جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الأبعاد التربوية في فكر يورغن هابرماس وتطبيقاتها في مواجهة أزمة الإنسان المعاصر: دراسة تحليلية

إعداد

أ.م.د/ مصطفى أحمد شحاتة

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية – جامعة المنيا

تاريخ استلام البحث : ١٣ أغسطس ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ٣ سبتمبر ٢٠٢٤م

مستخلص البحث

استهدف البحث تحديد بعض مظاهر أزمة الإنسان في المجتمعات المعاصرة، وتحليل الرؤى والتوجهات والأفكار الفلسفية والاجتماعية التي طرحها يورغن هابرماس، واستخلاص الأبعاد التربوية في فكر يورغن هابرماس، وتحديد أهم التطبيقات التربوية المقترحة في ضوء فكر هابرماس لمواجهة أزمة الإنسان المعاصر.

وتحقيقًا لأهداف هذا البحث، تم الاعتماد على أسلوب التحليل الفلسفي، وذلك لتحديد معاني الأفكار والرؤى الاجتماعية والفلسفية في أعمال وكتابات هابرماس وتحليلها، واستنباط ما بها من أبعاد تربوية وتوظيفها لمواجهة أزمة الإنسان المعاصر، وكيفية الإفادة من تطبيق هذه الأفكار في مجال التعليم.

وقد توصلت الدراسة إلى أن رؤى هابرماس وأفكاره الفلسفية والاجتماعية توفر إطارًا نظريًا ومعرفيًا مهمًا لتوجيه الفكر التربوي والممارسات التعليمية لمواجهة أزمة الإنسان في المجتمعات المعاصرة، ولعل من أهمها أفكاره حول المجال العام، والعقلانية التواصلية، ونظرية الفعل التواصلي، والمعرفة والمصالح الإنسانية، وأخلاقيات الحوار والنقاش، والديمقراطية التداولية.

استنادًا إلى أفكار "هابرماس" فقد تم تقديم بعض الحلول التربوية لمساعدة الإنسان المعاصر على مواجهة الأزمات التي يعاني منها، وفي مقدمتها أزمة الاغتراب التي أفقدت الإنسان إنسانيته، والتشيؤ، والعنف وموت الإنسان أو فنائه، كما تقدم نظرية هابرماس الاجتماعية رؤية بديلة للتعليم تنهض على التربية من أجل المواطنة، والتربية السياسية، والتربية على التسامح، والتربية العقلية، والتربية الإعلامية. وقدمت الدراسة رؤية مقترحة للاستفادة من فكر هابرماس في الواقع التعليمي بمصر، ومن أهم التوصيات التي يقدمها البحث:

- العمل على أن تكون المدارس خالية قدر الإمكان من القوى الاستبدادية للأنظمة الاجتماعية الاقتصادية والسياسية والإدارية الفرعية، لكي تكون المدارس مؤسسات اجتماعية فعالة.
- أن تهتم المدرسة بالشواغل التأويلية والتحررية، وليس فقط بالمصالح الإستراتيجية.
- تطوير المناهج الدراسية بالتعليم العام في ضوء التوجهات الفلسفية عند هابرماس.
- تطوير برامج إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا في ضوء أفكار هابرماس.

الكلمات المفتاحية: فكر يورغن هابرماس، أزمة الإنسان المعاصر، نظرية الفعل التواصلي.

Abstract

The Educational Aspects of Jürgen Habermas' thought and their applications in confronting the crisis of modern man: An Analytical Study

Dr. Mostafa Ahmed Shehata

Associate Professor of Foundations of Education

Faculty of Education - Minia University

This research aimed at identifying some of the manifestations of the human crisis in contemporary societies, and analyzing visions, perspectives, and philosophical ideas and social proposed by Jürgen Habermas, extracting the educational implications in Jürgen Habermas's thought, and identifying the most important educational applications proposed in light of Habermas's thought to confront the crisis of contemporary man.

To achieve the aims of this research, a philosophical analysis method was used to determine meanings the ideas and the social and philosophical visions in the works and writings of Habermas and analyze it, and to derive its educational implications and employ them to confront the crisis of contemporary humanity, and how to benefit from the application of these ideas in the field of education.

The study concluded that Habermas's insights and philosophical and social ideas provide an important theoretical and Epistemological framework for guiding educational thought and educational practices to confront the human crisis in contemporary societies. Perhaps the most important of these are his ideas about the public sphere, communicative rationality, and the theory of communicative action, human knowledge and interests, the ethics of dialogue and debate, and deliberative democracy.

Based on Habermas' ideas, some educational solutions have been presented to help contemporary man confront the crises he suffers from, most notably the crisis of alienation that has made man lose his humanity, objectification, violence, and the death or extinction of man. Habermas' social theory also presents an alternative vision for education based on education for citizenship, political education, education for tolerance, mental education, and media education.

The study presented a proposed vision to benefit from Habermas' thought in the educational reality in Egypt, and The most important recommendations reached by this research are:

- Schools ought to be as free as possible from the colonizing forces of the economic and political-administrative social sub-systems, if they are to be effective as social institutions.
- Schools should therefore attend to hermeneutical and emancipatory concerns, not only to strategic interests.

- Developing general education curricula in light of Habermas's philosophical persepctives.
- Developing teacher preparation and professional development programs in light of Habermas' ideas.

Key words: Jürgen Habermas' thought, the crisis of modern human, the theory of communicative action

مقدمة البحث:

لقد شهدت المجتمعات المعاصرة تحولات كبرى وتطورات متسارعة في العلم والتكنولوجيا، تمثلت في عديد من الثورات العلمية مثل: ثورة الجينات البشرية، والثورة الصناعية، والذكاء الاصطناعي؛ وقد أحدثت تلك التطورات تغييرات هائلة لم تشهدها البشرية من قبل، وقد مست تلك التحولات جميع جوانب الإنسان المعاصر، فتغير نمط وأسلوب معيشته، كما انعكست تلك التطورات على منظومة القيم؛ مما أدى إلى موت الإنسان معنويًا بتحوله إلى إنسان مادي.

لقد شغل الإنسان حيزًا كبيرًا في الفكر الفلسفي المعاصر عبر مختلف مذاهبه واتجاهاته فكان محط اهتمام عديد من الاتجاهات والمدارس الفلسفية، ولعلّ من أهم القضايا التي لها صلة بالإنسان هي قضية العقل وما أنتجه من عقلانية أداتية تقوم على المعرفة العقلية، وفي حين أن العقلانية كانت محاولة لإخراج الإنسان من دوامة الضياع اللامتناهية، فإنها أدت به إلى دوامات أخرى تمثلت في الهيمنة والتسلط والسيطرة والاغتراب، وأمام هذا الوضع المأزوم لوضعية الإنسان المعاصر، كان لابد للفكر الفلسفي أن يبحث عن حلول للخروج من هذا المأزق، يستعيد من خلالها أبعاد الإنسان الإنسانية، وهذا ما أسهمت به الفلسفة النقدية المعاصرة التي كان شغلها الشاغل إعادة الاعتبار لإنسانية الإنسان.

وفي خضم تلك التحولات والتغييرات السياسية والاجتماعية والفكرية الكبيرة مع بدايات القرن الحادي والعشرين، حيث التحول في النماذج الكبرى **Metaparadigms**، من تلك التي تحمل الطبيعة الحداثية إلى تلك التي تحمل الطبيعة ما بعد الحداثية، أو هو عصر "الما بعد" الذي لا يعني اختفاء الماضي بل إعادة صياغته من جديد في عالم يتسم بالتغير والاستمرارية، وهذا التغير في النموذج الفكري **Paradigm Change** سيكون كبيرًا وشاملاً، ويحدث الكثير من الأفكار الجديدة في علم الكونيات ونظرية المعرفة وما وراء الطبيعة(دول، ٢٠١٦، ١٠)، فقد ظهرت الحداثة، باعتبارها فلسفة في القرن السابع عشر، وقد أثرت على مجالات مختلفة مثل الاقتصاد والسياسة والتكنولوجيا والأدب وعلى وجه التحديد التعليم بما يتماشى مع الثورة الصناعية وعصر التنوير، كما حافظت على تأثيرها الشامل على المجالات المذكورة حتى نهاية الحرب العالمية الثانية، وبعد ذلك بدأت تفقد أهميتها أمام ما بعد الحداثة، ومن منظور عام، تعد ما بعد الحداثة بمثابة رد فعل ضد عيوب الحداثة (**Kestel, Korkmaz, 2019**).

ولعل من أهم التحولات الكبرى التي تشهدها المجتمعات الإنسانية تحولها من طور الحداثة، إلى مرحلة ما بعد الحداثة، أو ضد الحداثة، وقد أصبحت تيارات ما بعد الحداثة ذات أثر كبير وعميق على جوانب فكرية وعملية كثيرة في جميع جوانب الحياة بالمجتمعات المعاصرة ومنها الجانب التربوي، ومن ثمَّ، فقد عرف الفكر التربوي تطورًا ملحوظًا وتحولات حادة نتيجة تداعيات الحداثة وما بعدها.

يعد "يورغن هابرماس" **Jürgen Habermas** أحد أبرز أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، ومن أهم علماء الاجتماع، وأبرز الفلاسفة الألمان المعاصرين، والذي انطلق من داخل الحداثة وخطابها الفلسفي، محاولاً إنقاذ المشروع الحداثي الأوروبي، مستخدمًا العقل كي يهدم أبنية العقل المتحجرة والمعيقة، ويحافظ على جوهر الحداثة بعقل تواصلي، مرتبط بالحداثة، ينتجها وتنتجه من خلال بناء مختلف للذات، وهو صاحب نظرية الفعل التواصلي التي وجدت أبعادها انعكاسات عديدة في كل من مجال السياسة والأخلاق ومجالات عديدة أخرى، حيث تؤكد هذه النظرية على دور التواصل في خلق مجتمع واع ومثقف، مجتمع قادر على تجاوز الأزمات التي تعصف به من خلال التفاهم المشترك بين جميع الشرائح المكونة للمجتمع، فباتت تلك النظرية الحل الأمثل للكثير من المشاكل التي عصفت بالمجتمعات في جميع أنحاء العالم.

وإذا كانت الأفكار المتعلقة بالسياسة التعليمية والممارسات التربوية تستند إلى العلوم الأساسية، ولا سيما الفلسفة والعلوم الاجتماعية؛ فإنها تنطلق من مجموعة متنوعة من الخطابات النظرية التي توجه ممارسات العمل التربوي وأولوياته. وعلى الرغم من أن الباحثين في مجال التربية قد اعتمدوا على إسهامات مجموعة متنوعة من المنظرين، فإن عددًا منهم كان له أهمية خاصة في مجال التربية مثل: كارل ماركس، وأنطونيو جرامشي، وجون ديوي، وباولو فريري، في حين أنهم لم يلتفتوا إلى بعض المفكرين الذين تمحور عليهم بناء النظرية المعاصرة، ومن هؤلاء المفكرين المشهورين والمثيرين للجدل: جاك دريدا، وبيير بورديو، وميشيل فوكو، ويورغن هابرماس(**Murphy, 2013, 15–30**).

والجدير بالذكر أن أعمال هابرماس لم تحظ باهتمام كبير نسبيًا في مجال التربية مقارنة بمنظرين آخرين مشهورين مثل: بيير بورديو وميشيل فوكو، وقد يرجع ذلك إلى أن هابرماس قدم القليل من التفسير والنقاش حول موضوع التعليم (**Young , 2000, 531**). ولكن نظرًا لكونه شخصية بارزة في النظرية الاجتماعية، ورؤيته الشمولية، حيث يخاطب عمله المجتمع بأسره ، وليس مجرد جانب واحد منه؛ يتم استخدام أعماله وتوظيفها دوليًا في الفلسفة والعلوم السياسية وعلم الاجتماع

والتربية، ولقد حظيت نظرية هابرماس الاجتماعية النقدية باهتمام العلماء والباحثين في مجال التربية (Ewert, 1991, 345). كما أن أعمال هابرماس تثير كثيرًا من المناقشات حول التعلم والتفاعل في الفصل الدراسي، والعلاقة بين التعليم والمجتمع المدني والدولة، وأشكال الديمقراطية، والعقل والتفكير النقدي، والأداء والمساءلة (Murphy& Bamber,2012, 104).

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن الاهتمام بالجوانب والتطبيقات التربوية في أعمال هابرماس لا يزال مستمرًا، حيث يمكن تقسيم إنتاجه الفكري إلى فترات مختلفة، فإن اهتماماته بالتربية تنتمي إلى فترات مختلفة في حياته المهنية؛ مثل كتاباته حول المعرفة والمصالح الإنسانية (١٩٧١)، إلى نظرية الفعل التواصلي (١٩٨٤– ١٩٨٧)، والتركيز الأحدث على الديمقراطية التداولية (١٩٩٦)، ولعل إسهام هابرماس الأكثر أهمية في النظرية الاجتماعية يرتبط بتحوله الشهير إلى اللغة والبناء المصاحب لنظرية الفعل التواصلي (١٩٨٤ – ١٩٨٧) (Sandberg, 2022, 17).

وتعد فلسفة هابرماس من أكثر الفلسفات المرتبطة بالإنسان، حيث يتوجه بحثها إلى ماهية الإنسان وما يستطيع فعله وقوله في الواقع، فهي تلح على ضرورة انخراط الإنسان في تفاعلات المجتمع وتطوراته والمشاركة في فك ملابساته وذلك عن طريق أخلاقيات الحوار؛ ليتمكن من اكتشاف مفاهيم ترتبط بحياته وتغيرات عالمه مثل: المواطنة والأخلاق والحوار وغيرها من المفاهيم التي ترتبط بالإنسان وحده.

ونظرًا لأهمية فكر هابرماس؛ فقد بُذل عديد من الجهود والمحاولات التي هدفت إلى الإفادة من فكره، وانطلاقًا من الرؤى الفلسفية لهابرماس الذي يقدم رؤية جديدة تتمركز حول نقد العقل الأداتي والتقنية التكنولوجية، ويقدم مخرجًا وحلاً من خلال نظرية الفعل التواصلي، فإن هذا البحث يسعى إلى تحليل واستنباط الأبعاد التربوية في تلك الرؤى والأفكار؛ ومحاولة التوصل إلى بعض التطبيقات التربوية التي قد تسهم في تجديد الفكر التربوي بصفة عامة، وبعض الممارسات التربوية التي تسهم في تجاوز أزمة الإنسان المعاصر.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة هذا البحث في وجود أزمة سواء أكانت على مستوى الفكر التربوي الغربي أو العربي، أم الممارسات التربوية، فقد لوحظ على مستوى الفكر التربوي الغربي، التحول عن النظريات الكبرى، والنماذج النظرية المؤدلجة (الموجهة أيديولوجيًا)، والمفاهيم المركبة، والاتجاه نحو تفكيكها واستبدال قوائم تفصيلية من المعايير القابلة للتطبيق والقياس بها، كما هو الحال مع عمليات تصميم البرامج والمناهج الدراسية، ومع التقويم، ومع إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا وغيرها من الممارسات التربوية (مدبولي، ٢٠٠٨، ٢٣). كما فرض خطاب الحداثة نفسه في الأنساق الفكرية للتربية المعاصرة على نحو تصادمي، ويعمل على تحريض الفكر التربوي للتجاوب مع الطفرات الكونية الكبرى للتطور الإنساني في مختلف تجلياته الفكرية والاجتماعية، وفي خضم هذا التصادم بين خطاب الحداثة، الذي يتصف بتمرده ونزقه وانطلاقاته المتسارعة وبين الخطاب التربوي المثقل بالتقاليد والممارسات التقليدية الجامدة، ولدت حالة من التصدعات الفكرية والإشكاليات التربوية التي وضعت الباحثين التربويين في مواجهة فكرية مع مقتضيات هذا التصادم ومتطلباته (وطفة، ٢٠١٣، ١٠٥).

ولا خلاف على أن الواقع التربوي المعاصر في العالم العربي والإسلامي يتلون بلون الفكر التربوي السائد في العالم، ويغلب عليه الفكر الغربي بمفاهيمه ونظرياته وممارساته، والأهم من ذلك كله مرجعياته الفكرية، ولذلك، فإن من المفيد التوسع في تحليل المرجعية الفلسفية والعملية للفكر التربوي الغربي السائد، حتى يسهم ذلك في فهم واقع الفكر التربوي المعاصر في العالم العربي، وفي بناء رؤية لكيفية التعامل مع هذه المرجعية الغربية في أثناء السعي لإصلاح واقعنا التربوي(ملكاوي، ٢٠٢٠، ٥٣١). كما يتميز الفكر العربي بالمراوغة أو الهروبية، وهو في هذا يتخذ منحًا مدمرًا، لأنه هروب نحو الأمام ولو كانت رجعية نحو الخلف لربما حاولت إعادة خلق نفسها، ومن ثمّ الانطلاق من جديد، لكن ممارسته الهرب نحو الأمام يجسد نوعًا من تدمير الذات على المستويين الفكري والتطبيقي، فبهروبه نحو الأمام يتجاهل إشكالاته، ويقفز عليها تاركًا إياها تتعاظم وتتضخم من خلفها لتلتهمها تلك الإشكاليات شيئًا فشيئًا(الصوياني، ١٤٢٩هـ، ١٤).

وبذلك فإن الفكر التربوي العربي يعاني من تبعيته للفكر التربوي الغربي، دون الوقوف على جذوره وأصوله الفلسفية والاجتماعية، وقد أدت هذه التبعية إلى التشظي المعرفي وضبابية الفكرة، وتناثرها، وعدم اكتمالها في ذهن المفكر؛ وبالتالي تكون عامة أحكامه غير متقنة وأيضًا يؤدي ذلك أن

تكون الممارسات التربوية مشوهة، خاصة وأن الفكر التربوي الغربي بدأ التخلي عن منطلقاته وتجديد نفسه بنفسه.

والجدير بالذكر أن التطور التكنو–علمي الهائل الذي تشهده المجتمعات المعاصرة، والذي يوحي بانتصار العقلانية التقنية وهيمنة التكنولوجيا الرقمية على جميع مجالات الحياة، قد أثر بالسلب على الإنسان المعاصر، والمتأمل في المجتمعات الحديثة يلحظ أن الإنسان المعاصر في أزمة، لها عديد من المؤشرات منها: تنامي النزعة الفردانية **Individualism** مع تكون المجتمعات الصناعية، وشعوره بالاغتراب والاستلاب، والتشيؤ.

فقد أشار (أبو زيد، ٢٠٠٦، ١٧١) إلى أن المرحلة المعاصرة من الفكر الغربي (فكر ما بعد الحداثة)، تمثل نوعًا من رد الفعل على العناصر التي شكلت أزمة الحداثة الغربية، فقد ترتب على العقلانية الأداتية مشكلات اجتماعية أدت إلى اغتراب الإنسان وفقدانه لحريته، فبدلاً من شعور الإنسان بوجوده الإنساني وتوافقه، شعر باغترابه عن هذا الواقع وانفصاله عنه، وكان ذلك ناتجًا عن النظم المجتمعية الحداثية التي تحول الإنسان إلى مجرد أداة هائلة في المجتمع الصناعي ثم لاحقًا الدولة من ناحية، ومن ناحية أخرى نتيجة التطور التكنولوجي والاعتماد على الآلة والتحول إلى الاقتصاد الرأسمالي الذي لا يهدف إلا إلى الربح بغض النظر عن القيم الإنسانية.

وفي هذا السياق، فإن الحداثة الغربية بكل منجزاتها الإيجابية على مختلف الأصعدة، قد وقعت في كثير من الهفوات التي أزَّمت وضعية الإنسان والمجتمع على حد سواء، لا سيما تأسيس الحداثة على عقل أداتي فردي متمركز حول ذاته يقصي أي مفهوم آخر، ويقضي على كل أشكال الاختلاف والتنوع؛ مما حرك دواليب النقد حول هذا العقل الانطوائي محاولةً إيجاد مخرجًا وحلاً للأزمة، ومن أبرز المحاولات النقدية محاولة الفيلسوف الألماني هابرماس، التي سعت إلى إخراج الناس من قوقعتها، وكذا إيقاف التهميش والإقصاء الذي يعاني منه الآخر نتيجة سطوة الأنا (بن أعمر، وبن خيرة، ٢٠٢١، ٢٣٦).

لقد قدمت الحداثة نموذجًا صارخًا للارتباط بالبعد المادي، والابتعاد عن القيم الروحية، ونتج عن ذلك سعي وراء المنفعة واستغلال الشعوب، فقد أضحت القيم في ظل التقدم التكنولوجي، تمثل شيئًا من الأشياء، لذا فقدت معناها ومكانتها وأهميتها، وتحولت إلى سلعة تباع وتُشترى، وأصبحت القيم الإنسانية تقاس بما ينتجه الإنسان من سلع، وبما تتضمنه من علاقات الإنتاج، ولذا فقد تم نقد موقف القيم من القيم من جانب عدد من الفلاسفة ومنهم "هابرماس"؛ فقد أشار إلى أن

القيم الإنسانية في ظل الحداثة تحولت إلى سلعة تباع وتُشترى، وأصبحت السيادة لوسائل الإنتاج وعلاقاته؛ لذا أصبحت القيم خالية من كل معنى (عبد الرزاق، ٢٠١٨، ٢٩٢).

ومن ثمَّ، فإنه على الرغم من الإنتاج المادي المتزايد فالإنسان في المجتمعات المعاصرة يفقد أكثر– فأكثر– إحساسه بذاته الحقيقية، ويشعر أن الحياة أصبحت بلا معنى، فقد سيطرت القيم المادية على سلوكيات الأفراد والجماعات، وقد تم إحالة الإنسان إلى مجرد سلعة، وأصبحت قيمته تكمن في قابليته للبيع؛ ومن هنا فقد أصبحت الحاجة ملحة إلى استعادة القيم حتى يستطيع الإنسان التغلب على اغترابه الذي جعله كائنًا عاجزًا يعبد بلا تعقل أصنامًا مادية من صنع يديه.

وفيما يتعلق بالممارسات السائدة داخل المدارس في مصر، فقد لاحظ الباحث –أثناء إشرافه على طلاب التربية العملية ببعض المدارس بمحافظة المنيا– أن ثمة مؤشرات لوجود أزمة في الممارسات التعليمية مثل: ضعف التواصل بين المعلم والمتعلمين، والافتقار إلى الأجواء الديمقراطية والسلوك الديمقراطي داخل الفصول، وضعف الالتزام بأخلاقيات الحوار، والافتقار إلى النقاش العلمي العقلاني الذي يحفز على التفكير والنقد البناء، فضلاً عن انتشار ظاهرة العنف بأشكالها الرمزية وغير الرمزية بين أفراد المجتمع المدرسي.

وهذا ما تؤكده نتائج عديد من الدراسات، فقد أشار (نصار، ٢٠٠٧، ٣٢) إلى أن التربويين في مصر والعالم العربي لا يزالون يتمسكون بمقولات الحداثة عن العقلانية الفنية والوضعية، ويتمترسون خلف إجراءاتهما من أجل إثبات العلمية والموضوعية، ولا تزال تسيطر على تجارب الإصلاح التربوي في مصر والعالم العربي النزعة العقلانية الفنية التي تعد سببًا في فشل كل هذه البرامج الإصلاحية.

وتعد المجتمعات المعاصرة مجالاً لتضارب المصالح السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهذا ما تولد عنه ظهور مشكلات لم تكن مطروحة من قبل سواء أكانت على المستوى المحلي أم المستوى الكوني، حيث لم يعد بمقدور أي ذات فردية مواجهة تلك المشكلات على نحو منفرد، وهذا ما تطلب إعادة النظر في طبيعة المعايير الموجهة للسلوك البشري بشكل عام. وفي هذا السياق، فقد طور هابرماس نظريته النقدية للمجتمع بالاستناد إلى مفاهيم مثل: العقلانية التواصلية، وأخلاقيات الحوار والمناقشة، الديمقراطية التشاورية، إلى غير ذلك من المفاهيم التي تعد تأسيسًا فلسفيًا لمقولة الفضاء العمومي، بحسبانه مجالًا لاستعمال العقل وتبادل الحجج على نحو يكفل لكل مشارك في

المناقشة الحق في الكلام والفعل وليعطيه أيضًا الحق في رفع دعوى الصلاحية بخصوص القضايا المعروضة للنقاش في الفضاء العمومي (معروف، ٢٠١٨، ٤٣).

واستنادًا إلى ذلك، فقد اتجه الباحث إلى استخلاص الأبعاد التربوية من رؤى وأفكار هابرماس الفلسفية والاجتماعية، وذلك لأنها لم تحظ باهتمام من قِبل التربويين وبصفة خاصة التربويين العرب، وتطبيقاتها التربوية لمواجهة أزمة الإنسان المعاصر، باعتبارها تجديدًا نظريًا فلسفيًا يقدم بديلاً ملائمًا للمجتمع الحديث المؤسس على التعددية الثقافية والسياسية، ومدخلاً لتطوير الفكر التربوي والممارسات التعليمية داخل المدارس المصرية.

أسئلة البحث:

يطرح هذا البحث سؤالاً رئيسًا، وهو: كيف يمكن الإفادة من فكر هابرماس وفلسفته في إثراء الفكر التربوي والممارسات التعليمية لتجاوز أزمة الإنسان المعاصر؟، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١– ما أهم مظاهر أزمة الإنسان في المجتمعات المعاصرة؟

٢– ما أهم الرؤى والتوجهات والأفكار الفلسفية والاجتماعية التي طرحها يورغن هابرماس؟

٣– ما أهم الأبعاد والتطبيقات التربوية في فكر يورغن هابرماس؟

٤– كيف يمكن توظيف فكر هابرماس في الواقع التربوي المعاصر بمصر فكرًا وممارسةً لمواجهة أزمة الإنسان المعاصر؟

أهداف البحث:

–تحليل مظاهر أزمة الإنسان في المجتمعات المعاصرة.

– تحليل الرؤى والتوجهات والأفكار الفلسفية والاجتماعية في أعمال وكتابات يورغن هابرماس.

– استخلاص الأبعاد التربوية في فكر هابرماس.

