# نظرية التربية:
# من الأصول إلى تصور الأبنية المعرفية

الباحث عصام حجاج
المغرب

**ملخص البحث:**

نحاول في هذا البحث إثارة بعض المفاهيم العامة التي تمكننا من فهم لطبيعة تطور النظرية التربوية، مما يشكل ضرورة منهجية يقتضيها سياق الموضوع من خلال الربط بين عناصر الوضعية التواصلية في هذا السياق، وبذلك فالعنوان يثير اهتماما بمصطلحات ومفاهيم محددة، تحقق حصرا مقبولا للمادة المعرفية. وبما أننا أمام مصطلحات مركبة فالحديث سينصب أولا وبداعي الاستقصاء على مصطلحات محددة، قبل أن يتم توطينها في سياق مباحث معرفية ذات صلة، وقد كانت البداية بمفهوم التربية، وتطور النظر إليه باعتبار جهة البحث، و"**التعليمية**" باعتبارها مسارا من مسارات التربية تتطلب منهجيات خاصة لتحقق أهدافها وغاياتها، والمنهج المقترح هنا لتقديم تصور مختلف يتأسس على مبادئ اللسانيات المعرفية بشكل أساسي.

**الكلمات المفاتيح:** التربية – السياق– معرفة – لسانيات معرفية – تعليمية

**Abstract**:

In this research, we are trying to raise some general concepts that enable us to understand the nature of the development of educational theory, which constitutes a methodological necessity required by the context of the subject by linking the elements of the communicative situation in this context. Thus, the title raises interest in specific terms and concepts, and since we are faced with complex terms, the discussion will focus First, on specific terms, before they were localized in the context of related cognitive topics. The beginning was with the concept of education, and the development of the view on it, and "Didactic " as a path of education that requires special methodologies to achieve its goals and objectives, and the approach proposed here is to present a different perception based on Mainly principles of cognitive linguistics.

**Keywords**: education – context – knowledge – cognitive linguistics – Didactic

**مقدمـــــة:**

يسعى البحث لتحقيق نوع من الإضافة إلى حقل التربية والديداكتيك، باعتبار ما يمكن أن تقدمه اللسانيات من أدوات إجرائية ومنهجية تمكن المتعلم من التغلب على كثير من المشكلات سواء تلك المرتبطة بمحيط التعلم، ونسميه **المحيط الموسوعي**، أو تلك المتعلقة بخصوصية اللغة وتراكيبها، وخاصة إذا أشرنا إلى ما يتضمنه المنهاج، ومجمل التوجيهات الرسمية من عناصر اختلال تعمق أحيانا الفجوة بين المتعلم والمادة المدروسة، خاصة ما يتعلق بالشق اللغوي. وبذلك فمسار البحث في المفهوم يتحقق من خلال النظر في عنصرين:

- ماهية المفهوم، وتحققاته الثقافية، والاجتماعية، والنفسية..
- تطوره بالنظر إلى مجمل العوامل التاريخية المؤطرة.

يهمنا أيضا في هذا السياق توضيح ما يتعلق بمفهوم "**المعرفة**"، وإبراز موقعها ضمن النظرية العامة للمعرفة باعتبار أسس انبنائها ومصادرها، وكيفية النظر إلى ماهيتها. ولا شك أن هذا التحديد سيبرز خصوصية المقاربة المعرفية وروافدها، ويتأكد ذلك من خلال مواطن تعريف الدلالة ونظرياتها، فمن محاولاتٍ تبرز عناصر الانتظام في المقاربات الكلاسيكية، أو في المقاربات الصورية، أو الاستعمالية والوظيفية، تتموقع **المعرفية** ضمن هاته الأنساق متجهة إلى مفهوم "**التجسد**" باعتباره تشكلا لبنية الذات في محيطها، وفي العناية بالمسارات الذهنية في اتجاه ترسيخ المنحى المعرفي منذ بداياته التوليدية بأطرها العلمية، والمرجعية، إلى محاولة لاستقصاء الحدود التفاعلية في "**المفهمة**" من خلال تراكب وانفتاح أشكال المعرفة المختلفة، واللغة جزء من هذا التصور العام في البناء التصوري.

## 1- مفهوم "التربية" ومجالات التداول:

إن حمولة أي مصطلح تتأثر بكثير من العوامل المتداخلة التي قد تؤدي في الأخير إلى صعوبة في فهمه وتداوله تداولا صحيحا، وإذا كان الأمر كذلك في عموميته فإن الحديث عن مصطلحات خاصة يحيل على تعقيد أكبر بالنظر إلى حجم التداخل. بالنظر إلى طبيعة الموضوع المدروس، فمن هاته المفاهيم، مفهوم "**التربية**" حيث إنه يتجه في الجانب الأعم منه إلى بناء الإنسان وتكوينه الفكري والنفسي، وضبط علاقته بمحيطه، فنحن أمام تصور شمولي للمفهوم، وهو يتجاوز النقل المباشر للمعرفة، أو التعبير السلوكي المحدد، إلى بناء نفسي تتعدد معه المقاربات التي يجب مراعاتها في التربية، فهذه الأخيرة تعبر عن " العمل المتناسق الذي يهدف إلى نقل المعرفة، وإلى تنمية القدرات وتدريب وتحسين الأداء الإنساني في كافة المجالات"[1]، وهي بذلك فعل قصدي يتجه إلى إحداث تأثير معين على مستوى القيم، ولكنها في الآن ذاته نابعة من صميم التفاعل مع معطيات الواقع، فهي نوعان: " عمدي يتم في البيئات الخاصة كالمدارس، ونقلي يتم من النقل بواسطة المعاشرة، والاتصال"[2]

