

بسم الله الرحمن الرحيم

البحائر

البحائر

رمضان 1429 هـ / أيلول 2008 م

المجلد 12 العدد 2

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. نزار الريس

سكرتير التحرير

أ.د. أحمد الخطيب

الأعضاء

أ.د. توفيق الحسيني

أ.د. محمود عطا حسين

أ.د. تيسير أبو عرجة

د. مصطفى شقوير

د. غسان عيسى

د. رفيق عمر

أمينة السر

السيدة هنادة المومني

المراسلات باسم رئيس التحرير

مجلة البصائر

جامعة البترا

ص. ب (961343)

عمان (11196) - الأردن

الاشتراك السنوي في المجلة

1- الأردن :

أ- للأفراد (5) خمسة دنانير أردنية

ب - للمؤسسات (10) عشرة دنانير أردنية

2- الخارج :

أ- للأفراد (10) عشرة دولارات أميركية

ب - للمؤسسات (20) عشرون دولاراً أميركياً

جميع الحقوق محفوظة

لا يسمح بإعادة إصدار هذه المجلة أو أي بحث فيها أو تخزينهما في نطاق استعادة المعلومات أو نقلهما بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من رئيس التحرير.

All rights reserved. This Journal or any part of it, may not be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any means without prior permission, in writing, from the Editor-in-Chief.

التصميم والإخراج الفني والطباعة

شركة المدينة أعمال المطابع

هاتف 4162358 - تليفاكس 4162369

ص. ب 3202 عمان 11953 الأردن

قواعد النشر والتوثيق في المجلة

1. أن لا يزيد البحث عن (25) صفحة ؛ (7500) سبعة آلاف وخمسمائة كلمة .
2. أن لا يكون سبق نشره، أو أرسل إلى مجلة أخرى، وأن يرفق الباحث إقراراً خطياً بذلك .
3. أن يراعى في البحث مايلي :
 - الاخذ بالأصول العلمية إحاطة، واستقصاء، وخطوات بحث، والحرص على التوثيق وحسن استخدام المصادر والمراجع.
 - كتابة البحث بلغة سليمة، والعناية بما يلحق به من خصوصيات الضبط، أو الرسم، أو الأشكال .
 - يزود الباحث هيئة التحرير بثلاث نسخ من بحثه مطبوعاً بخط (Traditional Arabic 18) على جهاز الحاسوب، ويرفق معها القرص المرن الذي يحتوي على المادة المطبوعة بعد إجراء التصويبات، وكذلك بعنوان بريده الإلكتروني إن وجد .
 - يرفق بالبحث ملخص في حدود (200) كلمة باللغة التي كتب بها، وآخر باللغة الثانية التي تعني بها المجلة.
 - تدوين التعليقات والحواشي والمصادر والمراجع في آخر البحث (العربية والإنجليزية) .
4. يُحكّم البحوث أساتذة مختصون في الجامعات ومراكز البحوث والدراسات .
5. يبلغ الباحث بنتيجة التحكيم خلال ثلاثة أشهر من تاريخ وصول البحث للمجلة، وبموعد نشره إن أجازته المحكمون، وأجريت التعديلات التي يطلبون إجرائها .
6. يزود الباحث بنسخة واحدة من العدد الذي نشر فيه بحثه، وبعشرين فصله (مستلة) من بحثه .
7. أن يلتزم الباحث بأصول التوثيق المعتمدة في المجلة على هذا النحو :
 - تدوين الإحالات المرجعية في نهاية البحث مسلسلة بأرقام تبدأ من الرقم (1) داخل قوسين، ولا تعتمد أية طريقة أخرى فيها مهما تكن مادة البحث؛ وتشمل عندما ترد أول مرة التوثيق الموصوف أدناه كاملاً.
 - ترتيب المعلومات البيبلوغرافية إن كان المرجع كتاباً على النحو الآتي : المؤلف بدءاً بالاسم الأول فالعائلة أو الشهرة، ويليها فاصلة، اسم الكتاب بارزاً بالحرف الأسود متبوعاً بفاصلة، اسم المترجم أوالمحقق إن وجد متبوعاً بفاصلة، معلومات النشر محصورة بين قوسين، (مكان النشر متبوعاً بنقطتين : الناشر متبوعاً بفاصلة، سنة النشر)، ويلي القوس الأخير فاصلة يتبعها رقم الصفحة؛ هكذا : محمد بن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، ط2، تحقيق محمود محمد شاكر، (القاهرة : مطبعة المدني، 1974)، 1ص 306 .
 - ترتيب المعلومات البيبلوغرافية إن كان المرجع مجلة على النحو الآتي : المؤلف بدءاً بالاسم الأول فالعائلة أو الشهرة، و يليه فاصلة، عنوان البحث بين علامتي تنصيص متبوعاً بفاصلة، اسم المجلة بارزاً بالحرف الاسود، عدد المجلة متبوعاً بتاريخها ففاصلة، رقم الصفحة، ثم نقطة؛ هكذا: عبيد المعطي ارشيد، "محددات أسعار الأسهم في بورصة عمان"، مجلة البصائر، م8 ع2 أكتوبر 2004، ص 202.
8. إذا تكرر ذكر المرجع في حاشيتين متتاليتين دون أن يكون بينهما فاصل، توثق الحاشية بذكر: المرجع (المصدر) نفسه، أو (نفسه) بالحرف الاسود متبوعاً بفاصلة، فرقم الصفحة، أما إذا كانت الصفحة نفسها من المصدر نفسه، فيذكر الموقع نفسه بالحرف الاسود .
9. وإذا تكرر ذكر المرجع في غير حاشية، وكان يفصل بين كل حاشية وأخرى مرجع أو أكثر، توثق الحاشية بذكر اسم المؤلف متبوعاً بفاصلة، فعبارة المرجع المذكور بالاحرف الأسود، ففاصلة، فرقم الصفحة .
8. الأفكار الواردة في البحوث المنشورة لا تعتبر بالضرورة عن رأي المجلة .
9. يخضع ترتيب البحوث في المجلة لاعتبارات فنية حسب .



المحتويات

بحوث باللغة العربية

- إشكالية المنهج في العلوم الإنسانية المنهج البنيوي مثالا
د. الزواوي بغفورة 13
- وما هي ذكاءات، ولكن شُبّه لهم أغلوطة " الترجمة " بين الذكاءات المتعددة
د. محمد بلال الجبوسي 49
- فاعلية برنامج إرشادي قائم على النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذاتيّة في تنمية
مهارات حل المشكلات وإدارة الغضب وخفض العُنف لدى الزّوجات العُنُفات في الأردن
د. ميرفت أبو سعيد ، أ.د. محمد حمدي، أ.د. محمود عطا حسين 71
- مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الادارية في المراكز الشبابية في
الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها
د. تيسير الخوالدة، ياسين أحمد الجحاوشة 101
- تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتّحصيل الدراسي ودافعية
الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان
د. سامي محمد ملحم 143
- فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى النظرية الإنسانية في كل من مستوى
الاضطرابات السيكوسوماتية وتقدير الذات لدى النساء في فلسطين
د. محمد الطحان، د. موسى نجيب 193
- أثر استراتيجية التّعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط التفاعلة في
التّحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم لدى طالبات
المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن.
نهى أحمد الملاكوي، أ.د. رؤوف العاني، أ.د. حارث عبود عباس 231

بحوث باللغة الإنجليزية

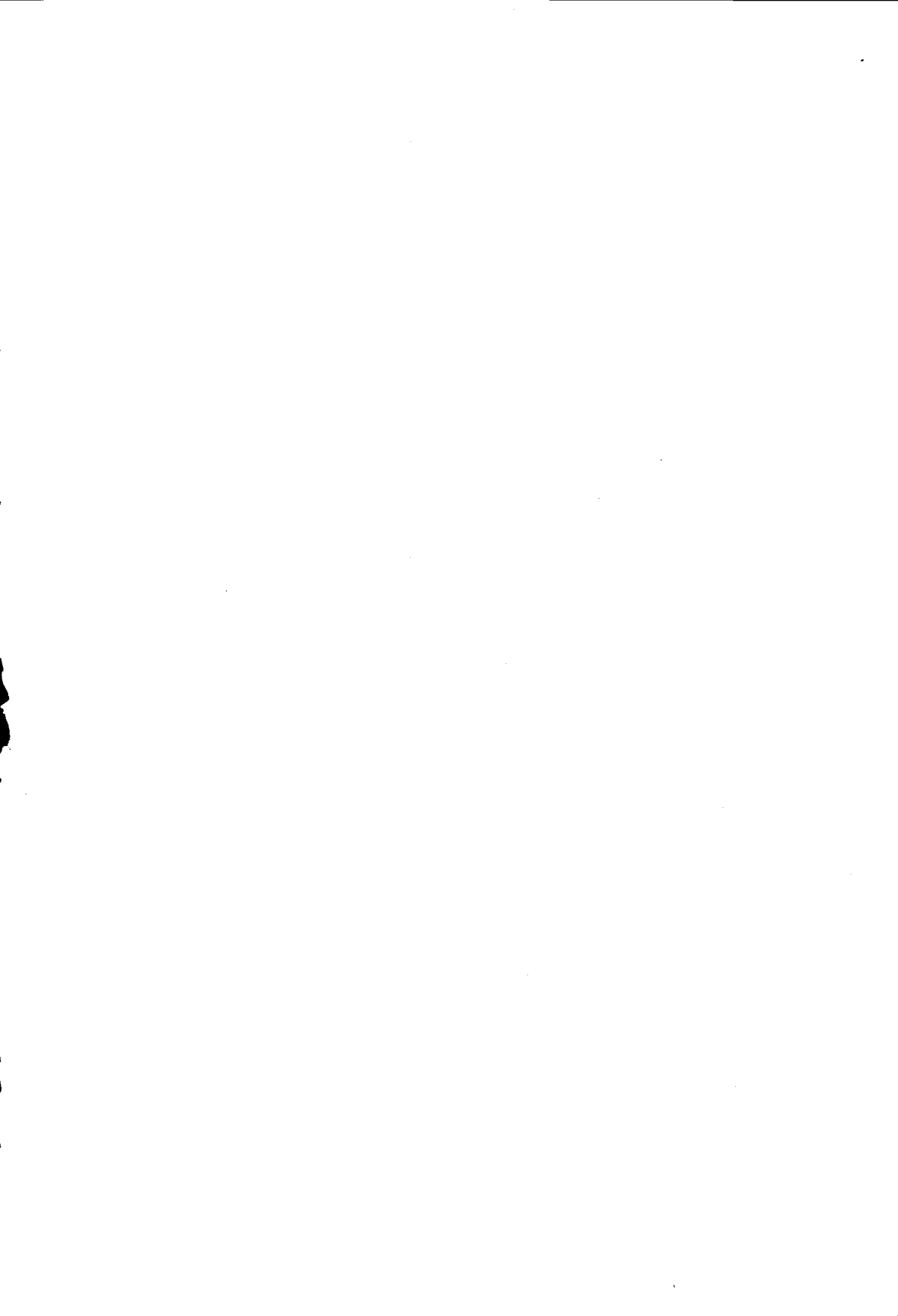
- The Use of English in Internet Communication by
Jordaninan Students

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

٥٢٠٠٠ / ٧٠٣

رقم التصنيف الدولي

ISBN ١٦٠٥ - ٩٥٢٢



بحوث باللغة العربية



إشكالية المنهج في العلوم الإنسانية المنهج البنيوي مثالا

د. الزواوي بغوره

قسم الفلسفة - كلية الآداب

جامعة الكويت

ملخص البحث

موضوع هذا البحث دراسة منهج من مناهج العلوم الإنسانية، ألا وهو المنهج البنيوي الذي ظهر في النصف الثاني من القرن العشرين، وهذا من خلال تحليل نقدي لمضمونه المعرفي. وتحقيقا لهذا المسعى، فإننا اتبعنا طريقة في التحليل تتمثل في تحديد مجال البحث ومفهوم المنهج والخلفية النظرية للمنهج البنيوي وجهازه المفاهيمي القائم على جملة من الخطوات والمبادئ والقواعد. ولقد ركزنا، بشكل خاص، على نصوص مؤسس المنهج كلود ليفي ستروس (1908) وفي المجال العلمي الذي ظهر فيه الا وهو الأنثروبولوجية. و انتهينا إلى جملة من النتائج أهمها ان المنهج البنيوي يمثل مرحلة من مراحل تطور المناهج في العلوم الإنسانية، وانه قد أثار مسألة حيوية في مجال العلوم الإنسانية ألا وهي مسألة اللغة، وذلك عندما اتخذ من الألسنية نموذجا للعلمية. وإنه على الرغم من أهمية هذا النموذج وبخاصة في بداياته الأولى إلا أنه كشف لاحقا عن حدوده العملية والعلمية، وهو ما أثر في المنهج البنيوي وعلى هدفه في رفع مستوى العلوم الإنسانية إلى مستوى العلوم الطبيعية، وأدى بالتالي إلى ظهور مناهج جديدة من داخل التركة البنيوية كالمناهج السيميائي، والتفكيكي، والاركيولوجي، وغيرها من المناهج التي توظفها العلوم الإنسانية في محاولتها لفهم الظاهرة الإنسانية المعقدة.

The problem of method in human science Structural method as example

Dr. Zawawee Baghoora

Faculty of art-Depratment of Philosophy

Abstract

This research deals with one of human science methodology, namely structural method that appeared in the twentieth century, by critically analyzing its epistemological content. To achieve such task, we followed a certain manner in analysis that consist of outlining the field of research, concept of method, theoretical background of structural method, conceptual body based on several steps, principles, and rules.

