الإبستمولوجيا التكوينية عند جان بياجيه:
تحليل الأسس النظرية
ومنهجية تفعيلها في الدرس الفلسفي بالمغرب

د. خليد العوني
المغرب

الملخص:

ننطلق في هذه المقالة من الإطار النظري للإبستمولوجيا التكوينية لجان بياجيه، لمعالجة إشكالية نشأة المعرفة وإثبات أن البناء المنطقي هو نتيجة لتنسيق الأفعال وليس نتاجاً للفطرة أو الإدراك الحسي. نسعى من خلال هذه المقالة لتحليل آليات التحول المعرفي، من الذكاء الحسي-الحركي إلى تشكيل العمليات العقلية والبنيات الشاملة. وقد اعتمدنا المنهج التحليلي-التركيبي؛ بتحليل الأسس الإبستمولوجية أولاً ثم تركيب نموذج تطبيقي للديداكتيك الفلسفي في السياق المغربي. خلصنا عبر هذه المقالة إلى أن نجاح الدرس الفلسفي يتطلب تحويله إلى مختبر إجرائي يستثمر خصائص البنية العقلية، لتمكين المتعلم من التجريد المنعكس وبناء الأشكلة والمفهمة والحجاج. وبناءً على ذلك، نوصي بضرورة مراجعة أدوات التكوين والتقييم لضمان قياس بناء المفهوم وتفعيل التنظيم الذاتي، بدلاً من التركيز على التلقين.

مقدمة:

شغلت الإبستمولوجيا التكوينية لجان بياجيه مكانة محورية في الفكر الفلسفي والتربوي المعاصر، بوصفها إطاراً نظريا يعيد تأسيس العلاقة بين البناء المنطقي والتطور السيكولوجي للمعرفة. وإذ تنطلق هذه النظرية من إشكالية التساؤل عن كيفية الانتقال من معرفة أقل مستوى إلى معرفة أعلى مستوى، فإنها تقطع مع التصورات التي ترى المعرفة فطرية أو مجرد نقل جاهز، لتؤكد أن المعرفة هي بناء نشط يتأسس على تنسيق الأفعال واستدخالها في شكل عمليات عقلية وبنى.

نهدف إلى تحليل وتفكيك الأسس النظرية للإبستمولوجيا التكوينية عند بياجيه، من خلال تتبع نشأة العملية–السيرورة والبنية، وإثبات أسبقية منطق الفعل على اللغة. وعلى المستوى التطبيقي، نسعى لتقديم نموذج عملي مركز لاستثمار هذه الأسس البنائية في الدرس الفلسفي بالمغرب.

تنطلق الأطروحة التي نسعى لتأكيدها من فكرة مفادها أن نجاح الدرس الفلسفي يتوقف على تحويله إلى فضاء إجرائي يُفعّل خصائص البنية العقلية (الشمولية، التحويل، التنظيم الذاتي) في تنمية القدرات الفلسفية، بما يتجاوز النمط التلقيني ويؤسس لتفكير نقدي وفعال. وقد اعتمدنا منهجاً تحليلياً–تركيبياً، ينتقل من التحليل المفاهيمي للنظرية التكوينية إلى التركيب الديداكتيكي لتطبيقاتها في السياق التعليمي المغربي.

1. الإطار النظري للإبستمولوجيا التكوينية عند جان بياجيه

تتمحور إشكالية الإبستمولوجيا التكوينية التي يصوغها بياجيه حول سؤال مركزي: "بأي معنى يمضي العقل الإنساني من حالة تكون فيها المعرفة أقل إلى حالة تكون فيها المعرفة أعلى؟[1]". إذ تعد طبيعة هذه الانتقالات مسألة واقعية تستدعي الدراسة. وتقوم الإبستمولوجيا التكوينية على افتراض أساسي مفاده "أن ثمة توازياً بين التقدم الذي يتم فيه التنظيم المنطقي والعقلاني للمعرفة، وبين العمليات السيكولوجية المتناظرة[2]". بناءً على هذا الافتراض، يرى بياجيه أن "إعادة تأليف التاريخ الإنساني – أي تاريخ التفكير الإنساني لإنسان ما قبل التاريخ[3]"، هو الحقل الأكثر إثماراً للدراسة. ونظراً لغياب المعطيات الكافية المتعلقة بسيكولوجيا الإنسان النياندرتالي مثلاً، فإن دراسة الأطفال تتيح إمكانية معرفة تطور المعرفة المنطقية، والمعرفة الرياضية، والمعرفة الفيزيائية، وغيرها .

