جامعة يحي فارس – المدية

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مطبوعة بيداغوجية في مقياس

ابستمولوجيا التربية

(السنة الثانية ليسانس علوم التربية)

من إعداد :

د/سعـد بـوترعـــة

السنة الجامعية:2022 /2023

جامعة يحي فارس المدية

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية



مطبوعة بيداغوجية في مقياس

ابستمولوجيا التربية

التخصص: علوم التربية

المستوى: السنة الثانية ليسانس

إسم المـقياس :	ابستمولوجيا التربية
مطبوعة موجهة إلى:	طلبة السنة الثانية ليسانس علوم التربية
البرنامج الرسمي للـمـقـيـاس:	أ - مدخل إلى الابستمولوجيا 1 - مفهوم الفلسفة 2 - مفهوم العلم. 3 - فلسفة العلوم ب - الابستمولوجيا ونظرية المعرفة. **ج – الابستمولوجيا وفلسفة العلوم** **القطيعة الابستمولوجيا عند غاستو باشلار** **الابستمولوجيا التكوينية عند جان بياجيه.** **القابلية للتكذيب عند كارل بوبر** **الابستمولوجيا والتربية** **المعرفة التربوية**
أهداف المـقياس :	- تحليل طبيعة المعرفة. - أن يكون للطالب دراية بارتباط المعرفة بمصطلح القطيعة. - دراسة وسائل انتاج المعرفة.

جامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية
03
03

الحجم الساعي	45 ساعة
طبيعة المقياس	"محاضرة ـــ تطبيق"
القاعة:	المدرج
الرصيد:	05
المعامل:	02

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية 03
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية 03
قسم العلوم الإجتماعية

المقدمة
قسم العلوم الاجتماعية

مقدمة:

الابستمولوجيا حقل رئيسي في البحث الفلسفي والعلمي، لا يختصر اهتماه على طبيعة المعرفة ونطاقها فقط، بل يمتد اهتمامه إلى موضوع تبرير المعرفة، وتسويغها من أجل اعتقاد، واستدلال، للوصول إلى نظرية ورؤي شاملة للعالم، وفي هذا المسعى لاكتساب المعرفة هناك حاجة ماسة لا غنى عنها هي امتلاك التبرير لمواقفنا ورؤانا، والذي تمتد فائدته إلى تحقيق ارضية مشتركة في التفكير تمنع الخلافات من التصاعد والعجز عن السيطرة عنها، فالابستمولوجيا تتناول المعرفة والتسويغ لها في شتى المجالات، العلمية الخلقية الدينية، وحتى الانشغالات اليومية.

تعد الابستمولوجيا حقلا معرفيا حديث النشأة نسبيا، بالنظر إلى تاريخ استخدام المصطلح الذي يعتبره "ربرت بلانشي" قريب العهد، ويحدده بسنة 1906 م، ويعتبر أن ما تشير اليه الكلمة أيضا ليس قديما جدا. فالابستمولوجيا باعتبارها الدراسة النقدية للمبادئ والفروض والنتائج العلمية، الهادفة إلى تحديد وبيان أصلها المنطقي لا النفساني وقيمتها الموضوعية بحسب تعريف "لالاند"، تعد نوعا من التفكير الفلسفي في العلم كون العلم لا يستطيع التفكير في نفسه على حد تعبير "هيدجر". وهنا يمكن الاشارة أن مصطلح العلم قد خضعت دلالته إلى تغير كبير عبر المراحل التاريخية من حيث الدلالة، فقد ضاق مجاله منذ القرن الثامن عشر واصبح أكثر دقة وحصر، فكل فلسفة من الفلسفات تضمنت تصورا معينا للمعرفة منذ اليونان الى يومنا هذا، غير أن التصور العام للمعرفة فلسفيا يختلف عن المعنى الخاص الذي استقر عليه الحال في العصر الحديث لمصطلح "العلم" الذي اصبح يخص به نوعا من المعرفة تتأسس وفق شروط محددة، وليس المعرفة بالإطلاق.

الابستمولوجيا إذن كحقل معرفي يختصر مجالها على المعرفة العلمية دون سواها، قد تزايد الاهتمام بها نظرا لقيمتها في تطوير ونمو المعرفة العلمية وكذا للنتائج المترتبة على المنحى الذي اخذته المعرفة البشرية منذ القرن الثامن عشر، حيث اصبح الاتجاه العام للفكر البشري يسير نحو تحقيق المعرفة العلمية، والبحث في سبل نموها وتطورها وابتعد عن المنحى الميتافيزيقي.

فالحديث عن الابستمولوجيا هو في الاساس حديث عن مجال معرفي فرض نفسه، بعد البون الذي بدأ يتسع بين الفلسفة والعلم نتيجة التطور الذي حصل في ميدان العلم، والذي بدأت فلسفة العلوم في جسره ومعالجة افرازاته، ولما تعمق التخصص في العلم واصبحت فلسفة العلوم يطغى عليها الموضوع (العلم) على المنهج (الفلسفة) أصبح الحديث عن ابستمولوجيا اكثر تخصصا واكثر قربا من العلم ورابطها بالفلسفة تقلص ليختصر على استعارة المنهج وما يحمله من روح نقدية.

ورغبة في تمكين طلبة السنة الثانية علوم تربية من استيعاب مفهوم الابستمولوجيا والاستفادة من توظيف ما يوفره من تدريب على ممارسة النقد الموضوعي للعلم ، والاطلاع على بعض المشاكل الابستمولوجية والاستفادة من تحليلها، نضع بين يديهم هذه المطبوعة البيداغوجية لمقياس ابستمولوجيا التربية، التي جمعنا فيها بعض الآراء والمواقف لنخبة من الابستمولوجيين المعاصرين وفق برنامج المقياس، الذي حاولنا أن نركز فيه على الاشكاليات الابستمولوجية البارزة من خلال عرض مواقف أعلام الابستمولوجيا المعاصرة منها.

وقصد الإلمام بالبرنامج، وتقديم كل المادة العلمية المقررة، تضمنت المطبوعة دروسا على النحو التالي:

– مدخل إلى الابستمولوجيا

-مفهوم الفلسفة

-مفهوم العلم.

-فلسفة العلوم

ب – الابستمولوجيا ونظرية المعرفة.

ج – الابستمولوجيا وفلسفة العلوم

القطيعة الابستمولوجيا عند باشلار

الابستمولوجيا التكوينية عند بياجيه.

القابلية للتكذيب عند بوبر

الابستمولوجيا والتربية

المعرفة التربوية

مدخل إلى الابستمولوجيا

مدخل الى الابستمولوجيا.

تمهيد:

كثر في العقود الأخيرة استعمال مصطلح الابستمولوجيا ، وغزي اغلب التخصصات، وأصبح من بين أكثر المفاهيم حضورا على صعيد التناول الأكاديمي، رغم أنه يعد من بين المصطلحات الحديث نسبيا مقارنة مع غيره من المصطلحات الفلسفية الشائعة، حيث يعود ظهوره_ حسب بعض المصادر _ إلى الثلث الثاني من القرن الثامن عشر، أما ظهوره في المعاجم الفرنسية فيرجع لسنة 1906في ذيل المعجم (Larousse illustre). وحوالي هذا التاريخ نفسه أيضا، عند تأليف معجم (Vocabulaire de la philosophie de Laland) وكان (جول لاشوليي) ما يزال يعتبرها كلمة مستحدثة يؤسف لها.[1]، إلا أن مضمون ما يشير إليه المصطلح اقدم من ذلك، فهو في العموم عبار عن تفكير فلسفي في العلم. جسدته فلسفة العلوم كمبحث تخصصي مستقل، يهدف إلى تكوين تصور عن المعرفة العلمية، ولإزالة الغموض واماطة اللثام عن هذا المصطلح نحاول تفكيكه إلى مفرداته المكونة له حتى يتسن لنا الوصول إلى تعريف شامل له. فماهي الفلسفة؟ وما هو العلم؟ ثم ما هي فلسفة العلم؟

1. مفهوم الفلسفة:

ما يمكن تسجيله كملاحظ بدايتا هو أن التصورات الشائعة والمنتشرة بين العامة من الناس عن كلمة فلسفة يتسم بالسطحية والعموم والتناقض في كثير من الأحيان، وما يدل على ذلك تلك الاحكام التي نصادفها عند الكثيرين عند ما يطلب منهم الاجابة عن: سؤال ما الفلسفة؟

[1] _ روبير بلانشي، نظرية العلم (الابستمولوجيا) ترجمة محمود اليعقوبي، دوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2004، ص 9 .

والتي تكون في الغالب متعارضة وغامضة وتستند الى ما هو شائع دون بحث واستقصاء، وهذه التصورات الشائع عن الفلسفة؛ والتي لا تعبر عن حقيقتها يمكن ردها الى الكثير من الاعتبارات التاريخية والايديولوجية وحتى العقائدية احيانا، اضافة الى كون الفلسفة عملية أو نشاط أكثر من كونها موضوعا أو بناء للمعرفة وانطلاقا من هذا الوضع يحاول البعض تجنب هذه الصعوبة والقفز عليها بالقول انه لا يوجد شيء اسمه فلسفة بل يوجد فقط تفلسف.[1]

للفلسفة تاريخا طوي ومعقد منذ نشأتها على عهد اليونان القديمة، وما طبع هذا التاريخ الطويل والثري هو التأمل النقدي كميزة للتفكير، ما جعل الفلسفة لا تعرف بموضوعها ولا بنتائجها وإنما بطريقة تعاطيها مع موضوعاتها ونمط التفكير الذي يمارس فيها، باعتبارها بحثا عقليا جادا يستهدف حقيقة كلية ثابتة، وهذا ربما ما يفسر عدم ووجود تصور واضح وموحد للفلسفة حتى عند بعض المتخصصين، وقصد المساهمة في رفع الغموض وللبس عن مفهوم الفلسفة وفتح نافذة على ماهية الفلسفة كما تمثلها الفلاسفة ومريدي الفلسفة عبر تاريخها، نتسأل عن ما دلالة مصطلح فلسفة؟

الفلسفة بمعانها الواسعة مرتبطة تاريخيا بوجود الانسان ذاته، كون وجوده مرتبط أساسا بالعقل والتفكير الذين واجه بهما مشاكل ملحة واستفهامات والغاز محيرة تتطلب منه اجابات مقنعة، هذا ما يعني ان كل المحاولات التي قام بها الانسان عبر تاريخيه تحت الحاح الدافع الى المعرفة وحب الاكتشاف تعد فلسفة بمعناها الواسع، ما يجعلها تراثا انسانيا مشتركا يلخص مسيرة البشرية في حوارها وجدالها وموجهتاها لتحديات وجودها وبناء قيمها.

[1]. محمد عبد الرحمن مرحبا، المسألة الفلسفية، منشورات عويدات، بيروت،ط3 ،1988 ، ص 9 .

أ . الدلالة اللغوية لمصطلح الفلسفة:

الفلسفة كمصطلح من الناحية اللغوية لفظة مركبة من "كلمتين يونانيتين:الاولى هي فيليا philia وتعني الحب أو الصداقة، والثانية وهي صوفيا sophia وتعني الحكمة."[1]كما يمكن الاشارة إلى أن "معنى ((سوفوس))في الاصل تطلق على كل من كمل في شيء – عقلا كان أو مادة–[2]وبذلك يكون معناها "الاشتقاقي:حب الحكمة".[3]وهذا المعنى ينبغي أن يفهم انطلاقا من اخذ ملاحظتين بعين الاعتبار وهما:"حب الشيء لا يعني بالضرورة امتلاكه بل يتضمن الرغبة فيه والتوق اليه والثانية فهم الحكمة على أنها لفظة جامعة تشمل كل بحث فكري دءوب في أي مجال من المجالات."[4]وقد أوردة أغلب الكتابات التي تناولت تاريخ الفلسفة أن أول من اطلق كلمة فلسفة بمعنى "محبي الحكمة" على أولئك الذين اقتصروا على دراسة طبيعة الاشياء، وتركوا ما عدا ذلك من ألوان المعرفة "[5]هو فيثاغورس الذي رفض وصفهم السابق الذي عرفوا به وهو (الحكماء) لأنه عدّ خاصية امتلاك الحكمة صفة تميز الإلهة ام هم فمجرد ساعون إليها. وفي هذا الصدد"ذكر شيشرون أن فيثاغورس هو الذي وضع هذه اللفظة فقال: "لست حكيما، ولكني محب للحكمة."[6]

ب . الدلالة الاصطلاحية:

الواقع أن تعريف الفلسفة هو جزء من اهتمامات الفلسفة ذاتها، فالمعروف أنها أي الفلسفة تعنى أكثر من غيرها بوضوح حدود وتعاريف الأشياء التي تتخذ منها موضوعا للدراسة، حتى أن البعض يقول عنها أنها "علم التعاريف".

---

[1] _ وليم جيمس ايرل، مدخل إلى الفلسفة، ترجمة عادل مصطفى، روئة للنشر والتوزيع،ط1 2011،ص20

[2] – أ.س. رابوبرت، مبادئ الفلسفة، ترجمة، أحمدامين، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة،ص17 .

[3] – عبد الرحمن بدوي،مدخل جديد إلى الفلسفة،وكالة المطبوعات،ط1 1975 ،ص 7 .

[4] _ بتصرف، وليم جيمس ايرل، مدخل إلى الفلسفة، مرجع سابق، ص 21 .

[5] – عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد إلى الفلسفة، مرجع سابق،ص7

[6] – أحمد فؤاد الاهواني، معاني الفلسفة، دار أجياد الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشريكاه، ط 1 ،1947 ، ص7 .

وبالعودة إلى معناها الاصطلاحي الذي أخذته في نشأتها وتطورها، فيمكن تسجيل ملاحظة يمكننا اعتبارها مسلمة ننطلق منها وهي إن الفلسفة لم تحافظ على اصطلاح واحد طوال تاريخها وفي مختلف الفلسفات حتى وان احتفظ المصطلح بمشترك عام يجمع كل الفلسفات هو البحث عن الحقيقة، ومنه فلا عجب عند ما نقول أن الفلسفة ليست قابلة للتعريف أو لا نجد لها تعريفا كاملا شاملا أو بلغة المناطقة جامعا مانعا وكل ما نستطيع فعله هو التفلسف في مفهوم الفلسفة ذاتها وحينها يكون علينا القيام بعملية مسح لتاريخ الفلسفة واكتشاف المعاني التي تمثلها الفلاسفة في ممارستهم لفعل التفلسف ورصد المشترك الذي يجمعهم.

أطلق مصطلح الفلسفة "قديما على دراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة عقليا"[1]وهو ما يتجلى في تعريف أرسطو بقوله: "إنها العلم بالأسباب القصوى، أو علم الموجود بما هو موجود"[2]وقد حددت الفلسفة في العصر الحديث "باعتبارها المحاولة المنهجية الجادة لإدخال العقل في العالم"(M.Horkheimer)[3]وفي الحضارة الإسلامية عرفها "ابن سينا" بقوله: "أنها الوقوف على حقائق الأشياء كلها على قدر ما يمكن الإنسان أن يقف عليه."[4]كما أشار تشبه ديكارت للفلسفة في العصر الحديث إلى انطوائها على جميع المعارف الإنسانية حيث قال: "إن الفلسفة أشبه شيء بشجرة، جذورها علم ما بعد الطبيعة، وجذعها علم الطبيعة، وأغصانها العلوم الأخرى كالطب، وعلم الميكانيكا، وعلم

[1] – مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، جمهورية مصر العربية،1973 ،ص 138

[2] – جورج بوليتزر، مبادئ أولية في الفلسفة، ترجمة فهيمة شرف الدين، دار الفارابي لبنان، ط 5 ،2001 ،ص 23 .

[3] _ بيتر كونزمان، فراند_بيتربوركارد، فرانز فيدمان،أطلس الفلسفة، ترجمة د_جورج كتورة، المكتبة الشرقية، ط 2 ،2007 ،ص 11

[4] – جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2 ،دار الكتاب البناني، 1982 ،ص 160 .

الأخلاق."[1]وهذا ما يفترض فهم صورة شجرة الفلسفة، في وحدتها. وقد عرفت على أنها "علم الموجودات بالعلل البعيدة"[2]

من خلال هذه العينة من التعاريف يتضح أن الاهتمام بتعريف الفلسفة هو جزء من الفلسفة ذاتها، كون الفلسفة معنية أكثر من غيرها بوضع تعاريف وحدود للأشياء التي تتخذ منها موضوعا للبحث، والاختلاف في تعريف الفلسفة بين الفلاسفة راجع إلى كون كل منهم له فلسفته الخاصة وطريقة تفكيره التي تميزه و مفاهيمه ومصلحاته وتعاريفه التي يبني عليها نسقه الفلسفي، وهذا ما يمنع من الظفر بتعريف موحد وشامل للفلسفة يصدق على جميع الفلسفات، "ذلك أن الفلسفة هي عملية أو نشاط أكثر من كونها موضوعا أو بناء للمعرفة"[3]فمعنى ((يتفلسف)) هو أنه يبحث في ماهية الأشياء وأصولها وعلاقة بعضها ببعض، وإذا كان الحال هكذا فالأفضل والمفيد أن نبحث عن خصائص وسمات التفكير الفلسفي التي من خلالها تتوفر لنا الاستطاعة أن نميز بين الفكر ما هو فلسفة وما هو غير ذلك. وفي هذا الصدد يقول كانط: "لا توجد فلسفة يمكن أن نتعلمها، لأنه ليس في مقدورنا سوى أن نتعلم كيف نتفلسف."[4]

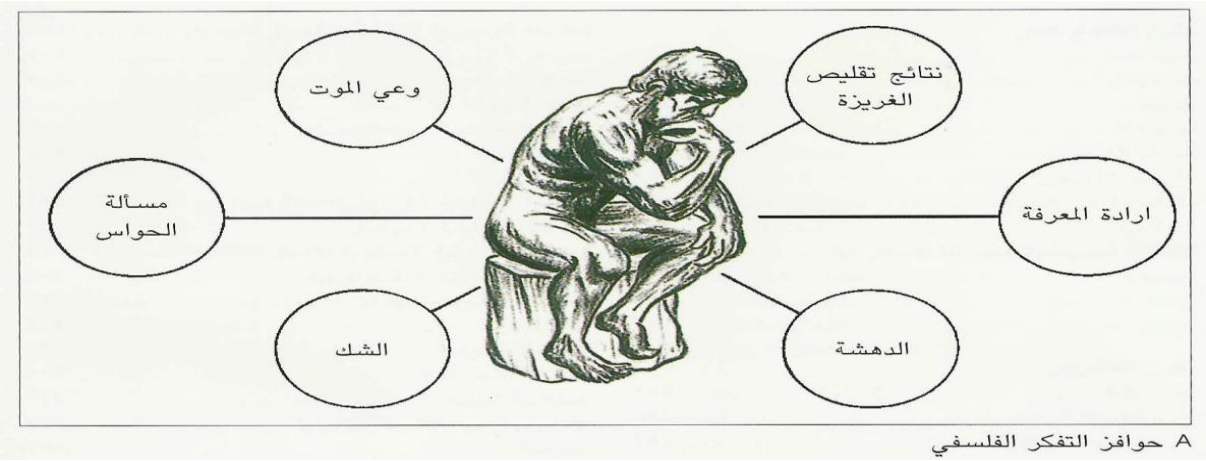
---

[1] – المرجع نفسه، ص 160 .

[2] _ يوسف كرم، ابراهيم مدكور، دروس في الفلسفة، عالم الادب للبرمجيات والنشر والتوزيع، بيروت ط 1 ، 2016 ، ص 16 .

[3]– هنتر ميد، الفلسفة مشكلاتها وانواعها، ترجمة فؤاد زكريا، دار نهضة مصر للطباعة والنشر الفجالة القاهرة،ط2 ،1975 ،ص 18 .

[4]محمد ثابت لافندي، مع الفيلسوف، دار العربية للطباعة والنشر، بيروت،ط1 ،1974 ،ص29 .



A حوافز التفكر الفلسفي

مفهوم العلم:

تمهيد:

الحديث عن العلم هو في الاصل حديث عن الانسان وقصته في فهم الوجود وفك الغازه ومعمياته فهو يعد من أبرز مظاهر الحضارة الانسانية واصدقها تعبيرا عن وجود الانسان المتميز عن باقي الكائنات بالعقل، فكل نشاط معرفي قام به الانسان منذ فجر وجوده بدافع الحاجة او بهوس الفضول المعرفي الذي يسكنه يعد بالمعنى الواسع العام "علم" او معرفة، غير انه بالتطور المعرفي والعلمي بتعاقب الحضارات، بدأ تظهر اختلافات وتباين في تصور طبيعة العلم، وتتباين المفاهيم والتعريفات التي يوصف بها هذا النشاط الذي يعد خاصية انسانية صرفة، و يذهب ألكسيس رونبرج في كتابه "فلسفة العلم، مقدمة معاصرة" إلى صعوبة ضبط مصطلح العلم، وذلك يعود في نظره خاصة "عندما نكون إزاء نوعين من العلوم لم تتحقق لهما الدقة والضبط ما تحقق للعلوم الطبيعية أو عندما نكون إزاء أنماط من المعرفة تحاول أن تتزيل بزي العلم وهي أبعد ما تكون عنه[1]" غير ان الاجماع يكاد يكون منعقدا بين الجميع على أن العلم نسق منظم من المعرفة، أي انه لون من المعرفة تتميز عن

[1]– أليكس رونبرج: فلسفة العلم مقدمة معاصرة، ترجمة احمد عبد الله السماحي، فتح الله الشيخ، المركز القومي للترجمة، ط1 2011 ، ص 7.

غيرها من المعارف بمنهجها وادواتها وطريقة التفكير التي تنتهجها للوصول إلى الحقائق وتنميتها.

