وزارة التعليم العالي والبحث والعلمي
الجامعة المستنصرية
كلية الآداب

الترقيم الدولي (ISSU) ١٩٩٢-١١٣٦

مجلة الفلسفة

مجلة علمية محكمة تصدر عن قسم الفلسفة/كلية الآداب

العدد الثامن عشر

تشرين الثاني/٢٠١٨

الفلسفة

مجلة علمية محكمة يصدرها قسم الفلسفة

العدد الثامن عشر

٢٠١٨

رئيس التحرير

أ.د.حسن مجيد العبيدي

الهيأة العلمية الاستشارية

١- أ.د. أدونيس عكرة/رئيس المركز الدولي لعلوم الانسان/اليونسكو/لبنان.

٢- أ.د. الطاهر بن قيزة /جامعة تونس الاولى /تونس.

٣- أ.د. عمر بوساحة / جامعة الجزائر /الجزائر.

٤-أ.د.محمد الشيخ/جامعة محمد الخامس/المغرب.

٥- أ.د.اشرف منصور / جامعة الاسكندرية /مصر

٦-أ.د.عماد الدين عبد الرزاق/جامعة بني سويف/مصر.

٧- أ.د. حسون عليوي السراي/الجامعة المستنصرية /العراق

٨-أ.د.عبد الكريم سلمان الشمري/جامعة بغداد/العراق.

٩- أ.د. جميل خليل المعلة /جامعة الكوفة /العراق.

١٠-أ.د. عبدالله محمد علي الفلاحي/جامعة إب/اليمن.

الموقع الالكتروني للمجلة

Journalofphilosopy@yahoo.com

البريد الالكتروني

journalofphilosophy@yahoo.com

مدير التحرير

أ.م.د.عارف عبد فهد

كلية الآداب -المستنصرية

سكرتير التحرير

م.م. أسماء جعفر فرج

كلية الآداب -المستنصرية

الاشراف اللغوي

م.د.منار صاحب

كلية الآداب/المستنصرية

تنضيد

م.م.أثير محمد مجيد

المحاسب المالي

رنا حسين عباس

الترقيم الدولي:Issn (١٩٩٢-١١٣٦)

فهرست بدار الكتب والوثائق وإيداعها تحت رقم (٧٤٢)لسنة (٢٠٠٢)

تصميم وطباعة

مكتب الإثير

للنشر والطباعة

الفلسفة

مجلة علمية محكمة يصدرها قسم الفلسفة

العدد
الثامن عشر
تشرين الثاني

المحتويات

كلمة رئيس التحرير

١-الدرس الفلسفي في العراق توثيق تاريخي ومعرفي	أ.د. حسن مجيد العبيدي	٦-١
٢-تأسيس مفهوم الجوهر في الفلسفة اليونانية	د/ مبروك طحطاح	٣٤-٧
٣- المعرفة الإحتمالية قراءة في طبيعيات أبيقور	د. سلام عبد الجليل البحراني	٤٨-٣٥
٤- المعرفة عند الكندي في القراءات الفلسفية العربية المعاصرة	أ.م.د. عارف عبد فهد أسراء علي عودة	٧٨-٤٩
٥- الإصلاح التربوي بوصفه إصلاحا روحيّا التجديد البرغسوني	ا د.خالد البحري	١٠٤-٧٩
٦-إصلاح التعليم في العراق وتطبيق تقنية دلفاي في الدراسات المستقبلية	أ.م. د. رحيم محمد الساعدي	١٣٢-١٠٥
٧-السعادة والأخلاق والسياسة	نور الدين علوش المغرب	١٣٦-١٣٣
٨-فلسفة العلاقة بين علمي التاريخ والاجتماع	أ.م.د.ندى موسى عباس	١٥٢-١٣٧
٩_Roman Buddha	William Ferraiolo	١٦٦-١٥٣

ملحق العدد

١٠-سيرة وعلم مدني صالح الفيلسوف و الاديب و الناقد العراقي	أ.م. د. عارف عبد فهد	١٨٤-١٦٧
١١-ماهي الثورة؟ ميشيل فوكو	ترجمة: د. كريم الجاف	١٩٦-١٨٥

عنوان المراسلة
العراق-بغداد-الجامعة المستنصرية
كلية الاداب/قسم الفلسفة
ص.ب:١٤٠٢٢
تلفون:٤١٦٨١١٩٨
Email:
Philosophyarts@yahoo.com

الإصلاح التربوي بوصفه إصلاحا روحيّا
التجديد البرغسوني

د.خالد البحري/ جامعة تونس المنار

مقدمـة– قد يبدو مشكل الإصلاح التربوي، وفق قراءة عجلى أو بموجب حكم متسرّع، مشكلا غائبا أو ثانويّا في الفلسفة البرغسونية، فيتمّ الاحتجاج عادة بعدم وجود أيّ نصّ قائم الذات اشتغل فيه برغسون رأسا على المسألة التربويّة مثلما نجد ذلك عند بعض الفلاسفة أو العلماء ممّن كانت التربية عندهم هاجسا فكريا بامتياز.

و الحقّ أنّ من يتفحّص ثنايا النّصوص البرغسونية لابدّ أن ينتبه إلى ما فيها من أفكار و ما تطرحه من مشكلات تندرج أساسا ضمن إطار المسائل التربوية و البيداغوجية و التعليميّة في سياق المبادئ الكبرى التي تأسّست عليها فلسفته.[1] بل قد تفضي بنا تلك الأفكار إلى تبيّن معالم رؤية فلسفية إصلاحيّة للشأن التربوي جديرة بالاهتمام و الدراسة لا سيما و أنّ لبرغسون تجربة ثريّة في تدريس الفلسفة[2]، و في ترؤّس المؤسّسات الأكاديمية.

ليست الجدّة في البحث الفلسفي حينئذ قول ما قيل على نحو آخر، و إنّما الإقدام على غير المطروق من الموضوعات و محاولة إيضاح مسألة قد تكون متروكة أو مهملة لسبب من الأسباب. و الإقدام على برغسون، بصفته مربّيا و فيلسوفا مُجدّدا، لا يمكن أن يكون دون توخّي الحذر من سوء الفهم، و دون الحرص على الدقّة في طرح المشكل. ولذلك فإنّ الإشكال الرئيس الذي يدور عليه بحثنا هو التالي: إذا كان من معاني التربية اشتقاقيا أن تنتزع الفرد من نفسه، و من محيطه لتنقذه، فهل معنى ذلك أنّ ميدان التربية بوصفه ميدان الروح بامتياز هو الذي سيحقّق للإنسانيّة –في نظر برغسون– خلاصها من أزمتها المعاصرة؟ هل يمكن أن ننتظر من الفيلسوف أن يصوغ" برنامجا في التربية"؟ و ما موقع الفلسفة من الإصلاح التربوي البرغسوني؟

سنتّبع في تناول قضيّة الإصلاح التربوي عند برغسون تمشّيا تحليليّا من لحظات ثلاث أساسية تتمفصل كلّ منها بدورها إلى ثلاثة عناصر فرعيّة قدّرنا أن نصوغها على النحو التالي:

١– **نقد الواقع التربوي السائد**

أ– نقد الخلفية النظرية للمنظومة التربوية القائمة

ب– نقد المعلّم المهذار

ت– نقد اللّغويّة الطاغية على التعليم: أنموذج اللّغويّة الفلسفية تدريسا و كتابة

٢– **شروط الإصلاح التربوي**

أ–شرط مبدئي: العودة إلى التجربة

ب– شرط إجرائي: توخّي الدقّة

ت– شرط منهجي: اعتماد الحدْس

٣- **رهانات الإصلاح التربوي**

أ- رهان بيداغوجي

ب- رهان فلسفي

ت- رهان ايطيقي

١- نقد الواقع التربوي السائد

أ- نقد الخلفية النظرية للمنظومة التربوية القائمة

يتأسّس موقف برغسون من المنظومة التربويّة و التعليمية القائمة في عصره على النقد الذي وجّهه للخلفية النظريّة التي حكمت تلك المنظومة و هي الخلفية الوضعويّة[٣] التي تجلّت معالمها في المدرسة الاجتماعية و نمط إقبالها على فهم الظاهرة الأخلاقية و الظاهرة الدينية خاصّة لدى دوركايم.[٤]

فإذا كان تلميذ أوغيست كونت[٥] و المدرسة الوضعية و مؤسّس السوسيولوجيا الحديثة ينظر" إلى التربية، في واقع الأمر، بوصفها ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى، و ذلك في إطار توجّهاتها و وظائفها، و (...) أنّ هناك صلات عميقة تربط بين البيداغوجيا و علم الاجتماع و ذلك بالقياس إلى العلوم الإنسانية الأخرى"[٦]، فإنّ فيلسوف الحدْس يتجاوز منح الذكاء و إجراءاته السلطة المطلقة في الميدانين التربوي و البيداغوجي لأنّه بذلك سيسعى إلى جعل علم التربية علما من بين العلوم الإنسانية الخاضعة لشروط العلوميّة الصارمة كما تحدّدت معالمها حديثا في الفيزياء خاصّة.

على هذا الأساس، ميّز برغسون بوضوح بين الحدْس و الذكاء، و بين المعرفة و الفهم[٧] لأنّ التربية عنده فنّ حيّ مندرج في الديمومة، و من غير المعقول أن يتولّى تعليم النشء "كائن اجتماعي"[٨] تمّ تكوينه عقلانيا و "ميكانيكيا" وفق مقتضيات الصرامة العلميّة أي التكميم و الترييض و التقنين و القيس و التوقّع، و بالتالي صار فكره يشتغل وفق آلية سينماتوغرافية[٩] فيقوم الذكاء المنغمس في العمل بتقطيع الواقع و تجزئته، و إقصاء ما يخالف العقل-و هو ليس اللامعقول- أعني ما كان" خارج نطاق علم النفس(extra-psychologique)" على حدّ عبارة جيل دولوز[١٠]، و هو ميدان الروح المطبوع بالحياة و التطوّر و الخلْق و الجدّة، و لذلك كان" من جوهر شؤون الروح ألاّ يستجيب للقيس. و أوّل حركة من حركات العلم الحديث يجب أن تكون البحث في إمكانية استبدال ظواهر الروح ببعض الظواهر التي تشكّل المعادل لها، و التي تقبل القيس."[١١]

لابدّ لنا حينئذ من التمييز، ضمن الإحداثية النظريّة التي توجّه كلّ إصلاح تربوي، بين المذهب الطبيعي و المذهب الاجتماعي و المذهب الإنساني لأنّ الإنسان- لدى برغسون- " خليط "، و الشأن التربوي شأن مقدّس، لأنّه" أداة خلق في أفق البشريّة"[١٢] و من غير المقبول أن توجّهه رؤى ضيّقة لا ترى ما في إنسانيّة الإنسان من أبعاد متنوّعة و ثريّة.

و النقد الذي وجّهه برغسون للخلفية الوضعويّة التي حكمت المجال التربوي عامة إنّما يطرح

المشكل المتعلّق بمدى علوميّة علْمَي التربية و البيداغوجيا، و يعكس ذلك السّجال التاريخي حول علوم الروح و علوم الطبيعة، و ما طرَحه من قضايا في السّياق الفلسفي الألماني و السّياق الفلسفي الفرنسي خاصّة بعد سطوة الوضعية، و لذلك يقول برغسون" إنّ علمنا المشتغل على الروح ما يزال في طفولته؛ و لهذا السبب لا يخطئ العلماء عندما يأخذون على المذهب الحيوي أنه عقيدة عقيمة: إنّه عقيم اليوم، و لكنّه لن يكون كذلك إلى الأبد."[١٣]

إنّ على التربية، بوصفها علما روحيا، أن تكون مخلِصة لرسالتها الإنسانية، عاملة على إنماء قدرات الأفراد الفكرية و الوجدانيّة، و تكوين الهمم المجتهدة، و الإرادات الحرّة. بيد أنّ هذا التكوين لن يحقّق أغراضه السامية إلاّ إذا فهمنا الفرق بين معالجة الكائن الحي و الكائن غير الحي: فـ" العقل الذي يبدو شديد المهارة في معالجة المادة غير الحيّة يعلن عن قصوره الشديد بمجرّد أن يعرض للأشياء الحيّة. فإذا كان الأمر خاصّا بمعالجة حياة الجسم أو حياة العقل فإنّه يسلك مسلك الصرامة و الصلابة و العنف الذي تسلكه أداة لم تكن قد أعدت لمثل هذا الاستعمال. و سوف يكشف لنا تاريخ علم الصحّة و التربية عن أمور يطول الحديث عنها في هذا الصدد. فإذا نحن فكرنا في الاهتمام الأساسي الملح المطّرد الذي يجب أن نبديه للمحافظة على أجسامنا و السموّ بنفوسنا. و في ضروب اليسر الخاصّة التي أتيحت هنا لكلّ امرئ منا للتجريب في نفسه و في الآخرين دون انقطاع، و إذا فكرنا في الخسارة الملموسة التي يتجلّى فيها نقص أسلوب من أساليب الطبّ أو التربية، و التي ندفع ثمنها، فسوف نظل خجلين من الأخطاء الصارخة، و لا سيما من استمرارنا في البقاء. و من اليسير أن يكشف المرء عن مصدر هذه الأخطاء في إصرارنا العنيد على معالجة الكائن الحي معالجتنا لغير الحي، و في التفكير في كلّ حقيقة واقعيّة مهما كانت مرنة كما لو كانت في صورة جسم صلب ثابت بصفة نهائية. فنحن لا نشعر بارتياح إلاّ في مجال الأشياء المنفصلة، الساكنة، الميّتة. إنّ العقل يتميّز بعدم فهم طبيعي للحياة."[١٤]

ب- نقد المُعلِّم المهذار

إنّه ما كان ليغيب عن ذهن برغسون أنّ حقائق الذات الإنسانيّة النفسية و الروحية قد طُمست و طُمست معها قيمها الجوهريّة لأنّه لم يتمّ فهم حقيقة الكلام الإنساني الذي في الأذهان و في النفوس، و لذلك من رسائل التربية، بوصفها أداة تحرير لأنها تشتغل بعمق على إنسانية الإنسان، أن تساعد على رفع الأنقاض التي تراكمت على الذات الإنسانية فصارت- على حدّ تعبير عبد القاهر الجرجاني في تعريفاته-" تُصوّت بأصوات" في غير ما دلالة واضحة و همّة مستقيمة و قصد مبين، أو أضحت- على حدّ التعبير اللاطيني الدّال على عين الحقيقة- مجرّد " فلاتيس فوكيس" (Flatus Vocus) [١٥].

