مجلة دراسات إنسانية واجتماعية (Journal of Social and Human Science Studies) ج وهران2/ المجلد 10 ع 01 / 16 /01/ 2021
ISNN : 2253-0592 EISSN : 2588-199X / Prefix: 10.46315

التحليل السوسيو-بيداغوجي للمعرفة الموضوعية باشلار أنموذجا

Socio-pedagogical analysis of the objective knowledge- Bachelard as a paradigme-

عناني نورالدين Anani Noureddine * noureddineanani31@yahoo.com	فلسفة	مختبر: فلسفة، علوم وتنمية بالجزائر، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2 ، الجزائر.
المشرف: أ.د بوشيبة محمد Bouchiba Mohmmed أستاذ التعليم العالي	فلسفة	كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2، الجزائر.

DOI : 110.46315/1714-010-001-008.

الإرسال: 2020/01/ 15 **القبول**: 2020/05/06 **النشر**: 2021/01/ 16

الملخص: بعد أن توقف باشلار عن التطور الذي ميز العلوم عبر التاريخ، أراد انطلاقا من التحول الذي شهدته العلوم المعاصرة، منحها بعدًا اجتماعيًا، بل إنه يرى أن قوة القواعد العلمية تتطور في المدينة العلمية، ومن خلال تماسك هذه المدن، من الممكن أن يحقق العلم موضوعيته المنشودة كالعقلانية التي هي مجرد نشاط اجتماعي يرتبط بعلاقات ثقافية وعلمية، مما يثير أسئلة موضوعية بأدوات تقنية لأن الموضوعية نفسها لها دور تعليمي. وهكذا أعطى باشلار اهتمامًا خاصًا للجانب التربوي في عملية المعرفة. وهذا هو السبب حسب باشلار في كون أنه ليس من الممكن الحديث عن الموضوعية خارج الإطار التعليمي. أين تمثل المدرسة النموذج المثالي لإدارتها لأنه داخلها، ترتبط العلاقة التعليمية بين المعلم والمتعلم، ومن هذه البيداغوجية الجدلية، تصل العلاقة إلى أعلى مستوياتها وحقق فيها الفكر الموضوعية ضمن البناء النفسي للعقلانية المعلمة والعقلانية المتعلمة .

الكلمات المفتاحية: العلم؛ المعرفة؛ المجتمع؛ الموضوعية؛ العقلانية.

Abstract :

After bachellard to stop on the construction of the sciences through the history that are characterized, he wanted, from the transformation of contemporary sciences to give them a social dimension. Indeed, he considers that the strength of scientific bases develops in the scientific city. And through the coherence of these cities, it is possible that science achieves its objective objectivity as rationalism which is only a social activity which is linked by cultural and scientific relations. It therefore raises objective questions. with technical tools because objectivity itself has an educational role. Thus bachelard gave a particular interest to the pedagogical side in the process of knowledge. This is why according to bachelard, it is impossible to talk about objectivity outside the educational framework. Or the school represents the ideal place to manage it because within it, an educational relationship between the teacher and the student is linked and from this pedagogical dialectic, the relationship reaches its highest level and reaches in it the mind and objectivity inside the psychological construction of rationalism taught and teacher rationalism.

Key words : Science , Knowledge , Society , Objectivity , Rationality .

* - الباحث المُرسل: noureddineanani31@yahoo.com

مقدمة:

لم يكن يبدو من الوهلة الأولى عند الحديث عن غاستون باشلار، الذي ارتبطت باسمه مفاهيمُ ذات طابع علمي بالدرجة الأولى، كالفكر العلمي والقطيعة الابستمولوجية أو ذلك الأديب الذي تحول في آخر أيامه إلى مجال الفكر والخيال، والذي أراد خلال مسيرته إبراز الطابع النفسي الذي يطغى على جميع ميادين بحثه، آخذا على عاتقه مهمة الكشف عن الموضوعية العلمية وكيفية إدارتها، أن يكون كل ما أنتجه من معرفة يوجهه نحو مدخل واحد وهو التربية، بالخصوص ميدان التعليم.

وما يميز فلسفة باشلار على عمومها هو تمكنه من الجمع بين وحدة الفكر من جهة وتناقضه من جهة أخرى، فصور العوائق التي تشكل حاجز أمام تطور الفكر هي ذاتها من يلعب دور الدافع أمام تطوره بعد أن يتمكن هذا الفكر من تجاوزها.

ومن خلال هذه المفاهيم، يبدو أن باشلار أراد أن يعلمنا بأن تطور الفكر والطريقة التي يمكنه من خلالها بداية الاكتشاف هو المدرسة، وما يساهم في نجاح هذه العملية هو الطريقة المثلى للتربية البيداغوجية.

ولا تتمثل التربية في تكوين ورسكلة الفرد فقط، بل في تأسيس كفاءات ضرورية تجعله قادرا على التكيف مع التغيرات التي تطرأ على العلم، ليصبح أيضا قادرا على التطور والارتقاء.

