جامعة محمد خيضر بسكرة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

محـــــــاضـــــرات في

التيارات الفلسفية

والمقاربات العلمية

السنة الأولي ماستر تربية حركية

تقديم د. لزنك احمد

محتوى مادة : مقياس التيارات الفلسفية والمقاربات العلمية

مقدمة

الفصل الأول: الفلسفة الظواهرية أو الفينمولوجيا

لمحة تاريخية

1.مؤسسها .2. مفهومها .

3. منهج البحث .4. القصدية .

5. مشكلة الماهية.

مراجع الفصل الأول

الفصل الثاني: الفلسفة الوجودية

لمحة تاريخية .

1.مفهومها 2. 2 .أقسامها

.3.مبادئ ومعتقداتها .4.نظرتها للتعليم والتربية.

5.نقدها .

مراجع الفصل الثاني

الفصل الثالث : الفلسفة البنائية

لمحة تاريخية عنها

1.مفهومها 2. مؤسسوها

.3.مراحلها.4. أهم ملامح البنيوية الأمريكية

5. الجذور الفكرية والعقائدية .6. البنائية والتدريس .

مراجع الفصل الثالث

الفصل الرابع :الفلسفة البرغماتية

لمحة تاريخية عنها

1. مفهومها 2.أبرز روادها

.3. أهم مسلماتها.4. مبادؤها 5.أنماط الفكر البرغماتي

6.المعرفة عند البراغماتين 7. العقل عند البراغماتين .

مراجع الفصل الرابع .

الفصل الخامس :الوضعية المنطقية

لمحة تاريخية عنها

1.مؤسسها .2.الجوانب التي أثرت في نشأتها

. 3.مميزاتها ونطورها .4. مميزات جامعة فينا

5.توحيد العلم

مراجع الفصل الخامس .

الفصل السادس : التيارات العلمية

لمحة تاريخية

1.تطور المعرفة العلمية .2.مميزات المعرفة العلمية .3.مناهج الفلسفة العلمية

4.مناهج العلوم 5. اشكالية المعرفة العلمية 6. الروح العلمية

مراجع الفصل السادس .

مقدمة :

لقد تباينت المدارس الفلسفيّة، والعلمية حول البحث عن الحقيقة فمنهم من ، من يعرّفها انطلاقًا من وجهة نظر فلسفيّة، وهناك من يعرّفها من وجهة نظر علميّة بحتة. وقد تتباين المعرفة الفلسفيّة مع المعرفة العلميّة، فإذا كانت المعرفة العلميّة تستند بشكل أساسيّ إلى دراسة الظواهر المادّيّة، فإنّ المعرفة الفلسفيّة تتطرّق لأبعد من ذلك إذ إنّها تتحرّى عن طبيعة المادّة؛ وأسبابها، وطبيعة المكان، والزمان، والطاقة، والحياة، والعقل، والإنسان. وفيها المقياس نبحث عن أهم التيارات الفلسفية والمقاربات العلمية المعاصرة .

الفصل الاول الفلسفة الظواهرية أو الفينومينولوجيا

مدخل تاريخي :

الظاهراتية أو الفينومينولوجيا La phénoménologie وقد يطلق عليها "فلسفة الماهية" على اعتبار أن لكل علم موضوع كمادة للدراسة والتحليل، ومن هنا الفينومينولوجيا موضوعها الماهيات.أخذ حيزًا مهمًا في الفلسفة المعاصرة من حيث أنها منهج بحث، فهي ليست فكرًا مدرسيًا scolastique كما كان سائدًا في أوروبا فترة العصور الوسطى، كما أنها ليست كالفلسفات الحديثة (الوضعية المنطقية Positivisme logique والماركسية مثلاً) فلم تقدم على ما يبدو هذه الفلسفات إلا

فكرًا مدرسيًا. وأكثر ما يميز الفلسفة المدرسية هو وجود مبادئ عامة تحدد آراء المنتمين لهذه الفلسفة حيث أنَّ أي تراجع عن أي مبدأ من هذه المبادئ يعتبر تنازلاً عن العقيدة الأساسية. أما الظاهراتية فهي تشكل تيارًا فلسفيًا قام بقطيعة إبستمولوجية عن الفكر السائد في القرن التاسع عشر، أضف إلى ذلك أنَّ الظاهراتية، باعتبارها منهجًا لوصف ما هو معطى، تبتعد عن عمل أي تقييم محاولة الوصول بذلك إلى أكبر قدر ممكن من الموضوعية.

وتُعتبر الظاهراتية إحدى الأفكار الأساسية في فلسفة القرن العشرين. وما يجمع بين المفكرين الداعين لها لجوؤهم إلى المسعى الفكري نفسه أكثر مما تجمعهم وحدة المعتقد. والواقع أن الظاهراتيين يرمون إلى معالجة المشكلات الفلسفية من خلال وصف كبار أنواع مشكلات التجارب الإنسانية Expériences humaines.

والفكرة الأساس التي تقوم عليها الظاهراتية هي أن لكل تجربة من تجاربنا شكلاً خاصًا تقتضيه طبيعة الشيء الذي هي بصدد تناوله، بحيث يكون في وسعي، وأنا أحلل بنية تجربة معينة، الوصول إلى خطاب Discours قابل لأن يجيب على التساؤلات المطروحة حول الشيء المذكور(1)

وينبغي أن نبرز سمتين أساسيتين من سمات الفينومينولوجيا. فهي منهج في المحل الأول، وهو منهج ينحصر في وصف الظاهرة، أي ما هو معطى مباشرة. ومن هذه الجهة، فإن الفينومينولوجيا، باعتبارها منهجًا، تغض النظر عن العلوم الطبيعية، أي لا تنتبه إلى نتائجها، وبالتالي فإنها تتعارض مع المذهب التجريبي. كذلك، فإنها تصرف النظر عن تقديم نظرية في المعرفة كخطوة أولى في الموقف الفلسفي، وهي بهذا تتعارض مع المثالية. ونرى من هذا كله أن الفينومينولوجيا، باعتبارها منهجًا، تبتعد ابتعادًا حاسمًا عن الاتجاهات التي كانت سائدة خلال القرن التاسع عشر.

ومن جهة أخرى فإن موضوع الفينومينولوجيا هو الماهية Essence، أي المضمون العقلي المثالي للظواهر، الذي يدرك في إدراك مباشر، هو رؤية الماهيات. ومن وجهة النظر هذه، فإن الفلسفة الفينومينولوجية تقف على تعارض مع فلسفة القرن التاسع عشر الميلادي في الغرب مرة أخرى، وهي الفلسفة التي لم تكن تعترف بوجود ماهيات ولا بإمكان معرفتها (2) وهذه الأخيرة عبَّر عنها كانط في موقفه من "الشيء في ذاته" la chose en soi أو "النومين" على أنه موجود ولكن لا يمكن معرفته inconnaissable. وسنعرج على هذه النقطة الأخيرة بالتفصيل في مشكلة الماهية.

نظرية المعرفة Épistémologie وموضوعها:

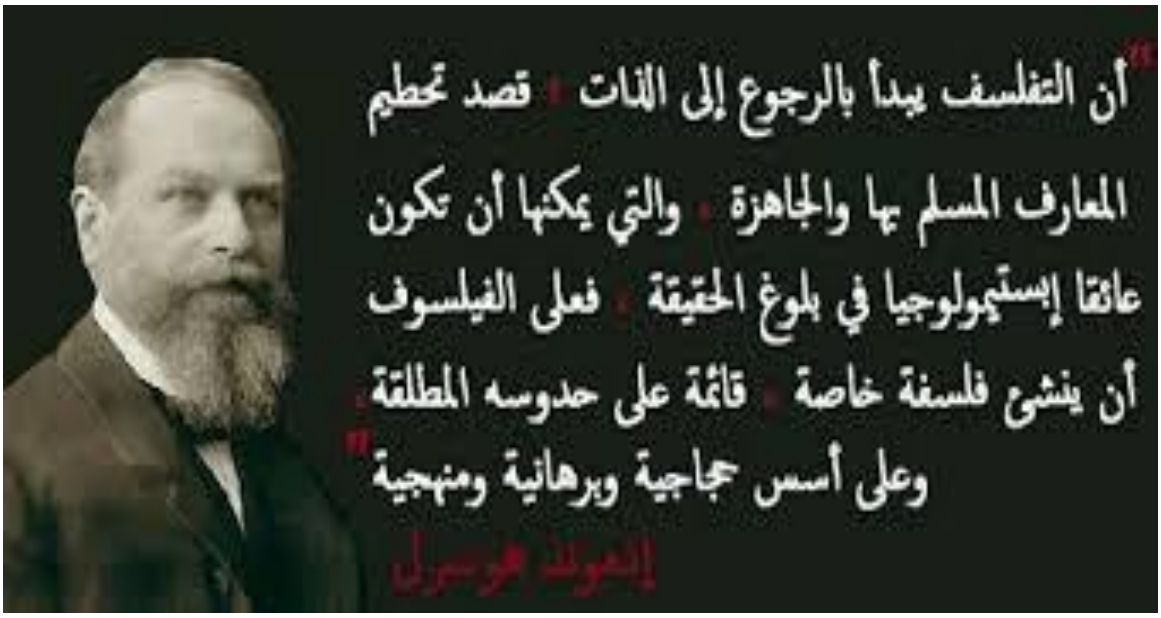
تعتني نظرية المعرفة (الإبستمولوجيا) بالأجابة على أسئلة من قبيل: كيف نعرف؟ ما قيمة المعارف التي نحصل عليها؟ وما هي حدودها؟

ما يهم في نظرية المعرفة هو تحديد معنى ومصادر معارفنا، وتبدأ المشكلة بالتحديد في هل المعرفة ممكنة؟ فمثلاً نعرف أنَّ باريس هي عاصمة فرنسا، وأنَّ الاحتواء هو علاقة بين عنصر ومجموعة، وأنَّ المادة يمكن تحويلها إلى طاقة وبالعكس، وأنَّ مجموع زوايا المثلث القائم هو 180 درجة. على ما يبدو هنا إشكال: هل نحن على يقين certitude من أننا نعرف؟

ينقسم الفلاسفة بصدد مشكلة "إمكانية المعرفة" أو إنكارها إلى فريقين: الأول ينفي إمكانية المعرفة نهائيًا ونجده لدى الشكيون اليونان مثل نوسيفان (أستاذ أبيقور) ومينقلس ومذهب فورون (365 – 275 ق.م) وإلى جانب مذهب الشك نضيف القائلين بنسبية المعرفة. الثاني يعلن إمكانية المعرفة ويتمثل بـ: المذهب العقلي، النقدية عند كانط والكانطيين المحدثين وهُسرل، الوجدانية لدى برغسون والوجوديين.

ما يهمنا الآن هو أنَّ كل مذهب من المذاهب الفلسفية قد بيَّن رأيه فيما يتعلق بمشكلات المعرفة، وما نحن بصدده هو إيضاح موقف هُسرل والفينومينولوجيا من هذه المسائل.

مؤسس التيار الظواهري :



يُعتبر الفيلسوف الألماني ادُمند هسرل Edmund Husserl (1859 – 1938) مؤسس الفينومينولوجيا ذات التأثير الكبير على الفلسفة المعاصرة، بالأخص الوجودية، كما أنها أثرت على الفلاسفة مثل سارتر Sartre وهايدغر Heidegger وماكس شلر Max Scheler.

كان هسرل قد تتلمذ على يد الفيلسوف الألماني برنتانو Franz Brentano، كما أنه درس أيضًا مع عالم النفس الألماني كارل اشتمف (1848 – 1936). بدأ هوسرل كفيلسوف رياضي ومنطقي فكتب بحوث في علم الرياضيات وكان مؤلفه الأول،

1891، بعنوان *فلسفة علم الحساب* La Philosophie de l’arithmétique، كما نشر بعد ذلك بين عامي 1900 – 1901 كتابه بحوث منطقية les Recherches logiques وهو كتاب يتحدث عن أسس المنطق.

وينقسم هذا الكتاب الضخم إلى جزءين: الجزء الأول منهما، المعنون *تمهيدات للمنطق الخالص*، يحتوي على نقد للاتجاه النفسي وللاتجاه النسبي من وجهة نظر عقلية وموضوعية، بينما يقوم الجزء الثاني بتطبيق المبادئ التي احتواها الجزء الأول على بعض المشكلات المعينة في فلسفة المنطق.

وفي عام 1913 م نشر هسرل كتابه أفكار حول الفينومينولوجيا الخالصة حيث تتحول الفينومينولوجيا إلى "فلسفة أولى" ويكون موضوعها هو المعرفة بوجه عام، ويحتوي الكتاب على نتائج ذات طابع مثالي. وتتطور هذه النتائج المثالية على نحو شامل في الكتابين التاليين لهسرل: المنطق الصوري والمنطق الترانسندنتالي – ظهر عام 1929 م، و*التجربة والحكم* – ظهر عام 1939 م (3).

ما يصبو إليه هسرل هو أن يجعل من الفلسفة علمًا دقيقًا من خلال تحديد كيفية لذلك حتى تصبح الفلسفة كالرياضيات مثلاً. وفي سبيل هذا يريد أن يبدأ من المباشر immédiat، لكن المباشر في نظره ليس العالم المحسوس كما يذهب إلى هذا التجريبيون والحسيون، لأن التجربة الحسية لا يمكن أن تعطينا اليقين الذي يستبعد إمكان الشك في وجود العالم المحسوس، كما بيَّن لنا الشكيون اليونان.

وكل موضوع معطى لنا على أنه شعور واقعي أو ممكن للأنا المفكِّر. ولهذا فإن العالم المحيط بي ليس إلا ظاهرة، وليس عالمًا موجودًا بيقين. والأمر المباشر الحقيقي هو الماهيات Wesenheiten essences، أي الأمور المعقولة بوصفها معطاة في الفكر. وهذه الماهيات هي أولاً ماهيات عامة: ماهية الإدراك، ماهية

التصور، ماهية العدد، ماهية الحقيقة، ثم القواعد التي تحدد علائقها، مثل قواعد البرهان؛ وهي ثانيًا الأمور المادية مثل: ماهية الصوت، ماهية اللون، والعلاقة بينها وبين غيرها من الأمور المادية مثل العلاقة بين الضوء والامتداد (4) من جانب آخر يرى هسرل أن المنطق ليس علمًا معياريًا وإن كان أساسًا لمذهب معياري شأنه في هذا شأن كل العلوم النظرية. فالواقع في رأي هسرل أن المنطق لا يقول شيئًا عما ينبغي أن يكون أو عن الواجب، إنما هو يتحدث عن الوجود. ولنأخذ مثلاً قانون عدم التناقض فإنه لا يقول إنه لا يمكن إطلاق قضيتين متناقضتين، وإنما يقول وحسب أن الشيء الواحد لا يمكن له أن يتسم بصفات متناقضة (5).

بعد هذه المقدمة العامة للفلسفة الفينومينولوجية ومؤسسها سنذهب إلى بعض التفصيلات.

2. مفهوم "الظاهرة" le phenomena:

تعني كلمة ظاهرة phénomène ما يظهر apparaître، أي ما يتبدى أمام الوعي ce qui apparaît à la conscience. إن نقطة البدء في المذهب الظاهراتي تتحدد من خلال القبول بوجود معطيات حسية، وهو يحاول تجنب أي شك قد تثيره حين تقف بيننا وبين الإدراك المباشر للعالم، ولذلك أراد هسرل أن يبدأ من المباشر أي من ما هو معطى donné حيث "شيء" تقابل "معطى" في الظاهراتية، والمباشر immédiat هنا أيضًا، كما أشرنا سابقًا، ليس ما هو محسوس – كما يرى الحسيون والتجريبيون – بل ما هو معطى، أي المعطيات الحسية للظاهرة المتبدية أمامنا. وللتوضيح أكثر: عندما تجمع كل المعطيات الحسية المتصلة بالآيس كريم: تلوينها – تماسكها – نكهتها – رائحتها – تلوينها – درجة حرارتها... إلخ فإنك في

حقيقة الأمر قد قلت كل ما يمكن أن يقال عنها. لا تحتاج إضافة القول "وكل هذه المعطيات الحسية تطابق شيئًا ندعوه الآيس كريم لأن الشيء تمامًا كل تلك المعطيات الحسية" (6).

ويبدو أن الظواهرية تؤكد بأن إدراكنا للعالم هو إدراك لمعطيات حسية وحسب، فالحديث عن الأشياء ليس إلا حديثًا عن معطيات حسية عن هذا الشيء نفسه، وهكذا تتكون الأطروحة الظواهرية على الشكل التالي: الأشياء الطبيعية ليست سوى بُنى منطقية من المعطيات الحسية، إذًا "إن الأشياء إمكانات دائمة للإحساس" كما يقول مِل.

قد يتم توجيه انتقاد إلى المقول السابق "إن الأشياء إمكانات دائمة للإحساس" هو أن الفكرة ذاتها عن الشيء تتضمن أن وجوده ممكن من دون إدراك، وبناء على ذلك لا يصح القول إن كل حديث عن أشياء مستقلة عن الحس يمكن اختزاله إلى حديث عن خبرة معتمدة على الحس. ويجيب المفكرون الظواهريون على هذا الاعتراض بأن الأشياء، في رأيهم، يمكن أن توجد غير مدرَكة، وكل الذي يؤكدونه هو جملة فرضية، وهي أنك إذا قلت "س" موجودة فكأنك قلت إن المعطيات الحسية المناسبة، في ظل الظروف الصحيحة، سوف تحصل. وفي رأيهم فكرة الشيء الذي لا ينتج معطيات حسية أبدًا هي فكرة بلا معنى (7).

وبهذا نلاحظ أنَّ الفينومينولوجيا هي أطروحة منطقية حول ما معنى وجود الشيء، فهي تختلف عن المذهب المثالي، وإن كان هناك صلة بينهما، فالأخير يفترض وجود الأشياء أي يتوقف وجود الأشياء على إدراكها كمثالية الأسقف بركلي Berkeley (1685 – 1753) الذي يقول: "أن يُوجد يعني أن يُدرَك"، أما الفينومينولوجيا فتؤكد أننا حين نقول إن الشيء موجود هو قول بأنه موجود وكفى لا بإنه يوجد إذا أُدرك.

إن الفينومينولوجيا لدى هسرل تُعد نظرية في الأنطولوجية لأنها تعالج الوجود بعيدًا عن أي تحديد أو تعيين مسبق فهي تتوجه إلى الشيء ذاته وهذا الأخير هو موضوع الأنطولوجية.

3. منهج البحث في مذهب الظواهر:

مذهب الظاهريات الذي وضعه هُسرل يبدأ من نقد الرياضيات ليتوصل من ذلك إلى اكتشاف طريقة تمكن من تحصيل الحقائق الأساسية، والقاعدة الأساسية لذلك هي (الذهاب إلى الأشياء ذاتها) مستبعدين كل النظريات السابقة المتعلقة بالواقع.

ويقوم هذا العمل على مبدأين: مبدأ سلبي هو الابوخه، أي الوضع بين أقواس لكل ما لم يبرهن عليه بطريقة يقينية، ومبدأ ايجابي يقوم بالإهابة بالعيان للأشياء أي للظواهر لأنها هي الأمور المعطاة لنا حقًا، وميدان العيان الظاهراتي يتألف إذن من كل الظواهر المعطاة للشعور، ومهمة الظاهريات هي الكشف عن، ووصف، عالم الظواهر بكل دقة وما بينهما من روابط (8).

قلنا في أن الأمر المباشر الحقيقي هو الماهيات أي الأمور المعقولة بوصفها معطاة

في الفكر، لكن هذه الماهيات essences ليست هي الموجودات بل هي تركيبات للدلالة والمعنى، يتألف منها الحقيقة المعقولة لمعطيات التجربة. وأهم هذه المناهج منهج التغيرات التخيلية، ومفاده أنه للوصول إلى معرفة ماهية موضوع علينا أن نخضع هذا الموضوع لتغيرات عديدة رتخيلها، بحيث نستطيع أن نحدد العناصر المهمة التي يجب أن يكشف عنها الموضوع ليظل كما هو هو. وعلينا أن نكشف الأحوال النموذجية للوجود المعطى أو ظهور الموضوع: الموضوع كما يُدرَك، الموضوع كما يتخيَّل، الموضوع كما يراد، الموضوع كما يُحكم عليه. ويقوم الفينومينولوجي باستخلاص ماهية الموضوعات بحسب مناطقها الوجودية حتى ينتهي إلى تصنيف مناطق أنطولوجية مادية أو صورية: فمنطقة الطبيعة تدرس الماهيات المشتركة لكل الماهيات التي تحدد حال الظهور المتجلي في الطبيعة (الشيء، الحي، المتحرك،... إلخ)، ومنطقة الشعور conscience تضم كل الماهيات التي تشترك في كونها نشاطًا واعيًا (التفكير، الاحساس، التخيل، الإدراك،... إلخ) وتحدد ما يميز كل شعور بما هو كذلك. ولا يقتصر اهتمام الفينومينولوجي على البحث في الماهيات التي لها مناظر متحقق بالفعل، بل يمتد إلى البحث أيضًا في الماهيات التي ليس لها مُناظرًا عينيًّا، مثل الموضوع بوجه عام l'objet-en-général أو أي موضوع كان tout-objet-quelconque.

وفي هذا البحث عن الماهيات نحن نصرف النظر عن الوجود الفعلي: فمثلاً العنقاء نحن نحدد ماهيتها، سواء وجدت أو لم توجد أبدًا، ومن هنا يقول الفينومينولوجيون بما يسمى بـ "وضع الوجود بين أقواس" أي بغض النظر عن وجود الماهيات، والبحث فيها كذلك بما هي كذلك، ذلك أن الوجود مستقل عن الماهية، وكما أثبت كنتْ الوجود ليس محمولاً Prédicat ذلك أن الوجود لا يسهم في تكوين الماهية. ومنهج

الوضع بين أقواس له أربع لحظات:

1. وضع "التاريخ" بين أقواس ويقصد غض النظر عن كل ما تلقيناه من نظريات.

2. وضع "الوجود" بين أقواس أي البحث في الماهيات بغض النظر عن وجودها والامتناع – مؤقتًا – عن أحكام وجود المتعلقة بالماهيات حتى لو كان الوجود بينًا جدًا مثل وجود الأنا.

3. الرد (أو: الاختزال) الصوري، ويقوم على التمييز بين الواقعة والماهية. وفيه نرد الوقائع الجزئية أو الفردية إلى الماهية الكلية. فمثلاً نرد مختلف أفراد الإنسانية إلى ماهية الإنسان.

4. الرد (أو: الإختزال) المتعالي، ويقوم على التمييز بين الواقعي Reales وبين اللاواقعي Irreales، وفيه نرد المعطيات في الشعور الساذج إلى ظواهر متعالية في الشعور المحض.

لكن ليس المقصود الوضع بين أقواس ما يقصده ديكارت من الشك المنهجي، وإنما المقصود هو الابوخية، أي تعليق الحكم، أي وقف التعليق بالأحكام الشائعة ابتغاء تمكيني من أن أصبح مشاهدًا محايدًا لذاتي وسائر الأشياء. إن هُسرل يسعى إلى الوصول إلى المنطقة المطلقة للأنا المحض أو للشعور المحض، وهذه المنطقة لا تحتاج إلى ما هو واقعي ولا ينبغي ألا يخلط بينها وبين الأنا التجريبي المعطى في الإدراك الباطن (9).

4. القصدية l'intentionnalité:

تستند فكرة القصدية في الفكر الهُسرلي (نسبة إلى هُسرل) إلى الدعوى التالية: "كل

فكر هو فكر في شيء" أي أنه يقصد وبصيغة أدق: الوعي هو وعي بشيء ما La conscience est conscience de quelque chose ولا يوجد وعي بالفراغ، فالوعي إذًا دائمًا يعي شيئًا، فأنا أعي الطاولة والقلم والشارع والناس التي تمشي إلخ وكل هذه الأمور موضوعات للوعي.

استطاعت الفينومينولوجيا والوجوديون من بعد ذلك تجاوز مشكلة الذات العارفة والموضوع التي شغلت بال الفلاسفة، أو لنقل مشكلة هذه الثنائية التي تتغلغل في مجمل الإنتاج المعرفي الأوروبي، ففي العصور الوسطى مثلاً كانت هذه الثنائية مسيطرة بشكل كبير، فالكنيسة تؤسس موقفًا تفصل فيه بين النور/الظلام، الخير/الشر، الكفر/الإيمان،... إلخ، أي يتم جعل الصواب في جانب والخطأ في الجانب الآخر، وجاءت الحداثة بعد ذلك كردة فعل على الثنائية هذه، ولكنها لم تستبدل هذه الثانية الدوغمائية إلا بثنائية أخرى فوضعت: العقل/الحواس، الكلي/العيني، الذات/الموضوع،... إلخ. الماركسية مثلاً أكثر تمثيلاً لهذا المنطلق الدوغمائي حيث يتأسس انفصال تام للذات العارفة عن الموضوع (العالم الخارجي) غير أنَّ فكرة القصدية لدى هُسرل – يتفق معه الوجوديون أيضًا – تؤكد أنَّه من المستحيل الفصل بين موضوعات الوعي والوعي بالموضوعات، وبهذا استطاعت الفينومينولوجيا تجاوز هذه الثنائية "الذات/الموضوع" التي لم تسلم منها حتى فلسفة الحداثة.

الوجوديون مثلاً يؤكدون أنه لا يوجد "ذات عارفة" بل يوجد "ذات فاعلة للمعرفة" وبهذا تجاوز آخر للفلسفة الأوروبية في القرن التاسع عشر وبالأخص للعقلانية الديكارتية وللكوجيتو الديكارتي Le cogito "أنا أفكر إذًا أنا موجود" je pense donc je suis، وأيضًا اختلاف مميز عن المذهب المثالي الذي ينطلق من التسليم

بوجود ذات عارفة. والملاحظ أخيرًا في "فكرة القصدية" هنا أن الأشياء تقع تحت إدراكنا دائمًا وما لم يقع تحت إدراكنا غير موجود بالنسبة لنا.

عندما أنظر إلى الأغصان الموجودة في الحديقة من خلال النافذة المُطلة أستطيع أن أصف الشجرة وثمارها ولونها، ولكن في حال كانت النافذة مغلقة يصبح لا يوجد وعي لما هو موجود في الخارج. ولكن هل يتوقف وجود ما هو في الخارج على وعيي بها؟ حسب هسرل تبقى موجودة في ذاتها ولكنها في الوقت نفسه غير موجودة بالنسبة لنا. وهنا بالتحديد تظهر قضية التعالي Transcendance حيث أنه شيء متعالي غير معروف بعد بالنسبة للوعي. ولهذا ينتهي هسرل إلى نوع من المثالية المتعالية التي قال بها كانط، ما دام قد انتهى إلى القول بالشعور المحض غير المحتاج إلى ما هو واقعي، وقد سُميت فينومينولوجيا متعالية La phénoménologie transcendantale أو الأنطولوجيا المتعالية الظواهرية.

5. مشكلة الماهية:

يعتبر هُسرل أن الظاهرة هي التجلي الكامل للماهية le phénomène est la manifestation parfaite de l'essence، إذ أنه يؤكد على إمكانية معرفة الماهيات أو الأشياء في ذاتها، وبهذا يختلف عن كانط kant (1734 – 1804) في مسألة الماهية. كانت حجة كانط هي أننا من المستحيل أن نعرف ماهية شيء ما لأننا نعتمد على الحدس الحسي في معرفتنا للعالم، بالمقابل لم ينفي كانط وجود النومين Noumenon أو "الشيء في ذاته" la chose en soi، بمعنى آخر "معرفة الحقيقة كما هي موجودة في ذاتها". وبكلام أدق: يقسم كانط الموجودات إلى النوعين: 1 – ظواهر، 2 – أشياء في ذاتها. وحسب كانط يقتصر إدراكنا على

الظواهر فقط أما الشيء في ذاته فهو غير ممكن معرفته inconnaissable.

أما بالنسبة لسارتر J.P Sartre، وهو أحد رواد الفكر الوجودي وأحد مطورين الفينومينولوجيا إلى جانب هايدغر Heidegger، يرى أن الكائن الوحيد الذي يستطيع أن يملك الماهية هو الإنسان بمقولة له: "الوجود سابق على الماهية"، ويفرق بين نوعين من الماهية: الماهية الإنسانية وهي مجموعة الخصائص التي تميز الإنسان عن باقي الكائنات الحية، الماهية الفردية وهي الخصائص والصفات التي تميز كل فرد عن باقي الأفراد والتي يقوم هذا الفرد نفسه بصناعة ماهيته من خلال الإمكانات الحرة فيختار ما يراه مناسبًا له.

يرفض سارتر مفهوم "الشيء في ذاته" الكانطي ومفهوم "الوجود بالقوة" الأرسطي، ولا يكاد سارتر يفرق بين المفهومين فكل ما يوجد يوجد على هيئة ما هو عليه بالفعل، ويبقى الوجود هو ظاهرة من بين الظواهر تدعى ظاهرة الوجود، ويبدو هذا الوجود معتمدًا على ذاته في الوجود إذ أنه معتم لا داخل له (10).

