

آفاق تربوية متجددة

الدار المصرية اللبنانية

١٩٩٩



حقوق الطبع محفوظة

الدار المصرية اللبنانية

١٦ ، شارع عبدالحالق ثروت - القاهرة
تليفون : ٣٩٢٣٥٢٥ - ٣٩٣٦٧٤٣
فاكس : ٣٩٠٩٦١٨ - برقياً: دار شادو
ص.ب: ٢٠٢٢ - القاهرة
المدير العام : محمد رشاد
المشرف الفني : محمد حجي
أفئاق تربوية متجددة

هيئة التحرير

أ . د . حامد عمارة

أ . د . حسن محمد عبد الشافي

رقم الإيداع : ١٣٥٥٣ / ٩٩

الترقيم الدولي : 9 - 555 - 270 - 977

الطبعة الأولى : رجب ١٤٢٠ هـ - أكتوبر ١٩٩٩ م

آفاق تربوية متجددة

نظريّة المعرفة

من سماء الفلسفة

إلى أرض المدرسة

تأليف

د. عادل السكري

تقديم

د. حامد عمار

الدار المصرية اللبنانية

الغناء

إلى روح أبى فى عالم البقاء ...
دعاءً له بالرحمة والمغفرة ...
وتسليماً بجهلى رغم بحثنى فى المعرفة ...

عادل السكرى

يسر الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، أن تقوم بإصدار هذه السلسلة التربوية الرائدة ، كما يتضح من عنوانها بإشراف أ . د . حامد مصطفى عمار الأستاذ بكلية التربية - جامعة عين شمس ، و أ . د . حسن عبد الشافي مستشار التحرير العام ، وأ . محمد رشاد المدير العام للدار . وأ . محمد حجي المشرف الفني .

واللحن المميز لهذه السلسلة هو سعيها لنشر الجديد والمتجدد في الأدبيات التربوية من الخبرات العربية والأجنبية في مجال الدراسات الجامعية ، كما تعنى كذلك بقضايا وزارات التربية والتعليم ؛ خاصة تنمية المعارف والقدرات والكفاءات التدريسية لدى المعلمين في مختلف مراحل التعليم . وهى بذلك تستهدف إثراء الفكر التربوى ، وتجديد المنظومة التعليمية ، وتطوير الأداء في مختلف أبعاد العملية التعليمية .

وتضم مجالاتها المقترحة على سبيل المثال موضوعات في أصول التربية والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس التعليمى ، والسياسات التعليمية والإدارة وتكنولوجيا التعليم ، إلى غير ذلك مما جرى العرف الأكاديمى على اصطناعه من تقسيمات متخصصة أو دراسات بينية أو منظور متكامل في المعالجة لبعض الموضوعات .

والسلسلة تحرص ، كما يدل عنوانها ، على أن تجوب موضوعاتها أهم قضايا الفضاء التربوى ، فكراً ورؤية ، وفى التحام وتفاعل مع النظم التعليمية والجامعية - واقعاً وممارسة واستشرافاً مستقبلياً . وفى هذا المسعى تمتد الأفكار والخبرات والرؤى إلى مختلف الأقطار العربية من ماء الخليج إلى ماء المحيط ؛ حتى يتبلور للتنمية العربية الشاملة

رصيد تربوي مَحْصَه الفكر الناقد ، والخبرة العريضة ، والممارسة المتنوعة ، وتصور البدائل المستقبلية .

وترحب السلسلة بإسهامات مختلف الأجيال من أساتذة التربية العرب وغيرهم من أساتذة العلوم الاجتماعية في معالجاتهم لقضايا التربية والتعليم ؛ حتى تلتقى في إسهاماتها العلمية حكمة القدامى واقتحامات الشباب ، ورصانة ما بينهما من الأساتذة . كذلك يسعدها أن تحظى بكتابات غيرهم من الكتاب والخبراء المهمومين بقضايا التربية والتعليم ، من ذوى النظر الثاقب والوعى الناقد والرأى الجسور .

وغاية السلسلة في نهاية المطاف هى تحريك ما قد أصاب العلوم التربوية والنفسية في مجالات كثيرة من أجواء راكدة ، واجترار في الفكر والممارسة . وقد كان لذلك كله آثار وتداعيات سلبية في حيوية المنظومة التربوية وتجديدها لمواجهة تحديات تعليم المستقبل .

وثقتنا وطيدة في أن هذه السلسلة سوف توفر زادًا خصبًا في تكوين المواطن العربى وتأصيل معارفه وثقافته ، ترسيخًا لجزورها ، ونموًا وامتدادًا وتنوعًا لفروعها وأغصانها وثمراتها . ويقيننا الذى لا شك فيه أن على علماء التربية والعلوم الاجتماعية تقع مسئوليات جسام في إعداد وتكوين المواطن العربى بالمعرفة والفكر والخلق ، لكى يرسى قواعد مجده ، بجهده وعمله . ومن ثم يغدو قادرًا على الإنتاج المبدع والمتميز ، الذى يثرى حضارته والحضارات الإنسانية في مسيرة القرن الحادى والعشرين .
والله من وراء القصد ومن أمامه

الدار المصرية اللبنانية

الفهرس

١٨-١١	* تقديم الكتاب
٢٣-١٩	* مقدمة المؤلف

الفصل الأول

نظرية المعرفة في مجال الفلسفة

٣١-٢٧	[١] نظرية المعرفة والإبستمولوجيا
٦٨-٣٢	[٢] نظرية المعرفة في الفلسفة

الفصل الثاني

نظرية المعرفة في إطار المجتمع

٧٢-٧١	[١] الطبيعة الاجتماعية للمعرفة
١١٧-٧٣	[٢] نظرية المعرفة وعلم اجتماع المعرفة

الفصل الثالث

نظرية المعرفة في ميدان التربية

١٢٨-١٢١	[١] علم اجتماع المعرفة التربوية
١٦٢-١٢٩	[٢] المعرفة التربوية بين الرومانسية والراديكالية

الفصل الرابع
نظرية المعرفة في نطاق المنهج

- ١٨٧-١٦٥ [١] المعرفة التربوية والمنهج الدراسي
- ١٩٦-١٨٨ [٢] نماذج من التنظيمات المعرفية للمناهج الدراسية
- ٢٠١-١٩٧ * خاتمة
- ٢٢١-٢٠٥ * المراجع

تقديم

د . همام عمار

لماذا أقدم الكتاب ؟

من المؤلف أن يحرص المرء على تقديم كتاب لمؤلف معين لجملة من المشاعر المتشابكة ، يصعب عليه حل خيوطها أو تتبع مصادرها ، ومع ما تجيش به خواطري من تلك الخلطة من المشاعر نحو السعى لتحرير هذا المقال ، إلا أنني استطعت بعد لأي أن أتبين منها خيطين رئيسين ، يمثلان القوة الدافعة لمحاولة ذلك المسعى . ولعلني لست مختلفاً عن كثير ممن يقبلون على قراءة كتاب معين ، أو يتولون مراجعة أو تقديماً ما؛ إذ يبدو أنه لا بد من توافر أواصر للقربى ، بعضها فكري ، وبعضها وجداني ، وبعضها الآخر رغبة في الانتفاع من زاد الكتاب المعرفي . وبهذا كله يصبح الكتاب جديراً بالتقديم ، تقديراً مستحقاً .

وهوية مؤلف هذا الكتاب تتسم بالجد العميق ، بكل ما يحمله هذا النعت من دلالات ، وبالاجتهاد في كل ما يسطر من أعمال علمية ، تلتقي في اجتهاده مقومات المثابرة ، وبذل الجهد ، وسعة الاطلاع على مصادر المعرفة المبتغاة ، فضلاً عن قدرة على سيطرة للمنطق ، أداة وتنظيماً ، في المعالجة ، إلى جانب ذلك كله محاولاته في أن يضيف (شيئاً من عندياته) كما يوصف بذلك النابهون من فقهاء السلف الأجلاء .

والدكتور عادل السكري من الزملاء في هيئة التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس ، ومن قسم أصول التربية في تلك الكلية ؛ تخصص في مجال الفلسفة بكلية الآداب ، جامعة عين شمس ، وحصل على درجة الليسانس ، كما تابع دراساته

الفلسفية بها لينال درجة الماجستير . ثم تعطف مسيرته العلمية ليتخصص في مجال التربية ، فيخوض غمار فرع دقيق من فروعه ، وهو فلسفة التربية لدرجتى الماجستير والدكتوراه في هذا المجال .

ومن ثم فهو يمتلك بحق القدرة المعرفية والمنهجية ليمزج مزجاً كيميائياً مركباً - إن صح التعبير - بين الفلسفة والتربية في كتاباته في فلسفة التربية .

معالم التمييز في الكتاب :

ولعل لا أكون مبالغاً حين أقرر أنه من أساتذة التربية القلائل جداً في جامعاتنا المصرية وبل وفي الجامعات العربية الأخرى ، ممن امتلكوا خلال تكوينهم العلمى الرصيد الأساسى لمعالجة موضوعات ذلك المزيج المسمى (فلسفة التربية) .

ولاشك في أن قارئ هذا الكتاب سوف يدرك مصداقية هذا الحكم ؛ ويشعر بذلك أول مقرئين الكتاب في عنوانه (نظرية المعرفة) من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة . لقد تناول موضوع (نظرية المعرفة) كثيرون من المنظور الفلسفى ، تاريخياً ومضموناً ، كما كان الموضوع مجالاً للمعالجة من المنظور الاجتماعى من زاوية اجتماعية المعرفة .

كذلك تواترت نظرية المعرفة في أدبيات التربية ، التى تعرضت له فيما يعرف بمجال التوظيف الاجتماعى لمنظومة التعليم والمناهج التعليمية ، فيما يدرس للطلاب من مختلف المقررات الدراسية . ومع ذلك فإن موضع التمييز في هذا الكتاب هو هذه المزاوجة والتأليف بين الفلسفة التى رصدتها في سائها وبين إنزالها إلى أرض المدرسة ، وبهذا يتم اللقاء الحميم بين التوجهات الفلسفية لمختلف المدارس الفلسفية مع مختلف النظريات والأسس والمفاهيم التربوية بمختلف فروعها .

وإذا كانت اجتهاداته وتميزه في معالجة مزيج فلسفة التربية من بين أواصر القربى في حرصى على تقديم هذا الكتاب ، فإن الأصرة الثالثة هى مدى ما استفدته من قراءة هذا الكتاب ، مما أثرى آفاق تخصصى الذاتى ، حيث أننى لست من فرسان ذلك الميدان ، وإن كنت من هواة التقدير للمعالجة الفلسفية لقضايا التربية .

الحاجة إلى التفلسف التربوي :

ولعل بعضاً من القراء يتساءل هل نحن في حاجة إلى فلسفة للتربية ، وإلى معاناة تعرف نظرية المعرفة ؛ من أجل الإعداد أو الفهم لمسائل التعليم وأهدافه ونظمه ؟ . ونشير بداية إلى أن كل إنسان يحتضن نوعاً من الفلسفة ، سواء كان متبلوراً وعلى وعى به أو غير ذلك . كل إنسان فيلسوف بشكل ما ، بل يمكن القول إنه إذا كان الإنسان لا يجيب دون الخبز ، فإنه كذلك كائن لا يجيب دون فلسفة . إنها نظام من الأفكار والمفاهيم والمعتقدات والتأملات والموجهات ، تمتد من خلال أعمال العقل لتعريف طبيعة الأحجار إلى طبيعة الأفكار ومصادرها ، انتهاء بالسعى إلى معرفة الكون وخالقه . والفلسفة كما يعرفها المفكر الأمريكي وليم جيمس (إنها جهد عجيب عنيد للتفكير بوضوح ، وعملية متصلة من التفكير والتدبر للفهم النهائي للمسائل وتحقيق هدف معين) .

وللفلسفة صلات وتوجهات مشتركة مع المجالات الكبرى لنشاط العقل الإنساني ، من أهمها مجالات الشعر ، والدين ، والعلم . تلتقى الفلسفة في الشعر في صعيد نشاط الخيال والتأمل والمتعة والإمتاع ، وإن كانت تركز على النشاط العقلي من أجل الوصول إلى الحقيقة النهائية وهي أقرب إلى محيط الدين ، حيث تشترك معه في السعى الجاد إلى فهم النظام الذي يحكم هذا الكون . ولكن المفارقة بينهما تكمن في منهج التعرف والإدراك والفهم ؛ إذ تلجأ الفلسفة إلى العقل وحده ، بينما تعتمد المعرفة الدينية إلى جانب ذلك بقدر أكبر وأعمق على الوحي والافتناع الإيماني . ولعل تأكيد الفلسفة على العقل يجعلها أكثر قرباً إلى العلم الطبيعي ، بل غدت مصاحبة له في نشاطه ومسيرته .

ولتوضيح هذه الصلة الوثيقة بين الفلسفة والعلم ، تجب الإشارة إلى أن الفلسفة سابقة للعلم منطقيًا ، ومكملة له كذلك . ويقال في هذا الصدد إن العلم يعتمد على بعض المفاهيم والمبادئ كمسلّمات دون أن يتوقف لمناقشتها ، فإنه يقبل قضايا المنطق كلها ، ومفترضاً على سبيل المثال أن مظاهر الطبيعة ومجرياتها تكون متماثلة ، حين تتماثل ظروفها وأحوالها ، وأن الملاحظة الحسية للطبيعة تضعنا أمام عالم مادي ، له

استقلالية عن الذات العارفة ؟ ومع ذلك فإن تلك الافتراضات السابقة لا يمكن التسليم بها على أنها غير قابلة للمناقشة ، وعلى الفلسفة أن تقوم بمسئولية التساؤل والمناقشة . هكذا تصبح الفلسفة موكولة بالحكم على الافتراضات العلمية ، بحكم أنها سابقة عليها .

والفلسفة كذلك تأتي بعد العلم وتكمله في الوقت ذاته . ذلك أنه إذا كانت العلوم الطبيعية كالفيزياء تعنى بسلوك عالم المادة ، والأحياء بعالم الكائنات الحية ، والكيمياء بعالم التفاعلات بين مكونات الطبيعة ، إلا أن هذه المعارف تفسر الحقائق بصورة جزئية ، وتفتقر إلى من يجمع شمل نتائج البحوث ، التي تصل إليها هذه العلوم المختلفة ؛ لكي يؤلف منها نظرة متسقة متكاملة للحياة والكون . وتلك هي إحدى المهام الكبرى لعالم الفلسفة ، وتصادف الفلسفة في سبيل ذلك جملة من الإشكاليات والنظريات المعرفية التي يفصلها هذا الكتاب ؛ خاصة في الفصلين الأول والثاني .

أهمية المعرفة في فضاء الفلسفة :

من المصطلح أن لفضاء الفلسفة آفاقاً وتقسيمات متعددة ، كالميتافيزيقا ، وقضايا الوجود والأخلاق والقيم والجمال ، ولعل من أهم التصنيفات الفلسفية عالم المعرفة (الابستمولوجيا) ، وهو لب هذا الكتاب من حيث نظريات المعرفة وتداعياتها وارتباطها بنظريات عالم التربية ومدارسه .

وفي تناوله لنظرية المعرفة يستعرض الكتاب مجموعة من النظريات التي تتمحور أساساً حول الأسئلة التالية :

١- ما مصادر المعرفة ، وكيف يتم الوصول إليها وبأى الطرق والوسائل ؟

٢- ما طبيعة الحقيقة وما معاييرها ؟

٣- ما العلاقة بين المدركات العقلية والأشياء المدركة ؟

٤- ما طبيعة وأشكال التفكير الصحيح ؟

ويشرح الكتاب بوضوح وإيجاز مختلف النظريات الفلسفية للإجابة عن تلك

الأسئلة . وعلى سبيل المثال : يمكن تلخيص الإجابة عن السؤال الأول في مدى الاختلاف بين من يرون أن جميع ضروب المعرفة مصدرها الخبرات الحسية ، بينما ترى فرقة أخرى أنها تأتي من الإدراك العقلي وبصيرته ، فالمعرفة معلومة بالضرورة للعقل ، كما هو الحال في الافتراضات المنطقية وفي مجال الرياضيات . وهناك فريق ثالث يمثل توفيقاً بين المصدرين الحسى والعقلي .

والإجابة عن السؤال الثانى حول طبيعة الحقيقة ، ترتبط ارتباطاً مباشراً بالإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمصدر المعرفة ؛ إذ يرى فريق أن الحقيقة ومعيارها يتمثل في المطابقة بين الأفكار من ناحيه وماتقدمه الجواس من مدركات من الناحية الثانية . ويرى فريق آخر بأن الحقيقة معلومة للعقل بالضرورة ، وعن طريق مطابقة حقيقة معينة في توافقها مع أفكار أخرى تكون معها معرفة كلية متسقة . والفريق الثالث يرى أن الحقيقة فى أى فكر أو اعتقاد إنما تكمن فيما تحققه من نجاح أو فاعلية عند التطبيق العلمى فى مجالات الحياة الواقعية .

أما عن العلاقة بين المدركات العقلية والأشياء المدركة ، فهناك مدرسة فلسفية تقوم على أننا حين ندرك أشياء كالشجر أو الصخور أو الفواكه ، فإننا ندركها كما لو تم ذلك من خلال إحساسنا بتلك الأشياء ذاتها ، فهى موجودة خارج ذواتنا (هناك خارجنا) حين نلمسها ونحس بها ، وهى موجودة وجوداً حقيقياً فى ذلك الفضاء الخارجى بصرف النظر عن إدراكنا أو عدم إدراكنا لها . ومدرسة أخرى ترى أنه مع الاعتراف بالوجود المستقل للأشياء المدركة خارجنا ، إلا أننا ندرك نسخاً أو رموزاً لها ، وليس حقائقها الفعلية . وتختلف مدرسة أخرى حين ترى أن ليس ثمة وجود مستقل للأشياء خارج الخبرة والإدراك العقلى للإنسان المدرك .

والسؤال الأخير حول أشكال التفكير الصحيح يقع فى دائرة المنطق ، حيث يرى بعضهم أن التفكير يتبع طريق العقل من خلال الضرورة الموضوعية ، انطلاقاً من العلاقة بين الأحداث والافتراضات مما يعتبر من الخصائص الذاتية للعقل . أما الفريق الآخر فيرى أن تلك الضرورة الموضوعية العقلية ، إنما هى عادة ترسخت نتيجة لما ألفناه فى خبراتنا من الارتباط والتتابع المستمر بين بعض الأحداث والظواهر .

وقد يبدو أن الحديث عن نظريات المعرفة ومدارسها مما فصله الكتاب ، مسألة فلسفية نظرية مجردة ، ليس لها معنى أو مغزى فيها يتصل بما يجرى في ساحة التربية والتعليم ، وما تضمه من مناهج ومقررات دراسية . لكن المتأمل لنظريات المعرفة سوف يدرك ارتباطها بمنطلقات العلوم الإنسانية والدراسات الفقهية والعلوم الطبيعية مما سبقت الإشارة إليه ؛ إذ إن تلك النظريات تلتقى جميعها في تصورهما للوجود والعالم المادى والآفاق المنظورة وغير المنظورة في تفسير الكون ، وفي العلاقة بين الإنسان وبينها ، وبين ما يدركه وما هو مدرك .

وعلى وجه التحديد تنعكس تلك النظريات في تصور الحقائق (جمع حقيقة) ، سواء كانت بالنسبة للإنسان المدرك على أنها ذات وجود مستقل عن إدراكه لها ، أو أنه لا وجود لها إلا من خلال إدراكه ، أو بين ما يرد في القرآن الكريم بين مفهوم عالم الغيب وعالم الشهادة (أى المشاهد) . كذلك ترتبط بالحكم على الحقيقة بأنها يقينية أو نسبية ، أو قابلة للشك ، أو أنها جزئية أو كلية يمكن تكاملها في نسق موحد ، أو أنها حقيقة مطلقة أو آنية موقوتة طرفية ، أو أنها من وحى الحدس والإلهام ، أو أن التجريب والبرهان شرط من شروطها ، وأخيراً هل هى معرفة موضوعية أم ذاتية تمثل رؤية خاصة لا يمكن تعميمها ؟

وهذه كلها منطلقات تشتق من نوع نظرية المعرفة ومصادرها ومضامينها ونظمها في سلسلة ما تتضمنه المناهج الدراسية ، ومناهج البحث العلمى في مختلف ميادين المعرفة . فضلاً عن ذلك فإن تلك المنطلقات قد احتضنتها كثير من المدارس الفكرية والدينية والاجتماعية والاقتصادية ، خلال تطور فكر الإنسان وحضاراته عبر العصور حتى تاريخنا المعاصر .

وإذا كان هذا التلخيص قد يبدو مخلاً لما أسهب فيه الكاتب من استعراض ونقد لمختلف المدارس الفلسفية ومنظورها للمعرفة ، منذ بدايات التفكير الفلسفى ، وانتهاءً بمدارسه المعاصرة ، فإن هذا هو محاولة لعرض ما استطعت أن اعتصره من الفاكهة المتنوعة في بستان هذا الكتاب . وهى نظريات لها أهميتها في إدراك الكون وعلاقتنا به ، ومناقشة أفكارنا ومعتقداتنا وتحييزاتنا ، التى نحتضنها دون تأمل أو شك أو مراجعة أو

التفات إلى أفكار الآخرين ورؤيتهم ومصادر معرفتهم . وحين يفقد الإنسان القدرة على هذا التأمل والمراجعة يتحول الإنسان إلى (شىء) ويفقد إمكاناته الإنسانية الكامنة في تطلعه إلى كل حق وخير وجمال في حياته وحياة مجتمعه .

من الفلسفة إلى أرض المدرسة :

أما وقد استطالت المقدمة ، فإنه لا يسعنى إلا أن أشير إشارات سريعة إلى التميز في الفصلين الثالث والرابع ؛ حيث استطاع المؤلف أن يمد خيوط نظريات المعرفة إلى النظريات السائدة في وظائف التربية ، وأسس وضع المناهج وطرق التعليم والتعلم .

وفي هذين الفصلين يناقش الكاتب معظم تصورات المعرفة ، من تصور المعرفة المطلقة لذاتها ، إلى المعرفة في إطار الفرد والمجتمع ، وإلى المعرفة التربوية باعتبارها ساحة لتنافس المصالح المجتمعية وصراعها أحياناً ، وحين تتلبس أفكاراً ومفاهيم فلسفية .

ويواصل الكتاب استعراض ما تحمله النظريات والمناهج الأميريكية الوضعية ، أو المثالية أو البنائية أو الوظيفية أو التجريبية من مفاهيم وتصورات للتربية وأهدافها ونظمها . وفي هذا السياق يعطى المؤلف اهتماماً خاصاً للمدرسة النقدية بظلالها المتنوعة على قاعدتها المشتركة من نقد مفاهيم الحيادية في التوظيف الاجتماعي لنظام التعليم وتفريعاته المدرسية .

وفي الفصل الأخير يتم تناول نظرية المعرفة في نطاق المنهج الدراسي ، ومنطلقات بنائه وتنظيمه ومضامينه وعلاقتها المعرفية من منظور مختلف النظريات التربوية . وقد تضمن هذا الفصل بعض النماذج للتنظيمات المعرفية لبناء المعارف في المناهج الدراسية ، على أسس منطقية وفنية متنوعة .

الخاتمة مقدمة وخاتمة :

ولعل صفحات الخاتمة في هذا الكتاب تصلح أن تكون بداية لقراءته ، كما تظل خاتمة لمقاصده ، حيث يلخص مجمل قضاياها في أربعة إشكاليات فلسفية تربوية . ويجدها أولاً في الإشكالات الفلسفية للمعرفة مما يدور حول ماهيتها ومظاهرها وإمكاناتها

ومصادرهما وحدودها . والإشكال الثاني يتناول الإنتاج الاجتماعي للمعرفة ؛ حيث يرتبط هذا الإنتاج بتشابكاته الفلسفية والاجتماعية وسياقاته التاريخية ، وما بين المعرفة وإطارها المجتمعي من جدلية وعلاقات تفاعلية . والإشكال الثالث ينصب على الانشغال التربوي بالمعرفة ، مهموماً بالنقد والتمحيص والتساؤل حول أى معرفة وأى تربية نعى أو نقصد ؟

أما الإشكال الأخير فهو التصدى لموقف الاختبار المعرفى فى مناهج الدراسة ، مشيراً إلى أن المنهج ، مضموناً وطريقة ، لا يقتصر على مجرد نقل المعرفة ، وإنما يتجاوز ذلك إلى « اكتشاف المعرفة والسيطرة عليها وصياغتها فى أساليب ومضامين جديدة تساعد على التفكير بحكمة ، والعمل بإتقان ، والتنمية باستمرار » حسب تعبير المؤلف .

أما بعد :

فتلك هى أهم ملامح هذا الكتاب الرصين ، الذى أدعو إلى أن يُعنى بقراءته المشتغلون بالفلسفة والتعليم ، بل والمعنيون بشئون الثقافة عامة لما يجمع بين دفتيه من زاد خصب ، ومن قائمة وفيرة من المراجع العلمية ، التى اعتمد عليها فى كتابة هذا العمل الجليل .

وأختتم تقديمى لهذا الكتاب بتهنئة للمؤلف ، وهو من الشباب الواعد فى ساحة التعليم والبحث الجامعى ، راجياً له مزيداً من التوفيق والسداد فى أداء رسالته الجامعية .

أ.د. حامد عمار

مقدمة

د. عادل السكري

تميز الفكر الفلسفى الحديث ، ابتداء من القرن السابع عشر ، بالميل إلى التجديد والابتكار فى ظل ازدهار النهضة العلمية ، وظهور المذاهب الفلسفية ، وانحسار التفسيرات الدينية . وقد حاول فلاسفة هذا القرن رفع لواء التجديد والابتكار فى مجالات الفلسفة والعلم والدين على النحو التالى (١) :

- ففى الفلسفة : بدأ الهجوم على المنطق الأرسطى باعتباره منطقاً صورياً ، وعلى الفلسفة اليونانية باعتبارها فلسفة فارغة ، لا تنفع الإنسان فى سيطرته على الطبيعة أو ارتقائه فى الحياة . ومن ثم وُجد من الفلاسفة من طالب بأن تقتصر مهمة الفلسفة على توضيح المعانى ، وخدمة البحث العلمى ، ومساعدة الإنسان على تحقيق التقدم . وفى مقابل هؤلاء ظهر اتجاه آخر ، يعود بالفلسفة إلى أصولها اليونانية القديمة ، ويحاول إثراء الفكر الفلسفى بالنظرات الكلية الشاملة ، والعودة إلى المنطق الأرسطى بعد تطويره وتزويده بالرموز الرياضية .

- وفى العلم : ظهرت صراعات من نوع جديد ، تستهدف رفض أى بحث نظرى ، وإفساح المجال أمام الاكتشافات العلمية الجديدة ، التى تساعد الإنسان على السيطرة على الطبيعة ، وبدأت بعض العلوم تستقل عن الفلسفة متخذة لنفسها مناهج تجريبية تختلف عن مناهج الفلسفة التقليدية .

(١) انظر : مقدمة د. أحمد فؤاد كامل : أبحاث جديدة فى الفهم الإنسانى ، دار الثقافة القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ١٣-

- وفي الدين : انتشرت موجة الإلحاد التي حاولت تفسير كل شيء تفسيراً آلياً بعيداً عن التصورات الدينية . وفي مقابل ذلك نشط التيار المؤمن ، الذي حاول أن يثبت وجود الله ، ويبين قصور التفسير الآلي .

وقد تميزت الفلسفة الحديثة بوجود تيارات فكرية عديدة ، واتجاهات فلسفية كثيرة ، تدور كلها حول نظرية المعرفة ، التي تُعدّ بحق المشكلة المركزية في العصر الحديث الذي يمكن أن يُسمى ، « بالعصر الذهبي لنظرية المعرفة »^(١) .

وقد أصبحت نظرية المعرفة ، منذ ذلك الوقت ، تحتل أهمية خاصة ، ومكانة متميزة في الفلسفة ، فاقت بها كل جوانب الفلسفة الأخرى^(٢) ، حتى لم يعد في وسعنا أن نصل إلى أية نتيجة في الفلسفة ، دون أن تطل علينا مشكلة المعرفة برأسها^(٣) .

وإذا كانت نظرية المعرفة تختص فلسفياً بالبحث في أصل المعرفة ، ومصدرها ، وطبيعتها ، وحدودها ، وقيمتها ، فإن تصور المعرفة يرتبط ميتافيزيقياً بطبيعة الوجود ، ويتشكل اجتماعياً في إطار المجتمع ، ويتصل عقلياً بوصف أشكال النشاط العقلي ، ويرتبط منطقياً بقواعد الاستدلال الصحيح ، ويتعلق نفسياً بعملية تكوين المعرفة ، ويتحدد أخلاقياً بالالتزام بالحقيقة .

وإذا كان الإنسان هو مركز الدراسات الإنسانية ومحورها ، فإن نظرية المعرفة هي أساس هذه الدراسات وجوهرها ، من حيث تتعلق دراستها ، بأهم أشكال الحياة الإنسانية ، وهي المعرفة البشرية .

وإذا كان « البشر جميعاً يسعون إلى المعرفة بحكم طبيعتهم »^(٤) ، فإن هذه المعرفة هي التي تحرر عقل الإنسان من الوهم ، وتحرر نفسه من العزلة ، وتحرر سلوكه من الغلط ،

(١) د . فؤاد زكريا : نظرية المعرفة والموقف الطبيعي للإنسان ، مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٧ ، ص ٨ .
(٢) أولف جيجن : المشكلات الكبرى في الفلسفة اليونانية ، ترجمة : د . عزت قرني ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ٣٦٢ .
(٣) هنتر ميد : الفلسفة - أنواعها ومشكلاتها ، ترجمة : د . فؤاد زكريا ، دار نهضة مصر ، ١٩٦٩ ، ص ١٧٧ .
(٤) أرسطو : دعوة للفلسفة ، ترجمة : د . عبد الغفار مكاوي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٧ ، ص ٧ .

وتساعده على تمييز الحق من الباطل ، والصدق من الكذب ، والصواب من الخطأ ، والطيب من الخبيث ، والخير من الشر .

ولن يتمكن الإنسان من العمل بحكمة ، دون أن يتعرف ذاته ، ويعرف عالمه ، ويتخلص من عزلته ، ويفتح باب التواصل مع الآخرين عن طريق اكتساب المعرفة .

وعلى الرغم من أن المعرفة لا تمثل مشكلة بالنسبة للشخص العادى ، الذى ينظر إلى المعرفة باعتبارها شيئاً قد فرغ منه ، وسيطر عليه ، واستقر فيه ، إلا أن ذلك لا يلغى إشكالية المعرفة فلسفياً ، وأهمية اكتسابها تربوياً ، ونقلها من شخص يعلم لآخر يتعلم ، فى موقف تعليمى مقصود .

وإذا كان الإنسان المتعلم هو الشخص الذى يكتسب المعرفة المرغوبة تربوياً ، ويتبنى الاتجاهات المقبولة أخلاقياً ، ويتقن المهارات المطلوبة اجتماعياً ، فإن تحقيق النمو الإنسانى فى هذه المجالات إنما يعتمد أساساً على المعرفة . « وحيث إن المعرفة أساسية فى النمو الإنسانى ، فإن نظرية المعرفة يجب أن تصبح جزءاً من أية فلسفة تربوية سليمة » (١) ؛ لأنها تزودنا بالمعرفة اللازمة بالضرورة عن المعرفة ككل .

ورغم هذه الأهمية الخاصة ، والمكانة المتميزة التى تحتلها نظرية المعرفة فى فلسفة التربية ، إلا أنها لم تلق من الدراسة والبحث ما يتفق وأهميتها ويليق بمكانتها .

ومن هنا تتضح أهمية البحث « فى نظرية المعرفة وأبعادها التربوية فى بعض الفلسفات الحديثة » باعتباره أول محاولة لمعالجة جدلية شاملة لنظرية المعرفة فى مختلف مستوياتها : فلسفياً ، واجتماعياً ، وتربوياً ، ومنهجياً فى إطار الفلسفة الاجتماعية للتربية .

ونشير إلى أننا لم نحاول فى هذا البحث التأكيد على اتجاه بعينه ، أو الاقتصار على فلسفة بذاتها ، لأنه « لا توجد فلسفة واحدة هى التى تمثل العصر » (٢) ، وإنما

(١) فيليب فينكس : فلسفة التربية ، ترجمة : د. محمد لبيب النجى ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة (دون تاريخ) ، ص ٤٦٨ .

(٢) بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ترجمة : د. عزت قرنى ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٩٢ ، ص ١٤ .

يمثله كل الاتجاهات والفلسفات ، رغم تفاوتها في درجة التأثير وقوة التمثيل .
ولذلك . . فقد حاولنا أن يكون تناولنا لمسائل البحث المختلفة شاملاً للاتجاهات
الرئيسية المتقابلة ، والفلسفات الأساسية المتعارضة ، مع تجنب التفاصيل الثانوية ،
وإظهار التباين داخل كل فلسفة .
وكان من الطبيعي أن نعتمد في هذه المعالجة على المنهج الجدلي ، الذي يجمع بين
المذهب ونقيضه ، ويطرح الرأي والرأي الآخر ، ويؤلف بين التحليل والتركيب ،
ويربط الجزئى بالكلى ، ويكشف عن الوحدة الكلية لموضوع البحث .
والفكرة المحورية لهذا البحث تتلخص في محاولة النزول بنظرية المعرفة من سماء
الفلسفة إلى أرض المدرسة ، من خلال المعالجة المتدرجة للموضوع في الفصول الأربعة
التالية .

* الفصل الأول : ويعالج « نظرية المعرفة في مجال الفلسفة » من خلال مبحثين :

يركز الأول منهما على التمييز بين « نظرية المعرفة » و « الإبيستمولوجيا » ويختص
الثانى بتناول نظرية المعرفة في الفلسفة من خلال البحث في مسائلها الأساسية الثلاث :
مسألة إمكان المعرفة (المذهب الدوجماتيقي - مذهب الشك) ، ومسألة مصادر المعرفة
(المذهب العقلي - المذهب التجريبي - المذهب الحدسي) ، ومسألة طبيعة المعرفة
(المذهب المثالي - المذهب الواقعي) .

* الفصل الثانى : ويعالج « نظرية المعرفة في إطار المجتمع » من خلال مبحثين :
يؤكد الأول منهما على الطبيعة الاجتماعية للمعرفة ، ويهتم الثانى بعرض نظرية المعرفة في
علاقتها بعلم اجتماع المعرفة ، الذى يختص بدراسة المعرفة من حيث طبيعتها
الاجتماعية ، ويكشف عن ارتباط الأنواع المختلفة من المعرفة بالأطر الاجتماعية
المختلفة .

* الفصل الثالث : ويعالج « نظرية المعرفة في ميدان التربية » من خلال مبحثين :
يتناول الأول منهما علم اجتماع المعرفة التربوية ، الذى يختص بدراسة المبادئ ، التى
تستند إليها عملية توزيع المعرفة التربوية وانتقائها ، وتقييمها ، وتنظيمها ، ونقلها في

المناهج الدراسية . ويحاول المبحث الثانى أن يتبين موقع المعرفة التربوية بين الاتجاهات الرومانسية المحافظة (الوظيفية ، الوضعية ، الإمبريقية) ، والاتجاهات الراديكالية التقدمية (المدرسة النقدية) .

* الفصل الرابع : ويعالج « نظرية المعرفة فى نطاق المنهج » من خلال مبحثين : يختص الأول منهما بتناول المعرفة التربوية فى علاقتها بالمنهج الدراسى التقليدى (منهج المواد الدراسية) ، والمنهج التقدّمى (منهج النشاط) . ويختص المبحث الثانى بعرض نماذج من التنظيمات المعرفية للمناهج الدراسية (فينكس - هيرست - شواب) .

ومن الواجب علينا أن نعتزف بأن ما قدمناه فى هذا البحث هو غيض من فيض ، وأن إنجازنا له لا يعنى اكتماله ، لأننا لو أردنا ذلك ، ما انتهينا منه إلى الأبد .

ورحم الله العماد الأصفهانى الذى قال فى بستانه الجامع :

« إنى رأيت أنه لا يكتب إنسان كتاباً فى يوم إلا قال فى غده : لو غير هذا لكان أحسن ، ولو زيد كذا لكان يستحسن ، ولو قدم هذا لكان أفضل ، ولو ترك هذا لكان أجمل ، وهذا من أعظم العبر ، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر » .

الفصل الأول

نظرية المعرفة
في مجال الفلسفة

[١] نظرية المعرفة والإبستمولوجيا :

تبحث نظرية المعرفة Theory of Knowledge في مبادئ المعرفة الإنسانية وطبيعتها ، ومصدرها ، وقيمتها ، وحدودها ، وفي الصلة بين الذات المدركة والموضوع المدرك (١) .

كما تناقش الأفكار المتعلقة بأشكال ومناهج المعرفة والحقيقة ووسائل بلوغها (٢) .
ويُطلق لفظ « المعرفة » عند المحدثين على معنيين أساسيين (٣) :

الأول : الفعل العقلي الذي يتم به إدراك الظواهر الموضوعية ، أى عملية الإدراك .
الثانى : الفعل العقلي الذي يتم به حصول صورة الشيء في الذهن ، أى حاصل عملية الادراك .

أما مصطلح «الإبستمولوجيا» Epistemology ، فهو مشتق من الكلمة اليونانية (episteme) التى تعنى المعرفة أو العلم ، ولفظ (Logos) الذى يعنى النظرية أو

(١) المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٢٠٣ .
(٢) راجع : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، نقلها عن الإنجليزية : فؤاد كامل - جلال العشرى - عبد الرشيد صادق ، دار القلم ، بيروت (دون تاريخ) ، ص ٤٧٥ - ٤٧٦ .
- A.J. Ayer : The Problem of Knowledge, Penguin Books, 1956, pp. 7-35 .
- Roderick M. Chisholm : Theory of Knowledge, Third Edition, New Jersey, 1989, pp. 90 - 100 .
(٣) انظر : د. جميل صليبا : المعجم الفلسفى ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٧٣ ، ج ٢ ، ص ٣٩٣ - ٣٩٤ .

الدراسة^(١)؛ أى إن مصطلح الإبستمولوجيا بحكم أصله الاشتقاقي يعنى حرفياً «نظرية العلم»^(٢) أو «نظرية المعرفة العلمية»^(٣)، التى تهتم «بالدراسة النقدية لمبادئ العلوم المختلفة، وفروضها، ونتائجها، وتهدف تحديد أصلها المنطقى وقيمتها الموضوعية»^(٤).

ويرجع هذا المصطلح إلى الفيلسوف الأسكتلندى ج. ف. فرير J.F.Ferrier، الذى كان أول من استخدم لفظ «إبستمولوجيا» فى كتابه («سنن الميتافيزيقا» - ١٨٥٤)، عندما ميز فى الفلسفة بين مبحث الوجود (الأنطولوجى) ومبحث المعرفة (الإبستمولوجى)^(٥).

وإذا كان مصطلح «الإبستمولوجيا» يطلق فى اللغة الانجليزية، بالمعنى نفسه، على «نظرية المعرفة» بوجه عام^(٦)، فإن الاختلاف بين المصطلحين يظهر فى اللغة الفرنسية، حيث يتم التمييز بين ما يُطلق عليه «Théorie de la Connaissance» أى نظرية المعرفة، وما يُطلق عليه Epistemologie أى الإبستمولوجيا، فعلى حين

- (١) كما يعنى اللفظ أيضاً: الكلمة، المقدار، الصيغة، البرهان، التحليل.
- (٢) روبر بلانشيه: نظرية المعرفة العلمية (الإبستمولوجيا)، ترجمة: د. حسن عبد الحميد، مطبوعات جامعة الكويت، ١٩٨٦، ص ٣٥.
- (٣) المرجع السابق، ص ٣٧.
- (٤) المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية، ص ١.
- (٥) م. روزنتال - ب. يودين: الموسوعة الفلسفية، ترجمة: سمير كرم، دار الطليعة، بيروت، ط ٥، ١٩٨٥ ص ٤٤٧.
- (٦) راجع:

- The New Encyclopaedia Britannica, The University of Chicago, 1982, Vol. 6, P. 925 .
- A.D. Woozley : Theory of Knowledge : An Introduction Hutchinson University Library, London, 1966, P. 12 .
- Kazimierz Ajdukiewicz : Problems and Theories of Philosophy, Cambridge University Press, 1973, P. 7 .
- John L. Pollock : Contemporary Theories of Knowledge, Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 1986, P. 7.
- Douglas G. Arner, (ed.); Perception, Reason, & Knowledge : An Introduction to Epistemology, London, 1972, P. 1 .
- Edward A. Fitzpatrick : Philosophy of Education, The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1953, P. 445 .

تطلق نظرية المعرفة على مجموع التأملات ، التي تهدف تحديد قيمة معارفنا وحدودها ،
تعنى الإيستمولوجيا ، في جوهرها ، دراسة نقدية للمعرفة العلمية من حيث المبادئ
التي تركز عليها ، والفروض التي تنطلق منها ، والنتائج التي تنتهى إليها ، بغرض
إبراز أصلها المنطقي ، وتحديد قيمتها الموضوعية (١) . وبصدد هذا الاختلاف بين
«الإيستمولوجيا» و «نظرية المعرفة» يمكن التمييز بين موقفين (٢):

- الموقف الأول : هو الذى يساوى في الاستخدام بين مصطلح «الإيستمولوجيا»
ومصطلح «نظرية المعرفة» ، ويرى أن علاقة الإيستمولوجيا بنظرية المعرفة يمكن أن
تحدد مبدئيا بالعلاقة نفسها الموجودة بين النوع والجنس ، لأن الإيستمولوجيا تقف
عند البحث في صورة خاصة من المعرفة ، هي المعرفة العلمية ، بينما تبحث نظرية
المعرفة في مبادئ المعرفة بصفة عامة .

ويعبر عن هذا الموقف جان بياجيه J. Piaget صاحب نظرية « الإيستمولوجيا
التكوينية » (٣) ، الذى ذهب إلى أن المعرفة في تطور دائم لن تصل فيه إلى تمامها ،
واعتبر أن كل إيستمولوجيا تبحث في هذا التطور ستغدو بالتالى نظرية في المعرفة (٤) .

- الموقف الثانى : هو الذى يفرق بين الإيستمولوجيا ونظرية المعرفة ، ويحول جنس
المعرفة كله إلى نوع واحد فقط هو المعرفة العلمية ، ويرفض كل ما عداها من معارف .
ويعبر عن هذا الموقف لوى روجيه L. Rougier ، الممثل القوى للوضع الجديدة

(١) انظر : د . عبد الرحمن بدوى : مدخل جديد الى الفلسفة ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ط٢ ، ١٩٧٨ ، ص ٦٧
- ٦٨ .

(٢) راجع : روبر بلانشيه : نظرية المعرفة العلمية ، ص ٤٥ - ٤٦ .

د . محمد وقيدى : ما هي الإيستمولوجيا ، مكتبة المعارف ، الرباط ، ط٢ ، ١٩٨٧ ، ص ١٣ - ١٤ .

(٣) وهي نظرية تبحث في كيفية تكوين المعارف ونموها عند الطفل تبعا لبنائها الحقيقي السيكولوجى .
راجع بالتفصيل :

- د . مريم سليم : علم تكوين المعرفة - إيستمولوجيا بياجيه ، معهد الإنهاء العربى ، بيروت ، ط١ ، ١٩٨٥ .

- موريس شربل : التطور المعرفى عند جان بياجيه ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط١ ، ١٩٨٦ ،
ص ٤٦ - ٤٨ ، ٥٧ - ٦١ .

(٤) روبر بلانشيه : نظرية المعرفة العلمية ، ص ٤٧ - ٤٨ ، ص ٧٧ .

في فرنسا^(١) ، إذ إنه بعد أن أعطى لأحد مؤلفاته عنواناً ، وهو « مبحث في المعرفة » عاد ليقول إنه كان ينبغي عليه أن يعطيه هذا العنوان الدقيق ، وهو « هيكل المعرفة العلمية » لأنه لا توجد معرفة أخرى غير المعرفة العلمية^(٢) .

وبعد هذا التمييز بين المصطلحين ، إنجليزيًا وفرنسيًا ، يمكن أن نتبين الموقف منهما عربيًا ، لأننا وإن لم نشارك في صنع مثل هذه المصطلحات الحديثة ، إلا أننا لم نمتنع عن استخدامها ، كما لم يمنعنا عدم مشاركتنا في الحضارة الحديثة من استخدام أدواتها ، فليس أقل من أن نعي أننا نأخذ منهم وننقل عنهم ، وأن نعي أن مشاركتنا لهم في استخدام مصطلحاتهم لا يعنى أننا نشاركهم حضارتهم . .

ويمكن أن نميز في الاستخدام العربي لنظرية المعرفة والإبستمولوجيا بين اتجاهين :

- الاتجاه الإنجليزي : وهو الاتجاه الذي يميل إلى الاستخدام الإنجليزي في المطابقة بين المصطلحين ، ويستخدم الإبستمولوجيا بمعنى نظرية المعرفة بوجه عام^(٣) .

- الاتجاه الفرنسي : وهو الاتجاه الذي يتابع الاستخدام الفرنسي في الفصل بين المصطلحين ، ويميز بين استخدام « نظرية المعرفة » في مجال الفلسفة ، من حيث إنها تهتم بجميع أنواع المعارف دون تخصيص ، وبقدرتنا العارفة ، مهما كان الموضوع

(١) بوشنسكي : الفلسفة المعاصرة في أوروبا ، ترجمة : د. عزت قرني ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٩٢ ، ص ٩٥ .

(٢) روبر بلانشيه : نظرية المعرفة العلمية ، ص ٤٦ .

(٣) راجع على سبيل المثال :

- د. أبو العلا عفيفي (وآخرون) : مصطلحات الفلسفة ، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم

الاجتماعية ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ٣٤ ، ٩٤ .

- د. إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة ، دار الثقافة ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٧٥ ، ص ١٤٣ ، ٢٤٣ .

- د. توفيق الطويل : أسس الفلسفة ، مكتبة النهضة المصرية ، ط ٣ ، ١٩٥٨ ، ٢٢٣ .

- د. محمد علي الخولي : قاموس الفلسفة ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط ٢ ، ١٩٨٥ ، ص ١٦٠ ، ٥٠١ .

- د. محمود عبد المولى : الإبستمولوجيا أو نظرية المعرفة في المفهومين الرأسمالي والاشتراكي ، الشركة التونسية للتوزيع ،

تونس ، ط ١ ، ١٩٩٠ ، ص ٣٦ .

- د. يحيى هويدى : مقدمة في الفلسفة العامة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ط ٧ ، ١٩٧٢ ، ١٠٥ .

المعروف وبين استخدام « الإبيستمولوجيا » في مجال العلم وفلسفة العلم ، من حيث إنها تهتم بنوع خاص من المعارف ، هو المعرفة العلمية (١) .

وعلى الرغم من هذا التمييز النظري بين الإبيستمولوجيا ونظرية المعرفة في الاستخدام الفرنسي ، إلا أنه من الصعب عملياً مراعاة هذا التمييز في الواقع الفعلي في أغلب الأحيان (٢) .

ومن هنا ، فقد أصبح الاستخدام الإنجليزي ، الذي لا يكاد يفرق بين المصطلحين هو الأكثر شيوعاً (٣) ، خاصة وأن قدرًا كبيرًا من موضوعات نظرية المعرفة حاليًا يتسم بالطابع العلمي (٤) .

وإذا كان العلم ولا يزال معرفة قبل كل شيء (٥) ، فمن الواجب أن نشير إلى أن المسلمين من علماء الكلام كانوا لا يفرقون بين « العلم » و « المعرفة » ويعتبرون أن « العلم والمعرفة اسمان واقعان على معنى واحد » (٦) . ولذلك كانوا يعبرون عن المعرفة بلفظ العلم ، ويشبتون أن « كل علم تعلق بمعلوم فإنه معرفة له ، وكل معرفة لمعلوم فإنها علم به » (٧) .

(١) راجع على سبيل المثال :

- د. جميل صليبا : المعجم الفلسفي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٧١ ، ج ١ ، ص ٣٣ .
 - عبد السلام بنعبد العالی - سالم يفوت : درس الإبيستمولوجيا ، دار تويقال للنشر ، المغرب ، ط ١ ، ١٩٨٥ ، ص ٨ .
 - د. محمد وقيدى : فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار ، مكتبة المعارف ، الرباط ، ط ٢ ، ١٩٨٤ ، ص ٦٣ .
 - د. محمد وقيدى : ما هي الإبيستمولوجيا ، ص ١٤ ، ٨٣ - ٨٦ .
 - (٢) راجع : روبر بلانشيه : نظرية المعرفة العلمية ، ص ٤٧ ، ٦٣ ، ٦٧ .
 - (٣) راجع : د. عبد الرحمن بدوي : مدخل جديد إلى الفلسفة ، ص ٦٩ .
 - (٤) د. محمد محمد قاسم : كارل بوبر - نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٨٦ ، ص ٢٥٥ .
 - (٥) شفيريف : المعرفة العلمية كمنشأ ، ترجمة : طارق معصراني ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٩ ، ص ١٤ .
 - (٦) ابن حزم : الفصل في الملل والأهواء والنحل ، مكتبة السلام العالمية ، القاهرة (دون تاريخ) ، ج ٥ ، ص ٦٨ .
 - (٧) الباقلائي : التمهيد ، تحقيق : د. محمد محمود الخضيري ، د. محمد عبد الهادي أبو ريدة ، دار الفكر العربي ، ١٩٤٧ ، ص ٣٤ .
- راجع أيضا :
- القاضي عبد الجبار : شرح الأصول الخمسة ، تحقيق : د. عبد الكريم عثمان ، مكتبة وهبه ، ط ١ ، القاهرة ، ١٩٦٥ ، ص ٤٦ .
 - القاضي عبد الجبار : المعنى في أبواب التوحيد والعدل ، ج ١٢ (النظر والمعارف) تحقيق : د. ابراهيم مذكور ، القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ١٦ .

[٢] نظرية المعرفة في الفلسفة :

من المعروف أن أول محاولة في تاريخ الفكر الفلسفي لوضع مشكلة المعرفة الإنسانية موضع البحث المستقل المنظم ، كانت في القرن السابع عشر مع الفيلسوف الإنجليزي « جون لوك » في كتابه « مقالة في العقل البشري »^(١) ، الذي يعد بحق أول بحث علمي منظم يتناول بالفحص والدرس أصل المعرفة وماهيتها ، وحدودها ودرجة اليقين فيها^(٢). ومع ذلك ، فإن البحث في المعرفة قديم قدم التفلسف ، إذ كان يمثل قسماً مهماً من التقسيم التقليدي لموضوعات البحث الفلسفي .

ومن أهم المسائل التي يتناولها البحث في نظرية المعرفة يمكن تحديد المباحث الثلاثة الآتية^(٣):

- البحث في إمكان المعرفة : وهو بحث يتناول الشك في المعرفة ، ويحاول أن يقدم الإجابة عن التساؤلات المطروحة : هل في استطاعة الإنسان أن يدرك جميع الأشياء ؟ وهل في استطاعته أن يصل إلى جميع الحقائق ؟ وهل في استطاعته أن يطمئن إلى صدق إدراكه وصحة معلوماته ؟

- البحث في مصادر المعرفة : وهو بحث في الطرق الموصلة إلى المعرفة ، ويحاول هذا البحث أن يجيب عن التساؤلات المطروحة : كيف يعرف الإنسان ما حوله من موضوعات ؟ وكيف يعرف هذا الكتاب ، أو هذه الشجرة ، أو تلك المنضدة ؟ هل يعرف الإنسان الموضوعات بالحواس أم بالعقل أم بالحدس ؟

- البحث في طبيعة المعرفة : وهو بحث في المعرفة من حيث طبيعتها المثالية أو الواقعية ، ويحاول أن يجيب عن التساؤل المطروح : هل نسيج المعرفة أو الخيوط التي تتألف منها المعرفة ذات طبيعة مثالية ، أم أنها ذات طبيعة واقعية ؟

(١) د. عزمى إسلام : جون لوك ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ٥ .

(٢) د. محمد فتحى الشنيطى : المعرفة ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٥٣ .

(٣) انظر :

د. إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة ، ص ١٤٣-١٤٤ .

د. يحيى هويدى : مقدمة في الفلسفة العامة ، ص ١٠٥ .

ويمكن بحث هذه المسائل بشيء من التفصيل على النحو التالى . . .

أولاً : مسألة إمكان المعرفة :

اختلف الفلاسفة فى مسألة إمكان المعرفة على مذهبين :

١ - المذهب الدوجماطيقى : القائل بإمكان المعرفة .

٢ - مذهب الشك : المنكر لإمكان المعرفة .

أ- أما المذهب الدوجماطيقى Dogmatism :

فهو الاتجاه الذى يؤمن إيماناً مطلقاً بإمكان المعرفة ، والقدرة على التوصل إلى اليقين . وكانت الدوجماطيقية تُطلق قديماً على كل فلسفة ، تثبت حقائق معينة فى مقابل مذهب الشك ، الذى يمتنع عن إثبات الحقائق أو نفيها .

أما حديثاً ، فقد استعمل اللفظ للدلالة على التسليم بالمعرفة ، دون البحث عن وجه الحق فى إقرارها ، فى مقابل المذهب النقدى عند كانط (١) ؛ فأصحاب المذهب الدوجماطيقى يبدأون تفكيرهم من نقطة معينة يؤمنون بها ، وينطلقون منها دون نقد أو تحليل .

ويمكن التمييز بين نوعين من النظريات الدوجماطيقية فى المعرفة (٢) :

أ - الدوجماطيقية العقلانية : وهى التى تعبر عن مواقف العقلانيين ؛ أى أولئك الذين انحازوا إلى جانب العقل ، وذهبوا إلى إمكان المعرفة عن طريقه وتصوروا العلاقة بين الذات المدركة والموضوع المدرك كعلاقة هوية ، أو علاقة تماثل ، أو علاقة موازاة (٣) .

ب - الدوجماطيقية التجريبية : وهى النوع الثانى من النظريات الدوجماطيقية ، وهى

(١) انظر : المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٨٥ .

- د. مراد وهبه : المعجم الفلسفى ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٧٩ ، ص ١٩٦ - ١٩٧ .

(٢) جان فال : طريق الفيلسوف ، ترجمة : د. أحمد حمدى محمود ، مؤسسة سجل العرب ، ١٩٦٧ ، ص ٢٣٦ .

(٣) راجع بالتفصيل : المرجع السابق ، ص ٢٣٩ - ٢٤٩ .

تعبّر عن مواقف التجريبيين الذين أكدوا إمكان المعرفة عن طريق التجربة ، وتصوروا أن أفكارنا كلها من صنع العالم الخارجى (١) .

وإذا كانت الدوجماطيقية تطلق على كل مذهب لم يمهد له صاحبه بدراسة نقدية تحليلية كافية ، فإنها بذلك لا تقتصر فقط على العقلانيين والتجريبيين ، بل إنها تشمل أيضا المتزمتين من المتدينين الذين يؤمنون إيمانًا مطلقًا بصدق آرائهم وصحة مذاهبهم ، ويقين أفكارهم ، وبأن ما عداها من آراء ومذاهب وأفكار ، هى من قبيل الأوهام الباطلة والمذاهب الفاسدة ؛ لأن أفكارهم ومذاهبهم وحدها هى التى تمثل الحقيقة .

وفى مقابل هذا الاتجاه الدوجماطيقى المغلق فى نظرية المعرفة ، يأتى مذهب الشك المفتوح على اللامعرفة .

٢- مذهب الشك Scepticism :

يعرف الشك بوجه عام بأنه نزعة ، تدفع صاحبها إلى التردد بين الإثبات والنفى ، وتحمله على التوقف عن الحكم استنادًا إلى أن كل قضية تقبل السلب والإيجاب بقوة متعادلة ، فيمتنع عن إثبات الحقائق أو نفيها (٢) .

وكان مفهوم الشك فى أصله اليونانى يعنى « يبحث » أو « يستقصى » ، حتى يستطيع أن يكتشف » ، ثم تغير معناه ، وأصبح يدل على نظرية خاصة بالإنسان الذى يبحث عن الحقيقة ، ولكنه لا يعثر على أية حقيقة (٣) .

والذى يجمع بين الشكاك هو الهجوم على جميع الفلسفات الدوجماطيقية ، التى زعمت أنها قد كشفت عن الحقيقة .

(١) راجع بالتفصيل : المرجع السابق ، ص ٢٥٠-٢٥٥ .

(٢) انظر : المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٨ ، ٨٥ ، ١٠٣ .

(٣) جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٣١ .

راجع أيضًا :

- برتراند رسل : حكمة الغرب ، ترجمة : د. فؤاد زكريا ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٣ ، ج-٢ ، ص ١٤٠ .

- م. تايلور : الفلسفة اليونانية ، ترجمة : عبد المجيد عبد الرحيم ، مكتبة النهضة المصرية ، ط ١ ، ١٩٥٨ ، ص ٧١ .

- د. عبد الرحمن بدوى : موسوعة الفلسفة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ط ١ ، ١٩٨٤ ، ج-٢ ، ص ١٦ .

ويمكن التمييز بين نوعين من الشك :

أ- الشك المذهبي : وهو أن يتخذ الانسان من الشك مذهباً يلغى به كل معرفة ، ويبدأ به وينتهي إليه ؛ فالشك هنا هو الوسيلة والغاية معا ، وهو شك مطلق .

ب- الشك المنهجي : وهو أن يتخذ الإنسان من الشك منهجاً للوصول إلى المعرفة ؛ أى يبدأ به ولا ينتهى إليه والشك هنا وسيلة لا غاية في ذاتها ، وهو شك محدود .

أما النوع الأول من الشك ، وهو الشك المذهبي ، فهو قديم قدم الفلسفة ذاتها ، وإن لم يبلغ أشده ويصبح مذهباً من بين المذاهب إلا على يد بيرون Pyrrhon (حوالى ٣٦٥-٢٧٥ ق . م) ، خالق المذهب الشكى عند اليونان^(١) ، الذى عاش في عصر مضطرب ، ضاع فيها الإيمان بالحق والخير ، واضطربت فيه الأفكار ، وفسدت الأخلاق ، فآثر الحياة الهادئة ، وطلب الطمأنينة والسعادة وسكينة النفس وراحة البال ، فلم يجدها إلا في الشك وتعليق الأحكام ، وذهب إلى « أننا لا نستطيع أن نعرف أى شىء من الأشياء ، ومن ثم . . . فمن الأفضل أن نتوقف عن الحكم عليها^(٢) ، لأن كل قضية تحتل قولين ، ويمكن إثباتها ونفيها بقوة متعادلة ؛ ولذلك فمن الحكمة أن نعدل عن الإثبات والنفي ، وأن نمتنع عن النقاش والجدل ، وأن نقف عند الظواهر . وإذا كنا نجد الشىء أبيض اللون ، والعسل حلو المذاق ، والنار تحرق الأشياء إلا أننا يجب أن نمتنع عن الحكم بأن الشىء أبيض ، أو أن العسل حلو ، أو أن النار تحرق ؛ لأن الأشياء زائلة ، والأحوال متقلبة ، واليقين ممتنع^(٣) .