1- الموضوعية والبعد الاجتماعي للمعرفة:

تميز العلم منذ تشكله عبر التاريخ بطابعه الفردي، فالعالم عبارة عن عقل انفرادي لدرجة كان يعتبر الفكر مرادفا للفرد، ولا يمكن تخيل فكرٍ خارج الفرد الذي يمارسه، وبدأت هذه النظرية في التغير مع التطور الذي شهده العلم بعدما بدأ يأخذ طابعا اجتماعيا، يتأسس على قوة الأسس العقلية داخل "مدينة علمية"، وما التطور الذي يحرزه العلم إلاّ صورة واضحة تمثل التنسيق بين هذه المدن، وتمثل أيضا انسجام هذه الأفكار داخل هذه المدن: "وستكون في جهة العقلانية النشيطة إذا تتبعنا العلم في مجهوده للدقة والتجريبية والتوليف النظري" (Bachelard, G,1965, 33).

يهدف العلم إلى البحث في أسس الصراع والتوافق داخل الأنظمة الاجتماعية، وذلك عن طريق دراسة الفرد داخل الجماعة أين تقوم العلاقات بين الأفراد ويتم التفاعل بينهم كأعضاء في الجماعة: " وهنا كانت صلته وثيقة بالتربية التي هي عملية تكييف الأفراد مع البيئة الاجتماعية المحيطة، وبهذه الصلة التفاعلية يعتبر علم الاجتماع أحد الأسس الهامة للتربية" (عبد الهادي، ن، 2009، 51).

أما النشاط الذي يقوم به العقل داخل هذه "المدن العلمية" فيتأسس على الاتفاق الأولي الذي يحدث بين الأفكار العلمية حول المبادئ المعرفية. ويسمح هذا الاتفاق بالتصحيح المستمر للأخطاء عن طريق تجاوز جميع العوائق التي تحول دون تطور العلوم: " وفي الواقع يعتبر خلط الفكر التعليمي والفكر الاختياري أحد العقبات الكبرىَ أمام العقل العلمي" (باشلار، غ، 1981، 107). ويبدأ الاتفاق عبر التنشئة الاجتماعية للعلم داخل إطار التعليم المدرسي، ويستمر هذا الاتفاق من مرحلة الإعدادي إلى المرحلة الجامعية مرورا على مرحلتي المتوسط والثانوي، حيث تكون المدرسة محور الربط بين المتعلم والمعلم داخل المدينة العلمية، أين تكون العلاقات النفسية والاجتماعية.

يبدأ العقل من محاولة فهم العلوم: " فلا يكفي أن يكون للإنسان دماغ حتى يكون ذا وعي وتفكير، فالتفكير ظاهرة اجتماعية لا توجد خارج المجتمع، وهو نتاج حياة الجماعة أي نتائج نشاطه هي علاقته مع الغير، نتاج العمل فالعمل، يخلق الإنسان ويخلق المجتمع، وبالعمل تطور الدماغ، والوعي والتفكير" (زيعور، ع، 1986، 21). تحدد المدينة العلمية عقلانية الفكر داخل المجتمع العلمي الذي تحكمه علاقات نفسية، فيسعى اتحاد العلماء نحو خلق نوع من تعدد المناهج التي توفر مزيدا من فرص إيجاد الحلول لمشاكل كانت في الأول مستعصية: " والتعلم في صورته النموذجية، عملية انتقال من موقف غامض لا معنى له أو موقف لا ندري كنهه إلى حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهوم أمرا في غاية الوضوح ويعبر عن معنى ما ويمكن فهمه والتكيف معه في التو واللحظة" (ناصف، م، 1983، 201)، وتشكل الأطر المنطقية الاجتماعية تلك العقلانيات متعددة التخصصات، والتي يفرض عليها بذل مجهود من أجل إيجاد الحلول اللاّزمة لمشكلات العلوم العويصة، هذه العقلانيات تربطها علاقات ثقافية مختلفة تتكون داخل المجتمع المعرفي.

ويلعب التخصص دورا مهما في تسهيل عملية البحث عن الحلول، وعند عودتنا إلى المراحل التي مر بها تطور العلوم منذ نشأته إلى ما وصل إليه اليوم نلاحظ أن علوما مادية كالفيزياء والكيمياء مازالت تدخل ضمن إطار انشغالات الفلاسفة. وما يزيد من الدهشة أنها ليست حتى فلسفة متخصصة بل فلسفة عادية: "وسنصدم عالم النفس عندما نقول له أن التركيبات النفسية، أقل عددا وأقل حساسية من التركيبات الكيميائية" (Bachelard, G,1965, 07)، وقد عرف العلم عبر هذه المراحل العديد من التطورات والطفرات والقفزات، فكان للأزمات التي وقع فيها خلال هذه المراحل الدور البارز في هذا التطور، لكن التفاعل مع هذا التطور لم يكن من جانب علمي بحث فقط، بل الطبيعة العاطفية هي التي كانت الغالبة: "ورد الفعل العاطفي هذا هو عنصر يتعين التخلص منه إذا أردنا تحديده كما هو هدفنا، ليس فقط تحليل العقل نفسيا، بل

أيضا علم تربية (بيداغوجية) العقل " (Bachelard, G,1972, 28)، ويرى بعض الباحثين أنّ العقل أثبت محدوديته وقصره، ويجب الإنتقال إلى البحث عن المعرفة من واقع مباشر وعن تجارب تبدو معارفها أكثر وضوحا، لكنّ البعض الآخر لم يفقد الأمل في العقل لأنّ الأزمات هي مجرد مراحل يجب على العقل أن يتجاوزها.