خلاصة:

لقد استطاعت الظاهراتية فيما قدمته من منهج بحث دقيق ونظرية في الفينومينولوجيا تجاوز التيارين العريضين الذين سيطرا على الفلسفة الأوروبية، وهما: الذاتي subjectivisme والموضوعي objectivisme، ونجحت في عمل قطيعة معرفية مع القرن التاسع عشر والحداثة وكأنها تؤسس لـ *ما بعد الحداثة*.

مراجع الفصل الأول

1- *الظاهراتية*، فيليب هونيمان، إستيل كوليش، ترجمة: حسن طالب، ص 108.

2- *الفلسفة المعاصرة في أوربَا*، إ.م. بوشنسكي، ترجمة: د. عزَّت القرني، عالم المعرفة، عدد 165، صفحة 220.

3- المرجع السابق، ص 224.

4 - *مدخل جديد إلى الفلسفة*، عبد الرحمن بدوي، الطبعة الأولى، 1975، ص 132 – 133.

5- *الفلسفة المعاصرة في أوربَا*، مرجع سابق، ص 226.

6- *الفلسفة موضوعات مفتاحية*، جوليان باجيني، ترجمة: أديب يوسف شيش، الكتاب الشهري عدد 36، ص 72.

7 - المرجع السابق، ص 73.

8 - *مدخل جديد إلى الفلسفة*، مرجع سابق، ص 12.

9 - المرجع السابق، ص 135.

10-Edmund Husserl La crise de l'humanité européenne et la

Introduction, commentaire et traduction par ،philosophie
.P : 97 ، Collection dirigée par Laurence Hansen .Nathalie

الفصل الثاني : الفلسفة الوجودية

لمحة تاريخية:

الوجوديّة تيار فلسفي ظهر في القرن العشرين، نادى بأهميَة وقيمة وجود الفرد الإنساني، وانتشر في ثلاثينيَات وأربعينات القرن العشرين، ابتداءً بألمانيا، ثم فرنسا، ثم انتشرت في بقية الأقطار الأوربية، وبعدها في العالم بوجه عام، ويمكن القول: إنها انتشرت في النصف الأول من القرن العشرين، وبدأ خفوتها في نهايات السبعينيات وبدايات الثمانينيات من القرن العشرين.

وجاءت كرّدة فعل على مساوئ الحرب العالميَة الأولى (1914 – 1918)، والتي خلفت وراءها آلاف القتلى والجرحى، ممّا جعل مفكري ذلك العصر يبحثون عن فكر أو تيَار يعيد للإنسان قيمته، ويعزز أهميَة وجوده، فقاموا بنشر أفكارهم عبر المسرح، والأدب، والشعر، حتى أصبح من أشهر التيَارات الفلسفيَة الإنسانيَة في أوروبا .سمّيت الوجوديّة بأسماء كثيرة كان أبرزها : فلسفة العدم، الفلسفة الانحلاليّة، وفلسفة التفرّد، ووصفت بأنّها: مرض الإنسان في القرن العشرين، وأحد أبرز أمراض العصر الحديث.

وترجع بذور الوجودية إلى الكاتب الدانمركي سورين كيركجارد وتعمق فيها الفيلسوفان الألمانيان) مارتن هايدغر و كارل ياسبرس، ومن ثم الفرنسيون: جان بول سارتر، سيمون دي بوفوار، غابريل مارسيل، البير كامو، وغيرهم.

الوجودية – كنظرية وتطبيق – ليست حركة جديدة، بل جذورها ضاربة في القِدَم؛ فعندما تحررت أوروبا من سلطة الكنيسة أصبح المفكر لا يخاف من نشر أفكاره؛ فاستغل البعضُ أجواء الحرية لنسف كل الحدود الدينية والتقاليد السارية في المجتمع.

وظهرت الفلسفة الوجودية كردة فعل للفلسفة المثالية التي ترسي قواعد المثل والقيم بأنها ثابتة، وخاصة الأفكار التي نادى بها الفيلسوف المثالي هيجل، من خلال نظريته الديالكتيكية، التي كان مدارها المواضيع المهمة؛ كمعرفة الله، والقيم الدينية والمسيحية، بينما نجد أن الماركسية رحبت بفكر هيجل، وأرست قواعد الماركسية التي رفضتها الفلسفة الوجودية وعارضتها؛ لأنها لا تعطي الإنسان الحرية المطلقة.

1. **مفهوم الوجودية:**

الوجودية من أحدث المذاهب الفلسفية وأكثرها سيادةً في الفكر المعاصر، والوجودية بمعناها العام: هي إبراز قيمة الوجود الفردي للإنسان، وقد ظهرت الوجودية نتيجة لحالة القلق التي سيطرت على أوروبا بعد الحرب العالمية الأولى، واتسعت مع الحرب العالمية الثانية، وسبب هذا القلق هو الفَناء الشامل الذي حصل نتيجة الحرب . (1)

الوجودية : مذهب يدعو الإنسان إلى التخلص من كل موروث عقدي، أو أخلاقي، وممارسة الإنسان لحياته بحرية مطلقة دون أي قيد.

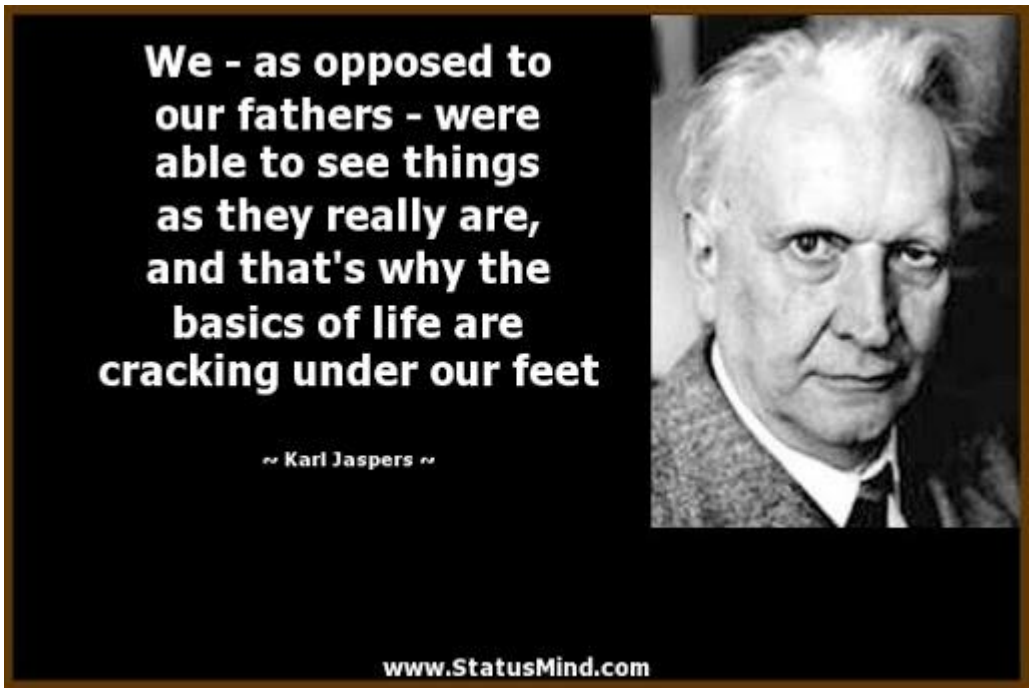
و ركّزت أفكارها على : الذات الإنسانيَّة ومشاكل الوجود البشريّ، من حيَاة، وموت، وحريَة، ومسؤوليَة، بعكس التيارات الفلسفية الأخرى التي ركّزت على موضوعات علم المنطق، ونظريّة المعرفة .موضوعات علم النفس البشريَّة من عواطف، وأحاسيس، ومشاعر .التخلّص من الرواسب الفكرية القديمة، بغض النظر عن مصدرها أيَن كان سواء ديناً، أو أخلاقاً، أو عادات وتقاليد اجتماعية . مبدأ الحريَة المطلقة لدى الإنسان؛ لبناء شخصيَة الإنسان الحرة الواعيَة .الاهتمام بمعاني الوجود الإنساني، من

قلق، وخوف، ويأس .قوبلت الوجوديّة بالنقد؛ كونها لم تعالج القضايا التي طرحتها كالحياة، والموت، وتمّ اعتبارها فلسفة تشاؤميّة، حيث ذكرت الحياة بصورها السلبيّة فقط، وتجاهلت صورها الإيجابيّة التي تقود الإنسان إلى التقدّم .

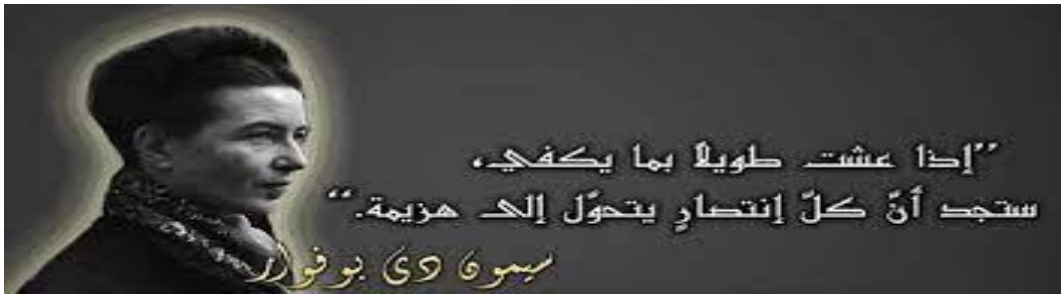
2. أقسام الوجوديّة : (2)

قسّم المفكرون الفلسفةَ الوجوديّة إلى قسميَن :

1. الوجوديّة الدينيّة تسمّى بالوجوديَة المسيحيَة، ومن أشهر روادها غابرييل مارسيل الذي سيطرت على فكره الوجودي النزعة التفاؤليّة، واعتبر الإيمان بالربّ قادراً على حلّ مشكلات الإنسان، كما كان لكارل ياسبرز أثره في الوجوديّة الدينيّة، حيث اعتبر الحريّة شرطاً للوصول إلى الربّ.



2. الوجوديّة الملحدة من أشهر مفكري الوجودية الملحدة سارتر، وسيمون دي فوار، وألبير كامو، وجميعهم ينكرون وجود الله، حيث اعتبروه عاجزاً عن حلّ مشاكل الإنسان، واعتبروا الإنسان خالقاً لذاته .



3. مبادئ ومعتقدات الوجوديّة: (3)

3.1الدين عند الوجوديين:

يكفُر الوجوديون بكل الغيبيات الدينية ، وكل ما جاءت به الأديان، ويعتبرونها عوائقَ أمام الإنسان نحو المستقبل، وقد اتخذوا الإلحاد مبدأً، ووصلوا إلى ما يتبع ذلك من نتائجَ مدمرة، ويرون أن الأديان والنظريات الفلسفية التي سادت خلال القرون الوسطى والحديثة لم تحلَّ مشكلة الإنسان، وتمثل الوجودية اليوم واجهةً من واجهات الصِّهيونية الكثيرة التي تعمل من خلالها، وذلك بما تبثُّه من هدم للقيم والعقائد والأديان.

2.3الشعور باليأس والإحباط:

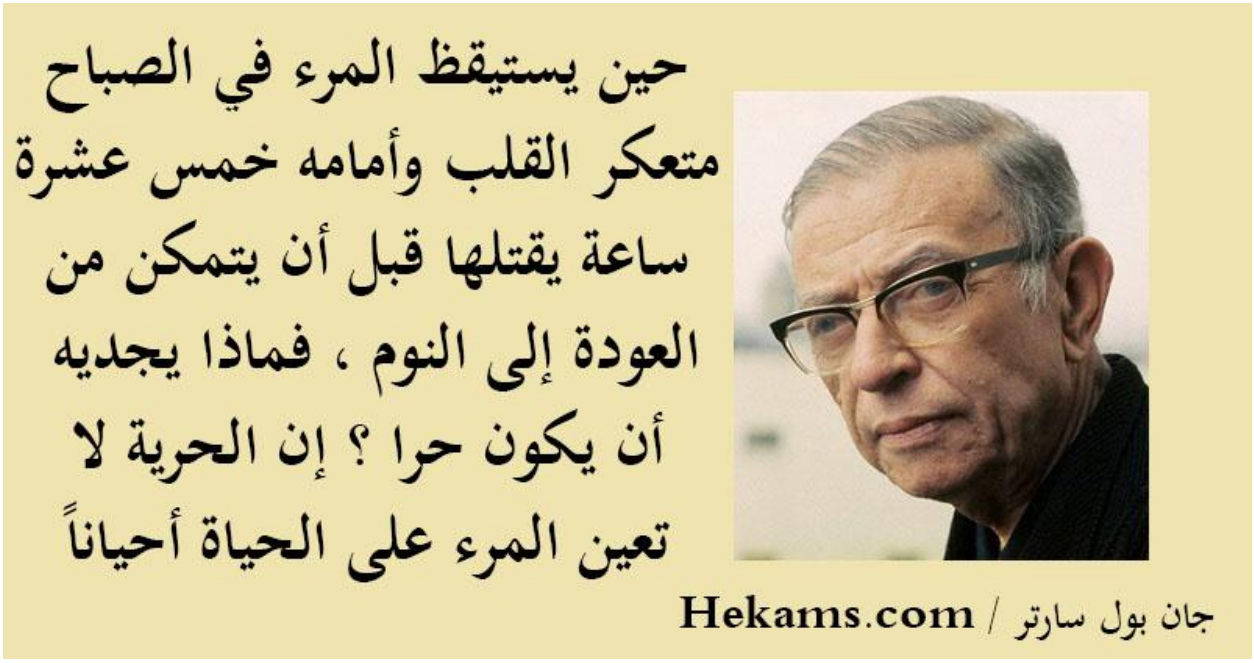
يعاني الوجوديون من إحساس أليم بالضيق، والقلق، واليأس، والشعور بالسقوط والإحباط؛ لأن الوجودية لا تمنح شيئًا ثابتًا يساعد على التماسك والإيمان، وتعتبر الإنسان قد أُلقي به في هذا العالم وسط مخاطر تؤدي به إلى الفَناء، ورغم كل ما أعطَوْه للإنسان فإن فكرهم يتسم بالانطوائية الاجتماعية والانهزامية في مواجهة المشكلات المتنوعة.

3.3الإنسان عند الوجوديين:

يؤمنون إيمانًا مطلقًا بالوجود الإنساني، ويتخذونه منطلقًا لكل فكرة، ويعتقدون بأن الإنسان أقدم شيء في الوجود، وما قبله كان عدمًا، وأن وجود الإنسان سابقٌ لماهيته، ويقولون: إنهم يعملون لإعادة الاعتبار الكلي للإنسان، ومراعاة تفكيره الشخصي، وحريته، وغرائزه، ومشاعره.

4.3مفهوم الحرية :

يؤمن الوجوديون بحرية الإنسان المطلقة، وأن له أن يثبت وجوده كما يشاء، وبأي وجه يريد، دون أن يقيده شيء، وأنه على الإنسان أن يطرح الماضي وينكر كل القيود؛ دينية كانت أم اجتماعية أم فلسفية أم منطقية! ويقول المؤمنون منهم :إن الدِّين محله الضمير، أمَّا الحياة بما فيها فمقوده لإرادة الشخص المطلَقة.



5.3القيم والأخلاق عند الوجوديين:

لا يؤمن الوجوديون بوجود قِيَم ثابتة توجه سلوك الناس وتضبطه، إنما كل إنسان يفعل ما يريد، وليس لأحد أن يفرض قيَمًا أو أخلاقًا معينة على الآخرين، وقد أدى فكرهم إلى شيوع الفوضى الخُلقية، والإباحية الجنسية، والتحلل والفساد، والوجوديُّ الحقُّ عندهم هو الذي لا يقبل توجيهًا من الخارج، إنما يسيِّر نفسه بنفسه، ويلبي نداء شهواته وغرائزه دون قيود ولا حدود، والوجودية – في مفهومها – تمرُّد على الواقع التاريخي، وحرب على التراث الضخم الذي خلَّفته الإنسانية.

4.نظرة الفلسفة الوجودية للتربية والتعليم : (4)

مجال التربية والتعليم	وجهة نظر الفلسفة الوجودية
التربية	التربية هي الحياة نفسها
الأهداف	يقوم الطلاب بوضع الأهداف التعليمية، ويقوم الكبار بمساعدتهم للتعرف على ما يتعلمونه، وما يجب عليهم تعلمه؛ فدور الكبار هو مناقشة الطلاب بطرح الأسئلة عليهم، وتحريك دوافعهم، وعلى الطلاب تنظيم أهدافهم، بسبب أن فرض هذه الأهداف من قِبَل الآخرين يؤدي إلى الجمود وعدم الإخلاص.
المادة الدراسية	تهتم المدرسة الوجودية بموضوعية المعرفة التي تكتسب عن طريق العلاقة

والمعرفة	مع النفس كمصدر أساسي، ويعتبرون أن التعلم لا يقتصر على منهج معيَّن أو طريقة محددة، بل يستطيع الفرد أن يتعلم من عدة مصادر، وتكمن أهمية المواد الدراسية في مدى تحقيقها للوجود الذاتي؛ فالمنهج يصمم بمساعدة الطلاب للبحث عن ذاتهم.
دور المعلم	يسعى المعلم إلى أن يتصف طلابه بالقدرة على المبادرة، والسعي وراء الرُّقي والتقدم الشخصي من جميع النواحي، سواء أكانت جسمانية أم عقلية أم نفسية! وفهم أنفسهم أولًا، ثم نفوس الآخرين، والقدرة على تقرير مسار حياتهم، والطالب الذي يستحق المكافأة والثواب هو من لديه المبادرة والرغبة في التعلم، ويريد أن يبحث عن ذاته، ويحاول إبراز ذوات الآخرين، والبحث عن الخِبرات المربية التي تسهم في بناء الوجود الذاتي.
الاختبارات	تعتبر الاختبارات غير رسمية، وشخصية، وذاتية، ويتم اختبار الطلاب فيها عن طريق الحوار، ودراسة إنتاج الطلاب، والتقويم الذاتي لهم، وتهتم الاختبارات بالتركيز على النمو الفردي، والوجود الذاتي، وليس هناك أي اهتمام بالدرجات وتبريرها، ولا تقرير المهارات العملية الضرورية لحل المشكلات.
الأنشطة المدرسية	تهدف لخدمة حاجات الفرد، وتكون هذه الأنشطة مبنية على أساس حاجات واختيارات الطلاب، وتكون عفوية وتلقائية، ويقوم الطلاب بتنظيمها بأنفسهم، ودور المعلمين هو مساعدة الطلاب عند الحاجة إليهم.
المناخ الدراسي	يتميز بالحياة المليئة بالنشاط والفردية والإبداع والابتكار واغتنام الفرص، ومليءٌ بالصخب والجدل؛ وذلك بسبب الحوار المتبادل، والدراسات الفردية.
الكتب الدراسية	تعد الكتب في المدرسة الوجودية كلمات موجودة في الكتب ليست ذات معنى، وإنما تكمن الأهمية في المفاهيم المتضمنة في هذه الكتب، ويعتبرون

	المكتبة العامة من أهم الكتب الدراسية.
أولويات المنهج	يقوم المنهج بتدريس أي موضوع يهتم به الطلاب اهتمامًا جادًّا، ومن أهم الموضوعات: الفنون الجميلة، والتعبير الإبداعي، والأدب، والفلسفة، وتركز الدراسة على السعي للحياة الصادقة والقيام بفحص النفس وتطويرها.
التفكير المفضل	تهتم المدرسة الوجودية بالتفكير المتباعد المبدع، والاستجابات الذكية، والتفكير الفردي، ويركز المعلمون على أهمية اختيار الطلاب لِما سوف يتعلمونه لأهمية وكيفية التفكير.

5.نقد الفلسفة الوجودية:

الدارس للتاريخ الأوربي يجد عِبَرا ، ولا شك فيها أن ما مرت به أوروبا من صراع كبير وتسلُّط الكنيسة، وبعد أن تحررت من السيطرة الفكرية والاجتماعية ساعد ذلك على انتشار الأفكار والمعتقدات والفلسفات، ومنها: الفلسفة الوجودية؛ فهي مبدأ ومزاج وطراز سلوكي، تبلورت كمذهب في أثناء الحرب العالَمية الثانية، ولكان لها تأثيرات واسعة في الأدب الفرنسي، وفي كثير من الأدباء الأوروبيين، وبرز ما يسمى" :الأدب الوجودي."

ربما الأحداث التاريخية تجعل هناك مبررًا لظهور هذا الفكر الفلسفي، الذي يدعو الإنسان إلى التخلص من القيود، وممارسة الإنسان لحياته بحُرية نتيجة للتراكمات والقيود التي خضعوا لها في قرون مضت، أفرزت هذا الفكر، الذي تولد نتيجة حاجة ملحة وصراع داخلي أليم، ولكن مبالغتهم في نبذِ كل موروث عقدي وأخلاقي وقيمي، ودعوتهم للحرية المطلقة دون قيد أو حدود "كي تفتح له المجال أن يكشف العالم على حقيقته، والتخلص من حالة الكآبة والتشاؤم، وشرود الذهن، إلا أن القلق والخوف بدأ

يراود المفكرين من جديد في هذا العصر حول مفاهيم الوجودية نفسها؛ لأنها أصبحت عائقًا وخطرًا كبيرًا على مصير الإنسانية (5)

هكذا ازداد الثقل والإجهاد النفسي على الإنسان، فبدأ يشعر أنه ضاع بسبب المعارك الطاحنة بين الفلسفات والثورات السياسية والدينية، فلم يكن هناك أمامه إلا إيجاد أو اتخاذ وضع التكيف لإزالة خطر اختناقه، هكذا ولد الفكر الوجودي كمخرج من حالة اليأس والكآبة والقلق الذي يساور الإنسان في العصر الحديث.

الخلاصة : أصبحت الأفكار الوجودية، وخاصة الملحدة، مثل أفيون الشعوب، بعد أن حلَّت محل الدين في المجتمعات الغربية، بعدما كانت هي تصف القيَم والتعاليم الدينية بأفيون الشعوب، فأصبحت الفلسفة الوجودية سرطانًا ينخر في المجتمعات

الغربية من خلال الانحلال الخُلقي الذي أصاب مجتمعهم بسبب فقدان المعيار أو المقياس.

ولكن اللبيب مع التأريخ يفهم أن الأفكار الوجودية استطاعت أن تنفُذَ إلى أذهان الناس في الوطن العربي، الذي يرتكز على الدِّين والقيم والمبادئ، وسأعرض بعض الأعمال والمجالات التي دخلت الوجوديّ فيها، ونفَثت فيها أفكارها: في ألعاب الأطفال الإلكترونية:

دخل الفكر الوجودي الذي يفتش عن ملصقات جمالية يستر بها بناءه الهش، ولونه الباهت، ورائحته الكريهة، إلى ألعاب الأطفال، التي لها تأثير كبير على عقولهم، سواء عن وعي أو بدون وعي، أو إدراك لهذا الفكر الوجودي، كما في ألعاب تلبيس الفتيات.والالعاب التي تدعو للحرية الجنسية المطلقة والايمان بقوة الانسان الخارقة كلعبة الآليين...

مراجع الفصل الثاني :

1. منصور عيد كلمات من الحضارة دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع 1995.ص 248
2. الوجودية المؤمنة والوجودية الملحدة محمد غلاب 2018
3. **سعيد العشماوي: تاريخ الوجودية في الفكر البشري، دار الوطن العربي، بيروت، لبنان، ط1984**
4. المجيدل، عبدالله، جيدوري ، صابر، محمد، محمود علي، (2014)، فلسفة التربية، دمشق: جامعة دمشق

5. عزت حجازي: الشباب العربي ومشكلاته، سلسلة عالم المعرفة، العدد 6، الكويت، .

الفصل الثالث الفلسفة البنوية

لمحة تاريخية عن النظرية البنائية : (1)

تعود جذورها إلى القرن الثامن عشر من خلال أراء الفيلسوف الايطالي جيلوسوفكيو والذي أشار إلى أن البشر يستطيعون فهم ما يبنوه بأنفسهم وهناك كثير من أصحاب النظريات ساهموا ببلورة فكرة البنائية مثل (كنج وديكارت) وصاحب النظرية المعرفية الارتقائية جان بياجية ، ويعد بياجية هو واضع اللبنات الأولى للنظرية البنائية ثم تبعه عدة منظرين كان من أهمهم (Glaser Sfeld) جلاسة فيلد مؤسس البنائي الحديث ،إذ أعاد صياغتها وتجميعها وأكد على إن بناء المعنى في عقل الطالب يتم عن طريق دمج عملية تكيفيه ووضع تصور يفسر الأحداث في العالم المحيط به عن طريق دمج المعلومات الجديدة مع معلومات سابقة في أبنية عقلية توضح فهمه واستيعابه للعالم المحيط به ، والتحدي الأساس في النظرية البنائية ، أي أنها تغيير مكان السيطرة على التعلم من المدرس إلى الطالب وتسليط الضوء على الطالب ودوره النشط في بناء معرفته ، فيبني مفاهيم ويجد الحلول ويتقبل الحكم الذاتي فينظر للطالب على انه عنصر نشط لتحقيق أهداف التعلم)، أذ تشتق كلمة البنائية من البناء(Construction) او البنية (Structure) التي هي مشتقة من

الأصل اللاتيني (Sturere) ،فالبنية هي كل مكون من ظواهر متماسكة يتوقف كل منه على ما عداها، ولا يمكنه ان يكون هو الا بفضل علاقته بما عداه .

أما في أمريكا فقد ظهرت البنيوية الوصفية بصورة مختلفة عن تلك التي بدأت بها في أوروبا ، ومن ثم تميزت بمبادئ وأفكار تختلف عن تلك التي عرفتها أوروبا ، ولكنها تلتقي معها في: أنّ اللغة بنية ، وأن هذه البنية لكي تدرس لا بد أن تحلل إلى مكوناتها .

والحقيقة أن البحث اللغوي في أمريكا لم يكن منبت الصلة تماما عن أوروبا . فالرواد الأوائل لعلم اللغة الأمريكي مثل: "**فرانز بواز**" و "**إدوارد سابير**" و "**ليوناردومفيلد**"؛ كانوا على صلة بصورة أو أخرى بالتراث الأوروبي في دراسة اللغة ، وخاصة المدرسة التاريخية في القرن التاسع عشر ، وذلك عن طريق العالم الأمريكي "**وتني**" الذي كان متأثرا بالاتجاه التاريخي في أوروبا ، وقد أشار إليه دي سوسير ، ثم إن "**بواز**" و "**سابير**" قد ولدا في أوروبا، أما بلومفيلد فقد درس قواعد علم اللغة التاريخي التي وضعتها مدرسة النجاة الجدد . وقد أشار إليه سوسير، وإلى المنهج الوصفي الذي أذاعه في المقدمة التاريخية لكتابه "اللغة"، الذي تتبع فيها تاريخ الفكر اللغوي عند الهنود والرومان والعرب والعصور الوسطى ، ثم العصر الحديث في أوروبا حتى دي سوسير. (2)

1. مفهوم البنائية : (3)

منهج فكري وأداة للتحليل، تقوم على فكرة الكلية أو المجموع المنتظم . اهتمت بجميع نواحي **المعرفة** الإنسانية،وإن كانت قد اشتهرت في مجال علم اللغة والنقد الأدبي، ويمكن تصنيفها ضمن مناهج النقد المادي الملحدة – .اشتق لفظ البنيوية من البنية إذ تقول: كل ظاهرة، إنسانية كانت أم أدبية، تشكل بنية، ولدراسة هذه البنية يجب علينا

أن نحللها (أو نفككها) إلى عناصرها المؤلفة منها، بدون أن ننظر إلى أية عوامل خارجية عنها

2. التأسيس وأبرز الشخصيات : (4)

كانت البنيوية في أول ظهورها تهتم بجميع نواحي المعرفة الإنسانية ثم تبلورت في ميدان ا لبحث اللغوي والنقد الأدبي وتعتبر الأسماء الآتية هم مؤسسو البنيوية في الحقول المذكورة :

- ففي مجال اللغة برز فريدنان دي سوسير الذي يعد الرائد الأول للبنيوية اللغوية الذي قال ببنيوية النظام اللغوي المتزامن، حيث أن سياق اللغة لا يقتصر على التطورية Diachronie، أن تاريخ الكلمة مثلاً لا يعرض معناها الحالي، ويمكن في وجود أصل النظام أو البنية، بالإضافة إلي وجود التاريخ، ومجموعة المعاني التي تؤلف نظاماً يرتكز على قاعدة من التمييزات والمقابلات، إذ إن هذه المعاني تتعلق ببعضها، كما تؤلف نظاماً متزامناً حيث أن هذه العلاقات مترابطة.
- وفي مجال علم الاجتماع برز كلا من: كلود ليفي شتراوس ولوي التوسير و قالا: إن جميع الأبحاث المتعلقة بالمجتمع، مهما اختلفت، تؤدي إلى بنيويات؛ وذلك أن المجموعات الاجتماعية تفرض نفسها من حيث أنها مجموع وهي منضبطة ذاتياً، وذلك للضوابط المفروضة من قبل الجماعة.
- وفي مجال علم النفس برز كل من ميشال فوكو و جاك لا كان اللذين وقفا ضد الاتجاه الفردي Test is Contest في مجال الإحساس والإدراك وإن كانت نظرية الصيغة (أو الجشتلت) التي ولدت سنة 1912م تعد الشكل المعبر للبنيوية النفسية.

