

التناظرية... رهان فعل المعرفة

Interdisciplinary ... the act of knowledge betting

صغير بورقده *، جامعة زيان عاشور-الخلفة – s.bourekda@univ-djelfa.dz

بلقاسم خيالي، المركز الجامعي – آفلو – b.khiali@cu-aflou.edu.dz

تاريخ النشر: 2024/12/ 31

تاريخ القبول: 2024/03/ 10

تاريخ الاستلام: 2024/01/ 14

ملخص:

انبنى المقال على التناظرية، كرهان فعل المعرفة، على قاعدة لغوية صرفة، في بعد منهجي، يحلل صنافه الكفاءات الممتدة، في اشتقاق المقاربات البيداغوجية (المحتوى، الهدف، الكفاءة)، بالتدرج الذي يبحث جدل العلاقة بين المقاربات، في تغييره مبدأ النظام، الذي اعتمده المقال جوهرًا في تفكيك الصنافة، بتساؤلات تسعى في بيان التفرقة بين المعنى والدلالة، في بعد فلسفي يروم تناغمية فلسفتين، شكّلتا جوهر الفعل البيداغوجي، الفلسفة النقدية والفلسفة الذاتية، بأفكار ديكرارت، هيوم، كنت، هايديجر، آرنست...، وتبين لمسألة الذات في رؤية متكامل فيها الفلسفة والبيداغوجيا، في سياق بيداغوجي، يروم ترخيص فراغات، في فلسفة كينونية.

الكلمات المفتاحية: التناظرية، اللغة، الدلالة، المعنى، البيداغوجيا.

Abstract:

The article is based on interdisciplinary, as a bet on the act of the knowledge, on a linguistic basis, in a methodological side, that analyzes the Taxonomy of extended competencies, in its derivation of the pedagogical approaches (content, objective, competence), with graduation that examines the relation between the approaches, in the absence of the discipline's principle which is agreed by the article in dismantling the Taxonomy with questions that seek to show the difference between meaning and significance, in a philosophical dimension that aims the harmony of two philosophies, which formed the essence of pedagogical Act, critical philosophy and subjective one, with the ideas of Descartes, Hume, Kant, Heidegger, Arendt... And by the issue of the self with a vision in which philosophy and pedagogy are integrated in order to fill the gaps with philosophy being.

Keywords: Interdisciplinary; Linguistic; Significance; Meaning; Pedagogy.

2. التناظم... الدلالة والمعنى.

190

اللغة الخالص، حيث لا يمكن التكافؤ بين الألسن، في استحضار منطق السياق، في فعل المعرفة؛ وهذا الذي ذهب إليه سامي النشار في مؤلفه، في موقف علماء أصول الفقه، وعلى رأسهم الشافعي، في نقد المنطق الأرسطي، المرتبط بخصائص اللغة اليونانية. (النشار، 1984، ص352)

تنعكس هذه الرؤية المنهجية في التعامل مع المعرفة، في إتاحة تفكيك المناهج المدرسية في زاوية أخرى، يبحثها سؤال التكامل/التفاضل في إعادة بناء المناهج، مسألة تقوض منطق المقاربات البيداغوجية، بالارتداد في تاريخ الفعل التربوي ارتدادا يسمح بمناقشة اللامفكر فيه، في ترخيص فراغات؛ رؤية اهتزازية تعيد طرح الأبعاد المنهجية في علاقتها بالمعرفة، من جهة، وفي علاقتها بمنطق الوضعيات، الكاشف هذه الفراغات؛ تنكشف بهذا الطرح تموضعات تنفذ في اشتقاقات بيداغوجية، تسعى في مسألة الغائية الوجودية للذات. تموضعات تبرر العودة في الفلسفات التربوية المتجادلة في الصناعات البيداغوجية، من حيث المبادئ والسبل، ومن حيث الغايات، في جدل مقارباتي، يظل مفتوحا على النقد/التقويض؛ رؤية منهجية، في سياق الدلالة والمعنى، تضع المعرفة محل تنازع في الربط بدلالة الفهم، وهي دلالة تفكيكها يجب على إشكالية هذه الصناعات، من مرتكز القدرات، حيث الفهم في المقاربة الحسية، ما هو إلا عمل عقلي، ولكن بمشروطة، يظهر هذه العلاقة في أسباب الوفاق بين الفلسفة الذاتية والفلسفة التقديرية، حيث التمييز بين القبلي والفطري يحدد تموضع الفاهمة من العقل، فالربط بين محددات الأشياء في وجودها يستلزم مشروطة الفاهمة في غايتها المنتهية؛ تبرر المعرفة في حدود التجربة، تبريرا منهجيا، لا تستسيغ الواقعة الفعلية في مسألة التدرج الخطي المقارباتي.

