Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
مجلة الدراسات المعاصرة في التربية وعلم النفس
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 2, Issue 1, February 2026

المنهج البنيوي وتأثيره في الفكر التربوي المعاصر (جون بياجيه ولوي ألتوسير)

Structuralism and Its Impact on Contemporary Educational Thought (Jean Piaget and Louis Althusser)[*]

د. صلاح الدين الزربوح: أستاذ مادة الفلسفة، دولة المغرب.

Dr. Zalaheddine Zerbouh*: Instructor of Philosophy, Morocco.*

Email: salaheddinezerbouh@yahoo.fr

DOI: https://doi.org/10.56989/591vpg82

* Receiving date: 03-12-2025.
* Accepting date: 29-01-2026.
* Publishing date: 15-02-2026.

الملخص:

نشأ المنهج البنيوي في مطلع القرن العشرين مع أعمال فرديناند دي سوسير، الذي أحدث تحولًا في دراسة اللغة، إذ نظر إليها بوصفها نظامًا من العلامات تحكمه علاقات داخلية بين الدال والمدلول. وقد شكّلت أفكاره الأساس النظري للبنيوية التي توسعت لاحقًا في مجالات متعددة من العلوم الإنسانية. فقد نقل كلود ليفي–ستروس هذا المنهج إلى الأنثروبولوجيا، سعيًا إلى الكشف عن البنى الذهنية التي تنظّم الأساطير والعلاقات الاجتماعية، في حين أسهم رولان بارث في ترسيخه في مجال النقد الأدبي من خلال تحليل النصوص بوصفها بنيات مستقلة عن مؤلفيها. كما أعاد جاك لاكان قراءة التحليل النفسي من منظور بنيوي، وأدخل لوي ألتوسير البنيوية إلى الفلسفة الماركسية من خلال إبراز أسبقية البنى الاجتماعية. وفي المقابل، قدّم جان بياجيه تصورًا علميًا للبنية، باعتبارها نسقًا منظمًا وقابلًا للتحول. وهكذا يشكّل المنهج البنيوي إطارًا معرفيًا لتحليل تنظيم المعرفة، وعلاقتها بالبنى الاجتماعية والثقافية، وتأثير ذلك في فهم الفرد والمجتمع.

الكلمات المفتاحية: المنهج البنيوي، الفكر التربوي المعاصر، جان بياجيه، لوي ألتوسير، البنية المعرفية، التعلم البنائي، الفلسفة التربوية

Abstract:

Structuralism emerged in the early twentieth century with the works of Ferdinand de Saussure, who brought about a fundamental shift in the study of language by conceiving it as a system of signs governed by internal relations between the signifier and the signified. His ideas laid the theoretical foundation for structuralism, which later expanded across various fields within the humanities. Claude Lévi-Strauss extended this approach to anthropology, seeking to uncover the mental structures that organize myths and social relations, while Roland Barthes contributed to its consolidation in literary criticism by analyzing texts as autonomous structures independent of their authors. Jacques Lacan, in turn, reinterpreted psychoanalysis from a structuralist perspective, and Louis Althusser introduced structuralism into Marxist philosophy by emphasizing the primacy of social structures. In contrast, Jean Piaget offered a scientific conception of structure as an organized and transformable system. Thus, structuralism constitutes an epistemological framework for analyzing the organization of knowledge, its relationship to social and cultural structures, and its impact on understanding both the individual and society.

Keywords: Structuralism, Contemporary Educational Thought, Jean Piaget, Louis Althusser, Cognitive Structure, Constructivist Learning, Educational Philosophy

Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
مجلة الدراسات المعاصرة في التربية وعلم النفس
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 2, Issue 1, February 2026

المقدمة:

نشأ المنهج البنيوي في بدايات القرن العشرين مع أعمال فرديناند دي سوسير (1857-1913 Ferdinand de Saussure) الذي أحدث قطيعة مع المنهج التاريخي في دراسة اللغة، مؤسسا رؤية جديدة تعتبر اللغة نظاما من العلامات تحكمه علاقات داخلية ثابتة. وقد شكلت أفكاره حول الدال والمدلول واللغة والكلام وانغلاق النظام اللغوي الأساس النظري الذي استندت إليه البنيوية لاحقا في مختلف الحقول. ومع خمسينات القرن الماضي اكتسبت البنيوية انتشارًا واسعًا بفضل جهود كلود ليفي ستروس (Claud lévi-Strauss 1908-2009) الذي نقلها إلى حقل الأنثروبولوجيا محاولا الكشف عن البنى الذهنية المشتركة (مشتركة بين جميع الناس بغضّ النظر عن الثقافة والزمن والمكان) التي تنتظم داخلها الأساطير والعلاقات العائلية. وعمل رولان بارث (1980-1915 Roland Barthes) على ترسيخ البنيوية في النقد الأدبي بتحليل النصوص بوصفها بنيات مستقلة عن مؤلفيها، فيما أعاد جاك لاكان (Jacques Lacan1901-1981) قراءة التحليل النفسي من منظور بنيوي قائم على أن اللاوعي منظم كالبنية اللغوية. وإلى جانب هؤلاء لعب لوي ألتوسير (Louis Althusser1918-1990) دورا مهما في إدخال البنيوية إلى الفلسفة وتحديدا الفلسفة الماركسية عبر تأكيد أسبقية البنى الاجتماعية والاقتصادية على الوعي الفردي، بينما منح جان بياجيه (Jean Piaget 1896 -1980) البنيوية سندا علميا من خلال تعريفه للبنية باعتبارها نسقا متكاملا وقابلا للتحول والتنظيم الذاتي وتطبيقه لهذه الرؤية على تطور الذكاء عند الطفل.