في سياق تتبعه لتطور البنيات المنطقية عند الأطفال، يُميز بياجيه بين مظهرين للتفكير هما:

المظهر المجازي (التشبيهي) :Figurative Aspect وهو محاكاة للحالات اللحظية والساكنة؛

المظهر الفعال :Operative وهو الذي يتعامل مع تحولات الفكر، ويشتمل على أفعال، كما يشتمل على عمليات عقلية تُعد أنساقاً جوهرية للتحويل.

ويمكن إيجاز فعالية المعرفة الإنسانية (طبيعة المعرفة) في العناصر التالية :

- المعرفة ليست نسخة أصلية: أن نعرف معناه أن نستوعب كيفية انتقال الواقع من حالة إلى أخرى؛
- المعرفة تأثير وليست استنساخ: معرفة موضوع ما لا تعني استنساخه، وإنما تعني التأثير فيه؛
- المعرفة نسق من التحويلات: البنيات التحويلية التي تتكون منها المعرفة ليست نسخاً للواقع، وإنما هي ببساطة نماذج متساوية الشكل (Isomorphic models) بقدر الإمكان. فالمعرفة إذن نسق من التحويلات التي تصبح متطابقة بشكل متزايد .

وتتحقق معرفتنا المنطقية والرياضية عبر إمكانيتين للتجريد:

---

[1] جان بياجيه، الإبستمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، دار التكوين، دمشق، 2004، ص. 44.

[2] نفس المرجع، ص. 44.

[3] نفس المرجع، ص. 45.

- التجريد البسيط (Simple Abstraction): عندما نؤثر في موضوع معرفتنا، نشتق من الموضوع نفسه.
- التجريد المنعكس (Reflective Abstraction): عندما نؤثر في موضوع، نأخذ في اعتبارنا أيضاً التأثير نفسه (الفعل ذاته)، لأن التحويل هنا يمكن أن يتحقق عقلياً. هذا التجريد يشتق من الفعل ذاته، ويبدو لبياجيه أنه هو الأساس الجوهري للتجريد المنطقي والرياضي .

فالمعرفة قد تتجرد من الموضوع، أو أنها قد تتجرد من الفعل. وبعد أن بيّن بياجيه أن الفعل هو أصل معرفتنا، يقدم مثال الطفل الصغير الذي يعد الحصوات ليؤكد أن "تكوين البنيات المنطقية والرياضية في التفكير الإنساني لا يمكن تفسيره باللغة وحدها، وإنما تكمن جذوره في التنسيق العام للأفعال[4]"، وذلك حتى قبل تطور اللغة. فالطفل الذي يعد الحصوات التي جمعها، يضعها في صف واحد، ثم من اليمين إلى اليسار، ثم من اليسار إلى اليمين، ثم في شكل دائرة... يكتشف أنه لا أهمية لطريقة وضع الحصوات لأنها تظل دائماً عشرة (مثلاً) رغم اختلاف الترتيب. وهو بهذا يكتشف ما يُعرف في الرياضيات بالتبادلية(Commutativity) ، التي تعني المجموع المستقل عن الترتيب. إذن، المعرفة التي جعلته يكتشف ذلك لم تكن مشتقة من الخواص الفيزيائية للحصوات، وإنما من الأفعال (أو المؤثرات) التي مارسها على الحصى. ويُطلق على هذه المعرفة اسم المعرفة الرياضية وليس المعرفة الفيزيائية.