ويقف باشلار وسط هذين التيارين المتشائمين من العقل والمتفائلين بِه ويجعل العقل في المركز، ويعطيه دور المثير لهذه الأزمات: "ومثل هذا يقال عن دراسة طبيعة التعلم، فقد يؤدي إلى اِكتشافات لا يقتصر أثرها على تحسين تعليم الحساب بل يمتد إلى غيره من المواد. إنّ تأييد عامة الناس للبحوث الأساسية أمر يصعب تحقيقه" (ديويولد، ف، 1997، 20) فالعقلانية التي يريدها باشلار هي عقلانية مبنية على أسس اِجتماعية، ويقصد أيضا بالعقلانية التطبيقية تلك التي بإمكانها صناعة مفاهيم بعد القيام بتجربتها على الواقع، أي تنقل هذه المفاهيم من الطابع النظري الذي نشأت منه إلى الطابع التجريبي، وبهذا يرسم صورة لعلاقة بين كل ما هو نظري وما هو تطبيقي، هذه العلاقة تلغي امتياز اكتساب أي طرف للحقيقة العلمية وحدَه، وتقرّب هذه العلاقة المسافة بين العقل المنظِّر والعقل المطبّق.

هذه المسافة التي تفصل بين النظرية والتجربة هي علم النفس الذي يطرح أسئلة حول الموضوعية العلمية، ولكن بآليات سيكولوجية، ومسألة الموضوعية هي مسالة تربوية: "لعلنا من الناحية الأخرى، نرى في الفعالية العلمية أوضح ما نرى، ذلك المعنى المزدوج لمثل الموضوعية الأعلى، وتلك القيمة الواقعية والاجتماعية معا لإنشاء الموضوعية " (باشلار، غ، 1983، 13)، ويفرض تطوير البحث العلمي اِنسجاما بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

يهدف العلم إلى إحداث تناسق بين العقول قبل تناسق الأشياء، وما الإكتشافات العلمية الجديدة إلا صورة للتقارب الذي يحدث بين العقول المتعددة. ومادام العلم يهدف إلى المنفعة والمصلحة التي يضعها المجتمع فإنّ عملية التقارب هذه تنشا أول مرة داخل التنشئة الاجتماعية " ومؤسسات المجتمع سواء أكانت رسمية أو غير رسمية فإنها تقوم من أجل خدمته بحيث يؤدي في المصلحة النهائية إلى التوازن" (عبد الهادي، ن، 2009، 80).

ولم تقتصر مهمة العلماء فقط على تطور العلم، بل مهدوا أيضا لتحسين الأوضاع الإجتماعية وذلك من خلال حل العديد من المشاكل التي كان يعاني منها المجتمع، وبفضل جهودهم أصبحت حياة الإنسان أكثر سهولة من الماضي، وبعد أن بدأ العلم بشكل فردي، أخذ مع الوقت طابعا اجتماعيا، وزادت اِستخدامات الوسائل العلمية من زيادة التنشئة الاجتماعية، وأخذت العقلانية التطبيقية قيمة بشرية بعدما دخل الحوار العقلاني في منظومة التماسك الوظيفي للدراسات المتخصصة: "وإذا أردنا اليوم أن نفهم الحياة الكاملة للفكر، سنرى أنّ تميز الرجل

العقلاني كرجل من ساعات قليلة من اليوم، كرجل ستكتمل ثقافته، ولكن الذي على علم بالثقافة. هذا يعني الواقع الاجتماعي للفكر الذي يعيش فيه" (Bachelard, G,1972, 85).

ولا تسمح التركيبة المعقدة للواقع بأن يحصل إتفاق حولها، لهذا يكون التماسك البشري قويّا عندما يتعلق الأمر بكل ما هو تقني، ويسمح إستخدام هذه التقنية بعد خروجها من دائرة البحث والتجريب إلى دائرة الإستعمال أن تكون مساحة الاتفاق أوسع، وترتبط هذه الإستعمالات إلى هيئات تجارية تتحكم فيها أسس علمية وتقنية، تصبح معها القيم الموضوعية إجتماعية أكثر داخل إطار "العقد الاجتماعي"، وتشكل الحقائق العلمية في "المجتمع النظري" و"المجتمع التقني" على شكل ترابط مدني بين "عقلانية تطبيقية" و"مادية جدلية": "ومن جهة نظر العلم الحديث، كل ما هو سلبي يقدره التحليل النفسي للمعرفة، وجب أن يوقف إذا كان يميل إلى أن يولد من جديد" (Bachelard, G,1965, 36)، فالبعد الاجتماعي للعلم هو الذي ساهم في تقدمه وتطوره، ولكنّ باشلار لا يقصد بإجتماعية العلم المجتمع بالمفهوم السياسي الذي تتحكم فيه القوى السياسية، والإقتصادية، والإجتماعية، وإنما يقصد "مدينة المصنع" التي يتم داخلها التفكير كمجموعات ثقافية يوجهها العقل ويؤطرها المنطق في شكل علاقة ترابط بين" المدينة العلمية" و"المدينة التقنية".

