

التعليم في فلسفة غاستون باشلار

مهند علي نعمة

كلية التربية للبنات / جامعة القادسية

MuhannedAli@yahoo.com

الخلاصة

يعد (باشلار) واحداً من اهم الفلاسفة الفرنسيين، وربما اكثرهم عصرية، كرس جزءاً كبيراً من حياته لفلسفة العلوم، فقد انصرف اهتمامه منذ وقت مبكر الى تأسيس ابستمولوجيا جيدة ومختلفة عن تلك التي وضعها الفلاسفة الحديثين، فهؤلاء ظلوا متمسكين بحلول قديمة لمشاكل علمية جديدة، لذلك تفتن (باشلار) الى الازمة التي اصابت العقلانية العلمية المعاصرة وتحسس صعوبة تشخيص العلل والتعرف على الاسباب وانتبه الى تعثر محاولات الخروج من هذه الازمة، بالتعويل على اتجاه ابستمولوجي دون آخر وبانحياز الى مذهب فكري دون غيره لذلك دعا الى ضرورة قيام ابستمولوجيا بامكانها مواكبة التطورات المتلاحقة في الفكر العلمي وتستطيع التوفيق بين الجانب التجريبي من جهة ومبادئ العقل من جهة ثانية لقد انتقد باشلار كل من النزعتين التجريبية والعقلانية، ورفض اعتبار العقل المصدر الوحيد لبناء المعرفة العلمية، كما رفض اعتبار العقل مكتفياً بذاته في بناء هذه النظرية لم يعد هناك مجال للعقلانية المطلقة ولا للواقعية المطلقة، بل حل مكانها نموذج جديد هو العقلانية المطبقة او المفتوحة والتي تقيم حواراً بين العقل والتجربة .

ان الفلسفة المفتوحة هي فلسفة تتوسط المثالية، والمواصفائية، والصورية، التي يعلوها الواقعية والاختبارية والوضعية التي تحتها، وهي فلسفة يطلق عليها (باشلار) باسماء مختلفة منها العقلانية التطبيقية والمادية التقنية، فالمعرفة عند (باشلار) حيوية في نشاطها وتحققها، وفي التعديل المستمر، ولا يمكنها ان تعمل من خلال نظرة كونية مسبقة ثابتة، وعلى العلم ان يواجه واقع ان الحقيقة لا يمكن تماماً، وان هناك لاحقه، فالتطابق بين العقل والعلم هو الذي يعطي العقلانية صفتها الانفتاحية وذلك لان العلم المعاصر بنظرياته الجديدة والتغيرات التي احدثها اجبرت العقل على العمل لتغيير مبادئه في اي لحظة يحصل فيها تطور علمي، لان العقل ليس عبارة عن تصورات او مبادئ ثابتة لا تتغير واهتم ايضا بالابداع الشعري والجمالي عموماً، بل عده التخيل الشعري ذا اهمية فلسفية كبيرة، حيث دعا الى التخلص من جميع القيود التي تحد من تدوينا للابداع عموماً والشعر خصوصاً، اما الخطأ عند (باشلار) فهو اساساً ، وهو مسيطر على العقل البشري الا اذا قام على ازاحته بصراع لا يتوقف، فكل تعليم او حقيقة لا تكسب الا بالانتصار على الجهل. أما المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج التاريخي، أنقسم البحث الى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، تطرقت في المبحث الاول الى حياة الفيلسوف باشلار ومؤلفاته العلمية والأدبية بينما المبحث الثاني تطرقت فيه الى أهم جوانب فلسفته في الابستمولوجيا ، أما المبحث الثالث فقد وضحت فيه آرائه في التربية والتعليم .

الكلمات المفتاحية: غاستون باشلار، التحليل النفسي، المعرفة العامة.

Abstract

The (Bachelard), one of the leading philosophers of the twentieth century grave of his keenness to highlight the revolutionary character of scientific progress, it has focused on criticism of science which until absolute and far from suspicion recently, the science in relation to the (Bachelard) needs to create a philosophy, and he should know the mind, and the mind to obey the flag, the most advanced science, refuses to mind by the science, which is not a negative philosophy, but rather a constructive philosophy, do not recognize the construction of a final scientific

thought, but to build a renewed does not remain in a fixed rate, and the knowledge he has as a result of previous knowledge, and then to find out more advanced, it is closed and incomplete and in constant progress, and mistakes are epistemological barriers requires a mind removed and scientific progress is the conflict between the new and the old.

But he has education is permanent and continuous correction of the error as a phenomenon pedagogical, err becomes a good opportunity to build education if they have been recognized search pupils make mistakes and starting from it and destroy it and compensate the new scientific knowledge, may be the mistakes of the source Abestmologi due to the complexity and difficulty of knowledge or concept provided by the teacher , brain at (Bachelard) is not a blank page is subject to a lot of knowledge and pupils whatever their age they have representations of objects and phenomena surrounding them and that mistakes are epistemological result of those representations and not the result of ignorance, school is thus a place for mistakes caused by the learner, so it should teacher to help students correct their mistakes are not punished.

Keywords: Gaston Bachelard, psychoanalysis, public knowledge.

المبحث الاول/ حياة غاستون باشلار ومؤلفاته

حياته: عالم من علماء المعرفة وفلاسفة العلم والمنظرين للخيال، ولد غاستون باشلار في عام ١٨٨٤م في ريف فرنسا في منطقة بار-سور-أوب^(١).

لقد كانت حياته بسيطة جداً، عاش أبناً لاسكافي فقير، عمل في شبابه موظفاً للبريد في مدينة (فوسج)، ثم واصل دراسته المسائية في الجامعة، فحصل على ليسانس في الرياضيات في العام ١٩١٢م، وبعد اندلاع الحرب العالمية الاولى، امضى اربع سنوات في خنادق القتال جندياً، وربما لقسوة الحرب التي شهدتها الفصل في اثاره هذا الحالم الاخلاقي لتكوين رؤيا شعرية للعلم^(٢).

نال درجة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة السوربون عن اطروحته ((الانتشار الحراري في الاجسام الصلبة: دراسة في تطور مشكلات الفيزياء)) في عام ١٩٢٧م، ثم على اطروحته الاخرى ((بحث في المعرفة التقريبية)) عام ١٩٢٧م أيضاً حيث بحث في هاتين الاطروحتين، مشكلة المعرفة العلمية، كونه فيلسوفاً وعالماً^(٣). وفي عام ١٩٣٠م اصبح استاذاً للفلسفة في جامعة (ديجون)، ثم عين استاذاً للتاريخ والعلوم وفلسفتها في قسم الفلسفة بكلية الآداب (السوربون) بجامعة باريس واستمر في هذا المنصب الى وقت تقاعده في عام ١٩٤٥م^(٤). تزوج (باشلار) وله ابنة واحدة. توفيت امها وهي صغيرة فتولى باشلار رعايتها وهي استاذة للفلسفة في جامعة السوربون^(٥). تُعد حياة باشلار ومؤلفاته انموذجاً حقيقياً للعالم الذي جمع آمد المعرفة في الرياضيات والآداب والعلوم والفلسفة، وجمع الى بساطته دقة علمية فريدة وحرصاً قوياً على تفنيد الافكار الفلسفية تفنيداً مذهبياً واعتزازاً حاداً بالفكر الميتافيزيقي الخالص^(٦).

(١) ليتشه، جون: خمسون مفكراً اساسياً معاصراً الى ما بعد الحداثة، تر: فاتن البستاني، مركز دراسات الوحدة العربية، بلا، ص ٢١.

(٢) باشلار، غاستون: لهب شجرة، ط١، تر: مي عبد الكريم محمود، ازمة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن، ٢٠٠٥م، ص ٥-٦.

(٣) حسن، السيد شعبان: برونشفيك وباشلار بين الفلسفة والعلوم دراسة نقدية مقارنة، ط١، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٣م، ص ١١٥.

(٤) بدوي، عبد الرحمن: موسوعة الفلسفة، ج ١، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٤م، ص ٢٩٢.

(٥) بدوي، عبد الرحمن: موسوعة الفلسفة، ط١، ص ٢٩٢.

(٦) الديدي، عبد الفتاح: الاتجاهات المعاصرة في الفلسفة، ط٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ١٩٨٥م، ص ١٠١.

أن (باشلار) هو مركز الثقل للفكر الفلسفي الذي تجمعت لديه مذاهب العصر من ظاهرة ووجودية وسيربالية وتحليلية نفسية ورومانتيكية شاعرية وتطورية ونسبية وتعددية. وخاض عقله تجربة المنطق والعلوم والرياضيات البحتة واجتاز معارف هذا الجيل كخلاصة لفكر سالف وكبدائية للتحويلات المستحدثة^(١).

ولما أصبح (باشلار) في عام ١٩٥٥م استاذاً فخرياً، تولى الاشراف على معهد تاريخ العلوم، وانتخب عضواً في اكااديمية العلوم الاخلاقية والسياسية. وفي عام ١٩٦١م، منح الجائزة القومية الكبرى للآداب^(٢). والفيلسوف عند (باشلار) لا ينبغي ان يقف عند حد التساؤل عن مدى انتماء افكاره الى هذا المذهب او ذاك ولا يجب ان ينظر في اي استفسارات يقيمها ضده اصحاب الفلسفات المعادية، ليس للفيلسوف او العالم ان يخالجه الشك فيما اذا كانت افكاره من النوع الذي يقبله الواقعيون ام لا، المهم ان يكون العالم في اشتغال فعلي بالعلم، وعلينا ان نفرق بين الواقعية البدائية والواقعية المتقفة او بين الواقعية الساذجة والواقعية الذهنية الذكية^(٣). اصدر غاستون باشلار الكثير من المؤلفات في قضايا الفيزياء وفلسفة العلوم، وله في كل مسالك الخيال الانساني لذلك يدعوه الكل سواء الزملاء او التلاميذ، (بالسنديانة الشائخة) كل من عرف هذا الكائن، الاكثر انسانية والاكثر شاعرية من بين كل فلاسفة عصرنا الكبار، لا يمكنه نسيانه، لم يقبل ابداً الانزواء في صالة سينمائية، ولم يكن هو استاذ الصورة الشعرية الكبير، بحاجة الى هذه التسليات الاصطناعية^(٤).