وقد أثرت تعاليم بيرون على بعض أتباع أفلاطون في الأكاديمية ، فأسسوا الاتجاه الشكى الجديد ، الذى سارت عليه الأكاديمية فعرفت بالأكاديمية الجديدة^(٤) ، وكان على رأس هذا الاتجاه اثنان من أتباع أفلاطون ، هما :

(١) أولف جيجن : المشكلات الكبرى في الفلسفة اليونانية ، ترجمة : د. عزت قرنى ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ١٥٢ .

(٢) روزنتال- يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٩٧ .

(٣) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ط ٥ ، ١٩٧٠ ، ص ٢٣٥ .

(٤) راجع : ريكس ووزنر : فلاسفة الإغريق ، ترجمة : عبد الحميد سليم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٤٦-٢٤٧ .

- أركيزيلاوس Arcesilaus (٣١٥-٢٤١ ق . م) .

- وكارنيادس Carneades (٢١٤-١٢٩ ق . م) .

أما الأول منها ، فقد أنكر إمكان الحصول على معرفة أى شىء من خلال الحواس أو من خلال العقل ، وذهب إلى أننا ليس لدينا وسيلة للتمييز بين الفكرة الحقيقية وغير الحقيقية ، وليس هناك علامة للحقيقة ، يمكن تمييزها بين الإدراكات الصحيحة والباطلة ، وإذا كانت التصورات سواء ، كانت الحكمة فى تعليق الحكم (١) . ولقد حافظ أركيزيلاوس محافظة دقيقة على هذا الرأى إلى حد أنه لم يعتبر هذا المبدأ ذاته معرفة من المعارف (٢) .

ولقد تابع كارنيادس مذهب أركيزيلاوس فى إنكاره للحقيقة ، وذهب إلى أن «المعرفة الصادقة مستحيلة» (٣) ، وأن الإنسان ليس قادراً على الإطلاق ، على الوصول إلى معرفة الحقيقة (٤) .

وكان كارنيادس أكثر الشكاك رسوخاً فى هجومه على القطعية بحججه ، التى أقامها ضد إمكان القول بأن الانطباعات الحسية يمكن التمييز فيها بين الباطل منها والصحيح ، وضد القدرة على القيام بأية عملية عقلية ، لأنها ما دامت قائمة على الإحساس ، فهى تفتقد إلى اليقين الذى يفتقده الإحساس (٥) .

وكانت النتيجة الأخيرة لمباحثه الشكية ، هى عدم إمكان أية معرفة على الإطلاق ، وتعليق الحكم تعليماً مطلقاً بغير شروط (٦) .

وقد مر مذهب الشك فى تطوره بمرحلة جديدة على يد أتباع بيرون فى القرن الأول ل

(١) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية ، ص ٢٣٦ .

(٢) د . عزت قرنى : الفلسفة اليونانية ، القاهرة ، (دون تاريخ) ، ص ٣٩٢ .

(٣) روزنتال-يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٣٨٥ .

(٤) أنظر : - يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية ، ص ٢٣٦ - ٢٣٧ .

- أولف جيغن : المشكلات الكبرى فى الفلسفة اليونانية ، ص ١٦٦ .

(٥) أنظر : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٢٦٩ .

(٦) د . عزت قرنى : الفلسفة اليونانية ، ص ٣٩٤ .

للميلاد مع أنيسيديموس **Anesidemus**، وأجريبا **Agrippa**. أما أنيسيديموس، فقد قام بوضع المذهب وضعاً علمياً مدعماً بالحجج لتبرير تعليق الحكم^(١)، وهو يتفق في الجوهر مع بيرون في كل مذهبه. وكان يرى أنه حيث إننا لانستطيع معرفة شيء عن التكوين الحقيقي للأشياء، وحيث إن كل افتراض يمكن أن يقابل باعتراضات قوية في قوة ما يؤيده من حجج، لهذا فإننا لا نستطيع أن نقرر أو نحكم بشيء، ولا حتى أن نحكم بجهلنا ذاته، وبهذه الطريقة نصل إلى اللذة الحقيقية، وهي راحة البال^(٢).

وقد جاء أجريبا بعد أنيسيديموس ليقدم حججه الخاصة بشأن استحالة قيام المعرفة الإنسانية، وامتناع وجود اليقين، وانعدام إمكانية وجوده^(٣).

وفي أواخر القرن الثاني وأوائل القرن الثالث بعد الميلاد، كتب أحد أتباع أنيسيديموس، وهو سكستوس امبريقوس **Sextus Empiricus** (٢٠٠ - ٢٥٠) موسوعة للمذهب الشككي، تضم كل ما قدمته المدرسة الشكية دفاعاً عن نظريتها، وتجمع أخبار الشكاك وحججهم. وتبين كتابات سكستوس كيف أن الشكاك ركزوا همهم جميعاً على تنفيذ الموقف القطعي في كل صورة^(٤).

وقد شك سكستوس امبريقوس في إمكان المعرفة، وذهب إلى استحالة الوصول إلى معيار للحقيقة، واستحالة البرهنة على أي شيء^(٥).

ولما كان سكستوس امبريقوس قد بين استحالة أية حقائق، فقد نصح الفلاسفة بالامتناع عن الوصول إلى أية معرفة، لتحقيق السلام الكامل للعقل^(٦).

وهكذا دعا الشكاك في العصر القديم إلى تعليق الحكم؛ من أجل تحقيق سلام

(١) راجع: يوسف كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية، ص ٢٣٧-٢٣٩.

(٢) د. عزت قرني: الفلسفة اليونانية، ص ٤٥٧.

(٣) راجع بالتفصيل: يوسف كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية، ص ٢٣٩-٢٤٠.

(٤) راجع: د. عزت قرني: الفلسفة اليونانية، ص ٤٥٨-٤٥٩.

(٥) راجع بالتفصيل: يوسف كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية، ص ٢٤٠-٢٤١.

(٦) روزنتال-يودين: الموسوعة الفلسفية، ص ٢٤٦.

العقل ، وطمأنينة النفس ، وراحة البال ، ومن ثم تحقيق السعادة باعتبارها هدف الفلسفة . وعلى الرغم من دعوتهم إلى الامتناع عن الحكم ، الا أنهم لم يمتنعوا في كتاباتهم عن إصدار الأحكام ، التي تنتقد النزعة الدوجماتيكية ، وإيراد الحجج التي تؤيد النزعة الشككية .

ولقد كان ظهور الشكاك طبيعياً في عصر سيطر عليه القطعيون ، ولكن الشك لم يكن وفقاً عليهم ، ولا على عصرهم القديم ، بل لقد ظهر مذهب الشك بصور مختلفة ، المرة تلو الأخرى في تاريخ الفكر الحديث (١) . وهو يزدهر في فترات التطور الاجتماعي ، عندما تكون المثل الاجتماعية القديمة آخذة في الاهتزاز ، على حين أن المثل الجديدة لم تثبت نفسها بعد (٢) .

ففي بداية عصر النهضة ، اجتاحت الغرب موجة من الشك ، بعد أن أدى اللجوء إلى العقل إلى زعزعة الإيمان ، فتعرضت العقيدة المسيحية إلى الرفض ، وتعرض الكتاب المقدس إلى النقد ، فقام نفر من الشكاك بالدفاع عن العقائد المسيحية ، وتثبيت الإيمان بها من خلال الشك في العقل والمعرفة الإنسانية . وكان على رأس هؤلاء الشكاك المؤتمنين فيلسوف عصر النهضة ميشيل دي مونتيني Michele de Montaigne (١٥٣٣ - ١٥٩٢) وتلميذه وصديقه بيير شارون Pierre Charron (١٥٤١ - ١٦٠٣) .

أما مونتيني ، فقد احتج بأن العقل أداة محدودة لا يوثق بها ، لأن المعرفة كلها تأتي إلينا بواسطة الحواس ، والعقل يعتمد على الحواس ، ولكن الحواس كلها خادعة في تقاريرها ، ومحدودة في مجالها . ومن ثم فلا يمكن الاعتماد على العقل ولا الركون إليه ولا الثقة فيه ، وليس هناك علم ، وإنما فروض لعقول مغرورة ، ولا شيء يمكن إثباته على التحقيق ، وخير الفلسفات تلك ، التي تعلن أننا لا نعرف شيئاً ، وخير لنا أن

(١) جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٣٣ .

(٢) روزنتال - يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٢٦٤ .

نرسى الدين على الإيمان بالكتب المقدسة (١).

أما شارون ، فقد تابع مذهب أستاذه في القول بأن كل المعرفة تنبع من الحواس وهى لذلك عرضة لأخطائها الكثيرة ، وذهب إلى أن الحقيقة ليست من شأن الخلق ، وإنما هى من شأن الخالق . ويجب على الإنسان أن يتشكك فيما يؤمن به الناس من آراء ، وأن يفقد الثقة فى النفس التى فُطرت على الشر ، والعقل الذى فطر على الجهل ، وأن يتجه إلى الإيمان بالدين ، والإقرار بعقائده ، والاعتراف بمراسمه ، لأن الدين هو الأداة الضرورية اللازمة للأخلاق والنظام (٢).

ومن الملاحظ هنا أن مذهب الشك فى المعرفة الإنسانية - وإن كان غاية فى ذاته - إلا أنه قد أصبح وسيلة للاعتراف بالعقائد والإيمان بالدين . وهذا ينقلنا إلى الحديث عن النوع الثانى من الشك ، الذى لا يستهدف الشك وحده ، بل يتطلع إلى بلوغ اليقين (٣).

ب- الشك المنهجى :

الشك المنهجى هو المقدمة الضرورية للبحث عن المعرفة ، وهو مرحلة أساسية من مراحل منهج البحث فى الفلسفة ، وقوامها أن يحجر الباحث نفسه من الأحكام الخاطئة والمعتقدات الفاسدة ، وأن يتروى فيما يُعرض له ، فلا يتسرع فى حكمه ، ولا يقبل إلا ما يثبت يقينه للعقل بعد الفحص والتمحيص (٤).

(١) أنظر :

- ول وايريل ديوارنت : قصة الحضارة ، ترجمة : فؤاد أندراوس ، مراجعة : على أدهم ، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ج-٢ ، م ٧ ، ع ٢٩ ، ص ٢٨١-٢٨٣ .
- أيضا : د. عبد الغفار مكاوى : لم الفلسفة ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٨١ ، ص ١٥١ .

(٢) انظر :

ول وايريل ديوارنت : قصة الحضارة ، ترجمة : محمد على أبو درة ، مراجعة : على أدهم ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة (بدون تاريخ) ، ج-٣ ، م ٧ ، ع ٣٠ ، ص ٢٨٦-٢٨٧ .

(٣) راجع : D.M. Armstorong : Belief, truth and Knowledge, Cambridge at the University Press, 1973.

PP-217 - 219 .

(٤) انظر : المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ١٠٣ .

وإذا كان الشك المطلق قديماً قدم الفلسفة ذاتها ، فكذلك يرجع الشك المنهجي في أصوله إلى سقراط Socrates (٤٦٩ - ٣٣٩ ق . م) ، الذى انتهج منهجاً جديداً في البحث هو المنهج المعروف « بالتهكم والتوليد »^(١) ؛ فالتهكم هو الجانب السلبي من المنهج السقراطى ، وفيه كان سقراط يتظاهر بالجهل ويلقى الأسئلة ، ويعرض الشكوك . أما التوليد ، فهو الجانب الإيجابى من المنهج ، وفيه كان سقراط يقوم بتوليد الحقائق من نفوس الرجال ، كما كانت أمه تقوم بتوليد الأطفال من أرحام النساء^(٢) .

والذى يهمننا هنا هو الجانب السلبي من المنهج السقراطى ، وهو التهكم ، حيث يبدأ سقراط بإعلان جهله بكل شيء إلا بأنه جاهل^(٣) . ويصل به ادعاء الجهل إلى حد السخرية ، عندما يطلب من محاوره الذى يدعى المعرفة أن يتخذه تلميذاً حتى يصير أكثر علماً^(٤) ؛ فيأخذ محاوره في الكشف عن نفسه والإفشاء بمعارفه على نحو تتضخم معه أخطاؤه بالمقارنة مع ثقته بنفسه وادعاءاته^(٥) .

وهنا يبدأ سقراط في فحص مبادئ وامتضمنات هذه المعرفة ؛ حتى يصل إلى نتائج لا يقبلها العقل ، فيصاب محاوره بالارتباك ، ويبدأ في الشك في معارفه ، فينتهى سقراط بالتأكيد على جهل محاوره بغرض تطهيره من أوهام ادعاء المعرفة بعد أن تكشف له ، في سخرية قاسية ، عن البون الشاسع القائم بين المعرفة التى يدعيها ، والمعرفة التى يحوزها بالفعل^(٦) . وهكذا يستخدم سقراط منهجه التهكمى في تعليم الذين يتحاورون معه ، أن يقولوا في تواضع إنهم لا يعرفون شيئاً ، بعد أن سبقهم هو فأعلن أنه لا يعرف شيئاً . ولقد كان سقراط يبدو في هذا الجانب السلبي من منهجه ، شاكاً في كل شيء حتى

(١) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية ، ص ٥٢ .

(٢) راجع : أفلاطون : ثياتيتوس ، ترجمة : د . أميرة حلمى مطر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٣ ، ص ٣٩ - ٤٣ .

(٣) راجع : أفلاطون : الدفاع (٢٢ ج - د) (ضمن : محاكمة سقراط ، ترجمة : د . عزت قرنى ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٣) ، ص ١٢٨ - ١٢٩ .

(٤) راجع : أفلاطون : أوطيفرون (٥ ب ، ٦ أ - ب ، ١٩) (ضمن : محاكمة سقراط) ص ٣٩ ، ٤٢ ، ٥٠ .

(٥) راجع : المصدر السابق (١٢ هـ) ، ص ٦٠ .

(٦) راجع : المصدر السابق (١٥ ج - د - هـ) ، ص ٦٧ - ٦٨ .

أنه يصل بمن يحاوره إلى حالة عنيفة من الحيرة الذهنية ، لا يدري بعدها كيف يجب عن أسئلته . ولقد عبر « مينون » - في المحاورة التي تحمل اسمه - عن هذه الحالة ، عندما قال : « لقد سمعت عنك يا سقراط ، حتى قبل أن ألتقى بك ، إنك لا تفعل شيئاً غير أن توقع نفسك في الشك ، وأن تجعل الآخرين أيضاً يقعون في الشك . وفي هذه اللحظة ذاتها يبدو لي وكأنك سحرتني وأجرعتني بعض عقاقيرك وأوقعتني ، في بساطة ، في حبال سحرك ، حتى أنني أجد نفسي وقد أحاط بي الشك من كل ناحية . . . ولم أعد أملك الإجابة عن أسئلتك » (١).

ولكن سقراط لا يقف عند هذا الجانب السلبي من منهجه ، الذي يغلب عليه الشك ، وبيتغى به تطهير العقل ، وإنما يواصل الطريق في الجانب الإيجابي من منهجه ، حتى يصل إلى الحقائق بالتوليد ، « الذي ظل منذ ذلك الوقت أساساً للمنهج الفلسفي » (٢).

والواقع أن التهكم السقراطي لم يكن تهكماً بالمعنى السيء ، الذي ينشد إثبات جهل الآخرين والسخرية منهم فقط ، وإنما هو تهكم ، قصد من ورائه إثارة التفكير في نفوس الآخرين ، وحثهم على البحث في قيمة ما يؤمنون به ، ودفعتهم إلى الكشف عن الحقائق على أساس صحيح (٣).

ولقد استخدم أرسطو Aristotle (٣٨٤ - ٣٢٢ ق . م) ومدرسته المشائية الشك استخداماً منهجياً ، إذ كان المفهوم يعبر عندهم عن معنى « الفحص » العلمي والفلسفي ، مقابل معنى القضية المأخوذ بها (٤).

وكان أرسطو يربط بين الشك المنهجي والمعرفة الصحيحة ، ويرى ضرورة الشك

(١) أفلاطون : مينون (٨٠ أ - ب) ، ترجمة : د . عزت قرني ، القاهرة (بدون تاريخ) ص ٧٧ - ٧٨ .

(٢) Hans Reichenbach : Experience and Prediction : An Analysis of the Foundations and the structure of Knowledge, the University of Chicago Press, 1952, P. 6 .

(٣) د . إمام عبد الفتاح إمام : المنهج الجدلي عند هيجل ، دار التنوير ، بيروت ط ٣ ، ١٩٨٦ ، ص ٥٤ .

- أيضاً : برتراند رسل : حكمة الغرب ، ترجمة : د . فؤاد زكريا ، عالم المعرفة ، الكويت ، ج ١ - ص ٩٩ - ١٠٠ .

(٤) أولف جيجن : المشكلات الكبرى في الفلسفة اليونانية ، ص ٢٢٦ .

عند البدء بدراسة أى بحث علمى ؛ لأن المعرفة الصحيحة التى يطمئن إليها العقل لا تكون إلا بعد الشك . وذهب إلى أن الذى يقوم بالبحث ، من غير أن يتقدمه بشك يكون «كالماشى الذى لا يدرى إلى أى جهة هو متوجه» (١) .

وإذا كان من الشائع بيننا أن أبرز من قال بالشك المنهجى الغزالي ثم ديكارت (٢) ، إلا أننا نزعم أن هذا النوع من الشك كان مستخدماً قبلها بوقت طويل عند شيوخ المعتزلة ، لأنهم كانوا قد اشتروا وجود الشك كمقدمة ضرورية لصحة النظر ، المؤدى إلى العلم ، إذ لا يصح النظر عندهم إلا مع الشك (٣) . فمع الشك يكون التبين والتحقق والاستبصار الذى يؤدى إلى العلم (٤) .

ومن هنا ، كان اهتمام المعتزلة بالشك ، واستحسانهم له ، ودعوتهم إلى تعرف مواضعه ، واكتشاف أسبابه ، بل دعوتهم إلى تعلمه ، وكأنه علم من العلوم التى يقصد الناس إلى تعلمها ، وينبغى على طالب العلم أن يطلبها .

وفى ذلك يقول الجاحظ (ت ٢٥٥ هـ - ٨٦٩ م) : « فاعرف مواضع الشك وحالاتها الموجبة له ، لتعرف بها مواضع اليقين ، والحالات الموجبة له . وتعلم الشك فى المشكوك فيه تعلمًا ، فلو لم يكن فى ذلك إلا تعرف التوقف ثم التثبت ، لقد كان ذلك مما يحتاج إليه » (٥) .

فالجاحظ هنا يدعونا إلى الشك عند النظر ، حتى نتبين الأمور التى ننظر فيها قبل الحكم عليها ، « فتوقف » عند الشبهات ، و « نتثبت » عند الأحكام ، ولو لم يكن من الشك إلا هذا ، فنحن أحوج ما نكون إليه .

أما الغزالي (ت ٥٠٥ هـ - ١١١١ م) : فقد سلك طريق الشك بحثًا عن القين ، بعد أن حدثت له أزمة روحية ، كان من نتائجها أن شك فى اعتقاداته الموروثة . وهذا

(١) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية ، ص ١١٧ .

(٢) المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ١٠٣ .

(٣) القاضى عبد الجبار : المغنى فى أبواب التوحيد والعدل ، ج ١٢ ، ص ١١ .

(٤) المصدر السابق ، ص ١٦ .

(٥) الحيوان ، تحقيق : عبد السلام هارون ، مطبعة مصطفى الحلبي ، القاهرة ، ط ٢ ، ١٩٦٧ ، ج ٦ ، ص ٣٥ .

الشك كان أول دافع له إلى النظر العقلي الحر . وقد اعترف الغزالي بما لهذا الشك من فائدة ، عندما ذهب إلى أن من لم يشك لم ينظر ، ومن لم ينظر لم يبصر ، ومن لم يبصر بقى في العمى^(١) .

وكان هدف الغزالي ومطلوبه العلم بحقائق الأمور . فظهر له « أن العلم اليقيني هو الذى ينكشف فيه المعلوم انكشافاً لا يبقى معه ريب ، ولا يقارنه إمكان الغلط والوهم ، ولا يتسع القلب لتقدير ذلك ، بل الأمان من الخطأ ينبغى أن يكون مقارناً لليقين مقارنة لو تحدى بإظهار بطلانه مثلاً من يقلب الحجر ذهباً والعصا ثعباناً ، لم يورث ذلك شكاً وإنكاراً »^(٢) .

وذهب الغزالي إلى أن كل ما لا يعلمه على هذا الوجه ، ولا يتيقنه هذا النوع من اليقين ، « فهو علم لا ثقة به ، ولا أمان معه ، وكل علم لا أمان معه فليس بعلم يقيني »^(٣) .

وبعد أن أخضع الغزالي كل معارفه لهذا المعيار طوال رحلته من الشك إلى اليقين ، خرج من رحلته بدرس مهم ، هو تنبيه الباحث المفكر إلى أنه يجب عليه أن يجتهد غاية ما وسعه الجهد في طلب الحقيقة ؛ حتى ينتهى إلى تمحيص الأوليات البديهية ، رغم أن ذلك غير مطلوب للبحث ، لأن الإنسان الذى يمحص الأشياء البيئية بنفسها ، لن يُتهم بالتقصير في تمحيص ما ليس بديهيّاً من المعارف المطلوبة ، « ومن طلب ما لا يُطلب ، فلا يُتهم بالتقصير في طلب ما يُطلب »^(٤) .

أما ديكارت Descartes (١٥٩٦ - ١٦٥٠) ، فقد كان من أكبر الفلاسفة الذين ساهموا في وضع أسس الشك المنهجي . وكان هذا الشك عنده هو « التمهيد الضرورى للمنهج »^(٥) . وذهب ديكارت إلى أن البحث عن الحقيقة يحتاج من الإنسان ، ولو مرة

(١) د . عبد الرحمن بدوى : دور العرب في تكوين الفكر الأوروبى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٦٧ ، ص ١٨٩ .

(٢) الغزالي : المنقذ من الضلال ، المكتبة الثقافية ، بيروت ، (دون تاريخ) ، ص ٦ .

(٣) المصدر السابق ، ص ٧ .

(٤) المصدر السابق ، ص ١٢ .

(٥) جان فال : الفلسفة الفرنسية من ديكارت الى سارتر ، ترجمة : فؤاد كامل ، مراجعة : د . فؤاد زكريا ، دار الثقافة ، القاهرة ، (دون تاريخ) ، ص ٩ .

واحدة في حياته ، « أن يضع الأشياء جميعًا موضع الشك بقدر ما في الإمكان » (١) .

ولذلك كانت القاعدة الأولى من قواعد المنهج الديكارتي هي : « ألا أقبل شيئًا ما على أنه حق ، ما لم أعرف يقينًا أنه كذلك . بمعنى أن أتجنب بعناية التهور والسبق إلى الحكم قبل النظر ، وألا أدخل في أحكامي إلا ما يتمثل أمام عقلي في جلاء وتميز ، بحيث لا يكون لدى أي مجال لوضعه موضع الشك » (٢) .

وإذا كان الشك هو الطريق إلى اليقين ، فلا سبيل إلى تطهير العقل من الأفكار الغامضة إلا بطرح كل ما فيه من أفكار أولاً ، ثم التمييز في هذه الأفكار بين الصحيح منها والفساد ، والواضح منها والغامض . وبعد ذلك يمكن إعادة ما يكون واضحًا ومتميزًا من هذه الأفكار إلى العقل ، وطرح الغامض منها خارج العقل .

ولقد شبه ديكارت طريقته هذه في الشك المنهجي بسلة التفاح ، عندما خاطب أحد أصدقائه قائلاً له : إذا كانت لديك سلة من التفاح ، بعضه سليم وبعضه فاسد مفسد للبعض الآخر ، فماذا تفعل لتتخلص من التفاح الفاسد وتبقى على السليم ؟ لا سبيل إلا إفراغ التفاح كله من السلة ، وإعادة السليم منه واحدة واحدة ، وطرح الفاسد بعيدًا عنها (٣) .

ثانياً : مسألة مصادر المعرفة :

تختص هذه المسألة بالبحث عن الوسيلة أو الأداة أو المصدر ، الذي تتم عن طريقه المعرفة . وقد اختلف الفلاسفة في ذلك على مذاهب :

- فمنهم من ذهب إلى أن العقل هو المصدر الوحيد للمعرفة (وهؤلاء هم العقليون) .

(١) ديكارت : مبادئ الفلسفة ، ترجمة : د. عثمان أمين ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٠ ، ص ٨٦ .

(٢) ديكارت : مقال عن المنهج ، ترجمة : محمود محمد الخضيرى ، مراجعة : د. محمد مصطفى حلمي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط ٣ ، ١٩٨٥ ، ص ١٩٠ - ١٩١ .

(٣) د. إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة ، ص ٣٠٤ .

- ومنهم من ذهب إلى أن التجربة الحسية وحدها هي مصدر المعرفة (وهؤلاء هم التجريبيون) .

- ومنهم من ذهب إلى أن المعرفة لاتصل إلينا عن طريق العقل أو الحواس ، وإنما عن طريق الحدس (وهؤلاء هم الحدسيون) .

ويمكن أن نتحدث عن هذه المذاهب بشيء من التفصيل على النحو التالي :

١- المذهب العقلي Rationalism :

يقوم المذهب العقلي في المعرفة على أساس أن العقل هو المصدر الوحيد للمعرفة ، ويفسر المعرفة في ضوء مبادئ أولية وضرورية ، لا سبيل إلى المعرفة دونها . وهذه المبادئ فطرية في العقل ، يعلمها ويوقن بصدقها ، ويتعرف من خلالها العالم الخارجي ، دون أن يكون للإحساس أو للتجربة شأن فيها (١) .

وقد اتفق العقليون على أن العقل قوة فطرية مشتركة بين الناس جميعا ، وتصوروا أن مبادئه لابد أن تكون كلية ومشاركة لدى جميع الأذهان ، وضرورية صادقة على جميع الأشياء ، وأولية سابقة على كل تجربة .

فإذا قلت مثلاً : (الكل أكبر من الجزء) أو (المساويان لثالث متساويان) أو (الشيء الواحد لا يمكن أن يكون موجودًا وغير موجود في وقت واحد) ، أو (إذا كانت أ أكبر من ب ، وب أكبر من ج ، فإن أ أكبر من ج) . فهذه المبادئ ، وغيرها ، واضحة بذاتها ، لا تختص ببعض الناس دون بعضهم الآخر ، صادقة بالضرورة ، سابقة للتجربة ، وليست نتيجة لها ، وهي لذلك كلية وضرورية وأولية .

وهكذا يقوم موقف العقليين على التسليم بأن للعقل مبادئ جاهزة ، أو طرقًا فطرية للعمل هي التي تقوده إلى معرفة حقائق الأشياء (٢) . ولذلك . . فإن الصورة

(١) راجع : - المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية ، ص ١٧٨ .

- الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٤١٨ .

- الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٧٢ - ٤٧٣ .

(٢) انظر : د. محمد جواد رضا : فلسفة التربية ، شركة الربيعان للنشر والتوزيع ، الكويت ، ط ٢ ، ١٩٨٤ ، ص

٣٣٣-٣٣٤ .

المثلى للمعرفة عند العقليين ، هي تلك التى يمثلها البرهان الرياضى ؛ فمثل هذه البراهين تبدأ ببدييات ، أو حقائق واضحة بذاتها ، وتصل ، عن طريق سلسلة من الاستنباطات المتدرجة ، إلى نتائج منطقية ، ضرورية لا رجوع فيها^(١) .

وقد ظهر المذهب العقلى ، بمعناه الدقيق ، كمحاولة لتعليل الخصائص المنطقية للصدق الرياضى والعلم الطبيعى الرياضى . وعلى الرغم من أنه يمثل حركة تاريخية بلغت قمته فى القرن السابع عشر مع ديكارت ، وسبينوزا ، وليبتز^(٢) ، إلا أنه يمثل فى الوقت ذاته اتجاهًا ، يمكن أن نجد له أمثلة فى تفكير أى عصر .

فى العصر اليونانى القديم ، يمكن أن نجد عند أفلاطون (Plato) ٤٢٧ - ٣٤٧ ق . م) الصورة الأولى للمذهب العقلى فى عرضه لنظرية التذكر فى المعرفة ، التى عرضها فى محاورة « مينون » ، وفيها تصور أفلاطون أن النفس خالدة وأنها رأت كل شىء ، وتعلمت كل شىء فى عالم المثل ، قبل أن تهبط إلى الأرض وتحل فى الجسد .

وعلى هذا ، فليس مدعاة للدهشة أن يكون فى قدرتها أن تُذكر نفسها بما سبق لها أن عرفت من قبل . وهكذا لا تكون معرفتها فى هذا العالم إلا تذكرًا فحسب^(٣) . وللتدليل على ذلك ، يدعو سقراط شابًا صغيرًا ، لم يكن قد تعلم الرياضيات من قبل ، ويجعله يتعرف حل إحدى المسائل الهندسية بمجرد إجابته عن أسئلة سقراط ، بحيث يصبح واضحًا أمام « مينون » أن « أفكار » هذا الشاب حول المسألة الهندسية كانت « موجودة فيه » ، ولم تخرج فكرة واحدة منها إلا « منه هو نفسه » ، مستخرجًا العلم « بذاته من ذاته » من غير أن يتعلم من أحد شيئًا^(٤) .

وهكذا يؤكد أفلاطون الطابع الأولى للمعرفة العقلية السابقة على التجربة الحسية ،

(١) هنتر ميد : الفلسفة : أنواعها ومشكلاتها ، ترجمة : د . فؤاد زكريا ، دار نهضة مصر ، ١٩٦٩ ، ص ١٨٨ .
(٢) راجع :

- The New Encyclopaedia Britannica, OP . Cit., PP. 933 - 934 .

(٣) أفلاطون : مينون (٨١ ج - د) ، ص ٨١ - ٨٢ .
(٤) المصدر السابق ، (٨٥ ب - ج - د) ، ص ٨٨ - ٨٩ .

والمستقلة عنها ، ويشير أيضًا إلى الطابع الكلي والضروري والثابت لهذه المعرفة . ويهتم كذلك بالمعرفة الرياضية ، ويعظم مكانتها ضمن المعارف العقلية ، حتى أنه يقال إن مدخل أكاديمية أفلاطون كان يحمل لافتة ، تمنع أى شخص لا يحب الرياضيات من الدخول ، مما يدل على أن الرياضيات كانت تحتل مكانًا ممتازًا في دراسات أكاديمية أفلاطون^(١).

وقد سار فلاسفة المذهب العقلي في العصر الحديث على طريق أفلاطون في اهتمامهم البالغ بعلم الرياضيات ، واستخدامهم للمنهج الرياضى .

ويأتى على رأس هؤلاء أبو الفلسفة العقلية الحديثة ، الفيلسوف الفرنسى ديكارت ، فىلى جانب كونه فيلسوفًا ، كان ديكارت عالمًا رياضياً . وإذا كان الشك عند ديكارت هو مفتاح المنهج ، فقد كان العلم الرياضى عنده هو مفتاح المذهب^(٢).

وإذا كان ديكارت قد أعلن فى القاعدة الأولى من قواعد منهجه أنه لن يقبل من المعتقدات إلا ما يبدو له صادقًا على نحو « واضح » و « متميز »^(٣) ، فإنه كان يقصد ذلك النوع من الوضوح الذاتى الضرورى ، الذى تبين أنه يميز أبسط قضايا الرياضة ، وهى تلك القضايا التى يمكن لأى إنسان أن يتبين صدقها عن طريق « النور الفطرى »

(١) د. عزت قرنى : الحكمة الأفلاطونية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ١٠١ .

أيضا : برتراند رسل : حكمة الغرب ، ج ١ ، ص ١٠٥ .

ويذكر برتراند رسل أن هناك أسبابًا متعددة ، جعلت للرياضيات أهمية خاصة فى الفلسفة اليونانية :

- منها ما يعود الى طبيعة الرياضيات ذاتها : من حيث أن مسائلها بسيطة واضحة المعالم ، إذا ما قورنت بمشاكل العلوم الأخرى .

- ومنها ما يعود إلى مناهجها : من حيث تتميز الرياضيات بأن لديها طريقة مستقرة للسير فى البرهان ، الذى تظهر وظيفته فى الرياضيات بوضوح ، يفوق ما نجده فى معظم العلوم الأخرى .

- ومنها ما يعود الى نتائجها : فطالما كانت المقدمات مقبولة ، فإن نتائج أى برهان رياضى لا تقبل أى شك بمجرد أن تفهم على الوجه الصحيح ؛ لأن قبول المقدمات فى الرياضيات جزء لا يتجزأ من عملية البرهان ذاتها ، على حين أننا فى الميادين الأخرى نقارن دائماً بين النتائج والوقائع الخارجية . ولهذا فقد اعترف الفلاسفة فى جميع العصور بأن الرياضيات تزودنا بمعرفة من نوع أرفع وأوثق ، مما يمكن اكتسابه فى أى ميدان آخر .

[انظر : برتراند رسل : حكمة الغرب ، ج ١ ، ص ١٨٩ - ١٩٠] .

(٢) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، دار المعارف ، ط ٦ ، ١٩٧٩ ، ص ٨٥ .

(٣) راجع : ديكارت : مقال عن المنهج ، ص ١٩٠ - ١٩١ .

للعقل وحده ، لا عن طريق ملاحظة العالم الخارجى ، وقد وصف ديكارت هذا النوع من القضايا بأنه « غير قابل للشك » لأن هذه القضايا ، بحكم طبيعتها ذاتها ، شديدة البساطة ، بالغة الوضوح ، ظاهرة التميز ، مقبولة للجميع .

ومن هنا ، كانت المحاولة التى أراد بها ديكارت استكشاف المعرفة اليقينية تتشكل فى أخص صورة تميزها ، حينما تتخذ صورة البحث عما هو غير قابل للشك . وقد وجد ديكارت أن الرياضه هى العلم الوحيد الذى يقدم لنا معرفة يقينية (١) . ولذلك كان تقدير ديكارت للمعرفة الرياضيه عظيمًا إلى الحد ، الذى جعلها المثل الأعلى للعلم (٢) .

أما سبينوزا (١٦٣٢ - ١٦٧٧) ، فقد واصل طريق ديكارت فى استخدام المنهج الرياضى وإعلان الوضوح العقلى معيارًا للحقيقة ؛ إذ كان يبدأ بأعم الحقائق ، ثم يعمل على استنباط كل ما تنطوى عليه من نتائج (٣) ، وكان كتابه « الأخلاق » يتألف من نسق رياضى ، يبدأ بتعريفات ومجموعة من المسلمات ، ومنها يستمد المجموعة الكاملة للقضايا اللازمة عنها ، مع كل ما تقتضيه من براهين ونتائج وتفسيرات (٤) . وقد حاول سبينوزا رد كل حقيقة فلسفية إلى نوع من القضايا المترابطة فى نسق استنباطى رحيب (٥) ، كما رفع من مقام المعرفة العقلية المؤسسة على « العقل » ، وأعلن تمسكه بالمعانى البسيطة الصادقة فى بداية كل علم ، لأن هذه المعانى واضحة بذاتها ، لايتعلق صدقها بشئ خارج عنها ، لأنه معلوم بالضرورة (٦) .

والمعرفة عند سبينوزا حالة من صفاء الذهن ، يتم التوصل إليها بتصحيح الفهم تصحيحًا ، يعتمد على تخليصه من الأفكار الغامضة المبهمة ، التى تنشأ عن الخيال والإدراك الحسى . وعندما يعمل العقل على توضيح أفكاره جيدًا ، وإدراك ما تنطوى

(١) راجع : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ١٨٩ - ١٩٠ .

(٢) راجع : جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٤٦ ، يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٨٥ .

(٣) د . فؤاد زكريا : اسبينوزا (ضمن : معجم أعلام الفكر الإنسانى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤) ص ٥٢٥ .

(٤) برتراند رسل : حكمة الغرب ، ج ٢ ، ص ٨٠ .

(٥) جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٤٧ - ٢٤٨ .

(٦) راجع : يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ١٠٩ .

عليه تلك الأفكار ، فإنه عندئذ يحصل على الأفكار الصادقة وعلى اليقين (١).

أما ليبنتز Leibnitz (١٦٤٦ - ١٧١٦) ، فكان عالماً رياضياً من الطراز الأول ، إلى جانب كونه فيلسوفاً . وكان يرى أن فلسفة ديكارت هي الطريق الذي يؤدي إلى الحقيقة (٢) ، وذهب إلى أن أفكارنا تكون أصلاً في ذهننا ، وتأتي من أعماقنا ، وأن أساس يقين الحقائق الكلية يكون في الأفكار نفسها ، مستقلة عن الحواس (٣).

ويعتبر ليبنتز من أكثر العقليين تطرفاً ؛ إذ زعم أن جميع القضايا الصادقة يمكن من حيث المبدأ معرفتها بواسطة الاستدلال العقلي الخالص (٤) . وبعد أن اكتشف حساب التفاضل والتكامل ، بدأ خطوات مهمة على طريق المنطق الرمزي (٥) ، وشرع في وضع «رياضة كلية» تختصر المعرفة البشرية ، وتستخدم الأرقام والحساب لتجنب الكلمات والخلافات (٦) ، وكذلك اخترع ليبنتز آلة حاسبة ، ووضع مشروع لغة عالمية دولية (٧) .

وهكذا يتخذ أنصار المذهب العقلي من العقل الخالص وحده مصدراً للمعرفة ، دون اعتماد على الحواس ، أو استناد إلى التجربة ، في مقابل أنصار المذهب التجريبي الخصم المؤلف للمذهب العقلي (٨).

(١) راجع : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٢٥١ .

(٢) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ١٢٦ .

(٣) انظر :

- ليبنتز : أبحاث جديدة في الفهم الإنساني ، ترجمة : د. أحمد فؤاد كامل ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ١٧٩ .

- د. علي عبد المعطى : ليبنتز فيلسوف الذرة الروحية ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٧٢ ، ص ٢٣٩ - ٢٦٥ .

(٤) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٤١٨ .

(٥) راجع بالتفصيل :

- روبير بلانشي : المنطق وتاريخه ، ترجمة : د. خليل أحمد خليل ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت (دون تاريخ) ، ص ٢٥٩ - ٢٩٧ .

(٦) د. عبد الغفار مكارى : لم الفلسفة ، ص ١٥٤ .

(٧) جون لويس : مدخل إلى الفلسفة ، ترجمة : أنور عبد الملك ، دار الحقيقة ، بيروت ، ط ٤ ، ١٩٨٣ ، ص ٨٩ .

(٨) راجع :

- Hobert W. Burns & Charles J. Brauner, (eds.): Philosophy of Education;Essays and Commentaries, the Ronnald Press Company, New York,1962, PP. 138 - 143 .

٢- المذهب التجريبي Empiricism :

يقوم المذهب التجريبي في المعرفة على أساس أن التجربة هي المصدر النهائي لكل معرفة ، وأن الحواس وحدها هي أبواب المعرفة ؛ فليس في العقل شيء لم يمر بالحواس أولاً ، وينكر التجريبيون أن يولد العقل مزوداً بأفكار فطرية ، كما يزعم العقليون^(١).

ونقطة الخلاف الأساسية بين العقلين والتجريبيين هي أن التجريبية لا تستنبط الطابع العام والضروري للمعرفة من العقل ، وإنما من التجربة^(٢). وتؤكد التجريبية الرأي القائل بأن المعرفة لا يمكن أن تتجاوز التجربة^(٣).

وإذا كان العقليون قد اهتموا بالمعرفة الرياضية التي تقوم على العقل ، فقد اهتم التجريبيون بالعلوم الطبيعية التي تعتمد على التجربة ، وأنكروا قدرة العقل على أن يضمن لنا صدق القضايا التركيبية ، التي نحبرنا بشيء عن طبيعة العالم^(٤).

وقد نشأ المذهب التجريبي الحديث بوصفه رد فعل للمذهب العقلي ، وقام بتنميته مجموعة متعاقبة من الفلاسفة الإنجليز ، كان من أهمهم لوك ، وباركلي ، وهيوم^(٥).

أما جون لوك J. Locke (١٦٣٢ - ١٧٠٤) ، فكان أول من طبق الاتجاه التجريبي في الفلسفة على بحثه في نظرية المعرفة بالذات ، وأعلن رفضه لأهم مبادئ الاتجاه العقلي ، وإنكاره أن تكون المعرفة الإنسانية أولية في العقل ، سابقة على التجربة^(٦).

ويذكر لوك صراحة أن أي فكرة تتولد في الذهن ، إنما ترتد إلى مصدر واحد فقط هو التجربة ؛ فالعقل - في نظره - صفحة بيضاء Tabula Rasa ليس فيه أفكار فطرية أو

(١) انظر : المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية ، ص ١٧٤ .

- د. مراد وهبه : المعجم الفلسفي ، ص ٨٩ - ٩٠ .

(٢) م . روزنتال - ب . يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ١١٠ .

(٣) هنتر ميد : الفلسفة : أنواعها ومشكلاتها ، ص ٤٢٣ .

(٤) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ١٥٠ .

(٥) راجع : أرفلد كولبه : المدخل الى الفلسفة ، ترجمة : د. أبو العلا عفيفي ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٥٥ ، ص ٢٧٤ - ٢٧٦ .

(٦) John W. Yolton : Theory of Knowledge, the Macmillan Company, New York, 1965, PP. 22 - 31 .

معانى أولية . وإنما يستمد العقل كل خبراته وأفكاره من التجربة ، فالتجربة الحسية هي التي تخط على هذه الصفحة البيضاء سطورها . ولذلك يرى لوك أن الإنسان لا يبدأ في التفكير ، إلا حالما يبدأ في الإحساس ؛ فالإحساس سابق على التفكير ، وليس هناك شيء في العقل ، ما لم يكن قبل ذلك في الحس^(١) ، الذي به وحده يمكن تفسير المعرفة كلها عند لوك^(٢) ، بحيث يمكن تطبيقها في السلوك العملي لمواجهة مقتضيات الحياة^(٣) .

وكان جون لوك حريصًا على النظرة العلمية إلى العالم ، وقبول ما يقدمه إلينا عالم الطبيعة بشأن المسائل الخاصة بطبيعة العالم ، وكان يعتقد أنه ينبغي على الفلاسفة أن يضعوا في اعتبارهم تأثير الكشوف العلمية على معتقداتهم ، ونتائج العلوم الطبيعية على بحوثهم^(٤) .

أما جورج باركلي G. Berkeley (١٦٨٥ - ١٧٥٣) ، فهو على الرغم من تنقله بين كل أنواع النظريات الكلاسيكية في المعرفة ، كان تجريبيًا متطرفًا ، حينما اعتقد أن أفكارنا هي ذاتها العالم الخارجي^(٥) ، ولم يعترف إلا بما يظهر لنا من الأشياء من خلال إدراكنا الحسي لها^(٦) ، تطبيقًا لمبدأ المذهب الحسي ، الذي يرى أن المعرفة الحقة هي المقصورة على ما يبدو للشعور بأعراض محسوسة ، وأن ما لا يبدو محسوسًا وهم محض^(٧) .

والقول بوجود الشيء عند باركلي لا يكون له معنى ، إلا في التجربة ومن خلالها ، ومن ثم فإن وجود الشيء وكونه مدركًا هما شيء واحد^(٨) .

(١) انظر : د. عزمي اسلام : جون لوك ، ص ٥٢-٥٣ .

(٢) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ١٤٦ .

(٣) راجع : د. فؤاد زكريا : نظرية المعرفة والموقف الطبيعي للإنسان ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٧ ، ص ١٤ - ١٥ .

(٤) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٣٧٠ .

(٥) جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٥١ ، ٢٥٦ .

(٦) د. يحيى هويدى : باركلي ، (في معجم أعلام الفكر الإنساني) ، ص ٨١٥ .

(٧) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ١٦٤ .

(٨) برتراند رسل : حكمة الغرب ، ج-٢ ، ص ١٢٤ .

أما ديفيد هيوم D. Hume (١٧١١ - ١٧٧٦) ، فكان فيلسوفًا تجريبيًا بمعنى الكلمة^(١). فبعد أن سلّم بأن التجربة هي مصدر كل معرفة ، وأن كل معرفة عقلية يمكن إرجاعها إلى أصول حسية ، ذهب بالمذهب التجريبي إلى نتيجه المنطقية ، فبلغ به إلى درجة الشك التي تنكر الحقائق ، وترد المعرفة إلى ظواهر لا تربط بينها سوى علاقات تجريبية^(٢).

ويقوم مذهب هيوم التجريبي في المعرفة على أساس أن معرفتنا في جملتها تتألف من الإدراكات الحسية ، وهذه الإدراكات يمكن التمييز فيها بين :

* « الانطباعات » : التي تشمل الإحساسات والمشاعر والانفعالات .

* « الأفكار » : التي تشمل ما تخلفه تلك الانطباعات من خواطر وصور ذهنية .

وتتميز الانطباعات بالحوية والقوة والوضوح ، أما الأفكار فليست إلا صورًا باهتة ضعيفة لهذه الانطباعات^(٣).

ويرى هيوم أن الانطباعات تسبق الأفكار ، أى أن كل فكرة لا بد أن تكون في نهاية الأمر مطابقة لانطباع صدرت عنه^(٤).

وينكر هيوم أن ثمة « أفكارًا فطرية » ، ويذهب إلى أن جميع أفكارنا مستمدة من التجربة^(٥).

وعلى الرغم من الاعتراضات الكثيرة ، التي يمكن أن توجه إلى هيوم ، وغيره من التجريبيين^(٦) ، إلا أن الاعتراضات لا تنقص من أهمية المذهب التجريبي ، الذي

(١) جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٥٢ .

(٢) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ١٧٩ .

(٣) راجع : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٥٢٦ .

(٤) د . محمد فتحى الشنيطى : المعرفة ، ١١٧ .

(٥) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٥٢٦ .

(٦) راجع بالتفصيل :

د . إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة ، ص ٢٥٤ - ٢٥٩ .

د . يحيى هويدى : مقدمة في الفلسفة العامة ، ص ١٣٨ - ١٤٠ .

م . روزنتال - ب - يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ١١٠ .

«أسخ على العلم قيمة كبيرة باعتباره وسيلة لتحصيل المعرفة» (١).

٣. المذهب الحدسي Intuitionism :

الحدس Intuition هو الإدراك المباشر للواقع ، أو الفهم الفوري للحقيقة (٢) .
والمذهب الحدسي في نظرية المعرفة هو الذي يرد المعرفة في صورها المختلفة إلى الحدس (٣)، ويرى أن الشعور المباشر الذي يتم بلا توسط ، ودون تفكير عقلي ، أو استدلال منطقي ، هو أفضل مصدر للمعرفة ، ويعتبر أن الإنسان لديه ملكة مستقلة تمكنه من فهم الحقيقة ، وإدراك الواقع مباشرة . وهذه الملكة ليست حسية ولا عقلية (٤).

وإذا كان العقل هو مصدر المعرفة عند العقلين ، وكانت الحواس هي مصدر المعرفة عند التجريبيين ، فإن مصدر المعرفة عند الحدسيين ليس هو العقل ، الذي يستنبط ويستدل ، وليست هي الحواس التي تلمس وتحس ، وإنما هو الحدس الذي يدرك الواقع بغير وساطة ، ويكشف الحقيقة مباشرة ، ويقودنا إلى جوهر الحياة (٥).

وأفضل من يمثل المذهب الحدسي في المعرفة هو الفيلسوف الفرنسي هنري برجسون H. Bergson (١٨٥٩-١٩٤١) .

وتأتى فلسفة برجسون كرد فعل على النزعة المادية والاتجاه العلمى ، الذى شاع فى أوروبا فى القرن التاسع عشر ، حتى أوشك هذا الاتجاه أن يطغى على كل تفكير روجى (٦).

يعرف برجسون الحدس بأنه « مشاركة وجدانية ، نتقل عن طريقها إلى باطن

(١) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ١٥١ .

(٢) راجع : د . مراد وهبه : المعجم الفلسفى ، ص ١٦٧-١٦٨ .

(٣) المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٧٠ .

(٤) هنترميد : الفلسفة - أنواعها ومشكلاتها ، ص ٤٢٧ .

(٥) راجع : د . محمد جواد رضا : فلسفة التربية ، ص ٣٣٦-٣٣٧ .

(٦) د . محمد فتحى الشنيطى : المعرفة ، ص ١٨٧-١٨٨ .

الموضوع؛ لكي نندمج مع ما في ذلك الموضوع من أصالة فريدة ، وبالتالي مع ما ليس في الإمكان التعبير عنه « (١) .

وتقوم نظرية برجسون في المعرفة على أساس التعارض بين «العقل» و « الحدس » والتمييز بين المعرفة العلمية للعالم الخارجى « بالعقل » ، والمعرفة الداخلية للوعى الذاتى « بالحدس » (٢) . فمجال العقل هو العلم وموضوعه المادة والكم والمكان ، ومنهجه التحليل والتصنيف أما الحدس فمجاله الحياة ، وموضوعه الروح والكيف والزمان ، ومنهجه التعاطف والوجدان .

العقل عاجز عن إدراك الموضوع في صيrote وديمومته ، وهو لا يفهم حق الفهم إلا الجامد الذى يقبل القياس ويُعبّر عنه بلغة المكان والكم . أما الحدس فهو يتابع الموضوع في صيrote ، وينفذ إلى باطنه ، ويكشف عن حقيقته ، ويحيط به في كليته (٣) .

ويرى برجسون أن خاصية العقل الإنسانى تنحصر - على وجه التحقيق - فى القيام بما يقوم به مصور « السينما » . فإنه متى وُجد أمام الحركة التى تنطوى عليها جميع الأشياء ، أخذ يباشر عليها عملية تقطيع وتثبيت وقتل ، مع أن هذه الحركة هى الحياة نفسها ؛ فالعالم حركة متصلة متماسكة الأجزاء ، ولكن إدراكنا الحسى وتفكيرنا العقلى يقوم بتقسيمه إلى أجزاء ثابتة ، لا تعبر عن الواقع تعبيراً دقيقاً ، وإنما تقدم صورة للعالم تفصل بين الظواهر المتصلة ، وتفرق بين الأشياء المترابطة ، مثل الصور الجامدة ، التى يعبر بها الشريط السينمائى عن حركات الممثلين فيجعلها ثابتة لاحركة فيها (٤) .

وعلى الرغم من تقدير برجسون لدور العقل فى المعرفة العلمية ، وإدراكه لأهميته فى الحياة العملية ، إلا أنه كان يريد أن يرى الحقيقة وجهاً لوجه ، وذلك لن يكون عن

(١) د. مراد وهبه : برجسون ، فى (معجم أعلام الفكر الإنسانى) ، ص ٩١٢ .

(٢) راجع : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ١١٤-١١٦ .

(٣) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٤٤٣ .

(٤) انظر : أندريه كرسون : برجسون ، ترجمة : د. محمود قاسم ، راجعه : د. محمد القصاص ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، (دون تاريخ) ، ص ٢٠-٢١ .

طريق العقل « الذى يعجز عن تصور الطبيعة الحقيقية للحياة ، والمغزى العميق لحركة التطور »^(١). وإنما عن طريق الحدس ، الذى ينفذ إلى الحقيقة فى صورتها المطلقة ، ويكشف عن الوجود فى صيروه المستمرة ، ويتحسس الحياة فى روحها المتدفقة ، ويدرك الذات فى حيوتها المتجددة^(٢).

والنتيجة التى ينتهى إليها برجسون فى مذهبه الحدسى فى المعرفة ، هى أن هناك تياراً حيويًا متدفقًا يسرى فى جميع الكائنات دون انقطاع ، وأن هذه الكائنات لا تختلف فيما بينها من حيث اشتراكها جميعًا فى هذا الوجود العميق ، بحيث أن من يعرف ذاته معرفة كاملة ، يستطيع ، فى الوقت نفسه ، أن يعرف جميع الأشياء معرفة وثيقة^(٣).

ومن أهم العلوم الإنسانية التى اهتم بها برجسون فى مذهبه الحدسى ، العلوم الأخلاقية والدينية ، لأنه « لم يكن من الممكن أن تظل فلسفة تدعى أنها روحية بغير أن تعرض للأخلاق وللدين »^(٤).

ورغم أن الذى يعيننا هنا هو مذهب برجسون فى المعرفة ، إلا أن هذا لن يمنعنا من أن نشير سريعًا إلى مذهبه الأخلاقى والدينى ، حتى يكتمل تصورنا لمذهبه الحدسى الذى لا يرى الموضوع إلا فى مجموعه وتماه .

يرى برجسون أن الأخلاق تتمثل فى صورتين^(٥):

(١) هنرى برجسون : التطور الخالق ، ترجمة : د. محمد محمود قاسم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤ ، ص ٥ .

(٢) انظر : أندريه كرسون : برجسون ، ص ٢٤-٢٦ .

بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ص ١٧٩-١٨٠ .

برتراند رسل : حكمة الغرب . ج-٢ ، ص ٢٧٥-٢٧٦ .

د. زكريا إبراهيم : برجسون ، دار المعارف ، القاهرة (دون تاريخ) ، ص ٣٣-٤٨ .

وقارن : د. محمد وقيدى : ماهى الإيستمولوجيا ، ص ٥٢-٦١ .

(٣) انظر : - أندريه كرسون : برجسون ، ص ٢٧ .

- د. محمد فتحى الشنيطى : المعرفة ، ص ١٩٥ .

(٤) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٤٤٦ .

(٥) انظر :

- أندريه كرسون : برجسون ، ص ٤٥ .

- بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ص ١٨٨-١٨٩ .

**** إحداهما : صورة مغلقة .**

**** والأخرى : صورة مفتوحة .**

أما الأخلاق في صورتها المغلقة ، فهي مجموعة الوصايا التي اتخذت لنفسها صورة القانون ، وبعض هذه الوصايا مكتوبة في القوانين ، وبعضها الآخر ليس مدوناً إلا في ضمائر الناس . وهذه الأخلاق تنتقل عن طريق التربية ، وتصدر عن إقرار الرأي العام لها ، وتعمل على حفظ المجتمع وتماسك الجماعة .

أما الأخلاق في صورتها المفتوحة ، فهي ليست أخلاقاً اجتماعية ، بل هي أخلاق شخصية ، تتجلى عند بعض الضمائر الممتازة ، والشخصيات النادرة ، في الانفعال العميق ، والأفعال الحاسمة ، والحب الخالص الذي « يتجاوز نطاق الجماعة المحدودة متجها نحو الإنسانية بأسرها » (١) .

وكما هو الحال في ميدان الأخلاق ، يمكن أن نتيين صورتين في ميدان الدين (٢) :

**** فهناك « الصورة الثابتة » .**

**** وهناك « الصورة المتطورة » .**

أما الدين في صورته الثابتة ، فهو يشبه الأخلاق في صورتها المغلقة ، ويمكن تفسيره بالاعتبارات الاجتماعية ، وهو يحتوى على مجموعة من التصورات التي تنشأ كرد فعل للطبيعة لتدفع به ما عسى أن يكون مشبهاً لهمة الفرد ، أو عاملاً على انحلال المجتمع ، بسبب استخدام العقل .

أما الدين في صورته المتطورة ، فهو يوازي الأخلاق في صورتها المفتوحة ، ويتجلى لدى كبار المتصوفة ، ولا يمكن تفسيره إلا بالحدس ؛ فالتجربة الصوفية تجربة روحية لا يمكن للكلمات أن تدركها أو أن تعبر عنها ؛ لأنها تجربة مباشرة تقوم

(١) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ١١٩ .

(٢) انظر : - أندريه كرسون : برجسون ، ص ٤٥ - ٤٧ .

- بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة في أوروبا ، ص ١٨٩ - ١٩١ .

على الحدس ، وتكشف عن الوجود، وتتطلع إلى الحياة، وتفيض بالحب للإنسانية جمعاء .

ومما يلفت النظر أن برجسون - في حديثه عن التصوف في مذهبه الحدسي - لم يهتم إلا بالتصوف الذي ينتمي إلى تراثه (١) ، ويتجاهل تمامًا الحديث عن التصوف الإسلامي رغم مكانته العظيمة في التراث الإنساني . خاصة وأن الإمام الغزالي (ت ٥٠٥ هـ - ١١١١ م) كان قد انتهى إلى ما انتهى إليه برجسون في مذهبه الحدسي ، قبل أكثر من ثمانية قرون ، عندما رفض الثقة في المعرفة ، التي تأتيه عن طريق الخواس ولم يكتف بإدراك العقل ، وإنما سعى نحو العلم اليقيني بحقائق الأمور ، فانهى إلى أن ذلك لن يكون بنظم دليل أو ترتيب كلام ، وإنما بالحدس ، أو الكشف الصوفي ، الذي وصفه الغزالي بأنه « نور يقذفه الله تعالى في القلب » وجعله « مفتاح أكثر المعارف » (٢) .

وهكذا تتنوع مصادر المعرفة عند المذاهب الثلاثة :

فالمذهب العقلي يستند إلى العقل ، والمذهب التجريبي يعتمد على الخواس ، والمذهب الحدسي ينطلق من الحدس .

ولكل مذهب من المذاهب اهتمامه بالعلم ومجاله في المعرفة ، فالمذهب العقلي يهتم بالعلوم الرياضية ، ومجاله المعارف العقلية . والمذهب التجريبي يهتم بالعلوم الطبيعية ، ومجاله المعارف الحسية . والمذهب الحدسي يهتم بالعلوم الدينية والأخلاقية ، ومجاله المعارف الصوفية .

ولذلك . . فإن محاولة النظر إلى أحد هذه المصادر للمعرفة باعتباره المصدر الوحيد في كل مجالات المعرفة الانسانية ، تقود حتمًا إلى الخطأ ؛ لأن لكل مصدر من هذه المصادر مجاله الخاص الذي لا يمكن استبداله بغيره ، والصحيح أن هذه المصادر تتكامل جميعًا فيما بينها ؛ من أجل الوصول إلى معرفة الحقيقة .

(١) راجع : أندريه كرسون : برجسون ، ص ٤٩ - ٥٠ .

(٢) راجع بالتفصيل : الغزالي : المنقذ من الضلال ، ص ٧ - ١١ .

ثالثا : مسألة طبيعة المعرفة :

بعد أن تحدثنا عن اختلاف المذاهب في مصدر المعرفة ، نتحدث الآن عن طبيعة تلك المعرفة أيًا كان مصدرها ، لتتعرف النسيج الذي تتألف منه ، والخيوط التي تدخل في تكوينها ، وتسهم في تشكيلها ، وتحديد قوامها ، فهل المعرفة في النهاية ذات طبيعة مثالية ، يرتبط فيها وجود المعرفة بوجود العارف ، أم أنها ذات طبيعة واقعية تستقل فيها المعرفة عن العارف ؟

اختلف الفلاسفة في مسألة طبيعة المعرفة على مذهبين كبيرين ، تفرعت عنهما عدة مذاهب على النحو التالي :

١ - المذهب المثالي Idealism :

يعبر المذهب المثالي - بوجه عام - عن الاتجاه الفلسفي ، الذي يرد الوجود كله إلى الفكر ^(١) ، ويرى أن الأشياء الطبيعية لا يمكن أن يكون لها وجود بمعزل عن ذهن يعيها ^(٢).

