العلاقة الاشكالية بين علم الاجتماع والفلسفة في مسألة التربية

The problematic relationship between sociology and philosophy in the issue of education

بلقاسم كريسعان

المعهد العالي للفنون والحرف بتطاوين ـ جامعة قابس (تونس)

تاريخ الإرسال : 2021-12-06 تاريخ القبول :2021-12-20 تاريخ النشر : 2021-12-25

ملخص:

ولّى الزمن الذي كان يطلب فيه من الفيلسوف تقديم الحل النهائي لمختلف التناقضات التي تشق الوجود الإنساني، وتحديد التربية المثالية وكيف يمكن للإنسان أن يحققها. أضحت السوسيولوجيا اليوم السبيل الأكثر ملائمة لبناء تفسير للوقائع التربوية وهو ما تحقق مثلا من خلال التفسير الذي صاغه بورديو او ذلك الذي قدمه هابرماس. غير أن هذا الوضع الجديد خلق توترا وعلاقة إشكالية بين علم الاجتماع والفلسفة في مسألة التربية بين من يطرح البقاء عند حدو التحليل السوسيولوجي مثلما هو شأن بورديو وبين من يعتبر ان نتائج السوسيولوجيا ينبغي ان يقع تأويلها فلسفيا ضمن الدلالة المعاصرة للتفكير الفلسفي مثلما هو شأن هابرماس. تدفع هذه العلاقة الإشكالية الي البحث في عناصرها وتقييم العلاقة الممكنة بين علم الاجتماع والفلسفة في مسألة التربية من خلال سؤال: ما الذي يبرر مواصلة التفكير الفلسفي للسوسيولوجيا؟

الكلمات المفتاحية: تربية؛ فلسفة؛ علم اجتماع؛ هابرماس؛ بورديو.

Abstract:

Le temps est révolu où l'on demandait au philosophe de présenter la solution finale aux diverses contradictions de l'existence humaine, de déterminer l'Education Idéale et comment l'homme peut y parvenir. Aujourd'hui, la sociologie est devenue la voie la plus appropriée pour construire une explication des faits éducatifs, ce qui s'est fait, par exemple, à travers l'interprétation formulée par Bourdieu ou celle présentée par Habermas. Cependant, cette nouvelle situation a créé une relation problématique entre sociologie et philosophie en matière d'éducation, entre ceux qui proposent de rester à la limite de l'analyse sociologique, c'est le cas de Bourdieu, et ceux qui interprétent philosophiquement les résultats de la sociologie c'est le cas de Habermas. Cette relation problématique pousse à rechercher à évaluer la relation possible entre sociologie et philosophie dans la question de l'éducation via la question: Qu'est-ce qui justifie une poursuite philosophique de la sociologie?

Keywords: Education; Philosophie; Sociologie; Habermas; Bourdieu.

* krissaane@isamt.u-gabes.tn

1- مقدمة

لعل ما يميز الخطاب الفلسفي اليوم هو تجاوزه طموحاته الشمولية الكلاسيكية،بدلا عن ذلك يسعى الى إنجاز قراءة نقدية للوقائع الإنسانية المختلفة بهدف تبين قيمتها ودلالتها دون طموح تقديم بدائل جاهزة، مسترشدا في ذلك بما تقوم علوم انسانية مختلفة تسعى إلى رصد الوقائع لتقديم تفسير علمي موضوعي لها دون تقديم حلول جاهزة. تتجلى هذه الخاصية المعاصرة للفكر الفلسفي عبر أشكال مختلفة من الأطروحات وتصبح جلية وواضحة عندما يتعلق الأمر بالوقائع التربوية.

عندما يتعلق الأمر بالتربية نشهد بيسر تراجع ما سماه رورتي " السرديات الكبرى" حيث كان يطلب من الفيلسوف تقديم الحل النهائي لمختلف التناقضات التي تشق الوجود الإنساني وأن يرسم ما يجب أن يكون عليه الوجود في مختلف أبعاده، وما تكون التربية المثالية وكيف يمكن للإنسان أن يدركها. لم تعد الفلسفة قادرة على تقديم الإجابة النهائية اليوم ليس لنقص في مخيلة الفلاسفة أو عن عجز أصاب قريحتهم بل لأن الميدان الذي شغلوه بمفردهم على أضحى اليوم ميدان علوم إنسانية مختلفة تنازعهم التخصص به وتقدم من المضمون المعرفي المتماسك والعلمي ما تتوارى مع وجوده كل أشكال " السرديات" الكلاسيكية. ما كان من صميم اختصاص الفلسفة منذ قرون، ترصده اليوم بحثا وتفسيرا وفهما فروع العلوم الإنسانية المختلفة التي جعلت من البحث في التربية اختصاصها الوحيد، كما هو شأن علوم التربية أو الذي يشمله مجال اختصاصها كما هو شأن علم النفس وعلم الاجتماع، أو مما هو مرتبط باختصاصها كما هو شأن الأنثروبولوجيا المعاصرة، وغير ذلك من العلوم الإنسانية.هذه العلوم تستمد مشروعيتها من نمط اشتغالها العلمي الموضوعي على موضوع دراستها وما أصبحت تحضي به نتائجها من أهمية وتقبل ايجابي تستمده من سلطة الخطاب العلمي في مجموعه.

