مجلة العلوم الاجتماعية
المجلد 17 / العـدد 02 / سبتمبر 2023 / ص ص 173 - 181
Journal home page: http://journals.lagh-univ.dz/index.php/ssj
ASJP: https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/305

فلسفة الإختلاف و بيداغوجيا التعليم

Philosophy of difference and pedagogy of radical education

حميد علواش [1] ، بوبكر جيلالي [2]
1 جامعة الشلف (الجزائر) ، alouach2011@gmail.com
2 جامعة الشلف (الجزائر) ، boubakerdjilali@yahou.fr

تاريخ الاستلام: 2021/06/11 تاريخ القبول: 2023/03/09 تاريخ النشر: 2023/09/30

ملخص:
يحاول هذا البحث تسليط الضوء على موقف ما بعد البنيوية اتجاه فلسفة التربية ، ويستدعي ما لم يُقرأ في المشروع التربوي الحديث، وتهدف هذه الدراسة إلى مقاربة السؤال التربوي من وجهة نظر تأويلية و تفكيكية، كما تقترح فكرة" الاختلاف"كتدبير في السلوكيات، ترتب عن هذا نتائج هامة حيث أضحت تحديدات (الحقيقة والتقدم والموضوعية) ليست مفيدة سوى من وجهة النظر الكلاسيكية . وبفضل تغيّر هذا البراديغم أضحى خيار التربية للمعرفة وليس للمصلحة أي بناء أفق إبستيمولوجي من منظور متعدد ينفلت من الوصاية.
كلمات مفتاحية: الاختلاف، التربية، ما بعد البنيوية، فوكو ،دريدا.

ABSTRACT:
This article analyses the concepts of education and teaching that Derrida and Foucault developed from the 1980's on notably by relying on difference philosophy, and it seeks to answer the question: To what extent does deconstruction's practical turn, in particular the development of the concepts of law, autonomy, and respect, also respond to an implicit question concerning the conditions of pedagogy possibility?
Keywords: the difference, education, post-structuralism, Foucault, Derrida.

1- مقدمة:

ولئن كان القليل من المفكرين، اليوم ، يذهبون بعيداً في قبول مفهوم التعليم ما بعد البنيوي ، حيث هو سؤال فلسفي ظل معلقا في نمط من التوقف الذي يمكن أن نطلق عليه توقفًا لا أدريا . لقد تشكل تقليد النظام التربوي الحديث على السرد حسب ليوتار والأسطورة في قاموس بارث ، وأول شيء يمكن ملاحظته على الفور تحديد التربية وفق براديغم التقدم و التنمية الخطية يقتضي عدم وجود إجماع حول : مفهوم التنشئة اليونانية ، فكرة التربية لفائدة حياة المواطنة، والتربية الإنسانوية الكلاسيكية وفكرة المهمة التحضيرية والمثل العقلاني للأنوار و فكرة تشكل الأنا الحرة والمستقلة ذاتي . في هذا السياق، أصبح بديهيا استحالة العثور على مرجعيات كونية لتأصيل الإجراءات التعليمية ، وحان الأوان تقديم العزاء للأصول و الأهداف والشروع في تفكير عن تربية كخطاب إنساني، أو نمط من الأنثربولوجيا المتمحورة حول الفعل الإنساني أي في تربية تنفصل عن مفهوم أنا مضخّمة الممتدة من سقراط وأفلاطون إلى ديكارت وكانط ، تلك الفلسفات الثنائية التي تقوم على شطر الإنسان إلى نصفين متفاضلين بالقيمة والماهية :جسد/روح .إن هذه القراءة تمكننا من العدول عن الرهانات الضيقة التي فرضتها علينا الوضعية والنفعانية والإجرائية .

- المؤلف المرسل: حميد علواش

doi: 10.34118/ssj.v17i2.3507
http://journals.lagh-univ.dz/index.php/ssj/article/view/3507
ISSN: 1112 - 6752 | رقم الإيداع القانوني: 66 - 2006 | EISSN: 2602 - 6090

كيف سينجز فلاسفة الإختلاف (فوكو- دريدا) مشروع التربية للذات المتعددة ، بعد انحسار المشروع الطبيعي والعقلي وكيف ساهم النقد الجذري الذي وجهته الفلسفة منذ كانط إلى نيتشه ، فهل من الممكن قطع الصلة مع نماذج الذاتية الحديثة أم إعادة استكشاف الخطاب التعليمي من منظور تأويلي يسمح فلسفيا بمقاربة أوجه الثراء والعمق في الفكر التربوي ؟ يكمن هدف هذه المقالة في إعادة ترتيب صورة التربية والتعليم عند فلاسفة الإختلاف ، سنحاول الإجابة على التساؤلات الآتية: - لماذا رفض نموذج التعليم التقليدي ؟ كيف أضحت التربية والتعليم المبنية على فكرتي الوضوح و التحكم داخل متن كل من فوكو ودريدا ؟وكيف أعاد أنصار الإختلاف للذات دورها المعرفي والانطولوجي؟

2- مقاربة حقل فلسفة التربية المعاصرة :

في تقديم المشروع ما بعد البنيوي في نهاية الستينيات من القرن الماضي، الذي أعلن أن استئناف فلسفة الذات في هذه الأزمنة التي سيطرت فيها المقاربات البنيوية والألسنية على مجمل الدراسات الإنسانية ليس بالأمر الهين .اقتضى ذلك تجاوز براديغم الكوجيتو الديكارتي وأضداده .وبناءا عليه، فالقصد من هذا الطرح هو اقتراح فضاء للمناقشة حيث يكون مبدأ الشك وإعادة طرح السؤال وتغيير مسار التفكير ليس كبحا للفعاليات التعليمية وإجراءاتها بل هذا الانشغال مسألة ضرورية للتعلم و التعليم و التفكير في قضايا التربية وفعل التعلم لعالم الغد .

