الإدراك والتربية: دراسة في فلسفة التربية

توفيق شومر ، رزان فلاح الزعبي***

ملخّص

يحاول هذا البحث أن يقدم تصـــوراً لطبيعة العملية التعليمية/ التعلمية من خلال فهم أعمق للأدراك ودوره في التلقي والوعي. فمن خلال تتبع الرؤى الفلسـفية المختلفة التي عالجت مفهوم الإدراك والفاهمة الإنسـانية، يحاول البحث أن يوضـح أن تصـور موريس مارلو بونتي هو الأكفأ في التعامل مع الفهم المعاصر للعملية التعلمية.

الكلمات الدالة: الإدراك، التربية، الفلسفة.

المقدمة

الكثير منا يعتبر أنّ عمليتي الإحساس(*) والإدراك(**) (مارتن 2000، ص15)، هما أمر مفروغ منه، فعل الرغم من أن ملكة الحس هي من الملكات الطبيعية التي يملكها الإنسان من خلال الحواس المعروفة: الشم والتذوق والسمع والنظر واللمس، إلا أن الأحساس يضاف إليه جملة من المؤثرات الأخرى التي ترتبط أيضا بالجسد ككل وبالشعور، وبالتالي فهذا التراكب الجديد لمفهوم الإحساس يؤدي إلى فهم أعمق لمفهوم الإدراك. فعملية الإدراك من المفاهيم المعقدة التي حيّرت الفلاسفة وعلماء النفس قرونًا من الزمن، في محاولة للإجابة عن كيفية إعادة تشكيل خصائص الأشياء الموجودة في العالم الخارجي داخل دماغنا، أو بعبارة أخرى كيف يتم استحضار العالم الخارجي في العقل؟ لذلك شغل موضوع الفاهمة الإنسانية الفكر الفلسفي على امتداد تاريخ الفكر الإنساني، فالمعرفة الإنسانية، وكيفية الوصول إليها، وإشكالية العلاقة بين الفكر والوجود، أيهما أسبق؟ ومن يحدد وجود الآخر؟ وما علاقة أفكارنا بالعالم الخارجي؟ هذه الإشكاليات قديمة قدم الفلسفة، صحيح أن مشكلة المعرفة لم تتضح كبحث فلسفي مستقل إلا في العصر الحديث، خصوصًا مع ديكارت، إلا أنّ أصول المشكلة كانت موجودة في العصور القديمة، لذلك من الضروري أن يتم استعراض بعض النظريات الفلسفية التي فسرت كيفية تلقي معلوماتنا عن العالم الخارجي، وكيف يبدو العالم بالنسبة لنا؟ وكيف تنتقل الأشياء الموجودة في العالم الخارجي إلى الدماغ؟ وكيف يتم تفسير هذه المعلومات الحسية لتشكل إدراكنا؟ فالعلاقة وثيقة بين أجهزة الإحساس والإدراك، فأجهزة الإحساس مثل السمع واللمس والشم والذوق والرؤية تمدنا بمعلومات غنية عن العالم الخارجي، ويجب أن تكون أجهزة الإدراك لدينا مهيأة

* سيتم التعامل مع كلمة إحساس بمفهوم sensation أي مجموعة المؤثرات المستقلة التي تساهم في بناء عملية الأدراك.

** سيتم التعامل مع كلمة أدراك بمفهوم perception أي عملية تحويل المؤثرات الحسية وعملية الإحساس إلى معنى ما. فمثلًا إذا عزف موسيقي نغمة موسيقية على البيانو، فإنّ شدة الصوت ودرجته هي إحساسات، بينما سماعك للنغمات المتوالية على أنها لحن هي إدراك. فالإدراك هو أخذ المعلومات الحسية من البيئة أو المحيط، واستخدام تلك المعلومات من أجل التفاعل مع البيئة المحيطة.

* رئيس قسم الفلسفة، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، الأردن.

** برنامج الدكتوراه، قسم الفلسفة، الجامعة الأردنية، الأردن.

تاريخ استلام البحث 2018/4/21 وتاريخ قبوله 2018/10/11.

© 2019 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

لالتقاط هذه المعلومات وتفسيرها وتنظيمها، وهذا يفسر لنا لماذا يستطيع إنسان راشد عندما ينظر إلى لوحة فنية تذوق الجمال الموجود في هذه اللوحة، بينما لا يستطيع طفل بعمر السنة إدراك ما فيها من روعة وجمال (مارتن 2000، ص27).

بناء على ما سبق، وتأسيساً عليه يتحدد موضوع الدراسة في بحث علاقات الإدراك بالتربية من الزاوية الفلسفية، وهو الموضوع الذي انبنت عليه مشكلة الدراسة في سؤالها الرئيس: كيف حللت النظريات الفلسفية علاقات الإدراك بالتربية؟ أو كيف تناولت تلك النظريات، على اختلافها، علاقات الإدراك بالتربية؟

وللدراسة عدة مستويات من الأهمية تتمثل في: أهمية فلسفة التعليم ذاتها في الحياة الإنسانية من حيث قدرتها على تحويل الأفكار الفلسفية إلى سلوك نراه ونلمسه ونتعامل معه في حركة الحياة الإنسانية وفي واقع حياتنا. وندرة البحث في الأسس الفلسفية للمفاهيم التربوية والتعليمية المهمة في الوطن العربي. وافتقاد المكتبة العربية للأبحاث التي توضح الأسس الفلسفية للتربية.

وتسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، تتمثل باستكشاف الأصول الفلسفية للتعليم وارتباطها بعمليات النمو والإدراك. وربط مفهوم الإدراك الحسي والإدراك المعرفي[*] مع مفهوم التربية. والإنطلاق في النقاش لمفاهيم فلسفة التربية للوصول إلى تجديد المنظومة التعليمية وتطوير الأداء في مختلف أبعاد العملية التعليمية بما يتناسب مع مستجدات العصر. وإثراء الجانب التنظيري الخاص بالبحوث المتعلقة في عملية التعليم والتعلم.

آراء في الفاهمة الإنسانية

إنّ من الطبيعي أن يختلف الفلاسفة في آرائهم حول طبيعة المعرفة ومصدرها وحدودها؛ انطلاقا من اتجاهاتهم الفكرية حول العلاقة بين الذات والموضوع، وتفسيرهم للوجود، ومصدر المعرفة، فأصحاب المذهب المثالي لا يعترفون بوجود شيء خارج العقل، فلا وجود إلا لما يدركه عقل ما، أما ما لا يدركه عقل ما يستحيل أن يكون موجودًا، فالفكرة الأفلاطونية الأساسية في مصدر المعرفة على سبيل المثال، هي أن المعرفة الآتية من الحواس هي معرفة خادعة وناقصة ومتغيرة ونسبية، أما المعرفة الحقيقية فهي المعرفة اليقينية التي تتحصل عليها الروح في عالم المثل. فالمعرفة سابقة على حلول الروح في جسد الإنسان، والذي يولد ومعه الأفكار التي تحصل عليها في عالم المثل، لكنه يكون قد نسيها لحظة الولادة. ولذلك يعيش عمره يتذكر ما كان قد نسيه، وعليه فالمعرفة، هنا على الأرض، ما هي إلا تذكّر ولا يمكن للإنسان أن يتحصل على معرفة جديدة غير تلك التي تعلمها في عالم المثل. وهذا ما عبر عنه أفلاطون في محاورة فيدون من أنّ النفس أزلية أبدية، أي أنّها قبل أن تهبط إلى هذا العالم وترتبط بالجسد كانت في عالم الخير والجمال والحق عالم المثل، الذي عرفت فيه جميع أنواع المعرفة، وحين ارتبطت بالجسد أصبح الجسد بمثابة العائق الذي حجب عنها كل معرفة سابقة، فالمعرفة ليست اكتشافاً لشيء جديد وإنما هي عملية تذكر (أفلاطون 2001، صص141).

وفي الفلسفة الحديثة نجد أن البحث في العلاقة ما بين الذات والموضوع أدى إلى انقسام الفلاسفة إلى اتجاهين رئيسيين: الاتجاه الأول أصحاب المذهب العقلي، الذي يعطي العقل الأولوية فوق الحواس. أي أنّ المعرفة التي نتلقاها من خلال الحواس لا يمكن اعتمادها إلاّ إذا قبلها العقل. كما أنّ بمقدور العقل أن يصل إلى المعارف قبل أن يتمكن من اكتشافها في الواقع أو تجسيدها ماديًا. وقد استخدم أنصار هذا المذهب القياس كمنهجٍ علمي تعتمد عليه كل معرفة، حيث يتم استخلاص نتائج معينة من مجموعة بديهيات أو مبادئ مسلّم بصحتها مثل الرياضيات، وقوانين الذاتية وعدم التناقض. ومن روّاد هذا المذهب (ديكارت واسبينوزا ولايبنتز) (بدوي 1975، ص161).