إن التربية باعتبار ما تتجه إليه تشكل مبحثا إنسانيا يغري بالكثير من المغامرة، فلا يمكن أن نفهم الإنسان إلا من خلال مرجعيات فكرية، ومنهجية متعددة، قد تصب فيما هو نفسي، أو اجتماعي. ولعل للفكر الفلسفي سلطة معرفية كشفت عن الكثير من جوانب المفهوم بالنظر إلى خصوصية الفلسفة ذاتها، حيث إن آفاق العلاقة بين المجالين تفضي إلى مخرجات تؤكد أهمية التداخل التخصصي، وهو ما عبر عنه **جون ديوي John Dewey** " لإيمانه الذي عبر عنه في كثير من كتبه أن الفلسفة هي النظرية العامة للتربية، وأن التربية هي المعمل الذي تختبر فيه الأفكار الفلسفية"[3]، ففلسفة التربية بهذا المفهوم " هي تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية، تشمل تطبيقات الأفكار والمبادئ والطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التي تناسبها

المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية"([4]). وهي حاجة إلى نظرات تأملية تتصل بفهم الإنسان لطبيعته أولا، ثم بفهمه لمحيطه وعلاقتها الاجتماعية ثانيا.

فالعلاقة جدلية لا تقتصر على التصنيف إلى ما هو نظري أو عملي، فالفيلسوف بشكل من الأشكال يمارس فعل التربية. ومن نافلة القول التأكيد على الاختلافات الحاصلة في علاقة المعلم بالمتعلم، وما يمكن أن يتخذه الأول من أساليب في التنشئة، مما قد يرجع إلى طبيعة المنطلقات الفكرية، والتي قد تغيب جوانب أساسية في هاته العلاقة. فعندما يتجه المربي إلى الإقرار بمسلك في التربية يكون ذلك من خصوصيات العصر، ونظر المربي، ويمكن أن يكون محصلة نظر متخصص في التربية ليس بعبارات عامة، وإنما من خلال تأسيس منهجي ينضبط لمختلف العلوم والمعارف التي تصب في حقل التربية، وهي نظرات مستمدة من مصادر وأصول مختلفة، وكما ورد في الأثر في توجيه المربي " ولا بأس أن يضربهم على منافعهم ولا يجاوز بالأدب ثلاثا إلا أن يأذن الأب في أكثر من ذلك إذا آذى أحدا، ويؤدبهم على اللعب والبطالة، ولا يجاوز بالأدب عشرة، وأما على القرآن فلا يجاوز أدبه ثلاثا"[5]

بالإضافة إلى طبيعة التفكير الفلسفي، فالمنحى الاجتماعي في التعبير عن مفهوم التربية يبدو واضحا، ولعل هناك من ذهب إلى أبعد من مجرد ملاحظة دور التربية في بناء القيم المجتمعية، وما يستتبعها من توظيف لمختلف الكفايات والمهارات، إلى الحديث عن الاتجاه الأيديولوجي في علاقة المجتمع بالتربية، حيث إن " التربية لا تشكل المجتمع، وإنما المجتمع هو الذي يشكل التربية وفقا لمصالح أولئك الذين يمسكون بزمام السلطة فيه"([6]) وقد يبدو في الاتجاه نوع من المغالاة أو التقزيم التأصيلي للمفهوم تبعا لمجمل التصورات التي تنطلق من السلطة العليا للتربية داخل المجتمع في التوجيه والتمحيص، وخلخلة البنية القيمية، بالنظر إلى الرغبة في الاتجاه نحو قيم كونية قد تبدو أكبر من أي سلطة اجتماعية، ولكنها أحيانا تصطدم بالخلفية المعرفية والذهنية للمجتمع. فالتربية بذلك "عملية منظمة وهادفة تسعى إلى إحداث تغييرات إيجابية في سلوك الفرد"[7]. ويمكن بذلك الإشارة إلى جملة تحديدات ترتبط بالمفهوم، منها اعتبار التربية:

- العملية المقصودة، أو غير المقصودة التي يحددها المجتمع حسب ثقافته لتنشئة الأجيال الجديدة.
- العمليات التي يتفاعل معها الإنسان المتعلم من أجل النهوض بقواه.
- عملية تطبيع مع الجماعة وتعايش مع الثقافة.[8] كما يشار إلى التربية أيضا بالبيداغوجيا **Pedagogy** وتعني توجيه الأطفال وقيادتهم وتربيتهم([9])، والقيادة هنا لا يجب أن تغيب سلطة الفرد بما يمتلكه من قدرات ذاتية. وهذا الاتجاه يمس أيضا جانب القيم، فلكل مجتمع قيمه الفكرية والثقافية، والفرد ينظر إليه من جانب الفاعلية والإبداعية داخل هذا المجتمع.