3. مراحل الفلسفة البنيوية : (5)

المرحلة الأولى: مرحلة دي سوسير و الأوروبيين في عمومهم ، وكان جل اهتمامهم باللغة لا بالكلام ، وبيان العلاقات الداخلية بين وحدات الجملة ، تلك العلاقات التي تعد النواة للمعنى التام للجملة.

المرحلة الثانية : بنيوية"بلو مفيلد "وأتباعه الخلص ، وهي تهتم بالكلام لا باللغة، وتحصر عملها في البنيية السطحية على أساس من النظر الشكلي ، دون الاهتمام بالمعنى.

المرحلة الثالثة: "بنيوية " أمريكية موزعة سارت على جملة من مبادئ "بلومفيلد" ، ولكنها أدخلت الوظيفة أو المعنى في الحسبان . وجاءت بعدُ أو مواكبا للمرحلة الثالثة نظرات "**زليج هاريس**" وهي ذات سمية "بنيوية" ونظرات "بايك".

وبالمجمل فإنّ الدراسات اللغوية الأمريكية فرضت نفسها بنفسها ؛ فطبيعة اللغات التي تعرض لها لم يكن لها تاريخ مكتوب ، بل لغات منطوقة ، فجاءت الدراسة على هذا الجانب . الأمر الذي أعطاها العملية و الحركة والحيوية فنمت وتطورت بشكل سريع، مستفيدة من الأنثروبولوجيا ، وعلم الإنسان ، أو علم الاجتماع ، فغلب عليها الحركة والاتصال والقدرة على التطور والفتوة.

أما في أوروبا فتركزت الدراسات اللغوية على الجانب المكتوب ، فجاءت دراستهم بطيئة، مستفيدة من اللسانيات التاريخية المقارنة فغلب عليها الطابع الأكاديمي.

وبعدُ، فمن العدل أن نشير إلى أنّ المدرسة البنيوية على الرغم من المكانة الكبيرة التي حظيت بها إلاّ إنها قد هوجمت بأنها:

- نظرت إلى المكونات المباشرة للغة وتغافلت عن البنية العميقة لها. وفي هذا عجز عن بيان حقيقة الشيء، فكيف بنا معرفة حقائق اللغة والوصول إلى البنية العميقة في الإنسان ، التي هي تمدّه بالزاد من الجمل والعبارات.

اكتفت بوصف المكونات المباشرة ، وهذا لا يمكّنه من أن يقعد للغة أو العينة التي تحت الدراسة.

- عدم استطاعتها على تحليل كل أنواع الجمل ، فالجمل قد تطول وتتعقد العلاقات بين مكوناتها.

4. أهم ملامح البنيوية الأمريكية هي: (6)

1- إهمال دراسة المعنى ؛ وذلك لأنه موضوع لعلم آخر كعلم النفس، فلكي نفهم المعنى علينا الوقوف على حالات الكلام والأحداث السابقة واللاحقة ، وهذا ليس من اختصاص اللغوي بل اختصاص علوم أخرى، لذلك يجب تنحية المعنى في الدرس اللغويّ.

2- قوام المعنى في هذه البنيوية : علاقة بين مثير واستجابة فقط، دون أبعاد أخرى ، فاللغة سطح لا عمق له.

3- المناداة بوجوب إتباع إجراءات الاستكشاف ، ووضع قواعد الإجراءات ، وهي إجراءات آلية تعتمد على اللغة في بدايتها وانتهائها فمن اللغة نبدأ وإلى اللغة ننتهي.

4- طرح الأشياء الذهنية التجريدية والتركيز على الأشياء المادية في الدراسات اللغوية ؛ وذلك لإفضاء العلمية و الموضوعية على الدراسات اللسانية ، لأنّ إقحام الذهن من شأنه أن يعوق الدراسة الوصفية الموضوعية ، لأنها لا تتعامل مع أشياء محسوسة يتحكم بها بشكل منضبط عند الجميع ، لذلك طرح كل ما يمت إلى الذهنية والدعوة لدراسة اللغة كدراسة الكيمياء والفيزياء .

5. الجذور الفكرية والمعتقدات (7)

تعد الفلسفة الوضعية لدى كونت، التي لا تؤمن إلا بالظواهر الحسية –التي تقوم على الوقائع التجريبية – الأساس الفكري والعقدي عند البنيوية .

فهي تؤمن بالظاهرة – كبنية – منعزلة عن أسبابها وعللها، وعما يحيط بها .. وتسعى لتحليلها وتفكيكها إلى عناصرها الأولية، وذلك لفهمها وإدراكها .. ومن هنا كانت أحكامها شكلية كما يقول منتقدوها، ولذا فإن البنيوية تقوم على فلسفة غير مقبولة من وجهة نظر تصورنا الفكري والعقدي .

إن دراسة أي ظاهرة أو تحليلها من الوجهة البنيوية. يعني أن يباشر الدارس أو المحلل وضعها بحيثياتها وتفاصيلها وعناصرها بشكل موضوعي، من غير تدخل فكره أو عقيدته الخاصة في هذا، أو تدخل عوامل خارجية (مثل حياة الكاتب،أو التاريخ) في بنيان النص . وكما يقول البنيويون: "نقطة الارتكاز هي الوثيقة لا الجوانب ولا الإطار Test is Contest وأيضاً: "البنية تكتفي بذاتها . ولا يتطلب إدراكها اللجوء إلى أي من العناصر الغريبة عن طبيعتها ."

وكل ظاهرة – تبعاً للنظرية البنيوية – يمكن أن تشكل بنية بحد ذاتها؛ فالأحرف الصوتية بنية، والضمائر بنية، واستعمال الأفعال بنية.. وهكذا .

تتلاقى المواقف البنيوية عند مبادئ عامة مشتركة لدى المفكرين الغربيين، وفي شتى التطبيقات العملية التي قاموا بها، وهي تكاد تتدرج في المحصلات التالية :

- السعي لحل معضلة التنوع والتشتت بالتوصل إلى ثوابت في كل مؤسسة بشرية.
- القول بأن فكرة الكلية أو المجموع المنتظم هي أساس البنيوية، والمردُّ التي تؤول إليه في نتيجتها الأخيرة.

- لئن سارت البنيوية في خط متصاعد منذ نشوئها، وبذل العلماء جهداً كبيراً لاعتمادها أسلوباً في قضايا اللغة، والعلوم الإنسانية والفنون، فإنهم ما اطمأنوا إلى أنهم توصلوا، من خلالها، إلى المنهج الصحيح المؤدي إلى حقائق ثابتة.
- في مجال النقد الأدبي، فإن النقد البنيوي له اتجاه خاص في دراسة الأثر الأدبي يتخلص: في أن الانفعال والأحكام الوجدانية عاجزة تماماً عن تحقيق ما تنجزه دراسة العناصر الأساسية المكونة لهذا الأ ثر، لذا يجب أن تفحصه في ذاته، من أجل مضمونه، وسياقه، وترابطه العضوي، فهذا أمرٌ ضروري لا بد منه لاكتشاف ما فيه من ملامح فنية مستقلة في وجودها عن كل ما يحيط بها من عوامل خارجية.
- إن البنيوية لم تلتزم حدودها، وآنست في نفسها القدرة على حل جميع المعضلات وتحليل لكل الظواهر، حسب منهجها، وكان يخيل إلى البنيويين أن النص لا يحتاج إلا إلى تحليل بنيوي كي تنفتح للناقد كل أبنية معانيه المبهمة أو المتوارية خلف نقاب السطح. في حين أن التحليل البنيوي ليس إلا تحليلاً لمستوى واحد من مستويات تحليل أي بنية رمزية، نصيّة كانت أم غير نصيّة.والأسس الفكرية والعقائدية التي قامت عليها، كلها تعد علوماً مساعدة في تحليل البنية أو الظاهرة ، إنسانية كانت أم أدبية.
- لم تهتم البنيوية بالأسس العَقَديَّة والفكرية لأي ظاهرة إنسانية أو أخلاقية أو اجتماعية، ومن هنا يمكن تصنيفها مع المناهج المادية الإلحادية، مثل مناهج الوضعية في البحث، وإن كانت هي بذاتها ليست عقيدة وإنما منهج وطريقة في البحث.

6.البنائية والتدريس :

وبناءً على ذلك يرى البنائيون ان كل ما موجود (بما في ذلك الانسان) هو عبارة عن بناء متكامل يضم ابنية جزئية عدة بينها علاقات محددة ، وهذه الابنية الجزئية لا

قيمه لها في حد ذاتها بل قيمتها في العلاقات التي تربطها بعضها ببعض والتي تجمعها في ترتيب يؤلف نظاما محددا يعطي للبناء الكلي قيمته ووظيفته، وتستند النظرية البنائية في التدريس إلى الفلسفة البنائية التي تهتم بالتعلم القائم على القيم ولبناء المعرفي ، ويرى جان بياجيه مؤسس النظرية البنائية أن التعلم هو حالة خاصة من حالات التطور ، وان هذا التطور يؤدي إلى وعي المتعلم بالإجراءات التي تستعمل لمعرفة الأشياء، فالتعلم عنده عملية خلق وإبداع ، وليس مجرد محاولات عشوائية تقود إلى استجابات ناجحة ، ولكي يتم التعلم ينبغي قيام المتعلم بالاستدلال ، وان أخطاء المتعلم تقتل كما تقدمت قدرته على الاستدلال ، وانه قادر على تنظيم أفكاره ذاتياً، وان التعلم الجديد قد يكشف عن بعض الأخطاء في البنية المعرفية السابقة فيؤدي إلى التعديل المطلوب في تلك البنية من خلال التمثيل الذي يجري بين التعلم الجديد والقديم (8) ، وتنطلق هذه النظرية من قاعدة اساسية أن الفرد يبني أو يبتكر فهمه الخاص أو معرفته بالاعتماد على خبرته الذاتية ويستعمل هذه الخبرات لكشف غموض البيئة المحيطة بها أو حل المشكلات التي توجهه اي يكون المتعلم نشطاً (9) ، وان البنائية تؤكد على ان يكون المتعلم محور عملية التعلم ، وان التعلم عملية بنائية نشطة ، فالطالب يتعلم من طريق الانشطة التي تساعد على تكوين المعرفة ، ومن ثم امتلاكها ، اذ يبتعد بذلك عن التلقين والحفظ واسترجاع المعلومات وتعد النظرية البنائية جزء من التنوير القادم على الرغم من انها ليست جديدة في سياق النظريات لكنها تعكس التعلم من منظور اوسع واشمل فهدف كل النظريات هو تنسيق خبراتنا وتجهيزها بشكل منطقي وهو صميم البنائية .

فالطالب هو المحور الرئيس في النظرية البنائية وذلك من خلال تنظيم الأفكار الموجودة في بنيته المعرفية ، فالمعرفة لا يمكن نقلها بسهولة من المدرس الى

الطالب ، والطالب هو من يقوم ببناء معرفته بنشاط من خلال المعلومات الجديدة وتفاعلها مع المعرفة الموجودة في بنيته المعرفية ، فإذا كانت المعلومات الجديدة متوافقة مع البنية المعرفية الموجودة لديه فيمكن ان يحدث التعلم ، اما اذا كانت المعلومات متناقضة مع البيئة المعرفية الموجودة لديه فان المعرفة الموجودة لدى الطالب لابد ان تتغير وتتلاءم مع المعلومات الجديدة ،والمعرفة لا تنتقل بصورة سلبية من المدرس الى الطالب ولكن الطالب يبني معنى ذاتياً للمعرفة لذلك تسهم النظرية البنائية على اعادة بناء هيكلية المعرفة ، والنظرية البنائية هي عملية ديناميكية مستمرة للمواصلة بين الطلبة والعالم الخارجي ، لان هذا العالم ليس مستقلاً ولا ثابتاً ولكنه متغير ناتج من النشاط العقلي للطالب وتفاعله مع بيئته لذلك تعد المعرفة وسيلة تيسر أموره عند تعامله مع علمه الخارجي ، (10) .

وبذلك ينحصر التعلم في رؤيتين هما :

1 : رؤية بياجيه التي تشير الى ان التعلم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من نتائج منسوبة لدرجة الفهم العلمي .

2 : رؤية فيجو تسكي التي تشير الى ان التعلم يتحدد في سياق اجتماعي يتطلب درجة من التمعن (11)

مراجع الفصل الثالث

1. زيتون، حسن حسين و عبد الحميد كمال زيتون: "استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلّم" ، القاهرة: عالم الكتب، ط1 ،2003.ص 27
2. خليل،حلمي،العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث ،دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .ص 118

3. سعيد العشماوي: تاريخ الوجودية في الفكر البشري، دار الوطن العربي، بيروت، لبنان، ط ،1984 ،3ص.

4. علي عبد المعطي محمد: أعلام الفلسفة الحديثة، ج ،2دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، د ط، ،1997ص.

5. بشر، كمال، التفكير اللغوي بين القديم والجديد ، مكتبة الشباب ، المنيرة، د.ت. ص123.

6. سعيد العشماوي: تاريخ الوجودية في الفكر البشري، دار الوطن العربي، بيروت، لبنان، ط ،1984 .

7. علي عبد المعطي محمد: أعلام الفلسفة الحديثة، ج ،2دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، د ط، ،1997ص

8. . عطية ، محسن علي : "الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال "، دار الصفاء للنشر والتوزيع ،عمان ،2008 .ص 51

9. قطامي ،يوسف : " النظرية المعرفية في التعليم " ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان ، الاردن ، 2013.ص75

10. زيتون، حسن حسين و عبد الحميد كمال زيتون: "استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلّم" ، القاهرة: عالم الكتب، ط1 ،2003.ص33 .

11. عبد الكريم ، سحر محمود : " فعاليات التدريس وفقا لنظريتي بياجية وفيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الاول الثانوي" ، المؤتمر العلمي الرابع ،التربية العلمية للجميع ، الجمعية المصرية للتربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ،2000.ص 205

الفصل الرابع الفلسفة البرغماتية

لمحة تاريخية عن الفلسفة البرغماتية :

يعتقد العديد أن الفلسفة البراغماتية فلسفة أمريكية وليدة القرن التاسع عشر إلا أن الحقيقة عكس ذلك فهي ليست أمريكية النشأة وليست وليدة القرن التاسع عشر ، بل قديمة قدم الفلسفة اليونانية ، تقود جذورها إلى الفكر الإغريقي. وتعزى جذورها إلى هرقليطس ، الذي ركز على فكرة التغيير المستمر، وقد تأثرت البرغماتية بالتراث التجريبي البريطاني، حيث تنتسب أصلا إلى الفلسفة الوضيعة المنطقية التي نشأت على يد كانت وامتدت إلى إنجلترا ومنها انتقلت إلى الولايات المتحدة. (1) .

يتبين لنا أن الفلسفة البرغماتية قديمة حديثة ؛ قديمة لأن جذورها تعود إلى العصر الإغريقي، وحديثة لأنها ظهرت بحلتها الجديدة في النصف الثاني من القرن التاسع عشر كردة فعل لموجات الفلسفة المثالية التي كانت تطغى على الفكر الأمريكي، والتي جاءت إليه من أوروبا على وجه التحديد من ألمانيا، ثم انتقلت بعد ذلك إلى نفر من الأساتذة الجامعيين المختصين في الدراسات الفلسفية في جامعة هارفارد، ونظرا لتغير الظروف الاجتماعية في المجتمع الأمريكي وتحول الناس من الزراعة في الريف إلى الصناعة في المدن والاهتمام باستغلال الموارد الطبيعية ، مما أعلى من شأن العمل واليد ، لم يعد التيار المثالي على قوته ومن ثم كان لابد أن يحدث رد فعل عكسي يرمي للأخذ بالمنهج العلمي وازداد إقبال الناس على الدراسة العلمية في حل

مشكلاتهم، حيث شعر جماعة من خريجي (هارفارد) بضرورة التوجه نحو الفعل والمستقبل، فآمنوا بمنهج العلم التجريبي، واعتبروه منهجاً سليما في التفكير، وقالوا: أن الفلسفة لابد لها أن تقوم على أساس من العمل والخبرة والتجريب حتى تكون أداة فعالة لخدمة المجتمع البشري ومنهم : (تشارلز بيرس) و (وليام جيمس) (2).

أن الفلسفة البرغماتية تعد من أكثر الفلسفات التي اقتربت – كفلسفة – من العلم، فبعد أن كانت الفلسفة وما تتطلبه من تفكير يعتمد على التأمل والتجريد ومعالجة القضايا الكبرى، ظهرت الفلسفة البراجماتية برؤيتها إلى ضرورة التوجه نحو الفعل أو العمل، والتفكير في القضايا الفلسفية في إطار علمي وبمنهج تجريبي، وأنه على الفلسفة كي تخرج مما وضعت نفسها فيه من الدوران في حلقة مفرغة، أن تأخذ بمقومات التفكير العلمي ومبادئه.

1 . مفهوم البرغماتية :

عرفها المعجم الفلسفي بأنها:

مذهب يرى أن معيار صدق الأداء والأفكار إنما هو في قيمة عواقبها عملا، وأن المعرفة أداة لحزمة مطالب الحياة وأن صدق قضية ما هو كونها مفيدة ، والبرغماتي بوجه عام: وصف لكل من يهدف إلى النجاح أو إلى منفعة خاصة (3) .

أنا من حيث الاصطلاح: فقد مرت بثلاث مراحل، كل مرحلة تنتمي إلى فيلسوف من فلاسفة البراجماتية وهم (بيرس، جيمس، ديوي):

فقد عرفها بيرس : من دراسته للفيلسوف الألماني (كانت) –وهذا يعني أنا البرغماتية تأثرت إلى حد ما لا بروح الحياة الأمريكية وحدها، وإنما ببعض المؤثرات الأوروبية– حيث ميز (كانت) البرغماتي من العملي ، فالعملي ينطبق على القوانين الأخلاقية

التي يعدها أولية (قبلية) في حين أن البرغماتي ينطبق على قواعد الفن وأسلوب التناول الذين يعتمدان الخبرة ويطبقان في مجال الخبرة (4) .

وأن معيار الحقيقة هو العمل المنتج لا التأمل النظري .

أما وليم جيمس: فقد أعطى للبرجماتية طابع النفع، فقد استخدم على اصطلاح (القيمة الفورية) لما نصفه بأنه صادق، وكأن العبارات الصادقة مثل السلع المطروحة في السوق، قيمتها فيما يدفع فيها من ثمن لا في ذاتها.

أما جون ديوي: فقد عرف اتجاهه بما يسمى بـ (الوسيلة) نسبة إلى (وسيلة) وأحياناً نسميها (الأداتية) نسبة إلى (أداة) وقد استطاع ديوي أن يرسي دعائم الفلسفة البرجماتية، ويحدد معالمها، وقد جعل الفلسفة البراجماتية منهجاً علميا تجريبيا محدداً (4) .

وتعرف البراجماتية بأنها: فلسفة تصور العصر العلمي الذي نعيش فيه اليوم بصفة عامة، وتصور الحياة العملية التي يعيشها الأمريكيون في مدينتهم الصناعية الحديث بصفة خاصة .

والفلسفة البراجماتية لها عدة مسميات: فيطلق عليها أحياناً الفلسفة العلمية أو النفعية ، أو الإجرائية، أو الأدائية، الوسيلة أو الوظيفة أو التجريبية .

والبراجماتية Pragmatism مصطلح فلسفي يعني لغوياً ما هو عملي، كما يستخدم المفهوم – البراجماتية– ليصف كل النظريات أو الممارسات التي تؤكد على النتائج والغايات وما يعود منها من نفع، وذلك من خلال تجريبها وإعمالها في الواقع الحياتي (5).

2. أبرز روا دها :

1.2 تشارلز بيرس:

ولد تشارلز بيرس في عام 1839م وكان أول فيلسوف أمريكي يخرج على العالم بفكر جديد يبلور فيه الحياة العقلية كما تمثلت في القارة الجديدة وتوفي عام (1914م)، ويعتبر "بيرس هو الرائد الأول للبراجماتية، وذلك عندما نشر مقالة كتبها عام 1878، بعنوان (كيف نجعل أفكارنا واضحة، وأشار فيها إلى: أن عقائدنا إنما هي تحديد أي سلوك وأي فعل تصلح لإنتاجه، وإننا لكي نتأكد من وضوح أية فكرة، علينا أن ننظر في الآثار والنتائج العملية التي تحققها في الواقع، سواء كانت هذه النتائج مباشرة أو غير مباشرة، ويقول "بيرس" عن نفسه: إنه عندما كان يدرس المدارس الفلسفية كلها، ويتتبع طرائق الفكر عند أصحابها، لم يكن ينظر إليها من وجهة نظر الفيلسوف اللاهوتي، الذي يتناول مادته وكأنما هي معصومة من الخطأ، بل كان ينظر إليها من وجهة نظر الباحث العلمي في معمله، فيبحث عن الجديد الذي لم يُعرف بعد، ولقد أوجز " بيرس" فلسفته بقوله : (إن فلسفتي يمكن وصفها بأنها محاولة فيزيائي أن يصور بنية الكون تصويراً لا يتعدى ما تسمح به مناهج البحث العلمي، مستعيناً في ذلك بكل ما سبقني إليه السالفون، لكنني لن أصنع في هذا طرائق الميتافيزيقيين في الاستنباط الذي يقيمونه على فروض من عندهم، ويصلون به إلى براهين يصفونها بالصواب القطعي الذي لا يتعرض للتعديل على ضوء ما قد يكشف عنه البحوث العلمية فيما بعد، كلا، بل طريقتي هي طريقة العلم نفسها، وهي أن أقدم صورة للكون على سبيل الافتراض الذي ينتظر الإثبات على أساس ما قد يتكشف لنا من حقائق، ولذلك فأول ما يتميز بقابليته للصواب وللخطأ، وفق ما تقدمه المشاهدة لنا بعدئذ من الشواهد).

2.2 وليم جيمس:

ولد وليم جيمس في عام 1842م، انتقل إلى أوروبا وأكمل دراسته العليا في الطب، ثم عين في هارفارد على وظيفة مدرس لعلم وظائف الأعضاء، واستطاع أن يؤسس أول معمل لعلم النفس التجريبي في أمريكا مما أدى إلى بروزه كشخصية فذة غير عادية مما كان له الأثر الكبير والقوي على مجمل الفلسفة الغربية في القرن العشرين، حيث ألف عدة مؤلفات في الفلسفة والفكرة الرئيسية في فلسفة "وليم جيمس" هي نفسها الفكرة الرئيسية عند أنصار الفلسفة "البراجماتية" وفي الفكرة الخاصة بتحديد مفهوم "المعنى"، وهو أن ما يجعل للعبارة "معنى" كونها ذات نتائج عملية تترتب على تنفيذها، أما إذا كانت أمامك عبارة لا تدري كيف تحولها إلى تجربة حسية تحسها بحواسك، كانت تلك العبارة بغير " معنى" ، ومن زعم أنه يفهم لها "معنى" فهو مخدوع ، إلا أن "وليم جيمس" تفرد عن "البراجماتيين" جميعاً بنظرية أخرى يضيفها إلى نظرية "المعنى" هي نظرية " الصدق" أو " الحق" ، وفي ذلك يقول جيمس :" إني أسمي الفكرة صادقة فيما أبدأ بتحقيقها تجريبياً، فإذا انتهيت من التحقق وتأكدت من علاقة الفكرة أسميتها نافعة ، إن الصدق أعلى مراحل التحقق والفائدة أعلى مراحل الصدق. بمعنى أن صدق الفكرة يقاس بمدى ما تحققه من قيمة فورية منصرفة، وهو يقصد من ذلك التأكيد على الدور المؤثر الذي ينبغي أن تلعبه الأفكار والمعتقدات في حياتنا العلمية.

3.2 جون ديوي:

ولد جون ديوي عام 1859، وقد ولد ونشأ في أسرة زراعية ريفية في ولاية بأقصى الشمال الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية، "وفي أثناء دراسته الجامعية، درس فلسفة " هيجيل" فتأثر بها، شأنه في ذلك شأن كل دارس للفلسفة، حيث كانت الموجة " الهيليجية" إذ ذاك قد طغت على كل ما عداها من موجات الفكر الفلسفي، سواء في

القارة الأوروبية بما فيها " إنجلترا" أم القارة الأمريكية، وقد انتقل "جون ديوي" إلى "شيكاغو" في أوائل نضوجه الرجولي، فلحظ اختلافاً كبيرا بين الحياة التي كان يعيشها في شرق الولايات المتحدة وبين ما يراه حاضراً. فحصل على الدكتوراه في الفلسفة، تولى التدريس بجامعة (مينسوتا) و(ميتشغان)، ثم عين أستاذاً للفلسفة والتربية في جامعة "شيكاغو" سنة 1896م.

فقد رأى القوم في شيكاغو لا يؤمنون بالجلوس الهادئ على كراسي ثابتة القوائم، يدرسون "نظريات" لا تسمن ولا تغني من جوع، بل يؤمنون بالعمل اليدوي وبالسعي الدؤوب الذي لا يفتر لحظة عن الإنتاج والخلق"، فأثر هذا في تفكيره وجعله يؤمن بأن مقياس الصواب هو النتائج، فما كانت نتيجته نجاحاً في حل المشكلات العملية فهو صواب. وأن كل شيء في حياة الإنسان قابل للتغيير إذا دعت الضرورة لذلك. بل لابد من تغيير قواعد الأخلاق إذا اقتضى الإصلاح هذا التغيير، وكذلك لابد أن تتغير أسس السياسة والاقتصاد والتربية وكل شيء قد يظن به الدوام والثبات في سبيل تغير الحياة تغيرا يجعلها أكثر ملائمة للعصر الجديد.

وقد برز في الحياة الاجتماعية والسياسية من خلال رحلاته المختلفة إلى الخارج لإلقاء المحاضرات، أما أهم الكتب التربوية التي ضمن فيها نظرياته وخبراته فهي: الطفل والمنهج، علم النفس والمنهج الفلسفي، المدرسة والمجتمع، الديموقراطية والفلسفة وغيرها من مئات المقالات والبحوث في حقل التربية وعلم النفس والأخلاق والمنطق والاجتماع.

ولقد كان "جون ديوي" ثالث ثلاثة أعلام ضخام حملوا الفلسفة البراجماتية على كواهلهم، وهم إن اتفقوا في أصول الفلسفة، إلا أنه كان لكل واحد منهم لون يميزه. واللون الذي يميز ديوي هو محاولته استخدام منهج العلوم عند التفكير في القيم،

فينبغي أن تكون الصورة المثلى لقيمة من القيم بمثابة فرض عملي يخضع للتجربة العملية، فإذا ثبت صدقه كان بها و إلا وجب أن نصوغه صياغة أخرى لتحقق للإنسان والإنسانية الحياة المبتغاة. وإن أهم موضوع تناوله ديوي هو الفكر وتحليله، فالأفكار ما طبيعتها؟ وما أصلها؟ وكيف تطورت؟.

ولقد انفرد ديوي دون غيره من البراجماتيين بالمذهب الوسائلي أو الذرائعي، وهو أن ليس هناك حقيقة قائمة بذاتها، بل أن كل حقيقة هي خطوة في طريق متسلسل طويل يؤدي إلى حل المشكلة في النهاية، وهذ الحل الأخير يستحيل أن يكون حقيقة قائمة بذاتها بل سرعان ما تكون خطون في حل مشكلة أخرى جديدة.

كما يرى أن الفكرة لا تسمى فكرة مالم تكن ذات علاقة وثيقة بموقف ماثل أمام صاحبها و أن تقدم له حلاً مقترحاً لهذا الموقف، فتكون الفكرة صائبة إذا طبقت فنفعت، ومالا تطبيق له فلا معنى له.(6) .

3. أهم مسلماتها :

1.3 معيار الحكم الصادق :

- الحكم على صدق الفكرة أو صحتها، سواء كانت هذه الفكرة تتعلق بمفهوم معين أو مبدأ محدد أو نظرية ما من النظريات، يرتبط بقدر النفع أو القيمة الفورية الناجمة عن هذه الفكرة، ويظل هذا الصدق قائماً ما لم يعترضه معترض مما يدخل في حيز التعامل مع هذه الفكرة من مفاهيم أو مبادئ أو نظريات.
- ويرتبط صدق الفكرة في جانب منه بما تحقق من رضا أو قبول شأن ارتباطها بالمنفعة.