– تقديم أهم التطبيقات التربوية المقترحة في ضوء فكر هابرماس لمواجهة أزمة الإنسان المعاصر

أهمية البحث:

- تستمد معظم المجتمعات العربية فكرها التربوي، بمفاهيمه ومبادئه وممارساته، من التجربة الغربية المعاصرة، ولذا من الضروري تنمية الوعي بمرجعية الفكر التربوي السائد في البلدان الغربية؛ لتبيين ما قد يكون من خطر في استيراد هذا الفكر، خاصة وأن الخطاب الفلسفي الغربي المعاصر يعد خطابًا تجاوزيًا بحيث يتم الانقلاب جذريًا على مبادئ الحداثة ومفاهيمها.
- إثراء المكتبة العربية بالفلسفة الإلمانية، التي تكاد تكون غائبة أو ضئيلة الحضور في الساحة الفكرية والفلسفية العربية عامة، والتربوية منها خاصة.
- يحاول هذا البحث الغوص في أعمال الفيلسوف الألماني «يورغن هابرماس» من خلال التعريف بأطروحاته وآرائه النقدية والتربوية، مسهمًا بذلك في التعريف بفلسفته ونظريته في الفعل التواصلي، وفي التعرّف على أخلاقيات التواصل.
- تسهم الإفادة من أفكار هابرماس ومشروعه الفكري في تجديد الفكر التربوي وتجديد المنظومة التعليمية، وتطوير الممارسات التعليمية وتطوير الأداء في مختلف أبعاد العملية التعليمية.
- فهم وتحليل وتفسير المشكلات التعليمية المعاصرة في ضوء الأطر الفكرية والفلسفية المعاصرة.
- يمكن أن يفيد منه صانعو السياسات الاجتماعية والتعليمية بمصر، والاستناد إليها عند تطوير التعليم لمواجهة أزمة الإنسان المعاصر.

منهج البحث:

استخدم الباحث منهج التحليل الفلسفي**Philosophical Analysis**، إذ يعد أداة لتحديد معاني الأفكار وتوضيحها منطقيًا، والكشف عن الأبعاد التربوية التي تنطوي عليها، وكيفية الإفادة من تطبيق هذه الأفكار في مجال التعليم.

خطوات السير في البحث:

تحقيقًا لأهداف هذا البحث، وللإجابة عن أسئلته، يسير البحث وفقًا للخطوات التالية:

١– الوقوف على أهم مظاهر أزمة الإنسان المعاصر.

٢– إلقاء الضوء على أهم العوامل التي شكلت التوجه الفكري ليورغن هابرماس، في ضوء عصره وموقعه من الفكر النقدي.

٣– تحليل التوجهات والآراء الفلسفية والاجتماعية عند هابرماس واستخلاص أبعادها التربوية.

٤– الخروج بمجموعة التطبيقات التربوية المستنبطة من أفكار يورغن هابرماس في مواجهة أزمة الإنسان المعاصر.

الإطار النظري:

المحور الأول- أهم مظاهر أزمة الإنسان المعاصر:

انطلقت رؤية الغرب ما بعد القرون الوسطى إلى الإنسان وفقًا لمسلمتين أساسيتين هما: معاداة الدين ومعاداة الإله، وتم التعبير عن هذا بالنزعة الإنسانية، أو الأنسنة، والتي نهضت على مبدأ العقلانية والتنوير، وهما ركنا عصر الحداثة، الذي حمل لواء نظرية الإنسان الأعلى مقابل الإله والخالق الأعلى للعالم والكون، ومن ثمَّ، قطع الصلة مع المتعالي والمقدس؛ فتحول بذلك الإنسان إلى محور العملية المعرفية الاستكشافية فصار الأداة والغاية معًا. كما دخلت الحداثة في حالة عداء مع الماضي، وأعلنت القطيعة المعرفية معه، وداست على كل ما هو قديم، فكان الهدم والموت شعارها، ووقفت موقفًا سلبيًا تجاه كل التراث الإنساني معلنة موته، ومعلنة ولادة عصر الحداثة التي أصبحت حركة ديدنها التمرد والثورة على كل ما هو متواصل ومألوف وسائد، فلا ثوابت هناك، بل كل شيء متغير ومتقلب من عصر إلى عصر، ولم يكتف الغرب برؤيته الإنسانية تلك بهذا القدر من الانفصال السماوي، بل ذهب إلى أبعد من ذلك في عصر ما بعد الحداثة، ليعلن موت الإنسان نفسه الذي اتخذه قطبًا ومحورًا في بناء رؤيته الكونية، وقد اتسم ذلك العصر بشعار الموت والنهاية حتى أصبحا السمة التي تطبع الفكر الغربي المعاصر، فكثر الحديث حول النهايات، مثل: نهاية الإله، ونهاية الإنسان، ونهاية التاريخ (ناصر، ١٠،٢٠٢٢– ١٤)

عندما ظهرت الأسس الأولى للفلسفة الحديثة خاصة مع ديكارت، وفرنسيس بيكون، بدأت تتحدد علاقتين: الأولى مع المعرفة، والأخرى مع الطبيعة، وكلاهما تحكمهما القوة، فالمعرفة

عند بيكون هي القوة، والسيطرة، والاستطاعة، وعند ديكارت كذلك، ويضيف الأخير بأننا أسياد الطبيعة، وهنا أصبحت العلاقة مع الطبيعة علاقة تسيد، وانتقلت عملية التسيد من الطبيعة إلى الإنسان، وهو ما رصدته مدرسة فرنكفورت خاصة مع الكتاب التأسيسي لها "جدل التنوير"، فمع التنوير انتقلت السيطرة من الطبيعة الكونية إلى الطبيعة الإنسانية، ولهذا تم التعامل مع الإنسان كمادة (الشريف، ٢٠٢٢، ٣٩).

ويشير ناصر (٢٠٢٢، ١٥) إلى أن هناك ثلاث محطات تاريخية في مفهوم الإنسان وماهيته في الفكر الغربي؛ الأولى: مرحلة القرون الوسطى التي لم يكن فيها للإنسان حقوق مقابل الرؤية الدينية اللاهوتية، فضلاً عن الحرية والاستقلال الفردي مقابل المتعالي والمقدس، والثانية: لحظة الأنسنة التي عرف فيها الفكر البشري انقلابًا في منظومة الرؤية الكونية للإنسان والطبيعة، بحيث استبدل إله العالم بالإنسان الذي أصبح محور المعرفة الانطولوجية وميزانها وأداتها الوحيدة للفهم الوجودي بكل أبعادها النظرية والعملية، البشرية والطبيعية. والأخيرة: لحظة موت الإنسان التي أصبح فيها الإنسان نفسه عبئًا كبيرًا على الإنسان الحداثي المعاصر، فأصبحت مقولة إن: "الإنسان قد أشكل على الإنسان", واقعًا في العصر الراهن.

ولعل من أهم مظاهر أزمة الإنسان المعاصر ما يلي:

١– الاغتراب

يمثِّل الاغتراب والتشيؤ الفكرتين الأكثر ارتباطًا في العموم بالنظرية النقدية، حيث يقترن الاغتراب عادةً بالآثار النفسية لاستغلال العمَّال وتقسيم العمل، فيما يتعلق التشيؤ بالكيفية التي يُعامَل بها الأشخاص فعليًّا باعتبارهم «أشياء» من خلال مفاهيم مُنتَزَعة من سياقها التاريخي.

وتشير كلمة (اغتراب) إلى غربة الإنسان عن جوهره، وتنزله من المقام الذي ينبغي أن يكون فيه، كما تشير إلى عدم التوافق بين الماهية والوجود المسيري (٢٠٠٢، ١٤٢). فالاغتراب يدل على علاقة بين الذات وموضوعها، والذي يعني تحويل صفات الذات إلى الآخر؛ ليكون الإنسان في غربة مع ذاته، التي تفقد مكانتها أمام الأشياء التي تصنعها، وهنا تتسافل تلك الذات، ومن ثمَّ، فإن العنصر المنتج للاغتراب هو الرؤية الكونية للحضارة، والمحيط الحضاري، وأما مضمون الاغتراب فهو حالة تحويل صفات الذات إلى الموضوع، وحالة انفصال وتغاير بين الماهية والوجود، وفقدان القيمة الوجودية للذات (الشريف، ٢٠٢٢، ٣٩).

ويرى فروم أن الاغتراب هو المرض الذي يشكو منه الإنسان المعاصر، وكان الاغتراب عند هيجل وماركس يعني أن الإنسان يضيع، ويكف عن عيش ذاته كمركز لنشاطه، أي لإن الإنسان يمتلك كثيرًا ويستعمل كثيرًا، ولكنه لا يساوي إلا القليل، وما وصلنا إليه اليوم هو: لقد مات الإنسان، لتحيا الأشياء، لقد مات الإنسان، ليحيا منتوجه(فروم،٢٠٠٣، ٥٠).

ومن ثمَّ، يمثل الاغتراب تعبيرًا إنسانيًّا عن معاناة وجودية ذات أبعاد نفسية واجتماعية، من مظاهرها الهوة الفكرية والاستلاب القيمي وآثارهما في عزل الإنسان عن نفسه ومجتمعه.

٢– التشيؤ:

تكاد مقولة التشيؤ والاغتراب أن تكون إطارًا مرجعيًا لمعظم الأفكار التي يطرحها فلاسفة النظرية النقدية، ونواة مركزية يدور حولها الجانب الأكبر في مناقشاتهم وتحليلاتهم للمجتمع الرأسمالي والصناعي "العقلاني" الحديث، فقد تحول الإنسان في ظل علاقات العمل الصناعية والرأسمالية إلى مجرد عنصر أو جزء ضئيل من جهاز الإنتاج الهائل الذي تحدده الأتمتة والميكنة، وصار عجلة صغيرة مجهولة قابلة لأن يُستبدل بها غيرها داخل العالم التقني الضخم الذي يصعب الإحاطة بشبكته المعقدة أو بالقوى التي تحرك خيوطه (مكاوي، ٢٠١٨، ١٩).

إن نماء النظام الاقتصادي العصري يقود إلى المزيد من الإنتاج ومن سلوك الاستهلاك، لقد أصبح الإنسان مستهلكًا، فالإنسان العصري وحيد وخائف، إنه حر، ولكنه يخاف من هذه الحرية، إنه يعيش كما قال إميل دوركهايم، في حالة الأنومي **Anomie** (انعدام المعايير)، والتي تتميز بالتمزق أو بالاستسلام، الذي لا يجعل منه فردًا بل ذرة، لتفرده. فقد أصبح الإنسان مشروعًا تجاريًا، رأسماله هو حياته، ويظهر أن مهمته هو أن يحسن استثمار هذا الرأسمال، فإذا أحسن استثماره، فإنه يكون ناجحًا، وإذا لم يحسن استثمار حياته، سيرسب، وبهذه الطريقة فإنه سيصبح شيئًا. ومن ثمَّ، فقد تحول الإنسان نفسه إلى بضاعة، يعيش حياته كرأس مال يجب استثماره من أجل الربح، تتأسس قيمته على إمكانية بيعه، وليس على قيمته الإنسانية: العقل، والوجدان، فقيمة حياته الذاتية موقوفة على عوامل خارجية: نجاحه وحكم الآخرين عليه (فروم، ٢٠٠٣، ٤٦، ١٠٨)

ولقد تحول الإنسان المعاصر –حسب مدرسة فرانكفورت– إلى أداة، أو إلى رقم، أو شيء (نظرة تشيئية للإنسان)، حيث أُدخل الإنسان ضمن تركيبة شاملة للمنظومة العامة الاقتصادية والمادية، وقد أُفرغ الإنسان المعاصر في هذا الحال من كل خصائص وأشكال الأنسنة، ومن كل أشكال القيم الروحية والتواصل الحقيقي الذي يدفع نحو التعاون والتفاهم والتعرف، إذ نالت منه

العقلانية التكنولوجية وأدمجته وحوّلته إلى دواليبها وأفرغته من الفردانية التي كان يعيشها من قبل، فهو تحت السيطرة وتحت القمع ويعيش في التبعية الاستهلاكية (أحمد، وزاوي، ٢٠٢١، ٢٠١).

ويُعرِّف الاغتراب الكل الذي يعتمد استمراره على تحويل الأشخاص إلى أشياء؛ أو ما يُعرف بالتشيؤ، فالرأسمالية تجرّد البشر من إنسانيتهم على نحو متزايد، كما إنها تُعامِل الأفراد المشارِكين في عملية إنتاج السلع (البروليتاريا) كشيءٍ، بينَما تحول الشيءَ الحقيقي الذي يقوم عليه النشاط الإنتاجي (رأس المال) إلى ذات مصطنعة للحياة الحديثة، ولا يمكن أن يصبح قلب هذا «العالم المقلوب» – وهي فكرة استعارها ماركس من هيجل– ممكنًا إلا بإنهاء ما أَطلَق عليه كتابُ «رأس المال» مصطلحَ «صنمية السلعة»، وبعبارة مختلفة بعض الشيء، يتطلَّب إنهاء الاغتراب إنهاء التشيؤ، وهذا يتطلب الوعي بما ينبغي تغييره، ويجب إعادة التفكير في العالم على نحو جديد (برونر، ٢٠١٧، ٤٥).

فالتشيؤ هو الجانب السلبي الرئيسي، الذي يراه هابرماس كتأثير تنفيري محدد لتدمير القدرة التواصلية لإعادة الإنتاج الرمزي والتكامل الاجتماعي التي يوفرها عالم الحياة، وينشأ التشيؤ عندما يؤدي تطفل الوسائط التوجيهية إلى "التحول إلى آلية أخرى لتنسيق العمل، وبما أن هذا التحول يحدث من وراء ظهور الفاعلين الاجتماعيين وليس من خلال نواياهم وخياراتهم الواعية، فإن الاستعمار يؤدي إلى ظهور "وعي كاذب موضوعي" وآثاره "يجب أن تظل مخفية (**Habermas, 1981, 187**).

ومن ثمَّ، يقدم هابرماس أطروحته حول الاستعمار باعتبارها إعادة صياغة لفكرة التشيؤ التي وضعها لوكاش، حيث يرى لوكاش أن تسليع جميع مجالات المجتمع الحديث، والوعي به، أدى إلى "اتخاذه طابع الشيء"، وبالتالي، فإنهم يتبنون موقفًا سلبيًا تجاهه، نظريًا باعتباره تأملًا، وعمليًا باعتباره تكيفًا، ولا يؤدي هذا إلى الوهم فحسب، بل أيضًا إلى نوع من التقاعس عن الفعل، حيث يرى الناس الأشياء ويتعاملون معها على أنها طبيعية، وبالتالي فهي ليست متروكة لهم، وغير قابلة للتغيير، في حين أن هذه الأشياء هي في الواقع تاريخية وقابلة للعكس من حيث المبدأ، ويؤكد هابرماس أن هذه الفكرة تحتاج إلى إعادة صياغة، لأنها تخلط بشكل خاطئ بين العقلنة والتمايز الاجتماعي والتشيؤ. فعلى سبيل المثال، يعتقد لوكاش أن العقلنة هي تدمير للكلية الاجتماعية، أي الحياة الأخلاقية الجوهرية للمجتمع، باعتبارها أمرًا سيئًا تمامًا، في حين يرى هابرماس أن لها جوانب إيجابية وسلبية.

٣– العقلانية الأداتية:

ظهر مفهوم العقل الأداتي في عديد من مؤلفات فلاسفة ومفكري مدرسة فرانكفورت السابقين على "هابرماس" أهمهم: هوركهايمر وأدورنو في كتابهما جدل التنوير عام ١٩٧٢، وكتاب هوركهايمر "أفول العقل" عام ١٩٤٧، وكتاب هاربرت ماركيوز "الإنسان ذو البعد الواحد" عام ١٩٦٠، ويقصد فلاسفة النظرية النقدية ب«العقل الأداتي» أو «العقلانية التقنية» نوعًا من التفكير السائد في المجتمع الصناعي الحديث يطلقون عليه كذلك اسم العقل الذاتي والتِقَني والشكلي، ويصفونه–على لسان ماركوز في كتابه الشهير– بالتفكير «ذي البُعد الواحد، ويتَّضح هذا التفكير بأجلى صورة في أسلوب التفكير العلمي والتِقَني، كما تعبر عنه الفلسفة الوضعية بأشكالها المعاصرة والفلسفة البراجماتية العملية(مكاوي، ٢٠١٨، ٢١).

والعقل الأداتي ترجمة للمصطلح الإنجليزي Instrumental Reason، وهو العقل الذي يلتزم على المستوى الشكلي بالإجراءات دون هدف أو غاية، أي أنه العقل الذي يوظف الوسائل في خدمة الغايات دون تساؤل عن مضمون هذه الغايات، وهل هي إنسانية أم معادية للإنسان؟، وهو على المستوى الفعلي، العقل الذي يحدد غاياته وأولوياته وحركته انطلاقًا من نموذج عملي مادي بهدف السيطرة على الطبيعة والإنسان (المسيري، ٢٠٠٧، ١١٩)، فالعقل الأداتي هو العقل الذي يفكر في وسائل السيطرة ولا يفكر في غاياته ما إذا كانت إنسانية أم لا، وهو عند المسيطر يفكر كيف يحافظ على سيطرته، وهو عند المُسيطَر عليه هو عقل تسويغ للأمر الواقع؛ فهو يحافظ على نظام السيطرة(الشريف، ٢٠٢٢، ٤١).

ومن ثمَّ، فإن العقل الأداتي يقصد به النزعة التي تربط عمل العقل بالغاية النفعية أو العملية المترتبة عليه، فلا يملك العقل غايته في ذاته، وإنما هو يستخدم لإنتاج المعارف التي يمكن استغلالها في مختلف الأغراض.

٤– تنامي العنف والتطرف

على الرغم من التقدم التقني والتكنولوجي والتطور المادي، فإن البشرية اليوم تعاني من أزمة أخلاقية، تظهر من خلال فقدان العدالة والمساواة، وسياسة العنصرية، والسيطرة، وثقافة التعدي على حقوق الآخرين، والنفاق السياسي، والسرقة العالمية الممنهجة لخيرات الشعوب وثرواتها، ولغة الاستعلاء والكراهية للآخر على الرغم من التنظير لمبدأ الحرية المخادع والعبث بثقافات الشعوب وعقولها وتخريبها، بهدف السيطرة عليها، والتحكم بمصيرها، والحروب المتنقلة من قارة إلى أخرى

بهدف السيادة العالمية ثقافيًا وفكريًا وعسكريًا واقتصاديًا، كل تلك المظاهر تكشف عن عمق الأزمة التي لحقت بالإنسانية نتيجة سيادة المنظومة الفكرية الغربية بكل أبعادها، والذي زاد الأمور سوءًا سيطرة النظام العلمي التقني على الواقع الإنساني المعاصر، والذي تم استغلاله أيضًا من أجل تعميق ثقافة السيطرة، والاحتلال، والتحكم فضلاً عن المشكلة الرئيسة المتمثلة بالإقصاء الممنهج للدين والقيم السماوية والتوحيدية من منظومة الفكر الغربي الحديث(ناصر، ٢٠٢٢، ٢١).

ولعل من أهم مآزق الحداثة اتساع رقعة العنف والإرهاب وتزايد مخاطر تعرض العالم لحروب نووية. وقد أشار تقرير اليونسكو (٢٠١٨) إلى أن التطرف قد طال كل المجتمعات، وأن الشباب هم أكثر المعرضين للخطر، فهم الفئة المستهدفة التي تقع ضحية التطرف والعنف، ولمواجهة هذه التهديدات، فإنه لا يوجد حل واحد، ولا شك أن الاستجابات الأمنية مهمة، ولكنها غير كافية، ولن تعالج الظروف المختلفة التي تولد التطرف العنيف وتدفع الشباب إلى الانضمام إلى المجموعات المتطرفة العنيفة، ولذا فإننا نحتاج إلى قوة إقناع، مثل: التعليم، وبصورة خاصة التعليم الجيد والمنصف.

٥–سيادة النزعة الفردية وتهميش الدين:

لقد كان للثورتين: الصناعية التي حصلت في منتصف القرن الثامن عشر واستمرت حتى منتصف القرن التاسع عشر، والأخرى، الفرنسية التي حصلت في نهاية القرن الثامن عشر، الأداور الفاعلة في طي صفحة الدين وفي قطع العلاقة مع الإله ومع الغيب، فقد قدمت الثورتان بما أنجزتاه في مجالات التشريع والتقدم العلمي، الوعود للإنسان الجديد بالسعادة القادمة الملموسة والحقيقية، وليس سعادة الآخرة الغيبية التي لا يعرف أحد متى، وكيف وهل ستأتي أم لا؟! وخلافًا لضوابط الدين، أصبحت الحرية هي هدف السعادة الذي تروج له الأفكار الفلسفية والاجتماعية والسياسية الجديدة، وأصبحت الفردية هي الدين الجديد، والتي بدأت معه أزمة الإنسان المعاصر في الغرب، خاصة وأن تلك الفردية كانت تعني عمليًا الانعتاق من أي سلطة خارجية أخلاقية أو دينية أو حتى اجتماعية، وذهب بعض الفلاسفة إلى أن الدين سيختفي في العالم مع تسارع وتيرة الحداثة، وأن تطور المجتمعات الغربية بفعل تقدم التكنولوجيا سيجعل الأفراد يستغنون عن الحاجة إلى الدين، ومن ثمَّ، فهو في طريقه إلى الزوال (عتريسي، ٢٠٢٢، ٥).

ففي نشأته الأولى، كان يريد الأنموذج المعرفي المنتج للحداثة الغربية، رفع أي سلطة عن الإنسان، وهنا سعى إلى التخلص من سلطة الكنيسة التي أثقلت كاهل الإنسان، وزادت في قصوره

وحرمته من تحقيق إمكاناته، ثم اتجه نحو إنتاج ما يسميه بالعالمانية، التي تفهم العالم في إطار مركزيتين هما: مركزية الإنسان، أو مركزية الطبيعة مع تهميش الدين، أو إلغائه، لكن ترتب عن ذلك ليس إحياء الإنسان؛ بل موته (الشريف، ٢٠٢٢، ٤٢).

والمتأمل في المجتمعات الحديثة يلحظ تنامي النزعة نحو الفردية **Individualism** مع تكون المجتمعات الصناعية، وانتشرت الأفكار التي تصر على الحرية الفردية، ومن ثمَّ، اتجه الإنسان نحو ذاته، معرضًا ومبتعدًا عن المعايير الأخلاقية المستمدة من الدين، وسعت الحداثة الغربية إلى تعطيل دور الدين وفصله عن كل مجالات الحياة السياسية والعلمية وغيرها.

٦– موت (نهاية) الإنسان:

لقد ذهب الفكر الغربي في العصر الحالي (عصر ما بعد الحداثة) ليعلن موت الإنسان نفسه الذي اتخذ قطبًا ومحورًا في بناء رؤيته الكونية، والتي حصرها بعالم الطبيعة حكمًا، فعصر ما بعد الحداثة هو عصر نهاية الإنسان مع فوكو، وقبله مع نيتشه وهيدغر وفلاسفة مدرسة فرانكفورت، وقد اتسم ذلك العصر بشعار "الموت" و"النهاية" حتى أصبحا السمة التي تطبع الفكر الغربي المعاصر، حيث يتداول في المجالين الفكري والثقافي الحديث حول النهايات، مثل: نهاية الإله، ونهاية الإنسان، ونهاية التاريخ، ونهاية الجغرافيا، ونهاية الفلسفة، وهذا يعكس عمق الأزمة الفكرية التي تعانيها الحضارة الغربية، والطريق المسدود الذي وصلت إليه بعد قرون من التنظير الفلسفي والإنساني والمجتمعي ويضعها في خانة العجز عن تقديم الحلول الفكرية البديلة لمفهوم الوجود والكون والإنسان، على نحو صحيح وواقعي (ناصر ، ٢٠٢٢، ١٣).

ولعل تطور العلاقة بين الآلة والإنسان، حيث إن التكنولوجيا الحديثة بكل منجزاتها وتعقيداتها ووعودها هي نتيجة لهذه العلاقة، وهي ما جعل الحديث عن فكرة "مابعد الإنسان" ممكناً.

يتضح مما سبق أنه على الرغم من تقدم الحضارة الغربية وازدهارها، فإنها تمر بأزمة حقيقية وهي اضمحلال قيمة الإنسان واغترابه عن نفسه، حيث أصبحت قيمته تقاس بما ينتجه من سلع، ممّا عمّق اغترابه عن ذاته وهدّد كيانه رغم التقدم العلمي والتكنولوجي، حيث يعاني الإنسان من ضياع ذاته، وفقدانه للكيان وشعوره بالاغتراب.

المحور الثاني: قراءة تحليلية في فكر هابرماس

يعد يورغن هابرماس من أهم المنظرين الاجتماعيين وأوسعهم انتشارًا في حقبة ما بعد الحرب العالمية الثانية، وكتاباته النظرية مؤثرة في مناح عدة من الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، ويعد منظرًا

متعدد التخصصات، فنطاق إحالاته هائل، وهو النقيض التام لما أطلق عليه عالم الاجتماع ماكس فيبر (١٨٤٦– ١٩٢٠) متخصصًا بلا روح، أي الأكاديمي الذي لا يتخطى أبدًا التخصص الدقيق لخبرته الخاصة، وفضلاً عن ذلك فقد عكف هابرماس على الكتابة منذ نحو ٥٠ سنة، وله إنتاج فكري ضخم، وإضافة إلى شهرته كمنظر اجتماعي وسياسي، فهو واحد من أبرز المفكرين في الشأن العام في أوربا، فهو عميد اليسار الديمقراطي في ألمانيا ومصدر إلهامه، ويبادر –اتساقًا مع مبادئ فلسفته– بالتصريح بآرائه النقدية الغزيرة –كمواطن لا كأكاديمي– في الشأنين العامَّين الألماني والأوروبي حول أمور لها أهمية ثقافية وأخلاقية وسياسية عامة (فينليسون، ٢٠١٥، ٩).

وُلد هابرماس بمدينة دوسلدورف عام ١٩٢٩، وترعرع في كنف أسرة ألمانية من الطبقة المتوسطة تأقلمت مع النظام النازي دون انتقاد ودون تأييده تأييدًا فاعلاً، تبلورت آراؤه السياسية الخاصة للمرة الأولى عام ١٩٤٥ عندما كان في السادسة عشرة من عمره، قرب نهاية الحرب، شأنه شأن أغلب المراهقين الألمان الأصحاء من عمره، انضم إلى حركة شباب هتلر، وبعد الحرب، عندما شاهد الأفلام التسجيلية عن محرقة اليهود وتتبع وقائع محاكمات نورمبرج، تفتحت عيناه على الحقيقة المروعة لمعسكر اعتقال أوشفيتس، والمدى الكامل للكارثة الأخلاقية الجمعية للحقبة النازية(فينليسون، ٢٠١٥، ١١).