في العالم العربي يمكن أن نتحدث عن قطيعة معرفية حقيقية، حيث إن الغالب في الفكر العربي عموما هو التقليد دون تكلف عناء الصياغة النظرية، فمن جهة نحن أمام فجوات في كل أصناف المعرفة. ومعلوم أن النظرية تتأسس على خلفية معرفية ومنهجية تؤول في النهاية إلى قوة تفسيرية تمكن من تفسير الظواهر المختلفة، وينطبق الأمر هنا على مسار الفكر التربوي في العالم العربي عموما " ووجه الأهمية أننا قد درجنا على أن نستقبل معظم أفكارنا التربوية الحديثة إما من العالم الرأسمالي أو العالم الاشتراكي فهناك يتم إنتاج الفكر الذي يضيف جديدا إلى بنية الفكر"[10]

وبذلك فعندما نتحدث عن التربية فنحن نتحدث عن عملية واعية، يجب أن تنبني على فلسفة محددة، كما يجب أن تراعي الخلفيات المعرفية للفرد والمجتمع من أجل تحقيق التوازن المنشود، ولا شك أن أمر التربية يفضي بنا إلى تكريس النظرة الكلية

والشمولية في النظر إلى الفرد. فعملية الاكتساب المتعلقة بالقيم والمعارف لا بد أن تراعي هذا التداخل بين ما هو نفسي واجتماعي وأخلاقي، لنصل إلى ضرورة وجود نظريات في التربية لها مقوماتها العلمية والتجريبية، وقد تكون هاته النظرية عامة، أو خاصة بمستوى معين وجانب من جوانب التربية المنشودة. إن النظرية التربوية بهذا المفهوم مستمدة من " العقيدة أو الفلسفة السائدة فيه سواء أكانت عقيدة دينية أو فلسفة مثالية، أو مادية أو طبيعية. ويتأثر هذا المفهوم بعوامل عديدة منها الحضارة السائدة، وطبيعة العصر، والأهداف السياسية والاجتماعية"[11]

بناء على الأفكار السابقة التي تحاول تحديد مفهوم التربية يمكن التأكيد على ضرورة مراعاة السياق التطوري للمفهوم نفسه لدى المفكرين والفلاسفة والفقهاء، والمحدثين. حيث يختلف النهج بقياس المفهوم على المصادر المعتمدة، وهو ما ولد تيارين: أحدهما تركيز المفهوم في دائرة التكلس والجمود، والثاني حاول أن يضعه في بنية دينامية ويخضع من خلالها لتطور مستمر، مما يجعله بذلك خاضعا لبنية الفكر نفسه، وفق رؤية نسقية متكاملة كما أن هذا الاتجاه الأخير فرض حركية في مستوى منهجيات التعامل مع سياقات التربية، وتعد المسارات التعليمية التعلمية جزءا من هذا التصور الشامل الذي حاول وضع المفهوم في سياق نظري وتجريبي يراعي التطورات المعرفية المتسارعة. فبدون الحديث عن النسق التربوي لا يمكن أن نتحدث عن نظرية شاملة، وهو ما يؤكد أن أحادية التصور مدعاة لتكريس الخلل المفهومي في ظل علوم تتجه نحو بناء الإنسان، أو النظر في سيرورة البناء.

## 2- "المعرفية" بين النظرية ومقتضيات الإدراك:

يعد مصطلح "**المعرفة**" مصطلحا مركزية نظرا لحمولته المفهومية، وبالنظر إلى كون فعل التربية نفسه يثير هذا المفهوم، فالمعرفة جزء لا يتجزأ من هذا النظام التواصلي، كما أن المعرفة معزولة عن سياق نظري محدد تحيلنا على مفاهيم متعددة، وعلى أسئلة متشعبة، من قبيل: ما المعرفة؟ هل من نظرية للمعرفة؟ ما حدود هاته المعرفة؟ كيف تتحقق المعرفة؟ ولماذا المعرفية؟

ففي الفرق بين العلم والمعرفة، خاصة ما يتعلق بنسبة الأولى ولزومها صفة للخالق يذهب بعضهم إلى الفرق بين الظاهر والباطن بما يتوافق وحلول المفهوم في مجال دون آخر، وإسناده إليه " إن هذا ربما يكون راجعاً إلى أن العلم صفة تتعلق بظواهر الأشياء وبواطنها على حد سواء، لذا وصف نفسه بالعلم لأنه يعلم ظواهر الأشياء وبواطنها علماً مطلقاً، أما المعرفة فهي صفة تتعلق بظواهر الأشياء فقط"[12]. ويهمنا أن نتحدث عن المعرفة بهذا المفهوم، فبنية الوعي لا تخرج بالمجمل عن نطاق المدرك، وحصول التصور ينطلق من هاته المدركات، بما توفر له من أدوات المعرفة المختلفة. والخيال هنا جزء أساسي من هذا النظام البشري المتكامل في التأليف بين العناصر وإقامة العلاقات الرابطة. كما أن **المعرفة**" هي إدراك البسيط، سواء كان تصوراً للماهية أو تصديقاً بأحوالها، وبهذا الاعتبار يقال عرفت الله دون علمته،"[13]