يصف ما بعد البنيويين الكوجيتو الديكارتي بالمتبجح والمتعالي(Le cogito exalté) لأن عملية تأسيسه وقعت في العزلة التأملية أي خارج التاريخ وفي قطيعة مع الغيرية الخارجية ، فمن منظور الأفق الفينومونولوجي يرى ريكور في مؤلفه :" Soi-même comme un autre. "، افتقرت عملية تأسيس الكوجيتو رغم ثوريته داخل سياق عصره إلى حدين أساسيين لا بد أن يتمركز الوعي البشري بينهما وهما العالم الطبيعي والعالم المجتمع (Ricoeur, 1990) . إن الافتراض الكلاسيكي لم يعد مقبولا ،على الرغم من أنه مازال يوجد الكثير من المؤمنين به ، ما هو على المحك إنما هو في الحقيقة مسألة المعيار الإبيستيمولوجي الذي يتصور أنه من الممكن دمج الجيد داخل النظام التعليمي وتطوير الأداء التربوي لتحصيل الأحسن، ضمن سياقات تنفتح على أوساط تعليمية تتحكم فيها الروح المهنية وتخضع لصرامة البرامج لالتماس المعارف العلمية الهادفة. وضمن هذا المسار الذي يعلن عن الطريق الأمثل لفكرة الحرية والاستقلال الذاتي باعتبارهما قلب المشروع الحديث .يصف ريكور Le Cogito المتمركز حول نواة الأنا من خلال أفعال الشك والإدراك والإثبات والنفي والإرادة باللا-تاريخية (An-historique)

(Paul R. , 1995) . مما لا شك أن انهيار العالم القديم وانزياح اللوغوس من دائرة الوجود إلى دائرة الموجودات هو الحدث الأبرز الذي ميز الحداثة الغربية منذ القرن السابع عشر ومن تبعات هذا التحرر المفرط هو تنامي النزعات البرغماتية الفردية في العالم الحر وتلاشي الحد الفاصل بين الحرية وحق الاختلاف والظاهرة النسبوية الناعمة(Relativisme doux) في مجتمع الذي طور بصورة مذهلة الروح الشكية لمختلف السرديات الكبرى(Jean-François, 1979) ، وترتب عن ذلك :

- أ- نموذج الأنا المتعدد المنشود ليس ضربا من الأنا اللامبالي بجسده وبالعالم ، المستغرق في تأملاته الميتافيزيقية بعيدا عن فوضى العالم وصخبه (نموذج الكوجيتو الديكارتي والكانطي والهوسرلي) ، بل ذلك الذي يستغرقه الآخر والعالم في فعل جدلي تتبادل فيه المواقع . وبهذه الكيفية لن يكون السؤال عن كينونة الأنا سؤالا حدسيا .

- ب- يتمثل غرض مقاربة ما بعد البنيوية في إنعاش التفكير في مفهوم لا غائي للتربية وتكون النتائج في المسار التعليمي حسب منظور لا غائي نسبية ولا يمكن توقع ما يسفر عن الدرس والبرنامج ، وأنه من المتعارف عليه أن أصل العملية التعليمية تقوم على شك في التأسيس ، و عدم التنبؤ ، هنا تكمن طبيعة المهمة المنوط بالمسلك ما بعد البنيوي حيث أنها مزودة بإمكانية

تحويلية، أي إذا كان المستقبل مصدر اللاتعيين فهو يدل على إنفلات رغبة السيطرة والسيادة وهو عنوان الانفتاح على الممكنات الجديدة والأجدر بنا أن نقرر كيفية تحمل مسؤولية هذا الواقع اتيقياً في كل مرة .

إنه من الأجدر في البداية أن نحاول عدم الخلط بين حركة ما بعد البنيوية وما بعد الحداثة لأنه أصبح مصطلحا غامضا، قد يؤدي إلى التباسات في المعنى والرؤية ، تشير ما بعد الحداثة إلى اتجاه فني واضح المعالم في الهندسة المعمارية ، والسينما والفنون البصرية ، وتشير أيضًا إلى فترة تاريخية تعقب العصر الحديث ،التي تتسم بطابع تجاوز الهويات الثابتة ، كالعولمة والتطور التكنولوجي، وحركات الهجرة الخ . وفلسفيا تيار ما بعد الحداثة لا يعني رفض الموضوعية لأنه يتعارض مع طبيعة نشاط التفكير الفلسفي . حاول "فاتيمو " La Fin de la modernité حصر ظاهرة ما بعد الحداثة على المستوى الفكري في عدد محدد من المبادئ وهي : موت الفن ، وموت النزعة الإنسانية ,"humanisme" والعدمية، ونهاية التاريخ، وتجاوز الميتافيزيقا . في حين تعد التعددية خيارها للوقوف أمام التوتاليتارية (الشمولية) على أساس تجاربها مع فكرة حقوق الإنسان و طريقة اشتغال آلياتها ،حيث تقف مع الأكثرية وضد أشكال السيطرة والتسلط القديمة والحديثة . إذا كانت ما بعد البنيوية قد ظهرت على أنقاض تفشي فلسفة الكوجتو السارترية في أوروبا ،والأحداث الطلابية التي برزت في باريس خلال عقد الستينات وعصفت بالثوابت البنيوية المعيارية للمستوى النظري للعلم الحديث أصبح ما كان ضرورياً مجرّد عرض وظرف ، وكلّ الحقائق مجرد تأويلات تتقاسمها إرادات قوة لا متناهية تستبدّ بها لتسكنها المعاني (sens) التي لا تفتأ تتغير في كل حين ، في تاريخ لا سند له إلا كاووس العالم ورميات نرده التي يُعاد رميها في كلّ لحظة من جديد. يقول ريكور : " يلتقي الفيلسوف المعاصر بفرويد غير بعيد عن نيتشه ولا ماركس فيقف ثلاثتهم أمامه أقطاب الظنة *(Le Soupçon) وكاشفي الأقنعة . ينشأ مشكل جديد وهو مشكل زيف الوعي ومشكل الوعي بوصفه زيفا . وبالطبع أنهم أسسوا لإمكانية قيام تأويل جديد على حد تعبير فوكو ، فهم لم يضيفوا معنى جديداً على أشياء لم يكن لها معنى ، وإنما غيّروا في الحقيقة طبيعة الدليل، وبدلّوا الكيفية التي كان بإمكان الدليل أن يؤول بها (foucault, 1969)، ويجب التذكير أن هذه المسار الفلسفي كان نتيجة أعمال المثقفين الفرنسيين في ستينيات القرن الماضي خاصة دريدا وفوكو ودولوز وليوتار الخ، حيث تبلور مشروعهم في إعادة قراءة نيتشه ومنهجه الجينيالوجي و مفهوم إرادة الإقتدار .