والاتجاه الثاني وهم أصحاب المذهب التجريبي، والمذهب التجريبي مذهب فلسفي يرجع كل معرفة ومادتها وقوانينها إلى التجربة، بمعنى أنه لا يوجد شيء في العقل ما لم يوجد في الحس، فالتجربة التي مصدرها الحس هي المنبع الأول لجميع الأفكار، إذن فالحواس هي مصدر المعرفة وهي النافذة التي

[*] الإدراك المعرفي هنا بمعنى cognition أي تحصيل المعلومات وتخزينها واستدعائها واستعمالها، فهي العمل العقلي، أو عملية اكتساب المعرفة والتفاهم من خلال الفكر والخبرة والحواس. وعودة على المثال السابق فحينما تعرف أنّ هذا اللحن المعزوف هو السلام الوطني لبلادك، وأدركت أن عليك الوقوف فإنك تستخدم المعرفة (مارتن 2000، ص15).

نطل من خلالها على العالم الخارجي. ومن رواد هذا المذهب (فرنسيس بيكون جون لوك وباركلي وديفيد هيوم) (بدوي 1975، ص161).

المعرفة التجريبية عند جون لوك

اعتبر جون لوك أن المعرفة هي علاقة قائمة بيني وبين شيء أدركه، ولكن هذه العلاقة لا تمثل علاقة التطابق التام بين الصورة والشيء المصور، بتجاوز للفهم الأرسطي القديم. وقد قسم الصفات التي ندركها عن الأشياء إلى صفات أولية وصفات ثانوية. الصفات الأولية هي الصفات التي يعتبرها أصيلة في الأشياء مما يجعل هناك استحالة لأن تنفصل عن الشيء. بينما الصفات الثانوية هي تلك الصفات التي يمكن أن تتأثر بعمقها ودرجتها وطبيعتها بعملية إدراك الفرد لها، وهي بالتالي لا تكون متطابقة تماما بين الأفراد. فعلى سبيل المثال: لو نظرت إلى صفات برتقالة موضوعة أمامي أدركت أن شكل البرتقالة الكروي جزء لا يتجزأ من البرتقالة سواء رأيتها بعيني أو لمستها بيدي، فهي صورة مطابقة للواقع وهي لذلك صفة أولية. أما الصفات المرتبطة بحواسي كلون البرتقالة وطعمها هذه الصفات تكونت داخلنا وهي ليست على نفس الصورة التي تراها في الواقع وإن تكن دالة عليه وهي لذلك صفات ثانوية (محمود 1956، ص21–25). إذن لوك اعتبر أن الصفات المتصلة بالشيء وخارج الذات العارفة هي صفات أولية وهي مطابقة للواقع، بينما الصفات المتصلة بالذات العارفة هي صفات ثانوية وهي ليست مطابقة للواقع وإن دلت عليه.

يعتبر لوك أن الإدراك الحسي أول وظيفة يقوم بها العقل بالنسبة لإحساساتنا وأفكارنا، البعض يطلق عليه التفكير، ولكن جون لوك ميز بين التفكير والإدراك ذلك لأن العقل في حالة الإدراك يكون سلبيًا أي أن ما يدركه الإنسان لا يمكن إلا أن يدركه (أسلام 1964، ص75). وفي هذا يقول: "إن أول مصدر يزود عقولنا بالأفكار هو موضوعات الحس، إن حواسنا التي تدرك الموضوعات الجزئية المحسوسة تمدنا بإحساسات متنوعة عن هذه الموضوعات بحسب تنوع الطرق التي تؤثر بها هذه الأشياء على الحواس" (لوك 1950، ص42). إذن لوك يعتبر أن مصدر المعرفة مستمد من الاتصالات الفيزيقية مع العالم الخارجي ووسيلة هذا الاتصال هي الحواس.

ويرى جون لوك أن حصول المعرفة عملية مركبة يسهم في تكوينها الموضوع ذاته وكمصدر أولي. فهو يرى أن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء خالية تماماً من الأفكار، حيث يقول أن: "العقل صفحة بيضاء تزودنا التجربة بمضمونها الفعلي" (لوك 1950، ص44) وأن كل ما يملكه هو استعداده لتلقي الانطباعات من خلال الحواس أو الانعكاسات، لكن الذات العارفة ليس لها القدرة على رفض أو قبول الانطباعات، فهي معطاة لها في عملية الإدراك، وفي هذا يقول: "الذهن سلبي امام هذه الأفكار فهو مرغم على تلقي الانطباعات ولا يستطيع أن يرفضها أو أن يغير فيها أو أن يضع لنفسه أفكارًا جديدة" (الشنيطي 1969، ص56).

لكن عدم استطاعة الذات العارفة رد المدركات لا تعني سلبيتها الكاملة، فالإدراك الحسي يتضمن حضوراً وفاعلية للعقل تتوقف عليه عملية الإدراك بكاملها. ففاعلية العقل في الإدراك الحسي تكون في انتباهه لتأثيرات الأجسام على الحواس. وبعد أن تتجمع لدى الذات العارفة المادة الأولية من المدركات الحسية، تبدأ بممارسة أفعال إيجابية عن طريق ما تملكه من قدرات خاصة بها تمكنها من فهم الانطباعات الحسية وتكوين الأفكار البسيطة ثم المركبة (لوك 1894، ص51). وفي هذا يقول: "وعلى هذين المصدرين: الأشياء الخارجية كموضوعات للإحساس وعمليات العقل الداخلية كموضوعات للانعكاس، يتوقف تحصيل أي فكرة ولا يمكن أن تقوم في العقل أي فكرة لم تصدر عنها" (لوك 1950، ص43). إذن لوك يرى أن العلاقة المعرفية ليست علاقة ثنائية بين ذات عارفة وموضوع معروف، وإنما هي علاقة ثلاثية بين ذات عارفة وأفكار في العقل تمثل أو ترمز إلى الشيء المادي الموجود في العالم الخارجي، ثم هناك الموضوع المعروف. فأنا عندما أدرك شيئًا ماديًا لا أدركه بشكل مباشر، أدركه عن طريق أفكاري عنه، أي أن الفكرة عند لوك هي الواسطة بيني وبين العالم الخارجي.

علم الفاهمة البشرية عند هيوم

أما هيوم فلقد أراد تطوير الفاهمة البشرية متأثرًا في تجريبية جون لوك وباركلي، وأن يضع معيارًا تجريبيًا يقيس به درجة اليقين، وذلك لإقامة الأسس التجريبية للمعرفة الإنسانية. لقد أراد

أن يجعل من الفلسفة علمًا، من خلال البحث في الطبيعة البشرية التي اعتبرها أساس كل العلوم، وذلك عبر بحث نقدي يرفض كل ما هو مدعاة للشك، ويحلل مشروعيتها من خلال ردها إلى مصدرها في التجربة. وفي هذا يقول: "فكما أن علم الإنسان هو الأساس الصلب الوحيد لباقي العلوم، فالأساس الصلب الوحيد الذي يمكننا اعطاؤه لهذا العلم يجب أن يعتمد على التجربة والملاحظة" (هيوم 1968، ص5) لقد أراد استخدام المنهج التجريبي الذي استخدمه نيوتن في دراسة العلوم الطبيعية، وأن يطبق هذا المنهج على الإنسان، كون الإنسان جزءًا من الطبيعة؛ وبالتالي من الممكن دراسته بالطريقة التي تدرس بها الظواهر الطبيعية.

يعتبر هيوم أن الفلسفة هي علم الإنسان التجريبي الذي يطبق منهجاً علميا يقوم على التحليل والاستنباط النفسي المؤسس على التجارب الشخصية، وقد حدد ملامح هذا المنهج بأنه المنهج المعتمد على الملاحظة والتجربة، الذي يصل عبر الاستقراء إلى تحديد القوانين والمبادئ العامة. وقد طبق منهجه هذا للوصول إلى الوحدات الأولية التي تتألف منها محتويات العقل (الإدراكات) التي حاول عبر تقسيمه إياها إلى انطباعات وأفكار تختلف في الدرجة والقوة والحيوية وليس في الطبيعة والنوع (إبراهيم 2000، ص ص325–326). وفي هذا يقول: "إن كل إدراكات العقل البشري تنحل من تلقاء نفسها إلى نوعين متميزين، سوف اسميهما الانطباعات والأفكار ويكمن الفرق بينهما في درجات القوة والحيوية التي تؤثران بها علة العقل وتشقان طريقهما إلى تفكرنا وشعورنا" (هيوم 1968، ص11).

