مجلة الأصالة للدراسات والبحوث
Al Assala Journal for studies & Researches
مجلد 02 عدد 03 سنة 2020
EISSN ..... ISSN 2710-8538

تَأْصِيلُ وتَرْشِيدٌ للطَّرْحِ الابِسْتِيمُولُوجِيّ فِي تَنَاوُلِ الظّاهرة الإنسانيّة والاجتماعيّة

(إقترابٌ لتفهُّمِ مشكلةِ النّقلِ الثّقافيّ)

****

Rooting And Rationalizing The Epistemological Discourse In Dealing With The Human And Social Phenomenon: An Approach To Understanding The Problem Of Cultural Transmission

****

د- محمّد خلايفيّة
قسم علم النَّفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.
جامعة الجزائر 02 .
khelaifiam@hotmail.fr

تمهيد :

إنَّ من المهمّات التّي تُوضع على عاتق دارسي العلوم الإنسانية والاجتماعيّة،مهمَّة: توظيف هذه العلوم !! لخدمة الإنسان (هذا الكلّ المتراكب المتواظف)،ومن ثمّ،فلابدّ من جهودٍ جادّةٍ، يكون من أعلى وأغلى مطالبها تحقيق التّناول « الشّمولي » في دراسة الظّاهرات الاجتماعيّة والإنسانية،وهذا التّناول هدف سامقٌ يسعى ويسعدُ الجميعُ لتحقيق كونه موصوفاً بالمنهج والمنهجيّة،والمنهج الفعّال (dynamique -efficient)، كالسّلوك السويّ (natural -normal) هو ذاك التّفاعل الطَّبيعي والمنضبط مع مكوّنات الحياة (الأحياء والأشياء)،ومع تلك العناصر التّي تربط بينها، و المثمثِّلة في: (المكان،و الزّمان، وعامل التَّعايش؛ أو زمن الحياة.)

إنَّ مسألة المنهج (Method) أساسية في جميع العلوم، لأنّها السّبيل الموصلة إلى الحقيقة أو ما يُقَدَّرُ أنّه الحقيقة .

فسلوك هذا السبيل وتحديد مساره إذاً، أمرٌ بالغ الاعتبار بالنسبة للنتائج التّي يتوخى البحثُ العلميُّ– في كافّة العلوم - الوصولَ إليها.و يختلف العلماءُ والباحثون في تحديدهم للمنهج – معنىً ودلالةً، إذْ ينزعُ كلُّ واحدٍ، أو كلّ فريقٍ نحو تأسيسٍ معيّنٍ انطلاقا من المنهج الذي يسيرُ عليه. وهذا ما يجعلُ تفهّمَ هذه المسألة أمراً بالغ الخطورة، وبالغ الأهميّة.

وفي هذا التوجُّه، تأتي هذه المقالة، لتحاول الإجابة عن جملة من الطّروحات (thesis) من أهـمِّـهـا:

1 - محاولاتٌ في طريق تفهُّم مناهج العلوم الاجتماعيّة.

2- هل للمنهج استقلالية؟

3- ما الابستيمولوجيا ؟ وهل هي علمٌ ؟ أو اقترابٌ منهجيٌّ ؟ وهل هي تناولٌ وصفيٌّ أم معياريٌّ ؟

4- هل العلم مجرّد المعرفة؟ وما الجهل بالمعنى الابستيمولوجي؟ وما هي مستويات تناوله ؟

5 – ما موقع الابستيمولوجيا في علومنا الاجتماعيّة ؟

6 – علومنا الاجتماعيّة: مآخذٌ ومطالبٌ؛ ومقتضياتٌ لمعرفة مناهجها.

7 – اقتراحاتٌ لتجويد وترشيد التّكوين في علم النّفس وعلوم التّربية والارطوفونيا، بما يخدم فقه المناهج

1 - محاولاتٌ في طريق تفهُّم مناهج العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.

في سبيل ضبط وتيسير تفهُّم مسألة المنهج في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، يبغي بادئ ذي بدءٍ أن تُسْبَرَ جميع المناهج المستخدمة من جميع العناصر والأوجه التّالية:

1- الخلفية أو الخلفيات النّظريّة التّي بنيت عليها تلك المناهج؛ وتتضمّن اتجاهات وعقائد مؤسّسيها .
2- التّناولات النّظريّة أو الميدانيّة أو التّجريبيّة التّي استعملت فيها (كيفيات الاستعمال)
3- جملة المواضيع، أو المجالات التّي تناولتها هذه المناهج (سلباً أو إيجاباً)

وفي هذا المسعى، عملت باحثةٌ وأستاذةٌ جامعية فرنسية، تدعى: (**Madeline Grawitz**) لسنواتٍ طوالٍ على جمعِ ومقارنةِ توجّهات العلماء والباحثين في ميادين

العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، وذلك من أجل ضبط القواسم المشتركة بين المناهج المتبعة في هذه العلوم، منتهية إلى تعريف المنهج بأنّه «مجموعة العلميات الذهنيّة التي يحاول من خلالها عِلْمٌ (من العلوم) بلوغ الحقائق المتوخّاة، مع(إمكانية) تباينها والتأكد من صحتها»[1]

فالمنهج في بدايته، ونهايته، أسلوبٌ (**style - mode**) منطقيٌّ ملازمٌ لكلّ عملية تحليل تكتسي طابعاً علميّاً. (نظريّاً أو ميدانيّاً)؛ وهو – أيضاً - أسلوب لكونه يستغرقُ أكثر من عمليّة تتلاقى جميعها عند بلوغها هدفاً واحداً أو أهدافاً مشتركة. إنَّ العمليات الجزئية التّي يمكنُ أن تكون – في الواقع- منفصلة وغير ذات قيمةٍ ؛ تصبح في إطار ما يُطلق عليه «**منهج**» مركبة ومتواظفة، ومن ثمَّ يُمْسِي كلٌّ منها متّسماً بدورٍ جزئي يخدم بلوغ الهدف الشامل للبحث. ولا يضرّ تعدد هذه العمليات و تنوعّها (**diversity**) في ماهيّة المنهج، حيث أنها كعمليات الضرب والطرح والجمع والقسمة، إذْ تندرج جميعها ضمن إطار أسلوبٍ واحدٍ هو: الأسلوب الحسابي. (**style Arithmétique**) **وهذا ما يجعلُ العمليات في إطارها المنهجي، عملياتٍ ذهنيّة منطقية، بصرف النّظر عن نوع المنطق المستخدم** (منطق صوري، جدلي مثالي، جدلي مادي)،كما أنّها تتّبع لزاماً موقفاً حرا كياً يتعايشُ مع الواقع المعيش للقضايا المطروحة، أي: أنّه يعيش حياة النّاس. **إذْ لا جدوى لمنهج مجرّدٍ يعيشُ في برجٍ عاجيٍّ** يعالِجُ قضايا مجرّدة، كالمفاهيم الفلسفيّة[2] وإنْ كان هذا المنهج في حدّ ذاته، ينطلقُ من مفاهيم مجرّدة!

فالمنهج الذّي نتكلّم عنه مفهومٌ مجرّدٌ وعملانيٌّ في آن واحد؛ وتلك هي خصوصية المنهج في العلوم الاجتماعية[3]

2 - هل للمنهج استقلالية؟

لقد أثارَ عددٌ من الباحثين مسألةً ابستيمولوجيّة محوريّة، فحواها نصّ السؤال: **هل للمنهج استقلالية ؟** واستقراءً لما دار من حوار علميٍّ في المسألة، **يتصدّرُ الاتجاهات رأيان اثنان :**

[1] **Grawitz ;Madeline .Les méthodes des sciences sociales ,éd .dalloz ,Paris,1976.**

2 **Ivory Towers ;The Glass bead games, and open societies ,Social Function of Brain Holmes, Comparative Education , Reprographics ;University of London Institute education London ;1979**

[3] قرافيتش، مادلين، المرجع السّابق.

الرأي الأول: القائل بأنَّ المنهج يتمتع باستقلاليّة تجاه الموضوعات التّي تُدرسُ في إطاره. فالقصور الذّي يبرزه الاقتراب الميداني لا يكمن في المنهج في حدِّ ذاته، إنّما في الافتراضات الفلسفية التي ينطلق منها الباحث، ويستخدمها كعناصر منهجية أصلية . والأخطاء تنتج من الخلط بين عناصر المنهج الأصلية والتصوّرات المسبقة. فالمنهج على حدّ رأي هذا التوجّه يتمتع بعصمة عضوية (**organic inerrancy**)؛إنّه يقع على مستوى الفكر لا على مستوى الواقع ومن ثمّ، ومن حيث طبيعته ذاتها، فهو غير قابل للتعرض للخطأ الفكري فهو عرضة للخطأ المنهجي فقط (والذي هو من طبيعةٍ علميةٍ صرف) ولا علاقة لهذا الخطأ بالخطأ الفكري أو المعرفي الذي قد يضفيه الباحث على موضوع الدراسة ،والذّي غالبا ما يكون دون تعمّدٍ أو وعيٍ .. **فالمنهج بالتالي،** فوق الأخطاء حيث أنه يقع في مستوى المعادلات الفكرية فقط. إنه معصوم من الخطأ في حدّ ذاته. أما الذي يخطئ فهو الإنسان؛ الباحث الذي يستخدم هذا المنهج أو ذاك ،لا المنهج الذي هو مجرّد سبيل يسلكه الباحث للوصول إلى الحقيقة الظاهرة (**apparent effect**)

أما الرأي الثاني: فيذهبُ إلى أنَّ المنهج خلاصة تجارب عدّة، قد تّمت في الواقع. ومن ثمَّ، فهو بشريّ الطّبيعة في تركيبه الأساسي، وبناءً على ذلك، فإنَّ صحّة النتائج وصدقها (**correctness and veracity**) يبقى على الدّوام نسبياً؛ عند هذا الحدّ، يغدو التكلم عن عصمته أمراً بعيد المنال .