3. المقاربات...قطيعة أم استمرارية؟

السؤال الذي يسبق الخوض في الانتقال المقارباتي في المنهاج المدرسي، في ارتباطه بفعل النظام، ما الذي جعل الحديث عن التناظرية متممًا في المقاربة الحسية...؟، أو بالأحرى، هل التناظرية ترتبط، فقط، بالعمليات العقلية...؟، جواب السؤال متضمن في تفكيك البيداغوجيا المعاصرة، التي تراهن على فعل البناء؛ يفتح بحث السؤال في مقاربة، التوقف في بعدها وعمقها، ربطا بدواع تفيد التفكيك في جدل التدرج، يجعلها مقاربة جوهرية في تشريح مفهوم الكفاءة، وهي المقاربة التسيقية (Approche systémique)؛ وهنا أتوقف توقفا لغويا دلاليًا، يفرق بين النظام في اللسان العربي، والنظام الذي يرادف خارج السياق بين الكلمتين (Discipline/Système).

إن التسيقية، بهذا، شأنها شأن الدراسات البينية، تعني التناظرية، لكن دلالتها اللغوية لا ترقى إلى دلالة النظام واشتقاقاته، في دقة المصطلح، كون أن التسيقية في بعدها، تفاعلية الجزء في الكل؛ يستحضر هذا التحليل، وحتمًا، بحث الكل، وبحث الجزء، كل على حدة، قبل البحث في تكوين الكل من الجزء في شكل متناسق. هذه الأبحاث تحتم مناقشة زوايا عدة، ثوت في التدرج المقارباتي، الفلسفة، المجتمع، المدرسة، الاقتصاد...، والمعرفة التي تحكمت فيها نظريات تفرض الأساس المنهجي، ولدت الحس مقابل العقل، والسلوك مقابل العلة السوداء، والبناء الذي يوفق بين الحس والعقل، وبين العلة السوداء وما يشي بها من أفعال تقبل القياس، في مقابلة أخرى، تستحضر التصورات والتصديقات في مباحث علم المنطق، هذه المقابلات الشارحة أجيال البيداغوجيا، شرحا يغوص في خلفياتها، المقاربة بالهدف، المقاربة بالكفاءة، والمقاربة بالمحتوى... قبل ذلك.

هذا القياس، بصيغه مجالات البحث بالعلمية، احتلق إشكالات جوهرية في دراسة الإنسان وما ترتب عنها من علوم، نعتت بالإنسانية والاجتماعية، لاسيما علم البيداغوجيا، المرقن بشكل أو بآخر، بصنافة تحولت إلى مصدر اشتقاق في تصورات حديثة ومعاصرة، يعوزها تفكيك تقويسي؛ في غوص يرفع التباسات عرفها التجادل الفلسفي، ويجليها بقراءات تفتت دوغمائية الفرضيات التي تأسست عليها هذه الفلسفة/النظرية أو تلك. إن التدقيق في الانتقال الاستيمولوجي من مقاربة إلى أخرى، بالأصل الفلسفي الدائم، يدفع إلى معاودة المراجعة الناقدة في البدايات الأساس لهذه التصورات، في هذا، يُجمع المنشغلون بالشأن البيداغوجي أن أكثر

وتحويلاً قائمين على التكيف وأوضاع الأصالة غير المنتظرة واللامحسوبة، لاقتصارها —أي العلوم السلوكية— على الوضوح الواحد وكفى، وعليه صارت الدواعي صارخة في إحداث تغييرات ثورية في الدراسات النفسية في الفعل العقلي.

دواعي تخطت الهدف الموحد وتجاوزت الآلية التي لم تراعى البعد الإنساني، فخطابات رواد السلوكية (واطسن...) تهمل غير الأسوياء وتتجاهل مبدأ ظهر من جواهر مفاهيم الجيل الثاني، مبدأ الفروق الفردية؛ إن الانحراف بالبيداغوجيا إلى الآلية مردّه الفرضية العلمية التي اعتبرت القياس في السلوك مخرجاً للعلوم الإنسانية والاجتماعية من ركودها في نسبتها إلى المادية الصارمة، انحراف ارتقت به الإنسانية في بناء، حدّاه المثيرات والاستجابات، على خلفية (بافلوف، ثورندايك، سكينر...)، وفي إسقاط حيواني (الكلاب، الفئران، الحمام...)، يكشف لاحقاً، قصورها، بمفاهيم معاصرة تلائم اللعبة السوداء (الإدراك، الإبداع...)؛ تحوّل في اتجاه معرفي محافظ على فرضيات العلوم السلوكية، حيث دراسة الذكاء الاصطناعي تحدّد كينونة العقل الإنسي، دون طعن في منشأ الفرضية؛ في تحدّد البيئة، في صورة اصطلاحية توجه السلوك، ودون مساءلات فلسفية/بيداغوجية، تضع حدوداً للافتراضات الخارجة عن طبيعة البشرية، بمنطق كنط فيلسوف الحدود، وبمنطق هايدجر الذي يحوّل سؤال الارتكاز إلى ... لماذا؟، بدل ... كيف؟