انطلاقاً من العلاقة بين الفعل وأصل المعرفة التي تم بيانها، يعمل بياجيه على الإجابة عن سؤال أساسي: كيف تصبح تنسيقات الأفعال عمليات عقلية، وكيف تؤلف هذه العمليات البنيات؟ للإجابة عن هذا التساؤل، يقدم بياجيه تعريفاً للعملية (Operation)يرتكز على أربع خواص أساسية:

- القابلية للاستدخال: العملية هي فعل (Action) يمكن أن يكون مستدخلاً، بمعنى أنه يمكن أن يتحقق في الفكر بصورة ذهنية مثلما يتحقق مادياً، مما يمثل الانتقال من الأفعال المادية إلى التمثيلات العقلية؛
- المعكوسية :(Reversibility) العملية لا تحدث في اتجاه واحد، بل يمكن عكسها. إنها القدرة على إلغاء العملية والعودة إلى نقطة الانطلاق، وهي خاصية حيوية لتكوين المنطق المنظم؛
- الحفاظ والثبات: تفترض العملية دائماً حفاظاً أو ثباتاً ما. ورغم أنها تحويل لأنها فعل، إلا أنها تحويل لا يُلغي كل شيء في الحال. ففي حالة الجمع الحسابي، يمكننا تحويل طريقة تجميع الأجزاء (مثل 1+5، أو 2+4، أو 3+3) ويظل المجموع ثابتاً؛
- الارتباط بالنسق الشامل: لا توجد العملية بمفردها؛ بل هي مرتبطة دائماً بنسق من العمليات أو ببنية شاملة.

كما ترتكز البنية (Structure) على ثلاث سمات أساسية هي:

- الشمولية :(Wholeness) البنية هي نسق محكوم بقوانين تنطبق على النسق كله. ومع ذلك، يمكن أن تدخل بنية فرعية ضمن بنية تنتمي إلى نسق أكبر؛ فالأعداد الصحيحة مثلاً هي نسق يعد جزءاً من نسق أكبر يشتمل على الأعداد الكسرية؛
- التحويل :(Transformation) تتميز البنية بطابع التحويل، فهي ليست استاتيكية (ساكنة). ففي حالة جمع الأعداد الصحيحة، يمكن تحويل عدد إلى آخر عبر إضافة شيء ما إليه؛
- التنظيم الذاتي :(Self-Regulation) لا تتطلب البنية عناصر خارجية لتطبيق قوانين التحويل؛ بل إنها تعمل ضمن حدود النسق ذاته، وهو ما يضمن استقلالية المنطق والقدرة على إدارة الفكر.

تنشأ البنية العقلية من تنسيق الأفعال في المرحلة الحسية–الحركية، وتعد اللغة مظهرا لهذا التكوين، لكنها ليست أساساً له. يحدد بياجيه الذكاء الحسي–الحركي كأول أشكال المعرفة، وهو ذكاء عملي يمتلك منطق الفعل الخاص به. إن وحدات هذا المنطق هي التمثيلات، التي تنشأ من الأفعال المسؤولة عن التكرار والتعميم. يؤكد بياجيه أن تنسيق هذه التمثيلات هو الذي يؤلف منطق الأفعال، ويُمثّل نقطة التحول الأساسية لتكوين البنيات المنطقية والرياضية اللاحقة. فهذا المنطق العملي الأولي يتضمن أسساً للاحتواء (اندراج التمثيلات الفرعية في الكلية)، والترتيب،

[4] نفس المرجع، ص. 49.