ويقوم العلم المعاصر على علاقات مشتركة داخل مجال إجتماعي، تجتمع هذه الذوات حول النواة الصلبة للنظريات العلمية، على أن تبقى مفتوحة دائما على نظريات جديدة وقابلة للتجديد والتحول، وقابلة أيضا للتفكير في العلاقات التربوية بين المعلم والمتعلم، حيث تتمثل العلاقات التي تربط هذه الذوات بطابع نفسي واجتماعي، ونجدها خاصة في المدرسة، من هنا نفهم محاولة باشلار بناء عقلانية للموضوعية الاجتماعية، انطلاقا من العقلانية النفسية الاجتماعية بعد أن اكتشف أنّ الموضوعية الاجتماعية للحقائق العلمية داخل "المدنية العلمية" ترتبط خاصة بالعلاقات النفسية الإجتماعية التي تدعم أيضا المعرفة الموضوعية.

2- المدينة العلمية والحقيقة الموضوعية:

لا تهدف "المدنية العلمية" فقط إلى جعل الحقيقة العلمية حقيقة موضوعية، ورغم الاعتراف بأنها مهمة نبيلة إلا أنها لا تتوقف عندها، بل تسعى جاهدة لإيجاد طريقة توافق بين هذه الأفكار داخل الثقافة المتعددة للمدنية العلمية.

وقد أبدى باشلار اهتماما كبيرا بالجانب البيداغوجي، حيث اعتبر أنّ المقياس الأساسي للمعرفة الموضوعية يكمن في الفعل التعليمي، وهو يقف هنا بصفته أستاذا أكثر منه فيلسوفا، فاهتم أكثر بالجانب البيداغوجي للمفاهيم العلمية، فيرى أنّ قوة الأفكار تقاس فقط أثناء تعليمها: "وإنّ فعل التعليم لا ينفصل بالسهولة التي يعتقدها البعض عن الشعور بالمعرفة،

وتحديدا عندما يستوجب علينا تأمين موضوعية المعرفة بتأييد من النفسيات البيذاتية" (باشلار، غ، 1984، 45).

تنشأ داخل المدرسة علاقة تربوية بين المعلم والمتعلم، وتأخذ هذه العلاقة شكلا جدليا بين ما أُطلق عليه عقلانية تعليمية وعقلانية معلمة، ويكمن هذا الجدل في تطبيق العقلانية على العقل من خلال إدماج العقل النقدي بالعقل المحقق، وتسعى التربية إلى إنماء العقل ودفعه للإسراع بخطى ثابتة نحو وحدة العقل مع العقل الكلي: "فنطلب أن تكون ثقافة فلسفية استدلالية، حقل تسمح بجمع هذه الفلسفات العديدة في عقل واحد لكي يكون الفكر كله حاضرا في فكر واحد" (باشلار، غ، 1984، 56)، ويصل في النهاية إلى مرحلة التكوين وإلى أعلى درجة منه فقط عندما يستطيع تعليم الآخرين كل ما تمكن هو من تعديله من أجل وصول الأفكار التي هي أساس الحقيقة، والتي ترجوها العقول بشقيها المعلمة والمتعلمة: "والفكر العلمي هو الذي يتيح لنا حقا أن ندرس المشكلة النفسية لإصغاء الموضوعية دراسة أوضح" (الجبري وصلال، 1993، 101)، حيث يتكون الفكر العلمي من مجموعة من الأخطاء المصححة، ومن خلال التصحيح المستمر لأخطائه يتمكن في الأخير من الوصول إلى الموضوعية العقلانية، ولا تكون هذه العوائق خارج العقل فقط، بل كثير منها يتخذ من العقل مكان تواجده، سواء كانت عبارة عن تقاليد أو ثقافة صارت أيديولوجية لازمة له، ولا يمكن تجاوز هذه العوائق إلا من خلال تحليل نفسي للمعرفة وتحليل نفسي للعقل. "غير أنّ التحليل النفسي للموضوعية والعقلية لا يسعه أن يكون نهائيا، إذ إنّ النفسانية لا تُقهر نهائيا" (باشلار، غ، 1984، 50).