العوامل التي شكلت فكر هابرماس:

تأثرت أعمال هابرماس بالأحداث التاريخية الجِسام التي عاشها وكانت محركة لها، لا سيما نهاية الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥، وانبعاث جمهورية ألمانيا الاتحادية من أطلالها الاقتصادية والاجتماعية، والحرب الباردة، والاحتجاجات الطلابية عام ١٩٨٦، وسقوط جدار برلين عام ١٩٨٩، ونهاية الاتحاد السوفيتي(فينليسون، ٢٠١٥، ١٠).

دَرَس هابرماس الفلسفة في شبابه في جوتنجن وزيوريخ وبون– ولم يكن راديكاليًا– في الفترة بين عامي ١٩٤٩ و١٩٥٣، انغمس في دراسة أعمال مارتن هايدجر، ولكن سرعان ما نفض عنه أفكاره؛ ليس بسبب عضويته في الحزب النازي ومناصرته للنازيين على الملأ بقدر ما كان بسبب تملصه من الحقيقة لاحقًا ورفْضه الاعتذار عن أفعاله، والإقرار بها، وتجاوزها. وفي عام ١٩٤٩، تأسست الحكومة الأولى لجمهورية ألمانيا الاتحادية بقيادة كونراد أديناور المحافظ، وكانت علاقة هابرماس بهايدجر في شبابه – تلك العلاقة التي بدأت بحماس مفعم بالأمل وسرعان ما تحولت إلى شعور بخيبة الأمل والخيانة – دالَّةً على علاقته بنظام أديناور بأسره؛ فقد مثَّلت في رأيه رفضًا جمعيًا

ومدروسًا للإقرار بالماضي والانفصال عنه. وفي عام ١٩٥٤، حصل هابرماس على درجة دكتوراه بأطروحة عن الفيلسوف الألماني المثالي فريدريش شيلينج، والتفت بعد ذلك إلى أعمال هربرت ماركوزه والأعمال المبكرة لكارل ماركس، وبعدها بعامين أمسى أول مساعد أبحاث للفيلسوف تيودور أدورنو بمعهد البحث الاجتماعي في فرانكفورت. تأثر هابرماس بخبرة أساتذته في فرانكفورت، تيودور أدورنو وماكس هوركهايمر، وكلاهما من أصول يهودية ألمانية، وكلاهما حمل شعورًا متناقضا بالانتماء للتراث الألماني، ومنهما تعلم هابرماس كيف يتفهم تقاليده الألمانية الخاصة من مسافة نقدية، الأمر الذي أتاح له على حد قوله: "مواصلة اتباعها بروح ناقدة للذات، ومع شك وبصرية الرجل الذي خُدع فعلاً ذات مرة" (فينليسون، ٢٠١٥، ١١).

يعد يورغن هابرماس أحد رواد الفلسفة الألمانية المعاصرة، ويمثل امتدادًا للنظرية النقدية ووريثها الرئيس، وحاول تقصي أسسهم الفلسفية في نوعها واختلافها، ولكنه لم يكتف بمعاينة المجالات المعرفية والفكرية التي تحرك فيها أسلافه من ذوي النزعة النقدية وإنما عمل على بلورة موقف نقدي خاص به حتى أصبح مؤسسًا للجيل الثاني من المدرسة النقدية.

فهابرماس لم يبق أسير فضاء الفلسفة الألمانية، وتحفل كتاباته بحضور مكثف لمرجعيات فكرية متعددة المنابع كما يحضر في فكره اهتمامات شتى على الصعيدين النظري والعملي، وهذا ما جعل من متن هذا المفكر المنفتح على الكتابات الفلسفية والعملية المعاصرة سواء أكانت في أوربا أم الولايات المتحدة الأمريكية ، متنًا مركبًا إلى أبعد حد بحيث لا يستقر على مذهب أو مدرسة بعينها وإن أُعتبر متممًا للنظرية النقدية التي تعرف أيضًا باسم مدرسة فرانكفورت (لطيف، ٢٠١٥، ٨٤).

أهم الرؤى والتوجهات الفلسفية في فكر هابرماس

يرى هابرماس أن الفلسفة بنت زمانها، وهو تصور دأبت عليه الفلسفة الألمانية منذ هيجل وتبناه عديد من أصحاب النزعة النقدية، ومن أجل ذلك اعتقد أن على الفلسفة الانكباب على قضايا الواقع الفعلي بحيث تكون قادرة على أن تحيط به في الزمان والمكان، غير أن الواقع الفعلي اتخذ طابع عقلانية أداتية، تقنية وعملية، وبدأ يشهد خطابًا تبريريًا يضفي الشرعية على السيطرة الاستثنائية لتلك العقلانية، وهذا يستوجب –حسب هابرماس– البحث في شروط إمكان نقدها عبر إيجاد قوة أخرى تكون أعلى من قوة تلك العقلانية التي اخترقت الأشياء جميعها، هذه القوة يسميها هابرماس التأمل الذاتي، دون أن يعني ذلك البقاء في الأطر التي تفرضها فلسفة الوعي، بل إنه يعمد في فهمه لمعنى التأمل الذاتي إلى الانفصال عن فلسفة الذات باعتبار أن التفلسف عنده يعني التفكير

الفعلي في الزمن الراهن لأن السؤال الفلسفي سؤال يقظ، منفتح على الدوام على ما هو نقدي في العلوم الإنسانية(لطيف، ٢٠١٥، ٨٤). ومن ثمَّ، فقد طور هابرماس، مجموعة من الأعمال التي تمتد لثلاثة عقود من عام ١٩٥٤ حتى الثمانينيات، وقد أشاد به (Dews, 1986, 2) باعتباره الفيلسوف الوحيد الذي يحاول إنتاج نظرية للمجتمع الحديث، والتي تتميز بأنها حساسة لكل من إخفاقات الحداثة وإنجازاتها، وتشوهاتها، وإمكاناته التي لم تتحقق بعد من أجل حياة جماعية إنسانية.

لقد قاد هابرمس حملة شعواء على الميتافيزيقا تستعيد تقليد مدرسة فرنكفورت بهذا الخصوص حيث التأكيد على أنه ليس من شأن الفلسفة اليوم أن تتأمل في معرفة المطلق، بل عليها أن تقلع عن التفكير فيه، وهو يتهم التيارات الفلسفية المختلفة التي عاصرها بتفاوتها مع اللحظة التاريخية لإلمانيا، وقد تبلور لديه، انطلاقا من ذلك، ما يمكن تسميته فكر ما بعد ميتافيزيقيا، حيث اعتقد هابرماس أن الفلسفة المطلقة كانت تشكل عائقًا أمام تطور العقلانية حين تصورت أنها تمتلك الحقيقة والعقلانية التي يريدها هابرماس في المجتمع المعاصر، مجتمع ما بعد الحرب العالمية الثانية ليست عقلانية مطلقة، تدعى الفلسفة بناءها لوحدها بل عقلانية تواصلية نقدية إجرائية مندمجة في العالم المعيش.

يؤكد هابرماس أن الفلسفة لا يمكنها أن تكون علومًا حقة مثلما يدعى الوضعانيون وتأكيده المتكرر على خصوصية العلوم الانسانية سوى محاولة لإبعاد شبح التطرف العلمي الوضعاني عنها؛ وسحب البساط من تحت أقدام العقل التقني بغية بلورة نظرية فلسفية نقدية تعمل على تحرير الإنسان وتحرير محيطه من هيمنة العلم و التقنية، إنها نظرية تقرن النظر بالعمل؛ إذ في المصلحة التحريرية والانعتاقية للإنسان تجد الفلسفة مكانها، حسب هابرماس. فعلى الفلسفة مسؤولية التصدي لكل هيمنة تقنية تعمل على تشييئ الإنسان وتحويله الى سلعة. بذلك ستسعى الفلسفة إلى خلق حوار داخل مجتمع خال من الهيمنة، و تلعب دورًا بارزًا في إزالة كل الآثار التي شوهت الحوار الذي بإمكانه أن يوصل النوع البشري إلى مستوى النضج و الرشد ويعني هذا، من بين ما يعنيه أن مستقبل الفلسفة يظل رهينًا بالممارسة السياسية.

ومن ثمَّ، يعلن هابرماس بوضوح شديد أن العصر الميتافيزيقي، وهو عصر الإجابات المطلقة والكاملة عن "الأسئلة الكبرى"، قد انتهى، وبدأ عصر ما بعد الميتافيزيقا، حيث يجب فهم التفكير ما بعد الميتافيزيقي، وهو نموذج هابرماس للفلسفة الحديثة، من خلال التناقض مع سلفه، الميتافيزيقا، وهو يسمي كثير من تاريخ الفلسفة الغربية باسم "الميتافيزيقا"، معتبرًا بارمنيدس، وأفلاطون،

وأفلوطين، وأوغسطين، وتوما الأكويني، وسبينوزا، ولايبنيز، وهيجل بوصفهم مفكرين ميتافيزيقيين، وهو يميز أحيانًا بين الميتافيزيقا الحقيقية و"فلسفة الوعي" أو "فلسفة الذات" المرتبطة بعقلانية ديكارت ومثالية كانط وفيشته وشيلنج، ومن خصائص التفكير ما بعد الميتافيزيقي ما يلي (Habermas, 1992, 30–50):

- إعادة البناء العقلاني كطريقة: وبما أن إعادة البناء العقلاني تستخدم أيضًا في عديد من العلوم الاجتماعية، لم يعد يُنظر إلى الفلسفة على أنها فريدة من نوعها في أسلوبها وشكل المعرفة، ولكن ببساطة باعتبارها فرعًا من بين مجالات أخرى، وليس للفلسفة ما بعد الميتافيزيقية أية أولوية على العلوم الطبيعية والاجتماعية، ولكنها ليست تابعة لهما أيضًا، إنها تعارض العلموية، وهي فكرة أن العلوم الطبيعية تتمتع بسلطة فريدة وإمكانية وصول مميزة إلى الحقيقة.
- العقل مفهوم ضعيف ولكن ليس انهزاميًا للعقل المتجسد لغويًا، تتصور الفلسفة ما بعد الميتافيزيقية العقل باعتباره موقعًا تاريخيًا واجتماعيًا ولغويًا، ومتجذرًا في عمليات التواصل البينيذاتي لعالم الحياة، بدلاً من تجاوزها، فالفيلسوف مشارك في هذه العمليات، وليس مراقبًا خارجيًا، حيث إن العقل ما بعد الميتافيزيقي متأصل في الممارسات التواصلية لعالم الحياة، وإجرائي، بدلًا من أن يكون نقطة أرخميدس خارجية للميتافيزيقا، وهكذا يرى هابرماس أن التفكير ما بعد الميتافيزيقي يمتلك مفهومًا غير متعالٍ للعقل.
- استخدام الحجج المتعالية الضعيفة، بدلاً من الحجج المتعالية القوية للميتافيزيقا، فالحجج المتعالية القوية تلك التي تهدف إلى (إثبات) ضرورة وتفرد بعض الشروط التي بدونها لا يمكن لبعض جوانب عالمنا وسلوكنا ووعينا أن تكون على ما هي عليه.
- الفيلسوف الميتافيزيقي هو شخصية معزولة، تهدف من خلال استخدام عقلها الفردي إلى الوصول إلى منظور مراقب محايد للواقع ككل وإنتاج معرفة بالحقائق العالمية الضرورية. وفي المقابل، يهدف الفيلسوف ما بعد الميتافيزيقي إلى منظور المشارك، ويعمل في حوار مع العلوم الطبيعية والاجتماعية ويستفيد من المفهوم الإجرائي للعقل، ولا توجد نقطة أرخميدية متعالية ليشغلها الفيلسوف، لأننا جميعًا جزء لا يتجزأ من عوالم حياتنا وتفكيرنا مشروط بعوامل اجتماعية وتاريخية ولغوية. ما يظل مميزًا في الفلسفة كنظام هو أنها يمكن أن تتراجع عن الأسئلة المحددة التي تركز عليها العلوم الطبيعية والاجتماعية وتنتج معرفة عامة حول الحالة الإنسانية؛ لكن هذه المعرفة تعتمد الآن على بيانات تجريبية وإعادة بناء عقلانية، وبالتالي فهي قابلة للنقاش والمراجعة. لم تعد

الفلسفة ما بعد الميتافيزيقية تدعي أنها دور القاضي ومرشد العلم والثقافة، حيث تحدد كل تخصص وممارسة ثقافية مكانها المناسب. وبدلًا من ذلك، فهو يعمل كعنصر نائب للتعاون المثمر بين البحث التجريبي والأفكار الفلسفية، وكمفسر يتوسط بين مجالات القيمة العقلانية للعلم والقانون والفن والخطاب اليومي لعالم الحياة.

وفيما يلي تحليل لأبرز المعالم المميزة لفلسفة هابرماس: طبيعة المجتمع، والمعرفة، والقيم:

١– طبيعة المجتمع

يتصور هابرماس المجتمع على أنه يتكون من النظام **system**، وعالم الحياة **life–world** ، حيث يرتكز الفعل التواصلي على مسار تأويلي تعاوني، يتصل من خلاله المشاركون في الوقت ذاته بشيء ما داخل العالم الموضوعي، والعالم الاجتماعي، والعالم الذاتي. ويرى هابرماس أنه في عملية التمايز في المجتمعات، نشأت مجالات متميزة من الهياكل، والمؤسسات الاجتماعية من عالم الحياة، بما في ذلك على وجه التحديد ما يسميه النظم الفرعية الاجتماعية، ويعتقد أنه في المجتمعات الرأسمالية الحديثة، تم تطوير نظامين، أحدهما اقتصادي والآخر سياسي، وعندما تظهر المجالات الاقتصادية والبيروقراطية، يتم تنظيم العلاقات الاجتماعية من خلال المال فقط، يستخدم النظام الفرعي الاقتصادي المال كعملة للتكامل، ويستخدم النظام الفرعي السياسي–الإداري علاقات القوة كعملة للتكامل، أي أن آلياتهم التكاملية لا تعتمد على التواصل العقلاني من أجل التفاهم المتبادل ولكن على أنواع مختلفة من منطق الأنظمة لتحقيق التكامل الاجتماعي(هابرماس، ١٩٨١(أ)، ٢٠٧).

ويمكن القول إن النظام يضم الميدانين الاقتصادي والسياسي، وهنا نجد تقدمًا على شكل سيطرة علمية وتكنولوجية متزايدة، وهذا تتطلب التفكير العقلاني الذي يعني معرفة أي وسائل تؤدي إلى أي غايات (أي عقلانية الوسيلة – الغاية)، بينما في عالم الحياة ننشيء قدرة على شكل عقلانية تواصلية؛ وهذا يتطلب تعلم التمييز بين الطبيعة والمجتمع، أي بين الأشياء التي لا نستطيع التأثير فيها إلا بامتلاك نظرة في العلاقات السببية، والأشياء التي نستطيع أن تواصل معها ونوبخها(سكيربك، وغيلجي، ٢٠١٢، ٩٦٥).

ومن ثمَّ، يميز هابرماس بين "النظام" و"عالم الحياة"، وهي مفاهيم نظرية تمكن المنظرين الاجتماعيين من تفسير النظام الاجتماعي، فهما آليتان متمايزتان ولكن متكاملتان للتكامل الاجتماعي، حيث تعمل الأنظمة على استقرار الترابطات غير المقصودة بين الأفعال... من خلال

تنظيم غير معياري للقرار الفردي الذي يمتد إلى ما هو أبعد من وعي الفاعل. وفي عالم الحياة، يتم تحقيق التكامل الاجتماعي عن طريق "الإجماع المضمون معياريًا أو المتحقق تواصليًا".

ويمنح هابرماس الأولوية لعالم الحياة، على أساس أنه "يحدد نمط النظام الاجتماعي ككل"، ويؤكد أن الآليات النظامية "تحتاج إلى أن تكون راسخة في عالم الحياة"، ومن ثمَّ، الاعتقاد بأن أطروحة هابرماس حول أولوية عالم الحياة على النظام لا بد أن تتعلق بأولوية التواصل على الفعل الأداتي والاستراتيجي، والرأي القائل بإن الفعل الأداتي والاستراتيجي "طفيلي" على الفعل التواصلي، وليس العكس، حيث إن أطروحة هابرماس حول أولوية عالم الحياة على النظام تعطيه إطارًا لانتقاد الليبرالية الجديدة وهوسها بتسويق وتمويل الحياة اليومية: "يجب أن يكون البرنامج الكامل لإخضاع عالم الحياة لضرورات السوق خاضعة للتدقيق" سواء أكانت في الرعاية الصحية أم النقل العام أم الأمن العسكري أم التعليم الثانوي والعالي (**Habermas, 2009, 186**) وهو يفعل ذلك من خلال نظريته حول استعمار النظام لعالم الحياة.

ومن ثمَّ، فإن المؤسسات الاجتماعية مثل المدرسة هي بالضرورة جزء من كل من هذه الأنظمة الفرعية بطريقة أو بأخرى، ومع ذلك، فإن هذه النظم الفرعية توفر فقط أنواعًا غير لغوية من التكامل الاجتماعي؛ إنهم لا يوفرون التكامل الاجتماعي الذي يتحقق من خلال العمل نحو التفاهم والإجماع المبني على التبادلية والتواصل.

يؤكدهابرماس أن عالم الحياة المتمايز يطور أيضًا أنواعًا أخرى من المؤسسات الاجتماعية، يتخصص بعضها في إعادة إنتاج التقاليد والتضامن والهويات، وقد تكون هذه هي المواقع الرئيسية للاندماج الاجتماعي من خلال التفاهم المتبادل والتوافق، بصفتها مؤسسات متخصصة تعيد إنتاج التقاليد والتضامن والهويات، فإنها ستوفر موارد لا تقدر بثمن لهذا النوع من التكامل الاجتماعي، لأنه مع تعددية المجتمع، سيتطلب بشكل متزايد مناقشة مفتوحة تؤدي إلى التفاهم المتبادل وتشكيل التوافق من أجل أن تكون فعالة في تحقيق التكامل الاجتماعي الذي لا يتم تسهيله من خلال المال أو القوة. ويرى هابرماس بأنه في بعض الأحيان قد يأتي أحد النظامين الفرعيين الاجتماعيين أو كليهما لاستعمار عالم الحياة، قد يشمل هذا الاستعمار هيمنة المؤسسات المتخصصة في إعادة إنتاج التقاليد والتضامن والهويات، ففي إنجلترا والولايات المتحدة يبدو أن هذا هو الحال في الواقع بشكل متزايد، هناك أدلة جيدة تشير إلى أن النظام الاقتصادي يهيمن بشكل متزايد من خلال استعمار المؤسسات الاجتماعية التي تخصصت تاريخياً في إعادة إنتاج التقاليد والتضامن والهويات – أي التي تشكل جزءًا

من المجتمع المدني، وهذا يعني أن منطق الأنظمة للنظام الفرعي الاقتصادي يضعف إمكانية العقلانية التواصلية المرتبطة بتلك المؤسسات المتخصصة، وهي مجموعة من الممارسات الاجتماعية الضرورية لمجتمع متكامل بصورة جيدة (Crick, & Joldersma, 2007, 81)

ومن ثمَّ، يعد استعمار المؤسسات الاجتماعية مشكلة خطيرة، حيث إنه يقيد الاندماج الصحي الكامل للمجتمع، وبالتالي يؤثر كلا النظامين الاقتصادي والسياسي على التعليم بشكل سلبي، وبذلك يتفق الباحث مع هابرماس على أن التعليم الرسمي مؤسسة متخصصة داخل عالم الحياة، كجزء من المجتمع المدني، وليس مؤسسة متخصصة للنظام الفرعي الاقتصادي.

٢– القيم

يرى هابرماس أن القيم الأخلاقية المشتركة (أو ما يُطلق عليه روح الجماعة **ethos**) هي ما يمسك عُرى المجتمعات التقليدية، ويتم من خلال عملية التنشئة والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية للناس اكتساب هويات ودوافع ملائمة للأدوار والواجبات التي تتطلبها مؤسسات المجتمع لكي تعمل بسلاسة، فالمجتمعات الحديثة معقدة ومتمايزة ومتعددة الثقافات؛ فلا يوجد مركز وحيد يتحكم فيها، ولا يربط بينها أي تقليد وحيد مهيمن، أو رؤية عالمية، أو مجموعة من القواعد. ففي المجتمعات الحديثة، تتشكل للناس هُويات عامة ومجردة؛ مما يعني أنهم لا يرون أنفسهم عمومًا باعتبارهم أبناء أو بنات فلان، أو جزءًا من عائلة أو سلالة أو كمواطنين بدولة في المقام الأول؛ إنهم يرون أنفسهم والآخرين أولًا وأخيرًا أفرادًا وأشخاصًا مستقلين وعقلانيين يمارسون حياتهم بناءً على مبادئ عامة وأسباب محددة تنطبق عليهم، وتستمر هوياتهم المجردة رغم التغيرات التي تطرأ على الجنسية والثقافة وبلد الإقامة والعمل والاسم وما إلى ذلك(فينليسون، ٢٠١٥، ١١٥).

ويعتقد هابرماس بأن الإنسان كائن إتيقي تواصلي، انطلاقًا من أن التواصل بمختلف تجلياته المادية والدلالية هو رمز دال من رموز المرحلة المعاصرة، ويكفي أن العالم المادي ذاته صار قرية صغيرة فكيف إذا تعلق الأمر بما هو نظري وقابل للتجريد(هابرماس، ٢٠١٠، ٨).

٣– المعرفة

لقد صاغ هابرماس مفهومًا جديدًا لنظرية المعرفة، فقد انتقل من فلسفة المعرفة بمعناها الكلاسيكي إلى فلسفة التواصل، وهذا التحول ينطوي على تجاوز لفلسفة الذات والوعي بمختلف أشكالها ووجوهها رغبة في بناء فلسفة تواصلية مؤسسة على مبدأ البين ذاتية **Intersubjectivity**.

يرى هابرماس أن نموذج الذات –و–الموضوع الذي قامت عليه فلسفة الوعي قد تمت مهاجمته في بداية القرن العشرين على جبهتين: فلسفة اللغة التحليلية من جهة، ومن جهة أخرى نظرية السلوك النفسي، كلتاهما تخلتا عن الولوج المباشر إلى ظواهر الوعي وعوضتا معرفة النفس الحدسية والتفكر أو الاستبطان بطرق إجرائية لا تستدعي الحدس، وهما تقترحان تحليلات تتعلق بالعبارات اللغوية أو بالسلوك الملاحظ وتظل مفتوحة أمام الاختبار البين ذاتي، فقد حلل عالم النفس الاجتماعي "ميد" ظواهر الوعي من زاوية النظر المتعلقة بكيفية انبثاق هذه الظواهر في بنى التفاعل في شكل لغوي أو رمزي(هابرماس، ١٩٨١(ب)، ٢٥).

وتعرف البين ذاتية في الدراسات الفلسفية على أنها التداخل والتفاعل بين الذوات، ونعني بالذوات هي لقاء ذاتي (أنا) بالآخرين (الذوات) الأخرى، كما يشير مفهوم "البين ذاتية" إلى العلاقات التي تقوم بين الناس، من حيث إنها علاقات تختلف عن تلك التي يقيمونها ببواطنهم (الذاتية)، أو بما هو بعيد أو متعال عنهم (الموضوعية، أو الواقع المتعالي)، و"البين ذاتية" بصفة عامة نزعة في فلسفة القرن العشرين وعلومه الاجتماعية تُعَوِّل على التواصل بين الناس وعلى فهمهم المشترك أكثر مما تعول على الشعور الفردي ومفاهيم المعرفة الموضوعية(حميد، ٢٠٠٩، ١٧٩–١٨١).

وطبقًا لهابرماس، فإن الحقيقة لم تعد واحدة تمتاز بالموضوعية بالمعني الميتافيزيقي –كما كان يظن هوركهيمر– إنما أصبحت الحقيقة لديه تمتاز بالتعددية دون أن تقع في النسبية المطلقة وإلا لاستحال النقد، واستطاع هابرماس بذلك أن يحطم وهم الموضوعية، ولم تعد النظرية النقدية كما كان يراها الرواد الأوائل مشروعًا نقديًا بالدرجة الأولى، ولكنها نظرية تشمل الفلسفة ليس كعلم ولا كلفلسفة بالمعنى التقليدي وإنما كتفكير نقدي غايته الأساسية تحرير الإنسان من القمع والقهر (النور، ٢٠٠٣، ١٥٩).

كما تكتسب نظرية المعرفة عند هابرماس أهمية كبيرة، فهي تشكل الأساس الابستمولوجي لنظريته النقدية، وهي كما استعادها من كانط وربطها بالمصالح الإنسانية وبالتالي بما هو تاريخي أصبحت ابيستمولوجيا تؤسس لتعدد العلوم ومناهجها وعقلانياتها، وأفسحت المجال للفلسفة لتحتل موقعها كتفكير نقدي، يمكن أن تتطور كل العلوم الأخرى في إطار فاعليته باتجاه التحرر والعدالة(النور، ٢٠٠٣، ١٥٠)

ولعل من أهم إسهامات هابرماس استكشافاته النظرية لطبيعة المعرفة البشرية وعلاقات النظرية / الممارسة، والتي تم تطويرها في البداية في كتابه: المعرفة والمصالح الإنسانية (١٩٧٢) وتم تمديدها في العمل اللاحق، فقد كان هدفه من هذا الكتاب إظهار الطرق المختلفة لـ "المعرفة "لمواجهة المفاهيم السائدة عن الوضعية الموجودة في ذلك الوقت، حيث يحدد فيه ثلاثة اهتمامات بشرية تحدد توجه الفرد نحو العالم: التجريبية – التحليلية، والتأويلية التاريخية، والتحرر. فالمصلحة التجريبية– التحليلية أو التقنية تتضمن شكل المعرفة الأكثر ارتباطًا بالعلوم التقليدية، ويتم وصف الكون من حيث القوانين، ويتم اكتساب المعرفة من خلال الدراسات التجريبية. بينما يركز الاهتمام التاريخي / التأويلي أو العملي بالرموز وخلق المعنى، إن فهم البيئة من خلال التفاعل هو السمة المركزية لها، ويتم التحقق من المقترحات من خلال التفسير والوساطة، والمصلحة الإنسانية الثالثة هي التحررية، حيث يكون التركيز على التمكين من خلال التفكير النقدي والعمل الاجتماعي، مع قبول قيمة جميع أشكال المعرفة ،يعتبر هابرماس أن التحرر هو أعلى مستوى، ويمتلك أعظم قيمة لأنه الوحيدالذي يتجاوز ما هو موجود (**Kochan, 2002, 137–155**).