ويبرّرُ دعاةُ هذا الرأي طرحهم بالقول: **أن لا منهج في الطبيعة أو في المادة بصفة عامة.** « لأنَّ المنهج هو في وعي الإنسان، ومن الإنسان ومن نتائج فكره. لذا فهو يخضع لمبدأ النسبية التي يخضع لها الإنسان باعتباره كائناً اجتماعيّاً. فلا وجود - إذن - للمنهج خارج أطار الوعي والفكر. وهذا ما يجعل منه طرفا مسؤولا، مثله مثل الباحث، عن الأخطاء أو التعثرات التي تعترض بلوغ حقيقة الظاهرة الاجتماعية . فهناك علاقة جدلية بين نتائج البحث المنهجي والمنهج نفسه، ولا مجال لفصل هذين العنصرين عن بعضهما، أو لتبرئة المنهج على حساب النتائج الميدانية التي يتمّ التوصل إليها. فالمنهج والحقائق الميدانية يعودان، في نهاية المطاف، إلى الوعي البشري الذي كون الأولى واستوعب وقَوَّمَ الأخرى».[4]

[4] معتوق، فريديريك، منهجيّة العلوم الاجتماعيّة عند العرب وفي الغرب، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط:01، 1985م، ص: 08 .

أما الرأي الثالث: فمفاده أنّ المنهج « **كالسبيل الذي نسلكه لبلوغ هدف في أعلى جبل أو في أسفل واد. ولا يدخل بحد ذاته – أي كمجموعة عناصر منهجية و عمليات مقاربة في تركيب المادة الاجتماعية المراد تحليلها. فهو من طبيعة مختلفة نسبيا عن طبيعة الموضوع الاجتماعي المدروس . غير أنه يمكن للباحث سالك هذا السبيل، أن يبتكر (Innovate) فيه محطات وهمية (astral stage - Situation chimérique) ليخلص بعدها إلى نتائج، يعتبر أنّه وجدها على هذا السبيل، في حين، قد يكون هو الذي وضعها على هذا السّبيل، لأسباب تتعلق فيه، وقد تكون هذه الإضافات في كلتي الحالتين إضافات إيديولوجية، أي أنها تَتَأتَّى بفعل توجيه معيّن يخدم مصلحة اجتماعية و اقتصادية معينة. فالمناهج التي يتم ابتكارها في إطار معاهد أو مؤسسات ثقافية عليا، تبقى على علاقةٍ عضويةٍ (membership relation) في الشكل و في المضمون مع من أبدعها».**[5]

هنا يكمن البعد الإيديولوجي للمنهج الذّي يرى أصحاب الرأي الثالث أنّه ملازمٌ بالضرورة للمنهج. لكن لا يدخل بحد ذاته – أي كمجموعةِ عناصرٍ منهجيّةٍ و عملياتِ مُقَارَبَةٍ - في تركيب المادة الاجتماعية المراد دراستها . فهو من طبيعة مختلفة نسبيّاً عن طبيعة الموضوع الاجتماعي المدروس .

وبما أنَ المنهج يخضع لمبدإ النسبية الاجتماعية، و لطالما أنّه عرضةٌ للتوجيه، فينبغي على حدّ رأيهم توجيه هذا المنهج بشكل أيديولوجي صحيح حتّى يُستفاد من نتائجه .

إنَّ **الرأي الأول** القائل باستقلالية المنهج هو الرأي السائد عند الباحثين الاجتماعيين الأميركيين وبعض الأوروبيين. أما **الرأي الثاني** القائل بنسبية المنهج فيسود عند المفكرين الاجتماعيين الأوروبيين، الفرنسيين منهم خاصة. أما **الرأي الثالث** الداعي للتوجيه المباشر فهو الرأي المعتمد في مؤسسات الأبحاث الاجتماعية في البلدان الشّيوعيّة (الاتحاد السوفيتي سابقاً) و في البلدان الاشتراكيّة (سابقاً)

وانطلاقاً من هذا، **قرّرَ الباحثون أنَّ أهمّ ما تُطْلَبُ وتُقَوَّمُ به العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة اليوم!!** ما اصطلح على تسميته: «**الإبستيمولوجيا**»؛

[5] صليبا، جميل. المعجم الفلسفي بالألفاظ العربيّة والفرنسيّة والانجليزيّة واللاتينيّة، دار الكتاب اللبناني، بيروت،لبنان،1982م،33/01.

فـهـل « **الإبستيمولوجيا**» عـلـمٌ ؟ أو اقـتـرابٌ مـنـهـجيٌّ ؟

وهـل هـي وصـفيـةٌ أو معـياريّـةٌ وهذا الهدف أو هذه الأهداف، ينبغي أنْ تطلب بطريقٍ منهجيّة توصلُ إلى المُراد، أو على الأقل تساعِدُ على ذلك.

3- فما الابيستيمولوجيا وهل هي علمٌ؟ أو اقـتـرابٌ مـنـهـجيٌّ؟ وهل هي تناولٌ وصفيٌّ أو معياريٌّ؟ وما موقعها في علومنا الانسانيّة؟

3-1. الابيستيمولوجيا معنىً ودلالةً ، أو لغةً واصطلاحاً ؟

الابستيمولوجيا (**Epistémologie**) مصطلحٌ أعجميٌّ مركَّبٌ من كلمتين: (**Epistemé**) وتعني: العلم؛ و (**Logos**) وتعني: النَّظريَّة أو الدِّراسة. ومن ثمَّ فالإبستيمولوجيا إذن هي: النَّظر في العلوم، أو فَلْسَفَة العلوم (من فلسَفَ، يُفلْسِفُ، فلسفةً)، أي القيام بالنَّظر في العلوم، أو في نتاجات العلوم. أو **"دراسة مبادئ العلوم وفرضياتها ونتائجها، دراسةً انتقاديَّة توصلُ إلى إبراز أصلها المنطقي، وقيمتها الموضوعيَّة"**[6]

ويُباينُ المختصُّون في التناولات النّقديَّة للعلوم والمعارف بين الابيستيمولوجيا وبين « **نظريّة المعرفة Théorie de La Connaissance** »، **" وإنْ كانت الأولى مدخلاً ضرورياً للثَّانية. وذلك لأنَّ الإبستيمولوجيا لا تبحث في المعرفة من جهة ما هي مبنيّة على وحدة الفكر، كما في نظريّة المعرفة، بل تبحثُ فيها من جهةِ ما هي معرفة بعديَّة مفصَّلة على أبعاد العلوم، وأبعاد موضوعاتها."**[7]

3-2. هل «الإبستيمولوجيا» علـمٌ؟ أو اقـتـرابٌ مـنـهـــجيٌّ؟

[6] صليبا، جميل. المعجم الفلسفي بالألفاظ العربيّة والفرنسيّة والانجليزيّة واللاتينيّة، دار الكتاب اللبناني، بيروت،لبنان،1982م،33/01.

[7] صليبا، جميل، المرجع ذاته والصّفحة.
ومع ذلك، فإنَّ اصطلاح الإبستيمولوجيا في الإنجليزيَّة مرادفٌ لاصطلاح « نظريَّة المعرفة Gnosiology»؛ أمَّا في اللّغة الفرنسيَّة، فهو مختلفٌ عنه لأنَّ معظم الفلاسفة والإبستيمولوجيين الفرنسيين لا يطلقونه إلاّ على« فلسفة العلوم وتاريخها الفلسفي»؛ وإنْ كان بعضُ الباحثين يُوسِّعُ معناه ويطلقه على سيكلوجيّة العلوم لأنَّ دراسةَ تطوُّر العلوم لا تنفصل عن نقدها المنطقي، ولا عن مضمونها الحسِّي المشخَّص.(راجع: المعجم الفلسفي لصليبا،33/02)

المباحث الإبستيمولوجيَّة مهما تعدّت من طورٍ إلى آخر[8]، فإنَّها لا تخلو من **منهج التَّلفيق (Syncrétisme)**؛ ذلك المنهج الذِّي يقتصر على النَّظر السَّطحي في ظواهر الأشياء[9] وإنْ كانت معقَّدةً مثلما هو حال الإبستيمولوجيا.

3-3. الإبستيمولوجيا، هل هي تناوُلٌ وصفيٌّ أو تناوُلٌ معياريٌّ (تصنيف العلوم منهجيّاً أو إبستيمولوجيّاً)

تدخُل محاولةُ وضع الإبستيمولوجيا في إحدى الخانتين (الوصفيّة) أو (المعياريّة) في مايُسمَّى بالتَّصنيف (Classification) [10]**، وإنْ كانت التّناولات الإبستيمولوجيّة لم يُطلق عليها لحدِّ الآن اسم علم، إلاَّ أنَّ مسمّى التَّصنيف يستغرقها، لأنَّ وصفها بالنّـظريَّة يقترب، أي : من الاقتراب العلمي – بها نحو وصف العلميَّة .**

ومن التَّصنيفات القديمة المشهورة للعلوم: «تصنيف أرسطو» و«تصنيف ابن سينا» و«تصنيف ابن خلدون». ومن الحديثة «تصنيف بيكون Francis –Bacon »، و« تصنيف آمبير Ampahir » و « تصنيف أوغست كونت» [11]

ومن المفيد أنْ يعلم الباحث في العلوم الإنسانيّة، على الأقلّ تصنيفين:

أ ـ **<u>تصنيف ابن خلدون</u>**، الذّي قسَّم العلوم إلى قسمين؛

---

[8] تركي، عبد الفتّاح وآخرون. مفاهيم أساسيّة في التربية، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندريَّة، 1984م، ص:34.