ولا يهتم العقل بالمعرفة لمصلحة ذاتية، يدفعه البعد الاِجتماعي للعلم إلى الوصول بالمعرفة إلى المصلحة العامة، بعيدا عن كل غاية فردية، من أجل هذا يبقى الإنسان ذلك التلميذ الأبدي، يسعى دائما لمعرفة ثقافات أخرى، فكلما تغيرت الأهداف تتغير الطرق، وحتى وإن كان العقل يبدي مقاومة أمام التغير فإن العقل نفسه يدخل في صراع مع نفسه لتجاوز تلك المعارف القديمة، ولن يجد الإنسان نموذجا أمثل يتخلى فيه عن معارفه وتعويضها دائما بمعارف تفرضها التغيرات التي تطرأ على العلم والواقع مثل المدرسة.

ويفرض التخصص العلمي على العالم أن يعود دائما إلى وضعية المتعلم، وأن يتمكن باستمرار من التخصصات الأخرى: "ومن ثمّ يكتسبون طرقا محددة للتحكم الذاتي في نشاطهم المعرفي على النحو الذي ربما يفيدهم في تحقيق التعلم الذاتي" (الفرماوي، ح، 2009، 121)، وبإمكان المتعلم أن يتجاوز معلِّمه، وأن يصل إلى المعرفة قبل معلِّمه، وتكون هنا فرصة أمام العقل العلمي من أن يتطور بسبب هذا الجدل الفكري داخل الثقافة العلمية، وهي علاقة مثالية تربط المعلم بالمتعلم، لأنها تحدث داخل الجدلية البيداغوجية، ويتم فيها تثبيت عقلانية المعلم في ذهن المتعلم، وعملية

التثبيت هذه تتم من خلال إقصاء المعارف السابقة وتعويضها بمفاهيم جديدة، وتنشأ منظومة المفاهيم الجديدة داخل المدرسة وتحيط بالدرس المراد إلقاؤه، ويتمكن العقل العلمي بعد ما بذله من مجهود في تغيير الدور من وضعية المتعلم إلى وضعية المعلم، وبهذا الحوار بين طرفي المعرفة تصنع الفوارق المعرفية بين المتعلم والمعلم، أي انتقال المعرفة من عقل تجريبي إلى فكر عقلاني، من فكر معلم إلى فكر متلقي: " وفي الواقع أنّ عدة تعليمات جدلية، مستقلة في البدء أخذت تتماسك وتتناسق" (باشلار، غ، 1981، 191).

ويحافظ الفكر العقلاني على الفكر الأولي الذي يمثل قاعدة ينطلق منها نحو الحقيقة عبر تصحيح الأخطاء من جهة، وعبر تغيير الأهداف والاهتمامات من جهة أخرى، ولا يتم ذلك إلا من خلال إثارة الأزمات التي ينشأ منها الفكر، ويحصل التفكير من الصراع الذي يحدث مع الآخر، ولكي يصبح العلم موضوعيا يجب أن يكون مشتركا بين المتعلم والمعلم: "والمبدأ الأساسي لبيداغوجيا الموقف الموضوعي هو معلم يجب أن يعلم، أنّ تعليما يتلقى دون تناقل يُكوّن عقولا دون دينامية ودون نقد ذاتي، وأنّ تعليما كهذا في الفروع العلمية خاصة يجمّد في الدوغمائية معرفة يفترض بها أن تكون حافزا لمسيرة إبداعية " (باشلار، غ، 1981، 195).

ولا يعتبر الجدل الفكري مجرد تواصل بين خاصية التعليمات التي يفرضها العقل من موقعه كمعلم وخاصية العقاب التي يشعر بها عندما يكون في وضع متعلم، بل هو في الأساس فكر عقلانيّ ينتصر في الأخير ليصبح عقلا معلّما: " وكل فعل يقوم به المعلم يدعم نوعا معينا من التفكير لدى الطلاب، وذلك لكي يُحقّق هدفه النهائي في أن يصبح الطلاب المتعلمون قادرين على تطوير أنفسهم وقدراتهم " (الحارون، ش، 2009، 28)، وعلى أساس الموضوع العقلاني تنشأ المدرسة، حيث يكون فيها العقل صاحب الدور المزدوج: المفكر فيه والمفكر به، وكون المدرسة بالدرجة الأولى ذات طابع اجتماعي فإنها تسمح للجميع بالتعلم، وكل من بلغ "الأنا العقلاني" يمكنه التعليم أيضا.