أما في ميدان التربية الذي كان يبدو قطاعا بعيدا عن هذه النقاشات فقد كان لها صدى قويا باعتبار مكانة اللغة والخطاب والوساطة في الأداء التربوي محاور أساسية في وسط جدل النزعة العلموية والبنيوية .إن ما بعد البنيوية ترتكز على فرضية تسبقنا وتشكلنا انطولوجيا وليس فقط ثقافيا ، فالذات لا يمكن لها أن تكون موضع سيادة وليس لها أن تتملك لغتها وصيرورتها ، كونها دوما منخرطة في نسيج من الدلالات و الارتباطات المسبقة والتي تتطور خارجها ولا يمكن أن تكون واعية لأنها مقذوقة (Beaufret, 1973).

3- التعلم صيرورة:

ينبع الالتباس الرئيسي في الحركة ما بعد البنيوية في الأبحاث التربوية من تنفيذ لإستراتجية الإختلاف . في حين شكلت الإبستيمولوجيا المعاصرة الجذرية منظور ما بعد البنيوية التي لا تؤمن بوجود حقائق موضوعية ، فالترجيحات التي تصلح للحجاج العقلاني مقبولة بالضرورة ، ويشاركها في هذا نسبية اتيقية و معرفية ، مما يجعل العالم خاليا من مسلمة غائية القيمة والمعنى ، ولأنه تم مواصلة نقد البنيوية بالارتكاز على إرث فلسفي عريق يستمدُّ مفاهيمه من نيتشه وهيدجر، رأت أن الميتافزيقا ظلّت تهيمن على مختلف النظريات والبرامج الفلسفية التي استندت إلى التقسيم الثنائي، " الموضوعية والذاتية " ، وفي هذا السياق يصبح التعارض بينهما غير كاف وبذلك استبدل مفهوم العلامة اللسانية بشقيها السيميولوجي السوسيري و البارتي ، وهو استبدالٌ يتضمَّن خلخلة للميتافيزيقيا الغربية التي أعلت من شأن الدوال دون الكلام ، فهي تقوم بمساءلة تعارض الثنائيات وتعيد الاعتبار

