد الحادثة ؟" فإن السؤال لن يكون سؤالاً جيداً. لعله من الأفضل للمرء أن يسأل "أي نوع من القصص يجب علينا أن نكتبه بدلاً من قصص الجاسوسية ؟" أو "ماذا نلعب إذا توافرنا عن لعب كرة القدم ؟" ومع ذلك فإن لدينا ما نقوله أيضاً عن الكيفية التي يمكن أن تصبح بها المؤسسات والممارسات التربوية أكثر نصية Textual وأكثر ارتباطاً بعصر ما بعد الحادثة، وذلك عندما تنقض عن كاهلها أعباء الواقعية الفنية والادعاءات العقلانية، وكيف يمكننا أن نعبر عنها بأسلوب جديد، وكيف يمكننا أن تصبح أكثر افتتاحاً على لعبة الاختلاف / الإرجاء *diffrance* داخل حدودها، وكيف يمكننا أن نصبح أكثر تهكمًا.

### المعلم - مُفكِّراً

سوف يصبح المعلمون والطلاب المعلمون، تفكيركيين في قراءاتهم للنصوص التربوية، وفي موضعتهم للحكمة التي يتلقونها، وفي إبداعهم للقيم، وفي تقويمهم للمساقات الدراسية وأحكام البيروقراطيين ورجال السياسة. ويطلب ذلك، على الرغم من أسبقيته في الممارسة، تطوير المؤسسات التي يتم داخلها تشجيع المعلمين

والطلاب على أن يتلکوا روح التهكم في عملية التوفيق بين معتقداتهم التي لأساس لها، والتزاماتهم الآخرين بالرغبة في خلق هذه المعتقدات، وتطویرها والدفاع عنها، إن امتلاك روح التهكم هذه - أي ذلك التذبذب الدينامي وغير المستقر لقوى التفكير البلاغية أو التفاعل والإبداع - يمثل بصمة صوت عصر ما بعد الحداثة، وسمة أساسية للتحرر في حركة ما بعد الحداثة.

وفي حقيقة الأمر، ولأن التعليم التدبری يفتقد روح التهکم، فإنه من الصعب إدراك كيف أن طريقة تنظیره للممارسات التربوية قد تنجح باستمرار في حل الصراع بين الشروط التحررية وشروط الجدارة للمساقات الدراسية (Groundwater-Smith 1988: 259)، وينشأ هذا التوتر بسبب قوى التعليم التدبری بـ«المساواة equality»، كعنصر جوهري في الموقف المثالي للقول، وما يترتب على ذلك من إثارة قضية التحرر مما يعوق بالتالي الدخول إلى فردوس أي موقف تهب فيه رياح تراتبات القوة.

ومع ذلك، فلا يبدو مفيداً بالنسبة إلى ما بعد الحداثة، أن نطرح أسئلة عامة حول إمكانية التحرر في مواقف اللامساواة، لأن ذلك قد يتطلب وجود نظرية عامة حول المساواة، وهذا ما لا يمكن صياغته بدقة، فضلاً عن عدم وجود نظرية عامة عن اللامساواة، إن ما يمكن صياغته إذًا - وهو ما تقوم به أي نظرية عامة بالفعل - مجموعة من القصص الخاصة بهذا الموقف أو ذاك، تتضمن أحكاماً حول الكيفية التي تتحقق بها المساواة أو اللامساواة، وكذلك الكيفية التي تتم بها مناقشة هذه القضية، وتأييدها أو معارضتها من خلال التفاعل بين الصيغ البلاغية والثقافية العامة والمحلية.

وسوف يكون كل ما هنالك، مجرد أوصاف للموقف الذي تتبدي فيه حالات اللامساواة (في القوة أو الثروة أو الجمال... الخ) بشكل اعتيادي لا يشير الانتباه،

فضلاً عن أوصاف تقدمها الوثيقة لشخصيات، وأدوار، ووقائع لا تطابق بعضها بعضاً. وكما يمكننا فقط أن نفهم العلاقات بين الشخصيات من خلال ربطها بالنظرية التي يمثلونها - أو القصة التي امتنجت فيها حياتهم بعقتها - فإننا يمكن أن نفهم علاقات الالمساواة من خلال ربطها فقط بالمفردات التي يتم من خلالها تحديد الفروق بين الأفراد، وهذه المفردات، في حد ذاتها، تكتسب معناها في إطار النسيج الموضعي Local للنظرية. وبالنسبة لبرامج إعداد المعلم، فإن الالمساواة المفترضة في المكانة والقوة بالنسبة للطلاب وأساتذتهم، لا تمثل سوى تهديداً عاماً لقيمهم التحررية، أكثر مما تقوم به عمليات الشخصنة والتجارب التي تشكل هذا الموقف.

والمعلم مفككاً هو تربوي من عصر ما بعد الحداثة. إن عليه أن يمارس قدرًا ما من مناورات التفكير التي شرحناها واستخدمناها في هذا الكتاب مثل قراءة الطريقة التي يحقق بها النص تأثيره، والكشف عن استناده إلى التعارضات والتناقضات، وتسلیط الضوء على الموضوعات والافتراضات الهامشية، واللغة والمجموعة، وتعتمد إعادة قراءة النص، والقراءة بقصد إثارة المشكلات، ورؤى كل التأكيدات والممارسات والموقع باعتبارها أموراً نصية، واستخدام العقلانية التي يفترضها النص ضده وفي مواجهته، وتحديد التنظيم التراتبي لمفاهيمه وقلبها وإزاحتها، وإظهار اعتماده على التناظر الثنائي، واقتفاء أثر لعبة الاختلاف / الإرجاء في بناء النص لأصوله الخاصة، وقصة الأسس التي يقوم عليها، وفضح التضمينات التي تحملها أشكال المجاز الرئيسية في النص، وتقويض الفروق التي يقيمهما النص بين الحرفي والمجازي، وعرض ما يفترضه النص من أولوية لمحاجز الخطاب والتزامه بميتافيزيقا الحضور، ورسم خريطة لغامرات الأثر داخل السرد، وتحديد حاجته إلى الاستكمال التي تم قمعها، والقراءة بطريقة "كما - لو" من خلال التناص، ووضع المواقف قيد الحذف.

وممارسات التعليم في عصر ما بعد الحداثة، كما يحددها ماكلارين (McLaren 1995: 21)، هي عبارة عن "أفعال متنافرة، وتدخلات في الترتيب الشعائي للطريقة التي نطبع بها طلابنا، وتدخلات لحل شفرة الثقافة السائدة، ولخلق أشكال منظمة لرفض التطبيع مع علاقات القوة القائمة في المجتمع، ولخلق بديل شعبي مضاد" وسوف تمكن التربية التفكيكية الطلاب والمعلمين من كشف حيل النص والسياسة والأيديولوجيا والرؤى الموروثة داخل النص، كما سوف يجعلهم قادرين على فضح أشكال المجاز، والشخصيات الجوهرية في أي شكل من أشكال الحوار التربوي. كما سوف يجعلهم يدركون أن كل موقف، أو التزام، أو معتقد هي أمور طارئة ومؤقتة؛ لأن الأسس التي تقوم عليها هي مجرد رموز تغطي على مناورات سياسية وأخلاقية، وقصتها المعلنة تخفي بداخلها رسالة غير معلنة، إن التربية التفكيكية، باختصار، هي مجاز عن طريقة للحياة، أو رؤية للتربية.

وعلى معلم ما بعد الحداثة أن يدرك أنه يمتلك الخيار في التعليم، وأن كل قرار يتخذه للتدرис بهذه الطريقة أو تلك، أو لجمع موضوعات المنهج، أو لتنظيم صفة الدراسي حسب مجموعة من المبادئ أو الحكایات، لا يستند إلى أي أساس في الواقع، وليس له أي تبرير نهائي أو ملزم. فكل قرار يتضمن مستويات لا نهاية لها وممكنة، للاختيار يمكننا أن نستنبطها كننسى أو نخفي، ولكن التفكيك جاهز دائمًا لإماتة اللثام عنها. إننا مسئولون عن هذه القرارات إلى أبعد مدى. وتقع على عاتقنا مسئولية قراراتنا، لأن العالم لن يغفر لنا، مادام أن العالم في حد ذاته هو نتاج لقرارنا بشأنه.

#### المؤسسات التربوية في عصر ما بعد الحداثة

والمؤسسات التربوية عندما تتبنى أسلوب ما بعد الحداثة، فإن عليها أن تبذ أوامر البيروقراطية، وتتبني المشروع الأدبي، وتعد نفسها من أجل نفسها من أجل

تعددية نصية حرة. إن النشاط العقلي والتدبرى، بحكم طبيعة الأشياء، يتم في إطار القيم التي تحددها المفردات اللغوية التي يستطيع أن يفهمها الإداريون والمدراء والبيروقراطيون. إنها مفردات تجسد العلاقات بين المفاهيم، والتي يمكن معالجتها بطريقة محددة، بحيث تعطينا أحکاماً يمكن التعامل معها من الناحية البيروقراطية. فمفهوم الفعالية، على سبيل المثال، يصبح - طبقاً للتوصيف الموجود في هذه المفردات - عبارة عن مقياس كمي للمدى الذي تتحقق به نواتج تم تحديدها مسبقاً.

إن هذا التوصيف لمفهوم الفعالية محبب للإداريين ولكنه كارثة فكرية وتربوية. إنه عبارة عن تدريب لاختزال النص وعزله عن أدبيات المشروع الإنساني، وعن نضاله وأماله ومخاوفه، وعن ميوله ورغباته، كما عبر عنها شيكسبير وأوستن وتولستوي، ليتقوّع في صياغة سردية، بأسلوب أدلة ميكانيكا السيارات التي تصدرها شركة هاينس Haynes؛ فهذه الأدلة تقدم نوعاً من الممارسة الجاهزة، ولكن بأي تكلفة؟ وعلى حد قول بيتر وينش P. Winch.

هل يكون من الذكاء تفسير كيف يتغلغل حب روميو لجولييت في سلوكه، بالشروط نفسها التي نريد أن نطبقها على الفأر، الذي تدفعه الإثارة الجنسية إلى الجري في متاهة مشحونة كهربائياً ليصل إلى رفيقته؟ ألم يفعل شيكسبير ذلك بشكل أفضل؟ (Winch 1958: 77).

إن استخدام المفردات اللغوية الاختزالية يعد خطأ جسيماً، إنه يظهر حتى الجهل باستخدام المفردات المناسبة أسلوبياً. إنه، باختصار، خلق شيء، والأخلاق السيئة لا تعالج بالحوار الرسمي والعقلاني، وإنما بتقديم المفردات المناسبة للسياق التي تصبح فيها الأخلاق الحميدة متطابقة مع الشيء العقلاني الذي يتوجب علينا القيام به، ويتضمن ذلك تعليم الجاهلين الطرق المناسبة للحديث والسلوك، كما يتطلب أيضاً أن تعرض عليهم ليس باعتبارهم مخطئين، أو يتحركون حركة خاطئة في دخل السياق، وإنما باعتبارهم جاهلين يفتقرن إلى المفردات، والسلوكيات المناسبة لهذه

المحادثة أو ذلك الحوار الأدبي؛ فالجاهلون لا يمكن اعتبارهم مخطئين لأنهم لم يكتسبوا بعد المفاهيم والوعي الأسلوبي الذي قد يخطئون فيه.

وباعتبارهم جاهلين Qua ignorant، فلابد أن يحظوا بتعاطفنا، أما المتغطرون الذين يتيهون فخرأً بأهميتهم الإدارية والبيروقراطية، فإنهم يستحقون ازدراءنا. وعندما يتقوى الجهل بالغطرسة، فإن النتيجة تكون مضحكة، وهنا علينا ألا نقاوم الإغراء بالسخرية من هذا المهرج في كل فرصة تسعن لنا. وعند هذه النقطة من المهم حقيقة، بيان كيف أن تسييس الخطاب الأكاديمي والفكري، قد تحقق بشكل تقليدي في الإطار الواقعي والموضوعي والوضعي والفنى من خلال مقاومته وجرديته - تلك الجدية التي هي وصيفة الحقيقة. ولكن التهكم، والاعتراف بالمصادفة، وبضيق أفق اللعبة اللغوية للجدية، تدفعنا إلى التعامل مع النغمة المحددة والصارمة، وهكذا نبدأ في إضفاء الشرعية على القيمة الفكرية للأعمال الساخرة، والمحاكاة الهزلية والأقوال المأثورة، والاستهزاء (Rorty 1980: 369-70).