إنّ من لم يكن من المعلّمين و المربّين راعيا من رعاة الكيان البشري، فإنّ "كلامه"سيكون مجرّد قَرقعة و جَعجعة و" صوتا منفجرا" لا يعكس التكلّم بوصفه "تفجّرا داخليا" أي همسَ كيان؛ و سيكون هو نفسه مربّيا مُتقيْهقا ثرثارا يتشدّق بكلام لا يُعبأ به. أليس ذلك هو بالضبط الإنسان المهذار، الثرثار، المِكثار الذي تحدّث عنه برغسون قائلا: "إنّنا ننحني أمام الإنسان "الصانع" (Homo faber) و الإنسان "العاقل"(Homo sapiens) و هما يميلان إلى الاتحاد من جهة أخرى. و الإنسان الوحيد الذي ننفر منه إنّما هو الإنسان " المهذار" (Homo loquax) الذي ليس تفكيره حين يفكّر إلاّ كلاما."[١٦]

يتبيّن لنا حينئذ كيف أنّ قصور مناهج التعليم و أزمة التربية لدى برغسون إنّما يتأتّيان بالأساس من سطوة الألفاظ الجاهزة التي صنعها الذكاء و ركّبها ممّا أنتج منظومة تربويّة فاسدة و فلسفة فاسدة. و لذلك على التربية السليمة أن تحطّم جليد الألفاظ لتنفذ إلى دفق الفكر الحي، يقول برغسون في خطاب له ألقاه أمام جمع من طلاّب الفلسفة تحت عنوان" في الذوق السليم و الدّراسات الكلاسيكية"، و ذلك يوم ٣٠ جويلية ١٨٩٥ بالمدرج الكبير بالسربون بمناسبة توزيع جوائز المناظرة العامة،:" أرى في التربية الكلاسيكيّة، قبل كلّ شيء، محاولة واعية لتحطيم جليد الألفاظ...و العثور تحته على مجاري الفكر، حسب ما يندفع بانطلاقه الحرّ. إنّ ترجمة الأفكار من لغة إلى لغة، تعوّدنا سكبها في قوالب مختلفة. هذه الأفكار تحرّرها الترجمة نهائيا، من كلّ شكل لفظي ضيّق، و تدعو إلى التقاطها ذاتها بمنأى عن الألفاظ"[17].

إنّ إفلاس التربية و المربيّن مردّه حينئذ الميل إلى علم الأسماء بدلا من الإقبال على علم المسمّيات، الأمر الذي ترتّب عنه جنوح مناهج التعليم إلى تكوين إنسان مهذار و تحسينه[١٨] فجاء التعليم " تعليما لفظيا "[١٩]. و لمّا كان " من جوهر الإنسان أن يخلق و أن يبدع؛ ماديا و معنويا، و أن يصنع أشياء و أن يصنع لنفسه"[٢٠]، كان لابدّ للتعليم ألاّ يكون مجرّد "مهنة قولية"، و ألا يكون المعلّم مجرّد " مُقاول"، و إنّما أن تكون التربية بوجه عام أداة خلْق و أداة تجديد في أفق البشرية شأن ما تضطلع به النماذج الفريدة من البشريّة الممتازة التي تجذب إليها بسحر إنسانيتها الطاهرة و المزكّاة لأنّ العاطفة القومية لديها قد سمت إلى أعلى درجاتها و انتهى بها إلى التوفيق العجيب بين مقتضيات الذات الفردية و مقتضيات الذات الجماعيّة أو القوميّة و مقتضيات البشريّة على الإطلاق. و لذلك كان فعلها" آية ساطعة من آيات الخلق الربّاني: إشعاعها هو الإشعاع و مفعول قولها أو فعلها أو انجازها مهما يكن جنسه هو السحر الخلاّق الذي يلهب النفوس، فيدعوها الدعوة الملحّة إلى انتهاج سبل التفاني وراء تحقيق أنبل المثل، فتكسر بفضل ذلك سدودا و تفتح للبشريّة آفاقا جديدة."[٢١]

إنّ التربية إذن هي التي تساعد الكلام الإنساني، من خلال الروح الفلسفي الذي يوجّهها، على أن يستردّ جذوته الحقيقيّة و ذلك بإيضاح قضية المصطلحات و الألفاظ و الأسماء، أي الكلام و اللغة لأنّ " هناك " صله ارتباط" بين قضية " الكلام الإنساني و قضيّة " الأزمة الروحيّة"[٢٢]. و لذلك ما فتئ ينبّه برغسون القارئ في مواضع مختلفة من نصوصه إلى ضرورة تحديد معاني المفاهيم و دلالة المصطلحات تحديدا جيّدا[٢٣].
و تعتبر هذه المهمّة الحاسمة ضربا من "الانقلاب الروحي" عن طريق التربية لأنّها ستعيد للذات خصبها و حيويتها بأن تدرك أنّ التعبير عن أعماقها الحيّة لا يمكن تحقيقه بقشور من الألفاظ، و برموز مصطنعة تطمح الميتافيزيقا الجديدة إلى الاستغناء عنها[٢٤] بإقصائها[٢٥]، و إنّما لابدّ من النفاذ إلى لبوب المعاني. و المربي سيكون عاجزا عن تحقيق ذلك النفاذ و الإنصات إلى "همس الكيان" أو " نداء الكينونة" إنّ ظل في مستوى التصنّع المفهومي أو استعمال الألفاظ الجاهزة و الجامدة.[٢٦]

و لكن إذا كان على المعلّم ألاّ يظل، في رسالته التربوية، سجين الألفاظ الجاهزة، فهل معنى ذلك أنّ عليه أن ينتحت لنفسه سجلاّ من الكلمات الخاصّة به يؤدي بها معاني أفكاره و رؤاه أم أنّ عليه، بالضدّ من ذلك، أن يستعمل " اللغة العادية" بلا أدنى حرج؟

ت– نقد اللّغويّة الطاغية على التعليم: أنموذج اللّغويّة الفلسفية تدريسا و كتابة

يشدّد برغسون في بعض المواضع من نصوصه على ما أحدثته الكانطية و الروح العلمي و النزعة الوضعوية معا من تأثيرات سلبيّة على المنظومة التربوية الفرنسية بعامة، و على تدريس الفلسفة و الكتابة الفلسفية الفرنسيّة بخاصّة. بل إنّه يأسف لـ" أزمة الأسلوب الفرنسي"، التي لامست" تقريبا" الكتابة، فضلا عن غياب الجهد المبذول للبحث عن الكلمة الصائبة، ممّا جعل الكلمة تحوز "على أهمية أدنى من الطريقة التي وفقها تستخدم."[٢٧]
و إذا كان المعتاد في أسلوب الكتابة "على الطريقة الفرنسية" هو التعبير باللغة الأكثر تداولا و الأكثر اشتراكا بين الناس، فإنّه لم يكن ثمة نزوع نحو" ابتكار مفردات خاصة"، و بالتالي تمّ الاكتفاء عموما بـ" تشكيلة بديعة من الكلمات المتداولة" التي تمنح شكل العبارة الفلسفية قوّتها و مرونتها بما يمنع من السقوط في "الفظاعة" أو الـ" تصلّب" اللذين تختصّ بهما الفلسفة الألمانيّة،[٢٨] خاصّة لمّا تلج تعقيدات الديالكطيقا.
من هذا المنطلق يعتبر فريديريك كوسيتا (Frédéric Cossutta)– ضمن إحالة له على لقاء نادر أجراه برغسون مع جريدة " الرأي" بتاريخ ١٩ أوت ١٩١١ متحدّثا فيه عن"اللّغويّة الفلسفية"[٢٩]– أنّ برغسون كان يتكلّم و يفكّر و يكتب دائما وفق " براعة مضاعفة" مخاطبا جمهور العامة و الخاصّة على حدّ سواء، فـ" كان لابدّ له من تجديد اللغة الفلسفية التي تفتح فيها البساطة على تجارب تحجبها الاصطلاحية المرآويّة، مع الحفاظ على الصرامة و نسقيّة الخطاب الفلسفي المحترف[...]. و لمعالجة هذه الصعوبة، جمع برغسون بين سجل بياني و نمط إحالة مضاعفين." [30]

و في السياق ذاته يلاحظ كل من ألبار بيغان (Albert Béguin) و بيار تيفيناز(Pierre Thévenaz) –في تقديمهما لمجموعة النّصوص–الشواهد التي نشرت في ذكرى برغسون– أنّ " الفلسفة البرغسونيّة" كانت في العمق فلسفة فرنسيّة "من خلال عبارتها، بما فيها من هاجس و فضيلة، شأن كلّ أساطين فلاسفة فرنسا، و بما فيها من امتناع عن الصيغ الموغلة في التّقنويّة، كي تظل دائما قريبة من البساطة العينيّة."[٣١]
لأمر كهذا ليس ثمة ما يدعو إلى الاستغراب ممّا لجأ إليه فاليري (Valéry) نفسه في نصّه الذي من المصنّف ذاته، عندما شدّد على الصلة التي بين برغسون و فرنسا، و لكن على وجه الخصوص بالقياس إلى اللحظة البرغسونيّة منزّلة ضمن مشهد موسوم بـ" سلطان النقد الكانطي، المتسلّح بجهاز رهيب لمراقبة المعرفة، و بمصطلحيّة مجرّدة منّظمة بمهارة." إنّ فاليري إنّما يريد بذلك أن يمتدح موقف برغسون الذي لم تلقي" صرامة هذا المذهب الذي قرّر و بشكل إلزامي جدّا حدود الفكر" الرعب في قلبه و تفزعه. و هكذا يأخذ على نفسه أن يقوم بحركة إعادة بناء الميتافيزيقا."[٣٢]

يندرج إذن نقد برغسون للّغويّة الفلسفية ضمن سياق تأكيده على الضرورة الملحّة لقيادة تفكير نقدي دائم حول الرابط الهشّ الذي تحافظ عليه اللغة مع الحياة و مع الفكر، و العودة– كما يقول بيار تروطينيون(Pierre Trotignon)– إلى حرارة الحياة و حركيتها." [33]و لذلك كانت كتابة الاستطراد عنده تعبيرا عن تهيئة نظريّة للذاتية المتحرّكة الناتجة عن التمفصلات الرئيسية التي للنسق. و من ثمّ، إذا كان صحيحا أنّ الكتابة يجب أن تكون **محاكاة** للعمل الفلسفي، أي للفكر و هو في حالة حركة، فإنّ عليها أن تساعد على معرفة متكاملة تكون وفيّة لـ" نوع من إيقاع الفكر، الذي هو إيقاع الحقيقة".