للأطراف المُستبعدة ، فصل الدال عن المدلول ، بخلاف هذا المعنى، سيعمل فلاسفة ما بعد البنيوية على إعادة الروح للأنطولوجيات الواقعية من خلال الصلة بين الدال والمدلول ، ومن ثمة ، بين الشيء/الموضوع والفكر/الذات. والمدخل لتحقيق ذلك، الانطلاق من الخبرة الإدراكية بوصفها الواقع الأصيل، حيث يلتقي الوجود مع المعنى والحياة والموت بشكل مباشر وواقعي،أي أنه نظام من الإشارات ليس كائنه في محتواه ، ولكنه في هذا النظام وفي ذلك إرجاع لوجود العالم ولأشيائه ومواضيعه في استقلال عن الذات . هنا يعود ما بعد البنيوي إلى نقد المفاهيم السوسيرية التي تمنح الدال فرصة الإدلاء والتمركز ، ويرى أنَه لابدَّ من تشقيق الدوال والبحث عن مدلولاتها المطمورة بفعل الأنظمة المهيمنة، وتحرير الخطابات من قراءات السلطة التي نجحت في احتكار الدوال وإنتاج تأويلها ، والطريق إلى ذلك يكون بالكشف عن الدوال والنصيَّات المستبعدة التي تمَّ حجبها وجعلها لا نصّاً . أما في ميدان التربية والتعليم وحسب المقاربة البنائية المعتمدة في منهاج التعليم، فمنطق التعليم ثمرة جهد المتعلم ذاته ، وبأدوات الفلسفات الجديدة ،كما هو الحال لدى البرغماتية التي تقتضي أن يكون المتعلم فاعلا لتعلمانه ، ومسؤول عن بناء معارفه وتعلمانه بمفرده ،وبصورة مستقلة وبكل حرية ، وبالتالي يتطور وينمو. وبهذا فان قضايا المقاربة البنائية أحدثت تغيرا برادغميا من التعليم إلى التعلم . وهذا ما يجعل المعلم يفكر في بناء وضعيات مشكلة تعلمية ملائمة للبيئات التعليمية ومن خلالها ينخرط المتعلم في التفكير لحلها. ولكن ، موقع الذات في المنظور ما بعد البنيوية " لامركزي " ولا يمكن لها أن تكون عضوا نشطا و مسؤولا عن تعلماته الخاصة لأنها تتشكل عبر تفاعلاتها مع الغير بما هو كذلك : التاريخ والثقافة والآخر والمتعالي الخ ... وعلى نقيض التصور الهيجلي وخلافا لأنصار علم النفس الثقافي ، فالغيرية ليست بعدا ترنسندنتاليا بل تطوريا :لا يعرف الاختزال ويسمح بلقاء الغريب والجديد والمجهول . وبموجب هذه الحركة تتشكل الذات تدريجيا . وفي (الكلية و اللانهائية ،ليفيناس) التعليم ليس توليدا سقراطيا بل يصدر من خارج ، وكونه كذلك فهو ليس موضوعا بديهيا وواضحا يسمح بنقله مباشرة وبطريقة موحدة . وبالعكس من ذلك فهو ارث واسع ومركب ومتغير باستمرار ويقدم نفسه كهدية للجيل القادم : أي بدون دعوى امتلاك السيطرة على توجيهه . انه هدية العالم الذي نتقاسم فيه لحظة محددة في التاريخ والذي ينكشف تدريجيا للمتعلم دون أن يكون مدركا لكل لما يحدث له وهو ما يمكن أن نسميه بمفهوم دولوزي أصيل بـ" الجدمور (Rhizome)أي ترابط ظرفي حركي يتحقق بدون أي مبدأ قار أو غاية تحكمه . يستعيد الفكر ما بعد البنيوي براديغما تربويا تعليميا حيث يكون على عاتق الراشد مسؤولية دمج المتعلم في عالم جديد، يسعى فيه المعلم كشف إمكاناته المتاحة من خلال ما يقدمه من خبرات وتجارب لأبنائه التي كانت بدورها عمليات بناء تشاركي (foucault, 1969) .

4- ميشال فوكو: نحو إعادة استشكال التعليم في علاقته بالمعرفة ، السلطة ، الاختراق:

وتجدر الإشارة إلى اشتغال فوكو بالعلاقة بين المعرفة والسلطة التي تؤسس بعمق إمكانات الفكر والفعل ، ولما كانت فلسفة الاختلاف تشترط الانفتاح على الغيرية (كما سنرى ذلك لاحقا) فإنها مع فوكو لا تكون كذلك إلا عن طريق الاختراق . ففي خطابه الافتتاحي في كلية فرنسا بعنوان "نظام الخطاب " L'Ordre du discours " صرح فوكو ، أن بعض التشكيلات الخطابية تتيح طرقا للتفكير، والقول والفعل ، وجعل فكرة الحدود متوترة عن طريق اختراقها للوقوف عند جوانب المظلمة للمتاهات المرتبطة بالإنسان باعتباره كائنا في العالم بتعبير هيدغر . ومن ثمة ، فالمنهج الاركيولوجي** يوضح تشكل الخطاب باعتباره نتاجا لقواعد لاواعية ومرتبط بعصر معين ، وعن المنهج الجينيالوجي*** يبحث ترسيخ البعد التاريخي لهذه التشكيلات ونمط اشتغالها وكيفية تحولاتها (تزفيتان، 2009) . فأعمال فوكو ، .(Histoire de la folie à l'âge classique, Gallimard, 1972,(nouv. éd. 1998، و Surveiller et punir, Gallimard, 1975 و La Volonté de savoir, Gallimard, 1976. تناقش تصوراتنا عن العقل والفهم والنظام والمسؤولية وهي بمثابة نتائج لعلاقات تاريخية للمعرفة /السلطة وهذه العلاقات قاعدة لمفاهيمنا . ينكر فوكو الفكرة التي تقر بإمكان التحرر

من ارتباطات السلطة عن طريق العقلانية ، وقد أصبحت بالنسبة لهابرماس واضحة حيث قال : السلطة ليست فقط نظام قمع بل نظام إنتاجه أيضا وبواسطته يكون الأنا مشاركا في تحديد ووضع أنظمة السلطة في الخدمة التي تشترطها ، لا يكفي أن نعرف التمويه من أجل التحرر : بل يجب أيضا أن نعرف اختراقه .كما ينتقد فوكو الإرث الديكارتي ، الذي عزز مكانة الروح على حساب الجسد ، حيث أصبحت الروح موطن التسامي والفكر ورمزه اللامتناهي ، على حساب الجسد الذي أصبح موطن للمكبوتات ، وهو بهذا مأوى الرغبة والشهوة والجريمة . وفقا لهذه للمقاربات المنهجية تم إعلان عن تفكيك الآليات والنظم المتعددة التي ساهمت في إخضاع الجسد الذي كان عرضة لقوى متعددة ساهمت في ترويضه . حيث كشف من خلال ما بعد البنيوية الحضور الشامل للسلطة داخل الصياغات الخطابية(Formations discursives)، وأهميته تصل لدرجة أنه يصف أعماله الفكرية بأنها تشكل تاريخ أجساد (histoire des corps) وترصد الطريقة التي يتم من خلالها استثمار الأجساد مادياً وحيوياً . يبين كيفية دخول الجسد إلى الخطاب كتمثل للسلطة ، وآليات ممارساتها عليه في المؤسسات المختلفة كالمدرسة والسجن والمصنع والمستشفى، بحيث يتحول الجسد إلى كائن منضبط وبالتالي رصد عملية تطبيع الجسد (Normalisation du corps)ورصد المؤسسات التي تنتج وتفصل المعرفة العلمية المتعلقة بتطويعه ، فهو ليس مجرد كيان طبيعي، وإنما هو كيان ينتج اجتماعاً (Produit social) ويرتكز على السياق الاجتماعي- التاريخي(Socio- historique) للجسد، حيث ينظر إليه كحامل للإشارات والسلوكيات ، وتعبير عن مخزون ثقافي عام ، هذه المؤسسات التي كانت عامل ميلاد المجتمع الأوروبي الحديث، أي «المجتمع الانضباطي»، حيث يتجلى في كتاب فوكو «المراقبة والعقاب» (Surveiller et punir, Gallimard, 1975, collection Tel.)، تغير مفهوم السلطة من جانبين: الأول أن السلطة لم تعد تفهم بوصفها تقتصر على الدولة بمؤسساتها وأجهزتها ، بل بوصفها «علاقات القوة» (الزواوي، 2011) . وثانيا علاقة السلطة بالمعرفة ، لم تنشأ العلوم الإنسانية بدافع المعرفة ، وإنما مع تشكل المجتمع الانضباطي .