إن إحدى الصعاب التي تقف في طريق تغيير الإطار القيمي للمؤسسة التربوية، هي أن القواعد الإجرائية للبيروقراطية قد تم تشربها من خلال الممارسة اليومية للأكاديميين والمفكرين "إن العمل في أطر بيروقراطية قد علم كل فرد أن يكون خاضعاً، محكوماً بالقواعد، صامتاً لا يثير أي تساؤلات، لا يبحث عن بديل أو يتعامل مع القيم المتعارضة. فالمفترض في الناس أن يتبعوا الأوامر التي تأتيهم من أعلى (Lieberman 1993: 88) نقلاً عن Day) وبقدر ما تكون قيم مؤسسة ما قيماً بيروقراطية؛ من أجل الوفاء التام بشروط الغايات والوسائل، في ظل معيار عام للسلوك، فإن الصراع سوف ينشأ بين مفكري ما بعد الحداثة السارخين وبين البيروقراطيين. والمشكلة التي تواجهنا مع البيروقراطيين، وأيضاً مع الأكاديميين الذين تشربوا مفرداتهم، هي أنهم لن يستطيعوا إدراك أهمية ما نتحدث عنه. ولسوف يزداد رضاؤهم عنا إذا ما تحدثنا عن المحاضرين والمعلمين والطلاب، كما

لو كانوا فئراناً في متأهة، ولكننا قد نستطيع أن نحرّكهم إذا ما استطعنا أن نظّهرهم في صورة مضحكة؛ لأنّه ليس من المُحتمل أن نستطيع إقناع البيروقراطيين من خلال الجدال معهم في إطار لعبتهم اللغوية.

وبالنسبة لكراهية التذوق الأدبي، نجد أنفسنا - كبعد حداثيين - متعاطفين مع نصائح كتاب مثل بيتر ماكلارين، وجون وايت، وكار وكيميس القائلة بأن على المعلمين أن يتحوّلوا إلى نشطاء سياسيين. وطبقاً لقواعد إعادة النّقش أو الكتابة *re-inscription*، فإن الحوار النقدي يمكنه أن يظهر نفسه من أسطورة الحضور، وتفسيره كمثير ليصبح أكثر فعالية في كتابة مفردات، يمكن أن يتم فيها شخصنة أفكار العقلانية والعدالة. إنني أتفق مع رأي كل من جيرو Giroux وماكلارين McLaren (1995: 32) القائل بأن "التربية النقدية" يجب أن ترفض الادعاءات المحافظة القائلة بأن "التعليم عملية محايضة سياسياً وقيميّاً، وأن المدارس تعمل أساساً على إعادة إنتاج خطاب النخبة المسيطرة وقيمها ومصالحها".

والسؤال المطروح هنا هو: "كيف تنتقل من موقف النقد إلى بناء رؤية حقيقة" (Giroux and McLaren 1995: 32) إن التفكّيك يفتح اللغة ذاتها على لعبة إبداعية. إن إعادة النّقش تضع العقلانية والعدالة عالياً، بعيداً عن المتناول والنضال من أجل حمايتها هو مؤامرة حاكتها جاذبية النص وبريقه الخادع من أجل الإقناع وخلب الألباب.

وإذا ما تحرر التعليم التدريسي، بفضل إعادة نقش ما بعد الحداثة، من الأساطير التي شوّهته وسكنت بداخل حواره غير التهكمي، فإنه يصبح أكثر قدرة على مساعدة المدارس على تجنب "التسليم بالبناء الاجتماعي القائم"، على أساس أن البناء الاجتماعي أمر "طبيعي" (Carr and Kemmis 1986: 222) فهذا "التسليم" بالمفروقات الشائعة من شأنه أن يولّد قصوراً بلاغياً كبيراً. إن عديداً

من المعلمين، مثلهم مثل أتباع المذهب الكاثوليكي الذين يدفعهم تمجيدهم لنصوص الكتاب المقدس، إلى ابتلاء قصة خلق الإنسان تحت غطاء المذهب الطبيعي.

ومع افتراض وجود أساس واقعي وعقلاني - فني للرؤية الليبرالية والإنسانية التراثية للمعلمين، فإنهم يصبحون معرضين لنوع من البلاغة التي تحافظ على هذه القاعدة العقلانية وتوظفها بينما يكون استخدامها من أجل تحوير قيم المعلمين والتزاماتهم وقلبها رأساً على عقب. إنها حيلة ماكرة من حيل "خفة اليد": ولكنها تجسيد لا مناص منه لتطبيقات البلاغة الواقعية الذي ينتظر الحدوث. إنها تجسيد لأسطورة القابلية للمقاييسة السائدة في هذا العالم، كما أنها تستخدم لتفسير الغياب النسبي لمعارضة الاعتقاد الحرفي في بعض المستحدثات، مثل: إعداد المعلم القائم على الكفايات، ونظم تقويم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ونظم امتحانات المنهج القومي، والصيغ المبرمجة للدراسة، وإعداد المعلم القائم على الإشراف المباشرة، ونظم الإدارة ومداخل تطوير المناهج، وفرض بنى إدارية جاهزة ومعدة سلفاً على المشهد التعليمي والفكري، والرقابة السياسية المركزية، وغياب الديمقراطية عن العملية التربوية داخل الجامعات... وقد أصبح القبول الأعمى وغير المدروس لهذا الفساد، هو رد الفعل السائد على دسائسه.

إن الدخول في جدل باستخدام مفردات الفساد هذه، يعتبر استراتيجية ممكنة للمعارضة ولكنها تصبح متهافتة؛ لأن الأرضية البلاغية قد سلبت منها. وأفضل استجابة على ذلك هي التفكيك البلاغي، لأنه يهد الأرض لأحسن رد على الإطلاق، وهو الذي يتمثل في توفير الموقف الملائم - أي مفردات العلاج النفسي - التي نسخر بها من الشخصيات المنتفخة الفجة لهذا الأسلوب الملعقد، وأن نبدأ في معاملته بما يستحقه من ازدراء.

## إعداد المعلم في عصر ما بعد الحداثة

سوف تحتاج برامج إعداد المعلم إلى أن تسلح الطلاب بمناورات التفكيك، التي يستطيعون من خلالها أن ينفضوا عن أنفسهم كل قيود الواقعية، وأن ينخرطوا في الكتابة الإبداعية الأدبية. إن تحول ما بعد الحداثة من فلسفة للعرض والتوضيح *demonstration* إلى فلسفة للإقناع *Persuasion*، قد قوض الجدار الصلب الفاصل بين المنطق والبلاغة، أو بين الصدق والإجماع. وإذا ما أحيى ذلك، وعلى العكس من المعلم الواقعي البطيء المتشاقل، فإن معلم ما بعد الحداثة سوف يقفز قفزات متهورة متخدًا سمت الفرسان، غير معتمد على شيء ملموس، سوى الأمل في أنه قد يسلب الألباب بأسلوب الكتابة الرائق والصافي. وسوف يستبدل بعقلانية الواقعية التي يمكن قياسها، مزيجاً من المناورات والحيل القدرة التي يمكن أن تتحول إلى ذهب، إذا ما وقع الجمهور في شبакها. ليس ثمّة إدّاً جدار عازل آمن بين الجدل العقلاني والحيل البلاغية؛ فهدفنا هو السخرية من خصمك، وإقناعه في الوقت نفسه.

ويقوم مفکرو ما بعد الحداثة باستبعاد حدود الإقناع، واختبار ما يمكن أن يكون من قبيل الحيل القدرة، من خلال تطبيقها على جمهور معين، من أجل معرفة ما إذا كانوا في حالة فوزهم يحصلون على علامة الشرف التي تحمل لقب "عقلاني". وليس هناك مبدأ عام يعنينا من الاستسلام إلى مقوله "كل الطرق تؤدي إلى روما"، اللهم إلا القصور الذاتي الداخلي الناجم عن الممارسات الحالية، وما تلفظه عقلانية هذه الممارسات لزيانيتها كي يلتهموه. أي شيء يصلح، باستثناء البعض، ليس بسبب كونها كاذبة أو لا عقلانية حتماً، وإنما لأنها فشلت في الحصول على الإجماع.

وعلى طريق النضال من أجل الإقناع، تتلاشى الفجوة بين الأدب والنظرية، فعندما تتلاعب عقلانياً بالحقائق المتفق عليها من أجل ضمان الإجماع، فإننا قد نخلق بالقدر نفسه، حقائق جديدة أو طرفاً جديدة نكون بها عقلانيين. إن التفكير

الاستنتاجي المحكم، وهو العلامة المميزة للوضعية وللممارسة التدبرية، هو محض أسطورة، إذ إن التفكيك يكشف عن الخطوات الخفية والاستعارات المقنعة المتداخلة في نسيج أي عمل للإقناع. وفيما قبل الإقناع، فإن الإحكام هو في حد ذاته مجرد حيلة قذرة: فالاتفاق يملأ الفجوات، ويمكن النظرية من العمل. ولكن لولا جمود أسلوب التفكير الاستنتاجي المحكم لانهار الفاصل بين النظرية والأدب. إن كل القصص والنظريات المعاصرة مليئة بالثقوب والفالجوات.

ومن هنا ينبغي، أن يبدأ الطلاب بدراسة الآداب التراثية والمعاصرة كي يكتسبوا الخبرة في استخدام مفرداتها وتفكيكها. إنها سوف تساعدهم على اكتساب وتنمية استراتيجيات، أو بالأحرى، مناورات التعامل مع قهر الأسلوب الحرف، الذي قد يصادفونه في مفردات السياسة والبيروقراطية، والأساطير التربوية التقليدية حول التقارب والقابلية للفياس. كما سوف يتم حثهم على أن يتذكروا أن المسرح الاستراتيجي الأوسع هو فحص أساطيره أيضاً، إنه ظاهرة ثانوية مصاحبة للنقاش المحلي الذي نثيره ونبسه عن عدم مصطلحا فضفاضا وهو النظرية. وتحتل هذه المناورات التفكيكية فضاءات بلاغية مخلوقة ذاتياً، معتمدة فقط على تأثيرها، مستغلة أسلحة الخصم مثل - متطلبات الإخلاص، والاستقلالية، والقوانين العقلية - واستخدامها ضده. إن التفكيك هو عملية إجراء المناورات، إنه التشريح الخفي للنص، إنه الفعل البلاغي للقلب، والتخييب، وبالنسبة لطلاب ما بعد الحداثة لا حصانة لنص، فكل النصوص مسارح للتدريب على مناورات التفكيك.

وسوف يتاح أمام الطلاب عديد من الفرص للاشتغال بتفكيك عدد كبير من النصوص من النظريات التربوية، ومبادئ التعليم، والبحوث السياسية، والمذاهب الدينية، وأوراق العمل الحكومية، وإعلانات السياسة والتعليمية والتربوية التي تصدرها السلطات، وتقارير البحوث الخ. وسوف يثير الطلاب التساؤلات حول العلاقة بين عملهم داخل حجرة الدراسة، والأهداف والمعرفة، والتعهدات، وبين

الإطار العام للنص، الذي تقدمه الخلفيّة الاجتماعيّة والسياسيّة والثقافيّة، كما أنهم سوف يعيدون وصف كل ذلك.

وسوف يتم تشجيع الطلاب على البحث عن طرق جديدة لإعادة نقش كل هذه العناصر والعلاقات في قصص مختلفة. وإعادة النقش تتطلب قراءة جديدة للنص كي تتم إعادة وضعه في السياق كجزء من نص آخر، أو باعتباره متضمناً نصوصاً أخرى ومفسراً لها تفسيراً جزئياً، ومن ثم تحول إلى نصوص فرعية أو شذرات نصية. ومن خلال اللعبة الحرة لإعادة النقش التي يفتحها أمامنا التفكير، فإننا نستطيع "أن نحلل ونزعزع التصورات السائدة للقوّة، وأن نحطم الألفة مع الأشياء العاديّة، وأن نوضح أن ما يمر بنا من أمور الحياة الروتينية والمبتذلة، إنما هي عملية تجعل قناعتنا بالتعليم غامضة، عندما تعرض آراءه عن الطبيعية والحياد، باعتبارهما لا ينفصلان عن الاعتبارات الخاصة بالقيم والقوّة" (McLaren 1995: 231).