We primarily focused on the corpus of the founder of this method Claude Levi-Strauss, especially his scientific discipline anthropology. We reached some conclusions, most importantly, structural method was a stage within the development of human science methods, it risen a vital issue in human science which is the question of language, since it looked to linguistics as a scientific model. In spite of the importance of this method, especially in its early stages, it revealed later its Owen practical and scientific limits, which eventually affected the structural method and its aim to uplift human science to the level of natural science. This lead to the emerge of new methods within the trend of structuralism such as sociological, decostructural, archaeological methods as well other methods implemented by human science to understand the complex human phenomena.

نص البحث

تعد مسألة البحث في المناهج من المسائل الأساسية في العلوم الطبيعية والإنسانية على حد سواء، و ذلك لأن نتائج كل علم ترتبط بالمنهجية المتبعة. ويثبت تاريخ العلم الحديث أنه ليس هنالك من علم دون منهج يشكل حلقة الأساسية التي يبنى عليها. وفي هذا السياق، يتفق عدد من الباحثين في علم المناهج أو المنهجية على أن ظهور المنهج البنوي في النصف الثاني من القرن العشرين يعتبر معلما من المعالم الأساسية في تطور مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك لتميزه بالصرامة والموضوعية والعلمية ودراسة البنى والأنساق. ومن أجل معرفة نقدية بالمضمون المعرفي والدور المنهجي لهذا المنهج في العلوم الإنسانية وحدوده العلمية، فاننا سنحاول في هذا البحث، تحليل العناصر الآتية:

أولا- مفهوم المنهج:

تثير كلمة "منهج" الكثير من اللبس المعرفي، إلا أن هذا لا يمنعنا من حصر أهم ملامحها الأساسية. فالمنهج من حيث الاشتقاق ترجمة للكلمة الفرنسية ذات الأصل اليوناني "Méthode"، التي تعني التتبع والتقصي والبحث. أما اصطلاحا فـ"المنهج" هو الطريق المؤدي إلى بلوغ الحقيقة. ويعرف المنهج باعتباره (مجموعة العمليات الذهنية التي يحاول من خلالها علم من العلوم، بلوغ الحقائق المتوخاة مع إمكانية بياها والتأكد من صحتها)⁽¹⁾. أو هو نظام من القواعد الذهنية لعلم من العلوم. والهدف من هذه القواعد هو الوصول إلى حقائق معينة والتأكد منها أو تغييرها.

كما يتحدد المنهج، بوصفه اسلوبا للعمل العلمي، بأنه (أسلوب منطقي ملازم لكل عملية تحليل ترتدي الطابع العلمي هو أسلوب لكونه يجمع أكثر من

عملية تتلاقى جميعها عند بلوغ هدف واحد. فالعمليات الجزئية تصبح مرتبة في إطار المنهج، ويتسم كل منها بدور جزئي يخدم الهدف الشامل للبحث⁽²⁾. معنى هذا أن المنهج يتكون من جملة القواعد والعمليات المترابطة منطقيا والتي تكوّن أسلوبا للعمل، في إطار نظام من المبادئ. هذا النظام يحدد أنساقا من العمليات التي تنطلق من شروط معينة لتصل إلى هدف معين. والهدف هو معرفة الحقيقة الموضوعية أو تغيير الحقيقة الموضوعية. فهو يهدف إما إلى إنتاج معرفة أو تغيير حقيقة معرفة من المعارف. وبالإضافة الى هذا فان المنهج لا يساعد على فهم النتائج العلمية فقط، بل وعمليات البحث ذاته. والوصول إلى تحقيق هذا الهدف لا يتم من خلال عملية واحدة، بل من خلال عمليات، أو بالتحديد من خلال نظام من الإجراءات والعمليات.

ويتصل المنهج دائما، بميدان أو مجال معرفي معين، كالمجال الاجتماعي أو الطبيعي أو الفلسفي. و هو يختلف عن تقنيات البحث " Technique de recherche". فتقنيات البحث تابعة للموضوع المدروس مباشرة، في حين أن المنهج توجه عام. ومن هنا فان تقنيات البحث هي (مجموعة من الخطط لعلم من العلوم أو لفن من الفنون)⁽³⁾. وهي ترتبط فقط بالأمر التطبيقية في حين أن المنهج يتصل بالنظري، لذا نستطيع القول إن كل منهج يعتمد على جملة من التقنيات والقواعد، علما بأن القاعدة تحدد عملية واحدة، بينما المنهج مجموعة من القواعد أو نظام من القواعد.

ويرتبط المنهج بمستويات معرفية مختلفة أهمها ارتباطه بالنظرية. اذ يستند كل منهج على نظرية معينة، فالنظرية "Théorie" ضرورية وأساسية للمنهج، لأن المنهج متصل بإنتاج المعرفة والمعرفة تعني معرفة قوانين ظاهرة ما، وصياغتها نظريا من أجل فهم وتفسير تلك الظاهرة، لذا فالعلاقة قائمة بين المنهج والنظرية على المستوى المعرفي وهو ما يطرح قضية الموضوعية في العلوم الإنسانية.

إن النظرية تعبير عن الحقيقة، والمنهج هو الموجه للممارسة الإنسانية الهادفة. فلصياغة منهج ما يتوجب توافر شرط أساسي، وهو وجود نظرية معينة، وكذلك لبيان نظرية ما لا بد من منهج مناسب لتلك النظرية. فالمنهج والنظرية يشكلان وحدة، والعملية المعرفية تتم من خلال التأثير القائم بين النظرية والمنهج والحقيقة الموضوعية، ولهذا فإن تطور المنهج والنظرية يتم من خلال تفاعلها والحقيقة الموضوعية.

ويكمن الفارق بين النظرية والمنهج في أن (النظرية متكاملة وبالتالي مغلقة، أما المنهج فهو في حالة بحث عن العناصر الثابتة مما يجعله في حالة انفتاح. إن المنهج بالرغم من ارتباطه الأكيد بإطار نظري معين... يتمتع بانفتاح طبيعي يسمح له بالاتسام بنوع من الاستقلالية النسبية عن النظرية)⁽⁵⁾. وعليه فإن العلاقة بين المنهج والنظرية قائمة مع اختلاف في الطبيعة المعرفية لكل واحد منهما. فإذا كانت النظرية تعبير عن نظام من الأفكار لتفسير قضية معينة وفهمها فإن المنهج أداة للبحث. وإذا كانت النظرية عامة ومغلقة، وتتعلق بموضوع معين، فإن المنهج منفتح وقابل للتطبيق في مجالات مختلفة، فالديكارتية — على سبيل المثال — نظرية مكتملة أو مغلقة في المنظور الديكارتية، في حين أن المنهج الديكارتية منفتح، إنه منهج علمي وعقلي قائم على جملة من القواعد: قاعدة البدهة والتحليل والتركيب والإحصاء، ويحتل التطبيق في ميادين مغايرة لتلك الميادين التي طبقها فيها "ديكارت"، كما أنه قابل لأن ينتج معرفة جديدة غير تلك المعرفة التي توصل إليها "ديكارت"، مثلما فعل ذلك "طه حسين" في دراسته للأدب العربي وتحديدًا للشعر الجاهلي، مع العلم أن الصفة العقلية تبقى الأساس المميز، سواء للنظرية أو للمنهج الديكارتية، لذا فإن الاستقلالية بين المنهج والنظرية هي استقلالية نسبية. فإذا كانت النظرية ذات طبيعة كلية ووظيفة تفسيرية فإن المنهج يختص بميدان معين، ووظيفته أنه يمكننا من الوصول إلى الحقيقة الموضوعية التي نعبر عنها بنظرية جزئية أو كلية، علمية أو فلسفية.

كما يتصل المنهج بنظرية المعرفة والابستمولوجيا، سواء بوصفه أحد أجزائها أو من خلال الدراسة النقدية التي تقوم بها الابستمولوجيا⁽⁶⁾. على أن العلاقة التي تثير النقاش، وتطرح مشكلات وبخاصة في ميدان العلوم الانسانية هي ارتباط المنهج بالايديولوجية، وذلك لأن المنهج في ارتباطه بالنظرية يتعدى جوانبه العملية والعلمية، ليقرر مسائل فلسفية أو نظرية أو إيديولوجية أو ثقافية.

فإذا كانت الجوانب الفلسفية أو النظرية تتعلق بالمشاكل النظرية والعلمية التي تخص المعرفة، وإمكانيات الوصول إلى الحقيقة، وطرق التحقق منها، استنادا إلى منهج معين، فإن المسائل الإيديولوجية أو الثقافية تتحدد في كون المنهج يرتبط بحقبة تاريخية، أي بمعطيات علمية ومعرفية محددة، وبمشاكل نظرية ومنهجية خاصة مرتبطة أساسا بالذات العارفة وبمرحلة تاريخية، وبانه موجه إلى حل مشاكل تلك المرحلة ذات العلاقة الاجتماعية والعلمية على السواء.

وعلى هذا الأساس تظهر نسبة المنهج وضرورة تغييره من مرحلة إلى مرحلة، وذلك لأن كل منهج محكوم بالتطورات العلمية التي تشكل خلفيته المعرفية والنظرية، والمستوى الذي وصلت إليه المعرفة العلمية، من حيث امتلاكها لأدوات دراسة الموضوعات. وفي هذا السياق يرى "باشلار" أن كل منهج هو منهج ظرفي ولن يصف البنية النهائية للفكر العلمي. لماذا؟ لأنه يرى أن الفكر العلمي يعاصر بكل دقة الطريقة المعلن عنها⁽⁷⁾. وإذا كانت تلك الظروف التي تتحكم في علمية أو لا علمية منهج من المناهج، ذات طبيعة موضوعية، فإن استغلال هذه المعطيات وتأويلها، وطرح الأسئلة المناسبة لها هو من مهمة الذات العارفة. والذات العارفة في العلوم الإنسانية ليست معزولة عن المتطلبات الاجتماعية، والحاجات المعرفية، والثقافية للمجتمع كله أو لطبقة أو فئة اجتماعية خاصة.

وفي هذا المستوى يتقاطع العلمي والإيديولوجي في صياغة المنهج، كما

تظهر أبعاده العلمية والإيديولوجية، حيث يتماشى البعد العلمي مع التطورات العلمية الجديدة، وبذلك يكون المنهج دائما في حالة إثراء وإغناء لفاعليته العلمية. وأما البعد الإيديولوجي فيظهر في تطبيق المنهج خارج حدوده العلمية. وبهذا المعنى فإن المنهج البنيوي مشروط بجملة من التطورات العلمية والحاجات الاجتماعية المتمثلة أساسا في محاولة إيجاد حل لأزمة العلوم الاجتماعية والإنسانية في فرنسا التي سيطرت عليها النظرة الروحية و المثالية، كما تظهر على سبيل المثال في محاولة "جان بول سارتر" إقامة علم نفس ظواهري. فما هو المنهج البنيوي؟ وما خلفيته العلمية؟

ثانيا- في الخلفية العلمية:

إذا كان المنهج البنيوي قد اعتمد بشكل صريح ومباشر على الألسنية، فإن مثاله العلمي هو العلوم الطبيعية، وفي هذا السياق يقول مؤسس البنيوية كلود ليفي ستروس (إن البنيوية تريد أن تكون منهجا علميا دقيقا يماثل المناهج المتبعة في العلوم الدقيقة، يدرس العلاقات القائمة بين عناصر وأجزاء كل بنية، وذلك بتحليل هذه الأخيرة، والكشف عن ارتباطاتها الموضوعية ثم إعادة تركيبها في منظومة كلية جديدة أسمى من بنيتها الأولى تتيح لنا تبين بنيتها الخفية)⁽⁸⁾. ولقد استلهم المنهج البنيوي من مناهج الطبيعية نظرية المجموعات، تلك النظرية التي تسمح بدراسة العلاقات بين أجزاء وعناصر المجموعة، وتحليلها ثم إعادة تركيبها من أجل الكشف عن البنية الخفية للموضوع.

إلا أن النموذج المباشر للمنهج البنيوي هو اللسانيات. وفي هذا يقول ليفي ستروس (إذا كان هذا المنهج ينتمي إلى طريق التحولات التي تفسر جزءا من قوانين المجموعات الرياضية، إلا أن نموذجها المباشر هو علم اللغة الذي يختص عن غيره من العلوم الإنسانية بأنه العلم الوحيد الذي يمكن وضعه على قدم المساواة

مع العلوم الطبيعية والدقيقة، وذلك لأنه يدرس موضوعا علميا، إذ لا يوجد مجتمع بشري بدون لغة. ولأن منهجه متشابه، أي أنه يمكن اتباع المنهج نفسه في دراسة أي لغة قديمة كانت أو حديثة، بدائية أو متحضرة. ولأن هذا المنهج يعتمد على بعض المبادئ الأساسية التي لا يختلف عليها الباحثون و المتخصصون⁽⁹⁾.

هذه هي الأسباب التي جعلت من اللسانيات نموذجا للمنهج البنيوي، وهذه الأسباب هي الكلية باعتبار أن اللغة نبجدها في كل المجتمعات سواء كانت قديمة أو حديثة، و لاعتمادها على جملة من المبادئ فقط حصل حولها اتفاق بين العلماء. واستناد المنهج البنيوي على نموذج اللسانيات يرجع إلى كون اللسانيات تتماثل مع العلوم الطبيعية أو الدقيقة.

كما استفاد المنهج البنيوي من الجيولوجيا، والتحليل النفسي، والماركسية. يقول ليفي ستروس: (بدا لي أن الماركسية في مستوى آخر من مستويات الواقع، تنتهج نفس منهج الجيولوجيا والتحليل النفسي، والمقصود بالماركسية هنا الماركسية كما وضعها مؤسسها: أن نفهم في نظر هذه الميادين الثلاثة، معناه أن نرد واقعا إلى واقع آخر، إذ ليس الواقع الحقيقي هو ذلك الواقع الأكثر تجليا وبروزا. كما أن طبيعة الحقيقة ألا تتجلى إلا بتواربها عنا)⁽¹⁰⁾.