لا شك أن اختراق «المجتمع الانضباطي» مطلبا فوكوليا تربويا لأنه إبداع لشكل إنساني جديد ، فعصر العولمة بمثابة حصيلة انتقال وتغيير واختراق. فالفعل التعليمي عند فوكو ليس هو ان نعلم ، فما معنى ذلك ؟ ان موضوع الفعل التربوي يظهر من خلال ما يسميه "بالممارسات الخطابية" ففي كتابه"الكلمات و الأشياء" لها لحظات هيمنة تسود في زمن ثم تتبعها مجموعة جديدة من ممارسات خطابية معينة ، ومتي أوشكت ممارسة على الإنتهاء تكون ممارسة أخرى على وشك البدء .كما حاول فوكو الإجابة عن سؤال : متي و كيف تظهر الممارسة الخطابية؟ فهي ترتبط في المقام الأول بـ: "الفضاء الإبستيمولوجي" فالممارسة الخطابية تستمر وتدوم في هذا الفضاء وتموت فيه . لاحظ فوكو ان القرن التاسع عشر يعلن ويظهر موضوع الإنتروبولوجيا محددة لنظرية عن الإنسان من خلال ثنائية التجريبي - والمتعالي "باعتبار انها تتمظهر في أشكال ومشاريع ثقافية متعددة كالعلم والثقافة والفن واللغة ... فابستمي ق19 يتميز بمجموعة من الممارسات هي ما يشكل الفضاء الإبستمولوجي. و الإبستمي عنده ليس بداية بل هيمنة و المكان الذي يوظف فيه مشروعيته ومكان الهيمنة بالنسبة لثنائية التجريبي- المتعالي هو مكان الأصل ضمن ذلك الإطار الإبستمولوجي ، وفي هذا يقول فوكو :ان كل نظام تربوي ما هو الا وسيلة سياسية للحفاظ على تملك الخطاب وإحداث تغيير يضمن ملائمته مع ضروب المعرفة والسلطة التي تفوز جميعها بكل خطاب ."والحال ان نقد المؤسسة ودور الموظف داخل المؤسسة امر يجب ان يستجيب الى مطالب : مطلب المساءلة، و مطلب النقد . لأن دور الموظف يمارس بالنسبة لسامعه علاقة سلطة وهي على مراحل أولا : المعلم هو الذي يقول –يحلل –يبرهن وينفي و يسمى فوكو هذه المرحلة الشعور بالذنب ، والمعارف ، التي تم تعليمها تضحى واجبات وهي المرحلة الثانية : ويدعوها بالإلتزام وتأتي المرحلة الثالثة والأخيرة : وهي التحق من المعارف . ما يريد أن يبيّنه فوكو هو أنّ فلسفة التربية لا تنحصر في نقدية الميتافيزيقا التي يتأسس عليها المنظور التنويري لاستقلالية الإنسان ورشده وتأسيس التعليم على قيم الواجب العقلي، وإنّما تدشن منظورا تأويليا جديدا يعيد الاعتبار إلى المتعلم كونه منبع الفعل

التربوي نفسه . أصبح اليوم بوسع كل المتعلم التعامل مع المعلومات والتصرف فيها :أي يتملك هوامش لممارسة حريته . ولذا فإن فلسفة التعليم صارت تنتمي إلى مجال البعد الإتيقي الذي يتأسَّس باللجوء إلى أشكال الاختراق التي تتغير مع تغير المعطيات. وهكذا إذا كان لكل سلطة معرفتها ، فلكل سلطة أشكال مقاومتها (الصفدي، 2004) . مما جعل فوكو يقترح نمط تدبير شؤون التعليم خاصة تلك المتعلقة بالتكوين الذاتي التي تسمح بروح المنافسة و لقدرة على التكيف الوظيفي ،وأوضح أن تقنية التعلم مدى الحياة بمثابة أداة تدرك القيم العليا التي تتأسس عليها المؤسسات ، مثل قيم الديمقراطيَّة، والمساواة، والتسامح . وبالتالي يعكس مفهوم التعلم جهازا جديدا عن طريقه يمتلك المتعلمين قدرة الانتماء الجيد داخل النظام وفي كتابه L'Ordre du discours, Gallimard, 1971. يصبح هذا الوضع كما قال فوكو "مؤسسة في ذاته و عليه تنمو عناصر المشاركة المؤسساتية ، الإبداع ومرونة العلاقات ، وهكذا يكون خطاب التعلم محركا للدفاع عن قيم الحرية والاستقلالية new libéralisme .وفي هذا السياق، فالسؤال يكمن في معرفة مقاييس قبول التدبير ونمط صورته التي تظهر كيفيات الاستعداد وممارساتها ، ففي مؤلفه Le Souci de soi, Gallimard, 1984, collection Tel. يتمثل ذلك في القدرة على تحديد من يدبر ؟ والطريق الوحيد لإمكان التغيير تجسده زاوية الاختراق بفتح إمكان وجود لشيء آخر ، حيث تلعب التربية والمدرسة دورا رئيسيا بطريقتين مختلفتين :

- تعليم الاختراق كما يتصوره نقاد البيداغوجيا الجدد .
- استخدام المدرسة كموجه للاختراق .