إن هذه العملية تجعل الطلاب يستغرقون في إدراك مزاعم الحقيقة والمعرفة، ومبادئ النص التربوي وتوصياته باعتبارها عناصر القصة، والتي قد تتغير قيمتها ودلالاتها، من خلال إعادة نقشها في داخل قصص أخرى، أو من خلال تغيير العلاقات داخل القصة التي صفو بداخلها كي نرى، على سبيل المثال، مجمل الواقع كنتيجة وليس سبباً للتوصيات، وأن نأخذ المزاعم العامة ونطبقها بشكل انتقائي في بعض المواقف المحددة، بمعنى إعادة وضع الواقع / الحقيقة في السياق باعتبارها توصيات بطرق اختيارية للإدراك.

وسوف يمارس الطلاب المهارات البلاغية للمنطق ويتدربون عليها، مع تحليل الافتراضات، واكتشاف الكذب والخداع، كما يمارسون الفلسفة والتفكير... إلخ، ويطبقون كل ذلك في عديد من السياقات السردية لتطويع مجموعة متنوعة من

المفردات. وسوف يشكل ذلك إشارة مزدوجة للإثبات والتفكير من خلال توفير مواد استراتيجية مهمة؛ من أجل الدفاع عن النصوص، وعرضها وإعادة نقشها، وقلبها وإزاحتها. وتستمد هذه المواد بنيتها من الأدب بمعناه العام، ومن حوار الكتب، والمجلات، والأفلام، والتليفزيون، والأحداث، والبيانات السياسية.. وهكذا نذهب إلى مدى أوسع من الحدود الضيقة للكتب الدراسية المقررة، لأنها - أي الكتب الدراسية - يحتمل ألا تقدم أنواعاً من المجاز مثيرة وجديدة للمشروع التربوي الهداف إلى صياغة أسلوب الحياة. وبدلًا من المنهج، سوف تكون الخبرة أشبه ببرحلة، ولكن من خلال الصحف والمجلات.. إنها ستكون خبرة كوكبية، أو مشاركة في حوارات العالم مع نفسه.

وبالتالي سوف ينشق التعليم - في صدور طلاب عصر ما بعد الحداثة - موقفاً إبداعياً مفعماً بالنشاط و مليئاً بالثقة. فعلى العكس من نماذج التعلم السلبية القائمة على الاكتشاف/الاكتساب، والتي تكون فيها مهمة الطالب هي أن يعرف النص، فإن التعلم في عصر ما بعد الحداثة يتضمن الوصول إلى التحكم في النص، كي نكون قادرين على تعرية بنائه البلاغي، وإعادة إبداع أفكاره طبقاً لغرض مفضل وجديد. وهناك مشكلة واحدة تواجه المعلمين، الذين يحاولون الاشتغال بالمارسة التدريبية وإعادة النظر في علاقتهم مع زبائنهم، وهي الضعف النسبي لموقفهم الخاص بادعائهم الخبرة، وهذا الموقف الضعيف نابع من لامبالاة البحوث الأكاديمية الجامعية، علاوة على غياب القاعدة العقلانية - الفنية العامة لاتجاه المهني للمعلمين.

وعندما يتم النظر إلى المعلم باعتباره " مجرد مقدم خدمة" (Schon 1983: 298)، فإن الصعوبة التي تواجهه، تمثل في امتلاك التأثير الكافي في العلاقة القائمة بين المهني والزبون؛ من أجل تأسيس الإطار المناسب لاستقلالية ممارسته. والعلاج

الذى تقدمه ما بعد الحداثة، في هذا الصدد، ليس كما يقول داى (Day 1993: 90) يتم بصياغة نظرية عامة تبين كيف يمكن للتدبر أن يقود التغيير، ولا أيضاً بنظرية عامة للتغيير. وإنما بتزويد الطلاب والمعلمين بذخيرة من التدريبات على المناورات البلاغية والحيل الأدبية؛ وهي الأسلحة التي تمكنهم من خوض معركة التغيير، وتحقيق هويتهم في إطار ثورة ما بعد الحداثة.

وسوف يصبح التعلم، أي اكتساب المعرفة، هو القدرة على التحكم أو التعامل مع المعرفة، فالمعرفة، ذاتها، ليست حالة ثابتة ولكنها نشاط، إنها تدخل استراتيجي في سياق الخطاب، والذي ينجم عنه إقناع الآخرين كي يتكلموا ويسلكوا بطريقة معينة، أو إعادة وضع احتياجاتهم المعرفية في سياق جديد.

### الاستخدام الأدبي للنظرية

سوف تعتبر أي نظرية، تربوية كانت أم غير ذلك، بمثابة عمل أدبي غير متماسك يقدم المفردات الالزمة لوصف الممارسة وإبداعها. وسوف يستخدم المعلمون النظريات التربوية لتحقيق أغراضهم العملية، ويضعونها في خدمة مواصلة نقاشهم حول الغایات التربوية وتبريرها. ومن هنا تصبح النظرية مناوره أولية في عملية إعادة تشكيل السياق *re-contextualization*، فهي عامل يينصي *intertextual* مساعد في تعمد إساءة القراءة، وفي تقديم قصة أخرى ممكنة وفرضها على الممارسة. وفي الوقت ذاته تعتبر النظرية رداءً واقياً من أي رؤية أو تحيز تربوي. إنها عملية تكثيف للنص؛ كي يلتزم بأسلوب تربوي منفصل، بدلاً من الالتزام بالأساس المعرفي

.Pedagogy العام لفن التعليم

وسوف يطلع المعلمون والطلاب على التهمك، من خلال توظيف النظريات المتعارضة في سياقات مختلفة - أو حتى داخل سياق واحد - ولكنهم لن يستدرجوا إلى اعتبار هذا الموقف نوعاً من العلاج النفسي المطلوب، من خلال عملية التحليل

الجدلية ومن خلال التوليف والمقاييسة، إنهم سوف يعتبرون ذلك نوعاً من الإبداع الفني أو المنافسة من أجل التوصل إلى بدع جديدة؛ حيث لا تكون هناك نظرية مطلقة تقف خلف هذه الإجراءات؛ لأنه ليس ثمة شيء خارج المشاركة في الخطاب الذي هو لعبة إقناع الجمهور. والنجاح هنا له معياره الخاص، وعلى الرغم من سيولته داخل النص، إلا أنه أكثر ضماناً من أي نظرية شارحة أخرى. وإذا ما تخلصنا من المتراع الميتافيزيقي غير المرغوب فيه، الذي تقدمه الفلسفة الواقعية، فإننا نستطيع أن نسلم قيادنا لتهكم النسبوية التربوية لما بعد الحداثة، وما تتضوّي عليه من مداخل متعددة لإبداع أساليب جديدة ننظر بها إلى العام، ولبناء تصورات جديدة *Seeing-as-if's* ولتصميم أماط حياتية جديدة.

والتعليم في عصر ما بعد الحداثة ليس مجرد اكتشاف سلبي للواقع المتعلقة بالحياة داخل الصنف الدراسي، وإنما هي عملية نشطة لتركيب هذه الواقع، كما أنها سرد نظري للصنف ولشخصوه - المعلم والطلاب - وما هم مقبلون على القيام به. كما يوظف التعليم، في عصر ما بعد الحداثة، النظرية باعتبارها بلاغة للدفاع والهجوم، وليس مجرد إطار عام محايد لوصف الحقيقة.

إن الاستخدام الممتدا للإحصاءات التي تقدمها البحوث، أو للقصة لإقناع الجمهور، تطلق رصاصة الاتهام على بحوث الفعل باعتبارها مجرد بحوث قصصية. هل كل ذلك حيل قدرة؟ أم ماكرة؟ أم عقلانية؟ ليست هناك إجابة تسقى اختيار الجمهور لطريق دون آخر؛ الفوز أو الخسارة. ولهذا فإن قراءة النظرية تعد أمراً حيوياً؛ حتى يمكن للمعلم أن يستخدمها وأن يفكّها، وعلى الرغم من أن الاستخدام لا يعود كونه مجرد إشارة عابرة، إلا أنه يعني توظيف النظرية لإسقاط صورتها عن السلطة بشكل انتقائي. والتحيز بمعنى الالتزام بالنص - يأتي أولاً ثم تأتي الحقيقة من بعده. إن النظرية هي مادة للبناء، يتم اختيارها من أجل غرض جماعي، وهو خلق حوار مع حركة القصور الذاتي الاجتماعي والبلاغي.

## التعددية التربوية

يتجلّى اتجاه ما بعد الحداثة في تعدد الحوارات، والممارسات، والغايات، والقيم التربوية. وسوف يتضمن ذلك تحول التعليم ومؤسسات إعداد المعلم كي تصبح أقساما علمية بدرجة أقل، وأقساما للأدب بدرجة أكبر، وتصبح أقل شبهها بخط الإنتاج في مصنع، حيث تحدد القيم الفردية، والأرباح ملتبس معين، العلاقة الخطية بين الوسائل والغايات في داخل إطار العقل، كما تصبح أكثر شبهًا ببيت "لأزياء"؛ حيث تتعايش مجموعة متعددة منها لإتاحة إمكانية للتعددية لا نهاية من الأحكام، من خلال تداولها ثقافيًّا وجماлиًّا، ومن خلال بیننصيتها، وقابليتها للشك وإعادة نقشها تحت اتجاهات أسلوبية جديدة أو كتابات رمزية أيقونية مستحدثة. كما سوف يصبح أسلوب الحوار أقل اعتماداً على علم النفس، وسوف يستعيير مفرداته من الفلسفة، والنقد الأدبي، والدراسات الثقافية، والفن والملوضة. وسوف تتعايش التفسيرات البديلة للممارسات والحوارات التربوية، جنبا إلى جنب، دون ضغوط نظرية شارحة meta - theoretical كي تحولها إلى تفسيرات قابلة للمقاييسة.

وفي إطار ما بعد الحداثة يتم تفكيك كل القراءات، كما يتم رفض هيمنة تفسير معين، كما تصبح قصة التعميم الطاغية، مجرد نوع من أنواع إساءة القراءة. والفرد في عصر ما بعد الحداثة سوف يتحول إلى توائم متکاثرة، وذوات متعددة في سياقات مختلفة، ومفتاح الشخصية: مجهول وغير موجود اللهم إلا في إطار علاقة معينة. وفي الوقت نفسه، فإن هذا الفرد ملتزم بإطار عام من اختياره هو، وبقيم وصور ل الواقع من خلقه هو أيضاً. إن فرد ما بعد الحداثة هو ذلك الشخص الذي يعيش مناورات التفكيك التي تساعدته على أن يرى أنه ليس ثمة صدق بالضرورة، كما أنه ليس ثمة حقيقة بالضرورة، فكل الحقيقة من صنعتنا، وهي متضمنة بشكل مؤقت في دور البقاء في إطار أسلوب نصي جديد ومتداول. ولن يرى إنسان ما بعد الحداثة

مجموعة القيم، باعتبارها أمراً مرغوباً بشكل جوهري، ولكن باعتبار أن بعضها يمكن تأكيده بشكل مشروط ومؤقت.

إن إحدى النتائج المترتبة على التعديدية النصية هي أن الطرق المطلقة المتبعة حالياً لبناء المقررات الدراسية وتقويعها، والتي تبدو الآن وكأنها تطبيقات على موضوع حقيقي، يقوم به خبراء واثقون من أنفسهم، سوف تبدو أشبه بتعليقات أسلوبية سخيفة لا معنى لها. وإذا كان من دواعي السخرية أن نجد شخصاً يحاول تفسير لوحات سلفادور دالي<sup>(1)</sup> بالطريقة نفسها التي يفسر بها أعمال مونيه<sup>(2)</sup> أو جين أستن<sup>(3)</sup> (Jane Austen)، فكذلك يبدو مضحكاً أن نرى شخصاً يحاول أن يفسر، وأن يصدر أحكاماً حول المقررات الدراسية بتطبيق معايير عامة مستقلة عن الحالة الخاصة بها، وعن السياق المضاد text / Con. ومن هنا تبدو النشرات الموجزة التي تصدرها وكالات الاعتراف ببرامج تدريب المعلمين، عموماً، كما لو كنت تقرأ دالي مثل مونيه والعكس بالعكس.