والتناظر، مما يُثبت أن الجذور العميقة للبنيات الرياضية تبدأ بالفعل المنظِّم. يُظهر بياجيه أن العمليات العقلية تنتقل عبر الاستدخال من الإنجاز الواقعي للفعل إلى مستوى التمثيل في الفكر، ويُدعم هذا التحول بعدة حجج:

– اللغة كأداة لا أساس: اللغة هي مجرد مظهر واحد من مظاهر الوظيفة السيميوطيقية(Semiotic Function) ، وهي القدرة العامة على تمثيل شيء ما عبر علامة أو رمز. هذه الوظيفة الأوسع تشمل أيضاً التقليد المؤجل والرسم والتخيل العقلي .
– البرهان التكويني: وجود تفكير منطقي متطور وبنيات عقلية سليمة لدى الأطفال الصم والبكم يُعد دليلاً حاسماً على أن اللغة ليست شرطاً ضرورياً لظهور المنطق.

يرفض بياجيه الطرح الفطري الذي يرى أن البنيات العقلية موروثة، ويُصر على أن البنيات التي تعتمد عليها اللغة هي نتيجة للتطور المتراكم عبر الفعل الحسي–الحركي، وتظهر متأخرة بعد أن يكون الذكاء العملي قد تحقق. كما يطرح جان بياجيه سؤال: كيف تتطور أفكار السرعة والزمن؟ ويدافع عن افتراض مفاده أن الفكرة الأكثر أولية تكون غالباً أكثر تعقيداً وأقل تميزاً، ويقصد بذلك فكرة الحركة التي تشتمل على فكرة السرعة. ويحدد نيته في إثبات أن الزمن يمكن تعريفه بوصفه تنسيقاً للحركات والسرعات، بنفس المعنى الذي يكون فيه المكان تنسيقاً لتغيرات الموضع.

فالمكان في نظر بياجيه: تنسيق للحركات بغض النظر عن السرعات.

أما الزمن في نظر بياجيه: فهو تنسيق للحركات المشتملة على سرعاتها.

يُطوّر بياجيه افتراضه بالتقرير أن فكرة السرعة تعد أكثر أساسية من فكرة الزمن، وأن الزمن ما هو إلا تنسيق للسرعات. فالمفاهيم الفيزيائية–الرياضية الأكثر تجريداً، كالزمن، هي نتاج بناء عقلي وليست إدراكاً حسياً مباشراً. يُثبت بياجيه أن فكرة السرعة (كعلاقة ترتيبية بين الأفعال) تسبق فكرة الزمن، وأن الزمن ذاته هو بناء مُركَّب يتطلب من العقل أن ينسق ثلاث عمليات منطقية متزامنة: التسلسل، الاحتواء، والتركيب العددي. هذا يعني أن العقل لا يستقبل الزمن جاهزاً، بل يُنشئه عبر تنسيق الأفعال. وعليه، فإن الأثر الإبستمولوجي لهذا الاستنتاج على الدرس الفلسفي بالغ الأهمية؛ فإذا كان بناء مفهوم كالزمن يتطلب تفعيل آليات منطقية إجرائية، فإن المفاهيم الفلسفية المجردة (كالعدالة، الحرية، الواجب) لا يمكن أن تُنقل بالتعريف. يتوجب على الديداكتيك الفلسفي أن يتحول إلى فضاء إجرائي يحفز المتعلم على ممارسة الأفعال العقلية (كالتحويل والمعكوسية) المطلوبة لبناء هذه المفاهيم، ليتمكن من الارتقاء بها من مستوى الحس المشترك إلى مستوى التجريد النقدي الفعال.

2. إجراءات منهجية لتفعيل أسس الإبستمولوجيا التكوينية في الدرس الفلسفي

إن نجاح الدرس الفلسفي يرتهن بامتلاك المدرس الممارس لجملة من التقنيات والمعارف البيداغوجية. ولتحقيق مخرجاته بفعالية، يتوجب الانطلاق من مسلمتين أساسيتين تؤسسان للنموذج البنائي:

البناء السيروري: يجب النظر إلى بناء الدرس الفلسفي كسيرورة مستمرة لإعادة التشييد والبناء المعرفيين، وليس كفعل تجزيئي أو اختزالي. هذا المبدأ يتجاوز اللحظية الحصصية، ويجعل الدرس محكوماً بالنسقية.