5- التربية و التعليم : دريدا و سؤال التفكيك :

تعتبر التربية في الأنظمة الحديثة أداة ضرورية لتنمية العقلانية الاجتماعية ، تنسحب هذه الرؤية الغائية في أسسها و المعيارية بإجراءاتها التنفيذية على مستوى الأفراد القادرين تحقيق ظروف ضرورية حسب النموذج المثالي الذي ينشده المجتمع . لكن هذه الفرضية حسب الكثير من المنظرين النقاد باءت بالإخفاق لأن عقلنة النشاط التعليمي كان ناقصا (أ،هونيث). و يرجع ما بعد البنيويين ذلك الفشل إلى المفهوم المتعالي للذات و سيادتها و عقلانيتها ، قال دولوز : "إنّ الفكر الحديث وُلد من إخفاق التمثّل، ومن ضياع الهويات، ومن اكتشاف كل القوى التي تعمل تحت تمثّل الـ"الهو هو" المتطابق . العالم الحديث هو عالم المظاهر الخداعة (سيمولاكر). فالأفراد لا يتصورن بكيفية شفافة وقابلة للتنبؤ ، فالعقل لم ينفذ عطاءه كما قال ألان تورين ، فالتساؤل يتعلق بنظام الفكر الحديث الذي أدار وجهه عن ما تم إقصاءه ، و أن فكرة الحدود ما هي إلا علامات على إمكانات جديدة ، فطرح اللامفكر في التربية والتعليم اليوم مشروع لأنه يفتح المجال للا-مقدر و اللا- متوقع في واقع الإنسانية والثقافات . يبدأ طرح دريدا النقدي بعملية تفكيك جادَّة للمشهد التربوي باعتباره ليس نصوصا بيداغوجية و لا يتمثل في مجرد مفاهيم و لا يتحقق في المناهج و طرق التدريس و التقويم بل هو حقل صراع أو دينامية حقل (fight place) . إنّ هذا السؤال هو الذي سيدفع دريدا إلى إعادة صياغة العلاقة الإشكالية بين الفلسفة والسلطة والمعرفة أو ما يصطلح عليه نزعة التمركز الذاتي ، دون البحث عن تأليفات توفيقية وتعني بالنسبة إليه الآفاق التي يفتحها المنعرج الجديد الذي يسلكه في سؤاله الفلسفي .قدّم دريدا فكرة جديدة تتمثل في مصطلح "الاختلاف(différance) ومع تغيير الحرف الأصلي للكلمة من (e) الى الحرف (a) واللفظ المقترح على معنيين : يدلُّ أوّلاً على اختلاف في المكان (differe) ويدلُّ ثانية على تأجيل زمني(defer) ، أي على نوع من التعبير عن حالة تأجيل حضور شيء ما زمنياً. فمن خلال هذين المعنيين يشير الاختلاف إلى عامل اللغة الأساسي في فهم الحقيقة وتفسيرها.فأيّة حقيقة ذات معنى تتجسَّد "في" ولكن أيضاً في "ما وراء" علامات اللغة التي نستخدمها في الحاضر ، فالمعنى مفتوح دوماً على اللَّانهاية ، لأنَّه لا يملك أصلاً ومصدراً مرجعياً يخلقه أبدياً (arche) ، وليس للمعنى أيّ كينونة أو جوهر ذاتي (ousia) كي يُخلَق منه ، كما أنَّه لا يتَّجه نحو أيَّة نهاية جامدة محدَّدة (parousia) لا يمكن اختزال المعنى أو تحديده بأيّ إطارٍ محدود البنيان يمكن أن نستخلصه مباشرةً من أيّ بناءٍ لغوي