[9] ومذهب أو منهج التَّلفيق يُقابلُ منهج أو مذهب التَّوفيق (Eclectisme)،لأنَّ التَّوفيق لا يجمعُ من الآراء إلاَّ ما كانت مبنيَّة على أساس معقول، أمَّا التلفيق فلا يُبالي بذلك، لأنَّه يقتصر على النَّظر في ظواهر الأشياء نظراً سطحيّاً. وقد يُطْلَقُ منهج أو مذهب التَّلفيق على النَّظر في الأشياء المعقّدة نظراً سطحيّاً شاملاً.(صليبا، جميل. المعجم الفلسفي 01/ 336).
ويرى كلاباريد Claparéde- أحد العلماء النّفسانيين السّويسريين، ومدير معهد روسو في جونيف- في أحد أشهر كتبه: (Psychologie de L'enfant) أنَّ كلمة (التَّلفيق) في علم النَّفس تطلق على الحالة التّي يتَّصفُ بها إدراك الطّفل فيُسمّى إدراكه الغامض المشوَّش بالإدراك الملفَّق.

[10] التَّصنيف (Classification) من صنَّف، يُصنِّفُ الأشياء، جعلها أصنافاً، وميَّزَ بعضها من بعض؛ ومنه تصنيف الكتب وتصنيف الطّلبة، وتصنيف النَّباتات، وتصنيف العلوم. ويشترط في التَّصنيف الجيّد:
أنْ يكون الصِّنف الواحدُ جامعاً لكلِّ ما يمكن أنْ يوضع فيه.
وأنْ لا يوضع الشَّيء الواحد إلاَّ في صنفٍ واحدٍ.
وينقسِمُ التَّصنيف إلى: تّصنيف صِّناعي (C-Artificielle)، وتصنيفٍ طبيعيٍّ (C-Naturelle) وأحسنُ تصانيف العلوم ما كان طبيعيّاً، تميّز فيه موضوعاتها وعلاقاتها تمييزاً صحيحاً، وتصوّر جوانب الوجود تصويراً صادقاً. (راجع: المعجم الفلسفي لجميل صليبا،02/ 279-280)

[11] صليبا، جميل. المعجم الفلسفي،100/02 (م س)

الأوَّل: قسم العلوم العقليَّة، وهي طبيعيَّة للإنسان من حيثُ هو مفكّر وعاقل، وتسمَّى العلوم الحكميّة، وتشمل على أربعة علوم: المنطق، والرياضيات، والطبيعيات، والعلم الإلهي.

والثَّاني : قسم العلوم النّقليَّة، وهي تلك التِّي تستند إلى الخبر عن الواضع الشَّرعي، و تشمل التّفسير، والقراءات

والحديث، وعلم الفقه، وعلم الفرائض، وعلم أصول الفقه. وغيرها.

ب - <u>تصنيف آمبير Ampair</u>، وقد بناه على الموضوعات التّي تتناولها العلوم، وهي عنده قسمان :

الأوَّل: قسم العلوم الكونيَّة (Sciences Cosmologiques)، وموضوعاته المادَّة .

والثَّاني: قسم العلوم المعنويَّة (Sciences Noologiques)، وموضوعاته الفكر وآثاره. وقد وضع (آمبير) لكلِّ قسم من هذين القسمين الكبيرين فروعاً كثيرة و مختلفة.[12]

وهذه التّصنيفات تجعلُ من العلوم منها ما هو وصفيٌّ ومنها ما هو معياريٌّ؛ وقد يكون العلم الواحد – بما فيه من تداخل وترابط وتواظف – وصفيّاً ومعياريّاً في آنٍ واحدٍ.

والإبستيمولوجيا، باعتبارها توجيه النَّظر والنقد للعلوم من حيث أصولها ومبادئـها. وبغضِّ النَّظر عن وصفها - في حدِّ ذاتها – بالعلم ! فإنَّها تدخل في نطاق **التناولات المعياريّة**[13]، إلاّ أنّ هذه التَّناولات تخفق في أغلب الأحيان، حينما تتصدَّى لنقد وتقويم بعض العلوم الإنسانيَّة، كعلم النّفس، وعلم الأخلاق، وعلوم الشَّريعة، وبعض علوم الآلة كاللغة والنَّحو. تلك التِّي لم تنبت في ذات البيئة التِّي نبتت فيها لذلك فإنَّها تقبعُ عند حدِّ الوصف فيها، وفي أحسنأحوالها، فإنَّها تحاول تفهُّم أصول تلك العلـوم .

---

[12] صليبا، جميل. المعجم الفلسفي،100/02 (م س)

[13] العلوم المعياريَّة (Sciences Normatives) هي العلوم المؤلّفة من أحكامٍ إنشائيَّة، أي أحكام قيم أو تقويم خاضعة للنَّقد، كعلم المنطق، وعلم الأخلاق، وعلم الجمال، وغيرها. والعلوم المعياريّة مقابلة للعلوم التَّفسيريَّة أو التقريريّة (Sciences Explicatives)، تلك التِّي تقوم على الملاحظة، والتَّفسير.

4- هل العلم مجرَّد المعرفـة (Knowledge -La connaissance)؟ وما الجهل بالمعنى الإبيستيمولوجي؟ وما هي مستويات تناوله؟

4-1. هل العلم مجرَّد المعرفـة؟

يلزم الذّي يتصدَّى للبحث في العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة أنْ يحدّد المجال الذِّي يبحثه: **كأنْ يضبِطَ: ما العلم (La Science)؟ وما الفرق بينه وبين الاقتراب (L'approche)؟**

" فالعلمُ: إدراكُ الشَّيء على ما هو عليه إدراكاً جازماً، كإدراك أنَّ الكلَّ أكبر من الجزء.."[14]

قال شارحُ التّعريف[15]: فخرجَ بقولنا: « **إدراك الشّيء** » عدم الإدراك بالكليَّة، ويُسمَّى- هذا - «**بالجهلِ البسيط**» (**كأن نسأل إنساناً من أينَ تُشرِقُ الشَّمسُ؟**) فيقولُ: لا أدري !

وخرجَ بقولنا: « **على ما هو عليه** » إدراكه على وجهٍ يُخالفُ ما هو عليه، ويُسمَّى «**الجهل المركَّب**» (**كأنْ نسألَ إنساناً من أينَ تشرِقُ الشَّمسُ؟**) فيقولُ: من الغربِ !

وخرجَ بقولنا: «**إدراكاً جازماً**» إدراك الشّيء إدراكاً غير جازم، بحيث يحتمل عنده أن يكون على غير الوجه الذّي أدركه، فلا يسمَّى ذلك علماً.

ثمَّ إنْ ترجَّح عندهُ أحد الاحتمالين:

- فالرّاجحُ « **ظنٌّ** »
- والمرجوحُ « **وهمٌ** »

وإنْ تساوى الأمران فهو« شكٌّ» [16]

---

[14] العثيمين، محمَّد بن صالح. شرح الأصول من علم الأصول، دار ابن الهيثم، القاهرة، مصر، 2003م، ص: 75

[15] هو أبو عبد الله محمّد بن صالح العثيمين، ولد في مدينة عنيزة، في المملكة العربيّة السّعوديَّة، في السَّابع والعشرين من شهر رمضان عام 1347ه/ 1926م، وتُوُفّى يوم الأربعاء، الخامس عشر من شوّال 1421ه/2000م. من العلماء البارزين والمُميَّزين في علوم التربية الإسلاميّة، وعلوم الشَّريعة. له أكثر من أربعين كتاباً في مختلف العلوم الشّرعية والتربويّة. والدَّارس لمؤلَّفاته يجدُ فيها مادّةً دسمةً لاستخراج الكثير من الفوائد التربويَّة.

ومن هذا يُدْرَكُ أنَّ العلم - رغم ترادفه مع المعرفة في بعض الأحيان – إلاَّ أنَّه ليس مجرَّد المعرفة، لأنّه يتميَّزُ عنها **"بكونهِ مجموعةَ معارف متَّصفة بالوحدة والتَّعميم. فالعلم أخصُّ من المعرفة"** [17] لأنّ العلم ينبغي أنْ يتضمّن مستوى كافياً من الدقَّة والوحدة والتَّعميم؛ ولأنَّ الدّارسين وطلبة العلم، لا يجدون صعوبةً في الاتّفاق على مسائله وموضوعاته. ويلوح لهم الحقُّ في ما يطلبونه فيه[18] ولذلك ذهب الكثير من الدّارسين في «فلسفة العلوم»، إلى أنّ "المعرفة إدراك الجزئيّ، والعلم إدراك الكلي، وأنَّ المعرفة تستعمل في التَّصوّرات والعلم في التَّصديقات..... ولذلك تقول: عرفتُ اللهَ دون علمته، لأنَّ من شرط العلم أنْ يكون محيطاً بأحوال المعلوم، ومن أجل ذلك وصف الله بالعلم لا بالمعرفة، فالمعرفة أقلّ من العلم..."[19]

والملاحظُ لما يُحصَّل في كثيرٍ من التَّخصُّصات الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، في مراحل الليسانس، بل وحتَّى الماجستير والدّكتوراه، يجدُ «**عدم علمٍ** » بهذه الطُّروحات – على الأقلّ في سياقها النَّظري – حتّى إنَّه لَيَسْهُلُ أَنْ يوصف بـ : «**المعرفة العامّة**»[20] وهذا هو الطريق المؤدِّي إلى «**الجهل المركَّب**». " وأيّهما أشدُّ - خطورةً -، الجهل البسيط أم المركَّب؟ الجواب: **أنَّ الجهل المركّب أشدّ، وذلك لوجوه**:

أوّلاً: لأنّه لا يحقُّ للإنسان أنْ يُقْدِمَ على الشَّيء وهو جاهلٌ به، قال الله **تعالى**: ﴿**و لا تَقْفُ ما ليْسَ لَكَ بِهِ علمٌ**﴾ **(الإسراء:36)**