4. التناظمية... أي مدخل؟

يعني هذا، أن فعل التناظم يثوي في المقدرة، يستحيل بغياب خصائصها، تشكّل الحكم/النقد/التقويض، في مقدرة التحليل ومقدرة التركيب، هذا التشكل يطرح استفهامات بيداغوجية، فكّها يرتكز على فلسفتها؛ إن طرح القدرات في خصائصها، يفكّ أيضاً، في تحليلي، وبالحجج التي يقدّمها المقال في عناوين لاحقة، التباسات، ظلّت سجالات نقاشات، في بيان ما يسوّغ التدرج المقارباتي في المنهاج المدرسي، وفي المبررات المنعكسة في جدل العلاقة بين المدرسة والمجتمع، والتداعيات التي تحتّم الارتداد في الزمن بمفهومي التاريخي، مفهومه الفلسفي، ومفهومي البيداغوجي المسهم في تحليل عصر المنافسة في تلازم منطقي، يُحضر المعرفة والمنهج في بعد زميني بحث، لم تعطه مقاربات سابقة أهمية واضحة، من حيث أنّه المتغيّر الثابت، والذي بقي متمنّعاً عن الطرح، بفعل قصور الرؤية التفكيكية للعلاقات التي أسّسها مفهوم المعرفة، من جانب، والرؤية الاستشرافية لفعل التربية في آثار الحدائث، في تفرقة أبعادها، بين الفرد والجماعة.

يتّجه المقال في مساءلة القدرة، وهو توجه يعيد استجلاب الدلالة والمعنى، والمصطلحات الوافدة من الترحال عبر الترجمة، في تفرقة لسانية بحتة، حيث مصطلح "Compétence" في مقابلته مصطلح "الاقتدار" باللسان العربي، يستوقفنا، منهجياً، فضلاً عن الدلالة اللغوية، غير الممكن بترها، في صلتها ببناء المصطلح؛ تعطينا المقابلة الاصطلاحية ما يفرّق بين الاقتدار كمقدرة تخضع للاضطراب، بين السلبية والإيجابية، بمقولة الكيف؛ ممّا يجعلها غير ثابتة، أي أنّها خاضعة لذات في طبيعتها، في صيغة مطاوعة، عكس المصطلح الأجنبي، الذي إمّا أن يكون أو لا يكون. ومن ثمة المقارنة تحفر في جذور بناء المصطلح، حيث فعل الحفر يتمايز مفهومه اصطلاحاً، وفق الدلالة اللغوية؛ ينبش اتجاه المسألة في العلاقة بين المقاربات، في تساؤل يتغيّر الاستمرارية أو القطعية، وهو سؤال ظلّ محلّ جدال، لا سيّما على مستوى التقويم، والذي ولّد تيارين، تيار فرانكفوني، وآخر أنجلوساكسوني؛ يحجبان تيارات أخرى، بحجب لغات أخرى، على البحث العلمي بمنهجية موحّدة، هذا إذا سلمنا جدلاً، أن لغة المنهجية العلمية يفترض أن لا تكون واحدة، بل متعدّدة بتعدّد الألسن وخصائصها.

الحلّ للانتقال المقارباتي في المنهاج المدرسي، يستلّه من تطوّر المعرفة، من الدراسات الكلاسيكية إلى مفاهيم الكفاءة، مروراً بفعل الأجرأة في محتوياتها، ومن انحلاء الثورات الثاوية في هذا التدرج، الثورة الصناعية وانعكاساتها في الفعل التربوي، والثورة التكنولوجية التي حولت المعرفة إلى أداة للاستثمار؛ يجرّنا تطوّر المعرفة إلى حجب جوهر، يجعلها، أي المعرفة، متغيّراً تابعاً، لفعل البناء، واضع العقل في مقابلة الحسّ، موضع المتغيّر المستقل، في مساءلة ترفع من شأن الربط، المرادف العقل، مساءلة لا يمكن فيها