- وصدق الفكرة ليس صفة عينية موجودة في الفكرة، وبذا تكون صادقة على الدوام، بل هو كامن في قابلية الفكرة نفسها لتكون أداة سلوك عملي نافع وملموس، أو على الأقل بمدى ما تفضي إليه هذه الفكرة من أفكار أخرى تحقق شرط المنفعة وقابلية التجريب.

2.3 تطبيق منهج البحث:

- تنادي البراجماتية بضرورة تطبيق المنهج العلمي وما يلزمه من تفكير في كافة مجالات الحياة.
- يجب أن يكون التفكير العلمي فلسفة حياة لجميع أفراد المجتمع حال معالجة ما يواجههم من مشكلات، أو ما يعن لهم من قضايا.
- وتعتقد البراجماتية في أن الاتفاق الذي يحدث بين العلماء، وذلك في جانب ما يعالجون من قضايا، . مرده أن هؤلاء العلماء يتعاملون مع أفكارهم ومفاهيمهم ونظرياتهم ومن خلال حواسهم بالملاحظة والتجريب.

3.3 مفهوم النظرية:

- النظريات من وجهة نظر البراجماتية إنما هي فروض للعمل، ويختبر مدى صحتها بما ينتج عنها في المواقف الفعلية في الحياة، وبالتالي يصبح العمل وسيلة أو معياراً لتقويم هذه النظريات.
- فلسفة العلم اتجاهين فيما يتعلق بالفرض والنظرية وما يربط بينهما من إجراءات مادية، وكان الاتجاه الأول وهو السابق في النشأة أن تبدأ النظرية بالملاحظة، أي بالاستقراء التقليدي الذي يكتنف الجزئيات ليصل إلى ما بينها من قواسم مشتركة من ناحية، ومن مفارقات من ناحية أخرى، ثم محاولة تقديم تعميمات خاصة بها، وتفسيرات وتأويلات في شأنها، وثانيهما أن تبدأ النظريات بالفروض باعتبارها حلولاً مقترحة لتفسير الظواهر وحل المشكلات، أو كتخمين ذكي لتفسير موقف مشكل، ثم الانتقال إلى

اختبار صحة هذه الفروض من خلال تجريبها في واقعها العملي، فإذا ما صدقت في كل المواقف المتطابقة أو المتشابهة، أصبحت مقبولة، وإلا أصبحت غير مقبولة، مما يدفع إلى محاولة وضع بدائل لها، وعند التثبت من بعض الفروض المتعلقة بظاهرة معينة، يتم صياغتها في بناء منطقي هو النظرية التي تتعلق بهذه الظاهرة.

4.3 نسبية القيم :

وترى البراجماتية أن الأشياء والأعمال تستمد قيمها من النتائج المترتبة عليها والمتولدة عنها، فكل ما يؤدي إلى أو ينجم عنه نتائج مرغوبة فهو خير، وأن ما يؤدي إلى نتائج غير مرغوبة فهو شر، وبالتالي تعد نتائج الأشياء معياراً لقيمتها من ناحية، كما أن الشعور والارتياح لشيء ما يعد معياراً آخر يدل على أن هذا الشيء ذو قيمة من ناحية أخرى.

إن الميول والنزعات ذاتها يجب أن تخضع للمعيار التجريبي، وذلك للحكم عليها على أساس النشاط والأثر الذي تقضي إليه في خبرة كل من الأفراد والجماعات، فالنزعات التي لا تنتج إلا نشاطاً يجلب ارتياحاً وقتياً عارضاً لفرد ما، مع أنه يفضي إلى متاعب للآخرين في ذات الوقت غير جدير بالتبني والعمل على تحقيقها، وكذلك الرغبات التي يعوق تحقيقها رغبات أثبت منها وأبعد أثراً في حياة الفرد أو الجماعات. (7)

4. مبادئ الفلسفة البراجماتية:

تمتاز كل فلسفة عن غيرها بمجموعة من المبادئ التي تعطى لكل مذهب فلسفي رونقه، والبراجماتية تحوي العديد من المبادئ منها:

1. يستحيل على الإنسان أن يصل إلى حقيقة ثابتة لا تتغير في حدود العالم الذي نعيش فيه.

2. الطريقة العملية أفضل الطرق في اختبار الأفكار.
3. الخبرة أداة للاتصال والربط بين الفكر والعمل والخبرة الذاتية للفرد وسيلة لمعرفة العالم الخارجي وبالتالي التعامل معه.
4. الديموقراطية أسلوب حياة وطريقة عمل، وخاضعة للعقل.
5. الذات رمز سلوكي من نتاج موقف اجتماعي، ويتوقف استمرارها على الموقف الاجتماعي.
6. البراجماتية تأخذ بمعيار المنفعة. (8).

5. أنماط الفكر البراجماتية:

أولاً: النمط الإنساني:

وهي التي ترى أن كل ما يحقق الأغراض والرغبات الإنسانية حق. وهذا النمط يتضح لنا بجلاء في كتابات (وليم جيمس) وبالذات في كتاباته عن الأخلاق والدين.

ثانياً: النمط التجريبي:

وهي ترى أن الحق هو ما يؤدي إلى عمل، بمعنى ما يكون متحققاً تجريبياً. وهذا هو المبدأ الذي تقوم عليه البراجماتية التي تُعد تطويراً للمنهج التجريبي.

ثالثاً: النمط الإسمي:

وهي فرع من البراجماتية التجريبية، حيث ترى أن نتائج الأفكار هي ما نتوقعه في صورة وقائع جزئية مدركة في الخبرات التي تحدث في المستقبل. وعلى سبيل المثال فإن معنى الطبيعة الإنسانية والأقوال الصحيحة التي تقال عن هذه الطبيعة لكل هذا ليس عن جوهر معين للإنسان، بل بالأحرى عن الأفعال الجزئية لأفراد الناس الجزئية. وقد كان (بيرس وجيمس)يأخذان بكلا النمطين فتارة يأخذان الموقف التجريبي وتارة الموقف الاسمي.

رابعاً: النمط البيولوجي:

ويرتبط هذا النمط بشكل دقيق ب(جون ديوي)، ويرى هذا النمط أن الفكر إنما يهدف لمساعدة الكائن العضوي ليتوافق مع بيئته ، فالتأقلم الناجح المؤدي إلى البقاء والنمو هو بمثابة معيار صدق الأفكار. (9)

6.المعرفة عند البراجماتين:

اهتمت البراجماتية بربط المعرفة بعالم التجربة، لا من حيث النشأة أو الأصل، بل من حيث النتائج، ولذا فهي لا تهتم بكيفية نشأة المعرفة أو الأفكار بقدر اهتمامها بالنتائج المرتبة عليها في عالم الواقع . فالتفاعل بين الإنسان وبيئته أمر ضروري،

واستخلاص العبر أمر بالغ الأهمية في عملية اختبار المعرفة، و يجب فحص الخبرة موضوعيا وبطريقة علمية، وعدم الاكتفاء بالتحليل الشخصي لها. وأن الطريقة التي يتم بها اختبار الأشياء هي استكشاف المشكلات الحقيقية وحلها باستخدام الطرق العلمية.

ترى البراجماتية أن كل شيء يتغير، وأنه لا يوجد ثبات أو سكون في ميداني المادة والعقل، والفكر نفسه أداة مسخرة من أجل العمل، ولا يبدأ الإنسان في التفكير إلا حين يصطدم بصعوبات مادية، فيختلف البراجماتيون عن سابقيهم في صدد المعرفة وصلاحية الحواس في اكتسابها، فيقررون أن الفكر بذاته فقط لا يمكن أن يقدم معرفة؛ لذا لا غنى عن الملاحظة أو التجريب أو الاثنين معاً، وبالتالي فإن الأفكار ليس لها إلا قيمة أدائية أو وسائلية فقط. إن المعرفة، حسب البراجماتية، تنتج عن تفاعل الكائن الحي مع بيئته، أو عن الخبرة التي تتم معالجتها بالذكاء الذي هدفه حل مشكلات الحياة بطريقة فعالة ويجب إخضاع المعرفة للمراجعة مع التركيز على عملية استخدامها وتوظيفها والإفادة منها، بدلا من النظر إليها كحقائق ثابتة، لأن النمو

الشخصي والاجتماعي للفرد لا يتم إلا بالتفاعل الحقيقي مع البيئة من أجل حل مشكلاتها عبر استخدام الأسلوب العلمي .إن مصدر المعرفة إذن هو العمل، فالمعرفة بدون تجريب، ومحاولة، وخبرة تبقى مجرد معلومات، ولذلك يجب استخدام المنهج العلمي للخروج من الفكر المجرد إلى العمل والتطبيق .أن البراجماتية ذات طابع تطبيقي تقوم على العمل، والتفكير، والاستقصاء، والتجريب، وتفضل الممارسة على التنظير، والبحث والاستقصاء على التأمل، والعمل على التفكير المجرد. والتفكير الذي تدعو إليه تجريبي وينبع من الحاجات العملية، ويتم فحص نتائجه عن طريق آثاره العملية، ويتم بطريقة استقرائية. حيث إن المعرفة تتوقف على الذات المدركة، والشيء المدرك، والإدراك ذاته وهو حالة التفاعل والعملية الوسيطة بين الذات المدركة والشيء المدرك، وبالتالي فإن المعرفة عندهم مكتسبة ونابعة من التجربة ومن الخبرة.

وهكذا يمكن تحديد **طرق اكتساب المعرفة حسب البراجماتية** كما يلي:

أ **الخبرة:** إن الخبرة موقف له زمان و مكان معين، يتفاعل فيه الفرد، وينشأ عن هذا التفاعل استنتاجات وردود أفعال تؤدي إلى حصول الخبرة.

ب – **الطريقة التجريبية:** وهي طريقة يتم بها التحقق من صحة المعرفة، سواء أكانت معرفة طبيعية تتعلق بالعلم وتطبيقاته، أو معرفة تتعلق بقضايا الإنسان المجتمعية والأخلاقية.

ت – **التفكير:** إن التفكير السليم هو الذي ينتج عن نشاط الفرد وتفاعله مع بيئته، وما يواجهه من مشكلات يرغب في حلها، لأن العقل ليس معزولا عن العمل. فالعقل والذكاء لهما طبيعة عملية فعالة، ولذلك فإن التفكير عند البراجماتيين يسير وفق خطوات المنهج العلمي. فالإنسان يبدأ في التفكير إذا شعر بوجود مشكلة، ثم يقترح فروضا ، و يبدأ باختبار تلك الفروض، واختيار المناسب منها. وخلال عملية الاختبار

والاختيار يستبعد فروضا ، ويبقي على اخرى حتى يحل المشكلة.

ث – **البحث:** إن الإنسان لا يلجأ إلى البحث القائم على التفكير إلا إذا واجهه موقف مشكل عناصره متنافرة لكي يحاول أن يدخل فيه من التغيير ما يزيل ذلك التنافر، أي أن نظرية البحث التي يعرضها "ديوي" لا تقبل الفكرة إلا إذا أدت إلى إحداث تغيير في مادة الوجود الخارجي، يحقق هدفا مقصودا. (10) .

7. العقل عند البراجماتيين:

البراجماتية لا تؤمن أن العقل دائم وأزلي و إنما تؤمن أن العقل يتغير بتغير العناصر التي تسبب التغيير وأن العقل وظيفة وليس بمادة. وأكدت البراجماتية على دور العقل النشيط في اكتشاف الأشياء، ورفضت أن يكون العقل مجرد جهاز سلبي يقوم بتلقي المعلومات الجاهزة دون القيام بأي مجهود.

ويشير ديوي إلى أن العقل نظري والذكاء عملي. وعندما يعمل الذكاء يحكم على الأشياء من جهة دلالتها على غيرها من أشياء؛ لذلك دعا إلى استبدال كلمة عقل بكلمة ذكاء. فالعقل مكتسب عن طريق الخبرات الحياتية ولا يوجد فطرية لدى الإنسان . (11)

المـــــراجـــــــــــع:

1. السورطي، يزيد عيسى ، (2009) ، تأثير الفلسفة البراجماتية على التربية العربية: أسبابه، مصادره، نتائجه، الأردن: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.ص 591.
2. اليماني، عبدالكريم علي سعيد، (2004)، فلسفة التربية، عمّان: دار الشروق.ص90.
3. مجمع اللغة العربية ،(1983)،المعجم الفلسفي، القاهرة. ص31.

4. اليماني، عبدالكريم علي سعيد، (2004)، فلسفة التربية، عمّان: دار الشروق.ص90.
5. الحجيلي، منصور عبدالعزيز،(2010)، البراجماتية عرض ونقد، السعودية: مجلة الدراسات العقدية.ص278
6. الحجيلي، منصور عبدالعزيز،(2010)، البراجماتية عرض ونقد، السعودية: مجلة الدراسات العقدية ص 281-285
7. المجيدل، عبدالله، جيدوري ، صابر، محمد، محمود علي، (2014)، فلسفة التربية، دمشق: جامعة دمشق.
8. ناصر، إبراهيم،(2004)، فلسفات التربية، ط2، عمّان: دار وائل.ص332
9. الحجيلي، منصور عبدالعزيز،(2010)، البراجماتية عرض ونقد، السعودية: مجلة الدراسات العقدية ص 298
10. السورطي، يزيد عيسى ، (2009) ، تأثير الفلسفة البراجماتية على التربية العربية: أسبابه، مصادره، نتائجه، الأردن: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.ص 593.
11. اليماني، عبدالكريم علي سعيد، (2004)، فلسفة التربية، عمّان: دار الشروق.ص93 .

الفصل الخامس الفلسفة الوضعية :

لمحة تاريخية :(1)

تعتبر الوضعية المنطقية استمراراً فعلياً للحركة التجريبية، إذ إنها تعد من ناحية امتداداً للوضعية الكلاسيكية التي نشأة على يد أوجست كونت وجون ستيوارت مل الوضعية المنطقية Logical Positivism، اسم أطلقه عام 1931 كل من بلومبرج وهربرت فايجل. على مجموعة من الأفكار الفلسفية التي أخذ بها أعضاء جماعة فينّا وهذه الجماعة قد تكونت منذ عام 1907، حينما أجتمع عالم الرياضيات هانزهان وعالم الاقتصاد أتونويراث، والعالم الفيزيائي فيليب فرانك، وقد أصبحوا جميعاً من الأعضاء البارزين في جماعة فيّنا، اجتمعوا لكي يكونّوا جماعة فيينا، و لمناقشة فلسفة العلم. وكان أملهم إيجاد ومناقشة العلم الذي يحقق ويبرز الأهمية الكبرى في التفكير العلمي لكل من الرياضيات، والمنطق، والفيزياء النظرية، بدون استبعاد المبدأ العالم عند أرنست ماخ 1895–1910 والذي مؤداه إن العلم في أساسه، هو وصف للتجربة أو الخبرة. وحلاً لمشكلاتهم بدأو يتجهون في الفلسفة الوضعية المنطقية عند بوانكاريه 1854–1912 كان اهتمامه منصرفاً إلى المشكلات المشتركة بين الفيزياء والفلسفة. وكانت آرائه تعكس تأثير الفلسفة الوضعية. أما أهم كتبه فهي: العلم والغرض، العلم والمنهج، وأفكار أخيرة. ومن ثم بدأو يضعون المبادئ العامة، أو الخطوط العريضة للفلسفة الوضعية المنطقية.

لكن بدأ تكوين جماعة فيّنا الفعلي منذ عام 1922 حينما دعيّ رودلف كارناب 1882 – 1936 بناءً على إيعاز من أعضاء الجماعة إلى فيّنا. وكان شليك قد درس على يد ماكس بلانك وأشتهر كمفسر وشارح نظريةِ آنشتاين في النسبية، إلا إنه كان

شديد الاهتمام بالمشكلات الكلاسيكية في الفلسفة، وسرعان ما أصبح شليك موجهاً لفريق النقاش الموجود في جماعة فينّا التي بدأت تنمو وتزدهر.

وفي عام 1926 دعيّ رودلف كارناب إلى فينّا أستاذاً للفلسفة بجامعتها، وسرعان ما اصبح عضواً أساسياً في مناقشات جماعة فيّنا، وكان قد أستمد أفكاره الفلسفية الرئيسية من ماخ ورسل. وكان كارناب قد درس الفيزياء والرياضيات بجامعة ينّا متأثراً في هذا بآراء جوتلوب فريجه.

كانت البدايات الفلسفية الأولى في حقل التحليل المنطقي أكبر الأثر في تحديد الأبعاد الجديدة لفلسفة القرن العشرين، وبصورة خاصة تلك الفلسفة التي اهتمت بتحليل العبارات الفلسفية والعلمية، فارتبطت بالعلوم ومناهجها، محاولة تطوير منهج علمي جديد يأخذ بالفلسفة نحو الاتجاه السليم. وفي الوقت الذي نجد فلاسفة الميتافيزيقا يناقشون مسائل ومفاهيم بوسائل فلسفية وتأملية بحتة، نرى فلاسفة التحليل يبرهنون بوسائل منطقية ومبادئ تجريبية إن معظم قضايا الفلسفة وجميع القضايا الميتافيزيقية لا معنى لها، وذلك على أساس إنها لا تستطيع تزويدنا بخبرات تجريبية يمكن التثبت منها، كما إنها ليست منطقية أو رياضية. وأهم حدث في الاتجاه الفلسفي الذي نحن بصدده هو الاستعاضة بالمنطق الرياضي الجديد لتطوير مناهج علمية جديدة وبناء لغات. فأصبحت الفلسفة عند كارناب مجرد منطق للعلوم.

1. مؤسس الفلسفة الوضعية : (2)

يعتبر رودلف كارناب من أبرز ممثلي الفلسفة الوضعية المنطقية أو الوضعية الجديدة بوجه عام، في فلسفة والمنطق. ولد عام 1891 في رونزدورف بالقرب من بارمن في ألمانيا، وقد درس في جامعتي فرايبوج وينا من عام 1910 حتى 1914 متخصصاً في الفيزياء والرياضيات والفلسفة. وقد تتلمذ في ينا على يد جوتلوب فريجه الذي كان

له أكبر الأثر هو برتراند رسل في تفكير كارناب.

وقد ذهب إلى جامعة فيّنا محاضراً في الفلسفة عام 1926، فأصبح بمثابة الزعيم الروحي لحركة الوضعية المنطقية، وكان له دوراً كبيراً في نشأة حلقة فيّنا واتساع دائرتها. وقد أنتقل كارناب لعدة جامعات كأستاذ للفلسفة منها جامعة براغ وشيكاغو، ثم أنتقل إلى جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلس. وله إنتاج ضخم موجود في معظم دوائر الفلسفة العلمية، وقد أنصرف إلى دراسة المشكلات الفلسفية الخاصة بعلم الفيزياء والهندسة وله كتاب المكان وكتاب تكوين المفاهيم الفيزيائية وكذلك كتاب التركيب المنطقي للعالم، ومؤلفات أخرى مهمة. وقد أنصرف أيضاً لدراسة علم اللغة.

2.الجوانب التي أثرت في نشأة هذه الحركة الفلسفية الجديدة (3)

1- إنها تأثرت بالفلسفتين التجريبية والوضعية السابقتين، وخاصة عند هيوم ومل وماخ وأيضاً وأيضا عند بوانكاريه.

2- كما تأثرت بعلم المناهج الخاص بالعلم التجريبي، كما تطور على يد العلماء منذ منصف القرن التاسع عشر. مثل هلموبولتز وماخ وبوانكاريه ودوهيم وبولتزمان وآنشتاين.

3- كما تأثرت بالمنطق الرمزي والتحليل المنطقي للغة، كما تطورت على وجه الخصوص عند كل من فريجه ووايتهيد ورسل وفنكنشتاين.

3. المميزات الأساسية للوضعية المنطقية وتطورها :

يمكننا النظر إلى الفلسفة التحليلية في معالجتها لنظرية المعرفة من زاويتين:

الأولى– التي تتخذ من التحليل اللغوي أسلوباً ومن لغة الحياة اليومية مادة للبحث فنجد فلاسفة هذا الاتجاه يتخذون اللغة التي يتكلم بها الفرد في المجتمع واللغة التي يتحدث بها الفلاسفة لتحليلها ومعرفة معاني عباراتها بغية إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم.

الثانية– التي تتخذ التحليل المنطقي منهجاً لها في معالجة اللغة العلمية، ولكنها في الموقف نفسه تتوخى بناء لغة اصطناعية تكون عامة أو نموذجاً للغة العلم. ونجد في هذا الحقل كثيراً من الناطقة والفلاسفة الذين يحاولون تركيب هذا النموذج اللغوي للعلم.

4. مميزات تجريبية جماعة فيّنا :(4)

1–إنها تستعين بتحليل اللغة وعلاقتها بالعالم الخارجي، ولا نقصد باللغة هنا لغة الحياة اليومية فحسب، بل اللغات العلمية أيضاً، وهذا أمر يجعل هذا الاتجاه التجريبي قريب الصلة بالعلوم التجريبية والنظريات العلمية، وذلك عن طريق إيجاد صيغ مختلفة تربط عالم المعطيات الحسية بالنظريات العلمية وما تحتوي من مفاهيم تجريبية وبذلك تحقق هذه التجريبية هدف الفلسفة والعلم في وحدة العلوم التجريبية.

2– إنها تستعين بالمنطق والرياضيات دون الأخذ بالرأي القائل إن أساس الرياضيات هو التجربة بل إنها على العكس ترى إن ليس للمنطق والرياضيات علاقة بالتجربة. ولكن الطريقة الاشتقاقية التي يوفرها المنطق تستطيع أن تساعدنا في بناء المعرفة التجريبية على أسس متينة وواضحة. وذلك عن طريق اختيار بعض المفاهيم الأساسية البسيطة وتعريف المفاهيم المعقدة بواسطتها حتى يتم بناء المعرفة العلمية،

شريط أن لا يكون بين المفاهيم المشتقة ومفاهيم النظريات العلمية الحديثة تناقض، بل على العكس يجب اشتقاق النظريات العلمية من قاعدة تجريبية معينة.

3.رفض الميتافيزيقا:

إن من أهداف الميثاق العلمي لجماعة فينّا تخليص الفلسفة والعلوم من الميتافيزيقا والقضايا الفارغة وتكوين قاعدة علمية لجميع العلوم، بحيث تكون أو تصلح لأن تكون أساساً لوحدة العلم. ولتحقيق هذا الهدف تجد جماعة فيينا نفسها تستخدم طريقة جديدة في تحليل القضايا من الناحيتين الشكلية والدلالية بتطبيق طريقة التحليل المنطقي للغة، فهي لا تكتفي برفض الميتافيزيقا بل تبرهن بوسائل منطقية وتجريبية أن قضايا الميتافيزيقا لا معنى لها. وهي تضع طريقة علمية للفلسفة بعد أن أنهكتها المغالطات والمتناقضات فأصبحت غير قادرة على أن تكون ذات نفع للعلم والعلماء. ولا نقصد بالفلسفة هي فقط الميتافيزيقا...

وعلى هذا الأساس تكون أمامي الأنواع الآتية من العبارات الميتافيزيقية:

1- العبارات التي يصوغها الفلاسفة دون مراعاة للقواعد التركيبية أو السنتاكسية للغة، والعبارات الميتافيزيقية من النوع المضللة وكأنها تتحدث عن الواقع في حين إنها ليست كذلك، وإصلاحها يحولها لقضايا ذات معنى تجريبي لا علاقة لها بالميتافيزيقا.

2- العبارات التي تضم مفاهيم وأفكار كثيرة من دون تحديد لمعانيها واستعمالاتها.

3- العبارات التي يستعملها الفلاسفة والعلماء في بعض الأحيان والتي لا يكون لها السند التجريبي الكافي، ولكنها في وقت نفسه تعتبر جزءاً من النظرية العلمية إلى أن يثبت العلم إنها فارغة من المعنى.

4- العبارات التي تستخدم الاستدلالات المنطقية حتى يخيل إنها نتائج من مقدمات

مسلم بها، في حين إن هذه المسلمات أو المصادرات تحتاج هي بدورها إلى تحليل لتستطيع أن تكون جديرة بذلك.

توحيد العلم :(5)

أذا كان الوضعيون الجدد يتفقون على رفض الميتافيزيقا التقليدية فأنهم يتفقون كذلك على أن اللغة العلمية الواضحة وضوحا كاملا أمر ممكن وحيث أن جميع العلماء كانوا مهتمين بنفس الوقائع الاساسية فقد أستقر في رأي هولاء الفلاسفة أن من الممكن تحقيق وحدة لكل العلوم بواسطة تلك اللغة والعلوم التي حققت في نظرهم تقدما كبيرا في هذا السبيل هي الرياضيات والعلم الطبيعي الا أنهم قد وجهوا أنتباههم كذلك الى العلوم الاخرى وكان نويراث مهتما خاصا بعلم الاجتماع، ولقد طبق الاتجاه نفسه خلال المرحلة الاخيرة من تطور الفلسفة الوضعية الجديدة في أنكلترا وأمريكا بالنسبة لعلوم متعددة مثل البيولوجيا وعلم الحياة وعلم النفس وفقه اللغة وغيرها.

لقد كان توحيد العلم يمثل أحد الاهتمامات الاساسية عند الوضعيين متأثرين في هذا بأرنست ماخ. وخاصة عن طريق رفض النظرة القائلة بأن علم النفس أنما يتناول (عالما باطنيا) يختلف عن العالم الخارجي الذي يتناوله العلم الفيزيائي بالبحث.

وهم بهذا يقبلون المبدأ القائل بأن كلا من العلمين : الفيزياء وعلم النفس أنما يصف خبرات أو تجاربا، الامر الذي يجعل من هذا التوحيد أمرا ممكننا واقد حاول كارناب أن يوضح بالتفصيل في كتاباته المبكرة كيف أن العالم يمكن بناؤه من التجربة أو الخبرة وذلك على أساس من علاقات التماثل التي تربط بين أنحائه .

بل لعل أكثر من أهتم بتوضيح فكرة توحيد العلم من بين الوضعيين الجدد كان رودلف كارناب،ذلك عن طريق التحليل المنطقي فقد ذهب كارناب في مقال له بعنوان (المنطق الجديد والمنطق القديم) الى أننا نميز بين المنطق التطبيقي والتحليل المنطقي للمفاهيم والقضايا المتعلقة بفروع العلم المختلفة وبين المنطق الخالص وما يتعلق به من مشكلات صورية، كما يرى كارناب أن تحليل مفاهيم العلم قد أوضح أن جميع هذه المفاهيم بغض النظر عما أذا كانت تتعلق بالعلوم الطبيعية تبعا للتصنيف المألوف لها أو بعلم النفس أو بالعلوم الاجتماعية، أنما ترتد الى أسس مشتركة أذ يمكن ردها الى أفكارا أساسية تتعلق بالمعطى الحسي كما أن جميع الافكار الخاصة بالعلوم الطبيعية يمكن ردها الى أفكار تتعلق بخبرة الانسان الذاتية لان كل ظاهرة طبيعية هي من حيث المبدأ، مما يمكن أثباتها بواسطة الادراكات الحسية وجميع أفكارنا المتعلقة بعقول الاخرين أي تلك الافكار المتعلقة بالعمليات النفسية الخاصة بذوات أخرين غير ذات الشخص نفسه تتكون جميعها من أفكار طبيعية وأخيرا نجد أن أفكارنا الخاصة بالعلوم الطبيعية أنما ترتد الى أفكارنا عن الانواع سالفة الذكر، وهكذا تنتج الانساب الخاصة بالافكار من أي كل فكرة من الافكار يتحدد موضعها في تسلسل هذه الافكار بناءا على الطريقة التي يتم أستنتاجها بها من أفكار أخرى ومن المعطى الخبري أو الحسي كنهاية للتسلسل والنظرية التركيبية أي النظرية الخاصة بأقامة نسق واحد لجميع الافكار العلمية على أساس واحد مشترك وتوضح علاوة على ذلك بطريقة مقارنة أن كل عبارة من عبارات العلم يمكن ترجمتها الى عبارة تتحدث عما يقع في خبرة (الوضعية المنهجية).

مراجع الفصل الخامس :

(1) د. أسلام،عزمي ، أتجاهات في الفلسفة المعاصرة.الناشر وكالة المطبوعات، الكويت، ط 1، 1980

(2) فؤاد كامل، جلال العشري ، الموسوعة الفلسفية المختصرة ، دار القلم، بيروت،لبنان، بدون تأريخ.