يشكل المنهج البنيوي إذا إطارا تحليليا يتيح إعادة التفكير في طبيعة المعرفة وطرق تنظيمها داخل المجتمع، معتبرا أن التعلم والفهم ليسا مجرد عمليات فردية، بل عمليات تتفاعل مع البنى الاجتماعية والثقافية التي ينسجها الإنسان. ويبرز المنهج البنيوي إشكالات تتعلق بكيفية تشكيل الفرد لمفاهيمه حول العالم والذات والعلاقات الاجتماعية، وكيف تؤثر هذه البنى المعرفية على ديناميات المجتمع وتفاعلات أفراده. كما يطرح تساؤلات حول القدرة على تفسير وتحليل التغيرات الاجتماعية، وإعادة صياغة القيم والمعايير الثقافية في ضوء التحولات الفكرية. وفي هذا السياق، تبرز مجموعة من الأسئلة: كيف يسهم المنهج البنيوي في توضيح العلاقة بين تنظيم المعرفة والهياكل الاجتماعية التي تحدد تكوين الفرد والمجتمع؟ وإلى أي حد يمكن للمعرفة المنظمة وفق هذا المنهج أن تؤثر في ديناميات التفاعل الاجتماعي وسلوك الأفراد؟ وما هي الفروق الجوهرية بين بنيوية الفرد عند بياجيه وبنيوية البنى الاجتماعية والإيديولوجية عند ألتوسير في تفسير المعرفة وتأثيرها على المجتمع؟ وكيف يمكن لهذه المقاربات أن توجه إعادة التفكير النقدي في الهياكل التربوية والاجتماعية المعاصرة، بما يحقق فهمًا أعمق لتداخل المعرفة والتربية والمجتمع؟

أولا: بياجيه والبنيوية المعرفية

تمثل بنيوية جان بياجيه وبنيوية لوي ألتوسير اتجاهين متباينين في المنطلقات لكنهما متكاملان في الرؤية البنيوية العامة. يقدّم بياجيه بنيوية معرفية ذات طابع علمي تجريبي، ينظر فيها إلى العقل باعتباره بنية حية تتطور عبر مراحل منظمة من خلال الاستيعاب والمواءمة والتنظيم الذاتي. ولذلك فإن البنية المعرفية عنده ليست ثابتة أو مغلقة، بل دينامية وقابلة للتحول المستمر. وتؤكد نظريته أن المعرفة ليست مجرد تراكم للمعلومات، بل هي نتيجة لعملية بناء نشطة يقوم بها الفرد أثناء تفاعله مع العالم، حيث يلعب الطفل دورًا فاعلًا في اكتساب المعرفة من خلال التجربة والخبرة المباشرة. حيث يذهب جون بياجيه في تحليله لنمو الفكر، إلى اعتبار أن الفهم لا يُختزل في أداءات فردية أو استجابات معزولة، بل يتحدد من خلال البنى العقلية التي تُنظِّم تفاعل الفرد مع محيطه. فالتعلم، بحسب بياجيه، لا يُقاس بكمية الإجابات الصحيحة، وإنما بمستوى التنظيم الداخلي الذي يوجه طريقة إدراك العلاقات بين الأشياء. وهذا التصور يجعل المعرفة نتاجَ عملية ديناميكية تُبنى داخل شبكة من العلاقات الاجتماعية والثقافية، لا داخل فرد معزول[1]، وهو ما يلتقي مع جوهر المنهج البنيوي كما يتناوله هذا المقال.

وللتدقيق أكثر مع بياجيه نجد أن المنهج البنيوي عنده يقوم على تصور معرفي يجعل الذكاء بنية تتكوّن من نسق من العلاقات الداخلية التي تضبط انتظام العمليات الفكرية، وتعمل في الوقت ذاته ضمن وظيفة تكيّفية تمنحها حركيتها وقدرتها على التوازن. وتستند هذه البنية إلى مبدأين أساسين: الاستيعاب الذي يمكّن الفرد من دمج المعطيات الجديدة داخل أنظمته القائمة، والملاءمة التي تُحدث تحولا في تلك الأنظمة استجابة لمتطلبات الواقع. ومن داخل التفاعل المستمر بين هذين المبدأين تتولّد خاصية ثالثة تُعدّ جوهر المنهج البنيوي عند بياجيه، وهي النشأة التوليدية التي تجعل البنى العقلية في حالة تطور دائم يعيد إنتاج نفسه عبر مراحل متعاقبة. وبهذا المعنى، يصبح الذكاء

[1] جون بياجيه، سيكولوجيا الذكاء. ترجمة يولاند عمانوئيل. عويدات للنشر والطباعة. بيروت– لبنان طبعة 2012 صفحة 154. يقول بياجيه «إذا يعود باختصار، تفسير الذكاء إلى وضع العمليات العلوية في إطار من الاستمرارية التي ترافق النمو، لأن هذا الأخير يفهم وكأنه تطور تقوده حتميات التوازن الداخلية. وترتبط هذه الاستمرارية الوظيفية، جيا بالتمييز بين الهيكليات المتتابعة. ويمكننا، كما أسلفنا، تمثيل سلم التصرفات، منذ العمل اللاإرادي والإدراكات– الحسية العامة في البدء، كأنها توسيع مستمر للمسافات، وتعقيد متواصل للخطوط التي تميز التبادلات بين الجسم والبيئة: وكل واحدة من هذه التوسعات أو التعقيدات تشكل بنية جديدة، في حين أن تتابعها خاضع لحتميات توازن يجب أن يبقى دائما أكثر حركية، نظرا إلى تشابكه. فيحقق التوازن العملاني، عند أقصى حد ممكن من المسافات هذه الحتميات (طالما أن الذكاء يسعى ليطال الكون) وعند تشابك الخطوط (طالما أن الاستنتاج قادر على القيام بأكبر المواربات): هكذا يجب فهم هذا التوازن على أنه حد التطور النهائي، فلا يبقى علينا إلا رسم مراحله من جديد.» المرجع نفسه، ص53.