فلا شك أن الحديث عن المعرفة هو حديث عن ماهية وطبيعة المعرفة أولا، ثم أدواتها ومسالك بنائها اعتمادا على ما تقدم من حكم النظر إلى الجوهر. وباعتبار الابستمولوجيا **Epestemology** " دراسة نسقية للمبادئ والمفاهيم المؤسسة للعلم"[14] فالموقف الابستمولوجي بذلك هو محاولة لفحص" المفاهيم والنظريات المنجزة في مختلف العلوم في محاولة تنوير التطور العلمي"[15] وبين مسالك الفلاسفة والصوفيين والمتكلمين "تهتم نظرية المعرفة أولا بالبحث في طبيعة المعرفة الإنسانية، وما إذا كانت هذه المعرفة يجب أن تتصف دائما بالصدق واليقين، تتساءل نظرية المعرفة ثانيا عن مصادر المعرفة أو طرق اكتسابنا لها"[16]

كما تتداخل المباحث الفلسفية في تحديد المفهوم، وهو أمر لازم لاستيعابه، حيث إن " المعرفة والبحث فيها ليس مبحثا نفسيا، وليس مبحثا منطقيا، بل هو مبحث مستقل له صلة بالمبحثين معا ويتفوق عليهما بمجاله الخاص"[17] ومن هنا اختلف

في تصوير كنه الوجود باعتبار المنطلقات الفلسفية المؤطرة لبنية المعرفة، حيث "رأى **فيتاغورس** وجوب وجود عالم معقول تقوم فيه التصورات والحقائق الرياضية البحتة، كما أن سقراط نادى بعالم معقول تقوم فيه المعاني الخلقية والدينية والجمالية في كمالها، جاء أفلاطون بصورة ثالثة لهذا العالم المعقول لأسباب عدة لعل في مطلعها تفسير التغير والحركة في العالم المحسوس"[18] ومن هنا ضرورة الحديث عن المثال المطلق الذي يتجاوز الصور الباهتة لعالم المحسوسات، وتغدو المعرفة الفلسفية في مرتبة عليا حيث "الجسد هو مقبرة النفس"[19]، ولكن هذا الجسد نفسه سيتحول إلى سلطة معرفية تتجاوز مفهوم القذارة الذي أحيط به. تشكل بذلك نظرية الأفكار ببعدها المثالي طريقة لتحديد ماهية الذات في عالم متغير في سعيها إلى الخلود.

فتتجه المعرفة بذلك إلى الثابت، واعتبار قضايا الرياضيات البحتة والمنطق نموذجا للمعرفة اليقينية، كما تتناول المعرفة الصادقة(عالم المثل أو عالم المثل الكلية)، ومرد الأمر إلى نسبية المحسوس وقابليته للتحول عكس ما قد يحيل إليه النموذج من فكرة ثابتة، وبالنسبة لأرسطو فكل معرفة فهي في نظرنا شيء حسن جليل، ومع ذلك فنحن نؤثر معرفة على أخرى، إما لدقتها، وإما لأنها تبحث عما هو أشرف وأكرم، ومما يدل على شيء من طبيعة المعرفة عند أرسطو أنه "كان يدرك أن العلم بأشياء معينة لا يكفي فيه التأمل ولا مجرد إعمال العقل"[20]، ففلسفة أرسطو مبنية على تحقيق التوازن بين جميع الجوانب الحياتية، تشغل حيزا من النظر العقلي والتأملي، وتستغرق في الميتافيزيقا، إلى مختلف المعارف والفنون، حيث تضاف أشكال الخبرات والتجارب الممكنة التي تؤدي إلى هاته المعرفة الصائبة، ومن هنا أهمية العقل في الفحص واستقبال ما تدركه الحواس فهو " القادر على أن يحلل ما تعطيه الحواس ويبني منه ما يسمى المعرفة الإنسانية"[21]

كما أن هناك إشارة إلى ماهية هاته المعرفة بالنظر إلى وسائل الإدراك، وفي ذلك يبرز تصوران حيث " يتفق اسبينوزا مع ديكارت في ضرورة التمييز بين المعرفة الواضحة القائمة على الذهن والمعرفة التي تأتي عن طريق الخيال والحواس.. كما يختلف عنه في أنه رغم اعترافه بدور الاستنباط يرى أنه يجب أن تسند إلى الأشياء الواقعية، ويرفض كل استدلال عقلي يعتمد على المعاني المجردة والكلية"[22]، واسبينوزا يماثل بين الآثار الجسدية والعقلية بعيدا عن صرامة الثنائية الديكارتية. فاسبينوزا يحيل على نوع من التكامل في فهم التجربة، وبذلك يختلف عن ديكارت في الفصل المنهجي بين العقل والجسد لصالح الكلية والواحدية.