ومن ثمَّ، فإن نظرية المعرفة عند هابرماس ترتبط بالمصالح الإنسانية، بمعنى المصلحة في السيطرة على الطبيعة، والمصلحة في تزايد الترابط والتفاعل الاجتماعي بين الذوات الإنسانية، ويرى هابرماس أن المنهج العلمي لا يكون أبدًا خاليًا من القيمة كما يدعي الوضعيون، يكون دائمًا مرتبطاً بالاهتمامات، ويقترح هابرماس في تحليله ثلاثة مصالح تحيط بالعلم والعلوم الاجتماعية، وهذه المصالح هي: مصالح تقنية، ومصالح عملية، ومصالح تحررية، وتنعكس المصالح الفنية في النهج التحليلي التجريبي، ومن أمثلة العلوم التجريبية التحليلية العلوم الطبيعية، وتسعى هذه العلوم إلى استكشاف قوانين محددة، حتى يتمكن الإنسان من استخدام الطبيعة لتلبية احتياجاته. أما الاهتمام الثاني فهو الاهتمام العملي الذي يتجلى في المنهج التاريخي التأويلي المستخدم، ومن أمثلة العلوم التأويلية التاريخية: علم التاريخ، وعلم الوثائق التاريخية، وعلم التأويل هو البحث في المعاني التاريخية، والهدف منها التقاط المعنى من خلال فهم التفاعل بين البيئة واللغة. أما المصلحة الثالثة فهي المصلحة التحررية والتي تنعكس من خلال منهج العلم التحرري النقدي، ويتم إنشاء المعرفة القائمة على هذا الاهتمام من خلال التأمل الذاتي، وتعتمد عملية التأمل الذاتي أو تكوين المعرفة الذاتية على المصالح التحررية للإنسان، ومن أمثلة العلوم النقدية التحررية: العلوم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية،

وعلوم التأمل مثل النقد الأيديولوجي، التحليل النفسي و الفلسفة، وأهمية هذه العلوم هي التحرر، وبيئتها هي القوة، ومنهجها الأساسي هو التفكير النقدي في تاريخ الإنسان.

دعا هابرماس إلى التحرر من فلسفة الوعي التي ترى أن العلاقة بين اللغة والفعل كعلاقة الذات والموضوع، والتحرر لا يعني فقط التحرر من المشاكل الاجتماعية مثل العبودية والاستعمار والقمع باسم السلطة، بل أيضًا من المشكلات الداخلية مثل الاضطرابات النفسية والجهل، فالسمة المميزة للتحرر هي أن الإنسان قد تحول من حالة عدم المعرفة إلى حالة المعرفة، ويفسر التحرر هنا على أنه التحرر من الانغلاق والدوغمائية والعوائق التي تحول دون تعزيز وجود الإنسانية (126 , Sumiati, 2022)

ومن ثمَّ، فإن المصالح المعرفية عند هابرماس تعني أن تطور المعرفة يكون لغرض معين، وتحقيق ذلك الغرض هو أساس مصلحتنا في تلك المعرفة، والمصالح التي يناقشها هابرماس هي مصالح مشتركة بين الناس جميعًا، بحكم أننا أعضاء في المجتمع الإنساني، فيذهب هابرماس إلى أن العمل ليس وحده ما يميز البشر عن الحيوانات، بل واللغة أيضًا، فالعمل يؤدي إلى ظهور المصلحة التقنية، وهي المتمثلة في السيطرة على العمليات الطبيعية واستغلالها لمصلحتنا، وتؤدي اللغة، وهي الوسيلة الأخرى التي يحوّل بواسطتها البشر بيئتهم إلى ظهور ما يدعوه هابرماس ب«المصلحة العملية» وهذه بدورها تؤدي إلى ظهور العلوم التأويلية، ويذهب هابرماس إلى أن المصلحة العملية تفضي إلى نوع ثالث من المصلحة وهي مصلحة الانعتاق والتحرر، وهذه الأخيرة تسعى لتخليص التفاعل والتواصل في العناصر التي تشوههاعن طريق إصلاحها ومصلحة الانعتاق والتحرر تؤدي إلى ظهور العلوم النقدية.

البنية المفاهيمية لفلسفة هابرماس:

يعد هابرماس أبرز ممثلي النظرية النقدية في مرحلتها المعاصرة وتمثل فلسفته امتدادًا لإنتاجات رواد المدرسة النقدية، فقد عمل على الإشكاليات ذاتها التي طرحها فلاسفة النظرية النقدية منذ إنشائهم للفلسفة الاجتماعية التي ترمي إلى نقد الواقع الاجتماعي، لهذا فإن أهمية أعماله تكمن في الطابع المتجدد الذي اكتسبته النظرية النقدية من خلال تقديمه لمصطلحات جديدة للتحليل وللمعرفة، فإن أهم ما يميز أعماله الفلسفية أنه محاولته لبناء جسر يوصل بين النظرية والممارسة، ومن أهم مكونات المفاهيم التي طرحها هابرماس ما يلي:

١- العقلانية التواصلية بديلاً للعقل الأداتي:

أعطى فلاسفة العصر الحديث الأهمية والأولوية للعقل, حيث تم اعتباره مرجعًا لكل معرفة ومنطلقًا لكل فكرة، وتعد العقلانية المظهر الأساسي لفكر الحداثة الغربية التي كانت بدايتها مع "ديكارت"، فالعقلانية كلمة تتفاوت معانيها, لكن إحدى السمات المميزة للبشر هي أن لهم ملكات عقلية بغض النظر عما نعنيه بتلك الكلمة، ولذا فإن أي مجتمع يمنع الناس من تطور تلك الملكات واستخدامها, يمكن أن يقال عنه إنه مجتمع غير عقلاني.

ويدافع هابرماس عن العقلانية التواصلية التي تعد مدخلاً للحداثة النقدية باعتبارها مشروعًا غير مكتمل، إنها عقلانية موجهة نحو التفاهم، ولهذا فهي تستند بشكل أساسي إلى الكفاية التواصلية، واستحضار الأطراف المعنية باعتبارها ذواتًا قادرة على الفعل والكلام (الأشهب، ٢٠١٣، ٢١).

في هذا المقام يرى هابرماس أن العقلانية الأداتية اختزلت دلالة السيطرة، وهذا ما دفعه إلى البحث عن بديل لها لأنها رسخت عقيدة الذات بقدرتها على توفير السعادة الوهمية التي جعلت الفرد تابعًا لإرادة الآلة, لذا تبنى وظيفة التفاعل والحوار كبديل, بمعنى أنه أراد أن يعيد تشكيل النظرية عن طريق إعادة بناء العقلانية, فقدم ما يطلق علية ب "العقلانية التواصلية" في مقابل "العقلانية الأداتية" التي هاجمها رواد الجيل الأول للمدرسة.

اقترح هابرماس مقاربة جديدة لفهم أسس العقل والكائن الإنساني بصفة عامة، تهدف هذه المقاربة إلى هجر الاعتماد على "براديم" الذاتية والشعور لصالح عقلنة بين ذاتية لا تقطع صلتها بالذات ولكنها لا تبقيها نقطة ارتكازها الوحيدة، ومن ثمَّ فإن إتيقا المناقشة كما تصورها هابرماس في مسعاها المعياري العام لا تسعى إلى توضيح شروط الفهم البينذاتية، ولكنها تهدف أيضًا إلى تحديد الافتراضات التداولية للغة، وإلى إيضاح شكل التأسيس البينذاتي أو العقلي للمعايير الأخلاقية المختلفة (هابرماس، ٢٠١٠، ١٥).

ومن ثمَّ، فقد عمل هابرماس على إخراج العقل إلى الميدان العام وجعله مقومًا أساسيًا من مقومات الحياة الاجتماعية أو الحياة البينذاتية التواصلية، طبعًا دون إغفال البعد الوجودي الكامن فيه.

٢- العلم والتقنية كأيديولوجيا

لقد أشار هابرماس إلى مسألة مهمة لفهم المجتمعات المعاصرة وهي طغيان النزعة العلمية على مجمل مناحي الحياة المعاصرة، مما أفرز مخاطر التطور العلمي على الطبيعة أو البيئة المحيطة وعلى الإنسان ذاته (هابرماس، ٢٠١٠، ٧).

فقد أظهرت الاهتمامات المبكرة لأعمال هابرماس بأنها تقوم على فرضية مؤداها أن المجتمعات الرأسمالية تقوم بإضفاء الطابع المؤسسي على هدف النمو الاقتصادي، الأمر الذي له تأثير في توسيع الأنظمة الفرعية للعقل الأداتي. وفي هذا السياق، يتوقف العلم والتكنولوجيا عن الارتباط بعالم القيم الذي يساعد الناس على الإجابة على الأسئلة العملية حول الطريقة التي يريدون أن يعيشوا بها، ويتم دمجهم بدلاً من ذلك في الأنظمة الاقتصادية والإدارية كقوى إنتاج موجهة نحو هدف التنمية الاقتصادية المستمرة. وبذلك تختزل السياسة، بدلاً من قيامها على ممارسة الشعبية للديمقراطية لتقرير مصيرهم، إلى الإدارة التكنوقراطية للشؤون العامة في أيدي مجموعات صغيرة من الخبراء، مما يؤدي إلى عدم الوعي السياسي للمواطنين العاديين (Celikates & Jaeggi 2009 [2017: 261]).

لقد بات واضحًا أن الخطر الذي يداهم الإنسانية بفعل التطور العلمي قد يؤدي إلى القضاء على العنصر البشري إذا استمر تطور العلم بهذه الوتيرة، والخوف من القضاء على الإنسان هو خوف واقعي، ما دام العلم في تطوره لا يأخذ بعين الاعتبار هذه الإشكالية، بل فقط ما يمكن أن يصل إليه ولو كان على حساب الإنسان.وفضلاً عن ذلك، فإن العلم أصبح بضاعة تباع وتشترى، وما يمكن ملاحظته أيضًا أن عدد الوظائف أو الأعمال التي تتطلب تكوينًا علميًا يرتفع باتمرار في الوقت الذي يتقلص فيه عدد الأعمال التي لا تتطلب إلا قدرًا ضئيلاً من المهارات العقلية؛ ومن ثمَّ فإن الوجه الآخر للعلم هو التنامي المستمر لعدم الاستقرار الاجتماعي للأفراد والشعور بالإحباط والقلق وعدم السعادة (هابرماس، وراتسنغر، ٢٠١٣،٢٤– ٢٦)

الجوهر الأساسي للنظرية النقدية هو الافتراض بأن وراء موضوعية العلوم، هناك دائماً مصالح قوة خفية، سواء أكانت المصالح الاقتصادية أم المصالح الاستغلالية، والتي تتجلى في تجريد العلاقات الإنسانية من إنسانيتها، بموجب مبدأ المعاملات. وهذا الشرط هو ما يحاول يورغن هابرماس إنقاذه، من خلال تطوير النظرية النقدية في مدرسة فرانكفورت،التي ولدت نظرية العمل التحرري. ومن خلال ذلك أكد يورغن هابرماس على أهمية تحرير الإنسان من العبودية، وبناء مجتمع

على أساس العلاقات الشخصية الحرة، واستعادة مكانة البشر كذوات تدير واقعها الاجتماعي الخاص(Safrudin, 2004, 1–13).

يؤكد هابرماس أن هناك سلطة قاهرة للتقنية, من خلال سيطرتها على الطبيعة والنتيجة المترتبة عن ذلك أن النظام العلمي يصبح جزءًا من الطبيعة نفسها, وتنحصر أهمية العقل في التكيف مع البيئة، ولقد اعتبر هابرماس أنه في ظل وجود التقنية هناك قوة هي المسيطرة والتقنية تمثل صفة السيطرة, لأن الإنسان في ظل التقنية تسلب منه إنسانيته.

فالتقنية حولت الإنسان لوسائل وأدوات, وبهذا تفرض السيطرة على الإنسان والطبيعة، حيث يرى هابرماس أن هناك ما يميز التقنية عن الإيديولوجية, حيث استطاعت أن تخلق أي التقنية مصالح مرتبطة بوجودها بين جميع الطبقات المختلفة, بل اخترقت كذلك حدود الجغرافيا وحدود الأديان والإيديولوجيات. بذا نجد في كتاب " العلم والتقنية كإيديوبوجيا" يركز على الدور الإيديولوجي للعلم والتقنية, والعمل على تلخيص الحياة الاجتماعية والسياسية من ضباب الإيديولوجية.

٣- نظرية الفعل التواصلي:

الفعل العقلاني، بأبسط معانيه وأصرحها، هو الفعل المخطط والمحسوب، والمصمم لتحقيق هدفٍ بعينه، وهو دائمًا أيسر إجراء للظفر بأقصى نجاحٍ ممكن، وغني عن القول أن ليست جميع الأفعال البشرية أفعالًا عقلانية، ورغم ذلك فإن معظم الأفعال التي يقوم عليها المجتمع الحديث هي أفعال عقلانية: الأعمال التجارية والاستثمارية، الإجراءات القضائية، الإدارة المكتبية ... إلى غير ذلك. قد يكون الفعل العقلاني موجهًا نحو النجاح أو النجاعة، وقد يكون موجهًا نحو الفهم الأصيل، وقد يكون الفعل العقلاني أيضًا ذا نطاق اجتماعي، وقد يكون غير اجتماعي في نطاقه ومجاله (مصطفى، ٢٠١٧، ٢٤٠).

وضع هبرماس نظرية كاملة في الفعل التواصلي مؤكدا على أهمية التواصل في الحياة الاجتماعية، حيث يقدم هابرماس عددًا من النماذج، ويميز بين أربعة "نماذج" مختلفة للفعل الإنساني: الفعل الغائي، الذي ينقسم إلى فعل أداتي واستراتيجي؛ أو لفعل المنظم بشكل معياري؛ والفعل الدرامي والفعل التواصلي. وقدم لاحقًا التصنيف البدائي الذي يقسم الفعل على المحور الأفقي إلى فعل موجه نحو النجاح وفعل موجه نحو الإجماع، وعلى المحور الرأسي بين "الفعل غير الاجتماعي (الفردي) والفعل الاجتماعي(Habermas, 1984, 285) .

فعل موجه Action Orientation

حالة الفعل Action Situation	النجاح *Success*	الإجماع *Consensus*
غير اجتماعي	الفعل الأداتي	***
اجتماعي	الاستراتيجي	الفعل التواصلي

شكل (١) يوضح نماذج الفعل الإنساني

وفي قلب هذا التصنيف يوجد التمييز بين الفعل التواصلي (العقلانية) من ناحية، ومن ناحية أخرى الفعل الأداتي والاستراتيجي (العقلانية)، ويفترض هابرماس أن كل الأفعال عقلانية، لكن أنواع الفعل المختلفة تنطوي على أنواع مختلفة من العقلانية – النفعية والتواصلية، كما أنه يرى أن كل فعل غائي على نطاق واسع، لكنه يدعي أنه في حين أن الأفعال الذرائعية والاستراتيجية موجهة نحو النجاح، فإن الفعل التواصلي موجه نحو الإجماع أو التوصل إلى التفاهم/الاتفاق.

ويعرّف هابرماس الفعل التواصلي بطرق مختلفة، لكنه دائمًا ما يتعلق بالاتفاق على أساس ادعاءات موضوعية، فيعرفها مرة بأنها: "أفعال يتم توسطها لغويًا يسعى فيها جميع المشاركين إلى تحقيق أهداف الإلقاء والأهداف الإلقاءية فقط"، ومن ثمَّ، فإن الفاعلين لا يهدفون فقط إلى أن يفهموا ويُفهموا (**Steinhoff 2009**: 35–6). والتعريف الأفضل هو أن الفعل التواصلي هو فعل يسعى فيه المشاركون إلى تحقيق أهداف خطابية "دون تحفظ"، وأيضًا عندما يسعون إلى تحقيق "أهداف خطابية" عبر "أهداف خطابية تم تحقيقها بالفعل"

وهذا أمر مهم لأن هابرماس يربط الفعل الأداتي بالأهداف الخطابية، ويربط الفعل التواصلي بالأهداف الخطابية، ويؤكد أن الفعل الأداتي والاستراتيجي يعتمد على الفعل التواصلي، ولكن ليس العكس. والفكرة هي أن الفاعلين، من خلال كلامهم، يقدمون ادعاءات الصحة (للحقيقة والصواب والصدق) التي يعتمد عليها معنى كلامهم، والتي يتم تناولها بعد ذلك من قبل محاوريهم وتشكل أساس الفهم وأي تفاعلات لاحقة.

سعى هابرماس إلى صياغة نظرية للتواصل وبلورة القوانين التي تتحكم فيه، فالتواصل عبارة عن علاقة حوارية حرة بين فئات المجتمع المتعددة والمتباينة إيديولوجيا وطبقيًا علاقة تتوخى بناء وعي بمنأى عن ضغط المؤسسات والأجهزة (مهيبل، ١٩٩٦، ٤٤).

وتعد فكرة الحوار رئيسية في فكر هابرماس، ونموذج الحوار متجذر في حوارات سقراط المبكرة التي يشارك فيها كل الأطراف بفاعلية، ويتعلم كل منهم من الآخرين(مقارنة بهيمنة سقراط على الحوارات اللاحقة)، ويقدم جورد غادامير، فكرة الحوار على أنها العملية التبادلية للاستجواب والتعلم من بعضنا بعضًا التي يتحرك فيها طرفان نحو إجماع على بعض السمات على الأقل لما قد ناقشوه. ويميز هابرماس بين الإجماع الذي يرتكز على اقتناع وآخر يستند إلى حقيقة. كما أكد هابرماس على أهمية الحوار مع النفس أو الذات، أو الحوار الداخلي، فقد كانت مقاربة هابرماس أساسًا عن التعقيد الداخلي عبر تعرف أهمية الذاتية المشتركة، أي أنه رأى أن الناس ليسوا متماثلين –ذاتيًا بأي معنى بسيط؛ لأن كلاً منهم يكون شخصًا عبر علاقات مع آخرين ومشاركة في عمليات لا مشخصة اجتماعية مثل اللغة (كالهون، ٢٠١٣، ١١٥)

ومن ثمَّ، يميز هابرماس بين الوصول إلى فهم الكلام والتوصل إلى اتفاق على معيار الفعل، ويقدم هابرماس تمييزًا بين الفعل التواصلي الضعيف والقوي، وهو يميل إلى التمييز من حيث الفرق بين الأقوال التي يدعي المتكلمون بها فقط الصحة للحقيقة، وتلك التي يدعون لها الصحة للصواب، وبالتالي يقدمون أسبابًا معيارية "تقيد إرادتهم"، حيث يستطيع العقل التواصلي التوصل إلى حقيقة الوجود الإنساني الأصيل، والتي عجز عن التوصل إليها كلا من العقل الوضعي والتصوري. ومن ثمَّ، فإن العقل التواصلي يعمل على دمج الآفاق، أفق الماضي وأفق الحاضر، وانصهار الذات في الموضوع؛ ومن ثمَّ، يختفي الاغتراب والتشيؤ من العالم المعاصر.

كما يرى هابرماس أن المسألة مسألة بحث في المسائل المعيارية عن اتفاق معقول بين أطراف الحوار، فإذا تم التوصل إلى اتفاق حر مستند إلى نقاش مفتوح وفيه معلومات؛ فإن الجواب يمكن أن يفترض بأنه الجواب الصحيح معياريًا، واعتقد هابرماس أن الراشدين قادرون بشكل مبدئي أن يقرروا المسائل المعيارية الأساسية عن طريق مناقشة تشمل الراغبين(سكيربك، وغيلجي، ٢٠١٢، ٩٦٦).

يسعى هابرماس إلى إيجاد إجراء لترسيخ المعرفة في عملية الجدال العقلاني التي يرى أنها متأصلة في جميع استخدامات اللغة، وبالنسبة لهابرماس، في هذا النوع من "الفعل التواصلي" التأملي، يحاول المشاركون التوصل إلى توافق في الآراء مع الآخرين من خلال تقديم الأسباب والتعامل مع الحجج التي يقدمها شركاؤهم في الحوار، ولا تعد الاتفاقيات صالحة إلا إذا تم الاتفاق عليها بناءً على قوة المبررات والحجج الوجيهة، وإذا لم تتأثر بالإكراه أو آثار عدم تكافؤ القوة، وإذا كانت لدى الجميع فرصة متساوية للمشاركة في الحوار.

ومن ثمَّ، فقد تصور هابرماس أنه في المجتمع المثالي، أنه عند اتخاذ قرار معين، لابد من التحدث مع أولئك الذين سيتأثرون به والتوصل إلى توافق في الآراء قبل اتخاذ أي إجراء، وهو يدرك أن هذا النهج سيكون مستحيلاً حتى في أصغر مجتمع، وهو يحل هذه المشكلة جزئيًا من خلال القول بإن كل تجسيد ملموس للفعل التواصلي يتطلب من المشاركين المحليين أن يحاولوا على الأقل تخيل أنواع الأسباب التي قد يثيرها غير الحاضرين.

٤- أخلاقـــيات التواصل والحوار:

يعد ربط الأخلاقيات بمبحث التواصل ركيزة أساسية من الركائز المحورية في مشروع هابرماس ككل، وبخاصة عبر كتابه الضخم نظرية الفعل التواصلي.

لقد وضع هابرماس أسس أخلاقيات المناقشة، والتي يراد بها تجنب حالة الصراع والمواجهة والعنف، الذي قد يتولد عن تعارض وجهات النظر حول القضايا المتداول في شأنها بين الأفراد والجماعات، حيث إن الذوات وهي تبحث عما يمكنها من تسويغ أفعالها تجد نفسها منغمسة في حوار أو مناظرة متبادلة بين الأطراف، وأخلاقيات المناقشة في هذا الصدد لا تقدم المعايير المفروض اتباعها لإيجاد حلول، بل هي نظرية إجرائية، تقدم الإجراءات اللازم اتباعها من لدن الأطراف المعنية في إطار حوار عقلاني يحتكم فيه إلى سلطة أفضل حجة، حتى تتمكن الأطراف من الحصول على اتفاقات ترضي الجميع، وهي بهذا تشكل حلاً لمأزق الحداثة المتجسد في اتساع رقعة العنف والإرهاب وتزايد مخاطر تعرض العالم لحروب نووية كونية، وهي من زاوية أخرى استرجاع للدور النقدي والتحرري الذي من المفروض أن تطلع به الفلسفة أمام سطوة النزعة الوضعية والعلموية، والتي امتد مجال تدخلها إلى كل مناحي الوجود الإنساني، والنتيجة أن أصبح هذا التدخل يهدد الطبيعة والوجود الإنساني في صلبه (معروف، ٢٠١٨، ٤٣).

لقد شكلت فلسفة التحليل المنطقي للغة لحظة نقدية حاسمة بالنسبة لفلسفة الأخلاق، فقد أدى التحليل المنطقي لمفاهيم الواجب والخير والقيمة إلى نفي إمكانية بنائها في خطاب عقلاني عملي، ومن ثمَّ أدخلت الشك والغموض على النظريات الأخلاقية المعيارية، مما أجبر فلاسفة الأخلاق المعاصرين على القيام بمراجعات جذرية لأصول ومفاهيم الحياة الأخلاقية من الأساس، فظهرت محاولة إعادة تأهيل العقل العلمي الكانطي عن طريق محاولة استيعاب المعطيات الحديثة لفلسفة اللغة مثل: العقلانية والمحاجة والمنهج البنائي والتحقق المعرفي وتطبيقها على البحث الأخلاقي، وتم إخراج النظرية الأخلاقية في شكل ديونطولوجي جديد مع جون رولز وكارل أوتو آبل، وهابرماس وغيرهم (عبد القادر، ٢٠٢٢، ٥٠).

ويقصد بالمنظور الديونطولوجي الجديد: تجاوز حدود الفردية أو الأنا أو حدود ماذا ينبغي عليَّ أن أفعل؟ ونقل السؤال الأخلاقي من أفق الأنا المفرد إلى الأنا الجماعي أو النحن، أي من الفعل إلى التفاعل. ومن ثم فقد حلت الوحدة الأخلاقية القائمة على منطق الاتفاق والإجماع الذي

يكفله الوضع الأمثل أو المنسجم للنقاش حسب تعبير هابرماس، أو التوازن والتكافؤ المتساوي حسب تعبير جون رولز (عبد القادر، ٢٠٢٢، ٥١).

ومن ثمَّ، فقد ظهرت أخلاق النقاش أو الحوار عند هابرماس، والتي جاءت بديلاً لمعيار الأخلاق الكلاسيكية، والتي تشكل المعايير المنظمة لعلاقات التحاج المفترض قيامها بين الأفراد الذي ينخرطون في الممارسة التواصلية اليومية.

وقد لخص معروف (٢٠١٨، ٤٥–٤٨) المبادئ المنظمة لأخلاقيات المناقشة والتي تستند إلى مقومات العقلانية التواصلية لهابرماس في النقاط التالية:

١– مبدأ الكونية باعتباره قاعدة حجاجية: يؤكد هابرماس أن حصول التفاهم والاتفاق بين الأفراد حول مجموعة من المعايير الأخلاقية، عبر المشاركة في الحجاج. فوفق أخلاقيات المناقشة، لا يمكن لمعيار ما أن ينشد الصلاحية إلا إذا حصل الاتفاق بين كل الأشخاص المعنيين، باعتبارهم مشاركين في مناقشة عملية حول صلاحية هذا المعيار. وتهتم أخلاقيات المناقشة عند هابرماس بالطريقة التي تم بها التوصل إلى التفاهم حول معيار ما، وليس تحليل مضمون تلك المعايير، والوضع الذي يقترحه هابرماس يتمثل في نقاش حر عقلاني تبحث فيه نتائج مل معيار من تلك المعايير الأخلاقية انطلاقًا من خاصية الكلية.

٢– مبدأ المناقشة: يعد هابرماس أن مبدأ المناقشة يفترض مسبقًا أن اختيار المعايير يمكن تبريره، إن هذا الاعتقاد يجد تبريره في القاعدة التي يقوم عليها مبدأ المناقشة، والتي يصوغها هابرماس على النحو التالي: لا يمكن إدعاء الصلاحية سوى للمعايير التي تم قبولها من طرف كل الأشخاص المعنيين بها باعتبارهم مشاركين في مناقشة عملية. وعليه فكل معيار أخلاقي يدفه به في اتجاه المناقشة العملية يكون مطالبًا برفع دعاوى صلاحيته أمام المشاركين في تلك المناقشة.