وكان المذهب المثالي من أكثر المذاهب شيوعًا ، وأوسعها قبولًا في الحضارة الغربية لارتباطه بالسلطة ، واتصاله بالمسيحية ، واقتربه من العقلية الغربية ، واعتباره من «التراث الارستقراطي» في الفلسفة .

وعلى الرغم من اختلاف الفلاسفة المثاليين فيما بينهم ، إلا أنهم يتفقون جميعًا في تصورهم لطبيعة المعرفة ، وفي اتجاههم العام نحو النظر إلى الأشياء الطبيعية باعتبارها غير مستقلة بنفسها ، ولا تقوم بذاتها ، وإنما تعتمد في وجودها على العقل أو الذهن .

(١) انظر : - المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية ، ص ١٦٩ .

- د . جميل صليبا : المعجم الفلسفي ، ج-٢ ، ص ٣٣٧ .

- د . مراد وهبه : المعجم الفلسفي ، ص ٣٨٩ .

- هترميد : الفلسفة - أنواعها ومشكلاتها ، ص ٤٢٦ .

(٢) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٤٠٣ .

ولذلك . . فإن الحقيقة النهائية تكون في نظرهم ذات طبيعة عقلية أو ذهنية ، ويكون في النهاية تجسيدا للفكر أو الروح (١).

ويقوم المذهب المثالي في المعرفة على أساس أننا إذا أردنا أن نعرف الواقع أكثر ، ونفهم طبيعته أوضح ، ونتبصر حقيقته أعمق ، فلن يكون ذلك بالبحث في العلوم الفيزيائية ، بما فيها من اهتمام بالمادة والحركة والقوة ، وإنما يكون بالاتجاه نحو الفكر والعقل ، والالتزام بكل القيم الروحية لدى الجنس البشرى .

ويرى المذهب المثالي أن الصورة التي يقدمها لنا العلم الطبيعي عن العالم ليست صورة كاملة ، وإنما هي صورة ناقصة ومشوهة لطبيعة الأشياء ، لأنها تحذف «القيم» وتتجاهل الشخصية ، وتتجنب الذات التي تعد شرطاً لكل معرفة ، وأصلاً لكل قيمة ومصدرًا لكل وجود (٢) .

ولقد ظهر المذهب المثالي في صور شتى ، من أهمها المثالية المفارقة عند أفلاطون ، والمثالية الذاتية عند باركلي ، والمثالية النقدية عند كانت ، والمثالية المطلقة عند هيجل .

أ- المثالية المفارقة عند أفلاطون Plato (٤٢٧ - ٣٤٧ ق . م) :

ذهب أفلاطون إلى أن المثل هي وحدها الموجودات الحقيقية التي توجد مفارقة في عالم خاص بها ، هو عالم المعقولات ، وهذه المثل هي الأصل للعالم ، والنموذج للأشياء الحسية .

ويقوم مذهب أفلاطون في المعرفة على أساس التقابل بين المظهر والحقيقة ، والتغير والثبات ، والحواس والعقل ، والأشياء المادية والمثل المفارقة للمادة . ويميز أفلاطون بين نوعين من المعرفة :

- المعرفة الظنية : وهي المعرفة بعالم الأشياء المادية ، التي تأتي إلينا عن طريق الحواس ، وتتصف بالتغير ، وتتعلق بالمظهر .

(١) راجع بالتفصيل : د . إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة ، ص ٢٧٧-٢٧٨ .

- أزيلد كولبه : المدخل إلى الفلسفة ، ص ٢٩٠-٢٩١ .

- د . توفيق الطويل : أسس الفلسفة ، ص ٢٥٥-٢٥٧ .

(٢) انظر : هنتر ميد : الفلسفة - أنواعها ومشكلاتها ، ص ٥٧-٥٨ .

- المعرفة اليقينية : وهى المعرفة بعالم المثل المفارق للمادة ، وتأتى إلينا عن طريق العقل ، وتتميز بالثبات ، وترتبط بالحقيقة .

فالحقيقة فى نظر أفلاطون هى المثل العقلية المفارقة للأشياء للمادية . وهذه الأشياء المادية ليست إلا تجسيداً للحقيقة ، وانعكاساً للعقل ، ومحاكاة للمثل التى تعبر عن الطبيعة الحقيقية للأشياء ، وتمثل الصورة العقلية للوجود ، وتشكل النظام المثالى للعالم^(١) .

ب- المثالية الذاتية عند باركلى Berkely (١٦٨٥ - ١٧٥٣) :

المثالية الذاتية هى الاتجاه الفلسفى ، الذى يرى أنه لا يمكن اعتبار العالم الموضوعى موجوداً وجوداً مستقلاً عن نشاط الإنسان الإدراكى ، وعن وسائله فى الإدراك^(٢) .

وقد تمثل هذا الاتجاه بوضوح عند الفيلسوف الإنجليزى جورج باركلى ، عندما حاول تفنيد المادية التى كانت شائعة فى عصره ؛ فأثبت استحالة وجود المادة مستقلة ، وأنكر وجود العالم المادى مستقلاً عن الإدراك ، وأقام الحجة على أن وجود الأشياء لا يكون إلا بإدراكها .

وقد انتهى باركلى إلى هذه النتيجة على أساس أننا لا نستطيع أن نتصور الصفات ، التى ننسبها إلى تلك الأشياء مجردة عن تجربتنا الحسية لها ؛ فكل الأشياء التى نسميها «مادة» إن هى إلا موضوعات لتجربتنا ، ولا توجد إلا بوصفها إدراكات . وكل هذه الإدراكات ما هى إلا تجارب ذهنية ، لا توجد إلا بوجود الأشخاص المدركين . فليس ثمة وجود بمعزل عن الذهن ، الذى يدخل هذا الوجود فى تجربته ، أو كما يقول باركلى فى عبارته الشهيرة « وجود الشيء هو كونه مدرّكاً » *esse est percipi* ، ولكن ليس

(١) راجع بالتفصيل : - أولف جيجن : المشكلات الكبرى فى الفلسفة اليونانية ، ص ٣٧١-٣٧٢ .

- د. عزت قرنى : الحكمة الأفلاطونية ، ص ٩٦-١٠١ .

- د. عزت قرنى : الفلسفة اليونانية ، ص ٢٣٠-٢٣٦ .

- يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية ، ص ٧٢-٧٦ .

(٢) م . روزنتال - ب يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٥٥ .

معنى هذا أن باركلي ينكر وجود الأشياء في العالم الخارجى ، وإنما هو ينكر فقط وجودها المادى مستقلاً عن كل إدراك . وبذلك ينحل وجود الأشياء فى رأى باركلي ، إلى وجود الإدراكات التى ليست إلا أفكاراً يستحيل أن توجد ما لم يدركها ذهن^(١) .

وهذا هو لب مثالية باركلي : فكل ما يمكننا أن نعرفه ونتحدث عنه حقاً هو مضامين ذهنية^(٢) ، وكل شىء يمكن معرفته ، لابد أن يكون فى ذهن من الأذهان^(٣) .

جـ- المثالية النقدية عند كانت Kant (١٧٢٤ - ١٨٠٤) :

المثالية النقدية هى نوع خاص من المثالية ، التى ارتبطت بالفيلسوف الألمانى كانت ، وهى ترى ضرورة البدء بفحص العقل ، ومعرفة حدوده ، وتحديد قدراته ، قبل الوثوق به ، والاعتماد عليه ، واستخدامه فى تحصيل المعرفة .

وتقوم نظرية كانت فى المعرفة على أساس محاولة التوفيق بين المذهبين العقلى والتجريبي ، والجمع بين صورة المعرفة التى يقدمها العقل ، ومادة المعرفة التى تقدمها التجربة ، والتأليف بين التصورات العقلية التى تنظم التجربة ، والإدراكات الحسية التى تقدم المادة الخام ، التى تنظم وفقاً لتصورات العقل .

ويرى كانت أن التصورات العقلية تكون فارغة ، إذا لم ترتبط بالإدراكات الحسية ، وأن الإدراكات الحسية تكون عمياء إذا لم تعتمد على التصورات العقلية . وإذا كانت عملية المعرفة عند كانت لا تتم إلا بالترابط بين الصور العقلية ، والمدركات الحسية ، فمعنى هذا أننا لا نستطيع أن نعرف إلا ظواهر الأشياء phenomena ، أما الأشياء

(١) انظر بالتفصيل : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٤٠٣ .

- هنترميد : الفلسفة - أنواعها ومشكلاتها ، ص ٧٠-٧١ .

- د. فؤاد زكريا : نظرية المعرفة والموقف الطبيعى للإنسان ، ص ٦٩-٧٠ .

- د. يحيى هويدى : مقدمة فى الفلسفة العامة ، ص ١٩٦-١٩٨ .

- يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثه ، ص ١٦٧-١٦٩ .

(٢) برتراند رسل : حكمة الغرب ، ج-٢ ، ص ١٢٥ .

(٣) برتراند رسل : مشاكل الفلسفة ، ترجمة : د. عبد العزيز البسام - محمود ابراهيم محمد ، مكتبة نهضة مصر ، ط ٢

(دون تاريخ) ، ص ٥٠ .

ذاتها noumena فلا سبيل لنا إلى معرفتها ، لأن الحواس لا تقدم لنا إلا ما يظهر من الأشياء ، والعقل لا يستطيع أن ينفذ من وراء الظواهر ليكشف عن الواقع الحقيقي .

وعلى الرغم من أن المعرفة عند كانت لا تقوم إلا في إطار التجربة الحسية ، إلا أنه قد رفض أن تكون التجربة الحسية هي مصدر المعرفة ، لأن الحواس لا تقدم لنا إلا مادة المعرفة دون تشكيل أو نظام ، أما صورتها فهي من فعل العقل ، الذي يفرض نظامه وتصورات ومبادئه ومقولاته على التجربة ؛ فالتجربة إذاً ليست مستقلة عن العقل ، وإنما تنتظم وفقاً لقوانين العقل ، ويتم تفسيرها على أساس المفاهيم العقلية^(١).

وهكذا يعلى كانت من قيمة العقل ، ويقول بالمذهب المثالي ، الذي يجعل الوجود كله يدور في فلك العقل ، ويجعل العالم كله مرتبطاً بالذات ، وخاضعاً لقوانين العقل .

د - المثالية المطلقة عند هيجل Hegel (١٧٧٠ - ١٨٣١) :

المثالية المطلقة هي الاتجاه الفلسفي المثالي ، الذي يذهب إلى أولوية الروح على المادة ، ويرى أن المصدر الأول للوجود ليس هو العقل الإنساني الشخصي ، وإنما هو العقل الكلي أو الروح المطلقة^(٢).

ويعتبر الفيلسوف الألماني هيجل هو الممثل التقليدي لهذا الاتجاه الرئيسي في الفلسفة ، الذي بلغ من الأهمية والتأثير إلى الحد ، الذي أصبح الإمام به ومعرفة تعاليمه شرطاً ضرورياً لفهم فلسفة القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين^(٣).

(١) راجع بالتفصيل :

- د. زكريا إبراهيم : كانت أو الفلسفة النقدية ، مكتبة مصر ، ط ٢ ، ١٩٧٢ ، ص ٦٠ - ١٠٢ .
- د. نازلي اسماعيل حسين : النقد في عصر التنوير ، دار النهضة العربية ، ط ٢ ، ١٩٧٥ ، ص ١٠٨ - ١٣٠ .
- د. محمد فتحى الشنيطى : المعرفة ، ص ١٢٧ - ١٣٦ .
- د. محمد وقيدى : ما هي الاستمولوجيا ، ص ١٤٣ - ١٩٧ .
- يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٢١٧ - ٢٣٢ .
- برتراند رسل : حكمة الغرب ، ج ٢ ، ص ١٥٨ - ١٦٢ .
- جان فال : طريق لفيلسوف ، ص ٢٦١ - ٢٧٠ .
- (٢) م . روزنتال - ب - يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٥٦ .
- (٣) هنتر ميد : الفلسفة - أنواعها ومشكلاتها ، ص ٧٨ .

يرى هيجل أن المعرفة كلها عقلية ، وأن الألوان المختلفة من المعرفة ، هي وجهات نظر متعددة لشيء واحد هو العقل . أما الإحساس فليس إلا ضرباً من ضروب النشاط العقلي ؛ فالعقل يكون حساساً حينما يجد موضوعه في شيء حسي ، وهو حين يتخيل يجد موضوعه في تصوير ذهني ، وهو حين يريد يجد موضوعه في هدف يرغبه أو غاية ينشدها .

ومعنى ذلك ، أن الإحساس ليس منفصلاً عن الفكر ، وإنما هو مشحون دائماً بالفكر . والمعيار في التمييز بين الألوان المختلفة لنشاط العقل هو « الموضوع » ، فإذا كان نشاط العقل ينصب على موضوع حسي ، سُمي النشاط في هذه الحالة إدراكاً حسيّاً ، وإذا انصب على تصوير ذهني كان تخيلاً . وأعلى ضروب النشاط العقلي هي تلك التي يتخذ فيها العقل من نفسه موضوعاً لنشاطه ، حيث يصبح هو نفسه الذات والموضوع في آن معاً . وهذه الصورة العليا لا يصل إليها العقل ، إلا بعد أن يقطع طريقاً طويلاً يكشف فيه عن نفسه في صور كثيرة ، ومتعددة ، تمثل درجات متفاوتة من المعرفة ، وأوجه متوالية لشيء واحد هو العقل ^(١) ، الذي «يسيطر على العالم» ^(٢) ، ويوجه دفة سفينة التاريخ ^(٣) .

وهكذا يتفق هيجل مع المثاليين جميعاً في نظرهم إلى طبيعة المعرفة ، باعتبارها ، في النهاية ، معرفة عقلية أو روحية ، وفي نظرهم إلى الواقع باعتباره ، في النهاية ، تجسيداً للعقل أو الروح . ومن ثم فلا سبيل إلى فهمه ، ولا طريق إلى إدراكه إلا من خلال العقل ، المصدر الوحيد للوجود وللمعرفة معا .

٢ - المذهب الواقعي Realism :

في مقابل المذهب المثالي الذي يرد الوجود كله إلى الفكر ، ويعلق وجود الأشياء على

(١) انظر بالتفصيل : د. إمام عبد الفتاح إمام : المنهج الجدلي عند هيجل ، ص ٩١ - ٩٢ .

- د. زكريا إبراهيم : هيجل أو المثالية المطلقة ، مكتبة مصر ، ١٩٧٠ ، ص ٢٥٠ - ٢٥٦ .

- د. محمد فتحى الشنيطى : المعرفة ، ص ١٣٩ - ١٥٩ .

- يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٢٧٥ .

(٢) هيجل : محاضرات في فلسفة التاريخ ، ترجمة : د. إمام عبد الفتاح إمام ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ج ١ ، ص ٧٢ .

(٣) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، ترجمة : د. إمام عبد الفتاح إمام ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٦٨ .

العقل ، ينكر المذهب الواقعي إمكانية إرجاع الوجود إلى الفكر ، ويرى أن للكون وجوداً مستقلاً لا يتوقف على الإدراك ، وأن الأشياء المادية توجد مستقلة عن الخبرة الانسانية ، وأن العالم الطبيعي هو المجال الواقعي الوحيد ، الذي يمكن معرفته عن طريق التجربة الحسية (١).

وإذا كان المذهب المثالي يرفض الصورة التي يقدمها لنا العلم الطبيعي عن العالم باعتبارها صورة ناقصة ، وينكر نتائجها باعتبارها نتائج مشوهة ، فإن المذهب الواقعي يؤمن إيماناً تاماً بمناهج العلم الطبيعي ونتائجها ، ويرى أن المعرفة الحقة هي التي تستمد من المعطيات التجريبية ، وأن العلم الحقيقي هو الذي يمكن التحقق منه بالتجربة الحسية .

وبينما ينظر المثالي إلى العالم الطبيعي باعتباره مظهرًا ماديًا للحقيقة الروحية التي توجد وراء العالم الظاهري ، والتي يتوقف عليها وجود الكون بأسره ، يتجه المذهب الواقعي إلى رفض الاعتقاد بوجود عالم آخر غير العالم الطبيعي ، ويرى أن الكون لا يعتمد في وجوده على شيء خارج عنه ، ولا يكشف عن حقيقته إلا في التجربة البشرية ، التي تحدث في اللحظة الحاضرة والمكان الحالي .

وإذا كان المذهب المثالي هو أقرب المذاهب الفلسفية إلى الدين والأخلاق ، فإن المذهب الواقعي هو أكثرها التصاقاً بالعلم ومناهجه (٢) .
وقد اتخذ المذهب الواقعي أشكالاً متعددة ، منها (٣):

- (١) انظر : - المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية ، ص ٢١٠ .
- د. جميل صليبا : المعجم الفلسفي ، ج-٢ ، ص ٥٥٢-٥٥٤ .
- د. مراد وهبه : المعجم الفلسفي ، ص ٤٦٥ .
(٢) انظر بالتفصيل : هنتر ميد : الفلسفة - أنواعها ومشكلاتها ، ص ٨١-٩٠ .
(٣) راجع بالتفصيل :
- المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية ، ص ٢١٠ .
- د. مراد وهبه : المعجم الفلسفي ، ص ٤٦٥-٤٦٦ .
- م . روزنتال - ب . يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٥٧٤-٥٧٦ .
- أرفلد كوليه : المدخل إلى الفلسفة ، ص ٢٩١-٢٩٢ .
- جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٨٧-٢٩١ .

أ- الواقعية الساذجة Native Realism :

وهي الاتجاه الذى ينظر إلى العالم نظرة تلقائية ، ويفهمه فهمة مادياً ، ويرى أن الأشياء كلها توجد في العالم الخارجى مستقلة عن الوعى الإنسانى . وذلك ما يأخذ به عامة الناس ، حين ينظرون إلى العالم نظرة مادية تلقائية ، دون فحص أو نقد .

ب- الواقعية الجديدة Neo - Realism :

وهي الاتجاه الذى ينظر إلى المعرفة بوصفها واقعة طبيعية ضمن غيرها من الوقائع ، ويتجه إلى حل المشكلات أكثر مما يتجه لبناء المذاهب ، ويؤثر التفصيل والتحليل على البناء والتركيب ، ويهتم بالعلم ، ويلتزم بالوقائع ، ولا يتجاوز التجربة .

ج- الواقعية النقدية Critical Realism :

وهي الاتجاه الذى لا يتقبل العالم الخارجى كما هو ، بل يخضعه للفحص والنقد ، اعتماداً على القوانين العلمية المبنية على ملاحظة العالم الموضوعى .

ونخلص من هذا العرض لنظرية المعرفة في مجال الفلسفة إلى القول بأن مشكلة المعرفة الإنسانية هي المشكلة المركزية في الفلسفة الحديثة ، وأن البحث في نظرية المعرفة يتركز حول قدرة الإنسان على معرفة الواقع ، وأن هذا البحث يدور حول ثلاث مسائل أساسية :

**** المسألة الأولى ، تتعلق بإمكان المعرفة : وقد حاولنا في هذه المسألة أن نبين اختلاف الفلاسفة على مذهبين : يؤمن أحدهما إيماناً مطلقاً بإمكان المعرفة ، وقدرة الإنسان على بلوغ اليقين ، وهذا هو المذهب الدوجماتيقي . ويرفض الآخر القول بإمكان المعرفة ، وينكر قدرة الإنسان على معرفة حقائق الأشياء ، وهذا هو المذهب الشكى الذى كان ظهوره طبيعياً في عصر يموج بالاضطراب .**

وقد ميّزنا في هذا الشك بين نوعين : أحدهما يكون مذهبياً ، يبدأ به الإنسان وينتهى

د- إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة ، ص ٢٩٣- ٢٩٦ .

د- توفيق الطويل : أسس الفلسفة ، ص ٢٥٠- ٢٥٤ .

د- يحيى هويدى : مقدمة في الفلسفة العامة ، ص ٢١٣- ٢٣٧ .

إليه ، فيكون شكه غاية في ذاته ، والآخر يكون منهجياً يبدأ به الإنسان ولا ينتهى إليه ، فيكون شكه وسيلة إلى اليقين .

**** أما المسألة الثانية ، فتتعلق بمصادر المعرفة : وقد حاولنا في هذه المسألة أن نميز بين ثلاثة مذاهب أساسية :**

- المذهب العقلي : وهو المذهب الذى يفسر المعرفة اعتماداً على العقل وحده دون اعتماد على الحواس ، أو استناد إلى تجربة ، ويمثل هذا المذهب فى الفلسفة الحديثة ديكارت ، وسبينوزا ، وليبنتر .

أما ديكارت ، فلم يتوقف فى فلسفته عند السؤال عن طبيعة العالم ، وإنما تجاوز ذلك إلى محاولة الإجابة عن كيفية معرفة الإنسان لطبيعة العالم ، بعد أن جعل السؤال المعرفى : كيف أعرف ؟ محوراً لفلسفته .

أما سبينوزا ، فيمكن التوصل إلى المعرفة عنده بتصحيح الفهم ، وتطهير العقل من الأفكار الغامضة والإدراكات المبهمة .

أما ليبنتر ، فقد بين المذهب العقلي بطريقة منطقية ، ومضى معه إلى نتائج المحتومة .

- أما المذهب التجريبي فى المعرفة : فيعتبر أن الحواس وحدها هى أبواب المعرفة ، وأن التجربة هى المصدر لنهائى لكل معرفة ، ويمثل هذا المذهب فى الفلسفة الحديثة جون لوك ، وباركلى ، وهيوم .

أما جون لوك ، فكان أول من طبق الاتجاه التجريبي فى الفلسفة على نظرية المعرفة ، وأول من حاول بيان حدود المعرفة البشرية ، وتحديد نوع الأبحاث التى يمكن للإنسان القيام بها .

وقد تابع باركلى الاتجاه التجريبي فى المعرفة ، وسعى إلى تصحيح بعض الأفكار ، كما ناقش بعض مظاهر الخلط ، التى كانت شائعة حول الإدراك الحسى .

أما هيوم ، فقد تطلع إلى البحث فى الطبيعية البشرية لتحديد قدرات الإنسان الذهنية ، ومعرفة الحدود التى لا تتعداها هذه القدرات .

- أما المذهب الحدسي ، الذي يمثله برجسون : فيرى أن مصدر المعرفة ليس هو العقل الذي يستنبط ويستدل ، وليست هي الحواس التي تدرك وتحس ، وإنما هو الحدس الذي يقود إلى جوهر الحقيقة ، ويكشف عن الواقع بغير وساطة من عقل أو حواس .

وقد أدى هذا التنوع في مصادر المعرفة إلى تنوع آخر في موضوعات المعرفة ومجالاتها ، فالمذهب العقلي يرتبط بالمعرفة العقلية التي تجعل من الرياضيات نموذجاً للعلم ، أما المذهب التجريبي ، فيرتبط بالمعرفة الحسية ، التي تجعل من العلوم الطبيعية نموذجاً للعلم ، أما المذهب الحدسي فيرتبط بالمعرفة الحدسية التي تتركز على العلوم الدينية ، والأخلاقية ، والصوفية .

وإن دل هذا على شيء ، فإنها يدل على أن لكل مصدر من مصادر المعرفة مجاله الخاص الذي لا يمكن استبداله بغيره ، وبالتالي سيكون من الخطأ الاقتصار في تحصيل المعرفة على مصدر واحد فقط ؛ لأن ذلك سيؤدي إلى معرفة منقوصة ، والصحيح أن هذه المصادر تتكامل جميعاً فيما بينها ، في سبيل الوصول إلى معرفة متكاملة .

هذا عن إمكان المعرفة ومصدرها ، أما عن طبيعتها : فيمكن التمييز في ذلك بين مذهبين : يذهب أحدهما إلى رد الوجود كله إلى الفكر ، ويرى أن المعرفة ذات طبيعة عقلية أو روحية ، وهو المذهب المثالي ، وينكر الآخر إمكانية إرجاع الوجود إلى الفكر ، أو تعليق المعرفة على العقل ، ويرى أن للكون وجوداً مستقلاً عن إدراكها له ، وأن المعرفة في طبيعتها واقعية لا تتوقف على عقل عاقل ، ولا معرفة عارف ، وهذا هو المذهب الواقعي .

وقد ظهر المذهب المثالي في عدة صور ، من أهمها : المثالية المفارقة عند أفلاطون ، والمثالية الذاتية عند باركلي ، والمثالية النقدية عند كانت ، والمثالية المطلقة عند هيغل . كما ظهر المذهب الواقعي في أشكال مختلفة ، منها : الواقعية الساذجة ، والواقعية الجديدة ، والواقعية النقدية .

ولكن : هل هذه المذاهب المختلفة في المعرفة تعبر فقط عن أفكار أصحابها

واتجاهاتهم الفلسفية ، أم أنها تعبر أيضًا عن المعرفة ذاتها ، باعتبارها ظاهرة اجتماعية يمكن النظر إليها في إطار المجتمع ؟

من المؤكد أن المعرفة - في جانب منها - معرفة خاصة وفردية وذاتية بالضرورة ، وهذا يفسر الاهتمام الشديد بنظرية المعرفة في مجال الفلسفة ، ولكن المعرفة من ناحية أخرى ، هي أداة التواصل الاجتماعي ، ووسيلة الاتصال في المجتمع الإنساني . وهذا التواصل والاتصال يجعل من المعرفة مسألة اجتماعية بالضرورة . فالمعرفة لا تكتسب معناها إلا باتفاق الناس على ذلك المعنى ، ولا تتحدد حقيقتها إلا باشتراك الناس في وضع المعايير، التي يتم من خلالها الحكم على حقيقة تلك المعرفة ، وهذا يفسر الاهتمام الشديد بنظرية المعرفة في إطار المجتمع .

الفصل الثاني

نظرية المعرفة في إطار المجتمع

[١] الطبيعة الاجتماعية للمعرفة :

نظرية المعرفة ليست فقط نظرية فلسفية ، وإنما هي كذلك نظرية اجتماعية . وإذا كانت المعرفة تبدو ، للوهلة الأولى ، « أنها الأكثر انقطاعاً عن الواقع الاجتماعي من بين الأعمال الحضارية كلها » ^(١) ، إلا أن هذا لا يعنى أبداً أن المعرفة منعزلة عن الواقع الاجتماعي ^(٢) ، لأن المعرفة بطبيعتها اجتماعية ^(٣) ، وهي في الأساس « بناء اجتماعي » ^(٤) ، ونتاج لنشاط الناس الاجتماعي ^(٥) ، وهو نشاط لا يتم في عزلة ، وإنما في نطاق مجتمع معين بعلاقات اجتماعية محددة ^(٦) .

إن المعرفة مسألة اجتماعية ^(٧) ، لا يمكن أن تنفصل عن الواقع الاجتماعي ، ولا يمكن أن تكتسب وتبنى إلا في المجتمع الذي يعمل فيه الأفراد متعاونين ، يعتمدون

(١) جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ترجمة : د. خليل أحمد خليل ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨١ ، ص ٩ .

(٢) راجع : د. فؤاد زكريا : التفكير العلمي ، عالم المعرفة ، الكويت ، ط ٣ ، ١٩٨٨ ، ص ٢١٧ .. ٢٢١ .

(٣) نيقولاى برديايف : العزلة والمجتمع ، ترجمة : فؤاد كامل ، مراجعة : على أدهم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٢ ، ص ٧١ .

(٤) V.G. Childe: Society and Knowledge, New York, 1956, P. 54 .

(٥) موريس كورنفورث : مدخل إلى المادية الجدلية : نظرية المعرفة ، ترجمة : محمد مستجير مصطفى ، دار الفارابي ، بيروت ، ط ٢ ، ١٩٨١ ، ص ١٧٣ .

(٦) أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ ، ص ٣٨ .

(٧) D.W. Hamlyn : The Theory of Knowledge, Macmillan, 1971, P. 285 .

بعضهم على بعض ، ويتبادلون خبراتهم ، ويكتسبون معارفهم ، ويسهمون في بناء المعرفة الجديدة ، التي ما كان يمكن لهم أن يبلغوها لو لم يكونوا أفرادا في مجتمع معين ، ولو لم يكونوا على اتصال بزملائهم ، ولو لم يتعلموا ما علمهم إياه مجتمعهم ، ولو لم تكن تحت أيديهم الوسائل المادية ، والأساليب الفكرية التي أنتجها مجتمعهم لاكتساب المعرفة .

وإذا كانت المعرفة التي أقامها كثير من الناس على مر الأجيال تزيد كثيرا عما يستطيع أن يبلغه أى فرد ، فإن المجتمع يقوم باحتزان هذه المعرفة ، بمختلف ألوان التسجيل ، حتى يمكن أن تكون هذه المعرفة المتراكمة متاحة اجتماعيًا . وعلى سبيل المثال ، فإن أحدًا لا يستطيع معرفة كل أرقام التليفون في مدينته الكبيرة ، ولكن هذه المعرفة متاحة اجتماعيًا وتستخدم بواسطة دليل التليفون . كذلك لا يستطيع فرد واحد معرفة كل الأشياء التي اكتشفها العلم ، لكن مجموع هذه المعرفة متاح اجتماعيًا^(١) .

إن إحدى الوظائف المباشرة للمعرفة أن تحول مفاهيم مبشرة إلى شكل كلى ، محتفظة فيها بذلك الذي يمكن نقله للآخرين كأساس راسخ للسلوك العلمى . ولا يمكن فهم ماهية المعرفة دون كشف الطبيعة الاجتماعية لنشاط الناس العملى^(٢) ، لأن مجرد نشر كشف علمى ، أو تأليف كتاب يعد ظاهرة اجتماعية^(٣) .

وهكذا . . . يمكن النظر إلى المعرفة بوصفها واقعة اجتماعية ، مثل أى واقعة اجتماعية أخرى ، كالأعراف الاجتماعية أو العادات الدينية أو النظم السياسية ، التي يمكن دراستها كظاهرة اجتماعية^(٤) .

(١) انظر : موريس كورنفورث : مدخل إلى المادية الجدلية ، ص ١٧٣ - ١٧٤ .

(٢) م . روزنتال - ب . يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٨٣ .

(٣) نيقولاى برديايف : العزلة والمجتمع ، ص ٨٣ .

(٤)

[٢] نظرية المعرفة وعلم اجتماع المعرفة :

ليست نظرية المعرفة مجرد بحث فى الصلة بين ذات عارفة وموضوع معروف ؛ لأن هذه الذات تخضع لشروط مجتمعية حين تدرك موضوعها وتعرفه فى إطار المجتمع .

ولذلك كان من الضرورى - فى دراستنا لنظرية المعرفة - أن نفسح المجال للعلم الذى يختص بدراسة المعرفة من حيث هى ظاهرة اجتماعية ، وهو علم اجتماع المعرفة « Soci-ology of Knowledge » ، الذى يدرس الطبيعة الاجتماعية للمعرفة باعتبارها « حقيقة رئيسية »^(١) ، ويؤكد اعتماد الأيديولوجيات ، وغيرها من أشكال الفكر الإنسانى ، التى تظهر فى وقت معين ومكان محدد ، على بناء وتكوين المجتمع الذى تتطور فيه هذه الأفكار^(٢) .

ويمكن أن نستخلص من التعريفات المتعددة لهذا العلم^(٣) أن علم اجتماع المعرفة يفترض أن ثمة علاقة بين المعرفة وأساسها الاجتماعى ، ويرى أن الأنواع المختلفة من المعرفة إنما ترتبط بسياقها الاجتماعى المختلف ، وأن المهمة الرئيسية لهذا العلم تكمن فى كشف ارتباط المعرفة بالوجود الاجتماعى^(٤) .

(١) د. محمود عبد المولى : الإستيمولوجيا أو نظرية المعرفة ، ص ١٢٠ .

(٢) نيقولا تيباشيف : نظرية علم الاجتماع : طبيعتها وتطورها ، ترجمة : د. محمود عودة وآخرين ، مراجعة : د. محمد عاطف غيث ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٨ ، ١٩٨٣ ، ص ٨٨ .

(٣) راجع :

- ر. بودون - ف . بوريكو : المعجم النقدي لعلم الاجتماع ، ترجمة : د. سليم حداد ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٦ ، ص ٥٢٩-٥٣٥ .

- جان دوفينو: مقدمة فى علم الاجتماع ، ترجمة : د. علياء على شكرى ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ١٣٥ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى - ترجمة : د. محمد الجوهري ، (ضمن : ميادين علم الاجتماع) دار المعارف ، ط ١ ، ١٩٧٠ ، ص ٤٢٨-٤٣٠ .

- جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٢٣ .

- د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، الدار البيضاء ، ط ٢ ، ١٩٨٦ ، ص ١٩ ، ٢٤ .

- د. عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ١٩٨٤ ، ص ١٠٦-١٠٧ .

- د. عبد الوهاب المسيرى : الأيديولوجية الصهيونية - دراسة حالة فى علم اجتماع المعرفة ، الكويت ، ق ١ ، ١٩٨٢ ، ص ٥-٦ .

ق ٢ ، ١٩٨٣ ، ص ١٧٦-١٧٧ .

(٤) راجع :

- Harold Rugg, (ed.); Readings in the Foundations of Education, New York, 1941, vol. 1, pp. 675 - 677 .

وقبل الخوض فى التفسيرات المختلفة لهذا العلم « الحديث نسبيا »^(١)، والذي « لا تزال حدوده آخذة فى التبلور »^(٢)؛ لأنه « ما يزال فى مهده »^(٣)، لا بد من الإشارة إلى بعض الاجتهادات العربية المبكرة ، التى كشفت عن العلاقة بين المعارف المتنوعة والمجتمعات المختلفة ، وحاولت تفسير المعرفة بالرجوع إلى إطارها الاجتماعى .

ويمكن اعتبار صاعد الأندلسى (ت ٤٦٢ هـ - ١٠٧٠ م) - أحد كبار علماء الشريعة فى الأندلس - أول من وضع حجر الأساس لعلم اجتماع المعرفة عندما حاول فى كتابه « طبقات الأمم » تفسير العلوم والمعارف بالرجوع إلى الواقع الإقليمى والموقع الجغرافى .

ذهب صاعد الأندلسى إلى أن الأمم ، فى عنايتها بالعلوم ، يمكن أن تنقسم إلى صنفين :

- الأمم التى عنيت بالعلوم : وهى الأمم النابذة التى نشأت فى الأقاليم المعتدلة ، فظهرت منها ضروب العلوم ، وصدرت عنها فنون للمعارف ، وتميزت بدقة الصناعات ، وجمال الفنون ، واعتدال الخلق . ومن هذه الأمم : مصر واليونان والهند .

- الأمم التى لم تعن بالعلوم : وهى الأمم الخاملة ، التى نشأت فى الأقاليم غير المعتدلة ، فجمدت قرائحهم ، وعدموا الفهم ورجاحة العقل ، وغلب عليهم الجهل والبلادة ، وفشا فيهم الخمول والغباوة ، وصارت أمزجتهم باردة ، وأخلاقهم فجحة ، فلم ينقل عنهم حكمة ، ولم يتميزوا بفن من الفنون ، أو علم من العلوم .

وهكذا ، حاول صاعد الأندلسى تصنيف الأمم انطلاقاً من تفاوتها فى العلوم والصناعات والمعارف ، التى ترجع فى رأيه إلى الموقع الجغرافى والتأثير المناخى ، الذى

- Keith Dixon : The Sociology of belief, Routledge & Kegan Paul, London, 1980, 123 - 130 .

- Peter L. Berger and Thomas Luckmann : The Social Construction of Reality : ATreatise in The Sociology of Knowledge, Penguin Books, 1971, PP. 13 - 30 .

(١) نيقولا تياشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٨٨ .

(٢) د. عبد الوهاب المسيرى : الايديولوجية الصهيونية ، ق ٢ ، ص ١٧٦ .

(٣) د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٣٢٢ .

يؤدي إلى نمو المعارف عند بعض الأمم ، وانحسارها عند البعض الآخر . وهو ، وإن كان لم يتعمق في تحليله ، ولم يدقق في تفسيره ، ولم يختبر نتائجه ، إلا أنه كان بالنسبة لعصره متقدماً في إرجاعه نمو المعارف أو انحسارها إلى التأثير البيئي والجغرافي ، الذي أصبح حالياً من المسلمات الأساسية في ميدان علم اجتماع المعرفة والعلوم الاجتماعية بصفة عامة (١).

ويمكن أيضاً اعتبار الفيلسوف الأندلسي «ابن باجة» (ت ٥٣٣ هـ - ١١٣٨ م) من هؤلاء الذين حاولوا ، بطريقة ما ، تصوير العلاقة بين البناء الاجتماعي ونوع المعرفة في كتابه «تدبير المتوحد» حينما ربط بين مراتب المعرفة ، ومستويات الإنسان ، ونوع المجتمع الذي يعيش فيه بحسب طبيعته .

يميز ابن باجة بين ثلاث مراتب متدرجة للمعرفة :

- المرتبة الأولى : هي المعرفة التي تخضع للأهواء المتقلبة ، وهي مرتبة الإنسان الذي يقوده هواه ، وتسيطر عليه انفعالاته ، ولا يستطيع التحرر من الآراء الخاطئة . وهي أدنى المراتب التي تضم الرعايا في مجتمع العبيد .

- المرتبة الثانية : هي مرتبة العلوم النظرية ، وهي مرتبة الإنسان الذي يفكر تفكيراً نظرياً ، ويتمكن من الاستدلال العقلي ، ويحق له أن يكون عضواً في مجتمع السعداء .

- المرتبة الثالثة : هي مرتبة الحدس العقلي ، وهي أسمى مراتب الإنسان الذي يتحقق لديه العقل في أكمل صورة ، عندما يدرك نفسه بنفسه ويعرف الأشياء من داخلها ، لا من الخارج ، وفيها يتخلص الإنسان من مجتمع العبيد ليعيش في مجتمع الأحرار . وهي مرتبة الإنسان المتوحد ، الذي يجب عليه أن يمد يده إلى أمثاله في مدينته ، أو في المدن الأخرى ، ليكون معهم مجتمعاً كاملاً من الحكماء ، لا تحصره حدود الزمان والمكان (٢).

(١) انظر : د. فردريك معنوق : منهجية العلوم الاجتماعية عند العرب وفي الغرب ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٥ ، ص ١٢-١٦ .

(٢) انظر : د. محمود قاسم : ابن باجة (في : معجم أعلام الفكر الإنساني) ، ص ٥١-٥٥ .

وهكذا ، يميز ابن باجه ، في تصوره ، بين مختلف المجتمعات تبعًا للمعرفة السائدة في كل مجتمع ، فمجتمع العبيد تسود فيه المعرفة الوهمية ، ومجتمع السعداء تغلب عليه المعرفة النظرية العقلية ، أما مجتمع الأحرار ، فهو مجتمع الحكماء الذين يملكون المعرفة الحدسية التي يبلغ فيها العقل كماله .

وقد أسهم ابن خلدون (ت ٨٠٨ هـ - ١٤٠٦ م) أيضًا في « مقدمته » الشهيرة في وضع حجر الأساس لإقامة علم الاجتماع ، وهو بصدد البحث في الأسباب التي تقود المؤرخين إلى الخطأ ، فوجد أن السبب الأكبر في أخطاء المؤرخين إنما يعود إلى جهلهم بطبيعة النظم الاجتماعية ، والقواعد التي تخضع لها هذه النظم . ومن هنا كان لابد من تخصيص علم مستقل بنفسه ، يختص بدراسة موضوع محدد « وهو العمران البشرى والاجتماع الإنساني »^(١).

وقد خصص ابن خلدون مقدمته كلها لدراسة فروع العلم الجديد ؛ ليبين « ما يعرض للبشر في اجتماعهم من أحوال العمران في الملك والكسب والعلوم والصنائع »^(٢). ويرى ابن خلدون أن المجتمع ضروري للإنسان ؛ لأن الإنسان مدني بالطبع^(٣)، وذهب إلى أن النظم الاجتماعية تتغير من مجتمع لآخر ، وفق ما يتعرض له هذا المجتمع من تضاريس جغرافية ، وعوامل مناخية ، وأحوال ثقافية ، تؤثر على الفرد والمجتمع في النواحي الجسمية والعقلية والخلقية^(٤).

ويؤكد ابن خلدون على تلازم التقدم العمراني والحضارى مع التقدم العلمى والمعرفى ، حين ذهب إلى أن العلوم إنما تكثر في المجتمع الحضري ؛ حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة ، وتفقد في المجتمع البدوى حيث ينقص العمران وتقل الحضارة^(٥).

وهكذا ، يربط ابن خلدون بين ازدهار المعارف وتقدم المجتمع ، وبين انحسار

(١) ابن خلدون : المقدمة ، مؤسسة الأعلمی بیروت ، (دون تاريخ) ، ص ٣٨ .

(٢) المصدر السابق ، ص ٤٠ .

(٣) المصدر السابق ، ص ٤١ .

(٤) راجع : المصدر السابق ، ص ٨٢-٩١ .

(٥) المصدر السابق ، ص ٤٣٤ .

المعارف وتختلف المجتمع ؛ فالمعرفة لا يمكن أن تنمو وتزدهر وتتطور إلا في مجتمع بلغ من الرقى حدًا يسمح بذلك .

وعلى الرغم من أن ابن خلدون كان عالمًا في الفكر الاجتماعي لا يقل شأنًا عن غيره من علماء الاجتماع في الغرب^(١)، إلا أن فكره لم يكتب له الاتصال والاستمرار في تاريخ علم الاجتماع الأكاديمي الحديث ، الذي نشأ مستقلاً عن عمل المفكر العربي عبد الرحمن ابن خلدون^(٢).

وبعد هذه الإشارات السريعة إلى بعض مساهمات الفكر العربي القديم في مجال التفسير الاجتماعي للمعرفة ، نأتى الآن إلى استعراض التصورات المختلفة لعلم اجتماع المعرفة في علاقته بنظرية المعرفة في الفكر الغربي الحديث .

وفي الواقع ، فإن جميع مؤسسى علم الاجتماع في الغرب قد تناولوا علم اجتماع المعرفة بالدراسة . فإذا بدأنا بالفيلسوف والمفكر الموسوعى كوندرسيه Condorcet (١٧٤٣ - ١٧٩٤) سنجد أنه في أشهر أعماله « مقال تاريخى في تقدم العقل البشرى » ، يتصور التاريخ على أنه نتاج العقل الإنسانى^(٣)، ويميز فيه بين عشر فترات مر بها المجتمع الإنسانى ، وهى تبدأ بالإنسان الصياد ، فالإنسان الرعوى فالإنسان الزراعى، . . . وهكذا ، حتى يصل إلى الفترة العاشرة ، التى لم تزل في حيز المستقبل^(٤).

وحتى يمكن إقامة قوانين تسمح بالتنبؤ بالمستقبل ، تصور كوندرسيه أن التاريخ لا بد له أن يتحول من تاريخ للأفراد ليصبح تاريخًا للجموع الإنسانية^(٥).

ويؤكد كوندرسيه على وجود توافق تام بين الواقع الاجتماعى والنسق المعرفى الذى يتطابق معه ، ويرى أن تقدم العقل البشرى ، وتقدم المعرفة ، وتقدم العلوم ، وتقدم

(١) د. حسن سعفان : ابن خلدون (فى : معجم أعلام الفكر الإنسانى) ، ص ١٢٥ .

(٢) د. محمود عوده : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٧٦ ، ص ٣ .

(٣) م . روزنتال - ب يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٣٩٨ .

(٤) راجع : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٣٥٨ .

(٥) نيقولا تياشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٤٤ .

المجتمع ، كلها لا تمثل إلا حركة واحدة . ولا مجال عنده للشك في صحة القول بأن المعرفة ظاهرة اجتماعية ، لأن الأطر الاجتماعية تقوم بكليتها على العقل ، الذى هو نفسه المجتمع في نظر كوندرسيه ، وإن كان هذا لم يمنعه من إعطاء الأولوية لتقدم المعرفة على التقدم الاجتماعى (١).

وقد أكد كوندرسيه القيمة العليا للرياضيات ، كما أكد دور التربية ، شأنه في ذلك شأن غيره من فلاسفة القرن الثامن عشر في جملتهم (٢).

أما سان سيمون Saint - simon (١٧٦٠ - ١٨٢٥) ، فقد أكد على ضرورة دراسة المجتمع دراسة « علمية » خالصة (٣)، وعارض مثالية كوندرسيه العقلانية ، ورفض القول بأولوية المعرفة على المجتمع ، وذهب إلى القول بوجود توافق بين النظم الاجتماعية والأفكار ، وتساوى في القدرة الروحية والمادية للإنسان والمجتمع .

ويرى سان سيمون أن الجهد الجماعى ، الذى يتناوله علم الاجتماع بالدراسة ، يتمثل في إنتاج السلع المادية بواسطة العمل بصورة المختلفة ، كما يتمثل في إنتاج المعرفة بمختلف أنواعها ، وأحكام القيمة بمختلف صورها .

ويؤكد سان سيمون على العلاقة بين أنظمة المجتمع وأنواع المعرفة التى تقابلها . فالنظم العسكرية تقابلها - بوجه خاص - المعرفة الدينية ، بينما النظم الصناعية تقابلها المعرفة التقنية ، التى تعتبر المعرفة العلمية فرعاً تابعاً لها . وتتحدد مهمة دراسة المجتمع - عند سان سيمون - في تتبع صور التقابل والتداخل بين أنواع الإنتاج المادى والأنساق المعرفية ، التى ليست سوى جوانب جزئية من هذه النظم المعروفة الآن بأنماط البناء الاجتماعى (٤).

- (١) انظر - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٦ .
 - جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٠٨ - ٤٠٩ .
 (٢) جان فال : الفلسفة الفرنسية من ديكرات الى سارتر ، ص ٦٣ .
 (٣) ج . بنروى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا ، ترجمة : د . عبد الرحمن بدوى ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط ٢ ، ١٩٨٠ ، ج-١ ، ص ٩ .
 (٤) انظر - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٦ - ٥٧ .
 - جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٠٩ .

أما أوجست كونت Auguste Comte (١٧٩٨ - ١٨٥٧) ، الذى يعتبر المؤسس الحقيقى للمذهب الوضعى^(١)، فقد أعطى المعرفة سلطة تكوين الإطارات الاجتماعية ، واعتبر أن المعرفة العلمية هى أسمى أنواع المعارف .

ويكشف تصور كونت عن ازدواجية فى تفكيره ، فنجد من ناحية أن الهدف الوحيد لعلم اجتماع المعرفة عنده هو تبرير المذهب الوضعى ، ومن ناحية أخرى ، فهناك توجه إلى القول بقدرة علم اجتماع المعرفة ، الذى يطابق علم الاجتماع عند كونت ، على أن يحل محل نظرية المعرفة^(٢).

وبعد أن قسم أوجست كونت علم الاجتماع إلى قسمين^(٣) : الاستاتيكا الاجتماعية ، أو نظرية النظام الاجتماعى ، والديناميكا الاجتماعية ، أو نظرية التقدم الاجتماعى^(٤) ، أعلن أن كل استاتيكية اجتماعية تتميز بصور خاصة من المعرفة المتضمنة فى النظام الاجتماعى ، كما تتميز كل ديناميكية اجتماعية بصور معرفية خاصة يتضمنها التقدم الاجتماعى .

(١) يقرر مذهب كونت الوضعى أن الفكر الإنسانى لا يدرك سوى الظواهر الواقعية والمحسوسة ، وأن المثل الأعلى لليقين يتحقق فى العلوم التجريبية وعلى ذلك ، لا محل للبحث عن طبائع الأشياء ولا عن عللها الغائية .

راجع : - المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٢١٤ .

- د . مراد وهبه : المعجم الفلسفى ، ص ٤٧٢ .

(٢) انظر :

- جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٧ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٠٩ .

(٣) راجع بالتفصيل :

أليكس إنكلز : مقدمة فى علم الاجتماع ، ترجمة : د . محمد الجوهري وآخرين ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٦ ، ١٩٨٣ ، ص ٣٥-٣٦ .

- د . إسماعيل حسن عبد البارى : أسس علم الاجتماع ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٨١ ، ص ١٧-١٨ .

- د . عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨١ ، ص ٩٠ .

- جان فال : الفلسفة الفرنسية من ديكاوت الى سارتر ، ص ٩٨-٩٩ .

- نيقولا تياشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٥٣-٥٩ .

- د . محمود عوده : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، ص ٧٩-٨٩ .

- يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٣٢٣-٣٢٦ .

(٤) ج . بنزوى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، ج ١ ، ص ١٤ .

وعلى الرغم من ارتباط المعرفة بالواقع الاجتماعي عند كونت ، إلا أنه لم يتردد في التأكيد على انفصال المعرفة عن الإطارات الاجتماعية ، وسيطرتها عليها ، وتوجيهها لها ، وذلك حين يتجاوز المجتمع المرحلة اللاهوتية والمرحلة الميتافيزيقية ، ويصل إلى المرحلة الوضعية^(١).

وبعد أوجست كونت ظهرت أعمال مهمة في ميدان علم اجتماع المعرفة ، وكان أصحابها من علماء الاجتماع الذين تأثروا بكونت ، وظهروا في بعض جوانب من أعمالهم وكانهم من تلاميذه ، لا سيما أميل دوركايم ولوسيان ليفي بريل ، والذين ساروا على نهجها من علماء الاجتماع الفرنسيين .

أما أميل دوركايم Emile Durkheim (١٨٥٨ - ١٩١٧) ، فرغم اعترافه بفضل أوجست كونت في تأسيس علم الاجتماع الوضعي ، إلا أنه قد رفض أن يكون المذهب الوضعي أساساً لعلم الاجتماع المعرفي ، كما عزف عن البحث عن قانون عام للتطور الاجتماعي للمعرفة ، خلافاً لكونت الذي حاول تحديد القانون ، الذي على أساسه يتم تطوير المجتمع الإنساني بوجه عام^(٢).

وقد حاول دوركايم أن يبين أن الأفكار الأساسية في العقل ، والمقولات الجوهرية في الفكر ، هي من نتائج عوامل اجتماعية ، وأن الحياة الاجتماعية هي التي تقدم النماذج التي على قلبها تشيد المقولات^(٣) ، وأن كل المقولات ذات أصل اجتماعي^(٤) ، أي مشتقة من البيئة الاجتماعية ، وليست متأصلة في العقل ، كما ذهب الفيلسوف الألماني كانت^(٥).

(١) انظر :

- جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٧ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفي ، ص ٤١٠ .

(٢) راجع : ج . بنروي : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا ، ج ١ ، ص ١٢٧ .

- يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٣١٧ - ٣٢٠ .

(٣) ج . بنروي : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا ، ص ١٤٠ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٤٦ .

(٥) راجع : ص ٦١ - ٦٢ من هذا الكتاب .

فالزمن - على سبيل المثال - هو تعبير عن إيقاع الحياة الاجتماعية . وتقسيم الزمان إلى أيام وأسابيع وشهور وسنوات إنما يتطابق مع دورية الطقوس والأعياد والحفلات العامة . والزمان بهذا المعنى يعبر عن إيقاع النشاط الاجتماعى ، وتتحدد وظيفته فى ضمان انتظام هذا النشاط .

وكذلك الحال فيما يتصل بمقولة المكان ، فالتنظيم الاجتماعى كان نموذجًا للتنظيم المكانى ، وهذا الأخير ليس إلا صورة طبق الأصل من الأول^(١) .

وهكذا يكون الحال بالنسبة للمقولات الأخرى ، كلها من إنتاج المجتمع ، ولا يعنى دوركايم بهذا كونها آتية من المجتمع فقط ، بل يعنى بذلك أيضًا أن الأشياء التى تعبر عنها تلك المقولات هى أشياء اجتماعية كذلك^(٢) .

ولم ينظر دوركايم إلى المعرفة فقط باعتبارها ظاهرة اجتماعية ، ولكنه يعتبر الدين ظاهرة اجتماعية كذلك ، وينظر إليه باعتباره أقوى مظاهر الحياة الاجتماعية . ويحدد وظيفته فى تحقيق التضامن الاجتماعى ، ويجعله أصلًا للتصورات والمقولات العقلية ، ومصدرًا للمعرفة الفلسفية والعلمية^(٣) .

وقد حاول دوركايم أن يقيم نظرية اجتماعية فى المعرفة اعتمادًا على علم الاجتماع . فبعد أن أوضح العلاقة القائمة بين المعرفة من جهة ، والواقع الاجتماعى من جهة أخرى ، ذهب إلى أن تأصل المعرفة فى الواقع الاجتماعى لا يحيط من قيمة المعرفة

(١) انظر : - د . عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٦٢ - ٢٦٣ .
- د . محمود عودة : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، ص ١٩٢ - ١٩٣ .
(٢) وقد أطلق دوركايم على الظواهر الاجتماعية اسم الأشياء ؛ لأن الشيئية عنده هى الوجود فى الأعيان الخارجية ، ولهذا الأشياء سلطان يتجلى فى القواعد الإلزامية المفروضة على الأفراد .
د . جميل صليبا : المعجم الفلسفى ، ج ٢ ، ص ٣٤٦ .
(٣) انظر : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٩ .
- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٢ .
- د . محمود عودة : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، ص ١٩٤ .
- د . عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٦١ .
- نيقولا تياشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ١٧٧ - ١٧٩ .

ولا ينتقص من شأنها . وحاول أن يدفع علم اجتماع المعرفة خطوة إلى الأمام ، بوضع نظرية في المعرفة ، تقوم على نفى التعارض القائم بين المذهب العقلي والمذهب التجريبي ، من خلال العودة إلى أصول الحياة الدينية .

فالمذهب العقلي يزعم أنه لا يمكن للمقولات أن تكون مشتقة من التجربة لأنها فطرية في العقل ، سابقة على التجربة ، وهي شرط لها ، ولذلك يقال إنها قبلية (١) . أما المذهب التجريبي ، فيزعم - على العكس من ذلك - أن المقولات تصنع من التجربة ، وأن الفرد هو الذي يصنعها (٢) .

ويرى دوركايم أن هناك مشاكل تعترض هذين المذهبين ، لأن قبول المذهب التجريبي يعنى تجريد المقولات من خصائصها المميزة من حيث هي معارف كلية وضرورية ، تمثل المكان المشترك الذي تلتقى فيه جميع العقول . ولا يجوز رد العقل إلى التجربة لأن في هذا قضاء على العقل .

ولذلك ، فإن المذهب التجريبي ينتهى إلى نوع من اللاعقلانية في رأى دوركايم (٣) .

أما أنصار المذهب العقلي ، فقد أعطوا العقل القدرة على تجاوز التجربة ، ولكنهم لم يقدموا أى تفسير لذلك . لأنه ليس من التفسير فى شىء القول بأن هذه القدرة ملازمة لطبيعة العقل الإنسانى ، من غير أن نعرف مصدر هذه القدرة . والقول بأن التجربة نفسها ليست ممكنة إلا بهذا الشرط ، يؤدي إلى تحوير المشكلة ولا يؤدي إلى حلها ؛ لأننا نريد أن نعرف لماذا لا تكفى التجربة نفسها ، ولكنها تقتضى شروطاً قبلية ؟

ويرى دوركايم أنه إذا كان العقل مجرد صورة للتجربة الفردية ، فمعنى هذا أنه ليس هناك عقل تماماً . وإذا اعترفنا بالقدرات اللازمة لطبيعة العقل دون أن نفسرها ، فإننا نجعله بذلك خارجاً عن الطبيعة وعن العلم (٤) .

(١) راجع : المذهب العقلي ص ٥٤ - ٤٩ من هذا الكتاب .

(٢) راجع : المذهب التجريبي ص ٥٠ - ٥٢ من هذا الكتاب .

(٣) انظر : د . عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٦٦ - ٢٦٧ .

(٤) انظر : المرجع السابق ، ص ٢٦٧ - ٢٦٨ .

وقد حاول دوركايم الإفلات من هذه المشاكل المتعارضة بالتمرد على نظرية المعرفة التقليدية ، وقيامه - كعالم اجتماع - بثورة كوبرنيكية فى ميدان نظرية المعرفة ، تخضع المقولات والمفاهيم للتنظيم الاجتماعى ، وتنبه إلى كون المعرفة فى جميع مستوياتها تابعة لبنية المجتمع .

ويتحدد موقف دوركايم على أساس التمييز بين نوعين من التصورات (١):

- التصورات الفردية : التى تعبر عن الحالات الفردية ، وتتصل بالطبيعة النفسية للفرد .

- التصورات الجمعية : التى تعبر عن أحوال الجماعة ، وتخضع لتنظيم هذه الجماعة ، ومؤسساتها الدينية والأخلاقية والاقتصادية .

وهذا التمايز بين الفرد والمجتمع لا يمكننا - فى نظر دوركايم - من استنتاج المجتمع من الفرد ، والكل من الجزء ، والمعقد من البسيط ؛ لأن التصورات التى تعبر عن المجتمع لها مضمون مغاير للتصورات الفردية المحضة .

فإذا كان العقل يستطيع أن يتجاوز التجربة ، فإن ذلك يرجع إلى كون الإنسان مزدوجًا ، فهو كائن فردى بأعضائه وجسمه ، وكائن اجتماعى بما يتجاوز واقعه الفردى ، ولا يمكن - نتيجة لهذا الازدواج - أن ينحل العقل إلى التجربة ، لأن الفرد بمشاركته فى المجتمع ، يتجاوز نفسه سواء عندما يفكر أو عندما يعمل . وهذا الطابع الاجتماعى هو الذى يعطى للمقولات ضرورتها ؛ فالمقولات ضرورية لكل حياة اجتماعية مشتركة ودون الانفاق الأخلاقى والمنطقى على ذلك ، لن يتمكن الأفراد من التعايش وتصبح الحياة الاجتماعية متعذرة (٢).

وهكذا . . . حاول دوركايم أن يبين الاتصال الوثيق القائم بين المقولات من ناحية ، والعقل الجمعى من ناحية أخرى ، وانتهى إلى أن المقولات قد ولدت فى المجتمع ونبتت

(١) راجع بالتفصيل : دوركايم : علم اجتماع وفلسفة ، ترجمة : د. حسن أنيس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ١ ، ١٩٦٦ ، ص ١٩ - ٦٣ .

(٢) انظر : د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٦٨ - ٢٦٩ .

منه ، وأن هذه التبعية للمجتمع لا تفقد المقولات شيئاً من قيمتها ، بل تضيف عليها الطابع الجمعي وموضوعيته .

وعلى الرغم من أن دوركايم قد دفع بعلم اجتماع المعرفة خطوة إلى الإمام ، إلا أنه لم يستطع أن يتخلص من الأفكار الفلسفية المسبقة ، التي أدخلها في الواقع الاجتماعي^(١). ولم يلاحظ أنه قد انطلق ، منذ البداية ، من نظرية في المعرفة ، تتوسط بين الكانتية والهيكلية كان قد استعارها من صديقه الفيلسوف هاملان^(٢). وقد أدى به هذا إلى الوقوع في فخ «روحانية مفرطة» hyper - Spiritualisme حسب تعبيره نفسه ، حين يوحد بين العقل والمجتمع ، ويتجاهل ما يوجد في هذا المجتمع من صراعات وتناقضات داخلية ، ولا سيما صراع الطبقات . ثم ينتقل بعد ذلك إلى اعتبار الطابع الاجتماعي للمعرفة كتبرير فلسفي لصحتها وصدقها ، ولم يميز بين مختلف أنواع المعارف إلا المعرفة العلمية والمعرفة الفلسفية ، وربما بدرجة محدودة ، المعرفة الإدراكية للعالم الخارجي^(٣).