وبين المعرفة الفطرية والمكتسبة يقرر " ليبنتز أن المعرفة فطرية ومكتسبة معا ويرفض أن يوجد تعارض بين هذين النوعين من المعرفة، وبالتالي يتخذ موقفا مخالفا للنظريتين السائدتين في عصره: النظرية الديكارتية التي ترى أن المعرفة فطرية ونظرية لوك التي تعتبرها مكتسبة"[23] فهناك علاقة تأثير وتأثر، حيث إن التدريب يساعد على رسوخ وبروز المعرفة المكتسبة، مع وجود معرفة فطرية مثبتة في النفس البشرية، ولا تعارض بينهما.

لقد رسخت الواقعية الساذجة تصورا خاصا للمعرفة "وهي أن العالم الخارجي موجود بغض النظر عن وجودي؛ إذ هو موجود مستقلًا عن معرفتي إياه "[24]، وهو ما يؤدي إلى نتيجة في علاقة الذات بما تبنيه من تصورات "إذ المفروض في الشيء المستقل أن يظل غير متأثر بالتغيرات الذاتية"[25]، وهنا نقف أمام وجه من أوجه التعارض بين مسلكين من مسالك التفاعل مع الواقع الخارجي، بين ما تمدنا به الحواس بشكل مباشر، وموقف علمي آخر مخصوص " الموقف العلمي حين يستقل عن الموقف الطبيعي لا ينبغي أن يحل محله في ميدانه، إذ يظل الموقف الطبيعي محتفظا بصلاحيته وقيمته في الميدان المخصص له"[26]، فحقيقة حركة الأرض ودورانها تأثرت بعلاقة الجسد ووضعه الفيزيائي قبل الثورة العلمية، وبذلك تغيرت الكثير من المفاهيم العلمية، والعلم في مجمله يقبل التغير بالنظر إلى حركة أجسادنا، ودرجة تفاعلها مع الواقع.

وينظر من جهة أخرى إلى العقل باعتبار مستودع المعرفة، والتصور المثالي هنا " لا يعترف بوجود شيء خارج العقل، فلا وجود إلَّا لما يدركه عقل ما، وما ليس يدركه عقل ما يستحيل أن يكون موجودًا؛ وإذن فمعرفة الشيء ووجوده جانبان لحقيقة واحدة"[27]، ثم يتجلى نمط آخر من المعرفة التي تنتفي فيه الحدود وهي الموسومة بالمعرفة الحدسية، ومن تجلياتها أن **الماتردي** أدرك "أهمية استعمال الوسائل والقوى الإدراكية كلها دون الاعتماد على وسيلة أو قوة معينة في الوصول إلى المعرفة الحقة"[28]، وهذا المقتضى هو باعتبار الأساس الذي ينطلق منه المفكر والعارف، فمعرفة الله هي الأساس والجوهر فاختلفت سبل المعرفة والعرفان، وغيبت بعضها عكس ما يراه العقل المحض في النظر إلى أوجه المعرفة وماهيتها، وبذلك تجاوز الصوفي النظر المنطقي، وأضحى " يتناول المعرفة ويعرضها من خلال أوصاف العارف"[29]

ومنه مذهب الغزالي في النظر إلى العلم اليقيني فهو الذي " ينكشف فيه المعلوم انكشافا لا يبقى معه ريب، ولا يقارنه إمكان الغلط والوهم، ولا يتسع العقل لتقدير ذلك"[30]، وفي البحث عن المعرفة الحقة اكتشاف لعالم من المفارقات، وأن المحسوسات أيضا مثار شك وريبة " من أين الثقة بالمحسوسات، وأقواها حاسة البصر وهي تنظر إلى الظل فتراه واقفا غير متحرك، وتحكم بنفي الحركة؟ ثم بالتجربة والمشاهدة تعرف أنه متحرك وأنه لم يتحرك دفعة واحدة بغتة"[31]. ولكن مع التشديد أيضا على أهمية النظر العقلي والتأملي كأداة للتفكير والتحليل.