ومن ثمَّ، ترتبط صلاحية أي معيار بمدى الاتفاق الحاصل حوله من طرف جماعة تواصلية فعلية، فالحوار يدفع الذات إلى الانفتاح على الآخر كمحاور كوني لكي تكون معه معايير صالحة.

٣– مبدأ أولوية الحجاج على التفاهيم: تقيم إتيقا المناقشة عند هابرماس حواراً مباشرًا مع النزعة الشبكية في الأخلاق والتي تنفي غمكان التأسيس العقلي للمعايير الخلاقية على اعتبار أن مملكة الأخلاق هي مملكة الغايات. وعليه فالحكم الأخلاقي هو حكم بخصوص الغاية التي يلزم أو على الأقل يستحسن تحقيقها. ولكي تتمكن أخلاقيات المناقشة من ضمان الحق في المناقشة

وفي رفع دعوى صلاحية معيار أخلاقي يستحضر هابرماس مقترحات روبير ألكسي والتي يمكن اعتبارها مقترحات إجرائية تهتم بتسيير مجرى المناقشات العملية، وهي كالتالي:

١– لكل ذات قادرة على الكلام والفعل نصيب كامل في النقاش.

٢– أ– لكل ذات الحق في إثارة أي إشكال أو اعتراض أو تأكيد.

ب– لكل ذات حق التسليم بأي إثبات في معترك النقاش.

ج– لكل ذات الحق في التعبير عن وجهات رأيه ورغباته وحاجاته.

٣– لا يجب منع أي متكلم، بفرض ضغط سلطوي، سواء أكان في داخل أم خارج المناقشة، من الاستفادة من حقوقه كما هي محددة في (١)، (٢).

ومن ثمَّ، يرى هابرماس أن للتواصل معايير أخلاقية تنظم تبادل الأفكار وادعاءات الصلاحية من خلال المناقشة، فللتواصل إذا أخلاقيات يجب الارتكاز عليها من خلال الحوار وتبادل الأفكار في المناقشة, وفي هذا المقام يؤكد هابرماس على "ضرورة إدخال الأخلاق في التواصل بين الناس, ذلك أن النشاط التواصلي من زاوية التداوليات الصورية, يساعد على إدراك الظواهر الأخلاقية داخل العالم المعيش"، ويتضح من خلال هذا التأكيد على أن للأخلاق دور ضروري في القيام بالحوار والمناقشة التي هي من أساسيات التواصل.

وقد وضع هابرماس شروطا للنقاش وهي: (الصدق والمسؤولية والحقيقة), وهي بمثابة فرضيات لجماعة تواصل غير محدودة تعتمد المناقشة العقلانية, فأي حوار يجب أن يكون قائما على الصدق الذي يعد أساس الحوار والتواصل, وأهم شيء في التواصل هو تحمل المسؤولية إلى جانب الحقيقة التي هي الهدف من كل نقاش.

٥– المجال العام

يعد كتاب المجال العام، من الكتب والمصادر المهمة لفكر الفيلسوف يورغن هابرماس وهو دراسة للدعاية والإعلام كوسيلة فعالة ومباشرة من وسائل هيمنة الدولة ومؤسساتها البيروقراطية.

يكشف هابرماس في كتابه "التحولات البنائية للمجال العام عن رؤية للمجتمع باعتباره شبكة من العلاقات قوامها آلية معينة هي التواصل، وبحسب هابرماس، فإن مفهوم الفضاء العام يعد فكرة وأيديولوجية في آن واحد، فالفضاء العام مساحة يشارك فيها الناس كأنداد في نقاش عقلاني طلبًا للحقيقة والصالح العام(فينليسون، ٢٠١٥، ٢٦). ومن ثمَّ، لا ينتمي المجال العام إلى الدولة أو

الاقتصاد أو الأسرة، فهو المكان الذي يجتمع فيه الأفراد للتواصل حول المسائل ذات الاهتمام العام، أي أنه موقع الاستخدام العام للعقل والمكان الذي يتشكل فيه "الرأي العام".

يرى هابرماس أن "الحداثة: مشروع غير مكتمل"، ويطلق عليها اسم «المشروع»؛ لأنه يراها حركة ثقافية نشأت استجابة لمشكلات بعينها تتسبب فيها عمليات التحديث، كانت المشكلة الرئيسية هي إيجاد طريقة لإعادة ربط المعرفة المتخصصة، التي أطلقتها عملية التنوير، بالفطرة السليمة والعمليات الحياتية اليومية، للسيطرة على إمكاناتها إلى الأبد بربطها مرة أخرى بالعالم المعيش والمصلحة المشتركة، إن هذا المفهوم الخاص بالحداثة يضع ما يُطلق عليه هابرماس فلسفةَ «ما بعد الميتافيزيقا» التي مهمتها، بحسب زعمه، أن تكون بديلاً للعلوم التخصصية ومفسرة لها، في قلب الحياة الحديثة وتحدياتها، ويصف هابرماس المشروع الحديث بأنه «غير مكتمل»؛ لأن المشكلات التي يتناولها لم تُحل بعد؛ إذ يعتقد أنه من غير المجدي تعطيل أو عكس اتجاه عملية التحديث الجارية، ولأنه يعتقد أيضًا أن البدائل المطروحة للحداثة والتحديث أسوأ (فينليسون، ٢٠١٥، ٧٨).

ومن ثمَّ، فقد اطلق هابرماس الفلسفة من عقالها الميتافيزيقي وأخرجها إلى الفضاء العمومي، وهذا الأخير مفهوم جديد اهتم به هابرماس في كتاباته الفلسفية باعتباره مرادفًا للممارسة أي التأثير الذي يمكن أن تقوم به الفلسفة في الفضاء العام والمجتمع المعاصر لأنها مطالبة بأن تلعب أدوارًا مخالفة لتلك التي لعبتها في المجتمعات السابقة، ولم يعد بمقدور الفلسفة إدعاء الشمولية أو التأسيس (هيغل – كنط)؛ بل هي ملزمة بأن تنخرط في هموم المجتمع كالديمقراطية إذ لا فضاء عمومي سليم لا تعمه الديمقراطية وأخلاقيات الحوار و يتمتع بحقوق الإنسان كما ينبذ العنف.

٦– الديمقراطية التداولية:

تبلورت تصورات هابرماس عن السياسة التداولية في مفهوم الديمقراطية التداولية، بما هي تحقيق لمقتضيات العقلانية التواصلية والفعل التواصلي في مجال الممارسة السياسية. ومحور هذه التصورات هو الفعل التواصلي الذي يفيد التواصل اللغوي بين الفاعلين الذي ييسّر التنسيق التلقائي للأفعال بين هؤلاء الفاعلين الاجتماعيين ورهانه التفاهم المتبادل. ويتميز هذا الفعل الاستراتيدجي المتحمور حول ذاته، والذي رهانه تحقيق غايات الفرد الخاصة، حيث تسعى الذات (ألأنا) إلى تحقيق مصالحها بصرف النظر عن الآخر. والتمييز بين نوعي الفعل هو في أساس نظرية الفعل التواصلي التي كان رهانها بناء الحجة الفلسفية على ثنائية العقلانية الحديثة (كريسعان، ٢٠٢٤، ١١).

٧– اللغة والنظرية التداولية:

تعد اللغة عند هابرماس إحدى تجليات مشكلة العقلانية لذلك اهتم بدراسة اللسانيات وخاصة عند تشومسكي وأوستين وسيرل، وكذلك اهتم بدراسة الاستخدام الاجتماعي للغة، وأنها ليست مجرد دراسة قواعدها (أبو النور، ٢٠١٢ ، ٩).

يدين هابرماس بالفضل في نظريته عن الفعل التواصلي إلى فلسفة اللغة كما صرح هو نفسه بذلك في إحدى مقابلاته: «أنا مدين لكل من النزعات التداولية والتحليلية للنظرية اللغوية ... إن غاية الفهم المتبادل مغروسة في الاتصال اللغوي، كما استمد أيضًا بعض عناصرها — أي نظرية الفعل التواصلي — من نظرية أفعال الكلام بوجه خاص، ومن علم اللغة الاجتماعي، حيث يفترض هابرماس من خلال نظرية الفعل التواصل أن اللغة هي الوسط الذي يمكن أن يتحقق فيه نوع من التفاهم، فهي الأداة الرئيسة لتوصيل المعاني والأفكار، وكما يمكن توظيف اللغة للترويج لأيديولوجيات زائفة يمكن توظيفها أيضًا لتصحيح الأفكار غير العقلانية وغير المنطقية (بخيت، ٢٠٢٢، ٢٣٨١).

ويرى هابرماس أن التواصل نشاط تبادلي وعلائقي فإنه يتم بصور شتى مثل: الأصوات، الإشارات، والصور، ولكن التواصل اللغوي يبقى أرقى أنواع التواصل، فاللغة تبقى الواسطة البينذاتية الوحيدة التي يمكنها أن تتجسد في كل لحظة (هابرماس، ٢٠١٠، ٥١).

كان هابرماس يهتم بالعلوم الاجتماعية، وكان مفهومه للغة في البداية يفيد أنها فعل كلامي، ومفهوم الفعل (والمؤسسات) عند هابرماس له أسبقية على مفهوم النص (سكيربك، وغيلجي، ٢٠١٢، ٩٦١).

وتؤدي اللغة دورًا أساسيًا في نظرية هابرماس وذلك باعتبارها الوسيط الأساسي بين الذوات، وعلى ذلك أن القدرة على التواصل ذات بنية وقواعد أساسية لا توجد إلا في اللغة التي نتعلمها وتتحدث بها كل الذوات، وعليه فالتجربة التواصلية ليست مجرد نسق من الرموز والإشارات ذات تركيبة نحوية معجمية وصوتية لها خصائص دلالية معينة، بل النظر إلى اللغة على أنها أفعال وإجراءات أو أداءات، بمعنى النظر إلى خصائصها التداولية(هابرماس، ١٩٨١(أ)، ٩٩).

إن مفتاح فكرة هابرماس عن التوصل إلى التفاهم تنطوي على اتفاق يقاس بما سماه بمزاعم الصدقValidity Claims ، ففي الفعل التواصلي «تتوقف حصيلة التفاعل نفسه على إمكانية توصل المشاركين فيه إلى اتفاق فيما بينهم على تقييم مشترك لعلاقاتهم، وحسب هذا النموذج من الفعل، فإن النجاح الوحيد الممكن لتفاعل ما يتمثل في توصل المشاركين إلى إجماع عام بنعم أو لا

لمزاعم الصدق المرتكزة على أسس عقلية، ويتوقف إذن نجاح الفاعلية التواصلية على أن يتوصل المشاركون إلى اتفاق متبادل حول تحديد علاقتهم بالعالم، وحدد هابرماس ثلاثة مقاييس، وهي: الحقيقة والدقة والصدق، أي على المشاركين في التفاعل توخّي حقيقة العبارة ودقتها وصدقها واستنادها إلى الحجج والبراهين العقلية (هابرماس، ١٩٨١ (ب)، ١٠٩).

وهكذا فإن اللغة في نظرية هابرماس تعتمد على عمليات اجتماعية وليست لغوية في طبيعتها وإنما هي واسطة للقوة الاجتماعية.

٨– الدين وما بعد العلمانية Religion and Postsecularism

إن موقف هابرماس من الدين أو من دوره لم يكن ثابتًا، بل خضع إلى مراجعات نقلته بعد سبتمبر ٢٠٠١ من رأي نقدي وسلبي إلى رأي بناء وإيجابي، لقد تغيرت آراء هابرماس حول الدين ومكانته في المجتمع الحديث بشكل لافت للنظر على مدار حياته المهنية، في سلسلة من النصوص المكتوبة في الغالب بعد عام ٢٠٠١، قام بمراجعة النزعة العلمانية لنظريته الاجتماعية والسياسية السابقة، كما تم التعبير عنها في نظرية العمل التواصلي وبين الحقائق والمعايير، وذلك للاعتراف بعلاقة الدين الوثيقة بالفلسفة والمكانة المركزية للدين، لقد وصف هابرماس المعتقدات الدينية (متأثرًا بكل من: فيبر ودوركهايم) بأنها وجهات نظر عالمية للمجتمعات التقليدية التي يتم استبدالها في سياق العقلنة بأشكال علمانية، ولقد انحل المقدس، وهو العمود الفقري لوجهات النظر الدينية للعالم، في خطاب غير مقيد، حيث يمكن الطعن في أي ادعاء بصلاحيته. قد يستمر المعتقد الديني في الوجود، لكنه أصبح إحدى وجهات النظر العالمية، ومثل كل ممارسة اجتماعية أخرى، يجب أن يستمر عن طريق العمل التواصلي (هابرماس، ١٩٨١(أ)، ٤٩).

لقد رأى هابرماس في هذه المرحلة أن المجتمع ما بعد التقليدي علماني، وقد رفض بعد ذلك هذا الرأي قائلا: لقد تغيرت بالفعل نظرتي الهيغلية السابقة للدين باعتباره تشكيلًا مقدرًا له أن يتم استبداله جدليًا في العالم الحديث، لقد تراكمت الأدلة التجريبية على بقاء الدين في ظل الظروف الحديثة في العقود الأخيرة.

وخلاف ما تقدّم من تقويم لدور الدين في فكر هابرماس، فإنّ النظريّات المتأخّرة له في دور الدين في الفضاء العموميّ تكشف عن موقفٍ إيجابيّ من الدين ودوره، وهو يؤكّد أنّ الدين يعرض صورًا لحياة خالية من الشوائب وملهمةٍ في آنٍ، ويرغّب أتباعه، ويحرّضهم على أداء أفعالٍ مقبولةٍ ومفيدة، وفي عالم الحداثة الدين وحده هو الذي يقدر على مواجهة التشتّت وغيره من أشكال الخلل

في المجتمع، وهو وحده الذي يمكن أن يفهِمنا ما الحياة وكيف يجب أن تكون . وبعبارة أخرى: يوافق هابرماس على أنّ الإطار الذي يرسمه الدين للحياة الأفضل أكثر عمقًا بمراتب وأكثر تطوّرًا من الإطار الإطار الذي ترسمه النظريّة النقديّة أو نظريّة الفعل التواصلي، وبناء على هذا التطوّر في فكره لم يعد الدين يقبع في حواشي الحياة الاجتماعية والسياسيّة والثقافيّة وهوامشها، وهذا يفتح أبوابًا جديدة لفهم الدين ويعكس تحوّلًا في طريقة التعاطي معه (غفاري، وبهرام، ٢٠١٧، ٨٧).

ويرى هابرماس أنّ الدين مصدر لكثير من القيم التي تتغيّاها الحداثة، مثل :العدالة، والمساواة، والسلام، والأمن، والسعادة البشريّة (غفاري، وبهرام، ٢٠١٧، ٩٣).

ومن ثمَّ، اعتبر هابرماس، منذ المرحلة الثانية من أخلاقيات الخطاب في التسعينيات، التقاليد الدينية في المجتمعات الحديثة مصادر مثمرة للقيم الأخلاقية.

المحور الثالث- الأبعاد التربوية في كتابات هابرماس:

على الرغم من أن الفيلسوف وعالم الاجتماع الألماني الشهير يورغن هابرماس قد كتب القليل جدًا عن التعليم، فإن نظريته الاجتماعية النقدية كان لها تأثير كبير وإن كان غير مباشر وغير متساوٍ على النظرية والبحث، بما في ذلك التربية المدنية، وبوصفه قائدًا للجيل الثاني من تقاليد مدرسة فرانكفورت الماركسية الجديدة للنظرية النقدية، انتقدت استراتيجيته لما بعد الماركسية الافتراضات الرئيسية للجيل الأكبر سناً، حيث يتم تقديم الموضوعات الأساسية لنهجه لتسليط الضوء على أربعة جوانب مركزية لإسهاماته في التعليم: التعلم الجماعي باعتباره جانبًا رئيسيًا من جوانب التطور البشري؛ نظرية أزمة الشرعية الديمقراطية التي تسهم في علم الاجتماع النقدي لإعادة الإنتاج والتحول في التعليم؛ التصور المعرفي لمصلحة المعرفة التحررية النقدية وعلم الوجود للعمل التواصلي الذي أثر في علم أصول التدريس النقدي؛ ونظرية الديمقراطية التداولية والمجال العام الديمقراطي الذي استرشد بالمقاربات الديمقراطية الراديكالية والنقدية للتربية المدنية (Morrow, 2022, 28–41).

والجدير بالذكر أنه لا يوجد فكر تربوي يفتقد المرجعية التي ينطلق منها، ويتأطر بحدودها الفلسفية، ومن ثمَّ ، فإن من المتوقع أنَّ يتلون الفكر التربوي؛ مضمونًا وممارسات في أي مجتمع بلون المرجعة الفكرية والثقافة الخاصة بذلك المجتمع، ولون القيم والأعراف والتقاليد السائدة فيه، وتبرز أهمية الفكر التربوي من صلته الوثيقة بسياسات التعليم وممارساته، فهذه المرجعية للفكر التربوي هي رؤية للعالم تقدم تصورًا وفهمًا للإنسان، الذي هو موضوع التربية.

على الرغم من عدم قيام فكر هابرماس على البحث التربوي، فإن نظرياته عن المعرفة والعمل التواصلي لديها القدرة على تعميق فهم عديد من مجالات التربية والتعليم، بما في ذلك مفهوم التعليم وأهدافه، دور المعلم وأساليب وطرق التدريس، والمحتوى، وكذلك إمكانات المدارس لتكون بمثابة مواقع للتعلم الشامل، وفي نظريته في المعرفة، بعيدًا عن تقنية التعلم البالية، يتصور هابرماس طرقًا أكثر أصالة للمعرفة من خلال التفكير النقدي والمشاركة، أو التطبيق العملي، مفاهيم التعلم مع القدرة على تحدي المفاهيم السائدة لدور المعلم وأنواع طرق التدريس الأكثر فعالية.

١– مفهوم التعليم وأهدافه:

التربية بصفة عامة عملية اجتماعية لها دور في المجتمع، واستنادًا إلى تصور هابرماس للمجتمع على أنه يتكون من عالم الحياة، والنظام، فتكون التربية وظيفتها إعادة إنتاج عالم الحياة، فعندما يتفاهم المشاركون في التفاعل مع بعضهم البعض حول مقام ما، فهم يوجدون في نطاق تراث ثقافي، في الوقت ذاته يستعملونه ويجددونه، وعندما ينسق المشاركون في التفاعل أفعالهم عبر الاعتراف البين ذاتي بادعاءات صلاحية قابلة للتنفيذ، فهم يرتكزون على انتماءات ما إلى المجموعات الاجتماعية ويعززون في الوقت ذاته من اندماجهم فيها، وعندما يشارك اليافعون في التفاعلات مع شخصيات مرجعية فاعلة بكفاءة، يستبطنون التوجهات القيمية لمجموعاتهم الاجتماعية ويكتسبون قدرات معممة على الفعل (هابرماس، ١٩٨١(أ)، ٢٣١– ٢٣٢).

ويرى هابرماس أن المؤسسات الاجتماعية، ومنها المدارس، دورها الأساسي في المجتمع هو نقل الثقافة وتجديد المعرفة الثقافية من خلال التفاهم المتبادل، تحت الجانب الوظيفي للتفاهم يُستخدم الفعل التواصلي في توارث تقاليد المعرفة الثقافية وتجديدها، وتحت جانب التنسيق بين الأفعال يستخدم في الإدماج الاجتماعي وبناء التضامن، وأخيرًا تحت جانب التنشئة الاجتماعية يُستخدم الفعل التواصلي في تشكيل الهويات الشخصية، وهذه السيرورات من إعادة الإنتاج الثقافي والإدماج الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية تقابلها المكونات البنيوية لعالم الحياة، أي الثقافة والمجتمع والشخص(هابرماس، ١٩٨١(أ)، ٢٣٣).

فالمؤسسات الاجتماعية مثل المؤسسات التعليمية –وخاصة المدارس– تنتمي إلى مجموعة من المنظمات والجمعيات المتخصصة في تطوير وإعادة إنتاج التقاليد والتضامن والهويات، وثمة علاقة طبيعية بين النظر إلى المدارس كجزء من المجتمع المدني ودورها في تثقيف المواطنين الفعالين والمسؤولين، ولكي تكون المدارس مؤسسات اجتماعية فعالة، يجب أن تكون خالية قدر الإمكان من

القوى الاستعمارية للأنظمة الاجتماعية الاقتصادية والسياسية الإدارية الفرعية، إذا كان لها أن تكون فعالة كمؤسسات مدنية تنفذ غرضها من التربية المدنية Crick., & Joldersma, 2007, (123).

ومن ثمَّ، تعطي نظرية هابرماس الاجتماعية إطارًا يحدد موقع المدرسة كمنظمة في المجتمع، حيث تقسم الأنظمة إلى أنظمة لها وظائف إنتاجية في عالم الحياة مثل: الدين، والتعليم، والأسرة، وتلك الأنظمة التي تتناول جوانب مختلفة من الفعل التواصلي اليومي مثل العلوم والأخلاق والفنون، ومن ثمّ يمكن النظر إلى البيئة التعليمية من منظور وظيفي يمكننا من استكشاف الوظائف الإنتاجية للعمليات التعليمية، ومن منظور توليد المعرفة حيث تتبنى المؤسسات التعليمية قيمًا مثل أهمية البحث عن الحقيقة، والمناقشة والاتفاق حول ما هو صحيح، والصدق والنزاهة في تنفيذ الخطاب التعليمي.

ومن ثمَّ، يمكن القول بإن التربية هي الممارسة التواصلية اليومية التي من خلالها تعيد الثقافة والمجتمع والشخص إنتاج نفسها.

وكما ينُظر إلى التعليم تقليديًا في عديد من الأوساط على أنه وسيلة للتطور المجتمعي والحفاظ على الثقافة، ويتحقق ذلك من خلال نقل الثقافة إلى كل جيل متعاقب، ومع ذلك، فإن الثقافة هي شيء حي يتغير باستمرار ويجب على المعلمين الاستجابة للظروف الجديدة التي أوجدتها تلك التغييرات من خلال تشجيع طلابنا على التفكير في الظروف الثقافية كما هي، ومن عملية التفكير هذه لتطوير التحسينات أو التطورات الخاصة بهم. ولقد وصلت وتيرة التغيير في كل من الثقافة والمجتمع في الفترة الراهنة إلى سرعة محيرة، وقد شهدت تحولاً غير مسبوق من العمل بدوام كامل في مجال إنتاج المواد وتوزيعها إلى التركيز على ممارسات العمل المرنة، مع تكنولوجيا المعلومات التي تسمح لمن لديهم الموارد اللازمة للعمل من المنزل، والانتقال نحو العمل بدوام جزئ ، والتوظيف المؤقت وتوفير الخدمات، بدلا من السلع ، وتوصف هذه التغييرات، على سبيل المثال ،"بالرأسمالية التوربينية "، ونظرًا لتراجع إمكانية التوظيف الكامل لدرجة يصعب فيها تخيل عودة مثل هذا الوضع، لكن النظام التعليمي لا يزال يؤكد على التعليم كوسيلة لنقل المعرفة العملية والتقنية التي ستمنح الشباب الكفاءات اللازمة للحصول على عمل، على الرغم من الاحتمالات المتضائلة باستمرار في سوق العمل اليوم لإيجاد عمل دائم بدوام كامل، ومن ثمَّ يجب الاعتراف بواقع هذه الظروف الجديدة وتطوير البرامج التي ستعد الشباب لقضاء وقت الفراغ القسري الذي سيواجهونه عند ترك التعليم

الإلزامي بدوام كامل، إن عدم وجود ارتباط بين النظام الاقتصادي وسوق العمل فيه من ناحية، ومن ناحية أخرى، نظام التعليم، فإنه يجب العمل على إضفاء الطابع الإنساني على الرأسمالية من خلال التدخل في المجال الاقتصادي (Terry, 1997, 275).

هناك عدد من المشاريع الجارية في مجال العلوم التربوية والتي تعتمد على العقل التواصلي الهابرماسي، والتي تقوم على تعزيز الحوار والتعددية الثقافية في المدارس، مثل: نظرية ميزيرو(Jack Mezirow) حول التعلم التحرري أو التحويلي Transformative learning، ونظرية Robert Young الخطاب التربوي المثالي، ونظرية Detmar Hans Tschofen's في علم اجتماع التربية النقدي، ونظرية Thomas Englund التواصل التداولي في المدارس، و Raymond Allen Morrow's & Carlos Alberto Torres's التدريس النقدي، والنظرية التواصلية حول التلقين Rauno Huttunen (Huttunen, 2007, 10).

ومن ثمَّ، فقد استفاد التعلم التحولي من إسهامات هابرماس، فقد استخدم ميزيرو أشكال المعرفة التي قدمها هابرماس كإطار لأعماله، فقد ميزيرو طور من فكرتين أصليتين حول التعلم الاستعمالي والتواصلي كمجالين متمايزين للتعلم، وفكرة الخطاب التأملي في ظروفه المثلى.

واستناداً إلى هذه النظرية الفلسفية التواصلية فكر ميزيرو بإنشاء نظرية للتعلم وتربية الكبار وللتعلم المتحرر، فالتعلم التواصلي، فحواه أنه تعلم يرنو إلى فهم ما يقصد ويريده الأخرون فيما بينهم ضمن الفعل التواصلي، أما الفكرة الثانية لميزيرو في نظريته للتعلم التحولي التي نحا فيها منحى هابرماس مرتبطة بالخطاب التأملي أو الانعكاسي (Reflective Discourse) كاستخدام نوعي للتبادل والتحاور، يكون هدفه البحث عن" الفهم والتقييم المشترك لمبررات التفسيرات والمعتقدات الذي يتوجب تقييم المقاصد عبر الأدلة والبراهين المقدمة والفحص لبدائل وجهات النظر، وهذا الشكل المميز للحوار يتضمن تقييم نقدي للافتراضات، وقبول الاختلاف مع البحث عن اتفاق للوصول لأفضل حكم مبدئي بدلاً من السعي للمحاججة وكسب الأدلة (محمد ، ٢٠٢٢، ٣٩٥– ٣٩٦).