وقد نشأت حول دوركايم مدرسة في التفسير الاجتماعي للمعرفة ، تتلمذ عليها كل من : جرانيه ، وموس ، وهلبفاكس . وكان من الطبيعي أن تنشأ في داخل المدرسة بعض أوجه الخلاف :

فبينما كان مارسيل جرانيه M. Granet يتمسك بتراث دوركايم ، ويطبق أفكاره في

(١) جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١١ .

ويعتبر جورج غورفيتش من أكثر العلماء داريةً بالأفكار الفلسفية المسبقة الموجودة في كتابات دوركايم الاجتماعية . وقد بين هذه الأفكار في دراسته عن الضمير الجمعي في كتابه «الوجهة الحالية لعلم الاجتماع» (باريس-١٩٥٦) .

(٢) اوكتاف هاملان Octave Hamelin (١٨٥٦-١٩٠٧) :

فيلسوف فرنسي معاصر ، وهومن أبرز المفكرين ، الذين سعوا إلى مواصلة المثالية النقدية بتأثير زوفيه ، وبالاستناد إلى كانت وهيغل .

راجع بالتفصيل : بنزوي : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا ، ج١ ، ص ٣٩٤ - ٤٠٤ .

(٣) انظر :

- جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٩ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفي ، ص ٤١٢ .

- د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٢٠ .

دراسته عن الفكر الصينى القديم وعلاقته بالتركيب العائلى^(١)، نجد مارسيل موس M. Mauss (١٨٧٢ - ١٩٥٠) يدخل بعض التعديلات على مفاهيم دوركايم ، ويعيد تركيب الأطر السحرية ، التى تتحرك فيها المجتمعات القديمة^(٢)، ويتعد عن الاتجاه العقلى الروحى ، وعن أى محاولة لإقامة نظرية اجتماعية فى المعرفة .

وعلى خلاف دوركايم ، الذى ذهب إلى أن المعرفة العلمية والمعرفة الفلسفية ينبعان من أصل واحد ، هو الدين ، ذهب موس إلى أن أصل المعرفة العلمية يختلف عن أصل المعرفة الفلسفية ، فبينما توجد أصول المعرفة العلمية فى الأساليب الفنية والاكتشافات الصناعية ، التى نمت فى أحضان السحر فى المجتمعات البدائية ، تكمن أصول المعرفة الفلسفية فى ارتباطها بالدين ، الذى ينحو نحو ما هو مجرد ، ويتجه ناحية الميتافيزيقا ، ويستغرق فى إبداع الصور المثالية^(٣).

وعلاوة على هذا ، أدرك موس أهمية أنواع المعرفة المختلفة بالنسبة لبناء الكيانات الاجتماعية الكلية . وتوجد إشارات حول هذه النقاط فى دراساته المختلفة^(٤).

أما موريس هلبفاكس M. Halbwachs (١٨٧٧ - ١٩٤٥) ، فقد كان من أبرز أتباع دوركايم الذين تناولوا علم الاجتماع المعرفى . وهو يطبق منهج دوركايم الاجتماعى فى ميدان علم النفس ، ويسعى لبيان أن الذكرى فى كثير من الأحوال ، تمثل طابعًا اجتماعيًا . وينتهى إلى أن الفكر الاجتماعى ذاكرة فى جوهره ، وأن كل مضمونه لا يتألف إلا من ذكريات جماعية ، وأنه لا يبقى منها إلا ما يستطيع المجتمع أن يستعيد بناءه^(٥).

(١) راجع : جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٢ .

د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٤٢ ، ص ٢٧٣ .

(٢) جان فال : الفلسفة الفرنسية من ديكرت الى سارتر ، ص ١٠٧ .

(٣) انظر : بنزوى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، ج ١ ، ص ١٥١ - ١٥٢ .

(٤) راجع :

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٢ - ٤١٣ .

- جان دوفينو : مقدمة فى علم الاجتماع ، ص ٤٤ - ٤٥ .

(٥) انظر : بنزوى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، ج ١ ، ص ١٦٨ - ١٦٩ .

وقد أشار هلبفاكس إلى اختلاف أنواع الأزمنة التي يحس بها الناس ، وصياغتها القاصرة في مفاهيم عن الزمان داخل التنوع الموجود في الجماعات المختلفة ، بما في ذلك الطبقات الاجتماعية^(١).

أما لوسيان ليفي بريل Lucien Lévy - Bryhl (١٨٥٧ - ١٩٣٩) فقد كان يحاول أن يجعل تصورات دوركايم أكثر مرونة ، بل كان يناقضها أحياناً وأقام نظرية للوعى البدائي على قانون المشاركة^(٢)، وهي نظرية تقول بتميز العقلية قبل المنطقية - Lo - pré gique عن عقليتنا المنطقية تميزاً عميقاً^(٣).

وقد ركز بريل في مؤلفاته العديدة عن العقلية البدائية^(٤) على الأنساق المعرفية في المجتمعات البدائية ، ولم يبحث في هذه الأنساق المعرفية عن أصل المعرفة الفلسفية ، ولا عن أصل المعرفة العلمية في المجتمعات المتحضرة ، وإنما سعى إلى أن يؤكد أن الوظائف العقلية في المجتمعات البدائية تختلف جوهرياً عن الوظائف العقلية في المجتمعات المتحضرة . وأشار ليفي بريل إلى أن البدائيين لا يدركون الأشياء على نحو إدراكنا نحن لها ، وهم وإن كانوا يرون بالعيون نفسها التي نرى نحن بها ، إلا أنهم لا يدركون بالعقل نفسه الذي ندرك به نحن ؛ فالعقلية المتحضرة عقلية منطقية تسلم بقوانين المنطق الصوري ، وترفض التناقض ، على حين تكون العقلية البدائية عقلية صوفية في جوهرها ، سابقة على المنطق^(٥) ، ولا ترى أية صعوبة في تصور الهوية بين

(١) جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفي ، ص ٤١٣ .

(٢) وهو في نظر بريل القانون الأساسي للعقلية الصوفية عند البدائيين . وقد ميّز بريل في أعماله بين عدة أنواع من المشاركة ، منها : المشاركة الصوفية ، وثنائية الحضور أو كثارية الحضور ، والرموز ، واشتراك الفرد في جماعته وبالعكس ، ومشاركة بين الجماعة وطوطمها ، ومشاركة بين الجماعة وأجدادها ، ومشاركة بين الجماعة والأرض .

راجع : جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٦٢ .

(٣) جان فال : الفلسفة الفرنسية ، ص ١٠٧ .

(٤) من هذه المؤلفات : « الوظائف العقلية في المجتمعات الدنيا » (١٩١٠) ، « العقلية البدائية » (١٩٢٢) ، « الروح البدائية » (١٩٢٧) ، « ما فوق الطبيعة والطبيعة في الفكر البدائي » (١٩٣١) ، « الأسطورة البدائية » (١٩٣٥) ، « الاختبار الصوفي والرموز عند البدائيين » (١٩٣٨) .

(٥) حرص ليفي بريل على أن يبينه إلى أن وصفه للعقلية البدائية بأنها « سابقة على المنطق » Pre - Logique ، لا يعني أنها بمعزل عن المنطق a - Logique ، ولا منافية للمنطق anti - Logique ، غير أنها لا تخضع مثل عقليتنا لبدأ التناقض . وفيما يتعلق بصوفية العقلية البدائية ، يقول إنه لا ينبغي أن نخلط بينها وبين الصوفية المسيحية .

بنروبي : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا ، ج ١ ، ص ١٩٤ .

الواحد والكثير ، والفرد والنوع تحت تأثير قانون المشاركة ، الذى يسمح بكل ألوان التناقض (١) .

ولقد أنجز ليفى بريل تقدماً بالغ الأهمية فى مجال علم اجتماع المعرفة ، حينما رفض أن تستخلص من أعماله السوسولوجية المعرفية حول العقلية البدائية أية نتائج فلسفية ؛ فهو إذ يعارض تجربة البدائيين ومعرفتهم بتجربة المتحضرين ومعرفتهم ، أوضح أن تصورات الزمان والمكان ، ومقولة العلية ، ومفاهيم وتجارب الأنا والغير ، والعالم الخارجى والمجتمع ، انما هى أمور تختلف جوهرياً بين المجتمعات القديمة البدائية ، والمجتمعات الحديثة المتحضرة .

وهكذا وجد بريل نفسه مضطراً فى النهاية إلى التسليم بوجود أنواع مختلفة من المعرفة والمنطق ، طبقاً لمختلف الأنماط الاجتماعية (٢) .

ولم تتمثل أهمية أعمال ليفى بريل فقط فى إظهار تنوع الأنساق المعرفية المختلفة الخاصة بالأنماط الاجتماعية المختلفة ، وإنما هناك أهمية أخرى مميزة لمؤلفاته فى مجال علم اجتماع المعرفة ، وهى اكتشاف عدة أنواع من المعارف داخل النمط الاجتماعى الواحد (٣) . وكذلك تباين الطابع الخاص للأشكال المعرفية فى داخل النوع نفسه من المعرفة ؛ حيث تتدرج المعرفة فى مراتب مختلفة من العقلانية أو الصوفية .

ويخلص ليفى بريل من ذلك إلى استقلال علم اجتماع المعرفة عن كل موقف فلسفى سابق ، ويرفض أى محاولة لاستخلاص نتائج فلسفية من مؤلفاته (٤) .

(١) انظر بالتفصيل : بنزوى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، ج ١ ، ص ١٧٦ - ١٨١ .

(٢) انظر : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١١ ، ٦٠ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٣ .

(٣) مثل المعرفة الإدراكية للعالم الخارجى ، ومعرفة الغير ، ومعرفة النحن ، والمعرفة التقنية ، والمعرفة الأسطورية والكونية .

جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١٦١ .

(٤) انظر : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٦٢ - ٦٣ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٤ .

وعلى خلاف علم اجتماع المعرفة البورجوازي^(١)، الذي يمثله أوجست كونت وأتباعه الذين ساروا في خطاه ، يتميز علم اجتماع المعرفة الماركسي بربط مشكلات الاجتماع المعرفي بمشاكل الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ومشكلات الصراع الطبقي والأيدولوجيات الطبقيّة المتنوعة^(٢).

وقد نشأ هذا الاتجاه الجديد في علم اجتماع المعرفة مع ماركس وانجلز ، وانتهى مع بعض التحفظات والتعديلات إلى لوكاتش وجولدمان .

أما كارل ماركس Karl Marx (١٨١٨ - ١٨٨٣) ، فكان يرى أن نمو الحياة الإنسانية يتوقف على الظروف المادية والاقتصادية ، وأن نوع الإنتاج في الحياة المادية هو الذي يحدد تطور الحياة الاجتماعية والسياسية والعقلية على وجه العموم .

ونظر ماركس إلى الوعي الإنساني باعتباره انعكاسًا للوجود الاجتماعي ؛ إذ ليس وعى الناس هو الذي يحدد وجودهم الاجتماعي ، بل إن وجودهم الاجتماعي هو الذي يحدد وعيهم^(٣)، لأن أساس الإبداع التاريخي لا يكمن في وعى الفرد المنعزل ، أو الوعي

(١) البورجوازي في الأصل مواطن أحد الحصون القديمة ، الذي يتمتع بامتيازات خاصة . والبورجوازية طبقة نشأت في عصر النهضة الأوروبية بين الأشراف والزراع ، ثم صارت في القرن التاسع عشر مالكة لوسائل الإنتاج ، وهي متوسطة بين طبقة النبلاء وطبقة الشعب ، يتميز أفرادها على غيرهم بثقافتهم ودخلهم وممارستهم لإحدى المهن الحرة . أما في الاصطلاح الماركسي ، فإن البورجوازيين هم الذين يمثلون النظام الرأسمالي ، وتقابلهم طبقة العمال ، ومنه قولهم : الثقافة البورجوازية ، والعالم البورجوازي .

د . جميل صليبا : المعجم الفلسفي ، ج ١ ، ص ٢٠٥ .

(٢) راجع : د . السيد الحسيني : علم الاجتماع السياسي ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٢ ، ١٩٨١ ، ص ١٦ - ٢٠ ، ٨٠ - ٨١ ، ١٣٦ - ١٣٩ ، ٢٤٢ - ٢٤٥ .

(٣) يعرف الوجود الاجتماعي باعتباره الحياة المادية للمجتمع ، التي تتمثل في العلاقات التي تقوم بين الناس خلال عملية الإنتاج . أما الوعي الاجتماعي فيقصد به الأفكار والتصورات والمفاهيم والنظريات التي تساعد الإنسان والجماعات والمجتمع على فهم العالم المحيط واستيعابه . وقد يكون هذا الوعي زائفاً عندما يحول بينه وبين فهم العالم المحيط وتصوره ، أية معوقات أو ضغوط من أي نوع .

راجع بالتفصيل :

م - روزنتال - ب . يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٥٧٨ - ٥٧٩ .

- شيببتولين : الفلسفة الماركسية اللينينية ، ترجمة : لويس اسكاروس ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، (دون تاريخ) ، ص ٢٧٩ - ٢٨٦ .

بصفة عامة ، وإنما هو تعبير عن نشاط الإنسان الاجتماعى ، الذى يؤكد الإنسان وعيه من خلاله .

وذهب ماركس إلى أن التكنولوجيا التى صنعها الإنسان هى التى تحدد أفكاره وشكل حياته ، لا العكس ، فالحاجات هى التى تحدد الأفكار ، وليست الأفكار هى التى تحدد الحاجات ، فالطاحونة الهوائية هى التى خلقت النظام الاقطاعى ، ودولاب الغزل هو الذى أنشأ النظام الصناعى .

ويرى ماركس أن حياة الناس العقلية ، التى تتخذ شكلاً ملموساً فى الأعمال والنظم الأخلاقية والفلسفية والسياسية والقانونية والدينية والفنية ، لا يمكن أن تفهم إلا باعتبارها جزءاً من حياة المجتمع كلها^(١).

وقد ذهب ماركس فى كتابه (نقد الاقتصاد السياسى) (١٨٥٩) إلى أن البناء الاقتصادى التحتى هو الذى يحدد البناء الأيديولوجى الفوقى ، الذى يعبر عن مجموع الأفكار والنظريات والعلاقات الانسانية وما يناسبها من منظمات ومؤسسات . أما مفهوم البناء الاقتصادى التحتى ، فهو يعبر - عند ماركس - عن مركب جدلى بين « القوى الإنتاجية » و « علاقات الإنتاج »^(٢).

والقضية الأساسية التى يقدمها ماركس هى أن كل ما يفكر فيه الإنسان ، ويريده ، ويرغب فيه ، ما هو فى النهاية إلا نتيجة حاجاته الاقتصادية التى تحددها طرق

(١) راجع بالتفصيل :

- الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٣٩٢ .

- بيوتر فيدوسيف : الفلسفة والمعرفة العلمية ، ترجمة : حمدى عبد الجواد ، مراجعة : سعد الفيشاوى ، دار العالم الجديد، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٨٩ ، ص ١٨٤ .

- شيبوتلين : الفلسفة الماركسية اللينينية ، ص ٢٠١ - ٢١٦ .

- د . محمود عوده : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، ص ٩٧ - ٩٨ .

- أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، ص ٢٤ ، ٣٨ .

(٢) راجع : - راكتيوف : أسس الفلسفة ، ترجمة : موفق الدليمى ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٩ ، ص ١٣٥ - ١٣٧ .

- شيبوتلين : الفلسفة الماركسية اللينينية ، ص ٢١٩ - ٢٢٥ .

الإنتاج ، والعلاقات الاجتماعية التي يخلقها هذا الإنتاج . وهذه الطرق ، وتلك العلاقات ، تتنوع بغير توقف ، وتتطور بطريقة جدلية تعبر عن نفسها في قانون الصراع الاجتماعي بين الطبقات . والفكرة الجوهرية عند ماركس ، هي أن كل مضمون الوعي الإنساني يحدده المجتمع ، وهذا الوعي يتعدل ويتغير ويتنوع بحسب التطور الاقتصادي^(١).

وكان ماركس قد شارك فريدريك إنجلز Frederick Engels (١٨٢٠ - ١٨٩٥) في تحديد مفهوم للأيديولوجيا يمكن على ضوئه تحليل التصورات المركبة ، والأفكار التي تسود المجتمعات الطبقيّة ، وتفسير أشكال وأنواع المعارف في إطار تحليل البنية الاقتصادية ، وتحديد تاريخ المعرفة عند الإنسان بتاريخ الأيديولوجيات عند البشر . وينطلق ماركس وإنجلز في كتابهما المشترك «الأيديولوجيا الألمانية» (١٨٤٥ - ١٨٤٦) من فكرتين أساسيتين^(٢):

* الأولى : أن تصورات البشر وأفكارهم تنبع من علاقات الإنتاج المعاشة في الواقع ، وأن هناك علاقة وثيقة بين إنتاج الأفكار عند البشر وبين إنتاجهم المادي والاقتصادي ، وأن الوعي الإنساني مشروط بالبنية الاجتماعية الاقتصادية ، ولا وجود للإنسان خارج إطار الشروط المادية للحياة ولإنتاج^(٣).

وقد أكد ماركس وإنجلز بذلك على أن المعرفة عند البشر تطورت مع التطور التاريخي للبشرية ، وتزامنت في أشكالها ومضامينها مع علاقات الإنتاج المتغيرة .

* الثانية : أن الأفكار السائدة في كل حقبة تاريخية هي أفكار الطبقة المسيطرة ؛ فالطبقة التي تتمتع بنفوذ مادي فعال ، تتمتع ، في الوقت نفسه ، بنفوذ فكري مسيطر . والطبقة التي تسيطر على وسائل الإنتاج المادي ، تسيطر أيضًا على وسائل الإنتاج العقلي . ولذلك تخضع لها فكريًا الطبقات الخاضعة ماديًا ؛ لافتقارها إلى

(١) انظر : بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة في أوروبا ، ص ١١٤ .

(٢) انظر : د . فريدريك مونتوق : منهجية العلوم الاجتماعية ، ص ٢٣ - ٢٤ ، ٨٣ - ٨٤ .

(٣) راجع : أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، ص ٣٩ .

وسائل الإنتاج الفكرى ، وليست الأفكار المسيطرة إلا تعبيراً مثاليًا عن العلاقات المادية المسيطرة^(١).

وقد أكد ماركس وإنجلز بذلك على أن الإنتاج الفكرى فى المجتمع يرتبط مباشرة بالسلطة السياسية والاقتصادية فى هذا المجتمع .

وقد اتسع مفهوم الأيديولوجيا اتساعًا كبيرًا ، خاصة عندما قدمت الماركسية نفسها باعتبارها أيديولوجية البروليتاريا^(٢)، التى «تعبّر عن المصالح الحيوية للطبقة العاملة»^(٣)، وهى الطبقة التى تعتبر أن رسالتها هى القضاء على كل انقسام طبقي ، وبالتالي كل انقسام أيديولوجى فى المجتمع^(٤).

وكان من شأن هذا الاتساع فى مفهوم الأيديولوجيا ، وتعدد دلالاته ، أن جعل من دراسة هذا المفهوم عقبة فى طريق تطوير علم الاجتماع المعرفى الماركسى ، بدلاً من أن يكون منطلقًا لهذا التطوير . ولن يكون بإمكان علم اجتماع المعرفة أن يستفيد من هذا المفهوم المتعدد المعانى ، إلا إذا اقتصر معنى الأيديولوجيا على نوع معين من المعرفة ، مثل المعرفة السياسية التى تتبلور غالبًا فى المذاهب والفلسفات الاجتماعية والسياسية^(٥).

وبعد ماركس وإنجلز ظهر اتجاه ماركسى جديد فى علم اجتماع المعرفة ، اقتصر على دراسة الأصول الاجتماعى للمعرفة الفلسفية ، وكان أبرز من يمثله لوكاتش وجولدمان .

(١) انظر : د. محمود عوده : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، ص ١٢٣-١٢٤ .

وقارن : د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٣٢-٣٣ .

(٢) راجع بالتفصيل :

- موريس كورنفورث : مدخل إلى المادية الجدلية ، ص ٧٥-١٠٦ .

- د. محمود عبد المولى : الإستيمولوجيا أو نظرية المعرفة ، ص ١٣٥-١٣٦ .

- د. زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، (دون تاريخ) ص ١٨٠-١٨١ .

(٣) روزنتال - يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٦٨ .

(٤) راجع : راكينوف : أسس الفلسفة ، ص ١٦-١٧ .

(٥) انظر :

- جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٦٤-٦٥ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٦ .

أما جورج لوكاتش Geoges Lukács (١٨٨٥ - ١٩٧١) ، فقد أعلن تحفظه بشأن التطبيق المتسرع لعلم اجتماع المعرفة على تاريخ الفلسفة^(١) وحاول أن يعيد للوعى دوره الإيجابى فى الحركة التاريخية فى كتابه « التاريخ والوعى الطبقي » (١٩٢٣) ، وقد أكد أن التأثير المتبادل بين التاريخ والوعى الطبقي من شأنه أن يزيد من قيمة الوعى ، ويعلى من قدر الذات ، ويتجه بالمادية الماركسية نحو المثالية الهيجلية ، التى تبرأ منها ماركس^(٢) .

ويميز لوكاتش ، فى حديثه عن دور الوعى فى التاريخ ، بين مرحلتين^(٣) :

** المرحلة السابقة على الرأسمالية : التى يكون فيها الوعى الطبقي فى حالة كمون ، ويفتقر إلى الشكل الواضح ، الذى يؤثر تأثيراً واعياً على مجريات الأحداث التاريخية .

** المرحلة الرأسمالية : التى يصبح فيها الوعى شاعراً بنفسه ، وتكون المراحل الاقتصادية حاضرة فى داخله ، وليست محجوبة وراءه .

وقد حاول لوكاتش تطوير المنهج الجدلى لتفسير المسلك ، الذى يرتضيه من أجل إرساء دعائم مجتمع دون طبقات ؛ فالمنهج الجدلى فى نظره منهج جيد لمعرفة المجتمع والتاريخ^(٤) ، لأنه يُمكن أصحابه من تعرف الأحداث الجزئية والفردية باعتبارها لحظات جدلية وديناميكية من كل جدلى وديناميكي شامل^(٥) .

ويرى لوكاتش أن الذى يميز هذا المنهج ويشكل ماهيته هو نظرتة الكلية التى تميز العلم البروليتارى الماركسى ، بشكل حاسم ، عن العلم البورجوازي الرأسمالى . فعلى حين يقوم هذا الأخير بتجزئة الكل وعزل العناصر بعضها عن البعض ، يهدف العلم

(١) جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٧ .

(٢) راجع : روديجر بوينر : الفلسفة الألمانية الحديثة ، ترجمة : فواد كامل ، دار الثقافة ، القاهرة ، (دون تاريخ) ، ص ٢٣٣ - ٢٣٧ .

(٣) انظر : د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٧٦ - ٧٧ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٧٦ .

(٥) د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، حوليات كلية الآداب ، الكويت ، ١٩٩٣ ، ص ١٠٣ .

الماركسى معرفة المجتمع ككل ، ويعتبر كل الظواهر الجزئية كمراحل ضمن الكل ، ويرفض أن تكون هناك علوم مستقلة بذاتها ، ويعترف فقط بعلم واحد تاريخى وجدلى ، « وحيد وموحد لتطور المجتمع ككل » (١).

ويرجع ابتعاد المجتمع الرأسمالى عن وجهة النظر الكلية - فى نظر لوكاتش - إلى الفصل بين المنتج وعملية الإنتاج ، وتفتيت الشغل إلى أجزاء ، وتجزئة المجتمع إلى أفراد ، وكل هذا من شأنه أن يؤثر بالضرورة تأثيراً عميقاً على الفكر والعلم والفلسفة الرأسمالية .

ويعتقد لوكاتش أن الشىء الثورى فى العلم البروليتارى لا يتمثل أساساً فى كونه يقدم العلم البورجوازى ، مضامين ثورية فحسب ، بل يتمثل وبالدرجة الأولى ، فى الماهية الكلية للمنهج ذاته ، تلك الماهية التى تحمل المبدأ الثورى فى العلم (٢).

أما لوسيان جولدمان Lucien Goldman (١٩١٣ - ١٩٧٠) ، فقد تأثر إلى حد كبير بأفكار لوكاتش ، وكانت مسألة ارتباط الوعى الإنسانى بالنضال من أجل الأهداف المجتمعية من أكثر الأفكار التى تأثر بها جولدمان (٣).

وكان جولدمان يرى أنه من الضرورى على الماركسية أن تعترف بأن كثيراً من الأبحاث المثالية فى تاريخ الفلسفة بإمكانها أن تعطى تفسيرات فلسفية ، أفضل من بعض التفسيرات الاقتصادية التى تقدمها الماركسية (٤).

وقد سعى جولدمان إلى تحليل تفكير كبار الفلاسفة ، وتوضيح علاقته بالاقتصاد والمجتمع من خلال المنهج الجدلى ، كما دعا إلى الابتعاد عن الظاهرية والتمركز الذاتى . واقترح وسيلة موضوعية لتجنب ذلك ، تتمثل فى إعادة بناء الكل أو النسق ، الذى يجعل جميع أفكار الفيلسوف متماسكة وموحدة (٥).

(١) د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٣٠ .

(٢) انظر : عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ٨٨ - ٩٠ .

(٣) د. عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ٢١٦ .

(٤) انظر : د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٧٢ .

(٥) انظر : المرجع السابق ، ص ٩٢ - ٩٣ .

ويعتقد جولدمان أن موضوع تاريخ الفلسفة هو تفكير كبار الفلاسفة ، الذين يقترحون الإجابات المختلفة عن المشاكل الإنسانية الأساسية ، التي تعترضهم في عصر معين . وأن هذه الإجابات التي تعبر عن النظرات الجديدة إلى العالم لا تتكون فجأة ، ولا تظهر فوراً ، وإنما لابد من تغيرات بطيئة ومتدرجة ، تمر بها العقلية القديمة ، قبل أن تتمكن العقلية الجديدة من التغلب والسيطرة . ومثل هذه التغيرات لا تتم على يد رجل واحد ، وإنما لابد أن تستند إلى تيار اجتماعي يكون الفيلسوف هو أول من يعبر عن نظرتة الجديدة إلى العالم بطريقة كلية على مستوى التفكير النظري (١).

وقد بدأ جولدمان في كتابه « الجماعة الإنسانية والكون عند كانت » برسم لوحة للفلسفة البورجوازية الغربية ، التي تعتبر الأرضية الروحية التي انطلق منها الفكر الكانتى . وهو يشير إلى أن الاختلافات الموجودة بين الفكر الفلسفى أثناء تطوره في إنجلترا وفرنسا وألمانيا ترجع - بالدرجة الأولى - إلى الاختلافات القائمة بين البورجوازيات الثلاث أثناء تطورها التاريخي (٢):

- ففي إنجلترا : استولت البورجوازية على السلطتين الاقتصادية والسياسية ، وانتهى الصراع بين الإقطاعية والبورجوازية بالتحالف بينهما . ولذلك فقد كان التفكير واقعياً ، وكان الاتجاه الحسى التجريبي هو السائد فلسفياً . وكان لوك وباركلى وهيوم من أشهر الفلاسفة ، الذين يمثلون البورجوازية الانجليزية (٣).

- وفي فرنسا : تطورت البورجوازية تطوراً خاصاً ، حيث كان التعارض في البداية بين النبلاء والبورجوازية لا يزال قائماً ، ثم تحالفت البورجوازية بعد ذلك ، مع الملكية التي تحميها ضد النبلاء ، وتحمي مصالحها الاقتصادية ، ثم ألغت البورجوازية هذا التحالف ، بعد أن أحست بضعف النبلاء اقتصادياً وعسكرياً ، فنتج عن ذلك الثورة الفرنسية ، فالحكم النابوليوني ، فميلاد الديمقراطية الفرنسية البورجوازية . وفي خضم

(١) انظر : المرجع السابق ، ص ٩٠-٩١ .

(٢) انظر : المرجع السابق ، ص ٨١-٨٢ .

(٣) راجع : ص ٥٠-٥٢ من هذا الكتاب .

هذا التطور الذى ينم عن ثقة البورجوازية الفرنسية فى مستقبلها القريب ، لم يكن انسجام الكون يمثل مشكلة لها ؛ فحرية الأفراد تستلزم هذا الانسجام بالضرورة ، والرياضيات الكلية ستقرر الانسجام النظرى . وعلى هذا الأساس ساد الاتجاه العقلانى الفكر الفلسفى الفرنسى ، وكان ديكارت من أشهر الفلاسفة ، الذين يمثلون البورجوازية الفرنسية (١).

- أما فى ألمانيا : فقد كان الوضع مختلفاً عن الأوضاع السائدة فى إنجلترا وفرنسا ؛ فالنظام الاجتماعى البورجوازى لم يتحقق ، وقيام الدولة الديمقراطية لا يزال يمثل إشكالية ، وكان التخلف الاقتصادى والانقسام السياسى هو السائد فى ألمانيا ، قبل أن تبدأ الوحدة سنة ١٨٧١ .

ونظراً للأوضاع المرضية التى سادت البلاد ، اتجه الفلاسفة نحو المشكلات الأخلاقية والعلمية ، وغلب على الفكر الألمانى فى هذه الفترة الطابع المأساوى . ويعد الفيلسوف الألمانى « كانت » من أشهر ممثلى الفلسفة البورجوازية الألمانية (٢).

وفى تحليله للفلسفة الكانتية ، يذكر جولدمان أن الإنسان عند كانت كائن عاقل ، ومادام العقل يقتضى الشمولية والجماعة الإنسانية ، فإن الإنسان سيكون - تبعاً لذلك - كائناً اجتماعياً فى جزء من كيانه .

ولكن إذا كان الإنسان جزءاً من كل أكبر هو الجماعة ، وبالتالي الكون ، فإن أفعال الإنسان ، التى تتحكم فيها الغرائز القوية والمصالح الأنانية ، تقيم تعارضاً بينه وبين نظرائه ، وترمى إلى تحطيم الجماعة والكون ، وهذا ما يجعل الإنسان كائناً اجتماعياً من جهة ، وغير اجتماعياً من جهة أخرى .

والذى يجمع بين الناس فى التفكير والعمل هو الشكل الشمولى ، والمقولات القبيلية المشتركة بين جميع الأفراد ، فى حين تفرق بينهم المحسوسات والغرائز والميول والمصالح الأنانية .

وعلى هذا الأساس يكون عمل الإنسان ومعرفته محدودين ، ويكونان اجتماعيين من

(١) راجع ص ٤٧ - ٤٨ من هذا الكتاب .

(٢) راجع ص ٦١ - ٦٢ من هذا الكتاب .

جهة الشكل ، وغير اجتماعيين من جهة المضمون ؛ فالمعرفة لا تدرك الشيء في ذاته ، بل تدرك الظواهر . والنشاط عمل أناني معارض للجماعة ، ولا يكون هذا النشاط شاملاً إلا في الواجب أو الأمر المطلق (١).

ويتلخص مصير الإنسان - بصفته كائنًا عاقلًا في نظر كانت - في أن ينحو بأفعاله نحو تحقيق الجماعة الكاملة ، التي تجعل الأشكال والمضامين مشتركة بين جميع الناس ، فتجمع بينهم ، بفكرهم وعملهم ، نظريًا وعمليًا .

ولكن إذا كانت هذه الجماعة الكاملة ، مملكة الله على الأرض ، والخير الأسمى ، والسلام الأبدى ، والإرادة المقدسة ، هي مجرد أفكار لا يستطيع الإنسان تحقيقها على هذه الأرض بإرادته وعمله ، فإن من واجب الإنسان أن ينحو نحوها كقيم روحية واقعية ، دون أن يتمكن من بلوغها . وبذلك يكون وجود الإنسان مأساويًا . وليس هناك من أمل في تجاوز هذه المأساة ، إلا بالأمل المنقوص في مستقبل الجماعة الإنسانية والتاريخ والفكر العقلاني .

ويتهى جولدمان من تحليله للفلسفة الكانتية بتقديره لكانت ، الذي طرح لأول مرة فلسفة للتاريخ ، تقوم على أساس فكرة الجماعة والشخصية الإنسانية ، ممهدًا بذلك الطريق لمن جاء بعده من الفلاسفة مثل هيجل ، وماركس ، ولوكاتش (٢).

وعلى الرغم من أن أعمال لوكاتش وجولدمان قد ساهمت في تطوير علم الاجتماع المعرفي الماركسي ، إلا أن هذه الجهود لم تقض على الصعوبات المتنوعة ، ونواحي القصور الكامنة في هذا العلم الماركسي ، ومن ذلك (٣):

- اختفاء المشكلة المعرفية في حالة قيام المجتمع اللاتطبقى .

(١) راجع : يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٢٥٠-٢٥٣ .

(٢) انظر :

- د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٨٥-٨٦ .

(٣) انظر :

- جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٦٥-٦٦ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفي ، ص ٤١٧ .

- القصور فى تحليل العلاقة بين المعرفة والأطر الاجتماعية فى أنماط المجتمعات المختلفة عن المجتمع الصناعى .

- الربط المتعسف بين علم الاجتماع المعرفى والواقعية الإنسانية ، ثم بينه وبين المادية الجدلية ، وهى الرابطة التى تمثل هذا الفرع من فروع علم الاجتماع .

- الثقة الساذجة التى يوليها علم الاجتماع المعرفى الماركسى فى إمكانية القضاء على لواقعية المعرفة ، وعزلتها فى المجتمع اللاتبقى ، أى فى إمكانية اختفاء المعاملات الاجتماعية للمعرفة ، وهذا يعيدنا من جديد إلى اليوتوبيا العقلانية ، التى تقول بسيطرة المعرفة على الواقع الاجتماعى الذى تحاول أن توجهه .

وكان لهذه الصعوبات التى تعرض لها علم الاجتماع المعرفى الماركسى ردود فعل مختلفة ، تمثلت فى الدراسات المتعددة التى أسهم بها كثير من العلماء فى ميدان علم اجتماع المعرفة فى محاولة منهم لتجاوز هذه الصعوبات ، ومن ذلك إسهامات ماكس فيبر ، وماكس شيلر ، وسوروكين ، وكارل مانهايم ، وجورج غورفيتش .

أما ماكس فيبر Max Weber (١٨٦٤ - ١٩٢٠) ، فقد اتجهت أفكاره بقوة ضد المفاهيم الماركسية حول الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية ، وعارض محاولة الماركسية الوصول إلى مفاهيم شمولية ، قادرة على تفسير كل الظواهر الاجتماعية (١) . وعنده أن جوهر أى ظاهرة اقتصادية واجتماعية لا يتحدد بجوانبها الموضوعية ، بقدر ما يتحدد بوجهة نظر الباحث . وحاول فيبر أن يستعيز عن التجريد العلمى بفكرته عن النمط المثالى Ideal Type ، وهو المفهوم الذى يتمكن الباحث على أساسه من تنظيم واستيعاب وقياس الوقائع الجزئية (٢) .

ويرى ماكس فيبر أن الباحث ليس نبيًا ولا مصلحًا اجتماعيًا ، وكل مهمته تنحصر فيما يقوم به من أبحاث تفيد المعرفة كمعرفة ، بغض النظر عما يجرى فى الواقع من أعمال ؛ فالمعرفة شىء وسير الواقع الاجتماعى والاقتصادى شىء آخر ، ولا توجد علاقة

(١) د. فريدرك معتوق : منهجية العلوم الاجتماعية ، ص ١٢٦ .

(٢) روزنتال-يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٣٦٠ .

حتمية بين الاثنين^(١)؛ أى إن المعرفة لا تستطيع في واقع الأمر أن تعكس العالم الواقعي^(٢).

ويعد ماكس فيبر أول من طور منهج الفهم في علم الاجتماع ، وهو المنهج الذى استند إليه في مناقشة التقلبات ، التى تطرأ على التمسك بالموضوعية والحياد ، فيما يتصل بإطلاق الأحكام القيمة في العلوم الاجتماعية^(٣). ويرتكز منهج الفهم على الحقيقة التى مؤداها ، « أن الكائنات البشرية تكون على وعى مباشر وإدراك تام ببناء الأفعال الإنسانية »^(٤).

ولقد كان لأفكار فيبر تأثير كبير على علم الاجتماع البورجوازي المعاصر ، خاصة بعد وقوفه ، فكرًا وموقفًا وسلوكًا ، بجانب المصالح الرأسمالية متغافلًا عن الطبقات الاجتماعية العريضة^(٥).

أما ماكس شيلر Max Scheler (١٨٧٤ - ١٩٢٨) ، فعلى الرغم من أنه كان فيلسوفًا فينومينولوجيًا^(٦) أكثر من كونه عالمًا اجتماعيًا ، إلا أن مساهمته في مجال علم اجتماع المعرفة كانت خصبة وغنية وأصيلة^(٧)؛ إذ يرجع إليه الفضل الأكبر في التوصل

(١) د. فريدريك معتوق : منهجية العلوم الاجتماعية ، ص ٩٢ .

(٢) أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، ص ٥٦ .

(٣) أليكس أنكلز : مقدمة في علم الاجتماع ، ص ٤٠ .

(٤) نيقولا تياشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٢٦١ .

(٥) راجع : - د. عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية في علم الاجتماع ، ص ١٣٦ .

- د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ١٩ - ٢٠ .

(٦) الفينومينولوجيا Phenomenology : هى الدراسة الوصفية للظواهر على نحو ما تبدو في الزمان والمكان ، بغض

النظر عما وراءها من حقائق . وقد أسسها ادموند هوسرل Edmund Husserl (١٨٥٩ - ١٩٣٨) ، الذى جعل منها

منهجًا فلسفيًا تحليليًا يرمى الى وصف الظواهر بكل دقة ، وترتيبها بكل إحكام ، وخصوصًا المعانى الأساسية في

العلوم . وكان شيلر هو أول الفلاسفة الفينومينولوجيين بعد هوسرل . راجع :

- المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ١٢٧ .

- الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٢٨٢ - ٢٨٦ .

- الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٧٢ .

Peter L. Berger and Thomas Luckmann, OP . Cit., pp. 15 - 21 .

(٧)

إلى تحقيق اكتشافين أساسيين فى هذا المجال (١):

- الأول : هو تعدد أنواع المعارف التى تتغير خصوصياتها ؛ وفقاً لوظيفة الواقع الاجتماعى فى المجتمع المعاصر .

- الثانى : هو تباين قوة الارتباط بين هذه الأنواع المعرفية ، والإطارات الاجتماعية .

وقد أحاط شيلر هذا الاتجاه النسبى فى علم اجتماع المعرفة بالمفاهيم الفلسفية المسبقة ، التى دفعته إلى التسليم بهيكل ثابت للأنواع المعرفية المرتبة ، وفقاً لسلم جامد من القيم التى يعزوها لها .

والمعرفة عند شيلر تنزع بطبيعتها نحو أن تكون معرفة جماعية ، وهو يحددها فى كتابه « الأشكال المعرفية والمجتمع » (١٩٢٦) بأنها «مشاركة واقع فى واقع آخر ، دون أن يطرأ على الثانى أى تغيير» ؛ أى إن المعرفة هى مشاركة (أ) فى (ب) ، من غير أن تتعرض (ب) لأى تغيير .

وفى الواقع ، فإن الذى يتعرض للتغيير إنما هو الذات العارفة بسبب المعرفة التى تطرأ عليها ، فتغير من حالها ، ولا تصبح كما كانت قبل المعرفة . أما الموضوع المعروف ، فلا يتغير حاله بعد المعرفة .

وقد ميز شيلر بين ثلاثة أنماط من المعارف (٢):

أ - المعرفة الاستقرائية : وهى المعرفة المستخدمة فى العلوم الوضعية ، وتقوم هذه المعرفة على غريزة السيطرة ، التى تسمح للذات بإجراء تغييرات فى البيئة ، وخاصة البيئة الطبيعية . والموضوع الذى تنصب عليه هذه المعرفة هو الواقع الخارجى ، كما

(١) انظر : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١٢ ، ص ٦٦-٦٧ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٨ .

(٢) انظر : - د. زكريا إبراهيم : دراسات فى الفلسفة المعاصرة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٦٨ ، ص ٣٩٧-٣٩٩ .

- بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ص ٢٣٩-٢٤١ .

يتمثل في معرفة العالم ، وفي المعرفة التقنية ، وتصل هذه المعرفة إلى أبلغ صورها في المعرفة العلمية .

ب- المعرفة الماهوية : وهي المعرفة بالبناء الماهوي لكل ما هو موجود . وتنصب هذه المعرفة الأولية على ماهيات الموجودات والأشياء ، التي يمكن من خلالها إحداث تغييرات في الشخصيات الجماعية والفردية ، ويتمثل هذا النوع من المعرفة في معرفة الغير، وفي المعرفة الفلسفية .

ج- المعرفة الميتافيزيقية : وهي المعرفة التي تنتج عن الربط بين نتائج المعرفة العلمية التي تدرس الوقائع ، والمعرفة الفلسفية التي تهتم بالماهيات ، ويتمثل هذا النوع من المعرفة في المعرفة الدينية ، التي تقود إلى الخلاص والسعادة والحكمة .

وهكذا . . . يضع ماكس شيلر نسقًا من المعارف ، يضم ستة أنواع من المعرفة ، التي تتباين مراتبها وفقا لطبيعتها وموقعها في سلسلة المعارف على النحو التالي^(١):

- في المرتبة الأولى ، تأتي المعرفة الدينية على رأس المعارف .
- وتليها عن كثب المعرفة الفلسفية في المرتبة الثانية .
- وتأتي معرفة الغير ، أفرادًا وجماعات ، في المرتبة الثالثة .
- وفي المرتبة الرابعة ، تأتي معرفة العالم الخارجي بأحيائه وجماده ..
- ثم تأتي المعرفة التقنية في المرتبة الخامسة .
- وأخيرًا ، تأتي المعرفة العلمية في المرتبة السادسة .

ويؤكد شيلر على أن هناك أنواعًا معينة من هذه المعارف ، يمكن إدخالها إلى المجال الاجتماعي بشكل أسهل من غيرها ، ويشير خاصة إلى النوعين الأخيرين من المعرفة ، كما أدخل المعرفة الفلسفية إلى حيز الدراسة الاجتماعية .

(١) انظر : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١٢ ، ٦٨ .
- جرج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفي ، ص ٤١٩ .

وقد حاول شيلر إيضاح العلاقات الوظيفية بين بناء المجتمع الإقطاعى والفلسفة الواقعية^(١)، وانهار هذا المجتمع والفلسفة الاسمية^(٢)، وظهور البورجوازية والفلسفة العقلية^(٣).

ويلاحظ ماكس شيلر أن المجتمع الأوروبى ، وخاصة بعد الثورة الصناعية ، قد فضل المعرفة التقنية والعلمية ، بينما ظل المجتمع الأسيوى - حتى وقت قريب بفضل المعرفة الميتافيزيقية - فى صورة الدين أو فى صورة الحكمة ، على حين كان المجتمع اليونانى القديم يقدر المعرفة الفلسفية إلى أبعد الحدود .

وقد أوضح شيلر أن المجتمعات المختلفة ترتب الأنواع المعرفية بشكل يختلف تبعاً لظروفها . وأشار فى هذا الصدد إلى دور الصفوة فى تنشيط التعاون بين جميع المجتمعات وكل الثقافات . وتصور أن مهمة علم اجتماع المعرفة تنحصر فى مساعدة هذه الصفوة على تجريد المعرفة من الأطر الاجتماعية ، وتخليصها من الشوائب الذاتية ، وإعادة النسق الأساسى بين الأنواع المعرفية المختلفة انسلاخاً عن الأطر الاجتماعية ، الأمر الذى انتهى بعلم الاجتماع المعرفى عند شيلر إلى أن يكون خادماً لفلسفة السكون والثبات^(٤).

أما بيتريم سوروكين Pitirim Sorokin (١٨٨٩ - ١٩٦٨) ، فقد حاول فى مؤلفه الضخم « الديناميات الاجتماعية والثقافية » الذى يقع فى أربعة أجزاء (نيويورك

(١) راجع : ص ٦٣ - ٦٥ من هذا الكتاب .

(٢) تذهب الاسمية Nominalism الى القول بأن المفاهيم الكلية مجرد أسماء للأشياء الجزئية ، وأن الكليات لا وجود لها فى

الواقع ، ولا معنى لها فى الذهن أكثر من مجموعة الأشياء التى تنطبق عليها .

راجع بالتفصيل : - المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ١٤ .

- الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٥٢ .

- الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٦٧ - ٤٦٨ .

- د . مراد وهبة : المعجم الفلسفى ، ص ٢٩ - ٣٠ .

(٣) راجع : ص ٤٥ - ٤٩ من هذا الكتاب .

(٤) انظر :

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٠ .

- د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٠٤ - ١٠٥ .

١٩٣٧-١٩٤١) أن يرسى دعائم علم اجتماع المعرفة على نظرية الدورات الثقافية^(١)، التي عرضها بالتفصيل في الجزء الثاني من مؤلفه ، والذي خصصه لدراسة « متغيرات أنساق الحقيقة » ؛ وفقاً لتغاير أنماط العقلية الثقافية ، التي يتركز عليها الواقع الاجتماعي .

والقضية الرئيسية التي يدافع عنها سوروكين هي أننا «إذا عرفنا نسق الحقيقة السائد في المجتمع ، أصبحنا قادرين على استنتاج الطبيعة العامة لفنه ، وموسيقاه وفلسفته ، وأخلاقه ، وكذلك الأنواع السائدة للعلاقات الاجتماعية فيه»^(٢).

وقد اعتمد سوروكين في بحثه على تراكمات هائلة من المعلومات المستخلصة من تاريخ الفلسفة والعلوم ، والمدعمة بثتى الإحصائيات المتصلة بشيوع العقائد وانتشار المذاهب التي يعرض لها . وقد خلص سوروكين من ذلك إلى تطوير مفهوم دورى للمعرفة البشرية يتقلب ، وفقاً لأنماط المجتمعات ، بين ثلاث مراحل متتالية ، ذات أنساق أيديولوجية وثقافية مختلفة ، تبدأ بمرحلة روحية دينية (حدسية) ، وتعقبها مرحلة مثالية (عقلية) ، وتليها في النهاية مرحلة مادية (حسية)^(٣).

ويرى سوروكين أن هذه الحركة الدورية ، التي تتكرر بشكل لانهاى ، هي الوسيلة الوحيدة للكشف عن جميع جوانب العالم اللانهاى للأفكار والقيم الأزلية . ولذلك ،

(١) في مقابل الماركسية التي تنظر الى التاريخ على أنه تقدم مستمر في اتجاه واحد نحو الاشتراكية والشيوعية ، نشأت نظرية الدورات الحضارية ، التي تذهب الى أن التكرار حتمى في عملية التطور التاريخى لضارى ، وأن التاريخ لايتحرك دائماً في اتجاه واحد ، وإنما يكون تحركه في شكل دورات . ومن رواد هذه النظرية الفيلسوف الألماني اشبنجلر (١٨٨٠-١٩٣٦) والمؤرخ الإنجليزي توينبى . (١٨٨٩-١٩٧٥) .

[راجع : روزنتال- يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٥٣٧]

(٢) نيقولا تيباشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٣٥٠ .

(٣) انظر :

- جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١٣ ، ٦٨ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢١ .

- د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٦٣ - ١٦٤ .

- بوتومور : تمهيد في علم الاجتماع ، ترجمة : د. محمد الجوهري وآخرين ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، ط ٢ ، ١٩٧٣ ، ص ٤٥٧ .

فهو لا يخفى تفضيله وتقديره للمرحلة الأولى التى تحتل فيها المعرفة الدينية ، التى ترتبط عنده بالأنساق الحدسية ، المنزلة الأولى ؛ الأمر الذى يجعله يخاطر بالسير المعاكس لقانون المراحل الثلاث عند أوجست كونت^(١).

ورغم الجهود القيمة التى بذلها سوروكين فى معالجة مشكلات علم اجتماع المعرفة ، فى ضوء البحوث التجريبية ، إلا أنه لم يستطع التخلص من الأفكار الفلسفية المسبقة ، كما أنه لم ينجح فى التغلب على كثير من المصاعب التى واجهته ، والتى كان من أبرزها أنه يحرص علم اجتماع المعرفة فى دراسة المعرفة الفلسفية ، التى ترتبط عنده بالأنساق العقلية . أما المعرفة العلمية والمعرفة التقنية التى ترتبط عنده بالأنساق الحسية ، فليست فى نظره سوى تطبيقات للمعرفة الفلسفية^(٢).

ولقد كان ليول سوروكين الواضحة إلى الروحية الدينية ، ونزعتة الفلسفية نحو المثالية العقلية ، وهجومه الصريح على المادية ، أثره البالغ فى اعتبار مذهبه ممثلاً للفكر البورجوازي ، ومعارضاً للاتجاه ، الذى سار فيه علم الاجتماع المعرفى الماركسى^(٣).

أما كارل مانهايم Karl Mannheim (١٨٩١ - ١٩٤٧) ، فقد حاول تقديم نظرية فى علم اجتماع المعرفة ، تجمع بين خليط من المذاهب الفلسفية والاجتماعية فى مزيج يوفق بين الهيكلية ، والماركسية ، والبراهماتية ، والوجودية .

(١) يميز كونت بين ثلاث مراحل فى تطور المجتمع البشرى ، تتطابق كل منها مع نمط معين من أنماط التفكير :
- المرحلة اللاهوتية : وفيها يتم تفسير الظواهر المختلفة بالرجوع الى قوى تفوق الطبيعة ، ويغلب على هذه المرحلة التفكير الدينى .

- المرحلة الميتافيزيقية : التى تسود فيها التفسيرات الغيبية ، ويغلب عليها التفكير الفلسفى المثالى .

- المرحلة الوضعية : التى تسود فيها المعرفة التجريبية ، ويغلب عليها التفكير العلمى .

راجع بالتفصيل :

يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٣١٧ - ٣٢٠ .

(٢) انظر :

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢١ - ٤٢٢ .

(٣) راجع :

د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٧١ ، ١٩٠ ، ١٩٥ ، ٢٠٠ .

وإذا كان علم اجتماع المعرفة يهتم بدراسة الأيديولوجيات والمذاهب الفلسفية والعلمية والسياسية والأخلاقية والقانونية باعتبارها خاضعة للشروط الاجتماعية ، فإن دراسة مانهايم لعلم اجتماع المعرفة قد تفرعت من نظريته في الأيديولوجيا^(١).

وقد ميز كارل مانهايم بين نمطين أساسيين من التفكير يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بمعطيات الوسط الاجتماعي^(٢):

**** الأول : الأيديولوجيا Ideology :** وهى جملة الأفكار المنسجمة مع الوجود والدافعة نحو المحافظة عليه .

**** والثانى : اليوتوبيا Utopia :** وهى جملة الأفكار ، التى لا تنسجم مع النظام الموجود ، بل تحاول تغييره ، معبرة عن تطلعات معينة نحو المستقبل .

وفى النمط الأول من التفكير ، يميز كارل مانهايم بين مفهومين للأيديولوجيا^(٣):

*** أحدهما ، جزئى : يختص بنظرية الأيديولوجيا .**

*** والآخر ، كلى : يختص بعلم اجتماع المعرفة .**

أما الأيديولوجيا الجزئية : فهى تشير إلى ذلك الموقف الشكى ، الذى نقفه من أفكار الخصم وتصوراته ، من حيث هى تشويه لطبيعة الواقع الذى لا يتوافق الاعتراف به مع مصالحه ، كأن يخفى واقعة ، أو يغطى حادثة حسب هذه المصلحة أو تلك . ويمكن تحليل الأيديولوجيا الجزئية بالرجوع إلى الخصم ؛ لتفسير موقفه على الصعيد النفسى .

أما الأيديولوجية الكلية : فهى التى تتناول النظرة الكلية لفئة اجتماعية ، أو حقبة

(١) راجع : د. شبل بدران : صناعة العقل - دراسة فى العلاقة بين التربية والأيديولوجيا ، كتاب الأهلى ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ٧٣-٧٩ .

(٢) انظر بالتفصيل :

- Karl Mannheim : Ideology and Utopia, An Introduction to The Sociology of Knowledge, Translated from the German by : Louis Wirth and Edward Shils, Routledge & Kegan Paul , London, 1976, pp. 49 - 96 .

Ibid., pp. 49 - 53 .

(٣)

تاريخية ، من حيث هى منتوجات للحياة الاجتماعية التى تساهم فيها . ويمكن تحليل الأيديولوجيا الكلية على الصعيد الفكرى ، بالرجوع إلى الفئة الاجتماعية بعيداً عن التقييمات الأخلاقية ، وذلك بدراسة العلاقة بين مختلف الفئات الاجتماعية وموقفها الاجتماعى من ناحية ، والخصائص المختلفة لبنية التفكير وأشكال المعرفة من ناحية أخرى .

ويرى مانهايم أن العامل الاجتماعى الذى يؤثر فى التفكير هو « الفئة » بوضعها الاجتماعى ، الذى يحدد سلطتها السياسية والاقتصادية ، ووضعها التاريخى الذى يحدد مكانتها وقيمتها عبر تطور الزمان . أما الفئات فيعنى بها مانهايم الطبقات الاجتماعية ، والجماعات المهنية ، والطوائف الدينية ، والمدارس ، وغيرها من الفئات التى تحكمها قوانين أساسية خاصة (١) .

وعلى الرغم من تأكيد مانهايم على ضرورة تحديد منظور كل الأفكار ، حتى أفكار الباحث الخاصة ، والبحث عن أصولها الاجتماعية (٢) ، إلا أنه قد استثنى من ذلك الرياضيات والعلوم الطبيعية . أما العلوم الاجتماعية والتاريخية والسياسية والفلسفية ، فهى التى تتطابق - بدرجات متفاوتة - مع الأوضاع الاجتماعية والتاريخية للفئات الاجتماعية ، التى تستعمل هذه المعارف الكيفية كوسيلة للتكيف مع الظروف والأوضاع الفعلية ؛ من أجل الحصول على السلطة الاقتصادية والسياسية ، أو المحافظة عليها (٣) .

ومن هنا ، كانت وظيفة المعرفة عند مانهايم « وظيفة عملية بحتة » (٤) ، وهى النتيجة نفسها ، التى انتهى إليها الفيلسوف الأمريكى جون ديوى John Dewey (١٨٥٩ - ١٩٥٢) بخصوص دينامية المعرفة ، واستخدامها كوسيلة أو أداة (٥) ،

(١) انظر : د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١١٥ - ١١٦ .

(٢) راجع : Harold Rugg, (ed .), OP . Cit ., PP. 167 - 170 .

(٣) انظر : د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١١٦ - ١١٨ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٢٥ ، ١٥٠ .

(٥) طبقاً لما يقول به مذهب الوسيلة أو الأدوات Instrumentalism عند ديوى فإن المفاهيم والقوانين العلمية

والنظريات هى مجرد أدوات أو وسائل ، أو مفاتيح للموقف ؛ أى « خطط عمل » .

[راجع : روزنتال - يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ١٥]

مستندًا في ذلك إلى أسلوب فلسفى في التفكير ، دون الاستعانة بعلم الاجتماع المعرفى^(١).

ويميز كارل مانهايم في المعرفة بين نمطين^(٢):

- نمط المعرفة العلمية : وتهدف إلى إدراك الظواهر التى يحكمها قانون عام وشامل وضرورى .

- نمط المعرفة الاجتماعية : وتتمثل فى إدراك الظواهر النوعية الخاصة ، التى لا يحكمها قانون عام .

ويرى مانهايم أن المعرفة الاجتماعية لا تنفصل عن الطبقات الاجتماعية ، ولذلك فإن النظريات الاجتماعية لا يمكنها أن تقدم سوى معرفة نسبية الطابع ؛ لأنها ترتبط وظيفيًا بالوضع الاجتماعى للطبقات ، وتعبّر عن مصالحها الاقتصادية ، ومواقعها السياسية ، ومن ثم ، فهى معرفة مشوهة .

وقد أكد مانهايم ، متأثرًا فى ذلك بشيلر ، على دور المثقفين فى تخليص المعرفة من الشوائب الذاتية ، وتحريرها من التأثيرات الاجتماعية^(٣) ، لأنهم بحكم ثقافتهم المشتركة ، يكون فى إمكانهم التحرر من الروابط الاجتماعية ، وتجاوز النظرة الضيقة للطبقات ، وتفهم جميع الآراء ، والالتقاء مع جميع التيارات الفكرية^(٤) ، التى تضمن للمعرفة قيمتها الموضوعية^(٥).

(١) جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٥ .

(٢) انظر : أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، ص ٤٩-٥٠ .

(٣) انظر : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٦٩ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٤ .

(٤) راجع : - د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٣٢ ، ١٣٨ ، ١٤٢ ، ١٤٣ .

وقارن : - جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٤٤ .

(٥) راجع : - د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٣٤ .

- د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٢١ .

وقارن : - د. شبل بدران : صناعة العقل ، ص ٧٨-٧٩ .

وهكذا تقوم « النخبة المثقفة » عند مانهايم بدور « العقل المطلق » عند هيجل ، و « البروليتاريا » عند ماركس ، و « الصفوة » عند باريتو (١)؛ لأن تأثير المعرفة بالأطر الاجتماعية يحط في نظرهم من قيمتها (٢).

وخلاصة القول ، أن مانهايم ظل مخلصاً للرأى التقليدى القائل بأن تأثير الإطار الاجتماعى فى المعرفة يضع صدقها موضع شك ، وهو يشترك فى الأمل مع أولئك الذين يعتقدون أن المعرفة قادرة على التخلص من هذا التأثير فى الحال ، أو فى المآل ، وهو ما يريد أن يسخر فيه علم الاجتماع المعرفى (٣).

ورغم التحفظات التى لا يمكن تجاهلها على نظرية مانهايم فى علم اجتماع المعرفة (٤)، إلا أنه لا بد من الاعتراف بفضل مانهايم فى تحقيق المنجزات التالية (٥):

- أوضح أن هناك ارتباطات وظيفية بين الأنواع المعرفية والأطر الاجتماعية ، وإن كانت جميع أنواع المعارف ترد عنده إلى المعرفة السياسية ، المشدودة بدورها إلى المعرفة الفلسفية .

- بين أن المعرفة لا ترتبط فحسب بالطبقات الاجتماعية ، وإنما ترتبط كذلك بمجموعة أخرى من الكيانات الاجتماعية الجزئية ، مثل : الأجيال ، والطوائف

(١) باريتو Pareto (١٨٤٨ - ١٩٢٣) : وهو عالم الاجتماع الإيطالى ، الذى تميز ببحوثه فى « الصفوة » التى يعرفها بأنها « طبقة من الناس لديها أعلى المؤشرات المتعلقة بنشاطها » .
بوتومور : الصفوة والمجتمع ، ترجمة : د. محمد الجوهري وآخرين ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٢ ، ١٩٧٨ ، ص ٢٦ .