الفصل الذي تبنّاه سببنا أوج المدرسة في أزمة، تجلّت في منهجية متناقضة، بين نتائج حبسية الجدران، وواقع مغاير لبيان الاقتدار في الفعل، بمعيارية تحدّد الهدف وشروط تحقيقه، سلفاً، في مرجعية فلسفية حسّية، أسّس لها جون لوك، ديفيد هيوم، والنظريات التعليمية التي آمنت بالثيرات والاستجابات، بتجارب حيوانية، تروم المنهج العلمي في القياس، الذي يستنهض من السلوك الملاحظ، استشهاداً بعلوم المادّة، وإرجاعاً لقصور وتخلّف العلوم الإنسانية والاجتماعية بحجّة منهجية خالصة. هذا الفصل حجب وصلاً يفرضه التّواصل المقارباتي في السّياق المدرسي، (بورقودة، 2021) أي العلاقة بين المدرسة كمجتمع مصعّر والمجتمع في صورته الطبيعية، غير المختلفة؛ أزمة تبرّر مراجعة بيداغوجية ديداكتيكية، تجعل من الوضعيات الحقيقية منفذاً في تسويق أبعاد هذه المقاربة التّواصلية. إنّ فعل الأجرأة بخلفيته الفلسفية اختلق سبيل الفصل، حيث فعل التّسق يغيب حتماً، حيث الفصل لا يضع اعتباراً في أنّ الوضعية الطبيعية هي وضعية تراعي الكلّية، وفي هذه المراعاة تنحرج الأجرأة، كون الصّورة المثل أو الأنموذج غائبة عن الإدراك، الفعل الذي يستوجب إيلاج هذا النموذج في المدرسة، قاعدة اشتغال تمكّن من فعل التّناظم، أي التّركيب المتجاوز، في منهجيّته، المادّة الواحدة إلى النّظام الواحد؛ يفسح هذا الطّرح انفتاحاً في إغناء الرّد على مسألة بيداغوجية، في طبيعة الصّلة أو العلاقة بين جيلين من المقاربات، من حيث القطيعة أو الاستمرارية... وتواشج المبرّرات والمسوّغات، من غيره.

في بحث طبيعة الصِّلة بين أجيال البيداغوجيا، لا مناص من الحضور الفلسفيّ، في اتجاهين عريضين، اتجاه عقليّ، يناقش مسألة الذات في صورة متعالية، واتجاه حسّي يبرّرها في صورة متعدّية؛ واتجاه ثالث يختفي فيه جواب تمنّع طرح التناظم في المقاربات الّتي سبقت بيداغوجيا الكفاءة في مسألة العلاقة بين العقليّ والحسّيّ، حيث جواب التعلّق من نفيه، يستحضر خصائص القدرة في معلمية تعامدية، افتراضاً، محورها خاصيّة الامتدادية والتطوّرية، في انفتاح تناظميّ، يفرضه التحليل لمركّب طبيعيّ، يصطلح عليه بالظاهرة؛ نعود إلى فصل المدرسة عن المجتمع، وطرح سؤال تتمّع إشكالية التناظم في المقاربة الحسيّة...، هذا الّذي يعطي دفعا في بحث حجّية التّلازم بين المبرّرات والمسوّغات، وإذا استحضرنّا موضوع التّنبّه، كموضوع يفصل دراستها عن سياقها، تنكشف العلاقة القائمة، باللّغة الرّياضية، بين معنى الامتدادية والتطوّرية، ومن ثمة معنى الكفاءة المستعرضة والكفاءة الطّولية، والاستلزام في التّواشج بينهما. وإذا كانت الغاية المشتركة من فعل التّربية في الاتجاهات الفلسفية، هي الحياة، بسبل تتباين زمنياً، تبرّر هذه الاتّجاهات والرّؤى التّأمليّة، فإنّ توافقها ينطرح في سؤال علائقيّ، يجعل من القدرة قاعدة اشتغال بيداغوجيّ يتجاوز القطيعة إلى سؤال الاستمرارية بفعل خصائصها؛ حيث الصّورة الطّبيعية يسوّغها تجانس كلّية العضوية، عقلا، حسّاً، ووجداناً، من جهة، ويبرّرها الموقف، بالمقابل.