لا يمكن للمعلم أن يُطبّق أفكاره إلا إذا انخرط في مهنة التدريس الفعلي، وهو أي يكون أيضا قادرا على التعلم فتزيد معارفه، ومعها تزيد المعارف التي ينقلها بدوره إلى المتعلم: "وجدلية المعلم والتلميذ هذه قد يشعر بها فاعلية في تاريخ الثقافة بأسرها، وليس ثمة مبحث أكثر تواترا من مبحث عالم خلقه الله لتعلم الإنسان" (باشلار، غ، 1984، 63)، وهنا تظهر أهمية علم النفس في الكشف عن الأخطاء الباطنية، لأنّ علم النفس هو الوحيد القادر على الولوج إلى أعماق الخطأ، فالعالم يشعر بالخطأ حتى قبل أن يتأكد منه: " لذا يقوم الباحثون في هذا العلم باكتشاف المبادئ والطرق والوسائل ذات علاقة بالتعليم المدرسي والتي تعمل على استثارة دافعية الطلاب ومساعدتهم على التحصيل الأكاديمي، وذلك من خلال التعرف على العوامل الهامة التي تؤثر في

تعلمهم، وعلى أنواع التعلم القادرين عليها، والتي تتفق مع خصائصهم الشخصية والمعرفية المختلفة" (نشواتي، ع، 2003، 22).

ومن هنا تأتي الأهمية الكبيرة التي أولاها باشلار للمدرسة والتعليم. وقد توقف عند أهم ما يمكن أن يعيق سير تقدم المعرفة داخل هذا الصرح البيداغوجي، فالمعلم هو عبارة عن مجموعة أطر نفسية ثقافية واجتماعية، يمكنها أن تُؤثّر فيه وتؤثّر عليه، وبالتالي تنتقل إلى غيره، لكن بالإضافة للثقة المفرطة التي توضع في المعلم رغم أن معارفه تبقى نسبية، فإنّ أكبر عائق يواجه مهنة المعلم هو ذلك التأثير الذي تفرضه بعض المذاهب الصورية التي لا تعطي أهمية كبيرة للمدرسة، لدرجة تصبح معها المدرسة ساحةَ عقاب وليست حلقة علم، بسبب اعتمادها في الدروس على مواقف منطقية صارمة، وهذه الصرامة تجعل الدرس حصة مملة أكثر منها ممتعة، وعندما يصبح مبالغا فيها تكون السبب في النفور من التعليم.

ويلعب العائق البيداغوجي دورا كبيرا في الحيلولة أمام تطور العقل: "وتساعد معالجة العملية التعليمية – التعلمية كمنظومة في تحديد موضوع علم النفس التربوي على نحو أكثر دقةً من المعالجات التي سادت من وقت لآخر في تاريخ هذا العلم" (نشواتي، ع، 2003، 22).

ولا تكمن مشكلة التربية في طريقة التدريس فقط، فإذا كانت مهمة التدريس هي نقل المعارف من طرف إلى طرف فإنّ هذه العملية في حد ذاتها هي التي تشكل مشكلة بصفتها أساساً لعملية التدريس: "وعليه لا يمكننا أن نعلم إلا ما نشعر لمعرفته، وما كان للشعور بالمعرفة مثل هذا أن يحدث ولم تأخذ على عاتقنا تعليم ما نعرفه" (Gil, D, 1993, 66) ، فعلى كل معلم أن يكون متأكدا من أن المعرفة وصلت إلى المتعلم في أحسن الظروف، ويتحمل المعلم مسؤولية عدم قدرة المتمدرس على تحصيل المعرفة، أو عدم وصولها إليه بالطريقة المثلى، بسبب فقدانه للمعرفة أصلا، أو فقدانه لبعضٍ منها، أو يكون شاكاً وغير متيقن من معرفته، وفي الأخير عقدة التعالي التي تجعل منه فوق مستوى المتمدرسين: "مادام يعرف تعني يشرح ويشرح أي يملك القدرة على الإعادة لهذا الهدف من التعليم هو بالدرجة الأولى المعرفة" (Dolle, J , 2009, 180)وعلى المعلم أن ينقل فقط المعرفة التي يتمكن منها، يحسن صناعة جو من الجدل والحوار داخل القاعة بينه وبين المتمدرسين دون سيطرة وتسلط، فالفكر هو القاسم المشترك الأكبر بين هذا المعلم وذلك المتعلم، وكل واحد يُعلِّم الآخر وكل واحد يتعلم من الآخر، وهكذا تصبح المدرسة هي فعليا الفكر.

3- المدرسة كنموذج للموضوعية العلمية:

الإهتمام الذي أولاه باشلار للمدرسة لم يكن يقصد به المدرسة كمؤسسة نظامية، بل كان يقصد الفكر الجدلي الذي ينشط داخل البنية النفسية للعقلانية المعلِّمة والعقلانية المتعلمة، لأن هذا الفعل النفسي يجد لنفسه مكاناً داخل فعل التعلم: "وإذا كانت الحرية هبة من هبات العقل،

ISNN : 2253-0592 EISSN : 2588-199X / Prefix: 10.46315

فإن على التربية أن تُعدّ الطالب لممارسته الحرية من خلال تنمية التفكير لديه من خلال إعمال العقل بطريقة مسؤولة في علاقاته بالآخرين أو بالأشياء. فعالم المادة ليس في حقيقته سوى فكر" (الديدي وهلال، 109،1993).