و الحقّ أنّ برغسون، و إن رأى أنّ "اللّغويّة الفلسفية" إنّما هي ثمرة القرن التاسع عشر، إلاّ

أنّه اعتبر أنّه ما كان لديكارت(Descartes) و لا لمالبرانش(Malebranche) أن يشمئزا من استخدام " اللغة العاديّة" في تدريس الفلسفة و الكتابة الفلسفية رغم تأكيده- في الـ" خطاب إلى اللجنة الفرنسية- الأمريكية"، بتاريخ ٨ أفريل ١٩١٣[٣٤]- أنّ الفكرة المتعلّقة بضرورة وضوح العبارة و الأسلوب العملي إنّما نجدها كثيرا لدى ديكارت و مالبرنش لأنّه "كلّما كانت الكلمات التي نختارها عاديّة، إلاّ و ترجمت بشكل أفضل ما نفكّر فيه، شرط أن نكلّف أنفسنا حقّا عناء التفكير."[35]و إنّنا نجد تعبيرا عن الفكرة نفسها في حوار إذاعي أجراه برغسون سنة ١٩٣٤ حول" بعض الكلمات في الفلسفة الفرنسية و في الروح الفرنسي" [٣٦].

و ما يهمّنا حينئذ في سياق تحليلنا هو أنّ برغسون، و هو من هو في تاريخ الفلسفة و الأدب، لا يعتبر أنّ استخدام "اللغة العاديّة" يعدّ أمرا مخالفا للروح التربوي و للمناهج التعليمية معا، و هو لذلك لا يرى عيبا في ذلك؛ و دليلنا ما جاء في نصّه الذي عنوانه" الفلسفة الفرنسية"[٣٧]، و الذي كتبه بمناسبة انتظام معرض سان فرانسيسكو الدولي سنة 1915 عندما قال:" لقد تناولنا سابقا مجموعة من الفلاسفة الفرنسيين، آخذين بعين الاعتبار، تنوّعهم، أصالتهم، جدّة إبداعاتهم، و الإسهامات التي يدين بها العالم لهم. أمّا الآن فسوف نبحث عن بعض الميزات المشتركة التي تجمع هؤلاء الفلاسفة، و بالتالي، تميّز الفكر الفرنسي.

الميزة الأولى التي تبرز بداية، عندما نقرأ أحد كتبهم، هي البساطة في الشكل، فلو أسقطنا جانبا، في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، فترة عشرين أو ثلاثين سنة، حيث تعرّض عدد صغير من المفكّرين لتأثيرات خارجيّة، جعلتهم يحيدون أحيانا، عن التقليد في الوضوح، فإنّنا نستطيع القول إنّ الفلسفة الفرنسيّة انتظمت دائما حول مبدإ: لا يوجد فكرة فلسفية، مهما كانت عميقة و دقيقة، لا يمكن، و لا يجب، أن يعبّر عنها بلغة مفهومة عند كلّ الناس. فالفلاسفة الفرنسيون لا يكتبون لدائرة خاصّة من الناس، بل إنهم يتوجّهون إلى الإنسانيّة جمعاء. و إذا كان قياس مدى عمق أفكارهم، و فهمنا الكامل لها، يتطلب منّا أن نكون فلاسفة أو علماء، إلاّ أنّه لا يوجد شخص مثقّف لا يستطيع أن يقرأ أعمالهم الرئيسيّة، و أن يخرج منها ببعض الفائدة. فهم عندما يحتاجون إلى أساليب جديدة في التعبير، فإنّهم لا يبحثون عنها، كما في الخارج، في ابتكار مفردات خاصة(عمليّة غالبا، ما تؤدّي إلى انغلاق مفاهيم غير ناضجة، في حدود مركّبة و اصطناعيّة)، و لكن بالأحرى، في تشكيلة بديعة من الكلمات المتداولة، بحيث يعطي لهذه الكلمات معان مختلفة، تسمح لها بالتعبير عن أفكار أكثر دقّة و عمقا. و ذلك ما يفسّر مساهمة كل من ديكارت و باسكال و روسو- لكي لا نذكر غيرهم- في تنمية قوّة اللغة الفرنسية ومرونتها، سواء كان موضوع التحليل هو الفكر الخالص(ديكارت)، أو الشعور و الإحساس(باسكال و روسو). ففي الواقع، يجب علينا أن نذهب بتحليل أفكارنا إلى نهايته، كي نستطيع التعبير عنها بكلمات بسيطة. و يمكن القول، إنّ الفلاسفة الفرنسيين جميعا- و لو بدرجات متفاوتة- قد امتلكوا هذه الموهبة. فقد شكّلت الحاجة إلى تحليل الأفكار، و حتّى المشاعر، إلى عناصر واضحة و متميّزة، تجد تعبيراتها في اللغة العاديّة، ميزة للفلسفة الفرنسية منذ بداياتها."[٣٨]

من البيّن بداهة أنّ برغسون يظهر في هذا النصّ بعامّة فكرة هامّة تتعلق بالشروط التي يجب أن تتوفّر في الفلاسفة حتى يكتبوا، أو في الشروط التي ينبغي على النصّ الفلسفي أن يلتزم بها حتى يكون بالفعل نصّا فلسفيا. إنّ في استحضار ديكارت بصفته رمزا للروح الهندسي و المنهجي و إليه يعود الأصل الحديث لفلسفة العقل الخالص، و كذلك بسكال(Pascal) بصفته رمزا لروح الحدّة في الذهن و النباهة و الألمعيّة و إليه يعود الأصل الحديث لفلسفة الحدس، لا يجعل من برغسون غافلا، كما هي عادته، عن استحضار مالبرنش بصفته العالم بخبايا النفس

و رجل الأخلاق و كل ذلك يندرج في صميم خصوصيات المدرسة التعليمية و التربوية الفرنسية الأصيلة التي لابدّ أن تخضع لإصلاح جديد.

٢ - شروط الإصلاح التربوي

أ- شرط مبدئي: العودة إلى التجربة

يكشف برغسون، في رسالة له بعث بها إلى ايدوارد لروي(douard le RoyÉ) يوم ٣٠ أكتوبر ١٩١٢، عن المنهج الذي سلكه في فلسفته قائلا:" لقد سلكت مسلكا مختلفا الاختلاف كلّه، بتتبّع التجربة خطوة خطوة-التجربة الجوّانية أوّلا، لكن أيضا التجربة الخارجيّة. إنّه ليس لي من مبدإ آخر، و في ذلك يكمن " نسقي" كلّه."[٣٩]

أمّا في الرسالة التي بعث بها إلى جوزيف دوطنكايداك(R.P.Joseph de Tonquédec) سنة ١٩١٢، فإنه يعتبر" أنّ المنهاج الفلسفي الذي أعنيه هو ذاك الذي يكون مطابقا بدقّة للتجربة (الجوّانية و البرّانية) و لا يسمح، أيّا كان الأمر، بذكر نتيجة تتجاوز الاعتبارات الخبريّة التي تتوقّف عليها."[٤٠]

يتبيّن إذن بوضوح أنّ حضور مصطلح" تجربة" في النصوص البرغسونية أمر لافت للنظر[٤١]، لكنّ ذلك لا يعني أنّه و إن ارتكز في فلسفته على التجربة فإنّه أقصى الاستدلال (-raison ment) بدليل قوله:" إنّ كتابي إنّما هو في الواقع كتاب في الفلسفة. و من الواضح أنّه بينما أكتب فإنّي لا أعتبر أي منبع آخر للحقيقة غير التجربة و الاستدلال."[٤٢]

انطلاقا من هذه المعطيات الأساسيّة التي تؤكد أنّ المعرفة الإنسانية تنبثق من التجربة[٤٣]، يتبيّن برغسون أنّ الذكاء يتميّز بعدم فهم طبيعي للحياة، لأنّه يقبل عليها إقبالا آليا، و هو يرفض كل نوع من الخلق لأنّه لا يعمل إلاّ على محاولة إعادة التركيب. لأجل ذلك لا بدّ من التمييز بين الاكتشاف[٤٤] و الابتكار[45]، و بين التحليل و الحدس، و كان لهذا التمييز أثره في صوغ أفكاره المنهجية و التربوية و التعليمية.

ففي ما يتعلّق مثلا بحالة المتعلّم النابغة، يرى برغسون أنّ له اقتدار روحي على الابتكار، و عليه ينبغي للمعلّم أن ينتبه إلى ذلك و" يتعاطف"[٤٦] معه بالمعنى الحدْسي للكلمة، و ألاّ يكبح إلهاماته و تفوّقه بل يتركه" يعود إلى ذاته، بعودته إلى حدْسه."[٤٧] و الأمر كما هو بيّن و واضح بذاته أمرٌ بسيط للغاية يعكس فلسفة التربية لدى برغسون يقول:" إنّ جوهر الفلسفة هو روح البساطة. فسواء أنظرنا إلى الفكر الفلسفي في ذاته أم في آثاره، و سواء أقارنّا الفلسفة بالعلم أم قارنّا فلسفة بفلسفات أخرى، فإنّنا نجد دائما أنّ التعقيد سطحي، أنّ البناء عرضي، أنّ التركيب ظاهري: إن التفلسف فعل بسيط. و كلّما ازددنا نفاذا إلى هذه الحقيقة ازددنا ميلا إلى إخراج الفلسفة من المدرسة و إلى تقريبها من الحياة."[٤٨]

ب- شرط إجرائي: توخّي الدقّة

إنّه لا يمكن لأي منظومة تربويّة أن تكون ناجحة دون أن تصاغ فيها البرامج صياغة دقيقة، و تكون في اللغة المعتمدة في سائر المواد من الدقّة بحيث يساعد ذلك على الإبداع و التجديد. و الأمر لا خلاف فيه إذا ما ولينا وجوهنا شطر الفلسفة بما هي أساس العمليّة التربويّة و التعليمية.

فإذا كان على اللغة الفلسفية– كما بينّا سابقا– أن تتغذّى من"اللغة العادية"، فإنّ عليها من باب أولى و أحرى أن تتوخّي الدقّة. و الدقّة في عرف برغسون من أهم شروط التفلسف، فهو أحيانا يبحث عن دقّة محالة، و في ذلك يقول:"إنّ لكلمة" هو" (être) معاني شتّى يصعب علينا، نحن المتحضرين أنفسنا، أن نحدّدها. فكيف نفهم المعنى الذي يقصده البدائي من كلمة واحدة يستعملها في حالات مختلفة، و إن أرفقها بالتفسير؟ إنّ هذا التفسير لا يكون واضحا أيّ وضوح إلا إذا كان الرجل فيلسوفا، و لابدّ لنا حينئذ من أن نعرف دقائق لغته حتى نفهمه."[٤٩] و في موضع آخر يقول: "و قصاراه إنّ الكلمة المحاطة بإطارات محدودة، الكلمة الجافة التي تخزن في جوفها من جمود و عام و لا شخصيّ بالتالي، تسحق أو على الأقل تغشى الانفعالات الرقيقة العابرة الخاصّة بوجداننا الفردي. و لكي نقاوم بالسلاح عينه نقول: من الضروري أن تعبّر هذه الانفعالات بألفاظ محكمة دقيقة. غير أنّ هذه الألفاظ، عندما تكوّن ترتدّ بدورها لمقاومة الإحساس الصادرة عنه، فتفرض عليه جمودها هي التي كوّنت لتعبّر عنه."[٥٠] أمّا في كتابه **التطوّر الخالق** فيصرّح قائلا: " حقّا سيحتاج هذا العلم (يقصد علم الطبيعة)، في ذلك، إلى علامات أكثر دقّة بكثير من العلامات اللغويّة."[٥١]

و الحديث عن الدقّة وثيق الصلة بالقضيّة المعجميّة و المصطلحيّة خاصّة و التربويّة عموما لأنّها من جهة هي" ما أعوز الفلسفة أكثر من أي شيء آخر"[٥٢] ، و لأنّها من جهة أخرى، تسمح بإبداع المشكلات. فطرح المشكلات طرحا جيّدا و سليما إنّما هو من أمارات نجاح المنظومة التعليمية و الثقافية[٥٣]، و هو ما انتبه إليه أيضا جيل دولوز[54] عندما أكّد أنّ التربيّة الحقيقية لا تقوم على مجرّد تقديم لـ" إجابات جيّدة " عن أسئلة محدّدة تحديدا مسبقا، و إنما تنهض على طرح خلاّق لمشكلاتنا بأنفسنا.

