الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

فرقة البحث (PRFU): الدرس الفلسفي في التعليمين الثانوي والجامعي
مقاربة إبستمولوجية بين الاستراتيجية الابداعية والممارسة الاتباعية
في ظل المناهج الحداثية، والمعرفة المستدامة.
تحت رقم: I05L07UN150120220001

تنظم الملتقى الوطني الافتراضي الأول:

بتقنية التحاضر عن بعد

تَعْلِيمُ الفَلْسَفَةِ فِي ظِلِّ تَحَدِّيَاتِ العَصْرِ وَالمَعْرِفَةِ المُسْتَدَامَةِ.

نحن شعار:

الفَلْسَفَةُ وَسُؤَالُ النَّقْدِ.

يوم 10 ماي 2023

الهيئة المشرفة على الملتقى:

الرئيس الشرفي للملتقى:

رئيس جامعة مولود معمري، أ. د: أحمد بودة.

المشرف العام على الملتقى:

عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، أ. د: فريد بوطابة.

المنسق العام للملتقى:

رئيس قسم العلوم الاجتماعية، د: مسعود قريمس.

رئيسة الملتقى:

د: حورية منصوري معيز.

رئيس اللجنة العلمية:

د: سمير حسنة.

رئيس اللجنة التنظيمية:

د: مسعود قريمس.

تحميل المطوية

ديباجة الملتقى:

يحاول الملتقى من خلال محاوره مد جسور التحاقل العلمي والمعرفي بين مختلف الجوانب البحثية لمجالات الدرس الفلسفي هذا من جهة، ومن جهة أخرى مد جسور التعاون المعرفي-الابستمولوجي والمنهجي-الاستكشافي بين مختلف تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية أي علوم الإنسان بصورة عامة، والفلسفة على وجه الخصوص في مساهمانها المتواصلة والمتغيرة من أجل التقدم المعرفي والمنهجي، والسير قدما وساق مع ما يجري في العالم وما توصلت إليه الدول المتقدمة من معارف، وأساليب جديدة لقيادة الفكر النقدي الحصين من خلال:

-النظر في كيفية بناء المعارف والتقويم في الأنظمة التعليمية التي تتطلب الدراسة العلمية النظرية مع تحديد لأبعادها الإجرائية والعملية لواقع المتعلم وطرق تدريس الفلسفة في مختلف الأطوار التعليمية، وهو ما يستلزم اتباع منهاج علمي نكون بداياته طرح الإشكالية وهي الدينامية التي تتنعش في السؤال الفلسفي، وصياغة الفروض ثم اختيار الأدوات المناسبة للتحقق من صحتها بهدف الوصول إلى حلول ناجعة تمكن المتعلم من اكتساب المعرفة وتسطير سبل الولوج إلى عالم الشغل حيث تكون المفاهيم الأساسية: الكفاءة، والالتزام، والأداء بمثابة الركائز الأساسية خصوصا في هذه الأوضاع المستجدة على جميع المستويات لمواكبة التطورات التكنولوجية في ظل تحديات العصر والمعرفة المستدامة. إعادة الظر في هذه المحتويات هو الرجوع على أعمال الفلاسفة: من فلاسفة اليونان إلى فلاسفة العصر الحديث والمعاصر مرورا بفلاسفة القرون الوسطى المسيحيين وفلاسفة العرب في الشرق والغرب الإسلاميين.

-النقد كخطوة أساسية في تعليم الفلسفة من أجل بناء فكري وفق مناهج تعليمية، وآليات واستراتيجيات تمكننا من الوصول الى حلول تربوية فعالة داخل الميدان التربوي وتوحيد الرؤى لحل أزمة التعليم الراهنة، التي فرضها الضعف في طرق التكوين والتقويم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وعدم التخطيط وفق احتياجات المتعلم والسير وفق حلول ترقيعية دون دراسات ميدانية وواقعية، والاكتفاء بتطبيق مناهج جاهزة قد لا تتوافق مع البيئة والمحيط بسبب اختلافات ثقافية واجتماعية حتى اقتصادية وسياسية...

إشكالية الملتقى:

تتجلى إشكالية الملتقى حول تساؤلات نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

-ما مدى نجاعة مناهج الدرس الفلسفي؟ فضلا عن موقف الفلسفة من العقل، واللغة، والمنهج، والجمال، والترجمة، والمنطق، وآليات التواصل والتكنولوجيا الحديثة وكثير من المسائل المتعلقة بعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية... التي تتطلب أولا وقبل كل شيء العُدة المنهجية للإجراءات المتبعة والأدوات المستخدمة للتحديد المفاهيمي كل في مجاله، وهذه النقطة الأخيرة بالذات، تعد بمثابة دراسة تمهيدية واستطلاعية لبرامج مادة الفلسفة فضلا عن طرق التدريس والتلقي. كما تعد أيضا اللبنة الأولى التي ترتكز عليها الدراسات النظرية وبدرجة أعلى الدراسات الميدانية. أي بكلمة وجيزة: موقف الإنسان من كل هذه القضايا سواء كان معلما أو متعلما.

مواضيع الفلسفة تشتمل على كل المقاربات المعاشة والافتراضية التي يسير عليها العالم الحديث، كما تشتمل على مجموع المراحل التي تم فيها تفسير السؤال والفعل الفلسفي في بواكير نضج العقل الفلسفي في مختلف أدواره التاريخية من بحث في الطبيعة، وما بعد الطبيعة، والبحث في الوجود وأحواله، ومن ثمة اللجوء والالتفاف حول العقل ونظرية المعرفة ومصادرها ونتائجها وتناول مسائل السياسة، والدولة، والتربية، والصحة وغيرها من المسائل التي تشغل بال الفاعليين في ميادين علوم الانسان بصورة عامة، وفي مقدمتها ميدان الفلسفة سواء كمعلمين أو متعلمين. وعلى ذكر مجال التعليم تجدر الإشارة إلى أن عملية التعليم والتعلم تتطلب الإحاطة بجميع ما يخص علوم التربية، والبيداغوجية، والديداكتيكً.

ولعل هذا العنصر الأخير يكتسي أهمية خاصة لأنه يمثل الجانب التطبيقي للعملية التعليمية -التعلمية باعتباره يساهم بشكل فعال في تمكين جميع الإطارات التربوية من أداء دورها ووظيفتها من خلال:

1-التوفيق بين المناهج والبرامج الدراسية في مجال الفلسفة مع وضعيات ومستويات التدريس في الوطن بفرعيه الثانوي والجامعي، وما يقام في المؤسسات التعليمية في بلدان أخرى من الوطن العربي والعالم ككل.

2-إعادة النظر في البرامج الجديدة.

3-ضبط الإجراءات والآليات المناسبة لتدريس مادة الفلسفة التي تعد مادة تثقيفية هدفها الأساسي مساندة العقل على الفهم والتبصر.

4-التخطيط السليم من أجل بناء الدرس الفلسفي وطرق إلقائه لتحقيق وتنمية مهارات الاستيعاب وخلق استراتيجية التدريس التبادلي لجعل المتعلم الطرف الذي لا يستهان به، والسعي قدما وساق من أجل الوصول إلى ضبط عمليات الفهم والاستيعاب ومرافقة ومتابعة شغف التلاميذ والطلبة بالسؤال الفلسفي.

5-ملاءمة تدريس المسائل الفلسفية في إطار مواكبة المستجدات، وربطها بمهارات الاستيعاب وتقنيات الاستدلال والبرهان ليس فقط في إطار الدروس الحضورية بل تحقيق هذه الأهداف حتى عن طريق التعلم عن بعد (استحضار أزمة الجائحة كتجربة في عملية توصيل الدرس الفلسفي عبر النات مع الاعتماد على الحيوية، والمتعة، والتفاعل. نتركُ المجال مفتوحا، في إطار الإشكالية المطروحة، لكل مشاركٌ في هذه اللقاء ولكل الفاعلين في ميدان علوم الإنسان عامة والفلسفة على وجه الخصوص سواء كمعلمين أو متعلمين لإثراء هذا الموضوع، ونسطير افاق جديدة لدراسات ولقاءات مستقبلية.

محاور الملتقى:

المحور الأول
- ✔ التحديدات المفاهيمية المرتبطة بالتعليمية (التعرف على الأسس المفاهيمية التي ترتبط ب: التعليم، والتعلم، والبيداغوجيا، والديداكتيك...)

المحور الثاني
- ✔ تطوير تعليم الفلسفة في الوطن العربي عامة والجزائر على وجه الخصوص، من أجل تحقيق التنمية المستدامة من خلال المناهج والآليات الجديدة المعتمدة في الدرس الفلسفي.

المحور الثالث
- ✔ رهانات تدريس الفلسفة في التعليم الابتدائي بين الواقع والتجارب العالمية.

المحور الرابع
- ✔ تعليم الفلسفة بين التطور التاريخي والحضاري وتحديات العصر في ظل التطور التكنولوجي.

المحور الخامس
- ✔ الدرس الفلسفي بين مناهج التعليم الثانوي والتعديلات، والتدرجات الجديدة في الجزائر.

المحور السادس
- ✔ تأثير وتأثر العلوم الإنسانية مثل علوم التربية وعلم النفس المدرسي وعلم الاجتماع التربوي، وأنتربولوجيا التعليم... بالدرس الفلسفي.

المحور السابع
- ✔ رهانات تدريس الفلسفة بين عزوف الطلاب في الجامعات والميل الى التخصصات البعيدة عن ميدان العلوم الاجتماعية

أهداف الملتقى:

يسعى الملتقى إلى تحقيق جملة من الأهداف نوجزها فيما يلي:

- النظر في البرامج الجديدة والتدرجات الخاصة بتدريس الفلسفة في مرحلة الثانوي والمرحلة الجامعية.
- ضبط الإجراءات والآليات المناسبة لتدريس مادة الفلسفة للطفل وإعداد الأرضية الميدانية لذلك من أجل تنشئة مواطن الغد على الفكر العلمي-النقدي والتعبير الحر في إطار المعرفة الصحيحة والمستدامة، وتعزيز مسؤوليته أمام الآخر وأمام الحياة، وخلق الوعي الذي ينشا بين الأفراد والجماعات من أجل الحرية والقيم الأخلاقية، وتحفيز الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم وتنبيههم من فخ الأدلجة.
- التخطيط السليم من أجل بناء الدرس الفلسفي، وطرق إلقائه الفعالة والناجعة بكيفية مثيرة الانتباه والدافعية لتحقيق وتنمية مهارات الاستيعاب، وخلق استراتيجية التدريس التبادلي، وتطوير نظام الجودة لجعل المتعلم أكثر كفاءة وقدرة على التحليل والنقد.
- مد جسور التحاقل والتلاقي والتكامل والاثراء المعرفي والعلمي بين مختلف التخصصات: علم النفس المدرسي، علوم التربية، علم الاجتماع التربوي، الديداكتيك...
- مناقشة المواضيع الراهنة المتعلقة بتدريس الفلسفة في ظل تحديات العصر والتطور التكنولوجي، وإيجاد حلول ميدانية لعزوف الطلبة عن دراسة الفلسفة كتخصص في الجامعات.

شروط المشاركة:

- أن يكون البحث في أحد المحاور المذكورة سابقا.
- يجب أن تتوفر في المداخلة مواصفات البحث العلمي والمعايير المتعارف عليها في البحوث الأكاديمية.
- يجب أن يتصف البحث بالجدية ويكون تناوله للموضوع منسما بالأصالة العلمية في ظل منهجية محكمة وتوثيق صحيح للمصادر والمراجع، ولم يسبق نشره ولم يقدم في ملتقيات سابقة.
- من المستحسن أن تكون البحوث مدعمة بالتجارب التطبيقية للدرس الفلسفي من حيث ضبط المنهج، والتوقيت الملائم والمخصص للدرس الفلسفي، وذكر نسبة مشاركة الطلبة ونسبة الغياب في الحصص الدراسية، ونماذج أسئلة الامتحانات الكتابية والامتحانات الشفهية (مدة الامتحان وأنواع الأسئلة، وعينات التصحيح...)
- لغات الملتقى: العربية، والفرنسية، والإنجليزية على أن ترفق بملخص لا يتجاوز 12 سطرا بلغة مخالفة لنص المداخلة.
- تخضع الملخصات والبحوث للتقييم من قبل اللجنة العلمية.
- الملخص يكون في صفحة واحدة مرفوقا بكلمات مفتاحية.
- يرسل الباحث ملخصا لسيرته الذاتية بإيجاز قبل الملخص تتضمن الرتبة العلمية، والمؤسسة التابع لها، ورقم الهاتف، والبريد الإلكتروني.
- أن لا تقل عدد الصفحات عن 10 ولا تتعدى 25 صفحة بما فيها المصادر والمراجع.

- نكتب المداخلة بخط sakkal majalaa حجم 14 بالنسبة للغة العربية في المتن وحجم 12 في الهامش ونكون بخط Times New Roman للمداخلات باللغة الفرنسية والانجليزية في المتن وحجم 10 في الهامش.
- يستهدف الملتقى كل من الأساتذة الباحثين الجامعيين والمختصين في الميادين ذات الصلة للمشاركة بتجاربهم الميدانية والعلمية، الأساتذة في الأطوار المختلفة، مفتشي التربية، وطلبة الدكتوراه.
- تقبل المشاركات الفردية والثنائية فقط.
- الالتزام بالمواعيد المحددة لإرسال الملخصات والمداخلات الكاملة.

مواعيد هامة:

آخر موعد لاستلام المداخلات كاملة يكون يوم:

2023-04- 15

إشعار أصحاب المداخلات المقبولة يكون بداية من :

2023-04-25

تاريخ انعقاد المؤتمر يوم 10- 05 – 2023.

ترسل الأعمال إلى البريد الإلكتروني:

houria.maiz@ummto.dz

للاستفسار يمكن الاتصال على الرقم التالي:

0773254635

تَعْلِيمُ الفَلْسَفَةِ فِي ظِلِّ تحَدِيَات العَصْرِ وَالمَعْرِفَةُ المُسْتَدَامَةِ.

لجان الملتقى:

اللجنة العلمية

د/حسنة سمير	رئيسا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ مداح رزقي	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ بسو جميلة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ بومهدي زينب	عضوا	• جامعة جيلالي بونعامة خميس مليانة
أ.د/ بوقاف عبد الرحمان	عضوا	• جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد
أ.د/ بوساحة عمر	عضوا	• جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد
أ.د / جاري جويدة	عضوا	• جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد
أ.د/ عبد الحليم بلواهم	عضوا	• جامعة تامنغست
د/منصر محند الشرف	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/محمدي بلخير	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ.د/ جعيداني نصيرة	عضوا	• جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد
د/ حموش تونسية	عضوا	• جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد
د/ قزرون محند أعراب	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ.د/ بداك شابحة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ.د/ معروف خلفان لويزة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/شيخ جمال	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/حشلاف يونس	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ حمامي فريد	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ.د/ مدان نعيمة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ علجية حنان	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ.د/ عبد الرزاق ايدير	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ بوعروج محمد نجيب	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو

تَعْلِيمُ الفَلْسَفَةِ فِي ظِلِّ تحَدِيَات العَصْرِ وَالمَعْرِفَةُ المُسْتَدَامَةِ.

لجان الملتقى:

اللجنة العلمية

د/ججيقة براهيمي	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ ميموني كهينة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ مزهود فاطمة	عضوا	• جامعة الجزائر 02
أ.د/ قايد سليمة	عضوا	• المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
د/يحياوي وهيبة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ لونة سامية	عضوا	• المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
د / برتيمة وفاء	عضوا	• جامعة الحاج لخضر باتنة
أ.د/ بوجملين حياة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ قمقاني فاطمة الزهرة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ عليوان مليكة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ.د/ إيكوفان شفيق	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ بلخير رشيد	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ.د/ الأحسن حمزة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ باجي أحمد	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ صالح بلفقي	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ.د/ لعريط مسعودة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ.د موالك مصطفى	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ سليمي ساسية	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ.د/ سيد نوال	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ حدبي حميدة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ سليماني مليكة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ ميكاشر محمد أمين	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
د/ فلاق شبرة	عضوا	• جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
د/ خالفي نصيرة	عضوا	• جامعة مولود معمري تيزي وزو

تَعْلِيمُ الفَلْسَفَةِ فِي ظِلِّ تحَدِيَات العَصْرِ وَالمَعْرِفَةُ المُسْتَدَامَةِ.

لجان الملتقى:

اللجنة التنظيميّة

د/ قريمس مسعود	رئيسا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ/هواري محسن	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ/عمروش حكيم	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ/ إيدير فضيل	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ/ زازون رمضان	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
أ/ قاسم بلقاسم	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
ط.د قادري رياض	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
ط.د حميسي ميرة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
ط.د طاهري صدام	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
ط.د طرشي صالح	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
ط.د دعاء سليمة	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
ط.د رمول عز الدين	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
ط.د علال حنان	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
ط.د شادلي أشرف	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
ط.د بوبعاية كريم	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو
ط.د زياني يوسف	عضوا	• جامعة مولود معمري- تيزي وزو

تحميل المطوية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري – تيزي وزو –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الملتقى الوطني الافتراضي الأول حول تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والمعرفة المستدامة

تحت شعار: الفلسفة وسؤال النقد

بتقنية Google Meet

جدول أعمال الملتقى

إفتتاح فعاليات الملتقى الساعة 09 صباحا

كلمة افتتاحية يقدمه رئيس اللجنة العلمية للملتقى الدكتور حسنة سمير

كلمة افتتاحية يقدمها رئيس اللجنة التنظيمية للملتقى الدكتور قريمس مسعود

كلمة افتتاحية تقدمها رئيسة الملتقى الدكتورة منصوري معيز حورية

كلمة افتتاحية يقدمها عميد كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية الاستاذ الدكتور بوطابة فريد

الافتتاح الرسمي للملتقى من طرف الاستاذ الدكتور بودة أحمد رئيس جامعة مولود معمري –تيزي وزو-

الورشة مفتوحة لجميع المشاركين على الرابط :

https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci

روابط االورشات:

الورشة الأولى

https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci

الورشة الثانية

https://meet.google.com/iov-jzye-gxq

الورشة الثالثة

https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo

الورشة الرابعة

https://meet.google.com/rmy-dtmd-okm

الورشة مفتوحة لجميع المشاركين على الرابط : https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci

الفترة الصباحية الاولى من الساعة 10h00 – 11h00: (أربع ورشات منفصلة)

رؤساء الورشات: د. بسو جميلة الورشة الأولى د. شيخ جمال الورشة الثانية

د. مداح رزقي الورشة الثالثة د. بومهدي زينب الورشة الرابعة

إسم ولقب المُشارك	عنوان المداخلة	رقم الورشة والتوقيت
د/ عبد الكريم محمودي جامعة الجزائر 2 د/شهرزاد محمودي جامعة الجزائر 2	البنائية بين عمليتي التعليم والتعلم لتحقيق الجودة	10 h 10 – 10 h 00 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
د/ السايح حمادي جامعة مستغانم	تعليمية الفلسفة بالتعليم الثانوي في ظل إصلاحات 2003 بالجزائر(من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات)	10 h 20 – 10 h 10 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
د/ كحول سعودي جامعة قالمة د/ بلواهم عبد الحليم جامعة قالمة	معلم الفلسفة: خصاله الأخلاقية ومواصفاته العقلية	10 h 30 – 10 h 20 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
ط.د/ بوسرو السبتي جامعة مولود معمري تيزي وزو	بيداغوجيا الصورة في الدرس الفلسفي	10 h 40 – 10 h 30 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
د/ حيمر حسين جامعة تلمسان	قضايا الديداكتيك في الدرس الفلسفي	10 h 50 –10 h 40 الورشة الأولى

		https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
د/ منصوري معيز حورية	الاستراتيجيات التعليمية في الفلسفة: التحديات و الاثار على المعرفة المستدامة	11 h 00 – 10 h 50 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
مـــنـــاقـــــشـــــة عـــــــــامـــــة		11 h 10 – 11h00
أ.د./ بلعاليه دومه ميلود **جامعة الشلف**	خطاب الفلسفة بوصفه استراتيجية بيداغوجية	10 h 10 – 10 h 00 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
ط.د شادلي أشرف **جامعة مولود معمري تيزي وزو**	الآليغوريا وآليات اشتغالها في الدرس الفلسفي–قراءة في محاورة الجمهورية –لأفلاطون	10 h 20 – 10 h 10 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
أ / حرباش عمار **مفتش التربية الوطنية بتيزي وزو**	امتحان البكالوريا باعتباره الجسر بين الثانوي والجامعي	10 h 30 – 10 h 20 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
د/ بوثلجة فازية **جامعة الجزائر 02**	الدرس الفلسفي بين مناهج التعليم الثانوي والتدرجات الجديدة في الجزائر	10 h 40 – 10 h 30 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
د/ فوضيل كايسة	إشكالية الممارسات البيداغوجية في أقسام الفلسفة وعلاقتها بالتدرجات الجديدة	10 h 50 –10 h 40 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
مـــنـــاقـــــشـــــة عـــــــــامـــــة		11 h 00 – 10 h 50

د/ بوعروري اليزيد **جامعة سطيف2**	تدريس الفلسفة في العالم العربي –حالة المغرب، تونس، ومصر –	10 h 10 – 10 h 00 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
د/نادر فاطمة **جامعة الشلف**	الفلسفة والراهن في الوطن العربي الجزائر نموذجا	10 h 20 – 10 h 10 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
ط.د/ طاهري صدام **جامعة مولود معمري تيزي وزو**	قيمة أسلوب الكتابة الشذرية لدى نيتشه	10 h 30 – 10 h 20 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
ط. د طاهير محمد **جامعة المسيلة**	المقاربة النصية: مزايا النص الفلسفي من حيث هو سند أو وضعية انطلاق(التعليم الثانوي نموذجا)	10 h 40 – 10 h 30 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
د/ رحيمة سليماني جامعة الجزائر2 **ط.د/ جباري عبد العزيز جامعة الجزائر2**	ضرورة تطوير الدرس الفلسفي في الوطن العربي وفق آليات ومناهج حديثة (وجهات نظر من طرف اختصاص علم المكتبات و التوثيق).	10 h 50 –10 h 40 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
مـــنـــاقـــــشـــــة عـــــــــامـــــة		11 h 00 – 10 h 50
د/ خديجة أحمد مسعود **جامعة الجزائر2**	ديداكتيك الفلسفة: عوائق وحلول	10 h 10 – 10 h 00 الورشة الرابعة https://meet.google.com/rmy-dtmd-okm
ط.د/ بكير مختارية **جامعة الشلف**	التعليمية أسسها وعناصرها وعلاقتها بالبيداغوجية	10 h 20 – 10 h 10 الورشة الرابعة

		https://meet.google.com/rmy-dtmd-okm
ط. د/ عبد الحميد محمد **جامعة مولود معمري تيزي وزو**	سؤال التربية في متن تاريخ النص الفلسفي– دراسة مفاهيمية –	10 h 30 – 10 h 20 الورشة الرابعة https://meet.google.com/rmy-dtmd-okm
ط.د/ فروم رشيد **جامعة المسيلة**	إتيقا الفهم ودورها في الارتقاء بالدرس الفلسفي –إ(دغار موران نموذجا).	10 h 40 – 10 h 30 الورشة الرابعة https://meet.google.com/rmy-dtmd-okm
ط.د/ بوبعاية كريم **جامعة مولود معمري تيزي وزو**	رهان الدرس الفلسفي بين تعليم الفلسفة والتفلسف	10 h 50 –10 h 40 الورشة الرابعة https://meet.google.com/rmy-dtmd-okm
مـــنـــاقـــــشـــــة عـــــــــامـــــة		11 h 00 – 10 h 50

الفترة الصباحية الثانية من الساعة 11h00 – 12h00 : (أربع ورشات منفصلة)

رؤساء الورشات: د. بسو جميلة الورشة الأولى د. شيخ جمال الورشة الثانية

د. قريمس مسعود الورشة الثالثة د. بومهدي زينب الورشة الرابعة

إسم ولقب المُشارك	عنوان المداخلة	رقم الورشة والتوقيت
ط.د/ طورشي صالح جامعة مولود معمري تيزي وزو	رهانات الفلسفة والتفلسف في الجزائر وقيمتهما في المخيال الجمعي الجزائري	11 h 10 – 11 h 00 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
د/ جودي عمران جامعة عنابة	الدرس الفلسفي ورهان الواقع	11 h 20 – 11 h 10 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
أ/ ذويبي كمال جامعة وهران 2 ط/د خوذري سمية جامعة باتنة 01	فعل التفلسف لدى أطفال الابتدائي – منهاج ماثيو ليمان وغاريث ماثيوز نموذجا	11 h 30 – 11 h 20 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
د/ سفيان عمران جامعة سطيف 02 د/ أحمد شوال جامعة سطيف 02	الفلسفة وتنمية قدرات التفكير لدى الطفل بين تعميق الفضول وتربية العقول	11 h 40 – 11 h 30 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
د/لاكلي حنان جامعة الجلفة	التفكير الفلسفي عند الطفل وأهميته في صناعة الإنسان المستقبلي	11 h 50 –11 h 40 الورشة الأولى

		https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
مـــنـــاقـــــشـــــة عـــــــــامـــــة		12 h 00 – 11 h 50
أ/ عماد الدين طهيري جامعة تلمسان	الفلسفة الموجهة للأطفال: قراءة في مشروع غاريث ماثيوز Gareth Matthews	11 h 10 – 11 h 00 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
ط.د / صاولة ابتسام جامعة الجزائر02 ط. د/ خيرة يوسفي جامعة الجزائر 02	الفلسفة للأطفال: دراسة نظرية تجريبية بين الواقع والمأمول(تجارب عالمية: ماثيو ليبمان منتسوري) نموذجا	11 h 20 – 11 h 10 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
د./ محمدي بلخير جامعة مولود معمري تيزي وزو	الخوف من الفعل الفلسفي بحث في جذور الخوف	11 h 30 – 11 h 20 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
بسَرني سليمة جامعة الجزائر02	تعليم الفلسفة للأطفال عن طريق الأسطورة/ فينومينولوجيا	11 h 40 – 11 h 30 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
ط. د زياني يوسف جامعة مولود معمري تيزي وزو	تدريس الفلسفة بالمقاربة بالكفاءات عند مُشال طوزي	11 h 50 –11 h 40 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
مـــنـــاقـــــشـــــة عـــــــــامـــــة		12 h 00 – 11 h 50
ط. /د دوعة سليمة جامعة تيزي وزو ط. /د لهواس حميد جامعة ورقلة	رهانات الدرس الفلسفي في الجزائر –العوائق و الحلول–	11 h 10 – 11 h 00 الورشة الثالثة

		https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
ط. د سمية بوربيعة **جامعة الوادي**	آليات برمجة لا وعي الطفل على التفكير الفلسفي	11 h 20 – 11 h 10 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
د/ بلقصير مصطفى **جامعة السعيدة**	الفلسفة مع الأطفال من منظور مدرسة فرانكفورت أكسل هونيث نموذجا	11 h 30 – 11 h 20 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
د/الشريف زروخي جامعة سطيف 02 **د/ نصيرة بوطغان جامعة سطيف 02**	دور الدرس الفلسفي في بناء الشخصية الحوارية المنفتحة على واقعها الاجتماعي.	11 h 40 – 11 h 30 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
د/ معيزي نذير **جامعة المدية**	إشكالية تعليمية خاصة بالفلسفة	11 h 50 –11 h 40 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
مـــنـــاقـــــشـــــة عـــــــــامـــــة		12 h 00 – 11 h 50
ط/ د. دوسن سليمة **جامعة الجزائر 02**	منزلة النص الفلسفي بين الإطار النظري والتجريبي	11 h 10 – 11 h 00 الورشة الرابعة https://meet.google.com/rmy-dtmd-okm
د. سليمي ساسية **د. ميموني كهينة**	فعالية الأبواب المفتوحة المنظمة من طرف الإدارة الجامعية للتعريف بتخصص الفلسفة	11 h 20 – 11 h 10 الورشة الرابعة https://meet.google.com/rmy-dtmd-okm

جامعة مولود معمري تيزي وزو		
ط. د قادري رياض **جامعة مولود معمري تيزي وزو**	الدرس الفلسفي في ظل التقنية والعولمة (التعليم الثانوي بالجزائر نموذجا)	11 h 30 – 11 h 20 الورشة الرابعة https://meet.google.com/rmy-dtmd-okm
ط.د/ سلمى نعمون **جامعة قسنطينة 02**	الثورة الرقمية وسياسة التعليم بين التحديات والفرص – الفلسفة نموذجا	11 h 40 – 11 h 30 الورشة الرابعة https://meet.google.com/rmy-dtmd-okm
د/ بومهدي زينب جامعة خميس مليانة **د/ بسو جميلة جامعة مولود معمري تيزي وزو**	دور الدرس الفلسفي في الجامعات الجزائرية بين حتمية الممارسة التعليمية وتحديات إرساء قواعد الحوار والتواصل الفكري.	11 h 50 –11 h 40 الورشة الرابعة https://meet.google.com/rmy-dtmd-okm
	مـــنـــاقـــــشـــــة عـــــــــامـــــة	12 h 00 – 11 h 50

الفترة المسائية من الساعة 13h00 – 14h00: (ثلاث ورشات منفصلة)

رؤساء الورشات: د. بسو جميلة : الورشة الأولى د.قمقاني فاطمة الزهرة : الورشة الثانية

د. محمدي بلخير : الورشة الثالثة

إسم ولقب المُشارك	عنوان المداخلة	رقم الورشة والتوقيت
د/ رمول عز الدين **جامعة مولود معمري تيزي وزو**	نظام المقاربة بالكفاءات بين المأمول والمأزوم (أسئلة موضوعات البكالوريا نموذجا)	13 h 10 – 13 h 00 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
د/ بكيري عبد الله **أستاذ مكون في ولاية برج بوعريريج**	سلبيات تعليم الفلسفة في الطور الثانوي بين أسلوب التلقين وتقادم المنهاج.(دراسة ميدانية)	13 h 20 – 13 h 10 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
ط, د/ عبد الرحمان قيطون **المركز الجامعي نور البشير البيض**	الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي من التنظير إلى المماسة – النص الفسفي نموذجا–	13 h 30 – 13 h 20 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
ط.د/ عبد النور بوبكر **جامعة تيارت**	الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي بالجزائر التحديات والآفاق	13 h 40 – 13 h 30 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
أ.د/ محمد بن علي **جامعة غليزان**	مشكلة تدريس الفلسفة في البرنامج التربوي الجزائري...أين الخلل؟	13 h 50 –13 h 40 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci

ط.د قدوش نسيم **جامعة الجزائر 02**	الدرس الفلسفي: بين الحتمية و الوعي	14 h 00 –13 h 50 الورشة الأولى https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci
مـــنـــاقـــــشـــــة عـــــــــامـــــة		14 h 10 – 14 h 00
أ/ رحموني عبد الكريم **ثانوية ابن حسن الأشعري بشار**	المقاربة النصية في الدرس الفلسفي	13 h 10 – 13 h 00 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
ط/ د قندوز محمد **جامعة مولود معمري تيزي وزو**	الدرس الفلسفي الواقع المأزوم واجتهادات الإصلاح	13 h 20 – 13 h 10 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
ط.د شنافي أسماء **جامعة الشلف**	أسباب عزوف الطلبة عن اختيار تخصص الفلسفة في الجزائر بين طبيعتها كفكر نخبوي و بين أسباب أخرى	13 h 30 – 13 h 20 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
ط.د/ بوعقل إبراهيم **جامعة مولود معمري تيزي وزو**	أسباب عزوف التلاميذ عن الدرس الفلسفي في الثانوية.	13 h 40 – 13 h 30 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq
د/ عليوان مليكة **د/ بن مومن أسماء** **جامعة مولود معمري تيزي وزو**	غياب الجانب الإجرائي للمعرفة (مهارات التفكير في المستندات التربوية) "مستندات المواد الأساسية للسنة الخامسة ابتدائي"	13 h 50 –13 h 40 الورشة الثانية https://meet.google.com/iov-jzye-gxq

مـــنـــاقـــــشـــــة عـــــــــامـــــة		14 h 00 – 13 h 50
د/ حدوش وردية **جامعة مولود معمري تيزي وزو**	تدريس مادة فلسفة القانون في كليات الحقوق في الجامعات الجزائرية بين الفعلية والفعالية	13 h 10 – 13 h 00 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
ط.د حميسي ميرة جامعة تيزي وزو **ط. د صراوي وحيدة جامعة غيليزان**	الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي بين الصعوبات والحلول الميدانية من أجل التنمية المستدامة	13 h 20 – 13 h 10 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
ط. د/ مهدي محمد جامعة تيارت **د/ مصطفاي بوعناني جامعة سعيدة**	العوامل المؤثرة في عزوف الطلبة عن الدرس الفلسفي	13 h 30 – 13 h 20 الورشة الثالثة
د. حمامي فريد **د/ بوعروج محمد نجيب** **جامعة مولود معمري تيزي وزو**	عوامل عزوف الطالب الجامعي عن تخصص الفلسفة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الطلبة – دراسة ميدانية–	13 h 40 – 13 h 30 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
أ د/ بلواسع ناصر **المركز الجامعي البيض**	تدريـــس الفلسفة "تحديات وأفاق الفضاء الجامعي الجزائري "	13 h 50 – 13 h 40 الورشة الثالثة https://meet.google.com/cgk-zjdj-pgo
مـــنـــاقـــــشـــــة عـــــــــامـــــة		14 h 00 – 13 h 50

قراءة التوصيات واختتام فعاليات الملتقى 14 h 10 – 14 h 30

الجلسة مشتركة لجميع المتدخلين على الرابط : https://meet.google.com/ixy-ohbf-tci

ملاحظة هامة:

- **يرجى من جميع المشاركين الالتزام بالمشاركة عن بعد وفق البرنامج المحدد والورشات التي ينتمي إليها كل مشارك والتفاعل في جلسات المناقشة. كما يرجى من المشاركين ارسال ثلاث أو أربع توصيات قبل يوم الملتقى لإدراجها ضمن توصيات الملتقى.**

نشكركم مسبقا ونتمنى لكم حظا موفقا للجميع.

رئيسة الملتقى: الدكتورة معيز منصوري حورية

خطاب الفلسفة بوصفه استراتيجية بيداغوجية

أ.د./ بلعاليه دومه ميلود

جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف

Belaliamiloud@yahoo.fr

الملخص:

تستهدف مداخلتي المعنةنة بـ: "خطاب الفلسفة بوصفه استراتيجية بيداغوجية" الوقوف على الأساس البيداغوجي للخطاب الفلسفي، وذلك من خلال محاولة القبض على النواة المشكلة لمراميه القصدية قبل اتصاله بأي مضمون خارجي، أعني في حالة كونه استراتيجية قول فراغي ، لا يتوقف في وجوده الأساسي على مدى جاهزية هذا الموضوع أو ذاك، بقدر ما يرتبط بتوجهه القصدي نحو "السؤال"، مبينا في ذات الوقت أن هده الاستراتيجية لا تُفقد الفلسفة فعاليتها البيداغوجية بقدر ما تمنحها وضعا متميزا بوصفها ضربا من" الإشكالاتية"، أو فن طرح السؤال، حسب عبارة ميشال ماير الأصيلة.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة، المساءلة، البيداغوجيا، الخطاب

Résumé :

Mon intervention intitulée « Le discours de la philosophie en tant qu'une stratégie pédagogique » porte sur le fond pédagogique du discours philosophique touchant le noyau du message inhérént à sa visée intentionnelle comme une « parole vide », c'est-à-dire comme un discours qui se rapporte en blanc aux contenus qui surviennent de l'extérieur sans lui faire perdre l'efficace de son pouvoir pédagogique initial, à savoir le questionnement radical qui fait de la philosophie une discipline à caractere fondamentalement problématologique selon l,expression inédite de Michel Meyer

Mots clés : Philosophie-Questionnement- Pédagogie – Discours

المقدمة:

لا شك أن كل منظومة خطابية تستند، بوعي أو بغير وعي، إلى مجموعة من المسلمات، هي حصيلة "قرار عقلي" مؤطر ضرورة برؤية ما، تكون بمثابة قصديته الأولى. وانطلاقا من هذه القصدية الأولية يتم تحميل الخطاب، بفعل انتقائية ما، **قيما نظرية قاعدية**، هي محور العملية الخطابية ككل، تماما مثلما هو الحال في الخطاب السياسي أو الديني أو الإعلامي إلخ ... كذلك الخطاب الفلسفي هو الآخر لا يشذ عن هذه القاعدة العامة، وأيا ما كانت مضامينه، فهو خطاب تؤطره قصدية اساسية هي ما يمكن أن نصطلح عليه بـ: "قصدية الحقيقة"، ومن ثم فاستراتيجيته البيداغوجية تتحدد بمدى قدرته على "تبرير" مزاعمه في طلب الحقيقة، و لكن **المفارقة هنا هي أنه بسبب هذا التبرير ذاته يضطر الخطاب الفلسفي إلى مساءلة قصديته الأولى، أي أشكلة مفهوم "الحقيقة" ذاته**، ولعل هذا هو السبب في أن صار الخطاب الفلسفي يقدم في الغالب على أنه ضرب استثنائي من الخطابات، يمكن أن تفي به عبارة الفيلسوف البلجيكي المعاصر"ميشال ماير" (Michèl Meyer) التي تضعه في صورة **"خطاب استشكالي بامتياز**[1] " Discours problématologique par exellence، وما ذلك إلا لأن "معنى التفلسف، كما يقول ميشال ماير، هو أن تجرؤ على إعادة التفكير في الأسس (...) أي أن تطرح السؤال حول ما هو أولي، و أي جواب أكثر أولية لا يمكن أن يكون إلا عين فعل السؤال ذاته"[2] .

إن هذا الطابع الاستشكالي هو الذي غدت تمرره الرسالة البيداغوجية للفلسفة، وذلك بخاصة بعد فقدان الفلسفة لدورها النسقي الريادي في التأسيس للمذاهب والنظريات والأنساق الكبرى، خاصة بعد استقلال الأنظمة الخطابية الأخرى، الأمر الذي استدعى إدراج خطابها ضمن خانة **"الميتا . خطاب"(Meta-discours)**، و ذلك من منطلق أن "عملية الاستشكال" ذاتها تنصب على كل الخطابات الأخرى من مبدأ كونها موضوعات للاستشكال الفلسفي، ومن ثم يحمل هو الآخر بمجموعة من "القيم النظرية القاعدية" التي يتناقلها كل متلقيه عبر الوسيط البيداغوجي، والتي تؤهلهم للانخراط، على الأقل، من الناحية المبدئية ضمن "الجماعة الفلسفية"، وهذه القيم هي التي صارت تشكل اليوم .في رأينا . المضمون البيداغوجي للخطاب الفلسفي والتي يمكن تصنيفها حسب تاريخية الخطاب الفلسفي إلى ثلاثة[3]:

قيم نظرية خاصة بالفلسفة النظامية:

وهي قيم تعمل على إقرار النسق في التفكير الفلسفي مثل قيم الكلية والمعقولية والجوهرية ... ومن ثم إقصاء طابع العفوية والفردية وكل ضروب الممكن والمتخيل واللامتجانس من دائرة العلم.

قيم نظرية خاصة بخطاب الفلسفة اللانظامية:

---

[1] M. Meyer, De la problématologie, Le livre de poche, Paris, 1994

[2] M. Meyer, Qu'est-ce que la philosophie, Le livre de poche, Paris, 1994

[3] فتحي التريكي ورشيدة التريكي، فلسفة الحداثة، مركز الإنماء العربي، بيرورت، 1992، ص 83

وهي القيم التي تنشأ في الغالب، سواء بصورة ضمنية أو معلنة، بسبب ضرب من التفكير الفلسفي "المرتبط بالمعقولية الحالية التي ترعرعت في العلوم المختلفة كالميكانيكا الكمية أو كفيزياء اللاتوازن أو نظريات الأنساق الدينامية وغيرها، والتي فتحت آفاقا جديدة في نظرتنا على الزمان والحياة والطبيعة وأعطت أهمية أكبر إلى الجزئي وإلى الممكن والصدفة بصفة عامة كعناصر فعالة لتصورنا للمكان وللزمان"[4].

قيم نظرية خاصة بالفلسفة العفوية:

وهي قيم تظهر بسبب من التفكير . الشخصي عادة . الإبداعي الحر داخل الممارسات الخطابية غير المحسوبة على الفلسفة النظامية، مثل الدين والفن، وهي في الغالب "فلسفة عفوية تهتم، والقول لفتحي التريكي، بقضايا مرتبطة بالتفكير وعناصره ولكنها لم تكتسب الوضوح والدقة والشمول"[5] .

بناء على هذا التصنيف التاريخي لقيم الخطاب الفلسفي تتوقف عملية التوصيف المفهومي لكيفية اشتغال الخطاب الفلسفي من المنظور البيداغوجي المعاصر، وهو المنظور الذي يستدعي خطاب الفلسفة كخطاب تعليمي يراد منه ابتداء تنمية وترقية ملكتي النقد والتحليل بدل ملكتي البناء والتركيب الشموليين، وذلك تحت تاثير خطاب "الأزمة" الذي طال الفلسفة النظامية في عمقها، بل في سبب وجودها وهو "النسق"، خاصة بعد تفجر الأنساق الفلسفية الكبرى على غرار الهيغلية وبروز فلسفات الارتياب على أيدي أقطاب المساءلة الفاسفية الجذرية أو أساتذة التشكيك كما يسميهم بول ريكور، وأهمهم ماركس، نيتشه وفرويد.

لقد صار الخطاب الفلسفي ينزع إلى إستراتيجية جديدة هي "**إستراتيجية قول فراغي**" (Parole vide) ميزتها الأساسية النقد في صورته القصوى، والتي اتخذت مع "جاك دريدا" صورة "التفكيك"، بحيث لم يعد بإمكان الفلسفة الدفاع عن مركزيتها الخطابية، بسبب صعود الخطابات (الهامشية) واحتلالها المراكز ضمن دوائر القول المتعددة، كل ذلك من شانه أن يقلل من الطموح الفلسفي في أن يتحول خطاب الفلسفة إلى ضرب من "**الخطاب البديل**" (Discours alternatif) ، إذ عليه أولا أن يفكر في ذاته اليوم وأن يعيد النظر في مكانته ذاتها وفي طرائق اشتغاله، بالنظر للتحولات العميقة في بنية المفهوم الفلسفي ذاته، وهو الأمر الذي حدا بكثير من الفلاسفة المعاصرين (خاصة الذين استلهموا فلسفة نيتشه، على غرار الفيلسوف "ميشال فوكو" و"جيل دولوز" و"جاك دريدا")، إلى قلب وجهة التفكير في الفلسفة اليوم، والدعوة إلى مبدأ جديد هو "**مبدأ التفكير بوجه آخر**"، مما يوحي بضرورة الانتباه لإستراتيجية جديدة للخطاب الفلسفي، تتحدد على ضوءها مهمة الفلسفة البيداغوجية والتي يمكن حصرها ضمن مجموعة القيم الوظيفية (التي نعتبرها وظائف بيداغوجية بامتياز) التي أشار إليها الباحث التونسي فتحي التريكي[6]على النحو التالي:

---

[4] المرجع نفسه، ص نفسها

[5] منير العموري وآخرون، في إشكالية قراءة النص الفلسفي: منهج وتطبيق، د. ت، ط1، ص 63

[6] التريكي، المرجع السابق، ص 84، 85

التحديد (Détermination):

تنحصر مهمة الخطاب الفلسفي البيداغوجية هنا في أن تتأمل الواقع الموضوعي الذي يصوره المفهوم ، ولذلك يؤخذ معنى التحديد هنا بمعناه الكانطي.

النقد (Critique):

هو الميزة الأساسية التي يتحلى بها الخطاب الفلسفي، وهو الذي يمنح الخطاب الفلسفي مشروعية التدخل في الخطابات الأخرى، فالفلسفة، والقول دائما لفتحي التريكي، "نقد مستمر لأوضاع الفكر وحركة دائمة لتنشيط العقل وإعادة بنائه وإعادة تأسيس مبادئ المعرفة الإنسانية"[7].

التوضيح (Eclaircissement):

يستمد الخطاب الفلسفي معنى التوضيح من ميراث الفلسفة التحليلية، حيث تكون الغاية من الفلسفة هي التوضيح المنطقي للتفكير، وبهذا يتميز خطاب الفلسفة عن خطاب العلم من جهة، وعن خطاب الإيديولوجيا من جهة أخرى.

التشخيص (Diagnostique):

لقد ساهمت فلسفة نيتشه بشكل كبير في قلب استراتيجية الخطاب الفلسفي البيداغوجية حيث لم يمارس الفيلسوف دور المشرع للحقيقة، بل دور المشخص، فالفلسفة غدت نشاطا تشخيصيا كما يقول "فوكو"، وهو يعني بذلك تشخيص الواقع الراهن عن طريق الكشف عن أمراضه وبيان اختلافه عن الواقع الماضي، إنها تعلمنا تقنية العيش في الحاضر.

التنظير: (Théorisation)

أصبح الخطاب الفلسفي يتجه أكثر صوب عملية التنظير الشامل لا التنظير الكلي، أي ذلك الضرب من التنظير اللااختزالي، حيث يتم فيه أخذ بعين الاعتبار "تنوع الواقع وتعدد معطياته فيحدد شروط إمكان توحيد التنوع وظروفه وعوائقه. فالتنظير الفلسفي بحث عن المعنى المفتوح للواقع المتغير"[8].

تشكل إذن هذه القيم الوظيفية قيما نظرية قاعدية ثابتة من وجهة نظر بيداغوجيا الخطاب الفلسفي في ثوبه المعاصر، والتي تعمل على تخليص الممارسة الفلسفية من كل نزعة دوغمائية من جهة، ومن كل نزعة عدمية من جهة

[7] المرجع نفسه، ص 85

[8] المرجع نفسه، ص 87

ثانية، وهي تؤكد على أن الانسياق وراء أي نزعة من هاتين النزعتين إنما هو بسبب عدم إدراك طابع المفارقة الأساسي في كل خطاب فلسفي وهو مفرقة النظرية والواقع.

الفلسفة للأطفال عن طريق الأسطورة
فينومينولوجيا هيدغر نموذجا

تمهيد

مارتن هيدغر 1889 -1976. ، هو ذلك الطائر الذي خرج عن السرب. فكل طائر يحلّق، يحمل فوق جناحيه سرّ إمكانية طيرانه ، وسر عدم قدرته على التحليق. تماما كطائرالقطرس L'Albatros الذي كتب فيه شارل بودلير Charles Baudelaire شعرا. فسقوطه فوق باخرة البحارة وعدم قدرته على التحليق عاليا كان بسبب عظمته وثقل حجمه، الأمر الذي غفل عنه البحارة مما جعلهم يستهزؤون ويستصغرون شأنه لرؤيته ملقا على الأرض وهو ذللك العظيم الذي اعتاد على التحليق وحيدا في القمم العالية. وكل سائر فوق أرض ثابتة مستقرة، يريد أن يدرك خطواته الأولى، لأن كل بداية هي بداية تخفي غموضا. هذا الغموض الذي أرعبنا طويلا ولا يزال لأنه يأبى الإفصاح عن نفسه، فكل منسحب متخفٍّ يجذب الاهتمام. وكلّما طال اختفاؤه، زاد سر اهتمامنا وانجذابنا إليه.

هناك علاقة قوية تجمعنا بالمرئي واللامرئي، فما نوع هذه العلاقة؟ ربما هي علاقة بدأت بخيط رفيع، ينسج لنا أحيانا خيوطا من نور فيكشف لنا ما كان محجوبا، وأحيانا ينسحب هذا الخيط الرفيع فتنسحب معه الإنارة ليعتّم ظلام الليل الحالك. إنها لعبة التجلي والاختباء. ولكن القاعدة الأساسية لهذه اللعبة هي ألا تكشف لنا إلاّ ما تريده هي أن ينكشف، وهذا هو سر اللعبة، وحتى يكون السر سرا عليه أن يتمسك بالإختباء. إنه الواحد والتعدد.

هل يمكن لنا أن نكون- بعد كل ما اختبرناه ورأيناه من أشياء- وكأننا لم نر شيئا؟ ممكن.

هل يمكن أن يكون كل ما في العالم مجرد طيف أو سطح لنظير يأبى أن ينكشف؟ ممكن.

هل يمكن أن يكون اللا-حجب انفتاحا دون انغلاق؟ هل في انفتاحه المكتمل، إلغاء لخصوصية لا يحقّ لها أن تظهر؟ ممكن.

ولكن، ما هو هذا الغموض الخطير والمرعب الذي لا ينبغي له أن ينكشف؟ وكلّما أصرّ على بقائه بعيدا متخفّيا زاد إصرار الإنسان على كشفه والاقتراب منه أكثر فأكثر، فرغم أنه مدرك بأنه خط أحمر، وأنه لا يملك سبيلا للوصول إليه. إلا أنه يجد نفسه مقحما بلا إرادة منه في دائرة من التساؤلات وحيرة لا تنتهي.

هل يمكن أن يكون هذا الإصرار على الاقتراب أكثر فأكثر من اللغز وكشف سره، دليلا على أن الإنسان هو الكائن الذي يحمل في أعماقه بعضا من غموضه؟ ألأجل هذا يصّر على المكوث في جواره ليحفظه ويحرسه؟ ممكن.

هل يمكن لهذا اللغز، مهما كان اسمه، والذي لا نعرف كيف نسمّيه، أن يكون إلها؟ ممكن.

هل غيابه الطويل يستحق منّا الانتظار؟ فانتظار العدم قهر واستسلام. ولكن، إذا كان العدم كينونة بالقوة أو نمطا من أنماط هذا الوجود، فهو لا يساوي لاشيء، وفي انتظاره متعة.

هل الإنسان القلق الذي يهاب الموت هو صانع الحياة؟ هل لهذا الإنسان إله؟ أم أنه هو من أهلكه؟ ممكن.

هل الإنسان في جوهره موت، فالموت تجربة فريدة لا تتكرر مّرتين و الإنسان كذلك؟ ممكن.

هل يمكن للإنسان أن يحيا ويحقّق ذاته دون أدنى شرط أو قيد؟ أم أن قدره أن يحيا حياة غير مكتملة؟ ممكن.

ولكن، إذا كانت حياته غير مكتملة، فهي منقوصة. والفقد عجز، فلا نصف الطريق يوصل إلى مكان، ولا نصف الفكرة ينتج معنى. كيف ينبغي لنا أن نفكر؟ وكم من الأيام والسنين إن لم نقل كم قرنا من الزمان يكفي لنفكّر، ولنمعن النظر فنحظى بإجابة تزيح عنا غيمة هذا الغموض الذي يسكننا ونسكنه، ولكنّنا نجهل حقيقته.

ولكن هل يمكن أن نسكن بيتا لا نعرف أركانه وزواياه؟ ممكن.

هل نقرأ السطور في صفحات الكتب، ذلك السواد الظاهر، أم أننا نحرص على قراءة البياض محاولين رؤية ما تخفيه الكلمات بين السطور؟

هل يمكن أن تكون الكلمة المصحوبة بالإيقاع هي لحظة الولادة؟ لحظة يتردّد فيها الشاعر بين الكلام والصمت، لأنه يدرك كلّ الإدراك أنّ أخطر لحظة في التاريخ هي لحظة الإفصاح والقول، فيولد العالم بولادة الكلمة الشعرية؟ ممكن.

هل الشاعر هو الإنسان الوحيد الذي يعيش مغامرة كينونة ممتلئة، لأنه يقول ما لا يجرأ أحد على قوله؟ ممكن.

ولكّن للصمت أيضا هيبته، فالصمت أيضا لغة تحمل بين ثناياها معنى وأيّ معنى.

ولكن، هل يمكن كسر القواعد والمبادئ واستبدالها بما يقابلها؟ ممكن. ولكن القواعد هي القواعد

هل التقابل مرض خطير أو قيمة كبرى؟ هل في التقابل رفض ونفور أو عشق وانجذاب؟ هل يقف التقابل وقفة العاجز بين المتقابلين، أم أنه محرّك يحرّكنا ولا نسأل كيف ولماذا، لأنّنا لم نسأل كيف يمكن للضعف والألم أن يمنحانا القوة ولا كيف للحرب أن تمنحنا السلم والسلام؟

هل يمكن أن يكون كل فهمنا للتاريخ خاطئا؟ ممكن.

هل يمكن أن تكون عودتنا إلى فجر التاريخ، نقطة البداية في مسار قد يوصلنا إلى معرفة جديدة لم يسبق لغيرنا ممّن سبقونا الوصول إليها؟ ممكن.

كل هذه الممكنات في تقابلاتها وتناقضاتها وانسجامها تحمل خاصيتا الإمكان واللاإمكان. فهل يسكن الإنسان دائرة الانفتاح على مختلف الامكانات؟ فلا ينفتح العالم إلا لمن ينفتح له. وإن كان هذا هو مأوانا، فكيف لنا أن نمسك بالانفتاح والتحول؟ نحن الذين ندرك أنّ كلاهما يخاصم الثبات والاستقرار؟ فالانفتاح أفق لطبيعة حرة تأبى الجدران والقضبان، وكأنها طفل يلهو.

منذ أن وطأت أقدام الإنسان المتفرّد هذه الأرض، وهولا ينفكّ يطرح الأسئلة ذاتها. لم يمل ولم ييأس يوما من طرحها، وقد أنهكه الطريق الطويل والشاقّ من دون جدوى. لماذا وجدت وكيف؟ ما هي حقيقتي وما حقيقة ما يجري من حولي؟ كيف وانطلاقا من ماذا تتحدّد ماهيتي؟ سؤال ما الإنسان؟ هو أكثر الأسئلة التي حيرت المفكرين والفلاسفة. ولكن، ينبغي قبل طرح الأسئلة، أن نعرف حدودنا وحدودها ونحدّد أهدافنا. هل المعرفة في حدّ ذاتها هي غايتنا، أم وسيلة لغايات أخرى؟ أم هي رغبة في المؤانسة بالحديث وفنون الكلام، هروبا من الوحدة والوحشة؟ هل الحقيقة منفصلة عنّي أم هي جزء منّي؟ هل تسكنني أم هو أنا من يسكنها؟

لو كانت هناك إمكانية لجمع محاولات المفكرين منذ البدايات الأولى، مرورا بكل المراحل التي عرفها واختبرها هذا الكائن عبر التاريخ، انطلاقا من الإنسان البدائي الذي لم يكن يعرف عن التقنية شيئا، ولم تكن الرفاهية التي وصل إليها الإنسان المعاصر اليوم تعنيه على الإطلاق، فإننا سنحصل على رصيد هائل من الإجابات المختلفة، التي لم ولن ترو ظمأ الإنسان المتعطش للمعرفة. مازال الإنسان يواصل بحثه الطويل والمستمر، ومازال السؤال يعيد نفسه من جديد، فكل عقدة يعجز الإنسان عن حلّها، ويظن أنها الحدود التي يجب أن يتوقف عندها، يظهر في زمن لاحق مفكّر آخر ينجح في حلّها، ولكنه سيصادف هو الآخر في طريقه عقدا جديدة، وهكذا. معرفة الأمس مختلفة عن معرفة اليوم، ومعرفة الغد ستختلف بالضرورة عن معرفة اليوم. وهذا دليل على أنّ المعرفة لم تكتمل ولن يكتمل الإنسان إلا باكتمالها، فكلاهما محكوم بقانون التطوّر(التغيّر). مما يجعلنا نتساءل إذا ما كان هذا الثبات، أي ثبات السؤال، يقابله ثبات في مكان ما، مكان يجد الإنسان نفسه عاجزا عن الوصول إليه ولكنه يشعر بوجوده بطريقة أو بأخرى.

هل ينبغي أن نتقبل عجزنا ونكف عن طرح الأسئلة؟ أم نمضي قدما، تحملنا روح المجازفة من موجة إلى أخرى، متأملين غير آبهين بالعواقب؟

لقد بدأ إنبثاق تاريخ الفكر على شكل رسوم ونقوش على الصخور والجبال، وكأن الإنسان مجبول على ترك بصماته كدليل يثبت من خلاله كينونته التاريخية. إنه تراث البشر وذاكرة الغد. وربما هي رغبة الإنسان في الخلود أو هوس السرمدية، فهو يعلم بأنه كائن تاريخي غير أزلي ولكن حتى بعد موته، يكون قد شارك في تقدم واستمرارية تاريخ الفكر الإنساني من خلال وجوده الفاعل والفعال.

هل هذا يعني أن الحقيقة تاريخية؟ لماذا نفكّر في حقيقة الأشياء؟ ولماذا نفكّر في الآخر؟ ولماذا نفكر في العالم؟

لقد قُذف الإنسان دون رغبة أو اختيار أو إرادة منه في عالم منفتح على امكانات كثيرة، وحتى يعبّر عن إمكانية فهمه لهذا العالم بدأ بالتحري عن طريق التساؤل إنطلاقا من الدهشة ومن غرابة الكون، فتوجه في مشروع بحثه في العلاقات التي تربط الحاضر بالغائب، وعلاقة

المرئي باللا مرئي، وعلاقة النور بالظلام. لقد عرفت حكاية الفلسفة طرقا مختلفة، اختلفت باختلاف أحقاب الزمان. كانت في بدايتها شعرا مع الفلاسفة الطبيعيين. وأطلق عليهم اسم الطبيعيين نسبة للطبيعة، فكانت الكلمات المعبرة عن الفكر كلمات حية تُنقل بالسمع ولم تكن مقيدة بنصوص مكتوبة. ثم توجهت إلى نظام صارم للكلمات والأفكار، فبعد أن كانت تسبح في حرية بين أجرام الكون، صارت تسكن الأرض فاستقرت باستقرارها وتم تجميدها في قوالب جاهزة، فانتقلنا من أسلوب الشعر والحوارا الشفهي إلى الكتابة. كان عالم الفكر هو العالم الحق وهو المثال الذي نقتدي به، عالم ثابت استطاع أن يفلت من قبضة عالم التغير الذي تحكمه المادة.

إحتل المنطق محور كل تفكير عقلاني، فلا وجود لحقيقة ما لم تتطابق مع العقل. وهكذا تُوِّج العقل مَلِكًا على كل تفكير، فأصبحنا نبجّله ونعود إليه في كل مرة. العقل هو الملك وهو من يقرر ويحدد لنا الصواب من الخطأ، فهل يمكن أن نقول بأن العقل هو الدعامة الوحيدة للفكر؟ ألا توجد دعائم أخرى موازية للعقل؟ ثم هل يستقيم بناء على دعامة واحدة؟ وهل يثبت لنا بناء إذا لم يكن أساسه صلبا ومتينا؟ فمن البديهي ألا يستقيم بناء إلا إذا كان قوي الأركان والطبقات. ألا يحتاج النظر العقلي إلى نظر من نوع آخر ليتوازن ويستقيم؟ هذا العقل الذي رفعنا رايته عاليا هو نفسه الذي سار بنا في طريق لا نعرف نهايته، فغفل عن أمور كثيرة. ولكننا لم نشكك يوما في مصداقيته ولم نكن لنتوقع أنه قد ينحرف يوما عن مساره.

بعد التطور الهائل الذي وصلت إليه التكنولوجيا اليوم لم يعد العقل قادرا على توقع نتائج هذه التقنية التي فتح بابها العقل، أصبح العقل اليوم آداتيا حيث أحكمت التقنية قبضتها عليه فأصبح يفكر ويخطط ويحقق كل ما ترسمه التقنية من أهداف غايات، فأصبحت التقنية اليوم هي الملك الذي أزاح العقل عن عرشه لتحكم هي زمام الأمور. تأمر العقل في كل مرة فينصاع لها طواعية ليصمم أدواتها، فتنشر سيطرتها من خلاله أكثر فأكثر. أصبح العقل أداتها الأساسية. العقل ليس سوى خادما لها، فبعد أن كان وسيلة تحررية، صار قيدا لكل من يختاره سكنا. وبالتالي تحول العقل من وسيلة تحررية إلى أداة للسيطرة. مما فتح باب النظر في سؤال المنهج.

بعد فلسفة الحداثة توجهت الفلسفة المعاصرة بنظرها إلى الخلف، لتنظر مرة أخرى بعين ثاقبة تخترق الحواجز التي كانت تمنعنا من الرؤية الواضحة والمستنيرة. إنه نظر يختلف عن النظر المعتاد. وهو نظر من نوع آخر يتجاوز النظر الفيزيائي. وهدفه هو دراسة مسار الفكر من بداياته الأولى. وغايتها الوحيدة في ذلك هي الفهم، فمن الضروري أن نفهم إلى أين نحن متجهون. أسئلة تدور في مجملها حول مصير الإنسان والإنسانية، فما هو الإنسان وما هي الفلسفة التي تدرس مصير الكينونة الإنسانية؟

المنهج الفينومينولوجي هو منهج حياة

الفينومينولوجيا منهج أسسه إيدموند هسرل Udmund Husserl وقد انتشر انتشارا واسعا نظرا لأهميته ولكن اختلفت أسسه من فيلسوف إلى فيلسوف آخر، فينومينولوجيا هسرل تختلف عن فينومينولوجيا هيدغر وميرلوبونتي، إلا أنهم جميعهم اجتمعوا على ضرورة الذهاب مباشرة إلى الأشياء ذاتها. انتهج هيدغر منهج الفينومينولوجيا وهو منهج يعتمد على النظر بالدرجة الأولى. الإنسان لا يدرك الأشياء إلا عن طريق النظر، إذ كيف يمكن أن نفكر في أشياء خارج دائرة الرؤية؟ ثم كيف نفكر أو نرى ما هو في الأصل غير مرئي؟ فإن مختلف علاقاتنا سواء كانت مع الطبيعة أو مع الأخر أو مع الذات، هي في مجملها محصورة في مجال الرؤية الفينومينولوجية. ولكن الفينومينولوجيا التي يقصدها هيدغر ليست فينومينولوجيا الظاهر بل هي فينومينولوجيا اللاظاهر وهو مكون أساسي للظاهر.

تتمحور معظم تساؤلات الإنسان في الشق المتخفي، الذي ينحجب وينسحب لصالح ما يظهر. فالموت مثلا هو انسحاب للكينونة الإنسانية، التفكير في الموت يثير فينا قلقا وحرجا شديدين في النفس لأنه سؤال معلق وسيبقى كذلك رغم كل الجهود المبذولة من طرف المفكرين والفلاسفة وإن كان هناك بعض الذين أعرضوا عن الفكر القلق في الموت كونها فكرة تحرمنا متعة الحياة. ونضرب على سبيل المثال أبيقور Epicure الذي يرى أن فكرة الخوف من الموت هي فكرة تافهة وأنه لا وجود لعلاقة مباشرة للحياة بالموت، حضور أحدهما ينفي حضور الآخر وبالتالي لا داعي للخوف من شيء غير موجود. ولكن رغم ذلك فالموت مكون أساسي للكينونة الإنسانية وينبغي أن يأخذ مساحة من التفكير المتوازن دون أن يلغي الموت

التفكير في الحياة، فتزول رغبتنا فيها لمجرد أننا متجهون نحو الموت، بل على العكس تماما، لأننا كينونة منتهية علينا أن نعيش فكرتي الحياة والموت معا وأن نسعى لحياة أفضل قبل أن نعيش تجربة الموت وهي آخر إمكانية للكينونة الإنسانية في مسيرتها الحياتية.

إهتم مفكر الغابة السوداء بسؤال الإنسان والإنسانية. وعالجهما معالجة فينومينولوجية ولكن ماذا يقصد هيدغر بالنظر الفينومينولوجي؟ هل هو النظر الفيزيائي، أي رؤية ما هو موجود تحت اليد أو هو النظر المجرد؟ وهكذا تكون الفينومينولوجيا خاصة بالتجريد وليس بما هو واقعي، إنها فينومينولوجيا متعالية وهيدغر نفسه كان قد انتقد فكرة التعالي في منهج أستاذه هسرل. التعالي عند هيدغر هو تعالي الكينونة وهذا ما ذكره هيدغر في كتابه **الكينونة والزمان** في الفقرة السابعة. تقترن الكينونة بالزمان فمسارهما واحد، حيث يقتضي مسار البحث فيها عن البحث في الزمان أيضا.

يعد هيدغر قارئا جيدا لتاريخ الفلسفة، حيث لم يكن متصفحا عاديا لتاريخ الفكر بقدر ماكان يحرص على قراءة التاريخ بعين المتمحص، فكانت رؤيته تحليلية ونقدية وتفكيكية حتى أنه تجاوز النقد الذي لم يعد كافيا ليحل محله التقويض وهو أحد شروط المنهج الفينومينولوجي. لقد إتخذ المنهج الفينومينولوجي الهيدغيري مسارا مختلفا عن منهج هسرل، وإن كان هو مؤسس الفينومينولوجيا وكان إعتراف هيدغر بفضل أستاذه واضحا حيث قال عنه بأنه هو من زرع فيه عينين. قد يعود الفضل أحيانا إلى أشخاص نختلف معهم ولكننا لا ننكر فضلهم علينا. انتقد هيدغر منهج أستاذه لأن هذا المنهج يقتضي العودة إلى الأشياء ذاتها. إلا أن القول بالمعرفة المتعالية، هو قول يناقض أسس هذا المبدأ. يرى هيدغر أنه لا وجود لمعرفة متعالية ولا وجود لمعرفة إلا بالنظر الفينومينولوجي ولكن ماذا يقصد هيدغر بالنظر وهل النظر واحد أو متعدد؟

عاد هيدغر أيضا إلى الفكر اليوناني وعلى الأخص القبسقراطي، فقرأ وأعاد قراءة الشعراء الأوائل الذين انتبهوا إلى الغموض واللغز الذي يلف العالم. من بينهم برمنيدس وهرقليطس وأنكسيمندر. هذا الثلاثي الذي اعتبره هيدغر بداية الفكر الخاص بالغموض. كما أنه اعترف في رسائله إلى حنة ارنت أنه يعيد قراءتهم في كل مرة. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على ثراء فكرهم. "كل مفكر عظيم لا بد أن يكون شاعرا عظيما"، هذا ما قاله

هيدغر، فالكلمة الشعرية المعبرة عن الغموض هي أصل كل فكر. وسنرى فيما بعد كيف ولماذا اختار هيدغر الشعر الفلسفي، كيف يمكن لشعر أن يفتح لنا باب التفكير في فينومين الغموض والاختباء؟

تحدث هيدغر عن الزمان وعن الكينونة، وإذا أمعنا النظر في هذين المصطلحين وجدناهما كبيرين وغامضين مستعصيين على الفهم العام والخاص، فكل مصطلح منهما يلفه عالم من الأسرار. هل نبحث في تعريفهما أم عن أصل كل منهما؟ أو أننا نبحث في العلاقة التي تربطهما؟ وإذا كانت هناك علاقة بينهما، فلمن تعود الأولوية في هذه العلاقة، هل هي للزمان أم للكينونة؟ فنقول لولا الزمان لما كانت هناك كينونة وربما نقول لولا الكينونة لما كان هناك زمان. كما سنتطرق أيضا إلى الظواهر والعلاقات التي تربط الظواهر ببعضها وإلى البنية الوجودانية للدازين؟ وإلى ظاهرتي "الهمّ و الهُم" وإلى "الإنسان الأصيل واللاأصيل"، وسنتحدث أيضا عن "نمط الوجود اليومي" وعن "التثرثة واللغة الأصيلة" و "الوجود المشترك" و"الوجود في العالم"، ففكرة الوجود في العالم هي فكرة أساسية تعد بمثابة ثورة في تاريخ الأفكار، حيث أثار هيدغر هذه الفكرة ليتنبه الجميع إلى أن هذا الكائن على وجه الخصوص يختلف في بناءه الوجودوي عن الكائنات الأخرى، فهو الوحيد الذي يملك عالما. وُجِد العالم من أجله وهو مجموعة علاقات تمتد في محيطه الذي يشترك فيه كل من الإنسان والحيوانات والجمادات. هذا الإنسان هو إنفتاح في أفق الزمان، فما الإنسان بالنسبة إليه سوى مسار زماني محدد بلحظتي الولادة والموت، ولكن الحيوانات هي الأخرى محددة بالزمان، فما الفرق بينهما؟ لم يغفل هيدغر عن توضيح هذه النقطة بالذات، فالحيوان بالنسبة إليه لا يموت وإنما يزول ويهلك. الحيوان لا يعي وجوده المتناهي. الحيوان لا يتساءل. الحيوان لا عالم له، هو موجود في العالم. الإنسان مدرك لوجوده المتناهي أما الحيوان، فهو غير مبال إزاء هذا العالم. الإنسان هو الكائن الوحيد المهموم والمنشغل بفهم العالم وفك أسراره، فباب الموت والقلق مما هو قادم يفتحان باب التساؤل وضرورة الفهم.

إذا ما طبقنا المنهج الفينومينولوجي الذي يقتضي التوجه مباشرة إلى الأشياء ذاتها، ينبغي أن نتوجه مباشرة نحو الزمان باعتباره أفقا لفهم معنى الكينونة، فالكينونة والزمان لهما نفس الوجهة، كما أن سؤال الكينونة هو نفسه سؤال الزمان. ولأن الإنسان هو زمان محدد كونه

محكوم بالتناهي. أي أنه ليس كائنا أزليا أو ليس زمانا لانهائيا، فهو كينونة من أجل الموت يقول هيدغر. ولكن بالرغم من ذلك، فإن الإنسانية لا تنتهي بنهاية الإنسان وموته. لا علاقة لمصير الإنسان بمصير الإنسانية فهي غير مرتبط به وإن كان الإنسان مشاركا أساسيا فيها، إلا أنها في عود وتكرار أبدي. إن تحديد الإنسان بالزمان هو تحديد يرمز إلى تجربته الحياتية الخاصة، فإن تشاركنا في الوجود، فإننا نتشارك في الموت أيضا. الموت هو الخاصية الأساسية المميزة والوحيدة التي يختص بها الإنسان دون بقية الكائنات، إذ لا يمكن لأي كان أن يعيش تجربتك الخاصة في الموت. الوجود عام ولكن تجربة الموت تترجم العدم الذي يعدّ مكوّنا أساسيا للوجود الإنساني، فالوجود المشترك هو ما يسمى بالمجتمع وهو اللحمة التي تصنع شعبا، ولكن الوجود الخاص والخالص هو الموت وهو الذي يفتح باب الفكر على مصراعيه ليكون بدوره خاصا وخالصا. جميعنا ننتمي في نمط الوجود المشترك إلى وحدة المجتمع المحكوم بظاهرة الحشد وبلغته وبالحيرة أيضا، فعندما ننتمي إلى الفضاء العام يخيل لنا للحظة اننا نحن من نحكم ونفكر ونقرر ونقول، ولكن الحقيقة غير ذلك. الفضاء العام هو المسيطر وهو من يفرض قراراته وأقواله رغم الجميع، فنسكن المألوف ونهرب إلى المعتاد، وبالتالي ندخل دائرة النسيان والتسلية واللامبالاة واللامسؤولية، فحين يكون المجتمع كله مسؤولا يصعب تحديد الجهة المسؤولية وحين يكون الجميع مسؤولا، فإنه لا أحد مسؤول على الإطلاق نظرا للإمكان تحديد الطرف المسؤول في الحشد. وحين نتكلم يكون كلامنا ثرثرة ليس إلا، فالإنسان في ظاهرة الحشد هو إنسان- مع الآخرين. إذ لا وجود لإنسان متفرد حتى أثناء عزلته، فإن الأخر موجود في تفكيره. الآخر هو صوت الفوضى التي يسمعها أينما ذهب، ولكن من تنبه لكينونته المتناهية هوفقط من استطاع الإفلات من دائرة الحشد ورفض المألوف، ووفقا لهذا سيعيش تجربته الخاصة بالقلق والهمّ وسيعيد طرح سؤال الكينونة من جديد. وهنا سيتضارب تفكيره مع تفكير الحشد لأن تفكير كل فرد هو تفكير تلقاه من دائرة المحيط. وهي دائرة تجتمع فيها معارف من أنماط مختلفة شكلتها ديكتاتورية الحشد، فالمعرفة الدينية مثلا شكّلها الوعاظ وعلماء الدين ووضعوها في قوالب جاهزة لا تقبل التشكيك مع أنها مجرد اعتقاد والاعتقاد يدخل باب الرأي والرأي لا يمكن أن يكون يقينا، فالجانب المظلم هو جزء لا يتجزأ من الجانب المضيء للوجود. وكل إضاءة هي إضاءة يتخللها جانب مظلم، فلا وجود لإضاءة

مكتملة ولا لظهور ممتلأ. كما أننا لا يمكننا في كل الأحوال أن نضيء هذا الجانب المظلم إلا إذا كان هو في ذاته نورا وإضاءة، وكذلك المعارف الأخرى، فحين نسأل كيف نسلك وكيف نشعر وكيف نتعامل مع الآخر؟ نعود في كل مرة إلى الأرشيف الذي يحفظ ثقافة وفكر هذا المجتمع، فنأخذ بالقوالب الجاهزة دون فحص أو نظر أو تدقيق، فمن يحدد تفكير الإنسان هو القالب الثقافي والإجتماعي. ولكن الفينومينولوجي أي ذلك الذي يتميز بنظر ثاقب، فإنه سيضع الأحكام المسبقة بين قوسين ليضعها من جديد قيد الفحص والتحقيق في كل مرة. ولكن إذا كنا نستطيع إخضاع الأشياء الواقعة تحت النظر للفحص عن طريق التجربة وهي منهج العلم، فكيف يمكن فحص ما لا يظهر؟ كيف يمكن أن نفحص ما هو عدمفي جوهره؟

ينتمي الإنسان إلى هذا العالم ويشعر بانتماءه هذا. والعالم هو التاريخانية، أي ما حدث وما يحدث الآن وما سيأتي من أحداث، كلها تدخل في دائرة الزمان وكذلك دائرة الإنسان. هذا الأخير هو مسار يبدأ من لحظة الولادة ويستمر إلى غاية لحظة الموت، هذا ما يسميه الإغريق ب καιρος كايروس. ولحظة الولادة نفسها قد تتصادف في كثير من الأحيان مع لحظة الموت، فتشكلان لحظة واحدة وكلاهما تجربة فريدة من نوعها ومغامرة مميزة وفريدة، إنها لا تتكرر مرتين. ولكن هل حركة هذا الخط الزماني الذي يجمع بين الوجود والعدم، بين الولادة والموت، هي حركة مستقيمة ثابتة أو حركة دائرية؟ فالزمان هو التغير، الزمان لا يعرف الإستقرار، فربما نحظى بلحظة زمانية مستقرة في لحظتها ولكنها غير ثابتة في لحظات قادمة، فلا تلبث اللحظة الزمانية طويلا حتى تختفي وتتغير، فالشيء الوحيد الثابت في الزمان هو التغير. الثبات الوحيد في الزمان هو الزمان نفسه وهو الصيرورة والديمومة.

الإنسان محدد بالزمان، أي أنه موجود في أفق الزمان. وما زلنا إلى يومنا هذا نطرح سؤال الزمان المطلق واللانهائي ولا نجد له جوابا. ولكن يمكن أن ننطلق في بحثنا عن الزمان الأزلي انطلاقا من الزمان المتناهي، أي من الإنسان. الإنسان هو الزمان المتناهي. ولكن ما هو تعريفنا للزمان؟ هل هو ذلك الزمان الذي نقيس به الدقائق والساعات والأيام والأشهر والسنوات؟ هل الزمان هو مجموع أبعاده؟ أي أن الزمان هو الزمان الماضي الذي نحفظه في الذاكرة والزمان الحاضر الذي لا نستطيع التقبض عليه أو هو القادم الذي يؤخر دوما قدومه، فنقف عاجزين أمام باب الإنتظار نترقب قدومه في قلق وحيرة واستسلام، لنكتشف بعد كل ما

اختبرناه أن الزمان الحقيقي ليس الزمان الحاضر بل هو ما سيأتي، إذ يستحيل تحديد اللحظة الحاضرة، فاللحظة الحاضرة زأبقية. فعلان ألا نقول في كثير من الأحيان ها هو المستقبل قد أتى، ها هو هنا، أي أنه بدأ وباشر في حضوره ومجيئه إلينا؟ الزمان لا يمكن تقسيمه إلى ماض وحاضر ومستقبل، حيث لا وجود للحظة زمانية مملوءة ومكتملة. الزمان وحدة تجمع بين أبعاده الثلاثة في علاقة تبادلية مع بعده الآخر والمتمثل في الزمان المتناهي، أي الكينونة الإنسانية. وهكذا لا يكون الزمان ثلاثي الأبعاد بل رباعيا. الكينونة الإنسانية هي توبولوجيا الزمان. الإنسان هو الموضع الذي يتزمن فيه الزمان أو نقول بصيغة أخرى يتموضع الزمان في هذا المقام الذي يدعى "الإنسان". فلا فهم ولا معنى ولا حقيقة للزمان خارج هذا المقام. فكم هو مقام رفيع المستوى أيها الإنسان، إنها كرامة في أعلى وأرقى مستوياتها.

منذ زمن الإغريق وبدءا من اللحظة السقراطية، كان الوعي هو أعلى درجات النفس، إذ لا وجود لمعرفة خارج دائرة الوعي العقلاني وقد تم تعريف الإنسان بالكائن العاقل والمفكر. كما تم تقسيم الإنسان في الفلسفات السابقة إلى نفس وجسد، فاقترنت المعرفة الإنسانية الباحثة عن الحقيقة بالنفس، ولكن كيف للنفس أن تعقل الأشياء دون معطيات حسية؟

إذا كانت الحقيقة في الميتافيزيقا الغربية هي موضوع الفكر، فإن أصل الحقيقة بالمعنى اليوناني الأصيل هو التلقّي. الأصل في الكشف هو الإضاءة، حيث يتم استقبال الكينونة كما هي في بساطتها ولكن الكينونة قد تظهر وقد تتحجّب فإن كانت انفتاحا، فإن الانفتاح يعترف بانتمائه إلى الإنغلاق. وهنا يكمن الإشكال، أي عندما تتحجّب الكينونة وتنغلق وتتوارى أي عندما تأبى الظهور، فكيف يكون التلقي في التواري والإنسحاب؟ وإذا كان تلقّي الكينونة يعتمد على النظر ،فإنّ النظر أنواع، فما هو النظر الذي نعتمد عليه لتلقي الإنسحاب؟ فالنظر الحسي والعقلي لا يملكان إمكانية رؤية الحجب، حيث يرى الحسّ ما هو واقع تحت النظر أو تحت اليد ويذهب العقل في مجال الرؤية إلى أبعد من ذلك، إذ يرى العقل ما يغفل عنه الحسّ، وبالتالي فإمكانية الخطأ واردة من الجهتين. ولكن الخطأ هنا لا يحمل معنى اللايقين بل يقصد به النسيان الناتج عن تواري الكينونة وانسحابها.

مما سبق ذكره نستنتج أن بنية الكينونة مركّبة وأن العقل يستند إلى الحسّ ليكشف الكينونة في كليّتها، إلا أن من يستند إلى شيء آخر في إظهار شيء ما يحمل إمكانية الحجب، تكون مهمته في الكشف عنها صعبة. هذا إن لم نقل مستحيلة، وبهذا يكون الحجب هو الجزء المقابل والمكمّل للكينونة أي للاّحجب، حيث لا يكتمل مفهوم الكشف إلاّ بمفهوم الحجب. يقول هيدغر في **الكينونة والزمان:** "ليس هناك شيء أغلى على الكشف من التواري"، ويقول أيضا "إن أكثر شيء خاص في الظاهرة لا ينبغي له أن ينكشف". للتواري والحجب كرامة لا يتنازلان عن مقامها الرفيع، فالطبيعة يعجبها التخفي والإختباء. هذا ما عبر عنه هرقليطس في الشذرة B 123، أي أن طبيعة الأشياء تعشق التخفي، فإذا قلنا أنّ العقل يمكنه أن يحجب طبيعة الأشياء في غياب النظر العميق، فإنّ هذه الإمكانية تجعل من الخطأ ممكنا، وإذا اعتمدنا التعريف الأول لكلمة فينومين أي ما من ذاته يتجلّى،[1] فالفينومين هنا هو فينومين الحقيقة كأليثيا أي كانكشاف للكينونة وهو ما يوجد خارج الانسحاب، ولكن ما هو المقصود ب: وراء التخفّي والتحجّب؟ الحجب والإختباء يشكّلان خطرا على الكائن في تجلّيه.

ما نستنتجه من فكر هيدغر هو أنّ كل الموجودات تحمل بنية مركّبة من متقابلات، ولهذا فالحقيقة تحمل إمكانية التكشّف وإمكانية الحجب. الحقيقة لا تحمل امكانية الصدق والكذب فسؤال المعيار كيقين ينطبق على المسائل الوضعية أي على العلم لا على الميتافيزيقا.

ماذا يقصد هيدغر بالنظر؟ هل النظر هو العملية المتعلّقة بحاسّة البصر؟ هل هذه الحاسّة هي المسئولة عن رآية الأشياء؟ الرآية الخاصة بالأشياء تدخل دائرة العلم ولكن النظر المقصود في فكر هيدغر هو نظر مختلف.

تقوم الفينومينولوجيا على دعامتين وهما: الإتجاه صوبا نحو الأشياء ذاتها والدعامة الثانية هي النظر الفينومينولوجي وانطلاقا من المفهوم الفينومينولوجي، لا تكون الحقيقة حقيقة إلا بالنظر لأن النظر يحمل وظيفة تحققّية من خلال التلقّي. إلاّ أنّ النظر ينقسم إلى نظر عقلي (التفكير) ونظر حسّي وبالتالي يمكنه أن يخطأ كما يمكنه أن يصيب، فالحسّي متقلّب باستمرار وهو عند الإغريق يحتلّ منزلة أدنى من النظر العقلي، فتلقي الماء مثلا في دائرة الحواس يكون

[1] رسالة الدكتوراه، نعيمة حاج عبد الرحمن، ص. 25.

إمّا في شكله السائل وإما صلبا أو بخارا. يقول أفلاطون أنّ الفكرة أكثر واقعية من الكائن فالتركيبة الكيميائية للماء وهي ذرتين من الهيدروجين وذرة واحدة من الأكسيجين H_2O توحّد بين أشكاله المختلفة الموجودة في العالم ولهذا يقول أرسطو في كتاب **الميتافيزيقا** أن "الكائن يظهر في أشكال مختلفة"

نعود في معالجتنا لسؤال الحقيقة إلى المعنى الإغريقي الأول، فالحقيقة في زمن الإغريق تعني التكشف (اليثيا). والتكشف في ثقافة اليونان يُعني به التلقّي. ولكن التلقي نوعان قد يكون حسيا وقد يكون عقليا، وبالتالي فالكينونة أيضا نوعان. ولكّن في كل منها يوجد فعل أو يوجد حدث. الحدث مزدوج وهو في ارتداد دائم وفي حركة ذهاب وإياب، أي أنه في علاقة تبادلية وهذا ما نطلق عليه ب"علاقة انتماء".

إن حقيقة الكينونة هي نتاج مجهود فكري طويل ولكن هذا الفعل يحتاج إلى منهج يسهّل عليه إلغاء كل حجب، فإذا كان الحجب ضروريّا وليس عرضيا فإنّه يهدّد الفينومين باستمرار في أصل تجليّه لأنّه مقترن منذ البدء وفي الأصل بالكيفية التّي يكون عليها اللاحجب وإمكانيته. وهكذا فالفينومين هشّ لأنه مرتبط بكيفية تجلّيه وتحجّبه المحتومين. ولهذا فإنّ هدف الفينومينولوجيا هو رؤية ما لا يُرى أي رؤية الحجب، هذا الذّي يعطي من ذاته ليتكشّف وينسحب في الوقت نفسه وهكذا فإنّ هيدغر يدعو إلى الانتقال من فينومينولوجيا الظاهر إلى فينومينولوجيا اللاظاهر، وهذا لن يكون ممكنا إلا إذا أتقنا أولا الظاهر فينومينولوجيا، إذ كيف يمكن أن نذهب إلى أبعد من النظر الفيزيائي ونحن لم نمسك بعد بالنظر الفيزيائي. وهذا يعني وجود فينومين واحد وهو "الإنسان". الإنسان هو المعني الأصلي بالحضور وبالغياب وبالكينونة وبالعدم وبالتكشف وبالانسحاب. "الدازين" هو فينومين الفينومينولوجيا وهو كينونة الكائن وليس الكائن، وهكذا فالحقيقة تساوي حقيقة الكينونة لا الكائن. وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل عن حقيقة ومعنى هذه الكينونة. إذا كانت الحقيقة هي الكينونة لا الكائن، فإن ما يتكشف هو الكائن لا الكينونة، وإذا كان العدم يعلن عن انتمائه المشترك للكينونة فكيف يمكن رؤية العدم بأعين الفينومينولوجيا؟

النظر رؤية والسمع أيضا رؤية واللمس رؤية والخيال رؤية والكلام أيضا رؤية فبأي نوع من الرؤى يمكن أن نكشف الجانب المظلم والمنسحب؟ هل نكشف العدم عن طريق السمع (القول) أو عبر الخيال أو بالكلام؟ يجيبنا هيدغر بقوله يتجلى العدم في الكلمة الشعرية. ولكن لماذا الشعر؟ سنعود للشعر فيما بعد

عندما اهتم هيدغر وانتبه إلى ظاهرة العدم كان قد رفض فكرة كانط القائلة بوجود عالمي الفينومين والنومين، فالنومين بالنسبة له غير موجود. بعد نقد كانط للعقل المحض المحصور في عالم مشروط بمبدأي الزمان والمكان أكد أنه يستحيل على الإنسان التفكير في أشياء خارجة عن دائرة الفينومين. معرفة الإنسان محصورة في الظواهر فقط ومنهجه في دراستها هو المنهج الفينومينولوجي، مما يبرز أهمية النظر بنوعيه ولكن ظاهرة الحقيقة تظهر في أفعال الإنسان، فالكشف فعل والحجب فعل والكلام أيضا فعل، إلا أن الكلام يستدعي حضور المتكلم أمام الشيء المتكلم عنه وذلك من أجل المهمة التحققية، فالشخص الأعمى لا يمكنه الحكم على وضع اللوحة المعلّقة على الحائط وهكذا نستنتج أن فعل القول يستدعي حضور الفاعل أمام الشيء المتكلّم عنه وهذا وفقا للقاعدة الفينومينولوجية التي تستدعي الذهاب مباشرة نحو الشيء ذاته، فالنظر هو الموضع الأصلي للحقيقة، فالقول في غياب النظر يلغي الوظيفة التحقّقية، ولكن ماذا عن موسيقى بيتهوفن؟ لقد كان أصما أي أنه كان فاقدا لحاسة السمع ومع ذلك ألّف مقطوعات موسيقية أقل ما يقال عنها أنها رائعة؟ فليس كل من فقد البصر فقد للبصيرة؟ عندما أستمع إلى لحن موسيقي فأنا الذي أسمع وليست أذني. أنا أسمع من خلال أذني ولكن ليس بها، فالسمع لا يتعلق بالأذن فقط بل بالإنتماء Zugehorigheit أي بما يعطى فيبقى الإنسان متعلقا بما يتلقاه أي ب Ge-stim mt حين يناديه صوت يكون صافي اللحن حتى وإن كان وسط الضجيج.[2] يقول افلاطون أن الإنسان هو الوحيد الذي يملك الإيقاع أو النغم وبهذا فالسماع ليس إدراكا فقط بل هو التقاط شرط أن نسمع ونفكر كما يجب. بيتهوفن كان يسمع ويدرك ما لا يدركه من يملك حاسة السمع، فما نسمعه لا يقتصر على ما يصلنا إلى الأذن بوصفها عضوا إحساسيا منفصلا. وهكذا نستنتج أن الأذن شرط ضروري للسمع ولكنها ليست شرطا كافيا، أي أنها

[2] Qu’as-tu que tu n’aies reçu de Saint Augustin

ليست هي من تعطي ما يُدرك تخصيصا. والأمر نفسه ينطبق على النظر وهذا ما يبينه غوته من خلال نظرية الألوان، إذ يقول " لو لم يكن للعين بالشمس نسب أكان للنور إلى بصيرتنا سبيل؟ ولو لم تكن قوة الله تحيا فينا كيف كان للأشياء الإلهية أن تجذبنا؟ أي أنه هناك عنصر من النور لم نتفحصه بعد بما يكفي، فما ندركه ليس مجرد تلق إحساسي بسيط. الفكرة نفسها نجدها في فكر القديس أوغسطين الذي يصف الإنسان ب"لا شيء" في غياب النعمة والعطاء الإلهي. أن نفهم بالسمع وبالبصر، فهذا ليس فهما بما هو إحساسي لننقله فيما بعد إلى ما هو غير إحساسي. إن الفكر يسمع عندما يبصر ويبصر عندما يسمع، ولهذا غالبا ما تستعمل الإستعارة كتفسير للأعمال الفنية والشعرية.[3]

هنا نفهم أن السمع والبصر يستعدان للفكر لأنهما إنتقلتا إلى مرتبة الإدراك اللااحساسي وهذا النوع من الإنتقال يسمى μεταφερειν أي إستعارة، فيستعد كل من البصر والسمع للفكر، ففكرهما مجازي. **وهذا ما يسمى اليوم في علم النفس بالذكاء الوجداني.**

لا يقصد هيدغر بالبصر والسمع تلك الأعضاء الحسية بل ما يميز الحالات العاطفية أو الوجدان، فالوجدان يختلف عن الحس. ولهذا فإن اللغة المتحدثة والمحاورة لهذا الجانب المنسحب من الوجود ليست اللغة العادية المستعملة لغرض التواصل. ولكن الإنسان لا يملك غيرها، كما أن اللغة الشعرية غير متاحة للجميع، فهل نقول أن الشاعر هو الدازين المختار لتنكشف الكينونة من خلال ما يقول؟

اللغة إيقاع ولا يمكنها إلا أن تكون شاعرية، هذه اللغة هي التي تتكلم من خلال الشاعر وهي لغة موسيقية، فالكلمة الشعرية هي كلمة حالمة ترقص وتغني على أنغام الكينونة ذاتها. وإذا كانت اللغة التواصلية مكتسبة من المحيط، فالطفل مثلا لا يتعلم الكلام إلا عن طريق السمع والتلقي، فإن هذه اللغة هي التي يتميز بها الدازين في نمط وجوده المشترك. أما اللغة الشعرية فهي التلقي الخاص والخالص للصمت. هذه اللغة لا يتميز بها الدازين في نمط وجوده المشترك، وليست نتاج الحس المشترك، بل يتميز بها فقط الدازين الأصيل. هذا النوع من الدازين نادر

[3] مارتن هيدغر، **مبدأ العلة**، ص. 55

واللحظات التي يتكلم فيها الشاعر هي لحظات نادرة وبالتالي فإن اللحظات التي يكون فيه الدازين أصيلا هي أيضا لحظات نادرة.

الإسقاط العملي لفكر هيدغر:

بعد هذا التوضيح لفكر هيدغر، الذي علمنا الإنصات جيدا للكلمة الشعرية، أردنا استخدام منهجه الفينومينولوجي في تعليم الفلسفة للأطفال والتركيز على أهمية اللغة الشعرية وكذلك أهمية الإنصات في عملية التفكير للكلمة الشعرية التي ترمز إلى الشاعرية وإلى دور النغم والإيقاع في عملية التفكير، وقد ارتأينا استخدام الأسطورة كنموذج في تعليم الفلسفة للأطفال لأنها الأقرب إلى فهم الطفل وسنعرض عليكم بعض الأساطير ويستحسن أن تكون رفقة مجموعة من الأطفال وأعلمكم أنني قمت بتجربة مخبرية مع أطفال تتراوح أعمارهم بين 7 و 12 سنة وقد كانت تجربة ناجحة عرضنا فيها أسطورة "ميداس" وتناقشنا أنا والأطفال عن سلم الحاجيات وأولويات الحياة.

الأسطورة هي البداية وهي خطوات العقل الأولى ولكنها هي الأصل

يملك الطفل طاقة كبيرة. وعلينا استغلالها ووضعها في مسارها الصحيح وتوجيهها توجيها صائبا يخدم المجتمع. ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بالتصالح مع النفس، بعد معرفتها. هذه المعرفة تتطب إجابة صريحة وواضحة على سؤال ما الإنسان؟ فهو أكثر المواضيع التي شغلت المفكرين والفلاسفة.

لقد أثبت استقراء التاريخ تطور الإنسان عبر العصور، حيث اعتمد طريقة النقش والرسم على جدران الكهوف وعلى أسطح الصخور منذ ما يقارب 140000 سنة ما قبل التاريخ. كما أن الدارسين والباحثين في مجال علم ما قبل التاريخ، يبرزون الاختلاف الموجود والواضح في نوعية هذه الرسوم، فكانت هذه النقوش والرسوم ذات جودة عالية. ولكنها تراجعت في الفترة التي أطلقوا عليها بعصر الانحطاط décadence. وهي الفترة التي كانت تعاني الجفاف. مما يبرز أهمية الماء في حياة البشر. استمر هذا النوع من التعبير لقرون طويلة. ونضرب مثالا حيا على ذلك في صحراء الجزائر، وبالضبط في جبال التاسيلي، وتسمى بنقوش واد جرات.[4]

[4] Voir le livre de Henri Lhote, *Les gravures rupestres de Ouad Djerat* (Tassili-n-Ajjer, Tome I, 1976, Alger

ويعود تاريخ هذه النقوش والرسوم إلى 70 000 ألف سنة قبل الميلاد. إلى أن تغير أسلوب التعبير من الرسم والنقش إلى الأدب الشفهي (الشعر الملحمي) الذي اشتهر به الإغريق في القرن الثامن قبل الميلاد، ونلتمسه في أشعار هيميروس وهيزيود وغيرهما. وهكذا طغى فن التعبير الشفهي والكلمة الحية في هذه المرحلة. وكان الجميع يحفظ هذه الأشعار التي كانت تحمل دورا تعليميا وتربويا. وهذا ما نسميه اليوم باللاهوت، حيث طغت صور الآلهة في هذه الأشعار. فيسافر الإنسان بمخيلته بعيدا وهي تمثل في الحقيقة رحلة بحثه عن الله. إلى أن ظهرت الكتابة وأصبحت تُدَوّن الأفكار لتَتَدَاولها الشعوب باختلاف لغاتها. ولكن صعوبة الترجمة كانت ومازالت تشكل عائقا كبيرا إلى يومنا هذا. فلا يجب أن نترجم الكلمات ونعطيها تأويلات قد تبعدنا عن المعنى الأصلي فتشوهه. اللغة هي نمط عيش وفكر وثقافة. ولهذا فإن لكل لغة خصائصها.

الحقيقة واحدة إلا أن الحكماء يقولونها بطرق مختلفة. هذا ما يقوله جوزيف كامبل Joseph Campbll في كتابه **قوة الأسطورة.** كما يقول أيضا "صور الإله متعددة " وأطلق عليها " الأقنعة الأبدية". [5] وهذا ما يؤكده فراس السواح في كتابه **مغامرة العقل الأولى** حيث يقول: " ولكن وراء الأقنعة كلها، في كل عصر وفي كل عرق يبقى الله هو ذاته الله الدائم الذي لا يتغير. نحن نتحسسه ونشعر به وراء هذه الأقنعة وننحني له احتراما".[6]

فالمقدس هو الصدى الذي تشترك فيه كل الأساطير. ويبدو أن المقدس هو ذلك الزوج الذي لم يكن من السهل تطليقه لنحظى بغيره، إنه حاضرنا الذي لا يغيب.

ما هي الأسطورة ؟ لماذا الأسطورة بالذات؟ وما دورها في التربية والتعليم؟

قبل أن نقوم بتعريف الأسطورة، نود تنبيه القارئ إلى ضرورة التمييز بين الأسطورة والخرافة، فالخرافة هي حكاية بطولية مليئة بالمبالغات والخوارق وأبطالها من البشر أو الجن ولا علاقة

---

[5] وزيف كامبل ، **قوة الأسطورة**، ترجمة حسن وميساء صقر ، ص.14 -

[6] فراس السواح، **مغامرة العقل الأولى**، ص.7

*الحقيقة الواحدة أقصد بها الحقيقة في القول والقول ينقسم إلى قول ظاهر وآخر منسحب فالكلمة لا تنتج دائما ما تقول وبهذا فالحقيقة هي نصف الحقيقة لأن النصف الآخر متخفي ننتظر خروجه من دائرة الحجب وحتى إذا افترضنا وجود حقيقة واحدة فنحن لا ندرك إلا ما تجلى لنا وعلينا الاعتراف بوجود شقها المنسحب

لها بالآلهة. ونجد أيضا الحكاية الشعبية وهي مثل الخرافة لا تحمل بعد القداسة. كما أنها تقف عند حدود الحياة اليومية، ولا تهتم بالمواضيع المصيرية للإنسان. [7]

[7] المرجع نفسه، ص.21

الأسطورة

نسيج الأسطورة هونسيج متميز، حيث ترتبط الأسطورة بالمقدس وبالتصورات الدينية. يقول جوزيف كامبل في تعريفه للأسطورة "هي تجلّي الإله بأشكال مختلفة في ثقافات مختلفة".[8] الأسطورة هي صور مجازية عن الإله، عن هذا المتخفي المخبأ خلف العالم المرئي والمحسوس. الأسطورة هي حكاية مقدسة تقليدية تنتقل من جيل إلى جيل آخر ومازالت إلى يومنا هذا، فهي الذاكرة الجمعية والتاريخية التي تُحفظ في أبيات شعرية وكان السمع هو الوسيلة في تداولها وحفظها. وقد كانت من أجمل الفنون. إلى جانب الفن الشعري خلقت الأسطورة فنا آخر وهو المسرح، حيث كانت تجسد هذه الأساطير في الأعياد الدينية على خشبة المسرح. تتمتع الأسطورة بقوة ساحرة لأنها تصور لنا ما نعتقده مستحيلا وتقدمه لنا في صور حقيقية نحن الذين وضعنا العقل في قالب نموذجي افتراضي واحد واعتبرناه حقيقة مطلقة، فالعقل الحسابي هو العقل الذي يضمن البقاء أما العقل الوجداني فهو الذي يخلق التوازن الروحي والعقلي.

عالم الأسطورة هو عالم تغزوه الآلهة، والإنسان شبيه بالآلهة وبهذا فهو مشروع في صناعة الوجود عن طريق اللغة باعتباره الوعاء الذي وضع فيه سحر الكلمات، فالعالم مصنوع من سر ومن نور ومن لغة. ولأن الكلمات تتمتع بسلطة الخلق فإنها تلعب دورا هاما وكبيرا في الانفتاح على العالم وقبوله والدخول في آفاقه اللامحدودة للتعرف عليه من مختلف زواياه. فلا وجود لحقيقة واحدة. بل نحن محكومون بقانون التطور والتغير وعدم الثبات ومع ذلك نحن نشعر بوجود حقيقة واحدة تجعل العالم يظهر لنا في صورة ثابتة.

نحن ننظر عن طريق العقل الحسابي إلى الحضور الماثل أمامنا، فأما الغياب فهو من ينظر إلينا ويتوجه نحونا. العقل الحسابي غير قادر على الإمساك بالغياب.

إن العودة إلى الأصل أي إلى الأسطورة هي عودة ضرورية غير اختيارية لأن الحلول لأزمات الإنسان اليوم لم تعد أبدا عملية عقلية أو حسابية وما نسيان الكينونة إلا نسيانا للإنسان

[8] **قوة الأسطورة**، ص. 15

في مجمله، حيث رفعنا من قيمة العقل وتجاهلنا قيمة الوجدان، غير آبهين بتنوع أنماط الوجود الإنساني.

يقال بأننا نمر بأصعب تجاربنا في بداياتنا الأولى ولكن يكفي أن نخطو خطوة واحدة لنثبت بعدها. وما كنا لنثبت لولا إصرارنا الشديد ومحاولاتنا المتكررة على تجاوز الفشل دون كلل أو ملل وإيماننا بقدرتنا على المضي قدما. هذه الخطوة المتواضعة والخجولة هي في الحقيقة تحمل الكثير من المعاني لأنها تعلّم الإنسان الثبات فالإنسان لعبة خطيرة يملكها الزمن ويراهن بها على بقاء العالم واستمراريته ولكن على الإنسان أن يتقن أولا قواعد اللعبة وإلا هلكنا جميعا وحتى يتقن قواعدها عليه أن يحافظ على ذلك الطفل الموجود في داخله ذلك الطفل الشغوف بجمال الطبيعة واحترامها وتناغم ألوانها وانسجام قوانينها فابق صغيرا أيها الإنسان مهما كبرت فإنه لا يكبر العبد على سيده.

عرف التاريخ الإنساني الكثير من الأساطير ونعطي على سبيل المثال أسطورة تموز التي كانت تتلى في احتفالات رأس السنة في بابل. وأسطورة جلجماش وأساطير المصريين واليونان القدامى والهند والصين وغيرهم من الأساطير. وكانت في مجملها تفاسير لقلق الإنسان الوجودي. هذا الإنسان الداخلي المهموم والمربوط بعوالم خارجية كثيرة. فلم يتردد لحظة في استعمال خياله الواسع وواقعه لفك أسرار هذه العلاقات. فلماذا لا نستعيد هذا الإرث الفكري الذي تحدى الزمن والموت وانتقل من جيل إلى جيل آخر متغاضيا الحدود الجغرافية والاختلافات العرقية واللغوية، حيث ترجمت أعمال هؤلاء العظماء لما تحمله من ألغاز وحكم إلى مختلف لغات العالم. ولماذا لا نكتب نحن قصصا وأساطير تكون نابعة من عمق مجتمعاتنا وتراثنا؟ ولماذا لا نورث هذا الفن لصغارنا، نحن الذين يعاني الكثير من الكبار فينا إن لم نقل جلهم أزمة الحقيقة المطلقة الواحدة، هؤلاء الذين لا يستوعبون الاختلاف. ولا يقبلون الآخر ويرفضون التعايش. أليست الأسطورة هي النور الذي يبعث فينا الأمل من جديد؟ فالأمل في غد أفضل هو أمل تحمله أنامل أبنائنا، فهم صناع الحياة وصناع المستقبل. فالحكمة هي وسيلتنا وغايتنا وإذا عدنا إلى أصل كلمة حكمة فإننا نجد فيها كلمة "حكم"، فمن اكتسب الحكمة، حكم نفسه. يرى القديس أوغسطين أن ما يبحث عنه الإيمان يجده العقل وهذا ليس إلا دليلا على المصالحة بين العقل والوجدان. وهذا ما تعبرعنه أيضا قصة حي بن يقضان، فهو ذلك الحي

اليقظ الذي تَوَصّل إلى سر الكينونة الأصلية دون الحاجة إلى وحي أو نصوص دينية منزلة. وأيضا مالبرانش الذي يقول أن الله هو اللوغوس Dieu est logos*. فهل نتجنب وضع هذا الإرث العظيم بين أيدي أطفالنا فقط لأنه يتعارض مع فكرة الحقيقة الواحدة؟

إن خطأنا الأكبر هو أن نترك أبناءنا يواجهون مصيرهم دون أن يأخذ بيدهم أحد، فلا يستفيقون أبدا. كما أن الكتابة الفلسفية تتميز بأسلوبها اللغوي المُنَفِّر، فلا يقرأها إلا من كان يتقنها. وإذا كنا نريد تقريب الحكمة لعقول الناس مهما اختلفت مستوياتهم الفكرية، علينا أن نحتفي إلى أسلوب بسيط يفهمه الجميع.

نظرا لما تحمله الأسطورة من مغزى وحكمة وقيمة، أتمنى أن تُدرج هذه القصص والأساطير كنوع خاص من أنواع الفنون في مناهج التربية والتعليم في الجزائر، لأن للأسطورة تأثيرا سيكولوجيا على الفرد وإضافة إلى دورها الديداكتيكي فهي أيضا لها دور علاجي لأنها تخلق توازنا بين القوى الروحية والعقلية، فالأسطورة هي المفتاح الذي يوصلنا إلى أعماق قوانا الروحية. وهي قادرة أيضا على أن توصلنا في الوقت نفسه إلى الغبطة والاستنارة، فهي فيض من الحب والحكمة، فإن أضعناها أصبحت حياة الإنسان بلا معنى. لأنه في رحلة بحثه عن الله هو يبحث عن تجربة حقيقية لحياته، أين يحقق الانسجام مع الذات ومع الآخر ومع الطبيعة.

استمارة المشاركة في الملتقى الوطني الافتراضي الأول الموسوم ب: تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والمعرفة المستدامة تحت شعار الفلسفة وسؤال النقد

مداخلة ثنائية

المشارك الأول:

الاسم واللقب: زينب بومهدي

الرتبة: أستاذ محاضر قسم: "أ"

التخصص: فلسفة

مؤسسة الانتماء: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

البريد الالكتروني:z.boumahdi@univ-dbkm.dz

المشارك الثاني:

الاسم واللقب: جميلة بسو

الرتبة: أستاذ محاضر قسم "أ"

التخصص: فلسفة

مؤسسة الانتماء: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو

محور المشاركة: المحور الثاني

عنوان المداخلة:

دور الدرس الفلسفي في الجامعات الجزائرية بين حتمية الممارسة التعليمية وتحديات إرساء قواعد الحوار والتواصل المعرفي

الملخص باللغة العربية:

تهدف هذه المداخلة للبحث في دور الدرس الفلسفي في إرساء قواعد الحوار وأخلاقيات المناقشة وهذا انطلاقا من أن الفلسفة لم تكن يوما تدعوا إلى التعصب في الرأي بل كانت قائمة على الحوار والجدل والمناقشة والحجاج من أجل إقناع الخصم، انطلاقا من هنا سنعمل على تحليل بعض العناصر البحثية المتمثلة فيما يلي: خصوصية الدرس الفلسفي وكذلك الدرس الفلسفي وفلسفة الحوار،عوائق الدرس

الفلسفي في الجامعات الجزائرية حتى نبين كيف يساهم الدرس الفلسفي في إرساء قواعد الحوار والتواصل المعرفي.

الكلمات المفتاحية: النقد، الدرس الفلسفي، الحوار، التواصل، أخلاق المناقشة

Abstract:

This intervention aims to investigate the role of the philosophical lesson in establishing the philosophical lesson in establishing the rules of dialogue and the ethics of discussion; and this is based on the fact that philosophy never called for fanaticisme in opinion; but rather was based on dialogue controversy; discussion and arguments in order to convince the opponent from here; we will work on analyzing some of the research elements represented the following the specaificity of the philosophical lesson, az well as the philosophical lesson and the philosophy of dialogue, the obstacles of the philosophical lesson in algerian universities, so that we can show how the philosophical lesson contributes to establishing the rules of dialogue and knowledge communication.

Keyword: criticism, philosophical lesson, dialogue, communication, discussion ethics

1- مقدمة:

ارتبطت الممارسة الفلسفية منذ ظهورها عند اليونان إلى يومنا هذا بعملية التدريس هذا الارتباط كان نتيجة حتمية للخصوصيات التي تميز الفلسفة عن باقي المباحث المعرفية الأخرى، تلك الخصوصيات بعضها متعلق بما هو معرفي وبعضها الأخر بما هو منهجي وهناك ما هو متعلق بما هو تاريخي وانطلاقا من هنا فالمشتغل بالفلسفة يجد نفسه دائما في مواجهة مجموعة مشاكل مرتبطة في أساسها الأول بالأهداف المراد تحقيقها من وراء الدرس الفلسفي وكذا نوعية المواضيع المقدمة ولهذا يجد نفسه مضطرا في الكثير من الأحيان إلى التنازل عن الطابع التجريدي للفلسفة أمام الجانب التعليمي وهنا إن صح القول يستسلم التجريد ويتنازل الدرس الفلسفي عن تلك الصفة الجوهرية فيه لصالح البيداغوجيا أو الممارسة التعليمية حتى تتم عملية التواصل بين الطالب و الأستاذ بشكل جيد، ولكن تلك العملية تطرح إشكالية عميقة تفرض نفسها علينا هنا وهي كيفية إحداث تقارب معرفي ومنهجي بين الركام المعرفي لدى أستاذ الفلسفة و ما يجب تقديمه لطالب الفلسفة نحن نتحدث عن التواصل البيداغوجي وكيف يمكن أن يتم في ظل ما تعانيه الفلسفة من نفور من قبل المقبلين على دراستها؟ ماهي الصعوبات و التحديات التي تواجه الدرس الفلسفي في الجامعات العربية ؟ هل يمكن إدماج الدرس الفلسفي في التوجه التربوي المعاصر؟

2- خصوصية الدرس الفلسفي:

يتفق الجميع على إن تدريس الفلسفة لم يكن هدفه يوما هو شحن وتلقين مجموعة معارف بقدر ما هو تمكين المتلقي من تعلم الفكر الحر النقدي التأملي، لكن الاختلاف الحاصل بين المفكرين في هذا المجال حول منهجية تدريس الفلسفة فهناك من رأى انه لا يمكن إدخال البيداغوجيا في الدرس الفلسفي بحجة إن الفلسفة تحمل بيداغوجيتها الخاصة بها، فهي متضمنة بطريقة غير مباشرة كما أن الفلاسفة وعبر التاريخ تمكنوا من بناء نظرياتهم دون الحاجة لأي تقنية، وهذا راجع إلى أن التفلسف هو نشاط إنساني حر ودليل ذلك أن " أفلاطون أو كانط مثلا، أو غيرهما، قد أنتجوا أنساقا فلسفية كبرى، وخلقوا أتباعا ودرسوا متعلمين استطاعوا النبوغ في مجال الفلسفة، بل أصبحوا فلاسفة فيما بعد اعتمادا على جهدهم الخاص، وانطلاقا من الممارسة الفلسفية ذاتها دون استحضار أية تقنية مساعدة خارج تلك الممارسة"[1].

1-2 المفاهيم في الفلسفة:

تشكل المفاهيم أساسا مهما لقيام الخطاب الفلسفي رغم أن الاختلاف في أهمية المفهوم في الفلسفة قد طرح مع الفلسفة المعاصرة وخصوصا مع نيتشه الذي عمل في فلسفته على التخلي عن المفاهيم إلا أنه و كما لاحظ دولوز وغتّاري في مؤلفهما "ما هي الفلسفة ؟" [قد] إبتكر مفاهيم هائلة وقوية المفعول، مثل (القوة والقيمة والصيرورة والحياة).

وبالعودة إلى النظريات والمذاهب الفلسفية الكبرى سنجدها كلها قامت على مفاهيم هي التي ستوجهنا إلى كل مذهب على حدى، فحينما نذكر هيدغر يستدعي هذا وجوبا مفهوم "الكينونة"، أما عندما نتحدث عن أفلاطون فهذا يستدعي كذلك مفهوم "المثال"، أما عندما نتحدث عن أرسطو فنستحضر مفهوم "القوة والفعل"، أما إذا ذكرنا سبينوزا نستحضر مفهوم "الطبيعة الطابعة والطبيعة المطبوعة" إلى غير ذلك من المفاهيم.

-3 الحجاج الفلسفي:

يدخل النص الفلسفي ضمن النصوص الحجاجية "ترتكز المنهجية الفلسفية بوصفها خطابا عقليا بامتياز، على مجموعة من المبادئ والقواعد، كما تعتمد على الحجاج فنا للإقناع يعتمد على أوجه خطابية منوعة (figuses rhétoriques) ويتمثل النشاط الحجاجي في تقديم الحجج للدفاع عن رأي ما أو إبطاله لذلك"[1]ولكن ما المقصود بالحجاج ؟

الحجاج Argumentation هو فن الإقناع ولهذا فهو إجراء يستهدف من خلاله شخص معين حمل مخاطبه على تبني موقف معين عبر اللجوء إلى الحجج Les arguments تستهدف إبراز صحة هذا الموقف أو صحة أسسه إذن الحجاج ما هو إلاّ عملية هدفها إقناع الأخر والتأثير عليه و وسيلتها الحجج. فقوة الإقناع في النص الفلسفي هي منبثقة من مدى الانسجام والترابط الحاصل في النص الفلسفي، باعتباره

نسق فلسفي أو يمكن القول أن هذا لا يحصل إلاّ إذا كان هناك انسجام للأفكار داخل وحدة منطقية تؤلف بينها، فالممارسة الفلسفية ماهي إلا ممارسة إشكالية وحجاجية في الوقت ذاته وهذا ما يجعلنا نتناول بالبحث مفهوم الأشكلة وكذا الحجاج .

لا يخفى على أحد أن الجدل قد ظهر مع الفكر اليوناني كما لا يخفى كذلك أن تلك المناقشات الحجاجية التي دارت فلاسفة اليونان (سقراط، أفلاطون، وأرسطو) وبين السفسطائيين ولقد وضع أفلاطون محاورتين هما "فرجياس" و"فيدر" لمواجهة تلك الممارسة الحجاجية التي اعتمدها السفسطائيون الذين مارسوا سلطة الحجاج، وفي هذه المحاورات قدم أفلاطون أسس تقييم القول الخطابي أي أسس تقييم نوع من الأقاويل الحجاجية " فالحجاج السفسطائي يزيف حسب أفلاطون استعمال القول، القول بما هو قول الأشياء الكبيرة تبدو صغيرة، والأشياء الصغيرة تبدو كبيرة والحجاج السفسطائي يزيف استعمال القول، القول بما هو فضاء التواصل بين الإنسان والإنسان، فهو حجاج يقوم على التملق، والتملق تسلط بالقول ماكر مقنع"[2] .

أما مع أرسطو سيقدم المنطق الذي هو عبارة عن عملية تقعيد للحجاج والبرهان وحتى الخطابة بشكل صارم، وعليه سيعمل أرسطو على تأكيد بأن فن الخطابة ما هو إلاّ فن إيجاد السبل التي تتضمنها كل حالة، وبذلك اعتراف بفائدتها وتلبيتها لحاجيات المجتمع في مجالات السياسة والأخلاق والقانون، والمرافعات في رحاب المحاكم."والغرض من الحجاج هو الإقناع والتأثير والتداول والتواصل والتخاطب، ومن ثم فالحجاج فعالية تداولية جدلية ديناميكية فعالة، تستلزم وجود أطراف تواصلية بينهما قواسم حجاجية مشتركة"[3] .

لقد عرفت الثقافة الإسلامية في العصور الوسطى الجدل الفكري وكانت البداية مع علماء الكلام وبعدها مع الفلاسفة، فالفرق الكلامية من معتزلة وأشاعرة وشيعة وخوارج قد تناولت عدد كبير من القضايا المتعلقة بحقائق أصول العقيدة والدين كالتوحيد والمسائل التي يتضمنها من كلام الله، والصفات الإلهية ...الخ بالإضافة إلى مسائل العدل ونظرية الحسن والقبيح ...الخ وهنا سيعتمد هؤلاء ـ علماء الكلام ـ منهج الجدل والمناظرة بهدف الدفاع عن هذه الحقائق الدينية، ولهذا تم تعريف علم الكلام على أنه " العلم الذي يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية، والرد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات عن مذهب السلف وأهل السنة"[4] .

والواضح من خلال الدراسة الدقيقة لهذه الفرق الكلامية أن المعتزلة و الأشاعرة هما الفرقتان اللتان كان لهما باع طويل في الحجاج فالأولى كانت أقرب إلى العقلانية منها إلى النصية فهي تعطي الأولوية للعقل قبل ورود النص، في حين أن الثانية كانت تعطي الأولوية للنص على العقل وانطلاقا من هنا تشكلت المناظرات الحجاجية بين هاتين الفرقتين في مسائل الحرية والقضاء والقدر ونظرية الكسب وغيرها من المسائل "وإذا كان علماء الكلام يستعملون الجدل والعقل والمنطق والبرهان في الدفاع عن الحقائق

الدينية والسياسية، ويستعملون التأويل في قلب الظاهر، واستكشاف الباطن، وتحويل الحقيقة إلى مجاز درءا لكل تشبيه وتجسيد وتشخيص، وإبعاد لقياس الغائب على الشاهد"[5] .

من هنا اعتمد علماء الكلام على الجدل والمناظرة كسلاح من أجل الدفاع عن الدين الإسلامي وتنزيه الذات الإلهية من كل نقص أو عجز أو تجسيم أو تشبيه، وإذا كان علماء الكلام قد عملوا على توظيف الجدل الحجاجي فإن الفلاسفة سيعتمدون الحجاج البرهاني والمنطقي كما وضعه أرسطو وهذا دفاعا عن الفلسفة وفعل التفلسف باعتباره لا يخالف الشريعة الإلهية ولا يناقضها، وهو ما عبر عنه ابن رشد حين قال الحق لا يضاد الحق.

غير أن الانتقادات التي وجهت لهم في استخدام هذا المنهج تم التعبير عنها من قبل فلاسفة الإسلام فابن رشد يرى أن منهجهم إفتراضي قائم على الجدل والاحتمال، ويظهر ذلك في قوله "وقد يعرض للنظار في الشريعة تأويلات من قبل تفاضل الطرق المشتركة بعضها على بعض في التصديق، أعني إذا كان دليل التأويل أتم إقناعا من دليل الظاهر، وأمثال هذه التأويلات هي جمهورية ويمكن أن تكون فرض من بلغت قواهم النظرية إلى القوة الجدلية، وفي هذا الجنس يدخل بعض تأويلات الأشعرية والمعتزلة، وان كانت المعتزلة في الأكثر أوثق أقوالا"[6].

مع الفلسفة الغربية الحديثة والمعاصرة سنجد أن الحجاج الجدلي سيبقى حاضرا في الخطابات والمناظرات الفكرية، وهذا مع الجدلية التداولية التي سعت إلى فهم الأدلة الحجاجية من خلال التحليل و النقد فهي تدعو "إلى وضع برنامج لدراسة الحجاج الذي يظهر بشكل واضح في نقد الحجج التي تتضمنها الحوارات اليومية الواقعية"[7] .

وعليه نحن نؤكد أن الخطاب الفلسفي مجال خصب جدا للحجاج وهذا راجع لأن هذا الخطاب تلتقي فيه بل وتتعدد الكثير من المواقف الفلسفية وتختلف ويحتدم الجدل بينها، وهذا لأن جوهر القول الفلسفي هو التعارض والاختلاف فالفلسفة ما هي إلا سجال بين أراء وأطروحات ومواقف مختلفة ومتناقضة وعليه فالطابع الإشكالي للفلسفة والدرس الفلسفي يجعل الحجاج كأسلوب وارد ومستعمل بشكل كبير وهذا من أجل الدفاع عن الرأي أو الدحض.

3- الدرس الفلسفي وفلسفة الحوار:

يمكن الانطلاق في هذا العنصر بالتحديد من مقولة سقراط "اعرف نفسك بنفسك" هذه المقولة تحدد في جانب من جوانبها الهدف من تدريس الفلسفة والذي يعني أن فعل التفلسف لا يستقيم ولن يكون إلاّ إذا تمت ممارسته بشكل فردي، ومن هنا يمكن القول أنه لا أحد يستطيع إنكار أن الفلسفة كحقل معرفي هي وحدها سبيل وأداة الحوار في أي مجتمع كان، وهذا لأنها تحتكم للعقل والعقل كما أقر ديكارت في فلسفته هو أعدل الأشياء توزعا بين الناس، فالفلسفة هي وحدها التي تخلق الحوار والتواصل والجدل والنقاش. لا يختلف اثنان على أن الحوار هو أساس التواصل بين البشر وتاريخ الإنسانية شاهد على ذلك

فمثلا الفيلسوف أفلاطون جاءت فلسفته في معظمها على شكل محاورات بين سقراط وشخص آخر و " في كل هذه الحوارات خلاف صريح أو ضمني والغرض من هذه المحاورات هو حل الخلاف"[8].

كما نجد كذلك الفيلسوف مارتن بوبر يضع " الحوار في موقع مركزي في فلسفته فهو يرى الحوار كوسيلة فعالة للتواصل المستمر وليس كمحاولة هادفة للوصول إلى بعض الاستنتاجات أو للتعبير عن بعض وجهات النظر"[9] فالتفاعل الحواري بين الأنا والأخر هو الذي نسعى إلى تجسيده من خلال إرساء أسس التفلسف السليم في مجتمعنا العربي وفي جامعاتنا اليوم.

ولأن مهمة الفلسفة لم تكن في يوم من الأيام مقتصرة على تلقين النظريات الفلسفية وتتبع فقط تاريخ الأفكار وإنما تهدف الفلسفة منذ أن وجدت مع اليونان إلى إكساب الفرد واعيا حضاريا بحاضره وماضيه، وكذا إستشراف مستقبله وهذا لأنها تعمل على ترقية العقل البشري إلى مصاف العقول الحرة الناقدة والبناءة لأنه لا بناء دون تفكير نقدي فالنقد يأتي من ورائه التغيير، ونقصد هنا النقد للخطاب الفكري السياسي والديني و الأخلاقي والاجتماعي وحتى الفني وكذا العلمي؛ إذن الفلسفة هي مساءلة لكل أشكال الخطاب الفكري "فعندما تساءل الفلسفة خطاب الحاضر فهي تساءل "نظام وجود" يرى في فعل التعبير عن الرأي امتلاكا لعلم أو معرفة أو حقيقة، لن يذهب التساؤل إلى محتويات آراء الخطاب، بل ستوجه إلى أساس ممارسته: ماهي مبادؤه؟ إلى ماذا يستند؟ ما هي حججه؟ كيف يفكر؟ كيف يتكلم؟ ما مناطق قوته وضعفه؟ و ماهي ثغراته؟ ...الخ"[10].

وعليه يمكن القول أن اليونسكو أقرت أن النقاش والحوار النقدي في الدرس الفلسفي ضرورة لابد منها "فالتربية الفلسفية بما تحمله من شحنة تكوينية، لن تكون منفتحة وفعالة إلا إذا تغذت من نقاش جار يواكب المشاكل المتجددة ويعلم التلاميذ كيف يواجهون مقاربات ومواقف نظرية متنوعة، إن تحيين مضامين التدريس تمثل شرطا ضروريا يأبى كي لا يستحيل التكوين الفلسفي إلى مجموعة من الوصايا الأخلاقية والمفاهيم التاريخية"[11].

وحينما نتكلم عن الحوار نقصد به إرساء ثقافة الاختلاف في إطار فكري، فالفلسفة لم تكن يوما تهدف إلى إثبات الرأي الواحد، وإنما تهدف إلى تحقيق التقارب بين الأفكار، وتاريخ الفلسفة شاهد على ذلك، فالتفلسف ومنذ قيامه اعتمد الحوار لأنه المجال الخصب الوحيد لتشكل الأفكار وهذا عن طريق التواصل واللغة، وهذا ما يراه عبد السلام بن عبد العالي إذ يقول: "ربما يكفينا أن نتوقف قبلا عند مجرى الحوار الفلسفي ذاته لتبيين كل ذلك، ولنتذكر بهذا الصدد المناخ الذي يطبع المحاورات الأفلاطونية في مختلف مراحلها حيث نتبين أنه كلما تقدم الحوار فإن شعورا بالعجز أمام "شيء" يجعل الحوار يتعثر بل إنه قد يوقفه ويؤزمه"[12].

فالفائدة المرجوة من السؤال وكذا الحوار وحتى النقد لا تقتصر على البحث الفلسفي فقط إنما هي قيم يحتاجها كل فرد في مجتمعاتنا العربية، لكن ما تتميز به الفلسفة دون غيرها أن تملك القدرة على بناء عقلية قابلة لتقبل الآخر واحترام كل الأفكار المختلفة.

وهنا يرى الكثير من الباحثين والفلاسفة أن الحوار وكذا فلسفة التواصل قد أصبحت في الثقافة المعاصرة بمثابة نموذج إرشادي Paradigme ، وجاءت فلسفة هابرماس لتعبر عن هذا التوجه الفكري الذي جعل من الحوار والتواصل نموذجا معرفيا[13]؛ إذ قدم لنا هابرماس ومن خلال نظريته في اتقيا المناقشة مجموعة من الأسس رأى فيها الموجه الحقيقي للعملية الحوارية وكذا المناقشة الفكرية والمعرفية، وتمثلت في مبدأين الأول: هو مبدأ المناقشة ويقوم على معايير ترضي كل الأطراف التي يدور بينها الحوار، أما عن المبدأ الثاني والذي أطلق عليه اسم المبدأ الكوني ويعني به أن عملية الحوار مهما كان نوعها يجب أن تستوفي شرط قبول النتائج، وهذا عن طيب خاطر ، والهدف من هذان المبدآن هو الوصول إلى " إجماع عقلاني بخصوص المصالح الكونية المشتركة"[14]، ومن هنا نستنتج أن الفلسفة هي بمثابة المدرسة التي تحتضن الحرية الفكرية كما أنه حقل كبير يتنشط فيه العقل وحتى السلوك، ومادامت الفلسفة نشاط عقلي متناسق ومتدرج وكذلك بحث مستمر فإن الحوار الفلسفي بدوره هو حوار مفتوح على أشكال متعددة ورؤى مختلفة للموضوع أو المشكل المطروح، وهنا تقتضي هذه العملية ضرورة التسامح وقبول الرأي الأخر.

و هذا يحيلنا إلى مسألة لا تقل أهمية عن الحوار والاختلاف الفكري وهي مسألة التفلسف، لا يمكن أن نتعرف على الآراء والنظريات الفلسفية إلا عن طريق التعلم، وهذا التعلم في رأي هيغل يستوجب في الوقت ذاته تفلسفا لأنه في غياب التفلسف في إطار الدرس المقدم في الجامعات وحتى الثانويات سيجعل من دراستها بمثابة الأمر الزائف، لا نتيجة منتظرة من دراستها وهذا ما هو حاصل للأسف في جامعاتنا اليوم، وفي هذا الصدد يأتي قول هيغل " ...كان أوجب واجباتنا اليوم العمل على أن نجعل الفلسفة من جديد أمرا جديا، إنه ما من علم أو فن ولا من موهبة أو صنعة إلا ساد اليقين بأن امتلاكها لا يتأتى إلا بقبول المشقة وبالجهد المبذول من أجل تعلمها والتدرب عليها. وإذا كان كل ذي عينين وذراعين ليس بأهل لأن يصنع حذاءين متى وجد الجلد والعدة، فقد عم رغم ذلك الاعتقاد في أيامنا بأن التفلسف يدنو مباشرة لكل وافد كما يتيسر له تقدير الفلسفة وذوقها ما دامت له من عقله الطبيعي الوحدة التي يقيس بها الأمور –كأن كل امرئ لم يكن له أيضا في قدميه مقياس حذاء- لكأننا عدنا نحصر امتلاك الفلسفة في انعدام المعارف والدراسة تحديدا، و لكأن هذه جميعا تنتهي متى بدأت الفلسفة. إننا كثيرا ما نعتبر الفلسفة معرفة شكلية خالية من المحتوى، ونحن بذلك لا نعلم أن كل ما هو بحسب المحتوى في أي علم أو معرفة إنما يستحق اسم الحق طالما كانت الفلسفة هي التي أنجبته. لتسع العلوم الأخرى ما أرادت وراء التقدم مستندة إلى البرهانية دونما حاجة إلى الفلسفة- لهي بغير هذه الفلسفة علوم لا الحياة فيها ولا "العقل ولا الحقيقة" [15] .

3- عوائق الدرس الفلسفي في الجامعات الجزائرية:

لا يخفى على أحد المشكلات التي يعاني منها من يمارس مهنة تدريس الفلسفة في الجامعات وهذا منذ سنوات عديدة، يتعلق البعض منها بماهية المادة المدرسة أو بماهية الفلسفة وإمكانية تعليمها، يجب القول أنه نحن لا نعلم الفلسفة بل نعلم كيفية التفلسف أو بعبارة أخرى تعليم كيفية التفكير الفلسفي، وهذا أصبحنا نطلق عليه اليوم في العملية التعليمية " الأشكلة " و " المفهمة " و البرهنة والحجاج " لأن مسألة تعليم الفلسفة أمر مستحيل وهذا ما عبر عنه كانط في هذا القول: " كيف يمكن للفلسفة أن تتعلم ولو مجرد تعلم؟ فكل مفكر يعتمد في مجال الفلسفة إلى بناء عمله على أنقاض عمل آخر، ولم يتمكن أي واحد من هذه الأعمال أن يصبح عملا ثابتا في كل أجزائه، وينتج عن ذلك أننا لا نستطيع أن نتعلم الفلسفة تعلما طالما أنها لا توجد، وحتى لو افترضنا وجود فلسفة ما فإنه لا يمكن لأي كان ممن قد يتعلمها أن يعتبر فيلسوفا مادامت معرفته بها ستكون تاريخية "[16].

تقف في وجه الدرس الفلسفي الكثير من العقبات فنحن نجد أنفسنا مطالبين دوما بمعرفة كيفية تدريس الفلسفة في جامعاتنا العربية، وهذا وسط مناخ سياسي وفكري واجتماعي يأبى النقد والمساءلة، نحن بحاجة إلى استنبات الفكر النقدي وهذا في سياق أسئلتنا حول الهوية والخصوصية من جهة، والكونية والمغايرة من جهة أخرى، نحن بحاجة أيضا إلى تأطير المناهج النقدية وفق صياغة جديدة تتوافق مع إعادة قراءة الفكر والتراث الفلسفي العربي، "ويتحصل من هذا أن الفلسفة كممارسة داخل المؤسسات التربوية والتعليمية تواجه بلا شك في العالم العربي صعوبات على مستوى تقبلها، وخاصة في زمننا هذا الذي ازدادت فيها عقلية التشدد والنبرة الطائفية قوة ونفوذا"[17].

إن خاصية الفلسفة: الإشكالية و التساؤلية وكذا النقدية وانفتاحها الدائم على الحقائق المختلفة هو ما يجعلنا نؤكد على ضرورة أن نعود بالفلسفة إلى وظيفتها الحقيقية في جامعاتنا، ولهذا علينا التأكيد أن "الخاصية التساؤلية للفلسفة وتنوع أساليبها الحجاجية، وتعدد قضاياها، تؤكد جميعها على الطابع الإبداعي والتجدد المستمر للخطابات الفلسفية"[18] ، ومنه نستطيع القول كذلك " إن الدرس الفلسفي يفسر كثيرا حينما يتحول إلى مختبر للتمهير، حيث تصبح المهارات غايات في ذاتها، وفي ذلك غربة حقيقية للدرس الفلسفي، لأنه من جهة يبتعد عن خدمة ملكة الفكر، وخاصة في أشكالها العليا: الفهم، الحكم والعقل، ومن جهة أخرى يصبح أسير مهارات عابرة وبالتالي أسير تعلم المحو فيبدو التلميذ وكأنه يعرف أشياء في الفلسفة وفي ممارستها (التفلسف) ولكن لا يستطيع تحقيقها وتوظيفها خارج الامتحان - هذا إذا ما أحسن توظيفها تقنيا في الامتحان- بمعنى لا تتحول إلى عادة فكرية وعادة حياتية"[19].

ورغم كل ما تكلمنا عنه و وضحناه سابقا إلا أنه يواجه الدرس الفلسفي اليوم ومن ثم الفلسفة في الجامعات الجزائرية العديد من الصعوبات ،لقد حدد الباحث الجزائري زواوي بغورة بعض العوائق المعرفية التي تقف في وجه الممارسة الفلسفية في الجامعات الوطنية، وذكر هذه العوائق في كتابه

الخطاب الفكري في الجزائر بين النقد والتأسيس، ويمكن إجمالها فيما يلي: هيمنة القرارات السياسية على المعايير العلمية والتربوية، غلبة المحيط على المؤسسة بمعنى أن المحيط الاجتماعي والجو العام مناهض لفعل التفلسف بالإضافة إلى هذا نجد غلبة الكم على الكيف سواء في الدراسة أو في النجاح، بالإضافة إلى كل هذا غلبة الذاتي على الموضوعي والمقصود به هو أن الإصلاحات المفروضة تأتي دائما من قبل الإرادة الذاتية وليس الضرورة الموضوعية [20].

هناك مفارقة أخرى تخص التفلسف بصفة عامة وفي كل جامعات الوطن العربي وتتمثل في أنه من جهة تقتضي أهداف وغايات تدريس الفلسفة الاشتغال على الإشكاليات وتدبير الحوار وتفعيل الأنشطة الشفوية والكتابية وإبراز آليات الحجاج داخل الأطروحات والخطابات الفلسفية لكن من جهة أخرى تبرز الاكراهات المؤسساتية، وبالخصوص ما يتعلق بزمن انجاز الدروس وهو ما يشكل عائقا أمام ممارسة التفلسف أي ممارسة التأمل النقدي الحر [21].

علينا أن لا ننسى الصورة السلبية التي يحملها الناس في أذهانهم عن الفلسفة، وهذه الصورة لا تقتصر على عامة الناس بل نجدها عند فئة من المتعلمين أيضا، وهنا يأتي الرفض لهذا النوع من التفكير بدافع ايديولوجي أحيانا وديني في أحيان كثيرة، إذ يتم ربط الفلسفة والتفكير الفلسفي بالكفر والإلحاد، كما أنهم يجعلونها رمزا للغموض و التعقيد " وتوصف بكونها مشككة في ما استقر عليه رأي الجميع وعدّ من البديهيات والثوابت، ولهذا اعتبرت الفلسفة استمرارا لوضع قديم وجدت فيه منذ ظهورها، كونها خطرا على القيم الاجتماعية وعلى العقائد الدينية"[22]، إن النظرة السلبية للفلسفة في مجتمعنا لا تكتفي بوصفها تفكيرا إلحاديا انطلاقا من الشعار الضارب في التاريخ (من تمنطق تزندق)، فقط بل بوصفها تفكيرا عقليا مجردا بعيد عن الممارسة الواقعية، ومنه يأتي رفضها لأنها عديمة الفائدة، فهي لا تحقق أي إسهام اقتصادي كما أنها لا تساهم في التنمية الاجتماعية التي يحتاجها المجتمع والدولة، لكن نحن نؤكد أن التفلسف نشاط بشري يمارسه كل إنسان وهذا من خلال التفكير والتأمل والتدبر وكذا التساؤل.

خاتمة:

يمكن القول في الأخير أن الدرس الفلسفي تواجهه اليوم الكثير من التحديات وهي تفرض نفسها على المشتغل بالفلسفة سواء كان أستاذا ثانويا أو أستاذا جامعيا، تمثلت هذه التحديات في ضرورة إعادة الاعتبار لهذا النوع من التفكير لأنه وبواسطته يمكن الوعي بالمشكلات الحقيقية التي يعاني منها المجتمع، كذلك لا ننسى أن مستوى الاهتمام بالدراسات الفلسفية قد تراجع بشكل كبير من قبل الطلبة وهذا قد بينا أسبابه في المتن، ورغم كل ما يبذله بعض الباحثين والمهتمين بالدرس الفلسفي، وهذا من خلال الكثير من المؤلفات التي تنشر بكل اللغات إلا أن مستوى الفلسفة والبحث الفلسفي يبقى ضعيف مقارنة بالدول الغربية التي تعطي أهمية للتفكير الفلسفي لأنه وحده الكفيل بإرساء أسس الحوار والنقاش والنقد في

المجتمع، وهذا ما تفتقره أغلب المجتمعات العربية وهو النقاش العمومي حول الأفكار وهذا يتم تحقيقه إذا أعطينا للفلسفة والبحث الفلسفي المكانة التي تستحقها.

علينا أن لا ننسى أيضا أن الدرس الفلسفي هو لغة وأفكار وأدلة وسياقات ثقافية مختلفة وجب الاهتمام بكيفية تقديمه للطالب الجامعي وهذا هو دور الأستاذ، علينا أن لا نكتفي بسرد النظريات والأعلام فقط، بل علينا بمناقشة الإشكاليات والأفكار وهذا باستلهام فكرة الفليسوف الفرنسي ميشال مونتالي (1533- 1592) وتطبيقها أيضا حين قال: " أن التلميذ ليس وعاء نملؤه ولكن نارا نشعلها" نفهم من هذا أن الأستاذ لابد أن يكون له حضور مميز وهذا بإثارة النقاش مع الطالب واستثارة قدراته المعرفية بالحوار والمناقشة.

الهوامش:

[1]– حميدة اعبيدة، الحجاج في الفلسفة وفي تدريسها، مجلة فكر ونقد، العدد 31، سبتمبر 2000، ص 01

[2] – مجموعة مؤلفين، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمادي حمود، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، تونس، ص 84

[3] – عز الدين الخطابي، حجاج الفلسفة وبلاغتها، مؤسسة مؤمنون بلاحدود، 26سبتمبر 2017، ص03

[4] – مجموعة مؤلفين، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمادي حمود، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، تونس، ص 84

[5] – المرجع نفسه، ص 14

[6] – ابن رشد، فصل المقال في مابين الحكمة والشريعة من الاتصال، دراسة وتحقيق: محمد عمارة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 3 1999، ص 57

[7] – حمادي حمود، المرجع نفسه، ص 20

[8] – زهير الخويلدي، الحوار الفلسفي والتفكير الايجابي، ديوان العرب منبر حر للثقافة والفكر والأدب،18-05-2022 https://www.diwanalarab.com وقت الاطلاع: 15-04-2023 ، الساعة 18:44

[9] – المرجع نفسه

[10] – الطيب بوعزة وأخرون، في تدريس الفلسفة، مؤمنون بلاحدود، 2015، ص03

[11] – منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، الفلسفة مدرسة للحرية، تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف، وصف الحالة الراهنة واستشراف المستقبل، إشراف مفيدة قوشية، ترجمة: فؤاد صفا وعبد الرحيم زرويل، 2009، ص96

[12] – الخالدي أحمد، تعليم الفلسفة وسؤال الحاضر، مجلة فكر ونقد، العدد، 48، افريل 2002، ص 38

[13] – الزواوي بغورة، منزلة الحوار والتواصل في الفلسفة المعاصرة، ص 136

[14] – سمير اليوسف، بين هابرماس و كارل أتوابل ,إمكانية تبرير المبادئ ملزمة كوني مجلة نزوى،العدد41،ص05

[15] – محمد زرنين، هيغلن الفيلسوف المدرس في الجمناز، http:// www aljabriabed.net/n48_11zarnin.htm وقت الاطلاع، 16-04-2023، الساعة 20:30

[16] – نقلا عن منوبي غباش، الفلسفة في تونس، ضمن كتاب في تدريس الفلسفة، مرجع سابق، ص 41

[17] – مصطفى محسن، الفلسفة والمؤسسة التربوية، مجلة الجابري، العدد الثاني عشر 2017/01/18

[18] – ابراهيم الوثيقي، طرق تدريس الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي، المركز الديمقراطي العربي، بيرلين ألمانيا، الطبعة الأولى، 2020، ص 36

[19] – المرجع نفسه، ص 40

[20] – زواوي بغورة، الخطاب الفكري في الجزائر بين النقد والتأسيس، دار القصبة، الجزائر، 2003، ص 205

[21] – الطيب بوعزة، المرجع نفسه، ص 10

[22] – منوبي غباش، المرجع نفسه، ص 42

قائمة المراجع:

1. ابراهيم الوثيقي، طرق تدريس الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي، المركز الديمقراطي العربي، بيرلين ألمانيا، الطبعة الأولى، 2020
2. ابن رشد، فصل المقال في مابين الحكمة والشريعة من الاتصال، دراسة وتحقيق: محمد عمارة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 3 1999 .
3. حميدة اعبيدة، الحجاج في الفلسفة وفي تدريسها، مجلة فكر ونقد، العدد 31، سبتمبر 2000.
4. الخالدي أحمد، تعليم الفلسفة وسؤال الحاضر، مجلة فكر ونقد، العدد، 48، افريل 2002
5. زهير الخويلدي، الحوار الفلسفي والتفكير الايجابي، ديوان العرب منبر حر للثقافة والفكر والأدب،18-05-2022 https://www.diwanalarab.com
6. زواوي بغورة، الخطاب الفكري في الجزائر بين النقد والتأسيس، دار القصبة، الجزائر، 2003
7. سمير اليوسف، بين هابرماس و كارل أتوابل ,إمكانية تبرير المبادئ ملزمة كوني مجلة نزوى،العدد41 .
8. الطيب بوعزة وأخرون، في تدريس الفلسفة، مؤمنون بلاحدود، 2015 .
9. عز الدين الخطابي، حجاج الفلسفة وبلاعتها، مؤسسة مؤمنون بلاحدود، 26سبتمبر 2017 .
10. مجموعة مؤلفين، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمادي حمود، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، تونس .
11. محمد زرنين، هيغل الفيلسوف المدرس في الجمناز، http:// www aljabriabed.net/n48_11zarnin.htm
12. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، الفلسفة مدرسة للحرية، تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف، وصف الحالة الراهنة واستشراف المستقبل، إشراف مفيدة قوشية، ترجمة: فؤاد صفا وعبد الرحيم زرويل، 2009

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية

فرقة بحث الدرس الفلسفي في التعليمين الثانوي والجامعي مقاربة ابستمولوجية بين الاستراتيجية الإبداعية والممارسة الاتباعية في ظل المناهج الحداثية والمعرفة المستدامة

الملتقى الوطني الافتراضي الأول حول

تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والمعرفة المستدامة تحت شعار الفلسفة وسؤال النقد

يوم 10 ماي 2023

د/ حورية منصوري معيز

أستاذة محاضرة أ

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص الفلسفة

عنوان المداخلة:

الاستراتيجيات التعليمية في الفلسفة: التحديات والآثار على المعرفة المستدامة

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، تعليم، فلسفة، معرفة مستدامة.

ملخص المداخلة باللغة الأجنبية

Le but de notre communication est de mettre en valeur l'importance de l'enseignement de la philosophie. Il s'agit de dégager les principaux axes de l'analyse des cours de philosophie, de réfléchir sur les fondements de la didactique de la Philosophie, de réviser les méthodes d'analyse du discours philosophique, de l'élaboration des stratégies nouvelles et des perspectives à envisager à court,

moyen et long terme. Beaucoup de questions ont motivé notre recherche. Parmi elles :

1-L'enseignement de la philosophie est-elle une potentialité cognitive ? Autrement dit : A quels degrés peut-on instrumentaliser les méthodes nouvelles des différentes sciences - toutes disciplines confondues- et plus spécialement la philosophie pour aider l'apprenant en Philosophie, qu'il soit élève au lycée ou enseignant à l'Université à décrypter la notion et les sens d'Homme qui sont en lui et tout ce qui l'entoure ?

2- Quelles sont les différentes pratiques et expériences de par le monde, pour élaborer de nouvelles approches inspirées par la pratique de la philosophie d'une manière générale et celle qu'on veut élaborer au contact des enfants ? Autrement dit : De quelle(s) manière(s) les méthodes d'analyse parviennent-elles à comprendre et à interpréter le rôle crucial de la philosophie dans la construction de l'apprenant ? Quelles relations ? Quelles interactions ? Quels dialogues ?

في الوقت الذي قطعت فيه الدول المتقدمة أشواطا مهمة في تطوير طرق التعليم واستراتيجياتها، مازالت الدول العربية تعطي لها أهمية محتشمة، ما ينعكس سلبا على الأداء الحسن لوظيفة التعليم بصورة عامة، علما أن قطاع التربية والتعليم يحتوي على مكونات ومشاريع جد حساسة لا يمكن الاستغناء عنها أو غض الطرف عنها.

إن ما تقدمه بلدان العالم بدرجات متفاوتة لهذا القطاع الحساس، ألا وهو التربية والتعليم، من شأنه أن يخدم الفرد والمجتمع معا، حيث تتناقض الطرق والأهداف والمطالب وتختلف التطبيقاتّ والخدمات والنتائج من مجتمع إلى آخر حيث أقل ما يقال عن المجتمعات العربية أنها منغلقة على نفسها ولا تبالي بما يحدث حولها على جميع المستويات والأصعدة، بحجة أن ما تقدمه الدول الأخرى خطر على أبنائنا ومجتمعاتنا وتعمل جاهدة على إقفال القنوات الاتصالية التي من شأنها تساهم في اطلاع الفرد على التجارب العالمية والمقارنة بينها وتخفيف وامتصاص الخلافات والنزاعات الناجمة عن هذه الأوضاع المتضاربة والمتناقضة.

وقد أكد الكثير من الأخصائيين في مجال الديداكتيك والباحثين في الفلسفة أن أسباب الفشل المدرسي في كثير من الدول خاصة العربية منها ترجع إلى كون الطفل علق في دوامة العقائد الإيديولوجية الصنمية والمتحجرة التي ترفض "النقد" في حين ينبغي أن يعوّد الطفل على ممارسة حرية التفكير والنقد بالدرجة

الأولى منذ صغره. و بناء مدرسة تضمن نجاحه وراحته هو الهدف الأسمى الذي تنادي به الجمعيات ذات الطابع التربوي، و النفسي، والاجتماعي، و ما يسمى" التربية المستدامة" l'éducation durable " التي تعمل على الاهتمام بالطفل المتمدرس في الحاضر وفي الآفاق المستقبلية [...] ولا بد أن تكون منظمة اليونسكو UNESCO أكثر صرامة اتجاه كل الدول الأعضاء لتطبق كل عناصر التربية المستدامة."[1] نشير إلى أن هذه المؤسسة الدولية كانت لها التفاتات في عدة مناسبات نحو المشكلة الكبرى بل المشكلة الأم المتعلقة بالفلسفة و تدريس الفلسفة... و التي حللتها بعناية فائقة من خلال مؤلف، في غاية من الأهمية، تناول تعليم الفلسفة في جميع الأطوار خاصة في الطور الجامعي[2] حيث يكون دور الطلاب " خلق معارف جديدة والمساهمة في النهوض بتخصصاتهم وجعلها قادرة على مسايرة التحولات المستمرة التي تعرفها مختلف صياغات المعارف داخل الثقافات المختلفة."[3]

دور المجتمع (الاسرة والمدرسة) في تشجيع المتعلم على القراءة وخاصة القراءة الفلسفية

إن الدارس للفلسفة بقدر اعتماده في عرضه وتقويمه على فهم النصوص بقدر ما تكتسب دراسته قيمة واعتباراً طالما أن النص هو برهان الفكرة المعروضة وشاهد عيان عليها. وأفضل قراءة للنص الفلسفي: هي قراءته في لغته الأصلية لا في النقل من لغة أخرى طالما أن النقل أو الترجمة يسقط بالضرورة جانباً ما من الجوانب المهمة في النصوص الأصلية، ولا يرجع هذا القصور أو العجز فقط إلى مدى دقة المترجمين وكفاءتهم الفلسفية، بل قد يرجع أيضا إلى اختلاف اللغات فيما بينها في عناصر مختلفة:

- في خصائصها وقدراتها التعبيرية.
- في تباين أساليبها لتقريب الفهم.

الأسرة هي المدرسة الأولى التي يكتسب منها الطفل معارفه. وهي البيئة التي تحتضن الطفل منذ الميلاد وتطبعه بطابعها وترسم شخصيته. ولكي تقوم الأسرة بدورها المنوط بها لا بد أن تشجع الطفل وعلى المطالعة باعتبار أن هذه الأخيرة وسيلة لتنمية قدراته المعرفية.

---

[1] - أنظر في هذا الموضوع المقال القيم الذي كتبه أحمد تيسا في يومية الوطن الناطقة باللغة الفرنسية :
Ahmed Tessa,«Pour la survie de l'Humanité L'éducation durable» El Watan du samedi 21/10/2006,rubrique /éducation,p.23.

[2]-Moufida Goucha, (dir)Chef de la Section Sécurité humaine, démocratie et philosophie, La Philosophie une école de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher : État des lieux et regards pour l'avenir, O.N.U pour l'éducation, la science et la culture, Secteur des Sciences sociales et humaines, dir :, édits UNESCO, Paris, 2007, chap.3, pp.95-149.

[3] - ibid., p.97.

وعليه لا بد للأسرة أن تعيش كوسط أول نمو الطفل بكل أبعاده وعواقبه. فهي لا محالة تتقدم على كل المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والثقافية التي لها الدور الحاسم في تشجيع الأطفال على المطالعة.

أما الوسط الثاني فهو المدرسة التي يواصل فيها الطفل نموه الفيزيائي والعقلي وإعداده للمستقبل (لأنه رجل الغد) وبما أن هذا النمو يستمر في المدرسة تعتبر المواد المدرسة الشغل الشاغل الذي يهتم به التربويون والمعلمون وبشكل أوسع الحكومة والأجهزة السياسية من أجل تزويد المدارس والأطفال بالوسائل الضرورية التي تساعد على التحصيل والتعليم والقراءة. نتوق عند هذا العنصر الثالث لما له من أهمية

- تعريف القراءة :

هي عملية فك الرموز والتعرف على النص. [4]تعتبر القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدارس ويعتبرها المعلمون والأساتذة على أنها القاسم المشترك الأكثر أهمية للحصول على المعارف والعلوم في كثير من المجالات والعلوم. وهي الوسيلة التي يرتقي بها الفكر إلى مستويات ثقافية رفيعة، وتعتبر عامل من العوامل الأساسية في النمو العقلي للفرد، ومن المهارات الأساسية التي يجب على الفرد خاصة الطفل أن يمتلكها فكلما كان الفرد متمكنا من اللغة والقراءة كلما ارتفع مستوى تعليمه باعتبار القراءة من الوسائل الأساسية في اكتساب الخبرات والمعارف التي تعد الغاية من التحصيل الدراسي بالنسبة للتلاميذ خاصة.[5]

ولقد أجمع اللغويون العرب على أن تركيب كلمة " قرأ " [6] " يعني في أصل الاشتقاق الجمع والانضمام والقراءة أحد المصادر الثلاثة لفعل قرأ: القرء والقراءة والقرآن وسمي قرآنا لأنه جمع القصص والأمر والنهي، والوعد، والوعيد، والآيات، والسور بعضها إلى بعض ، والقراءة في التقليد الأدبي المعاصر مفهوم جامع لكل الأنشطة الإبداعية والفكرية وهي تمارس على كل ما هو إبداع وتتمخض عن كل ما هو جميل. إن ما نلاحظه أن القراءات تختلف من مادة علمية إلى أخرى. هذا من جهة، ومن جهة أخرى تختلف من قارئ إلى آخر، كأن نعلق على لوحة زيتية أو تحفة جمالية أو خطاب سياسي أو درس ديني أو مقال علميي...

والذي يهمنا في هذا المقام هو معرفة كيفية قراءة النص الفلسفي لهذا يكون السؤال المطروح كيف نقرأ النص الفلسفي؟ وكيف نهتدي إلى ما هو كامن فيه من تركيب، ومعنى، ورمز، وجمال، وإبداع ما يجعل القارئ

---

[4] - Dictionnaire Encyclopédique, édits Larousse, Paris 1979. Art : lecture
« Action de lire, de déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte. »

[5] - مرباح أحمد تقييد الدين، عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط رسالة ماجستير في علوم التربية الجزائر 2014 - 2015

[6] -ابن منظور، لسان العرب ، دار ليسين العرب، بيروت د-ت مادة: .

ينجذب للنصوص المكتوبة وسماعها. ولولا البحث من هذا المنظور لما كان الميل لهذا النوع من الاستطلاع والبحث. لأنه " حقل منهجي (ابستمولوجي) وفي الوقت نفسه يعتبر قيمة نقدية يساعد على تقييم المؤلفات"[7] وهذا ما سماه إدموند هوسرل (1859-1938م) " الوعي في القراءة " مع ما تحمله مقوله الوعي من فكرة القصدية، وفكرة الإيبوخية Epoché [(4)] التي يعني بها إ.هوسرل " الوضع بين أقواس" والتوقف عن اتخاذ أي موقف سواء أكان بالإثبات أو بالنفي أو موقفا وسطا بينهما ريثما تتضح القضايا والحلول. وهذا السبيل أقرب الحقول المعرفية إلى تحليل الخطابات الفلسفية نظرا لكونها تبحث في العلاقات بين المدلولات وترصد تداعيات الأفكار المتعاقبة، وتفك الرموز الخفية...

إن البحث عن النظام اللغوي في فحوى النصوص الفلسفية من يونانية، ورواقية، ودينية ...وبعدها، من حديثة ومعاصرة، أمر لابد منه خصوصا عندما نستعين بالنماذج النصية المتضمنة في هذه الكتابات المختلفة. والسؤال المطروح: كيف نقرأ هذا العصر أو ذاك كخطاب اجتماعي، أوسياسي أومعرفي أو فني أو روائي ...؟ وما هي الأسس الإبستمية والمنهجية للخطاب الفلسفي وأي خطاب؟ سواء كانت دينية أو فلسفية أو سياسية أو علمية؟ [8]

- وضعية تدريس الفلسفة

نشرت إحدى المجلات الفرنسية في عددها 30[9] رصدت فيه وضعية تدريس الفلسفة في أوروبا. ورغم أن هذا الموضوع كان محط النظر في مقالات ودراسات عديدة إنجازته اليونسكو التي نشرت في محطات مختلفة دراسات تحليلية عن أهمية وضرورة تدريس الفلسفة وعن وضعيتها في العالم.

رغم أن معظم الدول الأوروبية تدرس مادة الفلسفة إلا أن هناك اختلافات جوهرية تتعلق بطبيعة التدريس والبرنامج: هل هو إجباري أم اختياري؟ وهل يمتحن التلاميذ في هذه المادة أم لا؟ وهل هو امتحان اختياري أم إجباري؟ وهل تدريس الفلسفة كمادة مستقلة أم أنها مدمجة مع مواد أخرى متأخية؟ تلكم هي مجموعة الأسئلة التي طرحها الأستاذ العلوي رشيد في كتابه الموسوم ب: تدريس الفلسفة تجارب دولية[10] الإجابة عن

---

[7] Roland, Barthes, « les pratiques textuelles », in Encyclopédie Universalis (C.D.R) Edits 2000, article : « Lecture »

[8] – ادموند. هوسرل، أزمة العلوم الأوروبية، والفينومينولوجيا الترانسندنتالية، ترجمة : إسماعيل مصدق، مراجعة جورج كنورة، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2008، ص. 640-641.

[9] -مجلة الفلسفة الفرنسية، العدد 30، على الموقع. www.philomag/com

[10]- العلوي الرشيد، تدريس الفلسفة تجارب دولية، منشورات المعارف، 2019، ص12

هذه الأسئلة تتطلب النظر بعمق في الاستراتيجيات التعلمية المعتمدة في تعليم وتلقين التلاميذ والطلبة دروس ترتبط بمجالات الحياة، بمقولات فلسفية مجردة، مثل : النفس، الجسد، الحرية، السلطة، الخير، العدالة، القانون... أو بمسائل تخص ميادين الحياة العملية سواء في السياسة، والاجتماع، والدين، واللغة،، والثقافة والاقتصاد، والتربية... وفق تقنيات واستراتيجية سليمة. يطبق برنامج العمل في دراسة مثل هذه المسائل بعيدا عن توجهات " المدارس الفلسفية والأنساق والمذاهب الفلسفية المعينة، ولا يخضع لأية مبادئ ديداكتيكية ضيقة جدا أو دوغمائية."[11]

الاستراتيجية

الاستراتيجية مصطلح جامع يستعمل في مجالات متعددة تخص التخطيط في الميادين الاقتصادية، و السياسية، و الديمغرافية، والبرامج التنموية في قطاعات التربية والتعليم، والصحة، والموارد المائية...الخ وقد وظفت الاستراتيجية في الخمسينيات كمصطلح تابع للقاموس الاقتصادي المتعلق بالتسيير عامة و تسيير المؤسسات الانتاجية على وجه الخصوص، وإدارة الأعمال Management، و تأكدت أهميته بعد انتشار أعمال و نظريات الاقتصاديين فريديرك وينسلو تايلور F.W. Taylor و هنري فايول H.Fayol و ماكس فيبر M.Weber. و هو مصطلح مأخوذ أصلا من القاموس التابع للميدان العسكري الذي كتب فيه كارل فيليب. غوتفريدفن. كلاوزفيتش K.P.G.V.Clausewitz البروسي الأصل، و هو منظر عسكري و صاحب الكتاب الموسوم « في الحرب » (De la guerre) الذي صدر بعد وفاته يتمحور حول تقنيات و استراتيجيات الحرب، يقول فيه: " هي استخدام القوات العسكرية لتحقيق الأهداف المنشودة من طرف رجال السياسة. تعني إذن «الإستراتيجية العسكرية» و تخطيط و تنفيذ السياسة المسطرة عن طريق استخدام الموارد البشرية ،و المادية، و اللوجستيقية، و المالية اللازمة " [12].

وعليه نلاحظ أن هذا التفسير أثر كثيرا في تحديد أطر الخطاب السياسي الذي هو ممارسة تسمح للأفكار والآراء أن تمر أو تنتشر بين فئات المجتمع. وباعتباره خطابا حجاجيا واستراتيجيا فإنه يسعى إلى التأثير في الآخر. وهذا المقصد يقتضي من صاحبه، سواء كان فردا أو جماعة، صياغة خطة خطابية محكمة لتحقيق الإقناع ويقوم على أساس ثقافة أساسية تعتبر دعامة ضرورية لكل برنامج أو مشروع سواء كان سياسيا أو ثقافيا أو علميا أو سياسيا أو تربويا..، وكلها تسعى إلى تبسيط طرائق قيادة الجماعات البشرية وأساليب تدبير شؤونها لما يعتقد أنه خيرها و منفعتها.

---

[11] - نفسه، ص.28.

[12]- Ahmed Hamadouche, méthodes et outils, d'analyse stratégique, édits Chihab, Alger, 1977, p.25.

وفي كل هذه البرامج والمشاريع تستخدم الاستراتيجية ويقصد بها " الخطط المعينة التي يتوخاها المرسل ... من خلال أنساق لغوية و أدوات معينة فتصبح ظاهرة لافتة للنظر فتكسب القيمة التي ترشحها لتستحق الدرس و التحليل في نماذج مختلفة من الخطاب، بوصفها اطرادات لغوية تجسدها كفاءة المرسل التداولية في خطابه " [13]. نجد على سبيل المثال لا الحصر، بيار بورديو P.Bourdieu الذي تعرض إلى مفهوم الاستراتيجية كخيار في التطور الاقتصادي والاجتماعي[14].

وعندما ننتقل بالاستراتيجية إلى الفضاء الخطابي نجده يتنوع ويتعدد مما يتعذر حصره، ومع هذا يمكن تصنيفها تصنيفا عاما لينتظم عقدها حسب معايير واضحة سطرها الدكتور عبد الهادي بن ظافر الشهري كالتالي:[15]

1- معيار اجتماعي و هو معيار العلاقات التخاطبية.

2-معيار لغوي و هو معيار شكل لغة الخطاب.

3- معيار هدف الخطاب، الذي لا يتحقق إلا بآليات محددة و أدوات لغوية معينة، و تطبيق هذه المعايير في الخطاب و الاعتداد بها عند التلفظ به ينتج استراتيجيات أربع و هي:[16]

1- الاستراتيجية التضامنية.

2- الاستراتيجية التوجيهية.

3- الاستراتيجية التلميحية.

4- استراتيجية الإقناع.

وكل من هذه الاستراتيجيات تختص وتتعلق إلى حد ما بأدوات لغوية معينة ومتميزة وآليات تناسب سياق استعمالها خاصة في مجال الدرس الفلسفي الذي يزداد صعوبة بسبب تشعب الآراء حوله و تجاوز الحدود الإبستمية لضبط مختلف فروع المعرفة في التعامل معه. هذا من جهة، و من جهة أخرى تجاوز الحدود اللسانية لضبط مختلف المسالك في تشكيل أسسه و قوانينه المنهجية كونها تتضمن دراسات مختلفة مصنفة

---

[13]- عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب (مقاربة لغوية - تداولية)، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبيبا، 2004، ص.6-7.

[14] - أنظر مقال:

Alain Dewerpe, « la stratégie chez Pierre Bourdieu », enquête, anthropologie, histoire,sociologie, sociologie, revue N°3, édts Parenthèses, France, 1996, PP.191-208.

[15]- عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب،سبق ذكره، ص.88-168.

[16]- المرجع نفسه، ص.256-499.

إلى مجالات البنيوية structuralisme، والوظيفية fonctionnalisme، والتوليدية générative، والتوزيعية distributionnalisme، والبراغماتية أوالتداولية pragmatisme، والتحويلية transformisme... إلخ و لهذا الجانب من الإبستمي المتعلق بدراسة الدرس الفلسفي ثلاث سمات هي:

أ)- لا يمكنه أن ينمو إلا بتفاعل جميع روافده، لذا ارتأينا أن نقدم هذه الحقول الإبستمية التي أصبحت راسخة في كثير من التخصصات و العلوم، و هي تحتك دوما مع حقول العلوم الإنسانية و منظوماتها المتاخمة لها.

ب)- لا ينبغي أن يخضع لطرق منهجية تعسفية أو مفرطة أو طفيلية - خاصة عندما يتعلق الأمر بدراسة الخطابات القديمة بمختلف مستوياتها اللغوية، و التاريخية، و الاجتماعية، و الفلسفية، و الدينية بمناهج علمية حديثة .

ج)- يحاول أن لا يبقى حبيس زاوية ضيقة و محدودة و هذا لكي يتفادى المواقف الصنمية الناتجة عن محدودية البصيرة.

الحاجة إلى تجديد الدرس الفلسفي

ظهر الفكر الإبستمولوجي الحديث مع التغيرات و المراجعات الثورية التي استنفرت مناهج و معارف العلوم التجريبية و في مقدمتها الفيزياء و كذلك علوم الرياضيات، و هذا الموضوع كثير ما حظي بالتحليل و النقاش. أما مناهج و معارف العلوم الإنسانية و بخاصة المتعلقة بفلسفة اللغة، وعلوم اللغة، واللسانيات، و مجالات سيمياء الخطاب و ما جاء فيها من مستجدات و بحوث فما زال غامضا، أو بالأحرى لم تقدم له ما يقتضيه من الشروحات و التحاليل.

إذن استراتيجية قراءة الدرس الفلسفي في مدلولها الواسع تهتم بدراسة اللغة في الاستعمال، هذا ما جعل ميشال فوكو يربط الخطاب والتشكيلة الخطابية بمفهوم الاستراتيجية يقول: "..... ويكون بمستطاعنا إظهار تشكيلة خطابية ما في فرديتها وخصوصيتها إذا تمكننا من تحديد منظومة تكون مختلف الاستراتيجيات الموجودة بها، بعبارة أفضل إذا كان بمقدورنا بيان أن الاستراتيجيات تصدر...، عن مجموعة ثابتة من العلاقات " [17]. كما يحدد ميشال فوكو علاقة الخطاب بالإستراتيجية بقوله: " وتلزم الإشارة إلى أن

[17]- ميشال فوكو، حفريات المعرفة، ترجمة سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1986، ص.67.

الاستراتيجيات موصوفة على هذا النحو، لا تجد موقعها الأصلي بعيدا عن الخطاب في الغور الأبكم والصامت لاختيار أولي وأساسي في نفس الوقت." [18]

ومن خلال هاتين الفقرتين نتوقف عند دلالة الاستراتيجية في الدرس أو الخطاب الفلسفي وارتباطها بما يسميه فوكو بالاختيارات النظرية أو المنهجية للتحليل، هذه الخيارات هي: " أساليب مسطرة ... للشروع في توظيف إمكانيات الخطاب واستثمارها." [19] والحاجة إلى تجديد الدرس الفلسفي في الثانويات والجامعات التي تعيش أوضاعا مزرية وهو ما يمكن إبرازه استنادا إلى ما قاله الدكتور العلوي رشيد

" غياب المناقشة داخل الفصول، بحيث تحول الدرس الفلسفي إلى مجرد تدريس للنصوص بشكل ميكانيكي[...]

إكراهات لا تتعلق لا بالمدرس ولا بالمتعلم وإنما بالمنظومة التعليمية ككل[...]

ضعف التكوين الذاتي لدى المتعلمين، وغياب تحفيزهم على القراءة والمناقشة والتحليل.

ضعف التأطير التربوي جراء الخصاص الحاد في هيئة التدريس والتفتيش..." [20]

ولأن استراتيجيات الدرس الفلسفي تعني وتهتم بدراسة اللغة– أو بالأحرى اللغات– في الاستعمال، ونظام وأنماط الحجاج في التقديم والتحفيز، والتوجه الكوني إلى الغايات الإنسانية في المنظور والغاية، والمنهج في التحليل... الخ والقائمة طويلة يضيق المجال لذكرها جميعا، فإن هذه العمليات في مجملها "مواد" تعبيرية تتبني عليها الرسالة التي تحمل مضامين الدرس الفلسفي وأبعاده المرجعية. وتتطلب منهجا يهتم بالموضوع المدروس وبالسياق الذي تستعمل فيه، ويدرس أثره على بنية الدرس على العموم لتحديد معناه وتسطير آفاقه الدراسية والبحثية. وهذا يتطلب الاطلاع على المناهج التحليلية واللغوية الحديثة في مجالات مثل: "تحليل الخطاب" و"علوم اللغة" و"المناهج" وفي صدد الكلام عن المحتوى المنهجي على غرار المحتوى المعرفي الابستمولوجي. وتجدر الإشارة الى ضرورة ضبط أسس المنهاج الدرس أو الخطاب الفلسفي.

---

[18]- نفس المرجع، نفس الصفحة.

[19]- نفس المرجع، ص.68.