تنقسم اعمال غاستون باشلار على قسمين متميزين: قسم يظهر تأملاته الابستمولوجية حول تطور الفكر العلمي المعاصر، والعوائق التي يواجهها حينما تنتقل مقولات الحس المشترك الى مقولات لهذا العلم، فيعرض من خلال هذا الدور الذي تلعبه الرياضيات في هذا التطور العقلاني، والدروس التي يمكن استخلاصها ولاسيما بالنسبة بيداغوجيا العلوم الدقيقة لذا نراه يسأل علوم عصره ولا سيما لوضعية والعقلانية والواقعية متهماً جميعاً بكونها ستاتيكية جداً لذا فهي عاجزة ان تتصف معرفة وفكراً يتميزان بالدينامية^(٥). وفي عام ١٩٦٢م توفي (باشلار) عن عمر ناهز ٧٨ عاماً^(٦).

مؤلفاته يمكن لنا ان نقسم حياة باشلار العملية الى مرحلتين بارزتين: مرحلة صبغتها الروح العلمية الابستمولوجية، ومرحلة ثنائية فنية طغت عليها الدراسات الأدبية الفنية فقد كانت هذه المرحلة بمثابة ثورة تحريرية من تلك الصرامة العلمية، التي ابتعد فيها عن المختبرات وأبحاثها ليخترق تلك الفضاءات الجمالية^(٧). ادخل (باشلار) مفاهيم جديدة للكيمياء والفيزياء، كان من شأنها توسيع مجال فلسفة العلوم، فاخرج لنا كتابه البالغ الاهمية (التعددية المحكمة في الكيمياء الحديثة) عام ١٩٣٢م وكتابه القيم (تكوين الفكر العلمي) عام ١٩٣٨م، وتبعه بدراسته الممتازة (الفكر الجديد) الذي اوضح فيه ان النظريات العلمية القديمة ما هي الا احوال جزئية من نظريات جديدة شاملة.

(١) وريثة، وفاء حسن: العقلانية والواقع العلمي عند غاستون باشلار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب/الجامعة المستنصرية، ٢٠٠٩، ص ٢٥.

(٢) طرايشي، جورج: معجم الفلاسفة، ط ٣، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٦، ص ١٤٣.

(٣) الديدي، عبد الفتاح: الاتجاهات المعاصرة في الفلسفة، ص ١٠١.

(٤) بو خليط، سعيد: غاستون باشلار نحو نظرية في الآداب، ط ١، دار الفارابي، بيروت، ٢٠١١م، ص ٣٢-٣٣.

(٥) المصادر نفسه، ص ٩.

(٦) المصادر نفسه، ص ٣٣.

(٧) بن زينب شريف: غاستون باشلار من الابستمولوجيا الى الخيال، ط ١، منشورات الاختلاف، الجزائر، ٢٠١٥م، ص ١٦٦.

اما في كتابه (تكوين الفكر العلمي) فقد اشار (باشلار) الى عدد من المفاهيم العلمية البالية التي سادت وانتشرت في القرن السابع عشر والقرن الثامن عشر، واطلق (باشلار) على هذه المرحلة (الفكر قبل العلمي) وبين العقبات المعرفية التي تقف حائلاً دون تقدم الفكر العلمي المعاصر^(١).

ارسى (باشلار) اسس فلسفة العلوم الجديدة (العقلانية التطبيقية عرض الاولوية النظرية للخطأ (صواب على خليفة من الخطأ) تلك هي صور الفكر العلمي وفي (فلسفة لا) اوضح الطابع المؤقت لتفتح الحس، وفي المادية العقلية ١٩٥٣م اعاد النظر في (مادية المادة) واعلن عن ميلاد عقلانية مادية جديدة، عقلانية منظمة^(٢). اشتهر (باشلار) بدقته العلمية، وتقنيته للأفكار الفلسفية والعلمية، مما يكشف بوضوح عن عقلية الناضجة. ومما كان له الاثر كبير في انتشار مؤلفاته سواء الفلسفية أم العلمية في فرنسا ولاسيما في العالم الغربي عامة. والواقع ان مؤلفات (باشلار) جاءت مواكبة للتطورات العلمية، علاوة على انه أحدث تطوراً في الفلسفة جعلها تتطرق الى الموضوعات العلمية اكثر من تطرقها للموضوعات الفلسفية، ففي كتابه (القيمة الاستقرائية لنظرية النسبية) درس فيها النظرية النسبية كونها منهجاً نحو كشف تقدمي امكن بفضل الانتقال من تعليم واقعي النزعة الى تعليم نسبي النزعة^(٣). وبدأ باشلار الشق الثاني من مشروعه بتأكيد على ان العناصر الاربعة: النار والارض والهواء والماء، تشكل حقاً هرمونات للخيال، فهذه القوى الجوهرية عبارة عن مثيرات حلمية، عمل الشعراء على نقلها من مستواها السطحي المبتذل الى افق حالم، وقد شكلت بالنسبة لـ(باشلار) مدخلاً منهجياً لتوظيف مجموعة من النصوص الشعرية امتدت من الرومانسية الالمانية والانكليزية الى السيريالية، جعله ذلك يقول في آخر حياته: ((كل شيء سار شيئاً ما بشكل افضل في حياتي العملية، حينما رأيت انه بامكاني ويجب عليّ ان اعيش حياتي)). اي مسار العلم بصياغته المجردة وكذا احياءات القصيدة^(٤). فالعلم والشعر لدى (باشلار) هما حدسان كامنان في الابداع البشري، وهما الرغبة الكامنة فيه لاضفاء معنى على العالم. يأمل (باشلار) على الدوام ان تكون القراءة الشعرية عودة الى الينايع الاكثر عمقاً، وقد مهد بهذه الفكرة الطريق للنقد الموضوعاتي فيما بعد، ومنذ كتابه (التحليل النفس للنار)، كرس مفهوم العالم الذي يكرس جهده ونشاطه للتقويمات البدائية، وهي الجزء السايكولوجي من النقد الموضوعاتي، وان هيمنت مفاهيم التحليل النفسي الفرويدي على مؤلفه التحليل النفسي للنار ومفاهيم الفلسفة الظاهرانية، الا انه سرعان ما انفصل عن المنهج الاول ليقتررب من المنهج الثاني^(٥). وهذا كما اكده (باشلار) في كتابه جماليات المكان حيث قال: ((الفعل الشعري ذاته، الصورة المفاجئة، واشتغال الوجود في الخيال لا تجد تفسيراً لها بوسائل التحليل النفسي. لايضاح مسألة الصورة الشعرية فلسفياً علينا ان نلجأ الى ظاهراتية الخيال))^(٦). ان مفهوم (باشلار) للخيال يجمع بين الادراك وبين الابداع الذي يجعل العالم في علاقة تطويرية بين الفاعل والموضوع، حيث انهى سلسلة بحوثه الشعرية واحلام يقظته معتدياً الى الفكرة التي تقول ان المرء

(١) حسن، السيد شعبان: برونشفيك وباشلار بين الفلسفة والعلم، ص ١١٦.

(٢) طرايشي، جورج: معجم الفلاسفة، ص ١٤٤.

(٣) حسن، السيد شعبان: برونشفيك وباشلار بين الفلسفة والعلم، ص ١١٦.

(٤) بو خليط، سعيد: غاستون باشلار نحو نظرية في الأدب، ص ١٤٧.

(٥) باشلار، غاستون: لبيب الشمعة، ص ٨.

(٦) باشلار، غاستون، جماليات المكان، ط ٢، تر: غالب هلسا، الموسوعة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٤م، ص ١٨.

حين يحلم بالعالم فإن هذا العالم هو موجود كما يحلم به، وقد أكد ذلك في كتابه (شعرية احلام اليقظة) على انكل ادراك للوعي هو في الوقت ذاته نمو للوعي وتزايد للضياء، وتعزيز للتلاحم النفسي^(١).

ويعالج (باشلار) في كتابه (حدس اليقظة) مشكلة الزمن والشعر به، وتأويله وفهم علاقاته الملتبسة مع الوعي ومع الواقع، وانطلاقاً من نقده للفكرة الميتافيزيقية والتي مفادها: ان الزمن ليس له من واقع الا اللحظة. بمعنى ان الزمن مقصور على اللحظة ومحصور فيها فهو معلق بين عديمين، غير ان (باشلار) يذهب الى الاعتقاد بان فكرة اللحظة من شأنه ان يقطع صلتها بالآخرين وبالتالي يقطع صلتها بالماضي فهو سيعزلنا عن انفسنا أيضاً. لذا توجب علينا الاعتقاد بان ماضينا شديد البعد عن ذاكرتنا يمكن ان يعود ليبعث من جديد وليؤلف مع لحظات اخرى متعددة ذكرى كاملة: ((لان اللحظة الآخذة في الانقضاء لا يمكن لنا ان نحافظ على فريديتها وكأنها موجود كامل))^(٢). ومن مؤلفات (باشلار) الادبية أيضاً (جماليات حلم اليقظة)، (ديالكتيك الديمومة والزمن)، (المادة والاحلام)، (الهواء والاحلام)، (الارض واحلام السكون)، و(احلام الراحة)^(٣).

فمؤلفات (باشلار) تدور حول موضوعين اساسيين هما: نظرية المعرفة العلمية والنزعة الشعرية المقترنة بالتحليل النفسي، وعنده ان الموضوعين مترابطان فأن ما يكشف عنه التحليل النفسي من اسقاطات لرغباتها على تصوراتنا للعالم، هو ما يكشف عنه العلم عن طريق مجهود دؤوب وفي اتجاه مضاد لان النظريات العلمية تدمير للنظرات او القوائد الشعرية^(٤).

المبحث الثاني/ فلسفة غاستون باشلار

فلسفته: سار (باشلار) الذي ينطلق هو الآخر من الباب المفتوح، فلا يقبل أي مبدأ عقلي ولا أية فكرة مسبقة، ولكنه مع ذلك يعتقد أن العقل قادر على أن يقوم انطلاقاً من التجربة، بصياغة منظومة معرفية يتحقق فيها الانسجام تدريجياً، بفضل التقدم العلمي والمراجعة الدائمة التي يفرضها العلم والعلماء، فالعلم يغذي العقل وعلى هذا الأخير أن يخضع للعلم الذي يتطور باستمرار^(٥).