ثانياً: أنَّ هذا الجاهلُ - جهلاً مركّباً- قد جهل قدر نفسه، واغترَّ بها، أمّا الجاهل البسيط.. لم يَقْفُ ما ليسَ لهُ به علم، وعرف قدر نفسه، فقال لا أدري، ما أوتيتُ علمَ كلَّ شيء! " [21]

وبالنَّظر إلى ما تتناوله الإبستيمولوجيا من مباحث وموضوعات، يُدْرَكُ أنَّ الأمر يتعدَّى مستوى دراسة علومٍ من إنتاج الإنسان، بل يخوض في علومٍ لا قُدْرَةَ له على الخوض فيها بكلِّ حريّة، بل حتَّى تلك «المنهجيَّات» المتنوِّعة تضحى

---

[16] صليبا، جميل. المعجم الفلسفي، المرجع السَّابق نفسه والصَّفحة.
[17] صليبا، جميل. المعجم الفلسفي، 98/02 (مرجعٌ سابقٌ)
[18] ابن حزم، علي. الأخلاقُ والسِّير في مداواة النُّفوس، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان، ط:03، 1983 م ،ص:22
[19] صليبا، جميل. المعجم الفلسفي، 392/02 (مرجعٌ سابقٌ)
[20] جيروم، برونر. نحو تربية سليمة، ترجمة: محمّد سامي عاشور، دار النّهضة المصريّة، مصر، ص:155.
[21] العثيمين، محمَّد بن صالح. شرح الأصول، ص: 79 (م س)

مشلولة الفاعليَّة، وغير قادرةٍ على العطاء «الإنتاج العلمي»؛ وعندها يغدو وجود «نظريّة نقد العلوم» كمنهجٍ و منهجيَّةٍ، وجودٌ فاقدٌ، وعندئذٍ يُصبِحُ " تصريفها في سائر العلوم .. كمن جَمَعَ آلةَ البناء، ولم يصرفها في البنيان، فهي معطَّلة لديه لا معنى لها!" [22]

إنَّ هذا الموقف - الذِّي أبداهُ أحدُ أعمدة الفكر الإسلامي الغربي- [23]، و لا يزالُ يتكرَّرُ ويتقرَّرُ عند العديد من الدَّارسين المسلمين وغير المسلمين [24] إلى يومنا هذا.

يمكن أن يُلخَّصَ في ما يأتي:

أنَّ البحث الإبستيمولوجي في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيَّة تحفُّه الكثير من المخاطر الإبستيمولوجيّة، بمعنى أنَّ الموضوعيّة في الدِّراسة تتهدّدُ بضغط الخلفيّة النَّظريَّة، بل الأعمق أنَّها تتهدَّدُ بضغط «**الجهل المركَّب**» **!!**،أو بتدخُّلات التَّلفيق الإيديولوجي!! وعندها يمكن أن يُوضَعَ الباحث عن الحقِّ في هذا المجال أمام أحدِ المستويات التّناوليَة التَّاليـة:[25]

2-4. فما هي هذه المستويات التـّـنا و لـيـَّة ؟

---

[22] ابن حزم، علي. رسائل ابن حزم، تحقيق: إحسان عبّاس، المؤسَّسة العربيَّة للدِّراسات، والنَّشر، بيروت، لبنان ط:01، 1980 م، رسالة مراتب العلوم، ص:89.

[23] ابن حزم، أبو محمّد علي بن أحمد بن حزم بن غالب، الظّاهري، من أهل قرطبة، الأندلس (إسبانيا)، ولد سنةَ 384ه-994م؛ وتُوُفِّي سنةَ 456ه-1064م، من كبار علماء الإسلام، اشتهر بمذهبه "الظّاهري" في الفقه والتربية، ونقده القويّ واللاّذع للفلاسفة وأصحاب الفرق. له إسهاماتٌ مشرقَةٌ في أصنافٍ كثيرةٍ من العلوم، من أهمّ مؤلّفاته:" كتاب الفصل في الملل والأهواء والنّحل" و"كتاب التّقريب لحدّ المنطق" و"الأخلاق والسير"؛ ما يزالُ تراثه ينتظرُ من يُزيلُ عنه الثَّرى ليُدْرَسَ ويُرى؛ فرغم أنَّهُ من أهل أوروبا إلاَّ أنَّه أُعْميَ وأغبِرَ؟!!

[24] - بدران، شبل. التربية والنِّظام السِّياسي، دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندريَّة، مصر، 1993م
- بدران، شبل. كما يكون المجتمع تكون التربية، الدّار نفسها والسَّنة.
- بدران، شبل. دراسات في التربية، شركة الجمهوريَّة الحديثة للطِّباعة، الإسكندريَّة، مصر،2002 م.
- حسَّان، محمد حسَّان. ابن حزم الأندلسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،1964 م.
- لابيكا، جورج. من أجل دُنُوّ حرجٍ من مفهوم الإيديولوجيا، ترجمة: كمال خوري، مجلَّة العالم الثَّالث، دمشق، سوريّة وزارة الثَّقافة والإرشاد القومي، 1980 م.
- أوبير، رونيه، التربية العامَّة، ترجمة: عبد الله عبد الدَّايم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط:03، 1977م.
Husen.T.Social Influence on Educatioal Attaiment.Paris.O.E.D.C C.E.R.I 1975 Henry.Lenin.Educational Opportunity And Social Inequality In western Europe. Social Problems 2.Dec 1976) (

[25] العثيمين، محمَّد بن صالح. شرح الأصول من علم الأصول،ص:81 (م س)

*** المستوى الأوَّل-** العلم(**Science**)**: وهو إدراك الشَّيء على ما هو عليه إدراكاً جازماً.**

*** المستوى الثَّاني** – الجهلُ[26] البسيط (**Ignorance-Simple**) : **وهو عدم الإدراك بالكليَّة.**

*** المستوى الثَّالث - الجهلُ المركَّب (Ignorance- Composé) : وهو إدراك الشَّيء على وجهٍ يُخالفُ ما هو عليه.**

*** المستوى الرَّابع -** الظنُّ (**Opinion**)**: وهو إدراك الشَّيء مع احتمال ضدٍّ مرجوح.**

*** المستوى الخامس** – الوهم (**Fiction - Illusion**)**: وهو إدراك الشّيء مع احتمالِ ضدٍّ راجح.**

*** المستوى السّادس -** الشكُّ (**Doute**)**: وهو إدراك الشَّيء مع احتمال ضدٍّ مساوٍ. و إعمالاً للسَّابقِ إيراده، فإنَّ على دارس العلوم النَّفسيَّة والتربويَّة والاجتماعيَّة أنْ يدقِّق حينما يوطِّن نفسَه وبحثه عند أحد هذه المستويات الخمسة. فلا يدَّعي فكرةً و لا يُعمِّمُ حُكْماً و لا يثقُ بطريقةٍ أو وسيلةٍ أو أداةٍ، إلاَّ إذا وضعها تحت مسبار " العلمُ الذِّي هو: إدراكُ الشَّيء على ما هو عليه إدراكاً جازماً"**[27]

05- موقع الإبيستيمولوجيا في علومنا الإنسانية الاجتماعيّة؟

رغم الكمّ الهائل من «المعارف» و «النَّظريات» التِّي نَدْرُسُهَا ونُدَرِّسُها لطلبتنا إلاَّ أنَّ الجانب النَّظري[28] النَّقدي فيها قليلٌ جدّاً، وهذا ما جعل العقليَّة السائدة آلية

---

[26] وكلمة جهلٍ (Ignorance) يظنُّها الكثير منَّا سبَّةً وعيباً، قال الله تعالى: ﴿يحسبهم الجاهلُ أغنياء من التعفُّف﴾ والمقصود هنا: الذّي هو جاهلٌ بأحوالهم، لا من هو ضدّ العلم. قال الجرجاني في «التّعريفات»: "الجهل هو اعتقاد الشَّيء على خلاف ما هو عليه". والجاهلُ البسيط الذِّي يعلمُ أنَّهُ لا يعلم، يُداوي حاله بالتعلُّم والسُؤال؛ ولا تُصبحُ كلمة «جهلٍ» عيباً وسبّةً إلاَّ إذا أصبحت جهلاً مركَّباً، وحينها تُصبح نقيضاً للعلم، لأنَّ صاحبها لا يعلم، ولا يعلمُ بأنَّهُ لا يعلم !! ولذلك يستعملُ علماء مصطلح الحديث هذه الكلمة في منهجيّة هذا العلم، فيصفُ محدِّث محدِّثاً آخر، أو راوٍ من الرُّواة بقوله: "حديثه فيه جهالة". ولا يُرادُ البتَّةَ سبُّه أو الطَّعن فيه.

[27] المرجع نفسه، ص: 75

[28] ينقسمُ العلم إلى قسمين: ضروري ونظري:
فالضّروريّ: ما يكون إدراك المعلوم في ضروريّاً، بحيثُ يضطرُّ إليه من غير نظر ولا استدلال، كالعلم بأنَّ الكلَّ أكبر من الجزء، وأنَّ النَّار حارّة، وأنَّ محمّداً رسول الله. ويشترك في علمه الخاصّ والعام.

ومنفعلة، بدل أن تكون محلِّلة وفاعلة !! فيتخرَّج الطّالب خُلُوّاً من آليات النَّقد والتّحليل حتَّى أنَّ العديد من الطَّلبة لا يستطيعون توجيه نقاشٍ علميٍّ مدلَّلٍ حول موضوع متعلِق بالعلوم السّلوكيّة أو الانسانيّة ! فضلاً عن تخصُّصاتٍ أخرى.

ومن هنا، يبدو أنّنا بحاجةٍ إلى تفعيل الموضوعات المنهجيَّة، أو تلك التِّي تعالج «وضعياتٍ مُشْكِلَةٍ» حتَّى يتربَّى طلبتنا على كيفية الخروج من **الوهم العلمي (Scientifique Fiction)** [29] الذّي قد يلازمهم طيلة حياتهم في علمهم ومعاشهم !