امتدادًا وظيفيا للبنية البيولوجية، لا بوصفه مجرد ردّ فعل آلي، بل كقدرة تنظيمية تنبثق تدريجيا من أشكال أبسط للسلوك، لتتبلور لاحقا في بنيات أكثر تركيبا واستقرارا.

ولترسيخ هذه الرؤية التوليدية–الوظيفية، اعتمد بياجيه على جملة من المساهمات العلمية التي وفّرت له عناصر تفسيرية تكمل التصور البنيوي وتدعمه. فقد أفاد من طرح إدوارد كلاباريد الذي أبرز دور الحاجة في تحفيز الفعل الذكي وفي تحويل السلوك من الاستجابة الاعتيادية إلى الحلّ المنظم للمشكلات،[1] كما استثمر البعد الدينامي الذي قدّمه ليوين في فهم السلوك داخل مجال من العلاقات، مما أتاح إمكانية تصور البنية العقلية كنسق من القوى والتوترات المنظمة داخليًا. وإلى جانب ذلك، وفّرت أعمال أ. س. روشيل تأكيدًا على الامتداد البيولوجي للسلوك الذكي، وعلى وحدة الوظائف العضوية والنفسية داخل مبدأ التكيف. ومن خلال هذا التلاقي بين الوظيفة، والبنية، والنشأة، تأسس المشروع البنيوي لبياجيه بوصفه إطارًا نظريًا يسعى لردّ النشاط المعرفي إلى دينامية داخلية تنمو وتتطور[2]. فالبنيات العقلية في نظره لا تظهر بصورتها المنطقية المكتملة منذ البداية، بل تتشكل تدريجيًا من خلال تنسيقات الفعل الحسي–الحركي والإدراك والعادات الأولى. ومع تعقّد هذه التنسيقات، تبدأ العلاقات بين الأفعال في اكتساب خصائص البنية، ولا سيما الانعكاسية والتنظيم في كُليّات مترابطة. ومن هذا المنظور، يصبح الذكاء نتاجًا لسيرورة متزنة تتدرج من أبنية أولية غير مستقرة إلى تجميعات منطقية أكثر صلابة واتساقًا. وتكمن قيمة هذا التصور في أنه يجعل فهم الفكر مرهونًا بتتبّع تاريخه التكويني، لا باعتباره معطى جاهزا، بل كبناء يتطور عبر مراحل تتداخل فيها الخبرة الحركية والإدراكية والاجتماعية.[3] وتنسجم هذه الرؤية مع توجهات المدرسة الحديثة التي تضع المتعلم في مركز العملية التعليمية، إذ لا يُنظر إليه بوصفه مستقبِلا سلبيا للمعرفة، بل مشاركا فاعلا في

[1] يشير بياجيه مرارا إلى تأثير إدوارد كلاپاريد (متخصص في علم النفس التربوي وعلم النفس الوظيفي، أُسّس سنة 1912" المعهد الجامعي لعلوم التربية"" (Institut Jean–Jacques Rousseau) في جنيف، وهو بالضبط المعهد الذي بدأ فيه بياجيه مسيرته العلمية سنة 1921.) تاثيره في تكوين اهتمامه بعلم نفس الطفل، مستعيدا الطرح الوظيفي الذي يرى أن سلوك الطفل موجّه أساسًا نحو حل المشكلات التي تفرضها حاجاته. ومع أن بياجيه يقبل هذا الأساس الوظيفي، فإنه يضيف إليه بعدًا بنيويًا يضمن اتساق العمليات العقلية وقدرتها على الانعكاس، وهو ما يطوّره لاحقًا في منهجه البنيوي– التكويني. للاطلاع على تفاصيل هذا التأثير، راجع:
Jean Piaget, Psychologie de l’intelligence, Armand Colin, 1947.
Jean Piaget, La naissance de l’intelligence chez l’enfant, Delachaux et Niestlé, 1936.
ويشير بياجيه أيضا إلى مساهمة كورت ليوين، عالم النفس الألماني–الأمريكي الذي ركّز على السلوك كنتيجة للقوى في المجال النفسي، وأ. س. روشيل، الباحثة في تأثير الخبرة والوسط على نمو الطفل، في فهم العلاقة بين الطفل وبيئته. للاطلاع على المزيد، راجع:
Psychologie de l’intellige.

[2] جان بياجيه، سيكولوجيا الذكاء. ترجمة يولاند عمانوئيل، مرجع سابق ص ص 9–22.

[3] المرجع نفسه، صفحة 53.

بنائها. ومن ثمّة يتحول دور المعلّم إلى توفير بيئات تعلم غنية ومحفزة تتيح للمتعلم أن يمارس عمليات الاستيعاب والمواءمة بطريقة طبيعية تؤدي إلى نمو تدريجي في قدراته العقلية.