وعليه، فإنه بالإضافة إلى الألسنية، والعلوم الطبيعية، فإن المنهج البنيوي يستفيد من ميادين ثلاثة: الماركسية والتحليل النفسي والجيولوجيا، وكل هذه الميادين الثلاثة يعتمد على خطوة أساسية تعتبر من طبيعة البنية ومن أسس المنهج البنيوي، وهي أن البنية متخفية، لا شعورية، عقلانية. لذا وجب التحليل والبحث عن الباطن، بدون التوقف عند ظاهر الظواهر. وذلك لأن البنية تتميز باللامرئية، وبالكلية، ودراسة العلاقات والتحويلات، وهذه هي السمات الأساسية للمنهج البنيوي. إن (البنية هي مجموع العلاقات الداخلية التابعة التي تميز مجموعة ما،

بحيث تكون هنالك أسبقية منطقية للكل على الأجزاء، أي إن أي عنصر من البنية لا يتحدد معناه إلا بالوضع الذي يحتله داخل المجموعة، وأن الكل يبقى ثابتا بالرغم مما يلحق عناصره من تغيرات⁽¹¹⁾. البنية بهذا التحديد هي المنهج الذي يقوم أساسا على دراسة العلاقات في إطار ثباتها، وعلى التزامن بدلا من التعاقب، وبما أن العلاقات تكون دائما في إطار مجموعة فإن المبدأ المنهجي الذي يقوم عليه هو أسبقية الكل على الأجزاء، أو الدراسة المعتمدة على النظرة الكلية، فالكلية أو أسبقية الكل على الأجزاء من مبادئ المنهج البنوي. هذه الكلية ثابتة لا تتغير بتغير العناصر التي تتكون منها. وفي كل هذا نرى أن القول بالبنية يعني منطقيا القول بالمنهج البنوي. أو ببعض صفاته، كما أنه بناء على هذا الأساس تبلورت البنيوية كاتجاه منهجي ابستمولوجي، يهتم بتحليل بنية الظواهر الإنسانية، والكشف عن علاقتها الموضوعية، فما هي خطوات هذا المنهج ومبادئه وقواعده؟

ثالثا- عناصر المنهج البنوي:

يقوم المنهج البنوي كغيره من المناهج العلمية، على جملة من الخطوات والمبادئ والقواعد التي تكوّن نظامه المفهومي التي يعتمد عليها في تحليل الموضوعات. وسنحاول تحليل هذه الخطوات والمبادئ والقواعد، استنادا إلى نصوص كلود ليفي ستروس الأساسية. وأول خطوة يقوم بها المنهج البنوي لدراسة موضوعه هي:

1 - الملاحظة:

يتميز المنهج البنوي بين خطوتين أساسيتين هما الملاحظة والتجربة. الملاحظة تعني ملاحظة جميع الوقائع ووصفها بدون الحكم على تلك الوقائع بأحكام مسبقة نظرية. وهذا يعني أن الملاحظة تشترط الحيادية والموضوعية، وملاحظة الوقائع في إطار علاقاتها. وهذه الخطوة توازيها في الأثربولوجية، مرحلة الاتنوغرافية، أي مرحلة الدراسة الميدانية. وفي هذا المعنى يقول ليفي ستروس: (إن جميع الوقائع

يجب ملاحظتها ووصفها بشكل دقيق، بحيث نفوت الفرصة على الأحكام المسبقة...⁽¹²⁾.

2 - التجربة:

بعد الانتهاء من الملاحظة ينتقل الباحث إلى مرحلة التجربة، وهي على شكلين: أ. تجريب على الوقائع. و ب. تجريب على النماذج. يقول ليفي ستروس: (مما لاشك فيه أن التجربة هي دائما صاحبة الكلمة الأولى والأخيرة، غير أن التجربة التي يوحي بها إلينا الاستدلال والخاضعة لهديه، ليست هي التجربة الخام نفسها و المعطاة لنا في البداية)⁽¹³⁾. هناك إذن مستويان للتجربة، مستوى التجربة "الخام" التي تعقب مباشرة مرحلة الوصف والملاحظة، فهي إذن مرحلة التأكد من المعلومات التي تم جمعها عن طريق الملاحظة، ومستوى ثان هو التجربة الخاضعة للاستدلال، وتعني أساسا مرحلة بناء النماذج والتجريب عليها. وهذا المستوى من التجريب يقصد به (بجمل الطرق التي تسمح بمعرفة كيفية رد فعل نموذج معين على التغيرات أو مقارنة نماذج من طراز واحد أو من أنماط مختلفة بعضها ببعض)⁽¹⁴⁾.

يستلزم التجريب على النماذج شرطين أساسيين: أولهما، معرفة كيفية رد فعل النموذج تجاه الوقائع. وإذا علمنا أن النموذج هو أساسا إطار نظري لتعريف الوقائع عرفنا أن كيفية رد الفعل هذه تتجسد أساسا في قدرته على أن يكون جامعا ومانعا للوقائع، وهذا طبقا للخصائص التي يجب أن يتمتع بها النموذج، والتي سنحللها في الخطوة التالية المتعلقة ببناء النماذج. والشرط الثاني الذي يتطلبه التجريب على النماذج هو المقارنة، أي مقارنة النماذج التي تصاغ انطلاقا من الوقائع المراد دراستها، وتعتمد هذه المقارنة أساسا على الوضوح والبساطة والواقعية.

وهذا ما يؤكد أهمية التحريب في المنهج البنوي، والفهم الجديد للتجربة باعتبارها تجربة قائمة على النماذج، وهذا نظرا للعلاقة العضوية بين البنية والنموذج، وبحسب عبارة "لوسيان سيباغ" (يجب أن توجد ما لم يوجد)⁽¹⁵⁾، يعني أن تكتشف البنية الأساسية للوقائع المدروسة. كما أن التحريب في المجال الاجتماعي يقوم أساسا على (مقارنة الأشكال المختلفة للحياة الاجتماعية وتحولاتها)⁽¹⁶⁾. فالتحريب في المجال الاجتماعي يستند إلى عنصر المقارنة، وهو شرط أساسي لقيام التجربة.

إن أهمية الملاحظة والتجربة، في المنهج البنوي، هي ما جعلت أحد الباحثين يقول (إن المنهج البنوي يعيد إنتاج المنهج التجريبي. وأصالته تكمن في نقله للمنهج التجريبي من مجال العلوم الطبيعية إلى مجال العلوم الإنسانية)⁽¹⁷⁾. والواقع أننا لا نرى في هذا أصالة أو جدة لأن معظم المناهج المتبعة في العلوم الإنسانية تحاول إعادة إنتاج شروط المنهج التجريبي، حتى أن هناك من يؤسس للمنهج التجريبي في العلوم الإنسانية، وذلك بسبب فعالية هذا المنهج في العلوم الطبيعية.

وعليه فإن المنهج البنوي يعيد تقليدا وضعيا مشهورا في فلسفة العلوم، تقليدا يقوم على التمييز بين مرحلة الملاحظة و مرحلة التحريب أي إعادة إنتاج الترة الاختبارية والتجريبية في العلوم الإنسانية⁽¹⁸⁾. هذه الترة التي انتقدتها بشدة الإبستمولوجية المعاصرة، وبخاصة عند "باشلار" الذي رفض رد العملية المعرفية إلى مجرد ملاحظة وتجربة، تقابلهما مرحلتا الوصف والتركيب في الأنثربولوجية البنوية، والتي يعبر عنها بمرحلة الاثنوغرافية ومرحلة الاثنولوجية. وهو ما يؤدي إلى القول بأن قيام المنهج البنوي على هذين المستويين لا يكشف عن أصالة بقدر ما يكشف عن إشكالية المماثلة بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، والتي يعيد إنتاجها من جديد. على أن أصالته، إن صح القول بالأصالة، تكمن في بناء النموذج.

3 - من التجربة إلى بناء النموذج:

يقتضي التجريب مرحلتين، تجريب على الوقائع وتجريب على النماذج. ولكي يتم التجريب على النماذج يلزم القيام بعملية منطقية، هي بناء النموذج، فماذا يعني النموذج؟ وما شروط بناء النموذج؟ وعلى أي أساس يبني؟ استعمل ليفي ستروس كلمات مرادفة للنموذج تؤدي المعنى نفسه منها كلمة "مخطط" و"رسم تخطيطي" و"صورة" أو "شكل"، وهي كلمات تعادل كلمة "النموذج" الذي يعني تصورا نظريا لمجموع الوقائع. فالنموذج عبارة عن صياغات نظرية تفترض تعريفا شاملا غير مغرق في التعقيد. وباختصار يجب أن يكون التعريف دقيقا وشاملا من أجل تفسير الوقائع.

وعليه، فإن النموذج مخطط نظري يتماثل والتعريف المنطقي من حيث وجوب توافره على الدقة، وجمع الوقائع المدروسة. وتعد العلاقات الاجتماعية بمثابة(المادة الأولية التي نستعملها لتركيب نماذج تبرز البنية الاجتماعية التي هي المادة التي نستعملها لتركيب نماذج البنية الاجتماعية)⁽¹⁹⁾. لذا فإن النموذج توسط بين الوقائع الاجتماعية التي هي مجموع العلاقات الاجتماعية، كعلاقات القرابة أو العلاقات الاقتصادية أو الثقافية، والبنية الاجتماعية التي تتحكم في مجمل هذه الوقائع الاجتماعية. والفارق بين النموذج والبنية في هذا الإطار هو أن النموذج أداة للكشف عن البنية، ولكي يكون كذلك يجب أن يتوافر فيه الشروط التالية:

- أ - لا بد من أن يؤلف نسقا أو نظاما من العناصر بحيث يكون من شأن أي تغيير يلحق بأحد عناصره يؤدي إلى حدوث تغيير في العناصر الأخرى.
- ب - ينتمي كل نموذج إلى مجموعة من التحولات، وهذا طبقا لقانون البنية الذي يتكون، بحسب "بياجيه"، من علاقات بين العناصر لا تدرك إلا من خلال تحولاتها ضمن موقع معين⁽²⁰⁾.
- ج- يجب بناء النموذج بحيث يستطيع صياغة جميع الوقائع الملاحظة⁽²¹⁾.

تتقاطع هذه الخصائص التي يتمتع بها النموذج مع خصائص البنية في نقطة أساسية هي الشكلية إذ إنه (لا تقترن الأبحاث البنيوية بأية فائدة، إذا لم يتسن ترجمة البنيات إلى نماذج تتشابه خصائصها الشكلية بصرف النظر عن العناصر التي تؤلفها)⁽²²⁾. وهذا الاهتمام بالخصائص الشكلية لكل من النموذج والبنية، يؤدي إلى اكتشاف شكل مشترك يبين تجليات الحياة الاجتماعية المختلفة. لذلك ترتبط البنيوية والمنهج البنيوي بالشكلية، وتتعارض مع الدراسات التي تقوم على المحتوى والتكوين، فما يهم المنهج البنيوي هو اكتشاف الشكل، لذا فإن من طبيعة البنية أن تكون شكلية وبخاصة في الإطار الذي رسمه لها ليفي ستروس.

هناك أنواع من النماذج التي يستعملها الباحث، منها النماذج الآلية "Mécanique" التي تستعمل في المجتمعات البدائية باعتبارها مجتمعات ثابتة، ونماذج إحصائية "Statistique" تستعمل في المجتمعات الحركية أو الصناعية، ونماذج واعية "Conscient" وهي النماذج التي يبينها شعب من الشعوب لثقافته. وتتميز هذه النماذج على أنواعها بالشكلية، وتهدف إلى الكشف عن البنية اللاشعورية.

ترجع هذه الشكلية في الواقع إلى مسألة فهم الموضوعية في المنهج البنيوي. ومن أجل حل مسألة الموضوعية هنالك حاجة إلى لغة مشتركة تستعمل في ترجمة التجارب الاجتماعية المتنافرة. ومن هنا يتم اللجوء إلى لغة الرياضيات والمنطق الرمزي⁽²³⁾. كما تعود الشكلية إلى اعتماد الرياضيات واللغة الرياضية والمنطق الرمزي، وهي اللغة التي استعملها ليفي ستروس في دراسته لأنساق القرابة والأساطير سنة 1948، فاستعمل نظرية المجموعات والجبر، ومن هنا جاءت نماذجه شكلية الطابع.