ومن المؤشرات المهمة على ثقافة ما بعد الحداثة التربوية شغفها بمؤسسة اللعبة المفتوحة للأساليب، وأثر الاختلاف / الإرجاء، الذي قد يكمن في داخل حواراتها الرئيسة. ولسوف يتوصل الطلاب والمحاضرون إلى اعتبار التزامات الفلسفة الواقعية وكأنها خرافات جبل الأوليمبوس، ولكنه أوليمبوس آخر، إنها شذرات من أسطورة كانت ذات جدوى في نشوء الخلق الذاتي للنوع الإنساني وتطوره، ولكنها الآن اهترأت وصارت من الماضي. Und Rethinking the Nature of Education, Passé وأساليب الوجود الإنساني كنوع من أنواع الاختيار، وليس الاكتشاف. وبالنسبة لهم سوف يتضمن التدريس دائماً اتجاهًا مزدوجاً من الإثبات والتفكير، فالإثبات الإيجابي مقوله أو لأسلوب ما، يمتزج بنفي افتراضاته الأساسية، ويرفض الظهير الذي تقوم عليه الحجج،

الرامية إلى إظهار هذه المقوله أو هذا الأسلوب وكأنه أكثر صدقاً من غيره من البدائل. ولسوف تعارض مؤسسات ما بعد الحادثة المحاولات الرامية إلى جعل الرقابة على التعليم رقابة مركزية، أو تشكل صيغها ومحتها وعملياتها في ظل معايير عامة؛ ذلك أن هذه الحيل اللغوية مثل توحيد النظام التعليمي القومي- على نحو المنهج القومي في إنجلترا وويلز- والصوت المنفرد لجهة واحدة للتفتيش، هي تجليات للطغيان الأدبي والثقافي. ولهذه الأسباب سوف يقف اتجاه ما بعد الحادثة بالمرصاد لنوع واحد من أنواع التعديلية الثقافية، ألا وهو النوع الذي يؤكد التماثل والعمومية، ويتجاهل الفروق والتناقضات، ذلك النوع الذي يوفق بين النظريات والقيم المتصارعة، ويدعو إلى ضرورة تجانس كل المؤسسات. إن ما بعد الحادثة ترفض الإجماع السياسي الذي يدعو إليه اليسار، بما ذلك حلمه في سيادة نظرية عامة للهوية؛ من أجل أن تتحقق سياسة الاختلاف (قارن: McLaren 1995: 190-204) كما ترفض المؤسسات التربوية في عصر ما بعد الحادثة فكرة وجود خبراء في أساليب الحياة؛ إذ ليس ثمة خبراء لأن اللقب سخيف ولا معنى له في عالم، يتم فيه خلق هذه الأساليب واتباعها وليس اكتشافها، عالم يكون فيه معنى الخير مفتوحاً دائماً على مختلف التفسيرات.

ولكي تقوم الدولة بنشر الصيغ المتعددة لمعنى ما بعد الحادثة دلالاتها، فإن عليها توفير عديد من المدارس صغيرة الحجم التي تقدم خيارات متعددة وحراماً أوسع بالنسبة للطلاب والمعلمين، الذين يستطيعون التوجّه نحو المؤسسات التي يشاركونها قيمها. وهذا الأمر لا يمكن أن يترك للتمويل الخاص؛ لأن السيطرة التجارية سوف تعمل على ممارسة الهيمنة على المسرح التربوي العام؛ من أجل إعادة إنتاج ترتيب متسلسل للمصالح وتعديمه. وعلى الدولة أن تمكن شعبها - آباء

وأطفالاً ومعلمين.. من المشاركة في الحوار حول إعادة إنتاجهم؛ أي حول الضرائب التي يدفعونها هم، وحول دولتهم وحول صوتهم من أجل صياغة مستقبلهم.

والتحفظ الذي يبديه كل من الليبراليين الديمقراطيين وكذلك الاشتراكيين حول هذه النقطة، يتعلّق بالمجازفة بطرح صيغ انعزالية، تتضمّن تحصين النزعة الفردية " وسيادة القيم التنافسية في الحياة العامة" (McLaren 1995: 216) نقاً عن Best) وهذه مجازفة بالفعل، إنها إمكانية محتملة متربّة على فكر ما بعد الحداثة، ولكنها ليست ضرورة من ضرورياته. وفي الحقيقة، فإن الحاجة إلى تعريف الهوية من خلال الاختلاف، تفترض مسبقاً، استناد تحديد هوية ثقافة معينة إلى المقاربة النظرية، أو الحجج النصية المضادة المطروحة في تمثيلات الآخرين التي تقدمها مفرداتهم، وهذا الاستناد هو الذي يتولى إزاحة العلاقة التقليدية بين تحديد الهوية والقانون العام.

ولا ينبغي علينا افتراض أن اتجاه ما بعد الحداثة نحو رفض الإدراك الحدسي والتخلّي عن التعميم يعني تلقائياً أنه حركة تهدف إلى التخلّي عن الروح القومية. وإذا كان الأمر كذلك، فإننا يجب ألا نشير قضية دور الدولة في التمويل، لأن الدول تموّل دائماً الآليات التي تضمن بقاءها واستمرارها. ولكن إذا كانت إعادة الإنتاج هذه ناتجاً عن فكر ما بعد الحداثة، فإن قضية التمويل تكون صالحة بقدر صلاحية قضية ميتافيزيقاً حضور الدولة في تمويل إعادة إنتاج نفسها. إن ما يتم إعادة إنتاجه في عصر ما بعد الحداثة هو الحركة وليس السكون.. هو المستقبل المأمول في أن يكون مختلفاً عن الحاضر، وليس صورة مطابقة له، إنه حركة تقدمية وليس محافظة لإعادة الإنتاج يكون فيها التماثل بمثابة الفشل.

أما بالنسبة للمنهج، فلنخلص منه؛ إذ إن مدارس ما بعد الحداثة سوف تنفض عنها النموذج المعرفي الذي يحمله المنهج، والذي يتمثّل في تصنيفات المعتقدات

والآراء التي تم الإجماع على احترامها، ووظائف ومهن ذات شأن بالضرورة ولكنها مستقلة عن الموقف أو المصلحة المحلية، كما يتمثل أيضاً في نقاط انطلاق مطلقة وثابتة نحو المواطنة والنضج، وتذكرة دخول إلى مسارح النشاط، تباع في صندوق بريد وحيد، وترتبط ميزتها فقط بنظرية آخذة في التلاشي، وهي تنظيم المنهج حسب الفئات العمرية للأطفال، الذين يتم دفعهم إلى دراسة محتوى معين تحت شروط معرفية وعمرية عامة.

إن ما تعترف به ما بعد الحداثة هو مادية الترابط المنطقي أو تجسيده: وهي ضرورة تجعل فهمنا في حاجة إلى سيطرتنا واستحواذنا على محتوى معتقدنا، وعلى الإطار العام لأهميته وسط الأمور الأخرى التي في حوزتنا. إن الساقطين - أي الأطفال الذين يشعرون بالاغتراب مع نهاية عصر الحداثة - والذين لم تتأثر هويتهم الثقافية بمناهج القومية، أو القيم التعليمية التي يتم التحكم فيها من بعد، يدركون مهانة العيش كنواتج بعيدة لفضائل الآخرين. ولسوف يشيد معلمو ما بعد الحداثة فن التعليم استناداً إلى المصالح والاهتمامات المحلية؛ حيث تتموضع الجدارة والقيمة داخل نظرية، يكون لكل لاعب فيها سهم وصوت.

ويبدع أسلوب ما بعد الحداثة ممارسة تربوية شأن غيرها من الممارسات من خلال أطر حوارية تتضمن: الحوار الفلسفي حول قيم التربية والمجتمع، والنظرية الأدبية في الوضع الثقافي للتربية، والنظر إلى نصوص التراث والكتابة عن الإمكانيات الجديدة. والأحكام هنا أحكام أدبية - جمالية تقول ببساطة إنها لا تفترض قواعد أو غایيات مسبقة، لم يتم صياغتها والتوصل إليها من خلال الحوار.

إننا لا نأخذ معنا إلى المسرح بطاقة اختبار لكي نتكتشف ما إذا كانت المسرحية جميلة أم لا، أو لنكتشف ما إذا كنا قد استمتعنا بها أم لا. وكذلك لا ينبغي علينا أن نأخذ بطاقة مثلها إلى المدرسة أو الصف الدراسي أو إلى الطلاب؛ إذ تقوض شروط التقويم أو المخرجات المسرح المiskin، وقصة العلاقات الإنسانية التي لم تكتمل

فصولاًً، حيث يتم تقييد إمكانات الإثارة والدهشة من خلال الشروط التي تضعها لضمان التحديد الدقيق والمسبق لما سوف يحصله المشاركون.

ولن تعد أنماط التعليم في عصر ما بعد الحداثة تتطلب أية بنية محددة، ولن تقطع على نفسها تعهداً يضمن بقاء هوية المقرر واستمرارها من سنة إلى أخرى، كما لن يكون هناك إطار إجرائي للمقررات المشتركة delivery Structures يتماشى مع بنى التوصيل trans-courses من مدرسة إلى أخرى أو من تعليم إلى آخر، أو مع تعليم الهندسة أو الفلسفة أو الاقتصاد المنزلي في جامعة معينة. وبدلاً من ذلك، فإن هذه الأنماط سوف تتألف من مجموعة سردية من الأنشطة، وألموضوعات، والمناقشات، والحوارات والمبادئ والبدع. إنها سوف تتيح فرصة الإبداع الذاتي للأطفال ما بعد الحداثة وطلابها ومعلميها، ولن يكون لهذه الفرصة نهاية معلومة، يمكن وصفها من خلال كتالوج محدد للكفايات أو الإنجازات، وإنما بدلاً من ذلك، سوف تكون على النحو الذي نفضل له لكي نسمى الكائن الإنساني المثقف والأديب والمتهم: مواطن ما بعد الحداثة.

وهذا، بالطبع، يسير على عكس الاتجاهات المعاصرة الساعية نحو تحقيق العمومية في المناهج وطرق التدريس ونظم التقويم. كما أنه يرى أننا عندما نصوغ برامج لمناهج محددة داخل إطار، مكونة من شروط توصيل الخدمة التعليمية والحصول على الحق في ذلك، وعندما نقوم بتقنين إجراءات الامتحانات داخل المقررات الدراسية والمؤسسات التعليمية وعبرها، وعندما نحدد مسبقاً نواتج وكفايات محددة يجب على المقرر الدراسي أن يعمل على ضمانها، وعندما نقوم ببناء مقرر دراسي حول وحدات تعليمية محددة سلفاً تحكمها متطلبات تقويم، باختصار... عندما نفعل ذلك في معظم المؤسسات التعليمية وهذا ما يتم الآن بالفعل، فإننا ببساطة مخطئون: وإننا مخطئون خطأً جسيماً.

وتؤكد ما بعد الحداثة على الموصفات الأدبية للأحكام؛ بمعنى أنها لا يجب أن تكون لوغاريتمية رياضية، أو ذات طبيعة بيرورقاطية. إن ما تتطلبه ما بعد الحداثة أن تكون أساليب الأحكام متعددة مرتبطة بسياق محدد للفعل. وببساطة، فإنه من السخف أن نفرض قالباً محدداً للأحكام على سلوك ملحق بنص.. إننا لا نفعل ذلك بالنسبة للقصص، التي نقرؤها من قبيل التذوق الأدبي، علينا ألا نفعل ذلك أيضاً بالنسبة للكائنات البشرية من قبيل التذوق أيضاً. إن صياغة أحكامنا لابد أن تتم داخل سياق مرتبط بها، والذي يمثل مفهوماً يكون دائماً قيد الحذف *Sous rature*، بالاشتراك مع سياقات أخرى مرتبطة، ولا يتم تحديد الارتباط هنا بمصطلحات ومفردات رياضية وبيرورقاطية، ولكن بالإشارة إلى المشاركة في المجتمع الأدبي باهتماماته ومفرداته المشتركة.