لقد وافق هيوم رفض جون لوك لمفهوم الأفكار المسبقة (الفطرية)، ووافقه بأن المعرفة الإنسانية مشتقة من الخبرة والتجربة، كما وافق باركلي في نقده للأفكار المجردة، واتفق معه بأن معرفتنا للعالم المادي تستمد من الإحساسات أو الإدراكات الحسية، وأن العالم المادي المستقل عن إدراكنا له لا معنى له (هيوم 1980، ص39). لكن هيوم كان تجريبيًا أكثر من لوك، فلم يوافق جون لوك بأن للذات أثراً في المعرفة واعتبر بأن لوك أعطاها أثراً خارج حدود وظائف وقدرات العقل في المعرفة، كذلك لم يوافق على النتائج التي ذهبت اليها فلسفة باركلي، فيما يتعلق بالجوهر الروحي الذي لا يستند إلى أي أساس تجريبي (هيوم 1980، ص40). واعتبر أن عمل الذات مجرد تلقي الإحساسات (الانطباعات) من التجربة أي الموضوع، والاحتفاظ بها على شكل صور وأفكار.

نظر هيوم إلى العقل على أنه وعاء يحتوي على ذرات، هذه الذرات هي الإدراكات وهي مكونات العقل وموضوعاته، لكن هذه الذرات تتمايز فيما بينها، وهذا التمايز ليس بالنوع فهي جميعاً من نوع واحد، وانما بالدرجة والقوة، وقد أطلق على هذه الإدراكات الانطباعات والأفكار (هيوم 1980، ص40). ويعتبر هيوم أن تمييزه بين الانطباعات والأفكار ليس أمرًا تحكميًا، فرغم أنها من طبيعة واحدة، إلا أننا نستطيع التمييز بينها بسهولة، الانطباعات تكون على درجة عالية من القوة والوضوح والحيوية بالمقارنة مع الأفكار التي هي عبارة عن نسخ ذهنية لهذه الانطباعات، فالفرق بينهما هو الفرق بين إحساسنا بالشيء عندما يكون حاضرًا أمامنا، وبين صورته التي تبقى في الذهن بعد غيابه (هيوم 2008، ص38) وفي هذا يقول: "كل منا يسلم بسهولة أن هناك فرقًا واضحًا بين ادراكات العقل عندما يشعر بالألم من جراء حرارة عالية أو بالسرور من جراء دفء معتدل وعندما يستدعي في ذاكرته هذه الأحاسيس أو يتوقعها بخياله، صحيح أن هذه القدرات (الذاكرة والخيال) يمكن أن تنتج مدركات الأحاسيس لكنها لا يمكن أن تصل بشكل كامل إلى قوة وحيوية الانطباع الأصلي، فالفرق واضح بين إحساسنا بالشيء عندما نكون على صلة مباشرة به وبين صورته التي نستعيدها في ذهننا عندما يكون غائبًا عنا، انها تفرقة بين المدرك الحسي وصورته في الذهن، وهي لا تتطلب بصيرة حادة أو تأملًا عميقًا لمعرفة الفرق الذي يدرك من النظرة العابرة"(هيوم بلا تاريخ، ص344).

لقد تجاوز هيوم بهذا التحليل موضوع الصفات الأولية الموجودة في الشيء في ذاته، والصفات الثانوية الناتجة عن انفعالات ذاتية للنفس من جراء تأثرها بالصفات الأولية التي تحدث عنهما جون لوك.

وعن القوى العارفة يقول هيوم: "كل أنواع الاستدلال تنحصر في المقارنة بين الأفكار واكتشاف طبيعة العلاقة بينها، سواء كانت هذه العلاقة مستمرة أو مؤقتة والتي عادة ما يحملها موضوعين ما في طبيعة علاقتهما المتبادلة. ويمكن عمل هذه المقارنة سواء كان الموضوعان موجودين حاضرين أمام الحواس معًا، أو واحد منهما فقط، وعندما يمثل موضوعان أمام الحواس

بالإضافة إلى وجود علاقة مباشرة بينهما فإننا نسمي هذه لعملية إدراكًا حسيًا أكثر مما نسميها استدلالًا من مقدمات فالفكر هنا لا يمارس أي فعل، وإنما يقتصر دوره على التلقي السلبي للانطباعات الواردة إليه عن طريق الحواس ذلك أن الذهن فيها يتجاوز ما هو حاضر أمام الحواس"(هيوم 1968، ص77).

إذن، يعتبر هيوم أن القوى العارفة التي تسهم في عملية تحصيل المعرفة هي: الحواس، والذاكرة، والمخيلة، والذهن؛ فالحواس هي منافذنا الرئيسية لتحصيل المعرفة، فمعرفة الإنسان مستمدة من الانطباعات التي تنطبع بها حواسه، ومن نسخها التي تبقى في الذهن بعد غياب المؤثر. فإذا كانت معطلة فإننا نفقد كل الأفكار المستمدة منها، فالأعمى ليس لديه فكرة عن الألوان. والذاكرة هي بمثابة خزان الأفكار ويقتصر دورها في المعرفة على استعادة إدراكاتنا الماضية بشكل دقيق. أما المخيلة فيرى هيوم أن لها دوراً أساسياً ومحورياً في عملية المعرفة، ولعله أسند اليها معظم مهام العقل، وهذه الملكة تظهر عندما يكون الإدراك في المخيلة ضعيفاً وتتحول الانطباعات إلى أفكار، كما أن لها دوراً أساسياً في تحويل الفكرة من فكرة بسيطة إلى مركبة. ويرى هيوم أن الذهن يقوم بوظيفتين: أولاً تحليل الأفكار الموجودة فيه لتحديد العلاقة القائمة بين فكرة وفكرة بدون الرجوع إلى موضوعات العالم الخارجي والتجربة، أي بطريقة استنباطية تعمل على توليد فكرة من فكرة؛ ثانياً الاستدلال على وقوع المعلول من العلة، وعلى أساس هذا الإستدلال يكون التنبؤ بأن المستقبل سيكون على غرار الماضي وتتكون عادة توقع الثاني من ظهور الأول (هيوم 2008، ص39).

ويرى هيوم أن الإدراكات توجد على شكلين: بسيطة ومركبة، الإدراكات البسيطة وهي التي لا يمكن تمييزها أو فصلها إلى عناصر وأجزاء، أما الإدراكات المركبة فهي الانطباعات والأفكار التي يمكن تمييزها وفصلها إلى عناصر وأجزاء، لأنها عبارة عن مجموعة من الانطباعات والأفكار البسيطة المتحدة مع بعضها (محمود 1958، ص40).

إذن الأساس الفلسفي الذي يبني هيوم مذهبه عليه هو أن كل فكرة كي تكون صحيحة لا بد أن ترد إلى انطباعاتها المباشرة التي كانت بمثابة النوافذ التي دخلت منها الخبرة التي كونت تلك الفكرة، فالأفكار التي لا يمكن ردها إلى انطباعات أولية لا يمكن الحكم عليها بالصحة.

من التجربة الى العقل التجريبي

ونظرًا للخلاف بين أنصار المذهب العقلي والمذهب التجريبي حول مصدر المعرفة أهي العقل وحده كما يعتقد أنصار المذهب العقلي، أم الحواس وحدها كما يعتقد أنصار المذهب التجريبي؟ جاء كانط بمذهبه النقدي ليقرر أن المعرفة لا تتم إلا بالخبرة الحسية والمبادئ العقلية معًا، لقد بنى كانط فلسفته انطلاقاً من نقده لفلسفة هيوم، لقد أراد أن يتجاوز نقص تفسير الفلاسفة لطبيعة العقل ووظيفة الذات، وأن يجمع بين المذهب العقلي والتجريبي، لذلك ميز كانط في عملية المعرفة بين الحساسية وهي ملكة في النفس تسهم في المعرفة عن طريق الحدس الحسي (العيني)؛ والذهن وهو ملكة تفكير تحتوي على مقولات أو تصورات محضة تطبق قبليًا على الموضوعات الحسية، وهذه التصورات القبلية ضرورية لكل تجربة، فالمعرفة تصورية وليست حسية أو حدسية؛ ومن ثم العقل الذي هو ملكة المعرفة العليا التي توظف الصور الموجودة في الذهن في عملية التفكير، لذلك يقول كانط: "إن كل معرفة تبدأ بالعيانات الحسية ثم تصبح تصورات ثم تنتهي بأفكار، وكل واحدة تناظر ملكة من ملكات النفس؛ فالحاسة تناظر العيانات الحسية؛ والذهن يناظر الأفكار؛ أما العقل فيناظر التصورات"، ويرى كانط أن المعرفة تتحقق من خلالها جميعاً، "فليس بمقدور الواحدة منها تزويدنا بالمعرفة لوحدها. فالذات تتلقى الإحساسات من الموضوعات الخارجية، لكن هذه الإحساسات تكون صغيرة وغير منتظمة، ثم يقوم الذهن بعد ذلك بتنظيم هذه المعطيات بواسطة المكان والزمان وهما تصوران قبليان وشرطان سابقان لكل تجربة، فيقومان بتنسيق المحسوسات وفقًا للعقل وبذلك تحصل المعرفة" (كانط 1967، ص ص86-87).