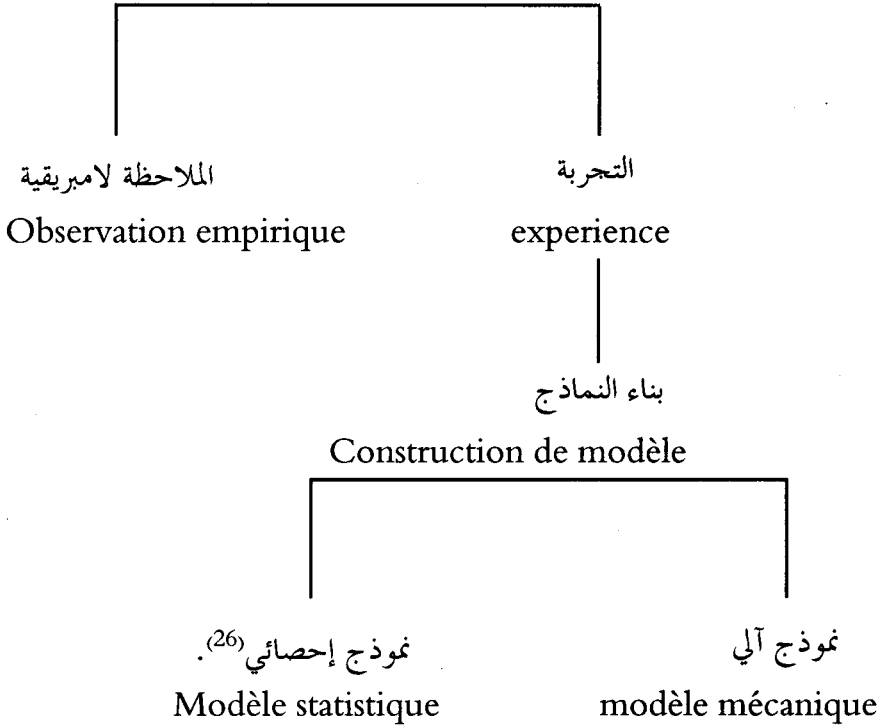
إنَّ الشكلية التي يعكسها النموذج البنيوي كانت مدخلا لنقد واسع

للمنموذج كما استعمله ليفي ستروس، فهو يعكس فهما واستعمالا ملتبسين في نظر "التوسير" الذي بين أن هناك مستويات عدة للنموذج منها المستوى التقني، وذلك حين يكون وسيلة لدراسة الواقع، وهنا تكون قيمته مرحلية ووقتيّة، ومنها المستوى الإيديولوجي، وذلك عندما يتم الاعتقاد بأن العلم بكامله نمذجه. وينطبق هذا المستوى في نظر "التوسير" كثيرا على نماذج ليفي ستروس الذي لا يرى في العلم إلا إقامة نماذج. وعليه فقد أصبح للنموذج نوع من الدور إيديولوجي⁽²⁴⁾. كما يرى "الان باديو" في نماذج ليفي ستروس نزعة وضعية و اختبارية، لا تحترم الفاصل القائم بين الممارسة التقنية من حيث هي تهئية وسائل لبلوغ غايات، وتحويل غاية العلم إلى بناء نماذج. ويريد ليفي ستروس، في نظر "باديو" أن يجعل (من اختراع النماذج هدف العلم الوحيد... وأن يعتبر المعرفة العلمية كما لو كانت معرفة النماذج)⁽²⁵⁾.

4 - من النموذج إلى البنية:

الغرض الأساسي للخطوات المنهجية التي يعتمدها المنهج البنيوي — من ملاحظة أو وصف وتجريب أو تركيب وبناء نماذج — هو الوصول إلى البنية والكشف عنها. لذا فإن تلك الخطوات تتمثل دائما في نموذج له خاصية منتظمة. وخصائص النموذج تتماثل وخصائص البنية، من نسقية، ودراسة العلاقات، والقيام بالتبديلات والتحويلات. كما أن هناك دائما نماذج عديدة لأنها مرتبطة بذات الباحث، في حين أن هناك بنية واحدة. ويعد النموذج وسيطا بين الوقائع وبنيتها أي بنية تلك الوقائع. والمخطط النظري لخطوات المنهج البنيوي في نظر ليفي ستروس، يبين ما ذهبنا إليه:

مخطط نظري



5- من البنية إلى النسق :

توجد كل بنية ضمن نسق أعم. فبنية القرابة مثلا منضوية في نسق القرابة. فالبنية تشكل جزءا بالنسبة للعنصر (علاقة + عنصر)، ولكنها تشكل جزءا بالنسبة للنسق (بنية + علاقة)، فعندها تكشف بنية الشيء — كبنية القرابة — التي تتألف من موضوع (أب/ ابن، خال / ابن الأخت). وتكون العلاقة القائمة هي العلاقة الكلية في إطار العناصر المؤلفة للبنية. وهناك مستوى ثان هو وجود البنية داخل نسق من الأنساق، لذا تكون العلاقة بين (النسق + علاقة) مثل النسق الاقتصادي الذي يتألف من بنية قوى الإنتاج وبنية علاقة الإنتاج⁽²⁷⁾. هناك إذن

ثلاثة مستويات، مستوى البنية البسيطة التي هي بنية القرابة، والتي توجد إطار نسق القرابة، وهذا النسق يكون في إطار النسق الاجتماعي. وكل هذا يقوم على أساسين هامين في المنهج البنوي هما: العلاقة والتزامن، وهما من المبادئ الأساسية في المنهج البنوي، وهو ما سنناقشه في العنصر الآتي.

رابعا - مبادئ المنهج البنوي :

يقوم المنهج البنوي على جملة من المبادئ المشتقة من خواص البنية ومن أهم هذه المبادئ:

1 - أسبقية الكل على الأجزاء:

إذا كانت البنية تشترط النظرة الكلية، فإن هذه الخاصية قد أفرزت مبداء منهجيا هو النظرة الكلية للموضوع، والتي تشترط منطقيا أسبقية الكل على أجزائه. لقد اعتمد ليفي ستروس على هذا المبدأ في تحليلاته منذ كتابه "البنى الأولية للقرابة" 1948. ولقد سبق لأستاذه "مارسيل موس" أن استعمل هذا المبدأ في تحليله للهبية، ومن هنا كان ليفي ستروس لا يرى في انساق القرابة الا كليات تخضع لمبدأ أسبقية الكل على الأجزاء⁽²⁸⁾. هذا على المستوى النظري أما على المستوى التطبيقي الذي يعني الحياة الاجتماعية فإن الحدث لا يفهم في نظره إلا في إطار الكل⁽²⁹⁾.

2 - أسبقية العلاقة على الأجزاء:

يرتبط مفهوم "البنية" بمفهوم "العلاقة" داخل نسق معين، لذا فإن ما يهم المنهج البنوي ليس الأحداث ولا الكلمات المعزولة، ولكن العلاقة التي تقوم بين تلك الأحداث أو الكلمات. ومن هنا يرى ليفي ستروس أن خطأ السوسولوجيا التقليدية، وكذلك الألسنية التقليدية، هو أنها نظرت إلى الألفاظ ولم تنظر إلى العلاقات بين الألفاظ⁽³⁰⁾.

وعليه فإن العلاقة مبدأ منهجي في دراسة الظواهر، والنبوية كمنهج هي — قبل كل شيء — التحليل الواقعي للظواهر بغية اكتشاف العلاقات بين العناصر المكونة لهذه الظواهر⁽³¹⁾. يقول ليفي ستروس: (إن ما هو أولي حقا ليست الأسر، هذه الحدود المنفردة، بل العلاقة بين هذه الحدود، وإن تفسيرا آخر لا يستطيع تحليل كلية "تحريم زنا المحارم" "Prohibition de l'inceste" التي لا تشكل العلاقة الخالية في جانبها الأعم سوى نتيجة طبيعية لها، واضحة حيناً، ومخفية أحياناً أخرى)⁽³²⁾.

لقد أسدت العلاقة، بوصفها مبدءاً منهجياً، خدمة علمية كبيرة لفهم مشكلة القرابة في المجتمعات المسماة "بدائية". وبعتماد ليفي ستروس على هذا المبدأ استطاع أن يتجاوز الكثير من المشكلات التي تطرحها القرابة، وذلك بتحليله للمسألة على أساس إدراك العلاقة القائمة بين حدود أربعة هي: أب/ زوج / زوجة/ أخ، أخت/ خال / ابن أخت. وفي إطار العلاقة القائمة بين تلك الحدود التي يحكمها قانون تحريم زنا المحارم استطاع أن يكشف البنية الأساسية للقرابة.

ولا تكمن أهمية مبدأ العلاقة، في الجانب المنهجي فقط، بل له أهمية معرفية كذلك، تتجلى في الفهم الجديد للقانون العلمي الذي أصبح يتحدد أساساً بالعلاقة الثابتة بين الظواهر. كما ميز هذا المبدأ النبوية باعتبارها توجهها ابستمولوجيا وفلسفياً على حد سواء، وهو ما أشار إليه غارودي بقوله (وبالفعل، إن المقولة الأساسية في المنظور البنيوي ليست هي مقولة الكينونة، بل مقولة العلاقة. والأطروحة المركزية للبنيوية هي توكيد أسبقية العلاقة على الكينونة، وأولوية الكل على الأجزاء)⁽³³⁾.

3 - مبدأ المحايثة:

إن الدرس الألسني الذي قدمه "فردينان دي سوسير" هو أن اللغة نسق مغلق، لذا فهو يرفض كل تأويل خارجي للغة أو تفسير تاريخي لها، فالمبدأ الأساسي عنده هو أن اللغة نسق لا يعرف إلا قانونه الخاص. وإن اللسانيات الداخلية تهتم بالأنساق الداخلية للغة في حين أن اللسانيات الخارجية تهتم بالمؤشرات الخارجية. ومبدأ المحايثة في اللسانيات يقتضي دراسة النسق اللغوي في ذاته بدون العودة إلى تاريخه ولا إلى علاقته بمحيطه.

يستعيد ليفي ستروس هذا المبدأ ليؤكد على أن كل موضوع قابل للتحليل يجب أن يؤخذ باعتباره نسقا مغلقا غير قابل لأي تأويل خارجي⁽³⁴⁾. ودراسته للأساطير باعتبارها أنساقا مغلقة تأكيد لهذا المبدأ، أي يجب الاعتماد على بنية الأثر وليس على بواعثه وعلاقاته الخارجية. فمهمة الطريقة البنيوية أن تعطي الدراسة الذاتية نوعا من معقولة الفهم الذي يقوم مقام معقولة الشرح الذي يبحث عن الأسباب⁽³⁵⁾.

يتطابق مبدأ المحايثة ومبدأ الفهم ومبدأ التزامن، فهو يهتم بالشيء ذاته، بعيدا عن علاقاته الخارجية وأصوله التاريخية، أي كل ما يدخل في إطار العوامل الخارجية ليكتفي فقط بالموضوع ذاته. لذا تتنافى المنهجية البنيوية مع كل منهجية تاريخية تقوم على أسبقية الشرح على الفهم، وبهذا يتفق المنهج البنيوي مع المنهج الوضعي. يقول "مارسيل غوشيه": (إن الطريقة البنيوية لقراءة الأساطير والآثار هي فشل تام، آلة تدور بلا نتيجة)⁽³⁶⁾. ذلك أن مبدأ المحايثة باعتماده على تحليل الموضوع في ذاته وانغلاقه عليه يطرح مسألة الجدوى من العمل العلمي والفائدة منه، وهو نقد سبق للشكلايين الروس أن قدموه في صورة نقد ذاتي.

4 - مبدأ السياق:

هذا المبدأ المنهجي ملازم لمبدأ المحايثة، وذلك لأن التوقف عند الأثر، كيفما كان نوع الأثر: أدبيا أو اجتماعيا، يعني دراسته في إطار سياقه العام. ففي إطار السياق الكلي للنص، وفي إطار المبدأ القائل بأسبقية الكل على الأجزاء فإن الأجزاء أو العناصر (لا تحمل أي معنى أو دلالة الا في إطار السياق العام، وهذا يعني أنه لكي نفهم معنى الكلمة يجب وضعها في إطار سياقها العام)⁽³⁷⁾.

من هنا تكون وظيفة مبدأ السياق هو الدراسة التمثالية للنص الأدبي. فلكي نفهم بيتا من الشعر — على سبيل المثال — يجب أن نضعه في علاقته مع الأبيات الأخرى، أي نقيم بينه وبينها علاقة، ولكن هل تكفي مثل هذه الخطوة لفهم الموضوع؟ الواقع أن النقد الذي وجه لمبدأ المحايثة ينطبق كذلك على مبدأ السياق من حيث التركيز على النص المدروس، وإغفاله للجوانب الأخرى. ونحن نجد اعترافا بهذه الملاحظة من قبل أحد رواد النقد البنيوي في الأدب، وهو "تودوروف"، الذي يرى أنه وإن كان من الضروري القيام بدراسة السياق، فإنه يجب تدعيمها بسياقات أخرى اجتماعية، وتاريخية⁽³⁸⁾. فبنية النص، مثلا، هي عنصر في بنية المجتمع ككل، (فإذا كان المنهج البنيوي لا يمكنه أن ينظر بحكم عامل العزل إلى هذه الصفة لموضوعه، أي إلى كونه بنية وفي الوقت نفسه عنصر في بنية فإنه يكون منهجيا غير قادر على إقامة العلاقة بين الداخل والخارج)⁽³⁹⁾.

5 - مبدأ المعقولية:

إن المبادئ السالفة الذكر تؤدي إلى هدف أساسي هو اكتشاف البنية، ذلك أن طبيعة البنية لاشعورية، أي ذات طبيعة عقلية، ولا توجد على السطح أو على ظاهر الأشياء. لذلك يرى ليفي ستروس أن الخطوة الحاسمة في المنهج البنيوي هي (أنه من أجل تعيين الواقع يجب حذف المعاش⁽⁴⁰⁾ Le vécu). فما ينبغي التحلي عنه هو المعاش والعياني الذي ندركه مباشرة على المستوى

الفيينومينولوجي. أما ما يجب الاحتفاظ به فهو الواقع، لأنه في الواقع تكمن البنية. لذا يجب اعتماد مبدأ المعقولة من أجل الكشف عن هذه البنية، وعليه فإن المنهج البنيوي الذي يهدف إلى البحث في الخصائص التفارقية " Différentiel " التي تكون البنية المنطقية في نسق منطقي، مدعو دوماً إلى استعمال منطق ذي طبيعة ثنائية أو زوجية " Logique binaire"، ما دام المنطق دائماً ذا طبيعة عقلية. إن هذه الطبيعة الازدواجية أو الثنائية تظهر في الواقع على عدة مستويات، وبخاصة في أعمال ليفي ستروس، ومنها:

- المستوى الكمي: جاف / رطب.
- المستوى الشكلي: فارغ / ممتلئ، داخلي / خارجي.
- المستوى المكاني: فوق / تحت ، قريب / بعيد.
- المستوى اللساني: معنى / شكل ، دال / مدلول.