نقرّره مسبقاً، لأنَّ اللغة ليست ظاهرة كونيَّة بل نسبيَّة وسياقيَّة (Jean, 1966).هكذا، شرع دريدا في خلخلة ميتافيزيقا الحضور والكشف عن تناقضاتها الداخلية ، متفاديا الوقوع في فح التقابلات الثنائية "خطأ/ صواب، خير/شر، حقيقة/ لا حقيقة الخ ، مقترحا بذلك بدائل أخرى ، تتمثل في سلسلة من المفردات مثل "الأثر (trace) الذي يشير في نفس الوقت إلى امحاء الشيء وبقائه ، وبذلك، سيتم قلب النظام الهرمي الذي أقامته الميتافيزيقا الغربية والانفتاح على الهامش (Derrida, 1972) ويمكن أن نقف هنا عند مفاهيم محورية في فلسفة دريدا نعتقد أنّها تسمح باستكشاف الخيوط الواصلة بين النصين الفلسفي والبيداغوجي . ناقش دريدا هيجل انطلاقا من قناعته التي تميل الى تضبيب الخط الفاصل بين النص وهامشه من خلال رسالة صغرى و رسمية بعنوان : رسالة الى الوزارة الملكية للشؤون الطبية و المدرسية و الكنسية 1822/04/12 يطرح دريدا اسئلة بصدد هذه الرسالة :ما مكانها؟ و ماذا نعمل بها ؟ ويجيب ان احدى مهام فريق البحوث حول التعليم الفلسفي يمكنها ان تكون نقدا (ليس فقط صوريا بل واقعيا) ضد ما ذهب اليه هيجل في رسالته حول ترسيخ مبدأ التراتبية بين الجانب الصوري والجانب التاريخي الذي يسلم لفكرة الأفضلية والأسبقية وتبعا لمنطق هيجل الذي اسفر عن ابقاء الصنف الصوري و اقصاء البعد التاريخي – الزماني أي تأمين التقويمات والتصنيفات الكبرى ، إنَّها الصّورة الميتافيزيقيّة، التي هيمنت على الفكر الفلسفي التربوي تاريخياً ، تقضي باختزال التفكير والمعرفة في مستوى الرؤية والنَّظر(نويزيس) (Noesis) وذلك انطلاقاً من أنطولوجيا الحضور . يفترض دريدا اعادة بناء عامة لكل الإشكالية التراتبية وبدونها لا يمكن ان يحدث تحول عميق . لقد كان العنصر التصنيفي، بالفعل، المنطلق الأوَّل لمجمل التطورات اللاحقة، التي شكَّلت بنية الخطاب البيداغوجي ،" الهويَّة الحديثة." عبَّر دريدا عن هذا الحضور التأسيسي بعبارة" الرسالة –الوظيفة " ، وهي العبارة التي يترجم من خلالها قلب بتذكُّر (لحظة البدء) اللحظة الأفلاطونية، والأوغسطينية، واللوثرية، والديكارتية،و الهيغلية التي مهَّدت لنهضة القيم التراتبية ، تسمح القوة التي تهيمن على التصنيفية التراتبية بقراءة ما تعتبره هي وفق معايير ميتافيزيقية نصا كبيرا ، وما لا يمكن قرائته نصا صغيرا أو هامشيا .امتدت هذه الرؤية الى خطابات المدرسين وما يرتبط بها من خطابات لجان التدريس وخطاب النقد و خطاب نشر النصوص وتسويقها (دريدا، 1993). يرى دريدا أن هذه الرسالة –الوظيفة تعبر عن لحظة تصبح فيها منظومة فلسفية فلسفة الدولة ، تقديم العقل للدولة جعل منظومة تربوية عقل الدولة ،وأخيرا تسليم التعليم للدولة .

فماهي الأشياء التي يسميها هيجل صياغات فجة ؟ عن علم المقياس هنا هو فلسفة هيغل نفسها ، الفلسفة التأملية الجدلية . فما نوع القياس المعتمد ؟ ذاك ما تسكت عنه الهيغلية ، و يجب بيان بياض قرارها ، إلا أن ذلك لن يأتي إلا بوضع الخطاب في نسيجه النصي .يقول أ.كوجيف- احد ابرز شراح هيغل- : إن خطاب هيغل يستنفذ كل امكانات الفكر ، فلا يمكننا معارضته باي خطاب من دون ان ينتهي بدوره الى ان يشكل جزءا منه او يعيد صياغة فقرة من النسق باعتباره عنصرا مؤسسا للحظة ضمن المجموع. " فلا فلسفة يمكنها بكل صرامة القيام بمثل هذه البيداغوجيا او تبريرها في بنيتها و تطورها الا فلسفة هيغل . وعلى عكس اتجاه الفلسفة التأملية التي هيمنت على الساحة الفلسفية يركز دريدا على الجانب اللاحدثي في عمل البيداغوجي باعتبار أنّ التعليم يظل في نهاية المطاف تاريخ البشر المعبر عن أهدافهم وأنشطتهم وظروفهم .كتبت كلوديا رويتنبارغ أعمال مستوحاة من كتابات دريدا حول معنى الضيافة و علاقتها باتيقا التربية و التعليم ، باعتبار أن الضيافة كاستعارة لمسؤولية المعلمين لفتح العالم للمتعلمين ، و تستعمل لفظ " déverrouillage " لتأكيد أهمية دلالة فتح ما هو أولى وبدون هذه الممارسة تستحيل عملية الانتقال الثقافي ، وعلى خلاف فلسفة التعليم الكلاسيكية ، إن اتيقا الضيافة ليست متمركزة حول مسؤوليات والتزامات محددة للشخص العقلاني والمستقل بل تحوم حول مسؤولية عامة أو روح جماعية تشارك العالم مع الأجيال الجديدة ، تلك الذات التي تنفتح على الغيرية ، والتي تحمل معها عنوان الإمكان الذي يبشر بالجديد المجهول ولو كنا في السابق ندركه ونتآلف معه