وفي الإشارة إلى حاسة البصر إحاطة ببعض طرق النظر في الوجود، وما يرتبط بها من مسارات تحقق المعرفة، فهي نفسها التي تشكل أوجه بناء الدلالة، وتختلف بها منظورات النظر إليها. وفي هذا الاختلاف تقوية لحضور الذات ومركزيتها في تقرير صور المعرفة، وفهم حقيقتها، ولذلك تغدو علوم الدلالة محاولة للكشف عن " الكيفية التي نستطيع أن نقول بها أشياء حول وحدة الواقع أو الوجود، ومهمة نظرية المعرفة هي شرح كيفية اكتساب المعرفة حوله"[32]، وهي ضرورة منهجية تقتضي الفصل المعرفي بين مكونين، كما " حاول الفلاسفة الكانطيون أن يوضحوا الشروط الضرورية للمعرفة، وقد تضمن عملهم تحليل القواعد العامة التي تحكم الخطاب أو النشاط العقلاني، وكذلك النظر في الظواهر الموضوعية للأحكام والأفعال، والعمليات الواعية للإنسان الفاعل، وفي المقابل فإن الهيجليين قد احتفوا بالخاص، أي بالشروط التي تشكل هوية الفرد أو الجماعة"[33]، فبين معرفة ناشئة من الطبيعة الاستدلالية المباشرة، إلى المعرفة الفطرية، ننتقل بين مجالين لتحديد ماهية الإنسان، فهي واقعة بينهما، والأهم أن يقعا في دائرة التكامل، فالعوالم الخفية تجيب عن كثير من الأسئلة، والبحث التجريبي يدعم بعض هاته التصورات العامة بشكل جزئي، فلا يمكن أن تكون المعرفة ذات اتجاه بسيط، بل " إن هذا التمثل الهندسي الأول القائم على واقعية ساذجة للخواص الفيزيائية يتضمن توافقات أشد تسترا، وقوانين توبولوجية أقل ترابطا خاصة مع العلاقات القياسية الظاهرة مباشرة"[34]، وهو أمر فرض الاتجاه نحو بلورة تصورات مختلفة، في علاقة بتصور المعرفة، متجهين بذلك نحو "حقول تصورية لا يعتبر مجالها الملموس سوى مثال هزيل في نهاية الأمر"[35]، وبالتالي نمر في تصور تموجات العقل العلمي البعيدة عن الرؤية الساذجة من أطوار مختلفة منها: الحالة الملموسة، والحالة الملموسة–المجردة حيث يضيف العقل إلى التجربة الفيزيائية الرسوم الهندسية ويستند إلى فلسفة البساطة.، ثم الحالة المجردة حيث يباشر العقل بمعالجة المعلومات المأخوذة طوعا الميدان الواقعي، والمنفصلة طوعا من التجربة، وحتى المتصارعة علنا مع الواقع الأول.[36]

لعل ما يشدنا إلى موضوع المعرفة في اتصال مع طبيعة البحث ومظانه هو تحقق "فهم اللغة في علاقتها بالقدرات المعرفية الأخرى مثل: الإدراك، الذاكرة، المقولة، الانتباه، وليس باعتبارها نموذجا مستقلا."([37])، فاللسانيات علم من العلوم المعرفية يتجه نحو وضع تصور عام للذهن ومختلف القدرات الذهنية والمعرفية، ومن بين التعليلات المقدمة لاختيارات مصطلحية دون أخرى، يجد

مصطلح **'المعرفة'** موطئ قدم في سياق التعبير عن المفهوم، حيث تشمل المعرفة جانب التأسيس النظري والابستمولوجي، كما أنها تشمل مختلف العمليات والأدوات الإجرائية التي تمكن من تفكيكها، ومعالجتها بشكل يصنفها إلى مجموعة من الحقول، والنسبة نفسها إلى المعرفة توحي بالتداخل الحاصل بين مختلف التخصصات لفهم الإنسان، وطريقة إدراكه للتجربة. وبالتالي كان من اللازم التنبيه إلى صنفين من أصناف التعاطي مع هذا المفهوم. وسنكون أمام تمييز مهم بالنظر إلى سياق العلوم المعرفية وعلاقتها بالابستمولوجيا حيث" تتميز العلوم المعرفية، والفلسفة المعرفية عن الابستمولوجيا بكون مواضيعها ليست مفاهيم ميتا– نظرية للغات العلمية، ولا مفاهيم نظرية لمختلف العلوم باختلاف محتوياتها. بل هي العمليات المعرفية ذاتها، فيزيولوجية كانت أو سيكولوجية، وراثية، أو نوروبيولوجية "[38]

يختلف التصور باختلاف المنظور، فنحن أمام اتجاهين أساسيين عند النظر إلى البعد المعرفي، فالطرح الموضوعي يعتبر " الجانب المعرفي عند الإنسان هو ذلك العنصر الذهني باعتباره القاسم المشترك بين بني آدم، بهذا تكون اللغة عبارة عن رموز وعمليات خوارزمية تعالج هذه الرموز، لغة تعكس الفكر البشري أي ما يقوم به من عمليات ذهنية، وتكون الرموز اللغوية تمثيلات لحقائق خارجية"[39]، وتطور الأمر بعد ذلك لمعنى أوسع يراعي البعد التجريبي **"**بما في ذلك البعد الحسي الحركي، والبعد العاطفي، والبعد الاجتماعي**"** [40]ومن هنا تتحدد المعرفة **cognition** مثلا " في علم النفس المعرفي، والهندسة المعرفية باعتبارها سيرورة لمعالجة المعلومات في الذهن أو الدماغ، والجسد الأداة التي يتدخل بها في مجال التفاعل البيئي"[41]