فهذه البرتقالة التي أمامي تأتيني منها إحساسات مختلفة، عن لونها وطعمها ورائحتها وشكلها، هذه الإحساسات تأتي إلى الدماغ من أبواب مختلفة ومن طرق مختلفة، فلو بقيت في الذهن أشتاتاً متفرقة لما أمكنني إدراك البرتقالة؛ لأن مجرد الإحساس ليس هو الإدراك، وبالتالي ليس هو المعرفة، فالبرتقالة ليست اللون وحده أو الشكل وحده أو الرائحة وحدها، إنما هي كل هذه الصفات مجتمعة معاً، ويبقى السؤال ما الذي يجمع هذه الإحساسات التي جاءت من قنوات مختلفة؟ بالنسبة إلى هيوم يعتبر أن الانطباعات الحسية الواردة إلي من الخارج تترابط من

تلقاء نفسها بفعل قوانين الترابط أو قوانين التداعي، أما كانط فيرى أن في فطرة الإنسان وسيلتين للإدراك الحسي، أي جمع الإحساسات المتفرقة جمعًا لتصبح في الذهن صورة متصلة مترابطة للأشياء التي انبعثت منها الإحساسات، وهاتان الوسيلتان هما الزمان والمكان (محمود 1956، صص85-85).

مما سبق يتضح أن كانط وقف بين المثالية والتجريبية، لأنه اعترف بالإحساسات التي تأتي من الخارج كمادة أولية للمعرفة، وفي نفس الوقت قرر فاعلية العقل واشتراكه في صياغة تلك الإحساسات في المدركات الحسية؛ ففي العقل مدركات عقلية موجودة فيه قبل أية خبرة حسية هي مدركات قبلية نستعين بها في تكوين المعاني الكلية عن المدركات الحسية، ثم نقوم بعملية ربط لهذه المعاني بحيث نكوّن الأحكام التي نطلقها على الأشياء إيجابًا أو سلبًا، أي يوجد معرفة تجريبية ناتجة عن الحواس، ولكنني لا أستطيع فهمها إلا من خلال التمثلات الموجودة في العقل، فلا يوجد تجربة بحسب كانط دون تمثل ولا يوجد تمثل بدون تجربة، فأنا لا أتحدث عن البرتقالة وإنما عن علاقة البرتقالة في شعوري عندما اقوم بأكلها، ويقول كانط: "أنا أستطيع أن أصف لك البرتقالة ولكن لا أستطيع أن أعطيك المفهوم الداخلي للبرتقالة؛ فهناك حاجز معرفي يمنعني من الوصول إلى الحقيقة فمعرفة الشيء في ذاته غير ممكنة" (كانط 1967، ص191).

من معرفة الظاهر إلى معرفة الظاهرة

اعتقد كانط أننا لا نستطيع الوصول إلى الحقيقة لأننا نستطيع معرفة ظاهر الأشياء فقط، أما جوهر الأشياء فلا نستطيع معرفته. ثم جاء هوسرل وكان هدفه الأساسي تأسيس منهج فلسفي وصفي جديد، وهي الفلسفة الأولى التي تهدف إلى إدراك الماهيات في الشعور، وإلى دراسة الظاهرة (الفينومينا) بكليتها (ظاهرها وجوهرها) ولذلك فقد سعى إلى وضع الأسس العامة لكل المعارف والعلوم الممكنة التي تبدأ منها الفينومينولوجيا بوصفها علمًا كليًا أو منهجًا شاملًا للمعرفة، لقد أراد هوسرل الوصول إلى نظرية معرفة، وأراد الجمع بين المنهج المثالي والتجريبي، فالظاهرة عند هوسرل هي الظاهرة ككل، حيث يقول هوسرل:"إن الشعور بشيء لا يعني أن نفرغ الشعور من هذا الشيء بل أن نجعله يتجه إليه حيث أن كل الظواهر لها تكوينها القصدي الذي يوجه الإدراك نحوها تلقائيا" (في: إبراهيم 1968، ص33).

لقد استخدم هوسرل الشك ولكن شكه مؤقت من خلال تعليق الحكم من أجل تحقيق شرط الصفاء، والتوجه بقصدية إلى معرفة الظاهرة. ولتحديد الماهية يلجأ هوسرل إلى أحد المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها المنهج الفينومينولوجي الذي استعاره من برنتانو وهو مفهوم القصدية، ويقول هوسرل "إنني بلوجوئي إلى عملية ((التعليق)) الفينومينولوجي، إنما أُحيل أناي الإنساني الطبيعي، وحياتي النفسية– مجال تجربتي النفسية الداخلية– إلى أناي المتعالي والفينومينولوجي، الذي هو مجال التجربة الداخلية المتعالية والفينومينولوجية. إن كل العالم الموضوعي الذي يوجد، أو وجد، أو سيوجد بالنسبة إلي، إنما يستمد بكل ما فيه من أشياء، كل معناه وكل قيمته الوجودية، اللذين له في نظري، من ذاتي ذاتها، انه يستمدها من أناي المتعالي الذي يكشف ((التعليق)) الفينومينولوجي المتعالي وحده عنه" (هوسرل 1958، ص90). هذا يعني أن جوهر القصدية يكمن في العلاقة بين الذات والموضوع، لقد علق هوسرل كل معرفته بالعالم المحيط، وعلق كل الادراكات سواء كانت حسية أو غير حسية وبقي لديه أناي المتعالي الخالص الأنا بدون جسد، لقد اعتبر هوسرل أن هناك صلة تربط الوعي بالعالم، وهذا الوعي ليس معنًا داخليًا، بل هو اتجاه ونزوع وقصد ونشاط ورؤية منفتحة على ما هو خارج الذات للعالم، والذات هي أساس اعطاء المعنى خاصة أن مبدأ هوسرل هو العودة للأشياء نفسها لكن من خلال الأنا أو الأنا المتعالي، فالوعي هو وعي بشيء ما، فلا يمكن دراسة الوعي بشكل مستقل عن الموضوع ولا دراسة الأشياء بشكل مستقل عن الوعي، فالموضوع يستمد معناه من الوعي الذي يقصده (فرحة 2009، ص4).

لقد دعا هوسرل إلى دراسة الظواهر، أي تلك المعطيات أو الواقع التي تبدو للوعي أو الشعور، بهدف التعرف على هذا الذي ندركه أو نستشعره أو نتعقله أو نفكر فيه، أو نتحدث عنه بدون أن نعمد إلى وضع فروض أو تقديم تفسيرات عنه (إبراهيم 1968، ص340).

فلا يوجد في نظر هوسرل إدراك حسي منعزل عن سياق الحياة الفعلية، كذلك لا يوجد أي إدراك حسي خالص. إن ما

ندعوه إدراكًا حسيًا هو دائماً تداخل من عيانات حسية ومقولية. وحتى هذا الإدراك الحسي لا يوجد بمعزل عن الحكم، لأنه إدراك للانيات الحكمية. إن صدق الحكم لا يتوقف على حصر أنظارنا في المعطيات الحسية لموضوع الإدراك مهملين المقومات المعنوية الأخرى على أنها إضافات ذاتية من عمل العقل. وبالتالي عملية الوصف تبين موضوعية موضوع الإدراك وكيفية عينها في الحكم كفعل قصدي (خوري 1984، ص44).

من هذا نرى أن الفينومينولوجيا اقتصرت على الظواهر المعاشة، دون التقيد بأي حكم سابق حول طبيعة العالم الخارجي. وإذا كانت الفينومينولوجيا، من وجهة نظر هوسرل، تضع الوجود بين قوسين، فذلك لأنها لا تريد أن تحكم على الأشياء في ذاتها، بل تريد أن تضعها في إزاء العالم المدرك. وحين يمارس الفيلسوف الفينومينولوجي تعليق الحكم فإن ما يظهر أمامه ليس العالم بل معنى العالم. وبالتالي تكون مهمة عالم الظواهر هي فهم أو وصف أبعادها المختلفة (إبراهيم 1968، ص355).

فينومينولوجيا الأدراك

تتبعنا فيما تقدم محطات مهمة في تطور الرؤية الفلسفية لطبيعة الفاهمة البشرية فمن معرفة يتحصل عليها المرء في عالم المثل (أفلاطون)، إلى عالم الصور المتشكلة كانعكاس مرآوي للواقع، مروراً بالمعرفة التجريبية التي تترك المجال لأن لا تكون الصور مرآة مطابقة تماما للواقع (لوك)، إلى المعيار العلمي التجريبي الذي يريد للفاهمة البشرية أن تكون موضوعية تماما كما أي علم تجريبي، إلى عالم المقولات الأولية التي تنظم ما نتلقاه من معرفة وتحوله من مجرد معلومات حسية إلى معلومات عقل– حسية تضفي على هذه المعلومات البعد العقلاني لها (كانط). وانتهينا بالمحطة الأخيرة في انتقال الاهتمام من الوعي بظاهر الأشياء إلى الوعي بالأشياء كظاهرة متكاملة (هوسرل). ولكن في كل هذا التراث كان مفهوم الوعي والفاهمة البشرية عينها منظور إليه كشيء منفصل عن جسد الإنسان وعن اندغام هذا الجسد في العالم المعيش.