ان الفلسفات المغلقة على نفسها لا تستطيع متابعة التطورات العلمية المعاصرة وفي ذلك قال باشلار: ((ان استعمال المنظومات الفلسفية في المجالات البعيدة عن اصلها الروحي يكون على الدوام عملية دقيقة، يكون في الغالب عملية مخيبة للأمال، فالمنظومات الفلسفية المُرَّحلة على هذا النحو، تغدو عقيمة او خادعة، واذا ادعينا تلبيس المصادر النظرية والفلسفية، لرأينا انفسنا اما ضرورة تطبيق فلسفة غائبة ومغلقة بالضرورة، على فكر علمي منفتح))^(٦). لقد وصف (باشلار) فلسفته (فلسفة النفي) تلك الفلسفة المؤسسة على العلم الحديث والتي ترفض الآراء العامة والتجربة الابتدائية والوصف المبني على مجرد الخبرة، انها الفلسفة التي تقول لا لعلم الامس ولا للطرق المعتادة في التفكير. ولا تأخذ البسائط اي الافكار البسيطة على انها افكار بسيطة فعلاً يجب التسليم بها دون مناقشة، بل انها تجتهد في نقد هذه البسائط نقداً جديلاً لتكشف عما تنطوي عليه من لبس وغموض^(٧).

(١) باشلار، غاستون: لب شجرة، ص ٨.

(٢) دغيش، خير الدين: الفلسفة الغربية المعاصرة، ج ١، ط ١، منشورات ضفاف، الجزائر-الرباط، ٢٠١٣م، ص ٥١٤.

(٣) حسن، السيد شعبان: برونشفيك وباشلار بين الفلسفة والعلم، ص ١١٧.

(٤) بدوي، عبد الرحمن: موسوعة الفلسفة، ج ١، ص ٢٩٢.

(٥) الجابري، محمد عابد: مدخل الى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٢م، ص ٣٦.

(٦) باشلار، غاستون: فلسفة الرفض، ط ١، ترجمة خليل احمد خليل، دار الحداثة، بيروت، ١٩٨٧م، ص ٥.

(٧) الجابري، محمد عابد: مدخل الى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، ص ٣٧.

مع ذلك كله لا يعني (باشلار) بأن فلسفة الرافض سلبيه وفي ذلك قال: ((ان فلسفه الرافض ليست مذهباً سلبيّاً من الواجهه النفسائيه، وانها لا تؤدي في مواجهه الطبيعه الى مذهب عديمي، انما تنطلق، بخلاف ذلك، في داخلنا وفي خارجنا، من نشاط بناء، وترعم ان العقل العامل هو عامل التطور. فالتفكير الجيد بالواقع معناه الافاده من تنبؤاته لتطوير الفكر وتحذيره. أول محاولة الفكر معناها زيادة الضمانة لإنشاء ظواهر تامه علمياً، ولتجديد كل المتغيرات المنحطة او المختنقه التي كان العلم، قيمه الفكر الساذج البسيط، قد تجاهلها في دراسته الاولى))^(١).

هنالك قطع بين المعرفة العلميه والمعرفة الحسيه، حيث ان المعرفة العلميه تعتمد على اجهزه وأدوات خاصه لتطبيق النظريات العلميه وفي هذا قال باشلار: ((ثمة قطعه بين المعرفة الحسيه والمعرفة العلميه. فالحراره ترى فوق ميزان حراره، لكنها لا تحس ولا تلمس. بدون نظريه لا يمكننا ان نعرف ابداً اذا كان ما نراه وما نحسه يتطابقان مع الظاهره عينها))^(٢).

وبين (باشلار) بانه حتى يتسنى لنا فهم الفكر العلمى المعاصر ومظاهر الجده فيه، لابد من التخلي عن الموقف الفلسفى ذى الاتجاه الواحد شأن الفلسفه العقلانيه والواقعيه، واللجوء الى موقف يتكامل فيه الاتجاهان، ان التكامل يعنى ان الاكتشافات العلميه تفهم انطلاقاً من الموقفين، العقلاني والتجريبي، كموقعين متكاملين لان كلا منهما يلقي الضوء على جوانب الاكتشاف، ان الفلسفه العلميه التي يعمل من اجلها (باشلار) ليست عقلانيه ولا تجريبيه، انها العقلانيه العلميه التي تسعى الى ان تطبق والتجريبيه العلميه التي تسعى الى ان تكون معقوله، وهناك شكل آخر من التكامل في الفكر العلمى المعاصر، انه التكامل بين ما هو قبلي بين وما هو بعدي، فالعقل عنده يدرك التجارب الجديده من خلال ما لديه من مقولات، وهذه المقولات من جهه اخرى، ليست مقولات ثابتة ونهائيه، بل تتأثر بدورها بالتجربه^(٣).

ان الميزه الفارقه بين العقلانيه الكلاسيكيه والعقلانيه العلميه عند (باشلار) هي انها عقلانيه تطبيقيه الفكر فيها لا تكتسب اهميتها من كونها فكره قبلية او نقديه، ولكن من كونها تحمل برنامج عمل محدد قابل للانطباق^(٤). ثم يضع (باشلار) لنا مخطط تكون النقطه المركزيه فيه فلسفه (العقلانيه التطبيقيه والماديه التقنيه) التقنيه التي تمثل العقل العلمى الجديد. وان هذه الفلسفه العلميه هي الوحيدة التي تستطيع ان تتغلب على صعوبات المناهج الاخرى كافه من عقليه وتجريبيه، والتي يحصرها بثلاثه نماذج لكل تياره مراعيّاً الناحية التاريخيه والنفسيه لسلّم التطور الفلسفى، مبيناً عجزها عن الوصول الى فكره النموذج الامثل (العقلانيه التطبيقيه والماديه التقنيه) والتي هي في مقابل ذلك تعد عند (باشلار) فلسفه اللا مناهج، لأنها تقبل كل الفلسفات وتتجاوز معها، وهي تمثل نقطه اللا رجوع اي انها متجدده، لا تنتقد منهاجاً محدداً فقط، وإنما تنتقد جميع المناهج وان هذا المخطط هو^(٥):

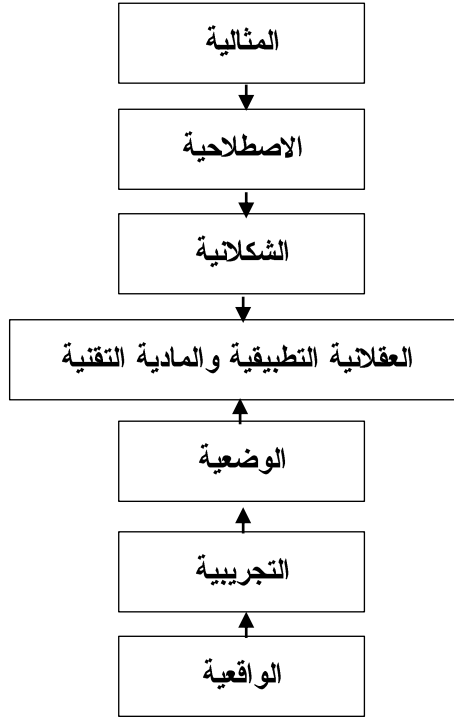
(١) باشلار، غاستون: فلسفه الرافض، ص١٨.

(٢) المصادر نفسه، ص١٢.

(٣) كركي، علي حسين: الاستمولوجيا في ميدان المعرفة، ط١، شبكه المعرفة، بيروت، ٢٠١٠م، ص١١٨.

(٤) مهيب، عمر: اشكاليه التواصل في الفلسفه الغربيه المعاصره، ط١، المركز الثقافى العربيه، بيروت، ٢٠٠٥م، ص٧٧.

(٥) سبي، محمد عوده، آليات التفكير العقلاني للفلسفه الغربيه دراسة نقديه للفلسفه الحديثه والمعاصره، اطروحه دكتوراه غير منشوره، جامعه الكوفه/ كليه الآداب، ٢٠٠٤م، ص١٨٠.



ان إيقاظ الفلسفة من سباتها الدوغمائي العميق وجعلها قادرة على مواكبة العلم المعاصر لا يمكن ان يتم فعلاً الا حينما تتخلى الفلسفة عن ان تكون نظرية مجردة في المعرفة، ولما كانت الفلسفة كلها صدرت في اشكالها التاريخية الملموسة عن نظرية في العلم هي مركز الثقل في نظام خطابها، فانه من المستحيل علينا، عملياً الانتقال من مرجعية العلاقة التي تربطها بالعلم، والتي تحدد ثوابتها البنيوية تلك النظرية بالذات، الى منظور مواكبة العلم المعاصر كما يريد باشلار، لان الصدور في الرؤية عن هذا المنظور لا يمكن الا ان يكسر منظومة التمهصلات المفاهيمية التي تؤسسها، ولو حدث ذلك فإننا سنكون، لا امام فلسفة، ولكن امام حقل نظري يجب استكشافه وبناء مفهوم الممارسة النظرية التي تلاؤمه^(١).

الابستمولوجيا الباشلارية: ميز (باشلار) مراحل تكوين الفكر حيث لخصها في مراحل هي:

أ- المرحلة الاولى: وتمثل الحالة ما قبل العلمية، وتشمل الازمنة الكلاسيكية العديمة القديمة وعصر النهضة ومعظم القرنين السادس عشر والقرن السابع عشر، وحتى اواسط القرن الثامن عشر.

ب- المرحلة الثانية: وتمثل الحالة العلمية والتي بدأت في أواخر القرن الثامن عشر وتشمل القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين.

ج- المرحلة الثالثة: وتمثل مرحلة الفكر العلمي الجديد، وتبدأ في تقدير (باشلار) من عام ١٩٠٥م، حين هزت النسبية اركان العلم الكلاسيكي، فقد شهد النصف الاول من القرن العشرين تطوراً مذهلاً في مجال العلوم المختلفة مثل الميكانيكا الكوانتية، والميكانيكا التومجية^(٢).

ثم يقسم (باشلار) العقل العلمي في طور تكونه الفردي على ثلاث مراحل هي:

أ- ((الحالة الملموسة حيث ينتهي العقل بالصور الاولى للظاهرة ويعتمد على ادبيات فلسفية تمجد الطبيعة، وتعني بطرافة لوحدة العالم وتنوعه الغني.

(١) وريثة، وفاء حسن، العقلانية والواقع العلمي عند غاستون باشلار، ص ٥٢.

(٢) مهيبل، عمر: اشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة، ص ٨٤-٨٥.