« Une formation discursive sera individualisée si on peut définir le système de formation des différentes stratégies qui s'y déploient ; en d'autres termes, si on peut montrer comment elles dérivent toutes (malgré leur diversité parfois extrême, malgré leur dispersion dans le temps) d'un même jeu de relations…Il faut noter que les stratégies ainsi décrites ne s'enracinent pas, en deçà du discours, dans la profondeur muette d'un choix à la fois préliminaire et fondamental … Ce sont des manières réglées (et descriptibles comme telles) de mettre en œuvre de possibilités de discours

- M. Foucault, archéologie du savoir, Gallimard, Paris, 1969, pp.91- 93.

[20] - العلوي رشيد، تدريس الفلسفة، تجارب دولية، سبق ذكره، ص. 152.

أسس المنهاج الفلسفي

تعد المدرسة الأداة الفعالة التي تستخدمها المجتمعات في بناء وتشكيل شخصية الأفراد المنتمون إليها. فمن المعروف أن المناهج المتبعة فيها تعكس تطلعات وطموحات هذه المجتمعات وآمالها في الأجيال الصاعدة، كما تعكس الواقع المعاش بسلبياته وإيجابياته. إن المدرسة في العالم العربي بحاجة إلى إنتاج إبستمي ومنهجي للتصدي ومكافحة التحديات التي تواجهها في وقتنا الحالي مع التقدم العلمي والتكنولوجي. ولا يسعها إلا الدوران في مدارها، إما لأخذ ايجابياتها ثم تجاوزها لتكييفها مع خصوصيات مجتمعه، وهذا هو الأمر المرغوب فيه بلا منازع، أو الإتباع والذوبان فيها، وبالتالي يحكم عليها–في حالات عديدة، وإن لم نقل في كل الحالات –بالفشل والاضمحلال.

المنهج : هو" متابعة المجهود لبلوغ الغاية أو الغايات، هو بحث، ودراسة .. طريق نصل من خلاله إلى نتيجة معينة." [21]وهو مفهوم مستمد من الكلمة اليونانية Meta–Ados ويعني الطريق أو النهج الذي يؤدي إلى هدف ما، و"مجموع الإجراءات التي نستخدمها لاكتشاف الحقيقة أو إثباتها." [22]

إن الذي يعنينا هو الكشف عن كيفية تعامل الدارس أي المتعلم مع المواضيع الحساسة، مؤداها أنها في جوهرها فاعلية عقلية ومواقف انتقادية من الوجود في جميع تجلياته الثقافية، والدينية، والسياسية، والأخلاقية، واللغوية، والجمالية، والرمزية ... التي تتطلب، لا محالة، منهجا لتفكيك وتحليل الآراء الموجودة في فقرات "النصوص الأصل" (Textes sources)[23]

و يمكننا ذكر ما قاله الفيلسوف الفرنسي إيدجار موران:" ...الأهمية ليس فقط في مسألة التحاقل بل يجب علينا تبييئ écologiser التخصصات، و أن تؤخذ بعين الاعتبار كل ما هو سياقي contextuel بما في ذلك القضايا الثقافية و الاجتماعية...لا يمكننا كسر ما تم إنشاؤه من قبل التخصصات ؛ لا يمكننا كسر كل سياج ، فهناك مشكلة التخصصات. و مشكلة العلم مثلها مثل مشكلة الحياة: يجب أن يكون التخصص مفتوحًا ومغلقا في آن واحد." [24]

---

[21] - أندرية لالاند، معجم مصطلحات الفلسفة التقنية والنقدية، ط2، تر: خليل أحمد خليل، أشرف عليه أحمد عويدات، منشورات عويدات، بيروت – باريس، 2001، ص.803، مادة : " منهج ".

[22] -Paul. Foulquié, dictionnaire de la langue philosophique, P.U.F, Paris, 1992, art: « méthode », P.257 .

[23] - P. Swiggers, Histoire de la pensée linguistique, analyse du langage et réflexion linguistique dans la culture occidentale de l'Antiquité au XIXème siècle, P.U.F, Paris, 1997, P 2.

[24]- Morin Edgar, « De l'interdisciplinarité », In Centre national de la recherche scientifique. Actes du colloque «Carrefour des sciences». Session plénière du Comité national de la recherche scientifique interdisciplinarité, Introduction par François Kourilsky, Éditions du CNRS, Paris : PAPCOM, 1990, pp21-29 .بتصرف

بناء على ما ذكرناه نؤكد على ضرورة الاهتمام بمجال اللسانيات و علوم اللغة، و الاهتمام أيضا باللغات الأجنبية، أما التأكيد الثاني فينصب على" القراءة " في ضوء الدراسات و المناهج الحديثة، بمعنى قراءة جديدة نستطيع من خلالها معرفة مكنون هذه الكتابات من إشكالات و أفكار يمكن أن تكون أساساً في المعرفة من حيث أنواعها و وظائفها و أهدافها، و تأثيرها في الاتصال بين الناس، و تحليل النصوص بما يحقق قصد المتكلم و بكلمة وجيزة اعتبار اللغة واقع عملي و حلقة اتصال في النشاط و التواصل بين البشر. إنه نوع من جدل الأدب و الفلسفة، يتعلق الأمر ها هنا بتفكيك جملة القضايا الي ينظر فيها الفيلسوف و الأديب بأعين فاحصة متسلحين بمناهج حداثية من أجل قراءة و تحليل و مناقشة آرائهما الفكرية و الإبستمية و الجمالية...إلخ

الخاتمة

إن تدريس مادة الفلسفة شهد ويشهد كثير من الصعوبات والعوائق التي أثرت وتؤثر في ضبط منهجية كاملة ومتكاملة لديداكتيك الدرس الفلسفي. ويأخذ بعين الاعتبار عنصر اللغة وتبليغ الرسالة، حيث يحتار المتعلمون بنصوص وخطابات غير مألوفة تغلب عليه الصنمية والثبات والتوتر اللفظي فيتحول مخيال التلميذ من خطاب مألوف في مواد اخرى كالعربية والتاريخ والعلوم الى لغة غير مألوفة عصية احيانا على الاستيعاب، رغم ان المواضيع التي يتم تناولها كما يتفق عليه معظم الباحثين على أنها واقعية وموضوعية أو بالأحرى ينبغي أن تمس كما يسميه الفيلسوف التونسي فتحي التريكي " فلسفة اليومي" أو ما يسميه "وجوب انشغال التفلسف باليومي" مثل تلك التي لها علاقة بالأسرة والعدالة والقانون والثقافة والسياسة والدين والاقتصاد...كما يضيف أننا كلنا بحاجة إلى التوجه إلى اليومي لمعرفته مساءلته واستخراج معانيه، لأنه كما يؤكد في صفحته عبر شبكات التواصل الإجتماعي على أنه مين الضروري يعني يحمل اليوم في ذاته مجموعة من الأفكار والمقاصد قد ظلت مختفية وراء الأعمال والممارسات العادية المختلفة. فكل التعابير الإنسانية من فنون وأفكار تحاول استئصال هذه المعاني من اليومي بواسطة مناهج والتقنيات المختلفة كل إنترنت أو بواسطة التصوير الرقمي أو عبر الفضائيات.[25]

إن الفلسفة لا تنتج الكفاءات بقدر ما تنتج طرائق وسلوكات وهي قريبة من العنصر الغائي منه إلى الأداتية. والمشكل في ضبط ال قواعد الديداكتيكية الجديدة التي تنقل المتعلم من الطرق العتيقة في التلقين إلى بيداغوجا متحركة أو حركية عكس ما يقدم في بعض الأقسام من حصص تغمرها الشوفينية والتكرار مما جعل بعض علماء التربية والديداكتيك والابستمولوجيا ومن بينهم ميشال توزي بنداءات تطالب بصنع

[25] - triki.org/fathi

بيداغوجية خاصة بالفلسفة. إنها ليست مسألة إعطاء دروس في الفلسفة إلى المتعلمين فقط وإنما هي أيضا مسألة إيقاظ فيهم طعم التأمل وقد حدد بروتوكول للفلسفة حسبه حول ثلاثة محاور أساسية: إضفاء الطابع الإشكالي والتصور والجدل[26] لتساهم كل من أخلاقيات الفهم والطرق الديداكتيكية المجربة في الارتقاء بالدرس الفلسفي إلى ما هو أنفع وأصلح.

المصادر والمراجع بالعربية

– ادموند. هوسرل، أزمة العلوم الأوروبية، والفينومينولوجيا الترانسندنتالية، ترجمة : إسماعيل مصدق، مراجعة جورج كنورة، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2008،.

– مرباح أحمد تقييد الدين، عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط رسالة ماجستير في علوم التربية الجزائر 2014 – 2015

- ميشال فوكو، حفريات المعرفة، ترجمة سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1986.

–العلوي الرشيد، تدريس الفلسفة تجارب دولية، منشورات المعارف، 2019.

-عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب (مقاربة لغوية - تداولية)، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبيبا، 2004.

المصادر باللغة الأجنبية

-Ahmed Hamadouche, méthodes et outils, d'analyse stratégique, édits Chihab, Alger, 1977

-Ahmed Tessa,«Pour la survie de l'Humanité L'éducation durable» El Watan du samedi 21/10/2006,rubrique /éducation.

-Michel. Foucault, archéologie du savoir, Gallimard, Paris, 1969.

-Morin Edgar, « De l'interdisciplinarité », In Centre national de la recherche scientifique. Actes du colloque «Carrefour des sciences». Session plénière du Comité national de la recherche scientifique interdisciplinarité, Introduction par François Kourilsky, Éditions du CNRS, Paris : PAPCOM, 1990.

-Moufida Goucha, (dir)Chef de la Section Sécurité humaine, démocratie et philosophie, La Philosophie une école de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher : État des lieux et regards pour l'avenir, O.N.U pour l'éducation, la science et la culture, Secteur des Sciences sociales et humaines, dir :, édits UNESCO, Paris, 2007.

[26]- « Il ne s'agit pas de faire un cours de philosophie à des élèves de primaire. Il s'agit d'éveiller en eux le goût de la réflexion. Il a défini le protocole philo autour de trois axes : - problématiser - conceptualiser – argumenter »

-Pierre. Swiggers, Histoire de la pensée linguistique, analyse du langage et réflexion linguistique dans la culture occidentale de l'Antiquité au XIXème siècle, P.U.F, Paris, 1997, P 2.
-Roland, Barthes, « les pratiques textuelles », in Encyclopédie Universalis (C.D.R) Edits 2000, article : « Lecture »

,

القواميس بالغتين العربية والفرنسية:

-أندرية لالاند، معجم مصطلحات الفلسفة التقنية والنقدية، ط2، تر: خليل أحمد خليل، أشرف عليه أحمد عويدات، منشورات عويدات، بيروت – باريس، 2001، ص.803، مادة : " منهج ".
–ابن منظور، لسان العرب ، دار ليسين العرب، بيروت د–ت مادة: .

-Paul. Foulquié, dictionnaire de la langue philosophique, P.U.F, Paris, 1992, art: « méthode », P.257 .

المقالات:

-Alain Dewerpe, « la stratégie chez Pierre Bourdieu », enquête, anthropologie, histoire,sociologie, sociologie, revue N°3, édts Parenthèses, France, 1996.

المواقع الإلكترونية

–مجلة الفلسفة الفرنسية، العدد 30، على الموقع. www.philomag/com
- triki.org/fathi

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
الملتقى الوطني الافتراضي الأول الموسوم ب: تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والمعرفة المستدامة

اللقب والاسم: السايح حمادي Hammadi Sayeh
الوظيفة: أستاذ باحث
المؤهل العلمي: التأهيل الجامعي
التخصص: فلسفة
الرتبة: أستاذ تعليم عالي
مؤسسة الانتماء: جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم
البريد الالكتروني: sayehham@yahoo.fr
رقم الهاتف: 0662355876

عنوان البحث: **تعليمية الفلسفة بالتعليم الثانوي في ظل إصلاحات 2003 بالجزائر**
(من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات)

محور المشاركة: التحديدات المفاهيمية المرتبطة بالتعليمية (التعرف على الأسس المفاهيمية التي ترتبط بالتعليم، التعلم، البيداغوجيا، الديداكتيك)

1/مقدمة:

عملت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال بعدة مقاربات تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف، (بيداغوجيا الأهداف) الأمر الذي ترتب عليه نوع من الركود والجمود مع مرور الزمن على مستويات عدة. مما فرض على الدولة، الدخول في مراجعة جذرية لمشروعها التربوي من خلال منهاج متكامل ضمن سياق تصورات التربية الحديثة التي تؤكد على تزويد المتعلمين باستراتيجيات حل المشكلات (المقاربة بالكفاءات) وليس بالمعرفة والحفظ والتلقين. والغاية من كل ذلك، ضمان تعليم نوعي للأجيال يؤهلهم لمجابهة الحياة، ومن ثمة، السماح للمجتمع الجزائري بمواجهة رهانات الحاضر والمستقبل المتعددة وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة.

2/إصلاحات 2003

قامت الدولة الجزائرية منذ أول دخول مدرسي بعد الاستقلال بإصلاحات متعددة، مثلت منعطفا حاسما في تاريخ المنظومة التربوية، كتلك التي حدثت وصدرت في شكل أمرية، عُرفت بأمرية 1976. أما الأخيرة والتي وُصفت بالشاملة والعميقة على حد قول منظريها هي تلك التي باشرتها الدولة سنة 2000 وطبقت ميدانيا وبالتدرج سنة 2003. إنها إصلاحات جعلت من أهدافها وغاياتها على الخصوص بحسب ما نلمسه من قراءتنا للقانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23جانفي 2008، إلى بناء مواطن صالح من خلال نظام تربوي جديد لا يعير الاهتمام كثيرا للجانب النظري للمادة بقدر ما يهتم بالفائدة العملية والفكرية، أي على الكفاءات التي يجنيها المتعلم. إن المدرسة في القرن الواحد

والعشرين، على حد تعبير (PhilippePerrenoud) لم يعد فيها امتلاك المعارف وحدها، يشكل وضعا حاسما فعلا بل المعوّل عليه، هو طريقة تدبيرها وتعبئتها.

3/فيما يرتبط بالتعليمية في الجزائر:

ففيما يتعلق بتعليمية المواد على وجه الخصوص، كمواد الرياضيات والفيزياء والبيولوجيا.. إلخ تكون "قد واكبت التطورات الحاصلة في مجال تعليمية المواد وحاولت تطبيقها منذ ستينيات القرن الماضي في أوربا، فإن المنظومة التربوية الجزائرية لم تطلع على هذه البحوث إلا مؤخرا، فراحت تطبقها في بعض المواد"[1]، دون غيرها كالفلسفة مثلا.

1.3 تعليمية الفلسفة:

لعل تعليم وتعلم الفلسفة في الجزائر، في الجامعة وكذا في المدارس الثانوية، يعتبر في اعتقادنا من المكاسب التاريخية والتربوية التي لا ينبغي التفريط فيها، بل يجب العمل على تطويرها وابتكار الأساليب التي تسمح بحضور أقوى لدرس الفلسفة، درس الفكر العقلاني المنفتح على التاريخ والإنسان والمستقبل. لكن للأسف، نجد ما يناقض هذا الكلام،

فمن جهة أولى وفي سنوات مضت، وهي ليست بالبعيدة، لم يكن هناك ذكر لمفهومي التعلم والكفاءة في برامج الفلسفة فقد كان هذان المفهومان مقترنين بكل تأكيد، بعالم المقاولة وبلغة علوم التربية؛ غير أن برنامج الفلسفة اضطر في سياق انفتاح كل الأنظمة التربوية على المقاربة بواسطة الكفاءات إلى التطور في هذا الاتجاه بالرغم من أنها لم توصف وتحلل بما فيه الكفاية[2].

ومن جهة ثانية، فقد قيل عن الفلسفة أنها ليست معرفة وأن نتائجها ظاهريا لا فائدة منها عمليا. وأن نظرياتها متضاربة ومتناقضة لا تقوم منها واحدة إلا على أنقاض أخرى، لذلك وقع الاتفاق على أنها مستحيلة التعليم والتعلم،

بالإضافة إلى ذلك هناك رؤية أخرى ايديولولوجية متزمتة تمثلها فئة لا يستهان بها تسببت في تعطيل كل حركية عقلية معتبرة فعل التفلسف مساسا بقيم الأمة وانحرافا عن "جادة العقيدة الشرعية"[3]. وبالتالي وجب رفضه رفضا مطلقا.

لذلك لم نقف على أية محاولة تخص تعليمية الفلسفة، في الوقت الذي نجد فيه سعي "بعض الدول الأخرى إلى تبسيط عملية التفلسف وإدراجها ضمن البرامج التعليمية للأطفال قصد تنمية روح التفكير العقلاني لديهم"[4]. على أساس أن مادة الفلسفة تتميز عن غيرها من المواد التعليمية الأخرى بإنتاجها لخطاب "ذي طابع إشكالي، وبمنهج عقلي، يقوم على النقد والتحليل والصرامة المنطقية في البرهنة والمحاجة"[5].

من هنا ونظرا لما عاشته المنظومة التربوية من عزلة رهيبة، وفي وقت "أصبحت العولمة بديهية فرضتها التحولات السياسية والاقتصادية الحالية، كان لزاما على المشتغلين بحقل التربية أن يفكروا وبسرعة في تدارك التأخر الملحوظ في هذا الجانب، فهمَّ بعض الأساتذة والمفتشين وتحت إشراف الوزارة الوصية بإنشاء لجان تربوية وإقامة ندوات وملتقيات ذات الصلة بالديداكتيك والتقويم. ولم تخرج مادة الفلسفة عن هذا الإطار العام غير أنها لقيت إشكالا في الموضوع، لأن التعليمية وإن كانت تطبق في مواد أخرى إلا أنها لم تُطبق بنفس السرعة والسهولة في الفلسفة نظرا لغياب التأطير بل

---

[1] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، سند تكويني خاص بمادة الفلسفة لأساتذة التعليم الثانوي، جويلية 2000، ص1.

[2] - ميشال طوزي، المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة، تر/عز الدين الخطابي، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 2018، ص29.

[3] - المنقذ من الضلال، نقلا عن عثمان أمين، محاولات فلسفية، ص184.

[4] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، سند تكويني خاص بمادة الفلسفة لأساتذة التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص1.

[5] - المرجع نفسه، ص1.

ولانعدامه، فلا الجامعة تحتوي على أساتذة متخصصين، أو حتى على وجود هذا الجانب الحيوي والاهتمام به، ولا القطاع يملك خبراء فيه"[1].

لكن هل الاعتبارات السابقة حالت دون الأخذ بهذه المقاربة في تدريس الفلسفة؟

هناك تجارب دولية وشبه اتفاق رغم الصعوبات " على إمكان تعليم وتعلُّم التفلسف، فموضوع التفلسف هو المحور الذي تدور حوله تعليمية الفلسفة .. ولأن هذا الأخير عبارة عن سلوك فكري يهدف المتصدي للتمكن منه والتمكين له إلى اكتسابه أو المساعدة على اكتسابه .. فإنه بالطبع يقع في صلب المقاربة بالكفاءات .. ولا يهم ما هي الإستراتيجية المتبعة فكلها تنتسب إلى مجال التعليمية الحديثة التي ظهرت لأول مرة في مدة زمنية وجيزة منذ حوالي عشريتين من الزمن وكان هدفها وسيظل هو كيفية المساعدة على التمكن من التفلسف بالنسبة لكل الطلبة باعتبارهم مواطنين في مجتمع ديمقراطي حر يتحملون مسؤوليات جسام بسبب ذلك في كل تصرفاتهم التي ينبغي أن تكون واعية وبناءة تفيدهم وتفيد مجتمعهم وحتى الإنسانية كلها "[2].

4/بيداغوجيا الأهـــداف:

تعتبر من بين الطرق التي عمَّرت طويلا في الجزائر وسادت في نظام التربية والتعليم. وهي عبارة عن مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية – التعلمية ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة، ويتم ذلك التعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعليم، بتعبير آخر، تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة.

1.4/السياق التاريخي لبيداغوجيا الأهداف:

تبلورت نظرية الأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1948م لمناقشة أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية، وقد انعقد الاجتماع في بوسطن بمناسبة تنظيم مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا، وقد ترتب عليه قرار بالإجماع أن ظاهرة الإخفاق، سببه غياب الأهداف الإجرائية .أي: أن المدرس لا يسطر الأهداف التي يريد تحقيقها في الحصة الدراسية لتوصيف السلوك التربوي، وتحديد استجابات المتعلمين في ضوء سلوك إجرائي محدد بدقة لقياسه إجرائيا. ومن ثم، خرج المؤتمر السيكولوجي بنظرية تربوية جديدة، تسمى بنظرية الأهداف التي تقوم على تحديد مجموعة من الأهداف السلوكية المرصودة والملاحظة، سواء أكانت أهدافا عامة أم خاصة . ومن هنا، ارتبطت نظرية الأهداف بجماعة شيكاغو، حيث كان المربي الأمريكي(تيلر Ralph Tyler 1994/1902) منذ سنة 1935م، سباقا إلى تحديد مجموعة من الأهداف باعتبارها مداخل أساسية لتطوير التعليم، والرفع من مستواه. هذا وقد انتشرت نظرية الأهداف في أمريكا وأوربا منذ الستينيات من القرن الماضي وأصبحت موضة تربوية معاصرة أكثر انتشارا في سنوات السبعينيات[3].

2.4/الغايات والأغراض والأهداف

في البداية نشير إلى أنه رغم الانتقادات التي تعرضت لها بيداغوجيا الأهداف خلال العقدين الأخيرين من القرن

---

[1] - المرجع نفسه، ص1.

[2] - عبد المالك حمروش، مفتش التربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، محاولة في تعليمية الفلسفة، مرجع سابق، عمل غير منشور، 2013.

[3] - https://www.alukah.net/social/0/60474/#ixzz6l1m9D05w

العشرين، فإن تحديد غايات العملية التربوية وأغراضها وأهدافها يبقى ضرورة منهجية، وخطوة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها في كل عمل تربوي يسعى إلى تنظيم العملية التعليمية والتعلمية تنظيما عقلانيا. ذلك أن الغايات والأغراض المتوخاة من التربية والتكوين، والأهداف المرسومة لها على كل مستوى من مستويات المنظومة التربوية، هي المحدد الرئيسي لكل العمليات التربوية والتعليمية الأخرى، وخاصة منها ما يتعلق بتحديد محتويات التدريس، ووضع الخطط التربوية الملائمة، واختيار الطرق والوسائل التعليمية المناسبة... إلخ. فالفاعل التربوي لا يستطيع أن يعمل بشكل فعال بدون معرفة مسبقة بنوعية الإنسان الذي يريد تكوينه[1].

أ/ الغايات التربوية:

هي المبادئ العامة التي تعبر عن فلسفة الدولة في مجال التربية والتعليم. إنها ترجمة لقيم المجتمع وثقافته وآماله، بما في ذلك تحديد ملمح المواطن المراد تكوينه. يعرفها أحدهم بأنها عبارة عن"غايات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع، وتعكس تصوراته للوجود والحياة، أو تعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة، مثل قولنا:"على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية" أو "على المدرسة أن تكون مواطنين مسؤولين" أو "على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية " ...إلخ. فهذه أهداف عامة تتموضع على المستوى السياسي والفلسفي العام، وتسعى إلى تطبيع الناشئة بما تراه مناسبا للحفاظ على قيم المجتمع ومقوماته الثقافية والحضارية[2]. فلو عدنا على سبيل المثال للقانون التوجيهي للتربية في الجزائر، سنجده يحدد جملة من الغايات وهي:

1/ قيم وطنية، تاريخية وحضارية: جاء في القانون التوجيهي للتربية 2008: **يتعلق الأمر أولا**، بالعمل على تعزيز دور المدرسة كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري.... المدرسة الجزائرية مطالبة بضمان ترقية القيم ذات العلاقة بالإسلام والعروبة والأمازيغية والمحافظة عليها.

2/ القيم السياسية: هي ما تتضمنه **الغاية الثانية الكبرى** للمدرسة الجزائرية الحديثة، باعتبارها المرحلة الأولى لتعلم الثقافة الديمقراطية وأفضل عامل للتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية، تتمثل في ضمان **التكوين على المواطنة.**

3/ القيم العلمية والتكنولوجية: هي التي تتضمنها **الغاية الثالثة** والتي تكمن في اندماج المدرسة في حركة الرقي العالمية، ففي عالم يعرف تحولات عميقة تمس خاصة التنظيم الاجتماعي وهيكلة المعرفة ووسائل الاتصال وطرق العمل ووسائل الإنتاج...، فالمدرسة الحديثة المتوجهة للمستقبل هي المؤسسة التي بإمكانها:

- الاندماج في حركة الرقي العالمية.

- التفتح على العالم في صيغة علاقات ومبادلات بشرية مع الأمم الأخرى... وعليه، فإن التعليم العلمي والتكنولوجي، سيحظى بعناية خاصة، بفضل انعكاساته على تكوين الرجل المعاصر وتقدم المجتمع. إن هذا التعليم لا يتوقف عند إيصال معارف ومهارات محددة في مواد علمية وتقنية، بل يهدف كذلك إلى إكساب الكفاءات التي ستسمح للأفراد بإيجاد الاستعمالات المتنوعة للمعارف العلمية في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية وكذا تنمية الفكر والقيم العلمية التي تنشئ ذهنية جديدة لدى مواطن العالم الحالي.

4/ الغاية الرابعة: تنطوي على قيم اجتماعية من خلال التأكيد على مبدأ ديمقراطية التعليم وضمان مجانيته. وهو في اعتقادي من بين المكاسب التي يجب الاعتزاز بها رغم ما ترتب عنها من اختلالات كإدخال المدرسة في الاهتمام بالكم على حساب النوع.

5/ الغاية الخامسة: تثمين وترقية الموارد البشرية من بين ما ورد في القانون التوجيهي للتربية.. ولهذا يتعين تحسين مستوى تأهيل الموارد البشرية، طبقا للمعايير الدولية وعدم الاكتفاء بتكوين إطارات بالعدد الكافي، بل أيضا بتكوين

---

[1] - هيئة التحرير، دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج6+7، ماي 2012، ص 123.

[2] - محمد الدريج، التدريس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 1990، ص34.

إطارات على درجة عالية من الكفاءة، بحيث تكون قادرة على المساهمة في إنماء الثروة الوطنية والتحرر وترقية المجتمع[1].
والسؤال هنا، هل استطعنا تحقيق ذلك؟

ب/ الأغراض التربوية أو الأهداف العامة

معنى الهدف:

- هو التغير المرغوب الذي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه في سلوك التلاميذ.
- هو وصف للنتاج التعليمي الحادث في سلوك المتعلم (وصف لما سيكون عليه المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية).
- أما الغرض، (جمع أغراض) فهو، "الهدف الذي يُرمى إليه. يقال فهمت غرضك، يعني قصدك"[2].

فالأغراض التربوية أو الأهداف العامة، كما هو وارد في الأدبيات التربوية، عبارة عن بيان يحدد، بشكل عام، رغبات ونوايا المدرس المتعلقة بتدريس مادة معينة، أو بفعل تربوي أو تعليمي معين. هذا وتشتق الأغراض التربوية من الغايات الكبرى لنظام التربية والتكوين، التي تعمل على تدقيقها، وتوضيحها، وتحديد سبل تحقيقها. فهي إذن، أقل تجريدا وأقل عمومية من الغايات، ولكنها أكثر عمومية من الأهداف التعليمية.

باختصار يمكن تلخيصها في الآتي: إنها "تمثل جملة من القدرات والمهارات العامة التي يكتسبها التلميذ بعد انتهائه من منهج أو برنامج معين"[3]. بتعبير المربي الأمريكي(رالف تايلر 1994/1902) الهدف التربوي، هو التغيرات التي نتوقع حدوثها في شخصيات التلاميذ، إذ أن الهدف "وصف للتغير المتوقع حدوثة في سلوك المتعلم نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة، إنه النتيجة النهائية للعملية التربوية[4] .

ومن أمثلة الأغراض التربوية أو الأهداف العامة: القدرة على كتابة مقال فلسفي انطلاقا من نص، إكساب المتعلم الحس النقدي والقدرة على الاستدلال المنطقي، تذوق نص شعري. وكثيرا ما تسمى الأغراض التربوية الأهداف العامة. وهذه "العبارة الأخيرة هي الأكثر شيوعا في الأدبيات التربوية[5].

لكن يجب التنويه بأن الأهداف العامة، إذا كانت تساعد على تحديد المحتوى الذي سيُدرس، إلا أنها تبقى غير فعالة في تخطيط الدروس اليومية. فمثلا، ينص الهدف العام التالي على أنه سيتعلم التلاميذ مفاهيم تمكنهم من فهم البيئة التي يعيشون فيها بصورة أفضل. وقد ينقد بعض التربويين هذا الهدف قائلين: ماذا يعني هذا الهدف؟ وما هي المفاهيم المقصودة؟ وأي نوع من البيئة تلك التي ذكرت في الهدف؟ وكيف سيتم تدريس هذه المفاهيم؟ وغير ذلك من الاستفسارات العديدة[6]. وللخروج من هذه العمومية، كان لابد من اللجوء لأهداف أخرى أكثر خصوصية ودقة، إنها الأهداف الإجرائية.

ج/ الأهداف الإجرائية:

تسمى كذلك الأهداف الخاصة أو السلوكية. يشكل تحقيقها خطوة أساسية لتحقيق الأهداف العامة، ومن خلالها غايات التربية والتكوين.

يقوم تحديد الأهداف الإجرائية على وصف دقيق للسلوك أو السلوكات التي يريد المعلم أن يكون المتعلم قادرا على إنجازها عند نهاية فعل تعليمي محدد، والتي يمكن ملاحظتها بشكل مباشر أو غير مباشر وقياس درجة التمكن منها

---

[1] - راجع ديباجة القانون التوجيهي للتربية، 2008.

[2] - المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1960.

[3] - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، ص17.

[4] - https://medjaheri-mostaganim.ahlamontada.com

[5] - هيئة التحرير، دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج6+7، ماي 2012، ص 125.

[6] - المرجع نفسه، ص 40.

اعتمادا على أدوات موضوعية. لهذا تصاغ الأهداف الإجرائية على شكل النشاط أو الأنشطة القابلة للملاحظة والقياس والتي يتعين على المتعلم أن يكون قادرا على إنجازها عند نهاية عملية التعلم.

بصفة دقيقة وموجزة، يمكن القول، بأنها عبارات تُكتب للطلاب لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به بعد الانتهاء من دراسة وحدة تدريسية معينة[1]. تشتق هي الأخرى من الأهداف العامة، فهي مرتبطة بمحتوى درس معين. لذا فمدة تحقيقها قصيرة نسبيا. فمثلا، إذا كان الهدف العام القدرة على كتابة مقال فلسفي انطلاقا من نص كما ورد سابقا، فإن الهدف الخاص يمكن أن يكون القدرة على إبراز المشكل. باختصار نجدها تمثل "مجال التنفيذ على المدى القصير والعاجل، حيث يتحصل فيها المتعلم على قدرة أو مهارة ما عند الانتهاء من تعلم معين"[2].

تُحدد الأهداف الإجرائية انطلاقا من الأهداف العامة وتشكل أجرأة لها. أي ترجمتها إلى سلوكات عملية. فإذا أردنا فهم محتواها بشكل دقيق، لابد أن نسأل المعلم الذي يريد كتابة الأهداف السلوكية، الأسئلة التالية: ماهي الأشياء الدقيقة التي نرغب من التلاميذ أن يكونوا قادرين على عملها بعد الانتهاء من وحدة تدريسية معينة؟ ما المعلومات الواجب عليهم لاكتسابها؟ وما النتائج التي نتوقع منهم تحقيقها كنتيجة لتعلمهم؟

ومن أمثلتها، أن يستوعب المتعلم درس المبتدأ والخبر كهدف عام، تصبح الأهداف الإجرائية على الشكل التالي:

وكثيرا ما يعتمد الفاعلون التربويون في تحديد الأهداف التربوية، العامة منها والإجرائية، على صنافة معينة للأهداف. غير أن أشهر الصنافات المعتمدة في تحديد الأهداف التعليمية والتربوية (صنافة بلوم Bloom) التي تقسم الأهداف إلى ثلاثة مجالات كبرى هي: المجال المعرفي، المجال الوجداني والمجال النفسي الحركي[3].

أ/ المجال المعرفي الإدراكي:

هذا المجال يختص بالمعلومات والمعارف حيث تكون الأهداف معرفية تقتضي تعديلات في السلوك اللفظي أو المعرفي للمتعلم، أي أنه، يتناول الأهداف التي تتعلق بالمعرفة العلمية من قوانين وحقائق ونظريات ومفاهيم وقواعد عامة، وكذلك بالقدرات والمهارات العقلية. وقد قسم هذا المجال إلى ستة مستويات متدرجة في ترتيب تصاعدي حسب (تصنيف بلوم) وهذه المستويات تتدرج من البسيط إلى الأكثر تعقيدا من الأنشطة العقلية علاوة على أن كل مستوى من هذه المستويات يعتمد على المستوى الذي يسبقه أو حتى المستويات التي تسبقه.

ب/ المجال الانفعالي أو الوجداني:

يقصد بالهدف الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم، وتقدير جهود الآخرين، من خلال تفاعل المتعلم مع المادة المدروسة، كأن يسلك المتعلم سلوكا انفعاليا مثل إبداء مشاعر الحب وتقدير العلماء والتسامح وعدم التعصب والتذوق الفني والجمالي والتقبل والاستجابة، كما يشمل تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها وكذلك عقائده وأساليب التكيف مع الآخرين،كما تتصل الأهداف في هذا المجال بدرجة قبول المتعلم أو رفضه لأشياء معينة، كما أن السلوك في هذا المجال يتصف بالثبات إلى درجة كبيرة مثل الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير، وترجع أهمية هذا الجانب لكونه يمثل محركات السلوك الإنساني.

ج/ المجال النفس/ الحركي:

---

[1] - جودت أحمد سعادة، غازي جمال خليفة، تطبيق كراثول للمجال الانفعالي على الأهداف السلوكية في الدراسات الاجتماعية، المجلة العربية للتربية،

مجلة نصف سنوية، المجلد 7، العدد الأول، مارس 1987، المملكة الهاشمية الأردنية، ص40.

[2] - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، ص18.

[3] - هيئة التحرير، دفاتر التربية والتكوين، مرجع سابق، ص126/125.

يعمل هذا الهدف على تنمية المهارات الحركية والجسدية والتواصلية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية كما هو الشأن في استخدام الأجهزة والمقاييس وتركيب الآلات وتشغيلها والتشريح واستعمال الأجهزة والأدوات المختبرية،

وهذه المهارات تتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي.

3.4/مميزات بيداغوجيا الأهداف

نحاول ذكر بعضها في التالي:

1.التركيز على فهم المعارف.(مما يعني أن المعرفة ليست مجرد وسيلة بل هي غاية). الأمر الذي يجعل من التلميذ مجرد وعاء تُصب فيه المعارف. فلا حضور له في العملية التربوية.

2.التكوين سطحي(حفظ، تكرار، تقليد).(النسيان: كل ما لا نستعمله ننساه).

3.معارف مؤقتة مرتبطة بالمدرسة.(محدودية فعالية المدرسة). يعني ذلك ابتعاد المدرسة عن محيطها المتشعب. بالمختصر غياب العلاقة بين المدرسة والواقع.

4.أسلوب التعليم هو السائد.(أسلوب يقوم على الحشو والتلقين). مما يجعل التلميذ أداة سلبية.

5.المتعلم جاء ليأخذ المعرفة.(فهو بهذا المعنى أداة سلبية، أي لا سلطة له).

6.تعليم مجزأ.(غياب كلي لفكرة النسقية والشمولية). فمثلا قد يتناول التلميذ مفهوم المسؤولية من دون ربطها بالحرية.

7.رؤية مرتكزة على المواد الدراسية.(إعطاء أهمية لمادة دون أخرى. أي لا وجود لرؤية منسجمة متكاملة).

8.ضعف الاستعداد عند المتعلم.(نتيجة إدراك المتعلم عدم جدوى العملية التربوية).

مما سبق، يمكن القول بأن هذه النظرة التربوية المبنية على أساس التدريس بالأهداف، تقوم "بمعظمها إن لم نقل برمتها على التلقين ونقل المهارات والخبرات حتى باتت العملية التربوية مقصورة فقط على التعليم التلقيني دون الكشفي الاستقرائي، والتلقين الممل غير المرتبط بحياة المتعلمين أو بمستوياتهم، الفكرية والنفسية"[1].

5/ المقاربة بالكفاءات

أ/ المقاربة بالكفاءات مقاربة تاريخية

لا وجود لموقف موحد يحدد بالضبط تاريخ ظهور الكفاءة وكذا الأسباب التي كانت وراء ظهورها. فهناك من يقول بأنها ارتبطت في مرجعيتها بميدان الألسنية؛ حيث كان(نعوم تشومسكي)يستعمل هذا المفهوم منذ سنة 1971م للدلالة على قدرة الفرد على بناء عدد لا متناهٍ من الجُمَل"[2]. وهناك من يرى بأنها ظهرت كفكرة متعددة المعنى "في أواسط الثمانينيات من القرن العشرين في حقل التربية والتكوين والمقاولة"[3]، فمثلا(لوبترف) نجده يقر بأن "المقاولة لم تنتظر التسعينيات من القرن العشرين لتهتم بالكفاءات، فمنذ زمن بعيد وهي تصرف أموالا على التكوين المهني لتأهيل مستخدميها وتبحث عن توظيف مؤهلين أصحاب كفاءات أو الذين لهم استعداد لذلك. وأما الجدل الدائر حاليا حول الكفاءات فإنه يسعى إلى إعطاء مضمون جديد للكفاءات، وذلك راجع إلى المتطلبات الجديدة لتنافسية المقاولات وتطور السياقات وتنظيمات الشغل وخصائص سوق الشغل وتطور التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال والتقدم الحاصل في سيرورة التعلم ووظائفية المعرفي، وهي كلها أمور لا تنحصر في المهارة وإنما تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تدبير الوضعيات المهنية. فأن

[1] - لجنة من الأساتذة، المرشد في الفلسفة العربية، دار مارون عبود، 1983، ص5.

[2] -https://www.alukah.net/social/0/81323/#ixzz60cxW71ei

[3]- الكفاءات في علوم التربية، ترجمة وإعداد الحسن اللحية، أفريقيا الشرق، المغرب، ط.1، 2006، ص. 29.

تكون صاحب كفاية لا يعني أنك تعرف كيفية تنفيذ عملية معينة، بل المعرفة بالفعل ورد الفعل في سياق خاص"[1]، وآخر يرى بأن ظهورها كان متزامنا في خطابات متعددة مثل الخطاب المقاولاتي والتكويني والتدبيري. ومنهم من يردها إلى اللغة القانونية مع الرومان سالكا مسلك الاشتقاق اللغوي والبحث الفيلولوجي معتقدا بأن الأمر يتعلق بالبحث في معنى ما للكفاية شارد أو تائه منذ ظهور الكلمة الأولى كما قيلت في عهود الرومان"[2].

ب/ مفهوم الكفاءة

من الأعراف المنهجية الراسخة في مضمار البحث العلمي أنه يلزم، لتحديد أي مصطلح، المرور بمحطتين اثنتين متكاملتين؛أولاهما تعنى بالجانب اللغوي/المعجمي، والثانية تهتم بالجانب المفاهيمي/الاصطلاحي. وبمقتضى هذا العرف نصل إلى ما يلي:

- الكفاءة لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور: كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه. والكفيء: النظير، وكذلك الكفء والكَفوء، والمصدر الكفاءة. وتقول لا كِفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له. والكفء: النظير والمساواة، ومنه الكفاءة في النّكاح، وهو أن يكون الزّوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك. والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن التصرف فيه. ولفظة الكفاءة compétence تكاد "تُجمع المؤلفات التي تناولت موضوعها، بأنها مشتقة من اللاتينيةوCompetens ومن الفعلComptерأي ذهب Aller مع Avec، وقد تعني الملاءمة مع، والمرافقة. يأخذ الفعل معنيين، أولهما، الاتفاق والانضمام إلى، والتواجد مع، والمعنى الثاني، الانجاز، أي القدرة على القيام بشيء معين"[3]

- الكفاءة اصطلاحا:

يشوب مفهوم الكفاءة الكثير من الغموض والاختلاف، وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنّه يوجد أكثر من مائة تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي تستعمل فيه، والذي يهمنا هنا،هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ونذكر لذلك بعض التعاريف:

- إنها من جهة أولى، تمثل مجموعة من التصرفات الاجتماعية/الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسية الحس/حركية التي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معقّد على أكمل وجه. (تعريف مكيّف انطلاقا من تعريف لوي دينو(Luis d'hainout).

- من جهة ثانية وبحسب ما هو وارد في بعض المعاجم تُعرف على أنها تلك "الاستجابة الّتي تدمج، وتسخّر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات مشكلة، وظروف متنوّعة لم يسبق للمتعلّم أن مارسها وهي من جهة أخرى، مجموعة من السّلوكات المنظّمة الّتي تسمح للفرد بمواجهة وضعية ما"[4].

بصفة أخرى وبشكل مختصر، ماذا يعني أن يكون المرء كفؤا؟

أن يكون المرء كفؤا، معناه، "أن يكون قادرا على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد لحل وضعيات -مشكلات(ف .م . جيرار.) 2008 F. M. Gérard . كذلك وبشكل آخر يمكن القول ، يعتبر المرء كفؤا، عندما يكون قادرا خلال وجوده أمام وضعيات تقتضي حل بعض المشكلات أو إنجاز عدد معين من المهام المعقدة، على تعبئة الموارد بدقة وبفعالية، للقيام بالعمليات المذكورة، في تلاؤم مع رؤية معينة للجودة[5].

---

[1] - الكفايات في علوم التربية، ترجمة وإعداد الحسن اللحية ، مرجع سابق، ص. 30.

[2] - المرجع نفسه، ص29.

[3] - المرجع نفسه، ص134.

[4] -http://cte.univ-setif.dz/coursenligne/ahmedsaid/cours1.html

[5] - ميشال طوزي، المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة، تر/عز الدين الخطابي، مرجع سابق، ص6.

ولتوضيح التعريف السابق، يمكن القول بأنه يتضمن مجموعة من العناصر المتواترة لدى الباحثين.فعلى سبيل المثال، نعتبر تلميذا بالقسم النهائي الثانوي، كفؤا في الفلسفة، عندما يتمكن من كتابة موضوع إنشائي ملائم خلال امتحان الباكالوريا .

الكفاءة ليست امتلاك معارف

يعني ذلك أن الكفاءة ليست معطاة ولا جاهزة، بل يتم تعلمها عبر التمرين .إنها نتاج مسعى الاكتساب والتعلم الذي يتطلب فترة زمنية معينة . ولا تتعارض الكفاءة مع المعارف، لأنها تقتضي تعبئتها وأخذها بعين الاعتبار. فكفاءة الفرد في الإنشاء الفلسفي تتطلب مثلا، وفي الغالب، معرفة بالفلاسفة، لكن هل المعارف لوحدها قادرة على تعريف الكفاءة؟ نقول بأنها ليست كافية، ذلك أنه فبإمكاني معرفة جدول الضرب أو قاعدة نحوية معينة(وهذه معارف تقريرية)، لكنني قد لا أقوم بعملية الضرب أو أستقدم القاعدة في جملة، بشكل ملائم(وهذا إتقان إجرائي). فاستظهار مذهب فيلسوف دون ملاءمته مع السؤال المطروح، لن يكون مفيدا داخل الإنشاء الفلسفي، لذلك ينبغي تميز الكفاءة التي تقتضي معرفة حية يتم توظيفها بإتقان. فما يهم هنا هو التعبئة الفعلية(داخل وضعية أو سياق)للمعارف والإجراءات والعمليات(مثل إنجاز إنشاء في وضعية معينة : بالمنزل أو عند امتحان الباكالوريا وضمن سياق هذا الموضوع أو ذاك إلخ .)...لهذا كانت الكفاءة هي» إتقان للتعبئة(جي لوبوطرف) Guy le Boterf 1994 ؛ ولا يتعلق الأمر فقط، بتكرار إجراءات نمطية. لكن، يتعين القيام بالتعبئة بشكل ملائم وفي اللحظة المناسبة، فتلاؤم هذا المورد أو ذاك مع مهمة معينة، يتطلب إتقان التعبئة، من هنا، يمكن أن تبدو المقاربة بواسطة الكفاءات أكثر طموحا من مجرد نقل المعارف.

الموارد الداخلية والخارجية:

يُقصد بالموارد الداخلية، المعارف والإتقانات وحسن التفاعل(في الجذع المشترك الفرنسي، يتم الحديث بالأحرى عن المعارف والقدرات والمواقف)والتجارب؛ وقد تكون هذه الموارد معرفية، أو اجتماعية أو جسدية.

أما الموارد الخارجية، فيمكن أن تتحدد بالنسبة إلى التلميذ في المدرس والزملاء والدرس والنص والكتاب والأداة والإنترنيت إلخ ...فهي إذن موارد بشرية أو مادية.

من جانب آخر، ليست الكفاية هدفا بالمعنى المعروف في البيداغوجيا بواسطة الأهداف، لأنها لا تعمل بشكل تعسفي على تقسيم المعارف أو الإتقانات، بل تستدعي دوما مهمة معقدة، غير مجزأة ولا متفرقة[1]

بين المعارف الفلسفية والتفلسف

إن مقاربة تعلم التفلسف بواسطة الكفاءات ليس مجرد نقل المعارف الفلسفية(البراديغم المذهبي أو التاريخي)، ذلك أن المعرفة الفلسفية لا تكتسب معناها بالنسبة إلى الفرد الذي يريد التفلسف ذاتيا، بدل تكرار وحفظ مذهب معين، إلى داخل نشاط فلسفي شخصي(البراديغم الاستشكالي .فالهدف من معرفة فكر كانط مثلا هو الاطلاع على تراث فلسفي محدد(التعرف تاريخيا على لحظة مهمة من لحظات الفكر الغربي، أو معرفة كيف يطرح فيلسوف معين، سؤالا فلسفيا ويجيب عليه)، لكن هذا اللقاء بالنسبة إلى الراغب في التفلسف، يتم دوما باتفاق مع هذا الفكر أو ضده .فنحن نشتغل عليها لكي يحرك أذهاننا ويثيرنا ويؤثر فينا فكريا، وعندما نقول إننا» كانطيون« ، فذلك راجع إلى تموقعنا الشخصي بالنسبة إلى مسألة أو عدة مسائل واجهناها شخصيا، وعالجناها انطلاقا من الرؤية المقترحة من طرف كانط، التي أعجبنا بها بالمقاربة مع رؤى فلاسفة آخرين، لم تثر منظوراتها اهتمامنا .ففي غياب تفلسفنا المتواضع، نصبح مجرد مؤرخين للفلسفة أو شارحين لمؤلف معين: وهذا أمر محترم ومفيد في المجال الفلسفي، لكن يجب استثماره لاحقا في إطار تعلم التفلسف ومجهود التفكير الذاتي[2].

---

[1] - ميشال طوزي، المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة، تر/عز الدين الخطابي، مرجع سابق، ص 7، 8.

[2] - المرجع نفسه، ص 18.

ج/ لِمَ المقاربة بالكفاءات؟

تأتي في سياق فشل الفكر التربوي القديم الذي يؤمن بمبدأ تخزين المعارف، وتكديس المحتويات(التدريس بالأهداف) فلا تَعلُّم خارج هذا المبدأ، و لا مؤشر آخر يدل على المتعلم المثقف غير مؤشر حامل العلم في حافظته أو في ذاكرته. و من هنا، فإن المتعلم الناجح، هو الناجح في إجابته عن أسئلة خاصة بالتحصيل. و إذا كان الأستاذ لا يقوّم إلا الإنتاج النهائي، فإنه لا يعمل بتاتا، بفكر المناهج الجديدة، و التعليم بواسطة الكفاءات.

باختصار نقول أنها جاءت لتُغيّر من وظيفة التلميذ والطالب التي كانت تعتمد على "الحضور السلبي والاعتماد على الذاكرة والأستاذ كمصدر للمعرفة بالمشاركة الفعالة والحضور الفاعل"[1].

د/المقاربة بالكفاءات في السياق البيداغوجي

تأتي المقاربة بالكفاءات في ظل

أ/ القطع مع بيداغوجيا التلقين

الممارسة التربوية القديمة تقوم على أساس (بيداغوجيا التدريس بالأهداف). وبالتالي فالمتعلم فيها مجرد وعاء يملأ بالمعارف، ومن ثمة، يكون المعلم المحور والسلطة الأولى في العملية التربوية.

هذا يعني أن النظرة التربوية القديمة "تقوم بمعظمها إن لم نقل برمتها على التلقين ونقل المهارات والخبرات..حتى باتت العملية التربوية مقصورة فقط على التعليم التلقيني دون الكشفي الاستقرائي، والتلقين المُمل غير المرتبط بحياة المتعلمين أو بمستوياتهم الفكرية والنفسية"[2].

ب/جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية-التعلمية

الممارسة التربوية الجديدة، نرى بأنها تسرق السلطة من المعلم وتضعها في يد المتعلم. وإذن فهي "تعوّل تعويلا أكبر على المتعلم، وميوله، ودوافعه، وتفجير طاقاته وإمكاناته وتوجيهها الوجهة السليمة. إنه الأمر الذي يذكرنا بما ذهب إليه(جون ديوي1859-1952)الفيلسوف الأمريكي حيث "نادى بإشراك المتعلم إشراكا جوهريا في العملية التربوية.. دون أن ننسى(جون جاك روسو1712-1778)الذي أكد هو الآخر على مراعاة ميول وحاجات المتعلم الحاضرة"[3].

ج/النظرة البراجماتية

أن النظرة التربوية الجديدة لا تعير الاهتمام كثيرا للجانب النظري للمادة بقدر ما أصبحت تهتم بالفائدة العملية والفكرية، أي على الكفاءات التي يجنيها المتعلم أو المتفلسف سواء كانت محورية أو خاصة(مرحلية)أو ختامية، حيث تبقى هي المستهدفة في الفعل الفلسفي، يعني استثمار المادة المعرفية وتحويلها إلى سلوكات عملية نافعة وقابلة للقياس.

هـ/تقويم الأخطاء بدل النتائج

إن المعرفة التي لا تصلح إلا للإجابة عن اختبار، لا بل عن اختبار يتعلق بالمادة التي وقع الموضوع فيها، لا يمكن اعتبارها معرفة مكتسبة. و هنا، فإننا لا نعتقد بأن الاستمرار يبقى متواصلا مستقبليا، و إنما سيتجه السعي إلى أن نقوّم

---

[1]- الكفايات في علوم التربية، ترجمة وإعداد الحسن اللحية، أفريقيا الشرق، ط1، 2006، ص9.

[2] - لجنة من الأساتذة، المرشد في الفلسفة العربية، مرجع سابق، ص5.

[3] - المرجع نفسه، ص7.

الشخص، و نقدر فيه، درجة اكتسابه للكفاءات الموادية واكتسابه لأمهاتها. والأخذ بالأسلوب الجديد في التقويم، يدفعنا إلى مراجعة نظرتنا إلى الأخطاء للوصول إلى إدراك إيجابيتها، و إلى الحث على تقويم المتعلم نفسه بنفسه.

و/ فلسفة المقاربة بالكفاءات

- تهدف فلسفة المقاربة بالكفاءات من جهة، إلى التغيير من وظيفة التلميذ والطالب التي كانت تعتمد في التدريس بالأهداف على الحضور السلبي والاعتماد على الذاكرة والأستاذ كمصدر للمعرفة إلى المشاركة الفعالة والحضور الإيجابي. وفي ذلك مراجعة لأطراف العملية التربوية(المثلث الديداكتيكي) سيما المتعلم، "يحتل التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية"[1]بحيث تكون له مساهمته المتميزة في العملية التعليمية/ التعلمية إبداعا وكشفا لا حفظا وتلقينا. يجب على التلميذ "أن يخترع العلم ويكتشفه لا أن يحفظه ويتلقنه. فإنك إن حللت يوما في عقله سلطانك مكان تفكيره، فلن يفكر بعدها ولن يعقل، ولن يصبح إلا ألعوبة لآراء سواه من الناس"[2]،فالتعلم يعني، "إعطاء التلميذ فرصة البحث بنفسه"[3]، لا أن يسمع ويسجل فقط.

- مراجعة دور المعلم ومكانة المعرفة من جهة أخرى، فالمقاربة بالكفاءات تدفعنا إلى"تجاوز الفلسفة التلقينية ومركزية الأستاذ، والانتقال إلى إستراتيجية استثمار المادة المعرفية وتحويلها إلى سلوكات عملية ناجحة ونافعة وقابلة للقياس"[4]. ثم إنه إذا كان الاتصال بالمعارف في المدرسة ما يزال ضروريا لأنه ينمي القدرات ويُفتِّقُها، فإنه "ليس كل ما يتعلق بالمعرفة نُعلِّمُه في مدارسنا، نظرا إلى اتساعها، أما ما نُعلِّمه منها، فيجب أن يستجيب لمتطلبات العصر ومتطلبات واقعنا المعيش. وهو ما يعني دون شك، تحويلا لوظائف المدرسة والمدرس وإعادة النظر في المحتويات والمعارف المدرسية نحو رؤية نفعية للتعليم(التعليم النافع) كما جاء في تقرير اللجنة الأوربية(07مارس1990)"[5]

بالمجمل، هي فلسفة تتأسس على ربط المتعلمين بالواقع وبمستوياتهم الفكرية والنفسية.

إن العلم ليس هدفه الوحيد التأمل التجريدي، وإنما لأجل تحسين أفعالنا وزيادة إيجابيتها وفعاليتها، وإعداد مواطن صالح وفعَّال، يُغيِّر واقعه، يؤثر في العالم من حوله ويتأثر به، مع الانفتاح على الحوار واحترام الآخرين. إنها طريقة- المقاربة بالكفاءات- تركز حسب المثلث الديداكتيكي بصفة خاصة على نشاط المتعلم واعتباره محور العملية التعليمية/ التعلمية[6].

مما سبق يمكن أن نُحوصل بعض مميزات المقاربة بالكفاءات على غرار ما قمنا به سابقا بصدد التدريس بالأهداف فنقول بأن المقاربة بالكفاءات تتميز بأنها:

1. التركيز على الكفاءات: يعني أن النظرة التربوية الجديدة لا تعير الاهتمام كثيرا إلى المحتوى المعرفي، فالمعارف مجرد وسيلة.

2. التكوين معمق.

3. معارف دائمة توظف في الحياة: هو ما يبرز دور المدرسة الجديد.

---

[1]- القانون التوجيهي للتربية 2008، المادة : 7.

[2]- جون جاك روسو، إميل، تر/ نظمي لوقا، تقديم أحمد زكي محمد، الشركة العربية للطباعة، ص. 152.

[3]- برتراند رسل، في التربية، تر/سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ص. 197.

[4]- وزارة التربية الوطنية، المنهاج والوثيقة المرافقة، السنة الثانية ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة، السنة الدراسية 2006-2007، ص 21.

[5]- الكفاءات في علوم التربية، ترجمة وإعداد الحسن اللحية، أفريقيا الشرق، المغرب، ط.1، 2006، ص. 11.

[6]- أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص. 19.

4. أسلوب التعلم هو السائد: مما يعني "إشراك المتعلم إشراكا جوهريا في العملية التربوية على ما يقول الفيلسوف والتربوي الأمريكي(جون ديوي1859-1952) دون أن ننسى الفيلسوف الفرنسي(جون جاك روسو1712-1778)الذي أكد هو الآخر على مراعاة ميول وحاجات المتعلم الحاضرة"[1].

5. المتعلم يمتلك كفاءات جاء لينميها: تأكيد على الدور الفعال الذي يلعبه المتعلم في العملية التربوية. بتعبير آخر غياب سلطة المعلم المطلقة.

6.تعلم مندمج(بنية معارف).

7.رؤية لبرنامج تعليمي متكامل: تجاوز فكرة التخصصات والعمل بفكرة تداخلها.

8. استعداد المتعلم لتطوير مكتسباته: يكون ذلك نتيجة إدراك المتعلم لنجاعة العملية التربوية واعتبارها من بين وسائل النجاح في الحياة.

6/المقاربة بالكفاءات و الوضعية المشكلة

أ/مفهوم الوضعية المشكلة:

هي وضعيات تعلمية يكون فيها المتعلم أمام مشكل معقد لا يملك له حلا، أو أمام صعوبات يبدو مخرجها في البداية صعبا، وبالتالي تنتابه حالة من التوتر وعدم الاتزان، الأمر الذي يحفزه للبحث والتقصي، معبئا ما لديه من مكتسبات، قصد التوصل إلى حل"[2]

بهذا المعنى نكتشف أن التدريس المتمركز على المقاربة بالكفاءات، ينطلق من مبدأ أساسي هو اعتبار المتعلم فاعلا أساسيا في بناء تعلماته، أي أنه يعتمد على ذاته حيث "لا يبقى مجرد متلقي، وإنما يتم وضعه في وضعيات اشتغال، يؤدي ما يُطلب منه من مهام باستقلالية، ويتحمل مسؤولية البحث عن حلول لما يواجهه من وضعيات مشكلات"[3]، هذا يعني أن التلاميذ يلزم بأن "يكونوا نشطين ومنخرطين في تعلماتهم.. لا كما هو معمول به في بيداغوجيا تتمحور على تخزين المعارف فقط، حيث تكون وظيفة التلميذ هي الاستماع ومحاولة الفهم والقيام بواجباته بدقة وإعادة تعلماته في إطار اختبارات معرفية: قلم، ورقة"[4]

من هنا نجد أن مفهوم الوضعية المشكلة "مفهوما جوهريا في المقاربة بالكفاءات، إذ لا يمكن تصور بناء الكفاءة لدى المتعلم بدون وضعيات مشكلات"[5]، ليس هذا فقط، بل يمكنها أيضا أن تكون وضعيات تقويم لمدى تحقق الكفاءة.

وعلى كل إذا أردنا تلخيصا للوضعيات المشكلات حسب(بيرنو)، سنقول هي "المعارف التي ترجع إلى الوضعيات المعقدة التي تمكن من تيسير المتغيرات غير المتجانسة التي تسمح بحل المشكلات عن طريق مواجهة وضعيات معقدة غير مألوفة: التعلم يكون بفعل لم نكن نعرف القيام به من قبل"[6] وقد نقول في السياق نفسه كل تعلم و"كل تفكير حقيقي ينشأ عن مواقف مشكلة"[7]

ب/ بعض خصائص ووظائف الوضعية المشكلة في السياق البيداغوجي:

---

[1] - لجنة من الأساتذة، المرشد في الفلسفة، مرجع سابق، ص7.

[2]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، ص. 14.

[3] - المرجع نفسه، ص. 14.

[4]- الحسن اللحية، الوضعية المشكلة تعاريف ومفاهيم، دار نشر المعرفة، المغرب، ط1، 2010، ص. 85.

[5]- أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص15.

[6]- فليب بيرنو، بناء الكفاءات انطلاقا من المدرسة، تر/لحسن بوتكلاوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2004، ص. 28.

[7]- الموسوعة الفلسفية المختصرة، نقلها عن الانجليزية فؤاد كامل وآخرون، راجعها زكي نجيب محمود، دار القلم بيروت،ص. 205.

- تنقلب الوضعية إلى وضعية مشكلة في السياق المدرسي حينما يدعى المتعلم لانجاز مهمة محددة تطرح عائقا. وهذا من خلال أسئلة محيرة أو اكتشاف لغز أو مكيدة أو غموض أو تعارض بين واقعتين اجتماعيتين مثلا. مما يجعل المتعلم أمام تحدي ذهني وجب عليه رفعه.

- تعتبر الوضعية في السياق المدرسي البيداغوجي عنصرا جوهريا في العملية التعلمية/ التعليمية، فهي "تفيد التفاعل بين المدرس وتلاميذه، وتفاعل هؤلاء جميعا مع محيطهم الخاص والعام وفيما بينهم، الأمر الذي يجعلها "تنمي مجموعة من القيم لدى المتعلمين خاصة قيمة التعاون أثناء عملية البحث عن حلول داخل مجموعة وكذا الإنصات واعتبار الآخر"[1]

- هي الوضعية التي تتسم بالزعزعة البناءة وخلخلة التمثلات، مما يجعلها مدعاة للتفكير والتأمل وبالتالي البحث عن الحجج والبراهين خلال فترات المناقشة والحوار.

- أيضا من بين خصائصها أن تكون إدماجية، أي تقتضي تعبئة مختلف الموارد، إضافة إلى المكتسبات السابقة للمتعلم.

7/ الخاتمة:

كلمة حول إصلاحات 2003

اعتقد أنه من بين النقاط السوداء التي يجب الإشارة إليها أن إصلاحات 2003، وأنا كنت شاهدا على ذلك، لم تقم بما يجب القيام به في إشراك الخبراء والجامعيين. فلم يكن القائمون على الإصلاح على ما يذهب إليه الأستاذ زواوي بغورة سوى أولائك الأساتذة والمفتشون مع تقديرنا لهم، الذين كانوا مدرسين للمادة ويعانون من قلة الإمكانيات كالتفرغ للبحث التربوي ناهيك عن انغلاقهم على البحث الجامعي، سواء الفلسفي أو التربوي.

فهل يُعقل إقامة إصلاح تربوي دون استضافة مؤطرين متخصصين في تعليمية المادة وتنظيم تدريبات وبرمجتها للمشتغلين بالفلسفة قبل وليس بعد البدء في الإصلاح؟

من الفلسفة إلى التفلسف

لا بد للفلسفة أن تتكيف مع الوضع وتخرج من عالمها التجريدي قدر المستطاع وتحاكي بقية المواد العلمية والتكنولوجية بصفة ما. صحيح أن الفلسفة نمط متميز من التفكير، لكن هذا لا يمنعها عما يُمكِّن من إنزالها من سماء التجريد إلى أرض الواقع على أساس أن التعليم والتعلم لم يصبح يقف عند الأفكار المجردة المحدودة بحدود فضاء الفكر النظري البحت، وإنما يعمل لتجسيد مبدأ الفلسفة للجميع بإبداع الوسائل التي تعيد الإشكاليات إلى منشئها لدى عامة الناس وخاصتهم، أي لدى الإنسان كإنسان، في وسطه الطبيعي والاجتماعي العاديين. فإذا كان الأمر متعلقا بطرح مشكلة الحرية مثلا، فإن ذلك يقتضي من الأستاذ التجسيد قبل التجريد، وتمكين التلاميذ من الوعي أولا بالجوانب الواقعية المعيشية للموضوع، وتوعيتهم بما يعانونه يوميا في هذا الصدد"[2].

المقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيق

تعتبر بيداغوجيا الكفاءات من وجهة نظرنا أو على الأقل من الناحية النظرية، ناجعة وبإمكانها تحقيق النقلة المستهدفة المتمثلة في الانتقال بالفعل التربوي من التعليم إلى التعلم. أي التغيير من وظيفة التلميذ والطالب التي كانت تعتمد في التدريس بالأهداف على الحضور السلبي والاعتماد على الذاكرة والأستاذ كمصدر للمعرفة إلى المشاركة الفعالة والحضور الإيجابي. وفي ذلك مراجعة لأطراف العملية التربوية(المثلث الديداكتيكي) سيما المتعلم، لكن، هل وجدت - المقاربة بالكفاءات- طريقها إلى التطبيق؟ وإذا لم يحدث ذلك، فما هي الأسباب؟ هي كثيرة لكننا سنقتصر على أحدها لكونه أساسيا من وجهة نظري والمتمثل في:

---

[1] - أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص. 15.

[2] - المرجع نفسه، ص16.

نقص التكوين لدى المعلمين:

من بين ما تقتضيه بيبداغوجيا المقاربة بالكفاءات لبلوغ أهدافها تكوين الأساتذة والمعلمين، وهو ما لم يحدث قبل الإصلاح كما أشرنا إلى ذلك سابقا، مما انعكس سلبا على مردود الفعل التربوي المتوخى والمخطط له، فكيف يمكننا إكساب المتعلمين كفاءات ونحن نفتقد إلى الكفاءة؟

إن الكفاءة لن تتأتى من العدم بل يجب أن تكون مبنية على قاعدة صلبة، وهي التكوين الجيد والسليم حتى يتم التكيف مع الظروف الجديدة أثناء العمل.

ففي دراسة حديثة دارت حول مدى قدرة أستاذ التعليم المتوسط والثانوي على التدريس بالمقاربة بالكفاءات في ظل محتويات التكوين التي تلقوها بالمدارس العليا، إن كانت قريبة من متطلبات الممارسة الميدانية في ظل الإصلاح، فكانت إجابة المستجوبين والذي بلغ عددهم 221أستاذا كالتالي:

76.01% يرون أن التكوين الذي تلقوه في المدارس العليا كان بعيدا نوعا ما عما تتطلبه مهنة التدريس على ضوء الإصلاح الجديد.

في نفس السياق، تناولت الدراسة نوعية التكوين الذي تلقاه المتكون، هل يتضمن إشارة إلى التعديلات التي مست محتويات المنهاج الدراسي، حيث جاءت النتائج كالتالي:

76.92 %أكدوا أن التكوين لم يتضمن إشارة إلى التعديلات. وهذه النسبة الكبيرة تدل على أن الإصلاحات التربوية في الجزائر لم تشرك كل الأطراف الفاعلة في العملية التربوية.

السؤال: إذا كان الأمر هكذا بالنسبة لخريجي المدارس العليا، فماذا نقول عن الذين التحقوا مباشرة من الجامعة بالمؤسسات التعليمية؟

نختم فنقول: رغم الإصلاحات المتتالية والمتعاقبة، إلا أنه في نظري دون التنكر لنجاح المدرسة الجزائرية ولو نسبيا، فأنا ابنها، لم نستطع تحقيق المرغوب فيه وتكوين المواطن الذي تصورنا. فلا حب للعلم والمعرفة، لا قيم مواطنة، ولا تسامح. إنه العنف واللامبالاة والنفور من المدرسة، ناهيك عن تفشي ظواهر كالغش وتعاطي المخدرات،أقول هذا ليس من باب تسويد صورة المدرسة، إنما حسرة وألما ورغبة في الأحسن والأفضل.

المصادروالمراجع

1. وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، سند تكويني خاص بمادة الفلسفة لأساتذة التعليم الثانوي، جويلية 2000
2. ميشال طوزي، المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة، تر/عز الدين الخطابي، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 2018.
3. المنقذ من الضلال، نقلا عن عثمان أمين، محاولات فلسفية.

4. عبد المالك حمروش، مفتش التربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، محاولة في تعليمية الفلسفة، مرجع سابق، عمل غير منشور، 2013.
5. هيئة التحرير، دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج6+7، ماي 2012.
6. محمد الدريج، التدريس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 1990.
7. لجنة من الأساتذة، المرشد في الفلسفة العربية، دار مارون عبود، 1983.
محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع الجزائر، ط2.
8. القانون التوجيهي للتربية 2008، المادة : 7.
9. جون جاك روسو، إميل، تر/ نظمي لوقا، تقديم أحمد زكي محمد، الشركة العربية للطباعة.
10. برتراند رسل، في التربية، تر/سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت.
11. وزارة التربية الوطنية، المنهاج والوثيقة المرافقة، السنة الثانية ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة، السنة الدراسية 2007-2006.
12. أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان.
13. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي.
14. الحسن اللحية، الوضعية المشكلة تعاريف ومفاهيم، دار نشر المعرفة، المغرب، ط1، 2010.
15. فليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر/لحسن بوتكلاوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2004.
16. الموسوعة الفلسفية المختصرة، نقلها عن الانجليزية فؤاد كامل وآخرون، راجعها زكي نجيب محمود، دار القلم بيروت.
17. https://www.alukah.net/social/0/60474/#ixzz6l1m9D05w
18. https://www.alukah.net/social/0/81323/#ixzz60cxW71ei
19. http://cte.univ-setif.dz/coursenligne/ahmedsaid/cours1.html

اللقب: دوسن الاسم: سليمة

باحثة دكتوراه في الفلسفة تخصص إبستمولوجيا ومناهج العلوم جامعة الجزائر2

البريد الالكتروني: salimadoucene.philosophie2@gmaail.com

رقم الهاتف: 07.76.67.78.40

الملتقي الوطني بعنوان

تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والمعرفة الاستدامة يوم 2023/05/10

عنوان المداخلة

منزلة النص الفلسفي بين الإطار النظري و التطبيقي

الملخص: تهتم هذه الورقة البحثية بمكانة النص الفلسفي بين الإطار النظري أي تعليم الفلسفة بواسطة النصوص الفلسفية والإطار التطبيقي أي التقييم من خلال النص الفلسفي خاصة وأن النص الفلسفي يعتبر من أهم طرق تعليم الفلسفة ، حيث يشكل نقطة الوصل بين المؤلف والقارئ المتعلم و لا سبيل الى التعرف على التراث الفلسفي وتاريخه إلا من خلال الكتابة الفلسفية المعبر عنها بالنصوص حيث كانت من أهم الطرائق التعليمية الخاصة بالفلسفة التي تحفز المتعلم علي القراءة و تسعي الى جعل المتعلمين يكتشفون ما معني أن نقرأ فلسفيا

الكلمات المفتاحية: النص الفلسفي، التعليم بالنصوص الفلسفية، التقييم.

Abstract: This paper is concerned with the position of the philosophical text between the theoretical framework, i.e. teaching philosophy through philosophical texts, and the applied framework, i.e. evaluation through the philosophical text, especially since the philosophical text is considered one of the most important methods of teaching philosophy, as it constitutes the point of contact between the author and the learner reader, and there is no way to identify On the philosophical heritage and its history except through philosophical writing expressed in texts, as it was one of the most important educational methods for philosophy that motivates the learner to read and seeks to make learners discover what it means to read philosophically.

Keywords: philosophical text, education in philosophical texts, evaluation

المقدمة: إن تدريس الفلسفة يشكل حقلا خصبا لتحقيق التربية الفكرية ونجد في المادة الفلسفية كنمط معرفي متميز من جهة وفي الاهداف التي تتوخى من تعليمها، فالفلسفة هي بمثابة حقل لتربية فعل التفكير، فعل التفلسف وذلك بالنظر إليها كنصوص أنتجها الفلاسفة أو من حيث الأهداف التي يضمرها أو يظهرها من يشتغل بتعليم الفلسفة سواء كان فيلسوفا أو مدرسا، فالدرس الفلسفي إذن هو درس في الفكر ومن ثمة تتبلور ضرورة إنجازه بطرق وأساليب تطابق روحه وماهيته، فمادام الانتاج المعرفي الفلسفي وأهدافه التدريسية تتسم بسمة " التفكير" فإنه يصبح ضروريا تعليم الفلسفة وتعلمها بطرق وأساليب تتناسب مع خاصية التفكير نفسها ولأجل إنجاز درس فلسفي يقتضي من حيث المبدأ توفير أساليب معينة مثل " الأسلوب الإشكالي" والأسلوب البنائي والاسلوب الحواري و الاسلوب التحليلي- التركيبي وكذلك الأسلوب البرهاني الحجاجي، ويعتبر النص الفلسفي كأسلوب متميزة لأنه يجمع كل أساليب التي سبق ذكرها هذا من جهة ومن جهة أخري فإن النص الفلسفي يجمع بين الإطار النظري والإطار التطبيقي أي النص الفلسفي كشكل من أشكال تعلم الفلسفة وبين التقييم من خلال النص الفلسفي ويمكن القول أن النص الفلسفي يخلق حوار تواصلي بين المتعلم والخطاب الفلسفي[1] .

إشكالية البحث: : ماهي مكانة النص الفلسفي في تعليم الفلسفة؟ وهل يمكن اعتماد هذا النمط من التدريس بواسطة النصوص؟ وماهي مكانة النص الفلسفي في عملية التقويم؟

أولا : الإطار النظري للنص الفلسفي في تعليم الفلسفة

يعتبر التعليم بالنصوص شكل من أشكال تعليم الفلسفة وقد أحتل هذا النمط من التعلم مكانة مرموقة اليوم في تعليم الفلسفة فهي إحدى الطرق المفضلة على غيرها من الطرق الأخرى فمثلا ايطاليا تهتم تدريس تاريخ الفلسفة بواسطة النصوص الفلسفية فدراسة النصوص الفلسفية تثري وتوضح دارسة تاريخ الفكر الفلسفي و يوجد في بعض البرامج الامريكية يتم تناول النصوص الفلسفية والتاريخ الفلسفي ليس باعتبارها حكمة مثالية وانما كموضوع للمناقشة والاختبار و مدرس الفلسفة يكون فيلسوفا يقوم بكل أو بعض مهام الفيلسوف أكثر من كونه مجرد شارح و مفسر للآراء والنصوص الفلسفية وعلى ذلك المدرس يستخدم طريقة الحوار التي تتيح له وللطلاب أن يكون قادرين علي التفكير المستقل أكثر من كونهم مجرد متلقيين لآراء الفلاسفة.[2]

[1] - عبد المجيد الانتصار، **الاسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة**،(السلسلة البيداغوجية)، الطبعة الأولي، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، 1997، ص 15،16

[2] - سعاد محمد فتحي محمود، **اتجاهات حديثة في تطوير المناهج الفلسفية وتدريس الفلسفة للأطفال**، الطبعة الأولي ، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع ،2004،ص36، 37

تعود أهمية هذه الطريقة الى نصوص الفلاسفة أنفسهم فالخطابات الفلسفية لم تصل الينا إلا من خلال الكتابة أي عبر النصوص والفلسفة لم تأتي الينا إلا عبر الكتابة، و إذا كان "سقراط" نفسه لم يكتب فهذا لا يمنع من أن تكون فلسفته مكتوبة ولقد قام تلامذته وعلى راسهم أفلاطون بتدوين هذه الفلسفة ووصلت الينا عبر ما نسميه نصوص مكتوبة عبارة عن محاورات إذ أن هناك علاقة وطيدة بين الفلسفة والكتابة إذ أن الفيلسوف قارئ أول لنصه ويري " رولان بارت" أن ذات الفيلسوف هي نصه المكتوب علي الورق ويتبن لنا من علاقة الفلسفة بالكتابة أهمية النصوص في تعليم الفلسفة فالهدف من طرح النصوص ليس الفيلسوف بحد ذاته وإنما فلسفته فالنصوص هي بمثابة مادة التفكير التي تطرح أمام المتعلم وتكمن أهمية النصوص في تدريس الفلسفة حيث أنها تنقل المعارف والأفكار الفلسفية في سياقها التاريخي الى المتعلمين [1]

إن التدريس بواسطة النص الفلسفي يحقق هدفا مهما من أهداف تعليم الفلسفة وهو التفكير النقدي عند المتعلم إذ الطالب يتعلم التفكير إذ كانت هناك مادة للتفكير ولكي نتجنب التلقي السلبي للمعرفة علي شاكلة امتصاص الإسفنجة للماء لابد أن نفكر فلسفيا عندما نفكر من مادة فلسفية وهي النص وتكمن أهمية دراسة النصوص الفلسفية في أنها تعرف الطالب علي تاريخ الأفكار، ولا يقتصر استخدام النص الفلسفي علي البحث عن المعلومة في النص بقدر ما يبحث عن مفهوم أو مشكلة، وهناك نصوص أساسية يعتبرها المختصون في حقل ديداكتيك الفلسفة ضرورية في تنشئة الطالب الفلسفية خاصة أن المتعلم الذي يصل الى صف الفلسفة يحمل معه ثقافته الخاصة التي شكلت شخصيته ورؤيته لذاته وللعالم حوله و يلعب النص الفلسفي علي هذا الصعيد دورا مزعجا لأنه لا يدخل ضمن ثقافة المتعلم وعالمه الخاص فهو يضع تمثيلاته الثقافية ضمن أبعاد نقدية [2].

إن التعلم بواسطة النص الفلسفي يعتبر أحد الأعمدة الأساسية لتعليم الفلسفة اليوم وبدونه لا يستقيم هذا التعليم خاصة وأن النص الفلسفي يحرك لدي الطالب فن التساؤل والنقد و المعرفة لذلك التعلم بواسطة النصوص الفلسفية أمر ضروري خصوصا قوة الفكرة والدهشة التي يتركها بعض الفلاسفة من خلال كتاباتهم وتظهر أهمية النص الفلسفي في تعليم الفلسفة في أنه يشكل الأداة الأساسية للحوار بين المتعلم والفيلسوف و يهدف الحوار مع الفيلسوف الى التعرف على تراثه الفلسفي ومضمونه المعرفي و منهج التفكير الفلسفي الذي اتبعه وهذا هو معني التأويل عند "بول ريكو" أي فتح آفاق جديدة في التفكير انطلاقا من النص الفلسفي لذا فإن الهدف من تعليم الفلسفة عبر النصوص هو بناء التفكير الذاتي انطلاقا من النص [3]

---

[1] - جورج منيف اللحام، **تعلم كفايات الفلسفة وتعلمها بالصور الحسية الإلكترونية (الوسائط المتعددة)** ، بدون رقم الطبعة، بيروت: دار النهضة العربية، ص 113

[2] - بيار مالك، **الفلسفة وتعليمها**، الطبعة الأولى ، بيروت،: دار النهضة العربية، 2016،ص139

[3] - أنظر الي - بيار مالك، **المرجع نفسه**، ص 139

- جورج منيف اللحام، **المرجع نفسه**، ص114

إن التفلسف كما يقول "كارل ياسبرز " يعني السير في الطريق الذي يتحقق عبر التأويل وممارسته من خلال النصوص وينبغي أن نلفت الى أنه ليس الهدف من تعليم الفلسفة بالنصوص الوقوف علي النص وقراته وتحليله فقط، وإنما الوصول اكتساب مهارة الكتابة الفلسفية ويتم ذلك عن طريق مراعاة مبدأ تربوي وهو التدرج في التعليم والتعلم لاكتساب مهارات التفكير الفلسفي من مفهمة و أشكلة وحجاج واحدة تلو الأخرى ثم توظيفها بشكل متكامل في إنتاج نص فلسفي[1].

1- مجال تحديد هوية ومعايير النص الفلسفي :

إن خصوصية النص الفلسفي ينبغي البحث عنها من داخل النص أو من خلال عملية تشكله لأنها الامكانية الوحيدة التي تمكنه من تحديد هوية ومعايير النص الفلسفي، فالممارسة الفلسفية تشكلها مجموعة من الآليات منها الداخلية التي تتعلق بالمضمون ومنها الخارجية التي تتعلق بالشكل

أ- آليات تحديد النص الفلسفي من حيث المضمون:

إن الآليات الداخلية هي التي تجعل النص الفلسفي يتميز عن مجموعة النصوص والأقوال الأخرى ويمكن تحديد الآليات الخاصة بأسلوب النص الفلسفي والتي تجعله لا يلتقي مع أي أسلوب آخر من أساليب التفكير وتتمثل في ما يلي:

- **القول** الفلسفي لا يمكن أن يكون تناقلا شفهيا بل هو تنصيص مكتوب ومثبت
- القول الفلسفي قول تساؤلي و هذا يعني أنه يعتمد أسلوب الطرح الإشكالي فالتفلسف صدر من الدهشة كما صرح أفلاطون و أرسطو وخلص " هيدغر" الى أن الدهشة تسري في كل خطوة من خطوات الفلسفة والتساؤل دليل ميلاد التفكير الفلسفي والانقلاب علي التفكير الأسطوري
- القول الفلسفي قول برهاني حجاجي وهذا يعني أن الفلسفة كانت دائما تفكيرا برهانيا وحجاجيا وجدليا
- القول الفلسفي قول مفاهيمي وهذه الخاصية تعطي للنص الفلسفي الطبيعة الفلسفية المحضة الى التجريد العقلي تلك المفاهيم يتخذها قاعدة لمعالجة موضوعاته[2].

إن عملية تحديد طرق اختيار النص هو المشكلة التي يريد المعلم أو المتعلم معالجتها هذه المشكلة هي الدافع الأول لاختيار نص معين دون غيره كما أن الحاجة الى هذا النص أو ذاك تنبع من تلك المشكلة أو جانب منها

[1] - جورج منيف اللحام، **تعلم كفايات الفلسفة وتعلمها بالصورة الحسية- الإلكترونية- الوسائط المتعددة**، ص 115

[2] - عبد الرحيم تمحري، محمد الرويض، **ديداكتيكية النص الفلسفي**، بدون رقم الطبعة، الرباط: دار المعارف،1993، ص52،53.

ويجب ألا تكون المراجع اعتباطية ووليدة الصدفة لا أحد يفرض على الأستاذ قراءة نص معين لمعالجة هذه المشكلة أو تلك إنما الطريقة التي يعتمدها هي التي تفرض عليه طريقة اختياره للنصوص[1].

ب- آليات تحديد النص الفلسفي من حيث الشكل :

ويمكن التمييز بين ثلاث أنواع من النصوص فهناك النص الفلسفي المتكامل والنص الفلسفي القصير والنص غير فلسفي القصير في السابق كانت تطرح مشكلة قراءة النصوص غير فلسفية في حصص الفلسفة لكن الواقع يظهر أنه بالإمكان قراءة نصوص فلسفية لفلاسفة قراءة غير فلسفية أي قراءة تظهر كيفية تطور الفكر الإنساني عبر التاريخ وفي المقابل يمكن لنص غير فلسفي أن يفيد الفلسفة لأن الفلسفة هي أولاً وأخيراً عمل الفكر[2].

ومن جهة أخري يمكن معاينة بعض الفروق بين الأسلوب الفلسفي والأسلوب الأدبي بين النص الفلسفي والنص الأدبي إن ما يجعل من النص الفلسفي يختلف عن النص الأدبي هي أن العلاقة بين الفلسفة والبلاغة علاقة مستغربة إن البلاغة تعتبر أداة للأدب بينما الفلسفة أداتها المنطق ومن هنا كان على طالب الفلسفة أن يتعلم المنطق والبرهان وهذا ما قررته التعاليم الفلسفة اليونانية لكن تاريخ الفلسفة أن ما يعرف "بالأدب الفلسفي " لأن الابحاث الفلسفية الأولى عند الإغريق صيغت شعراً وفي الفكر العربي الفلسفي نجد ابن سينا كتب قصصا فلسفية وقصائد شعرية وكذلك ابن الطفيل في حي ابن يقظان كما تجدر الإشارة الى الأدب الصوفي واعتماد أسلوب الخطابة مع السفسطائيين، أما في الفلسفة الحديثة هناك الكثير من الاتجاهات تقلل من العلاقة بين الفلسفة و الأدب فعلي سبيل المثال ريشنباخ يعتبر أن لا علاقة للفلسفة بالشعر فالفلسفة تعتمد علي المعاني عن طريق التحليل المنطقي ولا مكان فيها للغة المجازية أو اللغة الشعرية وصورها الخيالية والهدف من هذا التمييز هو التأكيد علي الطابع الإشكالي الذي تكتسيه مسألة تحديد النص عامة وهوية النص الفلسفي خاصة[3]

2- السبيل الي تحديد النص الفلسفي

إن كل محاولة للقيام بجرد كلى للخصائص والمميزات التي تحدد التي تحدد الممارسة الفلسفية غالبا ما تعترضها مشاكل بالرغم من مشروعيتها مشاكل منهجية تعود في أساسها الى تنوع و تعدد للإنتاجات الفلسفية وطبيعة توجهاتها العامة و عليه فإن من كل محاولة تسعي الى تحديد هوية النص الفلسفي ومعاييره ينبغي أن يميز النص الفلسفي كمنتوج والنص الفلسفي المدرسي فإذا كان الأمر يتعلق بالنص

[1] - بيار مالك ، **الفلسفة وتعليمها**، ص141

[2] **المرجع نفسه**، ص141.

[3] - عبد الرحيم تمحري، محمد الرويض، **ديداكتيكية النص الفلسفي**،ص54.

الفلسفي المدرسي فإن المعايير في هذه الحالة تتحدد حسب موقع النص من الإشكالية العامة التي يندرج تحتها، وهناك معايير تنظيرية وهناك معايير تربوية[1] .

و يمكن أن نحدد النص الفلسفي باعتباره أولاً أنه لا يمكن يكون تناقلا شفهيا بل هو تنصيص مكتوب ويتكون من بنية دلالية ومعناه أن النص يستوعب دالا ومدلولا والانطلاق هنا من اللسانيات باعتبار أن النص ينتج من خلال اللغة وبنية نصية بمعني أن النص يتم انتاجه ضمن بنية نصية كبري وبنية ثقافية واجتماعية بمعني أن النص ينتج في اطار هذه البنية الثقافية والاجتماعية والعلاقات بين هذه البينات علاقات فعل وتفاعل أي علاقات انتاجية[2]

إن النص الفلسفي هو بمثابة وسيلة أو طريقة تدخل من خلالها الى فكر الفيلسوف وعقله لمعرفة أسلوبه في التفكير والمنهجية التي أدت الى تشكيل نسقه الفكري المتكامل الذي يتصف بعمق التفكير وترابط الأفكار وتحليل المعاني والنتائج وتبيان أسبابها واتقان استخدام عمليات التفكير وكل هذا يخدم أهداف تعليم الفلسفة ولا سيما التفكير النقدي والتفكير الذاتي الحر فالنص إذاً يعد وسيلة ضرورية لقيام الحوار بين القارئ المتعلم بين المؤلف الفيلسوف ويجري عبر هذا الحوار كل عمليات التفكير العقلية من شرح وتحليل ونقاش وتقويم .[3]

3- المقاربة النظرية للنص الفلسفي

إن التساؤل عن كيفية استخدام النص في تعليم الفلسفة يرجع الى المعلم إليه أثناء الشرح بحيث يعطيه حقه من دون أن يظهره بمظهر معين واحد وفي البداية يجب علي المعلم إظهار الحاجة الى نص معين لدي المتعلمين لكي يتمكنوا من التفكير معه، فالنص نوعا من الإجابة عن تساؤلات سبق أن بحثها المعلم مع المتعلمين و تقول " جاكلين روس" في الصدد " قبل كل قراءة علي القارئ أن يجتهد في تحديد توقعاته وهذا يعود الى تطبيق التساؤل السابق حول النص من أين متي كيف بأي طريقة انطلاقا حيث تؤدي قوة التساؤل الى اعطاء اجابات ملموسة للتوقعات فتصبح القراءة جوابا لهذه التوقعات "يعني استخدام النص كمرجع مع تعميق فهم النص و انتاج الافكار وربطها بشكل محدد وواضح وانتاج أسئلة فرعية و الإجابة عنها والإصغاء الى الأخر وتأمين روابط منطقية وفكرية بين الأفكار مع تحليل مجمل العمل.[4]

---

[1] - عبد الرحيم تمحري، محمد الرويض، **ديداكتيكية النص الفلسفي** ص65.

[2] المرجع نفسه،ص64،65 .

[3] - جورج منيف اللحام، **تعلم كفايات الفلسفة وتعلمها بالصورة الحسية- الإلكترونية- الوسائط المتعددة**، ص 114

[4] - بيار مالك ، **الفلسفة وتعليمها**، ص141،142

إن كل منهجية لمقاربة النصوص الفلسفية هي بالضرورة منهجية نسبية الصلاحية وتبقي قابلة للتعديل والتطور ويمكن صياغة بعض القواعد تستفيد من نظريات النص مثلما عند " جوليا كريستيفا" و" بول ريكو" وكذلك من مجموعة من المناهج النقدية الحديثة خصوصا اللسانيات و السيميولوجيا ومن هنا فإن مقاربة النص يمكن أن تنجز وفق القواعد والإجراءات المنهجية التالية:

- **المستوي الإشكالي:**
  - **تقديم** النص بموقعه ضمن محاور المقرر
  - تحديد إشكالية النص في علاقتها بالدرس
- **المستوي الدلالي :**
  - تحديد بنية النص الدلالية انطلاقا من لغته ومفاهيمه
  - فتح دلالات النص علي معانيه العميقة
- **المستوي التناصي:**
  - تحديد نوع النص (تاريخي ، علمي، فلسفي...)
  - تحديد شكل النص (داخلي، خارجي، معاصر، كلاسيكي....)
  - تحديد آلية النص (نقد ، تحويل ، تضمين....)
- **المستوي التأويلي:**
  - الكشف عن المقاصد التي يرمي اليها النص
- **المستوي النقدي و التقييمي**
  - الكشف عن منطق النص الداخلي والخارجي[1]

4- **إشكالية التعليم بالنصوص**

إن النصوص المقتطفة تعاني من النقص وعدم الاكتمال ويميل الفكر أن يأخذ المبادرة في ملء النقص وبناء الصرح الفلسفي الكامل فلا يتوقف علي مدلولات النصوص ويكتفي بها ويشير "نيتشه" الى أن الفلاسفة الحقيقيين ليسوا الذين يتناقشون حول أفكار الآخرين ويسعون الى ايصال هذه الأفكار ولكنهم الذين يأمرون ويصنعون القوانين ويقولون ما يجب أن تكون عليه الأمور.[2]

ومن المشاكل الميدانية في هذا الشكل من التعليم هو أنه هنا من لا يفضل استخدام النصوص في بداية الدرس الفلسفي كطرح نظري للدرس الفلسفي بحجة أن قراءة النص وفهمه أمر مستحيل دون فهم النظرية الفلسفية التي يقع النص ضمنها ولذلك يذهب هؤلاء الى شرح النظرية من دون العودة الى النص

[1] عبد الرحيم تمحري، محمد الرويض، **ديداكتيكية النص الفلسفي**،ص64،65

[2] - بيار مالك ، **الفلسفة وتعليمها**،ص143

وعندما يعود الى قراءة النص يصبح مجرد مثل يجسد ما تم شرحه الأستاذ و تكمن الإشكالية الكبيرة التي تواجه تعليم الفلسفة عبر النصوص هو أن أستاذ الفلسفة يصبح مجرد ناقل للمعرفة بحيث لا يعود هو المتحدث بل يصبح "أفلاطون" أو "ديكارت" أو "جون لوك "من يحاور الطالب بينما المطلوب هو أن يكون تحليل النص نوعا من "ربط خطاب جديد بنص قديم" كما قال " بول ريكو" أي أن يكون النص سندا لفكر المعلم أثناء قيامه بعملية التفلسف وعلي الرغم من كل الصعوبات التي عرفها تعليم الفلسفة بالنصوص فإنه يبقي ضرورة لا يستعاض عنها.[1]

ثانيا: الإطار التطبيقي للنص الفلسفي في التقويم

إن عملية التقويم تحتل مكانة مرموقة في الفعل التعليمي و تعتبر جزءاً لا يتجزأ منه بل أضحت الأساس الذي تقوم عليه كل حركة تكوينية في ظل فلسفة النجاعة والكفاءات وقد أثبت التفكير التربوي الحديث أنه لا تقدم من غير تثمين عملية التقويم ومن ناحية تعليم الفلسفة فإن التقييم يقوم بشكل عام علي معالجة موضوع فلسفي أو ما يعرف بكتابة المقالة الفلسفية ويقوم أيضا على تحليل نص فلسفي ولكن بطريقة كتابة مقالة حول مضمون النص الفلسفي[2].

يعتبر التقييم من خلال تحليل نص فلسفي لا يختلف كثيرا عن تلك النصوص المقترحة للتعليم ويجب أن يتوفر النص الفلسفي للتحليل من أجل التقييم أن يعالج مشكلة فلسفية وأن يكون في موضوع مقرر في المنهاج الدراسي وأن يكون التحليل منهجي نقدي ومنظم ويقوم تحليل النص الفلسفي علي اظهار اشكالية النص التي يطرحها الفيلسوف كما يتطلب فهم النص فهما كافيا وايضاح المشكلة التي يعالجها النص مع احترام تنظيم الأفكار في النص والانطلاق من عقلية تشكل صلب الموضوع وتفضي الى الخاتمة وهي خلاصة العمل وخلاصة القول إن تقييم مادة عمل الفلسفة عمل أساسي من الأعمال التربوية المتعلقة بتعليمية الفلسفة فمن خلالها تظهر حصيلة هذا التعليم ومدى تحقق أهدافه لدي المتعلم [3]

[1] -- بيار مالك ، **الفلسفة وتعليمها** ، ص 144
[2] - **المرجع نفسه**، ص 209
[3] - **المرجع نفسه**، ص217،218

قائمة المراجع

- عبد المجيد الانتصار، **الاسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة**،(السلسلة البيداغوجية)، الطبعة الأولي، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، 1997.
- سعاد محمد فتحي محمود، **اتجاهات حديثة في تطوير المناهج الفلسفية وتدريس الفلسفة للأطفال**، الطبعة الأولي ، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع ،2004.
- جورج منيف اللحام، **تعلم كفايات الفلسفة وتعلمها بالصور الحسية الإلكترونية (الوسائط المتعددة)** ، بدون رقم الطبعة، بيروت: دار النهضة العربية.
- بيار مالك، **الفلسفة وتعليمها**، الطبعة الأولى ، بيروت،: دار النهضة العربية، 2016.
- عبد الرحيم تمحري، محمد الرويض، **ديداكتيكية النص الفلسفي**، **بدون** رقم الطبعة، الرباط: دار المعارف،1993،

الفلسفة الموجهة للأطفال :قراءة في مشروع غاريث ماثيوز

Teaching Philosophy to Children according to Gareth Matthews: limitations and aspirations

عماد الدين طهيري*

جامعة تلمسان/الجزائر (tahiri.aougrout@gmail.com)

الملخص

بالرغم من أن تدريس الفلسفة للأطفال هو نشاط غير عادي ولا يدخل في التقليد البيداغوجي الشائع في المدارس، إلا أن الطفل الصغير حسب ماثيوز بمقدوره أن ينخرط بشكل طبيعي في ممارسة التفكير الفلسفي، فيبني الحجة ويصوغ السؤال إن وجد من يوجهه ويساعده بعناية وحذر شديد ،فالأطفال يملكون القدرة اللازمة والمؤهلات الضرورية والاستعداد الكافي للدخول في حوارات فلسفية جادة مع الكبار ،لا كمتلقين فقط وإنما كأطراف وشركاء في النقاش ،إن ماثيوز يسعى من خلال أعماله إلى تعزيز مهارات التفكير والنقد و تطوير الأسئلة الفلسفية التي تتضمنها تعليقات الأطفال العفوية حول مواضيع متنوعة ،وكذلك التركيز على استكشاف الجانب الفلسفي في أدب الأطفال والتعريف به.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة للأطفال ،غاريث ماثيوز ،التفكير ،البيداغوجية

Abstract

Although teaching philosophy to children is an unusual activity and does not fall into the common pedagogy in schools, the young child, according to Matthews, can naturally engage in the practice of philosophical thinking, so s/he builds the argument and formulates the question if there is someone who directs and helps them carefully and patiently. Based on this, the necessary ability, qualifications, and sufficient willingness to engage in serious philosophical dialogues with adults, not only as recipients but as parties and partners in the discussion, Matthews seeks through his work to enhance thinking and critical skills and to develop philosophical questions contained in children's spontaneous comments on a variety of topics, as well as focusing on exploring and introducing the philosophical aspect of children's literature.

Keywords: philosophy to children, Gareth Matthews, thinking, pedagogy

*عماد الدين طهيري

1.مقدمة:

نسب الأسرة هو موضوع المناقشة المفضل عند الأطفال الصغار. يدرك الأطفال أن العائلات تأتي من مكان وزمان معين وأن قضاء الوقت في الاستفسار عن هذا التاريخ هو مشروع مثمر. إذا كان الأطفال غير خائفين من التاريخ والتقاليد، فلماذا يشعر أنصار فلسفة الطفل بالقلق الشديد بشأن علاقتها بالتقاليد الفلسفية؟ لقد أثير الجدل لمدة طويلة في فلسفة الطفل حول ما إذا كان يجب أن تكون ممارسة الفلسفة مع الأطفال جزءًا لا يتجزأ من التقليد الفلسفي ، ليس فقط في ما يخص اعتماد الممارس ولكن أيضا في ما يخص هيكلة الموضوعات التي تثير فضول الأطفال *(McCall ، 2009)*، وما إذا كان بمقدور المرء أن يمارس الفلسفة مع الأطفال بلغتهم وأفكار كتبهم وقصصهم، بدون إشارة صريحة إلى التقليد الفلسفي السابق *(Johansson, 2011; Murris, 2016).*

تُظهر دراسات جاريث ب. ماثيوز أن هذا الجدل زائف ، من خلال تقديم ثلاث طرق ترتبط فيها فلسفة الأطفال بشكل لا مفر منه بالتقاليد الفلسفية. أولاً ، إن الانغماس في تقليد فلسفي يمكّن المرء من اكتشاف الأطفال الصغار كفلاسفة بالفطرة – أي أنهم يمارسون الفلسفة كأطفال ، حتى لو فعلوا ذلك بسذاجة أو بغير وعي. ثانيًا، يمكن استخدام التقليد الفلسفي لمقاسمة الأطفال ممارسة الفلسفة من خلال إشراكهم في ألغازها الدائمة – والتي حددها ماثيوز في أدب الأطفال. ثالثًا ، يُظهر الاعتراف بالأطفال كفلاسفة بالفطرة أن أصول التقليد الفلسفي ليست في الأوساط الأكاديمية بل في الحياة نفسها. بهذه الوسائل ، يُظهر ماثيوز أن التفكير الفلسفي للأطفال هو جزء مهم من التقليد الفلسفي وأن التفكير في فلسفة الطفل على أنها غير مرتبطة به هو ، في الواقع ، وضع التقليد ضد نفسه.

تتضح طرافة موقف ماثيوز عند النظر إليه على النقيض من النهج الذي طوره ماثيو ليبمان وآن مارغريت شارب ، اللذين اعتقدا أن التقليد الفلسفي (الغربي) كان إرثًا لا يقدر بثمن للمعنى الثقافي بالنسبة للأطفال وأنه كان ممكنًا ومرغوبًا فيه لتعليم الأطفال كيفية التفكير فلسفيا. المناهج وطرق التدريس التي طورها الاثنان تهدف إلى تحقيق هذه الأهداف ، على الرغم من كونها جذرية في ذلك الوقت ، إلا أنها وضعت الأطفال في البداية خارج التقليد الفلسفي. في المقابل ، بالنسبة إلى ماثيوز ، يكون الأطفال بالفعل نشطين فلسفياً قبل تدخل الكبار في تفكيرهم ، وبالتالي فهم يفكرون ضمن حدود التقاليد الفلسفية ، سواء كانوا (أو نحن) يعرفون(نعرف) ذلك أم لا.

في هذا البحث ، نقدم أولاً اثنين من أكثر ابتكارات ماثيوز إثارة: تحليله لنصوص حوارات الأطفال لبيان تفكيرهم الفلسفي و كيف ابتكر بدايات للحكاية التي ناقشها مع الأطفال ثم اختتمها بناءً على رؤاهم وحججهم. نحدد بعد ذلك ست طرق وجد ماثيوز أن الأطفال يفكرون فيها فلسفيًا ،و نركز أيضا على قدرتهم على توليد رؤى جديدة ذات قيمة للفلاسفة المحترفين البالغين. كما نحاول تفسير رؤية ماثيوز للتأكيد على أنه يمكن للأطفال والبالغين الانخراط فلسفيًا بدون أن يكونوا على تخصص بأنهم يفعلون ذلك ؛ بمعنى آخر للأطفال القدرة على تطوير الفهم الفلسفي بدون أن يكون لهم نية فعل ذلك. ثم نفحص تحدي ماثيوز لـ "الأطروحة التوحيدية" ، التي تقول أن الأطفال والبالغين يتفلسفون بنفس الطريقة ، ويحددون القدرات والمسؤوليات المختلفة لكل منهم في الحوار بين الأجيال. أخيرًا ، نصل لمشكلة قيمة الحوار بين الأجيال باعتباره هدية مهمة لفلسفة الأطفال . يحتاج الفلاسفة إلى التفكير بجدية أكبر وأفضل حول كيفية إشراك الآخرين بصورة متنوعة في تخصص يركز منذ فترة طويلة على التفرد. يتطلب فهمنا للشمولية حوارًا بين الأجيال ،بين الأشخاص المعاصرين من مختلف الأعمار ، وبين الأشخاص من نفس العمر الذين يعيشون في أزمان مختلفة ، والأهم من ذلك ، داخل نفس الشخص ، فيما يتعلق بلحظات مختلفة من الذات بمرور الوقت. لدينا جميعًا نفس الذات–الجد ، وكذلك الأمر بالنسبة للطفل الأبدي داخل كل واحد فينا ، وكلاهما يمكن أن يخرج للعب عندما يبدأ البحث الفلسفي.

بعد ملاحظة أن الكثير من أدب الطفل يتوقف فهمه على قدرة القارئ الطفل على التعرف على النزوات الفلسفية و القدرة على ملاحظة ملامح التفكير الفلسفي لذاته الصغيرة ، سعى ماثيوز لتحليل نصوص محادثات الأطفال في نصوص من الدراسة النفسية لسوزان إيزاك ، النمو الفكري للأطفال الصغار (1960/1930 ؛ انظر جلايزر) اكتشف ماثيوز أن "النزوة الفلسفية بالنسبة لبعض الأطفال على الأقل ، في بعض الأوقات ، موجودة في المحاورة" (1976: 14) وهكذا خلص إلى أن الفلسفة و التفكير الفلسفي قد يكون "طبيعيًا مثله مثل عزف الموسيقى" (1976: 15) للبشر من جميع الأعمار. الأهم من ذلك ، أن ماثيوز تعامل مع هذه النصوص التي تم العثور عليها – وتلك التي أنشأها في حواراته الخاصة مع الأطفال – كنصوص فلسفية في حد ذاتها ، وليس كسجلات عن "تحركات" التفكير التي قام بها الأطفال أو محاوروهم (انظر ماثيوز, 1999ب). تقدم هذه النصوص تصورات عن حجج فلسفية عاطفية ولكنها مدروسة. في الواقع ، استخدم ماثيوز هذه النصوص لتعليم الآخرين كيفية سماع وتعليم وإعادة فحص ما هو فلسفي في أصوات الأطفال.

خدمت تحليلات ماثيوز لنصوص حوارات الأطفال الفلسفية خمسة أغراض: (1) التحقق من وجود الفلسفة في حديث الأطفال ، (2) مساعدة البالغين على سماع الفلسفة في حديث الأطفال ، (3)

إظهار كيف يمكن للبالغين دعم التفكير الفلسفي للأطفال ، (4) إظهار حقيقة وجود طريقة لممارسة الفلسفة مع الأطفال ، و (5) توفير الموارد لدراسة تخصص النفس المعرفي والأخلاقي للأطفال. لتوضيح هذه الأغراض ، نقوم بفحص نسخة واحدة من أحد الحوارات التي أجراها ماثيوز مع أطفال تتراوح أعمارهم بين تسعة وعشرة أعوام ، والذي يظهر في مقالته "الإبداع في التفكير الفلسفي للأطفال". تمحور الحوار حول ماهية الكون وكيف يمكن أن يكون أي شيء شيئا على الإطلاق. كما لاحظ ماثيوز ، ستكون هذه محادثة صعبة لطلاب الجامعات ، ومع ذلك تعامل الأطفال مع الأمر بحماسة وصرامة. قال سام في لحظة ما من الحوار ، "الكون هو كل شيء وفي كل مكان. ولكن، إذا كان هناك انفجار كبير أو شيء من هذا القبيل، فما سبب الانفجار العظيم؟ ... كل شيء لا يمكن أن ينفجر هكذا فقط *.(BLAH)* لقد فهم نيك ومات هذه *"BLAH"* على أنها دعوة لتوسيع نطاق تفكيرهما – كما فعل ماثيوز ، الذي اعترف بأن "سؤال [سام] قد حيرني أيضًا لفترة طويلة" (1994:20) بعد بعض المناقشة ، أعلن نيك ، " يجب أن يكون هناك بداية للكون. وإلا فلن يكون هناك شيء اسمه هنا "(2000: 119 هنا). كما يشير ماثيوز:

لم يكن لدى نيك لغز حقيقي حول الكيفية التي يمكن أن يبدأ الكون بها فحسب ، بل كان لديه أيضًا مبدأ ميتافيزيقي يتطلب بدايات لكل شيء ، بما في ذلك الكون. قال إن كل شيء هناك له بداية. كما أدرك، فأن هذا المبدأ يعيد طرح مشكل الكون. "كيف بدأ الكون؟" ظل نيك يسأل . (1994:10)

لمساعدة الطلاب على استكشاف هذا اللغز ، يسألهم ماثيوز سلسلة من الأسئلة التي تختبر مبدأ نيك الميتافيزيقي ، بما في ذلك ، "إذن يجب أن يكون هناك دائمًا كون؟" "كم من الناس يعتقدون أنه كان هناك دائمًا كون – أو أنه لا بداية للكون؟" "كم من الناس يعتقدون أن هناك بداية للكون؟" "لذا إذا كان هناك دائمًا كون ، لم تكن هناك مرة أولى أيضًا [؟] و" هل يمكنك إقناع نيك أن الكون يجب أن يكون دائمًا هناك؟ " يرد سام على السؤال الأخير:

سام: على ماذا ستظهر الأشياء الأخرى؟ على ماذا كان سيظهر الكون؟

نيك: هذا ما لا أفهمه. لكن الكون يجب أن يكون قد بدأ. إذا لم يبدأ شيء ما ، فهذا الشيء ليس موجودًا.

سام: إذا بدأ الكون، فعلى أي شيء سيبدأ؟

نيك: هذا ما لم أفهمه.

روس: إذا بدأ على شكل ظلمة حالكة، فهذا هو الكون فقط إذن. الكون مجرد ظلمة حالكة . (1994:10)

على الرغم من اعتراف ماثيوز بمشاركة نيك "القلق المفاهيمي" (1994: 10) بأنه حتى الكون يجب أن يكون له بداية ، فإنه يتحدى الطلاب لمحاولة إقناع زميلهم نيك بأن هذا القلق لا أساس له من الصحة. لا يُعجب ماثيوز بالتزام نيك بموقفه فحسب ، بل أيضًا باستعداده للاعتراف بأنه يخلق مشكلة لا يمكنه حلها – "هذا ما لم أفهمه" (2000: 119). نيك لا يرى اعتراض سام غير معقول ؛ إنه ببساطة مرتاح لوجود الارتباك ومشاركته أنه يمكن أن يوجد شيء ليس له بداية. من الجدير بالذكر أنه بينما يسأل ماثيوز العديد من الأسئلة التيسيرية ، فإنه يمتنع عن حل التناقض الميتافيزيقي. بدلاً من ذلك ، سمح لروس (محاور جديد) باستنتاج أن الكون ربما يكون مجرد سواد لا يمكننا التعبير عنه كشيء.

لا يستكشف هؤلاء الطلاب مفارقة ميتافيزيقية رئيسية ويتحدون بعضهم البعض لأسباب وجيهة فحسب ، بل يساهمون أيضًا في تاريخ الفكر الفلسفي. في حين أنه قد يكون هناك أصداء لهذا التاريخ في جميع أنحاء النص ، إلا أن هذه المحادثة فريدة من نوعها بشكل جليل ، بسبب أعمار الأطفال ، وتوجههم الطبيعي نحو التفلسف ، واستعدادهم للحيرة ، وبسبب تقدير ماثيوز للأطفال وتسهيله بمهارة لتفكيرهم الفلسفي.

بناءً على تحليلاته لمثل هذه النصوص ، قام ماثيوز بإضافة ثورية لمنهجه من خلال الاعتراف بالأطفال كمتعاونين جديرين في الجزء الأكثر احترافًا من الممارسة الفلسفية: أي الكتابة. تألفت طريقته الجديدة من: (1) كتابة بداية قصة تتكون من حوار قصير حول مشكلة فلسفية ، (2) مناقشة القصة بدءًا مع مجموعة من الأطفال ، (3) كتابة جزء آخر من القصة يتضمن مداخلاتهم. من الاستجواب و الاستفسار ، (4) إعادة القصة الممتدة إلى نفس المجموعة لقراءتها ومناقشتها معًا ، وتقييم كل من محتواها الفلسفي ومدى انعكاسه لحوارهم السابق ، (5) ومراجعة القصة الموسعة وكتابة نهاية لها (انظر ماثيوز ، 1984). لأنه يمكن تكرار الخطوتين الثالثة والرابعة عدة مرات ، استغرق الأمر في بعض الأحيان لماثيوز أسابيع لإنهاء القصة. حدد ماثيوز هدفين من هذه الطريقة:

كان أحدهما هو إعطاء [الأطفال] فكرة أن النتيجة التي توصلنا إليها ، إن وجدت ، تعتمد بشكل كبير ، إن لم يكن حصرا ، عليهم.... حاولت أن أضع استنتاجاتي في إطار الاحترام الكامل لنزاهة مساهمات الأطفال. وحاولت دائمًا أن أدمج بقدر ما أستطيع ما قاله الأطفال بالفعل...

كان هدفي الرئيسي الآخر هو تشجيعهم على قبول المشاكل كشيء قد يرغبون في التفكير فيه بأنفسهم. لم أكن أريدهم أن يقولوا لي في نهاية الجلسة، «حسنًا، الآن، ما هي الإجابة؟" – كما لو

كان مسموحًا لي، ولكن ليس لهم، برؤية الإجابات "في الجزء الخلفي من الكتاب)". 1984: 26–27)

كلا الهدفين يرمي إلى رفع المخاطر للمشاركين الصغار من خلال حثهم على حل مشكلة فلسفية بطريقة أو بأخرى (ولو مؤقتًا) ومن خلال تسليط الضوء على أن أفكارهم هي التي تقود التساؤل الفلسفي. من الواضح أن تسهيل ماثيوز للحوار – استكشاف واختبار المواقف المتعددة – وانتهاء القصة التي يبنيها منها يضع الأساس لاستكشاف أعمق للموضوعات الفلسفية للقصة أكثر مما يمكن للأطفال القيام به بمفردهم.

إن الاستعانة بالأطفال للتوصل إلى نهاية سردية مرضية من الناحية الفلسفية هو أداة بارعة استخدمها ماثيوز لتنظيم الخاتمة الجدلية ، والتي اعتبرها جانبًا حيويًا من الممارسة الفلسفية. كما يتذكر بيتر شيا أنه علم من ماثيوز أن:

المحادثة الفلسفية مع الأطفال يمكن ويجب أن تكون لها خاتمة ، ويجب أن تصل إلى نوع من الاستنتاج المؤقت. في عملي في فصلي، كنت قد شرعت في فتح الأسئلة ثم متابعة التحقيق حتى رن الجرس. لم أفهم الهدف من تلخيص الأشياء. أحب غاري الملخصات. في العرض الذي قدمه ، أوضح بشدة الجاذبية الشديدة لتشكيل محادثة في قالب عمل فني). 2012: 1(

سمح هذا التركيز على الخاتمة لماثيوز بتقديم نفس القصة بدءا لمجموعات من مختلف الأعمار واستخدام المناقشات التي تلت ذلك لإنشاء نهايات قصة مختلفة ، وبالتالي تسليط الضوء على الاختلافات الفلسفية بين المجموعات. على سبيل المثال ، عند مناقشة القصص التي تدور حول ما إذا كانت النباتات ذات مشاعر ورغبات أم لا ، اكتشف ماثيوز أنه بينما قاوم كل من المراهقين والبالغين فكرة أن النباتات لها حياة عقلية ، كان الأطفال أكثر استعدادًا لتخيل الاحتمال ، مما دفع ماثيوز إلى استنتاج أن تفكير الأطفال في هذه الحالة كان أكثر فلسفية (انظر ماثيوز 1984: 11–19).

استخدم ماثيوز أيضًا نصوص حوار الأطفال الفلسفي في ورش عمل المتخصصين حول فلسفة الأطفال. قدم للمتخصصين سؤالا أو مقولة للطفل من سجل الحوار ، وطلب منهم تدوين إجاباتهم الخاصة وقراءة ومناقشة إجابات بعضهم البعض. ساعد هذا التمرين المتخصصين على سماع ما هو فلسفي في سؤال الطفل أو مقولاته بشكل أفضل، وإعادة تقييم فهمهم لما يعتبر فلسفة وتقديرهم لعمق تفكير الأطفال (انظر ماثيوز ، 1999 ب). بكل المقاييس ، أنجزت ورش العمل هذه أربعة

من الأغراض الخمسة التي حددناها لإنشاء ماثيوز وتحليله لنصوص حوارات الأطفال الفلسفية: فهي تعرض التفكير الفلسفي للأطفال بوضوح كافٍ لكي يتعرف الكبار عليه وتوضح الطرق التي يمكن للبالغين من خلالها دعم هذا التفكير ، من خلال استعدادهم للانخراط في التساؤل ، وطرح الأسئلة ، والانفتاح على الاحتمالات غير المتوقعة – باختصار ، من خلال التفلسف مع الأطفال.

التفكير الفلسفي للأطفال

في بداية حياته المهنية (1976) ، أكد ماثيوز بشكل مشهور أن الفلسفة تأتي بشكل طبيعي على الأقل بالنسبة لبعض الأطفال. بعد مراجعة دراساته ، وجدناه لجأ لستة طرق مختلفة لتوسيع هذا الادعاء. أولاً ، كثيرًا ما يسأل الأطفال أسئلة فلسفية يمكن تمييزها. يفتح ماثيوز العديد من المقالات بحكايات عن الآباء الذين يرتبكون تمامًا من أسئلة الأطفال مثل ، "أمي ، لماذا من الأفضل لثلاثة أشخاص أن يكونوا أنانيين بدلاً من شخص واحد؟" (1984: 91). ثانيًا ، يولد الأطفال نظريات تعكس صدى تاريخ الفلسفة ، كما يحدث عندما يتدربون على تخمين أحلام ديكارت. ثالثًا ، يقدم الأطفال رؤى جديدة ذات قيمة للفلاسفة الأكاديميين. أكد ماثيوز أن هذا ممكن للأطفال على الرغم من عدم معرفتهم بتاريخ الفلسفة. على سبيل المثال ، كان سعيدًا عندما وجد نفسه يفكر بشكل مختلف حول حلقة الجيجز لأفلاطون عندما دفعه طفل صغير للتشكيك في جدوى القصة باعتبارها تجربة فكرية فلسفية (انظر ماثيوز ، 2000: 117–118 هنا). على نطاق أوسع ، جادل ماثيوز بأن دمج الأطفال في محادثة الفلسفة الأكاديمية سيفتح مستقبلًا جديدًا للفلسفة .

رابعًا، الأطفال لديهم ميل للعب الفلسفي، والانخراط في استفسار حواري بفضول مفتوح وعدم تعلق، ومع ذلك التحلي بالجدية المطلوبة لمناقشة أسئلة الحياة الواقعية. إنهم يسمحون للمحادثة بالتعرج أو التعمق لأن تعجبهم يقودهم. خامسًا ، غالبًا ما يعبر الأطفال عما يشير إليه ماثيوز على أنه "ارتباك فلسفي". بشكل ملحوظ ، في حين أن مركزية الحيرة في الفلسفة القديمة أصبحت محط تركيز أبحاث ماثيوز اللاحقة (1999 أ) ، في وقت مبكر من عام 1976 ، أدرك أن العديد من القصص والقصائد المكتوبة من أجل الأطفال تثير في العقول الشابة (وبعض كبار السن أيضًا) الحيرة التي لا يمكن تهدئتها بمجرد نقل المعلومات، وحتى المعلومات المعقدة للغاية. تتطلب هذه التساؤلات القلق ، والعمل من خلالها ، ومناقشتها ، واستنتاجها ، وربط بعضها ببعض ، وبالحياة كذلك.

من خلال اعتبار هذا الحيرة علامة على الفلسفة ، تتبع ماثيوز فلسفة للأطفال إلى الفلسفة القديمة. أخيرًا ، حقيقة أن الأطفال يتعاملون بشكل طبيعي مع الفلسفة توضح أنها جزء لا يتجزأ من كونهم بشرا عاقلين. بالنسبة لماثيوز ، فإن تفكير الأطفال الفلسفي يثبت صحة الفلسفة نفسها ، ليس لأنها

تحسن حياة الفرد ، ولكن لأن الحاجة إلى التفكير فلسفيًا متأصلة في الإنسان ، من الطفولة المبكرة حتى مرحلة البلوغ المتقدمة.

يعتقد كيتشنر أن الكثير من تفكير الأطفال الصغار الذي يعتبره ماثيوز وآخرون فلسفيًا هو في الواقع علمي أو علمي بصورة بدائية ، "في محاولة لفهم عالمهم الطبيعي و ... تطوير النظريات التخصصية الأولية حوله" (1990: 418). أحد الردود على هذا النقد جاء من جيم هولت (2009) الذي يؤكد أن الاستفسار عن "كيفية تماسك العالم معًا" هو من بين الاهتمامات الأساسية للفلسفة .رد آخر جاء من ستانلي كافيل ، الذي صرح أن "أسئلة الطفولة التي تحاول فلسفة الكبار التعامل معها هي في الواقع أسئلة فلسفية ولكنها غير مميزة من وجهة نظر الطفل ... عن الأسئلة التخصصية "(2008: 35). يشير كافيل أيضًا إلى أن البالغين يفسرون عادةً أسئلة الأطفال حول العالم الطبيعي على أنها أسئلة علمية وليست فلسفية لأنهم –أي البالغون – فقدوا الاهتمام بالأسئلة الفلسفية. من المؤكد، أن هذا ما يحدث عادةً في المدارس، ويشكل سببًا لتزويد الأطفال بفرصة الانخراط في هذه الأسئلة فلسفيًا وكذلك علميا.

نقد محتمل آخر موجه لنظرية ماثيوز يتمثل في أن تفسير ماثيوز لأسئلة الأطفال وملاحظاتهم يتضمن تحيزًا تأكيديًا: اعتقاده أن الأطفال فلسفيون ، فإنه يجد الفلسفة في محادثاتهم ، مما يعزز اعتقاده الأولي بدوره ، و ينعكس على تفكيره في النصوص الأخرى ، وما إلى ذلك. ومع ذلك ، فإننا نصنف عملية ماثيوز على أنها تكرارية ، حيث يؤدي تكرار العملية إلى نتائج أكثر قوة على التوالي. كلما زاد عدد أنواع التفكير الفلسفي التي وجدها في النصوص ، كلما فهم الأطفال بشكل أفضل ، مما يدفعه إلى إيجاد المزيد من الفلسفة في النصوص و هكذا دواليك.

ماثيوز كمؤرخ للفلسفة اعترف بالتأكيد في هذه العملية بتكرار "عقيدة التعليم ، الفكر الفكري " *(“credo ut intelligam, intelligo ut credam)*[أعتقد أنني قد أفهم ، وأفهم ما قد أؤمن به] , و هي صياغة تعود إلى العصور الوسطى المبكرة للدائرة التأويلية التي يولد فيها الإيمان والفهم بعضهما البعض . نلاحظ أيضًا أن الفلاسفة الأكاديميين الآخرين الذين درسوا نصوص وحكايات ماثيوز قد لاحظوا طبيعة تلك النصوص الفلسفية (انظر أنسكومب ، 1982).

تتمثل الطريقة الثالثة لنقد ادعاءات ماثيوز حول النزوع الفلسفي للأطفال في تقديم فهم للفلسفة يختلف عما يصف هو الأطفال الصغار بفعله. وهكذا ، يقدم كتشنر الفلسفة على أنها تنطوي على: التفكير في قضية فلسفية (على سبيل المثال ، الإرادة الحرة مقابل الحتمية) ، ... طرح الأسئلة الفلسفية والحيرة من الأشياء التي تعتبر عادةً مفروغ منها ، ... استيعاب التقليد التاريخي للفلسفة وتخصيصه من خلال قراءة الفلاسفة العظام ، ... بناء الحجج لدعم أنواع معينة من الاستنتاجات ،

الانخراط في أنواع مختلفة من المحادثات حول الفلسفة ، [و] التعرض لفيروس الفلسفة بحيث لا يمكن للمرء أن يتخلى عنها(1990 :425 مشيرا إلى أن الأطفال يقومون بمعظم هذه الأنشطة على مستوى بدائي ، يستجيب ليبمان بسخرية لكتشنر:

عندما يلعب الأطفال لعبة البيسبول بالرمل ، فإنهم يلعبونها بمهارة قدر الإمكان ويلتزمون بقواعد اللعبة.... يبدو لي أن إنكار أنهم يلعبون البيسبول لمجرد أنهم ليسوا بيب روث سيكون مناقضا بصورة غير متناسبة مع الحس الفلسفي.

نعتقد أن رد ماثيوز على كيتشنر سيكون أن "الشعور بالحيرة من الأشياء التي يتم اعتبارها عادةً كأمر مسلم به" – وهو ما يفعله معظم الأطفال بشكل أفضل من معظم البالغين – هو المعيار الأساسي الوحيد لممارسة الفلسفة ، ويتبع الآخرون ذلك.

النقد الرابع المحتمل هو أنه إذا كان يمكن التعرف على أسئلة أو تصريحات أو حلقات معينة من حوار الأطفال من قبل الأكاديميين على أنها ذات طابع فلسفي المحتوى ، لا يمكن القول بأن الأطفال يمارسون الفلسفة إذا كانوا يفتقرون إلى الوعي بالقيام بذلك – إذا لم يكن تفكيرهم فلسفيًا بوعي ذاتي. في الواقع ، لم يختبر ماثيوز أبدًا وعي الأطفال الفلسفي الذاتي ، وفي بعض الأحيان ، يعترف بأنه لا يعرف وضعيته (الوعي الذاتي): "لا أعرف ما إذا كان إيان نفسه في قبضة الحيرة الفلسفية عندما طرح السؤال. ربما أثارها ببساطة لكسب نقطة الجدال مع والدته "(2003: 39). بالتأكيد ، نظرًا لأن الأطفال غير مدركين لتاريخ الفلسفة ، ولديهم خبرة أقل في المحادثات الفلسفية ، وقد يكون لديهم مجموعة متنوعة من الدوافع للتحدث فلسفيًا ، فمن السهل الافتراض أن الأطفال لا يتفلسفون بوعي ذاتي. في الواقع ، ستؤدي نفس الاعتبارات إلى استبعاد طلابنا الجامعيين ، وفي الواقع ، (في ضوء الدوافع الخفية) ، حتى زملائنا وأنفسنا في بعض الأحيان ، من ممارسة الفلسفة.

أحد الردود على هذا النقد هو تقبل فكرة أنه قد لا يكون واضحًا عندما يكون الأطفال أو الكبار فلسفيين بوعي ذاتي، لكن هذا يشير فقط إلى الحاجة إلى إشراك بعضهم البعض بطريقة لاختبار ذلك. ومع ذلك ، فإن استجابتنا المفضلة هي إنكار وعي الذات كشرط ضروري للقيام بالفلسفة. نحن نؤكد أنه من الممكن أن نتفلسف بسذاجة. كلنا وجد نفسه جميعًا حول طاولة في وقت متأخر من الليل، نستمتع بكلام فارغ على ما يبدو، وفي صفاء الصباح، ندرك (نحن أو ربما صديقًا) أنها بداية لفهم وتجربة جديدة، أو حتى لورقة فلسفية. في الواقع ، هذه السذاجة هي الطريقة التي يتبعها كل الوافدين الجدد إلى التقاليد الفلسفية. نحن نعارض الفكرة القائلة بأن الفيلسوف (طفل كان أو بالغ) ليس فيلسوفًا، غير مدرك لمدى فلسفية فكرته أو كيف تتناسب مع التقليد الفلسفي. يوضح لنا ماثيوز

أن دور الميسر هو إفساح المجال للأشياء المدهشة التي تأتي من السذاجة. نجادل بأن إدراكه للتفكير الفلسفي اللاواعي لدى الأطفال يقدم للفلسفة طريقة جديدة لرؤية نفسها.

تحدي أطروحة التوحيد

في هذا القسم ، نأخذ في الاعتبار كيف يميز ماثيوز ويوائم فلسفة الطفل والفلسفة المهنية ، معتبرين إياهما جزءًا لا يتجزأ من التقليد الفلسفي. رفض ماثيوز نموذج العجز في الطفولة و جادل في أن الأطفال والبالغين يجب أن يصبحوا شركاء محادثة فكتب قائلا:

إن الجمع بين الأصول والالتزامات التي يجلبها شخص بالغ إلى لقاء فلسفي مع طفل يبني علاقة خاصة للغاية. يتقن البالغ اللغة بشكل أفضل من الطفل، وعلى أي حال، يتحكم بشكل أكيد في المفاهيم التي يتم التعبير عنها في اللغة. لكن الطفل لديه عيون وآذان جديدة بسبب الحيرة والتناقض وعادة ما يتمتع الأطفال بدرجة من الصراحة والعفوية يصعب على الكبار مواءمتها. نظرًا لأن كل طرف لديه شيء مهم للمساهمة به ، يمكن أن يصبح الفضول مشروعًا مشتركًا حقيقيًا بسهولة ، وهو أمر نادر الحدوث في لقاءات البالغين مع الأطفال(1979 :368)

ومن الأمثلة على ذلك كتاب أوغسطين المتخصص ، الذي كتب كحوار بين الفيلسوف وابنه أديوداتوس. يبدأ الحوار بسؤال أوغسطين ، "ما الذي نريد تحقيقه عندما نتحدث؟" يجيب أديوداتوس بالأطروحة التالية:

(ج 1): عندما نتحدث نريد إما أن نتعلم أو ندرس....

مقترحا بذلك أنه عندما نريد أن نتعلم شيئًا ما ، فإننا نقوم بتدريس محادثتنا ، أوغسطين يجعل أديوداتوس يوافق على ذلك

يمكن اختزاله إلى هذا:

عندما نتحدث فإننا نريد أن نخصص شخصًا شيئًا ما. (ماثيوز, 2008: 26)

يستمر النص مع توجيه أوغسطين للمحادثة نحو أطروحة أوضح ، والتي يتحداها ابنه بضرب الأمثلة المضادة. وجد ماثيوز أنه من المثير للإهتمام أن أديوداتوس لا يخضع لغرض والده. ربما تكون أطروحة أوغسطين المختصرة بسيطة للغاية ومفتقرة للخيال بحيث يتعذر على ابنه قبولها. في مقاومة الاتجاه الخطي الحواري لأوغسطين ، فإن أديوداتوس أكثر حساسية لغموض اللغة وحدودها. على الرغم من أن مقاومته لوجهة نظر والده الأكثر تقليدية تنبع من سذاجة معينة ، إلا أن أديوداتوس محاور حاسم في الحوار ، والذي لولاها لكان من الممكن أن تُفوت نقطة فلسفية تأسيسية.

أصل الكلمة الفرنسية *naïveté* السذاجة هي اللاتينية *nativus* ، وهي صيغة صفة فعل *nascor*، بمعنى "أنا ولدت". من الغريب أن هذه الصفة قد تم تبنيها في اللغة الإنجليزية في صيغتها المؤنث ، مما يشير ليس فقط إلى صفات الولادة والبراءة ، ولكن أيضًا إلى عدم التطرف وحتى الحماقة. في النقد الأدبي، السذاجة هي شخصية تتظاهر بأنها "غريب [الذي] ليس لديه آراء عقائدية خاصة به، لكنه ... لا يمنح أيًا من المقدمات التي تجعل عبث المجتمع يبدو منطقيًا لأولئك الذين اعتادوا عليها" (فراي، 2020/1957: 232). في أدب الأطفال وفي سياق الحوار الفلسفي ، غالبًا ما يأخذ الأطفال دور السذج ، من خلال مواجهة وجهات النظر واسعة الانتشار بآراء غير تأملية وخصوصية. نحن نعتبر سذاجة الأطفال الفلسفية تأكيدًا راديكاليًا على الجديد وغير المسبوق ، والذي صاغت من أجله حنة أرندت (1958) مصطلح "الولادة."

بالنسبة لأوغسطين و ماثيوز ، السذاجة هي هدية الأطفال للفلسفة لأنها تصرف يحرر المحادثة الفلسفية من بعض ما يشغلها بالحاجة إلى الاندماج و اللغة الراقية. المتعة التي تأتي من الانخراط في حوار فلسفي مع الأطفال ناتجة عن المرح الجاد الذي يعزز حركته الإبداعية والخيالية. يقول ماثيوز:

تتجلى مناقشة الطفل من خلال أخذ سؤال الطفل أو تحديه على محمل الجد. قد يتمكن البالغ والطفل معًا من التوصل إلى حل مرضٍ بشكل معقول. وحتى لو لم يفعلوا، فيمكنهم الاستمتاع ببعض المرح الفلسفي معًا و هما يحاولان(2004 :40)

يعتقد ماثيوز أن الأطفال يجلبون نضارة للحوار الفلسفي لا مثيل لها مقارنة مع نظرائهم البالغين. في مناقشة ثياتيتوس لأفلاطون ، أشار ماثيوز إلى أن عالم الرياضيات القديم ، ثيودوروس ، عندما أعفى نفسه من مناقشة فلسفية مع مجموعة من الشباب ، لاحظ بالرغم من ذلك كيف ستكون مفيدة لهم. سذاجة الأطفال تسمح للفلسفة أن تحمل معها المفاجآت. مثل ابن أوغسطين ، يطرح الأطفال بلا خجل أمثلة معاكسة لفهم الكبار. ومثل نيك في المحادثة المكتوبة أعلاه ، فإنهم غالبًا لا يخجلون من الاعتراف بالحيرة.

إن موقف ماثيوز بشأن ما يجلبه الأطفال إلى الفلسفة يعقد بشكل رائع ما يسميه "أطروحة التوحيد" ، أي أن "فلسفة الأطفال هي نفس فلسفة أي شخص آخر" (1994: 64). في حين أن الأطفال غالبًا ما يتفلسفون بنفس الطريقة التي يتعامل بها الكبار ، أشار ماثيوز إلى أنه "بشكل عام ، سيكون المرجع المفاهيمي للبالغين أكثر شمولاً من الطفل" ونتيجة لذلك ، "قد تختفي أو تظهر أي مشكلة بشكل مختلف تماما للطفل ، إذا كان لدى الطفل المفهوم الأكثر تعقيدًا "(1994: 68). يمكننا رؤية أن ماثيوز يؤيد نموذج العجز في قدرة الأطفال على الفلسفة. ومع ذلك، فقد لاحظ مشكلة

أخرى في أطروحة التوحيد التي تشير إلى ميزة فلسفية محتملة لدى الأطفال على البالغين. فيما يتعلق بقصة طفل يبلغ من العمر أربع سنوات كان يستقل أول رحلة له بالطائرة ، والذي أعرب عن ارتياحه لأن "الأشياء لا تصغر حقًا هنا" ، لاحظ ماثيوز أنه ، على عكس البالغين الذين يجب عليهم وضع أطر عملنا النظرية بين قوسين في محاولة لاستعادة الوصول إلى "براءة التجربة النقية" ، فإن الأطفال ، الذين ليس لديهم نظرية لوضعها بين قوسين ، يتمتعون بامتياز ظاهري في "العمل على بناء تسلسل قصصي كهيكل فلسفي للإدراك" (1994 : 68 ، 69).

وانتقد ماثيوز كذلك أطروحة الموحدين بتأكيده أن الأطفال لم يتعلموا بعد أن:

يرفضوا تلك الأسئلة العديدة الشاذة و المساء فهمها التي تخصص الفلاسفة أنفسهم في إنقاذها من سلة مهملات الاستفسار. إذا سعى الطفل إلى التفكير في سؤال فلسفي فسيكون ذلك بسبب البراءة. هذا الاحتمال لم يعد متاحًا للبالغين بعد الآن (1994 : 70)

ربما بسبب هذه النافذة المحدودة ، يجد العديد من البالغين صعوبة في قبول الأطفال كفلاسفة: فبعد أن أصبحوا هم أنفسهم محصنين ضد الحيرة الفلسفية ، فقدوا فرصة مشاركة مع الأطفال في اشباع الفضول.

وجد ماثيوز اختلافًا آخر بين كيفية تفلسف الأطفال والبالغين وهو أن الأطفال بشكل طبيعي يطرحون ويناقشون أسئلة دينية وميتافيزيقية معقدة. على سبيل المثال ، في مقالته عن "القداسة" ، ذكر ماثيوز أن مدير مدرسة دينية أوصى ببدء محادثته مع الأطفال حول مشكلة يوثيفرو بإحالتهم إلى التعليق الحاخامي. ، قبل السماح لهم بمناقشة أفكارهم الخاصة حول هذا الموضوع. اعترف ماثيوز بأنه يدرس مشكلة يوثيفرو على طريقة موسى بن ميمون لطلاب جامعته ، الذين نادرا ما يشاركون في المناقشات التي تلي الدرس. يكتب: "في الواقع ، لم أجري أبدًا أي مناقشات مثيرة للاهتمام حول مشكلة يوثيفرو أكثر مما أجريته مع طلاب الصف السابع هؤلاء". لكي نكون منصفين ، فإن هدف ماثيوز في دعوة الأطفال للنظر في مشكلة يوثيفرو ، حتى في سياق تعليمهم الديني ، لم يشمل ، كما فعل مع طلاب جامعته ، توصلهم إلى فهم سليم للحجج التاريخية حول المشكلة. . هنا ، يتمسك ماثيوز بموقفه ضد العلماء وممارسي فلسفة الطفل الذين يشعرون بالقلق من أن المناقشات التي تتمحور حول الاهتمامات الميتافيزيقية أو الدينية قد تكون محفوفة بالمخاطر داخل بيئة المدرسة (انظر شيا ، 2018). في رأينا ، السماح للأطفال بالتفكير من خلال الأسئلة العميقة للحياة البشرية يبني اعترافهم ببعضهم البعض كأشخاص فلسفيين وأخلاقيين.

كونه ابناً لفيلسوف ، ربما جعل ذلك ماثيوز يستمع إلى الفلسفة في حديث الأطفال والتحدث معهم بطرق استدعت تفكيرهم الفلسفي. ومع ذلك ، فقد أصر على أن الفلسفة في حديث الأطفال واضحة

لأي شخص يرغب في الاستماع إليها ، وبالتالي ، فإن التفكير الفلسفي ليس غريبًا على أي شخص – بالغ أو طفل. علاوة على ذلك ، تتراوح حوارات الأطفال الفلسفية عبر التاريخ والتخصصات الفرعية للفلسفة ، بما في ذلك ما يعنيه أن تكون شجاعًا ، وأن تكون صادقًا ، وأن تعيش حياة سعيدة (انظر ماثيوز ، 2007).

نظرًا لاتساع هذا النطاق ، أوصى ماثيوز أن تكون الفلسفة جزءًا من التعليم:

هناك طرق مختلفة لتطبيق المحادثات الفلسفية في المدرسة. يمكنك الحصول على فصول خاصة لها باستخدام ، على سبيل المثال، برنامج ليبمان ، ولكن قد يكون النهج الجيد هو جعل جميع الموضوعات فلسفية بطريقة ما – إذا كان المتخصص منفتح الذهن وفلسفيًا. عندها لن تحتاج حتى إلى منهج جديد، ربما يمكنك فقط استخدام المواد الموجودة بالفعل. (ماثيوز, 1999)

بالنسبة إلى ماثيوز ، فإن المهم ليس متى وأين وكيف يتفلسف الأطفال ، ولكن لماذا. يحتاج الأطفال إلى فرصة للتفلسف لأنها خير إنساني وحق إنساني وقدرة بشرية.

يمكن انتقاد ماثيوز بسبب الطريقة غير المنهجية التي استجاب بها للبحث النفسي الذي تحدى بعض مزاعمه. يمكن قراءة رده على أطروحة عالمة النفس التنموي إيلين وينر بأن الأطفال لا يفهمون السخرية بهذه الطريقة. كانت طريقة ماثيوز هي مناقشة القليل من قصة الضفدع و العلجوم مع حفيده جوليان ، ثم فعل الشيء نفسه مع صف المستوى التحضيري في مدرسة جوليان ، وأخيرًا إجراء محادثات متابعة مع جوليان وأصدقائه. على أساس هذه المحادثات المحدودة ، وجد ماثيوز أن الأطفال لديهم إحساس قوي بالمفارقة ، ولكن ليس بالسخرية.

من وجهة نظرنا ، فإن الاعتراف بعمل ماثيوز في هذا المقال على أنه بحث تجريبي معقد ولكنه مبرر. يُظهر المقال استخدام ماثيوز لأساليب فلسفية للإجابة على سؤال تجريبي: بالإضافة إلى وصف محادثاته مع الأطفال ، فإنه يميز مفارقة السخرية ، التي يهتم بها وينر في الغالب ، من المفارقة الدرامية ، التي يعرف فيها الجمهور أشياء لا تعرفها الشخصية في القصة. يقدم ماثيوز تحليلًا نصيًا موجزًا ليشير إلى أن العديد من القصص التي يتمتع بها ويقدرها أطفال ما قبل المدرسة تعتمد في اهتمامهم الأساسي على المفارقة. وهو يحدد نوعًا معينًا من المفارقة الدرامية ، والتي يسميها "المفارقة الفلسفية للقصة". بالنظر إلى هذا التوضيح للسؤال التجريبي حول ما إذا كان الأطفال الصغار يقدرون المفارقة ، يمكن اعتبار محادثات ماثيوز مع جوليان وأصدقائه وزملائه في الفصل بمثابة دليل محدود ولكنه مهم ضد أطروحة وينر. طريقة ماثيوز ، إن لم تكن منهجية ، فهي شاملة و دقيقة جدا : مطاردة الأرانب على طول الطريق في حفرة الأرانب ، واختبار الفرضية ، والعودة لمزيد من البيانات ، والدوران حول الافتراضات والمعتقدات ، وإعادة تصور الأطروحات

البديلة ، والاستقرار في النهاية على نقد صارم ضد دراسة بحثية ضيقة ، في نظر ماثيوز, لا تخدم الأطفال. بالإضافة إلى ذلك ، على الرغم من أن تجارب ماثيوز كانت محدودة ، إلا أن استنتاجه بأنه قدم بعض الأدلة على أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يمكنهم تقدير مفارقة القصة الفلسفية، متواضع بشكل مناسب.

بالطبع ، كان نوع البحث الأكثر أهمية بالنسبة لماثيوز هو إحراز تقدم جديد في ما يخص الأسئلة الفلسفية الدائمة ، بالإضافة إلى طرح أسئلة جديدة. وقد ادعى بجرأة أن الأطفال يمكنهم وينبغي أن يكونوا شركاء مع فلاسفة محترفين في هذا النوع من البحث. لقد كان منزعجًا حقًا من ميل الفلاسفة الأكاديميين إلى التغاضي عن الرؤى المحتملة القادمة من المحادثات مع الأطفال. كان، و بشكل ملحوظ، أول من اقترح الاعتراف بنصوص حوارات الأطفال كنصوص فلسفية. قام ماثيوز بنفسه بهذا في العديد من مقالاته: نسخ حديث الأطفال الفلسفي وعمل فلسفته الأكاديمية الخاصة حول القضية التي يناقشها الأطفال (وليس حول ما يكشفه حديثهم عن تفكير الأطفال أو الطفولة). في حين أن معرفته بالتقاليد الغربية سمحت له بسماع الفلسفة في حديث الأطفال ، كان إعجابه بالتفكير الفلسفي للأطفال نقطة انطلاق بالنسبة له لإعادة تخيل التقليد الفلسفي. سعى ماثيوز إلى تجنيد الآباء والمتخصصين في محاولته دعوة الأطفال للانضمام إلى هذا التقليد من خلال إصدار مراجعات وأدلة مناقشة لكتب الأطفال الفلسفية. ومع ذلك ، لم يرى ماثيوز أن التقليد الفلسفي هو الحكم على ما يعتبر فلسفيًا ، لكنه كان يأمل أن يثري هذا الأخير التفكير الفلسفي للأطفال و العكس بالعكس.

إحدى الهدايا المهمة التي يجلبها الإلمام بأي تقليد فلسفي هي فهمها وربطها بالطريقة التي يتعامل بها الأطفال مع تاريخ عائلاتهم ونسبهم. إن الميراث الفلسفي للفرد كائن حي وفاعل لا يوجد إلا بفضل الحوار الجماعي ، والذي يوفر تقليدًا للمعنى مع وضد بناء الهويات الفردية والجماعية. يجب علينا دراسة التقاليد الفلسفية ، ليس فقط لاكتساب المعرفة والفهم ولكن أيضًا لتنمية علاقة معينة مع أسلافنا الفلاسفة ومعاصرينا و كذلك الوافدين الجدد. تعتمد هذه العلاقة على الدراسة التاريخية والتأويلية للتقليد الفلسفي ، ولكنها تتخطى ذلك ، بمزيجها المربك والمثير للقلق في كثير من الأحيان من الكنوز والتناقضات والأنساب. كانت العلاقة التي طورها ماثيوز مع الشخصيات القديمة والعصور الوسطى ، في مشاركتهم في حيرتهم الفلسفية ، هي التي دفعته إلى فعل الشيء نفسه مع طلاب جامعته وأطفاله. في القسم التالي ، نستعير كلمات ماثيوز لتسمية هذه العلاقة بتقليد مثل زراعة "الجد الأول في كل واحد منا": زراعة تسمح بفتح فضاء فلسفي حواري مع الأطفال بالتأكيد ، ولكن هذا يتيح لنا أيضًا فرصة رعاية أرواحنا والسماح لها بالازدهار.

في تنمية الجد الأول للفرد

يوضح المثال الذي وضعه ماثيوز ، ربما عن غير قصد ، عن التربية الفلسفية ، أن إحدى الهدايا التي تقدمها ممارسة الأطفال للفلسفة ألا و هي تكوين علاقات دائمة بين الأجيال. بعد أن بدأ الحديث مع أطفاله حول الفلسفة عندما كانوا صغارًا ، أفاد ماثيوز (1990) أنه استمتع بمحادثات مماثلة مع ابنته البالغة ، سارة ، بعد ربع قرن. تكشف الحكايات المتناثرة في كتاباته ، حول التفلسف مع أطفاله كيف نشأت هذه الفرص من العلاقة المفتوحة والصادقة وغير المهينة التي كان تربطه بهم. ينسج هذا الارتباط بشكل فريد الأجيال المختلفة معًا.

حذر ماثيوز أنه من خلال:

تجاهل إمكانية التفكير الفلسفي والحوار مع أطفالهم، فإن الكبار يفقرون علاقتهم بهؤلاء الأطفال، ويقللون من قدراتهم المعرفية، ويجعلون أيامهم في رعاية الأطفال والتعليم أكثر كآبة وملل مما يحتاجون إليه(2003 : 41)

كما اقترح ماثيوز ثلاث فوائد للفلسفة بين الأجيال: تشجع الأطفال على تطوير عادات التفكير الدقيق التي يأخذونها في مرحلة البلوغ ؛ السماح للبالغين برؤية العالم من خلال وجهات نظر جديدة ؛ وخلق علاقات أقوى بين الأجيال (انظر 2003: 52).

في رواية ستورفال (1987) للروائية كريستينا وولف و التي ناقشها ماثيوز عدة مرات ، أجرت الجدة محادثة هاتفية حول حفيدها مع والدة الصبي. سأل الولد ، "كيف يمر باب الحمام الكبير عبر عيني الصغيرة؟" وتخشى الأم من أنه "يشغل نفسه بمسائل الوجود الأساسية" (1987: 105 ، ترجمه واستشهد به في ماثيوز ، 1990: 30). يستجيب الصبي لشرح والده التخصصي بمزيد من الأسئلة ، عند سماعه ، تسأل الجدة ابنتها عما تفكر فيه ، فتتوسل الابنة من والدتها التوقف. يرى ماثيوز أنه من المثير للاهتمام ألا يشارك أي من الوالدين في الاهتمام الفلسفي المشكلة مثل الطفل والجدة. في حالة تشابه مع مصطلح شائع الاستخدام بين طلاب جامعتنا: الآباء مذنبون بتهمة التصرف كبالغين كما يلاحظ ماثيوز:

ربما هناك دور للجدة ، حتى في ثقافتنا ، يكون أكثر انفتاحًا على عجائب الطفولة أكثر من أي شيء يمكن للآباء ، أو حتى المتخصصين ، أن يسمحوا لأنفسهم به في العادة. إذا كان الأمر كذلك، يجب علينا نحن الآباء والمتخصصين أحيانًا أن نزرع الجد الأول في كل واحد منا، بالإضافة إلى ترك المساحة الباقية للطفل(1990 : 31)

تسمح الفلسفة بتربية النفس–الجد الناشئة، بالإضافة إلى النفس–الطفل الأبدية.

يمكن تنمية الحوار الفلسفي بين الأجيال و بين الأشخاص من مختلف الأعمار الذين يعيشون في نفس الزمن ، وبين الأشخاص الذين يعيشون في أزمان مختلفة من خلال قراءة النصوص ، وبين الأزمنة المختلفة للذات مع مرور الوقت. في غمرة حث ماثيوز لتربية الجد الأول للمرء ، نتلمس أصداء أوغسطين. نعتقد أن الروح البشرية مرنة وتمتد باستمرار بين أزمنة مختلفة للحاضر: حاضر الماضي (الطفل) ، وحاضر الحاضر (البالغ) ، وحاضر المستقبل (الجد). نستنتج أن الانخراط في حوار فلسفي بين الأجيال مع الآخرين يعني الاهتمام بالروح أيضًا (انظر جريجوري و لافيرتي، 2010).

تعتبر تنمية و رعاية الجد الأول تحديًا خاصًا للبالغين، الذين تم تعليمهم وفرض صداقاتهم الاجتماعية ليكونوا أقل ميلًا للفلسفة، وبالتالي يكون لديهم فرص أقل لدراسة الفلسفة. بدأت المشكلة الأخيرة في المعالجة من قبل فلاسفة محترفين ينتجون مبادرات تخاطب الجماهير العامة (المجلات والكتب التجارية والبودكاست ومقاطع الفيديو على يوتيوب وما إلى ذلك) والمبادرات التي تشرك الجمهور في الحوار الفلسفي (في المكتبات والمقاهي ، السجون ودور المسنين وما إلى ذلك). هناك أيضًا برامج أكاديمية ترسل طلاب الجامعات إلى المدارس للتفلسف مع الأطفال (انظر بيرديك و شيبارد كامارانو ، 2017 ؛ وارتنبيرغ ، 2007) والبرامج التي تجعل الفلسفة جزءًا لا يتجزأ من إعداد المتخصصين. إننا نحيي مثل هذه الجهود لتوفير أماكن للكبار للتعرف على الفلسفة وممارستها. ومع ذلك ، إذا تفلسف البالغون فيما بينهم فقط ، فمن المرجح أن يحافظوا ويديموا المفهوم الاختزالي والعاجز للطفولة الذي قاومه ماثيوز بشدة (انظر 2009 أ). فقط من خلال التفلسف مع الأطفال يمكن للبالغين استعادة الإحساس بإنسانية الأطفال في نفس الوقت وتشكيل مفهوم أكثر ملاءمة لمرحلة البلوغ – مفهوم يتضمن نضارة وفضول وحيرة الطفولة. يوفر التفلسف مع الأطفال للبالغين الفرصة لصقل تلك النزعات والنظر في دور الفلسفة طوال الحياة.

ومع ذلك، هناك مسألة ما إذا كان من المفيد للأطفال أن نتفلسف معهم أم لا. يشعر بعض الآباء والمتخصصين بالقلق من أن الفلسفة قد تكون ضارة بالأطفال، خاصة إذا تمت مناقشة موضوعات حساسة مثل الدين أو الموت، وخاصة إذا لم يكن لدى الأطفال المعنيين، كما هو الحال في المدارس العامة، خيار سوى المشاركة. هذا النوع من الاهتمام الحمائي ليس فريدًا في الفلسفة ، كما لاحظ جلاسر وغريغوري:

يخشى العديد من الآباء من أن يتساءل الأطفال أو يفكروا بشكل نقدي في تقاليدهم الدينية. كما يلاحظ ستيفن لو ، يفضل العديد من القادة الدينيين وأولياء الأمور التعليم الديني الذي يستخدم

التكرار والعاطفة وغيرها من "الآليات السببية" لحث الأطفال على الإيمان، على الأساليب الجدلية التي تشركهم في التفكير في معتقداتهم الناشئة (2008: 52). ومع ذلك ، ففي نهاية الأمر فإن الحمائية تقيد قدرة الشباب على استخدام تقاليدهم الدينية لفهم تجربتهم وإثرائها. وبالتالي ، فإنه يعيق فرصة التقاليد الفلسفية لاستكشاف إمكانياتهم غير المحدودة بحيث تستمر ذرائعهم لنوع معين من الحياة البشرية ذات المعنى الى المستقبل. (جلاسر وجريجوري ، 2017: 182)

القلق بشأن سلامة الأطفال ورفاهيتهم يمكن أن يفسح المجال للاعتقاد بأن الأطفال قد يتعرضون لصدمات نفسية من خلال مواجهة أفكار معينة (العرق ، والدين ، والجنس ، والمعاناة ، والموت) قبل أن يكونوا مستعدين للقيام بذلك من ناحية النمو، بحيث قد يصاب الأطفال بالارتباك من خلال التفكير في مثل هذه القضايا المعقدة ولا يعرفون ما يجب تصديقه ، وأن الأطفال سيقتنعون بسهولة بما يعتبرونه موقف المتخصص أو المدرسة بشأن مثل هذه القضايا (انظر جريجوري ، 2008).

نحن بالتأكيد لا نريد أن يجلس الأطفال في سن الخامسة في قاعات المحاضرات لمناقشة ما إذا كانت مزاعم الحقيقة موجودة مسبقًا أم لا ، لكننا نريد أطفالًا في الخامسة من العمر يناقشون ما إذا كان الكذب على شخص ما بشأن حفلة عيد ميلاد مفاجئة هو نفسه الكذب بشأن كسر اللعبة المفضلة لشخص ما أم لا. وبينما لا نريد أن يغمر طلاب الصف السابع القلق ، فإننا نريدهم أن يستكشفوا الطرق التي يكون فيها السؤال عن هوية الفرد ومكانه في العالم أمرًا مناسبًا وطبيعيًا وجزءًا مما يعنيه أن تكون إنسانًا. هذه الأسئلة مناسبة من الناحية الفلسفية والنمائية ، وكما يوضح لنا ماثيوز ، فإنها تأتي بشكل طبيعي للأطفال منذ الصغر. يجادل ماثيوز أيضًا بشكل مقنع بأن ملاءمة الأسئلة الفلسفية للأطفال يتم تحديدها ، إلى حد ما ، من خلال ظروفهم ، كما هو الحال عندما يرغب الأطفال المصابون بمرض عضال في مناقشة حالتهم وعلاجهم. في الواقع ، سواء أدرك الكبار ذلك أم لا ، فإن التفكير الفلسفي للأطفال – بما في ذلك حول القضايا المعقدة والحساسة – يحدث طوال الوقت. ومع ذلك ، بينما يسعى ماثيوز إلى توسيع نطاق المشاركين في المحادثة الفلسفية من خلال تضمين الأطفال والمتخصصين والآباء والأجداد ، لا يبدو أنه يقدر العوائق الموجودة أمام هذا الشمول (انظر ريد–ساندوفال وسايكس ، 2017). تقليديا ، استبعدت الفلسفة كتخصص العديد من مجموعات الهوية العرقية من المشاركة المفتوحة والعادلة كما اعترف ليبمان قائلا:

كما أشك في أنه في السنوات القادمة ، ستتحمل الفلسفة بشكل متزايد مسؤولية ثقيلة للجمع بين تنوع وجهات نظر أولئك من مختلف الجنسيات والأجناس والمستويات العمرية والراحة مع بعضهم

البعض ، وهو تنوع منتشر جدًا في الوقت الحالي قوية تجعل الاتصال صعبًا وسوء الفهم أمرًا لا مفر منه. بمساعدة البحث الفلسفي المشترك ، يمكننا الوصول عبر الطاولة لبعضنا البعض وتحويل ارتباطاتنا المحفوفة بالمخاطر إلى مجتمعات قائمة على أسس جيدة. مهمتنا الآن هي الاستعداد لذلك الوقت القادم ، وليس تخيل أنفسنا بطولات الفلسفة الكبرى ، مع وجود أي شخص آخر يجلس على الهامش يشاهد ، ويستمتع بالألعاب بشكل غير مباشر(.1990 :433)

نظرًا لضرورة أن تعتمد الفلسفة على مجموعة متنوعة من وجهات النظر ، فإنه وجب الحث على التفكير مع ماثيوز بشأن ما يعنيه دعوة الجميع إلى اللعبة كلاعبين وليس كمتفرجين. بالتأكيد ، هذا يعني توفير المزيد من الفرص للبالغين لدراسة وممارسة الفلسفة. وهذا يعني أيضًا دعوة المزيد من اللاعبين المتنوعين إلى اللعبة الاحترافية كمشاركين كاملين . كما يعني بالتأكيد الانخراط في حوار فلسفي بين الأجيال. لا يتمثل دور الأجداد لدينا هنا في حماية تقاليدنا من الأسئلة والأفكار الجديدة للأطفال ، ولكن تحديد موقع أطفالنا وأنفسنا في حوار مع تقاليدنا ، بحيث تصبح المعاني داخلها موارد من أجل صنع المعنى الخاص بنا. بهذه الطريقة، تصبح الفلسفة موقعًا للبحث وصنع المعنى بشكل أكثر شمولاً.

المراجع

الجمعية الفلسفية الأمريكية (2020) فرقة العمل المعنية بالتنوع والشمول. متاح على: ***www.apaonline.org/group/diversity***.

إليزابيث ، أنسكومب (1982) مراجعة الفلسفة والطفل الصغير بقلم غاريث ب. ماثيوز (كامبريدج ، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد ، 1980). الفلسفة وبحوث الظواهر 43 (2): 265-267.

أرندت ، حنا (1958) حالة الإنسان. شيكاغو ، إلينوي: مطبعة جامعة شيكاغو.

شابيرد بيرديك و ستيفاني و كامارنو) فلسفة الأطفال تذهب إلى الكلية: تغييرات تحويلية في التفكير الفلسفي عندما يمارس طلاب الجامعات الفلسفة مع الأطفال الصغار. الطفولة والفلسفة 13 (27): 235-251.

ديتشر, هاوارد ,مقابلة بالفيديو مع *1*جريجوري موغن و ميغان لافيرتي ، ***12*** سبتمبر أرشفة.معهد التقديم في فلسفة الطفل . مونتكلير

فري ، نورثروب (2020/1957) تشريح النقد. برينستون ، نيوجيرسي: مطبعة جامعة برينستون.

جلاسر وجينيفر وغريغوري ومون روليز (2017) التعليم وبناء الهوية والتجديد الثقافي: حالة الاستفسار الفلسفي مع الكتاب المقدس اليهودي. في موون

روليـنز جريجـوري ، جـوانا هـاينز ، وكارين مـوريس (محـرران) دليـل روتليـدج الدولي للفلسـفة للأطفـال ، ص 180-188. نيويورك ، نيويورك: روتليدج.

جريجوري ، موون روليز (2008) في الفلسفة والأطفال وموضوعات المحرمات. في ***Maughn Rollins Gregory*** (محرر) كتيب الفلسفة للأطفال الممارس ، ص 53 54. مونتكلير ، نيوجيرسي: معهد النهوض بالفلسفة للأطفال.

جريجوري ، موون روليز ولافرتي ، ميغان جين (محرران) (2010). الفلسفة والتربية والعناية بالنفس [عدد خاص]. التفكير: مجلة الفلسفة للأطفال ، 19 (4).

هولت ، جيم (2009) الموت: سيء؟ ***The New York Times Sunday Book Review*** ، ***February 12*** ، ***2009***. متاح على: ***www.nytimes.com/2009/02/15/books/review/Holt-t.htm***.

إسحاق ، سوزان (1960/1930) النمو الفكري للأطفال الصغار. لندن ، إنجلترا: روتليدج وكيجان بول. جوهانسون ، فيكتور (2011) "المسؤول عن بذور التروفولا": حول أدب الأطفال والعقلانية وأصوات الأطفال في الفلسفة. مجلة فلسفة التربية 45 (2): 359-377.

كينيدي ، ديفيد (1992) خطاب الأطفال الصغار وأصول العالم: قراءة في الجواهر. في رونالد ريد (محرر) عندما نتحدث: مقالات عن محادثة الفصل ، ص 19-62. فورت وورث ، تكساس: مطبعة التدريس التحليلية.

كيتشنر ، ريتشارد ف. (1990) هل يفكر الأطفال فلسفيًا؟ الفلسفة .21 (4): 416-431.

ليبمان ، ماثيو (1990) رد على الأستاذ كتشنر. الفلسفة .21 (4): 432-433.

ليبمان ، ماثيو ، شارب ، آن مارجريت ، وأوسكانيان ، فريدريك س. (1980). الفلسفة في الفصل. فيلادلفيا ، بنسلفانيا: مطبعة جامعة تمبل.

ماثيوز ، جاريث ب. (1976) الفلسفة وأدب الأطفال. ما وراء الفلسفة 7 (1): 7-16.

ماثيوز ، جاريث ب. (1979) الفلسفة والطفل الصغير. الفلسفة .10 (4/3): 354–368.

ماثيوز ، جاريث ب. (1984) حوارات مع الأطفال. كامبريدج ، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد.

ماثيوز ، غاريث ب. (1989) مفاهيم الأطفال للمرض والموت. في لوريتا م.

كوبيلمان وجون سي موسكوب (محرران) الأطفال والرعاية الصحية: القضايا الأخلاقية والاجتماعية (الفلسفة والطب ، ف. 33) ، ص 133 - 146. بوسطن ، ماساتشوستس: سبرينغر.

ماثيوز ، جاريث ب. (1990) الفلسفة كمسرحية للطفل. رابطة أدب الأطفال الفصلية ، إجراءات 1990 ، ص 25 - 38.

ماثيوز ، جاريث ب. (1994 أ) فلسفة الطفولة. كامبريدج ، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد.

ماثيوز ، جاريث ب. (1994*b*) هل الأطفال فلسفيون؟ في ماثيو ليبمان وآن

مارجريت شارب (محرران) النشأة مع الفلسفة ، ص 63 - 76. دوبوك ، آي إيه: كيندال / هانت.

ماثيوز ، جاريث ب. (1998) أطفال سقراط. في سوزان م. روتشستر ، نيويورك: مطبعة جامعة روتشستر ، أعيد طبعها هنا في 143-150.

ماثيوز ، جاريث ب. (1999 أ) الحيرة السقراطية وطبيعة الفلسفة. نيويورك ، نيويورك: مطبعة جامعة أكسفورد.

ماثيوز ، غاريث ب. (1999 ب) مقابلة مع أريان شجيلديروب وأويفيند أولشولت ، 12 و 13 نوفمبر / تشرين الثاني.).

ماثيوز ، جاريث ب. (2000) الإبداع في التفكير الفلسفي للأطفال. التفكير: مجلة الفلسفة للأطفال 15 (1): 14-19 ، أعيد طبعها هنا في 113-122

ماثيوز ، غاريث ب. (2003) الأطفال كفلاسفة. في بيتر ب. بوفال وريتشارد ب.أونسورث (محرران) إعادة التفكير في الطفولة ، ص 38-53. نيو برونزويك ، نيوجيرسي: مطبعة جامعة روتجرز.

ماثيوز ، جاريث ب. (2005) الأطفال ، السخرية والفلسفة. النظرية والبحث في التعليم 3 (1): 81-95 ، أعيد طبعه هنا في 201-212

ماثيوز ، غاريث ب. (2007) ميت كيندرن أوبر داس غلوكليشسين ناشدينكين [التفكير مع الأطفال حول السعادة]. في ايفا مارسيل و تاكارا دوباشي و باربارا ويب و فيليكس جي. عمر الأطفال: مفاهيم الفلسفة مع الأطفال] ، ص 331 - 337. نيويورك ، نيويورك: بيتر لانج.

ماثيوز ، جاريث ب. (2008) أوغسطين. هوبوكين ، نيوجيرسي: جون وايلي وأولاده.

ماثيوز ، جاريث ب. (2009 أ) الفلسفة وعلم النفس التنموي: تجاوز مفهوم العجز للطفولة .هارفي سيغل (محرر) .دليل أكسفورد لفلسفة التعليم ، ص 163 - 176. نيويورك ، نيويورك: مطبعة جامعة أكسفورد.

ماثيوز ، غاريث ب. (2009 ب) القداسة. في إيفا مارسال ، تاكارا دوباشي ، وباربرا ويبر (محرران) الأطفال يتفلسفون في جميع أنحاء العالم: المفاهيم النظرية والعملية ، ص 241-246. نيويورك ، نيويورك: بيتر لانغ ، أعيد طبعه هنا في 105-112.

ماكول ، كاثرين سي (2009) تحويل التفكير: الاستفسار الفلسفي في الصفوف الابتدائية والثانوية. نيويورك ، نيويورك: روتليدج.

موهر لون ، جانا (2012) الطفل الفلسفي. لانهام ، دكتوراه في الطب: منشورات رومان و ليتلفيلد .

كارين موريس (2016) منهج فلسفة الأطفال: مقاومة النصوص "دليل المعلم" وتكوين الطفل الفيلسوف المثالي. دراسات في فلسفة التربية 35: 63-78.

بريتشارد ، مايكل (1985) مغامرات فلسفية مع الأطفال. لانهام ، دكتوراه في الطب: مطبعة جامعة أمريكا.

ريد ساندوفال ، آمي وسايكس ، آريل (2017) من يتحدث؟ من يستمع؟ أخذ الموقف بجدية في الفلسفة للأطفال. موغن جريجوري و جوانا هاينز و كارين موريس و (محررون)دليل روتليدج الدولي لفلسفة الطفل، ص 219 - 225. نيويورك ، نيويورك: روتليدج.

شيا ، بيتر (2012) تذكر جاريث ماثيوز. التفكير: مجلة الفلسفة الأطفال 20 (2/1): 1.

شي ، بيتر (2018) هل نضع ما هو ثمين في خطر من خلال المحادثة الفلسفية؟ موغن جريجوري و جوانا هاينز (محرران) في مجتمع تحقيق مع آن مارغريت شارب: الطفولة والفلسفة والتعليم ، ص 161 - 173. نيويورك ، نيويورك: روتليدج توماس روتينبرغ) فلسفة الأطفال تذهب إلى الكلية. النظرية والبحث في التعليم 5 (3): 329-340.

وولف ، كريستا (1987) ستورفول. دارمشتات ، ألمانيا: لوكترهاند.

مشكلة تدريس الفلسفة في البرنامج التربوي الجزائري...أين الخلل؟

The problem of teaching philosophy in the Algerian educational program ...Where is the imbalance.?

محمد بن علي[1*]

[1] جامعة أحمد زبانة غليزان (كلية العلوم الانسانية والاجتماعية)

ملخص بالعربية:

الفلسفة كتفكير في الحاضر أو خطاب حول اليومي تستمد قيمتها ووجودها وأهيتها من ارتباطها بواقعنا، ومتى اغفلت المجتمع وقضاياها وتعالت على اهتماماته تحولت لمجرد أحاديث جوفاء منقطعة الصلة،غريبة غربة متعاطيها نفسه. إن الفلسفة بهذا المعنى ليست لغوا فكريا، بل هي محاولة لفهم الرّاهن وفتح آفاق رحبة لوجود يجد فيه الانسان انسانيته من جديد. وانطلاقا من هذه الرؤية التي تجعل من فعل التفلسف خاصية ملازمة للوجود الانساني عموما، وأسلوب لمواجهة الواقع بتناقضاته والكشف عن مباني الرؤى التي أثَّلت لسيرورة تعاطي الفكر الفلسفي مع مشكلات الوجود في عمومه، وعلاقته بالشأني الانساني جاءت أشغال هذا اليوم الدراسي لتحقيق جملة من الأهداف والمقاصد وعلى رأسها تكوين التلميذ على الروح الفلسفيةى،فإلى أي مدى يمكن للفلسفة أن تؤثر على المجتمع ؟و أي دور يمكن أن نعطيه لفعل التفلسف؟.

كلمات مفتاحية: الفلسفة، التفلسف، البرنامج الدراسي، المنهجية، المعلم، المتعلم.

Abstract (English):

Philosophy is an inherent characteristic of human existence in general, and a method for confronting reality with its contradictions and revealing the foundations of visions that explained the process of dealing with philosophical thought with the problems of existence in general, and the question that posed: To what extent can philosophy affect society? What are the problems encountered in the teaching of philosophy?

Keywords : *Philosophy, teaching program, methodology, teacher, learner*

[*]- الباحث المُرسل. mohamed.benali@univ-relizane.dz

1- مقدمة:

الفلسفة-كما رأى ماركس- ليست خارجة عن الواقع... وبما أن كل فلسفة حقيقية هي زبدة زمانها فلا بد أن يحين الوقت الذي يكون فيه للفلسفة عقد مع واقع عصرها و علاقات متبادلة بينها وبين هذا الواقع لا من الداخل فقط من حيث محتواها بل وأيضا من الخارج من ناحية مظاهرها، وعندها لن تعود الفلسفة تضاربا بين المذاهب بل مجابهة للواقع أي فلسفة العالم الحاضر."

والفلسفة كتفكير في الحاضر أو خطاب حول اليومي تستمد قيمتها ووجودها وأهيتها من ارتباطها بواقعنا، ومتى اغفلت المجتمع وقضاياها وتعالت على اهتماماته تحولت لمجرد أحاديث جوفاء منقطعة الصلة،غريبة غربة متعاطيها نفسه. إن الفلسفة بهذا المعنى ليست لغوا فكريا، بل هي محاولة لفهم الرّاهن وفتح آفاق رحبة لوجود يجد فيه الانسان انسانيته من جديد. وانطلاقا من هذه الرؤية التي تجعل من فعل التفلسف خاصية ملازمة للوجود الانساني عموما، وأسلوب لمواجهة الواقع بتناقضاته والكشف عن مباني الرؤى التي أثَّلت لسيرورة تعاطي الفكر الفلسفي مع مشكلات الوجود في عمومه، وعلاقته بالشأني الانساني جاءت أشغال هذا اليوم الدراسي لتحقيق جملة من الأهداف والمقاصد وعلى رأسها تكوين التلميذ على الروح الفلسفيةى،فإلى أي مدى يمكن للفلسفة أن تؤثر على المجتمع ؟و أي دور يمكن أن نعطيه لفعل التفلسف؟.