والجدير بالذكر أن النهج التحويلي والحواري والتشاركي للتعلم والتدريس الأنسب لإمكانية تطوير مواطنين مسؤولين يمكن تأطيره في إطار فهم هابرماسي للمجتمع(Crick, & Joldersma, 2007, 124)

ويركز هابرماس على التعليم التحويلي، منطلقًا من نظريته عن الفعل التواصلي، حيث يفترض أن العارف المتأمل الذاتي هو الشخص الذي يأتي ليرى عالمه أو عالم حياته بالنسبة إلى عوالم حياة للآخرين، ومن خلال هذه الفكرة المعرفة الأصيلة، يطور المتعلم القدرة التواصلية والعمل التواصلي في نهاية المطاف، حيث يؤدي التعلم التحويلي إلى اتخاذ موقف من أجل العدالة وإحداث التغيير عند الضرورة. ومن ثمَّ، يجب توجيه العديد من جداول أعمال البحث التربوي المعاصرة، سواء كانت في التدريس الجيد أو التربية الأصيلة أو القيم والتعليم المواطنة أو تعلم الخدمة، نحو إعادة تصور المدارس وإعادة بنائها كمواقع تعلم تحولية (Lovat, 2013, 81–95).

وتتضمن رؤية هابرماس للتعلم في المقام الأول الاهتمامات التحريرية والتفسيرية والتأويلية، حيث يركز التعليم التحويلي على تغيير الأطر المرجعية للمتعلمين في معتقداتهم وأفكارهم والقيم التي من خلالها ينظرون إلى العالم والأشياء من حولهم.

التعلم التواصلي:

يعد التواصل التربوي نوعًا من محاكاة الفعل التواصلي ويتم محاكاته بشكل أكبر في المرحلة المبكرة من التعليم، ويُنظر إلى التعليم التواصلي بهذه الطريقة، كشكل استثنائي من الفعل التواصلي، ولكنه أكثر مرونة من مفهوم الفعل التواصلي نفسه، ويعرف هوتونين التعليم التواصلي Communicative Teachingبأنه يناقض التعليم الاستراتيجي، فالهدف من التعليم التواصلي هو أن يكون الطالب ذو كفاءة تواصلية ولا يحتاج إلى الاعتماد على المعلم أو أية شخصية ذات سلطة أخرى في هذا الشأن، ففيه لا يتم التعامل مع الطلاب ككائنات سلبية ولكن كمتعلمين نشطين، حيث يشارك المعلم وطلابه بشكل تعاوني في تكوين المعاني ووجهات النظر الجديدة، ولا يفرض المعلم أفكاره على طلابه، بل يبذلون جهدًا مشتركًا لاكتساب نوع من الرؤية الهادفة للقضايا المطروحة(Huttunen, 2007, 8).

ولعل من أهم الأبعاد التربوية للتوجهات الفلسفية لفكر هابرماس ما يلي:

- انطلاقًا من رؤية هابرماس للإنسان بأن يكون ذات فاعلة، ولذلك يجب أن يكون الهدف من التعليم تنمية وعي الفرد (الذات) والجماعة بالظروف الاجتماعية والقضايا الشائكة في المجتمع.
- استنادًا إلى رؤية هابرماس للقيم، ينبغي أن يكون الهدف من التعليم التحويلي ما يلي:

– منح المتعلمين فرصة للتفكير والتأمل والنقد والحوار.

– منح المتعلمين فرص قبول وجهات النظر المختلفة.

- استنادًا إلى أن مشروع الحداثة بأنه توجه يُبنى على نزع طابع القداسة عن الأشياء والطبيعة، من أجل إعادة الاعتبار لجوهرية الإنسان في هذا العالم، ومن ثمَّ فإن تنمية التفكير النقدي يعد من أبرز أهداف التعليم، ويرتبط بالمتعلم باعتباره ذات فاعلة.

٢– محتوى التعليم:

استنادًا إلى فهم هابرماس للعلاقة بين الاهتمامات البشرية والمعرفة، حيث يحدد ثلاث اهتمامات للمعرفة، أداتية ، وتفسيرية ، وتحررية، يعرفِّ كل منها بنوع من المعرفة:

- أول اهتمام يربطه بالمعرفة الناتجة عن العلوم الطبيعية والتحليلية مثل الفيزياء والرياضيات، وتلك هي المصلحة الفنية للتنبؤ والتحكم في العمليات الموضوعية، أي الفعل الأداتي، وفي الحياة الشخصية، قد يظهر هذا الاهتمام من خلال تكيف الفرد مع الظروف الخارجية للحياة .وفي الحياة الاجتماعية ، قد يأخذ هذا الاهتمام شكل قوى إنتاجية دائمة وأنماط استهلاكية منظمة في المجتمع.
- المصلحة الثانية التي يربطها هابرماس بالمعرفة التي طورتها التخصصات الإنسانية مثل التاريخ أو العلوم الاجتماعية، وهذه هي المصلحة العملية للفهم بين الذات المرتبط بالحياة في سياق العالم الاجتماعي البشري، قد يظهر هذا الاهتمام على المستوى الشخصي من حيث البدء في اللغة وأنظمة الاتصال الأخرى في المجتمع، وعلى المستوى الاجتماعي، قد يتجسد هذا الاهتمام في الموارد الثقافية التي يعتمد عليها المجتمع لتفسير نفسه.
- المصلحة الثالثة التي يربطها هابرماس بالمعرفة الناتجة عن ما يسميه بالعلوم النقدية، هذه هي المصلحة التحررية للتحرر من القيود التي تبدو طبيعية (لكنها مبنية بالفعل) للأيديولوجيات ووجهات النظر العالمية وأنظمة القيم، بشكل فردي، قد تظهر هذه المصلحة نفسها من حيث بناء هوية لا تتشكل بالكامل من خلال الأنماط والتفسيرات والأدوار الاجتماعية الحالية، ومن الناحية الاجتماعية، قد يتجسد هذا الاهتمام في الشرعية التي يقبلها المجتمع أو يتساءل عنها.

وإذا كان من المحتمل أن التخصصات نفسها لا تظُهر تمييزاً منظماً ومرتباً بين المصالح المعرفية كما قد توحي نظرية هابرماس، فإنه أنه لا يزال من الممكن استخدام مفهومه عن الاهتمامات المعرفية المتنوعة بشكل فعال لفهم التوتر في التعليم بين الضيق والأوسع، حيث تتمثل إحدى طرق التفكير في الفهم الاختزالي الأحادي الجانب للمعرفة في التعليم في النظر إليها على أنها اعتماد مفرط

على المعرفة التي يهيمن عليها الاهتمام الأداتي، ويتم تصميم مثل هذه المعرفة على أنها تفكير استراتيجي وسيلة وغايات وتركز على اكتساب الإتقان أو السيطرة.

كما إن الاكتساب التراكمي لكل من المعرفة وأنماط التفكير المرتبطة بمجالاتها (التحليلية والتأويلية والنقدية) الذي اقترحه هابرماس يوفر اندماجاً لكل من العلوم الطبيعية والإنسانية.

٣– الحوار والديمقراطية أسلوبًا للتعليم:

سعى الفيلسوف وعالم الاجتماع الألماني المعاصر يورغن هابرماس من خلال نظريته عن الفعل التواصلي إلى تحديد ملامح التفاعل مع الآخر بالاستناد إلى العقلانية التواصلية، التي تحكمها أخلاقيات المناقشة والحوار، التي ستفضي بطبيعة الحال – حسب التنظير الهابرماسي – إلى وضع الأسس العملية لممارسة الديمقراطية التواصلية، التي تعتبر المنطلق الأساسي لتجسيد مفهوم العيش المشترك مع الآخر والاعتراف به. ويستمد الفعل التواصلي عند هابرماس بواعثه من مفهوم العقلانية التواصلية، التي تمارسها "ذات قادرة على الكلام والفعل بهدف التوجّه نحو التفاهم بين الذوات"، مما يؤدي إلى عدم اللجوء إلى العنف أو إلى إلغاء الآخر والسيطرة عليه، وذلك بفضل قدرة "الفعل التواصلي الذي يحدد العلاقات داخل مجالات عمومية قائمة على المناقشة والحوار متخذةً من المبادئ الأخلاقية أساسًا لها، أطلق عليها هابرماس أخلاقيات المناقشة"، التي تحكم العملية التواصلية حسب معايير متفق عليها.

وهكذا يعتمد هذا التفسير على البعد التواصلي اللغوي والتفاهم العقلاني الهادف، الذي يؤدي بالأطراف المشاركة بالعملية التواصلية إلى محاولة تحقيق نوع من الاتفاق والإجماع المتبادل حول القضايا المطروحة للحوار، "وفقًا لشروط وقواعد أخلاقية تنفي قهر الذوات أو السيطرة عليها أو خداعها مما يتيح لهم الفرص بالتساوي للمشاركة في الحوار والنقاش وصنع القرار"، "كما أن الإجماع لن يتم الوصول إليه إلا عن طريق قوة الأطروحة الأفضل"؛ مما يؤسس إلى مفهوم التعايش السلمي والاعتراف بالآخر.

الجدير بالذكر أن فكر هابرماس يعلِّم ويُربِّي في المرء ثقافة الإنصات للآخر في الفضاء العمومي؛ الذي هو فضاء مفتوح للجميع من دون إقصاء، فكثيرًا ما ترد في كتاباته فكرة "سيرورة التعلم"، ومفهوم التعلم هو من المفاهيم المركزية في نظرية الفعل التواصلي؛ إذ إن سيرورة التعلم ذات المنحى الأفقي، وليس العمودي، نتعلم فيها من بعضنا كيفية عقلنة كلامنا وسلوكنا وأفعالنا وقيمنا،

على أساس أن العقلانية الأساسية التي ينظر لها هابرماس في عمله هذا هي "عقلانية تواصلية" غايتها تحقيق التفاهم بين المعنيين بالقضايا موضوع النقاش في الفضاء العمومي (الأشهب، ٢٠٢٣، ٢٠١).

٤– ديمقراطية صنع القرار التربوي

توفر نظرية هابرماس إطارًا نظريًا مفيدًا، حيث يتصور هابرماس الفضاء العام الذي ينخرط الأفراد معًا من خلاله في حوار غير قسري، ويهدفون إلى تحقيق الإجماع، يحاول المشاركون التوصل إلى توافق في الآراء مع الآخرين من خلال تقديم الأسباب والحجج الخاصة بأطراف الحوار.

تخيل هابرماس أنه في المجتمع المثالي، في كل مرة نتخذ فيها قرارًا، يجب التحدث أو التحاور مع أولئك الذين سيتأثرون به، حتى يتم التوصل إلى توافق في الآراء قبل اتخاذ أي إجراء، ويشير إلى أن هذا النهج سيكون مستحيلاً ومرهقًا حتى في أصغر مجتمع، ويطرح حلاً لهذه المشكلة من خلال تخيل المشاركين على الأقل للآراء والأسباب التي قد يثيرها غير الحاضرين، ويؤكد هابرماس على أن مشروعية القرارات تتطلب أن يؤخذ آراء الأشخاص غير الحاضرين في سياق معين بعين الاعتبار فعليًا وليس مجرد تخيل (**Habermas, 1996, 27–36**).

كما يرى هابرماس أن المعايير والسياسات المبررة لا يمكن بناؤها إلا من خلال المشاركة في شكل محدد من المداولات الذاتية التي يطلق عليها "الخطاب العملي، واستنادًا إلى تلك الرؤية الهابرماسية، ينبغي على صانعي السياسات والقرارات التربوية، الأخذ في الاعتبار آراء الممارسين التربوين والمعلمين بصفة خاصة، ويجب أن يطرح كل قرار تربوي للحوار الديمقراطي، ويجب أن يتم الخطاب التربوي، في ظل أربعة شروط معرفية ضرورية،وهي(**Paul, 2008, 8**):

- الشمولية: لا ينبغي استبعاد أي شخص يمكنه تقديم مساهمة ذات صلة.
- يجب أن تتاح للجميع الفرصة نفسها للتحدث.
- ألا يكون هناك أي خداع من جانب المشاركين.
- ينبغي ألا يكون هناك إكراه، يجب أن تسود فقط قوة الحجة الأفضل.

وبهذا المعنى، تعمل الشروط الأربعة على "تفعيل" مبدأ الخطاب من حيث أنها تحدد الظروف اللازمة للانخراط في صنع السياسات المبررة أخلاقيًا، وبناء التوقعات المعيارية التي يمكن أن تدعي أنها صالحة أخلاقيًا، وبعبارة أخرى، هذه هي شروط الخطاب العملي التي يجب استيفاؤها إذا أردنا تبرير قاعدة أو سياسة ما والتحقق من صحتها من خلال المداولات الذاتية المتبادلة (**KELLY, 2023, 57**).

٥– ضرورة التفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلمين:

إذا كان المعلم وفقًا لنموذج التربية الحداثية يقوم مقام المؤلف، فهل موت المؤلف يقود إلى موت المعلم؟ إذا كان المعلم أو المربّي بصورة عامة، هو الذي يملك سلطة تحديد معنى النص في تربية الحداثة، وإذا كان النص وفقًا للتفكيكية أصبح بلا مؤلف، وبلا معنى محدد، ألا يعني ذلك زوال سلطة المعلم واختفاء دوره؟ لقد فتحت مثل هذه الأسئلة باب الجدل في الفكر التربوي ما بعد الحداثي حول مفهوم المعلم وحدود دوره في تربية ما بعد الحداثة، ووصل الأمر بالفعل إلى ظهور تيار ينادي بموت المعلم أسوة بموت المؤلف.

ويشير نصار (٢٠٠٥، ١٢٠) أن حركة ما بعد الحداثة لم تبلور موقفًا واحدًا من المعلم، ومن ثم تتعدد صور المعلم فيها. ويشير تحديدًا إلى ثلاثة مواقف تتراوح بين الراديكالية التي يمثلها ليوتار، الذي يرى أن الظرف ما بعد الحداثي يعني موت المعلم، والوسطية التي يمثلها "رورتي" الذي يرى أن الظرف ما بعد الحداثي يمنح المعلم أهمية خاصة، والموقف النقدي الذي يمثله "هابرماس" وغيره ممن يعلون من أهمية المعلم. لقد كان موت المعلم بالنسبة إلى ليوتار يعني تراجع سلطته المعرفية بعد أن فقدت النظريات الكبرى مشروعيتها، وسادت العقلانية الفنية التي تركز على الأداتية ومعايير الكفاءة والجودة في الأداء.

ويرى (عمر، ٢٠٢٣، ٤٨٠) تراجع سلطة المعلم وانتهاء وصياته على المعنى في عصر ما بعد الحداثة، أي موت المعلم في سياق الحديث عن دوره بوصفه ناقلاً للمعرفة، ولكن هناك بالتأكيد أدوارًا أخرى للمعلم، وللتربية بصورة عامة، غير نقل المعرفة، ومن بينها الوصاية على المعنى، فالنصوص المعرفية لا يتم فقط نقلها، وإنما يتم أيضًا تأويلها وإضفاء المعنى عليها. ومن هذه الزاوية تحديدًا يمكن تقديم تفسير فلسفي لموت المعلم، فالمعلم قد مات، ليس لأنه لم يعد يشارك في نقل المعرفة، بل لأنه لم يعد وصيًا عليها، ومحتكرًا لتفسيرها، ومهيمنًا على معناها.

والجدير بالذكر أن المعلم في التربية الحداثية يهيمن على معنى النص التربوي نيابة عن المؤلف المتمثل في السلطة السائدة في المجتمع، فالمعلم هو وكيل هذه السلطة في حجرة الدراسة، المفوض من قبلها بغلق النص وتقليص أية مساحة يمكن للطلبة من خلالها التلاعب بالمعنى أو الخروج عن النص، بل يُحظر على المتعلمين في بعض الأحيان الاستعاضة بنص خارجي بديل يكمل معنى النص المدرسي، فضلاً عن أن يعارضه. فكم مرة سمعنا فيها أعلى مسؤول في السلطة التربوية عندنا

يؤكد أن أسئلة الامتحان لن تأتي إلا من كتاب الوزارة، وبالتالي يجل أن تكون الإجابة من كتاب الوزارة، وهذا نموذج صارخ للنص المغلق المعزول عن النصوص الأخرى (عمر، ٢٠٢٣، ٤٨١).

ووفقًا لهابرماس، فإنه يجب إعادة صياغة دور المعلم في التفاعلات التعليمية، بحيث لا يكون الطلاب مجرد أشياء في عملية تكوين المعرفة، ويجب أن يكون هناك تواصل وحوار في عملية التعلم من خلال وضع الطلاب كمواضيع في التفاعل، فالوعي بأهمية التواصل في عالم الحياة الإنسانية ينبغي أن ينمي من قبل المعلمين في تكوين القيم العالمية من مشاركة كل فرد في تكوين الاتفاقيات المتبادلة.

وإدراكًا لأفكار هابرماس فإن العلاقة بين المعلم والمتعلم هي في الأساس لقاء أخلاقي يدفع إلى الاستكشاف الابستمولوجي لـ"طرق" هابرماس الثلاث للمعرفة، والتي تتمثل في النماذج التالية (Walker, Lovat ,2015, 3):

- نموذج التدريس التحليلي التجريبي والذي يشير إلى أن المعرفة قوة، بحيث يكون المعلم خبيرًا والطالب أقل خبرة بكثير، والخبير هو الحامل لمستودع المعرفة الذي يطمح إليه الطالب، ويعزز هذا النموذج طريقة الإلقاء والمحاضرة كطريقة تعليمية في المقام الأول، ويمكن أن يكون هذا النموذج مناسبًا تمامًا عند تدريس مهارة معينة حيث تكون هناك حاجة قليلة أو معدومة لفهم الفروق الدقيقة في المعنى، ليقدم الطلاب تفسيراتهم الخاصة لكيفية القيام بذلك.
- نموذج التدريس التاريخي التأويلي، والذي يشير إلى أن رصيد المعرفة لا يزال في يد المعلم، ولكن بعض المعرفة موجودة بالفعل داخل المتعلم (على سبيل المثال، من القراءة المسبقة)، ويجب استكشاف المعرفة في سياقات المعنى والفهم. هناك بعض المفاوضات حول الفهم، التي يتم توسيعها وبالتالي إكمالها، من خلال الحوار ضمن شراكة بين المعلم والمتعلم. وعلى الرغم من وجود شراكة، فإن المعلم يتمتع بخبرة أكبر في الفهم في المجال المطروح، ويتطلب الاختبار التفاعل بين المعلم والطالب لاستكشاف مدى فهم الطالب.
- نموذج التأمل الذاتي للمعرفة، ويعد هذا النموذج تطويرًا، أو توليفًا من كلا النموذجين، والذي يحث على اتخاذ إجراء عملي، ويمكن استكشاف سوء فهم المعنى أو الثقافة من خلال قيام المعلم بتجريد السلطة تدريجيًا من أجل إحراز تقدم في تعلم الطالب، وبالتالي، يتم تمكين الممارسة داخل الطالب. وفي ظل هذا النموذج، يكون لدى الطالب دافع ذاتي للتعلم، ويتطلب الامتحان أن يستمع المعلم إلى ما يعرفه الطالب، حيث إن عملية التعلم المستمرة من خلال التفكير، في بيئة

تتميز بالحوار بين المعلمين ذوي الخبرة والطلاب، حيث يعمل المعلم الخبير كقابلة سقراطية، تشجع الطالب على تقديم الإجابة، وهذا النموذج على الأرجح سيوصل الطالب إلى نقطة كونه عامل تغيير، ومواصلة التعليم (بمعناه الأوسع) كمهنة مدى الحياة، وهو أمر أساسي لنموذج هابرماس.

واستنادًا إلى المفاهيم التي طرحها هابرماس، يمكن أن توفر إطارًا لفهم مهمة التأمل في الممارسة المهنية باعتبارها موقفًا نظريًا يتخذه الممارس المهني والذي يتضمن تحقيق مسافة ما من "الموقف الطبيعي" الذي يتخذه المعلم عندما يكون في الوضع الأدائي للممارسة، كما إن فكرة العوالم المختلفة (الموضوعية، والذاتية، والذاتية)، والتي يستلزم كل منها وجودًا ونظريات معرفية مختلفة، توفر إطارًا لفحص إدعاءات الصحة من خلال المساعدة في تحديد فئة الإدعاء التي نتعامل معها، ومن ثمَّ، ماهية "القواعد" التي تنبطق للحكم على صحة إدعاء ما، يمكن تشغيل الإطار على المستوى الشخصي التأملي وعلى المستوى الخطابي المتبادل وبالتالي يمكن استخدامه من قبل المعلمين لفحص الممارسة واستجوابها بعدة طرق (**Paul, 2008, 9**).

ومن ثمَّ، يجب على معلمي المعلمين، التعليم من خلال الحوار وتشجيع التفكير والتأمل والتدبر في الممارسات المهنية، وذلك لإشراك الطالب المعلم في النشاط العملي كنشاط أخلاقي بينذاتي، يقع في العالم كما هو.

ولما كانت وظيفة التعليم تكوين وكلاء اجتماعيين لخلق جو اجتماعي أفضل وديمقراطي، يجب على المعلمين توجيه الطلاب إلى الواقع الاجتماعي، ويجب أن تكون الحساسية للمشكلات الاجتماعية جزءا لا يتجزأ من المناهج الدراسية الحالية.

٦– طرق وأساليب التعليم:

التعليم والتعلم كأفعال تواصلية هي نظرية عملية هدفها الرئيس هو تعزيز التواصل البشري تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية من خلال التفاهم المتبادل، وقد بنيت على نظرية الفعل التواصلي لهابرماس، حيث تشكل الأفعال التواصلية الأربعة المحددة في عمل هابرماس أساس أفعال الخطاب التواصلي في التدريس التواصلي، وهي: الأفعال المعيارية، والاستراتيجية، والموضوعية، والدرامية، وتعد تلك الأفعال خبرات تعلم عملية ويمكن تطبيقها في الممارسات التعليمية اليومية، ومنها (**Wakefield, et al., 2012, 263**):

– الأفعال التواصلية المعيارية، وتشمل المعرفة التي تتوافق مع الفهم المتولد من خلال التجارب السابقة، والتي يتم بناؤها وقبولها من خلال الإجماع الاجتماعي، وهي قابلة للتفاوض وتتطور إما بشكل تدريجي أو سريع لأن الحقائق المجتمعية تتغير بمرور الوقت.

– الأفعال التواصلية الاستراتيجية هي الإجراءات الأكثر استخداماً في التعليم اليوم، تتوافق مثل هذه الأفعال مع المعرفة التي توجه المتعلم للقيام بفعل معين أو تكرار المعرفة المقبولة مجتمعياً والتي غالباً ما يتم تدوينها في المعايير التعليمية التي تؤدي إلى التقييم.

– الأفعال التواصلية الثابتة تتكشف من خلال الخطابات الصفية، فالخطاب، وفقا لهابرماس هو أخذ وعطاء حول مزاعم الصدق، وبالتالي يمكن اعتباره اتصالًا على مستوى أعلى، وتتيح الاتصالات التحفظية تفاهمات جديدة نابعة من الحجج بين الطلاب فيما يتعلق بصحة ادعاء أحد المشاركين في تجربة التعلم، ومن الخطابات التي تظهر في هذه المناقشات، تظهر اتفاقيات مقبولة من قبل المشاركين أثناء قيامهم ببناء فهم مشترك فيما يتعلق بالحقيقة أو صدق الادعاء.

– الأفعال التواصلية الدرامية، حيث يُسمح للمتعلمين بالتعبير عن عالمهم الذاتي الداخلي في العالم الموضوعي، وغالباً ما يتم التعبير عن مثل هذه الفهوم الفردية من خلال وسائل تأملية أو فنية وادعاءات الحقيقة القائمة على الهوية من خلال عبارات مثل "هذا هو ما أنا عليه وما أعرفه."

وانطلاقًا من تمييز هابرماس بين الفعل التواصلي وأشكال الفعل الأخرى: (الغائية، والاستراتيجي، والمعياري، والدرامي)، ومن الواضح أن الفعل التواصلي لا يهيمن على أسلوب الخطاب الطبيعي في المدرسة أو مؤسسة التعليم العالي، ومع ذلك فإن معظم المعلمين، إن لم يكن جميعهم، يتفقون على أن العمل التواصلي، هو الشكل المرغوب في البيئات التعليمية، حيث يشير الفعل التواصلي إلى التفاعل بين فاعلين على الأقل قادرين على الكلام والفعل، ويقيمان علاقات شخصية سواء لفظية أو غير لفظية، ويستهدف المشاركون فيه إلى التوصل إلى تفاهم حول موقف العمل(**Paul, 2008, 9**).

كما تحدث نظرية هابرماس عن البيئة التعليمية التي تؤكد على التواصل، يمكن وصف ثمانية مبادئ للتعليم التواصلي (**Sumiati, 2022, 129**):

١. الحاجة إلى الأنشطة التعاونية والتعاونية .
٢. الحاجة إلى أنشطة مبنية على المناقشة (العمل القائم على المناقشة).
٣. الحاجة إلى التعلم المستقل من خلال الخبرة والمرونة.

٤. الحاجة إلى التعلم من خلال المناقشة (التعلم عن طريق التفاوض.)
٥. الحاجة إلى عملية تعلم مرتبطة بالمجتمع حتى يتمكن الطلاب منفهم البيئات المختلفة والتحقيق فيها
٦. الحاجة إلى أنشطة حل المشكلات.
٧. ضرورة زيادة حق الطلاب في الكلام.
٨. ضرورة قيام المعلمين بدور "المثقفين التحويليين" من خلال تشجيع النقد الأيديولوجي.

٧– الاتصال كبديل عن وحدة العلوم :

في إطار محاولته التعامل الإيجابي والواقعي مع حقيقة تفرع العلوم وتعدد التخصصات التي لم تترك مجالا للفلسفة الشمولية، يلجأ هابرماس إلى النظرية التواصلية، كبديل لوحدة العلوم، التي يمكن أن تساعد في وضع فهم ذاتي متكامل للجامعات؟ ويستفيد هابرماس من شليرماخر الذي يؤمن بأن القانون الأول في جميع الجهود الهادفة لتحقيق المعرفة هو: الاتصال. فالطبيعة ذاتها تفصح عن هذا القانون من خلال استحالة إنتاج أي شيء بدون لغة. وبالتالي، وبكل وضوح، ومن خلال محرك المعرفة ذاتها ... يمكن للمرء أن يستنتج جميع الروابط لتحقيقها، جميع الأشكال المتعددة للاتصال والمجتمع الضرورية لتعزيز المعرفة .