6- مبدأ التزامن و التعاقب:

مما لا شك فيه أن هذا المبدأ هو الذي ميز البنيوية بشكل عام، والمنهج البنيوي بشكل خاص، و أعطاهما أبعاداً معرفية وإيديولوجية. فماذا يعني هذا المبدأ؟ ان مبدأ التزامن و التعاقب ترجمة للكلمتين الفرنسيين " Synchronie " و " Diachronie ". وإن كنا نجد ترجمات عديدة للكلمتين تؤدي المعنى المراد في الغالب. فكلمة " Diachronie " تترجم بـ (التطوري، التاريخي، الزمني، التعاقبي، العمودي أو مباشرة: الدياكروني). أما مبدأ " Synchronie " فترجم بـ (الوصف، التزامن أو التزامن). ومن المعلوم أن هذا المبدأ يرجع إلى مؤسس الألسنية البنيوية الحديثة دي سوسير في كتابه " دروس في الالسنية".

يفيد مبدأ التزامن (زمن حركة العناصر فيما بينها في البنية. حيث تتحرك العناصر في زمن واحد هو زمن نظامها. فإذا كان استمرار النظام يفترض استمرار

البنية وثبات نسقتها، فإن التزامن يرتبط بهذا الثبات الذي يشكل حالة، أي يرتبط بما هو متكون، وليس بما هو في مرحلة التكون، بما هو مكتمل وليس بما يكتمل، بما هو بنية وليس بما سيصير بنية⁽⁴¹⁾. فالالتزامن هو زمن البنية، هو زمن عناصرها في إطار نسقتها الذي هو نسق مغلق. ومن هنا فالالتزامن يفرض الثبات وينفي الحركة، يفرض المحايثة وينفي التاريخ، ويرتبط بما هو متكون وبما هو ناجز، بما هو مكتمل وليس بما هو في طريق التكون والإنجاز أو الاكتمال. ولا نستطيع فهم التزامن إلا في ضوء مفهوم التعاقب. ومفهوم التعاقب في الإطار البنيوي يعني (استمرار البنية نفسها التي تتعرض بسبب تقدم عنصر من عناصرها إلى علل، ثم لا تلبث هذه البنية نفسها أن تستعيد نظامها لتستمر به بعد دخول العنصر البديل فيه)⁽⁴²⁾. فالتعاقب كما هو واضح تابع للالتزامن الذي هو مبدأ أساسي، وبذلك يكون التعاقب ثانويا، ويتدخل حين تتعرض البنية لخلل في بنيتها، كإهدام عنصر مثلا وإحلاله بعنصر آخر. لذا فإن التقابل قائم بين التزامن والتعاقب، ما دام الأول يهتم بالثبات والثاني يهتم بالتغيير والتعاقب. يقول ليفي ستروس: (إن التعاقبي والتزامني، يتعارضان وذلك لأن الأول يهتم بأصل الأنساق " *genèse des systèmes* " في حين أن الثاني يهتم بالمنطق الداخلي للشيء " ⁽⁴³⁾ " *la Logique interne*).

إن التعاقبي هو الدراسة التاريخية القائمة على البحث في أصل الأشياء ومكوناته، في حين أن التزامني هو البحث في بنية الشيء أي الطبيعة المنطقية للشيء. إننا نجد هذه الفكرة مصاغة كذلك في كتابيه " الأنثروبولوجيا البنيوية " و "الفكر المتوحش " . وليفى ستروس على وعي تام بهذا التقابل، وما يطرحه من مشاكل معرفية ومنهجية، لذلك يدعو إلى إقامة تاريخ بنيوي يكون الخطوة التي ينتفي فيها التعارض بين التزامن والتعاقب.

لقد تعرض هذا المبدأ لكثير من النقد والتعديل، ولا نبالغ إن قلنا إن نقد

البنوية إجمالاً كان وما يزال ينطلق من هذا المبدأ. ومؤسسو هذا المنهج أنفسهم شعروا بمحدودية هذه الطريقة. وأحسن مثال على هذا محاولة ليفي ستروس إقامة تاريخ بنيوي للتغلب على ثنائية وتعارض مبدأي التزامن والتعاقب. وحتى في الألسنية، حيث وجد المنهج البنيوي موضوعاً متميزاً أتاح له أن يبرهن على خصوبته، (يجد الألسنيون اليوم أنفسهم مضطرين لاعتبار التحليل البنيوي مجرد أن في دراساتهم، وإلى إعادة إدخال أن التاريخ وأن الذات، كاشفين بذلك عن حدود البنيوية بوصفها منهجاً. وكم بالأحرى حدود البنيوية كأيدولوجيا حصرية)⁽⁴⁴⁾. وهذا ما عبر عنه "جاكسون"، أحد مؤسسي المنهج البنيوي، بقوله: (تظهر التزعة التزامنية الخالصة وكأنها وهم، لأن كل نظام تزامني يتضمن ماضيه ومستقبله اللذين هما عنصران البنيويان الملازمان...)⁽⁴⁵⁾. إن التزامن وهم، لان الظاهرة لا تخرج عن تاريخها، وعن ظروفها، وتكوّنها، وإذا كانت اللغة تسمح نسبياً بدراستها تزامنياً فإن دراسة الظواهر الاجتماعية تتطلب الربط بين التزامني والتعاقبي. أما القول بالتزامن فقط فيبدو أنه يشكل نوعاً من المصادرة على المطلوب، إذ كيف يمكن عزل الظاهرة الانسانية عن تاريخها، أو آنيتها وزمانها، وهي جزء من تلك التاريخية والآنية والزمنية. هذا ما ذهب إليه أحد الباحثين بالقول إن التزامن في محاولته استبعاد عنصر الزمن أي عنصر الحركة والتغير (يعكس المنطق الصوري للأحداث، لأن الزمانية تبدو مركبة من سلسلة نقاط الآنية، أي أن الزمانية تحتوي الآنية، وإذا بالآنية تستحيل منهجاً مستوعباً لإبعاد الزمانية بمقتضى أنه يدرك الحواجز التطورية فيظهر التعاقب في بوتقة التوحيد)⁽⁴⁶⁾. وهذا يعني أن التزامن يقوم بعكس منطق الأشياء على الصعيد المعرفي، فبدلاً من أن يخضع الآني للتاريخي يقوم الآني بإخضاع التاريخي، وهذا من أجل تحقيق شروط المعقولة المنطقية التي هي معقولة صورية لا تهم إلا بالأشكال والثبات، وتنفي المعاني والحركة والتغير.

خامسا- في قواعد التحليل النبوي:

يعتمد المنهج النبوي على جملة من القواعد منها:

1 - قاعدة الكلية:

تتبع هذه القاعدة من خصائص البنية، ومبادئ المنهج النبوي، ذلك أن (المهم هو اتخاذ موقف كلي، أي أن المنهج النبوي في صميمه يعتبر تحليلا وكليا في الوقت نفسه)⁽⁴⁷⁾. وهذه قاعدة، كما قلنا، نابعة من مميزات البنية باعتبارها مجموعة تفترض الكلية، لأن البنية ليست مجموع عناصرها، ولأنها تعتمد النظرة الكلية باعتبارها مبدءا منهجيا.

2 - قاعدة البساطة والواقعية:

التحليل العلمي في نظر ليفي ستروس، يجب أن يعتمد على قاعدة البساطة والواقعية. والبساطة في المنظور النبوي تعني إرجاع المركب إلى حالته الأولى (حالة البساطة) ، وذلك بتحليله إلى عناصره، وأجزائه الأولية، أما الواقعية فهي شرط لتحقيق العلمية. لذا يجب الانطلاق من الملاحظة الموضوعية، من أجل الفهم الحقيقي للواقع⁽⁴⁸⁾. البساطة والواقعية قاعدتان للتحقيق في ظل غياب أدوات أخرى للتحقيق العلمي، وهي القاعدة التي تمكنا من الوصول إلى فهم التطابق "Adéquation" بين الفكر والواقع.

3 - قاعدة الاستبدال و التحويل:

يمكن أن نحدد المنهج النبوي باعتباره محاولة للبحث عن التشابه داخل المختلف والمتنوع. ففي ميدان الأساطير مثلا يقتضي البحث أن نبرهن على أن الأساطير التي لا تتشابه أو التي يكون فيها التشابه عرضيا، أي تلك الأساطير التي تظهر اختلافا وتنوعا، يمكن إرجاعها إلى بنية واحدة وثابتة، وذلك بعد إجراء

سلسلة من الاستبدالات والتحويلات لعناصر تلك الأساطير. وهذا في الواقع ما قام به ليفي ستروس في عمله الضخم حول " الأساطير Mythologies " حيث استطاع أن يدرس أكثر من (800) أسطورة، ويرجعها إلى بنيتها الأساسية، وبخاصة بنيتها اللغوية، وذلك بعد سلسلة من التحويلات والاستبدالات لعناصر تلك الأساطير⁽⁴⁹⁾.

وترتبط قاعدتا الاستبدال والتحويل كذلك بميزة أساسية في المنهج البنيوي، وهي اهتمامه بالوضع "Position"، والمكان "Espace". فدلالة عنصر ما تؤخذ من موقعه ووضعيته، لذلك يمكن تبديل وتحويل أي عنصر ما دام الموقع هو المهم، (فالصور والرموز ليس لها معنى، وإنما وضعيتها هي التي تحدد معناها، وليس العكس)⁽⁵⁰⁾. ولذلك فإن قاعدة التحويل لا تفهم إلا من خلال مبدأ السياق الذي شرحناه سابقاً، وقاعدة المقارنة.

4- قاعدة المقارنة:

يقول كلود ليفي ستروس: (المقارنة البنيوية لا تقوم على أكثر من ذلك إنها البحث عن الثابت أو العناصر الثابتة ضمن سلسلة فوارق مصطنعة)⁽⁵¹⁾. فغاية المقارنة في إطار المنهج البنيوي، هي البحث عن الثابت ما دامت قاعدة التحويل أو التبديل تتكفل بالتغيرات التي تطرأ على العناصر. لذا وجب القول بقاعدة المقارنة كي نكشف عن الثابت ضمن فوارق مصطنعة.

5- قاعدة الموضوعية:

تتميز قاعدة الموضوعية في المفهوم البنيوي بنفي الذاتية، وهي غاية ومطلب لأن البنيوية، ومنها المنهج البنيوي، لم تقم إلا لتؤسس علوماً إنسانية قائمة على الموضوعية. كما تمثل قاعدة معيارية لعلمية العلم. يقول ليفي ستروس: (طموح الأنثربولوجية هو بلوغ الموضوعية، فالأمر يتعلق بموضوعية تتيح لمن يمارسها،

بصرف النظر عن معتقداته ومؤثراته الذاتية، وآرائه المسبقة، لأن مثل هذه الموضوعية تميز جميع العلوم الإنسانية، وإلا لما استطاعت هذه العلوم التطلع إلى مرتبة العلم⁽⁵²⁾. فالموضوعية تعني استبعاد الأفكار المسبقة، والمعتقدات الخاصة، وما يتعلق بالمشاعر الذاتية، ولكن الموضوعية لا تتوقف عند هذا الحد في الفهم البنيوي، كما قلنا، بل تتعداه لتتخذ مفهوما يتناقض والذات، بحيث نرى أن مهمة العلوم الإنسانية لا تكمن في بناء الإنسان بل في القضاء عليه أو كما قال ليفي ستروس: (لا يتمثل هدف العلوم الإنسانية في تشكيل الإنسان، وإنما في تذويبه وتفكيكه dissoudre)، وبذلك يتم إدماج الثقافة في الطبيعة والحياة في مجمل الشروط الفيزيائية والكيميائية⁽⁵³⁾. ذلك أن عنصر الذاتية عنصر مشوش لعملية الإدراك العلمي في المنظور البنيوي، وهنا تكمن اشكالية هذا المنهج في العلوم الإنسانية والاجتماعية، والمتمثلة في موقفه السلبي من الذات والانسان، مع أن موضوع هذه العلوم هو الانسان، وهو ما يشكل مفارقة ظاهرة. وهذا ما سنناقشه في تعقيبنا النقدي على معالم هذا المنهج.

سادسا- تعقيب نقدي:

من الضروري — بداية — التصدي لمشكلة يطرحها ضمنا المنهج البنيوي. وتمثل هذه المشكلة في العلاقة بين تلك الخطوات التي يقوم عليها، والمبادئ التي يستند إليها، والقواعد التي يلتزم بها. فهل هنالك علاقة بين تلك المستويات الثلاثة؟ من الواضح أن خطوات المنهج البنيوي تقوم أساسا على التجربة، أي على نوع من استعادة المنهج التجريبي، في الوقت الذي يقوم فيه على مبادئ منهجية ذات طبيعة عقلية، أفلا يشكل هذا تناقضا؟

الواقع أن البنيويين، وبخاصة ليفي ستروس قد أشاروا إلى الطبيعة الازدواجية للمنهج البنيوي، وعبروا عن ذلك بقولهم إنه منهج التحليل والتركيب أو منهج التدرج والارتداد، إلا أن هذا الطرح العام لطبيعة المنهج البنيوي لا يساعدنا في

حل المسألة. ومن هنا وجب تقديم بعض التوضيحات، منها أن اعتماد المنهج البنيوي على التجريب يحتم علينا أن نفهم أولاً المقصود بالتجريب، والذي قلنا عنه إنه تجريب على نماذج، وذلك بعد عملية الملاحظة، ووصف الموضوع. وبما أننا في ميدان علمي محدد، هو ميدان الاثربولوجية، فإن التجريب يعادل مرحلة البحث الميداني الذي يقتضي الملاحظة والتجربة والتي هي هنا تجربة على نماذج يقيمها الباحث على جملة الوقائع التي لاحظها ووصفها. فالتجريب وبناء النماذج هما إحدى المراحل الأساسية في البحث الميداني⁽⁵⁴⁾.