2 - العرض :

ان الفلسفة كمادة فكرية وتربوية تبقى مجالا للتنوير والتحفيز والاجتهاد ، وهو ما يجعل غايات الدرس الفلسفي تتجاوز الممارسة الفصلية، وتخترق جدران الفصل الدراسي نحو الخارج حيث تدعو إلى قيم إنسانية نبيلة غير مستساغة لذوي النزعة اللاعقلانية، ولذوي النزوع نحو التحجر والتعصب[1].وبناء على هذا يعتبر الدرس الفلسفي لحظة فارقة من لحظات التأمل الفكري وإعمال العقل في قضايا متعددة ،يتم تحديد احد محاور الرئيسية بناء على خطة محكمة بالانطلاق من البسيط الى المعقد ، من قضايا اولية الى ما يلاقيها في الافق ، ذلك انها ترتقي بمشكلات الواقع الى مستوى النظر ومن مسائل الفعل الى الممكن[2] ، ومنه....،تصبح

---

[1] في النقد الفلسفي المعاصر: مصادره الغربية وتجلياته العربية

[2] مجلة الباحث، مخبر اللغة العربية، جامعة الاغواط، الجزائر، ع10،2012، ص231

مهمة تعليم الفلسفة أبعد ما تكون مقتصرة على تلقين النظريات والمذاهب النظرية من دون جدوى، وتحويل الدرس الفلسفي- تعليم الفلسفة- الى مجرد حكي لما قاله الفلاسفة بعيدا عن كل مجابهة لنصوصهم[3]، فالممارسة التلقينية التجميعية يتركز اهتمامها في مراكمة المعلومات عن الأعلام والمذاهب ...فتتحول بذلك عن الفلسفة، كمنهج في التفكير والتساؤل والنقد، إلى ما مجرد سرد تاريخي حول الفلسفة عبر تطورها التاريخي.[4] وهذا النمط يجعل من الأستاذ محور العملية التعليمية/ التعلمية على الطريقة الهيجيلية، حيث كان هذا الأخير في تعاطيه مع الدرس الفلسفي الموجه إلى تلامذته، يملي فقرات و يفسرها بصورة صارمة وقطعية بدون أية حيوية، وكان على التلاميذ أن يعيدوا تدوين ما يمليه في دفاترهم، كما كان عليهم أيضا أن يحاولوا كتابة الشروحات الشفوية، و من وقت لآخر يستدعي هيغل هذا الطالب أو ذاك و يطلب منه قراءة ما كتبه من أجل المحافظة على الانتباه.

في مقابل هذه الطريقة التجميعية تبرز معالم الطريقة الكانطية، التي ترى "أن الفلسفة لا تعلم وأن ما يتعلم هو فعل التفلسف". أعني أن نمرن العقل في تطبيق مبادئه الكلية على بعض المحاولات التي تمثل لنا دائما هذا التحفظ لجهة الحق الذي للعقل في أن نفحص هذه المبادئ حتى في مصادرها فيؤكد عليها أو يرفضها. وهدف الفلسفة مرة أخرى هو تعليم الطالب / المتعلم كيف يخلق تباعدا بينه وبين تجربته ومواقفه .. لكن لن يتسنى لنا ذلك إلا من خلال « النموذج المتمركز حول الطالب » كبديل يتيح للطالب إمكانية الانخراط فيما يفعله انطلاقا من اختياراته وحوافزه الداخلية، ومن ميولا ته وتوجهاته وحاجاته، لأن الأمر هنا لا يتعلق بإعادة اكتشاف جميع المعارف.. بل يقوم على المبدأ الذي يرى أن ما يكتشفه الفرد ويصل إليه بنفسه هو ما يبقى راسخا في ذهنه[5].

---

[3] خالد مهيدي، ص225

[4] **مصطفى محسن**، الفلسفة والمؤسسة
https://ouvrages.crasc.dz/index.php/ar/17-philosophie,-mémoire-et-institution/326

[5] **عبد الله موسى**،إشكالية الدرس الفلسفي. جدلية المعرفي والتعليمي
HTTPS://OUVRAGES.CRASC.DZ/INDEX.PHP/AR/17-PHILOSOPHIE,-MEMOIRE-ET-INSTITUTION/346

وسواء حددنا الهدف من تعليم الفلسفة في التفلسف كما يريد كانط او في تعلم الفلسفة[6] كما رأى هيجل، فإن هذا الهدف يستحيل تحقيقه بمعزل عن الاشتغال على النصوص الفلسفية، التي تعرض علينا الأفكار والنظريات والمذاهب الفلسفية، لأن لها غاية حضارية تتمثل في فهم منطق الحاضر، من خلال الخروج من زمن الماضي الذي ينتمي الى زمن تاريخ، وتوظيفه توظيفا إجرائيا في قراءة الحدث الراهن،لأن الفلسفة لغة ترتقي باكساب الفرد وعيا حضاريا،فكريا،وتاريخيا[7]. بالإضافة إلى كونها معرفة تختلف عن بقية المعارف الأخرى التي تتميز بدورها بالجاهزة في تقديم المعارف. إن تدريس الفلسفة إذا هو بمثابة إمكانية لخلق الأفكار و المعرفة[8]، لتطلق بدورها عملية التفكير فينا ،وحثنا على القيام بردة فعل، وإلا نكون قد علمنا تاريخ الفلسفة وأصبحنا مجرد معلقين وشارحين للفلاسفة، إذ لا يؤدي إلقاء درس فلسفي أمام المتعلمين أو شرح نص لهم إلى اكتساب كفاءات، لأن هذه الطرق تغلب عليها الروح التلقينية، التي يستطيع المتعلم بواسطتها أن يكسب معارف - وهو أمر مهم بالنسبة الى الثقافة الفلسفية- ولكنها لا تسمح له بتحريك هذه المعارف، واستخدمها في مهمة فلسفية مكتوبة او شفهية، لذلك كان من الضروري أن يقوم هذا المتعلم بمعالجة موضوع فلسفي، يظهر فيه ما تعلمه من طرق للتفكير [9]

إن الهدف من قراءة النصوص هو تنمية الروح الإشكالية، التي تبعت على التفلسف، لأن الباحث لابد أن يعاني من مشكلة فكرية ما، لكي يتجه الى مبرراتها التاريخية، بغرض فك عقدها واثبات صحة فكرة ما أو إبطالها، عن طريق اللجوء الى المقاربة التاريخية الماثلة في النص لفلسفي. إن فهم النص غاية كل قارئ، والبحث عن موضوعات الإبداع ومجالاته لا ينفصل عن هذا الفهم، كما أن قراءة النص الفلسفي مشروطة بشروط متميزة عن الشروط التي يفرضها النص العلمي ، لأن هذا الأخير يعرض حقائق مباشرة، تعتمد على الوصف، لا نحتاج في إدراكها إلى مهارات عميقة كالنص الفلسفي، الذي قد يصل فيه الأمر الى اشتراط قدرات

---

[6] حميد اعبيدة، الحجاج في الفلسفة وفي تدريسها،
https://www.aljabriabed.net/n39_08abida.htm#_ednref27

[7] مجلة الباحث، مخبر اللغة العربية، جامعة الاغواط، الجزائر، ع10،2012، ص232

[8] **عبد القادر بودومة**:فلسفة الأستاذ في مقابل أستاذ الفلسفة كانط. هيغل. نيتشه

عالية في مجال التأويل والتفسير اللغوي للمصطلحات والقضايا، والانتباه الى الرموز الموجودة في النص ودلالاتها، التي قد يؤدي الخطأ فيها الى تقويل الفيلسوف ما لم يعرضه في نصوصه.[10] .

قبل التفلسف ينبغي معرفة كيف يجب أن نتفلسف للوصول الى الحكمة ينبغي أن نتجه اليها الطريقة هي ايظا لفظ من الفاظ الفلسفة ، فهي الطريقة الحقيقة والنهائية لكونها تهيئ فهمنا للحكم بكفاءة على الحقيقة وتعلمنا تنظيم ارادتنا وتمييز الحسن من السيئ[11].

إن الحديث عن تاريخ الفكر الفلسفي، حديث بالضرورة عن الوسيلة المعرفية[12] التي تسمح لنا بالتعرف على محتواه، نقصد بذلك النص الفلسفي*، من حيث هو المجال المعرفي الذي يقودنا إلى الاتصال بالفلاسفة، والتحاور معهم بطريقة مباشرة، وأن نعيش فلسفتهم على ضوء النصوص التي تركوها، والتي تحقق التفتح على التاريخ الفلسفي. وقد يتحقق النشاط الفلسفي انطلاق من الاحتكاك بالفلاسفة وتمثل أفكارهم في ذهن القارئ سواء قبلها أو رفضها ، فالمهم في الأمر أنه تفاعل مع هذه الأفكار عن طريق منهج قويم في قراءة النص، بحيث يطرح القارئ أسئلة خاصة بالمضمون الذي يتمعن فيه، وإذا حصل على جواب من النص، يكون قد فهم مقصود الفيلسوف من كلامه، وإذا لم يتم هذا الفهم ظل الفلاسفة صامتين[13] . فالنص بما أنه مكتوب يستدعي قارئا لا مستمعا، والعلاقة بين الكاتب والقارئ ليست هي نفس العلاقة بين المتكلم والمستمع، مادام عنصر المباشرة في الاتصال يسقط في الحالة الاولى ،فبين كاتب النص وقارئه لا توجد علاقة حوارية مباشرة - إلأن القارئ يكون غائبا أثناء الكتابة، كما يكون الكاتب غائب أثناء القراءة.[14]

---

[10] مذكرة ماجستير كارل ياسبرس،

[11] هرباجي حميدة، المرجع نفسه.

[12] حميد اعبيدة، إشكالية "المفهمة" في الفلسفة وفي تدريسها*،
https://www.aljabriabed.net/n64_03aabida.htm#_ednref15

[13] مذكرة ماجستير كارل ياسبرس،

[14] خالد مهيدي، تعزيز ديداكتيك الفلسفة وفق مقاربة النص الفلسفي، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية،مج9،ع3 ديسمبر2018، ص224
يتصف النص الفلسفي
ب:أ- النزوع نحو الكونية: النص الفلسفي مرتبط بالوظيفة الإقناعية ب- يتميز النص الفلسفي بكونه تناصا intertexteفهو يمتص مجموعة من النصوص يتفاعل معها يحولها و يذوبها بداخله، فالخطاب الفلسفي لا

مفهوم وخصائص النص الفلسفي:

يتصف النص بوحدة الإشكالية والتساؤل*، وتماسك الأفكار عبر الحركة الفكرية والاستقصائية التي تحيي النص، ومثلما هناك أصناف من الخطاب هناك أصناف من النصوص وتتحدد وحدة النص بوحدة موضوعه وبوحدة التمشي والتحليل نحو حل أو نتيجة غير معروفين، ويمكن القول أن جوهر الفكر الفلسفي هو طرح الأسئلة انطلاقا من إشكاليات أصبحت هي بدورها تأسيسية.[15]، فالنص الفلسفي نص إشكالي يستفزنا على التفكير في إشكالية محددة ،الأمر الذي يقتضي أشكلة النص انطلاقا من بنيته المفاهيمية، حيث ننتقل من نص معطى إلى نص مبني بناءا إشكاليا، بعد القراءة التي من خلالها يبرز المشكل الذي يعالجه النص، ورهانات هذا المشكل. تعني الأشكلة أيضا أن نكشف من خلال قراءتنا عن الإشكالية الخاصة كما يعرضها النص بانتظام.. إنها تعني في الأخير وفي نفس الوقت التساؤل عن تصور المتعلم الخاص واختباره في محك النص". وعلى القارئ التسلح بالفكر النقدي المؤسس حتى يتمكن من تأطير الإشكالية المركزية، وإدراك الرهانات، واستحضار السياقات المرجعية والأطروحة، التي يسعى الفيلسوف لإقناع القارئ بها، باستخدام مختلف أساليب الإقناع. فالنص الفلسفي نص حجاجي في الأساس، يقوم على فعالية تداولية فكرية مرتبطة بالشأن الإنساني، كما أنه جدلي يسعى إلى رفض وإبطال وتفنيد أطروحات وأراء، وبهذا المعنى يعتبر الحجاج الفلسفي التداولي" فعالية استدلالية خطابية مبناها على عرض رأي أو الاعتراض عليه، ومرماها إقناع الغير بصواب الرأي المعروض أو ببطلان الرأي المعترض عليه.

ولما كان النص بناء من الأفكار تتألف من شبكة معقدة من المفردات والتراكيب والدلالات والمعاني، والتي بمجموعها تشكل خصوصية الفيلسوف، الذي يقدم عبر نصه رؤية معينة حول موضوع معين[16] . ويسعى إلى إسماع صوت الحقيقة في بعدها الكوني، المتصف بالخلود والأبدية ،فان قراءة النص الفلسفي تتصف هي الأخرى بالأبدية والخروج عن الزمان عبر فاعلية القراءة، وطرق التفسير والتأويل، فالنص إما أن يقوم بوظيفة إقامة علاقة بين " الفيلسوف" المبدع للنص، وبين القارئ، الذي يحاول بقراءته استعادة هذا "القصد" وإحيائه، ضمن الإطار

يولد من عدم بل يتأسس على أنقاض خطابات أخرى سابقة أو معاصرة و علاقة كل خطاب فلسفي بتلك الخطابات هي علاقة معقدة، علاقة هدم و بناء.

[15] العتيري رجاء، ص8

[16] راضية درويش،كيفية قراءة النص الفلسفي "القراءة التفسيرية المغلقة والقراءة التاويلية المفتوحة"، ص2

العام للنص الفلسفي، محاولا فهم مقاصد الفيلسوف وشرحها، وتوضيح الأفكار والمفاهيم الملتبسة في إطار النسق المقروء، وأن يبحث عن مقاصد خاصة يفترض وجودها في "النص الفلسفي ". أو أن يحمل(القارئ) رؤية فلسفية نقدية خاصة، تلغى دور الكاتب(الفيلسوف) وتقدم قراءة تأويلية المفتوحة ".

من هنا تصبح القراءة النسقية تعبر عن إطار عام محصور بين نوعين من المناهج ،حيث تتحدد طبيعة النسق الفلسفي في ضوء نوع القراءة، ووفقا للرؤية المنهجية التي يمارسها القارئ على النص الفلسفي، " فالنسق الفلسفي يعد "نسقا مغلقا " عندما يطبق القارئ على النص منهج الفهم والشرح، تمشيا مع السياق العام للنسق. وعلى العكس من ذلك يعد النسق الفلسفي "نسقا مفتوحا" ، عندما يمارس القارئ على النص فاعلية نقدية تأويلية بمنهج خاص .[17]

إن القراءة المغلقة تجعل من حياة المؤلف شرطا أساسيا لتحليل النص، وعاملا مساعدا في تفسير أفكاره وتوضيح إشكالاته الفلسفية، إذ تعمل على إزالة اللبس والغموض الذي يحيط بالنص، وهي (أي قراءة المغلقة)إحدى نظريات قراءة النسق الفلسفي، التي تقوم على مبدأ عدم الفصل بين النص الفلسفي وصاحبه، وتنطلق من الالتزام بمعطيات النص الفلسفي، بهدف إبراز "قصد الفيلسوف"، فتبدو القراءة كمشاركة من القارئ للمؤلف، بهدف الكشف عن عمق مقاصده، فالقارئ و المؤلف يلتقيان عبر النص في القراءة المغلقة[18] . بينما تعبر القراءة التأويلية عن مواجهة بين القارئ والنص، بوصفه نصا مفتوحا على دلالات وتأويلات متعددة، فالنص الفلسفي لا يأتي منجزا وكاملا من مؤلفه، وللقارئ دور حاسم في القراءة التأويلية، إذ يعمد إلى الكشف عن المعنى المحتجب وراء الألفاظ الظاهرة الجلية عبر قراءة نقدية تحليلية تأويلية.

هكذا، ومن خلال تلك المميزات يكتسي النص الفلسفي الخصوبة الفكرية التي تمكن التلاميذ من الكتابة الفلسفية، والتي من خلالها، يمكن تقدير درجة تمرس المتعلمين على الخطاب الفلسفي وآلياته، كما أنها مؤشر كاف على مدى نجاح التدريس الفلسفي، ومدى تحقيق الكفاءات الخاصة بمادة الفلسفة، كالقراءة الفلسفية وقدرات فهم النصوص وتفكيك بنيتها

---

[17]) راضية درويش، المقال نفسه، ص3

[18] راضية درويش، المقال نفسه، ص4

المفاهيمية، والحوار مع الفلاسفة من خلال آثارهم، ومناهجهم وأساليبهم الإقناعية، وبالتالي ممارسة الإنشاء الفلسفي بالقدرة على التفسير والتأويل وإصدار الأحكام، واتخاذ المواقف، والمساءلة النقدية،.

"ديداكتيك النص الفلسفي والقدرات المستهدفة.

مفهوم النص الفلسفي وخصائصه:

يعرف بول ريكور النص بقوله:"النص هو كل خطاب[19] مثبت بواسطة الكتابة ". من هنا يبدو النص خطابا من حيث كونه تحقيقا للغة ،لأننا نكتبه، فالكتابة هي التي تشكل تحقيق اللغة في النص، وهو تحقيق مواز للكلام اذ يحل محله،فما نسجله بواسطة الكتابة ليس هو الكلام و إنما قصد الكلام ونية القول ،ان عنصر الكتابة يجعلنا إذن ،امام وضع جديد عندما نكون بصدد النص، ولا يمكن اعتباره حالة خاصة من حالات الكلام الشفهي. أما النص الفلسفي فيعرف من خلال جملة من الخصائص التي تميزه عن أجناس النصوص الأخرى،الأدبية والعلمية و الدينية، فالنص الفلسفي نص يتضمن شبكة مفاهيمية، تستوجب من القارئ، تحديد دلالتها، ومجالات استخدامها ورصد علاقاتها، وتبيئتها ضمن نسق الفيلسوف أو خطابه، وقد يكون النص خلاصة مركزة لعناصر خطاب فلسفي بكامله، أو يكون تعبيرا عن جانب أو عنصر من عناصر ذلك الخطاب، وهكذا "ننظر إلى كتابة الفيلسوف باعتبارها نصا يمتد في مؤلفاته، وفي مراحل حياته، وقد نطلق عبارة النص الفلسفي على قطعة أو جزء فقط من خطاب أو كتابة الفيلسوف."

من هنا تطرح إشكالية اختيار النصوص التي تساعد المتعلم على إجادة فعل التفلسف من جهة، و التدرب على البناء الإشكالي للدرس الفلسفي من جهة أخرى، "ينبغي أن نشير أن هناك صعوبات جمة تعترض الأساتذة في مسألة الاشتغال على النصوص الفلسفية حيث ساد

---

[19] الفرق بين الخطاب والنص؟ان اول ما يجب ان تقوله هو ان النص خطاب مكتوب مدون، محفوظ في حامل مادي اخر، ولكن ليس هذا هو الفرق الوحيد بين الخطاب كظاهرة شفوية وتحقيق المعنى في النص، هناك فروق اخرى تعود الى خصوصية النص المكتوب والتي ستعطى للخطا ب لفلسفي ميزته، من نتائج الكتابة ان الخطاب ياخد استقلالية تجاه المقاصد المعنوية للكتاب ويتخذ قيمة داخل حدوده النصية بقطع النظر عما أراد ان يقوله المتكلم ، نفهم هذه الخاصية عندما نفكر مثلا في الأساطير التي درس درسها كلود لفي ستروس في القبائل القارة الأمريكية بعدما سجلها وثبتها كتابيا ، هناك مسافة يتخذها النص تجاه قائلة وهي مسافة ايجابية وخلاقة تعود الى ظاهرة الكتابة حسب الفيلسوف بول ريكور[19] .

الاعتقاد لدى الكثرين منهم أن النص الفلسفي في المنهاج مجرد نشاط تكميلي تنحصر وظيفته في تعميق معارف المتعلمين في مسألة من المسائل، الأمر الذي أدى إلى تهميش دوره التكويني في تعليم التفلسف، وعدم إقبال المتعلمين على تناول النص الفلسفي كموضوع في البكالوريا للمخاوف من الحصول على نقطة مسقطة. ناهيك عن غياب النصوص الوظيفية في الكتب المدرسية المعتمدة؟[20]. من هنا لا يمكن الحديث عن نص فلسفي واحد بمواصفات ستاتيكية ثابة، لأن النص الفلسفي قد يكون:

نص إشكالي: يستخدم كمدخل لدرس نظري كونه يحمل إشكالية فلسفية ويؤسس لمشروعيتها .

نص مفاهيمي: يوظّف لضبط او شرح مفهوم أو مجموعة مفاهيم و رصد العلائق بينها، وتنمية القدرة على بناء المفهوم الفلسفي.

نص حجاجي: يستخدم لتنمية القدرات الحجاجية، والتعرف على انواع الحج ومجالها ووظيفتها وقوتها الإقناعية، بما يساعد على تنمية الفكر النقدي للمتعلم.-

نص معرفي: يوظّف لإثراء الثقافة الفلسفية للمتعلمين من مصادر أصلية

نص جدلي/نقدي: يستخدم لتدريب المتعلمين على آليات النقد والدحض والتفنيد، والصرامة المنطقية

نص منهجي: يوظّف لغاية التعرف على المذاهب الفلسفية ومناهج التفكير عند الفلاسفة"[21].

الكتابة الفلسفية او الإنشاء الفلسفي:

إن التعامل مع النصوص الفلسفية في العملية التعليمية/التعلمية للتلميذ تهدف أساسا إلى تنمية القدرة على القراءة الفلسفية و البناء المفاهيمي، واكتساب اللغة الفلسفية ووضع المعرفة الفلسفية في سياقها النظري، إنطلاقا من تفكيك البنية المفاهيمية للنص، والكشف عن البنية المنطقية لخطاب فلسفي ما، وتماسكه الداخلي، كما يتيح التعامل مع النصوص للمتعلم اكتساب مهارة الربط المنطقي بين المقدمات والنتائج، والقدرة على التركيب والاستنتاج والتجاوز، و تنظيم المعارف والموارد واستثمارها لمواجهة وضعيات تعليمية جديد[22].

---

[20] ميلان محمد،

[21] ميلان محمد، لماذا المقاربة النصية في تدريس الفلسفة؟

[22] ميلان محمد

وأول ما يميز هذه الممارسة(الاشتغال على النصوص الفلسفية) هو الربط الوثيق بين الفكر واللغة، ففي النص الفلسفي تتكون الأفكار و تتأسس النظرية. و هذا يعني أن خصوصية النص الفلسفي تقوم على رفض النظر إلى اللغة باعتبارها مجرد وسيلة تعبير ، و أداة نقل أفكار فلسفية أفرغت فيها إفراغا، فلا وجود لفكر فلسفي خارج الصياغة الفلسفية للغة، وتتجلى خصوصية النص الفلسفي، أيضا، في طريقة بنائه، و الآليات التي يعتمد عليها في تشكله، و هذه الآليات كثيرة و متعدد، منها : الأشكلة، المساءلة، المحاجة، المفهمة، إلخ... إن هذه الآليات تتخذ أشكالا متعددة و صورا متنوعة باختلاف طبيعة الممارسة النصية للفيلسوف و نوع خطابه الفلسفي.[23]

وقبل هذا يحتاج الخطاب الفلسفي إلى تعريفات، يوضح فيها الفيلسوف المعنى الخاص الذي يعطيه الى المفاهيم التي يستعملها، ففي بعض الأحيان تمثل العملية التعريفية للمفاهيم جوهر البحث الفلسفي، ويقع تكوين المفاهيم عن طريق التجريد بالانتقال من حالات جزئية إلى حالة عامة، ثمّ كلية، وعن طريق المفاهيم يعطي الفيلسوف إلى الموضوعات الفكرية المجردة اسما، فيصبح الموضوع الفكري موجودا جديدا، ومرجعا فكريا ومعنويا، نعود إليه ونعتمد عليه لطرح الإشكاليات ولحلها. فلا معنى للمفهوم إذا كان معزولا عن شبكة مفهومية كاملة، تكوّن الحقل المفهومي للنص الفلسفي المتماسك، ولا قيمة للمفهوم إن كان غير قادر على تقديم تصور معقول ومقنع، وقابل الى التصديق للواقع الذي نريد فهمه وتفسيره او تأويله فلسفيا[24]

وعليه فمدرس الفلسفة ملزم لحظة تحديد المفهوم الفلسفي بالانتباه إلى تعدديته، وذلك بالإحاطة بمكوناته؛ وقد يفتقر النص المدرسي لهذه التعددية، نظرا للبتر والتقطيع اللذان تخضع لهما النصوص الفلسفية المدرجة في المقررات المدرسية الرسمية، وهذا القطع من شأنه تشويه الفهم وتقويضه. فإذا ما اكتفى المدرس بالنص المقدم، فإن المعنى المحصل عنه ناقص ومشوه؛ من هنا شرعية العودة إلى النصوص الأصلية التي تمكّن من الوقوف على المفهوم الفلسفي في كثرته و تعدديته، وتشابكه مع مفاهيم أخرى[25]. هذه الحالة تجعل الكثير من مفاهيم الفلاسفة مشوّهة ومشتتة. هذا يعني أن المفاهيم لا تكتسب دلالتها إلا ضمن النسق الفلسفي الذي أنتجها، وبالتالي فالمفهوم يفقد معناه عندما يخرج و ينتزع من نسقه. فلا وجود

---

[23] بلحمر مصطفى، في النص الفلسفي، الحوار المتمدن، عدد28،2013/04/4076

[24] العتيري رجاء،ص33،35

[25] المفهوم الفلسفي: التحديد الأكاديمي والتوظيف الديداكتيكي. عبد العاطي فنان

إذن للمفهوم الفلسفي إلا بالنسبة للفيلسوف الذي أبدعه"[26]. وعليه فمدرس الفلسفة لابد له من الانتباه إلى المفاهيم الفلسفية، من حيث أنها غير مستقلة عن النظريات و الأطروحات الأساسية التي يدافع عنها كل فيلسوف، بل هي لبنات لتلك البنى النظرية والمعنوية، تتجاوز حدود النص لتربط بين جميع نصوص فلسفة واحدة والنسق الكامل الذي يستعملها[27]

فالكتابة الفلسفية شبكة مفهومية معقدة، تنطلق من مفهوم أساسي لتبنى نظاما عن طريق مفاهيم فرعية أو جزئية داخل المفهوم الأول، فالمفاهيم وسائل تساعد تارة على طرح الإشكاليات بوضوح، وتارة تساعد على حلها، لأن المفاهيم الفلسفية مرتبطة ارتباط متينا بالإشكالية المطروحة، ومن خلال تلاقح المفاهيم و تظافر المعاني ونضج الفكر الفلسفي، تظهر مفاهيم جديدة لحل إشكاليات تبدو في بعض الأحيان قديمة[28] . والسؤال الفلسفي* يحمل في باطنه برنامج كل الأجوبة الممكنة. وبمواصلة طرح الأسئلة تتبين مراحل المعالجة وشروط حل الإشكالية، في حدود معقولية الحجاج ونظام الاستدلال العقلي[29]، فالمفهمة ليست مجرد بعد إجرائي في فعل التفلسف، بل هي وعلى غرار " الاشكلة "والحجاج" تمثل شرط إمكانه. ومن شأنها أتساعد المتعلمين على التعرف إلى بنية النص الفلسفي الذي يستخدم كسند، وبالتالي على ممارسة الكتابة الفلسفية بحسب الشروط المتعارف عليها، و على الأستاذ أن يجعل من "المفهمة "هدفا بيداغوجيا في ذاته، كما يعمل على تنبيه التلاميذ إلى أهميتها ودورها في بنية النص الفلسفي، و ما يتطلبه ذلك من تحديد لدلالاتها في السياقات المختلفة التي يمكن أن ترد فيها، ومن دون ذلك لا يمكن بناء الإشكالية الفلسفية. و بناء عملية البرهنة، وما تقتضيه من إحالة على مرجعيات فلسفية ومعرفية[30]

يقتضي التفكير الفلسفي الوعي بالمشكلات الحقيقية التي هي محرك التفكير ومنطلقه، ولذلك ينبغي التميز بين المشكل الحقيقي والمشكل الزائف او الوهمي، فالمشكل الفلسفي لا يعين سؤالا يتطلب حلا، بل يعين معضلة أساسية من شأنها أن تقود إلى إستراتجية بحث لا إلى حل

---

[26] المفهوم الفلسفي: التحديد الأكاديمي والتوظيف الديداكتيكي .عبد العاطي فنان

[27] العتيري رجاء، ص32

[28] العتيري رجاء، ص30

[29] العتيري رجاء،ص12

[30] غباش موني، ص46

بالمعنى الدقيق للكلمة، إنه يسمح فقط باستبعاد الأحكام المسبقة حول المعضلة التي هي جوهر المشكل. هكذا يتحدد التفكير الفلسفي كتفكير إشكالي، لا يراهن على حل، بقدر ما يطرح المشكل الحقيقي[31].

إن النص الفلسفي في مستواه التعليمي، يقوم على إظهار إشكالية النص والمشكلة التي يطرحها كاتبه، وهذا يتطلب فهم النص فهما كافيا، من خلال ايضاح المشكلة الموجودة في النص، وموضوعه العام و أطروحته، واكتشاف كيفية انتظام أفكاره، والاشكلة فاعلية فكرية تتمثل في بناء مشكل فلسفي انطلاق من الوعي بمفارقة، أومن إدراك خطأ أومن اندهاش يحصل بفعل الانتباه إلى الموجودات والأشياء. والمشكل بصورة عامة يدل على معضلة ترتبط بالنظر (المعرفة)أو بالعمل (الممارسة) انه يعني أزمة ، أي وضعية حرجة ومقلقة تفقد معها الحلول و الأجوبة الجاهزة كل وجاهة[32].

إن النص الفلسفي فرصة لاكتساب المتعلم كفاءات متعددة، منها: القراءة الفلسفية، والتحليل السليم، والاستماع إلى رأي الغير والروح النقدية، والانطلاق منه كمشروع لكتابة مقالة فلسفية" ومعلوم أن كفاءات الفلسفة كلها موجودة في النصوص لا تكتسب إلا من خلال التمرس المستمر على تحليل النصوص، وعلية أصبح من الضروري تجاوز حشد أذهان المتعلمين بالمعارف الجاهزة، وتجاوز تقبلهم السلبي لها، وذلك قصد تمرسهم، على التعامل مع النص الفلسفي من حيث مفاهيمه وتراكيبه وبناؤه ومحتوياته وأطروحاته[33]". خدمة للكشف عن رهانات السؤال الفلسفي.فالسؤال ليس هدف في حدّ ذاته، ولكنه مجرد وسيلة للوصول إلى تحقيق حدّ أدنى من التفلسف لحظة تنظيمه لمعارف وطريقة تنظيم المتعلّمين لمعارفهم من خلال فعل الجواب.[34].

ان كل قول وكل خطاب يتضمن ادعاء للصلاحية ، ولكن المناقشة الحرة الخالية من الإكراه والقسر هي التي تسمح وحدها بتوضيح ما إذا كان ذلك الادعاء يتطابق مع الحقيقة أم لا ، ذلك ان المعنى ليس الا حصلية الاتفاق على دلالات العلامات والرموز ، وهكذا يمثل كل خطاب مجالا " تصوغ فيه الاطراف المعنية ادعاءات للصلاحية للتعبيرات الإشكالية ان قوة برهان ما

---

[31] غباش موني، ص45

[32] غباش موني، الفلسفة في تونس، مومنون بلاحدود،2015/12/11، ص44

[33] ميلان محمد ، أهداف أنشطة تدريس الفلسفة في المنهاج الجزائري. المجلة الثقافية الجزائرية.
https://thakafamag.com/?p=45903

[34] عبد السلام حمراوي، السؤال البيداغوجي واستراتيجية بناء الدرس الفلسفي

تقاس داخل سياق معين بصحة الحجج ،وهذه الصحة تظهر من بين ما تظهر فيه ، في قدرة تعبير معين على إقناع المشاركين في المناقشة وعلى تبرير ادعاء ما للصلاحية[35]

فاذا اعتبرنا الحجاج فعالية خطابية وبلاغية وتداوليه، فإن القول الفلسفي يمثل حقلا لتحقق هذه الفعالية. ذلك أن الخطاب، لا يخلو كليا من الخاصية الاستدلالية والحجاجية، ولهذا فهما لا ينفصلان عن الابعاد الاخرى للقول الفلسفي، ان الحجاج يكون دائما مبررا بأهداف وغايات تعليمية (اقناعية ، تواصلية)او فكرية معرفية (جدلية ، تحليلة، نقدية)وهكذا يرتبط الحجاج الفلسفي باللغة والبلاغة والمنطق والحقيقة... ويمثل استراتيجية ترتبط باللغة وبالعقل، أي بالخطاب وتستهدف الإقناع. فقد أصبح الحجاج الوسيلة الاهم لتحقيق التفاهم وبناء التوافق بين الناس مختلفي القناعات والمصالح والتوجهات.

يتمثل الهدف لنظرية الحجاج او الخطابة الجديدة ، كما حددها بيرلمان على وجه الخصوص ، في تحرير الحجاج من صرامة الاستدلال المنطقي، الذي تكون فيه الحقيقة ضرورية وملزمة " إن وجود الحجاج الذي لا يكون الزاميا ولا اعتباطيا هو وحده الذي يمنح الحرية الإنسانية معنى ، من حيث شرط ممارسة اختيار معقول[36]

ليس الحجاج اجراء شكليا وصوريا في عملية الاستدلال الفلسفي ، ففي الفلسفة لا يمكننا ان نفصل الحجاج عن مضمونه ففي التفكير الفلسفي هناك "امتزاج بين الاطروحات وبين عمليات التدليل عليها ".

هذا هو التصور الذي لدينا عن التعليم الفلسفي. تعليم يسعى إلى تطوير ملكات التأمل عند الشباب، وجعلهم، بالضبط، في حالة استعداد للحكم، لاحقا، اعتمادا على أنفسهم؛ بدون لا مبالاة وأيضا بدون دوغمائية. أن نمنحهم، حول مجموع مشاكل الفكر والفعل، آراء تسمح لهم بالاندماج الفعلي في مجتمع زمنهم وفي الإنسانية. هذه، بشكل عميق، الوظيفة الخاصة بأستاذ الفلسفة. وليس هناك ما هو أجمل من هذا، ولا يمكنه أن يعطي فكرة أعلى وأوسع لهذا التعليم. لكن، ومن أجل أداء هذه الوظيفة، عليه أن يعرف أسلوب تكييف هذا الطموح الكبير مع الإحساس بتواضع الوسائل التي يتوفر عليها. وعليه أن يضع نفسه رهن إشارة العقول

---

[35] غباش موني،ص48

[36] غباش موني، ص47

الجديدة، الواجب عليه جعلها ناضجة، وأن يكون محبوبا ليفهمهم، وأيضا ليخدمهم بشكل جيد، وأخيرا، عليه كسب ثقتهم بواسطة هذا الإخلاص، [37].

3- الخاتمة:

تبقى المهمة الأولى للدرس الفلسفي هي استيعاب مميزات التفكير الفلسفي في أفق تجريب وتطبيق الفعل الفلسفي فكريا وحياتيا. والتمرس على أجرأة آليات التفكير الفلسفي، ومنها ضبط والتحكم في صناعة السؤال الفلسفي والتساؤل والأشكلة وبناء المفاهيم ومعرفة بينة وسياقات الأطاريح الفلسفية والعلمية، والتمكن من العمليات الحجاجية والعقلنة والنسقية والنقد.. وهي مقومات الوعي الفلسفي والتي يجب أن يتمثلها المتعلم ويحولها إلى فن للتفكير وفن للعيش.هذا الفن الفلسفي هو الذي سيكون وسيلة لتحقيق رهانات المؤسسة من خلال مقتضيات المنهاج الفلسفي. وقد أكد القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 المؤرخ في 2008/01/23 في الفصل الأول وفي باب غايات التربية على رسالة المدرسة الجزائرية في " تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ومتفتح على الحضارة العالمية[38]." حيث تسعى التربية الوطنية إلى:" تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية... وتقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية..وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية."

من هذا المنطلق، يمكن القول أن مسار الدرس الفلسفي هو وجه أخر لمسار المجتمع، فهو تعبير عن الحركية التي يعرفها هذا الأخير على مختلف المستويات، لذا وجب على المدرس أن يراهن على تحقيق جملة من الأهداف التعليمية المتصلة بأنشطة التدريس، وتلك الأهداف تكسب الشرعية البيداغوجية والمعرفية والمؤسسية وتضمن لها حق الوجود في النظام التربوي.

---

[37] أناطول دومونزي الترسيخ الوجودي للدرس الفلسفي،تقديم وترجمة: عبد الغني التازي، https://www.aljabriabed.net/n48_15amrani.htm

[38] ميلان محمد ، أهداف أنشطة تدريس الفلسفة في المنهاج الجزائري.

4- المصادروالمراجع

[1] في النقد الفلسفي المعاصر: مصادره الغربية وتجلياته العربية، مجلة الباحث، مخبر اللغة العربية، جامعة الاغواط، الجزائر، ع2012،10،

[2] مصطفى محسن، الفلسفة والمؤسسة

https://ouvrages.crasc.dz/index.php/ar/17-philosophie,-mémoire-et-institution/326

[3] عبد الله موسى،إشكالية الدرس الفلسفي. جدلية المعرفي والتعليمي

https://ouvrages.crasc.dz/index.php/ar/17-philosophie,-mémoire-et-institution/346

[4]حميد اعبيدة، الحجاج في الفلسفة وفي تدريسها،

https://www.aljabriabed.net/n39_08abida.htm#_ednref27

[5]عبد القادر بودومة:فلسفة الأستاذ في مقابل أستاذ الفلسفة كانط. هيغل. نيتشه

[6] مذكرة ماجستير كارل ياسبرس.

[1] هرباجي حميدة، المرجع نفسه.

[7]حميد اعبيدة، إشكالية "المفهمة" في الفلسفة وفي تدريسها[*]،

https://www.aljabriabed.net/n64_03aabida.htm#_ednref15

[8]خالد مهيدي، تعزيز ديداكتيك الفلسفة وفق مقاربة النص الفلسفي، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية،مج9،ع3 ديسمبر2018.

[9] راضية درويش،كيفية قراءة النص الفلسفي "القراءة التفسيرية المغلقة والقراءة التاويلية المفتوحة".

[10]ميلان محمد، لماذا المقاربة النصية في تدريس الفلسفة؟

[11] بلحمر مصطفى، في النص الفلسفي، الحوار المتمدن، عدد28،2013/04/4076

[12] المفهوم الفلسفي: التحديد الأكاديمي والتوظيف الديداكتيكي. عبد العاطي فنان

[13] غباش موني، الفلسفة في تونس، مومنون بلاحدود،2015/12/11، ص44

[14]ميلان محمد ، أهداف أنشطة تدريس الفلسفة في المنهاج الجزائري. المجلة الثقافية الجزائرية.

https://thakafamag.com/?p=45903

[15] عبد السلام حمراوي، السؤال البيداغوجي واستراتيجية بناء الدرس الفلسفي

[16] أناطول دومونزي الترسيخ الوجودي للدرس الفلسفي،تقديم وترجمة: عبد الغني التازي،

https://www.aljabriabed.net/n48_15amrani.htm

[17] ميلان محمد ، أهداف أنشطة تدريس الفلسفة في المنهاج الجزائري.

جامعة مولود معمري

تيزي وزو

الملتقى الوطني الافتراضي الأول:

تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والمعرفة المستدامة

تحت شعار:

الفلسفة وسؤال النقد

مداخلة بعنوان:

سلبيات تعليم الفلسفة في الطور الثانوي بين أسلوب التلقين وتقادم المنهاج

(دراسة ميدانية)

الدكتور: بكيري عبد الله

أستاذ مكون في التعليم الثانوي (فلسفة)

وباحث في الفلسفة الإسلامية

مقدمة:

يشكل تدريس الفلسفة أهمية كبيرة في تطوير تفكير الأفراد وتعزيز فهمهم للعالم والحياة، فالفلسفة تساعد الأفراد على التفكير بشكل منطقي ونقدي وتحليلي، وتمكنهم من فهم القضايا والمواضيع بطريقة أعمق وأكثر تعقيدا، كما تساهم في تطوير المهارات العقلية، حيث تمكن الفلسفة الأفراد من تحسين مهارات التفكير النقدي والتحليلي والإبداعي والتعبير عن الرأي

بشكل أفضل، وتعزز القدرة على التعلم، حيث تشجع الأفراد على الاستمرار في التعلم والتطوير والتفكير بشكل منهجي وتحليلي، كما تعزز القدرة على التعايش مع الآخرين بحيث تساعد الأفراد على فهم الآخرين وتحليل مواقفهم واتخاذ القرارات الصائبة في التعامل معهم،وتطور القيم والمبادئ الأخلاقية حيث تساعد الفلسفة الأفراد على فهم القيم الأخلاقية وتحليلها وتطوير مواقفهم واتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، وهي أيضا ترفع الثقافة العامة، فتدريس الفلسفة يوفر للأفراد فرصة لفهم التاريخ والفلسفة والثقافة الإنسانية بشكل أفضل وأعمق، وبالتالي، يمكن القول إن تدريس الفلسفة يعد أمرًا ضروريًا لتطوير تفكير الأفراد وتعزيز فهمهم للعالم والحياة.

وانطلاقا من أهميتها لم تتخلف الجزائر منذ الاستقلال عن تدريس الفلسفة في الطور الثانوي، حيث تعد جزءًا هامًا من المنهج التعليمي الجزائري، وتهدف إلى المساهمة في تنمية الشخصية وتعزيز الوعي الفكري والثقافي لدى التلاميذ، وقد عرف تدريسها عدة تطورات سواء على مستوى البرامج أو المناهج، أو حتى الشعب وصولا إلى تأسيس شعبة الآداب والفلسفة مع آخر إصلاح تربوي.

إن أهميتها تظهر أيضا في كونها مادة تدرس ويمتحن فيها في البكالوريا جميع الشعب بمختلف اختصاصاتها، وبقدر هاته الأهمية التي منحت للفلسفة بقدر أيضا ما يواجهها اليوم من نقائص وتحديات، سواء على مستوى مواكبة مشكلات المنهاج لآخر كشوفات الفلسفة المعاصرة بتنوعها المنهجي، وتحولها من البحث عن المطلق إلى الاكتفاء بالنسبي، أو بتحول المادة لدى التلميذ الجزائري إلى مادة قائمة على الحفظ والاسترجاع، وهو ما يتعارض مع طبيعة المادة نفسها القائمة على الفهم والتحليل والنقد، ومن هنا نتساءل: لماذا أصبح الدرس الفلسفي في الجزائر مرادفا للحفظ والاسترجاع؟ وإلى أي مدى يواكب منهاج الفلسفة الجزائري الفكر الفلسفي المعاصر؟ وما هي الحلول للرفع من مستوى التفكير الفلسفي النقدي في المنهاج الجزائري لتدريس الفلسفة؟

وانطلاقا من هذه الإشكاليات سنحاول تحليلها وتفكيك السلبيات والتحديات وفق دراسة ميدانية بشقين:

1- تحليل عينة من نتائج التلاميذ باعتماد أسئلة متباينة: النموذج الأول يعتمد على الفهم والتحليل، والنموذج الثاني على الحفظ والاسترجاع.

2- تحليل مشكلات منهاج السنة ثالثة آداب وفلسفة ومحاولة اكتشاف راهنية القضايا والدروس المطروحة فيه، ومدى صلتها بالفكر الفلسفي المعاصر.

1. الفلسفة بين قدرة الحفظ ومهارة التحليل:

إذا نظرنا لطبيعة مادة الفلسفة نجد أنه لا يوجد علاقة مباشرة بين الفلسفة والحفظ، حيث أن الفلسفة تتعامل بشكل أساسي مع الأفكار والمفاهيم والقضايا الفلسفية، بينما الحفظ يتعلق بترسيخ النصوص والمعلومات الدقيقة والتفاصيل، ومع ذلك، فإن دراسة الفلسفة يمكن أن تساهم في تنمية مهارات الحفظ عن طريق التركيز والتركيز على التفاصيل والتفكير النقدي والتحليلي الدقيق، ومن المعروف أن الفلسفة تعتمد على القراءة الدقيقة والتحليلية للنصوص الفلسفية، والتي يتطلب حفظ مفاهيمها وتطبيقها على الحياة العملية.

كما أن تدريس الفلسفة يتطلب من الطلاب الاهتمام بالقراءة والبحث والدراسة، وهذه المهارات يمكن أن تنتقل إلى حياتهم الشخصية والمهنية وتساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف الضرورية في مجالاتهم المختلفة، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد تدريس الفلسفة في تحفيز الذاكرة وتنمية القدرة على الاستيعاب والتخزين الصحيح للمعلومات، مما يساعد على تعزيز الحفظ والتذكر. وعلى الرغم من عدم وجود علاقة مباشرة بين الفلسفة والحفظ، إلا أنهما يمكن أن يتعاونا بشكل إيجابي في تطوير المهارات العقلية والذهنية لدى الأفراد.

يمكننا القول إذا أن الفلسفة تعزز من قدرة الذاكرة، وتساعد التلميذ على الاستيعاب وترسيخ المعلومات والمفاهيم والمعارف، لكن المفارقة التي تواجه تدريس الفلسفة في الجزائر أن العملية أصبحت عكسية، بحيث أن الفلسفة عوض أن تكون معززا للحفظ، أصبحت مادة قائمة على الحفظ، ويعتمد تحصيل النتائج فيها على حفظ وإعادة أكبر قدر من المادة المعرفية، ولم يعد هذا النمط الشائع حكرا على التلاميذ فقط، بل امتد إلى الأساتذة الذين أصبح شغلهم الشاغل تزويد التلميذ وحشوه بأكبر قدر من المادة المعرفية، ويزداد الأمر سوءا إذا توجهنا نحو الدروس الخصوصية التي تقدم مقالات جاهزة، يصبح معها التلميذ مجرد وعاء لتسجيل المقالات و'إعادتها أيام الإمتحان.

تم تعميم هاته النظرة من الشعب الأدبية نحو بقية الشعب التي أصبحت تنظر للفلسفة كمادة قائمة على الحفظ، وقد حاولنا القيام بتجربة ميدانية في قسمين مختلفين:

- قسم 2 آداب وفلسفة
- قسم 3 علوم تجريبية

تعتمد التجربة على محاولة تغيير نمط الأسئلة بين الفصل الأول والثاني، حيث اعتمدنا:

- في الفصل الأول أسئلة تقوم على الفهم والتحليل
- في الفصل الثاني أسئلة مباشرة تقوم على الحفظ والاسترجاع

ومن خلال هذا المتغير سنحاول تحليل نتائج القسمين والمقارنة بين ما تحقق في الفصل الأول وفي الفصل الثاني، وقبل ذلك نضع نموذجي الامتحان لكلا القسمين في كلا الفصلين:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مديرية التربية لولاية برج بوعريريج — ثانوية أسعيد بوعلي - ب ب ع

امتحان الفصل الأول في الفلسفة

الشعبة : 2أدبي2 — المدة: 2 ساعة

عالج موضوعا واحدا فقط على الخيار

الموضوع الأول:

قارن بين المنطق الصوري والمنطق المادي

الموضوع الثاني:

إن أهمية الفلسفة متأتية من كونها تشد أنفاسها ، أو إن شئت يقضتنا الفكرية ، لأن هناك قضايا خطيرة في الحياة لا يستطيع العلم أن يعالجها أو يقول فيها كلمته ، ولأن الرأي العلمي ليس هو الرأي المناسب لتلك القضايا . ثم لأن الفلسفة تقودنا إلى شيء من التواضع العقلي . إننا بفضل الفلسفة نعرف أن هناك أشياء كانت في الماضي محل يقين علمي لا يتطرق إليها الشك ، ولكن تبين فيما بعد أن ذلك اليقين خطأ فادح .

إن اليقين العلمي لا يمكن أن نصل إليه عبر الطرق القصيرة وبالوسائل المبتورة ، إن الناس بدؤوا يكتشفون أن عملية فهم العالم ليست سهلة ، وهذه العملية هي الرسالة الأولى التي تهدف إليها الفلسفة ، وسواء أردنا أن نستعمل العلم أو نستعمل الفلسفة لهذا الفهم لا مناص لنا نستغرق وقتا طويلا، وأن نتسلح بفكر يبتعد عن روح اليقين الساذج والتصديق المتسرع .

برتراند راسل

المطلوب: اكتب مقالا فلسفيا تعالج فيه مضمون النص.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مديرية التربية لولاية برج بوعريريج — **امتحان الفصل الثاني في الفلسفة** — ثانوية أسعيد بوعلي - ب ب ع

الشعبة : 2أدبي2 — المدة: 2 ساعة

عالج موضوعا واحدا فقط على الخيار

الموضوع الأول: هل معيار الحقيقة المنفعة أم الوجود لذاته؟

الموضوع الثاني: قيل: "إن الفلسفة الإسلامية أصيلة" دافع عن صحة هذه الأطروحة

الموضوع الثاني:

إن القبض على الحقيقة ـأبعد ما يكون، هنا عن كونه غاية في ذاتها- لا يزيد عن كونه وسيلة أو أداة أولية لبلوغ أنواع حيوية أخرى من الإشباع والرضا والسرور، وإذا قدر لي أن أضل طريقي في الغابة، وأتضور جوعا، ثم وجدت ما يشبه طريقا معبدا للبقر، فإنه لأمر بالغ الأهمية، أنه يتعين علي الاعتقاد بوجود مقام أو مأوى إنساني في نهايته، لأنني إذا فعلت ذلك، ومضيت في أثره فسأنقذ حياتي.

إن الفكرة الصحيحة ههنا نافعة، لأن المقام أو المأوى الذي هو هدفها أو موضوعها نافع، ومن ثمة فإن القيمة العملية للأفكار الصحيحة، تشتق بصفة أولية، من الأهمية العملية لموضوعاتها بالنسبة لنا، وليس ثمة ريب، في أن موضوعاتها ليست في الحقيقة، هامة في كل الأوقات، فربما في مناسبة أخرى، لا تكون بي في حاجة إلى المقام أو المأوى وعندئذ، ففكرتي عنه، مهما تكن محققة، ستكون من الناحية العملية، فكرة منفصمة وغير مرتبطة وأولى بها أن تظل كمينة، وكلما أصبحت حقيقة من تلك الحقائق الإضافية، مرتبطة عمليا بمطلب عاجل من مطالبنا أو بضرورة ملحة من ضروراتنا، فإنها تنقل من مخزن التبريد حيث كانت قابعة، لكي تؤدي عملا في العالم ويزداد نشاط اعتقادنا بها. ويليام جيمس

المطلوب: اكتب مقالا فلسفيا تعالج فيه مضمون النص.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مديرية التربية لولاية برج بوعريريج

ثانوية أسعيد بوعلي - ب ب ع-

امتحان الفصل الأول في الفلسفة

الشعبة: 3علوم تجريبية **عالج موضوعا واحدا فقط على الخيار**

الموضوع الأول:

قارن بين العلم والفلسفة

الموضوع الثاني:

" في القرن 19 حدثت ثورة في المجال الرياضي، فلم تعد الهندسة الإقليدية والهندسة التحليلية لديكارت هي الوحيدة في مجال العمل عند الرياضيين، بل اكتشف الرياضيون بدايات جديدة انطلق بعدها العلم الرياضي، وبدأ ذلك مع **بونسليه**، حيث أدخل فكرة المنظور في تعريف الأشكال الهندسية، فتغيرت بذلك التعريفات، مثلا الدائرة أصبحت تعرف بأنها شكل مخروطي، والخط بأنه يتكون من نصفي خطين.

كما ظهرت الهندسة غير الإقليدية، كهندسة **لوباتشفسكي**، **وريمان**، وتغير بذلك مفهوم المكان عند **هيرمين فيل**، **إلياكارتل وَأنشتاين**، كما أدخل **موريس فريجة** فكرة المكان المجرد. وهكذالم تعد الهندسة علم دراسة المكان باعتبار أن هناك مفهوما واحدا للمكان، بل أصبحت علم دراسة الأماكن".

إدموند هوسرل

المطلوب: اكتب مقالا فلسفيا تعالج فيه مضمون النص.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مديرية التربية لولاية برج بوعريريج

ثانوية أسعيد بوعلي

- ب ب ع-

امتحان الفصل الثاني في الفلسفة

الشعبة: 3علوم تجريبية

عالج موضوعا واحدا فقط على الخيار

الموضوع الأول:

هل صورة الدراسة التجريبية في المادة الحية هي نفسها في المادة الجامدة؟

الموضوع الثاني:

يقول: ج. س. ميل: "إن الفرضية قفزة في المجهول، ولهذا يجب علينا أن نتجاوز هذا العائق وننتقل مباشرة من الملاحظة إلى التجربة." دافع على صحة هذه الأطروحة.

الموضوع الثالث:

" إن من أهم شروط الموضوعية هي أن تكون أحكامنا نابعة من الواقع كما هو وأن يكون الواقع مستقلا عن ذاتيتنا و لكي تكون الدراسة موضوعية يجب أن يتوفر فيها الاتفاق بين مختلف الملاحظين عن نفس الحل ، من هنا يبدو الحياد ضروريا أي أن يكون موقف الدارس من الظاهرة نزيها ، لا تؤثر فيه منفعة ولا مصلحة أو دافعا سيكولوجيا أو اجتماعي أو تاريخي.

ولكن هذه الشروط لا تتوفر في الظاهرة الإنسانية عند محاولة البحث فيها ، إذ أن الملاحظات و أحكام الدارس تتأثر بانتماءاته و ثقافته و تربيته و مزاجه و تصوراته الخاصة إلى جانب كونه غير منفصل عن الظاهرة التي يدرسها بل يعيشها و يتعاطف أو لا يتعاطف معها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، وهذا يجعل أحكامه متأثرة بمواقف شخصية ذاتية ، الأمر الذي يجعل الفصل بين الحكم و القيمة الذاتية الذي يدركه وحكم الواقع الذي يستلزمه البحث العلمي متعذرا ."

محمد عابد الجابري

المطلوب: اكتب مقالا فلسفيا تعالج فيه مضمون النص.

قبل أن ننتقل إلى تحليل النتائج، يجب توضيح الملاحظات التالية:

- اعتمد نموذج الفصل الأول على تقديم أسئلة تقوم على الاستنتاج والتحليل، حيث طرحنا على قسم سنة ثانية آداب وفلسفة سؤالا استنتاجيا حول المقارنة بين المنطق الصوري والمنطق المادي انطلاقا مما قدم في الدرس النظري، مع تعزيز ذلك بتحليل نص يقارن بينهما.

أما بالنسبة لقسم سنة ثالثة علوم تجريبية فقد كان السؤال أيضا بطريقة المقارنة بين العلم والفلسفة انطلاقا مما قدم في الدرس.

- تم في كلا القسمين تقديم موضوع ثاني متعلق بتحليل نص فلسفي، مع ما يتطلبه ذلك من قدرة على فهم أفكار صاحب النص واستخراج المشكلة والموقف والحجج، وتقييمها.
- اعتمد نموذج الفصل الثاني على طرح أسئلة مباشرة تتناول مقالات فلسفية متناولة، سواء موضوع المذاهب الفلسفية بالنسبة للسنة الثانية آداب وفلسفة، أو موضوع البيولوجيا بالنسبة للشعب العلمية.

بعد ذكر هاته الملاحظات سنأتي لتحليل نتائج القسمين في المادة:

<u>أولا: نتائج السنة الثانية آداب وفلسفة:</u>

النتائج	الفصل الأول	الفصل الثاني
عدد التلاميذ الذين تحصلوا على معدل 10 فما فوق	9 تلاميذ	15 تلميذ
عدد التلاميذ الذين تحصلوا على أقل من 10	29 تلميذ	22 تلميذ

ثانيا: نتائج السنة ثالثة علوم تجريبية:

النتائج	الفصل الأول	الفصل الثاني
عدد التلاميذ الذين تحصلوا على معدل 10 فما فوق	7 تلاميذ	30 تلميذ
عدد التلاميذ الذين تحصلوا على أقل من 10	30 تلميذ	7 تلاميذ

التعليق على النتائج:

- تحسن طفيف في نتائج السنة ثانية آداب وفلسفة مع وجود أسئلة مباشرة تعتمد على الحفظ والاسترجاع
- تحسن كبير في نتائج السنة ثالثة علوم تجريبية، بتغير طبيعة الأسئلة، ومع مقالة مباشرة كالبيولوجيا، خاصة في ظل شيوع ثقافة الترشيحات.
- التحسن في النتائج رغم أن الدروس المعنية بالامتحان في الفصل الثاني أكبر من الفصل الأول، ورغم دخول طريقة جديدة وهي الاستقصاء بالوضع.

استنتاج:

لقد تحولت بالنسبة للتلاميذ مادة الفلسفة إلى مادة قائمة أساسا على حفظ واسترجاع المعلومات والأقوال، مع ملاحظة أساسية وهي الاعتماد على المقالات الجاهزة، والمقدمات الثابتة والصالحة -حسبهم- في كل مقال، وما زاد الأمور سوءا هو انتشار ثقافة الدروس الخصوصية التي تقدم كل ما هو جاهز ما يعيق عمل الأستاذ داخل القسم ويجعله في معظم الأحيان دون تأثير، أما الحل الذي نقترحه فسنعود له في نهاية المداخلة، بعد أن نتطرق إلى عيوب منهاج الفلسفة، من خلال برنامج السنة الثالثة آداب وفلسفة كنموذج.

2. مواكبة المنهاج لمتغيرات الفلسفة المعاصرة:

هل يواكب برنامج ومنهاج الفلسفة المتغيرات الفكرية الرهيبة التي شهدتها الفلسفة المعاصرة؟ خاصة مع تيارات ما بعد الحداثة التي أسست للفردية والنسبية والاختلاف، لم تعد الفلسفة اليوم تبحث عن المطلق، ولا تدعي امتلاك الحقيقة، لم تعد مع أفكار ما بعد الحداثة تبحث حتى عن الحقيقة ولم يعد من مبرر للحديث عن الحقيقة الثابتة ولا عن العقل بصيغته المطلقة.

لقد تأسس مفهوم النسبية، وهو مفهوم فلسفي مهم في الفلسفة المعاصرة، وهي مرتبطة بعدة تيارات فلسفية ونظريات، مثل نظرية النسبية الخاصة والعامة في الفيزياء، وفلسفة نيتشه وهيدغر وفوكو.

وتعني النسبية في الفلسفة المعاصرة أن الحقائق والمعرفة تعتمد على السياق والظروف الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي تنشأ فيها، ولا يوجد معرفة مطلقة أو حقيقة مطلقة خارج السياقات التي تنشأ فيها، وهذا يعني أن المعرفة تخضع للتغيير والتطور والتعديل باستمرار، وأنه لا يمكن الاعتماد على معرفة مستقرة ودائمة، وفي فلسفة نيتشه، فإن النسبية تعني أن كل شيء يعتمد على وجهة نظر الفرد وتجربته الشخصية، ولا يوجد حقيقة مطلقة تتعلق بالعالم الخارجي. ويعتبر نيتشه أن الحقيقة النسبية هي التي تمكن الفرد من الوصول إلى الحقيقة الفردية الخاصة به، أما في فلسفة هيدغر، فإن النسبية تعني أن الحقيقة هي منتج للغة والثقافة والمعرفة، ولا يمكن فصل الحقيقة عن الثقافة واللغة التي تنشأ فيها، وفي فلسفة فوكو، فإن النسبية تعني أن المعرفة تنتج من قوى السلطة والقوة، وأن الحقيقة تتغير باستمرار بسبب السلطة والمصالح المختلفة التي تعمل في المجتمع، وبشكل عام، يمكن القول إن النسبية في الفلسفة المعاصرة تعني أن المعرفة والحقيقة لا يمكن فصلها عن الظروف والسياقات التي تنشأ فيها.

لقد أتاحت القطيعة المعرفية للفلسفة المعاصرة مع الفلسفات التي قبلها الفرصة لها أيضا لتجاوز الجدل التقليدي، والصراع الفكري بحثا عن الحقيقة والمطلق، ولهذا لم تعد تياراتها مذاهبا فلسفية متناقضة، بل ظهرت كفلسفات تجزيئية متكاملة، أو خاصة بحيث لكل منها رؤيته ومنهجه وتصوره الذي لا يتعارض مع غيره في ظل فردية ونسبية المعرفة، وانطلاقا من هذا قل واقترب من الإندثار الجدل التقليدي الذي ميز الفلسفة عبر تاريخها.

إذا عدنا لبرنامج الفلسفة عندنا نجد أن هاته الرؤية المعاصرة غائبة، فمنهاج الفلسفة كله قائم على الجدل الفكري الذي يبحث ويدعي كل طرف فيه امتلاكه للحقيقة، ما يجعل من الدرس الفلسفي عندنا تغيب عنه صفة المعاصرة، ويقع في ما يدخل فقط ضمن تاريخ الفلسفة، وما يجب الانتباه له أكثر هو أنه حتى بعض المواضيع الفكرية المعاصرة الواردة في البرنامج أريد لها وتم ليها بغية إدخالها في قالب الجدل رغم أن الفلسفة أوسع بكثير من رأيين متناقضين، خاصة مع فتوحات الدرس الفلسفي لما بعد الحداثة، وسنمثل ببعض دروس السنة الثالثة آداب وفلسفة:

<u>برنامج السنة ثالة آداب وفلسفة:</u>

1. الإشكالية الأولى: في إدراك العالم الخارجي

- الإحساس و الإدراك
- اللغة والفكر
- الشعور و اللاشعور
- الذاكرة والخيال
- العادة والإرادة

2. الإشكالية الثانية: الأخلاق الموضوعية و الأخلاق النسبية

- ✓ الأخلاق بين المطلق والنسبي
- ✓ الحقوق والواجبات والعدل
- ✓ في العلاقات الأسرية والنظم الإقتصادية والسياسية

3. الإشكالية الثالثة: فلسفة العلوم

- الحقيقة العلمية والحقيقة الفلسفية المطلقة
- في فلسفة الرياضيات
- في علوم المادة الجامدة و الحية
- في العلوم الإنسانية

إضافة إلى إشكالية تقع دائما خارج التوزيع السنوي وهي: التجربة الفنية والتجربة الذوقية.

1. الإحساس والإدراك: يتم تناول الدرس في ظل جدلية الفصل بين الإحساس والإدراك، وهو موضوع تم تجاوزه في الفكر المعاصر، ونفس الأمر لمحاولة التمييز بين العوامل الذاتية والموضوعية في الإدراك، يتم إقحام المدرسة الظواهرية والجشطالتية في موقف استحالة الفصل بين الإحساس والإدراك رغم أن هذا لم يكن اهتمام المدرستين أصلا، بل ولم يعد الموضوع مطروحا في الفكر المعاصر تماما.
2. اللغة والفكر: يتم إقحام دي سوسير في الموقف الاعتباطي بين الدال والمدلول، وهذا يتناقض تماما مع رؤيته، كما يتم تناول عناصر الموضوع بطريقة سطحية تماما، ولو نظر له بنظرة معاصرة (التأويلية والتفكيكية نموذجا) لكان الموضوع غنيا عوض أن يكون عبارة عن مادة ميتة واجترار لأقوال.
3. الشعور واللاشعور: لم يعد في ظل الإنجازات العلمية المعاصرة في علم النفس من مبرر لتناول هذا الدرس وفق مقاربة الاتجاهات الكلاسيكية مقابل مدرسة التحليل النفسي.
4. الذاكرة والخيال: لقد فصلت البيولوجيا المعاصرة في طبيعة الذاكرة، وفي عناصر الإبداع.
5. في النظم الإقتصادية والسياسية: إن الحديث عن مزايا الحكم الفردي، أو الاشتراكية التي تخلت عنها حتى أشد الدول تعصبا لها وعلى رأسها الصين يجعل من المادة المقدمة للتلاميذ منفصمة عن الواقع.
6. البيولوجيا: الحديث أيضا عن عوائق التجريب في المادة الحية ينتمي إلى فترة زمنية ماضية، فلا مبرر لإثارة جدل حول قضايا مفصول فيها.

أردنا في هاته الأمثلة تقديم نموذج بسيط لتقادم أفكار وعناصر البرنامج السنوي، إن أهم عيب في نظرنا هو محاولة خلق جدل تاريخي، بين فترات تاريخية متباينة، فلا مبرر لإثارة جدل وهمي في ذهن التلميذ بين:

- الاتجاهات الاكلاسيكية والاتجاهات المعاصرة في الفصل بين الإحساس والإدراك
- الاتجاهات الكلاسيكية ومدرسة التحليل النفسي في الشعور واللاشعور
- رافضو المنهج التجريبي وأنصاره في المادة الحية
- الرياضيات الكلاسيكية والرياضيات المعاصرة

إن هذا الجدل مصطنع ووهمي، لأن الجدل الحقيقي في الفلسفة قائم بين مدارس في نفس السياق والظروف، أو بتعبير فوكو في نفس النظام المعرفي (الإبستيمي)، وليس في فترات متباينة، فلو وضعت إقليدس في النظام المعرفي المعاصر لتبنى الرياضيات اللاإقليدية، ولو وضعت كوفي في الفكر المعاصر لكان من أنصار التجريب على المادة الحية...

خاتمة:

ختاما تواجه الفلسفة في الجزائر في الطور الثانوي من وجهة نظرنا مشكلتين أساسيتين، حاولنا التمثيل لهما من خلال هاته المداخلة:

الأولى تتمثل في تحولها لمادة قائمة على الحفظ، وهذا يقتضي:

- التخلص من النموذج المقالي في الإجابة.
- الاعتماد على أسئلة جزئية تخاطب قدرة التلميذ على الفهم والتحليل.
- الاعتماد على المقاربة النصية التي تستهدف فهم النص وحججه.
- الاعتماد على إنماء حس النقد والتحليل لدى التلميذ.

أما المشكلة الثانية فهي متعلقة بطبيعة المنهاج نفسه، الذي يقوم على ضرورة خلق الجدل، والذي تغيب عنه روح المعاصرة، وهذا يتطلب:

- تجاوز النظرة التقليدية للفلسفة القائمة على إثارة الجدل.
- تجاوز النظرة التقليدية للفلسفة القائمة على البحث عن المطلق والثابت.
- بناء رؤية فلسفية معاصرة تحترم النسبية والفردية والتنوع.
- إدماج التلميذ في القضايا الفكرية المعاصرة: (البيوتيقا، الأسرة النووية، النسبية..)
- عدم تناول المواضيع التاريخية بصبغة جدلية بين أنظمة معرفية متباينة.

إن تدريس الفلسفة في الطور الثانوي مكسب مهم للجزائر، ولهذا ينبغي الاهتمام بمواطن القصور، ومحاولة إحداث تغيير جذري في البرامج والمناهج، وقبل ذلك في الذهنيات، وهذا يتطلب مواكبة مستمرة وتحيينا دائما للمعارف والطرائق والمنهجيات الفكرية، ما يتيح للفلسفة تحقيق هدفها الأسمى في الطور الثانوي، وكفاءتها المستهدفة وهي ممارسة التأمل الفلسفي، فلا يمكن لتلميذ يعتمد الحفظ والتلقين ممارسة التأمل الفلسفي، ولا يمكن لمنهاج غير مواكب لروح العصر أن يقود لتحقيق هاته الكفاءة.

المراجع:

- التدرجات السنوية لمادة الفلسفة، سبتمبر 2022
- مواضيع امتحانات ونتائج: قسم 2آف2، 3ع ت1، للفصلين الأول والثاني، ثانوية أسعيد بوعلي، برج بوعريريج

الملتقى الوطني الإفتراضي الأول:

تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والمعرفة المستدامة

المحور الثالث: رهانات تدريس الفلسفة في التعليم الإبتدائي بين الو اقع والتجارب العلمية.

المداخلة :

الفلسفة مع الأطفال من منظور مدرسة فر انكفورت

أكسل هونيث أنموذجا

الدكتور: بلقصير مصطفى

مقدمة

الإقبال على الفلسفة منذ سن مبكرة، يتجاوز أسئلة التربية والتعليم إلى مساءلة شروط التعليم التحرري. يمكن لورش عمل الفلسفة في المدرسة أن تحدد مسبقًا ما يجب أن تكون عليه المدرسة (التعليم) على أساس يومي وتقدم نموذج لها ليصبح فضاء فكري كامل، أي مكانًا للاعتراف بالطفل كموضوع لنشر الروح النقدية والتعاون الفكري، وشكل من أشكال التحرر من الصدى العميق مع الذات ومع الآخرين ومع العالم. مما يمكن للفلسفة مع الأطفال أن تكون بمثابة نموذج لما نسميه "مدرسة فلسفية". ومع ذلك لا تزال فكرة الفلسفة مع الأطفال الصغار تثير الكثير من الجدل والتردد، داخل المؤسسات نفسها، فهل الأطفال قادرون حقًا على التفلسف؟ عن أي مفهوم للفلسفة يمكننا الاعتماد؟ وكيف تعمل الفلسفة دون اللجوء إلى النصوص المعقدة للمؤلفين وخاصة الكتاب النقديين؟ أي شرعية للمنشطين الذين ليس لديهم كلهم تعليمًا جامعيًا في الفلسفة؟

وبالتالي فإننا نتساءل عن الدور الذي يمكن أن تلعبه الفلسفة في تكوين العقل النقدي وفي تعلم المواطنة المستنيرة منذ سن مبكرة. وفي كيف تجعل هذه الممارسات التجريبية والمبتكرة من الممكن تجديد النموذج التحرري للفلسفة في المدرسة وفي المدينة؟. هذه الأسئلة تتعلق بمشروع التفكير في مدرسة فلسفية، الذي يقع في قلب ما بعد الحداثة، ويتماشى أيضًا مع أعمال مدرسة فرانكفورت وخاصة أعمال أكسل هونيث Axel Honneth ممثل الجيل الثالث للمدرسة. حيث تتيح لنا أعمال أكسل هونيث تحديد الإشكالية التالية:

كيف يمكننا التفكير مع أكسل هونيث في التفلسف مع الأطفال من منظور نظريات الاعتراف، وعن أي مكانة العلوم والفلسفة الإنسانية في مجتمعاتنا.

هذا ما تهدف إليه هذه المداخلة، باستخدام **المنهج التحليلي**، في تناول نصوص هونيث للوصول إلى النتائج اللازمة عنها.

1- الفلسفة مع الأطفال والتفكير النقدي من منظور أكسل هونيث.

مشاكل الطفولة وتعلم الفلسفة ليست جديدة في تقاليد مدرسة فرانكفورت. فقد طور ثيودور أدورنو أفكارًا حول التعليم والتحرر، والتعليم الفلسفي والطفولة، والتي لا تزال تغذي الجدل في ألمانيا حول الفلسفة مع الأطفال،مهدت الطريق لفترة طويلة لمفهوم الفلسفة لدى الأطفال، تم تطويرها في الولايات المتحدة، بواسطة جون ديوي وماثيو ليبمان، مع تحدياتها ليس فقط على المستوى المعرفي، من حيث علاقتها بالمعرفة والمهارات الفكرية، ولكن أيضًا

على المستوى السياسي لتعلم الديمقراطية والمواطنة[1]. يرتبط إذن سؤال علاقة الفلسفة بالطفولة عند أكسل هونيث، بتقليد مدرسة فرانكفورت ضمن إستمرارية أدورنو من ناحية، وتقليد براغماتية ديوي الأمريكية،من ناحية أخرى.

وعليه أصبحت الفلسفة مع الأطفال في ألمانيا سؤالًا للنظرية النقدية، حيث تشير المساهمات الأخيرة لهونيث خاصة إلى أننا نشهد اعترافًا بواسطة الفلسفة أو علم الاجتماع لهذا السؤال. فلماذا هذا الاهتمام اليوم بالنظرية النقدية في موضوع الفلسفة مع الأطفال؟. من بين الافتراضات هي أن مفهوم "الفلسفة مع الأطفال" يتكون من ثلاثة عناصر أو مفاهيم، تطرح كإشكالية في حقيقة العلاقة التي نشأت بين هذه العناصر :

- تطرح "الفلسفة مع الأطفال" أولاً مسألة الفلسفة، وتعريفها بالمعنى الواسع أو الضيق للكلمة، وإمكانية توسيعها لتأهيل ممارسة موضوعات الأطفال، لا سيما من وجهة نظر التفكير النقدي؛

- يجب التعامل مع الطفولة من وجهة نظر تعلم المعرفة، واكتساب أشكال من العقلانية، ومن وجهة نظر التربية من أجل المواطنة، وعلاقة التكيف أو عكس التساؤل نحو نقد العالم المحيط؛

- تقودنا كلمة "مع" أو "كون المرء مع الآخر"، التي نجدها في عبارة "الفلسفة مع الأطفال" إلى طرح السؤال حول العلاقة بين الذات، وتكوين الذات الجماعية، أو عكس ذلك، من استقلالية الموضوع الفردي، وبالتالي تطرح مشكلة "الفلسفة مع الأطفال" ضمن نظرية الاعتراف أو الفلسفة الاجتماعية أو الفلسفة السياسية، وإسقاطها على مسألة التعليم والطفولة و فيما يتعلق بالعلوم الإنسانية[2]. لذلك سنتناول هذه القضايا الثلاثة من منظور هارتموت روزا ممثل الجيل الرابع لمدرسة فرانكفورت، من أجل النظر إلى الشكل الذي يمكن أن تبدو عليه الفلسفة مع الأطفال من منظور أكسل هونيث، عبر إجراء نقد لمفهوم الفلسفة مع الأطفال، وإبراز ما يشكل شرعيته وتحديد حدوده.

2- الفلسفة

يرى هونيث أن أول سؤال يطرحه مفهوم "الفلسفة مع الأطفال" على الفيلسوف هو تعريف الفلسفة ذاتها. ويشمل كذلك الفلسفة التقليدية، باعتبارها موضوعًا للدراسة من وجهة نظر عملية، من خلال وظيفتها السياسية والاجتماعية، وخاصة من وجهة النظر السياسية للتعليم الديمقراطي، بدلاً من أن يتم فهم الفلسفة انعكاسًا متعاليًا يمكن أن يظل بلا جدال، أو ككائن تاريخي مثالي من خلال مفاهيم الفلسفة التي تنتمي إلى الماضي. إذا افترضنا أن الطفل منذ سن مبكرة قادر على التفلسف، على الرغم من أنه ليس لديه بعد إمكانية الكتابة، فما الفرق الذي يمكننا تحديده بين هذا الطفل الفيلسوف والفيلسوف البالغ الذي يكتب عمل فلسفي؟، ما الذي يفصل أو يجمع بين طفل صغير في روضة الأطفال، أو قاصر في دار رعاية سكنية، مع أكسل هونيث على سبيل المثال، عندما كتب الصراع من أجل الاعتراف؟ إذا كان كلاهما فيلسوفًا، حتى الأطفال في الروضة، فهل هذا يعني أننا جميعًا نتفلسف بنفس الطريقة؟ ألا توجد خصوصية للفيلسوف صاحب المهنة؟

يمكننا أن نعتبر أن الفيلسوف هو الشخص البالغ الراشد الذي يعلم الفلسفة، أي يقدم دروس فيها، أو هو الشخص الذي ينشر الأعمال والمقالات التي تقع ضمن معايير تخصص معين. ومع ذلك، فإن مثل هذا التعريف

[1] - Alain Patrick Olivier , La Philosophie avec les enfants et pensée critique, Sur la perspective d'Axel Honneth, Dans La Philosophie avec les enfants, dirigé par Edwige Chirouter, Éditions Raison publique, 2022, P60.

[2] - Ipid, P59.

للفيلسوف كمعلم راشد أو طالب الدراسات العليا أو تلميذ المدرسة الثانوية المتعلم ليس بديهيًا. يشير هونيث إلى مفهوم آخر عكس ذلك نجده لدى أدورنو ، يمكن أن نعتبر أن المدرسة أو الجامعة ليست هي التي تجعلنا فلاسفة أو التي تمنحنا فرصًا في أن نصبح كذلك، بل الواقع هو أن الفرار من التعليم المدرسي والجامعي، و من تعليم الفلسفة، وبشكل عام الفرار من طريقة تفكير الكبار، والبقاء مخلصين لطريقة تفكير الطفولة، هو الذي يمكننا من أن نصبح فلاسفة. التعليم "الرسمي" يأخذنا بعيدًا عن الفلسفة بدلاً من أن يقودنا إليها. ولهذا السبب يجب أن نهتم بالطريقة التي يفكر بها الأطفال. فالطفل هو الذي ينبغي اعتباره فيلسوفًا، ولا سيما الطفل من حيث علاقته بالعالم قبل الشروع في عمليات الفلسفة التقليدية، عندما نقوم مثلا بتمييز بين الذات والموضوع. وهذا يحيلنا إلى طرح نفس السؤال: هل الأطفال هم الفلاسفة وليس نحن الفلاسفة الكبار بطابع المهنة، المعلمون أو طلاب الفلسفة؟ هل يجب أن نجد في الأطفال معنى الأسئلة الفلسفية[1]؟، وهذا يمثل موقف أدورنو والذي أشار إليه هونيث.

مقاربة هونيث نقدية وإشكالية في نفس الوقت، فلا تسمح له بالدفاع عن مفهوم الفلسفة مع الأطفال، لأنه يرى أنه لا يمكن اعتبار الطفل الصغير "فيلسوفًا صغيرًا" أمرًا مسلمًا به، كما لا يتناول مسألة ممارسة المناظرة مع الأطفال الصغار على هذا النحو. وجهة نظره تختلف عن وجهة نظر ممارس الفلسفة مع الأطفال، بل هي وجهة نظر أستاذ جامعي. يتعامل مع التعليم والطفولة وتعريف الفلسفة من وجهة النظر الأكاديمية للفلسفة السياسية والاجتماعية. لكن رغم ذلك تمتد تأملات هونيث في الفلسفة والطفولة والتعليم إلى ممارسة النقاش الفلسفي مع الأطفال الصغار. فما طبيعة هذا الإرتباط المحتمل بمفهوم الفلسفة لدى الأطفال عند هونيث؟[2].

في محاضرة لهونيث ألقاها بكلية العلوم الإنسانية بجامعة دويسبورغ إيسن حول "تغيير طبيعة عالم الحياة: المنفعة الثلاثية للعلوم الإنسانية"، سعى فيها إلى توضيح معنى وهدف العلوم الإنسانية الاجتماعية في تعليم كل مواطن في ظل مراعاة التحديات المعرفية، فاستخدم هونيث شخصية فتاة (تلميذة صغيرة) في عملية التعليم أو التنشئة من أجل فهم الوظيفة الاجتماعية للعلوم والفلسفة عبر مراحل مختلفة من تطور هذه الفتاة الصغيرة وتشكيل علاقتها بالعالم والمجتمع المحيط بها. وكذا معرفة المساهمات المحتملة للعلوم الإنسانية والاجتماعية التي هي محل نزاع، على عكس العلوم الطبيعية المقبولة، لإظهار أهمية العلوم الإنسانية والإجتماعية ليس فقط في تكوين التلميذة، ولكن أيضًا في تكوين المواطن. يوضح هونيث مضمون تلك المحاضرة في حوار عنوانه "الفيلسوف والطفل يكافحان من أجل الاعتراف[3]" في مقابل الأسئلة التي يمكن طرحها في مجال تعليمية الفلسفة، حول العلاقة بين الطفولة والفلسفة من خلال اعتماد إطار نظريات الإعتراف. حيث تتمركز الأسئلة حول على تعريف الفلسفة ووظيفتها بين أمس واليوم، وحول إمكانية اعتبار الأطفال فلاسفة؛ من حيث الأشكال وخبرات الاعتراف لدى الأطفال والبالغين؛ وفي تنمية الطفل بين الميول المعرفية والبعد العاطفي؛ ثم وضع تصور لطريقة التعليم[4].

[1] - Alain Patrick Olivier , La Philosophie avec les enfants et pensée critique, Sur la perspective d'Axel Honneth, Op Cit, P63.

[2] - Idem, P62.

[3] - Idem, P6.

[4] - Ipid, P61.

لتوضيح ذلك يرى هونيث، أن شخصية الفتاة الصغيرة التي إختارها كنموذج، توجه بشكل طبيعي إلى تشغيل تمييزات مهمة بين فئات مختلفة. على سبيل المثال، في المجال السياسي، عندما نميز بين "الخاص" و "العام"، أو بين ما نحن "مسؤولون عنه" وما "لسنا مسؤولين عنه" في مجال الأخلاق، و في المجال المعرفي، عندما نميز بين "الموجود" و المركب" ، فيلاحظ هونيث أن الفتاة تستفيد من العمل المفاهيمي الأولي للعلوم الإنسانية أو الطبيعية. ولكنها تعتمد أيضًا على النتائج المترسبة ثقافيًا الناتجة عن العمليات الانعكاسية مثل تلك التي يتم إجراؤها في العلوم. وهذا يكفي للإشارة إلى أن الفتاة الصغيرة لا تنخرط في "الفلسفة" إلا بمعنى "بدائي" أو مبدئي للغاية. تسمح لنفسها بأن تُقاد من خلال القراءة أو الاستماع لإجراء تمييزات تدريجية أو لاستخلاص النتائج والاستنتاجات التي تجدها بالفعل في بيئتها الفكرية. ثم تخطو هذه الفتاة الصغيرة خطوة جديدة في فهمها لذاتها عندما تسعى بنشاط إلى تعميق توجهها في العالم وتبدأ في قراءة النصوص الأدبية أو الفلسفية. هنا تواجه نوعين من التفكير "الفلسفي" الذي يجب مع ذلك تمييزه بوضوح عن بعضهما البعض. عندما تقرأ مثلا رواية بوليسية، تبدأ في تطوير شيء كان عليها دائمًا أن تمارسه في حياتها اليومية، وهو فهم وجهات النظر الأجنبية، غير المألوفة، يسمي هونيث هذا النوع من التفكير الفلسفي بالفلسفة الأدبية ، لأن الأمر يتعلق باكتساب مهارة أساسية لأي "فلسفة" بالمعنى الضيق، أي فكرة أن كل شيء يمكن أن يكون مختلفًا أيضًا عن الفطرة السليمة، و ذلك فقط من خلال مواجهة النصوص المكتوبة من قبل النساء أو الرجال الذين تعلموا مهنة الفيلسوف، هنا تبدأ الفتاة في القيام بشيء من المحتمل أن يسمى "فلسفة" بالمعنى الضيق. (في حالتي، كانت نصوص برتراند راسل وجان بول سارتر). تعرّض نفسها لقيود التشكيك في الفروق المشتركة؛ فيبحث عن فئات جديدة لفهم بيئتها؛ تقوم باستجواب ومراجعة استنتاجاتها السابقة إذا لزم الأمر، سواء في الممارسة أو النظرية.

يميز هونيث في تعريف الفلسفة، بين المعنى الواسع والمعنى الضيق. وفقًا له يمكن أن نميز ثلاث مراحل "فلسفية" في نمو الطفل وفي عملية التعليم. هناك المرحلة الأولى التي يستوعب فيها الطفل أفكار بيئته حيث يتم توصيلها إليه. يمكننا هنا التحدث عن الفلسفة ولكن بالمعنى "البدائي" أو الأولي أي عن الفلسفة بالمعنى الواسع. يتعلق الأمر بالتعلم بواسطة القراءة للتمييز والاستدلال، ولكن في شكل من أشكال الاستمرارية مع البيئة، مع العالم الطبيعي والاجتماعي. إضافة إلى ذلك، يمكن للطفل الاعتماد هنا على نتائج الفلسفة والعلوم الإنسانية. لكنه يجد نفسه في وضع سلبي للمراقب أو المتفرج. ثم هناك مرحلة ثانية، حيث يواجه الطفل الآخر، على وجه الخصوص من خلال تجربة قراءة الأعمال الأدبية. يقدم هذا بعدًا من الغرابة في رؤيته للعالم، وأشكالًا جديدة من التمايز. إنها مرحلة يسميها هونيث مرحلة "الفلسفة الأدبية". لكن هذه "الفلسفة الأدبية" لا تنفصل عن الفطرة السليمة أيضًا. النشاط الفلسفي بالمعنى الصحيح بالنسبة لهونيث، يحدث فقط في مرحلة ثالثة. لم تعد التلميذة الشابة أو المواطنة الشابة راضية عن علاقة سلبية بالبيئة الاجتماعية، لكنها تضع نفسها في وضع يمكنها من التشكيك في شرعية المعايير الحالية، وتصور تحولها للمستقبل. هناك لحظة تمزق تحدث في نهاية الطفولة (قبل اجتياز البكالوريا). يحدث هذا من خلال المناقشة مع الزملاء، ولكن أيضًا من خلال القراءة. يبدأ الطفل (التلميذ) في مواجهة الأعمال التي كتبها فلاسفة محترفون يشككون في التمثيلات العادية. يقول هونث إنه بالنسبة له ولجيله، كان جان بول سارتر وبرتراند راسل هم من بدأو هذا النشاط الفلسفي. هنا يتدخل ما يمكن أن نسميه بالقطيعة الإبستمولوحية. الفلسفة بالمعنى الضيق تفترض مسبقًا بلنسبة لهونيث علاقة

شخصية بالنص. لذا فإن الطفل الذي يتفلسف أقل من المراهق القادر على القراءة، وخاصة الكبار الذين يكتبون الكتب ويتساءلون عن مفاهيم الفطرة السليمة والعالم المحيط[1].

وبالتالي يقترح هونيث، كإجابة عن سؤال لأربع شخصيات مهمة ومختلفة وردت في كتابه الحق في الحرية، هل يمكن إعتبارهم فلاسفة، مما يسمح لنا بالنظر في تعريف الفلسفة بالمعنى الواسع. باعتبار أن مفهوم الفلسفة يشمل كذلك أي شخص يسعى إلى توجيه نفسه في العالم باستخدام أشكال معقدة من المفاهيم، من خلال صياغة مفاهيم مختلفة : أولا: منظِّر العدالة، الذي لا يستطيع التمسك بوجهة نظر الحياد[2]؛ ثانيا: الشخص الذي ينحرف عن التفكير العملي ليفكر في موقف غير منظم بطريقة أخلاقية[3]؛ ثالثا: الشخص الذي يجادل حول الطريقة الصحيحة لتنظيم المشترك في المؤسسات المتعلقة بتكوين الإرادة السياسية[4]؛ ورابعا : هو هونيث صاحب مؤلف كتاب "الحق في الحرية". هل يمكننا القول أن هذه الشخصيات الأربعة تتفلسف لأنها تفكر في أسئلة أساسية؟ أم أن واحدة فقط من هذه الشخصيات تعتبر فيلسوفا؟، فيرى هونيث أن الشكل الأول والأخير - وهما متطابقان إلى حد كبير - أنهما يمارسان الفلسفة بمعنى مهني إلى حد ما، في حين أن الشكل الثاني والثالث يقدمان إختلافات مفاهيمية ويأتيان إلى الاستنتاجات التي لبيئتهم الفكرية[5]. يقيد هونيث إذن مجال الاحتمالات ويعترف بالفيلسوف كشخصية بالمعنى الدقيق للكلمة من خلال اثنين من الشخصيات فقط: شخصية الفيلسوف المحترف، سواء كان منظِّرًا للعدالة أو مؤلفًا لعمل فلسفي. يرفض الشخصيتين الأخريين اللتين تهدفان إلى استيعاب الفلسفة في إتقان العمليات المفاهيمية بهدف التفكير أو التوجه الأخلاقي في العالم. ونلاحظ أن هاتين الشخصيتين تتضمن الموضوع الطفولي أو موضوع المراهق في معرض الأشكال الفلسفية.

وبالتالي، لم يحدد هونيث الممارسة الفلسفية كممارسة للمفهوم. كما أنها ليست ملكة قراءة في حد ذاتها، حتى لو كان هذا البعد ضروريًا. إنها إمكانية القطيعة مع الفكر الموجود في بيئة الطفل أو البالغ - بما في ذلك اكتساب المعرفة الراسخة من العلوم والفلسفة الإنسانية - التي تشهد على وجود الفلسفة. تفترض الفلسفة وجود تساؤل، شك فيما يتعلق بالتصورات الحالية للعالم الذي نعيش فيه أو الذي نكبر فيه. إنها تنطوي على شكل من أشكال المسافة مع الأسرة والأقران، ومع المجتمع. هذا المفهوم للفلسفة في جوهره نقدي. مستوحى من ديكارت وعصر التنوير، أين تكون الأحكام المسبقة موضع تشكيك وتساؤل مما يتعارض مع التقاليد والممارسة الأكاديمية البحتة للفلسفة. ومع ذلك، إن لإمكانية حدوث قطيعة فلسفية لا يبدو حسب هونيث أن تحدث حتى يغادر عالم الطفولة. فهل هذا يعني أن الأطفال الصغار لا يمكن أن يكونوا فلاسفة بالمعنى الضيق للمصطلح؟[6].

3- مفهوم الطفولة

---

[1] - Alain Patrick Olivier , La Philosophie avec les enfants et pensée critique, Sur la perspective d'Axel Honneth, Op Cit P64.

[2] - Axel Honneth, Le droit de la liberté : Esquisse d'une éthicité démocratique, trad :Rusch, Gallimard, 2015, p16.

[3] - Idem, p167.

[4] - Idem, p375.

[5] - Axel Honneth, Le philosophe et l'enfant en lutte pour la reconnaissance, Entretien par Daniela Berner-Zumpf, Dans La Philosophie avec les enfants, dirigé par Edwige Chirouter, Éditions Raison publique, 2022, P48.

[6] - Alain Patrick Olivier , La Philosophie avec les enfants et pensée critique, Sur la perspective d'Axel Honneth, Op Cit, P64.

يتحول السؤال إذن عند هونيث نحو مفهوم الطفولة، وقدرة الأطفال الصغار على التفلسف، والمواهب الفلسفية المحتملة لديهم. إذا أصبح الفرد فيلسوفًا فقط من اللحظة التي يستطيع فيها الإقبال على كتب الأدب، والأكثر من ذلك قراءة ومناقشة فلسفات معقدة مثل فلسفات سارتر أو راسل، فما هي المساحة المتبقية؟ للنقاش الفلسفي مع الأطفال؟. لا يفترض هونيث أن الأطفال هم "فلاسفة صغار"، لكنه يأخذ في الاعتبار علاقة الفلسفة بالطفولة، أي فهم الفلسفة من وجهة نظر الطفولة، بالنسبة له يعني تعليم الفلسفة والمفاهيم الفلسفية، لا يتم دون الأخذ بالإعتبار البعد العاطفي، وبالتالي مساءلة الطبيعة العاطفية للموضوع الذي يتفلسف.

يعود بنا هذا إلى التفكير في العلاقة بالفلسفة من حيث الاعتراف وليس من حيث المعرفة، تبعا لأطروحة هونيث في أسبقية الاعتراف على المعرفة، وهذا يقود هونيث إلى نقاش مع مواقف جان بياجيه حول نمو الطفل، وإعادة تأهيل أعمال الشباب، وهي مواقف يخالف منظور فرويد. يرى هونيث أن هذه النظريات تميل إلى النزعة المعرفية التي هيمنت على معظم المحاولات التي تمت فيها يتعلق بتفسير مصادر النشاط الذهني ضمن العلاقات مع الشخص المفضل بحيث يدخل الطفل في علاقة الإنجذاب بمجرد أن يعي إستقلالية الشخص المخاطب، وذلك إثر الحوارات الأولية التي يجريها معه والتي تعتبرها النظريات الراهنة في الأساس بمثابة فضاء خال من العواطف، إلا أن بعض الدراسات حاولت قلب هذا التجريد المعرفوي، من خلال إثباتها ضرورة تماهي الطفل الصغير عاطفيا أو وجدانيا مع الشخص المفضل لديه[1]. لكن هذا لا يعني أن هونيث يتشارك مع سيغموند فرويد مفهوم تعريف الطفل على أساس غلبة الغرائز الجنسية. لكن لا يمكن على الأقل حسب هونيث أن نتجنب مسألة الطاقات العاطفية بشكل عام، عندما يتعلق الأمر بتعلم الفلسفة وبالتالي لا يمكن تعريف الطفل على أساس قدراته المعرفية، كذات عقلانية خالصة، ولا يمكن حتى اعتباره حاملًا "القصور المعرفي" مقارنة بالبالغين، وهذا يعني أنه يبقى كموضوع عقلاني محتمل فقط[2].

في كتابه الصراع أجل الاعتراف الذي لا يرتبط موضوعه بشكل مباشر بالفلسفة مع الأطفال، يصنف هونيث عملية التحرر الفردي والاجتماعي وكذلك التطور التاريخي كعملية لتشكيل الوعي. وضمن هذا السياق يفهم مسألة الطفولة من خلال تجربة الصراع من أجل الاعتراف باعتبارها تعلمًا متبادلاً لاستقلالية الطفل الصغير مع الأم، مستندا إلى دراسات طبيب الأطفال والمحلل النفسي الإنجليزي دونالد وينيكوت Donald Winnicot، الذي يربط نجاح العلاقات العاطفية بالقدرة المكتسبة في الطفولة المبكرة وتجعلها تقييم توازنا بين التكافل المعيشي وتأكيد الذات، وهذا الإكتشاف لوينيكوت نجد له تأكيد في حدوسات هيغل الشاب، ومن هذه الكتابات قامت جيسيكا بنيامين Benjamin Jessica بعد ذلك بمحاولة أولى لتفسير علاقة الحب بوصفها سيرورة إعتراف متبادل، مستخدمة أدوات التحليل النفسي[3].

تشكل كل من تجارب الخوف من الخسارة، والتوق إلى التعلق، والأشياء الانتقالية، أي الأشياء التي نتشبث بها للتعويض عن تجربة عالم موجود بشكل مستقل عن تطلعاتنا، والكراهية المفاجئة والحب غير المشروط، كل هذه تشكل

[1] - أكسل هونيث، التشيؤ دراسة في نظرية الإعتراف، تر: كمال بومنير، مؤسسة كنوز الحكمة للتشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012، ص 54-55.

[2] - Alain Patrick Olivier , La Philosophie avec les enfants et pensée critique, Sur la perspective d'Axel Honneth, Op Cit, P65.

[3] - أكسل هونيث، الصراع من أجل الإعتراف، تر: جورج كتورة، المكتبة الشرقية، بيروت، لبنان، ط1، 2015، ص 179-180.

تجارب عاطفية، يجب أن يتعلم الرضيع إتقانها بمساعدة الأشخاص المرجعية المستقرة، حتى قبل التمكن من تطوير ه الذات الوظيفية. وحتى قبل تشكيل وظائفه المعرفية الأساسية مثل تحديد عالم مستقل عن وجهة نظرنا ومعطى "بشكل موضوعي"، لا يحدث هذا كله بشكل مستقل عن مأساة الطفولة المبكرة حيث يتعين علينا مواجهة التناقضات والمتطلبات من تطلعاتنا العاطفية. وبالتالي من المستحيل التفكير في ظهور المهارات المعرفية بشكل مستقل عن تكوين طاقاتنا العاطفية.

يرى هونيث أنه، إذا فهمنا الطفولة كمرحلة أولية إلى سن الرشد، أي أننا ننظر إلى الأطفال على أنهم بالغون في المستقبل، لا يزالون يفتقرون إلى عدد معين من القدرات المعرفية والأخلاقية للوصول إلى المرحلة النهائية المتوقعة بشكل موضوعي، فإننا نقيم الطفولة فقط من وجهة نظرنا الراشدة، وهكذا نحرم أنفسنا من إمكانية افتراض شيء مثل القيمة الجوهرية للوجود الطفولي، يكمن الخطر إذن في أن كل ما نقدره ونحبه بشكل خاص لدى الأطفال، وخيالهم النابض بالحياة، وعفويتهم، وتحيزهم غير المقيد، وموهبتهم للتواصل مع الأشياء، لن يُنظر إليه إلا على أنه شكل أولي ناقص من مرحلة البلوغ. في حين لو نقدر الأطفال على وجه التحديد لهذه القدرات الخاصة، فإننا نعزو بالتالي قيمة جوهرية إلى الطفولة. ولكن في هذه الحالة، سيكون بصعوبة بمكان في تفسير كل شيء عند قيامنا بالعملية التربوية لنقل إلى الأطفال مجموعة القدرات، التي تميز مرحلة البلوغ، مثل الحكم، والحياد الأخلاقي، والتسامح مع الإحباط وجميع القدرات الأخرى التي يمكن أن تنتمي لشخص ناضج.

بالتالي يعتبر هونيث أن اقتراح اعتبار الأطفال فجأة "فلاسفة صغار" لا يسمح لنا بالخروج من هذا التناقض. فهو معيار يعتمد على منظور البالغين فقط، بحيث لا يتم تقدير الأطفال لأنفسهم، بل يتم تقديرهم وفقًا لقيمنا الخاصة. نحن الذين نعتبر الفلسفة أمرًا مهمًا، ونبدأ الآن في اكتشاف أو البحث عن الأشكال الأولية لهذه المهنة المهمة لدى الطفل. زبدعو هونيث إلى إيجاد طريقة مثمرة ومفتوحة للتعامل مع المفارقة المذكورة أعلاه، وبالتالي تعلم تقدير الطفل، اعتمادًا على الموقف، والعبقرية التي يحسد عليها من خيال خالي من الهموم، والبالغ كذلك الذي لا يزال غير مكتمل ويحتاج إلى التعلم معه الحب[1].

لا يتصور هونيث هنا، إمكانية الصراع من أجل الاعتراف، والذي سيكون الطفل موضوعًا له، أو علاقة الاعتراف المتبادل، التي يمكن أن تكون نقطة البداية فيها تجربة سلبية. بل يستدعي هونيث التجارب الأولى للاعتراف مثل تلك الخاصة بموضوعات الحب. فالتعليم يتأسس على "الحب والرعاية" من جانب الراشد، حيث يكون الطفل موضوعا للحب والرعاية والتعليم، وليس للمداولات والقرارات، قادر على التفكير والتصرف كفرد أو كعضو في جماعة، وعلى تحديد ماهيته، و كذلك معارضته للعالم المحيط به، والأطفال الآخرين، وحتى الكبار ، وبالتالي يشكل نفسه كموضوع نقدي.

أخيرًا، يلاحظ هونيث أن ما يسحرنا في الأطفال هو عفويتهم، وقدرتهم على الخيال، وقدرتهم على التحيز. ومع ذلك نتوقع منهم أيضًا أن يكون لديهم مواقف أخلاقية أو عقلانية، وأن يتعلموا احترام القواعد، وتحمل الإحباط، مما

[1] - Axel Honneth, Le philosophe et l'enfant en lutte pour la reconnaissance; Op Cit; P54 .

يجعل البالغ يقع الراشد بين مطلبين متناقضين فيما يتعلق بالطفل. لا يمكننا التفكير في التعليم من وجهة نظر الكبار فقط ، وتوقعاتهم الأخلاقية، ولكن في نفس الوقت لا يمكننا تجنب أخذها في الاعتبار. فيبدأ الأمر بالتوقع ذاته الذي قد يكون لدى البالغين حول ممارسة الأطفال للفلسفة. ألسنا نحن الكبار الذين نجعل الفلسفة شيئًا مهمًا، يجب أن يتعلمه الأطفال؟ هل الفلسفة مع الأطفال لا تتوافق مع رغبة الكبار؟ ومع ذلك، في كلتا الحالتين، ما إذا كان الطفل يجب أن يتعلم من الكبار، أو ما إذا كان يُنظر إليه على أنه كائن عفوي، ألا يتم دائمًا معرفة الطفل عند مقابلته، على أنه إسقاط لرغبة الكبار؟

4- الرهانات السياسية للنقاش الفلسفي حول تعليم الفلسفة للأطفال

يعالج هونيث مسألة التعليم من وجهة نظر الفلسفة السياسية، من خلال إظهار أن مسألة السياسة والديمقراطية لا تنفصل عن مسألة فلسفة التعليم، حتى لو تعلق الأمر بعد ذلك بفصل مسألة التعليم عن مسألة الاعتراف، إضافة إلى ذلك يمكن جعل تعلم الفلسفة نموذجًا لأسلوب الحياة الديمقراطية والتعاونية[1] . وعليه يمكن القول من حيث المبدأ بأن عمليات الاعتراف والتحرر يجب أن تكون في قلب التعليم العام، من الضروري أن تذكر هذه الرسالة الأخلاقية والسياسية للتعليم، ولذلك يحذر العديد من الفلاسفة وعلماء الاجتماع المعاصرين من التوتر البارز بشكل خاص اليوم بين قيم المؤسسة المدرسية - والتي لا تزال قائمة على النموذج التحرري للتنوير - ومجتمع في أزمة لم يعد فيه انتقال الثقافة الإنسانية أمرا بديهيا. بين صعود التعصب والشعبوية والأخبار الكاذبة والأزمات البيئية والصحية، والتسارع العام في حياتنا وتكاثر شبكات المعلومات، كل ذلك يساهم في إعادة تأكيد هذا المثل الأعلى وضرورة فرض فترات توقف لكي يؤخذ الوقت الكافي للتفكير[2].

وهكذا، فإن تعبير "أزمة التعليم"، المعترف به منذ زمن حنة أرندت Hannah Arendt ، يبدو أكثر موضوعية من أي وقت مضى[3]. تستنكر كذلك الفيلسوفة الأمريكية مارثا نوسباوم Nussbaum Martha، في كتابها "المشاعر الديمقراطية" ما تسميه "بالأزمة الصامتة" فتصفها بقولها " إننا نقع في أزمة رهيبة محفوفة بالعواقب العالمية الوخيمة.[...] لا أحد يشك في حقيقة الأزمة: في جميع أنحاء العالم [...] أفكر في أزمة تمر دون أن يلاحظها أحد إلى حد كبير ، مثل السرطان ؛ أزمة يمكن أن تكون ، على المدى الطويل ، أكثر تدميرًا لمستقبل الحكومة الديمقراطية: أزمة التعليم العالمية[4]، ومن مظاهرها والنتائج المترتبة عليها هي أن "تؤثر التغييرات العميقة على ما تعلمه المجتمعات الديمقراطية للشباب ، ولم يتم استكشاف هذه التغييرات بشكل كافٍ. تقوم الدول وأنظمتها التعليمية ، المتحمسة للربح القومي ، ببيع الأصول الضرورية لبقاء الديمقراطيات على نحو متهور. إذا استمر هذا الاتجاه ، فستنتج الدول في جميع أنحاء العالم قريبًا أجيالًا من الآلات الفعالة ، ولكن ليس المواطنون الكاملون الذين يمكنهم التفكير بأنفسهم ، وانتقاد التقاليد وفهم

[1] - Alain Patrick Olivier. Théorie de l'éducation et philosophie politique selon Axel Honneth. Penser l'éducation, n°35, 2014, pp.93-105.

[2] - Edwige Chirouter, Pour une école philosophique, Dans La Philosophie avec les enfants, dirigé par Edwige Chirouter, Éditions Raison publique, 2022, P 23

[3] - حنة آرنت، حياة العقل: التفكير، الجزء الأول، تر: نادرة السنوسي، إبن النديم للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2016، ص23.

[4] - Martha Nussbaum, Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle, Climats, 2011,P8.

معنى المعاناة والنجاح. من الآخرين. إن مستقبل الديمقراطيات العالمية معلق في الميزان[1]" . ثم تتساءل عن أسباب هذه التغييرات العميقة، فتراها في أن "في جميع دول العالم تقريبًا ، يتم بتر الآداب والعلوم الإنسانية ، في المرحلة الابتدائية والثانوية وفي الجامعة. ينظر إليها صانعو السياسة على أنها مجرد زخرفة تافهة ، في وقت تحتاج فيه البلدان إلى التخلص من جميعو الأشياء غير الضرورية للبقاء قادرة على المنافسة في السوق العالمية ؛ تفقد الفنون والعلوم الإنسانية مكانتها بسرعة في المناهج التعليمية ، وفي نفس الوقت في عقول وقلوب الآباء والأطفال. في الواقع ، ما يمكن تسميته بالجوانب الإنسانية للعلم والعلوم الاجتماعية - الخيال والإبداع والتفكير النقدي الصارم - حيث تفضل الدول السعي لتحقيق الربح على المدى القصير من خلال تنمية المهارات التقنية عالية التخصص التي تلبي هذا الهدف. الأزمة هنا ، لكننا لم نواجهها بعد. نتصرف وكأن شيئًا لم يحدث ، بينما التغييرات العميقة في التوجه واضحة في كل مكان. لم نناقش هذه التغييرات حقًا ، ولم نختارها حقًا ، ومع ذلك فهي تقيد مستقبلنا بشكل متزايد.[2]".

في عبارة "الفلسفة مع الأطفال" نجد كلمة "مع"، التي إلى شكل من أشكال العلاقة البينذاتية بين الأفراد، سواء كانت العلاقة بين البالغين والأطفال، أو بين المعلمين المدربين والطلاب، أو بين الفلاسفة وغير الفلاسفة، وسواء كانت هذه العلاقة تأخذ شكل تعاون أم لا، أو الوجود معًا، أو غياب الوجود معًا. فإنها شكل من أشكال الوجود مع الآخر الذي يمكن مساءلته ضمن علاقة "الاعتراف المتبادل" أو "التصادي" أو "الاغتراب"، ولكن أيضًا كعلاقة التحرر.

لا يستخدم هونيث مصطلح "التحرر"، لكنه يُخضعه كمفهوم يندرج كشكل من أشكال النقد، ويوضح هونيث بأن التحرر مفهومًا "متناقضًا" في تقليد كانط وفلسفة التنوير، والذي ظل يحدد مفهوم أدورنو للتحرر والتعليم، نميل إلى فهم التحرر باعتباره تعلمًا للاستقلالية. لكن هذا قد يقودنا إلى عزل الذات في تبني المنظور الفردي، وهو منظور الوعي الذاتي. ويعارض هونيث البحث في الاستقلال الذاتي مبدأ للحرية الاجتماعية، وحقيقة التعاون. لم تعد الحرية تنبثق من غياب الخضوع الفردي للوصاية، بل من شكل من أشكال التعاون بين الأفراد.

يرفض هونيث "التوهم" بأن الطفل يمكنه تعلم أنه يكون مستقلاً بنفسه، أو أنه قادر على أن يجد في نفسه القدرات لرفض "التبعيات غير المرضية". مقابل ذلك يؤكد هونيث على "اعتماد" الطفل على الآخرين (أقرانه، والديه، أو غيرهم). ينتقد المفهوم السائد الذي ينبغي بموجبه التفكير في التعليم من حيث أنه عملية توظيف ومنافسة. الشيء الأساسي هو التفكير من منظور "أنا" و "أنت"، وليس فقط من حيث "أنا". البديل، حسب رأيه، بين نمط تعاون ديمقراطي ونمط فردي خاص بروح الرأسمالية النيوليبرالية. إن الغرض من الممارسة الفلسفية بشكل عام هو الدفاع عن وجهة نظر "نحن"، والتي من شأنها أن تشير إلى شكل من أشكال التعاون، لاكتساب الحرية، مقابل وجهة نظر "أنا" كمبدأ للمجتمع النيوليبرالي. يُنظر إلى التعليم بشكل عام على أنه تعلم التعاون، والذي يعرفه هونيث بأنه تعلم "الحرية"، بدلاً من "الاستقلالية" أو "التحرر".

ومع ذلك، يمكن أن يعترض على هذا الرأي الذي بموجبه يجب على الطفل أن يتخلى عن مبدأ التحرر والاستقلالية لصالح مبدأ التعاون، أنه يعرض لخطر شكل من أشكال التوافق الذي يعتبر التعليم بمثابة ملكة تكيف كما هو عند ديوي ودوركهايم بدلاً من اعتباره شكلاً من أشكال التعليم على المقاومة والتفكير النقدي على طريقة أدورنو.

---

[1] - Idem, P8.

[2] - Idem, P8-9.

ويصعب هذا بشكل أكبر لأنه مسألة، في ممارسة التعاون، لا يتعلق الأمر هنا بالنسبة لهونيث بإكتساب شكل من أشكال الحرية للطفل، ولكن فقط القدرات من جهة وجود لاحق. لذلك ينقل هونيث إمكانية الحرية والتحرر إلى مرحلة البلوغ.

في كلتا الحالتين، فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو ما إذا كان الأطفال "فلاسفة صغار " بقدر ما إذا كانوا "ديمقراطيين صغار"، وإلى أي مدى يمكن أن يساهم تعليم الفلسفة وممارستها في ذلك منذ الطفولة دون الحاجة إلى انتظار المرور إلى عالم الكبار.

خاتمة

رؤية هونيث، كما تم عرضها تسمح باعتراف محدود بالفلسفة لدى الأطفال. فقد يتضمن تعلم الفلسفة بالمعنى الضيق قراءة النصوص الفلسفية والقدرة على التفكير النقدي الخاص بالشباب، في حين أن الطفولة المبكرة هي أولاً وقبل كل شيء عصر التكيف مع تمثيلات العالم المحيط. في كلتا الحالتين، هي ملكات للبالغين أو المراهقين. إن تصور الفلسفة كنمط تعاوني، للدخول في حوار، سيجعل من الممكن التفكير في مثل هذا التقارب. لن يتم تعريف الفلسفة على أنها تمرين لقراءة منفردة، أو حدث شخصي في لقاء مع نصوص مؤثرة عظيمة، ولكن في شكل حوار ومناظرة بين الأقران، أو مع البالغين. لكن هونيث لا يؤسس لصلة بين الممارسة الجامعية للفلسفة، والتي بالنسبة له تشكل نموذجًا للأخلاق الديمقراطية، مع ممارسة الفلسفة مع الأطفال، كما يمكن وضعها في المدرسة الابتدائية.

بالإضافة إلى ذلك، يتصور هونيث تعريفًا للفلسفة على أنها إمكانية الانفصال عن البيئة الفكرية والاجتماعية للفرد، وعدم الخضوع بشكل أعمى للنظام القائم. ولكن هذا المفهوم للتحرر يختلف عن اكتساب الاستقلالية، الذي ينتقده هونيث باعتباره مرتبطًا بمبدأ الفردية، وعن التعاون أيضًا الذي يدافع عنه، على الرغم من أن هذا المفهوم ينضم إلى مبدأ التكيف مع الوسط الإجتماعي. إذا كان الأمر يتعلق بالتخلص من النموذج النيوليبرالي للتعليم، و يتعلق بإقامة التعليم عن الحرية، ألا يمكننا التفكير في تعليم الطفل والفلسفة مع الأطفال؟ على نموذج الصراع من أجل الاعتراف بدلاً من اتباع نموذج التعاون، مع خطر الامتثال الذي يستتبعه؟

على المستوى المعرفي، تتبنى نظرية الاعتراف وجهة نظر "المسيطر عليه"، وبالتالي من المحتمل للأطفال اعتبار ممارسة الفلسفة كعلاقة بين الذات، وعلى وجه الخصوص كعلاقة للاعتراف المتبادل بين الأطفال والبالغين. ولذلك فإنه يجعل من الممكن بالنسبة لهم تصور إمكانية أن يشكلوا أنفسهم كذوات، وخاصة كذوات للمقاومة. لكن هونيث يعتبر بشكل أساسي التعليم من وجهة نظر البالغين وتجربة الاعتراف كأسلوب للرعاية والحب.

في تقليد مدرسة فرانكفورت، يتم تمييز التعليم الناجح على وجه التحديد من خلال القدرة على المقاومة وقول لا في مواجهة المواقف غير المحتملة أو غير السارة والتي يثيرها هونيث أيضًا. السؤال الذي لا يزال مفتوحًا هو القدرة على التفكير النقدي لدى الأطفال الصغار، وما إذا كان من الممكن للطفل أن يشكك في بيئته من خلال الأدب الفلسفي؛ وفي أن يجد في نفسه ما يمكنه من إيجاد لموارد لمثل هذه التساؤلات؛ أو أنه يكتسبها من خلال ممارسة المناظرة مع الأطفال الآخرين أو مع الكبار.

المصادروالمراجع

المصادربالعربية

- أكسل هونيث، التشيؤ دراسة في نظرية الإعتراف، تر: كمال بومنير، مؤسسة كنوز الحكمة للتشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012.
- أكسل هونيث، الصراع من أجل الإعتراف، تر: جورج كتورة، المكتبة الشرقية، بيروت، لبنان، ط1، 2015.

المصادر بالأجنبية.

- Axel Honneth, Le philosophe et l'enfant en lutte pour la reconnaissance, Entretien par Daniela Berner-Zumpf, Dans La Philosophie avec les enfants, dirigé par Edwige Chirouter, Éditions Raison publique, 2022.
- Axel Honneth , Le droit de la liberté : Esquisse d'une éthicité démocratique, trad :Rusch, Gallimard, 2015.

المراجع بالعربية

1 - حنة آرنت، حياة العقل: التفكير، الجزء الأول، تر: نادرة السنوسي، إبن النديم للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2016.

المراجع بالأجنبية

- Alain Patrick Olivier , La Philosophie avec les enfants et pensée critique, Sur la perspective d'Axel Honneth, Dans La Philosophie avec les enfants, dirigé par Edwige Chirouter, Éditions Raison publique, 2022.
- Edwige Chirouter, Pour une école philosophique, Dans La Philosophie avec les enfants, dirigé par Edwige Chirouter, Éditions Raison publique, 2022.
- Alain Patrick Olivier. Théorie de l'éducation et philosophie politique selon Axel Honneth. Penser l'éducation, n°35, 2014.
- Martha Nussbaum, , Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle, Climats, 2011.

السيرة الذاتية:

الاسم واللقب: د.بلقصير مصطفى
الرتبة العلمية : دكتور
المؤسسة : جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة
الهاتف: 05.61.15.22.69
البريد الاكتروني: moos743@gmail.com

Résumé

Intérêt à un âge avancé pour la philosophie, exige des questions d'éducation et du caractère démocratique du choix de la discipline scolaire, questions qui approfondissent les conditions d'une éducation émancipatrice. Les ateliers de philosophie à l'école peuvent avoir des idées préconçues, modéliser sur ce que devrait être l'éducation scolaire, afin de modéliser la reconnaissance de l'enfant comme sujet de réflexion critique et de collaboration intellectuelle, de libération et d'amour, et de créer une forme de connexion profonde à soi, aux autres, et au monde.

Aujourd'hui, la question de la philosophie avec les enfants en Allemagne est devenue une question qui se relève dans la théorie critique. Où les contributions récentes d'Axel

Honneth indiquent, que on assiste à une prise en compte par la philosophie de la question suivante : pourquoi cet intérêt aujourd'hui pour la philosophie et la sociologie ou la théorie critique de la philosophie avec des enfants ?

Les mots clés : pédagogie, didactique, La philosophie, les enfants, la Théorie critique

تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والمعرفة المستدامة

تحت شعار

الفلسفة وسؤال النقد

المحور الخامس

الدرس الفلسفي بين مناهج التعليم الثانوي والتعديلات والتدرجات الجديدة في الجزائر

د/ فازية بوثلجة[*1]

[1] جامعة الجزائر 02- أبو القاسم سعد الله (الجزائر) faziabouteldja768@gmail.com

****

ملخص بالعربية:

إن و اقع تعليم الفلسفة بالجز ائر مازال يعاين من وضعية جد متدهورة رغم الجهود المبذولة من طرف وزارة التربية الوطنية الإصلاحية منذ سنة 1993 بهيف تحسين مستوى طالب. الفلسفة سواء كان ذلك على المستوي الثانوي أو الجامعي ذلك أن مستوى طالب الفلسفة على العموم يقترب إلى دون المتوسط وهذا يعي افتقاده للقدرة على التفكر مما يزيد في انحطاط المجتمع وتدهوره. مع العلم أن طلبة الفلسفة في الحقيقة هم النخبة التي يقود المجتمع ولعل ما زاد أكثر من تحطيم الدرس الفلسفي الذي من المفروض أن يكون التلميذ هو محورتدريس مادة الفلسفة لكن في الو اقع ينظر إلى أغلب التلاميذ في الطور الثانوي نظرة استخفاف باعتباره عاجز عن تصميم المقالات ،من منطلق أن القدرة على حفظ المقال الفلسفي واستظهاره واسترجاعه، وهو الذي يقدم في العادة كوصفة جاهزة يستهلكها التلميذ عشية الامتحانات الرسمية، وهذه الرداءة تعود في المقام الأول إلى هشاشة تكوين أستاذ الفلسفة، حيث نجد طريقة التدريس لدى بعض الأساتذة أقل ما يقال أنها كارثية فهو لايزال يعتمد على الطرق التقليدية التي يغلب عيها الكم المعرفي على حساب الكيف دون مرجعية

ولذلك يتوجب علينا استقراء وضع تدريس الفلسفة بالجز ائر لمعرفة الأسباب الحقيقية الكامنة وراء ضعف هذا الطالب في مادة الفلسفة،

[*]- الباحث المُرسل فازية بوثلجة. faziabouteldja768@gmail.com

كلمات مفتاحية: فشل ؛ مادة الفلسفة ؛ الجزائر؛ تكوين الأساتذة ؛ عقم المنهاج.

Abstract (English):

The reality of teaching philosophy in Algeria is still suffering from a very deteriorating situation, despite the efforts exerted by the reformist Ministry of National Education since 1993 with the aim of improving the level of students. Philosophy, whether at the secondary or university level, because the level of the student of philosophy in general is close to below average, and this indicates his lack of the ability to think, which increases the decline and deterioration of society. Knowing that the students of philosophy are, in fact, the elite that leads society, and perhaps what has increased more than destroying the philosophical lesson that they taught That the student is the focus of teaching philosophy, but in reality most students in the secondary stage are looked down upon as incapable of designing essays, on the grounds that the ability to memorize, memorize and recall the philosophical essay, which is usually presented as a ready-made recipe that the student consumes on the eve of official exams, This mediocrity is primarily due to the fragility of the formation of the professor of philosophy, as we find the teaching method of some professors to be the least disastrous, as he still relies on traditional methods in which quantity of knowledge prevails at the expense of quality without reference.

Keywords : 1 philosophy subject;, 2, Algeria ; 3, The infertility of the curriculum.4 teacher training;,.

1- مقدمة:

إن الدرس الفلسفي هو ذلك الذي يتضمن جملة من المفاهيم التي تمتاز بالحيوية والنشاط يتغير معناها من مجال إلى آخر ومن فيلسوف إلى آخر ،يتسم 'بالتفكير النسقي. يهدف بطابعه التساؤلي إلى تربية الحس الإشكالي . غير أن الدرس الفلسفي بالجزائر يشهد من حيث الممارسة حالة من البؤس والتمزق والتوتر لدى الأستاذ والتلميذ معا، وكذا الإفلاس والركود والتحجر على مستوى المنهاج وطرق التدريس والضعف والمرض والنقص على مستوى النتائج.

أشارت إحدى الدراسات السابقة أن مقرر الفلسفة في الجزائر كان جزء من النظام التربوي الفرنسي، وبعد الاستقلال وفي الفترة ما بين 1962 و1982 أدخلت التعديلات على المنظومة التربوية وحظي مقرر الفلسفة بتغير طفيف لان بداية **الإصلاح** الذي مس التعليم في الثمانينات لم يكن **إصلاحا** جذريا مدروسا بل هي **إصلاحات** مترددة محتشمة لأنها جرت في غياب كلي للخبراء والجامعيين وقد تم **الإصلاح** دون **أن** يمس مضمون البرامج وهو ما يسمي في وقته بإعادة هيكلة التعليم الثانوي، والدليل أن البرامج التي يسير عليه تدريس الفلسفة في **الأقسام** النهائية ما يزال (هو هو) وما يدعو إلى الاستغراب أن التوجيهات العامة في طريقة تدريس الفلسفة في أواخر الستينات وكما تسلمها القائمين على مهمة التربية لاتزال هي، من غير أدني تهذيب رغم ما تجدد من معطيات تربوية واجتماعية وتحولات سياسية وعلمية، كما أن مقرر الفلسفة في الجزائر لم يستند إلى نظرية معينة من نظريات المناهج وقد يقول الكثير منا أننا تأثرنا بالمستعمر ولذلك فالنظام التربوي في كثير من البلدان المستعمرة مبني على النظرية الموسوعة في بناء المناهج .ومن جهة أخري فإننا نجد في طريقة تدريس المادة نلاحظ أنه قد يغلب على الدرس طابع المحاضرة والتلقين مما يجعل التلميذ يبتعد عن الحوار الفلسفي ومختلف **الأنشطة** التي يتصف بها الدرس الفلسفي **وإعداد** الأستاذ في مثل هذه الحالات غالبا ما ينصب على جميع المعلومات بدلا من العناية بطريقة التدريس ولهذا فمعظم **أساتذة** الفلسفة حريصون على تبليغ المادة المعرفية دون العناية بعملية التفلسف، كما يرجع الخلل كذلك إلى مقرر الفلسفة الذي نجده ينقسم إلى قسمين وهما فلسفة تخص **الأحوال** النفسية والسلوك الاجتماعي وهذه الموضوعات تعود إلى بداية ظهور المدرسة السلوكية فهي بعيدة عن واقعنا الحالي، وفلسفة المعرفة التي تحتوي على القدرات العقلية والمنطق والميتافيزيقا وهذه العناصر ترتبط بالماضي **أكثر** مما ترتبط بالحاضر ،إذ نجد معظم الآراء تعود إلى فلاسفة ومفكرين لا ينتمون **إلى** واقعنا الحالي

وعن الكتاب المدرسي فتكاد تكون نسخ طبق **الأصل**، نفس النظريات ونفس المواقف لا جديد فيها يذكر **حتى** الوجيز في الفلسفة للدكتور محمود يعقوبي (رحمه الله) الذي **ألفه** سنة 1973 فهو نسخة من الكتاب الفرنسي لصاحبه (أندري فيرجي) ولهذا السبب نجد الكتاب المدرسي المعمول به فيه معلومات ناقصة رغم ضرورة وجودها ،كما نكشف عن **الأخطاء** المنطقية التي وقع فيها كتاب الفلسفة مثال على ذلك أن المناقشة لا تشير في وفاق منطقي مع محتوي العرض كما أن هناك عناوين تتكرر من غير مبرر ،كما لا يخلو الخلل **أيضا** الجانب اللغوي حيث يغلب على التعبير تارة نوع من التعقيدات وتارة **أخرى** لغة لا تستجيب لقواعد بنية الجملة،

بالإضافة إلى طريقة **الإملاء** على التلاميذ و هي طريقة تتميز بالثبات والجمود والركود ولعل **الأخطر** من كل ما ذكرناه هي ظاهرة الدروس الخصوصية التي يلجا إليها بعض الأساتذة كوسيلة الإغراء التي تتمثل في تقديمه لبعض المقالات المتوقعة في الامتحانات الرسمية وهي طريقة خطيرة في ذاتها **لأنها** تشجع التلميذ على الكذب والغش . إن هذه الهشاشة في التكوين لو بحثنا عن خلفياتها نجدها شديدة الارتباط بضعف تكوين أساتذة الفلسفة من حيث التأهيل والتكوين

2.واقع الفلسفة في الجزائر:

إن واقع تعليم الفلسفة بالجزائر مازال يعاني من وضعية جد متدهورة رغم الجهود المبذولة من طرف وزارة التربية الوطنية لإصلاحه منذ سنة 1993، بهدف تحسين مستوى الطالب. سواء كان **ذلك على** المستوى الثانوي أو الجامعي، ذلك أن مستوى طالب الفلسفة على العموم يعتبر دون المتوسط،وهذا يعني افتقاده للقدرة على التفكير و التحليل وقد ردّ مجموعة من المفكرين الجزائريين، ومن بينهم الزواوي بغورة*، ضعف طالب الفلسفة، إلى مجموعة من الأسباب تنحصر إما في ضعف برنامج الفلسفة وخاصة بعد الإصلاح الذي تم في سنة 1993.إذ اختزل جزءا كبيرا من الإشكاليات الفلسفية مثل الألوهية، ومصير الإنسان والروح والمادة، وهذا ما أدى إلى إفراغ البرنامج الفلسفي بكل ما يتعلق بالتأويل والبحث والدلالة للفلسفية، غير أن هذه الأسباب في نظرنا، لا تحدد فعلا سبب ضعف تدريس الفلسفة بالجزائر، فهي **مجرد أسباب** شكلية سطحية، ذلك أن السبب الحقيقي يرجع إلى السلطة السياسية التي فرضت نظاما **تربويا معينا** على التلاميذ في الثانوي، هذا النظام يخوّل أو يسمح للطلبة النجباء الانتماء إلى شعبة الرياضيات أو العلوم التجريبية أما المتوسطين أو الضعفاء، فإنهم يصنفون ضمن شعبة الآداب، ضعف هذه الفئة، يكمن بالأساس في

الرياضيات، ولذلك تصنف هذه المادة في شعبة الآداب من المواد الثانوية التي لا يزيد معاملها عن اثنان،مما يقلل من اهتمام الطالب بها وعدم محاولة تحسين مستواه بها، على الرغم من أهميتها وضرورتها في تعلم

مختلف العلوم، وفي رأينا هنا تكمن المشكلة، أي مشكلة ضعف طالب الفلسفة.وعلى غرار هذا، فالمؤسسة التربوية الجزائرية تكوّن طالبا عدوا للفلسفة، لأنها تعلمه كيف **يخزن المعلومات**، ليتمكن من ردِّها أثناء الامتحان،، فهي بهذا تشجع على الحفظ لا على التفكير، والفلسفة كما قال كانط لا تعلم، وهذا مانستشفه من قوله: "لا يمكن تعليم أية فلسفة من الفلسفات، لا يمكن تعلم سوى التفلسف") **هذا يعني** أنه على أستاذ الفلسفة أن لا يقدم للطالب مادة فلسفية معينة تتعلق بأفكار معينة أو نظام **أخلاقي معين** بحسب **إتباعه** في الحياة، وإنما عليه أن يعلمه كيف يفكر كيف يستخدم آليات التفكير **التي اكتسبها** من تعلم الرياضيات في فهم مشكلة ما، طبيعية أو إنسانية أو إلهية، وتحليلها تحليلا دقيقا

3. مشكلات تدريس الفلسفة في الجزائر

1.3.صعوبة تلقي الدرس الفلسفي وتجاهل أهميته:

يعتبر الدرس الفلسفي أحد آليات لجعل المتعلم يدرك مدى أهمية المعرفة العلمية،واكتساب قيم إنسانية كونية سليمة.لان الفلسفة عموما جاءت للدفاع عن كرامة الإنسان كما يقول "هيجل"،كما يستطيع التفكير الفلسفي تجاوز كل إشكال العنصرية والتشبث بالرأي،ولا يجب أن ننكر أن مدرس مادة الفلسفة يتعامل مع متعلم مراهق وقد يجسد ذلك بسلوكاته داخل الفصل الدراسي حيث يسود هنا اللامبالاة وعدم الاهتمام بالتفكير الفلسفي،وهنا نجده في حقل ثقافي وتربوي غير فلسفي" ولابد أن ندرك جميعا أن هناك أزمة تهدد وجود الفلسفة وتعكر صفو علاقتها مع الفضاء العمومي وتربك تأثيرها في الممارسة العملية للمعرفة العلمية بصفة عامة، وما لا يمكن أن نخفيه ونتستر عليه هو حدوث تحولات عميقة في الفضاء العمومي في السنوات الأخيرة دفعت إلى التخلي عن التفكير المجرد والنظري، لكننا وفي نفس السياق نرصد عدة صعوبات على مستوى التلقي التي يعاني منه الدرس الفلسفي والتي تتجلى في عدم تقبل التلاميذ لتجربة التفكير الفلسفي وعزوفهم عن حصص هذا الحوار العقلاني، وربما هناك العديد من العوامل من وراء ما ذكرناه ،من قبيل التعثر في التعبير والارتباك في التحرير ونقص في الكتابة، وحالة سوء التفاهم بين المدرس والمتعلم الشئ الذي يكرس أزمة التواصل وانكماش النقد وتضخم التقليد وأخطاء في الترجمة وغموض في المفاهيم وكثرة التلخيص والاعتماد على الشروحات السطحية دون التعمق لأدراك

المعنى الحقيقي. من هذا المنطلق نجد الدرس الفلسفي يعيش مفارقات خاصة في هذا العصر،لكن طبيعي جدا،لان الإنسان التابع لهذا الزمان يجد الكثير من المشقة والعناء في التعرف والاطلاع والزيارة والمتابعة وصعوبة التفاعل مع الأفكار الفلسفية خاصة عند المتعلم، أن ما يعاني منه الدرس الفلسفي يحق لنا أن نذهب بالقول إلى تجاهل أهميتها،وفي هذا الصدد لابد أن نقر بأهمية الفلسفة في حياتنا،والتي تعمل على إشباع رغبة الفرد في المعرفة والتأمل وحب الاستطلاع،وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التي تدور في ذهنه,مثل وجوده وهويته وقيمته وتنمية القدرات في التفكير وحل المشكلات،إن الفلسفة أيضا تساعد الفرد أو المتعلم على تشخيص المشكلات وضبطها ومواجهتها مع إعطاء حلول قريبة،كما يمكن التفكير الفلسفي من اكتساب الكثير من المهارات العقلية وتوسيع أفاق العقل قصد التخلص من الجمود العقلي والفكري والتعود بالتدريج على فحص أراء الآخرين، نستخلص من هذا كله أن الفلسفة سقطت من القمة إلى الهاوية وأن صعوبات في التعلم والتخرج والتشغيل يعاني منها مدرس مادة الفلسفة وتجعله في صراع يومي مع البرنامج والمؤسسات ويواجه في هذا الصدد واقع يرفض هذا التفكير الصارم، ويتضح ذلك من خلال التمثلات عند المتعلمين من قبيل الإلحاد ،كفر، الخروج عن المألوف،ضياع الوقت. ومصدرها ناتج عن **ثقافة** عامية مجانية موروثة داخل المجتمع وبالرغم من هدم هذه التمثلات وتصحيحها إلا أن هذا ينعكس سلبا على مردوديته"الأستاذ" .[1]

إنّ التفكير في تجربة تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي يشكّل محورا رئيسيا في الجزائر، فأصبحت موضوعا يقتضي التأمل، والسؤال والتقويم من أجل تشخيص مسارها

واستشراف أفاقها.فاستقراء الواقع يجعلنا نلاحظ أنّ الفلسفة في الجزائر توجد في **وضعيات** من الضروري تشخيص أسباب الأزمة والبحث عن الآليات التي **تمكننا من** تجاوز هذه الوضعية.

ففي البداية لابدّ من الاعتراف بأنّ تحفيز العملية التربوية بصفة عامة يواجه العديد من الصعوبات،و التي لا يمكن لنا تجاوزها إلّا بإدراك أهمية الدرس الفلسفي،ومن المفارقات التي تدعو للتأمل في نظامنا التربوي تراجع القدرة على الإبداع و تدنّي المستويات؛ ومن غير المحتمل كذلك أن يتمكّن مجتمعنا من مسايرة الركب **الحضاري وهو** يعانّي من ضعف في

[1] - الزواوي بغورة: الخطاب الفكري في الجزائر بين النقد والتأسيس، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003 ، ص 175 - 177

الأداء التربوي وجمود في البناء الفكري،التي ترجع بالخصوص **إلى** السمات السلبية التي يحملها **مجموعة من** التلاميذ عند بداية كل موسم عن مادة عن مادة الفلسفة، حيث نجد

أوّلا اعتبار الفلسفة كلام فارغ مبعث للملل والنفور.

ثانيا اعتبارها إشكالات صعبة الفهم، والفيلسوف يوجد في برج عالي ومفارق لما يحدث في المجتمع لكن السمة الأولى هي الطاغية،وهذا راجع في اعتقادنا إلى التأثير أكثر بما يقال عن الفلسفة، حيث أن مقولة "الفلسفة كلام فارغ" من بين ما يرّوجه **الشارع عن** الفلسفة من أوصاف سلبية وأحكام قدحية وواهية لا أساس لها من الصحة، **فقد اقترنت** الفلسفة في الأوساط العامية بالكلام الفارغ. فكل كلام فارغ فلسفة، أو تفلسف.

وكل سفيه فيلسوف والعكس صحيح. والملاحظ أنّ سمة الفلسفة بكونها مجالا **للتناقض والاختلاف** تحضر بنفس النسبة عند كلا المجموعتين إمّا لكون التلاميذ لم **يستوعبوا خاصية** تعدد الخطابات الفلسفية واختلاف المواقف حول القضايا نفسها، رغم أن **هذه الخاصية** تبقى خاصية سوية في التفكير الفلسفي باعتبار أننا في الفلسفة لا نقف **عند خطاب** أحادي الجانب، وإنّما عند خطابات متعددة: بسبب عوامل ذاتية تعود لذات المفكر، وعوامل موضوعية لها ارتباط بالواقع وطبيعة القضية المفكر فيها، ونسجل **كذلك حضور** سمة مفادها أنّ الفلسفة مدعاة للشرك والإلحاد خصوصا عند المتشددين حيث وصل بهم **الأمر إلى** حد التصفين الجسدية إبان العشرية **السوداء**، لان خاصيتا الكفر أو الإلحاد والحمق كثيرا ما ألصقت بمدرّس الفلسفة في المدرسة العربية عموما والجزائرية على وجه الخصوص، فهو كافر أو ملحد لأنّه يدرس الفلسفة التي هي ضد الدين، أو أحمق لأنه يقول كلاما فارغا، وصعبا لا يفهم أوله ولا آخره

كما يمكن أن نرجع ذلك إلى خصوصية الدرس الفلسفي الذي لايزال مصبوغا بصفة الصعوبة والتعقيد والتجريد .

وممّا لا شك فيه أنّ هذه التمثلات ما هي إلا صورة تبنى من خلال مواقف **التلاميذ من** البرنامج الدراسي، وفي نفس الوقت **هي انعكاس لتلك المعطيات السوسيوثقافية التي** تلقاها التلميذ خلال عملية التربية على اعتبار أنّ التربية ما هي إلا مجموعة من العوائد أو العادات أو القيّم التي سطرّها المجتمع، بمعنى أنّ النشاط التعليمي للإنسان

يقوم كله على اكتساب عوائد محددة انطلاقا من تأثره بمعطيات خارجية (البيئة والمحيط(.وهنا تجد الفلسفة نفسها "مذمومة" وفي وضعية **احتكارية**، وهذا راجع بالأساس إلى طبيعتها كمادة تعتمد على التفكير والتجريد والمفهمة والأشكلة والمحاجة،إضافة **إلى كون**

التلميذ يصطدم بالفلسفة في مرحلة المراهقة، تلك المرحلة التي تمتاز **بالعدوانية والاندفاع** وحدة التوترات المتمثلة فيما يسمّى بالتناقض الوجدانّي.

4.الدرس الفلسفي أين الخلل؟

في **إحدى** الدراسات السابقة التي تتعلق بمشكلات تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية توصل المختصين **إلى** جملة من بعض **الأسباب** التي يعانيها تدريس هذه المادة ولعل **أبرزها** نجد ضعف الدارسين في اللغة وجهلهم تقريبا بأهم قواعد نظمها وصور التصرف في التعبير بها ومن شان هذا الضعف في اللغة **أن** يكون حائلا دون الفهم عند التلقي وكذا ضعف المعارف العلمية كما وكيفا لدي الدارسين **إلى** درجة توجيههم **إلى** الشعب **الأدبية** في الثانوي والى الدراسات **الإنسانية** والاجتماعية في الجامعة ومن شأن هذا أن يفقد دراسة الفلسفة مادتها الضرورية التي تتمثل في **أوثق** المعارف المتاحة للإنسان التواق إلى المعرفة، إذ الدارس للفلسفة باللغة العربية لا يعرف شيئا عن كثير **أمهات** الفلسفة التي تركها الفلاسفة **الأصلين** في اللغات **الأخرى** في القديم وفي الحديث إذ أننا عندما نقارن بين ما يوجد من كتب فلسفية باللغة العربية وما يوجد منها باللغة الفرنسية فإن المفاجاة تكون عظيمة ومتعددة الجوانب ،**إذ** تكشف أن الدارس باللغة العربية لا يعرف عن **أمهات** الفلسفة **إلا** القليل.

وهناك عائق **آخر** ليس **أهون** من العوائق السابقة لأنه يتحكم في نشاط الدارس والمدروس ويحدد لهما **نوعيته ومقداره** ،وهذا العائق هو جمود البرامج وعدم مواكبتها لمستجدات البحث الفلسفي **أو** عدم وظيفتها، لأن برامج الفلسفة في الثانوي أو في التعليم **العالي** يجب أن تلتقي فيها عبارات منها طبيعة المضامين ومقدارها وكفاءة المدرس على تبليغها، **واستعداد** الدارس لاستيعابها، ومن شان إهمال أي واحد من هذه الاعتبارات **أن** يعرقل وظيفة الفلسفة.

يمكن لنا **أن** نصنف **أنواع** الصعوبات التي تعترض تدريس الفلسفة **إلى** نوعين من الصعوبات **الأولي** وهي صعوبات تتعلق بطبيعة المادة وتتمثل في المادة المجردة مما قد يزيد من غموضها هو عدم استعانة المدرس بوسائل حسية لتقريب المفاهيم .[2]

---

[2]- اكلي قوقام: المحتوي التربوي والتفكير الاستدلالي – مادة الفلسفة في الاقسام النهائية الادبية (بحث مقدم لنيل شهادة الماجيستير) ' سنة 1994 جامعة الجزائر بوزريعة ص انظر ايضا مجلة دراسات فلسفية ص 135 -139

كما أن تعدد الآراء والمذاهب الفلسفية قد يربك دارسها ويجعله عاجزا على اتخاذ مواقف واضحة من بعض القضايا المطروحة، إن لم يتم عرضها بطريقة منهجية وبيداغوجية فعالة .

كما أن سعي الفلسفة للبحث عن العلل القصوي في ما وراء الظواهر واستخدام المنهج العقلي التاملي قد يصعب من مهمة المتعلم في وصوله إلى الحقائق المرجوة خلافا للتي يصل إليها عند تعلمه للعلوم الطبيعية والبيولوجيا مثلا :

أما الصعوبة الثانية فهي تتعلق بنوعية المناهج المسطرة وكذا محتوي الكتب المدرسية المقررة التي لا تستجيب للتحولات المحلية والعالمية وللمشكلات الواقعية التي يعيشها التلميذ فيعزف عن دراسة الفلسفة مما يخلق ثغرات تجعل الأستاذ يطرح تساؤلات لايجد الإجابة عنها في تلك المقررات، إن مثل هذه الثغرات وغيرها هي من تترك الأستاذ في حيرة من أمره مما يدفعه في الغالب إلى اللجوء إلى التأويل الذي قد يفضي إلى الخطأ والتعسف مما يجعل التلاميذ عاجزين أمام أسئلة المواضيع التي تواجههم في امتحان الباكالوريا. ومن أبرز المشكلات في تدريس الفلسفة هو عدم التطابق بين محتويات البرامج الدراسية والحجم الساعي المخصص لها. ذلك أن من خصوصيات مادة الفلسفة أنها مادة تتطلب التدريس عن طريق الحوار، وهو الأمر الذي يتطلب وقتا طويلا، يجعل الأستاذ في مأزق بين إتمام البرنامج المقرر وبين تطبيق آليات الحوار وهو من انسب الطرائق لتعليم و تعلم التفلسف [3]

5.الدرس الفلسفي الثانوي بين الخصوصية التفكير وخصوصية التلقين:

لقد وجد الدرس الفلسفي نفسه يصارع بشقيه من أجل البقاء،حيث يتمثل الشق الأول في خصوصية الموضوع بحد ذا ته، كون أن الفلسفة نمط من التفكير يختلف عن أنواع التفكير الأخرى كالعلمي والرياضي وغيرها، فهو ينصب حول موضوعات عجز العلم عن دراستها كالوجود والمعرفة والقيم والشق الثاني يتمثل في خصوصية التدريس وما أفرزته الدروس الخصوصية من حشو للمعارف وحفظ للمواد وهناك دراسات ميدانية حول تأثير الدروس الخصوصية على التحصيل الدراسي بعمومه وفي مختلف المواد مما يجعلنا نقول أن الدرس الخصوص ي ينطوي على آثار إيجابية تدعيمية خاصة في المواد العلمية كالرياضيات وبعض المواد الخاصة باللغات الأجنبية ولكن الأثر السلبي يمس مادة الفلسفة فيصبح مآلها الزوال لان الطلاّب يلجئون إلى حفظ الدرس إعادته كما أخده داخل الأقسام التدريسية

[3] - محمود يعقوبي: مشكلة تعليم الفلسفة ص 77

المقررة. وقد تكون العلامة جيّدة والنتائج مبهرة ولعل مازاد الوضع تعقيدا فمعظم التلاميذ يأخذون دروس خصوصية باختلاف مستواهم حيث أننا نجد الوضع خطير خصوصا عندما عندما يلجأ أستاذ المادة بفرض هذه الدروس على **التلاميذ حتى** ينالوا علامات مرتفعة على حساب التلاميذ **الآخرين** الذين لا يرغبون بهذه الدروس **فيجدون أنفسهم** يأخذونها كرها لا طواعية.[4]

ومن أهم **الأسباب** التي ساهمت في ضعف تدريس الفلسفة نجد كذالك:

ضعف المستوى المعرفي بالنسبة للمدّرسين والطلبة على حدّ سواء وبروز استعصاء في تقبل التلاميذ لتجربة التفكير الفلسفية وعزوفهم عن حصص الحوار -العقلانّي.

التعثر في التعبير والارتباك في التحرير وحالة سوء التفاهم بين **الأستاذ** والتلميذ، **بالإضافة إلى** عدم القدرة على التحكم في اللغة و. ضعف في اللغات الأجنبية. وكذا أخطاء في الترجمة و ضعف في القدرة على التسلّح بأدوات التحليل والنّقد وفوضى في المفاهيم وكثرة التلخيص والاعتماد على الشروحات والمقتطفات **السهلة** والموجزة والاكتفاء ب copier coller_ كما نجد أن **الأستاذ** في تدريسه للمادة فإنه **يهتم بالكم** على حساب الكيف دون أن ننسي أن توجيه التلاميذ ذوي المستويات المتوسطة أو الضعيفة لدراسة الفلسفة أي التلاميذ الحاصلين **أعلى** معدلات متوسطة في البكالوريا)باستثناء المدارس العليا. **لان الاكتفاء** بتوجيه التلاميذ لدراسة الفلسفة هم في الغالب من الشعب **الأدبية** وبالتالي نقص التكوين في مادتي: الرياضيات والعلوم.[5]

إنّ ما سبق ذكره من ملاحظات يمثل للأسف الشديد الوضعية التي **ألت إليها** "تدريس الفلسفة في الجزائر"، حيث تفقد ماهيتها شيئا فشيئا فالفلسفة نظرة كلية **وموقف نقدي**، وخطاب الفلسفة لم يعد ذلك الوعاء الذي يضمّ جميع المعارف الإنسانية **وإنما لها** مهمتها الخاصة وأسلوبها المتميّز حيث تؤلف نظرة شمولية تستوعب جميع **جوانب الإنسان**،والعلماء بدورهم يلجئون إلى الفلسفة لعرض أفكارهم العامة عن العلم والطبيعة،ممّا يحفز الفلسفة باستمرار ويدفعها إلى استيعاب العلم واحتوائه انطلاقا من **خيارات فلسفية** واعتمادا على مفاهيم الفلسفة ذاتها.والمفاهيم في الفلسفة هي صور ذهنية مركبة يتم من خلالها إدراك

---

[4] - بوداود حسين تعليمة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزلئر–دراسة تحليلية نقدية في الاهداف والبرامج الدراسية اطروحة لنسل شهادة الدكتوراه في علوم التربية الصادرة عن جلمعة الجزائر كلية العلوم الانسانية والاجتماعية _ قسم عم النفس وعلوم التربية ص 126

[5] - نفس المرجع 128

موضوعات **معينة و اقعية** كانت أو وهمية، نفسية أو اجتماعية، طبيعية أو تاريخية، ومنظومات **تصور المفاهيم** أو الفلسفات يتم إنتاجها ضمن الشروط الذاتية والتاريخية **والاجتماعية لجماعات** بشرية بعينها،وقراءة منظومات تصور المفاهيم الفلسفية هي وسيلة **لاكتشاف الأخر** انطلاقا من قناعتنا الفكرية الراسخة.وفي اعتقادنا ينبغي لأهل **الاختصاص والتجربة** الميدانية المساهمة في رسم أهم المميّزات التي ينبغي أن يتميّز بها الدرس **الفلسفي وعلى** وجه الخصوص المنهج أو الطريقة التي تدّرس بها الفلسفة، [6]

6.أثر الدروس الخصوصية على التحصيل الدراسي ي في مادة الفلسفة:

إنّ الدروس الخصوصية أصبحت من الحاجات الأساسية لتعلم التلاميذ حسب ما يراه **الآباء**، خصوصا في السنوات التي تختتم بالامتحان المصيري الفاصل وهو الباكالوريا . ولكن **الآثار** السلبية التي تلحقها بالتلميذ من الجانب النفسي و الفيزيولوجي من حيث الطريقة التي تقدّم بها،

والمحتوى الذي يُقدّمُ له و الظروف التي تتم العملية من **خلالها حيث** أصبحت الدروس الخصوصية تولد عند الطلاب نزعة الاغتراب في الثانوية **وعدم اهتمام** الطالب بشرح **الأستاذ** داخل الفصل مما ينتج عنه تأثيرات سلبية على تحصيل **زملائه ويقوم** بمحاولة تضييع الوقت على بقية زملاءه في الفصل و التي تتجلي في إثارة الشغب ونزعات العدوانية وعدم احترام **الأستاذ** المقرر لتدريس هذه المادة ،لأنه لا يتقبله أي نفور أستاذ المادة داخل القاعة .

إن التصدي لظاهرة الدروس الخصوصية الفلسفية ليست بالهيّنة فهي **مسؤولية مشتركة** أي ليست خاصة بجهة مسؤولة واحدة أو شخص بعينه،كما أن علاج **ظاهرة الدروس** الخصوصية في مادة الفلسفة التي تتطلب التحليل والنقد وتبني موقف. **والإشكالية ليست** في محاربتها بل في معالجتها من خلال **الأسباب** المؤدية لها فيتطلب الوضع ي **وعيا جماعيا** اتجاه الدرس الفلسفي كما يجب أيضا اختيار مدرسي والمنهج الفلسفي **لملقي** الدرس الفلسفي.

كما يمكننا بناء نوعا من الإستراتيجية لمجابهة الدروس الخصوصية في مادة الفلسفة والابتعاد عن التلقين والحفظ، بحيث تحقق تنمية شاملة تتجه إلى التفكير العلمي السليم وتربية روح الإبداع والتحفيز، وكذلك تحديد **الأهداف** العامة للفلسفة بما يتوافق مع طبيعة **العصر بحيث** تصبح المدرسة مؤسسة متعددة المهام والوظائف في إحياء التلميذ والمجتمع بالشكل الذي يجعلها فوق مستوى المنافسة من قبل معلمي **الدروس الخصوصية**

[6] - الجابري ، محمد عابد، ، بنية العقل العربي،نقد العقل دراسة تحليلية نقدية للنظم المعرفية،2011 ص 24

أين يكون التلميذ ذلك الفيلسوف المفكر والناقد لراهنه لان الفلسفة لم تعد ذلك التفكير الكلي الموحد الذي يعطيك فكرة، إن لم نقل حلا لكل **سؤال بمعنى** أن الفلسفة ممارسة فكرية تحتاج إلى فرض **الذات الفاعلة** لتأسيس ما يسمى بالتنوع أو معقولية التنوع .[7]

7.أفاق تدريس الفلسفة في الجزائر

لايمكن لنا الحديث عن **آفاق** الفلسفة في الجزائر إن لم نتحدث عن الديداكتيك وعلاقته بالفلسفة والصلة الوطيدة بينهما، فالفلسفة تحتل مكانا متميزا ضمن خريطة الاختصاصات،إن لم تكن هي التي تعطي لهذه الحياة ألوانا وأدوات منهجية للتفكير.[8] حيث يشهد الحقل التربوي التعليمي في **الآونة الأخيرة** ميلاد جهود معتبرة تسعي في **معظمها إلى تأسيس** تعليمية الفلسفة من خلال التفكير في مفاهيمها ومبادئها **وأعادها** التطبيقية ومن هنا **يأتي** الاهتمام بتعليمية الفلسفة ليس فقط من خلال تدريس مادة الفلسفة في قاعة التدريس ،وإنما من خلال تحديد وصياغة **الأهداف** ومن خلال بناء البرامج وخاصة فيما يسمي ب(النقل الديداكتيكي) الذي يتمثل في تنوير أساتذة المادّة إلى كيفيّة إدماج العلوم التربويّة والشروط الديداكتيكيّة مع مقتضيات التفلسف بالشكل الذي يساعدهم في عمليّة انتقاء الأدوات والتقنيّات التعلّميّة وفي عمليّة تحديد الأهداف الإجرائيّة والتعلّمات المطلوبة في الدرس الفلسفيّ. إنّه إذًا تنوير يجعل أستاذ المادّة في وضعيّة المتفحّص للآمال والمخاوف الناتجة عن تطبيقات الديداكتيك في الدرس الفلسفيّ، بحيث لا يكون متطرّفًا للجانب الديداكتيكيّ البحت، بل يحاول باستمرار أن يحيله إلى ما يناسب أصول التفلسف وخصوصيّته.

وبالتالي، فإنّ المنطلق الحقيقيّ لكلّ مداخلة ديداكيتكيّة ناجعة يفترض به الانطلاق من الواقع التعليميّ ومشكلاته، أي من دراسة حاجات تتركّز على ما يواجه تعليم المادّة من معوّقات مختلفة.

لقد تميّزت هذه الدراسة بأنّها نمط جديد في تعلّم الفلسفة وتعليمها، نمط يعتمد على مشاركة المتعلّم في توليد المقولات الفلسفيّة ما يجعل الدرس الفلسفيّ درسًا تفاعليًّا يضجّ بالحياة والتفكير والرؤى. ويُخرج حصّة تعليم الفلسفة من الرتابة البغيضة، رتابة التلقّي

[7] - تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي، دار الغرب الإسلامي، ط 1 ، 1990 ، ص 41

[8] - محمود يعقوبي: مشكلة تعليم الفلسفة ص 77

السالب الذي لا يحرّك الدفائن، ولا يثير العقول، ولا يستفزّها للتفكير والتحليل والمشاركة واقتراح الحلول.[9]

هذه الدراسة التي تقدّم تنظيرًا لديداكتيك الفلسفة مع تطبيقات ديداكتيكيّة جديرة بأن تُقرأ قراءةً منهجيّةً وتربويّةً لما لها من آثار مثمرة على صعيد الدرس الفلسفيّ تعلّمًا وتعليمًا، علّها تكون مدماكًا في بناء الإنسان من خلال بناء مفاهيمه وفلسفته بنحو استقلاليّ، مرتكز على المباني العلميّة الدقيقة لتكون النتائج كما المقدّمات وهذا يجعلنا نتنبّه من كثير من الأفكار، فالفلسفة ليست كلّ تفكير وكيفما كان، ولا أيّ نتيجة يمكن وصفها بالفلسفيّة. وهنا تكمن مسؤوليّة المعلّمين في توجيه المتعلّمين والأخذ بأيديهم حذرًا من الانحراف العقائديّ والدينيّ السلوكيّ وهذه مسألة بالغة الخطورة؛ لأنّنا لا نريد بناء أيّ فلسفة، بل بناء فلسفة **حقه** تهدف للوصول **إلى الحقيقة** الصافية، وتحفظ إيمان المؤمن وعقائده وأخلاقه .[10]

9. خاتمة:

إن واقع تعليم الفلسفة بالجزائر مازال يعاني من وضعية جد متدهورة رغم الجهود المبذولة من طرف وزارة التربية الوطنية لإصلاحه منذ سنة 1993، بهدف تحسين مستوى الطالب. سواء كان ذلك على المستوى الثانوي أو الجامعي، ذلك أن مستوى طالب الفلسفة على العموم يعتبر دون المتوسط، وهذا يعني افتقاده للقدرة على التفكير. مما يزيد في انحطاط المجتمع وتدهوره.

كما نستنتج من كل ما سبق أن لتحسين مستوى طالب الفلسفة وتمكينه من المادة الفلسفية لا بد من إعادة الاعتبار للرياضيات لأهميتها في تنمية قدراته على التفكير وإكسابه المنهج المنطقي وارتفاعه بنفسه نحو الحق.

على أستاذ الفلسفة أن يدفع بالطالب إلى التفكير الحر، بتناول المشكلات الواقعية بالتحليل والمناقشة والنقد والتحرر من القوالب الجاهزة، إلى جانب تعويده على الحوار والتسامح والمسؤولية والدقة والصرامة.

---

[9] - جمال الدين بوقلي حسن :تعليمة الفلسفة في عصر التدريس بالكفاءات،مداخة القيت في ملتقي ديداكتيك

[10] - مجلة الفلسفة والديداكتيك 'سلسلة منشورات مخبر البحث في العمليات التربوية والسياق الاجتماعي) دلر الغرب للنشر ص 64

لا بد من إعادة الاعتبار إلى مادة الفلسفة مقارنة بالمواد العلمية الأخرى وذلك بمنح أستاذ الفلسفة الإمكانيات اللازمة التي تساعده في تنمية قدراته ليتمكن من التأطير على أحسن وجه .

الجانب التطبيقي:

مقدمة :

لقد حملت التدرجات الجديدة لمادة الفلسفة جوان 2021 العديد من الاستفهامات و التساؤلات على جميع الأصعدة المعرفية و التطبيقية و البيداغوجية التي وجب علينا البحث فيها و تقديم التوضيحات الممكنة قبل الشروع في تنفيذها مع المتعلمين بحكم أنها بمثابة الخريطة التي يستند عليها المعلم الفلسفي لتلقين و ترسيخ الكفاءات التي تنص عليها استراتيجية المقاربة بالكفاءات و تعليمية الفلسفة .

القضية تقييمية تشخيصية للأبعاد التي تحتضنها هذه التدرجات و مدى إمكانية تجسيدها في أرض الواقع و عدم الوقوع في الأخطاء و طريقة تجاوز المعيقات .

وهذا العمل البسيط هو ثمرة بحث و تشاور مع مجموعة من الزملاء عبر مختلف ولاية الوطن حول هذه التدرجات و آليات تنفيذها . أما عن الغايات المنشودة فهي:

1- تقديم رؤية تقييمية حول المحتوى النظري و التطبيقي لهذه التدرجات .

2- الوقوف على التغيرات الجديدة التي أحدث في التدرجات .

3- رصد النقائص و المطبات التي تعيق تطبيقها مع المتعلمين .

4- اقتراح حلول عملية لتجاوز هذه المشاكل و المعيطات .

وفي الأخير نتمنى أن يكون هذا العمل المتواضع مسلك تمهدي لثوة و تجديد نوعي في ميدان الدرس الفلسفي الأصيل وفق ما تنص عليه القواعد و المنطلقات التي تتأسس عليه تعليمية الفلسفة .

العرض :

1- التغيرات الجديدة في تدرجات 2021 لمادة الفلسفة :

- السنة الثانية أداب و فلسفة :

– حذف الإشكالية : " مذاهب فلسفية "

تقديم الاشكالية : " آليات التفكير المنطقي بين المبدأ و الواقع "بعدما كان في أخر البرنامج حسب تدرجات 2019

- السنة الثالثة آداب و فلسفة :

عودة درس العادة و الارادة

عودة درس الحقيقة الفلسفية و الحقيقة العلمية–

• الشعب العلمية :

عودة مشكلتي العنف والتسامح والعولمة من اشكالية العلاقات بين الناس بالنسبة لشعبتي العلوم والرياضيات وعودة اشكالية الفكر بين المبدأ و الو اقع كآخر اشكالية .

عودة إشكالية المذاهب الفلسفية بالنسبة لشعبتي التسيير والتقني كآخر إشكالية . –

• لغات أجنبية :

عودة مشكلة العولمة والتنوع الثقافي من اشكالية العلاقات بين الناس بالنسبة لشعبة لغات وعودة اشكالية الفكر بين المبدأ والو اقع كآخر إشكالية .

2- الملاحظات و التقييمات العامة لتدرجات 2023 لمادة الفلسفة:

• الإيجابيات :

التأطير المعرفي و النظري للإشكاليات و المشكلات . –

التحديد الزمني و المنهجي للإشكاليات و المشكلات . –

وضوح العناصر المعرفية التي تقدم للمتعلمين . –

• السلبيات :

الحشو وكثرة العناصر الغير الوظيفية . –

عدم تكافئ الحجم الساعي مع الحجم المعرفي مع جميع الشعب –

غياب التواصل بين التدرجات و الكتاب المدرسي –

توزيع غير مؤسس للإشكاليات وعدم مراعات مبدأ الأهمية –

تقليص البرنامج السنوي و حذف أهم المشكلات –

غياب التكيف المعرفي لبعض الشعب خاصة العلمية مع حجمها الساعي –

3- الحلول المقترحة لتجاوز المشكلات و مطبات تدرجات 2021 لمادة الفلسفة :

اعتماد طريق الدرس المقالي في عض الدروس النظرية –

الاعتماد على الطر ائق الأخرى في الدروس التطبيقية –

المطبوعات الورقية في آخر الدروس المقررة –

التركيز على العناصر المعرفية المقررة –

تنبني نظام الأنشطة اللاصفية –

اعتماد مو اقع التواصل الاجتماعي " فيسبوك ....." –

اعتماد تطبيقات التعلمية " الزوم ...." –

اعتماد طريقة الخرائط الذهنية –

وضع تدرج مناسب يتماشى وهذه المخططات السنوي –

انجاز تدرجات جديدة تراعي المعطيات والظروف الراهنة وتذلل العقبات التي يجدها الاساتذة في – الميدان.

التّفحص الدقيق لهذا العمل واستنطاقه واستخراج كوامنه وبيان ما فيه من فضل وما فيه – من تعثّر لأن الجهد بشري ومعرّض للنقص

: خاتمة

وفي الأخير نقول أن من خصائص الدرس الفلسفي المرونة ويمكن الاستناد عليها من أجل تكيفه حسب الظروف والعوامل التي يقدم فيها، وتبقى لكل أستاذ طريقته في ذلك وما عرض ماهي إلا توضيحات عامة واقتراحات يمكن الاستفادة منها ..

تم اختيار بعض من الاسءة وطرحناها على تلاميذ الاقسام النهائية والسنوات الثانية من مختلف الشعب ومن مختلف ثانويات العاصمة (ثانوية صالح زعموم ب تيلملي ، ثانونة محمد بوضياف ب المدنية أما خارج العاصمة فقد شمل الاستبيان عينة من تلاميذ بثانوية الخنساء بتيزي وزو وكذا تلاميذ اعمار بصالح بتقزيرت ومن جنوب تيزي وزو اخذت عينة من ثانوية محمد زعمزم ببوغني فهي على العموم تتعلق بواقع الدرس الفلسفي بما فيه التدرجات الجديدة لسنة 2023 فتراوحت الاسءلة كالاتي (هذه العينة من اختيار الاستاذة)

1_هل توجهك الى شعبة اداب وفلسفة كان رغبة منك ام فشل في معدلك؟

3-ما رايك في التدرجات الجديدة ؟

4-'ماهي الدروس التي تميل اليها، وماهي التي تنفر منها مع ذكر السبب؟

5-ماهو الجديد الذي تعلمته من مادة الفلسفة؟

6-أثناء حصوك على شهادة الباكالوريا ، هل تتولد لديك الرغبة في دراسة الفلسفة؟ ولماذا؟

7- هل للأستاذ المادة تأثيرعلى مردوك في الفلسفة؟

أولا : بالنسبة بالنسبة للاقسام النهاية أداب وفلسفة ثانوية الصالح زعموم ب تيليملي الاستبيان شمل على 20 تلميذ

1 بالنسبة للدروس التي ينفر منها التلاميذ كانت الاجابة كما يلي

90 % كانت حول درس العادة والارادة معناه على 20 تلميذ وجدت أن 18 تلميذ كلهم كانو ضد درس العادة

ثم يليه درس الدال والمدلول ب10%

اما بالسبة للدروس التي يميل يميلون إليها نجد

عينة شملت 20 تلميذ من نفس القسم فكانت الاجابة كما يلي

(50)"% يميلون إلى درس الاخلاق

يليه درس الانظمة الإقتصادية والسياسية بنسبة 40%

وبعدها نجد درس الاحساس والادراك بنسبة 30%

والابداع ب 20%

2 فيما يخص السؤال حول التدرجات الجديدة فكانت إجابة الاغلبية تتراوح بين (الكثيرة أو مملة صعبة دروس كثيرة) بنسبة 65% فيما إعتبرها البعض أنها تدرجات عادية بنسبة 20%

3- أما فيما يخص طرحنا للسؤال حو ل رغبة التلميذ في دراسة المادة في الجامعة فقد اكدت الاغلبية بعدم الرغبة في دراستها مستقبلا كونهم يميلون الى تخصصات اخري كالصحافة او الحقوق كما إعتبرها البعض أنها تخصص لا أمل فيه وهذا بنسبة 60%

ثانيا: دراسة عينة التي شملت شعبة اللغات الأجنبة ثانوية محمد بوضياف بالمدنية : الراسة شملت 15 تلميذ

اولا نلاحظ ان عدد التلاميذ ضئيل جدا لان القسم يحتوي على 25 تلميذ إلا ننا لاحظنا عزوف تام عن المادة

فيما يخص سؤالنا حول التدرجات فقد كانت جل اجابتهم كانت حول كثافة البرنامج وضيق الحجم الساعي وهو المشكل الذي كانت تعاني منه هذه الشعبة في مادة الفلسفة من سنوات

$$\frac{12 \times 100}{15} = 80\%$$

دراسة عينة من ولاية تيزي وز و : العينة شملت صفة عشوائية تلاميذ من ثانوية ثانوية الزوجين سغوان ا دائرة واضية وثانوية على زعموم ببوغني

ا الاقسام الثانية اداب وفلسفة

العينة شملت 15 تلميذ

طرحنا على عينة من التلاميذ أسئلة منها ما يتعلق بالتدرجات والبعض الاخر يتعلق بمحتوي البرنامج وكذا مدي تعلقهم أو نفورهم من المادة، فكانت الاجابة على النحو الاتي

فيما يخص التدرجات الجديدة: البعض أجاب أنها ا رائعة لانها تعالج مواضيع واقعية ومفيدة ،

وهذا بنسبة،33 13%

أما بالنسبة للتلاميذ اللذين إعتبرو أن البرنامج طويل ودروس كثيفة جدا يصعب على التلميذ استيعابها وهذا بنسبة 86،66%

أما سوالنا حولنا توجيهم الى شعبة أداب وفلسفة ، هل كان ذالك رغبة منهم أو فشل في معدلهم ، فكانت الاجابة صادمة حيث شملت الدراسة 15 تلميذ من ثانوية على زعموم و قد بلغت نسبة التلاميذ اللذين أجابو ب عدم الرغبة في دراسة المادة وكان التوجيه فقط يعود الى ضعفهم في اللغات الاجنية وفشلهم وضعفهم في المعدل وقد قدرت النسبة ب 80"%

أما سوالنا حول الدروس التي ينفرون فكانت أجابتهم على النحو الاتي
إحتل درس المنطق الصوري الصدارة بنسبة 66،66%
ويليه درس الفلسفة اليونانية بنسبة "20"%
فيما بلغت الفلسفة المعاصرة نسبة 13%
ومن جهة أخري حققت الفلسفة الحديثة نسبة 55 % بالنسبة للدروس التي نالت إعجاب التلاميذ ويليه درس الفلسفة الاسلامية بنسبة 48%

توجهنا الى خارج ثانوية الخنساء بوسط تيزي وزو أين إلتقنا مجموعة من التلاميذ مجموعة من شعبة تقني أقتصادي (العينة شملت 10 تلميذ) حيث أبدي أغلب التلاميذ نفورهم من المادة ، وعتبرها البعض مضيعة للوقت على حد تعبير كريم أنها (ماشي وقتها واش نديرو بيها) فيما تجاهل تماما التلميذ (ماسينيسا) أنه يدرس مادة الفلسفة كونه لا يعرف حتي الاستاذ الذي يدرسه المادة
بالنسبة للدروس التي يميلون اليها فالأغلبية تتراوح بين درس البيولوجيا بنسبة "80% وكذ أصل الرياضيات بنسبة 50"%
فيما اتفقت الاغلبية على نفورهم من درس دراسة العلوم الانسانية دراسة موضوعية بنسبة 70%

ولكي ندق ناقوس الخطر حول ما يدور بمادة الفلسفة في الجزائر ارتأيت أن اتواصل مع بعض المفتشين وكذا بعض الاساتذة الجامعين وكانت أرائهم على النحو التالي

وكذ المفتش **حكيم ميلان** حيث إعتبر أن التدرجات عبثية تسببت في بتر المنهاج وعدم الانسجام من حيث بناء التعلمات واختيار مضامين لا تنسجم مع توجهات الشعب العلمية فهي لا تخضع لاي منطق ولا لدراسة مدققة تدرجات عشوائية ,فتارة تحذف إشكالية وتارة أخري ترجع وهكذا ، كما شهد درس المنطق الصوري تلاعبات فهو من الدروس التي ينفر منها التلاميذ لانه عقيم ولا جدوي من تدريسه لان الوقت لايكفي لتدريسه بصفة واضحة وجيدة

أما **الاستاذة : جاري جويدة : أستاذة محاضرة** التي اعتبرت ان أغلب الطلبة اللذين يوجهون الى شعبة الفلسفة هم الطلبة الضعاف الضّعاف :حيث يتحصل الطلبة على شهادة الباكالوريا ثم يوجهون طلبة أسوء المعدل (9 من 20)الى الجذع المشترك (علوم إنسانية) وبعدها يدرسون عام في الجذع المشترك وفي السنة الثانية يوجهون الى تخصصات مختلفة بما فيها (التاريخ،علم الاثار وكذا علم المكتبات) حيث يوجه أسوء الطلبة الى قسم الفلسفة وهو القسم الذي يشهد عزوف لا مثيل له للطلبة ، وقد ارجعت الاستاذة جاري ان سبب العزوف راجع الى كون شهادة الفلسفة لمتخرج من قسم الفلسفة تعادل شهادة البطالة مقارنة بمتخرج من المدرسة العليا للأساتذة، أما عن سبب ضعف مردود التلميذ في مرحلة الثانوية فقد ارجعته البروفيسور (جويدة جاري) الى ضعف الاثنين معا سواء التلميذ الذي يعتمد على ماهو جاهز (أزمة المقالات الجاهزة) أو سواء يعود إلى ضعف مستوي اساتذة الفلسفة الذي يعود الى ضعف تكوينهم الذي يعود في الاساس الى عدم إعتماد الاستاذ على نفسه مكتفيا بالمذكرات الجاهزة وكذا المطالعة على مختلف الكتب بل الاكتفاء بما هو جاهز في حين استاذ الفلسفة هو الاستاذ الوحيد الذي يجب أن يجدد معارفه وأاراءه

.