(3) د. أبراهيم، زكريا ،دراسات في الفلسفة المعاصرة ،مكتبة مصر، القاهرة، طبعة أولى، 1968

(4) د. الحاج حسن،وداد ،رودلف كارناب نهاية الوضعية المنطقية

(5) د.بدوي، عبد الرحمن،موسوعة الفلسفة (ج2) ،المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1984

الفصل السادس التيارات العلمية

لمحة تاريخية

ظهرت حديثًا و مع وجود المدارس الفلسفيّة الحديثة التي ابتعدت عن الميتافيزيقا، وانصرفت إلى دراسة المشكلات الفكريّة القائمة في المجتمع الحديث. فقد تطرّقت للميادين كافّة، وتباينت أراؤها حول المناهج ونظريّة المعرفة والابستمولوجيا، بالإضافة إلى تباين مواقفها حول الاقتصاد، والسياسة، والقيم بشكل عامّ.

ويبيّن هانز ريشنباخ بعض ما تتميّز به الفلسفة العلميّة من خصائص. فهي حسب رأيه تختلف عن الفلسفة التقليديّة في مقاربتها للقضايا العلميّة. إذ إنّها لا تقرّ بحقائق مطلقة وبحلولٍ، أو نظريّات متكاملة؛ فالفلسفة العلميّة "تترك للعالم مَهَمَّة تفسير الكون بأسره، وتبني نظريّة المعرفة عن طريق تحليل نتائج العلم، وتدرك عن وعي أنّ من

المستحيل فهم فيزياء الكون، أو فيزياء الذرّة من خلال تصوّرات مستمدّة من الحياة اليوميّة (1) .

تعتمد الفلسفة العلميّة مناهج، لا تقلّ أهمّيّة عن مناهج العلوم الطبيعيّة. وقد أثبت التّاريخ البشريّ تراكم معارف فلسفيّة صحيحة. وقد تحوّلت تلك المعارف، بعد التأكّد من صدقيّتها من خانة الفلسفة إلى خانة العلوم المستقلّة، وهي التحليل المنطقيّ لكلّ أشكال الفكر البشريّ.

يرى ريشنباخ أنّ الفلسفة العلميّة إن كانت لا تزال تنطوي على مشكلة لم تحلّ "ما زالت تثير الجدل، فهناك أمل حقيقيّ في أن تحلّ في المستقبل بالطرق نفسها التي أدّت، في حالة مشكلات أخرى، إلى حلول يشبع قبولها اليوم (2) .

لقد تباينت المدارس الفلسفيّة، حول تعريف الفلسفة العلميّة، فهناك من يعرّفها انطلاقًا من وجهة نظر فلسفيّة، وهناك من يعرّفها من وجهة نظر علميّة بحتة. وقد تتباين المعرفة الفلسفيّة مع المعرفة العلميّة، فإذا كانت المعرفة العلميّة تستند بشكل أساسيّ إلى دراسة الظواهر المادّيّة، فإنّ المعرفة الفلسفيّة تتطرّق لأبعد من ذلك إذ إنّها تتحرّى عن طبيعة المادّة؛ وأسبابها، وطبيعة المكان، والزمان، والطاقة، والحياة، والعقل، والإنسان.

هي معرفة معياريّة نقديّة وشموليّة، فتشمل موضوعاتها الوجود، أسبابه وغاياته.

فالأجوبة الفلسفيّة لا تكون بالقول نعم أو كلاّ، إنّما تستوجب رأيًا فلسفيًّا، مَهَمَّتها تقويميّة، تبحث في ما يجب أن يكون. إنّها تهتمّ بنقد الفكر والسلوك، تدرس النظريّات الفلسفيّة، كما تدرس المناهج، وتقيّم النتائج، والاستنتاجات، وتأتي أجوبتها على شكل فرضيّات. تدرس الفلسفة العلميّة الموضوعات، من وجهة نظر فلسفيّة، فهي تختلف

في طبيعتها عن المعرفة العلميّة، التي تتميّز بها العلوم كافّة، حيث تدرس الموضوعات بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة وصحيحة.

في هذا السياق يحسب بعض العلماء أنّ العالم الذي يتناولونه، ويضعون قوانينه ليس العالم المادّيّ في حقيقته، وإنّما هو العالم كما يبدو لعقولنا. وقد يكون لنا دور في صنعه وصياغته. أمّا العالم الحقيقيّ، فلا علم لنا به. ويرى سير آرثر إدنجتون أنّ "العقل أوّل شيء مباشر في خبرتنا، وكلّ ما عداه استدلال، ووجود المادّة استدلال، لا أنّ المادّة من طبيعة عقليّة، وإنّما هنالك علاقة وثيقة بين ما هو مادّيّ وما هو عقليّ. ويرى كانط أنّ العقل ليس مجرّد مستقبل لما هو موجود في الواقع "وإنّما يقوم بدور في تأليف إدراكنا، أو معرفتنا، فيخرج إدراكنا لأيّ شيء تركيبًا عقليًّا من عنصري الانطباعات التّجريبيّة، والتصوّرات العقليّة، ويصبح الشيء المدرك هو الشيء كما يبدو لنا لا كما هو في حقيقته (3).

ويطابق الجابريّ ما بين مصطلح "العلميّة" و"الوضعيّة" فتصبح الفلسفة العلميّة عنده مطابقة للفلسفة الوضعيّة. وهو يقرّ موقف أوغيست كونت الواثق في العلم، وقد حسبه أرقى درجات تطوّر الفكر البشريّ. ويرى الجابريّ أنّه على أساس العلم النيوتونيّ، والفلسفة الوضعيّة التي أسّسها أوغيست كونت، "قامت نزعة علمويّة، انتشرت في النّصف الثّاني من القرن التّاسع عشر خاصّة، وكان زعماؤها في الغالب فلاسفة لا علماء.

وقد أيّد هذا الرأي كلّ من أرنست رينان وأرنست هيكل. هكذا تباينت المواقف من المعرفة الفلسفيّة العلميّة، فهل هي معرفة ثابتة وصحيحة، كما هي عليه المعرفة العلميّة؟ أم أنّ نظرتنا إليها، هي التي تتغيّر مع تبدّل مفاهيمنا؟

إذًا؛ مع تعدّد المذاهب الفلسفيّة، تباينت المواقف من معايير المعرفة العلميّة، فما هو المعيار الواجب اعتماده لتحقيق المعرفة العلميّة؟ هل هو معيار صدق التجربة أم اعتماد المنهج التجريبيّ؟ أم اعتماد أسلوب التحليل المنطقيّ الرياضيّ؟ وهل هناك من حدّ فاصل ما بين المعرفة الفلسفيّة والمعرفة العلميّة؟ (4).

1. تطوّر المعرفة العلميّة

تطوّرت المعرفة العلميّة إلى جانب تطوّر الفلسفة، وقد عُدّت هذه الأخيرة، سابقًا، أمّ العلوم. ولم تكن وهي متميّزة، ومحدّدة في عهد فلاسفة اليونان، كما تميّزت وتحدّدت به، فيما بعد.

تتضمّن نظريّات الفلاسفة اليونان معارف متنوّعة، تدور حول الكون والوجود، والمادّة والنفس، فركّزت الفيثاغوريّة على الأعداد، ودورها، وأهمّيّتها. فكانت مدرسة علميّة اهتمّت بالرياضة، والموسيقى، والفلك، والطبّ. وكان لها آراء جديدة في تفسيرها للكون، وتوصّلت إلى حسبان أنّ الشمس هي مركز الكون، وليس الأرض، كما كانت الفكرة سابقًا، وذهبوا إلى القول "إنّ مركز العالم يجب أن يكون مضيئًا بذاته، لأنّ الضوء خير من الظلمة، ويجب أن يكون ساكنًا، لأنّ السكون خير من الحركة: فليست الأرض مركز العالم، وهي مظلمة، وفيها نقائص كثيرة، ولكنّه نار مركزيّة غير منظورة (5) .

اختلطت في تلك الحقبة المعرفة العلميّة مع المعرفة الميتافيزيقيّة. وحسب أرسطو أنّ الميتافيزيقا، أو علوم ما بعد الطبيعة، هي أشرف العلوم "لأنّه كمال العقل أسمى قوى الإنسان، ولأنّ العلم للعلم، لا لغرض آخر يرتّب عليه ويتبعه. وأشرف العلوم النظريّة ما بعد الطبيعة، لسموّ موضوعه، وبعده من التغيّر(6) .

واستمرّ المزج بين الفلسفة، والمعرفة العلميّة في العصور الوسطى، ولم يفرّق بين الفيلسوف والأديب، وبين العالم والطبيب، وكان هناك جمع بين الفلسفة، والعلم، والطبّ، والأدب. "فالفارابيّ كان فيلسوفًا وموسيقيًّا، وابن سينا كان فيلسوفًا وطبيبًا، والجاحظ كان أديبًا وعالمًا في الحيوان (7) .

وكان لبعض علماء العرب في تلك الحِقبة أهمّيّة بالغة، أمثال جابر بن حيان التوحيديّ، والحسن بن الهيثم، وقد برع جابر بالكيمياء، كما برع الحسن بالرياضيّات والفيزياء، وحرصا على اعتماد منهج علميّ يعتمد التجربة. وحدّد الحسن الشّرط الأساسيّ للبحث العلميّ، وهو اعتماد االموضوعيّة والابتعاد عن الميول والعاطفة، كما أنّه قدّم الاستقراء على القياس.

هكذا تنامت المعارف العلميّة، وتطوّرت مناهجها، وتحسّن أداؤها. ففي العصور الحديثة، ظهرت نظريّات علميّة أكثر أهمّيّة من سابقاتها فكانت أراء كوبرنيكس، وغاليليه عن مركزيّة الشّمس، ودوران الأرض حولها. ثمّ جاء كبلر، معتمدًا على نظريّة كوبرنيكس، فوضع قوانين تتعلّق بحركة الكواكب حيث تجري في مدارات بيضاويّة كما أنّه توصّل إلى تحديد مدى السرعة المتفاوتة، ثمّ تحديد العلاقة بين حركة الكواكب.

وقد ساهم كلّ من نيوتن، وبيكون في إظهار المعرفة العلميّة الحديثة المعتمدة بشكل أساسيّ على المنهج التجريبيّ. وكان لآراء هذين العالمين أثر كبير في تطوّر العلوم الحديثة، وكذلك في الثورة الصناعيّة الغربيّة .وتطوّرت المعارف العلميّة وتوالت الاكتشافات، والنظريّات، فشهد القرن العشرون نظريّات جديدة، أمثال نظريّة الكوانتم على يد بلانك التي "أدّت إلى فهم تركيب الذرات والجزئيّات وسلوكها، ما أدّى إلى وحدة كاملة بين الفيزياء والكيمياء (8).

ويؤكّد هانز ريشنباخ على التفاعل الإيجابيّ ما بين الفلسفة والعلوم. فهو يرى أنّ تطوّر العلوم في بداية العصور الحديثة، ابتداء من اكتشاف الآلة البخاريّة، إلى اكتشاف التّيّار الكهربائيّ، واختراع السّكك الحديديّة، وجود المذياع والطائرات، ووسائل المواصلات، واستغلال الطاقة الذريّة، قد استفاد من تطوّر الوعي البشريّ، والتفكير العقلانيّ المتحرّر. فهو يرى أنّ هذه الحِقبة "ليست مجرّد مسيرة ظافرة لكشوف صناعيّة، وإنّما هي تمثّل في الوقت ذاته اتّجاهًا في التقدّم السريع في القدرة على التفكير المجرّد .وأدّت إلى بناء نظريّة بحتة تتّسم بأعلى درجة من الكمال، مثل نظريّة التطوّر عند دارون ونظريّة النسبيّة عند آينشتين، ودرّبت العقل البشريّ على فهم العلاقات المنطقيّة التي كانت تبدو مستغلقة على فهم الإنسان المثقّف في القرون السابقة (9) .

هكذا تستفيد العلوم من تراكم المعرفة ومن ثوريّة العلماء، وفضولهم العلميّ، ومحاولاتهم المستمرّة للتغيير، نحو الأفضل، بهدف تحقيق التطوّر، والتقدّم العلميّ، فتتطوّر المعارف العلميّة، ويتحسّن أداؤها. لقد تطوّرت مناهج البحث العلميّ، إذ تحوّلت من مجرّد نظرة وملاحظة عاديّة، إلى نظرة نقديّة تحليليّة.

لقد جاءت الفلسفة الحديثة بمفاهيم جديدة، تختلف عن المفاهيم التي تميّزت بها الفلسفة التقليديّة، فظهرت مذاهب فلسفيّة متعدّدة، كالمذهب العقلانيّ، والتجريبيّ، والحدسيّ، والرياضيّ، والوجوديّ وغير ذلك. وقد تداخلت تلك المذاهب في ما بينها. وأصبح من الضروريّ الوقوف على إشكاليّاتها. وظهرت التباينات بين تلك المذاهب، وخصوصًا في ما يتعلّق بالمفهوم العلميّ، أو المعرفة العلميّة. فهناك من يرى أنّ

المذهب العقليّ وحده يؤدّي إلى المعرفة العلميّة، وغيرهم يرى أنّ المذهب التجريبيّذ هو الذي يؤدّي إلى ذلك، وآخرون يروا عكس ذلك.

فالمذهب العقليّ مع ديكارت، لا يسلّم شيئًا إلاّ أن يعلم أنّه حقّ، أي أن يعقله هو: ويركّبه بأفكار واضحة هي في الواقع أفكار سهلة، وإذا استعصى عليه شيء أنكره. لقد تغيّر تصوّر العلم، ما بين الفلسفة التقليديّة، والفلسفة الحديثة، "كان العلم القديم يرمي إلى ترتيب الموجودات في أنواع وأجناس، فكان نظريًّا بحتًا، أمّا العلم الجديد فيرمي إلى أن يتبيّن في الظواهر المعقّدة عناصرها البسيطة، وقوانين تركيبها بغية أن يوجدها بالإرادة، أي أن يؤلّف فنونًا عمليّة (10) .

2. مميزات المعرفة العلمية

وتتميّز المعرفة العلميّة في العصر الحاليّ بخصائص عديدة، أهمّها :الدقّة، الوضوح، عدم التناقض، موضوعيّتها وواقعيّتها، الثبات عامة وشاملة، صدقيّة نتائجها، نقديّة وتحليليّة.

يرى فرنسيس بيكون أنّ المعرفة العلميّة هي تلك المتحرّرة من سيطرة الأوهام التي قد تأتي من القبيلة، أو السوق، أو الكهف، أو المسرح "فالعالم في رأي بيكون لا بدّ له من أن يدرس الطّبيعة ويفهمها وفقًا لما هي عليه، وليس وفقًا لآراء ونظريّات السابقين .

يرى ديكارت كذلك أنّه لا يقبل شيئًا ما على أنّه حقّ، ما لم يتيقّن منه، فيقول: "بمعنى أن أتّجنب بعناية التّهوّر والسّبق إلى الحكم قبل النّظر، وإلاّ أدخل في أحكامي إلا ما يتمثّل أمام عقليّ في جلاء وتميّز، بحيث لا يكون لدي أيّ مجال لوضعه موضع

الشكّ. ويعتمد العلماء والمفكّرون اليوم ثلاثة مناهج أساسيّة وهي: منهج العلوم الرياضيّة، منهج العلوم الطبيعيّة، ومنهج العلوم الإنسانيّة (11) .

3. مناهج الفلسفة العلميّة

تعدّدت المدارس الفلسفيّة، وتباينت آراؤها حول المعرفة العلميّة .وتعدّدت بذلك المناهج المعرفيّة بتعدّد الاتّجاهات الفلسفيّة في العصر الحديث.

فهناك من حاول الفصل ما بين المعرفة الفلسفيّة بشكل عامّ، وبين المعرفة العلميّة الصحيحة. وهناك من يخلط بين المعرفتين الفلسفيّة والعلميّة.

المعرفة العلميّة الصحيحة هي تلك القائمة على التّجربة بشكل أساسيّ. فهي تنطلق من اعتبار أنّ المحسوسات، أو التّجربة هي المصدر الوحيد للمعرفة الصحيحة. أمّا المعرفة الفلسفيّة، فهي مجرّد نظريّات، وافتراضات قد تحمل في طيّاتها بعض المعارف الصّحيحة، إلى جانب معارف أخرى لا تعدو كونها مجرّد افتراضات وهميّة.

تباينت آراء الفلاسفة، منذ القدم، حول المنهج الصحيح الواجب اعتماده لتحقيق المعرفة العلميّة، وقد رفض سقراط قديمًا، شكوك السفسطائيّين في قدرة العقل البشريّ، فعمل على توضيح المفاهيم العقليّة المجرّدة وتحديدها، وقد كان لها الأثر الكبير في تطوّر المعرفة الفلسفيّة. أمّا أرسطو فقد التزم بمنهج واقعيّ، وردّ الاعتبار للحواس حيث يرى أنّ المعرفة تبدأ بالحواس، وتستكمل بالعقل. كما أنّه اهتم بلعلوم الطبيعيّة إلى جانب اهتمام أفلاطون بالرياضيّات.

لقد بدأت مسيرة الفكر العلميّ، منذ العهد اليونانيّ، وخصوصًا مع أقليدس، وجالينوس، وارخميدس، وبطليموس. وكذلك ظهر لدى العرب، في ما بعد، علماء كبار أمثال: البيرونيّ، والخازنيّ، والخوارزميّ، والرازيّ، وابن سينا وابن الهيثم.

ومع بداية العصر الحديث، تزايد الاهتمام بالمعرفة العلميّة الصحيحة، وقد تكشّفت معالمها، بالإقبال المتزايد على اعتماد التجارب في العلوم الطبيعيّة. واعتمد علماء الكيمياء، والفيزياء في معارفهم، المنهج التّجريبيّ. ويقول كوندياك في هذا الصدد: "يبدو لي أنّ المنهج الذي يقود إلى حقيقة يمكنه أن يقود إلى أخرى، وأنّ أفضل هذه الحقائق تتمتّع بهذه الأفضليّة بالنسبة إلى كلّ العلوم، لذا فإنّه يكفي التفكير في الاكتشافات التي تمّت بالفعل للوصول إلى اكتشافات جديدة (12) .

يحدّد كوندياك هدفه من كتابة المقال بقوله: "إنّ هدفنا الأوّل الذي لا ينبغي أن يغيب عن أعيننا هو دراسة العقل الإنسانيّ لا لاكتشاف طبيعته، ولكن لمعرفة عمليّاته، وملاحظة الفنّ الذي تتمّ به هذه العمليّات وتتشابك، وكذلك لمعرفة كيفيّة التّحكّم فيها للوصول إلى أقصى ما نستطيع بلوغه من الكمال.

وأوصى كوندياك أيضًا باعتماد منهج التحليل والتّركيب "وأشار إلى أهمّيّة ترابط الأفكار (المعاني)"، كما درس نتائج الفكر واللّغة بدقة، وطبّق منهجه في مجالات متعدّدة، مثل: دراسة التاريخ، والاقتصاد السياسيّ، وقواعد اللغة، كما حاول تطبيقه في مجال علم النفس، وترتيب الظواهر (13).

حيث يؤكّد ديكارت أهمّيّة المنهج في سبيل الكشف عن الحقيقة. وهو يرى أنّ أوّل ما يجب على الفيلسوف، هو اتّباع التّرتيب، والتّنسيق، والنظام في النظر، والعمل. وهو يصف تلك الطريقة، فيعدّها "قواعد مؤكّدة بسيطة، إذا راعاها الإنسان مراعاة دقيقة، كان في مأمن من أن يحسب صوابًا ما هو خطأ، واستطاع من دون أن يستنفد قواه في جهود ضائعة أن يصل بذهنه إلى اليقين في جميع ما يستطيع معرفته.

4. – منهج العلوم (14)

1.4 العلوم الطبيعية

يعتمد المنهج العلميّ على معطيات تجريبيّة ذات شكل ومضمون، إذ إنّ "من أدقّ أهداف العلوم الطبيعيّة وصف الظواهر الطبيعيّة وتفسيرها، والكشف عن القانون العلميّ الذي تخضع له، والتنبؤ بما سيقع من حوادث مستقبليّة في مجال هذه الظواهر بناء على المعطيات التي بين أيدينا.

أمّا المنهجيّة الاختباريّة فقد ظهرت ملامحها في القرن الثالث عشر، مع روجر بيكون، حيث يلوم أهل زمانه لاقتصارهم على دراسة اللاهوت من دون الاهتمام بالطرق الاختباريّة.

أيّد كلّ من بيكون، والحسيّين، والواقعيّين المنهج العلميّ، القائم على التجربة والاختبار. وهو عبارة عن مراحل ثلاث، وهي: الملاحظة العلميّة المتخصّصة، والفرضيّة، والتّجربة، أو لحظة التّحقّق من الفرضيّة. ومن شروط الفرضيّة الجيّدة، أن تكون وضعيّة طبيعيّة، وتتضمّن إجابة عن متغيّرٍ واحدٍ، وتصاغ رياضيًّا، بأقلّ عدد من الكلمات، وأن تكون غير متناقضة. أمّا البحث من دون فرضيّة، فهو أشبه بفوضى انتقائيّة، والفرضيّة بهذا الشّكل تتّصف بالوضعيّة، وبقابليّة التّحقّق بالتّجربة.

اعتمد بيكون على مبدأ الاستقراء، حاسبًا أنّه "لا سبيل إلى استكشاف الصّور سوى التجربة، أي التوجه إلى الطّبيعة نفسها، إذ لا يتسنى التّحكّم في الطبيعة واستخدامها في منافعنا إلاّ بالخضوع لها أوّلاً".

(كما أنّه يرى أنّ "الملاحظة تعرض علينا الكيفيّة التي نبحث عن صورتها مختلطة بكيفيّات أخرى، فمَهَمَّة الاستقراء استخلاصها باستبعاد أو إسقاط كلّ ما عداها.

اعتمد بيكون التجربة وتكرارها لمرّات عدّة، كما أنّه لجأ إلى تغيير الموادّ وكميّاتها، كما أنّه اختبر تأثير تغيّر درجة الحرارة خلال التجربة .ثمّ كرّر تجاربه بأوساط متنوّعة،

للتأكّد من صحّة نتائجها. وعمد في ملاحظاته العلميّة إلى توزيع معلوماته في ثلاثة جداول: جدول الحضور، وجدول الغياب، وجدول الدرجات.

ففي جدول الحضور تسجّل التجارب التي تبدو فيها الكيفيّة مطلوبة، وفي جدول الغياب تسجّل التجارب التي لا تبدو فيها الكيفيّة، وفي جدول الدرجات أو المقارنة، تسجّل التجارب التي تتغيّر فيها الكيفيّة.

أمّا هوبس فقد قسم العلم إلى قسمين: العلم الطبيعيّ، والعلم المدنيّ .يشمل العلم الطبيعيّ: المنطق، والمبادئ الأولى، والرياضيّات، والطبيعيّات .أمّا العلم المدنيّ، فهو يشمل الأخلاق والسياسة. والعلم هو تجريبيّ، وموضوعه الأجسام والظواهر، وعلّته الحركة فقط. "فالهندسة تفحص القوانين الرياضيّة للحركة، وتفحص الميكانيكا عن مفاعيل حركة جسم في آخر، ويفحص علم الطبيعة عن مفاعيل الحركات الحادثة في ذرّات الأجسام، ويفحص علم الإنسان والسياسة عن الحركات الحادثة في نفوس النّاس والباعثة على أفعالهم.

هكذا يرى أصحاب المذهب الواقعيّ "أنّ الفكر الإنسانيّ لا يدرك سوى الظاهرة الواقعة المحسوسة، وما بينها من علاقات، أو قوانين، وأنّ المثل الأعلى لليقين يتحقّق في العلوم التّجريبيّة، وأنّه يجب العدول عن كلّ بحث في العلل، والغايات، وما يسمّى بالأشياء بالذات.

2.4 العلوم الرياضيّة

يعتمد هذا المنهج البرهان الرياضيّ، والتفكير الرياضيّ، هو برهانيّ كالتفكير القياسيّ المنطقيّ. ونتيجته دائمًا ضروريّة، ولكنّه بخلاف التفكير القياسيّ، لا يقتصر على عمليّات التّضمين وحدها.

التفكير يكون برهانيًّا عندما تكون نتيجته ضروريّة، أي عندما تكون نتيجته مماثلة للمقدّمات المعلومة. والقياس المنطقيّ يقوم على المماثلة والتضمين. والتضمين يعني أنّ الأكبر يتضمّن الأصغر. وهكذا يكون القياس المنطقيّ برهانيًّا استنتاجيًّا، أو استنباطيًّا. والاستنتاج ينطلق من العامّ إلى الخاصّ. والخاصّ ينتمي إلى العامّ ويماثله. وهذا يعني أنّ المقدّمات تتضمّن النتيجة.

أمّا العلوم الهندسيّة فقد شهدت تطوّرا جديدًا؛ وهي لم تكن قبل اليونان سوى مجموعة من الحقائق المتفرّقة، والخبرات النّافعة "ولكنّها كانت تفتقد الأساس المنطقيّ الذي يجعل منها علمًا بالمعنى الحصريّ. ولم يبدأ تنسيق الهندسة إلاّ مع فيثاغوراس، وتطوّر من بعده، حتّى بلغ كماله في أصول إقليدس... لكن، مع ظهور الهندسة اللاإقليديّة، والفروع الرياضيّة الجديدة، أصبح من العبث فرض الوضوح على القضايا التي تتصدّر النسق، إذ إنّ هذه الفروع ضمّت بين المسلّمات، قضايا تبدو بعيدة عن الوضوح المزعوم، إن لم تكن مخالفة له.

3.4 منهج العلوم الإنسانيّة

في العلوم الإنسانيّة من غير الممكن إجراء تجارب، أو إعادة مشاهدة، أو مراقبة كما نراقب موضوعات الكيمياء، أو الفيزياء، أو البيولوجيا. موضوعات العلوم الإنسانيّة قد لا تكون ظواهر ماديّة محسوسة.

لقد حاول علماء الاجتماع أمثال: أوغيست كونت، وإميل دوركايم، اعتماد المنهج العلميّ في الدّراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة على أساس أنّ الظاهرة الاجتماعيّة مستقلّة عن الأفراد، وهناك إمكانيّة لدراستها بالمنهج نفسه الذي بموجبه ندرس الظاهرة الطبيعيّة.

يرى أوغيست كونت امتناع الحصول على معارف مطلقة. ويهتمّ باكتشاف طبيعة العلاقات القائمة بين الظواهر الاجتماعيّة، وذلك باستخدامه للمنهج العلميّ القائم على الملاحظة والاستقراء. "فكلّما أمكن معالجة مسألة بالملاحظة، والاختبار انتقلت هذه المسألة من الفلسفة إلى العلم، واعتبر حلّها نهائيًّا.

فالفلسفة الواقعيّة، برأي كونت هي تلك القوانين المكتسبة بالتجربة. وهي التي تعتمد المنهج الواقعيّ الذي يحقق الوحدة في عقل الفرد وعقول الأفراد .ويصبح شعار العلم الواقعيّ "العلم لأجل التوقّع وبقصد التدبير."

أمّا إميل دوركايم فقد عمل على "استكشاف القوانين التي تربط ظواهر اجتماعيّة معيّنة بظواهر أخرى معيّنة، كما يرتبط الانتحار مثلاً، أو تقسيم العمل بازدياد عدد السكان، وذلك باستخدام المناهج المألوفة في العلوم الطبيعيّة التي ترجع إلى الملاحظة، والاستقراء مع ما يقتضيه علم الاجتماع من تعديل طفيف يضيف إلى ملاحظة الحاضر ملاحظة الماضي، أو التاريخ المقارن، ويجعل الاستقراء إحصاء، إذ إنّ المذهب الواقعيّ لا يعترف بوسيلة أخرى لدراسة الإنسان.[48]"

تتباين المواقف من العلوم الإنسانيّة، فهناك من يعطيها قيمة إنسانيّة، وهناك من يعطيها قيمة نفعيّة برغماتيّة، بالإضافة إلسمياء هنالك من إشباع حبّ الاستطلاع، والرغبة في المعرفة. "وهذا ما جعل كوبى يتّفق مع أينشتاين في تأكيده على أنّ العلم غاية في ذاته، ومن ثَمَّ فهو معرفة نظريّة.

وكذلك فالمراقبة قد لا تكون حيادية، والمفكّر الذي يحلل وينتقد، فهو ينطلق في ذلك من معطيات ثقافيّة مسبقة لديه. والباحث في الوثائق التاريخيّة، قد يسقط أراءه وميوله فيها. والفرضيّة المقترحة قد تكون غير حيادية.

تُعتمد في العلوم الإنسانيّة المراقبة غير المباشرة، كدراسة الآثار والوثائق، ولكن يجب إخضاعها للنقد، الذي ينقسم إلى قسمين: النقد الخارجيّ، والنقد الداخليّ. أمّا النقد الخارجيّ: فهو يدرس مادّة الوثائق، كنوع الورق، والحبر المستخدم. أمّا النقد الداخليّ: فهو يدرس المضمون، ومدى تناسق الأفكار والوقائع، ومدى توافقها مع قوانين المنطق يدرس النصّ والمضمون، ويخضعه للمقارنة مع وثائق أخرى.