(٢) د. عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٠٦ .

(٣) جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٤ .

(٤) راجع : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٦٩ - ٧٠ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٦ - ٤٢٧ .

- د. عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٢١ - ١٢٨ ، ١٣٨ - ١٤٦ .

- د. زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة ، ص ١٩٦ - ١٩٧ .

- د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٢١ .

(٥) انظر : - جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٥ - ٤٢٦ .

- د. عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٣٧ - ١٣٨ .

الدينية، والتجمعات المهنية، المدارس، وإن لم يحدد بدقة الأطر الاجتماعية، التي تتضمن الجماعات، والطبقات الاجتماعية والمجتمعات الكلية.

- وسَّع ميدان علم اجتماع المعرفة بحيث يشمل دراسة وسائل التعبير والاتصال كالإشارات والرموز، التي تتغير حسب الأوساط الاجتماعية التي تتوجه إليها.

- أشار إلى إمكانية التعاون الإيجابي بين علم اجتماع المعرفة ونظرية المعرفة، وإن لم يكن واعياً بحدود هذا التعاون، ولا بالخطر الكبير الناجم عن الخلط بين هذين الفرعين من الدراسة، وهو ما تنبه إليه غورفيتش في دراسته الاجتماعية للمعرفة^(١).

وقد حاول جورج غورفيتش G. Gurvitch (١٨٩٦ - ١٩٦٥) تقديم نظرية متكاملة في هذا المجال، تبين حدود التعاون بين علم اجتماع المعرفة يشمل موضوع العلم، ويعتبر - في الوقت نفسه - حصراً لأهدافه.

يرى غورفيتش أن علم اجتماع المعرفة هو دراسة الترابطات الوظيفية، التي يمكن إقامتها بين^(٢):

- مختلف أنواع وأشكال وأنساق المعرفة من ناحية.

- والأطر الاجتماعية المتنوعة، أي المجتمعات الكلية (الحضارات والأمم) والطبقات الاجتماعية، والتجمعات البشرية الخاصة، كبيرة كانت أم صغيرة، من ناحية أخرى.

وهذه المهمة الرئيسية لعلم اجتماع المعرفة لن تتحقق وتكتمل إلا بدراسة مدققة ومفصلة لجوانب أخرى، هي^(٣):

- العلاقة بين التدرج المتغير للأنواع المعرفية، والتدرج المتحرك للظواهر الحضارية الأخرى (الأخلاق، القانون، الدين، التربية... الخ).

(١) جورج غورفيتش: علم الاجتماع المعرفي، ص ٤٢٧.

(٢) انظر: - جورج غورفيتش: الأطر الاجتماعية للمعرفة، ص ٣٢.

- جورج غورفيتش: علم الاجتماع المعرفي، ص ٤٣٠.

(٣) انظر: المرجع السابق، الموضع نفسه.

- دور المعرفة وممثليها في مختلف أنماط المجتمعات .
- شتى طرائق التعبير والتعميم والتوصيل المعرفية .
- مظاهر الابتعاد والاقتراب بين مختلف أنواع المعرفة ، حسب ارتباطاتها المختلفة بأطر اجتماعية معينة .

- الحالات الخاصة بالتباين والتباعد بين الأطر الاجتماعية والمعرفة .

ويتلخص عمل غورفيتش هنا في محاولتين (١):

* الأولى : تتمثل في تصنيف أنواع المعرفة وأشكالها .

* والثانية : تتمثل في تحديد العلاقة بين المعرفة والأطر الاجتماعية .

أما أنواع المعرفة التى حددها غورفيتش ، فتتنمى إلى سبعة أصناف ، هى (٢):

١- المعرفة الإدراكية للعالم الخارجى : وهى عبارة عن مجموع متناسق من صور العالم الخارجى ، التى توضع فى امتدادات وأبعاد زمانية ومكانية متباينة ، ويمكن إدراك هذه المعرفة وصياغتها فى مفاهيم وفى معايير كمية ، ويتميز هذا الإدراك بأنه ذو طبيعة جماعية .

٢- معرفة الآخر ، ومختلف أنواع المعرفة بالنحن ، والجماعات ، والطبقات ، والمجتمعات الكلية : وهذا النوع من المعرفة يقوم على تصور هذه العناصر كأشياء واقعية وحقيقية .

٣- معرفة الحس المشترك (٣): وهى نوع خاص من المعرفة ، التى يمكن الإشارة إليها بأنها « معرفة الحياة اليومية » .

(١) د. الطاهر لبيب : سوسولوجيا الثقافة ، ص ٢٢ .

(٢) انظر بالتفصيل :

- جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٣٠-٤٦ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٣٢ - ٤٣٥ .

(٣) الحسى المشترك Common Sense : يُطلق فى الاستعمال الحديث على مجموع المبادئ المشتركة ، والآراء الشائعة ، والعادات ، وأشكال التفكير التى يأتيا الإنسان فى نشاطه اليومي .

٤ - المعرفة التقنية : وهي معرفة قائمة بذاتها ، وتدخل بشكل مباشر ضمن « القوى المنتجة » ، وتتميز بالرغبة في السيطرة على عالم الطبيعة والإنسان والمجتمع .

٥ - المعرفة السياسية : وهي المعرفة التي تكمن جوهرها في الآراء والمواقف ، التي تنبثق مباشرة من الصراع الاجتماعي ، ويمكن رصدها ، بوجه خاص ، في الأفعال والنزاعات والصراعات ، حيث تتصادم الجماعات والطبقات والأحزاب تصادمًا مباشرًا . والمعرفة السياسية معرفة منحازة تمامًا ، وتملك طابعًا تحزبيًا متميزًا .

٦ - المعرفة العلمية : وهي المعرفة التي تميل إلى التجرد ، والانفتاح ، والتراكم ، والتنظيم ، والتوازن بين العقلي والتجريبي ، وتنطلق هذه المعرفة من أطر مرجعية يمكن التحقق منها تجريبيًا .

٧ - المعرفة الفلسفية : ويتميز هذا النوع من المعرفة بالعلو والتباعد والأرستقراطية . ونظرًا لأنه يترفع عن المعرفة العلمية ، فإن المعرفة الفردية تسود فيه على المعرفة الجماعية ، ومن هنا البرج العاجي الشهير للفلاسفة . وإن كان هذا لم يمنع من تبلور المعرفة الفلسفية في مذاهب متمايزة ، ومدارس متصارعة .

ويرى غورفيتش أن هذه الأنواع المعرفية تحتل مراتب متغيرة في التسلسل الهرمي للأنساق المعرفية ، وفقًا للأنماط الاجتماعية المختلفة ، التي ترتبط بسيطرة نوع معين من المعرفة على سائر الأنواع الأخرى . فبينما كانت المعرفة الفلسفية تحتل المرتبة الأولى في بلاد اليونان القديمة في ظل المجتمع الإقطاعي ، أصبحت المكانة الأولى في المجتمعات الراهنة للمعرفة التقنية والمعرفة السياسية في ظل المجتمع الرأسمالي المنظم^(١) .

أما الأشكال المعرفية التي توجد داخل كل نوع من أنواع المعرفة ، والتي تتبدل أيضًا

= راجع : - المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية ، ص ٧٢ .

- د . مراد وهبة : المعجم الفلسفي ، ص ١٧١-١٧٢ .

- روزنتال-يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ١٨٣ .

(١) انظر : جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٢٢ ، ٣٠ ، ٤٦ .

وفقاً للإطارات الاجتماعية ، فقد حددها غورفيتش في هذه الثنائيات الخمسة المتقابلة^(١):

- ١ - المعرفة الصوفية والمعرفة العقلية .
- ٢ - المعرفة التجريبية والمعرفة التصورية .
- ٣ - المعرفة الوضعية والمعرفة النظرية .
- ٤ - المعرفة الرمزية والمعرفة المطابقة .
- ٥ - المعرفة الجماعية والمعرفة الفردية .

وتبرز العلاقة بين أنواع المعرفة وأشكالها في التوازي الموجود بين بعض الأنواع وبعض الأشكال ؛ فهناك أنواع من المعرفة ، تميل إلى التأثر بأشكال خاصة من المعرفة دون غيرها ؛ فالمعرفة الفلسفية مثلاً تميل إلى الفردية ، بينما تنزع المعرفة العلمية إلى الجماعية ، وتتجه المعرفة التقنية نحو المطابقة ، وتميل المعرفة الإدراكية للعالم الخارجى إلى التجريبية ، وتتجه المعرفة السياسية إلى الشكل الرمزي ، وهكذا^(٢).

أما عن تحديد العلاقة بين المعرفة والأطر الاجتماعية ، فقد أكد غورفيتش على أمرين^(٣):

- الأول : أن العلاقة بين المعرفة والأطر الاجتماعية ليست علاقة سببية ؛ إذ لا يمكن القول بأن علم اجتماع المعرفة يجعل من الواقع الاجتماعى سبباً للمعرفة ، أو العكس ، فالمعرفة - كظاهرة اجتماعية - ليست سوى جانب أو قطاع من الظاهرة الاجتماعية الكلية التى تكون المعرفة جزءاً منها .

- الثانى : أن البحث فى علم اجتماع المعرفة يقتصر على دراسة الترابطات الوظيفية

(١) انظر : المرجع السابق ، ص ٤٧ .

(٢) راجع : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥١ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٣٧ .

(٣) انظر : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١٧ - ١٨ .

- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٣١ - ٤٣٢ .

بين المعرفة والأطر الاجتماعية ، وملاحظة أوجه التناظر بينهما ، دون التطرق إلى بحث مشكلة ما قد يكون بينهما من تأثير متبادل .

وقد حاول غورفيتش دراسة الارتباطات الوظيفية بين مختلف أنواع المعارف وأشكالها وأنساقها من جهة ، والأطر الاجتماعية في جميع مستوياتها الصغرى (الميكروسوسولوجيا) والكبرى (الماكروسوسولوجيا) من جهة أخرى^(١). وانتهى من ذلك إلى تأكيد دور الأشكال المعرفية في إبراز تقلبات الأنواع المعرفية والمنظومات المعرفية، وتشكيل القاعدة الضرورية لدراسة الترابطات الوظيفية بين المعرفة والواقع الاجتماعي^(٢).

وأخيراً . . . يتناول غورفيتش مشكلة العلاقة بين علم اجتماع المعرفة ، كما يفهمه ، ونظرية المعرفة ، ويشير إلى إمكانية التعاون بينهما ، دون أن يطغى أحدهما على الآخر .

يرى غورفيتش أن « علم اجتماع المعرفة » و « الإستيمولوجيا » يملكان قاسماً مشتركاً من الموضوعات التي يدرسها كل منهما بطريقة مختلفة ، الأمر الذي يقودهما إلى التلاقى، ويجعل ، بذلك ، من الممكن حدوث مساهمة متبادلة ، سلبية وإيجابية على حد سواء ، وبالتالي يجعل من الممكن التعاون المشروع بين هذين العلمين ، دون أن ينحل أحدهما إلى مجرد تابع للآخر^(٣).

أما ما هو مشترك بين علم اجتماع المعرفة والإستيمولوجيا ، فيحدده غورفيتش في المسائل التالية^(٤):

- (١) راجع : جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٢٩ ، ٥٢ ، ٧٣ .
- نيقولا تياشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٣٤٠ .
- د. إسحاق عبد الباري : أسس علم الاجتماع ، ص ٩٠ .
- (٢) انظر : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٢ .
- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفي ، ص ٤٣٨ .
- (٣) فارن : بوتومور : تمهيد في علم الاجتماع ، ص ١٠٨-١٠٩ .
- (٤) انظر : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٢٥ .
- د. محمد وقيدى : ما هي الإستيمولوجيا ، ص ٢٤٨ .

أ - مسألة المعارف الجماعية : يؤكد غورفيتش على أهمية التسليم بالمعارف الجماعية التى تتصل جدليا بالمعارف الفردية ، وتقوم على التجارب ، والحدوس ، والأحكام الجماعية ، ويشهد على وجودها تاريخ الحضارات البشرية (١).

وإذا كان علم اجتماع المعرفة يهتم بدراسة هذه المعارف الجماعية من حيث مظاهرها ، وعلاقتها بالظواهر الاجتماعية الأخرى ، وارتباطاتها بالأطر الاجتماعية ، فإن الأمر الذى يخص الإيستمولوجيا هو مسألة الذوات العارفة الجماعية ، وصلاحيه أحكامها المعرفية ، وقيمتها بالنسبة إلى المعارف الفردية .

ب - مسألة الرموز الاجتماعية الفكرية : يرى غورفيتش أن الحياة الاجتماعية لا تخلو من الرموز ذات السيطرة الفكرية ، وهى الرموز التى تكمن فى الصور المختلفة للعالم الخارجى ، والمقاييس ، والمقولات المنطقية ، والمقادير الرياضية ، والجهاز المفهومى للعلوم المختلفة (٢).

وإذا كانت الإيستمولوجيا تختص بالبحث فى شروط صلاحية هذه الرموز وقيمتها ، فإن علم اجتماع المعرفة يتجه إلى البحث فى اختلافها وفى تحولها ؛ تبعًا للجماعات التى تبدعها أو للجماعات التى تتلقاها ؛ أى إنه يبحث فى الأطر الاجتماعية لهذه الرموز المعرفية .

ج - مسألة الإشارات الاجتماعية المعرفية : يميز غورفيتش بين الإشارات والرموز رغم التداخل بينهما ، فيذهب إلى أن الإشارات هى عبارات ، تقوم بدور الوسيط بين الدلالات وما تدل عليه . ومثال ذلك أن السهم الذى يشير إلى الاتجاه الواجب اتباعه لبلوغ هذه الطريق أو تلك ، هو إشارة تحمل الدلالة على أن هذا هو الطريق الصحيح ؛ للوصول إلى المكان المنشود (٣).

فالإشارات الاجتماعية هى الدلالات التى تقوم بدور الواسطة ، التى تنتقل بها

(١) جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٢٠ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٥١ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٥٠ .

المعارف إلى الأفراد والجماعات . ومن مهمة الإيستمولوجيا البحث في صلاحيتها لأداء هذه الوظيفة . أما علم اجتماع المعرفة ، فيختص بالبحث في التحولات ، التي تطرأ على هذه الدلالات في علاقتها بالأنماط الاجتماعية^(١).

وبعد أن حدد غورفيش الميدان المشترك الذي يعمل فيه علم اجتماع المعرفة والإيستمولوجيا ، حرص على أن يحدد أيضًا مظاهر التعاون المتبادل ، الذي يمكن أن يقوم بينهما على النحو التالي :

أولاً : من جهة نظرية المعرفة : يمكن أن تسهم إيجابيًا في علم اجتماع المعرفة من حيث^(٢):

- تسهم نظرية المعرفة بجهودها في الإحاطة بالمعرفة بوصفها واقعة اجتماعية متميزة عن وقائع اجتماعية أخرى ، وفي التمييز بين أنواع المعرفة وأشكالها .

- تساعد نظرية المعرفة على وضع المعرفة في منظور سوسولوجي ، لا يفتح باب النقاش حول صلاحية هذه المعرفة .

- تفتح نظرية المعرفة الطريق أمام تفسير سوسولوجي لاتجاهات المعرفة ، لا يختلط إطلاقًا مع مسألة تفاوتها .

ثانياً : أما من جهة علم اجتماع المعرفة : فيمكن أن يسهم إيجابيًا في نظرية المعرفة من حيث^(٣):

- يضع علم اجتماع المعرفة كنزًا من الأدوات الملموسة ، والتجارب المتراكمة تحت تصرف نظرية المعرفة ، من خلال بحوثه التجريبية حول مراتب أنواع المعرفة ، وحول أشكال المعارف داخل كل نوع منها ، وحول العلاقات بين منظومات المعارف والمؤسسات الاجتماعية الأخرى .

(١) د. محمد وقيدى : ما هي الإيستمولوجيا ، ص ٢٤٩ .

(٢) انظر : جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٢٥-٢٦ .

(٣) انظر : المرجع السابق ، ص ٢٦-٢٧ .

- يطرح علم اجتماع المعرفة على نظرية المعرفة بعض المشكلات ، التى يكون على نظرية المعرفة أن تعمل بوسائلها الخاصة على حلها .

- يسهم علم اجتماع المعرفة ، بمسائله التى يطرحها ، ونتائجه التى يضعها أمام نظرية المعرفة ، فى أن يجبر نظرية المعرفة على استبعاد الحلول التبسيطية للمسائل المعرفية ، والتوجه نحو فهم أعمق للدور الفعلى للمعرفة فى الأنماط الاجتماعية المختلفة .

وهكذا . . . يتحقق التعاون المشروع ، والتكامل المنشود ، بين علم اجتماع المعرفة ونظرية المعرفة ، وذلك بتبادل الإسهامات بينهما ، دون أن يدخل أحدهما تحت سيطرة الآخر ؛ لأن فى هيمنة أحدهما على الآخر ، مضرة بنظرية المعرفة وعلم اجتماع المعرفة على حد سواء (١) .

وعلى الرغم من أن مساهمة غورفيتش فى علم اجتماع المعرفة قد تعرضت لكثير من الانتقادات (٢) ، الا أن دراسته التى شملت المعرفة فى مختلف أنواعها وأشكالها وأنساقها ، والواقع فى مختلف تجلياته ومستوياته ، تعد «أثرى وأغنى دراسة ظهرت فى هذا الميدان» (٣) .

ونخلص من هذا العرض لنظرية المعرفة فى إطار المجتمع إلى أن المعرفة بطبيعتها اجتماعية ، وأن دراستها بوصفها ظاهرة اجتماعية من اختصاص علم اجتماع المعرفة ، الذى يتناول بالدراسة مختلف أنواع المعارف وأشكالها وأنساقها فى علاقتها بالواقع الاجتماعى فى كافة ميادينها ، ومختلف مستوياته وأن هناك اجتهادات كثيرة فى تفسير هذه العلاقة بين المعرفة والمجتمع ، وأن هذا التفسير إنما يتم غالبًا بالرجوع إلى نظرية المعرفة الفلسفية ، وأن هذه الاجتهادات إنما تعبر عن الفكر البورجوازى أحيانًا ، وتمثل الفكر الماركسى أحيانًا أخرى ، أو تتوسط بينهما فى أحيان ثالثة .

(١) المرجع السابق ، ص ١٧ ، ٢٥ ، ٢٧ .

أيضًا : غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٠٨ .

(٢) راجع على سبيل المثال :

- د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٣٠٣-٣١٢ .

- د . الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٢٣ .

- د . فريدريك معتوق : منهجية العلوم الاجتماعية ، ص ٣٣ .

(٣) د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٣٠٣ .

فهناك علم اجتماع المعرفة البورجوازي ، الذي يمثله كوندرسيه ، الذي أكد التطابق التام بين المعرفة والواقع الاجتماعي ، وسان سيمون الذي ذهب إلى القول بوجود توافق بين النظم الاجتماعية والأنواع المعرفية ، وأوجست كونت الذي ربط المعرفة بالواقع الاجتماعي ، وأميل دوركايم الذي نظر إلى الأفكار العقلية باعتبارها نتاجًا للحياة الاجتماعية ، وليفى بريل الذي أكد أن الوظائف العقلية للفرد وثيقة الصلة بالواقع الاجتماعي ، وسلّم بوجود أنواع مختلفة من المعرفة طبقًا لأنماط الاجتماعية المختلفة .

وفي مقابل علم اجتماع المعرفة البورجوازي ، يتميز علم اجتماع المعرفة الماركسي بالارتباط بالمشاكل الاجتماعية والاقتصادية ، التي يتوقف عليها نمو الحياة الإنسانية . وقد نظر ماركس إلى الوعي الإنساني باعتباره انعكاسًا للوجود الاجتماعي ، وشارك إنجلز في القول بأن الأفكار السائدة في كل حقبة تاريخية هي أفكار الطبقة المسيطرة . وأكد لوكاتش على التأثير المتبادل بين التاريخ والوعي الطبقي ، وحاول تطوير المنهج الجدلي من أجل إرساء دعائم مجتمع دون طبقات . وأكد جولدمان أهمية ارتباط الوعي الإنساني بالنضال ؛ من أجل تحقيق الأهداف المجتمعية .

وقد تعرض علم الاجتماع الماركسي لانتقادات كثيرة من جانب أنصار البورجوازية ، وكان على رأس هؤلاء ماكس فيبر ، الذي أنكر محاولة الماركسية الوصول إلى مفاهيم شمولية لتفسير الظواهر الاجتماعية ، ونظر إلى المعرفة باعتبارها شيئًا منفصلًا عن الواقع الاجتماعي .

وقد أسهم في تطوير علم اجتماع المعرفة ماكس شيلر ، الذي توصل إلى اكتشاف أنواع متعددة من المعارف ، تتغير وفقًا لوظيفة الواقع الاجتماعي ، وأوضح أن ترتيب الأنواع المعرفية في المجتمعات المختلفة ، إنما يختلف تبعًا لظروفها . وحاول سوروكين أن يرسى دعائم علم اجتماع المعرفة على نظرية الدورات الثقافية ، وتوصل إلى تطوير مفهوم دورى للمعرفة البشرية ، يتغير وفقًا لأنماط المجتمعات المختلفة ، وحاول كارل مانهايم تأسيس علم اجتماع المعرفة على نظريته في الأيديولوجيا ، وأوضح أن هناك ارتباطات وظيفية بين الأنواع المعرفية والأطر الاجتماعية ، وحاول جورج غورفيتش تقديم نظرية متكاملة في مجال التعاون المتبادل بين علم اجتماع المعرفة ونظرية المعرفة ، بحيث

يمكن لنظرية المعرفة أن تسهم إيجابياً في تطوير علم اجتماع المعرفة ، الذى يمكن بدوره أن يتعاون مع نظرية المعرفة في حل كثير من المسائل المعرفية ، من غير أن يحل أحدهما محل الآخر .

ولكن : هل يمكن الاستفادة من هذا التعاون الإيجابى بين نظرية المعرفة وعلم اجتماع المعرفة في ميدان التربية ؟

المعرفة ظاهرة اجتماعية ، يختص بدراستها علم اجتماع المعرفة . والتربية عملية اجتماعية يختص بدراستها علم اجتماع التربية . والمدرسة مؤسسة اجتماعية مهمتها الأساسية هى التربية ، ورأس مالها هو المعرفة ، والعلم الذى يختص بدراسة المبادئ التى تستند إليها عملية اختيار المعرفة ، وتوزيعها في المؤسسات التربوية ، وتنظيمها ونقلها في المناهج الدراسية ، هو علم اجتماع المعرفة التربوية ، الذى يتعامل مع نظرية المعرفة في ميدان التربية .

الفصل الثالث

نظرية المعرفة
في ميدان التربية

[١] علم اجتماع المعرفة التربوية :

شهدت بداية القرن العشرين مولد علم اجتماعى جديد ، يختص بالدراسة العلمية للتربية كعملية اجتماعية . وقد أطلق على هذا العلم ، فى البداية ، « علم الاجتماع التربوى » Educational Sociology ، الذى ظهر كفرع تطبيقى من فروع علم الاجتماع العام ، ثم ما لبث أن تطور إلى «علم اجتماع التربية» -Sociology of Education ، الذى أصبح أكثر ارتباطاً بالتربية ، والذى تطور ، بدوره ، من مرحلة علم اجتماع التربية التقليدى إلى مرحلة علم اجتماع التربية الجديد، الذى اقتحم مجال المعرفة التربوية ، فكانت نشأة علم اجتماع المعرفة التربوية كفرع جديد من علم اجتماع التربية (١).

ومن المعروف أنه قد تم الإعلان عن مولد علم اجتماع المعرفة التربوية على يد مايكل يونج M. Young فى كتابه « المعرفة والضبط الاجتماعى » (١٩٧١) ، الذى هاجم فيه علم اجتماع التربية التقليدى ، وبشر بالعلم الجديد .

أما علم اجتماع التربية التقليدى ، الذى كان مزدهراً فى الخمسينيات وأوائل

(١) راجع بالتفصيل :

- د. عبد السميع سيد أحمد : علم اجتماع التربية الجديد - من أين وإلى أين ؟ (ضمن : دراسات فى علم الاجتماع التربوى) ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٣ ، ص ٣٧ - ٧٠ .
- د. على الشخبيى : علم اجتماع التربية - كيف بدأ . . . وإلى أين ؟ .
- (ضمن : دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة) م ١ ، ج ٤ ، ١٩٨٦ ، ص ١٦٢ - ١٩٠ .

الستينيات ، اعتمادًا على السيادة النظرية للوظيفية البنيوية-Structural Functionalism ، ونظرية رأس المال البشرى Human Capital Theory ، فقد أخذ في الانحسار مع اواخر الستينيات بعد الهزة العنيفة ، التي تعرض لها نتيجة للتطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية ، التي سادت العالم خلال تلك الفترة ، وكان من أهمها (١):

- انحسار النظرية الوظيفية - البنيوية التي سيطرت على علم اجتماع التربية التقليدى بعد النقد الشديد ، الذى تعرضت له من جانب الاتجاهات الجديدة المعارضة . وقد شمل هذا النقد المسلمات ، التى تقوم عليها هذه النظرية من حيث سعيها نحو تثبيت النظام السياسى القائم ، والحفاظ على مصالحه ، وحرصها على الإبقاء على الأوضاع الاجتماعية السائدة ، كما هى دون تغيير ، ومن حيث نظرتها إلى المجتمع الذى يعلو على الأفراد ، ويحيط بهم ، يتحكم فيهم ، ويشكلهم وينظمهم ويوزع الأدوار المطلوب منهم القيام بها ، ويحدد قواعدها ، ويرسم أحكامها .

كما تضمن النقد أيضًا ، أن هذه النظرية بالغت في الاهتمام بدور التكنولوجيا في التربية ، كما اهتمت أيضًا بدراسة عملية انتقاء وتوزيع التلاميذ على أنواع التعليم والتدريب المختلفة ، في الوقت الذى أهملت فيه البحث في الصراع بين الأيديولوجيات والطبقات ، الأمر الذى انعكس على التربية في صورة إهمال لمحتوى العملية التعليمية .

- اهتمام نظرية رأس المال البشرى بدور التكنولوجيا في التعليم ، وتأكيدها استخدام المصادر البشرية بكفاءة عالية ، واستغلال أقصى طاقاتها من أجل الحصول على أعلى عائد ، كان من شأنه أن يحول التربية إلى عملية اقتصادية استثمارية ، وأن يحول المدارس إلى وحدات إنتاجية ، وأن يحول المجتمع إلى سوق للمال ، وأن يحول الفرد إلى ما يشبه البقرة الحلوب ، التى يتم تربيتها بحيث تدر أكبر قدر ممكن من اللبن . وقد أحدثت

(١) انظر : - د. عبد السميع سيد أحمد : دراسات في علم الاجتماع التربوى ، ص ٤١ ، ٦٣ ، ٧٧ .

- د. على الشخبى : علم اجتماع التربية ، ص ١٨٠ - ١٨١ .

- د. عصام هلال : الأساس الطبقي لإنتاج المعرفة التربوية (ضمن : التربية المعاصرة ، رابطة التربية

الحديثة ، القاهرة ، العدد السابع ، ١٩٨٧) ؛ ص ١٤٣ - ١٤٦ .

هذه النظرة شرخًا في الكيان البشرى ؛ لأن الإنسان لا يكون منتجًا فحسب ، وإنما يشارك في الإنتاج باعتباره تنظيمًا اجتماعيًا يشارك فيه المنتج بمعارفه ، وقيمته ، ومهارته وقدراته ، وتاريخه ، وطموحه .

- الأزمة الاجتماعية التى عاشتها دول كثيرة من العالم ، خلال فترة الستينيات ، والتى بلغت ذروتها فى ثورة الطلاب على سلطة الأساتذة والمؤسسات ، التى كانوا يمثلونها ، والمناهج والنظريات التى كانوا يطبقونها .

ويرى مايكل يونج أن علم اجتماع التربية التقليدى قد باء بالفشل لسببين (١):

- أحدهما : أن فروض هذا العلم قد فشلت فى الصمود أمام التساؤلات ، التى أثرت حوله .

- الثانى : أن الباحثين أخذوا هذه الفروض مأخذ التسليم عند تصديهم للمشكلات التربوية المختلفة ، من غير أن يحاولوا فحصها ، وبيان قيمتها ، وأهميتها بالنسبة للتربية .

ويذهب يونج إلى أن المدخل الحقيقى للإصلاح هو أن يهتم العلم الجديد ، علم اجتماع المعرفة التربوية ، بدراسة المبادئ التى تستند إليها عملية توزيع المعرفة التربوية ، وكيفية انتقائها وتقييمها فى المؤسسات التربوية ، وطريقة تنظيمها ونقلها فى المناهج الدراسية (٢).

ويرى يونج أن المدخل الحقيقى للتعليم هو معرفة ثقافة «الحس المشترك» (٣) وكيف يمكن ربطها بالمعرفة المقدمة فى المدارس (٤).

(١) انظر : - د. عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٤٢ .

- د. عصام هلال : الأساس الطبقي لإنتاج المعرفة التربوية ، ص ١٤٣ .

(٢) راجع بالتفصيل :

- Michael F.D. Young : Curricula and the Social Organization of Knowledge, in "Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education, Richard Brown, (ed.), Tavistock Publications, 1973, pp. 339 - 358 .

(٣) راجع ص ١٠٩ من هذا الكتاب .

(٤) د. عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٤٣ .

هذه هي المنطلقات الأساسية لعلم اجتماع المعرفة التربوية ، أما الإطار النظري الذى يستند إليه هذا العلم ، فيمكن تحديده - فى مقابل النموذج التقليدى للمعرفة - من عدة زوايا (١):

أولاً : من حيث معنى ومصدر المعرفة :

المعرفة فى النموذج التقليدى عبارة عن مفاهيم ، وضعها الإنسان فى لغته الخاصة التى تتحدد معرفته بحدودها التى تحدد عالمه أيضاً . وتنشأ هذه المفاهيم من تفاعل الإنسان مع الخبرة فى عملية التعلم ، الذى يمكنه من التعميم عن طريق إدراك العلاقات ، وتصنيف الأشياء ، وتنظيم الأحداث ، وتكوين المفاهيم التى يستحيل التعلم دونها .

أما فى علم اجتماع المعرفة التربوية . . فإن المعرفة لم تنشأ من فراغ ، ولم تحدث فجأة ، وإنما تكونت خلال التاريخ الطويل للمجتمعات الإنسانية كنتيجة لمحاولات الناس حل المشكلات التى يواجهونها فى حياتهم اليومية ، ولذلك لا يمكن فصل المعرفة عن سياقها التاريخى ، الذى ظهرت فيه ، لأن هذا الفصل من شأنه أن يفقد المعرفة معناها الإنسانى ؛ فالمعرفة مسألة اجتماعية وتاريخية ، وليست فقط مسألة فنية وموضوعية .

ثانياً : من حيث نظم ومجالات المعرفة :

المعرفة فى النموذج التقليدى تستند إلى المفهوم كمبدأ للتوحيد والتصنيف ، وتحول العالم كله إلى رموز ، وتجعل علاقتنا به رمزية . وتتكون المعرفة من أطر مفاهيمية (٢)

(١) انظر بالتفصيل : المرجع السابق ، ص ٤٤ - ٥٤ .

(٢) مثل : الذرة والعنصر والسرعة والجاذبية فى العلوم ، والأعداد والخطوط والأشكال فى الرياضيات ، والواجب والخير فى الأخلاق ، والخطيئة والقضاء والقدر فى الدين .

راجع :

- Paul H. Hirst : Liberal Education and The Nature of Knowledge, in "The Philosophy of Education": R.S. Peters, (ed.), Oxford University Press, 1973, p. 102 .

تجمع بينها روابط منطقية ، تسمح بأن توضع في صيغة نظريات استدلالية ، وتكون معرفتنا بالعالم أفضل ، كلما كانت تلك الروابط أوثق .

أما في علم اجتماع المعرفة التربوية ، فالمعرفة ليست عملاً فردياً منعزلاً ، وإنما هي نتاج اجتماعي ، وعمل جماعي ، ينتقى من الواقع بعض أجزائه ، فينظمها ويعبر عنها ، ويجعل منها جوانب متعددة للمعرفة ، يكون لكل جانب منها اسم من أسماء العلوم والمعارف ، فيطلق على جانب من المعرفة اسم الرياضيات ، وعلى جانب آخر اسم العلوم ، وعلى جانب ثالث اسم الآداب ، وعلى جانب رابع اسم الفنون ، و... هكذا .

ثالثاً : من حيث توزيع وتقويم المعرفة :

يقوم تصنيف المعرفة في النموذج التقليدي على أساس أن لكل معرفة بنية أساسية ، تعطى لكل نظام معرفي شكله ومحتواه . وعلى الرغم من أن هذه التنظيمات المعرفية ترد إلى مصدر واحد ، هو الخبرة ، إلا أنها تتمايز فيما بينها من حيث الأسئلة التي تطرحها ، والإجابات التي تقدمها . وتقوم بين هذه التنظيمات المعرفية حواجز طبيعية يعود بعضها إلى طبيعة المعرفة ، ويرجع بعضها الآخر إلى طبيعة العقل ذاته .

أما في علم اجتماع المعرفة التربوية ، فإن التنظيمات المعرفية تتغير تبعاً لتغير أصحاب مراكز القوة في المجتمعات المختلفة خلال العصور المتعاقبة . فهؤلاء هم الذين يختارون المعرفة ، ويحددون أهميتها ، ويقررون شرعيتها ، ويعطونها قيمتها ، ويضعون المعايير التي تميز بين المعرفة ذات المكانة العالية ، وهي المعرفة التي يملكونها ، والمعرفة ذات المكانة المتدنية ، وهي المعرفة التي ينالها أصحاب المكانة المنخفضة . ويتم توزيع المعرفة في المؤسسات التربوية المختلفة ، تبعاً للمكانة العالية أو المتدنية للمتعلم ، وطبقاً لهذا التمييز الذي لا يرجع إلى طبيعة المعرفة ذاتها ، وإنما يتحدد بالأحوال السياسية ، والظروف الاقتصادية ، والقوى الاجتماعية المسيطرة .

رابعاً : من حيث موضوعية ونسبية المعرفة :

الموضوعية في النموذج التقليدي للمعرفة ليست مجرد عرف ، يختلف من ثقافة إلى

أخرى ، ومن مجتمع إلى آخر ، وإنما هي أطر مفاهيمية عامة ، يقبلها الناس كمعايير للحكم على الوجود أو المعرفة . وإذا كانت الخبرة تتغير ، وإذا كانت المعرفة تتطور ، إلا أن هذا التغيير والتطوير لا يلغى الاتفاق على معقولة معارفنا ، واحتفاظها بقدر هائل من الثبات ، وإلا صارت المعرفة كلها عبثاً وفقدت معناها .

وحتى إذا كانت المعرفة نسبية بناء على تغير الخبرة ، وتنوع اللغة ، وتطور العقل ، فإن هذه النسبية لا تتحدد إلا بالنظر إلى الواقع الموضوعي ، الذي لم يتم معرفته معرفة كاملة شاملة ، وبالنظر إلى المعرفة ذاتها ، التي تتطور وتصبح أكثر دقة وعمقاً واقتراباً نحو الحقيقة .

أما في علم اجتماع المعرفة التربوية ، فإن المعيار الوحيد للمعرفة هو تحسين الأوضاع الإنسانية ، وحل مشكلات الإنسان . ولا توجد معايير أخرى تقاس عليها موضوعية المعرفة بعيداً عن المحكات الإنسانية ؛ فالمعرفة لا تنفصل عن العارف ، ولا تستقل عنه ، ولا تتعالى عليه ، وإنما تلتصق به ، وتصير جزءاً منه ، غير منفصل عن عالمه .

وإذا كانت نظريات المعرفة التي تفصل الإنسان عن عالمه تنظر إلى العقلانية ، وكأنها قيد خارجي يُفرض على الإنسان فرضاً ، فإن العقلانية في علم اجتماع المعرفة التربوية ليست شيئاً مطلقاً ، وإنما هي مجرد عرف أو اصطلاح اجتماعي يتحدد بمعايير إنسانية ، والمعرفة كلها نسبية ؛ لأنها مجرد بنى اجتماعية - تاريخية (١) .

خامساً : من حيث مفهوم التربية وأشكال المعرفة :

مفهوم التربية في النموذج التقليدي للمعرفة يجب أن يكون متسقاً مع ماتم التوصل إليه من معلومات ، وما تم تصنيفه من خبرات ، وما تم تحديده من أشكال ونظم معرفية تتضمن الخبرات العقلية ، التي يتم ترجمتها إلى تعبيرات لغوية . وتحدد

(١) راجع :

- T.W. Moore : Philosophy of Education - An Introduction, Routledge & Kegan Paul, London, 1986, pp. 56 - 57 .

خصائص العقل من نوع المعرفة التى يسعى إلى اكتسابها ، لأن هناك انسجامًا بين العقل والمعرفة .

وإذا كانت المعرفة الموضوعية مجالًا لتطور العقل ، فيجب أن يتم التعلم عن طريق النظم المعرفية ، لأن التعلم عن طريق النظم يتلاءم مع بنية العقل الإنسانى ، الذى ينزع إلى تصنيف الموضوعات ، وتكوين المفاهيم ، وإقامة الحدود بينها . ولذلك ، فإن النظم المعرفية لا يمكن تجاهلها فى المنهج الدراسى ، الذى يجب أن يركز على الثقافات ذات المكانة الأرفع ، والمعارف ذات القيمة الأسمى ، وإلا فقدت المدارس قيمتها ، وتنازلت عن مهمتها لثقافة الحس العام ، والمعرفة المتصلة بالحياة اليومية .

أما فى علم اجتماع المعرفة التربوية . . فإن الحدود التى أقيمت بين الأشكال المتمايزة للمعرفة ، والتى سميت بالنظم المعرفية ، ما هى إلا حواجز وهمية ، تؤدى إلى تشتيت نظرة الإنسان إلى العالم ، وترسيخ امتياز جماعات على أخرى ولذلك . . . فإن الأولوية فى المناهج الدراسية لا يجب أن تكون للنظم المعرفية التى تضع الحواجز ، وتقيم الحدود بين الأشكال المعرفية بطريقة تعسفية ومصطنعة ، وإنما يجب أن تكون الأولوية لما يستطيع المتعلم أن يوجده من صلات مع العالم ، وعلاقات مع المجتمع ، دون حواجز أو حدود . ويكون المدخل الحقيقى للتعليم هو ثقافة الحس العام ، التى تضم المبادئ المشتركة والآراء الشائعة ، والمعرفة المتصلة بالحياة اليومية . وهذه الثقافة تختلف من مجتمع لآخر ، بل تختلف من بيئة إلى أخرى فى المجتمع الواحد . ويجب على المدرسة أن تنمى هذا النوع من الثقافة ، بما يتفق مع بيئة المتعلم ؛ حيث لا يجب أن يكون هناك تفاضل بين الثقافات أو تمايز بين المعارف .

هذا هو الإطار النظرى المعرفى لعلم اجتماع المعرفة التربوية ، فى مقابل النموذج التقليدى للمعرفة . وكان من الطبيعى أن يقع الخلاف ، ويدور الجدل ويشتد النزاع بين الاتجاهين ، خاصة بعد إعلان يونج فشل علم اجتماع التربية التقليدى متهمًا إياه

بأنه علم رجعي محافظ ، في مقابل العلم التقدمي الجديد ، علم اجتماع المعرفة التربوية (١).

(١) راجع :

- د. عبد السميع سيد أحمد : دراسات في علم الاجتماع التربوي ، ص ٦٦ .
- Antony Flew : Sociology, Equality and Education, Barnes & Noble Books, New York, 1976, pp. 9 - 34 .
- Rachel Sharp : Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling, Routledge & Kegan Paul, London, 1980, pp. 76 - 86 .

[٢] المعرفة التربوية بين الرومانسية والراдикаلية :

على الرغم من أن « الرومانسية » و « الراديكالية » ليست من الكلمات الشائعة في ميدان التربية ، حيث تستخدم الأولى غالبًا في مجال الفن والأدب ، وتشيع الثانية في مجال السياسة والاقتصاد ، إلا أنه من الممكن استخدام الكلمتين في ميدان التربية ، للإشارة إلى طرفي الصراع بين الاتجاهات التقليدية المحافظة التي تعبر عنها الرومانسية من ناحية ، والاتجاهات النقدية التقدمية التي تعبر عنها الراديكالية من ناحية أخرى .

فالرومانسية إذا هي الإطار العام الذي يعبر عن الاتجاهات المحافظة بمختلف مدارسها الوظيفية والوضعية والأمبريقية ، التي أخذت موقفًا إيجابيًا مؤيدًا للنظام القائم ومبررًا له . أما الراديكالية ، فهي الإطار العام الذي يضم التيارات التقدمية بمختلف أشكالها النقدية ، التي أخذت موقفًا سلبيًا من النظام القائم ، وسعت إلى تجاوز الأوضاع السائدة إلى مستقبل أكثر إشراقًا ، ومجتمع أكثر رقيًا ، وإنسان أكثر عدلًا .

ويمكن النظر إلى المعرفة التربوية ، في ضوء هذين الإطارين على النحو التالي :

أ- المعرفة التربوية في إطار الرومانسية :

تأتى المدرسة الوظيفية على رأس الاتجاهات المحافظة الرومانسية . وهذه المدرسة تنظر إلى المجتمع باعتباره « نسقًا اجتماعيًا واحدًا ، كل عنصر فيه يؤدي وظيفة محددة»^(١) وتؤكد المدرسة الوظيفية على « ضرورة تكامل الأجزاء في إطار الكل»^(٢).

(١) روزنتال - يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٦٦ .

(٢) نيقولا تياشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٣٢١ .

وليس للوظيفية صورة واحدة تظهر من خلالها ، وإنما ظهر الاتجاه الوظيفي في صور كثيرة متنوعة (١)، وإن كان يجمعها المنظور الأساسى للوظيفية ، الذى يتركز حول الاهتمام بالمجتمع ، والعلاقات المتبادلة بين النظم السائدة فيه ، أكثر من الاهتمام بالفرد أو الأسرة (٢).

وعلى الرغم من تأثر الوظيفية ببعض أفكار هربرت سبنسر H. Spencer (١٨٢٠ - ١٩٠٣) ، الذى كان أباً للنظرية العضوية فى المجتمع (٣)، إلا أن التأثير الأكبر يعود إلى دوركايم (Durkheim) (١٨٥٨ - ١٩١٧) ، الذى كان أول من قدم صياغة دقيقة لمفهوم الوظيفة الاجتماعية (٤).

كما تأثرت الوظيفية خلال عشرينيات وثلاثينيات هذا القرن بجهود اثنين من الأنثروبولوجيين البريطانيين ، هما : مالينوفسكى وراذكليف براون .

أما مالينوفسكى Malinowski (١٨٨٤ - ١٩٤٢) ، فقد اتجه إلى تفسير الظواهر الاجتماعية تفسيراً وظيفياً بيولوجياً ، يستند إلى الدور الذى تؤديه من أجل استمرار وجود المجتمع (٥)، وحاول تحديد غرض وجود المجتمع وغايته ، من خلال إشباع الحاجات البيولوجية للكائنات البشرية (٦).

وتعنى الوظيفة فى نظر مالينوفسكى الدور أو الإسهام الذى يقوم به كل نظام اجتماعى فى حياة المجتمع ككل ، ولذلك لا يمكن فهم وظيفة أى نظام اجتماعى فى أى

(١) وليس أدل على ذلك من وجود حوالى اثنتى عشرة صورة للوظيفية فى علم الاجتماع الأمريكى فقط .

جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى ، ترجمة : د. محمد الجوهري ، د. أحمد زايد ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٨١ ، ص ٢٣٩ .

(٢) أليكس إنكلز : مقدمة فى علم الاجتماع ، ص ٨٤ .

(٣) تركز هذه النظرية على المماثلة بين الحياة الاجتماعية والحياة العضوية ، فتشبه المجتمع البشرى بالكائن العضوى ، وتحاول تحليل الحياة الاجتماعية على أسس بيولوجية ، وتعتبر النظام الرأسلى « طبيعياً » ، وغير قابل للتغيير .
راجع : روزنتال - يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٢٤٢ ، ٥٣٩ .

(٤) بوتومور : تمهيد فى علم الاجتماع ، ص ٧٧ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٥٤ .

(٦) د. عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ١٦٢ .

مجتمع ، إلا في ضوء العلاقة الوظيفية لهذا النظام مع وظائف النظم الأخرى في المجتمع^(١).

وهذا يعنى أن لكل نشاط اجتماعى وظيفة ، يؤديها بمقتضى وجوده فى المجتمع ، وأن كل نشاط يتكامل تماما مع سائر الأنشطة الأخرى ؛ بحيث لا يمكن لأى ظاهرة اجتماعية أن تفهم خارج السياق الاجتماعى الكلى^(٢).

أما رادكليف براون Radcliffe - Brown (١٨٨١ - ١٩٥٥) فقد اتجه إلى تفسير الظواهر الاجتماعية تفسيراً بنائياً وظيفياً^(٣) وهو الاتجاه الذى يحدد غاية المجتمع فى الحفاظ على النظام الاجتماعى ، الذى تشارك كافة عناصره فى تأكيد بقائه واستمراره ، وتحقيق توازنه واستقراره^(٤).

ويرى رادكليف براون أنه كما أن للإنسان تركيباً متكاملأ ، فإن للمجتمع أيضاً تركيباً متماثلاً ، يتحدد فى البناء الاجتماعى ، الذى يتكون من الأفراد الذين يرتبطون ببعضهم ، ويتناسكون فيما بينهم عن طريق العلاقات الاجتماعية القائمة^(٥)، التى نظر إليها براون بوصفها جزءاً من البناء الاجتماعى^(٦)، الذى يُعد من المفاهيم المحورية فى الاتجاهات الوظيفية البنيوية^(٧).

وقد برزت مكانة الوظيفية فى أعقاب الأزمة ، التى كان يعانىها النظام الرأسمالى فى الثلاثينيات ، حيث كان يجرى البحث عن أساليب استقرار النظام^(٨). فبعد ظهور أعمال مالينوفسكى ورادكليف براون ، اتجهت الوظيفية نحو الانتشار فى أوروبا ، والازدهار فى أمريكا ، خلال الأربعينيات والخمسينيات ، على يد تالكوت بارسونز T.

(١) د. حسين فهميم : قصة الأنثروبولوجيا ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٦ ، ص ١٦٦-١٦٧ .

(٢) بوتومور : تمهيد فى علم الاجتماع ، ص ٧٩ .

(٣) د. حسين فهميم : قصة الأنثروبولوجيا ، ص ١٦٧ .

(٤) د. عبدالباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ١٦١ - ١٦٢ .

(٥) د. حسين فهميم : قصة الأنثروبولوجيا ، ص ١٦٨ .

(٦) بوتومور : تمهيد فى علم الاجتماع ، ص ١٦٩ .

(٧) د. عبدالباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ١٥١ .

(٨) أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، ص ١٠٩ .

Parsons ، الذى نجح فى تأسيس مدرسة فكرية ضمت عددًا كبيرًا من العلماء المرموقين فى علم الاجتماع الأمريكى المعاصر ، وكان على رأسهم زميله وتلميذه السابق روبرت ميرتون R . Merton . ولقد أدخل هؤلاء بعض التعديلات على الاتجاه الوظيفى البنائى فى محاولة منهم لتطويره ، وتحديد معالمة من جديد .

وقد حاول بارسونز الاستفادة من تراث المدرسة الوظيفية فى تطوير نظريته الخاصة بالأنساق^(١) . وتنطلق هذه النظرية من النظر إلى المجتمع باعتباره نسقًا مؤلفًا من مجموعة من الأنساق الفرعية ، وأن فهم هذا المجتمع يتطلب تحليل العلاقات المتبادلة بين هذه الأنساق^(٢) .

وهناك ثلاث خصائص تميز بها وظيفية بارسونز^(٣) :

- الأولى : أنها وظيفية نسقية : تتضمن فكرة النسق عند بارسونز الاعتماد المتبادل بين الأجزاء ، التى تشكل كلاً^(٤) . وقد انطلق بارسونز من هذا الكل باعتباره نسقًا ، يبدأ به تحليله الوظيفى ، الذى يتضمن تصنيف المشكلات التى يجب أن يحلها النسق من أجل أن يوجد ويستمر ؛ حيث يشير مفهوم الوظيفية عنده إلى الحلول المتعددة لمركب معين من المشكلات ، التى يستطيع النسق أن يتكيف معها ؛ من أجل بقائه واستمراره .

ولقد استهدفت وظيفية بارسونز الوصول الى تحديد حاجات النسق من حيث هو كذلك ، والوسائل التى يمكن من خلالها إشباع هذه الحاجات .

- الثانية : أن وظيفية بارسونز لا تهتم فقط بأنساق الفعل ، وإنما تهتم أيضًا بالأنساق داخل الفعل . فقد اهتم بارسونز بالتحليل النسقى للفعل الاجتماعى^(٥) فى

(١) جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى - دراسة لأعمال تالكوت بارسونز ، ص ٢٣٩ .

(٢) د. السيد الحسينى : علم الاجتماع السياسى ، ص ١٢ .

(٣) انظر بالتفصيل : جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى ، ص ٢٣٩ - ٢٤٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٥١ .

(٥) الفعل الاجتماعى بالمعنى الذى استخدمه به بارسونز هو « كل ضروب السلوك البشرى ، التى تدفعها وتوجهها المعانى ، التى يكونها الفاعل عن العالم الخارجى » .

جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى ، ص ٦٣ - ٦٤ .

نموذجه عن أنساق الفعل والأنساق الاجتماعية ، الذى ربط فيه التحليل الوظيفى بالطابع الدينامى المتغير لكل أنساق الفعل ، من خلال تقديمه لفكرة الأنساق التى بينها شبكة من التبادل المزدوج ؛ حيث تنقسم أنشطة النسق إلى مجموعتين : عمليات التفاعل والتبادل بين الأبنية داخل النسق ، وعمليات التفاعل والتبادل بين النسق والأنساق الأخرى . وفى تحليله لعمليات التغيير فى نسق الفعل ، وجد بارسونز أنه من المفيد اتخاذ مفهوم التوازن كنقطة انطلاق ، وقد وجد نقاده فى ذلك دليلاً على تحيزه الأيديولوجى نحو الاتجاه المحافظ ، والدفاع عن الوضع القائم^(١).

- أما الخاصية الثالثة لوظيفية بارسونز ، فهى أنها وظيفية انحرفت عن مسارها الصحيح إلى طريق التطورية ، من خلال التفسير التطورى للمجتمع . فقد ذهب بارسونز ، مثل كونت وسبنسر ، إلى أن التاريخ قد اتخذ مساراً للتطور من المجتمعات البدائية ، إلى المجتمعات القديمة والوسطى ، إلى المجتمع الصناعى الحديث . وهذا الأخير هو النتائج النهائية لعملية طويلة من الاكتمال والنضج .

ولذلك ، فقد نظر بارسونز إلى المجتمع الصناعى الحديث على أنه الذروة النهائية ، التى تم الوصول إليها بعد صعود طويل وصعب . ومن ثم اعتبره بارسونز أعلى صور المجتمع تقدماً وأكملها تنظيمياً ؛ « لأن التنظيم الاجتماعى والرشد الإنسانى يجدان أكمل تعبير لهما داخل هذا المجتمع »^(٢).

ومن هنا ، تظهر بوضوح النظرة الرومانسية المحافظة ، التى تحملها وظيفية بارسونز، التى حظيت بكثير من النقد ، من جانب أنصار الاتجاه الراديكالى^(٣).

وقد حاول روبرت ميرتون مواجهة الانتقادات التى وجهت للوظيفية ، وخاصة تلك التى تتعلق بإهمال الوظيفية لعملية التغيير ، وذلك بإدخاله عددًا من المفاهيم الأساسية

(١) المرجع السابق ، ص ٨٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٤٢ .

(٣) راجع : - جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى ، ص ١٣ ، ٢٣٨ ، ٢٤٤ .

- اليكس إنكلز : مقدمة فى علم الاجتماع ، ص ٨٨ - ٩٠ .

إلى الوظيفية ، كان من أهمها مفهوم « الاختلال الوظيفي » ، الذى يوفر مدخلاً تحليلياً لدراسة الديناميات والتغيرات . غير أن هذا المفهوم ذاته تعرض للانتقادات من حيث أنه لا يتناول التغيرات ، إلا فى إطار التوازن الذى تتجه إليه الأنساق الاجتماعية (١).

وهكذا . . . تميل الوظيفية إلى النظر إلى المجتمع باعتباره نسقاً اجتماعياً متكاملأ ، يقوم كل عنصر من عناصره بوظيفة معينة للحفاظ على اتزان النسق واستقراره ، وتوازن المجتمع واستمراره ، ومعالجة الخلل دون المساس بالنظام الاجتماعى القائم ، من خلال الاتفاق على معايير التنظيم الاجتماعى ، التى يجب الخضوع لها ، والاشتراك فى قيم الحياة الاجتماعية ، التى يجب الالتزام بها من أجل صيانة المجتمع ، وترسيخ استقراره ، وتدعيم استمراره .

وإذا كانت الاتجاهات الوظيفية هى التعبير عن الأيديولوجية المحافظة للنظام الاجتماعى الرأسمالى ، فقد كانت الاتجاهات الوضعية والأمبريقية هى التعبير عن قيم المشروع الرأسمالى ومصالحه .

أما الوضعية Positivism ، فهى الاسم الذى يُطلق على المذاهب ، التى تقرر أن المعرفة الحقة هى معرفة الواقع ، وأن اليقين قائم فى العلوم التجريبية (٢).

وللوضعية صور عديدة ، من أشهرها المذهب الوضعى التقليدى ، الذى أسسه الفيلسوف الفرنسى أوجست كونت فى القرن التاسع عشر ، ويرى فيه أن الفكر الإنسانى لا يدرك سوى الظواهر الواقعية المحسوسة ، وأن مهمة النظريات العلمية ينبغى أن تقتصر على دراسة الظواهر ، وتنسيق الحقائق التى تخضع للملاحظة والتجربة ، ولا تمتد إلى دراسة طبيعة الأشياء ، وتعليل الحقائق ، والبحث عن أسبابها وغاياتها (٣).

وقد انبثق المذهب الوضعى عند كونت من حاجة عميقة إلى إرشاد الناس إلى

(١) انظر أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، ص ١٢٣-١٢٤ .

(٢) د. مراد وهبة : المعجم الفلسفى ، ص ٤٧٣ .

(٣) راجع : ص ٧٩-٨٠ من هذا الكتاب .

الطريق ، الذى يؤدى إلى نظام اجتماعى جديد ، يتبنى العقيدة الوضعية التى تعتبر أن «الحب هو المبدأ ، والنظام هو الأساس ، والتقدم هو الغاية» (١).

ويرى كونت أن الوضعية هى علم اجتماع^(٢) يختص ببحث الوقائع ، بدلاً من الأوهام المتعالية ، وبالمعرفة النافعة بدلاً من التأمل العقيم ، وباليقين بدلاً من الشك والتردد ، وبالتنظيم بدلاً من السلب والهدم^(٣).

وفى كل الحالات . . . تحل دراسة النسبى محل دراسة المطلق ، ومعرفة القوانين محل البحث عن العلل^(٤)، وتراجع الوظائف التلقائية للفكر ، وتحل محلها الوظائف ، التى تختص أساساً بالتلقى^(٥).

وعلى الرغم من أن الوضعية كانت هى أعظم قوة دافعة للنظرية الاجتماعية الحديثة خلال القرن التاسع عشر ، إلا أنها كانت ترتبط بالنظام الاجتماعى القائم ، وتتضمن تعليم الناس أن يتخذوا موقفاً إيجابياً من الوضع السائد ، وتستهدف تأكيد النظام القائم ، والدفاع عنه وتبريره ضد أية حركة ، ترمى إلى قلب هذا النظام أو الثورة عليه^(٦).

ونتيجة لذلك . . . اتجه علم الاجتماع الوضعى عند كونت إلى إعداد الناس لطاعة النظام الاجتماعى القائم ، وتشجيعهم على الاستسلام له^(٧). وبهذا يميل علم الاجتماع لديه إلى أن يكون أداة للمحافظة على النظام^(٨).

وهكذا . . . تميزت وضعية كونت بنزعتها الرومانسية المحافظة ، وعدائها

(١) ج . بنروبي : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، جـ ١ ، ص ١٦ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٠ .

(٣) هربرت ماركيز : العقل والثورة ، ترجمة : د . فؤاد زكريا ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط ٢ ، ١٩٧٩ ، ص ٣١٢ .

(٤) ج . بنروبي : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، جـ ١ ، ص ١٣ .

(٥) هربرت ماركيز : العقل والثورة ، ص ٣١٤ ، ٣٢١ .

(٦) انظر : المرجع السابق ، ص ٣٠١ .

(٧) المرجع السابق ، ص ٣١٥ .

(٨) د . عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ٩١ .

للاتجاهات الراديكالية النقدية ، واتجاهها إلى دعم النظام القائم ومساندة السلطة السائدة .

أما الشكل المعاصر للوضعية . . فقد تمثل في المدرسة الوضعية الجديدة- Neo - Posi- tivism ، وهي المدرسة الوحيدة التي تمثل الاتجاه التجريبي تمثيلاً حقيقياً في القرن العشرين في الفكر الغربي^(١) . وهي تشترك مع الوضعية التقليدية في توجيه الفكر نحو الواقع ، ورفع مكانة التجربة بحيث تصبح هي القول الفصل في كل معرفة^(٢) .

وتضم المدرسة الوضعية الجديدة عدداً من الجماعات الفلسفية والعلمية المختلفة ، التي تمارس تأثيرها على الدوائر العلمية والفلسفية بدرجات متفاوتة ، وإن كانت الوضعية المنطقية « هي أكثر ضروب الوضعية الجديدة تأثيراً »^(٣) .

وقد نشأت الوضعية المنطقية Logical Positivism في العشرينيات من القرن الحالى كاتجاه فلسفى ، يعتمد أساساً على التجربة ، ويعدها المصدر الوحيد للمعرفة ، ثم تحولت إلى دراسة تحليلية منطقية للغة العلم ؛ لتحقيق وحدة مشتركة بين فروع العلوم المختلفة^(٤) ، تعبر بها عن الرضى والرضوخ للنظام الاجتماعى القائم^(٥) .

وتتلخص وجهة نظر الوضعية المنطقية فى أنه إذا كانت المعرفة البشرية الحقيقية تتعلق كلها إما بالانطباعات الحسية لأمر الواقع ، أو بالعلاقات الداخلية بين الأفكار، فإن العبارة من الكلام التى لا تعبر عن أمر من أمور الواقع قابل للتحقق ، ولا عن حقيقة عقلية من حقائق المنطق والرياضيات ، إنما هى عبارة خالية من المعنى^(٦) .

وبصفة عامة . . . فقد تميزت الاتجاهات الوضعية بتعلقها الشديد بالعلم ، واجتهدت فى البحث عن أصوله التجريبية ، وأسسه النظرية ، وحاولت التعبير عن

(١) بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوربا ، ص ٩٣ .