الاسم : جودي اللقب : عمران
الوظيفة: أستاذ الرتبة العلمية: محاضر أ مؤسسة العمل: جامعة باجي مختار عنابة
الهاتف:0782960688 البريد الإلكتروني:amranedjoudi@yahoo.fr

المحور الثّالث.

عنوان المداخلة: الدرس الفلسفي ورهان الواقع.

*ملخّص:

لا تكتفي اللّغة بالتّعبير عن صياغة معيّنة لأطر الفكر، وإنّما تنطلق من خطوط رئيسيّة تتمظهر في مواقف فلسفيّة مختلفة؛ أين كان لظهور التّأويل والتّرجمة أثرهما البالغ في نقل اللّغة أو بالأحرى فلسفة اللّغة من شرح وتحليل مختلف المواقف الفلسفيّة إلى المشاركة في صناعتها باعتبارها حدثا لغويّا، وبالتّالي إمكانيّة تصوّر علاقة وطيدة بين الواقع كفاعل ونشاط اللّغة كتفعيل.

هذا وكانت لمحاضرات راسل فلسفة الذريّة المنطقيّة 1918 وكذا رسالة منطقيّة فلسفيّة لفتجنشتين 1921 الأثر البالغ في تبنّي الفكرة المعاصرة القائلة أنّ الحديث في الفلسفة لن يكون نافعا ما لم يكن خطابا في اللّغة، وأنّ العالم لا يتبدّى للعيان إلّا من خلال وسائط لغويّة، وتبقى وضيفة الفلسفة أمامها هي تحليل العلاقة بين الواقع واللّغة وكذا العلاقة بين اللّغة والتّفسير والتّأويل من زاوية الواقع.

1/ مقدّمة:

يقتحم الميدان اللغويّ حقولا معرفيّة بالغة التّنوع تكاد تشمل كلّ المنتوج الثّقافي الإنساني، فكلّ ما يمكن أن يربط بين الإنسان وما يوجد خارجه، تعدّ أشياء تتحدّد من خلالها هويّة الأفراد وتخبر عن انتماءاتهم إلى ثقافة بعينها: لغة ولباسا وطقوسا ونمط عيش... يجب النّظر إليها باعتبارها وقائع إبلاغيّة تندرج ضمن حالات الإجتماع الإنساني الذي يتخلّى داخله الفرد طوعا عن ملكوته الخاص ليتوحّد مع الآخرين.

على هذا الأساس فإنّ الظّواهر الإنسانيّة في كلّيتها لا يمكن أن توجد خارج رغبة الكائن البشري في التواصل مع غيره بشكل مباشر أو غير مباشر، فمجموع ما ينتجه الإنسان عبر لغته وأشيائه وجسده وإيماءاته وطقوسه يندرج ضمن صيرورة تواصليّة متعدّدة المظاهر والوجود والتجلّي، على الحدّ الذي يجعل الثّقافة في كلّيتها صيرورة تواصليّة دائمة، فكما أنّه لا يمكن تصوّر كيان لغويّ إلا ضمن حالة اجتماعيّة تنظر إلى القيم الأخلاقيّة باعتبارها إكراهات أو محظورات تعبّر عن انتماء عفوي إلى نظام إجتماعي من طبيعة رمزيّة... كذلك التواصل هو الآخر حالة إجتماعيّة تتحقّق من خلال أنساق متعدّدة، ينسج الأفراد داخلها سلسلة من العلاقات المختلفة: اللّغة، النّسب، الجوار،...

إن الحديث عن الفلسفة يأخذنا مباشرة وبدون أيّ وساطة الى الأصول الأولى للمصطلح الفلسفي من زاوية أنّه مبحث في الوجود، أو بعبارة أخرى نشاط يهدف إلى إحلال عمليّة الفهم في كلّ ما يحيط بالذّات الإنسانيّة، ومن زاوية أنّه عمليّة استنطاق وإثارة لمختلف الإشكاليات التي باتت غامضة بالتّأمّل العيانيّ المباشر، لكن أن تهتم الفلسفة بالواقع وأن تضع عقلا للعمل الفلسفي، فهذا يعد استشكالا، وهذا الإشكال قديم قدم الإنسانيّة وربّما كان أكثرا وعيا من فلسفات الحداثة وما بعد الحداثة، فمع الفكر

اليوناني ارتبطت الفلسفة بالممارسة واقتربت أكثر من المعيش اليومي بدءا من إشكالية الوجود مرورا بمركزية الإنسان (إشكالية المحايث والمفارق) إلى أصل المعرفة مع المدارس المتأخّرة.

وتريد هذه المداخلة أن تكّز على بعض المشاكل التي بقيت راسية في الفكر الأكاديمي، وهي في الغالب ناتجة عن التأثّر بالعالم الغربي ومحاولة إسقاطها على واقعنا الشّرقي في قوالب جاهزة، وهو الأمر الذي يوحي بنوع من الأفكار الغريبة التي تأخذ بالبحث الفلسفي إلى حدّ المفارقة، على غرار بعض الإتّهامات التي عاشها الكثير من مفكّري الوطن العربي، ونذكر على سبيل المثال "الجابري في كتابه تكوين العقل العربي" والذي قال عنه جورج طرابيشي أنّه يحذو حذو النّعل بالنّعل لما جاء في كتاب "ميشال فوكو "تاريخ الجنون في العصر الكلاسيكي" ممّا فيه من تقاربات وإسقاطات مفهوميّة. واستجلاء لكلّ هذا أردنا أن يكون لبحثنا هذا هدفا ملموسا وهو الوقوف على بعض الإستشكالات التي باتت بعيدة عن سؤال الواقع والرّاهن الفلسفي.

2/ النّص الفلسفي بين التّرجمة والمعنى:

إذا كانت المعرفة عموما علاقة رابطة بين ذات تتوخّى المعرفة وموضوع يراد معرفته، علاقة تتمثّل في فاعليّة تتكوّن من الذّات العارفة وموضوع المعرفة، أين يشكّل الموضوع بصفتيه الماديّة والمعنويّة مجال النّشاط الفكري والإدراكي للذّات؛ فالموضوع ينتصب إذن ككيان أو كشيء منفصل عن الذّات مقابل لها، بل إنّه نقيضها؛ إذ تتّصف الذّات كأنا بالوعي والحريّة والإرادة والقصديّة والتلقائية والفعاليّة، في حين أنّ الموضوع فاقد لهذه المميّزات والخصائص كلّها.

إذا كان المراد معرفته هنا ليس البعد الذي يمكن أن يتّخذه النّص في حالة سكونه (ترجمته) وإنّما في تلك الدّيناميكيّة التي تحاول الكشف عن المسكوت واللّامعبّر عنه، في محاولة الذّات استنطاق سياق النّص، فإنّ المشكل لا يزال مطروحا على مستوى حضور/ غياب المؤوّل في النّص قيد الدراسة.

كثيرا ما يتمّ الخلط بين الكثير من المفاهيم التي توحي بأنّها تنتمي إلى حقل واحد، وبالتّالي إلى نشاط وفاعليّة متعلّقين بمجال لا يتعدّى كونه مجالا للتّخاطب بين ذاتين فاعلتين أو أكثر ما يمكن أن تترجمه العلاقة بين اللّسانيات والفلسفة(1)، يرجعه الفهم إلى الشّيء المدلول عليه بوصفه ذات الشّيء وليس بوصفه تعبيرا في ذاته؛ الفهم يرجعه إلى الشّيء المدلول عليه بوصفه ذات الشّيء، ويتصوّر من ذلك الحين أنّه يمكن لأسماء أن تتمايز فيما بينها بالمعنى ولكن هذه المعاني المختلفة يمكن أن ترجع إلى الشّيء المدلول عليه والذي تشكّل ذاته كلّ صفة أو تعبير متميّز تعبّر عنه يكون لها بمثابة المعنى(2).

عندما نريد التّعبير عن تلك الدّيناميكيّة لابدّ من النّظر إليها من زوايا مختلفة، وأقصد بالدّرجة الأولى تلك الأشكال التي تتخذها الذّات أو الذّوات كأبعاد تنشط فيها، وسأعود لاحقا للتّعبير عما اقصد بالذات بصيغة المفرد والذوات بصيغة الجمع، من هنا يجب أن نأخذ بعين الإعتبار الأبعاد المتنوّعة (لا أقول المختلفة لأنّنا سنبيّن نوعا من الإختلاف يمكن أن يخرج عن المألوف) التي يمكن للنّص أن يكتنفها، وستكون من الضّرورة بمكان أن يتطرّق إليها الباحث وهو يؤوّل أو يترجم أو يفسّر.

3/الأشكال التّعليميّة:

---

[1] Jérôme Pelletier, **Vers une philosophie cognitive du langage**, Pacherie et Proust, édition : HAL, 2004, p 3.

[2] جيل دولوز، **اسبينوزا ومشكلة التّعبير**، تر: أنطوان حمصي، دمشق: مطبعة ألف باء الأديب، ط1، 2004، ص 45

*البعد اللّفظي وفيه يتّخذ اللّسان أداة مثلى لصياغة الإرساليّات ونقل الإنفعالات والتّمييز بينها(1).

*البعد الإجتماعي وفيه يحمل النّص بعدا تشاركيّا تتحوّل داخله الطّقوس والعادات وردود الفعل الجماعيّة إلى حالات تواصليّة تكشف عن العمق الثّقافي للجماعة.

*البعد المادّي وفيه يحمل النّص وجها ماديّا للحياة وهو يتحدّث عن العمران وطرق التّعاطي مع الدّورة الزّمنيّة وأنماط توزيعها.

ونحن ننتقل بين هذه الأشكال التّواصليّة لسنا بصدد استبدال كلمة بكلمة، وإنّما كلمات تقترن بوظائف إنسانيّة مختلفة يعطي كلّ شكل من أشكال التّواصل قدرا من التّمايز...هذه هي الفاعليّة التّواصليّة التي تحدّث عنها هوسرل (1859،1938) باسم "الذّات" وسارتر (1905،1980) باسم "الذوات"، وهيجل (1770،1831) باسم "الوعي" وهيدجر (1889، 1976) باسم "بيت الوجود"، وهذّه المقدمات تتمّ طورا لحساب الذّات الفاعلة وطورا آخر على حساب الفاعليّة الذّاتيّة، يتعلّق الأمر في الطّور الأوّل بالذّات كعامل لخدمة النّشاط ويتعلّق الطّور الثّاني بالنّشاط المنجز بغضّ النّظر عن طبيعة الذّات نفسها(2).

4/ اللّغة كأنموذج:

لكن ماذا لو كان تفاعل كلّ من الذّات كنشاط وكموضوع كيانا لغويا؟ وأنّ أيّ محاولة للفصل بينهما تحيلنا إلى مجموعة من الأفكار التي تعتمد جوانبها على طبيعة الذّات المحلّلة والمفسّرة للموقف؟

هذا التّحليل والإحالة لابدّ أن يعيدنا إلى اللّغة التي تحملها مجموعة من الكلمات والعبارات المتجسّدة في قالب نسمّيه جملة أو نصّا، بحيث لا يمكن أن يكون مغلقا أو مستقلاّ على الدّوام، ويجب على الباحث أن ينشغل أيمّ انشغال بهذا التّنافس لأنّ مسؤولية إزاء النّص تجعله مضطرّا للوقوف بين تعمّق النّص وتفسيره، وبالتّالي محاولة النّهوض بالنّص باعتبار أنّ مفهوم أيّ كلمة يختلف باختلاف الأغراض التّي تؤدّيها، فهذه الكلمات وإن كانت صادرة من عقولنا أو واقعنا الحسّي إلّا أنّنا لا ننكر أنّ الفهم عمليّة عقليّة تحكّم فيها شروط موضوعيّة، هنا تظهر الهوّة شاسعة بين إخضاع الكلمات والخضوع للكلمات، لأنّ المشكلة في التّأويل هو تنوّع اتجاهاته، وصدى الإنفصال المزعوم بين الوعي والأشياء بين النّص والفهم من شأنه اختزال المواجهة والتحدّي.

إنّ قوام التّفسير واللّغة هو في عدم تعبيرنا عن النّص بنظرة العلماء والسّيكولوجيين وإنما في محاولتنا الكشف عن خباياه ومحاولة الوقوف على غايته، كما نهتمّ بالبنية العميقة التي تكتنف بدورها أفكارا كثيرة ... فإذا كانت الماركسيّة قد نادت بتغيير العالم فإنّ اللّغة والتّفسير عملت على فهم وشرح الواقع، إذا كان العلم والمعرفة العلميّة همّهما السّيطرة على العالم الفيزيائي "المعرفة قوّة"، فإنّ في مجال التفسير سنكون إزاء لقاء من نوع أخر بين الإنسان والعالم(3).

الحوار يعني أنّ الفهم الذي يسوّي هيدجر بينه وبين الوجود ذو طابع إشكالي، يتناول الفلسفة كخطاب أو كمجموعة من الخطابات لا كبعد لغوي وممارسات اجتماعيّة، وبعبارة أخرى نجد المفسّر أو المؤوّل مشغولا على الدّوام بالعلاقة بين حريّته من جهة ومقتضيات النّحو واللّغة من جهة أخرى، من الجدير بالعلم أنّ اللّغة نظام جمعيّ مهمّته الأولى والأخيرة هو الوقوف عل أنظمة

---

[1] مصطفى ناصف، **اللغة والتفسير والتواصل**، عالم المعرفة، 1995، ص 57.

[2] المرجع نفسه، ص 59.

[3] مجموعة من الباحثين، **التأويل والترجمة**، مقاربات الآليات الفهم والتفسير، بيروت: منشورات الإختلاف، 2009، ص 39.

وكيانات المجتمع(1)، بصرف النّظر عن المكتسبات القيميّة التي يمكن أن يحملها أيّ خطاب لغوي، وكأنّ لسان حاله يقول أنّ أيّ نشاط تأويليّ بالدّرجة الأولى هو تأويل في زمكان أو ما يسميه لكان Jacques Lacan (1901، 1981) " زمانيّة الكلام بين الذّوات" أو ما يسمّيه على إثر حديثه عن تكوين المحلّل النّفسي "البحث عن التبادل بين النّاس"(2) ويقصد اللّغة والمنطق، وفي القرآن الكريم ما يثبت صحّة دعوانا في كون أنّ المتشابه من النّصوص القرآنيّة مختلف في زمكانه وفي سبب نزوله وبالتّالي في قراءته وتفسيره.

إنّ النّص بناء لغويّ يعتمد على الإجتهاد سواء كان على مستوى عرض الأفكار أو على مستوى تفسيرها أو حتى إسقاطها على زمكانيّة المفاهيم، لأنّها وقبل كلّ شيء نسق من العلامات تنتج معنى كلّيا يحمل رسالة غايتها الفهم، والذي كثيرا ما يعرف على أساس أنّه الإكتفاء وعدم الحاجة إلى عرض أفكار أخرى، تماما مثل مفهوم اللّذة الخيّرة والضروريّة عند " أبيقور" حيث تعتبر قراءة النّص لذّة حركية تدفع بصاحبها إلى الإنغماس في الكتابة والقراءة بينما تعقبها لذّة سكونيّة وهي الشّعور بعدم الحاجة إلى المزيد من الأفكار لأنها أشبعت (حدوث الفهم)،

هل يمكن اعتبار هذا التّحديد للنّص موضوعيّا؟ أم أنّ الموضوعيّة وهم يخفي في طياته أكثر ممّا يبدي، كيف لا وهو رهن أحكام مسبقة وبالتّالي استحالة التجرّد من الأهواء؟

كيف يمكن إذن حماية النّص من سوء الفهم وسوء تنزيل المفاهيم، وتبيئتها لتجنّب الإضفاء السّلبي للمعنى ما أمكن حتّى نكون إزاء تصوّر عقلاني لفكرة المعنى؟

ما الذي يدلّ على وجود المعنى في العالم الخارجي؟

هل ينتمي التّأويل إلى الكلمة أم إلى الشّيء؟

5/ اللّغة ليست مجرّد مفردات:

تعتبر الصّرخة التي أطلقها فتجنشتين Ludwig Wittgenstein (1889،1951) مالا يمكن التّعبير عنه يجب إهماله في صمت(3) بمثابة نقطة تحوّل في كيفيّات التّعبير والتّبرير؛ عندما يتعرّض النّص للإستنطاق يصبح مفهوما ومتحدّد الدّلالة، ممّا ينزع ثباته ويجعله في صيرورة دائمة يكون فيه الباحث مهتمّا بإمساك المعنى مع مراعاة كلّ الظّروف المحيطة بالنّص وبغضّ النّظر عن نفسيّة الباحث، والتي من شأنها أن تؤطّر العمل التّأويلي بدءا من طابعه الرّمزي إلى غاية كونه آلية تواصليّة تسمح بإسقاط النّص في قالب إجتماعيّ يجمع بين ذاتية المؤلّف وذاتيّة المؤوّل – وهذا ما عنيناه سابقا بالذّات في صيغة الجمع- باعتبار أنّ النّص مجموعة من الكيانات التي لا يمكن فصلها عن المجال الإجتماعي والعلاقات البينيّة التي تتشكّل وتنبثق من خلالها الذّات باستمرار... وبالتّالي فكلّ محاولة تمسّ هذا البناء النّصي بهدف زعزعة مكوّناته والفصل بين مجاله الشّعوري وبنيته الإجتماعيّة والثقافيّة هو ضرب من اللّامفهوم واللّامعيّن، فالمدينة خطاب وهذا الخطاب لغة حتما، فكما أنّ المدينة تتحدّث إلى سكانها فإنّ

---

[1] مارتن هيدجر، **التقنية، الحقيقة، الوجود**، محمد سبيلا/عبد الهادي مفتاح، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1995، ص 96.

[2] عبد الرحمان بدوي، **موسوعة الفلسفة**، الإسكندريّة: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ج1، ط1، 1984، ص 362.

[3] L . Wittgenstein, T**ractatus logico-philosophicus**, Paris : Gallimard, 1961, p 107.

السكّان يتحدّثون أيضا مدينتهم، إنّ المدينة التي نتواجد فيها ببساطة نسكنها، ننظر إليها ونتأملها... لذا بات من العبث بمكان أن نتصوّر قالبا لغويّا بدون استعارات وكنايات من صنع الذهنية الإجتماعيّة.

الألفاظ ذات تاريخ وذات طبقات رسوبيّة تحتوي معانيّا ودلالات، وبالتالي فإنّ نقل كلمة/لفظة من لغة إلى أخرى ليس سوى محاولة تقريبيّة إلى الأذهان بنقل ملمح من الملامح المتعدّدة للفظة الأصل/ المنقولة، وهي محاولة تقوم أوّلا على الفهم ثمّ الشّرح ثمّ التّفسير، وتعتبر اللّغة عاملا ضروريّا في النّظريّة التّطوريّة للمعارف وملكاتنا العقليّة في المخ الإنساني، وكذا الوساطة بين الإنتقال من المعرفة الذّاتيّة إلى المعرفة الموضوعيّة(1).

اهتمّت الفلسفة التأويليّة في البداية بالنّصوص الدّينيّة ومحاولة الإتيان بالتّفاسير التي تتلاءم والنّص القرآني وكذا سبب النّزول بغية عدم تسلّل المفاهيم التي ليس لها أيّ علاقة مع النّص القرآني، ثم مع القرن التّاسع عشر ميّز النّصّ نوعا من الإنسداد والإنغلاق على المعنى، والذي يمنع أيّ شرح لا يمكن ردّه إلى اعتبارات الواقع والعالم الحسّي وكان المصطلح الذي اختارته الفلسفة الوضعيّة يسمّى معيار التحقق *Vérification، أي تلك الإمكانيّة التي لا تسمح بالتّأويل إلّا إذا كان خاضعا للتّحليل المنطقي للّغة واستبعاد الميتافيزيقا، وهنا نجد كارناب يطرح سؤالا هو ذاته لا ينتظر منه أي إجابة لأنّ أيّ محاولة للإجابة في حدّ ذاتها تعتبر صرخة واضحة لجلب الميتافيزيقا موضوع الرّفض، ماذا يبقى للفلسفة إذا انتزعنا منها الميتافيزيقا؟

يتطرّق هيجل في كتابه" فينومنولوجيا الرّوح" إلى العلاقة الموجودة بين الوقائع انطلاقا من اعتبار الفينومنولوجيا علم خبرة الوعي الذي هو دائما وعي بشيء ما، والموضوعات دائما موضوعات للوعي (للمعقوليّة)، لكن سيذهب هيجل أبعد من هذا ليقول أن علاقة الموضوع بالذّات، المعنى والمعقوليّة، الموجود ومفهومه هي علاقة تطابق، ومن ثمّة لا مجال للحديث عن أيّ تأويل من شأنه أن يهدم فكرة المطلق.

مع تطور الفلسفة الظّاهراتيّة لا بدّ من تفعيل دور التّأويل للحيلولة دون المظاهر المتعدّدة لسوء الفهم، والتي تحدث غالبا عند التّرجمة أو التّحليل، يدعونا هسرل (1859- 1938) إلى الوقوف عند الشّيء باعتباره معطى ظاهرا لا البحث عن تلك الحالات اللّاشعوريّة.

في بداية الأمر يتحدّث عن نوع من علم الماهيات التي تحدث بحركة من التّفكير القبلي استناد إلى المخيّلة كالألوان مثلا، نجدها على أشكال مختلفة لكنّها تكون دائما معروضة في فضاء معيّن وعلى شاكلة من نوع محدّد، ما يعني أنّ الماهية تتحدّد وفق قصديّة معاشة قابلة للتأمّل العياني، وتنقسم الفينومنولوجيا بحسب تاريخ تطوّرها إلى قسمين كبيرين:

---

[1] J. Baudouin, **Karl Popper**, que sais-je ?, PUF, 1991, 2 édition, p 13.

* تمتلك القضايا التجريبية صلة بالعالم، يتحدث فتجنشتين عن نصب منطقي يزود البنية المنطقية بجميع الأوصاف، بمعنى التي تمهد لكل الإمكانات، حسب القضية 124/6، القضايا المنطقية تفترض معنى وهنا مكمن اتصالها بالعالم. بالمقابل تمتلك القضايا المنطقية أو الصورية علاقة مع العالم والثنائية الضدية بين عبارة ملاحظة أو منطقية ليست من الصرامة أيضا وليست أقل سذاجة مما يثبته بوبر. تتحدّث القوانين الفيزيائيّة عن أشياء العالم انطلاقا من الآلة المنطقيّة= أو أكثر = علينا أن ننسى أنّ وصف العالم من طرف الميكانيكا هي دائما بصفة أو بأخرى وصف عام، لا يتعلّق بتاتا بموضوع مادّي معيّن بقدر ما يتعلق دائما بموضوع مادّي أيّا كان.

الفينومنولوجيا الوصفيّة وفيها انصبّ اهتمام هسرل على استنفاذ الموضوعيّة، لاسيما المعاني المنطقيّة والرياضيّة من خيوط الذّاتيّة المتغيّرة التي سعت تأويلات نفسانيّة منطقيّة إلى إفقارها من المعنى.

الفينومنولوجيا المتعالية وفيها خطى هسرل خطوة جريئة لما استخلص الوعي من العالم وأدخل مبدأ جديدا يتمثّل في الرّد أو الأبوخيّة، ومع هذه الأبحاث كان قد ظهر ما عبّر عنه هسرل بالتّأسيسيّة المتعالية، وهذه التّأسيسيّة تنقسم بدورها إلى قسمين؛ تأسيسيّة الموضوع بمختلف قيمه الأنطولوجية بما هو متعلّق بالوعي، وتأسيسيّة الوعي بما هو سيل زمني مطلق الوجود والحقيقة.... إننا لن نبحث في تأسيس الوعي، وإنما تأسيس الموضوع في الوعي الذي هو نفسه يقتضي أن يكون الوعي مؤسّسا.

يرى هيدجر أنّه لا يتمّ تعريف الوجود إلّا باللّغة، والفهم في نظره مظهر من مظاهر الوجود ثم يعلّق على ذلك بالقول أنّ الفهم نسبيّ متجدّد باستمرار، متفتّح على التّأويل والمستقبل وكأنّه متغيّر بتغيّر الظّروف.

الشّكل (1):

المعنى	المدلول
↓	↓
مستوى القضيّة	قيم الصّدق التي تتحدّث عنها القضيّة.

ما هي حقيقة الشّيء بما هو كذلك؟

تساؤلنا هذا يهدف إلى معرفة شيئيّة الموجود أو الكائن، أي اكتشاف سمة الشّيئيّة فيه قبل تأويله وتحويله إلى عمل فني، يبدو أنّ اكتشاف ماهية الفنّ التي تظهر في العمل الفنيّ تقتضي أن نتّجه إليه ونتساءل عن طبيعة وجوده، وأوّل ما نلاحظه فيه أنّه مثل سائر الأشياء، إلّا أنّه يتميّز عنها جميعا لأنّه يفصح عمّا هو أكثر من الشّيء ذاته، إنّه رمز يجعل شيئيّة العمل الفني تبدو كأنّها البنية التحتيّة التي يشيّد فوقها العنصر الحقيقي.

وغير بعيد من هذه الفكرة نجد غادامير "الحقيقة والمنهج" يحاول وضع تصور يقضي بأن علم التأويل ليس منهجا للعلوم الإنسانية وإنما هو بالأحرى محاولة لفهم ماهية هذه العلوم غير وعيها المنهجي بذاتها وبما يربطها بتجربتنا عن العالم ككل من جهة، وتحليل طبيعة الإنسانية اللغوية وعلاقة "الفهم" بالتجربة الإنسانية الكلية " هدفي هو اكتشاف ما هو مشترك بالنسبة لجميع أوجه الفهم وبيان أن الفهم ليس سلوكا ذاتيا على الإطلاق اتجاه موضوع معطى ولكن اتجاه تاريخه المؤثر"(2)، بمعنى آخر إنّه فهم يخصّ وجود ما يفهم، إنّ الوجود المعرفي يعتبر مرادفا للتّأويل كون أنّ النّصوص تقدّم لنا من خلال وسائط لغويّة وينقلها عنّا الآخرون إلى لغاتهم.....

إنّ التّعامل مع النّصوص المقروءة والمترجمة يعتبر حدثا يجمع بين منزلة الفهم ومنزلة التّأويل، وأيّ محاولة للجمع بين هذين المصطلحين سينتهي إلى التّأويل والذي يعتبر في جميع الحالات ترجمة، وإن كانت قراءة النّص تتمّ داخل لغته الأصليّة فإنّ هذه الترجمة لا تعدوا أن تكون مرادفا للشّرح والتّفسير من جهة والتّكميل لمحتوى النّص من جهة أخرى.

---

[1] Alain Budiou, **Seconde manifeste pour la philosophie**, Librairie Arthème Fayard, 2009, p 49.

[2] محمد سبيلا أحمد، **الهيرمنوطيقا عند جادامر**، مصر: دار الثقافة، 1993، ص 20.

هنا يكون الكلام تعبيرا عن الفاعليّة الحيّة والممارسة العمليّة لمسار الفهم في سياق جدليّة التّرجمة/التّأويل من أجل كشف حيثيات النّص وخلفيّاته، وإذا كان التأويل وثيق الصّلة بعمليّة الفهم، فإنّ من شأن التّرجمة أن تجعل النّص قادرا على الإنتقال من مرحلة الفهم إلى مستويات الإفهام، والأرجح أنّنا سنكون أمام تأويل مزدوج يتحقّق عبر مسارين وزمنين منفصلين(1):

* اللّغة بين العرض والتمثّلات Entre présentation et représentation:

المشكلة إذن مشكلة أبعاد لغويّة تنطوي عل بنّيات معقّدة وأقصد بذلك البنية الشعوريّة والبنية اللّاشعورية على حدّ سواء بإمكانها تحديد مصادر التّفسير والتّأويل، فعندما ننقل كلمة من لغة إلى أخرى نحن بصدد نقل أفكار ونشاطات وبيانات تتعلّق بالإطار الذي لا يجب أن يحيد عنه الفكر وهو يفكّر؛ بمعنى امتلاكه كنشاط وهو مقيّد بالنّص.

يكون الكلام معبّرا عن الفاعليّة الحيّة والممارسة العمليّة لمسار الفهم في سياق التّأويل بغية التوصّل إلى كشف مغاير للنّص.

لكن ماذا نقصد بالمغايرة أو الإختلاف على مستوى النّص؟

الإختلاف ليس قطيعة، لكنه تنوع في نظام من المهم بمكان أن يكون واحدا؛ نجد في الفلسفة الأفلاطونية تعبيرا عن الوحدة انطلاقا من جدلية الأنا والآخر؛ عبر أرسطو عن الإختلاف بين الوجود بالقوة والوجود بالفعل، بين الجوهر والعرض إلى أن تنتهي إلى وحدة النوع.

غير بعيد من هذه الفكرة نجد ديكارت يحلل هذه الفكرة بتمييز واسع بين الجوهر الممتد والجوهر المفكر، بين الفكر والمادة، بين الجسد والنفس ثم تعود لتتناسق في نهاية المطاف في فكرة الله كضامن لكل الموجودات(2)، عند ليبنتز تمح هذه الإختلافات لتعبر عن فلسفة الوحدة باسم المونادة وهو الأمر الذي عبر عنه أرسطو سابقا باسم "الأنتيليخيا"..... وككلمة جامعة يمكن نعتها بالخريطة الجغرافيا للفلسفة التي هي عملية إنشاء المفاهيم.

* إشكالية التّرجمة:

تطرح التّرجمة منظومة من الصّعاب تتجاوز إطار المستوى التّطبيقي لتضعنا في مواجهة مباشرة مع الهويّة الدّاخليّة للنّص في لغاته الأصليّة، ليتبدّ لنا العالم من خلال صورة التقنيّة وشخوصه المتداخلة بكلّ زخمها وتجاربها الحياتيّة.

كذلك التّأويل الذي يمكن للإنسان أن يمارسه داخل أيّ لغة كانت، لا يمكن أن يحدث الأثر نفسه عندما نقوم باستبدال نظام اللّسان الأصلي بنظام آخر، فالتّرجمة بطريقة أو بأخرى لا يمكنه فصلها عن النشاط التذاوتي Intersubjectif الذي يحدث داخل إطار الجماعة أو بين جماعة وأخرى، بمعنى أنّ اللّغة حتّى وإن كانت بمعزل عن الشّروط التّعبيريّة قد تفرض نفسها بأنماط وأساليب تفكير علائقيّة على أساليب خاصّة بتفكير أمّة أو عقيدة شعب، لذلك من الصّعب بمكان أن نتصوّر حركة فكريّة أو حتّى نشاطا عقلانيّا في بلد ما دون الإهتمام باللّغة الأصليّة حتّى نتجنّب تطرّف لغة الترجمة على حسابها.

طرق تفكيرنا لا تعبّر بالضّرورة عن رغباتنا، كما أنّها لا تعبّر عن حالات لا شعوريّة في أغلبها أو حتّى إثبات قناعات إزاء فعل ما، وعندما نتحدّث عن الحجج باستعمال تلك القناعات لا يمكن تصوّرها إلّا في قالب لغوي من شأنه أن يعرض أفكارنا كألواح

---

[1] رامان سلدن، **النظرية الأدبية المعاصرة**، جابر عصفور، الهيمنة العامة لقصور الثقافة، مصر القاهرة، ط2، 1996، ص 17.

[2] Charles-Henri Favrod, **la philosophie**, encyclopédie du monde actuel (EDMA), 1977, p 86.

متعلّقة بالتّعبير الذي تعنيه؛ وفيها تتجسّد كلّ قضيّة في عبارة موافقة للمعنى(1)، ربما تكون على مستوى باطن عندما يكون الباحث وموضوع البحث نفسه؛ أي عندما نثبت لأنفسنا أشياء تكمن في قرارة ذواتنا، المهم أن الحجة تكون على مستوى النّشاط متى كان ممكنا ملاحظتها ولا يمكن ملاحظتها إلا عن طريق اللّغة التي تحمل بدورها وظائف كثيرة؛ التذكّر، الإنشغال التّواصل، التّفكير(2).

إذا كان السّبيل الأمثل لمعرفة النّص هو تنظيمه في قواعد تحدّده، لنا أن نتوقّع إذن أن يكون إدراك التمثّلات بين النّص وما يحمله من معنى بين سطوره، كإدراك الكلمة كلفظ/ وإدراك المعنى كسياق تحمله وظائف العبارة، يحتاج ولا شك إلى معرفة السّياق التّاريخي للنّص ومدى حضور الكاتب في نصّه.

رغبة منا في اختبار هذه الإمكانية عمدنا إلى عبارتين لتوضيح ما نقصده بالنّص في حالة التّرجمة والنّص في حالة التّأويل:

يقول ألبير كامي في مستهل كتابه "الغريب": اليوم، توفيت أمي" إن الترجمة المباشرة للعبارة إلى اللّغة الفرنسيّة " Aujourd'hui, ma mère est morte" لا تعدو أن تكون سوى ألفاظ مغايرة لمعنى واحد.

لكن تأويل العبارة سيذهب أبعد من ذلك بكثير ليتعدّى المنحى اللّغوي ويشمل النّشاط الإجتماعي؛ خاصّة وأنّ كامي هنا يهاجم المشاعر الإجتماعيّة ويضربها عرض الحائط كيف لا وأمه قد ماتت وهو يكتب ونحن نلاحظ العبارة لنفهم تزامن سياق الكتابة ووفاة الأمّ.

النصوص اللغوية والمشاعر الاجتماعية عرضة لتقلب معناها أكثر من الأسماء حين يتواصل شخص مع آخر أو عندما نؤول قولا، وتحديد معنى الأفعال أصعب من الأسماء عند ترجمتها من لغة إلى أخرى، أكثر من هذا أن معنى الأفعال وغيرها من المصطلحات التي تصنف العلاقات، تختلف أكثر مما تختلف الأسماء في اللغات المختلفة... الأفعال تتصف بقدر عال من التفاعلية بينما الأسماء أميل إلى الركود وفقدان الحركة وهذا ما يجعلها أسهل للاكتساب على الأفعال(3)، يبدو أننا سنصطدم وعلى الفور مع اللّامعبّر عنه L'indicible، والسّماح للغموض بالتغلغل في ثنايا الواقع باعتبار أن أي سؤال سيتمّ التّعبير عنه بسؤال آخر في حقل التلاعب اللغوي(4).

6/ خاتمة:

وأخيرا لعلنا نقصد بحركيّة النّص مختلف الأنماط المعرفيّة التي يمكن للنّص أن يحتويها، أو حتى مختلف القراءات التي يمكن لنصّ ما أن يستقبلها ترجمة كانت أو تأويلا، وهو ما أسميناه سابقا إجتماعيّة النّص، وهو الأمر نفسه الذي طرحه هابر ماس في قوله: متى

---

[1] Quine, **le mythe de la signification**, in la philosophie analytique, Paris : Minuit, 1968, p 6

[2] صفاء عبد السلام علي جعفر، **هيرمينوطيقا الأصل في العمل الفني... دراسة في الانطولوجيا المعاصرة**، دار المعارف، الإسكندرية، 2000، ص 53.

[3] ريتشارد إي-تيسبت، **جغرافيّة الفكر**، تر: شوقي جلال، مكتبة الإسكندرية المجلس الوطني للثقافة والفنون (عالم المعرفة)، عدد 312، 2005، ص 143

[4] Jean-Paul Galibert, **Malaise dans la réalité**, Le point d'écriture de Wittgenstein, Revue des sciences religieuses, tome 72, 1998, p 234.

يكون النشاط التواصلي إجتماعيّا؟ فأجاب إنّ نظريّة مؤهّلة للإجابة عن هذا السّؤال شرط أن تكون قادرة على ربط أفعالها بأفعال الأنا.

تعتبر اللّغة الفلسفيّة التي تتمسّك بأذيال الميتافيزيقا غير كافية تماما، لأنّ اللّغة في طابعها الشّامل تمتّع بنوع من الخبرة مع ذاتها أين تكون التّرجمة نموذجها الخاصّ وأنموذجا لتطوّرها الدّاخلي، على ضوء مثل هذا الإستثناء لا تتصرّف التّرجمة على ضوء معاني عامّة، لكن من خلال الحوار بين اللّغة/ الواقع... وهو الأمر الذي يستبعد أن تكون التّرجمة مجرّد قلب لمواضيع المعنى بين لغة وأخرى لكنّها كلمات حيّة تتحرّك في قالب لغوي يرسمه الواقع بشقّيه النّفسي والإجتماعي.

وبما أنّ المنحى الفلسفي يختصّ بالأفكار والأسلوب، فإنّ منحى النصّ معنيٌّ بالجانب العاطفي والنفسي للأعمال الفلسفيّة: إنّه في كلّ الأحوال يتحدّث عن الفيلسوف مثلما يتحدث عن الكتاب وقد يلتبس نقد النصّ خاصة في جانبه التأويلي والرّمزي في أحسن الأحوال بالبيداغوجيا أو النزعة التعليمية، أما النزعة الديماغوجية فكثيرا ما نلمسها في النقد الصحفي الذي يسعى إلى تمرير النصوص الفلسفيّة على أنها مجرد إخبار بريء يسبح في المفارق، والتوجيه الفكري للأفكار على أنه عرض للآراء، والإشهار على أنه التزام بالذوق العام، وغالبا ما يكون الإطلاع معرفة تفاصيل مغامرة الكتابة الفلسفيّة حبلَا سريًّا يقود هذا الصنف من التّعليم إلى بناء معالجة نقدية حول العمل النّسقي لتطوّر الفكر الفلسفي عامّة، وعلى أيّة حال فإن الفيلسوف، على هذا النّحو أو ذاك، يعدّ بطلُ إنتاج المعرفة بشتّى أنواعها، ثم إن هذا الضرب من النقد الذي قد تلابسه الديماغوجية لا يبحث عادة عن تفسير النص بقدر ما يسعى إلى إدماج القارئ –إن لم نقل توريطه – عن طريق تطبيق ثلاثة أو أربعة "وصفات قرائية" (وإذا استعرنا التعبيرات الرائجة في فن الطبخ قلنا "قائمة مقادير قرائية") هذه الوصفة أو المقادير هي :التلخيص والاختزال، الإعادة والتكرار، والإشهار في حال الترغيب أو التشهير في حال التنفير، والتعظيم والتبجيل، أما المنحى البيداغوجي ففيه يظهر نقد النّصوص الفلسفيّة في صورة تربوية.

إنّ رصد آفاق المنهج الفلسفي ينبّئ عن أن بعض أصدائه مافتئت تتردد إلى اليوم ومنها متابعة عودة بعض مقولاته من جديد فيما يسمى "الغايات التعليميّة وحضور الفيلسوف في نصّه زمكانيّا"، يجعلنا نعود إلى المصادرة الواردة في المقدّمة والتي تلحّ على ضرورة عدم فصل النصّ الفلسفي عن البعد الفني والفكري عن المنحى التّعليمي والتّربوي وعدم الإكتفاء بالمنحى التّسجيلي والتّحليلي، بل وجب علينا طرح المسألة التّعليميّة من زاوية التأويل، ولعل هذا من الآفاق الخصبة للمنهج التاريخي خاصة على صعيد الدراسات الفكرية والفلسفية والحضارية كما تتبدى اليوم على يد فئة قليلة من الباحثين والتي تتسع يوما بعد يوم على جميع أصعدة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، وهم يحاولون على اختلاف توجّهاتهم الفكريّة من خلال ما يقدمونه فتح تعليميّة الفلسفة على علوم اللسانيات والسيمياء والتأويل وغيرها من أفنان شجرة المعرفة.

من هنا نجد أنّ العقل الذي دعت إليه الفلسفة عقل يتجسّد في الواقع اليومي بعيدا عن أيّة يوتوبيا، وترى بالمقابل أنّ العقل الذي بشّرت به مدرسة فرانكفورت هو عقل محبط قتله التّشاؤم، خاصّة عندما بدأت هذه النّظريّة تحيد عن المبادئ الرّئيسيّة للإجتماع البشري كالدّيمقراطيّة والدّولة الدّستوريّة، والتي اعتبرها الوريثة الشّرعيّة لفلسفة هيجل الذي احتضن الكلي وأقَر له في كلّ حيثيّاته صبغة النسقيّة، وجمع بين متباينات التّجربة الإنسانيّة في نظام أراد أن يتجاوز كلّ بناء مفارق ويتدارك كلّ مبطن قد يتعالى على

المعقول ليصنع عقل القرن التاسع عشر، بل يتجاوزه إلى اليوم – إن لم نبالغ – ورغم صعوبة المقاربة الهيجليّة والغموض الذي يعتريها إلّا أنّها كانت حاضرة بقوة في الفكر المعاصر، وأسّست لكثير من مدارسه سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

في كتابه "العقل في التاريخ" يؤكّد هيجل أنّه "إذا لم تكن الفكرة الواضحة عن العقل قد تطوّرت بما فيه الكفاية في أذهاننا في بداية دراستنا للتّاريخ الكلّي، فلابدّ أن يكون لدينا على الأقلّ الإيمان الرّاسخ الذي لا يتزعزع بأنّ العقل موجود فعلا في التّاريخ، وأنّ عالم العقل والإرادة الواعية ليس نهبا للصّدفة، وإنّما لا بدّ له أن يتجلّى في ضوء الفكرة الواعية بذاتها"(7) هنا يقرّ هيجل بأنّ تاريخ العالم ما هو إلّا مسار تطوريّ للعقل، ينعكس بدوره ضمن الفكرة التي تكون معقولة بالضرورة ويُنظر لها من منظور تطوّري باعتبارها تجلّ للأوّل أي تاريخ العقل التطوّري.

قائمة المراجع:

1- Jérôme Pelletier, Vers une philosophie cognitive du langage, Pacherie et Proust, édition : HAL, 2004.

2-جيل دولوز، **اسبينوزا ومشكلة التّعبير**، تر: أنطوان حمصي، دمشق: مطبعة ألف باء الأديب، ط1، 2004 .

3- مصطفى ناصف، **اللغة والتفسير والتواصل**، عالم المعرفة، 1995.

4- مجموعة من الباحثين، **التأويل والترجمة**، مقاربات الآليات الفهم والتفسير، بيروت: منشورات الإختلاف، 2009.

5- مارتن هيدجر، **التقنية، الحقيقة، الوجود**، محمد سبيلا/عبد الهادي مفتاح، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1995.

6- عبد الرحمان بدوي، **موسوعة الفلسفة**، الإسكندريّة: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ج1، ط1، 1984.

7- L . Wittgenstein, **Tractatus logico-philosophicus**, Paris : Gallimard, 1961.

8- J. Baudouin, **Karl Popper**, que sais-je ?, PUF, 1991, 2 édition.

59- Alain Budiou, **Seconde manifeste pour la philosophie**, Librairie Arthème Fayard, 2009.

10- محمد سبيلا أحمد، **الهيرمنوطيقا عند جادامر**، دار الثقافة، مصر 1993.

11- رامان سلدن، **النظرية الأدبية المعاصرة**، جابر عصفور، الهيمنة العامة لقصور الثقافة، مصر القاهرة، ط2، 1996.

12- Charles-Henri Favrod, **la philosophie**, encyclopédie du monde actuel (EDMA), 1977.

13- Quine, **le mythe de la signification**, in la philosophie analytique, Paris : Minuit, 1968.

14- صفاء عبد السلام علي جعفر، **هيرمينوطيقا الأصل في العمل الفني... دراسة في الانطولوجيا المعاصرة**، دار المعارف، الإسكندرية، 2000، ص 53.

15- ريتشارد إي-تيسبت، **جغرافية الفكر**، تر: شوقي جلال، مكتبة الإسكندرية المجلس الوطني للثقافة والفنون (عالم المعرفة)، عدد 312، 2005.

16- Jean-Paul Galibert, Malaise dans la réalité. Le point d'écriture de Wittgenstein, Revue des sciences religieuses, tome 72, 1998.

اللّقب و الاسم : د/حدوش وردية زوجة زعروري
الرّتبة العلمية : أستاذة محاضرة "ا"
التخصص: القانون الدولي لحقوق الإنسان.
الجامعة : كلية الحقوق و العلوم السياسية ، جامعة مولود معمري- تيزي وزو .البلد:الجزائر
هاتف : 0552620643
البريد الالكتروني: haddoucheouerdia@outlook.com

عنوان المداخلة: تدريس مادة فلسفة القانون في كليات الحقوق في الجامعة الجزائرية بين الفعلية و الفعالية.

مقدمة

الفلسفة (**philosophia**) هي كلمة يونانية مشتقة من كلمتين: **philo** و التي تعني صديق و **Sophia** التي تعني الحكمة، **فيصبح معناها صديق الحكمة**، كان لأفكار الفلاسفة أثرها الايجابي في بناء و تطوير المجتمعات البشرية نحو الأفضل سواء من الناحية السياسية او الاجتماعية او الاقتصادية او القانونية

كوني مدرسة في كلية الحقوق جامعة مولود معمري تيزي وزو لمادة فلسفة القانون منذ 2015 اي ثمان سنوات و سندرس في مداخلتنا **فعلية (effectivité)** تدريس فلسفة القانون من خلال تبيان محاور البرنامج المسطر من وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، كما سنوضح مدى **فعالية (efficacité)** ، مما يدفعنا للتساؤل **عن مدى فعلية و فعالية تدريس مادة فلسفة القانون في كليات الحقوق كإستراتيجية لتطوير البحث العلمي في الجامعة الجزائرية؟**

للإجابة ارتأينا تقسيم موضوع المداخلة إلى مبحثين:

المبحث الأول: فعلية تدريس مادة فلسفة القانون في كليات الحقوق

المبحث الثاني: فعالية تدريس مادة فلسفة القانون في كليات الحقوق

المبحث الأول: فعلية تدريس مادة فلسفة القانون في كليات الحقوق

المطلب الأول :مفهوم فلسفة القانون

المطلب الثاني: مقرر منهجية العلوم القانونية (فلسفة القانون)

المحور الأول: أصول القانون و مقاصده
المحور الثاني: المذاهب الشكلية و الموضوعية و المختلطة
المحور الثالث : الاتجاهات الحديثة للسياسة التشريعية
المحور الرابع: تفسير القانون

- تعريف التفسير

- أنواع التفسير: التشريعي-القضائي –الفقهي، و الإداري
- وسائل التفسير الداخلية
- وسائل التفسير الخارجية

- المبحث الثاني: فعالية تدريس مادة فلسفة القانون في كليات الحقوق

- المطلب الأول : صعوبة تدريس مادة فلسفة القانون

في هذا المطلب سنقوم بعرض استجواب قدم للطلبة حول مادة فلسفة القانون

- المطلب الثاني: نماذج لامتحان فلسفة القانون

جـامـعـة مـولـود مـعـمـري كـلـيـة الـحـقـوق و الـعـلـوم الـسـيـاسـيـة

قـسـم الـحـقـوق الـسـنـة الأولـى- الـمـجـمـوعـة الثالثة –فلسفة القانون

اللقب و الاسم :.....الفوج :..... الإمضاء: .....

بين مدى صحة العبارات التالية مع التعليل:

1- أمن هيجل بفكرة السلام و دعا إلى نبذ الحروب بين الدول .

2- يرى أنصار المذهب التاريخي أن تقنين القواعد القانونية، أي تجميعها في تقنينات ثابتة يعد عملا نافعا .

3- جوهر القاعدة القانونية في الفقه الحديث يتكون من العنصر الواقعي فقط و لا يتحمل الحقائق العلمية بالمعنى الصحيح.

بالتوفيق للجميع: أ.زعروري حدوش.و

جـامـعـة مـولـود مـعـمـري

كـلـيـة الـحـقـوق و الـعـلـوم الـسـيـاسـيـة

قـسـم الـحـقـوق

الـسـنـة الأولـى- الـمـجـمـوعـة الثالثة

امـتـحـان الـسـداسي الأول –فلسفة القانون-

أجب عن سؤال واحد فقط وفق خطة واضحة (الخطة إجبارية)

السؤال الأول :

ماهي الأسس التي يقوم عليها مذهب الشرح على المتون ؟و ماهي النتائج المترتبة عن أفكار هذا المذهب؟

السؤال الثاني:

تنص **المادة الأولى** من التقنين المدني الجزائري على انه:" يسري القانون على جميع المسائل التي تتناولها نصوصه في لفظها أو في فحواها.

وإذا لم يوجد نص تشريعي، حكم القاضي بمقتضى مبادئ الشريعة الإسلامية، فإذا لم يوجد فبمقتضى العرف.

فإذا لم يوجد فبمقتضى مبادئ القانون الطبيعي وقواعد العدالة.

توضح قراءة هذه المادة تأثر المشرع الجزائري بمدارس تفسير القانون،اشرح ذلك؟

بالتوفيق للجميع.

الأستاذة: زعروري/ حدوش و.

201 9/01/08

جـامـعـة مـولـود مـعـمـري

كـلـيـة الـحـقـوق و الـعـلـوم الـسـيـاسـيـة

قـسـم الـحـقـوق

الـسـنـة الأولـى- المجـمـوعـة الثالثة

امـتـحـان الـسـداسـي الأول في مـادة –فلسفة القانون

أجب عن سؤال واحد فقط وفق خطة واضحة (الخطة إجبارية)

السؤال الأول :

ميز بين الأسس التي يقوم عليها مذهب الفيلسوف هيغل و مذهب الفيلسوف كلسن

و ميز بين النتائج المترتبة عن المذهبين؟

السؤال الثاني:

يقول مونتيسكيو:" القانون يولد و يتطور في ضمير المجتمع ، فهو نتاج التاريخ".

ناقش هذه المقولة على ضوء ما درسته.

بالتوفيق للجميع.

الأستاذة: زعروري/ حدوش و.

جـامـعـة مـولـود مـعـمـري كـلـيـة الـحـقـوق و الـعـلـوم الـسـيـاسـيـة

قـسـم الـحـقـوق الـسـنـة الأولـى- المجـمـوعـة الثالثة

امـتـحـان الـسـداسـي الأول في مـادة –فلسفة القانون

اللقب و الاسم :.....الفوج :..... الإمضاء: .....

بين مدى صحة العبارات التالية مع التعليل:

3- يرى الفقيه أوستن انه لوجود القانون لابد من توافر شرطين هما :

أ- وجود حاكم (أو سلطة)

ب- وجود أمر أو نهي .

2- أمن هيجل بفكرة السلام و دعا إلى نبذ الحروب بين الدول.

3- يرى أنصار المذهب التاريخي أن تقنين القواعد القانونية، أي تجميعها في تقنينات ثابتة يعد عملا نافعا.

4- تأثر المشرع الجزائري في المادة الأولى من التقنين المدني الجزائري بمذهب الشرح على المتون في تفسير القانون و تحديد مصادره، لكنه لم يتأثر بمذهب القانون الطبيعي.

بالتوفيق للجميع: أ.زعروري حدوش.و

–

تمهيد:

تمثل الفلسفة المحور الحقيقي لتقدم الأمم و الشعوب وتعتبر الأساس الذي تنهض عليه الحضارات لذا يقول الفيلسوف الفرنسي ديكارت في كتابه ثقافتها مبادئ الفلسفة إن حضارة الامة و تقاس بمقدار شيوع التفلسف الصحيح فيها ومن هذا المقام إننا بحاجة للإنعاش و تفعيل التفكير الفلسفي في جميع مراحلنا التعليمية في الوطن العربي

ومن المعلوم أن التفكير في أبسط تحديداته وأجلى معانيه -يتجسد في ذلك التفكير العقلي الممنهج، الناقد الشامل، الذي يسلك عن بيته، ويقيم الحكم من يقين الأدلة واطمئنان البراهين، ولا يغير وزنا للظنون والأعراف والأوهام والتقاليد، ولا لأنماط السلط والذائعات والدعايات، وأنواع الترويج والمحاكاة.

ولا شك أن التفكير الفلسفي المعروف للأمم الغربية الحديثة، والذي يجسد الكثير من هذه المعاني، هو الذي فسح المجال أمام تقدمها الحضاري، فلم تظفر بتقدمها العلمي الهائل، ولم تحظ بهذا الضرب النهضوي الشامل، إلا بتحقق تقدم فكرها النافذ، فكان تقدها العام من تقدم فكرها بالأصل والأساس.

ومعنى تقدم فكر هذه الأمم على تقدم علمها وحضارتها، أن هذا الفكر قد تأسس حين أريد أن يتجاوز العوائق والصعاب والعثرات، ويتغلب عليها في سبيل كفاحه ونزوعه نحو نهضته الشاملة هذه.

أما المجتمعات العربية فهي لا تزال ترزح تحت أكوام مثقلة من العوائق والعثرات في طريق التفكير الفلسفي والانطلاق النهضوي في بلادنا، ولهذا فإنها إن أرادت نهضة نوعية حادة شاملة وعميقة فلابد من أن تهتدي أولا إلى حقيقة هذه العوائق، وتتعرف على طبيعتها، وتستجلي آليتها، وتزيل آثارها السلبية الكابحة لمسيرة التفكير الفلسفي الجاد والشامل والعميق.

على الرغم من فضاء الفكر العربي قد عرف مشاريع فكرية منذ زمن ليس بقصير، فإننا لا نكاد نعثر على دراسات تناولت فكرة المشروع بالدراسة وكأن فكرة المشروع تنال بذلك الشرعية الفلسفية والتبرير المنطقي، وعلى رغم فكرة النسق الفلسفي في الفكر العربي، كما مورس في تاريخ الفكر الفلسفي، قد أعيد النظر فيه، بحيث لم يعد الفيلسوف المعاصر يطمح إلى بناء نسق على الطريقة التقليدية. [1]

أتطرق في هذه الورقة البحثية إلى ممارسة إجراءات نقدية تجاه هذا الاشكال، وإن كان يستحق فعلا أن يكون موضوعا للدراسة والبحث العميق، بل أريد فقط أن أتطرق إلى اشكالية كثيرا ما غازلت الحس النقدي عندنا، وأثارت جهدا فكريا ألا وهي لماذا لم يوجد في الجزائر مثلا مشروع تطوير الفكر الفلسفي على رغم وجود رصيد ثقافي وتاريخي سياسي حافل بالإنجازات؟.

على الرغم من أن هذه الدراسة ستعالج هذه الإشكالية بالاستناد إلى عوامل تاريخية وثقافية وإيديولوجية وعقائدية، فإنني رأيت أن أمهد لذلك بـ: ما المقصود بفكرة التفكير الفلسفي؟.

لا يمكنني في هذه الورقة البحثية التي تنشأ على كل معرقلات الفلسفية التي تنشأ عن ممارسة البحث الفلسفي، لأن فضاء الورقة لا يتحمل التوسع، ولكن أركز على بعض الجوانب اعتقادا من أنها كافية راجية بهذه الوجهة إغناء ثقافتنا الفلسفية التي لم ترق بعد إلى مسايرة الدرس الفلسفي المعاصر، أما النقاط التي أركز عليها فهي:

- ماهية التفكير الفلسفي.
- عوائق البحث الفلسفي.

[1] أ.د عبد الرحمن بوقاف، غياب المشاريع الفكرية في الجزائر، أعمال الندوة الفلسفية12 للجمعية الفلسفية المصرية في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2002.

- وجهة نظر وآفاق فلسفية.

1- ماهية التفكير الفلسفي:

إن المطلع على أنماط السلوكات في حياتنا اليومية للحظات، وتأملنا في أنفسنا وأفعالنا وعالمنا الذي نعيش فيه، لتمكنا من استعراض أعداد هائلة من المشكلات، ولواجهتنا تساؤلات كثيرة تصعب الإجابة الكاملة والدقيقة عنها، فمن المشكلات الشخصية والفردية المتعلقة بالتنشئة، والتعلم، والمهنة والكسب والصحة، بالإضافة لحديثي الولادة والموت، إلى المشكلات العامة، الاجتماعية والإنسانية، المتعلقة بالمجتمع، والوطن والعلاقات الدولية والحروب، قضايا الكون بأبعاده وأنظمته، وموجده، إضافة لمسألتي الحرية والمسؤولية في الدنيا والآخرة، وغيرها الكثير الكثير، من المسائل التي تُحل بطريقة موضوعية، كما تُحل مسألة في الحساب، أو كما يجرى اختبار فيزيائي على وجود الضغط الجوي لو استعرض أي انسان في العالم مهما كانت علومه، وامكاناته العقلية، ومستوى ذكائه، هذه المشكلات، وفكر فيها لاستطاع أن يكون لنفسه حول حلولها، أفكارا وتصورات معينة، بحجم معارفه وقناعاته، فتشكل تلك الأفكار والتصورات، فلسفة خاصة بحجم صاحبها.[2]

وبناء على هذا الأساس لما كانت مشاكل البشر متشابهة، وأحوال الكون واحدة بالنسبة للجميع، فقد حاول رجال أفذاذ عبر التاريخ، حصر فلسفاتهم وتبويبها في مناهج متكاملة تدعى ايجاد حلول للمشكلات التي يطرحها الإنسان.

إذا عملية التفكير الفلسفي وبشكل عام هي التأمل والبحث في قضايا الكون والوجود، وموضوعاتها الأساسية.

أعتقد أن هذا التقديم على ماهية التفكير الفلسفي لا يفي بالغرض الأساسي والمحرك لهذه الورقة البحثية، لأن أول مطلب منهجي هو البحث عن الممارسة الفلسفية وغيابها. والحديث عن معوقات الفكر الفلسفي المؤدية إلى الأزمة الفكرية في الفضاء الفكري العربي وعدم الاهتمام بهذه الظاهرة يكاد يكون غائبا رغم أننا نسمع من حين إلى آخر حديثا عن الأزمة الحضارية أو السياسية إلى آخره من الأزمات.

لكن رغم هذا لا يفوتنا مواصلة لما سبق أن نغفل عن نشأة هذا التفكير وجوهره.

كان الحكيم اليوناني الكبير سقراط، يسأل ويجيب: أنا أعلم شيئا واحدا، وهو إني لا أعلم شيئا، وكانت منهجية سقراط في الفلسفة تقوم على طرح الأسئلة وتوليد الأفكار.[3]

هذا التجاهل لا يعني في الواقع جهلا حقيقيا بماهية الفلسفة، وإنما يعني فقط أنه ليس للفلسفة موضوع خاص بها ومجال، كما هو الحال مع بقية العلوم، فإذا كان لكل علم من العلوم مادة خاصة به وموضوع يميزه، فإن الفلسفة لا تعد وكونها عملا عقليا، وتفكيرا، يعنينا نحن شخصيا، كأفراد وجماعات، وذلك عندما يكون المقصود أن نفهم أنفسنا، وأن نعرف لماذا نحن هنا، وكيف تعمل وما الذي يجب علينا عمله.[4]

لذلك قال كانط: "ليس هناك من فلسفة نستطيع أن تعلمها، إنما نستطيع أن نتعلم فقط أن نتفلسف" يعني أن نفكر.

وبالتفكير يكون باستطاعة كل إنسان أن يكون لنفسه فلسفة خاصة به، ذلك عندما يُكوّن فكرة عامة عن نفسه، وعن الحياة، والكون الذي يعيش فيه.

---

[2] رضا سعادة، الفلسفة ومشكلات الإنسان، دار الفكر اللبناني، ط1، 1990، ص31.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] كانط ايمانويل، نقد العقل الخالص، تر:

فالفلسفة كتفكير، هي بمثابة الغذاء للنفس والعقل، قال ديكارت مشددا على أهمية هذا التفكير "من يعيش بلا فلسفة، هو كمن يعيش مغمض العينين"[5]، والتفكير الفلسفي النظري تقتله العادات، بمعنى الانشغال بأمور المهنة ومشاغل الحياة والمادية، "فالنفس المائتة، وهي النفس الشديدة الرضوخ للعادات"، ومن هنا أهمية التجديد في الحياة، التي تحكمها إرادة التغيير، والتطوير نحو الأفضل.

أما الطروحات الفلسفية عند الإنسان، فتبدأ بمرحلة الطفولة[6] التي هي أكثر مراحل الحياة انسجاما مع التساؤلات الفلسفية بكل عمقها وبساطتها، فالطفل بين الرابعة والسادسة من عمره، يطرح أكثر المسائل المتعلقة بحقيقة العالم الخارجي، ووجود الله، إضافة للمسائل المتعلقة بولادته ومصيره، وهي مسائل كبرى لم تزل أبدا تشغل بال الإنسان، وتقلقه في وجوده، قال الخواجة زاده في كتابه "تهافت الفلسفة" إن أهم ما يشغل بال الإنسان، هو معرفة المبدأ والمعاد وما بينهما.

لنعود إلى الطرح عن ماهية التفكير الفلسفي ومجالاته، فهو البحث الدائم عن الحقيقة (بينما يدّعي مذاهب كثيرة امتلاك الحقيقة واليقين) فإن الوعي الفلسفي ليس بالغا السعادة، لعدم تمكنه من الوصول إلى الحقيقة المطلقة، ولا هو بالوعي التعيس الواقع في ريبة لا مخرج منها، إنما هو وعي قلق ومضطرب لا يكتفي بما يتوصل إليه، فيتابع أيدا باحثة في الحقيقة ولا يتوقف.[7]

الفلسفة إذا كتفكير دائم في الحياة والكون، تتمثل لدى كل إنسان، في البحث في معنى الحياة في هذا العالم، والبحث عن موقع للنفس في هذا الكون كيف يعرف كيف يجب أن يعيش، ففي المعرفة يكون الخلاص، أما المعرفة العقلية فيعتبرها البعض دون غيرها طريقا إلى السعادة.

لكنها في البلاد التي توالت عليا المحن والأزمات الفكرية، مرآة تعكس واقع المشكلات القائمة، وتعكس الجمود العقلي، والتدهور الثقافي، كما تعكس ضروب التدمير، والاضطهاد والخنوع الفكري وحتى الانكماش النفسي [بما فيه الإحباط والكبت ...إلخ] وقد تكون صورة معبرة عن رغبة ضحاياها الرافضين لها، في الهروب والانفلات لا في الفلسفة فحسب، بل من الذات العارفة أيضا.

وبدلا في مواجهة اليتم الفكري، والتبعية الفكرية والتبلدد الذهني، يلغي هؤلاء عقولهم، ويهاجمون الفلسفة باسم التخصص أو التغني بالعلم ومصطلحاته، أو بحكم الجهل والعادة والتقليد، ويعادونها دون أن يلموا بالمصادر التاريخية للمعرفة ولا بعوامل تطورها، ودون أن يفكروا في طبيعة العلاقة بين العلم والفلسفة.

إن السكوت عن هذه الطابوهات واعفائها من النقد يقدم السند التبريري لاستعماله استعمالا لاعقلانيا ندفع ثمته غالبا على مستوى الفكري والاجتماعي والسياسي، فير أن هذا السكوت لا يعني خنوع الفلسفة، أو جهل المشاريع الفلسفية النقدية بهذا المحرم المعرفي والخصوم الذي لا يظهر إلا في أسلوب ملتوي خافت يتطلب من القارئ تكوينا عاليا وقدرة فائقة على الاستنتاج والبحث جيدا ما بين السطور.

ولا يفوتنا أن ننوه، قد يتخذ أحد المفكرين موقف الرفض لمذهب، أو المنهج، أو نزعة فلسفية معينة، ولكن أصحاب الفكر البنائي لا يفعلون ذلك إلا إذا كان لديهم البديل الأفضل الذي بيدو أكثر حكمة صدقا وصوابا.

أما الرافضون للفلسفة من خارجها، فيشككون فيها وهم يجهلونها، ويجهرون بعدم جدوى الفلسفة قياسا على سلوك أخد الخائنين المنتسبين إليها بحكم الشهادة والوظيف. لا يمكن الحكم على الفلسفة بنزاهة إلا بعد دراستها، ولا تمكن

---

[5] ديكارت، مقالة الطريقة، تر: جميل صليبا، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، بيروت، ط2، 1970، ص 168.

[6] المصدر نفسه، ص 172.

[7] رضا سعادة، الفلسفة ومشكلات الإنسان، ص34.

معرفة طبيعتها إلا بممارسة "التفلسيف"[8] وبمعايشة قضاياها، واستقرار موضوعاتها ونصوصها التي يتطلب فهمها معاناة وجهدا عقليا ومستوى في الذكاء تعضده خبرة مكتسبة بالبحث والتجربة.

وعلاوة على ذلك إن التفلسف فعل عقلي أصيل في طبيعة الإنسان، يتم بدافع الفضول للاطلاع والكشف عن المجهول، ولا يقتصر العمل الفلسفي على التفكير في العلوم، إنما هو يتأمل في الفن، والحياة اليومية، والتجارب الحياتية المعاشة، بالإضافة للبحث عن الحقيقة والتفكير في الماورائيات، فهو تفكير حر في القضايا والمعضلات المستعصية على الإنسان، وهو نشاط يمارسه "الأنا" الإرادي بمجموع القوى الذهنية الواعية، وبوسائل الإدراك البشري، من حس وشعور، وعقل وحدس ووجدان، إنه تجربة ذاتية في مغاليف المعرفة وقد يكون بنتائجه الآنية أو البعيدة أثر عميق في حياة الأمم ومصير الشعوب والأجيال.[9]

إن هذا النشاط الحر -المفتوح على الحقيقة لا يعني فوضى الفكر أو العبثية والسرابية- لأن المتفلسف العربي وجد نفسه في أفق تاريخي يوصف عادة بأنه متخلف، وهذا وضع معقد لأنه يمس كل الجوانب الحياتية الإنسانية، بل تقيده ضوابط منهجية وتنظمه مبادئ عقلية وقواعد منطقية صارمة، وضعها الحكماء ومارسها الفلاسفة الذين لا يمكن الشك في نتائج تفكيرهم وبالتالي ما هي معرقلات البحث الفلسفي التي وقفت عجلة التفكير الفلسفي؟ فهل هي معوقات ايديولوجية تاريخية أم معوقات سببها الإعاقة المعرفية اللغوية؟.

2- عوائق البحث الفلسفي:

بعد هذا العرض التحليلي لماهية التفكير الفلسفي ننتقل الآن إلى العوامل التي تراها بمثابة المعوقات الأساسية التي حالت دون تطور البحث الفلسفي والتي نردها إلى ذاتية وموضوعية.

1.2- عوامل ذاتية: الحديث عن معرقلات البحث الفلسفي، إذن لا ينفصل عن الحديث على المتفلسف العربي، الذي وجد نفسه في أفق تاريخي يوصف عادة بأنه متخلف وهذا وضع معقد لأنه يمس كل الجوانب الحياتية للإنسان، ومن هذه الجانب الفكر الذي صار نتيجة الصدمة بالآخر لقد أراد أن ينتقل بمشاكل هذا الواقع المتخلف إلى مستوى الفكر لفحصه بالدراسة والتحليل،[10] عليه يجد مخرجا له، وهنا يجد نفسه يواجه مشكلة أزمة فكرية.

لعل أول مطلب منهجي هو البحث عن خلفيات معوقات البحث الفلسفي، أعني الأزمة الفكرية أو الجمود الفكري، إذا تتبعنا هذا العرض "أي تحليل أسباب الجمود الفكري في الوطن العربي"، نجده معقدا ويعود هذا إلى اكتساحه فضاءات مختلفة، بعضها معرفي وبعضها خضوعها للنمط السلطوي، والإيديولوجي والديني ...إلخ، وقد ترتبت على هذه الأسباب الأزمة الفكرية.

الفضاء الإيديولوجي والسلطوي: أعني بها عموما العوامل التي تتحكم بالفكر الفلسفي وتجعله يتجه هذه الوجه أو تلك، وهي لا تكون غائبة عن المفكر أو الباحث، بل نراه تتأرجح بينها.

إن أو عائق هو البعد الإيديولوجي، وهو بعد لا يمكن تفاديه، لأنه هو يحرك السؤال الذي ينشأ أصلا نتيجة لمواجهة الآخر، فالذي يسأل عن سبب تأخر المسلمين وتقدم غيرهم، أو يتجه بسؤال نحو نقد الخطاب الديني، لا يفصل ذلك لأسباب علمية خالصة، بل إن المفكر أو الباحث العلمي يتبين صراحة اتجاها ايديولوجيا، وهذا يظهر عن التسميات مثل

---

[8] علي علواش، بعض مشكلات البحث الفلسفي، مجلة دراسات فلسفية، 1996، العدد1، ص 45.

[9] المرجع نفسه، ص 45.

[10] حسان محمد حسان، وظائف فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، 1981، ص 52.

الاتجاه الماركسي الذي يصنف ضمنه طيب تيزيني، أو اليسار الإسلامي الذي يعتنقه حسن حنفي (...) إن التوغل الإيديولوجي لا تسلم منه الاجتماعيات والإنسانيات".[11]

وإذا كان البعد الإيديولوجي، قد أطر نقاش الرعيل الأوّل للنهضة العربية، فهذا لأن النقاش كان يتناول جوانب الحياة الاجتماعية والسياسية، وإذا كان دعاة الجديد قد نهلوا من الفكر الأوربي التنويري "فلأن هذا الفكر كان قد حارب الخرافة والسلطة الدينية وعمل على الفصل بينهما وبين السلطة السياسية"[12] أي أن النقاش الإيديولوجي انتقل إلى الفضاء العربي، ولأنه لم يسبق للمثقف العربي أو الباحث العلمي أن تناول هذه المسائل، ليس في الشكل بل في المضمون، فقد اضطر إلى عملية استنفار للغة ومقومات الأساسية التي تؤدي إلى تطور الفكر الفلسفي والتنمية وما صحب ذلك من سلوك.

وفي مقابل هذا نجد أيضا في الفضاء الثقافي الإيديولوجي التيار الفرنكفوني الذي هو صناعة فرنسية بحتة ولكن هذا لا يجعل محتواه الفكري فرنسيا دائما، يظهر ذلك في كتابات مالك بن النبي.

لكن المشكلة تظهر عند غياب عامل الامتصاص (بعد انتهاء المرحلة الاستعمارية) وظهور الإفرازات التي أسهمت في تبلور هذه المشكلة التي بدت ثقافية ولغوية وايديولوجية،[13] مما أدت إلى انهيار الفكر العربي، ولم يوجد حل علمي لهذا الإشكال الذي صار يمثل عقدة لدى المفكر العربي في بحثه العلمي، وكذلك عائقا أمام منطلقه الفكري، هذا يجعل إيجاد السند المرجعي صعبا ومعرقلا أمام بناء أي تطور علمي.

وتجدر الإشارة إلى غياب عامل الامتصاص الذي يؤذن بحلول الاستقلال الوطني، حيث تولت المؤسسات التعليمية تربية النشء، وما يهمنا هنا هو الجامعة الجزائرية "التي بدت فتية ومتطورة علميا، ولكنها ضعيفة، على الرغم من ضعفها فقد كانت دائما مرتعا للتسلل الإيديولوجي الذي اشتد في السبعينات (المرحلة الاشتراكية)[14] والثمانينات (مرحلة الردة الإيديولوجية الدينية) ومرحلة التسعينات التي غلب عليها الصمت الايديولوجي، وبخاصة في فترة اتسمت بالعنف الدموي الذي لم تسلم منه الجامعة أي المفكرين".

وعليه يمكن أن نلاحظ أن الجيل كان يفتقر إلى التنظير والإبداع الفلسفي حتى أن بعض الدارسين وصف نقاشاتهم بأنها نقاشات يغلب عليها الحماس الإيديولوجي.

يمكننا أن نتساءل إلى أي حد يمكننا تشخيص معوقات في الممارسة الفلسفية عندنا؟ هل يمكننا أن نعتبر المسألة خاضعة للنمط السلطوي في مجتمعنا العربي؟

في نظر الفلسفة والمنطق لا قيمة للسلطة بوصفها حلا لمشكلة المعرفة، فإذا كان الخضوع لأي نمط من السلطة أسلوب سهل ومريح في حل المشكلات الفكرية، فإنه أسلوب ينم بمحدداته عن العجز والتواكل والافتقار إلى روح البحث والأصالة والخلق والإبداع،[15] وإذا كان من غير الممكن الاستقلال التام عن آثار سلطة من السلط في المعرفة والفكر، فإن الخضوع لمثل هذه الاثار ينبغي أن يكون مقيدا ومحددا ومشروطا.

---

[11] محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، دراسات ومناقشات، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1991، ص 283.

[12] عبد الرحمان بوقاف، الفلسفة وقضايا العصر، منشورات المكتبة الوطنية الجزائرية، الجزائر، 2007، ص 159.

[13] المرجع نفسه، ص 168.

[14] كمال عبد اللطيف، الفلسفة في الوطن العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، 1986-1987، ص203.

[15] عبد الحميد خطاب، عوائق التفكير الفلسفي في البلاد العربية الإسلامية، دراسات فلسفية، العدد 4، 1997، ص 54.

وعلى النحو ذاته يعني ما يتعلق بالخضوع النمط السلطوي- هنا - بيان أن التفكير الذي يراد له أن يكون تفكيرا فلسفيا حقا ينبغي أن ينتبه إلى المصادر التي يستقي منها مبادئه وأحكامه، وأن يتبين وجهه الرأي في ذاته وحسب، بغض النظر عن مستنداته السلطوية التي قد تكون مشروعة، أو غير مشروعة.

ولا شك أن الخضوع للنمط السلطوي في مجتمعنا العربي والإسلامي له دور لا يستهان به، بصفته عائقا من عوائق التفكير الفلسفي،[16] ومن نتائجه نزعة التقليد العامة، والتقيد الحرفي بالقديم والموروث وفي هذا السياق ذاته الاختلاف حول الموروث الفكري هو خلاف ومن ثم فهو صراع، غير أن هذا الصراع لا يعني التراث في حد ذاته لأنه صراع حول من يمتلك الحاضر ويملأ فضاءه، وهذا أمر طبيعي ولا يخص الفكر الفلسفي وحده وإن كان يتجسد فيها أكثر من غيرها ولأن المقصود هو الحاضر فإن هذا واقع معقد جدا، خاصه في بيئة تعاني التبعية للماضي والحاضر المختلف(الغرب)، ولأنه واقع يعاني التخلف فمن سيمات واقع كهذا كثره الطابوهات التي تعد الطابوهات السياسية والدينية أهمها. وإذا كانت هذه تمثل مخزونا دلاليا يعج به المخيال الاجتماعي فإن عدم تناولها بالبحث والتحليل يعد من اللامنطوق واللامفكر فيه.[17] إنه لا غريب أن يقدم أحدهم مشروعا فلسفيا نقديا أو بحثا علميا صارما، ويحجم عن تناول هذه الطابوهات التي تديم حياة التراث في الوعي والواقع.

كما أنه التطرق إلى التجديد على أنه بدعة، وإلى الخروج عن التقاليد على أنه تحدي وارتداد كما هو معلن في المجال الديني منكر وتجديف.

استنادا على ما سبق لا يمكن حصر مظاهر معوقات البحث الفلسفي على ضوء الفضاء الايديولوجي والخضوع السلطوي فقط، كذلك نجد التيار العامي الذي يدعو إلى الزهد في الفلسفة فموقعه ناتج عن جهل الفلسفة وعدم النفاذ الى حقائقها، وإدراك طبيعتها وأهدافها وجهل دورها في تطوير العلوم والمعارف، فضلا عن العجز عن ملاحقة تطور نتائجها التي وضعت موضع التطبيق، وتحولت سريعا إلى أشكال علمية جديدة قد لا يرقى إلى إدراك أصولها الفلسفية، ليس العقل العادي فقط، بل حتى نوع من المحسوبين في عدد المتخصصين في العلوم.[18] خصوصا وأن كثيرا من الآراء والكتب المتداولة في العلم والفلسفة، مثبطة للعزائم، أو تائة لم يعرف أصحابها طريق البحث عن الحقيقة وكانت هذه الآراء والكتب غامضة أو منفرة، لا تحفز الهمم لممارسة البحث والتفلسف بالمعنى الحقيقي الأصيل، الأمر الذي يترك انطباعا في الأذهان أن الفلسفة وتاريخها جهد ضائع النتائج التي حققتها العلوم.

2.2-عوامل موضوعية:

الحديث عن العوامل الموضوعية يرتبط على أهمها وأعمها مع اجتناب التعميق، بل الإشارة إلى بعضها بالقدر الكافي من الوضوح، كفيلة بأن تفي بغرضها في تشخيص مظاهر ضعف التفكير الفلسفي.

وأول هذه العوامل الموضوعية هو ضعف الدارسين أو الباحثين في اللغة وجهلهم تقريبا بأهم قواعد نظمها وصور التصرف في التعبير بها ومن شأن هذا الضعف في اللغة أن يكون حائلا دون الفهم عند التلقي ودون الإفهام عند الاصدار. وإذا كان من الواضح بنفسه في اللغة الإعرابية أن المعاني والمباني فيها متكافلان، فإن إدراك المعاني لا يحصل إلا بمعرفة المباني كما أن تبليغ المعاني لا يتم إلا بإحكام المباني وإرادها على الصورة التي يتم بها التبليغ.

---

16 () فؤاد زكريا، التفكير التعليمي، كلية الآداب، دمشق، ط1، 1989، ص 51-52.

17 () عبد الرحمان بوقاف، الفلسفة وقضايا العصر، ص 182-183.

18 () احسان عباس، مدخل إلى فلسفة الحضارة، دار الأندلس، بيروت، 1971، ص 148.

ويلزم من هذا أن الفهم والافهام متوقفان على معرفة ما به يحصل التفاهم بمعناها الأصلي وتبادل الفهم والافهام بين متخاطبين. وإذا كانت المواد التي تعالجها الفلسفة بالتحليل والتركيب هي المعاني المجردة، فقد بات من الضروري للدارس أن يكون عارفا بقواعد الفهم والإفهام كما هي مستعملة في الخطاب الفلسفي في القديم والحديث حتى لا يكون الباحث الفلسفي ضعيفا كل الضعف كفاءته اللغوية.[19]

لكن مظاهر ضعف التفكير الفلسفي لا يقتصر على هذا التبسيط (أي على الكفاءة اللغوية)، فإن من الملاحظ عندنا أن الممارسة الفلسفية لدى الباحث العلمي لم تتناول المعرفة العلمية الصرفة. فنحن لم نشهد من برز بيننا ليقول شيئا ذا قيمة نظرية في مجال فلسفة العلم، وينطبق هذا على النزعة الابستيومولوجية عندنا، لا يعني هذا تقصيرا في التأليف المدرسي في هذا المبحث، فهذا متوافر، ولكن المقصود هو غياب التنظير في هذا المجال(تطور البحث الفلسفي)، الكفاءات العلمية ذات النزول الفلسفي،[20] ويمكن تفسير بطبيعة التكوين عندنا حيث يبدو أننا نكتفي بالترجمة والتلخيصات، وهذا يجعل التأليف والبحث الفلسفي عندنا في هذا الجانب تابعا ومقلدا (التبعية الفكرية)[*] غير أنه يمكن تدارك ذلك لو أننا أعدنا النظر في طبيعة التكوين لأن الفيلسوف المتخصص، عكس الشاعر شيء يتطلب صناعة خاصة ومنهجية علمية صارمة، وإذا أبقينا على هذه الحالة فإنه يصعب علينا تطوير البحث العلمي والتنمية البشرية.

والذي نرومه من وراء هذا هو التحذير من التدهور الذي يتهدد دراسة الفلسفة في المستوى البحث العلمي إذ بقي الدارسون، بالإضافة إلى ضعفهم اللغوي، ضعافا في معارفهم العلمية التي ساهمت البرامج الرسمية في تضييق نطاقها وفي التكوين من مساس الحاجة إليها في الدراسات الأدبية التي تحشر ضمنها الدراسات الفلسفية حشرا تقليديا لا غير، دون إدراك خطورة ذلك على التكوين الفلسفي،[21] وقد بات هذا الضعف في التكوين يكرس يوما بعد يوم، من خلال الإهمال وتسامح المدرسين مع الدارسين لا أثناء التدريس فقط، بل كذلك في الامتحانات التي تصحح فيها الضعاف أعمال الضعاف في اللغة.

لقد كان الأمل في أن تؤدي الجامعة دورها الطبيعي في انتاج الباحثين أي النخبة الفكرية التي تمكن أن تبين للمجتمع مشروعا علميا واسعا، ولكن هذا ما لم يحدث، لماذا؟ فلقد كانت دائما وما تزال تعاني ضعفا في قدراتها العلمية، وهذا لا يعود فقط إلى سبب سياسي ايديولوجي أو خضوع سلطوي أو الجانب العقائدي بل إلى انطلاقاتها ومرجعياتها كذلك، وإلى سياسة جزأرة التعليم التي بدأ انتهاجها في السبعينات، والتي ترتبت عنها عدم السيطرة على اللغة والتبليغ والتلقي، وعدم الإلمام بالمعارف الحسية العلمية الضرورية والكفاية، وعدم الاطلاع المباشر على أمهات التفكير والبحث الفلسفي على وجه الخصوص.

3- اصلاحات تطوير الفكر الفلسفي:

بناء على التحليل لمعرقلات النشاط الفلسفي وحين لا يستمر الوهن الفلسفي الناشئ عن إطراد تدهور مستوى التعليم العام فسيؤدي حتما إلى تكوين أجيال مشلولة التفكير[22] فاقدة المعرفة والخبرة.

---

19 () عبد الرحمان بوقاف، الفلسفة وقضايا العصر، ص 180.

20 () نقلا عن كمال عبد اللطيف، قراءات في الفلسفة العربية المعاصرة، بيروت، دار الطليعة، 1994، ص 43.

(*) انظر: كمال عبد اللطيف، طبيعة الحضور الفلسفي الغربي في الفكر العربي المعاصر، مركز الدراسات الوحدة العربية، 1986-1987، ص 214.

21 () محمود يعقوبي، عوائق دراسة الفلسفة في التعليمين الثانوي والجامعي، دراسات فلسفية 1997، العدد 4، ص 134.

22 () علي ساحي النشار، نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام ومناهج البحث عند مفكري الإسلام، ط4، ج1، ص 73.

هذا الضعف جعل الجامعة في منأى عن تبني سياسة واضحة في البحث والنشاط العلمي وإزاء هذه الحقيقة تزايد هيمنة حضور الفكر الغربي في فكرنا الفلسفي، نتيجة الحملة الشرسة و الهجوم الخرافي على الفلسفة وتدريسها ومحاربتها على مختلف الأصعدة مما أدى إلى التبعية التي نعيشها، مما ترتب على ذلك من الإعاقة المعرفية إعاقة تاريخية، خاصة إذا كان الخروج من الأشكال يتطلب فعلا تاريخيا، ولا يمكن تقدير أبعاد الخطر الذي يلحق بالنسيج الاجتماعي لأن يتوقف على عوامل كثيرة.

ولتدعيم البحث الثقافي الفلسفي ينبغي توفير المصدر الجيد والتكوين المهني النوعي المناسب للأهداف أو على الأقل تمكين الباحث الفلسفي من امتلاك أصول التفلسف والتدريس واتقان منهجية المحاضرة ودراسة النصوص الفلسفية.

وتخلص الدراسة بعرض رؤية نحو تطوير آفاق البحث الفلسفي وتفعيله في مواجهة التدهور العلمي للفلسفة.

- طرح أولويات جديدة على خريطة البحث الفلسفي التربوي.
- الأخذ بالمنهج وأدوات جديدة في البحث الفلسفي.
- تعزيز مكانة البحث الفلسفي والاجتماعي.
- التطبيق الفعلي للبحوث الفلسفية.[23]
- وفي ظل هذا الاصلاح فإن الفلسفة تصبح مطلبا استعجاليا للأن التغيير الذي صار مطلوبا عربيا هو ذلك الذي يتطلب إضافة الى الحماس و الشجاعة و الممارسة الفعلية و الحركية و الضغط و الاصرار...و غيرها نخبة ثقافية ملتزمة لها القدرة على التوجيه العقلاني الواعي بفضل ما لديها من قدرة على الرؤية العقلية السليمة للأمور وحسن تطلعات الجماهير .فالحاجة الى التفكير العقلاني أمر يزداد أهمية على أهمية بالنظر الى التحديات التي وضعتها الإصلاحات التربوية.
- و نشير في هذا السياق الى أن أهم قضايا الاصلاح الفلسفي في الوطن العربي قضية تدريس الفلسفة في مدارسنا و جامعتنا و التي تمثل اشكالية حقيقية في واقعنا التربوي لذا نلفت الانتباه الى حقيقة مسألة تدريس الفلسفة و دورها في المجتمعات الانسانية بوجه عام و بوجه خاص في الوطن العربي خاصة اذا رجعنا الى ابن رشد الذي يمثل رائد من رواد التنوير العربي و الذي دعا في كل مؤلفاته الى نهضة عقلية و تحرير عقلي عن طريق اعطاء الفلسفة مكانة كبيرة

خاتمة:

إن الموضوع يشتد تعقيدا عندما نحاول تتبع أساسية "الإيديولوجية" وهو بذلك يتجاوز نطاق الورقة البحثية، ولكننا حاولنا قدر المستطاع أن نلم بجوانبه العامة التي تعتقد أنها لا توفيه حقه.

فمن الملاحظ أن البحث الفلسفي لا يلقى اقبالا من جانب الجامعات الجزائرية رغم لدينا نخب ثقافية، قد يكون ذلك تابع من صعوبة تناولها، واحتياجها لعقلية من منوع خاص، وهي العقلية التأملية النافذة صاحبة الرؤية الموسوعية والثقافية المستمرة، وهذه النظرة الواسعة نطمح بها إلى الأفضل وأفق واسع.

المصادر والمراجع:

أولا/ الكتب:

1) رضا سعادة، الفلسفة ومشكلات الإنسان، دار الفكر اللبناني، ط1، 1990.

[23] صلاح الدين محمد حسين، تعزيز دور البحث الفلسفي التربوي، ص ..35...

2) كانط ايمانويل، نقد العقل الخالص، تر: موسى وهبة، مكتبة نور.
3) ديكارت، مقالة الطريقة، تر: جميل صليبا، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، بيروت، ط2، 1970.
4) حسان محمد حسان، وظائف فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، 1981.
5) محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، دراسات ومناقشات، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1991.
6) عبد الرحمان بوقاف، الفلسفة وقضايا العصر، منشورات المكتبة الوطنية الجزائرية، الجزائر، 2007.
7) كمال عبد اللطيف، الفلسفة في الوطن العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، 1986-1987.
8) فؤاد زكريا، التفكير التعليمي، كلية الآداب، دمشق، ط1، 1989.
9) احسان عباس، مدخل إلى فلسفة الحضارة، دار الأندلس، بيروت.
10) كمال عبد اللطيف، قراءات في الفلسفة العربية المعاصرة، بيروت، دار الطليعة، 1994.
11) كمال عبد اللطيف، طبيعة الحضور الفلسفي الغربي في الفكر العربي المعاصر، مركز الدراسات الوحدة العربية، 1986-1987.
12) علي ساحي النشار، نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام ومناهج البحث عند مفكري الإسلام، ط4، ج1.
13) صلاح الدين محمد حسين، تعزيز دور البحث الفلسفي التربوي ،

ثانيا/ المجلات:

14) عبد الرحمن بوقاف، غياب المشاريع الفكرية في الجزائر، أعمال الندوة الفلسفية12 للجمعية الفلسفية المصرية في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2002.
15) علي علواش، بعض مشكلات البحث الفلسفي، مجلة دراسات فلسفية، 1996، العدد1.
16) عبد الحميد خطاب، عوائق التفكير الفلسفي في البلاد العربية الإسلامية، دراسات فلسفية، العدد 4، 1997.
17) محمود يعقوبي، عوائق دراسة الفلسفة في التعليمين الثانوي والجامعي، دراسات فلسفية 1997، العدد 4.

السيرة الذاتية

عزالدين رمول : دكتوروأستاذ باحث في الشؤون التربوية والفكرية ، وأستاذ مكون بالتعليم الثانوي

- ✓ **عضو لجنة التفكيروالاستشارة البيداغوجية**
- ✓ **عضو لجنة تحضير وإعداد و انتقاء موضوعات البكالوريا**
- ✓ **عضو لجنة إعداد الكتاب المدرسي الوزاري الخاص بالسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة**
- ✓ **مؤلف لعديد الكتب التربوية والفكرية ، منها :**

الطريق إلى البكالوريا

الهدى في الفلسفة

الأنوار الفلسفية

الرائد

الشامل

إضافة إلى كتب أخرى فكرية فردية وجماعية ، وكذا المشاركة في ملتقيات دولية ووطنية ، داخل الوطن وخارجه.

نظام المقاربة بالكفاءات بين المأمول والمأزوم " أسئلة موضوعات البكالوريا أنموذجا "

الملخص /

يحتل السؤال الفلسفي أهمية كبرى في العلمية التعلّمية التعليمية ، سواء في عملية بناء الدرس الفلسفي النظري أو في الأعمال التطبيقية ، ولما كانت أسئلة البكالوريا تعد المحطة الأخيرة المهمة في العملية التعلمية ، حيث تأتي لتقيس مدى نجاح هذه العملية من خلال تقويم مختلف الكفاءات التي سطرها المنهاج الدراسي ، جاءت هذه الورقة البحثية لتسائل إشكالية بناء أسئلة موضوعات البكالوريا ، وذلك بالنظر إلى الصورة التي يجب أن يكون عليها السؤال الفلسفي وفقا لما يقتضيه نظام المقاربة بالكفاءات وبين واقع هذه الصورة في أسئلة موضوعات البكالوريا ، لنكون أمام الإشكالية التالية : **هل أسئلة موضوعات البكالوريا تتوفر على مقومات السؤال الفلسفي الذي يستفز عقل المتعلم ويجعله منخرطا في معايشة العملية التعلمية بعقله ووجدانه تماشيا مع نظام المقاربة بالكفاءات ؟ هل أسئلة موضوعات البكالوريا جاءت حقيقة ترجمة ناطقة للصور التي حددها المنهاج الدراسي التي من شأنها تقويم كفاءات المتعلم تقويما حقيقيا ؟**

. هذه الإشكالية ترتبط أفقيا بخيط ناظم لمشكلات جزئية متسلسلة عن بعضها البعض ، وترتبط عموديا بمضامين معرفية خصصنا لها فصولا ثلاثة ، حيث كل فصل يقود إلى الذي يليه وصولا إلى المقترحات والتوصيات .

الكلمات المفتاحية / المقاربة بالكفاءات . المنهاج الدراسي . السؤال الفلسفي . التقويم البيداغوجي.

نظام المقاربة بالكفاءات بين المأمول والمأزوم " أسئلة موضوعات البكالوريا أنموذجا "

مقدمة /

حظيت الفلسفة كمادة تعليمية تعلّمية في إطار إصلاح المناهج التربوية الأخيرة. نظام المقاربة بالكفاءات. حظيت بمكانة خاصة ، وذلك نظرا لخصوصياتها كقدرة وظيفية تملكها في مخاطبة العقل وتكوينه بفعل ما تقتضيه من عملية تفلسف ، ومن ثمة المساهمة في بناء الإنسان ، فالتفلسف مطلب متأصل في المتعلم ذاته من حيث هو كائن مفكر، واحتراما لهذه الطبيعة الإنسانية اقتضى الأمر أن تكون هذه المناهج التربوية أساسها الحوار العقلاني التواصلي المفتوح بين المعلم والمتعلم بهدف تنمية عملية التفلسف ، هذا التفلسف الذي هو جوهر الفلسفة قوامه الأسئلة وهو ما يكاد يجمع عليه الفلاسفة عبر مختلف الحقب الزمنية ، من سقراط إلى كانط ، من كارل يا سبرز إلى بيرتراند راسل ... فالسؤال يعدّ الركيزة الأساسية للتفكير الفلسفي ، فالعملية التعليمية التعلّمية تقوم على السؤال الفلسفي وعملية التقويم البيداغوجي للتأكد من مدى نجاح العملية التعليمية التعلّمية تقوم على السؤال ، ولما كانت أسئلة موضوعات البكالوريا أهم الأسئلة التي تطرح على المتعلم في نهاية مرحلته التعليمية لمعرفة مدى تمكنه مع اكتساب مختلف المهارات والكفاءات التي حددها المنهاج الدراسي كنا أمام الإشكالية التالية : **هل أسئلة موضوعات البكالوريا تتوفر على مقومات السؤال الفلسفي الذي يستفز عقل المتعلم ويجعله منخرطا في معايشة العملية التعلمية بعقله ووجدانه تماشيا مع نظام المقاربة بالكفاءات ؟ هل أسئلة موضوعات البكالوريا جاءت حقيقة ترجمة ناطقة للصور التي حددها المنهاج الدراسي التي من شأنها تقويم كفاءات المتعلم تقويما حقيقيا؟**

هذه الإشكالية ترتبط أفقيا بخيط ناظم لمشكلات فرعية مترتبة عن بعضها البعض ، وترتبط عموديا بمضامين معرفية ، أفردنا لها فصولا ثلاثة تجيب عنها ، حيث جاء الفصل الأول مدخلا لنظام المقاربة بالكفاءات ، في حين توقف بنا الفصل الثاني عند السؤال الفلسفي من حيث المفهوم والخصوصية ، ليحط بنا الفصل الثالث والأخير عند واقع أسئلة موضوعات البكالوريا لمقاربة ما هو نظري بما هو عملي ممارساتي .

.إن الحديث عن نظام المقا ربة بالكفاءات يقودنا بالضرورة إلى التعريج عن نظام المقاربة بالأهداف ، كون المقاربة بالكفاءة كنظام تعليمي جاء لمعالجة الخلل والعيوب التي ميزت نظام المقاربة بالأهداف التي حالت برأي البيداغوجيين دون تحقيق الغاية المنشودة من النظام التعليمي ، فماذا عن نظام المقاربة بالأهداف كنظام بيداغوجي كان وراء نظام المقاربة بالكفاءات؟

نظام المقاربة بالأهداف : وهو النظام الذي ميّز المدرسة الأساسية ، ويعرف أيضا بالنظام السلوكي[1] ، نسبة إلى مرجعيته الفلسفية " المدرسة السلوكية " ، من أهم مقوماته :

نظام قائم على المقاربة بالأهداف يغيب الذّات المتعلمة ويحل مكانها ذات المعلم (مؤثر ـــ استجابة)

.يستمد هذا النوع من النظام التعليمي مرجعيته التربوية من المدرسة السلوكية ، إذ تقوم العملية التربوية فيه على مركزية المعلم ، فهو صاحب السلطة في تهيئة وتنظيم النشاط وتسيير التلاميذ

.ممارسته البيداغوجية تستند إلى نظام معقلن يحدد السلوكات المراد تعديلها أو تغييرها لدى المتعلم

ومن المآخذ والعيوب المسجلة على هذا النظام التربوي أنه نظام لا يعير أدنى اهتمام للفروقات الفردية بين المتعلمين، ولا يحترم دوافعهم ورغباتهم وحاجاتهم وحرياتهم كون العملية التعلمية تجعل من المعلم المركز والمتعلم الهامش، أنها الاختلالات والنقائص التي كانت برأي البيداغوجيين وراء ظهور نظام المقاربة بالكفاءات. فماذا عن هذا النظام البيداغوجي الجديد ؟

[1] منهج المدرسة السلوكية التي تعد المرجعية البيداغوجية للمدرسة الأساسية التي تقوم على أساس المقاربة بالأهداف ، إذ تحصر عملية التعلم في مبدأ (مثير ـــ استجابة) مع تغييب لدور ذات المتعلم الفاعلة لصالح ذات المعلم كمؤثر فعال

.نظام المقاربة بالكفاءات / المفهوم ، الخصوصيات ، المقولات

.**نظام المقاربة بالكفاءات :** نظام تعليمي مرجعيته الفلسفية المدرسة البنائية[2]، أدى إليه الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم من جهة ، وفشل المناهج التعليمية السابقة في تحقيق تحصيل تعليمي نوعي من جهة أخرى ، في هذا النظام البنائي تكون ذات المتعلم محور العملية التعلمية (مؤثر ـــ ذات ـــ استجابة)، وهو نظام تربوي .خلافا للنظام الأساسي . بقوم على المقاربة بالكفاءات ، فما مفهوم المقاربة بالكفاءات ؟ وما هي المقولات الأساسية التي يقوم عليها نظام المقاربة بالكفاءات؟

مفهوم المقاربة بالكفاءة / . **.الكفاءة لغة :**

جاء في المعجم الوسيط أن ((كفاءة الشيء ، يكفي كفاية : استغنى به عن غيره، فهو كاف، كفيّ))[3] .

الكفاءة تعني المماثلة في القوة والشرف ، كأن نقول الكفاءة في الزواج ، أي أن يكون النوعان .الذكر والأنثى متساويين ، والكفاءة لا تينية الأصل COMPETENTIA، وتعني العلاقة ، ويقابلها في اللغة الفرنسية COMPTENCE

.**الكفاءة اصطلاحا** : عرفت الكفاءة مفاهيم متعددة ومختلفة، يمكن لها أن تتقاطع في المفهومين التاليين :

.**الكفاءة** : مكسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ، ومواقف ثقافية واجتماعية يمكن المتعلم من حل وضعيات إشكالية في اليومي

.**الكفاءة** : مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف .قدرات .مهارات ..) والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل ، وتنفيذ نشاطات ، وانجاز أعمال))[4] ، والكفاءة نوعان :

. كفاءة نوعية : وهي كفاءة ترتبط لمادة دراسية بعينها ، لذلك نجد كل إشكالية فلسفية تضمنها المنهاج الدراسي تقابلها كفاءات (الختامية .محورية . الخاصة)

---

[2] ظهرت كرد فعل للمنهج السلوكي بمواصفاته السابقة، والبنائية تعد المرجعية البيداغوجية لنظام المقاربة بالكفاءات ، وهي صفة تطلق على كل نظرية التعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط الخارجي (مثير ـــ ذات ـــ استجابة)، ومن مسلماتها : التفاعل المتبادل بين الذات والمحيط الخارجي، كل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات محتويات ومفاهيم قبلية ، المؤثر لا يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم .

[3] محمد الصالح حثروني : المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، شركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة .الجزائر ، ص : 42

[4] محمد الصالح حثروبي :(المرجع نفسه) ، ص : 43

. كفاءة ممتدة : كفاءة ترتبط بمواد دراسية متعددة ، وغالبا ما ترتبط هذه الكفاءة بالجوانب المنهجية والثقافية والتواصلية. . .واضح من خلال المفهومين السابقين للكفاءة أن نظام المقاربة بالكفاءات كنظام بيداغي يتميز بجملة من الخصائص ، فما أهم هذه الخصائص ياترى؟

خصائص نظام المقاربة بالكفاءة/ .

يتميز النظام البيداغوجي القائم على المقاربة بالكفاءة بجملة من الخصائص، منها: :

.تقوم العملية التعليمية على مركزية المتعلم بدلا من المعلم

. المنهاج يتجسد في مجموعة من التعلمات ذات الطابع الإجرائي (معارف. مهارات. سلوكات)

.يتيح الفرصة لتهيئة وضعيات التعلم التي تسمح بتنمية القدرات الفكرية والاجتماعية لدى المتعلم ، كالروح النقدية

. المعرفة وسيلة والكفاءة غاية ، لذلك فهي تركز على الفعل بدلا من المعارف النظرية

. الكفاءة معطى في تطور ونمو مستمرين

. والواقع أن هذه الأنظمة الثلاثة وإن كان نظريا تبدو متباعدة ، فإنها على مستوى الممارسة التعليمية هي أشبه ما تكون بالسلسلة المترابطة الحلقات ، حيث كان النظام التعليمي الأول ونتيجة لنقائصه سببا في ظهور النظام الثاني، وللسبب ذاته كان نظام المقاربة بالأهداف سببا في ظهور نظام المقاربة بالكفاءات ، فهي من جهة أنظمة تعليمية متكاملة معرفيا، وهي من جهة أخرى قامت على أنقاض بعضها لما أنتابها من نقائص وعيوب، ويمكن توضيح الصورة أكثر بمثال يبين كيفية إدراك المتعلم للسيارة، ففي النظام الأول تقدم السيارة للمتعلم على أساس أن لها محرك، وأبواب ،ومكبح ... بينما في النظام التعليمي الثاني يتعرف المتعلم على السيارة أثناء استعمالها من خلال وظيفة

المحرك، ضرورة البنزين ...، بينما في النظام التعليمي الثالث يتعرف المتعلم على السيارة من خلال كيفية تحكمه فيها، كيف يمكن تشغيل المبرد في حال تعطله ؟، كيف يمكن تعديل جهاز تسجيل السرعة في حالة توقفه؟ ، إنه نظام المقاربة بالكفاءات القائم على على مقولات أساسية تميّزه عن الأنظمة التعليمية السابقة ، فما أهم هذه المقولات ياترى ؟

مقولات[5] نظام المقاربة بالكفاءات /

.لكل نظام تعليمي فلسفته ، ولكل فلسفة تعليمية مقولاتها الأساسية الخاصة التي تميزها وتحدّد هويته كنظام تعليمي مقارنة بما يتداخل معه أو يتمايز من أنظمة أخرى ، لذلك كان التساؤل عن أهم هذه المقولات التي يتأسس عليها نظام المقاربة بالكفاءات أمرا مشروعا، فما أهم هذه المقولات ياترى ؟ . .

.لايمكن التطرق إلى كل المقولات التي يقوم عليها نظام المقاربة بالكفاءات لكثرتها وتشعباتها، لذلك نكتفي بالتطرق إلى ثلاث مقولات أساسية لها علاقة مباشرة بورقتنا هذه وتعدّ برأينا المقولات الأساسية التي يقوم عليها النشاط التعليمي التعلمي وفق نظام المقاربة بالكفاءات بصورة عامة ، هذه المقولات ، هي :

.**وضعية مشكلة :** من أهم المقولات الأساسية التي يقوم عليها نظام المقاربة بالكفاءات والتي تعد منطلق العملية التعلمية (الدرس الفلسفي) ، فهي وضعية تقحم المتعلم بلحمه ودمه في المشاركة والمساهمة في بناء وإنجاز الدرس ، فهي استراتيجية تعليم تساعد على مشاركة المتعلمين في سير الدرس بعد شعورهم لفقدان القدرة على امتلاك حل فوري ومباشر لما هو امامهم من مشاكل ، كما تمّ تعريفها على أنها ((مجموعة من المعلومات في سياق معين ، والتي يجب استغلالها من أجل مهمة محددة ، إذن هي حالة مشكلة يجب حلها))[6]، وأن حل هذه المشكلة يقتضي استدعاء جملة من المعارف القبيلية ، لذلك كان لوضعية مشكلة علاقة بالكفاءة ، فلا معنى للكفاءة إلا بوجود وضعية مشكلة معقدة.

.**وضعية إدماجية :** تستهدف الوضعية الإدماجية اختبار مختلف مكتسبات المتعلم وتوظيفها حسب ما يقتضيه الموقف ، استنتاجا أو تركيبا أو بناء أو استقراء ، أو مقارنة من أجل حل مشكل أو إنجاز مهمة ما ، فالوضعية

الإدماجية هي في أساسها وضعية تقتضي استثمار مختلف المكتسبات القبلية للمتعلم المحصلة من خلال تلك الوضعيات التعلمية المتعلقة بالوحدات (المشكلات الفلسفية المقررة ضمن الإشكاليات الكبرى التي يحويها المنهاج الدراسي) في حل وضعيات معينة ، وذلك انطلاقا من إدماج معارف فعلية وسلوكية ومنهجية وتفعلها ، فأثناء الوضعية الإدماجية توظف من قبل المتعلم وبطريقة حرة تلك المكتسبات التي تم تحصيلها في إطار تنمية كفاءة ما (كفاءة قاعدية) . والوضعية

[5] أقصد بالمقولات ، الركائز الكبرى التي يتأسس عليها نظام المقاربة بالكفاءات ، وقد حددنا ثلاث مقولات منها (الوضعية المشكلة . الوضعية الإدماجية . الوضعية التقويمية)

[6] العرابي محمود : دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات (مدكرة ماجستير) ، جامعة وهران . السانية . 2010 . 2011 م

الإدماجية يتم بناؤها بعد الإنتهاء من الوضعيات التعلمية التي تقتضيها الوحدة التعلمية (المشكلة الفلسفية)، حتى يتمكن المتعلم من توظيف كامل مكتسباته على اختلافها وتنوعها والتي يراها ملائمة لخدمة تلك الوضعية.

وضعية تقويمية /.

.يعرف التقويم على أنه ((العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها ، والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها ، واقتراح الوسائل المناسبة لتلاقي هذا النقص))[7]

.يعرفه " بلوم " : ((التقويم مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار و درجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده))[8]

. كما جاء في تعريفه أيضا : ((هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار وبتعبير آخر : هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة))[9]

. إن تحليلنا لهذا المفهوم يستوقفنا عند ثلاث قضايا : .التقويم يرتبط بالكفاءة ، وعندها يكون التقويم ، هو تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام ذات طبيعة إجرائية (عملية) بدلا من الاكتفاء بسرد المعارف النظرية .تقويم الكفاءة يرتبط بوجود أنشطة ووضعيات تمكن المتعلم من استغلال مختلف موارده من معارف ، مهارات ، سلوكات ، قدرات ...) .تقويم الكفاءة ينطلق من معايير محددة .والواقع أن هذا المفهوم بهذه المعطيات ما نجده عند " وبوباس " لما يعرف التقويم على أنه ((العملية التي يمكن بموجبها إصدار حكم تجاه حدث أو فرد أو شيء انطلاقا من معيار أو معايير محددة))

---

[7] أنور عقل : نحو تقويم أفضل ، دار النهضة العربية. بيروت. 2001 م ، ص : 44

[8] محمد الصالح حثروني : المدخل إلى التدريس بالكفاءات (مرجع سابق) ، ص : 117

[9] المرجع نفسه ، ص : 122

لما كان من خصوصية الخطاب الفلسفي ، أنه خطاب إشكالي ، وكان الهدف من العملية التعلّمية الوصول بالمتعلم إلى تحصيل أكبر قدر من التفلسف من خلال صياغة الإشكالات والاستفهامات كأهم ركائز عملية التفلسف ، من هاهنا كانت أهمية البعد التساؤلي كشرط لامتلاك المتعلم ناصية التفلسف ، لذلك كنا أمام جملة من الأسئلة : ما المقصود بالسؤال الفلسفي ؟ ما خصوصيته ؟

مفهوم السؤال الفلسفي /

جاء في تعريف السؤال الفلسفي ، هو ذلك الذي ((يقتضي في موضوعاته ، الانتقال من مجال البحث الواقعي إلى مجال البحث عن العلل الأولى للموجودات . والإجابة عنه ليست بديهية ، وذلك نظرا للقلق الذي يثيره في الباحث ، وإلى ضرورة استعمال الحكمة ومناهج الاستنباط العقلي . فهو يخاطب فيه منطق العقل والحكمة ، لا منطق الخرافة والاعتقاد الجامد)) [10]

ويقول سقراط عن السؤال الفلسفي أنه خطاب المستقبل الساعي للاكتمال والوصول إلى الجواب الشافي .

لذلك فالمحلل لهذا المفهوم يلاحظ بأن السؤال الفلسفي يختلف اختلافا جوهريا عن مختلف الأسئلة التي تقابله ؛ فهو ينتقل من الظواهر المحسوسة ليرتقي بصاحبه تدريجيا نحو المجرد وذلك وفقا لما تقتضيه العملية التربوية التعليمية التعلمية ، كما أنه يرفض الإجابات الجاهزة القطعية لأن الوصول إلى الإجابة عنه تقتضي إعمال العقل من خلال عملية الاستنباط العقلي كما أن السؤال الفلسفي لا يكون كذلك ما لم يقحم صاحبه بلحمه ودمه في الموضوع الذي يطرحه ، وذلك من خلال ما يثيره من قلق معرفي فيه ، ومن المعلوم أن السؤال لا يثير القلق في صاحبه مالم تحتكم حدود إلى مفارقات ، فما هذه المفارقات التي تؤسس لحدود السؤال الفلسفي ؟

خصوصية السؤال الفلسفي /

. يتميز السؤال الفلسفي بجملة من الخصائص تميزه عن غيره من الأسئلة اللا فلسفية ، من هذه الخصائص :

[10] إشكاليات فلسفية : إشراف تأليف وإعداد جمال الدين بوقلي حسن ، السنة الثالثة ثانوي ، الشعب : رياضيات ، علوم تجريبية ، تقني رياضي ، تسيير واقتصاد ، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ، وزارة التربية الوطنية ، ص : 18

. **سؤال إشكالي** : نعني بالسؤال الإشكالي أن حدوده تحتكم إلى مفارقة ، فلا يمكن الحديث عن سؤال فلسفي من غير وجود مفارقة ، ومن أهم المفارقات التي تربط حدود السؤال الفلسفي :

مفارقة التضاد ، مفارقة العكس ، مفارقة التناقض ، فالسؤال لا قيمة له ما لم تتأسس حدوده على مفارقة تدفع بالمتعلم إلى التفكير نتيجة شعوره بالانخراط في المشكلة التي تتطلب منه البحث عن مخرجات لها.

سؤال جذري : السؤال الفلسفي هو أداة اختراق ونفاذ لحجاب ظاهر الأشياء والمفاهيم ، من أجل البلوغ إلى أسس الأشياء ومبادئها ، كالتساؤل مثلا عن أصل الكون ، أصل المفاهيم الرياضية ...

سؤال قصدي (القصدية) : بمعنى أن السؤال الفلسفي يكون دائما موجها نحو تحقيق هدف يوجه السؤال نحوه ، لذلك فهو لا يطرح طرحا عفويا تلقائيا بقدر ما هو سؤال واعي (القصدية في المذهب الفينومينولوجي)

وهنا نتساءل : هل أسئلة موضوعات البكالوريا مستغرقة لهذه الخصوصيات ؟

تضمنت الوثيقة الرسمية لوزارية التربية الوطنية خمس طرق لتحليل المقال الفلسفي ، إضافة إلى طريقة تحليل النص الفلسفي ، هذه الطرق الخاصة بتحليل المقال الفلسفي ، هي : الطريقة الجدلية . طريقة المقارنة . طريقة الاستقصاء بالوضع . طريقة الاستقصاء بالرفع ، وأخيرا طريقة الاستقصاء الحر ، وتبعا دائما لما تضمنته الوثيقة الرسمية الوزارية أن هناك صورتان للسؤال الذي يطرح على المتعلم (الممتحن) ؛ سؤال وضعية مشكلة ، وسؤال مشكل ، إضافة أيضا إلى سؤال تحليل النص الفلسفي ، وحرصا منّا على تنزيل هذه الصور التي تضمنتها الوثيقة الوزارية تنزيلا سليما في الممارسة التعليمية اجتهدنا من خلال مؤلفات تربوية لتقديم نماذج حقيقية ، خاصة وأنني كنت أحد أبرز الفاعلين في إعداد الكتاب المدرسي الوزاري الخاص بالسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة .

نماذج أسئلة وضعية مشكلة ، وسؤال مشكلة بحسب كل طريقة نظريا وعمليا /

1 . الطريقة الجدلية : وجود رأيين متعارضين

الإشكالية الثانية / فلسفة العلوم

مثال عن سؤال وضعية مشكلة (الحقيقة بين المطلق والنسبي)

كتب إليك زميلك بالسجن يستشيرك بكل مسؤولية ، بعد ما خيّر بين أن يتراجع عما كان يؤمن به من أفكار مقابل إطلاق سراحه ، وبين أن يعدم إن هو بقي متمسكا بها . قبل أن تقدم نصحك ، هل في تصورك توجد حقيقة مطلقة تقتضي أن يموت من أجلها الإنسان ؟ أليس ما قد نعتقده مطلقا قد يظهر لنا المستقبل أننا مخطئين فيه؟ لكن تذكر أيضا أن سقراط وغاليلي وغيرهما ضحوا بأرواحهم مقابل تمسكهم بما آمنوا به من حقائق .

.كيف يمكنك تهديب هذا التعارض ؟ [11]

مثال عن سؤال مشكل (القيمة الأخلاقية بين المطلق والنسبي)

[11] الهدى في الفلسفة (مقالات فلسفية مبسطة وفقا للطرائق الفلسفية للمقاربة بالكفاءات) : عزالدين رمول ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة . الجزائر ، ط2 ، 2009، ص : 110

هل يمكن الحديث عن قيم أخلاقية مطلقة لا تتغير يحتكم إليها إنسان يتغير بتغير الزمان والمكان ؟ [12]

2 . طريقة المقارنة : وجود مواطن تشابه بين حدين مختلفين

الإشكالية الثانية : الفكر بين المبدأ والو اقع

مثال عن سؤال مشكل

هل يمكن الفصل بين التصور والحكم وهما وحدتان أساسيتان لكل تفكير منطقي ؟[13]

3 . طريقة الاستقصاء بالوضع : الدفاع عن رأي يبدو غير سليم

الإشكالية الثانية : القيم بين المطلق والنسبي

مثال عن سؤال وضعية

تصور أنك ذهبت لمتابعة دراستك العلمية بإحدى الجامعات اليابانية ، نزلت بمدينة " هيروشيما " ، فلاحظت مناظر لا إنسانية . أطفال يولدون مشوهين . بسبب تلك القنبلة الدرية ، فراودتك أفكار تمقت العلم الذي شوّه الإنسان بدل إسعاده ، لكن في المقابل أنت تعلم بأنه لا تكون هناك حياة بدون علم ، فكنت مضطرا لتجاوز هذا الإحباط الذي تولد لديك ، وذلك في سبيل الدفاع عن العلم ، كيف تؤسس لذلك ؟[14]

4 . طريقة الاستقصاء بالرفع : إبطال رأي يبدو سليما

الإشكالية الر ابعة : المذاهب الفلسفية بين الشكل والمضمون

مثال عن سؤال مشكل

---

[12] الطريق إلى البكالوريا (مقالات فلسفية ونصوص تحليلية) : عزالدين رمول ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، طبعة 2009 ، ص : 67

[13] الهدى في الفلسفة (مرجع سابق) ، ص : 21

[14] الطر يق إلى البكالوريا (مرجع سابق) ، ص : 169

كيف يمكن التأسيس لرفض منطق المذهب البرغماتي القائم على ربط الحقيقة بالمنفعة ، في الوقت الذي تهدف فيه القوانين العلمية إلى حل مشكال الإنسان اليومية ؟[15]

5. طريقة الاستقصاء الحر : تعليق المشكلة مع مبادرة تحديد المسلمات والتصريح بالخطة المنطقية الحرة

الإشكالية الثالثة : في فلسفة العلوم (الشعبة العلمية والشعب المشتركة)

مثال عن سؤال وضعية مشكلة

.كتب أحد المهتمين بالبحث العلمي لأحد زملائه قائلا : ((عزيزي " أمرسون " احتراما مني لمقامك العلمي ، وبعد ما تغيرت قناعتي وعرفت بأن أزمة عالمنا المعاصر أزمة فكر أكثر مما هي أزمة علم ، فإننا في حاجة إلى ترقية العلوم الإنسانية أكثر من حاجتنا إلى ترقية العلوم المادية ، واعتقادا مني أن الأبحاث في العلوم الأولى تختلف عنها في العلوم الثانية ، ها أنا ذا أطلب منك تنويري بمدى المنهجية العلمية التي تقتضيها الأبحاث في مجال الدراسات الإنسانية مجال خلاص العلم)) [16]

. **التعليمة** : معالجة المقال يقتضي التوقف عند الخطوات التالية

.تقديم الوضعية المشكلة

.التعريف بالمنهج العلمي (التعرض لخطواته نظريا وتبيان العلاقة الترابطية بين هذه الخطوات)

.الصعوبات والعوائق التي تواجه الدراسة العلمية للظواهر الإنسانية

.التأكيد الإجرائي على تجاوز هذه العوائق من خلال دراسات ميدانية لظواهر نفسية ، اجتماعية .تاريخية [17]

خصائص اختبارات موضوعات البكالوريا حسب الوثيقة الوزارية

[15] الهدى في الفلسفة (مرجع سابق) ص : 98

[16] الهدى في الفلسفة (المرجع نفسه) ، ص :132

[17] المرجع نفسه ، ص : 132

. جاء في تحديد خصائص اختبارات البكالوريا (خصوصية بناء موضوع البكالوريا واحد من هذه الاختبارات)

. أن تكون المواضيع جديدة أو على الأقل لم يسبق اقتراحها في امتحان البكالوريا

. أن تكون المواضيع مطابقة للبرامج الدراسية

. أن تكون المواضيع مهيكلة بطريقة تتيح تقييم مدى تحكم المترشح في المادة الدراسية (كفاءة التحليل) وكذا قدرته على تعبئة معارفه في المادة وتوظيفها بمنهجية ضمن مسلك معقد لحل المشكلات (كفاءة التركيب) [18]

واقع أسئلة اختبارات موضوعات البكالوريا

هل حقيقة كانت أسئلة اختبارات موضوعات البكالوريا التي طرحت ومازالت تطرح على المترشحين بتلك المواصفات التي تضمنتها الوثيقة الوزارية وفقا لما يقتضيه نظام المقاربة بالكفاءات ووفقا لتلك الصورة التي حددناها سابقا ؟

. إن العائد إلى الأسئلة الفلسفية في الامتحانات الرسمية سيما أسئلة البكالوريا يلاحظ بأنها تخلو كلية من المفارقات فهي أسئلة مبتذلة لا تدفع بالمتعلم للتفكير ولا تثير فيه القلق الذي يدفع به إلى عملية التفلسف الذي هو غاية العملية التعلمية التعليمية على نحو ما ورد في (بكالوريا آداب وفلسفة 2010)

. **هل القيمة الأخلاقية من حيث طبيعتها مطلقة أم نسبية ؟** . .

كما نلاحظ غياب كلي حتى لصيغة السؤال بغض النظر عن خلوه من المفارقة على نحو ما جاء في (بكالوريا علوم تجريبية ورياضيات 2008)

. **قارن بين السؤال العلمي والسؤال الفلسفي**

وهو موضوع تكرر عديد المرات) ، وحتى في طرحه يبدو غير سليم ، إذ كان على الأقل أن يتقدم السؤال الفلسفي السؤال العلمي على اعتبار أن السؤال الفلسفي هو الغاية هاهنا. . **دافع عن صحة الأطروحة القائلة : ((إن أصل المفاهيم الرياضية هو العقل))** (بكالوريا علوم تجريبية ورياضيات 2012)،

[18] بوبكر بن بوزيد : إصلاح التربية في الجزائر ، رهانات وإنجازات ، دار القصبة للنشر ، 2009 م ، ص ص : 145 . 146

فالموضوع لم تربط حدوده أية مفارقة ، والأكثر من ذلك لا وجود فيه لأية صيغة سؤال . أسئلة مستهلكة ومكررة على عكس ما هو وارد في شروط بناء سؤال البكالوريا.

. من الأمثلة أيضا التي نوردها كنماذج لهذا الانزلاق والتخبط البيداغوجي في صورة بناء أسئلة البكالوريا . **هل التمايز بين العادة والإرادة ينفي وجود علاقة وظيفية بينهما ؟** (بكالوريا آداب وفلسفة 2011)

.هل التكيف مع الو اقع يتحقق بالعادة أم الإرادة ؟ (بكالوريا آداب وفلسفة 2013)

. كما نلاحظ أيضا عدم صلاحية الأسئلة وفقدانها لمبررات طرحها على نحو ماجاء في بكالوريا شعبة العلوم التجريبية والرياضيات 2010) ، إذ جاء في السؤال ما نصه :

هل يمكن إخضاع الظاهرة الحية للمنهج التجريبي؟ ، وهو سؤال أفقده التاريخ مشروعيته إذ لم يعد مقبولا طرحه طرحا تاريخيا ، وإنما يطرح طرحا ابستمولوجيا ، وهو المنطق الذي راعيته في بكالوريا 2015 شعبة العلوم التجريبية والرياضيات لما كنت مسؤولا عن إعداد موضوعات البكالوريا :

. **هل صورة الدراسة العلمية في الظاهرة البيولوجية مماثل لصورتها في الظاهرة الطبيعية ؟** .

. أسئلة تفتقر إلى الصلاحية البنائية على نحو ما جاء في (بكالوريا 2011 شعبة العلوم التجريبية والرياضيات) . **إذا كانت العلوم الإنسانية تدرس الإنسان ، فهل بإمكانها استخدام المنهج التجريبي ؟**

الملاحظة الأولى : أن الحد الأول للسؤال حد تحليلي (العلوم الإنسانية تدرس الإنسان) ، ثم أن الإقرار بكونها علوم إنسانية لا يبرر طرح السؤال ، فما دام وأنها علم فهي بالضرورة تستخدم المنهج العلمي (التجريبي) كما عرف ذلك من خلال الدرس . .

الملاحظة الثانية : التساؤل الوارد في السؤال لا مبرر له كون الطالب يعرف تمام المعرفة أن مثل هذه العلوم تستخدم فعلا المنهج التجريبي (التجارب في الظواهر الاجتماعية والظواهر النفسية مع المنهج الموضوعي) ، فالمسألة ليست مسألة إمكان بقدر ما هي مسألة تحكم ، لذلك كان الأصح أن يطرح السؤال وفقا للبناء التالي :

. هل يمكن تطبيق المنهج التجريبي في الظواهر الإنسانية تطبيقا علميا صارما ؟

. أسئلة لا تتماشى وخصوصية طريقة المعالجة على نحو ما جاء في (بكالوريا لغات أجنبية 2011)

.كيف يمكن التمييز بين المشكلة والإشكالية؟

. إن صيغة هذا السؤال لا تفترض المقارنة ولا تقتضي حضور خطواتها للإجابة كما جاء في الإجابة النموذجية لهذا الموضوع من قبل الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات (التصميم النموذجي 2011 شعبة لغات أجنبية)

.أسئلة خارج المنهاج الدراسي على غرار ما طرح في (بكالوريا 2016 شعبة علوم تجريبية ورياضيات)

. **هل ترى أن الجزاء العقابي له غرض أخلاقي أم اجتماعي ؟** ، فهو سؤال لا يقع تحت أية مشكلة من المشكلات المقررة ، وأن طرحه ينم كما ذكرنا سابقا عن الخلل الكبير في عدم فهم إشكاليات المنهاج الدراسي ، فمشكلة المسؤولية والجزاء كانت تدرس في نظام المقاربة بالأهداف ، لكنها في المنهاج الجديد أصبحت تطرح بصورة أخرى، ألا وهي جدلية الشرط والمشروط بين الحرية والمسؤولية، ولم يعد هناك وجودا للجزاء ، إلا أن الخلط في فهم هذه المشكلة وهي المشكلة الثانية (الحرية والمسؤولية) التي تقع ضمن الإشكالية الرابعة الموسومة : حياة الناس بين التجاذب والتنافر هو ما جعل القائمين على عملية التعلم سجناء الطرح الكلاسيكي الذي لم يعد ينسجم مع طرح المشكلة بصوراتها الجديدة . كما يلاحظ أن مختلف الأسئلة المطروحة في البكالوريا لمختلف الشعب تتعلق بالحفظ واستحضار الكم المعرفي الذي هو العامل الأساس في حصد النقاط ونجاح المترشح ، ولا توجد هناك في التقويم معايير غير معيار الكم المعرفي الذي يحدّد نجاح أو رسوب المترشح للامتحان.

.وفي السياق ذاته يمكن إدراج موضوع (بكالوريا شعبة آداب وفلسفة .2020) على سبيل المثال لا الحصر ، وهو الموضوع الأول الخاص بالقيمة الأخلاقية بين المطلق والنسبي ، إذ جاء في الموضوع بالصيغة التالية :

هل تستند الأخلاق في مرجعيتها إلى المجتمع فقط ؟

إذ يلاحظ وإضافة إلى الصياغة غير المضبوطة للسؤال بأنه سؤال لايتماشى وجوهر المشكلة التي يطرحها المنهاج ، ولا ينسجم حتى مع التدرجات الجديدة التي حددت المشكلة على النحو التالي ((طبيعة القيمة الأخلاقية : أولا : الأخلاق المطلقة (الدين ، العقل) . ثانيا : الأخلاق النسبية (المجتمع ، اللذة والمنفعة)) [19] ، فالمشكلة كما هي محددة القيمة الأخلاقية بين ثنائية المطلق والنسبي (الثابت والمتغير) وأن الدين والعقل معايير للتأسيس للمطلق في حين أن المجتمع والمنفعة معايير في المقابل للتأسيس للنسبي ، إلاّ أن السؤال جاء ليسأل عن الوسيلة بدلا عن الغاية المحددة في المنهاج ، وهو ما جعل

[19] وزارة التربية الوطنية : التدّرجات السنوية ، مادة الفلسفة ، السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة ، جويلية 2019 م ، ص : 5

تصميم إجابتك النموذجية تسقط في تناقض صارخ لما افترضت مقابلة أطروحة المجتمع بأية أطروحة أخرى بما في ذلك الأطروحة النفعية وعندها نبتعد كلية عن جوهر المشكلة المطلوب معالجتها في المنهاج ، وهو دليل آخر يؤكد على التخبط الحاصل بين ما يطرحه المنهاج من مشكلات وكفاءات والآليات غير السليمة المجسدة لذلك. .**طرق معالجة المقال الفلسفي** لم تستجب بكيفية جيدة إلى ما تقتضيه مقاربة الكفاءات (الاستقصاء بالوضع أنموذجا)

.لقد حدّد المنهاج الدراسي نوعين من الأسئلة التي تطرح في الامتحانات الرسمية وبالخصوص شهادة البكالوريا ، هذان النوعان هما: سؤال وضعية مشكلة ، وسؤال مشكلة ، وهما في الحقيقة الكفيلان بجعل السؤال الفلسفي قائم على مفارقة تحتكم إليها حدوده ، إلا أنه في الحقيقة لم يتم العمل بهما ولم نعرف حتى صورة تقريبية لهذا النوع من الأسئلة ، ولما كنت من الأساتذة الفاعلين في إعداد الكتاب المدرسي وواكبت هذه العملية الإصلاحية ، كنت قد وضعت نماذج في كتاب " الطريق إلى البكالوريا " والذي حاولت من خلاله مقاربة ما نص عليه نظام المقاربة بالكفاءات نظريا ، لكن للأسف الأمور بقيت كما كانت عليه قبل الإصلاح ولاشيء تغير على مستوى الأسئلة ، وسأقدم نموذجين عن سؤال وضعية مشكلة وعن سؤال المشكلة كما تم تصورهما في كتاب الطريق إلى البكالوريا

.طرق معالجة المقال الفلسفي لم تستجب بكيفية جيدة إلى ما تقتضيه مقاربة الكفاءات (الاستقصاء بالوضع أنموذجا)

.لكن كيف يمكن تجاوز مثل هذه التخبطات والانزلاقات مستقبلا؟

.المقترحات والتوصيات /

.لما كانت قيمة أية دراسة تكمن فيما تنتهي إليه من حلول لتلك المشكلات التي تطرحها للمعالجة بعد ما يتم تشخيصها تشخيصا دقيقا ، أمكن مكن القول أن دراستنا هذه انتهت بنا إلى جملة من الاقتراحات ، وهي في الوقت ذاته نعتبرها حلولا لبعض ما تم تشخيصه من مشاكل ومعوقات حالت دون أن يحقق المنهاج الفلسفي الغاية المنشودة منه ، من هذه المقترحات :

. إعادة النظر في طريقة طرح أسئلة امتحان شهادة البكالوريا بما يتماشى ونظام المقاربة بالكفاءات بعيدا عن الأسئلة المباشرة الجافة المبتدلة التي لا تستدعي التفكير بقدر ما تستدعي الحفظ ، إذ نؤكد على ضرورة بناء حدود سؤال

.ضرورة عملية تجديد المناهج التربوية بانقضاء كل عشرية من الزمن كما ينصح بذلك علماء الاجتماع ، وذلك من أجل تفتح المدرسة الجزائرية على مختلف التطورات والتحولات الدولية والعالمية الراهنة ، هذا من جهة ، ومن جهة ثانية لمد جسور التواصل بين مختلف الشرائح الاجتماعية طبقيا وعمريا من خلال تحيين القيم الاجتماعية بما يتماشى والتطورات العصرية الحاصلة للمحافظة التماسك الاجتماعي. . .أن تعطى لأية عملية تتعلق بإصلاح المناهج التربوية الوقت الكافي ومدها بالطاقات البشرية ذات الكفاءات العالية بعيدا عن الانتماءات والحسابات الإيديولوجية الضيقة التي تقدم مصلحة الجماعة على مصلحة الوطن حتى لا تولد هذه المناهج ولادة مشوهة ، ونظام المقاربة بالكفاءات خير دليل على ذلك ، إذ ماتزال التخبطات البيداغوجية تلقي البكالوريا على مفارقات حقيقية تتطلب من المتعلم تفعيل عقله من خلال أنشطة قوامها التحليل والتفكيك والتركيب والاستنتاج والمقارنة .

. أن يتجاوز المنهاج الدراسي سيّما ما تعلق بتدريس الفلسفة .كمادة مميزة بحكم طابعها .في المؤسسات التعليمية ، أقول أن يتجاوز ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع ، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال ربط تدريسها لدى الطلبة بتحقيق أربع كفاءات قاعدية تؤسس في جوهرها إلى كيفية بناء سؤال فلسفي حقيقي يسمح للمتعلم الانخراط والتفاعل الحقيقي مع ما يطرح عليه من قضايا ، هذه الكفاءات وهي : : :

. **كفاءة التساؤل** : امتلاك المتعلم القدرة على التشكيك والمساءلة لمختلف ما يحيط به من موضوعات ، بما في ذلك قدرته على مساءلة منتوجاته الثقافية . . .**كفاءة المفهمة** : امتلاك القدرة على التمييز بوضوح بين خصائص الأشياء ، والتمييز بين الأحكام الصائبة والأحكام الخاطئة وفقا للتمييز بين خصائصها لمعرفة ماهو ماهوي فيها مما هو عرضي. .**كفاءة المشكلة** : امتلاك القدرة على إعادة صياغة المشكلات بطرق مختلفة من خلال الوقوف على مختلف المفارقات المؤسسة لها . .

كفاءة المحاججة : امتلاك القدرة على تفكيك القضايا وإعادة ردّها مما يسمح للمتعلم باستقلالية ذاتية والتحرر من كل دوغمائية . . والواقع أن هذه الكفاءات الأربع مجتمعة تحقق الغاية من الفلسفة ذاتها ، وهي الوصول بالمتعلم إلى تفكير نسقي حر يمكنه من اتخاذ القرارات في مختلف القضايا الوطنية والعالمية.

.تفعيل المرصد الوطني للتربية وجعله محكا للاستفادة من مختلف المنظومات التربوية والتجارب العالمية مع ضرورة تأصيلها وتبيئتها بما يتماشى وخصوصية المجتمع الجزائري كمجتمع عربي مسلم.

إنشاء مجلس وطني للتربية والتعليم يتكون من مختصين بيداغوجيين ينتخبون من قبل هيئات علمية ، ولا يمكن تعيينهم انطلاقا من ألوان سياسية أو مشارب إيديولوجية ضيقة الأفق.

. إدراج موضوعات الفلسفة التطبيقية ضمن المنهاج الدراسي . خاصة ونحن نحضر للجيل الثاني من الإصلاح ،كون هذه الموضوعات تعد من المشكلات الدولية والوطنية الراهنة اليوم ، وبالتالي فهي تعد من المشكلات الأقرب إلى يومي المتعلم خاصة وأن نظام المقاربة بالكفاءات يريد مواطنا يكون ابن مصره وعصره .

لجان إعداد الكتب المدرسية تخضع للمنافسة الشريفة أمام لجان علمية مختصة ورفيعة المستوى بغية الجودة ولا يمكن تعيينها لحسابات مسبقة .

. إعادة النظر في طبيعة أسئلة المسابقات المهنية سيما ماتعلق بالتفتيش (نماذج الأسئلة لا تتماشى اطلاقا وطبيعة وظيفة المفتش)، كون هذا النوع من الأسئلة لا ينسجم تماما مع وظيفة المفتش كمكوّن فيما بعد.

. أن تولى عناية خاصة للأساتذة البيداغوجيين الذين يقضون فترة معتبرة في التعليم ما قبل الجامعي ثم يلتحقون بالجامعة فيما بعد ، إما بتأثيرهم في المدارس العليا بالجامعة ، وإما بتخصيص لهم مناصب من قبل وزارة التربية في معاهد عليا لإعداد المناهج التربوية والتكوين .

الخاتمة/

.إن المراجعة المستمرة للمناهج التربوية حتمية حضارية تمليها التطورات والتغيرات الراهنة، فمادامت كل أمة توجد في إطار زمكاني ، فهي تتأثر زمانا ومكانا بمنتجات عصرها ، وذلك بحسب مركزيتها أو هامشياتها من هذه المنتاجات العلمية والفكرية العالمية ، وعندها وجب على هذه الأمة أن تجدّد نفسها لتؤكد ذاتها في التاريخ الحضاري الذي توجد فيه ، إنها الأسباب والدواعي التي كانت وراء تبني الدولة الجزائرية لنظام المقاربة بالكفاءات كمنهج بيداغوجي يمكّن من مسايرة التطورات والتحوّلات العالمية الراهنة ، لكن واقع تطبيق هذا النظام البيداغوجي أظهر نتائج عكسية كما يكاد يجمع على ذلك المختصون والمهتمون بالحقل التربوي وكما هو واقع في الممارسة البيداغوجية في المؤسسات التعليمية ، ولعل أولى أسباب هذا الإخفاق.كما ظهر لنا في ورقتنا البحثية هذه.المفارقة الكبيرة بين ما يتأسس عليه منطق المقاربة بالكفاءات من مقولات ومبادئ يقوم عليها ، وبين واقع هذه المقولات في الممارسة التعليمية ، حيث أظهرت الممارسة التعليمية .كما أظهره واقع تطبيق المنهاج الفلسفي .تطبيقا مشوها لتلك المرتكزات النظرية التي يقوم عليها نظام المقاربة بالكفاءات سواء ما تعلق بكيفية طرح الأسئلة ومعالجتها أو حتى في كيفية بناء الدرس الفلسفي ، وقد يعود ذلك بدوره إلى سببين رئيسين ، الأول يتعلق بالسرعة الفائقة التي طيق بها هذا النظام البيداغوجي في المؤسسات التعليمية من غير الاستعداد له ، والثاني يتعلق بعدم وجود خبراء ميدانيين لتكوين المفتشين والأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية مما أحدث شرخا كبيرا بين الأساتذة والمفتشين إلى غاية اليوم في فهم عديد الصور ولا تزال الاختلافات قائمة بينهم ، مما اضطر واقعيا التراجع عن هذا النظام الجديد والعودة للارتماء من جديد في أحضان نظام المقاربة بالأهداف ، ولعل التدرجات الأخيرة خير دليل على صعوبة التعاطي مع نظام المقاربة بالكفاءات والعودة إلى النظام القديم ، النظام الذي يؤسس لثقافة الذاكرة (الحفظ) بدلا من ثقافة الإبداع.

المراجع

1 . محمد الصالح حثروني : المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، شركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة . الجزائر

2 . العرابي محمود : دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات (مدكرة ماجستير) ، جامعة وهران . السانية . 2011 . 2010

3 . أنور عقل : نحو تقويم أفضل ، دار النهضة العربية . بيروت . 2001

4 . إشكاليات فلسفية : إشراف تأليف وإعداد جمال الدين بوقلي حسن ، السنة الثالثة ثانوي ، الشعب : رياضيات ، علوم تجريبية ، تقني رياضي ، تسيير واقتصاد ، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ، وزارة التربية الوطنية

5 . الهدى في الفلسفة (مقالات فلسفية مبسطة وفقا للطرائق الفلسفية للمقاربة بالكفاءات) : عزالدين رمول ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة . الجزائر ، ط2 ، 2009

6 . الطريق إلى البكالوريا (مقالات فلسفية ونصوص تحليلية) : عزالدين رمول ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، طبعة 2009

7 . بوبكر بن بوزيد : إصلاح التربية في الجزائر ، رهانات وإنجازات ، دار القصبة للنشر ، 2009

8 . وزارة التربية الوطنية : التدّرجات السنوية ، مادة الفلسفة ، السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة ، جويلية 2019

محور المداخلة/3

موضوع المداخلة:

غياب الجانب الإجرائي للمعرفة (مهارات التفكير) في المستندات التربوية مستندات المواد الأساسية للسنة الخامسة ابتدائي كنموذج"

عليوان مليكة، بن مومن أسماء

جامعة مولود معمري (الجزائر)malika_aliouane@hotmal.fr

ملخص

مهارات التفكير تعد الجانب **الإجرائي للمعرفة**، مهارات من مستوى أساسي ومهارات من مستوى أعلى أو مركب ويتضمن التفكير الأساسي مستويات كثيرة، من بينها (المعرفة: اكتسابها وتذكرها) وهي الملاحظة المقارنة، الترتيب التصنيف، التطبيق والتلخيص، هي مستويات يجب إجادتها والتمكن منها قبل أن يصبح الانتقال ممكناً لمواجهة مستويات التفكير المركب مثل، التركيب، التحليل، وتحديد مستويات التفكير يساعد على تصميم برامج تدريس وتعلم مهارات التفكير للتلاميذ بصورة سليمة، بمراعاة التدرج في تدريسها .

ما نلاحظه في المستندات التربوية هناك **خلط بين مستويات** التفكير **ومهارات التفكير**، مستويات التفكير لبلوم (bloom1956) صالحة لتعلم وتعليم المعارف والحقائق والمفاهيم (أي محتوى المقرّر الدّراسي) وليست مهارات للتفكير، مهارات التفكير لا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات بل لابد أن يكون هناك **تمرين عملي** متتابع لكل مهارة على حدة، المدرسة الحديثة في ضل المقاربة بالكفاءات تهدف إلى مساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة واكتساب مهارات التفكير الجانب الإجرائي للمعرفة إن لم يظهر فيها الأداء فهي خامة. غير أن هدا لا يعني أن مهارات التفكير منفصلة عن بعضها البعض وإنما فقط يفصل فيما بينها لأغراض بيداغوجية.

الكلمات المتاحية: (الجانب الإجرائي، المعرفة، المستندات التربوية، مهارات التفكير).

1-مقدمة:

يتطلب من المهتمين بالتربية أن يساعدوا على التكيّف مع هذا المجتمع السريع التغير من خلال إتاحة الفرصة أمامهم وتدريبهم على حل المشاكل التي تواجههم بأنفسهم. يمكن تحقيق ذلك إذا كشفنا عن طاقاتهم الكامنة؛ من خلال توجيههم إلى الطريق الذي يجعلهم يصبحون حلالي للمشاكل، ومتكيفين مع بيئتهم التي يعيشون فيها، لذلك ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بموضوع تحسين وتطوير مهارات التفكير لدى المدارس في جميع المراحل، الأمر الذي حثت عليه الأبحاث والدراسات الحديثة (ديبونو، عبد الرحمن فتحى جروان).

وتجدر الإشارة إلى أن التفكير هو خاصية فطرية للإنسان فطرية يورثها، إلاّ **أن** للتفكير مهارات لا يورثها الإنسان بالفطرة ، وهو يورث القدرة على التفكير أما مهارات التفكير فلن يحصل عليها إلا بالتدريس والتعلم والتدريب وهو ما يجب أن يقوم به المعلم والمدرسة، والمتعلم لا يستفيد من تلك المهارات في التعلم الصفي فقط بل يستفيد منها ويستخدمها في حياته عموماً، فطبيعة هذا العصر تحتاج بشدة إلى مفكرين يتميزون بمهارات عليا تتلاءم مع هذا العصر.

2-تعريف مهارات التفكير:

1.2.المهارة

تعرف المهارة أنها الأداء الدقيق المتقن السهل المختزل إلى أقصى حد والذي يؤدى بطريقة شبه ألية وبحد أدنى من الجهد (علي منصور 2005ص29)

2.2.مهارات التفكير:

يقصد بمهارات التفكير مجموعة المهارات الضرورية اللازمة لأية عملية تفكير وتشمل على مهارات أساسية قاعدية كمهارات جمع المعلومات،ت تنظيم المعلومات كالملاحظة، التصنيف، الترتيب... ومهارات التفكير العليا كالتحليل، التركيب... (ذوقان عبيدات وأخرون2007ص32).

مما سبق ستنتج أن هناك مهارات أساسية وعليا:

3.2. مهارات التفكير الأساسية:

منها مهارات ، جمع المعلومات، تنظيم المعلومات، تفسير المعلومات

2-4- مهارات التفكير العليا:

بالتحليل، التركيب، الاستنتاج..(غسان يوسف قطيط2009ص36).

يحتاج التلاميذ إلى مهارات التفكير للوصول إلى المعرفة وتقويتها، لذا تتشابك مهارات التفكير لدى الفرد انطلاقا من معرفته السابقة وثقافته فعلى سبيل المثال يتعلم التلميذ من خلال ثقافته المنزلية كيفية استخدام مهارات التفكير كالمقارنة والتصنيف، وبهذا يأتي التلميذ إلى القسم الدراسي وهو يحمل خبراته السابقة المرتبطة بمهارات التفكير.

مهارات التفكير الأساسية في المنهج الدراسي للسنة الدراسية 2022/2021

بتصفح المساندات التربوية للسنة الخامسة وجدنا أن محتوى هذه المستندات تتضّمن مهارات التفكير من المستوى البسيط الملاحظة، المقارنة الترتيب إلى المستوى المركب: التحليل، التركيب وفي كافة المواد الدراسيّة مثل

لاحظ واكتشف، لاحظ وأكمل، قارن، رتب، صنف، فسر، لخص النص...

فيما يلي أمثلة نموذجية من المستندات التربوية (كتب الأنشطة) للسنة الخامسة ابتدائي

صورة (01) كتاب الأنشطة في الرياضيات محور16ص 23 صورة (02) كتاب الأنشطة في اللغة العربية ص18

من خلال الصورة رقم 01 في بداية الصفحة ورد سؤال عن مهارة المقارنة (قارن بين كل عددين) وهي من مهارات تنظيم المعلومات تنظيم المعلومات من خلال الصورة رقم 2 0 ورد سؤال فى نهاية الصفحة عن مهارة التفسير(أعطى التفسير المناسب فى كل وضعية) وهي من مهارات تنظيم المعلومات

من خلال محتوى الصور يمكن أن نستنتج: تمّ تضمين مهارات التفكير مع المنهج هذا الأسلوب يقوم على الدمج والتكامل بين مهارات التفكير ومحتوى المقرّر الدّراسي، بحيث يتم تعليم المحتوى

ومهارات التفكير في آن واحد (هذا الأسلوب الذي اتخذته وزارة التربية الوطنية في المدارس الجزائرية).

ففي درس القراءة مثلا تتطلب **القيام بتحليل** الموضوع القرائي واستخراج مَا فيها من أفكار جزئية وعامَة، **والمقارنَة** بينها وبين غيرها من الأفكار واستخراج مَا بينها من أوجه التشابه وأوجه الاختلاف والقيام بعمليات الاستنتاج لمعاني المصطلحات و**تلخيص النص**

3-الجانب الاجرائى للمعرفة في المستندات.

إن المعرفة بمحتوى المادة الدراسية لا تعتبر بديلاً عن المعرفة بعمليات التفكير و الكفاءة فيه ، بالرغم من أهميتها وضرورتها للتفكير، إلا إن المعرفة وحدها لا تكفى، لابد أن تقترن بمعرفة عمليات التفكير، إذ أن بعض الدراسات تخلط أو تساوي بين مستويات التفكير والمستويات المعرفية في سلم بلوم، وبين مهارات التفكير ومستويات بلوم، وبالرغم من العلاقة بين مهارات وعمليات التفكير ومستويات بلوم تلك إلا أنها مستويات للمعرفة وليست مهارات للتفكير أو بديلة لها ، وأننا في التعليم يجب أن نعلم مهارات التفكير للتلميذ من خلال مختلف مستويات المعرفة لبلوم bloom1956) لا أن نعلم مستويات بلوم بديلاً لتعليم مهارات التفكير، وللتوضيح أكثر:

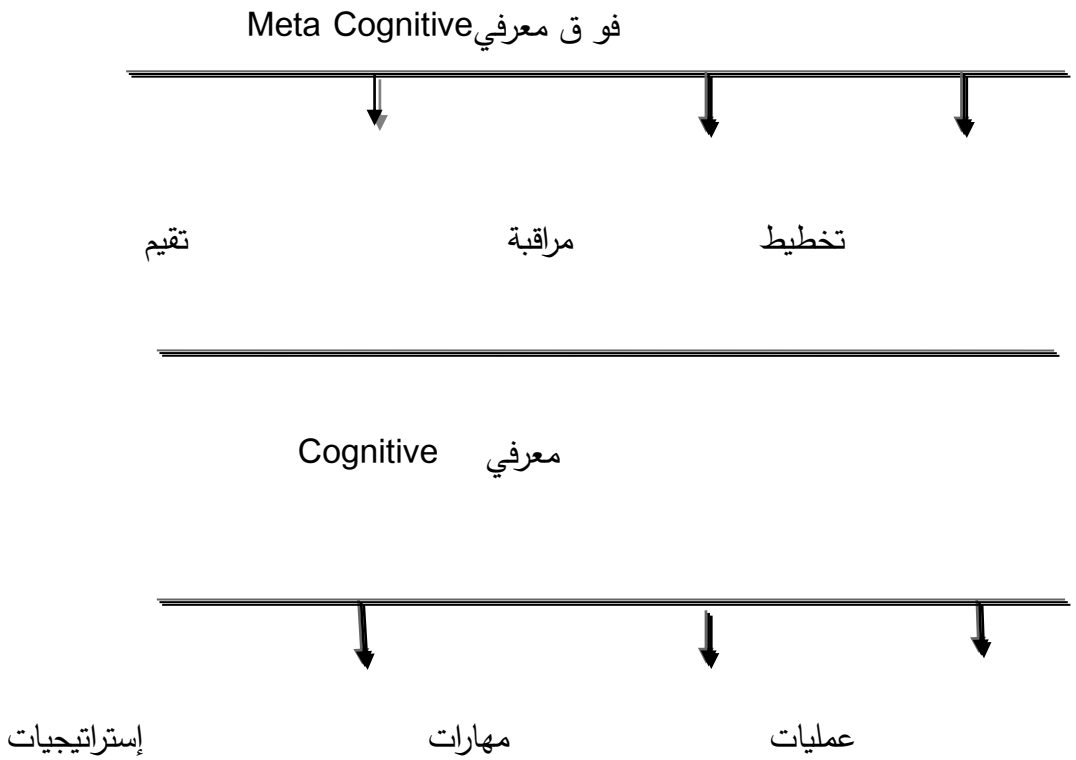
شكل) 1 :(التمييز بين مستويات بلوم المعرفية ومستويات التفكير وبين مستويات بلوم المعرفية ومهارات التفكير.

4-مستويات التفكير

يقصد بمستويات التفكير ذلك الترتيب الرأسي لعمليات ومهارات التفكير وتدرجها من الأدنى إلى الأعلى حسب درجة تعقيدها.

وتشير بعض الدراسات إلى أن مستويات التفكير تتحدّد على أساس مستوى التعقيد في التفكير الذي يعتمد على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة وأشار ابن خلدون في المقدمة ص 595 إلى ثلاثة مستويات للتفكير :العقل التجريبي، العقل التمييزي والعقل النظري.

الشكل2:مستويات التفكير :



(عبد الرحمن جروان 2002 ص47)

5-1- معرفي:

1.1.5. العمليات:

هي أنواع من النشاطات العقلية التي يقوم بها الشخص من خلال المعلومات الجاهزة الخامة مثل المعرفة النظرية (القواعد القوانين... تحتاج الى الحفظ والتذكر).

2..1.5. المهارات

الأداء المتقن المختزل للانجاز وكلما يتقدم مستوى المهارات يتقدم مستوى التفكير والمهارات في الجانب المعرفي هي مهارات التفكير.

1.5. 3.الاستراتجيات: خطط لتفيذ المهمات

2.5. فوق معرفي:

1.2.5. التخطيط

تحديد هدف اختيار إستراتجية للتنفيذ.

2.2.5.المراقبة والتحكم:

الاهتمام بالهدف ومعرفة متى يتحقق الهدف الفرعي.

3.2.5. التقييم:

الحكم على دقة النتائج وكفاءتها (محمد أبو هاشم2044ص117)

اننا بحاجة إلى تصنيف لمستويات التفكير وتحديد دقيق لأنواع التفكير ومهارات التفكير في كل مستوى بما يمكننا من تصميم وتنفيذ عمليات تعليم وتعلم مهارات التفكير للتلاميذ والطلاب بنجاح.

وتنظيم المحتوى الدراسي في المستندات التربوية يخضع لمعايير علمية منها مدخل التنظيم المنطقي من السهل إلى الصعب وكذا مدخل التنظيم السيكولوجي حسب خصائص مراحل النموّ .

5-المستويات المعرفية، هرم بلوم المعرفي:

يُعدّ تَصنيف بلوم من أكثر التَصنيفَات شهرة ولقد تمّ التّصنيف بهرم يَتكوّن من ستة مستويات .

شكل2: هرم بلوم المعرفي

لقد تمت مراجعة تقسيم بلوم للأهداف التربوية السّتة (6) المُوضّحَة في الهرَم السابق نظراً لمَا حَدث من تقدّم في المَعرفة على يد أندرسون وكراثوول. وقد احتفظت مراجعة أندرسون وكراثوول عام 2001 بالفئات المعرفية للعمليات الستة. في العمل الأصلي استخدمَت الأسمَاء لوصف فئة

المَعرفة مثل التطبيق...الخ وفي التنقيح أو المُراجَعة أعدت تَسميّة الفئات الأسَاسية في بُعد العمَلية المَعرفية بصيغة الفعل **يُطبق**. (جابر عبد الحميد جابر، 2008 ، ص 122 بالتصرف)

وانطلاقاً من تنقيح أندرسون وكراثوول حوّلت الأهداف المعرفية إلى أداء سلوكي تكون قابلة للملاحظة ،

جدول 1:

المستوى في المجال الإدراكي المعرفي.	بعض الأفعال التي يمكن استخدامها	المحتوى
1) معرفة وتذكر: – المعلومات والحقائق – الطرائق والأساليب – العموميات وتذكرّها.	يُعرّف، يُميّز، يُسمِي يُحدّد، يُعدّد، يتذكر، يُتعرف، يُبيّن، يُرتب، يُكرّر، يَضع قائمة، يحفظ...	المفردات، الكلمات، المُصطلَحات، التعريفات، الحَقائق، الأمثلة، الأسمَاء، العلاقات، ، النظريات، الأماكن الأسماء...
2) الفهم والاستيعاب: – تفسير وتحويل من صيغة أو من شكل من أشكال المعرفة إلى شكل آخر الاستقراء والاستنتاج	**يعرف كيف:** يُترجم، يَفسر، يَصوغ، يصنّف، ، يَشرح، يَختار، يُحوّل، يَفرز، يَستنتج، يُعبّر	المعاني، الرسوم، الصوّر العيّنات، نتائج وجهات النظر، الآراء، التعريفات، النظريَات، القوَاعد، القوانين، المسَائل...
3) التطبيق أي: استخدام المعلومات في مواقف تختلف عن تلك التي تمّ فيه التعلم (وهي تتطلب التذكر، الفهم، مهارة عقلية)	**يعرف كيف:** يطبّق، يربط، يضرب أمثلة، يمثّل، يختار، يطوّر، ينظم يوظّف، يعيد بناء، يرسم، يضع في جدول...	المبادئ، القوانين، القواعد، النتائج، النظريات، الطرائق، العماليات، الأساليب، الأنماط...
4) التحليل أي تحليل المعرفة والأشياء إلى العناصر وتحليل العلاقات وتحليل المواقف	**يعرّف كيف:** يصف، يميّز، يحدد العناصر، يتعرف على الخصائص يستخلص، يحلّل، يقارن، يدقّق، يفرّق، يحسب.	العبارات، الجمل، الفرضيات، المسلمات، الآراء، الأنماط، الأشكال، الميول، المواقف، الرغبات.

5) التركيب والبناء: تركيب العناصِر المُختلفة لإنتاج شيء جَديد منها	**يعرف كيف:** يجمع، ينسق، يؤلف، يكتب، ينتج، يصوغ، يعدّل، يصنع خطة، ينظّم، يركب...	المواقف، إنتاج الحلول، الخطط، الأهداف المفاهيم، الفرضيات المكتشفات، الآراء، القصائد...
6- التقويم: **أي إصدَار أحكَام في ضَوء أدلة أو مَعايير داخليَة أو خارجيَة.**	**يعرّف كيف:** يصوغ، يدافع، يحكم على، يجادل في، يقدّر قيمة شيء أو ثمنه، يقرّر،	الأفكار، الأعمال، النتاج الفكريّة والماديّة الأشخاص، السلوك الدقة،.

(يوسف قطامي، نايفة قطامي 2004، ص74،75).

من خلال الجدول السابق نلاحظ، حتى وأن حُوّلت مستويات بلوم المعرفية إلى صيّغ سلوكية إلا أنّها ليست مهارات التفكير الإجرائية، يفتقر الطلبة إلى هذه المهارات لغياب استخدامها بمفهومها الحقيقي إذ تدمج مع المحتوى الدراسي لأهداف بيداغوجية أخرى ولا يتم التركيز عليها لذلك برز أصحاب الاتجاه المباشر لتعليم وتدريس مهارات التفكير بصفة مستقلة عن المنهج الدراسي.

الأسلوب المباشر:

يرى أن يتم ذلك من خلال دروس وبرامج خاصة ومحدّدة في تطوير مهارات التفكير من أنصار هذا الاتجاه Edouard de Bono حيث نادي بتعليم مهارات بشكل مبَاشر، **أي** مستقل عن محتوى المواد الدراسية، فطبقا لهذا المنظور يتعلم التلميذ مهارة التصنيف مثلا بشكل مباشر وصريح من خلال أنشطة وتدريبات معينّة تنمي لديه هذه المهارة دون أن يتضمن تعليمه هذه العملية أيّ محتوى له صلة مباشرة بما يدرسه التلاميذ من موضوعات دراسية مثلا التصنيف " كما يتم تعليم مهارات التفكير بشكل تتابعي الواحدة تلوى الأخرى فيخصّص لكلّ درس أو عدد من الدروس مهارة بعينها تكون محل التعليم ويطلق على هذا المنظور :بالأسلوب المبَاشر للتفكير.

(حسن حسين زيتون 2003 ، ص100) وفيما يلي مثال توضيحي:

جدول 2 نموذج وصفي لمهارة التصنيف.

التصنيف	قواعد التصنيف
متى نصنف	- عندما تكون البيانات غير منظمة

	- عندما تكون البيانات مزدحمة وكثيرة يصعب الإحاطة بها عندما تكون البيانات ليست مفهومة.
كيف نصنّف	- تحديد عنوان لفئة - استخدام العناوين كأداة بحث لإلحاق المتشابه
ماذا نفعل	إذا كانت البيانات ضمن فئة معيّنة متنوعة، نعيد التصنيف أو نكوّن فئة فرعية أخرى. - إذا تركنا بعض البيانات بدون تصنيف نضعها تحت فئة مبدئيا ثم نبحث عن متشابهات ونقترح فئة جديدة.
المعرفة اللاّزمة	- معلومات حول المتشابهات المراد تصنيفها - معرفة بكيفية المقارنة أو البحث عن أوجه الشبه والإختلاف.

فتحي جروان 2004 ، ص49)

ولما كان تعليم مهارات التفكير يستلزم تحديد أهداف تربوية إجرائية نعطى النموذج التالي الممثل لخطة درس مهارة التصنيف.

جدول 3 يمثل خطة درس، تعليم مهارة التصنيف.

الهدف العام : تنمية مهارة التصنيف
الأهداف الإجرائية: - أن يحدّد التلميذ الخطوات المتبعة في تصنيف عدد من المفردات. - أن يحدّد التلميذ قاعدتين في تصنيف المفردات قوائم من الكلمات المواد اللاّزمة: القائمة (أ) خنفساء، أرنب، غزال، نملة، فراشة القائمة (ب): صحفي، محامي، قاضي، راسم، مندوب، شرطي. - أ ن يقوم التلميذ بتصنيف مفردات جديدة في فئات مرتبطة بموضوع معيّن.

حسين زيتون، 2003 ، ص114)

ويُورد منظرو هذا الاتجاه جُملة من الفوائد المترتبة على ذلك، إذ أنّ الدروس المُستقلة تكون أكثر قوّة في إكساب مهارة التفكير ويرى باير 1990 المشار إليه في مرجع صالح أبو جادو2007 أنّ هناك مجموعة من الشروط التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في تعليم التفكير كمهارة مستقلة منها:

-وعي المتعلمين بالأنشطة والعمليات العقلية التي يقومون بتنفيذها.

-المحافظة على تركيز انتباه التلاميذ في أثناء التعلم.

-التدريب على المهارة بشكل متسلسل.

-توظيف التغذية الراجعة التطويرية في أثناء تعلم مهارات التفكير(صالح أبو جادو 2007 ص45)

-أن تكون مهارات التفكير نفسها في مادة التعلم الرئيسية التي تقدّم للمتعلمين، أي مهارات التفكير هي الأصل والمحور، بينما المحتوى الأكاديمي و الفرع لفهم عمليات وإجراءات ومهارات التفكير (سهيلة محمد كاظم الفتلاوي، 2005 ، ص589)

إن المعرفة والتفكير ليس شيئين متضادين، وإنما هما متلازمان ومتكاملان. فالتفكير يعيد تشكيل المعلومات وتستدعي المعلومات التفكير، وبهذا فان المعرفة ليست البديل عن التفكير مثلما هو الحال والاعتقاد في التعليم التقليدي، إن التوجهات التربوية الحديثة في ضل المقاربة بالكفاءات ينبغي توفير الوقت الكافي، ليمارس المتعلم مهارات التفكير لحل المشكلات وهي بدورها تساعده على تشكيل المعرفة القابلة للنقل للعالم الخارجي.

المراجع:

1.جابر عبد الحميد جابر .(2008) **أطر التفكير ونظرياته** .الطبعة الأولى عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

2.حسن حسين زيتون .(2003) **تعليم التفكير رؤية في تنمية العقول المفكرة** الطبعة الأولى، عمان .عالم الكتب للنشر والتوزيع.

3.صالح محمد علي أبو جادو، محمد بكر نوفل .(2007) **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الطبعة الأولى، عمان

4.فتحي عبد الرحمن جروان .(2002) **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** .الطبعة الأولى الأمارات العربية :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

5.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي .(2005) **تعديل السلوك في التدري** ، الطبعة الأولى، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

6..مجدي عزيز إبراهيم .(2004) **رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التعليم**. بدون طبعة مصر :مكتبة الأنجلو مصرية

7..يوسف قطامي، نايفة قطامي .(2005)**سيكولوجية التعلم الصّفي** .الطبعة الأولى، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع

الفلسفة وتنمية قدرات التفكير لدى الطفل

بين تعميق الفضول وتربية العقول

الدكتور :سفيان عمران[1] / الدكتور: أحمد شوال[2]

الملخص:

الفلسفة للأطفال، تعبّر عن تحد عميق ومسؤول، يحاول فيها التعامل مع عالم الفلسفة وإعادة بنائها بطريقة يُنتظر منها أن تحقق نتائج إيجابية على مستوى تكوين شخصية الطفل، هذه النظرة حتى وإن رفضها الكثير من المهتمين بهذا السياق المعرفي، إلاّ أن الطرح الموضوعي يؤكّد على أهمية الالتقاء بين الفلسفة والطفل، خاصة إذا كانت عملية الالتقاء عبارة عن إعادة بناء تتلاءم مع المفاهيم والأساليب وطرق التفكير لدى الطفل، ليتم تنميتها من خلال ربط الطفل بالأدوات المطلوبة للتفكير الجيد، ومناقشة القضايا التي تنشأ في تجربته الخاصة، وتعديل أساليب الحوار وفق تنظيم محكم، وغيرها من المستحدثات الأخرى ذات الأهمية البالغة لتحقيق الهدف المنشود.

هذه الورقة البحثية تحاول إجمالا: الكشف عن ماهية هذا البناء الجديد، وكيفية حدوثه مع كثير من التحديات، بالإضافة إلى تبيين معالم الإلتقاء، من أجل تربية العقول، وتعميق الفضول، ومنه تنمية التفكير، وفق منهج تحليلي نتتبع فيه مبادئ التفكير الفلسفي لدى الطفل، ثم طريقة تنميتها إعتمادا على الفلسفة، وتفكيك أدوات التفكير الفلسفي للكشف عن ما يتماشى والقدرات العقلية لدى الطفل، لنصل في النهاية إلى أن تعليم الفلسفة للأطفال يحمل من التحديات ما يحتاج إلى صبر وتدبر، وبحث وتخصص، يحتاج فيه الإنسان إلى أدوات على قدر كبير من العمق لتحقيق الهدف المتعلق بتربية العقول، من خلال تعميق الفضول، وتنمية التفكير.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة، الطفل، الفلسفة للأطفال، تنمية التفكير، تربية العقول وتعميق الفضول.

[1] قسم الفلسفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2 ، مخبر المجتمع الجزائري المعاصر.
sofianeamrane27101984@gmail.com

[2] قسم الفلسفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2 ، مخبر المجتمع الجزائري المعاصر.
ahmed.choual07@gmail.com

Abstract :

Philosophy for children expresses a deep and responsible challenge, in which it tries to deal with the world of philosophy and rebuild it in a way that is expected to achieve positive results at the level of the formation of the child's personality. between philosophy and the child, especially if the meeting process is a reconstruction that is compatible with the concepts, methods, and ways of thinking of the child, to be developed by linking the child with the tools required for good thinking, discussing issues that arise in his own experience, and modifying the methods of dialogue according to a tight organization, and other things. Other developments of critical importance to achieve the desired goal.

This research paper tries, in sum, to: reveal what this new construction is, and how it occurs with many challenges, in addition to clarifying the features of convergence, in order to educate minds, and deepen curiosity, including the development of thinking, according to an analytical approach in which we follow the principles of philosophical thinking in the child, then The method of its development is based on philosophy, and dismantling the tools of philosophical thinking to reveal what is in line with the mental capabilities of the child, so that we finally reach that teaching philosophy to children carries challenges that require patience and reflection, research and specialization, in which a person needs tools with a great deal of depth to achieve The goal related to educating minds, by deepening curiosity and developing thinking.