ب- الحالة الملموسة - المجردة حيث يضيف العقل الى التجربة الفيزيائية الرسوم الهندسية ويستند الى فلسفة البساطة. وهنا لا يزال العقل في وضع تناقضي: فهو واثق من تجريده بقدر ما يكون هذا التجريد ماثلاً بوضوح في حس ملموس.

ج- الحالة المجردة حيث يباشر العقل بمعالجة المعلومات المأخوذة طوعاً من حدس الميدان الواقعي والمنفصلة طوعاً من التجربة المباشرة وحتى المتصارعة علناً مع الواقع الاول، غير النقي دائماً وغير المتشكل دائماً^(١))). اما بالنسبة الى الناحية السيكلوجية فيقسمه كذلك على ثلاث مراحل هي:

أ- ((النفس العامة او العادية، المتحركة بدافع حب الاستطلاع الساذج، المصابة بالدهشة امام ادنى ظاهرة آلية، والتي تتعاطى مع الفيزياء لأجل التسلي لكنها تتذرع بموقف جذّي، وهذه النفس سلبية في سعادة التفكير. ب- النفس المعلمة، فخورة جداً بمعتقداتها، متحجرة في تجريدها الاول، تستند مدى الحياة الى نجاحات شبابها المدرسية، تكرر معرفتها في كل عام، وتفرض براهينها، وتخصص كل شيء للاهتمام التربوي تؤيد السلطة وتعلم على خدمتها او تعلم بان كل شيء صادر من البورجوازية.

ج- النفس التي تعاني من مصاعب التجريد والاكتناه، وهي وعي علمي متألم، يسترسل في الاهتمامات الاستقرائية الناقصة باستمرار، ويلعب لعبة الفكرة الخطرة بدون مرتكز تجريبي في حق خاص بالتجريد، لكنها واثقة جداً من كون التجريد واجباً، وانه هو الواجب العلمي، والامتلاك النقي الاخير لفكر العالم^(٢))).

ويؤكد باشلار في (تكوين الفكر العلمي) على عقلانية المناهج العلمية بالمقارنة مع حسية الفكر الساذج، ويتحدث عن قطيعة أبستمولوجيا بين الطرفين وفي الفكر العلمي الجديد يمكن ملاحظة بأن جوهر العلم استقرائي، لكن (باشلار) لا يؤمن بتجربة خام بل بتجربة مصطنعة ومركبة، وهناك ضرب من الجدلية عنده بين التجربة والعقل في العلوم المعاصرة له، بين الواقع والنظرية، وكلها امور تهم المناهج والبحث فيها^(٣). والقطيعة المعرفة تعني ان التقدم العلمي مبني على اساس قطع الصلة بالماضي، فهي شق طريق جديد لم يترأى للقدايم ولم يرد لهم بحال، بحكم حدودهم المعرفية الاسبق، وبالتالي الاضييق والاكثر قصوراً. وليس هذا بمعنى نفي الماضي وانكاره والتنكر له، فذلك غير وارد في التقدم العلمي الذي يمتاز عن اي تقدم بأنه ليس افقياً بل رأسياً^(٤). رأى (باشلار) ان الجدلية تجعل القطيعة المعرفية مركبا من الانفصال والاتصال، الا انه جنح كثيراً ورفض فكرة الاتصال تماماً، وركز على الانفصال في حركة العلم وتقدمه وكان تركيزاً يخل بجدلية (باشلار) التي تجمع بين الطرفين الاتصال والانفصال ما دام يجعل القطيعة انفصالات متوالية في تقدم العلم. والواقع انه عنصر الاتصال واستمرارية المعرفة العلمية له اهميته ولا بد ان يلعب دوراً ما^(٥).

من المفاهيم الجوهرية التي طرقها (باشلار) حول المشكلة العلمية ما يسميه (العائق الابستمولوجي)، والذي هو في صميم عملية المعرفة، وليس نتيجة لشروط خارجية مثل زوال ظاهرة، او ضعف الحواس، وانما المعرفة العلمية تنتج عوائقها وفي ذلك قال: (ان المطلوب ليس اعتبار عقبات خارجية مثل تركيب

(١) باشلار، غاستون: تكوين العقل العلمي مساهمة في التحليل النفسي للمعرفة الموضوعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠١م، ص ٩-١٠.

(٢) المصادر نفسه، ص ١٠-١١.

(٣) بشته، عبد القادر: الابستمولوجيا مثال فلسفة الفيزياء النيوتونية، ط ١، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٥م، ص ٥٩.

(٤) الخولي، مجي طريف: فلسفة العلم في القرن العشرين، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٠م، ص ٣٩٢.

(٥) المصادر نفسه، ص ٣٩٢.

الظواهر وزوالها، ولا ادانة ضعف الحواس والعقل البشري، ففي صميم فعل المعرفة بالذات تظهر التباطؤات و الاضطرابات بنوع من الضرورة الوظيفية^(١).

العوائق الابدستولوجيا لدى (باشلار):

العقبة الأولى: الاختيار الاول: تظهر هذه الملاحظة دائماً مغرية وعجيبة وملموسة وطبيعية وتستدعي وصفها والاعجاب بها، ومن طابعها المدهش وبدون تدقيق يظن المرء انه فهمها، لكن (باشلار) يعد هذا الاختبار الاول معرفة اولية هشة غير مؤكدة وتشكل العقبة الاولى امام تكوين العقل العلمي لخلوها من المعالجة النقدية. فالنقد هو حجر الزاوية في بناء العقل العلمي والحقيقة العلمية المؤكدة، معلقاً على ترابطية النقد مع المعرفة العلمية بقوله: ((تكون العقبة الاولى امام تكوين العقل العلمي هي عقبة الاختبار الاول، الاختبار الموضوع قبل النقد وفوق النقد الذي يعتبر بالضرورة عنصراً من عناصر القول العلمي، وبما ان النقد لم يفعل فعله صراحة، فلا يمكن للاختبار الاول، في اي حال من الاحوال، ان يكون سنداً موثقاً))^(٢).

العقبة الثانية: المعرفة العامة: ويقصد بها (باشلار) التعميم، لا التعميم الدينامي والموضوعي الذي يفسر الظاهرات يكشف القوانين، بل التعميم المتسرع والاسهل، او التعميم الذي يقودنا الى مماثلات زائفة يتم عبرها ازدياد التفاصيل واهمال الفروق الدقيقة بين الظاهرات. فلنأخذ مثلاً ظاهرة كظاهرة التخرن نراها واحدة في الدم والحليب واذا كان من فرق بسيط بين هذين السائلين، فليس من الاهمية التوقف عنده. ان احتقاراً كهذا للتفاصيل وللدقة ينبئ الى اي مدى يعيق التعميم المعرفة العلمية^(٣).

العقبة الثالثة: اللفظ: المقصود بها اللغة وقدرتها على وصف الظواهر وتفسيرها، وهذه العقبة يشبهها (باشلار) بالاسفنجة التي تمتلك المطاطية في تقبل الافكار وتوحيدها، وفي ذلك قال: (وعندئذ سيكون تفسيراً بالاستناد الى وصف مشحون بالصفات، وابدال جوهر من قوى غنية. وهنا، سنتناول كلمة الاسفنجة البائسة، وسنرى انها سمحت بالتعبير عن الظواهر الاشد تنوعاً. ويجري الاعراب عن هذه الظواهر: وبذلك يسود الاعتقاد بانه جرى تفسيرها. اننا نعتزف بها: اذن نعتقد اننا نعرفها. بيد العقل في الظواهر المشار اليها بكلمة اسفنجة ليس ضحية خداع قوة جوهرانية. فوظيفة الاسفنجة هي من الوضوح الجلي والتميز، بحيث اننا لا نستشعر بالحاجة الى تفسيرها. واننا ذا نفسر الظواهر بكلمة اسفنجة، لا يتكون لدينا بالتالي شعور باننا نفرق في جوهرانية غامضة، كذلك لا يتكون لدينا الانطباع باننا نصنع نظريات لان هذه الوظيفة هي وظيفة اختيارية برمتها. اذن يقابل الاسفنجة وهم من اوهام التجريبية الساذجة))^(٤).

العقبة الرابعة: الوحدانية التجريبية: يقصد بها الفيزياء الرياضية غير القادرة على استشارة الاكتشافات ذات الاعام، لان حالة اعتقادية بسيطة تجمد الاختبار وتترسب جميع المسائل، وتتحل كل المصاعب اما رؤية عامة للعالم بمجرد الاستناد الى مبدأ عام في الطبيعة. ان هذه الحاجة الى رفع المواضيع ذات الصلة بمنال الكمال المعزول الى الظواهر، ومن ثم فان ملاحظتنا هي اقل سطحية مما يظهر، لان الكمال سيستخدم مؤشراً او برهاناً في دراسة الظواهر الفيزيائية، ومن ثم يؤكد ان الكميات القابلة للإهمال ينبغي اهمالها، وهنا لا يكفي القول انه يمكن اهمالها، لأنه يقطع الجسور سريعاً مع التحديدات العشوائية التي لم تثبت صحتها أبداً، وقد اثبت صحة قولنا نظرية (كم الطاقة) في التعرف على مفهوم (الحد الكمي)، فهناك طاقات غير كافية لتجاوز

(١) باشلار، غاستون: تكوين العقل العلمي مساهمة في التحليل النفسي للمعرفة الموضوعية، ص ١٣.

(٢) موسى، كرم: فلسفة العلم من العقلانية الى اللاعقلانية، ط ١، دار الفارابي، بيروت، ٢٠١٢م، ص ٢٠٧-٢٠٨.

(٣) كركي، علي حسين: الابدستولوجيا في ميدان المعرفة، ص ١٢٤.

(٤) باشلار، غاستون: تكوين العقل العلمية مساهمة في التحليل النفسي للمعرفة الموضوعية، ص ٦١.