العلم لغة:

تعود كلمة علم Science في اشتقاقها اللاتيني scientia إلى المعرفة knowledge وهي "بمعناها الأشمل كل معرفة منهجية أو ممارسة تؤدي إلى نتائج أو تنبؤات لأشياء من الممكن التنبؤ بها في هذا المعنى"[1]،من هذا التعريف يتضح لنا أن العلم "يتميز بخصائص منهجية منطقية تميزه عن أية معرفة، ومن ثمة فهو يتميز بكونه مجموعة من المعارف التي تتصف بالوحدة والتعميم."[2]

كلمة "العلم" بكسر الاول ثم السكون جات مصدرا لمادة" ع ل م" والتي معناها المعرفة ، أم العلم بمعنى الفن فجمعه "العلوم". وتدور مشتقات العلم الكثيرة حول نطاق العقل ووظائفه كالعلم الذي جمعه العلماء، واستخدام كلمة العلم لغة للدلالة على ادراك الشيء بحقيقته والدراية به. وتعني "إدراك الشيء أي علة ما هو عليه أي على حقيقته وهو اليقين المعرفي".[3]

العلم في طبيعته طريقة في التفكير والبحث أكثر مما هو كم من القوانين والحقائق الثابتة المطلقة وهو ايضا منهج أكثر منه موضوع بحث، فهو اسلوب وطريقة بحث في الوجود التجريبي برمته مسنودة بخبرة الانسان وتجربته المتراكمة والمتجددة.

---

[1]- المرجع نفسه، ص 8 .

[2] – جميل صليبا :المعجم الفلسفي،ج2، ص 99

[3]. المنجد في اللغة، دار المشرق العربي، بيروت، ط 26 ،ص 527 .

العلم اصطلاحا:

العلم بالمعنى الاصطلاحي يأتي للدلالة على مجموعة الحقائق والوقائع والنظريات، فهو" جملة الحقائق والوقائع والنظريات ومناهج البحث التي تزخر بها المؤلفات العلمية."[1]ويعرف العلم في قاموس "ويستر" بأنه "المعرفة المنسقة التي تنشأ عن الملاحظة والدراسة والتجريب، والتي تقوم بغرض تحديد طبيعة وأصول وأسس ما تم دراسته"[2]كما جاء في معجم لالاند على أنه " مجموعة معارف وأبحاث على درجة كافية من الوحدة والعموم، من شأنها أن تقود البشر الذين يتكرسون لها إلى استنتاجات متسقة، لا تنجم عن موضوعات ارتجالية ولا عن اذواق أو أو اهتمامات فردية تكون مشتركة بينهم، بل تنجم عن علاقات موضوعية نكتشفها بالتدريج ونؤكدها بمناهج تحقيق محددة."[3]

فالعلم نشاطا بشريا يعتمد على العقل، ويتناول مجالا من مجالات المعرفة بالدراسة الموضوعية التي تعتمد اساسا على المنهج التجريبي، وهو بهذه الطبيعة يختلف عن الفلسفة من حيث الموضوع والمنهج والغاية النهائية.

وقد تطور استخدام مصطلح علم من الماضي إلى الحاضر، فبعدما كان في الماضي يشمل كل أنواع المعرفة، غدى ببزوغ العصر الحديث وظهور التجربة كمفهوم منهجيي، يخص بضرب واحد من ضروب المعرفة هي المعرفة الحاصلة عن طريق الملاحظة والتجريب والاختبار وهي العلوم التجريبية المختلفة من فيزياء وكيمياء وبيولوجيا وطب وهندسة وغيرها.

[1] . حسين رشوان، العلم والبحث العلمي، المكتبة الجامعية الحديثة، الاسكندرية، 1928 ،ص 4 .

[2] . نقلا عن، كمال المغربي، البحث العلمي، دار الثقافة للنشر، عمان، ط 1 ، 2002 ، ص 15 .

[3] . اندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الاول، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت . باريس، ط 2 ، 2001 ، ص 1249 ,

تصنيف العلوم:

عرف منذ القديم عدة تصنيفات للعلوم وخصت بالعديد من المؤلفات منذ اليونان مرورا بالحضارة الإسلامية وصولا إلى العصر الحديث، وكلا منها خضع في تصنيفه للمفهوم السائد للعلم يومها،فقد صنف أرسطو طالس العلوم إلى ثلاثة أقسام يتفرع كل قسم منها لعدة فروع، وكان في تصنيفه هذا متأثرا بثقافة عصره التي كانت تعلى من قيمة العلوم العقلية على حساب العلوم الأخرى وهي:

أولا: علوم نظرية أو عقلية وهي التي تهتم بالمعرفة كغاية في حد ذاتها ومن فروعها الإلهيات والميتافيزيقا والعلم الرياضي والطبيعيات.

ثانيا: علوم عملية وهي التي غايتها الانتفاع بها في السلوك والحياة بين الناس ومن فروعها علم الأخلاق وعلم السياسة .

ثالثا: علوم منتجه أو العلوم الشعرية، ومن فرعها علم الشعر وعلم الخطابة وغيرهما من العلوم التي تهتم بتدبير الأقوال.

والملاحظ في هذا التصنيف خلوه من علم المنطق رغم أن أرسطو هو مؤسس علم المنطق، والسبب يرجع إلى كون علم المنطق في اعتقاد أرسطو الآلة العلوم، حيث أن كل العلوم محتاجة إلى المنطق، لذلك هو سابق لآي علم وخارج التصنيف.

وقد قام الفارابي بإحصاء العلوم المشهورة في عصره في موسوعة، اعتمد فيها على مبدأ تدرج العلوم وفقاً لتعلمها من البسيط إلى المعقد، فبدأ باللغة ثم المنطق فالرياضيات ثم الطبيعيات فالإلهيات منتهياً بالعلوم المدنية التي يندرج تحتها الأخلاق والسياسة والفقه وعلم الكلام.

أما ابن سينا فقد صنف العلوم في مجموعتين: علوم نظرية (طبيعية ورياضية وإلهية) وعلوم عملية (الأخلاق وتدبير المدينة وتدبير المنزل). بينما ابن خلدون فقد كان له تصنيف مختلف حيث صنف العلوم الى علوم مقصودة بالذات وهي نوعان: علوم شرعية (حديث وتفسير وفقه وعلم الكلام) وعلوم فلسفية (طبيعيات وإلهيات). أما العلوم الآلية (التي ليست مقصودة بذاتها) فهي وسيلة للأولى مثل اللغة والحساب والمنطق.

أما في العصر الحديث فقد اعتمد في التصنيف على موضوع العلم، حيث نجد "أوجست كونت" يعتمد مبدئيا على تصنيف ثنائي إلى علوم نظريَة، وعلوم تطبيقيَّة أو عمليَّة أو فنيَّة، والفارق بينهما هو أن العلوم النظرية هدفها معرفة الطبيعة الإنسانية، أما العلوم التطبيقية فموضوعها تأثير الإنسان في الطبيعة.

خصائص المعرفة العلمية:

تتميز المعرفة العلمية بجملة من الخصائص والميزات التي تنفرد بها وتجعلها لونا من المعرفة يختلف عن سواها من ألوان المعرفة الأخر، يتميز العلم بجملة من الخصائص التي تميزه عن المعارف الأخرى، نذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر ما يلي:

-الصياغة الدقيقة للمفاهيم المختلفة وتكميم النتائج وصولا إلى تعميمها على الحالات الجزئية المشابهة في قانون واحد يعبر عنه بدالة رياضية ضمانا للدقة وتوخيا للموضوعية .

-استخدام المنهج العلمي: من المعروف في قاموس المعارف العلمية أن أي علم لا يكتمل نضوجه وظهوره إلا بمقدار توظيفه لمنهج دقيق وموضوعي ينسجم مع طبيعة الموضوع التي تحدد نوعه، ومن هنا تم اكتشاف المنهج التجريبي القائم على الفرضية والملاحظة والتجربة والتخلي عن المنهج التأملي الفلسفي الذي لا يتناسب مطلقا مع طبيعة الظواهر الطبيعية.

-الموضوعية: تتصف المعارف العلمية على تعددها بالموضوعية أي استقلال الذات عن الموضوع المدروس، بعيدا عن الذاتية والميول والأهواء الشخصية للباحث مما يمكّن من

الحصول على نفس النتائج من باحثين متعددين متى توفرت نفس الأسباب والظروف، ما يكسب القوانين العلمية صفة العالمية والوحدوية.

-التراكمية: يعتبر الكثير من الباحثين أن من سمات البحث العلمي التراكم La cumultation، فلا يتيسر أي بحث علمي إلا بالأبحاث والاكتشافات السابقة وفي مجالات متعددة، أي أن لكل كشف علمي شجرة أسباب أدت إليه، مثلا: لم تكن الهندسات اللاإقليدية لتظهر لولا هندسة إقليدس، ولا مكان في العلم للصدفة والتولد التلقائي، بل إن العلم كما يقول جورج سارتون هو النمو الوحيد للخبرة الإنسانية"[1]،لكن هذا لاينفي مطلقا الصفة الثورية عن التطور العلمي، فالنظريات العلمية هي كشف جديد وتقدم قطائعي مع النماذج القديمة.

العلاقة بين الفلسفة والعلم:

رغم الاختلاف والتمايز بين كل من العلم والفلسفة إلا أن هذا لا ينفي وجود علاقة وظيفية بينهما قائمة على التكامل والتداخل، ولقد شبّه أليكس رونبرج علاقة الفلسفة بالعلم بعلاقة الناقد بالمبدع، ففلسفة العلم ما هي في جوهرها إلا نقد للعلم، وهي تقوم بما يقوم به الناقد في مجال من المجالات من تحليل وتفسير العمل محل النقد ثم تقييمه وإيضاح مدى اقترابه أو ابتعاده عن الصورة المثلى للإبداع.[2]

إذن إن الفلسفة تُخضع العلم للدراسة النقدية من ناحية الموضوع والمنهج والنتائج، كون أن العلم كما يقول هايدغر"لا يفكر في ذاته"، أي أنه لا يعتني كثيرا بذاكرته -حسب تعبير يمنى طريف الخولي- ولا يلتفت إلى ماضيه، وهنا تضطلع الفلسفة بهذا الدور أي التفكير في ذات العلم في منهجه ومنطقه وخصائص المعرفة العلمية وشروطها.[3]

---

[1] – صلاح قنصوة، فلسفة العلم، دار الثقافة للطبع والنشر، القاهرة، 1981 ،ص 56 .

[2]– أليكس رونبرج: فلسفة العلم مقدمة معاصرة، ص 9 .

[3]– يمنى طريف الحولي، مرجع سابق، ص11.

وانطلاقا من هذه العلاقة تولد فلسفة العلوم والتي تعتبر حلقة الوصل بين الفلسفة والعلم، فهي إذن الدراسة النقدية لمبادئ العلوم وفروضها ونتائجها وقوانينها التي تقوم عليها، ومن ثمة الكشف عن أصولها وأبعادها الابستمولوجية التي تقبع خلفها.

نشأت فلسفة العلم من حيث كونها مبحثا أكاديميا متخصصا في النصف الأول من القرن التاسع عشر، هذه الحقبة شهدت ذروة من ذرى المجد العلمي والثروة العلمية التكنولوجية،[1] لذا فإنه فرع جديد من فروع الفلسفة يقصر اهتمامه بالعلم دون غيره من المواضيع، لكن هذا لا ينفي مطلقا وجود مثل هذه الدراسات من قبل، والتي كانت متضمنة في الكثير من نظريات الفلاسفة، حيث أن الكثير مما تقوم به فلسفة العلوم على صعيد المفاهيم والطرق المعرفية والمنطقية والمناهج، قد قام به الفلاسفة والعلماء من قبل، حتى وإن لم يكن المصطلح قد استخدم عندهم لأنه ظهر حديثا، وما الدراسات النقدية للطرق المعرفية والمنطقية إلا جزء من العمل الذي تقوم به فلسفة العلم[1].

فلسفة العلوم philosophie des sciences:

تمهيد:

يعد مصطلح "فلسفة العلوم" من بين المصطلحات التي تنطوي على التباس وغموض ذلك انه مصطلح فضفاض يتسع ليشمل كل تفكير في العلم أو أي جانب من جوانبه، سواء تعلق الامر بمبادئ العلم أو فروضه أو قوانينه، وهو مصطلح حديث نسبيا ، ويعد فرعا من فروع الفلسفة التي تتخذ من العلم موضوعا للتفلسف، اذ كما يرى "هيدجر" ان العلم لا يفكر في ذاته، وهي مهمة منوطة بالفلسفة التي تتحمل عبء التفكير في منهج ومنطق العلم وخصائص المعرفة العلمية وشروطها وطبيعة وكيفيات وعوامل تطورها. وهذا ما جعل من

[1]– المرجع نفسه، ص 11.

فلسفة العلم الصورة المعبرة عن حضور الفلسفة في عصر هيمنة المعرفة العلمية على باقي ألوان المعرفة الاخرى.

مفهوم فلسفة العلوم:

بداية يجب التنبيه إلى أن مصطلح "فلسفة العلوم" من الناحية التاريخية يرتبط بشكل وثيق بالنزعة "الوضعية positivisme" وإن كانت علاقة العلم بالفلسفة أقدم من ذلك بكثير منذ عهد اليونان ، وتجلت أكثر مع النزعة التجريبية التي أثارت مشكلة الاستقراء واهتمت بالمعرفة العلمية مع (بيكون، هوم، ولوك)، ويرجع المصطلح إلى أوجست كونت (1798 _1858) الذي عرفه على أنها" الدراسة الخاصة للمفاهيم العامة لمختلف العلوم من حيث أن هذه الدراسة خاضعة لمنهج واحد، ومن حيث أنها أجزاء مختلفة لمبحث عام"[2]

وقد عرف "رونز" فلسفة العلوم على "أنها الدراسة النقدية المنهجية لطبيعة العلم من حيث مفاهيمه وفروضه ووضعه المعرفي"[3]

كما يعتقد "روبيربلانشي" في كتابه "الابستمولوجيا" في معرض التمييز بين الابستمولوجيا وفلسفة العلم أن الاخيرة عبارة مطاطية قد تعني:" دراسة العلم في علاقته مع العالم والمجتمع، والاجتهاد لبيان موقع العلم في مجموعة القيم الانسانية، والتأملات التي تعمم انطلاقا من نتائج العلم لكي نصل إلى ما يسمى بحق فلسفة طبيعية، وأخيرا التحليل المنطقي للغة العلمية."[4]

---

[1]– محمد عابد الجابري، مدخل إلى فلسفة العلوم، العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،ص 131،132.

[2] _ الزواوي باغورة وأخرون، مدخل جديد إلى فلسفة العلوم، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة، ص 16 .

[3] _ محمد بدوي، فلسفة العلوم، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001 ، ص 33 .

[4]_ روبير بلانشيه، نظرية العلمية (الابستمولوجيا)، ص21 .

كل هذه الآراء حول فلسفة العلم تؤشر على تعدد الاتجاهات التي عرفتها فلسفة العلوم والتطورات المتعاقبة التي خضع لها مدلول المصطلح ومضمونه، منذ التيار الوضعي الكلاسكي مرورا بالوضعية المنطقية في حلقت فيينا وصولا إلى الفلسفة التحليلية. وهذا ما يجعلنا نخلص إلى أن كل الاعمال التي تناول فيها الفلاسفة المعرفة عموما أو المعرفة العلمية بشكل خاص بالدراسة والتحليل والنقد من حيث المنهج والادوات وطرق التناول، يمكن اعتبارها فلسفة علم. أي أن كل تفكير في العلم، أو في أي جانب من جوانبه، في مبادئه أو فروضه أو قوانينه وفي نتائجه الفلسفية أو قيمتها المنطقية والاخلاقية هو بشكل أو بأخر فلسفة للعلم.

فالأبستمولوجيا في نظر البعض كفلسفة علم جديدة تمثل اليوم دهاء الفلسفة في عودتها الحتمية إلى الساحة الفكرية بعد مرورها بمرحلة من الازدراء والاستبعاد، ومظهر من مظاهر تجلي الفلسفة المعاصرة.

موضوع فلسفة العلم وغايته:

تتناول فلسفة العلم بالدراسة والتحليل والنقد عدة موضوعات، يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ–المعرفة وأنواعها:

أمثال المعرفة الحسية والمعرفة العقلية والمعرفة التجريبية والمعرفة الحدسية وغيرها من المعارف العلمية لبيان درجة اليقين فيها وحدودها ومدى قدرتها من الوصول إلى الحقيقة والموضوعات التي تتعامل معها هذه المعارف، ومدى إمكان تحقيق اليقين فيها، وبيان الشروط المنطقية الصحيحة لها.

ب–مناهج البحث العلمي:

أي دراسة مختلف الطرق المنطقية التي تعتمدها هذا المناهج في الوصول إلى الحقيقة وبهذا تتجه بالمناقشة والتحليل لموضوعات مثل القياس ،الاستقراء، الاستدلال وبيان درجة اليقين فيها لتحقيق درجة عالية من الصدق والدقة في تركيبها وتكوينها.

المفاهيم العلمية:

حيث تقوم فلسفة العلم بتحليل ونقد هذه المفاهيم للوقوف على الشروط المنطقية في تعريف هذه المفاهيم وعلاقة بعضها مع البعض الآخر.[1]

نقد جملة من الافتراضات التي يقوم عليها الفكر العلمي أو ينطلق منها في بناء نظرياته وتقديم تفسيرات لتنبؤاته، بالإضافة إلى نقد الواقع المعرفي للعلوم من حيث نسقه ومستوى تقدمه وطبيعة البناء الذي يضعه العلم أيا كان موضوعه ومنهجه ونتائجه.[2]

كما تعمل على الاستفادة من نتائج العلم وتوظيفها لخدمة الإنسان والإنسانية.

لذا فإن القيمة الابستمولوجية لهذا الميدان تكمن بما ينتجه من أفكار ومبادئ في تكوين بنية الفكر العلمي والفلسفي على حد سواء، يقول نيلز بوهرN.Bohr بخصوص هذه القيمة: "إن الفلسفة تتيح الفرصة للعلماء بأن تنبههم إلى إعادة النظر في مفاهيمهم العقلية وتنقيحها، وذلك بعد أن كشفت دراسة التركيب الذري للمادة عن تصور واضح في مفاهيم الفيزياء الكلاسيكية، لذلك فمراجعة الأسس الغامضة لمفاهيمنا الأولية مسألة حتمية".[3]

يمكن حصر غاية فلسفة العلم في محاولة عقد الصلة بين الفلسفة والعلم، التقريب بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية وتوحيد البناء الداخلي للإنسان الذي تشكلت بداخله ثقافتان

[1]– محمد عابد الجابري، مدخل إلى فلسفة العلوم:المرجع السابق، ص135،136.

[2]– عبد العزيز بو الشعير، مقالات في الدرس الابستمولوجي، مرجع سابق،ص22،23.

[3]– المرجع نفسه، ص 27 .

متمايزتان: علمية وأخرى نفسية إنسانية، ومن ثمة توحيدهما في بوتقة واحدة وثقافة واحدة سواء على الصعيد الاجتماعي أو البناء الفكري، كما تساهم فلسفة العلوم في توحيد جميع الاتجاهات الفلسفية والعلمية تحت راية الحقيقة ووحدتها العلمية، وإيجاد منطق عام تنطوي تحت لوائه كل العلوم وتستمد منه الشروط المنطقية في التعامل مع موضوعاتها مما يؤدي إلى وحدة العلوم." فلم يعد من الممكن التمييز التام كما أراد ذلك بعض الناس، بين ابستمولوجيا فلسفية بالية، وابستمولوجيا علمية جادة وحدها."[1]

[1]– روبير بلانشيه، نظرية العلم(الابستمولوجيا، مرجع سابق، ص 36.

الابستمولوجيا ونظرية المعرفة

الابستمولوجيا ونظرية المعرفة

تمهيد:

ليس من السهل وضع حدود تفصل الابستمولوجا كمصطلح ومضمون عن بقية المصطلحات القريبة منها مفهوما ومضمونا، خصوصا إذا كان هذا المصطلح هو نظرية المعرفة التي كثير ما تستعمل عند البعض كمرادف للدلالة على مضامين ابستمولوجية(الوضعيين الجدد)وهناك من فرق بينهما (لالاند)، لذا كان لزاما عند محاولة اقامة الحدود الفاصلة بين المصطلحين وحقل اشتغال كل منهما توخي الكثير من الحذر كون الحدود المقامة بين الابستمولوجيا من حيث المفهوم وغيرها تبقى حدود غير ثابتة لتداخل المشكلات المعالجة، لذا يجب مراعاة كل ذلك في تحديد علاقة الابستمولوجا بغيرها من ميادين الدراسة الاخرى القريبة منها وفي مقدمتها نظرية المعرفة.

1 – الابستمولوجيا Epistémè:

أ– لغة:

الابستمولوجيا لفظ مؤلف من كلمتين يونانيتين: ابستيميEpistémè ومن معانيها علم ومعرفة، وقد أعطى ميشال فوكو هذا اللفظ معنى بعيد شيئا ما عن المعنى الأصلي اليوناني حيث دل عنده على صورة معينة للمعرفة في عهد ما. وهكذا يتحدث فوكو عن«ابستيمي» عصر النهضة الأوروبية وعن«ابستيمي» العصر الحديث الخ وقد يصح القول إن«الابستيمي» تعني هنا العقلية المعرفية لعصر ما.[1] وهذا المعنى الذي أعطه فوكو «للابستيمي» لا يختلف تمام عن المعنى اليوناني إذ أن العلم والمعرفة لفظتين مترادفتين عند

[1]– عبد القادر بشته، الابستمولوجيا مثال فلسفة الفيزياء النيوتنية، دار الطليعة بيروت، ط1 ، 1995 ، ص 10.

اليونان، وليس كما هو الحال اليوم ما نقصده بكلمة علم يختلف عن ما كان يقصده اليونان قديما.

أما لوغوس Logos فمن بين معانيها علم، دراسة، نظرية، نقد وكانت"تقابل في العالم القديم كلمة دوكسا doxa وتعني الاعتقاد"[1]. " فدلالة اللوغوس الاصلية تحوم حول معنيين أساسيين يتعلق الأول باللغة والخطاب وتخص الثانية العقل بوصفه أداة للتفسير والتقويم و العلاقة بين المعنيين المذكورين متأكدة، إنها علاقة النطق بالعقل."[2]

وتركيب الفظتين من حيث الاشتقاق اللغوي قد يعني علم العلوم، علم المعرفة، نظرية المعرفة، نظرية العلم. وقد ترجمها الاستاذ محمود اليعقوبي بـ"نظرية العلم" في ترجمته لكتاب روبير بلانشي الذي عنوانه الابستمولوجيا وفي هذا الصدد يقول:نظرية العلم التي فضلت أن أترجم بها كلمة Epistémologie [3]

ويمكن الإشارة إلى أن كلمة ابستمولوجيا في ما يقول بلانشي: "كلمة قريبة العهد. فهي لا توجد لا في معجم Littré ولا في Nouveau Larousse illustre ، وأما le dictionnaire de Robert فإنه يرجع ظهوره في المعاجم الفرنسية إلى ذيل المعجم Larousse illustre لسنة 1906 . وحوالي هذا التاريخ نفسه أيضا، عند تأليف معجم Vocabulaire de la philosophie de Lalande فإن (جول لاشوليي) كان ما يزال يعتبرها كلمة مستحدثة يؤسف لها.[4]

---

[1] _ وليم جيمس ايرل، مدخل إلى الفلسفة، مرجع سابق، ص 45 .