Keywords: philosophy, children, philosophy for children, thinking development, raising minds and deepening curiosity

مفتتح:

إنّ الكلام عن الفلسفة أو إن شئنا نقول: الحكمة، أشبه بالحديث عن رجل كبير السن، أو حكيم ومن حوله مجموعة من المتعلمين يمارسون فعل التفلسف، إلا أن ذلك ينسينا أن حياة الإنسان تبدأ مراحلها الأولى بحقبة زمنية جميلة (الطفولة)، وكثيرا ما شكلت هذه المرحلة اهتمام الباحثين والمفكرين والدارسين والعلماء، وكل مجال معرفي استأثر لنفسه بجانب من جوانب الطفولة؛ فاهتم الطب بزاوية الصحة والمرض وأكد الطبيب على ضرورة الرعاية الصحية للطفل ،وعالم النفس أصبح يؤكد بدوره على ضرورة الرعاية النفسية للطفل، حتى يتجنب الاضطرابات النفسية حين يكبر؛ ونجد بعده عالم الاجتماع يؤكد على ضرورة الرعاية الاجتماعية انطلاقا من الأسرة، المدرسة والمجتمع، وجعله فردا اجتماعيا صالحا مستقبلا... وغيرها من المجالات الأخرى التي اعتنت بالطفل، العناية التي كانت ولاا زالت تؤكد على أهمية هذه المرحلة وقيمتها في بناء الإنسان، وفي السياق ذاتهتستوقفنا عجلة الفكر لنعود ونتذكر أول ما تعلمناه عن الفلسفة، منذ أبجدياتها الأولى التي تصرّ على " أن الفلسفة هي أم العلوم " لنتسائل: أليس الأولى لنا أن نعود إلى كل بداية ومعها نعود بالفلسفة إلى حياة الطفل منذ مراحله التعليمية الأولى؟

إنّ إنسان ما بعد الحداثة تفنن في وضع مجالات معرفية وعلمية جديدة وضع لها برامج تربوية وتعليمية تخص الطفل، وترافقه طيلة مرحلة الطفولة، لكنه استثنى فيها الفلسفة باعتبارها تمارس في سن متقدمة من العمر تكتمل فيه قدراته على التعلم والتفكير والتحليل، وذلك كله استجابة للمنهج الوضعي الحداثي الذي يفصل بين القيمة والمعرفة؛ فإذا كانت الفلسفة بقيمها وأحكامها العقلانية أصبحت لا تساير الفكر الحداثي فكل معرفة لا بد أن تكون علمية، حتى ما يتعلق منها بالطفولة، أو حتى ما يتعلق بإنسان ما بعد بعد الحداثة (post-postmodernism) أصبح كذلك علميا.

لكن الأزمات المتعددة التي يعيشها إنسان ما بعد بعد الحداثة تستوجب عليه اليوم الرجوع إلى نقطة الانطلاقة في كل جوانبه، لنبدأ نحن معها انطلاقا من الطفل، ومعه نؤسس له عالمه الفكري الذي لا مناص لنا من ألا نجده إلا الفلسفة، ونبدأ سويا في البحث عن الوسائل والوسائط التي تمكننا من انطلاقة نحدد فيها طبيعة هذه العلاقة بين الطفل والفلسفة.

هل تكون رحلتنا مع هذا الموضوع باعتراف الفيلسوف الفرنسي " جون جاك روسو" (J.J.Rousseau) حين صرح: "أننا لا نعرف شيئا عن الطفولة"، فهل يعني ذلك تجاهل الفلاسفة للطفولة في موضوعات بحثهم؟ أم هو تقصير فلسفي في حق الطفل؟ ومنه هل تكون استفاقتنا هذه في بحث الطفل هي بحث في أنفسنا، وعن أنفسنا نحن، أم أنها مرحلة سلبتها منها مجالات المعرفة العلمية الأخرى لا داعي للبحث عنها؟

ومنه نطرح الإشكال التالي: هل أصبحت الفلسفة ضرورية في المراحل الأولية من التعليم في حياة الطفل لتغذية عقله وتحرير فكره وتخليصه من الاستعمالات الأداتية؟ وما هي معالمها وما هي سبل تطبيقها؟

1. دور الفلسفة في تغذية العقول، وتحرير التفكير، وتوسيع آفاق البحث:

يقول الفليلسوف الانجليزي " برتراند راسل"Bertrand Russell (1872-1970):" إن قيمة الفلسفة هي في الحقيقة مما تكون عليه من عدم اليقين بالذات، والإنسان الذي لم ينهل من الفلسفة، تكون حياته أسيرة سوابق أحكام، لم يصل إليها من عقل نيّر أو نقد متميّز...إن الفسلفة إن كانت عاجزة على أن تهدينا على وجه اليقين إلى الجواب الصحيح لما تثيره من شكوك، إلا أنها قادرة على أن توسّع عقولنا، وتحرّرها من عقال العرف والتقاليد"[3].

تعتبر الفلسفة، واحدة من الممكنات المعرفية التي يحتاجها الإنسان، في سعيه الدائم نحو تغذية التفكير بما يحتاج من وسائل تتيح له الوصول إلى الهدف المنشود، وهذه التغذية تحتاج إلى نوع من الحرية الفكرية، التي يجب أن تقوم على النقد المتميّز، الذي من شأنه أن يتجاوز الشائع والمألوف، نحو توسيع العقول، بالمعرفة التي تغذي العقل البشري وتنميه خاصة وأنّ الفلسفة تمتاز بخاصية إثارة المشكلات، وتعدد الأسئلة؛ والأسئلة في الفلسفة كما يقول " برتراند راسل":" توسع من تصوّرنا لما هو ممكن، وتغني الخيال الفكري فينا"[4]، نظرا لموضوعاتها المتعددة والمتشعبة المتأرجحة بين النظر في الكون والبحث والميتافيزيقي، وبين محاولاتها تغيير الواقع وحل مشكلات الانسان المتعددة كتعبير فعال عن تعدد الوظائف.

هذه الوظائف تعمل بشكل فعّال على مستوى الإنسان، حيث أنها تعمل على تغذية العقول، بما يتيح لها من توسيع آفاق النظر عندها، كما تعمل على تنمية ملكة النقد، والاتجاه نحو تجاوز جميع الممكنات فيما يتعلق بالتفكير، وهذا يجعل الفكر متناسقا متطورا يقود الإنسان نحو البناء الحقيقي للحضارة، وتحقيق التقدم الفعال على مستوى الثقافة، ولعل هذا ما جعل الفيلسوف الفرنسي " رونيه ديكارت" Descartes René (1596-1650) يقول في كتابه " مبادئ الفلسفة" " إن الفلسفة وحدها تميزنا عن الأقوام المتوحشين والهمجيين، وأن حضارة الأمة وثقافتها إنما تقاس بمقدار شيوع التفلسف الصحيح فيها، ولذلك فإن أجل نعمة ينعم الله بها على بلد من البلدان هو أن يمنحه فلاسفة حقيقين"[5]، يعملون دائما على تحقيق الآمال الفضلة للإنسان، المساهمة في تعزيز نظرتهم، وتغذية فضولهم وتنمية تفكيرهم، بل وأكثر من ذلك النظرة الفاحصة والعميقة للموضوعات والقضايا التي تطرح أمامهم.

---

[3] برتراند راسل: مشكلات الفلسفة، تر: سمير عبده، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، سوريا، ط1، 2016، ص 167.

[4] المرجع نفسه، ص 171.

[5] رونيه ديكارت: مبادئ الفلسفة، ترجمة عثمان أمين، دار الثقافة للنشر، القاهرة، 1993، ص30-31.

لكي تعمل هذه الفلسفة بالفعل على تربية العقول وتغذيتها، ثم تنمية التفكير من خلال محاولات التخلص من الجاهز، والانفتاح على مختلف المجالات المعرفية، ونقد الواقع وتحليله، وقد تتجاوز ذلك إلى تفكير حرّ في الكلّ، لا ينفصل عن زمانها ومكانها، محاولة قدر المستطاع تجاوز الشائع والمألوف لتنمية التفكير، وتغذيته وتحريره، فمن يطلع على محاورات الفيلسوف اليوناني " أفلاطون" Platon، يلتمس جهود أستاذه " سقراط" Socrates في تخليص محاوره من نظرته الضيقة التي توقعه في التناقض، فاختار الحوار الذي يكفل له حرية التفكير[6].

إن حرية التفكير التي سعى إليها الفلاسفة، ويركزون عليها دائما، ليست إلا دليل حي فعال على الدور الذي تلعبه الفلسفة في تنمية التفكير وتغذيته، ثم تحريره، من أجل الحصول على المعرفة والوصول إلى الحقيقة، المنشودة التي تجعل إدراك الإنسان صحيح ، ليست المعرفة الجاهزة التي تقوم على ما ألف عليه أهله وعشيرته، القائم على أحكام مستبقة لا تنتصر إلا لذاتية فارغة من المحتوى، بل المعرفة الجادة التي تتميز بالشمول والدقة، وتلك هي الحقيقة القصوى، يقول " برتراند راسل":" تنشأ الفلسفة من محاولات عنيدة يحاولها الإنسان للوصول إلى المعرفة الصحيحة، إذ المعرفة التي يتقبلها الناس بالتسليم معيبة بمآخذ ثلاث، لا ترضي الفيلسوف، فهي:

أولا: تستعجل اليقين قبل أن تتوافر أسبابه، وهي غامضة.

ثانيا: ثم هي متناقضة مع بعضها...فتدرك الفلسفة هذه النقائص، لتقيم معرفة تتميز بميلها إلى التجريب والدقة والاطراد والشمول" [7].

ثالثا: الفلسفة لا تقتصر على تحرير التفكير وتغذيته ثم تنميته، بل كذلك تمده بالمعرفة الصحيحة، القائمة على تجاوز الشائع والمألوف، الخاضعة للتمحيص والنقد، المتميز بالشمول والتناسق.

لهذا تعمل الفلسفة على توسيع عقولنا، وتحريرها من طغيان العرف، ومن الأفكار الشائعة والمألوفة، من خلال عملية الشك، والقيام بتحليل الأشياء تحليلا دقيقا، وإظهار المألوف منها بأنه غير مألوف، لتحافظ على الدهشة، التي هي أساس التفلسف، والأسئلة التي ينطلق منها الإنسان نحو البحث الذي لا يتوقف نحو نقطة محددة[8]، وفي ذلك تنمية تغذية، توسيع وتحرير للعقول.

---

[6] عبد الغفار مكاوي: لم الفلسفة، مع لوحة زمنية بمعالم تاريخ الفلسفة، منشأة المعارف، الاسكندرية، د ط، 1981، ص 55، 56.

[7] برتراند راسل: الفلسفة بنظرة علمية، تر: زكي نجيب محمود، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، د ط، 1960، ص 1.

[8] Marc Le Ny : Découvrir la philosophie contemporaine, Eyrolles, bd Saint-Germain, France, 2009, P21.

إن عملية تحرير العقول تتم من خلال كسر السلاسل التي تسجننا وتضغط علينا، متمثلة في تلك الآراء التي نتقبلها دون نقد أو تمحيص، والتي جعلتنا ننظر إلى العالم نظرة ضيقة محصورة تهدف الفلسفة إلى تحرير عقولنا من الافتراضات غير المفكر فيها، فهي حب الحكمة التي تقوم على فهم حقيقي لمعظم جوانب الحياة البشرية، حب الحكمة الذي هو الرغبة في فهم أنفسنا وعالمنا، والانطلاق نحو توسيع فكرنا وقدرتنا على التفكير.

وذلك هو الهدف من محبة الحكمة التي تدفعك دائما للنظر إلى الأشياء، نظرة شاملة وواسعة، مبنية على التحليل الفعال، الذي يوصلك نحو التفكير النقدي البناء، فنحن لا نحب الحكمة لذاتها، بل للدور الذي تلعب في النهوض بفكرنا، وتهيئة الانطلاقة الضرورية نحو توسيع آفاقه وخيالاته، ليبلغ مواضيع تعبر فعلا عن تميز الفلسفة، ودورها الفعال في تحقيق النتائج والأهداف المنشودة.

إن دراسة الفلسفة في النهاية، تساعدك على تحسين قدرتك على التفكير الجيد، كما أنها يمكن أن تعلمك التفكير بشكل نقدي، والتفكير المنطقي ، وستعمل كذلك في صقل قدراتك على التحليل، وتعطيك مهارات الحوار والنقاش، وقوة البرهان التي يمكن أن تستخدمها في كل مجال من مجالات حياتك[9].

لأجل ذلك لا تتمركز دراسة الفلسفة على حقبة زمنية معينة، أو مرحلة عمرية محددة، يمكن أن تكون البداية بها في سن مبكّرة، أي في مرحلة الطفولة، في الوقت الذي قد بدأ فيه الطفل، في القدرة على التفكير والتعبير، وهذا ما شجع على ظهور تعبير " الفلسفة للأطفال".

2. الفلسفة للأطفال؛ المعنى والمبنى:

نشأت فلسفة الأطفال في سبعينيات القرن الماضي، في الولايات المتحدة الأمريكية كبرنامج تعلمي بدأه " ماثيو ليبمان"* Matthew Lipman (1923-2010)، كان الهدف منه إدخال الفلسفة كمحتوى دراسي في المدارس العامة، وقد استغرق 40 عاما لتحقيق هذا الهدف، وهذا ما مكن للبرنامج الانتشار في جميع أنحاء

[9] Ibid. P40-41.

* فيلسوف ومربي أمريكي، وضع منهجا متكاملا، يجعل الفلسفة وسيلة تعليمية للأطفال، منذ دخولهم المدرسة، في الصفحات الأخيرة من سيرته الذاتية، أكّد أن مشروع فلسفة الأطفال، كان له تأثير دائم على نظام التعليم، وكلما تم تثبيته في المدرسة الابتدائية، تزدهر الفلسفة، واكّد أنّه لا يمكن لأي تخصّص آخر أن يفعل ما تفعله الفلسفة، كنظام متناسق يساعد الطفل على أن يفكّر بشكل نقدي وإبداعي، والسعي إلى التعرف على أنفسهم ومحيطهم.

Walter Omar Kohan: Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices, PALGRAVE MACMILLAN, USA, 2014, P26.

العالم، لتصبح ممارسة الفلسفة للأطفال والشباب، تحضى باهتمام متزايد غير مسبوق في مجال التعليم، ثم في المجتمع ككل.[10]

يبدو أن " ليبمان" أراد من هذا البرنامج ايقاظ ملكة التفكير لدى الأطفال، لثقته أن الأطفال يمتلكون عقولا قادرة على فعل ذلك، واستعمالها بشكل واسع، وتوسيع آفاق خيالاتهم كذلك من أجل أن ينظر إلى الأمور تلك النظرة التي ستساهم بشكل فعال في تعميق فضوله، ثم المساهمة في حل مختلف المشكلات التي تجعلهم يطورون أنفسهم دائما، ويتقدمون خطوات هامة في ميدان البحث، مما يعزز تفكيرهم وفق ما يخدم غايات البحث عن المعرفة.

فالفلسفة للأطفال ليست محاولة تعليم الأطفال تاريخ الفلسفة، أو المصطلحات الفلسفية مثلما يحدث في الكليات والمعاهد والجامعات، التي من المتوقع أن يتعلم فيها الطلاب أسماء وتواريخ كبار الفلاسفة والمفاهيم التي أبدعوها، والنظريات والأنظمة والمذاهب المرتبطة بهم، الفلسفة للأطفال لا يجب أن تكون نسخة مخففة لمثل هذه الممارسات فهي لا تركز على الأسماء والتواريخ والمفردات والمذاهب الفلسفية، بل هي تشجيع على تطوير مهارات التفكير لدى الطفل، وتطبيق ذلك على مختلف الأسئلة التي يطرحها، فهي لا تقوم على التلقين بل على مساعدة الأطفال على التفكير بأنفسهم، بطريقة منطقية وموضوعية[11]، فاتحين الطريق للنقاش والحوار والبحث، لا متبعين أسلوب التلقين، والمحاضرة التي تشحن ذهن المتعلم بالمعلومات وفقط.

وقد أكّد " ليبمان" أن الطفل هو إنسان بالدرجة الأولى، وينتقد أي وجهة نظر تختزل الطفل إلى شكل مسبق للإنسان، أي لم يكتمل عقله بعد، فكما أن الاختلافات بين الذكور والإناث لا تشكل حاجزا أمام تبادل مختلف التجارب، كذلك فإن الاختلافات بين الأطفال والبالغين، لا تعني صراع الأجيال، وإقصاء الضعيف بل تمثل دعوة لتبادل التجارب، كما يفرضه التنوع البشري، لهذا لا إشكال من الانخراط مع الأطفال في حوارات فلسفية، من خلال التدريس المبكر لمهارات التفكير الجيد، والتفكير الابداعي[12] ، في دعوة إلى احترام قدرات الأطفال وتطويرها، ثم استغلالها في بناء مختلف التجارب، التي من شأنها أن تؤثر إيجابا على الطفل ومحيطه، ثم المجتمع ككل، فالغاية لا تقف عن حدود الحصول على المعرفة، والبحث عن الحقيقة، بل غاية يراد منها التغيير، تغيير الإنسان، ثم المجتمع.

---

[10] Nancy Vansieleghem and David Kennedy: What is Philosophy for Children, what is Philosophy with Children—After Matthew Lipman, Journal of Philosophy of Education, Vol. 45, No. 2, 2011, P 171.

[11] Terrell Ward Bynum: What is Philosophy for Children? - An Introduction, METAPHILOSOPHY, Vol. **7,** No. **1,** January 1976, P 2.

[12] Barbara Weber: Childhood, Philosophy and Play: Friedrich Schiller and the Interface between Reason, Passion and Sensation, in a book Philosophy for Children in Transition, Problems and Prospects, Edited by: Nancy Vansieleghem and David Kennedy, Wiley-Blackwell, 2012, P 69.

لابد من استغلال قدرات الانسان العقلية في سن مبكرة، وتقليص تلك الفجوة العميقة بين الأطفال والبلغين، التي تزداد بلغة صراع الأجيال، لابد من الانخراط في حوارات فلسفية مع الأطفال، إيمانا بقدرتهم على التفكير، وأخذهم نحو التفكير الجيد والعميق، الذي يساعدهم في الحوارات والنقاشات، والتكيف مع مختلف المواقف التي تواجههم في حياتهم.

لهذا اقترح " ليبمان" تطبيقا عمليا، أو برنامج أطلق عليه اسم : P4C في إشارة إلى الفلسفة للأطفال، وقد تمّ تنفيذ هذا البرنامج في أكثر من 50 دولة، وتمت ترجمة مواده إلى 20 لغة، وقد احتوى البرنامج على أدلة تعليمية للمعلمين، وروايات فلسفية موجهة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 15 سنة، وتم تكييف المفاهيم الفلسفية المختلفة مع مستوى التفكير، وقد كانت الغاية من هذا البرنامج؛ تحفيز الأجيال على مهارات التفكير، وتشجيع التفكير النقدي، وصقل قدراتهم على إجراء الحوارات مع أقرانهم، من أجل حل مختلف المشكلات، خاصة المشتركة بينهم[13]، مما يعني أن الفلسفة تلعب دورا كبيرا في تنمية التفكير لدى الطفل، وتغذيته، وتشجيعه على التفكير الابداعي، وهذا ما سنبينه لاحقا.

3. الفلسفة والطفل؛ بين تنمية قدرات التفكير وتعميق الفضول:

سئل " ليبمان": لماذا ترون بأن الفلسفة لابد أن تكون جزءا من المنهج التعليمي؟

فأجاب: "هناك وعي متنامي بأن الكثير مما تعلمه المدراس ليس مناسبا، خاصة في العالم الذي نعيش فيه، والمعرفة التي تقدمها المدرسة يتم تجاوزها بشكل سريع، ثم إن أهم شيء يمكننا فعله للأطفال هو تعليمهم التفكير الجيد، وإن كنا جادّين في رغبتنا في تعليم التلاميذ التفكير الجيد، فعلينا أن نقوم بذلك بطريقة مسؤولة، هذا يعني أن نوفر لهم ممارسة الاستدلال، من خلال نقاشاتهم في قاعات الدرس...إن الفلسفة وحدها تمكننا من انجاز ذلك فعليا"[14].

اعتبارا لهذا الطرح، تعمل الفلسفة على تنمية قدرات التفكير لدى الطفل، من خلال جعل تفكيرهم منطقيا، يمكنهم من بناء حوارات، تأخذ بهم نحو حل مشكلاتهم التي تواجههم، لأن الأطفال ببساطة يمتلكون قدرات على التفكير، تحتاج فقط إلى الحفاظ عليها وتطويرها، فهم يطرحون الأسئلة التي تعبّر عن فضولهم كما لديهم فضول للبحث، ويحاولون إبداع أشياء من خيالهم، يقول " ليبمان":" من الحقائق التي تلاحظ

[13] Marie-France Daniel & Emmanuelle Auriac: Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children, Educational Philosophy and Theory, Vol. 43, No. 5, 2011, P 422.

[14] نقلا عن جميلة حنيفي: الفلسفة في المنهج التعليمي، حديث مع " ماثيو ليبمان" مؤسس الفلسفة مع الأطفال، (ترجمة حوار)، مجلة تطوير، مخبر تطوير للبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سعيدة، الجزائر، العدد3 ماي 2016، ص 195.

غالبا، ويعلق عليها فيما يتعلق بالاطفال الصغار جدا، عندما يبدؤون ثقافتهم رسميا في رياض الأطفال، هي أنهم ينفجرون حيوية وفضولا وخيالا وحبا للتقصي"[15].

وهذه القدرات التي تظهر لدى الطفل، يجب الحفاظ عليها، وتطويرها، لأنها ستعمل على تربية الطفل على التفكير الجيد، بل وتشجيعه على تعميق فضوله، والانتقال به نحو التفكير الابداعي، ومن شأن الفلسفة بآلياته المنطقية، وأدواته الاستدلالية أن تساعده على تحقيق ذلك، خاصة وأنها تقوم على السؤال الذي هو أساس البحث والتقصي.

إن الفلسفة للاطفال تقوم على تطوير وتقوية مهارات التفكير المنطقي، والتفكير السليم والواضح، وومارسة ذلك على الموضوعات والمشكلات الهادفة، بشكل خاص عند الطفل، ومن هذه المهارات نجد الاستدلال المنطقي، تشكيل الفرضيات، إيجاد الاختلافات، البحث عن البدائل، تقديم العلل والأسباب والتفسيرات، ليجد الأطفال أنفسهم، وبدافع الفضول يطرحون أسئلة حول التفكير والمعرفة والفهم والإبداع والإنسان والعالم وغيرها[16]

يتمّ ذلك من خلال المناقشات التي ينخرط فيها الأطفال، وتبادل الأفكار ذات الاهتمام المشترك، يقول " ليبمان":" إن الغرض من الفلسفة هو تطوير المفكرين...لايتمثل هدفنا من الفلسفة للأطفال مجرد شحذ قدراتهم على التحليل، بل في جعل حياة الفكر درامية، بحيث ينمي هؤلاء الأطفال بوصفهم جماعة ؛ إستعدادات نقدية تمكنهم من مناقشة أفكار ذات اهتمام مسؤول، وسوف يصبح الأطفال عقلانيين ومفكرين مستقلين"[17].

يجب احترام عقول الأطفال، فالدعوة إلى فلسفة الأطفال، يجب أن تكون قناعة مترسخة في المدارس، لتنمية تفكير الطفل، الذي يطرح الكثير من الأسئلة، فالسؤال تنمية للتفكير إن وجد الرعاية الحقيقة، التي تقوده ليكون متفلسفا، فينتقل من مجرد التفكير إلى حل المشكلات والابداع" ففي اللحظة التي يسأل فيها الطفل سؤالا ويجد له صدى إيجابي في محيطه الأسري، هو أكثر من طفل على مستوى الوعي...وفي الوقت الذي يسأل سؤالا ويجد أن محيطه الأسري قد أنّبه وزجره، هو تحطيم لمشروع إنسان متفلسف أو في طريقه إلى التفلسف المستقبلي" [18]، فتنمية تفكير الطفل، تحتاج إلى بيئة خصبة، تقوم فيها الفلسفة للأطفال، وفق

---

[15] ماثيو ليبمان: المدرسة وتربية التفكير، تر: إبراهيم يحيا الشهابي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، د ط، 1998، ص 8.

[16] Terrell Ward Bynum: What is Philosophy for Children? Ibid, P04.

[17] نقلا عن جميلة حنيفي: الفلسفة في المنهج التعليمي، حديث مع " ماثيو ليبمان" مؤسس الفلسفة مع الأطفال، المرجع السابق، ص 203.

[18] معاذ بني عامر: الإنسان الفيلسوف، عن أسئلة الأطفال وإجابات الحكماء، منشورات وزارة الثقافة، الأردن، دط، ما نست2021، ص 48، 49.

أسرة تؤمن بهذا المشروع، وبرامج دراسية تشجع عليها، لتلعب الفلسفة دورها التقليدي في تنمية التفكير وتعميق الفضول، وتربية العقول، وفق المحاجة والاستدلال وغيرها.

خاتمة:

ما نستخلصه من مجمل مداخلتنا هذه أن الفلسفة عند الطفل تستوقفنا عند أنفسنا نحن؛ من أولياء، معلمين ومختصين في حقل الفلسفة، أن نعمل على تطوير مسلمة عمل بها كبار الفلاسفة وهي: أن الإنسان الذي ليس له أي نصيب من الفلسفة إنما يمضي في حياته أسير سوابق أحكام استمدها من البداهة المشاعة وما ألف عليه أهل قومه وعشيرته... وعليه أليس هذا الطفل هو جزء من حياتنا، ألم يكن أملنا ومستقبلنا الذي طالما حلمنا به؟؟ أليس هو جزء من الإنسان الذي نتكلم عليه في موضوع الفلسفة بطبيعة موضوعاتها العامة والشاملة؟؟

إنه الطفل، وهو واحد من هذا الإنسان، وهو بداية كل إنسان، فبقدر اهتمامنا برعايته الصحية، الأخلاقية، النفسية والاجتماعية، أليست رعاية العقلية أولى، إنها منطلق إبداعاته، لاسيما إذا اكتشفنا نبوغا عقليا متقدما، وهنا تتبدى لنا حكمة الفلسفة ومكانتها، ومعها تبدأ مغامرة الطفل الفلسفية في بناء الأفكار، ومنطق الأحكام، ومع هذا كله تتجلى لنا ضرورة الفلسفة للطفل، وتتجلى معها صورة الطفل المتفلسف، وذلك بالنظر لكثرة الأسئلة المتعددة والمتنوعة التي لا يكف الطفل عن طرحها، فتكون أحيانا مشوقة، وتارة أخرى محرجة، وما لا يجب أن نغفل عنه هو أننا طيلة مسارنا التعليمي للفلسفة كنا دائما نردد: " إن الأسئلة في الفلسفة هي أهم من الأجوبة "، وهذا ما كان يردده الطبيب والفيلسوف الألماني "كارل ياسبرس" (Karl Jaspers): "إن الأسئلة في الفلسفة أهم من الأجوبة...".

إن إدماج الفلسفة في البرامج التربوية للأطفال أصبحت ضرورة ملحة في حياة الطفل، وفي عالم أصبح الطفل بإمكانه أن يمتلك الوسائل التكنولوجية ويتحكم فيها بقدرة عالية تجعله يفقد الكثير من المبادئ والقيم، والأحكام، تكون فيها الفلسفة المسلك الوحيد لبناء طفل المستقبل، ونحن لا نقصد كما سبق وأن أشرنا برامج فلسفية تعليمية متقدمة، وإنما تكييف برامج أولية ابتدائية تكون في متناول الطفل حسب مراحله التعليمية ونموه العقلي.

قائمة المراجع:

أولا- باللغة العربية:

2. برتراند راسل: الفلسفة بنظرة علمية، تر: زكي نجيب محمود، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، د ط، 1960.

3. برتراند راسل: مشكلات الفلسفة، تر: سمير عبده، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، سوريا، ط1، 2016.

4. جميلة حنيفي: الفلسفة في المنهج التعليمي، حديث مع " ماثيو ليبمان" مؤسس الفلسفة مع الأطفال، (ترجمة حوار)، مجلة تطوير، مخبر تطوير للبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سعيدة، الجزائر، العدد3 ماي .

5. رونيه ديكارت: مبادئ الفلسفة، ترجمة عثمان أمين، دار الثقافة للنشر، القاهرة، 1993.

6. عبد الغفار مكاوي: لم الفلسفة، مع لوحة زمنية بمعالم تاريخ الفلسفة، منشأة المعارف، الاسكندرية، د ط، 1981.

7. ماثيو ليبمان: المدرسة وتربية التفكير، تر: إبراهيم يحيا الشهابي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، د ط، 1998.

8. معاذ بني عامر: الإنسان الفيلسوف، عن أسئلة الأطفال وإجابات الحكماء، منشورات وزارة الثقافة، الأردن، دط، 2021.

ثانيا- اللغات الاجنبية:

1. .Marie-France Daniel & Emmanuelle Auriac: Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children, Educational Philosophy and Theory, Vol. 43, No. 5, 2011.
2. Barbara Weber: Childhood, Philosophy and Play: Friedrich Schiller and the Interface between Reason, Passion and Sensation, in a book Philosophy for Children in Transition, Problems and Prospects, Edited by: Nancy Vansieleghem and David Kennedy, Wiley-Blackwell, 2012.
3. Manuel Velasquez: philosophy A Text with Readings, 13édition, Language Learning, Boston, USA, 2017, P 8-9.

4. Marc Le Ny : Découvrir la philosophie contemporaine, Eyrolles, bd Saint-Germain, France, 2009.
5. Nancy Vansieleghem and David Kennedy: What is Philosophy for Children, what is Philosophy with Children—After Matthew Lipman, Journal of Philosophy of Education, Vol. 45, No. 2, 2011.
6. Terrell Ward Bynum: What is Philosophy for Children? - An Introduction, METAPHILOSOPHY, Vol. **7,** No. **1,** January 1976.
7. Walter Omar Kohan**:** Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices, PALGRAVE MACMILLAN, USA, 2014.

ملتقى الدرس الفلسفي تيزي وزو

تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصروالمعرفة المستدامة

1- **د/ كحول سعودي: أستاذ محاضر أ ، جامعة 8ماي 1945قالمة**

رقم الهاتف: 0554587766

البريد الاكتروني: kahoulguelma@gmail.com

2- **د/ بلواهم عبد الحليم: أستاذ محاضر أ ، جامعة 8ماي 1945قالمة**

رقم الهاتف: 0771318152

البريد الاكتروني: halimdz21@gmail.com

عنوان المداخلة: معلم الفلسفة: خصاله الأخلاقية ومواصفاته العقلية.

معلم الفلسفة: خصاله الأخلاقية ومواصفاته العقلية.

ملخص:

تستدعي العملية التعليمية التعلمية الإحاطة والإلمام بجميع حيثياتها ومكوناتها، وكل ما يرتبط بها من العلوم التروبية والبيداغوجية وكذا الديداكتيك نفسه، ولعل هذا الأخير يكتسي أهمية بالغة، إذا اعتبرنا أنه مرتبط بالجانب التطبيقي من العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي يمكن القول بأن الديداكتيك وخاصة في مجال تدريس الفلسفة يشكل ضرورة ملحة بالنسبة للعملية، باعتباره يساهم في تمكين الأطر التربوية من أداء أدوارها بشكل فعال، وذلك من خلال التوفيق بين المناهج والبرامج الدراسية مع وضعيات التدريس المختلفة.

ويساهم الديداكتيك في مجال الفلسفة في ضبط وتحديد كل الميكانيزمات الضرورية لتدريسها، بالإضافة إلى المناهج والطرائق المناسبة، والمضامين المعرفية الملائمة لتحقيق الأهداف والمقاربات. وهذا كله يتطلب من معلم الفلسفة أن يتحلى بصفات عقلية وأخرى أخلاقية تمكنه من تجسيد الأهداف والغايات.

الكلمات المفتاحية: معلم الفلسفة، القيم، الديداكتيك.

summary

The educational-learning process requires knowledge of all its aspects and components, and all that is associated with it in terms of educational and pedagogical sciences, as well as didactic sciences itself. It is an urgent necessity for the process, as it contributes to enabling the educational frameworks to perform their roles effectively, by reconciling the curricula and study programs with the different teaching positions.

Didactics in the field of philosophy contributes to controlling and defining all the necessary mechanisms for teaching it, in addition to the appropriate curricula and methods, and the appropriate cognitive content to achieve goals and approaches. All of this requires the teacher of philosophy to have mental and moral qualities that enable him to embody goals and objectives.

Keywords: teacher of philosophy, values, didactic.

تمهيد:

يمكن اعتبار الديداكتيك بمثابة تصور يوضح فلسفة المنهاج، ويساعد على استنتاج مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة في العملية التعليمية التعلمية. لقد تطورت مقاربات عديدة ديداكتيكية للفلسفة خاصة في الغرب، غير أن ذلك لم يجعل من الفلسفة معطى سهل المأخذ، بل هي ككل الحقول المعرفية تحتاج إلى تطوير مستمر في محتواها، وفي أدوات ومناهج تدريسها.

ومن هنا فإن التفكير في مستجدات حقل التربية البيداغوجية ضروري لتطوير ديداكتيك الفلسفة، من أجل تجويد نقل الخطاب الفلسفي النقدي العقلاني إلى الفئات المتعلمة، مع الأخذ في الحسبان النمو النفسي والذهني للمتعلم، بتصريف اللغة الفلسفية ومبادئها ومرتكزاتها عن طريق مبدأ التدرج المتناسب مع نمو الكفاءات والمهارات.

لذلك نطرح الاشكال التالي: هل يجب أن يكون معلم الفلسفة فيلسوفا بالمعنى الاحترافي؟

1- هدف الفلسفة العام:

إن الهدف القريب والغاية من دون واسطة لأي علم هو معرفة الإنسان للمسائل المطروحة في ذلك العلم، وإطفاء العطش الفطري الذي يشعر به الإنسان بالنسبة لمعرفة الحقائق، وذلك لأن إحدى الغرائز الأصيلة في الإنسان هي غريزة البحث عن الحقيقة أو حس التتبع الذي لا يشبع ولا يعرف الحدود، وإرضاء هذه الغريزة يشبع إحدى الحاجات النفسية، وإن لم تكن هذه الغريزة حية ويقظة في جميع الأفراد على حد سواء، ولكنها أيضا ليست مخنوقة ولا من دون أثر في أي فرد من الأفراد.

ولكنه عادة لكل علم فوائد ونتائج تترتب عليه، ويؤثر بنحو أو بآخر في الحياة المادية والمعنوية وإشباع سائر الرغبات الطبيعية والفطرية للإنسان. فالعلوم الطبيعية مثلا تهيئ الأرضية للاستفادة بشكل أعظم من الطبيعة والتمتع المادي، وتتعلق بواسطة واحدة بالحياة الطبيعية والحيوانية للإنسان، والعلوم الرياضية توصل إلى هذا الهدف بواسطتين، وإن كانت تؤثر بنحو آخر في البعد الإنساني والحياة المعنوية للإنسان، وذلك عندما تترافق مع المعارف الفلسفية والإلهية واليقظة القلبية العرفانية، فتنظر إلى ظواهر الطبيعة بما أنها أثار القدرة والعظمة والحكمة والرحمة الإلهية.[1]

وبناء على هذا فإن للفلسفة علاوة على دورها الإيجابي البناء الذي لا نظير له دورا هجوميا أيضا لا بديل له، ولها تأثير ضخم في مجال نشر الثقافة الإسلامية والإنسانية وتحطيم الثقافات اللاإنسانية.[2]

2- دور معلم الفلسفة في تعليم القيم:

[1] محمد تقي مصباح اليزيدي، المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، مؤسسة النشر الإسلامي، ص 95، 96.

[2] المرجع نفسه، ص 97.

بادئ ذي بدء يمكن القول بأن الفيلسوف لديه قيم معينة تتعلق بوجهة نظره في الطبيعة والإنسان معا. ولهذا فإن العملية الأولى في تعليم القيم تتشابه مع طريقة اكتساب التفكير عند دراسة الفلسفة. وذلك لأن الطلاب عندما يلاحظون شيئا في حياة شخص ما يصاحبونه بإخلاص، فإنهم يجربون ذلك الشيء أولا في خيالهم، ثم إذا اختاروه يصبح جزءا في سلوكهم، وعليهم بعد ذلك أن يتخذوه قدوة في حياتهم أو لا يتخذوه. هذه العملية يمكن أن نسميها عملية القدوة أو الاقتداء التي يتعلم منها الطلاب القيم عن طريق أشخاص آخرين مثل الفلاسفة أو الكتاب أو المفكرين ذلك أن هؤلاء الذين يلاحظون ويقلدون سوف يعيشون القيم في الحال، وهذا يتوقف على موقف، وكيفية اختيار الطالب للتعامل مع الموقف.[1]

بيد أن فائدة قيم السؤال والحوار والنقد ليست محصورة في المجال الفلسفي، بل هي قيم يحتاجها الإنسان والمجتمع في كل نواحيه ومستوياته، وبما أن الفلسفة من أقدر الحقول المعرفية حرصا على هذه القيم،فإنها تعد معرفة ذات فائدة مقدرة بالنسبة لبناء عقلية قابلة لاستيعاب الاختلاف واحترامه. ومن ثمة، صار تعليم الفلسفة مطلبا ضروريا في أي مجتمع يروم تأسيس قواعد العيش المشترك، لتتلاقى التناقضات المجتمعية وفق آليات التحاور لا التنابذ والاقتتال.

ومركزية سؤال المنهج وقيم الحس النقدي في الفكر الفلسفي لا ينبغي أن توهمنا بأن الفلسفة لا تحتاج إلى تطوير ديداكتيكي لنقل مفاهيمها وتصوراتها ومعارفها، بل إن ذلك التطوير شرط لتحصيل تعلمات نوعية وكفايات شمولية تجعل من المتعلم قادرا على أن ينخرط في مجتمع المعرفة والتنوع الثقافي والعرقي والمذهبي، بروح الحوار والنقد والتسامح.[2]

وفي الاطار القيمي أشار (أليسون؛ وآخرون: 2008) إلى بعض الصفات والخصائص الأساسية التي يتميز بها الباحث العلمي عموما ومعلم الفلسفة خصوصا ومن أهمها ما يلي:

- يفحص بعمق كل ما يقرأ ولا يسلم بما قرره غيره من نتائج بل يخضعها للدراسة.
- حب الاستطلاع الذي لا يقف عند حد، فحب العلم ضروري لتمكين الفرد من الصمود في وجه الفشل.
- الصبر والإصرار والتأهب لمجابهة الصعاب والتغلب عليها، والمثابرة والصمود والإصرار والشجاعة في وجه الفشل المتكرر.
- الإصغاء إلى الآخرين واحترام رأيهم حتى لو تعارض مع آرائه الشخصية وتقبل النقد الموجه إلى آرائه والاستعداد لتغيير الفكرة أو الرأي إذا ثبت خطؤها في ضوء حقائق وأدلة مقنعة.
- درجة معقولة من الذكاء وحماسة ذاتية ورغبه في العمل.
- سعة الخيال والملكة الإبداعية والاستقلال الفكري.
- الأمانة العلمية الكاملة في إثبات آراء الآخرين وأن يكون متشككا بدرجة معقولة، وأن يكون واثقا من نفسه وقدراته.
- أن يتميز بالقدرة على الابتكار، وسعة الإطلاع وعمق التفكير والتبصر في الأمور.[1]

---

[1] محمود أبو زيد إبراهيم، فاطمة طلبة، طرق تدريس المواد الفلسفية، ص181.

[2] الطيب بوعزة، يوسف بن عدي، في تدريس الفلسفة، مؤسسة دراسات وأبحاث- مؤمنون بلا حدود، قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية، 11 ديسمبر 2015، ص 03.

هذا، وتدرس الفلسفة في ألمانيا وكذلك في فرنسا وفق البراديغم الاستشكالي وليس وفق البراديغم الدوغمائي أو التاريخي. طبعا هذا الأمر لا يحدد مجال ديداكتيك الفلسفة، لأن المقاربة الديداكتيكية، وهذا هو الاصطلاح الذي سنستخدمه هنا، هي عبارة عن نموذج يروم الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الهدف من التعليم والتعلم؟ (الغاية والمبرر).
- ما الذي ينبغي تعليمه وتعلمه؟ (المحتوى).
- كيف يحصل التعليم والتعلم؟ (المنهج).
- كيف يتعين علينا فحص ما تم تعلمه؟ (منهجية الفحص).

لقد تطورت مقاربات ديداكتيكية للفلسفة بألمانيا منذ سبعينات القرن الماضي، نذكر منها بالأساس مقاربة النظرية التربوية لفولف ريفوس، والمقاربة الحوارية - التداولية لإكهارد مارتنز، وحديثا المقاربة الجدلية لرولان هينكه.

يمكننا ذكر مقاربة رابعة، وهي المقاربة بواسطة الكفايات التي تصورها الهولنديان كاريل فون ديرلو وبيتر موستر ضمن مؤلفهما الصادر باللغة الألمانية، وتتميز هذه المقاربة عن تلك التي وضعها الفرنكفونيون، كما هو الشأن في فرنسا بالنسبة لفرانس رولان وميشال توزي أو ناتالي فريدن. والهدف من هذا المقال هو تقديم عرض موجز لهذه المقاربات المختلفة.[2]

3- مقاربة النظرية التربوية:

تركز هذه المقاربة التي طورها فولف ريفوس، وانظر بهذا الخصوص مقالة كليدزيك بمجلة ديوتيم 1999 وكما تشير تسميتها إلى ذلك، على ديداكتيك النظرية التربوية التي عالجها فولفغانغ كلافكي في خمسينيات القرن الماضي. ومن الأفكار الرئيسية لهذه الديتاكتيك التأكد على أن التعليم يتجلى في تعامل الجيل الجديد مع الموروث التربوي للتقليدي الثقافي. هكذا، سيقوم بريفوس بتطبيق هذه الفكرة على تدريس الفلسفة. ومن منظور ديداكتيك الفلسفة، يوم تدريس هذه المادة دفع التلميذ إلى فهم مشكلات الفلسفية والحلول المقترحة لها ضمن تاريخ الفلسفة؛ وذلك من خلال قراءة نصوص كبار الفلاسفة. فالفلاسفة هي في المقام الأول تكوين للروح؛ وينتج عن ذلك، أولا، كون تدريسها غير قائم على الطريقة الحوارية، ولا يتضمن، ثانيا، غاية علمية مباشرة. وفي هذه النقطة بالضبط تختلف مقاربة ريفوس جوهريا مع مقاربة مارتينز.[3]

4- المقاربة الحوارية التداولية:

ترتكز هذه المقاربة التي طورها إيكهارد مارتينز(1979؛1986) انظر مقالة كليدزيك السابقة الذكر ومقالة مارتينز بمجلة ديوتيم 2006، وكما تشير إلى ذلك تسميتها، ترتكز على ديداكتيك الحوار التي عالجها كارل هيرمان شيفر وكلاوس شالر في سبعينيات القرن الماضي. ولا يطبق مارتينز هذه الديداكتيك على تدريس الفلسفة فقط، بل يبرهن على أنه من اللازم أن يكون هذا التدريس حواريا لضرورة مفهومية. فالفلسفة حوارية لأنها تتأسس داخل الحوار، وهذه هي أطروحته حول

---

[1] منى توكل السيد، أخلاقيات البحث العلمي، قسم العلوم التربوية بكلية التربية بالزلفي – جامعة المجمعة، 2013، ص 20، 21.

[2] الطيب بوعزة، يوسف بن عدي، في تدريس الفلسفة، مؤسسة دراسات وأبحاث- مؤمنون بلا حدود، قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية، 11 ديسمبر 2015، ص 85، 86.

[3] المرجع نفسه ، ص 86.

التأسيس. في هذا الإطار،سيقترح طريقه للتدريس قريبة من طريقة الحوار السقراطي التي طورها ليونارنيلسون في عشرينيات القرن الماضي.وبشكل أدق، فإن طريقه مارتنز تتضمن ثلاث مراحل، وهي: أولا: حوار مفتوح يهدف إلى توضيح المصالح والأحكام المسبقة (بمعنى غير قدحي)؛ ثانيا: استخدام النص لمعالجة المسالة التي تم اختيارها للمعالجة؛ ثالثا: فتح حوار حول النص مع إثارة الأسئلة وإعادة صياغة الأطروحات الرئيسة واستشكالها.[1]

5- المقاربة الجدلية:

ترتكز هذه المقاربة، التي تطورت على يد رولان هينكه، على مفهوم الجدل لدى هيجل وتسعى إلى الجمع بين مميزات مقاربة النظرية التربوية ومميزات المقاربة الحوارية/التداولية. وتتمثل فكرتها الأساسية في تعليم التلاميذ التفلسف من خلال تعليمهم كيفية نقد المواقف والحجج الفلسفية. ولا يتعلق الأمر بالمواقف والحججالواردة بمحتويات الدرس، بل بتلك الواردة في تاريخ الفلسفة. وبصيغة أدق، تتمثل طريقة المقاربة الجدلية في البدء بعرض موقف فلسفي (الأطروحة)، يليه تقديم دحض موجود ضمن هذه الأخيرة (نقيض الأطروحة)، مما يسمح بالتوصل إلى حل مؤقت (التركيب).

ولإثارة اهتمام التلاميذ، ينبغي اختيار مشكلات فلسفية تتعلق بأسئلة وجودية مثل الخير والشر، العدالة، الهوية الشخصية، حرية الإرادة أو الشك. هكذا تحافظ هذه المقاربة على التوجه الفلسفي التقليدي لمقاربة النظرية التربوية دون اللجوء إلى مبرر التدريس كبناء للهوية الشخصية، كما فعل ريفوس، وهي تدمج عناصر الحوار والتوجيه لإثارة اهتمام التلاميذ، مثلما هو الأمر في المقاربة الحوارية/التداولية، مع تجاوز عيوب هذه الأخيرة، لكن من الممكن مؤاخذة هينكه على عدم إدماجه بشكل كاف ضمن مقاربته لاهتمام التلاميذ بالتفلسف انطلاقا من تجاربهم الخاصة. وأيضا لطرق التدريس التي تفتح أمامهم آفاق ارحب على مستوى حرية التعبير والإبداع.وتجدر الإشارة من جهة أخرى، إلى أن الأمر يتعلق بمقاربة ديتاكتيكية نوعية للفلسفة.[2]

6- المقاربة بواسطة الكفايات:

باستطاعتنا تجميع مختلف المقاربات المذكورة تحت هذه التسمية، كما يمكننا التمييز بين المقاربة بواسطة الأهداف التي طورها كاريلفون دير لو بيتر موستر 1988 ضمن تقليد ديتاكتيك بواسطة الأهداف لفولفغانغ شولز والمقاربة البنائية التي طورها فرنس رولان 1982 وأيضا ميشال توزي في إطار تقليد الديداكتيك البنائية لجان بياجي وهانز إيبلي وجيروم برونز وديفيد أوزبيل وغيرهم، والمقاربة الأرسطية التي طورها ناتالي فريدن وآخرون بدون شك. وسنقتصر هنا على مقاربة كل من لو وموستر، المنشورة باللغة الألمانية.

من أجل مدخل للفلسفة وفق هذه المقاربة، يمكن الرجوع إلى مؤلفين: أحدهما بالإنجليزية وهو لواربرتون 1992) والثاني بالألمانية وهو ليفيستر (2006). فقد عرف هذان المؤلفان الكفاية الفلسفية بوصفها تلك القدرة على حل المشكلات الفلسفية، وهو ما دفعهما إلى إثارة السؤال التالي: ما هي المشكلة الفلسفية؟ في غمرة جوابهما أقر بعدم وجود تعريف عام

[1] الطيب بوعزة، يوسف بن عدي، في تدريس الفلسفة، ص 87.

[2] المرجع نفسه ص 88، 89.

لها، فضلا عن عدم وجود طرق عامة لحل المشكلات المذكورة، على عكس العلوم مثل الفيزياء أو البيولوجيا أو السوسيولوجيا.

سيرجع الباحثان المذكوران هذه الوضعية إلى خصوصية الفلسفة المتمثلة في معالجة المفاهيم والمشكلات وطرق حلها في الوقت نفسه، وسيقران بوجود طرق للحل خاصة بالمجال الفلسفي، وهو ما دفعنا إلى استخلاص ما يلي: أولا: أن فعل التدريس ملزم بأن يأخذ خصوصية الفلسفة بعين الاعتبار،وأن يستلهمها في العملية التعليمية، ثانيا: أن تدرس الكفايات النوعية الخاصة بمجالات الفلسفة.[1]

ارتباطا بما سبق وجدت الفلسفة نفسها أمام المطلب الحقوقي: الحق في الفلسفة والضرورة الواقعية والمؤسساتية التي جعلتها تنخرط في بناء ديداكتيكي خاص، وهنا نتساءل: هل هدفنا تعليم المتعلم التفلسف من خلال امتلاك قدرات وكفايات محددة (الفهم، التحليل، التركيب)، أم أن الهدف هو الحصول على معارف فلسفية خاصة بتاريخ الفلسفة وبالنظريات الكبرى في تاريخ الفلاسفة، وهل الهدف من الدرس الفلسفي قيمي وجداني أم هو معرفي حس حركي؟[2]

7- نحو ديتاكتيك خاص بمادة الفلسفة:

يعني ديداكتيك الفلسفة "دراسة وضعيات وسيرورات تعليم وتعلم الفلسفة قصد تطويرها وتحسينها، والتفكير في المشكلات الديداكتيكية التي يثيرها تعليم هذه المادة وتعلمها بداية، فالفلسفة كحقل منطلقها كمادة دراسية تاريخها، مناهجها أهدافها وطبيعة فعل التفلسف وآلياته، واستراتيجيته وطبيعة المفاهيم الفلسفية، مقارنة مع باقي المفاهيم الأخرى، لأن الفلسفة كبقية المواد المدرسية وجدت هي الأخرى مشاكل في تدريسها الشيء الذي تمت معالجته وكذا تأسيس مجموعة البحث في الفلسفةGREPH بالإضافة إلى مجموعة من الندوات، ندوة سيفر 1981 وندوة المدرسة والفلسفة 1984 التي انشغلت على محاولات في المجال البيداغوجي، فيGFEN وفي إطار الجامعات الصيفية ومؤسسات البحث البيداغوجي بطرح إشكال الديداكتيكي في الحقل الفلسفي واعتبار" الديداكتيك مدخلا أساسيا في درس الفلسفة خاصة مع الاشتغال على النصوص كدعامة أساسية بالإضافة إلى الإنشاء الفلسفي التي يستوجب منهجيه مضبوطة "، دون إغفال حقيقة مفادها أن ممارسة التفلسف تعني" إقامة علاقة مع النصوص ومحاولة فهمها وإدماجها في التفكير الخاص ومواجهتها مع نصوص أخرى، لأن المتعلمين يجدون صعوبة في قراءة أعمال الفلاسفة، وهذا ما عبرت عنه مختلف الأبحاث التي شخصت صعوبات القراءة عند المتعلمين "والرغبة الأكاديمية في تجاوز الدرس الفلسفي الإلقائي إلى مستوى التعلم الذاتي المبني على الوضعيات الديداكتيكية، فالمدرس يستخدم النصوص لإخراج الفكر المتأمل من صرحه العاجي إلى مستوى بناء المشكلة المعالجة، وإدخال المتعلم في علاقة اتصال مع أفكار الفلاسفة، مع تقديم منهجيه الأشتغال على أي مفهوم أو إشكال معين، ومن وجهه نظر الديداكتيكيه، تحديد سيرورة وراء المفهمة وأشكال عرض الفكر (الحجاج،

[1] الطيب بوعزة، يوسف بن عدي، في تدريس الفلسفة، ص 89.

[2] سكينة الكزولي، الفلسفة وسؤال التحويل الديداكتيكي، مجلة نقد وتنوير، العدد7، مارس 2021، ص 87.

الاستدلال)، وكذا" الوعي بالتمثلات المرتبطة بمفهوم ما تساعد على وضع المتعلم أمام صراع سوسيو- معرفي يتم فيه توظيف الحجاج للدفاع على الطرح الذي تبناه[1].

يرى توزي أن إخضاع الدرس الفلسفي للديداكتيك، هو توسط لبلوغ التفلسف، وهنا وضع فرضية ديتاكتيكية للتفلسف قائمة على التمييز بين التفلسف أمام المتعلم، وتعليمه التفلسف. والهدف هو الوصول إلى التفلسف الذاتي لأن الفلسفة مادة مدرسة كبقية المواد وبالتالي في الممارسة الديداكتيكيه تفرض ذاتها، بالتركيز على تعلم مهارات أساسية تتلخص في الشاكلة، والمفهمة والحجاج، ليبقى خطاب المدرس شكلا من أشكال المتوسطات الممكنة (وسيط ديداكتيكي).

إن الانفتاح على تأسيس ديداكتيك خاص بمادة الفلسفة يعني "إمكانية للحوار بين الفلسفة والحقول الأخرى، (علوم التربية...)، ليصبح مجالا لتبادل الأفكار بين علوم مختلفة، وصولا إلى التداخل والتكامل بين المواد الدراسية، وخاصة الاستفادة من ديداكتيك الفرنسية. وفي هذه الحالة يستعمل مدرس الفلسفة النصوص ويقوم بالتعليق عليها وتأويلها، أما المتعلمون فهم مدعوون لقراءة النصوص، وفهم الطريقة التي يكتب بها الفيلسوف، مع استحضار الخصوصية الديداكتيكية للنص الفلسفي.[2]

8- إمكان التفلسف (المعلم والمتعلم):

لدراسة الفلسفة واكتساب القدرة على التفلسف يتطلب بعض الأساليب الأساسية والتي من أهمها اكتساب مهارات وطرق التفكير، من خلال اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الفلاسفة، والسؤال الذي يطرح نفسه في مجال التدريس الفلسفة هو: كيف نعلم طلابنا أن يفكروا بطريقة جيدة وواضحة؟

لتحقيق هذا الغرض هناك طريقتان: إحداهما يمكن أن نطلق عليها القدوة أو الإقتداء. والثانية يمكن أن نسميها بالتدريب. بالنسبة للعملية الأولى فإننا يجب أن نتيح الفرصة للطلاب للمناقشات ذات الإطار الواعي والواضح، وسوف يدركون بالتأكيد مضمون هذه المناقشات؟ ولكي تقوي فطنة الطلاب للخطأ والصواب يجب أن عرضهم المناقشات العامة. أما التدريب فهو ركن هام في تنمية مهارات التفكير السليم، لأنه أداة الكشف عن إنجازات الطلاب والحكم عليها إيجابيا أو سلبيا طبقا لدرجة إلمامهم بالمهارات المرغوبة. كذلك هو عملية هامة لنقد أفكارهم عندما تكون غير سليمة. وهنا فإن على المعلمين أن يدربوهم على المسارات الأصلية للتفكير الجيد من خلال الحوار والتحليل المنطقي لبعض المعلومات عن الفلاسفة القدماء والمعاصرين مما يؤدي إلى:

- إن إمداد الطالب بالأمثلة المتعددة للتفكير عند الفلاسفة، يساعده على إجادة مهارات التفكير.
- أن نتيح للطلاب الاتصال والحوار مع الفلاسفة من خلال المعلم.

[1] سكينة الكزولي، الفلسفة وسؤال التحويل الديداكتيكي، مجلة نقد وتنوير، العدد7، مارس 2021، ص 87، 88.

[2] المرجع نفسه، ص 88.

وكل هذه العملية التي تتضمن الملاحظة والتفكير والاختبار والتوطيد هي العملية التي تحدثنا عنها آنفا على أنها القدوة أو الإقتداء. فالملاحظة تبدأ مع المعلم وبعدها يتم اكتساب المعلومات عن الفلاسفة وطريقتهم في التفكير، بحيث تتحول الملاحظة إلى التقليد في تصور الطلاب ثم في ممارستهم بعد ذلك.

فالهدف اذن من التفكير هو اختبار إمكانية مناسبة الشيء للعمل به في الخيال حتى يمكن بعد ذلك العمل به وممارسة. فلو بدا أنه مناسب في حيث الممارسة فإنه يصبح بمثابة جزء من طريقة حياته[1].

وبالتالي فإننا إذا أردنا أن يتعلم طلابنا الفلسفة كطريقة في التفكير فإن علينا كمعلمين أن نكون قدوة حسنة في أن نتحرك بقوة الفيلسوف، ونتتبع أجزاء هامة من حياته الإجتماعية مع الطالب. ولهذا يمكن تعزيز عملية الإقتداء بعملية التدريب.[2]

وثمة عملية ثالثة تشمل تدريس الفلسفة، وهي تعليم الطلاب أن يكونوا مبتكرين أو مبدعين. فلا يجب على المعلم أن يجري استفساره للنهاية لمجرد أنه تلقى أجابة مرضية عن سؤاله، ولكن عليه أن يختبر كل الإجابات التي تلقاها من الطلاب. ومن ناحية أخرى يجب عليه أن يحاول طرح نفس السؤال بطرق مختلفة وذلك لكي يكتشف العقل العواقب التي تترتب على تغيير مضمونه المبني عليه تحليله الشخصي وفي كل هذه الحالات فهو يسعى دائما لتوسيع مستمر للخبرة والتأمل. وهنا فإن الاقتداء والتدريب يمكن أن يكون لهما دور كبير في هذه العملية، ولكن هناك عملية لم نناقشها بعد وهي الحوار المفتوح كطريقة لتعليم الطلاب أن يكونوا مبدعين وليكونوا جادين في توسيع قاعدة خبرتهم، وهنا سيكون المعلم قادرا على المساهمة في هذه العملية بتوضيح المضمون أثناء المحاورات التي تدور بين الطلاب، ولكن وجهة نظر المعلم لا تزال وجهة نظر واحدة، ولذلك فإن الطالبة لكي يكون مبدعا لا يجب أن يقتصر على استيعاب رأي المعلم. ومع ذلك فالمعلم يلعب دورا رئيسيا في هذه العملية من خلال توسيع بؤرة النشاط بطرح أسئلة متنوعة وأساليب بحث مختلفة، وخاصة بالنسبة للطلاب المتقدمين الذين يمكن أن يتفاعلوا مع وجهات نظر أخرى غير رأي المعلم وهذا يتيح لكل طالب لديه وجهة نظر أن يطرحها ويقدمها.[3]

9- بين ديمقراطية تعليم الفلسفة ونخبويتها:

انطلاقا من السؤال الفلسفي حول الفلسفة المذهبية والشعبية المطروح: هل كلنا فيلسوف؟ إلى أي مدى يمكن أن تكون الفلسفة للجميع ؟

إن فكرة النخبوية والديمقراطية في التعليم، ليست حكرا على الفلسفة فقط. بل إن هذه الفكرة لازمت التعليم برمته منذ أن بدأ بالانتشار بين الشعوب والأمم. إلا أن تعليم الفلسفة، شهد عبر العصور تحولا مستمرا من النخبوية إلى الديمقراطية، ولذلك فقد برزت هذه الإشكالية كمشكلة حقيقية من المشاكل التي عانت منها الفلسفة، والتي ما زالت تحمل

[1] محمود أبو زيد إبراهيم، فاطمة طلبة، طرق تدريس المواد الفلسفية، ص 179، 180.

[2] المرجع نفسه، ص 179، 180.

[3] المرجع نفسه ، ص 180، 181.

آثارها في طريقه تفكيرها وتعليمها، فما هي مظاهر النخبوية في الفلسفة؟ وما مبادئ التيار الديمقراطي الذي يدعو إلى شعبوية تعليم الفلسفة؟ وكيف يمكن التوفيق بينهما؟[1]

أ- طبيعة الفلسفة النخبوية:

يرى أفلاطون أن الفيلسوف هو الكائن الوحيد الذي عليه أن يبقى في مجال التأمل ويفتح بصره على ما في الوجود محاولا أن يتفهمه ويعتقله وليس في مجال العمل الكادح. كما أنه يصبح وحده يكون الحاكم الأكمل لأن سلطته تستمد من القانون الإلهي، ولهذا استخدم أفلاطون الفلسفة هنا للدفاع عن القيم الأخلاقية والسياسية والطبقية، وللمحافظة على الأوضاع القائمة فكانت الفلسفة عند أفلاطون هي اكتساب العلم وموضوع العلم هو الوجود الحقيقي الثابت الذي لا يتحول ولا يتغير. فالعلم الحقيقي هو معرفة المثل أو الماهيات، وقد اتبع أفلاطون منهج الحوارالسقراطي الذي تحول على يده إلى منهج يتم فيه انتقال الأفراد إلى الأنواع، ومن الأنواع إلى الأجناس ثم من الأجناس إلى المثل أو النماذج الأزلية التي تشارك فيها شتى الموجودات، ولما كانت الفلسفة في نظره هي مبدأ الانسجام والتوافق في الحياة والفكر معا فقد أصبحت الفلسفة عنده حكمة يمتزج فيها العلم بالعمل.[2]

ومنه، عرفت الفلسفة عبر العصور بأنها علم خاص بفئة محددة من الناس، وبالعودة إلى مرحلة الفلسفة ما قبل سقراط، يلاحظ أن الفلسفة في بعض المراحل كانت علما سريا يتمتع به قلة من الناس ولا يفصحون عنه للعامة، فالمدرسة "الفيثاغورية" لم تكن مفتوحة للجميع، ولم تنشر تعاليمها على الملأ، بل إن قسما من طلابها كانوا يقسمون اليمين بالمحافظة على أسرارها، وأكاديمية أفلاطون كذلك، اختارت عددا معينا من الطلاب، وهكذا دواليك إلى أن وصلت إلى هذه الأيام حيث أصبح تعليم الفلسفة شعبويا أي يتلقاه العدد الأكبر من الطلاب، وفي ذلك تعارض مع نخبوية تعليم الفلسفة. لذلك طالب العديد من الفلاسفة بعدم تعليم الفلسفة في المدارس، لأنها نخبوية بامتياز، ولان طبيعتها تحتم عليها عدم الركون إلى المعارف السائدة في المجتمع والآراء الشعبوية المغلوطة والتي تعتبر بالنسبة إليهم أفكارا غير فلسفيه. وقد برر هؤلاء نظرتهم انطلاقا من خبره الفشل في تعليم الفلسفة، التي يقع فيها غالبية أساتذة تعليم الفلسفة، والتي يردونها إلى عدم قدرة الطلاب على استيعاب المادة، وصعوبة هذه المادة كونها مادة تجريدية[3].

ورأى البعض في تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية نوعا من النخبوية، على اعتبار أن قلة من المتعلمين قادرة على الولوج إلى التعليم الثانوي، وفي هذا الإطار نقرأ في كتاب "من يخاف الفلسفة؟": "لقد مرت حقبة اعتبرت فيها الفلسفة أنها للطبقة الأرستقراطية وليست لعامة الشعب والنساء، مراحل التعليم القديمة تخفي في طياتها تقسيما بحسب الطبقات، حيث كانت المرحلة الابتدائية لعامة الشعب والمرحلة الثانوية للأغنياء، وبالتالي كانت الفلسفة تعلم في هذه المرحلة". ويرى بعض المحللين، أن الإرادة السياسية هي التي قصدت أن يكون تعليم الفلسفة نخبويا، والسبب كما هو واضح أن يبقى السواد الأعظم من الشعب متخلفا عن الأفكار الديمقراطية والحرية الفكرية والحق في ممارسة السلطة عن طريق ممارسة الحقوق السياسية. لقد رأت السلطات السياسية عبر مر العصور في الفلسفة نوعا من التهديد المباشر، من خلال الأفكار

[1] بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2016، ص 104.

[2] محمود أبو زيد إبراهيم، فاطمة طلبة، طرق تدريس المواد الفلسفية، ص 06.

[3] بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2016، ص 104، 105.

الثورية التي تنشرها، فزعت إلى الحد من جمهورها وتعليمها، وحاربتها إلى حد المطالبة بإلغائها واستبدالها بمواد أخرى كالحضارات أو الثقافة العامة. وقد حاول إصلاح "هابي" المذكور سابقا أن يقلل من حصص في صفوف الإنسانيات، وأن يخلق فروعا في الصف الثانوي الثالث تنافس فرع الإنسانيات الذي كان يعرف بـ"صف الفلسفة". والتوجه كان بأن تصبح الفلسفة مادة اختيارية تمهيدا لترحيلها إلى الجامعات حيث يتم القضاء عليها كمقرر اختياري للطلاب.

المقصود بديمقراطية التعليم هو أن تكون إمكانية التعلم متاحة أمام جميع أفراد الشعب على مختلف طبقاتهم وانتماءاتهم انطلاقا من مبدأ المواطنة والعدالة الاجتماعية والمساواة بين أبناء الشعب الواحد، أما نخبوية التعليم فتقوم على فكرة أن التعليم هو للنخبة، وأنه إذا ما شاع وأصبح ممكنا من قبل الجميع فقد قيمته ومستواه.[1]

ب- الفلسفة للجميع:

مقابل هذه النظرة النخبوية لتعليم الفلسفة، يقف ما يسمى اليوم بالديمقراطية للدفاع عن فكرة تعميم الفلسفة للجميع، هؤلاء ينطلقون من فكره فائدة الفلسفة والحاجة إليها، لكي يعربوا عن أنها أصبحت علما لا يمكن الاستغناء عنه في الحياة، وكل ما يلزم لكي تصبح في متناول الجميع هو تبسيط لغتها وتقريبها من واقع الإنسان اليوم لكي تتناول المواضيع التي تهمه في حياته. ويعد الفلاسفة التنويريون الجدد أمثال "لوك فري وأندريه كونت سبونفيل" رأس حربة هذا التيار الداعي إلى فتح الفلسفة أمام عامة الشعب، وإلى فك عزلتها وفتحها على عامه الشعب أي الجمهور بلغه بسيطة وسهلة بعيدا عن التعقيد والتجريد. إنه نوع من نقل الفلسفة من الحالة النخبوية كما كانت في ستينيات القرن الماضي إلى مرتبة شعبوية الفلسفة أو الفلسفة لغير المحترفين والمتخصصين[2].

10- إعداد معلمي مادة الفلسفة:

ماذا ينفع لو كان هناك أفضل مناهج للفلسفة في العالم، ومتعلمون يمتلكون كل الاستعدادات والمؤهلات لاكتساب المادة، ولم يكن هناك معلمون أكفاء لتعليم المادة؟ إن العملية التربوية كما هو معلوم، تقوم على ثلاثي المعلم المتعلم والمناهج أو مادة التعليم، وعندما يتم التحدث عن تحسين لمناهج مادة معينة، فلا بد من أخذ موضوع إعداد المعلمين لهذا المنهاج بعين الاعتبار. فكيف الحال إذا كان هذا المنهاج هو منهاج الفلسفة، الذي يعد بحد ذاته إشكالية يجب العمل على معالجتها؟ كما أن تعليم الفلسفة هو إشكالية مستمرة يجري العمل عليها، كذلك إعداد معلمي الفلسفة، يطرح أيضا إشكالية يجب مقاربتها، والعمل على معالجتها للوصول إلى أساتذة متمكنين من مادة اختصاصهم. لذا فإن هناك مجموعة من التساؤلات تطرح نفسها على العاملين في حقل تعليم الفلسفة وهي: من يعلم الفلسفة؟ وما هو المستوى الثقافي والأكاديمي الذي يجب أن يتمتع به؟ وأي مناهج جامعيه تلائم هذا التعليم؟ هذه الأسئلة تختصر العديد من التساؤلات، إلى جانب ما هو مطلوب من صفات أخلاقية وتربوية يجب توافرها في كل إنسان يعمل في حقل التربية والتعليم[3].

11- من يعلم الفلسفة؟

---

[1] بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2016، ص 105.

[2] المرجع نفسه ، ص 106.

[3] بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2016، ص 220.

تطرح هذه الإشكالية ذاتها في جو من الغموض بين أن يعلم الفلسفة معلمون غير متخصصين في المادة، كما هو حاصل في بعض البلدان؛ أو أن يعلمها فلاسفة أو أن يعلمها أشخاص متخصصون في الفلسفة والتربية معا. من الذين دافعوا عن أن يكون تعليم الفلسفة من قبل الفلاسفة "لانيو" الذي اعتبر أن الفلسفة هي وضعية تفكير أكثر مما هي محتوى عقائدي، إنها بحث عن الحقيقة عبر دراسة الروح باعتباره لذاته وفي علاقته مع باقي الأغراض، ولهذا السبب فإن على معلم الفلسفة أن يكون فيلسوفا. إن الأستاذ الحقيقي لا يحضر معه فلسفة جاهزة، مكتملة، أكانت خاصة به أو مستعارة من فلاسفة آخرين، مهما كانت هذه الفلسفة مهمة، إنه لا يأتي ويقف أمام المتعلمين ليقولوا ما يعرف، لأنه بهذا الشكل لا تكون هناك حصة تعليمية، وإنما عن طريق التفلسف يكون قد أدخل الجميع معه في الفلسفة، إذ على أستاذ الفلسفة أن يكون فيلسوفا، وليس مجرد ناقل للفلسفة. ولكي يكون كذلك عليه بحسب "كانط" أن يتمتع بصفتين:

- امتلاك المعارف السابقة.
- تنمية الموهبة والقدرة وامتلاك المهارة في استخدام كل الوسائل لتحقيق الأهداف التي يقترحها.

هذان الأمران يجب أن يسيرا وسويا لأنه دون المعارف لن يصبح أبدا فيلسوفا، والمعارف بدورها لن تستطيع أبدا أن تخلق هذا الفيلسوف. وهكذا فكل من يريد أن يصبح حقيقة فيلسوفا، يجب عليه ولو لمرة في حياته أن يرجع إلى ذاته، وفي داخل ذاته أن يحاول قلب كل العلوم المتلقاة إلى ذلك الحين، وأن يحاول أعادة بنائها. والفلسفة هي بشكل من الأشكال المسالة شخصية الفيلسوف، وبالتالي يجب أن تبنى على أنها حكمته ومعرفته التي تطمح إلى الكلية والشمول، والتي تكتسب في ذاته ويستطيع أن يبررها منذ البدء، وفي كل مرحلة من مراحلها مرتكزا على حدسه المطلق.[1]

يعتبر "**برونو**" أن هناك صنفين من الأساتذة؛ الصنف الأول هو مثال الفيلسوف الذي ينزل إلى مستوى طلابه، والصنف الثاني هو الذي يحضر الطلاب للامتحانات إذ يعطي الوصفات الضرورية للنجاح. وفي هذا التصنيف الثاني إشارة إلى الأساتذة الذين يعتبرون تربويين ولكنهم ليسوا فلاسفة، بل يمكن أن يكونوا أساتذة مواد أخرى. هؤلاء قد يعدون الطلاب للامتحانات الرسمية، وتكون نتائج طلابهم مذهلة، ولكنهم لا يعلمون التفلسف. وعليه، يجب أن يجمع الأستاذ الفلسفة في شخصه، الفلسفة والتربية معا. أي أن يكون فيلسوفا وتربويا. هذه هي خصوصية الفلسفة، ففي حين يستطيع أستاذ الأدب الفرنسي ألا يكون كاتبا، لا يستطيع أستاذ الفلسفة ألا يكون فيلسوفا. لذلك فلا بد من أن تحتوي شخصية هذا الأستاذ على مجموعة من الصفات الثقافية والأكاديمية، بالإضافة إلى صفات أخلاقية وتربوية.

تظهر إشكالية أخرى تتعلق بأستاذ الفلسفة وتجعله يعيش في نوع من الصراع، إذ كيف يمكن أن يعلم أستاذ الفلسفة الحرية للمتعلم ويربيه عليها، وهو يمارس السلطة في الصف؟ وكيف يمكن للمتعلم أن يعبر عن أفكاره بحرية أمام معلم يضع له الضوابط؟ وما هي هذه الحرية التي يمكن للمتعلم أن يتعلمها في ظل سلطه تفرض عليه قواعدها؟ وهناك وجه آخر لهذه الإشكالية يعيشها المعلم مع نفسه، إذ كيف يكون سيد الصفة هو فكره وشرحه وهو ملزم بمنهاج ومقرر ومعارف معلبة؟ كيف يكون سيد معرفته وعليه أن يضع مسابقات وامتحانات وفق معايير محددة مفروضة عليه فرضا؟ كتب "جول لاشولييه" أثناء مراقبته لأحد الأساتذة وهو يشرح: "لم ألاحظ في درسه فكرة واحدة من أفكاره الخاصة، تعليم شكلي

[1] المرجع نفسه ، ص 221، 222.

خارجي يشرح الدرس بطريقه واسعة، ولكنه يسعى إلى نسج أفكار مستعارة من التعاليم المختلفة. يعرض أفكاره بنظام من دون أن يعرف كيفية تقسيمها وتفكيكها. تبقى الإجابة عن هذه الأسئلة صعبة، وتبقى هذه الأسئلة إشكاليات يترتب على إجاباتها الكثير من التعديل والتحسين في مناهج تعليم الفلسفة.[1]

12- صفات أستاذ الفلسفة:

بما أن تعليم الفلسفة هو تعليم للحياة، فإن أستاذ الفلسفة مدعو بالدرجة الأولى إلى أن يعيش ما يعلمه، وبالتالي، عليه أن يتمتع بصفات أخلاقية وتربوية تؤهله لقيام بمهنته، ولا تدفع المتعلمين إلى التشكيك بتعليمه، لا يكفي الأستاذ أن يدرس المناهج جيدا، أو أن تكون له خبرة كافية لإلقائه وتوسيعه في الصف، بل عليه أن يتمتع أمام طلابه بالسلوك الحسن، أكان بالكلام أو بالأفعال، على الأستاذ أن يراقب نفسه لأنه يشعر بأنه مراقب من قبل الجميع.

بالإمكان، إذا، رسم ملامح شخصية الأستاذ الجيد. إنه الإنسان الذي يصغي إليه المتعلمون لأنه يفكر بذاته إنه فيلسوف ولكنه لا يهمل أبدا طلابه؟ لأنه يجعلهم يتعلمون ويقوم بتصحيح كتاباتهم بعناية، الأستاذ الجيد يكون مثقفا يشرح جيدا ولا يعرف من سقف شروحاته كثيرا إلى حد لا يفهمه الطلاب؛ إنه يستخدم الأمثلة، وبإمكانه أن يجيب على الأسئلة التي لا تتعلق مباشرة بالدرس وتظهر قدرته التعليمية في مدى تدوين طلابه للملاحظات أثناء شرحه، ومدى قراءتهم للمراجع إلى جانب الدروس المشروحة، على المعلم معرفة أن تعليم الفلسفة ليس للفلسفة بحد ذاتها، وإنما لتحضير الإنسان، لذلك عليه أن يكون مربيا ويضع نفسه مكان الطالب، ويساعده في أعماله. كتب "لويس سوكوندي" قائلا إن الأستاذ يجب أن يسيطر على موضوع تعليمه، مبتعدا عن التأثيرات، خصوصا تلك التي تأتيه من الفلاسفة الكبار، وأن يمتلك أخلاقا رفيعة ما دام التعليم يعتبر رسالة حقيقية، وأن يكون لديه ضمير مهني يمنعه من إهانة الطلاب.[2]

هذا بالإضافة إلى أن المعلم لا يجب أن يكون شرطيا ولا صديقا للمتعلم؛ إنه شخص ينقل المعارف ويصغي إلى جمهوره خصوصا معلم الفلسفة، فإنه عندما يعلم يجب أن يكون بحاله تعلم من الطلاب في الوقت نفسه. باختصار، يحتاج التعليم الجيد أيضا إلى انتباه جيد من قبل الأستاذ إلى تصرفاته. تواجه هذه التصرفات اليوم شتى أنواع التغييرات التي تطال التعليم في المدارس، ولا تتم هذه التغيرات عادة من دون صعوبات، وتترافق أيضا مع كثير من الإبداع، حتى أصبح من الضروري جدا لكل أستاذ أن يكتسب نظرة أوسع وأدق، لما يدور من حوله ولما يحدث على هذا الصعيد. قد تبدو هذه الصفات مشتركة بين كل الأساتذة وفي مختلف الأنظمة التربوية والمواد المدرسية، إلا أنها أكثر ضرورة وإلزاما عند الأساتذة في مادة الفلسفة، خصوصا أنها تتعلق إلى حد كبير بمحتوى ما يعلمونه. وإلى جانب هذه الصفات لا بد من العمل على المستوى الثقافي الأكاديمي الذي يؤهل الفيلسوف المعلم إلي تربية المتعلمين تربيه فلسفيه؛ فيني عقولهم ويشحذ خيالهم ويغني شخصيتهم، ويجعل منهم أناس حقيقيين يعرفون معنى الإنسانية ويعيشونها، مواطنين صالحين يضعون ذواتهم في خدمة الوطن والآخرين.[3]

---

[1] بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2016، ص 222، 223.

[2] المرجع نفسه ، ص 224.

[3] بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2016، ص 225.

13- ضوء على مهنة مدرس الفلسفة (مقاربة ميشال توزي):

يقوم مدرس الفلسفة بتدريس مادته لطلاب السنة النهائية في المسار العام. وتتمثل مهمتها الرئيسية في تعريف طلابها بـ "الممارسة العاكسة للحكم" وتزويدهم بأسس الثقافة الفلسفية.

من أجل التحضير لامتحانات البكالوريا وتشجيع التفكير في معنى المفاهيم التي يتم تدريسها، فإنه يقدم تمارين متنوعة: أطروحة، شرح نصي، عروض تقديمية شفوية.

بالإضافة إلى هذا العمل الكتابي أو الشفوي، يجب على المعلم أيضًا تشجيع ممارسة القراءة (في الفصل وخارجه): قراءة ودراسة الأعمال الكاملة المتعلقة بالبرنامج، وقراءة المقتطفات في صدى مع المفاهيم المدروسة. يجب عليه أيضًا إيلاء اهتمام خاص لعمل تدوين الملاحظات لدى الطلاب. سيتعين على هؤلاء الاعتماد على ملاحظاتهم الشخصية لإجراء تمارينهم وإعداد الاختبارات المصحوبة بعلامات. المصادر: برامج، توصيات بشأن دروس الفلسفة[1].

سيتمكن **ميشيل توزي** بعد ذلك، العنصر الثالث من النموذج التعليمي، من النظر في التطبيقات التعليمية للتفكير في هذه **المهارات الثلاث:**

فيما يتعلق **بالكتابة**، سيهتم التطبيق من ناحية، في الإطار المؤسسي الكلاسيكي، بتعلم الأطروحة. من خلال توجيه التخطيط من خلال أوراق التقييم الذاتي التي تم إنشاؤها بالاشتراك مع الطلاب، من خلال تطوير التناوب بين العمل في الرسالة والأنشطة غير المعقدة (تمارين تدريبية على سبيل المثال لتطوير المجالات المعجمية)، دستور الرسالة كأساس وظيفي للتواصل (يجب أن يقرأ الطالب من قبل أقرانه على سبيل المثال) ؛ بجعل كل شخص قارئًا فلسفيًا لنصوص الآخرين بحيث يصبح أحد نصوصه، من خلال الوساطة من خلال الأنواع الحوارية لتعلم كيفية إدارة تعدد الأصوات المنطوقة ؛ من خلال تحديد (عمل ما وراء المعرفي) وإنتاج علامات لغوية لنموذج غير دوغماتي للكتابة الفلسفية (العمل على أنواع أخرى مثل الحرف، والحكمة، والمقال، وما إلى ذلك).

فيما يتعلق **بالقراءة**. كان السيد توزي قادرًا على اقتراح مصفوفة تعليمية، بناءً على القدرات التي حددها. يؤكد الحاجة إلى العمل على بعض العقبات التعليمية - معنى المهمة من خلال وضع العمل على النصوص كرد على الأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه، من خلال جعله يطور مصفوفة القراءة الخاصة به، من خلال العمل العملي على تمثيل الطالب لمهمته، تجعل المصفوفة الخاصة به من الممكن أيضًا مراعاة خصوصية كل نص، وتنويع إدخالات القراءة، وإعادة التفكير في النص وفقًا للأسئلة المطروحة، وأخيراً تجعل ذلك ممكنًا للتمييز بين ترتيب الاكتشاف (يمكن للتلاميذ أن يختاروا الدخول بطريقة أو بأخرى في النص)، وترتيب التعريض (يجب أن يعرض التلاميذ نتائج بحثهم بترتيب معين). وأخيراً يطور الباحث استمرارية وانشقاقات الكتابة والقراءة مع تدريس اللغة الفرنسية.

أخيرًا، فيما يتعلق **بالمناقشة**. أدى الاهتمام بتطوير المناقشات الفلسفية لجزء من الفصل، في الوضع المؤسسي، إلى طرح الأسئلة وفقًا لوجهة نظر التلاميذ، وصعوبات التبادل لديهم، ووجهة نظر المعلمين، وصعوباتهم في تحريك مجموعة

[1] **Michel Tozzi, un modèle didactique du philosopher.** https://www.philotozzi.com

من المراهقين ، ثم لإدارة المناظرة. بمجرد إثبات الأهمية التعليمية لهذا التعلم، بما في ذلك من منظور مؤسسي لإدخال نموذج إشكالي، طور الباحث تفكيره. من ناحية شروط تنفيذ المناقشات. منظمة تفضل الأدوار المختلفة للطلاب في المناظرة (رئيس، مركب، مناقش) وفي ملاحظتها، بالتناوب، فرضت نفسها تدريجياً. ظهر تحليل. تحديد الشروط الثلاثة للاحتمال ملاحظة للمناقشة الفلسفية، والتي يجب أن تشير إلى: قطب تفاعلي نقاشي (المناقشة الفلسفية هي تفاعل لفظي على الأفكار، في اللغة الطبيعية - ومن هنا تعدد المعاني المفاهيمي اللفظي - وليس في لغة مقننة أحادية البؤرة). وقطب فلسفي عقلاني (الفلسفة كعملية تفكير: المناقشة فلسفية من خلال طبيعة الأسئلة التي يتم تناولها، من خلال الممارسة المشتركة لاستخدام العقل، من خلال تكوين مجموعة المناقشة كمجتمع بحثي). والقطب الأخلاقي الاتصالي (إنه ينطوي على أخلاقيات تستند إلى المبادئ الديمقراطية للحياة الاجتماعية التواصلية، على وجه التحديد المتطلبات الفكرية الفلسفية، على القيم الأخلاقية[1].

13- أخطاء عقلانية أو منطقية:

ترجع هذه الأخطاء -دائما- إلى عدم وضوح الرؤية لدى المعلم الباحث، ومن أهمها ما يلي:

أ. أخطاء في وضوح مضمون أو معنى إحدى الحقائق العلمية -التي يركز عليها البحث- لدى الباحث.

ب. أخطاء منطقية في تفسير الأمور المشاهدة وربطها ببعضها البعض ومن أمثلتها ما يلي:

- ربط مظاهر خادعة أو أحداث عرضية-لا علاقة لها بموضوع الدراسة بالنتائج المتحصل عليها وإرجاعها إليها.
- عدم إجراء دراسة كافيه أو تحليل كافي لتلك الأحداث العارضة.
- عدم التمييز بين تلك الأحداث وبعضها، من حيث علاقتها بالنتائج المتحصل عليها.
- أخطاء تعود إلى الجهل بالموضوع.[2] وهذا يعود بطبيعة الحال الى نقص واضح في تكوين معلمي الفلسفة، فيقتضي الأمر الاستمرار في التحضير والمراجعة بالاعتماد على المناهج السليمة .

14- المناهج الجامعية الملاءمة لإعداد أساتذة الفلسفة:

يجب ألا يقتصر منهج التعليم الجامعي الذي يهيئ أساتذة لتعليم الفلسفة على دروس الفلسفة والأرصدة المخصصة لها كما كان يجري في السابق. فأستاذ الفلسفة ليس فيلسوفا وحسب بل يجب أن يكون فيلسوفاومعلما. وبالتالي فهو يحتاج إلى مقررات تتناول موضوع التربية والتعليم والبيداغوجيا، تسمح له بأن ينقل الفلسفة إلى المتعلمين ويدخلهم في عالمها. كما أن المعلم يحتاج إلي تنشئه مستمرة في حياته المهنية.

المطلوب إذا هو وضع مناهج تعليمية جامعيه تواكب التطور، وتعد أساتذة المستقبل، وتكون متحركة باستمرار، مقابلة للتعديل وفق الحاجات الاكتشافات والدراسات. لا تكفي هذه المناهج بمفردها، إذ إن الدور الأكبر يعود إلى الأستاذة في تنشئه نفسه وتنشئه مستمرة. لا يستطيع معلم الفلسفة اليوم أن يغفل عن تعدد أشكال التفكير، والتعبير الشفهي

[1] **Michel Tozzi, un modèle didactique du philosopher.**https://www.philotozzi.com

[2] أحمد عبد المنعم حسن، أصول البحث العلمي، المكتبة الأكاديمية، الجزء الأول، مصر، 1997، ص 33.

والكتابي، الإشارات والرموز اللغوية والتواصلية وذلك لكي يضمن فعالية التواصل، ولكي يعلي منها قيمه أهداف التنشئة، يكون الاختلاف قدرة تطوير للأشخاص بكليتهم، عليه اليوم أن يستخدم المتعددة وطرق متنوعة في التعليم الفلسفة، لكي يستطيع المتعلم أن يختار ما يناسبه هو أن يجد ما يلائمه بهدف التعلم والاستفادة من هذه المادة. وهكذا من الضروري أن تترافق أي عملية لتحسين مناهج التعليم الفلسفة مع تعديل في المناهج الجامعية، لكي تتوافق مع المناهج المدرسية ويلعب المعلم دورا أساسيا في عملية التعليم، فبدونه لا تكتمل هذه العملية، وبالتالي يجب إعداده إعدادا حسنا، وذلك لا يتحقق إلا من خلال مناهج جامعية ملاءمة تراعي كل متطلبات التربية الحديثة والثقافة اللازمة، للوصول إلى معلم قادر على القيام بعملية التعليم بأفضل الطرق الممكنة.[1]

خاتمة:

خلاصه القول إن معلم الفلسفة يلعب دورا رئيسيا في عملية تعليم المادة، ولا يكتمل التفلسف بدونه. وإذا كان معلم المواد الأخرى يعرفون بأن وظيفتهم هي التعليم، فإن معلمي الفلسفة يعرفون بأنهم فلاسفة. ويحتاج هذا المعلم الفيلسوف إلى صفات خلقيه وإلى إعداد جيد، لكي يستطيع أن يقوم بمهامه بشكل جيد، بمعنى آخر لا يكتفي أن يتم وضع مناهج عصرية لتعليم الفلسفة، ما لم يرافق ذلك إعداد جيد للأساتذة. كما لا يجب اختيار أساتذة الفلسفة كيف ما كان؛ لأن تعليمهم وحضورهم وشخصيتهم تدخل في تصميم العملية التربوية، إذ يصبحون قدوة للمتعلمين، لذاك من الضروري وضع ضوابط ومعايير يتم وفقها الاختيار. وأخيرا لا يجب التوقف عند المرحلة الجامعية في إعداد الأساتذة والمعلمين، بل لا بد من تنشئة مستمرة، عن طريق دورات تدريبية ومرافقة وإرشاد وتوجيه. هكذا يتحول تعليم الفلسفة إلى عمل مجد إلى جانب سائر المواد المدرسية التي تؤسس الطالب للحياة.

- **قائمة المراجع:**

1- الطيب بوعزة، يوسف بن عدي، في تدريس الفلسفة، مؤسسة دراسات وأبحاث- مؤمنون بلا حدود، قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية، 11 ديسمبر 2015.

2- بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2016.

3- محمد تقي مصباح اليزيدي، المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، مؤسسة النشر الإسلامي.

4- محمود أبو زيد إبراهيم، فاطمة طلبة، طرق تدريس المواد الفلسفية.

5- سكينة الكزولي، الفلسفة وسؤال التحويل الديداكتيكي، مجلة نقد وتنوير، العدد7، مارس 2021.

6- منى توكل السيد، أخلاقيات البحث العلمي، قسم العلوم التربوية بكلية التربية بالزلفي – جامعة المجمعة، 2013.

7- أحمد عبد المنعم حسن، أصول البحث العلمي، المكتبة الأكاديمية، الجزء الأول، مصر، 1997.

8- **Michel Tozzi, un modèle didactique du philosopher.**https://www.philotozzi.com

[1] بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2016، ص ص 226-228.

الخوف من الفعل الفلسفي
بحثٌ في جذور الخوف

د. محمدي بلخير
جامعة مولود معمري تيزي وزو

ما سنقومُ به هنا في هذه المداخلة عبارة عن التفاف على محاور المؤتمر، طبعا دون الخروج من أفقه، وكل ذلك على هدي عبارة ننتزعها نزعا من ديباجته جاء فيها«**والاكتفاء بتطبيق مناهج جاهزة قد لا تتوافق مع البيئة والمحيط بسبب اختلافات ثقافية واجتماعية حتى اقتصادية وسياسية**». ولئن كانت العبارة تحيلُ إلى ضرب من النقد أو الاحتجاج على ما هو قائم في الدرس الفلسفي، فهي تفتح لنا دربا آخر نفكرُ فيه، الطريف أنه يلقي بضلاله على جزء مهم من المحور الذي يحمل نفس النبرة مصحوبة بعزاء صريح على حال الفلسفة في اليومي، وتحديدا بين الطلاب الجامعة الذين **فقدوا الرغبة/ العزوف** في دراستها والتخصص فيها، يبدو أنها فقدت بريقها في أعماقهم، يعطي البعض السبب الذي قاد إلى ذلك سيادة العلم والتقدم التكنولوجي في اليومي، وما يصاحب الاشتغال فيه من تحول على المستوى المعيشي/ الطبقي، يمكن أن يكون ذلك مفهوما لو كان الأمر فيه ما قبل وفيها ما بعد، ما قبل السيادة تلك كانت الفلسفة ذات شأن، وما بعد السيادة فُقدت الرغبة فيها، لكن التاريخ يشهد بأن الوضع هـو هو، وأن العزوف عنها له علاقة بشيء ذكر فيما تم انتزاعه من قبل ((**الخصوصية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية**)) أي إلى تاريخنا الخاص الذي أفقدنا الرغبة في تعاطي الفلسفة، لأن الخوف منها هو السائد في تاريخنا، نعم تلك هي الحقيقة لذا سنقول إن الرغبة/ الشغف/ الفضول/ الدهشة تموت في حضرة الخوف.

في لزوم خفة العقل لكي يكون هناك فعلا فلسفيا، قراءة في رهان الإنسان الغربي على العقل/ الفعل الفلسفي:

ثمة ما يجعل الفلسفة محفوفة بالمخاطرة وهي ما تكون على وجه الحقيقة، وما تكونه عند واحد من الفلاسفة الكبار [مارتن هيدغر تحديدا] هو **التخصص في طرح الأسئلة** والأدق«**لا تتعيّن ماهيّة الفلسفة إلّا من خلال طرح الأسئلة الأساسية**»[1]. التي تحملُ صفة الجذرية والعمق، وما يصاحبها من خلخلة للأسس، وتقويضٌ لما هو قائم، ورهانٌ على دروب جديدة تفتح وواقعٌ يتغير، أمام الفلسفة لا يوجد شيء صلب أو مقدس لا يمكن التفكير فيه، أو ما لا يقبل أن يُسأل عنه، حتى ما ألفناه من أفكار وتصورات لا تسلم من ذلك، حيثُ ترفع إلى درجة الغريب الذي يجبُ أن يعرف، بمعنى ما أننا في الفعل الفلسفي وكأننا نلتقي بالأشياء أو كل ما هو معطى للوعي/ العقل لأول مرّة، نقلبه كيفما نشاء، وننظر إليه من الزاوية التي تروق لنا، ثم زاوية أخرى، إن روح الطفولة تقيم في صلبها، أولم يقل الكاهنُ المصري ذات مرّة لـ صولون:«أنتم معشر اليونان لا تزالون أبد الدهر أطفالا، لا وجود لشيخ يوناني، قال له صولون:((ماذا تعني بقولك هذا؟)). فأجاب

1- مارتن هايدغر: **الأسئلة الأساسية للفلسفة، مشكلاتٌ مختارة من المنطق**، أعدها للنشر ف. ف. فون هرمان، تر وتحق إسماعيل المصدق، مرا مشير عون، ط01، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2018: صص23، 24.

الكاهن:((إن روح كل منكم شابة، إذ ليس في قلوبكم معتقد واحد قديم، أو **مستمد من تقليد قديم**، بل ليس لكم علم واحد عريق في القدم))»[1]. لم تحيلُ كلمة الطفولة وشباب الروح هنا؟. ولم تحيلُ كلمة الشيخ؟. الطفولة تعني بداية الحياة، المشي على أربع، والمحاولة الدائمة على الوقوف على اثنين، الطفولة تعني التعلم، تعني المحاولة وما فيها من ضروب الصحة والخطأ، تعني البراءة أي كائن بدون عقد، الابتسامة أمام كل شيء وفي أي وقت، وتعني أن الذاكرة فارغة تتلقى وتنتقي، كما تعني الاحتجاج في حالة الحاجة، لا يوجد ما نخافُ منه، تعني أننا ملتقانا بالأشياء لم يكن منذ الأزل بل حديثٌ جدا، وهو ما يجعلنا نُقبل عليها حبا في معرفتها، الطفولة مصاحبة للفضول والدهشة، وتلك هي مقدمات أساسية للفعل الفلسفي، إن الغائب هنا هو المرجعيات التي تحيل إلى سلطة خارجية من طبيعتها ضابطة للسلوك لطريقة التفكير وحمولته وحدوده الممكنة، بهذا هي تشكل أكبر الأصنام التي تحجبُ الأفق اللامتناهي أمام العقل، وهي لا تفعل ذلك المرجعيات/ الأصنام بعد استنفاذ كل ممكناتها إلا إذا قرر عقلٌ/ نظرٌ أن ينظر إليها على أنه سلطة نهائية يرتدُ إليها/ إليه[2]. في **مقابل الطفولة** التي هي البداية تأتي **الشيخوخة** كإعلان عن النهاية والاكتمال وأن الكائن قد استنفذ كل ممكناته ولم يبق له سوى الموت، أي لم يعد بمقدوره أن يمد شيئا جديدا، لأن الممكنات كلها قد استنفذت، ماذا لو كان الكاهن أقلُ سنا من صولون ما الذي يعنيه في هذه الحالة؟. ربما يعني ذلك أن الشيخوخة ليست متعلقة بالجسد بل بالروح والعقل، وما يجعلها هكذا هو الثقافة/ العلوم والعقائد الغارقة في القدم والتي تحولت بمرور الزمن إلى عقائد وتصورات صلبة لها خاصية أساسية هي قدرتها على الاحتفاظ بتماسكها في كل الحالات وعبر مختلف الأزمنة[3]. وهي بالذات من تساعد الطبقات المتسيدة بالبقاء مهيمنة في اليومي وعلى كل المستويات، وكل تهديد للثقافة من جديد يمكنُ أن يتوقعن هو تهديد مباشر للطبقات المتسيدة، طبعا ما يهدد الثقافة والعقائد هو **السؤال الذي هو ماهية الفلسفة ذاتها**.

يحيل السؤال الفلسفي إلى ضرب من القلق يسكن عمق قاذفه، هو قلقٌ معرفي بالدرجة الأولى وفي نفس الوقت قلقٌ من العيش الذي هو عليه، فالأجوبة القديمة لم تعد تمتلك قوة لتبرير وضعه من جميع الجهات، لقد فقدت قدرتها على منحه ضمانة النفسية للانسجام مع المجتمع والدولة وتصوراته للعالم، المعطيات الجديدة بدأت تتسربُ إليه من خلال انفتاحه على الآخر المختلف عنه ثقافيا وسياسيا وربما اقتصاديا، والشاهدُ على صحة ذلك أن عبارات الكاهن نفسه من قبيل (**معتقد واحد قديم**، أو **مستمد من تقليد قديم**، بل ليس لكم **علم واحد عريق في القدم**) تحمل في جوفها شكٌ عميق في استمرارية الحضارة المصرية في العطاء، بل هي تعلنُ أن الحضارة يمكن أن تنتقل إلى اليونان وتبدأ مرحلة أخرى وبحمولة من الأفكار والتصورات حول الإنسان والعالم جديدة، وتحقق ذلك فعلا في اليونان القديمة التي فتح المجال فيها للعقل لكي يفكر، ويبدأ الفعل الفلسفي من خلال سؤال **ما أصل الكون/ الوجود؟**. مع طاليس بن ميلس، ثم سؤال **ما الفضيلة**؟. مع سقراط، ثم السؤال ما هي الحقيقة؟. مع أفلاطون، وغيرها من الأسئلة التي قلبت الفكر وأشعلت حوارات ونقاشات أدت في بعض المرّات التي كوارث هزّت حياة البعض من الفلاسفة، والسبب هو المرجعيات/ أو التقاليد القديمة/ الأفكار/ العقائد القديمة التي تأبى أن تفسح المجال لغيرها كي تتوقعن، وحصول الأخير [التوقعن/ التجسد] هو في الأصل ستة تحكم التاريخ الإنساني، ولئن اجتمع الكل على إيقافه ما استطاعوا يقول المفكر الماركسي عامل مهدي:«في قهقهة التاريخ المتقدم عبر الإمكانات المتضاربة، يحتضر عالم بكامله ويتهيّأ للولادة آخر، تتفكك نُظُم من الفكر والاعتقاد والسياسة يعب عليها الموت بغير عنف،

1-نقلا عن: محمود محمد علي محمد: **الأصول الشرقية للعلم اليوناني**، ط01، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر، 1998: ص27.

2- فتحي المسكيني: **الإيمان الحر، أو ما بعد الملّة، مباحث في فلسفة الدين**، ط01، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، المغرب، 2018: ص273.

3- زيجمونت باومان: **سلسلة السيولة المجلة الأول**، **الكتاب الأول الحداثة السائلة**، تر حجاج أبو جبر، مرا هبة رءوف عزت، ط01، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2019، 02مج: ص27.

تتصدّى لجديد ينهض في حشرجة الحاشر وتقاوم في أشكال تتجدد بتجدد ضرورة انقراضها، تنعقد بين عناصرها المتنافرة تحالفات هي فيها مع الموت على موعد يتأجّل»[1]. وموتها في النهاية أمرٌ محقق.

عبر فعل السؤال يكون الإنسان اليوناني قد راهن على العقل بوصفة الملكة التي يصل من خلالها إلى فهم العالم، وفهم المجتمع والتاريخ وحقيقة تمرحله، لقد راهن الإنسان على الفضيلة التي فيه، أعني تحديدا الإنسان راهن على الإنسان في فهم ومعرفة وتغيير كل شيء أو بعض الأشياء، المدهشُ هنا أن إنسان الأزمنة الحديثة مع بعض من الفلاسفة قد راهن على ما راهن عليه اليوناني في القديم، راهن على العقل في إقامة المملكة الأرضية، وأول فعل قام به لكي يحقق ذلك أشعل حربا ضد الأفكار والثقافة القديمة التي استنفذ ممكناتها، هكذا يبدو الأمر، وكأن الجديد يتطلب دوما عملية خلخلة أسس ما هو قائم في اليومي، تبدأ خفية ثم تظهر للعلن، هكذا يبدو العصر الحديث مع فرانسيس بيكون [مثلا] الذي انطلق من«إقصاء الأصنام الذهنية أو لنقل من تحطيمها، [حتى أنه ليبدو] أن مكافحة الذاكرة هي أحد العناصر المهيمنة في منهج التفكير الحديث»[2]. لقد احتاج فرانسيس بيكون إلى الشجاعة لكي يفعل ذلك ويحدد الأصنام التي تتحكم في العقل البشري، واحتاج رونيه ديكارت إلى قوة وعزيمة وشجاعة لكي يلقي كل ما تلقاه من ثقافة وعادات لكي يصل إلى الأرض الصلبة التي ستقيم عليها الفلسفة في الأزمنة الحديثة أساسها المتين يقول فريدريك هيغل:«الآن وحده نصل إل فلسفة العصر الحديث بمعناها الحقيقي. ونحن نبدأها بديكارت. فمعه نلج مجال **فلسفة حرّة مستقلة تعلم أنها متولدة عن العقل المستقل، وأن الوعي بالذات لحظة أساسية من لحظات الحق**. هنا يمكن أن نعلن أننا لم نعد غرباء، وأننا في بيوتنا مثلنا في ذلك كمثل ملاح أبحر طويلا في بحر لجاج، وها هو الآن يصيح: **الأرض، الأرض**. إن ديكارت لمن أولئك الذين أعادوا النظر في كل شيء وأعادوا بناءه، فمعه تبدأ ثقافة العصر الحديث وفكره»[3]. وتبدأ معه الأنا أفكر تصنع الحدث في اليومي الغربي بكثافة حضورها في المتون الفلسفية الكبرى والصغرى، ما إن اكتشفت لم يعد بمقدور العقل الغربي أن ينفلت منها، ومع حضورها القصري كان الحافز إلى التفلسف يزدادُ قوة، والأسئلة تتكثّر شيئا فشيئا، لتمس المناطق الأكثر حساسية وخطورة، وعناوين الكتب الفلسفية التي أُلفت تعلنُ صراحة القطيعة مع ما هو قديم، ككتابُ فرانسيس بيكون عنوانه **الأورغانون الجديد إرشادات صادقة في تفسير الطبيعة**، و**مبادئ الفلسفة و مقال في المنهج أو حديث الطريقة** لرونيه ديكارت و**رسالة في العقل** لإسبينوزا، وأخرى من قبيل **خطاب أصل التفاوت بين البشر** لـ جان جاك روسو وغيرها من كتب التي تحمل في بداية عنوانها الخاص **أصل/ أصول** أو **مبادئ**، أو **منهج**، **قواعد جديدة** أو **المنطق الجديد** وهي كلها تلقي **بالرؤى والمبادئ والمناهج وحتى التراث القديم** الذي استنفذ جميع ممكناته في المتحف، وتشق طريقا جديدا في الفكر والفلسفة، أهم خاصية فيه هي خفة العقل وهي خفة لم يعهدها من قبل، لأنه تخلص من ثقل الثقافة الماضوية التي كانت تشكل ثقبا أسودا يمتصُ النور/ القوة الذي فيه.

إذا ما يحتاجُ إليه الفرد لكي يتفلسف هو الشجاعة في أن يفكر وباستقلالية عن كل سلطة غير سلطة عقله ذاتها، وكانط فهم الأمر جيدا واعتبر ذلك بمثابة شعار الأنوار ذاتها وفي ذلك يقول:«إن بلوغ الأنوار هو خروج الإنسان من القصور الذي هو مسؤول عنه، والذي يعني عجزه عن استعمال عقله دون إرشاد الغير، وإنّ المرء نفسه مسؤول عن حالة القصور هذه عندما يكون السّبب في ذلك ليس نقصا في العقل، بل نقصا في الحزم والشّجاعة في استعماله دون إرشاد الغير. **تجرّأ**

1-عامل مهدي: **نقد الفكر اليومي**، ط02، دار الفارابي، بيروت، 1989: ص15.

2-داريوش شايغان: **الأصنام الذهنية والذاكرة الأزلية**، تر حيدر نجف ط01، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2007: ص31 بتصرف

3-نقلا عن: محمد الشيخ: **فلسفة الحداثة في فكر هيغل**، ط01، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2008: ص390.

على أن تعرف!، كن جريئا في استعمال عقلك أنت!. ذاك شعار الأنوار»[1]. يبدو أن العصر بأكمله يراهن على العقل حتى صار الروح التي تمسكه من تلابيبه كلها، وتدفعه قدما إلى أن يحقق فتوحات جديدة، دون أن ترهنه وتغرقه في وحلها، هكذا صار العقل الغربي في تلك المرحلة وحتى الآن يقول د. مطاع صفدي:«نقد النقد يشكل أهمّ خصوصية لهذا العقل الغربي، لأنه هو الذي لا يستريح لإنتاج ولا لحصيلة إنتاج، ويصعد دائما من المنتج إلى الآلة والواسطة والجهاز الذي فكر وصنع وابتكر أشكال التفكير والصنع»[2]. ولا يمل من ذلك أبدا، طبعا لا يزعجه ما يفعل لأن في ذلك تبيانٌ لقدرته، وأنه هو الأساس ورأسُ الأمر كله ويشهدُ التاريخ بأنه لم يرتح أبدا« إلى ذاته ولا إلى أية منظومة ثقافية أو مجتمعية أو تقنية.. بل حفزه نقد النقد دائما إلى أن يفك عقاله من كل جهاز يحاول احتباسه، فكانت قدرته على الانزياح وتغيير المواقع تجنبه الانشغال بلعبة الترائي بينه وذاته وصنائعه»[3].

لقد كانت قدرته مستمدة من قاعدة صلبة هي الحرية والاستقلالية عن كل تراث يكون قد استنفذ ممكناته كلها هذا من جهة، والجرأة والشجاعة على قول الحقيقة أو تمريرها عبر مختلف الوسائل وفي كل الوضعيات التي يمكن أن تكون كعقبة من جهة أخرى، وحصل ذلك بالفعل حيثُ نشرت في الأزمنة الحديثة مؤلفات عديدة تخلوا من أسماء مؤلفيها، وأخرى نشرت بأسماء مستعارة، لأنها في الأصل تأخذُ موقعا مما في الحرب الدائرة بين القديم والجديد الآيل للتوقعن، ويأخذ طبقة بعينها ليدفع عنها، ويواجه طبقات أخرى، وكان الدين يوظف في الحرب ضد أولئك الذين لم يستسيغوا العقائد الطفولية التي تتسيد الفضاء العمومي، وهي نفسها عبر العنف تضغط على المجال الخاص للأفراد الذين لا يؤمنون ولا يمتثلون لوصاية أحد، كم من مفكر طعن أو أحرق أو قتل أو الموت منتحرا بسبب إزراء متطرف أو طائفة لشخصه، في الأزمنة الحديثة انتحر أوريبل داكوستا الذي طرد قبل ذلك مرّتين من طائفته«ولقي نتيجة ذلك الطرد ألوانا شتى من الاحتقار والمذلة، وكان اليهود يبصقون في وجهه ويلقون على بيته القاذورات والجيف، احتمل.. ذلك كله [مدة] سبع سنوات كاملة، [في النهاية وبعد عذاب شديد وإذلال كثير] أطلق على نفسه النار فمات لساعته»[4]. وتعرض اسبينوزا إلى طعنة ولكن نجا من الموت المحقق، من بقي حيّا أو شاهدا على عمليات الطعن والقتل/ الحرق أخذ العبرة مما حدث لكل من يتجرأ على أن يفكر من خارج الصندوق، وأخذ لنفسه شعار أبيقور الشهير«**عاش سعيدا من أحسن الاختفاء**»[5]. ربما يقصد العزلة دون الانقطاع عن التفكير فيما يحدث في اليومي من مشاكل، وربما يقد بالعيش السعيد هو أن يكتب وينشر دون ذكر اسمه الحقيقي، ويرى الكل يقرأ له، ويختلف حول أفكاره، سعادة الفيلسوف هي أن تحول إلى طيف عبر اللغة ويدخل كل البيوت، وذلك ضربٌ من الخلود ليس إلا.

لا يعني شطبُ الاسم الحقيقي من غلاف الكتاب سوى أن حمولة الأخير جديدة كلّ الجدة، والإبدال الذي هو في أصله تمويه من أجل الحضور في الفضاء العمومي يحيلُ إلى محاولة لتأجيل الموت المحقق على يد القوى التقليدية/ الرجعية/ الطائفية، بين الأول والثاني هناك ما هو مشترك إنه الخوف لا غير، الكل يمتلكه الخوف، الأول يخاف أن يفقد ذاته لكن يتجرأ على القول والثاني يخاف أن يفقد ما حققه لكن يتجرأ على الفعل/ المقاومة، الفارق بينهما أن الأول آيلٌ إلى الانتصار وبكل ثقة والثاني آيلٌ إلى الأفول، المدهشُ هنا أنه ومنذُ الأزمنة القديمة كانت السماءُ دوما هي الشيء المشترك بينهما للتحرير ما

1-كانط إمانويل: **جوابٌ على السؤال ما هي الأنوار**؟. ضمن كتاب: إمانويل كانط: **ثلاث نصوص، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟، ما التوجه في التفكير؟**. تر وتع محمود بن جماعة، ط01، دار محمد علي للنشر، تونس، 2005: ص85.

2-مطاع صفدي: **نقد العقل الغربي، الحداثة - ما بعد الحداثة**، د/ط، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1990: ص05.

3-المرجع نفسه: الموضع نفسه.

4-فؤاد زكريا: **اسبينوزا**، سلسلة الفكر المعاصر 01، ط02، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، د/ت: صص22، 23 بتصرف.

5- إبراهيم مصطفى إبراهيم: **الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم**، د/ط، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، إسكندرية، د/ت: ص71.

يقفان عليه[أقصد الأرض] من هيمنة أحدهما، لقد هيمن في أول الأمر من قال بأن السماء قد تكلمت وأنتجت ما يسمى الدين/ الشريعة، لينقلب الأمر فيما بعد لصالح العقل الفلسفي عبر فعل السؤال ما أصل الكون؟. وكانت مراقبة السماء/ علم الفلك أولُ مهنة لمن طرح السؤال، ثم تعود السماء لتتكلم لكن بحمولة شبه جديدة مع المسيحية ليتم استعباد الإنسان للإنسان، بل والتنكيل به بشكل رهيب أسوء صوره السلخ حيّا والحرق ثم التقطيع مثلما حدث لفيلسوفة الإسكندرية هيباشيا وفيما بعد برونو الذي أحرق حيّا عام 1600م، ليعود الإنسان ويتحرر من الاستعباد الذي كان فيه من خلال السماء نفسها مع علماء الفلك في العصر الحديث **كيوهانس كيبلر، كوبرنيكوس وغاليليو غليلي** الذي قال ذات مرّة«**الفلسفة** مكتوبة في ذلك الكتاب، الكتاب الواسع الذي يقف مفتوحا إلى الأبد أمام أعيننا، وأعني بذلك الكون، ولكننا لا نستطيع قراءته ما لم نتعلم اللغة ونتعرف على الحروف التي كتب بها، لقد كتب بلغة **رياضية**، والحروف هي مثلثات، ودوائر وأشكال هندسية أخرى، وبدون هذه الوسائل يستحيل على الإنسان فهم كلمة واحدة منه»[1]. ثمة ثقة في أن العقل بإمكانه أن يصل إلى المعرفة الحقيقة مادام الكون كله قائم على قوانين ثابتة، يمكن استخلاصها في صيغ رياضية محكمة، أو هي هكذا من الأساس، ما يحتاجه العقل في الحقيقة مجموعة من المبادئ لا يمكن الشك فيها فقط، فأول ما انطلق منه ديكارت أبو الفلسفة الحديثة هو تحديد مجموعة من المبادئ التي يجب أن ننطلق منها تساعدنا في إمكان أن نعرف على وجه اليقين، فما توصل«إليه ديكارت هو التالي: لتعيين الحقيقة، ينبغي علينا **اكتشاف إن كان هنالك ما نعلمه على وجه اليقين، ونبدأ بالبناء عليه**، تماما كما هو الأمر في الهندسة القديمة، لكن كيف؟. **بالشكّ**، تلك هي الإجابة من وجهة نظر ديكارت»[2]. الشك عملية حالة نكون عليها إزاء الأشياء والأفكار والتصورات التي بدأت تظهر بألوان باهتة، وأنها لم تعد على سابق عهدها من اليقين، وما إن يبدأ فحص الأسس التي تقوم عليها حتى تتهاوى الأفكار والتصورات الهشة، والحجابُ يرفع عن ما يكون حقيقيا وله من الصلابة بمكان، الذي يحدث يشبه عملية التطهير من الأوهام والأمراض التي تأصلت في الثقافة وورثناها عبر المجتمع ، إن الشك يهب الخفة للعقل، ويعيده لوضعه الأصلي أعني وضع الطفولة التي تحدث عنها الكاهنُ المصري لصولون الأثيني، الفضول، الشجاعة، الشك، المقاومة، الصراحة، إن الرهان في صلبه هو رهان الحقيقي للإنسان هو بما به إنسان داخل العالم ليس إلا.

ثمة ما يجعلنا نقرّ بأن الفلسفة تأتي دوما في مرحلة بعدية يكون فيها الإنسان وقد بلغ أشدّه في الحياة الاجتماعية والسياسية دون نسيان طبيعة النظام الاقتصادي وعلاقته في ذلك كلّه، ففي المجتمعات البدائية لم تكن الفلسفة هي المعبرة على الحياة تلك، بل لم تكن بعدُ قد ظهرت وما كان سائدا فيها هو الأساطير التي تعبر عن رؤية المجتمع للعالم، ولذاته كجماعة قائمة بذاتها يجبُ أن تحافظ على استمرارية وجودها عبر الامتثال للقوانين التي تتضمنها الأساطير الخاصة بها، لقد كانت الأولوية للجماعة فقط، لم يكن الفرد يشكل خطرا عليها لأنه فهو لم يبلغ بعدُ ليفكر في أسبقية تحقيق ممكناته على حسابها، لأن أصول فكره هو ما تقوله هي يقول لوسيف:«هنالك كانت القبيلة هي التي تفكر وتحدد أهدافها، ولم يكن الفرد ملزما بأن يفكر، لأن القبيلة كانت هي عنصر الحياة، وكان عنصر الحياة ينع داخل الفرد بطريقة عفوية، أي بطريقة غريزية، لا كفكر منطوق بطريقة واعية»[3]. في الجماعة يكون الإجماع هو المنطق السائد، وما تم الإجماع عليه يكون في الأصل قد تأسس من قبل، على صورة عقائد أو أساطير تحولت إلى مقدس، لا يمكن إعادة النظر فيها أو الانفلاتُ منها، لأن في ذلك تهديد للجماعة من حيثُ الوجود، لذا تجدها تتمسك بما هو ضروري من العقائد وتحديدا تلك التي تزيدُ في وحدتها وتماسكها أكثر، واقتصادها هو اقتصاد الحاجة الذي يكتفي بإنتاج ما هو ضروري وفقط، ليتم تحييد كل إمكانيات التغيير من الداخل، وهذا

1-نقلا عن: ستيوارت هامبشر: **عصر العقل، فلاسفة القرن السابع عشر**، تر ناظم طحان، ط02، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، 1986: ص32.

2-جينيفر مايكل هيكت: **تاريخ الشك**، تر عماد شيحة، ط01، المركز القومي للترجمة، جمهورية مصر العربية، 2014: ص536.

3-نقلا عن: ثيودور اويزرمان: **تطور الفكر الفلسفي**، تر سمير كرم، د/ط، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، د/ت: ص14.

يعني ضمنيا أن الفلسفة لا تظهر إلا في مجتمعات عرفت تغييرا عميقا في بنيتها الطبقية أي في نمط اقتصادها، ويقود ذلك إلى تحول عميق في مجالها السياسي، وكل ذلك له علاقة بانفتاحها على المجتمعات المختلفة، لأن الهشاشة ستضرب الكثير من العقائد وتجبرها على الأفول، مجتمعات دخلت مرحلة النظام السياسي والطبقات والقوانين الوضعية وآمنت بالفرد، وسلكت مسلكا في العيش يتجاوز ما هو ضروري إلى النمو، ثقافة واقتصادا، أي الحياة المدنية التي يحكمها التنوعُ من الداخل والقوانين هي التي تسير هذا التنوع لكي لا تتصادم الحريات الفردية فيما بينها، فالمدينة كما يقول أرسطو:«ولدت.. من أجل البقاء لكنها توجد أساسيا من أجل جودة الحياة»[1]. وضمانة الحقوق الأساسية التي تقودُ جبرا إلى تقدمها، ونموها وتكوثرها ليس إلا.

في أسباب الخوف من الفعل الفلسفي في اليومي العربي والإسلامي:ثقل ما يحمله العقل العربي والإسلامي:

هناك عددُ غير قليل من الدراسات التي حاول أصحابها البحث في الأزمة والعوائق التي تعاني منها الفلسفة وتدريس الفلسفة في اليومي العربي والإسلامي، منهم من أهتم تحديدا بالمستوى الثانوي وحاول تتبع المسألة من هناك المدهش هنا أن اغلب الدراسات أقرّت تقريبا بنفس المشاكل، أهمها «صعوبة الفلسفة كمادة تعليمية، صعوبة التعامل مع النص، عدم الآلف والنفسي والذهني مع مضامين الفلسفة التي تبدو غامضة، صعبة، مجردة ومختلفة عن المواد العلمية، صعوبة اللغة، ..الطابع المجرد والمعقد للمادة والتعالي على الواقع، تراجع الهاجس الفكري وغياب الهم الثقافي وانعدام التعطش إلى المعرفة وضعف الدافعية والرغبة في المطالعة»[2]. وكأن العقل قد شمع بفعل فاعل، أو جعله يتتبع ما هو سطحي، لا يشده العمق، وسؤال الجذور، لم يعد يحب أن يلتقي بالأشياء وكأنها غير مألوفة وبذلك تثير فيه قلق السؤال، وكأن موت الفلسفة كان بسبب الفلسفة ذاتها كما تدعي تلك الدراسات، ربما في ذلك جزء من الحقيقة ولكن ليس كل الحقيقة، لأن هناك من يذكر أسبابا أخرى رسخت اللامبالاة وعدم الاهتمام بها بل رسخت **موقفا صلبا اتجاهها** من قبيل«اعتبار الفلسفة مادة دخيلة وغريبة، رفض بعض الجماعات الدينية لتعليم الفلسفة، توتر العلاقة بين الثقافات التقليدية وتعليم الفلسفة بالمعاهد، التعود على الحفظ والتلقين المعطل لتعلم التفلسف، غياب حرية الفكر»[3]. التي هي شرط القول الفلسفي ونموه، إن الفارق بين المجتمعات هو فارقٌ في درجة الحرية وإمكانية الفعل وما ينجمُ عنها من تحول في كل مرّة، وذلك هو السبب في كراهية الحرية بصفة عامة والفكرية بصفة خاصة، أي أن السمة الرئيسة لليومي العربي والإسلامي هي الكراهية للجديد، طبعا هي سمة تغلبُ على كل المجتمعات دون استثناء، لكن بعض المجتمعات فتح المجال فيها وحققت تقدما هائلا، أما في المجتمعات العربية والإسلامية فقد شمعت مفاصلها منذ زمن طويل، وتحول الإنسان فيه إلى كائن تراثي بامتياز، يفكر من خلال مرجعيات قديمة وكأن كل شيء قد اكتمل سلفا، والأجوبة كلها مطلقة وصالحة في كل زمان ومكان، إرث مثقل بالكراهية لكل نزعة فكرية حرّة ونقدية تأبى أن تعيد إنتاج ما تم قوله سابقا في صيغة عود أبدي وكأنه مقدس.

1- نقلا عن: جيورجيو أغامبن: **المنبوذ السلطة السيادية والحياة العارية**، تر عبد العزيز العيادي، ط01، منشورات الجمل، بيروت، بغداد، 2017: صص14، 15.

2- محسن بن الحطاب التومي: **تعليم التّفكير الفلسفيّ والسّياق الثقافي العربي، أيّ دور للمعطّلات الثّقافيّة؟. مقدمات في الحداثات التطبيقية**، ط01، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، 2020. نسخة الكترونية.

3-المرجع نفسه.

ولئن كان الفكر في كليته يحمل«معه شاء أم كره، آثار مكوناته وبصمات الواقع الحضاري الذي تشكل فيه ومن خلاله»[1]. وتأثيرها عليه فإننا نخضع لهذه الحقيقة بشكل غريب، فما تم إنجازه سلفا صار هو الذي حضر في اليومي، تصورتنا حول العالم وحول الإنسان ولم نستطع أن تجاوزه بالمرّة وكأن ما يمكن التفكير فيه، وما لم يفكّر فيه قد تم من قبل، حتى الموقف من الفلسفة قد حدد سلفا ولم يبق معه سوى الإذعان المطلق له، لقد تحدد الموقف من الفلسفة بما هي من العلوم البرانية على يد الفقهاء أولا وأولهم هو الشافعي (ت204ه) الذي نقل عنه قول بأنه:«**ما جهل الناس ولا اختلفوا إلا لتركهم لسان العرب وميلهم إلى لسان أرسطو**، وأشار الشافعي بذلك إلى ما حدث في زمن المأمون من القول بخلق القرآن، ونفي الرؤية، وغير ذلك من البدع، وأن سببها الجهل بالعربية والبلاغة الموضوعة فيها من المعاني والبيان والبديع الجامع لجميع ذلك في لسان العرب الجاري عليه نصوص القرآن والسنة، وتخريج ما ورد فيها على لسان اليونان ومنطق أرسطو طاليس، الذي هو **في حيز ولسان العرب في حيز، ولم ينزل القرآن، ولا أتت السنة** إلا على مصطلح العرب ومذاهبهم لا على مصطلح اليونان، ولكل قوم لغة واصطلاح»[2]. لقد كان الدفاع عن الخصوصية الثقافية الهاجس الأول لكل الفقهاء الذين نقلوا المسألة من حق التثاقف الحضاري أن يكون إلى القول بالتهديد والتجهيل وإشعال الفتن في المجتمع الإسلامي، هكذا كان أول موقف يكتب ضد الفلسفة ومن يتعاط علوم الأوائل التي هي مخالفة للشرعية ويؤكد الحافظ الذهبي (ت748ه) أن علماء السلف«ذموا علوم الأوائل – ومنها الفلسفة- **لأنها تؤدي إلى مخالفة الشرع** [ومن بين السلف الذين ذموا نذكر] المؤرخ والفقيه عبد الرحمن بن الجزوي (597ه)، ذم الفلسفة وجعلها من الأسباب التي أفسدت عقائد المسلمين، واتخذ موقفا متشددا من رجالها، فحذّر الناس من مصاحبتهم، وأوجب عليهم منع الصبيان من مخالطتهم- أي الفلاسفة- لئلا يثبت في قلوبهم شيء من أفكاره، وجعل ثلاثة من رجالهم **كبار الزنادقة** في العصر الإسلامي- إلى زمانه هو- وهم: أحمد بن يحي الراوندي (ت298ه)، والأديب أبو العلاء المعري، والأديب أبو حيان التوحيدي (ت بعد 400 ه)، **وأشدهم على الإسلام أبو حيان التوحيدي**، لأن الآخرين صرّحا بالزندقة، وهو لم يصرّح»[3]. إنه يطالب الكل بأن يحذروا من المشتغلين بالفلسفة، ويحتاطوا منهم لأن الفلسفة تشبه المرض المفسد للخلقة، وبالتالي يكون التداوي منه أو من الفلسفة أمر صعب جدا، والحل هو الاعتزال، أو إجبار الفلاسفة على الرحيل أعني نفيهم بعيدا عن المجتمع، أو التصفية لأن المسألة فيها ضربٌ من التكفير، لقد جاء في مسألة تخص الفلسفة تعاطيا أعني تعليما وتعلما عُرضت للفتوى جاء فيها ما يلي:«مسألة: فيمن يشتغل بالمنطق والفلسفة تعليما وتعلما وهل المنطق جملة وتفصيلا مما أباح الشارع تعليمه وتعلمه؟. والصحابة والتابعون والأئمة المجتهدون من السلف الصالحون ذكروا ذلك، أو أباحوا الاشتغال به، أو سوغوا الاشتغال به أم لا؟. [وهل] يجوز أن يستعمل في إثبات الأحكام الشرعية الاصطلاحات المنطقية أم لا؟. وهل الأحكام الشرعية مفتقرة إلى ذلك في إثباتها أم لا؟. **وما الواجب على من تلبس بتعليمه وتعلمه متظاهرا به، ما الذي يجب على سلطان الوقت في أمره؟. وإذا وجد في بعض البلاد شخص من أهل الفلسفة معروفا بتعليمها وإقرائها والتصنيف فيها وهو مدرس في مدرسة من مدارس العلم فهل يجب على سلطان تلك البلاد عزله وكفاية [الناس] شرّه؟**.»[4]. يشكل هذا التدرج في الكلام من التاريخ إلى الحاضر، من السلف الأموات إلى الأحياء أعقد مشكلة في التاريخ الإسلامي يعاني منها العقل، وكأن ما تم في القديم مع السلف قد اكتمل تأسيسا وأفقا، والتفكيرُ من خارجه هو وهم أو

1- محمد عابد الجابري: **تكوين العقل العربي**، 01، ص13.

2-أحمد محمد سالم: **إقصاء الآخر، قراءة في فكر أهل السنة**، ط01، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014: ص114.

3- نقلا عن: خالد كبير علال: **مقاومة أهل السنة للفلسفة اليونانية، خلال العصر الإسلامي ق 2 – 13 هـ** دار المحتسب، الجزائر، 2008. طبعة الكترونية.

4- ابن الصّلاح: **فتاوي ومسائل ابن الصّلاح في التفسير والحديث والأصول والفقه**، ومعه أدب المفتي والمستفتي، تحقيق عبد المعطي أمين قلعجي، مج01، ط01، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1986، 02 مج: ص209.

ظن لا يرقى إلى العلم والواجبُ التخلي عنه، ما يمارسه هؤلاء بذلك الاستدراج ضربٌ من الدكتاتورية تشمع مفاصل الحاضر، وتقتل إمكانية التفكير فيه من زوايا مختلفة، وما يقعُ على العقل من ضغط يقع على السياسي أيضا، لأن العامة هم القوة الضاغطة التي يعتمد عليها الفقهاء والقوى الدينية، بمعنى ما أن القمع والعنف سيمارس من جميع الجهات، العامة والفقهاء من جهة والسياسي من جهة ثانية، وتجربة **ابن رشد** فيلسوف قرطبة أكبر شاهد على ذلك.

طبعا إجابة الفقيه والمجتهد ابن الصّلاح كانت«**الفلسفة رأس السفه والانحلال**، ومادة **الحيرة والضلال**، ومثال الزيغ والزندقة، ومن تفلسف **عميت بصيرته عن محاسن الشريعة المؤيدة بالحجج الظاهرة**، والبراهين الباهرة، ومن تلبس بها تَعليما وتعلُما قارنه الخذلان والحرمان، واستحوذ عليه الشيطان»[1]. لقد نعتها بأحقر النعوت، وجعل متعاطيها سفيها أي لا يعتدُ بعقله وبالتالي بشهادته في مختلف القضايا التي يحتاجُ فيها إلى شاهد، وليس أقلّ راديكالية ورجعية وعنف من النعوت السابقة ويصل إلى حد القرف من اعتبار الفلسفة كنتيجة لاستحواذ الشيطان، ومن غير الشيطان عدوٌ لله، والنتيجة التي يستخلصها التابع لهذه الفقيه أن حربه ضدهم في النهاية المطاف هي نصرة لله، لم يتوقف عند حدود الفلسفة وفقط بل ذهب إلى المنطق واعتبره المدخل الرئيس لها في قوله:«وأما المنطق فهو مدخل الفلسفة، ومدخل **الشر شر**، وليس الاشتغال بتعليمه وتعلّمه مما أباحه الشارع، ولا استباحه أحدٌ من الصحابة والتابعين والأئمة المجتهدين، والسلف الصالحين، وسائر من يقتدي به من أعلام الأئمة وسادتها، وأركان [الأمة] وقادتها، وقد برأ الله الجميع من مغرة ذلك **وأدناسه**، وطهرهم من أوضاره»[2]. ثمة تقابل بين أولياء الشيطان وأولياء الله، وأن يكون هناك هذا التقابل متسيد فهو يعني أن كمية هائلة من الرعب والخوف تكتسح اليومي، وعمليات تخويف ممنهجة يقومُ بها العقل الفقهي ليبقى متسيدا على رأس العامة، من يغرق في تعاطي الفلسفة هو غارقٌ في الدنس، ومستحوذُ عليه الشيطان، ومن يغرق في الشريعة هو في طهارة تامة لا خوف عليه ولا يحزن، إن كراهية بن الصّلاح للفلسفة والمنطق تحديدا وهجومه عليها يمكن تبريره ويقع في دائرة التعويض النفسي للفشل الذي عانى منه، نعم هو فشل في دراسته للمنطق على الرغم من محاولاته الكثيرة على يد الكامل بن يونس أبي الفتح الموصلي الشافعي الفقيه العلامة في العقليات والإلهيات(ت639هـ) فابن الصّلاح«**سأله أن يقرأ عليه شيئا من المنطق سرّا** فأجابه إلى ذلك، **وتردد إليه مدة يقرأ عليه فلم يفتح عليه بشيء**، فقال له الكامل: يا فقيه، المصلحة عندي أن تترك الاشتغال بهذا الفن. فسأله: ولم يا مولاي؟. فقال: **لأن الناس يعتقدون فيك الخير، وهم ينسبون كل من يشتغل بهذا الفن إلى فساد الاعتقاد، فكأنك تفسد عقيدتهم فيك ولا يحصل لك من هذا الفن شيء**.. فقبل إشارته وترك قراءته»[3]. أن يكون تُعلم **المنطق سرّا** ومن رجل له مكانة اجتماعية بوصفه رجل دين/ فقيه، فذلك يعني أن الموقف السلبي من كل من يتعاطه قد بلغ أوجه في اليومي، ولا يستثنى في ذلك فقيه أو طبيب أو إمام أو محدث من أن يطاله شرٌ ما من الناس/ العامة، من قبيل التشهير أو السب والشتم أو العزل والضرب أو القتل، إن القول بسرية التعاطي التي طلبها ابن الصّلاح تعني أنه كان في خوف عظيم من الناس/ العامة لأنه يعلم تبعات المترتبة على تعاطي المنطق والفلسفة، وقد يكون الخوف هو الذي كان سببا رئيسا في عدم قدرته على تملك ناصية المنطق، **فالعلم والخوفُ لا يلتقيان** بالمرّة، ما يتطلبه العلم هو الشجاعة الشغف والفضول والخوف يقتل هذه الأشياء فينا.

1- المرجع السابق: صص209، 210.

2-المرجع نفسه: صص210، 211.

3-ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن: **مقدّمة ابن الصّلاح، ومحاسن الاصطلاح**، ت عائشة عبد الرحمن (بنت الشّاطئ)، طبعة جديدة محررة، دار المعارف، القاهرة، د/ت: صص 15، 16.

لقد قتل الخوف فضول الفقيه، وجعله يذعن لما يحبُ الناس أن يسمعوه، لعقائدهم القديمة وسلفهم الصالح، وفرض على السلطان أن يقف نفس الموقف، ويأخذ الغلظة والشدّة والعنف كوسيلة على محمل الجد، لأن الدين الإسلامي في خطر حقيقي يقول بن الصّلاح:«ومن زعم أن يشتغل مع نفسه بالمنطق والفلسفة لفائدة **يزعمها فقد خدعه الشيطان ومكر به**، فالواجب على السلطان.. أن يدفع عن المسلمين شرّ هؤلاء المشائيم، ويخرجهم من المدارس ويبعدهم، ويعاقب على الاشتغال بفنهم، **ويعرض من ظهر منه اعتقاد عقائد الفلاسفة على السيف أو الإسلام لتخمد نارهم**، وتمحي آثارها وآثارهم، يسر الله ذلك وعجله، ومن أوجب هذا الواجب عزل من كان مدرس مدرسة من أهل الفلسفة والتصنيف فيها والإقراء لها ثم سجنه وإلزامه منزله، ومن زعم أنه غير معتقد لعقائدهم فإن حاله يكذبه والطريق في قلع الشرع قلع أصوله وانتصاب مثله مدرسا من العظائم جملة والله تبارك وتعالى ولي التوفيق والعصمة وهو أعلم»[1]. طبعا يمكن فهم الموقف المتشدد من الفلسفة والذي يرجع إلى كونها من العلوم البرانية وما فيها من وثنية تشكل خطرا على صحة العقيدة وسلامة الإسلام، لكن ما يجب التسليم به هو أن العقل البشري من طبيعته أنه يحاول أن يفهم ما هو معطى سواءٌ العالم المادي أو نصا من النصوص التي يقول أصحابها أنها مقدسة تقدم أجوبة نهائية ومطلقة، وعلى الرغم من الصفة الأخيرة التي لها تجد العقل يطرح أسئلة جذرية -ولن نجد أحسن قول يؤكد لنا ذلك سوى ما قاله كانط في مقدمة الطبعة الأولى لكتابه نقد العقل المحض«كتب على العقل البشري، هذا القدر الخاص في نوع من معارفه: أن يكون مثقلا بأسئلة ترهقه، وهو لا يستطيع أن يصرف النظر عنها، لأنها مفروضة عليه بحكم طبيعة العقل نفسها، لكنه في الوقت نفسه لا يستطيع الإجابة عنها، لأنها تجاوز كلّ ما يملك العقل البشري من قدرات»[2]. - إلا أن السؤال الذي يطرح هنا هل **مُنع السؤال الذي هو أخصُ خصائص الفلسفة ومنع معه السؤال الذي غايته فهم النص، وفهم فهم النص الذي تجلى في النص أعني الحديث؟**.

إن الجواب عن هذا السؤال لن تكون إلا بالإيجاب، نعم لقد مُنع السؤال، ولن نتحرج في كشف ما حدث والتعمية التي مورست عنوة والتي أدت إلى تحجيم العقل، وما نعاني منه اليوم هو نتيجة حتمية لم تمت ممارسته من قبل، فثمة حادثة رسمت ذلك، يطلق عليها حادثة صبيغ العراقي في أيام حكم الخليفة عمر، «اخبرنا عبد الله بن صالح، حدثني الليث، أخبرني ابن عجلان، عن نافع مولى عبد لله: أن صبيغ العراقي جعل يسأل عن أشياء من القرآن في أجناد المسلمين، قدم مصر، فبعث به **عمرو بن العاص** إلى عمر بن الخطاب، فلما أتاه الرسول **بالكتاب** فقرأه فقال: أين الرجل؟، فقال: في الرحل، قال عمر: أبصر أن يكون ذهب فتصيبك مني به العقوبة الموجعة، فأتاه به، فقال عمر: **تسأل محدثة**، فأرسل عمر رطائب من الجريد فضربه بها حتى ترك ظهره وبرة، ثم تركه حتى برأ، ثم عاد له، ثم تركه برأ، فعاد به ليعود له، قال، فقال صبيغ: إن كنت تريد قتلي فاقتلني قتلا جميلا، وإن كنت تريد أن تداويني فقد والله برئت، فأذن له إلى أرضه وكتب إلى أبي موسى الأشعري أن لا يجالسه أحد من المسلمين، فاشتد على الرجل، فكتب أبو موسى إلى عمر أن قد حسنت توبته، فكتب عمر أن يأذن للناس بمجالسته»[3]. حتى تكتمل الصورة وتتوضح نضيف جزء من متن يكمل المشهد المرتسم في السابق«[أمر عمر بصبيغ] فجعل في بيت - سجن - فكان يخرجه كل يوم فيضربه مائة، فإذا برأ أخرجه فضربه مائة أخرى.. ثم حمله على قتب [خشب]، وسيره إلى البصرة، وكتب إلى

1-ابن الصّلاح: **فتاوي ومسائل ابن الصّلاح في التفسير والحديث والأصول والفقه، ومعه أدب المفتي والمستفتي**، مرجع سابق: صص211، 212.

2-كنت إمانويل: **نقد العقل المحض**، تر غانم هنا، مرا فتحي المسكيني، ط01، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2013: ص17.

3 - الدّارمي، عبد الله بن عبد الرحمن السمرقندي: **سنن الدّارمي**، تحق فواز احمد زمرلي وخالد السبّع العلميّ، تصح معراج محمد ج1، د/ط، قديمي كتب خانة، كراچي، د/ت 2ج: رقم الحديث،148، ص67.

أبي موسى الأشعري يأمره أن يحرّم على الناس مجالسته، وإن يقوم في الناس خطيبا، ثم يقول: إن صبيغا قد ابتغى العلم فأخطأه.. فلم يزل ضيعا وضيعا في قومه، وعند الناس حتى هلك، وقد كان من قبل من **سادات قومه**»[1]. لم تزل الرؤية غير واضحة المعالم واستكناه حقيقة المسألة صعبا ما لم نزد جزءا آخر لعلنا نكشف عن حقيقة الذي حدث، الجزئية التي اخترناها تبدأ من«[كتب عمر بن الخطاب رضي الله عنه إلى أبي موسى الأشعري] أما: بعد فإن الأصبغ بن عليم التميمي تكلف ما كفي **وضيع ما وليّ**، فإذا جاءك كتابي هذا **فلا تبايعوه**، وإن مرض فلا تعودوه، وإن مات فلا تشهدوه، ثم التفت إلى القوم فقال: أن الله عز وجل خلقكم وهو أعلم بضعفكم فبعث إليكم رسولا من أنفسكم وأنزل عليكم كتابا، وحد لكم فيه حدودا أمركم أن لا تعتدوها، وفرض عليكم فرائض أمركم أن تتبعوها، وحرم حرما ونهاكم أن تنتهكوها، وترك أشياء لم يدعها نسيانا، فلا تكلفوها وإنما تركها رحمة لكم»[2]. ما الذي سأل عنه صبيغ حتى يعاقب هذه العقوبة؟. إنه يسأل **عن أشياء** من القرآن، هذا ما يقدمه لنا المتن الأول كجواب عن السؤال، وهو [الجواب] لا يفي بالغرض لعلة عموم اللفظ المستعمل/عن أشياء فيه، لذا وجب علينا البحث عن حقيقة الأشياء التي سأل عنها، وبالعودة الى بعض المتون نجده يتحددُ بدقة، على الرغم من اختلافه من متن الى آخر إلا انه محدد وان تعدد، فهناك من يتحدد فيها بأنه«تفسير حروف من القرآن ...[وفي أخرى بأنه السؤال عن معنى] الذاريات ذروا، الحاملات وقرا،[الجاريات يسرا، والمقسمات أمرا]»[3]. ومنها«[من تقول بأنه يسأل عن] متشابه القرآن»[4]. والحق أن المقارنة بين مضامين المتون السابقة والمتن الأخير الذي هو عبارة عن تهمة [متشابه القرآن - والذين في قلوبهم زيغ يتبعون المتشابه]، تجعل منا لا نقبل بصحته، وبالتالي يكون المبحوث عنه حقا هو معنى بعض الألفاظ الموجودة في النص القرآني، وذاك إشكال يعيشه من دخل إلى الإسلام حديثا.

قرأت الذهنية الأرثوذكسية الشيعية حادثة صبيغ قراءة تضرب بمصداقية الخليفة عمر بن الخطاب متهمة إيّاه بتحريم البحث العلمي في القرآن وهو ليس بمحرم[5]، أما الأرثوذكسية السنية فقد قرأت الحادثة على أنها«جناية ارتكبها

---

1 - عبد الكريم الخطيب: **عمر بن الخطاب، الوثيقة الخالدة - للدين الخالد، دراسة استكشافية وعبر بالغة**، ط1، دار الفكر العربي، 1978: صص 317، 318.

ويمكن العودة إلى:

- ابن عساكر،: **تاريخ مدينة دمشق**، ج 23، دراسة وتحق محب الدين ابي سعيد عمر بن غرمة العمروي، د/ط، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، 1995، 80ج: ص 412.

2 - نقلا عن: علي الكوراني العاملي: **تـدوين القرآن**، ط01، دار القرآن الكريم، قم، إيران د/ت: ص 211 بتصرف.

3 - عبد الكريم الخطيب: **عمر بن الخطاب، الوثيقة الخالدة - للدين الخالد، دراسة استكشافية وعبر بالغة**، مرجع سابق: ص 317.

4-الدّارمي، عبد الله بن عبد الرحمن : **مسند الـدّارمي** المعروف بـ **سنـن الـدّارمي**، ج1، تحق حسين سليم الداراني، ط01، دار المغني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2000، ج04: رقم الحديث،146، ص252.

للتفصيل والاضطلاع على المتون نحيل الى:

-علاء الدين علي المتقي بن حسام الدين الهندي: **كنز العمال، في سنن الأقوال والأفعال**، ج2، ضبطه وفسر غريبه الشيخ بكري حيّاني، صحح ووضع فهارسه ومفتاحه الشيخ صفوة السقا، ط05، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985، 18ج: أرقام الأحاديث، 4169، 4170، 4171، 4172، 4173، 4174، 4180، صص من 333 الى 338.

5 - علي الكوراني العاملي: **تـدوين القرآن**، مرجع سابق: ص 224

صبيغ، [كانت بمثابة باب من أبواب الفتن]، وسد عمر هذا الباب على المسلمين»[1]، هنا توقفت الأرثوذكسية السنية في قراءتها للحادثة دون أن تقدر على فض بكارة المتون الملقاة هنا وهناك، عكس الشيعية التي التقطت مجمل المتون محاولة قراءتها بدقة للوصول الى حقيقة القصة، لقد قلبتها من جميع وجوهها، محاولة حل المسألة، والذي أدهشنا في قرأتها أنها حاولت أن تفسيرها وأعطت العديد من الإمكانات، أي يمكنُ أن تكون قضية سياسية أو شخصية أو علمية أو عقدية، ولم تنف أبدا إمكـان صحتها*، ونحـــن نريد حسم القضية من الأساس، ولتحقيق ذلك نعود الى المتن الذي أوردناه من قبل مع الأجزاء التي قلنا أنها تكمل الصورة التي يرسمها المتن، طبعا لا نعود إليها هي ككل وإنما إلى ما سوّدناه فيها من كلمات لاعتقادنا بأنها تشكل مفتاحا لحل المسألة من الجذور، والذي سودناه هو **كتاب** الذي يتضمن مجموعة من المعلومات بعثها **عمرو بن العاص** إلى الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه، مضمون الكتاب أن صبيغ يسأل أشياء من القرآن حددتها لنا تلك الأجزاء التي أوردناها، والحق أن ما يسأل عنه ليس بدعة في الإسلام، يعني أن لفظ **محدثة** التي جاءت في الكتاب لا علاقة لها بالأسئلة تلك، وإنما لها علاقة بشيء آخر، هو أن **صبيغ** كان يريد تحقيق غاية أخرى من وراء طلب العلم، وهي غاية سياسية محضة بدلالة لفظ **لا تبايعوه** ولو كان الأمر غير ذلك فلم يذكر عمر بن الخطاب البيعة.؟، وهذا يعني ضمنيا [بدلالة لفظ البيعة] أن عمرو بن العاص ضمّن الكتاب أمورا أخرى تتجاوز حدود الأسئلة عن القرآن إلى المجال السياسي الذي

---

[1] - عبد الكريم الخطيب: **عمر بن الخطاب، الوثيقة الخالدة - للدين الخالد، دراسة استكشافية وعبر بالغة**، مرجع سابق: ص 318 بتصرف.

*يقول على الكوراني:"هناك مؤشرات تفتح باب الاحتمال لأن تكون قضية صبيغ شخصية أو سياسية، فبعض الروايات الحادثة تذكر أن الخليفة عرف صبيغا من سؤاله عن الذاريات، [فقال ل عمر: أنت هو]، فقد يكون صبيغ جاء الى المدينة سابقا وسأل الخليفة عن الذاريات فلم يعرف الخليفة جوابها، فذهب الى مصر يشهر بالخليفة بأنه لا يفهم القرآن، فكتب له ابن العاص بالخبر"بأن جماعة من قراء القرآن في مصر يغتابون الخليفة ويتهمونه بأنه لا يعرف تفسير القرآن، ولا يطبق كثيرا من آياته، فأمر ابن العاص أن يحضره وعرفه من سؤاله [وحدث الذي حدث]،(..) [وقصة القراء هي كالتالي]: عن الحسن أن أناسا لقوا عبد الله بن عمرو بمصر فقالوا: نرى أشياء من كتاب الله أمر أن يعمل بها لا يعمل بها، فأردنا أن نلقى أمير المؤمنين في ذلك فقدم وقدموا معه فلقي عمر، فقال: يا أمير المؤمنين إن أناسا لقوني بمصر، فقالوا إنا نرى أشياء من كتاب الله أمر أن يعمل بها لا يعمل بها، فأحبوا أن يلقوك في ذلك، فقال: اجمعهم لي فجمعهم له، فأخذ أدناهم رجلا فقال: انشد بالله وبحق الإسلام عليك أقرأت القرآن كله؟، فقال: نعم، فقال: فهل حصيته في نفسك؟، قال: لا، قال: فهل: أحصيته في بصرك؟، قال: لا، قال: فهل أحصيته في لفظك؟، هل أحصيته في أثرك؟، ثم تتبعهم حتى أتى على آخرهم، قال: ثكلت عمر أمه، أتكلفونه أن يقيم الناس على كتاب الله؟، قد علم ربنا أنه سيكون لنا سيئات، وتلا"إن تجتنبوا كبائر ما تنهون عنه نكفر عنكم سيئاتكم وندخلكم مدخلا كريما"، [ثم سألهم]: هل علم أهل المدينة فيم قدمتم؟، قالوا: لا، قال: لو علموا لوعظت بكم [أي خفقهم بالدرة]"، ثم نجد الكوراني يعلق"فهذه القصة تشبه قصة صبيغ في أن هؤلاء المصريين جاؤوا من مصر ليسألوا الخليفة عن آيات من القران فيها أوامر إلهية لا يرون تطبيقها في دولة الخلافة، فكانت أسئلتهم إدارية سياسية، وقد أجابهم الخليفة بأن القرآن بحر لا يمكن إحصاؤه كله في الحفظ أو الفهم أو النظر الى صفحات كتابه في آن وحد، فكيف يمكن لخليفة مثلي تطبيقه كله؟، فارضوا بما ترون من تطبيقي وتطبيق عمالي منه ولا تثيروا علينا المشاكل، ولا تذكروا إشكالاتكم هذه أمام احد ولا فالدرة وعراجين النخل حاضرة، [النتيجة التي يصل إليها الكوراني هي] فقد أمر الخليفة إغلاق باب البحث والسؤال عن تطبيق الدولة للقرآن تحت تهديد العقوبة(..) على أي حال [القول للكوراني]: من المحتمل أن يكون صبيغا التميمي من نوع هؤلاء المصريين، ولكن لو صح هذا الاحتمال فهل يستحق العقوبة؟، الم يكن تهديد الخليفة كافيا له كزملائه ؟، أم أن ذنب صبيغ ليس مصريا ولكان مصريا لنجا بجلده ؟ [ونجده في الأخير يقر] بأن الحكم في قضية صبيغ حسب ظاهرها كما فهمها الفقهاء على أنها قضية بحث وجدل حول القران، أو قضية شخصية أقوى من الحكم عليها بأنها سياسية، خاصة عندما نرى حياة صبيغ العادية غير السياسية فقد عاش بعد الخليفة ولم يظهر منه شيء مخالف لخط الخليفة"، والحق أن العنوان الذي خصت به قضية صبيغ " **تحريم الخليفة البحث العلمي في القرآن**" كفيل بتحديد الجواب النهائي للذهنية الأرثوذكسية الشيعية.

-علي الكوراني العاملي: **تـدوين القـرآن**، مرجع سابق: صص 247، 248، 249، 250، 251.

يعد بمثابة المدخل للفتن، ربما تكون الأمور كذلك إذا علم أن بعض المتون تؤكد بأن عمر بن الخطاب رضي الله عنه يقر بصراحة في حالة عجزه عن الإجابة بأنه لا يعرف«عن أنس أن عمر بن الخطاب قرأ على المنبر "فأنبتنا فيها حبّا وعنا وقضبا" إلى قوله"وأبا"، قال: كلُّ هذا قد عرفناه، فما الأبّ؟، ثم نفض عصا كانت في يده فقال: هذا لعمرُ الله هو التكلُّفُ، فما عليك إلاّ تدري ما الأبّ، اتّبعوا ما بيّن لكم من هذا الكتاب فاعملوا به، وما لم تعرفوه فكلوه إلى ربّه»[1]. هنا لم يقل عمر بن الخطاب بأن الأسئلة عن معاني بعض الكلمات التي جاءت في النص القرآني بدعة تتوجب حدا، وإنما أقرّ في حالة عدم المعرفة **ترك** الأمر لله، والأخير لم يتحقق في حالة صبيغ، وبالأحرى أن عمر بن الخطاب قدم إجابة وافية عن كل الأسئلة التي طرحت عليه«عن المسيب قال جاء صبيغٌ التميمي الى عمر بن الخطاب فقال يا أمير المؤمنين: أخبرني عن الذاريات ذروا، فقال هي الريّاح ولولا أني سمعت رسول الله(ص) يقوله ما قلته، قال فأخبرني عن الحاملات وقرا، قال هي السحاب، ولولا أني سمعت رسول الله(ص) يقوله ما قلته، قال أخبرني عن الجاريات يسرا، قال هي السفن، ولولا أني سمعت رسول الله(ص) يقوله ما قلته، قال فأخبرني عن المقسمات أمرا، قال: هي الملائكة، ولولا أني سمعت رسول الله(ص) يقوله ما قلته، ثم أمر به فضرب مائة وجعل في بيت فلما برأ، دعاه فضربه مائة أخرى، وحمله على قتب، وكتب إلى أبي موسى الأشعري: امنع الناس من مجالسته»[2]. **لم العقوبة والجوابُ قد كان حاضرا، موروثا عن النبوة**؟، أليس في المكتوب شيئا آخر غير السؤال عن القرآن، ضمنه عمرو بن العاص المعروف عنه بالدهاء؟، هل يمكن أن يكون معوية بن أبي سفيان أسرّ ما في سريرته لعمرو بن العاص، والأخير مهد لها بالقضاء على كل شخص يمكن أن يشكل تهديدا للمشروع السفياني [وصبيغ كان سيدا في قومه]؟. لأنه على دراية جيدة أن وراء كل خطاب نبوة سلطة يمكن أن تتحقق، إن لفظة لا تبايعوه تجعل من إمكان السياسي جزءا من المكتوب الى عمر بن الخطاب، ولفظة تسأل **محدثة** ضمنيا تذكرنا بحداثة السقيفة التي ذكر فيها القصد بدقة منه [المحدثة] دون إيراده«[لقد قال أبو عبيدة يوم السقيفة]: يا معشر الأنصار أنتم أول من نصر وآوى فلا تكونوا أول من يبدل ويغير، [وهي تساوي لا تكونوا أول من أحدث في الأمر]»[3]. إذن الأمر متعلق بالسياسي أكثر من المعرفي الذي لم تنف الأحاديث النبوية إمكان تحققه في الوجود، وبالتالي لم تنف إمكان السؤال قطعا الذي هو باب المعرفي بإطلاق«عن أبي هريرة أن رسول الله قال:

---

1 - السيوطي جلال الدين: **الدّرّ المنثور في التفسير بالمأثور**، ج15، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي بالتعاون مه مركز هجر، ط01، مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والاسلامية، مصر العربية، 2003، 17ج: صص 251، 252.

وانظر أيضا:

- علي الكوراني العاملي: **تدوين القرآن**، مرجع سابق : صص225، 226.

2 - علاء الدين علي المتقي بن حسام الدين الهندي: **كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال**،ج2، مرجع سابق: الحديث رقم 4617: صص510، 511.

للاستزادة راجع:

- السيوطي جلال الدين: **الدّرّ المنثور في التفسير بالمأثور**، ج13، المرجع السابق: ص 664.

3 - نقلا عن: الجابري، محمد عابد: **العقل السياسي العربي، محدداته وتجلياته، نقد العقل العربي** (3)، ط04، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2000: ص 133 بتصرف

من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين»[1]. وروي عنه [أبي هريرة] أيضا قال:«''قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم):...أفضل الصدقة أن يتعلم المرء المسلم علما، ثم يعلمه أخاه المسلم''»[2]. وعن أبي هريرة رضي الله عنه أيضا''عن النبي (عليه السلام) قال:"ما من رجل يحفظ علما فيكتمه، إلا أتي به يوم القيامة ملجما بلجام من النار''»[3].

لقد فعلها السياسي [عمرو بن العاص] بدمج المعرفي والسياسي في كتاب واحد، واستخلص عمر رضي الله عنه النتائج، فكان الذي حدث، طبعا على جهتين، جهة المعرفي أن الخلفية لم يكتم العلم الذي أراده صبيغ، ومن جهة السياسي الذي ضمنه ابن العاص فكان الجلد بالجريد، الغريب أن الحد الأخير الذي هو في الأصل للسياسي وليس للمعرفي قد صار حدا لمن يشتغل في علم الكلام يقول الشافعي:«أن حكمي فيهم [يعني المشتغلون بالكلام] حكم عمر [رضي الله عنه] في صبيغ»[4]. وفيما بعد نجده يستقل بالحكم بعيدا عن ملابسات الحادثة«وحكمي في أهل الكلام، أن يضربوا بالجريد، ويحملوا على الإبل، ويطاف بهم في العشائر والقبائل، وينادى عليه: هذا جزاء من ترك الكتاب والسنة وأقبل على الكلام»[5]. وجاء في متن آخر«مذهبي في أهل الكلام تنقيع رؤوسهم بالسياط، وتشريدهم من البلاد»[6]. وفي صيغة أخرى«حكمي في أهل الكلام، أن يضربوا بالجريد، ويطاف بهم في العشائر والقبائل، ويقال: هذا جزاء من ترك السنة، وأخذ في الكلام»[7]. هكذا يتمُ شرعنة العنف في اليومي ضد المختلف فكريا أو ضد العقل الذي يفكرُ في كل شيء، ولا يرضى بأن يقف عند حدود النص وأفقه، عقلٌ هاربٌ دوما من ضيق النص إلى سعة الوجود، طبعا لا يعني ذلك أن النص ضدا له، بل فتاوى مثل هذه هي التي تضيق الخناق عليه وهنا تكمنُ الغرابة، غريبٌ أمر العقل الإيماني - الديني أن يتحدث عن السنة وكأنها ضد السؤال - والاشتغال على النص القرآني بروح الباحث والمنقب، هي لم تمنع السؤال وإنما السياسي هو الذي منع عبر تنصيص قام به داخل الحديث النبوي لمنع فهم الواقع على حقيقته، ما إن يطرح السؤال عن القائم منذ السقيفة، وعن الذي قام فيما بعد مع بني أمية، يبدأ روح القدر بالانهيار، وينزاح الحجاب عن حقيقة مرّة هي أن العصبية القبيلة [القرشية] قد فعلت فعلها، بعد أن ضمنت حق التسيد نصا، سعت إلى القضاء على المعرفي الذي من شأنه أن يقوض أركان تسيدها، ذاك ما لم يصل إليه الشافعي حقيقة، والسبب قداسة الأشخاص [عمر بن الخطاب، عمرو بن العاص] هي التي حجبت عنه الحقيقة، وبالتالي يكون حكمه بجلد المعرفي [المتكلمة - المتفلسفة] **حكم باطل من الأساس، لأن المقدمات التي اعتمد عليها في استنباط الحكم مقدمات فاسدة [متوهم في صحتها]**، قد

---

1 - ابن ماجة أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني: **سنـن ابن ماجة**: ج1، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، د/ط مطبعة دار حياء الكتب العربية، مصر، د/ت، 02 مج: الحديث رقم : 220، ص 80.

2 - المرجع نفسه ج1: رقم الحديث 243، ص89.

3 - المرجع نفسه ج1: رقم الحديث، 261، ص 96.

4 - نقلا عن: الهروي، أبي إسماعيل عبد الله بن محمد الأنصاري: **ذم الكلام وأهله**، ج04، قدم له وضبط نصه أبو جابر عبد الله بن محمد بن عثمان الأنصاري، د/ط، مكتبة الغرباء الأثرية، الجزائر، د/ت، 05ج: ص293 بتصرف.

5 - نقلا عن: المرجع نفسه: صص294، 295

6 - نقلا عن المرجع نفسه: صص292، 293.

7 - نقلا عن: طاش كبرى زاده: **مفتاح السعادة ومصباح السيادة، في موضوعات العلوم**، مج2، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1985، 3مج: ص 138.

يكون الشافعي على علم بأصل الذي حدث لكن أغمض عينيه —وذاك إمكان محض— لوجود مصلحة في ذلك وهي حفظ الجماعة والوحدة الجغرافية لدولة الإسلام من التفتت والتشرذم.

غريب أمر الفقهاء والمحدثين وكل من استسلم لخطهم وبقي في أفقهم، لقد أغلقوا على العقل الفلسفي والكلامي كل الدوائر عبر التكفير والعنف، ووصل بهم الأمر أن يصلوا إلى تأكيد أن الحق معهم إلى أرض أخرى وهي الحلم أو الرؤيا المنامية، وكما هو معروف أن الأحلام هي المتنفس الوحيد للذوات المقهورة لكي تطرح فيها عقدها المكبوتة وتحقق فيها ما تعدُ به نفسها لكي تتنفس، نعم لقد وصل الفقهاءُ والمحدثون ومن جرى مجراهم إلى أن جعلوا من الحلم شاهدا على أن الحجة معهم، وأن قولهم هو الحق، وقولُ أهلُ الكلام باطلٌ ومصيرهم جهنم، «أخبرنا الحسين بن عليّ الطّناجيري قال: حدثنا محمد بن عليّ بن سويد المؤدب، قال حدثنا عثمان بن إسماعيل بن بكر السُّكري، قال سمعت أبي يقول: سمعت أحم ابن الدّورقي يقول: مات رجل من جيراننا شاب، فرأيته في الليل وقد شاب!، فقلت ما قصتك؟، قال: دفن بشر في مقبرتنا فزفرت جهنم زفرة شاب منها كلّ من في المقبرة»[1]. بهذه الطريقة يتم ابتزاز العقل النقدي، حكايات عن رؤى تحدد المصير النهائي بعد الموت للذين اشتغلوا ويشتغلون بالأسئلة التي من شأنها أن تقود إلى إعادة التفكير فيما قاله السلف أو الحديث النبوي، وإن كان الحلم قد حدث فهو لا يعبر إلا على حقيقة واحدة أن النتائج هي أمنيات أو رغبات يريدُ صاحبها أن تتحقق، طبعا لا يفهم العامة المسألة على هذه الجهة، بل يفهمها على جهة أنها حقيقة وهي ستقع لأن الحلم أو الرؤية هي جزء من النبوة وبالتالي واقعة حقيقية بإطلاق، المشكلة هنا أن البعض يحاجج بالحلم ويجعله هو الحقيقة، وربما يصل البعض إلى القتل لأنه رأى ذلك في الحلم، يروي الفقيه أبو يعرب التميمي في مسنده عن **تاريخ محن رجل العلم في الإسلام** «حيث إن الخليفة المهدي همّ بقتل الفقيه شريك بن عبد الله القاضي (177ه) لمجرد رؤية رآها الخليفة في الحلم، وكأن القاضي لمذكور يطأ بساط الخليفة، معرضًا فيه.. وبعد أن أفاق الخليفة من نومه بادر بقص رؤيته على من عبرها له بأنها تفيد أن الفقيه القاضي يظهر له الطاعة ويضمر المعصية!. فلم يملك الفقيه إلا أن واجه الخليفة الذي هم فعلا بقتله، قائلا((أفبالأحلام تضرب أعناق المسلمين؟!. فاستحيى الخليفة، ثم اكتفى بطرده من مجلسه، فخرج الفقيه وهو يسر لأحد أصدقائه متعجبا((رأيت أعجب من هذا؟. تضرب أعناق المؤمنين بالأحلام الكاذبة))!!»[2]. **كيف يمكن تفسير تلك الرؤية؟. ولماذا كان تفسير المعبر على تلك الجهة؟.** المعبر يمكن أن يكون حاملا ضغينة أو حاسدا للقاضي، ويمكن أن يكون من أشياع علي رضي الله عنه وبالتالي الحسين فجد هذا القاضي سنان بن أنس كان أحد المشاركين في قتل الحسين رضي الله عنه، لقد كان يمكن للمعبر أن يفسره جهة سلطان العلم والفقه والعدل، لأن المشهور على القاضي أنه «عالم بالحديث فقيه، واشتهر بقوة الذكاء وسرعة بديهته»[3]. أما الخليفة ففي عمقه كان

1-الخطيب البغدادي: **تاريخ مدينة السلام، وأخبار محدثيها وذكر قطّانها العلماء من غير أهلها ووارديها**، مج07، تحقيق بشار عوّاد معروف، ط01، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2001، 17 مج: ص544

2-نقلا عن: عبد المجيد محمد الصغير: **المعرفة والسلطة في التجربة الإسلامية، قراءة في نشأة علم الأصول ومقاصد الشريعة**، ط01، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010: ص105.

3- أبو العرب محمّد بن أحم بن تميم التميمي: **كتاب المحن**، تحقيق يحي وهيب الجبّوري، ط03، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2006: ص207.

يخشى أن ينتزع أو يزاح عن الحكم، ووسيلته في كسب ولاء العامة له هي الحرب على الزنادقة وممتهني الفلسفة والبحث عنهم في الآفاق وتتبع آثارهم من أجل استئصالهم، وفي نفس الوقت كان الفقهاء وأهل الحديث والقضاة يزدادون قوة وحضورا، وعلى رأسهم شريك القاضي وما له من صفات جعلت الخوف يسكن أعماق الخليفة وهي بذات من جعلته يرى ذلك الحلم، إن الخوف من السؤال و من الفعل الفلسفي متوارثٌ أبا عن جد، بل يمكن القول أن الخوف قد مرّ عبر الثقافة إلى العمق ليشكل جزءا مهما من اللاشعور الذي فينا، أوليست الثقافة هي التي تشكل ما هو نفسي؟. كما ذكرت الدكتورة ألفة يوسف ذات مرّة بالقول:«**الثقافي وأساسه اللغويّ هو الذي ينشيء النفسيّ**»[1].

إن النتيجة التي نصلُ إليها أن الخوف من السؤال مهما كان هو السائدُ في اليومي العربي والإسلامي، لأن السؤال يفضي إلى الفهم، ويفضي إلى خلخلة الأسس التي يقوم عليها البنيان، لقد استبقوا الأمور، وجعلوا لكل شيء متنا يعمل على تسييج الحياة بأكملها، ويمنع التفكير فيها، إن الفلسفة بما هي مسائلة نقدية أو ممارسة نقدية فهي تعد من الخطر بما كان على ما هو قائم، لأنها ستفتحُ الإنسان على الأرض، وتعيده إلى حيُث ينتمي، وتظهر قدرته وإرادته في صناعة الحدث السياسي والاقتصادي والتربوي، وأنه هو من يبدأ عنده الأمر الدنيوي وينتهي عنده، وفي الأخير سنقول بأن الفلسفة هي الوحيدة القادرة على فضح ما تمت ممارسته في الحقيقة وعطل كل شيء، هي الوحيدة التي يمكن أن تعيد تأهيل الإنسان وتعيده إلى ما به إنسان، ما إن يعود يمكن في تلك اللحظة إعادة تشكيل العالم ليس إلا.

التوصيات:

- إعادة النظر في مضمون برنامج الفلسفة أو إضافة محاور يعالج فيها بالتفصيل حياة شخصيات غيّرت الفلسفة حياتهم، وقادتهم إلى تغيير المجتمع وفتح دروب جديدة للفكر الفلسفي.
- زيادة الحجم الساعي لمادة الفلسفة، وجعلها مادة تدرّس في السنة الأولى ثانوي، ومضمون مواضيعها يكون أهم التيارات الفلسفية، مع بعض المفاهيم التي تشكل الحجر الأساس للفلسفة.
- اعتماد النصوص الفلسفية التي تعتمد على الحكايات التي تحرك فطرة الإنسان في طرح الأسئلة كحي بن يقضان لبن طفيل.
- إحداث مسابقات أحسن مقال فلسفي للطلبة أو التلاميذ يعالج قضايا راهنية.

1-ألفة يوسف: **وليس الذّكر كالأنثى، في الهوية الجنسية**، ط01، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، 2014: ص 19.

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية
فرقة بحث الدرس الفلسفي في التعليمين الثانوي والجامعي مقاربة ابستمولوجية بين الاستراتيجية الإبداعية والممارسة الاتباعية في ظل المناهج الحداثية والمعرفة المستدامة
الملتقى الوطني الافتراضي الأول
تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والمعرفة المستدامة تحت شعار الفلسفة وسؤال النقد
يوم 10 ماي 2023

إشكالية تعليمية خاصة بالفلسفة

د معيزي نذير
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة المدية

مقدمة:

إن إشكالية تدريس الفلسفة من بين الإشكاليات التي ظلت رهن مجموعة من التساؤلات، وهو فيما إذا كان يمكن تحديد مناهج إجرائية في عملية تدريس المواد الفلسفية، وهذا لاشتمال هذه الأخيرة على مجموعة من الخصائص ذات الصلة بطبيعة المشكلات الفلسفية التي تتميز بالتداخل والتعقيد وصعوبة الفهم ذلك أنها تعالج قضايا كلية لا يمكن الاستئناس في فهم حقيقتها بأمثلة جزئية، وهذا بخلاف تدريس العلوم الأخرى التي أضحى بالإمكان أن نعتمد فيها مجموعة من المناهج الإجرائية التي تعتمد أساسا على الملاحظة والتجربة، وعليه القدرة على الوصول إلى نتائج موضوعية وقوانين قابلة للتعميم.

وعليه تظل هذه الإشكالية، فيما يخص تعليمية الفلسفة بين الإثبات والنفي مرتبطة أساسا بمدى تمكنها من مواكبة تقدم البحث في مجال العلوم التجريبية وانعكاسات ذلك على الدراسات الانسانية والاجتماعية خاصة في مجال التعليميات العامة، فالهدف من التعليم هو مواكبة الظاهرة العلمية والاقتصادية الجديدة، ولعل أن هذا ما يطرحه التوجه التجريبي النفعي، غير أن خصوصية النص الفلسفي تعكس واقعا آخر، فرغم مما توفره النتائج التجريبية من منفعة، إلا أنها تبقى عديمة المعنى في غياب نظرة كلية وشاملة، ولعل أن هذا ما يعكس التوجه العقلي المثالي في تعليمية الفلسفة وبالأخص في مجال تعليمية النصوص، فالتأمل أو النقد هو ضامن منطقي لقلب درجة القبول لحقائق الأشياء وماهياتها، وهو الأجدر بالتثبيت في تدريس الفلسفة.

وبناء على ما تقدم من إشكالات يمكن طرح السؤال الآتي:

هل يمكن اعتماد تعليمية خاصة بالفلسفة وهل المناهج الإجرائية المعتمدة في تدريس الفلسفة تتعارض مع طبيعة القضايا الفلسفية التي تتصف بالكلية والشمولية؟.