طور هابرماس نظريته المعروفة بنظرية الفعل التواصلي، واعتبر أن معوقات التفاهم المشترك بين الناس وتواصلهم تقوم على أساس لغوي، وأن سوء فهم المعاني يؤدي إلى غياب التواصل. وربط هابرماس عملية التواصل القائمة على «فهم المعنى» بعملية حوارية أخلاقية عقلانية قائمة على قوة الحجاج، وليس على قوة عصابية أو أيديولوجية، ويضع هابرماس شروطًا لما أسماه «موقف التخاطب المثالي»، أهمهما العقلانية، والصدق، وتساوي أدوار المشاركين في الحوار، وامتلاكهم فرصًا مماثلة، والحرية في طرح الأفكار. وهو بهذا قد وضع نموذجاً إجرائيا للنقاش والحوار الأخلاقي، يمكن تطبيقه على مستوى الدولة أومؤسساتها، وأكثر ما تصلح على المجتمع الأكاديمي الذي تضمه الجامعات (ملكاوي، ٢٠١٧، ٢٣٨).

ولقد أُخذ علي هابرماس أنه لم يقدم نظرية تربوية واكتفي بالإشارة إلي أهمية التواصل باعتباره نموذجًا يجمع الأطراف المختلفة داخل الجامعة وخارجها، وبديلاً لوحدة العلوم التي انفصلت عن الفلسفة، واعتبر الأشكال التواصلية أو الاستطرادية للنقاش العلمي، هي من يمسك عمليات التعلم معاً في وظائفها المتعددة، لكنه لم يوضح آلية تطبيق الأشكال التواصلية في التعليم الجامعي.

المحور الرابع: بعض المفاهيم التربوية في فكر هابرماس:

الجدير بالذكر أن رؤى هابرماس وأفكاره الفلسفية والاجتماعية توفر إطارًا نظريًا ومعرفيًا مهمًا لتوجيه الفكر التربوي والممارسات التعليمية لمواجهة أزمة الإنسان في المجتمعات المعاصرة، حيث إن الإطار المستمد من الأفكار الفلسفية والنظرية الاجتماعية لهابرماس يوفر إطاراً مفاهيميًا لبعض الجوانب التربوية، والتي من أهمها ما يلي:

التربية السياسية:

أحد التطبيقات الرئيسية لأخلاقيات الخطاب يكمن في آثاره على الفلسفة الأخلاقية والسياسية، ومن خلال التأكيد على دور الخطاب العقلاني في صنع القرار الأخلاقي، توفر نظرية هابرماس أداة قوية لحل الصراعات الأخلاقية وتوجيه العمل السياسي، ويشجع هذا النهج الأفراد على الانخراط في مناقشات مفتوحة وشاملة تهدف إلى التوصل إلى توافق في الآراء بشأن القضايا الأخلاقية، وتعزيز مجتمع أكثر عدلا وديمقراطية في نهاية المطاف.

إذا كانت مهمة الفلسفة تنحصر في تقدير هابرماس في إعادة تفعيل العقل التواصلي لاستكمال مشروع الحداثة وتحقيق مضمونه التحرري. وقد سعى هابرماس إلى إنجاز مشروع إعادة تفعيل العقل التواصلي ضمن نظرية نقدية للمجتمع، تجمع بين التقصّي المعتمد على العلوم الإنسانية، خاصة علم الاجتماع، والتفكير الفلسفي النقدي الذي يستكشف الحلول الممكن تحقيقها في العالم المعاصر. وحاول ضمن هذا المشروع إعادة بناء مفهوم العقلانية، ثم إعادة تفسير الواقع الاجتماعي لكشف الآليات التي اخترق بها العقل الأداتي مجال العقلانية التواصلية وسيطر عليها. لكن النظرية النقدية للمجتمع لا تقف عند مستوى التفسير لكونها تحدد السبيل الممكن للتحرر من هذه السيطرة التي سجنت الإنسان المعاصر فيما أسماه فيبر "القفص الفولاذي" للتعبير عن السيطرة المطلقة للعقلانية الأداتية، والتي أفقدت الإنسان المعاصر الحرية والمعنى(كريسعان، ٢٠٢٤ ، ١١).

كما إن الفسلفة النقدية التي يمثلها هابرماس لا تؤمن بنظرية نقدية بدون نقد عملي أو بدون حلول واقعية بديلة، وهذا يتطلب بالضرورة وجود فلسفة عمل وممارسة فضلاً عن نظرية للممارسة وما يحاول هابرماس أن يقوم به هو بناء هذه الفلسفة العملية القادرة على حل المعضلة الاجتماعية السياسية الراهنة (طاهر، ١٩٩٤، ١٤٥).

واستنادًا إلى تصور هابرماس فإن تفعيل العقلانية التواصلية، يمكنه استعادة المعنى والحرية ليس فقط على مستوى التصور للعقل والمعنى والحقيقة، ولكن على مستوى الممارسة، وذلك عبر

إعادة بناء الممارسة السياسية على أساس تواصلي، وترجم هابرماس هذا التفعيل من خلال إدراج مفهوم السياسة التداولية تلك التي تقوم أساسًا على التواصل والنقاش (كريسعان، ٢٠٢٤ ، ١١).

واستنادًا إلى رؤية هابرماس، تتضمن التربية السياسية ثلاثة محاور متميزة، المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، ومحو الأمية السياسية. فعلى الرغم من المناهج الدراسية يبدو أنها تركز على محو الأمية السياسية، فإنها تركز على مجال التنمية الشخصية، مثل: تطوير مهارات الاستفسار والتواصل، وتنمية مهارات المشاركة والعمل المجتمعي، فالتربية القومية لن تظهر في المناهج المستقلة بها، ولكن في جميع المناهج الدراسية والأنشطة الاصفية، وأن تكون مرتبطة برؤية المدرسة وقيمها؛ فالمواطنة مرتبطة بأخلاقية المدرسة وتنظيمها، بما في ذلك التربية القيمية والتطور الروحي والأخلاقي والثقافي للمتعلمين (**Crick, & Joldersma, 2007, 123**).

كما يرى هابرماس في الهياكل والعمليات المتأصلة في الجامعات مكانًا مثاليًا للتأمل الذاتي والعمل التواصلي، وهكذا فإن فكرته عن الجامعة ترتبط بإمكانيات إقامة مجتمع مستنير متحرر، وتتوقف وكالات التأمل الذاتي على الممارسات والعمليات الديمقراطية، كما أن سهولة العمل التواصلي حتى في ممارسات وعمليات التعلم المتنوعة والمتخصصة في عالم الحياة المجمع في الجامعات تعزز آفاق المجتمع الديمقراطي، ويسهم التعليم الجامعي، إلى جانب المؤسسات الأخرى التي تعمل على تعزيزوتعزيز وحماية سبل الخطاب المتحرر من الهيمنة، في تحقيق مشروع التحول الديمقراطي (**Alterado, 2009, 1**).

واستنادًا إلى رؤية هابرماس، فإن التربية السياسية لابد وأن تغطي ثلاثة عناصر متداخلة تتمثل في المعارف والمعلومات وإدراك الحقوق والمسئوليات السياسية، والاتجاهات الإيجابية والمشاركة السياسية؛ وهذا ما يسهم في تدعيم مقومات التحول الديمقراطي.

التربية العقلية:

وضع مفكرو مدرسة فرانكفورت العقل النقدي **Critical Reason** ويقال له أيضًا العقل الكلي أو العقل الموضوعي في مقابل العقل الأداتي أو العقل الجزئي أو العقل الذاتي، وتعود كلمة نقدي إلى مفهوم كانط للنقد، الذي كان يرى عمله باعتباره جزءًا من المشروع التنويري الغربي الذي رفض جميع الحجج التقليدية القائمة وأخضع كل شيء للنقد، كما أخضع العقل للعملية النقدية ذاتها، أي أن كانط أخضع أداة الاستنارة الكبرى إلى النقد وبين حدودها الضيقة (المسيري، ٢٠٠٧، ١٢٨).

تصور هابرماس للعقل والعقلانية اختلف عن سابقيه بإعادة صياغة مشروع العقلانية الغربية في ضوء مفاهيم الفعل التواصلي والعقلانية التواصلية، بدلاً من الارتباط بمفهوم العقلانية الغائية الأداتية التي لا ينكر أهميتها، باعتبارها بعدًا من أبعاد العقلانية الغربية، كما أعاد هابرماس صياغة العقلانية الغربية في إطار الفلسفة البين ذاتية، وليس من فلسفة الوعي أو الفلسفة الذاتية، فضلاً عن قلب العلاقة التي هيمنت على الفلسفة الذاتية التي كانت قائمة على نموذج "ذات – موضوع" إلى نموذج آخر قائم على ثنائية "ذات – ذات".

يرى هابرماس أن العقلانية بينية وإجرائية، فهي بينية لأن النقاش حاسم، وهي إجرائية لأن المستقر النهائي هو الإجراء ذاته وليس أفكارًا أو نظرات معينة، والإجراء هو المتابعة بشكل موضوعي واستفهامي، وقد يثبته فيما بعد أن النظرة الخاصة التي قبلناها في أوقات مختلفة بوصفها حقيقة أو صحيحة هي نظرة مشكوك فيها، فلا يوجد غير هذا السبيل في تصرفنا، بوصفنا مخلوقات غير معصومة عن الخطأ، أي الاعتراف بأخطائنا ومتابعة السير إلى الأمام (سكيربك، وغيلجي، ٢٠١٢، ٩٦٧)

التربية من أجل التسامح:

الجدير بالذكر أن هابرماس، باتجاهاته الفلسفية والسياسية، كان يبحث عن صيغة أخلاقية دقيقة وعميقة وفلسفية للتعامل مع الآخر، فهو يقف إلى جانب التسامح بشقيه الأخلاقي والشرعي؛ إذ ينبثق دفاعه عن التسامح من مفهومه عن الديمقراطية الدستورية، بوصفها الحالة السياسية الوحيدة القادرة على تهيئة تواصل حر، بلا إكراه، وتكوين إجماع عقلاني، ويقول هابرماس، إن مصطلح التسامح له أصلاً دينيًا، ولم تتم مواءمته مع السياسات العلمانية إلا لاحقًا (بورادوري، ٢٠١٣، ٥٦).

يعرف التسامح بمعناه الأخلاقي، على أنه: موقف فكري وعملي قوامه تقبل المواقف الفكرية والعملية التي تصدر من الغير، سواء أكانت موافقة أم مخالفة لمواقفنا، وبعبارة مختصرة هو احترام الموقف المخالف (الجابري، ١٩٩٧، ٢٠).

وللخروج من أزمة التطرف الديني، والعلاقة النقيضة للدين بالسياسة أو العكس، يجب الانعطاف بمسار الحلول نحو وضع معايير مشتركة وتشكيل حس مشترك يمكن أن يوفر مناخًا تسامحيًا من جهة، ومن جهة أخرى شرعيًا، ويمتزج ذلك الحس بوعي الأشخاص، طالما هم قادرون على اتخاذ

مبادارات قادرة على اقتراف أخطاء وعلى تصحيحها، فهو يؤكد بمقابل العلوم، بنية منظور تخضع لمنطقه الخاص (المحمداوي، ٢٠١٣، ٢٢٤).

سعى هابرماس إلى تجديد الخطاب المعاصر واستبدال علاقات العنف الطاغية بعلاقات الحوار المتعقل المقامة على قوة الحجاج والبرهان، وانتهى إلى تناول المسألة اللغوية من زاويتها التداولية وليس من جانبها التركيبي أو الدلالي فقط، وعليه يتبدى العقل التواصلي، كعقل يخضع لمبررات ايتقية غايتها التفاعل البينذاتي، ودعم ومراعاة المصلحة العامة، والإقرار بالاختلاف والتشاور والحوار ونبذ الانغلاق والتعصب، وذلك أن العقلانية التواصلية تهتم في جوهرها بتنظيم عملية التفاعل بين أفراد المجتمع، وبالتالي بعملية فهم الجماعة لذاتها، لاسيما على المستوى الأخلاقي والسياسي اللذان ينظمان الشرائع والمعايير المتداولة (النكيس، ٢٠١٣، ٢١٦– ٢١٧).

وانطلاقًا من البناء المفاهيمي الذي طرحه هابرماس، يمكن الإفادة منه في تدعيم مقومات التربية على قيم التسامح، والتي تعد الحل الأمثل لمواجهة التعصب والغلو والتطرف ونبذ العنف، وأن من أبرز مخرجات التربية على قيم التسامح هو المواطن العالمي الذي يجسد قيم التسامح والتعايش، ليكون قادرًا على العيش في أي مكان.

التربية من أجل المواطنة Citizenship Education

تتزايد أهمية التربية من أجل المواطنة في تلك الفترة التاريخية(في أوائل القرن الحادي والعشرين)، وذلك لتزايد صور الانفتاح بين المجتمعات التي قد تطمس هويات المجتمعات .

يحدد هابرماس المواطنة بالحقوق التي تمنحها الدولة لكل مواطن من مواطنيها، ويجعل من حق المشاركة السياسية وفق نظام جمهوري، رأس الحقوق كلها وبنية المواطنة وأساسها؛ إذ يصنف الحقوق إلى ثلاثة: حريات فردية، وحقوق اجتماعية، ومشاركة سياسية. وهو تصنيف دارج لما أنتجته لوائح حقوق الإنسان بالتتابع، ولكن هابرماس يربط المواطنة بالمشاركة السياسية فقط، بحيث يعدها الوحيدة بين سائر الحقوق التي تمس حقيقة المواطنة وجوهرها. فهي التي تقرر الحالة القانونية لأي فرد داخل أي دولة؛ إذ لا يكون مواطنا إلا باكتسابه الحق في أن يشرعن النظام السياسي وأن يقرر مصيره بحرية. أما بقية الحقوق فهي لا تمنح المواطن صفته، فالحريات الفردية محصلة لدى الإنسان من حيث هو إنسان قبل اكتسابه صفة المواطنة في بلد ما تقوم الدولة بحمايتها من خلال القوانين والمؤسسات وضمان استخدامها من خلا تكريس الحقوق الاجتماعية التي هي مجمل الخدمات التي تقدمها الدول الديمقراطية وغيرها، مثل: التعليم والصحة(المحمداوي، ٢٠١١، ٢٩٢).

ومن ثمَّ، فقد اهتم هابرماس بحق المشاركة السياسية بوصفها أساس المواطنة الحقة، فهو الذي يمنح المواطن القدرة على شرعنة السلطة، وهو ما يجعل من المواطن مواطنًا في الدولة الديمقراطية.

كما تعطي نظرية هابرماس الاجتماعية إطارًا نظريًا يحدد موقع المدارس بشكل صحيح داخل عالم الحياة كجزء من المجتمع المدني، لذلك يجب على المدارس أن تهتم بالشواغل التأويلية والتحررية، وليس فقط للمصالح الاستراتيجية، وتقدم نظرية هابرماس الاجتماعية رؤية بديلة للتعليم من أجل التربية المواطنية والتي تقوم على تطوير التصرفات والقيم والمواقف اللازمة للتعلم مدى الحياة بهدف تطوير العمل التواصلي المستمر (**Crick, & Joldersma, 2007, 77 – 95**).

وانطلاقًا من تمييز هابرماس في نظرية العمل التواصلي (١٩٨٤) بين الأنظمة الاجتماعية، وعالم الحياة، بما في ذلك الاستعمار **colonization**، وتمييزه (سابقاً) في المعرفة والمصالح الإنسانية (١٩٦٨) بين ثلاث مصالح معرفية، والعقلانية، حيث يسهم كل فرع في فهم الغرض الاجتماعي من التعليم، وطبيعة ودور المواطنة، ونموذج التدريس والتعلم الفعال الذي يتطلبه تعليم المواطنة المسؤولة، كما أن الإطار المستمد من النظرية الاجتماعية لهابرماس يوفر إطاراً مفاهيميًا ممتازًا للتفكير في التربية المدنية، ويعطي إطارًا مفاهيمياً جيداً لوجهة نظر معينة للتعلم قد تكون فعالة لمثل هذه المواطنة، وعلى هذا الأساس يمكننا أن نجادل بشكل أكثر فاعلية حول كيف يمكن للمدرسين تصور أنفسهم كوكلاء تغيير على نطاق واسع، وهو أمر نعتقد أنه حيوي لمثل هذه التربية على المواطنة(**Crick, & Joldersma, 2007, 78**).

ومن ثمَّ، فإن رؤى وأفكار هابرماس حول التربية من أجل المواطنة تؤكد أهمية الدور الاجتماعي للتعليم في بناء غرس وتدعيم قيم المواطنة لدى الناشئة، فمنخلال ربطه بين المعرفة والمصالح الإنسانية، يحاول تطوير نظرية اجتماعية قائمة على التمييز بين ثلاث فئات من التخصصات والاهتمامات المعرفية: الوسيلة والتأويلية والتحررية، ولا تسقط نظريته الاجتماعية أساسها على المعرفة فحسب، بل تهتم بالمصلحة التحررية، وفضلاً عن ذلك فإنه يؤكد على أهمية الممارسات الديمقراطية داخل المؤسسات التعليمية.

التربية الإعلامية

ركز هابرماس على أبعاد التواصل العقلاني الذي يسعى إلى تحرير مجال الاتصال من قبضة العقل الأداتي والاغتراب، فقد دعا إلى الحوار مع الآخر في فضاء يتيح المساواة بين الأطراف، يطلق

عليه الفضاء العمومي أو المجال العام، وهو المفهوم الذي عدَّه مصدرًا لتشكيل الرأي العام، ولا يكون الهدف من الحوار فرض الهيمنة بل الوصول إلى التفاهم.

واستنادًا إلى نظرية الفعل التواصلي التي تميز بين نمطين متمايزين من وسائط التواصل، فإنها تبعث على الريبة إزاء الإطروحة القائلة بإن الفضاء العمومي قد تمت تصفيته في المجتمعات ما بعد الليبرالية، وبحسب تصورات هوركهايمر وأدورنو، فإن تيارات التواصل المحكومة بالوسائط الجماهيرية ظهرت مكان تلك البنى التواصلية التي كانت تجعل النقاش العمومي والفهم الذاتي لجمهور المواطنين والنخبة أمرًا ممكنًا، فالوسائط الإلكترونية التي تحولت من المكتوب إلى الصورة والصوت، تقدم نفسها بوصفها جهازًا ينفذ إلى اللغة التواصلية اليومية ويسيطر عليها في شكل كامل، وهذا الجهاز هو من يحوّل المضامين الأصيلة للثقافة الحديثة إلى الصورة النمطية المعمقة والناجعة أيديولوجيًا التي تقوم على الثقافة الجماهيرية التي لا تفعل سوى استنساخ الموجود من جهة، ومن جهة أخرى، فإنه يستخدم الثقافة التي تم تطهيرها من كل العناصر التخريبية أو المتجاوزة، وذلك من أجل منظومة شاملة مفروضة من فوق على الأفراد، في شطر منها تقوّي المراقبات الداخلية للسلوكيات التي ضعفت، وفي الشطر الآخر تعوضها (هابرماس،١٩٨١(ب)، ٦٢٢).

وانطلاقًا من مفاهيم المجال العام والفعل التواصلي وأخلاقيات الحوار عند هابرماس، يتبين أهمية تلك المفاهيم كأطر موجهة للدور الفعلي للإعلام التقليدي والرقمي، سواء أكانت في مواجهة تداول الهيمنة الفكرية وتأمينها للقوى المسيطرة في المجتمع وذلك من خلال وسيلة الدعايا التي تستخدم لتوجيه عقول الناس وآرائهم والتحكم فيها، أو في إتاحة نقاش حر.

المحور الخامس: رؤية مقترحة للاستفادة من فكر هابرماس في الواقع التعليمي بمصر:

إن تجاوز الأزمة التي يعيشها الإنسان المعاصر، تقتضي تغييرًا جذريًا في منظومة التعليم، وهذا التغيير وحده الكفيل باستعادة البعد الإنساني المفقود في تلك المنظومة، حيث يعاني المشهد التربوي من عدة إشكاليات، ومنها(موسى، ٢٠٢٣، ١٥٣):

١– فقدان الثقة في الخطاب الإنساني في التربية نتيجة اعتماد التربية منذ نشأتها على تقنيات للضبط والمراقبة والعقاب والتي تتناقض مع الشعارات التي ترفعها حول تحرير الأفراد وتنمية قدراتهم الإنسانية.

٢– سيطرة جدول الأعمال الرأسمالي على برامج الإصلاح التربوي الحالية وتوجيهها وجهة أداتية نفعية بما ينطوي عليه ذلك من تسخير واستغلال للذات الإنسانية وإهدار لحقوقها الأساسية.

٣– فشل خطاب المقاومة في التربية وعجزه عن تحقيق وعوده بتحرير الذات الإنسانية وتغيير واقعها الاجتماعي القائم على الظلم واللامساواة.

ولعل من أهم أهداف دراسة فكر هابرماس هو توظيفه في إثراء النقاش حول قضايا التربية وعلاقتها بالمجتمع، ومعالجة إشكاليات الواقع التربوي والاجتماعي بالمجتمع المصري والتي يمكن من خلالها إعادة النظر في الأفكار والممارسات التربوية السائدة في المجتمع التعليمي بمصر، وذلك على النحو التالي:

١– ربط التربية بمتطلبات الحرية والديمقراطية:

لقد أدت الليبرالية الجديدة إلى اقتصاد ورسملة المجتمع على نطاق واسع، الأمر الذي تغلغل أيضًا في النظام التعليمي. والجدير بالذكر أن الأهداف المعلنة للنظام التعليمي بمصر هو إعداد المتعلمين لسوق العمل، في حين أن الواقع يشهد تزايد أعداد بطالة المتعلمين، فضلاً عن أن ثمة تغيرات في المهن والوظائف في ظل التطور التكنولوجي المعاصر؛ ومن ثمَّ فإنه من الضروري أن تكون الغاية من النظام التعليمي هو إعداد الأفراد للحياة الديمقراطية.

ولعل الواقع التعليمي بمصر يعاني من كثير من التوجهات الرأسمالية التي تقوض مبادئ السياسية التعليمية في مصر، والتي من أهمها تكافؤ الفرص ومجانية التعليم؛ ومن هذه التوجهات خصخصة التعليم والتوسع في البرامج الخاصة بالجامعات، وفضلاً عن ذلك فإنها تعمل تشييئ الإنسان المصري وتسعليه، وجعله سلعة؛ فكل طالب له ثمن تحدده نوعية المدارس التي يلتحق بها.

واستنادًا إلى رؤية هابرماس بأن التعليم الرسمي مؤسسة متخصصة داخل عالم الحياة، كجزء من المجتمع المدني، يجب مجابهة استعمار النظامين الفرعيين السياسي والاقتصادي للتعليم، ومن ثمَّ يجب أن تكون الممارسة التواصلية في مفهوم هابرماس الهدف الأساسي والرئيس للتعليم.

وفي هذا الإطار فقد حذر هابرماس الجامعات من التفكير الذي يرى أن الأبحاث والتعليم هي المسؤولة فقط عن إنتاج ونقل المعرفة القابلة للاستثمار تكنولوجيًا، وطرح هابرماس تساؤلاً: هل على الجامعات وبمقدورها اليوم أن تقصر وظيفتها على ما يبدو أنه ضروريًا اجتماعيًا، وتجعل بناء الشخصية كموضوع تعليمي منفصل عن مشروع المعرفة؟، وأجاب مباشرة أنه ضد هذا التوجه، وقدم في أطروحته أنه لا يمكن للجامعات التخلي عن مهامها الثلاث التالية تحت أي ظرف (ملكاوي، ٢٠١٧، ٢٢٧):

١– الجامعة مسؤولة عن ضمان تزويد خريجيها بالحد الأدنى من المؤهلات والمهارات.

٢– يجب على الجامعة نقل وتفسير وتطوير التقاليد الثقافية للمجتمع.

٣– على الجامعة تشكيل الوعي السياسي لطلابها.

ومن ثمَّ، يجب ألا يقتصر دور النظام التعليمي على الإعداد المهني أو الإعداد للحياة الاقتصادية فقط، بل لابد بجانب ذلك أن يهتم الإعداد الثقافي والمعرفة النقدية.

٢– تعزيز ثقافة الحوار وأخلاقياته في المجتمع التعليمي:

تعد فكرة الحوار فكرة جوهرية ومحورية في فكر هابرماس، حيث أكد هابرماس على أن أي فرد لديه القدرة على المناقشة وبطريقة كلية ومباشرة، وهذا الحوار والنقاش يتبع معايير أخلاقية معينة، ويجادل هابرماس بأن الفهم والمعرفة الحقيقيين يظهران من خلال عمليات التواصل داخل المجتمع، حيث ينخرط الأفراد في خطاب منطقي للوصول إلى فهم مشترك وتوافق في الآراء، ومن خلال الحوار داخل المجتمع والمؤسسات التعليمية يمكن إعادة بناء هذا المجتمع وتغييره للأفضل والحصول على الحرية والوعي النقدي مما يصبح لديهم القدرة على مواجهة الاستغلال والغزو الثقافي وبذلك يتخلصون من القهر والاغتراب.

كما إن جوهر نظرية هابرماس للعمل التواصلي يعني الانغماس في أفعال الكلام وأخلاقيات التواصل، ومن ثمَّ، فإنه يبحث في قوة اللغة والتواصل في تشكيل الأطر الأخلاقية والمعايير المجتمعية، ويؤكد على أهمية التواصل الخالي من الهيمنة والإكراه، ويدعو إلى أخلاقيات التواصل التي تدعم الاحترام المتبادل والشمولية والسعي لتحقيق التفاهم.

ومن الممكن الإفادة من تلك الفكرة المحورية في تحسين الممارسات التربوية في المدارس والجامعات المصرية، التي يسودها النمط التسلطي في التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، فالمعلم يتحدث والطلاب يستمعون في صمت، فالمعلم هو مصدر المعرفة والخبرات والمتعلم مجرد متلق سلبي.

ولعل من أهم التوصيات التي يمكن من خلالها تعزيز ثقافة الحوار وأخلاقياته في المدارس المصرية، ما يأتي:

– ضرورة النظر إلى المعلمين كعوامل تغيير تحويلية داخل مجتمعاتهم المدرسية.

– ضرورة إعداد المتعلمين للعمل التواصلي مدى الحياة.

– ضرورة ترسيخ الممارسات الديمقراطية في المؤسسات التعليمية.

– تشجيع المتعلمين على ممارسة النقد وفحص الأفكار والموضوعات المختلفة.