06- ترشيد التَّناولات المتعلِّقة بالعلوم الإنسانيّة بين الوصفيَّة والمعياريَّة والواقعيَّة.

إنَّ ما نقوم بدراسته وتدريسه- اليوم - من علوم ومعارف متعلِّقة بالإنسان، كُدَّاساً هائلاً (**Great Pile – Gros Tas**) دام أحقاباً طويلة من الزَّمن، ويالِيتنا نتعاملُ معه أخذاً و ردّاً، لكنَّنا أصبحنا نستهلكه دون تصفية وتنقية، ولم يقف الحال عند هذا، وإنَّما أضحينا له صناديق أمينة تحفظه رغم ما فيه، بل يعملُ العديدُ على نشره بين طلبتنا دون تحقيق أو توفيق !

إنَّ عَرْضَ تلك المعارف على مؤصِّلاتٍ [30] ومعايير [31] أصيلة بات من الضَّروري بمكان، وذلك لأنَّ المعايير "هي الصُّورة المثلى المطلوب حصولها في الأشياء لكي تحظى بالقبول". [32]

والنَّظريّ: ما يحتاج إلى نظر واستدلال، كالعلم بوجوب النيَّة في العبادات. لهذا يحتاج إلى إثباته بالدَّليل، ولابدّ فيه من ترتيب أمور معلومة أو مظنونة للتوصّل بها إلى هذا العلم. وليس في أكثر النّاس أهليّة لذلك. (أنظر: العثمين، محمد بن صالح. شرح الأصول، ص:83- 84)

[29] الوهم العلمي من قبيل التصوّر والتخيُّل، ويُطْلقُ على كلّ صورةٍ ذهنيَّة لا يُقابلها في الوجود الخارجي شـــيءٌ.

ويرى أندري لالاند (André-Lalande /1867م- 1963م) ـــ المنطقي العقلاني الفرنسي ، والذِّي أشرف على تأليف «المعجم التقني والنَّقدي للفلسفة » أحد أشهر المعاجم التّقنيّة النَّقديَّة الفلسفيَّة ـــــ أنَّ هناك من طلبة العلم، ومن العلماء حتَّى، من يستعمل في تفسيره للوقائع والأحداث التِّي يتعايش معها، ما يسمَّى بالوهم التمثيلي (Représentative Fiction)، وهو أنْ يتصوَّر فرضيَّةً صالحة لتمثيل قانون إحدى الظَّـــواهر من غير أن يكون استعمال هذه الفرضيَّة مشروطاً بمطابقتها للواقع الموضوعي.

كما أنَّ علماء منهجيّة البحث في «علم مصطلح الحديث»، يستخدمون كلمة« وهم» للدّلالة على كلِّ خطإٍ في الإدراك أو الحكم، أو الاستدلال. (يُرْجَعُ إلى: الشَّهرزوري، تقيّ الدين ابن الصَّلاح. مقدّمة ابن الصَّلاح في علـــوم الحديث، دار الهدى، عين مليلة،الجزائر،1991م.)

[30] مؤصّلات: بالمعنى العام معايير، وبالمعنى المراد هنا إرجاع هذه المعايير- وإنْ كانت عالميَّة – إلى أصولٍ نابتةٍ ونابعةٍ في تاريخ وحضارة الأمة.

ويمكن أن نحصر جميع المعايير في ثلاثة أصنافٍ، هي:

* **معايير الصِّدق[33] التِّي يعتمدها العقل [34]**
* **معايير الخير [35] التّي يعتمدها الضَّمير [36]**
* **معايير الجمال[37] التِّي يعتمدها الذّوق". [38]**

---

[31] والمعايير، جمع معيار (Norme)، وهو: عند الأصوليين الظَّرف المساوي للمظروف، كالوقت للصَّلاة. وعنـــــد المنطقيين نموذج مشخَّص، أو مقياس مجرَّد، لما ينبغي أن يكون عليه الشَّيء، ويُرادِفُهُ العيـار، وهو ما جُعل قياساً ونظاماً للشَّيء، ويرادفه أيضاً القاعدة، وهي: القضيَّة الكليَّة المنطبقة على جميع جزئياتها، او النّموذج المثالي الذِّي تنسب إليه أحكام القيم (Jugements de Valeur) – (راجع: صليبا، جميل. المعجم الفلسفي.)

[32] يعقوبي، محمود. معجم الفلسفة، مطبعة البعث،قسنطينة،الجزائر،1979م،ص: 162

[33] الصِّدق (Véracité) ضد الكذب، وهو مطابقة الكلام للواقع بحسب اعتقاد المتكلِّم.

[34] العقل (Heart – Cœur) في الأصل عضو صنوبري (Conique) الشكل، مُودَعٌ في الجانب الأيسر من الصَّدر يستقبل الدّم من الأوردة ويدفعه إلى الشَّرايين. ويطلقُ على: النَّفس، أو الرُّوح، أو على تلك اللّطيفة الرَّبانيَّة التِّي لها بالقلب تعلُّق، وهي حقيقة الإنسان التِّي يسمّيها الحكماء بالنّفس النَّاطقة أو العقل.

ويرى أبو حامد الغزالي /(1059 م- 1111 م) – الفيلسوف والمربّي الصُّوفي – أنَّ القلب يُدركُ الحقائق العقليَّة بطريق الحدس والإلهام، لا بطريق القياس والاستدلال (إحياء علوم الدّين،03/ 18). وإلى ذات التوجُّه ذهب بليز باسكال (Blaise-Pascal) الفيلسوف الرِّياضي الفيزيائي الفرنسي، الذّي دفعه تديُّنه النّصراني إلى دحض إدِّعاءات الملحدين. حيث قال في «الأفكار- خواطر باسكال، ص:459»: "إنّنا لا ندرك الحقيقة بالاستدلال العقلي وحده، بل ندركها بالقلب أيضاً، وكذلك معرفتنا بالمبادئ الأولى، فهي لا تتمّ إلاّ بهذا النَّوع الثَّاني من الإدراك، ومن الواجب على العقل أن يرجع إلى إدراكات القلب والغريزة، وأنْ يبني عليها نظره واستدلاله."

[35] الخير (Good-Bien) اسم تفضيل، يدلُّ على الحسن لذاته، وعلى ما فيه نفع أو لذَّة أو سعادة، وعلى المال الكثير الطيّب، وعلى العافية والإيمان والعفَّة. وهو بالجملة ضدّ الشرّ، لأنَّ الخير هو وجدان كلّ شيء كمالاته اللائقة، أمَّا الشرّ فهو ما به فقدان ذلك. (راجع: صليبا، جميل. المعجم الفلسفي،550/01)

[36] الضَّمير (Conscience Morale)، هو: ملكة التَّمييز بين الفعل الحسن والفعل القبيح، وهو قبل الفعل يتجلّى في صورة المطالب، وبعده في صورة المحاسب، وكان القدماء- من المربّين والفلاسفة – يطلقون عليه اسم «القلب». (أنظر: يعقوبي، محمود. معجم الفلسفة، ص: 124)

[37] الجمال (Beauté - Beau) وهي صفةٌ تُلحظ في الأشياء، وتبعثُ في النَّفس سروراً ورضىً ...وهي أحد المفاهيم الثّلاثة التِّي تنسب إليها القيم، أي: الجمال، والحقّ، والخير. والعلم الذّي يبحثُ في الجمال ومقاييسه ونظرياته، يسمَّى: «علم الجمال- Esthétique »؛ وهو بابٌ من أبواب الفلسفة. (راجع: صليبا، جميل. المعجم الفلسفي،408/01)

[38] الذَّوق (Taste - Goût) في الأصل حاسّةٌ تُرك بها الطُّعوم من حلوٍ ومرٍّ وحامضٍ، وآلته الأعصاب الحسيَّـــة المنبثّة في اللِّسان... والذّوق – أيضاً – قوّةٌ إدراكيَّة لها اختصاص بإدراك لطائف الكلام ومحاسنه الخفيَّة، وقد يطلق على ميل النَّفس إلى بعض الأشياء، كتذوّق المطالعة والأحاديث الجميلة، ويرادفه حسن الإصغاء، وشدَّة الانتباه، وكثرة التَّعاطف. وقد يطلق الذَّوق على القوَّة المهيّئة للعلوم من حيث كمالها في الإدراك بحسب الفطرة، أو على حذق النَّفس في تقدير القيم الخلقيَّة والفنيَّة، كقدرتها على إدراك المعاني الخفيَّة في العلاقات الإنسانيَّة، أو قدرتها على الحكم على الآثار الفنيَّة كالشِّعر والأدب، بطريق الإحساس والتجربة. كما أنَّ الذَّوق في اصطلاحات الصُّوفيَّة – كما يقول الجرجاني (1339م -

والحقيقة أنَّ هذا التَّصنيف أو هذا الحصر الإبستيمولوجي للمعايير رغم جودته،إلاّ أنَّه لا يفي بالمقصود، فمعايير الصِّدق (**Véracité**) في علومنا الإنسانيَّة أنتجها العقل، ولكنَّه لا يستطيع بمفرده أَنْ يحكم بصدقها، لذلك تاهت نظرياتٌ عديدةٌ حينما حاولت تفسير بعض السّلوكات الإنسانيَّة تفسيراً حصريّاً !!

ثمَّ إنَّ لصدق الخبر شرطين :

الأول: مطابقته للواقع.

والثَّاني: مطابقته لاعتقاد المتكلِّم[39] .

وهذا مبحثٌ واسعٌ يتواظفُ فيه الجميع (العقل، الضَّمير، والذَوق)

وعندما يتكلَّمُ الإبيستيمولوجيون:

* عن معايير الصِّدق - وعن العقل.
* وعن معايير الخير - وعن الضَّمير (**Conscience Morale**)
* وعن معايير الجمال - وعن الذّوق .