1- المقاربة النصية في عملية تدريس الفلسفة:

يقع التواصل من خلال نصوص يتبادلها المشاركون قصد بناء عملية الاستدلال حول موضوع تلك النصوص، أو إقامة جملة من الأسئلة بهدف استبطان النص أو تفكيكه إلى جملة من المشكلات الجزئية، بمعنى تبسيط سؤال النص وفي نفس الوقت القيام بقراءة النص وذلك باعتماد جملة من النصوص الموازية، ويعد كل نص تتابعا منظما من الإشارات اللغوية، أو مجموعة من العلامات اللسانية التي ينجم عن ترابطها وبنائها الكلي تأدية فكرة أو ضبط جملة من

المفاهيم أو المصطلحات أو إقامة مجموعة من الأسئلة، إذ تفيد النظرة الكلية للنص تحديد أو ضبط مشكلة النص وهذا بخلاف النظرة الجزئية التي قد تؤدي إلى الخروج عن النص وبالتالي الخروج عن الأهداف المعرفية لتعليمية النصوص.

ولعل أن هذا الطرح فيما يخص اعتماد المقاربة النصية في عملية تدريس الفلسفة، هو الآخر تعترضه مجموعة من العوائق والصعوبات، فإذا كان من الممكن الاتفاق حول الأنموذج النصي باعتباره يساعد المتعلم على الاحتكاك بالمنتوج الفلسفي لصاحب النص، فإنه قد تختلف الطريقة في عملية تحليله، وهنا يحصل التعارض فيما إذا كان الهدف من هذه المقاربة هو تحليل النصوص أم استخدام هذه الأخيرة كنماذج تطبيقية في تقريب المادة الفلسفية إلى واقع المتعلم، وعليه هل الغرض من المقاربة النصية هو دراسة النصوص أم دراسة الفلسفة، ومن ناحية أخرى قد يكون هنالك تعارض آخر وهو ما تعلق بطبيعة المنهج الذي يمكن استخدامه في دراسة النصوص الفلسفية، فإذا اكن الهدف من التحليل هو تفكيك النص إلى أجزاء أو مجموعة من العناصر والأفكار الفرعية، فإن هنالك من ينظر إلى النص من حيث هو وحدة غير قابلة للتفكيك من خلال الاعتماد على قراءة شاملة.

وبناء على ما تقدم يمكن استخلاص أهم المشكلات التي قد تعترض المدرسين لمادة الفلسفة، فمن هذه المشكلات ما يرتبط ببنية النص من الداخل ومن هذه المشكلات ما يتشكل حول النص، وبغض النظر عن هذه المشكلات، فقد أضحت هذه المقاربة أحد الطرائق التي من شأنها إزالة الغموض فيما إذا كان من الممكن اعتماد تعليمية خاصة بالفلسفة، وبلا ريب أن هذه المشكلة هي نتيجة لأزمة الفلسفة الحديثة، فبعد أن تحددت مناهج العلوم، ظلت الفلسفة رهن المناهج التأملية والفلسفات اللاهوتية، ومن دون شك أثبت التعليم الديني عدم نجاعته في الوصول إلى نتائج فعلية، كما أصبح من الواضح أن الجدل الأفلاطوني والمناهج الأرسطية، فالقياس العقلي من حيث أداة تعليمية فإنه لا ينتج إلا نفسه، وأنه لا يمكن الوصول بواسطته في تدريس مواد الفلسفة على اختلافها من سؤال الوجود والأخلاق والمعرفة إلى نتائج قابلة للاختبار والقياس.

وعليه فإن المقاربة النصية في تدريس الفلسفة من بين أكثر النماذج التعلمية في تدريس العلوم الانسانية والاجتماعية المعمول بها، من منطلق أن هذه الوحدات التعليمية تركز على مجموعة من النصوص، ورغم ما تشتمل عليه من صعوبات فيما يخص الاتجاه الفلسفي العام لها واستغراق النصوص المشتملة عليها في الواقع الاجتماعي والسياسي والتعدد الديني والثقافي، فإنه يمكن استخلاص المحتوى العام النص وتقريبه من المنهج في دراسة الظواهر الاجتماعية، كما أنه من الممكن تجاوز هذه الصعوبات بطريقة علمية في حالة ما إذا النص يعالج أحدها.

وعليه فإن تقدم البحث في مجال التعليميات، عبّر بشكل واضح عن مبادئ الاتجاه التجريبي، فتعليمية المواد لا تتم إلا إذا كانت في علاقة مباشرة مع مشكلات الواقع، ولعل أن هذا التوجه ارتبط أساسا بتقدم البحث في مجال العلوم التجريبية، في حين تخلفت المناهج المطبقة في الفلسفة لأنها غالبا ما تؤول إلى الاستبطان، هذا الأخير قد يكون له وقع

مزعج خاصة في مجال التعليميات، وعليه فإن تدريس الفلسفة هو الذي يشتمل على معالجة معطيات جزئية بهدف الوصول إلى قوانين كلية، فالفلسفة لا تكون وضعية إلا إذا تخلصت من التأمل والعلم بالكليات.

إن كلمة Didactiques في الاستخدام الأجنبي، كلمة مشتقة من الأصل اليوناني Didaktikos والتي يدرس موضوعها آليات التعليم والتعلم بصفة عامة[1]، أي كل: "ما يمثل تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها وإعداد فرضياتها...، إنها دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها"[2]، إذن هذا التعريف يدل بوضوح على أن التعليميات تعتمد بالأساس على المنهج العلمي في ضبط منطلقاتها ومناهجها، ولعل أن هذا يوحي بارتباطها مع نظرية المعرفة بصفة عامة، ما دامت تبحث المشكلات المعرفية في مجال التعلم، وعليه يمكن تصنيف التعليميات إلى ثلاثة أصناف أساسية هي: التعليمية العامة أو الجانب النظري لمجمل القوانين المنظمة للعملية التعليمية التعلمية ثم التعليمية الخاصة أو الجانب التطبيقي أين يتم تجريب مختلف الوضعيات التعليمية بهدف فك مجمل المشكلات المعرفية القائمة، ثم المنهجية التعليمية أين يتم تنظيم العملية التعليمية وفق جملة من الأطر المحددة[3].

إذن من بين مجمل التعليميات المتخصصة، تعليمية مادة الفلسفة، فلا ريب أنها تستمد مبادئها ومناهجها وتطبيقاتها من المبادئ والمناهج والتطبيقات المحددة للتعليميات العامة، غير أن المشكل الذي يبقى مطروحا هو هل يمكن اعتماد تعليمية خاصة بالفلسفة مع العلم أن مادة التفكير الفلسفي ليست بحاجة إلى تعليمية خاصة بها، لأنها تعبر تعليمية في حد ذاتها، أضف إلى ذلك أن جميع تعليميات المواد لها امتدادات وأصول فلسفية محضة، وبالتالي لا يمكن الحديث عن تعليمية (التعليميات) لأن هذا تناقض في حد ذاته.

ومع ذلك فإن تقدم البحث في مجال العلوم الطبيعية، ثم مسايرة لمتطلبات التنمية كان له الأثر الواضح في مجال التعليميات، لأن الحركة الاقتصادية مرتبطة أساسا بمدى جاهزية الأنظمة التعليمية على إنتاج المفاهيم الكفيلة بتأطير الظاهرة الاقتصادية الجديدة، خاصة في مجال الفلسفة، ويرتبط تعريف تعليمية مادة الفلسفة بتعريف الفلسفة في حد ذاته، أي تنمية القدرة على النقد والتجاوز وكذلك المهارة في الطرح والتحليل والتركيب بالإضافة إلى الإحصاء، ولو توسعنا في الفكرة قليلا لوجدنا الفيلسوف الفرنسي ديكارت RENE DESCARTES (1596-1650م) يوجز هذه الخطوات في أربعة قواعد أساسية وهي قاعدة البداهة أو عدم قبول أي شيء ما لم يتبين أنه بالبداهة أنه كذلك، ثم التحليل ثم التركيب أي مراجعة منهجية للأفكار والأطروحات التي تم التسليم بها مسبقا وفي الأخير الإحصاء أو التوثيق[4]،

[1] Paul Foulquier, **Dictionnaire de la langue pédagogie**, P.U.F, Paris, 1971, P357, 358.

[2] رشيد بناني، **من البيداغوجيا إلى الديداكتيك**، الدار البيضاء، المغرب، 1991، ص39.

[3] عبد اللطيف الفاربي، **معجم علوم التربية**، ط2، دار الخطابي، المغرب، 1999، ص76.

[4] DESCARTES RENE, **discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences**, librairie de la bibliothèque nationale, paris, 1894, p24.

وعليه فإن ديكارت كان أول فيلسوف يدعو إلى بناء المعرفة من خلال اعتماد الشك المنهجي والاستنباط، لأن الاستقراء بالنسبة له قد يؤدي إلى احتمالات كاذبة وبالتالي لا يقودنا إلى المعرفة اليقينية، وما دامت المعرفة مبينة على جملة من النصوص، فالأولى هو الشك فيما تحتويه هذه النصوص، أي أن قراءة النص لا تتم إذا لم تكن لدينا معارف واضحة حولها، ثم لا تتم هذه القراءة إذا لم يكن لدينا المنهج من خلال تقسيم مشكلاتها والبدء من البسيط ثم الوصول إلى المركب وأخيرا القيام بإحصاءات ومراجعات عامة[1].

هنا نحاول أن نجمل الأهداف العامة من تعليمية مادة الفلسفة، وهي تنمية التفكير المنطقي لدى المتعلمين في بحثهم عن الحلول لمشكلات الواقع بطريقة صحيحة وسليمة، وكذلك الوقوف عند الأبعاد والأسس وكذلك الأصول الفلسفية لهذه المشكلات، أيضا فيما يتعلق بالقدرة على النقد والتجاوز والانفتاح والخروج من دائرة التشدد[2]، بمعنى أن تدريس الفلسفة يهدف إلى تثبيت مفهوم الواقع كأرضية للتحليل والنقاش، أي يتمثل خاصية الموضوعية وفي نفس الوقت ربط الحلول بنظرة تأملية أي كلية وشمولية[3].

لقد أثبتت مجمل الخبرات التعليمية أن النص هو أفضل طريقة للوصول بالمتعلم إلى تحقيق مجمل الكفاءات المعرفية المدرجة ضمن الأهداف العامة من تعليمية المواد، لأن النص بمثابة الروح الأصيلة للتعليميات العامة، بمعنى أن التعليميات في جميع المواد لا تتم إلا إذا كانت تنطلق من مجموعة من النصوص الموثقة، أما النص كما هو فلا شك أنه يمثل: "وحدة كلامية تامة، مستقلة نسبيا، يحققها المتكلم بهدف معين وفي إطار ظروف مكانية وزمنية محددة"[4]، أي النص بوصفه تتابعا متماسكا من الجمل[5].

هنا بالضبط تطرح جملة من المشكلات المتعلقة بتحليل النصوص، وهي هل تفكيك هذا النظام اللغوي الذي يمثل البناء العام للنص يسمح بفهم محتوى النص أم يستلزم تقديم مجموعة من القراءات الكلية حتى يمكن تحليل محتوى النص؟، بمعنى هل المشكلة متعلقة بدال النص أم بمدلوله؟، تطرح هذه المسائل خاصة مع النصوص الفلسفية، باعتبارها تقدم نظرة كلية وشاملة لله والعالم والإنسان، أي أن النص لا يبحث فيما هو كائن بقدر بحثه فيما يجب أن يكون[6]، وبالتالي يمكن القول أن النص الفلسفي هو فتح للمجهول، أو أن البحث في النصوص الفلسفية لا يصل إلى

[1] محمود فهمي زيدان، **مناهج البحث الفلسفي**، ط1، دار الوفاء، مصر، 2004، ص81.

[2] جودت أحمد سعادة، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، ط1، دار الشروق، الأردن، 2001، ص85، 91.

[3] محمد الدريج، **التدريس الهادف مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية**، قصر الكتاب، الجزائر، 2000، ص189، 190.

[4] زتسيسلاف واورزنياك، **مدخل إلى علم النص**، ترجمة: سعيد حسن بحري، ط1، مؤسسة المختار، مصر، 2003، ص53.

[5] المرجع نفسه، ص54.

[6] علي حرب، **نقد النص**، ط4، المركز الثقافي الغربي، بيروت، لبنان، 2005، ص13.

نهايته، وبالتالي فإن قراءة النص الفلسفي تحتاج إلى مجموعة من القراءات، أي يجب أن تستوفي شرطها الموضوعي، المنحصر أساسا في النقد وعدم قبول الأشياء ما لم تكن أنها كذلك[1].

وفي ظل جميع هذه المشكلات فيما يخص المقاربة النصية في تعليمية الفلسفة فإنه يمكن اقتراح نموذج تعلمي فيما يخص دراسة النصوص الفلسفية سواء كان الهدف من هذه المقاربة تحليل النص الفلسفي في حد ذاته أو اعتماد النص كأنموذج في تعليمية المادة، وهذه الخطة تعتمد على ثلاثة مراحل تعلمية كبرى تتخللها مراحل تعلمية صغرى وهذا حسب عدد الكفاءات التي يمكن تحقيقها من هذه المراحل فيما إذا كانت كفاءات عامة أو قاعدية، وملخص هذا الأنموذج هو كالآتي:

القراءة الفلسفية للنص وي تنقسم إلى ثلاثة أجزاء، القراءة التاريخية للنص وهذا باعتبار أنه لا يمكن فصل تعليمية الفلسفة عن تاريخ الفلسفة وعن تاريخ جميع العلوم والفنون، أي لا يمكن التعامل مع الفلسفة بوصفها منهجا مستقلا، كما تستهدف القراءة التاريخية ربط المادة الفلسفية للنص بالإنتاج الفلسفي سواء عند القدماء أو المحدثين، وهذا من منطلق أن تاريخ الفلسفة هو تاريخ تراكمي وليس كما ينظر إليه أنه تاريخ أفقي مفصول الحلقات.

ثم تأتي بعد ذلك القراءة الابستمولوجية للنص، وهذا النوع من القراءة هو قراءة نقدية للنص، ومنهج النقد في هذه المرحل يستهدف ثلاثة جوانب أساسية، المبادئ الأساسية للنص أو الاتجاه العام المتحكم فيه بالإضافة إلى المناهج التي يدعو النص إلى استخدامها وكذلك الجانب التطبيقي للنص وفيما إذا كانت النتائج التي يؤدي إليها قابلة للاختبار والتعميم.

والصنف الثالث من القراءة هي القراءة الأكسيولوجية، وبمعنى آخر البحث في القيمة الفلسفية للنص سواء أكانت قيمة تاريخية أو ابستمولوجية أو وجودية، وفيما إذا كان النص الفلسفي يتعارض مع القيم الاجتماعية والدينية والوضعية، أي البحث في مصير النص وفيما إذا كان يمكن اعتماده كنموذج للحياة الاجتماعية والسياسية من خلال تبني أفكاره والدعوة إلى نشرها وتعميمها في المناج التعليمية.

ولا تختلف القراءة الفلسفية للنص باعتبارها أحد الركائز الأساسية في تعليمية الفلسفة عن تحليل النص ذاته، فهذا الأخير يعتمد على أربعة مراحل أساسية هي:

مرحلة البناء وهي تقع ضمن المتطلبات الأساسية فيما يخص وضع النص في إطاره الفلسفي العام وتحديد السياق الذي نشأت فيه المشكلة النصية وقد يختلف هذا السياق حسب طبيعتها فيما ذا كان تاريخيا أم ابستمولوجيا أم أكسيولوجيا، وعليه فإن هذا النمط من التصنيف للمشكلة يساهم في البحث عن العوامل والأسباب التي أدت إليها

[1] المرجع نفسه، ص20.

والجدل المتحكم فيها، ولا بأس خلال هذه المرحلة الإشارة إلى أهم المذاهب والاتجاهات في ذلك والعناد الفلسفي القائم حول الإشكالية العامة للنص، كما تكون هذه المرحلة مشفوعة بأهم الأسئلة التي يطرحها النص مع الإشارة إلى إمكانية تحليلها والإجابة عنها.

ثم تأتي المرحلة الثانية وهي مرحلة التحليل، وتستهدف هذه المرحلة تحديد موقف صاحب النص أو فهم المحتوى العام للنص من خلال ارتكازه إلى فكرة عامة ومجموعة من الأفكار الجزئية، كما يساعد في ذلك معرفة السيرة الذاتية لصاحب النص واهم تآليفه وفيما يخص الاتجاه الفلسفي العام الذي ينتمي إليه بالإضافة إلى معرفة أهم المصطلحات الأساسية، فتحديد موقف صاحب النص يقتضي بالضرورة معرفة الأسس الفلسفية العامة التي يرتكز إليها مع تحليل طبيعة هذه الأسس، ولا يكفي تحديد هذه الأسس بل يجب إثباتها وذلك من خلال الوقوف عند أهم الأدلة والحجج التي اعتمد عليها صاحب النص مع بيان طبيعتها وسياقها المنطقي وفي علاقة بعضها ببعضها الآخر وهذا فيما يخص البرهنة العامة للنص، ويؤدي ذلك أيضا إلى تدعيم النص باتجاهات الفلاسفة الموافقة للمذهب العام له، كما لا تكتمل القيمة العلمية والفلسفية للنص إلا من خلال معرفة أيضا الاتجاهات التي تتعارض معه وموقفها من المشكلة التي يطرحها النص.

ثم تأتي المرحلة الثالثة وهي مرحلة التركيب، وبمعنى آخر الخروج بموقف توافقي وإزالة العناد الذي يطرحه النص، وذلك إما من خلال تدعيم أطروحة النص أو تجاوزها، كما تستهدف هذه المرحلة إعادة تنظيم أو إحصاء جميع المعارف التي تم التطرق إليها وإزالة جميع العوارض والشبهات التي قد تكتنفها وهذا حتى تكون أكثر وضوحا، ثم تأتي المرحلة الرابعة وهي مرحلة الاستنتاج، فالهدف من التحليل هو في الإجابة عن الأسئلة وفي إمكانية تحويلها إلى إشكاليات جديدة، كما يشترط في ذلك توافق النتائج مع المقدمات، تجدر الإشارة أن هذا المنهج مستوحى من روح المنهج الذي دعا إليه ديكارت René DESCARTES (1596-1650)، أي عدم قبول أي شيء ما لم يتبين بالبداهة أنه كذلك[1].

2- **عوائق تطبيق الدرس الفلسفي في ظل المقاربات التقليدية:**

إن الدرس الفلسفي هو عبارة عن خبرة جديدة، كما أن المعلم في درس الفلسفة ليس مجبرا باتباع طريقة معينة، فالدرس الفلسفي هو درس مفتوح، ولطالما يتحرك المدرس داخل الدرس في جميع الاتجاهات، أي أنه غير ملزم في درس الفلسفة التقيد بقواعد محددة، فللمدرس الحرية في تقديم أو تأخير الأفكار[2]، إذن النسق العام الذي يجب اعتماده في درس الفلسفة هو نسق جدلي بالأساس وهذه طريقة في الحجاج، والحجاج كما يعبر عن طه عبد الرحمان لا يلغي

[1] René DESCARES, **discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences**, P32.

[2] عبد المجيد عبد الرحيم، **تدريس العلوم الفلسفية**، ط1، دار النهضة، مصر، قصر الكتاب، الجزائر، 2000، ص189.

التواصل، وهو يخص ثلاثة نماذج من الحجاج: "الحجة بوصفها فعلا استدلاليا يستقل بنفسه...، الحجة بوصفها فعلا استدلاليا يأتي به المتكلم...، الحجة بوصفها فعلا استدلاليا يأتي به المتكلم بغرض إفادة المستمع وينهض المستمع بتقويمه"[1]، فالأولى باعتبارها حجة مجردة والثانية باعتبارها حجة موجهة والثالثة باعتبارها حجة مقومة.

ثم لما كان الحجاج تواصلا فهنالك ثلاثة نماذج لتواصلية الحجة: "النموذج الوصلي للحجة، تكون فيه الوظيفة التواصلية للحجة وظيفة وصل...، النموذج الإيصالي للحجة تكون فيه الوظيفة التواصلية للحجة وظيفة إيصال...، النموذج الاتصالي للحجة، تكون فيه الوظيفة التواصلية للحجة وظيفة اتصال"[2]، ففي الأولى تكون فيه عناصر التواصل الحجاجي موصولة وصلا تاما وفي الثانية يكون فعلا استدلاليا يتوجه من المتكلم إلى المستمع وفي الثالثة يكون فعلا مشتركا بينهما، أي يجمع في المدرس بين التوجيه والتقويم.

إذن ينبغي توظيف كل من الوصل والإيصال والاتصال في تعليمية الفلسفة وهذا كله من خصائص التدريس في مجال الفلسفيات، ولعل أنه يفيد في إثراء النقاش والتساؤل والتفاعل وكذلك توليد الأفكار، وتجدر الإشارة أن سقراط Socrate (469-399ق.م) اعتمد هذه الطريقة أيضا، والشائع في أسلوبه التهكم والتوليد، أي التهكم من الخصم، والتهكم هنا هو تهكم معرفي، أين يتم استدراج موضوع التهكم إلى المعرفة الحقة وهذا بتشطيب مجمل المفاهيم الجاهزة أو مجموع الحقائق المموهة التي يظن أنها حقائق موضوعة في صورتها النهائية، وفي نفس الوقت يؤدّي ذلك إلى توليد أفكار جديدة أو مفاهيم بديلة، ويظهر هذا النوع من الاستدلال خاصة في محاورة الدفاع، أي التهكم من القضاة بطريقة منطقية ومقنعة يبين من خلالها سقراط مدى ضعف مراجعهم الفكرية المعتمدة، وأنها لا تلبث إلا أن تكشف عن بطلانها[3]، وبالتالي فإن سقراط أصل ثابت لتعليمية الفلسفة كما يتصورها التوجه المثالي، أي: "المبتكر لأساليب البحث الفلسفي عامة وللحوار الفلسفي التهكمي خاصة"[4].

إن هذا التوجه هو ما انحاز إليه أفلاطونPlaton (427-529ق.م)، فهو يولي الاهتمام للتعليم الحر، أي ضمن الأطر التي يحددها (الديالكتيك) أو الجدل، فـ: "المنهج الديالكتيكي هو وحده الذي يمكنه أن يرتفع إلى المبدأ الاول ذاته، بعد أن ينبذ الفروض واحدا بعد الآخر، كما يضمن سلامة نتائجه"[5]، كما أن التعليم يجب أن يكون حرا ولذلك تجد أن التدريب

[1] طه عبد الرحمان، **التواصل والحجاج**، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2008، ص06.

[2] المرجع نفسه، ص06.

[3] Platon, **Apologie de Socrate**, tard par Émile Chambry, Garnier-Flammarion, Paris, 2001.

[4] مسعود طيبي، **نحو تفكير علمي وفلسفي- الحوار التهكمي في فلسفة سقراط**، دار هومة، الجزائر، 2001، ص132.

[5] أفلاطون، **الجمهورية**، تقديم جيلالي اليابس، موفم للنشر، الجزائر،2007، ص342.

القسري لا يؤدي إلى تحقيق نتائج واضحة، وهكذا يجب أن يبدو التعليم بالنسبة للمتعلم سهلا أو لهوا، فبهذه الطريقة يمكن أن نكشف بسهولة ميولاتهم الطبيعية[1].

وفي سياق متصل ذهب كانط EMMANUEL KANT (1724-1804م) إلى تصور التربية الشيئية تربية متعلقة بما هو كائن، أي تتصور الإنسان ضمن دائرة الجنس الحيواني، بمعنى أنها تربية بيولوجية بالأساس، وهذا بخلاف التربية الاخلاقية التي هي تربية عملية، أي لها مجال للتطبيق في الواقع، أي كلما كانت للتربية مجالات متعددة كان هنالك مجال للحرية أكثر فالتربية الطبيعية أو النفعية قد تكون مرجعا للتعليميات العامة لكنها أقل شمولية من التربية الأخلاقية[2]، وعليه فإن الفهم بالنسبة للمتعلم لا يظهر إلا حينما يحس المتعلمون أنهم أحرار في توجهاتهم وميولاتهم واختياراتهم، ثم بالرغم من اختلاف أساليب التعليميات العامة، فواضح أن للفلاسفة أدوات مشتركة، وعليه فإن المتعلم لا يجب أن يتعلم أفكارا وإنما يجب عليه أن يتعلم كيف يفكر.

غير أن هذه المقاربات التقليدية في تعليمية الفلسفة، جعلها تنسحب عن دائرة المناهج التعليمية الحديثة، وظلت رهن مجموعة من التأملات، فالدرس الفلسفي وفق هذا المنظور اعتبر مدخلا إلى الميتافيزياء أو العلم بالمبادئ العليا للوجود، كما أنه ظل يعتمد على المناهج الأرسطية والجدل الأفلاطوني، وبالتالي لا يمكن مقارنته بمناهج العلوم الطبيعية وبمعنى آخر فإنه لا يصلح إلا للجدل كما أنه لا يمكن الوصول بالمتعلمين من خلال هذه المقاربات التي تعتمد بالخصوص على التأمل والجدال والقياس العقلي إلى استنتاجات جديدة فالقياس في هذه الحالة لا ينتج إلا نفسه، كما أنه تعليم أفقي مفصول الحلقات.

وهو ما اهتدى إليه جون بياجيه PIAGET JEAN(1896-1980) فالمعرفة الفلسفية لا تتم إلا في سياق متصل الذي يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، فالاتصال التعليمي يستمد مبادئه من الروح الفلسفية القائمة على النقد والتجاوز، فتعليمية الفلسفة لا تهدف إلى تلقين جملة من المعارف بقدر ما تهدف إلى بناء هذه المعارف[3].

بمعنى أن التعلم يتم يتم بشكل تلقائي وبصورة طبيعية، ولا يمكن مثلا التنبؤ بسلوك المتعلم على نحو دقيق، فهو قد يفاجئنا بأساليب جديدة، أي أنه من بين المبادئ الأساسية للنظرية البنائية في المعرفة هي التلقائية: "فالتعلم التلقائي الذاتي التنظيم الذي نجده في تكوين المفاهيم التي تتم بصورة طبيعية لا يمكن تعليمها، فالمتعلم يقوم بصورة فعالة ببناء

[1] المصدر نفسه، ص347.

[2] Emmanuel Kant, **Traité de pédagogie**, tard par Jules Barni, Philosophie, Paris, 1803, P20.

[3] JEAN PIAGET, **L'INTELLIGENCE CHEZ L'ENFANT- DELACHAUT ET NIESTLE S.A. LAUSANNE**, (SUISSE) - PARIS ,1977

العلاقات التي لا توجد، ولا يمكن لها أن توجد في البيئة"[1]، فـ: "التعلم عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدد، وفهم كيف يرتبط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها"[2].

وعليه فإنه لا يمكن فصل تعليمية الفلسفة عن أزمة الفلسفة في العصر الحديث، وعليه فإن هذه الإشكالية تم التطرق إليها من منظور علاقة الفلسفة بالعلم، فبعد أن تحددت مناهج العلوم من خلال الاعتماد على المنهج الاستقرائي كأداة في مناهجها التعليمية يرتكز إلى الملاحظة والتجريب واستخلاص القوانين، فكذلك تحددت المناهج التعليمية للعلوم التجريبية، وأضحت التعلم التجربي أحد النماذج التعليمية الحديثة باعتبار أنه يمكن تحويل النتائج التي يصل إليها إلى قيم كمية ولاعتماده على القياس والاستبيان.

وعلى خلاف من ذلك ظلت المناهج التعليمية الخاصة بالفلسفة مرتبطة بروح التأمل الذي يستأنس إلى الجدل والقياس العقلي، وهكذا عجزت هذه المناهج عن مواكبة المناهج المطبقة في الفيزياء وأضحى التعليم الفلسفي كأحد النماذج التعليمية الفاشلة في الوصول إلى نتائج موضوعية وإلى حقائق يمكن تطبيقها في الواقع، وعليه حتى يمكن الارتقاء بالفلسفة إلى مرحلة التطبيق يجب إصلاح مناهجها وهو ما عكف عليه الفلاسفة المحدثون وفي مقدمتهم ديكارت وهسرل وغيرهم، وهذا في مقالة الطريقة وتأملات ديكارتية، وبمعنى آخر التساؤل عن المنهج الذي من شأنه أن يقود العقل نحو طلب أوجه العلوم الحقة، أي التساؤل عن: "السبيل إلى إيجاد منهج يهبني اتجاها في المسير، أتبعه فأصل إلى العلم الحقيقي"[3]

3- تعليمية الفلسفة في ظل المقاربات التعليمية الحديثة:

إن هذا التوجه الذي إلى اعتبار التأمل والجدل في الدرس الفلسفي، لم يواكب الاتجاه التقدمي للعلم، أي أن التطبيقات التجريبية وسعت الهوة بينها وبين المناهج المطبقة في مجال الفلسفة وبالأخص في مجال التعليميات النصية، وأضحت الضرورة ملحة باعتماد تعليمية خاصة بالنص الفلسفي، إن هذا الطرح المطابق للروح التجريبية الجديدة يعكس بوضوح التجربة الأداتية النفعية في مجال التعليميات، إذ لا يفيد التعلم بالكليات لأن المعرفة لا تتم إلا بالجزئيات، بمعنى أن التعليم النظري قائم على التلقين والحشو، أي القاء جملة من المعارف الجاهزة بهدف الحفظ، ولعل أن هذا التصور تصور محدود، أي يوحي بعدم قدرته على: "مسايرة تطور الحضارة الإنسانية، وتقدم الثقافة والعلم في هذا العصر"[4]، كما أنه يقدم المعلم على المتعلم، ففي عوض أن يصبح هذا الأخير محورا أساسيا في مجال

[1] مجموعة من المؤلفين، **نظريات التعلم**، ترجمة: علي حسين حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1983، ص334.
[2] المرجع نفسه، ص301.
[3] أدموند هوسرل، **تأملات ديكارتية أو المدخل إلى الفينومينولوجيا**، ترجمة: تيسير شيخ الأرض، دار بيروت، بيروت، لبنان، 1958، ص44.
[4] مسعود طيبي، **نحو تفكير علمي وفلسفي- بين التعليم النظري والتعليم العملي الابتكاري**، ص111.

التعلم يصبح متابعا فقط، أضف إلى ذلك أنه لا يؤدي إلى نتائج عملية، بمعنى أنه: "لا مبرر اجتماعي للتحصيل المجرد للمعرفة، ولا فائدة واضحة يكتسبها المجتمع عند النجاح"[1].

إذن لا مطمع من التصور الذي وضعه أفلاطون في جمهوريته، إذ يظهر الضعف في طريقة أفلاطون التربية المثالية. وذلك لعدم قدرتها على ملاءمة نفسها للظروف الواقعية، ولأن المثل العليا للحياة والتربية التي رسمها في الجمهورية تبتعد عن مطالب الحياة العملية"[2]، أما أرسطو ARISTOTE(384-322ق.م) فهو يولي العناية بالتربية العملية، فمن الأمور البينة بالنسبة له أنه: "يجب تثقيف الأولاد بأخلاق البيئة قبل تثقيفهم بالعقل والمبادئ النظرية"[3]، غير أنه يجب التفريق بين الأمور العملية النافعة وبين تلك الأمور العملية التي تستهدف شهوة البدن، ذلك أن: "التماس النفع في كل شيء، لا يليق البتة بالنفوس الأبية الحرة"[4]، ولهذا تجد أن التربية البدنية أو الرياضة: "تؤتي الاستعدادات الجسمانية بع المزايا الخاصة، والتمرن على العمل يحسن الأشغال التي يتعاطاها المرء"[5].

وعليه فإن أرسطو يجعل هدف التربية هو بلوغ الفضيلة، ولا يتم ذلك إلا بتوازن بين الاستعدادات الجسمانية والاستعدادات العقلية، وبالتالي فإن فلسفته التعليمية تبدو مقبولة غير أنها تثير نوعا من الاستفهام والتناقض خاصة حينما يجعل من التربية أو التعليم كما يجب أن يكون لذاته خليقا بالأحرار فقط دون جميع الناس، أما إذا كان لغيره فهو شأن العبيد أو الأجراء[6]، وهذا ليس محددا لأنه لا تقوده ضوابط إنسانية.

إن النصوص المطابقة لروح الكل يجد المتعلمون صعوبة في فهمها، لأنها مفارقة للواقع، أو أن موضوعها يحدده الانتماء الماورائي، بالمقابل تنتمي النصوص المطابقة في مبادئها ومناهجها لمشكلات الواقع إلى المجال التجريبي النفعي، هذا الاخير قريب إلى ذهن المتعلم وبواسطته يستطيع بناء مقاربات جديدة أو إنشاء جملة من التساؤلات التي تخص البيئة الاجتماعية أو الثقافية التي ينتمي إليها، سواء تعلق الامر بالمكون اللغوي أو الديني أو السياسي وقس على ذلك، وعليه فإن براغماتية النص من الشروط المحددة لتعليمية النصوص خاصة النص الفلسفي.

بمعنى أن النص الذي لا يجد قبولا في ذهن المتعلم لا يمكن تصنيفه ضمن الشروط العامة المحددة لتعليمية النص، ففهم النص يخضع لمجموعة من الشروط المعقدة يمكن تلخيصها في: "العامل الاجتماعي، وعامل خاص بلهجة الفرد،

[1] المرجع نفسه، ص124.
[2] محمد حسن العمايرة، **أصول التربية التاريخية والاجتماعية والفلسفية**، ط4، دار المسيرة، الأردن، 2005، ص97.
[3] أرسطو طاليس، **السياسيات**، ترجمة: الأب أوغسطين بربارة البولسي، اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية، بيروت، 1985، ص426.
[4] أرسطو طاليس، **السياسيات**، ترجمة: الأب أوغسطين بربارة البولسي، ص426.
[5] المصدر نفسه، ص427.
[6] نفسه، ص423.

وعامل خاص بزمن النص"[1]، أي أن الأسس الفلسفية لتعليمية النصوص هي أسس تجريبية بالأساس، إذ لا يمكن إهمال الأهداف المعرفية من تعليمية النصوص الفلسفية، فالغرض من تعليم المتعلم أسلوب النقد والخطاب والجدل هو توظيف هذه التقنيات في التكيف مع مختلف الوضعيات الطارئة وهذا من خلال إيجاد وضعيات بديلة، ويتمثل ذلك في حفظ التراث أو الانفتاح الثقافي[2]، وعليه يجب اعتبار الأساس النفسي والاجتماعي لتعليمية النص الفلسفي[3]، فهذه الأخيرة لا تتم إلا بمدى درجة القبول في ذهن المتعلم أو تحقيق الحد الادنى من تعليمية النص.

وفي سياق ذي صلة ذهب ابن خلدون(1332-1406م) إلى أن: "تلقين المتعلمين للعلوم إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا"[4]، يقول ابن خلدون: "ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال والمثل الحسية"[5]، ولهذا يستحسن في النصوص أن تكون مدعومة بالوقائع والأحداث، إذ أن فهم بعض المسائل لا يكون إلا إذا كان لها وجود في الواقع التجريبي، كما أن العادات التعليمية تقتضي الانتقال بالمتعلم من المعرفة الجزئية إلى المعرفة الكلية، أي من الجزء إلى الكل أو من البسيط إلى المركب.

ولذلك تلاحظ أنه: "إذا ألقيت عليه الغايات في البداية وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كلَّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه، وانحرف عن قبوله، وتمادى في هجرانه"[6]، بمعنى يجب مباشرة الأحوال الجسمانية للمتعلمين لأنها أكثر عملية، فالمبتدئ يجد صعوبة في التعلم، ولتجاوز ذلك ينبغي الأخذ بالأمثلة الحسية، لأن الاستعدادات تكون في البداية محدودة في تحصيل المعارف الكلية، وعليه يجب الانتقال من المعارف الجزئية.

أما بالنسبة إميل دوركايم DURKHEIM ÉMILE (1858-1917م): "التربية هي الفعل المطبق من طرف الأجيال الراشدة على تلك التي لم تصبح راشدة بعد في الحياة الاجتماعية. موضوعها هو إيقاظ وتطوير عند الطفل عدد معين من الحالات الجسمية العقلية والأخلاقية"[7]، بمعنى أن التربية يجب أن تهتم بموضوع السلوك، فالأهداف العامة

---

[1] زتسيسلاف واورزنياك، **مدخل إلى علم النص**، ترجمة: سعيد حسن بحري، ص83.

[2] سماح رافع محمد، **مناهج المواد الفلسفية**، دار الثقافة، مصر، 1997، ص23.

[3] المرجع نفسه، ص55.

[4] عبد الرحمان ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق: عبد السلام الشدادي، ج3، ط1، بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء، الجزائر، 2005، ص213.

[5] المصدر نفسه، ج3، ص214.

[6] نفسه، ج3، ص214.

[7] « L'éducation est l'action exercée par les génération adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques,

من تعليمية النصوص هو تعديل السلوك بالنسبة للمتعلمين، أي بما يوافق التوجه العام للمجتمع، وعليه فإن أساس تعليمية هذه النصوص هو الأساس الاجتماعي.

وفي توضيحه لهذا المفهوم يطرح أوغيست كونتAUGUSTE COMTE(1798-1857م) فكرة جد أساسية، أي فكرة الانتقال بالفلسفة من روح التأمل إلى الروح الوضعية التجريبية فجوهر: "الفلسفة الوضعية هي بداية، تختص حقيقة، بموضوع معين، بواسطة هذا الانتقال الضروري والصائب من التخيل إلى الملاحظة، التي تكون الروح العلمية تحديدا المناقضة للروح اللاهوتية أو الميتافيزيقية"[1]. وعليه فإن النصوص التي تعتمد في بنائها وتراكيبها المحاور العامة للميتافيزيقا لا تصلح للتعليم لأنها نصوص مفارقة للواقع.

وفي نفس الرواق ذهب جون ديويDEWY JOHON(1859-1952م) إلى اعتبار: "التربية بالنسبة للحياة الاجتماعية، هي بمثابة التغذية والإنجاب بالنسبة للحياة الفيزيولوجية. هذه التربية تتكون أساسا من انتقال بطريق الاتصال"[2]، وهذا دليل على أن التربية العملية أقرب إلى التعليميات العامة وهذا بخلاف التربية المجردة أو التربية النظرية، إن الطفل مثلا: "الذي يتعرض للحرق فإنه يصبح يخاف من النار: إذا كان الأب أو الأم يخوفانه من الاحتراق إذا لمس لعبة معينة، فإن الطفل يصبح يتجنب هذه اللعبة بشكل آلي كما يتجنب لمس والاقتراب من النار"[3]، وبالتالي فإن التربية الحسية تتفوق على التربية العقلية.

يجب الاتفاق على أن التربية لا تقع إلا إذا أخذ بعين الاعتبار جملة الاستعدادات والقدرات الكامنة في الفرد، ثم العمل على تطوير هذه القدرات، فليس كل ما يتمثل للفرد يوحي بقدرته على التمييز والإدراك، بل إن الفعل التربوي عادة ما يستغرق مدة زمنية أطول حتى ينتقل بذهن المتعلم من مستوى الإحساس إلى مستوى الإدراك الحسي، ثم من مستوى الإدراك الحسي إلى مستوى الإدراك المعرفي، وعليه فإن المعارف لا تنشأ لدى المتعلمين في البداية إلا حسية تجريبية.

---

intellectuels et moraux », EMILE DURKHIEM, **EDUCATION ET SOSIOLOGIE**, DEUXEME EDITION, LIBRAIRIE FELIX ALCAN, PARIS, 1926, P49.

[1] « La philosophie positive est d'abord, en effet, profondément caractérisée, en un sujet quelconque, par cette subordination nécessaire et permanente de l'imagination à l'observation, qui constitue l'esprit scientifique proprement dit, en opposition à l'esprit théologique ou métaphysique », AUGUSTE COMTE, **COURS DE PHILOSOPHIE POSITIVE**, TOME QUATRIÈME, 5 Édition, BACHELIER IMPRIMEUR LIBRAIRE, PARIS, 1893, P234.

[2] « L'éducation est à la vie sociale ce que sont la nutrition et la reproduction à la vie physiologique. Cette éducation consiste essentiellement en une transmission par la communication. », DEWY JOHON, **DEMOCRATIE ET EDUCATION**, PRE ET TRAD DE GERAD DELEDALLE, ARMAND COLIN, PARIS, 1990, P44.

[3] « Qui s'est brulé craint le feu, si le père ou la mère font en sorte que l'enfant se jouet, l'enfant apprendra à éviter ce jouet aussi automatiquement qu'il évite de toucher au feu. », IBID, DEWY JOHON, **DEMOCRATIE ET EDUCATION**, PRE ET TRAD DE GERAD DELEDALLE, P50.

وبالنسبة لجان جاك روسوROUSSEAU JEAN-JAQUES (1772-1778م): "الإحساسات الأولى للأطفال مطلقا عاطفية. ولا يمكنهم معرفة إلا الألم واللذة. لا يستطيعون المشي ولا التحكم، إنهم بحاجة إلى وقت أكثر لأجل أن يكونوا شيئا فشيئا إحساسات تمثلية تظهر لهم الموضوعات خارجة عن أنفسهم"[1]، بمعنى أن المتعلم لا يتعامل مع الأشياء إلا كما هي موجودة بالنسبة إلى مخيلته، ولذلك تجد أن جل أحكامهم مسبقة، أي لا يوجد ما يثبتها تجريبيا، فالبدء في تعليمهم باستخدام وضعيات نصية مشكلة متقدمة في التجريد قد لا يوافق مجمل استعداداتهم، أي لا يوافق نشاط الأهواء والعواطف.

لذلك لا يجب أن نتوقع من المتعلم أن ينشئ منذ البداية في تحليله للنص الفلسفي معارف أولية فالفهم عنده ينشأ تدريجيا، بل إنه في أول الأمر يكون عاجزا عن إدراك القضايا الكلية إلا ما حصل له بالتقريب والأمثلة الحسية، إن الإنسان يولد بالطبيعة على أنماط سلوكية وراثية كقدرته على الرضاعة مثلا والهضم، لكن تبقى هذه الاستعدادات محدودة وغريزية إذا لم يتم بواسطة التربية معرفة أسبابها، بمعنى الانتقال من مجرد الرضاعة والهضم إلى التساؤل عن فائدتهما وآليتهما، لأن وظيفة التربية في النهاية هي ترسيخ ملكة الاستعداد[2]، فـ: "الاستعداد يتدرج بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل"[3].

وعليه كلما كانت النصوص قريبة إلى ذهن المتعلمين بما يوافق استعداداتهم وقدراتهم كلما كانت أقرب إلى الفهم، أي لا طائل من توريط المتعلم في بعض النصوص البعيدة عن واقعه الجزئي، فالفلسفة في نهاية المطاف هي المنهج المطبق في تحليل مشكلات الواقع، فمن جملة التوصيات التي يوصي بها الباحثون بشأنها، هي ضرورة أن تتضمن النصوص الفلسفية القضايا التجريبية، أي كل ما يقرب إلى الملاحظة والقياس وكل القضايا التي يستطيع الطالب أن يتمثلها باستخدام الادوات الحسية التجريبية.

إن بعض النوازل أو المشكلات الطارئة التي تنشأ نتيجة للآلة الصناعية أو انزلاقات تقنيات الإعلام والاتصال أو امتداد بعض المفاهيم الطائفية، هي التي يجب أن تكون موضوعا لتعليمية الفلسفة خاصة في مجال النصوص، لأن هذه المسائل يستطيع أن يكون المتعلم بشأنها بعضا من الأفكار المبدئية، ولأنها تمثل مجمل الكفاءات التمهيدية التي يتعين

[1] « Les premières sensation des enfants sont purement affectives ; ils n'aperçoivent que le plaisir et la douleur. Ne pouvant ni marcher ni saisir, ils ont besoin de beaucoup de temps pou se former peu à peu les sensations représentatives qui leur montrent les objets hors deux-même », JEAN-JACQUES ROUSSEAU, **EMILE**, TOME PREMIER, LA RENAISSANCE DU LIVRE, PARIS, P47.

[2] محمد حسن العمايرة، **أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية**، ص19.

[3] عبد الرحمان ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق: عبد السلام الشدادي، ج3، ص214.

على الطالب في شعبة الفلسفة تحقيقها، والتي هي أساس لمجمل الكفاءات الختامية المتعلقة بالأهداف المعرفية من تعليمية الفلسفة بصفة عامة وتعليمية النص الفلسفي بصفة خاصة.

ومع ذلك فإنه للنصوص الفلسفية خاصة أساسية، هي الطابع الكلي الشمولي لها، فتفكيك النص إلى جملة من المشكلات الجزئية قد يفقده توازنه الكلي، وعليه ينتدب في تحليل النصوص الفلسفية نقد المفاهيم أو الأفكار التي تمثل توجه النص، وهذا من خلال مقاربتها بمفاهيم موازية، ولذلك تجد مثلا أن النصوص التي تهتم بمشكلات الواقع على نحو دقيق يمكن تصنيفها ضمن خانة النصوص العلمية وبالتالي لا يجب الخلط بين المجالين، فللنص الفلسفي خصوصيته، أي تلك التي تستند إلى روح التأمل والاستبطان.

كما أن التأسيس إلى مقاربة نصية انطلاقا من استعدادات المتعلمين وقدراتهم، أي اعتماد التدرج، فيجب التنبيه أن النص الفلسفي موجه بعد أن يكون المتعلم قد تلقى معارف قاعدية، ولا يجب أن نتوقع حتى من أولئك الذين يكونون قد أثبتوا مهارات عالية في النقد والتحليل إحاطتهم بكل ما يتعلق بتحليل تلك النصوص، لأن الدرس الفلسفي مختلف عن جميع المواد الأخرى وعلى المتعلمين أن يدركوا ذلك فقط.

وبناء على ما تقدم يمكن القول أن المقاربات التعليمية الحديثة فيما يخص تدريس الفلسفة لم تحل جميع المشكلات ذات الصلة بتعليمية الفلسفة، غير أنها عملت على تذليل بعض الصعوبات في ذلك فيما يخص الأدوات والوسائل بالإضافة إلى الجوانب التقنية، وهكذا فإنه يمكن من حيث الشكل اعتماد تعليمية خاصة بالفلسفة مقارنة بتعليمية جميع المواد الأخرى، وبمعنى آخر فإن شرط العملية التعليمية التعلمية هو وجود المعلم والمتعلم والمناهج التعليمي أو مادة التعلم، وبالنسبة إلى تعريف التعليميات العامة فإن هذه الشروط متوفرة في تدريس الفلسفة، وبالتالي يمكن اعتماد تعليمية خاصة بالفلسفة من حيث الشكل.

لكن من حيث المضمون قد تختلف الطرق والأساليب في ذلك، بين الذي ينفي إمكانية وجود هذا النوع من التعليمية نظر للخصائص العامة للمعرفة الفلسفية من حيث هي معرفة تأملية بالإضافة إلى الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في فهمها، وبين الذي يدعو إلى اعتماد تعليمية في ذلك وهذا حتى تتمكن الفلسفة من مواكبة المناهج المطبقة في العلوم من خلال اعتماد مقاربات جدية عن تلك الطرائق التقليدية، وبين الذي يدعو إلى الاحتفاظ بالطريقة القديمة في تعليم الفلسفة وهذا باعتبار أن المناهج التعليمية الحديثة انبثقت عن هذه الطريقة ذاتها، ومما لا يدع مجالا الشك أن واقع تدريس الفلسفة خاصة في العالم العربي والإسلامي تعترضه هو الآخر مجموعة من العوائق بما في ذلك رفضها لها، وهذا في كثير من الأحيان لاعتبارات دينية أو سياسية، الأمر الذي لا ثيره المجتمعات الغربية.

خاتمة:

من خلال التحليل السابق نحقق جملة من الأفكار الأساسية وهي:

إن التعليمية بصفة عامة لا تتم إلا باعتماد جملة من النصوص الموثقة، وهذه النصوص تختلف بحسب التخصص وكذلك بحسب موضوع التعلم، وهنا تجدر الإشارة إلى نقطة أساسية في تعليمية النص وهي تصنيف النص وبالتالي لا يجب الخلط بين النص الفلسفي والنص العلمي لأن ذلك قد يؤدي إلى التباس في تصور تعليمية تقريبية تخصهما، كما يجب ضبط مفهوم دقيق للنص الفلسفي، لأن مجمل القطع النصية التي يتم اعتمادها في مختلف البرامج التعليمية سواء في الجامعة أو التعليم الثانوي لا تعكس درجة القبول لدى المتعلمين، لأنها مرتبطة بنصوص أخرى، وبالتالي يجب بناء التحفظ حول كل ما يتم توثيقه حول تلك القطع النصية، لأنها لا تعبر عن موقف صاحبها إلا بشكل محدود.

كما أن من بين العوائق التي تحول دون تطبيق الدرس الفلسفي هو سيادة النزعة المثالية، والتي تستند إلى التأمل أولا ثم النقد والتحليل، أي عدم قبول الأشياء قبولا نهائيا، وكل هذا يتحدد في معنى الجدل الذي يعبر عن روح الوصل تارة والفصل تارة أخرى، فتعليمية الفلسفة هي تعليمية في الحجاج الفلسفي، وكما لا حظنا أن تقدم البحث في مجال العلوم الطبيعية، كانت له انعكاسات واضحة في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية بصفة عامة والتعليميات بصفة خاصة، باعتبار هذه الأخيرة جزء من الدراسات الانسانية والاجتماعية، من هنا بالضبط دعت الحاجة إلى إقامة تعليمية خاصة بالفلسفة، ومن ثم إعداد مقاربات في ذلك، بمعنى أننا نحصي في مجال تعليميات الفلسفة بالإضافة إلى تعليميات النص، جملة من المقاربات الجديدة كالمقاربة الجدلية والاستقصائية والأسلوب المقارن.

وكإجابة عن سؤالنا، فيما إذا كان يمكن اعتماد تعليمية خاصة بالفلسفة هو في اقتراح بدائل جديدة لا تخل بروح الدرس الفلسفي، أي اعتماد جملة من القراءات، بمعنى قراءة النص الفلسفي من الداخل ويعتمد ذلك على ضبط مشكلة النص وكذلك موقف صاحب النص ثم الأدلة والحجج التي يدعم بها صاحب النص موقفه، وهنا يستحسن تحديد طبيعة هذه الادلة ويتوقف ذلك حسب طبيعة المشكلة التي هي موضوع النص، ثم قراءة النص من الخارج من خلال ضبط المفاهيم والمصطلحات الشائعة في مجال البحث وكذلك تحديد السياق العام الذي جاءت فيه مشكلة النص بالإضافة إلى النقد والتقييم.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: باللغة العربية:

1. رشيد بناني، **من البيداغوجيا إلى الديداكتيك**، الدار البيضاء، المغرب، 1991.
2. عبد اللطيف الفاربي، **معجم علوم التربية**، ط2، دار الخطابي، المغرب، 1999.
3. محمود فهمي زيدان، **مناهج البحث الفلسفي**، ط1، دار الوفاء، مصر، 2004.
4. جودت أحمد سعادة، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، ط1، دار الشروق، الأردن، 2001.
5. محمد الدريج، **التدريس الهادف مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية**، قصر الكتاب، الجزائر، 2000.
6. زتسيسلاف واورزنياك، **مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص**، ترجمة: سعيد حسن بحري، ط1، مؤسسة المختار، مصر، 2003.
7. علي حرب، **نقد النص**، ط4، المركز الثقافي الغربي، بيروت، لبنان، 2005.
8. عبد المجيد عبد الرحيم، **تدريس العلوم الفلسفية**، ط1، دار النهضة، مصر، قصر الكتاب، الجزائر، 2000.
9. طه عبد الرحمان، **التواصل والحجاج**، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2008.
10. مسعود طيبي، **نحو تفكير علمي وفلسفي**، دار هومة، الجزائر، 2001.
11. أفلاطون، **الجمهورية**، تقديم جيلالي اليابس، موفم للنشر، الجزائر،2007.
12. مجموعة من المؤلفين، **نظريات التعلم**، ترجمة: علي حسين حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1983.
13. محمد حسن العمايرة، **أصول التربية التاريخية والاجتماعية والفلسفية**، ط4، دار المسيرة، الأردن، 2005.
14. أرسطو طاليس، **السياسيات**، ترجمة: الأب أوغسطين بربارة البولسي، اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية، بيروت، 1985.
15. سماح رافع محمد، **مناهج المواد الفلسفية**، دار الثقافة، مصر، 1997
16. عبد الرحمان ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق: عبد السلام الشدادي، ج3، ط1، بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء، الجزائر، 2005.

ثانيا: باللغة الأجنبية:

1- Paul Foulquier, **Dictionnaire de la langue pédagogie**, P.U.F, Paris, 1971.
2- DESCARTES RENE, **Discours de la méthode**, **discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences**, librairie de la bibliothèque nationale, paris, 1894.
3- Platon, **Apologie de Socrate**, tard par Émile Chambry, Garnier-Flammarion, Paris, 2001.

4- Emmanuel Kant, **Traité de pédagogie**, tard par Jules Barni, Philosophie, Paris, 1803.

5- JEAN PIAGET**, L'INTELLIGENCE CHEZ L'ENFANT-DELACHAUT ET NIESTLE S.A. LAUSANNE**, (SUISSE) - Paris ,1977.

6- EMILE DURKHIEM, **EDUCATION ET SOSIOLOGIE**, DEUXEME EDITION, LIBRAIRIE FELIX ALCAN, PARIS, 1926.

7- AUGUSTE COMTE, **COURS DE PHILOSOPHIE POSITIVE**, TOME QUATRIÈME, 5 Édition, BACHELIER IMPRIMEUR LIBRAIRE, PARIS, 1893.

8- DEWY JOHON, **DEMOCRATIE ET EDUCATION**, PRE ET TRAD DE GERAD DELEDALLE, ARMAND COLIN, PARIS, 1990.

9- JEAN-JACQUES ROUSSEAU, **EMILE**, TOME PREMIER, LA RENAISSANCE DU LIVRE, PARIS.

الاسم و اللقب / بوسرو السبتي مفتش التربية الوطنية لمادة الفلسفة الجزائر

و طالب الدكتوراه سنة رابعة بجامعة مولود معمري دفعة 2019

تخصص فلسفة تطبيقية .

عنوان المداخلة :

بيداغوجيا الصورة في الدرس الفلسفي

المشكلة / مدى امكانية اعتماد مقاربة الصورة كبيداغوجية تربوية في الدرس الفلسفي

– شق نظري يؤسس للمقاربة

– شق تطبيقي مع تلاميذ الاقسام النهائية بمختلف الشعب عينات للبحث .

بيداغوجيا الصورة في الدرس الفلسفي

مقدمة

تعرف الأنظمة التربويّة عبر العالم تحوّلات كبيرة في العديد خاصة في مرتكزاتها و أسسها سواء ما تعلّق بمحتويات برامجها أو خياراتها البيداغوجيّة أو أنماطها التقييميّة. و لعلّ تلك المراجعات و التحوّلات مردّها النقلة المجتمعيّة التي أحدثها التطوّر العلميّ وخاصّة في شقه التكنولوجيّ بعد ثورة الميديا . و في هذا الصدد يبدو البعض محقّا حين اعتبر "أنّ النقلة المجتمعيّة التي ستحدثها تكنولوجيا المعلومات ماهي في جوهرها إلّا نقلة تربويّة في المقام الأوّل" [1].

و بهذا المعنى فإنّ البحث في العلاقة بين هذا المنتج العلمي و آثاره التربويّة و البيداغوجيّة يعد احد رهانات النظم التربويّة اليوم .

و عند القاء نظرة في محيطنا البيداغوجيّ الذي عادة ما يؤثّر في الممارسة التربويّة خصوصا داخل الاقسام يتّبين بجلاء أنّ حضور الصّورة كثيف، وأن لا معنى لنشاط لا يستند إلى هذه الوسيلة البيداغوجيّة الهامّة .

" فالتعليم بوصفه فنّ اقتناء المعرفة وملاحقتها و توصيلها و توظيفها" [2] يجد في الصّورة سندا تربويّا لا غِنى له عنه؛ لأنّ عمليّة الرؤية تختصّ بوضعيّة مزدوجة وفق المنظور الفلسفي فهي تُحِيل من جهة أولى على مصدر تنجم عنه، وترتبط من جهة ثانية بمشهد أو موضوع تستهدفه. فالصّورة جهاز من الرّموز تستدعي التفكيك و التأويل، و عليه فإنّ الاشتغال البيداغوجيّ عليها لا يقلّ شأنا عن إنتاجها. إنّ تنزيل الصورة في الحقل البيداغوجي تنزيل وظيفيّ و ليس اعتباطيّا ، فحضورها الكاسح في مختلف المحاميل البيداغوجيّة يؤشّر على أنّها ليست تأثيثا جماليّا أو تسلية بصريّة بقدر ماهي ضرورة بيداغوجيّة (nécessité Pédagogique). فقد أصبح مفعول الصورة أقوى من مفعول الكلام في وقتنا الراهن، و في المنظومة التربوية و ضمن الوسائط التعليمية بصفة خاصة، لاسيما و أن العديد من الدراسات الحديثة أثبتت أن 90% من مدخلاتنا الحسية هي مدخلات بصرية. وفي هذا الإطار ذكر عالم التربية الأمريكي "جيروم برونر" المشهور بأبحاثه المتعلقة بالتفكير من خلال الإستكشاف و الإبداع : "أن الناس يتذكرون 10% فقط مما يسمعون و 30% فقط مما يقرؤونه، في حين يصل ما يتذكرونه من بين ما يرونه أو ما يقومون به إلى 80%".[3]

إنّ الملاحظات الدقيقة للمشهد التعليميّ- التعلّميّ تقودنا إلى القول أنّ الأهداف المرسومة من قبل المدرّس، أيّا كانت دقّتها و درجة طموحها، لا سبيل إلى تحقّقها ما لم تكن الوضعيّات البيداغوجيّة المصاحبة للدّرس تضمن تفاعلا بين المتعلّمين من ناحية ، و بينهم و بين سنداته من ناحية ثانية. و في هذا الجانب يكون اهتمامنا بتمثّلات الصّورة لدى المتعلّمين و مشروعيّة حضورها في الأنشطة البيداغوجيّة المختلفة .

و لعل منطلقاتنا في ذلك الفرضيات التالية :

([1])نبيل علي ، العرب و عصر المعلومات ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الاداب ، الكويت ، عدد 184 أفريل 1994 ، ص 361 .

([2])مرجع نفسه ، ص362

([3])أحمد الكبداني ، الصورة في كراسة الوضعيات الإدماجية بالتعليم الإبتدائي، مجلة علوم التربية ، المغرب ،العدد49 أكتوبر 2011 ، ص 150.

- أن اساتذة الفلسفة يملكون القدرة على التعامل و استعمال مختلف الوسائل تكنولوجيات المعلومات .

- يعتمد اساتذة الفلسفة على مختلف وسائل التعليم و التكنولوجيا لدعم اعلملية التعليمية .

- اساتذة الفلسفة في اتم الاستعداد للتحول نحو التعليم الإلكتروني.

- وعي التلاميذ و الاساتذة بضرورة التحول نحو التعليم الالكثروني في الوقت الحالي .

و انطلاقا من المكانة التي أصبحت تحظى بها هذه التقنيات الجديدة وكذا قدرتها على إكساب التلميذ مهارات عديدة، و خلق وضعيات تعلم جديدة قادرة على دعمه في تجاوز بعض الصعوبات الدراسية لديه، سيحاول هذا البحث أن يرصد الوسائل السمعية البصرية و التقنيات المعلوماتية التي يتم اعتمادها في العملية التعليمية، وهو يأخذ الفلسفة كنموذج لأهميتها في النظام التعليمي الثانوي، وللصعوبات التي حتما سيلقاها التلاميذ في استيعاب مضامينها و طرقها، خاصة باستعمال الوسائل السمعية البصرية، و بالتحديد تقنية الإعلام والتواصل المتمثلة في الحاسوب و الانترنيت، ، **فهل يمكن استعمال الوسائل السمعية البصرية و التقنية المعلوماتية في درس الفلسفة، أم أن هناك صعوبات تحول دون هذا الاستعمال؟ ثم كيف ينظر أستاذ مادة الفلسفة لأهمية هذه الخطوة؟ هل هي إيجابية أم سلبية ؟**

أولا : الصورة كأداة تعليمية :

يتأسس اي فعل تربوي على مجموعة من المبادئ تخلف من مادة تعليمية لأخرى و من طور لأخر ، سواء على المستوى النظري او التطبيقي ، و إذا سلمنا بأنّ عصرنا عصر الصور بتعبير ريجيس دوبري الفرنسي فإن ذلك يجعل الواقع لا معنى له دونها وأبعد من ذلك يصبح وعينا به في الكثير من الأحيان مرتبط بهذه الصّور التي تُغرق حياتنا و تنمّط سلوكاتنا و تفرض علينا مسالك في التواصل محكومة بهذه الثورة الإعلاميّة و التكنولوجيّة ، **و مثل هذه المسلمات تخترق المجال التربوي الذي تجعله بحاجة الى مجموعة من المنطلقات التي يتأسس عليها لبلوغه غاياته** ومنها :

(أ) – لما كان الفعل التعليمي عملية ديناميّة و بنائيّة ، بمعنى أنّ المتعلّم في تعامله مع مختلف الوسائل التعليميّة، و الصّورة إحداها، فإن ذلك يحوله ليبني المعرفة بمبادرة ذاتيّة متدرّجة . و بذلك تكون المعرفة بهذه الصورة بناء والتعلّم اكتشاف للمعرفة وبحث عن المعنى من خلال الصّورة و فيها.

(ب)- يضاف الى ذلك أن التعلّم من مهامه إقامة صلات بين معطيات جديدة و معارف سابقة . مما يتطلب اثناء معالجة المعلومة التي قد توفّرها الصورة الاستعانة بما يختزنه المتعلّم في ذاكرته من المعارف القبليّة و المهارات. و هذه المكتسبات توجّه اشتغاله غلى الصورة و تؤثّر في قراءته لها و استنطاقها.

(ج)- ثم إن التعلّم من خلال الصورة يستدعي التنظيم الواعي للمعارف و البحث في هيكلتها وأنساقها بعيدا عن التداخل و الغموض. فالمتعامل مع الصّورة يرتقي في هذه النقطة بالذات إلى مرتبة الفنان في حرصه على رشاقة المعلومة ووجاهة الفكرة و جماليّة البناء.

(د)- زيادة على أنّ التعلّم بالصّورة عادة ما يمسّ المعارف المعلنة و الصريحة (الخبريّة) مثلما يمسّ أيضا المعارف الإجرائية و الأداتيّة . ذلك أنّ الاشتغال على الصّورة في الشأن التربويّ وخاصّة في علم النفس- العرفاني يتطلّب التمييز بين المعارف: فهي قد تكون معلنة وصريحة و مفتاحها سؤال "ماذا؟" مثلما قد تكون أيضا إجرائيّة تتّصل بالكيفيّة " كيف؟" أو كذلك الإشراطيّة باعتماد تقنية السؤال الآتية" متى و لماذا " نعتمد المعرفة المعلنة- الخبريّة أو الإجرائيّة ؟ إذن المعرفة تستحيل لدى المتعلّم وفق هذا المنظور متمثّلة عبر ممارسات موجّهة و تشاركيّة تارة و فرديّة مستقلّة تارة

أخرى .

(هـ)- واخيرا توفر القراءة المتفهّمة و المتبصّرة للصّورة للمتعلّم إمكانات تقوي اهتمامه و انجذابه إلى النشاطات بمعنى أنها توفر له الدّافعيّة ، فهي التي تحدّد درجة انخراطه في الأنشطة ومشاركته في شتّ مراحلها . و يظهر ذلك في المتغيّرات الوجدانيّة (صورة الذات لدى المتعلّم/ شعوره بالأمان و القدرة على الفعل/ سلامة العقد البيداغوجيّ ووضوح بنوده...). خاصة و أن التعلّم هو تغيير في السلوك بفعل الممارسة و التجربة، فالضّجر و الملل اللذين يشعر بهما المتعلّم ينتجان عن النمطيّة من ناحية وعن الطرق البيداغوجيّة التقليديّة التي لا تعترف بالمتعلّم كذات لها انتظاراتها . اعتبارا من ان الدافعيّة هي أساس كلّ تعلّم ، فهي الرّغبة في الحضور الفاعل .

فإذا كانت هذه منطلقات العملية التعلمية فإن تمثلات المعرفة بالصورة يمكن رصدها في أن المعنى الذي نشتغل عليه حول الصّورة هو الذي يراها " كلّ مضمون مرئيّا كان أو مسموعا. و مهما تعدّت أنواعها و مصادرها فالصورة تظلّ شهادة على واقع أو انعكاسا أو تصويرا أو تأويلا له أيضا من خلال نظرة مبدع. فهي تنبع من رغبة في تبليغ واقع ملحوظ أو مظهر لعالم محسوس" [4].

بيد أنّ تشكلات المعرفة بالصورة متعدّدة إذ أنّ المشاهد - والمتعلّم مشاهد - لا يقتصر على مشاهدة موضوع قد قام الضوء بتشكيله بل يعمل على بلوغ استنتاجات محددة .

و قد حددت كارولين بلومر مجموعة من العمليّات العقليّة باعتبارها أنشطة معرفيّة في جوهرها يمكنها أن تؤثّر في الإدراك البصري و منها :

-الذاكرة : وهي أكثر الأنشطة العقليّة أهميّة في الإدراك البصري الدقيق وهي الصّلة التي تربطنا بكلّ الصّور. و لقد استخدم الناس الصّور كمعينات للذاكرة أو كوسائل لتقويتها .

-الإسقاط : الصّور و الرّسوم أشكال تتكوّن من الاحتكاك بالطبيعة و الواقع و الذات وهي بذلك مستلهَمَة منها معبّرة عنها... و هكذا يتمّ إسقاط الحالة العقليّة على موضوع ما، أو جملة أو كلمة أحيانا نستخرج المعاني الخاصّة منها. إنّ السبيل إلى هذه المعاني هي العمليّات العقليّة و الخبرات السّابقة و المعاني التي نخصّ بها الصّور التي نراها و ندركها .

-التوقّع : ويعني بإيجاز أنّ الصّورة موضوع القراءة و التحليل لا تُفصِح في الغالب عن معانيها مكشوفة وعارية بل إنّ إدراكاتنا البصريّة لها قد تكون زائفة أو مضلّلة أحيانا. لذلك تلجأ الفنون البصريّة في أحيان كثيرة إلى عمليّة تكوين التوقّعات هذه و كسرها بأشكال مفاجئة بحيث ينكشف ما لم يحسب له حساب.

- الانتقائية: ذلك أنّ الكثير من عمليّات الإدراك البصري تكون عمليّات لاواقعيّة أي أنّها تلقائيّة و ليست متعمّدة تدخل من خلالها أعداد كبيرة من الصّور. وقد لا تترك آثارا تذكر بعد ذلك لدينا... مثل هذه الصّور العفويّة المستلهمة من الحياة اليوميّة وقع تمثيلها داخل المنظومة الخاصّة بالصّور في المخّ و كلّ ما على المرء أنّ يقوم به بعد ذلك هو أن يحدّد الطريقة المناسبة للتعامل مع هذه الموضوعات أو الأحداث أو الأشخاص في هذا الوقت أو ذاك و في هذا الموقف أو غيره من المواقف. [5]

([4]) يوسف الحشايشي ، التربية بالصورة، التربية على الصورة، التجديدات البيداغوجيّة، منشورات التفقّديّة العامة للتربية ،الملتقى المغرب ، 14مارس 1999.

([5]) شاكر عبد الحميد، عصر الصّورة ، مصدر سابق ، ص163/162.

كما أنّ للثقافة تأثير حاسم في إنتاج الصّورة و كذلك في توليد معانيها بل لا مندوحة من القول أنّ "الصّورة ثقافة " و أنّ الرّصيد الثقافيّ شرط لإنتاج الصّورة و لتفكيك رموزها و مكوّناتها. فالثقافة تحدّد الأهميّة المعطاة للعلامات و الرّموز و التي تؤثّر في الأفراد المنتسبين لها و لغيرها من الثقافات فينتجون معرفة لا تخرج عادة عن سياقها الثقافيّ.

تقوم الصورة بدور هامّ في تنظيم المعارف و بناء المحتوى، فهي تنفرد بخصائص تجعلها أقرب إلى المتعلّم من النصّ أو الوضعيّة. فالصّورة في البيداغوجيا الحديثة تستميل المتعلّم و تشوّقه بحكم قدرتها على إثارة ذهنه و تحريك مشاعره ذلك أنّها تضمن فعل المعايشة و تزيد من تعميق فهم الناشئة للمعنى و ترسيخه في ذاكرتها جنبا إلى جنب مع اللفظة الدالّة عليه. و على هذا الأساس يفترض أن تكون المشاهد الصوريّة دقيقة في تصوير المعنى و تحديده ، واضحة بسيطة و بارزة الملامح، يسهل من خلالها إدراك المعنى و تشخيصه، أو المدلول المراد تجسيده في الذهن. فإذا كانت " القراءة هي فنّ اليقظة إلى الكلمات ." [6] و المقصود بالقراءة ههنا قراءة النصّ، فإنّ قراءة الصّورة هي بدورها فنّ اليقظة إلى الأشكال و الألوان و الرّموز والدّلالات سواء في معناها الخارجيّ المرتبط بالإدراك والرؤية أي ما يحدث في الواقع و كذلك من خلال مختلف المشاهد التي تتجلىّ فيها الصّور و تتوالى، أو في معناها الدّاخلي الباطني الذي يتطلّب جهدا لاستجلائه و العثور عليه.

" إنّ الصّورة هي بالتأكيد آمرة أكثر من الكتابة ، إنّها تفرض الدلالة دفعة واحدة دون تحليلها أو تفتيتها. إلّا أنّ هذا لم يعد اختلافا تكوينيّا. فالصّورة تصبح كتابة في اللّحظة التي تكون فيها دالّة، إنّها مثل الكتابة تدعو إلى حكم القوّة " [7].

هذا القول يعترف بسلطة الصّورة تماما مثلما يعترف بسلطة شارح الصّورة و قارئها، و عليه فإنّ مستويات التعامل معها مختلفة بحيث لا يستقيم الحكم، بيداغوجيّا، على قراءة ما دون الأخذ بعين الاعتبار الدرجة العلميّة للمتعلّمين و السياقات المعرفيّة و المحوريّة التي تنضوي ضمنها. فكأنّنا بهذا المعنى أمام فعاليّة رمزيّة بالغة التأثير للصّورة ". فالصورة رمزيّة غير أنّها لا تملك الخصائص الدلاليّة للّغة. "إنّها طفولة العلامة" على حدّ تعبير ريجيس ديبراي. [8]

و لعل هذا ما حرص المعلم على تنويع طرائقه البيداغوجيّة مع تثمين المبادرة الفرديّة فضلا على استثمار منتوج المتعلّمين . فالتربية دوما تستهدف إكساب الفرد القدرة على التفكير السريع ، على إعتبار أن المدرسة لا معنى لوجودها إن لم تستهدف تشكيل تعلّمات المتعلّمين في صور مختلفة . فالمتعلّم يعد أبرز منتوج للمؤسسة التربوية بغض النظر عن محتوى/ مضمون هذا التعلّم.

و لهذا أمكننا القول أن التعلّم كفاية بالنظر إلى أنه محصّلة بناء ذاتي للمعرفة ، فلكي يتعلّم يجب أن يحوز المتعلم آليّات هذا النشاط و مفاتيحه.

ثانيا - حضور الصورة في تعليمية الفلسفة :

يمثّل استثمار الصّورة في العمليّة التربويّة أحد غايات هذا الاقتدار البيداغوجي، لأنّ الصّورة تخترق جميع مجالات التعلّم المختلفة (اللغويّة و الاجتماعيّة و العلميّة و التقنيّة).

([6])مصطفى ناصف، اللغة و التفسير و التواصل، عالم المعرفة ، عدد193 ، يناير 1995 ، ص41.

([7]) رولان بارت ، الميثولوجيا، كتاب الفلسفة 4 آداب ، المركز الوطني البيداغوجي تونس ، الجزء الأول،د/ط ، د/س ، ص141.

([8]) ريجيس ديبري، حياة الصورة و موتها ، س4 آداب، المرجع نفسه ، ص 143.

تطوير استراتيجيّات : فحين يَعِي المتعلّم بكيفيّة اشتغال الذاكرة و بميكانيزمات التفكير لديه يكون قد وفّر لنفسه هامشا كبيرا من الاستقلاليّة و النجاعة، هذا يعني أنّ تطوير الاستراتيجيّات المعرفيّة و إن كان متأكّدا باعتباره مطلبا تعليميّا فإنّه غير كاف لبناء شخصيّة متوازنة فالدّراسات الحديثة تُولي اهتماما متزايدا بما يعرف بالميتا-معرفي في التعلّم أعني بأن يتعلّم المتعلّم كيف يتعلّم و نذكر في هذا السّياق مساهمات "فيقوتسكي" و"برونر" و "ميريو" التي اهتمّت كثيرا باستراتيجيّات التعلّم أكثر من اهتمامها بمضامين التعلّم لأنّ هذه الأخيرة – المضامين- متحوّلة و متغيّرة في حين أنّ الاستراتيجيّات

و الكفاءات تكون في معظمها ثابتة و متّصلة بذات المتعلّم و بشخصيّته و بقدارته و استعداداته و منها قطعا ما تكون الصّورة مَشغَلا لها.

يضاف إلى ذلك غائيّة النشاط التعلمي فحتّى ينخرط المتعلّمون في أنشطة التعلّم، ومنها الاشتغال على الصّورة وبالصّورة أيضا، يتعيّن أن يتوفّر لهم الإحساس بأنّ ما يُقترح عليهم من سندات تعلّم و محتويات مصاحبة لها ذات بعد نفعيّ آنيّا و مستقبليّا. ومن هنا فإنّ تنويع الوسائل التعليميّة بقدر ماهو دعم للتنشيط في الدروس

و استدعاء للمتعلّمين بأن يكونوا فاعلين فيها بقدر ماهو أيضا وجه من وجوه التجديد البيداغوجيّ الذي تنشده النظم التربويّة اليوم. و في هذا المعنى يكون التجديد " تمشّيا يهدف إلى إحداث تغيير و ذلك بإقحام عنصر في نسق محكم البناء [9] "

هكذا تختصّ الصّورة بحضور متأكّد في المقاربات البيداغوجيّة و في طرائق التدريس النّشيطة ، فهي تضمن احتكاكا يكاد يكون مباشرا بالمعنى من خلال تجسيد المفاهيم وربطها بالواقع بما يسهّل على المتعلّم اجتياز الحدّ الفاصل بين التفكير الذي يتعامل مع الأشياء الماديّة و شواهد العالم المدرَكة حسيّا، و بين التفكير المجرّد الذي يتعامل مع المجرّدات و الرّموز. غير أنّ الوسائل التعليميّة المؤثِّثة للأنشطة البيداغوجيّة متنوّعة فهي "وسائل إيضاح" و "معينات"، وهي جزء من تقنيات التعليم أو ما اصطلح عليه حديثا بالتكنولوجيا التربويّة و التي تشمل الصّورة و النصّ و الوضعيّة الدالّة و الرّسوم البيانيّة و الجداول الإحصائيّة الخ.... كلّ هذه الوسائل توفّر الخبرات الحسيّة للمتعلّمين و تثير انتباههم و تركيزهم و تزيد فاعليّتهم و نشاطهم الذاتي و مشاركتهم في العمليّة التربويّة "فمثلما هناك صور في الكلمات، هناك أيضا كلمات في الصور" [10]

و اذا كان التعليم بالصور بهذا المعنى حتمية فرضتها تطورات المجتمع ، فإن تعليم الفلسفة لم يستثنى من ذلك فتاريخيا يمكن تمييز ثلاث مناهج في تعليم الفلسفة على مر العصور، فهناك منهج الحوار الذي ينسب إلى "سقراط" من خلال لقاءات حرة في الساحات العامة، يتضمن موضوعات متفرقة اتجاه مستويات فكرية متفاوتة. (لكنه ليس تعليما بالمعنى الدقيق للكلمة). ثم بعده تلميذه "أفلاطون " الذي كان يقدم دروس يدوّن الطلاب مذكراتهم من خلالها، ثم "أرسطو" لاحقا، والذي كان يعلّم دائما في شكل دروس يلقيها على الطلاب وفي شكل محاضرات لجمهور أكبر.. أما في الإسلام لم يَعْطِ دروس في شكل حواري. بينما في أوروبا لا نجد فلاسفة معلّمين إلا بدءا من القرن الثامن عشر.. فكانت الطريقة تتمثل في

---

[9] التجديدات البيداغوجيّة، منشورات التفقديّة العامّة للتربية ، الملتقى الرابع عشر، ، وزارة التربية التونسية ، مارس 1999.

[10] شاكر عبد الحميد، عصر الصّورة، المصدر السابق، ص195

استخدام كتاب معين كأساس محوري والتعليق على الأفكار الواردة به وتطويرها.[11] وهناك منهج الدرس الذي يلقيه الأستاذ، إذ يكتفي الأستاذ / المدرس بالكلام والطالب بالإنصات وتدوين المذكرات.. (لكن هذا الأسلوب عمق الهوة بين الأستاذ وطلابه) ناهيك عن التساؤلات العديدة من مثل ما إذا كان الأستاذ / المدرس يلقي درسه في شكل عرض مستمر دون كتاب محدد ؟، أو كان عليه إلقاء الدرس وفق كتاب محدد كما كان الحال لدى "كانط" [12] .

وأخيرا هناك الحلقة الدراسية وهي عبارة عن فصول أو مجموعات صغيرة ملتفة حول مناقشة موضوعات مع الأستاذ / المدرس، حيث يكون دور الطالب أكبر ودور الأستاذ أقل مما يحدث في الدرس الذي يلقيه الأستاذ. كما تأخذ الحلقة شكل مجموعة من الطلبة أو الباحثين تعمل تحت إشراف أحد الأساتذة[13] ، وإذن هي "حلقة دراسية " تأخذ أحيانا شكل "دروس" على شاكلة " حلقات هايدغر" في ألمانيا. هذا التنوع في المناهج المعتمدة في تدريس الفلسفة بات بحاجة إلى تجديد نفسه وفق تقنيات حديثة كرستها طفرة نوعية على مستوى الوسائل الوسائطية . وفي حاور للدكتور عبد العالي معزوز مع صحيفة الشرق الأوسط ، الذي ورد فيه : باعتبارك أستاذا للفلسفة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وقد راكمت تجربة مهمة في تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي، ما هي الأدوار التي يمكن أن تلعبها الصورة خاصة السينمائية في الرقي بوضع الدرس الفلسفي نحو المأمول، وفي تنمية الوعي النقدي؟

للصورة أدوار ووظائف متنوعة ، أهمها : تكوين الطلبة على الثقافة البصرية. و هي كذلك من مفاتيح العالم المعاصر باعتبارها وسيطا إعلاميا في مجال التواصل، وأداة تعبيرية في ميدان الفن. كما أن لها دورا إشهاريا ودعائيا. فعملي كأستاذ هو أن أحمل الطلبة على التمييز بين أنماط الصورة، ومَدِّهِم بالأدوات الفكرية والمنهجية , لفك رموز الصورة وطلاسمها الظاهرة والخفية. فالصورة الإعلامية هي الأخبار الإشهارية للترويج، والدعائية لتعبئة الجماهير وتجييشها. وأخيرا الصورة الفنية للاستمتاع والإعجاب. المهمة التعليمية تتمثل في مد الطلبة بالحسّ النقدي، وتعليمهم أن إنتاج الصور يخضع لاستراتيجيات، وتكمنُ وراءه رهانات اقتصادية ومالية كبرى. [14]

إذا كانت الصورة رسالة بصرية لها قدرة على نقل خطاب تعليمي معين، لتحقيق أهداف محددة لدى المتعلم (ة)، أو عن تمثيل مرئي للأحداث و الظواهر التي يسهل إدراكها و اكتشاف العلاقات الموجودة بين عناصرها.فإن البحوث التي أجريت في هذا المجال تؤكد على أهمية الصورة و الرسومات التوضيحية في عملية التعليم :

1- فهي تساعد على جذب انتباه المتعلمين، و تشكل دعما حسيا للكلام المجرد.

2-تساعد المتعلمين على التفسير و تذكر المعلومات المكتوبة التي ترافق الصور، و تجعل التعلم أكثر فاعلية و أقل رتابة.

3- تزداد أهميتها كلما كانت وثيقة الصلة باهتمام المتعلم و ميوله.

4- تنمي مهارة القراءة البصرية لدى المتعلم.

5- ترسخ بعض القيم الإيجابية في عقل و وجدان المتعلم.

([11]) عبد الرحمن بدوي، تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، ط /1 1990،ص61.

([12])مرجع نفسه ، ص66.

([13])مرجع نفسه، ص69.

([14]) العلوي رشيد، حوار عبد العالي معزوز ، حول فلسفة الصورة ، صحيفة الشرق الاوسط ، 25 أبريل 2017 . موقع كوة https://couua.com/2017/04/25 تم تصفحه يوم 2019/06/12 ، سا 00 و 50د

6- تساعد على تنويع طرق التعليم و وسائله، و تبعد المتعلمين عن الملل و الضجر الذي يتسرب إلى نفوسهم نتيجة التلقين السلبي.

ثالثا- التقنية المعلوماتية و تدريس الفلسفة وفق المقاربة الحديثة (التدريس بالكفاءات) :

لقد اطلق الالماني مارتن هيدجر مقولته المشهورة : " إذا كان اهتمام التقنيين عموما بالفلسفة ضعيف، فيجب على الفلسفة أن تهتم بدراسة التقنية بشكل أعمق." [15] **و هي قولة تبين أن توغل العلم داخل الفلسفة من المعصيات بينما الامر ممكن لدى الفيلسوف الذي بامكانه دغدغة العلم و مساءلته انطلاقا مما ينتجه و يقدمه يوميا .**

فلو عدنا لتقنية الحاسوب و الأنترنت سنجد لها أثر كبير على طبيعة العملية التعلمية/التعلمية وما يتمخض عنها من تغيير في أساليب التعلم والتعليم ،وخاصة في هذا العصر الذي نحياه والذي يدعى بعصر الصورة "الحاسوب والأنترنت"، عصر التكنولوجيا والاتصالات العالمية وثورة المعلومات التي تعصف بالإنسان من كل جانب، وتطوقه وتشمله بحيث لا يستطيع أن يبقي نفسه معزولا عن العالم، وما يجري حوله من تطورات واختراعات وأحداث، ولا يستطيع أيضا أن يبقي نفسه على نمط حياة واحد أنس به واعتاد عليه، فهو مضطر لأن يساير نمط العالم وتطوره، ويطلع على ما يجري فيه.

من هنا تكمن أهمية مسايرة العملية التعليمية لما يجري في العالم من ثورة في تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتصبح جزءا من مناهجها، وأساليبها، وطرائقها التدريسية بما يتلاءم وبيئتها وثقافتها وخصائص مجتمعها و تنمية الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي والانتقال من التعلم المعتمد على الأستاذ إلى التعلم المعتمد على التلميذ. إن هذه التقنيات الجديدة تبشر بمعرفة، لم يحلم بها أحد قط على مدار التاريخ. إنها معرفة وضعت في مواقع تتوالد باستمرار تقدم نفسها، أحيانا كثيرة، كاملة مدشنة شبه قطيعة مع الكتاب المادي، فيجد المبحر مجلات وكتب مختلفة ومن شتى الميادين والتخصصات، منشورة على الويب. ولم لا يتم استخدام واستعمال هذه التقنيات الحديثة في مجال التربية والتعليم ما دامت تسمح لأي أستاذ مثلا وضع درسه في موقع ما وجعله رهن إشارة كل مبحر من تلامذته وغيرهم.

و الملاحظ أن أهمية التقنيات الحديثة في تدريس مادة الفلسفة، تكمن " في قدرتها على الجمع بين الوظائف التي يمكن أن تقوم بها السبورة، والكتاب المدرسي، والوسائل السمعية البصرية في الوقت ذاته، إضافة إلى بعدها التفاعلي. فتسمى تفاعلية لأنها تنفتح على إمكانية تفاعل المتلقي مع الآلة، فيستطيع بالتالي توجيهها حسب قدراته، وسرعته في الاستيعاب." [16] فالحاسوب " يمنح للتلميذ بوجه خاص ظروفا مناسبة للتعلم، وذلك من خلال خلق وضعيات جديدة في التعلم، تسمح بالتواصل السريع، كما يتسع نشاط التلميذ، الذي يمكنه الملاحظة من تنظيم الوقائع بأسلوبه ومستواه الخاص. دون إغفال التغدية الراجعة للحاسوب أثناء عملية التقويم الذاتي للتلميذ ؛ فالحاسوب يمكن التلميذ من الانتقال من العمل الفردي تارة، إلى التعاون مع بعض التلاميذ في شكل مجموعات تارة أخرى" [17] ، وقد ساهمت تقنية قارئ الأقراص المضغوطة Lecteur de CD ROM التي يحتوي عليها الحاسوب من قراءة مجموعة من البرامج والموسوعات المضغوطة

([15]) الحسن باعدي، تدريس الفلسفة بالحاسوب ، المجلد الثالث، مجلة علوم التربية ، المغرب ، العدد 25،أكتوبر 2003 ص 51

([16]) محمد باداج ، التقنيات الحديثة ودرس الفلسفة، جريدة ، دليل الانترنيت، العدد 16، أكتوبر 2001 ،ص4

و في الموقع على شبكة الانترنيتhttp://membre.lycos.fr/minbar/themes/nte.htm

([17]) الحسن باعدي ، تدريس الفلسفة بالحاسوب، المرجع السابق ، ص 54

على الأقراص والتي من شأنها إفادة درس الفلسفة بمجموعة من المعلومات والأفكار، ومن أشهر هاته الأقراص مثلا : موسوعة المعاجم " جامع معاجم اللغة" التي تحتوي على مجموعة من المعاجم و القواميس العربية المشهورة كلسان العرب والقاموس المحيط وكتاب العين، المقاييس في اللغة، المنجد والمعاجم والتراجم... التي من شأنها تحديد الدلالة اللغوية العربية للمفاهيم المعتمدة في الدرس الفلسفي.ومن بين الأقراص المهمة في مجال الفلسفة نجد البرنامج الشهير -Le monde de Sophie)عالم الحكمة- أو عالم صوفي)، الذي يتناول دراسة الشخصيات الفلسفية والحقب الفلسفية منذ عصر الحكماء السبع انتهاء بالفلسفة الوجودية مع "سارتر "، إذ باستطاعة هذا القرص إفادة كل طالب للمعرفة الفلسفية نظرا للتقنية التي يعتمدها هذا البرنامج في تقديم وعرض معلوماته، تلك التقنية التي تجمع بين الكلمة المكتوبة والصوت والصورة.

كما يمكن لمدرس الفلسفة من اعتماد الحاسوب في تحضير عناصر درسه على " الرقائق الشفافة " وذلك بالاعتماد على برمجيات (أشهرها(Powerpoint .

إن التطورات المتسارعة في السنوات القليلة الماضية في مجالات تقنيات الحاسوب والوسائط المتعددة-Multi) (Mediaوشبكة الانترنيت والتكامل بينهما، أدى إلى نشوء ما يسمى اليوم " بتقنيات المعلومات والاتصالات". وأدى استخدامها إلى اكتشاف إمكانيات جديدة لم تكن معروفة من قبل، ظهر أثرها بوضوح في جميع مجالات الحياة اليومية ومنها مجال التعليم لما لها من مميزات عديدة في توفير الجهد والوقت وفي تحقيق الهدف البيداغوجي، إلى جانب ما تتمتع به هذه التقنيات من إمكانية في التحاور مع التلميذ، الذي هو محور العملية التعليمية وبالتالي إعطائه دوراً أكبر في تنفيذها وأصبح من المألوف على شبكة الانترنيت مشاهدة نوعيات عديدة وجديدة من التقنيات التي توفر الصوت، الفيديو، المحاكاة ويمكن تحميلها بسهولة على جهاز الكمبيوتر واستخدامها وتعديلها وفق رغبة التلميذ أو الأستاذ معا، وهناك اتجاه متزايد في الأوساط العلمية والتعليمية يؤكد على أن هذه التقنيات الجديدة بدأت تحدث تحولا جذريا في أساليب وأشكال التعليم المختلفة .

إن الأنترنت تعتبر " من أكثر الوسائل استعمالا بين التلاميذ، وهو كذلك من أسوئها استغلالا. وهنا يأتي دور المربين لتفعيل هذه الوسيلة لكي تضطلع بدورها التربوي والبيداغوجي. فيمكن لمدرس الفلسفة أن يستغل إمكانيات هذه "التقنية" بطرق متنوعة: إن هذه التقنية تتيح لمدرسي الفلسفة إمكانية نشر دروسهم على شبكة الأنترنيت (والتي يستطيع المتعلم العودة إليها في كل وقت وحين). ويمكن للمدرس أن يستغلها، كذلك، كطريقة لإغناء الدرس وتعليم التلاميذ تقنية البحث على هذه الشبكة، ودلالتهم على مواقع جادة وجيدة يمكن أن تغني معارفهم وتكسبهم مهارات جديدة. بل إن بالإمكان تشجيع التلاميذ على إنتاج ونشر صفحات خاصة أو جماعية (كمجلة القسم مثلا) على شبكة الأنترنيت. هذا علاوة على إمكانيات التواصل المتعددة التي يمكن أن توفرها هذه التقنية سواء بين الأستاذ وتلاميذه، أو بين المدرسين أنفسهم، أو من خلال المشاركة في مجموعات التحاور." [18] وقد ساعدت هذه التقنيات الجديدة بما توفره من مميزات فنية (سهولة الحصول على المعلومة والتحديث والاستخدام والتعديل والإضافة) إلى نشوء بيئة تعليمية جديدة بحيث يصبح المتعلم أكثر قدرة على التحكم في عملية التعلم [19]

([18]) محمد باداج ، التقنيات الحديثة ودرس الفلسفة، المرجع السابق ، ص 4 .

([19]) Kaplan, Howard / Interactive Multimedia and the World Wide , 1997

كما أدت هذه التقنيات، أيضا، إلى إعادة تعريف مفهوم المعلم و التلميذ ودورهما في العملية التعلمية تبعا لكل المتغيرات، فالعملية التعليمية أصبحت عملية توجيه لا تلقين والمعلم أصبح موجها لهذه العملية، مهيئا لظروف بيئية التعلم الجديدة، والتلميذ أصبح محور العملية التعليمية بحيث أصبح يتحمل عملية تعليمه سواء بالبحث عن المعلومات المطلوبة الموجودة في المقرر الدراسي أو في مصادر المعلومات الأخرى الموجودة على الشبكة كما أصبح قادرا على التحكم فيها وكذا تقيم عمله بنفسه .كما توجد كثير من دروس الفلسفة التي لا يمكن للتلميذ استيعابها بصورة مباشرة بالاعتماد على طرق التدريس التقليدية، بل يمكن له إدراكها سواء من خلال استعمال بعض الوسائل التعليمية الحديثة كالتلفزة والفيديو و السينما و جهاز ال " VCD" و الحاسوب الذي يمكن أن نختزل فيه كل الوسائل السابقة الذكر. حيث يمكن للتلميذ مشاهدة مجموعة من الأشرطة والوثائق والأفلام السمعية البصرية التي تعنى بدرس من دروس مادة الفكر الإسلامي و الفلسفة، وبالتالي تساهم في تطوير حدس التلميذ لبناء تصور عقلي لمحور الدرس المقصود في هذه العملية التعليمية/ التعلمية، وذلك من خلال ملاحظة أحداث كان ينظر إليها في السابق على أنها أعمال فنية سينمائية أو ترفيهية مثلا، و نذكر على سبيل المثال فلم لشارلي شابلن " الأزمنة الحديثة" التي يتم استثمارها في درس الشغل بالنسبة لمقرر السنة الثانية ثانوية تأهيلية، وحلقات الرسوم المتحركة "فتى الأدغال / ماوكلي " التي يمكن استثمارها في مجموعة من الدروس المقررة، كدرس اللغة ودرس الطبيعة والغير.

إن التوظيف الأمثل للوسائل السمعية البصرية والتقنية المعلوماتية في درس الفلسفة يقتضي اتباع الاستاذ لأسلوب معين في عملية التدريس وذلك عبر :

1 / انسجام الوسيلة مع غايات الدرس كتقديم المعلومات أو اكتساب المهارات او تعديل الاتجاهات .

2/ سلامة التعلمات التي تقدمها الوسيلة .

3/ سلامة الوسيلة المعتمدة وخلوها من العيوب قدر المستطاع .

4/ فعالية الوسيلة و قدرتها على زيادة نشاط التلميذ انطلاقا من التأمل والملاحظة وجمع المعلومات والتفكير العلمي.

5/ تماشي الوسيلة مع التطورات العلمية والتكنولوجية .

لكن هذه الغاية عند محاولة تجسيدها ميدانيا يصدم المعلم بجملة من المعيقات تحول دون توظيف هذه " التقنيات الحديثة" في تعلم الفلسفة، ويمكن اختزالها في:

1/ الإيمان بعدم جدوى استخدامها داخل القسم واعتبارها ملهاة للتلميذ ومضيعة لوقته.

2/ افتقار المؤسسات التعليمية لهذه الأجهزة.

3/ افتقار المؤسسات التعليمية للمواد المقدمة عبر هذه الوسائل، خصوصا المرتبطة بالمقررات الدراسية.

4/ الافتقار للقدرة الفنية على استخدام هذه الوسائل وتوظيفها في بعض الدروس المقررة.

5/ عامل اكتظاظ التلاميذ داخل الفصل، يعيق توفير فضاء سمعي بصري للتلاميذ كما يعرقل عملية التواصل.

6/ طبيعة النظم التعليمية السائدة بالتعليم [20]

Web Anew Paradigm for University Teaching and learning http://www.Educause.edu/pub/er/review/ review Articles/ 32 148. Html

[20] الحسن باعدي ، تدريس الفلسفة بالحاسوب، المرجع السابق ، ص 54-55

7/ تفشي الأمية التي تقاس بالثقافة المعلوماتية، بين جل الفاعلين التربويين بما فيهم المدرسون

8/ سوء استغلال الانترنيت فيما له فائدة ومصلحة، إذ معظم مستخدمي هذه الشبكة يستعملونها للدردشة أو لتصفح المواقع الخليعة.

وفي مقال نشرته له مجلة علوم التربية يحمل " الحسين باعدي " المسؤولية للمدرس باعتباره " لم يحاول تجاوز دوره التقليدي، فضل ملتصقا به، بل يقف مع الأسف في وجه كل الوسائل الجديدة، التي تحاول الدفع من مجال التعليم الذاتي للتلميذ" [21] لكن في واقع الأمر لا يمكن تحميل المدرس كامل المسؤولية.. بل قد يكون طرفا بنسبة لا تزيد عن العوامل الأخرى التي تعيق استعمال التقنية المعلوماتية في درس الحرية و المسؤولية ، وقد صنف باحث مغربي آخر هذه المعوقات " التي يمكن أن تحول دون توظيف "التقنيات الحديثة" في تدريس الفلسفة في معوقات مادية وأخرى بشرية :

1**المعوقات المادية** : الكل يعرف أن مؤسساتنا التعليمية تفتقر إلى ميزانية حقيقية للتجهيز والتسيير. فجلها لا يستطيع أن يؤمن الوسائل الضرورية، أو أن يعوض الأجهزة التي تتعرض للإتلاف فبالأحرى أن يتزود بآليات التكنولوجيا المعلوماتية. وفوق ذلك فإن الأوضاع المادية لرجال التعليم لا تسمح لهم بالتضحية بجزء من رواتبهم من أجل اقتناء أجهزة لازال كثير منهم يعتبرها ترفيهية.

2**المعوقات البشرية** :لابد من الإقرار – كذلك - بأن المعوقات البشرية لا تقل أهمية عن المعوقات المادية. فإذا كانت الأمية اليوم تقاس بالثقافة المعلوماتية، فلابد أن نعترف بأن جل الفاعلين التربويين أميون ويتساوى في ذلك المدرسون، والمفتشون، والإداريون. فرتابة الحياة الاقتصادية والاجتماعية التي يدخل فيها الفاعلون التربويون تولد عند كثير منهم بطريقة واعية أو لا واعية رفضا مبدئيا لكل تغيير، وعادة ما يتم تغليف هذا الرفض بلباس نظري بيداغوجي وتربوي يبدو في الظاهر معقولا. وكثير ممن لا يمانعون في تفعيل الطرق التربوية وتحديث الوسائل الديداكتيكية يعيشون نوعا من الانتظارية محملين المسؤولية الكاملة والمطلقة، لوزارة التربية الوطنية في التكوين المستمر لرجل التعليم." [22]

لكن و مع ذلك يمكن القول: أن النظام التعليمي بالجزائر عمد إلى توفير فرص التعليم والتعلم، ونقل المعرفة إلى التلاميذ وتطوير قدراتهم ومهاراتهم بما يمكنهم من اكتشاف الحياة ومجالاتها، وعيا من هذا النظام بأن التقدم العلمي أدى إلى تقادم المعلومات وانخفاض قيمة المعلومات المكتسبة في مؤسسات التعليم، ورغم كل الجهود المبذولة، فإن هذا النظام لازال يعاني من مشاكل عديدة من أبرزها:

- أن اغلب المؤسسات التعليمية لا زالت تعتمد الطرق و المناهج التقليدية في كل عملية تعليمية، رغم ما تشهده من مساعي نحو تخليق القطاع التعليمي و جعله يساير مقتضيات العصر و تطوره وتوفير المراجع العلمية والتقنية التي من شأنها تعزيز العملية التعليمية .

وبالرغم من كل الجهود المبذولة، فإن أغلب المؤسسات التربوية تفتقر للبنية التحتية الأساسية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات . و لضعف الخلفية العلمية لدى معظم رجال التدريس في هذا المجال . و هذا ما انعكس على نتائج تحصيل التلاميذ في نهاية الفصل مما يستدعي البحث عن حلول يمكن الوقوف عند اقتراح قدمه لوك فيري مفاده أن "التفكير الذاتي penser par» " «soi- mêmeيشكل قطعا، الغاية الأولى والأساسية لكل تعليم فلسفي جدير بهذا الاسم.

([21]) الحسن باعدي ، تدريس الفلسفة بالحاسوب، المرجع السابق ، ص 55

([22]) محمد باداج ، التقنيات الحديثة ودرس الفلسفة، المرجع السابق ، ص 4

وهذه الصورة المثالية لتفكير أو تأمل مستقل ترتبط ارتباطا وثيقا بميلاد ونشأة الفلسفة ذاتها، وكذا بلحظاتها الأكثر قوة، مثل لحظة التوليد السقراطي أو اللحظة الأنوارية.

إن التفكير الذاتي المستقل ليس شيئا آخر غير"جرأة كل إنسان أن يعرف ويستخدم فهمه الخاص، إذا استعرنا تعبير كانط ، وذلك بغاية أن يتمكن من الخروج من "حالة القصور" حيث تبقيه دائما حجج السلطة"[23]. وهكذا، فالتفكير الذاتي يعني، من جهة، إقدام المرء وجرأته على استخدام فهمه الخاص؛ ومن جهة أخرى، الخروج من حالة القصور والتحرر من مختلف أشكال الوصاية. ومما يؤكد أهمية هذه الجرأة وأهمية هذا التحرر أن جانبا مهما من تاريخ الفلسفة، بل من تاريخ العلم أيضا، إنما شيد ضدا على مختلف أشكال السلط الظلامية .Les pouvoirs de l'obscurantisme وإذا كان مطلب "التفكير الذاتي المستقل" متجذرا في تاريخ الفلسفة بهذا الشكل، فمن غير الممكن الحديث عن تدريس فلسفي، بكل ما لهذه الكلمة الأخيرة من معنى، إلا إذا كان هذا المطلب غايته الأولى والأخيرة.

غير أنه إذا كانت الجذور التاريخية لهذه الصورة المثالية المتعلقة بـ "التفكير الذاتي" على قدر من الجلاء والوضوح، فمن الضروري، من منظور لوك فيري، وتلافيا للتبسيط الساذج، إدراك مداها وحدودها في مجتمعات ما فتئت تشجع، بلا كلل ولا ملل، الميول النرجسية للأفراد .L'individualisme narcissique فهذه الصورة المثالية للتفكير الذاتي "تحدد، على الأرجح، أفقا، أكثر مما تحيل على معطى مباشر للوعي. فالأمر لا يتعلق بتمرين تلقائي للفكر، بل بمهمة Tâche يتعين إنجازها، وهي مهمة على درجة عليا من الصعوبة والتعقيد"[24]. إن التفكير الذاتي إذن، ليس معناه استخدام العقل بكيفية عفوية، بل هو جهد فكري يتجاوز اجترار الذات لآرائها وانفعالاتها، إلى الانفتاح على الغيرية، بما يتيحه هذا الانفتاح من قدرة على التعامل النقدي مع هذه الآراء والانفعالات، ومن إمكانات لإعادة بنائها وتطويرها. ويؤكد فيري بأن استحضار تاريخ الفلسفة كفيل بأن يجعلنا ندرك بأن مطلب "التفكير الذاتي المستقل" لا يتعارض في شيء مع الانفتاح على المذاهب والنظريات الفلسفية بوصفها المغاير والمختلف، لأن الإنسان "يبدأ (والأصح أنه يظل كذلك على الدوام) من خلال التفكير مع وانطلاقا من الغير" . وبالرغم من هذه الضرورة القصوى للانفتاح على الغير، إلا أن الإيديولوجيا العفوية والأصالوية L'idéologie spontanéiste et authenticitaire التي تسم التعبير عن الذات في الوقت الراهن، بحسب لوك فيري، لا تنظر إلى "التفكير الذاتي" على هذا النحو: فهذه الإيديولوجيا مقتنعة

تمام الاقتناع بأن التفكير المستقل هو أولا امتلاك حق غير قابل للتقادم ومقدس للتعبير الخالص عن الذات وعن آرائها وأذواقها وإحساساتها: "كم مرة، في الفصول الدراسية وخارجها، وباسم ضرورة ملحة (التفكير الذاتي) لكنها غير مفهومة بشكل جيد، سمعنا أقوالا تجمع بين الذاتية المفرطة والتفاهة العامية: «أنا شخصيا، في نظري... أعتقد أنه لا ينبغي أن نوقف التقدم! إذا كان هذا هو "التفكير الذاتي"، فلا شأن لي به، ولا يمكن أن أدافع عنه»[25]. ولعل هذا الطابع العفوي العامي "للتفكير الذاتي" هو ما حدا بلوك فيري إلى التعبير عن رفضه وعدم اقتناعه بالخاصية الفلسفية للمقاهي الفلسفية، بل ويلح على أن هذه الأخيرة لا ينبغي أن تصبح شيئا فشيئا بمثابة النموذج بالنسبة للتدريس الفلسفي

([23])Luc Ferry et Alain Renault, Philosopher à dix-huit , Faut-il réformer l'enseignement de la philosophie ?,éditions Grasset 1999, p34

(1) ibid,p 35 .

([25]) Luc Ferry et Alain Renault, Philosopher à dix-huit, op citp ,p 35

الفرنسي. كما أنه من غير الممكن تبرير "التفكير الذاتي التلقائي" بالقول بأنه ليس هناك ما يمكن معرفته في الفلسفة، لأننا لا نتعلم "الفلسفة" بل نتعلم "التفلسف فقط". وما هذا التبرير إلا فهم بسيط واختزالي لقول كانط: "لا يمكن تعلم الفلسفة على الإطلاق (اللهم إلا تاريخيا) وفيما يخص العقل، فإن أقصى ما يمكن أن نتعلمه هو أن نتفلسف"[26].

يلح لوك فيري على أن فيلسوف العقل الخاص "كانت لديه القناعة الراسخة، كما تشهد على ذلك تأملاته في أكثر من موضع من مؤلفاته، بأنه كان بصدد إكمال نسق للحقيقة، وبأنه كان ينبغي من تلك اللحظة، تدريس هذا النسق كما هو!"[27]. وهكذا، فإذا كان من الممكن الإعراض عن تدريس الفلسفة منظورا إليها كميتافيزيقا مدرسية تقليدية ، فإنه من غير الممكن الإعراض عن تدريسها كنقد؛ فهذا ما كان سيرفضه كانط بشكل قطعي. ويقف لوك فيري على مطلبين متضادين يخصان صورة التدريس الفلسفي في الثانوي:

- مطلب القوى المحافظة التي تريد أن "تنحت في الصخر" مفاهيم notions أزلية منظورا إليها كمثل أفلاطونية.
- مطلب الأجيال الشابة الذي ما فتئ يزداد إلحاحا والمتعلق بمشروعية التعبير الذاتي التلقائي.

إن هذين المطلبين معا يشكلان معا تهديدا للتدريس الفلسفي: فالمطلب الأول يتجه نحو التحديد الصارم لمرجعيات فكرية وتاريخية معينة، وبالتالي لا يمكن أن يفضي إلا إلى القضاء على الدرس الفلسفي بإفراغه من محتواه النقدي وتغييب أفقه وغايته القصوى المتمثلة في "التفكير الذاتي المستقل" للتلميذ. أما المطلب الثاني فينحو في اتجاه العفوية والتلقائية، وبالتالي إلى تحويل درس الفلسفة إلى مجال لتجلي الذاتية المفرطة الفاقدة لكل عمق ولكل أساس. يقول لوك فيري:

"والحقيقة، وكل المدرسين يعرفون هذا، هي أنه لكي يكون هناك تفكير ذاتي مستقل يجب أن يجتمع شرطان :

- الفكر النقدي الذي تتجاوز من خلاله الذاتية التفاهة العامية.

- المعرفة أو على الأقل الإحساس الداخلي بالغيرية، وبالغيرية الجذرية أحيانا؛ أي امتلاك قدر من المعرفة بهذه "الرؤى الكبرى للعالم" التي رسخت في التاريخ.

لا يتعلق الأمر هنا بالانكباب على تاريخ الفلسفة (كما لو كان المستهدف في حد ذاته) بطبيعة الحال، لكن على الأقل، إدراك وجود هذه الرؤى، وبأنها على قدر من الغنى والقوة، بالشكل الذي يجعل من الضروري، يوما أو آخر، أن يفهم الإنسان ذاته من خلالها. بدون هذين الشرطين، سنكون بعيدين جدا عن التفكير الذاتي المستقل". [28]

هذا المخرج الذي يقترحه فيري لتحسين نتائج التلاميذ و محاولة حثهم على التفلسف الذاتي انما يمكن ان نربطه بالصورة على تنوع انماطها خاصة و انها ستتيح امام التلميذ فرص كثيرة لكي يعبر عن مهارته و كفائته ذاتيا .

رابعا : نماذج تطبيقية لإستخدام الصورة داخل الدرس الفلسفي من قبل بعض الاساتذة .

إذا كانت غاية الفلسفة هي التربية على الاستقلال الذاتي للإنسان ومساعدته على التلاؤم مع محيطه والتكيف مع مختلف مواقف الحياة بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بينه وبين بيئته، والاستقلال يشعره أن علاقته بمحيطه هي ثمرة نشاطاته الحرة، ونتيجة حتمية لعمله بحيث يحول دون تصوره أنه أسير ضرورات خارجية توجهه وتقهره ، وإذا كان الأمر كذلك فيكون لزاما على الفلسفة التجديد على مر العصور لتصطنع لنفسها أساليب ومناهج تضمن لها تحقيق هذا

([26]) إيمانويل كانط ، نقد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، بيروت لبنان د/ ت ، ص 399.

([27]) Luc Ferry et Alain Renault, Philosopher à dix-huit , op cit , p35

(1) Luc Ferry et Alain Renault, Philosopher à dix-huit , op cit , p36 .

الهدف المتوخى. أساليب تنطلق من مساعدة الفرد على السير في الطريق الذي تدفعه إليه تطّلعاته واهتماماتها لتي تتطور باستمرار. و لكن تحقيق هذه الغاية بحاجة الى اعتماد طرق تدريس يتم بها ايصال الموارد المعرفية كل حسب هدفه . و لما كان المجتمع في تطور مستمر خاصة على المستوى التكنولوجي فإنه لا يمكن أن نغفل داخل الفصل هذه التغيرات التي يشهدها المجتمع، فالتلميذ بطبيعته منفتح على المستجدات

مما يجعل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الدرس الفلسفي، موضوع فرض ذاته، على المدرس أولا ، ثم المؤطر التربوي ثانيا، و تبعا لذلك يجد الدرس الفلسفي نفسه يستمد راهنيته من أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال داخل المجتمع ككل، حيث أصبحت المعلومة هي مصدر القوة داخل المجتمعات ، وإدماجها في التعليم سيجعل منه أكثر حيوية ، وفعالية ، وديناميةٍ ، وانفتاحا على الواقع ، وبالتالي يعمم قيم التعاون والاستقلالية في نفس الوقت، مما سييسر التكوين الذاتي،. وبهذا ستوفر التكنولوجيا الوقت والجهد والمال. لهذا يمكننا أن نستنتج مدى أهمية إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في درس الفلسفة. هذا الوضع جعل الاستاذ بحاجة أكثر إلى التحفيز على توظيف الوسائل الجديدة بدل الممارسة التقليدية ، وهذا يتطلب المصاحبة والتقاسم... لهذا فنحن بحاجة إلى اجتهادات منهجية وبيداغوجية، قصد الاستئناس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال أولا في أفق إرساء ممارستها بشكل مألوف ومعتاد .. على أمل الإبداع المحلي للموارد الرقمية الملائمة.

إن المهم هو تطوير الشق البيداغوجي بما يسمح بإدماج فعال ومفيد لتكنولوجيا المعلومات والاتصال داخل الفصل في درس الفلسفة. وبذلك يكون الهدف من البحث هو المساهمة في الإجابة عن مجموعة من التحديات التي تواجه النظام التعليمي ككل بما فيه تدريس الفلسفة ، و هنا يطرح التساؤل : هل يمكن أن تشكل تكنولوجيا المعلومات والاتصال أداة لتجاوز الصعوبات التي تواجه الدرس الفلسفي تحديدا؟ و ما مدى إمكانية استفادة الدرس الفلسفي من الوسائط التكنولوجية الحديثة ؟ كيف؟ ومتى؟

إن الأنساق التربوية اليوم معنية أكثر من أي وقت مضى بتكوين ما يسمى بثقافة الصورة المضادة ، وهذا يعني أن على التربويين العمل على بناء استراتيجية لمواجهة تحديات الصورة الإعلامية. ولا تكون هذه المواجهة بإحداث القطيعة بين المتعلمين والصورة الإعلامية، أو إقامة الحواجز والسدود بين المشاهدين الصغار ووسائل الإعلام، لأن هذا هو المحال، ولأن مواجهة الصورة تعني الانقطاع عن الحياة في أوج تقدمها. إن المواجهة بين الصورة الإعلامية والإنسان، يجب أن تكون مواجهة تفاعل نقدي حرّ ، يقوم على أساس الوعي المعمق بطبيعة الصورة وأهدافها وأنماطها ، فالمواجهة التربوية لغزو الصور، لا تكون إلا عبر تكوين ثقافة نقدية حول الصورة ، تمكن المتعلمين ولاسيما الأطفال ، من التفاعل الإيجابي في عالم يتدفق بالصور. وما نقصده هنا ثقافة الصورة المضادة ؛ أي أن يكون المتعلم قادرا على فهم الصورة في غاياتها و مآلاتها ، والكشف عن خفاياها ومضامينها ، وفهم لغتها وتفكيك رموزها وتفنيد مقومات وجودها ، و تبعا لهذه الغاية سنحاول تطبيق الدرس الفلسفي من خلال الصورة لاجل المساهمة في وضع المتعلم في السكة لينمي قدراته على التحليل و الابداع و اكتساب مهارة النقد ، خاصة و ان الفلسفة تروم النقد ، فهي تساؤل نقدي ينصب على المنتوج الثقافي ، و سننوع في النشاط ليشمل الصور المتحركة و الثابتة ، هذا النشاط يستهدف اختبار و قياس مدى قوة تأثير الصورة على المتلقي .

هذه الاسئلة حاول بعض المدرسين الاجابة عنها من خلال إعتماد محاولات لإدخال الصورة في الدرس الفلسفي و التي تنوعت بين فيديوهات و اشرطة وثائقية ، فضلا على رسوم متحركة ، و بعض الصور الثابتة ، و ذلك عندما كانوا بصدد اجتياز امتحان شهادة الكفاءة المهنية كأساتذة بالتعليم الثانوي ، و سنحاول الوقوف عند بعضها عرضا و تحليلا و تفكيكا لاختبار مدى نجاح هذه الطريقة التي واكبت العصر ، الذي هو عصر الصورة كما تم الاشارة اليه سابقا ، و هي نماذج اختلفت بيئتها من تلاميذ مؤسسات متنوعة ، في محاولة من المدرسين تقريب الفلسفة اكثر من التلميذ و جعلها قريبة من واقعه . و اختبار و قياس مدى قوة تأثير الصورة على المتلقي .

و قد عملت على مرافقة بعض الاساتذة أثناء ممارستهم لنشاط الدرس الفلسفي و منها سجلت بعض الملاحظات سأقوم بتقيم هذا النشاط الذي استخدم الصورة كأداة تعليمية جديدة . و سأعرضها في شكل نماذج ترفق فيما بعد بالصور و الفيديوهات المعتمدذة في ذلك .

النموذج الأول : صورة فيديو يقدم حول درس نظري يتعلق بالدولة و النظم السياسية

مشكلة غاية الدولة .

من تقديم الاستاذة جدية فريدة ، أستاذة مكونة ، بمتقن زنطار سليمان بعنابة الجزائر ، و ذلك يوم الخميس 2018/11/8م ، مع قسم 3 اداب و فلسفة .

أين تم تقديم شريط قصير حول صورة قديمة للنازية الالمانية و ما كانت تمارسه مع الشعوب من قتل جماعي و ابادات بالجملة خاصة السفاح هتلر ، و فرنسا حديثا مع ثورة أصحاب السترات الصفراء ، و سبب إختيار الأستاذة لهذه الوضعيات حسبها يعود الى جعل المتعلم يعيش واقعه المعاصر بأحداثه الراهنة و ربطها بالماضي بعيدا عن المجردات التي تعودنا أن نقدم الدرس الفلسفي في ظلها . خاصة و أن في وسائل الاعلام الغربية يتم فيها التسويق لفكرة أن الدول الغربية ديمقراطية تراعي حقوق الانسان و هو ما يمثل المفهوم الشائع لديه .

و عموما الصورة تتكون من مشاهد لدمار كبير يلحقه أفراد الجيش بمناطق تواجدهم ، سواء في صورة حرب هتلر أو رجال السترات الصفراء الفرنسيين . و هنا مطلوب من المتعلم أن يعتمد التأويل لقراءة الصور جيدا .

و قد حاولت الاستاذة جر التلاميذ إلى الوقوف لإعمال العقل في حالة الفيديو الاول الذي يظهر غضب و شغب المواطنين الفرنسيين بعدما رفعت الدولة نسبة الضرائب و أشرت لزيادات في سعر البنزين ، أين خرج هؤلاء للتعبير عن آرائهم لكن واقع الحال و كما يبدوا في الصور هو أنهم عاثوا في الارض فسادا بتكسيرهم للاخضر

و اليابس و كل ما يجدونه أمامهم من ملكيات عامة و خاصة .

و هنا تتساءل الاستاذة هل هذا عمل أخلاقي ؟ في محاولة لجر المتعلمين نحو الجواب أنه على الشرطة كجهاز تنفيدي تابع للدولة أن يحفظ ممتلكات الشعب سواء كانت عامة أو خاصة ، فتكون و الحالة هذه مهمة الدولة

و غايتها حفظ الامن و الاستقرار. و كأن بالاستاذة تستخدم منهج البرهان بالخلف فتجروهم لنفي هذا العمل الملاحظ بالفيديو ليكتشفوا لاشعوريا أن مهمة الدولة رعاية الصالح العام و الامن .

لتنتقل الاستاذة مع المتعلمين نحو الفيديو الثاني الذي يظهر الدولة الالمانية بزعيمها هتلر توزع في قنابلها على تجمعات سكانية و أهداف محددة لقرى معزولة حيث يلاحظ التلاميذ موتى هنا و هناك و هذا يتعارض حسبهم و حق الحياة عند هؤلاء و هذا الذي يكتشفه المتعلمين بأنفسهم من خلال دردشة تتم بينهم و بين الأستاذة التي تعمل على اثارة مخيلتهم ، و

قد استهدفت الاستاذة بعد النقاش الوصول إلى أن الدولة ليست مهمتها قتل الناس و الافراد بل منح الحرية الحقوق و العدالة بدل العنف .

و في سياق نشاط الاستاذة اعتمدت المنهج المقارن بين الصور للوقوف على اشكال العنف الذي تمارسه الدولة مع المواطنين ، و هذا في شكل وضعية مشكلة ينطلق منها الدرس .

فقد بينت الأستاذة أن العنف مظهر موجود في كل دولة ، و عدوها اللذوذ ، تسعى دوما لمحاربته ولاستتباب الأمن و النظام و العدالة و الحق . و في علاقة الدولة بهذه المفاهيم تطفوا للسطح فكرة احترام المبادئ الاخلاقية المتعارف عليها و القوانين المتعاقد عليها ، حيث قامت باستدراج المتعلمين الى عمليات التكسير التي يمارسها المواطن على الممتلكات العامة و الخاصة ، و رشق رجال الشرطة الذين يمثلون السلطة التنفيذية التي تعمل على الحفاظ على أمن المواطنين ، هنا يمكن الحديث عن مدى مشروعية مثل هكذا افعال ، لأن ذلك سينتج دولة الحق في مقابل ذلك تجر المعلمة المتعلمين على الصور الاخرى التي تقمع فيهم الشرطة مواطنيها الذين يهتفون بتغيير النظام و تكريس الحريات ، و تنبه الى ما إذا كانت هذه العلاقة بين الفرد و الدولة مبنية على أسس غير أخلاقية و غير قانونية حتى يصل التلميذ الى ادراك أن هذا يؤسس لدولة هاضمة لحقوق الافراد ، دولة مستبدة . و من تمة يدرك علاقة التناقض بين التصورين يحاول بقدراته الابداعية تدليل هذا التنافر وفق نشاط عقلي يكشف ابداعه الشحصي، و تتدرج الأستاذة بعد كل هذا مع التلاميذ لتصل الى طرح التساؤل التالي :

هل للدولة الحق في ممارسة العنف ؟ أم من الواجب عليها احترام كرامة الانسان و حريته ؟

و ما يلاحظ على عمل الاستاذة أن تلاميذها تفاعلوا بجدية مع الصور التي بثت عليهم ، و قد كان وقعها كبير مكنهم من إدراك المفاهيم بسهولة ، فضلا على أن اعتماد التأويل و المقارنة تناسب و الغاية التي كانت تصبوا إليها الاستاذة . أما إدراك المشكلة فتم بسلاسة بالنظر إلى وضوح المفاهيم و بساطة العلاقة القائمة بينها .

ملاحظة : إحدى صور الفيديو سترفق في ملحق الصور .

النموذج الثاني : صور متحركة و ثابتة مع فيديو يقدم في درس العنف و التسامح

من تقديم الاستاذة : كرفاس حنان الصفة ، متربصة ، بثانوية العربي بن مهيدي- الصفصاف -1 عنابة

تاريخ الدرس (امتحان شهادة الكفاءة الاستاذية) : 2019/04/22، القسم :3 علوم تجربية .

و هو درس نظري حول مشكلة العنف و التسامح .

عمدت الأستاذة على الانطلاق من بعض الصور المأخوذة من الواقع المعاش عند بعض الاشخاص و الأسر و قد تنوعت الصور بين سلوك قامت به أم إتجاه إبنها كما هو ظاهر في الصورة رقم 1 في النموذج 2 ، و صورة أخرى في ذات النموذج لزوج يصرخ في وجه زوجه . في السياق ذاته مرت على صورة فيديو هجوم الشعب الفرنسي صاحب السترات الصفراء على الشرطة ، و هي صور اعتمدتها الأستاذة لتحدد موضوعها اين تم كشفه مباشرة دون عناء .

ثم انتقلت إلى تبيان أنواع العنف على ضوء هذه الصور على تنوعها . و أخيرا قامت بتحديد ماهية كل من العنف المادي و العنف المعنوي .

وهي المرحلة الاولى التي استهدفت البحث عن الحدود التي يدور في فلكها الدرس ، في مقابل هذا تظهر الصور الاخرى كيف يواجه المواطنين الجزائريين قوة الشرطة التي ترشهم بالمياه الساخنة بصدر رحب اين أخذ المشهد طابع الفكاهة ، كما

بينت صورة المرأة التي تقدم وردة للشرطي أن استخدام الشرطة للعنف لا يجابه بالضرورة بالعنف بل بالتسامح و السلم . و كذلك فيديو يبن ردة فعل لمواطن مع الشرطة و هذا رابطه https://youtu.be/MxfFpeqRV4g و هنا وقفت الاستاذة على التسامح و اللاعنف .

النموذج الثالث : صورثابثة استخذمت في درس العنف و التسامح

الاستاذ: رشيد لحلوح من ثانوية الشعيبة بعنابة ، الصفة ، استاذ متربص .

النشاط المقدم : درس يعالج مشكلة العنف و التسامح ، لقسم ، 3 علوم تجريبية .

أين تم فيه عرض مجموعة من الصور كما هو ملاحظ في الملحق الخاص بالصور تحت رقم النموذج 2 رقم الصورة 02 و تعرض صورة الشرطة و كيف تتعامل مع المواطنين .

إذ يلاحظ المتعلمين أن الصورة رقم 3 من النموذج 3 تنقل لهم تجاذب الشرطي مع المواطنين الذين خرجوا للإحتجاج عن مطالب معينة و هنا يبدأ المعلم في مساءلة المتعلمين ، ما هو رد فعل الشرطي الموظف الذي مهمته حفظ الامن بعدما كلف بإخلاء ساحة الاعتصام من المواطنين . فكان الجواب ، ان اطلق المتعلم العنان لمخيلته و لسانه في التعبير .

فقال : انه ينفذ لأوامر باعتباره يمثل سلطة تنفيذية ، لذلك عمد على رش المواطنين بالمياه الساخنة ، و الغازات المسيلة للدموع و كيف أن بعضهم أصيب بجروح . لكن المعلم يسأل المتعلمين : لكن هل هذا سلوك انساني ؟ جوابهم : لا ، و يبدأ البعض في التعليل ، الى أن يجرهم نحو السؤال التالي: ماذا يمكن أن نطلق على اسم هكذا افعال ؟ يجيبون جميعا العنف . من حيث ان المواطن يطالب بحقوق طبيعية من العيش الكريم إلى الحرية في التعبير ، السكن...، فإذا به يقابل بقوة قمعية حالت دون وصول صوته . ومن هنا استدرج المعلم تلاميذه لاستخراج حدود المشكلة ، و منها العنفكأحد المفاهيم الاساسية في الدرس .

ينتقل بعدها المعلم الى الصورة الثانية : و يسألهم عن تعبيراتها ، فتكون اجابات الغالبية تصب في عدها صورة معاكسة للأولى ، بالنظر الى أن الوردة تعبر عن الامل ، الاخوة ، الفرح ، السعادة ، فالسلام ...و يبين هذا أن تفاعل المواطن مع الشرطي كان ايجابيا ، و بعدها تسترسل التعليلات من متعلم لأخر الى أن يصلون للجواب : بأن هذا الفعل يناقض و يعارض العنف ، بل هو تسامح . و طبعا ذلك يكون في ظل تساؤلات يطرحها المعلم في قوالب متنوعة . و يكون حينئذ قد كشف الحد الثاني من مشكلة الدرس ، و هو التسامح .

بعد ذلك ينتقل المعلم الى استخراج المشكلة ، بنشر التوتر و المفارقة التي تحملها الصورتان ، و هنا يعود بالمتعلمين الى أن الشرطي يقوم بوظيفته التي يتقاضى عليها اجرا و تلبي حاجته الضرورية و حفظ بقاءه من حيث انه لو يغيب فأن لن يحصل على رزق ، مما يجعل فعله طبيعي يتماشى و وجوده . فيكون و الحالة هذه فعله مبرر و مشروع ، زيادة على انه تابع طبيعته كإنسان يريد البقاء و الحياة .

ثم يعود الى الصورة الثانية يبين ان سلوك المواطن تابع لانسانيته ، فالميل لبني نوعه امر رباني طبيعي ، و نشر البسمة و الفرحة يعبر عن مدى و عيه و رقيه ... و غير ذلك من المصوغات التي يمكن اعتمادها .

الى ان يصل المتعلم بمفرده الى الكشف عن المشكلة فيطرحها تبعا لذلك وفق حدود تم كشفها سابقا ، وبصياغة و واضحة ، و هي : إذا كان من الحكمة مواجهة العنف باللاعنف ، و اللاتسامح بالتسامح ، فكيف نهذب مبدأ التناقض القائل بأن المتناقضين لا يجتمعان ؟

و بعد مرحلة المشكلة يأتي دور الوقوف عند معاني الحدود المستخدمة في الدرس ، و منها العنف و أسبابه ، الى مبررات الأخذ به ، وصولا الى إيجابيات اللاعنف ، الذي يجر المتعلم نحو التسامح ، و هو كذلك ، يضبط معانيه و مبررات القول به . فيدخل بذلك في مرحلة بناء التصورات و المواقف اعتمادا على المحاججة .

النموذج الرابع : مجموعة من الفيديوهات لدروس مختلفة قدمها أستاذ فلسفة متقاعد من باتنة

وهو الاستاذ عبد العزيز فورار الذي درّس بثانوية السعيد عبيد حي الشافات بعين توتة ولاية باتنة و الذي نقل خبرته لرواد الانترنت في شكل دروس تعتمد على تقنية الصورة .

و هذه شهادته حول تجربته في تقديم الدرس الفلسفي بواسطة الصورة في حوار معه يوم الثلاثاء 2019/05/28 ، على الساعة 17مساء ، وكان موضوعه مدى أهمية الصورة في تقديم الدرس الفلسفي أين أجاب حول سؤال طرحته له عن مدى قوة الصورة في توصيل المعنى و المعرفة للمتعلم على ضوء خبرته بقوله : فعلا تلعب الصورة دورا تواصليا ربما أكثر وظيفية خاصة بالنسبة لبعض المتعلمين .

و أضاف في شق أخر ، فيما يتعلق بتجربتي في حجرة الدرس وعبر الشبكة العنكبوتية أصارحك القول بأن النتيجة كانت أكثر ايجابية عبر الشبكة ، وذلك لاعتبارات منها أساسا أنها توفر الوقت وتوفر الوسائل... وعلى العموم كشفت لي مرافقتي للمتعلمين أن توظيف المخطط والصور ة والفيديو كثيرا ما يزيل الغموض والالتباس عن كثير من المعاني والمفاهيم والمشكلات .

و يردف كذلك بقوله : أن العديد من التصورات والنظريات يجد المتعلمين بل حتى بعض الأساتذة صعوبة في فهم أبعادها. لكن هذه الصعوبة سرعان ما تزول باستخدام الفيديو ... و ملاحظة عدد المشاهدات والمتفاعلين وعدد المشاركات للفيديوهات يعيطينا فكرة عن أهميتها.

و بناءً على هذه النماذج يمكن إستخلاص ما يلي :

نلاحظ قدرة الكثير من التلاميذ ، أكثر من نصف القسم ، على التحليل بالنظر الى اكتسابهم مسبقا لمهارة الاستدلال المنطقي و المحاججة ، بعدما حصولها في السنة الثانية ، فضلا على قدرة في التعبير عن ما تحمله الصور و استنطاقها و مسائلتها ، وفق قراءات عقلية او حسية ، او نفسية ، زيادة على الدلالات الاجتماعية التي يضفيها بعضهم احيانا و نقاش بعضه البعض اثناء تقديم تصورات كل طرف .

مما يحيلنا على ان اعتماد هذه طريقة بيداغوجئة الصورة بالنسبة لهذه الشعب في مراحل متأخرة من السنة الدراسية في النهائي لها انعكاسات ايجابية .

كما أن قوة الصورة و تأثيرها ظهر جليا في العدد الهائل من التلاميذ الذين يريدون التعليق على الصورة وحب كل طرف أن يبدأ اولا ، ناهيك على انهم وجدوا الصور التي شاهدوها امس على اليوتوب أو الواتساب على مستوى العالم الافتراضي قد تحولت لديهم الى مادة للنقاش في الدرس يتجاذبون فيها الحوار العلني بتوجيه من المدرسة ، فقد عملت هذه الاخيرة على جرهم نحو المفاهيم التي يمكن استخلاصها من الصور ، و احمع الكل على التصاقها بمفهوم العنف ، بالنسبة للصنف 1، و اللاعنف و التسامح بالنسبة للصنف 2، لكن أثر الفيديو كان أكثر من الصور الثابثة خاصة بعدما ألفق بموسيقى تعبر عن توجه الصورة مما أثر في نفسية المتعلمين ووجههم الى حد ما .

وانطلاقا مما سبق يمكن حصر مراحل تقديم الدرس الفلسفي من طرف الأساتذة بواسطة الصورة فيما يلي :

أولا : المرحلة التمهيدية : و التي تستهدف الوصول الى الاشكالية يتم فيها عرض الصورة ، و يقدم النشاط فيوضع ضمن سياق معين مما يستدعي توفر :

1/ حسن اختيار الصورة و تماشيها و طبيعة الدرس و نوعية المتعلمين كل حسب شعبته و الحجم الساعي المطلوب.

2/ الحرص على تناول الصورة لمفاهيم و حدود لها صلة بالموضوع .

3/ أن تحمل الصورة توترات و انفعالات تؤدي الى المفارقة التي بدورها تجرنا نحو التمهيد للاشكالية .

4/ اثارة انتباه التلاميذ و اهتمامهم لطلب المعرفة ، مما يجعلها عنصر اثارة و تشويق .

5/ انتهاء يمكن للمتعلم أن يحدد و يضبط الإشكالية بدقة .

ثانيا: المرحلة الثانية (مرحلة المفهمة) : مرحلة تفكيك الإشكالية و البحث عن الحلول إذ يمكن للمتعلم أن: 1/ يصبح له القدرة على ربط العلاقات القائمة بين المفاهيم (يميز بين ما هو اساسي و ما هو فرعي) .

2/ ان يقدم معاني حسية تستثير مخيلة المتعلم و مدركاته من حيث انها تقدم لهم خبرات واقعية و تدعوهم للنشاط الذاتي .

3/ تساعد المعلم على تبليغ الافكار التي يريد توصيلها للمتعلمين ، فهي توفر له الجهد الفكري و العضلي فضلا على الوقت في عملية الشرح ، و زيادة نسبة المشاركة الجيدة و الاجابة الصحيحة المنتظرة من المتعلم .

4/ تساعد المتعلم على اكتشاف الدرس بنفسه .

5/ تنمي عند المتعلم استمرارية التفكير في الموضوع مما يبقي تعلمه راسخا في ذاكرته لزمن طويل .

6/ تنويع المعلم للأسئلة المطروحة حول الصورة من شأنه أن يعود المتعلمين على دقة النظر و التأمل و التحليل و التعليل (الاستنتاج ، المقارنة ، الاستقراء .)

7/ تعمل على تشويق المتعلم لموضوع الدرس مما يجعله أكثر استعداد لتقبل المادة و الاندماج معها .

8/ تقوي استثمار جميع الحواس في تحصيل الخبرات ، مما يؤدي الى تثبيت هذا التعلم .

ثالثا : المرحلة الثالثة : مرحلة المحاججة ، و هي مرحلة حاسمة يتم فيها بناء الحجاج انطلاقا من جملة التصورات و المفاهيم التي سوقت في المرحلة السابقة . خاصة لدى بعض الفلاسفة على ضوء أستدلالتهم المعرفية مثل المعرفة عند افلاطون و صورة الكهف من خلال اسطورة سفيزيف ، العلل الاربعة لارسطو، الكوجيطو الديكارتي ...

الخاتمة :

لقد أنهت الفلسفة المعاصرة وضع النسيان وحالة الحصار التي كانت تعاني منهما الصورة ، وأعادت لها الاعتبار على الصعيد المعرفي والوجودي من جهة القيمة والمعنى وأصبحت تمثل أداة اتصال بين الإنسان ونفسه والعالم والآخر ومركز الثقل في الحياة اليومية ، بحيث وسمت العصر الذي تعيش فيه وصار يسمى عصر الصورة .

غير أن تحول الصور مع حلول التقنية و الشبكة الرقمية انتقلت لتلعب دور فلسفة الواقع وأصبحت تؤثر في سلوك الأفراد و تنوم العقول وتبرمج الذكاء وتعيد تشكيل المشهد وفق برنامج اقتصادي معلوم ، وبذلك ساهمت في انحطاط الحياة المتماسكة. إن تلفزة الواقع على سبيل المثال التي تقوم بإرسال صور مباشرة عن حياة الناس قصد التعريف بها ونقل الحقائق كما هي لا تمثل مرآة عاكسة لنشاط هؤلاء الناس ولا تنقل مجرد صور بريئة وبرامج محايدة ، بل تتدخل في

نظرتهم الى الكون وتفقدهم قيمتهم وتفسد عليهم ودهم وترحابهم بالضيف وبراءتهم الأصلية ، وتتجسس عليهم وتعتدي على خصوصياتهم وتفكك هوياتهم وتعرضهم الى تجربة خلع للكرامة بالمعنى الحقيقي للكلمة.

و إذا كان البعض يقول بأن " **الصورة لا تكذب .** " ،فإنه و مع ظهور أدوات الإخراج والمونتاج **أصبح في مقدور الصورة أن تكذب .** ضف إلى ذلك و مع تطور الحيل السينمائية والمؤثرات البصرية والرسوم ثلاثية الأبعاد ظهرت الأفلام السينمائية الخيالية الحديثة بصورة مدهشة في درجة واقعيتها ، إلا أن الجميع يعرف أنها صناعة فنية وليست حقيقية ، مما جعل مقولة "**الصورة لا تكذب**" جزءاً من التاريخ. فقد عبر عن قوتها الباحث فريد الزاهي بقوله : الصورة كيان مربك ، بل ومخيف أحياناً ، وكثرة الصور ، التي تنتجها الآليات التلفزيونية وغيرها في عصر العولمة، تحوّل المشاهد إلى بالوعة للصور وتصيبه بالعمى.

فإذا كانت التربية مطالبة بتنمية الناشئة على الحوار و الاصغاء للأخر و ممارسة المساءلة و النقد اعتبارا من ان التعلم هو تطور تدريجي و سيرورة متنامية و متفاعلة مع الاخرين و المجتمع و العالم . فإن سبيل ذلك يتحقق بمختلف الوسائط الحديثة .

و إذا سلمنا أن المعرفة النقدية و الفلسفية لا تعتمد على الارتباط بالتنظيم الالي لأنها تروم التفكير الذاتي الحر .

و تحول المتعلم الى شريك في عملية بناء الدرس بعيدا عن اضطهاد معرفي أو علاقة تسلطية بين المتعلم و الاستاذ .

مما يتطلب ضرورة عقلنة العملية التعليمية و ترشيدها ، و الصورة أو السند تعد أداة لتوسيع مدارك المتعلم و تعبئة مهاراته و معارفه المكتسبة .

و بعد اعتماد الصورة التقنية في تدريس الفلسفة يمكن التأكيد على مدى مساهمة هذه الطريقة الجديدة في تدليل الصعوبات التي كان يطرحها المنهج الكلاسيكي و الذي نفر المتعلمين منها و عقّدَها أكثر ، و هذا بشهادة الأساتذة الذين أخذوا كعينات جسّدت المقاربة التي حاولنا معالجتها ، مما يوحي بمدى فعالية هذا النهج من جهة و من جهة أخرى تماشيا و التطور العلمي الحديث . و لعل هذا بإمكانه أن يرتقي بالدرس الفلسفي إلى مصاف الموارد المعرفية الاخرى خاصة العلمية منها . و لكن ذلك مرتبط بتحقيق التوصيات التالية :

- يجب أن يمتد استخدام الصورة التعليمية لإعداد المتعلِم وتربيته للانخراط في الثورة المعلوماتية الجديدة والمرور من المضامين التي تولدها وسائل الإعلام ، إلى المضامين التي يخلقها المتعلِم ، أي إلى إنترنيت جماعي يتشكل أساسًا من الشبكات الاجتماعية .

- ينبغي تربية حس اليقظة لدى المتعلمين وتنمية قدراتهم على التمييز الإيجابي والاختيار بين العروض التي توفرها الشبكة الإلكترونية ؛ وذلك لأجل تفادي السلوكيات اللامدنية التي يتضمنها العالم الافتراضي والتحول إلى مواطني الشبكة الإلكترونية. بعدما يتم اقحامه في الدرس على ضوء أحداث يومية عايشها .

- إنشاء ورشات ميدانية على مستوى مديريات التربية بالتنسيق مع السادة المفتشين لتدليل أليات التعامل مع الرقمي و شبكاته المعقدة .

- إعادة النظر في الحجم الساعي الممنوح لبعض الشعب على غرار التقنية ليتماشى و التكنولوجية الرقمية التي تتطلب وقت كبير .

- ان الاوان بالانتقال بالدرس الفلسفي بنقله من برجه العاجي بعرض قضاياه المجردة لربطها بالواقع و اليومي للمتعلم و لعل احسن وسيلة هي هذه الوسائط التقنية الحديثة التي سيطرت على عقل المتعلم فالطبيعة تخاف الفراغ فعوض عن ذلك وجب ان نشغله باستشكال يومياته و نقدها و التعبير بكل حرية عن رأيه دون تنميط الذي كرسته العقلانية العلمية الحديثة بمختلف وسائلها .

استمارة المشاركة

ملتقى وطني بعنوان: تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصروالمعرفة المستدامة

الاسم: **ميرة**

اللقب: **حميسي**

الرتبة: طالبة دكتوراه السنة الر ابعة

مؤسسة الانتماء: جامعة مولود معمري تيزي وزو

البريد الالكتروني: mira.hamici@ummto.dz

رقم الهاتف: 0699106321

الاسم:**وحيدة**

اللقب: **صراوي**

الرتبة: طالبة دكتوراه السنة الخامسة

مؤسسة الانتماء: جامعة أحمد زبانة غليزان

البريد الالكتروني: wahahida.saraoui@gmail.com

رقم الهاتف: 0671338728

عنوان المداخلة: الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي بين الصعوبات والحلول الميدانية من أجل التنمية المستدامة

محورالمداخلة المحورالخامس :الدرس الفلسفي بين مناهج التعليم الثانوي والتعديلات والتدرجات الجديدة في الجز ائر

الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي بين الصعوبات والحلول الميدانية من أجل التنمية المستدامة

ملخص

المنظومة التربوية الجزائرية في التعليم الثانوي طرأت عليها عدة تغيرات وإصلاحات أبرز إصلاح سنة 1993 بالانتقال من التدريس بالاهداف للكفاءات ومادة الفلسفة جزء من المنظومة التعليمية التربوية والراهن اليوم للممارسات الفعلية في تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي يشهد أزمة تدريس الدرس الفلسفي في ظل الواقع التعليمي وهذا ما أدى إلى وجود آليات تنفيذ البرامج أو ما يعرف بالتدرجات منذ سنه 2018 في جميع المواد وعلى مستوى الفلسفة نحاول من خلال ورقتنا البحثية هذه تناول الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي بنظرة واقعية من خلال تقيمات المقدمة للمناهج والتدرجات من طرف مفتشي التربية الوطنية وكذا الآليات و الحلول المقترحة لتدريس مادة الفلسفة وانجاح الدرس الفلسفي ،من خلال ممارسات ميدانية واقعية بعرض نماذج لطرق بيداغوجيا المشروع،وتحليل النص ،والخرائط الذهنية

الكلمات المفتاحية: الدرس الفلسفي، المناهج، التدرجات،الإصلاحات ، الخريطة الذهنية

The philosophical lesson in secondary education between difficulties and field solutions for sustainable development

Summary

The Algerian educational system in secondary education underwent several changes and reforms. The most prominent reform was the year 1993 by moving from teaching with goals to competencies and the subject of philosophy is part of the educational educational system. Today, actual practices in teaching philosophy in secondary education are witnessing a crisis in teaching the philosophical lesson in light of the educational reality, and this is what led to The presence of mechanisms for implementing programs or what is known as gradations since the year 2018 in all subjects and at the level of philosophy. Through our research paper, we are trying through this research paper to address the philosophical lesson in secondary education with a realistic view through evaluations provided to curricula and gradations by the inspectors of national education, as well as the proposed mechanisms and solutions for teaching philosophy. And the success of the philosophical lesson Through realistic field practices by presenting models of project pedagogy methods, text analysis, and mental maps

Keywords: philosophical lesson, curricula, gradations, reforms ،mental map

مقدمة

التغيرات العالمية والاصلاحات الكبيرة على مستوى التعليم في كل الأطوار هدفها وضع تقنيات واستراتيجيات لتقييم لتقديم الدرس للمتعلم بصورة تجعله فعالا كونه هو محور العملية التعليمية التعلمية ،هدف الديداكتيك الجديد الوصول لتقنيات حديثة تواكب ذهنية المتعلم المعاصر،في ظل التطورات التكنولوجية

والتقنية كون كون الفلسفة كمادة لها خصوصيات فإن الدرس الفلسفي الفلسفي في الجزائر بين الواقع والمناهج والتدرجات الجديدة يحتاج تقييما واقعيا ميدانيا لوضع استراتيجيات وحلول وتقيما للنتائج المتحصل عليها على مستوى مادة الفلسفة

أولا:الدرس الفلسفي بنظرة و اقعية :

يشهد الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي بالجزائر من حيث الممارسة حالة مفارقة كبرى بين التنظير البيداغوجي،على مستوى المنهاج وطرق التدريس و لا نسى ضعف عام على مستوى النتائج. هي أزمة معقدة و مركبة تشكل محنة تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي بالجزائر،فالفلسفة تكابد

1. من حيث تنظير البيداغوجي (المنهاج و طرق التدريس):

الدرس الفلسفي يراهن على المتعلم فالتلميذ هو محور عملية التعليمية أو ما يعرف بالتدريس بالكفاءة (Compétence)

تعرفها السلوكية على أنها ما يجسدها الإنسان من أعمال الخدمة لمطلوب ما و حاجة ما و في سياق ما، من خلال التعريف الكفاءة و الكفاءة الختامية ندرك أنها متعلقة بحدود زمنية معينة في إطار ما و ضمن تشكيلة ما.[1] فتجد جاك دريدا يذهب إلى هناك ارتباط دائم بين ماهية الفلسفة من جهة و طرق التدريس و أساليب تعليمها من جهة ثانية فأزمة تعليم الفلسفة ليست مشكلة خارجية بل هي مشكلة داخل الفلسفة في حد ذاتها و جزاء من ماهيتها كما يذكر دريدا ظلك في كتابه عن الحق في الفلسفة متكلما عن أزمة تدريس الفلسفة " قد ارتبط دوما و من حيث المبدأ بجهاز ووظيفة التعليم عموما و بجهاز و وظيفة تعليم الفلسفة خصوصا و بامتياز. و من دون أختزل نوعية هذا العمل، أقول إن ما يحصل الآن هو مجرد مرحلة، يتعين تجاوزها بخطى ممنهجة . إنها عبارة عن مرحلة ، ما في ذلك شك، لكنها تواجه بشكل مكشوف (أو شبه مكشوف كما نقول في الجمباز) صعوبة رهيبة و امتحانا تاريخا و سياسيا، أريد من الآن رسم خطاطته المبدئية [2]" و ما يقدمه دريدا ما هو إلا تفكيك للتدريس الفلسفة

فهذه الازمة لا تخص فقط منظومتنا التربوية فقط بل تعود جذورها التاريخية في بداية القرن 19 عندما أصبح التعليم بيد الدولة " تدبير الدولة لمختلف الشؤون " و ذلك من خلال مؤسساتها و لعبت بذلك دورا سلبيا من جهة عدد الساعات المخصصة لمادة خاصة لفروع العلمية و هذا ليس فقط في المؤسسات التعليمية بل حتى في الجامعة اذ تخوف دريدا من سيطرة الجامعة على المجال الثقافي و الفلسفي فلا يعود الى الدور الذي تلعب به الجامعة بل إلى التحالفات الخفية بين الجامعات و القوى السياسية في بلد مما جعلها تعيش تنويم عقائدي [3].

---

[1]– الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة سنة ثالثة،ص 03.

[2]–جاك دريدا الحق في الفلسفة، ترجمة: عز الدين الخطابي، مراجعة جورج كتورة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت،2010،ص 139.

[3]– جاك دريدا، ماحدث في 11 سبتمبر، ترجمة: صفاء،مراجعة بشير السباعي، المجلس الأعلى للثقافة،مصر،2003، ص78.

رغم ذلك تبقى مادة الفلسفة عند السواد الأعظم من التلاميذ في الطور الثانوي عندناينظرونا إليها نظرة ازدراء واستصغار، فهي قائمة القدرة على حفظ المقال الفلسفي واستظهار هواسترجاعه،في مادة تمثل لدى التلاميذ وصفة جاهزة للذاكرة و العادة،و هذا ما تأكده الامتحانات الرسمية كل عام من خلال نوعية الأسئلة المطروحة ،ما جعل الدرس الفلسفي عندنا درسا تلقينيا (الجانب النظري أو التطبيقي)و يغلب عليه الكم المعرفي على الكيف،و هذا واقع الحال لدى جميع الشعب ،أما الشعب العلمية فهي مادة مرسبة "فقد ووصفالدكتورفارحمسرحيوضعالفلسفةفيالنظامالتعليميالجزائريبغيرطبيعي،ماجعلالفلسفةالوحيدةمنالفاءات الثلاثالتيلمتخضعللتعديلوالضبط،قياسابمادتيالفيزياءوالفرنسية،داعيإلىفتحنقاشحولالمسألة،وتشكيللجانلإ عادةتنظيمالبرامجوالمناهج،وبالمرةردمالهوةبينالتعليم الثانوي والجامعة[4]."،بالمحصلة هو درس مذموم و معيب و تلميذ مجبر فيه على درس مكروه،كل هذه مشاعر جعل الدرس الفلسفي ممقوت يحمل في نفوس التلاميذ انفعالات سلبية لدى تلاميذ الأقسام النهائية. هذا سوف يؤدي لا محالة إلى العزوف و الرفض خوض تجربة فلسفية يعود كما يقول عنه فارح مسرحي "تدهور تدريس مادة الفلسفة لايمكن حصره ف يهذاالنفق الضيق جدا،لأنه مرتبط بالدرجة الأول بتكوين الأستاذ وجديتهونظرته

لوظيفته،ثمبظروفالعملوالإمكانياتالمتوفرةبالمؤسسة،ومرتبطأيضابمستوىالطالبوإرادتهوظروفهثمالإمكانياتالمتو فرةلديه،ونظرتهلتخصصه،وماذايريدأنيحققهمنهذاالتكوين" هذا الضعف يجعل تكوين الاستاذ هش، هذا كله يجعل قاعة الدرس خشبة مسرح تقدم عرضا سيء فالفلسفة قوامها الدهشة و الإحراج فهما المحرك الأساسي للدرس الذي سلاحه التساؤل ، فما يحبث عنهالدرس الفلسفيابتعادعن الآراء الجاهزة والأحكام المسبقة التي تحتل العقل وتمنعه من التفكير الذاتي،

إذيجبتوفرشروطفيالسؤالالفلسفيحتىتتحققهذهالعلاقة،وأهمهذهالشروطمايلي:

-تتضمن قضيةفكريةعالمية،وتأملية إنسانية.

- تتضمن مفارقات وتناقضات.

-تتعرض لموضوع يهزف يطرحه الإنسان في أعماقه النفسية والمنطقية والاجتماعية ،وتدعو إلى الانتقال من الحيرة إلى الرضا العقلي والنفسي.

-أن يكون الإحراج حقيقيا،لأنه لااعتبار للإحراج التوهمي.

-تدعو إلى بناء أطروحة مؤسسة،وبناء فكري شمولي تتسقفيهالمتناقضات.

- تسمح بعرض مواقف وقضايا من دون تحديد نهايات لها (استمرارية البحث)

-تصاغ بدقة وبلغة سليمة وواضحة (عدم المراوغة والخداع والمغالطة).

كيف تحقق هذه الشروط في وهان عام أصاب المنظومة التربوية

حيث يؤكد فارح مسرحي في حديثه لجريدة الشروق "في العالم يتحدثون عن تدريس الفلسفةللأطفال،فلماذالاندرجهاعلىالأقلفيالسنةالأولىثانويكمفاهيمفلسفية،ثممدارسفلسفيةفيالسنةالثاني

[4]- فارح مسرحي،عوائق تفعيل الدرس الفلسفي،28/08/2021،WWW.echoroukonline.com

ة،وأخيراقضاياأوإشكالياتفلسفيةفيالنهائي"،معتبراأنهيمكنتغييرالوضعخاصةإذاتوفرتالإرادةالسياسيةلذلك.

منجانبآخر[5]، وهذه المسالة ناقشها جاك دريدا في مسألة "العمر الطبيعي "الذي يمكن للتلاميذ تلقي الفلسفة و تعلمها و بالتالي هدم الاساطير البالية حول سن تدريس الفلسفة قبول سن المراهقة ، و يذهب دريدا إلى ابعد من ذلك الى تعليم الفلسفة ابتداء من دور الحضانة فالقدرة الفلسفية للأطفال قوية جدا فكما كان بمقدرهم دراسة التربية الأخلاقية و التاريخ و الأدب و مختلف العلوم وهم يبلان بلاء حسنا، فلا يوجد أحد قلق من عدم فهم الأطفال لهذه المواد ليست و استعياب مضمونها، أما عندما يتعلق الأمر بالفلسفة فالجميع يبدأ بالتشكيك و التخوف [6]، ماثبت أن ابعد الفلسفة في المراحل المبكرة في التعليم هو مسألة اجتماعية و سياسية، وليست مسألة تتعلق بعوائق بيداغوجيا الفلسفة

2. من حيث مستوى النتائج :

هناك العديد من العوائق التي تحول دون تتطور الدرس الفلسفي في الجزائر،منها عوائق متعلقة بالمتعلم (تلميذ،طالب) كضعف المستوى بشكل عام لدى التلاميذ خاصة الشعب الأدبية،وعدم القدرة على الإلمام و كلما يتطلبه الدرس الفلسفي،مضيفا بأن غالبية التلاميذ والطلبة الذين يوجهون إلى الفروع الأدبية في الثانوي أوالعلوم الاجتماعية (وبالتالي إلى الفلسفةفي الجامعة)من ذوي المعدلات الدنيا،كما أن مادة الفلسفة لايتعرف عليهاالتلميذإلافي المرحلةالنهائية للأقسام العلمية أو السنة الثانيةثانوي للأدبيين ،وحينها يكون التلميذ تحت ضغط امتحان البكالوريا،وغير والمراجع مستعد لاكتشاف مادةثرية بحجم مادة الفلسفة[7].

و لعل أكبرعائق هوطريقةالتقييم وصياغةالأسئلةثم سلم التنقيط وتقييم الإجابات،فالطلبةحسب محدثنايكتشفون في كلسنةطرقافي الامتحان والتقييم،وهذانتيجةالطبيعة الحرة للتدريس وغيابأرضيةمنهجيةمشتركةبين الأساتذةتحدد تقنيات وضع السؤال وتقييم الإجابات.

ثانيا: الدرس الفلسفي في الجزائر بين العوائق البرامج المدرسية والتركيبة البشرية

الدرس الفلسفي والجزائر كغيره من دول العالم تواجه عوائق وصعوبات على المستوى التعليمي والوضع الاقتصادي الإجتماعي

أزمة وعوائق الدرس الفلسفي هي نتيجة وليس سببا وذلك للبرامج المدرسية والتركيبة البشرية

1-البرنامج المدرسي : البرنامج المقدم في مرحلة التعليم الثانوي لمادة الفلسفة مؤسس على فكرة المقاربة المقالية وهي مقاربة وضعت كحل لتعويض الأهداف الموجودة في البرامج القديمة،طريقه المقاربة المقالية تتطلب من التلميذ انجاز مقال فلسفي ووضعهم في قوالب منهجية جاهزة مما يجعل مادة الفلسفة مادة حفظية ولا مجال فيها للتفكير والفهم والنقد وهذا ما جعل ظاهرة الغش تزداد على مستوى الثانوية وتصاعد ظاهرة الدروس خصوصية

النقطة الأخرى التي ينبغي إثارتها على مستوى البرامج الدرس الفلسفي هي التقويم وطريقة التعامل معه

5-فارح مسرحي،عوائق تفعيل الدرس الفلسفي ،2021/08/28،WWW.echoroukonline.com

6-جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، المرجع السابق، ص261.

7-فارح مسرحي ، الفلسفة في مرآة ذاتها، هنا في الجزائر،28/08/2021،WWW.annasronline.com

المقاربة المقالية لم تنجح بسبب أن التلميذ في مستوى التعليم في الجزائر التكوين القاعدي اللغوي لديه متأزم وسيء في جميع الشعب لهذا لا يستطيع انجاز مقال البرنامج الفلسفي على مستوى الدرس الفلسفي هو مجرد تكرار وقد تم استهلاك الدرس الفلسفي بأسئلة مكررة معروفة الاشكاليات المطروحة مستهلكه ولا تعالج الواقع المعاش للانسان الجزائري فالفلسفة ماده حيوية تحث على التفكير والإبداع

برنامج الشعب العلمية يتناول مشكلات فلسفية ليست أساسية بل مدخل للعلوم الاجتماعية والإنسانية ولا يوجد فيها تسلسل منطقي ولا تاريخ يربطه بمعيار تغيرات في التدرجات بين كل فصل واخر وخصوصا منذ سنه 2018 الى غايه 2023 وخصوصا فترة كورونا وهذه الآليات لتنفيذ البرامج منها ما كان حالات استثنائية ، وهذا ما جعل مفتشين مادة على مستوى الوطن بتقديم تقارير ميدانيه للوضع حيث قدمت

2-التركيبه البشرية :

تلعب التركيبة البشرية دورا مهما دورا مهما في الدرس الفلسفي فالمتمدرس هو خطة سياسية تعليمية في تنشئة الأجيال و الدرس الفلسفي يعاني بسبب التركيبة البشرية للمتمدرس مدرس فهناك معوقات في الجزائر وفي العالم العربي نفور الطلبه من ماده الفلسفه بدعوى عدم جدواها لأنها لا تحاكي الواقع في نظرهم ومجرد كلام مثالي منتج بالنسبة لهذا التخصص تدعو نشرها تدعو شرقيه من الالحاد والكفر الذي تروج له الأصوليات الدينية والعقل السلفي النزوع نحو الجهل المقدس وقد عبر عن ذلك الكاتب الفرنسي اوليفيلي زمن دين بلا ثقافة[8]

المقترحات

يمكننا تقديم مقترحات من أجل علاج درس الفلسفي

اعتماد الخرائط الذهنية جديدة

وضع تدرجات جديدة تراعي المعطيات والتغيير ات والتطورات التكنولوجية والتقنية وكذا تراعي الميدان والتطبيقات الواقعية

فحص دقيق للعمل من خلال الحجم الزمني

فحص دقيق للعمل من خلال الحجم الزمني والمخططات السنوية والقدرة الاستيعابية للمتعلم

العمل على وضع على وضعيات تحفيزية لإخراج المادة من إطار الحفظ إلى إطار الإبداع والتجديد

تغيير في المناهج بوضع إشكاليات جديدة تتناسب روح العصر

النقطة المفصلية التي تجعل التلميذ يعزف على دراسة مادة الفلسفة هو التقييم والتقويم النتائج المحصل عليها في شهادة البكالوريا تعود لطبيعة الأسئلة التي هي مقالية تدفع التلميذ للحفظ

إعادة النظر في طريقة طرح اسئله امتحان شهادة بكالوريا بعدم الاعتماد على أسئلة مباشرة

التخفيف من برامج بعض الشعب وإعادة النظر في برامج البعض الآخر

إعادة المنطق للعلمين في الوحدة الأولى قبل إشكالية فلسفة العلوم لأنه أول ما يدرس في الفلسفة وكذا إدراجه عند الشعب التقنية مقابل حذف المذاهب الفلسفية كالمذهب البراغماتي والمذهب الوجودي

ثالثا :قراءة في التدرجات في مادة الفلسفة من سنة 2018 إلى غاية 2023

8

تقييم تدرجات الفلسفة من خلال التدرجات المقدمة من طرف وزارة التربية الوطنية في الجزائر للسنوات 2018 إلى غاية 2023 تقييم درجة تدرجات 2018

1-تقيم تدرجات سبتمبر2018

تدرجات سبتمبر 2018 واكتوبر 2018 بالنسبة لشعبة اداب وفلسفة السنة الثالثة ثانوي حمل التدرجات سبتمبر 2018 تغييرات جديده والية تنفيذ برامج جديدة بالنسبة السنة الثانية آداب تم تحديد العناصر الأساسية لكل إشكالية مع الزمن النظري والتطبيق وتحديد الموارد المعرفية كما أن إشكالية تاريخ الفكر الفلسفي تم تغيير شكلي في العناوين كالتالي لدى الاغريق لدى المسلمين لدى المحدثين لدى المعاصرين[9]بالنسبه لتدرجات سنة ثالثة آداب وفلسفة تم تحديد الحجم الساعي المتعلق بكل مشكلة واشكالية،كما تم عدد النصوص والمقالات في كل مشكلة وتحديد التقويم المرحلي في كل مشكلة،وتوزيع الإنتاج الفلسفي على على فصول السنة الدراسية،وكذا المشاريع والعروض

بالنسبة لشعبة علوم تجريبية تم تحديد الحجم الساعي المتعلق بكل مشكلة واشكالية،كما تم عدد النصوص والمقالات في كل مشكلة وتحديد التقويم المرحلي في كل مشكلة

بالنسبة لشعبة تسير واقتصاد تم تحديد الحجم الساعي المتعلق بكل مشكلة واشكالية،كما تم عدد النصوص والمقالات في كل مشكلة وتحديد التقويم المرحلي في كل مشكلة

بالنسبة لشعبة لغات تم تحديد الحجم الساعي المتعلق بكل مشكلة واشكالية،كما تم عدد النصوص والمقالات في كل مشكلة وتحديد التقويم المرحلي في كل مشكلة

2- **تقيم تدرجات 2019**

تدرجات 2019 حملت تدرجات جويليه 2019 بالنسبة لشعبة آداب وفلسفة سنه ثالثه تم حذف الإنتاج الفلسفي فصل المقال لابن رشد والعروض وإعادة توزيع الزمن المتبقي على المعالجة البيداغوجية ومشكلات البرنامج وذلك من أجل تخفيف الأعباء على الأساتذة والمتعلمين بالنسبة لشعبة لغات أجنبية تم أيضا حذف الإنتاج الفلسفي وتوزيع زمني على باقي المشكلات بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية وشعبة الرياضيات تم دمج الإشكالية الأولى في مشكلة واحدة تحت عنوان الإشكالية الفلسفية والمشكلة العلمية وحذف عنصر هل لكل سؤال جواب تم حذف عنصر علم الاجتماع في فلسفة العلوم الإنسانية وتأخير الإشكالية آليات التفكير المنطقي للأخير بالنسبة شعبة لغات تم حذف العولمة والتنوع الثقافي في إشكالية العلاقات بين الناس ، والفكر بين المبدأ والواقع بالنسبة لشعبه التقني رياضي والتسيير واقتصاد أيضا تم دمج إشكالية الأولى في مشكلة واحدة وتأخير إشكالية المذاهب الفلسفية تقديم إشكالية فلسفه العلوم بالنسبة للسنة الثانية تم أيضا دمج الإشكالية الأولى في مشكلة واحدة وحذف إشكالية المذاهب الفلسفية ودمجها في إشكالية تاريخ الفلسفي وتأخير إشكالية أليات التفكير المنطقي للاخير[10]

3- **تقيم تدرجات** 2020

---

[9] -- وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي والعام التكنولوجي:المفتشية العامة للبيداغوجيا:التدرجات السنوية مادة الفلسفة سبتمبر 2018

[10] -- وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي والعام التكنولوجي:المفتشية العامة للبيداغوجيا:التدرجات السنوية مادة الفلسفة جويلية 2020

تدرجات مادة الفلسفة لسبتمبر 2020 بالنسبة لشعبة آداب وفلسفة وردت في التدرجات لمادة الفلسفة لسبتمبر 2020

أما بالنسبة للتدرجات الواردة لشعبه اللغات أجنبية تم حذف عنصر هل لكل سؤال الجواب؟ في الإشكالية الأولى السؤال بين المشكلة و الإشكالية ودمج الإشكالية الأولى في مشكلة تحت عنوان الإشكالية الفلسفية والاشكالية العلمية كما تم حذف الإنتاج الفلسفي من أجل تحفيف الأعباء على الأساتذة والمتعلمين

بالنسبة لشعبة علوم تجريبية تم أيضا دمج الإشكالية في مشكلة واحدة الإشكالية الفلسفية والمشكلة العلمية كم تم تأخير إشكالية أليات التفكير المنطقي الأخير لمشكلة واحدة تحت عنوان الإشكالية الفلسفية والمشكلة العلمية كما تم تأخير إشكالية أليات التفكير المنطقي كأخر إشكالية بمشكلة واحدة انطباق الفكر مع نفسه وحذف الظاهرة الاجتماعية في في مشكله العلوم الإنسانية

بالنسبة لشعبة تسير واقتصاد.وشعبة تقني رياضي تم أيضا ادماج الإشكالية الأولى في في مشكلة واحدة وتقديم إشكالية فلسفة العلوم على إشكالية المذاهب الفلسفية[11]

4- تقييم تدرجات 2021

حملت تدرجات جوان 2021 العديد من الاستفهامات والتساؤلات على جميع الأصعدة سواء من الناحية البيداغوجيه أو التطبيقية فأليات تنفيذ البرامج المقدمة في شكل تدرجات اتت بتغيرات جديدة لسنه 2022/2021 بالن٦سبه لشعبة السنة الثانية آداب تم حذف إشكالية المذاهب ودمجها بطريقة غير مباشره في تاريخ الفكر الفلسفي تقديم الإشكالية آليات التفكير المنطقي بين المبدأ والواقع بالنسبة لشعبة آداب وفلسفة سنة ثالثة حذف مشكلة العادة والارادة حذف مشكلة الحقيقة الفلسفية والحقيقة العلمية كما تم حذف درس التجربة الفنية والذوقية بالنسبة للشعب العلمية حذف مشكلة العنف والتسامح من إشكالية العلاقات بين الناس لشعبتي العلوم التجريبية و الرياضية وعودة إشكالية مبدأ والواقع كآخر إشكالية بالنسبة لشعبة لتسيير والاقتصاد عودة إشكالية المذاهب الفلسفية كأخر إشكالية،بالنسبة لشعبة شعبة اللغات تم حذف مشكلة العولمة التنوع الثقافي في إشكالية العلاقات بين الناس المبدأ والواقع لأخر إشكالية[12]

5-تقيم تدرجات 2022 : حملت تدرجات سبتمبر 2022 لشعبة آداب وفلسفة تعديلا باعادة الحجم الساعي 7ساعات للأسبوع،كما تم إعادة إدراج مشكلة العادة والإرادة في إشكالية إدراك العالم الخارجي ،وإعادة إدراج مشكلة الحقيقة في فلسفة العلوم ،وتغيير الحجم الساعي إلى ما كان عليه قبل فيروس كرونا بحجم ساعي 7ساعات

بالنسبة لشعبة علوم تجريبية والرياضيات إعادة إدراج مشكلة العنف والتسامح

في إشكالية العلاقات بين الناس ، والإبقاء على حذف علم الاجتماع في مشكلة العلوم الإنسانية وكذا إشكالية التفكير المنطقي وردت في الأخير بالنسبة لشعبة [13]

التقيمات للتدرجات:

---

[11]- - وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي والعام التكنولوجي:المفتشية العامة للبيداغوجيا:التدرجات السنوية مادة الفلسفة سبتمبر 2020

[12] - وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي والعام التكنولوجي:المفتشية العامة للبيداغوجيا:التدرجات السنوية مادة الفلسفة سبتمبر 2021

[13] -- وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي والعام التكنولوجي:المفتشية العامة للبيداغوجيا:التدرجات السنوية مادة الفلسفة سبتمبر 2021

لا يمكن القول أن التدرجات كأليات برامج لا تحمل ايجابيات هذا يعد اجحافا في حق الهيبات المؤطرة من مفتشين والمستشارين في وزارة التربية لأن هذه التدرجات تحمل آلية موضحة لتنفيذ البرامج من خلال:

التأطير المعرفي و النظري للإشكاليات والمشكلات

التحديد الزمني والمنهجي للاشكاليات والمشكلات

وضوح العناصر المعرفية من أجل تقديمها للتلاميذ

لكن هذه التدرجات تحمل نقائص يمكن عدها في النقاط التالية

وتتمثل في تقليص البرامج وحذف أهم المشكلات

الحشو وكثرة العناصر الغير وظيفية

عدم عدم تكافؤ الحجم الساعي والحجم المعرفي مع جميع الشعب غياب التواصل بين التدرجات والكتاب المدرسي وكذا المنهاج

توزيع غير مؤسس الإشكاليات وعدم مراعاة مبدأ الأهمية

غياب التكييف المعرفي لبعض الشعب خاصة مع حجمها الساعي

مادة الفلسفة تمتاز بخصوصية عن المواد الأخرى كونها مادة تتعلق بنظريات ومذاهب فلسفية فكرية معاصرة لهذا يسعى المنهاج الدراسي في التعليم الثانوي من خلال الكفاءات الختامية ان يتوصل المتعلم إلى ممارسه التأمل الفلسفي والتحكم في آليات التفكير المنطقي والخوض في تجارب فعلية من خلال طرح قضايا فلسفية عالمية ومن المشكلات التي تعاني منها الفلسفة في ممارسة التدريس في أرض الميدان يمكن إن نجملها في النقاط التالي

المناهج التربوية كلاسيكية وتقليدية ينبغي إصلاحها

عدم التحرر من تأثير المقاربة بالأهداف القديمة

غياب الحافز المعنوي والتحفيز الداخلي الذي يجعل التلميذ يتصرف من أجل تحقيق ذاته

تحصيل نتائج سلبية بسبب الأحكام المسبقة الموجودة في ذهن التلميذ المتعلم على المادة ومنها أحكام

إيديولوجية نفسية مورثه من المجتمع النفور من الفلسفة خاصة في الاقسام العلمية

عدم القدرة على الممارسة النقدية

الحلول

توحيد طرق التدريس وطرق التقييم في معالجة النصوص والدروس من خلال تنسيق مفتشي المادة وطنيا

توحيد الوثائق البيداغوجية مثل مذكرات والوضعيات

أعاده النظر في الحجم الساعي لمادة الفلسفة على مستوى شعبه العلوم التجريبية واللغات شعبه التقنية خصوصا المادة تدرس على مستوى الأقسام النهائية فقط برامج العلميين خصوصا أن بعض الدروس لا تتناسب مع الحجم الساعي المعمول به

رد الاعتبار للنص الفلسفي كونه أساسيا في التعامل مع الدرس الفلسفي لأن الاستئناس بنصوص الفلاسفة يجعل التلميذ محبا للمادة

على مستوى الأسئلة وطرق التقييم ينبغي إعادة النظر فيها خصوصا في شهادة البكالوريا لأنها تؤدي إلى نقاط كارثية خصوصا على مستوى الشعب التقنية

الجانب التطبيقي: حلول ميدانية

1-نص نموذجي يبين طريقة التدريس الدرس الفلسفي:

"فهناك ثلاثة عمليات مهيكلة للفكر الذي يريد أن يكون فلسفيا (طوزي 2005)أولها البناء الإشكالي أو القدرة على مساءلة المعنى "هل الأشياء هي كما تبدو لنا؟والشك واعادة النظر في الأراء الخاصة "انني أومن بوجود الأشباح لكن هل أنا محق في ذلك؟"وهي غالبا أحكام مسبقة لأي تأكيدات ثم اقرارها قبل التفكير فيها "ويجب اعتبارها فرضيات أكثر من كونها أطروحات أو الإنتقال من التأكيد على أن الله طيب يقتضي وجوده فهل هذا صحيح ؟ومساءلة تمثلاتنا بمفهوم معين عندما أقول "إن الحرية هي فعل مانريد ،فماهي نتائج ذلك ؟وتفسير لماذا وهل يثير سؤال من قبيل :"ماهو جنس الملائكة "أو مفهوم مثل "هل اللاشعور فرضية علمية ؟"مشكلة فلسفية

أما العملية الثانية فهي بناء المفهوم أو القدرة على مفهمة المفهوم "الإنسان حيوان عاقل "والإنطلاق من تمثلاتنا الحقيقية هي ما يوجد "لبلورة المفهوم بالإستعانة خصوصا بالتميزات المفهومية وهي هنا الحقيقة والواقع"

تتمثل العملية الثالثة في المحاججة أو القدرة على دعم أطروحة أو اعتراض والدفاع عنها بدلائل ثابتة وحجج عقلية"ان الله موجود لأن الكائن المتناهي لا يمكنه أن يولد فكرة كائن متناهي "أو يتصور الإنسان كائنا كاملا لأنه كائن غير كامل"

تفيد هذه القدرات الفلسفية الأساسية الثلاث في القيام بمهام فلسفية معقدة مثل تحرير الإنشاء لإن استخدامها لمعالجة مسألة معينة هو الذي يشهد على الحضور الفعلي للتفكير الشخصي للتلميذ"14

قدم شروط كتابة الدرس الفلسفي حيث يجب أن يتضمن من خلال هذا النص نستنتج أن ميشال توزي عملية ذهنية علمية يتجلى في الموقف الأشكلة ،المفهمة ،الحجاج ،يؤكد ميشال توزي إن للمواقف الفلسفية الوجودي الفلسفي في الشجاعة والموت وللرواقية هو تجلي للقدرة في التعبير عن الأشياء بطريقة مخلة للأشياء عكس الأبيقورية التي تعتبره نوعا من المتعة على أساس الرغبات الطبيعية ،وعند اسبنوزا هو نمو للكينونة ،ويحدده كانط على أساس الواجب الأخلاقي.....