[2] – عبد القادر بشته، الابستمولوجيا مثال فلسفة الفيزياء النيوتنية، مرجع سابق، ص 21.

[3] _ روبير بلانشيه، نظرية العلمية (الابستمولوجيا)، ترجمة محمود اليعقوبي، مرجع سابق، ص4 .

[4] _ المرجع نفسه، ص 9 .

اصطلاحا:

الابستمولوجيا بشكل أو بأخر عبارة عن تفكير فلسفي في العلم، فهي من حيث الموضوع تبحث في العلم ومن حيث المنهج فهي تستخدم المنهج الفلسفي، وهذا ما جعلها تتأرجح بين العلم والفلسفة، فمعناها يتسع أحياننا فتصبح مرادفة لنظرية المعرفة الفلسفية، ويضيق معناها أحياننا اخرى فلا تكاد تتميز عن العلم ذاته. بحيث اذا طغى المنهج مالت إلى الفلسفة وإذا طغى الموضوع مالت إلى العلم، فهي تدرس الشروط العلمية والتاريخية لإنتاج العلوم، مرتكزتا على الموضوع تارة وعلى المنهج تارة أخرى.

فهي تهتم بالأدوات الموضوعية والذاتية التي تستند إليها العلوم في تطورها وتكاملها، كما تتناول بالدراسة النظريات العلمية من حيث نشأتها تطورها التاريخي عبر النقد الموضوعي، ومنه فمجال الدراسة الابستمولوجية ينحصر في المعرفة العلمية دون غيرها من ضروب المعرفة الأخرى التي لا تدخل في حقل اختصاصها،"فابلانشي" يرى " أن الابستمولوجيا تنحصر في تلك الصورة الوحيدة من صور المعرفة، والتي هي المعرفة العلمية"[1]

فالايستمولوجيا اصطلاحا هي دراسة فلسفية نقدية تهتم بطبيعة المعرفة العلمية وبمصدرها وأنواعها وأدواتها وتطورها، وقد عرفها "أندري لالاند Andre Lalande(1867 _1963) في معجمه الفلسفي بقوله :"تعني هذه الكلمة فلسفة العلوم ولكن ب معنى أكثر دقة إنه أساسا الدرس النقدي لمبادئ مختلف العلوم وفرضياتها ونتائجها، الرامي إلى تحديد أصلها المنطقي، وقيمتها ومداها الموضوعي."[2]وقصد لالاند بالعلم العلم الصحيح ممثلا في الرياضيات والفزياء.

[1] _ روبير بلانشيه، نظرية العلمية (الابستمولوجيا)، ترجمة محمود اليعقوبي، مرجع سابق، ص17

[2] _ اندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الاول، تعريب خليل أحمد خليل، مرجع سابق، ص357 .

وقد خلص محمد وقيدي من مناقشته لتعريف لالاند للابستمولوجيا إلى أنها" دراسة نقدية موضوعها المعرفة العلمية من حيث المبادئ التي ترتكز عليها والفرضيات التي تنطلق منها والنتائج التي تنتهي إليها، أما هدف هذه الدراسة فهو البحث في الاصول المنطقية لهذه الفرضيات والمبادئ والنتائج من جهة وبيان قيمتها من جهة أخرى."[1]

إذن الابستمولوجيا بشكل مختصر هي ذلك التفكير الفلسفي النقدي الذي يمارسه الفلاسفة والعلماء على العلم كظاهرة انسانية، وإذا كان العلم الذي هو موضوع الابستمولوجيا قد عرف تطورا في العقود الأخيرة أدت إلى تفرعه وتنوعه وظهور الكثير من التخصصات العلمية، فإن الدراسات الابستمولوجية هي الأخرى واكبت هذا التطور ما أدى إلى تفرع الابستمولوجيا وتنوعها هي الأخرى.

أ – الابستمولوجيا العلوم الصورية:

العلوم الصورية هي تلك العلوم التي تهتم بالتصورات والمفاهيم العقلية المجردة، وتبتعد عن عالم المادة والتجربة الحسية، ومنها المنطق والرياضيات. وقد اثيرت فيها العديد من الاشكاليات الابستمولوجية، التي أدت إلى ظهور اتجاهات في المنطق كما ظهرت العديد من النزعات في الرياضيات. ومن بين أبرز الابستمولوجيين في هذا المجال"جتلوف فريجه" (1848_1925) و"برترند راسل"(1872_1970)

ب – ابستمولوجيا العلوم التجريبية:

العلوم التجريبية هي تلك العلوم التي تعتمد على المنهج التجريبي في دراسة موضوعاتها، ومنها الفزياء والبيولوجا، وتعد الميدان الخصب الذي ازدهرت فيه الابستمولوجيا

[1] _ محمد وقيدي، ماهي الابستمولوجيا، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرباط، ط 2 ، ص15 .

بإثارتها لأهم القضايا العلمية المتعلقة بالمنهج والنتائج في العلم، ومن بين الابستولوجيين الذين تركوا أثرا في هذا المجال "ريشنباخ" ،"باشلار" ،"كلود برنار"

ج – ابستمولوجيا العلوم الانسانية:

هي تلك العلوم التي تتناول الانسان لا من حيث مادته بل من حيث فاعليته في هذا الوجود، في ابعادها المختلفة، النفسية الاجتماعية التاريخية ...الخ محاولة بناء معرفة علمية عنها.وقد أثيرت في هذه العلوم العديد من الاشكاليات الابستمولوجية تعلقت أساسا بالمنهج والنتائج والمنطلقات، ومن بين من برز في هذا المجال "جون بياجي" ، "كارل منهايم"، "دلتاي" وغيرهم.

2_ نظرية المعرفة (Théorie de la connaissance) :

تمهيد:

الاهتمام بالمعرفة من حيث إمكانها وطبيعتها وحدودها وأدواتها، مبحث قديم في الفلسفة نجده في كل الفلسفات غير ان القليل من الفلاسفة من تبلورت لديه تصورات واضحة المعالم في بناء نظرية عامة في المعرفة على غرار "افلاطون" و"ارسطو"، ويعد الفيلسوف الألماني "رينهولد Reynhold" أول من استعمل مصطلح نظرية المعرفة سنة 1789 في كتابه "أسس العلم الفلسفي" وذلك في إطار الاهتمام المدرسة الألمانية عموما بإشكالية المعرفة والمدرسة الكانطية خصوصا. وهو مصطلح مرادف للنظرية العرفانية التي تعد مصطلحا شائع الاستعمال من طرف الماركسيين ومنهم "لينين" الذي حدد محتواه المعرفي في كتابه "دفاتر فلسفية" سنة 1915 من خلال علاقة الوحدة بين المنطق ونظرية المعرفة والدياليكتيك (الجدل)[1]

[1] _ الزواوي بغورة وأخرون، مدخل جديد إلى فلسفة العلوم، مرجع سابق، ص 8 .

اختلفة الرؤى حول حمولة مصطلح نظرية المعرفة فهناك من يرى انها تأمل في قيمة المعرفة، وهناك من يرى أنها تتناول العلاقة بين الفكر والوجود أو علاقة الذات بموضوعها في النشاط المعرفي، وأخرون يرونها في البحث في المسائل الاساسية في الفلسفة وامكانية تحصيل معرفة موضوعية، والادوات التي تعتمدها الذات في تحصيل هذه المعرفة.غير أن القاسم المشترك بين جميع الرؤى هو أن موضوع نظرية المعرفة هو المعرفة بصفة عامة بجميع أنواعها وتفرعاتها دون استثناء.

مفهوم نظرية المعرفة:

يعرف "لالا لاند" نظرية المعرفة بقوله:"هي دراسة العلاقة القائمة بين الذات والموضوع في فعل المعرفة . في أقدم صورة للمسألة: إلى أي حد يبدو ما يتمثله البشر مماثلا لما هو قائم بصرف النظر عن هذا التمثل؟ وفي صورتها الحديثة: لنفترض أن الذات العارفة لها طبيعة محددة؛ بصفتها هذه، فماهي قوانين هذه الطبيعة في اعمال الفكر؟ وما هو اسهامها في التمثل؟...((يطلق اسم نظرية المعرفة على مجموعة تنظيرات هدفها تحديد قيمة معارفنا وحدودها))" [1]

بينما جاء في كتاب" دروس في علم النفس" لـ"آبل ريه E Rey" "أنها مجموعة التأملات التي تهدف إلى تحديد قيمة معارفنا وحدودها."[2]

فنظرية المعرفة إذن هي تلك النظرية" التي تبحث في مبادئ المعرفة الانسانية وطبيعتها ومصدرها وقيمتها وحدودها، وفي الصلة بين الذات المدركة والموضوع المدرك ومدى مطابقة تصوراتنا لما يؤخذ فعلا مستقبلا عن الذهن. "[1]

[1] _اندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الاول، تعريب خليل أحمد خليل، مرجع سابق، ص 1455

[2] _ الزواوي باغورة وأخرون، مدخل جديد إلى فلسفة العلوم، مرجع سابق ،ص 8و9.

وعليه يمكن تقسيم البحث في نظرية المعرفة إلى ثلاثة أقسام رئيسية: قسم يبحث في امكانية المعرفة البشرية، وقسم اخر يهتم بطبيعة المعرفة ويتناول علاقة الذات العارفة بموضوع المعرفة، وقسم يتناول مصادر المعرفة ، وقد تعددت المذاهب الفلسفية التي تناولت هذه المباحث وظهرت عدة تيارات ونزعات فلسفية في المعرفة نذكر بعضها:

1 - الاتجاه العقلي(Rationalism):

ما يجب الاشارة اليه بدايتا هو أن العقلانية عامة تطلق على التيار الفلسفي الذي يعتقد أن العقل هو مصدر المعرفة الحقة، وتأتي كلمة "العقلانية Rationalism " من الكلمة اللاتنيةratio وتعني "العقل reason" وكلمة reason لها في الانجلزية عدد من المعاني المتباينة يجب أن تفهم في سياقنا الحالي كإشارة إلى ملكات الذهن البشري أو قوة من قواه. والعقل بهذا المعنى يسمى أيضا الفكر. [2]وفي نظرية المعرفة، هو الرأي القائل بأن العقل أو الفكر، وليس الحواس، هو المصدر الوحيد أو الرئيسي للمعرفة.[3] أما فرنسيس بيكون فقد نظر إلى العقل على أنه أداة تجريد و تصنيف و مساواة و مماثلة، و أنه لا ينبغي ترك هذه الأداة على فطرتها لتفادي سقوطها في أوهام هي من طبيعة العقل ذاته، و تصنف هذه الأوهام إلى أربعة أنواع، يقول عنها "يوسف كرم": " النوع الأول: أوهـام القبيلة، و هي ناشئة من طبيعة الإنسان، لذا كانت مشتركة بين جميع أفراده...، النوع الثاني: أوهام الكهف و هي ناشئة من الطبيعة الفردية لكل منا، فإن الفردية بمثابة الكهف الأفلاطوني... النوع الثالث: أوهام السوق وهي الناشئة من الألفاظ، فإن الألفاظ تتكون طبقا للحاجـــات

---

[1] _ محمد محمد قاسم، كارل بوبر نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية،1986 ، ص 253 .

[2] – وليم جيمس ايرل،مدخل إلى الفلسفة، مرجع سابق، ص 83 .84 .

[3] – وليم جيمس ايرل،مدخل إلى الفلسفة، مرجع سابق، ص 381 .

العملية و التصورات العامية... النوع الرابع: أوهام المسرح و هي الآتية مما تتخذه النظريات المتوارثة من مقام ونفوذ".[1]

2 – المذهب التجريبي:(L' Empirisme)

نعني بالتجربة ملاحظة الظواهر ضمن شروط علمية معينة بغية دراستها و استخلاص قوانينها، و التجريبي هو ما يستند إلى التجربة ولا يكتفي بالاعتبارات العقلية، أي من غير الرجوع إلى المبادئ و القوانين العامة، أما الخبرة (expérience) فهي مجموعة المعارف التي يحصلها الإنسان من تجارب سابقة.

يعتبر فرنسيس بيكون(1561_ 1626)[2] أحد أقطاب التجريبية فقد جعل ركيزة فلسفته الاعتقاد بأن الإنسان خادم و مفسر للطبيعة، و أن المعرفة هي ثمرة التجربة، و قد ساهم من خلال كتابه "تفسير الطبيعة" في بيان ضرورة التخلي عن الأحكام المسبقة و بديلا عن ذلك فرض الملاحظة الدقيقة و التجربة في العلم.

يعتقد جون لوك(1632_ 1704) الذي يعد أحد اكبر ممثلي النزعة التجريبية الانجليزية،[3] أن الهدف من القول بفطرية الأفكار و بخاصة الأفكار الأساسية مثل فكرة وجود الله هو إيجاد يقين آمن و ثابت لحقائق الدين و الأخلاق و العلم، بالنظر إلى أن معطيات الحس غير مأمونة و متغيرة. لهذا أنكر لوك الأفكار الفطرية ما دام ليس هناك دليلا يبررها و قال أن عقل الطفل يولد صفحة بيضاء لم ينقش عليها من قبل شيء، ويقول في ذلك: " لنفرض أن العقل في البداية لوحة بيضاء فمن أين يحصل على أفكاره؟ الجواب: من التجربة. و التجربة تشمل على مصدرين للأفكار هما: الإحساس و التأمل، و نحن نتلقى

---

[1] . يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، ملتزم للطبع والنشر دار المعارف بمصر، ص 46 .

[2] . يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سابق، ص 43 .

[3] _ المرجع نفسه، ص 134 .

الكثير إن لن تكن الغالبية من أفكارنا حين تتأثر حواسنا بموضوعات خارجية و نتلقى أفكارا أخرى بواسطة التأمل حينما ندرك عمليات عقولنا في الأفكار التي حصلنا عليها من قبل، إن الإحساس يزودنا بالأفكار المتعلقة بالكيفيات مثل اللون، و التأمل يزودنا بأفكار تتعلق بالتفكير و الإرادة مباشرة". و بهذا الشكل يميز لوك بين أفكار حسية و أفكار تأملية، و هذه الأخيرة نابعة من الأولى، و عليه لن يكون هناك شيء في الفهم لم يكن من قبل في الحس.

أما دافد هيوم (1711_1776) الذي تبنى نزعة حسية مغالية فينكر أيضا أن تكون لدينا أفكارا عامة مجردة، و كل أفكارنا متعلقة بأشياء جزئية، يقول في كتابه بحث في الطبيعة الإنسانية: " كل ادراكات العقل الإنساني ترجع غلى حسين متميزين اسمهما: الانطباعات و الأفكار"، و يعتبر هيوم الانطباعات وحدها أصلية، أما الأفكار فليست إلا نسخا عن انطباعاتنا.

ويرى هيوم أن هناك ما يدعو للشك في صحة معرفتنا الناشئة عن البرهان و تلك الناشئة عن الإحساس أيضا، لهذا فالمذهب الحسي عند هيوم ينتهي إلى الشك بخلاف حسية لوك التي تنتهي إلى اليقين، و قد أنكر هيوم فكرة السببية و حاول تأسيس علم للإنسان قائم على الملاحظة و التجربة، مؤكدا أن العقل عاجز على أن يبين لنا ارتباط موضوع بآخر بدون وجود (مساعدة) التجربة، و ملاحظة ارتباطهما في مختلف الحالات السابقة.

3 – الفلسفة المثالية(Idealism):

تقال المثالية غالبا في مقابل الوافعية والكلمة في اللغات الاوروبية مشتقة من كلمة .idea idée: Idéeبتوسيط الصفة مثالي ideal لصفة تستخدم بمعنيين مختلفين تماما:

الاولى يقال (مثالي) ideal على كل ما ينتسب إلى الفكر،وبالتالي يوجد في العقل بما هو فكرة...

والثاني يقال مثالي بمعنى (كامل) (تام) فالمثالي هو ما يحقق كمال النوع الذي يندرج فيه..."[1]

والمثالية بالمعنى العام لها كما ذكره اندري لالاند (1867-1963) في معجمه الفلسفي هي:النزعة الفلسفي التي تقوم على رد كل الوجود إلى الفكر بالمعنى الاوسع لكلمة فكر، هكذا تتعارض المثالية مع الواقعية الكينونية أو بكلمة واحدة مع الكينونة، التي تسلم بوجود مستقل للفكر" [2]أو هي المذهب الذي يقر بأن الأشياء الواقعية ليست شيئا آخر غير أفكارنا نحن، وأنه ليس هناك حقيقة إلا ذواتنا المفكرة. أما وجود الاشياء فقائم في أن تكون مدركة عن طريق هذه الذات ولا حقيقة لها وراء ذلك.

وتنقسم المثالية إلى عدة اتجاهات منها:

أ- المثالية الموضوعية:

ويمثل هذه النزعة الفيلسوف اليوناني أفلاطون (427-447 ق.م) و الذي يعتقد أنه لا وجود حقيقي للجزئيات الحسية، و إنما صورها النوعية هي ذات الوجود الحقيقي، فصورة الإنسان مثلا هي الحقيقة بينما الجزئي المحسوس من بني الإنسان مثل (عمر و عثمان...) فليس له وجود حقيقي إلا بمشاركته في صورة النوع الإنساني

ب_ المثالية الذاتية:

من ابرز أقطاب هذه النزعة نجد كل من جورج بركلي(1658_ 1753) وعمانويل كانط (1724 _ 1804)، وفريديريك هيجل(1770_ 1831) ، و المبدأ الذي تنطلق منه هذه النزعة هو أن العقل لا يدرك الأشياء في ذاتها، بل للتمثلات التي لدينا عن هذه

[1] – عبد الرحمن بدوي،موسوعة الفلسفة ج 2 ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان ط 1 ، 1984 ، ص 439 .

[2] – أندري لالاند، موسوعة لالاندالفلسفية، تعريب خليل احمد خليل، منشورات عويدات مرجع سابق، ص 585 .

الأشياء، وبالنسبة لكانط – الذي تبنى مثالية متعالية – فإن العقل يدرك مضمون التجربة من خلال مقولات و إطارات قبلية موجودة في العقل مثل مقولة الزمان و المكان.

3 – العلاقة بين الابستمولوجيا ونظرية المعرفة:

يبدو التباين واضحا جليا بين مجال الابستمولوجيا ونظرية المعرفة يعكس اختلافا بين نمطين معرفيين متباينين، وقد أكد لالاند على هذا الاختلاف حينما اعتبر المعرفة العلمية مجالا للابستمولوجيا والمعرفة بصفة عامة مجالا لنظرية المعرفة. غير أن هذا التباين من حيث المجال لا ينفي التجانس المتأكد بينهما إذ لا وجود لقطيعة جذرية بينهما.[1]فالمعرفة العلمية وإن كانت غير مرادفة للمعرفة بصفة عامة فهي نوع من المعرفة.

أما على مستوى المنهج؛ فإذا كان منهج الابستمولوجيا في الاساس منهجا فلسفيا يعتمد النقد، فإن الابستمولوجيا بهذا المعنى تعد فلسفة رغم قول البعض بأنها تجنح نحوا العلم إذا تغلب موضوعها على المنهج، وفي المقابل من المؤكد أن منهج نظرية العلم هو المنهج الفلسفي على إعتبار أن كل نظرية في المعرفة مرتبطة بنسق فلسفي معين، وبالتالي فنظرية المعرفة تعد جزء من الفلسفة. وهذا ما يجعل الابستمولوجيا ونظرية المعرفة تلتقيان على مستوى المنهج.

نستنتج مما سبق أن هناك صلة وصل متينة بين هذين النمطين من الدراسة، أكد عليه الكثير من الدارسين والمتناولين للموضوع، فلالاند يرى بأن الابستمولوجيا تمهيد لنظرية المعرفة، وتحدث نص الموسوعة العامة عن أسلوب ابستمولوجي يرتبط بنظرية المعرفة ويمهد لها، وفي نفس السياق عادل بياجي بين الابستمولوجيا ونظرية المعرفة وعدهما كلمتين مترادفتين،[2]لان الأولى تؤدي بالضرورة إلى الثانية. وأخير يمكن القول أن الابستمولوجيا

[1] – عبد القادر بشته، الابستمولوجيا مثال فلسفة الفيزياء النيوتنية، مرجع سابق، ص 39.

[2] – روبير بلانشيه، نظرية العلمية (الابستمولوجيا)، ترجمة محمود اليعقوبي، مرجع سابق، ص20.