، فهو الآن يسمح بمسائلته بطريقة مغايرة . تظهر اتيقا الضيافة واقعيا من خلال الممارسات والمضامين الأساسية التي تفسح الفضاء، و يصطلح عليه دريدا " الحدث" أي ذلك الحدث اللا متوقع والذي لا يطرأ إلا بانفتاح الممكنات و يطفو في ساحة أعمالنا من دون التخطيط له . فإتيقا التعليم حسب أفق الضيافة عند دريدا تسمح بالانتقال الموروث الثقافي في فضاء حر. لم يقدم البراديغم الحديث سوى مبادرة تم اعتبارها قيمة منتجة ، لأن مفهوم التعليم حسب المنظور الحديث يخضع لتثمين المعارف ويرشد المتعلمين للاهتمام والوقوف عند معالم المكون الثقافي المشترك ، بالرغم أنه لم يصبح اليوم في أجندة المنشغلين بالتعليم سوى الاهتمام بنمط لقاء العالم و نعت البدايات دون النظر إلى ضبط الأهداف . فأطروحة عدم إمكان امتلاك القدرة على التنبؤ يزود التربية بتقنية تعليم تتناقض مع رسم المداخلات وتتبع المآلات المحددة مسبقا . ليس المعلم معبرا ثقافيا للمعارف الإنسانية ،بل يتمثل دوره كمهندس لمستقبل الإنسانية ، ولديمقراطيات قادمة و إمكانات أخرى ،لا تخضع ضرورة للتخطيط بصورة محكمة . ليس المعلم ذلك الذي يجب إن يحبس نفسه في تصور عالم يوتوبيا بل يمتثل لامتلاك إرادة حياة في اعتقاد وجود إمكان حدوث ما لا يمكن توقعه . بالنسبة لدريدا يشكل مفهوم الغيرية في فلسفة ليفيناس المرتبط بالترنسندنتالية طريقا في التعليم بامتياز . وهذا التفكير في التعليم بمصطلحات الترنسندنتالية يقترح النشاط التعليمي في صورة " وهب " أو عطاء ، و هو أن المتعلم يكون في وضعية "بناء نشط لتعلماته " أي انه أصبح في وضعية إبداع عوض استقبال . ولا يدل هذا الموقف إعلان عن التخلي التام لأطروحات البنائية لأن المتعلم يستفيد حقيقة من المناهج والبرامج والمسيرين والمرشدين ، ولكن الأمر يتعلق بتعليم يضع المتعلم في مواجهة غيريته التي تنبع منه و لا تأتي من خارج (الشيخ، 2014) . يؤكد دريدا أن الوهب (النشاط التعليمي) تشتيت حيث تمتد أثاره إلى ما لا يمكن ضبطه ، فهو مبادرة لثقافة علمية أو تكنولوجية ، أدبية ، تاريخية الخ (peter, 1995) . و يكون الوهب عملية تعليمية كبداية و نتائجها لا تظهر إلا في الآماد القريبة أو البعيدة .

6- الخاتمة :

يبدو مسلك رؤية فوكو و دريدا التابعة للتقليد ما بعد البنيوي أنها تحمل عناصر الجدة باعتبارها مداخل لحركة نقدية عامة وفي التربية خاصة ، فالنقد المعاصر يتجلى بصورة أوضح في الانتقادات الموجهة في مجال الحياة الاجتماعية ، و التاريخ ليس مبيناً بذاته ولا حقيقة خالصة بعينه، بل هو عينه محل تأويلات تسكنه معانٍ بحسب إرادات القوّة المتعاقبة، لهذا كانت الجينيالوجيا التي تحفر عن أصول هذه القوى هي التاريخ بحق كاشفاً بهذا التحليل عن أوهام نسق العقلانية الرأسمالية الجديدة ، التي تفقد في كل مرة سلطتها التحريرية . فالنقد المعاصر لا يرضى بالنفي بل يحاول أن يحدث انقلابا . وكان تصور دريدا ما بعد البنيوي لدور المعلم يكشف الموروث الثقافي للأجيال القادمة بدون رقابة آو التحديد المسبق لمعنى هذا الإرث حتى يتمكن المستقبل أن يكون مصدر آمل وانتقال لعالم أفضل ولا مفر في ما يأتي . فهو طريق سلبي أي فعل تدميري و تقويضي يترجم بالرفض : ولكنه رفض للرقابة من أجل تقديم تعريف لتقدم المستقبل ورفض للعقلانية الأداتية التي تحد من الإمكانات التربوية .

ومع فوكو فحدث الرفض يترجم بالجسد والاختراق فإذا كنا فعلا نحلم بعالم أخر الذي لا يخضع إلى السلطة الحالية ، فالتخلي الفوري للسلطة الذاتية من اجل تحقيق الحلم وتفعيل ذلك عن طريق نمط لا نكون فيه محكومين بهذا الشكل أو ذاك .

- قائمة المراجع :

بغورة، ز.(2011) ، مفهوم الخطاب في فلسفة ميشال فوكو. مصر.المجلس الأعلى للثقافة .

تودوروف،ت، ترجمة عياشي، م . (2009) . لحياة المشتركة. بيروت . المركز الثقافي العربي .

دريدا،ج،ترجمة عياشي،م. (1993) . أطياف ماركس. حلب. مركز الإنماء الحضاري .

الشيخ،م،(2014). ما معنى التفكيك. ط1 .مصر. دار البدائل للطبع و النشر .

مطاع صفدي.(2004). من حضارة العنف إلى الإنسية النقدية براديغم :الجيوسياسي والجيوفلسفي. مجلة الفكر العربي المعاصر .عدد 129 – 128 . ص13 .

BAKER. Peter. (1995). Deconstruction and the Ethical Turn. University Press of Florida.
Beaufret. J. (1973). Dialogue avec Heidegger. Tome 2. Minuit.
Derrida Jacques. (1972). Marges de la philosophie .Paris. Collection Critique Éditions de Minuit.
Foucault. Michel. (1969). L'archéologie du savoir. Paris. Gallimard.
Granier.J.(1996). Le probleme de la verite dans la philosophie de Nietzsche. Paris. Seuil.
Lyotard. Jean-François. (1979). La condition postmoderne. Rapport sur le savoir. Paris. Éditions de Minuit.
Ricœur,p .(1995). La critique et la conviction. Paris. Calmann-Lévy.
Ricœur.p. (1990). Soi-même comme un autre. Paris. Seuil.