(٢) هربرت ماركيزوز : العقل والثورة ، ص ٣٠٠ .

(٣) روزنتال - يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٥٨٤ .

(٤) المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٢١٤ .

(٥) د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٣٢ .

(٦) راجع الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٤٣٢ - ٤٣٣ .

وحدة العلم بإرجاعه إلى مصدر مشترك في لغة العلم الطبيعي ، وسعت إلى تحقيق تكامل المعرفة ، عن طريق تطبيق المنهج العلمي تطبيقاً شاملاً .

وليس هناك شك في أن المنهج الوضعي قد ساهم إسهاماً كبيراً في تقدم العلوم ، وقد أثر هذا بدوره في ظهور علم الاجتماع وتحوله إلى علم تجريبي مستقل ، يخضع للمنهج العلمي في البحث ، كغيره من العلوم الطبيعية^(١).

وتحت تأثير الوضعية ، اتجهت الدراسات الاجتماعية نحو تأكيد الجوانب الكمية والسلوكية ، وسعت إلى صف الظواهر ، وقياس الاتجاهات ، وتصميم المقاييس بطريقة أكثر دقة . ولقد صاحب ذلك كله ميل شديد لاستخدام التعريفات الإجرائية ، والأساليب الإحصائية والنماذج الرياضية في قياس الظواهر الاجتماعية ، والتنبؤ باتجاهاتها^(٢). وقد ساعد على ذلك التقدم السريع ، الذي طرأ على تكنولوجيا الآلات الحاسبة ، فضلاً عن تزايد عدد علماء الاجتماع ، الذين اقتفوا أثر المدرسة الوضعية بتطبيقهم المنطق الرياضي التحليلي على القضايا المتعلقة بالحياة الاجتماعية^(٣).

ومن الملاحظ أن هذا الاتجاه الوضعي في الدراسات الاجتماعية ينظر إلى المجتمع على أنه مجموع مركب من الوقائع ، التي تخضع لقوانين طبيعية ثابتة . ويقوم الباحث الاجتماعي بوصف هذه الوقائع ، بعد عزلها عن إطارها الاجتماعي وسياقها التاريخي ، من غير أن يكون له موقف منها ، أو حكم عليها ، أو تقييم لها ، لأن الشعور والدوافع والقيم ليست في نظر الوضعية إلا معوقات لنمو البحث الاجتماعي ، ومخالفات لقواعد المنهج العلمي .

وإذا كان الاتجاه الوضعي يطلب المعرفة الحسية ، وينشد المعرفة النافعة ، ويستخدم الأساليب الإحصائية ، فإنه يعبر بذلك عن قيم المشروع الرأسمالي ، الذي يرتبط

(١) راجع : - هريشماركيوز : العقل والثورة ، ص ٣٠١ .

- بوتومور : تمهيد في علم الاجتماع ، ص ٨٤ - ٨٥ .

(٢) راجع - اليكس إنكلز : مقدمة في علم الاجتماع ، ص ٩٥ - ٩٧ .

- نيقولا تياشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٢٨٧ - ٣١٠ .

(٣) انظر : د. السيد محمد الحسيني : نحو فهم جديد لقضايا علم الاجتماع ، (في مقدمة الترجمة العربية لكتاب اليكس

انكلز : مقدمة في علم الاجتماع) ص ٩ .

بالوقائع ، ويهدف إلى الربح ، ويؤكد على الجوانب الكمية . وتقوم الوضعية بمهمة الحفاظ عليها لضمان بقائها واستمرارها^(١).

وهكذا يكشف الاتجاه الوضعي عن نزعتة الرومانسية المحافظة ، وذلك بتبريره للنظام الرأسمالي ، وتدعيمه لقيمه ، ودفاعه عن مصالحه .

أما الاتجاه الإمبريقي Empirical^(٢)، فيقصد به في نظرية المعرفة كل معرفة تستمد من الحس أو التجربة^(٣). ولقد ارتبط هذا الاتجاه ، منذ نشأته ، بالمجتمع الصناعي الغربي الحديث ، ولم يكن من الصعب عليه أن يسيطر على علم الاجتماع الغربي ، الذي تأثر بالنزعة الإمبريقية ، فأصبح أكثر اهتماماً بالمشكلات الجزئية التفصيلية ، وأكثر تركيزاً على المجالات الضيقة المحدودة ، وأكثر شغفاً بجمع البيانات الكمية ، وأكثر حرصاً على تصميم المقاييس ، وإقامة النماذج ، واستخدام الأدوات البحثية والأساليب المنهجية ، والمعالجات الإحصائية ، التي تمكن الباحث الاجتماعي من الحصول على بيانات واقعية من غير اعتبار لقيمه ، أو تأثير لفكره ، أو تأكيد لمعنى^(٤).

ولقد صاحب النزعة الأمبريقية في علم الاجتماع الغربي نزعة تطبيقية ، تسعى إلى تطبيق نتائج الدراسات الإمبريقية والبحوث الاجتماعية على الواقع الاجتماعي . وتحول الاهتمام من الدراسات الأكاديمية الخالصة إلى البحوث التطبيقية البحتة ، حتى أن تصميم المقاييس والاجراءات المنهجية المختلفة أصبح يمثل هدفاً في حد ذاته^(٥).

(١) انظر : د . عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية في علم الاجتماع ، ص ١٨٧ - ١٨٨ .

(٢) الكلمة مأخوذة عن اليونانية empirikos، وتعنى من يعلم أو يظن أنه يعلم بالتجربة ، أو من يسعى في الإفادة من التجربة ، ولكن دون اهتمام بالدقة العلمية .

د . مراد وهبه : المعجم الفلسفي ، ص ٨٩ .

(٣) المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية ، ص ٣٨ .

(٤) انظر : د . السيد الحسيني : نحو فهم جديد لقضايا علم الاجتماع ، ص ٧ - ٨ .

(٥) وهو في الواقع هدف شكلي أكثر منه هدف علمي ، لأن تراكم البيانات الكمية ، واستخدام الأدوات البحثية ، والمعالجات الإحصائية ، لا تسهم في تقدم العلم ما لم تكن الأسس والقواعد النظرية قد استقرت .

راجع : نيقولا تيبا شيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٤٦٩ .

وقد أدى ذلك إلى الابتعاد الملحوظ عن إقامة النظريات التفسيرية ، والاقتراب الملحوظ من إجراء الدراسات الميدانية ، والتقدم الملحوظ في مجالات تصميم البحوث ، واختيار العينات ، وأساليب التحليل الإحصائي .

وفي الوقت الذي سيطرت فيه النزعة الامبريقية على علم الاجتماع الغربي ، اتجه علماء الاجتماع نحو إكساب الحبكة المنهجية والطبيعة المهنية لعلم الاجتماع ، وذلك بتجريده من التصورات القبيلية أو التحيزات الأيديولوجية ، وتطبيعها بالموضوعية العلمية ، والدقة المنهجية .

وقد حرص علماء الاجتماع بذلك على تأكيد الطابع العلمى لعلم الاجتماع ؛ الأمر الذى شجع رجال الأعمال على الاستعانة بتتائجه على نطاق واسع لتدعيم أهدافهم وتحقيق مصالحهم . وقد أدى هذا الموقف إلى تدعيم مكانة علماء الاجتماع ، وتوثيق ارتباطهم بقيم الرأسمالية ومصالح رجال الأعمال فى المجتمع الغربى الحديث ، وهم يدافعون بذلك عن أيديولوجية بعينها ، رغم رفضهم لمسألة الانحياز الأيديولوجى بدعوى الموضوعية العلمية^(١) .

وهكذا يلتقى الاتجاه الامبريقى مع الاتجاهات الأخرى المحافظة فى تبرير النظام القائم ، والدفاع عن مصالحه ، وتسخير الجهود العلمية فى صياغة أيديولوجيته وتدعيم أهدافه ، وترسيخ قيمه ، بوصفه الواقع الطبيعى الأمثل .

ولقد تأثر علم اجتماع التربية التقليدى بهذه الاتجاهات المحافظة التى طبعت المعرفة التربوية بطابعها الرومانسى ، وصبغتها بألوانها الوظيفية والوضعية والأمبريقية .

فتحت تأثير الوظيفية ، اشتد الاهتمام بدراسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع كبناء ، والتربية كنظام ، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية وتتفاعل معها فى تحديد وظائفها المتوازنة ، وتحقيق أهدافها المتكاملة . ويقوم المجتمع على

(١) انظر :

د . السيد الحسينى : نحو فهم جديد لقضايا علم الاجتماع ، ص ١٠- ١١ .
د . عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ١٩٠- ١٩١ .

التعاون بين أفراده ، والتنسيق بين مؤسساته ، والتوازن بين عناصره ، ويقوم أفراد المجتمع بمسيرة النظام وطاعة قوانينه والاستسلام لقواعده . ويقع اللوم على الفرد الذى يتسبب فى إحداث خلل فى المجتمع بخروجه على النظام ، الأمر الذى يستوجب عقابه ، ومعالجة الخلل دون المساس بالنظام الاجتماعى القائم عن طريق إصلاحه وإعادة مسيرة النظام . وتقوم التربية بدورها فى عملية التنشئة الاجتماعية ، التى تساعد على وحدة المجتمع وتنمية الثقافة الاجتماعية لجميع أفرادها . كما تقوم المدرسة بدورها فى إعداد الطلاب للحياة فى مجتمع يحافظ على النظام ، ويلتزم بالقواعد ، ويتمسك بالقيم التى تحقق التماسك الاجتماعى ، والتكامل بين قوى المجتمع وقطاعاته المختلفة . ويحدد التعليم المكانة الاجتماعية ، التى يحصل عليها الفرد من خلال عملية الحراك الاجتماعى ، الذى يتحدد فى ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية المتاحة لجميع أفراد المجتمع (١).

وتحت تأثير الوظيفية أيضًا ، اشتد التركيز على العلاقة بين المجتمع والتربية والتعليم والاقتصاد ؛ من أجل تكييف عناصر النظام الاجتماعى ووظائفه كل للآخر ، حتى يستمر فى البقاء ويعمل فى انتظام ؛ فتم ربط التربية بالبيئة الاجتماعية ، من خلال انتقاء وتوزيع وتدريب وإعداد قوى العمل اللازمة لسوق العمل ، وانصب الاهتمام على رصد أنواع الخلل التى تعوق نظام التعليم ، عن تأدية وظيفته فى تدريب الأفراد وتصنيفهم وتسكينهم فى مكاناتهم الاجتماعية ، التى يستحقونها طبقًا لقدراتهم العقلية وإنجازاتهم الدراسية . واهتمت البحوث التربوية بعلاج الخلل فى النظام التعليمى ، من خلال التركيز على دراسة نظام التعليم فى ذاته ، أو فى علاقته بالنظم الفرعية الأخرى فى المجتمع ، دون أن تشير إلى الخلل القائم فى النظام الاجتماعى العام (٢).

ولقد اهتم بارسونز - رائد المدرسة الوظيفية المعاصرة - بدراسة الوظائف الاجتماعية

(١) انظر : د . د . على الشخبي : علم اجتماع التربية : كيف بدأ . . . وإلى أين ؟ ص ١٨٣ - ١٨٤ .
 د . حسن البيلاوى : طيبولوجى مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصرة (ضمن : دراسات تربوية ، المجلد الأول ، الجزء الرابع ، ١٩٨٦) ص ٢١٢ - ٢١٣ .
 (٢) انظر : د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٣٩ - ٤٠ .

للنظام التعليمي ، وأكد على أهمية الدور الذي تقوم به المدرسة في المجتمع الصناعي الحديث ، خاصة بعد أصبحت المدارس الآن مؤسسات عامة تشرف عليها الدولة .

أما الوظائف الاجتماعية التي حددها بارسونز للمدرسة والجامعة ، فهي (١):

- أولاً : تقوم المدرسة بتنشئة الأجيال الجديدة على القيم السائدة في المجتمع ، وتركز بصفة خاصة ، على القيم التي تتصل بالعالم الذي يقع خارج دائرة الأسرة ، وخصوصاً ما يتصل منها بالنطاق المهني . ولهذا ، فإن الطفل يتعلم في المدرسة استدماج القيم الخاصة بالعمومية ، والإنجاز ، والتخصيص ، والحياد الوجداني ، وغيرها من القيم ، التي لا تنتشر كثيراً في دائرة الأسرة .

- ثانيًا : تعمل المدرسة على توجيه التلاميذ نحو الأعمال والمهن ، طبقاً لقدراتهم واستعداداتهم واهتماماتهم ، من خلال تقسيم وتوزيع رأس المال البشري على مهن كثيرة ومتعددة في المجتمع الصناعي الحديث .

- ثالثًا : تقوم الجامعة بوظيفة حيوية مزدوجة داخل المجتمع الصناعي ، فهي تقوم بتنفيذ البحوث العلمية الأصيلة ، وتقوم في الوقت ذاته بتدريب الأفراد على المهن الحرة والإدارة العليا . ويقصد بارسونز بالمهنة الحرة ، أى مهنة تحتاج إلى إعداد طويل ، يتكون أساساً من الدراسات النظرية والتطبيقية والخبرة العملية (٢).

وقد نظر بارسونز إلى الحياة الجامعية باعتبارها استمراراً للتنشئة الاجتماعية في مجال مهني معين ، يتضمن معرفة متخصصة ، وأخلاقاً مهنية معينة (٣) تمثل جانباً مهماً من التراث الثقافي للمعرفة ، ووسيلة أساسية للضبط الاجتماعي ، من خلال دورها في التنشئة الاجتماعية ، والنظام الذي تفرضه على أصحابها (٤).

وهكذا . . . يقوم النظام التعليمي بوظائفه الاجتماعية ، التي تؤكد عليها المدرسة

(١) انظر : جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى ، ص ٢٠٨-٢٠٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٠٦ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٨٧ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٠٨ .

الوظيفية ، والتي تهدف في النهاية إلى المحافظة على النظام الاجتماعي ، والالتزام بقواعده ، والخضوع لقيمه ومعايره .

أما المدرسة الوضعية التي تنطلق من الواقع المعاش ، وتقتصر على الظواهر المحسوسة ، وتعتمد على التجربة والملاحظة ، وتخضع لمنهج البحث العلمي ، فقد أثرت تأثيراً كبيراً ، ليس فقط في مجال العلوم الطبيعية التي حققت نجاحاً ملموساً ، وتقدماً مشهوداً ، ولكن أيضاً في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية ، التي اندفعت نحو محاكاة العلوم الطبيعية ، واتجهت الى تطبيق نظرياتها ، واتباع مناهجها في المجال الاجتماعي والتربوي .

فتحت تأثير الوضعية ، أصبحت الدراسات الاجتماعية والتربوية مثل الدراسات الطبيعية والتجريبية ، من حيث سعيها نحو اكتساب معايير العلم الدقيق بما يتضمنه ذلك من وقائع حقيقية ، وخبرات حسية ، وملاحظات موضوعية ، وفروض علمية ، وبيانات واقعية ، وتعريفات إجرائية ، وأدوات بحثية ، وإجراءات منهجية ، وقياسات كمية ، وأساليب إحصائية ، ونماذج رياضية ، وغير ذلك من الوسائل والأساليب والإجراءات والعمليات والمعالجات التي يفرضها المنهج الوضعي ، والتي يستخدمها الباحثون لعلاج خلل ، أو حل مشكلة تتعلق بالحياة الاجتماعية أو القضايا التربوية .

وهكذا . . . اتجهت المعرفة التربوية ، المقيدة بالمنهج الوضعي ، إلى أن تكون معرفة رومانسية محافظة ، تتقيد بالوقائع ، وتقف عند الظواهر ، وتميل إلى الوصف ، وتعتمد على الخبرة ، وتتجرد من القيم ، وتتجه نحو التكميم ، وتزعم الموضوعية .

وقد تأثرت الدراسات الاجتماعية والتربوية أيضاً بالاتجاه الأمبريقي ، فاتجهت إلى التركيز على المجالات المحدودة ، والاهتمام بالمشكلات الجزئية ، والوقائع الفردية ، المعزولة عن سياقها التاريخي وإطارها الاجتماعي ، والعناية بالحبكة المنهجية ، والحرص على تصميم المقاييس ، وإقامة النماذج ، واختيار العينات ، وتصنيف البيانات والاعتماد على معطيات الخبرة ، والدراسات السابقة ، والتحليل الإحصائي ، مع

تجاهل النظريات التفسيرية ، واستبعاد التصورات القبلية ، وإغفال التحيزات الشخصية .

ومع انتشار وسائل البحث الامبريقي . . . احتلت أساليب التحليل الإحصائي مكان الصدارة ، وظهرت أساليب بحثية جديدة ، مثل : « تحليل النظم » و « بحوث الفعل » واستخدمت الاستبيانات بتسميات مختلفة ، وخضعت عينات كبيرة من الأفراد للأسئلة والفحص ، واستطلاع الرأي ، بعد التحقق من صدق وثبات الاختبارات والمقاييس ؛ من أجل تقديم تفسيرات واقعية ، ونتائج إحصائية ، يكون من شأنها الإسهام في تنمية البناء النظرى من ناحية ، ووضع الأسس المعتمدة للسياسات التعليمية من ناحية أخرى (١) .

وإذا كانت الصفة الغالبة على البحوث الاجتماعية والتربوية في مصر هي غلبة الاتجاه الإمبريقي (٢) ، بما يتضمنه من إهمال للنظريات ، واهتمام بالتطبيقات ، وبما يتطلبه من أساليب بحثية ، وإجراءات منهجية ، وبما يتجاهله من سياقات تاريخية واجتماعية ، فإن هذه الغلبة الإمبريقية في البحوث لا ينبغي أن تؤدي إلى سيطرة أيديولوجية على الأفكار ، وتزييف وعى الباحث في العالم الثالث بالواقع الاجتماعى « والإيجاء له بأن هذا هو العلم » (٣) ، وإيهامه بأن البحث لا تكون له قيمة إلا إذا كان أمبريقياً لاحظ له من التنظير ، ولا يكون علمياً إلا إذا كان موضوعياً مجرداً من الأحكام ، وإجرائياً محددًا بالمقاييس ، وتجريبياً يتجه إلى الوقائع القائمة ، ويتوجه بالمتغيرات المستقلة والتابعة .

إن الاتجاه الأمبريقي وليد الحضارة الغربية ، وجنين المجتمع الصناعى الحديث . وهو لا ينفصل عن سياقه التاريخى وإطاره الاجتماعى ، رغم تناوله للوقائع مجردة عن سياقها التاريخى ، ومنعزلة عن إطارها الاجتماعى .

(١) راجع : د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات في علم الاجتماع التربوى ، ص ٤٠ .

د . عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية في علم الاجتماع ، ص ١٩٣ - ١٩٤ .

(٢) راجع : د . محمود أبو زيد ابراهيم : أزمة البحث التربوى (ضمن : التربية المعاصرة) رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، العدد الرابع ، ١٩٨٦ ص ٦٠ .

(٤) د . عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية في علم الاجتماع ، ص ١٨٨ .

ولذلك ، فإن الأمبريقية تعبر عن واقع ليس واقعنا ، وتمثل أيديولوجية ليس من واجبنا الدفاع عنها ، ورغم ذلك تتجه معظم أبحاثنا إلى الأمبريقية ، وتلتزم بمنهجها ، وكانت النتيجة هي تسطيح الواقع مع تجاهل النظرية ، « وبدلاً من محاولة اتخاذ الواقع ميداناً للتنظير ، واستخدام التنظير لخدمة الواقع في أبعاده المختلفة ، حدث التعامل مع الواقع المباشر في صورته الساذجة »^(١).

والخلاصة ، أن البحوث الأمبريقية لا تكتسب قيمتها ، إلا إذا وضعت في سياقها الأعم ، بحيث تضع في اعتبارها المنظور التاريخي ، والحركة المجتمعية ، والإرادة الإنسانية . وقد يكون المنهج الأمبريقي مدخلاً للمعرفة ، ولكنه لا يستطيع أن يحتكر منهجية المعرفة^(٢) ، في أبعادها المرتبطة بالزمان والمكان والإنسان ، وتلك هي القضية في علم اجتماع التربية الجديد^(٣).

ب- المعرفة التربوية في إطار الراديكالية :

في مقابل الاتجاهات الرومانسية المحافظة التي اتخذت موقفاً إيجابياً مؤيداً ومبرراً للنظم الاجتماعية القائمة ، ظهرت الاتجاهات الراديكالية التي سعت إلى نقد الواقع وتجاوز الأوضاع القائمة إلى مستقبل أكثر إشراقاً ومجتمع أكثر رقياً وأكثر عدلاً للإنسان . وتضم الاتجاهات الراديكالية التيارات النقدية بمختلف مدارسها الفلسفية والاجتماعية والتربوية .

فإذا بدأنا بمدرسة فرانكفورت النقدية ، سنجد أنها بدأت نشاطها في أوائل الثلاثينيات من هذا القرن ، وضمت مجموعة من المثقفين اليساريين من أصحاب النزعة الماركسية الجديدة ، التي تبلورت في « النظرية النقدية للمجتمع » ، التي أثرت تأثيراً كبيراً على المناقشات الفلسفية والاجتماعية في الثلاثين سنة الأخيرة في المجتمع

(١) د . عبد السميع سيد أحمد : الأيديولوجيا والتربية (ضمن : دراسات تربوية ، مارس ١٩٨٦) ص ١١٨ .
(٢) وينطبق هذا الكلام على مناهج المعرفة عموماً ، وليس فقط على المنهج الأمبريقي . لأن « أى منهج لا يستطيع أن يدعى لنفسه احتكار المعرفة » هربرت ماركيز : العقل والثورة ، ص ٢١ .
(٣) انظر : د . حامد عمار في مقدمته لكتاب د . عبد السميع : دراسات في علم الاجتماع التربوي ، ص ١٢ .

الغربي الحديث^(١)، وخاصة بعد حركة الطلاب الثورية في نهاية الستينيات ، التي تأثر روادها بأفكار النظرية النقدية في معارضتهم للتسلط والسيطرة ، ورفضهم لكل أشكال السلطة ، بما فيها سلطة الأساتذة^(٢).

وعلى الرغم من أن أعضاء هذه المدرسة يختلفون فيما بينهم في تخصصاتهم واهتماماتهم ومناهجهم في البحث والنظر ، إلا أنهم يشتركون جميعاً في الاهتمام بفحص أشكال الحياة الاجتماعية ونقدها ، والبحث في أصولها وجذورها ، والمصالح التي تعبر عنها ، والمعارف التي ترتبط بها ، والمشكلات التي تنشأ فيها ، والأزمات التي تعاني منها ، كما يحرصون على كشف ما هو فاسد في الواقع السائد ، والعمل على تغييره ، ورفض القيم التقليدية البالية ، والمعايير الاجتماعية الجامدة ، والسعى إلى تجاوزها واستبدالها بغيرها من المعايير والقيم ، التي تكون أقرب للواقع الحي وأصلح للتغيير الجديد .

وكانت الرسالة الجوهرية لمدرسة فرانكفورت النقدية هي « مواجهة كافة التنظيرات ، التي تنكر أو تغفل ذاتية الإنسان ، ووعيه ، وفعاليته »^(٣).

ولقد ساهم في تأسيس « النظرية النقدية » لمدرسة فرانكفورت نخبة من الفلاسفة الاجتماعيين ، كان من أبرزهم في الجيل الأول ماكس هوركهايمر ، وتيودور أدورنو ، وهربرت ماركيز ، بالإضافة إلى يورجين هابرماس ، أشهر أعلام النظرية النقدية الاجتماعية ، وأهم ممثلي الجيل الثاني لمدرسة فرانكفورت .

(١) راجع بالتفصيل :

- د . عبد الغفار مكاوي : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، حوليات كلية الآداب ، الكويت ، ١٩٩٣ .
- د . عبد الغفار مكاوي : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت (ضمن : مجلة الوحدة ، المجلس القومي للثقافة العربية ، الرباط ، العدد ٩٨ ، ١٩٩٢) ص ١٠ - ٢٧ .
- هربرت ماركيز : فلسفة النفي - دراسات في النظرية النقدية ، ترجمة : مجاهد عبد المنعم مجاهد ، منشورات دار الآداب ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٧١ ، ص ١٤٦ - ١٧٠ .
- روديجر بوبنر : الفلسفة الألمانية الحديثة ، ص ٢٤٠ - ٢٥٦ .
- (٢) أوليفيه ربول : فلسفة التربية ، ترجمة : د . جهاد نعمان ، منشورات عويدات ، بيروت ، ط ٣ ، ١٩٨٦ ، ص ٨ .
- (٣) د . كمال نجيب : النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي (ضمن : التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، العدد الرابع ، ١٩٨٦) ص ٧٢ .

أما ماكس هوركهايمر M. Horkheimer (١٨٩٥ - ١٩٧٣) ، فقد حاول تحديد النظرية النقدية ، بوصفها نقدًا للأيدولوجية السائدة ، وسلبًا للأوضاع الاجتماعية الفاسدة ، وكشفًا لنماذج الوعي الزائفة ، ورفضًا للنظريات التقليدية ، التي تنفصل عن الواقع المادى ، وترتبط بأشكال القهر والقمع ، التي تمارسها الأنظمة السياسية والمؤسسات الاجتماعية .

ويؤكد هوركهايمر على الطبيعة التنويرية للنظرية النقدية ، التي تميز بين نمطين للعقل (١) :

- الأول : العقل التنويرى التحررى : ويقوم على أفكار الثورة الفرنسية ومبادئها في العدالة والحرية والأخاء والمساواة .

- الثانى : العقل الأداةى التسلطى : ويتمثل فى أسلوب التفكير العلمى والتقنى ، كما تعبر عنه الفلسفة الوضعية والفلسفة البرجماتية ، ويسود هذا النوع من التفكير فى الصناعة والإدارة الغربية الحديثة ، التى حولت العقل إلى أداة للتسلط الشامل والسيطرة الكاملة على الطبيعة والإنسان ، بحيث لا يكون للعقل فى النهاية إلا هذا الطابع الأداةى ، الذى تتحدد قيمته الإجرائية فى الدور الذى يؤديه فى إحكام السيطرة على الطبيعة ، والتحكم فى الإنسان ، واحتواء وعيه لصالح السلطات الحاكمة .

وهكذا يتجه العقل الأداةى لتثبيت دعائم السلطة ، وتأمين علاقات القوة والسيطرة فى المجتمع . وهذا الاتجاه الأداةى للعقل العلمى والتقنى لا ينفصل عن اتجاه المجتمع الغربى الحديث إلى فرض المقولات الكمية على الواقع ، ومحاولة إخضاع جميع الظواهر والوقائع للقوانين الشكلية والقواعد القياسية ، وصبغ مختلف العلوم ، بما فيها العلوم الإنسانية ، بالصبغة الرياضية ، وتطبيق المعايير الكمية على مختلف ميادين الحياة الإنسانية ، وتوحيد أساليب التفكير وأنماط السلوك ، بما يتفق مع نظام الإنتاج والاستهلاك فى المجتمع الصناعى الحديث والرأسمالى المتقدم (٢) .

(١) انظر : د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، ص ٦٢ - ٦٣ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٧ - ٣٠ .

وقد ترتب على هذا الاتجاه الأداتي للعقل ، تضائل الجوانب الكيفية المهمة في حياة الإنسان ، واضطهاد النزعات التلقائية ، والاتجاهات الخلاقة ، والأفكار المبدعة . وسد الطريق أمام الأساليب النقدية ، والتعبيرات الحرة ، وخضوع الناس لمنطق السيطرة الكامن في أسلوب التفكير العلمي والتقني السائد في المجتمع الغربي الحديث^(١).

وقد حاول تيودور أدورنو T. Adorno (١٩٠٣ - ١٩٦٩) مع صديقه ماكس هوركهايمر في كتابهما المشترك « جدل التنوير » (١٩٤٧) تتبع تاريخ المجتمع الغربي منذ بداياته الأسطورية ، ومحاولة تفسيره انطلاقاً من تجارب الحاضر . ورغم استنادهما إلى ماركس في قولهما بأن التاريخ في حقيقته هو تاريخ القوة أو السلطة ، إلا أنهما يخالفان ماركس في تفسيره للسلطة ، على أساس ظروف الإنتاج وأدواته وعلاقاته السائدة ؛ لأن جذور السلطة - في رأيهما - تسبق ذلك كله ، وتكمن في « إرادة السلطة » وبذلك ينتقل مجال النقد من نظام الملكية والإنتاج إلى نظام المعرفة والعقل الذي هو ، في نظرهما ، أداة لتسلط الذات على الطبيعة ، ووسيلة لتحقيق ذاتية الإنسان^(٢).

وإذا كان أدورنو قد عبر عن تشاؤمه الشديد ، ويأسه العميق حين أكد على الجانب المأساوي لحياة الإنسان الذي تعرض للتسلط والقمع والقهر طوال تاريخه الاجتماعي ، وخاصة في المجتمع الصناعي الحديث ، إلا أنه لم يتوقف عن الدعوة إلى استخدام العقل بطريقة نقدية جذرية ، من غير مهادنة أو استسلام ، على أمل أن يساعد النقد على تحرير الواقع من التسلط ، وتحرر الذات من الأغلال التي تعوقها عن الإبداع الحر ، والتفتح الخلاق على آفاق المستقبل^(٣).

وقد حاول هربرت ماركيوز H. Marcuse (١٨٩٨ - ١٩٧٩) - مثل تيودور أدورنو - أن يبرز وجه السيطرة والتسلط في المجتمع الصناعي الحديث ، مستنداً في ذلك إلى

(١) انظر : المرجع السابق ، ص ٢٨ - ٢٩ .

(٢) انظر : المرجع السابق ، ص ٦٩ .

(٣) انظر : المرجع السابق ، ص ٧٤ .

فلسفة الحضارة والتحليل النفسى عند فرويد ، الذى زعم أن التطور الاجتماعى والحضارى ، الذى حققته البشرية لم يتم إلا بالقمع الضرورى والكبت المستمر للدوافع والغرائز الإنسانية الأولية .

وعلى الرغم من قبول ماركيزوف لفكرة فرويد فى أن الحضارة قمعية بالضرورة ، إلا أنه يميز بين هذا القمع الضرورى لاستمرار الحضارة الإنسانية ، والقمع المفرط الذى يفرض القيود ، ويهدف إلى السيطرة ، وتفرضه مصالح السلطة .

ويرى ماركيزوف أنه بعد ارتفاع معدل الإنتاج وزيادة مستوى الرخاء فى المجتمعات الصناعية ، كان من المأمول أن تقضى هذه المجتمعات على ذلك القدر الضرورى من القمع ، الذى استلزمه التطور التاريخى ، ولكنها بدلاً من ذلك أضافت إليه ، وجعلت منه نظاماً شاملاً للقهر والهيمنة ، والتسلط والسيطرة ^(١)؛ الأمر الذى كان له نتائجه الوخيمة على التربية الغربية ^(٢).

ويلاحظ ماركيزوف أن نمط الإنسان « المقهور » هو النمط السائد فى هذا المجتمع «المغلق» ، الذى يتحكم فى أبعاد الوجود العام والخاص ويدمجها ، ويكرس نشاطه ، وتنظيماته ، ومؤسساته ، وقيمه ، لاحتواء الوعى الفردى والجماعى ، وتنطلق أجهزته الضخمة ، وتقنياته الرهيبة - تحت شعار التقدم العلمى والصناعى - لتتقحم حياة الناس الخاصة والعامة ، فتشكل دوافعهم ، وتتحكم فى مطالبهم ، وتؤخذ أنماط سلوكهم ، وتسيطر عليهم بمختلف الوسائل الإعلامية ، والمؤسسات الإدارية ، والمناهج العلمية والفلسفية ، كالوضعية والبرجماتية ، للوصول إلى أسلوب الحياة الذى لا مهرب منه ، ولا خروج عنه ، ولا سبيل إلى مقاومته والثورة عليه ، إلا من خلال عناصر تعيش على هامش المجتمع ، مثل فرد رافض ، أو جماعة مضطهدة ، أو فئة

(١) انظر : د . د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، ص ٣٠ - ٣١ .

د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٠٩ - ٢١٣ .

(٢) د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢١٤ .

متمردة ، كالطلاب اليساريين الذين ثاروا على أجهزة السلطة في أوروبا وأمريكا ، متأثرين في ذلك بآراء ماركيز ، التي اتخذوها شعارًا لحركتهم قبل أن تحمد نيران ثورتهم^(١).

هذا هو البعد الواحد للمجتمع والإنسان والعقل ، وقد تجلى ذلك في الفلسفة الوضعية ، التي عبرت بوضوح عن نمط التفكير ذي البعد الواحد ، وهو النمط السائد في المجتمع الصناعي المتقدم كما يراه ماركيز .

إن الوضعية ، في نظر ماركيز ، ليست سوى تجميد للواقع الظاهر ، وتقديس للوضع القائم ، وتشجيع للعقل على قبول الأول ، وتركه على ما هو عليه ، والاستسلام للثاني والمحافظة عليه ، والرضوخ له ، ومحاربة أى اتجاه إلى تغييره^(٢) ، التزامًا بمهمة الفلسفة الوضعية ، التي يتعين عليها أن « تترك كل شىء على ما هو عليه »^(٣).

وقد خلص ماركيز من ذلك إلى أن الفلسفة الوضعية هي فلسفة تبرر القمع ، وتغطي نقائص المجتمع الصناعي المتقدم ، وتسد الطريق أمام أساليب الرفض والنقد بفرض نمط موحد من التفكير ؛ ذي البعد الواحد^(٤).

وإذا كان القمع والتسلط الذى يطبع المجتمع الصناعي المتقدم بطابعه من أهم مقولات النظرية النقدية ، التي يرجع الفضل في تأكيدها والإلحاح عليها إلى هربرت ماركيز^(٥) . فإن الفضل يرجع إلى يورجين هابرماس في بيان أكثر مقولات النظرية النقدية إثارة للجدل ، وهي التي تتعلق بالمصالح البشرية ، التي توجه المعرفة في عمليات البحث العلمى^(٦).

(١) انظر : د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، ص ٨٦-٨٧ .

(٢) راجع : - هربرت ماركيز : العقل والثورة ، - ١١٧ ، ١٤٥ ، ١٥٥ ، ٣٠٠-٣٠١ ، ٣١٨ .

- د . عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٣٦-٢٣٩ .

(٣) د . عزمى اسلام : لدفيج فتجنشتين ، دار المعارف بمصر ، (دون تاريخ) ، ص ٣٤٦ .

(٤) انظر : د . عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٤٨-٢٤٩ .

(٥) د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، ص ٣٠ .

(٦) المرجع السابق ، ص ٣٢ .

وقد حاول يورجين هابرماس J. Habermas (١٩٢٩ -) في كتابه «المعرفة والمصالح البشرية»^(١) (فرانكفورت - ١٩٦٨) أن يحدد نماذج المعرفة البشرية التي تقو على تحقيق المصلحة ، وتمكن من التمييز بين ثلاثة أنواع من المعارف العلمية ، المرتبطة بثلاثة أنواع من المصالح البشرية التي توجه عملية المعرفة وتحدد طبيعتها على النحو التالي^(٢):

- أولاً : العلوم الأمبريقية والتحليلية ذات النزعة الوضعية :

ويهدف هذا النموذج المعرفي إلى التحكم والسيطرة والضبط التقني ، وصياغة قوانين عامة يمكن أن تؤدي إلى تنبؤات صادقة . ويتمثل هذا النمط من المعرفة العلمية في العلوم الطبيعية . والمصلحة المرتبطة بها مصلحة معرفية تقنية للبحث العلمي الدقيق ، تقوم على تشكيل موضوع البحث تحقيقاً لأغراض الفعل العقلاني الهادف ، الذي يجري طبقاً لقواعد تكنولوجية ، مؤسسة على معرفة أمبريقية ، تتجه إلى تحقيق درجة عالية من ضبط الموضوعات ، التي تخضع للدراسة والملاحظة . وقد استخدم هذا النمط من المعرفة العلمية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية ، من خلال الاتجاهات الوضعية والوظيفية ؛ بغرض الوصول إلى صياغة قوانين عامة ، يمكن أن تسهم في تفسير الظاهر الاجتماعية والتنبؤ باتجاهاتها^(٣).

(1) Jürgen Habermas : Knowledge and Human Interests, Translated by : Jermy j. Shapiro , Beacon Press, Boston, 1971 .

(٢) انظر :

- د . عبد الغفار مكاوي : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، ص ٣٢-٣٣ ، ٩٢-٩٣ .
- د . كمال نجيب : النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي ، ص ٩٣ ، ص ٩٥-١٠٠ .
- د . حسن البيلاوي : «طبيولوجي» مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر ، ص ٢٠٦ .
- روديجر بويرنر : الفلسفة الألمانية الحديثة ، ص ١٧١-١٧٥ ، ٢٥٣-٢٥٤ .

· Robert E. Young : A Critical Theory of Education , Harvester Wheatsheaf, New York, 1989, p. 32 .

(٣) وقد تمكن تالكوت بارسونز من صياغة مبدأ سوسولوجي على هيئة قانون طبيعي وهو مبدأ القصور الذاتي ، الذي يقرر أن عملية معينة للفعل الاجتماعي سوف تظل كما هي ، دون تغيير في المعدل أو الاتجاه إلى أن توقفها أو تعترضه قوى دافعية معارضة « أليكس إنكلز : مقدمة في علم الاجتماع ، ص ٩١ .

- ثانيًا : العلوم التفسيرية والتأويلية ذات النزعة التاريخية :

ويهدف هذا النموذج فهم المعانى وتفسيرها عن طريق شرح النصوص اللغوية ، وتأويل التعبيرات الرمزية المستخدمة في الموقف الإنسانى والأفعال البشرية . والمصلحة المرتبطة بهذا النمط من المعرفة مصلحة معرفية عملية ، تقوم على تفهم أفعال التواصل ، وتوسيع دائرة الفهم الإنسانى ، وتكوين وعى جماعى بين أعضاء المجموعة الاجتماعية الواحدة .

- ثالثًا : العلوم المنهجية والتحريرية ذات النزعة النقدية :

ويهدف هذا النموذج المعرفى كشف علاقات الاستغلال والسيطرة في المجتمع . ويتمثل هذا النمط من المعرفة في العلوم الإنسانية والفلسفات ، التى تتسم بالتوجه النقدى ، وتتجه إلى تحقيق مصلحة أساسية تكمن في تحرير الإنسان من كل ألوان القهر والقمع والتسلط والسيطرة ، ومساعدته على الخلاص منها ، عن طريق التأمل الذاتى المستقل للإنسان والمجتمع^(١) .

وهكذا . . . ترتبط الأنماط الثلاثة من المعارف العلمية بالأنواع الثلاثة من المصالح البشرية ، التى تعبر عن جوانب ثلاثة من علاقة الإنسان بالطبيعة (التحليل الأمبريقي) ، والمجتمع (الفهم التأويلي) ، والتاريخ (التحرير النقدى) .

وإذا كان هابرماس قد انتقد النموذج الوضعى السائد للمعرفة ، وما يرتبط به من مصالح تقنية ، إلا أن هذا لا يعنى رفض هذا النمط من المعرفة الأمبريقية والتحليلية ، وإنما هو محاولة لبيان الحدود ، التى يجب ألا يتعداها هذا النوع من المعرفة ، لأنه إن صلح للاستخدام في مجال التكنولوجيا والإنتاج ، فإنه لا يصلح للاستخدام في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية^(٢) .

وتحت تأثير النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، نشطت حركة التنظير التربوى

(١) راجع في ذلك : باولو فرايرى : تعليم المقهورين ، ترجمة : د . يوسف نور عوض ، دار التعلم ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٠ .

(٢) انظر : د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، ص ٩٣ .

النقدى ، وظهرت محاولات جديدة لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر ، استنادًا إلى مقولات النظرية النقدية ، وكان من أبرز هذه المحاولات تلك التى قام بها توماس بوبكويتز Popkewitz ، الذى حاول أن يقيم مخططة التصنيفى Typology على متغيرات معرفية ، مصنفاً نظريات علم اجتماع التربية إلى ثلاثة أنماط ، على غرار الأنماط المعرفية الثلاثة ، التى حددها هابرماس ، على النحو التالى^(١) :

أولاً : النظريات الوضعية فى التربية :

وتهدف هذه النظريات الوصول بعلم اجتماع التربية إلى مستوى الدقة والضبط الموجود فى العلم الطبيعى . ويسيطر هذا النمط من النظريات الوضعية على الأبحاث التربوية ، والمناهج التعليمية ، وطرق التدريس ، والتنظيم المدرسى ، والإدارة المدرسية ، والفصول الدراسية .

ثانياً : النظريات الرمزية فى التربية :

وتهدف هذه النظريات فهم الموقف التربوى ، من خلال تحليل المعانى والرموز المسيطرة على هذا الموقف ، والتى نشأت من خلال التفاعل الرمضى بين الأفراد فى الموقف نفسه ، والتى تحدد نمط حياتهم ، وتشكل سلوكهم فى مواقف الحياة اليومية .

ثالثاً : النظريات النقدية فى التربية :

وتهدف هذه النظريات فهم الظاهرة الاجتماعية فى كليتها ، ودراسة العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها ، وتحديد الشروط المؤثرة فى حدوثها ، وكشف عوامل التغير الاجتماعى ، واكتشاف عوامل القهر والسيطرة والاتجاه إلى تحقيق مجتمع إنسانى أفضل يؤكد فيه الإنسان حرته ، ويحقق خلاصه من كل أشكال السيطرة والقهر والاستغلال والقمع .

وتحت هذا النمط الأخير من النظريات ، يمكن الحديث عن « النظرية النقدية » فى ميدان التربية ، حيث بدأ علماء التربية من أصحاب النزعة النقدية توجيه اهتمامهم نحو

(١) انظر : د . حسن البيلاوى : طيبولوجى مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر ، ص ٢٠٧ .

ربط المعرفة التربوية بالمصالح السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وذهبوا إلى أن المعرفة التي تقدم للتلاميذ في المدارس ، إما أن تكون معرفة تبريرية تسعى للدفاع عن مصالح اجتماعية معينة ، وتبرير أوضاع سياسية محددة ، أو معرفة تحريرية تهدف إلى كشف الأوضاع الفاسدة والأفكار الزائفة ، وتحرير الإنسان من القهر التربوي ، والقمع السياسي ، والاستغلال الاجتماعي (١).

وقد اهتمت النظرية النقدية في التربية بدراسة أوضاع الفئات الاجتماعية المقهورة ، وكيفية تشكيل هؤلاء المقهورين لمعرفة أكثر راديكالية ، وثقافة أكثر تقدمية ، وربط هذه المعرفة وتلك الثقافة برموز الماضي الراديكالية ورغبات المستقبل الإنسانية .

وتمثل المعرفة التربوية المحور الأساسي للدراسة النقدية في التربية ، حيث يتم تحليل المعرفة العلمية للكشف عن وظيفتها الاجتماعية في تحقيق السيطرة ، وتبرير السلطة ، وتثبيت النظام من ناحية ، واكتشاف أساليب بديلة للفكر ، وأشكال جديدة للفهم ، وأنماط مختلفة للسلوك ، وأبعاد جدلية للمعرفة من ناحية أخرى .

ويهتم الباحث التربوي في دراسته النقدية للمعرفة بطرح تساؤلات حول إنتاج المعرفة وشرعيتها وتوزيعها وتقويمها داخل المدرسة ، ونوع المصالح التي تدافع عنها ، والفئات التي ترتبط بها خارج المدرسة ، وشكل العلاقات والمبادئ التي تؤكدتها ، والسياسات التي تحكمها ، والمؤسسات التي تتحكم فيها في إطار مجتمع معين ، وثقافة محددة (٢).

وفي إطار علم اجتماع التربية المعاصر ، ظهرت بعض الاتجاهات الراديكالية الجديدة ، والتي تمثلت في الدراسات النقدية المتعددة ، التي قام بها عدد من أبرز

(١) ويمكن القول بأن بعض الأصوليين المسلمين من الفقهاء والمتكلمين كانوا من أنصار المعرفة التبريرية (أبرزهم من الفقهاء أحمد بن حنبل ، ومن المتكلمين الشيعة الإمامية) وبعضهم الآخر كانوا من أنصار المعرفة التحريرية (أبرزهم من الفقهاء أبو حنيفة ، ومن المتكلمين الجوارح والمعتزلة) .

(٢) انظر : د . كمال نجيب : النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي ، ص ١٠٩-١١٢ .

علماء النظرية الاجتماعية في التربية ، وهم : كارنوى ، وبولز ، وجنتس ، وبوردو ، وبرزشتين (١).

أما كارنوى Carnoy : فقد نظر إلى التعليم من منظور العلاقات الدولية ، من حيث هو إحدى الآليات المهمة ، التي تلجأ إليها الدول الكبرى لفرض سيطرتها على دول العالم الثالث والمجتمعات النامية .

وقد لاحظ كارنوى أن انتشار التعليم المدرسى في العصر الحديث كان مترامناً مع زيادة التصنيع ، ورواج التجارة ، وظهور الإمبريالية والقوى الاستعمارية ، التي حاولت فرض سيطرتها الاقتصادية والسياسية على الدول النامية ، عن طريق التعليم الذي يرتبط بالنظام الغربى ، ويتسق مع الأهداف الإمبريالية ، التي تكشف عن الوجه الاستعماري للتعليم ، من حيث هو أداة لفرض السيطرة ، وتكريس التبعية ، وتطويع الناس للقبول والخضوع .

ومن الملاحظ أن التعليم في الدول النامية قد فشل في تحقيق التنمية الاقتصادية الشاملة ، كما أخفقت المدرسة في تغيير البنية الهرمية للمجتمع ، وعجز المثقفون من أبناء العالم الثالث عن مقاومة الإمبريالية والتحرر من الرأسمالية ؛ لأن معرفتهم مستعمرة ، بما يجعلهم يخضعون لنموذج الحياة الغربية ونمط التعليم الرأسمالى .

وعلى الرغم من تأثير الدول النامية بالدول الكبرى في نظمها التعليمية ، وأفكارها التربوية ، إلا أن هذا لا يمنع من أن يكون للثقافة المحلية دور في تشكيل التعليم ؛ بحيث يؤدي إلى مقاومة الإمبريالية ، وتنمية الوعي بالتححر النفسى والحرية السياسية (٢).

وإذا كان كارنوى قد نظر إلى التعليم والتربية من المنظور الواسع للعلاقات الدولية ،

(١) راجع :

- Brian davies : the Sociology of Education, in, " Educational Theory and its Foundation Disciplines " ,Paul H. Hirst, (ed.) Routledge & kegan Paul,London, 1983, pp,100 - 135 .

(٢) انظر : د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات في علم الاجتماع التربوى ، ص ٨٠-٨٦ .

فإن بولز Bowles وجنتس Gintis قد نظرا إلى التربية من المنظور الاقتصادي من حيث كون التعليم أداة للسيطرة الاجتماعية على مجال الاقتصاد .

ويرى الباحثان أن التعليم هو إحدى آليات الإنتاج المتعددة ، الذى تحاول الصفوة من خلاله تحقيق أغراضها ؛ فالمدارس تدعم العلاقات الاجتماعية القائمة ، وتكرس التفاوت الطبقي الموجود ، وتعمل على تشكيل الشخصيات التى تتناسب مع علاقات السيادة والتبعية ، التى تولدت عن الحياة الاقتصادية ، وتجسدت فى العلاقات الاجتماعية ، وتطابقت مع العلاقات فى مجال التعليم ؛ فالسمات الشخصية التى تناسب الإنجاز فى العمل تشبه السمات الشخصية ، التى تنال التقدير فى التعليم ، والدوافع الخارجية التى تدفع العامل إلى العمل تماثل تلك الدوافع ، التى تدفع الطالب إلى التعليم ، والعلاقات الهرمية التى تنزل بطريقة رأسية من المديرين إلى المعلمين إلى الطلاب فى مجال التعليم ، تعكس التقسيم الهرمى للعمل فى عملية الإنتاج .

ويرى الباحثان أن المفتاح الحقيقى لإصلاح التعليم يتمثل فى التحول الديمقراطى للعلاقات الاقتصادية ، بحيث لا تقتصر الديمقراطية على مجال السياسة فقط ، وإنما تمتد وتتسع لتشمل الحياة الاقتصادية أيضًا ، عن طريق مشاركة العمال الديمقراطية فى السيطرة على عمليات الإنتاج ، وإسهام كل فرد فى العمل الضرورى للمجتمع ، والقضاء على العلاقات الاقتصادية الهرمية .

وعلى الرغم من أن الباحثين يعتمدان فى هذه النظرية على المقولة الأساسية ، التى تعتبر الاقتصاد متغيرًا مستقلًا مؤثرًا فى التعليم ، وتعتبر التعليم متغيرًا تابعًا متأثرًا بالاقتصاد ، إلا أن هذا لا يعنى أن التعليم يتأثر بالاقتصاد إلى الحد ، الذى يجعله مجرد امتداد له ، وكأنه ابن من أبنائه ، الذين يحملون كل صفات أبيهم التى لا يمكنهم الفكاك منها ، أو الخروج عنها ؛ لأن العلاقة بين الاقتصاد والتعليم ليست بالضرورة علاقة خطية مستقيمة ، كما نظر إليها بولز وجنتس ، لتأكيد سيطرة الدولة على التعليم . لأنه من الطبيعى أن يخضع النظام التعليمى فى أى دولة للسلطة التى تنفق عليه لتؤكد وجودها ، وتضمن استمرارها ، وتحقق أهدافها ، وتحفظ مصالحها .

ولا توجد دولة تقيم نظامها التعليمي وتتفق عليه ؛ لكي يعمل ضد أغراضها ،
وقيمها ، ومصالحها (١) .

أما بورديو Bourdieu ، فقد نظر إلى التربية من المنظور الثقافي في نظريته المعروفة في
علم اجتماع التربية المعاصر « بنظرية رأس المال الثقافي » Cultural Capital Theory ،
التي حاول فيها تفسير دور النظم التربوية السائدة ، والأنساق الثقافية المسيطرة في
تشكيل ، وترسيخ ، وتدعيم ، وإعادة إنتاج علاقات التفاوت الطبقي القائمة في
المجتمعات المعاصرة .

والمقولة الرئيسية التي يستند إليها بورديو في نظريته ، هي أن الثقافة وسط يتم به ومن
خلاله إعادة إنتاج Reproducing بنية التفاوت الطبقي الاجتماعي .

والثقافة عند بورديو ، هي أنساق رمزية Symbolic Systems لها وظيفتان :

إحداهما : وظيفة معرفية : حين يستخدمها الإنسان كأدوات معرفية لبناء الواقع
الاجتماعي بطريقة موضوعية ، من خلال « العادة الثقافية » Habitus ، التي تعبر عن
منظومة معرفية ، تتألف من المدركات والمعاني والقدرات ، التي تمكن الفرد من فهم
عالمه والتعامل معه . وتكون في الوقت نفسه مسئولة عن تصرفاته وأفعاله ، وميوله
ورغباته ، واتجاهاته وطموحاته . والعادة الثقافية - وإن تحولت إلى سمة شخصية - إلا
أنها نتاج ما يتم غرسه في الفرد خلال تنشئته الاجتماعية وسط ظروف موضوعية ، تختلف
باختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمى إليها (٢) .

والأخرى : وظيفة اجتماعية : حين تستخدمها القوى الاجتماعية المسيطرة كأدوات
لفرض علاقات السيطرة الاجتماعية والسياسية في المجتمع .

ويرى بورديو أن القوى الاجتماعية المسيطرة صاحبة المصلحة في استمرار وبقاء نسق

(١) انظر بالتفصيل :

- د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات في علم الاجتماع التربوي ، ص ٨٧ - ٩٠ ، ١٠٢ - ١٠٣ .

(٢) انظر :

- المرجع السابق ، ص ٩٣ .

علاقات السيطرة القائم في المجتمعات الحديثة ، لا يمكن لها أن تلجأ إلى العنف الصريح للمحافظة على هذا النسق من العلاقات ، في ظل المنهج الديمقراطي ، الذي تلتزم به هذه المجتمعات دستورياً ، ومن ثم ، لا تجد القوى المسيطرة من سبيل أمامها لتحقيق مصالحها ، وتأكيد سيطرتها ، إلا اللجوء إلى نوع آخر من العنف ، هو «العنف الثقافي» Cultural - Violence ، الذي تمارسه تلك القوى المسيطرة لفرض ثقافتها على الطبقات الاجتماعية المقهورة بطريقة موضوعية ومشروعة .

وإذا كان مجال الثقافة هو مجال إنتاج وتوزيع رأس المال الثقافي ، الذي تسعى القوى الاجتماعية السائدة إلى التحكم فيه ، والسيطرة عليه ، فإن النظم التربوية هي التي تحافظ على بنية توزيع واستهلاك رأس المال الثقافي في المجتمع القائم ، وتعيد إنتاج علاقات التفاوت الاجتماعي ، والسيطرة الطبقية في صورة تفاوت ثقافي ، يمكن قبوله كشئ طبيعي وشرعي ، وبذلك تصبح التربية أداة لترسيخ الطبقية ، ومجالاً للممارسة العنف الثقافي .

ويتمثل العنف الثقافي في مجال التربية في عمليات التشعب والازدواج في النظم التعليمية ، كما يتمثل في تنوع المدارس في المجتمع الواحد ، واختلاف مستوياتها باختلاف الأصول الطبقية للطلاب ، ويتمثل كذلك في فرض ثقافة الصفوة على المناهج التعليمية القائمة ، وأساليب التدريس السائدة ، وفي شكل المعاني والرموز ، التي توجه العمل التربوي وتسيطر عليه ، وتغطي ما يقوم به النظام التعليمي من عمليات « الانتقاء الاجتماعي » - Social Selection ، التي تؤدي إلى استبقاء أبناء الطبقات العليا في النظم التعليمية ، واستمرارهم فيها ، واستبعاد أبناء الطبقات الدنيا منها ، وانقطاعهم عنها ؛ لأنهم لا يملكون المبادئ الأساسية ، التي يقوم عليها تنظيم المعرفة والثقافة التي تقدمها المدرسة ، بعكس أبناء الصفوة ، الذين يدخلون المدرسة ، وهم يملكون القواعد التنظيمية ، والمبادئ الأساسية التي تفتح المجال أمامهم ؛ لتكوين رصيد أكبر من رأس المال الثقافي من خلال التعليم .

ويرى بورديو أن أزمة النظام التعليمي في المجتمعات الحديثة ، تكمن فيما يقوم به

من ممارسات لأفعال العنف الثقافي ، التي تدعم علاقات التفاوت الاجتماعي بين الطبقات . أما علاج هذه الأزمة - من وجهة نظره - فيتمثل في إصلاح التعليم ، وجعله أكثر ديمقراطية ، وأقرب إلى تحقيق العدل والمساواة في المجتمع^(١).

أما برنشتين Bernstein الإنجليزي ، فقد تأثر بأعمال بورديو الفرنسي ، والتقى معه في كثير من أفكاره ، رغم اختلافه عنه في اتجاهه النظري ، الذي يركز على دراسة اللغة من حيث هي مقيدة بالحدود الاجتماعية^(٢).

ويرى برنشتين أن المعرفة التربوية تعكس أوضاع السيطرة الاجتماعية ، من خلال عمليات انتقاء وتوزيع وتصنيف وطريقة نقل وتوصيل المعرفة . وتقوم المدرسة بوضع الحدود بين المجالات المختلفة للمعرفة ، التي يتم حصرها في أشخاص ، وعزلها في أشكال ، وتحديدتها في تخصصات ، وإحاطتها برموز ، تشير إلى القيم والمعايير والأفكار والمبادئ الأساسية للنظام الاجتماعي .

وقد تحدث برنشتين عن المعرفة التربوية من حيث التصنيف ، الذي قد يكون قوياً ، فيؤدي إلى انفصال المعرفة ، أو يكون ضعيفاً فيقود إلى تكامل المعرفة . كما تحدث عن طريقة نقل وتوصيل المعرفة المدرسية ، التي تؤثر على حرية المتعلم زيادةً ونقصاً ، بقدر ضعفها وقوتها^(٣).

(١) انظر بالتفصيل :

- د . حسن البيلالوي : التربية وبنية التفاوت الاجتماعي الطبقي - دراسة نقدية في فكر بيير بورديو . (ضمن : دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، ١٩٨٦) ص ١١٩ - ١٢٢ .
وقارن :

- د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات في علم الاجتماع التربوي ، ص ٩٤ - ٩٥ ، ٩٩ - ١٠٠ ، ١٠٤ .
وراجع :

- أوليفيه ربول : فلسفة التربية ، ص ٩٨ - ١٠٦ .

(٢) راجع :

- Mary Douglas, (ed.) : Rules and Meanings :The Anthropology of Everyday Knowledge, Penguin Education , 1973, pp. 203 - 206 .

(٣) راجع بالتفصيل :

- Basil Bernstein: On The Classification and Framing of Educational Knowledge, in " Knowledge, Education, and Cultural Change " , OP. Cit., pp.363 - 389.

كما نظر برنشتين إلى الطريقة التي تنقل بها المعرفة ، والحدود التي تفصل بين أنواع المعارف ، من حيث هي مؤشرات لانعكاس العلاقات الاجتماعية على المدرسة ، وآليات لاستمرار تلك العلاقات التي تنتج عن توزيع القوة ، وتعكس التركيبة الطبقيّة في المجتمع^(١).

هذه هي أبرز الاتجاهات النقدية والراديكالية في علم اجتماع التربية المعاصر ، وقد أكدت هذه الاتجاهات أن النظم السائدة في المجتمعات المعاصرة ما هي إلا نتيجة للصراع السياسي والأيدولوجي بين طبقات المجتمع المختلفة ؛ من أجل امتلاك القوة والثروة ، وتحقيق السيطرة والمكانة الاجتماعية . وتساعد عملية التنشئة الاجتماعية على ترسيخ التمييز الطبقي في المجتمع ، على أساس أنها تختلف من طبقة اجتماعية إلى أخرى .

وإذا كان النظام التعليمي مرآة للنظام الاجتماعي ، بمشكلاته السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، فإن حل مشكلات النظام التعليمي لن يتم إلا بحل مشكلات المجتمع ، عن طريق الثورة أو التغيير الجذري لنظمه السياسية والاجتماعية والاقتصادية .

ويؤكد أصحاب الاتجاهات الراديكالية على أن النظام الاجتماعي يجب أن يقوم على خدمة الفرد . وإذا وقعت مشكلة ، أو حدث خلل في العلاقة بين الفرد والنظام فلا يجب توجيه اللوم إلى الفرد أو توقيع العقاب عليه ؛ لأن الخطأ يرجع إلى النظام الاجتماعي ، الذي يجب تعديله أو تغييره ، ليستجيب لحاجات الفرد ويحقق أهدافه .

ولقد اهتمت الاتجاهات الراديكالية بدراسة نوعية العلاقة ، ومستوى التفاعل بين النظام التعليمي ونظم المجتمع الأخرى . كما نظرت إلى التعليم من حيث هو وسيلة لتحقيق الثبات الاجتماعي ، وترسيخ مبدأ اللامساواة Inequality بين الطبقات من حيث المستوى الاقتصادي ، والمكانة الاجتماعية .