و إنّ الإصلاح التربوي و الأخلاقي[٥٥] الذي ينطوي عليه إدراك ما في طرح المشكلات من أهميّة قصوى هو الذي جعل برغسون يدعو إلى قلب" الاتجاه الذي اعتاد عمل الفكر أن يسير فيه"[56]. و من الأمثلة الشهيرة في النصّ البرغسوني التي تثير قضية طرح المشكل، و كذلك قضية المصطلح و المعجمية هو ما ورد في كتابه الفكر و الواقع المتحرّك عندما قال:" هاءنا ذا أفتح كتابا ابتدائيا في الفلسفة: إنّ أحد فصول الكتاب يعالج موضوع اللذة و الألم. فيطرح على الطالب سؤالا كهذا السؤال: " هل اللذة هي السعادة أم لا؟" و لكن ينبغي أن نعلم أوّلا هل اللذة و الألم نوعان يقابلان تقسيم الأشياء تقسيما طبيعيا؟ إن تلك العبارة يمكن، عند الاقتضاء، أن لا تعني إلاّ هذا:" إذا نظرت فيما ألف الناس أن يسمّوه لذة و سعادة، فهل ينبغي أن نقول إنّ السعادة سلسلة من اللذّات؟" و السؤال الذي يطرح عندئذ إنّما هو سؤال معجمي، و لا يمكن أن نجيب عنه إلاّ بالرجوع إلى كتابات الكتّاب الذين ملكوا ناصية اللغة، لنرى كيف استعملوا كلمتي" اللذة" و " السعادة". و لا شك أنّ قيامنا بعمل كهذا مفيد. لأنّنا نعمد به إلى تعريف كلمتين مألوفتين، أي عادتين اجتماعيتين، بمزيد من الأحكام."[٥٧]

من البيّن أنّ في الفلسفة تطرح مسألة اللغة و المفهوم و المصطلح و المفردة و اللفظ و الكلمة،الخ، بأكثر حدّة، و هي و إن كانت على صلة وثيقة بالقضايا اللسانية و المعجميّة و الأسلوبية و غيرها، فإنّها تثير أيضا مسائل تتّصل بالجوانب التربويّة و التعلُّمية و كذلك المنهجيّة و هو عين ما نبّه إليه برغسون عند استعماله لكلمة" حدس". ففي المقدّمة التي خصّصها لطرح المشكلات من كتابه **الفكر و الواقع المتحرّك** نجده يقول:" هذه الآراء التي رأيناها في المدّة(الزمان) بدت لنا حاسمة. و شيئا فشيئا أدّت بنا إلى اتّخاذ الحدْس منهجا

فلسفيا. على أنّنا تردّدنا طويلا في استعمال كلمة " الحدس". فلئن كانت هذه الكلمة أنسب الكلمات التي تدلّ على طراز في المعرفة، فإنّها مع ذلك قد توقع في اللبس. فلأنّ فلاسفة مثل شلنج و شوبنهاور و كثير غيرهما، قد استعملوا كلمة الحدس، و فرّقوا بين الحدس و العقل، فإنّ الممكن أن يظنّ أننا نطبّق هذا المنهج نفسه، مع أنّ الحدس الذي قالوا به إنما كان بحثا مباشرا عمّا هو أبدي، في حين أنّ ما نهدف إليه نحن إنّما هو الاهتداء إلى الزّمان الحقيقي قبل كل شيء، على خلاف ما أرادوا."[٥٨]

أمّا في **المدخل إلى الميتافيزيقا** فنراه يشدّد من جديد على تردّده في استعمال كلمة "حدْس" "و عندما قرّرنا استعمالها قصدنا بها الوظيفة الميتافيزيقيّة للفكر، أي معرفة الفكر لذاته معرفة باطنة، بالدرجة الأولى، و معرفة الفكر لما هو جوهري في المادة، بالدرجة الثانية؛ ذلك أنّ العقل قد جعل قبل كل شيء و من غير شك، لمعالجة المادة و بالتالي لمعرفتها، و إن لم يكن قد يسّر خاصة لبلوغ الحقيقة العميقة للمادة. ذلك هو المعنى الذي نعطيه للكلمة في بحثنا الراهن(الذي كتب عام ١٩٠٢)، و في صفحاته الأخيرة بصورة خاصة. إلاّ أنّ حرصنا المتزايد على الدقّة قد دفعنا فيما بعد إلى أن نميّز العقل من الحدس تمييزا أوضح، و أن نميّز، كذلك، العلم من الميتافيزيقا (...). و لكن تغيير المصطلحات لا يولّد عامّة ضررا خطيرا، إذا كنّا نبذل الجهد في كلّ مرّة لتعريف المدلول الخاص للكلمة، أو بصورة أكثر بساطة، إذا كان السياق يوضّح معناها إيضاحا كافيا."[٥٩]

إنّ ما عليه الكلمات في الفلسفة من طابع تعدّدي الدلالات مقارنة بالمصطلحات العلميّة لا يمكن أن يفهم على أنّه نقص في الدقّة و اللاتحديد، و إنّما بالأحرى يشي بطابعها المركّب في المستوى الأنطولوجي و يبرز طابعها الخلاّق في المستوى الايبستيمولوجي. و ليوضّح برغسون أكثر هذا التعدّد في الدلالات، الذي في التنبيه إلى أنّ" الماهية الرياضيّة هي التي يمكن أن تستقرّ في صيغة بسيطة"[٦٠]، نجده يصرّح قائلا:" و لكن تنوّع وظائف الحدْس و جوانبه، على نحو ما وصفناه نحن، لا يعدّ شيئا إذا قيس بكثرة المعاني التي تحملها كلمات" الماهية" و " الوجود" لدى سبينوزا، أو " الشكل" و " القوّة" و " العقل" و غير ذلك لدى أرسطو. راجعوا ثبت معاني كلمة logos في المعجم الأرسطاليسي تجدوا مدى اختلاف هذه المعاني بعضا عن بعض. بل انظروا في معنيين بعيدين أحدهما عن الآخر بعدا كافيا تجدوا أنّهما يبدوان متنافيين تقريبا. و هما لا يتنافيان إلاّ لأنّ سلسلة المعاني الوسيطة تربط بينهما."[٦١]
إنّ القضايا المصطلحية و المفهومية و المعجميّة لا تنفصل بحال عن جوهر فلسفة التربية لدى برغسون، و هو ما يتجلّى بوضوح في الفضل الفلسفي و التعليمي الكبير الذي لمسه في العمل الذي أقدم عليه أندري لالند(André Lalande) بالتعاون مع لوي كوتيرا (Louis Coutu–rat)، و سائر أعضاء الجمعيّة الفلسفية الفرنسيّة انطلاقا من سنة ١٩٠٠، و المتعلّق بتحرير **المفردات التقنيّة للفلسفة**، الذي شارك فيه برغسون بنفسه[٦٢]، و أبدى جملة من الملاحظات وثّقت شروحه، وشهدت أحيانا على عدم اتفاقه و حيرته التي مردّها هاجس الدقّة الذي يؤرّقه دوما من جهة ، و الخشية من أن تُردّ لغة الفلسفة إلى سلسلة من الرموز الصلبة التي تعوّض حيويّة الفكر و حركيته و نشاطه من جهة أخرى، و هو ما يؤثّر سلبا على العملية التعليميّة بصفة عامّة.

تكشف لنا إذن تجربة لالند في تأليف "كشاف اصطلاحات الفلسفة و مفرداتها " الصعوبة القصوى في التوفيق بين مقتضيات فلسفيّة خاصّة بفلسفة الفلاسفة من جهة[٦٣]، و انتظارات تعليميّة خاصّة بـ"أنصار الفلسفة و زبائنها"[٦٤] من جهة أخرى. غير أنّ مزيّة برغسون الأساسيّة

من خلال حضوره مناقشات هذا العمل تكمن في أنه سيعتبر لاحقا أنّ "اللغة العادية"، و بعد أن اعتبرها خاصّة قبل سنة ١٩١٣ "ملطّخة" بضرورات العمل[٦٥]، هي الأكثر تعبيرا عن المشكلات الفكريّة الكبرى.[٦٦]

إنّ القضيّة المعجميّة و قضيّة إشكالات الوضع المصطلحي تبدوان غير منفصلتين عن المسألة الكبرى التي انصرف إليها اهتمام برغسون عند إقباله على دراسة المسألة اللغويّة. على ألا يذهبنّ في ذهن القارئ أنّ برغسون كان على دراية متخصّصة بفنون الدراسة المعجميّة(lexicologie)، أو أنّه كان متضلّعا في الصناعة المعجميّة(lexicographie)[٦٧] ، و إنّما انشغاله بمسألة المصطلحات و المفردات و الألفاظ يتجاوز مجرّد التخصّص التقني لينفتح على جملة الإشكالات الفلسفية التي تثيرها هذه المجالات،[٦٨] لأنّ البحث في اللغة– و لا سيّما في المصطلحات– يعتبر قضيّة فلسفية تربويّة بامتياز، و أنّ الحلول اللغويّة التي نرتئيها لإيجاد المفردات تختلف باختلاف نظرتنا الفلسفيّة – التربويّة إلى العلاقة الكائنة بين الإنسان و اللغة."[٦٩]

لابدّ حينئذ من الانتباه إلى الرسالة الروحيّة للغة الإنسانية دون أن يتمّ إفراغها من رسائلها التربويّة و الاجتماعية و الإيضاحية و هذه الفكرة بالذات عبّر عنها نصّ لبرغسون قال فيه:" فالتزامها [يقصد الفلسفة الفرنسيّة [الدائم بأن تتكلّم لغة جميع الناس، جنّبها أن تكون امتيازا لنوع من الطبقة الفلسفيّة. لقد ظلّت خاضعة لسيطرة الكلّ. لم تقطع أبدا مع الحسّ المشترك. مورست من قبل سيكولوجيين و بيولوجيين، ورياضيين. لقد ظلّت باسمرار على علاقة بالعلم و كذلك بالحياة. هذا التواصل الدائم مع الحياة، العلم، و الحسّ المشترك، كان مثمرا دائما، في الوقت الذي عصمها من اللهو مع ذاتها، و في إعادة تشكيل الأشياء بطريقة اصطناعيّة و مجرّدة. و لكن إذا استطاعت الفلسفة الفرنسيّة أن تنبعث من جديد، و كذلك باستخدام كلّ تجلّيات العقلانيّة الفرنسيّة، أليس لأنّ تلك التجليّات نفسها تميل لأن تأخذ الشكل الفلسفي؟ قلّة هم في فرنسا، العلماء، الكتاب، الفنّانون، حتّى الحرفيون، الذين انغمسوا في مادية ما يعملون به، و الذين لم يبحثوا عن استخراج الفلسفة من علمهم، فنهم، أو مهنتهم، حتّى لو جاء ذلك أحيانا، بطريقة فيها بعض الرّعونة و السذاجة. الحاجة إلى الفلسفة عالميّة. فهي تميل إلى تحمل كل النقاشات، حتّى الأعمال، على أرضيّة الأفكار و المبادئ. إنّها تترجم الطموحات الأكثر عمقا للروح الفرنسيّة، التي تذهب مباشرة إلى ما هو عام، و من خلاله، إلى ما هو كريم. و بهذا المعنى فإنّ الروح الفرنسيّة تشكّل وحدة مع الروح الفلسفيّة."[٧٠]

ت– شرط منهجي: اعتماد الحدْس

إنّ الرؤية التربوية و البيداغوجية عند برغسون رؤية ديناميكية حركيّة غير ساكنة، و نحن إن لم ننتبه إلى ذلك، انتباه التوتّر الكيفي، فإنّنا لن ننتبه أصلا إلى الحياة نفسها. بل إنّه " لا يمكن للفلسفة أن تصل إلى الروح من غير أن تبحث عنها في الديمومة."[٧١] على المعلّم و المتعلّم على حدّ سواء أن يبذلا الجهد الروحي– كما شدّد على ذلك مين دي بيران (Maine de Biran) و ويليام جيمس(William James) معا– ليغترفا من ذاتهما ما به يحقّقان فوز الفرح و الحياة: على المعلّم أن يتسلّح بحدس بيداغوجي يقطع به مع الصيغ الجاهزة الرتيبة و المسوِّرة للحريّة، بل أن يجعل من الحدْس منهجا يحمل المتعلّمين" على (...) أن يلاحظوا و أن يجرّبوا و أن يعيدوا الابتكار"[٧٢]، و عندئذ من حدَس أنّ الطفل المتعلّم ليس إلاّ نبتة جديدة لا بدّ من تركها تنمو فهي لا تطلب إلا أن تنبت، سيلاحظ تحوّل عدم الميل و الشغف الذي كان لدى الطفل المتعلّم إلى إصغاء" لأنّ الطفل باحث و مبتكر، ساع إلى الجدّة بغير انقطاع، برم بالقاعدة، اقرب إلى الطبيعة من الإنسان الذي تمّ تكوينه."[٧٣] فكيف حينئذ لمكوّنين و معلّمين لا حدُوس

لهم و لا شغف لهم أن يسهروا على تربية الشغوف بالإبداع و تعليم المتطلّع دوما إلى الحريّة و الانعتاق؟!