مدخل ضروري لنظرية المعرفة، "ذلك لأن الابستمولوجيا لا تبحث في المعرفة من جهة كونها مبنية عل وحدة الفكر كما في نظرية المعرفة، بل تبحث فيها من جهة كونها معرفة بعدية مفصلة على ابعاد العلوم وأبعاد موضوعاتها."[1]

[1] – موريس شربل، التطور المعرفي عند جون بياجي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1 ، 1986 , ص 81 ,

القطيعة الابستمولوجية عند باشلار

باشلار والقطيعة الابستمواوجية

تمهيد:

بعد "غاستون باشلار Gaston Bachelard" (1884 _1962)من بين أهم فلاسفة القرن العشرين خاصة في مجل فلسفة العلم لقب بعدة ألقاب كفيلسوف العلوم، فيلسوف العقلانية، فيلسوف الثورة، غير أن أكثر الألقاب شيوعا وتداولا هو فيلسوف القطيعة، وتعرف فلسفته بفلسفة العقلانية التطبيقية، كان باشلار موسوعيا متعدد الملكات حيث اهتم بالفلسفة والعلم والأدب والإبداع الفني. والجمال والخيال ما انعكس على تنوع أعماله ومكنه من نحت مفاهيم جديدة كالعائق الإبستمولوجي القطيعة الإبستمولوجي وغيرهما. وقد ترك أثرا واضحا على معاصرية من أهل الفكر والفلسفة والأدب وعلى الكثير من الفلاسفة الذي جاز من بعده

ولد باشلار سنة 1884 بفرنسا ينحدر من أسرة ميسورة الحال تنتمي إلى المجتمع الزراعي أبوه كان يمتهن حرفة الإسكافي، أنهى باشلار الدراسي الثانوي وعين مدرسا بنفس مدرسة وفي مرحلة العشرين من عمر. عمل موظفا بالبريد وبالتزامن مع عمله كان يزاول الدراسة التي توجه بنيله جائزة في الرياضيات، وعند اندلاع الحرب العالمية الأولى التحق بالخدمة العسكرية وقضى ثلاثة سنوات في الخطوط الأمامية حيث نال وسام الشجاعة بعد إن وضعت الحرب وأوزارها بعدها عاد إلى مهنه التعليم وتزوج غير أنه سرعان ما توفت زوجته تركت له ابنة اسمها "سوزان" وتولى تربيتها بنفسه وعاد واصل الدراسة من جديد حيث تحصل على جائزة في الفلسفة ثم تحصل على الدكتوراه سنه 1927 وكان في الأربعينات من عمره ومنها بدأت رحلته في التعليم الجامعي والتأليف و الكتاب والنشر حيث عين أستاذا في كليه الآداب حيث ظل هناك لعشر سنوات وبعدها شغل كرسي فلسفة العلوم بجامعه السربون وظل في هذا المنصب حتى تقاعد سنه 1955وتوفي سنه 1962 تحصل باشلار في مسيرته الفكرية على عده مناصب وجوائز تقديرية منها تولي إدارة معهد التاريخ

العلوم كمن انتخب عضوا في الأكاديمية العلمية حصل على وسام شرف في رتبه فارس تحصل على الجائزة الوطنية الكبرى في الآداب

أما على مستوى تكوينه الفكري فقد تأثر بعده فلاسفة كبار ككانط، هيجل، هسرل، كونت، فيتشه، فريد، اينشتاين، كارل يونغ، وبالمقابل كان له بالغ التأثير فيه كثير من الفلاسفة المعاصرين مثل ميشال فوكو، وغيرهما ويمكن تقسيم حياه الفكرية إلى مرحلتين مرحله اهتمامه بالتاريخ الفلسفة والتاريخ فلسفه العلوم ومرحله أخرى اتخذ فكره منحنى آخر حيث انتقلت اهتمامات باشلار إلى الميدان الفني والأدبي والنفسي وهذا الذي يعكس اهتمامه المزدوج بالعقل والخيال معا

ويمكن تقسيم مؤلفاته إلى قسمين رئيسين فلسفة العلوم وألف كثيرا منها الفكر العلمي الجديد Le nouvel esprit scientifique 1934 تكوين الفكر العلمي La formation de l’ esprit scientifique 1936 فلسفه الرفض 1940 العقلانية التطبيقية Le Rationalisme applique 1945 وقسم المتعلق بالنزاعات الشعرية المقترنة بالتحليل النفسي وألف فيه: لهب الشمعة ،1961 الماء والأحلام، شعله القنديل، حدس اللحظة ، التحليل النفسي للنار، جمالية المكان

لقّب "باشلار" بمجموعة من الألقاب نظير ما قدمه من إنتاج علمي في حقل فلسفة العلوم، فلقب بفيلسوف العقلانية، وفيلسوف الثورة، غير أن اللقب الأكثر شيوعا والتصاقا بفلسفته هو "فيلسوف القطيعة" كون مفهوم "القطيعة الابستمولوجية" كان له بالغ الأثر في تجاوز الأطروحات السابقة في فلسفة العلوم والتأسيس لمناهج وقواعد العلم الحديث، "فباشلار" يعد من أشد فلاسفة العلم حرصا على إبراز الطابع الثوري للتقدم العلمي، عبر مفهوم "القطيعة المعرفية التي تناقض التراكم واتصالية التقدم العلمي وتبرز أكثر من سواها

المنظورات التاريخية للعلم."[1] فهو يرى أن الخطأ أساسي وأولي، وهو الذي يظل مسيطرا على العقل البشري ما لم يعمل هذا العقل على إزاحته عن مواقعه واحدا بعد الآخر بجهد وكفاح وصراع لا يتوقف، وفي هذا الصدد يقول باشلار:"يفترض بكل معرفة علمية أن يتجدد بناؤها في كل لحظة."[2]

فلسفة باشلار العلمية:

أ- مراحل تكوين العقل العلمي:

يميز باشلار بين ثلاثة محطات أو حقب تاريخية كبرى من عمر العقل الإنساني وهي:

1 – المحطة الأولى وتمثل الحالة الماقبل علمية وتشمل في آن واحد الأزمنة الكلاسيكية القديمة وعصر النهضة والجهود المستجدة والقرنين السادس عشر والسابع عشر وتمتد حتى القرن الثامن عشر.

2 – المحطة الثانية وتمثل المرحلة العلمية والتي تبدأ في أواخر القرن الثامن عشر وتشمل القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين.

3- المحطة الثالثة وستحدد بدقة تماما عصر العقل العلمي الجديد ابتداء من العام 1905 حين بدأت نظرية أنشطين Einstein في النسبية تبدل من مفاهيم أولية كان يسود الاعتقاد بأنها ثابتة.[3]

هذا التعقيب الزمني لمراحل تكوين العقل العلمي يقابله باشلار بتقسيم أخر ثلاثي يحدد فيه مميزات وخصائص كل محطة وحقبة:

---

[1] _ يمنى طريف الخولي، فلسفة العلم في القرن العشرين، عالم المعرفة، ديسمبر 2000 ، ص 429 .

[2] _ غاستو باشلار، تكوين العقل العلمي، ترجمة خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 2، 1982 ، ص 9

[3] – المصدر نفسه، ص 8.

أ – الحالة الملموسة حيث يعتمد فيها العقل على الصور الأولى للظواهر ويعتمد على مفاهيم فلسفية تمجد الطبيعة.

ب – الحالة الملموسة المجردة، وفيها يضيف العقل إلى التجربة الفيزيائية الرسوم الهندسية ويستند إلى فلسفة البساطة، وهنا لا يزال العقل في وضع تناقضي، فهو واثق من التجريد بقدر ما يكون هذا التجريد ماثلا بوضوح في حدس محسوس.

ج – الحالة المجردة؛ حيث يبدأ العقل بمعالجة المعلومات المأخوذة طوعا من حدس الواقع، والمنفصلة طوعا من التجربة المباشرة وحتى المتصارعة علنا مع الواقع الأول، غير النقي دائما، وغير المشكل دائما.[1]

القطيعة الإبستمولوجية:

فهم القطيعة الإبستمولوجية عند باشلار تمر حتما عبر فهم موقفه من إشكالية نمو وتطور المعرفة العلمية، هل العلم في تطوره متصل الحلقات أم منفصل؟ وهنا نجد موقف باشلار مع الطرح القائل بأن العلم ينمو ويتطور عبر الانفصال أن يستند في تطوره إلى تصحيح الأخطاء، وبناء مفاهيم جديدة، وإلى تصويب وتجديد لا يكاد ينضب، فباشلار يرفض السكونية والتراكمية في نمو المعرفة العلمية، وفلسفة باشلار العلمية تقوم على أساس أن التقدم العلمي مبني على القطيعة، التي تعني شق طريق جديد في منهج ومفاهيم العلم لم يصل إليه القدماء، ولا يعني بأي شكل من الأشكال نفي إنجازات الماضي وإنكاره، وإنما الرفض هو للموقف الذي يرى أن نمو العلم وتقدمه يتم عن طريق التواصل الميكانيكي الذي يكرس استمرار الماضي في الحاضر بشكل من الأشكال.

[1] – المصدر السابق، ص10.

التقدم في العلم يتم من خلال صراع بين الجديد والقديم، الذي تترجمه عبارة السلب "اللا" والتي أصبحت من مقولات العلم في القرن العشرين(اللاحتمية، اللاتعيين، اللا اقليدية)، حيث انتقل التفكير من الاستفهام "لماذا؟ إلى لماذا لا". التي أصبحت طابعا مميزا للعقل العلمي الجديد، والتي تعكس طبيعة صيرورة مراحل المعرفة العلمية في اعتقاد "باشلار" التي تتصف أساسا بالانفصال في تطورها وفي مضمونها، ولكي يتماسك الكيان العلمي على الرغم من الانفصالات المتعاقبة في حركته يلجأ "باشلار" إلى "المنهج الجدلي" الذي يقوم على الخطأ وتصويبه[1]. فباشلار بنفي أي سكونية وتراكمية عن نمو المعرفة العلمية والتي تجسدها أهم فكرة عند باشلار وهي القطيعة الابستمولوجية، والتي تعني أساسا أن التقدم العلمي يتم من خلال قطع الصلة بالماضي، فهي شق طريق جديد في العلم لم يكتشفه القدماء، وهذا لا يعني نفي الماضي والتنكر له، وإنما نفي أن يكون التقدم في العلم مجرد تواصل ميكانيكي واستمرار تراكمي لمسار الماضي، أو مجرد تعديل أو إضافة كمية، أي إنها جدة في الطريقة والنهج، أعطى باشلار مثالها بالمصباح الكهربائي الذي لا يعد استمرار لأساليب الإضاءة الماضية التي تقوم على الاشتعال والاحتراق، ومنه فالجدلية التي يتبناها باشلار تجعل القطيعة المعرفية مركبة من الانفصال والاتصال، فهي التجاوز النشط المسئول للماضي، والمبدع الخلاق للحاضر.

ويؤكد باشلار على مستويين للقطيعة الابستمولوجية:

أ _ قطيعة بين المعرفة العامة (العامية) والمعرفة العلمية وهي قطيعة خارج النسق العلمي.

ب _ قطيعة بين معرفة علمية ومعرفة علمية جديدة، وهي قطيعة داخل النسق العلمي.

وهذا يعني أن المعرفة العلمية تتأسس وفق المنحى التالي:

[1] _ يمنى طريف الخولي، فلسفة العلم في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 390 .

فكر علمي ← قطيعة ابيستمولوجية← فكر علمي جديد

وكمثال على ذلك:

الانتقال من الرياضيات الكلاسيكية (رياضيات اقليدية) ← الرياضيات المعاصرة

كما أن الجدل الذي يعنيه "باشلار" يخص تاريخ العلم ويتضمن أمرين:

_ أن تاريخ العلم غير منته ، وأن حقائقه ليست مطلقة، وتطوره خاضع للجدل الذي يعني المراجعة المستمرة لحقائق العلم.

_ يعد الجدل طبيعة للعلاقة بين الجديد والقديم في تاريخ العلم.

ننتهي من هذا التحليل إلى أن باشلار يعد من أبرز المدافعين عن موقف القطيعة والانفصال في تاريخ العلم، وهو موقف مناقض للموقف الذي كان سائد والذي يرى بأن العلم مبني على الاستمرارية والتراكمية.

مفهوم العائق الابستمولوجي:

فهم القطيعة الابستمولوجية لا يتم دون التطرق لمفهوم أخر لا يقل أهمية عنه في الابستمولوجيا الباشلارية وهو "العائق أو العقبة الابستمولوجية"وهي جملة العناصر التي تمنع الفكر العلمي من التقدم والتطور وتؤخر العلم عن النشاط، وتعبر عن فترات الركود والنكوص التي يعيشها العلم في تاريخه وهي مرتبطة بالشروط النفسية للمعرفة، والتي تعتبر مفهوما أساسيا وجوهريا لحدوث القطيعة وفي هذا المعنى يقول باشلار:"عند ما نبحث عن الشروط النفسانية لتقدم العلم، سرعان ما نتوصل إلى هذا الاقتناع بأنه ينبغي طرح مسألة المعرفة

العلمية بعبارة العقبات. وأن المطلوب ليس اعتبار عقبات خارجية مثل تركيب الظواهر وزوالها، ولا إدانة ضعف الحواس والعقل البشري: ففي صميم فعل المعرفة بالذات تظهر التباطؤات والاضطرابات بنوع من الضرورة الوظيفية. وبذلك سنبين أسباب الجمود وحتى أسباب النكوص، وكذلك سنكتشف الأسباب الركودية التي سنسميها عقبات معلومية(ابستمولوجية)"[1]

وقصد توضيح مسألة العائق الابستمولوجي بأثر ووضوح وتجلي عمد "باشلار" في كتابه "تكوين العقل العلمي" إلى إحصاء نماذج من العقبات الابستمولوجية التي عدها أسبابا للركود والنكوص والجمود في المعرفة العلمية، وهي لا تنتج من خارج المعرفة العلمية بل هي مرتبطة بالشروط النفسية للمعرفة الانسانية، وتحول دون التقدم السلس المتواصل للمعرفة العلمية وهي:

أ _ عقبة التجربة الأولي (الخبرة الأولى): تكون العقبة الأولى أمام تكوين العقل العلمي هي عقبة الاختبار الأول اختبار الموضوع قبل النقد وفوق النقد الذي يعتبر بالضرورة عنصرا من عناصر القول العلمي.وبما أن النقد لم يفعل فعله صراحة فلا يمكن للاختبار الأول، في أي حال من الأحوال، أن يكون سندا موثوقا.[2] فالمعرفة العامية التي تعتمد على التجربة الحسية المباشرة، والتي تعتبر فكر قبل علمي، وهي نتاج تجربة سابقة عن النقد فهي لا واعية، أي أنه تجربة غير معقلنة تعمل على تباطؤ تطور المعرفة العلمية وفي هذا الصدد يقول باشلار: " بدون تشكيل عقلاني للتجربة التي يحدوها طرح المسألة، وبدون هذه الاستعانة الدائبة ببناء عقلاني صريح تماما، سيترك المجال أمام تكون نوع من لاوعي العقل العلمي الذي سيتطلب بالتالي تحليلا نفسانيا بطيئا وصعبا."[3]

---

[1] _ غاستون باشلار، تكوين العقل العلمي، ترجمة خليل أحمد خليل، مصدر سابق، ص 13 .

[2] – المصدر نفسه، ص21.

[3] _ المصدر نفسه، ص 34 .

ويصف التجربة الاولى في مواضع أخرى بـ" الرأي العام" الذي يجب تجاوزه لأنه يتعارض مع مبدأ كمال العلم، فباشلار يقول بأن " الرأي العام يفكر سيئا، الرأي العام لا يفكر: إنه يترجم الحاجات إلى معارف. وهو إذ يشير إلى الأشياء بجدواها إنما يحضر على نفسه معرفتها."[1]

ب _ عقبة المعرفة العامة:

يعتبر "باشلار" أن التعميم عقيدة مسيطرة على الفكر البشري منذ الفكر اليوناني، ويرى أنها كانت مفيدة في المرحلة قبل العلمية فإنها في الفكر العلمي الجديد أصبحت عائقا يساهم في إيقاف عجلة تقدم العلم حيث يقول:" لم يوقف شيء عجلات تقدم المعرفة العلمية سوى عقيدة العام الباطلة التي سادت منذ أرسطو حتى بيكون والتي لا تزال بنظر الكثير من العقول عقيدة أساسية في المعرفة."[2]فالتعميمات السهلة والسريعة التي تقوم على أساس نفعي تمثل عقبة في طريق المعرفة العلمية، والقوانين العامة وإن كانت في مرحلة ما مفيدة وفاعلة، فإنها أصبحت فيما بعد تجمد الفكر وتمنعه من الانطلاق نحو الحقيقة، كون القوانين العامة فيما يرى باشلار تحدد الألفاظ أكثر من تحديدها للأشياء.

يميز باشلار بين نوعين من التعميم : أحدهم يكون فيه التعميم مبني على ضرورة علمية، تهدف إلى تفسير الظواهر وكشف القوانين المتحكمة فيها، وهذا عند باشلار لا يشكل عائق للمعرفة العلمية، بل هو على النقيض من ذلك ضروري لتحصيل المعرفة العلمية. أما النوع الأخر من التعميم فهو الذي يمثل استجابة لنزوة عقلية نظرية وليس لضرورة علمية وفي شأنه يقول باشلار:ثمة متعة فكرية خطيرة في التعميم السريع والبسيط، فلامناص لتحليل

[1] _ المصدر نفسه، ص 13 .

[2] _ المصدر نفسه، ص 47

نفساني للمعرفة الموضوعية من النظر الدقيق في كل إغراءات هذه السهولة، وبهذا الشرط نتوصل إلى نظرية في التجريد سليمة فعلا وديناميةحقا.[1]

ج _ العقبة اللفظية:

وهي "حالة تشكل فيها صورة واحدة وحتى كلمة واحدة التفسير برمته."[2]الفكر قبل علمي لا يميز بين المفهوم وللفظ، ولا يميز بين الكلمة التي تصلح للتفكير والكلمة التي تضر به، فهناك عادات لفظية فيما يعتقد باشلا تمثل عقبات أمام الفكر العالمي، فآي توسيع غير طبيعي لمفهوم أو كلمة ليعبران عن أشياء غير تلك التي وضعت أصلا للتعبير عنها من حيث المبدأ، يعد عقبة في طريق المعرفة العلمية، .[3] ويعطى باشلار مثالا بلفظة "الاسفنجة" الذي يعد واضحا ولا يحتاج إلى شرح ويستعمل للتعبير عن أشياء وأفكار علمية. حيث يقول:" سنتناول كلمة الاسفنجة البائسة، وسنرى أنها سمحت بالتعبير عن الظواهر الأشد تنوعا. يجري الإعراب عن هذه الظواهر: وبذلك يسود الاعتقاد بأنه جرى تفسيرها أننا نعترف بها: إذن نعتقد أننا نعرفها، بيد أن العقل في الظواهر المشار إليها بكلمة اسفنجة ليس ضحية خداع قوة جوهرانية. فوظيفة الاسفنجة هي من الوضوح الجلي والمتميز بحيث أننا لا نستشعر بالحاجة إلى تفسيرها إننا إذ نفسر الظواهر بكلمة اسفنجة، لا يتكون لدينا بالتالي بأننا نغرق في جوهرانية عامة، كذلك لا يتكون لدينا الانطباع بأننا نضع نظريات لأن هذه الوظيفة هي وظيفة اختيارية برمتها."[4]ويرى باشلار أن أهمية كلمة اسفنجة هو تضمنها على خاصية الترب، وهذه الخاصية التي تستغل للتعبير عن أشياء أخرى كالهواء، بناء على عنصر التشابه والتداخل في الوظائف وهذا ما يؤدي إلى توظيف الكلمة للدلالة عن أشياء وظواهر مختلفة غير تلك التي وضعت للتعبير عنها اصلا. غير ان باشلار كي لا يقع في

[1] _ المصدر نفسه، ص 47

[2] – المصدر نفسه، ص 61

[3] _ المصدر نفسه، ص 61 .

[4] – المصدر نفسه، ص 61 .

التعميم الذي نقده ورفضه، لا بنظر لآي امتداد للفظة ما على أنه يشكل عائقا لفظيا ابستمولوجيا بالبداهة، فهناك مفاهيم والفاظ مرنة تتمتع بقدر كبير على ملامسة مجلات معرفية متعددة.[1] فهو يرفض التوسيع التعسفي للفظ بحيث يفقد دلالته الاصلية، ويوقع في التعميمات الساذجة.

إضافة إلى هذه المجموعة من العوائق السابقة الذكر التي تعيق الفكر العلمي وتمنحه من تحقيق الموضوعية، نقف مع باشلار على طائفة أخرى من العوائق يجملها في فكرتين هما:

د _ العقبة الجوهرانية:

الموضوع في الفكر قبل علمي جوهر ثابت لا يتغير، ومنه ففكرة الجوهر كنموذج للتفسير تقف عائق في وجه انتشار الثقافة العلمية، يقول باشلار عن هذه العقبة أنها" شيمة العقبات كافة، هي عقبة متعددة الإشكال فهي متكونة من تجميع الحدسيات الأشد تشتتا وتعارضا. فالعقل القبعلمي ... يصب، بنزعة شبه طبيعية، كل المعرف على موضوع يكون له الدور وحده، بدون الاهتمام بمراتب الأدوار التجريبية، إنه يضيف إلى الجوهر مباشرة شتى الصفات ، الصفة السطحية والصفة العميقة في آن واحد، وكذلك الصفة الظاهرة والصفة الباطنة."[2]ويعد هذا العائق عقبة في طريق المعرفة العلمية، من حيث هو يعمل على توجيه البحث في جوهر الأشياء بدل البحث في أسبابها الفعلية.

هـ _ العقبة الأروحية (الاحيائية):

لقد ساد التفسير بالحياة في الفكر قبل العلمي وكان طابعا مميزا فيه، غير أن استمراره في الفكر العلمي الجديد يعد عقبة لا تزول إلا ببذل مجهود للتفريق ما بين ما هو روحي وما هو مادي، وفي شأن هذه العقبة يقول باشلار:" سيضاف إلى العقبات شبه الطبيعية التي

[1]– عمر مهبيل، اشكاليات التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة، منشورات الاختلاف، 2005. ط1 ، ص 90.

[2] _ غاستون باشلار، تكوين العقل العلمي، ترجمة خليل أحمد خليل، مصدر سابق، ص 79 .

تصادفها الموضوعية في علوم المادة الصرفة، حدس أعمى يعتبر الحياة كمعطى واضح وعام، وبالتالي، يتأسس على هذا الحدس علم عام، واثق بوحدة موضوعه."[1]

ويعد هذا العائق نتيجة خروج البيولوجيا والفيزيولوجيا عن حقولهما المعرفية الأصلية، وامتدادهما إلى حقول معرفية أخرى في التفسير بالحيات كحقلي الفيزياء والكيمياء، وقد عبر باشلار عن هذا المضمون بقوله: "علم الإحياء الناشئ [يعمد] إلى مساندة . مدمرة . لكيمياء وفيزياء تمكنا من تحقيق نتائج وضعية ايجابية، وعندئذ نرى تكون وثنية حقيقية حول الحياة. ذات بريق علمي تام."[2] وهنا يجب التنبيه إلى أن باشلا لا ينقد المعرفة البيولوجية ولا ينقص من قيمتها وأهميتها، وإنما الذي يرفضه هو امتداد نهجها التفسيري خارج حدود حقلها المعرفي غير الموضوعي وغير المشروع إلى حقول معرفية أخرى مثل الكيمياء والفيزياء وهي غير مؤهلة للخوض فيها، إذن الذي يعترض عليه ويعتبره عائقا ه نقل مفاهيم متعلقة بحقل البيولوجيا وتوظيفها في ظواهر وحقول معرفية أخرى مثل الفيزياء.