(١) انظر :

- د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات في علم الاجتماع التربوي ، ص ٩٥ - ٩٦ .

وراجع أيضًا :

- Rachel Sharp, OP. Cit., pp. 44 - 56 .

وإذا كان علم اجتماع التربية التقليدي قد اهتم بدراسة السياسة العامة للنظام التعليمي ، والعلاقة بينه ونظم المجتمع الأخرى ، فإن علم اجتماع التربية الجديد يهتم بالدرجة الأولى ، بما يحدث داخل العملية التعليمية من تفاعل بين المعلم والتلميذ في إطار المنهج الدراسي ، ويحاول تحليل المفاهيم ، التي تستخدم في الحياة اليومية داخل المدرسة والفصل الدراسي ، واكتشاف الأسباب التي تؤدي إلى تفاوت التلاميذ في التحصيل الدراسي ، من خلال البحث في الاختلافات بين الأسر الغنية والفقيرة ، ودراسة أثر الثقافة الفرعية ، والطبقة الاجتماعية على قيم الفرد واتجاهاته ولغته . كما يهتم أيضاً بالبحث في العلاقة المتبادلة بين التعليم والتغير الاجتماعي ، وتحليل المدرسة ، كمؤسسة اجتماعية ، تعكس الأوضاع القائمة في المجتمع^(١).

ونخلص من هذا العرض لنظرية المعرفة في ميدان التربية إلى القول بأن المشكلة المركزية في علم اجتماع المعرفة التربوية هي مشكلة المعرفة ، وأن اختيار المعرفة ، وتنظيمها ، وتوزيعها داخل المدرسة إنما يتم وفقاً لمبادئ الصراع الاجتماعي خارج المدرسة ، وأن المعرفة ليست فقط مسألة فنية وموضوعية ، وإنما هي كذلك مسألة اجتماعية وسياسية .

وبعد تحديد الإطار النظري الذي يستند إليه هذا العلم الجديد ، في مقابل النموذج التقليدي للمعرفة ، حاولنا أن نتبين موقع المعرفة التربوية بين الاتجاهات الرومانسية المحافظة التي ارتبط بها علم اجتماع التربية التقليدي ، والاتجاهات الراديكالية ، التي ارتبطت بعلم اجتماع التربية الجديد .

وفي إطار الرومانسية ، التي اخذت موقفاً إيجابياً مؤيداً للنظام القائم ، وسعت إلى تسخير الجهود العلمية في تبرير أهدافه ، وتدعيم مصالحه ، وترسيخ قيمه ، بوصفه الواقع الطبيعي الأمثل ، تحدثنا عن المدرسة الوظيفية التي نظرت إلى المجتمع باعتباره نسخاً اجتماعياً واحداً ومتكاملاً ، يقوم كل عنصر من عناصره بوظيفته التي تحددت له ،

(١) انظر :

د . د . علي الشخبي : علم اجتماع التربية - كيف بدأ وإلى أين ؟ ص ١٨٣ - ١٨٧ .

حفاظاً على اتزان النسق واستقراره ، وتوازن المجتمع واستمراره ، وتعبيراً عن الأيديولوجية المحافظة للنظام الاجتماعي الرأسمالي ، الذي يقوم على الاشتراك في قيم الحياة الاجتماعية ، التي يجب الالتزام بها ، والاتفاق على معايير التنظيم الاجتماعي التي يجب الخضوع لها .

وتحت تأثير الوظيفية ، أشد الاهتمام بدراسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع كبناء ، والتربية كنظام ، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية ، ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى وتتفاعل معها في تحديد وظائفها المتوازنة ، وتحقيق أهدافها المتكاملة .

وتعبيراً عن قيم المشروع الرأسمالي ومصالحه ، ظهر الاتجاه الوضعي كأداة للمحافظة على النظام الاجتماعي القائم ، ومساندة السلطة السائدة ، وأسهم المنهج الوضعي في تقدم العلوم التجريبية ، كما تأثرت به العلوم الاجتماعية ، التي اتجهت نحو تأكيد الجوانب الكمية ، وسعت إلى استخدام التعريفات الإجرائية ، والأساليب الإحصائية ، والنماذج الرياضية لاكتساب معايير العلم الدقيق .

واتجهت المعرفة التربوية - المقيدة بالمنهج الوضعي - إلى أن تكون معرفة رومانسية محافظة ، تتقيد بالوقائع ، وتقف عند الظواهر ، وتميل إلى الوصف ، وتعتمد على الخبرة ، وتتجرد من القيم ، وتتجه نحو التعميم ، وتنشد الموضوعية .

وارتباطاً بالمجتمع الرأسمالي الحديث ، ظهر الاتجاه الإمبريقي الذي سيطر على الدراسات الاجتماعية فحوّلها إلى بحوث تطبيقية ، وإجراءات منهجية ، وأدوات بحثية ، ومعالجات إحصائية .

وقد تأثرت المعرفة التربوية بالاتجاه الإمبريقي ، فاتجهت إلى التركيز على المجالات المحدودة ، والاهتمام بالمشكلات الجزئية ، والعناية بالحبكة المنهجية مع تجاهل النظريات التفسيرية ، وإغفال التحيزات الشخصية .

وفي إطار الراديكالية ، التي أخذت موقفاً سلبياً من النظام السائد ، وسعت إلى نقد الواقع ، وتجاوز الأوضاع القائمة ، تحدثنا عن مدرسة فرانكفورت النقدية ، التي اهتمت بفحص أشكال الحياة الاجتماعية ونقدها ، وحاولت البحث في أصولها وجذورها ، والمصالح التي تعبر عنها ، والمعارف التي ترتبط بها ، والمشكلات التي

تنشأ فيها ، والقيم التي ترتبط بها ، والمعايير التي تتحكم فيها ، وكانت المهمة الرئيسية للمدرسة النقدية هي تجاوز الأوضاع الفاسدة ، ونقد القيم البالية ، ورفض المعايير الجامدة ، واستبدالها بغيرها من القيم والمعايير ، التي تصلح للتغيير الجديد .

وفي ميدان التربية ، حاول أصحاب النزعة النقدية توجيه اهتمامهم نحو ربط المعرفة التربوية بالمصالح السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وتحليل هذه المعرفة للكشف عن وظيفتها الاجتماعية في تحقيق السيطرة ، وتبرير السلطة ، وتثبيت النظام من جهة ، واكتشاف أساليب بديلة للفكر ، وأشكال جديدة للفهم ، وأنماط مختلفة للسلوك من جهة أخرى .

وهكذا تمثل المعرفة التربوية المحور الأساسي للدراسة النقدية في علم اجتماع المعرفة التربوية ، حيث يتم طرح التساؤلات حول انتقاء المعرفة وتوزيعها وتصنيفها ، وطريقة نقلها وتوصيلها داخل المدرسة ، وحول نوع المصالح التي تدافع عنها ، والفئات التي ترتبط بها خارج المدرسة .

ومن هنا تظهر أهمية المنهج الدراسي كإطار مدرسي منظم ، تقدم من خلاله المعرفة التربوية إلى التلاميذ في صورة مواد دراسية ، ومقررات تعليمية .

ولكن : كيف يمكن تقديم المعرفة التربوية من خلال المنهج الدراسي ؟

المنهج الدراسي هو البرنامج التربوي المدرسي ، الذي يتضمن المعرفة التي يتم نقلها إلى الطلاب ؛ فإذا كانت المعرفة مسألة اجتماعية ، فإن عملية بناء المنهج عملية اجتماعية كذلك ، لأنها تخضع لفلسفة المجتمع ، وتتأثر بظروفه وأحواله التي تنعكس بالضرورة على بناء المنهج وتؤثر على محتواه وتنظيمه .

والمشكلة الأساسية في المنهج هي مشكلة اختيار المحتوى المناسب ، الذي يجب أن يتعلمه الطلاب من بين المخزون الهائل من المعرفة التي تتزايد باستمرار ، وتنمو بسرعة فائقة . وهذا الاختيار يخضع بالضرورة لمعايير ، يتم في ضوئها تحديد المعرفة الأكثر أهمية من غيرها . وهذه المعايير تختلف باختلاف الفلسفات التربوية التي تستند إليها ، والظروف الاجتماعية التي تنطلق منها ، والفئات الاجتماعية التي تعبر عنها ، وهذا كله ينعكس بالضرورة على نظرية المعرفة في نطاق المنهج الدراسي .

الفصل الرابع

نظرية المعرفة
في نطاق المنهج

[١] المعرفة التربوية والمنهج الدراسي :

كان مفهوم المنهج ، فى أصله اللاتينى « Runway » ، يعنى الطريق الواضح والسبيل المستقيم ، الذى يلجأ إليه الفرد للوصول إلى الهدف . وقد انتقل هذا المفهوم حديثاً إلى ميدان التربية ، فأصبح يُطلق أحياناً على المنهج الدراسى Curriculum ، وأحياناً أخرى على خطة الدراسة Course of Study وفى كل الأحوال ، يحدد المنهج الطريق الذى يضمن وصول المعلم والمتعلم إلى هدف أو غرض التربية (١) . وبذلك يكون المنهج إحدى الوسائل ، التى يتم من خلالها تحقيق الهدف العام وترجمته إلى حيز التنفيذ (٢) .

ورغم التعريفات المتعددة للمنهج الدراسى (٣) ، والاختلافات حول طبيعته (٤) ، إلا أنه يمكن تحديد ثلاثة اتجاهات رئيسية فى النظر إلى المناهج الدراسية على النحو التالى (٥) :

(١) John S. Brubacher :Modern Philosophies of Education, Mc Graw Hill Book Company, New York, Fourth Edition, 1969 , P. 155 .

(٢) T.W. Moore, Op. Cit., p. 41 .

(٣) راجع بالتفصيل : د. إبراهيم بسيونى عميرة ، المنهج وعناصره ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٩١ ، ص ٢٩ - ٤٤ .

(٤) راجع بالتفصيل : هارولد سيرز : المعلم والمنهج ، ترجمة : د. أحمد أبو العباس - د. سعد دياب ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ ، ص ١٣ - ٣١ .

(٥) انظر : د. أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٨٤ ، ص ٧ - ٨ .

- الاتجاه الأول : يركز على محتوى المنهج بما يتضمنه من المواد الدراسية ، التي تقدمها المدرسة ، وينظر إلى المعرفة باعتبارها محور العملية التعليمية ، مع إغفال الدوافع الشخصية للمتعلم .

- الاتجاه الثاني : يركز على التلميذ المتعلم ، ويجعل من ميوله ورغباته وخبراته أساساً لاختيار محتوى المنهج بما يصاحبه من أنشطة تربوية ، وخبرات عملية .

- الاتجاه الثالث : يركز على المجتمع ، ويجعل من فلسفته وثقافته وحاجاته محوراً للمنهج الدراسي ، الذي يعد التلميذ للحياة والعمل في مجتمع معين .

وعلى الرغم من اختلاف المجتمعات في تقديرها لهذه الاتجاهات الثلاثة من حيث نظرتها إلى طبيعة المعرفة ، وميول المتعلم ، وحاجات المجتمع ، إلا أن تشييد المنهج الدراسي في أى مجتمع لا يقوم على أحد هذه الجوانب فقط ؛ لأن المناهج الدراسية وإن كانت متباينة في تنظيمها ، إلا أنها تستند في بنائها إلى هذه الجوانب الثلاثة التي تشكل جميعاً مصادر المنهج ، وتمثل أساسياته التي تؤثر في أهدافه ، وتحده محتواه ، وتشكل تنظيمه .

ورغم أهمية هذه الجوانب الثلاثة في بناء المنهج ، إلا أن الذى يهمننا هنا في هذا الكتاب ، هو ما يتعلق منها بالمعرفة في علاقتها بالمنهج الدراسي .

وإذا كانت النظرية العامة في التربية تتضمن بالضرورة بعض الافتراضات ، التي تختص بطبيعة المعرفة في علاقتها بالمنهج⁽¹⁾، فإنه يمكن التمييز في هذه العلاقة بين نوعين من المعالجة :

أولاً : المعالجة التقليدية للمنهج :

وهي المعالجة التي تستند إلى الفكر التربوي التقليدي ، الذى ينظر إلى المعرفة باعتبارها محوراً للمناهج الدراسية ، وجوهراً للعملية التربوية . ولما كانت مادة التربية تتكون أساساً من مجموعة المعارف ، التي تمثل حصيلة التراث الثقافي الذى أنتجه

T.W. Moore, Op. Cit., p. 40.

(1)

الماضى ، « فإن المهمة الرئيسية للمدرسة هى نقل هذا التراث إلى الجيل الجديد » (١).

وبذلك يتحدد هدف التربية التقليدية فى الحفاظ على التراث الثقافى ونقله من جيل إلى جيل ، ومساعدة الفرد المتعلم على أن يكون إنساناً عقلاً نياً يبحث عن معنى الحياة ، ويسلك وفقاً لقواعد النظام ، ويتجه إلى مركز الحقيقة حيث تنبع جميع جوانب المعرفة . وفى المعالجة التقليدية للمنهج ، تحتل المادة العلمية المكانة الأولى من حيث الأهمية ، وهى تتكون من الحقائق والمعلومات والأفكار التى يتم اختيارها وتنظيمها على أساس تقدير الكبار ، وتقديمها إلى الصغار بطريقة منطقية ، دون اعتبار لميولهم ورغباتهم ، أو اهتماماتهم وخبراتهم .

وعلى المتعلم أن يستقبل هذه المادة التعليمية ، التى يقدمها له المعلم المتمكن من مادته العلمية ، باعتباره ناقلاً للمعرفة من الكتب المدرسية المكتوبة ، التى تمثل علم الماضى وحكمته ، إلى عقول التلاميذ المفتوحة لتلقى هذه المعرفة وتحصيلها واستيعابها وفهمها ؛ من أجل إعدادهم لتحمل تبعات المستقبل من خلال التدريب العقلى ، الذى يتمكن معه الفرد المتعلم من اكتساب المعرفة وامتلاك الحكمة ، وإدراك الحقيقة الموضوعية بعيداً عن التحيز الشخصى ، أو الأحكام الذاتية ، أو الأهواء الفردية .

ويعتمد أسلوب التقويم على ما يعده المعلم من اختبارات ، أو ما يتم إعداده من امتحانات فى إطار مستويات معينة ، تحددها السلطات التربوية فى مناخ يخضع للنمطية ، ويؤكد التنافس ، ويحث على التفوق (٢).

وكان معظم المربين ، حتى السنوات الأولى من القرن العشرين ، يميلون إلى الأخذ بهذه المعالجة التقليدية ، التى تنظر إلى المنهج كمجموعة من المواد الدراسية التى تضع المعرفة فى بؤرة الاهتمام (٣).

(١) جون ديوى : الخبرة والتربية ، ترجمة : محمد رفعت رمضان - نجيب إسكندر ، راجعه : محمد بدران ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٤ ، ص ١٠ .

(٢) انظر : د . أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٤٥ - ٤٩ .

(٣) د . إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره ، ص ٣٠ .

وإذا كان منهج المواد الدراسية هو أقدم التنظيمات المنهجية ، التي تستند إلى الفكر التربوي التقليدي ، فمن الضروري ، قبل الخوض في المنهج ، تحليل الفكر الذى يقوم عليه برده إلى جذوره الاجتماعية التى نبت فيها ، وأصوله الفلسفية التى نبع منها .
أما الأصول الاجتماعية للمنهج التقليدى ، فترجع إلى المجتمع اليونانى القديم الذى كان ينقسم إلى طبقتين منفصلتين (١):

- طبقة الأقلية ، وهى تضم السادة الأحرار ، الذين يملكون المال والأرض ووسائل الإنتاج ، ويستمتعون بوقت الفراغ ، وينشغلون بالنظر والتأمل والتفكير العقلى ، ويأنفون من العمل اليدوى الذى احتقره أفلاطون وأرسطو ؛ لأنه « يشوه الجسد والروح » (٢) « ويحط من قدر صاحبه » (٣).

- طبقة الأغلبية ، وهى تضم العبيد الأرقاء ، الذين يقع عليهم عبء العمل اليدوى ، الذى لا يترك لهم وقتاً للراحة . وكان هؤلاء يتبعون السادة الأحرار الذين يستخدمونهم فى أعمال كثيرة ، منها : خدمة البيوت ، والإشراف على شئون المنازل ، والاشتغال بالزراعة ، والصناعة ، والتعدين ، والصيد ، والملاحة ، والرعى (٤).

وقد انعكس هذا التقسيم الثنائى للمجتمع اليونانى القديم على فلسفة اليونانيين ، التى تأثرت بهذا الفصل بين طبقة السادة الأحرار ، الذين تميزوا بالتأمل النظرى والتفكير العقلى ، وطبقة العبيد الأرقاء الذين ارتبطوا بالعمل اليدوى والشئون العملية . فكانت هذه الثنائية فى الواقع الاجتماعى هى الأصل ، الذى انعكست صورته على الفكر اليونانى ، الذى اعتمد على التقسيمات الثنائية فى مناقشة المشكلات الفلسفية فى مختلف مباحثها ، فثنائية الصواب والخطأ أو الحق والباطل تدخل فى معالجات المنطق ،

(١) انظر : د . محمود أبو زيد ابراهيم : المضمون الاجتماعى للمناهج ، مؤسسة الخليج العربى ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٣٩ - ٤٠ .

(٢) جونز : الديمقراطية الأثينية ، ترجمة : د . عبد المحسن الخشاب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ ، ص ١٦ .

(٣) ول ديورانت : قصة الحضارة ، ترجمة : محمد بدران ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٦٨ ، ج ٢ ، م ٢ ، العدد ٧ ، ص ٦٢ .

(٤) راجع بالتفصيل : جونز : الديمقراطية الأثينية ، ص ١٧ - ٢٧ .

ومسائل النظام والفوضى ، والوحدة والكثرة تنتمى إلى مبحث الوجود ، ومشكلات العقل والمادة ، والحقيقة والمظهر تنتمى إلى مبحث المعرفة ، ومسائل الخير والشر ، والانسجام والتنافر تنتمى إلى الأخلاق .

وقد تأثرت الفلسفة اليونانية ، في مختلف مراحلها ، بهذه الثنائيات التى ظلت تشكل حتى اليوم موضوعات للبحث الفلسفى ، ومحاور يتناقش حولها الباحثون^(١) .

وكان أفلاطون ينتمى إلى ذلك المجتمع اليونانى القديم ، فجاءت فلسفته تعبيراً عن الوضع الطبقي ، وانعكاساً للنظام الاجتماعى ، الذى يحترم حياة العقل ، ويحتقر حياة العمل . وفى مقابل الثنائية فى الواقع الاجتماعى ، كان أفلاطون يميز فى فلسفته بين عالمين^(٢) :

- العالم الحقيقى : وهو عالم المثل ، الذى يتميز بالفكر والعقل ، والثبات والكمال ، وهذا هو عالم الخير .

- العالم الظاهرى : وهو عالم المادة ، الذى يختص بالفعل والعمل ، ويميل إلى التغيير والنقص ، وهذا هو عالم الشر .

وإذا كان العالم الحقيقى هو التعبير الفلسفى عن الواقع الاجتماعى للطبقة العليا ، طبقة السادة الأحرار ، فإن العالم الظاهرى هو الترجمة الفعلية لواقع الطبقة الدنيا فى المجتمع ، وهى طبقة العبيد الأرقاء .

وإذا كانت الحياة الحقيقية لطبقة السادة الأحرار هى حياة العقل ، فإن أعلى أشكال المعرفة هى المعرفة العقلية السامية ، التى تكشف عن الحقيقة المطلقة . أما حياة الوهم ، فهى حياة العبيد الأرقاء ، الذين ينفصلون عن عالم العقل ، والحقيقة الثابتة ، ويتعلقون بعالم المادة ، والظواهر المتغيرة ، وينشغلون بالعمل الحقيقى ، والمهن الوضيعة ، والشئون المتدنية .

(١) انظر : برتراند رسل : حكمة الغرب ، ج ١ ، ص ٣١-٣٢ .

(٢) راجع ص ٥٩-٦٠ من هذا الكتاب .

وقد أشار جون ديوى إلى أن الفصل بين التربية العقلية الرفيعة ، والتربية المهنية الوضيعة يرجع إلى التقسيم الطبقي للمجتمع اليونانى إلى طبقة حرة ، تتعلق بحياة العقل والفراغ والمعرفة لذاتها ، وطبقة مستعبدة تعيش حياة الفعل والعمل والمنفعة . وهذه الطبقة الأخيرة لم تكن تعمل فقط فى سبيل ما يقيم أودها ، ولكنها تكدح أيضاً من أجل توفير موارد الحياة للطبقة الحرة . وكان هذا التناقض بين التربية إعداداً للعمل النافع وبين التربية لحياة الفراغ ، هو أعمق تناقض بدأ فى التاريخ التربوى (١).

وقد انعكس هذا التناقض بوضوح على المنهج التقليدى ، الذى يقوم على أساس الفصل بين العقل والمادة ، وبين الإنسان والطبيعة ، وبين الثقافة والمنفعة ، وبين النظرية والممارسة ، وبين التفكير والتنفيذ ، وبين الكلى والجزئى ، وبين العام والخاص ، وبين الثابت والمتغير ، وغير ذلك من التقسيمات الثنائية التى تنطوى عليها المعالجة التقليدية للمنهج (٢).

ومن أهم التقسيمات الثنائية ، فيما يتعلق بنظرية المعرفة ، ذلك التقابل أو التعارض بين المعرفة العقلية الراقية ، والمعرفة التجريبية النفعية ، من حيث ترتبط المعرفة العقلية بالحقيقة الجوهرية التى تحمل قيمتها فى ذاتها ، وتكون مطلوبة لذاتها . أما المعرفة التجريبية ، فترتبط بالشئون اليومية ، والأغراض النفعية ، وتفتقر إلى السعى الفكرى ، والمغزى الثقافى .

وهذه التفرقة بين العقل والتجربة معرفياً لها ما يقابلها اجتماعياً وفلسفياً وتربوياً (٣):

- أما المقابل الاجتماعى : فيتمثل فى ذلك التميز بين عقل وذكاء الطبقة العليا المفكرة التى تفرغت للثقافة الرفيعة ، وتجربة وخبرة الطبقة الدنيا العاملة ، التى يسيطر عليها الاهتمام المباشر بالأشياء الحقيرة .

- أما المقابل الفلسفى : فيدور حول التمييز الكلى والجزئى ، من حيث يختص العقل

(١) جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة : د. نظمى لوقا ، مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٧٨ ، ص ٢٢٥ .

(٢) راجع : John S. Brubacher, Op. Cit., pp. 156 - 157 .

(٣) انظر : جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ص ٢٩٦ - ٢٩٧ .

بالمبادئ العامة والقوانين الكلية ، بينما تهتم التجربة بالتفصيلات العينية والجزئيات المنفصلة .

- أما المقابل التربوي : فيتمثل في صورتين من صور التعلم ، إحداهما تؤكد على وظيفة التعميم ، وتوجب معرفة التلميذ قدراً معيناً من القوانين الكلية ، والمبادئ العامة . والأخرى تؤكد على وظيفة التخصيص ، وتهتم بأن يتعلم التلميذ كثيراً من المعلومات المفردة ، والوقائع الجزئية .

وهنا يمكن التمييز بين صورتين من صور المعرفة :

* إحداهما : المعرفة الرياضية : التى تقوم بوظيفة التعميم .

* والأخرى : المعرفة الطبيعية التى تقوم بوظيفة التخصيص .

وإذا كانت المعرفة الرياضية تقوم على العقل (المذهب العقلى) وتتعلق بعالم الحقيقة (المذهب المثالى) ، فإن المعرفة الطبيعية تقوم على التجربة (المذهب التجريبي) ، وتتعلق بعالم الواقع (المذهب الواقعى) .

وإذا كانت القضية فى المعرفة الرياضية قضية تحليلية ^(١) ، فإن القضية فى المعرفة الطبيعية قضية تركيبية ^(٢) .

وإذا كان الاتساق فى النسق الداخلى للقضايا التحليلية هو معيار صدقها ، فإن التطابق مع الواقع الخارجى هو معيار الصدق فى القضايا التركيبية .

وإذا كانت القضايا التحليلية فى المعرفة الرياضية ضرورية الصدق ، فإن القضايا التركيبية فى المعرفة الطبيعية تحتمل الصدق أو الكذب ^(٣) .

وهكذا يختلف مفهوم الحقيقة بين المعرفة العقلية والمعرفة التجريبية ، فبينما تخضع

(١) القضية التحليلية : هى القضية التى يكون محمولها متضمناً فى موضوعها بالضرورة ، مثل : « $V = 2 + 5$ » .

(٢) القضية التركيبية : هى القضية التى يكون محمولها غير متضمن فى الموضوع .

■ مثل : « الغاز يتمدد بالحرارة » .

(٣) راجع بالتفصيل : د . محمد مهران : مدخل الى المنطق الصورى . دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٥ ،

ص ١٢٣ - ١٢٧ .

الحقيقة العقلية لنظرية الاتساق Consistency ، التي يدافع عنها المثاليون ، تخضع الحقيقة التجريبية لنظرية التطابق Correspondence التي يدافع عنها الواقعيون^(١) .

وإذا كان من الضروري في المعارف التي يتضمنها المنهج أن تكون صحيحة وصادقة وليست باطلة ومزيفة ، فليس من الضروري أن تعتمد هذه المعارف في إثبات حقيقتها على صورة واحدة من صور المعرفة ، باعتبارها معياراً لصدق المعارف الأخرى ، فليست كل المعارف رياضية أو طبيعية لأن هناك عدة صور أخرى من المعرفة ، مثل : المعرفة الدينية ، والمعرفة الأخلاقية ، والمعرفة الجمالية ، وغيرها من المعارف المختلفة التي يكون لكل منها بنيتها الخاصة ، وإجراءات اختبارها والتحقق من صحتها وصدقها^(٢) .

أما المعارف التي يتضمنها المنهج التقليدي ، فيتم اختيارها من التراث الثقافي ، وتنظيمها في مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة التي يتم إعدادها مسبقاً ، وعرضها في الكتب المدرسية على أساس منطق المادة العلمية . وتسهم كل مادة بمنطقها الخاص ، وتركيبها الذاتي ، وطرائقها المميزة في تدريب العقل وتنمية قدراته ، وتقوية ملكاته .

ويعتبر منهج المواد الدراسية subject - matter Curriculum من أقدم التنظيمات المنهجية ، التي يرجع تاريخها إلى زمن الإغريق والرومان والعصور الوسطى ، حيث كان يتم تحديد المنهج بسبع مواد رئيسية ، تتضمن كل المعارف الضرورية للإنسان المتعلم . وتنقسم هذه المعارف إلى مواد ثلاثية ، وتضم النحو والبلاغة والمنطق ، ومواد رباعية وتضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى .

ومع تراكم التراث الإنساني ، وزيادة المخزون من المعرفة على مر العصور ، اتجهت المواد الدراسية نحو التزايد ، فأضيف الأدب والتاريخ والفلسفة واللغات إلى المواد الثلاثية ، وأضيف الجبر وحساب المثلثات والجغرافيا والنبات والحيوان والفيزياء والكيمياء إلى المواد الرباعية . وقد استمر هذا الاتجاه نحو زيادة المواد الدراسية ، مع

- John S. Brubacher OP. Cit., pp . 163 - 165 .

(١) راجع :

- T . W. Moore, OP. Cit., p . 63 .

(٢) انظر :

استمرار النمو في المعرفة ، حتى قدرت المقررات التي تدرس حاليا في المدارس بعدة مئات (١).

والحقيقة أن التزايد المستمر في المواد الدراسية التي تقدم للطالب في المدارس ، أصبح يشكل تحديًا خطيرًا لكل من يشارك في تخطيط وبناء المنهج وتنفيذه (٢).

وإذا كان من المستحيل أن يتضمن المنهج الدراسي كل المعارف المتاحة ، فإن الاختيار من بين هذه المعارف يصبح أمرًا ضروريًا .

وقد اختلفت الفلسفات التربوية التي تعتبر المنهج مجموعة من المواد الدراسية في تقديرها للأهمية النسبية للمواد الدراسية ، التي ينبغي أن يتضمنها المنهج .

ويمكن التمييز في هذه الفلسفات بين مذهبين (٣):

أ- مذهب الأصول الدائمة Perennialism :

وهو المذهب الذي يقوم على الاعتقاد الفلسفي بعدم تغير الحقيقة ، والواقع ، والمعرفة ، والقيم (٤).

ويعتقد أنصار هذا المذهب أن الكون يتضمن حقائق دائمة لا تتبدل ، ومعارف ثابتة لا تتغير ، ومن الضروري أن يشتمل المنهج الدراسي على هذه الحقائق الدائمة والمعارف الثابتة باعتبارها لب التربية وجوهرها . ولم يتعرض أنصار هذا المذهب لمشكلات الحياة اليومية ؛ لأنها تشغل المدرسة عن وظيفتها الأساسية وهي تنمية العقل .

وكان روبرت هتشنز Robert Hutchins من أبرز أنصار هذا المذهب في العصر الحديث . وقد عبر هتشنز عن قناعته بأن أساس التربية يجب أن يكون ثابتًا ودائمًا ، حين ذكر أن « وظيفة الإنسان كإنسان لا تتغير باختلاف العصر ، أو اختلاف المجتمع

(١) انظر : د. إبراهيم بسيوني عميره : المنهج وعناصره ، ص ١٥٩ - ١٦٠ .

(٢) د . أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٢٨٧ .

(٣) انظر : د . إبراهيم بسيوني عميره : المنهج وعناصره ، ص ٣٢ - ٣٤ .

(٤) د . محمد علي الخولي : قاموس التربية ، ص ٣٤٧ .

طالما أنها تنبع من طبيعة الإنسان . ولا يتغير هدف النظام التعليمى باختلاف العصر أو باختلاف المجتمع ؛ لأن الهدف هو رقى الإنسان كإنسان (١).

ويرى هتشنز أنه إذا كانت التربية تتضمن التعليم ، وإذا كان التعليم يتضمن المعرفة ، وإذا كانت المعرفة هى الحقيقة ، وإذا كانت الحقيقة هى ذاتها فى كل مكان ، فإن التربية يجب أن تكون واحدة فى كل مكان (٢).

ويعتقد هتشنز أن المنهج الدراسى ينبغى أن يشتمل أساسًا على المعارف ، التى صمدت ، واستمرت ، واستقرت فى الكتب العظيمة الخالدة . وتضم هذه المعارف فى رأيه : قواعد النحو ، والقراءة ، والبلاغة ، والمنطق ، والرياضيات ؛ لأن هذه المواد الدراسية يمكن أن تسهم أكثر من غيرها فى تدريب العقل ، وتنمية قدراته ، وشحن ملكاته . وبذلك يتحقق هدف التربية الذى حدده هتشنز فى « إثارة عقول الطلاب ، وتوسيع آفاقهم ، وتدريبهم على التفكير السديد » (٣).

ويرتكز المنهج الدراسى ، عند أنصار هذا المذهب ، على نظرية قديمة فى التعلم هى نظرية التدريب الشكلى Formal Discipline theory ، التى كانت تعتمد على القول بأن العقل يتكون من قدرات عامة ، أو ملكات متميزة ، يمكن تقويتها وتنميتها بالتدريب المناسب . فإذا كان لكل مادة من المواد الدراسية التى يتضمنها المنهج ، خصائصها المتميزة ، التى تسهم بها فى تنمية إحدى قدرات العقل المتميزة ، فإنه يمكن تحقيق النمو العقلى الكامل ، عن طريق دراسة المادة الدراسية المناسبة . وكان من المعتقد أن التدريب العقلى فى مادة دراسية معينة يمكن أن ينتقل أثره تلقائيًا إلى مواد دراسية أخرى (٤).

(١) بول وودرنج : نحو فلسفة للتربية ، ترجمة : د. سعد مرسى أحمد - د. فكرى حسن ريان ، عالم الكتب ، القاهرة ، (دون تاريخ) ، ص ٣٩ .

(٢) John S. Brubacher (ed .) : Eclectic Philosophy of Education - A Book of Readings, Prentice - Hall, (٢) New York, 1951 , pp. 117 - 118 .

(٣) بول وودرنج : نحو فلسفة للتربية ، ص ٣٧ .

(٤) انظر : د. إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره ، ص ١٦٧ .

وقد تعرضت هذه النظرية لانتقادات كثيرة ، سواء من حيث الأسس التي تقوم عليها ، أو النتائج التي تنتهي إليها في ميدان التربية (١).

ب- مذهب الأسس الجوهرية essentialism :

وهو المذهب الذي يرى أن مهمة التربية هي تعليم جميع الأطفال الأساسيات الجوهرية من المعارف والمهارات (٢).

ويرى أنصار هذا المذهب أن قلب الثقافة يتكون من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الأساسية ، التي تمثل خبرة الجنس البشري ، وتمثل في ميادين المعرفة المنظمة، التي تضم اللغة والنحو والأدب ، والتعبير ، والرياضيات والعلوم ، والتاريخ ، واللغات الأجنبية .

وعلى الرغم من اختلاف أصحاب هذا المذهب مع أنصار مذهب الأصول الدائمة في بعض المواد الدراسية التي يجب أن يتضمنها المنهج ، إلا أنهم يشتركون جميعاً في القول بأن المهمة الأساسية للمنهج الدراسي هي تنمية العقل ، وأن هذه التنمية العقلية إنما تتحقق عن طريق دراسات أكاديمية معينة ، وأن الواجب الأول للمدرسة هو تزويد التلميذ ببرنامج نمطى للتدريب العقلي ، يمكنه من الوصول إلى النضج ، من خلال اكتساب المعرفة المنظمة ، واستخدامها بكفاءة وفعالية في المستقبل .

وقد ازدهر مذهب الأسس الجوهرية في الولايات المتحدة الأمريكية عقب الحرب العالمية الثانية ، حين دخلت أمريكا مع الاتحاد السوفيتي - السابق - في حرب باردة ، أدت إلى مراجعة النظم التعليمية باعتبارها مصدراً للاستثمار البشري . ولقيت دعوة أنصار مذهب الأسس الجوهرية إلى دراسة الرياضيات، والعلوم الطبيعية ، واللغات الأجنبية الحديثة ؛ من أجل تحقيق التفوق العقلي ، والامتياز البشري ، لقيت قبولاً واسعاً في المجتمع الأمريكي ، الذي ما كان له أن يطمئن إلى الركون إلى المناهج

(١) راجع بالتفصيل :

- جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ص ٥٨ - ٦٤ .

(٢) د . محمد على الخولى : قاموس التربية ، ص ١٦٣ .

العقيمة، في حربه الباردة ، مثلما كان لا يطمئن إلى الركون إلى الأسلحة القديمة في حربه الساخنة . « والمجتمع في التعليم، كما في الحرب ، يسعى نحو الأكثر فعالية ، والأعلى كفاءة ، والأسرع في تحقيق الأهداف ، والوصول إلى الغايات » (١).

وكان برونر Bruner قد تزعم حركة إصلاح التعليم في أمريكا بعد أزمة سبوتنيك سنة ١٩٥٧ ، وكانت دعوته إلى العودة إلى الأساسيات سبباً مهماً في إثارة قضية المعرفة التربوية على نطاق واسع (٢).

وتقوم نظرية برونر في إصلاح التعليم على فكرة البنى المعرفية ، التي تعنى أساساً بتقديم أساسيات المعرفة من المفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات . وهو يرى أن لكل علم من العلوم بنيته الأساسية ، التي يجب أن تكون محوراً للمناهج الدراسية ، التي يتم اختيارها من هياكل المعرفة المنظمة ، حتى يدرك المتعلم الصورة الكلية للعلم ، والعلاقات الطولية والعرضية بين مكوناته (٣).

وعلى الرغم من دعوة برونر إلى تجديد البنية الأساسية لكل علم من العلوم ، إلا أنه كان تقليدياً في تصنيفه للمعرفة في صورة تنظيمات معرفية تتميز في شكلها ومحتوها على أساس البنية الأساسية لكل علم .

وإذا كانت النظم المعرفية المنفصلة هي أساس إصلاح التعليم الأمريكي في الستينيات ، فإنه يمكن النظر إلى هذه النظم المعرفية في إطار علم اجتماع المعرفة التربوية ، حيث تتأثر التنظيمات المعرفية بأصحاب السلطة ومراكز القوة في المجتمع (٤)؛ فرجال الجامعة هم الذين ينتجون المعرفة ، ويعطونها قيمتها ، ويتحكمون في توزيعها ، ويحافظون على نقائها بعزلها عن الشؤون العملية ، والأغراض الحياتية ، وأحاطتها بالتقاليد الأكاديمية ، التي تشتق معايير التفوق من التخصص العلمي الدقيق ، داخل الجامعة ، بغض النظر عن الجهل الشديد بشؤون الحياة اليومية

(١) د. إبراهيم بسيوني عميرة : المنهج وعناصره ، ص ٣٥ .

(٢) د. عبد السميع سيد أحمد : دراسات في علم الاجتماع التربوي ، ص ٥٥ .

(٣) انظر : د. أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٧٢-٧٣ ، ٣٠١-٣٠٢ .

(٤) راجع : ص ١٢٥ من هذا الكتاب .

خارجها . وكانت المعرفة لذلك ، من نصيب قلة من المتفوقين عقلياً ، والمؤهلين علمياً لمواجهة الصراع مع الاتحاد السوفيتي - السابق - حيث أصبحت العلوم الطبيعية ، والرياضيات ، واللغات الأجنبية الحديثة هي مفاتيح التفوق (١) .

وقد تعرض المنهج التقليدي إلى انتقادات كثيرة ، من حيث هو مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة ، التي تؤدي إلى تجزئة المعرفة وتفتيتها ، وعزلها عن مشكلات الحياة اليومية ، وحاجات المتعلم الفعلية ، والاتجاه نحو زيادة التخصصات العلمية في المواد الدراسية مع زيادة معدلات إنتاج المعرفة ، وتركيز المنهج على إعداد المتخصصين علمياً ، والموهوبين عقلياً بغض النظر عن قدرتهم على حل المشكلات الحياتية ، وفعاليتهم في المشاركة الاجتماعية ، وخبرتهم في غير تخصصاتهم العلمية (٢) .

وقد أدت هذه الانتقادات التي تعرض لها المنهج التقليدي إلى ظهور معالجة أخرى للمنهج ، تحاول التغلب على الصعوبات المنهجية ، والمشكلات التربوية التي تضمنتها المعالجة التقليدية للمنهج .

ثانياً : المعالجة التقدمية للمنهج :

إذا كانت المعالجة التقليدية للمنهج تستند إلى النظرية التربوية ، التي تضع المعرفة في بؤرة الاهتمام ، وتحدد مهمة المدرسة في نقل التراث الثقافي إلى الجيل الجديد ، عن طريق المعلمين ، الذين يمثلون سلطة المجتمع ، ومن خلال الكتب المدرسية ، التي تمثل علم الماضي وحكمته ، وفي إطار النظام المدرسي التقليدي الذي يتضمن قواعد السلوك المفروضة التي يجب الالتزام بها ، ومعايير الأخلاق السوية التي يجب الخضوع لها ، وقمع الميول والرغبات التي تصطدم بها ، ولا تنسجم معها .

فإن المعالجة التقدمية للمنهج تقوم على النظرية التربوية ، التي تضع المتعلم في بؤرة الاهتمام ، وترفض معالجة المنهج الدراسي «كوديعة تسلم من جيل إلى جيل» (٣) وتحدد

(١) انظر : د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات في علم الاجتماع التربوي ، ص ٥٦-٥٧ .

(٢) راجع بالتفصيل : د . إبراهيم بسيوني عميرة : المنهج وعناصره ، ص ١٦٧ - ١٦٩ .

(٣) John S. Brubacher, OP . Cit., P. 158 .

مهمة المدرسة في تنمية المواهب الفطرية ، واحترام الحرية الفردية ، وتستبدل النشاط الحر بالنظام المفروض ، والتفتح الداخلى بالقسر الخارجى ، والتعلم عن طريق الخبرة والملاحظة المباشرة بالتعلم عن طريق الكتب والتلقى من المدرس ، وفي إطار النظام المدرسى الحديث ، الذى يتجاوز المعرفة الجامدة المخزونة في بطون الكتب ، والمادة العلمية الثابتة في عقول المدرسين ، إلى تعرف مشكلات الحياة الراهنة في عالم دائم التطور^(١).

وبينما كانت المعرفة هي محور المناهج الدراسية في الفكر التربوى التقليدى ، أصبحت المعرفة في الفكر التربوى التقدمى وسيلة لإعداد المتعلم لمواجهة الواقع المتغير، من خلال إتاحة الفرصة له للمرور بخبرات جديدة ، تمكنه من اكتشاف المعرفة ، وحل المشكلات ، وتحمل المسئوليات ، ومواجهة الصعوبات .

وبينما كانت المعرفة في المنهج التقليدى هي المعرفة بالحقيقة المطلقة التى تقع خارج المكان والزمان ، أصبحت المعرفة في المنهج التقدمى معرفة بالواقع المتغير في الزمان والمكان . ومعيار الصدق في هذه المعرفة النسبية هو تطبيقها في الواقع ، ونجاحها في حل المشكلات ، والتغلب على الصعوبات^(٢).

وإذا كان الترتيب المنطقى للمعرفة هو أساس العملية التربوية في المنهج التقليدى ، الذى يهتم بتنمية العقل ، فإن الأسلوب الخاص بكل فرد في سعيه نحو المعرفة هو جوهر العملية التربوية في المنهج التقدمى ، الذى يؤكد النمو المتكامل للفرد .

ولذلك . . فإن أسلوب التقويم في المنهج التقليدى كان يعتمد على الاختبارات التى يقوم بها المعلم ، أو الامتحانات ، التى يتم إعدادها تحت إشراف السلطات التربوية في إطار مستويات نمطية معينة يحددها المجتمع . أما في المنهج التقدمى . . فإن التقويم يتم بصورة دائمة ، في إطار المستويات الخاصة بكل فرد ، من خلال عملية التقويم الذاتى ؛ حيث يتمكن الفرد من إدراك نواحي القصور في أدائه ،

(١) انظر : جون ديوى : الخبرة والتربية ، ص ٩-١٣ .

(٢) انظر : د. محمود أبو زيد إبراهيم : المضمون الاجتماعى للمناهج ، ص ٥٢-٥٣ .

وتحديد الأخطاء التي وقع فيها ، ويسعى إلى معالجة القصور ، وتحسين الأداء ، وتصحيح الأخطاء^(١).

وفي المعالجة التقدمية للمنهج ، يبدأ التعليم بالخبرة ، التي حازها المتعلم من قبل ، على أن تكون هذه الخبرة « نقطة البداية لكل تعليم تال »^(٢).

فاستمرار الخبرة هو أساس المنهج التقدمي ، الذي لا يوجب مرور المتعلم بخبرة جديدة قبل التأكد من أن خبرته السابقة تعده لتقبل هذه الخبرة الجديدة^(٣). ويمكن للمتعلم أن يتقدم وفق معدله الخاص في التعلم ، بحيث يستطيع كل فرد أن ينجز العمل المطلوب منه في الوقت الذي يناسبه تبعاً لقدراته واستعداداته وخبراته .

وهكذا . . . فإن التعليم - في المنهج التقدمي - لم يعد تحصيلاً لمادة موجودة من قبل ، كما كان الحال في المنهج التقليدي ، وإنما تنبثق مادة التعلم من عملية التعلم ، وعملية التعلم هي نشاط الإنسان في مواجهة موقف أو مشكلة^(٤).

وتتحدد خطة الدراسة التي يقوم بها المتعلم على أساس اهتماماته الحقيقية ، وحاجاته الفعلية ، ومشكلاته الواقعية التي تحدد محتوى المادة التعليمية ، الذي يصل إليه المتعلم من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة ، وتضم إلى جانب خبراته الجديدة ، رصيده من الخبرات السابقة .

وحيث إن المتعلم لا يمر بخبرة ، وبالتالي لا يتعلم ، إلا حين يقوم بنشاط محدد ، فمن الضروري أن تشتمل خطة الدراسة على النشاط المدرسي الذي يجب تخطيطه براجحة بدقة ، ودراسة أبعاده بعناية ، وتحديد أهدافه بوضوح . فمن خلال هذا النشاط يكتسب المتعلم المفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والمهارات ، التي تمكنه من المشاركة في تنمية المجتمع وتطويره .

(١) انظر د. أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٦٧ - ٦٩ .

(٢) جون ديوى : الخبرة والتربية ، ص ٦٨ .

(٣) بول وودرنج : نحو فلسفة للتربية ، ص ٨٤ .

(٤) د. محمود أبو زيد إبراهيم : المضمون الاجتماعي للمناهج ، ص ٥٥ .

ويقوم المعلم بتوجيه العملية التعليمية ، بحث يتيح أنسب الخبرات ويوفر أفضل الظروف والإمكانيات ، التي تساعد على نمو الفرد المتعلم ، وفقاً لخطة الدراسة التي تحدت له ، استناداً إلى طبيعته واهتماماته ، وإمكاناته ، واحتياجاته ، وقدراته ، وخبراته^(١) .

ولذلك . . فقد اتسع مفهوم المنهج ، في المعالجة التقدمية ، ليشمل كل حياة المتعلم التي من أجلها تتحدد مسئولية المدرسة^(٢) ، ولم يعد يقتصر على مجموعة من المواد الدراسية ، كما كان الحال في المنهج التقليدي ، بعد أن أصبح المنهج يضم جميع الخبرات ، التي يكتسبها المتعلم تحت إشراف وتوجيه المدرسة .

وقد أصبح هذا التعريف الواسع للمنهج قائماً منذ بداية الأربعينيات ، وظل سائداً خلال الخمسينيات والستينيات من هذا القرن^(٣) .

إذا كان المنهج التقليدي يمتد بجذوره الاجتماعية ، وأصوله الفلسفية إلى المجتمع اليوناني القديم وفلسفته الثنائية ، فإن المنهج التقدمي يرجع في أصوله الاجتماعية والفلسفية إلى المجتمع الرأسمالي الحديث وفلسفته البورجوازية .

فبعد انهيار الإقطاع وانتصار البورجوازية ، تغيرت العلاقات الاجتماعية والاقتصادية ، وصعدت الطبقات الوسطى التي كان التقدم التجارى والصناعى يتحقق على يديها ، وبرز رجال التجارة والصناعة ، الذين اكتسبوا ثروتهم وممتلكاتهم بجهودهم الخاصة ، ونشاطهم الحر .

ونجحت البورجوازية في إرساء دعائم المجتمع الرأسمالى الجديد ، الذى اتجه نحو تأكيد الحرية ، وترسيخ الديمقراطية ، واحترام الفردية تحت شعار المبدأ الثورى « دعه يعمل . . دعه يمر » :

(١) انظر بالتفصيل :

د . أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٥٠ - ٥٣ .

(٢) John S. Brubacher, OP. Cit., p. 157 .

(٣) انظر : د . إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره ، ص ٣٧ - ٣٨ .

- فأصبح الفرد ، فى الفكر البورجوازى ، هو حقيقة الوجود وأساسه . ولذلك يجب احترام حرته فى العمل ، والتنقل ، والتملك ، والتكسب بحسب ميوله ورغباته ، وحاجاته وأهوائه .

- وأصبح البورجوازى ، فى المجتمع الرأسمالى ، يمر بمواقف كثيرة ومتغيرة ، ويواجه مشكلات جديدة ومتنوعة ، فى ميدان العمل والإنتاج ، وفى مجال التجارة والصناعة ، وفى عالم المعرفة والتكنولوجيا .

- وأصبحت المدرسة ، بوظيفتها التقليدية التى تحدت بنقل التراث الثقافى ، ومنهجها التقليدى الذى تحدد بالمواد الدراسية ، وبرامجها التربوية التى خضعت لمنطق العقل ، أصبحت منفصلة عن الواقع ، منعزلة عن المجتمع ، منصرفه عن الحياة ، وعاجزة عن تحمل أعبائها التربوية الجديدة ، التى تفرض عليها تزويد الفرد بالمهارات اللازمة لحل المشكلات ، ومواجهة الصعوبات ، وتحمل المسئوليات ، وتحقيق التكيف مع الواقع المتغير ، وتحقيق النجاح فى الحياة المتجددة^(١).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى فلسفة تربوية جديدة ، ومناهج تعليمية حديثة تعكس هذا الواقع الاقتصادى والاجتماعى فى المجتمع الرأسمالى الجديد ، الذى يستطيع فيه الناس أن يتجاوزوا أوضاعهم بجهودهم الخاصة ، ونشاطهم الفعال وخبرتهم المتجددة .

ظهرت الفلسفة التقدمية Progressivism كفلسفة تربوية فى العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر ، وبلغت أوجها عام ١٩١٩ بتكوين « رابطة التربية التقدمية » التى سيطرت على الفكر التربوى فى أمريكا ، زهاء أربعين عامًا قبل أن تغرب شمسها ، وتغلق أبوابها ، وتعلن انتهاء رسالتها فى عام ١٩٥٥ .

وترتكز الفلسفة التقدمية على نظرتها الطبيعية للإنسان ، ورفضها للثنائية فى الطبيعة البشرية ، وإنكارها للأفكار الفطرية والمعرفة القبلية ، وإثباتها للخبرات الحسية والمعرفة

(١) انظر : د. محمود أبو زيد إبراهيم : المضمون الاجتماعى للمناهج ، ص ٤٩-٥٢ .

التجريبية ، وتشجيعها للحرية والتلقائية ، واحترامها للميول الذاتية ، والرغبات الشخصية ، ومراعاتها للفروق الفردية ، وحرصها على التنمية الشاملة للفرد ، واستنادها إلى النظريات الحديثة في علم النفس ، وارتباطها بالحياة الديمقراطية ، وتجاهلها للحقائق المطلقة والقيم الأبدية ، وتأكيدها على نسبية المعرفة وأهمية المنفعة ، وإيمانها بقيمة الخبرة واستمرارها في العملية التعليمية ، وإبرازها لمكانة النشاط في المنهج ، وتقليلها من قيمة التفكير المنطقي والعلوم الإنسانية ، وإعلائها من شأن البحوث العلمية والعلوم التجريبية ، واستخدامها للأفكار والنظريات كأدوات للعمل وخطط للتوجيه^(١).

وكان جون ديوي John Dewey (١٨٥٩ - ١٩٥٢) من أبرز فلاسفة التربية التقدمية ، وهو صاحب مذهب الأدواتية Instrumentalism^(٢) ، الذي ينظر إلى المفاهيم والقوانين والنظريات والأفكار باعتبارها مجرد أدوات أو وسائل أو مفاتيح إلى الموقف ، أي « خطط عمل »^(٣) لحل المشكلات أكثر من سبر أغوار الحقيقة .

وكان البرنامج الذي وضعه ديوي للتربية التقدمية لا ينفصل عن فلسفته الاجتماعية العامة ، التي يميز فيها بين طريقتين لتناول المشكلات الإنسانية :

- إحداهما : طريقة السير من القمة فنازلاً .

- والأخرى : طريقة السير من القاع فصاعداً .

فإذا كانت التربية التقليدية « تسير من القمة فنازلاً » عن طريق إخضاع الطفل لتعليم صارم ونظام مفروض ، فعلى التربية التقدمية أن « تسير من القاع فصاعداً » وذلك بأن تكيف نفسها ، وفقاً لما يشعر به الطفل من مشكلات حقيقية ، وأن تعلمه

(١) انظر : بول وودرنج : نحو فلسفة للتربية ، ص ١٦ - ١٧ ، ١٩ - ٢٠ ، ٦٢ - ٦٣ ، ٨١ - ٨٥ .

(٢) راجع بالتفصيل :

- Anthony Quinton : Inquiry, thought and action; John Dewey's theory of Knowledge, in R.S. Peters (ed.) John Dewey reconsidered, Routledge and Kegan Paul, London, 1977, PP. 8 - 14 .

(٣) روزنتال - يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ١٥ .

ابتكار الفروض ، واستخراج النتائج ، واختبارها وفحصها وتمحيصها ، بالطريقة العلمية ، والممارسة العملية .

وكان هذا التأكيد لما يشعر به الطفل من مشكلات حقيقية ، في مقابل ما يتصوره المدرس مقدمًا من حقائق نهائية ، هو المدخل والدليل لفلسفة ديوى التربوية^(١).

وتقوم فلسفة ديوى التربوية على إثارة قوى الطفل ، وتغذية شعوره ، وتكوين عاداته ، وتهذيب أفكاره ، وتحريك مشاعره ، وتنبيه انفعالاته ، وتدريب حواسه ، وتنمية خبراته ، وإعداده للمشاركة في الوعي الاجتماعي ، والمساهمة في الحياة الاجتماعية^(٢).

وعلى الرغم من إيمان جون ديوى بأن الغاية من العملية التعليمية ليست هي المادة الدراسية ، إلا أنه كان يؤكد على ضرورة تخطيط المواد الدراسية في إطار منظم تحت إشراف وتوجيه الكبار^(٣)، ويعترف بأن مسألة انتقاء المادة الدراسية وتنظيمها ، واستخدامها في ترقية منهج مستمر للنشاط ، هي المشكلة الأساسية في التربية التقدمية^(٤).

وإذا كان منهج المواد الدراسية قد جاء انعكاسًا للفلسفة التربوية التقليدية ، التي تضع المعرفة في بؤرة الاهتمام ، فإن منهج النشاط يأتي انعكاسًا للفلسفة التربوية التقدمية ، التي تتمركز حول المتعلم .

ويقوم منهج النشاط Activity Curriculum ، الذي يسمى أيضًا بمنهج الخبرة Experience Curriculum ، على أساس حاجات المتعلمين وميولهم ، واهتماماتهم ، وأغراضهم ، وخبراتهم ، ويدور المنهج حول النشاطات التي يقبلون عليها ، والموضوعات التي يهتمون بها ، والمشكلات التي يتصدون لها ، والمشروعات التي

(١) انظر : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٢٠٥ .

(٢) انظر بالتفصيل :

د. أحمد فؤاد الأهواني : جون ديوى ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٩ ، ص ١٥٥ - ١٧٩ .

(٣) بول وودرنج : نحو فلسفة للتربية ، ص ٩٠ .

(٤) جون ديوى : الخبرة والتربية ، ص ٧٣ - ٧٤ .

يشاركون فيها . ولذلك لا يتمكن المعلم من إعداد المنهج مسبقًا ، وإنما يتم ذلك بالتعاون بين المعلم وتلاميذه ؛ من خلال اشتراكهم في تحديد مصادر التعلم المتنوعة ، وقيامهم بالأنشطة التعليمية المتعددة ، التي تحتل أساليب حل المشكلات مكانًا بارزًا فيها ؛ من أجل تحقيق النمو المتكامل للمتعلم تحت إشراف وتوجيه المدرسة (١).

وعلى الرغم من أهمية المعرفة في منهج النشاط ، إلا أنها ليست غاية في ذاتها ، كما هو الحال في منهج المواد الدراسية ، وإنما هي وسيلة لإكساب المتعلم خبرات مربية ومتكاملة ؛ فإذا كان الحصول على المعرفة في منهج المواد الدراسية يتم من خلال الكتب المدرسية بغرض الإلمام بها ، وإتقانها ، والتمكن منها ، كغاية في ذاتها ، فإن الحصول على المعرفة في منهج النشاط ، إنما يتم من خلال الفعل والعمل ، والمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية التي تثير التساؤلات ، وتطرح المشكلات حيث تنشأ الحاجة إلى المعرفة ، بحثًا عن إجابة لسؤال أو حل لمشكلة (٢). ولا أهمية للمعرفة دون حاجة الطالب إليها ، وتمكنه من استخدامها في مواقفه الخاصة (٣).

ولذلك . . فإن المهمة الأساسية للتربية التقدمية ليست « غرس المعرفة » ، وإنما ترويضها في تقنيات ، وترجمتها إلى مهارات (٤).

وهنا يمكن التمييز بين نوعين من المعرفة في المنهج الدراسي (٥):

(١) راجع بالتفصيل :

- د. أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٣٠٤-٣١٣ .

- د. إبراهيم بسيوني عميرة : المنهج وعناصره ، ص ١٧٨-١٧٩ ، ص ١٨٨-١٩٠ .

(٢) انظر :

- د. أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٣٠٧-٣٠٨ .

(٣) جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ص ١٦٩ .

Rupert C. Lodge : Philosophy of Education, Harper and Brothers Publishers New York, 1937, p. 164(٤)

(٥) راجع بالتفصيل :

- The New Encyclopaedia Britannica, Op. Cit., PP. 926 - 927 .

- John S. Brubacher Op. Cit., p. 160 .

- T.W. Moore, OP . Cit., pp. 50 - 51 .

- Alan R. White : The Nature of Knowledge, Rowman and Littlefield, New Jersey, 1982, PP. 103 -

121 .

١- المعرفة النظرية (معرفة المعلومات) :

وهى المعرفة التى ترتبط بتصوير المنهج التقليدى ، كمنهج استاتيكي يحافظ على النظام . ويتم التعبير عن هذا النوع من المعرفة لغويًا ، باستخدام صيغة « Knowing That » ، التى تتضمن إظهار المعرفة ، وتعرف الأشياء ، وعرض المعلومات وصياغتها فى عبارات لغوية ، أو قضايا منطقية تحتمل الصدق أو الكذب . كأن نعرف « أن $2+2=4$ » ، أو « أن القاهرة عاصمة جمهورية مصر العربية » ، أو « أن سقراط فيلسوف يونانى » ، أو « أن بروتس قتل قيصر » ، وغير ذلك من القضايا .

٢- المعرفة الإجرائية (معرفة المهارات) :

وهى المعرفة التى ترتبط بتصوير المنهج التقدّمى كمنهج ديناميكى ، يسعى نحو التقدّم الاجتماعى . ويتم التعبير عن هذا النوع من المعرفة لغويًا باستخدام صيغة « Knowing How » ، التى تتضمن إبراز القدرة ، وعرض المهارة ، وإظهار البراعة فى معرفة كيف نفعل شيئًا ، كأن نعرف ، « كيف نحل مشكلة » ، أو « كيف نتحدث الفرنسية » ، أو « كيف نعزف على الكمان » ، أو « كيف نقود السيارة » ، وغير ذلك من الأفعال .

وفى ضوء هذا التمييز بين هذين النوعين من المعرفة ، يمكن أن نؤكد نقطتين :

- الأولى : أن معرفة المعلومات ليست ضمانًا لمعرفة المهارات ؛ فقد يحدث أن يعرف الشخص قواعد لعبة من الألعاب ، دون أن يكون قادرًا على ممارسة تلك اللعبة .
- الثانية : أن معرفة المهارات ليست فى حاجة إلى أن تكون مسبقة بمعرفة

- D. J. O' Connor and Brian Carr : Introduction to the theory of Knowledge, the Harvester Press, 1982, pp. 61 - 63 .

- J. L. Evans : Knowledge and Infallibility, st. Martin's Press. New York, 1978, pp. 12 - 13.

- Keith Lehrer : Knowledge , Clarendon Press. Oxford, 1974, pp. 1- 3 .

- Richard Pring : Knowledge and Schooling, Open Books, London, 1976, pp. 16 - 20 .