فإنَّ أوّل ما يُقَابَلُونَ به مجموعةٌ من الأسئلة المُحْـرِجة:

ما ا لصِّدق الذّي عنه أنتم تتكلَّمون ؟ وعقلُ مَنْ الذِّي تقصـــدون؟ أيّ خير ذلك الذّي تريـــدون؟ وضمير مَنْ الذِّي تَـصِـفُـون؟ وهل الجمال النَّفسي الوجداني تقصدون؟ أم تلك الصُّور التّي ترسمون؟

أمّا الذَّوق فليس المقصود الحلاوة والمرارة والحموضة! فتلك إحساسات مشتركة، لكن تذوّق المعاني السَّامقة كالخير والعدل والرَّحمة.. هو المقصود !

إنَّ الهوّة تبدو عميقة بين نظرة الإبستيمولوجيا[40] الغربية – القديمة والحديثة، وإنْ كانت الأولى امتداداً طبيعيّاً للتَّالية – وبين ما يمكن أن نُسمِّيه بالترشيد والتأصيل. وأنَّ

1413م)، في كتابه: « التَّعريفات » - نورٌ عرفانيٌّ يقذفه الحقُّ بتجلِّيه في قلوب أوليائه ! يُفرِّقون به بين الحقِّ والباطلِ، من غير أن ينقلوا ذلك من كتابٍ أو غيره !!

[39] صليبا، جميل. المعجم الفلسفي،723/01 (م س)

[40] استعمل الباحث الكلمة المركّبة «إبيستيمولوجيا غربيّة» فقط لزيادة البيان والإيضاح، لأنّه إذا قلنا إبيستيمولوجيا فإنّها الغربية لا غير. لإنّها نبتت وترعرعت في الغرب، ثمَّ زحفت إلى بقيَّة العالم!

ما يُطرحُ في مباحث و تناولات الإبستيمولوجيا ما هو إلاَّ وصف للحادثات الإنسانيَّة، وليس تعييراً لها و تأصيلاً؛ وحتَّى وإنْ حاولت بعض الجهود وضع معايير ومؤصِّلات، فإنّها لا تفي بالمقصود، لأنّ الحيثيات والمعطيات مختلفة [41]

إنَّ توجيهَ دراساتنا نحو تجاوز النّقل (الأمين!!)، أو ما اصطلح عليه بالموضوعيَّة [42] يخرجُ دراساتنا – التِّي تتعلّق بنا نحنُ، وليس بغيرنا – من النَّقليّة الحرفيَّة، إلى النّقديَّة الواقعيّة. ويسمحُ بالوصول إلى نتائج «ذاتيَّة» أي نابعة من ذات مجتمعنا، ومن ذوات أنفسنا، لا أنْ نستأصلَ نواتج دراسات نبتت وترعرعت عند غيرنا، ثمَّ نودُّ زرعها في تُرْبَةٍ غير تربتها!!

07- علومنا الاجتماعيّة مـآخذٌ و مـطا لب. (علم النّفس وعلوم التربية : نموذجاً)

يقول إريك فروم- أحد مقرّري النّادي العالمي في روما، والمتخصّص في الدِّراسات المستقبليَّة - : **" إنّ اهتمام علم النَّفس الحديث ينصبُّ في أغلب الأحيان على مشكلات تافهة تتمشَّى مع منهج علمي مزعوم، وذلك لابدّ من أَنْ يضعَ مناهج جديدة لدراسة مشكلات الإنسان الهامّة، هكذا أصبح علم النّفس يفتقر إلى موضوعه الرَّئيس، وهو: الروح؛ ليضحى معتنياً بالميكانيزمات وتكوين ردود الأفعال والغرائز دون أن يعنى بالظّواهر الأساسيّة المميّزة أشدّ التَّمييز للإنسان كالحبّ والعقل والشّعور والقيم.** " [43]

إنَّ التَّفسير المبتور الذِّي تقدِّمه أغلب النَّظريات- النَّفسيّة والتربويَّة والاجتماعيَّة – يعكفُ الآن على تصحيح مساره بالعودة إلى مصادر أخرى لمحاولة تفهُّم السُّلوك الإنساني في حالاته النّفسيّة والرُّوحيَّة، ذلك أنَّ ما يحدث الآن من اضطراب وهرج ومرجٍ، يستوقفُ جميع تلك التوجُّهات لتقديم حلولٍ عاجلةٍ وآجلةٍ لمشكل الإنسان

---

[41] فروم، إريك. الإنسان بين الجوهر والمظهر، نشر: المجلس الأعلى للفنون والثقافة بالكويت، سلسلة عالم المعرفة، رقم: 140 أوت 1989م، ص: 174.

[42] يرى كثيرٌ من العلماء الباحثين في أصول المصطلحات وتأصيلها، أنَّ كلمة «موضوعيَّة» (Objectivité)- وإنْ كانت من الكلمات المظلومة كما قال البشير الإبراهيمي رحمه الله ؛ إلاَّ أنَّ هناك ما هو آصل منها، وأكثر تأديةً لمعناها وزيادة، ومن ذلك «الأمانة» و«الصّدق» و«الثّقة». وغيرها.(أنظر: حسَّان، محمّد حسَّان. ابن حزم الأندلسي، عصره ومنهجه، وفكره التربوي. دار الفكر المعاصر، القاهرة، مصر، 1964م.)

[43] فروم، إريك. الدِّين والتَّحليل النَّفسي، ترجمة: فؤاد كامل، مكتبة غريب، القاهرة ،مصر،1990م،ص:177

المعاصر [44]، **وهذا ما يجعل الإبستيمولوجيا تسير في طريق التحلّل وإعادة التركُّب وبناء مصفوفة جديدة، تتضمّن معايير (العالم الآخر) ذلك العالم الذّي ظلَّ حِقباً من الزَّمان لا يُعْتَرَفُ به !"**ولا شكَّ أنَّ جموعاً من المهتمّين بالدّراسات الإنسانيّة تتّفقُ على أنّ ما تَضُمُّهُ هذه العلوم من آراء ونظريات ليس فوق النَّقد، وأنّه لا يعدو أن يكون اجتهادات بشريّة تخطيء وتصيب، ولا بدّ أن تنشط حركة النَّقد وتتعدَّد مدارسه لتحريك هذا الجمود ..."[45] والمتمعِّن في تراث علم النَّفس وعلوم التربية، **يجدُ أنَّه لا يخرجُ عن مصادر معيَّنة** يُلخِّصُها لنا النّفساني الفرنسي (**François- Pire**) مؤكِّداً أنَّ كلّ مصدرٍ يُحدِّدُ تعريفاً - معيَّناً - للسُّلوك الإنساني. فيقول: **" إذا كان السّؤال الأعمّ في علم النّفس هو معرفة لماذا يتصرَّف الفرد كما يتصرّف؟ فطبيعيّ أن نميل إلى تفسير السُّلوك دفعة واحدة، وعندنا الآن خمسة تعاريف هي:**

1 – مجموعة استجابات لمجموعة من المثيرات.

2 – مجموعة أفعال يتكيَّف بها الفرد، وبشكلٍ أوسع يستمرّ بها النَّوع.

3 – مجموعة أحداث متولِّدة من الحركة أو النَّشاط العصبي.

4 – مجموعة من التكتّلات في شبكة اجتماعيّة ثقافيّة.

5 – مجموعة من الحالات أو التّفاعلات المقصودة (المتعمَّدة) أو المواقف المعبّرة". [46]

و المحلّل لهذا الاختصار الجيِّد، يستشفُّ أنَّ:

" التّعريف الأوّل: يرجعُ إلى السُّلوكيّة، وعندها: المثير – الفرد – الاستجابة.

والتّعريف الثَّاني: يرجع إلى البيولوجيّة، وعندها: المثير – الجسم – الاستجابـة.

---

[44] ذهب إلى الطّرح ذاته: توفيق، محمد عزالدّين. التأصيل الإسلامي للدِّراسات النَّفسيَّة، البحث في النَّفس الإنسانيَّة والمنظور الإسلامي، دار السَّلام للطّباعة والنّشر والترجمة، القاهرة، مصر، ط: 02،2002 م، ص: 46 إلى 55.

[45] توفيق، محمد عزالدّين. التأصيل الإسلامي للدِّراسات النَّفسيَّة، ص: 07 (م س)

[46] François Pire. Questions de Psychologie .Éditions Universitaires 1988;p165
وقد ترجم هذا العمل الأستاذ: توفيق، محمد عزالدّين، ترجمةً رائعة موفية بالغرض، أدرجها رسالته للدّكتوراه في مسار تأصيل الدراسات النّفسيّة .

والتّعريف الثَّالث: يرجع إلى الفزيولوجية، وعندها: المثير – الجهاز العصبي – الاستجابة.

والتّعريف الرَّابع: يرجع إلى علم الاجتماع والإنسان، وعنده: المثير – الفرد الآخر- الاستجابة.

والتّعريف الخامس: يرجع إلى السيميائيات، وعندها: المثير – القصد والنيَّة – الاستجابة .

وهذه التَّعاريف، وهذه المصادر، تشترك في وجهة واحدة، فالبعد الرُّوحي غائب من موضوع السُّلوك، والوحي غائبٌ من مصادر معرفته". [47]

إنَّ البحث في هذا السَّبيل يقتضي معرفة مجموعة من الأشياء، من أهمّها :

أ - مراحل التَّناولات التربويّة والنَّفسيّة.

ب - واقع العلاقة بين الغرب والعالم الإسلامي، أو ما يطلق عليه:(العالم الثَّالث)

ج - موقف المشتغلين بعلم النَّفس وعلوم التربية من فكرة التأصيل والترشيد.

أ – مراحل التَّناولات التربويّة والنَّفسيّة.