تكمن إذن أهمية منهج الحدْس في البيداغوجيا في أنّه بمثابة" مصباح يكاد يكون مطفأ، لكن ضوءه لا ينبعث إلا في فترات جدّ متباعدة لا تكاد تعدو عدة لحظات. غير أنّ ضوءه يسطع في الجملة عندما تكون المصلحة الحيويّة في خطر. و يبقى الضوء متأرجحا خافتا، عندما يلقى على شخصيتنا، و على حريتنا، و على المكان الذي نشغله في الطبيعة بجملتها، و على أصلنا و ربما مصيرنا أيضا، و مع ذلك فإنّ هذا الضوء الخافت يشقّ جنح الدجى التي يضلّ بنا العقل فيها. و من الواجب أن تقتنص الفلسفة هذه الضروب الشاردة من الحدس و التي لا تضيء إلا على مسافات متباعدة، لكي تدعمها أوّلا، ثم لكي تمدّ في أجلها و توفق تبعا لذلك فيما بينها. و كلما تقدمت الفلسفة في هذا العمل أدركت أن الحدس هو الروح نفسها، و انه الحياة نفسها بمعنى ما: أما العقل فإنّه يقتطع من هذه الروح بعمليّة تحاكي العمليّة التي أدّت إلى نشأة المادة. و هكذا تظهر وحدة الحياة العقليّة. فلا يمكن التعرّف على هذه الحياة إلاّ إذا نظرنا إليها من وجهة نظر الحدْس لكي ننتقل منه إلى العقل، ذلك لأنّه لا يمكن أن ننتقل أبدا من العقل إلى الحدْس. و على هذا النحو تقودنا الفلسفة إلى الحياة الروحيّة. و هي تكشف لنا في الوقت نفسه، عن الصلة بين حياة الروح و حياة الجسد."[٧٤]

و من شأن التشديد على قيمة منهج الحدس في البيداغوجيا أن يحملنا على التأكيد أنّ التربية لدى برغسون ليست علما و إنّما هي ميتافيزيقا، لأنّ ميدانها هو الروح الذي لابدّ من تعمّقه.[٧٥] إنّها ليست مهنة، و المعلّم ليس مجرّد تقني معرفة، و إنّما هي فنّ. لأجل ذلك لابدّ من التفريق جيّدا بين معلّم بصفته فنّانا عابرا لا يعرف إلاّ التركيب و الاصطناع، و المعلّم بصفته فنّانا دائما يكون قادرا على أن يجعل تلاميذه و طلبته يرون" في الطبيعة و في الروح، في خارج أنفسهم و في أنفسهم، أشياء ما كانت تمسّ حواسهم و شعورهم مسّا صريحا."[٧٦]

و لن يكون هذا المعلّم الفنّان عظيما إلاّ إذا اغترف دائما من أعماقه ذلك "الأكسجين الحيوي"، وفق عبارة جميلة لبول كلودال(Paul Claudel)، و لن يقدر على ذلك إلا إذا كان مخلصا للإنسان، عالما بالروح و هو ما نجده بقوة حاضرا لدى الأدباء و الشعراء الكبار يقول برغسون: " إنّ لرجل الآداب رسالة و هي أنّه عليه أن يعمل من أجل سعادة الإنسانية." [77]أما نحن فعلينا دائما أن " نجدّد الاتّصال بفكر المعلّم العظيم مرّة بعد أخرى."[٧٨]
لابدّ حينئذ أن يكون ثمّة تكوين متين في الإنسانيات، و أن يبدأ التلميذ بذوق الآثار الأدبية ثم يفهمها و يدرك بنيتها و حركتها، لأنّه بذلك يكون قادرا على" تبنّي الوحي الذي ألهم الكاتب أثره"[٧٩] بأن يُقبل على قراءة الآثار جهْرا[٨٠]، و عندها سيتيسّر له أن "يصوغ أفكاره"[٨١] صوغا متجدّدا.

على التربية آخر الآمر ألاّ تحيل "الحقيقة إلى شيء اجتماعي"[٨٢] و إنّما أن" تلفت الانتباه" دائما إلى ما في الأشياء و ما في أنفسنا من حركة مستمرّة، و لا يمكن لمن بنى فلسفته على هذا الحدْس أن يدّعي أنه يريد إقامة نسق في الأخلاق أو "برنامج في التربية"[٨٣]. وأن تكون التربية سبيل يقظة[٨٤] الإنسان من غفوته و من تخدير الألفاظ، فهي تكون له سبيلا لأن " يمتلك شيئا من الحسّ السليم"[٨٥]، و أن يكون ذهنه متّزنا اتّزانا حسنا، و متلائما تلاؤما كاملا مع الحياة[٨٦]، و في ذلك يكمن رهان من رهانات فلسفة التربية عند برغسون.

3- رهانات الإصلاح التربوي

أ- رهان بيداغوجي

يتمثّل هذا الرهان في إعادة توحيد إقتدارات الإنسان الذهنيّة و العمليّة التي تكون في الغالب متعارضة بعد أن باعدت بينهما الحداثة، و أحدث التعليم المغرق في العقلانيّة شرخا في بنيتهما. لا بدّ حينئذ على التربية السليمة أن تضطلع بدور إعادة توحيد الفرد و الإنسانية مع بعضهما البعض بعيدا عن التقسيمات النظريّة و العمليّة التي تتهدّدهما و تشوّههما. و إنّ ذلك لهو، في نظر برغسون، أخطر مهام التربية.[٨٧]

تهدف التربية حينئذ، و عبر مجهود ثقافي أرقى، إلى إنعاش الاستعدادات الطبيعية في الإنسان المهدّدة بالانطفاء و التحطيم بل و بالرجوع عليه بالوبال. و الطبيعة الإنسانية، و إن كانت مهدّدة بعائق هو منها و فيها لأنّه متأت من ذكائها و من ثقافتها، إلاّ أن ذلك لا يعني أنّ مواجهة ذلك العائق لا تدفع إلاّ إلى العودة إلى الوراء، و إنّما من الضروري- فلسفيا و روحيا- الوعي بالدور المنوط بالتربية.

و أمام الهوة السحيقة التي صارت بين النفس و الجسد، أو بين الفكر و العمل، على التربية أن تحيي، عبر الثقافة و على صعيد الحقّ، وحدة طبيعيّة لدى الإنسان بين الفكر العميق و العمل الأكثر تجسّدا، وحدة يتهدّدها التفكّك و التهميش و التحطيم و الانفراط في عقدها، ممّا سيولّد تحوّلات خطرة و تناقضات فردية و جماعية و تاريخية لا غرابة أن تقدح الصراعات في أي لحظة.

الآكد إذن أنّ الرهان التربوي خطير جدا، و التجربة أثبتت ذلك فقد عاشت الإنسانية لأوّل مرة في تاريخها أهوال الحرب العالمية الأولى. و إذا كانت حركة الإنسانية ذاتها تأخذها نحو مزيد من التخصّص الذهني، و أنّ النوع البشري يشكّل الدرجة الأسمى في الحياة، فإنّ معالجة المشكلات الطارئة على البشرية لا يستدعي العودة إلى ما وراء ذكاء الإنسانية، و إنّما على البشريّة أن تتجاوز ذلك نحو الأعلى و الأرقى.

الرهان الأكبر للتربية يكمن إذن في العلاقة مع الذات. إنّه الحريّة لا بوصفها افتراضيّة جوّانيّة، و إنّما بوصفها فعلا و تعبيرا. إنّه القدرة على الاستجماع ضمن أثر أو ضمن فعل. و نحن إن أضعنا ذلك، و فقدنا علاقة الروح بالجسد، فقد فقدنا وحدة الحياة ذاتها أو وحدة الطبيعة الإنسانيّة النادرة بطبيعتها.

ب- رهان فلسفي

إنّ مَهمّة التربية- لدى برغسون- إنّما هي نفسها مَهمّة الفلسفة ذاتها، و إنّ أيّ مشكلة تربويّة إنّما هي بالأساس مشكلة فلسفية بامتياز. و الإشكال الفلسفي- التربوي يمكن صياغته على النحو التالي: إذا كانت الطبيعة تتكفّل بصنع أنفس استثنائية، فكيف يمكن خلق ذلك بالنسبة إلى البشريّة جمعاء؟

يثير برغسون هذا الإشكال بالاستناد إلى أنموذج الفنّان. فإذا كان ما يدركه الفنان بكيفية طبيعية، و لكنها استثنائية إنّما هو النفاذ للواقع، فيما وراء "الحجاب" الذي يفصلنا عنه، فإنّ على الفيلسوف أن يبلغه و لكن بكيفية "منهجية"، و بالنسبة إلى الجميع، يقول برغسون:" و لكن الطبيعة تذهل من حين إلى حين فتخلق نفوسا أكثر انصرافا عن الحياة. و لست أعني الانصراف المقصود، المحسوب، المنظّم، وليد التأمّل و الفلسفة، بل أعني نوعا من الانصراف طبيعيا فُطِر عليه الحسّ و الشّعور فتجلّى في طريقة خاصة في النظر و الفهم و التفكير. و

لو كان هذا الانصراف تامّا، بحيث لا ترتبط النفس بالعمل في أي إدراك من إدراكها، لكانت هذه النفس نفس فنّان لم ير العالم مثله بعد، لكانت نفسا تبدع في كافة الفنون معا أو تصهرها جميعا في فنّ واحد، نفسا تدرك كلّ شيء في نقائه الأصيل، سواء في ذلك أشكال العالم المادي و ألوانه و أصواته، و أدقّ خلجات الحياة الداخليّة، و لكن أن نسأل الطبيعة كلّ هذا فشيء كثير."[٨٨]

إذا كان ثمة، حسب ما يقول برغسون في" إدراك التغيّر"، عائق برغماتي أو حيوي منعنا من إدراك الواقع إدراكا مباشرا، فإنّه منعنا كذلك من أن" نكون كلّنا فنّانين"، و دور الفلسفة عندها يتميّز عن دور الفنّ على التدقيق بأنّه يعمّم هدف الفنّ، من خلال منهج و مبادئ. و على هذا الأساس يكون هدف التربية و الفلسفة المشترك الارتقاء بما هو استثنائي إلى الكونيّة.

إنّ هدف التربية يتمثل إذن، بالارتكاز خاصّة على الاستثناءات الفنيّة التي تحقّق طبيعيا، و على نحو فجائي، من خلال قفزة ما، هدف التربية. لكن هذه التربية التي تشتغل، من خلال الأنموذج الفردي، وفق الإلهام و الإيحاء، أكثر من المحاكاة، لا تكون كافية. فالفنّ لا يكشف عن مبادئه الخاصة. و لذلك إنّ ما يجعل منه الفيلسوف ممكنا ليس نفاذا إلى مبادئ مجرّدة و عامة لذاتها فقط، و إنّما لابدّ أيضا بحسب عبارة برغسون نفسه " العروج إلى أثر المعلّم".

إنّ الأثر الفلسفي هو بالتأكيد ذاك الذي فيه ترتبط عيانيا المبادئ الكونية و تطبيقها على مشكلات مخصوصة، في أثر هو نفسه نظري و متفرّد في آن. من هنا هذا التدقيق الوحيد تقريبا في أثر برغسون و الذي يمكن أن يعرّف الفلسفة بأنها "كل مذهب عظيم يرتبط بمبادئ و ينهض على وقائع".

لا تتحرّك الفلسفة لدى إذن ضمن مفاهيم مجرّدة و عامّة، و إنّما هي هذا النشاط الذي يجري و يتحرّك بين قطبين فرديين قصويين: قطب المفاهيم أو المبادئ المخصوصة، المدركة من خلال" الحدس"، و تطبيق هذه المبادئ على مشكلات أو وقائع في التجربة. فإذا كان صحيحا أنّ الكاتب يستخدم كلمات، إلاّ أنّ الفيلسوف يختصّ بمبادئ أو يخلق مفاهيم ذات قيمة كونيّة، لها شخصيّة متفرّدة– على حدّ عبارة دولوز– مثل الديمومة و الحدس.

و هكذا لا تشتغل التربية مثلا عبر تعليم" العدالة" تعليما مجرّدا، و إنما تنشغل بها بوصفها " انفعالا عميقا" و متفردا في آن، و كذلك بوصفها ممارسة عينية، و هو ما يسميه برغسون" التناسق بين معنى الواقع و ملكة الاهتزاز." إنّ العدالة ليست فكرة مجرّدة و إنما المعاينة العينية لفردية الآخر.

ث– **رهان ايطيقي**

لا يتمثل هدف التربية الأرقى في محاكاة أخلاقية أو دينية لمعلّم ما، و إنّما يتعلّق بتحريك ذخائر الأخلاق " المفتوحة" و الدين " الحركي" من خلال أنموذج رجل الخير العظيم أو الصوفي، من أجل **جذب الإنسانية كلّها** إلى **عمل ما**، أي استعادة تلك الوحدة الطبيعية و تلك الثقافة المكتملة، و من ثمّ من أجل إيقاظ الاقتدارات الأكثر عمقا في الروح الإنساني من جديد، لأنّها مهدّدة هذه المرّة بانكفاء، و تراجع، و انثناء، فـ" انغلاق" من شأنه أن يقود إلى الحرب.