يثبت تاريخ الفكر التربوي أن هذه السيطرة المستمرة بل والمتزايدة للبحوث التي تنجزها العلوم الإنسانية في مجال التربية، وهذا الاهتمام المتنامي بالنتائج التي تنتهي اليها، والاشكال المختلفة التي يقع ضمنها استثمار هذه النتائج، هو معطى جديد نسبيا على الفكر البشري، فهو في أعرق أصوله تزامن مع تطور العلوم الإنسانية في النصف الثاني من القرن الماضي. من الجائز القول إن هذه الدراسات التي تنجزها العلوم الإنسانية تستمد قوة تأثيرها من سيطرة المعرفة العلمية الموضوعية عامة والتي شملت كل مجالات المعرفة الإنسانية.

غير أنه من الواجب التذكير أيضا أن تراجع الخطاب الفلسفي في التربية كان أيضا انعكاسا لتراجع هذا الخطاب بصفة عامة، وهو الأمر الذي تم على يد الفلاسفة المعاصرين أنفسهم من حيث رفضهم لمواصلة التقليد الفلسفي الكلاسيكي وعدم انتاجهم لخطاب بديل من جهة ومحاولتهم تجديد هذا الخطاب عبر أشكال مختلفة مثلما تفعل ذلك نزعة ما بعد الحداثة التي استكشفت أشكالا جديدة للتفكير الفلسفي ضمن سياقات فنية مثلا باعتبارها أكثر تعبيرا عن الحضور الممكن للسؤال الفلسفي في تقديرهم.

غير أن شكلا مميزا من التفكير الفلسفي سعى إلى تجديد حضور السؤال الفلسفي من خلال مسائلة نفس الوقائع التي تدرسها العلوم الإنسانية، وعبر محاورة هذه العلوم ذاتها سواء في قيمة المناهج التي تستند عليها أو مشروعية النتائج المترتبة عن هذه المناهج ذاتها. يصح هذا الأمر في أبعاد مختلفة من الحقيقة الانسانية، وهو يتحول إلى واقع عندما يتعلق الأمر بالوقائع التربوية. حرص أوليفيريبول (Reboul O. (1989,. p.9) مثلا على الإبقاء على

التساؤل الفلسفي حيا رغم غياب واستحالة " السرديات الكلاسيكية" وإصراره على مواصلة تأمله النقدي سواء للمقاربات العلمية للمسألة التربوية أو للممارسة التربوية القائمة في العالم المعاصر.

لكن مقابل هذا السعي لمواصلة التقليد الفلسفي أو على الأقل ما يمكن أن يبقي منه حيا، سعى هابرماس إلى اعادة تفعيل التفكير الفلسفي في المسألة التربوية ضمن سياق عام يتصل بتفعيل المهمة النقدية والتأسيسية للفكر الفلسفي وإن بإنجاز تغيير جوهري في طبيعة هذا التفكير ومهمته على ضوء ما أنجزه الفكر البشري من تقدم خاصة ما تحقق منه في العلوم الانسانية. هذا التمشي الذي قام به هابرماس يستدعي الانتباه بشكل خاص لكونه يقدم نموذجا جديرا بالتحقيق حول العلاقة الإشكالية التي تقيمها العلوم الإنسانية مع التفكير الفلسفي في مسائل متعددة وتشد الانتباه خاصة في مسألة التربية حيث يجد التفكير الفلسفي نفسه في مواجهة منجز العلوم الإنسانية. هذا الامر يمكن ملاحظته بسهولة في العلاقة بين سوسيولوجيا بيار بورديو وسوسيولوجيا وفلسفة يورغن هابرماس باعتبارها تجسدان مثالا جديرا بالدراسة عن العلاقة الإشكالية بين علم الاجتماع والفلسفة في مسألة التربية خاصة.

العلاقة الإشكالية بين عالمي الاجتماع جذبت اهتمام الدارسين (Robichaud, A. & Crevier, J. (2016)., 46, 37–58.) منذ عقود ووقع بحث جوانبها المختلفة خاصة جانب ما تطرحه من اختلاف بينهما حول المسائل المنهجية وطبيعة الرابط الاجتماعي العاصر وهامش التغيير الاجتماعي في المجتمعات الصناعية عالية التركيب كما هو شأن المجتمع الصناعي المعاصر. غير أن لهذه العلاقة بعدا ظل بعيدا عن اهتمام الدراسين رغم أهميته هو البعد التربوي في هذه العلاقة الإشكالية. من الممكن تفسير ذلك بالحضور القوي لمسألة التربية في سوسيولوجيا بورديو وغياب حضورها الظاهر عند هابرماس. غير ان التسارع الداخلي لتمشي هابرماس يسمح في الواقع بإعادة بناء تصوره عن المسألة التربوية على ضوء سياق اشتغاله على المسائل المتصلة بها. نقترح رصد هذا البعد في هذه العلاقة الإشكالية كمثال عن العلاقة الإشكالية التي تقيمها الفلسفة المعاصرة مع العلوم الإنسانية عامة وذلك من خلال: أولا تبين عناصر العلاقة الإشكالية بين علم الاجتماع والتفكير الفلسفي وتميز المقاربة الهابرماسية لهذه العلاقة. في مرحلة ثانية: تتبع التمشي الذي قاد الفكر المعاصر الى الاسترشاد بعلم الاجتماع لبناء تفسير للوقائع الاجتماعية عامة وفي مجال التربية بوجه خاص، وهو المعطي الذي يكشف عن تقاطع التفسير الذي قدمه بورديو بذلك الذي بناه هابرماس. في مرحلة ثالثة: تتبع التمشي الذي بالاستناد على نتائج التحليل السوسيولوجي يبني تأملا فلسفيا في بدائل ممكنة لهذا الواقع التربوي.