لن تكون هناك مجموعة من القواعد لتحديد كيفية التوصل إلى الأحكام الصحيحة. وبدلاً من ذلك، سوف يكون لدينا توقع بأنه عندما يتم الحوار في داخل جو من الاهتمامات المشتركة والحرية الأكاديمية، فإن شيئاً مثيراً وذا قيمة - حتى لو لم يكن متوقعاً - سوف يحدث. (انظر:

(Rorty 1980)

### الحقد التوفيقى المضاد Anti-sythetic malevolence

وفي عصر ما بعد الحداثة سوف تمكننا حساسيتنا للنص من أن نرى فكرة مقاييسة Commensurability، باعتبارها خداعاً بلاغيًّا ناتجاً عن أسطورة التقارب Convergence كما سوف يمكننا تهكمنا من أن نتعايش مع تداعيات ما يعيده وصفه، ومع اللامقاييسة incommensurability باعتبارها توقعنا. وتفترض العملية الجدلية للتدارب وجود إمكانية وكذلك رغبة التوفيق، وقد كانت عملية التدارب مستمدة من عمليات التوفيق، وكان مشروعها الأكبر هو التقدم نحو مستويات أعلى من العقلانية والإحاطة النظرية.

ولكن كان هناك بداخل عملية التدارب عقرب مثل عقرب الساعة هو عقرب

العقلانية والصدق، يشير إلى اتجاه واحد فقط، وهو أن التوفيق بين النظريات أفضل من التعارضات الثنائية التي تسبقها، كما أنه أسوأ من التوفيق الأكبر الذي يمكن أن يحدث في المستقبل، والذي تكون هذه النظريات عنصراً من عناصره. وب مجرد سقوط أسطورة التقارب، لم يعد هناك سبب للاعتقاد في أن كفاءة جدلية النص / الأساليب ومقاييسها، هي مثال لأدي مرغوب، وبالتالي مفكري ما بعد الحداثة، تبدو عملية التوفيق بين فنين من فنون الأدب أمراً غريباً، والذي قد ينجم عنه نوع من الإثارة من خلال إبداع تأثيرات شعرية جديدة، ولكن لن يكون لها أدنى "حق" بعد ذلك في أن تكون أكثر إثارة من تفكيك نص لصنع منه نصين جديدين. والتوفيق، طبقاً لهذا الرأي، لا يطلعنا على تحقيق أفضل للأعمال، أو مخاوف وقلق النصوص المنفصلة، وإنما ينتج من خلال النسج بينها نصاً جديداً، ليس نصاً "أفضل"، وإنما مجرد نص آخر".

وما تقدم يفتح الباب أمام تحولين جديدين في الأسلوب على الأقل، يظهران حقدهما على المعلم المتذمر. الأول: أن التوفيق الجدلية الذي تقدمه مختلف أنواع الحوار لن يكون له أي منطق. وعلى سبيل المثال، فإن الحوارات حول الاستقلالية الشخصية في مقابل واجبنا نحو الآخرين، والحرية الفردية في مقابل المسئولية الجماعية، ورفاهية الفرد الخاصة في مقابل المعاناة العامة، وتنمية القدرة الإبداعية والتلقائية عند طلابنا في مقابل تكافؤ الفرص، وتقديم مقررات مستقرة من السلوك والطقوس والترااث، وتنمية التميز في مقابل تكافؤ الفرص، وتقديم مقررات تحررية في جامعاتنا في مقابل تقويم الطلاب.. كل ذلك لن يبدو قابلاً للقياس إذا نحن أمعنا التفكير فيه بقدر كبير من الدقة.. وبديلاً، من ذلك فسوف تبدو كل هذه الأشياء كمخرجات غير قابلة للقياس لأنساليب مختلفة من الكتابة، كتابة أدب الفرد أو الجماعة، والطليعة أو المؤسسة، والثورة أو التقليد إلخ. وقد تظل كل أشكال السرد هذه منعزلة عن بعضها البعض، أو قد يتم الجمع بينها.

والمتعطف الذي تحدثه ما بعد الحادثة فيها، هو أنه لن تكون هناك رغبة عامة في ضرورة الجمع بين هذه الأشكال على هذا النحو أو ذاك، أو أن تكون هناك قاعدة تقول بضرورة أن يسفر الجمع عن تطوير، بله أن يكون له معنى.

حُقاً - وكما رأينا في قصص الاستقلالية - فإن الطريقة الوحيدة للجمع بين قصصها هي إعادة وصفها، وإعادة موضعه أدوار عناصر القصة في صيغة شيء مختلف وجديد، شيء له معنى، وليس مجرد حاصل جمع الأجزاء، وبعبارة أخرى.. فإن التوفيق، إذا كنا سنستمر في إطلاق هذا الوصف على هذه الحيلة، يدمر المعنى. فبدلاً من الحفاظ على مغزى العناصر المكونة للقصص، فإن التوفيق يعيد نقش معناها من أجل موضعتها داخل نص / مضاد text Con جديد.

وتتمثل الذروة الثانية لحقد ما بعد الحادثة في أن النتيجة المترتبة على صياغة سرد جديد مستمدًا من المواد الأدبية الحالية، تمثل في تغيير تتابع عمليات شخصيتها وعقدها، ومفرداتها، إنها كتابة لشيء ما مختلف، إنها حديث عن مواقف ووقائع القصص بطريقة مختلفة، باستخدام مفردات جديدة، إنها إنتاج لصنعة أدبية لا مقاييسة.

وباختصار، فإن التشويه هو النتيجة الضرورية للتوفيق، وأنه يعكس بالتحديد التأثيرات المفسدة التي أوضحت آنفًا أنها عناصر غير مرغوبة، ولكنها ضرورية في مفهوم المفكر الواقعي للتحليل العقلي.

### كوايس النسوية

إن ما يقلق الناس من نسوية ما بعد الحادثة هي الوحش المختبئ في خضم السياقات اليائسة، والديانات، والعادات، والمصالح، والذناءات الجنسية؛ ووحش من قبيل القرابين البشرية، وأكل لحوم البشر، والنازية، واستغلال الأطفال في أفلام وصور إباحية. إلا أن هذا القلق ينشأ عن خطأ متواتر لقصتين مختلفتين

ومتصارعين، إحداهما قصة الاختلاف التي يتباها المفكر النسبي، والأخرى قصة التسامح التي يتباها المفكر الليبرالي. وباعتبارنا نسبويين، فإننا مفكري ما بعد الحداثة - نعرف أنفسنا من خلال الاختلاف، ولكن ذلك لا يعني أننا يجب أن نعتمد على جميع العلاقات الخلافية الممكنة من أجل تعريف أنفسنا؛ لأن ذلك قد يعد سقوطاً داخل شكل ما من أشكال أسطورة الحضور. ولكن يبقى أن نقول إن ذلك يعني بالتأكيد أننا ملتزمون بالتسامح مع كل أنماط الاختلاف، ولذلك فإن ما يعد مشكلة حقيقة وملحة عند المذهب الليبرالي هو أمر تافه بالنسبة لنا.

ولسوف تتم الإطاحة بالنظريات المخيفة، وقد يتم ذلك أحياناً من خلال التخطيط والتصميم design، وأحياناً أخرى قد يكون ذلك نتيجة غير متوقعة من نتائج نظرية آخذة في التشكل، هي نظرية نمط الحياة. وسيستفيد التفكيك من الحضور المستتر لتلك النظريات المخيفة في أعماق البحث والأعمال العلمية الرفيعة والشامخة ليوجهها لخدمة أغراضه المتعددة.. إنها تتضمن وحوش الاختلاف / الإرجاء التي سوف تقطع أوصال محاولاتنا لصياغة الأسس والركائز العقلانية، ووحوش الآثار المتعارضة للقهقر والانفلات في التسامح الليبرالي، ووحوش الفوضى Chaos والاحتيال التي تعمل على تدعيم القشرة الرقيقة الخادعة للموقف المثالي للقول، والتي اكتسبت تعبيراً مجازياً يتمثل في وحش الهو "id" في اللاشعور التي أتت لتدمر الحضارة المفرطة في العقلانية، على نحو ما وصفها كريل Krell في كتابه الكوكب المنيع Forbidden Planet. إننا لا نستطيع التخلص منها، لأن جوهر إمكانية اللغة والتفكير يفترض وجودها، ولكننا نستطيع أن نستبعدها من مجال البحث.

إننا نستطيع أن نعترف بالتبير الوقتي والعام لأسلوبنا، وأن نستبعد الوحوش على أساس أننا اختربنا أن نكون حاسمين. وهنا، قد لا يكون الطرح مناسباً، فقد نحاول أن نقنع النازيين، وقد نقرر السخرية منهم، وليس ثمة ما يمنع مفكري ما

بعد الحداثة من القول بأن حيل النازية خاطئة، ولكنها خاطئة بسبب تهديدها لذوقنا الأدبي، وليس بسبب تهديدها للواقع الأخلاقي. وهذا يكفي.

وبينما يكشف التفكيك عن تصدع جميع النصوص، هذا الصدع الذي يستغله مفكرو ما بعد الحداثة من أجل اللعب والإبداع - فإنه ليس من السهل أن تحل محل فوضى الجزر النظرية للصدق العمومية الفردية للواقعية. وهذا يعني أننا نسقط في أسطورة جديدة للنسبية المعممة. وحركة ما بعد الحداثة لا تفعل مثل هذا الشيء؛ فعلى الرغم من وجود عديد من القصص التي يمكن كتابتها، فإن القليل منها فقط هو الذي سوف يبدو مرشحاً مقنعاً للصدق، بينما سوف تفشل غالبيتها في المشاركة في المناقشات الدائرة في زماننا هذا. ولهذه المناقشات قصورها البلاغي الذاتي الناجم عن المدى الواسع من النظريات التي تشكل أرضية مقبولة للفعل. ولا يتعادل استعداد نظرياتنا للتفكيك مع عدم قدرتها على الصمود متماسكة أمامنا.

إن حدود الفوضى، باعتبارها مرنة وسريعة الزوال، فهي مجرد أساليب، ومعايير، والتزامات، وافتراضات، و信念ات، وأمال لا ترحب في التفاوض حولها في هذه اللحظة على الأقل. وإذا ما سرنا حسب عمليات التshireح التي يقوم بها التفكيك، فإن الغلق ذاته يصبح نوعاً من الاستهلال الذي نفضل ألا نمر من خلاله؛ لأنه بسبب مجتمعنا، وبسبب المعايير التي نتبناها، لن يكون هناك مجتمع آخر مستقل عن معايير للصواب، ودون أن نقرر إعادة وصف هذا المعيار، فلن يكون هناك ما نستند إليه.

ولسوف تجري، بالتأكيد، عملية تحويل سرد الخيال القصصي على خلفية الممارسات المقبولة وصيغ الخطاب التي لن يكون صوابها العام والموقت محل تساؤل منذ الوهلة الأولى. إن مفهوم الإيقاع في حد ذاته يكون ممكناً فقط في إطار مثل هذا المشهد. ولل وهلة الأولى أيضاً، يجب أن تكون معنيين بالاحتفاء بالمشهد، الذي يجري

حوارنا بداخله، ومن خلال تمسكه السردي تستطيع كلماتنا أن تجد لها معنى. إن الحوار الحقيقي مع زملائنا في الإنسانية هو سبيلنا الوحيد لمعرفة الصواب من الخطأ، ومن هنا تبع نسبوية حوار الإقناع والصدق.

### تصميم أسلوب الحياة:

سوف يدرك المعلمون دورهم، باعتباره يتضمن خلق الغايات والقيم التربوية من خلال وضع تفصيلات لنظريات جديدة للتربية والمجتمع والازدهار الإنساني.

تشكل تربية ما بعد الحداثة بتحررها من الميتافيزيقا الواقعية، محاولة لصياغة أسلوب الحياة، كما تصبح بيّناً من بيوت البدع النصية الممكنة؛ من أجل المشاركة الخلاقة في أساليب الوجود الإنساني والتوسيع فيها. ويسعى ذلك إلى جعل أشكال غلق النص تبدو حرة وجذابة. والموضعية شبه الأخلاقية لقراراتنا، عند تفضيل أسلوب حواري على الآخر، محكوم عليها أن تبدو مفتقدة للمعايير، ولهذا فهي تبدو تعسفية في نظر المفكر الواقعي الذي تتحداه الميتافيزيقا، ولكن هذا لا يعدو كونه عرضاً لمفهومه عن العقل والصدق الذي يعميه عن القول بأن عتبة التعسف ذاتها متحركة بشكل مطلق عبر عمليات إعادة نقش النصوص.