حد ما، ولا تستطيع هذه الطاقات ان تزرع ظواهر محددة جيداً ومعزولة جيداً، ومن ثم، نرى انه لا مناص من اعادة النظر في عقيدة التحديد، وان التضامن الكمي ليس ميزة يمكن الاستناد اليها من دون تحفظ^(١).
العقبة الخامسة: الجوهرانية: يرى (باشلار) ان فكرة الجوهر لا يمكن ان تكون فكرة علمية، لأنها لا تستهدف التجربة. فهو لا يريد ان يدرس فكرة الجوهر من ناحية علم النفس بكونها هي (الأنا)، لأنه يرى ان هذه ليس مهمة تكون العقل العلمي الجديد، وإنما رصد فكرة الجوهر في الفلسفة التي تضلل الباحث عن الموضوع، والتي يرى فيها كل ما هو باطن مغلق غير مفتوح على الطبيعة، الشعور العمقي شعوراً سطحياً لذا قال: ((ان التجوهر صفة مباشرة مدروكة من رواية الحدس المباشر، يعوق ايضاً التقدم اللاحق للفكر العلمي مثلما يعوقه القول بصفة غيبية أو حميمة، لان جوهر كذا يضفي اليه تفسيراً مختصراً ومتسرعاً في آن معاً. انه يفقر الى الجانب النظري الذي يلزم العقل العلمي بانتقاد الحواس. ومن ثم، يرى العقل العلمي ان كل ظاهرة هي لحظة من الفكر النظري، انها ظاهرة ناتجة لا ظاهرة يستدل عليها، ولا يمكن للعقل العلمي الاكتفاء بمجرد العناصر الوصفية للظاهرة مع جوهر ما، بدون اي مجهود تراتبي، وبدون تعيين واضح مفصل للعلاقات مع الاشياء الاخرى))^(٢).

العقبة السادسة: التحليل النفسي عند الواقعي: ان المحلل النفسي لا يقف عند الظواهر الشعورية للحياة النفسية، بل يتعداها الى استجلاء الظواهر اللا شعورية بوصفها تمثل المجال الاوسع والابخسب في حياة الانسان. ان اساسيات هذه الحياة انما تتقرر انطلاقاً من هذه المنطقة الحساسة، الدينامية، فعندما يقوم (باشلار) بتوظيف معطيات التحليل النفسي في تحليله للمعرفة الموضوعية، فان ذلك يعني الغوص في اعماق العمل العملي، واظهار ان هناك جانباً خفياً مهماً في هذا العمل، وهو جانب المكبوتات العقلية التي تعمل على توجيه هذا العمل في الخفاء^(٣). هذه ابرز النماذج التي قدمها (باشلار) عن العقبات المعرفية او الأبنستمولوجية، في اطار البحث في الشروط النفسية لتقدم العلم وفحص المعرفة من داخلها، وهي عقبات تقف في طريق عمل العقل العلمي، بل تعيق تقدم هذا العقل^(٤). عكف (باشلار) على تحديد أصل تكوين المفاهيم المعرفية وتحليلها. ومهمة الأبنستمولوجيا في نظر (باشلار) هي الدراسة النقدية لطرق نشأة المفاهيم العلمية في مجال العلم، والعقلانية التطبيقية هي الوحيدة القادرة على فهم التقدم العلمي ومسايرته، حيث يكون العقل في تمام الانسجام مع التجربة^(٥).

المبحث الثالث/ التعليم عند غاستون باشلار

العقلانية المعلّمة والعقلانية المعلّمة: العقلانية: هي اسلوب في التفكير او التفكير^(٦). وللعقلانية معنيان: معنيان: الاول يتضمن المفهوم العام والواسع وهو يعني الالتزام بمقاييس العقلية-الالتزام الذي هو المطلوب الجوهراني لاي نظام فلسفي، وبهذا المعنى يبدو ان كل الفلاسفة من دون استثناء هم عقلانيون^(٧).

(١) سبي، محمد عودة: آليات التفكير العقلي للفلسفة الغربية دراسة نقدية للفلسفة الحديثة والمعاصرة، ص ١٧٧.

(٢) لمصدر نفسه، ص ١٧٨-١٧٩.

(٣) مهيل، عمر: اشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة، ص ٩٢-٩٣.

(٤) دعيش، خير الدين: الفلسفة الغربية المعاصرة، ج ١، ص ٥١٠.

(٥) بن زينب شريف، غاستون باشلار من الأبنستمولوجيا الى الخيال الشعري، ص ١٧١.

(٦) مجموعة من العلماء السوفيت: المعجم الفلسفي المختصر، ترجمة توفيق سلوم، دار التقدم، موسكو، ١٩٨٦م، ص ٣٠٥.

(٧) كوتنهام، جون: العقلانية فلسفة متجددة، ط ٢، ترجمة محمود منقذ، مركز الانماء الحضاري، حلب، ١٩٩٧م، ص ١٦.

اما العقلانية بمعناها الدقيق، اتجاه في نظرية المعرفة، على خلاف ثابت مع التجريبية، وهناك الكثير من الاختلافات والصيغ المتميزة، الا ان الزعم الجوهري لها هو ان المعرفة البشرية كما تستمد من التجربة والعقلانيين، خلافاً لذلك، يؤكدون الدور الذي ينهض به العقل تبايناً عن الحواس في اكتساب المعرفة^(١). اما التعلم: تعديل للسلوك من خلال الخبرة^(٢). ويمكن التمييز بين التعلم والتقدم او استمرار التحسن المفيد، ذلك ان التعلم قد يكون تقدماً او تراجعاً شأنه في ذلك شأن كثير من العمليات الاخرى، وكذلك ليس كل تغير يمكن ان يسمى تعلماً، فأن التغير الذي يحدث في نشاط الانسان بفعل عوامل النضج، او الاستجابات الفطرية لا ينبغي ان ننظر اليها على انها تعلمنا، فلا يمكننا القول بأن الطفل الذي يستطيع الوقوف على قدميه نتيجة نموه الطبيعي قد تعلم الوقوف، ولا ان انقباض عين الانسان عندما يبهرها ضوء المصباح تعلمها بل هو فعل انعكاس^(٣). ويرى باشلار بان على التعليم ان يتصف بما يلي:

١- التنفيس: المفهوم العلمي هو انبثاق حقيقي للمعرفة لذلك يجب تطهير من الاشكال الغامضة.

٢- التربيتية: المفهوم العلمي يجب تعلمه وتعليمه.

٣- المعيارية: التعلم يحدث التوتر التعليمي نتيجة الشعور بالمشكلة والسعي في البحث عن الحل^(٤).

اولى باشلار عناية فائقة بالجانب التربوي للمعرفة العلمية وعده مقياساً لموضوعية المعرفة، ان الفعل التعليمي مرتبط بشعور التعلم وب حاجته الى المعرفة، حيث ان فهم واستيعاب التلميذ للمواد الدراسية يدل على امكانية وقدرة الأستاذ وفي هذا قال باشلار: ((اذ ذاك تأتي كينونات الفكرة المعلمة لتتنفع العقلانية المعلمة. فيظهر نوع من ارتكاس الموضوع التربوي عند المعلم في ترتيب عقل التلميذ المعلم))^(٥).

ان العملية التعليمية عند باشلار لا تنفصل عن الشعور بالمعرفة، وان التعليم التقليدي يهدف الى نسخ عقول التلاميذ على شكل عقول الاساتذة، فالعقل التقليدي يعتمد على قوالب جاهزة معدة مسبقاً، اما التعليم الناجح فيعتمد على تعددية فلسفية وفي هذا قال باشلار: ((فنعتقد اذا ان الفلسفة التعددية للمفاهيم العلمية هي ضمان لخصوبة التعليم. وتؤثر اعطاء الأفهوم كل ابعاد الفكر الفلسفي التي يوحى بها بدلاً من تعود عزلة في فلسفة واحدة لا تمثل الا وقتاً من اوقات العمل العلمياتي الفعلي. ضمن هذا الشرط فقط، نستطيع تتبع الانضاج الفلسفي للأفهوم حتى بلوغ العقلانية الفعالة))^(٦).

أهتم باشلار بالجانب التربوي للمعرفة العلمية ويره مقياس لموضوعية المعرفة، الفعل التعليمي مرتبط بحاجة المتعلم الى المعرفة، والعملية التربوية علاقة بين ذوات فالتعليم يقتضي أولاً تطهير الفكر من المعرفة العامة وأستبدالها بالمعرفة الموضوعية، أن فهم المتعلم يدل على قدرة الأستاذ وأمكانيته في توصيل الموضوع وفي ذلك قال باشلار ((اذ ذاك تأتي كينونات الفكرة المعلمة لتشفع العقلانية المعلمة. فيظهر نوع من ارتكاس الوضوح التربوي عند المعلم في ترتيب عقل التلميذ المعلم. لا بد من نوع من الشخصية لتعليم اللاشخصية، لبث اهتمامات الفكر بمعزل عن الاهتمامات الشخصية))^(٧).

(١) المصادر نفسه، ص ١٦.

(٢) ناصف، مصطفى: نظريات التعلم دراسة مقارنة، سلسلة علم المعرفة، الكويت، ١٩٩٠م، ص ١٥.

(٣) المصادر نفسه، ص ١٦.

(٤) باشلار، غاستون: العقلانية التطبيقية، ط ٢، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٧م، ص ٢٥٨-٢٥٩.

(٥) المصدر نفسه، ص ٤٦.

(٦) المصادر نفسه، ص ٥٥-٥٦.

(٧) المصادر نفسه، ص ٤٦.

العقلانية المعلمة عملية تعليمية يتفاعل فيها الأستاذ والطالب حيث يقوم الأستاذ بتوضيح وتبسيط الموضوع للطالب، وتأكيد الطالب بأنه فهم عليه أن يفهم معلمه بطريقة أفضل، فالعملية التربوية الناجحة حين تعلم معرفة ما، أن يلي هذا التعلم توسيع لهذه المعرفة وفي ذلك قال: ((تظهر الحاضرة العلمية، في داخلها بالذات، من النشاط التمييزي ما يمكننا الآن من توقع أنها ستطرح نفسها دائماً من الآن فصاعداً ليس فقط بالنسبة الى المعرفة المعتادة، بل أيضاً بالنسبة الى المعرفة المميزة للثقافة الاولى. على كل فلسفة للثقافة أن تتقبل فكرة المستويات التربوية. كل ثقافة متكاملة مع مستويات دراسية، مع حلقات دراسية. والانسان المتفرغ للثقافة العلمية هو تلميذ أبدي))^(١).