2 . عناصر العلاقة ين علم الاجتماع والفلسفة في مسألة التربية

دون التطرق إلى تفاصيل الفكر الفلسفي والسوسيولوجي الهابرماسي، فإن الأمر الذي يسترعي الانتباه، فيما يمكن اعتباره الفكر التربوي عند هابرماس، أنه عكس المتوقع لا يحاور نقديا التصورات الفلسفية الكلاسيكية منها أو المعاصرة، تلك مثلا التي عبر عنهاأوليفيربول، وإنما كان خصمه المباشر في هذا السياق هو المقاربة السوسيولوجية للمسألة التربوية التي صاغها بيار بورديو. أن العلاقة المركبة الموجودة بين التصور الهابرماسي التربوي ومضمون سوسيولوجيا بورديو بشأن التربية يقدم في الواقع نموذجا حيا على الصلة المعقدة التي يقيمها الفكر الفلسفي اليوم مع المقاربة العلمية عامة وتلك التي تتحقق في العلوم الإنسانية. هذه العلاقة المركبة تتجاوز

في حقيقة الأمر التعارض الموجود بين هابرماس وبورديو لتحيل إلى العلاقة المركبة اليوم بين المقاربة العلمية والفكر الفلسفي بشأن المسألة التربوية على وجه الخصوص رغم أنها متعددة الأشكال والتجليات.

ما يشد الانتباه إلى هذه " الحالة" الجديرة بالدراسة هو التقاطعات المتعددة بين هابرماس وبورديو تقاطعا يحيل إلى انتماء كليهما إلى المجال السوسيولوجي، وهي التقاطعات التي كان من المتوقع منها أن ينتهي كليهما إلى نتيجة أن لم تكن متطابقة فأقله متقاربة أو منتمية إلى الأفق نفسه. إلا أن الواقع غير ذلك، فعلى عكس كل التوقعات المنتظرة ينتهي هابرماس إلى نتائج معاكسة تماما إلى تلك التي ينتهي إليها بورديو بشأن معطى أساسي متصل بالتربية والمتمثل في مصير المدرسة العمومية ومن وراء ذلك حقيقة دور الممارسة التربوية في المجتمعات عالية التعقيد كما هو شأن مجتمعاتنا. مجال التساؤل يستهدف قيمة الممارسة التربوية ذاتها وعما إذا كانت، كما أريد لها، أداة تحرر الإنسان ووسيلة التغيير الاجتماعي، أو هي جهاز اجتماعي على شاكلة بقية المنظومات الاجتماعية الفرعية المناط بها الإبقاء على الشكل الحالي للنظام الاجتماعي وما يقوم عليه من ترابط، بل وضمان ديمومته؟

تتبع مراحل العلاقة بين هابرماس وبورديو ومن وراء ذلك العلاقة بين المقاربة العلمية أو التي تقدم نفسها كعلمية والتفكير التأملي الفلسفي بشأن منزلة المسألة التربوية في مجتمعاتنا عالية التركيب، لا يمكن فقط من الوقوف على فرادة التفكير الفلسفي ومبررات وجوده اليوم وإنما أيضا عن الصلة "السرية" التي كانت ولا تزال السوسيولوجيا تقيمها مع الفكر الفلسفي، صلة قائمة وتسعى السوسيولوجيا على الدوام إلى نفيها أو التبرؤ منها. كما أن هذا التتبع يسمح في مرحلة لاحقة من تبين المصير الحقيقي والممكن للممارسة التربوية في أيامنا ضمن أفق هذه "الخصومة" الأكاديمية بين فكر فلسفي يسعى إلى استعادة دوره النقدي والتأسيسي ومقاربة سوسيولوجية ظلت لعقود سجينة معايير الخطاب العلمي الذي يمنعها فعليا من تجاوز ما هو كائن إلى ما يجب أن يكون. ما هو على المحك هو قيمة الممارسة التربوية في أيامنا وعما إذا كانت آلة تتجدد بها المنظومة الاجتماعية القائمة أم أنها المجال الذي يسمح بالتغيير الاجتماعي خارج إطار هذه المنظومة الاجتماعية.