عمل موريس ميرلوبونتي على تغيير الفهم الكلاسيكي للفاهمة البشرية واستعاض عن هذا المفهوم ب الإدراك؛ لقد سعى ميرلوبونتي إلى ربط الفينومينولوجيا بالواقع، فهو يرى أن مهمة الفينومينولوجيا هي دراسة للماهيات مثل الإدراك والوعي، فهي تسعى إلى وضع الماهيات في الوجود، كما ترى أن فهم الإنسان والعالم يتم عبر الانطلاق من الواقع (ميرلوبونتي 1998، ص7). لذلك انتقد ميرلوبونتي اعتبار هيجل أن كل حالة من حالات الوعي هي نفي للحالة الأخرى؛ فهو يعتبر أن وجود كل حالة يتوقف على وجود الحالة الأخرى، فلا يمكن الحديث عن تعارض حقيقي بينهما، فالعلاقة بين الإثبات والنفي ليست علاقة تعارض وتعاقب لكن النفي يختار وظيفته ضد نفسه، والأمر نفسه بالنسبة للإثبات، وهكذا يتأسس التعارض دون تجاوز (بن سباع وآخرون 2014، ص20).

ويقول ميرلوبونتي: "العالم هو هذا الذي ندركه، كما أنه ليس موضوعاً، وإنما هو مجال تتجلى فيه أفكار الإنسان وتتحقق فيه إدراكاته الحسية، وما دام الإنسان موجودا في العالم، فهو يتعرف على نفسه داخله، والحقيقة التي يبحث عنها هي جزء منه، والعالم لا يدرك بالعقل، بل يعيشه الإنسان ويشارك في وجوده دون امتلاكه؛ من هنا تكون الفلسفة هي الكشف عن هذا العالم والعمل على إعادة النظر فيه"(ميرلوبونتي 1998، ص7). بالإضافة إلى ذلك فالعالم له معنى وما على الإنسان إلا أن يتوصل إلى وصف ذلك المعنى، كما أن فهم العالم والتوصل إلى معناه يقتضي منا تجاوز ثنائية الذات والموضوع. وكذلك تجاوز تلك التفرقة التي أقامها سارتر بين الوجود في ذاته والوجود لذاته.

أراد ميرلوبونتي من الفينومينولوجيا أن تدرس علاقة الذات بالعالم، وليس الانطلاق من ذات متعالية؛ بل من ذات موجودة في عالم واقعي؛ فهي ذات متجسدة في العالم (ميرلوبونتي 1998، ص14). إن انفتاح الذات على العالم يعني أن تكون الذات أكثر ارتباطًا بوجودها؛ لذلك استبدل ميرلوبونتي مفهوم الأنا المتعالي بالأنا الموجود، والوعي الخالص بالوعي المتجسد وماهيات الظواهر إلى الواقع المعيش، فهو يعتبر أن علاقتنا بالعالم لا تكون نتيجة شعور أو إدراك داخلي، وإنما من خلال التداخل بين الوعي والعالم بحيث يكون الإدراك الحسي هو نقطة الأساس؛ فالإدراك الحسي والشيء المُدرك لهما نفس نمط الوجود(بن سباع وآخرون 2014، ص29). ويرى أن إعادة ربط جسور التواصل مع العالم لا تكون من خلال تمثله أو استحضاره في تصوراتنا وتأملات الأنا المتعالي، وإنما بالعودة

إلى خبرتنا في العالم الكامنة في الإدراك الحسي؛ ذلك أن الإدراك الحسي هو نافذتنا على العالم (بن سباع وآخرون 2014، ص39).

لقد تميزت نظرية ميرلوبونتي بالشمول المعرفي؛ فهي دخلت في حوار مع مختلف العلوم الطبيعية والإنسانية، لتكون فكرة الجسد نقطة ارتكاز يتم من خلالها مناقشة مسائل الإدراك. ففينومينولوجيا الإدراك تقوم على العلاقة بين الوعي والعالم، من خلال المرور بفكرة الجسد؛ فالجسد كما يرى مارلوبونتي هو ذلك الجسر الذي يربط الوعي بالعالم، وذلك بهدف تجاوز كلٍّ من الاتجاه التجريبي، الذي يعتبر أن العملية الإدراكية هي عملية تلقي وتسجيل لمعطيات خارجية، تتجمع لتكون موضوعات خارجية مرتبطة بالواقع، والاتجاه العقلاني الذي يؤكد على أولوية العقل، ودوره في ترجمة وتأويل ما يتلقاه الوعي من معطيات. لقد وجه ميرلوبونتي انتقادًا إلى كل من هذين الاتجاهين في كتابه ظواهرية الإدراك (ميرلوبونتي 1998)؛ ففي رده على الاتجاه التجريبي يرى أن ما نتلقاه من معطى أثناء عملية الإدراك لا يتم من خلال رابطة أو آلية مباشرة، فالمعطى يظهر من خلال علاقته بالوعي ذاته. على أن هذه العلاقة لا تتم بحضور الذات المتعالية التي تحدث عنها هوسرل، وإنما من خلال الوعي بالجسد الذي هو أداة للإدراك. ويقول ميرلوبونتي: "إذا كان المذهب التجريبي يرى أن عملية الإدراك هي عملية آلية ناقلة فإن المذهب العقلي يضفي عليها أحكام العقل وأفعاله التأويلية. فأنا عندما أدرك موضوعًا معينًا مثل رؤية مكعب ذي ستة أوجه، فلن أتمكن من إدراك الأوجه الستة إلا إذا تحركت حوله، مع أن حركتي ودوراني لن يغير من وضع الشيء المدرك، لكن من خلال التفكير في جسدي كموضوع أستطيع اكتشاف الموضوع المدرك" (ميرلوبونتي 1998، ص236).

لقد أراد ميرلوبونتي أن يصف العالم كما يراه جسده لكي يصل إلى ماهية العالم. لقد أراد أن يزيل عن الإنسان الغشاوة التي تحول دون تعرفه على ذاته، لقد أراد أن يفوز بالذات التي هي في أوج حيويتها عبر فعلها وانفعالها بالعالم؛ لأن الجسد هو الفكرة الرئيسية التي تتمحور عليها فلسفة ميرلوبونتي، فهو يعتبر أن الجسد هو مكان التقاطعات فهو الذاتي والمرئي، وهو المتكلم والمنصت، وهو وحدة داخلية وخارجية، وهو ذات وموضوع أي مُدرِك ومُدرَك أنا وآخر (بن سباع وآخرون 2014، ص144).

طالما أن جسد الإنسان يقوم بعدة وظائف من حركة وجنس وتعبير، فإنه يصبح بالتالي وسيطًا يحقق الإنسان عن طريقه وجوده في العالم. بل هو الأداة التي تجعله حاضرًا في العالم وجزءًا من الواقع. وهو مركز التقاء الخبرات المعيشة، وهو بمثابة الجسر الذي يربط بين الذات المدركة وظواهر الأشياء في العالم. فجسدي هو الذي يعطي معنى الكلمات مثل فوق، تحت، أمام، فالجسد هو وسيلتنا لمعرفة العالم من خلال الوعي. ومن هذا المنطلق يرى بونتي بأن جسدي ليس أمامي، في مواجهتي، أي ليس موضوعًا قائمًا بذاته أو شيئًا مستقلًا عني بل أنا جسدي. حيث يقول بونتي: "فجسدي ليس شيئًا، وليس أمامي لأنه ليس بإمكاني أن أضعه أمام نظري وأرى جسدي، وبعبارات أخرى لكي أدرك جسدي كموضوع أو اراه، فإنه يجب علي أن خرج منه كي أشاهده وهذا أمر محال" (ميرلوبونتي 1998، ص107). والصّورة التّي أحملها عنه هي بالأساس صورة محدودة وجزئيّة. وعلى العكس من الفلسفات العقلانية الكلاسيكية ومدارس علم النفس التقليدي التي تنظر إلى الإدراك على أنه نشاط فكري ونفسي فإن بونتي يرى بأن هناك علاقة وثيقة بين الإدراك ووجود الجسد وحضوره في العالم. بل إن الجسد هو أساس كل إدراك والنافذة التي نطل منها على الأشياء. وإذا كان الكلام تعبيرًا عن الفكر فالجسد تعبير عن العالم. وهنا لا بد أن نشير إلى أن ميرلوبونتي تأثر بنظريات علم النفس؛ خصوصًا نظرية الجشطلت، فنحن ندرك الشيء في كليته، لأن إدراكي لشيء معين لا يكون من خلال تجميع خصائصه المنفصلة، كالشكل والصلابة واللون، بل كمعطى كلي مباشر فإدراك الكل أسبق من إدراك الجزء (ميرلوبونتي 1998، ص78- 82).