يتعلّق الأمر عندئذ برسالة الصوفي التربويّة فهو الذي سيوقظ لدى الإنسان تطلّعا و توقا طبيعيا و كلّيا نحو الكونيّة غير أنّه سيصطدم بعوائق تندرج في بنية النوع البشري نفسه، و بنية المجتمع المغلق، و لذلك يتطلّب الأمر منه **جَهدا استثنائيا**. فالتربية الصوفيّة هي الشكل الأرقى من التربية الذي سيعمل على رفع العوائق التي تفصل الإنسان عن نفسه و البشر فيما

بينهم، و من خلال ذلك تحقيق استعداد طبيعي، و بلوغ غاية سياسية.

تبدو إذن الحاجة إلى التربية حاجة حيويّة و هي لذلك تعتبر هدفا واحدا و كونيا و غاية " مطلوبة في رأي جميع الدول المتحضرة الحديثة." [٨٩] غير أنّه لابدّ من التمييز لدى برغسون بين ضربين من التربية الخاصين بنمطين من البشر: تربية متخصّصة و تقنية قائمة على الترويض و تستهدف أكثر ما يمكن من البشر، و تربية صوفيّة منزّهة خاصّة بصفوة البشر.

و إنّ هذه المفارقة هي التي تفسّر كيف أنّ الإنسانية " خليط غير نقي"، خليط من الانغلاق و الانفتاح معا. فنحن بصفتنا بشرا تتسلّط علينا دائما فكرة افتراضية هي فكرة الانغلاق و الحرب، التي يمكن أن تنهض فينا في أي وقت، فتتمظهر عبر الانغلاق، و الإقصاء، و قد تصل إلى نفي الآخر. غير أنّنا أيضا كائنات قادرة على إيقاظ ما في أنفسنا ممّا يتجاوز الإنسانية كنوع مغلق و يضعها على طريق الخلق الكوني، عبر كلام رجل الخير العظيم و أفعاله و الأخلاق المفتوحة، تلك التي تخلو من الإقصاء أيا كان شكله. فالصوفي هو المربّي الحقيقي لأنّه ذاك الذي يوحّد في نفسه بكيفيّة سديدة لا فقط كل اقتدارات الروح، و إنما أيضا النوع و الحياة. غير أنّ أمامه عقبة تواجهه في الاتجاه المعاكس.

إنّ التربية بوصفها فعل البشر بعضهم في بعض، تجد نفسها بين قوتين تتجاوزهما، و تربطان الإنسانية بالحياة: الغريزة –الافتراضية على الأقل– التي للمجتمع المغلق المفضية إلى الحرب، و الانفعال الاستثنائي للصوفي العظيم المفضي إلى المجتمع المفتوح و السلم. أي في نهاية الأمر بين: غريزة الحرب و الحبّ الصوفي.

و على كل حال فإنّه إذا كان التوق الذي يقود البشر إلى إتّباع كبار رجال الخير و الصوفيّين، فإنّه سيكون بالمقابل و بصورة جذرية توقا أكثر عمقا من التوق الذي يقود إلى محاكاة الفنان و حتى الفلاسفة!

خاتمة

محصول القول، إنّ التربية بوصفها فلسفة في الحياة هي الميدان الخصب الذي نجرّب فيه وعينا بأنفسنا. فبدلا من أن نركن للتقليد و الاجترار، و استنبات ما ليست ينبت في تربتنا من برامج و مناهج، علينا أن " نعيش بأنفسنا "معطيات وجداننا البديهية". و لا يمكن أن يتحقّق ذلك دون منهج قويم. فالمنهج الفلسفي–التربوي متى ما أفضى بنا إلى إدراك حقيقة أنفسنا، و حقيقة عالمنا، و حقيقة الإنسان بعامّة أفضى بنا إلى "الفرح بالتحرّر".[٩٠]

إنّ الصلة التي بين التربية و الفلسفة عند برغسون إنّما مدارها آخر الأمر على الإنسان، لأنّ من يتدرّب على" السموّ المتعالي" و "المشي قُدما"، إنّما يتدرّب قيميا على تكوين رؤية شاملة للوجود الإنساني، و هي عين الرؤية الصوفية بوصفها رؤية أخلاقية تربوية.[٩١]

غير أنّ غياب هذه الرؤية إنّما هو نذير أزمة: أزمة التربية، و أزمة الفلسفة، و أزمة الإنسانية. و لذلك نقول إنّه ما من إصلاح تربوي دون أن تُشكّل الفلسفة أساس التعليم الصلب لأنّها "روح"[٩٢]، فغايتها الأصليّة إنّما هي غاية تعليميّة، تربويّة؛ غير أنّه من الضروري أن تقلب الفلسفة دائما الاتجاه الذي اعتاد عمل الفكر أن يسير فيه، أي أن تمنع إحالة الحدس إلى رمز، و هي ممارسة منهجيّة تجعل من الروح الفلسفي روحا تربويّا أصيلا لأنّه تربية للإرادة فينا[٩٣]، و تحرير لنا من العوائق، و تزويد لنا بالذخائر الحيوية كي نعمل على أن نخلق ذواتنا بأنفسنا.[٩٤]

الهوامش

1 يقول جان لمبار في كتابه: برغسون، الخلق و التربية: " إنّ تأمّل [برغسون] في التربية يمتدّ في الحقيقة بكيفية مستمرّة على مدى أعماله و ينمو إلى حدود الكتابات الأخيرة." راجع:

Lombard J., Bergson, Création et éducation, L'Harmattan, Paris, 1997, p.10.

2 راجع على سبيل الذكر كتاب جان باردي الذي خصّصه لبرغسون الأستاذ من خلال الدروس التي ألقاها سنتي 1885 و 1886 في معهد كليرمون- فيران:

Bardy J., Bergson professeur au lycée de Clermont-Ferrand. Cours 1885-1886, L'Harmattan, Paris, 1998.

3 يقول برغسون:" افتحوا الجزء الأول من كتاب أوجوست كونت" دروس في الفلسفة الوضعيّة". إنكم تقرءون فيه أن الظاهرات التي تشاهَد لدى الكائنات الحيّة هي من نفس طبيعة الوقائع اللاعضوية." هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، ترجمة سامي الدروبي، دار الأوابد، دمشق، د.ت، ص 269(p.1467).

4 إيميل دوركايم، التربية الأخلاقية، ترجمة السيد محمد بدوي، مراجعة علي عبد الواحد وافي، تقديم محمد الجوهري، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2015.

5 اهتمّ أوغيست كونت بمسألة التربية خاصّة ضمن كتابه نسق السياسة الوضعيّة بما يعني أنّ التربية عنده ذات رهان سياسي بالأساس. راجع:

Auguste Comte ,Système de politique positive , Éditions de la Société positiviste, Paris, 1851-1854, 4 tomes, « Considérations philosophiques sur la science et les savants », SPP, t. IV, Appendice, « Considérations sur le pouvoir spirituel ».

و راجع أيضا:

Jolibert B., Auguste Comte – L'éducation positive, L'Harmattan, Paris, 2004.

6 إميل دوركهايم، التربية و المجتمع، ترجمة الدكتور علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة و النشر و التوزيع، ط5، دمشق-اليرموك، 1996، ص 122.

7 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، مصدر مذكور، ص 95(p.1327).

8 في دروس له ألقاها على في السربون من سنة 1949 إلى سنة 1952 حول علم النفس و البيداغوجيا يتناول مرلوبونتي مسألة "الطفل في عين الكهل» و يتساءل عن الكيفية الذي وفقها ينبغي أن نتصوّر البيداغوجيا وصلتها بمجالات الأخلاق و علم النفس و التاريخ و غيرها. أنظر:

Merleau-Ponty M., Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sor-

.bonne 1949-1952, Editions Verdier, Paris, 2001, p.89

9 راجع: التطور الخالق، ترجمة محمد محمود قاسم ومراجعة نجيب بلدي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1984، الفصل الرابع: العمليّة السينماتوغرافية للتفكير و الوهم الميكانيكي(Chap.IV. Le mécanisme cinématographique de la pensée et l'illusion mécanistique). سنلجأ، في عودتنا إلى النصوص البرغسونية، إلى ذكر الصفحة في الترجمة التي اعتمدناها و نضع بين هلالين ما يقابلها في النصّ الأصلي الذي من طبعة الأعمال الكاملة.

10 .Deleuze G., Le bergsonisme, PUF, Paris,1968, p.50

الترجمة العربية: جيل دولوز، البرجسونية، تعريب أسامة الحاج، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1997، ص 58.

11 هنري برغسون، الطاقة الروحية، ترجمة علي مقلد، المؤسسة الجامعيّة للدراسات و النشر و التوزيع، ط1، بيروت، 1991، ص 66(p.868)، بتصرّف.

12 محجوب بن ميلاد ، تحريك السواكن في شؤون التربية، دار النشر بوسلامة، ط١، تونس، ١٩٦٠، الفصل الثاني:" التربية أداة الخلق في أفق البشرية"، ص 23.

13 هنري برغسون، الطاقة الروحية، مصدر مذكور، 75 (p.876).

14 هنري برجسون، التطور الخالق، مصدر مذكور، ص 152(p.635).

15 محجوب بن ميلاد،" فلسفة الكلام أو همس الكيان و كيان الهمس"، ضمن كتاب: تاريخ قفصة و علمائها، أعمال ملتقى ابن منظور الإفريقي، دار المغرب العربي، تونس، 1972، ص 172.

16 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، مصدر مذكور، ص ص 93-92(p.1325). و علينا أن نحذر هاهنا من مزلق الخلط بين المعنى الأنطولوجي الذي " للقيل و القال" (das Gerede) أو الثرثرة (bavardage) من حيث هو تمهيد للكلام الحق و التواصل [أنظر: Pasqua H., Introduction à la lecture de "Être et Temps" de Martin Heide-gger, éd. L'Âge d'Homme, Lausanne, 1993, pp. 80-81] ، و من ثمة تقديره على أنّه "ظاهرة موجبة، تشكّل نمط كينونة الفهم و التفسير الذي من شأن الدّازين اليومي" و ليس ظاهرة سلبية (أنظر: مارتن هيدغر، الكينونة و الزمان، ترجمة و تقديم و تعليق فتحي المسكيني و مراجعة إسماعيل المصدق، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ط1، بيروت، 2012، الفقرة 35، ص ص 323-322.)؛ و المعنى التربوي -الآدابي- الايتيقي الذي في الثرثرة بوصفها مرضا لابدّ من التوقّي منه. أنظر :
Plutarque, Sur le bavardage, tr. fr. Victor Bétolaud, Œuvres complètes de Plutarque - Œuvres morales, t. I, Paris, Hachette, 1870.

راجع أيضا:

Fonteneau F., L'éthique du silence. Wittgenstein et Lacan, Seuil, Paris, 1999.

17 ذكره كمال يوسف الحاج و ترجمه و أورده ضمن كتابه: فلسفة اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٥٦، ص 185. أنظر:

Bergson H., Mélanges, Textes publiés et annotés par André Robinet, P.U.F., Paris, 1972, p.368.

18 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، مصدر مذكور، ص 93(p.1325).

19 المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

20 المصدر نفسه، ص 92(p.1325).

21 محجوب بن ميلاد، " في العاطفة القوميّة"، ضمن مجلّة حوار، العدد رقم 5، 1 أغسطس 1963، ص 38.

22 محجوب بن ميلاد، ،" فلسفة الكلام أو همس الكيان و كيان الهمس"، مرجع مذكور، ص ص 169-168.

23 يقول على سبيل الذكر: " و لكن يجب أن نتّفق على المقصود من هاتين الكلمتين.." منبعا الأخلاق و الدين، ترجمة سامي الدروبي و عبد الله عبد الدائم، الهيئة المصريّة العامّة للتأليف و النشر، القاهرة، ص107 (p.1058). و كذلك قوله:" ولنتفّق على معنى الألفاظ.. المصدر نفسه، ص 138 (p.1082).

24 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، مصدر مذكور، ص 180(p.1396).

25 Bergson H.,Mélanges, op.cit., p. 368

26 يتحدّث برغسون عن المفردات"الفلسفية" التي تختزن تمايزات جاهزة، و أفكار جاهزة، و نظريات جاهزة هي بمثابة " ثياب جاهزة للاستعمال." أنظر: Bergson H., Mélanges, op.cit., p. 1000.