3 ـ من الفلسفة الى علم الاجتماع: تقاطعات هابرماس وبورديو

من السهل التأكيد، إذا ما صرفنا النظر عن النتائج، أن ما يجمع بين هابرماس وبورديو أكثر بكثير مما يفرق بينهما ويكفي في هذا السياق التطرق إلى بعض أوجه من التقارب التي تكاد تلامس التطابق بينهما:

أول وجوه هذا التقاطع: يتجلى من خلال المرجعية الإبستمولوجية على اعتبار اننا في حالة هابرماس كما في حالة بورديو بإزاء عالمين من علماء الاجتماع المعاصر وكل ساهم بإضافته النوعية من خلال النظرية الاجتماعية التي وقع صياغتها سواء تعلق الامر ببورديو أو تعلق الامر بهابرماس. لا يسمح السياق بالتوسع في مضمون كلا النظريتين وانما حسبنا في ذلك إقرارهما بضرورة تفسير سوسيولوجي متماسك يعتمد على معايير المقاربة الموضوعية بهدف صياغة نظرية تفسر الوقائع وتقدم فهما موضوعيا يمكن البناء عليه في تشخيص وتفسير الفعل الاجتماعي.

ثاني وجوه هذا التقاطع يتجلى من خلال المرجعية الماركسية حيث سعى كل منهما وبطريقته الخاصة الى تعميق المفاهيم الأساسية للماركسية وتطويرها بصرف النظر عن مدى تطابقها معالنسق الماركسي ذاته لكونهما منذ البداية تبني كل منهما وبطريقته الخاصة موقفا نقديا من المضمون النظري الذي صاغه ماركس. عند بورديو يمكن ملاحظة ذلك بشكل جلي في تعميق مفهوم رأسمال ذاته حيث توسع في الدلالة الماركسية التي قصرته على رأس المال البرجوازي ليشمل عنده الجوانب الثقافية والرمزية وهو من أدرج مفهوم رأس المال الرمزي كعامل مهم في تفسير الوقائع الاجتماعية بالإضافة الى تبنيه التقسيم الماركسي الى طبقات.يمكن ملاحظة نفس التمشي عند هابرماس الذي ظل وفيا لما في الماركسية من روح تحررية وتجاوز فعليا نظرية الطبقات الماركسية حيث ينقسم المجتمع في نظريته الاجتماعية الى مجالين يمكن التمييز بينهما على مستوي التحليل فقط وهما المنظومة وعالم الحياة (Bouchindhomme C, 2002. p54). هذا التقسيم أدي في نهاية المطاف الى تجاوز النظرية الماركسية في تصورها للديناميكا الاجتماعية وتأويلها لمشروع الحداثة في مجموعه.

الأمثلة على هذه التقاطعات عديدة، وما يهم فيها في سياقنا أنها تفسر تقارب التفسير الذي قدمه كليهما، وكل على طريقته، للوقائع التربوية. في كلا المقاربتين فإن المدرسة العمومية ليست سوى وجه من وجوه الإدماج الاجتماعي عند هابرماس، أو شكل من أشكال إعادة الإنتاج عند بورديو.

في كلا المقاربتين، ينبغي القطع مع التصورات الكلاسيكية التي تفصل التربوي عن الاجتماعي، أي في نهاية الامر مع التأمل النظري الذي، وبصرف النظر عن تقديره لما هو قائم فعلا، متجه الى بناء تصور لما يجب أن تكون عليه التربية النموذجية. في هذا المستوي يقطع هابرماس وبورديو مع التفكير الفلسفي التأملي، ويتجهان، كل بمنهجه الخاص، نحو بناء تفسير سوسيولوجي علمي بالوقائع التربوية كما تحدث فعلا داخل المجتمع وفي حدود مكونات ذلك المجتمع. تمثل هذه الخطوة انتقالا من التأمل الفلسفي في التربية الى تحليل سوسيولوجي للوقائع التربوية بالمعني العلمي الذي يحيل إليه مفهوم الوقائع. هذا ما عبر عنه بورديو بوضح بقوله "من خلال تعريف "نظام التعليم" تقليديًا على أنه مجموعة من الآليات المؤسسية أو العرفية التي من خلالها ، لاستخدام تعبير دوركهايم، يتم ضمان "الحفاظ على ثقافة موروثة من الماضي" ، أي القول بأنه انتقال بين الأجيال للمعرفة المتراكمة ، تميل النظريات الكلاسيكية إلى فصل وظيفة أعاد الانتاج الثقافي ، التي تقع على عاتق أي نظام تعليمي ، عن وظيفتها في أعادة الانتاج الاجتماعي. (**Bourdieu P. (1971), «, 10(2), p. 45-79.p.47**) هذا الربط بين التربوي والاجتماعي يفيد ان الظاهرة التربوية تتحدد بالأساس من خلال وضيفتها صلب التشكيل الاجتماعي، وهي بالتالي لا يمكن ان تفهم الا ضمن هذا العلاقة.

على وجه التحديد فان تحليل بورديو للوقائع التربوية كما تحدث فعلا في المجتمع المعاصر ينتهي الى الكشف عن منزلة ودور الفعل التربوي ضمن التشكيل الاجتماعي، وهو ما ينتهي الى اعتباره أداة لتثبيت وضمان استمرار علاقات القوة القائمة في مجتمع معين: "صلب تشكيلة اجتماعية محددة، إن الفعل البيداغوجي الذي تبوئه علاقات القوة بين الزمر أو بين الطبقات المكونة لتلك التشكيلة الاجتماعية موقعا مهيمنا في نسق الأفعال البيداغوجية، هو ذاك الذي سواء بنمط فرضه أم بتحديد ما يفرضه ومن يفرض عليهم، يتناسب أكثر التناسب