تتبيّن خصوصية المنهج البنيوي عند بياجيه في الطريقة التي يربط بها بين التكوّن الذاتي للعمليات العقلية وبين اشتراطات التفاعل الاجتماعي في تنظيم هذه العمليات وبلوغها مستوى البنية المتماسكة. فالنمو المعرفي لا يتحدد، في نظره، بمجرد نشاط فردي مغلق، بل يتقدّم بقدر ما يُتاح للعقل أن يواجه وجهات نظر مختلفة تكشف محدودية التمركز حول الذات وتدفعه إلى بناء أشكال أكثر اتساقاً من التفكير. ومن خلال هذا الاحتكاك تُعاد صياغة الفعل العقلي في صورة عمليات قابلة للتنسيق والمراجعة، مما يجعل التعاون مجالاً تظهر فيه تدريجياً تكتلات عملانية Totalités opératoires (كلّيات من العمليات العقلية) تتجاوز الحلول الفردية إلى صيغ مشتركة من التنظيم المنطقي. وهكذا لا يصبح الاجتماعي بديلاً عن البنية أو مصدراً خارجياً لفرضها، بل إطاراً يكشف ضرورة الاتساق الداخلي ويحفّز نشوء قواعد عامة تضبط عمليات مثل التصنيف والتسلسل والحفظ وقابلية التحويل. وبهذا تتجلّى البنيوية في صورتها التكوينية، حيث تُفهم البنية العقلية بوصفها حصيلة تفاعل مستمر بين إنشاء ذاتي للعمليات وبين دينامية تعاونية تزوّدها بشروط الاتساق والعمومية، فتؤسس لنسق معرفي لا ينفصل فيه بناء الفرد عن شروط تواصله مع الآخرين.[1]. في ضوء هذه الرؤية، يوضح كتاب Psychologie et épistémologie أن التطور العقلي عملية بنيوية متتابعة تُشكّل فيها البنى السابقة أساس اللاحقة. ويرى أن التعلم ليس تلقّي معلومات جاهزة، بل بناء معرفي نشط ينمو عبر التجربة والتفاعل مع البيئة، مما يجعل الفهم نتاجاً لتكامل البنى العقلية. وتبرز هذه المنهجية أهمية توجيه التعلم بما ينسجم مع النمو الطبيعي للعمليات المعرفية، بدلاً من الاقتصار على التلقين المباشر.

وعليه فالإستمولوجيا التكوينية تشكل إطارا لفهم نشأة المعرفة وتطورها عند الإنسان، حيث لا تُعد المعرفة مجرد تراكم للمعلومات، بل عملية بناء مستمر للبنى العقلية تتفاعل مع البيئة المحيطة. يكون فيها النمو العقلي على شكل مراحل متتابعة، تبدأ بالمرحلة الحسية–الحركية، مرورًا بالمراحل الرمزية والمادية، وصولًا إلى مرحلة العمليات الشكلية، بحيث تشكل كل مرحلة بنية مستقلة مرتبطة بالمرحلة السابقة. وتُعد مفهومات الاستيعاب والمواءمة الأساس لتطور العمليات العقلية، مع التأكيد على أهمية التوازن الداخلي بينهما لضمان تطور سليم للفكر[2].

يركز الهدف الرئيسي للإبستمولوجيا التكوينية على دراسة تكوين البنى العقلية بجدية، مع تبني تحليل منهجي لكل الظواهر الواقعية التي تثيرها أي إبستمولوجيا. ويحل هذا التحليل محل الأسلوب

[1] المرجع نفسه، ص ص 156–163
[2] Jean Piaget, Psychologie et épistémologie, Paris: Éditions Gonthier, 1970, pp. 151-187.

النفسي التأملي التقليدي،[1] من خلال التركيز على البنى العقلية وطرق تفاعلها. ويكتسب هذا الالتزام أهمية خاصة عند النظر إلى تطور المفاهيم العلمية، إذ يظهر أن التحولات الكبرى في البنى أو المفاهيم ترتبط، عند دراسة نشأتها النفسية، بظروف وخصائص محددة تفسر إمكانية تحولها المستقبلي، كما يتضح في مراجعة مفهوم الزمن المطلق أو في تطور الهندسة، حيث تسبق الحدسيات الطوبولوجية أي مقاييس في المراحل الأولى من التكوين المعرفي.[2]

باختصار يمكننا القول: إن نظرية تطوّر المعرفة عند بياجيه تعتبر أن التربية ليست مجالاً منفصلاً عن فهم نشأة المعرفة، بل هي امتداد عملي له؛ فحين نعرف كيف تتشكل البنيات العقلية لدى المتعلم، يمكننا أن نصمّم تعليماً يدعم هذا التشكل ويعزّزه. وبذلك تصبح التربية ممارسة تهدف إلى مساعدة الفرد على بناء معارفه بنفسه، انسجاماً مع المراحل التي يمرّ بها نموّه الذهني. ومن هنا تتأسس العلاقة العضوية بين التربية والمعرفة: تُفعِّل التربية آليات تطوّر المعرفة، فيما تمنحها هذه الأخيرة المبادئ التي تنظّم ممارستها وتدعم فيها التفكير الذاتي والقدرة على الفهم النقدي. وتمتلك النظرية تطبيقات تربوية مهمّة، خصوصاً في الطفولة والتعليم الأساسي، حيث يشكّل التعلم الحسي–الحركي دعامة أساسية للنمو المعرفي. كما تُوظَّف المشكلات المفتوحة والأنشطة الاستكشافية لتنمية التفكير المنطقي، مع مراعاة مراحل التطور المعرفي في تصميم المناهج والأنشطة لضمان توافقها مع قدرات المتعلمين.