194

يبيّننا تشريح التّعالق بين خصائص القدرة، والتي تجيب عن إشكالية المصطلح في المقاربة بالكفاءة، والمفاضلة اللّسانية في بسط حجج هذا التّعالق؛ تُظهر خاصية الامتدادية حركية لا معنى لها، إلا في تصوّرها التّطوّري، كما الشّأن العكسي، فلا يمكن تصوّر خاصية التّطوّرية إلا في الحركة الامتدادية لفعل المعرفة؛ والسّؤال المنجلي به طرح التّعالق، يكمن في بحث القاسم المشترك بين علمين، على سبيل المثال، أو عدّة علوم، في حركتها التّطوّرية...، هنا، لا يمكن استبعاد الحركة المتعامدة في اتّجاه الامتداد، فالّتحليل الذي نَجده في الرّياضيات، وفي اللّغات، مثلاً، هو مقدرة مشتركة في اتّجاه الزّمن، يشبه في تشابكه، المقوّي والممتّن، القاعدة في علم الهندسة العمرانية، غير الفاصل بين الموارد(السّلك، النّسج، الإسمنت...)، وأبعاد المجسّات (الطّول، العرض، العمق)، في الارتفاع الذي يتشكّل، وبالضّرورة، من هذه القاعدة المواردية، في نسقية، وعيها يمرّ بنا إلى مسألة تكوين التّناظم، تنكشف به علاقات، في اتّجاه الزّمن، بمفهومه الفلسفيّ، أي العلّية، والسّؤال هنا، ما الذي يحدث في إسقاط الحركة الفيزيائية للمادّة في تواسجها الحتميّ، حيث الجواب يخرج عن نطاق الطّرح بالمفهوم الفيزيائيّ إلى الطّرح بالمفهوم الكيميائيّ، بفعل التّفاعل، ومن ثمة التّحوّل...؟؛ هذا التّحويل لا يمكن فيه استبعاد منطق العلاقات في علم الرّياضيات، ومنطق التّجانس الذي يمتدّ، كذلك، إلى علم الفيزياء، علم الكيمياء،...، في مسألة النّظام المشترك، الذي يبرز خصائص المقدرة المشتركة بينعلوم تشتغل في نظام واحد، وليس في أنظمة، يفقد تباينها معنى التّجانسية، أين الخصائص غير ثابتة، بفعل التّفاعل في السّياق العلّي، تلازماً، بمفهوم الزّمن.

إنّ مسألة العلاقة اللّغوية بين مفهوم الكفاءة والكفاءة المستعرضة، هي مسألة مفهوم الزّمن في بعده البيداغوجي، بالضّرورة، أي أنّ المعادلة الفيزيائية في العلاقة الرّياضية بين مفهومي المسافة والزّمن، هي ذاتها العلاقة بين مفهومي الكفاءة والزّمن، لكن بمشروطية أخرى، تتحوّل فيها، هذه المعادلة، من المسافة تساوي جداء السّرعة والزّمن، إلى معادلة أخرى، الزّمن فيها يساوي المسافة على السّرعة، أين مفهوم الكفاءة رهين متغيّر الزّمن، في علاقة عكسية، وليست في استمرار طرديّ، بمعنى آخر، العلاقة الطّردية في تكوين الكفاءة المستعرضة في صورتها التّواشجية، تتحوّل إلى علاقة عكسيّة في تكوين الكفاءة، حيث يتمنّع الحديث عن أشكال الكفاءة، عرضياً وطولياً، بمتغيّر الزّمن، فكلّما قلّ الزّمن ثبتت الكفاءة، والعكس؛ لكن، هل مفهوم الكفاءة يتناسب لغة واصطلاحاً، في بعده الزّمني، مع ما يُصطلح عليه بعلم النّفس الإيجابيّ، سيكولوجياً...؟، أم أنّ الاضطراب الحاصل في تكوين الكفاءة، يستفهم مراجعة المفهوم، حيث الكفاءة والاقتدار مصطلحان متمايزان في الخصائص، في علاقة ضمنية بين الحسّ والعقل، أو بالأحرى، بين المبرّرات والمسوّغات في تفاعل، يفاضل بين المفهومين...؟. إنّ الاقتدار كمفهوم عقليّ، صاغه اللّسان العربيّ بصيغة الاضطراب والمطاوعة، شاهده الحسيّ في مثال درس علم الثّبات؛ والمقارنة بين المقاربة الحسيّة التي تفصل الثّبتة عن سياقها، والمقاربة التي تستلزم تعالقها الطّبيعي، تستجلب علوماً أخرى، علم الأرض، علم المناخ، علم الكيمياء،...، في تعالق آخر، يجعل المعرفة رهين المورد المنهجيّ، في مسألة جوهرها الإدراك، في سياق بيداغوجيّ طبيعيّ، تنفتح فيه مسألة المعنى والدّلالة في اتّجاه أميريقيّ، يفصل ظاهره الاشتغال المتعالي عن المتعدّي، دون استفهامات تحيط بسؤال التّناغم.

6. المعرفة...تعامد فلسفي

في سؤال سبق، عن تمنّع الحديث عن التّناظم في المقاربة الحسيّة، يلج طرح الكفاءة المستعرضة كمفهوم مستحدث، لم تتم الإشارة إليه إلا في المقاربة بالكفاءة، هذان السّؤالان جوابهما في تفكيك مفهوم الكفاءة المستعرضة، حيث القاسم الذي يجمع المقاربتين، ينوي في مسألة خصائص القدرة، والكيفية التي ترتبط بها القدرات بمجال الظّاهرة؛ حيث القدرة بخاصيّتها، الامتدادية والتّطورية، تطرح سؤال التّعالق...، بمعنى آخر، سؤال العلاقة بين فلسفتين شكّلنا عمق الكفاءات الممتدّة، الفلسفة الذاتية من جهة، والفلسفة التقّدية، من جهة أخرى، عبر تفكيك الصّنافّة المعرفية، التي تُعدّ مصدر اشتقاقات الفعل البيداغوجيّ، وطرح سؤال علاقة المعرفة بالذّات؛ تبين وظائف بين الفاهمة والعقل، تُعتبر مهمّات متكاملة، أشرت إليها، بالتّعامد، ذلك، أنّ مسألة الكفاءة المستعرضة،