لقد رفض ميرلوبونتي اعتبار الجسد موضوعًا مثل المواضيع المادية، حيث ناقش هذه المسألة من خلال طرحه لظاهرة العضو الوهمي، وكيف أن التخدير لم يُزل الشعور بهذا العضو، فالشخص الذي فقد ذراعه يبقى يشعر به، ويرى ميرلوبونتي أن ذلك لا يعود إلى الوهم الناتج عن الدماغ، وإنما هناك عوامل نفسية تؤثر على علاقة الوعي بالظاهرة، وهذا يؤكد لنا أن الجسد ليس مجرد قطعة مادية، ولا يمكن الاقتصار على الوظيفة الفيزيولوجية أو النفسية لتحديد طبيعة الجسد، فالجسد هو مركز

العالم، لا بل هو الوجود في العالم، وهو ليس شيئًا من الأشياء بل هو متحرك فعال، ولتوضيح ذلك يذكر ميرلوبونتي مثالًا عندما تلامس يدي اليمنى يدي اليسرى، أشعر بأنها شيء فيزيائي، وإذا جعلت يدي اليسرى تلامس اليمنى؛ فاليد الملموسة أصبحت لامسة، واللمس انتشر في الجسد، والجسد أصبح شيء حاس وذات وموضوع. لذلك يرى ميرلوبونتي أن الجسد وإن كان يختلف عن الأشياء، إلا أنه شيء من بين الأشياء، فالجسد له جانبان أحدهما مرئي، والآخر لا مرئي؛ لذلك أطلق عليه بونتي الجسد الموضوعي أو الجسد المحسوس الذي لا يختلف عن الأشياء المادية، والجسد الظاهراتي أو الحساس الذي هو ملكي وخاصتي. وكلا الجسدين مظهران لجسد واحد؛ فالجسد وعي وحركة ومعرفة وتقع عليه مسؤولية تبني العلاقات الوجودية الأنطولوجية مع الأشياء والآخرين والعالم واللغة (ميرلوبونتي 1998، ص76).

ويعتبر ميرلوبونتي أن السلوك الإنساني مركزه الجسد الذي يعتبر وسيطًا بين الوعي والطبيعة، في حين يأخذ الإدراك الحسي على عاتقه الانفتاح الدائم على ذاتيات أخرى مشاركة، فالجسد هو آلة الإدراك الحسي؛ فكل ما أعرفه عن العالم أعرفه عن طريق نظرتي الذاتية وبواسطة التجربة، إن الجسد وحده الذي يعيش التجربة بحواسه (اللمس، الرؤية، الحركة...) فالإدراك الحسي يهب العمليات الحسية دلالتها المباشرة ويضع الجسد في مكانه الصحيح، ويمنح اللغة موهبتها؛ ذلك أن الإدراك الحسي أساس المعرفة الإنسانية، فالجسد يكون في العالم مثلما يكون القلب في الجهاز العضوي؛ إنه ينفخ فيه الحياة، فالإنسان يدرك موضوعات العالم الخارجي من خلال الجسد، والجسد بالنسبة للموضوعات الخارجية رحمها ومركزها الأول فهو يملك الرؤية واللمس والحس (بن سباع وآخرون 2014، ص159– 160).

ويرى ميرلوبونتي أن الخيط الناظم لكل الإدراكات الحسية هو الرؤية، كما أن الإدراك الحسي هو قاعدة أساسية لتشكل الاستبصار، لقد أعطى بونتي للرؤية دورًا بالغ الأهمية في علاقة الجسد بالعالم، لا يمكن حصره في دور فسيولوجي أو انطباع حسي لالتقاط الصور، بل هو نقطة التقاء لجميع مظاهر الوجود، فالرؤية هي انفتاح على الأشياء، والإدراك الحسي هو الأسلوب الذي يفهم به الجسد الحي موضوعات عالمه المحيط به، وهنا تكمن الوحدة بين الجسد والوعي، لتكون الرؤية هي بداية الإدراك الحسي، حيث يدرك الإنسان العالم المحسوس، ويتجاوزه في الوقت نفسه من خلال وظيفة الرؤية التي هي قصدية الجسد نحو العالم (بن سباع وآخرون 2014، ص175). والوعي ليس وجودًا منفصلًا عن الجسد، بل هو وعي جسماني ملتحم بالعالم، فالجسد هو جهاز معرفي يتعرف الإنسان من خلاله على العالم بطريقة أولية سابقة على التأمل، والوعي المتجسد هو ما يمكن أن يحل مشكلة اتصال الوعي بعالمه ويمكنني من فهم الوجود الإنساني بوصفه وجودًا في العالم، فأجسادنا ليست مستقلة عنا، بل هي وسيلتنا التي نُعبر بها عن أنفسنا بشكل طبيعي، كما أن الإدراك الحسي هو ذلك الاتصال الحيوي بالعالم، الذي يجعل العالم بالنسبة لنا حاضرًا بوصفه مكانًا مألوفًا لحياتنا، ومنه يستمد الموضوع المُدرَك والذات المُدرِكة معناها (بن سباع وآخرون 2014، ص176). فأنا أدرك الأشياء وهي تدركني، وأحس بها وهي تحس بي، مما يعني أن هناك تضافرًا والتقاءً بين الرائي والمرئي، بين المُدرِك والمُدرَك (بن سباع وآخرون 2014، ص177).

من كل ما سبق يمكننا أن نستخلص أن للجسد مكانة أساسية في فينومينولوجيا ميرلوبونتي، فالجسد هو جهاز معرفي، وهو المنطلق لتحديد الأبعاد المكانية، كما يتم من خلاله تحويل الأفكار إلى إيماءات وكلمات يتم من خلالها التواصل مع الآخر. فالجسد الواعي أو الوعي بالجسد أخرج الفينومينولوجيا من دائرة الأنا أو الذات المتعالية إلى الوجود في العالم أو مع الآخرين. وهذا يدفعنا للقول إن ميرلوبونتي تجاوز ثنائية الاتجاهين التجريبي والعقلي، واستطاع حل الإشكالية المتعلقة بمسألة الإدراك والجسد، وعلاقة الذات مع العالم، لتصبح هذه العلاقة مباشرة بالعالم وتتأسس وحدة بين الذات والموضوع. لذلك يمكن القول أن الميزة الأساسية لفينومينولوجيا ميرلوبونتي هي تأكيدها على الواقع والانطلاق منه، فالجسد هو وجود جسماني في العالم ومن خلال وجودي المتجسد، ومن خلال النظر والحركة تتكون رابطة بيني وبين العالم وموجوداته، فجسدي يرتبط بصفته مدركًا بما يدرك وبما ينظر اليه من أشياء وموضوعات، ووعي بجسدي هو أساس كل العمليات، فإدراك العالم يكون من خلال الجسد وخبرته الخاصة (بن سباع وآخرون 2014، ص178)، من ذلك يتضح لنا أنه مع ميرلوبونتي تحول

الإدراك العقلي إلى إدراك جسدي حيث يعتبر الأدراك العقلي كجزء مكمل رئيسي في هذا الإدراك، فالإدراك يتموضع على المعطى الجسدي بكليته وهو البنية الأولية للفهم الإنسان.

علاقة الإدراك بالتعلم

نستطيع هنا أن نقول أن ما ذهب إليه مارلو بونتي يمكن أن ينسجم تماما مع الفهم الحديث لعملية الإدراك كما يتم التعامل معها في التربية والتعليم. فالإدراك، كما يتم تعريفه حديثاً، هو العملية النفسية التي تكّون لدى الفرد المفاهيم العامة عن الأشياء، والمعاني الخاصة لهذه المفاهيم واستيعابها، والإدراك الحسي هو العملية التي يصبح فيها الفرد واعيًا لما حوله، حيث يستعمل الحواس في عملية الإدراك، وذلك للتعرف إلى الأشياء وفهم الأحداث، والحواس هي أدوات الإدراك، فهي التي تقوم بجمع المعلومات وإرسالها إلى الجهاز العصبي الذي يحولها إلى سيالات كهربائية وكيميائية في الدماغ مما يكون الوعي الداخلي بالأشياء. فعملية الإدراك لا تقتصر على مجرد الإحساس بالمنبهات، بل هي عمليه معقدة يؤديها الدماغ تتضمن تصنيف وتفسير لطبيعة تلك المنبهات (عدس وقطامي 2003، ص195). فقد يدرك الفرد الشيء كما هو، وقد يدركه بصور تتناسب مع وجهة نظره، أو خبراته السابقة، أو دوافعه وظروف البيئة التي يعيشها. وبحسب هذا التعريف نرى أن رؤية ميرلوبونتي تعطيه شمولية أكبر بحيث يصبح الجسد هو المركب الأساسي للأدراك الحسي– العقلي ويصبح وجود الإنسان في العالم المعيش هو الذي يعطي للأشياء حولنا مفهومها وبالتالي يصبح للخبرة العملية في العالم المعيش أهمية كبيرة في عملية التربية والتعليم.