رغم الإسهام الكبير للإبستمولوجيا التكوينية لبياجيه في فهم تطور المعرفة ونشأة البنى العقلية، فقد وُجّهت إليها بعض الانتقادات. يلاحظ الباحث هنري والون (Wallon Henri) أن التركيز على المراحل الثابتة للنمو العقلي قد يقلل من مرونة التطور الفردي للطفل، إذ لا يأخذ بعين الاعتبار اختلافات الوتيرة والطرق التي يمكن أن يمر بها الأطفال عبر هذه المراحل.[3] كما يشير جيرار فيرغنو (Gérard Vergnaud) إلى أن الإبستمولوجيا التكوينية تركز أساسًا على البنى الداخلية للمعرفة،

---

[1] يختلف المنهج البنيوي عند بياجيه عن الأسلوب النفسي التأملي التقليدي، إذ لا يكتفي بالملاحظة أو التأمل في السلوك والوعي الداخلي، بل يسعى المنهج البنيوي إلى تحليل البنى العقلية نفسها وطرق تفاعلها، مما يتيح فهم نشأة المعرفة وتطور العمليات العقلية لدى الطفل بشكل منهجي ومنظم. لمزيد من التوضيحات، راجع: Jean Piaget, Psychologie et épistémologie (مرجع سابق).

[2] نفس المرجع ص ص 154 – 155

[3] Henri Wallon, Psychologie et développement de l’enfant (Paris: Presses Universitaires de France, 1969), 50–90

يستعرض هنري والون، في هذا الكتاب، التطور النفسي والمعرفي للطفل من منظور تكاملي يشمل البعد الحركي والانفعالي والاجتماعي، مؤكداً أن بناء المعرفة يحدث من خلال التفاعل النشط مع البيئة عبر الحركة والتجربة والانفعالات. ويبرز الكتاب أهمية التعلم التجريبي والفاعل، ما يجعله مرجعاً أساسياً في البحث التربوي لتصميم مناهج وبرامج تعليمية تراعي مراحل النمو العقلي والمعرفي للطفل، بعيداً عن التلقين التقليدي.

وهذاما يجعلها أقل مراعاة للتأثيرات الاجتماعية والثقافية المباشرة على الطفل.[1] إضافة إلى ذلك، ترى بعض الدراسات أن النهج البنيوي قد يواجه صعوبة في استيعاب الفروق الفردية بين الأطفال، حيث لا يمر الجميع بنفس التسلسل المرسوم للمراحل العقلية. ومع ذلك، فقد أسهمت بنيوية بياجيه بشكل واضح في تطوير الممارسات التربوية الحديثة. فقد أصبح التعلم النشط والبناءي (Constructivist Education) محورا لتصميم المناهج، حيث يُنظر إلى الطفل كفاعل نشط يبني معرفته تدريجيا من خلال التجربة والتفاعل مع البيئة. كما أصبح ترتيب المفاهيم في المناهج وفق تسلسل منطقي للبنى العقلية للطفل أمرا أساسيا لضمان التوازن التدريجي بين الاستيعاب والمواءمة، وهو ما يضمن تطور العمليات العقلية بشكل متكامل.

علاوة على ذلك، شجعت بنيوية بياجيه على اعتماد التعلم القائم على الاستقصاء والتجربة، بحيث يصبح الطفل مشاركا في بناء معرفته بدلا من أن يكون متلقيا سلبيا للمعلومات، وهو ما يؤكده كل من بياجيه نفسه بتفصيل كبير في كتاب سيكولوجية الطفل[2]. وفيليب ميريو (Philippe Meirieu) في دراسة تأثير هذه المبادئ على التربية المعاصرة[3].

ثانياً: ألتوسير والبنيوية الإيديولوجية

إذا كان المنهج البنيوي قد تجلّى في مشروع بياجيه بوصفه مدخلًا لتحليل آليات تشكّل البنى المعرفية عبر سيرورات داخلية دقيقة تنظّم نموّ الفكر وتقدّمه، فإن هذا المنظور نفسه يكشف عن اتساع في أفقه يتجاوز حدود البنية الذهنية الفردية. فالبنية، في معناها الأعمق، ليست مجرد انتظام معرفي، بل هي نسق شامل يعمل على إنتاج المعنى وتنظيم العلاقات داخل المجتمع، بما يفتح المجال للانتقال من تحليل بنية الوعي إلى تحليل البنى التي تُنتج الوعي وتعيد تشكيله. وفي هذا الامتداد النظري يبرز نموذج لوي ألتوسير بوصفه تحوّلا نوعيّا ينقل البنيوية من مستوى تشكّل المعرفة إلى مستوى إعادة إنتاج البنى الاجتماعية–الإيديولوجية. فمع ألتوسير تغدو المؤسسة التربوية جزءًا من أجهزة تعمل بنيويًا على تثبيت أنماط الوعي وشروط الممارسة، بما يعيد تعريف العملية التربوية داخل إطار أوسع تتداخل فيه المعرفة بالسلطة، وتَبرز عبره الوظائف الإيديولوجية للتربية بوصفها عنصرًا حاسمًا في إنتاج النسق الاجتماعي واستمراره.