وبعد هذه المرحلة يقوم الباحث بتحليل موضوع بحثه، وذلك اعتماداً على المبادئ الأساسية للمنهج. وهذا يعني أن مرحلتى الوصف والتحليل متكاملتان. وبما يكشف عن هذا التكامل طبيعة البنية ذاتها، فمن أجل إدراك البنية يجب الذهاب إلى أبعد من الواقع المعطى، أي الكشف عن الواقع الحقيقي الباطني، بمعنى يجب المرور من مرحلة الملاحظة الوصفية والظاهرية إلى المرحلة التركيبية العقلية التي بها أو بواسطتها نكشف عن البنية. ومن هنا يرى ليفي ستروس أن الطبيعة الجوهرية للمنهج البنيوي هي أنه "تدرجي وارتدادي"، أي في الوقت الذي يتدرج فيه من الملاحظة إلى التجربة ثم إلى النموذج للوصول إلى البنية ثم يرتد، وذلك بتفكيك تلك البنية، وتحليلها إلى عناصرها ومكوناتها وعلاقتها⁽⁵⁵⁾.

سمحت هذه الصفة التي يتميز بها المنهج البنيوي لأحد الباحثين بأن يسمي المنهج البنيوي بالمنهج الجدلي المفتوح⁽⁵⁶⁾ "Dialectique ouvert"، لأنه يقوم على جدل الوقائع الملاحظة، والمبادئ العقلية، أو على جدل التدرج والارتداد، أو جدل التحليل و التركيب. بمعنى ان المنهج البنيوي يقوم بتحليل الشيء ثم تركيبه، من أجل الحصول على المعقولة الباطنية الكامنة في الشيء.

إن هذه التوضيحات تبين أن العلاقة قائمة بين المستويين التجريبي والعقلي

للمنهج النبوي. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: ما طبيعة هذه العلاقة؟ إن العبارات التي تصف المنهج النبوي بـ: منهج التحليل والتركيب، والارتداد والتدرج أو الجدل المفتوح، تعكس من جهة طبيعة عملية للمنهج النبوي، أي إنه كغيره من المناهج يتمتع بصفات ذات طبيعة إجرائية بحتة. ولكن البقاء على هذا المستوى من التحليل يخفي الطبيعة الأساسية للمنهج النبوي، وهي كونه يقوم أساسا على القطيعة بين الواقعي والعقلي. وهذا ما تكشف عنه مبادئه ونظرياته. فما وصفناه بالطبيعة التكاملية أو ما سمي بالجدلية المفتوحة، ينطبق على الجانب العملي، أما الجانب النظري فيعكس تلك التقابلات المميزة للمنهج النبوي، والتي تقوم على منطق ثنائي. هذا المنطق لا يدرك العلاقة المتبادلة وإنما يتوقف عند التقابل، لذلك فإننا لا نتفق مع الرأي القائل بالجدل المفتوح لان الجدل يقوم أساسا على العلاقات الباطنية وليس على التقابلات الشكلية، وبخاصة فيما يتعلق بلفي ستروس.

وإذا كانت الخطوات والمبادئ والقواعد المنهجية التي حللناها سابقا قد جعلت من النبوية منهجا أساسيا في العلوم الانسانية والاجتماعية فإن هنالك من يرفض أن تكون النبوية منهجا. ففي كتابه المخصص لمناقشة المفاهيم الأساسية النبوية، يرفض " ريمون بودن " أن تكون النبوية منهجا لأنه يفرق بين مفهومين للمنهج: المنهج في شكله العام والذي يعني تصور الموضوع باعتباره كلا أو مجموعة من العناصر. وبهذا المعنى يمكن الحديث في نظره عن منهج نبوي. أما المنهج في مفهومه الخاص، والذي يعني جملة من الخطط التي تسمح بدراسة الموضوع، والوصول إلى نظرية قابلة للتحقيق، فإنه بهذا المعنى لا وجود للمنهج النبوي⁽⁵⁷⁾. ومعنى هذا أن بودن يفرق بين المنهج من حيث هو توجه عام، أي بوصفه مقارنة نظرية، والمنهج من حيث هو طريقة خاصة قائمة على خطط معينة تؤدي إلى نظرية تقبل التحقيق. والتحقيق هنا بمعناه الوضعي، أي التأكد من

القضية أو القانون تجريبيًا، وبهذا المعنى لا يرى أن هنالك منهجًا بنيويًا. لماذا؟ لأنه (ليس هناك منهج بنيوي بالمعنى الذي نعطيه للمنهج التجريبي)⁽⁵⁸⁾. والمنهج بالمعنى العلمي في نظره، يجب أن يكون منهجًا تجريبيًا لأنه يحقق الشروط العلمية، أو بتعبير آخر يحقق شروط النموذج المعرفي للعلوم الطبيعية. وبما أن المنهج البنيوي ليس منهجًا تجريبيًا فهو إذن مجموعة من النظريات، منها نظريات هامة، ونظريات أقل أهمية، ونظريات باطلة. وعليه فإن المنهج البنيوي، في نظره، ليس أكثر من نظريات ثلاث: نظرية في اللغة، ونظرية في الفونولوجية، ونظرية في القرابة.

صحيح أن هنالك فرقًا بين المنهج في شكله العام أي بوصفه جملة من المبادئ، والمنهج في شكله الخاص أي بوصفه جملة من الخطوات، ولكن من الخطأ عدم إدراك العلاقة بين العام والخاص أو كيف يكون المنهج أداة خاصة وإطارًا عامًا؟ لذا فإن ما ذهب إليه "بودون" يصدر عن فهم معين لطبيعة العلاقة بين العام والخاص في علم المناهج، ولا ينطبق بالضرورة على المنهج البنيوي، مادام هذا المنهج، وكما أوضحنا ذلك، يمتلك أدواته الإجرائية، ومبادئه النظرية. وإذا كان "بودون" قد قدم حجة التجربة بوصفها معيارًا للعلمية فإن المنهج البنيوي يستعمل التجربة بمعناها العام، وضمن حدود وامكانيات العلوم الانسانية، وليس بالضرورة وفقًا لمتطلبات المنهج التجريبي في العلوم الطبيعية، مع العلم بأن إحدى مشكلات العلوم الانسانية والاجتماعية تكمن في غلبة النظرة التماثلية بين العلوم الطبيعية والعلوم الانسانية، في الوقت الذي يجب الدفاع فيه عن خصوصية العلوم الانسانية على مستوى الموضوع، والمنهج، واللغة.

وعليه فإن ما ينتقده ريمون بودون يعكس في نظرنا فهما معينًا في إطار فلسفة العلوم. إنه الفهم الوضعي لعلاقة النظرية بالواقع، والمنهج بالعلم، وهو الفهم القائم على فصل المنهج عن النظرية. ونعتقد أن علمية المنهج لا تكمن في فصله عن النظرية، وذلك نظرًا للعلاقة المتبادلة بين الطرفين. ولذا فإن المنهج البنيوي

منهج علمي مثل بقية المناهج العلمية الأخرى، والتي تعتني بجدل المعرفة، والتاريخ، والنظرية والتطبيق.

كما أن "ريمون بودن" في تعميمه لم يستثن الفروق القائمة على مستوى تطبيق المنهج البنيوي في مجالات الانثروبولوجيا والنقد الادبي وعلم الاجتماع وعلم النفس. وفي هذا السياق من المهم الإشارة إلى الاختلاف بين المنهج البنيوي كما مثلته كتابات كلود ليفي ستروس، الذي يغلب عليه الطرح الشكلي، والمنهج البنيوي كما طبقه "جان بياجيه" في ميدان علم النفس، حيث يغلب عليه الطرح التكويني لذا نرى من الضروري الانتباه إلى هذه الفوارق الجزئية، فإذا كان القاسم المشترك بين المنهجين هو مفهوم البنية، فإن الخلاف الأساسي والجوهري هو مفهوم التكوين. هذا المفهوم الذي يستلزم (النظر إلى المعرفة من زاوية تطورها في الزمان، أي بوصفها عملية تطور ونمو متصلة يستعصى فيها بلوغ بداياتها الأخيرة)⁽⁵⁹⁾. أي إن المنهج البنيوي التكويني يراعي النمو والتطور والاتصال في دراسته للمعرفة بعكس المنهج البنيوي الشكلي الذي يهتم بالثبات والسكون. وإذا كان المنهج البنيوي الشكلي يقوم على التزامن والثبات، فإن المنهج البنيوي التكويني يرى أنه (لا يمكن الكشف عن واقع حي عبر دراسة مراحل الأولية وحدها، ولا بدراسة مراحل الأخيرة بل بدراسته تحولاته نفسها)⁽⁶⁰⁾. وعلى هذا الأساس انتقد بياجيه مفهوم ليفي ستروس عن البنية باعتباره مفهوما استاتيكيًا، في حين أن الموقف العلمي يتطلب النظر إلى البنية في ثباتها وحركتها وفي نشوئها وتكوئها، لأن البنية في نظره (نسق من التحولات)⁽⁶¹⁾.

على أن الذي لاشك فيه ان المنهج البنيوي نتاج تاريخي معقد للثقافة الغربية، يتجلى ذلك في مصادره الأساسية التي تعود إلى منتصف القرن التاسع عشر، أي مع ظهور علم الاجتماع، والفلسفة الماركسية، واللسانيات في بداية القرن العشرين، وكذلك الرياضيات، والفيزياء، وعلم النفس. ولقد اتخذ من

العلوم الإنسانية موضوعا له، و عمل على صياغة نموذج لعلمية هذه العلوم، فركز على اللسانيات البنيوية، ومجمل تطورات العلوم الطبيعية والإنسانية والفلسفية. وإذا كانت هذه المحاولة مشروعة وإيجابية، من حيث طرحها لنموذج جديد، ولمسائل جديدة في حقل العلوم الإنسانية، فإنها بقيت أسيرة نموذج أحادي هو "الألسنية البنيوية". وعلى الرغم من أهمية هذا النموذج في تاريخ العلوم إلا أنه يبقى نموذجا تاريخيا ونسبيا أثبتت التطورات العلمية لعلم الألسنية ذاته أن الألسنية البنيوية مجرد فرع ومرحلة من علم الألسنية الواسع والمتشعب. ولعل أهمية هذا النموذج الذي عمقته البنيوية تكمن في طرحه لإشكالية التواصل والرمز واللغة داخل الحياة الاجتماعية، وهو ما أدى إلى تبني أشكال مختلفة للتبادل، كتبادل النساء، والأموال، والرسائل. وهذه الأشكال ما تزال موضوع نقاش عند كثير من علماء الأنثروبولوجية، وعلم الاجتماع، وعلم اللغة.

وإذا كان من المؤكد أن المنهج البنيوي منهج علمي مثل بقية المناهج العلمية الأخرى، سواء على المستوى المعرفي أم على مستوى دراسة الظواهر أم على مستوى الأسئلة المطروحة عليه أم على مستوى الغايات التي يهدف إليها، فإنه قد قام بدوره العلمي في مرحلة تاريخية معينة فأغنى المعرفة العلمية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، وأضاف إليها رصيذا علميا. وإنه كجميع المناهج العلمية، يخضع لجدلية المعرفة والتاريخ، والتي لا يمكن أن تكون خارج قيمتي الإيجاب والسالب.

فمن إيجابيته أنه قادر على تحليل الظواهر في مستواها التزامني، وبخاصة تلك الظواهر التي تخضع للثبات النسبي. واعتباره للعلوم الإنسانية علوما لغوية. لذا وجب تحليلها على مستوى النص. ولكن من سلبياته أنه ينفي أو لا يدرك بشكل دقيق مرحلة من أهم مراحل العمل المنهجي في العلوم الإنسانية الا وهي المرحلة التاريخية، وبخاصة وأن العلوم الإنسانية هي في الأساس علوم تاريخية. وإذا

كانت هنالك محاولات للتوفيق بين البنية والحدث وبين التزمّن والتعاقب، فلقد أظهرت، على مستوى التطبيق صعوبات حقيقية، وفرضت على المنهج أبعاداً فلسفية وأخرى إيديولوجية.

من هنا تحول المنهج إلى جملة من النظريات في الانثربولوجيا والأدب وعلم النفس والفلسفة، وسعى إلى تشكيل موقف نقدي شبيه بنقد "نيتشه" للميتافيزيقيا أو نقد "فرويد" للشعور أو نقد الماركسية للتاريخ والمجتمع. إلا أن نقد البنيوية، كان يهدف إلى نقد الذات العارفة - الإنسان - لأنه يشكل عقبة ابستمولوجية في طريق تحقيق علمية العلوم الإنسانية.

ونتيجة "لجزرية" هذا النقد أصبحت البنيوية والمنهج البنيوي بخاصة حركة معرفية واسعة، شملت العديد من الميادين، وناقشت الكثير من المواضيع. ولقد كانت الفرضية التي قامت عليها البنيوية والمنهج البنيوي، هي كون الإنسان يتحدد بوظيفته الرمزية، ومن ثم يجب أن يحلل لغوياً. وفي هذا الطرح الكثير من الاختزال لظواهر الإنسان، مع الأهمية الأساسية للسان في حياة الإنسان. وفي اعتمادها على هذه الفرضية خلصت، البنيوية ومعها المنهج البنيوي إلى نتيجة ذات طبيعة ميتافيزيقية وهي القول بأن اللغة عقل له منطق الذي يجهله الإنسان. كما أن في تأكيدها دور اللغة، والنص اللغوي وأهميته، فإنها تتماثل مع الوضعية المنطقية التي لا تنظر إلا في القضايا المنطقية واللغوية للعلوم.