وفشل المفكر الواقعي في الفهم يرجع إلى اعتقاده أنه سوف يكون قادراً، بشكل مطلق، على التمييز بين الغث والسمين في الأدب من خلال تطبيق المعايير الرياضية. وعلى الرغم من أنه سوف تتم موضعية العقل في الحوارات والمؤسسات التربوية في عصر ما بعد الحداثة، والتأكيد عليه، وإنكاره، ومجادلته باسم التماسك الأدبي، فإن ذلك لن يجدي شيئاً أمام توقع غير المثقفين إلى المطلق والتماسك الشكلي.

وغایات التربية ليست تعسفية، ولكنها أيضاً ليست قابلة للاكتشاف، وهذا نوع آخر من أنواع التعارض الثنائي، الذي يتقوض بفعل التفكير. فغايات التربية، وقيمها، والتزاماتها، وممارساتها، وأساليبها ليست موضوعات للتدبر، ولكنها نتائج له، يتم إبداعها واحتزاعها. كما أنها تحتل فضاءً بلاغيًا، تكون قواعده قابلة

للتفاوض، وحدوده رخوة أمام الاستكمال، إنه فضاء بلاغي يكون حمضه النووي (DNA) بناءً مجازياً يسمح، ويعلن، ويوسّس، وينظم الأنشطة الممكنته، وعمليات الفهم الذائي التي تشكل وتلازم شخصياته، كما أنه يعلن عن نفسه على خطوط المواجهة مع الشرعية، حيث متزوج الاستعارات والمجازات من أجل استبعاد أو تهميش المعارضة العامة.. إنه فضاء يشكل الهوية غير الواقعية للذات، وبالتالي يسبب قصورها.

وعندما يقوم المعلم بالتفكير في سلوكه في إطار مجموعة من المجازات، بوعي أو بدون وعي، صراحة أو ضمناً، فإنه يخلق أو يعيد إنتاج نظام أو نسيج من شأنه أن يبلور شخصاً، وقوى معرفية واجتماعية، وأخلاقية تتحدى الأوصاف والتفسيرات والنزعة الغائية في بناء هذه النظرية التربوية أو تلك. ويرفض التربويون في عصر ما بعد الحداثة الصورة التجزئية عند تقديمهم المعرفة. فليس ثمة منظور تجزئي.. إن كل ما عليهم أن يخلقوا الحقيقة، وجمهورها، باعتبارهم متعهدين لبدعة نظرية جديدة. ويتحقق التجزئي عندما يتم الاعتراف بأن على المعلم أثناء الكتابة أو الفعل أن يكون مستعداً دائماً للاندماج في المواقف التي تصنعها أوصافه جزئياً.

وبالتالي، فإن معلم ما بعد الحداثة لن يشعر بالقلق من التلقين؛ لأن المقابلة بين التلقين وال التربية تصبح حرة الحركة تماماً عبر عمليات إساءة القراءة. وعلى أية حال، يقوم التفكير بالكشف عن التشابك المربي للبدائل، أمام عملية الخلق المفرد في إطار أي قراءة خاصة أو نظرية تربوية مختارة.

وسوف تتحول التربية بكمالها إلى حالة خاصة من حالات التلقين، تقوم على إزاحة نظام يعتمد على الجمود المطلق للفرق بين دعاوى العقل ودعوى السلطة. ولن يكون هناك سعي وراء الحياد؛ لأن "المحاید" سوف يكون صنيعة قصة من

قصص التربية. وسوف تصبح التربية هي الإشارة المزدوجة للتلقين داخل ثقافة ما يظهر فيها التفكيك بشكل تلقائي كشرط طاري، وكقصة لا تبررها أي نظرية شارحة.

إن قوى الغلق التي تحدد اختيارنا لأسلوب دون آخر - وهي الالتزام بمجموعة واحدة من القيم أو بأسلوب تربوي واحد مع تجاهل البديل الأخرى - هي آثار للبدعة التي تسعى لإخضاعنا بذاتها. وهذه القوى لا تفرضها النظرة المستقلة للعالم كرقيب على الأسلوب. ويتضمن الأسلوب الجديد اقتراح قلب النص، وتشويهه، وتعديلاته، وتحويله وإيمالغة في حركة التفكيك وفي إزاحتها من خلال خلق بدع جديدة. وبعبارة أخرى، فإن الأسلوب تسكنه بالفعل قوى الاختلاف / الإرجاء الممزقة.. إنه يتضمن النسخة الأولية لتحويله إلى إمكانات مستقبلية جديدة.

#### الهوية من خلال الاختلاف

إن قلق التعليم التدبري بشأن النزعة التجزئية ينبع من قلقه العام حول الاختلاف. وعلى الرغم من النزعة التعددية للتعليم التدبري، فإن الجوانب الشخصية والسياسي الاجتماعي للهوية تعتبر أموراً مطلقة، وصفات أساسية للأمور الاعتيادية، والاختلاف، والتغير، وعدم الانتظام، والأمر الشاذ هو الذي يتطلب التفسير.

وكما أوضحت من قبل، فإن ذلك يفصح عن نفسه في افتراض ثبات اللغة، والهوية عبر سياقات الفرد والالتزام باستقلالية معايير العقلانية. ومن الواضح أن اعتقاد المفكر الواقعي في مبدأ التقارب Convergence يتضمن الفكرة القائلة بأن الأحكام تتقرب مع بعضها في النهاية حول الحقيقة. وأن العقلانية تتطور كتنظيم للتفكير متحركة من التشويه الأيديولوجي، لتتقارب حول معيار عقلاني وحيد وصادق، وأن العالم يسوده التقارب والاختلاف؛ فالأخلاقيات المتعارضة يمكن أن

تقارب في النهاية حول أخلاقي مؤسسة على العقل، تحظى فيها مبادئ العدالة والمساواة بإجماع مطلق وبتطبيق عام.

ولكن الاختلاف، حسب رأي رورق، يعد مشكلة عامة، فقط، إذا ما كان ينظر إلى التقارب باعتباره رغبة عامة. ولكن التقارب بالنسبة لفكري ما بعد الحداثة لا يمثل رغبة عامة بأكثر مما تمثله رغبتنا في ارتداء الطراز نفسه من الملابس، أو في مشاهدة الأفلام نفسها. ففي الواقع الأمر، فإن عملية نشر التشابه في الملابس رفيعة المستوى ليست من قبيل الصنعة المضمونة، وإنما هو طمس للعلامة التجارية.

ولا يتوقف معنى الاختلاف بالنسبة لفكري ما بعد الحداثة على الهوية، ولكنه بدلًا من ذلك يتجسد في عملية الاختلاف، التي تتجلى فيها الصنعة الأدبية في التعريف الذاتي للأفراد والجماعات. والتناص هو أيضًا افتراض إبداعي، فأدوات النص التي نستخدمها لوصف ذاتنا تصبح ذات دلالة فقط، عندما توجد وسط دوال أخرى، إذ ليس ثمة بناء خاص يخلو من أثر الآخرين. إننا نستطيع أن نضع معنى للقصة التي نرويها عن أنفسنا عندما نضعها وسط قصص مختلفة. الاختلاف و - الإرجاء / الاختلاف - هما شرطاً الهوية، دون أن نستطيع فهم الفروق بيننا وتفصيلها فلن نستطيع، أن نصوغ مفهومًا لهويتنا أو نؤكدها أو ندافع عنها، لأننا ببساطة ليست لنا هوية.

وعند هذه النقطة بالتحديد، يكون تهكم ما بعد الحداثة ضروريًا، حتى يستطيع الفرد أن يقبل تعريفاً ما للذات، بينما يعترف في الوقت نفسه بعدم وجود أساس لأي اختيار. ولا يشغل مفكرو ما بعد الحداثة أنفسهم بالصدق، أو التفكير في داخل حدود متعارف عليها، لأنهم مهتمون بمعرفة المدى الذي يمكنهم به تشويه هذه الحدود، وإفسادها، وقلبها من الداخل إلى الخارج؛ حتى يمكن صياغة أسلوب جديد وذوق جديد. ولا ينظر مفكرو ما بعد الحداثة إلى المشكلات الأساسية التي تعمل داخل الممارسات الاجتماعية، باعتبارها توترات شائعة في الطرف الإنساني؛ إذ

ليست هناك مشكلات عامة، ولكن فقط مناورات بلاغية مؤقتة من أجل الإقناع، أو مداخلات استراتيجية داخل بنية نص المناقشات الحية والفعالية. وليس ثمة إطار عقلاني مثالي يقدم أساساً فلسفياً للنظرية التربوية أو للتطبيق التربوي، إنها فقط حروب - أساليب.

ولا يترتب على ما سبق رفض الاهتمام بالتحرر، ولكن الأمر يتطلب بالتأكيد أن تتم إزالة الإطار الأدبي لمفهوم التحرر، وتغيير المفردات التي يتم تداولها في إطار حوارات التحرر. التحرر، في ضوء الاتجاه التهكمي، هو التخلص من الاحتقار (قارن: وما بعدها 73 Rorty 1989) إن التحرر ليس هو التغلب على الضغوط الخفية للافتراءات والعادات والموروثات والقسر والأيديولوجيا (Carr & Kemmis 1986: 192).. إنه الشعور بأن وضع النظرية التي يجد فيها الفرد ذاته من صنعه هو.. إنه شعور الفرد بالقدرة على القراءة، وبالتمكن الكافي من الطفو فوق مد إعادة الوصف وجزره. إن أقصى ما يستطيع الفرد أن يتحققه في إبداع قصة التحرر يتطابق مع ما رأه كوليريدج Coleridge كأقصى ما يأمل أحد أن يتحققه في الشعر، وهو أنه عليك أن تخلق الذوق الذي تحكم به على الفرد (Rorty 1989: 97)، وهنا عند هذه النقطة نشعر وكأننا تحررنا بما فيه الكفاية من أسطورة الواقعية.

ومع تحررنا تكون الميتافيزيقا التربوية لاتجاه ما بعد الحادثة هي مشروع لصنع العالم باستخدام صنعة يتم استنباطها: أي يجعل القصص تبدو معقوله أو سخيفة من خلال إلحاها بقصص أخرى، واعتبار الاستحسان نقلة أو حركة داخل النص، بحيث لا يخطر لنا أن نبدي سخريتنا واستهزائنا في وسط صحبة تحظى بالاحترام. إننا نكتب نصوصاً تظهر فيها ملامح نصوص أخرى متصلة، عبر مختلف الجوانب الدرامية.

كما أننا نفرط في التعميم عند الكتابة عن شخصيات عصر الحادثة - شخصية المدير وغيرها - لكي نصنع مجتمعنا الخاص في إطار أدب الاستهلال الثقافي،

شخصيات سوف يتركز عليها خطابنا الأخلاقي، وأوصافنا الذاتية، شخصيات تقاوم وضع المقدمات الصغرى تحت المقدمات العامة، كما تقاوم الأخلاقيات المقتنة، ولكن بدلًا من ذلك، فإن أسماءها - مثلها مثل شخصوص تشارلس ديكنز - تحل محل الإطار الأخلاقي وتجسد، شخصيات تجعل من الخطاب الأخلاقي عملية تسمية أو إطلاق الأسماء بدلًا من تلاوة المبادئ

.(Rorty 1991 b: 78)

وفي إطار هذه المخترعات السردية، سوف تفوز بعض النصوص وسوف تخسر غيرها، وذلك ليس بسبب أن هناك فازين وخاسرين، إن نسج أنواع جديدة من المجاز لإبداع فهم جديد للحياة الإنسانية، هو مخامر فنية بالنسبة لتبوي ما بعد الحداثة.

وبالنسبة للمقبلين على عصر ما بعد الحداثة، فإن ما يخلقه هذا العصر هو الهوية ومن خلال - الاختلاف، الدلالة وسط الدوال؛ فهوتنا تبلور من خلال تحديد اختلافنا، ومن خلال مسكننا بنظرية اختلافنا عن الآخرين. وفي متناول الجميع أساليب متداولة للحياة تستطع بالنزعتين التعميمية والطبيعية، وهاتان النزعتان تعرفان من خلال اختلاف كل منهما عن الأخرى. ونحن الذين نعطيهما لأنهما مختلفتان ومتفاعلتان، وليس بسبب قبولنا اختلافهما أو تجاوزه.