أن الوظيفة الرئيسة للعقل تكمن في اثارة الازمات، فلا وجود لحدث العقل من دون ازمة، فهو من طبيعة جدالية، فلا يكفي الانسان ان يمتلك عقلاً، بل يجب ان يكون لديه عقل ضد شخص ما. فمن دون الممارسة الاجتماعية لاقتناعه العقلاني، ان فعل التعليم ضد الذات، ما لعلاقة بين المعلم والتلميذ هي المعارضة البناءة الوحيدة، في جدل المعلم والتلميذ لان المعلم الذي يعد بالتأكيد مثل المحارب يريد ان ينتصر ويريد ان يكون على حق، وانتصار العقل لا يؤسس علاقة قوة. انه النظام والقوة المشتركة للاتفاقات العقلانية، الانتصار هو اذاً الاقناع^(٢). العقل لا يتكون بثقافة علمية الا حين تزال آثار الأنا الأعلى الفرويدي من الذات، الحقيقة العلمية نسبية والتحليل النفسي للذات يتطلب معاودة مستمرة لمعرفة العوائق الأبيستولوجية. العقلانية المطبقة لا تتأسس الا بعقلانية الضد، حين يقف العقل ضد نفسه ويعيش جدلية المعلم - الطالب والتي بواسطتها يمكن الحصول على تعليم سليم وفاعل، بل وظيفتها الأساسية دفع عقل الطالب للشعور بالمشكلة لينطلق العقل في التساؤل لتحديد نوعية المشكلة وتدقيقها والبحث عن حل لها.

الأستاذ دوره أن يعلم المتعلم ممارسة التفكير كفعالية نظرية وعملية في نفس الوقت وتجعله في جدل مستمر بينه وبين ذاته ثم بينه وبين المعارف والعالم الخارجي وأخيراً بينه وبين الأستاذ، التعليم الاشكالي يتيح للطالب التفكير في المسألة بطرق مختلفة، ويسمح للعقل بأن يوظف نماذجه وبنائاته المعرفية وقد يتوصل هذا العقل المكون أن يكتشف بنيات عقلانية جديدة صالحة للتطبيق^(٣). ان امتلاك العقل يعني انتاج عقول، هنا المعلم لا يرغم العبد (التلميذ) على العمل، وغيره هو الذي يفرض عليه ان يصبح معلماً ويؤسسه مثلما يؤسس تلميذه، وهذا الامر يفترض، بشكل متلازم، ان المعلم في ذاته ينقسم الى معلم وتلميذ، وانه يعطي لنفسه قواعد مضمونة، لا ان يكون الغير عبقرية خبيثة كما في تأملات (ديكارت)، وببساطة، فان من يريد ان يكون المعلم لن يكون متأكداً من الانتصار، فهو يمكن ان ينخدع ويكون مهزوماً، يجب اذاً ان يضمن نفسه بقواعد، ومن غير المفيد حينئذ ان يبحث في الغير عن قيم كبتية، ان الكبت لا تأتي من الغير، انها تكون عند الانتصارات بالغير، لان مجرد وجوده يفرض عليه ان يصبح المعلم، ويعلمه خلال تعليم الذات^(٤). الامر الذي يعني يعني بالمقابل ان المرء يتعلم من خلال تعليم نفسه، واذا اصبح التلميذ بدوره معلماً، فهذا لن يكون وفق تجاوز دياكتيكي للحظة السادة، واذا اراد ان يتعلم حقاً فان عليه ان يفعل ثانية ما يعرف معلمه فعله، وسيكون عليه ان يضع معرفته على محك التعليم، ان المستقبل يبقى دائماً الى جانب المعلم والديالكتيك الباشلاري لفلسفته

(١) المصادر نفسه ، ص ٦٢.

(٢) جيل، ديديه: باشلار والثقافة العلمية، تر: محمد عرب صاصيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٦م، ص ٦٨-٧٠.

(٣) عي، عثمان : بنية المعرفة العلمية عند غاستون باشلار، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، الجمهورية الجزائرية ، ٢٠٠٨م، ص ١٦١-١٦٢.

(٤) المصدر نفسه ، ص ٧٠.

(اللا) ليس دياكتيكياً للرفع^(١). ان المربي الحقيقي كما يرى باشلار: ((هو الذي يزداد نفسياً بجعل سواه ينمو، الذي يقيم بمثابة استقراء نفسي تلازم العقلانية المعلمة والعقلانية المعلمة. وبدون هذا المرجع الاتجاهي تنفقر مشكلات التربية الى بعض عوامل التحليل))^(٢).

ان العقبة التربوية هي اذاً التي تحقق تماماً العقبة امام حدوث العقل. والعقبة النفسية التي تصادف في التعليم هي التي تعطي للمعرفة العامة قيمة العقبة الحقيقية، وتجعل منها المناسبة لتصحيح النفس، المكونة للعقل، ان كل نزعة شكلية تجهل ان ((العقلانية الذاتية التي تتكون اثناء دياكتيك المعلم والتلميذ هي، فلسفياً، اغنى بتعاليمها من العقلانية الشكلية))^(٣). ويرى باشلار بأن ((اساتذة العلوم، اكثر من الاخرين ان امكن ذلك، لا يفهمون بأننا لا نفهم)). ويفسر ذلك بقوله: ((ان عدداً قليلاً هم اولئك الذين تعمقوا في علم نفس الخطأ، ان اساتذة العلوم يتخيلون بان العقل يبدأ كدرس))^(٤).

فعندما لا يفهم الطالب مادة درس معين يعاد الدرس نقطة بنقطة، فلم يضع الاستاذة في اذهانهم بان هذا الطالب عندما يأتي الى اي اختصاص مزوداً بمعارف من الحياة اليومية، وفي هذا قال باشلار: ((ان اساتذة العلوم لم يفكروا بواقع ان المراهق يصل الى صف الفيزياء بمعلومات تجريبية متكونة سابقاً: وعندئذ لا يعود المطلوب اكتساب ثقافة اختيارية، وانما المطلوب تماماً هو تبديل ثقافة اختيارية، وقلب العقبات التي اوجدتها الحياة العادية. مثال على ذلك: ان توازن الاجسام العائمة هو موضوع حدس مألوف، هو نسيج من الاخطاء. وبشكل واضح نسبياً يعزى نشاط الجسم الذي يعوم، او الى الجسم الذي يسبح. واذا حاولنا ببدا ان نغرق قطعة خشب في الماء، فانها تقاوم. ولا نعزو المقاومة للماء بسهولة. ومنذ ذلك الحين يكون من الصعب جداً وافهام مبدأ ارخميدس في بساطته الرياضية المدهشة ما لم ننتقد اولاً ونفكك المنظومة تركيباً اختلاطياً من الحدودات الاولى. واننا بدون هذا التحليل النفسائي الخاص للاخطاء الاولى لن نستطيع افهام الاخرين ان الجسم الذي يظهر والجسم الظاهر تماماً يخضعان لنفس القانون))^(٥).

لذلك يرى باشلار بان كل ثقافة علمية وكل عملية تربوية يجب ان تقوم بتتقية فكرية وعاطفية مؤثرة ثم يتم الانتقال الى المهمة التالية وهي الاصعب والتمثلة في وضع الثقافة العلمية في حالة ديناميكية، بإبدال المعرفة المغلقة والثابتة باخرى مفتوحة ومؤثرة، لمنح العقل اسباب التطور^(٦).

في حين يعتقد الاستاذ المربي انه لا يخطئ او يفشل والذي يملك المعرفة هو الذي يأمر، لذلك هناك صعوبة في تفسير مناهج التربية بسبب ثقل هذه الغرائز عند المربين: ((هناك اشخاص تعتبر كل نصيحة تسدى لهم بخصوص اخطاء تربوية يرتكبوها، نصيحة لا طائل تحتها اطلاقاً لان هذه الاخطاء المزعومة ما هي الا تعبير عن سلوك غريزي))^(٧).

اما المدرسة الدائمة هي المدرسة التي تمارس فيها قواعد التعلم دائماً، انها مؤقتة دائماً يكون التلاميذ فيها قادرين دائماً على الصعود ثانياً الى مصاف المعلمين، وهي مدرسة ينتهي المعلمون القداماء فيها لان

(١) المصادر نفسه.

(٢) باشلار، غاستون: العقلانية التطبيقية، ص ١٤٢.

(٣) جيل، ديديه: باشلار والثقافة العلمية، ص ٧٣.

(٤) المصادر نفسه، ص ٧٣-٧٤.

(٥) باشلار، غاستون: تكوين العقل العلمي مساهمة في التحليل النفسي للمعرفة الموضوعية، ص ١٦-١٧.

(٦) المصادر نفسه، ص ١٧.

(٧) باشلار، غاستون: تكوين العقل العلمي مساهمة في التحليل النفسي للمعرفة الموضوعية، ص ١٧.

يكون على خطأ، في المدرسة الدائمة تتغلب فلسفة البحث على فلسفة المبادئ، وتصرع العقلانية المُعلّمة العقلانية المُعلّمة، انها مدرسة العبقرية العلمية. ومن هنا يأتي المبدأ الاساسي للمدرسة الدائمة: ((من تعلم يجب أن يعلم))^(١).

أنظمة التعليم: ان تأكيد العلم هو مدرسة عبقریات لا يشير أبداً الى انبثاق مفارق لنزعة نخبوية سبق ان استبعدت من قبل علم نفس التعليم، بل على العكس: فاذا كان جوهر العقل لا يمكن ان يعرف الا من خلال صيرورة- مفكرة، فانه يجب حينئذ النظر الى الجوهر من خلال الغاية، ضمن هذه الشروط، ليست المدرسة وحدها هي التي تُعرّف العلم، ان العلم أيضاً هو الذي يُعرّف التعليم الاكثر مطابقة لجوهر العقل^(٢).

فلسفة القيم: ويرى باشلار ان الذات العارفة تمتلك نوعين من القيم، قسم مرجعها الماضي وتكون مفرغة من القيم، وقيم ملاصقة بالثقافة العلمية المعاصرة وفي ذلك قال: ((ان كل قيمة تقسم الذات المقيمة فهي تعطي الذات، على الاقل، تاريخ تقييمها، ويكون اذ ذاك للذات ماضٍ من اللا قيمة تقتضي معارضته مع حاضر من القيمة. كما تعي حيازتها على وجود مراتبي))^(٣).