ومن هنا تظهر أهمية علم النفس باعتباره تحليلا نفسيا للعقل: " ولا بد من الاهتمام بالنفسيات لنقل البراهين المعترف بها، أي بنفسيات تعلم في فعل التصويب الأساسي لعقل صحيح على خلفية من الخطأ هذا هو شكل الفكر العلمي" (باشلار، غ، 1984، 102).

والمدرسة هي عبارة عن علاقة بين ذات عقلانية وقواعد أخرى مرتبطة بها، ويسمي باشلار هذه الذات بـ " كوجيطو الإلزام المتبادل" الذي يأخذ على عاتقه مهمة تأمين الفكر من الوقوع في الأخطاء، ويظهر هذا "الكوجيطو" في الذات عندما تكون في حالة تحوله، أي قبل أن يقع توافق بين "الأنا" و"الآخر"، وتدور أهمية هذا الكوجيطو في ظهور الاتفاقيات اليقينية بين الذوات العقلية: " ويظهر أنّ كوجيطو الإلزام المتبادل، بشكله الأبسط أن يُفصِح عن نفسه على النحو التالي: أعتقد بأنك ستفكر ما افتكرت الساعة إذا ما أعلمتك بحدث العقل الذي ألزمني الساعة بالتفكير إلى الأمام في ما كنت أفتكر" (باشلار، غ، 1984، 116).

يسمح تطبيق العقلانية داخل "مجتمع المدينة" من خلال تدخل العقلانية المعلمة من تبادل الخبرات والمعارف ما بين التخصصات المختلفة، وينعكس هذا إيجابيا على التدريس وعلى طريقة التعليم، فتمكّن المعلم من خصائص الأسلوب المعرفي يدفع المتعلم أيضا إلى التحليل في تعامله مع المعلومات، ويجد كلٌّ من المعلم والمتعلم المساحة الأمثل التي توفر لهما إمكانيات البحث وترسم لهما الطريق الأقصر والأيسر للوصول إلى المعرفة، وذلك من خلال تحديد إشكالية البحث مسبقا في المدرسة التي يتم فيها الربط بين القوانين العقلية والحقائق الواقعية: "وليس بالشك مهما كان الآخر الذي يصل إلى ما نعرفه يملك بالضرورة نفس الشك" (Gil, D, 1993, 68) حيث يملك كل فكر ذاتي إمكانية التطور والرقي وهذه ميزة الكوجيطو الباشلاري الذي يصلح على كل الذوات.

وتشكّك العقلانية في كل الأسس العلمية من خلال الانفتاح على كل المواضيع التي تشكل مشاكل معرفية في العالم، وكل عالم هو معني لحل مشكلة معينة، إما بتصحيح خطأ فعل العقل أو تثبيت معرفة موجودة بإدخال مفاهيم جديدة. وتأخذ العقلانية الجديدة على عاتقها مهمة التحقق من البرامج الجديدة، وذلك بإخضاعها للتجريد ثم الانفتاح على برامج جديدة أخرى: "هذه المبادئ والحقائق جعلت هدف التعليم هو تنمية الإمكانيات المعرفية والوجدانية والعقلية، وذلك بتدريس العمليات المعرفية والوجدانية بصورة مباشرة وصريحة، وتنمية مهارات التفكير" (الحارون، ش، 2009، 31) .وحين وصول أي مفكر لحل الإشكالية موضوع البحث، فإنه بذلك سيؤسس لانسجام الأفكار المتسلسلة من إمكانية وجود أفكار عقلانية أخرى.

وتمثل المدرسة مبدأ الحقيقة لـ "كوجيطو الإلزام المتبادل" داخل "المدينة العلمية " أين تنصهر " الأنوات" العقلانية في " النحن" ويبدو أن كوجيطو باشلار لا يُقصي الآخرين رغم أنّه لا يؤكّد أيضا على اتّفاق الآنا والآخر، ولا تخرج المعرفة عن شبكة العلاقات التي ترتبط بين الذات والواقع، والحقيقة من اِنعكاس هذه التحويلات التي تحدث جراء الفهم الذي تكوّنُه الذات عن الواقع، ومادامت الحقيقة هي مجرد صناعة تنتج من هذه العلاقة، فإنها أيضا تمتاز بخاصية الإنتقال والتحول من معرفة أولية إلى معرفة مكتسبة.

وتسمح هذه التحولات المعرفية من الوصول إلى مهارة التعامل التربوي من خلال التنظيم المنطقي للأفكار: "ومعنى ذلك أنّ التدريس الجيد يوفر لنا ما يمكن أن نُسمّيه بالحكمة التقليدية، تلك التي يمكن أن نستعملها في تعليم الآخرين" (العيسوي، ع، دت، 20)، وقبل أن تنقل للآخر تكون مرفقة بالتحليل النفسي، من أجل إدراك الموضوعية الاجتماعية للمعلمين والتلاميذ داخل المدينة العلمية. وما يميز ابستمولوجية باشلار التربوية، هو سعيها لتطهير المعرفة من كل الغموض الذي يكتنفها. وتأثر العقل بالثقافة العلمية المعاصرة حتّمت على علم النفس أن يواكب هذا التقدم الذي شهدته هذه الثقافة، وصار إلزاما أن يجعل علم النفس من العقل موضوعا خاصا به، ولا يقتصر تكوين العقل العلمي على إصلاح المعرفة فقط، بل يتحول اهتمامه قبل هذا نحو التخلي عن القيم الأولية المعطاة إما من الداخل أو الخارج: " يجعلها ضمنيا في أي منهج تعليمي دون أن تكون قادرة على حصر نفسها في أي منهج تعليمي محدد" (Galichet, F, 1998) .