وإذا كان المنهج البنيوي قد اتصف بخصائص تعود في أساسها إلى خصائص البنية سواء من حيث الكلية ودراسة العلاقات والمحايثة وأسبقية التزمّن على التعاقب، فإنه بذلك يعكس نوعاً من ابستمولوجية النمذجة التي ترفض التجريبية، وتبحث في أشكال المعرفة. ومن هنا فإن تحليل خطاب العلوم الإنسانية يقتضي تحليل أشكاله اللغوية على حساب المحتوى والتطابق مع الواقع في الكثير من

الأحيان. إن منهج النمذجة الذي شاع مع السيرنطيقا، قد ينفع الباحث في مجال تطبيق النماذج الرياضية على الموضوع المادي، إلا أن هنالك في مجال العلوم الإنسانية صعوبات جمة بين المنهجية الخالصة والمنهجية المعيارية، حيث يصبح التفسير أداة للتقييم والتوجيه، كما هو الحال في نماذج ليفي ستروس القائمة على ثنائيات وتقابلات ذات مصدر السني. وتقوم هذه التقابلات على تبسيط علمي ومنهجي لواقع يتضمن تعقيدا لا يمكن أن ينحصر في تقابل عنصرين، وهو ما كشفت عنه لسانيات ما بعد البنيوية.

كما أنه كان من وراء البنية والمنهج البنيوي هدف أساسي هو القضاء على الفلسفة باسم علوم الإنسان، والقضاء على الإنسان باسم العلوم الطبيعية من أجل تحقيق شروط العلمية والموضوعية كما تفهمها البنيوية. لهذا نظرت للنسقية والنمذجة، وهي بهذه العملية تقوم بتأويل فلسفي لنتائج العلم، وتتبنى مواقف أيديولوجية تعكس الجذور الاجتماعية للفئات التي لها المصلحة في تعويض الإنسان بالبنى و الوعي بالنمذجة. وتظهر هذه التأويلات النظرية والمواقف الأيديولوجية في كتابات ليفي ستروس وغيره من اعلام البنيوية.

ونتيجة لهذه العلاقة بالنظرية والايديولوجيا وما يستتبعها من مواقف، وما نتج عنها من نقد داخلي وخارجي للبنيوية، حدث تحول وتغير للبنيوية وللمنهج البنيوي، نجم عنه ظهور ما يسمى بما بعد البنيوية أو البنيوية الجديدة كما أدى إلى طرح مناهج جديدة للعلوم الإنسانية كالمناهج السيميائي عند "رولان بارت"، والمنهج التفكيكي عند "جاك دريدا"، والمنهج الاركيولوجي - الجينيولوجي عند "ميشيل فوكو"، وادى ذلك كله إلى تحول المنهج البنيوي إلى فصل من فصول تاريخ علم المناهج في العلوم الانسانية.

الهوامش

- (1) . Madeline Grawitz, **Méthode des sciences sociales**, 5 éditions , (Paris : Ed, Dalloz, , 1981), p 348.
- (2) . فريد يريك معتوق، منهجية العلوم الاجتماعية عند العرب وفي الغرب، ط1 (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع) 1985، ص6.
- (3) . Jean Vons Harounn," **Méthode & Epistémologie**", in, **Epistémologie Sociologique**, cahier semestriel, N 3, 1968, p 21.
- (5) . فريد يريك معتوق، المرجع المذكور، ص.11.
- (6) . محمد عابد الجايري، تطور الفكر الرياضي والعقلانية المعاصرة، ط2 (بيروت: دار الطليعة، 1982)، ص17.
- (7) . Gaston Bachelard, **Le Nouvel esprit scientifique**, (Paris : Ed, P.U.F, 1970), p 188.
- (8) . Claude Lévi – Strauss, **Anthropologie structurale deux**, (Paris : Ed, Plon, 1973), p 100.
- (9) . **Ibid.**, p.169.
- (10) . Claude Lévi - Strauss, **Triste tropique**,(Paris : Ed, Plon, 1955), p 62.
- (11) . سماح رافع محمد، المذاهب الفلسفية المعاصرة، (القاهرة: مكتبة مدبولي، 1973)، ص 136.
- (12) . Claude Lévi – Strauss, **Anthropologie structurale deux** , **op-cit**, p118.
- (13) . **Ibid.**, p 100.
- (14) . **Ibid.**, p 128.
- (15) . Lucien sébage, **Marxisme et structuralisme**, (Paris : Ed, Sociales, 1984), p238.
- (16) . **Ibid**, p 238.
- (17) . Gille Lipansky, **Le Structuralisme de Lévi- Strauss** , (Paris :Ed, Payot, 1973), p228.
- (18) . سالم يفوت، فلسفة العلم المعاصر، ط1، (بيروت: دار الطليعة، بيروت، 1986)، ص. 231.
- (19) . Claude Lévi – Strauss, **Anthropologie structurale**,(Paris : Ed, Plon, 1956), p 308.
- (20) . جان بياجي، البنيوية، ط1، ترجمة، عارف منيمنة و بشير أويرى (بيروت: منشورات عويدات، 1971)، ص52.
- (21) . **Ibid.**, p328.
- (22) . **Ibid**, p 333.
- (23) . **Ibid**, p 337.

- (24) . Pierre Cressent, Lévi – Strauss, (, Paris : Ed, universitaire, 1970), p 87.
- (25) . Alain B adieu, **le concepts de modèle**, (Paris :Ed, Maspero, 1970), p18.
- (26) . Claude Lévi- Strauss, **Anthropologie structurale deux**,op-cit, p349.
- (27) . Maurice Godelier, **Rationalité et irrationalité en économie**, (Paris :Ed, Mouton, 1974),p 76.
- (28) . Claude Lévi–Strauss, **Les structures élémentaires de la Parenté**, (Paris : Ed, Mouton, 1967), p117.
- (29) . Claude Lévi–Strauss, **La pensée sauvage**, (Paris : Ed, Plon, 1962),p 331 .
- (30) . Claude Lévi–Strauss, **Anthropologie structurale**,op-cit, p 57.
- (31) . فواد شاهين، "أضواء على الألتوسيرية أو البنائية الماركسية الفلسفية"، في، مجلة، دراسات عربية، العدد8، سنة 1971، ص52.
- (32). Claude Lévi–Strauss, **Anthropologie structurale**, op-cit, p 74.
- (33) . روجيه غارودي ، **البنوية فلسفة موت الإنسان**، ط4، ترجمة، جورج طرايشي(بيروت: دار الطليعة، 1979)،ص 13.
- (34) . Claude Lévi- Strauss, "Critères scientifique dans les disciplines sociales", in, **Althea**, n° 4, 1966,p 202.
- (35) . سعيد علوش، "نقد البنوية الفرنسية"، في مجلة، **الفكر العربي المعاصر**، العدد 36 ،لسنة 1982،ص60.
- (36) . مار سيل غوشيه، "حوار"، في مجلة، **الفكر العربي المعاصر**، عدد 40، لسنة ، 1984 ، ص156.
- (37) . Claude lévi–Strauss, **Anthropologie structural**, op-cit. p 237.
- (38) . تزفيتان تودوروف، "حوار: تودوروف يراجع تودوروف"، في مجلة، **الفكر العربي المعاصر**، العدد 42 ، لسنة ، 1985ص19.
- (39) . يحيى العيد، **في معرفة النص، دراسات في الأدب العربي**، ط3 (بيروت:منشورات دار الحياة الجديدة ، 1985)، ص 28.
- (40) . Claude Lévi-Strauss, **Triste tropique**, op-cit,p375.
- (41) . يحيى العيد، **في معرفة النص**، ص33.
- (42) . المرجع نفسه،ص34.
- (43) . Claude Lévi-Strauss, **Les structures élémentaires de la Parenté**, op-cit, p564.
- (44) . روجيه غار ودي، **البنوية فلسفة موت الانسان**،ص112.
- (45) . رومان جاكسون، **العلاقة بين علم اللغة و العلوم الأخرى**، في، **الاتجاهات الرئيسية للبحث في العلوم الاجتماعية**، المجلد 2 ، ترجمة، جماعة من الأساتذة، اليونسكو، مجلد2 ، (دمشق: مطبعة جامعة

- دمشق، 1976)، ص 102 .
- (46) . عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية ، (تونس & الجزائر: ،الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985)، ص70.
- (47) . Maurice Corvez, **Les structuralistes**,(Paris :Ed, Oubier Montagnes, 1969), p 7.
- (48) . Claude Lévi-Strauss, **L'origine des manières de tables**,(Paris : Ed, Plon, 1968), p164.
- (49) . Ibid. p.164
- (50) . Jean Marie Auzias, **Clefs pour le structuralisme**, (Paris : Ed, Seghers, 1967),p 103.
- (51) . كلود ليفي ستروس، الأسطورة والمعنى، ترجمة صبحي حديدي، (بيروت: دار الحوار ،1985)، ص16.
- (52). . Claude lévi –Strauss, **Anthropologie structural**, op-cit, p317.
- (53) . Claude Lévi-Strauss, **La pensée sauvage**, op-cit, p 326
- (54) . Pierre Cressent, **Claude Lévi -Strauss**, (Paris : Ed, Universitaires, 1970),p 28.
- (55) . Claude Lévi –Strauss, **La pensée sauvage**, op-cit, p 334.
- (56) . Gille Lipansky, **op-cit**, p 125.
- (57) . Boudon. R, **A quoi sert la notion de la structure?** (Paris : Ed, Gallimard, 1968), p 22.
- (58) . **Ibid.**,p 23.
- (59) . Jean Piaget, **Introduction à l'épistémologie génétique**, (Paris :Ed, P.U.F, 1973), p18.
- (60) . **Ibid.**, p 23.
- (61) . جان بياجيه، المرجع المذكور، ص 135.



وما هي ذكاءات، ولكن شُبّه لهم أغلوطة "الترجمة" بين الذكاءات المتعددة

د. محمد بلال الجيوسي
جامعة البترا

ملخص البحث

تهدف هذه الورقة إلى تنفيذ أغلوطة شائعة، مؤداها أنه يمكن استخدام ذكاء من الذكاءات المتعددة في تنمية وتعليم ذكاء آخر. يحاول الباحث الحالي أن يكشف عن أسباب هذه الأغلوطة وصورها وآثارها السلبية، وأن يبين أن الذكاءات لا تنمي ببعضها بمقدار ما تُنمى باستخدام الاستراتيجيات التدريسية الملائمة، وتشغيل العمليات العقلية المختلفة، ومراعاة أنماط التعلم الفردية للطلبة، وتنويع التمثيلات، وتوفير مصادر التعلم اللازمة، مع الأخذ بعين الاعتبار شروط التعلم الجيد، وتأمين سياق ثقافي ثري وجذاب يستنهض الذكاءات المطلوبة.

يعدد (هوارد غاردنر) ثمانية ذكاءات من حيث المبدأ هي: اللغوي، المنطقي الرياضي، المكاني، الموسيقي، الجسمي الحركي، الذاتي، بين الشخصي، الطبيعي. (Gardner 1999). وثمة ذكاءات أخرى مرشحة بقوة للانضمام للقائمة، مثل الذكاء الوجودي والذكاء الروحي، ولكن الأمر لما يستقر عليها بعد، بالإضافة إلى أن القائمة تبقى مفتوحة لاستقبال أي قدرة تستوفي المعايير المطلوبة حتى تغدو ذكاءً مستقلاً.

Although they Seem So, they Are Not Intelligences: The Fallacy Of Inter-Translatability Among Multiple Intelligences

Dr.Bilal Jayyousi
Petra University

Abstract

Psychology relies heavily on implicit hypothetical constructs which are inferred from explicit behavior . It is in this dark route between the visible and the invisible that a lot of psychological entities are confused smuggled and even invented .

The present researcher explores this situation by addressing that wide spread confusion between multiple intelligences and learning styles.

After confusiong a conceptual/logical analysis supported with concrete examples, the researcher concludes that the claim of teaching a particular subject matter (e.g. mathematics) by another different intelligence(e.g. musical is fallacious. A strict distinction must be made between concepts shch as Intelligence, representation and learning styles .

تراث النظرية:

لم تكن نظرية الذكاءات المتعددة وليدة يومها، وإنما كانت تنويعاً لتراث امتد منذ القرن التاسع عشر - حتى لا نمضي أبعد من هذا - وكانت جزءاً من جدل طويل وقوي حول وحدة الذكاء وتعددته. لقد أسس فرانز جوزيف غال (1785-1828) علم الجمجمة العقلي (phrenology) الذي يربط بين السمات الشخصية والعقلية، وبين مواضع بعينها في الجمجمة، إلا أن محاولته كانت تفتقر للإحكام المنهجي العلمي الذي حاولت نظريات القرن العشرين تحقيقه، من خلال طرائق رياضية إحصائية معقدة، قام بها علماء نفس مثل (سبيرمان) و(ثيرستون) (7, PP. Brody, 1976, 17). يمكن أن نعزو (لثيرستون) الفضل الأول - في القرن العشرين - في الدفاع عن تصور تعددي للذكاء. فمن خلال التحليل الإحصائي استنبط (ثيرستون) في ثلاثينات ذلك القرن سبع قدرات عقلية أساسية منفصلة، هي: الاستيعاب اللفظي، الطلاقة اللفظية، القدرة العددية، التصور المكاني، الذاكرة الترابطية، السرعة الإدراكية، المحاكمة العقلية (Brody, P. 15) وفي منتصف القرن ذاته، مضى ج.ب. غيلفورد (Brody, PP. 39-56) شوطاً أبعد عندما بذل جهداً تحليلياً مجهرياً لبنية العقل أوصله إلى 120 قدرة عقلية، طورها في ما بعد لتصل إلى 150. وتتألف كل قدرة من هذه القدرات من عملية ومحتوى ونتاج.