بالتمارين العقلية بخصوص HADOهذه المواقف الفلسفية هي عملية تستدعي التمرن الذاتي التي يدعوها التفكير الذاتي الذي يقام على أساسية التصور الديداكتيكي للكفاية الفلسفية المدرسية ،التي تمكن المتعلم من الحكم والفكر النقدي والمبادرة الإبداعية للتفكير ومواجهة السؤال بمعنى الإنخراط فكريا وشخصيا كما أن التلميذ يستعين بالموارد الخارجية التي يمكن تعبئتها لإنجاز انشاء فلسفي بالمنزل نذكر دون أي حكم قيمة مجموعة من الأشخاص الذي يمكن استشارتهم "داخل المؤسسة خارجها،دروس خصوصة ،زملاء،أفراد أسرة أصدقاء ،مناقشة موضوع متعلق بالمعارف الموجودة في الكتب والمواد الأخرى البحث عبر الأنترنيت عن مفهوم أوم موقف أو مشكلة

مثلا السؤال التالي:هل التعاقد ضروري كيف يتمكن البشر من التعايش ؟"للإجابة على السؤال يتم استخدام الموارد المتوفرة بالذاكرة النزعة التعاقدية "CONTRATULISME" في الفلسفة السياسية نظرية هوبز جون جاك روسو....استعمال المعارف القانونية حول الدساتير والقوانين ،المعارف الإقتصادية حول عقود العمل والعقود التجارية ،يمكن أيضا استخدام معارف مثل عمليات فسخ العقود المعروضة(المشروعة أو القانونية)

---

[14] - ميشال توزي:المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة،ت:عز الدين الخطابي ،مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث،2008، ص ص:11،12,

قانون العقوبات.....تقديم أمثلة من الواقع والتجارب الخاصة النظام الداخلي المدرسي للمؤسسة15.....

2-الخرائط الذهنية كممارسة ميدانية :

يمكن استعمال الخرائط الذهنية من أجل تدريس الدروس في الفلسفة ومراجعتها عن طريق استعمال الشجرة كمشروع يحفز التلاميذ سترفق هذه الورقة البحثية بفيديو ميداني يوضح ذلك:

استعمال آليات تحفيزية لتعلم الفلسفة بطريقة بيداغوجيا المشروع: مشروع ميداني يمكن أن يستعمل مع قسم سنة ثانية أداب وفلسفة في إشكالية تاريخ الفكر الفلسفي يقوم التلاميذ بانجاز شجرة في جدارية القسم لكل مراحل الفكر الإنساني : اغريقي اسلامي ،حديث ومعاصر وتستعمل بوضع أعلام وفلاسفة كل مرحلة بوضعهم على الشجرة ،كما يمكن أن تستعمل لوضعيات مشكلة في بداية الدروس

تم ارفاق هذه الورقة البحثية بفيديو ميداني منجز من طرف التلاميذ في ثانوية أولاد عمار بن باديس قسم الفلسفة

الخاتمة :

ما نصل إليه في الأخير لخروج الدرس الفلسفي من مأزق أو أزمته يكمن في ضرورة أخرجه من غايات خارجية عن الفلسفة في حد ذاتها و ضرورة ربطها بمهمتها النقدية وتمسك بذلك، هذا يستوجب الدفاع عن وحدتها و هويتها و خصوصيتها بمقارنة مع المواد التعليمية الأخرى مما يستدعى كسر القيد و إخرجها من سجنها . فهي الفلسفة بحاجة ماسة إلى أستاذ متمكن من اختصاصه و ذو تدريب عالي و كفاءة مهنية و معرفية ، لتحسين مستوى طالب الفلسفة وتمكينه من المادة الفلسفية لابد من إعادة الاعتبار لجميع المواد خاصة مادة اللغة العربية نظرا ارتباط الفلسفة بمهارات اللغوية المفقودة لدى التلاميذ و عدم قدرتهم على إنشاء الفلسفي و كذلك المواد العلمية و الرياضية لأهميتها في تنمية قدراته على التفكير وإكسابه المنهج المنطقي من أجل القدرة على وضع التصورات و الحجاج و الصورنة ،ومن مهام أستاذ الفلسفة أن يدفع بالتلميذ إلى التفكير الحر،بتناول المشكلات الواقعية بالتحليل والمناقشة والنقد والتحرر من القوالب الجاهزة،إلى جانب تعويده على الحوار والتسامح والمسؤولية والدقة والصرامة.لابد من إعادة الاعتبار إلى مادة الفلسفة مقارنة بالمواد العلمية الأخرى وذلك بمنح أستاذ الفلسفة الإمكانيات اللازمة التي تساعده في تنمية قدراته ليتمكن من التأطير على أحسن وجه.

[15] -المصدر السابق/ص12.13

قائمة المراجع

كتب

1. جاك دريداالحقفي الفلسفة،ترجمة: عزالدين الخطابي،مراجعة جورج كتورة،المنظمةالعربيةللترجمة،بيروت،2010.
2. جاك دريدا،ماحد تفي 11 سبتمبر،ترجمة: صفاء،مراجعة بشير السباعي،المجلس الأعلى للثقافة،مصر،2003.
3. خيري وناس،بومنورة عبدالحميد: تربية وعلم النفس،تشريع مدرسي،إشراف: محمد زكريا،الديوان الوطني للتعليم والتكوين 2007.
4. الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات: دليل بناء امتحان شهادةالبكالوريا (مادةالفلسفة)،نوفمبر 2010.
5. عبدالرحمن عيسوي،دراسات سيكولوجية،دارالمعارف،القاهرة،ط1،1998.
6. محمدمشري،المقاربةبالكفاءات (بين الإستراتيجيةوالواقعية)،نوميديا،قسنطينة، 2010.
7. ميشال توزي:المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة،ت:عز الدين الخطابي ،مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث،2008
8. مديرية التعليم الثانوي العام التقني: المنهاج والوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،آداب وفلسفة، 2006-2007.
9. مديرية التعليم الثانوي العام التقني: المنهاج والوثيقة المرافقة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،آداب وفلسفة، 2006-2007.
10. مديرية التعليم الثانوي العام،مديرية التعليم الثانوي والتقني: منهاج مادة الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي،جميع الشعب، 2007-2008.
11. وزارة التربية الوطنية: برنامج الفلسفة للسنةالثالثة ثانوي (شعبةآدابوفلسفة)، 2006-2007 .
12. وزارة التربية الوطنية: دليل أستاذ الفلسفة (خاصب3آدابوفلسفة)، 2006-2007.
13. - وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي والعام التكنولوجي:المفتشية العامة للبيداغوجيا:التدرجات السنوية مادة الفلسفة سبتمبر 2018-
14. وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي والعام التكنولوجي:المفتشية العامة للبيداغوجيا:التدرجات السنوية مادة الفلسفة 2021
15. - وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي والعام التكنولوجي:المفتشية العامة للبيداغوجيا:التدرجات السنوية مادة الفلسفة
16.
17. - وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي والعام التكنولوجي:المفتشية العامة للبيداغوجيا:التدرجات السنوية مادة الفلسفة

المعاجم و القواميس

1. جميل صليبا،المعجم الفلسفي،دارالكتاب،بيروت،لبنان، 1982.

مو اقع الالكترونية :

1. فارح مسرحي ،الفلسفة في مرآة ذاتها،هنا في الجزائر ،28/08/ 2021،

WWW.annasronline.com

WWW.echoroالفلسفي،2021/08/28، الدرس تفعيل مسرحي،عوائق فارح

الآليغوريا وآليات اشتغالها في الدرس الفلسفي

-قراءة في محاورة الجمهورية لأفلاطون-

شادلي أشرف، جامعة مولود معمري تيزي وزو، ***Achraf.chadli@fshs.ummto.dz***

الملخص:

تُصرح الكثير من النصوص أن الدرس الفلسفي الحقيقي هو الذي يجعل عقولنا تُفكر أكثر مما يُقدم لنا فكرة ما. الورقة البحثية هاته، بمثابة محاولة لفهم، مع أفلاطون، الطريقة التي تكون بها الآليغوريا آلية أساسية في توضيح الدرس الفلسفي، كهدف ثانوي، وإيقاظ الحس الفلسفي، كهدف أساسي. لبلوغ هذا المسعى، سنتوقف عند نص الجمهورية باعتباره النص الذي يُعبر عن نضج فيلسوفنا، من جهة، والنص الذي كان فيه أفلاطون، أليغوريًا وبامتياز، هذا من جهة أخرى. لنستنتج أن الأليغوريا الأسمى، هي تلك التي تسمح بانتزاع الحكمة من ورائها.

الكلمات المفاتيح: أفلاطون، الجمهورية، الآليغوريا، الدرس الفلسفي، الحس الفلسفي، الحكمة.

Résumé

La vraie leçon philosophique serait celle qui pousse les lecteurs à réfléchir plus qu'elle leur donne une simple idée, ceci est selon plusieurs textes et articles scientifiques. En premier lieu, cette étude vise à comprendre, en mode de pensée platonique, la façon dont l'allégorie est un mécanisme crucial de raisonnement, mais également un fournisseur d'un esprit philosophique. Afin de répondre à la problématique, l'auteur étudie « La République » en sa qualité d'ouvre philosophique si mature. En particulier, les textes qui vont être profondément étudiés sont ceux comprenant l'allégorie qui contribue à fixer le meilleur rapport entre la sagesse et le lecteur.

***Mots clés** : Platon, Republic, L'Allégorie, Cours de philosophie, sens philosophique, sagesse.*

Abstract

Many texts state that it is the real philosophical lesson that makes our minds think more than it gives us an idea. This paper is an attempt to understand, together with Plato, how the Allegory is an essential mechanism in clarifying the philosophical lesson, as a secondary objective, and awakening philosophical sense, as a fundamental objective. We will stop by the text of the Republic as the text expressing the maturity of this philosopher, on the one hand, and the text in which Plato, the thinker Allegory par excellence, on the other. Let's conclude that it's the right Allegory, which allows us to pull wisdom from behind it.

***Keywords**: Plato, Republic, Allegory, Philosophical lesson, Philosophical Sense, wisdom.*

تمهيد

الشاعر اليوناني المعاصر **نيكوس كفافدياس Nikos Kavvadias** يقول: «أجمل ما في إيثاكا الطريق إليها». أتينا بهذا القول الذي أملاه الشاعر كفافدياس لنبني عليه ونقول بأن أجمل وأخطر ما في الفلسفة هو الطريق إلى الفلسفة ذاتها، أو أن الطريقُ إلى الفلسفة، أجمل من **الفلسفة** نفسها. على الرغم من **جمالية الطريق**، إلاّ أنه **وعرٌ** في شقّيه، تباينُ دلالاتها وحقولها وتنوع مواقفها ومسالكها من ناحية وترغيبها وتـفهيمها وتدريسها، من ناحية أخرى. والمعلم الفذّ هو من يستطيع أن يجعل هذا الطريق موضع الوضوح والإبانة بعيدًا عن عتمته وتعقيده. مستعينًا في ذلك **بأساليب** متنوعة وسليمة.

الأُقصوصة الرمزية، **الآليغوريا**، أسلوب مميز وسليم. فلسفيًا، محتشم الحضور. قِلة من الفلاسفة الذين حذو حذوها بُغية إيضاح أفكارهم ومواقفهم _ أحيانا وليس على نحو دائم _ إيزاء قضايا معينة. وأخصُ بالذكر هنا، **أفلاطـون**، فعلى الرغم من اشتهاره بنقده اللاذع لأوهام الشعر والفن التشكيلي. إلاّ أنه تفطن لها كآلية ضرورية في الدرس الفلسفي. آلية نعتمد عليها كمسلك لهذا الطريق. هذا ما يتبدى لنا من فحصنا الأولي "**للجمهورية**" وقراءات الشراح له. وهنا نصطدم بمفارقة حقيقية لا بد من لحاظها بلحاظ الفحص والتحليل.

قام لوك بريسون **Luc Brisson** في ملحق كتابه: أفلاطون، كلمات وأساطير. **Platon, les mots et les ¡ mythes¡** بإحصاء **69** أقصوصة (أليغوريا). يشير إليها باسم " أساطير أفلاطون". **42** منها معروفة بشكل شائع في اليونان القديمة. أما **27** المتبقية فهي من وحي خيال أفلاطون.[1] هذا ان دل على شيء فإنما يدل على أن السرد القصصي يشكل خصوصية أسلوبية هامة في محاوراته. مما يجعل أفلاطون هو الأليغوري بامتياز.

تُعد هذه الفقرات الثلاث نقطة بداية لصورة غير مكتملة الوضوح تفرز في ثناياها استفهامات عديدة. نحددها كالتالي:

مـــا هو أســـاس المعنى الأصلي للأليغوريا؟ كيف سيتبدد المعنى الثانوي لها تاركًا المجال للمعنى الأصلي؟ متى تكون القصة الرمزية الفلسفية أكثر من مجرد قصة؟ وبأي معنى وهدف سيفهمها وسيرسمها أفلاطون؟ هكذا، سنبحث في الآليغوريا عند أفلاطون. وفي الجمهورية تحديدًا. من أجل هذه المخاطرة، سنزرع في ذواتنا عيون التدبر والتمعن، لذلك سوف لن نغادر لحظة واحدة. علينا التقدم تلمسًا وتحسسًا ولكن في ميدان الكلمات. سنقترب منها قليلاً، نلمسها إذا أمكن للتمكن من تحديد وجهة النظر هاته.

[1] Luc Brisson, *Platon, les mots et les mythes. Paris : Libraire François Maspero*, 1982.

1-مـــــــــا الأليغوريا؟

من الناحية اللسانية يعد لفظ **أليغوريا** لفظًا معرَّبًا لا لفظًا عربيًا أصيلاً، وبالرجوع إلى الأصل الإغريقي سنلاحظ أن **أليغوريا** ، **ἀλληγορία** ليس لفظًا مفردًا، بل مركبًا من كلمتين هما: **آخر autre (ἄλλος،àllos)**، **وكلام parler (ago-reuein, ἀγορεύειν)**.[1] ومن ثم يكون المحصول الدلالي الناتج عن هذا التركيب هو: {كلام آخر}. كلام يتحدث بطريقة رمزية أو أن يجعل كلامًا ما مفهومًا بطريقة رمزية **(ἀλλ·ηγορέω-ῶ)**[2]. يقابل مصطلحًا بمصطلح ليقدم ويطور فكرة ما، تحمل فهم لمعنى ما جُواني، وهو المقصود بالنص.

ثم أكثر من هذا، نجد **هيروقليطس** الأليغوري، قد أضاف معنى آخري يلامس ما قلناه آنفًا، بوصفها قول مجازي، **قول شيء ما (ἀγορεύειν،agorévein)** بينما تريد أن تقول **شيء آخر (ἄλλος،àllos).**[3] ذلك القول، يحمل معنى قويًا ومتماسكًا، معنى خفي **(ὑπόνοια ,ypónoia)**[4]. وهو المعنى القصدي الذي لن يبلغه فهمنا الأول إلاّ بدرجة ثانية من الفهم.

علينا أن نذكر أن هيدغر، فيلسوف الغابة السوداء، في درس **1931-1932** بعنـــوان: **في ماهية الحقيقة** ***De l' essence de la vérité*** سيقدم لنا مفهومًا للأليغوريا. فبأي معنى يفهم هيدغر كلمة آليغوريا؟ يجيب: هي العلامة والإشارة **(Symbole, signe)**، (بالألمانية **Sinn-Bild) ".** تلك الإشارة التي تُغلق جفوننا عن بساطة الفهم الأول لها لتوجهنا إلى مجال آخر لها، الذي هو مجال المعقولية، مجال الفهم الثاني في مستوى آخر من المعنى. [5]

تُعرف الآليغوريا غالبًا بأنها **استعارة مستمرة une métaphore continuée**.[6] ولو أنه سيتم نقد هذا التعريف من طرف فونتانييه **Fontanier** في كتابه: ***Les figures du discours*.** ليقول بأنها نابعة من الاستعارة ومع ذلك فهي مختلفة عنها. فالأولى تحمل معنيين، حرفي وآخر مجازي، أما الثانية، حاملة لمعنى واحد. اذن، هي طرح ذو لسان مزدوج المعنى، أي طرح لفكرة في صورة فكرة أخرى مغايرة لها في الشكل تجعلها أكثر وضوحًا وإلفاتًا للنظر. بالمعنى الذي تصير فيه الآليغوريا انوجادًا بين المعنى الحرفي والمعنى المجازي.[7] هذان المعنيان ينطقان بصور وكلمات تنسج لنا عالمًا غريبًا بقدر ماهو مألوف وُيضفي الغموض على أكثر الأشياء أُلفة وابتذالاً فينسحب القول تاركًا للرغبة في القول مجالاً آخر. بالطريقة ذاتها سيجعلها موريه **Morier** كنظام علاقات بين عالمين.[8]

---

[1] Noëlla BARAQUI et al, Dictionnaire de philosophie, sous la direction de Jacqueline Russ (Université), Delta 4ème ed, Paris, Armand Colin, 2018, p. 23.
[2] A. Bailly, Dictionnaire GREC-FRANÇAIS, Nouvelle édition (BAI LLY 2020), p. 176.
[3] Romane F. Auger L'allégorie dans la pensée grecque (de Théagène de Rhégium à Héraclite l'allégoriste), (Maîtrise en Études Classiques), (Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, canada), Avril2022. P. 43.
[4] Platon, République, II, 378d.
[5] Martin Heidegger, DE L'essence de la vérité. Approche de l'"allégorie de la caverne" et du Théétète de Platon, trad. Alain Boutot, Gallimard, 2001, p. 35.
[6] Christian Vandendorpe, Allégorie et interprétation, Poétique, no 117, février 1999, §2. p. 75.
[7] Ibid. §2. p. 76.
[8] « *Un système de relations entre deux mondes* ». Ibid. §3. p. 76.

القراءة الآليغورية هي قراءة متأنية وحذرة تقف عند حدود القضايا وثنايا الحروف متجاوزة بساطة المعنى وسطحية التلخيص. قراءة تصطدم بالحروف وبالكلام والحروف ككلام. يستوقفها حتى ذلك البياض أو الفراغ الذي يفسح الطريق للكلمة الموالية. فالبياض هنا ليس خواء فعلاً بل هو الامتلاء بعينه، لغة يلفها كلام ليس كأي كلام، كلام ينطق بألفاظ تتجاوز حدود اللغة العادية إلى لغة مثقلة بمعاني الحجب رافضة لكل تعري أو سفور. باستنطاقنا لها وامساكنا لدلالاتها الناظمة، نردك كلية النص.

2- كيف تُفكر الفلسفة في ذاتها؟

امتلاك الكينونة الإنسانية لملكة العقل تجعلها مفكرة بالضرورة. رفضها للعيش في اغتراب واحتكاكها الدائم بالأشياء مقوم أساسي لهذه الضرورة، فالعقل كأداة والتساؤل كآلية مرنة لا تعرف الانقطاع، بل استمرارية التدفق. هذا هو حالنا وحال الإنسان الأول، وهذا ما علمتنا الفلسفة إياه. علمتنا أن العالم أخرس-ولو أنه يملك الكثير من الكلام- ومنغلق لا ينفتح إلاّ من خلال انفتاح العقل عليه عن طريق التساؤل وبالتالي انفتاح الأشياء. لأن "الفلسفة، وكما يرى هيدغر، بداخلنا، وتنتمي إلينا، بالمعنى الذي لن نتوقف فيه عن التفلسف"[1] أو التساؤل. أو هي سعي غير مكتمل، استفهامه يعيش ديمومة، التساؤل أهم من الجواب فيه، وينبغي أن يتحول كل جواب إلى سؤال جديد.[2]

ماذا يعني التفكير؟ Qu'appelle-T-On. Penser?[3] نصٌ لدرسين ألقاهما هيدغر بجامعة فرايبورغ **Fribourg-en-Brisgau** بمعدل ساعة واحدة في الأسبوع خلال سداسي شتاء **1951- 1952(الدرس الأول)**. وخلال الفصل الدراسي الصيفي **1952(الدرس الثاني)**. سيعمل هيدغر على تحليل عملية التفكير في ذاتها بطريقة تساؤلية مستمرة عاكفًا على استخدام لغة شعرية هولدرلينية.Friedrich Hölderlin . يستوقفنا الدرس الأول عند عبارة **«العلمُ لا يفكر».**[4] وهي عبارة مروعة، كما يصفها هيدغر. لكن كيف نفهم هذه العبارة؟ نجيب: أولاً، قد نتسرع في حكمنا ونجزم بسلبية القول فنكون بذلك قد أحلناه إلى معنى مخالف لمقصد فيسوفنا هذا. العلم لا يستطيع أن يُفكر، لا ينبغي أن يكون هناك خلل، بل ميزة. ولو أن هذا الطرح يصدم مفهومنا المعتاد للعلم. ثانيًا: المقصود من هذا الطرح، أن العلم يُفكر في موضوعه ولكنه لا يفكر في ذاته. لذا هو في حاجة إلاّ من يفكر في ذاته، أي في ذات العلم. تلك هي وظيفة الفلسفة فيه وتلك حاجته بها. فهي لا تتوفر على موضوع خاص بها، لأنها تشرع للموضوعية بهيمنة نقدية ذاتية

---

[1] جون غرايش، العيش بالتفلسف (التجربة الفلسفية، الرياضات الروحية، وعلاجيات النفس) تر: محمد شوقي الزين، (ط1، المركز الثقافي للكتاب للنشر والتوزيع، المغرب، الدار البيضاء، 2019)، ص. 25.

[2] Karl Jaspers, Initiation à la philosophie, Christian Bourgeois, Paris, 1990, p.10

[3] Martin Heidegger, Qu'appelle-T-On Penser? trad. Aloys Becker et Gérard Granel. Universitaires De France 108, Boulevard Saint-Germain, Delta 4ème éd. Paris, 1973.

[4] Ibid. §15. p. 26.

تسمح لها بإنتاج نفسها وسلطتها.[1] فتصير الفلسفة هي ذلك التفكير الذي يفُكر في ذاته ويفكر في ذات العلم. بهذا المعنى، نتساءل عن حق: **كيف تُفكر الفلسفة في ذاتها؟**

قلائل هم الفلاسفة الذين وُهبوا تأمُّل الأشياء الجميلة. يسمون "فلاسفة أو أصدقاء الحكمة" **Philosophoi** وليس "حكماء" **Sophoi**؛ لأن لا أحد حكيمًا سوى الله. حسب هيرقليد البنطي[2]، بيثاغورس **Πυθαγόρας** هو أول مفكر أبى أن يُنعت حكيمًا في حوار له مع الطاغية ليون الفليوني **Léon De Philon**، ويُفضل الكنية المتواضعة «صديق» أو« محب الحكمة»**philo-sophos**[3] أو كما ينعتهم نيكولاس كوسا **Nicolas de cuse** صائدو الحكمة. [4] يتميز الفيلو - صوفص بالأشياء التي يرتبط بها. تمامًا كما يتم تعريف كل تخصص علمي من المجال الذي يُقسمه إلى مجال لا نهائي للواقع. لذلك تُعرف الفلسفة من خلال محتواها أو من خلال الواقع الذي تهدف إليه. إذا كانت هذه الأخيرة تتميز بالتساؤل الأنطولوجي (**«ما هو؟»**)، لا يفوتها أن تتساءل عن نفسها. وهنا، لا بأس، أن نعيد استحضار الإشكال الذي طرحناه أنفًا: كيف تُفكر الفلسفة في ذاتها؟ لنجيب ونقول بأن: من بين المسائل الإشكالية التي تميز حقل المعرفة الفلسفية، مسألة مفهومها، منهجها، قيمتها وحتى طريقة تدريسها. وهنا المفارقة: إذ كيف تكون الفلسفة أكثر أنماط الفكر اعتناء بالدلالة والنهج، وأقدرها-حسب زعمها- على انتاج وتصدير مناهج تعليمية، بينما هي ذاتها عاجزة عن إيجاد حل لهاته المفارقة والكيفية التي بها واقعة بين المشتغلين بها؟

يمكننا أن نميل، مثل ميشال توزي إلى تعريف الفيلسوف بعدد من النهج الخاصة به: المفاهيم الموضوعة، الإشكالية المطروحة، والطريقة التي يجادل بها ويبرهن بها على قضاياه. وستشكل هذه النهج الثلاثة "العمليات الأساسية للفكر الفلسفي[5] **les processus fondamentaux de la pensée philosophique** أو نميل مع جيم هانكنسون في

---

[1] جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، أزمة التعليم الفلسفي: محاضرة أُلقيت في كوتونو (بنين) في افتتاح المؤتمر الدولي الذي جمع فلاسفة أفارقة من الناطقين باللغتين الفرنسية والإنجليزية في كانون الأول/ ديسمبر **1978**. تر: عز الدين الخطابي. (المنضمة العربية للنشر، بيروت، لبنان، 2010) §6، ص. 180.

[2] Héraclide Du Pont Ou Le Pontique : فيلسوف أفلاطوني النزوع وفلكي ، ولد نحو (388ق.م) ، وتوفي سنة (310ق.م).

[3] نجد الكثير من النصوص والترجمات التي تصرح بأن المعنى الأصلي والدقيق لكلمة فيلوصوفيا هو "محبة الحكمة" كما أنها كلمة يونانية أصيلة. هذه الترجمات والنصوص تتناقض، في رأينا، مع المعاينة التي قمنا بها وبعد قراءتنا لنص د. المصرية يمنى طريف الخولي التي تتقن اليونانية القديمة والمفكر المغربي طيب بوعزة المختص هو الآخر في الفلسفة اليونانية. لقد أثارت يمنى طريف الخولي مسألة المعنى الدقيق لكلمة " فيلوصوفيا ". التي وقعت في الإنحراف عن المعنى الأصلي والدقيق. إذ تذهب كتب التراث والكتب الفلسفية القديمة إلى أن الترجمة الحرفية لكلمة "فيلوصوفيا" هو محبة الحكمة بينما المعنى الدقيق لها هو "صداقة الحكمة" مادام أن هناك فرقًا واضحًا بين الصداقة والمحبة! ينبهنا الطيب بوعزة إلى مسألة أخرى وأهم، فيما يتعلق بالأصل الإغريقي للفظ. فإذا كان هناك اعتقاد جازم على يونانية الشطر الأول منه فيلو**φίλος** ، فغالب الضن أن الشطر الثاني منه صوفيا **σοφία** ليس ثمة تأكيد جازم على إغريقيته ودليله في ذلك، ما كتبه أفلاطون في محاورة أقراطيلوس عندما وصف لفظة "صوفيا" بالغموض قائلاً: {**كلمة غامضة جدًا، وتبدوا من أصل أجنبي**}. وبالتالي تصبح حقيقة الأصل الإغريقي للفظ حقيقة موضعها الريب لا الجزم.

ينظر؛ تاريخ الفكر الفلسفي الغربي: طيب بوعزة، رؤية نقدية-في دلالة الفلسفة وسؤال النشأة –نقد التمركز الأوروبي- الطبعة الثانية- مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، 2021. وهدى الخولي، الفلسفة اليونانية (من طاليس إلى أفلاطون)، (كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2013).

[4] جون غرايش، العيش بالتفلسف، مرجع سابق، ص. 24-23.

[5] Cf. M. Tozzi et alii, Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, CNDP-Hachette, 1992, p. 37

جوابه عن سؤال، ما الفلسفة؟ : «إنها شيء يجب أن تحاول دائمًا تجنب شرحه».[1] مع ذلك نقول بأن، بقدر ما هي حذرة في أسلوب اشتغالها على ضبط حدود قضاياها، بقدر ماهي ذاتها عاجزة عن ضبط تعريفًا محددًا لها. ليس لعيب فيها، بل أساس ضروري لفهم أن المفارقة هاته هي جوهر الصناعة الفلسفية.

في ثنايا هذا الكلام، يحضرني سؤالٌ مهم وأساسي. إذا كان هذا حال الفلسفة في دلالتها، فما هو حال تعليمها؟ وهل الفلسفة داخل الفضاء المدرسي والجامعي تعيش حضورًا أم انسحابًا؟

أزمة التعليم الفلسفي، سيطرق دريدا باب هذا المشكل، عبر محاضرة أُلقيت في كوتونو (بنين) في افتتاح المؤتمر الدولي الذي جمع فلاسفة أفارقة من الناطقين باللغتين الفرنسية والإنجليزية في كانون الأول/ ديسمبر. 1978. بعنوان: أزمة التعليم الفلسفي؛ **La crise de l'enseignement philosophique ؛** عنوان ضروري متعلق بمشروعية مكان ***topos***. فما المقصود باللفظ هذا؟ أي شيء يمكننا ويتعين علينا الكلام عنه، هذا من جهة، وشيء وقع بمكنتنا أن نحدد واقعته وموقعه، هذا من جهة أخرى.[2] سيسمح لنا التعريج الديريدي هذا، بالانسياق قدمًا في هذا المنحى. فحال التعليم الفلسفي هو حال عيني يتعين علينا الكلام عنه، وذلك في دقته المحددة وليس في عموميته.

الدرس الفلسفي اليوم، أصبح عملية شاقة لا تخلو من الصعوبات، ذلك أنه بات لصيق بتقنيتي الشحن والحفظ والترديد الببغاوي مما أفقده جوهره ووضعه في مطبّ خطير. والمفترض فيه أن يكون أبعد ما يمكن وما يكون عن ذلك. في نظر كانط، للفلاسفة القدماء تصورًا واضحًا عن الفلسفة-كيف يجب أن تكون-من الفكرة الشائعة والرائجة بين معاصريه-كماهي كائنة-وعلى هذا الأساس سيميز بين تصورين حول الفلسفة: بالمفهوم المدرسي **schulbegriff** كجملة من المعارف الفلسفية العقلية المُتكئة على جملة مفاهيم. وبالمفهوم العالمي **Weltbegriff**، أي الفلسفة بوصفها علم النهايات القصوى للعقل البشري. من هذه الوجهة في النظر، تصير الفلسفة مع كانط، ليس طابع آلي عقلي يصلنا نحو عقم وخواء، بل مهارة **Geschicklichkeit**، نكتسبها، فنصل بها إلى مستوى آخر، مستوى معالجة المفهوم وفحصه فحصًا سليمًا. لنصل في الأخير مع غرايش، إلى أن الفيلسوف الحقيقي الذي يستحق هذه التسمية، هو الذي يُعلمنا الحكمة.[3]

3-أفلاطون الأليغوري، مُعلم الحكمة

هنا تحديدًا، سنخصص دراستنا على من ستنعته مونيك ديكسو **Monique Dixsaut**، أكبر شارحة لأفلاطون، بأنه هو الفلسفة. لأن معه هو قد كَفت الفلسفة عن كونها بحث في الكوسموس **κόσμος** أو استكشافًا سُفسطائيًا، بل أصبحت فلسفية بالمعنى الذي لم نتوقف منذ ذلك الوقت، عن استعمال هذه العبارة وفقًا له. وبحسب المعنى الذي لعله ينبغي، ألا نمتنع أو نتوقف، مهما كان، عن استعمالها وفقًا له. عشقٌ يتمرس الحقيقة وعقلٌ مُؤسس، يسأل، ليفهم ما يكون الواقع فعلاً.[4]

---

[1] جيم هانكنسون، المرشد إلى الفلسفة، تر: جورج خوري، (المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت، لبنان)، ص.5.

[2] جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، أزمة التعليم الفلسفي، مرجع سابق، §2 .§3 ص.177-178.

[3] جون غرايش، العيش بالتفلسف، مرجع سابق، ص. 24-25.

[4] مونيك ديكسو، أفلاطون، الرغبة في الفهم، تر: حبيب الجربي، (المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010)، ص. 23-24.

تُخبرنا مونيك ديكسو، أن أفلاطون هو بالتأكيد، من كل العصور اليونانية القديمة، الفيلسوف المعروف بالنسبة إلينا أكثر من سواه. وهذا لحجم الأعمال التي وصلتنا حاملة لاسمه[1]، ولو أن لدينا منها أكثر مما يلزم وليس أقل مما ينبغي.[2]

الجمهورية Πολιτεία، محاورة دونها أفلاطون في يُنوعة عقله (مرحلة النضج. 385ق.م-370ق.م).[3] يحكى أن هيدغر لم يكن يملك في كوخه الصغير بالغابة السوداء سوى عشرة كتب من بينها المحاورة هاته. هذا إنّ دلّ على شيء، فإنما يدل على المكانة التي يحملها الكتاب من جهة، والمكانة التي خصصها هيدغر للإغريق، هذا من جهة أخرى. محاورة، أفلاطونية التدوين وسقراطية الكلام. ما هو العدل؟ أو ماهي العدالة؟ هي الإشكالية الأساسية للمتن. من تناول هذه المحاورة وغيرها من المحاورات بلحاظ الفحص والتحليل يجد أنها تعبر عن الحكمة كمحبة لا كحيازة. وهذا أمر طبيعي لأن النص الأفلاطوني في كليته، يجعلك تفكر أكثر مما يُقدم لك فكرة ما.

ما يستوقفنا هنا وبدهشة، التوظيف الأفلاطوني للأليغوريا كنسيج يشكل كلية الخطاب الفلسفي. وفي أكثر من مناسبة.

إن اختيار نص الجمهورية مبرر لرغبتنا في اللقاء بأفلاطون الناضج وبالأليغوريات التي رسمها في نص المحاورة، هذا من ناحية. من ناحية أخرى فإن الاشتغال على نص واحد فقط، كان الهدف من ورائه تحديد مدونة أفلاطون، قدر الإمكان، للتحكم فيها ولتملكها لأن الاشتغال على مسألة الآليغوريا في النصوص الأفلاطونية بصفة عامة هو بمثابة مشروع حياة كما وضح لي ذلك الأستاذ سيمونيتا ديفيد **Simonetta David** أحد أهم المشتغلين على أفلاطون في فرنسا.

بعد هذا العرض البانورامي، يجمل بنا أن نتوقف مع أفلاطون في النص الأخير عند لحظتين مُهمتين، سيشكلان بدورهما الطريق الذي سنسلكه مع فيلسوفنا. اللحظة الأولى، هي اللحظة التقويضية التي سيضع فيها الميثولوجيا التقليدية موضع النقد. مما سيسمح لنا ذلك، بالتقعيد للحظة الثانية، وهي اللحظة التي توثق الشاكلة التي ستعاد بها امساك الأليغوريا من جديد، لتصبح أساس وبداية لكل أطروحة فلسفية. هذين اللحظتين سيمكناننا من فهم، كيف ستكون الآليغوريا، بالنسبة لأفلاطون، كإجراء في التعليم الفلسفي عمومًا، وعند الأطفال على وجه مخصوص؟

3-1- ضراوة أفلاطون تجاه الميثولوجيا القديمة

---

[1] دونما شك، حضيت أعمال أفلاطون، بنقل مستمر، من ترجمة وتصحيح وتنقيح وحشو ونشر. وأول من بادر بذلك، الأكاديمية بعد وفاته. هذه المراجعة التاريخية التي تكبد عناءها الكثير من الشراح -مما يُفسر الحماس الذي كان "أفلاطون" موضوعًا له- جعلتنا نتساءل: بأي معيار نسير، لنميز بين الأعمال الأصلية والأعمال المنحولة؟ وهل ينبغي التمييز بين المحاورات السقراطية والمحاورات الأفلاطونية؟ ان كان ذلك واجب، كيف نقوم بهذا الإجراء؟ وهل كل الأعمال التي وصلتنا لأفلاطون نفسه، أم جزءٌ منها، مجرد رؤوس أقلام مأخوذة من طلبته؟ في الأخير، هل الذي وصلنا اليوم هو أفلاطون حقيقيًا؟ ان الحذر لازم بالتالي فيما يتعلق بجميع هذه المسائل.

راجع بهذا الخصوص؛ مونيك ديكسو، أفلاطون، الرغبة في الفهم، المرجع السابق، ص. **31؛ 32؛ 33؛ 34؛**

[2] المرجع نفسه، ص. 23.

[3] لقد أولت السيدة مونيك ديكسو عناية فائقة للسياق الزمني للمحاورات في الشق الأول من المؤلف السالف ذكره، لتخرج بنتيجة مفادها أن: الكتاب الأول من محاورة **الجمهورية *la République*: *ثراسيماخوس؟*** تم تدوينه في المرحلة الانتقالية **(390ق.م.، 385ق.م)**، ليكمل التسع كتب المتبقية في المرحلة الثانية من حياته، مرحلة النضج **(385ق.م-370ق.م)**.

ينظر؛ مونيك ديكسو، أفلاطون، الرغبة في الفهم، المرجع السابق، ص. **33؛ 34؛**

كما هو معلوم أن الإغريق لا يمتلكون كتاب ديني خاص وكل ما لديهم هو نصوص شعرية جمعت الثقافة الشفهية السائدة والتي صارت هي المرجع الديني لليونانيين، أشهرها: الإلياذة والأوديسا لهوميروس، وثيوغونيا **θεογονία** لهزيود. ماهو أصل كل هذه الآلهة؟ وهل وجودهم دائم وأزلي؟ ماهي الأشكال التي يمكن أن يأخذونها؟ كل هذه التساؤلات، في نظر هيرودوتس **Ἡρόδοτος**، أجابت عنها قصائدهم الشعرية، فهي التي أعطت الإغريق أنساب الآلهة وتسمياتهم وميزت الوظائف والأوسمة التي تخص كل منها، ووصفت شخصياتهم.[1] والأساطير الواردة في الكتب الأخيرة أثرت بشكل كبير على نفسية الفرد اليوناني، فكان صعبًا على الفلاسفة التغير أو إعادة ترتيب العقل اليوناني، فلهذا البعض سيُنفى ويُطرد والبعض الآخر سُيعدم.

اليوم، حسب سيمونيتا، يُنظر إلى حكم هيرودوتس على أنه مبالغ فيه بعض الشيء، لكنه يشهد على أهمية هذين الشاعرين في الحياة الدينية في اليونان في ذلك الوقت. كانا يُعتبران مفسرين للحقائق الإلهية. حتى أفلاطون ومعاصروه عندما أشار إلى هوميروس وهزيود، فإنهم يسمونهم "اللاهوتيين" «**les théologiens**»، أي، حرفيًا، أولئك الذين يتحدثون عن الآلهة.[2]

لكن هل هذه القصص المذهلة عن الآلهة، تتماشى حقيقة مع طبيعتها، أم هي مجرد خَيالات مبتذلة تشوه الواقع لصالح الإثارة؟

سيتمرد الفيلسوف كزينوفون **Xénophane** على هذه الأساطير الشعبية التي تُقدم تمثيلاً مجسمًا للآلهة. ويرى هيروقليطس **Héraclite**، وهو فيلسوف آخر كان ذا أهمية كبرى في التكوين الفكري لأفلاطون الشاب، أنه من الخطأ أن نطلب من الشعراء أن يطلعونا على ماضينا وأصولنا. ببساطة، لأنهم لا يستحقون أي ثقة. [3]

عندما نضع في اعتبارنا هذه العناصر التاريخية القليلة، فإننا نفهم بشكل جيد العبارة الصريحة التي ينقلها الكتاب العاشر **ι΄** من المحاورة الأفلاطونية:«على الرغم من الاحترام والحب الذين كنت أتمتع بهما منذ نعومة أظافري لهوميروس، الذي يبدوا أنه كان أول سيد ومُرشد لكل هؤلاء الشعراء التراجيديين الجميلين، لكن المرء يدين باحترام للحقيقة أكثر مما يدين بها للإنسان ذاته.»[4]، في الكثير من النواحي، يعتبر أفلاطون جزءًا من هذا التقليد النقدي، إنه بلا ريب الشخص الذي صاغ أعنف الهجمات ضد هوميروس وصولاً إلى حد طرده وأتباعه.[5] ولكن ما الذي حمل أفلاطون على ذلك؟

---

[1] David Simonetta, les Plus Grands Mythes de Platon, Librio Memo N° 1117, Paris, 2014. p. 4.
[2] Ibid. p. 5.
[3] Ibid. p. 7.
[4] Platon, la République, Tr: par Émile Chambry. 1934. livre X, 595C.
« *Ῥητέον, ἦν δ᾽ ἐγώ· καίτοι φιλία γέ τίς με καὶ αἰδὼς ἐκ παιδὸς ἔχουσα περὶ Ὁμήρου ἀποκωλύει λέγειν. Ἔοικε μὲν [595c] γὰρ τῶν καλῶν ἁπάντων τούτων τῶν τραγικῶν πρῶτος διδάσκαλός τε καὶ ἡγεμὼν γενέσθαι. Ἀλλ᾽ οὐ γὰρ πρό γε τῆς ἀληθείας τιμητέος ἀνήρ.* »
[5] Ibid. 595b. 608b.

ننوه أولاً، إلى أن فيلسوفنا سيتطرق إلى هذه المشكلة في الكتاب الثاني **δ΄** والكتاب الثالث **γ΄**، ليستأنف الكلام حولها بشكل قاطع في الكتاب العاشر **ι΄** من نص المحاورة. سيكشف لنا أفلاطون حينها عن موضع الشعر والشاعر من سُلم الحقيقة. فقمة السُلم تُمثل الأشياء في ماهيتها ووحدتها، لا تكون باهتة ولا منسوخة بل تمثل الصنعة الأولى، والتي هي الصنعة الحقة. أما ما يتمَثل من الشيء ولو أنه قد صوره في شكل ما، لا يمكن، وباستحالة، أن يمس الصنعة الحقة بل يحاكيها في صورتها، فيصير ما يَتمثل أو ما قد نُمثلهُ ضل الحقيقة لا الحقيقة ذاتها.[1]

على هذا الأساس، الفن عمومًا والشعر على وجه الخصوص، بعيد كل البعد عن الحقيقة، فقد يبدوا له أنه قد نال من الشيء كل شيء، إلاّ أنه لم يصل إلاّ جزء صغير من كل شيء. فيرسب الشاعر هنا في امتحان الحقيقة ويسكن أسفل سُلمها. من الناس من يعتقد أن هؤلاء الشعراء لهم في كل العلوم والفنون نصيب فقط لأنه أحسن تناول هذه الموضوعات. وهنا يدعونا أفلاطون لأن نتساءل: هل الشعراء يقولون بالفعل أشياء حقيقية، وهل هم على إدراك تام بما يقولون؟ يجيب: لا يقولون الحقيقة بل ما يظهر لهم منها وفيها. فّاذا كان المقلدون كالنجار الذي ينحت الأشياء مراعات لتفاصيلها الدقيقة، فالشاعر كالرسام يصور الأشياء بجزء وبدراية بسيطة عن تفاصيلها. فقد يرسم لنا اسكافيا دون أن يعرف شيئًا عن اصلاح الأحذية، والشاعر هو الآخر قد يولعنا بكلام عن الفضيلة دون أن يكون له علمٌ بها. من هنا لم يتردد أفلاطون لحظة واحدة في جعل هوميروس وأتباعه يحتل المرتبة ثالثة بالقياس إلى عرش الحقيقة.[2]

يعلق سيمونيتا على الأمر قائلاً: إذا كان أفلاطون نفسه حساسًا جدًا لهذا "التنافس القديم بين الفلسفة والشعر"[3]، فذلك لأنه كان في قلب تكوينه الفكري. وفقًا لشهادة أرسطو في كتابه **la Métaphysique**، فإن عقيدة أفلاطون عن الآلهة لم تولد من قراءة الشعراء، بل من تساؤل أخلاقي. تأثر بسيده اللامع، سقراط، الذي كف معه سؤال الآرخي (كيف خُلق الكون؟ وما العناصر التي تُشكله- الأسئلة التي شغلت عقول الشعراء وفيزيقيين ذلك الوقت) ليعكف على الأسئلة الأخلاقية: مـــا هي العدالة، التقوى، الجمال، الحكمة، الشجاعة؟ هذه الأسئلة الأخلاقية تميز بعمق فكر أفلاطون. كما أنها سرُ تساؤله عن وجود حقائق لا حسية (التي سماها "المعقولة" **«intelligibles»**) وخطوة خطوة لبناء خطاب حول الإلاهي. إن "علم اللاهوت" **«théologie»** الخاص به هو تتويج لرحلة هي قبل كل شيء فلسفية وأخلاقية.[4]

نفهم من كل هذا، أن الأليغوريا القديمة هي جملة من الصور الساحرة التي يُنتجها الشاعر في قصيدة مُغرقة بوثنيتها وبالأساطير، نسجها خياله البارع ليبهر مستمعيه، ولا سيما الصغار منهم، فتحد تفكيرهم ويتوقف عند حد الخيال. فهي لا تهدف إلى إيقاظ الجزء الحكيم فينا، العقل، (**النوس، νοῦς**) بل تستهدف قلوبنا وعاطفتنا. هذا هو الضرر بعينه. العاطفة الجمالية لا ترفع من ذكائنا بل تصيبه بالعقم.

---

[1] Ibid. 597(b.c.d). 598(b.c.d.e).
[2] Ibid. 599. 601.
[3] Ibid. 607b. *« ὅτι παλαιὰ μέν τις διαφορὰ φιλοσοφίᾳ τε καὶ ποιητικῇ. »*
[4] David Simonetta, les Plus Grands Mythes de Platon. Op. Cit. p. 9-10.

سبق وأن قلنا منذ برهة، أن أفلاطون، حسب سيمونيتا، الذي كتب بعضًا من أجمل النصوص الأدبية في تاريخ الفلسفة.[1] والذي اشتهر بانتقاده العنيف لأوهام الشعر وظلال الفن المشكل، داعيًا إلى طرد هوميروس وأساطيره من المدينة المثالية **la cité idéale**، قد مزج هو نفسه أعماله مع الأساطير، وبالتالي مزج الميثوس **μῦθος** مع الكلام والعقل، وكتب ما لا يقل عن عشرون **κ´** منهم في جميع أعماله. كيف نفهم هذه المفارقات؟ أو كيف يمكن تفسير هذا التناقض الظاهري؟ وهل بإمكاننا أن ننعتها بالأساطير؟ وماذا يكشفون عن فكر أفلاطون؟

[1] Ibid. p.1.

2-3- الآليغوريا كآلية في الدرس الفلسفي

أولاً وقبل أن نبدأ، ضروري منا التنويه لمسألة بسيطة ومهمة في الوقت ذاته. لماذا ارتأينا وفضلنا قول "آليغوريا" عوض قول " أسطورة" في نص مقالنا؟ نجيب: عندما نلحظ بلحاظ المقارنة نُدرك أن الكثير من الدراسات، بل أغالبها، تستعمل هذين المصطلحين في معنى واحد. وهذا ما نتفق فيه ونتحفظ، كمعنى لا كهدف. فعندما يكون الأمر متعلق بأفلاطون، استعمالها في منحى واحد، طرحٌ لا نستسيره. لأن الأسطورة كمعتقد عند السادة الإغريق، أمرٌ، والأسطورة كاستعمال فلسفي أفلاطوني، أمرٌ آخر. فالهدف والمعنى الذي تأخذه القصص في مضمون المحاورات، يجعل من أفلاطون هو الأليغوري بامتياز. وليس رجل أسطوري. حتى هيدغر، الإغريقي الممتاز، في قراءته لنص الكهف، يستعمل لفظ "الآليغوريا" تارة، ولفظ "القصة"، "الأمثولة" تارة أخرى.[1]

لم يضع أفلاطون بينه وبين الأساطير قطيعة مطلقة. بل أصبحت أداة تخدم الفلسفة. هؤلاء الذين سمحوا لأنفسهم بكذب الأكاذيب على أساس أنها تنتج تأثيرات جمالية، قرر أفلاطون التنافس معهم على أرضهم، من خلال ابتداع قصص، على الأقل هي أجمل من ما كان يحكى بها سلفًا، ووضعها في خدمة البحث عن الحقيقة.[2] باختصار، القصة معه، ليست كأسطورة لها غاية في ذاتها، بل وسيلة لبلوغ أسمى غاية، هي الحق **ἀλήθεια.**

الآليغوريا والاعتلاء نحو الأغاثون

قدم أفلاطون في الكتاب الخامس **Ε΄** من المحاورة، ثلاثة ركائز، من خلالها، نستيقن للعدالة تحققها. هي على التوالي:

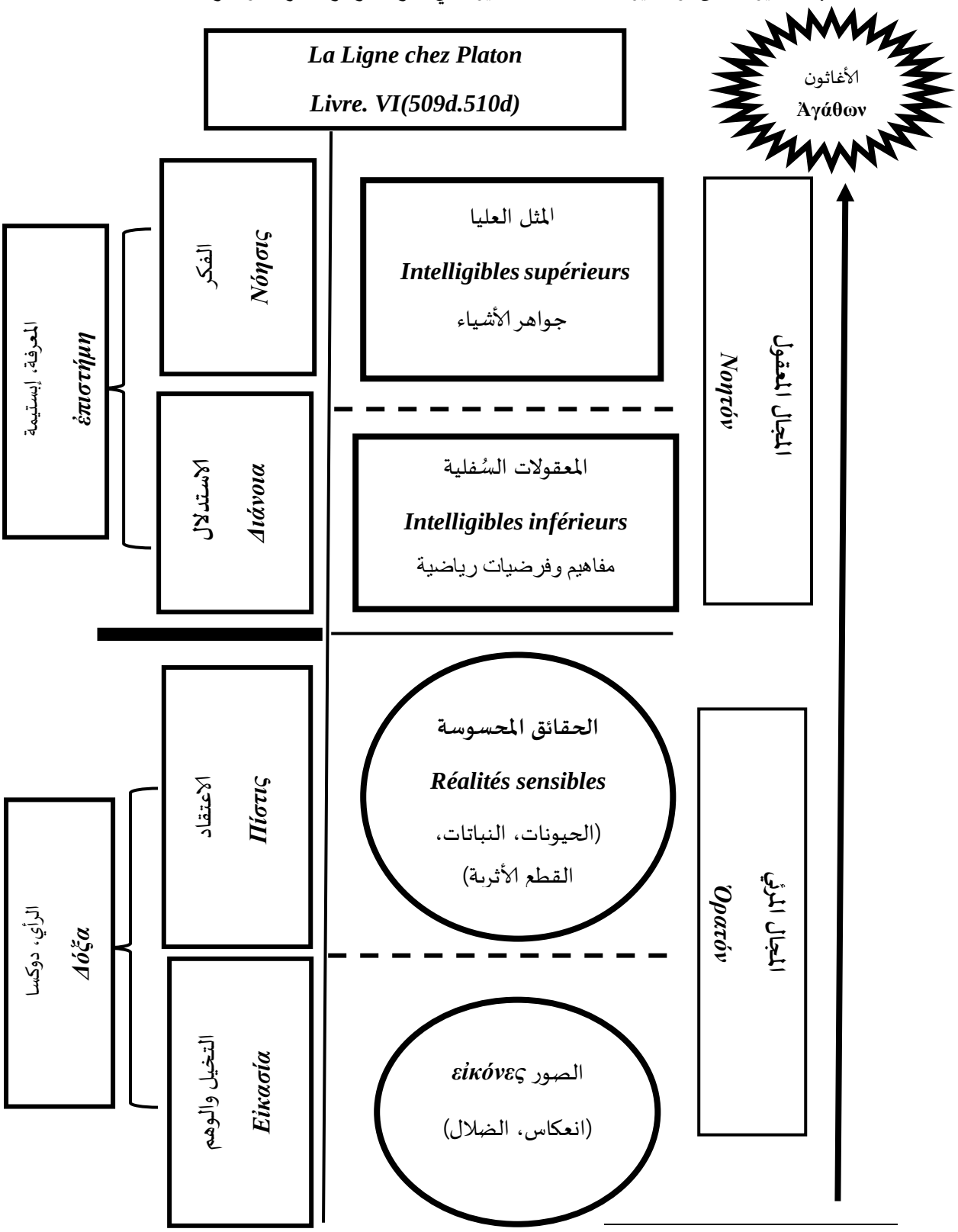
I. مشـــــاعية النســـــاء والأطـــــفال.[3]
II. المرأة الجندية *La Femme Soldat*.[4]
III. الفيـــــــــلسوف الحـــــــــاكم.[5]

من هنا، يريد أفلاطون القول إن دولتنا ستكون قابلة للتحقق عند يصير الفلاسفة ملوكًا. ما يلاحظ على هذا المطلب الأخير أن أفلاطون سيعيد تناول المسألة من جديد بشكل أكثر وضوحًا ودقة، وذلك في الكتاب السادس **Ϛ΄.**
بعنوان: كيف نربي الفيلسوف؟ من خلال القراءة، يوكد أفلاطون، على ضرورة الاعتلاء وتجاوز الأوراتون ***ὁρατόν*** ليصوب هدفه نحو النويتون***νοητόν*** **.** أي نحو مسكن ومنبت الحق ***le vrai. ἀλήθεια***. الفيلسوف الحق، هو ذلك الفيلسوف الذي يتجاوز المرئي المحسوس الممتلئ بومضات وضلال صور الأشياء، ليرتقي، شيئًا فشيئًا، وبنظر حاذق، نحو المعقول. حسب أفلاطون، من هنا وهنا: تبدأ معانقة الحقيقة. ولكن لنحترس. فلا يتعلق الأمر هنا بأي نظر كان بل

---

[1] ينظر:
Martin Heidegger, DE L'essence de la vérité. Approche de L'allégorie de la caverne" ET du Théétète de Platon, trad. Alain Boutot, Gallimard, 2001.
[2] David Simonetta, les Plus Grands Mythes de Platon. Op. Cit. p. 11.
[3] Platon. Livre V. p. 101-102. 449 (b.c.d). 450.
[4] Ibid. p. 106-110. 451 d-e. 452(b.c.d.e).
[5] Ibid. p. 172. 471d.

يتعلق بالنظر الذي يتمكن من العبور إلى المثل العليا ***Intelligibles supérieurs*** فيدركها بل ويخترقها قابضًا الأغاثون ***Ἀγάθωνα*** الخير الأسمى أو الخير ***Le Bien***[1] فالخير الذي يفوق الوجود، كرامة والقوة.[2]



[1] Ibid. livre VI. p. 202-216. 484b-488e. p. 279-283. 509d-510e. p. 280-283. 509d-510d.

[2] « Ἀλλ᾽ ἔτι ἐπέκεινα τῆς οὐσίας πρεσβείᾳ καὶ δυνάμει ὑπερέχοντος. »
Ibid. livre VI. p. 279. 509b.

الطريق نحو الحقيقة وعر وشاق لأنها تتعلق بما يسميه أفلاطون النماذج المعقولة **Formes intelligibles** أو الجواهر **essences** أو الأفكار **Idées** ***εἶδος***. والتي لا نقدر على ادراكها إلاّ بدرجة ما من الذكاء الخالص والفكر النقي ***(l'intelligence ou intellection pure)***، فكر لا تشوبه شائبة محسوسة. الآن، كم منا يقدر على الاعتلاء إلى فكر كهذا؟ نحن لا نولد أرواحًا نقية، فنحن نفسًا وجسدًا، نحتاج إلى الأحاسيس والصور للتفكير.[1] والمشاعر والعاطفة للتعبير عن ما يختلج في عُمق كينونتنا. النفس المُرزنة بالحكمة تكبلها قيود الانفعال وشهوات البدن، لا تنفلت من انزلاقات العاطفة وحاجات البدن إلى بجرعة كافية من الوعي والتعقل. تلك الجرعة بمثابة ترياق يقي أحكامنا وُيثبت مواقفنا ويصوب قولنا نحو سداده. هذا هو عين الصواب والحكمة، حسب أفلاطون.

أدرك أفلاطون جيدًا هذه الصعوبة، ولم يتوقف أبدًا عن التفكير في الوُسطاء الذين يسمحون لعقولنا بالارتفاع تدريجيًا، إلى الحقيقة في أعلى نماذجها. كيف تكتسب النفس البشرية مهارة الاستغناء عن صور المحسوسات لتصل إلى فهم الأشكال المعقولة؟ أو ما الذي يجعل النظر امكان لبلوغ المثل العليا؟ ان فكرة الخير أو الأغاثون هي منتهى البحث الفلسفي. الأليغوريا أحد هؤلاء الوسطاء الذين يسمحون لنا بقيادة العقل للتفكير وبالتالي تمكين الحصول على الحقيقة.

يتحدث الأفلاطون عن حقائق سامية: الآلهة، النماذج المعقولة أو المثل العليا، لكنه يرينا إياها في شكل تصويري، وبالتالي فهو مناسب للعقل البشري، الذي يمزج على نحو دائم الإحساس بالفكر والخيال. يقول برقلس **Proclus**، فيلسوف أفلاطوني محدث، أن الأليغوريا خيالية في ظاهرها وذات طابع عقلي جواني" مستخدمة غطاءً حساسًا، وصورًا تثير اعجاب المنصت، لمساعدتنا بشكل أفضل على فهم المعنى الواضح.[2] متى يكون أفلاطون أمثوليًا؟ يكون أفلاطون أمثوليا، حينما يعجز العقل عن إيضاح شيء ما يستحق التوضيح ليرقى بنا من الجمالية السطحية المصحوبة بغموض المعنى إلى الصرامة في فهم المعنى وإدراكه. فهي تقول ما لا يمكن للعقل أن يقوله. فيتوقف لبرهة ليسمح للأمثولة بطرح ما كان من العقل لزوم طرحه وتوضيحه. فالأليغوريا كمثال حامل لمعنى فلسفي ما، بالنسبة للنفس الإنسانية خطابًا وسيطًا بين الرأي المحسوس، المثبت على الصور، والمعرفة الفكرية، التي تؤثر على أسمى الحقائق.[3]

من كل ما قلنا سابقًا، يمكننا أخذ فكرة أولية عن المنحى الذي تأخذه الآليغوريا مع أفلاطون. من خلال تتبعنا لنص الجمهورية توصلنا إلى نتيجة بهذا الخصوص، يمكن لنا أن نحددها في وضيفتين، هما كالتالي:

I. **الوظيفة الاستضاحية:** أين تكون الآليغوريا كقصة تهدف إلى ابانة واستضاح درس فلسفي ما.
II. **الوظيفة التعـليمـــية:** أين تكون الأليغوريا كوسيلة لتغذية الحس الفلسفي لدى الطفل، فتنميه وتأخذ بعقله نحو درجة عالية من التعقل حتى يدرك ما يستحق أن يُدرك. وهو الأشياء كما يجب أن تُعقل في حقيقتها، لا، كما كان يعقلها.

---

[1] David Simonetta, les Plus Grands Mythes de Platon. Op. Cit. p. 12-13.
[2] Ibid. p. 13-14.
[3] Ibid. p. 13.

أ. الأليغوريا في "الجمهورية" بما هي استضاح للدرس الفلسفي

مرة ثانية نعود مع أفلاطون إلى نص الجمهورية، بشيء من التفصيل. الذي سنشتغل عليه في هذه المجزوءة من المقال، اختيارنا لهذا النص ينُم عن رغبتنا في استنباط تلك الأهداف الضمنية التي يحملها من وراء اعتماده على السرد الأليغوري في ثنايا خطابه. سنسير جنبًا إلى جنب معه، كلمة بكلمة، خطوة بخطوة، بهدف تحديد كيف ولماذا سلك فيلسوفنا المسلك ذلك.

لنتوقف الآن عند النص. بالضبط في الكتاب الثاني ´6، والكتاب السابع ´ζ والكتاب العاشر ´ι. من يتبين الكتب التالية بعين اللحاظ الدقيق، لا يعسُر على هذا اللبيب استخراج الأمثولات التي تحتويها. يُملي علينا كل كتاب، سؤال اشكالي ما، يُعلن من خلاله ابتداء الحوار فيقدم لنا أفلاطون على لسان أستاذه اللامع درسًا محددًا لا ينحو ببعيد عن الإشكالية الأم، والتي حددناها سابقًا، ما هي العدالة؟ علينا أن نعلم أن أفلاطون يطرح هذه الأسئلة رغبة منه في قول شيء ما من الضروري قوله. الرغبة في القول هي أساس القول، ولكن ليست بشيء كافي حتى نصل إلى ما ينبغي منا قوله، وهنا سيتحول القول الأفلاطوني إلى شكل آخر من أشكاله، وهو الشكل الأليغوري. وإذا كان أرسطو ير ى في ذلك ضعفًا.[1] فإن الأمر يختلف بالنسبة لهيدغر الذي ينبّهنا إلى أن أفلاطون "متى أراد قول شيء خطير ومهمًا في الفلسفة يكون أليغوريًا، فيقدم لنا أليغوريا.[2]

لنعد مرة أخرى للكتب الثلاثة. لا بأس منا أن نعرض بعض الأمثولات التي تقصها علينا الجمهورية ونعرج إلى ما تريده منا أن نقول، لنستبين المعنى المتخفي وراء كل واحدة منها. ليس الغرض منا عرضها عرض سردي مشحون بالأخلاق فقط كما جرت العادة أن تكون، بل الهدف هو الشاكلة التي يكون بها الدرس مستضاحًا حينما يتكلم أفلاطون أليغوريًا أو بالأحرى أمثوليًا.

الأليغوريات، عنوانًا وموضعًا، هي كالتالي:

I. أليـــــــغوريا جيجياس ***L'allégorie De Gygès*** الكتاب الثاني. (359d-360b).

تعد أُمثولة جيجياس ***Gygès*** قصة تتطور أحداثها أثناء حوار يدور بين غلوكون ***Glaucon***، الأخ الأصغر لأفلاطون، الذي يرويها وسقراط الذي يُعبر عن اصغائه واستغرابه. تدور القصة عن راعي غنم من ليديا[3] يدعى جيجياس، يكتشف في كهف ضائع خاتمًا ذهبيًا سحريًا، بمجرد تختمه به، يضمن له سلطة الاختفاء عن أنضار الناس. يستغل الراعي الخلوق المتواضع هذه القوة الخارقة لإغواء ملِكة ليديا، وأخيرًا، وبمساعدتها، قتل الملك ليعتلي عرش المملكة بعدها. [4]

---

[1] P. Anbenque, Le problème de l'être chez Aristote (Essai sur la problématique aristotélicienne), PUF, 2005. P. 97.

[2] Martin Heidegger, DE L'essence de la vérité. Op. Cit. p.35.

[3] ليديا **Lydie**: منطقة في آسيا الصغرى تقع حاليًا بين مدينتي إزمير ومانيسا في تركيا.

[4] Platon. Livre II. p. 100-102. 359d-360b.

القصة التي نقلها لنا أفلاطون، والتي يرويها لنا غلوكون هي توضيح للمفهوم الشائع للعدالة في اليونان والمنقول على لسان السوفسطائي تخازيماك، قائلاً: العدالة لا تمارس إلا بإكراه. أي، ما من أحد صالح بإرادته بل بقوة تجبره على ذلك. سيسألنا أفلاطون، السؤال التالي: إذا كان لدنيا خاتم الراعي جيجياس وضمنا سلطة الاختفاء والحجب. فهل سنستغله في السرقة والقتل وفعل ما نشاء وبالطريقة التي نشاء بها؟ هل نتجنب الخطأ لأننا ندرك أنه خطأ أم هو ترك واجتناب نابع من خوف العقاب والقصاص؟ بمعنى آخر، ماذا سنفعل لو كنا غير مرئيين؟ هل سيكون سلوكنا سليمًا كما هو الآن؟ أم سنستسلم لتجربة الشر والتلاعب والظلم؟

يجيبنا أفلاطون بلسان سقراطي: العدالة هي الخير في ذاته. أن أكون خيرًا ليس لأن هناك عيون تراقبني بل لأنني في عمق شخصي حامل لصفة خير. اجتناب فعل الشر هو ترك مبرر لإدراكنا مدى بشاعة الفعل وليس خوفًا من سلطة العقاب. الضمير الأخلاقي لا يُملى بالقوة بل هو طبيعة جُوانية تسكن ذواتنا.

الصور القوية التي تحملها لنا القصة هاته، قوية إلى حد ما، حتى تصدم أرواحنا وتشد انتباهنا إلى عضمة الفكرة التي من ورائها. الفكرة التي قد تكون موضع ريب أو ابهام. فينسج لنا أفلاطون صور تعبر عن تلك الأفكار المعقولة- من الواضح أن أفلاطون تدارك لأمر مهم، وهو أننا نحن بحاجة إلى أن نرى كي نؤمن- ليذكرنا بأن هذه الأفكار الأخلاقية، مهما كانت مفاهيم عليا، فهي مع ذلك حقيقية.

II. أليـــــغوريا الكهـف *L'allégorie De La Caverne*. الكتاب السابع. (514a-517a).

على عتبة الكتاب السابع للجمهورية يصور لنا أفلاطون بأحرف صغيرة أُمثولة الكهف، في حوار دار بين سقراط الذي يرويها وغلوكون الذي يعبر أن اعجابه واندهاشه.

1.لدينا كهف عميق ولكنه مفتوح على مصراعيه للعالم الخارجي، تستنيره ضوء الشمس؛ كهف مظلم ولكنه مضاء بناره التي تضيء على ارتفاع بعيد.

2.سجناء مكبلين من أيديهم ومن أعناقهم منذ نعومة أضافرهم، تُعرض أماهم صور متحركة بمثابة صدى لضلال الأشياء التي تمر من وراء الجدار.

3.أحد السجناء يفك قيده، فيسلك مضيق وعر وشاق متتبعًا في ذلك نورًا ينبجس من بعيد ليجد نفسه بعد ذلك على فوهة الكهف. يُصاب بالعمى للوهلة الأولى نتيجة اعتياده على العتمة، ثم يستعيد بصره تدريجيًا ليستبصر الأشياء على حقيقتها.

4.يعود السجين بعد تحرره إلى قاع الكهف ليُنير زملاءه المصفدين بما ستنارته بصيرته خارج الكهف. ويروي لهم كيف تكون الأشياء موجودة على حقيقتها في العالم العلوي. لكنه سيُطرد، واصفين إياه بالجنون.

قارنًا لأمثولة الكهف، يخبرنا إدمون جوندغون ***Edmond Gendron***، بأن "قصة الكهف" جوهرة صغيرة تضيء وباستمرار الحوار في الجمهورية لتصل به إلى حد الاكتمال.[1] باب الكهف مدخل أساسي للأفلاطونية.[2]

في عدة فقرات من عمله، يصف أفلاطون الحالة الإنسانية بأنها حالة معينة من الجهل. ويؤكد على ضرورة انتزاعها وصعوبة ذلك في الوقت ذاته. لذا لن يتمكن منها سوى قِلة من البشر، وهم أولائك الذين أُتيحت لهم فرصة الاستفادة من التعليم الجيد. هذا هو موضوع السؤال في قصة الكهف. نص يعطينا رؤية حول: حال طبيعتنا فيما يتعلق بالعلم والجهل.

تُصور لنا القصة نوعين من النظر: نظر ثانوي، مُكتفي بما تصوره ظلال الأشياء داخل جدران الكهف على بساطتها. ونظر أساسي يُبصر خارج أسوار الكهف ليلتقط الأشياء على واقعيتها الحقة. ولكن ما هو الدرس المستفاد من هذه القصة؟ لمعرفة ذلك، علينا أولاً أن نسأل أنفسنا ما الذي أدركه السجين فور فراره من عتمة الكهف؟

ما أدركه هو أنه يوجد، في العالم، درجات مختلفة من الواقعية: ضل الأشياء أقل حقيقة من الأشياء نفسها. الانعكاس البسيط للقمر في بركة من الماء أقل واقعية من القمر نفسه. الضلال، الانعكاسات، الصور، هي حقائق من درجة ثانية، إنها فقط تعيد انتاج الوجود الحقيقي للأشياء المادية.

يُحذرنا الأستاذ سيمونيتا دافيد من السطحية في تلخيص نص الكهف بجمل قصيرة وبسيطة لا تتوقف عند جوهر النص لإدراكه. فالقراءة الجادة هي القراءة الباحثة عن الحقيقة المجردة في النص. وهي التي تسمح بالإجابة عن التساؤل الذي طرحناه آنفًا. هذا التمثيل التصويري لا يكتفي عن كونه تمييز بين ظل الشيء وحقيقته، بل يجعلنا نفهم حقيقة مجردة أكثر، وهي ضرورة التمييز بين الرأي **l'opinion**والعلم**la science** . أي احداث مفارقة بين ما نرتئيه فنعبر به عن الأشياء في بساطتها و ما لنا علم به، فنعبر عن معاني الأشياء في حقيقتها. فقد نقضي وقت طويل في الحديث عن مواضيع سياسية، فنية، جمالية، أخلاقية، لأن لدينا أراء حول هذه الموضوعات وليس بوعي بها أو لأننا نفهم بشكل صحيح حولها. أقوى دليل على ذلك، أننا غير قادرين عن ضبط تعريفًا دقيقًا لها. وبالتالي قد نتناول مسألة العدالة أو الفضيلة مع عجز منا في ضبط حدود تعريفها. فيصير الرأي، حرفيًا، هو ما نراه. أو الحكم من خلال الاعتقاد بأننا نعلم، عندما لا نعرف. أما العلم قادر على تحديد ما نتحدث عنه ومعرفة الأفكار في ذاتها. بشكل مستقل عن المواقف الخاصة.[3]

بالنسبة لأفلاطون، يجب أن يكون التعليم الجيد دور في إخراج الفرد من هذه الآراء التي يتبناها بشكل أعمى. لرفع ذكاء المرء إلى العلم. كيف ذلك؟ عن طريق تعويد عقليه على فن التفكير (لاسيما من خلال جعله يدرس الرياضيات) ثم دفعه إل التفكير في كل تلك الأفكار التي يتحدثون عنها العاميون دون معرفة ما يقولونه. هذا بالضبط ما يقع في حوارات أفلاطون.

---

[1] Edmond Gendron, Laval théologique et philosophique, « L'allégorie de la caverne »: République en petit, Volume 41, numéro 3, octobre 1985. p. 330.
[2] Jean Beaufret, leçon de philosophie T1, ED. établie par Philippe Fouillaron Seuil, 1998, p. 41.
[3] David Simonetta, les Plus Grands Mythes de Platon. Op. Cit. p. 17-23.

ب. الآليغوريا كآلية في التعليم الفلسفي

حُب التعلم والاستمتاع به، بشدته أو قلته، حسب أفلاطون وأرسطو، إنجاز فلسفي، إلى حد ما. أو هي أعضم لذة يمكن أن يحصل عليها المرء، فيلسوفًا كان أم بشرًا عاديًا. مع تطور هذه القدرة بلذتها يصبح المرء أشبه بالفيلسوف، لأن الحب هنا يصبح أكثر عقلانية، والذي يكون موضوعه في النهاية معرفة الواقع وتغييره. السؤال الذي يطرح الآن: أي نوع أو أي جزء من تعليمنا يخلق فينا هذه اللذة والقدرة؟ ولو افترضنا أن هذه الرغبة من الأساس موجودة بالطبع الفضولي الذي يسكننا. كيف نعمل على ضمان استمرارها وتحقيق ثمارها، في نظر أفلاطون؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في هذه المجزوءة من المقال.

يحدثنا أفلاطون في الكتاب السابع ´ζ من الجمهورية بكلام يستدعي منا التريث قليلاً. يقول: "الأشياء التي لا تثير تفكيرنا هي تلك الأشياء التي لا تثير فينا انطباعين متعارضين في الوقت الواحد".[1] لنأخذ بعين الاعتبار هذه الوجهة في النظر، ونقول ، مع أفلاطون، أن الأليغوريا هي أحد الأشياء التي تثير فينا ازدواجية التأثير. أي نوع يخلق لنا لذة التعلم لأنها إغواء لذلك الجزء غير العقلاني من طبيعتنا، وفي الوقت ذاته، تعمل على ضمان استمرارها، فتصبح هذه الطبيعة العاطفية عقلانية. جاعلة الفعل الأعلى للعقل فعلاً جماليًا، أي فعلاً أليغوريًا.[2] نفهم من هذا، أن أفلاطون، قد تنوه إلى دور الآليغوريا كآلية توقظ فينا الرغبة في التعلم، كفعل فينا وكاستمرار يلازمنا. لأنها تحاكي الجزء العاطفي في النفس، الجزء غير العاقل، ولكن، من الذكاء أن نعتمد عليها لنصنع فيه تلك الصداقة العقلية للحكمة. كأسمى جزء يُمكن أن يُفتعل في النفس. هو الجزء العاقل فينا. ولعل ما يوكد كلامي، هو النص الذي جاءت به المخطوطة الألمانية الهيقلية (**1796**)[3]، يسمى عادة أقدم برنامج منهجي للمثالية الألمانية. حسب يوشياكي نكازاوا **Yoshiaki Nakazawa**. أُشير إلى هذا النص لسبب وجيه، فحوى المخطوطة يشكل ارتباطًا مهمًا بين الفلسفة والآليغوريا في التعليم، والتي قدمت الإلهام لموضوع الدراسة هذا. وأهم مقطع في المخطوطة ينص قائلاً: **يجب أن يتصافح المستنيرون وغير المستنيرين. يجب أن تصبح الميثولوجيا فلسفية، والناس عقلانيون، ويجب أن تصبح الفلسفة أسطورية من أجل جعل الفلسفة حسية.** [4] يؤكد المؤلف أن الأساطير يجب أن تصبح معقولة، ويجب أن تصبح فلسفية، حتى تؤدي إلى معرفة

---

[1] *« Τὰ μὲν οὐ παρακαλοῦντα, ἦν δ’ ἐγώ, ὅσα μὴ ἐκβαίνει εἰς ἐναντίαν αἴσθησιν. »*
Platon. Livre VII. P. 316. 523c.

[2] Yoshiaki Nakazawa, A Study Of Plato’s Use Of Myths And Its Relation To Philosophy And Moral Education, Columbia University, 2016. p. 8.

[3] يحسن التنويه إلى أن مؤلف هذا النص مجهول، على الرغم من الاتفاق على أن خط اليد هو خط هيغل. حسب فرانك بيتر هانسن **Frank-Peter Hansen**، يعتقد أن الوثيقة كُتبت عام (1796)، بهدف أن تخلف فلسفة "كانط" باعتبارها فلسفة جديدة.
للاستزادة حول ذلك، ينظر:
Yoshiaki Nakazawa, A Study Of Plato’s Use Of Myths And Its Relation To Philosophy And Moral Education, Op. Cit. p. 4-5-6.

[4] Ibid. p. 4.

الواقع. وحينما نقرأ بقية المخطوطة نجده يُقر بأن الفن القصصي الأليغوري سيعيش أكثر من بقية العلوم والفنون نظرًا لرغبتنا الحسية في تذوق الجميل. وهذا ما تفطن له أفلاطون، وجعله في خدمة الفلسفة ذاتها.

يربط أفلاطون الخطاب الأليغوري، في أكثر من موضع، بمواضيع الحثّ والتشجيع (براميثيا، **paramythia**[1]) واللعب والطفولة. الاستخدام الأفلاطوني لمفردات البراميث تعبيرًا عن نبرة اللطف والتشجيع **encouragement** والإرشاد الفلسفي التي يتحلى بها كل فيلسوف في نقل بصيرته الفلسفية إلى ذلك العاقل غير الفيلسوف. وهذا ما يتناقض مع الممارسة السفسطائية التي تهدف إلى إرباك جمهورها والسيطرة عليه. بدلاً من تشجيعهم على التعلم. محتقرين في ذلك المسعى الفلسفي باعتباره رعونة طفولية.[2] الباحث عن الحقيقة، في نظره، يجب أن لا نظهر له الصرامة في أولها بل نتعامل معه بلينة ولطف وأن نعترف بضعف مسعاه وقابليته للخطأ لنكسبه مرونة عقلية تجعله قابلاً للتشكل الفلسفي.

هل الخطاب الأليغوري الذي يأخذ شكلاً هامًا في المحاورات، هو خطاب "جاد" لا يليق إلاّ بفئة معينة ذات مستوى فلسفي معين، أم أنه مجرد "لعبة" للأطفال تشد بعقولهم وانتباههم نحو طريق الصوفيا؟

بالنسبة لهيقل، الكلام بالأليغوريات مناسب فقط للطفولة البشرية، عندما لا يزال العقل يولد.[3] ويقول لودفيج إدلشتاين معارضًا، الأساطير الأفلاطونية غنية ومعقدة لدرجة أنها مناسبة فقط لتعليم الفلاسفة.[4] إذا كان هذا موقف كل من إدلشتاين وهيقل في أفلاطون، فماذا عن أفلاطون نفسه؟ للإجابة عن ذلك، يجمل بنا أن نتوقف، مع أفلاطون، عند النص الجمهورية[5]، أين سنلتقي بأفلاطون مجيبًا عن هذه الإشكالية، وبوضوح. في الكتاب الثاني من المحاورة، عند تحديد شروط التعليم، سيصل أفلاطون إلى استنتاج مفاده أن أفضل بايديا (**παιδεία**) هي الجمباز للبدن والموسيقى للنفس أو الروح.[6] بداية من الموسيقى، سنجد أن هناك نوعين من اللوغس[7]: أحدهما صحيح وسليم والآخر كاذب، مبدئيًا وليس كليًا. لأن هذا النوع الثاني سيكون موجهًا نحو العقول الفتية، أي

---

[1] يستخدم أفلاطون أشكالاً من البراميثيا للدلالة على النصح والحض على البحث الفلسفي.
براميثيا (**Παραμυθία**)، براميثيون (**παραμύθιον**)، براميثيومي (**παραμυθέομαι**)، أفبارامیثیتوس (**εὐπαραμύθητος**)، ذيسبارامیثیتوس (**δυσπαραμύθητος**)، أبارامیثیتوس (**ἀπαραμυθήτως**).
ينظر:
Morgan, Kathryn. Myth and Philosophy from the Pre-Socratics to Plato. Cambridge: Cambridge University, Press, 2000. P. 165.

[2] Ibid. p. 164. p. 165.

[3] استنبطنا هذا الموقف من حواشي مقال الباحث الأسترالي **Anthony Hooper**، باعتبارها الشيء الوحيد الذي استطعنا الحصول عليه من النص الكلي. الحاشية رقم. 4. 7.
Anthony Hooper, the Philosopher's Stories: The Role of Myth in Plato's Pedagogy, Volume 15, Issue 7, 2010. p. 843-853.

[4] Ibid. (الحاشية رقم. 7.)

[5] Platon (Rep). Livre II. Les textes : (**377a-b**), (**377c**), (**378d**), (**378e**).

[6] Ibid. 376e.

[7] اللوغس هنا، ليس بمعنى (**La raison**) ولكن بمعنى الكلام (**λόγος**).

عقل الطفل في بادئ نضوجه.[1] وبالتالي فإن الأليغوريا هي أول تعليم يتلقاه الأطفال قبل أن يتم إرسالهم إلى الصالات الرياضية (**τοῦτο δέ που ὡς τὸ ὅλον εἰπεῖν ψεῦδος, ἔνι δὲ καὶ ἀληθῆ. πρότερον δὲ μύθοις πρὸς τὰ παιδία ἢ γυμνασίοις χρώμεθα**.) هذا النوع من الكلام يمس الجزء الحماسي من النفس وهو نوع من أنواع الموسيقى بالمعنى الذي يصبح فيه السرد الأليغوري جزء من الرعاية الأولى التي يجب تقديمها للطفل.[2] يمكن أن يكون الشكل الثاني من الكلام نثرًا. لكن معظمهم كانوا في شكل شعر، مما جعل من الممكن إخبارهم وغنائهم بشكل عام بمرافقة موسيقية أو حتى بتنفيذ خطوات الرقص. هذه التقنيات اللغوية والموسيقية والرقصية التي يستخدمها المحترفون لتوصيل أسطورة قد ذكرها أفلاطون، الذي يميز بينها بعناية.[3] ولا شك أن هذا سيمد الأمثولة الفلسفية بجودة جمالية جاعلاً منها أداة مهمة في استدعاء التساؤل الفلسفي والرغبة في البحث الفلسفي. الأمثولة، في نظر أفلاطون، بمثابة أداة توقظ الحس الفلسفي فينا، وبالأخص عند الطفل، وتشد ميولنا وتوجهها نحو الفلسفة. حب التعلم أمر جميل مرتبط بما هو جميل، أي بالأمثولة. علاوة على ذلك، الاهتمام بهذه المرحلة من الإنسان تحديدًا هو تأكيد على مرونتها وسهولة تشكلها والتحكم فيها، فنطبعها كما نشاء وبالطبع الذي نبيغه[4]. وبالتالي من الضروري التعامل معها بلينة وتشجيع لا بالخلاف (**μὴ φιλονικῶν ἀλλὰ παραμυθούμενος**) وبحذر شديد. فالأليغوريات هي قوالب (**τύποι**) الكلام على النفس (**ψυχή**) الطفل. إذا كانت جيدة فسيكون لهم آراء جيدة (**δόξαι**)[5] لذلك، يجب الحذر من مؤلفيهم، وضرورة اختيار الأجمل ورفض الأسوأ.[6] ما يجب علينا مراقبته والتنصل منه هو الكذب بدون جمال (**μὴ καλῶς ψεύδηται**) هذه هي الكذبة الحقيقية (**ἀληθῶς ψεῦδος**) التي يكرهها الجميع بما فيهم الآلهة.[7] مقابل ذلك نجد الكذبة النبيلة **(γενναῖον τι ἓν ψευδομένων)**[8] كذبة، الكلام فيها يهدف نحو غاية نبيلة ويخفي حقيقة من ورائه.[9] حقيقة أن: الإله جيدٌ حقًا **(379a)**، وليس سبب الشرور **(379b)**، بل هو سبب الخيرات فقط **(380c)**، مثالي تمامًا **(380e)**، لا يغش ولا يكذب **(382c)**. هذا ما يشكل روحًا نبيلة.

لنعد مرة ثانية مع مورغان كاثرين **Morgan Kathryn** ونجيب بأن الخطاب الأليغوري الذي يأخذ شكلاً في المحاورات، بالأخص الجمهورية. هو خطاب براميثي فيه لعب وجدية. أو بالأحرى لعب يحمل جدية من ورائه. فقد يحتاج الفيلسوف إلى التشجيع عند طرح أطروحات قد تبدوا غير بديهية، أي يحتاج إلى أن يطمئن أن جمهوره سوف يستمع إليه باحتياطي عقلي مناسب، صغارًا وكبارًا. الغرض من ذلك أيضًا، أن يضع السفسطائيين في وضع مُربك. فهم

---

[1] Ibid. 377a.
[2] Luc Brisson, *Platon, les mots et les mythes*. *Paris : Libraire François Maspero*, 1982. p. 69.
[3] Ibid. p. 70.
[4] Platon (Rep). Ibid. (377a-b).
[5] Ibid. (377b).
[6] Ibid. (377b-c).
[7] Ibid. (382a).
[8] Ibid. (414b-c)
[9] يلاحظ الباحث الأسترالي **Anthony Hooper** أنه لا يرى أن أساطير أفلاطون يمكن أن تقودنا إلى عالم الحقيقة. لا يمكنهم فعل ذلك لأنهم يتصرفون فقط من خلال الخيال وليس من خلال العقل. يُنظر: الحاشية رقم. 12.

يلعبون عندما يجب أن يكونوا جادين وليس لديهم مصلحة من وراء المناقشة. [1] لذا الخطاب البراميثي الأمثولي هو خطاب مُقترن بالأسطورة الأفلاطونية. كأداة لتلقين الفعل الفلسفي وتعليمه.

تعتمد المخططات التعليمية للجمهورية على الخصائص التكوينية للعب لتدريب الشباب. تُعد الأمثولة هنا شكلاً من أشكال اللعب الجاد، جدية أكثر نبلاً (**καλλίων σπουδή**). جدية تحمل في ثناياها بذور الفضيلة. وهي القناع المرح الذي تختبئ وراءه الحكمة، أو الوجه الذي نرتديه لجعل الفلسفة مستساغة. من الاستحالة بمكان أن نحصل على رجال جاديين وقانونيين إذا لم تكن لعبهم الأولى تحمل نوعًا من الجدية. ولكن لنحذر، فالجدية التي نشير إليها لا علاقة لها بالصرامة المطلقة بل هي براميثية إيجابية مشحونة بطاقة كبيرة من اللينة والتشجيع. بل إن عقولهم الشابة لا تتحمل الكثير من الجدية. لأن بذلك، يصبح الرجل الحر مضطرًا لتلقي دروسًا في الفكر، ونحن نعلم أن المعرفة القسرية لا تلتصق بالعقل. الأمثولة هي بمثابة موسيقي تعليمية تضمن انسجامهم النفسي. وفرصة للتدريب الفعال وهي الطريقة الصحيحة للتعامل مع الساذجين فكريا. لا يمكننا أن نكون جادين في وقت مبكر جدا، والجدية في غير محلها تأتي بنتائج عكسية. هذا النوع من اللعب له صلات واضحة بالاستخدام التعليمي للأسطورة.[2]

من هنا تصبح البراميثيا التعليمية نبرة لطيفة، يتحدث بها الفيلسوف إلى أخيه الفيلسوف أو غير الفيلسوف لتشجيعه على المشاركة في النقاشات الفلسفية وعلى الاستمرار أو التحدث عن آرائهم الحقيقة. على الرغم من أنه قد لا يكون لديه فهم نشط لها. ان هدف أفلاطون هو جعل الفلسفة تبدو جذابة وجمالية حتى يكتسب المرء عاطفة تجاهها. فيصبح البحث الفلسفي والتعلم الفلسفي جميلٌ بجمال أداته. السرد القصصي (**μυθολογοῦντα**) فيه، يجعله كأسًا معسولاً.[3]

لا يدعي عملنا تمامه، ولكن فقط لمحة عامة موجزة عن وظيفة الأسطورة في فلسفته. الصورة لديها القدرة على العمل كأداة تعليمية رائعة وكان أفلاطون على دراية بها. هذا هو السبب في أن الأمثولة الفلسفية تهدف إلى أن تكون بمثابة مورد آخر للتدريس،[4] كما لو كانت تدريبًا مهنيًا تمهيديًا على طريق الفلسفة.

خلاصة: مـــــــا الذي عشناه أثناء تجربتنا الأفلاطونية هذه؟

أولاً: علينا أن نؤكد أن ما عشناه مع أفلاطون يتحدد بقراءتنا لنص الجمهورية والذي حدث معه نضج فكر فيلسوفنا وتألقه. كما أن النصوص الأفلاطونية تعيش حركية في أفكارها. هذا ما يجعل استقرارها على رأي ثابت أمرًا عسيرًا. وما يزيد الأمر تعقيدًا، تنوع الدراسات المتخصصة فيه والتي حاولنا قدر الإمكان غربلتها بما يخدم موضوع وهدف الدراسة.

---

[1] Morgan, Kathryn. Myth and Philosophy from the Pre-Socratics to Plato. Op. cit. p. 165-166-167.
[2] Ibid. p. 168.
[3] Ibid. p. 3.
[4] هذا ما عمل به هيدغر في مرحلته الأستاذية، فترة ما قبل الشهرة: أي لما كان أستاذا بماربورغ ثم بداياته بفرايبورغ لما كان يقرأ النصوص الكبرى مع طلبته وباللغة الأصلية له، أي اليونانية القديمة. دامجًا إياها بالحس الأليغوري الذي يمليه النص.

ثنايًا، بعد أن بدأت كـ «الآخر» المرفوض للفلسفة، تأخذ الأسطورة مكانها في قلب العملية الفلسفية كـ «أليغوريا». أي كسرد قصصي يحمل في ثناياه غاية فلسفية ما. هذه النقلة الأخيرة، عشناها طيلة الدراسة، مع فيلسوفنا. بينا كيف ذمها في أولها ومدحها في شكلها الثاني وتوصلنا معه إلى النتائج التالية.

هوميروس وهزيود هم صناع الأوائل للأساطير عند الإغريق. ولكن الخطأ كل الخطأ، في نظر أفلاطون، أن نعود إلى أقوالهم وما تنسج مخيلتهم العابثة عن الآلهة، كحقيقة لفهم الواقع. لأن الآلهة بريئة من كل الشرور التي تنسب إليها. وعليه فإن هوميروس وهزيود، حسب أفلاطون، هم الأوائل المسؤولان عن تحريف وتحول المعنى الأساسي والدور الأصلي للأسطورة.

كان أفلاطون منقطع النظير في أسلوبه الفلسفي من ناحيتين، على الأقل. أولاً، كتاباته التي يأخذ فيها الحوار شكلاً. ثانيًا، يدمج عددً هائلاً من الأساطير في حواراته الفلسفية. وهذا ما يدفعنا للقول، بأن الأساطير التي أنتجها العقل الأفلاطوني، ليست أساطير عادية، بل هي أليغوريا. قصة أو أمثولة لها غاية فلسفية.

استطعنا أن نبين بأن الآلية التي تعمل بها الأليغوريا في فكر فيلسوفنا، تتحدد شكلاً ومضمونًا.

- شكلاً: الأمثولات التي ترسمها لنا الجمهورية هي أداة بلاغية يستضاح الدرس الفلسفي بها، بالأخص ذلك الدرس الذي يستند إلى حجج عقلانية الجافة. ويسعى من خلالها أفلاطون إلى ابهار القارئ المبتدئ بالفلسفة. فحينما يتكلم أفلاطون أليغوريا فإنه يريد أن يوصل لنا معنى فلسفيًا ولكن بصورة معسولة وجميلة. تعويذة للإقناع.[1]
- مضمونًا: الأسلوب القصصي الفاضل هو جزء من الرعاية الأولى التي يجب تقديمها للطفل. بل هي أفضل بايديا (**παιδεία**) وأحسن براميثيا (**Παραμυθία**) يمكن أن يحصل عليها. هذه الرعاية الأولى تغرس فيها أسمى شيء وأصعب شيء يمكن أن يتحلى به الإنسان وهو حب التعلم. وبالتالي حب التفلسف.

أخيرًا، نقول ان الأمثولة، هي وسيلة وأداة مثيرة للاهتمام في التدريس الفلسفي من حيث أنها تتكون من الصور المرئية والكلمات المكتوبة. تجعل من التفكير الفلسفي والانخراط في مواضيعه أمرًا شيقًا. وهذا ما نحن بحاجة له. أن نصل إلى درجة عالية من التفلسف أو أن تصبح الفلسفة كأسلوب للعيش فينا ومعنا أمرٌ يستوجب منا مُداوات، أولاً، ذلك النفور الذي يحول دون أدائها لوظائفها.

[1] Luc Brisson, Platon, les mots et les mythes. Op.cit. p. 171.

قائمة المصادر والمراجع:

1/ باللغة العربية

I. جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، أزمة التعليم الفلسفي: محاضرة أُلقيت في كوتونو (بنين) في افتتاح المؤتمر الدولي الذي جمع فلاسفة أفارقة من الناطقين باللغتين الفرنسية والإنجليزية في كانون الأول/ ديسمبر **1978**. تر: عز الدين الخطابي. (المنضمة العربية للنشر، بيروت، لبنان، 2010).

II. جون غرايش، العيش بالتفلسف (التجربة الفلسفية، الرياضات الروحية، وعلاجيات النفس) تر: محمد شوقي الزين، (ط1، المركز الثقافي للكتاب للنشر والتوزيع، المغرب، الدار البيضاء، 2019).

III. جيم هانكنسون، المرشد إلى الفلسفة، تر: جورج خوري، (المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت، لبنان).

IV. طيب بوعزة، رؤية نقدية-في دلالة الفلسفة وسؤال النشأة –نقد التمركز الأوروبي، الطبعة الثانية، (مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، 2021).

V. مونيك ديكسو، أفلاطون، الرغبة في الفهم، تر: حبيب الجربي، (المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010).

VI. هدى الخولي، الفلسفة اليونانية (من طاليس إلى أفلاطون)، (كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2013).

2/باللغة الأجنبية

I. Anthony Hooper, the Philosopher's Stories: The Role of Myth in Plato's Pedagogy, Volume 15, Issue 7, 2010. p. 843-853.

II. Cf. M. Tozzi et alii, Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, CNDP-Hachette, 1992.

III. Christian Vandendorpe, Allégorie et interprétation, Poétique, no 117, février 1999.

IV. David Simonetta, les Plus Grands Mythes de Platon, Librio Memo N° 1117, Paris, 2014.

V. Edmond Gendron, Laval théologique et philosophique, « L'allégorie de la caverne »: République en petit, Volume 41, numéro 3, octobre 1985.

VI. Jean Beaufret, leçon de philosophie T1, ED. établie par Philippe Fouillaron Seuil, 1998.

VII. Karl Jaspers, Initiation à la philosophie, Christian Bourgeois, Paris, 1990.

VIII. Luc Brisson, Platon, les mots et les mythes. Paris : Libraire François Maspero, *1982.*

IX. Martin Heidegger, DE L'essence de la vérité. Approche de l'"allégorie de la caverne" et du Théétète de Platon, trad. Alain Boutot, Gallimard, 2001.

X. Martin Heidegger, Qu'appelle-T-On Penser? trad. Aloys Becker et Gérard Granel. Universitaires De France 108, Boulevard Saint-Germain, Delta 4ème éd. Paris, 1973.

XI. Morgan, Kathryn. Myth and Philosophy from the Pre-Socratics to Plato. Cambridge: Cambridge University, Press, 2000.

XII. P. Anbenque, Le problème de l'être chez Aristote (Essai sur la problématique aristotélicienne), PUF, 2005.

XIII. Platon, la République, Tr: par Émile Chambry. 1934.

XIV. *Romane F. Auger L'allégorie dans la pensée grecque (de Théagène de Rhégium à Héraclite l'allégoriste), (Maîtrise en Études Classiques), (Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, canada), Avril2022.*

XV. *Yoshiaki Nakazawa, A Study Of Plato's Use Of Myths And Its Relation To Philosophy And Moral Education, Columbia University, 2016.*

3/ القواميس والمعاجم

I. *Noëlla BARAQUI et al, Dictionnaire de philosophie, sous la direction de Jacqueline Russ (Université), Delta 4ème ed, Paris, Armand Colin, 2018.*

II. *A. Bailly, Dictionnaire GREC-FRANÇAIS, Nouvelle édition (BAI LLY 2020).*

قائمة المصطلحات والعبارات اليونانية

المصطلح اليوناني	نُطـــقه	باللسان الفرنسي أو الإنجليزي	باللسان العربي
«Μυθοποιοί»	mythopoioí	authors of myths	صُناع الأساطير
«ἀρχή»	archí	Principle	المبدأ
«Τύποι»	týpoi	the molds	قوالب
«Δόξαι»	dóxai	Opinions	رأي
«ἄφρων»	áfron	Not mind	لا عقل
«ὁ Γὰρ Νέος Οὐχ Οἷός Τε Κρίνειν ὅτι Τε ὑπόνοια Καὶ ὁ Μή»	«o gár néos ouch oiós te krínein óti te ypónoia kaí o mí»	«is not able to distinguish what is allegorical from what is not»	غير قادرة على التمييز بين ماهو أليغوري وبين ماهو غير ذلك.
«ἃ Πρῶτα Ακοῦουσιν ὅτι Κάλλιστα Μεμυθολογημένα Πρὸς ἀρετὴν ἀκούειν»	«á próta akoúousin óti kállista memythologiména prós aretín akoúein»	the oldest legends they » hear must be made a « virtue-oriented	ما يجب أن يسمعونه أولاً، سماع أسطورة عن الفضيلة.
«Καλόν»	kalón	Beauty	جمال
«Χρήσιμον»	chrísimon	Usefulness	نافع
«Μὴ Καλῶς Ψεύδηται»	mí kalós psévditai	lie without beauty	الكذب دون جمال
«Γενναῖον Τι ἕν Ψευδομένων»	gennaíon ti én psevdoménon	noble lie	الكذبة النبيلة
«ἀληθῶς Ψεῦδος»	alithós psevdos	the true lie	الكذبة الحقيقية
«Κόσμος»	kósmos	(le) Monde	الكون، العالم
«ἄλλος»	àllos	Autre	آخر
«ἀγορεύειν»	ago-reuein	Parler	كلام، قول شيء ما
«ὑπόνοια»	ypónoia	sens caché	معنى خفي
«Φίλο»	philo	Amitié	صديق
«Σοφία»	Sofia	(la) Sagesse	الحكمة
«Νοῦς»	(le) noûs	intellect	العقل
« Ῥητέον, ἦν Δ᾽ ἐγώ· Καίτοι Φιλία Γέ Τίς Με Καὶ Αἰδὼς ἐκ Παιδὸς			«على الرغم من الاحترام والحب الذين كنت أتمتع بهما منذ نعومة

ἔχουσα Περὶ Ὁμήρου ἀποκωλύει Λέγειν. Ἔοικε Μὲν [595c] Γὰρ Τῶν Καλῶν ἁπάντων Τούτων Τῶν Τραγικῶν Πρῶτος Διδάσκαλός Τε Καὶ ἡγεμὼν Γενέσθαι. Ἀλλ᾽ Οὐ Γὰρ Πρό Γε Τῆς ἀληθείας Τιμητέος .ἀνήρ»			أظافري لهوميروس، الذي يبدوا أنه كان أول سيد ومُرشد لكل هؤلاء الشعراء التراجيديين الجميلين، لكن المرء يدين باحترام للحقيقة أكثر مما يدين بها للإنسان ذاته.»
ὅ τ ι Παλαιὰ Μέν Τις » Διαφορὰ Φιλοσοφίᾳ Τε « .Καὶ Ποιητικῇ		**la brouille entre la philosophie et la poésie**	التنافس القديم بين الفلسفة والشعر.
«Μύθος»	**Mýthos**	**La légende**	الأسطورة
«ἄληθής»	**alēthḗs**	**(le) vrai**	الحق
« Τὰ μὲν οὐ παρακαλοῦντα, ἢν δ᾽ ἐγώ, ὅσα μὴ ἐκβαίνει εἰς ἐναντίαν αἴσθησιν. »			«الأشياء التي لا تثير تفكيرنا هي تلك الأشياء التي لا تثير فينا انطباعين متعارضين في الوقت الواحد.»
«μυθολογοῦντα»		**Mythologie**	الميثولوجيا
«καλλίων σπουδή»			جديّة أكثر نبلاً
«γενναῖον τι ἓν ψευδομένων»			الكذبة النبيلة
«ἀληθῶς ψεῦδος»			الكذبة الحقيقية
«μὴ καλῶς ψεύδηται»			الكذب بدون جمال
«μὴ φιλονικῶν ἀλλὰ παραμυθούμενος»			التعامل باللينة والشجيع لا بالخلاف
«Παραμυθία»	paramythia	encouragement	الحض والتشجيع
«παιδεία »	paideía	Éducation	التربية
«Λόγος»	logos	(la) parole	الكلام

قيمة أسلوب الكتابة الشذرية لدى نيتشه

The value of Nietzsche's fragmentary writing style

طاهري صدام

مخبر التربية والابستيمولوجيا بوزريعة (الجزائر)

Tahris1991@gmail.com

ملخص:

يسعى هذا المقال إلى إبراز قيمة أسلوب الكتابة الشذرية لدى نيتشه، وذلك بهدف تجديد آليات تطور التعليم الفلسفي في ظل تحديات العصر، فالإنسان اليوم يتعامل مع منتج ثقافي كبير ومعقد لا تستطيع الأساليب التقليدية أن تحتويه، نظرا لأن اللغة الفلسفية التقليدية القائمة على الاستدلال الصوري قد أقصت الحياة من تعبيرها، وذلك لأنها كانت تنظر إلى اللغة على أنها فقط وسيلة لنقل الأفكار والمعاني بواسطتها، وأن ثمة اتصالا وتطابقا بين التفكير والتعبير عنه، وأن كل شيء يمكن أن يقابل بوضوح وتميز وإفصاح بفضل قوة الحجة والبرهان، وهذا التصور كان نتيجة تأثر بالخطابات الميتافيزيقية القديمة التي أقصت الحياة من اللغة، لكن بمجيء الفيلسوف الألماني نيتشه الذي قام بثورة على مستوى أسلوب الكتابة يحرر اللغة من أسر الكتابة العقلانية ويعيد صلتها بالحياة، مبرزا أن اللغة لم تعد أداة تعبير ونقل المعرفة بل هي أداة تفكير فاللغة المشوشة تنتج أفكارا ومعاني غير واضحة.

الكلمات المفتاحية: الشذرة، الكتابة، اللغة، نيتشه، الحياة.

Abstract:

This article seeks to highlight the value of Nietzsche's fragmentary writing method, with the aim of renewing the mechanisms for the development of philosophical education in light of the challenges of the age. Today, man deals with a large and complex cultural product that traditional methods cannot contain, given that the traditional philosophical language based on formal reasoning has excluded Life is its expression, because it viewed language as only a means to convey ideas and meanings through it, and that there is a connection and correspondence between thinking and its expression, and that everything can be met with clarity, distinction, and disclosure thanks to the power of argument and proof, and this perception was the result of being influenced by ancient metaphysical discourses Which excluded life from language, but with the advent of the German philosopher Nietzsche, who revolutionized the level of writing style, liberating language from the captivity of rational writing and restoring its connection to life, highlighting that language is no longer a tool for expression and transfer of knowledge, but rather a tool for thinking, as confused language produces unclear ideas and meanings.

Keywords: Fragmentation, Writing, Language, Nietzsche, Life.

مقدمة:

عندما يتعامل الإنسان مع أنماط الثقافة الإنسانية خاصة منها الفلسفة، فإنه يعتقد أنه يتعامل مع لغة تعكس الفكر الإنساني، وهي لغة لا تقول حقيقة ما تعنيه، والمعنى الذي يتجلى ويظهر مباشرة لا يكون إلا معنى ظاهرا يخفي آخر ويحتويه، وعليه لكي يعبر الإنسان بقوة عن أفكاره ومشاعره عليه أن يختار أسلوب قوي لكي يكتب ويعبر به، لكن الملفت للانتباه أن تاريخ الفكر الفلسفي الغربي منذ أفلاطون قد تعددت المذاهب الفلسفية دون الأخذ بعين الاعتبار إلى أسلوب الكتابة، وذلك كان في اعتقاد الفلاسفة أن اللغة وسيلة لنقل المعنى وهي ثابتة باعتبارها تشير إلى حقائق تتعلق بأشياء، واختزالها إلى مجرد نسق ألفاظ وكلمات لحفظ المعاني ضد فعل الزمن وعبث التاريخ والنسيان، ولهذا تلجأ الكتابة لتمنح لمعانيها طابع الخلود وتجعلها تعيش في الحاضر دائما، وهذا هو عينه تصور الميتافيزيقا للكتابة القائمة على هيمنة العقل، ولكن بحلول القرن التاسع عشر قامت ثورة في اللغة فتعددت أساليب التعبير والكتابة بتعدد الفلاسفة أنفسهم، ومن بين الفلاسفة الذين قاموا بثورة على أسلوب الكتابة الفيلسوف الألماني نيتشه، وذلك باكتشاف أسلوب جديد يدعى بأسلوب الشذري يساهم في تحرير الدال من تبعيته للمدلول ويعيد للغة صلتها الأصلية بالحياة، ولكن لم اختار نيتشه أن يؤلف وفق طريقة الحكم والفقرات المنفصلة؟ وما هي السمات التي تنفرد بها الكتابة الشذرية؟ وما الذي يميز الكتابة الشذرية عن الكتابة الميتافيزيقية؟

1. مفهوم الكتابة الشذرية

لنتمعن في هذا القول "إنني أستعرض جميع ما كتب، فلا تميل نفسي إلا إلى ما كتبه الإنسان بقطرات دمه، اكتب بدمك فتعلم حينئذ أن الدم روح، وليس بالسهل أن يفهم الإنسان دما غريبا، إنني أبغض كل قارئ كسول لأن من يقرأ لا يخدم القراءة بشيء، وإذا مر قرن آخر على طغمة القارئين فلابد من أن تتصاعد روائح النتن من التفكير، إذا أعطى لكل إنسان الحق في أن يتعلم القراءة، فلن تفسد الكتابة مع مرور الزمان فحسب، بل إن الفكر نفسه سيفسد أيضا"[1]

بهذا يفتتح نيتشه شذرته تحت مسمى القراءة والكتابة في كتابه هكذا تكلم زرادشت، وهو يعرض علينا أسلوب كتابة جديد يسمى بأسلوب المقطعي أو الشذري، وهو أسلوب تعبير شاعري عميق يعبر عن تجارب ذاتية وموضوعية وفنية، عبارة عن جمل مقطعية منفصلة عن بعضها البعض، تكون من الناحية الشكلية مقاطع قصيرة أو طويلة في شكل حكم وخلاصات عامة، قوية جذابة تحمل صور دلالية عميقة قائمة على الانزياح، والمفارقة، والسخرية، والإيحاء، والترميز، والإرباك، والإدهاش، والعصف الذهني[2]، مقاطع متفسخة ذهنيا ووجدانيا، أسلوب معفى من كل ضرائب الطبخ والتحليل، ولا يلزم أحد بهزاته وعواقبه تكامل الوجداني والتطوع الإرادي، وحين يتيسر تحقيق هذين الشرطين نكون قد دخلنا عالما فكريا لا أثر فيه لثقالة المعجم الفلسفي، بل كل النصوص فيه محكومة فقط بتدفقات مقطعية، لا تروم إلا الكلمة المواتية اللازمة، والبلاغة المقتصدة المصادمة[3]

---

[1]- نيتشه فريدريك، **هكذا تكلم زرادشت**، تر: فيليكس فارس، ط.1، الاسكندرية: مطبعة جريدة البصير،1938،شذرة القراءة والكتابة،ص31.

[2]- جميل حمداوي، **المقاربة الشذرية بين النظرية والتطبيق**، ط.3، تطوان المملكة المغربية: دار الريف للطبع والنشر الإلكتروني، 2020،ص12.

[3]- المرجع نفسه،ص13.

2. خصائص الفنية للكتابة الشذرية

تتمثل خصائص الفنية للكتابة الشذرية بمجموعة من السمات من بينها: معارضة للنسقية، والتشذير والتقطيع، والاعتماد على بلاغة التكثيف، وحرية التنقل بين الفقرات، والاعتماد على الرمزية، والتعمق، إذ تقدم الشذرة عصارة التجارب الذاتية أو الموضوعية، أو تكون خاتمة لتجارب ذهنية ووجدانية.

1.2 معارضة للنسقية

تناول نيتشه القضايا الفلسفية الكبرى بطريقة مغايرة تماما لما كانت عليه في السابق، ومغادرته للأسلوب العقلاني الذي يتميز بالصرامة، ليبدع أسلوب جديد في الكتابة، أسلوب الحكم والفقرات المنفصلة بعضها عن بعض، إن مؤلفات نيتشه بمثابة مجموعة كبيرة من الحكم التي لا يوجد في الظاهر ما يؤلف بينها، حيث لا يجد عناء في الانتقال من الحديث عن الجوهر في الفلسفة إلى الحديث في مسألة المرأة، ولكن لم آثر نيتشه أن يؤلف وفق طريقة الحكم والفقرات المنفصلة؟

لعل اعتراض نيتشه على فلسفات النسق تفضي ضرورة إلى رفض نمط الكتابة التقليدي، أي النمط البرهاني المسترسل باتجاه اعتماد أسلوب يعكس تشظي العالم وتنوع تأويلاته، فالواقع مراوغ وفوضوي إلى درجة أنه لا يلائم أي نسق، لأن النسق بناء يطمس تفتت العالم بحيث يتماشى أسلوب الشذرة مع منعطف التفكير الذي أحدثه نيتشه، وهذه الكتابة بمثابة معارضة شرسة للنسقية والنظام والانسجام المنطقي وهيمنة اللوغوس، وبهذا يكون نيتشه الفيلسوف الوحيد الذي حرر الكتابة من هذه الهيمنة يقول دريدا "كتب نيتشه ليست خاضعة للوغوس والحقيقة أن هذا الإخضاع تم في مرحلة معينة"[1].

2.2 خاصية التشذير والتقطيع

تتفرع إلى مجموعة من الشذرات المركزة دلاليا وفنيا وجماليا، وغالبا ما تحمل تلك الشذرات أرقاما، تعتبر هذه الخاصية من أول وأهم الخاصيات التي تميزت بها الكتابة المقطعية، وذلك لأنها تجعل من النص المقطعي مفككا بطريقة وبأسلوب جمالي غير مخل بالمعنى، تتسم الشذرة بانقسامها إلى مجموعة من المقاطع المتشظية التي تختلف من حيث الحجم والطول، لجأ نيتشه إلى هكذا نوع من الكتابة الجديدة، وذلك لعجز اللغة العادية لما وصلت إليه هذه الكتابة المقطعية، لأنها تشي بكم هائل من المعاني والدلالات رغم انفصال هذه المقاطع، إلا أنها متصلة دلاليا ونفسيا يدركها القارئ مفتوحة على باب التأويل.[2]

3.2 خاصية التكثيف

"نعني بتكثيف الشذرة اختزال الأحداث وتلخيصها، وتجميعها في موضوعات رئيسية مقتضبة(موجزة، مختصرة)، أو تشذيبها في محمولات نووية مركزة بسيطة، والتخلي عن الوظائف الثانوية التكميلية، والابتعاد عن الأوصاف المسهبة،

---

[1]- نقلا عن: محمد أندلسي، **نيتشه وسياسة الفلسفة**، ط.1، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 2000،ص172.

[2]- جميل حمداوي، **القصيدة الشذرية العربية المعاصرة: القصيدة المغربية أنموذجا**،ط.2،المغرب، 2016، ص33.

واجتناب التمطيط في وصف الأجواء، فالتكثيف هو الذي ينبني على الاقتصاد والاقتضاب والتركيز والإيجاز"[1]، يعمد الكثير من المبدعين لهذه الخاصية لإسهامها في غنى القصيدة أو النص، وذلك بتوظيف الرمز والغموض وغيرهم لما لهم من إيحاءات عديدة وغير مباشرة تزيد من جمالية النصوص، فبتكثيف الدلالة يتاح للمبدع الإيجاز في اللفظ وكذا تجنب الأطناب الممل، لأن التكثيف يبرز مدى إبداع صاحب الكتابة وأسلوبه الراقي.

4.2 حرية التنقل بين الفقرات

فالشذرات سواء كانت نثرية أو شعرية، فهي كتابات مشتتة نابعة من تجارب ذاتية تحمل دلالة عميقة، تتأرجح بين الذهن والوجدان، والشعور واللاشعور، قوامها الحركة والنشاط، يستطيع المرء من خلالها أن يقرأ في أي صفحة يشاء، تتيح للقارئ حرية التنقل بين الفقرات والقراءة من أي مقطع وفقرة يشاء، ويعتبر الشذرة فن الخلود فكلماتها وألفاظها مرصعة بأجمل المعاني، دون الإخلال بالمعنى يدخل من أوسع الأبواب ويوصل خطابه ورسالته، الكتابة المقطعية أو النص الشذري كشحنات مجزئة تصيب الهدف دون عناء "إن مرماي أن أقول في عشر جمل ما لا يقوله غيري في كتاب كامل"[2]

5.2 الاعتماد على الرمزية

فهو يستعين بعدة رموز وكل رمز له دلالته ومن بين الرموز نجد مثلا ديونيزوس، زرادشت، اللعب، أريان، الرقص، إن هذه هي أبرز سمات الكتابة النيتشوية الجديدة المتعالية عن أسلوب الانحطاط والمختلفة عن الكتابة الفلسفية السائدة، وهذا ما يدفعنا إلى للتساؤل عن السبب الذي جعل نيتشه يبتدع أسلوب كتابة كهذا؟

6.2 خاصية التعمق

إن كل شذرة من شذرات نيتشه تحتاج إلى القراءة المتأنية والعميقة من أجل كشف وتفكيك رموزها فكل شذرة إلا وتمدنا بعدد لامتناه من التأويلات الممكنة والمتناقضة، لذا فإننا نحتاج إلى فن التأويل وجعل القراءة فن من أجل الوصول إلى معنى الكتابات النيتشوية، لذلك تنبأ بعدم فهم كتاباته لزمن بعيد في ذاك الزمان الذي يكف فيه الإنسان الحديث عن القراءة السطحية والاتجاه للقراءة العميقة.

3. الاختلافات بين نموذج الاستدلال الصوري ونموذج الكتابة الشذرية

عندما نفتح أحد كتب نيتشه ونبدأ في القراءة، نجد نثره واضح وعباراته خالية من الغموض والتعقيد، على عكس غيره من الفلاسفة الألمان مثل كانط وهيغل وهوسرل، فأسلوب الشذرات والحكم الذي صاغ به نيتشه كتاباته خال من ميزة المؤلفات التي تترابط فيها الأفكار لتؤلف كلا واحدا وتعرض تفكيرا ينمو بالتدرج، بل هي مجموعة من الحكم.

فكل كتاب من كتبه مناخه الخاص الذي نشعر بوجوده الخفي في كل حكمة من حكمه، وله إيقاعه الخاص ولهجته الخاصة التي لا تختلط من أي لهجة أخرى، فليس من كتاب لنيتشه يشبه كتابا آخر، وأن اختياره الكتابة الشذرية ينم عن

---

[1]- جميل حمداوي، **القصيدة الشذرية العربية المعاصرة**، مرجع سابق، ص40.

[2]- نيتشه فريدريك، **هذا هو الإنسان**، تر: علي مصباح، ط.2، كولونيا: منشورات الجمل، 2006، مقدمة، ص7.

تصور واضح لهويتها وطريقة وعيها بالعالم، وهي من أصدق من يعبر عن التفكير النيتشوي، فكل كتابه يعكس حالة وعي معين، بما يترتب على نموذج الاستدلال الصوري يختلف عما يترتب على نموذج الكتابة الشذرية ومن تلك الاختلافات:

1.3 انفصال الفكر عن عباراته

عوض الاتصال والوحدة ينفتح على قوة العواطف والغرائز المقبلة على الحياة كبديل للحجة والبرهان السائدان زمن الجدلية، حيث إن الكتابة الفلسفية السائدة زمن الجدلية تظن أنه يمكن أن يكون هناك ثمة اتصال وتطابق بين التفكير والتعبير عنه، وأن كل شيء يمكن أن يقال بوضوح وتميز وإفصاح بفضل قوة الحجة والبرهان، أما الكتابة المقطعية تشكل التعبير المناسب عن الشك في إمكان هذا التطابق، يعرض على نوع أصيل القطع الجذري بين الفكر وعباراته وهو يسعى إلى إظهار قوة الفكر وحياة الرغبات الصماء، حياة العواطف والغرائز[1].

2.3 مسألة الإقناع والاقتناع والحقيقة

أسلوب الشذرات لا يسعى إلى الإقناع ولا إلى أن يكون على حق، لأن الحقيقة لا تقوم في وضوح الأفكار، فكل وضوح مخادع، والأسلوب القائم على نزع الأقنعة والتعرية عليه أن ينزع ويعري إلى ما لانهاية من دون أن يستطيع الزعم بأنه رفع القناع الأخير، ومن ثم ليس هنالك مقدمات تسبق النتائج يمكن التحقق منها، كما أنه ليس هنالك حقيقة نهائية فالحكمة توافق الاتجاه الفكري لنيتشه، إذ تفسح المجال لصياغة مقتضبة وجريئة وترفض ذكر الأسباب، وإذا كان الخطاب الاستدلالي الصوري يسعى إلى نشدان المعرفة النسقية الكلية الشاملة وإرساء الخطاب الفلسفي على قاعدة منطقية عقلانية، فإن مع الكتابة الشذرية ليس هنالك معرفة نسقية كلية شاملة، قائمة على أسس منطقية عقلانية، بل هي مجزأة مشتتة متفرقة.

وإذا أخذنا الكتابة الشذرية من الوجهة المنطقية لاحظنا، فضلا على أنها تقوم على توظيف مبدأ التناقض، فعلى حين يرجى من الخطاب النسقي ذكر مبدأ الذاتية مع الانفتاح التدريجي على الآخر، نجد كتاب الشذرات يعمل على إثبات التناقض بوصفه حقيقة أولية يتم التعبير عنها بأساليب خطابية مبنية على التعارض، والقصد أن يكون التناقض سيرا تدريجيا نحو حقائق مجهولة، أي الانتقال عبر صيرورة ممكنة من حقيقة موجبة إلى حقيقة سالبة، وكأن الترحال الدائم هو الحقيقة الوحيدة للتفلسف، لذا كان أسلوب الشذرات انجح الطرق للتعبير عن سيولة الحقيقة، وهو ما يتلاءم مع موقف نيتشه من الحقيقة.

3.3 الموقف من الميتافيزيقا

يمتاز النموذج الاستدلالي الصوري بالتأكيد على الهويات الثابتة والساكنة، والتي من خلالها نصل إلى الحقيقة الميتافيزيقية المطلقة ونقف عند الماهيات الخالدة، أما أسلوب الشذرات فهو يجسد موقفا نقديا من تاريخ الميتافيزيقا، وتقويض للهويات الثابتة والساكنة وإظهار للانفصالات التي تخترقنا، كما تتضمن صورة جديدة للمفكر وللفكر، لذا عد النص الشذري نصا منفتحا يقطن التعدد كل وحدة من وحداته، والتعدد في النص الشذري مصدره أنه يستحضر موضوعات متنوعة ومتغايرة، ولا تستجمع شتات هذا التنوع في شذرة نهائية أو جامعة مانعة، توضع الشذرات بعضها إلى

[1]- نيتشه فريدريك، **ما وراء الخير والشر**، تر: جيزيلا فالور حجار، ط.1، بيروت، لبنان: دار الفارابي، 2008، تقديم، ص10.

جانب بعض من غير أن تكون بينها علاقة اقتران أو تداع، أي من غير أن تضاف إلى بعضها البعض على شكل هرم، كما أن مفاهيمها توضع في تعارض شكلي يوظف لأجل صدم القارئ وتحطيم فكرة الانسجام لديه.

4. أهمية الكتابة النيتشوية

الحقيقة أن نيتشه ينوع في أساليب الكتابة تنويعا كبيرا، فهو يستخدم حينا أسلوب المقالة (أصل الأخلاق ومولد التراجيديا) ويستخدم الأسلوب السردي حينا آخر(هكذا تكلم زرادشت) ويستعمل أسلوب السيرة الذاتية (هذا هو الإنسان)، ولعل هذا التنوع في الأساليب يعكس ضربا من التشظي في الكتابة يجعل منها فنا وضربا من الرقص "إن أسلوبي ضرب من الرقص، إنه يلهو بالمتناظرات من كل نوع"[1] وهو ما يجعل من الكتابة ذاتها فنا لا يرقى إليه إلا من يحسن الرقص، إذ من الضروري أن يعرف المرء كيف يرقص بالقدمين والأفكار والكلمات.

ومن الضروري أيضا أن يعرف كيف يرقص بالقلم وأن يتعلم كيف يكتب، تصبح الكتابة إذن رقصا ومعها يغدو النص موسيقى، وهو ما يفسر القيمة التي يمنحها نيتشه للإيقاع، وهو ما يجعله أيضا ينزل كتابه هكذا تكلم زرادشت منزلة السمفونية فهو نص ذو أسلوب موسيقى راقص ولكنه أيضا شبيه بقصيدة، أو لعله بمثابة القصيدة الشعرية وليس مجرد تجميع للشذرات، إن الشعر هنا يعني الخلق على الجهة كتابة شذرية لا تشتغل بواسطة المفاهيم بقدر ما توظف الاستعارات، وهو ما يعني أن دلالة الفلسفة ذاتها قد تبدلت مع نيتشه، إننا إزاء صورة فكر جديدة إذن فما هي الأهمية التي تنفرد بها الكتابة الشذرية؟

1.4 المصداقية في الكتابة

تخطى نيتشه الانسجام الغالب على الفلسفة التقليدية مصرحا بأنه لا يثق في أصحاب الأنساق والسبب راجع لافتقارهم للأمانة "إني أحتاط من كل صناع الأنظمة وأتحاشاهم، لأن إرادة النسق احتقارا للأمانة"[2] هذا القول يستوقفنا للتساؤل عما معنى غياب الأمانة لدى أصحاب الأنساق؟

يشير فؤاد زكريا في كتابه الذي يحمل عنوان نيتشه إلى أن السمة التي تميز الكتابة النيتشوية عن كتابة أصحاب المذاهب الساعين لتنميق وتنسيق أفكارهم ووضعها في قالب منطقي قبل اللجوء إلى تدوينها وهذا ما يدعوه نيتشه بافتقار الأمانة، على عكس نيتشه الذي يترك الفكر يظهر تلقائيا وتدوينه كما هو، فالأفكار التي تظهر تلقائيا هي وحدها من تتمتع بالمصداقية، "وحدها الأفكار التي تأتينا ونحن ماشون لها قيمة"[3]

2.4 العلاقة التي يقيمها مع الخارج

ما يميز هذا الشكل الشذري للكتابة هو العلاقة التي يقيمها مع الخارج، على عكس الأسلوب الفلسفي التقليدي، الذي تكون علاقته بالخارج متوسطة من قبل الداخل، بحيث يتم إدراك الفكر من خلال دواخل الفكر، أي من خلال الوعي

---

[1]- نيتشه فريدريك، **ما وراء الخير والشر**، مرجع سابق، شذرة246،ص223.

[2]- نيتشه فريدريك، **أفول الأصنام**، تر: حسان بورقبة ومحمد الناجي،ط.1، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 1995،الشذرة26،ص12.

[3]- المرجع نفسه، شذرة34،ص14.

أو الروح (النزعة الباطنية)، فأن تجعل الفكر متصلا بالخارج هو ما لم يفعله الفلاسفة حتى حينما يتحدثون عن السياسة، عن الحياة وعن الهواء الطلق، ذلك لأن النص منظور نيتشه لعبة قوى متخارجة، ونيتشه يقولها بصريح العبارة "إذا أردتم معرفة ما أقوله، فاعثروا على القوة التي تعطي المعنى، وعند الحاجة تعطي معنى جديدا لما أقوله"[1]، إن الشذرة تركيبة قوى متخارجة يتوقف فهما على تحديد القوة التي تستولي على المعنى، وإذا أردنا أن نفهم ما يود نيتشه قوله فينبغي أن نبحث عن القوة التي تضيف المعنى، بحيث أن الشذرة ليس لها معنى في ذاتها بل المعنى تنتجه القوة.

3.4 التدفقات والإحساسات

بالإضافة إلى خاصية الانفتاح على ما يوجد خارجها، فإن الكتابة النيتشوية في هذا الشكل الشذري أو المقطعي لها علاقة بالتدفقات والإحساسات، ويعني هذا أن نصوص نيتشه بما هي حالات وجود وتجارب معيشة، غير قابلة أن تترجم إلى مفاهيم وتمثلات، فهي بمثابة علامات تندرج في إطار هيئات متعددة المعاني والدلالات، يجعل هذا الشكل الشذري علامات ورموز الكتابة النيتشوية، متعذرة على أن تترجم إلى سنن القانون والعقد والمؤسسة، وبالتالي غير قابلة أن تتحول إلى قيمة تبادلية أو عملة نقدية، وتطالب التعامل معها كتدفقات تحملنا بعيدا نحو الخارج، لأن من خصائص التدفق أنه لا يحيل على دلالات للألفاظ، ولا على معاني الأشياء، لهذا التنوع في أساليب الكتابة والتعبير في النص الشذري علاقة بالمقاصد الفلسفية لنيتشه يقول "الأسلوب هو تبليغ حالة وجدان داخلي بواسطة العلامات، وإذا خمنا بأن تعددية الأحوال الداخلية عندي عجيبة، فإن عندي إمكانيات لأساليب متعددة، فنا للأسلوب الأكثر تنوعا في أشكاله، الذي لم يعرفه أي شخص"[2]. بل إن نيتشه يحدد المسافة الفاصلة بين كتابته المبكرة وبين كتابته المتأخرة في مسألة الأسلوب، وينص على أنه لم يعد يكتب بالألفاظ بل بالبروق، كما أن امتلاك الأسلوب في نظره امتلاك للذات، وليست كتابته سوى سفر نحو صيرورة الذات نفسها.

4.4 الضحك والسخرية والتهكم

يستخدم نيتشه أسلوبا ساخرا في الكتابة حيث تغدو الشذرة مادة خالصة للضحك، وكثيرا ما يحدث لنيتشه أن يجد نفسه إزاء أمر مقرف فيكتفي بضحكة ويقول "ينبغي أن نتقدم خطوة أخرى داخل القرف"[3]، هذه الخاصية تنسحب على كل كتّاب الثقافة المضادة، فهناك دائما فرح غير قابل للوصف ينبثق من النصوص الكبرى، حتى حينما تتحدث هذه عن أشياء تبعث على الاشمئزاز والقرف، لأنه يستحيل ألا يضحك المرء حينما تتعرض السنن إلى التشوش، فنيتشه حينما يكون بصدد قضايا جارحة، بليدة وتبعث على الغثيان يضحك، فيطالب القارئ بمضاعفة مجهوده إذ ليست المسألة كلها مقيتة، إنها "وردة مسمومة"[4]، نيتشه من أكثر الفلاسفة الذين يكون خوفهم من الخوف أقل ويعرضون ذواتهم للخارج بشكل أكثر، وهذا ما يجعل كتابته وتفكيره عبارة عن توتر دائم ومستمر بين الجدلية والاختلاف، بين التشكل والتشظي، بين البناء والهدم.

5.4 إقحام الزمان داخل النص ذاته

---

[1]- نقلا عن: محمد أندلسي، مرجع سابق،ص173.

[2]- المرجع نفسه،ص179.

[3]- نيتشه فريدريك، **هذا هو الإنسان**، مرجع سابق،شذرة8، ص34.

[4]- نقلا عن: محمد أندلسي، مرجع سابق،ص174.

الكتابة الشذرية تقحم الزمان داخل النص ذاته، زمان ينخر الحضور ذاته، ويجعل الهوية مفعولا لاختلاف، والوحدة نتيجة لتعدد، فهي كتابة ضد الوهم الأفلاطوني المعرفة/الذاكرة، لكي تنظر إلى النسيان في قوته الفعالة، إنها كتابة تجعل فعل القراءة والتأويل مؤجلا باستمرار، كتابة شكل منفجر متوتر ومتصدع، هذا الشكل الشذري المفكك، المميز للكتابة النيتشوية هو آلية تحصين النص الفلسفي من التعميم والكلية والنسقية والانغلاق، ولتحصينه من شفافية المفهوم.

5. نماذج من الكتابة الشذرية لنيتشه

يذكر نيتشه في رسالة إلى ناشره في 1886 عن أسلوبه باعتباري أكثر المفكرين لهذه الفترة استقلالا وأفكر بالأسلوب أكثر من أي شخص آخر، ويوضح سبب اهتمامه بالأسلوب لاعتقاده أن تصحيح الأسلوب يعني تصحيح الفكر[1]، فالأسلوب لا ينتقي الكلمات فقط بل الأفكار كذلك، ولذلك نقدم للقارئ مجموعة من الشذرات الفلسفية لنيتشه في مجموعة من كتبه:

1.5 إنساني مفرط في إنسانيته: كتاب للمفكرين الأحرار

خطيئة الفلاسفة: عيب كل الفلاسفة المشترك هو كونهم ينطلقون من الإنسان الحالي ويتخيلون أنهم قد بلغوا الهدف من خلال تحليلهم له. بشكل غامض يتخيلون الإنسان دون أن يقصدوا ذلك، وكأنه حقيقة خالدة، يتخيلونه واقعا ثابتا وسط دوامة الكل، ومقياسا ثابتا للأشياء. لكن كل ما يذكره الفيلسوف عن الإنسان ليس في الحقيقة سوى شهادة حول إنسان فترة زمنية جد محدودة. إن خطيئة الفلاسفة هي غياب الحس التاريخي، ذلك أن كثيرين منهم، ودون أن يتنبهوا لذلك، يعتبرون صورة الإنسان الأخيرة، مثلما شكلتها تأثيرات بعض الديانات، بل بعض الأحداث السياسية، هي الشكل الثابت الذي منه ينبغي أن يكون المنطلق. إنهم لا يريدون أن يفهموا أن الإنسان هو نتيجة صيرورة أن ملكة المعرفة هي كذلك نتيجة صيرورة، بل إن البعض منهم يجرد الناس كلهم من هذه الملكة.[2]

2.5 العلم المرح

استدعاء

تجرّأوا أن تذوقوا من طعامي، أيها الأكلة
غدا سيكون طعمه أفضل
وبعد غد سيبدو لكم أحسن
أترغبون في المزيد منه؟
ستلهمني وصفاتي القديمة
بقدر وصفات جديدة[3]

3.5 هكذا تكلم زرادشت: كتاب للجميع ولغير أحد

---

[1]- نيتشه فريدريك، **إنسان مفرط في إنسانيته**،ج2،تر:محمد الناجي، ط.1،الدار البيضاء: أفريقيا الشرق،2002،شذرة131،ص159.

[2]- المرجع نفسه،ج1،شذرة2،ص18.

[3]- نيتشه فريدريك، **العلم المرح**، تر: حسان بورقية ومحمد الناجي،ط.1، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق،1993،شذرة 1،ص26.

منابر الفضيلة: لقد أدركت الآن ما كان يطلب الناس قبل كل شيء عندما كانوا يفتشون على أوليات الفضائل، إنهم كانوا يطلبون النوم الهنيء والفضائل التي يتجلى على مفرقها تاج المخدرات. وما كانت الحكمة في عرف حكماء المنابر، وقد نالوا الاعجاب والثناء، إلا قاعدة نوم لا تقلقه الأحلام. إنهم لم يكتشفوا معنى أفضل من هذا المعنى للحياة... طوبى لمن دبّ إلى عيونهم النعاس إنهم عما قريب سيرقدون.[1]

المأخوذون بالعالم الثاني: لقد علّمتني ذاتي عزة جديدة أعلمها الآن للناس: علمتني ألاّ أخفي رأسي بعد الآن في رمال الأشياء السماوية، بل أرفعها رأسا عزيزة ترابية تبتدع معنى الأرض.[2]

4.5 ما وراء الخير والشر: تباشير فلسفة للمستقبل

هب أن الحقيقة امرأة: ألا يدفع ذلك إلى الظن بأن الفلاسفة جميعا، من حيث هم دغمائيون، قد أساؤوا فهم النساء، وبأن(الجدية المرعبة) ما بدا عليهم من عبوس رهيب(الفضول الاخرق الذي تابعوا به الحقيقة، حتى الآن، لم يكونا سوى وسائل غير موفقة وغير لا ئقة ليتزوجو بنتا، وإلحاح غشيم في سعيهم إلى الحقيقة كان وسائل غير لائقة وغير لبقة[3].

الطبيعة في رأس الرو اقيين: تريدون أن تعيشوا وفقا للطبيعة؟ آه، أيها الرواقيون الأفاضل، يا للتلاعب بالألفاظ! تصوّروا كائنا على غرار الطبيعة، مسرفا بلا قياس، لا مباليا بلا قياس، من دون نوايا ولا اعتبارات، من دون رحمة ولا عدل، مثمرا ومقفرا ومبهما على السواء، تصوّروا اللامبالاة عينها سلطانا_ فكيف يمكنكم أن تعيشوا وفقا لهذه اللامبالاة؟ والحياة_ أليست بالضبط إرادة كون مغاير لهذه الطبيعة؟ أليست الحياة تقديرا وتفضيلا وظلما ومحدودية وإرادة كون مختلف؟ ولنفترض أن شعاركم الآمر بالعيش وفقا للطبيعة يعني أساسا: العيش وفقا للحياة _ كيف بوسعكم ألاّ تفعلوا؟ ولم تجعلون مما أنتم عليه، وما يجب أن تكونوا عليه، مبدأ؟_ لكن الأمر في الحقيقة على غير ذلك كليا: فأنتم، إذ تدّعون بابتهاج بأنكم تقرؤون قانون شرعتكم في الطبيعة، تريدون شيئا معاكسا، أيها الممثلون المدهشون، يا خادعي أنفسكم! إن كبرياءكم تريد أن تملي على الطبيعة، أجل على الطبيعة، أخلاقكم وأمثلكم وتقحمها فيها. إنكم تطلبون من الطبيعة أن تكون وفقا للرواق وترغبون في جعل الوجود كله حسب صورتكم الخاصة وحسب_ كتبجيل عظيم وأبدي للرواقية وتعميم لها!... ما حصل قديما للرواقيين يحصل اليوم أيضا، ما إن تبدأ فلسفة ما بالإيمان بذاتها حتى تخلق العالم أبدا على صورتها، ولا يمكن لها أن تفعل غير ذلك، فالفلسفة هي تلك الغريزة الطاغية عينها، هي إرادة القدرة وخلق العالم والعلة الأولى الأكثر روحية[4].

5.5 هذا هو الإنسان

أعرف قدري. ذات يوم سيقترن اسمي بذكرى شيء هائل ورهيب، بأزمة لم يعرف لها مثيل على وجه الأرض، أعمق رجة في الوعي. فأنا لست إنسانا، بل عبوة ديناميت. لا أتحدث البتة إلى كتلة الجماهير. وأشد ما يخيفني هو أن يكرسني الناس ذات

---

[1]- نيتشه فريدريك، **هكذا تكلم زرادشت**، مرجع سابق، شذرة منابر الفضيلة، ص21.

[2]- المرجع نفسه، شذرة المأخوذون بالعالم الثاني،ص23.

[3]- نيتشه فريدريك، **ما وراء الخير والشر**، مرجع سابق، تصدير،ص17.

[4]- المرجع نفسه، شذرة9،ص29.

يوم كقداسة. لا أريد أن أكون قديسا، بل أفضل أن أكون مهرجا.. ولعلني بالفعل أضحوكة. ومع ذلك؟.. فالحقيقة هي التي تنطق من خلالي. لكن حقيقتي فظيعة، ذلك أن الكذب هو الذي ظل يدى حقيقة حتى الآن[1].

قلب كل القيم: تلك هي صيغتي المبجلة للتعبير عن أرقى وعي ذاتي للإنسانية قد تحول لحما وعبقرية لدي. قدري هو الذي أراد لي أن أكون أول إنسان مستقيم، وأن أعي نفسي كنقيض لأكاذيب الآلاف من السنين.. إنني أول من اكتشف الحقيقة لأنني استطعت أن أرى إلى الكذب ككذب. اشتممته.. عبقريتي في أنفي.. أناقض كما ليس لأحد أن يناقض. أنا رجل الطامة والقدر المحتوم، ذلك أنه عندما تدخل الحقيقة في صراع مع أباطيل الآلاف من السنين يشهد العالم ارتجاجات وتوترات زلازل وتحول جبال وأودية كما لا يخيل للمرء حتى في الأحلام[2].

6.5 الفجر

العقل اللاحق: كل الأشياء التي تعيش طويلا تصبح شيئا فشيئا مشبعة بالعقل إلى حد يصبح معه الأصل الذي يربطها باللامعقول مستبعدا. ألا نكاد نشعر على الدوام بتاريخ أصل ما بأنه متناقض ومدنس للمقدسات؟ ألا يكون المؤرخ الجيد في تناقض مستمر مع الوسط الذي يعيش فيه؟[3]

من أجل تربية جديدة للنوع البشري: ساهموا في إنجاز عمل أيها المساعدون التقليديون: ساعدوا العالم على التخلص من فكرة العقاب التي اجتاحت كل المناطق، إنها أخطر نبتة خبيثة على الإطلاق، لقد تم إدخال هاته الفكرة ليس فقط في طريقة تصرفنا، بل لقد فعلوا ما هو أدهى من ذلك، لقد حرموا الأحداث على أنها عقاب. بل لقد دفعوا بتلك الحماقة إلى حد دعوتنا لأن نرى في الوجود نفسه عقابا، قد نقول بأن الخيال الجامح لسجان وجلاد هو الذي أشرف حت الآن على تربية الإنسانية[4].

7.5 غسق الأوثان

عن المدرسة الحربية للحياة: ما لا يقتلني يجعلني أكثر قوة[5].

الرجال الذين سيولدون بعد الممات سيسوء فهمهم أكثر من المطابقين لعصرهم، لكنه سيستمع إليهم بصفة أفضل. ولنقلها بأكثر صرامة: لن يكتب لنا أن نفهم البتة، من هنا تكون سلطتنا[6].

من لا يعرف كيف يضع إرادته في الأشياء، يضع على الأقل رأيه داخلها: يعني أنه يؤمن بأن إرادة ما توجد داخلها(إنه المبدأ الذي يقوم عليه الإيمان)[7].

---

[1]- نيتشه فريدريك، **هذا هوالإنسان**، مرجع سابق، شذرة لم أنا قدر،ص153.

[2]- المرجع نفسه،ص154.

[3]- نيتشه فريدريك، **الفجر**، تر: محمد الناجي،ط.1، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق،2013،شذرة1،ص15

[4]- المرجع نفسه،شذرة13،ص20.

[5]- نيتشه فريدريك، **غسق الأوثان**، تر: علي مصباح، ط.1،بيروت،لبنان: منشورات الجمل،شذرة8،ص12.

[6]- المرجع نفسه، شذرة15، ص14.

[7]- المرجع نفسه، شذرة18، ص15.

الدودة المداسة تنكمش على نفسها. إنها عين الفطنة، بذلك تحد من إمكانية أن تداس ثانية. في لغة الأخلاق يسمى هذا: تواضعا[1].

8.5 نقيض المسيح

أي شيء يعد حسنا؟ كل ما ينمّي الشعور بالقوة، وبإرادة القوة، والقوة نفسها داخل الإنسان.
أي شيء يعد سيئا؟ كل ما يتأتى من الضعف.
ما هي السعادة؟ الإحساس بأن القوة في تنام، وأن هناك مقاومة يتم التغلب عليها.
ليس الرضا، بل مزيدا من القوة، ولا السلم في كل الأحوال، بل الحرب، لا الفضيلة، بل البسالة.
لا بد أن يضمحل الضعفاء وذوي التكوينة المعوقة: المبدأ الأول لمحبة الإنسان لدينا. وعلينا أن نساعدهم على ذلك أيضا.
أي شيء أكثر ضررا من أية رذيلة؟ الشفقة الفاعلة لخدمة الضعفاء وذوي التكوينة المعوقة: المسيحية.[2]

الخاتمة:

يمكن القول إن الكتابة الشذرية ردّة فعل على طغيان الكتابة الاستدلالية التي اعتمدها فلاسفة الأنساق، الذين كانوا ينشدون المعرفة الكلية والشاملة وإرساء الخطاب الفلسفي على قواعد منطقية عقلانية، ويبدو أن رفض نيتشه نظام الأدلة ورفضه النسق واعتماده الأسلوب الشذري إنما هو تعبير عن الوعي بمشكل جوهري هو مشكل اللغة، لأنها غير قادرة على أن تعبر بصدق ودون تشويه عن فكرة ما، إذ لا يمكن للفرد أن يصوغ حتى أفكاره في عبارات، لأن العبارة تفتقر لما هو متعدد، وتثبت ما هو متحرك، وتخلط الجديد بالمتداول والمعهود، ولذلك نصطدم بمعضلة: إما أن نصمت أو أن نبحث عن طريقة جديدة في التعبير، ويبدو أن نيتشه وإن امتدح كثيرا الصمت، فإنه حاول أيضا استخدام طريقة خاصة في التعبير عن أفكاره: إنه الأسلوب الشذري الذي يعبر عن التنوع والاختلاف في الحياة.

إن هدف نيتشه هو تجاوز الفكر الميتافيزيقي من أجل بناء حضارة فنية جمالية جديدة، يكون الفيلسوف الجمالي الفنان المبدع سيدا عليها ومثل هذا الفيلسوف المأمول وهذه الروح الحرة القادرة على تحطيم الأوثان الفارغة الساعية نحو الخلق والإبداع وتوكيد الحياة في جانبها الإستطيقي، وحده أسلوب الشذرات أو الأسلوب المقطعي كفيل بالتعبير عن مثل هذه الروح الحرة، فنيتشه لا يوجه كتاباته إلى القطعان والجثث وإنما فقط إلى المبدعين الذين يدعوهم بالرفاق.

وعليه كتوصيات نحاول تطوير آليات جديدة في الدرس الفلسفي، وذلك بإقحام أسلوب الشذرة بهدف تطوير تعليم الفلسفة من أجل تحقيق التنمية المستدامة، فالشذرة تروم تحريك الفكر وخلخلة يقينياته وعاداته، وتكسير المجرى العادي للأشياء، وتتسم بطابع الذاتية والفردية لأنها موجهة أساسا ضد الإجماع القائم، وهي تستمد فعاليتها من البلاغة والشعر أكثر مما هو منطقي وبرهاني، وهي تراكم الأسئلة وتثير الإشكاليات أكثر مما تقدم الأجوبة وتبحث عن الحلول. فهي ليست وسيلة لحفظ المعاني أو عرضها، و إنما مجالا لإنتاجها، إنها ليست أداة تعبير، وإنما حقل إنتاج.

---

[1]- نيتشه فريدريك، **غسق الأوثان**، مرجع سابق، شذرة31، ص18.

[2]- نيتشه فريدريك، **نقيض المسيح**، تر: علي مصباح، ط.1، بيروت، لبنان: منشورات الجمل، شذرة2،ص26-

قائمة المصادروالراجع:

المصادر:

1. نيتشه فريدريك، أفول الأصنام، تر: حسان بورقبة ومحمد الناجي،ط.1، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 1995
2. ـــــــــــ، العلم المرح، تر: حسان بورقية ومحمد الناجي،ط.1، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق،1993
3. ـــــــــــ، الفجر، تر: محمد الناجي،ط.1، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق،2013
4. ـــــــــــ، إنسان مفرط في إنسانيته،ج1،تر:محمد الناجي، ط.1،الدار البيضاء: أفريقيا الشرق،2002
5. ـــــــــــ، غسق الأوثان، تر: علي مصباح، ط.1،بيروت،لبنان: منشورات الجمل
6. ـــــــــــ، ما وراء الخير والشر، تر: جيزيلا فالور حجار،ط.1، بيروت، لبنان: دار الفارابي، 2008
7. ـــــــــــ، نقيض المسيح، تر: علي مصباح، ط.1، بيروت، لبنان: منشورات الجمل
8. ـــــــــــ، هذا هو الإنسان، تر: علي مصباح،ط.2،كولونيا: منشورات الجمل،2006
9. ـــــــــــ، هكذا تكلم زرادشت، تر: فيليكس فارس، ط.1، الاسكندرية: مطبعة جريدة البصير،1938

المراجع:

1. جميل حمداوي، القصيدة الشذرية العربية المعاصرة: القصيدة المغربية أنموذجا،ط.2،المغرب، 2016
2. ـــــــــــ، المقاربة الشذرية بين النظرية والتطبيق، ط.3، تطوان المملكة المغربية: دار الريف للطبع والنشر الإلكتروني، 2020
3. محمد أندلسي، نيتشه وسياسة الفلسفة، ط.1، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 2000

عنوان الملتقى :تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والمعرفة المستدامة

محور المداخلة :المحور السادس: تأثير وتأثر العلوم الانسانية مثل علوم التربية وعلم النفس المدرسي وعلم الاجتماع التربوي وأنتروبولجيا التعليم بالدرس الفلسفي

عنوان المداخلة : سؤال التربية في متن تاريخ النص الفلسفي

دراسة مفاهيمية

الباحث : عبد الحميد محمد جامعة مولود معمري – تيزي وزو

البريد الإلكتروني : hamidtigzirt1975@gmail.com

التربية من المسائل الفلسفية الكبرى في تاريخ الفكر الفلسفي كونها جزء من الوجود الإنساني تماما مثل الفن والعلم واللغة وإنما تتجاوز ذلك الأفق، لأن الإنسان في طبيعة تكوينه يختلف عن الحيوان، بتميزه باللغة والثقافة والعمل وغيره من الأمور التي يفتقدها سائر الموجودات الأخرى. لكن في حقيقة الحال لا وجود للغة ولعمل أو لثقافة دون وجود التربية ولهذا اهتمام الفكر الفلسفي بالتربية وموضوعاتها كان بليغ الأهمية إلى درجة أنها كانت مصنفة كفرع من فروع الفلسفة ومجسمة في متن النصوص الفلسفية الكبرى خصوصا بعدما أطلق سقراط شعاره الشهير المدون في معبد دلفي " إعرف نفسك بنفسك "Connais toi toi meme[1] ومن هنا ولضرورة معرفية ومنهجية كان لابد علينا أن نحدد إشكالية البحث بالسؤال التالي : هل حقا علاقة الفلسفة بالتربية هي علاقة تجسيد وتطبيق النظريات الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية التي نسميها التربية أم هي تبقى مجرد فرع من فروعها ؟

الكلمات المفتاحية: الانسان, الفلسفة، التربية، فلسفة التربية

L’éducation est l’une des questions philosophiques majeures dans l’histoire de la pensée philosophique, faisant partie d’une existence humaine comme l’art, la science et le langage, mais allant au-delà de cet horizon, parce que l’homme dans la nature de sa composition est différent de l’animal, avec sa distinction dans la langue, la culture, le travail et d’autres choses que d’autres atouts manquent. Mais en fait, il n’y a pas de langue, de travail ou de culture sans éducation, donc l’intérêt de la pensée philosophique pour l’éducation et ses sujets était si important qu’ils ont été classés comme une branche de la philosophie et intégrés dans le corps des grands textes philosophiques, surtout après que Socrate a lancé son fameux slogan écrit dans le Temple de Delphes "Connais-toi" Connais toi toi même D’ici et pour une nécessité cognitive et méthodologique nous avons dû identifier le problème de la recherche avec la question suivante : La relation entre la philosophie et l’éducation consiste-t-elle vraiment à incarner et à appliquer des théories philosophiques dans le domaine de l’expérience humaine que nous appelons l’éducation ou est-ce seulement une de ses branches?

Mots-clés : Humain,Philosophie,Éducation,Philosophie de l’éducation

[1] - جديدي محمد، الفلسفة الإغريقية، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الإختلاف، بيروت، الجزائر، 2009، ص 249

هذا الشعار السقراطي وقبله النزعة السفسطائية، التي في حقيقة الأمر هي الأولى، التي نادت إلى هذا اللون الفلسفي الجديد وبصمة وجودها وحضورها تتحدد بشعار بروتاغوراس " الإنسان مقياس الأشياء جميعا "[2]، الذي يمثل مجمل تفكيرهم الفلسفي الذي غير مجرى إحداثيات التفكير الفلسفي وساهم بشكل جدي بالنزول الفلسفة من السماء إلى الأرض وأصبح الإنسان مركز وموضوع البحث الفلسفي بعدما كانت الفلسفة الما قبل سقراط انصبت إهتمامها بالمبحث الوجود ويقول شيشرون " نزلت الفلسفة من السماء إلى الأرض واندست في البيوت والسوق "[3]

المعاني الحقيقية للمفاهيم الأساسية (الإنسان / الفلسفة / التربية)

1 - مفهوم الإنسان

الإنسان هو الوحيد الذي لديه في طبيعة وجوده إمكانية اللغة وإمكانية التساؤل التي بفضلهما يسعى إلى تجاوز ذاته نحو الأخر ويتطلع إلى تجاوز زمانه وتاريخه ليتحاور مع مختلف الثقافات التي تزخر بها الحضارات السابقة له سواء كانت قديمة أو حديثة

ورد في الإرث الفلسفي القديم أن ديوجين جاء رافعا فانوسا في وضح النهار ما جعل الناس ينظرون إليه باستغراب ويتساءلون كيف بمثله يمسك فانوسا في ضوء الشمس؟ كأن نور الشمس لا يكفيه في البحث عمّا يريد ولما سألوه: عمّا يبحث عنه؟ كان جوابه المشهور "لعلي أبصر رجلا"[4] ...وهذا القول يحمل في عمقه دلالة وحكمة فلسفية عظيمة تقترب إلى السؤال البديهي المحير الذي يفرض علينا طرحه بإلحاح وينبلج بشدة في موضوعنا هذا هو من هذا الإنسان الديوجيني ؟ ومن هو هذا الإنسان الذي يملك في طبيعة وجوده هذه الإمكانات لكي يتحتم علينا أن نربيه ؟

علما نحن في هذه الورقة البحثية المتواضعة لا نريد الخوض في احدى الإشكاليات الفلسفية الكبرى التي أرهقت عقول الفلاسفة على مر العصور التي تتمثل أساسا في سؤال عن ماهية الإنسان لأنها تبقى من الإشكاليات المتشعبة التي لا يمكن تحديدها وتنفلت عن كل حصر نظرا لإختلاف القائم بينهم من حيث التوجه الفلسفي والمذهبي في التصور الفكري والنسقي ولكن بسبب طبيعة عنوان بحثنا إرتأينا للولوج في طرح السؤال الماهوي محاولا قدر المستطاع رصد وتحديد الإنسان في بعده التربوي بغية فتح آفاق جديدة للموضوع لاسيما أنه يتصل إتصالا وثيقا بالفلسفة من جهة التساؤل مادام أنه سؤالي بطبعه، كما لديه إمكانية إستعاب واكتساب التربية .

جاء الإنسان في جوقة أو الكورس الأول من أنتيغون لسوفليكس السطور 332 – 375 التي كانت بدايتها على النحو التالي :

---

[2] - المرجع نفسه، ص 221

[3] - نفس المرجع، ص 238

[4] - ديوجين لايرتيوس، مشاهر الفلاسفة من طالس إلى ديكارت ، تر: عبد الله حسين، دار الطيبةللطباعة، الجيزة ودار العالمية للكتب والنشر، مصر، 2011، ص 160

هناك الكثير مما هو غريب في هذا الكون، ولكن ليس

هناك أي شيئ يمكن أن يفوق في غرابته غرابة الإنسان

إنه يبحر في مياه مزبدة

وسط الرياح الشتوية الجنوبية المهلكة[5] ... إلى أخر بيت من الكورس

إن المتصفح جيدا لأغنية الكورس التي تعود إلى أحد أساطين الشعر في العصر القديم قبل سقراط يتضح له بكل وضوح صعوبة تحديد ماهية الإنسان وهذا بضبط ما يظهر مع بداية جوقة الشاعر أين يؤكد أن لا شيئ في الكون يمكنه أن يفوق غرابة الإنسان، ذلك الذي يفوق في غرابته كل ما هو كائن في الكون بما في ذلك الإنسان الذي هو معيار الأشياء جميعا الذي حددته فلسفة بروتاغوراس في إطار نزعته السوفسطائية ، كما لا يخفي علينا أن صاحب الكورس أشار من خلال الشذرة الشعرية إلى الإمكانات المتعددة التي جعلت الإنسان يبهر وينفرد عن سائر الموجودات الأخرى العاجزة ولعل سبب العجز يعود أساسا إلى العقل الذي هو جوهر الإنسان ويقول أرسطو " الإنسان حيوان ناطق عاقل "[6] معرفة الوجود بما هوموجود .... انظر فقه هذه الخاصية جعلت الإنسان يرتقي ويتطلع إلى العيش ضمن المجموعة البشرية .

إن هذا السؤال " ما الإنسان ؟ "لم يأخذ معناه الحقيقي إلا في كنف أمبراطورية روما القديمة التي أرادت أن تعطي للإنسانية شرفا خاصا ومهدت للبشرية منهجا جديدا في التفكير وقادته نحو العصر التنويري التي بدأت ملامحه تظهر في الأفق مع اصحاب النزعة الإنسانية في القرن السادس عشر وهذا ما يؤكده لاميراندول في قوله " لاشيئ أروع من الإنسان في العالم "[7] وفي نفس السياق نجد أيضا مونتينيه الذي تأثر كثيرا بالنزعة الإنسية التي كانت مسيطرة على الساحة الفكرية بقيادة توماس مور في طوباويته، وإيراسم في التعليم الحر للأطفال، ورابيليه في مؤلفه " كاركونتيا " يؤكد في كتابه (محاولات) أن " كل إنسان يحمل في ذاته الشكل الكامل للوضع البشري "[8] ويعطي لنا أروع رؤي لمعرفة فردية الإنسان المتغيرة بإستمرار وهذا يعني أن كل كائن إنساني إلى حد ما هو مفارق لنفسه .

وتتحقق هذه القيمة الفضلى للإنسان عند إيمانويل كانط في العصر الحديث الذي تناول سؤال الإنسان بطرحه لفكرة أن" الإنسان يتجاوز شرطه الحيواني الخاص " التي لا تتجسد إلا عن طريق تلبية حاجاته بمفرده في الوسط الإجتماعي الذي يعيش فيه مع بني جنسه ، حينها فقط يصبح الإنسان قائم بذاته ويمتلك نفسه بنفسه ويقول في " إن الإنسان لا يكون إنسانا إلا عن طريق التربية "[9]

---

[5] - هايدغر مارتن، مدخل إلى الميتافيزيقا، ص424

[6] - دروا بول روجيه، فقه الفلسفة، تر: فاروق الحميد، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ص 315

[7] - المرجع نفسه، ص 316

[8] - المرجع والصفحة نفسها

[9] - ربول أوليغييه، فلسفة التربية، عويدات للنشر والتوزيع، دار العزة والكرامة للكتاب، بيروت، ص 6

أما في العصر المعاصر وتحديدا في صيف 1934 من ضمن درس المنطق عنوانه (المنطق من حيث هو السؤال عن ماهية اللغة) إصطدم هايدغر الذي يمثل أحد أعمدة الفلسفة الوجودية بالسؤال " ما هو الإنسان ؟ " ويقول " إن السؤال عن ماهية اللغة قد توسع دون قصد إلى السؤال ما هو الإنسان ؟ "[10]

وعلى هذا فإن موقفه إتجاه هذا السؤال جاء مختصرا في تعريفه الأتي الذي لم يخرج عن فلكه الفلسفي المعروف بالأبداع والنحت في مصطلحات ومفاهيم فلسفية تساعده في تشييد الصرح الفلسفي الخاص به ويقول : " ليس الإنسان إنسانا إلا من خلال الدازين الذي فيه "[11] ولفظة الدازاين في تراتيبية المعجمية الهيدغرية لا يقابل الإنسان كما هو معطى ويختلف أيضا عن الإنسان التي حددتها جميع التصورات الفلسفية والأدبية ، وإنما يعني به الوجود الإنساني النبيه ، الفريد والمتفرد بالفهم الذي يعي ويفهم وجوده الذي يسعى إلى إمتلاك جوهره الحقيقي ما دام أنه نوع خاص يختلف أنطولوجيا مع الموجودات الأخرى التي يعيش معها و " الإختلاف الأنطولوجي " مفهوم من المفاهيم المحورية في مشروعه الفلسفي .

على العموم هذه المفاهيم التي قدمنها حول ما هو الإنسان ؟ تبقى مجرد قطرة من المحيط لأن دلالاته ومعانيه المتداولة في تاريخ الفكر الفلسفي تفوق حدود التصور لكن رغم هذه التصورات المختلفة في دلالة الإنسان بين الأنساق والمذاهب الفلسفية إلا أننا نكاد نجزم بوجود قاسم مشترك يربط هذه التعاريف كلها ألا وهو جوهر التميز والإختلاف الذي يعتليه الإنسان عن باقي الموجودات الأخرى سواء كان ذلك في العقل الذي قابلية الفهم وإمكانية التساؤل وهذه الأخيرة هي جوهر الفلسفة فما معنى الفلسفة ؟

2- مفهوم الفلسفة

من الجيد أن يملك الباحث فن العودة إلى إجتثاث أصول المفاهيم من البدء الأول للفلسفة والسعي نحو فهم تعاريف الأوائل لها ولاسيما عندما يتعلق الأمر بمفهوم الفلسفة في حد ذاتها التي تعتبر براديغم محوري وعميد المفاهيم المنحوتة في أدبيات تاريخ الفكر الفلسفي وهذا ما نحاول القيام به لأن فهم مفهوم الفلسفة عند الأوائل يجعلنا نملك بشكل بديهي فكرة تطور هذا المصطلح عبر مختلف العصور وهذا بلا ريب يحيلنا في الأخير إلى الوصول إلى رصد الثابت والمتغير .

على هذا الأساس، فمفهوم الفلسفة لا يبتعد كثيرا عن ما هية الإنسان من حيث صعوبة المفهوم والطرح الفلسفي بسبب التشعب النسقي والمذهبي السائد بين الفلاسفة ، حيث جاء في موسوعة كامبردج أن لفظ " فلسفة " مشتق من اليونانية اليونانية وأصله (فيلا – صوفيا) ومعناه : " محبة الحكمة "، ويطلق على العلم بحقائق الأشياء والعمل بما هو

[10] - المسكيني فتحي، (كانط بعد هايدغر: الإنسان" ما هو؟ "أم "من هو؟") ، "كانط وأنطولوجيا العصر"، تحرير : أحمد عبد الحليم عطية، ص 200

[11] - هيدغر مارتن، " الكينونة والزمان " ترجمة وتقديم وتعليق : فتحي المسكيني، مراجعة : إسماعل مصدق، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، 2012، ص 776

أصلح . والفلسفة كانت تشتمل على جميع العلوم قديما، وصفات الفلسفة هي الشمول، الوحدة ، التعمق ، التفسير، التعليل "[12].

هذا التعريف الإصطلاحي لا يختلف كثيرا عن التعريفات السائدة في العصر الكلاسيكي القديم، حيث جاء تعريفها عند فيتاغورث أنها محبة الحكمة وعند أفلاطون هي معرفة حقائق الأشياء الكامنة وراء الظواهر وعند أرسطو هي معرفة الوجود بما هوموجود وقال أيضا أنها الحكمة، لأنها تبحث في العلل والمبادئ الأولى إطلاقا، وسماها أيضا العلم الإلاهي، لأن أهم مباحثها هو المحرك الأول، بإعتباره الموجود الأول، والعلة الأولى للوجود "[13]

أما الكندي يعرفها من خلال رسالته إلى المعتصم بالله بقوله " إنها أعلى الصناعات الإنسانية منزلة وأشرفها مرتبة، صناعة الفلسفة، التي حدها، علم الأشياء بحقائقها بقدر طاقة الإنسان "[14]

كتب ديكارت الذي يمثل الأب الروحي لذاتية الغربية الحديثة إلى بيكون مؤسس الفلسفة التجريبية الغربية والذي ترجم كتابه " مبادئ الفلسفة " إلى اللغة الفرنسية يقول :" وهكذا الفلسفة كلها مثل الشجرة، جذورها الميتافيزيقا، وجدعها الفيزيقا، والفروع من الجذع هي سائر العلوم الأخرى..."[15]

أما في العصر المعاصر فقد عرفها الفيلسوف النمساوي لودفيج فتغنشتاين في مؤلفه الشهير الرسالة المنطقية الفلسفية بأن :" هدف الفلسفة هو التوضيح المنطقي للفكر. الفلسفة ليست نظرية، بل هي نشاط. يتكون العمل الفلسفي بالأساس من توضيحات "[16] ويقول عنها دينيه مورو Denis moreau " الفلسفة وهي مدفوعة بحب الحقيقة، هي البحث العقلي عن الحكمة، ليست متميزة فحسب بالتعلم واكتساب معرفة أكيدة، إنما كذلك بواسطو استعمال تالي لمنهج التقدم الروحي لتحسين حياة من يكتسبها، على سبيل المثال ومثاليا بتطهيرها من بعض الأهواء البائسة (الحزينة) ويجعلها أكثر متعة "[17]

ويقول جان ميشال سالانسكيس " jean-Michel Salakskis "الفلسفة هي هوى وعشق المفهوم والممارسة المفهومية. هذه الأخيرة وهي تضطلع وتؤدي في كل ميدان، أمام كل نوع من المعطى والتجربة، فهل هي مقاومة وعنيدة ؟ نحن نلعب لعبة المفهوم، بالبحث عما يمكن أن يبرردائما وفي كل الحالات. هذا يمكن أن يجبرنا على التفكير حول تميزاته وتفرعاته من دون شبكة ودون سند ثابت ... "[18]

---

[12] - فاضل علي رمضان، الموسوعة الفلسفية الميسرة، دار طيبة للطباعة، الجيزة، ط1، 2014، ص 276

[13] - ابراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، دار الفكر، عمان، 2009، ص 94

[14] - المرجع والصفحة نفسها

[15] - هيدغر مارتن ، ما الفلسفة؟ ما الميتافيزيقا؟ هيلدرلين وماهية الشعر، تر: فؤاد كامل ومحمود رجب، راجعها وقدمها : عبد الرحمان بدوي، دار النشر والتوزيع، القاهرة، د . س، ص77

[16] -وورم فريدريك، الفلسفة في 100 كلمة، ترجمة وتقديم: محمد جديدي ، منشورات ضفاف، بيروت، منشورات الإختلاف، الجزائر، 2015، ص 131

[17]- المرجع نفسه، ص 134

[18] -المرجع والصفحة نفسها

ومن خلال منطق حركة الثابت والمتغير نحاول رصد ما يجمع وما يفرق جل هذه التعريفات الصادرة أساسا من رؤى وتصورات لأنساق فلسفية واتجاهات فكرية متباينة ومتشعبة لمفهوم " لفظة الفلسفة " في ذاتها على مر الأزمنة والحقبات التاريخية وهذا في - اعتقادي الخاص- جوهر ما يفرق هذه التعريفات، بمعنى المتغير في مفهوم هذه اللفظة محصور فقط في اختلاف مشارب الفلاسفة وسياقاتهم المتباينة التي لا حصر لها عبر تاريخ الفلسفة.