وبدلاً من إجراء اختبارات تجرى دراسات مقارنة، كما فعل المؤرّخ بلوخ، عندما قارن ما بين الأنظمة الإقطاعيّة، والأنظمة الاجتماعيّة، والاقتصاديّة في فرنسا، وبريطانيا، وألمانيا، وايطاليا، واليابان، فاستخلص قانونًا يؤكّد على أنّ النظام الزراعيّ هو قاعدة النظام الإقطاعيّ.

وتتعدّد مناهج العلوم الإنسانيّة، وذلك تبعًا لتباين الموضوعات والميادين، وتبعًا لتباين المدارس والاتّجاهات. فهناك المنهج الموضوعيّ، والمنهج التاريخيّ، والمنهج الديالكتيكيّ والمنهج المقارن، وغيره.

يرى فيبر أنّ المنهج الجبريّ الذي يعتمد الأرقام والإحصاءات، كغيره من المناهج "ليس باستطاعته كشف الحقيقة، إذ هو وجهة نظر. وكما نرى، ففكرة استحالة المعرفة يطرحها فيبر من جديد، إذ لا وجود لمنهج علميّ، فكلّ المناهج عبارة عن وجهات نظر.

وهناك من المفكريّن من يرى أنّ العالم حين يعمل في مختبره لا يعتمد منهجًا معيّنًا. ويرى ألان ألاّ حجّة، أو برهان يقنعه بالفكرة الغامضة التي لا يمكنه أن يفهمها. بل هو يرى أنّ البرهان قرين الجهل.

تتعامل العلوم الإنسانيّة مع كائن حيّ فعّال ومنفعل، وبناءعلى ذلك تكون الاستجابة. وما دام موضوع الدراسة هو الإنسان، فإنّنا نتوقّع اختلاف الاستجابة من فرد لآخر.

إذًا فمن غير الممكن وضع قوانين علميّة واحدة، تنطبق على كلّ الأفراد. قد تختلف الظروف وتتعدّد الموضوعات، والأهداف .فمثلاً: التفاعل بين الأفراد في وقت الحرب، قد يختلف عنه وقت السلم. وقد تختلف ثقافة الفرد من المجتمع الرأسماليّ إلى المجتمع الاشتراكيّ. وقد يختلف سلوك المثقّف عن سلوك الجاهل والأمّيّ.

5. إشكاليّات المعرفة العلميّة (15)

تباينت آراء فلاسفة العصر الحديث حول المعرفة العلميّة؛ هل هي المعرفة المنطقيّة، أو المعرفة التجريبيّة، أو المعرفة النقديّة، أو المعرفة الرياضيّة. وتعدّدت المذاهب بتعدّد المناهج.

أمّا عند أوغيست كونت، فهو ينظر إلى العلوم نظرة موحّدة ومنسّقة. كما أنّه يرى أنّ فلسفة العلوم تهدف إلى تحديد قوانينها، والكشف عن مناهجها، ومعرفة الغايات التي تهدف لتحقيقها.

هذه الفلسفة ترى أنّ الفكر البشريّ، غير قادر على معرفة جوهر الأشياء على حقيقتها، بل إنّه يقتصر على وصف ما يشاهده مشاهدة عينيّة محسوسة للأوصاف الخارجيّة فقط . كما أنّ هدف تلك الفلسفة هو الكشف عن المعرفة الثابتة والصحيحة، من خلال ربط ما بين تلك الظواهر من علاقات متبادلة وثابتة.

هكذا أكّد علماء الطبيعة على أنّ معيار المعرفة العلميّة، هو مدى تطابقها مع الواقع الخارجيّ لتلك الظواهر التي نشاهدها. أمّا هذا النمط من التفكير فتواجهه إشكاليّة، كشف عنها هيوم، عندما تساءل عن الضمان الذي نمتلكه حتّى "نتوقّع أنّ المستقبل سوف يكون على غرار الحاضر والماضي؟.

أمّا المعرفة المنطقيّة والرياضيّة فمعيار علميّتها، يتمثّل بتناسقها المنطقيّ، وعدم تناقضها. ومعيار صدقيّتها يعود إلى نسقها الداخليّ. وهو يتباين عن معيار المعرفة الطبيعيّة.

أمّا المعارف الإنسانيّة، فالحكم فيها يعود إلى معايير ذاتيّة. ولذلك فدرجة الموضوعيّة في العلوم الإنسانيّة هي أقلّ ممّا هي عليه في العلوم الطبيعيّة. يؤدي البحث في العلوم الإنسانيّة ذاته دورًا محوريًّا فهي التي تحدّد التساؤلات. فمادّة العلوم الإنسانيّة، منفعلة حيّة وفاعلة.

ويؤكّد بعض العلماء المعاصرين على تدخّل الذات في إقامة المعرفة العلميّة. فمثلاً بالنسبة إلى معرفتنا حول الذرّة، فحين تدور الإلكترونات حول النواة فهي "لا تقبل الإدراك الحسّيّ المباشر، لكن يمكننا الاستدلال على وجودها حين نثير الإلكترون إثارة إراديّة، مثل إخضاع الذرة لطاقة حراريّة من خارج، أو قذفها بإلكترونات تتحرّك بسرعة هائلة، وفي تلك الحالات تمتصّ الذرّة هذه الطاقة فتزيد طاقتها، فيتّسع مدار الإلكترونات حول النواة، ويبدو لنا ذلك في صورة انطلاق موجة ضوئيّة، أو إشعاع يمكننا مشاهدته وقياسه.وانطلاقًا من هذه المعطيات يعدّ بعض العلماء أنّه "لا سبيل لنا إذًا إلى إقامة معرفة موضوعيّة عن الذرّات، وإنّما معرفة ناقصة، أو كاملة عمّا يبدو لنا من الذرّات حين نلاحظها ونثيرها.

ويقول أدنجتون في هذا الصدد إنّ الحديث عن جزيئات الذرة هو "حديث عن رموز إلى شيء مجهول، أو مظاهر كمّيّة مجرّدة، أو واقع نجهله ولا نعلم عنه شيئًا.

وقد يذهب البعض الآخر إلى أنّ المعرفة العلميّة هي تركيب عقليّ لا مطابقة للواقع. فهم يؤكّدون على تدخّل العقل في صياغة المعرفة العلميّة .وتؤيّد هذا الرأي كلّ من نظريّة كانط، ونظريّة المعطيات الحسّيّة.

أمّا نظريّة كانط فهي تقوم على الانطباعات الحسّيّة، وعلى عنصر التصوّرات القبليّة غير التّجريبيّة وهي جزء من طبيعة العقل. ودور العقل يظهر في كونه ليس مجرّد مستقبل لما هو موجود في الواقع "وإنّما يقوم بدور في تأليف إدراكنا، أو معرفتنا، فيخرج إدراكنا لأيّ شيء تركيبًا عقليّا من عنصري الانطباعات التّجريبيّة، والتصوّرات العقليّة. ويصبح الشيء المدرك هو الشيء كما يبدو لنا، لا كما هو في حقيقته، وحقيقته مجهولة لنا.

أمّا نظريّة المعطيات الحسّيّة، فهي ترى "أنّنا لا ندرك شيئًا ما إلاّ عن طريق إدراك صفاته الحسّيّة، ونصل إلى هذه الصفات بطريق الحواسّ. ندرك هذه الصفات إدراكًا مباشرًا، ويقول: إنّ الشيء المدرك ليس إلاّ مجموعة هذه الصفات، أو نقول: إنّ وجود الشيء تأليف عقليّ من تلك الصفات، ويرفض بعض أصحاب نظريّة المعطيات الحسّيّة ما سمّاه كانط التصوّرات القبليّة، بينما يقبل البعض الآخر تلك التصوّرات في صورة متطوّرة.

وهناك من العلماء من يرى أنّ المعرفة العلميّة هي مجرّد صياغات رياضيّة، وتصوّرات عقليّة. وتأتي موضوعيّة المعرفة العلميّة من جهتين: "صياغة رياضيّة محكمة لما نصف، واستخدام تصوّرات عامّة يقبلها كلّ العلماء. واللغة الرياضيّة نموذج اليقين، كما أنّ كانط لقّنهم درسًا مُهِمًّا هو أنّ الانطباعات الحسّيّة طابعها ذاتيّ، لكن إذا صغنا هذه الانطباعات في تصوّرات عامّة اكتسبت هذه الانطباعات يقينًا، وموضوعيّة.

هكذا تتباين المواقف، وتتعدّد الإشكاليّات. وتتباين الإجابة والحلول بحسب الاتّجاهات الفلسفيّة. وهي متعدّدة منها: العقليّ، والواقعيّ الموضوعيّ، والحدسيّ، والظواهريّ، وغيرها من المذاهب الفلسفيّة.

أمّا العلوم الطبيعيّة، فيقتصر دور الإنسان فيها على الملاحظة فقط. فهو يكتشف تلك العلاقات القائمة بين الظواهر الطبيعيّة. فمن خلال تلك المراقبة المتكرّرة يكتشف الإنسان ذلك الترابط القائم على قانون السببيّة. كما أنّه يستفيد من تلك المعلومات فيستخدمها كمخزون ثقافيّ لديه، لأجل اكتشاف خصائص الأشياء، أو طبيعة الموادّ. ويصبح بمقدور العالم الطبيعيّ، أن يجري التّجارب، ويمزج الموادّ في ما بينها، بهدف إيجاد موادّ جديدة مصنّعة لم تكن موجودة سابقًا.

أمّا عن طبيعة المعرفة العلميّة في العلوم الطبيعيّة من حيث إنّها طبيعيّة أم عقليّة فهي معرفة طبيعيّة، لأنّ العقل يقتصر دوره على المراقبة العلميّة فقط، وذلك بهدف اكتشاف تلك العلاقات المترابطة بين الظواهر الطبيعيّة أو المادّيّة. والعالم قد يستخدم كلّ قدراته العقليّه، وكلّ معلوماته التي يختزنها في سبيل تحقيق المعرفة الصحيحة. وهو إمّا يصيب أو يخطئ.

وهو عندما يصيب تلك المعرفة، فهو ليس بالضرورة أن يصيبها بأكملها، بل إنّه يتمكّن من الحصول على جزء معيّن من تلك المعارف المطلوبة، وذلك بحسب قدراته العقليّة وخبراته. وهذا يعني أنّ المعرفة المتحققة، هي في جزء منها صحيحة وواقعيّة. والظواهر الطبيعيّة والمادّيّة هي ظواهر لها وجودها المادّيّ والمحسوس، خارجًا عن ذات المراقب. وهذه الظواهر ترتبط في ما بينها، بعلاقات ثابتة لا تتغيّر، أو تتبدّل بتبدّل الأشخاص وتبدّل الإمّاكن. تلك الظواهر المادّيّة تبقى خصائصها ثابتة، يمكن صياغتها بمعادلات رياضيّة. لذلك فاتّهام العقل بتدخّله بالمعرفة المادّيّة والطبيعيّة، وتحويرها من معرفة واقعيّة صحيحة إلى معرفة مثاليّة غريبة عن الواقع، لهو اتّهام باطل لا ينطبق على جوانب المعرفة الطبيعيّة كلّها.

أمّا عندما نؤكّد على صحّة العلوم الطبيعيّة، فهو يرتبط بصحّة ذلك الجزء المتوفّر من تلك المعرفة. وقد تباينت الآراء في ذلك، فذهب بعض العلماء ليعدّوها احتماليّة. إذ يبقى هناك غموض في جوانب أخرى. فهي ليست معرفة كافية كاملة حتميّة في جوانبها كلّها.

6. الروح العلمية عند غاستون باشلار (16)

ويحدّد باشلار حالات ثلاث للروح العلميّة وهي: "الحالة العينيّة المحسوسة"، والحالة "العينيّة – المجرّدة"، ثمّ "الحالة "المجرّدة."

الحالة الأولى: يعنى العقل بالصور الأوّليّة للظواهر.

الحالة الثانية: فيضيف العقل التصميم الهندسيّ.

الحالة الثالثة: فتفسّر مادّة المعرفة بمعزل عن التّجربة، أو الخبرة المباشرة. صحيح أن هناك موضوعات قد لا يمكن للعقل البشريّ أن يدركها على حقيقتها، إلاّ أنّ هذا لا يعني أنّه يجوز تعميم ذلك على كلّ أجزاء المعرفة، فنقع في غموض مطبق، وتشوّش المفاهيم، وتضيع الحقائق. والحقيقة أنّه من واجب العالم أن يحدّد لكلّ موضوع معيّن معارف تخصّه. فمثلاً في المجال المادّيّ، والطبيعيّ نرى أنّ المعارف المكتسبة أكثر ثباتًا وأكثر صدقًا من العلوم الإنسانيّة. فلكلّ مجال من الموضوعات معارفه.

يرى باشلار أنّ على العالم أن يعمل على تحرير عقله من العقبات الإبستمولوجيّة وهي خمس: التجربة أو الملاحظة، فمن واجبنا أن نتفهّمها مبينين أنّ هناك انفصالاً بين الملاحظة والتجريب. أمّا العقبة الثانية فهي التعميم، حيث من واجب الفهم أن ينأى عن النّزعة التّجريبيّة المباشرة، ثمّ العقبة الثالثة وهي العقبة اللفظيّة أي تجنّب التّفسير الزائف. أمّا الرابعة فهي عقبة الفلسفة السّهلة التي تعتمد على تفسيرات فلسفيّة

عن طريق الجوهر، وهو لا يحلّ إلاّ مشكلات لفظيّة زائفة. أمّا العقبة الخامسة "فهي عقبة إضفاء النزعة الحيويّة المشبّهة على العلوم الفيزيائيّة.

وتبدو الفكرة العلميّة في رأي باشلار "كصعوبة قد قهرت، وعقبة قد ذلّلت .ولا بد إذًا من قيام نظرة معياريّة إذا ما أراد المرء أن يحكم على كفاءة فكرة معيّنة.

والحقيقة كما نراها، هي أنّ العقل هو محور كلّ تفكير، وكلّ اكتشاف، وما دور المناهج إلا كدور الخبرة ليس إلاّ. والعلماء في أبحاثهم، وداخل مشاغلهم لا يفكّرون، ولا يتقيّدون بأيّ منهج، بل إنّ فكرهم المتحرّر هو وحده القادر على الإبداع والابتكار. وكلّما ترقّى العقل وازدادت خبراته، وتراكمت معارفه كلّما أصبح أنضج، وأقدر على الابتكار والاكتشاف.

أمّا إعطاء الأبحاث صفة العلميّة، فهي لاعتمادها منهجًا متّفقًا عليه بين المفكّرين، والباحثين على أنّه المنهج المعتمد والمقبول في كتابة الأبحاث. وهذا لا يعني أنّ نتائج تلك الأبحاث ستكون صادقة، ومتوافقة مع الواقع القائم.

نخلص إلى القول، إنّ لكلّ موضوع، ولكلّ نوع من الأبحاث طريقة تناسبه في الدراسة؛ ففي دراسة الظواهر الطبيعيّة مثلاً من الضروريّ اعتماد المنهج العلميّ والتّجريبيّ، وذلك لأنّ الظواهر الطبيعيّة تبقى بالنسبة إلينا ثابتة، ولا دخل للإنسان في إيجادها أو تغييرها، بل يقتصر دوره على اكتشاف تلك الروابط القائمة في ما بينها عن طريق المشاهدة، والملاحظة المتعمّقة.

أمّا في دراسة الظواهر الإنسانيّة، فهناك حاجة إلى التّحليل، والنقد، والتفكير المنطقيّ على ضوء معطيات العلم المعاصر. والعلوم الإنسانيّة في جزء منها اصطلاحيّة. والمعارف التي تحقّق للمجتمع فائدة وخيرًا، يعدّها مفيدة وصحيحة. فقواعد اللغات هي اصطلاحيّة، حيث علماء النحو والصرف يتّفقون على أمور محدّدة، وتدرج بالتالي

تحت خانة العلوم اللغويّة. ففي دراسة تاريخ العلوم على سبيل المثال من الأفضل اعتماد المنهجيّة "التي تقول بأنّ هناك علاقة جدليّة بين العلم، وبين العوامل الاجتماعيّة التي تسمح له بالظهور. فالعوامل الاجتماعيّة هي التي تدعم نشوء العلم، وأنّ العلم بحدّ ذاته يخلق مُناخًا اجتماعيًا معيّنًا يتجلّى بمعطيات تغيّر بدورها العلاقات الاجتماعيّة التي تسمح بحصول هذا دون ذاك.

المعارف العلميّة تتميّز بالدرجة الأولى بمدى صدقيّتها وصحّتها، أي بمدى ما يحسبه العلماء المعاصرون، من صدقيّة وموضوعيّة تنسجم مع ما هو واقع قائم. والمعارف العلميّة مطلوبة من حيث مشاركتها في مسيرة التطوّر العلميّ، ومن حيث خصائصها المنطقيّة التي تشتمل عليها.

الفلسفة العلميّة تبتعد عن النزعات التّأمليّة والتاريخيّة فهي تعمل على "الوصول عن طريق التحليل المنطقيّ إلى نتائج تبلغ من الدقّة، والإحكام، والوثوق، ما تبلغه نتائج العلم في عصرنا هذا. وهي تؤكّد أنّ من الضروريّ إثارة مشكلة الحقيقة في الفلسفة بالمعنى نفسه الذي تثار به في العلوم، وهي لا تزعم أنّها تملك حقيقة مطلقة إذ إنّها تنكر أن تكون للمعرفة التّجريبيّة حقيقة من هذا النوع.

هكذا تتعدّد وتتنوّع معايير العلميّة، وذلك بتنوّع الميادين، وتنوّع المفاهيم. فمثلاً العلوم الدّينيّة تختلف من مجتمع إلى آخر. وكذلك المفاهيم الفلسفيّة، فهي تتباين من فرد لآخر، ما عدا علوم المنطق حيث تجمع البشريّة على صحّة تلك القوانين.

أمّا العلوم الاجتماعيّة، والسياسيّة، والاقتصاديّة، فهي في جانب منها تتعلّق بظواهر اجتماعيّة قائمة، وليس بإمكان الفرد أن يغيّر بطبيعتها فهي علميّة بهذا الجانب إذ إن علميّتها تتبين من خلال مطابقتها لتلك الظواهر القائمة.

هكذا نكون قد ساهمنا في معالجة هذه الإشكاليّات، ونحن لا ندّعي أنّنا توصّلنا إلى أجوبة نهائيّة وكاملة، لكلّ تلك التساؤلات، إنّما حاولنا تسليط الضوء على هذه المسائل، بهدف توجيه أنظار الباحثين حول المعرفة العلميّة، وأهمّيّة البناء عليها، في سبيل تقدم علومنا وتطوّرها.

مراجع الفصل السادس

1.ريشنباخ، هانز، نشأة الفلسفة العلميّة، ترجمة فؤاد زكريا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط2، 1979، ص264

2. المصدر السابق، ص 268

3. زيدان، محمود فهمي، من نظريّات العلم المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت 1982، ص 87.

4. الجابريّ، محمّد عابد. المنهاج التجريبيّ وتطوّر الفكر العلميّ، ج2، دار الطليعة، بيروت 1982، ص51.

5. كرم، يوسف. تاريخ الفلسفة الحديثة، دار المعارف، ط6، القاهرة 1979، ص 36.

6. المصدر السابق، ص 139.

7. قنصوة، صلاح، فلسفة العلم، دار التنوير للطباعة والنشر، ط2، بيروت 1983، ص112.

8. المصدر السابق، ص 129.

9. كرم، يوسف. تاريخ الفلسفة الحديثة، دار المعارف، ط6، القاهرة 1979، ص48

10. كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة الأوروبية في العصر الوسيط، مراجعة هلا امون، دار القلم، ص127.

11. محمّد، ماهر عبد القادر. فلسفة العلوم، دار النهضة العربيّة، ج2، ط1، بيروت 1979، ص98 .

12. عباس، راوية عبد المنعم، المذهب الحسي عند كوندياك، دار النهضة العربية، بيروت 1996، ص 84.

13. المصدر السابق، ص 85 .

14. زيدان، محمود. نظريّة المعرفة، دار النهضة العربيّة، ط1، بيروت 1989، ص 12.

15. قنصوة، صلاح، فلسفة العلم، دار التنوير للطباعة والنشر، ط2، بيروت 1983، ص50 .

16. زيدان، محمود فهمي، من نظريّات العلم المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت 1982، ص 98 .

الفصل السابع

المعارف النظرية والعلمية والتطبيقية في المجال التربوي

بقلم: غاستون ميالارية ترجمة: نور الدين البودلالي

مقدمة: الوضعية الخاصة للتربية:

1 – للـ"معارف" في مجال (مجالات) التربية وضعية جد خاصة. إننا إزاء وضعيات لها، على الأقل، أربعة ينابيع معرفية:

المنبع الأول له صلة بشكل التفكير الفلسفي والتاريخي الخاص بالمرامي والأهداف التربوية. منبع ضروري وذو أهمية قصوى، ولهذا يعرف حاليا تجددا ملفتا للنظر ببعض الدول الناطقة باللغة الفرنسية.

بينما يتصل المنبع الثاني بالوضعية الحالية التي تولدت عن وجود مجموع وسائل الاتصال (صحف، مذياع، تلفاز، أبناك المعلومات وغيرها...) وعن وجود المنظمات العالمية الكبرى (اليونسكو على الخصوص)، التي قامت بتجميع ومراكمة عدد هائل من المعلومات المرتبطة بمجموع القضايا التربوية المطروحة على المستوى العالمي. وتشكل إمكانيات الطبع والنشر الحديثة عنصرا جديدا في بناء هذه المعرفة الوثائقية، التي سنعود إليها بالتحليل خلال هذه الدراسة.

أما المعرفة التي تتأسس انطلاقا من الـ"تجربة اليومية" للمربي أو، باصطلاح أكثر علمية (وأكثر حذلقة)، المعرفة ذات طابع النهج العلمي (praxéologique) فتشكل

المنبع الثالث المتميز بغناه. لكن، وللأسف، غالبا ما تضيع "تجربة" المدرسين هذه دون الاستفادة منها، لكونها تظل مرتبطة بالشخص دون أن يطلع عليها أحد. وقد عملت الدول الشرقية على تصحيح هذه الوضعية عن طريق خلق الـ"أكاديميات البيداغوجية"، التي من بين مهامها تجميع، وبناء ونشر المعارف المتأتية عن التطبيق العملي للمدرسين.

أخيرا، يتكون المنبع الرابع من معرفة ذات نمط علمي، نتجت عن البحوث الدارسة للوضعيات التربوية وعما قدمته الدراسات من مساهمات علمية في التاريخ، والبيولوجية، وعلم النفس، والاقتصاد، وعلم الاجتماع والسياسة... وهي مجالات تقدم فرصة إغناء تفسير وشرح الوضعيات التربوية. إن ظهور وتطور البحث العلمي في التربية (أو حول التربية) يشكلان واقعة جديدة في تاريخ التربية، ويطرحان، في صورة جديدة، مسألة العلاقات الكائنة بين كل من المعارف النظرية، والمعارف العلمية والمعارف الخاصة بالفعل، وكذلك مسألة مساهمة كل واحدة منها .

غايتنا إذن أن نكتفي بتفحص الخصائص المميزة للأنماط المعرفية الثلاثة الآتية: معرفة النهج العلمي praxéologique، المعرفة العلمية والمعرفة النظرية، قصد دراسة العلاقات التي توجد –أو من المفروض أن توجد– بينها. ليس الغرض إذن جعل هذه المعارف متقابلة ولا ترتيبها حسب أهميتها، وإنما فقط تحليل الوقائع الحالية. سيؤدي بنا هذا، بطبيعة الحال، إلى دراسة حجم استفادة كل نمط معرفي من الآخر، والنظر فيما ستكون عليه التطورات المرجوة على مستوى التطبيق التربوي اليومي وعلى مستوى تكوين المدرسين.

2 – علينا أن نشير أيضا إلى مسألة تعدد معاني كلمة "التربية"، تعدد يحيلنا، خلال نقاشاتنا، إلى ميادين و/أو إلى حقائق مختلفة لا تملك نفس النظام. وهكذا أمكننا(1) التمييز بين:

–التربية–المؤسسة،–التربية–الفعل،التربية–العملية،–التربية–المحتوى،

–التربية–المنتوج، التربية–النتائج .

من المؤكد أن العلاقات المتواجدة بين المعارف النظرية، والمعارف العلمية والمعارف التطبيقية، بالنسبة لكل ميدان من هذه الميادين، ليست تماما من نفس الطبيعة.

وسنقتصر خلال هذه الدراسة على جانب "التربية–الفعل" وحده.

3 – وقبل أن نتقدم أكثر في دراستنا، نشير إلى خصوصية تميز ميدان التربية، حيث لا يمكن أبدا عدم الأخذ بعين الاعتبار ما يسمى بالـ"مرامي" التربوية. تنتج عن هذه الوضعية علاقات متميزة تجمع بين الـ"فعل" (مناهج، تقنيات)، والـ"نظرية" والـ"بحث العلمي"، ما دامت مرامي نفس الوضعية التربوية قادرة على أن تتنوع بشكل كبير وأن تؤدي إلى مناهج وتقنيات مختلفة.

وعليه فسنحاول خلال هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

–ما هي مستويات التطبيق، والتربوي منه على الخصوص؟

–كيف تتكون الـ"معرفة التطبيقية" لدى المربي؟

–ما هي مميزات الـ"معرفة العملية" وكيف تنشأ؟

–ما المقصود بالـ"معرفة النظرية" في المجال التربوي؟

–ما هي العلاقات الكائنة بين كل هذه الأشكال المعرفية؟

المعرفة التطبيقية لدى المربي:

1 – مستويات التطبيق:

كلمة "تطبيق" كلمة جد فضفاضة، تستند إلى أشكال ومستويات جد متنوعة من النشاط الإنساني، مما يستدعي تدقيقها وتمحيص ما نسميه بـ"مرتويات" التطبيق.

المستوى الأول الذي سندعوه المستوى الـ" إندفاعي" (إحالة إلى المرحلة الـ"إندفاعية" لفالون)، يكون فيه الفعل استجابة فورية إزاء المؤثرات الداخلية أو الخارجية عن المحيط. فعندما لا يستطيع المدرس التحكم فيما يحدث داخل القسم، فإنه "يقوم بأي تصرف" في محاولة منه للتغلب على الوضعيات المواجهة. في حالات قصوى كهذه، يعجز الفرد على تعليل سبب تصرفه أو استجابته بهذه الطريقة؛ فالاستجابة الـ"إندفاعية" نادرا ما تناسب المثير أو تؤدي إلى حدوث خبرة تعلمية.

في المستوى الثاني يكون التطبيق استجابة تلائم إلى حد ما الواقع الخارجي، ومبنيا إلى حد ما على ما سبق تعلمه، إلا أنه يظل منغلقا على نفسه حتى وإن كان فعالا في استجابته لمتطلبات الوضعية. فالفرد ينشغل بالوضعية وبالحاجة إلى الاستجابة إليها، فيشوب سلوكه نوع من النمطية، والتكرارية. لنا مثال عن الحالة القصوى والشبه مرضية في شخصية شارلي شابلن وقد كلف، في سلسلة عمل بالمعمل، بحزق boulonner الأجزاء التي تمر أمامه (انظر فيلم "الأزمنة الحديثة"). أما على المستوى التعليمي، فلنا مثال في حالة المدرس الذي يلبي متطلبات المؤسسة المدرسية بتدريس نفس المستوى بنفس الطريقة لسنوات عديدة دون أن يحدث أدنى تعديل عليها. قد يحالف بعض النجاح فردا من هذا القبيل لفترة محدودة، دون أن يظهر قدرا من الإبداع. يمكن القول، بلغة متداولة، إن هذا المدرس ينفذ بأمانة بعض الأوصاف"

أما في المستوى الثالث فليس التطبيق استجابة تلبي متطلبات الوضعية فحسب، بل إنه بالنسبة للفرد، بحث عن الحل –الخلاق بطبيعة الحال– الذي يوافق المشاكل التي تعترضه في واقعه اليومي. إنه، بذلك، مرتبط ارتباطا وثيقا بنوع من النشاط

السيكولوجي المكثف من أجل معرفة أو الوقوف على المشاكل المطروحة، وتحليل عناصر الوضعية، والبحث عن حل عوض الاكتفاء بتطبيق الوصفات المعروفة قبل (أو، إن تعلق الأمر بوصفة، القيام بها عن وعي تام وقدرة على تبريرها). من المفروض أن تكون هذه الحالة حالة كل المربين والمكونين داخل أقسامهم وبين مجموعاتهم. فلكل وضعية تربوية مشكلها أو مشاكلها الخاصة، ومن الصعوبة بمكان تخصيص حلول بيداغوجية لكل وضعية تربوية، سواء أكانت هذه الحلول منتظرة أم محددة سلفا: فالبحث المتواصل عن الحلول الأكثر ملاءمة لتجاوز الوضعيات المواجهة هو بالضبط ما يجب على المدرس أو المكون القيام به.