اكتمالا، وإن بطريقة غير مباشرة دوما مع المصالح الموضوعية للزمر أو للطبقات المهيمنة **(بيار بورديو، جان – كلود باسرون (2008). إ ص. 104)**

ضمن ذات السياق وبشأن نفس المسألة وبنفس المرجعية السوسيولوجية يحلل هابرماس الفعل التربوي ضمن نظريته الاجتماعية. في تقديره فإن الفعل التربوي كما يتحقق فعلا في المجتمع الحديث والمعاصر هو أحد تجليات سيطرة العقل الأداتي غير المشروعة على ما سماه " عالم الحياة" الذي ينتظم وفق الفعل التواصلي. ما يقوم به العقل الأداتي هو الاستحواذ على مكونات عالم الحياة وإخضاعها لمقتضيات النجاعة والمردودية التي هي معايير العقل الأداتي ذاته. هذه السيطرة هي ما سماه هابرماس " استيطان العالم المعاش" والذي تمثل الممارسة التربوية أحد تجلياته: "تعني أطروحة الاستيطان الداخلي أن النظم الفرعية للاقتصاد والدولة تصبح أكثر تعقيدًا نتيجة للنمو الرأسمالي، وأنها تتعدى بشكل أعمق على إعادة الإنتاج الرمزية للعالم الحي. (...) الميل إلى توسيع الحق ليشمل المجالات التي يسود فيها الحكم غير الرسمي مفروض في العديد من القطاعات مثل الحرية،والثقافة،والراحة،والسياحة، التي يتم الاستيلاء عليها بشكل أكثر صراحة من قبل قوانين اقتصاد السوق وتعريفات الاستهلاك الشامل؛ حيث أن هياكل الأسرة البرجوازية تتكيف بشكل أوضح مع مقتضيات نظام التشغيل؛ لأن المدرسة تفترض بشكل أكثر وضوحًا وظيفة توزيع فرص العمل والمعيشة، إلخ. (...) إن امتداد القانون إلى هذه المجالات لا يعني وجود شبكة أكثر تركيزًا من اللوائح الرسمية التي يمكن أن توجد على أي حال، بل يعني التكملة القانونية وتشكيل سياق العمل التواصلي. (...) إن العلاقة الرسمية بين الأسرة والمدرسة تعني، بالنسبة للموضوعات المعنية، تجسيدًا وخروجًا من العالم المعاش لحياتهم المشتركة والأسرية والمدرسية، والتي يتم تنظيمها الآن رسميًا. **(Habermas J. (1987), , Fayard. p. 404)**

الممارسة التربوية في هذا التقدير هي أحد مظاهر هذا الاستيطان الذي جعل منها منظومة اجتماعية ذاتية التوجيه ولا تحتكم في سيرها وفي علاقتها بباقي المنظومات الفرعية كالإدارة والاقتصاد الا بحسب ما فرضه العقل الأداتي من مقتضيات النجاعة والمردودية. يشوه هذا الاستيطان (**Habermas J. (1987), , Fayard. p.14)** كل مكونات عالم الحياة بما في ذلك وخاصة المنظومة التعليمية التي لم يعد يطلب منها تمكن الافراد من إدماج اجتماعي يحقق توازنا بين ما هو فردي وما هو اجتماعي، وانما يفرض على المتعلمين مضامين معرفية وسلوكية تضمن تمكن المنظومة من تحقيق مردودية قصوى منهم. المنظومة تحدد في نهاية المطاف من يدرس وكيف يدرس ولماذا ومعيارها في ذلك ليس القيم الاجتماعية المحققة للاتفاق الجماعي وانما مقتضيات توازن المنظومة وتأمين استمراها.

4 ـ من علم الاجتماع إلى الفلسفة: البنية والتاريخ

لئن ظل بورديو ضمن حدود تسجيل تفاصيل الدور الذي تنجزه المدرسة في حدود المنظومة الاجتماعية، أقدم هابرماس على طرح السؤال الفلسفي الذي يقتضيه هذا الوضع الإشكالي للمدرسة والذي يحيل إلى واقع اشمل هو واقع المجتمعات المعاصرة عالية التركيب. يتعلق الأمر في الواقع بتمفصل مهم في الفكر المعاصر والمتصل بمنزلة المعرفة السوسيولوجية بصفة عامة وفي علاقتها بالتفكير الفلسفي بصفة خاصة. دون المرور إلى الحد الأقصى من إقرار القطيعة الإبستمولوجية بين ما هو فلسفي وماهو سوسيولوجي، يقر هابرماس بخصوصية

كليهما ولكنها ليست خصوصية قطيعة وإنما خصوصي تفاعل وتقارب. ما كان مطروحا على هابرماس، وهو السوسيولوجي الذي لا اختلاف على منزلته بين علماء الاجتماع، وايضا الفيلسوف الذي لا اختلاف على مزيته في الفكر الفلسفي المعاصر، ليس رسم الحدود الفاصلة بين الفلسفي والسوسيولوجي إلى الحد الذي يمنع حدي العلاقة من التواصل التفاعل، وإنما رسم الحدود ابستيمولوجيا من حيث خصوصي كل مقاربة لرسم أفق التفاعل بينهما وهذا بالتحديد ما سعى إلى إنجازه بعد صياغة نظريته الاجتماعية. ما هو مطروح على الفكر المعاصر حسب هابرماس هو الاسترشاد بالعلوم الإنسانية لبناء تصور موضوعي للواقع المعاش ولك لا بما هو غاية في حد ذاته وإنما لرسم سبيل يمكن من تجاوز التناقضات المختلفة والتي تتعارض مع ما يجب أن يكون عليه الإنسان المعاصر. في هذا التمشي التأسيسي تستأنف الفلسفة دورها بنقد هذا الواقع ورسم ملامح تجاوزه دون أن تقدم الحلول النهائية أو الحل النهائي الذي يمكن من تجوز كل التناقضات دفعة واحدة كما كانت تفعل الفلسفة الكلاسيكية.