27 Bergson H.,Mélanges, op.cit., p.939.

28 إنّ ما يلاحظ هو أنّ الترسانة المستخدمة في توصيف العلاقة المعقّدة بين ألمانيا و فرنسا، فيما يتّصل بالممارسة الفلسفية، كانت حاضرة في عمق الحوار الذي أجراه في أوت 1911، و هو يكشف في الحقيقة أنّ العلاقات التي سادت الفلاسفة في نهايات القرن التاسع عشر و بدايات القرن العشرين كانت على غاية من التعقيد. فنصّ ارنست رينان(Ernest Renan) الذي به قدّم كتاب" الإصلاح الذهني و الأخلاقي في فرنسا" (1871) يظل نصّا أنموذجا لأنّه يترجم موقفا تعدّدت تنويعات صوغه لكن دون أن ننفي عنه المعنى السياسي الحافّ به، يقول:" لقد كانت ألمانيا معلّمتي؛ و إني على وعي بأني مدين لها بما فيّ من خير.» [هذا النصّ و امتداده ذكره جان لوكلرك (Jean Leclercq) في دراسة له هي في الحقيقة مداخلة

ضمن أعمال ملتقى حول "أسلوب الفلاسفة" عُقد من يوم 02 نوفمبر إلى يوم 05 نوفمبر 2005 ببزنسون (Besançon) و ديجون (Dijon) و عنوانه: "سلطة الأسلوب الذي" على الطريقة الفرنسية" و واجباته في "لحظة سنة 1900: الحالة البرغسونيّة"، و صدر في كتاب جماعي تحت إشراف كلّ من برينو كيراتولو (Bruno Curatolo) و جاك بواريي (Jacques Poirier) تحت عنوان:Le style des philosophes, Éditions universitaires de Dijon et Presses universitaires de Franche-comité, 2007,p.158. و القولة منقولة عن كريستوف بروشاسون (Christophe Prochasson) من كتاب له عنوانه:Les années électriques1880-1910, La Découverte, Paris, 1991, pp.197-198.]. الواضح أنّ كل من تان (Hippolyte Taine) و رونان (Ernest Renan) و كوزان (Victor Cousin) و كونت (August Comte) و رافيسون (Félix Ravaisson) و لاشلييه (Jules Lachelier) و بوترو (mile BoutrouÉ) و غيرهم كثير، لهم كلّهم خطاب شخصي حول الصلة التي تربط كل واحد منهم بألمانيا، غير أنه من الثابت أنّ أحداث سنتي 1870-1871 قد ألقت بظلالها على نمط الحياة و طريقة التفكير، و هو شعور سيستمرّ زمنا طويلا إلى حدود الحرب العالمية الأولى تقريبا

29

30 Voir « L'oeuvre philosophique de Bergson: "création continue d'imprévisible nouveauté" », dans Cossutta F.(dir.), Lire Bergson: « Le possible et le reel», PUF, Paris, 1998,p.71.

31 Essais et témoi- .Henri Bergson ,(.A. et Thévenaz P. (dis Béguin .p.8 ,1941 ,gnages inédits, La Baconnière, Neuchâtel

32 .Ibid., p.21

33 Trotignon P., L'idée de vie chez Bergson et la critique de la .Paris, PUF, 1968, p.111 ,métaphysique

34 .Bergson H.,Mélanges, op.cit., p. 1000 sq

35 .Ibid., p.1000

36 .Ibid., pp.1513-1517

37 .Ibid., pp.1157-1189

و صدرت الترجمة العربية لهذا النصّ بقلم محمّد مطر(من فريق مركز الإنماء العربي) في: مجلة الفكر العربي المعاصر، السنة الثلاثون، خريف2010، عدد 153-152، ص ص 111-117.

38 هنري برغسون" الفلسفة الفرنسية"]، مجلة باريس، 15 أيار1915، ص ص 236- (La Revue de Paris, 15 mai 1915, pp.236-256(IV-BGN-VI-67/256) [، ضمن: مجلة الفكر الفكر العربي المعاصر، مرجع مذكور، ص ص 116-115.

Bergson H., Mélanges, pp.1183-1184/ Bergson H., Écrits)] .[(philosophiques, pp.474-475

39 نصّ الرسالة كاملا غير موجود ضمن مجموع المراسلات البرغسونية:

.Bergson H.,Correspondances, éd.A.Robinet, P.U.F., Paris, 2002

و إنّما في الحوليات البرغسونية. راجع :

inédites de Bergson», Annales berg- J.-L. Vieillard-Barron, « Lettres .soniennes, vol.II, op.cit., pp.473-474

40 ذكره هنري غوهياي في مقدّمته التي خصّ بها أعمال برغسون الكاملة:

Œuvres complètes, Edition du Centenaire, textes annotés ,.Bergson H par André Robinet avec une introduction par Henri Gouhier, P.U.F., Par- .is, 1970, p. IX

41 يقول مثلا في كتاب منبعا الأخلاق و الدين:" أمّا نحن فإنّنا نقتصر على التجربة.." [ص 91 (pp.1044-1045)] و يضيف في موضع آخر قائلا:" فالتجربة لا تقول شيئا من هذا.." [ص 116 (p.1063)] أما في المراسلات فيقول مثلا:" و أنا لا أذهب بعيدا هو تجاوز معطى التجربة الخالصة (التي أزعم أني أكتفي بها)." Bergson H., Correspon- dances, op.cit., p.1182. و في موضع آخر قوله:" أتفادى التفسيرات عبر العلّة الأولى، التي هي بالضرورة بناءات، في حين أني أزعم أني أكتفي بالتجربة." Ibid., p.1183 و كذلك قوله:" الصعود قدر الإمكان نحو المنبع، لكن التوقف حيثما تتوقف التجربة." Ibidem أما في الفكر و الواقع المتحرّك فيقول:» إنّنا غير متأكدين إلاّ ممّا تطلعنا عليه التجربة؛ و لكن علينا أن نقبل التجربة كاملة، و عواطفنا جزء من هذه التجربة كالإدراك سواء بسواء، و « كالأشياء» سواء بسواء تبعا لذلك.» ص ٢٣٨(p.1443).

42 .Bergson H., Correspondances, op.cit., p.1365

43 راجع: هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، مصدر مذكور، ص ٥١ (p.1292). في هذا السياق يقول الأستاذ حسن حنفي متحدّثا عن برغسون إنّه عاد منهجيا إلى عالم الحياة و الشعور و ذلك عبر « تحليل الخبرات الحيّة مثل مي ندي بران في « تحليل الجهد»، و رافيسون في تحليل « العادة» و الأسلوب البسيط الواضح، السهل الممتنع المعروف منذ ديكارت حيث يصعب التفرقة بين الأدب و الفلسفة، بين الأسلوب و التفكير، بين التعبير و التأمّل.» برغسون فيلسوف الحياة، المكتب المصري للمطبوعات،ط1، القاهرة، 2008، مقدمة، ص٨.

44 " إن طرح المشكلة ليس اكتشافا فحسب، و إنما هو إبداع أيضا. ذلك أنّ الاكتشاف يتناول ما هو موجود سلفا، في الواقع أو في الإمكان، فهو إذن آت لا ريب فيه عاجلا أو آجلا." المصدر نفسه، ص 52(p.1293).

45 " الإبداع (...) يهب الوجود لما لم يكن موجودا، ز كان يمكن أن لا يأتي. " المصدر

نفسه، الصفحة نفسها.

46 المصدر نفسه، ص 139(p.1362).

47 المصدر نفسه، ص ص 122-121(p.1348).

48 المصدر نفسه، ص139(p.1362).

49 هنري برجسون، منبعا الأخلاق و الدين، مصدر مذكور، ص ١٩٦(p.1131).

50 هنري برغسون، رسالة في معطيات الوجدان البديهيّة، ترجمة كمال يوسف الحاج، دار الأحد، بيروت، ص 82(p.87). جاء في ترجمة الزاوي:" و من أجل أن نقاوم بأسلحة متكافئة، فإنّ تلك الإحساسات يجب أن تعبّر بكلمات دقيقة، و لكن هذه الكلمات، و بمجرّد تكوّنها، سترتدّ على الإحساس الذي أوجدها، فهي و إن ابتكرت لتشهد بأنّ الإحساس غير ثابت، فإنّها ستفرض عليه ثباتها الخاص." بحث في المعطيات المباشرة للوعي، ترجمة د.الحسين الزاوي و مراجعة د. جورج كتورة، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2009.ص ص 125-126.

51 هنري برجسون، التطوّر الخالق، مصدر مذكور، ص 292 (p.775).

52 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، مصدر مذكور، ص 2 (p.1253).

53 و لذلك تناول برغسون مسألة " مناهج التعليم" ضمن الجزء الثاني من مقدمة كتاب الفكر و الواقع المتحرك التي عنوانها: "في طرح المشكلات".

54 منذ سنة 1968، و في الفصل الثالث من كتابه الفرق و المعاودة ، عن تصوّر لـ"بيلدونغ (Bildung)" جديد يجعل من طرح المشكلات مَهمّة الفكر الحقيقيّة. راجع:

PUF, Paris, 1968, chap.III : L'image ,Deleuze G., Différence et répétition de la pensée.

55 راجع الفصل الثاني عشر من الباب الثالث حول التربية الأخلاقية من كتاب الأستاذة موساي باسطيد، برغسون مربّيا:

Mossé-Bastide R.-M., Bergson éducateur, PUF, Paris, 1955, pp.298-326.

56 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرك، مصدر مذكور، ص 212(p.1422).

57 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، مصدر مذكور، ص ٥٣ (p.1293). التشديد من الكاتب.

58 المصدر نفسه، ص ٢٥ (p.1271).

59 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، مصدر مذكور، تهميشة عدد 2، ص ص

.(note 2, pp.1423-1424)214-215

60 المصدر نفسه، ص 30 (p.1275).

61 المصدر نفسه، الصفحة نفسها.و الملاحظ أنّ سامي الدروبي لم يوفّق في الترجمة ذلك أنّ برغسون استعمل عبارة من اللغة الاغريقية القديمة و هي □□□□□ التي تعني أيدوس (Eidos) أو إيديا (Idea) أو مورفي (Morphè) أي المثال أو الصورة. بينما عبارة لوغوس(logos) من الاغريقية القديمة □□□□□تعني- منذ أفلاطون و أرسطو على الأقل- "الكلام" و "الخطاب"، الخ. و لا أخال أنّ برغسون- الذي قال عنه شارل وادنغتون، مجاملا أو مخاتلا، إنه يفهم الإغريقية أكثر من الفرنسيّة- يمكنه أن يخطئ في الترجمة أو القصد. كما أن عبارة index تعني اشتقاقيا من اللاتينية indicis – و كما يدلّ عليه إصبع السبّابة الذي بين الإبهام و الوسطى، و الذي يشار به عند السبّ – الذي يبيّن و يشير، و المتكوّن من البادئة: in و تعني نحوَ، و من الجذر dç أي: بيّن، و منه deicere) dicere) أي: قال. فالأمر حينئذ لا يتعلّق بالمعجم الأرسطاليسي- كما ترجم الدروبي- و إنّما بمسرد مصطلحات أو فهرست أو كشّاف.

62 يمكن أن نذكر مثلا الملاحظات التي تقدّم بها برغسون في حصص سنتي ١٩٠٨ و ١٩١٠ في ما يتعلّق بكلمة:»immédiate»، و « inconnaissable»، و «intuition «، و « liberté»، و «absolu « . أنظر:

.Bergson H., Mélanges, op.cit., pp.771-776 / pp.833-834/ pp.551-552

63 يقول لالند معقّبا على تدخّل برغسون في حصّة النقاش المنعقدة بتاريخ 23 ماي 1901 :» (...) لكنّنا لا نشتغل من أجل الفلاسفة، بصفتهم مبدعين، و لو كان الأمر كذلك، لكان من أعظم أشكال الجنون أن نثبّت معنى المفردات. إنّ الأمر يتعلّق بأولئك الذين هم واقعون، بصفة مباشرة أو غير مباشرة، تحت تأثير الفلسفة أو هم يستدعون مفاهيمها.» -Berg son H.,Mélanges, op.cit., p.504.

64 و هم في نظر لالند التلامذة و الطلبة و العلماء و العمّال و سائر الناس. ,.Ibid .p.506

65 قائلا: « و لسوء الحظ قد ألفنا تفسير هذين المعنيين للكلمة [يقصد برغسون الكثرة الكيفية و الكثرة الكميّة]عينها الواحد في الآخر، و الواحد بالآخر، بحيث يصعب علينا كثيرا التمييز بينهما، أو على الأقل التعبير عن هذا الفرق بالكلام.» هنري برغسون، رسالة في معطيات الوجدان البديهيّة، مصدر مذكور، ص ص ٧٧-٧٨(p.81). ترجمة الزاوي، ص ١١٨.