ثم يحاول باشلار اقتراح بديل عن السلطة الكبرى المشاعة في مدرسة التحليل النفسي: الأنا الاعلى الاخلاقي، الذي طالما اعتمده (فرويد)^(٤) في تفسير الظاهرة النفسية وتقويم السلوك الفرويدي ازاء الجماعة الضاغطة التي يعيش في كنفها وداخل اعرافها ومراسيمها الاخلاقية والاجتماعية او ما يسميه باشلار نفسه بوظائف المراقبة، وكيف يمكن الحديث عن أنا اعلى ثقافي او فكري بدل الحديث عن ذلك الذي شاع في تحليل (فرويد) الذي يقوم على فحص العصابات النفسية، بحيث تبدو النفسية منقسمة الى كائن مراقب، فالمرضى الذين يشكلون موضوع الدراسة عادة ما يتألمون من مراقبة خارجية وخيالية، جنون المراقبة من اشخاص آخرين دائماً على أهبة لمعاينة المرضى وتحذيرهم ازاء كل فعل سيء يقومون به^(٥).

هذا المقام المُراقب، هو عند (فرويد) تحضير للحكم والعقاب، وهو الضمير الاخلاقي التأديبي المعزز بقوى اجتماعية، ولا يوجد فيه الا الالتزام بالامتثال والخضوع، غير ان (باشلار) يرى في ذلك خطأ عند (فرويد) بين الضمير القاضي والضمير الجلال، بل لقد غاب عن (فرويد) ان الضمير الاخلاقي العادي يتضمن الشعور بالمغفرة والصفح في الوقت نفسه الذي يتضمن فيه الشعور بالخطأ، شريطة ان ينظر الى هذا الضمير في فعله التقيفي لنفسه، فهو من هذا المنظور التقيفي قاضٍ له سلطة الادانة، ولكنه ايضاً قاضٍ على معرفة باوقات وقف التنفيذ. لقد فات (فرويد) ان الكائن الذي يتمتع ايضاً بتلك المقدرة على الاخفاء والسرية فيما قدم على فعله وارتكابه، ما يسمح للكائن ان يستمتع بذلك الاخفاء على انه واقعة عاطفية وان يحافظ من خلاله على سرّه بعيداً عن كل مستقص او مراقب^(٥). ان الضمير الاخلاقي، في اثناء ادانته، يوحى بسلوك الندم

(١) جيل، ديبدييه: باشلار والثقافة العلمية، ص ٨٠-٨١.

(٢) المصدر نفسه، ص ٨١.

(٣) باشلار، غاستون: العقلانية التطبيقية، ص ١٢٧.

(*) ولد سيجموند فرويد عام ١٨٥٦م من اسرة تنتمي الى الجالية اليهودية التابعة الى الامبراطورية النمساوية، وكان والده تاجر صوف يذكر انه متسلطاً وصارماً، في عام ١٨٦٥م بداية المرحلة الثانوية في مدارس فينا وفي عام ١٨٨٠م انقطع عن الدراسة لاداء الخدمة العسكرية، انضم الى كلية الطب في جامعة فينا، وفي عام ١٨٨٢م عمل طبيب للاعصاب، عيّن محاضراً في علم امراض الجهاز العصبي عام ١٨٨٥م، اشتهر فرويد بنظريات لعقل والا وعي، من اهم مؤلفاته: دراسات في الهستيريا، مستقبل وهم، الحياة الجنسية، الأنا والهو. ينظر: ويلز، هاري: بافلوف وفرويد دراسة نقدية، ج ٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ١٩٨٧م، ص ٣-٢٥؛ عكاشة، أحمد: فرويد حياته وتحليله النفسي، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، بيروت، ص ٥-٣٠.

(٤) دعبش، خير الدين: الفلسفة الغربية المعاصرة، ص ٥١٨-٥١٩.

(٥) المصدر نفسه، ص ٥١٩.

والتصحيح ان من الممكن بالتأكد ان تتفاجأ لرؤية (باشلار) يعارض انغلاق (فرسان الصفحة البيضاء) على فصائل الندم الفكري. ومع ذلك فان هذا الامر لا يعدّ أصيلاً الا جزئياً. إن (سبينوزا)، الذي يرى في الندم انفعالاً جزئياً يكون المرء فيه تعيشاً بشكل مزدوج، يقرّ بأن أولئك الذين خضعوا للندم ((يمكنهم، بشكل أكثر سهولة بكثير من الآخرين، ان ينقادوا للعيش أخيراً تحت قيادة العقل، اي أن يكونوا احراراً ويتمتعون بحياة السعداء))^(١).

ان المراقبة الدائمة للعقل ومراقبة هذه المراقبة تحت العقل على العمل وتثبت فيه الرغبة لحب الاطلاع وتشجيعه على الابداع، القيم التي تنشط العقل لا بد أن تستمد من الثقافة العلمية المعاصرة وليس من أخلاقيات الحياة العامة، فلا وجود لأية علاقة بين عالم الفكر العلمي وعالم المعرفة المشتركة أن التفسير الصدفى (صدفة) لا يمكن أن يؤسس معرفة، المعرفة العلمية هي تفسير فكري بواسطة تفسيرات فكرية: ((أما النفسية الثقافية، فتريد أن تكون سبباً لنفسها، تريد أن تكون الثقافة سبباً للثقافة وهي تضطلع، مسرورة بمسؤولية التوضيح))^(٢). أن علماء النفس يركزون على أهمية الدوافع الفطرية منها والنفسية والاجتماعية في توجيه السلوك، على وجه الخصوص علماء التربية الذين وظفوا الدوافع في مختلف مراحل العملية التربوية لتحقيق الاهداف المبرمجة بدقة، لا يمكن أن تكون هناك تربية عن طريق تدريس الثقافة العلمية فقط كما يرى باشلار، التربية وظيفتها بناء شخصية متكاملة الجوانب جسمياً ونفسياً واجتماعياً عن طريق تنمية مختلف القدرات. أن تدريس العلوم ليس من أجل العلم بل بغية حل المشاكل المختلفة التي تعترض المجتمعات، ولذلك علماء التربية يعتبرون أن الخطة التربوية الناجحة عليها أن تجيب عن الاسئلة التالية :

- ماهو شكل المعرفة التي نود تدريسها؟

(مفهوم فلسفي-نظرية علمية-مبدأ أخلاقي)

- ما صلة هذه المعرفة بالثقافة المحلية أو القومية بالمتعلم ؟

- ما هي مختلف الشروط الذاتية والموضوعية التي تحكم فعل التعلم عند التلميذ المستهدف؟

- ما علاقتها بطرق البحث المتبعة في اكتشاف وانتاج مختلف أشكال المعارف؟

- ما هي القدرات التي يمكن أن يوظفها المتعلم خلال العملية التربوية؟

- ماهي القدرات المستهدفة؟^(٣)

لا يتصور (باشلار) وجود كوجيتو ندوم ولا كوجيتو لفظي، فمن جهة أولى، يجب فهم ان الندم الفكري، سواء أكان ندم العقل التأملى أم العقل العلمي، ليس فيه شيء من الندم البسيط، ان الامر لا يتعلق بوصل الحالات النفسية مع الغير في علاقة تعاطف: ((ان تكوين ما هو عقلاني يتم بين المعلم والتلميذ))، ليس من خلال عملية سرية بين نفس ومرشد ونفس ونامد. ولهذا السبب وبطريقة أعم، يمكن لـ(باشلار)، بمقارنته بين العقل والنفس، ان يدل على الفرق بين ما يختص به التعليم وما يختص به الندم (العقل مدرسة، والنفس كرسي اعتراف)^(٤).

الحقيقة والخطأ في تاريخ العلوم: ينبغي التمييز من الناحية الاجرائية بين الاستمولوجيا وتاريخ العلوم، فالاول هو معرفة فلسفية حول العلم من جهة شروط امكانية وقوى انتاجه وعمل نقدي حول مشروعيته

(١) جيل، ديبدييه: باشلار والثقافة العلمية، ص٤٢-٤٣.

(٢) عي، عثمان: بنية المعرفة العلمية عند غاستون باشلار، ص١٦٥-١٦٦.

(٣) المصادر نفسه، ص١٦٦.

(٤) المصادر نفسه، ص٧٠-٧١.

وصلاحيته وتتبع لتشكل المفاهيم ونموها وهجرتها من حقل الى اخر . اما الثاني فهو مجال يعني بتاريخ النظريات العلمية من جهة ميلادها واستحواذها على قيمة تفسيرية للطبيعة وسقوطها وتحولها الى اخطأ واهام . وهكذا يشهد تاريخ العلوم جدل خصب ومستمر بين الحقائق والخطأ ويعرف مراجعات وهدم وبناء . اما الخطأ فهو ضد الصواب بحيث يحكم المرء على كل شئ بأنه باطل في حين أنه حق أو يحكم عليه بأنه حق في حين أنه باطل ويعود ذلك الى سوء تقدير في الحكم ووقوع في الزلل والخلط^(١).

يرى باشلار أن الخطأ اساسي وأولي ، هو الذي يظل مسيطراً على العقل البشري ما لم يعمل هذا العقل على ازاحته عن مواقعه واحد بعد الآخر بجهد وكفاح وصراع لايتوقف . فكل حقيقة لا بد ان تحارب لكي تحتل مواقع الجهل . لذلك فالتقدم في العلم يتم من خلال صراع بين الجديد والقديم . ولا يتحقق الا بنوع من التطهر الشاق لهذه الاخطاء . المعرفة لا تسير في طريق ميسر معبد مباشر الى الحقيقة ، بل ان طريقها ملتو متعرج ، متمرج فيه الحقيقة بالبطان ، ويصارع فيه الصواب الخطأ ، صراعاً مريراً كي يخلص نفسه منه^(٢).

أن باشلار يطلق نظرياته ورؤاه النافذه المحيطة بأعماق ظاهرة العلم كشاعر ملهم ، حيث يقول ((العلم لا يخرج من الجهل كما يخرج النور من الظلام لان الجهل ليس له بنيه ، بل يخرج من التصحيحات المستمرة للبناء المعرفي السابق ، حتى ان بنية العلم هي ادراك اخطائه ، والحقيقة العلمية هي تصحيح تاريخي لخطأ طويل ، والاختيار هو تصحيح الوهم الاولي المشترك))^(٣).