وإذا ما طرحنا جانبا حدود الواقعية ومحدوديتها، فسوف تفقد التابوهات طبيعتها وقوميتها. فعلى الحدود القابلة للتفاوض يحدث الاحتكاك، والاحتكاك الناجم عن الاختلاف هو الذي يمكننا من تحديد ذواتنا، وتكتسب ت匣وم المنح والمنع سلطتها في إطار موقع محلي، تمت موضعته تكنولوجياً ويتجاوز حدود الفيزيقية للقول، كي يجعل من السياق ومن المجتمع ليس مجرد عوارض جغرافية، وإنما يجعل منها قضية مجتمعات نصية لا مكانية. وإذا ما كانت قصة التربية، قصة مجتمع معين، نريد أن نعيش فيه، فإننا إذًا في حاجة إلى فضاء ثقافي وبلاغي، ننسج في إطاره أساليبنا الخاصة، ونضعها موضع

الفعل والتنفيذ؛ خاصة في مواجهة قوى فرض التجانس على المجتمع الحديث المتمثلة في السياسة والإدارة التربوية. إن مؤسسة الإرقاء / الاختلاف والاستهلاك يسهل تواافق المشروع الأدبي معه بيسر. والأمل أن تستطيع التربية - من خلال رؤيتها رؤية نصية - أن تشيد معنى للمجتمع، وللصحبة في إطار أسلوب أدبي مشترك، وكتابة قصة اختلافنا.

ودون إبداع من هذا النوع، فلن يكون ثمة تعليم تدبرى، وإنما مجرد قهر تمارسه علينا نظريات الآخرين. وفي داخل تربية ما بعد الحداثة تكمن الحاجة إلى وصف وإبداع طرق جديدة للحياة، يمكن أن تصدقها المجتمعات، تقوم نصوصها بتفصيل التزاماتها، ومعتقداتها، وأمالها، ومخاوفها، وتتصوّغ شخصها وأبطالها الطابع الأخلاقي للتواصل الاجتماعي، كما تم إعداد هؤلاء الشخصوص كي تكون بمثابة المفردات المكونة لأحجار بناء الهوية - الذاتية.

وتغذى تربية ما بعد الحداثة المجتمعات التي سوف تبدع أسلوبها الخاص، وتقرر ما الذي ت يريد أن تتعلمها، والممارسات التي سوف تتميز بها مدارسها، والكيفية التي سوف يعد معلوموها، والمعايير التي ستستخدم في الحكم على أطفالها، ونوع الإطار الأدبي الذي سيتم فيه كل ذلك. ولكن كل هذه الأشياء مجرد مقتطفات من القصة الأشمل ما بعد الحداثة، والتي هي نظرية حياتنا التي في متناول أيدينا ومتاحة أمامنا كمجتمع أحكم نسجه مع بعضه البعض في سبيكة الواقع مشترك، يمكننا أن نسيطر عليه، وفي وسعنا أيضاً أن تكون لدينا الشجاعة الكافية أن نقول: "لا تسألني لماذا... أتصرف هكذا. أحكمي ذاتها... هي التي تحدد خصائص طبيعة الحكم" (OCP. 22)، ولنا أيضاً أن نرى أنه من المحتمل أن نضع خاتمنا على ألف عام من السعادة، من خلال خلق ذواتنا.

ومن خلال التفكيك تتبّع الأسلوب الجديدة، من تشریح النص، وتفکیک أعضائه يأبی بناء الهوية المشتركة. إن العمليّة التي تسیر من التفكيك إلى الخلق هي تربية ما بعد الحداثة.

"إذا لم يسعط سنا جبروتک ويتناثر شظايا، فكيف يمكن لك يوماً أن تشاركني الإبداع.

ولأن الالهة جبارون فهم يشعرون بالسعادة، سواء أطبقت أيديهم على ألف عام من السعادة للإنسانية أم على قطعة من الشمع"

(نيتشه: هكذا تحدث زرادشت)

## هوماش

- (1) رسام إسباني شهير من رواد السيراليية، ولد 1904 ومات 1989. (المترجم)
- (2) هو كلود مونيه رسام فرنسي، ولد 1840، ومات 1926. (المترجم)
- (3) الروائية الإنجليزية الشهيرة، ولدت 1775، وماتت 1817. (المترجم)



## BIBLIOGRAPHY

- Abbs, P. (1974) *Autobiography in Education: an Introduction to the Subjective Discipline of Autobiography and Its Central Place in the Education of Teachers*. London: Heinemann.
- Archambault, R.D. (ed.) (1972) *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Arcilla, R.V. (1995) *For the Love of Perfection: Richard Rorty and Liberal Education*. London: Routledge.
- Ayala, F.J. and Dobzhanski, T. (eds) (1974) *Studies in the Philosophy of Biology*. New York: Macmillan.
- Baker, G. (1981) Following Wittgenstein: some signposts for *Philosophical Investigations* §§143-242, in S.H. Holtzman and C.M. Leich (eds) *Wittgenstein: to Follow a Rule*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Barnes, B. and Bloor, D. (1982) Relativism, rationalism and the sociology of knowledge, in M. Hollis and S. Lukes (eds) *Rationality and Relativism*. Oxford: Blackwell.
- Bennett, J. (1974) *Kant's Dialectic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bennett, N. (1976) *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Books.
- Bernstein, R.J. (1979) *The Restructuring of Social and Political Theory*. Oxford: Blackwell.
- Bernstein, R.J. (1983) *Beyond Objectivism and Relativism*. Oxford: Blackwell.
- Best, S. (1989) Jameson, totality, and the post-structuralist critique, in D. Keller (ed.) *Postmodernism/jameson/Critique*. Washington, DC: Maisonneuve Press.
- Beyer, L. (1987) What knowledge is of most worth in teacher education?, in J. Smyth (ed.) *Edu,ating Teachers - Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Lewes: Falmer.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Canary, R.H. and Kozicki, H. (eds) (1978) *The Writing of History*. Madison: University of Wisconsin.
- Carr, w. (1980) The gap between theory and practice, *Journal of Further and Higher Education*, 4(1), 60-9.
- Carr, W. (1982) What is Educational Research?, *Journal -of Curriculum Studies*, 14(2), 206-8.
- Carr, W. (1985) Philosophy values and educational science, *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 119-32.

## BIBLIOGRAPHY 161

- Carr, W. (ed.) (1989) *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. Lewes: Falmer.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Claire, H. (1996) *Reclaiming Our Past: Equality and Diversity in the Primary History Curriculum*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Connerton, P. (1980) *The Tragedy of Enlightenment: an essay on the Frankfurt School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, D.E. (1983) *Authenticity and Learning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Corey, S. (1953) *Action Research to Improve School Practices*. Columbia, NY: Teachers' College Press.
- Culler, J. (1983) *On Deconstruction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dadds, M. (1995) *Passionate Enquiry and School Development: a Story about Teacher Action Research*. London: Falmer.
- Davidson, D. (1974) On the very idea of a conceptual scheme, in D. Davidson (1984) *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, D. (1984) *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, B. (1994) *Poststructuralist Theory and Classroom Practice*. Geelong: Deakin University.
- Day, C. (1993) Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development, *British Educational Research Journal*, 19 (1): 83-93.
- Dearden, R. (1968) *The Philosophy of Primary Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dearden, R. (1975) Autonomy and Education, in R. Dearden P. Hirst and R.S. Peters (eds) *Education and Reason*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Derrida, J. (1968) *Difference*, in J. Derrida (1973) *Speech and Phenomena*. Evanston, IL: Northwestern University.
- Derrida, J. (1976) *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1981a) *Positions*. London: Athlone.
- Derrida, J. (1981b) *Writing and Difference*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Derrida, J. (1982) *Margins of Philosophy*. Chicago: Harvester.
- Devitt, M. (1984) *Realism and Truth*. Oxford: Blackwell.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1933) *How We Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regency.
- Dummett, M. (1963) Realism, in M. Dummett (1978) *Truth and Other Enigmas*. London: Duckworth.
- Dummett, M. (1978) *Truth and Other Enigmas*. London: Duckworth.
- Dummett, M. (1981) *The Interpretation of Frege's Philosophy*. London: Duckworth.
- Elliott, J. (1989) Teacher evaluation and teaching as a moral science, in M. Holly and C.S. McLoughlin (eds) *Perspectives on Teacher Professional Development*. Lewes: Falmer.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University.
- Ennis, R.H. (1996) *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Feyerabend, P. (1982) *Science in a Free Society*. London: Verso.
- Flew, A. (1972) *Ends and Means*, in P. Edwards (ed.) *The Encyclopedia of Philosophy*. New York: Macmillan.
- Freire, P. (1972a) *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1972b) *Pedagogy of the Oppressed*. London: Sheed & Ward.

## 162 REFLECTIVE TEACHING IN THE POSTMODERN WORLD

- Galton, M., Simon, B. and Croll, P. (1980) *Inside the Primary Classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Giroux, H.A. and McLaren, P. (1995) Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism, in P. McLaren, *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London: Routledge.
- Gray, J. (1995) *Liberalism*. Buckingham: Open University Press.
- Griffiths, M. and Tann, S. (1991) Ripples in the reflection, in P. Lomax (ed.) *BERA Dialogues*, 5, 82-101.
- Groundwater-Smith, S. (1988) Credential bearing enquiry-based courses: paradox or new challenge?, in J. Nias and S. Groundwater-Smith (eds) *The Enquiring Teacher*. Lewes: Falmer.
- Habermas, J. (1970) Towards a theory of communicative competence, *Inquiry*, 13, 360-75.
- Habermas, J. (1974) *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1976) *Legitimation Crisis*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1978) *Knowledge and Human Interests*, 2nd edn. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1982) A reply to my critics, in J. Thompson and D. Held (eds) *Habermas: Critical Debates*. London: Macmillan.
- Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action*. Vol. 1. London: Heinemann.
- Hacker, P.M.S. (1972) *Insight and Illusion*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamlyn, D.W. (1978) *Experience and the Growth of Understanding*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Handy, C. (1984) *The Empty Raincoat*. London: Random House.
- Hirst, P. (1965) Liberal education and the nature of knowledge, in R.D. Archambault (ed.) *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. (1974) *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hollis, M. and Lukes, S. (eds) (1982) *Rationality and Relativism*. Oxford: Blackwell.
- Holly, M. and McLoughlin, C.S. (eds) (1989) *Perspectives on Teacher Professional Development*. Lewes: Falmer.
- Holtzman, S.H. and Leich, C.M. (eds) (1981) *Wittgenstein: to Follow a Rule*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hume, D. (1740) *A Treatise of Human Nature*. Oxford: Oxford University Press (1958 edition).
- Isaac, J. and Ashcroft, K. (1988) A leap into the practical: a BEd (Hons) programme, in J. Nias and S. Groundwater-Smith (eds) *The Enquiring Teacher*. Lewes: Falmer.
- Kant, I. (1781/1787) *Critique of Pure Reason*, 1st and 2nd edns (trans. as Immanuel Kant's *Critique of Pure Reason*). London: Macmillan (1987 edition).
- Kant, I. (1788) *Critique of Practical Reason* (trans. as Kant's *Critique of Practical Reason and Other Works on the Theory of Ethics*). London: Longman (1967 edition).
- Kerferd, G.B. (1989) *The Sophistic Movement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kielkopf, C.F. (1970) *Sfict Finitism*. The Hague: Mouton.
- Korner, S. (1967) The impossibility of transcendental deductions, *The Monist*, 51 (3), 317-31.
- Krupnick, M. (ed.) (1983) *Displacement: Derrida and After*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kuhn, T.S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