الدَّارس لتاريخ الدِّراسات التربويَّة والنَّفسيَّة، يدركُ أنَّه بإمكانه التحدُّث عن ثلاث مراحل مرَّت بها الدِّراسات :

* **المرحلة الأولى**: مرحلة الكتابات الأجنبيّة (الاستعماريَّة)،وذلك قبل ظهور الجامعات العربية

* **المرحلة الثَّانية**: مرحلة الدِّراسات القوميَّة والوطنيَّة، حيث بدأ استعمال اللّغة العربية في الترجمة والتأليف.

[47] خلايفيّة، محمّد. الفكر التربوي عند ابن حزم الأندلسي، أطروحة دكتوراه في علوم التّربية،2011م ، جامعة الجزائر.

* **المرحلة الثَّالثة:** مرحلة الدِّراسات التأصيليَّة التِّي لم تقتصر على الترجمة والمسايرة، بل بدأت تبحث عن خصوصيات المجتمع الأم، وفي الوقت ذاته، تستأنس بما تُوُصِّل إليه فيشتَّى العلوم. [48]

ب - واقع العلاقة بين الغرب والعالم الإسلامي، أو ما يطلق عليه:(العالم الثَّالث)

يُلخِّصُ الأستاذ فؤاد أبو حطب – رئيس الجمعيَّة المصريَّة لعلم النَّفس – واقع العلاقة بين الغرب [49] والعالم الثَّالث في مجال الدّراسات النَّفسيّة في مجموعة من النِّقاط [50] :

1- علاقة الاستيراد والتّصدير التّي تتمُّ من جانبٍ واحدٍ دائماً.
2- الاعتماد المعرفي على الغرب (نظريات ونماذج ومناهج ،اختبارات ونتائج).
3- قطع الصّلة بالتّراث الثّقافي واعتبار القديم عائقاً عن التّقدّم.
4- انتشار البدع الثَّقافيّة في العلم (معظم التراث الغربي المستورد لم يتمّ اختياره على ضوء الحاجات القوميّة والثّقافيّة.)
5- كفّ التفكير الإبداعي وانتشار التّكرار في أبحاث الماجستير والدّكتوراه لما قاله علماء الغرب، على حساب المشكلات الجوهريّة التّي تعاني منها البلاد النّامية.
6- الاغتراب وفقدان الهُويَّة الثّقافيّة.
7- فقدان الهويّة المهنية (الخلط بين الأخصائي النّفسي، و الأخصائي الاجتماعي وطبيب الأمراض العقليّ) إضافة إلى أنّ ما يدرسه الأخصائي النَّفسي لا يكفي للتأهيل".

ومن الأعراض المكوّنة لأزمة علم النّفس المعاصر، أنَّ الكثير من الدّارسين في العلوم الإنسانيّة أصبحوا أمناء أشدّ الأمانة على ما يقرأونه أو يأخذونه من الغرب، بل يحرصون على نشره و تربية النَّاشئة عليه ! ولعلَّ أحدهم يغضبُ ويثور إذا قيل له أنَّ الحقّ – قد يكون في غير ذلك -.لذلك قال الأستاذ فؤاد أبو حطب:" أنَّ هذه

---

[48] المرجع السَّابق، ص:19.

[49] الغرب (Occident) كلمة اشتهرت- في الكتابات التربويّة والنّفسيَّة والاجتماعيّة - للدّلالة على بعض الدّول، التّي لا تدين بالإسلام رسميّاً، ولا تتعامل به في حياتها المعيشيّة، وقد يُقصدُ بها: أوروبا وأمريكا ومن سار في فلكهما وإنْ لم يكن ينتمي إليهما جغرافيّاً، وعموم ما يُراد به من إطلاق هذه الكلمة: العدول والصدّ عن ما جاء به الإسلام في ما يتعلّق بحياة الإنسان النّفسيّة والأخلاقيّة والسياسيّة والإقتصاديّة ...وإنْ كان ليس كلُّ ما يأتي من الغرب يقابل بالرَّفض. وإنَّما ينقَّى ويُصفَّى – رغم صعوبة هذا العمل ! –

[50] أبو حطب، فؤاد. نحو وجهة إسلاميّة في علو النّفس، بحثٌ مقدّمٌ لندوة «نحو علم النّفس الإسلامي»، المنعقدة بالقاهرة 1990م، تحت إشراف الجمعيّة العربية للتربية الإسلاميّة (مصر) بتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي (واشنطن) ص:30-31

الأعراض صنعها علماء النّفس المسلمون أنفسهم، ولا يُلامُ علماء النّفس الغربيون إنْ وَجَّهُوا علم النّفس لتحقيق مصالحهم وأهدافهم، والملوم هم الذِّين وضعوا أنفسهم في شَرَكِ التّبعيّة العلميّة".[51]

لذلك فإنَّ الواقع الذّي تعيشه الأمة الإسلاميَّة والمليء بالاضطرابات والأزمات كشف عن عجز تلك العلوم عن حلِّ مشكلاتنا التربويّة والنَّفسيّة و الاجتماعيّة كما انَّه ما يزال يكشف عن عدم سلامة تلك الطّرق التّي انتقلت بها تلك العلوم إلينا؛ **ومن هنا ظهرت أصواتٌ مواقفها مختلفة :**

- منها التّي تنادي برفض تلك العلوم رفضاً كليّاً.
- وأخرى ترى التَّفصيل في المسألة.
- فضلاً عن تلك التّي ترى نقل تلك العلوم نقلاً حرفيّاً (أميناً !!)

ج - موقف المشتغلين بعلم النَّفس وعلوم التربية من فكرة التأصيل والترشيد.

إنَّ المواقف الثلاثة المذكورة (الرّفض التَّام- والتفصيل والقبول التَّام): " قد مرَّ الفكر الإسلامي بحالات مماثلة لها، وذلك عندما تواصلَ المسلمون بالأمم المجاورة لهم من الفرس والرّوم واليونان وغيرهم" **وتميّزت مواقف ثلاثة أيضاً، وكان الموقف** الذّي صمد هو الموقف الذّي لم يعتمد التّحريم المطلق ولا القبول المطلق، وإنّما اعتمد الدّراسة التّفصيليّة التّي تميّزُ في هذا التراث الوافد، المقبول والمردود، ظهر ذلك الموقف العلمي في تقييم أبي حامد الغزالي للفلسفة اليونانيّة، وتقييم أبي العبّاس ابن تيميّة لمنطقها الأرسطي. وكانا يستلهمان تعاليم الإسلام من منهجهم االنَّقدي، وهي تعاليم تفصل الحكمة عن قائله، وتدعو إلى معرفة الحقّ بالحقّ، فإذا كان الكلام معقولاً في نفسه مؤيَّدا بالبرهان ،ولم يكن على مخالفة الكتاب والسُنَّة، فلماذا يُرّدُّ أوُنكر؟! ولو فُتِحَ هذا البابُ لردَّ المسلمون كثيراً من المعارف والعلوم، لأنّ غيرهم سبق إلى تأسيسها أو ساهم في تطويرها". [52] . والنَّاظر بعين الإنصاف يجدُ جمعاً كبيراً من العلماء الأوائل أصّلوا لمنهج التّوفيق والتّفصيل في التّعامل مع العلوم الوافدة، والإفادة منها ومنهم ابن تيميّة[53] وتلميذه ابن قيّم الجوزيّة [54] والغزالي[55] وابن حزم[56]

---

[51] المرجع ذاته والصَّفحة.

[52] توفيق، محمد عزالدّين. التأصيل الإسلامي للدِّراسات النَّفسيَّة، ص: 33 (م س)

[53] ابن تيميّة، أحمد بن عبد الحليم، تقيّ الدّين، (661ه-728ه/1263م-1328م)؛ ولد في حرّان وتُوُفَّى في دمشق، يُلقّبُ بشيخ الإسلام لدفاعه عن عقيدة التوحيد ضدّ الفلاسفة والباطنيّة والمُشَعْوِذَة، دعا إلى إصلاح

وغيرهم – **رحمهم الله**- . ولعلّ الغزالي تصدَّى لهذا الأمر حينما تكلَّمَ عن أقسام العلوم الفلسفيّة [57] وعن أصحابها، فقد قسَّمَ علوم عصره وتكلَّم عنها بإسهابٍ واستدلال، وفصَّلَ في بعض الآفات العلميّة التّي توقع بعض الباحثين في « **الوهم العلمي** » من جرّاء النّظر في « **مقالات الفلاسفة** »؛ فقال: **"الآفة الأولى: إنَّ من ينظر فيها يتعجّب من دقائقها، ومن ظهور براهينها، فيُحسنُ بسبب ذلك اعتقاده في الفلاسفة، فيحسب أنَّ جميع علومهم في الوضوح ووثاقة البرهان كهذا العلم، ثمَّ**

الدّين بالعلم والبحث والتّقصّي، وتنقيته ممّا لصق فيه من خرافات العقائد القديمة، كاليونانيّة والفارسيّة والصّوفيّة، من أعظم مؤلّفاته:" كتاب الردّ على المنطقيين" و"كتاب نقض المنطق" و"كتاب موافقة صريح المعقول لصحيح المنقول" و"منهاج السنّة "؛كان عالما، عابداً، عاملاً، له مواقف مشرّفة في زمانه.(أنظر من كتب التراجم: الزّركلي، خير الدّين. الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط:05، 1980 م)

[54] وابن قيّم الجوزيّة، هو: عبد الله شمس الدّين، بن أبي بكر بن أيوب بن سعد الزّرعي الدّمشقي (السّوري). ولد (691هـ = 1292م- وتُوُفّي 751هـ = 1352م)، أشتهر بابن الجوزيّة، لأنّ أباه كان على قيّماً على "المدرسة الجوزيّة" إحدى أعظم المدارس الحنبليّة الدّمشقيّة السّوريّة، وقد تعرّضت هذه المدرسة للنّهب والحرق على يد الفرنسيين عام 1925م،ثمّ أعيد بناؤها.