– دمج المتعلمين في جملة من المناقشات التي تستند إلى الحوار العقلاني والحجاج والإقناع.

– تحفيز المتعلمين على التفاعل الاجتماعي والفهم التواصلي المشترك فيما بينهم.
– تحفيز المتعلمين على أهمية تحقيق التواصل الراشد بينهم باعتباره السبيل لإيجاد الفهم المشترك.

٣– تعميق وترسيخ التربية من أجل المواطنة:

يرفض هابرماس كل مفهوم عرقي أو قومي للمواطنة في ظل الديمقراطية التواصلية، لأن القومية والعرقية تؤدي إلى التعصب والعنف وبالتالي نفي التعايش والاعتراف بالآخر، ففي نظر هابرماس أن المواطنة التواصلية هي القادرة على استيعاب التعددية الثقافية والاجتماعية، وما يربط العلاقات بين المواطنين داخل الوطنية الدستورية هو الحوار والنقاش الذي رهانه الفهم الصحيح للقوانين العالمية المشتركة، دون أن ننسى احترام الخصوصيات الثقافية والقومية ... إلخ، ويمكن الإفادة من ذلك في النقاط التالية:

– مشاركة المعرفة التي تميزت في المقام الأول عن طريق الاهتمامات التأويلية والتحررية.
– تكوين المتعلمين مدى الحياة، بمعنى تعزيز قدرتهم على الانخراط بشكل هادف في المجتمع المدني على مدى الحياة.
– ضرورة إكساب المتعلمين قاعدة معرفية تتميز بمصالح المعرفة التأويلية، حيث إن فهم الذات في سياق العالم الاجتماعي أمر أساسي للتعلم مدى الحياة.
– ضرورة إكساب المعلمين القواعد المعرفية التي تتميز بمصالح المعرفة التحررية، حيث يهتم التعلم مدى الحياة بتحقيق الذات للأفراد في سياق العلاقات الشخصية والاجتماعية.
– تمكين المعلمين بشكل كبير ليكونوا أوصياء على رؤيتهم المهنية بدلاً من مجرد فنيين ينفذون سياسات وإجراءات خارجية.

٤– تنمية قيم التسامح والسلام العالمي بين الطلاب:

يمكن فهم رؤية هابرماس للتسامح بوصفه نموذجًا للفعل التواصلي أو العقلانية التواصلية، وبذلك يمكن الإفادة من فكر هابرماس في تنمية قيم التسامح والسلام العالمي، وذلك من خلال الآليات التالية:

– تحويل المدرسة إلى فضاء عمومي مبني على النقاش التربوي والعلمي ومتحرر من إكراهات المجال السياسي.
– ترسيخ ثقافة قبول الآخر والانفتاح على مختلف التوجهات والأفكار.
– نشر وترسيخ ثقافة الحوار وقبول الآخر.

– توفير بيئة داعمة للتعبير عن وجهات النظر في أجواء من الاحترام المتبادل.

– تضمين المناهج الدراسية مفاهيم وقيم التسامح والتعايش مع الآخر.

٥– الاهتمام باللغة والكفاية التواصلية في المجتمع المدرسي:

استنادًا إلى رؤية هابرماس إلى أن المجتمع عبارة عن شبكة معقدة من الاتصالات حيث ينخرط الأفراد في حوار للتفاوض على المعاني والقيم والأعراف، وتسلط نظرية هابرماس الضوء على الإمكانات التحويلية للغة في تشكيل الواقع الاجتماعي وتعزيز العلاقات التعاونية القائمة على التفاهم المتبادل والقيم المشتركة، ومن خلال استكشافه لأفعال الكلام وأخلاقيات التواصل، يقدم هابرماس إطارًا مقنعًا لتعزيز التواصل الأخلاقي الذي يمكن أن يثري التفاعلات المجتمعية ويعزز التماسك الاجتماعي.

كما يعتمد هابرماس على البعد اللغوي في إنجاز عملية التواصل باعتبارها تشكل الأداة أو الوسيلة للتواصل، كما هي فحواه ومادته، ومعياره القبلي، بما تحويه من إمكانية نقد وصنع المعايير، وانطلاقًا من أن العملية التعليمية إحدى العمليات التواصلية، فهي تخضع لنفس القواعد التي تحكم التواصل الأخرى، ولذلك لابد من مراعاة عدة اعتبارات في التواصل التربوي بين مختلف عناصر المنظومة التعليمية وإنجاح عملية التواصل بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، فالتواصل لا ينحصر فقط بين المعلم والمتعلمين، ولكنه يشمل التواصل بين المعلمين وبعضهم البعض، وبين المعلمين والإدارة، وبين الإدارة والمتعلمين، وذلك على النحو التالي:

– إن التواصل التربوي علاقة إنسانية وجدانية وعاطفية يتم من خلالها تبادل الاتجاهات والقيم في شكل رسالة وتغذية راجعة.

– يجب أن يكون التواصل تفاعليًا وتشاركيًا يتم بطريقة رأسية وأفقية تتداخل فيها العلاقات البينشخصية والبينجماعية.

– تنمية معرفة الممارسين التربويين وتمكنهم من القواعد اللغوية والاجتماعية والثقافية التي تجعلهم قادرين على استعمال اللغة وتوظيفها في مواقف تواصلية حقيقية.

– إن نجاح الفعل التواصلي عند هابرماس لا يقوم فقط على ما يقوله المتكلم أو فهم كلام المتكلم، لذا أضاف عليه عاملاً مهمًا جدًا يتمثل في قبول الادعاء المقدم من قبل المتكلم، ولذا يجب عدم التركيز على جانب واحد وهو المتكلم (المعلم)، بل لابد من الاهتمام بالمتلقي (المتعلم) ورؤيته للوصول إلى اتفاق.

٦– ضرورة التواصل بديلاً عن وحدة العلوم:

في ظل التخصصات الدقيقة والانفصال بين العلوم التي سادت في جميع الأنظمة التعليمية في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، يلجأ هابرماس إلى النظرية التواصلية كبديل لوحدة العلوم، حيث وضع نموذجًا إجرائيًا للنقاش والحوار يمكن تطبيقه على مستوى الدولة ومؤسساتها بصفة عامة وعلى المجتمع الأكاديمي بصفة خاصة؛ وذلك من خلال حلقات النقاش.

ولعل ذلك ينسجم مع تقسيمه للاهتمامات المعرفية، وهي الاهتمام المعرفي التقني، والتي من خلالها يمكن السيطرة على الطبيعة لإشباع الحاجات الحيوية. والاهتمام المعرفي العملي، وهو الذي يرتبط بالفعل العام والتفاعل الاجتماعي، ويرتبط التفاعل ارتباطًا داخليًا باللغة، ويزداد تطور الفهم التفاعلي في العلوم التأولية بدءًا من الأنثربولوجيا وصولاً إلى التاريخ. وأخيرًا يحتاج الإنسان إلى أن يحرر نفسه من الروابط الأيديولوجية بالتفكير النقدي، كما في التحليل النفسي وفي نقد الأيديولوجيا، وهذا هو الاهتمام المعرفي التحريري، ويرى هابرماس أنه لابد من إيجاد التوازن بين الاهتمامات المعرفية الثلاثة، وبخاصة بين الاهتمام التقني من ناحية، ومن ناحية أخرى الاهتمامين العملي والتحريري اللذين ينتميان إلى المستوى الاجتماعي، وهو مهم في الصراع ضد التشيء والقمع (سكيربك، وغيلجي، ٢٠١٢، ٩٦١– ٩٦٢).

وبناء على ذلك، لابد من وجد اتصال وتواصل بين التخصصات المختلفة، وإيجاد السبل الممكنة لإعادة اللُحمة بين العلوم والاهتمام بالتخصصات البينية تعويضًا عن وحدة العلوم.

٧– تعزيز التربية الإعلامية

تعد التربية الإعلامية من المفاهيم التي زادت أهميتها في الآونة الأخيرة، فالعالم اليوم يعتمد بشكل كبير على الإعلام الرقمي ومواقع التواصل الاجتماعي والتي أصبحت جزءًا لا يتجزأ من حياة كل فرد في المجتمع، ويمكن الإفادة من أفكار هابرماس في تنمية الثقافة الإعلامية في المؤسسات التعليمية، وذلك من خلال بعض الإجراءات والممارسات العملية التالية:

- **تنمية مهارات قراءة الرسائل الإعلامية وتحليلها وإخضاعها للنقد والتحليل.**
- **تنمية مهارات معالجة النصوص بتفكيكها ودراستها لمعرفة المعنى الخفي وراء تقديم هذه المضامين الإعلامية والتمييز بين التضليل والحقيقة، والموضوعية والتحيز، وكثيرًا من القضايا التي لابد من توضيحها للفرد.**
- **تنمية الأخلاقيات الرقمية لدى المتعلمين.**

– تنمية النقاش العقلاني والحوار التواصلي الرشيد.

خاتمة

وأخيرًا، فإنه يمكن الإفادة من فكر هابرماس في تجاوز أزمة الإنسان المعاصر على النحو التالي:

– ضرورة الاهتمام بالفكر الديني والاهتمام بالموروث التربوي الديني ودراسته بعناية فائقة.

– بناء فهم جديد للواقع الرمزي للإنسان المصري من خلال الاهتمام بالجانب الروحي والفكري للأفراد.

– إعادة الاعتبار للدين سواء في جانبه الطقوسي الشعائري أم في جانبه الأخلاقي بمقاومة الاختلالات الروحية الناتجة عن الحضارة المعاصرة

– توجيه وتنشئة لأجيال القادمة على أن الحوار هو الحل الأنجع من أجل الاندماج في العالم المعاصر.

– العمل على أن تكون المدارس خالية قدر الإمكان من القوى الاستعمارية والاستبدادية للأنظمة الاجتماعية الاقتصادية والسياسية والإدارية الفرعية، لكي تكون المدارس مؤسسات اجتماعية فعالة.

– ضرورة تنمية الكفايات التواصلية لدى جميع أفراد المنظومة التعليمية.

– يجب على المدارس أن تهتم بالشواغل التأويلية والتحررية، وليس فقط للمصالح الإستراتيجية.

– تطوير المناهج الدراسية بالتعليم العام في ضوء التوجهات الفلسفية عند هابرماس وتضمينها قيم الحوار والتسامح والتعايش مع الآخر وقيم المواطنة والديمقراطية وغيرها.

– تطوير برامج إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا في ضوء أفكار هابرماس مثل: التأمل في الممارسات المهنية، والجمع بين النظرية والتطبيق (الممارسة).

المراجع

أبو النور، حمدي أبو النور (٢٠١٢). يورجن هابرماس:الأخلاق والتواصل، بيروت، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو زيد، سمير(٢٠٠٦). الحداثة بين النقد والاعتقاد: بحث في دور الاعتقاد في تكوين الفكر الغربي المعاصر، مجلة الجمعية الفلسفية المصرية، تصدرها الجمعية الفلسفية المصرية، مجلد (١٥)، عدد (١٥)، ١٦٩– ٢٠٧.

أحمد، بن بوحة، وزاوي، فكروني (٢٠٢١). الأبعاد القيمية عند مدرسة فرانكفورت: رؤية نقدية جديدة لمفاهيم الحرية والتسامح والتغيير، مجلة مقاربات فلسفية، تصدرها جامعة عبد الحميد بن باديس، مجلد (٨)، عدد (١)، ٢٠٧– ٢١٩.

الأشهب(٢٠٢٣). مراجعة كتاب الفعل التواصلي (المجلدان ١–٢) ليورغن هابرماس، ترجمة فتحي المسكيني، مجلة تبيين، تصدر عن المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، بيروت، العدد (٤٥)، المجلد (١٢)، صيف، ١٩٤– ٢٠٨.

الأشهب، محمد عبد السلام (٢٠١٣). اخلاقيات المناقشة في فلسفة التواصل لهابرماس، الأردن، دار ورود للنشر والتوزيع.

بخيت، ليديا صفوت إبراهيم (٢٠٢٢). المجال العام والفعل التواصلي عند هابرماس كأطر موجهة للبحوث الإعلامية (رؤية تحليلية نقدية)، مجلة البحوث الإعلامية، جامعة الأزهر، كلية الإعلام، العدد الحادي والستون، الجزء الرابع، أبريل، ٢٣٦٥– ٢٤٦١.

برونر، ستيفن إريك(٢٠١٧). النظرية النقدية مقدمة قصيرة جداً، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

بن أعمر، مفتاح، وبن خيرة ، بوعلام(٢٠٢١). صورة الآخر في الفكر الفلسفي الغربي المعاصر يورغن هابرماس أنموذجًا، مجلة مقاربات فلسفية ، مجلد (٨)، عدد (١)، ٢٥٨– ٢٧٣.

بورادوري، جيوفانا (٢٠١٣). الفلسفة في زمن الإرهاب: حورارات مع يورغن هابرماس وجاك دريدا، ترجمة خلدون النبواني، بيروت، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

الجابري، محمد عابد (١٩٩٧). قضايا في الفكر المعاصر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

حميد، نزار نجيب (٢٠٠٩). مفهوم التذاوت في فلسفة ميرلوبونتي، مجلة كلية العلوم الإسلامية، جامعة الموصل، المجلد الثاني، العدد الرابع، ١٧٥– ١٩٨.

دول، وليام (٢٠١٦). المنهج في عصر ما بعد الحداثة، ترجمة خالد عبد الرحمن العوض، الرياض، العبيكان للنشر.

سامى محمد نصار (٢٠٠٥): قضايا تربوية فى عصر العولمة وما بعد الحداثة، آفاق تربوية متجددة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص ص ٩٩:١٣٧.

سكيربك، غُنار، وغيلجي، نِلز(٢٠١٢).تاريخ الفكر الغربي من اليونان القديمة إلى القرن العشرين، ترجمة حيد حاج إسماعيل، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية والمنظمة العربية للترجمة .

الشريف، الطاهر محمد (٢٠٢٢). الحداثة الغربية وأزمة الإنسان المعاصر، مجلة جامعة المعارف، لبنان، العدد (٨).

الصوياني، محمد حمد (١٤٢٩هـ). العقل العربي اللامفكر فيه والمسكوت عنه في مقاربات العقل العربي، الرياض، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية

طاهر، علاء (١٩٩٤). مدرسة فرانكفورت من هوركهايمر إلى هابرماس، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع.

عبد الرزاق، عماد الدين (٢٠١٨) .الحداثة الغربية و تشيؤ القيم .التفاهم، وزارة الأوقاف و الشؤون الدينية بسلطنة عمان، مجلد(١٦)، عدد(٦٢)، ٢٩١–٣٠٠.

عبد القادر، بليمان (٢٠٢٢) قراءة في إشكاليات واتجاهات الفكر الأخلاقي المعاصر، أوراق فلسفية، يصدرها كرسي اليونسكو للفلسفة فرع جامعة الزقازيق، عدد (٨٦)، ٤١– ٥٨.

عتريسي، طلال(٢٠٢٢). الإنسان يخسر ذاته، مجلة جامعة المعارف بلبنان، دورية أكاديمية محكمة متخصصة في العلوم واللسانيات، العدد الثامن، ٤–٨.

عمر، سعيد إسماعيل(٢٠٢٣) التفكيكية ومضموناتها التربوية: قراءة في كتابات جاك دريدا، مجلة نقد وتنوير، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، العدد السابع عشر، السنة الخامسة، سبتمبر، ٤٥٦– ٤٩٠.

غفاري، حسين، وبهرام، معصومة (٢٠١٧). دور الدين في الفضاء العموميم دراسة في تطور رؤية هابرماس الفلسفية، مجلة الاستغراب، صيف، ٨١– ٩٦.

فروم، إيريك (٢٠٠٣). الإنسان المُستلب وآفاق تحرره، ترجمة حميد لشهب، الرباط، فيديرانت.

فينليسون، جيمس جوردن (٢٠١٥). يورغن هابرماس: مقدمة صغيرة جدًا، ترجمة أحمد محمد الروبي، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

كالهون، كريغ(٢٠١٣). النظرية الاجتماعية النقدية ، ثقافة الاختلاف، وتاريخه، وتحديه، ترجمة مروان سعد الدين، بيروت، المنظمة العربية للترجمة.

كريسعان، بلقاسم (٢٠٢٤). الديمقراطية التداولية عند هابرماس: بين مطلب الإجماع وواقع العصيان المدني، مجلة تبيين، تصدر عن المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، بيروت، العدد (٤٨)، المجلد (١٢)، ربيع، ٧– ٢٢.

لطيف، نوفل الحاج (٢٠١٥). نقد الوضعية لدى هابرماس، مجلة الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي، مجلد (٣٥)، ع (١٦٨)، ٨٤– ٨٩.

محمد، ربعي (٢٠٢٢). التعلم التحولي لميزيرو وخلفيته الفلسفية بين تواصل هابرماس وتحرر فيريري، مجلة راوفد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد (٦)، عدد (٣)، ديسمبر، ٣٧٩– ٤٠٩.

المحمداوي، علي عبود (٢٠١١). الإشكالية السياسية للحداثة: من فلسفة الذات إلى فلسفة التواصل، هابرماس أنموذجًا، الرباط، دار الأمان: منشورات الاختلاف.

المحمداوي، علي عبود (٢٠١٣). ما بعد العلمانية؛ أو استنطاق الفهم الهابرماسي للمجتمعات المعاصرة، في: خطابات الـ"ما بعد": (علي عبود المحمداوي: في استنفاد أو تعديل المشروعات الفلسفية، الرابطة العربية الأكاديمية للفلسفة، الجزائر، منشورات الاختلاف.

مدبولي، محمد عبد الخالق(٢٠٠٨). التربية تجدد نفسها– تفكيك البنية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

المسيري، عبد الوهاب (٢٠٠٢). العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة، القاهرة، دار الشروق.

المسيري، عبد الوهاب (٢٠٠٧). الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان، الطبعة الثانية، سوريا، دار الفكر.

مصطفى، عادل (٢٠١٧). فهم الفهم مدخل إلى الهرمنيوطيقا: نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، المملكة المتحدة، الناشر مؤسسة هنداوي.

معروف، طارق (٢٠١٨). أخلاقيات المناقشة في الفضاء العمومي: هابرماس نموذجًا، دفاتر الدكتوراه، ع ٦، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٤٣– ٥٩.

مكاوي، عبد الغفار (٢٠١٨). النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت تمهيد وتعقيب نقدي، المملكة المتحدة، مؤسسة هنداوي.

ملكاوي، أسماء حسين (٢٠١٧). فكرة الجامعة عند هابرماس: نظرية الفعل التواصلي وإصلاح الجامعات، الجمعية العربية لعلم الاجتماع، لبنان، العددان ٣٦، ٣٧ ، ٢٢٩– ٢٤٩.

ملكاوي، حسن فتحي (٢٠٢٠). الفكر التربوي الإسلامي المعاصر مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه، الولايات المتحدة الأمريكية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

مهيبل، عمر(١٩٩٦). عرض وتحليل كتاب: الخطاب الفلسفي للحداثة لهابرماس، مجلة اللغة والأدب، يصدرها معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد (١٠)، ديسمبر،٤٣– ٥٦.

موسى، محمد فتحي (٢٠٢٣). فلسفة التربية فيما بعد الحداثة، مجلة كلية التربية بتفهنا الأشراف، المجلد (١)، العدد (١)، الجزء (١)، ٨٦– ١٩٥.

ناصر، فادي (٢٠٢٢). معرفة الإنسان بين الفكر الغربي والفكر الإسلامي، مجلة جامعة المعارف بلبنان، دورية أكاديمية محكمة متخصصة في العلوم واللسانيات، العدد الثامن، ١٠– ٣٦.

النكيس، هيفاء (٢٠١٣). ما بعد الميتافيزيقيا: أو ميتافيزيقا الراهن والمستقبل، في: خطابات الـ"ما بعد": (علي عبود المحمداوي: في استنفاد أو تعديل المشروعات الفلسفية، الرابطة العربية الأكاديمية للفلسفة، الجزائر، منشورات الاختلاف.

النور، هشام عمر (٢٠٠٣). نظرية هابرماس النقدية: الفلسفة باعتبارها تفكيرًا نقديًا، أعمال الندوة الفلسفية الخامسة عشرة: فلسفة النقد ونقد الفلسفة في الفكر العربي والغربي ، جامعة القاهرة، الجمعية الفلسفية المصرية ومركز دراسات الوحدة العربية، ١٦٧– ١٤٣.

هابرماس، يورجن(١٩٨١(أ)). نظرية الفعل التواصلي، في نقد العقل الوظيفي، المجلد الأول، ترجمة فتحي المسكيني، قطر، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

هابرماس، يورجن(١٩٨١(ب)). نظرية الفعل التواصلي، عقلانية الفعل والعقلنة الاجتماعية، المجلد الثاني، ترجمة فتحي المسكيني، قطر، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

هابرماس، يورغن (٢٠١٠). إتيقا المناقشة ومسألة الحقيقة، ترجمة وتقديم عمر مهيبل، بيروت، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون.

هابرماس، يورغن، وراتسنغر، جوزف (٢٠١٣). جدلية العلمنة : العقل والدين، تعريب وتقديم حميد لشهب، بيروت لبنان، جداول للنشر والترجمة والتوزيع.

وطفة، علي أسعد (٢٠١٣). التربية والحداثة في الوطن العربي: رهانات الحداثة التربوية في عصر متغير، الكويت، جامعة الكويت، لجنة التأليف والتعريب والنشر.

اليونسكو (٢٠١٨). منع التطرف العنيف من خلال التعليم: دليل لصانعي السياسات، لبنان: متاح على: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676

Alterado, d.(2009). Universities and democratization: habermas on education universities and democratization:habermas on education, philosophia, volume 38, 1.

Celikates, Robin and Rahel Jaeggi, 2009 [2017], "Technik und Verdinglichung", in Habermas-Handbuch, Hauke Brunkhorst, Regina Kreide, and Cristina Lafont (eds.), Stuttgart: Metzier. Translated as "Technology and Reification: Technology and Science as 'Ideology' (1968)", in The Habermas Handbook, English language edition, (New Directions in Critical Theory), New York: Columbia University Press, 2017, 256–270.

Crick, D., R., & Joldersma, C. W. (2007). Habermas, lifelong learning and citizenship education. Studies in Philosophy and Education, 26, 77-95.

Dews, P. (1986). Introduction. In Autonomy and solidarity: Interviews with Jürgen Habermas. London: Verso.

Ewert, G. D. (1991). Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Literature. Review of Educational Research, 61(3), 345–378. https://doi.org/10.2307/1170636

Habermas (1981). Theorie des kommunikativen Handelns, 2 vols., Frankfurt am Main: Suhrkamp. Translated as The Theory of Communicative Action, Thomas McCarthy (trans.), Boston: Beacon Press, 1984a [TCAI].

Habermas (1984). The Theory of Communicative Action, Thomas McCarthy (trans.), Boston: Beacon Press, [TCAI].

Habermas (1992). Autonomy and Solidarity: Interviews with Jürgen Habermas, expanded edition, Peter Dews (ed.), London/New York: Verso.

Habermas (2009.)Europe: The Faltering Project, Ciaran Cronin (trans.), Cambridge/Malden, MA: Polity. Includes:

Habermas, J.(1996). Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy, trans. William Rehg (Cambridge: MIT Press).

Huttunen, R(2007). Derrida's Deconstruction contra Habermas's Communicative Reason and the Fate of Education, IN: M. Peters, P. Ghiraldelli, B. ˇZarni´c, A. Gibbons (eds.) Encyclopaedia of Philosophy of Education http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA

Kelly, D.(2023). Habermasian Discourse Theory for Educational Policymaking: Attending to Perspective Taking and Communicative Agency, Philosophical Inquiry in Education, Volume 30 (2023), No. 1, pp. 56-67.

Kestel, M.; Korkmaz, I(2019). The Impact of Modernism and Postmodernism on Teachers, Turquoise International Journal of Educational Research and Social Studies v1 n1 p28-33

Kochan, F.(2002). Hope and Possibility: Advancing an Argument for a Habermasian Perspective in Educational Administration, January , Studies in Philosophy and Education 21(2):137-155: DOI:10.1023/A:1014436905530

Lovat, T. (2013). Jürgen Habermas: Education's reluctant hero. In Social theory and education research (pp. 81-95). Routledge.

Morrow, R. A. (2022). Habermas and civic education. In Handbook of Civic Engagement and Education (pp. 28-41). Edward Elgar Publishing

Murphy, M. (2013). Social theory and education research: An introduction. In Social Theory and Education Research (pp. 15-30). Routledge.

Murphy, M., & Bamber, J. (2012). Introduction: From Fromm to Lacan: Habermas and education in conversation. Studies in Philosophy and Education, 31, 103-107

Paul (2008). Action theory in Habermas and educational practices. In: HUDSON, Brian and Zgaga, Pavel, (eds.) Teacher Education Policy in Europe: a voice of Higher Education Institutions. Ljubljana, Teacher Education Policy in Europe Network, Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education, 209-224.

Safrudin, I. 2004. Etika Emansitoris Jurgen Habermas: Etika Paradigmatik di Wilayah Praksis. Jurnal Mediator 5 (1): 1-13.

Sandberg, F. (2022). Applying Habermas´ theory of communicative action in an analysis of recognition of prior learning. Social Theory and Education Research: Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida.

Sarid, A. (2017): Rethinking the modernist curriculum with Habermas's concept of self-critical appropriation, Journal of Curriculum Studies, DOI: 10.1080/00220272.2017.1307457

Steinhoff, Uwe, (2009). The Philosophy of Jürgen Habermas: A Critical Introduction, Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199547807.001.0001

Sumiati, (2022). Jurgen Habermas's Emancipatory Model of Education and Its Relevance in Learning, Proceeding International Conference on Religion, Science and Education, 1, 123-130

Terry, P. (1997) Habermas and education: knowledge, communication, discourse, Curriculum Studies, 5:3, 269-279, DOI: 10.1080/14681369700200019

Wakefield, et al.,(2012). Learning and Teaching as Communicative Actions: Improving Historical Knowledge and Cognition Through

Second Life Avatar Role Play, Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, Vol.4, No.3.

Walker, Lovat (2015) : Applying Habermasian "ways of knowing" to medical education, Journal of Contemporary Medical Education, January, pp 1-4.

Young, R. (2000). Habermas and education. In L. E. Hahn (Ed.), Perspectives on Habermas (pp. 531–552). Chicago, IL: Open Court.