2 – كيف تتشكل المعرفة الإمبريقية ؟

سنعيد النظر في مستويات التطبيق، المشار إليها سابقا، من زاوية مغايرة وذلك لمعرفة الطريقة التي تتكون بها "المعرفة الامبريقية" لدى الممارس.

أ – إن الدراسة الممحصة للمسألة تستوجب استحضار كل ما أنجز من دراسات حول "نظريات الفعل" من قبل مختلف الباحثين. سيتطلب الأمر دراسة مطولة جدا، تبدأ بأرسطو، وتمر بكانط وعقل (ه) الخالص، فماركس وتحليلاته لـ"شروط وجود" المجتمعات، فبولندل Blondel و"نظرية (ه) في الفعل"، وصولا، عبر قفزات كبيرة، إلى علماء الاجتماع المعاصرين من أمثال بورديوه ومفهومه في الـ"حس التطبيقي". في الجانب السيكولوجي لن ننسى مدرسة الاتحاد السوفياتي سابقا (فيجوتسكي، ليونتييف، لوريا)، وجون ديوي من العالم الأنكلوساكسوني، ومن العالم الفرانكفوني أسماء مثل جون بياجيه، إيدواردكلاباريد، وعلى الخصوص هنري فالون في مؤلفه الأساسي: "من الفعل إلى التفكير".

ب – كل الأفعال تولد معرفة، ما عدا الأفعال الإرادية والحركة النمطية (وفيها نقاش). والمدرس يكتسب ما نسميه "تجربة". والتجربة، كما نعرفها، هي: "مجموع المعلومات، والمعارف connaissance، والمواقف التي اكتسبها الفرد خلال حياته عن طريق الملاحظة التلقائية للواقع ولسلوكاته اليومية، والتي تندمج مجتمعة في الشخصية بشكل تدريجي". باصطلاحات عالمة أكثر سيتحدث بيير بورديوه عن "استدخال الماهو خارجي l'extériorité Une intériorisation de ". عندها نقول أن المدرس قد اكتسب من الأقسام الابتدائية تجربة قائمة على دراية واسعة بها، وذلك في حالة ما إذا كان قد درس بها السنوات طويلة وطبق نشاطا بيداغوجيمن نمط المستوى الثالث أو الثاني.

ومع التقدم في العمر، تنمو، بشكل طبيعي، هذه التجربة المكتسبة"، وتتنوع بتنوع الوضعيات التي خبرها وعاشها الفرد. تجربة تختلف من فرد لآخر وترتبط بشخصيته: إذ يحتاج البعض لوقت قصير، والبعض الآخر لوقت أطول لتكوين "تجربة" خاصة. وفي كل الحالات تظل هذه التجربة شخصية جدا وصعبة –إن لم نقل مستحيلة– النقل.

تعتمد هذه "التجربة المكتسبة" بالأساس على حدس المدرس و"فطنته"، دون أن يكون للإجراءات السيكولوجية أو العلمية الخاصة أي تدخل واضح؛ وبتعبير آخر، غالبا ما تكتسب هذه التجربة بطريقة شبه لا شعورية، ولا تمر إلى الآخرين بشكل تلقائي. فعادة ما يعجز الفرد عن تحليل سبب وكيفية حصوله على هذه الطريقة في الفعل أو تلك الطريقة في التفكير. وعلى الرغم من ذلك تترجم هذه الطريقة في سلوك وعادات وشخصية الفرد، لتصبح له طبيعة ثانية. غير أن اكتسابها بطريقة لا شعورية يجعل نقاشها يقل بشكل تدريجي، وتقل بذلك مراقبتها الواعية.

نشير من جهة أخرى إلى أن هذه التجربة تكون إما غنية جدا، وإما جامدة تماما وإما خليطا بينهما. فهي غنية إذا حملت المدرس على التفكير فيما يقوم به، وكانت المواجهة بين رغباته، وبين متطلبات الواقع تؤدي إلى جدل ثاقب يدفع إلى التأمل. وهي جامدة إذا ما اعتقد المدرس، دون تمحيص، أن ما يقوم به فعلا حسن لا يتطلب أي تعديل أو تطوير. في هذه الحالة، يجعل التطبيق الممارس، تدريجيا، يقمع تماما بالمحاولات الأولى، فيحول بينه وبين كل أشكال التأمل وأية محاولة للتحسن. وعليه، فإذا كانت الحالة الأولى تعرف التطور والتحسن انطلاقا من تحليل الإخفاقات، يتم في الحالة الثانية إحالة حالات الفشل –خاصة تلك التي يقع فيها تلاميذ– على عوامل خارجية: اكتظاظ القسم، المستوى العقلي للتلاميذ.... فيصبح المدرس سجين ممارسته التطبيقية. نضيف في النهاية أن المدرسين الذين لهم سلطة داخل القسم، ودأبوا على اعتبار أنهم "على صواب دوما"، ينتهون إلى الميل نحو "الانغلاق دون التجربة imperméable à l'expérience"، حسب تعبير ليفي ستراوس.

ج – التكيف مع الوضعية، ومع الأفراد ومع الشروط الآنية خاصية كل فعل يستحق حقا صفة التربوي. إننا لا ننكر أبدا عمل نفس الشيء، والوضعيات التربوية لا تتشابه تشابها مطلقا: إذ الزمن يجري بشكل غير متجانس، فيتغير التلاميذ بفعل التقدم في السن، ويتبدل المدرسون. ولقد أخبرنا هيراقليط، منذ زمن بعيد، أننا: "لا نستحم دوما في نفس النهر". إذ ذاك تبرز، في الحالات المثلى، تغيرات "امبريقية" على التكيف، تغيرات تقع على العمليات التي كانت تبدو للمربي سليمة، كما تقع على ما يجعله يعتقد في السير الأفضل للأمور. حينما تحدث هذه التغييرات عن وعي، فلن يتردد المدرس عن إعلان نيته في البحث عن أحسن السبل لأداء عمله؛ له الحق في هذا ما دام أن هناك مجهودا لتغيير أو تحسين الفعل التربوي. غير أن اصطلاح الـ"بحث" هنا

كما هو واضح ينتمي إلى مجال هذه الـ"بحوث الإمبريقية"، التي تشابه طبيعتها الإبستيمولوجية طبيعة البحوث العلمية التي سنتناولها بالدرس فيما سيأتي؛ إذ يتحدد الهدف الأساسي من الـ"بحث الإمبريقي"، في المقام الأول، في تعديل الفعل الذي يمارسه المدرس على التلاميذ، الأمر الذي لن يخلع عنه أهميته بالنسبة للتطور البيداغوجي، ولا القيمة التي يمثلها بالنسبة للتوازن النفسي ووعي الفرد بذاته. وعلى العموم، فما يكون "تجربة" المدرس، في جزء كبير منها، هي نتائج هذه المحاولات، موفقة كانت أم فاشلة، علما أن لهذه "التجربة" ارتباطا وثيقا بحياة المدرس وفعله والظروف التي يخبرها (تلاميذ، مؤسسات، زملاء...). وفي أفضل الحالات، يعطي الاندماج الأحسن لمجموع الشخصية سمات خاصة يمكن التعرف عليها بسهولة وتجيز الحكم دون قيد بـ"أنه(ها) مدرس(ة) مجرب(ة) أو أن له(ها) تجربة غنية".

د – من الأهمية بمكان الإحاطة بصيغ تشكل هذه "التجربة"، وذلك لقدرة هذه الأنماط على التمييز بين المدرسين ولتوضيح نوعية العلاقات الممكن قيامها بما سنسميه بـ"التجربة العلمية". وبالفعل يمكننا ملاحظة وجود مستويات لتشكل هذه "التجربة"، والتي سنفصل فيها القول أدناه.

من الممكن، في مقاربة أولية، التمييز بين عمليات تأخذ المدرس إلى ثلاث وجهات جد متباينة من حيث النتائج:

–إلى تجربة جامدة Sclérosante؛–إلى تجربة مغتنية؛–إلى تجربة من النمط العلمي.

في الحالة الأولى يكون التكيف مع الوضعيات الجديدة منعدما، حيث تحدث الأشياء تماما كما حدثت أول مرة، دون إمكانية تسجيل أي تغيير وإقصاء كلي للتكيف، فيعيد المدرس فعل ما فعله في السابق دون ملل ولا كلل. إن التجربة المهنية –وأيضا

المعيشية بكل تأكيد– محصنة بدرع حجري يتقوى بشكل تدريجي، تتزايد معه استحالة حدوث أي تغير أو تكيف، إراديا كان أم مفروضا. في وضعية قريبة من هذه، وهي قليلة نسبيا، يحدث بعض الأفراد أحيانا بعض التغييرات تنفيذ الرغبة تلبي حاجة مرضية في التجديد، دون أي استفادة من التجربة السابقة في بناء التجربة الجديدة. في هذه الحالة أيضا لا تقوم التجربة الحالية بتعديل أو تقويم التجربة المكتسبة ولا تؤدي، بالتالي، إلى أي تغيير سيكولوجي لدى الفرد.

أما في الحالة الثانية، وهي الأكثر شيوعا لحسن الحظ، فالوعي بأشكال النجاح والفشل، وبالخصائص المتجددة للوضعيات والشركاء (تلاميذ، زملاء، آباء...) يحمل الفرد على أن يسائل تجربته ويطرحها للنقد باستمرار، وأن يصحح ممارسته وأشكال علاقته بالعالم الخارجي. لا يتعلق الأمر هنا بإجراء من النمط الـ"علمي"، وإنما إجراء من نمط فينومينولوجي يعد عاملا من العوامل الأساسية للإثراء النفسي لدى الفرد. في هذه الحالة، غالبا ما نجد مدرسين لا يقفون عند استثمار تجربتهم الحالية فقط، وإنما يعملون على إغنائها بالاستفادة من تجربة الآخرين، إما عبر القراءة وإما عن طريق مشاركتهم في العمليات البيداغوجية التي تعتبر إمكانية تبادل التجارب الشخصية من بين أهدافها. فالتجربة المكتسبة حسب المعنى الأقرب إلى الاصطلاح، تجربة "مغتنية".

في مستوى أعلى، يمكن لهذا التكيف، وهذه التعديلات أن تحدث تبعا لشروط أكثر موضوعية، متمثلة في الاهتمام بالمراقبة الموضوعية للنتائج، أي بالتقييم (حتى وإن ظل هذا التقييم ذا طابع كيفي). وهكذا يعمل المدرس على ملاحظة وتقييم، وقياس النتائج الجديدة التي يسجلها مع تلامذته، ومقارنتها بالنتائج السابقة... فلم يعد يكتفي بذاك الشعور الغامض، أو بالاقتناع القائم تقريبا على الحدس، أو بالانطباع؛ بل

أصبح يبحث عن سبل جعل أحكامه أحكاما قائمة على أسس أكثر متانة وموضوعية. ليس ضروريا أن يستعمل المدرس، في حالات كثيرة، الـ"أدوات العلمية" المتخصصة، وإنما يكتفي باستعمال وسائل المراقبة والتقييم التي تدخل في نطاق عمله، بحيث يمكن القول إنه يشق طريقه نحو "تجربة من النمط العلمي". وهذه الطريقة في تحليل النتائج قد تؤدي، في حالات معينة، إلى نوع من التنسيق بين المدرسين للقيام بمقارنات بين مناهجهم وبين النتائج التي يتوصلون إليها. وهنا أيضا يمكن للقاءات التي تتم خلال العمليات البيداغوجية أن تلعب دورا جد إيجابي. على أن من أهم مميزات هذه الـ"تجربة من النمط العلمي"، إمكانية نقلها إلى الآخرين، نظرا لما تبذله من جهد في شرح وتوضيع معاييرها في الحكم، وفي استعمال وسائل تقييم من الممكن تقديمها، نقلها، تحليلها ومناقشتها.

لنشر أيضا إلى أن تطبيق المدرس للمستوى الثالث من الممارسة البيداغوجية، سيجعل تلامذته يعتادون موقفا علميا قريبا من موقف الدارس، كما سنرى فيما بعد.

على هذا النحو تتشكل "معرفة المنهج العلمي" هذه، متميزة بذلك عن الـ"معرفة العلمية" التي سنقوم بمعالجتها بعد حين. من الملاحظ أن هذه المعرفة، في مجموعها، غير متجانسة سواء على المستوى الفردي أو على مستوى مجموع هيئة التدريس. فمن الصعب القول، عن فرد واحد إن "تجربتـ"ـه من هذا النمط أو ذاك فحسب، بل من البديهي أن تكون تجربتنا الشخصية مزيجا من الأنماط الثلاثة، التي سبق تقديمها موجزة، مع سيطرة كبيرة نسبيا لنمط على الأنماط المتبقية. هنا يبرز سؤال على جانب كبير من الأهمية، لكنه خارج عن نطاق هذا الفصل: كيف يمكن للتكوين الأصلي، وللتكوين المستمر على الخصوص أن يساهم في تغيير بنية "تجربتـ(نا) الشخصية"، وبأية طريقة؟ إنها مسألة أخرى كما يقال.

حول البحث العلمي في المجال التربوي:

إذا كان البحث العلمي آخر مستجدات العقل البيداغوجي، فلقد أسس "معرفة" ذات طبيعة ابستيمولوجية مغايرة، الأمر الذي سنعمل على توضيحه الآن:

1 – تختلف أهداف الـ"بحث العملي" كلية عن أهداف الـ"بحث الإمبريقي". فإذا كان الهدف الأساسي من الـ"بحث الإمبريقي" تقويم الفعل، كما سبق قوله، فالهدف الأساسي من الـ"بحث العلمي" البحث عن "تفسير" و"فهم" (بالمعنى الديكارتي، لا الفينومينولوجي، للإصطلاح) الذي يحدث أثناء الوضعيات التربوية، والبحث ضمنها عن أسباب وكيفيات حدوثها، ثم تحليلها. آثار هذا الفعل سيتم استخراجها من خلال النتائج، مما يعني وجود مدة زمنية، قد تكون طويلة أحيانا، تفصل البحث عن الفعل. وبالفعل فالهدف، كما يقول بويز R. Buyse الباحث التجريبي، هو اكتشاف و/أو البرهنة على القوانين التي تعمل الوضعيات التربوية حسبها (مع أخذ كلمة القانون هنا بالمعنى العام، أي إبراز التنظيمات، والعلاقات النوعية والكمية).

2 – خطوات الـ"بحث العملي" مختلفة كثيرا عن خطوات الـ"بحث الإمبريقي". فعلى عكس المربي، يعود الباحث نفسه، بالدرجة الأولى، على تنصيب مسافة تأمل بينه وبين موضوع البحث. أما المدرس فمكانه داخل قسمه، يندمج مع كل ما يقع داخله، ويتفاعل وجدانيا و، على الأخص، بشكل آني مع ردود أفعال تلامذته. في حين يتعين على الباحث المجرب اتخاذ موقف مغاير: أن يحاول قدر الإمكان أن لا ينصهر بشكل عاطفي في الوضعية، ويحاول عيش التجربة وكأنه خارج الوضعية، مما تتولد عنه صعوبات ابستمولوجية وأخلاقية مهنية في المجال التربوي. إنه، إذا صح التعبير، تعارض مشابه للتعارض الموجود بين الحدس البرغسوني والحدس الديكارتي.

3 – قبل البدء في الدراسة، والقيام بالتجربة، يتعين على الباحث البدء بتحليل موضوعي، شامل ودقيق للوضعية بغرض استخراج المتغيرات المحددة لها وجردها جردا شاملا. لا يطالب المدرس بإنجاز هذه الإجراءات خلال "بحث (ه) الإمبريقي"، إذ أنه يكتفي، عموما، بالانطباعات العامة التي تسببها له الوضعية والتلاميذ، ويكتفي في إصدار حكمه على المعطيات الواضحة والخارجية التي تسهل ملاحظتها. أما الباحث العلمي، فغالبا ما يتوجب عليه الشروع، في مرحلة أولى، بإجراء بحث أولي يبرز فيه ويحصي المتغيرات المحددة للوضعية. ولا تصبح التجربة قابلة للتنفيذ إلا حين ينجز هذا العمل ويصبح من الممكن، أثناء بلورة تصميم التجربة، تحديد المتغيرات المستقلة، ومعاينة كيفية تبدل المتغيرات التابعة تحت تأثير عامل التجربة. وعليه فالـ"تجربة الإمبريقية" للمدرس تجربة آنية مباشرة، في حين تحتاج الـ"تجربة العلمية" إلى وقت أطول.

4 – أثناء القيام بدراسة علمية من الضروري تجميع الملاحظات والمعطيات المباشرة المتاحة تجميعا شاملا قدر الإمكان. فالعالم الباحث يعلم حق العلم أن عدد المتغيرات في كل وضعية تربوية، ولو كانت "بسيطة"، يكون جد مرتفع حتى لا نقول لا نهائي؛ وعلى الرغم من أننا لا نعرف بشكل مقنع إن كان التمييز بين المتغيرات الأساسية والمتغيرات الثانوية مناسبا بالفعل، إلا أنه يبقى أمرا ضروريا. أما المدرس فليس له سوى تجميع بعض وجهات النظر: ردود أفعاله وأفعال تلامذته، وأحيانا ردود أفعال الإدارة والآباء. إن تفسير النتائج العلمية المحصل عليها تفسيرا سليما يقتضي الأخذ بعين الاعتبار عددا كبيرا من المتغيرات؛ نسيان واحد أو أكثر من المتغيرات قد يؤدي إلى تغيير كلي في تفسير النتائج، الأمر الذي يسهل تقديم أمثلة عنه.

5 – يضم البحث العلمي، على اختلاف ميادينه، مبدأين أساسيين، هما: مبدأ الشفافية، ومبدأ القابلية النسبية لإعادة التجربة. فمن الضروري أن تكون كل الخطوات التي يقوم بها الدارس واضحة ومقبولة، ما دامت شفافية مجموع هذه الإجراءات هي أولى مميزات كل عمل علمي؛ بالمقابل ليس بمقدور المدرس دوما تفسير سبب قيامه بهذا الإجراء أو ذاك، لاعتماده على حدسه دون أن يكون قادرا دوما على تبرير وتفسير سبب نهجه تلك الخطوات. أما المبدأ الثاني الصعب، إن لم نقل المستحيل، التحقق بشكل مضبوط ضمن وضعيتنا التربوية، فهو مبدأ قابلية التجربة للإعادة: إذ من الضروري أن تكون التجربة قابلة لأن تكرر حتى تؤكد أو تلغى. نعلم، بالاتفاق مع هيراقليط، أن الشروط لا يمكنها أن تكون دوما متماثلة بشكل دقيق، إلا أن المناهج الحديثة في تحليل النتائج تسمح لنا بإبراز العوامل التفاضلية وأهمية كل واحد منها، مما يمكننا من إيجاد المجموعات المتشابهة نسبيا التي يمكن إجراء التجربة عليها من جديد[2]. وضعية المدرس تختلف اختلافا جوهريا: فمن غير الممكن أن يعيد الوضعية التربوية التي عاشها هو وتلامذته بدقة تامة، لكون الفعل التربوي فعلا محددا في الزمن، ولأن كل إعادة تعد، في حقيقة الأمر، وضعية جديدة.

6 – أحيانا يتعذر على المدرس استيعاب مناهج تحليل النتائج المقنعة التي يستعملها البلحث. فإذا أخذنا، مثلا، دراسة إملاء تلاميذ قسم معين، نجد أن المدرس يصحح التمارين، ثم قد يعمد إلى تحليل الأخطاء المرتكبة أو أنماط معينة منها، وتحليل أشكال بسيطة من العلاقات الكائنة بين التلاميذ وبين الأخطاء التي ارتكبوها. إنه عمل طويل لا يمكن أن يشمل جميع التمارين، الواحد بعد الآخر. أما الباحث باستعماله الوسائل المعلوماتية فيمكنه بسهولة كبيرة القيام بنفس العمل، بل ويضيف إليه الارتباطات الإحصائية بغرض إبراز أوجه أسباب الخلل، وبحث العلاقة الممكنة

بين الأخطاء المرتكبة وبين عوامل أخرى من قبيل المستوى اللغوي، والمستوى الفكري، والفئة الاجتماعية واللغوية للتلميذ، ودور عامل الجنس، ورتبة الطفل بالنسبة لإخوانه في الأسرة... وهكذا تتضاف إلى النتائج الفردية سلسلة معلومات تسمح بتفسير سليم للأخطاء المرتكبة، وبالتالي، استنتاج ما يمكن أن يفيد، بشكل عام، جانب الفعل التربوي.

7 – بحث الدارس عن التفاسير الممكنة مرحلة أساسية من مراحل البحث: فالنتائج، الكيفية منها والكمية شيء، والدلالة التي يجب إعطاؤها لها شيء آخر. إن النتيجة من حيث هي كذلك فارغة: إذ يجب أن نعيد تحديد موقعها إزاء الوضعية أو الوضعيات التي حصلت ضمنها، وأن تقارن مع نتائج أخرى غيرها لتكون لها دلالة مقبولة ومعترفا بها من قبل جميع الباحثين والممارسين. تتطلب هذه المرحلة كثيرا من روح "الدقة" "esprit "de finesse كما قال باسكال، ومعرفة كاملة بالوسط الذي حصلنا فيه على تلك النتائج، مما يجعل التعاون بين المدرسين والباحثين أمرا ضروريا في هذه المرحلة من البحث. سيؤدي بنا هذا إلى التساؤل فيما بعد عن نوعية العلاقة الكائنة، أو التي يمكن، أو التي يجب أن تكون بين هذه الـ"معرفة من نمط النهج العلمي" وبين الـ"معرفة من النمط العلمي". بعبارة أخرى، ما هي الجوانب التي يمكن لهذين الشكلين التعاون فيها بشكل ثنائي، وما نوع الإفادة التي يمكن للباحث أن يقدمها للممارس؟

ملاحظات حول الـ"معرفة النظرية" في المجال التربوي:

إصطلاح الـ"نظرية" في المجال التربوي اصطلاح غير واضح بما فيه الكفاية لكونها تنبني على صرح حقائق تنتمي لمستويات تتباين فيما بينها تباينا كليا رغم العلاقات التي تجمعها.

1 – التنظير المؤسساتي، البرامج، التوجيهات الرسمية والتطبيق.

غالبا ما يقارن المربون ممارستهم اليومية بالنصوص الرسمية (التوجيهات الرسمية)، وبالبرامج المقترحة من قبل القانون. فالـ"نظري" هو كل ما يتم اقتراحه، ما يتم فرضه، الشيء الذي يعطي الإحساس بضعف الصلة بين النصوص الوزارية والممارسة اليومية. وكلما ذكر أحد المسؤولين بالتوجيهات الرسمية اعتبره المربي "منظرا"

2 – تشمل المعرفة النظرية مجموع التصورات الفلسفية–التاريخية التي سبق لنا الحديث عنها في بداية هذا الفصل. إنها مجموع ما تراكم من تحاليل فكرية ونظريات وتعاليق، سواء قدمها المربون والفلاسفة، وقدمها مختصون آخرون ينتمون حاليا لحقل علوم التربية: اقتصاديون، ديموغرافيون، اثنولوجيون، سوسيولوجيون... غير أن فلسفة التربية وتاريخ التربية، على الخصوص، يشكلان معارف نظرية ذات أهمية قصوى، رغم أنهما يبدوان أحيانا بعيدين عن اهتمامات المدرسين العملية داخل القسم، واهتمامات المكونين بالميدان.

3 – تأخذ المعرفة النظرية أيضا شكل إيديولوجيات بيداغوجية وتترجم في مبادئ تيارات تربوية كبرى: ونتيسوري، ديكرولي، كوسيفيه، فرينيه و G.F.E.N... وعلى الرغم من أنها تنادي بمبادئ متقاربة، إن لم نقل مشتركة، وأنها تعترف بما نسميه بالـ"تربية الحديثة"، فإن لكل تيار مذهبه، وخطواته الخاصة، ومناهجه وتقنياته.

4 – تبقى، أخيرا، المعرفة النظرية التي تنحدر عن التطبيق والتي لها صلات قوية بما سميناه بالـ"المعرفة الفعل". ففي حالة تطبيق ممارسة تربوية من المستوى الثالث (انظر قبلة)، لا تغتني تجربة المربي بالمعارف فحسب، وإنما يتبلور قبس تفسير نظري للتجربة المكتسبة[3].

أشكال العلاقات بين التطبيق، والنظرية، والبحث والتكوين:

1 – تتلخص الفكرة العامة التي ننطلق منها في تبيان أن الـ"معرفة الإمبريقية" والـ"معرفة النظرية" والـ"معرفة العلمية" لا يجب أن تكون متقابلة ولا متراتبة: فلكل واحدة منها مبررات وجودها، وأهميتها وضرورتها. لا يجب على أي منها إقصاء الأخريات، ولا أن يكون لها امتياز عليها. لكن هل يتعلق الأمر فقط بتعايش ساكن؟ على العكس من ذلك نعتقد أنه يتعلق بتعاون دينامي، يخدم بالدرجة الأولى مصلحة التلاميذ والمدرسين والباحثين والمجال التربوي. وسنعمل على توضيح هذه الفكرة بشكل موجز، ما دام التحليل الشامل للعلاقات الكائنة بين المجالين تتطلب لوحدها فصلا طويلا جدا.

أ – إن الـ"معرفة الإمبريقية" بالضرورة معرفة متخصصة وموضعية، في حين أن الـ"معرفة العلمية" تطمح لأن تكون معرفة عامة. والحال أن كل تفسير أو فعل، سواء في علوم التربية أو خلال الممارسة التربوية، لا يقبل أن يكون خاصا فقط، أو عاما، فقط. فمن الضروري أن يمتح تكوين فرد ما من ينبوعي الفردانية والكونية. نفس القول يصدق على تفسير نتائج البحث العلمي: إذ عليها أن تهتدي إلى الجانب المتفرد والجانب المشترك مجتمعين لدى الكثير من مجموعات الأفراد؛ غناها يكمن، بالضبط، في هذه الجدلية الدقيقة التي تربط بين هذين النمطين من المعرفة. لذا نعتقد أن هذين النمطين لا يغتنيان داخل حصون نقائهما وقيمتهما وإنما خلال تواجههما.

ب – ومع ذلك، لا بد من التساؤل بدقة كبيرة عما يمكن للبحوث العلمية في المجال التربوي أن تقدمه من مساعدة لتحسين أداء المربي، وبالتالي، لإغناء الـ"معرفة المتعلقة بالتطبيق العملي"؟ أهمية هذه النقطة تكمن في كونها تبرر جزئيا، وجود علوم التربية.

–الوصف الدقيق والموضوعي لما يجري داخل وضعية تربوية، وإمكانية نقل صادق وأمين لما يجري بالفعل كي يراه المدرس (مواقفه، مواقف تلامذته، مجموع العلاقات،

اتصالات...) يشكلان واحدا من العناصر الأساسية التي تسمح بتشكل الوعي لدى كل مربي في حالة ما إذا لم يكن يرغب العمل كالأعمى في الظلمة. ودون إصدار أي حكم قيمة على التصرفات الملاحظة، بمقدور الباحث أن يساعد المدرس على الوعي. بواقع عاشه دون أن يتمكن من ملاحظته بدقة، لكونه عنصرا من عناصر الوضعية النشيطة. ومفعول المرآة (انظر أعمال فالون حول مرحلة "المرآة" في نمو الطفل مثلا) مفعول مفيد دوما لمعرفة الذات. فكل المكونين يعرفون أهمية التسجيلات المنجزة داخل الأقسام وما ينسج حولها من تعاليق من قبل كل من المدرسين والباحثين مجتمعين.

-كما سبقت الإشارة إليه، من الضروري المرور من الوصف البسيط إلى محاولة ملامسة تفسير لما يقع وفهم أسباب الفعل التربوي، وديناميكية الوضعية، وبروز التناقضات، والصعوبات أو التسهيلات، وكذا فهم أسباب عدم تحقق الأهداف المتوخاة. هكذا يمكننا، بطبيعة الحال، المساهمة في تحسين أداء المدرس بالانطلاق من نشاطه الخاص. كما يمكن للباحث وللمدرس على حد السواء القيام، من جهة أخرى، بمقارنة الوضعيات مقارنة موضوعية والوصول إلى نوع من التعميم، انطلاقا من التحديد الموضوعي لمتغيرات الوضعية وللمؤشرات المرتبطة بها التي تسمح بوصفها.

-من الانعكاسات المباشرة لهذا الإجراء البحث عن تفسير السلوكات وفق تصور أكثر شمولية والانتهاء إلى منح الوضعية معنى جديدا (مثلا إدخال عناصر تاريخية أو سياسية أو إثنولوجية مرتبطة بالوضعية). من شأن هذا إعادة طرح مشكل المرامي الدقيقة والمحددة ورسم الحدود التي لا تحتاج بعدها إلى تعديل. فالتعارض بين ما يخططه المربي من مشاريع، وبين تحقيق فعله التربوي المتوخى، وبين ما يحققه

التلميذ من نتائج، قد يبيح التساؤل من جديد حول بعض المرامي والأهداف المرجوة سواء من طرف المعلم، أو من طرف التعليمات الرسمية.