في تقدير هابرماس، لا تبدأ الفلسفة حيث تنتهي السوسيولوجيا وإنما تواصل الفلسفة ما بدأته السوسيولوجيا. ما يشكل عنصر قوة التحليل السوسيولوجي هو أولا تقديمه وصف موضوعي للوقائع التربوية ونمط اشتغال المنظومات التربوية وتفاعلها مع باقي المنظومات الفرعية. ثانيا ربطه التحليلي بين هذه الوقائع التربوية مع المنظومة الاجتماعية ككل وهذا يمكن من تحديد موضوعي لطبيعة الدور الذي تقوم به وبالتالي المعايير التي تحتكم إليه بحكم هذه الوظيفة. ثالثا يمكن التحليل السوسيولوجي من تقديم تفسير متماسك وموضوعي لهذه الوقائع التربوية، يمكن من بناء ما سماه ماكس فيبر فهما نظريا لهذه الوقائع. في هذا المستوى من التحليل يلتقي هابرماس وبورديو ويمكن للمنجز التحليلي الهابرماسي أن يتقاطع بشكل كبير مع المنجز التحليلي الذي قدمه بورديو. لهذا السبب يلتقي الحكم السلبي الذي اصدره كلاهما على المدرسة العمومية منظورا اليها ضمن تحليل سوسيولوجي نسقي يأخذ بعين الاعتبار السياق الوظيفي الذي تتحقق فيه.

غير أن التقاطع ينتهي عند هذا الحد التحليلي في بعده السوسيولوجي، لكون هابرماس ينجز الخطوة التالية اللازمة عن هذا التحليل بالبحث في التبعات الفلسفية المترتبة عن هذا التحليل السوسيولوجي (**Habermas Y 1987p.413**) لا يتعلق الأمر بتقييم نتائج التحليل السوسيولوجي وإنما تقديره فلسفيا أي النظر في مدي حتمية ما هو كائن وعما إذا كان مجرد امكانية من الممكنات أو الوضع الوحيد الممكن فعليا. هذا الرهان يتجاوز في حقيقة الأمر ضوابط التحليل السوسيولوجي الذي يقوم أساسا على " حياد" قيمي لا يستقيم البحث العلمي إلا بإقراره، إذ ليس على العلم تحديد ما خير أو ما هو جدير بالإنسان تحقيقه خارج الضغط الحياتي. لا يطلب من العلم الحكم بشرعية ما هو قائم رغم أنه قادر على تتبع التسلسل السببي الذي اودي إليه. لكن الإنسان يطلب من الفلسفة أن تقوم بذلك ويطلب منها ما يتجاوز تقييم مشروعية الوقائع التربوية القائمة وإنما تحديد السبيل الممكن لصياغة بدائل عن هذا الواقع بعد أن تخلت الفلسفة عن تقديم هذه البدائل.

5 – مواصلة التفكير الفلسفي لعلم الاجتماع

سبق لاوليفيريبول أن حدد ملامح السؤال الفلسفي في التربية(**Reboul O. (1989 p.9)** ببيان أن السؤال الفلسفي في التربية كما في غيرها من الوقائع ينبغي أن يكون " جذريا" في معنى ألا يشتغل على تفاصيل الفعل التربوي البيداغوجية ومحاولة ترميم الممارسة التربوية التي تتحقق في فضاءات متنوعة، كما أنه ليس من الفلسفة

من شيء أن تشتغل على إدارة الممارسة التربوية في مختلف أبعادها. ما على الفلسفة فعله هو تقييم جذري للممارسة التربوية وعما إذا كانت واقعا حتميا لا مفر منه أم هي مجرد إمكانية واقعة ينبغي أن تقدم مبررات مشروعيتها وتطابقها مع ما يستهدفه الإنسان من خلال ممارساته المختلفة من قيم. أن ما عبر عنه ريبول هو تقريبا نفسه ما قام به هابرماس بشكل يسمح لنا بالقول أن هابرماس الفيلسوف يواصل تحليل هابرماس السوسيولوجي، لذلك يطرح السؤال الفلسفي بشأن الواقع المعاصر عامة والوقائع التربوية المعاصرة تحديدا.