[1] Gérard Vergnaud, La théorie des champs conceptuels (Paris: Presses Universitaires de France, 1990), 145–146.
[2] Jean Piaget, La psychologie de l'enfant, Presses Universitaires de France, 1966.
[3] Philippe Meirieu, Apprendre… oui, mais comment? ESF, 1991.
في هذا الكتاب بالخصوص يؤكد فيليب ميريو يقرأ بنيوية بياجيه، من منظور تربوي عملي، أن المعرفة تُبنى تدريجيًا عبر التجربة والتفاعل النشط مع البيئة، ويحوّل المبادئ البنيوية إلى ممارسات تعليمية قائمة على المشكلات المفتوحة والتعلم النشط، مع مراعاة الفروق الفردية ومراحل النمو العقلي للمتعلمين.

يمثّل المنهج البنيوي في فكر لوي ألتوسير صياغة فلسفية–اجتماعية تستند إلى قراءة إبستمولوجية نقدية للماركسية من داخل مشروعها النظري. فالبنية الاجتماعية، وفق هذا المنظور، ليست مجرد إطار خارجي يُحيط بالوعي، بل هي منظومة شاملة ومتعددة المستويات تسبق الوعي الفردي وتحدّد شروط إمكانه. إنّ الوجود الإنساني لا يُفهم هنا بوصفه قائما على مبادرات فردية حرّة، بل باعتباره نتيجة لتفاعلات معقدة بين بنى اقتصادية وسياسية وإيديولوجية تعمل وفق "سببية بنيوية" تفرض انتظامها الخاص. وفي هذا الإطار، يحدّد ألتوسير للأجهزة الإيديولوجية للدولة – وفي مقدمتها المدرسة – وظيفة محورية في تشكيل الوعي وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة.

يعتمد المنهج البنيوي عند لوي ألتوسير على فهم الواقع الاجتماعي والفكري كنظام من البُنى المتشابكة، حيث يتم تحليل الظواهر الاجتماعية ليس باعتبارها مجرد نتائج لأفعال فردية أو إرادات شخصية، بل باعتبارها نتاج علاقات اجتماعية مُؤسّسة ومجالات إيديولوجية تؤطر وعي الأفراد. يرى ألتوسير أن الواقع الاجتماعي يتشكل عبر أجهزة الدولة الإيديولوجية، التي تعمل على إعادة إنتاج علاقات الإنتاج وتثبيت البنية الاجتماعية[1]. تطبيق هذا المنهج في المجال التربوي يشير إلى أن المدرسة ليست مجرد فضاء لنقل المعرفة، بل هي جهاز إيديولوجي يتجلى دوره في تشكيل وعي التلاميذ وسلوكياتهم بما يتوافق مع البنية الاجتماعية السائدة. ضمن عملية يسميها ألتوسير الإيماءة (interpellation)، تبيّن الطريقة التي يصبح بموجبها كل فرد موضوعًا اجتماعيًا، مدركًا لدوره ضمن النظام الاجتماعي ومشاركًا في إعادة إنتاجه باستمرار.

فمن خلال الممارسات اليومية، الطقوس الصفية، والأنظمة التعليمية غير المرئية، يتحول التلاميذ إلى موضوعات اجتماعية تتعرف على دورها وتتبنى ما هو "بديهي" و"طبيعي" وفق ما تحدده الإيديولوجيا. وبذلك، تصبح المدرسة جزءًا من آليات إعادة إنتاج النظام الاجتماعي، إذ تضمن ليس فقط اكتساب المعارف، بل أيضًا تبني طرق التفكير والسلوك التي تدعم استمرار العلاقات الاجتماعية القائمة[2].

وعلى المستوى الإبستمولوجي، يقدّم ألتوسير تصورًا مغايرًا لطبيعة المعرفة وأسس إنتاجها. فالمعرفة، في هذا الإطار، لا تنشأ من تجربة مباشرة أو من وعي فطري، وإنما تُنتج داخل بنى اجتماعية وإيديولوجية تشكّل أنماط الإدراك وأنساق الفهم، قبل أن يصل الفرد إلى مرحلة الوعي النقدي. ويؤكد ألتوسير أن الانتقال من المعرفة الإيديولوجية إلى المعرفة العلمية لا يتحقق في سياق

[1] Althusser, Louis. Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche). La Pensée, no. 151, 1970. PDF. pp 28-30 .Accessible at : https://classiques.uqam.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE.pdf

[2] المرجع نفسه، ص ص 46–51

تطوّر طبيعي أو تراكم تدريجي، بل عبر ما يسميه "القطيعة الإبستمولوجية"[1]؛ وهي لحظة حاسمة يتم فيها تجاوز أشكال الوعي الموروثة وفتح مجال لنمط جديد من التفكير المنهجي الذي لا يخضع لضرورة الإيديولوجيا. ويمنح هذا التصور للمعرفة طابعًا بنيويًا دقيقًا، إذ يجعلها مشروطة بالبنية وقابلة لإعادة التشكل تبعًا لتحولات الأطر الفكرية والمؤسسية[2].