يتطلب ذلك من المدرس اعتماد منطق يضمن تداخل عمليات الأشكلة، والمفهمة، والحجاج، مع قدرة على الاستحضار والربط (العودة إلى الماضي والتوجه نحو المستقبل): أي العمل على استرجاع المعارف والمفاهيم المحصّلة سابقاً وربطها بالمعارف الجديدة، ضمن إطار كفايات وقدرات متوخاة.

التوازي بنين التنظيم المنطقي والعمليات السيكولوجية: هناك توازٍ بين التقدم الذي يتم فيه التنظيم المنطقي والعقلاني للدرس الفلسفي، وبين العمليات السيكولوجية المتناظرة في صفوف المتعلمين. فرغم خضوع الدرس لمنطقه الموجه (المنهاج)، فإنه يجب على المدرس ألا يغفل الجانب الذاتي للمتعلمين. فالأمر لا يتعلق بتلقين المعرفة لذوات سلبية، بل بتحقيق مظهر فعال للمعرفة المكتسبة، وهو ما يتطلب الإقرار بأن:

المعرفة ليست نسخة: المعرفة الإجمالية المكتسبة ليست نسخة أصلية عن المعرفة المبنية من طرف المدرس؛
المتعلم فاعل: المتعلمون بحاجة إلى التأثير في الموضوعات والمعارف التي يستدمجونها؛

المعرفة تحويل: المعرفة هي نسق من التحويلات.

وبما أن المعرفة لا تتحقق إلا من خلال التجريد من الموضوع أو التجريد من الفعل، فإنه يجب مساعدة المتعلم على اكتساب معارفه عبر هاتين الإمكانيتين. فمفاهيم مثل القيمة، والعدالة، والحرية، والمساواة لها وجود مرتبط بتصورات الحس المشترك اليومية لدى المتعلم. ويكمن دور الدرس الفلسفي في نقل هذه التصورات اليومية إلى مستوى أعمق من التأمل والتفكير الفلسفيين، مستعيناً بتجارب المتعلمين وتمثلاتهم. فهذا الانتقال يضمن أن المعارف الفلسفية ليست منسلخة عن واقع المتعلم، ويسهل جذبه إلى الانخراط في التفكير الفلسفي المعتمد على التجريد، الذي تُعد المفهمة أعلى مستوياته.

بهذا المعنى، تصبح اللغة الفلسفية وتنسيقات الأفعال والمعارف شروطاً وأسساً يستند عليها بناء الدرس الفلسفي، وهو ما يقتضي توظيف خصائص البنية في مخلف المراحل الديداكتيكية: سواء خلال مرحلة عرض الوقائع، أو المقارنة، أو التعميم. حيث يجب استحضار خصائص البنية الثلاث (الشمولية، التحويل، التنظيم الذاتي) كأدوات ديداكتيكة:

الشمولية: يظل الاشتغال على النص أو تحليله ومناقشته (أشكلة، مفهمة، محاجة) مرتبطاً باستحضار روح النص ذاته في نسقيته الشاملة. وهذا يبرر الانفتاح على نصوص أو مفاهيم أخرى ضمن رؤية شمولية أوسع (مثلاً: الانتقال من الرغبة إلى الحاجة إلى الإنسان).

التحويل: إن الاشتغال على مفهوم (مثل الحرية كاستقلالية للذات) يجب أن يولد تحويلاً يقود إلى مفاهيم متقابلة (مثل المسؤولية)، بمجرد طرح النقاش المتعلق بحدود هذه الاستقلالية.

التنظيم الذاتي: هذه التقابلات (رغبة/حاجة، حرية/مسؤولية، إلخ) لا تُبحث عنها خارج النسق المعرفي للمجزوءة أو المنهاج. وهذه السمة هي عامل مُيسِّر للانتقال من مفهوم إلى آخر دون الوقوع في قطائع معرفية، وتحافظ على الخيط الناظم بين عناصر المجزوءات المقررة، والمحكومة بدورها بتصور شامل للفلسفة في المرحلة الثانوية التأهيلية بالمغرب.