الأساس الذي تقوم عليه موقفه الفلسفي هو المراجعة الجذرية للبراديغم المرجعي الذي يقع من خلاله التفكير في التربية وهو في تقديره براديغم غير قادر على تفسير وفهم العالم المعاصر فسواء تعلق الامر بالسوسيولوجيا أو بالفلسفة فان البراديغم المرجعي كان دائمابراديغم الذاتية الذي سجن التفكير الفلسفي في فلسفة الوعي ولم يسمح لماكس فيبر مثلا بدراسة المجتمع الحديث دراسة تعكس ما تحقق مع الحداثة من تقدم متمثل في العقلانية التواصلية التي حلت محل العقلانية الذاتية و تحققت فعليا في نشأة الفعل التواصلي باعتباره الفعل المؤسس للرابطة الاجتماعية في المجتمع الحديث. عند هابرماس فان العقل التواصلي والفعل التواصلي هما ما مكنا فعليا من تجاوز المجتمع ما قبل حداثي بإرساء التفاعل التواصلي اساسا للاتفاق المنشاة للرابطة الاجتماعية بدلا عن التصورات التقليدية.

التطور اللاحق لمشروع الحداثة شهد تشويها لهذا المسار التواصلي بسيطرة العلانية الأداتية على مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية وعلى العقلانية الحديثة ذاتها مما عطل هذا المسار التواصلي. لهذا الاعتبار اهميته لكونه حدد فهم هابرماس للحداثة حيث يرفض اعتبارها مشروعا فاشلا وانما يعتبر أنها مشروع عطله سيطرة العقل الأداتي ولا مناص من الذهاب به إلى غايته عند اعتباره الحداثة مشروعامنقوصا.

فهم هابرماس للمجتمع الحديث وخاصة المعاصر يقع ضمن افق نظريته الاجتماعية التي تسلم بان مختلف اشكال الروابط والمؤسسات الاجتماعية وشكل المجتمع ونظامه السياسي والقيمي هي نتاج سيطرة العقلانية الأداتية التي علقت الفعل التواصلي وارست ونظمت الفعل الأداتي كممارسة وحيدة وممكنة بل وشرعية داخل المجتمع. بلغت سيطرة العقل الأداتي مختلف مجلات الحياة وسيطرت بشكل خاص على آلية الادماج الاجتماعي للفرد ضمن المنظومة الاجتماعية. بهذا التقدير فان الإدماج الاجتماعي الذي يتحقق عبر التربية الحديثة والمعاصرة هو إدماج منظومي نتاج عن سيطرة العقل الأداتي وهو بالتالي ليس حتميا بفعل أن الفعالية الأداتية ذاتها ليست حتمية وانما نتاج تطور اجتماعي غير متوازن ولا شرعيا باعتبار أن سيطرة الفعالية الأداتية على عالم الحياة تفتقد إلى المشروعية لكون عالم الحياة ينتظم بمعايير الفعل التواصلي وليس الأداتي.

حولت العقلانية الأداتية ومن ثم الفعالية الأداتية النظام التربوي والمدرسة والممارسة البيداغوجية ضمن هذه المدرسة ذاتها إلى تجلى من تجليات الفعل الأداتي الذي لا معيار يحتكم اليه إلا النجاعة والمردودية ولا غاية يسعي إلى تحقيقها إلا ضمان التوزان الداخلي للمنظومة وتأمين استمراها. وبدلا عن منظومة تربوية يحدد الفعل التواصلي مضمونها واسلوب عملها وطبيعة علاقتها بباقي مكونات عالم الحياة تحولت المدرسة إلى آلة إدماج منظومي تخضع لمعايير القل الأداتي.

بالنتيجة تغيير الإدماج الاجتماعي الذي يتحقق عبر التربية يستلزم تغيير سيطرة الإدماج الاجتماعي برمته وهو امر لا يتحقق بالثورة الجذرية عليه وانما عبر تفعيل الإدماج التواصلي: "أولاً ، هناك مفهوم العقلانية التواصلية التي،...، تقاوم الاختزال المعرفي – الأداتي للعقل؛ أنتقل بعد ذلك إلى الخطوة الثانية، بمفهوم المجتمع ذي المستوى

المزدوج ، والذي يربط بين نماذج عالم الحياة والمنظومة بطريقة ليست مجرد خطابية؛ أخيرًا توصلت إلى نظرية الحداثة، التي تشرح الظواهر الواضحة بشكل متزايد للأمراض الاجتماعية من خلال فكرة أن مجالات الحياة التي يتم تنظيمها عن طريق التواصل تخضع لمقتضيات مجالات العمل المنظمة رسميًا وتصبح مستقلة. هذه هي الطريقة التي يجب أن تمكن نظرية الفعل التواصلي من تصور سياق الحياة الاجتماعية، بمعنى مناسب لمفارقات الحداثة. **(Habermas J. (1987),. p.14)**

لكن تفعيل الإدماج التواصلي يمر عبر تغيير سياسي أشمل يقوم على تفعيل العقلانية التواصلية ضمن ممارسة سياسية تنجز عبر ديمقراطية تداولية تسمح بنقاش عام حول كل القيم والخيارات بما في ذلك القيم التي ينبغي للممارسة التربوية أن تحتكم إليها وتسعى إلى تحقيقها.

النتيجة التي ينتهي اليها هابرماس هي ضرورة تحرير الممارسة التربوية من " استيطان" العقل الأداتي المنظومى باعتباره يفتقد الى المشروعية. لكنه في المقابل لا يقدم بديلا تربويا جاهزا وإنما يربط شرعية الممارسة الاجتماعية بتوافق تداولي يحدد ما على المدرسة انجازه بعيدا عن سيطرة المنظومات الاقتصادية والسياسية القائمة ومقتضيات ضمان توازنها الداخلي وديمومتها.