## BIBLIOGRAPHY 163

- Langford, G. (1985) *Education, Persons and Society: a Philosophical Enquiry*. Basingstoke: Macmillan.
- Lipman, M. (1985) *Harry Stottlemeier's Discovery*. New Jersey: The First Mountain Foundation.
- Lukes, S. (1982) Of gods and demons: Habermas and practical reason, in J. Thompson and D. Held (eds) *Habermas: Critical Debates*. London: Macmillan.
- Macintyre, A. (1985) *A~er Virtue*. London: Duckworth.
- McLaren, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London: Routledge.
- McLennan, G. (1995) *Pluralism*. Buckingham: Open University Press.
- Martin, J.R. (1994) *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum*. London: Routledge.
- Mink, L.O. (1978) Narrative form as a cognitive instrument, in R.H. Canary and H. Kozicki (eds) *The Writing of History*. Madison: University of Wisconsin.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988) *School Matters: the f unior Years*. London: Open Books
- Newton-Smith, W. (1982) Relativism and the possibility of interpretation, in M. Hollis and S. Lukes (eds) *Rationality and Relativism*. Oxford: Blackwell.
- Nias, J. and Groundwater-Smith, S. (eds) (1988) *The Enquiring Teacher*. Lewes: Falmer; Norris, C. (1982) *Deconstruction: Theory and Practice*. London: Methuen.
- Nietzsche, F. (1892) *Thus Spoke Zarathustra*. Harmondsworth: Penguin (1969 edition).
- Nozick, R. (1974) *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Blackwell.
- Parker, S. (1986) Relativism, anti-realism, and the metaphilosophy of education.
- Unpublished PhD thesis, University of London.
- Paul, R.W. (1984) Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. Paper presented to Connecticut Conference on Thinking.
- Peters, R.S. (1966) *Ethics and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pollard, A. and Tann, S. (1994) *Reflective Teaching in the Primary School: a Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- Popper, K.R. (1959) *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson (1968 edition).
- Popper, K.R. (1963) *Conjectures and Refutations*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Popper, K.R. (1974) Scientific reduction and the essential incompleteness of all science, in F.J. Ayala and T. Dobzhanski (eds) *Studies in the Philosophy of Biology*. New York: Macmillan.
- Potter, S. (1947) *The Theory and Practice of Gamesmanship*. Harmondsworth: Penguin (1962 edition).
- Putnam, H. (1976) Realism and reason, in H. Putnam (1978) *Meaning and the Moral Sciences*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Putnam, H. (1981) *Reason, Truth and History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quine, W.V.O. (1948) On what there is, in W.V.O. Quine (1963) *From a Logical l'oint of View*. New York: Harper and Row.
- Quine, W.V.O. (1951) Two dogmas of empiricism, in W.V.O. Quine (1963) *From a Logical Point of View*. New York: Harper and Row.
- Quine, W.V.O. (1960) *Word and Object*. Cambridge, MA: MIT.
- Quine, W.V.O. (1963) *From a Logical Point of View*. New York: Harper and Row.
- Rorty, R. (1971) Verificationism and transcendental arguments, *Nous*, S, 3-14.
- Rorty, R. (1980) *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.
- Rorty, R. (1982) *Consequences of Pragmatism*. Brighton: Harvester ..

## 164 REFLECTIVE TEACHING IN THE POSTMODERN WORLD

- Rorty, R. (1989) *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1991a) *Objectivism, Relativism, and Truth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1991b) *Essays on Heidegger and Others*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, M. (1983) *Deconstruction and social theory: the case of liberalism*, in M. Krupnick (ed.) *Displacement: Derrida and After*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ryle, G. (1949) *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Sarup, M. (1988) *An Introductory Guide to Post-structuralism and Postmodernism*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Schon, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Siegel, H. (1987) *Relativism Refuted*. Dordrecht: Reidel.
- Siegel, H. (1988) *Educating Reason*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Siegel, H. (1991) Indoctrination and education, in B. Spiecker and R. Straughan (eds) *Freedom and Indoctrination in Education: International Perspectives*. London: Cassell.
- Smyth, J. (1987) Transforming teaching through intellectualizing the work of teachers, in J. Smyth (ed.) *Educating Teachers - Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Lewes: Falmer.
- Spiecker, B. and Straughan, R. (eds) (1991) *Freedom and Indoctrination in Education: International Perspectives*. London: Cassell.
- Staten, H. (1985) *Wittgenstein and Derrida*. Oxford: Blackwell.
- Stenhouse, L. (1975) *Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Sterne, L. (1781) *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*. London: J.M. Dent & Sons (1961 edition).
- Strawson, P.F. (1966) *The Bounds of Sense: an Essay on Kant's Critique of Pure Reason*. London: Methuen (1975 edition).
- Stroud, B. (1968) Transcendental arguments, *Journal of Philosophy*, 65, 231- 56.
- Sturrock, J. (1986) *Structuralism*. London: Paladin.
- Taylor, C. (1975) *Hegel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, D. (ed.) (1995) *Teachers' Stories*. Buckingham: Open University Press.
- Thompson, J. (1982) Universal pragmatics, in J. Thompson and D. Held (eds) *Habermas: Critical Debates*. London: Macmillan.
- Tickle, L. (1992) Professional skills assessment in classroom teaching, *Cambridge Journal of Education*, 22(1), 91-103.
- Trigg, R. (1973) *Reason and Commitment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, R.C.S. (1978) *Kant*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Weiner, G. (1989) Professional self-knowledge versus social justice: a critical analysis of the teacher-researcher movement, *British Educational Research Journal*, 15 (1): 41-51.
- Weiner, G. (1994) *Feminisms in Education: an introduction*. Buckingham: Open University Press.
- White, H. (1978) The historical text as literary artifact, in R.H. Canary and H. Kozicki (eds) *The Writing of History*. Madison: University of Wisconsin.
- White, J.P. (1973) *Towards a Compulsory Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- White, P. (1983) *Beyond Domination*. London: Routledge & Kegan Paul.
- White, S.K. (1988) *The Recent Work of Jürgen Habermas: Reason, Justice and Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## BIBLIOGRAPHY 165

- Williams, B. (1978) *Descartes: the Project of Pure Enquiry*. Brighton: Harvester.
- Winch, P. (1958) *The Idea of a Social Science*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Winter, R. (1988) Fictional-critical writing: an approach to case study research by practitioners and for in-service and pre-service work with teachers, in J. Nias and S. Groundwater-Smith (eds) *The Enquiring Teacher*. Lewes: Falmer.
- Winter, R. (1989) *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research*. Lewes: Falmer.
- Wittgenstein, L. (1953) *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1969) *On Certainty*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1978) *Remarks on the Foundations of Mathematics*, 3rd edn. Oxford: Blackwell.
- Wright, C. (1980) *Wittgenstein on the Foundations of Mathematics*. London: Duckworth.
- Young, R.E. (1989) *A Critical Theory of Education: Habermas and Our Children's Future*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Young, R.E. (1992) *Critical Theory and Classroom Talk*. Clevedon: Multilingual Matters.

## ثبات المصطلحات



(A)

Action Research	بحوث الفعل
Aninomies	المتناقضات
Aporia	حالة الشك
Arche-Syncope	التريخيم الصوتي الأولي
Arche-Writing	الكتابة الأولية
Argument	طرح / حجة
Atomism	المذهب الذري
Authenticity	الموثوقية / الصحة
Author	مؤلف
Authority	مرجعية / سلطة
Autobiography	سيرة ذاتية
Autonomy	استقلالية

(B)

Behaviorism	المدرسة السلوكية
Binary concepts	المفاهيم الثنائية
Bivalence	التناظر الثنائي
Bureaucracy	البيروقراطية

## (C)

Cause and effect	السبب والنتيجة
Certainty	اليقين
Close reading	القراءة المتمعنة
Closure	الغلق
Coherence	التماسك
Common sense	الموقف الطبيعي - الإحساس الطبيعي العام
Communicative competence	الكفاية الاتصالية
Competence	الكفاية - المكنة
Concept	المفهوم
Conceptuality	المفهومية
Context	السياق
Contradiction	التنافر
Criteria	المعايير
Critical theory	النظرية النقدية

## (D)

Deconstruction	التفكيك
Definition	التعريف
Discourse	الخطاب
Displacement	الإزاحة
Distortion	التشويه

## (E)

Effectiveness	فعالية
---------------	--------

Emancipation	التحرر
Emotivism	النزعة الانفعالية
Emplottment	الحبكة / الحبك
Ends	الغايات
Enlightenment	التنوير (عصر)
Epistemology	مبحث المعرفة (الإيسمولوجي)
Essence	الماهية / الجوهر
Essentialism	الماهوية
Ethics	الأخلاق
Ethnocentrism	النزعة الإثنية / التمركز الإثني
Excluded middle	الوسط السالب أو المرفوع أو المستبعد (قانون)
Experience	الخبرة / التجربة الحسية
Expertise	الخبرة الفنية
(F)	
Falsificationism	النزعة التكذيبية التقنيدية (للعلم)
Feminism	الحركة النسائية
(H)	
Hierarchy (ies)	تراتب / تراتبات
(I)	
Ideal Speech Situation	الموقف المثالي للقول
Identity	الهوية
Ideology	أيديولوجية

Idiolectic	اللغة الذاتية
Incommensurability	اللامقايصة / عدم القابلية للقياس
Indeterminacy	المراوغة
Indoctrination	التلقين، التبعية
Instrumental	ذرائي / وسيلي
Intelligibility	المعقولية
Intertextuality	البنيصية
Irony	التهكم / المفارقة
(L)	
Language games	الألعاب اللغوية
Literal	حرف
Literary	أدبي
Logic	منطق
Logo centrism	ميتابيزيقا الحضور
(M)	
Metalanguage	اللغة الشارحة (الميتالغة)، ما وراء النص
Metaphor	المجاز
Metaphysics	ما وراء الطبيعة / الميتافيزيقا
Misreading	إساءة القراءة
Modernity	الحداثة
(N)	
Narrative	السرد / نظرية

Naturalism	المذهب الطبيعي
Normality	الاعتدال
(O)	
Objectivism	النزعه الموضعية
Objectivity	الموضعية
Open mindedness	التفتح العقلي
Oppression	القهر
(P)	
Palimpsest	التناقض الظاهري
Paradigm	نموذج إرشادي
Phallocentrism	النزعه الذكورية
Pluralism	التعدد / الكثرة
¶	
Positivism	الوضعية
Positivism Philosophy	الفلسفة الوضعية
Postmodernism	ما بعد الحداثة
Post-structuralism	ما بعد البنوية
Power	القوة / السلطة
Pragmatism	الفلسفة البراجماتية
Presence	الحضور (ميتابيزيقا)
Pretermodernism	ما قبل المصطلح الحديث
Pun	التورية
(Q)	
Quality	الجودة

(R)

Rational convergence	التقارب العقلاني
Rationality	العقلانية
Realism	المذهب الواقعي
Reality	الواقع
Reference	الإحالات
Reflective teaching	التعليم التدبرى
Reflexivity	الانعكاسية
Re-inscription	إعادة النقش
Relativism	النسبوية
Representation	التمثيل
Reversal	القلب
Rhetoric	البلاغة

(S)

Satire	ساخراً / ساتيرى
Scienticism	العلمنة - العلموية - ادعاء العلم
Semantics	علم الدلالة
Style	أسلوب
Subjective	ذاتي
Subjectivity	الذاتية
Supplementary	التدليلية - الإضافية

(T)

Technical-rationality	العقلانية الفنية
-----------------------	------------------

Text	النص
Textile	نسيج (النص)
Textualism/Textuality	النصية
Trace	الأثر
Transcendental	متعالي / مفارق - ترانسنتنديال
Truth	الحقيقة / الصدق
(U)	
Universal	العام / المطلق
(V)	
Verification	التحقق
Vocabulary	مفردات
(W)	
Wholeheartedness	الإخلاص

# **ال التربية**

## **في عالمٍ ما بعد الحداثة**

يُخاطب هذا الكتاب منطقةً فريدةً من المناطق أو المنعطفات التي يعيشها مجتمعنا التربوي بكل ما فيه من معضلات وهموم ومشكلات وأنواع.. حيث يتناول المؤلف في ثلاثة أقسام متمايزه ملامح هذه التربية وما ترسم به من جدة وابتكار وما تضممه في ثناياها من أصالة.

تضم الأقسام الثلاثة تسعة فصول، يبدأ أولها بالمشهد المعاصر، متناولاً الإطارات التربوية بين النظرية والتطبيق والثنائية المتقابلة في متصل العقلانية الفنية ثم الواقعية والإحالة ومحلاً بعمق لفكرة التعليم التدبرى والأصول الفلسفية التي تنطلق منها العقلانية كأيديولوجية.. وينتقل المؤلف في القسم الثاني إلى توضيح معادل التفكيك وعلاقته بكل من الوقود القراءة، وكيف يرتكن التفكيك إلى التحول إلى ما بعد الحداثة وما المقصود باستقلالية اللغة وشرط الموضوعية والثبات والاتساق اللغوي الذاتي ومعزى لعبة التفكيك في أعماق التدبر.. بينما يتناول المؤلف في الفصل الثالث (القسم الثالث : ما بعد الحداثة) ملامح التعليم التدبرى في عالمٍ ما بعد الحداثة من حيث التعددية والنسبية والهوية من خلال الاختلاف.