وبالإشارة إلى المصطلح نحيل على بعض الاختلافات الاصطلاحية المتعلقة أساسا بجانب اللفظ، وهو أمر مطروح في كثير من المفاهيم والمصطلحات اللسانية، ومنه اختيار لفظ **العرفنة** لاعتبارات معينة منها كما يقول أحد الباحثين " ضرورة صياغة مصطلح جامع يعم النشاط الذهني البشري في عمومه والذي يضم مظاهر عديدة كالتذكر والتعقل"[42]، ومن دواعيه أيضا ما يتعلق بالجدول الاشتقاقي بناء على المصدر.[43] وقد لا تكون هناك ضرورة لاستعمال مصطلح "العرفان" لارتباطه بمجال وتصور مخصوص، بينما يمكن الإشارة إلى جملة من التصورات التي تفرض نفسها عند الإحالة على بعض معاني **cognition** " بوصفها نشاطا ذهنيا جامعا ارتبط أكثر بالبحوث النفسية، وصولا إلى البحوث المعاصرة التي لم تكتشف مجالا جديدا للبحث فيه فيستدعي ذلك اقتراح مصطلح جديد للبحث فيه"[44]، لكن هنا النشاط الذهني والعقلي نفسه متعدد الأبعاد وهو ما يتطلب أحيانا تصحيحا لاتجاه المفهوم. لأن من شأن استعمال مصطلح " معرفية' أن يحيل حصرا على منهج علمي صارم لا يراعي العوامل المختلفة وخاصة العاطفية المحفزة للتعلم واكتساب المعرفة اللغوية، فالعلمية هنا حاضرة باعتبار طبيعة الأسس النظرية والمنهجية، لكن عند الغوص في حقيقة هاته المعرفة سنلاحظ بروز أشكال من التصورات التي تحفز الخيال، وتراهن على الذهن بتشعباته النفسية، ومعطيات الذاكرة باعتبار جملة من المتغيرات ذات المناحي المتعددة.

يمكن القول باختصار في التمييز بين المعرفة في الفلسفة، والمعرفة في علم النفس المعرفي أن " علماء الفلسفة قد شغلوا أنفسهم بطبيعة المعرفة ودرجات حقيقتها ومصادرها، بينما اهتم علماء النفس المعرفي بالمعرفة كمحور لنشاط العقلي، ومادة للعقل البشري الذي ينطوي على عمليات الاكتساب والتخزين والاسترجاع"[45] وهذا النشاط الذهني جامع لكل مجالات العقل والعاطفة الإنسانية، وهو ما يعطيه بعدا أعم في التعبير عن مجال بين–تخصصي لا يشمل معالجة قضايا التعلم مفصولة عن الظواهر النفسية والعاطفية، كما أنه يجعل الموضوع معمما ويتجاوز الكائن البشري، حيث "ترتكز المعالجة ذات المستوى الأعلى على الخبرات الحسية والحركية، حيث إن التشكل الجسدي والعصبي يسهم إلى حد كبير في معالجة المعلومات ضمن سياق التفاعلات مع العالم الواقعي والفعلي، وهنا يتم التأكيد على طبيعة البناء المفاهيمي الذي يرتكز أساسا على إعادة إنتاج أو محاكاة للحالات

التجريبية و الحركية التي تنجم عن مواجهة المدرك للموضوع بشكل مباشر في فضاء مادي محدد. ويكتسب بذلك هذا المزج بين البروز الأنطولوجي، والبروز المعرفي أهمية في تصور حقيقة الموضوع

يمكن إجمال بعض العناصر المتعلقة بالمفهوم من خلال الإشارة إلى معطيين أساسيين: "المعلومة باعتبارها إشارات حاملة لرسائل أو مفهوم المعالجة باعتبارها كل عملية منجزة حول المعلومات، أو هو السيرورات التي يكتسب بها جهاز ما معلومات حول المحيط ويبلورها"[46]، وتتصل هنا المعالجة بسياق تصوري محدد يعمل على تطبيق إواليات في علاقته بالمشهد، ومن الأدلة في هذا السياق مهمة التعرف على الخصائص، والسمات المميزة للكيان، حيث إن أحد النماذج لاختبار دور الطرائق الحسية في وضع المفاهيم، هو مهمة التحقق من السمات المميزة المسندة للشيء، وأظهرت النتائج هنا سرعة التحقق من الملكية المرتبطة بالبروز الإدراكي للسمة – وهي مهمة تصورية –، وهذا يؤكد منطق الترابط والتفاعل بين العناصر المشكلة للتجربة البشرية.

**خاتمة:**

تخضع المفاهيم في السياق المعرفي لتطور ديناميكي يصلنا بالمقتضيات العامة للإدراك البشري، وقد كان من اللازم الوقوف عند مفهوم التربية في تحولاته وأبعاده النفسية، والاجتماعية.. فهو مفهوم يعكس طبيعة الذهن البشري، وطبيعة العلاقات القائمة في المجتمعات بما يؤدي إلى خلق بنية فكرية تستوعب كل عناصر التطور ومقوماته. إن المتحقق في هذا السياق هو الحاجة إلى تصور بنائي يراهن على حضور الذات في عمليتي الفهم والتأويل بما تمتلكه من مسارات معرفية ثابتة، ولكنها في الوقت نفسه تتميز بالمرونة.

**الهوامش:**

1 – كرام عبد الحكيم. "محاضرات في فلسفة التربية". وثيقة مقدمة للدعم البيداغوجي. المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية. قسنطينة. ص: 4.

2 – جون ديوي. رسالة في فلسفة التربية الحديثة. تعريب: إحسان احمد القوصي. مطبعة المعارف. مصر. 1928. ص: 19.