196

تحيلنا صيغتنا المعنى العام، أولاً، إلى الجيل الأول من الأهداف، في صلته بتفكيكات الفهم، في سياق الذات وحدث المعرفة، حيث سؤال تكون المعرفة يوقفنا على حديها، بمنطق كمنطق، المفهوم والحدس، في علاقة تصب في مبحث جدلية طبيعة القطيعة/الاستمرارية، بيداعوجيا؛ المفهوم كونه جمعا بدلالة التشابه، من جهة، والحدس حضور مباشر لحقيقة الموضوع في الذهن، من جهة أخرى، يُحضر الفعل الذاتي فيه، باستحضار التأمل، إذ يتضمن هذا الأخير صفة أن يقارن، وأن يجرد؛ يتضح بيان هذا عبر مفهوم الشجرة، مثلاً، فالمقارنة توصلنا إلى أن المفهوم مجرد من الجذر والجذع والغصن والورق، بقطع النظر عن الخصائص المميزة للجزء، من أبعاد الطول والعرض والسّمك. تتضمن الصيغة العامة للتأمل شكلين، شكلاً يحيلنا إلى التأمل المنطقي، وآخر، إلى التأمل المتعدّي، (مزيان، 2015، 156) حيث الفارق بين الشكلين تحدده المقارنة الموضوعية بالتّمثلات، فنكون أمام سؤال علاقة المفهوم بالظاهرة، من جديد، في صورة قصدية، تبحت طبيعة صلة أو حلقة، يعرفها النظام، بسؤال الارتقاء؛ أي ما الذي يراهن عليه بناء هذه العلاقة في حتمية، يسحبنا إليها المنطق، بأرقى المقولات، لتضمنها الكم، الكيف، والعلاقة، في نظام أساس، يجعل التناظمية ضرورة طبيعية في فعل المعرفة...؟

لبيان علاقة المفهوم بالظاهرة، نرتدّ إلى الجذع المشترك لاشتغال جيلي الأهداف، فالقدرة على الفهم، أو الاستعداد القبلي، نقطة تفرقة تجعل التجربة/الزمن تفصل في الجدل بين ما يتبع الفطرة وما يتصل بالتلقائية، ذلك أن تعريف الاستعداد للفهم لا يخرج عن طبيعة التفكير، حيث تلقائية التفكير تعبر عن قابلية الفهم في حدود المعرفة بالظواهر، الأمر الذي يستبعد فكرة جاهزية التفكير، ويستحضر مشروطية قيامه؛ ينجلي بهذا البعد المنهجي التمييز بين القدرة التلقائية على التأمل، بما يتضمنه من مقارنة و تجريد، والقدرة القصدية في حدود التجربة، مما يسوّغ تمنع الحديث عن الموضوعية، وإحلال الموضوعاتية محلها. يجري تحليل هذه المقولة إلى مساءلتها في فكرتين، فكرة ثنائية الذاتية والموضوعية ومنطقة تلاقيهما، حيث، أعتقد، أن مفهوم الإدراك هو منطقة التلاقي، ومن ثمة لا معنى لمفهوم الثنائية، باعتبار الكلية التي لا تقبل التشظي، وأن فعل الكلية في تفاعلها البيئي هو موضوع التقابلات (الإيجابي والسلبي...)، في شكلها غير المتناقض، كون تشكل كلّ مقابل هو انسلاخ متبادل، مثل انسلاخ الليل من النهار، فالأرض تدور حول محورها، مع أن الأرض هي الأرض لشخصين، أحدهما في منطقة مقابلة للشمس، والأخرى محجوبة، ولأن حركة الأرض حول الشمس بطيئة جداً، يحدث التعاقب بشكل تدريجي، كذلك الأرض موضوع، لكن إدراك الشخصين ليس واحداً، فأحدهما يدرك النهار، والآخر يدرك الليل، أي أن ثنائية الليل والنهار تابعة للإدراك، وليس للواقع؛ يطرح الميسيري تبعاً للتفرقة بين الموضوعية والموضوعاتية عبارتي "أقل تفسيرية" و"أكثر تفسيرية"، (الميسيري، 2008، ص178) وهي ثنائية متدرّجة، في حين هذه التدرّجات، باستحضار مبدأ الإدراك، وهذا من وجهة نظري، تحتويها عبارة "أحسن تفسير"، تقويضا لبديلي عبد الوهاب الميسيري، على الأقل، من زاوية سيكولوجية.