وعلى الرغم من القيمة الإبستمولوجية والديداكتيكية العالية للنموذج البنائي، فإن تطبيقه الفعلي في السياق التعليمي المغربي يصطدم بجملة من المعيقات التي تُحدد بتحويله إلى مجرد شعار نظري. أولى هذه المعيقات تتجلى في غياب الحافزية لدى المتعلمين، وما يرتبط بها من عدم تملكهم لكفايات الحد الأدنى (القدرة على القراءة، القدرة على الكتابة، القدرة على الحساب) مما يجعل من المدرس في مواجهة أعطاب بنيوية، ثانيا: يُشكل الاكتظاظ عائقاً منهجياً أمام تفعيل النموذج البنائي. فعملية التشخيص البنائي الفردي لمستوى التفكير لدى المتعلم (كما تتطلبه نظرية بياجيه) تصبح مستحيلة عملياً في فصول تضم أعداداً كبيرة، مما يُجبر المدرس على العودة إلى النموذج الإلقائي . ثالثاً، تشكّل هيمنة نظام التقييم الإشهادي بدورها عائقاً، خاصة مع ضغط المجزوءات والمفاهيم المقررة الواجب إتمامها في آجال محددة. هذا الضغط التقييمي يدفع الأستاذ والمتعلم على حد سواء لتفضيل الطرق الأسرع والأكثر اقتصاداً، حتى لو كانت تتعارض مع مبدأ البناء النشط وضرورة المرور بلحظات اللاتوازن المعرفي المطلوبة لنمو البنيات. أخيراً، يُعد ضعف التكوين الأساس والمستمر للأطر التربوية في الجوانب الإبستمولوجية-النفسية عائقاً إبستمولوجيا. فبدون تملك الأستاذ لأدوات التشخيص البنائي، يظل التحول إلى النموذج البنائي رهيناً بالمجهود الفردي، وبعيداً عن أن يكون استراتيجية مؤسسية.

خاتمة:

يمكن القول إن الإبستمولوجيا التكوينية عند جان بياجيه تقدم إطاراً نظرياً وفلسفياً خصباً لفهم البناء المعرفي. لقد أظهرنا كيف أن المعرفة ليست مجرد نقل، بل هي عملية بناء نشط تقوم على تحويلات الأفعال التي يستدخلها المتعلمون. وقد سمح لنا هذا الإطار بتحليل التطبيقات العملية في سياق الدرس الفلسفي بالمغرب، مؤكدين على أن نجاح هذا الدرس يرتبط بمدى تحويله إلى فضاء إجرائي يركز على الأشكلة والمفهمة والحجاج كأفعال بنائية ناظمة للتفكير.

إن تبني المنظور البنائي يتطلب مراجعة عميقة للممارسات الديداكتيكية الحالية التي قد تميل إلى التلقين، ويدعو إلى استثمار خصائص البنية (الشمولية، التحويل، التنظيم الذاتي) كأدوات لتنظيم المعرفة الفلسفية. وبهذا، يمكن أن يتحول الدرس الفلسفي من مجرد عرض للمفاهيم إلى ممارسة عقلانية مولدة للبنيات الفكرية الناقدة.

ومع ذلك، فإن تطبيق هذا النموذج يواجه تحديات واقعية في سياقنا، تتطلب معالجة شاملة. وفي ضوء ذلك، نوصي بضرورة إعادة النظر في هندسة المنهاج وتكوين الأساتذة لضمان تملك الأدوات اللازمة لتحويل الفصل الفلسفي إلى مختبر إجرائي. بهذا المعنى، يصبح البحث في الإبستمولوجيا التكوينية نقطة انطلاق أساسية لمقاربة جديدة في تدريس الفلسفة تهدف إلى بناء تفكير نقدي وفعال.