كان ابن القيّم من العلماء الرّبانيين العاملين بعلمهم، وهو من الصّنف الذّي يحبّه جميع المذاهب والاتّجاهات لاعتداله وقوله الحقّ، برز في كثير من العلوم الإنسانيّة والشّرعيّة، وله سباقاتٌ ممتازةٌ في كثير من الأفكار والتّناولات. مؤلّفاته قد أوصلها بعضُ الباحثين إلى أكثر من ستّة وتسعين كتاباً. وقال عنها المستشرق بروكلمان: "أنّها لا تُحصى ولا تُعدّ." حتّى أنّ أولادَهُ ظلّوا بعده زمناً طويلاً وهم يبيعون منها. ومن أشهرها، والمتعلّقة بعلم النّفس وعلوم التربية- والتّي لم توفّ حقّها من الدّراسة والبحث-: " طريق الهجرتين وباب السّعادتين"، و"مفتاح دار السّعادة"، و"تحفة المودود بأحكام المولود"، و"معرفة الرّوح والنّفس"، و"بدائع الفوائد"، و"نزهة المشتاقين وروضة المحبّين"، و"الدّاء والدّواء"، و"فضل العلماء"، و"عدّة الصّابرين"، و"نور المؤمن وحياته"، و"كتاب الطّاعون"، و"الفرق بين الخُلّة والمحبّة".

[55] الغزالي: أبو حامد محمّد ، ولد بقرية غزالة قرب مدينة طوس في خراسان، سنة: 450ه/1059م، وعاد إليها في آخر أيامه وتوفى بها سنة:505ه/1111م؛ ناهضّ أفكار بعض الفلاسفة اليونانيين، وآراء البانيين، اعتمَّ ببيان قصور العقل عن إدراك كلّ شيء، وَقَفَ جهده على الدّفاع عن عقيدة التَّوحيد، وحمايتها من جهالات العوام ومقاصـــــد المغرضين، وجعلها في متناول فطرة الإنسان؛ من أهمّ آثاره: «مقاصد الفلاسفة» «معيار العلم» «محـكّ النّظـر» «المنقذ من الضّلال » «إحياء علـوم الـديـن» «الاقـتـصاد في الاعـتـقـاد» « كيمياء السَّعادة» «إلجام العوام عن علم الكلام» وغيرها في التّصوّف وعلم النّفس والتربية.

[56] ابن حزم، أبو محمّد علي بن أحمد بن حزم بن غالب، الظّاهري، من أهل قرطبة، الأندلس (إسبانيا)، ولد سنةَ 384ه-994م؛ وتُوُفّى سنةَ 456ه-1064م، من كبار علماء الإسلام الأوروبيين، اشتهر بمذهبه "الظّاهري "في الفقه والتربية، ونقده القويّ واللاّذع للفلاسفة وأصحاب الفرق. له إسهاماتٌ مشرقةٌ في أصنافٍ كثيرةٍ من العلوم، من أهمّ مؤلّفاته: "كتاب الفصل في الملل والأهواء والنّحل" و"كتاب التّقريب لحدّ المنطق" و"الأخلاق والسير".

[57] الغزالي، أبو حامد. مقاصد الفـلاسـفة، مكتبة القاهرة، القاهرة، مصر،1331ه/1919م.

يكون قد سمع من كفرهم وتعطيلهم وتهاونهم بالشَّرع ما تداولته الألسن بالتَّقليد المحض، ويقول: لو كان حقّاً لما اختفى على هؤلاء". [58]

أمّا "<u>الآفة الثَّانية</u>: نشأت من صديقٍ للإسلام جاهلٌ، ظنَّ أنَّ الدين ينبغي أن يُنْصَرَ بإنكار كلِّ علمٍ منسوبٍ إليهم"[59]

08- إقتراحاتٌ لتجويد وترشيد التّكوين في علم النّفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

في ختام هذا الطّرح، يمكن أن تُقترح بعضُ التَّحسينات، وبعض التَّعديلات في ما يتعلَّقُ بالوحدات أو المقاييس المُدَرَّسَة (**يتضمّنها الجدول الآتي**) [60]

السَّنة / الوحدة	السّنة 1	السّنة 2	السّنة 3	السّنة 4	الماجستير
علم النّفس العام	-	-			
علم اجتماع عام وسوسيولوجيّة المجتمعات العربيّة .	-	-	-	-	-
فلسفة عامة	-	-			
بيولوجيا عامّة	-				
علم وظائف الأعضاء	-	-	-	-	-
علوم التربية	-				
إحصاء وصفي و تحليلي.واستقرائي	-	-	-	-	-
أنثروبولوجيا	-				
فلسفة العلوم	-	-	-	-	-
فكر إسلامي، وعلم أصول الفقه.	-	-	-	-	-
دراسات لغويّة ونحويَّة، وعلم مخارج الحروف	-	-	-	-	-
آيات الأحكام المتعلّقة بعلم السُّلوك.	-	-	-	-	-
علم النّفس الإجتماعي	-	-			-
التّحليل النّفسي	-	-	-		
القياس النّفسي		-	-	-	-

[58] الغزالي، أبو حامد. المنقذ من الضّلال، تقديم وشرح: عبد الحليم محمود، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، لبنان، ط:02، 1985م، ص:101.

[59] المرجع نفسه والصَّفحة.

[60] ويبقى المجال واسعاً لتجديد المحتويات والأطروحات على أساس الحيثيات والمطالب الاحتياجات.

علم النّفس الفزيولوجي		-	-		-
فلسفة حديثة ومعاصرة	-	-	-	-	-
تاريخ وحضارة إسلاميَّة	-	-	-	-	-
علم النّفس المرضي		-	-		-
الإتّجاهات السوسيولوجيَّة والتربويّة المعاصرة		-	-		-
بحوث ومناظرات «نماذج قديمة وحديثة »			-	-	-
التربية المقارنة			-	-	-
إعجاز القرآن والسُنّة في علم السّلوك	-	-	-	-	-
مدخل إلى الطبّ العام.	-	-	-	-	-
علم النّفس التربوي وفن تعليم الأطفال.		-			-
لغات أعجميَّة	-	-	-	-	-

09- مسرد المراجع .

1- صليبا، جميل. المعجم الفلسفي بالألفاظ العربيّة والفرنسيّة والانجليزيّة واللاتينيّة دار الكتاب اللبناني،بيروت،لبنان،1982م.
2- تركي، عبد الفتّاح وآخرون. مفاهيم أساسيّة في التربية، مكتبة المعارف الحديثـة الإسكندريَّة، 1984م.

3- العثيمين، محمَّد بن صالح. شرح الأصول من علم الأصول، دار ابن الهيثم القاهـرة مصر،2003م.
4- ابن حزم، علي. الأخلاقُ والسِّير في مداواة النُّفوس، منشورات دار الآفاق الجديـدة بيروت، لبنان، ط:03، 1983
5- بفوت، سالم. ابن حزم والفكر الفلسفي بالمغرب والأندلس، المركز الثقافي العربي، الدآر البيضاء، المغرب، ط:1986،03م .
6- جيروم ،برونر. نحو تربية سليمة، ترجمة: محمّد سامي عاشور، دار النّهضة المصريّة، مصـــر.

7 - ابن حزم، علي. رسائل ابن حزم، تحقيق: إحسان عبّاس، المؤسَّسة العربيَّة للدِّراسـات والنَّشر، بيروت، لبنان ط:01. 1980 م، رسالة مراتب العلوم.

8- بدران، شبل. التربية والنِّظام السِّياسي، دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندريَّة، مصر، 1993م

9- بدران، شبل. كما يكون المجتمع تكون التربية، دّار المعرفة الجامعيَّة،الإسكندريَّة،مصر،1993م

10- بدران، شبل. دراسات في التربية، شركة الجمهوريَّة الحديثة للطِّباعة، الإسكندريَّة، مصر 2002م.
11- حسَّان، محمد حسَّان. ابن حزم الأندلسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،1964م.
12- لابيكا، جورج. من أجل دُنُوٍّ حرجٍ من مفهوم الإيديولوجيا، ترجمة: كمال خوري، مجلَّة العالم الثَّالث، دمشق، سوريّة.
13- أوبير، رونيه، التربية العامَّة، ترجمة: عبد الله عبد الدَّايم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان. ط :03، 1977م.

14- Husen.T.Social Influence on Educatioal Attaiment.Paris.O.E.D.C

15- C.E.R.I 1975 Henry.Lenin.Educational Opportunity And

Inequality In western Europe. Social Problems 2.Dec SociaL 1976)

16- يعقوبي، محمود. معجم الفلسفة، مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر، 1979م.

17- فروم، إريك. الإنسان بين الجوهر والمظهر، نشر: المجلس الأعلى للفنون والثقافة بالكويت، سلسلة المعرفة، رقم: 140،أوت 1989م.

18- فروم، إريك. الدِّين والتَّحليل النَّفسي، ترجمة: فؤاد كامل، مكتبة غريب، القاهرة ،مصر،1990م.

19- خلايفيّة، محمّد. الفكر التربوي عند ابن حزم الأندلسي، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر،2011 م.

20- توفيق، محمد عزالدّين. التأصيل الإسلامي للدِّراسات النَّفسيَّة، البحث في النَّفس الإنسانيَّة
والمنظور الإسلامي، دار السَّلام للطّباعة والنّشر والترجمة، القاهرة، مصر، ط: 02 ،2002 م

21- فكار، رشدي. علم الاجتماع وعلم النَّفس والانثروبولوجيا، معجم عالمي موسوعي، دار النّشر
العالميّة، باريس.

22- François Pire. Questions de Psychologie .Éditions Universitaires 1988

23- أبو حطب، فؤاد. نحو وجهة إسلاميّة في علو النّفس، بحثٌ مقدّمٌ لندوة « نحو علم النّفس الإسلامي » المنعقدة بالقاهرة 1990م

24- الغزالي، أبو حامد. مقاصد الفلاسفة، مكتبة القاهرة،القاهرة،مصر،1331ه/1919م.