66 غير أنّ ذلك لم يشفع له، إذ ثمة من رأى في لغة برغسون عواصّة لأنّه أسرف في استعمال المفردات التقنيّة و بالغ في توظيف أسلوب في الكتابة يعسر بمقتضاه تتبّع تعرّجات الفكرة و كيفيات بنائها. راجع بصفة خاصّة نصوص الكاتب و الناقد الأدبي الفرنسي أنطوان ألبلات (Antoine Albalat) التي تمحورت حول الكتابة و الأسلوب و التي عرّج في إحداها على الكتابة الفلسفية البرغسونيّة و منها كتاب :

Comment il ne faut pas écrire: les ravages du style contemporain, Plon,

.Paris,1921

و الحقّ أنّ برغسون جمع في كتاباته بين الكلمات المشتركة و الدارجة في المجتمع الفرنسي، و المفردات التقنيّة المتخصّصة، و شرّع إلى ذلك مستندا إلى القول بأنّ المشكلات التي تطرحها الفلسفة ليست دائما في متناول أيّ كان، و لذلك لابدّ عند معالجة البعض منها من تقريبها من أذهان العامّة؛ بينما المشكلات العويصة: الفلسفية منها و السيكولوجية و الرياضية لابدّ فيها من تخيّر الدقة و الصرامة، و توظيف مفردات بعينها. لهذا السبب أيّد مشروع لالند. و في الحالات كلّها، سواء استخدمنا الكلمة المألوفة أو المفردة التقنية، فإنّه لابدّ أن تكون متطابقة مع الفكرة. و لمزيد التعمّق في هذه المسألة نحيل القارئ إلى نصّ الرسالة التي بعث بها برغسون إلى الصحفي كنستان بوركان(Constant Bourquin) يوم ١٥ ديسمبر ١٩٢٢] نشرها بوركان في كتابه:Comment doivent écrire les philosophes ? Éditions du Monde nouveau, Paris, 1923 و منشورة أيضا بـ: Écrits philosophiques, op.cit., pp.543-550] و فيها ضمّن إجابته عن استجواب وجّهه الصحفي إليه و إلى لفيف من المفكرين الفرنسيين المرموقين و من بينهم لالند، بلندال (Blondel)، ماريتان (Maritain)، لبون (Le Bon)، و بندا (Benda)، الخ، حول مسألة الفلاسفة و أشكال كتاباتهم. و نصّ ردُّ الذي به أجاب برغسون يعتبر من النصوص النادرة التي فيها قدّم إجابة أُلتمست منه. و تفسير ذلك أنّ هذا الفيلسوف لا يكتب تحت الطلب لأنّ الكتابة عنده وليدة حدْس و لذلك يقول:» ليس المرء ملزما أبدا بكتابة كتاب.«] الفكر و الواقع المتحرّك، مصدر مذكور، ص ٩٩ (p.1330) [. ويبدو أنّ العلاقة بين الفيلسوف و الصّحفي ليست دائما وديّة. راجع مثلا كتاب جاك ديريدا:

.Surtout, pas de journalistes!, Paris, Galilée, 2016

67 يعني علم ا المفردات أو الألفاظ أو الدراسة المعجميّة- في عرف المعجميين و اللسانيين – دراسة المفردات و معانيها في لغة بعينها أو في أكثر من لغة. و هي تهتمّ باشتقاق الألفاظ و أبنيتها و دلالتها المعنويّة و الإعرابية، و التعابير الاصطلاحيّة، و المترادفات و تعدّد المعاني، بينما تهتمّ الصناعة المعجميّة بجمع المعلومات و الحقائق، و اختيار المداخل، و ترتيبها طبقا لنظام معيّن، و كتابة المواد، ثم نشر النتاج النهائي و هذا النتاج هو المعجم أو القاموس. راجع: على القاسمي، علم اللغة و صناعة المعجم، مطابع جامعة الملك سعود، ط٢، الرياض، ١٩٩١، ص٣.

68 تطرّق الأستاذ محمّد سبيلا في إحدى مقالاته إلى الأزمة التي تعيشها الترجمة من جهة و الوضع المصطلحي من جهة أخرى في الفكر الفلسفي العربي المعاصر باستثناء» بعض المترجمين الذين تكوّنوا تدريجيا في أوراش الترجمة العربيّة و خاصّة في بيروت و باستثناء أولئك الذين يدين لهم الفكر الفلسفي العربي المعاصر بأكبر دين مثل الدروبي و عثمان أمين و أحمد فؤاد الأهواني و زكي نجيب محمود و فؤاد زكريا و غيرهم..«. راجع:محمد سبيلا،» أزمة الترجمة و وضع المصطلح في الفكر الفلسفي العربي المعاصر«، ضمن مجلّة كليّة الآداب و العلوم الإنسانيّة جامعة محمّد بن عبد الله – فاس، العدد الأوّل، السنة الأولى، ١٩٧٨، ص ١٨١.

69 كمال يوسف الحاج،» موقف لبنان و العراق من المصطلحات العربية«، ورد ضمن مجلّة الحكمة، السنة الثالثة، العدد الثاني عشر (تشرين الأول ١٩٥٤)، ص ص ٦-٨.

70 هنري برغسون، "الفلسفة الفرنسيّة"، مصدر مذكور، ص117.

71 هنري برجسون، منبعا الأخلاق و الدين، مصدر مذكور، ص 337 (p.1242).

72 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، ص 94 (p.1326).

73 المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

74 هنري برجسون، التطور الخالق، مصدر مذكور، ص 239 .(p.722).

75 يقول برغسون في حديثه عن أنّ دراسة المادة علميّا أسبق من دراسة الروح علميا:" أمّا الرّوح فهل تعمّقناها بالعلم التعمّق الذي نستطيعه؟ و هل يدري أحد ماذا كان يمكن أن يعود علينا من هذا التعمّق؟ (...) هذا و لم يكن من المستحسن أن يُبدأ بعلم الروح فإنّه لم يكن قد وصل من تلقاء ذاته إلى الوضوح، و الدقّة، و البرهان، أي إلى هذه الأمور التي انتقلت من الهندسة إلى الفيزياء، فالكيمياء، فالبيولوجيا بانتظار أن تجتاحه هو أيضا. و مع ذلك فإنّ مجيئه متأخّرا كلّ هذا التأخّر لم يخل من ضرر. فإن العقل الإنساني، أثناء هذه الفترة، قد برّر بالعلم عادته في أن يرى كلّ شيء في المكان وأن يخسر كلّ شيء بالمادة، و زوّد هذه العادة سلطة لا تدفع." منبعا الأخلاق و الدين، مصدر مذكور، ص ص 337-336 (p.1242).

76 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، ص 149 (p.1370)، بتصّرف طفيف.

77 .Bergson H., Mélanges, op.cit., p. 1534

78 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، ص 119(p.1346).

79 المصدر نفسه، ص ص 95-94(p.1326).

80 "إنّ هناك لشبها بين فنّ القراءة على نحو ما عرّفناه، و بين الحدس الذي نوصي به للفيلسوف. إنّ الحدس يريد أن يهتدي في الصفحة التي اختارها من كتاب العالم الكبير إلى الحركة و الايقاع اللذين يشتمل عليهما، و ان يعيش التطوّر الخالق بالدخول فيه تعاطفا." هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، مصدر مذكور، ص ص 96-95(p.1326).

81 .Bergson H., Mélanges, op.cit., p. 357

82 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، مصدر مذكور، ص 96(p.1326).

83 المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

84 يؤكد الفيلسوف الألماني ديلتاي -المشتغل بعمق على الشعر- على الفكرة نفسها تقريبا قائلا:» إن وظيفة الشعر هي إذن و في البدء، و حتى لا نعتبر إلا ما هو جوهري، أن توقظ هذه الشدّة التي للحياة فينا، و تغذّيها، و تقوّيها.» راجع:

Dielthey W., Ecrits d'esthétique suivi de la naissance de l'herméneutique. Edition et annotation par Sylvie Mesure. Présentation par Danièle

Cohn. Traduction par Danièle Cohn et Evelyne Lafon, Les Editions du Cerf, Paris, 1995, p.61.

85 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرّك، مصدر مذكور، ص 97(p.1328).

86 هنري برجسون، المادة و الذاكرة، مصدر مذكور، ص 160(p.294).

87 يقول برغسون:» إنّ مشكل التربية[...] يتّخذ وجها أكثر فأكثر خطرا و يُطرح بألفاظ ضاغطة أكثر فأكثر.»

Bergson H., Mélanges, op.cit., p. 36.

88 هنري برجسون، الضحك. بحث في دلالة المضحك، تعريب سامي الدروبي و عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين،ط٣، بيروت، ١٩٨٣، ص ص 120-119(p.461).

89 برتراند رسل، التربية و النظام الاجتماعي، ترجمة سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، ط2، بيروت، د.ت.، ص 11.

90 Lombard J., Bergson. Création et éducation, op.cit., p.146.

91 Piaget J., Les procédés de l'éducation morale, in L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale, éd. par C. Xypas, Paris, Anthropos, 1997, p. 36.

92 هنري برجسون، الفكر و الواقع المتحرك، مصدر مذكور، ص ١١٨(p.1345).

93 Lombard J., Bergson. Création et éducation, op.cit., p.151.

94 راجع الفصل الثاني من الباب الأول من كتابنا: مفهوم الخلق في فلسفة برغسون، منشورات الاختلاف و منشورات ضفاف، الجزائر-بيروت، ط1، 2016، خلق الذات ذاتها، ص ص ٧١-٩٣.

كشّاف بيبليوغرافي

١- مصادر معرَّبة

- برغسون (هنري)، **رسالة في معطيات الوجدان البديهية**، ترجمة كمال يوسف الحاج، دار الأحد، بيروت، ١٩٤٥.

- برغسون (هنري)_**الضحك. بحث في دلالة المضحك**، ترجمة سامي الدروبي و عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، ط٣، بيروت، ١٩٨٣.

- برغسون (هنري)،**المادة و الذاكرة**، ترجمة أسعد عربي درقاوي، مراجعة أ.د بديع الكسم، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٦٧.

- برجسون (هنري)،**الفكر والواقع المتحرك**، ترجمة سامي الدروبي، دار الأوابد، دمشق، د.ت.

- برجسون (هنري)، **منبعا الأخلاق و الدين**، ترجمة سامي الدروبي وعبد الله عبد الدائم، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧١.

- برغسون (هنري)، **التطور الخالق**، ترجمة محمد محمود قاسم ومراجعة نجيب بلدي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٤.

- برغسون (هنري)، **الطاقة الروحية**، ترجمة علي مقلد، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط١، بيروت، ١٩٩١.

- برغسون (هنري)،"الفلسفة الفرنسية"، ترجمة محمد مطر(فريق مركز الإنماء القومي)، **مجلة الفكر العربي المعاصر**، السنة الثلاثون، خريف ٢٠١٠، عدد ١٥٢-١٥٣، ص ص ١١١-١١٧.

٢-مصادر أصليّة

Bergson H., Ecrits et Paroles, Recueillis par R.-M. Mosée-Bastide, - ,P.U.F., Paris

-Tome I, (1957). Textes de la période 1878-1904,

-Tome II, (1958). Textes de la période 1905-1915,

-Tome III, (1959). Textes de la période 1915-1939.

Bergson H., Œuvres complètes, Edition du Centenaire, textes annotés - par André Robinet avec une introduction par Henri Gouhier, P.U.F., Pa- ris, 19٧٠

Bergson H., Mélanges, Textes publiés et annotés par André Robinet, - .P.U.F., Paris, 1972

- Bergson H., Correspondances, éd. A. Robinet, P.U.F., Paris, ٢٠٠٢.

Bergson H., Œuvres, Edition critique, sous la direction de F. Worms, - .QUADRIGE /P.U.F., Paris, 2009

4- مراجع

أ- بلسان عربي

- البحري (خالد) ، **مفهوم الخلق في فلسفة برغسون**، منشورات الاختلاف و منشورات ضفاف، الجزائر-بيروت، ط١، ٢٠١٦.

حنفي(حسن)، **برغسون فيلسوف الحياة**، المكتب المصري للمطبوعات،ط١، القاهرة، ٢٠٠٨.

ب-بلسان أجنبيّ

- Bardy (J.), Bergson professeur au lycée de Clermont-Ferrand. Cours 1885-1886, L'Harmattan, Paris, 1998.

- Deleuze (G.), Le bergsonisme, PUF, Paris,1968.

- Lombard (J.), Bergson, création et éducation, L'Harmattan, Paris, 1997.

- Mossé-Bastide (R.-M.), Bergson éducateur, PUF, Paris, 1955.