وتتيح نظرية المعرفة الاجتماعية توسيع هذا المنحى، إذ تُبرز أن إنتاج المعرفة وتوزيعها داخل المجتمع يخضعان لمؤسسات تحكمها لعبة السلطة والشرعية. وبهذا المعنى، تتقاطع بنيوية ألتوسير مع الاتجاهات المعاصرة التي تربط بين المعرفة والسلطة، حيث تُفهم المدرسة بوصفها فضاءً معرفيًا تُمارس من خلاله آليات التوجيه والإقصاء والانتقاء، مما يجعلها موقعًا لتحديد ما يُعدّ "معرفة صحيحة" وما يُستبعد من دائرة المشروعية.[3] وهذا ما يفسّر الاختلاف في نوعية المعرفة الممنوحة للطبقات

[1] مفهوم القطيعة الإبستيمولوجية قد تأسّس في مشروع غاستون باشلار بوصفه آلية تفسيرية لتحوّلات المعرفة العلمية، إلا أنه سيستعيد حضورًا مغايرًا في أعمال لوي ألتوسير، الذي أعاد توظيفه داخل قراءته الماركسية البنيوية لوصف الانتقال النظري الحاسم في فكر كارل ماركس من النزعة الإنسانية إلى العلم التاريخي. وفي هذا السياق، تغدو القطيعة عند ألتوسير أداة لفهم وظيفة البنى الإيديولوجية والمؤسساتية، بما في ذلك المؤسسة التربوية، التي تعمل على إعادة إنتاج أنماط الوعي وشروط الممارسة، وهو ما يعيد تعريف العملية التربوية ضمن نسق اجتماعي أوسع، حيث تتداخل المعرفة بالسلطة والإيديولوجيا. لوي ألتوسير، من أجل ماركس، ترجمة أحمد طالب، (بيروت: دار الفارابي، 2006)، 41–55. انظر أيضًا:

Louis Althusser, Pour Marx (Paris: François Maspero, 1965) 30–55؛ و Louis Althusser et al., Lire le Capital, vol. 1 (Paris: François Maspero, 1965) 11–45.

[2] Althusser, Louis. Idéologie et appareils idéologiques d'État (مرجع سابق) pp 5–12

[3] في الدراسات المعاصرة حول السلطة والمؤسسات، يُبرز التمييز بين المشروعية (légalité) والشرعية (légitimité) أهمية بالغة لفهم دور المؤسسات التربوية في إنتاج المعرفة وتنظيمها. فـ المشروعية (légalité) تعكس الامتثال للقوانين والقواعد الرسمية، أي ما يُعتبر قانونيًا أو مشروعًا وفق اللوائح المؤسسية، بينما الشرعية (légitimité) تتعلق بـ قبول المجتمع واعترافه بحق السلطة أو المؤسسة في ممارسة مهامها، وهو بعد اجتماعي–ثقافي–سياسي يضمن الاستقرار والطاعة الطوعية. ومن هذا المنظور، تصبح المدرسة، بوصفها جهازًا إيديولوجيًا وفق قراءة لوي ألتوسير، موقعًا لتطبيق المشروعية القانونية عبر المناهج واللوائح، في حين تُستمد الشرعية من القبول الاجتماعي والثقافي لما يُدرس، ومن قدرة المؤسسة على توليد معرفة تُعتبر صحيحة ومقبولة. وقد أوضحت الدراسات التجريبية والفلسفية أن المشروعية وحدها لا تكفي لتثبيت السلطة أو ضمان فعاليتها، إذ يمكن أن توجد قوانين رسمية تحكم، لكنها تفتقد إلى قبول المجتمع، مما يؤدي إلى هشاشة المؤسسات وفقدان مصداقيتها، بينما تمنح الشرعية القوة الأخلاقية والسياسية اللازمة لاستمرارية العملية المؤسسية. لمزيل من التفاصيل في التمييز بين الشرعية والمشروعية يمكن مراجعة:

Habermas, Jürgen. Legitimacy and the Law in Democratic Society. Translated by Thomas McCarthy. Cambridge: MIT Press, 1996.

Thornhill, Chris, and Samantha Ashenden, eds. Legality and Legitimacy: Normative and Sociological Approaches. London: Routledge, 2010.

الاجتماعية المختلفة، وفي طبيعة الكفاءات التي يُتوقع من كل طبقة اكتسابها، وهو ما يسهم في تكريس النسق الاجتماعي وإعادة إنتاجه عبر آليات تبدو محايدة ظاهريًا، لكنها مشبعة بوظائفها البنيوية العميقة.

وفي ضوء الفكر التربوي المعاصر، تمنح مقاربة ألتوسير إطارًا نقديًا لتحليل المؤسسة التعليمية بعيدًا عن التصورات الاختزالية التي ترى المدرسة فضاءً معرفيًا خالصًا. فهي تكشف أن التعليم هو عملية اجتماعية–سياسية بامتياز، تُسهم في تشكيل الذات والعقل وفق أنماط محددة سلفًا داخل البنية الاجتماعية. كما تفتح هذه المقاربة المجال لإعادة التفكير في دور المدرسة كفضاء للصراع المعرفي، حيث تتقاطع عمليات إعادة الإنتاج الإيديولوجي مع إمكانات مقاومة الهيمنة وخلق مسارات للتعلم النقدي. وفي هذا السياق، تنسجم بنيوية ألتوسير مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى تفكيك العلاقة بين المعرفة والسلطة، وإلى إعادة بناء المناهج والطرائق التعليمية بطريقة تعزز الوعي النقدي، وتمكّن المتعلم من مساءلة الخطابات المهيمنة بدل الامتثال لها.

وبين هذين الاتجاهين (بنيوية بياجيه وبنيوية ألتوسير) تتجلى الفروق بوضوح؛ فبياجيه يركز على بناء المعرفة داخل الفرد عبر التفاعل مع العالم، بينما يرى ألتوسير أن الفرد نتاج لبنى أوسع منه؛ ويتعامل الأول مع البنية بوصفها قابلة للنمو الذاتي، في حين يميل الثاني إلى تصورها كنسق ثابت نسبيًا. ومع ذلك يلتقي الاثنان في الإيمان بوجود قوانين داخلية تحكم الظواهر وتفسرها، وفي اعتبار البنى سواء كانت معرفية أم اجتماعية أطرا أصلية لفهم الإنسان. وهكذا تتيح بنيوية بياجيه قراءة داخلية لتشكل التفكير، فيما تمنح بنيوية ألتوسير منظورا خارجيًا يفسر تشكل الوعي داخل المجتمع، مما يجعل الجمع بينهما مدخلا أكثر شمولا لفهم الإنسان في مستوييه المعرفي والاجتماعي.