[1] _ المصدر السابق، ص 119 .

[2] – المصدر نفسه، ص 119 .

الابستمولوجيا التكوينية عند جان بياجيه

الابستمولوجيا التكوينية عند جان بياجيه:

تمهيد:

جون بياجي(Jean Piaget) ابستمولوجي وعالم نفس سويسري اهتم بالبيولوجيا في البداية ثم علم النفس الطفل لينته به المطاف في الابستمولوجيا حيث اهتم بدراسة النمو المعرفي لدى الطفل، واشتهر بالابستمولوجيا التكوينية، ولد في التاسع من اغسطس 1896 م في نيوشاتل بسويسر من أم متدينة تعتنق البروتستانتية، وأب يعمل كأستاذ للتاريخ في جامعة المدينة وكان هناك نوع من عدم التوافق بين والدته المتدينة ووالده الذي كان قليل الاهتمام بالمسائل الدينية، ونورد هذا كونه انعكس على تفكير بياجي الطفل حيث ولد لديه نوع من الصراع بين العقيدة والمعرفة.

نضج بياجيه في سن مبكر فقد اهتم منذ الصبي بمواضيع معرفية مختلفة كالميكانيكا والجيولوجيا والأصداف البحرية هو لم يتجاوز العاشرة من عمره، ونشر عدة مقالات حول الصدفيات في سن مبكر من حياته.

بعدها توجه إلى الفلسفة وبدأ دروسه الجامعية في نيوشاتل سنة 1914 متأثرا بأحد أساتذته يدعى (ريمون) الذي كان مهتما بالفلسفة والجيولوجيا وقد أطلع على أعمال كبار الفلاسفة مثل (كانط، سبنسر، كونت، لاشليبه، دوركايم) وكان يطمح إلى بناء نظرية في المعرفة توفق بين المادة والحياة ثم عدل عن ذلك لاكتشافه عدم صحة اعتقاده بالثنائية، فانتقل من الموقف الرياضي إلى الاهتمام بالابستمولوجيا حيث اعتقد بوجود علاقة بين القوانين المنطقية الرياضيات.

وهكذا فقد كان بياجيه موسوعيا ملما بحقول كثيرة من المعرفة انطلاقا من الرياضيات إلى العلوم الطبيعة و المنطق والعلوم الاجتماعية والفلسفية وصولا إلى التحليل النفس

حصل على شهادة الدكتوراه في العلوم الطبيعية من جامعة نيوشائل سنة 1918 عن بحث قدمه في الرخويات، وما يمتاز به بياجيه هو التداخل بين حياته اليومية وحياته العلمية حيت كان يمارس تفكيره العلمي في كل تفاصيل حياته اليومية سافر إلى زيوريخ لمتابعة دروسا في علم النفس، وعمل مع طبيب الأمراض العقلية " بلويلر"

وفي عام 1919 غادر إلى باريس، وفيها تعرف أكثر على فلسفة "برجسون" وتعرف على الدكتور (سيمون) الذي ساهد في وضع اختيار الذكاء مع " الفريد بينيه "

زاد اهتمام" بياجيه" بالابستمولوجيا عندما كلفه الدكتور"سيمون"• بإجراء اختبارات على الاستدلال والبرهنة، وقد رفض بياجيه كلا التيارين الفلسفيين المتعارضين في مجال المعرفة العقليين المنادين بفطرية الأفكار والتجريبيين، وتأثر بفلسفة كانط النقدية. عاد بياجيه إلى سويسر سنة 1925 حيث شغل كرسي الفلسفة في جامعة نويشاتل، وتزوج في نفس السنة "بفتاة تدعى "فالنتين شاتينة"Valantin chatenay وقد كان لولادة الطفل الأول عنده افتتاح افاق جديدة إذ بدأ فعلا بالملاحظة المنهجية لأولاده واكتشف مثلا انعكاس المص عند الوليد."[1] هذه الملاحظات ستكون لها نتائج على أبحاثه في نمو المعرفة عند الأطفال.

وبعد أربعة سنوات عاد إلى "جنيف" حيث درس تاريخ الفكر العلمي، وعلم النفس التجريبي، وبعدها أصبح مديرا مساعدا بمؤسسة "جان جاك روسم" ثم شغل منصب مدير المكتب العلمي للتربية التابع لليونسكو.

نشر كتابه " الابستمولوجيا التكوينية " سنة 1950، حاول فيه كشف ارتباط قوانين التطور و تأثيرها على المفاهيم الرياضية والبيولوجية والعلمية عموما وبحلول عام 1966 كان بياجيه قد نشر ما لا يقل عن تسعة كتب وواصل النشر بنفس الوتيرة حتى وفاته .

•- تيودور سيمون (1873-1961) طبيب نفس وعلم نفس فرنسي.

[1] – موريس شاربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ص1 ، 1986 ، ص29 .

التحق بجامعة السربون سنة 1952 حيث تولى تدريس علم النفس التكويني حتى 1963 وفي سنة 1956 أسس في "جنيف" المركز العالمي للإبستمولوجيا التكوينية.

ترك بياجيه مهنة التعليم الجامعي سنة 1973 وتفرغ للأبحاث التي كان مولعا بها، والتأليف والمشاركة في المؤتمرات.

رغم أن طموح "بياجيه" كان في الفلسفة بالدرجة الأولى إلا أن نجاحاته كانت في علم النفس وعرفا كأبرز "علماء النفس" المعاصرين، توفي في السادس عشر سبتمبر 1980 .

مؤلفاته:

عرف "بياجيه" بغزارة انتاجه العلمي فله الكثير من المؤلفات المنشورة، وقد أوعز البعض هذه الغزارة إلى نظامه الخاص في الكتابة من جهة وإلى تداخل حياته اليومية مع حياته العلمية من جهة أخرى. نذكر من بع مؤلفاته:

1-التكيف الحيوي و سيكولوجية الذكاء

2-بيولوجيا ومعرفة 1967

3-السببية الفيزيائية عند الطفل 1973

4-بناء الواقع عند الطفل 1936

5-فيئات وعلاقات وأعداد 1942

6-دراسات في الابستمولوجيا التكوينية 1971

7-مدخل إلى الابستمولوجيا التكوينية 1950

8-الابستمولوجيا التكوينية 1970

9-السكولوجيا والابستمولوجيا 1970

10-المنطق والمعرفة العلمية 1967

11-علم النفس والتربية 1969

12-البنيوية 1968

13-حكمة وأوهام الفلسفة

14-بحث في علم النفس التجريبي 1963.

الأسس الفلسفية لنظرية بياجيه المعرفية:

لقد كان جان بياجيه متأثرا بالفلسفة النقدية للفيلسوف الألماني الكبير إيمانويل كانط(1724 – 1804) الذي عارض التجريبيين(دافيد هيوم، وجون لوك) في قولهم بأن المعرف الإنسانية حسية واعتبارهم بأن ذهن الإنسان صفحة بيضاء من حيث المبدأ والتجربة الحسية هي التي تمده بمبادئ المعرفة، واعتبر أن الحس غير كاف وحده لبناء المعرفة ما لم يتدخل العقل الذي يعمل على تنسيق وترابط المعطيات التي يزودنا بها الحس، فالعقل هو الذي يمنح الترابط والانسجام لموضوعات العالم الفيزيائي.

نظرية المعرفة عند جان بياجيه:

نظرات المعرفة الكلاسيكية ركزت على ثلاثة معطيات وأبعاد أساسية تسهم في بناء المعرفة لدى الإنسان وهي النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، والتفاعل مع البيئة الفيزيائية. لكنها في اعتقاد بياجيه أغفلت عنصرا مهما للتنسيق بين هته العناصر هو: عنصر التوازن، "فبياجيه" يرى أن الطفل يملك بنية معرفية مسبقة ويحاول مواءمتها مع المستجدات التي تعترضه عن طريق إحداث التوازن المعرفي الذي يختل نتيجة التعارض أو عدم المواءمة بين ما لديه من معارف مكتسبة مسبقا وما يعترضه من مواقف، ويعطي مثالا:

الابستمولوجيا التكوينية:

إذا كانت الابستمولوجيا هي الدراسة النقدية لمبادئ وفروض ونتائج العلم بهدف إبراز أصلها المنطقي وقيمتها الموضوعية، فإنه ارتبطت مع "بياجي" مع كلمة تكويني Génétique

،والمنهج التكويني هو دراسة العلوم عن طريق تبيان طريقة واسلوب تكوينها، كما أن مفهوم التكوين عند "بياجي" يرتبط بمفهوم أخر هو البنية structureوهو الانتقال من حالة إلى حالة اخر، أي أنه يخضع لمبدأ التحول والتطور، فالبنية عند "بياجي" نسق من التحولات وليس مجرد تجميع للعناصر وتشمل ثلاثة أفكار أساسية: فكرة الكمال، فكرة التحول، فكرة التنظيم الذاتي، وفي تحديد ماهية الابستمولوجيا التكوينية وغايتها يقول "بياجي": "تسعى الابستمولوجيا التكوينية إلى توضيح المعرفة، والمعرفة العلمية بصفة خاصة وذلك استنادا إلى تاريخها، وإلى تكوينها الاجتماعي، وإلى الاصول السيكولوجية للأفكار والعمليات التي تعتمد عليها بصفة خاصة."[1]

وقد كان موقف جان بياجيه هو اعتبار الابستمولوجيا علما مستقلا ومرتبط ببقية العلوم، وأراد للأبستمولوجيا أن تتناول المعرفة العلمية في "تاريخها ومسار تشكلها الاجتماعي، والمستند بدوره إلى أصول سيكولوجية، وأسس المركز العالمي للابستمولوجيا التكوينية في جامعة جنيف."[2] ورفض بياجيه النظر الفلسفية التقليدية للابستمولوجيا التي تقصي المعطى التاريخي في دراساتها للمعرفة وأبد اعتراضات غليها، وفي هذا الصدد يقول جان بياجيه:"العديد من الفلاسفة والابستمولوجيين ينظرون إلى الابستمولوجيا بوصفها دراسة للمعرفة كما هي في اللحظة الراهنة، فهي في نظرهم تحليل للمعرفة استنادا إلى غايتها الخاصة، ومن خلال إطارها الخاص، دونما اعتبار إلى كيفية تطورها. أما تتبع تطور الأفكار أو تطور العمليات فربما يكون _ في رأيهم _ من شأن المؤرخين أو علماء النفس، وليس من شأن الابستمولوجيا بشكل مباشر. وعليه فلابد أن أواجه باعتراض على المحاولات التي أقوم بها هنا لتشييد الإبستمولوجيا التكوينية."[3]

وتنقسم الابستمولوجيا التكوينية عند "بياجي" إلى قسمين:

---

[1] _ جان بياجي، الابستمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، دار التكوين، 2004 ، ص 35 .

[2] _ يمنى طريف الخولي، فلسفة العلم في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 429.

[3] – جان بياجي، الابستمولوجيا التكوينية، مصدر سابق، ص 35

أ _ يبحث القسم الأول في مبادئ العلوم بهدف تقويمها وتفسير تطور الفكر الإنساني واستشراف رؤية مستقبلية لهذا التطور، وهو عبارة عن علم تاريخ المعرفة.

ب _ يبحث في تطور المعرفة عند الإنسان الفرد منذ ولادته حتى بلوغه سن الرشد، ويهدف إلى: 1 _ تفسير الظواهر المعرفية.

2 _ تحليل كيفية توصل الطفل إلى المعرفة، وتفسير عملية التطور الفكري.[1]

يحدد "بياجي" مراحلا خمس رئيسية للتطور المعرفي عند الطفل.

مراحل نمو المعرفة عند الطفل:

1 _ **مرحلة السلوك الحسي الحركي:** وتمتد من السنة الاول إلى السنة الثانية من عمر الطفل، وتمتاز هذه المرحلة بالسلوكيات الانعكاسية، أي أن المحرك للسلوك هو ما يحس به الطفل، وباكتساب الطفل للغة وتعلمه الكلام واساليب التعبير الاخرى عما يريده، تنهي هذه المرحلة التي تعد اساسية في مستقبل تطور فهم ومعرفة الطفل ، لذا تكتسي البيئة الاجتماعية التي نشأ فيها وطريقة التعامل التي مورست عليه اثرا كبيرا في حياته، أي أن الطفل هو نتاج "عالم الناس والاشياء."[2] وهذه المرحلة هي المحددة لما ستكون عليه شخصية الطفل مستقبلا.

2 _ مرحلة ما قبل ادراك المفاهيم(ردود فعل الدائرة البدائية):

وهي مرحلة تمتد مسنة الثاني إلى سن السابعة، و هي مرحلة انتقال من السلوك الحسي الحركي إلى مرحلة التفكير، الذي تلعب فيه اللغة التي اكتسبها عاملا مساعد فيه، غير أن تفكير الطفل في هذه المرحلة ليزال يعتمد على الاداءات والافعال وعاجز عن

[1] _ جان بياجي، الابستمولوجيا التكوينية، مصدر سابق، ص 26

[2] _ مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة على حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الكويت العدد 70 ، اكتوبر 1983 ، ص283

تكوين مفاهيم عامة. "ولا يستطيع القيام بالاستدلال الاستنتاجي أو التوصل إلى نتائج تكون صحيحة وفق المقتضيات المنطقية."[1]

3 _ مرحلة النمو الحدسي(ردود فعل الدائرة الثانوية) (التخميني):

في هذه المرحلة يتحكم ما يقوم به الطفل من أعمال، في تفكيره، وادراكه ادراكا مباشرا يعتمد على تفكيره أثناء العمل، واحكامه تكون متغير بتغير محيطه، وهي طريقة تفكير تعتمد نوعا من التخمين، أو ما يعرف بالحدس، ويرجع كل هذا إلى عجز الطفل في هذه المرحلة على استيعاب العلاقات المختلفة التي تجمع الموجودات.

4 _ مرحلة العمليات الحسية المباشرة(اتساق الصورة الاجمالية الثانوية):

تمتد من سن سبعة سنوات إلى اثنا عشر سنة، وفي هذه المرحلة يكون باستطاعة الطفل استيعاب وفهم العلاقات الزمانية والمكانية، وادراك العالم من حوله عبر وضع جملة من الاشاء في مفهوم واحد، أي بناء تصورات بسيطة ، ما يعني أنه يدرك الاشياء في نظام.

5 _ مرحلة العمليات الصورية(ردود الفعل الدائرة الثالثة):

وتبدأ هذه المرحلة في سن الثالث عشر من عمر الطفل، ويكون الطفل فيها قادر على القيام باستدلالات و مناقشة الآخرين، وتظهر ملامح الذكاء من خلال التفكير الموضوعي المبني على التجريبي. وفي هذا الصدد يقول بياجي:" الفكر الصور يتفتح أثناء سن المراهقة، لأن المراهق فرد يفكر، بعكس الطفل خارج حدود الحاضر ويحضر نظريات لكافة الاشياء،... وتنشأ الفكرة التأملية التي يمتاز بها المراهق منذ سن الحادي عشر والثانية عشر، أي منذ يصبح الفرد قادرا على التحليل بشكل استقرائي – استنباطي."[2]

---

[1] _ المرجع نفسه، ص 286 _287 .

[2] _ جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1 ، 1988 ، ص 149 .

وقد عرف "بياجي" الذكاء على أنه "شكل من أشكال التكيف المتقدم وهو يتطور بواسطة عملية الفهم والتلاؤم، وهو لا يظهر فجأة بل هو عملية توازن مستمر وجهد مستمر لإدخال الجديد في البنيات العقلية الموجودة سابقا وايجاد بنيات جديدة أكثر تكاملا".[1]فالذكاء بهذا المعنى هو رحلة إنسانية حافلة تخضع لحسابات دقيقة تبدأ من عالم المحسوسات والملموسات وتنتهي عند عالم التصورات المجردة."[2]

حدد "بياجي" عوامل أربعة تساهم في التطور العقلي :

1 _ عامل النضج العصبي:

يلعب دور لا يمكن إنكاره أو استبعاده. "فالنضج يفتح إمكانيات تبدو كشرط ضروري لظهور بعض أنواع السلوك ، لكنها ليست شرطاً كافياً لذلك ، ذلك لأنها تزداد بالتدريب والممارسة . فإذا كان الدماغ يحتوي على أفكار مترابطة موروثة فإنه يحتوي حتماً عدداً أكبر من الأفكار المكتسبة بالتدريب. أخيراً بقدر ما تكون المكتسبات أكثر بعداً عن المصادر الحسية – الحركية بقدر ما يكون ترتيبها الزمني متنوعاً ، بدون أن يكون ترتيبها التتابعي طرقاً في الموضوع. ويضيف إلى ذلك تأثيرات البيئة الطبيعية والإجتماعية التي تزداد أهميتها تباعاً . فالنضج عامل ضروري في التكوين لكنه لا يستطيع أن يفسر كل النمو . إنه عامل بين عوامل أخرى لا يمكننا تفسير دوره خارج كونه مدخلاً للوصول إلى إمكانيات أخرى ."[3]

2 _ عامل التدريب والخبرة المكتسبة من التفاعل مع الأشياء:

يعد عامل التدريب والخبرة المكتسبة عاملا أساسيا، "وضروري ، لكنه معقد ولا يستطيع تفسير كل شيء . يمكننا التمييز بين تجربتين : التجربة الفيزيائية والتجربة المنطقية –

[1] _ جان بياجي، الابستمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، مصدر سابق، ص 28 .

[2] _ كمال زاخر لطيف، أنت المسئول عن ذكاء ابنك، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1990 ، ص 14 .

[3] – موريس شاربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، مرجع سابق، ص 104 .

الرياضية – تكمن الأولى في التفاعل مع الأشياء لاستخراج المميزات منها . وتكمن الثانية في التفاعل مع الأشياء للتعرف إلى نتيجة ترابط الأفعال. فالتجربة الفيزيائية إذن هي بنية ناشطة واستيعابية في إطارات منطقية رياضية. وبالنتيجة فإن تهيئة البنيات المنطقية – الرياضية – تتقدم المعرفة الفيزيائية ."[1]

3 _ عامل التفاعلات الاجتماعية:

تلعب اللغة دور لا يكتمل إلا باستيعاب البنيات الضرورية للمنطق اللفظي،"ويبدو أن الكلام لا تتم السيطرة عليه إلا بعد استيعاب البنيات الضرورية للمنطق اللفظي أي بعد عمر 12 سنة . إذا قدم المجتمع خدمة كبيرة لتحقيق النمو اللفظي فهذا لا يؤدي حتماً إلى مستوى من البنيات المنطقية ، وهذا لا يعني أن الكلام لا يؤثر على البنيات المنطقية لكن مدى تأثيره لم تكشفه دراسات وخبرات عملية بعد."[2]

4 _ عامل التوازن:

يعد خلاصة العوامل السابقة، "وله الفضل في تكوين الابنية العليا، ينطلق من عملية تجميع العوامل السابقة ، (فالعمليات ليست مكتملة بل إنها تبنى بشكل مستمر بالتجريد الفكري . وهكذا تعمل التجريدات الفكرية على تحويل الأشياء أو المواقف فهي لا تؤثر إلا إبان المشكلات والتعقيدات وعدم التوازن، فعملية إعادة البناء تكمن في إعادة تأسيس التوازن السابق بتوسيع مجال التوازن بنوع من التحول في البنيات. ففي المجال الذهني يتميز مفهوم التوازن بعملية التعويض. فالتوازن متحرك بحيث أن الفرد، في حال وجود اضطرابات خارجية، يحاول تقليصها بتعويضات معاكسة. ولهذا السبب بالذات يؤدي التوازن إلى

[1] – المرجع السابق، ص 104

[2] – المرجع نفسه، ص 105

التبادل. صفة البنيات العملانية، وضمن السياق يؤدي بالعمليات نحو أشكال التوازن الأكثر شمولا في حين أن أشكال التوازن الدنيا ليست سوى أشكال توازن تقريبية."[1]

وفي المحصلة، النظرية الابستمولوجية التي هيأها بياجيه بأبحاثه و بنمط التجارب التي حققها، تظهر أن عامل التوازن في النهاية هو العامل الأساسي في النمو الذهني للفرد، والذي يبدأ من التكيف الذي يعتمد أولا على بنية الفرد وما يملكه من رصيد وراثي من خلال عمليتي الاستعجاب ثم الملاءمة، بطريقة حلزونية غير منتهية. وهذا ما جعل بياجيه يكرر القول:" لا تكوين بدون بنية ولا بنية بدون تكوين."[2]

وهذا يقودنا إلى استنتاج أن بحوث بياجيه في تكوينية المعرفة تحتم على الباحث النظر إليها من الجانب التطوري من حيث أنها سيرورة مستمرة في شكل حلزوني تنتقل من العملية البسيطة إلى الأرقى والأعقد منها وهكذا وأن تمثل في ذاتها الحالة السابقة للمعرفة والأقل تعقيدا منها. إن اهتمام بياجيه بالدراسة التكوينية للمعرفة والمعرفة العلمية كان لها صدى لدى المهتمين في هذا المجال لما لها من أبعاد وتأثيرات عميقة في مجالات مختلفة كالتربية والتعليم والنمو المعرفي مع إلزامية الاهتمام ومراعاة عمر المتمدرس في العملية التربوية والمعرفية مع تحديد المجال المعرفي للمادة المعطاة للمتمدرس.

يرى بياجيه أن الأطفال لا يملكون منذ البداية معرفة المفاهيم ودلالاتها بل يكتسبونها وتنموا لديهم بالممارسة والنشاط المستمرين والتعامل مع موضوعات العالم الخارجي وهذا مما يدفع بالباحث أحيانا إلى دراسة العوامل الاجتماعية على الأطوار والمراحل المختلفة للنمو العقلي عند الطفل . والطفل في نظرية بياجيه يتطور معرفيا من خلال تفاعله مع البيئة وتحقيق التوازن ينتج عن عمليتي التمثل (الاستيعاب) و التلاؤم لكن يبقى الطفل حتى أثناء تلقيه

[1] – المرجع السابق، ص 105و 106 .

[2] – المرجع نفسه، ص 106 .