–الوصف الموضوعي الذي يرافق البحث عن الدلائل والمؤثرات المناسبة التي تسمح بهذا الوصف، والاهتمام بتقديم تفسير موضوعي يشكلان عونا واضحا ومثمرا لتقييم الوضعية التربوية بشكل أكثر دقة. فعلاوة على ما يعرفه التقييم من مشاكل في الوقت الحاضر، يعتبر التقييم "الإجمالي" القديم متجاوزا بشكل كبير، ومن الضروري البحث عن أشكال جديدة للتقييم "التكويني" و"إجراءان أساسيان لكل تقييم يتغيا الموضوعية والسداد.

–بحوث من هذا القبيل تعتبر ضرورية خاصة إذا تعلق الأمر بمسألة نقل المعرفة البيداغوجية، ومن ثمة، بمشكلة تكوين المدرسين. ففي الوقت الراهن لا يمكن أن ينحصر تكوين المدرسين على الخطب الفضفاضة حول الوظيفة التربوية أو على تقديم المناهج والتقنيات والإجراءات المتعامل بها. إذا أردنا أن يكون مربي الغد، بالفعل، فردا قادرا على أن يفكر عمله وفق طرحات جديدة، فمن الضروري تعويده على تحليل الفعل الذي يقوم به بغرض تجاوزه بشكل مستمر، والسماح له بإيجاد حلول تتجدد بتجدد المشاكل التي تعترضه –وستعترضه مستقبلا–

2 – من الممكن معالجة المسألة بشكل آخر، وذلك انطلاقا من التمييز بين مستويات التطبيق المشار إليها سابقا.

أ – واضح أن نشاطا من النمط الأول لن يجد له امتدادا في أي من المستويات الثلاث التي نريد تقصيها. فالنشاط لا يخضع لأية سلطة ولا يسمح بأية عودة إليه. استخدام النشاط الفكري منعدم، والتجربة الشخصية للفرد لا تغتني، ولا تضيف أية خبرة. وبين الفعل السابق والفعل اللاحق يتقدم الفرد في السن دون أن يغني تجربته.

ب – تتغير الوضعية تماما حالما يتعلق الأمر بالنمط الثاني من النشاط. فالفرد يستجيب لمؤثرات الوسط عبر سلسلة من الأفعال والسلوكات والممارسات المكتسبة دون الذهاب بعيدا في البحث عن حل للمشاكل التي تعترضه. إنه فرد مهووس بالتنفيذ الآلي اليومي، وتفكيره موجه كلية إلى ما يقوم به من فعل، وإلى تحسين فعله التربوي حتى وإن لم يكن، في الحالات القصوى، ذا علاقة بالتكيف مع الوضعيات الحقيقية.

–يظل البحث محصورا في مدار الفعل المباشر، فيطبق الفرد، في أحسن الحالات، ما قدم له من وصفات بشكل رائع، لكنه خال من كل أصالة وإبداع.

–يكتسب الفرد شكلا من الممارسة المتكررة، فلا تراوح خبرته منها مكانها، بعد وقت قصير، ستصبح هذه الممارسة ذاتها جزءا من شخصية الفرد، لدرجة اعتبارها معرفة صلبة ويقينية. إنها حالة المدرسين الذين بعد تقديمهم نفس الدروس لسنوات عديدة – مع تفاوت في الدقة– يعتبرون أنهم قد اكتسبوا معرفة واسعة بمواضيع هذه الدروس، والتي لا تماثلها في القيمة أية معرفة نظرية أخرى. إنهم لا يقبلون بتاتا أن يفكر الآخرون عكس ما يتقنونه من معرفة، لأنهم متأكدون أنهم على حق "بناء على تجربتهم". لكل منا معرفة بأساتذة شيوخ يتبجحون بترديد: "عندما تصبح لكم تجربة هذه السنوات العديدة مثلي..."، قولة تصبح حاجزا منيعا أمام كل تطور. يماثله في هذا الإسكافي الذي لا يتقن سوى صنع نوع واحد من الأحذية، دون القدرة على تعديل التصاميم الأولية حتى تساير أشكالا أخرى وأنماطا جديدة؟ وهكذا يصبح بالفعل الاهتمام متزايدا بالإجراء عوض المنهج، وبالتنفيذ المباشر عوض الرؤية الشاملة وبناء الفعل. فإذا كان المعلم يصحح الأخطاء الإملائية التي يرتكبها التلاميذ، فإنه لا يفكر في طرق تجنب الوقوع فيها من جديد؛ يصحح الأخطاء دون تطبيق أي بيداغوجية ذكية وفعالة في درس الإملاء.

-بإمكاننا أن نضع اليد على ما ينتج عن أي موقف من المواقف من عواقب، سواء تعلق الأمر بالراشدين أم بالأطفال. ففي مستوى أعلى، يرتكز التكوين المهني للمدرسين على تلقين الطلبة-المعلمين وصفات جاهزة وطرق للاشتغال، وكأن النظام التربوي يعيد إنتاج وضعيات لا تتغير لا في المكان وفي في الزمان. فيتحول التكوين البيداغوجي إلى مجموعة "طرق العمل". ويصبح للطلبة-المعلمين قدوة يتشبهون به متمثلا في نموذج "أحسن معلم". أما في مستوى أقل، فيتعرض تكوين التلاميذ لخطر بيداغوجية الوصفات الجاهزة، التي تحول دون تحفيزهم على التفكير، وعلى جعلهم يبحثون بأنفسهم عن سبل حل المشاكل: إنها تحمل معها حلا جاهزا للمشاكل، وهو الميدان المفضل لـ"بيداغوجية التماثل la convergence la pédagogie de"، حيث إننا إزاء بيداغوجية مستوحاة من بيداغوجية هوكسلي A. Huxley القائلة "بالأفضل بين الأقران".

-لا بد من الاعتراف أن الأوساط المعنية (البيداغوجية والمهنية) لا تتخذ دائما موقفا نقديا تجاه بيداغوجية من هذا القبيل. فتلك الأوساط، ولتمجيدها لـ"التكوين التطبيقي" ترى أن لهذه البيداغوجية الفضل في عدم تعويد التلاميذ والعمال التفكير والتبصر، ومن ثمة طرح الأسئلة. فتكون سعادة المشغلين عارمة إذا اكتفى العمال بالامتثال لما أمروا به، وبتشغيل الآلات التي يعملون عليها تشغيلا سليما! إذ الممارسة العملية هي الأهم دون سواها.كم ستكون الحياة العملية سعيدة وهي خالية من طلبات العمال!

تحليلنا قد يأخذ هنا، أبعادا اجتماعية-سياسية، لذا نكتفي بهذه الإشارة، مذكرين أن التطبيق العملي لا يتطور في الفراغ وإنما ضمن فضاء إنساني، وتاريخي، واجتماعي، وسياسي يصبغ عليه معناه الكلي.

ج – مسألة العلاقات الكائنة بين التطبيق، والنظرية والبحث ستأخذ أبعادها الحقيقية مع الممارسة العملية التي سبق لنا اعتبارها من النمط الثالث. التطبيق هنا لا ينفصل عن التفكير والبحث عن الحلول، وعن التدخل المكثف للنشاط النفسي. كل موقف يبدو وكأنه مشكل يتطلب حلا، مشكل يستوجب حلا يناسبه. إن التطبيق ليس استعمالا آليا ممنهجا للوصفات الجاهزة، بل إنه الاحتفاظ بالذهن في حالة تيقظ مستمر، مما يجعل التطبيق يقترن بالتفكير اقتران الروح بالجسد. وعليه، فالقيام بفعل قصدي هو، قبل كل شيء، إبراز المشكل والعمل على إيجاد الحل المناسب له؛ أما إبراز المشكل فهو تحديده، وتحليل مكوناته المختلفة وأوجهه المتعددة، وتحليل علاقاته بالسياق العام (المحيط). أما العمل على إيجاد الحل المناسب للمشكل فالمقصود منه الاستعمال الأصيل والغير النمطي لخطاطات الفعل المتوفرة قبلا أو المكتسبة خلال تكوين ما، كما يقصد به، بطبيعة الحال، البحث عن خطاطات فعل أخرى الغرض منها الوصول إلى الحل السليم. من الضروري أن تصاحب هذه العملية رؤية نقدية تجعل من كل مرحلة من مراحل حل المشكل وقفة لتقييم مدى ملاءمة الحل المبتكر وفعالية نتائجه. لتوضيح قولنا هذا نقدم، فيما يلي، تعليقا وتفسيرا.

"اكتشاف المشكل"–الواقع أن الخطوة الأولى لكل تطبيق ذكي هي معرفة طبيعة المشكل المطروح ولماذا طرح. لنضرب مثالا على هذا بجماعة القسم أو جماعة المتكونين، حيث يلاحظ الأستاذ أو المنشط أو المكون، وقد شرع في نشاطه التربوي، أن هناك نوعا من الاعتراض (المقاومة) من قبل المجموعة الجالسة أمامه والتي يطمح في مشاركتها. إذا كان المدرس ينتمي لفئة المستوى 2، الذي سبق لنا التعرف عليه، فسيطبق وصفته الجاهزة مثيرا بذلك معارضة أكبر أو إهمالا كبيرا من قبل المستقبلين، وذلك نتيجة عدم وعيه باختلاف الوضعية الحالية عن الوضعيات السابقة

التي خبرها من قبل. أما المدرس أو المنشط المنتمي لفئة المستوى 3، فسيدرك منذ البداية أن هناك وضعية مختلفة عن التي كان يتوقع، وسيتساءل عن السبب في هذا الاختلاف، فيعمل على تحليل المتغيرات المحددة للوضعية لمعرفة أيها يسبب الصعوبة، أو الصعوبات المواجهة حاليا. هذا أمر يتطلب من المدرس أو المكون أن تكون له دراية مسبقة بتحليل الوضعيات التربوية (Mialaret, 1991) مما يعني اكتسابه، من خلال التكوين، للعناصر الأساسية للنظرية البيداغوجية وللبحث في المجال التربوي. انطلاقا من مستوى التكوين هذا يجب (بل وجب) أن يعمل التطبيق، والنظرية والبحث بطريقة متساوية، وعلى قدم وساق.

"البحث عن الحلول" – يتعلق الأمر هنا، سواء بالنسبة للأستاذ أو المكون أو المنشط، بالبحث عن الحلول الملائمة للمشكل الذي تطرحه الوضعية. الحل ليس آنيا ولا آليا (كما سيكون عليه الحال إذا ما تموقعنا في المستوى 2 الذي عرفناه قبلا). إن خطاطات الفعل التي اكتسبها الفاعل من قبل، تستعمل كما هي أو تستعمل في نطاق لم تخلق له أصلا، مما يستدعي، أحيانا، ابتكار تقنيات فعل جديدة. في هذه اللحظة بالذات، يصبح من الضروري أن يتصف الممارس أو الباحث بسمة أساسية ألا وهي: المخيال المبدع. لا علاقة لهذا الأخير بالمخيلة la folle du logis التي يتخوف منها البعض، لكون ديناميته تدخل ضمن الإطار النظري الذي يعتمد عليه الفاعل التربوي: فهو لا يؤدي إلى فعل غير مراقب (حالة المستوى1) ولا إلى سلسلة أفعال مقولبة Staréotypées شبيهة بـ"المفتاح العمومي" (حالة المستوى 2). المخيال المبدع يؤدي بالفاعل التربوي، على العكس من ذلك، إلى تمثل صيغة الفعل تمثلا جيدا، وتحديد طبيعته ووظائفه التحديد الدقيق: إذ تتم، بالفعل، مرافقته بتفكير ذي طابع نظري حول مدى ملاءمة صيغة الفعل المتبنى للوضعية. وعليه تصبح ضرورة

التنسيق ما بين معطيات الوضعية، والإحالات النظرية، وصيغ الفعل الجديدة المختارة، أمرا أساسيا عند البحث عن حل يلائم الوضعية.

ليس البحث عن هذا الحل من اختصاص المدرس أو المكون فقط، فقد سبق أن نبهنا إلى أن فعلنا لا يأتي من فراغ، بل إنه في تفاعل مستمر مع الوسط المحيط، الإنساني منه والجغرافي والمادي. إننا هنا أمام واحدة من أهم خصائص الفعل التربوي الناجح: ضرورة إشراك المعنيين بالفعل التربوي في تكوينهم الخاص. فما دام الفعل الذي يود المربي القيام به فعلا منظما يستشرف التأثير إيجابيا على المربى، فلقد أصبح حريا على هذا الأخير، حاليا، أن يكون "المربي لنفسه" le "s'éduquant ". كل هذا يدخل في إطار ما أكد عليه كانط من تقليد كبير مؤداه أن الإنسان هو الذي يؤسس معرفته وأنها ليست انعكاسا بسيطا للأفكار الأبدية؛ موقف سيقول به كذلك جون بياجيه في إطار نظريته البنائية، كما سيقول به أصحاب التيارات التربوية الحديثة (وفي هذا الصدد تظل صياغة فريق G.F.E.N القائمة على "الإنبناء الذاتي – الاجتماعي للمعرفة" متميزة). إن إشراك التلاميذ أو الراشدين في البحث عن حل للوضعيات فعل تربوي من مستوى عال جدا (فعل تنكره البيداغوجية التقليدية التي تفرض الطريق الذي على الجميع تتبعه). وعليه فالبحث عن الحلول مسؤولية الجميع، والمربي مطالب بجعل هذه المرحلة من التكوين عنصرا من مشروع فعله التربوي. البحث عن الحلول وإيجادها تشكل معرفة جديدة تنضاف للفاعل التربوي (مدرسا كان، أم مكونا أن منشطا)، وعنصرا من عناصر تعلمه و "تجربة (ه) المعيشة"؛ وتبعا للمبدإ الذي تعرفناه سابقا، فالمعرفة الجديدة المكتسبة أحسن وأفضل نظرا لمشاركة الفرد في بلورتها وإدماجها المباشر في ممارسته العملية. إن التجربة المكتسبة ليست إذن تجربة معززة للخطاطات المكتسبة والمستعملة قبلا (حالة المستوى الثاني)، بل إنها معرفة مغتنية

ومبتكرة، لا تسجن المعني في سلوكات سابقة، وإنما تجعل منه فردا منفتحا على كل الوضعيات المستقبلية، وتنمي لديه موقفا إيجابيا من التغيير يعتبره العديد من الفلاسفة والبيداغوجيين موقفا ضروريا من أجل العيش في الحضارة المعاصرة والتكيف مع العالم الحديث (Mialaret, 1991). ألسنا أمام واحد من المرامي الأساسية للتربية الحديثة؟

كل تطبيق ذكي (من نمط المستوى الثالث) يصاحبه بالضرورة "مجهود تقييمي" للآثار المحدثة. ففي حالة تطبيق من النمط الثاني يستعمل الفاعل التربوي الخطاطات المعروفة، فإن كانت النتائج غير مقنعة فإنه يميل إلى إلصاق سبب الإخفاقات بالتلاميذ والراشدين بدعوى "أنهم دون المستوى" أو، بشكل أشد قسوة، " أنهم بلداء". أما في حالة تطبيق من المستوى الثالث لا تشكل مسؤولية التلاميذ والراشدين التفسير الوحيد للوضعية، بقدر ما يتم تحليل النتائج حسب المتغيرات الكائنة. فالممارس للمستوى الثالث يعلم أن عوامل عديدة تدخل في كل وضعية تربوية معطاة، وأن فشل الوضعية إنما تشارك فيه وتساعد عليه هذه العوامل إما بشكل انفرادي أو ثنائي أو ثالوثي، أو بشكل جماعي، عوامل نذكر منها: الوضعية العامة، مجموعة المدرسين، مجموعة التلاميذ، عوامل خارجية، عوامل بنيوية... علاوة على ذلك، لا يمكن قط أن يكون فشل الوضعية من فشل التلاميذ: قد يعود سبب فشلها إلى المدرس، أو إلى الوضعية، أو إلى حجم ومحتوى الإرساليات المبعوثة (مفاهيم صعبة أو مقدمة بشكل رديء) (Mialaret, 1994). ويتزايد وعي الممارسين للمستوى الثالث بتعقد الوضعية التربوية وتعقد المحددات الفاعلة، التي تحددها وتوجه ديناميتها. فبقدر ما يتم الوعي بهذه العمليات، بقدر ما يصبح التطبيق مدرسة تكوينية بامتياز، وبقدر ما يمكن التأكيد على أن الإنسان يصير :"نتاج أفعاله عوض أن يكون السبب الدائم للأفعال الظرفية"

(Dessanti, 1969). هذا الوعي سيبيح في ذات الوقت ابتكار فرضيات جديدة، وتدقيق بعض أوجه النظرية، والعمل على تغيير بنية النظريات الحالية اعتمادا على التطبيق الواقعي الذي تم تنفيذه بشكل ذكي. أضف إلى أن الموقف المنفتح و "القلق"، سواء للمدرس أو المكون، يحمله على التساؤل وإبراز المشاكل المطروحة، وبالتالي، على تبني أحد الشكلين الأساسيين للبحث في المجال التربوي: البحث من نمط النهج العلمي praxeologique، والبحث ذي الصيغة العلمية في المجال التربوي.

أثناء القيام بهذا النوع من التحليل تبرز المظاهر الجدلية للعلاقات الكائنة بين التطبيق، والنظرية والبحث. من البديهي أن يؤدي البحث عن حل لمشكل التطبيق إلى إحداث تغييرات عليه، وبالتالي، إلى إغنائه وإغناء البحث على حد سواء. إن التفكير في الجوانب النظرية لمسألة الممارسة التطبيقية يقود إلى إعادة النظر في أسس هذه النظرية وهي في حضرة حالة واقعية، وكذا إلى بلورة هذه النظرية وتحسينها انطلاقا من تأهيل التطبيق لأخذ مكانة أفضل داخل تصور نظري أوضح. وقد سبق أن أوضحنا أن الممارس للمستوى الثالث يحسن باستمرار أداءه الشخصي. ومطالبة المدرس أو المكون أو المنشط بتبني ممارسة من المستوى الثالث، يعني ضمان تطور إيجابي مستمر، واتصال فاعل بشكل متواصل مع الـ"مربي لنفسه".

أحيانا يؤدي تفكير الفاعل التربوي في التطبيق إلى بلورة نظرية قائمة بذاتها. لنكتف الآن بذكر حالتين شهيرتين من بين أخريات عديدات(4). فمكارينكو Anton S. Makarenko بالاتحاد السوفياتي، وفرينه Celestin Freinet بفرنسا يشكلان حالتين نموذجيتين في هذا المجال: إذ أنهما أسسا نظريتهما التربوية على صرح ممارستهما التطبيقية. وهكذا قام ماكارينكو، سنة 1920، بتأسيس وتسيير إصلاحية قرب بلدة بولتافا Poltava، خاصة بالأحداث الجانحين (إصلاحية كوركي)؛ وانطلاقا

من ممارسته العملية بلور نظرية في الآداب الجماعية والنزعة الإرادية، الموجهة بشكل حازم والقائمة على الحياة داخل الجماعة، نظرية ضمنها كتابه الأساسي "قصيدة تربوية" – الذي سينشره كوركي سنة 1933، وهي الفترة التي عرفت بداية تبلور النظريات اللاتوجيهية. من جهة سيعمل فرينيه، بمدرسته الشهيرة بفانس Vence، على تطبيق تربية تقوم على ملاحظة ردود أفعال الطفل الموجه نحو التعبير عن موقفه والعمل بحرية داخل جماعة صغيرة منظمة بشكل ديمقراطي، والمتمثلة في المدرسة. سيتوصل فرينيه إلى تصورات نظرية هامة جدا طبعت كل بيداغوجية نهاية القرن: تطبيق نشاط حر للطفل و "الاستقصاء بالمحاولة والخطأ التجريبي"، وتنمية أشكال التعبير والابتكار (الجريدة المدرسية والتراسل المدرسي)، والتنظيم الاجتماعي والديمقراطي للقسم (أفكار وتصورات سيعود إليها، فيما بعد، منظرو البيداغوجية المؤسساتية). هذان النموذجان اللذان يستحقان لوحديهما فقط تحليلا معمقا، يجسدان التيار الذي ينتقل من التطبيق إلى النظرية، ليعود إلى التطبيق، فالتفكير، كما يقول لا نجوفان Paul Langevin "ينطلق من الفعل ليعود إليه" (Langevin, 1947).

قبل الختام لا بد من الإشارة إلى مسألة تكوين المدرسين، والمكونين والمنشطين من جميع الفئات. سنتناول هذه المسألة على مستويين: مستوى التكوين البيداغوجي نفسه ومستوى المناهج والطرق البيداغوجية المطبقة على المجموعات داخل المدارس. في هذا السياق سبق لنا أن تحدثنا، في مناسبة غير هذه (Mialaret, 1977)، عن مبدأ "تماثل شكل" التكوين البيداغوجي المقدم للمربين، والذي بمقتضاه يتم، خلال التكوين، تطبيق المناهج والطرق التي نأمل من المتدربين، وقد أصبحوا فاعلين في العملية التربوية، أو يعملوا على تطبيقها داخل أقسامهم أو مع المجموعات التي يكونونها أو ينشطونا. لم يعد الأمر يتعلق، إذن، بتعليم تلقيني أو نظري أو دغمائي: فانطلاقا من

الواقع البيداغوجي ومن تحليل مكوناته، سيتوجب علينا أن نبرز من جديد العناصر الأساسية للنظرية التي ستكون، في هذه اللحظة، مقبولة ومستوعبة أكثر من غيرها كحل ممكن للمشاكل التي تعترض المتدرب. في إطار هذا التصور وجب موضعة التعلم التبادلي، سواء تعلق الأمر بالتلاميذ المتمدرسين، بالطلبة–المعملين، بالأساتذة المكونين أم بالمنشطين.

أما إذا لم تفد النظرية و/أو التفكير الشخصي في حل المشاكل المطروحة، فقد يبرز البحث العلمي كسبيل جديد من الممكن خوض غماره. إنه، بذلك، ليس ببحث من أجل البحث، أو ما يسمى بالبحث "الأساسي"، ولكنه بحث مرتبك بالواقع، غرضه إيجاد حل مناسب للقضايا التي لا تزال عالقة. وبناء عليه تتأسس علاقة قوية وكبيرة بين التطبيق، والنظرية، والبحث والتكوين، فيستفيد التكوين الأولي، مثلا، من تجربة الممارسين، كما يمكن للممارسين، المشاركين في دورات تدريبية من التكوين المستمر، أن يستفيدوا بشكل أفضل من الإضافات النظرية التي يقدمها المكلفون بتكوين المدرسين (Mialaret, 1977). وإذا كان البحث العلمي في التربية يعتمد بشكل كبير على مساهمة الممارسين المهيئين لهذا الموقف خلال التكوين (دون أن يكونوا قد كونوا كباحثين مختصين)، فمن الممكن أن تغني نتائج هذه البحوث التطبيق والنظرية التربويين.

خلاصة واستنتاج

في اعتقادنا، يتلخص المشكل الأساسي الذي تجب مواجهته في معرفة كيفية ترابط مختلف أنماط المعرفة، وكيفية قدرتها على التفاعل فيما بينها وذلك دون أن تقوم بينها أية تراتبية. فلكل نمط من هذه الأنماط المعرفية نسقه الإبستمولوجي الخاص، ووظيفته الخاصة، وأهميته الخاصة (وذلك بالخصوص حسب نوعية الفاعلين التربويين). إلا

أننا نعتقد بقوة في ضرورة وجود كل هذه الأشكال المعرفية وفي التنسيق فيما بينها، أملا في خروج التربية من الوضع الصعب الذي توجد فيه، وفي تجاوز كل امبريقية ودغمائية ترتبط أكثر فأكثر بممارسات عملية موروثة عن الماضي عوض أن يكون لها وعي حقيقي بالتطور. إننا نعيش في مجتمع يتطور بشكل سريع ومستمر، والمؤسسة المدرسية، على اختلاف مستوياتها، واحدة من العناصر الأساسية لهذا المجتمع، وهي كذلك، في الآن ذاته، انعكاس وعنصر محرك لهذا التطور. لذا لم يعد بإمكانها أن تستمر في الاشتغال بنماذج لم تعد مناسبة اليوم–مهما كانت قيمة هذا النموذج في الزمن الماضي. فخلال النصف الثاني من هذا القرن، تغيرت عقليات المدرسين والتلاميذ والآباء، وتغيرت آمال المجتمع وعلاقات المدرسة بعالم الشغل. ولم يعد بمقدور المدرسة أن تشتغل بنفس طريقة اشتغالها عند بداية القرن: لذلك أصبح من الضروري ابتكار مرامي جديدة، وأنماط فعل جديدة، وطرق جديدة في التربية–دون أن يعني هذا إقصاءا منهجيا للأشكال القديمة القابلة للاستعمال. فالحاجة كبيرة لبذل جهد مضاعف في سبيل ابتكار مناهج جديدة، تقنيات جديدة، مضامين جديدة ومرامي جديدة. ولا يمكننا اليوم، بأي حال من الأحوال، أن ننكر أو نتجاهل ما يقدمه كل من العلم المعاصر والتطبيقات التربوية والبحث العلمي في المجال التربوي من إسهامات.

الهوامش والمراجع:

*المصدر: كتاب جماعي: "المعارف النظرية ومعارف الفعل" تحت إشراف جون ماري باربيي J. M. Barbier، مطبوعات PUF، سلسلة بيداغوجية الوقت الحالي، 1996، ص ص:161–187.

** "وهي نظرية، مبنية أساسا على صرح التفاعل الكائن بين مجالات عديدة، تفسر السلوكات، المأخوذة كمردودية واختيارات، باعتبارها علاقات بين الوسائل والغايات" (جون بياجيه: ابستمولوجية علوم الإنسان، 1970، ص 314).

1 – راجع غاستون ميالاريه: علوم التربية

2 – فيما يخص هذه النقطة، انظر عدد سنة 1996 من : "سنة من البحث العلمي في مجال علوم التربية".

3 – انظر على الخصوص مؤلف بيير جيله Pierre GILLET.

4 – نؤكد بشدة أننا نقتصر فقط على النموذجين المقدمين، وإلا استدعى الأمر الإشارة إلى عدد هائل من الباحثين والمؤلفين.

Decroly O. Méthode Decroly ,initiation à la méthode. Cinq cahiers: Princpes et méthodes, l'observation et la mesure, l'association, l'expression, la méthode globale .Bruxelles, Ed. Du Centre Nationa de l'Education, collection bleue 1937.

Dessanti J., In les dictionnaires Marabout/Université, Savoir moderne, la philosophie ,Marabout, Centre de promotion de la lecture 1969.

Freinet C ,.la méthode naturelle ,Paris Neuchâtel. Delachaux & Niestlé, 3vol. 1968, 1969, 1971.

Gillet P ,.Pour une pédagogique ou l'enseignant-praticien ,Paris PUF, coll" .Pédagogie d'aujourd'hui286 ,1987 ,"p.

Groupe français d'éducation nouvelle ,le Plan Langevin –Wallon de réforme de l'enseignement ,Paris, PUF, 1964298 ,p.

Langevin P ,.Ecrits philisophiques et pédagogiques ,Paris GFEN, 1947.

Lézine L., A.S .Makarenko ,pédagogue soviétique ,(1939–1888) préface de H.Wallon , Paris, PUF ,

172 ,1954p.

Makarenko A.S ,.Le chemin de la ive (trad. franç. Du Poème pédagogique (Paris, Ed. Du Pavillon 1950.

Makarenko A.S ,.L 'éducation dans les collectivités d'enfants , Paris, Ed. Du Scarabée. 1956, 228p.

Mialaret G ,.la formation des enseignants ,Paris, PUF, coll" .Que sais–je? , n° 1703, 1977nn 4ème ed ,1996 ,.trad. Espagnole, italienne, portugaise, arabe.

Mialaret G ,.Pédagogie générale ,Paris, PUF, coll" .Fondamental 600 ,1991,"p.

Mialaret G ,.La psychopédagogie ,Paris, PUF, coll" .Que sais–je ," ?n° 2357, 3ème ed., 1994, 128p., trad .Italienne, portugaise.

Mialaret G ,.Les" objets " de la recherche en sciences de l'éducation ,in l'Année de la recherche en sciences de l 'éducation, 1994, p. 5-27.

Montessori M ,.Pédagogie scientifique, Lamaison des enfants , introduction de Mario Montessori ,préface de A.M. Gillet-Bernard. Paris, Desclée de Brouwer, coll" .Epi/Formation ,"rééd. De 1926 en 1992, 264p.

Rousseau J. J ,.Emile ou de l'éducation ,Paris, Garnier, 1957, 666p.

Wallon H ,.De l'acte à la pensée ,Paris, Flammarion, 1942, 252p.