وبالتالي يتم التعامل مع التعلم على أنه تعديل في سلوك الفرد أو تغير في أداء الفرد نتيجة الخبرة والممارسة، أي مجموعة التغيرات الدائمة نسبيًا، التي تحدث نتيجة مرور الإنسان بخبرة، أو من خلال تكرار تلك الخبرة (عدس وقطامي 2003، ص150). أما الموقف التعليمي هو موقف إدراكي بحد ذاته، فعلى المعلم أن يكون واعيًا لعملية الإدراك وشروط حدوثها وأن يراعي العوامل الداخلية للمتعلم من استعدادات والميول والخبرات إضافة إلى مراعاة العوامل الخارجية للمتعلم كتهيئة البيئة التعليمية/ التعلمية، وأرتباط هذه البيئة التعلمية مع العالم المعيش، عالم المتعلم خارج أسوار المدرسة.

وتعتمد بعض نظريات التعلم الحديث على تطوير مفهوم خاص لعملية التعلم حيث يتم التركيز على توفير البيئة التعلمية المناسبة لعملية التعلم وتوفير المعلومات التي يمكن للمتعلم الحصول عليها بوسائل مختلفة ولكن من خلال توجيه عملية البحث، فتتحول العملية التعليمية من عملية تلقي إلى عملية بناء تعليمي (وقد تم أستخدام الكلمة الألمانية للتعلم الخاص Bildung) (برنكمان 2017، ص1784). ويلعب مفهوم الذكاء هنا دور محوري بحيث يتم تعريف الذكاء بأنه قدرة كامنة في الانسان يمكن تعديلها عن طريق الإثارة، شأنها في ذلك شأن أي صفه فيزيقية أخرى من صفات الإنسان، كما أن نمو الذكاء يمكن الإنسان من بلوغ تلك القدرة الكامنة التي تتأثر بالبيئة المحيطة به، فالعوامل المحيطة بالإنسان قد تساعد في زيادة أو نقصان معدل هذا النمو أو توقف المزيد من التطور لبلوغ مستوى القدرة الكامنة في ذاته (عدس وقطامي 2003، ص60). ويقابل ذلك بحسب مارلوبونتي الاحتكاك مع العالم المعيش حيث يتكون عند الفرد نتيجة للخبرات المتراكمة مجموعة من الخبرات التي تساهم في نمو الذكاء عنده، فالعالم المعيش الفقير بالخبرات المتنوعة يساهم في نقصان معدل نمو الذكاء،بينما العالم المعيش الغني بالخبرات المتنوعة يساهم في زيادة نمو الذكاء.

فالمعرفة أو التربية أو المثيرات ذات الصلة بنمو الذكاء لن تستطيع زيادة القدرة الكامنة لدى الفرد، ولكنها تساعده في الوصول إلى الحد الاقصى المقرر لمستوى تلك المقدرة، فهناك مهارات وطرق جديدة يمكن أن يتعلمها الفرد قبل أن يتوقف نمو الذكاء لديه، مع التأكيد على أن توقف نمو الذكاء لا يعني توقف القدرة على التعلم (عدس وقطامي 2003، ص61)، فذكاء الفرد قد يتوقف عن النمو في وقت أبكر بكثير من الوقت الذي يتم فيه تعلمه الرسمي، لكنه يستطيع الاستمرار في اكتساب المعارف الجديدة والمهارات في حل المشكلات وأن يطور مهاراته واتجاهاته، فنمو الذكاء قد يتوقف لكن التعلم قد يستمر فوق العمر الذي يحدث فيه هذا التوقف (عدس وقطامي 2003، ص62)، فالتعلم عملية تراكمية. علمًا أن نمو الذكاء لا يتوقف وليس له عمر محدد؛ فيستطيع الفرد تحسين ذكائه في أي عمر يريد.

ولا بد من المعرفة السيكولوجية الخاصة بنمو الإنسان التي تساعد على فهم العمليات النمائية الأساسية والدينامية المحددة للسلوك الإنساني في المراحل الأولى لحياة الإنسان وكيفية تأثيرها على حياته اللاحقة، لذلك لا بد من التحكم بهذه العمليات الدينامية فسلوك الفرد عبارة عن تفاعل بين عوامل البيئة وعوامل الوراثة، فالوراثة لا تحدد صفات الإنسان فحسب بل يتعدى دورها إلى تحديد الإمكانات والطاقات السلوكية، وأخص بالذكر القدرة على الإدراك والتعلم والتفكير والتصرفات التكيفية وكذلك السلوك (عدس وقطامي 2003، ص78–79).

كما أن للبيئة تأثيراً في الوصول إلى القدرة الكامنة لدى الفرد، وهذا ما أشار إليه بلوم من خلال نظريته حول الفترة الحرجة وأهمية الخبرة المبكرة الفنية في التطور العقلي لدى الفرد؛ فالطفل كما يرى بلوم الذي يعيش في بيئة فقيرة ثقافيًا وتربويًا في سنواته الأربع الأولى يخسر بمعدل 2.5 درجة ذكاء سنويًا، ويشير بلوم إلى أن أكثر الفترات أهمية في نمو الذكاء لدى الفرد هي السنوات الأولى من عمره، وتشير العديد من الدراسات إلى أن استعداد الفرد للتعلم ليس مفهوما أحاديا بل هو مفهوم مركب ومعقد؛ فالعوامل المؤثرة فيه كثيرة ومتشعبة، فالنضج وحده غير كاف لتكوين الاستعداد. صحيح أن النضج عنصر أساسي في الاستعداد الا أن الخبرات التي يتعرض لها الطفل تجعله أكثر استعداداً للتعلم (عدس وقطامي 2003، ص83). فالفترة الحرجة تعني أن هناك سنوات عمرية في حياة الطفل يكون فيها أكثر استعداداً للاستفادة من أثر البيئة واستغلالها إلى أقصى مستوى، ويقابل مفهوم الفترة الحرجة مفهوم الفترة الحساسة التي تعني درجات الحرمان التي يواجهها الطفل فيما تكون الحاجة لديه ملحه وضرورية، والخطورة تكون أن إمكانية تعويضه تتطلب فترة زمنية وخبرات طويلة (عدس وقطامي 2003، ص88). أما المرحلة فهي مصطلح يستخدم للدلالة على التغيرات في أنماط السلوك خلال فترات النمو المختلفة، فالمرحلة تتضمن مجموعة من الخصائص والصفات والمميزات التي تنطبق على أغلبية الأفراد الذين يكونون في تلك الفئة العمرية (نشواتي 2003، ص150).

ويُعدُّ النمو عملية تكامل التغيرات الفسيولوجية والسيكولوجية التي تهدف إلى تحسين قدرة الفرد على التحكم في البيئة، مع العلم أن هذه العملية تسير وفق أسس وتتقدم بناءً على قواعد يمكن التعرف إليها ودراستها، فالنمو يسير حسب نظام مضطرد إلا أن سرعته ليست ثابتة، فأحيانًا تكون سريعة وأحيانًا أخرى بطيئة، كما أن معدل النمو يختلف من طفل إلى آخر، إلا أن تسلسل النمو موحد لدى جميع الأطفال، ففي المراحل الأولى من العمر يكون النمو متسارعًا ثم يتباطأ في الطفولة اللاحقة ثم يعود ليتسارع في فترة المراهقة، ثم يتباطأ بعد ذلك (عدس وقطامي 2003، ص85)، ويجب التنويه هنا إلى أن سبب الاختلاف في نمو الأفراد يعود إلى الاختلاف في العوامل الوراثية والبيئية، وأن مراحل النمو معتمدة على بعضها البعض، فما يحدث في مرحلة ما يؤثر ويتأثر بالمراحل الأخرى ومن هنا جاءت أهمية دراسة سلوك الأطفال لفهم سلوك الراشدين (عدس وقطامي 2003، ص87).

ويبقى السؤال: ما الذي يسبب السلوك؟ ما الذي دفع فلاناً إلى التصرف على هذا النحو؟ بينما يتصرف شخص آخر بطريقة أخرى. تُعتبر الدوافع هي المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان، والتي تتأثر بحالة الكائن الداخلية وقت حدوث السلوك، بالإضافة إلى الخبرات البيئية الخارجية المحيطة بالفرد.

هذا يعني أننا لا نستطيع التنبؤ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف إلا إذا عرفنا حالته الداخلية، كأن نعرف حاجاته وميوله واتجاهاته ورغباته وما يسعى إلى تحقيقه، بالإضافة إلى المنبهات البيئية المحيطة به، وهذه العوامل مجتمعة نطلق عليها اسم الدوافع، علمًا أن العلاقة بين الدوافع والسلوك أو خبرات التعلم والسلوك ليست علاقة بسيطة وموحدة الاتجاه، بل هي علاقة معقدة، فالدافع الواحد قد يسبب أكثر من سلوك والسلوك الواحد قد ينجم عن أكثر من دافع (عدس وقطامي 2003، ص118). فالدوافع هي تفاعل ما بين ميزات في البيئة الخارجية وبين الحالة الفسيولوجية الداخلية للفرد، وينجم عنها سلوكات تؤدي إلى حصول الفرد على الحوافز الإيجابية والابتعاد عن سلوكات ترتبط بحوافز سلبية. وتجدر الإشارة إلى أن أبراهام ماسلو قام بتصنيف الدوافع الإنسانية وتصويرها بشكل هرمي بحيث تضع في قاعدة الهرم الحاجات الفسيولوجية الأساسية وفي قمة الهرم الحاجات الجمالية وتحقيق الذات، وضمن هذا الهرم تحكم الدوافع المختلفة فيه علاقة ديناميكية أساسية، وتظهر هذه العلاقة الحاجات الأساسية الأربعة الأولى التي سماها ماسلو الحاجات الحرمانية، لكن هذا لا يمنع بحسب

ماسلو أن تطغى حاجات أعلى الهرم على سلوك الفرد أكثر من الحاجات الفسيولوجية، وذلك على الرغم من عدم إشباعها، ويعزو ماسلو ذلك إلى أن الحرمان الشديد من إشباع بعض الحاجات يؤدي إلى طغيان هذه الحاجات على سلوك الفرد بغض النظر عن موقعها في الهرم، وقد سمى ماسلو الحاجات الأربعة الأولى في قاعدة الهرم بالحاجات الحرمانية، بينما الحاجات الثلاث في أعلى الهرم بالحاجات النمائية، وتعتمد أهمية الدوافع في تقرير سلوك الفرد على قربها أو بعدها من قاعدة الهرم، فالفرد يسعى إلى تحقيق الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة ثم يسعى إلى تحقيق باقي الحاجات، إلا أن هناك بعض الحالات التي لا تنطبق عليها هذه النظرية، فبعض الأشخاص يسعون إلى إشباع الحاجات النمائية كتحقيق الذات والرغبة في المعرفة والحاجات الجمالية مضحيين بالكثير من الحاجات الأساسية ومعرضين حياتهم للمخاطر وعلاقاتهم الاجتماعية للنقد (عدس وقطامي 2003، ص118- 124).

وعن علاقة العوامل الاجتماعية بالدوافع لا بد من الإشارة إلى نوعين من الدوافع: الدوافع الأولية أو الدوافع الفطرية البيولوجية التي تولد معنا مثل العطش والجوع والراحة والنشاط والجنس، وهذه الدوافع لا تتأثر بالعوامل الاجتماعية إلا أن طريقة إشباعها تخضع للتعلم الاجتماعي، والدوافع الثانوية وهي دوافع مكتسبة متعلمة يتعلمها الإنسان نتيجة تفاعله مع البيئة لذلك فهي تتأثر بالعوامل الاجتماعية بشكل كبير وتؤثر هذه الدوافع على السلوك البشري، ولكن تأثيرها لا يقتصر على السلوك الظاهر وإنما يتعداه إلى العمليات العقلية العليا، فالدوافع تؤثر على الانتباه والإدراك، لأن انتباهنا يكون أكثر حساسية إلى المعلومات التي تتعلق بحاجاتنا ورغباتنا كما أن الدوافع تؤثر على عمليتي التذكر والنسيان.

نخلص إلى القول بأن العملية التربوية لا بد أن تأخذ بعين الاعتبار تعرض الطالب إلى خبرات حياتية تتعدى الغرفة الصفية. فلا يمكن أن يتم أكتساب الخبرات الاجتماعية من دون اندغام العملية التعليمية/ التعلمية في العالم المعيش. أي أن الأسلوب الأمثل للتعلم هو بدفع المتعلم للانخراط في العالم المعيش ولكن من خلال عملية تعليمية/ تعلمية مدروسة تمكنه من الوصول إلى خبرات عميقة ومتراكمة. أي أن ما نهدف إليه هنا إلى القول بأن دمج الفهم المقدم هنا عن عملية الإدراك وتكونها، تدفع إلى التفكير بالتربية والتعليم بشكل يختلف جذرياً عن الوسائل المتبعة في المدرسة التقليدية والتي تحصر التعلم في بوتقة الكتاب وفي داخل البيئة الصفية والتي مهما حال أبداع المعلم أن يطور من كنهها فأنه لن يتمكن من ايصال العديد من المفاهيم المهمة التي يمكنها أن تشكل الوعي المطلوب لدى الطلبة. ولكن عند الانتقال إلى التعلم الموجه المندغم في العالم المعيش، فإن الطالب سيتمكن من تعلم مجموعة هائلة من الخبرات الاجتماعية والمعيشية تعادل أضعاف ما يمكن تعلمه في الغرفة الصفية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

ابراهيم، زكريا، 1968، دراسات في الفلسفة المعاصرة، القاهرة: دار مصر للطباعة.

إبراهيم، مصطفى، (2000) الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم، الإسكندرية: دار الوفاء.

إسلام، عزمي، 1964، نوابغ الفكر الغربي جون لوك، القاهرة: دار المعارف.

أفلاطون، 2001، المحاورات، ت: زكي نجيب محمود، القاهرة: مكتبة الأسرة- مشروع القراءة للجميع.

بدوي، عبد الرحمن، (1975)، مدخل جديد إلى الفلسفة، الكويت: وكالة المطبوعات والنشر.

بن سباع، محمد، واخرون (2014)، الفلسفة الفينومينولوجية الوجودية عند موريس ميرلوبونتي من أولية الوعي إلى مساءلة الوجود، بيروت: دار الروافد للثقافة.

خوري، أنطوان، 1984، مدخل الى الفلسفة الظاهراتية، بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر.

الشنيطي، محمد فتحي، (1969)، جون لوك: دراسة نقدية لفلسفته التجريبية، بيروت: دار الطليعة.

عدس، عبد الرحمن، قطامي، يوسف (2003) علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الاساسي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فرحة، محمد، "المفهوم الفينومينولوجي للنظرية القصدية عند هوسرل" مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات، المجلد (31) العدد (1) اللاذقية، 2009.

كانط، ايمانويل، (1967)، مقدمة لكل ميتافيزيقا مقبلة ممكن أن تصير علما، ترجمة د. نازلي اسماعيل و د. عبد الرحمن بدوي، القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

مارتن، مارجريت، 2000، الإحساس والإدراك، ترجمة أروى العامري، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

محمود، زكي نجيب، (1956)، نظرية المعرفة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

محمود، زكي نجيب، (1958)، نوابغ الفكر الغربي ديفيد هيوم، القاهرة: دار المعارف.ميرلوبونتي، موريس (1998)، ظواهرية الإدراك، ترجمة د. فؤاد شاهين، بيروت: معهد الإنماء العربي.

ميرلوبونتي، موريس (1998)، ظواهرية الإدراك، ترجمة د. فؤاد شاهين، بيروت: معهد الإنماء العربي.

نشواتي، عبد المجيد، (2003)، علم النفس التربوي، الأردن: دار الفرقان.

هوسرل، ادموند (1958)، **تأملات ديكارتية**، ت: تيسير شيخ الارض، دار بيروت للطباعة والنشر.

هيوم، ديفيد، 1980، محاورات في الدين الطبيعي، راجعه وقدم له د. فيصل عباس، بيروت: دار الحداثة.

هيوم، ديفيد، 2008، مبحث في الفاهمة البشرية، ترجمة موسى وهبة، بيروت: دار الفارابي.

المراجع الأجنبية

Hume, David, A Treatise of Human Nature, ed. By Linsasay, A.D, London, 1968, vol.1, Introduction.

Hume, David, An Enquiry Concerning Human Understanding, Great Books, vol. 35.

Lock, John, An Essay Concerning Human Understanding, Collated and Annotated by A.C. Fraser. Oxford, 1894.

Lock, John, An Essay Concerning Human Understanding, Oxford, 1950.

Peters, M.A. (ed.), Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory, from the internet: https://link.springer. com/ content/pdf/10.1007%2F978-981-287-588-4_98.pdf.

Perception and Education: A Study in Philosophy of Education

Towfic Shomar, Razan Falah Al-Zoabi***

ABSTRACT

This paper aims at presenting a new insight to the nature of the teaching/learning process through a deeper understanding of perception and its role in the cognitive processes and consciousness. Looking at the various philosophical positions that dealt with the concepts of perception and human understanding, the paper argues that Maurice Merleau Ponty position can deal most appropriately with the current understanding of the learning process.

Keywords: Perception, Education, Philpsophy.

* Department of Philosophy, Faculty of Arts, The University of Jordan.
** Department of Philosophy, Faculty of Arts, The University of Jordan.
Received on 21/4/2018 and Accepted for Publication on 11/10/2018.