الموروث الاجتماعي يعمل على استيعابه عن طريق ردّه إلى بنياته المعرفية السابقة وهنا تحدث عملتي الاستيعاب والمراجعة ومنه فالمرحلة الأولى تسمى الاستيعاب أي استيعاب الجديد ورده إلى القديم ، أما المرحلة الثانية فتسمى المواءمة أي تلاؤم الذات مع خصوصيات الموضوع الجديد عن طريق تطوير خبراتها وبنياتها المعرفية السابقة ، وذلك بالضبط ما يحدث أثناء التفكير المجرد ، فعندما تكون الذات أمام منبهات خارجية أو مواقف تتعامل معها انطلاقا من رصيدها المخزن من الخبرات والتجارب والمعارف والمعلومات السابقة بمعنى أن الذات تبحث عن حل للمشكلة التي أمامها في ذاكرتها وذلك هو رد الجديد إلى القديم ، فإذا ما كان الموقف أو المشكل جديد فتضطر حينئذ إلى تعديل بنياتها وتجاربها المعرفية بما يتلاءم مع خصائصه ومميزاته. ومنه نستنتج ان الاستيعاب عملية متوقفة على قدرات الذات ومعارفها السابقة في حين التلاءم عملية متوقفة على خصوصيات الموضوع وكيفيته وتصل الذات إلى التكيف ومن ثمة إلى القامة معرفة عن. طريق إقامة توازن بين العمليتين

قابلية التكذيب عند كارل بوبر

قابلية التكذيب عند "كارل بوبر"(Karl Raimund Popper)

تمهيد:

الخوض في موضوع الابستمولوجيا يبقى ناقصا دون الوقوف عند شخصية بارزة صنعت التميز والاستثناء في الابستمولوجيا المعاصرة بما أحدثته من تأثير على امتداد القرن العشرين، في إذكاء النقاش حول المنهج العلمي، وهو كارل بوبر الذي اقترن اسمه بظهور مبدأ جديد في المنهج العلمي وهو "مبدأ التكذيب" الذي سيشكل الاسمنة اللاحم لكل أفكار بوبر الابستمولوجية التي تمثلت الأبعاد المنهجية والابستمولوجية لنظريتي الكوانتم والنسبية. فقد استطاع أن يجد مخرجا من مشكلة الاستقراء بإعادة صياغته في طرح جديد تجاوز به الطرح التقليدي، انطلاقا من التخلي عن منطق التبرير وتبني منطق الكشف والإبداع ، والانطلاق من الفرض والمشكل في المنهج العلمي بدل الانطلاق من الملاحظة كما هو معهود في التقليد المنهجي منذ فرانسيس بكون، هذا ما جعل فلسفته العلمية فلسفة ثورية لما أحدثته من انقلاب في المفاهيم والمبادئ على مستوى المنهج. ويعد مبدأ التكذيب أو (الدحض) الذي قال به بوبر كبديل عن مبدأ التحقيق الذي كان سائد في المنهج الاستقرائي والذي اعتمده كمعيار للتمييز بين العلم والعلم المزيف، اللبنة الأساسية التي شيد عليها سرح البناء الابستمولوجي الذي ميزه عن باقي الابستمولوجيين، حيث نجده يقول في هذا الصدد:" مازلت أعتبر معيار القابلية للتكذيب مركز فلسفتي."[1] إضافة إلى الطابع النقدي الذي وسم إنتاجه الفلسفي برمته وجعله يأثر في توجيه الكثير مما أنتج في حقل الفلسفة طيلة القرن العشرين. وللولوج الى مضامين وجزئيات ابستمولوجيا بوبر ننطلق من سؤال نؤطر من خلاله تحليلنا وهو: ما هي الأفكار

[1] – يمنى طريف الخولي، فلسفة كارل بوبر، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2020 ، ص11 .

الاساسية التي بنيت عليها الفلسفة العلمية عند بوبر؟ ما وجه الجدة والتميز الديني انفردت بهما ابستمولوجيا بوبر؟

كارل بوبر (حياته واعماله):

نعتد بصفة اساسية في بسط سيرة حياة "بوبر" على ما ورد في كتاب محمد محمد قاسم (كارل بوبر نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي) الذي صرح أنه اعتمد فيها على ما كتبه بوبر نفسه عن سيرته الذاتية التي صدر بها كتابه (فلسفة كارل بوبر) الذي نشر في سلسلة (الفلاسفة الإحياء) علم 1976. يقول محمد قاسم": "أول ما يشد الانتباه في حياة بوبر أنها مفعمة بالحوادث وكثرة السفر والترحال في الزمان والمكان، وأنها تجمع بين نواحي تطوره العديدة في بوتقة واحدة."[1]فقد عاصر بوبر الكثير من الحوادث وعايش تطورات علمية وظهور نظريات كان لها بالغ الاثر في افكاره وفلسفته. وأمه (جيني نيشيف،جيني بوبر) كانت عازفة ماهرة على البيانو

كارل ريمود بوبر Karl Raimund Popper فيلسوف نمساوي وباحث في فلسفة العلوم، ولد في الثامن والعشرون من شهر جويليا1902م بمدينة فينا، والده (سيمون سيجموند كارل بوبر) كان حاصلا على درجة الدكتوراه في القانون، وأمه (جيني نيشيف،جيني بوبر) كانت عازفة ماهرة على البيانو مولعة بالموسيقى تنتمي إلى أسرة عريقة التراث في مجال الموسيقى، وسوف تلعب الموسيقى دورا كبيرا في حياة الابن "بوبر". وقد كانت كل غرف البيت عبارة عن مكتبة بحيث لا تخلو غرفة من الكتب وهذا ما سينعكس على تكوين بوبر الذي نهل من أمهات كتب كبار الفلاسفة ما جعله شغوفا بالقراءة والمطالعة.

[1] – محمد محمد قاسم، كارل بوبر نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، 1986، ص 19.

عاصر بوبر الحر العالمية الاولى وكان له فيها موقفين متناقضين نتيجة الاعلام الموجه، وخرج من هذه التجربة بدرس سيولد فيه روح النقد الذي سيكون وسما لفلسفه برمتها. كما كان له موقفين مختلفين من الماركسية حيث كانت معتنقا لها ومؤيدا ثم انقلب عليها واعتبرها مجرد نظرية زائفة.

عانى بوبر رفقت زملائه شظف العيش بعد الحرب العالمية الاولى في بلدتهم، فقد قضت الحرب على معالم الحياة ، لكن رغم ذلك "راح بوبر يتعلم ويدرس بإصرار وعزيمة."[1]

درس الفيزياء، والرياضيات والفلسفة في جامعة فينا، وتحصل على درجة علمية تؤهله للتدريس بالمدارس الثانوية.

وفي عام 1925م أنشأت مدينة فينا معهد للتعليم التحق به بوبر وفيه التقى بزوجته(جوزفين آنا مننجر) التي كانت احدى زميلاته في المعهد، والتي كان لها تأثير ودور في بلورت أفكاره اعترف به بوبر.

كان اتجاه بوبر الفكري قريب من دائرة فينا، ما جعل البس يكتنف علاقته بها حيث راج عند البعض أنه أحد أعضاء الحلقة غير ان اختلاف في وجهات النظر حول الكثير من القضايا يدل بما لا شك فيه عن تميزه عن حلقة فينا، وتؤكد أنه لم يكن عضوا فيها، فقد خالفها في اليقين الاستقرائي."[2]غير أن بوبر يعترف بفضلها عليه في صقل أرائه.[3]

---

[1] – المرجع السابق، ص 27 .

[2] _ عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة ج 1 ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1 ، 1984 ، ص 369 .

[3] – محمد محمد قاسم، كارل بوبر نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي، مرجع سابق، ص 34 .

ونظرا لا صوله اليهودية اضطر إلى الهجرة من النمسا سنة 1937 م خوفا من النازية متجها إلى نيوزيلاند حيث درس الفلسفة في جامعاتها. وفي عام 1946 م هاجر إلى انجلترا واستقرى في إحدى ضواحي لندن، حيث عمل أستاذا للمنطق ومناهج العلوم . وفي عام 1969 م بلغ سن التقاعد، توفي في السابع عشر سبتمبر 1994 م مخلفا إرثا كبيرا من المؤلفات والانجازات العلمية.

أعمال بوبر:

خلف الكثير من الكتب والبحوث المنشورة كانت بدايتها بكتابه (منطق البحث العلمي) وقد صدر بالألمانية سنة 1933 م وهو أكثر كتبه تخصصا في فلسفة العلم ومنطقه.ثم تتلى إنتاجه العلمي بكتابه(المجتمع المفتوح وأعدائه) في جزئيين سنة 1946 م حيث دافع فيه عن الديمقراطية الليبرالية، ونقد كل أشكال الدكتاتورية وكل الفلسفات الداعية الى مجتمعات مغلقة مبنية على ايديولوجية موجهة ، ثم أعقبه بكتاب (عقم النزعة التاريخانية) وينتقد فيه الاتجاهات الفلسفية التي تعتقد بحتمية المسار التاريخي. ثم كتاب (بؤس الايديولوجيا)، وكتاب (النفس ودماغها)، وكتاب (الحياة باسرها حلول لمشاكل)، وكتاب (بحث عن عالم افضل).

منهج العلم في فلسفة بوبر:

يمكن التعرف على تصور بوبر لمنهج العلم من خلال تقسيمها إلى مرحلتين، مرحلة أولى نتناول فيها نقده للتصور السائد لمنهج العلم القائم اساسا على الاستقراء، حيث ينتهي إلى رفض الاستقراء كمبدأ ومنهج مبيننا سبب هذا الرفض، ثم مرحلة ثانية نستعرض فيها منهج بوبر العلمي والمنطق البديل للاستقراء الذي يقترحه.

موقف بوبر من الاستقراء:

قبل الخوض في تحليل ومناقشة موقف بوبر من الاستقراء ومبررات رفضه ووصفه بالخرافة، لابأس أن نقف بشكل مقتضب عند ماهية الاستقراء وكيف ظهر كمشكل في فلسفة العلم؟

الاستقراء(المفهوم والمشكلة):

لفظ الاستقراء Induction من الناحية الاشتقاقية يعود إلى الأصل اليوناني (ايباغوجي) والذي يعني الفعل الذي يقود شيئا ما نحو نقطة محددة.[1]والاستقراء في اللغة يعني: التتبع، من استقرا الأمر إذا تتبعه لمعرفة أحاله، وعند المنطقيين هو الحكم على الكلي لثبوت ذلك الحكم في الجزئي.[2]فلاستقراء نوع من الاستدلال ننطلق فيه من بعض القضايا الجزئية المعطاة إلى قضايا أكثر تعميما. والاستقراء في اللغة الفلسفية "سير الفكر الذي يمضي من الوقائع الملاحظة إلى صيغة كلية صادقة على فيئه كاملة."[3]أي استنتاج حكم كلي من اختبار جزئياته الفردية، وينقسم الاستقراء في المعنى الفلسفي إلى قسمين تام وناقص.

أما التام والبعض يسميه استقراء صوريا وهو "كما بين أرسطو ، حكم على الجنس لوجود ذلك الحكم في جميع أنواعه مثال ذلك: الجسم إما حيوا أو نبات، أو جماد، وكل واحد من هذه الأجسام متحيز، وينتج من ذلك أن كل جسم متحيز."[4]أما

---

[1]– A . Lalande, Les théories de L'induction et de L'expérimentation (paris, Boivin et cie,1929) p 1.

[2] – جميل صليبا، المعجم الفلسفي (بالالفاظ العربية والفرنسية والانكليزية واللاتنية) دار الكتاب البناني بيروت، 1982 ، ص 71 .

[3]––A . Lalande, Les théories de L'induction et de L'expérimentation , p 2 .

[4] – جميل صليبا، المعجم الفلسفي (بالالفاظ العربية والفرنسية والانكليزية واللاتنية) مرجع سابق، ص 72 .

الاستقراء الناقص فهو الحكم على الكلي انطلاقا من بعض الجزئيات، أي الاختبار لا يشمل كل الجزئيات لذلك هو ضنيا وليس يقينيا.

والاستقراء بشكل عام هو المنهج الذي اعتمده العلم في وضع قوانين عامة تفسر الظواهر الطبيعية، ويقوم أساسا على التعميم الذي يستند إلى مبادئ السببية وهي: الاعتقاد بأن لكل الظواهر أسباب تتحكم فيها، واطراد الظواهر وهو: الاعتقاد بأن ظواهر الطبيعة تحدث بشكل مطرد لا يعرف المصادفة أي تتحكم فيها الضرورة.

لقد كان لدافيد هيوم D.hume (1711 – 1776) الفيلسوف التجريبي الانكليزي الريادة في إثارة مشكلة إمكانية الاستدلال الاستقرائي، ونقلها إلى مستوى جديد من النقاش الفلسفي، بعد أن كان ارسطو قد المح إلى المشكل المنطقي للاستقراء. حيث أن تحليلات هيوم قادته إلى ان الاستقراء يقوم على مبدأ العلية وهذا الأخير لا سند له عقلي ولا تجريبي. وأرجع " الميل إلى ترقب الارتباط الضروري بين واقعتين إلى العادة، من جراء كثرة التعاقب الحاصل بنهما، ومن ثمة فقد عدّ العلية مجرد عادة نفسية في الذات العارفة لا أثر لها في الواقع الخارجي."[1]وهذا الذي جعل هيوم بعد تحليله الذي قاده الى التشكيك في الدعامة الاساسية التي يقوم عليه المنهج العلمي، إلى محاولة البحث عن تبرير له لانقاض الموقف، ووجد هذا التبرير في فكرة الاعتقاد.

رفض بوبر للاستقراء:

ينطلق بوبر في تناوله للاستقراء من الفشل الذي منيت به محاولات الوضعية المنطقية وغيرها في نظره من انقاض مبدأ الاستقراء، وتجاوز الصعوبات التي إثارتها

[1] – نعيمة ولد يوسف، مشكلة الاستقراء في ابستمولوجيا كارل بوبر، ابن النديم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2015 ، ط 1 ، ص 43 .

مشكلة الاستقراء، ولم تنجح في العثور على حل مقنع لها.[1]حيث بقيت محاولاته في منطق التبرير للاستقراء، والذي رفضه وبوبر وعمل على هدم الأسس التي يستند إليها، واقترح منطقا جديد هو منطق الكشف العلمي ما جعل فلسفته تعد نقطة تحول حاسمة وعلامة فارقة بين مرحلتين في فلسفة العلم، حيث أنه نقل الدراسات الابستمولوجية من منطق التبرير (تبرير المعرفة العلمية) إلى منطق الكشف العلمي (طرق الكشف العلمي). وقد كان لهذا التحول بالغ التأثير على التطورات اللاحقة للوضعية المنطقية والأدائية.

رفض بوبر الاستقراء ووصفه بالخرافة في قوله: (طالما كتبت ضد خرافة الاستقراء بواسطة التكرار. أي الوهم القائل بأننا نكتشف اطرادا بأن نستمده من الملاحظات أو التجارب المتكررة.)[2]وهذا الرفض أصبح راسخا في فلسفة بوبر برمتها حيث يبدأ بمناقشة أسس ومبدأ الاستقراء ويفككها، ثم يبدأ بعرض البديل وإقامة نظريته العلمية.

رأى بوبر أن المشكلة الأساسية للاستقراء هي الاعتقاد السائد منذ "بيكون" في نظرية العلم والذي يجعل من الاستقراء معيارا فاصلا بين العلم واللاعلم، "والذي رسخ في تصور العلماء وممارساتهم العلمية الفكرة التي تزعم بأن العلم إما أن يكون استقرائيا قائما على بداهة الملاحظات الحسية المباشرة وعلى تحقيق التجارب الحاسمة، أو لا يكون على الإطلاق."[3]أي أن استخدام المنهج الاستقرائي هو الحد الفاصل بين العلم وغيرها من التأملات بما فيها الميتافيزيقة. وفي تصور بوبر أن

[1] – نعيمة ولد يوسف، مرجع سابق، ص 59 .

[2] – كارل بوبر، النفس ودماغها، ترجمة عادل مصطفى، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012 ، ط 1 ، ص 211 .

[3] – نعيمة ولد يوسف، مشكلة الاستقراء في ابستمولوجيا كارل بوبر، مرجع سابق، ص 63 .

المنطق الاستقرائي ينطوي على مشكل لا يمكن التخلص منه لذلك لا يصلح لان يكون معيارا للفصل بين العلم والاعلم،

فإذا كان الاستدلال الاستقرائي عملية انتقال من قضايا مفردة خاصة إلى قضايا كلية، فإنه ينطوي على صعوبة منطقية، تتمثل في أن من الوجهة المنطقية ليس هناك بداهة وضرورة تسوغ لنا الاستدلال على قضايا كلية انطلاقا من قضايا جزئية مهم بلغ عددها، إذ أن حالة واحدة غير مؤيدة تجعل النتيجة خاطئة،" فمهما بلغ عدد البجعات البيضاء التي رأيناها فإنه لا يسمح لنا بالقول أن كل البجع أبيض."[1]

محاولة كارل بوبر إيجاد حل مقنع وشامل لمشكلة الاستقراء، يتجنب فيه أخطاء النزعات الاستقرائية وعيوبها، قاده إلى استبدال النزعة الاستقرائية بالنزعة الاستنباطية اقتناعا منه أن العلم في جوهره يقوم على أساس الاستنباط كمنهج علمي سليم من الناحية المنطقية.[2] وعليه اقترح فكرة التكذيب بدل التحقيق الاستقرائي، وتقوم هذه الفكرة على استبعاد النظريات والفروض عن طريق النقد، بذلك رسم بوبر طريقا لإرساء قواعد موضوعية في تأسيس المعرفة العلمية وتجاوز مشكلة الاستقراء التي ضلت مستعصية لردح من الزمن، وتعتبر فكرتي النزعة الاستنباطية وفكرة التكذيب عماد أطروحة كارل بوبر الابستمولوجية الخاصة بحل مشكلة الاستقراء.

قابلية التكذيب (Falsefiability):

قابلة التكذيب أو(قابلية الدحض، قابلية التفنيد،Falsefiability) مصطلح ومفهوم مركزي وأساسي في فلسفة العلم عند "بوبر" فهو عمود الخيمة فيها، فالقابلية للتكذيب

[1] – كارل بوبر، منطق البحث العلمي، ترجمة محمد البغدادي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط 10 . ص 63 .

[2] – نعيمة ولد يوسف، مشكلة الاستقراء في ابستمولوجيا كارل بوبر، مرجع سابق، ص 101 .

هي المعيار الذي يحدد مفهوم العلم التجريبي، أي أن، أي العبارة أو فرض كي يحوز السمة العلمية لا بد أن يكون قابل للتكذيب والدحض، وليس قابلية التحقق الاستقرائي، وهو المعيار المميز الفاصل بين قضايا العلم التجريبي الحقيقية وقضايا العلم الزائفة، ومضمون هذا المعيار هو أن " نسقا ما لا يكون تجريبيا أو علميا إلا إذا كان قابلا للخضوع إلى اختبارات تجريبية،[1] وأن يكون قابلا للدحض عن طريق التجربة، وهذا يعني أن أهم سيمات النظرية العلمية في اعتقاد "بوبر" هو مدى القابلية للتكذيب والتفنيد، التي ترتكز أساسا على اعتبار المعرفة نسبية .و"يذهب (بوبر) إلى أن قابلية التكذيب هي المعيار الأصيل والمميز للقضايا العلمية عن غيرها وليس قابلية التحقق، ومن ثم فإن أهم سيمات النظرية العلمية أو أي نسق نظري هو مدى قابلية التكذيب أو قابلية للرفض."[2]ويعتبر معيار قابلية التكذيب في تحديد المعرفة الموضوعية والفصل بين القضايا العلمية والقضايا غير العلمية، طرحا ثوريا في الفكر العلمي استطاع إن يثبت قصور المعايير السابقة كالمعيار الحسي والتجريبي ويتجاوزهما. وينتقل " من منطق التبرير إل منطق الكشف العلمي، والمعالجة المنهجية له، على أساس من قابلته المستمرة للاختبار التجريبي والتكذيب."[3]

القابلية للتكذيب ونمو المعرفة:

يرتبط معيار القابلية للتكذيب عند "بوبر" بتصوره لنمو المعرفة وتطورها، فالمعرفة في اعتقاده في نمو وتطور دائم لا يتوقف، وهذا ما يستدعي نظرية في المعرفة مفتوحة عبر عنها بوبر بالصياغة التالية:

---

[1] – المرجع السابق، ص 117 .

[2] _ محمد محمد قاسم، كارل بوبر نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي، مرجع سابق، ص 163 .

[3] _ يمنى طريف الخولي، فلسفة العلم في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 315 .

مشكلة 1 ـــــ← نظرية مؤقتة→ـــ استبعاد للخطأ ـــــ← مشكلة 2

[1]P1ـــ→TTـــــ→EEـــ→P2

يشير هذا المخطط إلى نظرية في المعرفة تساير الطبيعة النامية للمعرفة التي تجعل سعي العلماء في تطوير المعرفة العلمية مستمر عبر هذه النظرية العلمية ، والذي لن يكون ممكن في ضل الثبات الاستقرائي.

[1] _ محمد محمد قاسم، كارل بوبر نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي، مرجع سابق، ص 164 .

العالم الثالث وموضوعية المعرفة الإنسانية:

العالم الثالث الذي اقترحه بوبر هو عالما من صنع الإنسان وهو دائم النمو و التغير، ما يجعله منسجما بمرونته مع المعرفة العلمية بالمعنى الحديث، ومكوناته واقعية وليست مجردة، كونها تمثل المشاكل وحلولها فالعلم الثالث عند بوبر يجسد موضوعية المعرفة بفضل استقلاله المبني على أنه إبداع مباشر لنشاطات الإنسان المختلفة، وكل عناصره من صنع الإنسان، لكنها تستقل عنه بعد ذلك.

الإنسان أبدع عالما موضوعيا جديدا، ذلك هو علم منتجات العقل البشري، علم الأساطير وحكايات الأشباح والنظريات العلمية والشعر والفن والموسيقى، (سأطلق على أسم "العالم 3" لأميز بينه وبين "العالم 1" المادي و"العالم 2" الذاتي أو النفسي)[1]

العلم 3	
(منتجات العقل الإنساني)	(6) الأعمال الفنية والعلمية (شاملة التكنولوجيا) (5) اللغة البشرية نظرية النفس والموت
العالم 2	
عالم الجزات الذاتية	(3) الوعي بالذات وبالموت (4) الإحساس (الوعي الحيواني)
العالم 1	
عالم الأشياء الفيزيائية	(2) الكائنات العضوية الحية (1)العناصر الأثقل، السوائل والبلورات (0) الهيدروجين والهليوم

مخطط 1: بعض مراحل التطور الكوني.[2]

[1] – كارل بوبر، النفس ودماغها،ص 38

[2] – المصدر نفسه، ص 39

وقد قسم الكيانات الواقعية إلى كيانات عيانية، أو مجردة حيث يقول: نحن في الفيزياء نقبل "القوى" fovds "حقول القوى" fields of forces على أنها واقعية، لأنها تمارس فعلا على الأشياء المادية، وإن تكون هذه الكيانات أكثر تجريدا.[1]

وفق هذه الروي البوبرية للواقعية، تكون الأشياء المدركة نظريا، أو حسيا واقعيا، إذا أثرت على الأشياء المادية. فواقعية وموضوعية المنتجات الفكرية المتجسدة وغير المجسدة، وأنها معرفة بلا فارق.