Kovalchuk, Vitalii. “Legitimacy of Power as a Legal Phenomenon and Its Manifestations in the Conditions of Democratic Transformation.” European Journal of Law and Political Sciences 7, no. 428 (2020): 23–41.

Fu, Yiqin, Yiqing Xu, and Taisu Zhang. “Does Legality Produce Political Legitimacy? An Experimental Approach.” Stanford Working Papers in Political Science, 2021. https://kingcenter.stanford.edu/publications/working-paper/does-legality-produce-political-legitimacy-experimental-approach

P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 2, Issue 1, February 2026

الخاتمة:

اختيار جان بياجيه ولوي ألتوسير في مقاربة المسألة التربوية له أكثر من مسوغ. والمسوغ الذي نراه أساسيا هو أن كليهما يمثل وجها مميزا ومتكاملا من وجوه البنيوية في الفكر المعاصر؛ جون بياجيه يجسّد الامتداد العلمي التجريبي للبنيوية من خلال مقاربته المعرفية لنمو الذكاء عند الطفل وبناء البُنى الذهنية، وهو بذلك يقدم نموذجا فريدا لكيفية اشتغال البنية داخل الفرد وآليات تحولها. في المقابل يمنح ألتوسير البنيوية بُعدها الفلسفي والاجتماعي عبر إعادة قراءة الماركسية قراءة بنيوية تبرز دور البُنى الاقتصادية والإيديولوجية في تشكيل الوعي. إن الجمع بين هذين النموذجين يتيح معالجة شاملة للبنية من الداخل والخارج في آن واحد: من داخل الفرد عبر بنية التفكير عند بياجيه، ومن داخل المجتمع عبر بنية العلاقات الاجتماعية عند ألتوسير. بذلك لا يقتصر البحث على حقل معرفي واحد، بل يتتبع كيف تتجلى الفكرة البنيوية في مستويات مختلفة، مما يجعل اختيارهما اختيارا منهجيا وضروريا لإبراز اتساع المنظور البنيوي وعمق تأثيره في الفكر المعاصر. لكن التحدي الذي ينتظره كبير ومعقد جدا؛ يتمثل في التطور التكنولوجي المتسارع والضغط الذي يمارسه في صورته الأكثر تطورا وديناميةالمتمثلة في «الذكاء الاصطناعي» على التربية والتعليم في كل تفاصيلهما... فكيف يمكن للفكر التربوي المعاصر، مستندا إلى أدوات التحليل البنيوي عند بياجيه وألتوسير مثلا، أن يوازن بين الابتكار التكنولوجي المتسارع وضغوط المؤسسات الاقتصادية الكبرى، ليصوغ مستقبلا تربويا يحافظ على البعد الإنساني وينمي التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين؟

قائمة المصادر والمراجع:

- بياجيه، جون. (2012). سيكولوجيا الذكاء (ترجمة يولاند عمانوئيل). عويدات للنشر والطباعة.
- ألتوسير، لوي. (2006). من أجل ماركس (ترجمة أحمد طالب). دار الفارابي.
- Adri, Souad & belmokhtar, Reda. (2023). The effectiveness of project pedagogy in developing entrepreneurial thought (the educational fields as a model): A critical analytical view of intellectual intersections. Ibn Khaldoun Journal for Studies and Researches, 1(1). https://doi.org/10.56989/benkj.v1i1.526
- Althusser, L. (1965). Lire le Capital (Vol. 1). François Maspero.
- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche). La Pensée, (151).
- Bouzid, Mustafa. (2024). Education The Proper Upbringing in Light of the Prophet's Biography. Ibn Khaldoun Journal for Studies and Researches, 4(5). https://doi.org/10.56989/benkj.v4i5.858
- Dira, Mohamed. (2024). The Didactics of Teaching Tools and Digital Resources and Their Role in Teaching Islamic Education Course. Ibn Khaldoun Journal for Studies and Researches, 4(8). https://doi.org/10.56989/benkj.v4i8.1150
- Fu, Y., Xu, Y., & Zhang, T. (2021). Does legality produce political legitimacy? An experimental approach. Stanford Working Papers in Political Science.
- Fu, Yiqin, Yiqing Xu, and Taisu Zhang. "Does Legality Produce Political Legitimacy? An Experimental Approach." Stanford Working Papers in Political Science, 2021.
- Habermas, J. (1996). Legitimacy and the law in democratic society (T. McCarthy, Trans.). MIT Press.
- Kovalchuk, V. (2020). Legitimacy of power as a legal phenomenon and its manifestations in the conditions of democratic transformation. European Journal of Law and Political Sciences, 7(428), 23–41.
- Meirieu, P. (1991). Apprendre… oui, mais comment ? ESF.

- Piaget, J. (1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1966). La psychologie de l'enfant. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1970). Psychologie et épistémologie. Éditions Gonthier.
- Thornhill, C., & Ashenden, S. (Eds.). (2010). Legality and legitimacy: Normative and sociological approaches. Routledge.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. Presses Universitaires de France.
- Wallon, H. (1969). Psychologie et développement de l'enfant. Presses Universitaires de France.