وتؤكّد البرامج الجديدة للمدرسة من جديد تحت تعبير أكثر حداثة نفس العلاقات، نفس الغموض، "عندما يقوم الباحث بوضع المفاهيم انطلاقا من تجربته الميدانية، سيحتاج إلى قفزة نحو الخيال، يخضع عمله لملكاته الإبداعية " (Lapassad, G, 1998, 74) ، ومسالة التعليم بالقيم، وتلك التي تشكل خاصة ما نطلق عليه المواطنة يطرح اليوم مشكلة، فنحن اليوم أمام مرحلة غريبة أو تبدو كذلك على الأقل أين تبدأ المعيارية بالزوال والانحطاط.

***-خاتمة**

أخرج باشلار إشكالية الموضوعية من بعدها المعرفي، وحاول طرحها داخل نطاقها الاجتماعي والبيداغوجي، حيث تقوم الأسس العلمية للعقلانية والموضوعية على العمل التعليمي في حدود نشأتها الاجتماعية، فالبعد الاجتماعي للعلم هو الذي يساهم في تطوره، وكذلك إطارها التربوي ، حيث تؤسس المدرسة للمدينة العلمية.

ويرى باشلار أن الموضوعية هي مهمة تربوية تفرض دراستها بوسائل سيكولوجية، فالفعل التعليمي التعلمي يعود إلى عوامل نفسية تظهر خلال أداء وظيفة التعليم كعوائق ابستمولوجية، وهي مرتبطة أيضا بسيرورة العلم.

ينطلق تحقيق الأهداف حتما من إبراز العوائق التعليمية، سواء كانت ابستمولوجية أو بيداغوجية، داخل النشاط التعليمي التعلمي. ولا ينتهي مفهوم العائق البيداغوجي عند طبيعة المادة المدروسة، بل يمتد إلى العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم.

يصور هذه العلاقة على شكل علاقة مثالية داخل الجدلية البيداغوجية، بين عقلانيتين معلمة ومتعلمة، يستطيع العقل أن يصل إلى درجة التكوين عندما يستطيع نقل ما تعلمه إلى الآخرين، وأيضا عندما يقتنع بأنه سيكون تلميذا في حال تمكن تلميذه من تجاوزه، وهذا ما يسمح للعقل العلمي من التقدم والتطور داخل الثقافة العلمية المعاصرة، وتقوم الموضوعية العلمية داخل البناء السيكولوجي لهذه العلاقة المتبادلة.

قائمة المراجع :

- حمدي، علي الفرماوي. (2009). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق. ط1. عمان : دار صنعاء للنشر والتوزيع.
- مصطفى، ناصف، (1983). نظريات التعلم: دراسة مقارنة. مراجعة عطية محمود هنا. دط. الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.
- نبيل، عبد الهادي. (2009). مقدمة في علم الإجتماع التربوي. دط. عمان: دار اليازوري العلمية.
- عبد المجيد، نشواتي. (2003). علم النفس التربوي. ط4. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح، الديدي وعصام الدين هلال. (1993). التربية عند هيجل. ط1. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الرحمان، العيسوي، دت. أصول علم النفس التربوي، دط. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- علي، زيعور. (1986). أحاديث نفسانية اجتماعية ومبسطات في التحليل النفسي والصحة العقلية. ط1. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.
- فان دالين، ديويولد. (1997). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة جماعية. دط. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- شيماء، حمودة الحارون. (2009). كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم؟. ط1. القاهرة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- غاستون، باشلار. (1984). العقلانية التطبيقية. ترجمة بسام الهاشم. دط. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- غاستون، باشلار، (1983)، الفكر العلمي الجديد، ترجمة: عادل العوا، مراجعة: عبد الله عبد الدائم. ط2. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- غاستون. باشلار ، (1981). تكوين العقل العلمي. ترجمة خليل أحمد خليل. دط. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- Bachelard , G. (1972). Engagement Rationaliste. PUF : 1iere édition.
- Bachelard , G. (1965). L'Activité Rationaliste de la physique contemporaine. PUF : 2ieme édition.

- Dolle, J. (2009) . la pédagogie... une science. l'Harmattan : Paris.

- Galichet , F. (1998). l'éducation a la citoyenneté. édition économica : paris.

Gil , D. (1993). Bachelard et la culture scientifique. PUF : 1iere édition.-

- Lapassad , G. (1998). Microsologie de la vie scolaire. édition économica : paris .