الواقعية عند بوبر:

رغم أن "بوبر" يبدي ملاحظة مبدئية أنه يتجنب أسئلة من قيل "ما هو" "ماذا تعني بـ" كونها تقود إلى الابتعاد عن المشكلة الحقيقية واستبدلها بمشكلات عن المعنى، غير أنه في موضوع مصطلح " واقعي" تخلى مؤقتا عنه بتطرق لأهم استخدامات مصطلح "واقعي" هم استخدامه لتحديد الأشياء المادية ذات الحجم العادي، أشياء يمكن للوضع أن يتناولها ويميل إلى أن يضعها في فمه ومن هنا يمتد استخدام لفظ "واقعي" ليشمل أشياء أكبر، أشياء أكبر من تناولها، مثل قطارات السكة الحديدية، المنازل، الجبال، الأرض والنجوم،

ويمتد أيضا ليشمل أشياء أصغر، أشياء مثل ذرة، التراب أو السوس ويمتد أيضا، بالطبع، إلى السوائل ثم الهواء أيضا، إلى الغازات وإلى الجزئيات و الذرات.[2]

[1] – كارل بوبر، النفس ودماغها، ص 30

[2] – المصدر نفسه، ص 27

الابستمولوجيا ونظرية المعرفة

الابستمولوجيا والتربية:

تمهيد:

التربية من حيث هي عملية تهدف إلى تنمية الانسان في جميع النواحي، جسميا، نفسيا، سلوكيا، ومعرفيا، وأخلاقيا، ليكون فردا صالحا في المجتمع وبالتالي تطور الدول والمجتمعات اجتماعيا واخلاقيا واقتصاديا. تكتسي اهمية كبيرة، اضافة إلى أنها الأداة الأكثر فاعلية لنقل الافكار والمبادئ من الأجيال السابقة إلى الاجيال اللاحقة، ما يضمن استمرار هوية وثقافة المجتمع، علاوة على أنها عامل مهم في بناء كيان الدولة والحفاض على وحدتها واستمرارها.

ونظر لما سبق ذكره عن اهمية التربية في غرس القيم وتنمية الافراد والمجتمعات، فقد كانت محل اهتمام جميع الشعوب والحضارات، وزاد الاهتمام بها في الحضارة المعاصرة واولية اهمية كبيرة ، وتعد فلسفة التربية احدي اهم الحقول المعرفية التي تنظّر للعمل التربوي وتوجهه وتضبط اقاعه. وتأسس للمبادئ العامة التي ينطلق منها علم التربية، وقد تطورت الدراسات في فلسفة التربية إلى ابستمولوجيا التربية.

والابستمولوجيا عند الكثير من الدارسين هي نظرية المعرفة، تتناول سؤال المعرفة في كل جوانبه وامتداداته، والتربية هي حقل من حقول المعرفة وبذلك فهي موضوع لنظرية المعرفة او الابستمولوجيا التي تتناول بالدراسة الابعاد الاجتماعية للمعرفة، والتربية ظاهرة اجتماعية اساسية لها دورها الكبير في المعرفة، وهذ ما جعل فلاسفة التربية يوجهن اهتمامهم بالقضايا الابستمولوجية في حقل التربية.

غاية التربية الاولى هي تحصيل المعرفة، التي تعد اداة لتغيير سلوك المتعلمين وتنميتها نحو الافضل، كما أنها سبيل لاكتشاف الحقائق العلمية المختلفة.

التربية تعد الاداة الأساسية التي يعتمدها المربين في ممارسة عملية التربية والتعليم، التي غايتها الاساسية النمو الفكري والمعرفي لدى المتعلمين، وكل رغبة في التحسين في الاداء تتطلب تجديد معرفي، وبناء فلسفي يقود الى الغاية المطلوبة.

والابستمولوجي يهتم بالمفاهيم والنظريات أكثر من اهتمامه بالوقائق والتطبيقات، والمربي تعتبر المعرفة هي رأس المال الذي يقوم عليه عمله وبذلك فهو يتقاطع مع الابستمولوجي في الاهتمام بالمعرفة. فالابستمولوجيا موضوعها التساؤل عن الروابط بين انواع لا حصر لها من انماط المعرفة، "وبموضوع التسويغ المرتبط بالمعرفة – التسويغ من اجل اعتقاد، من اجل استدلال، ومن اجل نظريات، وحتى من أجل رؤية شاملة للعالم، نحتاج جميعا إلى معرفة قدر كبير كي نكون فاعلين إلى درجة عالية في الحياة الانسانية".[1]وهنا يحق لنا أن نطرح أسئلة حول المعرفة. من قبيل: ما المعرفة وما انواعها وقيمتها ومصادره؟ ثم ما التربية وما وظيفتها؟ واخير ما علاقة الابستمولوجا باعتبارها نظرية معرفة بالتربية؟

أولا – المعرفة أو (الابستمولوجيا)

إن من بين "الواجبات الاساسية للابستمولوجيا محاولة تقديم تعريف للمعرفة، غير أن مشكلة المعايير التي ينبغي أن تتبع تظهر لنا أن هذه المهمة في واقع الامر بالغة الصعوبة أن لم تكن مستحيلة.[2] ويعد أفلاطون أول من تناول مشكلة التعريف الصائب للمعرفة، في "محاورة ثياتيتوس" التي تدور كلها حول البحث عن تعريف للمعرفة والعلم، من خلال طرح اسئلة من قبيل ما المعرفة؟ وفي المحاورة يقدم ثياتيتوس ثلاثة تعريفات: اولها المعرفة هي الاحساس. وثانيها

[1] – روبرت أودي، الابستمولوجيا، مقدمة معاصرة في نظرية المعرفة، ترجمة اسلام سعد، ابن النديم للنشر والتوزيع، وهران، ط 1، 2024 ص 7 .

[2] – دنكان برتشارد، ما المعرفة (سلسلة عالم المعرفة، ترجمة مصفى ناصر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدآب، الكويت، 2013 ، ص 58 .

المعرفة هي الحكم ر الصادق. وثالثها المعرفة هي الحكم الصادق المؤيد بالبرهان. غير أن سقراط يعترض عن هذه التعريفات الثلاثة المقدمة من محاوره، "لأن سقراط كان يهدف من مناقشة "ثياتيتوس" أن يعمل عقله وينمي ملكة التفكير لديه وأن لا يدعي المعرفة بما لا يعرف."[1]

والمعرفة من ناحية مفهومها معقدة للغاية، غير أنها في العموم تدل على الادراك والوعي، وفهم الحقائق اما عن طريق العقل المجرد أو بطريقة المعلومات بإجراء تجربة وتفسير نتائجا، أو تفسير خبر، أو من خلال التأمل في طبيعة الأشياء وتأمل النفس والاطلاع على تجارب الآخرين وقراءة استنتاجاتهم.

وهذا ما نجده في معاجم اللغة العربية فهي تعني"(ما وضع ليدل على شيء بعينه ...والمعرفة أيضا وإدراك الشيء على ما هو عليه)[2] أي تصور الشيء على الوجه الذي هو عليه بالفعل، وعلى هذا فالمعرفة مرادفة للعلم.[3]

فإذا اعتبرنا المعرفة أدراك(cognition) تعد عملية معقدة تتضمن العديد من النشاطات التي تحدث في الدماغ مثل(التفكير، التذكر، التخيل، التعميم، الحكم ...) والتي تسهم في جمع المعلومات والمعطيات وفهمها وحفظها، ليتم استعادتها حسب الحاجة.

أما المعرفة بمعنى (knowledge) التي تعني الاطلاع، احاطة الادراك، تعرف، دراية، وتعني مزيج من المفاهيم والافكار والقواعد الاجرائية التي توجه الافعال، وهي مجموعة المعاني والمعتقدات والاحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي يكوّنها الانسان في سعيه الادراك محيطه.

[1] – أحمد الكرساوي، مدخل إلى نظرية المعرفة،تكوين للدراسات والابحاث، ص 16 .

[2] – الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، 1985 ، ص 221.

[3] – أحمد الكرساوي، مدخل إلى نظرية المعرفة، مرجع سابق، ص 25 .

وقد "اتفق أغلب الابستمولوجيين على تعريف المعرفة بأنها(الاعتقاد الصادق المسوغ) فالإنسان لا يعرف قضية إلا إذا كانت هذه القضية صادقة واعتقد بها، وكانت مسوغة بالنسبة له، وبذلك تقوم المعرفة على ثلاثة اركان هي:

1 – الاعتقاد.

2 – الصدق.

3 – التسويغ أو التبرير."[1]

أ – أنواع المعرفة:

تتألف المعرفة الانسانية من انواع مختلف ومتمايز صنفها الفلاسفة إلى عدة أنواع منها:

1 – المعرفة القضوية والمعرفة غير القضوية:

يعود ها التصنيف إلى" الفيلسوف جلبرت رايل (1976 م) في كتابه مفهوم العقل، فأقصى ما يمكن أن يعرف هو (معرفة أن) كمعرفة أن اليوم يوم الجمعة، وهي عبارة عن قضية، والقضية هي الجملة الخبرية التي يمكن الحكم عليها بالصدق أو الكذب. بينما المعرفة غير القضوية فهي معرفة الكيف.

2 – المعرفة بالادراك المباشر والمعرفة بالوصف:

هذا التمييز نجده عند الفيلسوف الانجليزي "برترند راسل" في كتابه مشكلات الفلسفة، فالمعرفة بالإدراك المباشر تعني حدس المعرفة مباشرة عن طريق معطيات الحواس. أما المعرفة

[1] – المرجع السابق، ص 17 .

بالوصف فهي حصول الاتحاد بين المعلومات الحسية لتشكيل فكرة عن الشيء، ومعظم المعارف وصفية.

3 – المعرفة القبلية والمعرفة البعدية:

الكثير من الفلاسفة ذو النزعة العقلية ينطلقون من اثبات وجود المعرفة القبلية(الافكار الفطرية) وفي طليعتهم "رونيه ديكارت" وليبنتز وسبينوز، وهي معرفة سابقة للتجربة، يولد الانسان مزود بها وهي مشتركة بين البشر. وفي مقابل هذا الطرح هناك طرح النزعة التجريبية التي تنكر أي معرفة قبلية وتعتقد أن كل المعرفة البشرية بعدية، مصدرها التجربة الحسية، من ابرز ممثلي هذا الاتجاه "جون لوك" و"دافيد هيوم".

سؤال امكانية المعرفة وحدودها:

اثيرة اسئلة كثيرة حول المعرفة، وفي مقدمة هذه الاسئلة والإشكاليات التي اثيرت. سؤال هل المعرفة ممكنة؟ ثم ما هي حدود المعرفة البشرية؟

وحول هذه الاشكالية انقسمت المواقف إلى فريقين:

فريق الشكاك (الريبيين):

وهو فريق ذهب إلى انكار قدرة الانسان على تحصيل واكتساب المعرفة، ويعرف اصحاب هذا الطرح بالشكاك أو الريبيون، وأبرز من مثلهم قديما السوفسطائيين(بروتاغوراس، جورجياس) والذين كان شعارهم قول بروتاعوراس:" الانسان مقياس الاشياء جميعا، هو مقياس الموجد منها

ومقياس لا موجود".[1] وهذا ما يعني أن الحقائق نسبية تختلف من شخص لأخر، ومتعددة حسب طبيعة البشر.

وبعدهم جاء ممثل أخر للنزعة الشكية التي اصبحت تسمى باسمه (البيرونية) نسبة إلى الفيلسوف اليوناني "بيرون الإيلي" (365 – 275 ق م) والذي نادى بالشك المطلق، وهو مذهب يقوم على زعم استحالة ادراك الحقائق، وانتفاء سبيل معرفة اليقين."ومعظم الشكاكفي واقع الامر يعتبرون المعرفة شيئا مستحيلا."[2]

الطرح الوثوقي(الدغمائي Dogmatisme):

وهو موقف يؤمن بالوصول إلى المعرفة وإلى اليقين، وبقدرة العقل على اكتشاف الحقيقة لطلقة واليقين بصحتها.

ويقوم هذا الطرح الفلسفي، على اثبات قيمة العقل وقدرته على المعرفة وامكانية الوصول إلى اليقين فيها، ويرى الدغماتيون أن العلم الانساني ليس له حدود، وقد ساد هذا الطرح منذ سقراط وأفلاطون. و الدوغمائيون أو الوثوقيون هم بشكل عامة كل من التيار العقلي و التجريبي على حد السواء ، فكلاهما قبل فلسفة كانط النقدية، كان يعتقدا بيقينية واطلاق المعرفة التي يستقيانها كل منهم من المصدر الذي يأخذ به كل منهما.

و يعد كانط أول من انتبه إلى هذه النزعة وانتقدها بشدة من خلال مذهبه النقدي، و نشير هنا إلى أن هناك أنواعا من النزعة الدوغمائية، فهناك الدوغمائية الساذجة والتي يمثلها رجل الشارع وهناك الدوغمائية المادية التي تدافع عن الايمان بالواقع المادي (العلم)، وهناك الدوغمائية الدينية وأخيرا هناك الدوغمائية الفلسفية .

[1] – أميرة حلمي مطر، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998 ، ص 120 .

[2] – وليم جيمس ايرل، مدخل إلى الفلسفة، مرجع سابق، ص78 .

2 – مصدر المعرفة :

أ – الاتجاه العقلاني (Rationalism) :

يذهب الفيلسوف العقلاني إلى أن العقل هو مصدر كل المعرفة البشرية.(وثمة أيضا صورة أقل تشددا من العقلانية ترى أن العقل هو المصدر الرئيسي للمعرفة، أو أن العقل هو النمط الأهم من المعرفة).[1]

تطلق العقلانية (Le Rationalism) على التيار الفلسفي الذي يقر أن العقل هو مصدر المعرفة الحقة، وترفض العقلانية كل ما هو مخالف للعقل أو ما يعجز العقل عن تفسيره، ويتمسك رواد هذا المذهب بالقول أن العقل وهو قوة أو ملكة فطرية تتألف من العديد من المبادئ التي ليس لها علاقة بالتجربة والخرافة : مبدأ الهوية، عدم التناقض، الثالث المرفوع، السببية ...الخ، هذه المبادئ وغيرها من المبادئ فطرية، عامة وكلية، مطلقة، ضرورية، وهي ليست مكتسبة من التجربة، بل هي قائمة في العقل بالفطرة، وبذلك تصبح اوليات أو بديهيات عقلية واضحة بذاتها، وهذا الذي يجعلها صادقة صدقا ضروريا يتخطى الزمان والمكان.

ويعتبر "رنيه ديكارت" مؤسس المذهب العقلاني في الفلسفة الأوروبية الحديثة، لأنه رد للعقل سلطته الحقيقية بعد تهديمها من طرف المدرسة الشكية، كما رفض ديكارت السلطة الدينية التي فرضتها الكنيسة، ورفض النسق الارسطي كمصدر من مصادر الذي سيطر لقرون، ورد كل الحقيقة الى العقل وحده، وجعل من البداهة والوضوح معيارا للحقيقة. وفي كتابه "مقالة في المنهج" حدد ديكارت المنهج العقلاني في اربعة قواعد هي : (البداهة، التحليل، التركيب، الإحصاء)

ب – الاتجاه التجريبي Empirisme :

[1] – وليم جيمس ايرل، مدخل إلى الفلسفة، مرجع سابق، ص84 .

يذهب الفيلسوف التجريبي إلى أن الخبرة هي مصدر المعرفة البشرية.(هناك أيضا صورة من التجريبية أقل تطرفا ترى أن التجربة هي المصدر الرئيسي للمعرفة، أو أن التجربة مصدر النمط الأهم من المعرفة).[1]

تعني التجربة (L' Expérience) بمعناها العلمي ملاحظة الظواهر ضمن شروط علمية معينة بغية دراستها استخراج قوانينها، والتجريبي هو ما يستند على التجربة ولا يكتفي بالاعتبارات العقلية، والتجريبية تيار فلسفي يعتقد أن مصدر المعرفة هو التجربة الحسية. و يعتبر فرانسيس بيكون مؤسس الفلسفة التجريبية حيث دافع عن ضرورة السيطرة على الطبيعة وتسخيرها لصالح الإنسان، وأن المعرفة هي نتاج التجربة، وقد ساهم من خلال كتابيه "تفسير الطبيعة" و"الأورغانون الجديد" في بيان ضرورة التخلي عن الحكام المسبقة، بدلا من ذلك يجب تبني الملاحظة الدقيقة والتجربة .

ويذهب في هذا السياق جون لوك الى أن العقل يولد صفحة بيضاء والتجربة الحسية هي التي تخط عليه ما تشاء، وقد رفض لوك القبول بالأفكار الفطرية التي قال بها العقليون، لأنه لو كان ذلك صحيح لتساوى جميع الناس في كل زمان و مكان في العلم، أما هيوم فقد قسم ادراكاتنا إلى قسمين هما: الانطباعات أو الاثار الحسية من ناحية والأفكار من ناحية أخرى، والأفكار في رأي هيوم ليست إلا صور باهته وضعيفة التأثير للانطباعات الحسية. وقد وضح هذا الموقف في كتابه "رسالة في الطبيعة الإنسانية".

ثانيا– التربية:

تزايد التركيز في الدراسات والابحاث الابستمولوجية المتأخرة بشكل متزايد على الابعاد والعوامل الاجتماعية للمعرفة، وباعتبار التربية احد المجالات الاجتماعية ذات الاهمية الكبرى في

[1] – وليم جيمس ايرل، مدخل إلى الفلسفة، مرجع سابق، ص90 .

المعرفة، فقد اولى فلاسفة التربية منذ القدم اهتماما بالقضايا الابستمولوجية، لما لها من تأثير في مجال التربية، اضافة إلى تأثير الجانب الاخلاقي والاجتماعي والسياسي واللغوي. "فجميع أسباب الحياة ومؤثراتها، تفعل فعلها في التربية، لأن الاخيرة مرتبطة بالحياة،[1]فها هي التربية، وا علاقتها بالابستمولوجيا؟

معنى التربية لغة واصطلاحا:

لغة:

لغة جاء في المعجم الوسيط: "(ربَّ) الولد– ربًّا: وله وتعهده بما يغذيه وينميه ويؤدبه. فالفاعل رابٌّ، والمفعول: مربون وربيب."[2]وفي لسان العرب: "ربَّ الشيء إذا اصلحه."[3] وفي القرآن الكريم، قال تعالى: " وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج"[4]، أي نمت وازدادت، ورباه بمعنى تعهده، ونمّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف[5]. وفي قوله تعالى: "ألم نربك فينا وليدا ولبث فينا من عمرك سنين".[6]فالتربية هي تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا ونقول: ربيت الولد، اذا قوية ملكاته، ونميت قدراته وهذبت سلوكه، حتى صالحا للحياة في بيئة معينة."[7]

---

[1] – جابر عمر، المخل في التربية، مطبعة اللواء، 1954 ، ط 2 ، ص 2 .

[2] – مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية،2002 ، ط 4 ، ص 321 .

[3] – ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، ص 1546 .

[4] – سورة الحج الاية، 5

[5] ابراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤن الطباعة الاميرية، 1983 ، ص42 .

[6] – سورة الشعراء الاية 18 .

[7] – جميل صليبا، المعجم الفلسفي، مرجع سابق ،ص 266 .

وجاء في معجم لالاند (EDUCTION) بمعنى تربية، تهذيب، تأديب، وهي مسار يقوم على تطوير وظيفة أو عدة وظائف، تطويرا تدريجيا بالدربة، وعلى تجويدها وإتقانها."[1] والتربية، فهي بمعناها الواسع تعني كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وجسمه وخلقه باستثناء ما قد يتدخل فيه من عمليات تكوينية أو وراثية، وبمعناها الضيق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات أنشئت لهذا الغرض كالمدارس، كذلك فإن تعريف التربية يختلف باختلاف الهدف منها، ويتعدد حسب الجوانب والمجالات المؤثرة فيها والمتأثرة بها.

وقد تأتي التربية مرادفة لمصطلح البيداغوجيا Peedagogy الذي يعود في أصلها إلى الاغريق ويعني لغويا الشخص الذي كان يرافق الأطفال إلى المدرسة، ويتكون هذا المصطلح من مقطعين Pais وتعني ولد و Ogogé وتعني توجيه والبيداغوجي يعني عند الإغريق المربي، أو المشرف على تربية الأولاد، وفي معاجم العلوم السلوكية، التربية تعني التغيرات المتتابعة التي تحدث للفرد، والتي تؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه، وهي تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج.

اصطلاحا:

التربية علم واسع بل بحر زاخر لا يستطيع المربي خوض غماره بمجرد كونه فاضلا أو أديبا بل من الواجب أن يتعلمه علما ويقف عل كنه أسراره حتى يستحق أن توكل اليه العناية بالأولاد أو أولئك الصغار الذين يصبحون يوما رجال المستقبل.[2]

[1] – أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، مرجع سابق ،ص 322 .

[2] – هاشم لبيبه، في التربية، مطبعة معارف، مصر، ص 1 .

والتربية بمعناها الواسع، تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية. وإذا رجعنا إلى مفكري التربية عبر العصور، فإننا نجد الكثير من التعاريف للتربية.

غير أنها تجمع في معظمها على أن التربية عملية شاملة لجميع جوانب الحياة الإنسانية، النفسية والعقلية والعاطفية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره وأسلوبه في الحياة، وتعامله مع غيره، كما أنها تمارس في البيت والمدرسة وفي كل فضاء اجتماعي يمكن توظيفه.