- Robert J. Ackermann : Belief and Knowledge, Anchor Books, New York, 1972, pp. 51 - 69 .

المعلومات؛ فقد يحدث أن يعرف الشخص كيف يقود السيارة ، أو كيف يعزف على الكمان ، دون أن يتمكن من معرفة الإشارات الخاصة بكيفية قيامه بهذا العمل ، أو أدائه لتلك المهارة .

ومع ذلك ، فإن هذا التمييز بين هذين النوعين من المعرفة لا يلغى إمكانية الترابط بينهما ، فقد تؤدي « معرفة المعلومات » إلى « معرفة المهارات » . وقد تقود هذه المعرفة الأخيرة إلى المعرفة من النوع الأول ؛ فمعرفة إرشادات تشغيل السيارة ، تساعد على معرفة كيفية قيادة السيارة ، وإتقان العزف على الكمان يسهل معرفة الإرشادات والقواعد الخاصة بالعزف .

وفي كل الأحوال ، فإن تعلم المهارات لا يتم بمعرفة القواعد والإرشادات ، وإنما لابد أن يقوم الشخص بنفسه باتخاذ الإجراءات المناسبة لإتقان هذه المهارات بالفعل ، كأن يحاول التحكم في عجلة قيادة السيارة ، أو يحاول العزف بقوس الكمان .

ولذلك ، لا ينبغي أن تقتصر المعرفة في المنهج الدراسي على معرفة المعلومات فقط ، وإنما يجب أن يشتمل المنهج أيضًا على معرفة المهارات (١).

وإذا كانت معرفة المعلومات هي التي سيطرت على المنهج التقليدي ، فليس غريبًا أن يكون منهج المواد الدراسية هو التنظيم الأساسي للمنهج ، حيث يتكون المقرر الدراسي من معلومات مقسمة إلى فروع دراسية متباينة ، وكل فرع منها مقسم إلى دروس ، تقدم سلسلة من الأجزاء المتقطعة من الرصيد الإجمالي للمعرفة المعزولة عن حياة المتعلم . ولذلك كانت المعرفة في المنهج التقليدي معرفة نقلية ولفظية لأنها معرفة خاصة بالغير ، وتصل إلى المتعلم منقولة في عبارات لفظية ، يمكن استظهارها بالذاكرة ، وإعادة سردها عند الطلب .

أما في المنهج التقدمي ، فيتم تنظيم هذه المعلومات المنقولة ، وإدماجها في خبرة المتعلم ؛ حيث تتحول هذه المعلومات اللفظية إلى مهارات فعلية في المواقف التعليمية ،

Robin Barrow and Ronald Woods : An Introduction to Philosophy of Education, Routledge, London, Third Edition, 1988, p. 21 .

التي تتيح الفرصة للمتعلم لممارسة كافة الإجراءات ، التي تؤدي إلى إتقان المهارة بالفعل ، ولذلك كان منهج النشاط هو التنظيم المناسب للمنهج^(١).

وهكذا . . فإن المتعلم في المنهج التقليدي يكون سلبياً ، لأن تعليمه يتم داخل الفصل ، من خلال التلقى من الكتاب أو المعلم ، أما في المنهج التقدمي ، فإن اكتساب المتعلم للمعرفة يكون عملاً إيجابياً لأنه يتم من خلال النشاط ، الذي يتيح الخبرة المناسبة للمتعلم داخل الفصل وخارجه ، فالكتب المدرسية التي يعتمد عليها المنهج التقليدي قد تنقل المعلومات عن المصنع أو المزرعة ، ولكنها لا تنقل صوت الآلات المدوى ، أو رائحة البرسيم المحصود حديثاً ، فمثل هذه المعرفة لا يمكن تحصيلها إلا بالذهاب إلى المصنع والمزرعة من خلال برنامج النشاط^(٢).

وقد تعرض منهج النشاط إلى انتقادات كثيرة من حيث فعاليته في العملية التعليمية ، وكفائته من الناحية التربوية ، وصعوبات تطبيقه في المدارس العادية ، وافتقاره إلى التنظيم والتماسك ، وإغفاله للمعارف الضرورية والمفاهيم الحيوية ، وتركيزه على اهتمامات المتعلم وحاجاته الشخصية ، أكثر من عنايته بالتراث الثقافي والتماسك الاجتماعي^(٣).

وكان لهذه الانتقادات التي تعرض لها منهج النشاط أثرها في عودة مفهوم المنهج ، الذي يضع المعرفة في بؤرة الاهتمام إلى الظهور مرة أخرى في صورة نماذج معرفية منظمة .

(١) انظر : جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ص ١٦٧ - ١٧١ .

(٢) John S. Brubacher : Modern Philosophies of Education, Mc Graw - Hill Book Company, New York,(٢) third Edition, 1962, pp. 90 - 91 .

(٣) راجع بالتفصيل :

- د . إبراهيم بسبوني عميره : المنهج وعناصره ، ص ١٩١ - ١٩٤ .

[٢] نماذج من التنظيمات المعرفية للمناهج الدراسية :

أ- نموذج فيليب فينكس Philip Phinix :

ذهب فيليب فينكس إلى أن التربية العامة هي « عملية توليد المعاني الجوهرية » ، وأوضح أن الدراسة التحليلية للفكر البشرى تقود إلى تقسيمه إلى ستة أنماط من المعاني الجوهرية ، تشتمل على القدرات الأساسية ، التي يجب على التربية تنميتها في كل شخص^(١).

أما هذه الأنماط الستة للمعاني ، فيمكن توضيحها على النحو التالي^(٢):

يرى فينكس أن كل معنى معرفي له وجهان منطقيان ، هما :

- الكم (quantity) . - والكيف (quality) .

* أما من ناحية الكم ، فيمكن التمييز فيه بين ثلاث درجات :

المفرد (Singular) والعام (general) والشامل (Comprehensive) لأن المعرفة إما أن تكون لشيء واحد ، أو لكثرة متقاه ، أو للمجموع الكلي .

* أما من ناحية الكيف ، فيمكن التمييز بين ثلاثة أنواع :

الحقيقة (Fact) والصورة (Form) والمعيار (Norm)

لأن المعنى ربما يدل على ما يوجد بالفعل ، أو يشير إلى احتمالات متخيلة ، أو يحيل على ما يجب أن يكون .

وبإجراء عملية تزويج لهذه الوجوه المتنوعة للكم والكيف ، يمكن تمييز تسع فئات شاملة للمعنى ، اختزلها فينكس إلى ستة مجالات ، بعد أن عالج الفئتين المعياريتين معاً تحت مجال العلوم الأخلاقية ، والفئات الثلاثة الشاملة معاً تحت مجال العلوم الإجمالية .

(١) Paul H. Hirst : Knowledge and the Curriculum, Routledge and Kegan Paul, London, 1974, p. 45 .

Ibid., pp. 55 - 56 .

(٢)

ويمكن استخلاص التصنيف المنطقي للمعاني ، وما تضمنه من نظم معرفية ، في الجدول التالي (١):

ميادين المعرفة المنظمة	مجالات المعنى	الفئات الشاملة	
		الكيف	الكم
وهي العلوم التي تستخدم الرموز لتحل محل المعنى ، وتشمل : اللغات ، والرياضيات ، والصور الرمزية التي تستخدم في التعبير عن المعاني ، ونقلها للآخرين .	العلوم الرمزية Symbolics	الصورة	العام
وهي العلوم التي تعتمد على التجربة ، وتصل إلى نتائج ونظريات ، تزودنا بمعرفة الحقائق عن العالم الطبيعي ، وعالم الكائنات الحية . وتشمل : العلوم الطبيعية ، وعلوم الحياة ، وعلم النفس ، والعلوم الاجتماعية .	العلوم التجريبية Empirics	الحقيقة	العام
وهي العلوم التي تهتم بالإدراك المباشر للأشياء المفردة في صورتها الخاصة ، وتشمل : الموسيقى ، والفنون البصرية ، والمهارات الحركية والأدب .	العلوم الجمالية Esthetics	الصورة	المفرد
وهي العلوم التي تعنى بالمعاني الجوهرية الجوانية ، التي تتضمن التفكير والتأمل والتجاوز والوعي الذاتي ، وتشمل : الفلسفة ، وعلم النفس ، والأدب ، والدين في مظاهرها الوجودية ، أو جوانبها الذاتية .	العلوم الجوانية Synnoetics	الحقيقة	المفرد
وهي العلوم التي تعنى بالمعاني الخلقية والمعايير الأخلاقية .	العلوم الأخلاقية Ethics	المعيار المعيار	المفرد العام
وهي العلوم التي تهتم بالمعاني ذات الصفة الشمولية والوظيفة التكاملية ، وتشمل : التاريخ الذي ينشغل بما كان . والدين الذي يشير إلى ما يجب أن يكون . والفلسفة التي تصور ما هو كائن .	العلوم الإجمالية Synoptics	الحقيقة المعيار الصورة	الشامل الشامل الشامل

ويلاحظ على هذا التصنيف الذى اقترحه فينكس أنه يهتم بالمعرفة النظرية الأكاديمية على حساب المعرفة الفنية التطبيقية ، حتى أنه يتجاهل معالجة الميادين العملية معالجة مباشرة ، رغم أهميتها ، كالاقتصاد المنزلى ، والزراعة ، والهندسة ، والمحاسبة على سبيل المثال .

أما التبرير الذى يقدمه فينكس لذلك ، فهو أنه يرى أن المعرفة الفنية تقوم فى التحليل الأخير على أساس هذه المعرفة النظرية الخالصة ؛ فالاقتصاد المنزلى له أسس فى علم النفس ، وعلم الاجتماع ، والكيمياء . وتقوم الزراعة على علم الأحياء والكيمياء ، وللهندسة والمحاسبة جذورهما فى الرياضيات ، وفى العلوم الاجتماعية والطبيعية .

وهكذا تنتفع الميادين العملية بالنظم المعرفية النظرية كالتاريخ ، والفلسفة ، واللغات ، وغيرها من ميادين المعرفة المنظمة^(١) .

ويرى فيليب فينكس أن محتوى المنهج الدراسى ينبغى أن يستمد كلية من ميادين المعرفة المنظمة ، ويؤكد أن المعرفة التى تتضمنها هذه الميادين هى وحدها الملائمة للمنهج ، لأنها المعرفة القابلة للتعليم ، والمعروضة فى صورة يمكن تدريسها ، وبهذا تصبح ميادين المعرفة المنظمة هى مفاتيح التعلم الجيد ، والتعليم المناسب^(٢) .

ويرفض فينكس أن يتم النظر إلى المعرفة من خلال المنظور الثنائى ، الذى يفصل بين نظرة الأكاديميين الذين يعتبرون ميادين المعرفة المنظمة ملائمة بشكل خاص للعاملين فى مجال البحث العلمى ، ونظرة التربويين الذين يشعرون بحاجة العاملين فى التربية إلى تنظيمات أخرى للمعرفة .

ويرى فينكس أن من معايير كفاءة الأكاديميين قدرتهم على التعليم ، كما أن من معايير كفاءة التربويين عمق فهمهم لميادين المعرفة المنظمة ، وبذلك يزول التعارض ، ويرتفع الخلاف بين الأكاديميين والتربويين ، ويتعاونون معاً فى بناء مناهج تعليمية مناسبة فى عصر ، تتوسع فيه المعرفة توسعاً كبيراً .

(١) انظر : فيليب فينكس : فلسفة التربية ، ترجمة : محمد لبيب النجى ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة (دون تاريخ) ، ص ٥٠٠ .

(٢) انظر : د. إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره ، ص ٣٥ - ٣٦ ، ١٣١ ، ١٤٤ .

ويذهب فينكس إلى أن ميادين المعرفة المنظمة لا بد أن تتميز بالبساطة في التحليل ، والتناسق في التركيب ، والقدرة على « التوليد » بحيث تؤدي إلى مزيد من المعرفة ، والكفاءة في « التعليم » بحيث تقود إلى مزيد من الفهم^(١).

وقد تعرض نموذج فيليب فينكس لانتقادات كثيرة من جانب بول هيرست^(٢)، الذي حاول بدوره أن يقدم نموذجه الخاص في مجال المعرفة المنظمة .

ب - نموذج بول هيرست Paul Hirst :

يستند نموذج هيرست في المنهج إلى التصور اليوناني للتربية الحرة ، التي تتعلق بتنمية العقل ، وتحريره من الخطأ والوهم ليؤدي وظيفته بموجب طبيعته الحقة التي تمكنه من تجاوز المظاهر الخادعة ، والأراء الباطلة ، والمعتقدات الفاسدة ، إلى معرفة طبيعة الأشياء الجوهرية ، وفهم حقيقة الوجود النهائية ، والارتقاء بالحياة الإنسانية^(٣).

ويرى هيرست أن الإنسان ، منذ العصر اليوناني وطوال تاريخه ، ينظر إلى عالمه من خلال صور متنوعة من المعرفة ، وهذه الصور المعرفية هي « الإنجاز الحقيقي للعقل »^(٤)، ويمكن النظر إليها باعتبارها « مناظير مختلفة تقدم وجهات نظر متعددة للعالم »^(٥).

وتبعاً لهيرست . . فإن المعرفة يمكن فصلها إلى عدد من الصور المتميزة ، وهذه الصور المعرفية ليست مجرد مجموعة من المعلومات ، ولكنها أساليب رمزية لفهم الخبرة الإنسانية^(٦)، ونظم معرفية لتشكيل العقل^(٧).

أما الخصائص التي تتميز بها صور المعرفة عند هيرست ، فيمكن تحديدها كما يلي^(٨):

(١) انظر : المرجع السابق ، ص ١٣٤ - ١٣٦ .

(٢) Paul H. Hirst : Knowledge and the Curriculum, OP. Cit., pp. 56 - 68 .

(٣) Paul H. Hirst : Liberal Education and the nature of Knowledge, Op. Cit., pp. 87 - 89 .

(٤) Ibid., p. 98 .

(٥) T. W. Moore, OP . Cit ., p. 58 .

(٦) Paul H. Hirst : Liberal Education, OP. Cit., pp. 98 - 99 .

(٧) Ibid ., pp. 103 .

(٨) Ibid ., pp. 102 - 103 .

أ - كل صورة معرفية لها مفاهيمها الرئيسية الخاصة . فالكثافة ، والسرعة ، والكتلة ، خاصة بالمعرفة العلمية . والعدد ، والجذر التربيعي ، وجيب تمام الزاوية خاصة بالمعرفة الرياضية . والخطيئة ، والقضاء والقدر خاصة بالمعرفة الدينية .

ب - كل صورة معرفية لها بنيتها المنطقية المتميزة .

ج - كل صورة معرفية لها عباراتها الخاصة ، وتعبيراتها المميزة ، التي يمكن فحصها واختبارها في ضوء المعايير الخاصة بكل منها .

د - كل صورة معرفية لها أساليبها الخاصة ، وإجراءاتها المميزة للوصول إلى نتائج يمكن التحقق منها . فالمعرفة العلمية مثلا تعتمد على الملاحظة والتجربة والاستدلال الاستقرائي ، والمعرفة الرياضية تعتمد على البديهيات والمسلمات والاستدلال الاستنباطي^(١).

ويقترح هيرست أن يتم تصنيف صور المعرفة على النحو التالي^(٢):

- أولا : صور المعرفة : وتتمثل في النظم المعرفية المنفصلة ، وتضم سبع صور من المعرفة ، هي : الرياضيات ، والعلوم الطبيعية ، والعلوم الإنسانية ، والتاريخ ، والدين ، والأدب والفنون الجميلة ، والفلسفة .

ثانيا : مجالات المعرفة : وتتمثل في نوعين من المجالات المعرفية :

- مجالات المعرفة النظرية .

- مجالات المعرفة العملية .

ويشتمل كل مجال على أكثر من صورة معرفية واحدة تبعًا للموضوع المعروض .

وعلى الرغم من أن هيرست لم يوضح في تصنيفه كل التفاصيل ، ولم يقدم إجابات محددة عن كثير من التساؤلات^(٣) ، إلا أنه قد حاول أن يقدم تبريرًا للمنهج الدراسي

Ibid ., p. 103 .

Ibid ., p. 105 .

(١)

(٢)

(٣) راجع على سبيل المثال :

- Robin Barrow and Ronald Woods, OP. Cit., pp. 27 - 28 .

- Mary Warnock : Schools of Thought, Faber and Faber, London, 1977, pp. 95 - 100 .

باعتباره وسيلة لتكوين العقل . وكانت توصيته الرئيسية تتمثل في أنه إذا كانت كل صورة معرفية منفصلة ومتميزة عن غيرها ، ولا توجد صورة واحدة يمكن أن تكون بديلاً عن الأخرى ، فإن المنهج الدراسي يجب أن يشتمل على كل الصور المتنوعة للمعرفة ، التي تقدم للتلميذ الأسس الذهنية ، اللازمة لإعداده للحياة العقلية التي يتمكن فيها من اتخاذ القرار الصحيح ، والاختيار السليم ، والسلوك المستقيم^(١).

وهكذا ، يتأسس نموذج هيرست في المنهج على طبيعة المعرفة ذاتها ، وليس على رغبات التلاميذ ، أو حاجات المجتمع ، أو أهواء السياسيين^(٢).

وقد تعرض نموذج هيرست لانتقادات كثيرة^(٣)، كما تعرض هو نفسه لانتقادات عديدة ، يمكن إجمالها في نقطتين^(٤):

* النقطة الأولى : تختص باتهام هيرست بالرجعية ، لأنه - فيما يبدو - كان يهتم فقط بنمط معين من التلاميذ ، ويتعلق بالأقلية من المتفوقين عقلياً ، والمتميزين أكاديمياً .

* النقطة الثانية : وهي ترتبط بالأولى ، وتختص باتهام هيرست بتخليد التراث التقليدي لمدرسة النحو البريطانية^(٥)؛ لأن «صور المعرفة» ، أو «النظم المعرفية» عند هيرست هي نفسها «المواد الدراسية» ، وكل الذي تغير هو الاسم فقط . أما المنهج الدراسي ، فيدور في كل الأحوال حول المعرفة ، دون اعتبار لمطالب المجتمع أو مراعاة لميول الطلاب .

T. W. Moore, OP. Cit., pp. 58 - 59 .

(١)

Paul H. Hirst : Liberal Education, OP. Cit ., p. 89 .

(٢)

(٣) راجع :

- George F. Kneller : Movements of Thought in Modern Education, John Wiley and sons, New York, 1984, pp. 20 - 23 .

- Robin Barrow and Ronald Woods, OP. Cit., pp. 25 - 26 .

(٤) انظر :

(٥) مدرسة النحو :

مدرسة ثانوية بريطانية تعد الطلاب لدخول الجامعة ، وترتكز على تدريس اليونانية واللاتينية والمواد النظرية . وهي تقابل المدرسة المهنية والمدرسة الحديثة .

[د . محمد علي الخولي : قاموس التربية ، ص ٢٠٣] .

ولذلك . . فإن الصفة الغالبة على نموذج هيرست في المنهج هي « تأكيده على الجانب المعرفي للتربية »^(١).

ج- نموذج جوزيف شواب Joseph Schwab :

يتمركز المنهج الدراسي ، عند جوزيف شواب ، حول مجالات المعرفة المنظمة ، الـ اعتبرها جزءاً لا يتجزأ من المنهج ، وجعلها شرطاً أساسياً لنجاح العملية التعليمية^(٢) ويذهب شواب إلى أن كل مجال من مجالات المعرفة يجب أن يشتمل على ثلاث جوانب أساسية ، يمكن تصنيفها على النحو التالي^(٣):

- أولاً : من حيث الأساليب التنظيمية :

يتميز كل مجال من مجالات المعرفة بأسلوبه الخاص في تنظيم المعرفة المتراكمة ويحدد هذا الأسلوب الموضوعات ، التي يتم دراستها في المجالات المعرفية المتميزة فتركيب الخلية موضوع للدراسة في علم البيولوجيا ، أما تركيب الذرة فموضوع أساسي للدراسة في علم الفيزياء .

ثانياً : من حيث المفاهيم الأساسية :

يتميز كل مجال من مجالات المعرفة باستخدام مجموعة من المفاهيم الأساسية ، الـ يمكن استخدامها في وصف كثير من الظواهر المتعلقة بمجال المعرفة . ففي مجال الفيزياء تستخدم مفاهيم البروتون ، والإلكترون ، والنيوترون في وصف التركيب الذري وتستخدم هذه المفاهيم كذلك في وصف كثير من الظواهر التي تتعلق بالذرة ، والطاقة الذرية .

ثالثاً : من حيث الطرق البحثية :

يتميز كل مجال من مجالات المعرفة باستخدام مجموعة من الطرق المناسبة للبحث في

(١) Elvin : The Place of Common sense in Educational thought, George Allen and Unwin LTD, London , 1977, p. 22 .

(٢) انظر : د. إبراهيم بسيوني عميرة : المنهج وعناصره ، ص ٣٥ .

(٣) انظر : المرجع السابق ، ص ١٣٣ .

مجال المعرفة عن مزيد من المعرفة . وتختلف طرق البحث ، وقواعد البرهان ، وإجراءات التحقيق ، ومعايير الحكم من مجال معرفي لآخر .

وقد انتهى جوزيف شواب في مقالته الشهيرة «ماذا يفعل العلماء؟» - What Do Scientists Do ؟ ، التي لخص فيها أربعة آلاف مقالة بحثية ، كتبها علماء من أوروبا وأمريكا في مجالات معرفية مختلفة ، انتهى إلى أن هناك طرقاً عديدة للدراسة ، ومناهج متعددة للبحث ، وليس لأى منها أفضلية على الآخر ، فكل منها قادر على إظهار عالم الأشياء بطريقة ، يصعب تكرارها باستخدام منهج آخر . وهذا يفرض علينا أن نكون أكثر تسامحاً نحو تلك المناهج ، التي تختلف عن المنهج الذى نميل إليه شخصياً ؛ فالمهم فى المنهج هو ما يقدمه من إسهام للمعرفة^(١).

ونخلص من هذا العرض لنظرية المعرفة فى نطاق المنهج إلى القول بأنه إذا كانت المعرفة بطبيعتها اجتماعية ، فإن عملية توزيع المعرفة التربوية فى المناهج الدراسية مسألة اجتماعية كذلك . وأنه إذا كانت النظرية العامة للتربية تتضمن بالضرورة بعض الافتراضات الخاصة بطبيعة المعرفة فى علاقتها بالمنهج ، فإن تحديد هذه العلاقة إنما يخضع للفلسفة التربوية التى تستند إليها ، والواقع الاجتماعى الذى تنطلق منه ، والفئات الاجتماعية التى تعبر عنها . فالمعالجة التقليدية للمنهج تخضع للفلسفة التربوية التقليدية ، وترجع إلى المجتمع اليونانى القديم ، وتعتبر عن طبقة السادة الأحرار . أما المعالجة التقدمية للمنهج ، فتحضخ للفلسفة التربوية التقدمية ، وترجع إلى المجتمع الرأسمالى الحديث ، وتعتبر عن الطبقة البورجوازية .

ولذلك ، كان المنهج التقليدى يركز على النظرة الشائبة للطبيعة البشرية ، ويفصل فى الإنسان بين الجسم والعقل ، كما يفصل فى العالم بين الروح والمادة ، وينظر إلى العقل باعتباره ماهية الإنسان الثابتة ، وجوهره الذى لا يتغير ، وينظر إلى المعرفة باعتبارها أساس العملية التربوية ، ومحور المناهج التعليمية ، ويجعل الوظيفة

(١) انظر : أليكس انكلز : مقدمة فى علم الاجتماع ، ص ١٨٩ .

الأساسية للتربية هي تنمية العقل ، وتشجيع التفوق العقلي ونقل التراث الثقافي من خلال المواد الدراسية التي تخضع للمنطق العقلي ، الذي يجب أن يخضع له المتعلم أيضا .

أما في المنهج التقدمي ، فلم يعد المتعلم أسيراً للمنهج ، وإنما أصبح المنهج في خدمة المتعلم . وبعد أن كان يتم إعداد المتعلم للمنهج ، أصبح يتم إعداد المنهج للمتعلم ، وتغيرت النظرة الشائنة إلى الطبيعة الإنسانية ، فلم يعد الانسان ينقسم إلى عقل وجسم ، ولم تعد المعرفة أساس العملية التربوية ؛ فالمنهج التقدمي يرفض إمكان الفصل بين العقل والجسم ، وينكر قدرة الإنسان على الوصول إلى الحقيقة الكاملة والمعرفة المؤكدة ، ويرفض أن تقتصر وظيفة التربية على تنمية العقل ، وأن تخضع المواد الدراسية لمنطق العقل . وينكر أن تكون المعرفة غاية في ذاتها ، ويرفض أن يكون التفوق العقلي والمحافظة على التراث الثقافي من أهداف التربية ، ويرى أن الوظيفة الأساسية للتربية هي التنمية المتكاملة للمتعلم ، وأن المهمة الرئيسة للمنهج هي إشباع حاجاته ورغباته ، والاستجابة لميوله واهتماماته ، وتصميم المنهج بطريقة تتناسب مع قدرات وخبرات كل فرد ، وتتيح الفرصة لتنمية الخبرة ، وإتقان المهارة ، من خلال النشاط الحر الذي يمثل جوهر العملية التعليمية .

وإذا كان المنهج التقليدي قد اهتم بالمعرفة النظرية ، التي تركز على نقل المعلومات ، وترتكز على العلوم الإنسانية ، فإن المنهج التقدمي يهتم بالمعرفة الإجرائية ، التي تركز على ممارسة المهارات ، وترتكز على العلوم التجريبية ، بعد أن قل الاهتمام بقيمة الحقيقة المنطقية ، وزاد الاهتمام بقيمة التجربة الحسية .

وكانت عودة المعرفة إلى مكان الصدارة في بناء المنهج هي رد الفعل الطبيعي على الانتقادات ، التي تعرض لها المنهج التقدمي . وقد تمثل ذلك في النماذج المعرفية الحديثة ، التي حاولت إحياء المنهج التقليدي ، وتطويره ، وإعادة تقديمه في صورة جديدة .

خاتمة

نخلص مما تقدم في هذا الكتاب إلى القول بأن نظرية المعرفة سوف تظل إشكالاً فلسفياً ، وإنتاجاً اجتماعياً ، وانشغالا تربوياً ، واختياراً منهجياً .

* أما الإشكال الفلسفي في المعرفة :

فيتمثل في التساؤلات المتعددة حول ماهية المعرفة ومظاهرها ، وإمكانها وحدودها ، وأصلها ومصدرها ، وأشكالها وطبيعتها ، وأنواعها وقيمتها ؛ فالإنسان يجد نفسه دائماً موزعاً بين المعرفة والجهل ، وهو حين يعرف يتساءل عن أصل هذه المعرفة ، وحين يجهل يتساءل عن مصدر هذا الجهل ، فيعرف أن معرفته محدودة ، وأن جهله بغير حدود ؛ فيسعى دائماً إلى البحث عن المعرفة ، ويتساءل عن المعرفة الجديدة : كيف استقرت في عقله ؟ وهل مرت قبل ذلك على حسه ؟ أم أنه اكتشفها بحدسه ؟ وفي كل الأحوال : كيف يعرف الإنسان ؟ وكيف يعرف أنها المعرفة التي يبحث عنها ؟ وكيف يمكن تمييز المعرفة الصحيحة عن المعرفة الخاطئة ؟ وما المعيار لهذا التمييز : هل هو الاتساق مع العقل ؟ أم التطابق مع الواقع ؟ أو النجاح في الحياة ؟

إن البحث في مشكلة فلسفية أصيلة ، مثل مشكلة المعرفة الإنسانية ، هو بحث دائم لا ينقطع بإسهام فلسفة ، أو اجتهاد فيلسوف ؛ لأن المعرفة البشرية معرفة جدلية تعبر عن نفسها في حركة متصلة ، لا تتوقف عند يقين كامل ، وتغير مستمر لا ينتهي عند معرفة مطلقة .

وإذا كان البحث في نظرية المعرفة يتعلق فلسفياً بإمكان المعرفة ومصادرها وطبيعتها ، فإن اختلاف الفلاسفة حول هذه المسائل ، وتنوع مذاهبهم فيها ، إنما يؤكد

أن المعرفة البشرية ليست معرفة نهائية ، ومن ثم ، فإن فحصها الدائم ، ونقدها المتواصل وتطورها المستمر ، يصبح أمراً ضرورياً لا غنى عنه ، ومطلباً حتمياً لا مفر منه . ورغم ذلك ، فإن معرفتنا ساكنة لا تتحرك ، وثابتة لا تتغير ، وراسخة لا تتطور . فهل يعنى هذا أننا قد امتلكننا المعرفة النهائية بإطلاق ؟ أم ليس لدينا أية معرفة على الإطلاق ؟

* أما الإنتاج الاجتماعى للمعرفة :

فيتمثل فى طبيعتها الاجتماعية من حيث هى نتاج اجتماعى لنشاط الناس فى المجتمع ؛ فالمعرفة هى التى تحقق التواصل بين أفراد المجتمع من خلال اتفاقهم على معناها ، وقبولهم لحقيقتها ، واشتراكهم فى تحديد قواعد الحكم عليها ، ومعايير التحقق منها . وعن طريق هذا التواصل بين أفراد المجتمع يمكن نقل المعرفة ، وتنميتها ، وتوسيع دائرتها لتشمل المجتمع الإنسانى كله .

إن نظرية المعرفة ليست فقط نظرية فلسفية ، وإنما هى كذلك نظرية تاريخية واجتماعية ، تتطور فى سياقها التاريخى الذى تنطلق منه ، وتتعدل فى إطارها الاجتماعى الذى تنشأ فيه ، وتتغير وفقاً للشروط المجتمعية التى تخضع لها ، والطبقات الاجتماعية التى ترتبط بها ، والعلاقات الاجتماعية التى تعبر عنها .

وإذا كان علم اجتماع المعرفة يفترض أن ثمة علاقة بين المعرفة وأساسها الاجتماعى ، ويرى أن الأنواع المختلفة من المعرفة إنما ترتبط بسياقها الاجتماعى المختلف ، فإن هذا الكلام لا ينبغى أن يؤخذ على إطلاقه ، لأنه إن صح ذلك فى المجتمعات المنتجة للمعرفة ، فإنه لا يصح فى المجتمعات المستهلكة لها . فهذه المجتمعات الأخيرة تستهلك المعرفة ، كما تستهلك البضائع المستوردة ، والمعرفة السائدة فيها لا تعبر عنها ، ولا تنطلق منها ، ولا تستند إليها ، ولا ترتبط بها ، وهذا يؤدى بالضرورة إلى خلل فى جسم المجتمع لأنه يحمل رأساً ، ولا يحمل عقلاً .

إن النظر إلى المعرفة فى ارتباطها بالواقع الاجتماعى ، أو انفصالها عنه ، لا بد أن يستند إلى رؤية نقدية واعية يمكن من خلالها التمييز فى هذه العلاقة بين مجتمعات

منتجة للمعرفة ومصدرة لها ، ومجتمعات مستهلكة للمعرفة ومستوردة لها ؛ فالمعرفة التي ترتبط بالمجتمعات الأولى ، وتنطلق منها ، وتعتبر عنها ، قد لا تعبر بالضرورة عن المجتمعات الأخيرة ، وإن ارتبطت بها ، وسيطرت عليها ، وتحكمت فيها . فإذا كنا من الدول المستهلكة اقتصادياً . فهل نستطيع أن نكون من الدول المنتجة معرفياً ؟

* أما الانشغال التربوي بالمعرفة :

فيمثل في أهمية الدور ، الذي يمكن أن تؤديه المعرفة في العملية التربوية ؛ فعن طريق المعرفة يستطيع المجتمع أن يحقق أهدافه ، ويستطيع المتعلم أن يحقق طموحاته . ولذلك ، فإن اكتساب المعرفة سيظل هدفاً أساسياً من أهداف التربية .

ولكن : أى معرفة . . وأى تربية ؟

هل هي المعرفة الرومانسية التبريرية أم المعرفة الراديكالية التحريرية ؟ هل هي المعرفة التي ترتبط بالنظام ، وتسعى إلى تبرير أهدافه ، وتدعيم مصالحه ، وترسيخ قيمه بوصفه الواقع الأمثل ؟ أم أنها المعرفة التي تسعى إلى نقد الواقع ، وتجاوز الأوضاع القائمة إلى مستقبل أكثر إشراقاً ، ومجتمع أكثر عدلاً ؟

هل هي المعرفة باعتبارها أداة للتسلط والتبرير ، أم أنها المعرفة بوصفها أداة للتنوير والتحرير ؟

الواقع أن المعرفة بطبيعتها جدلية تجمع بين الرومانسية والراديكالية ، والتبرير والتحرير . وقد تزدهر المعرفة الرومانسية التبريرية على حساب المعرفة الراديكالية التحريرية ، وقد يحدث العكس ، فتزدهر هذه المعرفة الأخيرة على حساب المعرفة الأولى . وفي كل الأحوال ، قد تطغى إحداها على الأخرى ، ولكن لا تقضى تمامًا عليها ؛ لأن مبررات وجود كل منهما تكمن في المعرفة الأخرى المناقضة لها . فالرومانسية حين تزدهر تستنفر الراديكالية الكامنة ، والراديكالية حين تنتشر تخرج الرومانسية من الكمون إلى الظهور ، وهكذا في صراع دائم ومستمر ، لا يستقر فيه غالب ، ولا يستمر فيه مغلوب .

ومن الطبيعي أن ترتبط المعرفة الرومانسية التبريرية بالسلطة القائمة في أى مجتمع ، وتعلق المعرفة الراديكالية التحريرية بالاتجاهات المعارضة ، إلى أن يتم تبادل الأدوار ، وتعديل الأفكار .

فهل تظل المعرفة التربوية أداة من أدوات هذا الصراع الدائم بين الرومانسية والراديكالية ؟

* أما الاختيار المنهجي من المعرفة :

فيتمثل في الانفجار المعرفي ، الذى يوجب الاختيار من بين القدر الهائل من المعرفة المتراكمة ، بعد أن أصبحت المعرفة أكثر من أن يُحاط بها . ولذلك فإن المشكلة الأساسية في التربية هي مشكلة انتقاء المعارف وتنظيمها في المنهج .

وعلى الرغم من أهمية المعرفة وضرورتها في المنهج الدراسى ، إلا أنه لا ينبغي النظر إلى المعرفة كغاية في ذاتها ؛ لأن المهم هو استخدامها بحكمة ، وتوظيفها بفهم ، وتزويد الفرد بالأدوات المناسبة التى تمكنه من الاستفادة منها ، والسيطرة عليها ، وتطويرها لتقود إلى الكشف عن معارف جديدة ، بحيث يتحول المنهج الدراسى إلى عملية جدلية مستمرة ، تقود إلى التنمية الشاملة والمتدرجة للمعرفة وللمتعلم معا ، بحيث تتناسب المعرفة المقدمة للمتعلم مع مرحلته العمرية الآخذة في التقدم ، وقدراته العقلية الآخذة في النمو .

وإذا كانت المعرفة التى يكتسبها المتعلم تسهم في استكمال نموه العقلى ، فإن النمو يقود بدوره إلى إنتاج معرفة جديدة ، تقود إلى مزيد من المعرفة والفهم .

فالتعليم لا يتمثل فقط في نقل المعرفة ، كما يبدو في ظاهره ، وإنما يتمثل التعليم ، في جوهره ، في اكتشاف المعرفة ، والسيطرة عليها ، والاستفادة منها ، وصياغتها في أساليب فكرية جديدة ، تساعد على التفكير بحكمة ، والعمل بإتقان ، والتنمية باستمرار .

وبذلك يمكن التأليف بين المنهج التقليدى والمنهج التقدّمى في منهج جدلى يجمع بين الاهتمام بالمعرفة ، والعناية بالمتعلم .

إن النمو المتزايد للمعرفة يقتضى وضع صيغة جديدة لمنهج دراسى جدلى ،
لا يتوقف عن النمو السريع ، والتطور المستمر ، بما يتناسب مع طبيعة العصر .
فهل يمكن أن يتحقق ذلك ؟

المراجع

* أولاً : المراجع العربية (*):

- إبراهيم بسيونى عميرة (دكتور) : المنهج وعناصره ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٩١ .
- أحمد حسين اللقانى (دكتور) : المنهج بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٨٤ .
- أحمد فؤاد الأهوانى (دكتور) : جون ديوى ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٩ .
- أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ .
- إسماعيل حسن عبد البارى (دكتور): أسس علم الاجتماع ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٨١ .
- إمام عبدالفتاح إمام (دكتور) : مدخل إلى الفلسفة ، دار الثقافة ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٧٥ .
- _____ : المنهج الجدلى عند هيجل ، دار التنوير ، بيروت ، ط ٣ ، ١٩٨٦ .
- توفيق الطويل (دكتور) : أسس الفلسفة ، مكتبة النهضة المصرية ، ط ٣ ، ١٩٥٨ .
- حسن البيلاوى (دكتور) : التريبة وبنية التفاوت الاجتماعى الطبقي - دراسة نقدية فى فكر بيز بوردو . (ضمن :

(* مرتبة أبجديا تبعا للمؤلف .

- دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ،
القاهرة، ١٩٨٦ .
- حسن اليلوى (دكتور) :
طبيولوجى مقترح لتصنيف نظريات علم
اجتماع التربية المعاصر . (ضمن : دراسات
تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، م ١ ، ج ٤ ،
القاهرة ، ١٩٨٦) .
- حسين فهميم (دكتور) :
قصة الأنثروبولوجيا ، عالم المعرفة ، الكويت ،
١٩٨٦ .
- زكريا إبراهيم (دكتور) :
برجسون ، دار المعارف ، القاهرة ، (دون
تاريخ) .
- _____ :
دراسات فى الفلسفة المعاصرة ، مكتبة مصر ،
القاهرة ، ط ١ ، ١٩٦٨ .
- _____ :
كانت أو الفلسفة النقدية ، مكتبة مصر ،
ط ٢ ، ١٩٧٢ .
- _____ :
مشكلة الفلسفة ، مكتبة مصر ، القاهرة ،
(دون تاريخ) .
- _____ :
هيجل أو المثالية المطلقة ، مكتبة مصر ،
القاهرة ، ١٩٧٠ .
- السيد الحسينى (دكتور) :
علم الاجتماع السياسى ، دار المعارف ،
القاهرة ، ط ٢ ، ١٩٨١ .
- شبل بدران (دكتور) :
صناعة العقل - دراسة فى العلاقة بين التربية
والأيدولوجيا ، كتاب الأهالى ، القاهرة ،
١٩٩٣ .
- الطاهر لبيب (دكتور) :
سوسيولوجيا الثقافة ، الدار البيضاء ، ط ٢ ،
١٩٨٦ .

- عبد الباسط عبد المعطى (دكتور) : اتجاهات نظرية في علم الاجتماع ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨١ .
- عبد الرحمن بدوى (دكتور) : دور العرب في تكوين الفكر الأوربي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٦٧ .
- _____ : مدخل جديد إلى الفلسفة ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ط ٢ ، ١٩٧٨ .
- عبد السميع سيد أحمد (دكتور) : الأيديولوجيا والتربية (ضمن : دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، مارس ١٩٨٦) .
- _____ : دراسات في علم الاجتماع التربوي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٣ .
- عبد السلام بنعبد العالى - سالم يفوت : درس الإيستمولوجيا ، دار توبقال للنشر ، المغرب ، ط ١ ، ١٩٨٥ .
- عبد الغفار مكاوى (دكتور) : لم الفلسفة ؟ ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٨١ .
- _____ : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت (ضمن : مجلة الوحدة ، المجلس القومى للثقافة العربية ، العدد ٩٨ ، الرباط ، ١٩٩٢) .
- _____ : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، حوليات كلية الآداب ، جامعة الكويت ، ١٩٩٣ .
- عبد اللطيف عبادة (دكتور) : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ١٩٨٤ .
- عبد الوهاب المسيرى (دكتور) : الأيديولوجية الصهيونية - دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة ، عالم المعرفة ، الكويت ، ق ١ ، ١٩٨٢ ، ق ٢ ، ١٩٨٣ .

- عزت قرنى (دكتور) : الحكمة الأفلاطونية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٤ .
- _____ : الفلسفة اليونانية ، القاهرة ، (دون تاريخ) .
- عزمى إسلام (دكتور) : جون لوك ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
- _____ : لدفيج فتجنشتين ، دار المعارف بمصر (دون تاريخ) .
- عصام هلال (دكتور) : الأساس الطبقي لإنتاج المعرفة التربوية (ضمن: التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، العدد السابع ، القاهرة ، ١٩٨٧) .
- على الشخبي (دكتور) : علم اجتماع التربية - كيف بدأ وإلى أين ؟ (ضمن : دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، م ١ ، ج ٤ ، القاهرة ، ١٩٨٦) .
- على عبد المعطى (دكتور) : لبيتز - فيلسوف الذرة الروحية ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٧٢ .
- فريدريك معتوق (دكتور) : منهجية العلوم الاجتماعية عند العرب وفي الغرب ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٥ .
- فؤاد زكريا (دكتور) : التفكير العلمى ، عالم المعرفة ، الكويت ، ط ٣ ، ١٩٨٨ .
- _____ : نظرية المعرفة والموقف الطبيعي للإنسان ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٧ .
- كمال نجيب (دكتور) : النظرية النقدية والبحث الاجتماعى والتربوى (ضمن : التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، العدد الرابع ، القاهرة ، ١٩٨٦) .
- محمد جواد رضا (دكتور) : فلسفة التربية ، شركة الريبعان للنشر والتوزيع ، الكويت ، ط ٢ ، ١٩٨٤ .

- محمد فتحى الشنيطى (دكتور) : المعرفة ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨١ .
- محمد محمد قاسم (دكتور) : كارل بوبر - نظرية المعرفة فى ضوء المنهج العلمى ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٨٦ .
- محمد مهـران (دكتور) : مدخل إلى المنطق الصورى ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- محمد وقيدى (دكتور) : فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار ، مكتبة المعارف ، الرباط ، ط ٢ ، ١٩٨٤ .
- : ما هى الإيستمولوجيا ، مكتبة المعارف ، الرباط ، ط ٢ ، ١٩٨٧ .
- محمود أبو زيد إبراهيم (دكتور) : أزمة البحث التربوى (ضمن : التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، العدد الرابع ، القاهرة ، ١٩٨٦) .
- : المضمون الاجتماعى للمناهج ، مؤسسة الخليج العربى ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- محمود عبد المولى (دكتور) : الإيستمولوجيا أو نظرية المعرفة فى المفهومين الرأسالى والاشتراكى ، الشركة التونسية للتوزيع ، تونس ، ط ١ ، ١٩٩٠ .
- محمود عودة (دكتور) : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٧٦ .
- مريم سليم (دكتور) : علم تكوين المعرفة ، معهد الإنماء العربى ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٥ .
- موريس شربل (دكتور) : التطور المعرفى عند جان بياجيه ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٦ .

المراجع

- نازلى إسماعيل حسين (دكتورة) : النقد فى عصر التنوير ، دار النهضة العربية ، ط ٢ ، ١٩٧٥ .
- يحيى هويدى (دكتور) : مقدمة فى الفلسفة العامة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ط ٧ ، ١٩٧٢ .
- يوسف كـرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، دار المعارف ، ط ٦ ، ١٩٧٩ .
- _____ : تاريخ الفلسفة اليونانية ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ط ٥ ، ١٩٧٠ .

* ثانياً : المراجع المترجمة (*):

- أرسطو : دعوة للفلسفة ، ترجمة : د. عبد الغفار مكاوى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧ .
- ازفلد كولبه : المدخل إلى الفلسفة ، ترجمة : د. أبو العلا عفيفى ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٥٥ .
- أفلاطون : تياتيتوس ، ترجمة : د. أميرة حلمى مطر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٣ .
- _____ : محاكمة سقراط ، ترجمة : د. عزت قرنى ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- _____ : مينون ، ترجمة : د. عزت قرنى ، القاهرة (دون تاريخ) .
- أليكس إنكلز : مقدمة فى علم الاجتماع ، ترجمة : د. محمد الجوهري وآخرين ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٦ ، ١٩٨٣ .

(*) مرتبة ابجدياً تبعاً للمؤلف .

- أندريه كرسون : برجسون ، ترجمة : د. محمود قاسم ، راجعه : د. محمد القصاص ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة (دون تاريخ) .
- أولف جيجن : المشكلات الكبرى في الفلسفة اليونانية ، ترجمة : د. عزت قرني ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
- أوليفيه ربول : فلسفة التربية ، ترجمة : د. جهاد نعمان ، منشورات عويدات ، بيروت ، ط ٣ ، ١٩٨٦ .
- باولو فرايري : تعليم المقهورين ، ترجمة : د. يوسف نور عوض ، دار القلم ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٠ .
- برتراند رسل : حكمة الغرب ، ترجمة : د. فؤاد زكريا ، عالم المعرفة ، الكويت ، ج ١ ، ٢ ، ١٩٨٣ .
- _____ : مشاكل الفلسفة ، ترجمة : د. عبد العزيز البسام - محمود إبراهيم محمد ، مكتبة نهضة مصر ، ط ٢ (دون تاريخ) .
- بنروبسي : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا ، ترجمة : د. عبد الرحمن بدوي ، المؤسسة المصرية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط ٢ ، ١٩٨٠ .
- بوتومور : تمهيد في علم الاجتماع ، ترجمة : د. محمد الجوهري وآخرين ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، ط ٢ ، ١٩٧٣ .
- _____ : الصفوة والمجتمع ، ترجمة : د. محمد الجوهري وآخرين ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٢ ، ١٩٧٨ .
- بوشنسكي : الفلسفة المعاصرة في أوروبا ، ترجمة : د. عزت قرني ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٩٢ .
- بول وودرنج : نحو فلسفة للتربية ، ترجمة : د. سعد مرسى أحمد ، د. فكري حسن ريان ، عالم الكتب ، القاهرة ، (دون تاريخ) .
- بيوتر فيدو سيف : الفلسفة والمعرفة العلمية ، ترجمة : حمدي عبد الجواد ، مراجعة : سعد الفيشاوي ، دار العالم الجديد ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٨٩ .

- تايلور : الفلسفة اليونانية ، ترجمة : عبد المجيد عبدالرحيم ، مكتبة النهضة المصرية ، ط ١ ، ١٩٥٨ .
- جان دوفينو : مقدمة في علم الاجتماع ، ترجمة : د. علياء على شكرى ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- جان فال : طريق الفيلسوف ، ترجمة : د. أحمد حمدى محمود ، مؤسسة سجل العرب ، ١٩٦٧ .
- : الفلسفة الفرنسية من ديكارت إلى سارتر ، ترجمة : فؤاد كامل مراجعة : د. فؤاد زكريا ، دار الثقافة ، القاهرة (دون تاريخ) .
- جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ترجمة : د. خليل أحمد خليل ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨١ .
- : علم الاجتماع المعرفى ، ترجمة : د. محمد الجوهري (ضمن : ميادين علم الاجتماع ، دار المعارف ، ط ١ ، ١٩٧٠) .
- جون ديوى : الخبرة والتربية ، ترجمة : محمد رفعت رمضان - نجيب إسكندر ، راجعه : محمد بدران ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٤ .
- : الديمقراطية والتربية ، ترجمة : د. نظمي لوقا ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ م .
- جونز : الديمقراطية الأثينية ، ترجمة : د. عبد المحسن الخشاب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ .
- جون لويس : مدخل إلى الفلسفة ، ترجمة : أنور عبد الملك ، دار الحقيقة ، بيروت ، ط ٤ ، ١٩٨٣ .
- جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى ، ترجمة : د. محمد الجوهري - د. أحمد زايد ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٨١ .
- دوركايم : علم اجتماع وفلسفة ، ترجمة : حسن أنيس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ١ ، ١٩٦٦ .

- المراجع
- ديكسارت : مبادئ الفلسفة ، ترجمة : د. عثمان أمين ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٠ .
- _____ : مقال عن المنهج ، ترجمة : محمود محمد الخضيرى ، مراجعة : د. محمد مصطفى حلمى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط ٣ ، ١٩٨٥ .
- راكيتسوف : أسس الفلسفة ، ترجمة : موفق الدليمى ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٩ .
- روبير بلانشيه : المنطق وتاريخه ، ترجمة : د. خليل أحمد خليل ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت (دون تاريخ) .
- _____ : نظرية المعرفة العلمية (الإستمولوجيا) ، ترجمة : د. حسن عبد الحميد ، مطبوعات جامعة الكويت ، ١٩٨٦ .
- روديجر بونير : الفلسفة الألمانية الحديثة ، ترجمة : فؤاد كامل ، دار الثقافة ، القاهرة (دون تاريخ) .
- ريكس وورنر : فلاسفة الإغريق ، ترجمة : عبد الحميد سليم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- شفيريوف : المعرفة العلمية كنشاط ، ترجمة : طارق معصرانى ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٩ .
- شيتوليبن : الفلسفة الماركسية اللينينية ، ترجمة : لويس إسكاروس ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة (دون تاريخ) .
- فيليب فينكس : فلسفة التربية ، ترجمة : محمد لبيب النجيجى ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة (دون تاريخ) .
- لبيتسز : أبحاث جديدة فى الفهم الإنسانى ، ترجمة : د. أحمد فؤاد كامل ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- موريس كورنفورث : مدخل إلى المادية الجدلية - نظرية المعرفة ، ترجمة : محمد مستجير مصطفى ، دار الفارابى ، بيروت ، ط ٢ ، ١٩٨١ .

- نيقولا تياشيف : نظرية علم الاجتماع - طبيعتها وتطورها ، ترجمة : د. محمود عودة وآخرين ، مراجعة : د. محمد عاطف غيث ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٨ ، ١٩٨٣ .
- نيقولاى بردياتيف : العزلة والمجتمع ، ترجمة : فؤاد كامل ، مراجعة : على أدهم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٢ .
- هارولد سبيرز : المعلم والمنهج ، ترجمة : د. أحمد أبو العباس ، د. سعد دياب ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ .
- هيربرت ماركيز : العقل والثورة ، ترجمة : د. فؤاد زكريا ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط ٢ ، ١٩٧٩ .
- _____ : فلسفة النفى - دراسات في النظرية النقدية ، ترجمة : مجاهد عبد المنعم مجاهد ، منشورات دار الآداب ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٧١ .
- هنترميد : الفلسفة - أنواعها ومشكلاتها ، ترجمة : د. فؤاد زكريا ، دار نهضة مصر ، ١٩٦٩ .
- هنرى برجسون : التطور الخالق ، ترجمة : د. محمد محمود قاسم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤ .
- هيجل : محاضرات في فلسفة التاريخ ، ترجمة : د. إمام عبد الفتاح إمام ، دار الثقافة ، القاهرة ، ج ١ ، ١٩٧٤ .
- _____ : موسوعة العلوم الفلسفية ، ترجمة : د. إمام عبد الفتاح إمام ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- ول ديورانت : قصة الحضارة ، ترجمة : محمد بدران ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ج ٢ ، م ٢ ، ع ٧ ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٦٨ .
- ول وايريل ديورانت : قصة الحضارة ، ترجمة : فؤاد أندراوس ، مراجعة : على أدهم ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ج ٢ ، م ٧ ، ع ٢٩ ، القاهرة ١٩٧٧ .

المراجع

_____ : قصة الحضارة ، ترجمة : محمد على أبو درة ، مراجعة : على
أدهم ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، جـ ٣ ، م ٧ ، ع
٣٠ ، القاهرة (دون تاريخ) .

*** ثالثاً : المراجع الأجنبية (*):**

- Ackermann, Robert J. : Belief and Knowledge, Anchor Books, New York, 1972 .
- Ajdukiewicz, Kazimierz : Problems and Theories of Philosophy, Cambridge University Press, 1973 .
- Armer, Douglas G. (ed.): Perception, Reason and Knowledge, An Introduction to Epistemology, London, , 1972 .
- Armstrong, D. M. : Belief , Truth and Knowledge, Cambridge at the University Press. 1973 .
- Ayer, A. J. : The Problem of Knowledge, Penguin Books, 1956 .
- Barrow, Robin and Woods, Ronald : An Introduction to Philosophy of Education, Routledge, London, Third Edition, 1988.
- Berger, Peter L. and Luckmann, Thomas: the Social Construction of Reality - A Treatise in the Sociology of Knowledge, Penguin Books, 1971 .
- Brown, Richard (ed.): Knowledge, Education and Cultural Change, , Papers in the Sociology of Eduation, Tavistock Publication, 1973 .

(* مرتبة أبجدياً تبعاً للمؤلف أو المحرر .

-
- Brubacher, John S. (ed.): Eclectic Philosophy of Education, Prentice .
- Hall, Inc. New York, 1951.
 - Brubacher, John S.: Modern Philosophies of Education, McGraw -
Hill Book Company, New York, Fourth Edition, 1969 .
 - Burns, Hobert W. and Brauner, Charles J. (eds.): Philosophy of Ed-
ucation - Essays and Commentaries, The Ronald Press Company,
New York. 1962 .
 - Childe, V. G. : Society and Knowledge, Harper and Brothers Pub-
lishers, New York, 1956.
 - Chisholm, Roderick M. : Theory of Knowledge, Prentice Hall, New
Jersey, Third Edition , 1989 .
 - Dixon, Keith : The Sociology of Belief, Routledge and Kegan Paul,
London, 1980 .
 - Douglas, Mary (ed.): Rules and Meanings - The Anthropology of
Everyday Knowledge, Penguin Education, 1973.
 - Elvin, Lionel : The Place of Common Sense in Educational Thought,
George Allen and Unwin Ltd., London 1977.
 - Evans, J. L.: Knowledge and Infallibility, St. Martin's Press, New
York, 1978 .
 - Fitzpatrick, Edward A. : Philosophy of Education, The Bruce Pub-
lishing Company, Milwaukee, 1953 .
 - Flew, Antony: Sociology, Equality and Education, Barnes and Noble
Books, New York, 1976.

- Habermas, Jurgen : Knowledge and Human Interests, Translated by Jeremy J. Shapiro, Beacon Press, Boston, 1971 .
- Hamlyn, D. W. : The Theory of Knowledge, Macmillan, 1971 .
- Hirst, Paul H. (ed.): Educational Theory and its Foundation Disciplines, Routledge and Kegan Paul, London, 1983 .
- Hirst, Paul H. : Knowledge and Curriculum, Routledge and Kegan Paul, London , 1974 .
- Kneller, George F. : Movements of Thought in Modern Education, John Wiley and Sons, New York, 1984 .
- Lehrer, Keith : Knowledge, Clarendon Press, Oxford, 1974 .
- Lodge, Rupert C.: Philosophy of Education, Harper and Brothers Publishers, New York, 1973.
- Mannheim, Karl: Ideology and Utopia, An Introduction to the Sociology of Knowledge, Translated form the German by: Louis Wirth and Edward Shils, Routledge and Kegan Paul, London, 1976 .
- Moore, T. W.: Philosophy of Education , An Introduction, Routledge and Kegan Paul, London, 1986 .
- O'Connor, D. J. and Carr, Brian : Introduction to the Theory of Knowledge, The Harvester Press, 1982 .
- Peters, R. S. (ed.): John Dewey Reconsidered, Routledge and Kegan Paul, London, 1977.
- Peters, R. S.: The Philosophy of Education, Oxford University Press, 1973.

- Pollock, John L.: Contemporary Theories of Knowledge, Rowman and Littlefield Publishers, Inc., 1986 .
- Pring, Richard: Knowledge and Schooling, Open Books, London, 1976 .
- Reichenbach, Hans : Experience and Prediction, An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge, The University of Chicago Press, 1952.
- Rugg, Harold(ed.): Readings in the Foundations of Education, Bureau of Publications, New York, 1941 .
- Sharp, Rachel: Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling, Routledge and Kegan Paul, London, 1980 .
- Warnock, Mary : School of Thought, Faber and Faber, London, 1977.
- White, Alan R.: The Nature of Knowledge, Rowman and Littlefield, New Jersey, 1982 .
- Wozzley, A. D.: Theory of Knowledge, An Introduction, Hutchinson University Library, London, 1966 .
- Yoolton, John W. : Theory of Knowledge, The Macmillan Company, New York, 1965 .
- Young, Robert E.: A Critical Theory of Education, Harvester Wheatsheaf, New York, 1989 .

* رابعاً : المعاجم والموسوعات العربية والمترجمة والأجنبية :

- قاموس التربية ، د. محمد علي الخولي ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط ٢ ، ١٩٨٥ .
- معجم أعلام الفكر الإنساني ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤ .
- المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- المعجم الفلسفي ، د. جميل صليبا ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ج ١ ، ١٩٧١ ، ج ٢ ، ط ١ ، ١٩٧٣ .
- المعجم الفلسفي ، د. مراد وهبه ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٧٩ .
- المعجم النقدي لعلم الاجتماع ، ر. بودرن - ف. بوريكو ، ترجمة : د. سليم حداد ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٦ .
- موسوعة الفلسفة ، د. عبد الرحمن بدوي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط ١ ، ١٩٨٤ .
- الموسوعة الفلسفية ، إشراف : م . روزنتال - ب . يودين ، ترجمة : سمير كرم ، دار الطليعة ، بيروت ، ط ٥ ، ١٩٨٥ .
- الموسوعة الفلسفية المختصرة ، نقلها عن الإنجليزية : فؤاد كامل - جلال العشري - عبدالرشيد صادق ، دار القلم ، بيروت (دون تاريخ) .
- The New Encyclopaedia Britannica, The University of Chicago, 1982, Vol. 6 .

آفاق تربوية متجددة

نظرية المعرفة

من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة

لعل بعضاً من القراء يتساءل : هل نحن في حاجة إلى فلسفة للتربية، وإلى معاناة التعرف على نظرية المعرفة من أجل الإعداد أو الفهم لمسائل التعليم وأهدافه ونظمه ؟ . ونشير بداية إلى أن كل إنسان يحتضن نوعاً من الفلسفة بشكل ما ، بل يمكن القول إنه إذا كان الإنسان يحيا بدون خبز ، فإنه كذلك كائن لا يحيا بدون فلسفة . إنها نظام من الأفكار والمفاهيم والمعتقدات والتأملات والموجهات ، تمتد من خلال أعمال العقل للتعرف على طبيعة الأحجار والأنهار إلى طبيعة الأفكار ومصادرها ، وانتهاءً بالسعى إلى معرفة كنه الفكر والوجود والكون وخالفه . والفلسفة كما يعرفها المفكر الأمريكي وليم جيمس : (هي جهد عجيب عنيد للتفكير بوضوح ، وعملية متصلة من التفكير والتدبر للفهم النهائي للمسائل وتحقيق هدف معين) . والفلسفة صلات وتوجهات مشتركة مع المجالات الكبرى لنشاط العقل الإنساني ، من أهمها مجالات الشعر والدين والعلم . فتلتقى الفلسفة مع الشعر في صعيد النشاط العقلي من أجل الوصول إلى حقيقة نهائية تغدو أقرب إلى محيط الدين ، حيث تشترك معه في السعى الجاد إلى فهم النظام الذي يحكم هذا الكون .

د . حامد عمار

الدار المصرية اللبنانية

To: www.al-mostafa.com