3 – علي سعيد إسماعيل. "فلسفات تربوية معاصرة". عالم المعرفة. يونيو. 1995. ص: 17.

4 – كرام عبد الحكيم. م س. ص: 9.

5 – حمد بن سحنون. كتاب آداب المعلمين. تحقيقات: حسن حسني عبد الوهاب. تونس. 1972. ص:89.

6 – علي سعيد إسماعيل. م س. ص 165.

7 – عدنان يوسف العتوم، وآخرون. علم النفس التربوي. النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. ط 2008. ص:17.

8 – العمراني عبد الغني محمد إسماعيل. أصول التربية. دار الكتاب الجامعي. صنعاء. ط2. 2014. ص:8

9 – العمراني عبد الغني إسماعيل. م ن. ص:9.

10 – سعيد إسماعيل علي. م س. ص: 163.

11 – ماجد عرسان الكيلاني. تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية. دار ابن كثير. بيروت. ط2. 1985. ص: 19.

12 – الطنطاوى فراج الجالى. "المعرفة بين فلاسفة المشرق والمغرب". المجلد الرابع من العدد الحادي والثلاثون. حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات. الإسكندرية. ص: 23.

13 – الطنطاوى فراج الجالى. م ن. ص: 24.

14 – أنجيل كريم ماريتي. " مدخل إلى المعرفية". ترجمة: بنعيسى زغبوش، مصطفى بوعناني، عبد النبي سفير. فكر ونقد. ع72. 2005. ص: 115.

15 – أنجيل كريم ماريتي. م ن.ص:115.

16 – محمود زيدان.نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين. مكتبة المتنبي.2012. ص:9.

17 – النشار مصطفى. نظرية المعرفة عند أرسطو. دار المعارف. ط3. 1995. ص:28.

18 – محمود زيدان. م س. ص: 20.

19 – مصطفى غالب. فيتاغورس. في سبيل معرفة فلسفية 19. دار مكتبة الهلال. ص:31.

20 – النشار مصطفى. نظرية المعرفة عند أرسطو. م س. ص: 15.

21 – النشار مصطفى. م ن. ص16.

22 – ج.ن ليبنتز. أبحاث جديدة في الفهم الإنساني. ترجمة: أحمد فؤاد كامل. دار الثقافة للنشر والتوزيع.1983. ص: 41.

23 – ج ن ليبنتز.. م ن. ص: 62.

24 – زكي نجيب محمود. نظرية المعرفة. مؤسسة هنداوي.2018. ص: 14.

25 – زكريا فؤاد. نظرية المعرفة والموقف الطبيعي للإنسان. دار مصر للطباعة. ص:11.

26 – زكريا فؤاد. نظرية المعرفة والموقف الطبيعي للإنسان. م س. ص: 24.

27 – زكي نجيب محمود. نظرية المعرفة. م س. ص:29.

28 – ينظر: محمد رضوان، إسلام الحق. "نظرية المعرفة، مكانتها وأهميتها في الفكرين الفلسفي والصوفي" 2017. Kuriositas.vl11.NO2..ص. 229.

29 – م ن.ص:.231

30 – أبو حامد الغزالي. المنقذ من الضلال، والموصل إلى ذي الجلال. تح: محمد أبو ليلة، نورشيف عبد الرحيم رفعت. جمعية البحث في القيم والفلسفة. واشنطن. 2001 .ص: 163.

31 – أبو حامد الغزالي. المنقذ من الضلال. م ن. ص: 165.

32 – باركر ستيوارت. التربية في عالم ما بعد الحداثة. ترجمة: سامي محمد نصار. ص77.

33 – باركر ستيوارت. م ن.ص: 138.

34 – غاستون باشلار. تكوين العقل العلمي. ترجمة خليل أحمد خليل. ط2. 1982.ص:7.

35 – غاستون باشلار. م ن.ص:7.

36 – غاستون باشلار. م ن. ص:10.

37-Alberto Hijazo-Gascón and Reyes Llopis-García. Applied cognitive linguistics and foreign language learning. Introduction to the special issue.IRAL. De Gruyter Mouton .2019. p :4.

38 – أنجيل كريمر. م س.ص: 116.

39 – جورج لايكوف، مارك جونسن. الاستعارات التي نحيا بها. ترجمة: عبد المجيد جحفة. دار توبقال للنشر. ط2. 2009. ص: 10.

40 – جورج لايكوف. مارك جونسن. م ن.ص: 10.

41 -Oll Blomberg. "Conceptions of cognition for cognitive engineering". The international journal of aviation psychology. 2011.p:85.

42 – عمر بن دحمان." المعرفة/الإدراك/العرفنة، بحث في المصطلح".الخطاب. ع14. ص:9.

43 – عمر بن دحمان.م ن.ص: 9.

44 – عمر بن دحمان. م ن. ص:15.

45 – عدنان يوسف العتوم. م س. ص: 28.

46 – بنعيسى زغبوش، إسماعيل علوي "مقدمة في اللغة والذاكرة والكفاءات". ص: 7.