ما يمكن تسجيله في هذا المستوي وفي علاقة بالنتيجة التي ينتهي اليها هابرماس، هو اختلافها نوعيا عن النتيجة التي ينتهي اليها بورديو الذي، بحكم تحليله البنيوي، يذهب الى ان كل نظام تربوي، في الماضي كما في الحاضر والمستقبل لا يمكن ان يكون الا إعادة انتاج لعلاقات القوة القائمة في مجتمع معين. تلك هي وظيفة التربية عند بورديو حيث يسير التعليم والحفاظ على علاقات القوة في المجتمع جنبًا إلى جنب: الوظيفة الداخلية للتعليم، أي التنشئة، تنطلق من آليات إعادة إنتاج الثقافة الشرعية التي، بمجرد نقلها إلى سياق اجتماعي أوسع، تميل إلى تجديد توازن القوى القائم. لكن بورديو لا يقيم في الواقع نمط التربية والتعليم في المجتمع المعاصر، بل انه يعمم هذه النتيجة لكونه يري ان هذا الربط المكون للفعل التربوي هو معطي بنيوي وبالتالي لا تاريخي وهو قائم في حقيقة التربية ذاتها مثلما أكد ذلك ميكشلي الذي يثبت أن" يواصل بورديو الاعتقاد بأن "الهدف من البحث هو اكتشاف ثوابت لا تاريخية أو مجموعة من العلاقات بين الهياكل المستقرة نسبيًا والدائمة". بالنسبة له، التاريخ هو تراكب للعصور التي يحلل فيها الأعمال الداخلية ولكن ليس آليات الانتقال **(Mucchielli L. (1999 175, p. 1) 64-67.)**

الخلاصة

لئن كانت ميزة التحليل السوسيولوجي تسارعه ضمن ما هو كائن من وقائع فإن التفكير الفلسفي يتحرك ضمن افق نقدي مفتوح على بدائل ممكنة. لكن بدلا عن مقابلة الأول بالثاني او نفي أحدهما على حساب الآخر، تقدم العلاقة الإشكالية بين هابرماس وبورديو وفي مسألة التربية على وجه التحديد مثالا على التفاعل الممكن بينهما. أن تقاطع التحليل السوسيولوجي الذي انجزه بورديو مع التحليل السوسيولوجي الذي انجزه هابرماس انتهي تقريبا الى تشخيص متقارب للممارسة التربوية الحديثة وخاصة المعاصرة. غير ان هابرماس انجز قراءة فلسفية لنتائج التحليل السوسيولوجي ببناء موقف نقدي لا يكتفي بتسجيل النتائج وانما يستكشف بدائل ممكنة لتحرير الفعل التربوي التعليمي من سيطرة العقل الأداتي. رغم ان هذا الاستكشاف ينتمي الى بناء نظري شامل ينمتي الى الفلسفة السياسية، الا انه على صلة مباشرة بالممارسة التربوية لكون الرهان الذي تحققه الممارسة السياسية

الممكنة هو نفسه الذي ينبغي على الممارسة التربوية إنجازه، أي تفعيل العقلانية التواصلية التي تفصل مجالات علم الحياة عن مقتضيات العقل الأداتي.

في مقابل بورديو الذي ظل مرتبطا بمقتضيات التحليل البنيوي وانفصاله عن التاريخ، ذهب هابرماس بالتحليل السوسيولوجي الى حث يجب ان ينتهي، أي مادة خام لتأويل فلسفي يستشعر من خلاله هوامش التغيير الممكنة في المجتمع الصناعي المعاصر. هذا التمشي هو ما يثبت تفاعل السوسيولوجيا مع تفكير فلسفي يسترشد بتحاليلها لبناء فهم موضوعي للواقع، ولكن لإنشاء نأمل في بدائل ممكنة لا تقترح مضامين معرفية معينة وانما تفعل العقلانية التواصلية.

ما يبدو واضحا عند هابرماس ان ما تنتهي اليه السوسيولوجيا تؤكده الفلسفة وتبني عليه لا فقط التفسير الذي تستند عليه في بناء تقديرها وانما تسعي من خلال السوسيولوجيا ذاتها ان تعيد بناء بدائل ممكنة. غير ان التفكير الفلسفي تجاوز نهائيا دور الفيلسوف الذي يقدم " الحل النهائي" او المضمون المعرفي الجاهز ليقتصر دوره على استكشاف اسبل التي تمكن الانسان من بناء مضمونه المعرفي الخاص به وان لا يستند في ذلك الا على آليات العقل التواصلي الذي هو مجوع اجراءات صورية لضمان الاتفاق العقلي الملزم.

لا يمكن ان ننتظر من الفلسفة اليوم تقديم مضمون معرفي محدد ولكن برهنة على ضرورة الاحتكام الي العقل في اي مضمون يمكن ان يفعل دور المدرسة العمومية في تحقيق إدماج اجتماعي مطابق لمقتضيات حقيقته الانسانية وبمعزل عن سيطرة العقل الأداتي.

المراجع: