التصور الفينومينولوجي للتربية و علاقته بالثقافة الإنسانية الراهنة

د.تواتي جهاد

المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار– قسنطينة – الجزائر.

ملخصنحاول في سياق هذه المحاولة أن نطرح إشكالية فلسفية إنسانية تتعلق بموضوع تحت عنوان " التصور الفينومينولوجي للتربية و علاقته بالثقافة الإنسانية الراهنة "، و هو موضوع يقع بين مستويين، المستوى الأول ينحصر في علاقة الفينومينولوجيا بالفعل التربوي، و المستوى الثاني ينحصر في علاقة هذا التصور الفينومينولوجي للتربية بالصورة الجديدة للثقافة المعاصرة بما هي ثقافة علمية أساسها التوجه التكنولوجي للحياة الإنسانية، حيث سنبين كيف أن التربية المعاصرة أخفقت في محاولتين، المحاولة الأولى ترتبط بتصور التربية تصورا مثاليا يرتكز على رسم قبلي للفعل التربوي، أما المحاولة الثانية فترتبط بتصور التربية تصورا تجريبيا خالصا يرتكز على رسم بعدي للفعل التربوي. تأتي فيما بعد محاولات فينومينولوجية لترسم بعدا آخر للفعل التربوي و تحصره في المجال العيني الذي يجعل التربية خاضعة إلى فلسفة الموقف " المعيش"، أين يتحدد الفعل التربوي على مرتكزات آنية، و الذي يبعد العملية التربوية عن أي حكم مسبق، كما يبعدها عن المحاولات التجريبية الهادفة إلى مقاصد تربوية مادية، . هذا هو التصور الفينومينولوجي للتربية من حيث هو تصور قوامه التربية عن طريق فكرة الموقف المعيش، فإذا كانت الثقافة التكنولوجية الراهنة عبارة عن موقف إنساني جديد فإنه لن يتعارض مع ما تهدف إليه فينومينولوجيا التربية.

The phénoménology conception of éducation and its Relationship to the current human culture

Abstract: In the context of this attempt , we try to raise a humanitarian philosophical problem related to the topic of (the phenomenology conception of education and relationship to the current human culture) which is a topic that is between two levels. the first is limited in the relationship of phenomenology to the educational action , and the second level is limited to the relationship of this phenomenology of education with the new image of the contemporary culture , as it is a scientific culture based on the technological orientation of human life , where we will show how the contemporary education has failed in two attempts.The first attempt is linked to the conception of education as an ideal

conception based on an a priori way of the educational act. the second attempt is linked to the conception of education as a purely experimental conception based on a dimensional way of the educational act.after that phenomenological attempts com to draw another dimension to the educational act and confine it to the concrete field , which makes education subject to the philosophy of the " living" situation , where the educational act is determined on the immediate foundations , which distances the educational process from any prior judgment , just as it distances it from experimental attempts aiming to material educational goals. This is the phenomenological conception of education in that it is a conception whose foundation is education through the idea of the living situation.So if the actual technological culture is a new humanitarian situation , it won't be in contradiction with the aims of education phenomenology.

مقدمة:

إذا كان الموضوع الذي طرحناه في هذه المشاركة يرتكز أساسا على تتبع مختلف أوجه التركيب بين أنماط التفكير المعاصر، فإننا نقصد بذلك أننا بصدد تتبع شكل جديد من أشكال وحدة العلوم على أساس أننا لا يجب أن نغفل مختلف الجهود التي قامت بها الكثير من المجتمعات الأروبية و المجتمعات العربية في سبيل ترسيخ ثقافة الوحدة بين المجالات العلمية التي تعتمد في نشاطها على فكرة التخصص. إن تصورنا هذا حول وحدة العلوم و إيماننا بأهمية هذه الوحدة هو ما جعلنا نطرح هذا الموضوع " فينومينولوجيا التربية و علاقتها بالثقافة الإنسانية المعاصرة " الذي نعتبره موضوعا فلسفيا بقدر ما موضوع ثقافي و موضوعا ثقافيا بقدر ما موضوع فلسفي، من منطلق أن كل من تصور الفلسفة و تصور الثقافة لا يتعارض مع فكرة وحدة العلوم. إننا نهدف بهذا الموضوع إلى تعزيز وفائنا لوحدة العلوم من جهة و من جهة أخرى نهدف إلى تذكير كل من لا يؤمن بوحدة العلوم بأهمية العلوم المتخصصة بمعناها الشمولي لا بمعناها الضيق، ذلك لأن الواقع المجتمعي و الثقافي و العلمي و الاقتصادي الراهن أصبح لا يحتمل تشخيص مختلف المشكلات و المعضلات تشخيصا علميا تجريبيا آليا خالصا و لا يحتمل تشخيص مختلف المشكلات و المعضلات تشخيصا فلسفيا مجردا خالصا. إن هذا الموضوع الذي نحن بصدد طرحه من المواضيع العلائقية التي تتطلب منا بحثا منهجيا بقدر ما هو معرفي و معرفيا بقدر ما هو منهجي، ذلك لأن طبيعة العلاقات التي يتضمنها يفرض نوعا من الاستنتاج المحكم، فإذا كنا

هنا بصدد البحث في فينومينولوجيا التربية و علاقتها بالثقافة الإنسانية الراهنة، فإننا مجبرون على تحليل علاقتين أساسيتين. العلاقة الأولى هي العلاقة التي نتعرف بها على خصائص التوافق بين الفينومينولوجيا و الفعل التربوي على أن إدراك هذا التوافق لا نفضل أن نحققه وفقا لإسقاط خاص للفينومينولوجيا على التربية أو نحققه وفقا لإسقاط خالص لمعنى التربية على الفلسفة الفينومينولوجية، إنما يسبق هذا الأمر محاولة استخراج دلالة الفينومينولوجيا من معنى التربية أو استخراج دلالة التربية من معنى الفينومينولوجيا و بعدها يمكننا إسقاط أي طرف على الطرف الآخر، لأن عملية الإسقاط لا يمكن أن تتم في إطار أن كل طرف غريب في معناه عن الطرف الآخر. إن هذه القاعدة تنطبق في نفس الوقت على التوافق بين فينومينولوجيا التربية و طبيعة الثقافة الراهنة، حيث أن إسقاط معاني فينومينولوجيا التربية على نوع الثقافة العالمية الراهنة أمر يصعب في إطار أن كل واحد منهما غريب عن الآخر و لا يدل عليه و لذلك وجب في السياق ان نبين كيف أن فينومينولوجيا التربية في دلالتها العامة تتضمن معني الثقافة الراهنة كما أن الثقافة الراهنة تتضمن معاني الفلسفة الفينومينولوجية . و بناء على هذا يمكن أن تتحدد المشكلة المتعلقة بهذا الموضوع و هي المشكلة التي تتعلق بوجه عام بعلاقة الفلسفة الفينومينولولوجية بالثقافة العلمية الراهنة و بوجه خاص تتعلق بإمكانية التوافق بين الدلالات الفينومينولوجية للتربية بما هي طرح فلسفي و الخصائص العلمية و التقنية للثقافة الراهنة.فكيف نثبت ذلك؟

أولا: فينومينولوجيا التربية:

يندرج هذا الموضوع الذي نحاول في هذا السياق أن نتعرف على دلالته ضمن المواضيع العلائقية، نقصد بذلك أن فينومينولوجيا phénoménologie de l'éducation التربية ما هي إلا علاقة بين الفلسفة و التربية من منطلق أن الفينومينولوجيا منهج فلسفي، و هذا ما يشكل مظهرا من مظاهر فلسفة التربية التي تعبر بالمعنى الواسع عن التأصيل الفلسفي للتربية، و الذي يقابله التأصيل العلمي للتربية الذي يتبناه علم النفس التربوي. و لهذا يمكن اعتبار فينومينولوجيا التربية بناء فلسفي للفكر و للفعل التربويين. و إذا كانت الفينومينولوجيا كمنهج فلسفي قابلة لأن تكون أساسا للتربية فذلك يرجع إلى كون التربية في معانيها المتداولة لدى التربويين و الفلاسفة تحمل دلالات و خصائص تجعلها في انسجام معرفي و منهجي مع المنهج الفينومينولوجي و تجعلها ليست غريبة عن الفينومينولوجيا أيضا. و نحن في هذا المقام فضلنا أن نتعرف على فينومينولوجيا التربية من خلال تحديد الفينومينولوجيا على أساس دلالة معينة، و بعدها نحدد

التصور العام للتربية حتى نتمكن من استنتاج المركب بينهما بما هو مركب ماثل في فينومينولوجيا التربية.

من بين القواعد الفلسفية التي تمكن من تعريف المفهوم الفلسفي هو أننا عندما نشرع في تعريف أي مصطلح فلسفي، فإننا نعرفه على أساس محدد، إما أننا نعرف المصطلح على أساس الموضوع مثل القول إن الفلسفة هي البحث في الوجود بما هو موجود، فهذا تعريف على أساس الموضوع لأن الوجود موضوع من مواضيع الفلسفة، و إما أننا نعرف المصطلح على أساس المنهج مثل القول إن الرياضيات هي العلم الفرضي الاستنباطي، و إما أننا نعرف المصطلح على أساس الهدف مثل القول إن العلم هو الدراسة الهادفة إلى الكشف عن قوانين الطبيعة. وفقا لهذه القواعد الفلسفية يمكن أن نعرف الفينومينولوجيا، و لكن تعريفا لا يبتعد كثيرا عن الدلالة التي نحتاجها في هذا السياق ونقيم بها دلالة لفينومينولوجيا التربية، حيث أننا سنحاول تعريفها على أساس المنهج من منطلق أننا سنتحدث عن معناها من خلال دلالة القصدية l'intentionnalité بما هي المفهوم المركزي في المنهج الفينومينولوجي و هي أيضا أهم خطوة في هذا المنهج بعد الإيبوخية.

و تعد الفينومينولوجيا مفهوما فلسفيا يقوم أساسا على مقومات تاريخية فلسفية. فلقد كانت الفلسفة منذ نشأتها إلى غاية الفترة الحديثة تعيش صراعا فكريا بين المذهبين المثالي و التجريبي، فاقترح إدموند هوسرل Edmund Husserlالفينومينولوجيا كحكم بين المذهبين المتصارعين، لأن الفكر عند هوسرل لم يعد خالصا إنما أصبح متوجها إلى العالم الخارجي أو الموضوعات، و هي الفكرة التي أخذها هوسرل عن برنتانو الذي كان أول من شدد على القصدية بما هي مفهوم مركزي في الفينومينولوجيا، و هو بدوره أخذ هذا المفهوم عن السكولاستيين الذين كانوا يطلقون كلمة القصد للدلالة على اتجاه أو توتر الفكر نحو الشيء، إلا أنه وسع هذا المفهوم و جعله يشمل جميع الحوادث النفسية، فقال إن الوعي غير منطو على نفسه، بل هو ينتسب إلى غرض ما، و هذا ما يسمى بعلم النفس الفعل.(علي زيعور، 1980، ص132) (علي زيعور، مذاهب علم النفس، ط3، دار الطباعة و النشر و التوزيع، بيروت لبنان، 1980، ص132.)

يمكن اعتبار الخاصية التي تميز الظواهر النفسية حسب برنتانو Brentano هي القصدية أو الاتجاه نحو الموضوعات في صورة انكشاف مباشر لا يخطئ " إدرك باطني "، بحيث يكون ذلك الإدراك هو نفسه موضوع الإدراك، أي أن الإدراك في الفينومينولوجيا هو إدراك الظواهر و هي موجودة في الذهن، فهي إدراك الإدراك بتعبير آخر. و إذا كان برنتانو قد اشتق القصدية من

المصطلح السكولاستي " الوجود بالنية "، فإن هذا يدل على نشاط ذهني معين يتلخص في كوني إذا لاحظت على سبيل المثال، فإن ملاحظتي ستكون لمنزل أو شجرة، و إذا قيل عني أني أشك، فإن شكي يتجه نحو أمر ما و ليكن شك حول تساوي 2+2 مع 4، و إذا قيل عني أني مسرور فلابد أن يكون شيء أنا مسرور به. (فؤاد كامل و آخرون، 1963، ص92) (فؤاد كامل و آخرون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، ب ط، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1963، ص92)

هذا، و يمكن في سياق آخر أن نحدد الفينومينولوجيا على أساس الموضوع و ذلك من خلال المعنى الذي ورد في محاولات هيجل Hegelالتي جعل فيها بحوثه موجهة نحو تعزيز أهمية الفينومينولوجيا كبديل منهجي في الفلسفة، إنه المعنى الذي يرى فيه هيجل أن الفينومينولوجيا هي دراسة الشعور من حيث أن فينومينولوجيا الروح الذي ظهر سنة 1807 قدم لنا الفينومينولوجيا كعلم لتجارب الشعور، على أن المعنى الذي اكتسبه هذا المفهوم مع هوسرل كان عبارة عن إضافة جديدة لما قدمه هوسرل حيث قدم لنا الفينومينولوجيا على أنها علم تجارب الشعور القصدي. (André Comte Sponville,2000,p:1405) إن الدلالة التي تقتضيها الفينومينولوجيا من خلال المعاني العامة السابقة لا يمكن أن تخرج عن إطار الطرح الوسطي لهذا البديل الفلسفي الجديد على أساس أن الأنساق الفلسفية السابقة و خاصة منها المثالية و التجريبية أخفقت في تفسير وتسيير شؤون الإنسان المعاصر. كما يمكن في هذا الإطار أن نتحدث عن المعنى الذي قدمه هيدغر Heidegger للفينومينولوجيا بما هو المعنى الذي استوحاه من هوسرل و ضمن فيه معاني فكرة الموقف كمفهوم مركزي في الفلسفة الفينومينولوجية من منطلق أن " الطريقة الفينومينولوجية التي تؤلف التفلسف ترتكز على مرافقة الحياة "(Otto Poggeler , p94)

إن أهم دلالة يمكن أن نلجأ إليها في هذا الإطار هي الدلالة التي قدمها ميرلوبونتي من حيث أن الفينومينولوجيا ما هي إلا " الموقف الذي يتبدى فيه الوجود للوعي. " –Maurice Merleau Ponty,1945, p88). إن ما أردناه من خلال فكرة ميرلوبونتي هو إثبات كيف أن التماهي بين الوجود و الوعي مشروط بتلك الحيوية التي تضمن الإطار المعيش بينهما من حيث هو الإطار الذي يجعل من الفينومينولوجيا فلسفة لمختلف المفاهيم الحيوية مثل مفهوم المعيش le vécu و مفهوم الموقفla situation و غيرهما. و إذا انتقلنا إلى دلالة التربية فإننا نقول بحسب ما ورد في معجم جميل صليبا أن التربية هي تبليغ الشيء إلى كماله كما ترتبط التربية في المعنى الذي ألفه المحدثون بتدريب و تنمية الوظائف النفسية حتى تبلغ كمالها، كما يقابل

جميل صليبا معنى التربية بالوراثة على أساس أن التربية عملية بنائية نسعى إلى تحقيقها بخلاف الوراثة التي تدل على كل ما نتقبله دون صنع من أيدينا. (جميل صليبا، 1971، ص266)

من هذا الطرح لمفهوم التربية يتضح لنا أن الدلالة العامة للتربية لا تتعارض مع الفلسفة بوجه عام، كما لا تتعارض مع الفينومينولوجيا بوجه خاص، فهي لا تتعارض مع الفلسفة لأن علاقة التربية بالفلسفة علاقة قديمة قدم الفلسفة، على أساس أن التاريخ الفلسفي أثبت ذلك، فقد كانت الحكمة الفلسفية التي تبناها الشرقيون مثلا على يد كل من كونفوشيوس و بوذا عبارة عن منظومات فكرية قابلة للتجسيد في سلوك الناس من خلال تعليم الناس هذه القيم و تعميمها على حركة المجتمعات التي كانوا ينتمون إليها، كل هذا من أجل تحقيق ما يسمى بالتربية الفلسفية. و تكمن علاقة التربية بالفلسفة أيضا من خلال ما هو وارد في نسق أفلاطون، ذلك لأن فلسفته المثالية قد أسقطها على ظاهرة التربية، فقد جعل من الفلسفة المثالية التي آمن بها و المستوحاة من عالم المثل فلسفة حاضرة في أفكار و مهارات الفلاسفة الحكام الذين يجب أن يكونوا حكاما بعد تربيتهم من طرف الدولة، على أساس أن الطفل الموجه لمثل هذه التربية يجب أن يكون ملكا للدولة حيث " يجب القيام قبل كل شيء بتربية الحكام عن طريق الفلسفة."(Karl Jaspers , p:121)، كما تتضح علاقة الفلسفة بالتربية من خلاء ما جاء به جون ديوي من جهة أخرى. إن الفلسفة البراغماتية فلسفة حاضرة في المشروع التربوي الذي تبناه ديوي، فهو عندما حدد البراغماتية على أساس فكرة العمل و النشاط، و على أساس أن فلسفة الحياة تقاس بنتائج السعي و العمل، لم يفصل هذا الأمر عن الفعل التربوي و رأى بأن هذا المعنى يتقاطع مباشرة مع الهدف من التربية الماثل في تكيف الفرد مع المواقف الاجتماعية و البيئية، و لذلك كانت التربية عند ديوي ما هي إلا صيغة عملية للفلسفة البراغماتية.

هذا من جهة الفلسفة و التربية، أما من الجهة التي تخدم السياق الخاص لبحثنا هذا، فإننا نحاول أن نبين كيف أن التصور الفينومينولوجي لا يتعارض مع التصور التربوي، و ذلك في إطار الاستدلال على فينومينولوجيا التربية. إن العلاقة بين الفينومينولوجيا و التربية ليست بالعلاقة التي ندرك معانيها بصفة حاضرة في نصوص الفلاسفة المعاصرين، إنما الأساس في هذا السياق هو استنتاج معاني هذه العلاقة بسبب انتفاء عنصر الغرابة بين الفينومينولوجيا و التربية، و ذلك من خلال التأمل في مختلف دلالات الفعل التربوي على مستوى مختلف مظاهر التربية سواء كانت تربية مدرسية أم كانت تربية فلسفية أم كانت تربية أكاديمية. و نحن في هذا السياق رأينا أن

نحلل هذه العلاقة من خلال تصورات بعض المعاصرين أمثال جان بول سارتر، كارل ياسبرس و موريس ميرلوبونتي. إذ لا يمكن أن نعتبرهم فلاسفة تربية بالمعنى الصريح و لكن يمكن أن نعتبرهم فلاسفة تربية بالمعنى الضمني على أساس أن مختلف دلالات الفينومينولوجيا عندهم حاضرة في مختلف التصورات و القضايا التربوية التي ناقشوها مثل حضور معادلة الذات– الموضوع في القضايا التربوية و المبررات المتعلقة بها. و إذا تأملنا في أشكال التربية عند كارل ياسبرس و اتخذنا التربية الفلسفية كمثال تحضر فيه المعاني الفينومينولوجية، فإننا يمكن أن نعرج على التربية الفلسفية عند سقراط و نستنتج الأمر. و المتأمل في طريقة سقراط بحسب كارل ياسبرس يجد أن طريقته بشقيها التهكمي و التوليدي تعني من الناحية الفلسفية أن فكرة التعليم هي فكرة متحررة من مختلف اللواحق التجريبية و متحررة من مختلف اللواحق القبلية الخالصة، لأن الذات المعلمة تتحول بالمعنى الوجودي إلى مدرسة قائمة بذاتها، و أن تعليم التفلسف يعتمد على الحوار بدلا من المؤسسة المدرسية، لأن المدرسة هنا هي الأسئلة و الأجوبة و كشف مواطن الجهل و إقناع الناس بما يجب أن يكون عليه الفكر و ما يجب أن يكون عليه السلوك، و هذا إن دل على شيء، فإنما يدل على أن المقومات الإنسانية هي المدرسة، و أن التعلم ليس شرطا أن يمتثل في مؤسسة اجتماعية تربوية، لأنه هو في حد ذاته عبارة عن نظام عقلي ينعكس مباشرة على الوجود الإنساني العام الذي تنتمي إليه الذات. و هذا نوع من التفسير الفينومينولوجي للتربية السقراطية.(تواتي جهاد، 2018، ص98).

يمكن أن نستشف معنى التصور الفينومينولوجي من خلال التربية الجامعية عند كارل ياسبرس. لقد بنى ياسبرس فكرة النشاط الفكري بالجامعة بمختلف الدلالات الفينومينولوجية، على أساس أن مفهوم يقوم على الذات الإنسانية بالأساس، لأن الهياكل الجامعية و مختلف البنى المادية للجامعة ليس لها من معنى إلا بذات تؤمن بقيمة العقل و قيمة الوعي و قيمة الثقافة و مختلف الوظائف التي يقدمها لعناصر التربية الأكاديمية في الجامعة. إن الجامعة مجال يتم فيه التواصل بين الذوات، و كل ذات يجب أن تكون محملة بمعاني الحوار مع الآخر، هذا الأخير نقصد به وجهين، الوجه الأول هو الأفراد الذين يقومون بعملية التكوين ، أما الوجه الثاني فهو المجتمع بوجه عام، و لذلك كان التكوين الجامعي في نظر ياسبرس ينحصر من الناحية الفلسفية في شكلين من العلاقة ذات – موضوع، الشكل الأول بين الذات المتفتحة و مختلف عناصر العملية التعليمية و التعلمية في الجامعة، و الشكل الثاني ينحصر بين الذات المتفتحة و مختلف العناصر التي يتألف منها المجتمع الخارجي. من هذا المنطلق أصبحت وظائف الجامعة الماثلة

في التعليم و البحث العلمي و نشر الفضائل في إطار التربية الأخلاقية و غيرها، عبارة عن أنشطة من شأنها تأليف موقفين، الموقف الأول داخلي و الموقف الثاني خارجي، ذلك لأن الذات في الموقف الأول تكتسب نظاما عقليا و فكريا فرديا جديدا مستحدثا بفعل راهنية التكوين الجامعي، بينما الذات في الموقف الثاني تكتسب نظاما ثقافيا و اجتماعيا جديدا بفعل راهنية العلاقة بين الباحث الجامعي و المؤسسات الاقتصادية التي تؤلف المجتمع. (جهاد تواتي، 2018، ص260) هذه الراهنية هي التي تعبر عن التصور الفينومينولوجي للتربية الجامعية عند كارلا ياسبرس.

إن دعوة كارل ياسبرس إلى التصور الفينومينولوجي للفعل التربوي تجد معناها أيضا في دعوته على بناء التربية العامة على أساس فينومينولوجي يقوم على فكرة الموقف الإنساني من منطلق ان بناء البرامج الدراسية لابد أن يستجيب لراهن المجتمع الذي ينتمي إليه كل نظام تربوي بحيث تتبني المناهج التعليمية و مختلف المقاربات التربوية على حاجيات و متطلبات النظام السياسي و الاجتماعي و الاقتصادي للمجتمع الواحد.

كانت التربية العلاجية في الطب العقلي عند كارل ياسبرس تستجيب للدلالة الفينومينولوجية على أساس أن فينومينولوجيا التربية العلاجية في الطب العقلي عند كارل ياسبرس ما هي إلا إجابة على السؤال الآتي في مجال الطب بوجه عام و الطب العقلي بوجه خاص، هل الطبيب يعالج المرض ام أنه يعالج المريض ؟ الجواب في نظر أي طبيب يؤمن بالمعاني الروحية و الإنسانية في مهنته أن الطبيب يتوجه أساسا نحو المريض و ليس المرض من منطلق أن اعتبار المشكلة العلاجية تتلخص في المرض هو تحويل الشخص المريض إلى آلة أصيبت في جزء من أجزائها ن بينما التوجه إلى المريض فهو توجه إلى الشخص المريض ككل و ليس كجزء بمعنى اعتبار المريض إنسان و ليس آلة، ذلك " لأن تصور النشاط الطبي يقوم على ركيزتين: من جهة فهو يقوم على المعرفة العلمية و حسن التدبير من خلال التقنية الطبية، و من جهة أخرى يقوم على الأخلاق الإنسانية ".(Karl Jaspers , p141).

لقد أصبح ياسبرس في تلك الحقبة من القرن العشرين مرجعا لكثير من الأطباء من خلال اجتهاده و تحصيله لأساليب علاجية انبثق معظمها من الطريقة الفينومينولوجية في الفلسفة، و هي الطريقة التي اعتاد قراؤها و مطبقوها على توظيفها توظيفا وسطيا بين ما هو خاص و ما هو عام لأنها هي في حد ذاتها عبارة عن ازدواج بين الخاص في الوجود و العام في الوجود، على أن يكون الطبيب في نظر ياسبرس متفتح على مختلف الأمراض العقلية و هو يقيد نفسه بهذا

التفتح أثناء العلاج لأنه يستفز المريض كي يصرح هذا الأخير بكل ما يختلج نفسه من أفكار و يجعل نفسه مكان المريض حتى يتمكن من تحويل المريض إلى ظاهرة مترسخة في شعوره و وعيه، من منطلق أن الأمر سيسهل إدراك حقيقة الحالات النفسية أحسن من ترك مسافة بين المريض و الطبيب . و لهذا تمكن بعض الفلاسفة من إدخال المسألة الطبية في المجال الفلسفي الفينومينولوجي و إدخال الفينومينولوجيا في المسائل الطبية و من ثم تحقيق فينومينولوجيا للتربية العلاجية، و أهم من آمن و قام بهذا الربط هايدغر و كارل ياسبرس .

ثانيا: دلالة الثقافة الراهنة

يمكن في البداية أن نعرج على مصطلح الثقافة la culture و نرى في إمكانية استنباط المعنى الذي نريده من هذه المعاني الأولى التي سنتتبعها. تدل الثقافة بالمعنى الأنتروبولوجي على طرق الحياة الاجتماعية، و هي الطرق التي تشمل مختلف المظاهر التي تشكل هذه الطرق مثل التعاون و التنافس و أنماط العيش و مختلف أشكال التوجه الديني و التربوي و الأخلاقي، و من ثم كان معنى الثقافة في هذا السياق مرتبطا باقة الحياتية للأفراد و المجتمعات. إن هذا التصور لمعنى الثقافة قد يولد معـــنى أدق منه و ينحدر منه، فتصبح الثقافة نمط من الحياة العملية المنتـــــجة و تعبر عن مختلف المهارات و أنماط التفكير التي تنتج العلوم و الفنون و مختلف الصناعات من حيث هي مهارات نابعة من الشعور بالذوق العلمي و مختلف أسباب الرقي، و يصبح المثقف بهذا المعنى هو الشخص الملم بمختلف المعارف و العلوم، و هو الشخص المؤمن بضرورة القيم الأخلاقية و الفنية و الأدبية و غيرها من القيم.(محمود محمود، 1970، ص10)

مما سبق نفهم أن الثقافة ما هي إلا معاني فكرية و عملية تسهل عملية تصنيف و ترتيب قيمة كل معنى و كل ذوق فكري أو عملي. لا ننكر في هذا السياق أن هناك بعض معاني الثقافة التي تنحدر من المعاني السابقة، و لكن بعيدا عن فكرة القيمة أين لا يجوز التفضيل بين مختلف مظاهر القيم، و من ثم فإن الثقافة بهذا المعنى المعتدل، تعبر عن ألوان الفكر و السلوك التي تهم كل فرد، بشرط أن لا يكون أي تفضيل أو تمييز بين هذه الألوان و الأشكال الثقافية، على أن وجه الخصوص في هذا المعنى هو أنه يلغي التفضيل و التمييز بين مظاهر الثقافة، و لكن يؤكد على ضرورة تجسيد هذا الشكل من أشكال الثقافة في إطار موحد و ليس في إطار مقسم و، مجزأ بمعنى ان هذا المعنى يحتمل التشابك و التفاعل بين عناصر الثقافة بعيدا عن كل فصل بينها.(محمود محمود، 1970، ص11)

هذه النظرة للثقافة بما هي نظرة شمولية لا يمكن أن تتعارض مع مصالح و منافع الإنسان، خاصة الإنسان المعاصر، حيث أن التفاعل بين نمط فكري واحد أو أكثر مع منافع الإنسان قد يكون سببا في تحول ثقافي يمكن أن يصنع تاريخا ثقافيا مثلما هو الحال في الحركة العلمية التي عرفها العصر الحديث، و مدى التفاعل الذي صنعته مع مصالح الإنسان الحديث و طموحاته، و كذا التفاعل الذي صنعته مع حركة التصنيع. و تعد حركة التصنيع التي عرفها العالم خاصة في القرنين التاسع عشر و القرن العشرين محصلة مباشرة للتقدم العلمي و التقني الهائل الذي عرفته البشرية و هذا ما سيحول مفهوم الثقافة إلى معنى آخر يتجاوز المعاني السابقة التي كانت بعيدة نوعا ما عن التشريع العلمي لأنماط العيش، كما أن هذا المفهوم بهذا المعنى نقل الإنسان الحديث و المعاصر من الشكل الذي تطغى عليه الثقافة بالمعنى الشعبي إلى الثقافة بالمعنى العلمي.(محمود محمود، 1970، ص14)

لا ننكر في هذا المقام أن الثورة الصناعية و النهضة العلمية كان لهما الأثر البالغ في توجيه العالم نحو تصورات ثقافية جديدة و أن تطور هذه الثورة العلمية على يد الفلاسفة و العلماء دفع العالم إلى منحى ثقافي جديد في الفترة المعاصرة، هذا المنحى الجديد هو الذي حول معنى الثقافة إلى معنى أكثر تعقيدا، و هو المعنى الذي يشترك في تأليفه مختلف العناصر التقنية و البشرية التي توظفه، و كذا مختلف العناصر القيمية. و من ثم كانت الثقافة بالمعنى الجديد تتلخص في مختلف دلالات و تطبيقات التقنية بما هي محصلة لتطور الثقافة العلمية الحديثة و النهضة الصناعية الجديدة. و بناء على هذا يمكن القول إن تحديد دلالة الثقافة بالمعنى المعاصر يتلخص في معاني التقنية و مختلف الوظائف التكنولوجية التي يستفيد منها العالم بأسره، و هذا ما يجعل كل من الثقافة و التكنولوجيا في ترادف من الناحية النظرية و من الناحية العملية، من دون أن ننسى بأن هذه الثقافة العالمية الجديدة من حيث هي ثقافة تكنولوجية تحتمل التواصل البشري بقدر ما تحتمل التطور التقني و تحتمل التطور التقني بقدر ما تحتمل التواصل البشري على أساس أن المركزية الغربية تتبنى الثقافة التكنولوجية la culture technologique و علىّ أساس أن التكنولوجيات الجديدة ذات أصل غربي قابلة للتواصل مع مختلف الأجناس البشريةّ . يقول فؤاد زكريا في هذا السياق: " و من الخطأ الفادح أن نتصور أن النهضة التكنولوجية لا ترتبط بنهضة ثقافية، بل أن كل الظواهر تدل على أن النجاح التكنولوجي قد أسدى إلى الثقافة خدمات هائلة، و أن هناك ازدهارا ثقافيا، و تنوعا و تعددا و تخصصا و تعمقا، لا يقل في أهميته عما نجده..." (فؤاد زكريا، 1971، ص31).

من هذا المنطلق يمكن أن نلخص خصائص الثقافة المعاصرة و الراهنة في خاصية مركزية تتمثل في ثقافة التواصل البشري و الوسيط هو التكنولوجيا، كما يمكن أن نفهم مباشرة بأن هذه الخاصية ذات طابع فلسفي بما أن التواصل الصادق هو أصل من أصول التفلسف عند كارل ياسبرس بالإضافة إلى الدهشة و الشك و القلق.و هذا يعني أن الثقافة التكنولوجية تحمل في مضامينها و أساليبها التي تتحرك بموجبها دلالات و معاني فلسفية تجعلها قابلة للالتقاء مع أي شكل من أشكال العلوم المعاصرة سواء كانت علوما تجريبية أم كانت علوما إنسانية. و لابد في هذا المقام أن نشير إلى أحد مظاهر الثقافة التقنية الذي ساد المجتمعات في هذا الزمن حيث اخترنا المظهر العلمي الذي رأينا أنه أقرب المجالات المعرفية و المنهجية إلى ثقافة التواصل البشري و اقرب إلى وسيلته الجديدة الماثلة في تكنولوجيا الإعلام و الاتصال، من منطلق أن العلم هو الكفيل بتعريف الأفراد و المجتمعات بقيمة هذه الوسائل المعرفية المستحدثة، و لذلك كان تحليل أثر التقنية في التفاعلات العلمية هو تحليل لشكل من أشكال الثقافة التقنية الراهنة .

لقد اتسع مجال التقنية في وقتنا هذا إلى جميع ميادين و صور التواصل الإنساني سواء كانت صور اجتماعية أم اقتصادية أم علمية، و تجاوز الأمر هذه الصور إلى الصور التربوية العلمية و أصبح المد التقني الذي يعتمد على إتقان و توظيف تكنولوجيا المعلومات عبارة عن النمط المركزي للثقافة الراهنة. هذا النشاط التقني الذي يتحكم في مختلف التفاعلات التربوية أصبح يتحكم في مختلف الأنشطة و العلمية التي لم تنجح في الوقت الحالي من ذاتها، إنما الأساس في هذا الأمر هو تفاعلات تربوية سبقت أثر تكنولوجيا الإعلام على التعليم، ذلك لأن الكثير من المجتمعات أدرجت مادة الإعلام الآلي في مناهج التعليم، و هذا من باب توسيع مجال تكنولوجيات الإعلام و الإتصال من الناحية التربوية. –Didier Dcunha (Castelle,2000,p:73)

و قد تم التمهيد لهذا الأمر منذ التسعينيات من القرن الماضي أين أصبح الإعلام الآلي مادة دراسية في الجامعات و في كل الأطوار التعليمية عبر العالم ، و بعدها أصبح ثقافة جامعية و مدرسية واجتماعية و إدارية، و هو الأمر الذي جسد قابلية التواصل الشامل بين الأفراد و المجتمعات بصفة عامة و قابلية التواصل الشامل بين مختلف التجمعات الأكاديمية على وجه الخصوص. لم يعد الأصل في النشاط العلمي هو المعلم أو الأستاذ في الجامعة فقط إنما أصبح الأصل فيها كل من الأستاذ و الطالب و الباحث العلمي و مختلف الوسائط التي ترتبط بها على مستوى الأنترنت l'internet. المعرفة العلمية بهذا الشكل تخضع للانتقاء أكثر من التمعن و

التحليل، و هو الانتقاء الذي يرادف التوجيه أكثر من أمر آخر على أساس أن الأستاذ الباحث في ظل هذه التكنولوجيات اندمج في مختلف أساليب السرعة مثلما اندمج فيها أي فرد في العالم، و لذلك فهو يهتم أساسا بانتقاء المعارف اللازمة لمحاضراته و بانتقاء المعارف العلمية اللازمة لطلبته في بحوثهم، فلا ينشغل كما كان في السابق بالقراءة الشاملة للمعارف العلمية و تحليلها إنما الأمر تغير و أصبحت الفكرة العلمية ظاهرة تواصلية un phénomène communicationnels أكثر منها ظاهرة معرفية، و هذا ما يكسبها الصفة الشاملة لأنها تجاوزت حدود المؤسسات العلمية، و عندما نقول تواصلية نقصد بذلك أن العلاقة بين الأستاذ و الطالب و المادة العلمية فقدت خصائصها الكلاسيكية و تحولت إلى خصائص جديدة جعلت الأستاذ و الطالب على مستوى واحد في إصدار المعارف، ذلك لأن الأولوية في هذا السياق هي القدرة على التحكم في تقنية البحث في الأنترنت، حيث يحافظ الأستاذ على مكانته من خلال قدرته التي تتجاوز قدرة الطالب على فهم دلالات المعارف المحصل عليها و كذا القدرة على انتقاء ما ينفع المحاضرات و البحوث التي يشرف عليها بالسرعة اللازمة و بالتالي القدرة على التحكم في حركة المعارف العلمية.

إن هذا الأمر ليس له من تفسير إلا إدماج التعليم في سياق التطور التقني l'évolution technique. و إذا كان الأستاذ بحسب ما ذكرنا عبارة عن موجه فقط و أن مصدر المعارف و المعلومات واحد بين المعلم و المتعلم ، فإن الأمر يقتضي منا القول إن هذه التقنيات و التكنولوجيات سمحت من جهة أخرى لكل فرد أن يعلم ذاته بذاته خاصة من الناحية المعرفية، و ذلك بحسب ما تسمح به الوسائل التي يملكها، و من ثم كانت التربية الجامعية l'éducation universitaire في هذا الإطار تربية فردية بقدر ماهي جماعية و جماعية بقدر ما هي فردية أساسها حياة الأفراد من حيث هم أساتذة و طلبة و باحثين تجمعهم الاستمرارية في التواصل بفضل هذه الأساليب المستحدثة في التواصل الجامعي و هي الاستمرارية التي لا تتعارض مع مبادئ ما يسمى بالتربية المستمرة." إن التربية المستمرة هي التربية التي تشمل كل فرص الحياة، إنها ديناميكية، بواسطتها يستطيع كل فرد، بصرف النظر عن عمره، تحضير مستقبله بشكل جدير، و لا يكون ذلك مقتصرا على ما يحدث خارج المدرسة.أمام مثل هذه التغييرات الخاصة بعالم في حالة تطور مستمر يبدو المفهوم الشامل للتطور التربوي أمرا ضروريا، لذلك يجب أن يشمل كل الأعمار و كل المستويات و كل القطاعات التربوية ".(آنا بونبوار، 1983، ص15)

لابد في هذا السياق أن نشير إلى أن التعليم بصفة عامة لا يخرج عن معاني التربية المستمرة l'éducation continuée على أساس أن هناك منافسة كبيرة بين اكتساب المعارف العلمية و اللغوية في إطار المؤسسات التعليمية النظامية و اكتساب المعارف العلمية و اللغوية في الإطار الخاص الذي جعل الطالب في الآونة الأخيرة يقدم على تكوينه بصفة فردية أكثر من التقيد بالإطار البيداغوجي الذي ينتمي إليه، و هذا يفسر الاستمرارية في مجال التربية، لأن الأستاذ من جهته لا يتوقف عن توجيه المعارف و تصنيفها بحسب ما تقتضيه ضرورة التعليم و الإشراف، و تكمن الإستمرارية عند المتعلم في تفعيل عملية اكتساب المعارف من دون أن ينتظر من يدفعه إلى ذلك، بمعنى من دون انتظار الأستاذ في ذلك. و لقد اخترنا في هذا السياق النموذج التربوي العلمي كأرضية تمارس عليها الثقافة التقنية من باب أننا كما ذكرنا آنفا توصلنا إلى أن التعلم و تكوين الثقافة في المحيط التربوي أصبح ظاهرة فردية un phénomène individuel، و إذا كان ظاهرة فردية فمعنى هذا أن طبيعة الثقافة التربوية الراهنة لا تتعارض مع الخصائص الفردية للفلسفة الوجودية التي تتبنى الطريقة الفينومينولوجية من الناحية المنهجية. إنه الأمر الذي يجعل من التقنية و مختلف المجالات التي تنطبق عليها قابلة لأن تلتقي مع الفينومينولوجيا مثلما سنوضح في العنصر اللاحق. و هو الأمر الذي يجعل من المؤسسات العلمية مؤسسات ثقافية وظيفتها نشر العلم بمعناه الكلي الشامل ذلك لأن العلم " وفقا لمعناه فإنه يتصف بالكلية، حتى و إن نشأت العلوم منفصل بعضها عن بعض، و من ثم ينشأ العلم في كونيته" (Karl Jaspers , 2008, p55)

هذا، و يمكن أن نحدد أهمية تكنولوجيا المعلومات في تفعيل الحركة العلمية في من خلال علاقتها بنشر مستجدات البحث العلمي. و هذا من خلال استحداث مجالات إلكترونية يتم نشر المقالات و البحوث العلمية بدلا من النشر العلمي المعتاد بالشكل الورقي، و من ثم كان النشر الإلكتروني بمثابة تجاوز تقني و بيداغوجي لمختلف العوائق التي كانت تصادف عملية النشر العلمي حيث أدرجت الهيئات الرسمية في مجتمعاتنا المشرفة على البحث العلمي ما يسمى بالمنصات الإلكترونية شؤون النشر العلمي و تسهيل عملية التواصل بين مختلف الهيئات العلمية و الباحثين.(سدوس رميسة و بن السبتي عبد المالك، 2020، ص107) بالإضافة إلى التواصل بين الهيئات العليمية و الغير علمية على أساس أن الرقمنة أصبحت ثقافة عامة بين الجميع.كل هذا لا يمكن أن يخدم إلا سهولة اطلاع الباحث في الجامعة على مستجدات النشر

العلمي، و بالتالي يمكن له أن يتمثل مختلف البحوث و الإنجازات العلمية أمامه من دون أي عائق.

يمكن أن نؤيد من الناحية البيداغوجية دور عنصر المعاناة la souffrance في التعلم على مستوى جميع الأطوار التعليمية و نؤيد عنصر المعاناة في الجامعة بالنسبة للطالب و الباحث، و نقول بأن كلاهما لابد أن يعاني من أجل اكتساب المعرفة، ذلك لأن الفكرة التي نتعب في تحصيلها ترسخ و الفكرة التي لا نقدم حولها أدنى مجهود لا ترسخ، فإذا كانت التقنيات الإلكترونية و المنصات الإلكترونية على مستوى البحث العلمي تحتمل السهولة و تتعارض مع منطق المعاناة الذي نعتبره ضروريا بالنسبة لتكوين الشخصية العلمية، فهل يعني هذا أن هذا الشرط الإيجابي غاب في زمن تكنولوجيا الأفكار ؟ إن البحث في المنصات الإلكترونية له من الفاعلية التي تقضي على عنصر المعاناة السلبية، حيث يؤلف معاناة بيداغوجية إيجابية من نوع جديد تتمثل في صعوبة حصر تلك الغزارة المعرفية الهائلة في مشكلة جد خاصة يبحث المتعلم في الجامعة عن حل لها، فيكون بذلك التفتح على مختلف مشارب المعرفة بالطريقة الإلكترونية فرصة للباحث كي يتعلم اختزال تلك الإنجازات العلمية ذات الطابع المتسع و المتنوع إلى معارف خاصة قابلة للتوظيف في جزئية خاصة بالباحث أو المتعلم. هذا الظرف الجديد هو ما ولد معاناة أساسها السباق مع الزمن و تجاوز عوائق التواصل على أساس أن " وجود الجامعة مشروط بالتفتح على كل المستويات، كما أن وجودها مشروط بإنشاء علاقات غير محدودة بين الأفراد، حتى تتحقق وحدة الأنا و الآخر ". (Karl Jaspers,2008,p81)

و من هذا المنطلق يمكن القول إن الجامعة تصدر وسائل الاجتماع البشري بطريقة غير مباشرة من خلال البحث في تطوير الوسائل التكنولوجية التي تقرب الناس من بعضهم البعض أكثر فأكثر و لا تقتصر فقط على تقريب عناصر النشاط العلمي لبعضها البعض. هذه بعض سمات الثقافة التكنولوجية الراهنة التي تحمل في مضامينها بعض الدلالات و المعاني الإنسانية.

ثالثا: معاني فينومينولوجيا التربية في الثقافة التقنية الراهنة

لابد أن نتفق في البداية على أن علاقة الفينومينولوجيا بوجه عام بالتربية أمر غير جاهز بصفة شاملة، إنما يتطلب الإستنتاج و التأويل و التفسير، و علاقة الفينومينولوجيا بالعلم و التقنية أمر يتطلب الاستنتاج أيضا، كما أن التعرف على علاقة فينومينولوجيا التربية التي نتمكن منها بالاستناج بالثقافة التكنولوجية أمر غير جاهز أمامنا حيث لابد أن نستنتج أيضا مختلف المعاني المرتبطة به وفقا لمسار جد محدد. و لهذا وجب علينا في هذا المقام أن نبين عن طريق منهجية

استنتاجية كيف أن الفينومينولوجيا بصفة عامة تتقاطع مع الثقافة التقنية الراهنة و كيف أن فينومينولوجيا التربية تتقاطع كذلك مع هذه الثقافة الجديدة. و في هذا السياق لابد لنا أن نبين كيف أن الحداثة la modernité لعبت دورا كبيرا في تجسيد مختلف الأسباب التي جعلتنا نطرح مثل هذه المشكلات بالإضافة إلى مختلف الوقائع و الأحداث التي نعيش وسط سلبياتها. إن طرح موضوع الفينومينولوجيا و الثقافة التقنية الراهنة لابد أن يرتبط أساسا بأسبابه الحداثية التي تدفع أي شخص يفكر بطريقة أخلاقية يقدم المحاولات الفكرية التي تبدو له فعالة.

لقد تنامى في أيامنا هذه المد التكنولوجي بمعية تطورات أخرى على المستوى السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي كما حدث تطور آخر، و هو أن هذه التطورات أصبحت أكثر تعقيدا و زادت قدرة الفرد المعاصر على التحرك مع هذه التطورات و مسايرتها، و أصبح لهذا الفرد أدوار إضافية زائدة عن الاهتمام بالمنافع و الأحوال اليومية، ذلك لأن الحرية أيضا في تنامي مستمر، الأمر الذي جعل القدرة على الاختيار في تنام هي الأخرى على أساس أن المنافع بوجه عام ترتبط بالحرية كما ترتبط بالوسائل التي تسهل عملية تجسيد هذه الحريةّ . من ثم كانت التكنولوجيا الراهنة هي الوسيلة التي سهلت مختلف أسباب التجاوز و منع مختلف أسباب الإكراه و القيد على الفرد الراهن، هذا من دون أن ننسى دور الفلسفات المعاصرة و الفلسفات الراهنة بما هي فلسفات ساعدت الإنسان في زمننا هذا على التحرر بالطريقة التي نراها حاليا، و هذا الأمر في الحقيقة لا يمكن أن يؤدي إلى الصواب و لا إلى الحقيقة، خاصة و أن تلك المذاهب و النزعات الفلسفية المعاصرة و مختلف امتداداتها الراهنة لم تحقق سعادة الناس و أصبح الفرد ضائعا تائها بين مخلفات تلك النزعات الفلسفية التي لا ننكر أنها نزعات عدمية، حيث لم يعد هناك شيء يؤمن به الإنسان بسبب التفكك الذي تسببت الفلسفات التفكيكية.(غنار سكيربك، نلز غيلجي، 2012، ص935)

مما تقدم نفهم مباشرة على أن داء الفرد في هذا الزمن هو مخلفات الحداثة و ما ارتبط بها من فلسفات تؤيد التفكك الذي يعيشه، فإذا كنا بصدد التفكير في حلول معينة فإننا لابد أن نحدد وسائل العلاج و أساليبه، ليس بعيدا عن مجال الداء بحكم أن الأسباب الأولى للداء كانت فلسفية حداثية، و من ثم لابد أن يكون العلاج فلسفيا و لابد أن يكون قريبا من مجال الداء. إن الأسباب الفلسفية للحداثة لم تخرج عن إطار الفلسفة الغربية، و نحن في هذا المقام لسنا نقوم باقتراح حلول فلسفية نهائية من تفكيرنا إنما نحن بصدد محاولة معرفية نحاول فيها ربط مشكلة الحداثة و مخلفاتها الماثلة في الثقافة التكنولوجية بشكل من أشكال الفلسفة الغربية المعاصرة الذي يمكن من

الناحية النظرية على الأقل أن يساعد في استيعاب الثقافة التكنولوجية بشكل يميل إلى خصائص الطبيعة الإنسانية أكثر مما يتمرد عليها مثلما نحن عليه الآن، بما هي خصائص تحترم مفاهيم و الشعور و الوعي و الأخلاق و غيرها، نقصد في هذا السياق الفلسفة الفينومينولوجية.

إن دلالة الفينومينولوجيا بوجه عام ترتبط بالمعيش، و هو الأمر الذي أكد عليه الفينومينولوجيون بصفة عامة و ميرلوبونتي على وجه الخصوص، الذي رأى وحدة الذات و الموضوع تتلخص في كون العقل البشري لا يمكن أن يكون عقلا خالصا إنما هو عقل متجسد، هذا من جهة، و من جهة أخرى يرى أن العنصر المادي في الإنسان الذي هو الجسم ليس بالعنصر الذي يمكن أن نميزه عن العالم، و هذا هو معنى التداخل بين الكائن العضوي الذي يدرك بشكل حسي و المحيط الذي ينتمي إليه. و من ثم فإن الشخص لا يدرك إدراكا حسيا يقوده إلى تكون فكرة عن الشيء المدرك إنما الشخص يدرك إدراكا حسيا معيشا.(جون ليشته، 2008، ص77) إذا كانت فكرة ميرلوبونتي فكرة مبسطة و واضحة عن التفكير الفينومينولوجي، فإن هذه الفكرة يمكن أن تلتقي مع دلالة و واقع الثقافة التكنولوجية الراهنة و تدل عليها أيضا، حيث أننا نقصد بهذا الالتقاء بين الجانبين الفلسفي و التكنولوجي أن فهم الثقافة التكنولوجية بشكل واع يدل على حقيقتها هو الأمر الذي سيجعل منها نعمة و ليس نقمة، من منطلق أننا في كثير من الأحيان ننفر من هذه الثقافة بسبب مشاركتها في تفكك الإنسان المعاصر و الراهن و ننفر منها بسبب تجسيدها لثقافة الإنسان الآلة l'homme machine، و لكن إذا تم فهم هذه الثقافة بالطريقة الفلسفية التي تبسط آثار هذه التقنية في الذهن و في السلوك، فإن الأمر سيختلف تماما عن التشاؤم الذي نحن فيه، و هذا كله يرجع إلى كوننا لم نعتبر هذه التكنولوجيات ظاهرة معيشة بالمعنى الفينومينولوجي و لم نتأثر بفكرة تشابه طرح ميرلوبونتي الذي حللناه آنفا و نعتبر أن هذه التكنولوجيات و جوهر الطبيعة الإنسانية شيء واحد حتى تتحول هذه الثقافة إلى أمر معيش و جزء لا يتجزأ من كيان الإنسان يعكس التكنولوجيا الراهنة كثقافة و كطبيعة في البشر على السواء.

إن مشكلة الأفراد في وقتنا هذا ترتبط أساسا بتلك الفواصل و الفوارق بين الإنساني و الآلي أو التقني، فإذا تمكننا من استيعاب الثقافة التكنولوجية كجزء من الكيان الإنساني و ابتعدنا عن التمييز بينها و بين العنصر المعنوي للأشخاص كنا قد تصورنا التقنية تصورا فلسفيا فينومينولوجيا، و مبرر هذا هو كون هذه الثقافة الراهنة على الرغم من كل المشكلات المحيطة بها إلا أنها ساهمت بشكل واسع في تعزيز فلسفة التواصل الإنساني و أصبح العالم مختزلا في

مجموعة متجددة من المواقف من خلال ربط التقنية للعقول البشرية ربطا بسيطا مهما تباينت الأماكن التي ينتمي إليها الأفراد و مهما تباينت مشاربهم و مناهلهم و مهما تباينت توجهاتهم. هذا المعنى الذي ألفت به التكنولوجيات بين مختلف العناصر الفكرية و الثقافية الكونية بواسطة التقاء العقول في هذه المواقف المتجددة يمكن أن نعتبره دلالة فينومينولوجية تتصف بها التقنية الراهنة. و من ثم كان التقاء الذوات و العقول بفعل هذه الثقافة العلمية أمرا ممكنا مثلما تنص عليه الفينومينولوجيا، حيث " أن الدور المحدد الذي تلعبه التجربة المابين ذاتية في الفينومينولوجيا أمر غير قابل للشك." (Natalie DEPRAZE,2010,p90)

يضاف إلى هذا كون هذه التكنولوجيات التي صنعت نمطا جديدا في التواصل البشري نجدها أقرب إلى الفلسفة الفينومينولوجية على أساس أن الفينومينولوجيا تستبعد التصورات القبلية في التفكير و في التواصل الإنساني، و هذا ما نجده في تكنولوجيات الاتصال الراهنة فهي تقرب الأفراد من بعضهم البعض بطريقة افتراضية تجعل الأفراد في موقف حواري يتجاوز الإطار المادي الخالص و يتجاوز ضرورة رؤية الأفراد لبعضهم البعض و يتجاوز كونهم يملكون خلفيات ثقافية و فكرية و ثقافية و نفسية حول بعضهم البعض حيث يكون الأهم في التواصل البشري في إطار هذه التكنولوجيات هو اللحظة الراهنة بينهم التي يتم فيها تأليف موقف تواصلي جديد، و هذا مبرر آخر لالتقاء دلالة الفينومينولوجيا مع دلالة الثقافة التكنولوجية الراهنة.

هذا، و إذا كانت دلالة الفلسفة الفينومينولوجية تلتقي مع دلالة الثقافة التكنولوجية الراهنة فإن أي تطبيق من تطبيقات الفينومينولوجيا على الحياة العامة للأفراد يمكن أن يلتقي أيضا مع هذه الثقافة الراهنة، و نقصد بذلك أن هذه الأخيرة يمكن أن تلتقي مع فينومينولوجيا التربية التي حاولنا أن نحددها من قبل و توصلنا إلى تحديدها بوجه عام على أنها فلسفة في الموقف، و لهذا فنحن مضطرون إلى إثبات كيف أن الثقافة التكنولوجية المعاصرة و الراهنة تحمل في حركتها الراهنة أهمية فلسفية لا تنفصل عن الأهمية الفينومينولوجية من خلال كونها لا تتعارض مع فكرة الموقف. إذا كنا قد اتفقنا على أن الثقافة التقنية ليست بالأمر الغريب على الطبيعة الإنسانية، فإن هذا الأمر سيمكننا من التأكيد على تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و مختلف مظاهر الرقمنة التي نعيشها في مجتمعاتنا و في مؤسساتنا التعليمية كانت خدومة لبعض مقومات الإنسان من الناحية الوجودية كون الحرية شرط إنساني للإستمرار و هو الأمر الحاضر في هذه التكنولوجيات. يضاف إلى هذا أن فينومينولوجيا التربية بما هي فلسفة في الموقف الإنساني عبارة فلسفة تربوية تتمحور حول المواقف التربوية و التعليمية المتجددة، و لذلك فهي ليست بالفلسفة

التربوية التي يتم تحديدها بصفة قبلية ثم يتم إسقاطها على واقع تربوي معين إنما هي فلسفة تربوية الأصل فيها هو طاعة الأحوال الراهنة لمختلف عناصر العملية التربوية، و خاصة المتعلم أو المتلقي و مبررنا في هذا السياق هو بناء البرامج و المناهج التعليمية، حيث أننا إذا نظرنا إلى بناء هذه البرامج بنظرة فينومينولوجية اتضح لنا أنا بناء لابد أن يتوافق مع الشروط النفسية للأفراد في المجتمع الواحد و أن يكون متوافقا مع الشروط الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية و السياسية و غيرها.

و إذا كنا في هذا السياق قد أدرجنا عنصر الثقافة الراهنة للمجتمع الواحد من بين شروط بناء البرامج التعليمية و كانت ثقافتنا الراهنة هي ثقافة تقنية تكنولوجية، فإننا يمكن أن نعتبر هذه الثقافة التكنولوجية في حد ذاتها عبارة عن موقف جديد له من الأهمية ما يسمح ببناء البرامج و المناهج التعليمية، و إذا قلنا موقف جديد معناه أن هذه الثقافة ما هي في هذا السياق إلا تصور فينومينولوجي بالمعنى الذي استنتجناه.إن كل ما يتعلق بالمواقف الجديدة يمكن أن يبني العملية التربوية، و المواقف الجديدة في الإطار التعليمي الذي يعيشه الناس تتجدد باستمرار، حيث أن وجود الناس بوجه عام و الفرد المتعلم بوجه خاص في وجه وسائل الإعلام و الإتصال المستجدة عبارة عن نمط جديد أخرج أي متعلم من الدراسة و التعلم في الإطار المؤسساتي و أصبحت المؤسسات التعليمية ذات أثر ضعيف بالمقارنة مع أثر الثقافة التكنولوجية العامة التي قلصت من انتماء المتعلم إلى المؤسسة المدرسية. إن هذا النمط الجديد من التعلم و التكوين ينطبع نوعا ما بطابع الفردية التي تتحقق عن طريق أسباب ذاتية، إلا أن الذاتية الفينومينولوجية التي نحاول ربطها بالموقف التربوي ليست ذاتية خالصة بل تندرج ضمن ما يسمى في الفينومينولوجيا بالعلاقة ذات–موضوع sujet– objet ذلك لأن فردية الإنسان بحسب الضوابط الفينومينولوجية لا تستغني عن الواقع و الفرد بهذا المعنى الفلسفي مهيأ لمعرفة ما يدور حوله وفقا لذاتيته التي تنزع بالضرورة إلى الآخر.(Georges VALLIN ,1959,p137) . يمكن أن نقول في هذا الصدد أن العملية التربوية بهذا المعنى تكون ناجحة بالقدر الذي يحتكم فيه المربي إلى المواقف الجزئية الراهنة مادامت المناهج و البرامج العامة صادرة عن المواقف المستجدة التي تحكم حركة المجتمع، و نقصد بالمواقف الجزئية تلك المواقف التي يصادفها أي معلم تجاه الواقع التعليمي الذي يتفاعل معه، و هذا يعني من الناحية الفينومينولوجية أن المعلم يجب أن يضع في عين الاعتبار ضرورة الاهتمام بثقافة الآخرين بصفة عامة و ضرورة الاهتمام بثقافة المتعلم و ما يغلب عليها من خصوصيات راهنة، حيث أن المعلم سواء كان ينتمي إلى المجتمعات الغربية أم

كان ينتمي إلى المجتمعات العربية كثيرا ما يدرس المواد التعليمية في إطارها المحدد قبليا، و لكن ما يجب الإشارة إليه في هذا السياق هو أن المعلم لابد أن يراعي طبيعة الثقافة التي ينتمي إليها المتلقي و طبيعة التوجهات العلمية و الأدبية و الفلسفية التي يميل إليها.

إننا في السياق نود أن نبين كيف أن المعلم لابد أن يكون فينومينولوجيا في بعض الأحيان حتى تنجح العملية التربوية من خلال تدريس أي متلقي بطريقة علمية نموذجها هو الأساليب التقنية على أساس أن ذهن المتلقي في زمننا هذا محمل باللغة التكنولوجية في تفكيره و في تواصله، لذلك لابد من تدريسه باللغة و بالأسلوب الذي يفهمه و في الإطار الزماني و المكاني الذي يرغبه نظرا لكون هذه المواقف التعليمية " تجاوزت الحيز المدرسي و توسعت إلى العائلة إضافة إلى التعلم وسط المجتمع شريطة توفر جماعة من الأفراد قابلين للتواصل..." Gaston Mialaret ,1976 ,p31). إن الأجيال التي نحن بصدد تكوينها في شتى التخصصات العلمية تختلف عن الأجيال السابقة التي تؤمن بروح المناقشة تجاه التصورات و القضايا التي يتعرضون إليها، و من ثم يحاولون استنتاج معاني محددة وفقا لما يفكرون فيه، إلا أن الأجيال الحالية ليست مهيأة لهذا النقاش بحكم أنها أجيال تفتقر إلى خصائص التريث خلال التعلم نظرا لسيطرة الآلة على أذهانهم و نظرا لسيطرة خصائص هذه التكنولوجيات على عقولهم، حيث أنهم و عن طريق الاستخدام المستمر لوسائل الإعلام الآلي تحولت أذهانهم من الناحية التربوية إلى ذهن سريع سرعة الوسائل التي يستخدمونها في تعلم أي شيء، و لهذا نقول عنهم أنهم ينتمون إلى عصر السرعة، و هو الأمر الذي جعلهم يستقبلون الأفكار التي يتلقونها بالأسلوب الثنائي الذي تقوم عليه وسائل الإعلام الآلي بما هو الأسلوب الذي يقوم على ثنائية الواحد و الصفر la logique binaire. إنه الأمر الذي يجعل الذهن قاصرا عن تحقيق المناقشة تجاه الأفكار التي يتوصل إليها فالمتلقي لا يستوعب حاليا إلا التصورات و القضايا التي تحتمل إما الصواب و إما الخطأ على أساس أنه لا توجد قيمة بينهما تسمح بالنقاش و الجدل و توسيع معاني الحوار التي تتسبب في البط قبل الاقتناع أو الإعراض عن الفكرة و لذلك كانت هذه الوسائل التكنولوجية التي يتعامل بها المتلقي سبب في تحويل العملية التربوية و التعليمية من صيغتها المرنة التي تعتمد على التحقق و الجدل إلى الصيغة التي تعتمد على الوثوق المطلق في الفكرة التي لا تقبل الجدل بسبب السرعة التي تميز تفكيره و تعامله مع الأشياء و الأمور.

إن الغرض من هذا الطرح هو محاولة التفكير في أساليب بيداغوجية جديدة تستند إلى احترام خصوصيات المتلقي الماثلة حاليا في الميل إلى الحرية و السرعة في حل المشكلات الحياتية و

لكن من دون إهمال للأصل الذي ألف هذا النوع الجديد من الحرية من حيث أن هذا الأصل ماثل في المحفز التكنولوجي الذي جعل من نمط الحرية و التجاوز الإنساني يستند إلى لغة جد مختصرة لا تقتضي فنون الإقناع التي طبعت التربية التقليدية. و في هذا السياق يمكن أن نشخص المسألة إصطلاحيا و نقول إننا بصدد موقف تربوي و ليس بصدد تصور تربوي، و إذا قلنا بأننا بصدد موقف تربوي قلنا في نفس الوقت أننا بصدد موقف تربوي يتماهى مع طبيعة الحالات المعيشة لدى المعلم و المتلقي حيث " أن مختلف الوقائع المعيشة لا يمكن أن تنفصل عن المواقف التربوية و لا يمكن أن نفهم الواحدة من دون الأخرى".(Gaston Mialaret,1976,p:31). كل هذا لا يدل في سياقنا هذا إلا على تفكر و تأمل في أهمية التوافق بين العنصر الذاتي و العنصر الموضوعي في العملية التربوية على أساس أن المعلم في وقتنا هذا لابد أن يدرك خصوصية المتلقي و أن يبني منهجيته على التوافق بين المقومات الوجودية للفرد المتلقي و اللغة الثقافة التي يؤمن بها، فيصح هذا المعلم بصدد إعداد المتلقي بدلا من إعداد الدرس.

خاتمة:

مما تقدم نفهم مباشرة أن الفعل التربوي مثلما هو قابل للتأصيل العلمي على يد علم النفس التربوي كان قابلا أيضا للتأصيل الفلسفي على أساس أن الفينومينولوجيا بصفتها نموذجا فلسفيا بديلا عن التصور التجريدي الخالص للمعرفة البشرية و بديلا عن التصور التجريبي الخالص للمعرفة البشرية، انسجمت مع واقع التربية الراهنة و انسجمت في نفس الوقت مع واقع الثقافة الراهنة. كما يمكننا أن نحكم على توافق الطرح الذي قدمناه مع الروح الشمولية التي يتصف بها التفكير الفلسفي و مع الروح الشمولية التي تتمتع بها الثقافة الراهنة، من منطلق أن الطرح الفلسفي للقضايا الإنسانية و القضايا التربوية لا يمكن أن يكون طرحا تنفصل عناصره عن بعضها البعض و من منطلق أن الثقافة الراهنة بفعل النمط التكنولوجي الذي تتصف به أصبحت موحدة للثقافات و العلوم، و بالتالي اكتسبت خاصية من خصائص التفكير الفلسفي الماثلة في الشمولية. إن طرح مثل هذه المسائل ليس له من الفائدة في وقتنا هذا إلا إثراء الروح الكلية في الفلسفة و في العلم و في الثقافة، و إثراء روح الربط و التواصل بين هذه المظاهر في إطار وحد العلوم التي لا ننكر أن الكثير من التوجهات الفكرية في المجتمعات الغربية و في المجتمعات العربية تبنتها بسبب أن أثر الحداثة في الفترة المعاصرة و الراهنة تسبب في فصل العلوم و اللغات و الثقافات عن بعضها البعض كما ذكرنا في المقدمة، و خاصة فصل الظاهرة الإنسانية

التي تقوم على خصائص الوعي و الشعور عن الظاهرة التجريبية التي تقوم علة الخصائص الآلية و التقنية. هذا ما أردنا تجاوزه في هذه المحاولة. كما استخلصنا نتيجة أخرى من هذه المحاولة مفادها أن التأصيل الفلسفي للتربية و للتوجه التعليمي يعلم المربي مبادئ الحركة التربوية الشاملة بعيدا عن النظرة الضيقة الجزئية للفعل التربوي حيث أن التصور الفينومينولوجي للتربية في علاقته بالثقافة التكنولوجية الراهنة أمر جعل من الفعل التربوي يساهم في القضاء على التصور الآلي الخالص للفرد في وقتنا هذا، ذلك لأننا أردنا أن نبين كيف أن استخدام التقنية في الحياة العامة و في الحياة التربوية البيداغوجية يرتبط بسياق إنساني لا يبتعد عن معاني الحرية و التجاوز و القلق بالمعنى الوجودي.

قائمة المراجع:

علي زيعور، مذاهب علم النفس، ط3، دار الطباعة و النشر و التوزيع، بيروت لبنان، 1980.

فؤاد كامل و آخرون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، ب ط، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1963.

جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الطبعة الأولى، دار الكتاب اللبناني، بيروت 1971،

محمود محمود، نظرة جديدة إلى معنى الثقافة،مجلة الفكر المعاصر، العدد 62، أفريل 1970.

فؤاد زكريا، دفاع عن الثقافة العالمية، مجلة الفكر المعاصر، العدد71، 1971.

آنا بونبوار، التربية المستقبلية، ترجمة موريس شربل، ط 1، منشورات عويدات، بيروت باريس،1983.

غنار سكيربك، نلز غيلجي، تاريخ الفكر الغربي من اليونان القديمة إلى القرن العشرين، ترجمة حيدر حاج إسماعيل، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت 2012.

جون ليشته، خمسون مفكرا أساسيا معاصرا من البنيوية إلى ما بعد الحداثة، ترجمة فاتن البستاني ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت 2008.

جهاد تواتي، فينومينولوجيا التربية بين كارل ياسبرس و موريس ميرلوبونتي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الفلسفة، جامعة عبد الحميد مهري –قسنطينة 2 –، 2018.

André Comte Sponville ,Dictionnaire de la philosophie ,Edition Albin Michel , Paris ,2000.

Otto Poggeler , la pensée de Heidegger , traduit de l'allemand par Marianna Simon , AUBIER –MONTAIGNE ,Paris.

Maurice Merleau-Ponty ,phénoménologie de la perception ,Gallimard 1945.

Karl Jaspers, de l'université ,traduit de l'allemand par:Ingeburg Lachaussée ,Parangon ,Lyon 2008.
Karl Jaspers , les grands philosophes,traduit de l'allemand par Gaston Floquet , PLON , Paris.
Karl Jaspers , essai philosophiques , PAYOT , Paris.
Didier Dcunha-Castelle , peut- on sauver l'école ,Flammarion ,Paris 2000.
Natalie DEPRAZE comprendre la phénoménologie , Armand Colin , Paris 2010.
Georges VALLIN, être et individualité ,PUF ,Paris,1959.
Gaston Mialaret , les sciences de l'éducation , PUF, Paris ,1976.