و قد "نظر افلاطون إلى التربية على أنها تدريب أخلاقي، أو هي المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة، ونقل حكمة الكبار الذين وصلوا اليها بتجاربهم إلى الجيل الصغير."[1] وهي بذلك تدريب على الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة.

وقد اعتمد مجمع اللغة العربية في مصر تعريف التربية: "بأنها تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا".

وهي كذلك عملية تهذيب للسلوك، وتنمية للقدرات حتى يصبح الفرد صالحا للحياة، فهي عملية تغذية، وتنشئة، وتنمية جسدية وخلقية وعاطفية.

وعندما نتكلم عن التربية، فنعني بها تلك التي تعوّد الطفل على التفكير الصحيح والحياة الصحيحة بما تزوده من معارف، وتجارب، تنفع عقله، وتغذي وجدانه، وتنمي ميوله ومواهبه وتعوده العادات الحسنة، وتجنبه العادات السيئة، فينشأ قوي الجسم، حسن الخلق، سليم العقل، متزن الشخصية، قادر على أداء رسالته في الحياة.

[1] – عبد الكريم علي اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1 ، 2004 ، ص37 .

وظيفة التربية:

كل المجتمعات الحديثة منها والقديمة على حد السواء، المتقدمة والمتخلفة، تهتم بالتربية وتأسسها على فلسفة معينة تنسجم مع غايتها واهدافها وتطلعاتها، وهذا ما يجعل من التربية اداة مهمة وسبيلا تتخذ منه الامة مطية لتحقيق وجودها المستقبلي والحفاظ على كيانها، والوصول إلى طموحات وامال مواطنيها.

فموضوع التربية" هو جملة المعلومات والمهارات التي انجزت في الماضي والتي تنقلها المدرسة من جيل إلى جيل، وغاية هذا العلم تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كماله."[1]

أهداف التربية :

بالرغم من محاولة كثير من المربين قديماً وحديثاً تعريف التربية بتعريف جامع إلا أنهم اختلفوا في ذلك اختلافاً كبيراً ، نظراً لاختلافهم في تحديد الهدف من التربية من جهة ولاختلافهم في تحديد أهداف المجتمع من جهة أخرى ، ولكن على الرغم من ذلك نجد أن هناك مجموعة من الأهداف تكاد تكون مشتركة بين اغلب تعريفاتهم.

الأهداف التربوية عموما تعكس فلسفة المجتمع وقيمه وثقافته وعاداته وتقاليده واتجاهاته في كل مجالات الحياة، فبعد ما كانت تتميز بالعمومية والتجريد الفلسفي صارت تتميز بالخصوصية والدقة نتيجة تطور الدراسات النفسية والتربوية التي تهتم بملاحظة السلوك وقياسه قياسا علميا.

كما أن هناك من يستعمل عبارة الأهداف العامة للتعبير عن الغايات، ومن يستعمل الأهداف الخاصة ليدل بها على الأهداف الإجرائية.

[1] – مراد وهبة، المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2007 . ص 179 .

إن تحليل الأهداف التربوية يمر عبر مستويات مختلفة تتدرج من العام إلى الخاص، ومن المجرد إلى المحسوس، ومن التخمينات العقلية إلى الفعل السلوكي الذي يتجلى لدى المتعلم.

الغايات هي عبارات فلسفية عامة وواسعة، طموحة، تتسم بالتجريد والمثالية والتعقيد، بعيدة المدى غير محددة من حيث مدة تطبيقها. إنها تمثل المستوى النظري الذي يضبط التوجهات الكبرى للنظام التربوي اعتمادا على فلسفة وقيم مجتمع ما. إن من أهداف التربية التكيف مع المجتمع وخدمة وتلبية حاجاته، ويمكن تلخيص هذه الأهداف كالتالي:

1-إعداد المواطن الصالح المؤمن بقيم مجتمعه المنتمي لوطنه وأمته.

2-مواكبة التطور الصناعي الحديث الذي يعرفه العالم .

3- نشر القيم الاجتماعية والفضائل الاخلاقية وغرسها في نفوس الناشئة.

المحافظة على أفراد المجتمع واستمراريتهم

4-التخفيف من أعباء الإنسان بالترفيه في أوقات فراغه من أجل تجديد طاقاته وحيويته.[1]

العلاقة بين الابستمولوجيا والتربية:

من خلال ما سبق ذكره، يمكن وصف العلاقة بين الابستمولوجيا والتربية بالعلاقة الجدلية، القائمة على التأثير المتبادل، فلاشك أن الابستمولوجيا تأثر في توجيه وتطوير علوم التربية من خلال النقد المستمر للأساليب والتقنيات المستخدمة في عملية التربية والتعليم بصفة عامة. والتربية من جهة أخرى اداة للتطوير المعرفة وترسيخ الفكر الابستمولوجي القائم على نقد المعرفة نقد موضوعيا ما يساعد على نموها وتجددها وسيرها نحو التصحيح المستمر، والابتعاد عن الدغمائية.

[1]- التل سعيد وآخرون. المرجع في مبادئ التربية، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر، بيروت، 1993، ص135 .

فالابستمولوجيا تساعد على نمو التفكير وتنمية القدرة على ادارة فن الحوار من خلل توظيف الحجج والبراهين، وفهم قضايا المجتمع والتعامل معها.

فعلاقة التربية بالابستمولوجيا هي علاقة تكامل وظيفي، التربية تخدم الابستمولوجيا من خلال غرس قيم النقد والموضوعية وقبول فكر الاخر كما قواعد التربية تبنى على المعرفة، والابستمولوجيا من جهتها من خلال ما تقدم من دراسات وأبحاث في ابستمولوجيا التربية تعمل على تطوير التربية كعلم وكممارسة.

المعرفة التربوية

المعرفة التربوية:

تمهيد:

موضوع اهتمام المعرفة التربوية هو الإنسان وطرق واليات بنائه جسميا ونفسيا ومعرفيا وخلقيا، حيث تنعكس آثار تطبيق هذه المعرفة على فكر الانسان والسلوك وفاعليته الحضرية وأي غياب أو اضطرب في المعرفة التربوية يرى أثر هذا الغياب واضحا على سلوك الإنسان وفكره، وهو ما يجعل من الضروري مراجعة كافة الأفكار المطروحة في مجال المعرفة التربوية ونقدها، لأنه السبيل الامثل لتولد افكار جديدة.

نتائج الممارسة التربوية في الواقع اليومي المعاش، وما يلاحظ فيها من غياب أو قصور في توظيف النقد للأطروحات الفكرية النظرية للتربية وما ينجر عليه من نتائج سلبية على مستوى الاداء التربوي، والذي "تجلى في بعض العادات الفكرية السائدة الملازمة للممارسة النقدية من كسل ذهني وتسرع في الأحكام وافتقاد للأدوات المنهجية إلى جانب افتقاد الرؤية الجيدة، الشاملة للمعرفة التربوية القائمة على الممارسة النقدية في سبيل إرساء رؤية ملتزمة بالمنهجية العلمية الدقيقة."[1]

الفكر التربوي له دورًا هاماً في فهم العمليّة التربوية التعليميّة، من خلال كشف التّناقضات المبطنة في النّظريات التّربوية ووجه القصور الذي تعانيه، اضافة إلى الاهمية التي يعود بها على أطراف العمليّة التربوية التعليميّة من خلال تنظيم

[1] – علي خليل مصطفى أبو العينين، نقد المعرفة التربوية المعاصرة (الأهداف والأطر)، كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة، ص 74

مفهوم المعرفة التربوية:

المعرفة هي الإدراك والوعي وفهم الحقائق عن طريق العقل المحض أو عن طريق إجراء تجربة وتفسير نتائجها أو تفسير خبر، أو من خلال التأمل في طبيعة الأشياء وتأمل النفس أو من خلال الاطلاع على تجارب الآخرين وقراءة استنتاجاتهم. فالمعرفة قد ترتبط بالبديهة والبحث لاكتشاف المجهول وتطوير الذات وتطوير التقنيات. كما تقوم على امتلاك تصور عن الواقع بدقة وموضوعية وهذا ما يسمى بالمعرفة العلمية و وقد يكون تصورا ذاتيا وحينه تسمى بالمعرفة العامة. أما التربية فهي " تدل على أسلوب من التفكير المنظم لا العشوائي أو العفوي، بل طريقة وأسلوب للعمل تتعلق بتعليم كيفية الحياة في المجتمع."[1]

المعرفة التربوية هي ذلك النسق من المعارف التي تظم المعتقدات والمفاهيم والتصورات والنظم التي تكونت نتيجة البحث والتطوير المستمر، عن التربية. وهي أيضا مجموعة المعاني والمعتقدات والمعايير والأحكام والمفاهيم والتصورات التي يحاول المشتغل في ميدان التربية، من خلالها فهم وتفسير الكيفية التي تعمل بها التربية، ومعرفة الغايات التي تسعى إلى تحقيقها، وتنظيم عناصر ومكونات العملية التربوية التعليمية، والعمل على تطويرها في ضوء ما اتيح من رصيد معرفي للكيفية التي تعمل بها.

وعلى هذا الأساس فإن المعرفة التربوية تُخضِع مجموعة من الفعاليات لنشاطها تتمثل في:

– مجموعة الأساليب الفنية التي يستخدمها المربي لإكساب المتعلمين المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات اللازمة لهم أو مساعدتهم على ذلك.

[1] – – نبيه بس أبعاد متطورة للفكر التربوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص95

–مجموعة النظريات والمبادئ والأفكار التي تهدف إلى تفسير وتعليل وتبرير استعمال هذه الأساليب الفنية التي يمكن على ضوئها استخدام تلك الأساليب.

_ مجموعة القيم والمثل التي تتضمنها وتعبر عنها الغايات النهائية والتي من أجلها وضعت هذه النظريات والمبادئ والأساليب.[1]

النقد التربوي

النقد التربوي يقصد به عادة " العملية العقلية التي تستند إلى أسس اجتماعية وعلمية بهدف تقويم المعرفة التربوية النظرية وما ينتج عنها من ممارسات علمية متمثلة في البحث التربوي، وتطبيقات عملية متمثلة في نماذج سلوكية.

وعلى هذا الأساس فإن المعرفة التربوية تضم كافة فروع الدراسات التربوية وكل ما له وظيفة أو دور في النشاط التربوي الفاعل، فهي تضم أصول التربية وما تستند إليه من حقائق في العلوم الأخرى، والمناهج وأسسها ، وطرق التدريس والإدارة التربوية، وفلسفة التربية التي تهتم بالنقد والتحليل بما تهدف إليه العملية التربوية، وما تتضمنه من أفكار ومعارف وخبرات ومهارات، واتصال ذلك بالخبرة التاريخية والتغيرات الاجتماعية وأوضاع المجتمع.

اسس التربية:

ما من شك أن لكل علم وكل ممارسة اسس يقوم عليها ويستند لها والتربية كعلم وممارسة لا تشذ عن هذه القاعدة وسنتوقف عند بعض اسس التربية محاولين استجلاء معالمها وتأثيرها على الممارسة التربوية، ومن بين تلك الاسس التي سنتناولها والتي نحسبها مقدمة على

[1] – محمد سيف الدين فهمي النظرية التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ب ت ص 2.

غيرها من الاسس التي سنحجم عن تناولها: الاساس الثقافي والاساس الاجتماعي والاساس البيولوجي.

الاساس الثقافي:

مصطلح الثقافة نجده شائع الاستعمال عند الانثروبولوجين قديما، أم حديثا فقد انتقل إلى ميدان علم الاجتماع اين نجد له حضور أكبر نظرا للارتباط الوثيق بين الثقافة والحقل الاجتماعي، فالثقافة منتوج مرتبط بالإنسان ككائن اجتماعي، وهذا الذي جعل الثقافة ترتبط بميدان السوسيولوجيا أكثر من أي ميدان في العلوم الانسانية الاخرى.

وقد تعددت التعريفات للثقافة ويعرفها "إدوارد تايلور"، على أنها: (كل مركب يشتمل على المعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق، والقانون والعرف، وغير ذلك من الإمكانيات أو العادات التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا في مجتمع) [1] الظاهر في هذا التعريف هو الجمع بين عناصر لامادية كالأخلاق والقانون والعرف التي تنشأ نتيجة للتفاعل الاجتماعي، والعناصر المادية.

ويعرف "روبرت بيرستد" الثقافة بقوله:(الثقافة هي ذلك الكل المركب الذي يتألف من كل ما نفكر فيه، أو نقوم بتعلمه، أو نمتلكه كأعضاء في المجتمع) يبرز هذا التعريف الصيغة التأليفية للثقافة لتصبح ظاهرة مركبة تتكون من عناصر بعضها فكري وبعضها سلوكي وبعضها مادي.[2]

[1]– مجموعة من الكتاب، نظرية الثقافة، سلسلة عالم المعرفة، ترجمة علي سيد الصاوي، العدد 223 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1997 ، ص 9.

[2] – المرجع نفسه، ص 9

تسهم الثقافة كعامل أساسي في بناء شخصية الفرد وسقلها وتميزها عن غيرها، وتحدد انتماء الفرد كون التمايز بين الاجناس تمايز ثقافي. وتأدي التربية الدور الأساسي في اكتساب الأفراد ثقافة مجتمعهم، كما أن المدرسة والجامعة كمؤسسات اجتماعية تنوب عن المجتمع في بناء الأجيال وتعليمها الثقافة الراقية.

الاساس الاجتماعي للتربية:

المجتمع هو مجموعة الأفراد الذين يعيشون في رقعة جغرافية واحدة بتعاون متبادل، مرتبطين بتراث ثقافي معين، وثقافة مشتركة ولديهم الإحساس بالانتماء لمجتمعهم، وتلعب المؤسسات والنظم الاجتماعية والنظم التربوية دورا مهما في إعداد الفرد ليصبح عضوا في مجتمعه، وبالتالي يجب أن تتكيف لتخدم النظام الاجتماعي.[1] هذا ما يعكس الصلة المتينة بين البناء الاجتماعي لأي مجتمع مع نظامه التربوي وهي صلة موجودة منذ اقدم العصور البشرية، وتعاظمت هذه الصلة في العصور الحديثة نتيجة ما أحدثته الثورة العلمية والتقنية من تغيرات في حياة الأفراد والشعوب والمجتمعات، حيث أصبحت متطلبات حياة الناس في تغير مستمر وسريع، مما يفرض على المؤسسات التربوية والاجتماعية مسايرة هذا التغير بكل أبعاده.

فللتربية اهداف اجتماعية تقوم بها وتعمل على تحقيقها ومنها:

- إعداد المواطن الصالح المؤمن بقيم مجتمعه المنتمي لوطنه وأمته.
- مواكبة التطور الصناعي الحديث الذي يعرفه العالم.
- نشر القيم الاجتماعية والفضائل الأخلاقية وغرسها في نفوس الناشئة.
- المحافظة على أفراد المجتمع واستمراريتهم.

[1] – التل سعيد وآخرون. المرجع في مبادئ التربية، مرجع سابق، ص 133 .

– التخفيف من أعباء الإنسان بالترفيه في أوقات فراغه من أجل تجديد طاقاته وحيويته.[1]

الاساس البيولوجي:

الجانب البيولوجي من الانسان له من الاهمية التي لا يمكن اغفالها او تجاهلها في البناء التربوي للأفراد، لذلك فإن علم البيولوجيا يوفر معرفة تجريبية لعلماء التربية لا غنى عنها نظرا لما لهذه المعرفة من أهمية ليس فقط لدورها وأثرها المباشر في حياة الانسان، بل في توظيفها واستغلالها تربويا، من المعطيات العلمية التي يقدمها علم البيولوجيا تلك المتعلقة بالجهاز العصبي، والتي تتيح لعلماء التربية توظيفها في فهم عملية التعلم وطبيعة الذكاء.

فالإنسان كائن بيولوجي مما يحتم على المشتغلين بحقل التربية الاهتمام بتنمية جسده إلى الحد الذي يصبح فيه قابلا للنمو اجتماعيا وعقليا، ذلك لان هناك علاقة بين الجانب البيولوجي من الانسان والجوانب الاخر المتأثرة به.

[1] – التل سعيد وآخرون. المرجع في مبادئ التربية، مرجع سابق، ص 135 .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

المصادر

– جان بياجي، الابستمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، دار التكوين، 2004

جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1 ، 1988

– غاستو باشلار، تكوين العقل العلمي، ترجمة خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 2، 1982

– كارل بوبر، النفس ودماغها، ترجمة عادل مصطفى، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012 ، ط 1

كارل بوبر، منطق البحث العلمي، ترجمة محمد البغدادي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط 10

المراجع:

بيتر كونزمان، فراند_بيتربوركارد، فرانز فيدمان، أطلس الفلسفة، ترجمة د_جورج كتورة، المكتبة الشرقية، _ ط 2 ،2007

أ.س. رابوبرت، مبادئ الفلسفة، ترجمة، أحمدامين، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة

ابراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤن الطباعة الاميرية، 1983

أحمد فؤاد الاهواني، معاني الفلسفة، دار أجياد الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشريكاه، ط 1 1947،

أليكس رونبرج: فلسفة العلم مقدمة معاصرة، ترجمة احمد عبد الله السماحي، فتح الله الشيخ، المركز القومي للترجمة، ط1 2011

أميرة حلمي مطر، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998

التل سعيد وآخرون. المرجع في مبادئ التربية، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر، بيروت، 1993

جابر عمر، المخل في التربية، مطبعة اللواء، 1954 ، ط 2

جورج بوليتزر، مبادئ أولية في الفلسفة، ترجمة فهيمة شرف الدين، دار الفارابي لبنان، ط 5 ،2001

حسين رشوان، العلم والبحث العلمي، المكتبة الجامعية الحديثة، الاسكندرية، 1928

دنكان برتشارد، ما المعرفة (سلسلة عالم المعرفة، ترجمة مصفى ناصر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدآب، الكويت، 2013

روبرت أودي، الابستمولوجيا، مقدمة معاصرة في نظرية المعرفة، ترجمة اسلام سعد، ابن النديم للنشر والتوزيع، وهران، ط 1، 2024

روبير بلانشي، نظرية العلم (الابستمولوجيا) ترجمة محمود اليعقوبي، دوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2004.

الزواوي باغورة وأخرون، مدخل جديد إلى فلسفة العلوم، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة

صلاح قنصوة، فلسفة العلم، دار الثقافة للطبع والنشر، القاهرة، 1981

عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد إلى الفلسفة، وكالة المطبوعات، ط1 1975

عبد القادر بشته، الابستمولوجيا مثال فلسفة الفيزياء النيوتنية، دار الطليعة بيروت، ط1 ، 1995

عبد الكريم علي اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1 ، 2004

علي خليل مصطفى أبو العينين، نقد المعرفة التربوية المعاصرة (الأهداف والأطر)، كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة

عمر مهبيل، اشكاليات التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة، منشورات الاختلاف، 2005. ط1

كمال المغربي، البحث العلمي، دار الثقافة للنشر، عمان، ط 1 ، 2002

كمال زاخر لطيف، أنت المسئول عن ذكاء ابنك، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1990

محمد بدوي، فلسفة العلوم، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001

محمد ثابت لافندي، مع الفيلسوف، دار العربية للطباعة والنشر، بيروت،ط1 ،1974

محمد سيف الدين فهمي النظرية التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة

محمد عابد الجابري، مدخل إلى فلسفة العلوم، العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت

محمد عبد الرحمن مرحبا، المسألة الفلسفية، منشورات عويدات، بيروت،ط3 ،1988

محمد محمد قاسم، كارل بوبر نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، 1986

محمد محمد قاسم، كارل بوبر نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية،1986

محمد وقيدي، ماهي الابستمولوجيا، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرباط، ط 2

مجموعة من الكتاب، نظرية الثقافة، سلسلة عالم المعرفة، ترجمة علي سيد الصاوي، العدد 223 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1997

مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة على حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الكويت العدد 70 ، اكتوبر 1983

موريس شاربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ص1 ، 1986

موريس شربل، التطور المعرفي عند جون بياجي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1 ، 1986

نبيه بس أبعاد متطورة للفكر التربوي، مكتبة الخانجي، القاهرة

نعيمة ولد يوسف، مشكلة الاستقراء في ابستمولوجيا كارل بوبر، ابن النديم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2015 ، ط 1

هاشم لبيبه، في التربية، مطبعة معارف، مصر

هنتر ميد، الفلسفة مشكلاتها وانواعها، ترجمة فؤاد زكريا، دار نهضة مصر للطباعة والنشر الفجالة القاهرة، ط2 ،1975

وليم جيمس ايرل، مدخل إلى الفلسفة، ترجمة عادل مصطفى، روئية للنشر والتوزيع،ط1 2011

يمنى طريف الخولي، فلسفة العلم في القرن العشرين، عالم المعرفة، ديسمبر 2000

يمنى طريف الخولي، فلسفة كارل بوبر، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2020

يوسف كرم، ابراهيم مدكور، دروس في الفلسفة، عالم الادب للبرمجيات والنشر والتوزيع، بيروت ط 1 ، 2016

يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، ملتزم للطبع والنشر دار المعارف بمصر

المعاجم والقواميس:

ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، 1984 .

المنجد في اللغة، دار المشرق العربي، بيروت.

اندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الاول، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت . باريس، ط 2 ، 2001

الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، 1985

جميل صليبا، المعجم الفلسفي (بالالفاظ العربية والفرنسية والانكليزية واللاتنية) دار الكتاب البناني بيروت، 1982

جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2 ،دار الكتاب البناني، 1982

عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة ج 1 ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1 ، 1984

عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة ج 2 ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان ط 1 ، 1984

مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية،2002 ، ط 4

مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، جمهورية مصر العربية،1973

مراد وهبة، المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2007

المراجع باللغة الاجنبية:

A . Lalande, Les théories de L’induction et de L’expérimentation (paris, Boivin et cie,1929)

A . Lalande, Les théories de L’induction et de L’expérimentation

فـــهـــرس المـوضـــــــوعـــــــات	
المـقـدمـــة	(أ، ج)
مدخل إلى الابستمولوجيا.	20-4
الابستمولوجيا ونظرية المعرفة.	**21 -33**
باشلار والقطيعة الابستمولوجية	45-34
الابستمولوجيا التكونية عند بياجيه	57-46
قابلية التكذيب عند كارل بوبر	70-58
الابستمولوجيا والتربية	85-71
المعرفة والتربية	92-86
قائمة المصادر والمراجع	98-93