يستجوب الإدراك في اتجاه علاقة جيلي الأهداف، كونه فعل معاود للتركيب، من زاوية، وفعل فردي، من زاوية ثانية، الفهم في صلتيه، القبلية والبعديّة؛ أي أن طبيعة عمل الذاكرة في علاقتها بالتركيب تفترض موضوع الخيال وسيطا بين المثيرات والمفاهيم، كقواعد خاصة، غير مكتفية بذاتها إلا في استدعاء قواعد عامة تستلزم، منطقياً، استحضار التفكير والإرادة، والرأي في بعد الحياة العقلية، بطرح حنة آرت، (آرت، 2016، ص10) حيث القدرة تجد سياق اشتغالها في الأنا الإرادي، في تجاوز ضرورة الحفاظ على عالم الظواهر؛ إن المعيارية، باعتبار منهجي، تفرّق تفرقة جلية بين شكلين من الخيال، شكل خاضع للحس، يكون فيه الخيال معيدا للإنتاج، تشبه وظيفته آلة النسخ، وشكل منتج، ما يجعل المقال يسائل العلاقة بين مفهومي القاعدة والنظام، ذلك أن الخيال من الإرادة والحرية، بفعل الطبيعة؛ بتبني مقولة حنة آرت: "إن الخيال ليس في حاجة لأن يكون تحت قيادة هذا الترابط الزمني، بل بإمكانه أن يستحضر عن إرادة كل ما يختاره". (مزيان، 2015، ص163) يعيدنا موضوع الإدراك إلى عبارة المقال السابقة، "أي أننا أمام تفكيك الظاهر الخطي للعلاقة بين الحس والعقل، بالنظام والزمن، أداتين تصنعان حجج التعامد الفلسفي، في بيان مفهوم

7. المعرفة... المعنى والدلالة

في مفهوم التحويل، انشَدَت البيداغوجيا إلى إشكاليتين، إشكالية المعنى في وضعيات الحياة اليومية، مما أدان المدرسة بعجز تواصلِي وسَّع الهوةَ بينها وبين المجتمع، هذا من جهة، وإشكالية القدرة على تحويل التعلّيمات من مادة إلى أخرى، من جهة ثانية؛ وبهذه الأخيرة، ينطرح جوهر التناظرية، حيث السّؤال في تصوّرِي، ما مشروطة فعل التناظر؟، هل هي شروط ترتبط بتعالق مضامين؟، أم أُلها تتعدّى المضامين إلى مفهوم النّظام في حدّ ذاته؟، بمعنى، أنّنا أمام استدعاء سيكولوجيات متعدّدة (التّماثية، المعرفية، الوظيفية، الدّيداكتيكية، السّياقية...) بسؤال فلسفي يسعى في بيان الممارسات العقلية في عالم الظّواهر؛ هذه الممارسات الّتي تضع القياس، معياراً إجرائياً، في إحراج، باعتبار تمنّع الحديث عن غير الظّواهر في إعلاء من قيمة السّطحية، الحال الّذي ضيّق مفهوم التّحويل، بحدود المعرفة، في دائرة المعنى والسّياق، وما يلزم عنه، أي التّضييق، من حدود في التّجريد، (بشو، 2010، ص34) حجب الكيفية الّتي يتجلّى بها عالم الظّواهر؛ سؤال تقتزن إجابته بمفهوم الاندماج، مفهوم يُرجعنا إلى اللّسان العربيّ، مرّة أخرى، بسؤال منهجيّ، أي ما شروط تمكين فعل "الإدماج" من صيغة المطاوعة "الاندماج" في مفهوم التّحويل، بيداغوجياً...؟، أو بالأحرى، في الحكم التّركيبيّ، فلسفياً...؟.

198

على التّار؛ الشّاهد من المثال غياب العلاقة الدّاخلية بين مكوّنات جزئي الماء، في بيان الفرق بين القدرة التّحليلية والتّركيبية؛ والسّؤال الجوهريّ من المثال، هل يمكن حدوث التّركيب في معزل عن الزّمن؟، وما مدى فعل التّركيب في تنامي الزّمن؟، يفيد السّؤال الأوّل في تفكيك مصطلح الجيل الأوّل من الصّنّافة، أقصد تحويل القدرة الامتدادية، ويفيد الثّاني في تفكيك القدرة التّطوّرية، وفي علاقة القدرتين، التّحليلية والتّركيبية، بالحكم/التّقّد، باعتبارها علاقة تنامي قدرات صّناف الكفاءات الممتّدة؛ من هذين السّؤالين، تتجهر القدرة معياراً تقيميّاً، يفصل بين المعنى والدّلالة.