تستند بيداغوجيا الخطأ الى مبادئ علم النفس التكويني ومباحث ابستمولوجيا باشلار ، فهي تدرج تدخلات المدرس في سيرورة المحاولة والخطأ حيث ان الخطأ لا يقصى ، وانما يعتبر فعلاً يترجم نقطة انطلاق المعرفة . فمن الاخطاء تنطلق عملية التعليم والتعلم . ويتجلى البعد الابستمولوجي لهذا التصور في الاعتراف بحق المتعلم في العلم . ويتجلى البعد السيكلوجي لبيداغوجيا الأخطاء في اعتبارها ترجمة للتمثلات التي تنظم بواسطتها الذات تجربتها التي تكون ذات علاقة بالنمو المعرفي للمتعلم . أما البعد البداغوجي ، فيتجلى في اتاحة الفرصة أمام التلاميذ للخروج عن الموضوع ، وارتكاب الخطأ أي حرية اكتشاف الحقيقة ، مما يدعو المدرس الى أن يعمل أكثر مما يحكم أي يعالج القلق الذي يكتنف المتعلم حين يسعى الى التفكير ذاتياً ، والتخلص من ذاتيته للبحث عن الحقيقة . أن العلم ، من حيث حاجته الى الاكتمال كما في مبدئه نفسه ، يتعارض تعارضاً مطلقاً مع الرأي . واذا حصل أن أعطى العلم الشرعية للرأي ، فذلك لأسباب أخرى غير الأسباب التي يقوم عليها الرأي لدرجة تسمح بالقول بأن الرأي ، من الناحية المبدئية ، هو دوماً خاطئ .

الرأي يفكر تفكيراً ناقصاً ، بل لا يفكر انه يعبر عن حاجات معرفية ، فالرأي وهو يتناول الموضوعات من زاوية نفعها وفائدتها ، يحرم على نفسه معرفتها ، لذا لا يمكن أن نؤسس أي شئ على الرأي بل يجب أولاً أن نقضي عليه انه العائق الأول الذي يتعين تجاوزه في المعرفة العلمية^(٤).

ينتهي باشلار الى الانفصالات في حركية العلم اللاتراكمية ، الى أن العقل العلمي يتكرر دائماً لما ينجزه من حيث دأبه على نقده وتصويبه ، من هنا كان منطق العلم منطقاً تكذيبياً ومنطق تصحيح ذاتي . انه لهذا يكفل لتواتر محاولات العلماء الابداعية ، ومحض توالي البحوث المنهجية يكفل لها التقدم المستمر ، ودائماً يفتح أمامها آفاقاً أوسع . هكذا كان منطق الثورة هو الأقدر على تجسيد التقدم العلمي .

(١) الخويلدي ، زهير : فلسفة التربية والتعليم والحاجة الى التنوير ، دار أكتب ، لندن ، ٢٠١٦ م ، ص ١٢٠-١٢١ .

(٢) الخولي ، يمنى طريف : مشكلة العلوم الانسانية تقنياتها وامكانية حلها ، ص ٢٥-٢٦ .

(٣) المصادر نفسه ، ص ١٥ .

(٤) حمداوي ، جميل : بيداغوجيا الأخطاء ، ط ١ ، مكتبة المثقف ، ٢٠١٥ م ، ص ٢١-٣١ .

يؤكد باشلار على عمومية الثورة فيقول: ((تتضمن أزمات النمو الفكري إعادة نظر كلية في منظومة المعرفة)).^(١)

خاتمة: يبعد (باشلار) احد ابرز فلاسفة القرن العشرين لحرصه الشديد على ابراز الطابع الثوري للتقدم العلمي، فقد ركز على نقد العلوم التي كانت مطلقة الى وقت قريب وبعيدة عن الشك، فالعلم بالنسبة الى (باشلار) يحتاج لخلق فلسفة، وعليه ان يعلم العقل، وعلى العقل ان يطيع العلم، العلم الاكثر تطوراً، وفلسفته ترفض العقل قبل العلمي، وهي ليست فلسفة سلبية وانما فلسفة بناءة، لا تعترف ببناء نهائي للفكر العلمي، بل بناء متجدد لا يبقى في حال ثابت، والمعرفة لديه نتيجة لمعرفة سابقة ومن ثم الى معرفة اكثر تقدماً، فهي غير مغلقة وغير مكتملة وفي تقدم مستمر، وما ابحاثه العديدة في المجال العلمي الا خير دليل على تحرره في العلم، واستعابه لما توصل له العلم المعاصر.

عمل (باشلار) على وضع قطيعة بين التفكير العلمي القديم والعلم الجديد الذي يقوم على الصرامة والموضوعية العلمية، فالعلم حتى يتطور لا بد له أن يتخلص من الاخطاء الموروثة عن التفكير القديم، فمن الضروري حسب (باشلار) افتراض وجود قوة سالبة معاكسة ومقاومة تمنع وتعرقل التقدم أو التطور، حيث تلعب هذه القوة دور المثبط والمحفز في آن واحد، وتلك مهمة العائق الاستمولوجي. وهي ليست سوى عوائق عرقلت تطور أو مسار الفكر العلمي، وفي آن واحد كانت بمثابة الحوافز التي شجعت على تجاوزها، وبذلك أنبثقت الحقيقة تدريجياً. والعائق ليس حاجزاً موضوعياً أو خارجياً، بل هو ذو طبيعة ذاتية نفسية وكامن في فعل المعرفة ذاتها. اما التعليم عنده فهو التصحيح الدائم والمستمر للخطأ كظاهرة بيداغوجية، فالخطأ يصبح فرصة جيدة لبناء التعليم اذا ما تم الاعتراف بحث التلاميذ في ارتكاب الاخطاء والانطلاق منه وهدمه وتعيضه بالمعرفة العلمية الجديدة، وقد تكون الاخطاء من مصدر استمولوجي راجعة الى تعقد وصعوبة المعرفة او المفهوم الذي يقدمه المدرس، فالعقل عند (باشلار) ليس صفحة بيضاء ففيه الكثير من المعارف والتلاميذ مهما كان سنهم لديهم تمثيلات للاشياء والظواهر المحيطة بهم وبهذا تكون الاخطاء الاستمولوجية ناتجة عن تلك التمثيلات وليست ناتجة عن الجهل، فالمدرسة بذلك تكون عبارة عن مكان للاخطاء التي يحدثها المتعلم، لذلك يجب على المدرس مساعدة التلاميذ في تصحيح اخطائهم لا معاقبته

المصادر والمراجع

- باشلار، غاستون: فلسفة الرفض، ط١، تر: خليل احمد خليل، دار الحداثة، بيروت.
- _____ : العقلانية التطبيقية، ط٢، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٧م.
- _____ : تكوين العقل العلمي مساهمة في التحليل النفسي للمعرفة الموضوعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- _____ : لهب شمعة، ط١، تر: مي عبد الكريم محمود، ازمة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.
- _____ : جماليات المكان، ط٢، تر: غالب هلسا، الموسوعة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- بشته، عبد القادر: الاستمولوجيا مثال فلسفة الفيزياء النيوتونية، ط١، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت.
- بن زينب شريف، وآخرون: الفلسفة الفرنسية المعاصرة جدل التموقع والتوسع، ط١، منشورات الاختلاف، الجزائر، ٢٠١٥م.
- بو خليط، سعيد: غاستون باشلار نحو نظرية في الآداب، ط١، دار الفارابي، بيروت، ٢٠١١م.

(١) الخولي، يحيى طريف: فلسفة العلم في القرن العشرين، ص ٣٩٠.

مجلة جامعة بابل / العلوم الانسانية / المجلد ٢٥ / العدد ٤ : ٢٠١٧

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

جيل، ديبدييه: باشلار والثقافة العلمية، تر: محمد عرب صاحيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٦م.

حسن، السيد شعبان: برونشفيك وباشلار بين الفلسفة والعلم دراسة نقدية مقارنة، ط١، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٣م.

حمدادي، جميل: بيداغوجيا الأخطاء، ط١، مكتبة المتقف، ٢٠١٥ م.

الخويلدي، زهير: فلسفة التربية والتعليم والحاجة الى التنوير، دار أكتب، لندن، ٢٠١٦م.

الخولي، يمني طريف: فلسفة العلم في القرن العشرين، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٠م.

_____: مشكلة العلوم الانسانية تقنياتها وامكانية حلها، ط٢، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٦م.

دعيش، خير الدين: الفلسفة الغربية المعاصرة، ج١، ط١، منشورات صفاف، الجزائر، الرباط، ٢٠١٣م.

الديدي، عبد الفتاح: الاتجاهات المعاصرة في الفلسفة، ط٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ١٩٨٥م.

عكاشة، أحمد: فرويد حياته وتحليله النفسي، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، بيروت.

كركي، علي حسين: الاستمولوجيا في ميدان المعرفة، ط١، شبكة المعرفة، بيروت، ٢٠١٠م.

كوتغهام، جون: العقلانية فلسفة متجددة، ط٢، تر: محمود منقذ، مركز الانماء الحضاري، حلب، ١٩٩٧م.

ليتشه، جون: خمسون مفكراً أساسياً معاصراً الى ما بعد الحداثة، تر: فانتن اليستاني، مركز دراسات الوحدة العربية، بلا.

مهيل، عمر: اشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة، ط١، المركز الثقافي العربية، بيروت، ٢٠٠٥م.

موسى، كريم: فلسفة العلم من العقلانية الى اللا عقلانية، ط١، دار الفارابي، بيروت، ٢٠١٢م.

ناصر، مصطفى: نظريات التعلم دراسة مقارنة، سلسلة علم المعرفة، الكويت، ١٩٩٠م.

ويلز، هاري: بافلوف وفرويد دراسة نقدية، ج٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ١٩٨٧م.

المعاجم والموسوعات

بدوي، عبد الرحمن: موسوعة الفلسفة، ج١، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٤م.

طرابيشي، جورج: معجم الفلاسفة، ط٣، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٦، ص١٤٣.

مجموعة من العلماء السوفيت: المعجم الفلسفي المختصر، تر: توفيق سلوم، دار التقدم، موسكو، ١٩٨٦م، ص٣٠٥.

الرسائل والاطاريح

سبتي، محمد عودة: آليات التفكير العقلي للفلسفة الغربية دراسة نقدية للفلسفة الحديثة والمعاصرة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الكوفة/ كلية الآداب، ٢٠٠٤م.

وريثة، وفاء حسن: العقلانية والواقع العلمي عند غاستون باشلار، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، ٢٠٠٩م.

عي، عثمان: بنية المعرفة العلمية عند غاستون باشلار، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري - سنطينة - العلوم الانسانية والاجتماعية، الجمهورية الجزائرية، ٢٠٠٨م.