الذكاءات المتعددة: آفاق جديدة:

وفي مطلع الثمانينات من ذلك القرن الخصب دفع (هوارد غاردنر) مسألة تعددية الذكاء إلى آفاق جديدة (1983) يقول:

"إن عدم الرضى عن مفهوم مُعامل الذكاء، وعن الآراء التي ترى في

الذكاء ماهية موحدة، أمر منتشر إلى حد كبير. ويخطر على البال -على سبيل المثال- أعمال (ثيرستون) و(غيلفورد) وغيرهم من النقاد. إلا أن هذه الانتقادات لا تكفي من وجهة نظري. ذلك أن علينا أن نتحدى المفهوم برمته، بل إن علينا -في الواقع- أن نستبدله". (Gardner, 1993, P.7) يعرف (غاردرن) الذكاء على النحو التالي:

"ركاز* بيولوجية نفسية لمعالجة المعلومات، يُمكن أن تستثار في وسط ثقافي لحل مشكلات أو إبداع نتائج ذات قيمة في ثقافة ما" (Gardner, 1999, PP. 33-34). إلا أن استحقاق قدرة ما للقب ذكاء يستلزم استيفاء هذه القدرة لجملة معايير ترشحها كي تكون ذكاء مستقلاً قائماً بذاته. يحدد غاردرن ثمانية معايير أو مؤشرات" (غاردرن، 145-150).

1- إمكانية تحديد تلف دماغي مقابل:

إذا حدث تلف في منطقة من مناطق الدماغ، وترتب على ذلك إلحاق أذى بقدرة عقلية ما، فإنه يحق لنا القول: إن هناك ارتباطاً بين هذه القدرة، وتلك المنطقة.

2- ظاهرة المتخلفين العارفين والعباقرة الصغار، وغير ذلك من الظواهر الاستثنائية:

كلنا يعرف هؤلاء الأطفال الموهوبين على نحو لافت في مجال محدد، كأولئك الأطفال الذين يجرون عمليات حسابية معقدة للغاية بسرعة، في حين أنهم عاديون أو أقل في مجالات أخرى. وهذا يظهر أن للقدرات وجوداً مستقلاً.

* استحسننت هذه الترجمة لكلمة Potential الإنجليزية. و"ركاز" جمع "ركز" وهو المعدن المدفون في باطن الأرض. (الباحث)

- 3- عملية - أو مجموعة عمليات مركزية يمكن تحديدها:
فهناك على سبيل المثال الحساسية للعلاقات بين العلامات الموسيقية كإحدى نوى الذكاء الموسيقي، أو القدرة على تقليد حركات الآخرين كإحدى نوى الذكاء الحركي.
- 4- تاريخ نمائي متميز مع مجموعة - يمكن تحديدها - من الأداءات الخبيرة والهادفة.
أي أن يكون هناك تطور لهذا الذكاء أو ذاك مع تطور الأداءات المرتبطة به، مما يتضح في متابعة شخص ذكي في مجال ما.
- 5- تاريخ تطوري ومصداقية تطويرية: يصبح وجود ذكاء ما أكثر مصداقية بقدر ما يستطيع المرء تحديد سوابقه التطورية، بما في ذلك قدرات مشتركة مع كائنات حية أخرى (مثل غناء الطيور).
- 6- دعم من المهمات السيكلوجية التجريبية: كما نجد في مناهج علم النفس التحريبي التي تدرس تفاصيل المعالجة اللغوية، أو المكانية بدقة نموذجية.
- 7- دعم من مكتشفات القياس النفسي: إذا أظهرت بعض مقاييس الذكاء التقليدية معاملات ارتباط بين مكونات ذكاء معين مثل: القدرة المجازية والطلاقة اللفظية، أكثر من الارتباط بين ذكائين مختلفين، فإن هذا يؤكد استقلالية الذكاء.
- 8- قابلية الترميز: لكل ذكاء رموزه الخاصة: فهناك رموز لغوية وحسابية وموسيقية ... إلخ.

أثر النظرية في التربية والتعليم:

فتحت نظرية الذكاءات المتعددة آفاقاً جديدة في تطوير التعلم والتعليم،

من بينها:

1- أعادت الاعتبار إلى مجالات مثل الموسيقى، والفنون البصرية، والرياضة، فنقلتها من مرتبة المواهب والنشاطات اللامنهجية والإهمال والتهميش في المدارس إلى مرتبة "ذكاءات"، شأنها في ذلك شأن اللغة والرياضيات.

2- أثارت روحاً من التفاؤل بأن هناك ثماني "فرص" - أو أكثر- للطلاب للنمو والتقدم، وأنه إذا خانتها واحدة أو اثنتان فمن الممكن أن يكون هناك غيرها.

3- أكدت فكرة النمو الشامل للطلاب عن طريق تنمية كافة ذكاءاته بقدر ما يستطيع.

4- وسّعت جدران المدرسة، فبعد أن كانت المدرسة حكرًا على الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي، غدت - بدعوة من نظرية الذكاءات- أكثر تنوعاً وجمالاً واستجابة لحاجات المتعلمين المختلفة.

5- ألقّت ظلالاً ثقيلة من الشك على الطرق التقليدية في قياس الذكاء، واقترحت طرقاً أكثر واقعية للقيام بهذه المهمة من خلال سياقات التعلم والحياة الفعلية.

وتماماً كما حدث مع نظريات سيكولوجية أخرى (كنظريات التعلم مثلاً) فقد كان التربويون يقفون بالباب ليتلقفوا النظرية ويحولوها إلى تطبيقات داخل جدران المدرسة والفصل الدراسي. وراحت التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة تترى، وأصبحنا نسمع عن مدارس الذكاءات المتعددة (انظر مثلاً مدرسة (غاردر) على الموقع الإلكتروني <http://www.gardnerschool.org> ، والتعليم بالذكاءات المتعددة والتعليم للذكاءات المتعددة. واشتد الأغواء التصنيفي الترابطي، فشاهدنا محاولات للربط بين عمليات التفكير والذكاءات المتعددة

(Armstrong, 2000, PP: 118- 119) وبين أنماط التعلم والذكاءات المتعددة (Silver, strong & perini, 2000) و (Dunn, Denige & Lovelace, 2001) و (Denig, 2004, P 96)، وبين الذكاءات المتعددة ومعالجة المشكلات السلوكية (Armstrong, 2000, P 80)، وبين الذكاءات المتعددة وموضوعات المناهج الدراسية (Lazear, 2000, P 62) - (63). ومن الممكن أن يفكر المرء بترايطات أخرى كالترايط بين الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التدريس، أو الترايط بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية، إلخ.

مشكلة البحث:

ثمة اتجاهان أساسيان في التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة: الاتجاه الأول يقوم على تقديم بيئة ثرية واستراتيجيات تدريسية تستنهض الذكاءات كافة، والمستفيد الأول من هذا الاتجاه الذكاءات التي أهملت في المدرسة لفترات طويلة كالذكاء الموسيقي، والجسمي الحركي، والمكاني، والذاتي، والبيئي الشخصي.

أما الاتجاه الثاني فهو الاتجاه الجدلي الذي تدور حوله الورقة الحالية، وهو الذي يتجلى من خلال تدريس الموضوع الواحد من خلال الذكاءات المتعددة على اعتبار أن مثل هذا التدريس المتعدد سوف ينمي في كل طالب ذكاءاته المختلفة، وأن الطالب سيتاح له فهم المادة من خلال ذكائه القوي. ويتطلب هذا ترجمة موضوع بعينه في مجال بعينه إلى المجالات الأخرى وعرضه بلغة الذكاءات الأخرى. ويعبر "أرمسترونج" عن هذا الموقف بجلاء حيث يقول:

"إن أفضل طريقة لمقاربة تطوير المنهاج باستخدام الذكاءات المتعددة، هي بالتفكير كيف يمكننا ترجمة المادة التي سنعلمها من ذكاء إلى آخر. بعبارة

أخرى، كيف نستطيع أن نأخذ نظاماً لغوياً رمزياً كاللغة الإنجليزية ونترجمه لا إلى لغات أخرى كالإسبانية أو الفرنسية، ولكن إلى لغات ذكاءات أخرى مثل الصور والتعبير الجسمي أو الموسيقي، والمفاهيم أو الرموز المنطقية، والتفاعلات الاجتماعية، والترابطات الذاتية". (Armstrong, 2000, P 44) هذا هو التعبير الأمثل عن الأغلوطة التي يحاول الباحث الحالي تفنيدها. يتزع كثير من التربويين التطبيقيين إلى إقرار هذه المغالطة. ففي كتابه: "المنهاج الذكي: استخدام الذكاءات المتعددة لتطوير كل ركاز طلبتك"، يصمم (دافيد لازير) (Lazear) عدة وحدات دراسية يدرس في كل واحدة منها مفهوماً معيناً بالذكاءات المتعددة: وحدة ("الثورة الأمريكية، ص 136) ووحدة (أشكال الحكومات، ص 143).

لقد درج هذا الضرب من التدريس، ومن التدريب على التدريس إلى حد واسع، وراح المعلمون يقدمون أذهانهم في كيفية "ترجمة" هذه الذكاءات إلى بعضها. ففي كتاب آخر له هو "ثمانى طرق للمعرفة" (Lazear, 11) يعنون (لازير) إحدى فقراته بـ: "التدريس بنظرة متعددة الجوانب إلى التخطيط الدراسي" ويقول فيها: "كل درس يمكن أن يُعلّم وينبغي أن يُعلّم للذكاءات المتعددة". وكي يضمن استفادة كل الطلبة من الدرس (Lazear, 1999, P 201) يميز (لازير) (المرجع السابق، ص 193) بين ثلاثة أنماط مختلفة من الدروس التي ترتبط بالذكاءات:

أ. كل واحد من الذكاءات يمكن أن يُعلّم كموضوع بحد ذاته، كتعليم الموسيقى واللغة والفن.

ب. يمكن استخدام الذكاءات كوسائل لتحصيل المعرفة في مجالات تتجاوزها، مثل استخدام حركات الجسم لتعلم المفردات، أو استخدام الموسيقى لتعلم

الرياضيات.

ت. دروس تتعامل مع عمليات ما وراء الذكاءات تتصل بتعليم الأطفال حول ذكائهم، وكيفية الوصول لها وتدريبها وإرهافها واستخدامها بفعالية في التعلم والحياة اليومية".

والبديل الثاني هو تعبير عن مفهوم الترجمة الذي يحاول الباحث نقده هنا.

عوامل ظهور الأغلوطة وانتشارها:

كان (هوارد غاردنر) على وعي بإمكانية الانزلاق إلى تطبيقات تربوية كهذه. يقول في معرض تبديده "خرافات" ذاعت عن نظرية الذكاءات المتعددة:

"... لقد جعلتني عدة ساعات زرت فيها (أو شاهدت بالفيديو) صفوفاً تعلم بالذكاءات المتعددة حساساً للتطبيقات السطحية الممكنة للنظرية، ويتابني الشك بصورة خاصة من تطبيقات، مثل:

- محاولة تعليم مفاهيم المواد الدراسية كلها باستخدام الذكاءات. صحيح أن معظم الموضوعات يمكن مقاربتها بطرق متنوعة، ولكن تطبيق اتجاه عشوائي على كل موضوع هو مضيعة للجهد والوقت.
- الاعتقاد بأن القيام بحركات معينة ينشط أو يدرّب ذكاءات بعينها. لقد رأيت فصولاً يُشجّع فيها الأطفال على تحريك أذرعهم، أو الجري، على أساس أن مثل هذا التدريب يطور الذكاء الجسمي الحركي. وهذا غير صحيح. (Gardner, 1999, PP. 89-90).

على الرغم من هذا الانطباع المشكك، فإن (غاردنر) نفسه هو الذي

شجع مثل هذا التوجه الذي يقوم على تعليم موضوع معين باستخدام "مداخل" متعددة. يقول في فقرة اقتبسها كلها رغم طولها:

"إنني على قناعة بأنه يمكن مقارنة أي موضوع ثري ومُثْرٍ - وأي مفهوم يستحق التعلم - بخمس طرق مختلفة على الأقل تتطابق - بصورة عامة - مع ضروب الذكاء المتعددة. ويمكن أن ننظر إلى هذا الأمر كغرفة لها خمسة أبواب أو مداخل - على الأقل - يمكن الولوج منها. ويتباين التلاميذ سواء في ملاءمة أي مدخل من هذه المداخل لهم، في الطرق التي يستريحون لسلوكها ما أن يدخلوا الغرفة. ويمكن للوعي بهذه المداخل أن يساعد المعلم على تقديم مواد جديدة بطرائق يفهمها فيها عدد كبير من التلاميذ بسهولة. وعندما يأخذ التلميذ - بعد ذلك - باستكشاف مداخل أخرى، فسوف تتاح لهم فرصة تطوير هذه المنظورات المتعددة التي تعد أفضل ترياق ضد التفكير النمطي الثابت.

دعونا نلقي نظرة على هذه المداخل واحداً تلو الآخر، ونرى كيف يستخدم كل منها في مقارنة موضوعين أو مفهومين، أحدهما في العلوم الطبيعية (التطور)، والثاني في العلوم الاجتماعية (الديمقراطية).

يقدم المرء الذي يستخدم مدخلاً سردياً قصة أو سرداً حول أحد المفهومين اللذين أشرنا إليهما، فيمكن له - في حالة مفهوم (التطور) أن يقتفي أثر فرع واحد في شجرة تطورية أو حتى أجيال كائن حي بعينه. أما في حالة (الديمقراطية) فيمكن للمرء أن يسرد حكاية عن بدايتها في اليونان القديمة أو ربما - عن أصول الحكومة الدستورية في الولايات المتحدة.

أما إذا فضل المرء أن يلج من المدخل المنطقي الكمي، فإنه يمكن أن يقارب المفهوم باستدعاء اعتبارات عددية أو عمليات محاكمة استدلالية. فيمكن مقارنة