منتهى صّناف الكفاءات الممتّدة/الحكم، هو وضع الفلسفة التّقديّة موضعاً، يؤسّسها في العلمية، الذي يعني مرّة أخرى، أنّ التّقّد بالقدرة التّحليلية غير مكثّف بما، فالتّركيب/الكفاءة المستعرضة، بيداغوجيا، هو ما يضع الفاهمة بسؤال المعرفة في محك التّناهي، ويعطي للزّمن مشروعياته المزدوجة في مسألة الحقيقة، بكلّ المسارات التي يُظهر غيابها في الفلسفة الدّاتية قصوراً؛ ذلك لأنّ تحديد الدّات في العقل، باحترازاته على الحسّ، يستبعد التّفكير بدلالات أخرى، بمسلمات دوغمائية (الدين، الأخلاق، العقل)، تمسّ التفكير صيرورة، في بعد نقديّ، يراجع معنى الدّات، بمفهوم الإنسان، حيث القدرة بالمعرفة في حدود الحساسية؛ يسير مفهوم الإنسان، للتمييز بين المعنى والدّلالة، بهذا المنتهى، فالقدرة على الحكم تقتضي الإرادة، باشتراكهما الزّمني في تشكيل مفهوم المستقبل؛ في رؤية تتجاوز، في اعتقادي، موضوع "تناغم الأنشطة العقلية" بطرح حنة آرنست، (آرنست، 2016، ص47) إلى موضوع "تناغم العقل والحسّ"، ممّا يسمح بسياق بوتقة كلّ المسارات في مفهوم الإنسانية، بخصائص مشتركة، تبرز وتوسّع مصطلح التّناظم، بمقولة الجهة، فتضع جيليّ المقاربة البيداغوجية في مسألة أعمق من جدلية القطيعة والاستمرارية.

يستدعي موضوع "تناغم العقل والحسّ"، دائماً في تصوّري، السّؤال الذي طرحه الكاتب المغربيّ محمد مزيان، في تعقيبه على وجهة نظر "هايديجر": "التّعديّ تعميق للدّاتية"، أي، "إذا كان التّعديّ هو خروج الدّات بهدف تأسيس الموضوع، فهل المقصود بهذا أنّ الموضوع في مشروع التّقّد، هو مجرد سلبية تستجيب لأوامر ذات هي هنا أصلاً؟" (مزيان، 2015، ص315) سؤال يدعّم طرح المقال لتعامد الفلسفتين، الدّاتية والتّقديّة، بتحليل قدرتي التّحليل والتّركيب في صّناف الكفاءات الممتّدة، في بعد التّناغم، بكيفية تجعل مبدأ التّناظمية جواباً على سؤال محمد مزيان، يتعدّى حصر حجّة-ردّاً على هايديجر، في فصل الرّكائز الأساسيّة لفلسفة التّقّد إلى طبيعة السّياق الذي تندمج فيه-قوة في طرح المقال. وفي هذا الإطار، يمكن عرض مقاربة المعرفة في العلم؛ ومفهوم التّحويل يمكن مناقشة الصّيرورة في فلسفة التّعديّ في بعدها المتعالي، في انكشاف هذه الصّيرورة بالمثال الكيميائيّ، جزئي الماء، بمقولة العلاقة، فالتّحويل صير ذرّي الهيدروجين وذرة الأوكسجين في منتج جزئي الماء، حيث الأخير مجهول بالنّسبة لأجزائه، من جهة الاختلاف الجذريّ في خصائصه، ممّا يعني أنّ فعل التّحويل هو معيار التّركيب في مشروطة محدّدة؛ تستدعي، بالتّحويل، مفهوم الإدماج/التّكامل، في سؤال، أراه يحيط بجدل القطيعة والاستمرارية، ما مشروطة تناغم العقل والحسّ، بيداغوجيا؟.

خاتمة

سعى المقال في تفكيك مفهوم القدرة، بخاصّيتي الامتدادية والتّطورية، بخلفية فلسفية شكّلت قاعدة اشتغال بيداغوجي، بمسمّى "صّناف الكفاءات الممتّدة"، وفي بحث تواشجهما في محاولة نقدية لتدرج مقارباتي، ولّد جيلين من البيداغوجيا، الأهداف والكفاءات، حاضرين لمبدأ زمني، يفرض الانتقال من الحسي إلى العقلي، بحثه يضع مسألة التّناغم بين المحسوسات والمعقولات إشكالية في بحث نظام الظواهر، جوهر؛ بحجج أساسها منطق خصائص اللّغة، في علم المناهج، بتحليل مصطلحات وفق الدلالة والمعنى، تجعل من مفهوم النّظام والاقتدار...، باللسان العربيّ، مثلاً، يقوِّض مفاهيم بيداغوجية معاصرة. مرجعية دوغمائية توحد منهجية البحث.

النشأ، على سامي. (1984). *مناهج البحث عند مفكري الإسلام*. بيروت: دار النهضة العربية.