يبقى الخيط الرفيع الثابت الذي يجمع هذه التعاريف هو الواصل الجوهري بينهم جميعا، ماثلا في المقاربة المنطقية للمساعي الحقيقية للفلسفة التي فحواها هو السعي إلى الوحدة الجامعة للمعرفة والحكمة التي تتضمن نضجا في النظرة ووعيا متفردا بالفهم والإدراك الثاقب عن طريق العقل في جميع ميادين أو المباحث الرئيسة التي تدرسها الفلسفة مع دقة وتعالي في طرح الأسئلة الأساسية التي تخص موضوع ومجال البحث بتوظيف ترسانة مفاهيمية التي هي بمثابة مفاتيح تساعد الفيلسوف في بناء الصرح والمشروع الفلسفي الخاص به قصد الوصول بواسطة التحري والتقصي إلى الأهداف المنشودة سواء كان هذا الهدف على سبيل وصف وتصنيف ديكارت للفلسفة مرتبط بالجذور(الميتافيزيقا)، بالجدع (الفيزيقا) أو الفروع (العلوم الأخرى)

3- مفهوم التربية

إن وصف ديكارت الفلسفة بشجرة لم يكون مثالا فقط في حد ذاته وإنما نلتمس من خلاله براعة ديكارت في تصنيف المباحث الفلسفية وميادنها المختلفة بشكل أكثر من الدقة لاسيما التصنيف الأخير الذي يضم سائر العلوم بما فيها التربية الذي يبقى فرع من فروع جذع شجرة ديكارت وعلاواة أن موضوعنا يدور حول فلك سؤال التربية ،فما هو مفهوم التربية؟

إذا ما تصفحنا في المعاجم اللغوية للمعنى اللغوي والإشتقاقي للتربية، فنجد أن كلمة التربية تعود غلى أحد الإشتقاقات التالية : (ربا : يربو) وفي معناها الزيادة والنمو، (ربى : يربى) ومعنها النشوء والترعرع، و (رب – يرب) بمعنى أصلحه، وتولى أمره ومن معانيها الأخرى الإصلاح والسيادة والإمرة[19] .

أما معنى التربية اصطلاحا فهو " التنشئة والتنمية، وهناك تعاريف كثيرة للتربية تختلف باختلاف نظرة المربين وفلسفتهم في الحياة، ومعتقدتهم التي يدينون بها، وطبيعة المجتمع الذين يعيشون فيه، ودرجة حضارته وما يسوده من نظم الحياة المختلفة والمتنوعة، إضافة إلى عدم وجود نظرة شاملة كلية للطبيعة البشرية أو المجتمع "[20] وبحسب المعنى الإصطلاحي نفهم أن التربية لا تختلف معانيها عن المعني التي وردت في المعاجم اللغوية إلا أن معيار التربية يختلف من مجتمع إلى مجتمع أخر ومن دولة إلى أخرى، فالمجتمع الذي يدين مثلا بالديانة الإسلامية يخضع لتربية إسلامية عكس المجتمع الذي له تعاليم مسيحية والدولة التي تخضع مثلا لنظام إقتصادي إشتراكي تختلف مجمل تربيتها عن الدولة التى لها معتقد ليبرالي . السبب الذي يجعلنا نجزم بأن التربية تختلف اختلافا جوهريا مع الرياضيات التي تتسم وتتميز بالكونية ويتفق

[19] - ابن منظور، لسان العرب ، ج3، دار المعلرف، القاهرة، د س، ص 1547

[20] - ابراهم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف ، مدخل إلى التربية، المرجع السابق، ص 18

عليها جميع بشرالمؤمورة وبالمقابل يتعذر الإتفاق على نموذج واحد من التربية تكون شاملة وصالحة لجميع البشر ولعل هذا ما أدى إلى التشعب والتباين الفلسفي في تحديد مفهومها

فالتربية في العصر الكلاسيكي القديم عرفها أفلاطون أنها " تضفي على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لهما "[21] وانسجاما مع التعريف يقول أرسطو " التربية هي إعداد العقل للتعليم كما تعد الأرض للبذار "[22]وفي الفلسفة الإسلامية نجد أبو حامد الغزالي يعرفها ويقول : " أن صناعة التعليم هي أشرف الصناعات التي يستطيع الإنسان أن يحترفها، وان أهم أغراض التربية هي الفضيلة والتقرب إلى الله "[23] وفي العصر التنويري إهتم الفلاسفة إهتماما بليغا بالتربية ولا شك أن الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو أحد أعمدتها من خلال مؤلفه الشهير" إميل " والتي عرفها بقوله الأتي : " إن واجب التربية أن تعمل على تهيئة الفرص الإنسانية، كي ينمو الطفل على طبيعته، انطلاقا من ميوله واهتماماته "[24] وفي نفس العصر تقريبا يعرفها الألماني كانط أنها: " التربية هي ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها بالفرد، وان الهدف من التربية هوأن ننمي لدى الفرد كل ما نستطيع من كمال" أما هربارت يقول في عنها "[25] إنها موضوع علم يجعل غايته تكوين الفرد من أجل ذاته، عن طريق إتباع الوسائل التي تؤدي إلى شحن وإيقاظ ميوله واستعدادته التعددة "وفي منظورالإتجاه البنائي الوظيفي الذي يعتبر العالم الإجتماعي دوركايم الفرنسي أحد أعمدتها يقول : " التربية هي تكوين الأفراد تكوينا اجتماعيا، ويتم ذلك بالعمل الذي يحدثه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم تنضج بعد النضج اللازم للحياة الإجتماعية "[26] ودائما مع نفس السياق يقول المفكر والعالم الإجتماعي هيربرت سبنسر أحد اساطين الإتجاه التطوري العضوي في إنجلترا عن هذا المفهوم : " التربية هي كل ما نقوم به من أجل أنفسنا، وكل ما يقوم به الأخرون من أجلنا بغية التقرب من كمال طبيعتنا "[27]

أما التربية في المفهوم الأنغلوساكسوني وبضبط مع احدى المدارس التربوية الكبري المعاصرة الأمريكية البراغماتية التي يمثلها جون ديوي جاء تعريفها كمايلي " التربية تعني مجموعة العماليات التي يستطيع بها مجتمع أو زمرة اجتماعية صغرت أو كبرت أن تنقل سلطانها أو أهدافها المكتسبة، بغية تأمين وجودها الخاص ونموها المستمر، وكان جون ديوي يردد قوله " التربية هي الحياة "[28]

رفاعة الطهطاوي قال : " التربية هي أن نبني خلق الطفل على ما يليق بالمجتمع الفاضل، وان تنمي فيه جميع الفضائل التي تصونه من الرذائل وتمكنه من مجاوزة ذاته للتعاون مع أقرانه على فعل الخير " [29]

---

[21] - المرجع السابف، ص 18

[22] - المرجع والصفحة نفسها

[23] - المرجع نفسه، ص 19

[24] - المرجع والصفحة نفسها

[25] - المرجع والصفحة نفسها

[26] - المرجع نفسه،ص 20

[27] - المرجع والصفحة نفسها

[28] - المرجع والصفحة نفسها

[29] المرجع والصفحة نفسها

من المفيد أن نسأل هنا؛ ماهو الثابت والمتغير في هذه التعاريف بناء على المعطيات السابقة ؟

في هذه التعاريف تتضح لنا الإختلاف الكبير في تحديد مفهوم التربية ويحيلنا هذا إلى تحديد العلاقة القائمة بين الفلسفة والتربية فماهي العلاقة التي تربطهما ؟

علاقة الفلسفة بالتربية

إن العلاقة التي تربط هذين المفهومين بالدرجة الأولى وبشكل مفصلي هو الإنسان، لاسيما أن هذا الأخير كما سبق أن قلنا سابقا، أنه مميز ومتفرد عن سائر الموجودات، فهو سؤالي بمعنى لديه إمكانية التساؤل، التي هي ميزة الفلسفة كما لديه إمكانية الإدراك والفهم ما يجعله يستوعب .

الأمر الذي جعل جذور العلاقة بين الفلسفة والتربية تضرب في عمق التاريخ الفلسفي القديم، وتجلت صور العلاقة بينهما بشكل واضح في أعمال الفلاسفة، والدليل أننا لما نتصفح كتب التاريخ التربوي نستنتج أن هذين المفهومين وجهين لشيئ واحد، أو وجهان لعملة واحدة، بحيث الفلاسفة هم أنفسهم رجال التربية، ويعتبر سقراط واضع دعائم العلاقة بينهما من خلال إبداعه للنظرية (التوليد) في التربية، التي تطرجم إلى كيفية استخلاص المعلم المعاريف عن طريق الحوار والمناقشة.

وفي نفس المنوال يؤكد جون لوك أحد ممثلي النزعة التجريبية في العصر الحديث ومؤلف كتاب(آراء في التربية) " إنعكاس أراءه الفلسفية في آراءه التربوية ونادى بصون حرية الفرد في التفكير وطالب بفصل التعليم عن اشراف الحكومة أو الكنيسة وجعله عاما حتى تتحقق للطفل حريته، وأدت فل>سفته إلى ظهور مذهب جديد في التربية والمذهب التذهيبي أو التثقيفي "[30] التربية وكما أن مواطنه هربرت سبنسر وضح هذه العلاقة بقوله " إن التربية الحقة لا تكون عملية إلا عن طريق الفلسفة الحقة "[31].

هذه الأقوال المتداولة في مختلف الحقول الفلسفية المتنوعة تبين لنا صلة الفلسفة بالتربية وعلاقتهما كمنطق علاقة (الفعل) و(القوة) للمادة في منظومة فلسفة أرسطو، بحيث أن كل واحد يحيل للأخر، فالفلسفة هي الجانب النظري للأفكار والتربية هي الجانب العملي للأفكار.

بيد أن النظرية الفلسفية بدون التربية تبقى عمياء وسجينة دفي الكتب والتربية دون الفلسفة تبقى جوفاء بلا فائدة ما دفع كيلاهما إلى ضرورة التلاقي والإنسجام ما دام محورالفلسفة يرتكزعلى أسس التأمل النظري والتربية تسير وفق أسس التطبيق العملي .

هذا التناسق والتكامل تمخض منه مصطلح (فلسفة التربية) الناتجة من التقارب الشديد بين المفهومين وهوكذلك يثبت صحة العلاقة الكامنة بينهم . وهنا بلا ريب نتساءل سويا ماذا يعني لنا هذا المفهوم ؟

---

[30] - صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، مطبعة المعارف، مصر، 1961، ص 17

[31] - صالح عبد العزيز، المرجع الصفحة نفسها

في حقيقة الأمر هذا السؤال يبقى سؤال جذري ومتجذر في عمق الحضارات . فما أن تتساءل حضارة ما عن معنى التربية التي تقوم بنشرها ، حتى نرى محرك الفلسفة يشتعل ونبدأ بإلتماس فلسفة التربية بشكل آلي وعلى هذا الأساس تعرف فلسفة التربية بأنها " النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها، وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها "[32]، وكما يمكن تعريفها أيضا أنها ذلك النشاط الذي يقوم به المربون والفلاسفة لتوضيح العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها في ضوء مشكلات الثقافة وتناقضها "[33]

وهذا يستدعي أن نستحضر بعض النماذج التربوية المجسمة في أدبيات تاريخ الفكر الفلسفي إنطلاقا من بداية ظهور النزعة السفسطائية التي تمثل البدء الأول ، ضربة الإنطلاق Le coup denvoie إلى غاية عصرنا هذا مرورا بالعصر الوسيط بشقيه المسيحي والإسلامي التي مهدت هي الأخرى بظهور عصر الحديث والأنوار لنحاول إجتثاث وتبيان بعض نماذج فلسفة التربية عبر تاريخ الفلسفة الحافل بالتصورات المتباينة والإبداعات الخالدة في مختلف انساقها وأشكالها المذاهبية لاسيما نوعية التربية تختلف بين ميثالي ومادي، بين عقلاني وتجريبي، بين مسلم ومسيحي ...إلخ

العصر الإغريقي الكلاسيكي بوصفه البدء الأول (النزعة الوفسطائية / سقراط / أفلاطون)

إن المتصفح في تاريخ الفكر الفلسفي يتضح له أن الحركة التربوية ولدت من رحم المذاهب الفلسفية ولا يمكن التكلم عن التربية دون الفلسفة وما هو جدير بالذكر، أن تحرير هذا العمل يفرض علينا أن نكون واقعيين وعدم الإنسياق وراء نمط تفكير الريزوماتيكي (نسبة إلى ريزوم / جذمور Rhizome)[34] وإنما نحاول أن نشير ونعترف بأن التربية كممارسة كانت موجودة قبل ظهور الفلسفة في الإغريق بقرون.

بيد أننا نلتمس معاليم التربية في تعاليم الحضارات الشرقية القديمة وديانتها سواء الديانات السماوية (التوراة والزبور) أوالديانات الوضعية (زرودشت و البوذية والبراهما و الكونفشيوسية وغيرهم) وعلى سبيل المثال لا الحصر، فالحكيم الصيني كونفوشيوس الذي يعد واحدا من الرجال القليلين الذين أثروا تأثيرا عميقا في التاريخ البشري بقوة مواهبهم الشخصية والعقلية وبقوة إنجازاتهم ويقول في مجال التربية " أن الطبيعة هي التي منحتنا إياه الألهة، والسير بمقتضى شروط الطبيعة هو السير في الصراط الواجب، وإدارة هذا الصراط وتنظيمه، هو القصد من التربية والتعليم "[35].

وعلاواة عن هذا فإنها نلتمسها في متن الأساطيراليونانية القديمة وفي أشعار هوميروس وهوزيود. إلا أن التربية من الناحية النظرية إرتبطت ارتباطا وثيقا مع بداية الفلسفة في اليونان وبضبط مع موقف النزعة السفسطائية التي تؤكد بعدم وجود لطبيعة انسانية وان كل انسان ليس ما هو عليه إلا بالتربية الذين كانوا يربين تلاميذهم اسلوب الخطابة والجدل ، لتدريبهم على الإندماج في المجتمع ويقول أحدهم " سقراط الذي وضع اللبنات الأولى للتربية في نظرية (التوليد -

[32] - ابراهم عبد الله و عاطف عمر بن طريف، المرجع السابق، ص ص 102 103

[33] - صادق سمعان، الفلسفة والتربية، محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1962، ص117

[34] - وورم فريدريك،الفلسفة في 100 كلمة ، ترجمة وتقديم: محمد جديدي، المرجع السابق، ص 124

[35] - ابراهم عبد الله وعاطف عمر بن طريف، المرجع السابق، ص 18

Maieutique) وتقوم هذه النظرية على أسلوب الحوار ويقول : "أن مهنته شبيهة بمهنة والدته، التي كانت قابلة، وهو يمارس فكريا هذه الصناعة من حيث توليد الأفكار من النفوس التي يحاورها "[36]

هذا المنهج السقراطي في التربية طوره تلميذه أفلاطون في فلسفته الميثالية، حيث فيها إعتقد أن حقائق وجواهر الأشياء غير موجودة في العالم الواقعي المادي المتغير، وإنما توجد في عالم الأفكار، عالم المثل ومن هنا ظهرت النظرة الإزدواجية لطبيعة الأشياء ومن ضمنها التربية ولهذا يقول " علينا أن نتخذ كلمة تربية في معناه الكلي "[37] ومجمل أفكاره التربوية مدونة في كتابيه الجمهورية والقوانين، ففي كتاب الجمهورية يقسم أفلاطون الفضائل بحسب أنواع النفس الثلاث :

النفس الناطقة إنما فضيلتها الحكمة .

والنفس الغضبية فضيلتها الشجاعة .

والنفس الغاذية الشهوانية فضيلتها العفة[38].

هكذا قسم أفلاطون المجتمع اليوناني إلى ثلاث طبقات، حيث كل طبقة تمثل إحدى النفوس، فالنفس الناطقة هي طبقة الحكام التي ثقفاتهم تكون فلسفية عالية ولهم الحق دراسة جميع العلوم، وبمنظوره الخاص أن رؤساء الدولة يجب أن يكونوا من نوعية هذه النفس التي جوهر فضيلتها هي الحكمة، أما النفس الغضبية هي تمثل طبقة المحاربين فثقافتهم واجبة وتشمل الموسيقى والرياضة، أما الطبقة الأخيرة والتي تضم طبقة الفلاحين والصناع فهم محرومين في جمهوريته من كل تربية ويتجهون إلى تعليم المهن.

لكن ما نود أن نشير إليه أن مبدأ التقسيم لايكون عبثيا، بل عن طريق التربية وصل إلى كشف عن عبقريتهم ويقول " يجب أن نتولهم منذ نعومة اظافرهم بالتربية والرعاية في جو نقي طاهر وندربهم عن الرياضة البدنية ونهذب نفوسهم بالأداب والفنون – ولاسيما الموسيقى – حتى يشبوا على درجة كاملة من القوة الجسمية والعقلية والروحية والإحساس بالجمال. ويستعان على هذه التربية بتعليمهم اصول الدين والإيمان بالله وخلود النفس، وتروي لهم القصص التي تحث عن الخير والفضيلة ومكارم الأخلاق والعادات، وتمنع عنهم اساطير هوميروس وهوزيود التي تولد الخور وتثبط العزائم بما ترسم من اهوال الحروب وفظاعة الموت "[39] وهذا يعني أن التربية في جمهورية أفلاطون حق يخص جميع الأطفال دون استثناء منذ نعومة أظافرهم حتى أن يصلوا إلى سن العشرين.

حيث، إذا بلغوا سن الثامنة عشرة ينقطعون عن الدراسة ويتجهون إلى التمرينات العسكرية والرياضة البدنية طوال سنتين." فتجري لهم الدولة امتحانا لإنتقاء القادرين على تحصيل العلوم العقلية. فالمتخلفون في هذا الإمتحان تستند

---

[36] - جديدي محمد ، الفلسفة الإغريقية، المرجع السابق ، ص 244

[37] - أوليغيه ربول، فلسفة التربية، عويدات للنشر والطباعة ، دار العزة والكرامة للكتاب، بيروت لبنان 2017 ص 13

[38] - مرحبا محمد عبد الرحمان، الموسوعة الفلسفية الشاملة، من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، دار العزة والكرامة للكتاب، عويدات، وهران بيروت، 2016، ص 141

[39] - المرجع السابف، ص ص 144 145

إليهم الأعمال اليدوية ويضمون إلى طبقة العمال. وأما الناجحون فيتابعون دراساتهم ويتلقون العلوم الرياضية والفلسفية لمدة عشرة سنوات أخرى. فإذا انقضت، أجرت لهم الدولة إمتحانا عسيرا لا يفوز فيه إلا أقلية من الأكفاء. فالمتخلفون يولون مناصب في الجيش وشؤون الدفاع. وأما النخبة فيدرسون الفلسفة خمس سنوات أخرى توكل إليهم بعدها القيادة البحرية والحكم في الدولة "[40]. وبالتالي، نفهم من خلال هذا الإقتباس معيار وكيفية تقسيم المجتمع لدى أفلاطون الذي يبدأ من سن العشرين إلى الثلاثين، وكما أن التربية في الجمهورية تكون تحت إشراف ورعاية الدولة

. وفي الواقع هذا الكتاب غني بالافكار والأراء التربوية لأنه يعتبر مرجعية حقيقية ومتكامل القواعد. فالمفكرين تروقهم فيه أفكار الحكمة والفلسفة والفنانون معجبون بما فيه من تقدير للفنون، ويعتبرونه كتاب التربية الفنية، ورجال الدين يعودون إليه قصد استخلاص الأراء الخاصة بالجانب الديني لأفلاطون، ورجال السياسة كذلك يوظيفون هذا الكتاب في ما يخدم اتجاهاتهم السياسية .

الفلسفة الو اقعية والمعلم الأول:

إن أرسطو هو الممثل الأول والحقيقي لهذه الفلسفة وما يميزها أنها جاءت كرد فعل للفلسفة الميثالية التي يمثلها أستاذه أفلاطون. برغم التكوين والتربية الميثالية التي تلقها أرسطو منه إلا أنه تخلى وابتعد عليه فكريا محاولا دحض آراءه وتصوراته عن المثال وإصراره المستمر بأن حقائق وجواهر الأشياء موجودة في الشئ ذاته عكس ما تدعو إليه فلسفة أفلاطون، بحيث كان أرسطو واقعي النظرة، تجريبي النزعة، وقد مارس عملية التربية لمدة ثلاث سنوات حيث أرسل في طلبه فيليب المقدوني ليعلم ابنه الإسكندر[41] وإلى كون أرسطو فيلسوفا عظيما فقد كان في المقابل مربيا مميزا، وتتجلى معالم أرسطو التربوية لما أسند التعليم والتربية للدولة ويقول" ولا يحسن القيام على التربية والتعليم غير الدولة؛ لأنها هي الحاصلة على العلم بالخير الكلي التي تصدر عنه القوانين، فيجب أن تكون في الدولة قوانين، تنظم تربية النشئ وسيرتهم، بل البالغين ايضا طول حياتهم "[42] ونستنتج من القول أن أرسطو يصرعلى الدولة بضرورة تربية النشئ تربية واحدة لجميع أعضاء المجتمع، كما ينصح بتربية الأطفال والإهتمام بهم منذ الطور الأول من الطفولة ويقول في (الأخلاق النقوماخية) :" أخشى أن يكون التفكير والتعليم متساويين في القوة لدى جميع البشر، ويتحتم علينا أن نثقف مسبقا نفس المستمع عن طريق عادات، لكي نجعله يحب أو يكره ما عليه أن يكونه، شأن الأرض التي ندعوها إلى أن تستثمر البذار "[43]

الفلسفة الإسلامية و أبو حامد الغزالي في المجال التربية

تنبلج الفلسفة التربوية الإسلامية عند فلاسفة الإسلام بشكل لافت للإنتباه، ولعلها واضحة في متن كتابات حجة الإسلام " الإمام الغزالي أبو حامد محمد المعروف بدفاعه عن العقيدة الإسلامية، ومحاميا عن الشريعة ضد الفلسفة

---

[40] - المرجع نفسه، ص 145

[41] جديدي محمد، الفلسفة الإغريقية، ص 296

[42] - كرم يوسف، تاريخ الفلسفة اليونانية، أفاق للنشر والتوزيع، 2016 ص 203

[43] - أرليغيه روبول ، فلسفة التربية ، المرجع السابق، ص 17

والفلاسفة في جميع الأجيال وعلى مر القرون، من أول حكماء اليونان الذين يسميهم القدماء، إلى إبن سينا "[44] من أشهر كتبه التي تتضمن الأفكار التربوية هي (إحياء علوم الدين – أيها الولد) وموضوع التربية تدور في مدى إهتمامه بالعلم وقيمة المعلم ، فالعلم إذا كان في " نظره أشرف الصناعات وأفضلها كان معلم العلم أعلى مرتبة من سائر المشتغلين بالصناعات الأخرى كالزراعة والصناعة وغيرها " ومن يولي الإهتمام بالعلم والمعلم سيصل بلا شك إلى أهداف تربوية تنعكس على "تنشئة الطفل ماديا بتغذيته ورعايته جسميا، وعقليا بتزويده بما يناسبه من ضروب المعرفة الإنسانية والثقافة البشرية، وتغذيته روحيا بتزويده بما يهذب نفسه ويسمو بها "[45] وللتعليم في أعتقاد الغزالي هدف ديني وهوخدمة الله وابتغاء وجهه .

وعليه، فإن التربية عند الغزالي هي عملية رعاية وبناء شخصية الطفل لكي يصبح فردا صالحا في مجتمع صالح متوازن قائم أسس دينية ثابتة .

الفلسفة والتربية الطبيعية بمفهوم روسو:

تظهر تعاليم روسو التربوية من خلال مؤلفه الشهير" إميل " وهو من أكثر كتب تأثيرا على الإطلاق في التاريخ الفكر التربوي، لأن فكرة الكتاب موجهة إلى الإنسان المستقبل، ومن المحال حصر مذهب روسو التربوي في بعض الأسطر ولكن نحاول جديا الإشارة إلى بعض الإيضاءات والآراء الجوهرية التي نادى بها مؤلف (إميل)، هذا المؤلف الذي بدأه بجملة قوية تعادل مكتبة بأكملها، إذ قال حول تربية الأطفال " إن كل من خرج من بين يدي خالق الأشياء حسن خير، وكل شيئ يفسد بين يدي الإنسان "[46] في القول يبين بأن الإنسان مع الولادة كان خير بطبعه، نقي لا يحمل في مكمنه الفساد ولكن المجتمع هو الذي ساهم في إفساد الطفل،ما جعله يثور على التربية التقليدية التي لها وجهة نظر معادي للطفل منذ ولادته ويقول : " حكمتنا في مجموعها مزاعم حقيرة، وكل مواضعاتنا من الخنوع أو الإنحصار أو الضيق، فالإنسان المتمدن يولد ويعيش ويموت في رق العبودية، حين يوثقونه بقماط، وحين يموت يسمرون عليه تابوتا، ومادام على وجه الدنيا فهو مكبل بشتى النظم "[47]

وهكذا دافع روسو من خلال الكتاب عن الأطفال وسن الطفولة وميز هذا السن عن سن الرشد وأكد على حرية الطفل ، ونادى بتحريره من الكبت والإرهاق ، وحرص على أن تكون تربية الطفل انطلاقا من طبيعته وميوله قصد تكوين إنسان كامل قادر في الإنخراط في مسائل ومشكلات مجتمعه

[44] - جمعة محمد لوطفي، تاريخ فلاسفة الإسلام، دار طيبة للطباعة، الجيزة، ط1، 2011، ص 25

[45] - ابراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، المرجع السابق، ص 116

[46] - المرجع السابق، ص 108

[47] - روسو جان جاك، إميل، ترجمة نظمي لوقا، الشركة العامة للطباعة والنشر، بيروت، "ط 1 ، 1958، ص 34

وفي الحقيقة يمكن حصر مصادر التربية في ثلاث عناصر هي الطبيعة والإنسان والأشياء ويقول في هذا المعنى " التربية تأتينا إما من الطبيعة ، من الإنسان أو من الأشياء فنمو وظائفها وجوارحنا ذلك هو تربية الطبيعة وما نتعلمه من الإفادة من ذلك النمو ذالكم هو تربية الناس ونكتسبه من خبراتنا عن الأشياء التي نتأثر بها فذالكم هو تربية الأشياء "[48]

جون ديوي بوصفه فيلاسوفا براغماتيا تربويا:

يعتبر ديوي أحد روادها في العصر المعاصر والنموذج المحوري لها، وخاصة بعد زواجه من معلمة ، وهنا بدأ معالم التحول تظهر في كتاباته وأسلوب حياته بشكل واضح لا سيما بعد ما أنجب ستة أطفال بين الذكور والإناث الذين ساعدوه في الخوض في المسائل التربوية من خلال شدة ملاحظتهم ومتباعة سلوكهم ونموهم ما دفعه لاحقا بإنشاء " مدرسة تحت إشراف قسم الفلسفة وأطلق عليها اسم مدرسة المختبر أو المعمل وسميت كذلك لأنها تضم معامل للطبيعة والكيمياء إلى جانب الفلسفة وعلم النفس والتربية واشتهرت باسم مدرسة ديوي "[49]

إن الطبيعة البشرية حسب ديوي " ليست بخيرة ولا بشريرة بل تكتسب الخير أو تتصف بالشر من خلال تفاعلها مع من يحيط بها من ظروف بحسب المعايشة وطريقة التفكير"[50] ونستنتج من هذا كله أن الطبيعة البشرية بمفهوم ديوي ليست بخيرة بمفهوم روسو ولا هي بشريرة كما وصفها هوبس، بل مكتسبة تميل سواء إلى الخير أو الشر من خلال تفاعلها مع من يحيط بها، ولكي نبلغ الطبيعة الخيرة ما علينا سوى تنمية ميولات وتقوية مواهبهم العقلية واستعدادتهم النفسية بالتربية التي تراعي جميع جوانب الطبيعة البشرية إبتدءا من الطفل لأنه أساس ومدار فعلي للعملية التربوية لأنه " يملك ميولات مرنة ومتداخلة "[51].

ويحرص ديوي على ضرورة توفير للطفل" جوا من الحرية مثلا في إختيار الألعاب والأنشطة المتوفرة في المدرسة من أجل تطوير قدراته المعرفية ومهارته الحرة". المصدر نفسه ويشير ديوي إلى أهمية المدرسة كونها أول مؤسسة إجتماعية تساعد في إيقاظ موهبة الطفل ومهاراته عن طريق الوسائل التعليمية في المدرسة، وكما يولي أهمية قصوى للتربية الديموقراطية القائمة على أسس الحرية والتي بها يتحرر الذكاء لتمكين العقل من أداء وظيفته، ولهذا يدعو ديوي المربين أن لا يقعوا في الخطأ الشائع والخطير في التعليم عن طريق إملاء خبراتهم على الصغار لأن النمو الحقيقي يقتضي الخبرة"[52].

التربية في الجزائر:

الفكر التربوي في متن كتب ابن باديس :

---

[48] - جون جاك روسو، اصل التفاوت بين البشر، ترحلمي مراد، دار البشير للنشر، بيروت د- ت ص 340

[49] - ابراهيم عبد الله ناصر و عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، المرجع السلبق، ص 111

[50] - إبراهيم مصطفى ابراهيم، نقد المذاهب المعاصرة، ج1 ، دار الوفاء، الإسكندرية، 1999، ص222

[51] - ديوي جون، المبادئ الأخلاقية في التربية، تر: عبد الفتاح السيد هلال، الدار المصرية للتأليف، القاهرة،ص89

[52] - ديوي جون، المصدر السابق، ص 130

إن العلم وطلبه فوائد لا حصر له سواء كانت هذه الفوائد في الدنيا أو في الأخرة، وهذا ما تيقن به الشيخ إبن باديس، لا سيما أنه عايش زمن المستعمر الفرنسي الذي أراد أن يلغي كل ما هو له صلة بالجزائر، ولكن برغم من المضايقات المستمرة الدنيئة والتهديدات المتواصلة من طرف فرنسا إلا أنه وقف صامدا في وجه العدو بالسان والقلم وأصر على تعليم أبناء جلدته ويتضح ذلك من خلال قوله " فهنا، والله ما يراد بنا نعلى لخصم الإسلام والعربية أننا عقدنا على المقاومة المشروعة ،وسنمضي بعون الله في تعليم ديننا ولغتنا رغم كل ما يصيبنا "[53]

ويرشد إبن باديس المتعلم أن ينوي بطلب العلم مرضاة الله تعالى والدار الأخيرة، وإزالة الجهل عن نفسه وعن غيره وخدمة الدين ويقول: " لا يقتصدوا إلا أن يتعلموا فيعلموا ويتفقهوا ولا يرجوا من ذلك إلا رضا الله ونفع عباده "[54] ، فالعلم هو الطريق إلى خشية الله وكما يرى إبن باديس أن العلم هو حياة القلوب وإمام العمل ويقول في هذا الصدد " لا حياة إلا بالعلم وإنما العلم بالتعلم، فلن يكون عالما إلا من كان متعلما كما لن يصلح معلما إلا من قد كان متعلما ومحمد صل الله عليه وسلم الذي بعثه الله معلما كان أيضا متعلما علمه الله بلسان جبريل فكان متعلما عن جبريل رب العالمين ثم كان معلما للناس أجمعين " [55] ولعل هذه الأقوال التي صدرت من أحد أعمدة النهضة الجزائرية ساهمت في تشجيع الجميع على مواصلة والإستمرار في طلب العلم رغم التضييق، كما ألح على ضرورة إعداد المناهج المناسبة لتنشئة أجيال المستقبل وتربيتها التربية الصالحة موضحا ذلك بقوله " إن ابنائنا هم رجال المستقبل وإهمالهم قضاء على الأمة "[56] ونستخلص مما سبق الدور الفعال الذي قام به مؤسس النهضة الجزائرية الذي ناضل بعلمه وجهده النحيف قصد حماية والحفاظ على مقومات الأمة وهويتها .

خاتمة

هذه بعض نماذيج التربية في متن وأدبيات النصوص الفلسفية المختلفة في تاريخ الفكر الفلسفي منذ العصر الإغريقي إلى عصرنا الحالي، لكن في حقيقة الأمر هناك الكثير من النماذيج، التي لا يمكن حصرها نظرا لإهتمام أغلبية الفلاسفة ، بل جميعهم بإشكالية التربية التي تعتبر من الإشكاليات المحورية في الفلسفة نظرا للإتصال القائم بينهما بشكل لا ينشقان عن بعضهما البعض، فالفلسفة تبحث مسألة الوجود، مسألة القيم، ومسألة المعرفة، وهذه المسائل الثلاثة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالعالم الإنساني، وهذا الأخيربمثابة موضوع ومركز بحث فلسفة التربية ، مادام أنه الوحيد المتفرد الذي يملك إمكانية التساؤل من بين سائر الموجودات الأخرى ما جعله يفرض علينا تربيته، فالفلسفة سؤال، والسؤال إنسان، والإنسان تربية، والتربية فلسفة وهكذا يمكن وصف إرتباط ، إتصال وتناسق هذه المفاهيم الثلاثة (الفلسفة / الإنسان / التربية) .

---

[53] - أثار إبن باديس، 4/ 128 البصائر محرم 1357هجري أبريل 1938

[54] - أثار إبن باديس 4/ 107

[55] - مجالس التذكير والتفسير ، ص 205

[56] - الشهاب، ج 8/ 11

دائرة

تطوير تعليم الفلسفة في الوطن العربي عامة والجزائر على وجه الخصوص، من أجل تحقيق التنمية المستدامة من خلال المناهج والآليات الجديدة المعتمدة في الدرس الفلسفي.

Développer l'enseignement de la philosophie dans le monde arabe en général et en Algérie en particulier, afin de parvenir à un développement durable à travers les nouveaux programmes et mécanismes adoptés dans la leçon philosophique.

1/ د. سليماني رحيمة

أستاذة محاضرة(أ)

قسم علم المكتبات والتوثيق – جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله –

البريد المهني : rahima.slimani@univ-alger2.dz

2/جباري عبد العزيز

طالب دكتوراه – تخصص تسيير ومعالجة المعلومات –

قسم علم المكتبات والتوثيق – جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله –

البريد المهني: abdelaziz.djebbari@univ-alger2.dz

الملخص: إن ما يحيلنا الى هاته الجزئية هو معرفة تطوير تعليم الفلسفة في الوطن العربي عامة والجزائر على وجه الخصوص ، على مستوى المنظومات التعليمية والبحثية والأكاديمية والمجتمعية ، من أجل تحقيق التنمية المستدامة وفق مناهج وآليات حديثة المعتمدة من طرف الدرس الفلسفي ، سوف نعرج كيف أثر الدرس الفلسفي وروحه النقدية في الوطن العربي عموما والجزائر خصوصا ، بمعنى هل روح نقد الدرس الفلسفي اخترقت المنظومات التي سلف ذكرها ، وهل المناهج والمقاربات المعاصرة الراهنة ساعدت في تحقيق بما يسمى التنمية المستدامة والارتقاء الى عقلانية حقيقية تفكر تفكيرا فلسفيا تؤمن بثقافة الاختلاف والتنوع واحترام الآخر وتقبل وجهات النظر وفق نقد مؤسس بغرض الديمومة والاستمرار ، على تعليم الفلسفة في الوطن العربي عموما والجزائر خصوصا أن تعيد القراءة في كيفية تدريس الدرس الفلسفي وتماهيه مع التخصصات الأخرى بهدف التلاقح الإبستمولوجي والنبش في المعضلات التي تؤشكل الدرس الفلسفي وتحقيق الانبعاث من جديد ، لأن الفلسفة سؤال لا يتوقف عن طرح أفكار ومضامين لإستشكالها مرة أخرى بهدف انتعاش الدرس الفلسفي والمشي بخطى حثيثة نحو الاستشراف للمستقبل ، على المنظومات التعليمية والبحثية العربية ان تعلم جيدا ان تطوير الفلسفة ماهو إلا إضفاء للعقلانية بأن تفكر بعمق وتأني في الأطاريح المتعددة والمختلفة وهذا بخلق روح التنافس والإبداع والاستقرار على ثقافة السؤال التي هي وليدة الدرس الفلسفي الحقيقي بغرض التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: التنمية المستدامة، المناهج، الدرس الفلسفي.

Résumé : Ce qui nous amène à cette partie est de connaître le développement de l'enseignement de la philosophie dans le monde arabe en général et en Algérie en particulier, au niveau des systèmes éducatifs, de recherche, académiques et sociétaux, afin de parvenir à un développement durable selon les curricula modernes et mécanismes approuvés par la leçon philosophique. Nous passerons en revue comment la leçon a affecté la philosophie et son esprit critique dans le monde arabe en général et en Algérie en particulier, en ce sens que l'esprit de critique de la leçon philosophique a pénétré les systèmes précités, et n'a pas les curricula et les approches contemporaines actuelles contribuent à atteindre ce qu'on appelle le développement durable et à passer à une véritable rationalité qui pense philosophiquement qui croit à la culture de la différence et de la diversité, au respect de l'autre et à l'acceptation des points de vue Selon une critique établie pour le Dans un but de permanence et de continuité, l'enseignement de la philosophie dans le monde arabe en général et en Algérie en particulier doit relire la manière d'enseigner la leçon philosophique et son identification aux autres disciplines dans le but d'un brassage épistémologique et d'un approfondissement des dilemmes qui constituer la leçon philosophique et faire renaître, car la philosophie est une question qui ne cesse de demander de reconstituer des Idées et des contenus dans le but de raviver la leçon philosophique et de faire des pas rapides vers l'anticipation de l'avenir. Bien que le développement de la philosophie n'est rien d'autre que la rationalisation en réfléchissant profondément et soigneusement dans les dissertations multiples et différentes, et cela crée un esprit de compétition, de créativité et de stabilité sur la question culture qui est le résultat de la véritable leçon philosophique dans le but de le développement durable.

Mots-clés : développement durable, curricula, leçon philosophique.

المقدمة: ان ما يميز راهننا اليوم ، بأنه مختلف ومتغير من حيث بنياته المعرفية والفلسفية، ولعل أهم شيء لتطور المنظومات البحثية والأكاديمية على مستوى الوطن العربي عموما والجزائر خصوصا ، هو إعادة القراءة في تطوير تعليم الدرس الفلسفي والاختراق والحفر في البنيات العميقة لهاته المنظومات ومسايرة عصر " ما بعد الحداثة" ، أو اللحظة المعاصرة ، فتعليم الفلسفة أصبح التغير والاختلاف سيمتها الكبرى وحتمية ضرورية لا مفر منها في ظل عقول تؤمن بالبديهيات ومسلمات التي لم تتحرر من سطوة الماضي واحتكار للعقل الفلسفي الكلاسيكي الذي بقي منغلقا على ذاته وبالتالي على الآخر ، فالدرس الفلسفي المعاصر جاء ليمحو ترسبات الماضي ويحفر في كل مسلمات البحث العلمي وفق مناهج وآليات جديدة بغرض الاستدامة والتنمية .

الإطار المنهجي: سوف نتطرق في هاته الجزئية من دراستنا الى أهمية موضوع الدراسة وأهدافها، مشكلتها وتساؤلاتها الفرعية، والإشارة الى بعض الدراسات السابقة الخاصة بالموضوع وتحديد مفاهيمه، نتناولها فيما يلي:

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الموضوع فيمايلي:

- ضرورة تطوير تعليم الفلسفة في الوطن العربي عموما والجزائر على وجه الخصوص.

- التأكيد على الدرس الفلسفي المعاصر وترسيخه في المنظومات البحثية والأكاديمية.

- الدرس الفلسفي المعاصر هو بمثابة الانفتاح على ثقافات وأفكار الآخر المختلف.

- تعليم الفلسفة الحقيقية هو بمثابة استمرارية التنمية المستدامة.

اهداف الدراسة: تسعى هاته الدراسة الى تحقيق جملة من الأهداف التالية:

- تعليم الفلسفة الحقيقية يؤدي الى تحقيق ثقافة السؤال وروح النقد والمساءلة.

- التحرر من رتابة العقل الكلاسيكي المنغلق.

- إعادة الاعتبار لتعليم الفلسفة وفق معطيات جديدة.

- العقل الذي لا يفكر لا ينتج نصوصا وبالتالي ليس هناك فلسفة الفعل على أرض الواقع.

إشكالية الدارسة: اذا نظرنا الى واقع تعليم الفلسفة في العالم العربي عموما والجزائر على وجه الخصوص ، لوجدناه يتقدم تارة ويتأخر في أخرى ، وهذا لوجود معضلات ومشكلات متعددة تؤشكل مسار الدرس الفلسفي لتحقيق مبتغاه ، وهذا ما جعل تعليم الفلسفة في هاته العوالم يتخذ منعطفات في إعادة النظر من عدة زوايا والاستعانة بمناهج وآليات الآخر المختلف للانبعاث مجددا ، والسير بخطى حثيثة نحو المستقبل ، لا يمكن لنا أن نجدد الدرس الفلسفي الحقيقي دون الاستعانة بهاته الأدوات بغرض الاستدامة والتنمية والتفكير العميق والإبداع المجسد على أرض الواقع ، ومن خلال ما سبق يتبادر الى أذهاننا طرح التساؤل الآتي: **الى أي مدى ساهم الدرس الفلسفي في تطوير التعليم في العالم العربي عموما والجزائر على وجه الخصوص؟ وهل بإمكاننا تحقيق التنمية المستدامة وفق مناهج وآليات أخرى؟**

التساؤلات الفرعية: وللإجابة على هذه الإشكالية الرئيسية نتطرق الى التساؤلات التالية:

- ماهية الفلسفة؟

- ماهو السبيل الى تطوير الدرس الفلسفي في الوطن العربي والجزائري؟

- كيف يمكن لنا تجسيد الدرس الفلسفي وفق مناهج ومقاربات جديدة لتحقيق التنمية المستدامة؟

الدراسات السابقة: لا نستطيع أن نؤثث دراستنا الحالية دون الإشارة والتمعن الثاقب والفاحص للدراسات السابقة، وهذا بغرض بلورة المعارف والإتيان بأفكار جديدة ورؤى تختلف عن سابقتها، فالدراسات السابقة هي المنطلق للخوض في البحث والتقصي والتفسير، سوف نستعين ببعض الدراسات ذات العلاقة بالموضوع، نتناولها فيمايلي:

1-دراسة بلعيز كريمة والمعنونة " **مستقبل الدرس الفلسفي الثانوي في الجزائر في ظل الدروس الخصوصية** «، بحيث تعنى الفلسفة كغيرها من التخصصات بإصلاح مناهجها وطرق تدريسها لما لها من دور رائد في فهم القضايا المعاصرة، بما في ذلك مصير البشرية لكن ممارسة الفلسفة طغت عليها نيران الدروس الخصوصية، وهذا ما أنتج آليات التكرار وعقم الذاكرة والتأمل، وعلاقتها بالدارسة الحالية هي علاقة الجزء بالكل أي دراسة بلعيز كريمة هي جزء من دراستنا. (بلعيز كريمة، 2021، ص، 107).

2-دراسة خالد مهيدي والمعنونة " **تعزيز ديداكتيك الفلسفة وفق مقاربة النص الفلسفي** "|، حيث ارتأت هاته الدارسة ان النصوص الفلسفية حاليا ركيزة مهمة في فصول الفلسفة، بينما يميل الفصل الى خلق تبادل فكري بين المتعلم والخطاب الفلسفي، فإنه يجد هدفه في الموضوع الفلسفي لهذا التبادل ، مما يمكنه من تحقيق الأنشطة الفكرية والمنهجية، وعلاقتها بدراستنا الحالية هو ان النصوص الفلسفية الحقيقية هي جزء من تعليم الدرس الفلسفي المراد الحفر في مضامينه وأفكاره (خالد مهيدي ، 2018 ، ص ص 216 الى 2018).

مصطلحات الدراسة: يمكن تعريفها فيمايلي:

التنمية المستدامة: هي عملية تطوير الأراضي والمدن والمجتمعات والشركات، بحيث تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها الخاصة (يوسف، عبد الغفار عبد الله، مفهوم التنمية المستدامة).

المناهج: هو طريقة لكشف الحقيقة تسمى التحليل والاختراع، لنقل الحقيقة للآخرين بعد الكشف عنها تسمى التأليف والوصف (طارق، هارون أبكر عبد الله، المنهج وأقسام المناهج وتصنيفاته).

الدرس الفلسفي: هو بلورة المفاهيم والأفكار الفلسفية للتلميذ لكي يستغل إمكاناته الفكرية وتحديد موقفه الخاص والبحث عن قواعد وأسس يرتكز عليها التفكير السليم (الدرس الفلسفي داخل مادة الفلسفة).

- قبل التطرق الى جوهر ومضمون هاته الجزئية ، سوف نجيب على تساؤل الفرعي الذي تم ذكره سلفا والمتمثل في ماهية الفلسفة والإحاطة المفهومية لها ، لان الإشارة اليه هو بمثابة نزع اللبس والغموض عما هو آت في مقالنا هذا من نماذج تطوير تعليم الفلسفة في الوطن العربي عموما والجزائري على وجه الخصوص ، وهل عند معرفة المفهوم الفلسفي سوف تتضح لنا الصورة فيما يخص استدامة وتنمية المنظومات البحثية والأكاديمية والمجتمعية محليا وعربيا ، من خلال ما سبق سوف نشير الى بعض أدبيات حول ماهية الفلسفة ، نذكرها فيمايلي:

آين راند (من يحتاج الفلسفة؟)

تمثل الفلسفة نظامًا شاملاً للأفكار التي تتعامل مع الطبيعة البشرية بالإضافة إلى طبيعة الواقع التي تشكل أساس حياتنا، مما يجعلها دليلًا لحياة الإنسان لجوهر واكتمال القضايا التي تتناولها، وهي ترسم لنا المسار الذي نتخذه في حياتنا يساعدنا في التعامل مع الآخرين.

تتعامل الفلسفة مع عدد من الموضوعات المتميزة، والتي تضاف إليها الميتافيزيقا (نظرية الواقع)، ونظرية المعرفة، والأخلاق، والسياسة، وعلم الجمال.

تشكل الديانات المختلفة مثل البوذية والمسيحية واليهودية والإسلام موطنًا ثريًا ومجموعة غنية من الأفكار التي توفر معيارًا فلسفيًا. ومع ذلك، تختلف الأديان عن الفلسفات ليس في طبيعة الموضوعات التي يتعاملون معها، ولكن بالأحرى طبيعة الموضوع. يعني أنهم يتبنون التعامل مع هذه الموضوعات. تلجأ العديد من الأديان اليوم إلى الإيمان الصوفي، وكذلك الوحي والإلهام، التي تمثل نماذج من المعتقدات التي تدعي الشرعية والصلاحية، بعيدًا عن المنطق والطريقة. العلم، على الأقل فيما يتعلق بالقضايا الكبرى.

في اللغة اليونانية، تعني الفلسفة (حب الحكمة). إنه يقوم على الحجج العقلانية ويستند إلى الحقائق. يبدأ تاريخ العلم الحديث عمومًا بالأسئلة الفلسفية، وتظل منهجية التجريب والاستدلال العلمي مثالين للنهج العام الذي يسعى الفيلسوف إلى طرحه من خلال الأسئلة، وهو نهج منطقي ودقيق. في الوقت الذي يركز فيه العلم على أسئلة متخصصة في مجالات محددة، تظل الأسئلة التي تتناولها الفلسفة عامة جدًا وأساسية في محتواها، والتي تشكل أساس العلم .

من ناحية أخرى، تطرح الفلسفة الأسئلة الأكثر عمقًا وشمولية، وتتطلب معالجة الأسئلة المتعلقة بمختلف فروع الفلسفة تفاعل مخزون المعرفة الذي يحمله المرء على الواقع (الميتافيزيقا) أو الجانب الإنساني (نظرية المعرفة، الأخلاق، السياسة وعلم الجمال). علاوة على ذلك، فإن ذكر مواقف معينة أو عرض وجهات نظر في إطار الفلسفة هو مهمة صعبة للغاية، فقد اعتاد الفلاسفة الحقيقيون دائمًا على الاختلاف حول الأسئلة الأساسية، بينما قد ينقل الآخرون وجهات نظرهم إلى المجال الواسع للفلسفة. لهذا السبب، لا توجد فلسفة واحدة في العالم، كما هو الحال مع وجود العلوم الفيزيائية، ولكن هناك العديد من الفلسفات المتنوعة.

.

على مر التاريخ، قدم الفلاسفة أنظمة كاملة في مجالات مختلفة من الفلسفة. أنشأ أرسطو، الذي يعتبر مؤسس علم المنطق، مثل هذا النظام خلال الفترة التي عاشها ودعا إلى إمكانية معرفة الناس بالواقع الذي يعيشون فيه حتى يحققوا السعادة. في الماضي القريب، كتب فلاسفة مثل جون لوك وإيمانويل كانط عن الأفكار التي يؤمنون بها. أما بالنسبة للفلاسفة المعاصرين، فقد اتجهوا إلى التخصص في مجال فلسفي معين، على الرغم من ظهور مدارس فلسفية معينة تميزت بتوجهاتها العامة. في قضايا مختلفة، بالإضافة إلى إعجاب الفلاسفة المنتمين إلى هذه المدارس لسلسلة متصلة من الشخصيات التاريخية. تضمنت هذه المدارس اتجاهات مثل البراغماتية والوضعية المنطقية والوجودية وغيرها من الفلسفات المعروفة في قاعات الجامعات وليس خارجها.

في الوقت الحاضر، بدأت القضايا الفلسفية تدخل الحياة العامة للناس من خلال الحركات السياسية أو الاجتماعية، وبعضها مستوحى من الدين، مثل المسيحية المحافظة، وكذلك المدارس العلمانية مثل المدرسة البيئية لليسار والاشتراكية. تتبنى هذه المدارس أفكار ومعتقدات أيديولوجياتها الخاصة. على الرغم من أن اهتمام هذه الحركات الأيديولوجية يتمحور حول السياسة، إلا أن معتقداتها السياسية متجذرة في المفاهيم المشتركة للواقع والطبيعة البشرية والقيم (ماهية الفلسفة، موقع المنال).

تطوير تعليم الفلسفة في الوطن العربي عموما والجزائر خصوصا:

أولا: الوطن العربي: قمنا بانتقاء نموذجين عربين في المملكة العربية السعودية والمغرب نوجزها فيمايلي:

- كيف تم تطوير تعليم الفلسفة في السعودية:

لم يعد الحديث عن فلسفة التدريس مقصورًا على مجالات التعليم وسياسة التعليم، بل أصبح محوريًا في نقاش التنمية المتعلق بسياسات الدول لتحديد سبل المضي قدمًا في مجتمعاتها نحو الأفضل والأفضل رؤية السعودية 2030" -على سبيل المثال -في صميمها تؤكد على الانفتاح على العلم والنظريات، والتوجه نحو التفاهم والنقاش بدلاً من ضرب العلم وكره العالم. في الفصل الخاص بالتعليم، تنص الرؤية على ما يلي: "تهدف الرؤية إلى مواكبة البرامج للتطورات العلمية والثقافية. بحيث يكون الطالب على اتصال دائم بأي تطوير علمي ومعرفي وأي تطور. طبعا التطورات العلمية والفلسفية في أكتوبر 2020، نُشرت نسخة عربية من الكتاب المفيد للفيلسوف الأمريكي "ماثيو ليبمان" بعنوان "الفلسفة تدخل المدارس" (ترجمة عائشة يكن). يُعرف ليبمان بأنه أحد مؤسسي تدريس الفلسفة والمنطق للأطفال، وكتب الروايات، وكتب عن طرق التدريس.

يتكون الكتاب من ستة فصول، والكتاب في الأصل عبارة عن مجموعة من المقالات والمحاضرات المكتوبة في الثمانينيات. في المقدمة، انتصر سقراط على أفلاطون، الذي حذر من تدريس الفلسفة للأطفال لأن تعليمهم يجعلهم مثل الجراء يقضمون أولئك الذين أدانوهم، لكن ليبمان يتجاوز هذه الحقبة بالنظريات الحديثة التي تغلبت على هذا الإفراط.

يصف المؤلف الفلسفة بأنها: "واحدة من العلوم الباقية. في الوقت الذي تم فيه دفع معظم العلوم الإنسانية إلى طريق مسدود، تمكنت الفلسفة بطريقة ما من البقاء، إلى حد كبير، من خلال تحولها إلى صناعة المعرفة: على خطى سقراط! لكن ثمن البقاء على قيد الحياة كان باهظًا: كان عليها أن تتخلى تقريبًا عن أي ادعاء بأنها تلعب دورًا ذا أهمية اجتماعية.

يؤكد ليبمان أن تدريس المنطق والفلسفة، مثل تدريس المواد الأخرى، يجب أن يرتبط بالتفكير والتعلم. يقول: "بلا شك، كان ديوي هو الذي تنبأ في العصر الحديث بأنه يجب إعادة تعريف التعليم على أنه ترويج للفكر وليس نقل المعرفة. أنه لا يمكن أن يكون هناك فرق بين طريقة تدريس المعلمين والطريقة التي من المفترض أن يعلموا بها؛ ولا ينبغي الخلط بين هذا المنطق في أي من التخصصات، وتسلسل الاكتشافات التي من شأنها تشكيل فهمه.

من الجدير بالذكر أن ليبمان يناقش تدريس الفلسفة للأطفال في المرحلة الابتدائية بالإضافة إلى التدريس في المدارس الثانوية وما بعدها، وبين هاتين المرحلتين يحذر من الحاجة إلى التفريق بين تدريس النص الرئيسي (النص) والتفسيرات أو النصوص الثانوية. يقول: "استبدال نص ثانوي بنصوص مأخوذة من مصادر أولية. سيكون الأمر أشبه بدحرجة الصخرة بعيدًا عن فتحة الكهف وترك أشعة الشمس". وهنا يشرح الحاجة إلى اختيار نصوص ممكنة وبسيطة. والنهج. ويقول إن تعليم الفلسفة للأطفال، "يشبه إقناع القطة بالخروج من الصندوق بسهولة أكبر، إذا تم تشغيل آلية الإغلاق بسلسلة بدلاً من مفتاح، ويمكن إقناع الطفل بسهولة أكبر." التعليم إذا كان التركيز على المناقشة أكثر من التدريبات الورقية. وقلم. تزيد المناقشة من حدة التفكير المنطقي لدى الطفل ومهارات طرح الأسئلة بشكل لا مثيل له.

القاسم المشترك الذي يوحد نظرية المؤلف حول تدريس الفلسفة في كتابه الطويل هو أن تعاليمه يجب أن تتجاوز المحاذير القديمة، سواء كانت يونانية أو غير ذلك، ويمكن الاعتماد على أولئك الذين لديهم خبرة في التدريس والممارسين لتخصصهم في تدريس الطلاب، سواء بالنسبة للأطفال أو طلاب المدارس الثانوية، والذي بالمناسبة يتمحور حول الطفل في كتابه، فإنه يتحول تلقائيًا، بعد الصفحات، إلى تعليم الفلسفة للبالغين في المدارس الثانوية وما بعدها، ويضع حدودًا معقولة للتمييز بين تحديات التدريس لأعمار مختلفة. يعد تعريف الطالب بالفلسفة بشكل عام شرطًا أساسيًا لمراجعة الفلسفة من خلال تاريخها ونظرياتها وتشعباتها الطويلة من أجل تحديد تسلسل تفصيلي دون تحيز (فهد، سليمان الشقيران، تعليم الفلسفة وسياسات التنمية.).

- كيف تم تطوير الفلسفة في المغرب:

أهم الدورات في تاريخ تدريس الفلسفة بالمغرب منذ عام 1966

دروس الفلسفة لطلبة البكالوريا" محمد عبد الجابري، السطاتي، العمري" 1966.

دروس في الفكر الإسلامي" محمد عبد الجابري، السطاتي، العمري" 1966.

مدخل إلى الفلسفة" محمد عباس نور الدين ومحمد مصطفى القباج" 1966.

موجز الفلسفة" الطاهر وعزيز مراجعة نجيب بلدي" 1967.

الفكر والفلسفة الإسلامية" محمد الرونق وعبد الرافع الجوهري" 1968.

دروس في الفكر الإسلامي : محمد عبد الجابري ، 1971دروس في الفلسفة محمد عبد الجابري السطاتي العمري 1971 السطاتي ، العمري.

نصوص فلسفية -دورية غير منشورة. وزعته الجمعية المغربية لمدرسي الفلسفة على معلمي المادة 1973.

ملاحظات تتضمن فن الخط للدروس ونصوص فلسفية مختارة. وزعت من قبل وزارة التربية الوطنية على المعلمين 1974.

الفكر والفلسفة الإسلامية" لجنة أبوة غير معروفة عينها الملك ويقال إن رئيسها هو سامي النشار" 1978.

نصوص في الفكر والفلسفة الإسلامية" لجنة تأليف غير معروفة عينها الملك، ويشاع أن رئيسها هو سامي النشار" 1978.

كتاب 1991نسخة منقحة من كتاب "الفكر والفلسفة الإسلامية" لعام 1978 الصادر عن وزارة التربية الوطنية 1989 "الفكر والفلسفة الإسلامية". وزارة التربية الوطنية.

الفكر والفلسفة الإسلامية". وزارة التربية الوطنية" .1996.

اعتباراً من عام 2006، تم تبني سياسة تعدد الكتب، مما أفسد الفكر الإسلامي من عناوينها، من المطبوعات الجماعية التي أقرتها الوزارة منذ عام 1991، تم اعتماد نهج واضح في تدريس الفلسفة في المغرب من خلال التمييز بين كتاب الطالب والتوجهات التربوية للفلسفة، أي برنامج الدراسة. هذه هي نفس الأساليب المتبعة في مناهج وبرامج عام 1996، والتي لم تتغير إلا مع المنهج الجديد للمادة في عام 2007، والتي سنركز عليها بشكل أساسي في هذه الدراسة لأنها المعلم اليوم، مع مراعاة حداثتها وتميزها. حتى يمكن اعتباره نتيجة للتجربة التاريخية التي اتبعناها حتى الآن.

ثالثاً: عدد الساعات المخصصة لتدريس الفلسفة بالمغرب:

يختلف عدد الساعات المخصصة لتدريس الفلسفة في التعليم الثانوي المغربي حسب سلسلة الإصلاحات التي يمر بها نظام التعليم المغربي، وتختلف من فرع إلى آخر ومن قطاع إلى آخر. ومع ذلك، مع تعميم الفلسفة على جميع مستويات التعليم الثانوي المؤهل منذ عام 2004: النواة المشتركة (أي السنة الأولى من المدرسة الثانوية)، والسنة الأولى من البكالوريا (أي السنة الثانية من المدرسة الثانوية) والسنة الثانية من البكالوريا (أي السنة الثالثة من التعليم الثانوي)، وفي مختلف التخصصات والأشخاص والخلفيات، بما في ذلك التعليم غير الرسمي والتعليم الأصيل (هذا هو نوع من التعليم الديني الذي يسمح لأولئك الذين يرغبون في إكمال دراستهم أن يعادوا إليها). -التسجيل بعد استراحة طويلة). تم توحيد عدد الساعات بحيث يخصص للنواة المشتركة بفروعها المختلفة ساعتان أسبوعياً، وللعام الأول شهادة البكالوريا بفروعها المختلفة (أدب، علوم رياضية، علوم). العلوم التجريبية، العلوم الزراعية، الاقتصاد، علوم الطب الشرعي، إلخ. ساعتان في الأسبوع، كما يظل معامل الموضوع موحدًا في النواة المشتركة والسنة الأولى من البكالوريا، حيث تم تحديدها عند 2.

أما السنة الثانية من البكالوريا فقد تم تخصيصها للقسم الأدبي -دورة الأدب واللغات ثلاث ساعات أسبوعياً، 3 معامل، ودورة العلوم الإنسانية أربع ساعات أسبوعياً، 4 مختبرات مختلفة أخرى. تم تخصيص ساعتين لعلماء التخصصات في جميع مجالاتهم، ومختبرات 2.

مبادئ منهاج تعليم مادة الفلسفة في المغرب:

من خلال هذه الدراسة، نهدف إلى وضع الأسس لتحفيز وإثراء النقاش حول جميع المبادئ والأسس التي يرتكز عليها منهج الفلسفة الجديد في التعليم الثانوي في المغرب في نسخته الأخيرة (نوفمبر 2007). سنبدأ من الأسئلة الأساسية التالية:

ما هي الأسس والأسس التي يقوم عليها مقرر الفلسفة بالمغرب؟

هل مقرر الفلسفة منفصل عن المشروع الاجتماعي الذي تمت صياغته ومنه انطلق الميثاق الوطني للتربية والتكوين؟

أليس المنهاج يحمل أيديولوجيا رسمية تؤطر عمل التعليم كله؟

ألا يدعو مقرر الفلسفة إلى التربية على المواطنة المستنيرة والقيم في مجتمع غير مستنير تختفي فيه المواطنة؟ (العلوي رشيد، 2017).

كيف نرى اليوم تطوير تعليم الفلسفة في الجزائر:

- صحيح ان الدرس الفلسفي في الجزائر كانت بداياته مهمة ضمن فترات عرفت تنوير مختلف لكل المنظومات البحثية والأكاديمية والمجتمعية، بغرض الوعي والتعمق في الأشياء وتجدد السؤال الفلسفي دائما، ولكن تلك الفترة كانت منبثقة من كولنيالية قضت على الأخضر واليابس في كافة التجليات، لا ننكر بروز الفلسفة الحديثة في فرنسا في عصر الأنوار الأوروبي، ولكن هل إشعاعاته طلت على الجزائر؟ هل يمكن لنا اعتبار ان الكولينيالية هي أحد نتاجات الحداثة؟

- ان الحقبة ما بعد الاستقلال هي حقبة للبناء والتشكل والانوجاد ، هي الأهم من ذلك مرحلة لإعادة التفكير والتمعن في مستقبل الجزائر لسد كل ثغرات الماضي والتأسيس لما ينبغي أن يكون ، نعتقد في هاته الفترة ان ملامح بزوغ العقل الفلسفي بادية على سلوكات وافعال من لهم تيمة الانطلاق وتحرير الناس من وطأة الجهل والمسلمات التي لم تعد تجدي نفعا ، فالتفكير في بدايته كان له براكسيس أو فلسفة الفعل في سبعينيات القرن الماضي والانفتاح على الثقافات وأفكار الآخرين ، شهدت هاته الفترة التكوين للدرس الفلسفي في كافة التجليات خاصة في التعليم الثانوي والجامعي لتأسيس بيت فلسفي جزائري ينظر ويقارب الأطاريح بسؤال فلسفي يحفر في البنيات العميقة للدولة ، سوف نشير الى بعض نماذج الدرس الفلسفي في الجزائر فيمايلي:

- كتاب الوجيز في الفلسفة للبروفيسور محمود اليعقوبي:

ويتكون الموجز من قسمين رئيسيين ، قسم خاص بفلسفة العمل ، ويتكون من المحاور التالية: (الانتباه والشعور ، والشعور واللاوعي ، والعواطف: اللذة والألم ، والجنون ، والعواطف والأهواء ، والميول والرغبات ، والسعادة ، والإرادة. ، الشخصية والشخصية ، معرفة الآخرين والعلاقات الشخصية ، الفن والإبداع الفني ، الضمير الأخلاقي ، المفاهيم العظيمة للحياة الأخلاقية ، الخبرة الأخلاقية ، المسؤولية ، الفضيلة ، احترام الإنسان: العدالة والأخوة ، القانون ، الأخلاق والأسرة ، الأخلاق والسياسة ، والعمل ومشاكله الاجتماعية ، والحرية ، والإنسان ومصيره ، ووجوده وقيمته) بمعنى آخر ، يتضمن هذا القسم مداخل عامة في علم النفس ، وعلم الاجتماع ، والاقتصاد ، والأخلاق والفن. القسم الثاني بعنوان: فلسفة المعرفة، ويتضمن الموضوعات التالية: (الإحساس والإدراك ، الذاكرة ، الخيال ، اللغة ، الذكاء ، الفكر والتجريد ، الفكر المنطقي: التفكير وقوانينه ، المنطق الديالكتيكي ، المنطق الاستقرائي ، الفكر العلمي ، الرياضيات. ، نهج في العلوم الطبيعية ، وعلم الأحياء ، والتاريخ ، وعلم الاجتماع ، وعلم النفس ، ومبادئ الروح ، ونظرية المعرفة ومشكلة الحقيقة ، والزمان والمكان ، والروح والمادة ، والألوهية) ، باختصار ، هذه مبادئ في نظرية المعرفة والمنطق وأساليب علوم .

قدم هذين القسمين بمقدمة عن الثقافة والفلسفة وخاتمة عن قيمة الفلسفة، ومع مرور الوقت، تم دعم الرسالة بكتاب من النصوص الفلسفية التي غطت الموضوعات الأساسية لبرنامج الكتاب المدرسي، وقاموس وطريقة كتابة المقال الفلسفي، وكله كتبه الأستاذ محمود اليعقوبي الذي كان مفتشًا للفلسفة.

- تم تدريس الفلسفة حتى نهاية الإصلاح التربوي لعام 1992 في الأقسام النهائية لجميع الأقسام الرياضية والعلمية والأدبية، وتم توزيع المجلد بالساعة على النحو التالي: 08 ساعة في الأسبوع للأقسام الأدبية، و04 ساعات للأقسام العلمية والرياضية. تم تنفيذ هذا البرنامج حتى عام 1980 أي عشر سنوات من العمل التربوي وهي سنوات تتفق مع المرحلة السياسية في الجزائر، ومع بداية الثمانينيات بدأت سلسلة إصلاحات مترددة متواضعة ومترددة، ودخلت في الغياب التام للخبراء والأكاديميين، ولعل الجزائر فريدة من نوعها في هذا الأمر، أي قلة الاستعانة بالخبراء، وخاصة طلاب الجامعات، في إصلاح المناهج الجامعية. وبذلك تم إجراء أول تعديل على البرنامج، لذلك تم إضافة الأهداف، وتم اقتراح طريقة التدريس، وتم تقليل عدد المواد، ولكن الإصلاح لم يؤثر على محتوى البرامج، واستمر هذا التعديل الأول حتى العام. 1991، عندما تعهد بإعادة التفكير في التعليم الثانوي بكامله، وكان هذا الإصلاح يسعى في وقته بالمراجعة. إلى حد كبير من برنامج الوجيز. تم إدخال التعليم في الفلسفة والتعليمات وتم تخفيض محاور الوجيز وموضوعاته من 28 إلى 22 في الأقسام الأدبية ومن 14 إلى 10 في غير العلوم. في الوقت نفسه، تم توسيع المستوى التعليمي للفلسفة في هذه المرحلة ليشمل السنة الثانية من التعليم الثانوي، فرع الآداب والعلوم الإنسانية والإيمان. (الزواوي بغورة، 2013).

كيف يمكن لنا تجسيد الدرس الفلسفي وفق مناهج ومقاربات جديدة لتحقيق التنمية المستدامة:

تم اعتماد النهج القائم على الكفاءة كقاعدة مرجعية لمنهج الفلسفة في تأهيل التعليم الثانوي، بحيث تم تطوير الإطار النظري للنهج القائم على الكفاءة وفقًا للمرجع المعرفي بمعنى الكفاءة في مختلف قدراتهم وخصائصهم. القدرات (المناهج)، السلوكية والعاطفية، دون إهمال الجانب التواصلي للكفاءة، لأن الهدف من النهج القائم على الكفاءة في مقرر الفلسفة هو إعداد المتعلم لاكتساب المعرفة اللازمة عن طريق استخدام المعرفة في سياق إجرائي، لأن الاكتفاء يعني معرفة "الفعل". يتم ذلك تحقيق الاكتفاء وفق المعايير التالية:

-التمييز بين المعرفة والمعرفة الأخرى.

-الجرأة على التعلم بالانتقال من منطق التربية إلى منطق التمرين والتدريب بتحويل المعرفة إلى معرفة.

-تعزيز المهارات من خلال الممارسة الصفية في مواقف التعلم المعقدة.

-تتميز المهارة بمنطق بناء من خلال العمل في موقف معين حسب ما تم تعلمه في موقف سابق. خذ الاكتفاء كنقطة انطلاق لبناء التجزئة والسيطرة عليها من خلال تصحيحها إجرائياً.

-تحقيق أهداف التعلم من خلال تنفيذ تصميم فني قائم على رؤية شاملة لمواقف التعلم المختلفة والأهداف والمحتويات واستراتيجيات البناء.

-التعلم هو عملية تخضع لسلسلة من الإجراءات المنظمة بمرور الوقت، بحيث يتم تحديد التوجهات وفقًا لخطة عمل منظمة من خلال استحضار الاحتياجات والأهداف والمجموعات المستهدفة والموارد العملية التي تتدخل في وقت متأخر في تحقيق الأهداف.

-بيان الأهداف مشابه لعقد حول خارطة طريق ممارسة فصل دراسي / صفي تضمن للمتعلم وضوح الرؤية التعليمية. من خلال كفاية وقت إدارة الأهداف وقابليتها للعمل من خلال الأنشطة التي تقبل التحقق في الحالة التعليمية، من خلال التنسيق بين المكونات الأساسية للدرس الفلسفي (المفهوم، المشكلات، الحجج)، واستخدام المحتوى خدمة التعلم وفقا للمتطلبات المنهجية والمعرفية لدراسة الفلسفة، ومن خلال السعي لاختيار طرق التدريس وتحويلها إلى جوهر تعليمي من الانضباط الفلسفي (يوسف، عبد الغفار عبد الله، مفهوم التنمية المستدامة).

الخاتمة: نستنتج مما سبق ذكره ان تطوير تعليم الفلسفة في الوطن العربي عموما والجزائر خصوصا هو بمثابة البحث عن الحقائق بدل الحقيقة الواحدة ، أو بالأحرى تجديد الدرس الفلسفي وفق آليات ومقاربات معاصرة سيمتها النقد والمساءلة والنقاش وحرية التفكير ، ووجهة نظرنا حول دراستنا هاته ، هو على الجهات الوصية ترسيخ الدرس الفلسفي في المنظومات التعليمية والجامعية والمجتمعية ، بغرض إعطاء صبغة التفكير من المراحل الأولى وهذا لتجيز أذهان وعقول تفكر فلسفيا لما هو آت لبلدانهم ، سوف نتطرق الى بعض النتائج التي انتهينا من خلال دراستنا وهي كالآتي:

- بطئ في وتيرة تعليم الدرس الفلسفي خاصة الجزائر.

- الآليات والمناهج الغربية تعليمها وفق تكوين خاص من طرف أساتذة فلسفة مزدوجي اللغة.

- تجديد الخطاب الفلسفي عما كان سائد بخطاب أكثر تحفيز ووعي حقيقين.

ولكن ماذا يتعين علينا مستقبلا ان نرتقي بالدرس الفلسفي أحسن ارتقاء في الوطن العربي عموما والجزائري خصوصا؟

التوصيات: من خلال دراستنا حول هذا الموضوع توصلنا الى بعض التوصيات التي يمكن تفعيلها وتطبيقها مستقبلا، وهي كالآتي:

- ضرورة نزع الفوبيا والخوف من تعليم الفلسفة لدى مجتمعاتنا العربية.

- على الدرس الفلسفي أن يكون ذا محتوى مختلف ومتنوع ومنفتح على مشارب عدة.

- باعتبارنا ننتمي الى تخصص علم المكتبات والتوثيق نسعى جاهدين الى ترسيخ فعل التفلسف والحفر في التخصص.

- الدرس الفلسفي الحقيقي من خلال تعليمه بالطرق الحديثة، ينتج بنية فكرية وثقافية وبالتالي ينتج نصوصا من خلالها احتضان الواقع ومساراته المتقلبة.

- هناك نموذج جديد يسمى تعليم فلسفة الأطفال في الاطوار الأولى، علينا تفعيل هذا البراديغم واكتشاف المواهب والمبدعين.

- على تطوير تعليم الفلسفة في الوطن العربي والجزائري، احتضان واحترام الهوية الثقافية والفلسفية من نخب ومفكرين وفلاسفة، لإعطاء صورة مميزة وقيمة لهؤلاء الإنتلجنسيا.

- تكثيف دوائر النقاش والحوار في جل محيطات العلم والثقافة واحترام الآراء ووجهات النظر، وفق مساءلة نقدية وروح فلسفية.

- الوعي الفلسفي المسافر، يؤكد حضور الفكر السؤول الغير متناهي، ويجسد قيم الإنسانية والاختلاف والحوار والعيش المشترك.

قائمة المراجع:

1-الدرس الفلسفي داخل مدخل الفلسفة، " موقع تربية وثقافة"، الرابط: https://www.tarbikafa.com

2- العلوي رشيد ، (2017) ، **" وضع تدريس الفلسفة في المغرب"** ، الرابط : https://couua.com

الرابط: https://takhatub.ahlamontada.com

4-بلعيز كريمة، (2018)، **" مستقبل الدرس الفلسفي الثانوي في الجز ائر في ظل الدروس الخصوصية"**، مجلة متون، المجلد(14)، العدد(3)، ص. 107.

5- خالد مهيدي ، (2018) ، **" تعزيز ديداكتيك الفلسفة وفق مقاربة النص الفلسفي "** ، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية ، المجلد(10) ، العدد(3) ، ص، ص .216-218.

6-طارق، هارون أبكر عبد الله، **"المنهج و أقسام المناهج وتصنيفاته "**،الرابط: https://portal.arid.my détails

7فهد، سليمان الشقيران، **" تعليم الفلسفة وسياسات التمنية"**، الرابط:https://aawsat.com

8-ماهية الفلسفة، " موقع ثقافة وأدب"، الرابط: https://almanalmagazine.com

9-محمد الشاوي، (2021)، **" تدريس الفلسفة من المقاربة بالكفاءات الى تعلم التفلسف، إشكاليات ابستيمولوجية في بيداغوجيا وديداكتيك درس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي"**، الرابط: https://jilrc.com

10- يوسف ، عبد الغفار عبد الله ، **" مفهوم التنمية المستدامة "** ، الشركة الإقليمية للمسؤولية الاجتماعية ، الرابط : https://www.regionacsr.com

403

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

قسم العلوم الاجتماعية

الملتقى الوطني الافتراضي الأول: تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والمعرفة المستدامة.

الاسم واللقب: حنان علال

التخصص: فلسفة غربية حديثة ومعاصرة.

الدرجة العلمية: طالبة سنة ثالثة دكتوراة

جامعة الانتماء: جامعة مولود معمري

المشرف: د. معيز منصوري حورية

الايميل المهني : Hanane.allal@ummto.dz

. مداخلة علمية بعنوان: الطفل وممارسة فعل التفلسف بين الو اقع والمأمول

المحور الثالث: رهانات تدريس الفلسفة في التعليم الابتدائي

ملخص:

ان حب التفلسف سمة الانسان العاقل وفطرة مودعة فيه، لا يقتصر على البالغين من الباحثين والأكاديميين فقط، بل يشمل حتى الأطفال، كون مرحلة الطفولة تعتبر مرحلة الأسئلة العميقة التي بإمكان الفلسفة توجيهها وصقل عقل الطفل وشخصيته من خلال التكفل بالإجابة عنها، وعن كل ما قد يسبب له حرجا من اشكاليات وتساؤلات يراها من الأبواب التي لا يجب قرعها..

كثيرا ما تقابل أسئلة الأطفال العفوية بالاحتقار والاستخفاف والرفض كونها تمس جانب عقدي أو ديني أو سياسي، لكن رغم كل هذا الا أن معالم التفلسف وبوادره ظاهرة للعيان وبارزة في عقل الطفل وذلك من خلال جملة التساؤلات التي يطرحها بتلقائية وعفوية التي لا يمكن بأي شكل من الأشكال تجاهلها فهي توحي بأن عقل الانسان يستطيع ممارسة التفكير المنطقي وفعل التفلسف في المراحل العمرية الأولى، ويجب أن يقابل من طرف الأولياء والمربين بالترحيب والتشجيع كون أن الفلسفة تعتبر الأسئلة أهم من الاجوبة على حد قول كارل ياسبرس.

والاشكالية التي نحن بصدد معالجتها: الى أي مدى يمكن للطفل ممارسة فعل التفلسف واشباع فضوله المعرفي؟ وهل يمكن ادراج مادة الفلسفة في التعليم الابتدائي؟

كلمات مفتاحية: الطفل، الطفولة، التفلسف

مقدمة:

يعتبر فعل التفلسف سمة الفكر الانساني، وضربا من ضروب النضج الفكري لدى الفرد، وفي ظل التحديات الراهنة المحلية منها والعالمية وما تحمله من أزمات سياسية واقتصادية وفكرية لدى المواطن قد يعجز تكوينه التعليمي عن فهمها ومواجهتها.

أصبح موضوع تدريس الفلسفة للأطفال ضرورة ملحة يفرضها الواقع المعيش كون ان أغلب المناهج التعليمية توجه هاته المادة فقط للبالغين وفي أطوار نهائية من التعليم، بالإضافة الى أن المتفحص للنظم التعليمية يجد أن تدريس الفلسفة وما تحمله من منطق وتفكير إبداعي ونشاط تأملي على هامش المقررات الدراسية لا سيما في المرحلة الابتدائية بل الهدف الأول والأساسي هو تلقي اللغة، وتعلم الحساب، وبعض المواد التي لا تقل الفلسفة عنها شأنا ،وانه لمن الخطأ اعتبار أن الأطفال لا يمكنهم اقتحام عالم الفلسفة بأي تبرير كان، كونها تعتبر فعلا فكريا يشبع الفضول المعرفي للطفل ويسد حاجته المعرفية، ويجيبه عن الكثير من الاسئلة التي تثير حيرته، وتشغل باله فيجد هذه المادة تروي ظمأه الفكري وتوقظ ذكاءه الوجداني، وتحرك شغفه نحو حب التعلم، واكتساب المهارات بالإضافة الى بناء شخصية بناءا متوازنا سليما يمكنه من

مواكبة مشكلات الوقت الراهن والقدرة على حلها، لذا نحن بصدد معالجة اشكالية مهمة من خلال ورقتنا البحثية تنص على :إلى أي مدى يمكن للطفل ممارسة فعل التفلسف، واشباع فضوله المعرفي؟ وهل يمكن ادراج مادة الفلسفة في التعليم الابتدائي.

أولا :مدخل مفاهيمي:

أ- مفهوم الطفل:

- لغة: مع كسر الطاء هو الصغير من كل شيء، وقيل الطفل بأنه "المولود، والمولود ما دام ناعما رضيعا وقد يكون الطفل واحدا أو جمعا لأنه اسم جنس وقيل لأن أصله مصدر"[1]

ومعناه أيضا الصغير من كل شيء وفي ذلك يقال فلان يسعى في اطفال الحوائج اي صغارها والطفل يطلق على الولد والبنت اما كلمة طفل في اللغة الفرنسية enfant فهي مشتقة من اللفظ اللاتينيinfant التي تفيد معنى الذي لا يتكلم [2]

- والطفل اصطلاحا: هو كل صبي خرج من بطن امه الى ان يحتلم الطفل والطفل جمعه أطفال ويستوي في ذلك الذكر والأنثى [3]

-التعريف الشرعي للطفل: يعرف الطفل في الفقه الاسلامي بانه الانسان منذ لحظه سيرورته جنينا في بطن امه حتى البلوغ فان لم تظهر عليه علامات البلوغ يظل طفلا حتى سن 15 [4]

-التعريف القانوني للطفل: يعرف الطفل استنادا الى الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل وفقا لما نصت عليه المادة واحد من الجزء الاول بانه: كل انسان لم يتجاوز18 المبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المطبق عليه [5]

ب- مفهوم الطفولة:

- تعد فترة الطفولة من بين المراحل المهمة في تشكيل مسار الحياة بالنسبة للإنسان، تعتبر المحطة الاولى التي من خلالها تتشكل المظاهر والقيم والقناعات الشخصية للفرد

-الطفولة لغة: الطفولة مشتقة من الطفل ويعني الصغير في كل شيء.

---

[1] حسن أنور حسن خطيب الحماية القانونية للأطفال أثناء النزاعات المسلحة رسالة ماجستير، جامعة القدس،2011،ص20.

[2] عائشة بن النوي: الطفولة المعنفة في الجزائر، مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، العدد 8، ص 74.

[3] ثابت دنيا زاد: حقوق الطفل في خطر واليات حمايته في التشريع الإسلامي، مجلة دراسات في حقوق الانسان، العدد 2، جوان 2018، ص82

[4] نفسه.

[5] دنيا ثابت زاد: حقوق الطفل في خطر واليات حمايته في التشريع الإسلامي، ص82.

-الطفولة اصطلاحا:" انها معنى جامع يضم الأعمار ما بين المرحلة الجنينية ومرحلة الاعتماد على النفس والطفولة تمتد بالفرد من حالة العجز والاعتماد على الأخرين عند الميلاد الى تلك المرحلة التي يتاح عندها فقط اعتماد الفرد على نفسه واضطلاعه بنشاط انتاجي و ابتكاري فعال "[6]

- معنى الطفولة حسب المنظمة الصحة العالمية تلك الفترة من حياة الانسان من لحظة الولادة الى سن18 [7].

ثانيا: فعل التفلسف عند الطفل بين التأييد والمعارضة

1_الاتجاه الاول: الطفل فيلسوف بالفطرة.

ان ممارسة النشاط الفلسفي عند الأطفال يبدو أمرا بديهيا عند الكثير من الباحثين خاصة أن العلاقة التي تجمع بين عالمي الطفولة والفلسفة هو التساؤل كون الطفل يطرح بفطرته أسئلة فلسفية لن يجد لها جوابا الا في مادة الفلسفة يحاول من خلالها إيجاد معنى لكل شيء أمامه لوجوده ومصيره وغيرها من الإشكالات لذلك **تشير النظرية الشهيرة جان بياجي 1933 حول التطور المعرفي الى أن معظم الأطفال قبل العمر 11 أو 12 قادرين على التفكير الفلسفي [8]**

اما الفيلسوف جاريت ماتيوز يرى ان التفكير الفلسفي فطري لدى كل طفل وذلك من خلال عرضه للعديد من الامثلة والنماذج عن اسئلة الاطفال كلها حيرة ومحاولة لتقصي الحقيقة [9] لذلك أعطى العديد من الأمثلة عن أسئلة الأطفال **فمثلا تيم البالغ من العمر ست سنوات كان منغمسا في لعق الاناء سال أبي كيف يمكن أن نتأكد من أننا لسنا في حلم؟ وجوردان البالغ من العمر خمس سنوات عند ذهابه للنوم في الساعة 8:00 مساء سال إذا ذهبت للفراش على الساعة 8:00 وصحوت على الساعة 7:00 صباحا كيف أتأكد حقا من أن العقرب الصغير دار مره واحدة فقط؟ أما المثال الأخير فهو أنه في أحد الايام قام جون ادغار بأول رحلة له في الطائرة وكان قد اعتاد رؤية الطائرات تقلع وتصعد في السماء ثم تختفي تدريجيا قال إن الأشياء لا تصبح في الحقيقة الاصغر في الاعلى هنا [10]**وهذه الحيرة والاسئلة ذات الطابع العميق والوجودي هي الدافع الحقيقي للوصول الى المعارف والوصول الى الحقائق دون املاء او قيد، بل هو استثمار حقيقي في الطفل لبناء معارفه بحرية وهي أكبر دليل على أن العقل في مرحلة الطفولة بإمكانه أن يتناول مواضيع أكثر عمقا بما يسمح له بتعزيز قدرات التفكير لديه.

يرى المؤيدون لرأي بياجي وماتيوز **أن دهشة الطفل وجرأته في اقتحام المجهول وما يتم طرحه من أسئلة وجودية وأزلية التي نعتبرها نحن الكبار الأكثر احراجا هي في الحقيقة الأسئلة الفلسفية الكبرى التي يبحث الفلاسفة عنها عبر التاريخ الفلسفي حيث يمكن القول باختصار أن الفلسفة هي الطفولة الدائمة للفكر[11]** ان السؤال له قيمته المعرفية من خلال

---

[6] محمد علي أحمد الشهري: التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية بحث مكمل لنيل شهادة الماجستير في التربية الإسلامية، كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية،1430ه، ص18-19

[7] نجمة بوصوار: جون جاك روسو سؤال الطفولة والانسان مجلة مقاربات فلسفية، المجلد 8 العدد واحد 2021 ص253.

[8] أميرة أحمد باغديش: فلسفه للأطفال، موسوعة ستانفورد للفلسفة، مجلة الحكمة، 2017، ص3.

[9] أميرة أحمد باغديش فلسفة للأطفال ص 3.

[10] نفسه

[11] سامح محمد عطية الطنطاوي: إشكالية السؤال الفلسفي عند الأطفال دراسة جمالية، مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم، مج13، ع 1، 2021، ص2454.

المواضيع التي يعالجها والمجالات التي يلامسها فلا يمكن التقليل من شأنه عندما يطرح من طرف طفل لم ينضج فكره بعد ،بينما يلقى كل السعة والترحيب اذا طرح ذات السؤال من بالغ ،لذلك نؤكد أن العقل في بداياته يمكنه معالجة مسائل فلسفية على قدر الطاقات التي يمتلكها .

أبيقور من بين الفلاسفة الذين دعموا فكرة ان الفلسفة يجب أن تدرس للأطفال وبإمكان الانسان في أي فترة من حياته أن يمارس فعل التفلسف بما هو متاح له من قدرات وطاقات فكرية يقول أبيقور **"لا أحد يتردد في الانخراط في الفلسفة... لأنه لا أحد ينخرط في وقت مبكر أو متأخر جدا من عمره في نشاط يوفر صحة الروح "**[12]**فالفلسفة الأبيقورية مبنية على أن التفكير الفلسفي لابد أن يفرض على الأطفال، والشباب ،والكهول وفي أي سن، فهو يؤمن توقع الحياه بل هو الحياة** .[13] فالفلسفة على حد تعبير أبيقور هي حالة نفسية وصفها بحياة الروح ولا يمكن تحديد سن معين لولوج عالمها، ودعى لضرورة فرضها على كل الاطوار التعليمية والعمرية بما في ذلك الأطفال والكهول ولا يمكن اقتصارها فقط على الشباب

_مونتين هو الاخر من الداعمين للرأي القائل أن الطفولة والفلسفة لا يتعارضان بل **كان أكثر دقه من قوله أنه كان خطأ كبير عندما قمنا بإبعاد الفلسفة عن الأطفال ثم إن الفلسفة تمنحنا كيفية العيش والطفولة لها اهمية كبرى في حياة الانسان مثلها مثل باقي المراحل لماذا لا نترك الفلسفة تتواصل مع الطفل، بإمكانه تعلم القراءة والكتابة كما يمكنه تعلم فعل التفلسف.** [14]

_ :لا يمكننا سوى ان نذهل امام بعض الاسئلة التي يطرحها الطفل في مراحله الاولى التي تعبر عن نضج عقله ومدى استعداده لتلقي أي نوع من المعارف من البسيط الى الأكثر تعقيد خاصة أن السؤال الذي يكون دائما الطرح حول المواضيع الحساسة أصل الوجود الموت ،العدالة... فالعلامة فارقة أن يجد الإنسان نفسه مصدرا للتفكير الفلسفي، انها أسئلة الأطفال كثيرا ما نسمع من أفواههم كلمات تصب مباشرة في الاعماق الفلسفية، غالبا ما يملكون نوعا من العبقرية يفقدونها حينما يصبحون مراهقين [15]

-يؤكد برنارد كروتساين على أن الميتافيزيقا هي الجواب عن اسئلة الأطفال، ويفسر جون فر انس وليتوارد ضمن ما بعد الحداثة كون الأطفال يدعون اعادة تواصلهم مع مرحلة الطفولة، وهي امكانية للروح للعيش دون ضغط او املاء للحياة. [16]

_إن المنهج القائم على توطيد الصلة بين الفلسفة والطفل سيعمل على نمو عقله وتطوير حسه المعرفي، مع اكتشاف مواهبه الفكرية الكامنة كالتأمل والمحاججة والمناقشة في قضايا عقلية لها أن تزيد في عمره العقلي وترفع من درجة استيعابه فيكفي أن نتعامل مع الطفل على أنه كائن محدود القدرات يفهم فقط من خلال الأسلوب الالقائي، وتوجيهه من خلال معارف سطحية، بل وجب اعطائه فرصه لتفتح له أفاق الابداع والتفوق والتطلع الى الجديد من خلال تعرضه للفكر الفلسفي.

---

[12] ميشيل طوزي فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة ترجمة محمد الادريسي ورشيد مشهور، 2016، ص 2016.
[13] نفسه، ص330.
[14] نفسه.
[15] نفسه
[16] نفسه.

الاتجاه الثاني: الفلسفة لا تترك في متناول الاطفال.

- يرى أصحاب هذا التوجه من فلاسفة وباحثين أن فعل التفلسف بعيد كل البعد عن عقل الاطفال، كون هذا الأخير يحتاج الى نضج ووعي كي يستطيع فهم الفكر الفلسفي قبل ممارسته ،ولا يمكن تسمية محاولات الإنسان في مراحله العمرية الأولى رغم ما يطرحه من أسئلة وجودية وكونية تفلسفا ،بل هو سؤال بهدف فهم الوجود، يتطور مع مرور الزمن بصقل العقل وسقيه بالمعارف الفكرية كي يصبح فلسفة، فعلى سبيل الذكر يقول ديكارت" **في صغري تعلمت الكثير من الأشياء وآمنت بها ،لكن عندما كبرت أيقنت أن بعض ما تعلمته لم يكن صحيحا بتاتا، بل خاطئ تماما ،وهذا ما كان يزعجني فيوجد ما تسلل لفكري وما زال قابعا هناك وهو غير صحيح** "[17]يرى ديكارت ان الطفولة هي فرصة لنتعلم كما هي فرصة لتعلم الخطأ الذي يجب تصحيحه فيما بعد ،إن الطفولة هي زمان ومكان للخطأ والاحكام السابقة لأننا كنا اطفالا قبل أن نكون رجالا، يجب أن نصل الى مرحلة النضج للبدء في التفلسف.

- نفس الشيء يؤمن به كانط أن الطفل في حالة قصورما دامه ما زال تحت الوصاية ليس بإمكانه اقتحام عالم التفكير بنفسه لذلك عليه أن يمتلك قوة توجيه الفكر بحرية من خلال الاستخدام الأفضل لعقله من أجل إدراك الأنوار.[18]الدليل الذي اعتمده كانط لتبريره وجوب ابعاد الفلسفة عن الأطفال كون ان الطفل في بداياته عقله لا يكون مكتمل النمو ويمكن توجيهه وبالتالي يفتقد لقوة الفكر وروح الاستقلالية.

-أما بالنسبة لهيجل ليس هناك معنى لتعلم التفلسف دون تعلم الفلسفة[19]فطرح الأسئلة الفلسفية دون امتلاك معلومات كافية عن الفكر الفلسفي لا ينتج فعلا فلسفيا سليما، بل كل ما علينا فعله وصفه بأنه محاولة عشوائية تحتاج للكثير من التوجيه ليصبح أكثر نضجا. لذلك مفهوم سن التفلسف هو ما يهيمن على المؤسسات الفلسفية الفرنسية حيث يرفض بشكل تام تدريس الفلسفة قبل الطور الثانوي، **لسببين من جهة عدم النضج النفسي للمراهقين قبل هذا السن حتى يرخص لهم معالجة الاسئلة الميتافيزيقية ومن جهة ثانيه لابد من امتلاك واطلاع مسبق حول الافكار الفلسفية [20].**

ثالثا: تدريس الفلسفة للطفل

1- ادراج الدرس الفلسفي في المدارس الابتدائية:

1-1 - طبيعة الدرس الفلسفي الموجه للطفل:

عند الحديث عن أهمية تدريس ماده الفلسفة في سن مبكر المدارس الابتدائية نموذجا، فإننا لا نتكلم عن ادراج ماده الفلسفة بأسلوبها المطروح في غيرها من الادوار التعليمية كالطور الثانوي والجامعي، بل لابد من المنظومة التربوية أن تبني مذكره تعليمية لدرس فلسفي موجهه على وجه الخصوص للتلاميذ في طور الابتدائي، تحقق أولا شرط أن تكون المعلومات

---

17 ميشيل طوزي فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة، ص331.

18 نفسه

19 نفسه

20نفسه

والحقائق والقضايا والمواضيع وفق ما يتناسب مع عمرهم، وقدراتهم العقلية، أيضا من بين شروط صياغة درس فلسفي موجه للطفل يلبي فضوله الفكري ويجيب عن الاسئلة المطروحة بقوه من قبله، كما يجب أن يكون الطرح الفكري للدرس يشجعهم على التفكير الفلسفي وحب الاكتشاف ويساهم في نضج العقل وتطوير قدراته، وأخيرا أن يتم اعداده من قبل مختصين وتربويين، لتبسط فيه معارف الفلسفة ،ويؤخذ بعين اعتبار الطرح بالتدرج ووفق ما يخدم هذه الفئة.

2-1 - نموذج تدريس الفلسفة للأطفال في المدرسة الامريكية:

أ-لماذا المشروع الأمريكي لتدريس الفلسفة للأطفال؟

ان الهدف من تسليط الضوء على فكرة تدريس الفلسفة للأطفال في المدارس الامريكية هو معرفة كيفية اهتمام هذه المدرسة بالعقل والتفكير عند الاطفال من حيث بداية المشروع والطرق المستخدمة، **وقد تم التوصل إلى أن هذا المشروع الأمريكي بدأ التفكير في عام 1968 عن طريق ماثيو ليبمان، وذلك بتقديم المنطق عن طريق القصص بعد استشعار ان التربية الامريكية تعاني من مشكلة وهي فقر تفكير الطفل في ظل وجود مواد لا تعين كثيرا على تنمية التفكير عند الاطفال** [21] فتعلم القراءة و اجادة العمليات الحسابية لا يعني أن الطفل يتقن التفكير بل هناك شيء أكثر وأبعد مما هو متضمن في هذين المادتين نريد التوصل اليه، والمشروع باختصار ليس الغرض منه تدريس تاريخ الفلسفة او المصطلحات الفلسفية بقدر ما هو برنامج تربوي يهدف الى اثارة التفكير الفلسفي عند الطفل وتنميته حيث يمكنه من الانخراط في الحوار والمناقشة والتفكير والتأمل والتعبير عن الذات.

ب-أهداف المشروع الامريكي من لتدريس الفلسفة للأطفال:

-تمرس الأطفال على نوع جديد من المعارف ينمي مهاره التفكير.

-اكتساب قيمة النزاهة وعدم التحيز والموضوعية.

-الاهتمام اتساق والتناسق بين الاجزاء والوعي بالتناول الكلي، والنظرة الشاملة للحقائق والمواضيع.

_قيام مؤسسات متفرقة في انحاء أمريكا تعين على اعداد المناهج، والكتب، واجراء التجارب التربوية، واعداد المعلمين.

_اعادة النظر في مناهج التعليم الابتدائي [22]

ج- الأدوات البيداغوجية المستعملة في المشروع الامريكي لتدريس الفلسفة:

---

[21] عماد عباس عبد الله الزهراني: عوائد تعليم مهارات التفكير الفلسفي على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية وانماطها، المجلة السعودية للدراسات الفلسفية، العدد 1، دار المعنى، 2021، ص24

[22] عماد عباس عبد الله الزهراني: عوائد تعليم مهارات التفكير الفلسفي على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية وانماطها، ص25.

1-القصة: بدل أن تقدم للأطفال نصا فلسفيا لأحد كبار الفلاسفة نضع بين أيديهم قصة تحمل بين طياتها موضوعا اشكاليا يهم الطفل مثل الصداقة، المدرسة، الحب، الام، النظافة، يقوم الاطفال بقراءة هذه القصة ثم يستخرجون الاسئلة التي تثيرها ليتم بعد ذلك اختيار سؤال واحد للنقاش عن طريق الانتخاب ووفق مبدا الاغلبية [23]

_ورشه الحوار الفلسفي : بعد اتفاق الاطفال على سؤال للنقاش يكونون ورشات افواج بحيث لا يتجاوز عدد افرادها 15 طفلا، لتبدأ بعد ذلك حصص النقاش الشفهي، وفق القواعد في حصة أسبوعية حسب برنامج المدروس [24]

3-المعلم: دور المعلم في ورشة الحوار هو الدور الذي تضعه له الفلسفة ذاتها اي الدور السقراطي الذي يعمل على اثاره الحوار بين الاطفال، ودفعهم للأمام مع ضمان تنظيم الحصة والتفكير بقواعد الحوار، ونظام التداول والنقاش فدور **المعلم في الورشة الحوار ليس أكثر من منشط ووسيط أكثر من كونه مصدر للمعرفة، او مرسلا لها**[25]

د-الكفاءات المستهدفة من مشروع الحوار الفلسفي مع الاطفال:

على مستوى التجارب العالمية لهذا المشروع هناك اتجاهات مختلفة في أهدافه المتوخاة لكن الاتجاه الذي يمثله ليبمان يعد الاتجاه الغالب، وهو اتجاه يضع تعلم ثقافة الحياة الديمقراطية والتربية على المواطنة هدفا مركزيا حيث يعد ذلك مهمة ثانية في المدرسة الابتدائية بعد التعلم الشفهي للغة [26] ومنه اهم الكفاءات هي:

_التمرن على التفكير المستقل.

_تمرن الطفل على الحوار الجماعي.

_تشكيل الطفل صورة جيدة حول ذاته.

بناء الغيرية، والتمرن على احترام الاختلاف [27]

رابعا: نتائج تدريس الفلسفة للأطفال:

_في دراسة تريكي وتوبينج التي استهدفت التحليل وتقويم دراسات اجريت خلال 30 سنة حول أثر برامج الفلسفة للأطفال تبين ما يلي

- تحسين مهارات الاستماع

-القدرة على التعبير اللغوي والثقة في النفس.

---

[23] مليكة ابن دوده والمشاري الجيلالي: لنتعلم... ديمقراطية، المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، دفاتر مخبر، جامعة محمد خيضر بسكره ص 75.

[24] نفسه

[25] نفسه

[26] نفسه

[27] نفسه، ص77

-زيادة التركيز والتحفيز والفضول والالتزام.

-أن تعليم الفلسفة للأطفال يزيد في كفاءتهم الذاتية، والتفكير النقدي، والانفتاح الفكري.

- تنمية مهارة التفكير الاستدلالي والتأمل وزيادة الرغبة في دراسة تخصص الفلسفة مستقبلا.

-اكتساب مهارات اجتماعية وتواصلية.

يصبح الاطفال أقل مقاطعة للحديث والتركيز أكثر اثناء الاستماع للأخر.

-زيادة الهدوء والقدرة على الابداع [28]

الخاتمة:

ما نخلص إليه في نهاية هذه الورقة البحثية أن تعليم الفلسفة في الطور الابتدائي بات ضرورة ملحة تفرضها ظروف الواقع الراهن وما يحمله من تحديات فكرية وسياسية واقتصادية وجب تهيئة الجيل الذي يواجهها من صغره بتعليمه المنطق، وفنون ادارة الحياة والتفكير التأملي وما إلى ذلك من مهارات فكرية، وتواصلية توفرها ماده الفلسفة دون سواها من المواد، لكن الذي نركز عليه الا يتم تدريس مادة الفلسفة بشكل نظري وبطرح معقد كما هو معمول به في معظم الأطوار، بل لابد للفلسفة أن تخرج من الشق النظري الى الميدان العملي، وأن تنزل من البروج العاجية نحو الواقع لمعالجة مشاكله واحتواء ظواهره وفق ما يتناسب مع عقل الطفل وقدراته العقلية وعمره الفكري، دون أن يسلب التفلسف براءته ومرحه، بل فقط يدخله لعالم الاكتشاف المعرفي ويوقظ رغبته في تعلم المزيد من المعارف.

التوصيات:

-يجب إعادة النظر في المنهاج التربوي للطور الابتدائي وادراج تعلم فعل التفلسف والمعارف الفلسفية.

- لابد من اعداد مربين وباحثين ليتكفلوا بتأليف مقررات فلسفية تتناسب وفق القدرات العقلية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية.

- انشاء معاهد متخصصة تعتمد على أساليب حديثة ووسائل بيداغوجية في تعليم مادة الفلسفة.

-وجب الابتعاد عن أسلوب الالقاء والتلقين ووضع الطفل في الميدان العملي لممارسة فعل التفلسف.

-لابد أن تكون من بين أهداف ادراج مادة الفلسفة في التعليم الابتدائي هو انتاج مواطن صالح يمتلك اساليب التفكير السليم والنقدي.

[28] عماد عباس عبد الله الزهراني: عوائد تعليم مهارات التفكير الفلسفي على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية وأنماطها، ص25.

-من أجل فكري فلسفي ناضج وجب التدرج في طرح المواضيع الفلسفية بمراعاة مستوى الاستيعاب والادراك لدى المتلقي.

- قائمة المصادروالمراجع:

1 - أميرة أحمد باغديش: فلسفه للأطفال، موسوعة ستانفورد للفلسفة، مجلة الحكمة، 2017

2-سامح محمد عطية الطنطاوي: إشكالية السؤال الفلسفي عند الأطفال دراسة جمالية، مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم،

3-حسن أنور حسن خطيب الحماية القانونية للأطفال أثناء النزاعات المسلحة رسالة ماجستير، جامعة القدس،2011 .

4-محمد علي أحمد الشهري: التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية بحث مكمل لنيل شهادة الماجستيرفي التربية الإسلامية، كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية،1430ه.

5-مليكة ابن دوده والمشاري الجيلالي: لنتعلم... ديمقراطية، المسالة التربوية في الجزائرفي ظل التحديات الراهنة، دفاتر مخبر، جامعة محمد خيضر بسكرة.

6- نجمة بصوار: جون جاك روسو سؤال الطفولة والانسان مجلة مقاربات فلسفية، المجلد 8 العدد واحد 2021.

7- عماد عباس عبد الله الزهراني: عوائد تعليم مهارات التفكير الفلسفي على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية وانماطها، المجلة السعودية للدراسات الفلسفية، العدد 1، دار المعنى، 2021.

8- عائشة بن النوى: الطفولة المعنفة في الجزائر، مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، العدد 8.

9- ثابت دنيا زاد: حقوق الطفل في خطروالياتحمايته في التشريع الإسلامي، مجلة دراسات في حقوق الانسان، العدد 2، جوان 2018.

عنوان المقال: " إتيقا الفهم ودورها في الإرتقاء بالدرس الفلسفي- إدغار موران نموذجا"

إعداد الباحث:

طالب دكتوراه: فروم رشيد – جامعة محمد بوضياف المسيلة – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية –قسم الفلسفة –تخصص فلسفة تطبيقية- السنة الرابعة.

البريد الإلكتروني: rachid.ferroum@univ-msila.dz

الهاتف: 0669983753

الملخص:

تندرج دراستنا لموضوع أخلاقيات الفهم عند إدغار موران، في سياق الجهود التربوية الإصلاحية التي قدمها هذا الفيلسوف الفرنسي المعاصر -المعروف بفيلسوف التعقيد- بغرض توفير مناخ تربوي ملائم للمعلمين والمتعلمين وفي سياق تأمين العلاقة بين المدرسة والأسرة وبين المدرسة وبقية الفاعلين التربويين في المجتمع.

يقع على عاتق المشتغلين بالدرس الفلسفي من وجهة نظر موران ،أن يعتنوا بأخلاقيات الفهم كآليات منهجية للممارسة السلسة والعميقة لمجريات الدرس الفلسفي، تساعد على تعزيز التفاهم في المناخ المدرسي والأوساط التعليمية على اختلاف الأعمار والمستويات ،زيادة على اعتماد هذه الأخلاقيات كموضوع للدراسة ، وذلك بتشريح مشكلة عدم الفهم في جذوره وآثاره، وأسباب التنافر والصراع والعنف الموجود في الوسط التربوي والاجتماعي ، وذلك بمراعاة التعقيد الموجود في الظاهرة البشرية عموما، ومن شأن هذه الدراسة أن تعزز قيم السلام ذاتيا واجتماعيا وإنسانيا كما تسمح بالارتقاء بالدرس الفلسفي لتحقيق مستقبل واعد للتربية ،مستقبل يسوده الحب والتضامن وجودة الحياة.

الكلمات المفتاحية : إدغار موران ، أخلاق الفهم ،الدرس الفلسفي، تربية . إصلاح.

Abstract:

The current study aims to investigate the understanding ethics by Edgar Morin and the related undertaken efforts in the educational domain provide by this contemporary philosopher, that is mostly known by the complexity philosopher. These Efforts aim to provide a suitable educational environment for the teacher and the learners, and to strengthen the relationship between the school and the family and between the school and the rest educational practitioners in the society.

According to Edgar Morin, philosophical practitioners must tend the understanding ethics as a methodological mechanism that insure the smooth practice of the philosophical lessons and reinforce the understanding in the educational environment at different ages and levels . Moreover, these ethics are also used as a subject of study perse by dividing the problem of the inability to understand and its effects into basic parts and also by studying the reasons of disharmony, conflicts, and violence in the educational and social environment with taking into consideration the complexity of the human phenomenon in general. In addition, this study aims to reinforce values of personal, social and humanitarian peace. It also promotes for the upgrading of the philosophical lesson to achieve a promising future full of love and solidarity for the education.

Keywords:

Edgar Morin ,the ethics of understanding, the philosophical lesson ,education repair.

مقدمة:

لقد خصص إدغار موران حيزا كبيرا من فلسفته لموضوع التربية والتعليم ،واشتغل على مشروع أخلاقي واجتماعي وحضاري، يرتكز على فهم الشرط الإنساني ،و يستهدف الإنسان في كل جوانبه البيولوجية والنفسية والاجتماعية والتاريخية.

إن المشكلات التربوية الكثيرة التي يعاني منها مناخ التعليم والتربية ، مثل: العمى المعرفي وسوء الفهم والاختزال والفصل التخصصي بين المعارف والذكاء الأعمى... فرضت ضرورة التفكير في سياسة تعليمية جديدة،وبرامج إصلاحية متكاملة ، كما أن التعقيد الذي يلازم الظاهرة البشرية -على غرار الظواهر الأخرى-،يستوجب التوجه نحو تناول المسألة التربوية والتعليمية ،ضمن أخلاقيات تطبيقية مجالية ،وفي ضوء إبيستيمولوجيا الفكر المركب ،هذا مايساعد على تحقيق التغيير المنشود في المناخ التربوي والاجتماعي عموما.

يدعو إدغار موران من خلال نموذج تربوي إرشادي، إلى نظرة عميقة للتربية والتعليم ،إذ يراهن على الدرس الفلسفي المنشود في تجديد طريقة تنظيم المعرفة ،وإبراز ضرورة الوصل و التكامل الموجود بين العلوم والمعارف.

ينبغي على جهود الإصلاح التربوي مراعاة الطابع المركب للإنسان ،وتخصيص مناهج تعليمية تكاملية في الأنتربولوجيا،و العلوم الكونية، وعلوم الحياة والفلسفة والشعر والفنون وغيرها، مناهج مبيئة لا تفصل الذات الإنسانية عن محيطها الجغرافي أو الثقافي أو الاجتماعي أو السياسي، حيث تهدف التربية في أسمى مطالبها حسب إدغار موران ، إلى ترقية الحضارة الإنسانية التي تزول في كنفها الحواجز الجغرافية والهوياتية المغلقة.

وفي سياق طرح إتيقي متناغم مع فلسفة التعقيد، ينوه موران على أهمية الإصلاح التربوي بالنسبة للمستقبل الذي يريده متفتحا يطبعه التفاهم والتضامن وروح المسؤولية ،كما تكشف الأخلاقيات التربوية عن الأبعاد الإنسانية التي تزيد من قيمة التربية بالنسبة للمجتمع الإنساني، الذي هو بحاجة ماسة اليوم ،إلى العيش بسلام وجودة الحياة في هذا الكوكب الأرضي ،وبحاجة إلى التغير نحو غد مختلف،بعيدا عن صور الازدراء والعنف والكراهية ،وذلك لا يتأتى إلا بتعزيز أخلاق الفهم التي تفتح آفاقا واعدة لتواصل إنساني مفيد ،ولعل ذلك هو المأمول من الدرس الفلسفي في رسالته الاجتماعية والحضارية والإنسانية ،زيادة على رسالته المعرفية.

وعلى هذا يمكن طرح إشكالية الموضوع كمايلي:

***- كيف يمكن لأخلاق الفهم أن تساهم في إنجاح الدرس الفلسفي تربويا وحضاريا من وجهة نظر إدغار موران؟**

***- ماهي الإضافة المنهجية والمعرفية التي قدمها إدغار موران من أجل إصلاح منظومة التعليم عموما والارتقاء بالدرس الفلسفي خصوصا؟**

أولا: الفهم أساس للفاعلية التواصلية:

يمثل مبحث التواصل في الفلسفة المعاصرة ميدانا لتقاطع وتكامل العديد من التخصصات العلمية والفلسفية كالسوسيولوجيا والأنتربولوجيا والتاريخ وعلم النفس وفلسفة اللغة واللسانيات والفلسفة السياسية وغيرها.

فبعدما هيمنت على الفلسفة في فترات سابقة :قضايا الوعي والتأمل ونظريات المعرفة ،والأكسيولوجيا ،ظهرت فلسفة التواصل لتقول كلمتها في حقل الفلسفة المعاصرة ، وليصبح مفهوم التواصل من المفاهيم المركزية المتداولة فيها ،إذ لم يعد الاهتمام بالتواصل منحصرا في المجال التداولي المتعلق بتبادل المعلومات،وتقنيات تبليغها(الاتصال) بل أصبح يشكل نظرية علمية ،وفلسفة مستقلة بذاتها أسست لنموذج معرفي له فاعليته المتميزة في بناء العلاقات الإنسانية ،وهذا ما ذهب إليه فيلسوف المعقولية التواصلية الألماني: **يورغن هابرماس jurgen habarmas (1929 – حي)**، وكثير من الفلاسفة وعلماء الاجتماع المعاصرين .[1]

إن الطبيعة الإتيقية للتواصل ، تتمثل في كونها تعتبر أن الرسائل التواصلية المتبادلة بين المرسل والمتلقي ،هي رسائل ليست بالضرورة بريئة ،فبقدر مايكون التواصل حينئذ أداة للتفاهم والتحاور ،فقد يكون أيضا أداة للصراع والخصام ،ومجتمعات اليوم تقدم لنا أمثلة حية عن هذا الصراع ،وبهذا تكون الإتيقا التواصلية طريقا لإدارة الصراع وفتح النقاش وتبادل الآراء.[2]

وحسب **إدغار موران** * **Edgar Morin (1921 – حي)** فإن التواصل الإنساني يحقق أهدافه وغاياته عندما يكون هناك فهما صحيحا للإنسان في حد ذاته ،فهما لمكوناته وأبعاده ، هذا الفهم الذي يتطلب الوعي بالطابع المركب للإنسان ،دون فصل أو اختزال في التعامل مع الظاهرة البشرية.[3]

يولي إدغار موران أهمية معتبرة لمسألة الفهم في عملية التواصل ،ويعتبر أن الفهم الإنساني القائم على الذاتية البينية (البينذاتية) ،يتطلب الانفتاح على الآخر ،والمشاركة الوجدانية والتعاطف ،وسواء ثم هذا الفهم عن بعد أو عن قرب ،فإنه يرى في الآخر مثيلا للذات ومختلفا عنها في الآن نفسه ،فهو مثيل لها بإنسانيته ومختلف عنها بتمايزه الشخصي أو الثقافي.[4]

تقتضي أخلاق الفهم أن نعترف بعدم الفهم السائد في العلاقات بين البشر ،إنه أمر متفش في وسط العائلات ،وفي قلب العمل والحياة المهنية ،وفي العلاقات بين الأفراد والشعوب والديانات وحتى بين المشتغلين بالفلسفة كما يذكر موران،وهو شأن يومي وكوني حاضر في كل مكان تقريبا،يولد سوء التفاهم ،ويحدث الاحتقار والكراهية ،ويثير العنف ويرافق الحروب دائما .*

إن عدم الفهم للذات والغير معا ، مثلما يضيف موران هو منبع للمواقف المتعصبة وللأفكار المؤدلجة والوثوقيات التي ترجمتها وعبرت عنها بوضوح تلك اللغة الانتقامية العنيفة التي يتبادلها الناس العاديين أو حتى المثقفين، الذين وقعوا تحت سطوة الإحساس بالمجد وتضخم الذات والشوفينية. وغيرها[5].

---

[1] محمد عبد السلام الأشهب،أخلاقيات المناقشة في فلسفة التواصل لهابرماس ،دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع،الأردن، ط1، 2013، ص11.

[2] -يورغن هابرماس ، إتيقا المناقشة ومسألة الحقيقة، ترجمة:عمر مهيبل ،منشورات الاختلاف،الجزائر ،ط01، 2010،ص 08.

*- فيلسوف وعالم اجتماع وأنتربولوجي فرنسي معاصر ولد سنة 1921، اشتهر بفلسفة التعقيد وبراديغم الفكر المركب ،له مؤلفات غزيرة في الفلسفة والفن والاجتماع والتربية ،أشهر مؤلفاته كتاب المنهج الذي يحتوي على ستة أجزاء.

[3] -إدغار موران ،النهج إنسانية البشرية الهوية البشرية،ترجمة:هناء صبحي،هيئة أبو ضبي للثقافة، الإمارات العربية المتحدة،ط01، 2009،ص22.

[4] - إدغار موران ،تعليم الحياة ،بيان لتغيير التربية، نرجمة: الطاهر بن يحي،منشورات ضفاف،لبنان،ط 01، 2016،ص69.

*- يصف إدغار موران هذه الظاهرة بظاهرة استشراء سرطان عدم الفهم (ينظر إدغار موران ، تعليم الحياة ،بيان لتغيير التربية ،مصدر سابق، ص70.)

[5] -إدغار موران ،المنهج –الأخلاق-،ترجمة: يوسف تيبس،دار أفريقيا الشرق،المغرب،د ط، 2021، ص113.

ومثلما نعترف بضرورة فهم أنفسنا ،وفهم غيرنا ،لابد أن نتعلم أيضا كيفية تعلم الفهم (كيف نتعلم كيف نفهم؟)،وفي هذا الصدد يذكر إدغار موران ثلاث طرق لإدراك مايعرف بالفهم الإنساني ، وهي :الفهم الموضوعي الفهم الذاتي ،والفهم المعقد.[6]

فإذا كان الفهم الموضوعي يتماهى مع طريقة التفسير التي تتعلق بالوقوف على المعلومات والبيانات الموضوعية المحددة لبلورة فكرة معينة على شخص أو موقف أو سلوك معين، فإن الفهم الذاتي هو الذي يسمح بفهم مايشعر به الآخرون ومعرفة دوافعهم الداخلية ومعاناتهم من خلال عمليات نفسية تمر بها الذات كالتقمص والإسقاط وغيرها،ولا شك أن هذه المعاناة وهذا الاستياء الذي نقف عليه عند فهمنا للآخرين ،هو الذي يقودنا إلى الاعتراف بوجودهم ووجود المجتمع الإنساني ككل.

إذا كان من سلبيات التفسير أو الفهم الموضوعي ،هو تشييء الظاهرة البشرية ،لذلك فهو يحتاج إلى ما يكمله ويصرفه عن القصور والفهم الأعمى ،وذلك من خلال عملية تحاور بين الفهم الذاتي والموضوعي ، وهو مايكون في طريقة الفهم المعقد للإنسان أو الفهم الإنساني،و الذي يكون من خلال رؤية متعددة الأبعاد ،تحيط بجوانب مختلفة من شخصه،ولا تختزله في صفة واحدة أو عنصر واحد فقط، وتحيله بذلك إلى معرفة ظروفه و مصادر أفكاره وأفعاله، النفسية والاجتماعية والتاريخية والثقافية ،وهو ما يدعوه موران بطريقة فهم السياقات .[7]

ينبغي فهم"**إنسانية الإنسان**"، في إطار ما يصفه إدغار موران بالوحدة المزدوجة للإنسان(بيولوجية وثقافية) ، هذه التركيبة التي تمنحه أصالته وتميزه ،فهو كائن حي متفوق طور قدراته على الحياة بطريقة مذهلة ،لذلك فإن التربية على فهم الشرط الإنساني من الأدوات الإبستيمولوجية والمنهجية التي تجعلنا نتعرف على كيفية تشكل الوجود الإنساني في إطار ما يعرف بثلاثية:**الفرد،النوع،المجتمع**، ذلك أنه لا يمكن فهم تعقيد الظاهرة البشرية منفصلة عن العناصر المكونة لها ،لأن كل تطور حقيقي للإنسان ،يعني تطورا متلازما للاستقلال الذاتي للأفراد،وتطورا للمشاركة الجماعية ،وتطورا لحس الانتماء إلى النوع الإنساني.[8]

من صميم الحكمة أن نكون موضوعيين مع أنفسنا ، بأن نكتشف ذواتنا ونعمل على اختبارها وأن نمارس نقدا ذاتيا على أنفسنا ومن الضروري أن نفهم أنفسنا حتى نفهم الآخرين.

ومن المؤسف حسب إدغار موران أن هذا الفهم الاستبطاني الحيوي، الذي يطلعنا على المسافة اللازمة بيننا وبين أنفسنا ،ويمكننا من أن نعرف كيف نتأمل وكيف نفكر ،غائب عن مناهج التدريس الفلسفي اليوم (الفرنسية تحديدا)، رغم أهميته بالنسبة للتلاميذ والمتعلمين في كل أطوار التعليم ، إذ على الفلسفة أن تتجاوز دورها التعليمي التخصصي الضيق ،إلى الدور الإنساني الحضاري حتى تكون محركا ومرشدا في تعلم فن الحياة.[9]

---

[6] -Edgar Morin,la method,,Ethique,Editions du seuil,france, 2008,p138.

[7] -ibid , p139.

[8] - إدغار موران، فهم الشرط الإنساني رهان تربية المستقبل، ترجمة: عزيز مشواط ،مجلة رؤى تربوية ،العدد التاسع والعشرون، مؤسسة عبد المحسن القطان رام الله، فلسطين،2009.

[9] - إدغار موران ،بيان لتغيير التربية ،مصدر سابق،ص 38.

ثانيا:أخلاقيات الفهم في المناخ التربوي

يعول إدغار موران كثيرا على المدرسة في تعليم أخلاق الفهم في المناخ التربوي ،سواء بين المعلمين والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم ،حتى أنه أدرج عنوانا بارزا حول ذلك في كتابه الشهير الذي سبقت الإشارة إليه(**تعليم الحياة**) أسماه : **"الفهم في رحاب المدرسة "**[*] .

كما ينصح أيضا وينوه عل أهمية تدريس مسألة الفهم في كل مراحل التعليم من الإبتدائي إلى الجامعي ،ويرى بأن المناخ التربوي اليوم ليس بحاجة إلى الفهم فقط،وإنما إلى أخلاقيات الفهم باعتبارها علاجا لكثير من الأمراض وخاصة العنف المدرسي ،الذي يعبر عن أزمة التعليم الشاملة كما أطلق عليها موران ،وهو عامل مفصلي في الأزمة التربوية والحضارية التي تعاني منها مجتمعات اليوم هذا ما يمكن وصفه بالبعد الإتيقي لعملية الفهم.[10]

وحتى يصبح الدرس الفلسفي أكثر نجاعة ونفتحا، يجب على المعلمين والمربين اليوم ،أن يحرصوا على تعليم التفاهم البشري ،وتجسيد مايعرف بأخلاقيات الحوار واحترام الآخر والتسامح بينهم وبين المتعلمين ، والعمل على تحويل عنف التلاميذ من صراع خشن إلى صراع لطيف ومثمر، يستمر بواسطة الكلام والأفكار ، يسمح بالحوار ،ويفتح آفاق التواصل الفكري والثقافي والأخلاقي ،لكي يصبح بذلك طريقة عملية للتدرب على الفعل الديمقراطي في صوره القاعدية ، إذ أن الديمقراطية عموما تحتاج إلى مثل هذه الصراعات الفكرية حتى لا تموت وتندثر ،بشرط ألا يصاحبها مظهر من مظاهر القوة المادية.[11]

نجد هذه الأفكار متداولة بقوة عند فيلسوف المعقولية التواصلية الألماني يورغن هابرماس ،وخاصة فيما كتابه إتيقا المناقشة الذي سبقت الإشارة إليه.

في الدرس الفلسفي لا نفرض أفكارا على الآخر ،لأن الأهم هو الأشكلة وإدارة الحوار وتعميق الفهم ،وليس بالضرورة ضمان التوافق بين الملقن والمتلقي .

فينبغي العناية بالآخر أو الغير كما يذهب فيلسوف الغيرية "ليفيناس" ، كما يجب اعتبار الآخر شخصا إنسانيا وليس مجرد شيء من الأشياء الجامدة ،إنه شخص يجب احترامه والاعتراف به والإصغاء إليه والحوار معه ،وبهذا فإن أولوية الأخلاق حسب ليفيناس تقوم على أولوية الآخر ،وهو مايعرف عنده بالمسؤولية الأخلاقية عند الآخر.[12]

وفي فضاء العملية التعليمية ،يمكن أن يكون الآخر عند موران هو المتعلم كما يمكن أن يكون كذلك المعلم ذاته ،حتى يكون الفهم آلية متبادلة بينهما في إطار علاقة دائرية تعبر عن تعقيد الظاهرة البشرية كما يرافع عنها موران ضمن سياق الابستيمولوجية التعقيدية.

إن الفهم الذي يسود المناخ التربوي عموما ،ومناخ المدرسة خصوصا ،يشترط ضرورة العناية بكل من المعلمين والمتعلمين ،وإعطاءهم المكانة التي يستحقونها في مسار الجهود الإصلاحية للمنظومة التربوية ،وفي سياق تأمين العلاقة بين المدرسة والأسرة ،وبين المدرسة وبقية الفاعلين التربويين في المجتمع(الشركاء) .

---

[*]-ينظر كتاب إدغار موران ،تعليم الحياة،ص 78.

[10]-إدغار موران ،تعليم الحياة بيان لتغيير التربية،مصدر سابق ،ص ص 76-78.

[11]-المرجع نفسه،ص79.

[12] - زروحي الدراجي،فنيات الخطاب الفلسفي، سلسلة الكتب الأكاديمية لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة محمد بوضياف المسيلة،ط01 ،2019.ص177.

وفي هذا الإطار يرفض إدغار موران أن يختزل دور المعلم ويحصر في زاوية المهنة أو الوظيفة أو الخبرة التي يسودها الآداء الروتيني الجاف ،المفتقد للإبداع و الفاعلية في الآداء ،بل أن مهمته تتجاوز ذلك إلى نقل استراتيجيات الحياة للمتعلمين ،هذه المهمة السامية تتطلب التقنية والفن ،زيادة على المهارة والكفاءة.[13]

إن سلطة المدرس الحقيقية كما يراها موران، هي سلطة أخلاقية ، تتمثل في قوة الحضور الذي يرسم كاريزما متميزة لهذا المدرس ، حضور مطبوع بخلق الرفق ،يفرض وجوده من غير عنف ، ويفتح أبواب الفهم والتواصل بين المعلمين والمتعلمين.[14]

تسمح أخلاق الفهم في الفضاء التربوي ،بالتواصل بين المعلمين والمتعلمين وكل الفاعلين في المؤسسات التربوية والتعليمية، كما تسمح أيضا بالتواصل بين العلوم والمعارف ورفض التجزيء والفصل بين التخصصات العلمية المختلفة والمتكاملة (في الأصل)*- في شكل نسيج واحد- ذلك أن الفصل الذي يشعب المسائل ويشتت التفكير ،إنما يعبر عن ذكاء بشري سلبي يحطم التكامل والتشابك الموجود في هذا الكون وظواهره المعقدة،ليصبح بذلك كما أنه ذكاء أعمى أو ذكاء غير مسؤول .[15]

يصف إدغار موران شخصية المعلم المربي بأنه **"قائد الجوقة "** المتشبع بصفة الحب **(Eros)**، صاحب الحضور النفسي والجسماني والتنشيطي والتفاعلي ،هذه الخصال التي تمكنه من قيادة الثورة البيداغوجية المتعلقة بالمعرفة والفكر،ومساعدة المتعلمين في حال مواجهة مختلف المعارف الإلكترونية المتوفرة لديهم عن طريق الأنترنت ووسائطه المتعددة.،وذلك بتنظيمها وفرزها ،وصرفهم عن فخاخ الخطأ والوهم والمعرفة المبتورة والمختزلة التي تأتيهم من خلالها.[16]

إن التواصل الدائم مع المتعلم من خلال الحوار الذي يسوده الرفق والتسامح والعطف ،هو طريق إلى تعليم التفاهم البشري، مما يمكن المتلقي من مواجهة الشكوك ،ويساعده على تحقيق إنسانيته، إذ ليست الأولوية عند المربي هي تلقين المعارف للمتعلمين فحسب ،بل تحفيزهم على البحث في مصادر المعرفة المختلفة، وباعتباره **(رئيس الجوقة)**،يعمل المربي على مناقشة نتائج بحوثهم ،والتعليق عليها وتقييمها في جو من الحوار والتفهم والاعتراف.[17]

تتيح لنا أخلاقيات الفهم في المناخ التربوي - بما تتصف به من عناية وتفهم واعتراف-أن نحسن ظروف التواصل بين المعلم والمتعلم وكل العلاقات الإنسانية الأخرى بما فيها العلاقة مع السلطة، ومن شأن هذا الفهم أن يقاوم الداء الأخلاقي الفظيع المتمثل في الإهانة ويحد من العلاقات التصارعية وأشكال التنافر المختلفة...،وهذا مايدعوه موران بالرقي الأخلاقي الذي يمهد طريق الأنسنة.[18]

إن الفهم الذي يسود المناخ التربوي،ويطبعه الفكر المركب ،هو الذي يجعلنا نطلع بعمق وشمولية على معاناة المدرسين والمتمدرسين على حد السواء ،وتسمح هذه الرؤية المتعددة بتقليص سلوك الإهانة المتبادل بين الطرفين وخصوصا بين التلاميذ المراهقين والمعلمين الكهول ،ذلك أن رجال التعليم الكهول (كما يصفهم موران)، يجهلون الثقافة الشبابية التي غزتها التكنولوجيا الحديثة بكل محتوياتها المعرفية والثقافية، بما في ذلك نوعية اللباس وتسريحات الشعر،وطريقة الكلام وغيرها،كما أن التلاميذ المراهقين (الثانويين)،يجهلون المشاكل العميقة التي يعاني منها أساتذتهم ،من مشاكل الوظيفة والضغوطات الإدارية والاجتماعية

---

[13] - حمدي عبد الله رضوان ابراهيم ،فلسفة التربية عند إدغار موران في ضوء الفكر المركب ضمن كتاب: إدغار موران المفكر المتعدد وفيلسوف الراهن، إشراف وتقديم داود خليفة،دار الأيام للنشر والتوزيع، الأردن ،ط01 ، 2021 ،ص 152.

[14] - إدغار موران ،تعليم الحياة بيان لتغيير التربية،مصدر سابق ،ص79.

* - يرافع إدغار موران على نموذج تعليمي عابر للتخصصات (عبر تخصصي)،وعابر للمناهج (عبر مناهجي).

[15] - إدغار موران، تحديات القرن الحادي والعشرين-نواصل المعارف العلمية- ج 2، ت:حسين شريف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط،2001،ص16.

[16] -إدغار موران،تعليم الحياة ،مصدر سابق، ص 164

[17] -Edgar Morin,Enseigner à vivre,manifeste pour changer l'éducation ,Actes Sud/play bac, 2014 pp 177-178.

[18] -Ibid,pp179-180.

،وتدخل الأولياء والاعتداءات المهددة لشخصهم،لذلك فإن كل طرف مطالب بتفهم الآخر ،تجنبا للتنافر والصراع ،وبحثا عن التعاون والحوار المثمر في الفصول الدراسية .[19]

وفي إطار أخلاق الفهم ،وسلوك التفهم ،تتعزز العلاقة الحوارية (Dialogique) بين المعلمين والمتعلمين، كوحدة معقدة بين كيانين متنافسين ومتعارضين يكملان بعضهما البعض ويتغذى أحدهما على الآخر ،كما ينتعش التواصل بينهما، في إطار علاقة تفاعلية، تبادلية و دائرية * ، تستوعب التناقض في إطار التعقيد ،وتؤمن بفكرة الاحتواء المتبادل بين الكل والجزء.[20]

قياسا على ذلك يمكن فهم العلاقة بين المعلم باعتباره كلا والمتعلم باعتباره جزءا ،ولا بد أن يكون الفهم متبادلا بين الطرفين ،وبهذا تصبح العلاقة الدائرية ناجعة ومثمرة في الحقل التربوي.

يمكن في هذا السياق الاستئناس بالقصة الأسطورية التي يذكرها الكاتب البرازيلي "باولو كويليو" ،في كتابه الشهير "الخميائي" ،حول الفتى **نرجس** فيقول في معنى القصة : يقف الشاب الوسيم نرجس كل يوم على ضفاف البحيرة ليتأمل بهاءه المتميز على صفحة ماءها النقي ...

كان متباهيا للغاية بصورته ،لدرجة أنه سقط ذات يوم في البحيرة وغرق فيها...

في المكان الذي سقط فيه ،نبتت وردة سميت باسمه وهي : **(وردة النرجس)** ...

عند موت نرجس جاءت آلهة الغابة إلى ضفة البحيرة العذبة المياه ،فوجدتها قد تحولت إلى زير من الدموع ،فسألتها آلهة الغابة : لماذا تبكين؟.

أبكي نرجسا..أجابت البحيرة..

علقت آلهة الغابة قائلة :كان نرجس جميلا إذن ؟!

مكثت البحيرة صامتة للحظات ثم قالت :أنا أبكي نرجسا ...لكنني لم ألحظ قط أنه كان جميلا ...إنما أبكيه لأنه في كل مرة انحنى فيها نرجس على ضفافي كنت أتمكن من أن أرى في عينيه انعكاسا لحسني !!! [21].

من خلال هذه القصة الأسطورية يمكن أن نستنبط معاني عديدة وعميقة أبرزها :أن إدراك الإنسان لأهميته بالنسبة للآخرين سيء مهم ، ولكن الأهم هو ضرورة فهمه بأن الآخرين مهمين بالنسبة له وجودا وقيمة ! ..وهكذا في العلاقة التي يجب أن تكون بين المعلمين والمتعلمين ،فإن المتعلم هو عنصر مهم بالنسبة لمعلمه وهو الذي يمنحه تقدير الذات من أجل نجاح العملية التعليمية.

وإذا كان هذا المعنى جدير بالاهتمام في مختلف تخصصات التعليم ،فهو في الدرس الفلسفي أولى بالمراعاة ،لأننا في الفلسفة لا نبحث عن محبة الحكمة فقط ،بل عن حكمة المحبة أيضا كما يشير إلى ذلك **ليفيناس** خلال تفكيكه لفلسفة الغيرية.[22]

- إدغار موران،تعليم الحياة ،مصدر سابق، ص 56[19]

*- تسمح العلاقة الدائرية بتبادل التأثير والتأثر بين الموضوعات وفق مبدأ التعقيد ،على خلاف العلاقة الخطية الاختزالية التي تربط الأسباب بنتائجها بصورة حتمية وهذا ما ينتقده موران بشدة.

- إدغار موران ،النهج إنسانية البشرية الهوية البشرية،مصدر سابق،ص349..[20]

- باولو كويليو ،الخميائي،منشورات أوليس ،بيروت لبنان،د ط، دس، ص ص 11-12.[21]

- زروخي الدراجي،فنيات الخطاب الفلسفي،مرجع سابق ،ص189.[22]

وفي هذا السياق يؤكد موران ،أن نجاح التربية في تعزيز أخلاق الفهم ،سوف يفتح آفاقا واعدة لتواصل إنساني مثمر ،وسوف يخلص العلاقات الإنسانية عموما ، والعلاقات التي تتم في المناخ المدرسي خصوصا ،من كل مظاهر الازدراء والتنافر والهمجية.

خاتمة :

من خلال هذه الدراسة المتواضعة يمكن أن نخلص إلى النقاط التالية:

رأينا أن إدغار موران يولي أهمية معتبرة لمسألة الفهم في عملية التواصل ،ويعتبر أن الفهم الإنساني هو وسيلة التواصل البشري وغايته ، ويخصص حيزا كبيرا من هذا الطرح لموضوع الفهم في الوسط التربوي والتعليمي ،وهو بذلك يثري منهجيا ومعرفيا ماقدمه فلاسفة التواصل من طروحات في مجال الأخلاقيات التطبيقية والفعل التواصلي تحديدا (أبرزهم الألماني يورغن هابرماس).

كما أن هناك ملامح بارزة لفلسفة الاعتراف فيما قدمه موران حول الجوانب الإتيقية للفهم في المناخ التربوي ، يتمثل في المشاركة الوجدانية والحب والتعاطف والانفتاح على الآخر من خلال العلاقات الذاتية البينية (البينذاتية) التي تتم بين الفاعلين في الحقل التعليمي ويقصد بهم خصوصا المعلمين والمتعلمين.

ومن شأن هذه العلاقات البينذاتية وهذا الانفتاح المثمر على الآخر المتمايز عنا في ذاتيته و ثقافته، المتفق معنا في إنسانيته ، أن يجعلنا ندرك **أهمية الغير** بالنسبة لنا.وهكذا في العلاقة التي يجب أن تكون بين المعلمين والمتعلمين فإن المتعلم بصفته آخر أو غير، عنصر مهم بالنسبة لمعلمه وهو الذي يمنحه تقدير الذات والقدرة على العطاء المثمر ومراجعة مكتسباته ،وتحمل المسؤولية الأخلاقية اتجاهه عند ممارسته للمهام التعليمية والتربوية.

(وهذا الأمر يصدق على علاقة التفاهم الموجودة في الأسرة التربوية أو الشركاء كما يسميهم موران ،سواء كانوا أولياء أو مشرفين في المناخ المدرسي).

يقع على عاتق المشتغلين بالدرس الفلسفي من وجهة نظر موران ،أن يعتنوا بهذه المقولات الإتيقية السابقة ،كآليات منهجية تسمح بتيسير الممارسة السلسة والعميقة لمجريات الدرس الفلسفي و تساعد على تعزيز التفاهم في المناخ المدرسي والأوساط التعليمية على اختلاف الأعمار والمستويات ،زيادة على اعتماد هذه الأخلاقيات وتحديدا أخلاق الفهم كموضوع للدراسة (الدرس الفلسفي)، وذلك بتشريح مشكلة عدم الفهم في جذوره وآثاره، وأسباب التنافر والإهانات الموجودة في الوسط التربوي والاجتماعي عموما، حسب ما يقتضيه التعقيد الموجود في الظاهرة البشرية عموما، ومن شأن هذه الدراسة أن تعزز قيم السلام ذاتيا واجتماعيا وإنسانيا.

وهكذا تساهم أخلاقيات الفهم ، في الارتقاء بالدرس الفلسفي لتعزيز أهداف النموذج التربوي الإصلاحي الذي قدمه إدغار موران لتحقيق مستقبل واعد للتربية ،مستقبل يسوده الحب والتضامن ووجودة الحياة.

ورغم أن المدرسة هي مركز العملية التعليمية والتربوية القاعدية مثلما نوه على ذلك موران كثيرا،إلا أن مسؤولية تعزيز الأخلاق التربوية عموما وأخلاق الفهم تحديدا ،تقع على عاتق كل مؤسسات المجتمع المدنية و الثقافية والسياسية، وهذا من شأنه أن ينعش الدرس الفلسفي بالقيم النبيلة التي تدفع جهود التربية الحضارية إلى الأمام.

في الأخير يمكن اعتبار ما قدمه إدغار موران من أفكار حول أخلاق الفهم إضافة نوعية في حقل الفلسفة التطبيقية والأخلاقيات التطبيقية على وجه الخصوص ،ودعم للمشروع التربوي الإصلاحي الذي يرافع عنه موران ضمن سياق الابيستيمولوجية التعقيدية أو براديغم الفكر المركب.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر:

أ-المصادر بالعربية

1--إدغار موران ،النهج إنسانية البشرية الهوية البشرية،ترجمة:هناء صبحي،هيئة أبو ضبي للثقافة، الإمارات العربية المتحدة،ط01، 2009،

2- إدغار موران ،تعليم الحياة ،بيان لتغيير التربية، نرجمة: الطاهر بن يحي،منشورات ضفاف،لبنان،ط 01، 2016،

3-إدغار موران ،المنهج –الأخلاق-،ترجمة: يوسف تيبس،دار أفريقيا الشرق،المغرب،د ط، 2021،

4- دغار موران، تحديات القرن الحادي والعشرين-نواصل المعارف العلمية- ج 2، ت:حسين شريف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط،2001،

[5] - إدغار موران، فهم الشرط الإنساني رهان تربية المستقبل، ترجمة: عزيز مشواط ،مجلة رؤى تربوية ،العدد التاسع والعشرون، مؤسسة عبد المحسن القطان رام الله، فلسطين،2009.

ب-المصادر بالفرنسية:

1-Edgar Morin,la method,,Ethique,Editions du seuil,france, 2008

[2]-Edgar Morin,Enseigner à vivre,manifeste pour changer l'éducation ,Actes Sud/play bac, 2014

ثانيا: المراجع:

1-حمدي عبد الله رضوان ابراهيم ،فلسفة التربية عند إدغار موران في ضوء الفكر المركب ضمن كتاب: إدغار موران المفكر المتعدد وفيلسوف الراهن، إشراف وتقديم داود خليفة،دار الأيام للنشر والتوزيع، الأردن ،ط01 ، 2021

2-محمد عبد السلام الأشهب،أخلاقيات المناقشة في فلسفة التواصل لهابرماس ،دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع،الأردن، ط1، 2013،

3-زروحي الدراجي،فنيات الخطاب الفلسفي، سلسلة الكتب الأكاديمية لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة محمد بوضياف المسيلة،ط01 ،2019.

4--يورغن هابرماس ، إتيقا المناقشة ومسألة الحقيقة، ترجمة:عمر مهيبل ،منشورات الاختلاف،الجزائر ،ط01، 2010،

الملتقى الوطني الافتراضي الأول: تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والتنمية المستدامة

الاسم واللقب: كريم بوبعاية.

الدرجة العلمية: طالب دكتوراه السنة الرابعة (5) ل م د.

التخصص: فلسفة غربية حديثة ومعاصرة.

مؤسسة الانتماء: جامعة مولود معمري تيزي وزو.

عنوان المداخلة: رهان الدرس الفلسفي بين تعليم الفلسفة والتفلسف

المحور الأول: التحديدات المفاهيمية المرتبطة بالتعليمية

الملخص

تروم هذه الورقة البحثية إلى الوقوف على مسألة أساسية: وهي " رهان الدرس الفلسفي بين تعليم الفلسفة والتفلسف " وذلك بغية إبراز العلاقة الوطيدة بينهما، ليس نفي لاحتمالية وجود هذه العلاقة، بل فقط نود أن نسلط الضوء على فكرة مفادها "وجوب الربط بين هذين المحورين من خلال الدرس الفلسفي"، وعلاوة على هذا، لتبيان الطريقة الفضلى لتدريس مادة الفلسفة، إذ يمكن القول أن تدريس الفلسفة ينبغي أن يؤدي هذا الغرض الذي يُظهر ان الفلسفة ليست كمادة تُدرس للطبلة في سبيل توضيح النظريات والمناهج الأساسية للفكر، بل ينبغي أيضا تحقيق هذ الغاية من الفلسفة لتصير الطريق من تلقاء نفسها والمنتج في حد ذاتها لإمكانية تعليم التفلسف.

الكلمات المفتاحية: كانط، ميشيل توزي، التعليم، الفلسفة، التفلسف.

ABSTRACT :

Cette communication, porte à identifier une question importante, L'enjeu du cours philosophique : « entre l'enseignement de la Philosophie et l'apprentissage de Philosopher », afin de mettre en évidence, la relation étroite entre "la philosophie et Philosopher". N'est pas de nier la probabilité d'une telle relation, mais, seulement de clarifier l'idée que : "ces deux axes doivent être liés par des leçons philosophiques". En outre, pour démontrer la méthode exemplaire d'enseigner la philosophie. On peut faire valoir que l'enseignement de la philosophie, devrait servir cet objectif, qui montre que la philosophie n'est pas un matière comme d'autre, enseignées aux étudiants afin de clarifier les théories de base et les méthodes de réflexion. Mais que le but de cette philosophie, devrait aussi être atteint pour devenir le chemin dont, de soi, et le produit lui-même de la possibilité d'apprentissage de philosopher.

Mots clés : Kant, Michel Tozzi, enseignement, philosophie, Philosopher.

مقدمة:

لمّا كان الكلام عن دور الفلسفة كلاما فضفاضا قد يحمله البعض على غير وجهه الصحيح، فيُدخل الفلسفة في قضايا ما ليس منها، ويُخرج منها ما هو ليس من صميمها، جاءت أهمية النظر في قضية "تدريس الفلسفة" وبيان مناهجها والطرق الصحيحة التي تمكننا من التقرب من حقيقتها، وكذلك لتعرف على جوهرها وضبط المفاهيم والأفكار التي يمكن أن يتخذها البعض ضدها، نتيجة لسوء الفهم الذي وقع على تخصص الفلسفة بوجه عام.

يعد طرح مسألة الدرس الفلسفي وكذا تدريس الفلسفة قضية في غاية الأهمية، نظرا لما يعتري هذه المسألة من صعوبات ومآزق قد يصادفها "المعلم والطالب" على حد سواء، وقد يكون السبب على الأرجح كامن من جهة الفلسفة ذاتها من حيث طبيعتها، ومن جهة أخرى في الطرق المتبعة في تعليمها، فإذا نظرنا إلى الفلسفة بصيغة المفرد، فإنه يمكن أن نقع في مغالطة تحجب عنا الفهم السديد لقضية الدرس الفلسفي، وعلى هذا، ينبغي النظر إليها ك "علم كلي " كما قررها معلمي الفلسفة "أفلاطون وأرسطو"، ليس فقط كبحث في العلل الأولى، وانما كعلم يختص بدراسة الحكمة التي لا يمكن اختزالها في التأمل النظري فحسب، بل كتوفيق بين العلوم النظرية والعملية، وكاشتغال في كامل قضايا المعرفة، ولعل هذا يصير جليا إذا ما نظرنا إلى مقررات التعليم سواء الثانوي أو المقاييس المختلفة التي تدرس في الجامعة: منطق، فلسفة الأخلاق، فلسفة العلوم، فلسفة سياسية، فلسفة الفن... إلى ما ذلك من محاور.

كل هذه المحاور أو الدروس تشكل الفلسفة في كليتها، وعلى هذا يتطلب من مدرس الفلسفة الإحاطة بهذه المواضيع المتنوعة، وليس فقط ذلك، بل وعلى القدرة في تنزيلها على الواقع لتمكين الطلبة من تحصيل المعارف الفلسفية، والانفتاح على النصوص والمناهج المختلفة، وكذا على المعارف الأخرى، وذلك من أجل إدراك مقاصد الفلسفة وأهميتها في بناء المعرفة والحضارة الإنسانية، ولعل ما يزيد الأمر تعقيدا من مهمة تدريس الفلسفة، أن يصوب المدرس نظره إلى تحقيق المقرر الدراسي وذلك من خلال سرده للقضايا والنظريات الأساسية، ويتناسى عن تحقيق جوهر الفلسفة والغاية من تدريسها: فإلى جانب ضرورة إفهام مضامين النظريات الفلسفية ومناهجها يجب أيضا تمكين الطلبة من التفكير الفلسفي وطرق الاستنباط والاستدلال والأسلوب الحجاجي، كما ينبغي أيضا أن يحقق المطلب الفلسفي الذي ما انفك الفلاسفة والفلسفة ذاتها على تأكيده وهو الفكر النقدي الحر.

وبناءا على هذه النقطة تنطلق مساءلتنا حول هذا الرهان في تدريس الفلسفة، فإذا ما اتفقنا وصممنا على اتباع المناهج المقترحة في عملية تدريس الفلسفة، حتى وإن كانت ترجوا هي الأخرى إلى تحقيق درس فلسفي وفق المتطلبات اللازمة، ألا يؤدي هذا المقتضى إلى تضييق فعالية والدور الأساسي للفلسفة الذي يأمل في بناء إنسان ذو فكر حر ونقدي يستطيع مشاركة الإنسانية في حقه المشروع في التفكير والمحاججة، إلى تحويله إلى مجرد إنسان نمطي التفكير ينبغي عليه فهم بل أحيانا حفظ المقرر السنوي من الدروس مادام يتلقى النظريات كما يمليها الأستاذ، او ينبغي الاحتذاء بـ " ايمانويل كانط" الذي يرى أنه يمكن لنا تعليم التفلسف لا الفلسفة.

وانطلاقا من هذه الوضعية الإشكالية التي تشكلت من خلال تجربتنا في دراسة وتدريس الفلسفة، يمكن أن نتساءل على الأقل حول: هل ندرس الفلسفة عن طريق تعليم أفكار ونظريات فلسفية، أو بغية تعليم طريقة التفكير الفلسفي؟ وما الطريق الأقرب لتحقيق الغاية من الفلسفة من خلال تدريسها؟

1/ مفهوم الفلسفة والتفلسف:

يمكن اعتبار البداية بمفهوم الفلسفة كمدخل إبستمولوجي لكل مقاربة حول الفلسفة وفعل التفلسف، حيث كان سؤال: ما الفلسفة؟ طريق للحكمة، ولقد كانت الفلسفة ولاتزال تحمل في ماهيتها التعريف اليوناني لها " محبة الحكمة "، ولأنها كذلك، أو كما يعرفها " كانط" على لسان "جيل دولوز": " علم العلاقة بين كل المعارف والغايات الجوهرية للعقل البشري. أو الحب الذي يكنه الكائن العاقل للغايات العظمى للعقل البشري "[1]، فهذا يعني أن محبة الحكمة لا يعني امتلاكها بقدر ما يعني محبة البحث والسعي الدؤوب لبلوغ هذه الحكمة، ويَظهرُ هنا أنّ التعريف يختص بالفيلسوف كباحث عن الحكمة والحقيقة، أكثر مما هو توصيف أو تعريف بالفلسفة، كما يعبر أيضا عن ذلك النشاط الذي يقوم به الفيلسوف كحب ورغبة لا مشروطة للحكمة/ الفلسفة.

فعلى الرغم من بعض الدعاوي التي حاولت تجاوز هذا المعنى، عن طريق التجاوز الذي يُصبح كاكتمال تكف فيه الفلسفة على أن تكون محبة للحكمة، وربما أقرب مثال يمكن أن نسوغه هي الفلسفة الهيجلية حيث صارت الفلسفة معه كـ" معرفة مطلقة"، ولقد ظهرت دعاوي أخرى بمعان مغايرة، تحاكم الفلسفة من الخارج، سواء بمعيار العلم والتجربة أو بمعيار المنفعة والبراغماتية أو حتى باسم الدين، وعلى هذا قد بات من العسير ضبط تعريف محدد لها، لأنها تستدعي الوقوف على غاية ومضمون فلسفة كل فيلسوف، فكل محاولة لتعريفها : " لا بد أن تقوم على نظرية للحقيقة ونظرية للمعرفة. كل تعريف للفلسفة يفترض مسبقا منظومة محددة من الفكر الفلسفي"[2]، وهذا ما أفضى إلى تعدد تعريفاتها الاصطلاحية، ويمكن ارجاعه إلى اختلاف تصورات الفلاسفة حول موضوع أو مضمونها، وكذا اختلافهم في تلك المناهج والطرق الموصلة إلى الحقيقة، وعلى الرغم من ذلك، يبقى الهدف المنشود من وراء ذلك هو الوعد بالحكمة والحقيقة، فالفلسفة وعد بالحكمة وفي حبها.

إذا كان هذا التنوع والاختلاف من وجهة نظر ما، يعبر عن شكل من أشكال تطور الوعي الإنساني بحاضره وظروفه التاريخية والحضارية، ما أدى إلى عدم استقرار تعريفها في مفهوم واحد، فإنه مرتبط أيضا في نظرنا بطبيعة السؤال حولها ، فالسؤال الفلسفي يبقى دائما سؤال حر، فكثرة الأسئلة عنها وعن غايتها مرتبط أيضا بخصائص السؤال الفلسفي واخلاقياته، وهذا من ضمن السمات الأساسية للفلسفة، التي كانت ولاتزال مرتحلة ومسافرة بدون وطن ولا هوية محددة، فهي بحث مستمر لقول الحقائق وأصول الأشياء، ولهذا تأبى الاستقرار والاستيطان في أسئلة وأفكار أو نسق معين، حتى وإن حسم الفلاسفة ومؤرخيها تاريخ ومكان ميلادها مع الحضارة اليونانية، فمنذ تلك اللحظة أصبحت تولد وتجدد تاريخ ميلادها في كل مكان وزمان.

لما كان الأمر كذلك، فإن هذا التنوع يفهم في سياقين: تجديدي حسب الأوضاع الراهنة فهي مرتبطة بشكل مباشر مع القضايا المطروحة في زمن ما، كما يفهم هذا التنوع من ناحية تعددية مجالاتها، فمعنى "الحكمة" هنا لا يدل على المعنى ذاته، بل يشمل جميع المعارف الإنسانية النظرية والعملية، ومن أهم: " العلامات الفارقة في الفلسفة أنها تتساءل عن كل شيء ولا تدّعي صحة أي شيء. وتعرض الادعاءات أو الآراء التي ينطوي عليها تفكيرنا اليومي عن العالم، وعن أنفسنا، وقيمنا،

[1] جيل دولوز: **فلسفة كانط النقدية**، ترجمة: أسامة الحاج، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1997، ص 5

[2] داود روفائيل خشبة: **دعوة للفلسفة**، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2011، ص 143

ومعتقداتنا وتناقشها"[3]، فعلى الرغم من التحديات والدعاوي على نبذ الفلسفة والتخلي عنها باسم العلم، خاصة بعد انفصال العلوم عنها، فقد وجدت ضالتها في الأبستمولوجيا، كما انفتحت على ما لم يكن في دائرة الاهتمام الفلسفي خاصة مع فلسفة ما بعد الحداثة.

ومن خلال هذا يمكن أن نقر حول هذا التعدد والتنوع في علاقته بمفهوم الفلسفة أنه مرتبط لا بمفهوم الفلسفة بقدر ما هو ناجم من الأسئلة وبطريقة التفلسف/ التفكير لفيلسوف ما، وتبعا لهذا يظهر أن ذلك التعدد والتنوع في مفهوم الفلسفة مرتبط بطريقة ومنطلقات الفيلسوف وعصره، وعلى هذا لا يمكن أن نعرف الفلسفة بمعزل على التفلسف والنظر في : "التجرؤ بالاعتداد بالذات في الاستشكال والفحص، ونظر في بناء المفاهيم والتنسيق بينها، ونظر في طلب المعرفة وإرادتها تروّيا واحتكاما، ونظر في القراءة الفلسفية وكيفياتها وفي الكتابة الفلسفية وأساليبها وفي الحوار الفلسفي ومناهجه، ونظر في الحجاج الفلسفي"[4]، وعلى هذا تبقى السمة الأساسية والخاصية المركزية التي يمكن أن نتفق عليها هي أن الفلسفة تفكير عقلي منهجي من أجل الوصول إلى تفسير وتوضيح الظواهر والأسئلة التي يطرحها الإنسان، فهذا على الأرجح التعريف البسيط والدقيق للفلسفة.

يتضح مفهوم الفلسفة من مقاصد فعلها "التفلسف Philosopher" أي التفكير المستمر في القضايا التي تخص الإنسان، حيث تميز الفعل الفلسفي منذ اليونان بسمة النقد، فالتفكير النقدي قد شكل العصب الأساسي في التفكير الفلسفي، والوسيلة الأولى للاشتغال الفلسفي، وهذا ما ساهم بشكل كبير في تطور الفكر الفلسفي وإلى انتاج فلسفات متباينة، وكذا تمكين الفلسفة من الانفتاح على القضايا الكبرى في الفكر الإنساني، كما ساهم في تجديد القضايا ومناهج البحث الفلسفي، فالنقد يعتني بالأساس إلى جانب بحثه في إمكانات جديدة للمعرفة، فإنه يروم أيضا إلى تجاوز المواقف والأفكار الدوغمائية وتلك التصورات الجاهزة حول بعض القضايا.

فالتفكير الفلسفي لا يمكن أن يكون بمعزل عن النقد. ولا يشابه التفكير الفلسفي أنماط التفكير في العلوم الأخرى، فيمكن اعتبار التفكير الفلسفي:" أول انتصار للإنسان على ميوعة التجربة المباشرة. التفكير نشاط خلاق ينشئ انساقا يترجم فيها محتوى التجربة المختلط المشوّش "[5]، من هذه الوضعية يمكن أن نفهم لماذا الدرس الفلسفي يعتبر إشكالا حقيقيا، إذ أن طبيعة الفلسفة ومقصدها وطبيعة التفكير الفلسفي الذي يأبى التنسيق والصقل على شكل دروس لإعادة انتاجها بنفس الصيغة، يقتل بشكل ما ذلك التفكير الخلاق والإبداعي، وعلى هذا كان من اللازم طرح سؤال حول طريقة تعليمها، من منظور أن الفلسفة ليست كتعليم اللغات أو التاريخ والجغرافيا والفنون...، بل ينبغي أن يبدأ عن طريق ما يسميه مثلا أرسطو "الحيرة والدهشة"، وأن يكون الغرض من الدرس الفلسفي هو منح المتعلم إمكانات جديدة للتفكير في القضايا التي تخصه.

إن ما يفترضه التفكير ليكون فلسفيا هو الالتزام بإثبات المشروعية العقلية لكل أفعال الفكر، فلا يمكن النقد مثلا لفكرة ما لأنني لا أرغب فيها، أو لأنها لا تخص ثقافتي، وعلى هذا فإن تحقيق هذا التفكير الفلسفي لا يتم بمعزل عن تعلم

---

[3] جوليان باجيني: **الفلسفة، موضوعات مفتاحية**، ترجمة أديب يوسف شيش، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، سوريا، ط1، 2010، ص 8

[4] حمّو النقاري: **روح التفلسف**، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت، ط1، 2017، ص 13

[5] داود روفائيل خشبة: **دعوة للفلسفة**، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2011، ص 32

طرق الحجاج والمسائلة والاستدلال، والالتزام بمبدأ الكونية في الفكر لا الأهواء أو حدوسنا الشخصية، وربما هذا مثلا ما يمكن أن نستخلصه على سبيل المثال من دروس "نظرية المعرفة" أو حول "نظرية الفعل التواصلي لـ"هابرماس" أو الفلسفة الأخلاقية عند "كانط".

إن هذا التصور حول الفلسفة يقودنا هنا، من خلال هذا البحث المتواضع، إلى مساءلة حول طريقة تدريس الفلسفة، وعن سبل تحقيق ماهية الفلسفة، وهل يمكن للطرق الجديدة والخطاب البيداغوجي في التعليم أن يستوفي هذه الشروط وتحقيق ماهية الفلسفة، بشكل تكون منهجية التدريس في تماهي مع الفلسفة الحقة، وذلك باقتراح فكرة مفادها كيفية تحقيق ذلك التوافق بين الدرس الفلسفي وجوهر الممارسة الفلسفية (التفلسف)، آخذينا بعن الاعتبار دور البيداغوجية، والدور الأساسي الذي يلعبه الأستاذ في الدرس الفلسفي، مع النظر في غاية التعليم سواء من الجانب الاجتماعي أو المعرفي.

2/ تعليم الفلسفة أو التفلسف عند كانط:

إن المنطلق الأساسي لإشكاليتنا متأتي أساسا من مقولة كانط الشهيرة: التي يقر فيها عن **إمكانية تعليم التفلسف لا الفلسفة**، إذ نباشر تحليلنا ومساءلتنا على ضوء الموقف الكانطي، محاولين في ذلك تبيان على الأقل الوجه الصحيح من هذه المقولة، ورد الاعتبار لها، لما كنا نعثر عن بعض المواقف التي تقر أن هذا التقدير الكانطي خاطئ، ونستند في هذا الشأن لبعض المواقف المؤيدة لفكرة إمكانية تعليم الفلسفة خصوصا مع موقف "هيجل" ولو بطرق واقتراحات أخرى.

يرتبط طرحنا حول الغرض من الدرس الفلسفي، بين رهان تعليم الفلسفة أو تعليم التفلسف، وذلك وفق إقرار أن للفلسفة بيداغوجية خاصة، كما أوردنا سابقا إلى موقف "كانط"، حيث يمكن استثمار هذا الموقف، أو على الأقل قد استثمر في هذا السياق، نظرا للجدل القائم من بعده حول إمكانية تعليم الفلسفة أو التفلسف، فبعيدا عن موقف "هيجل" ومن أيده في طرحه حول إمكانية تعليم الفلسفة بعدما اكتملت الفلسفة وحسم نهاية تاريخها التأملي في فكرة المطلق، فإعلان الاكتمال يعني أنه يمكن لنا تدريس الفلسفة كمادة مثل المواد الأخرى، إلا أن ما يفيض بنا إلى شكوك حول هذا الإقرار الهيجلي، أننا نجد نفس الموقف يعاد طرحه ولو بطرق مختلفة، أن للفلسفة طريقة فريدة مثل فرادتها في تدريسها وتمكين الناس من التفلسف.

نعود هنا إلى الموقف الكانطي لنضع الأمور في نصابها، ومحاولين في الآن نفسه التفلسف مع "كانط"، إذ يبدو قوله في الأساس هي دعوة للتفلسف: وعلى سبيل المثال لا الحصر: " كن جريئا في استعمال عقلك أنت"[6]، وما علينا إلا الاستجابة للنّداء والمشاركة في حقنا في التفلسف للخروج من قصورنا، وإذا كان استخدام العقل أمرا مشروطا لمباشرة الاشتغال في الفلسفة أو بالأحرى التفلسف، فإن ذلك يتطلب على الأقل أن نتجنب الاستعمال الدوغمائي للعقل الذي: " لا يفعل سوى أن يخفي الأخطاء والأغلاط، ويخدع الفلسفة التي مقصدها أصلا تسليط الضوء الأكبر على كلّ خطوات العقل"[7]، ولقد كانت الفلسفة عند "كانط" متصلة أشد الاتصال بالبحث عن سيستام للعقل، وذلك من خلال نقده للعقل لتبيان شروطه ومزاعمه في المعرفة، ولم يتوقف المشروع الكانطي في هذه النقطة، بل يمكن القول أن أي اختزال للفلسفة الكانطية في "المثالية النقدية أو الفلسفة المتعالية" يعد اجحافا في حق فلسفته، بل يحجب عنا فهم مقصده من الفلسفة، فمشروعه

[6] إيمانويل كانط: **تأملات في التربية، ما الأنوار، ما التوجه في التفكير**، تعريب وتعليق محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط1، 2005، ص 85

[7] إيمانويل كانط: **نقد العقل المحض**، ترجمة: موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، لبنان، (د.ن)، (د.س)، ص 358

النقدي لم يكن إلا الخطوة الأولى، أو بمثابة المقدمة لمباشرة البحث في الأخلاق والفن والدين والسياسة، لإرساء مشروع السلام الدائم، الذي سيستأنفه على سبيل المثال "هابرماس" في فلسفته حول الفضاء العمومي وفكرة المواطنة ونظرية الفعل التواصلي.

وتبعا لهذا، فان التفلسف لدى "كانط"، والحاحه الشديد على ضرورة تعليم طريقة التفلسف لا الفلسفة، يجد مبرره في مقاصد الفلسفة الكانطية التي انتهت بالبحث عن كيفية إرساء مفهوم جديد للمجتمع المدني، وفي هذا يبدو أن "كانط" لم يكن ليعبث في مشروعه الفلسفي، وفي بحثه عن فلسفة كونية من خلال مبدأ يمكن أن تتفق فيه البشرية وهي تعلم وتعليم استعمال العقل، لأن الفلسفة في نهاية المطاف تبقى كاستجابة لضرورات تاريخية معينة، فهي محكومة بالتغيير والتعديل والتجاوز وفق الشروط التاريخية والاجتماعية، فموقف "كانط" في هذا السياق حول "لا إمكانية تعليم الفلسفة" ليس إقرار بقصرها بقدر ما يؤول إلى ترك مفهوم **الفلسفة مفهوما مفتوحا**، ونهيا عن التقليد ودعوة للإبداع والتفكير أو بالأحرى التفلسف فيما يخصنا ويخص ثقافة مجتمعنا واستجابة للتغيرات التاريخية والاجتماعية، في حين أن الموقف الهيجلي في هذا السياق، ما هو إلا محاولة في منع حدوث أي تغير في الفلسفة، وتبقى هذه محاولة بائسة ليس مقارنة بالموقف الكانطي فقط، بل حتى مع أراء " شوبهاور ونيتشه" على سبيل المثال.

إذا كان الادعاء الكانطي حول وجوب تعليم التفلسف لا الفلسفة صحيحا، فإنه من اللازم أن نستدرك هذا القول أن التفلسف موجود دائما وأبدا ولو كان بنسب متفاوتة، وبمقدار ما يستدعي وجود فلسفات متباينة من خلال التحولات العميقة التي شهدتها الفلسفة فإن الأمر مرتبط بعملية التفلسف، ولهذا كان رافضا لفكرة تعليم الفلسفة نظرا لأن تعليمها لم يكن فعلا تفلسفيا بقدر ما كانت: "تاريخا للأفكار تقوم على حفظ الأنظمة الفلسفية السابقة محاولةً الإضافة إليها أو الحذف منها. أما بالنسبة له، فهي ليست محتوى ومضمونا بقدر ما هي طريقة تفكير تدفع الإنسان إلى فعل التفلسف وليس إلى تعليم الفلسفة"[8]، ومستفاد هذا، أن إلحاح "كانط" في هذا الأمر هو الدعوة إلى الفلسفة عن طريق التفلسف لا الحفظ، لأن الفلسفة في صميمها هي تمرين عقلي ورياضة روحية تستدعي مفاهيم إجرائية وأدوات عقلية.

ينبغي النظر هاهنا إلى المقصد الكانطي من زاوية واقعية، إذ أن "**البيداغوجية**" خاضعة في الكثير من الأحيان إلى نمط محدد من الثقافة المجتمعية، أو تعمل على تحقيق مطالب ثقافية محددة، وعلى هذا نجد "بيار بورديو" يذهب إلى الإقرار أنه على الرغم من أن التعليم يهدف بشكل ما إلى التربية وتمنية المهارات إلا أنه قد نجد: " أن كل فعل بيداغوجي، إنّما هو موضوعيا، عنف رمزي على اعتبار أنه فرض بواسطة سلطة اعتباطية، لاعتباط ثقافي"[9]، ولقد عبر عن هذا "كانط" فيما يخص التعليم وذلك في قوله: "إن ما يجب أن يحصل في التعليم الأكاديمي، ...، إنما بالطبع شرط أن نفترض أن يكون هناك تعليم معمق لنقد العقل المحض. إذْ حتى يضع الشباب بقدر ما يمكن من السرعة موضع التنفيذ مبادئ هذا النقد، ويقرّ بأنها كافية في وجه أكبر تراءٍ ديالكتيكي"[10]، ويمكن استثمار هذا القول انه إلى جانب الدور الأساسي الذي يلعبه التعليم في

---

[8] بيار مالك: **الفلسفة وتعليمها**، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2016، ص 120

[9] بيار بورديو وجان كلود بارسون: **إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، ترجمة: ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2007، ص 103

[10] إيمانويل كانط: **نقد العقل المحض**، مصدر سابق، ص 365

تنمية القدرات الفكرية، ينبغي أن يركز على تفعيل خاصية النقد والنقد الذاتي عند الطلبة، إذ بدون هذه الخاصية لن توفق المدرسة والجامعة إلا في إنتاج مجموعة من الطلاب نمطيين التفكير ضعيفي الإبداع.

يشاطر "إدموند هوسرل" هذا الموقف إذ يرى أن الغرض من تعليم الفلسفة ليس تلقين للنظريات أو لتاريخ الفلسفة. بل هي غاية حضارية تمر بلحظتين: فهم منطق الحاضر من خلال الخروج من زمن الماضي الذي ينتمي إلى زمن تاريخ الفلسفة، أما اللحظة الثانية تتمثل في المشاركة الحضارية واتخاذ موقف ما من حيز الوجود الكوني فيما بين حضارات العالم[11]. ويبدو أن المقصد الهوسرلي من وراء تعليم الفلسفة هو إعمال الوعي وذلك من أجل التهيؤ للمستقبل، فليس الغاية منها فهم النظريات الفلسفية السابقة ومحاولة تقليدها، بقدر ما هي دعوة إلى الاستفادة منها للارتقاء بها لبناء فلسفة تخصنا، فهذه الدعوة الى تعلم الفلسفة هي في الحقيقة دعوة للتفلسف من خلال ما يمكن لنا استفادته من تاريخ الفلسفة.

إذا كنا غير قادرين على تعليم الفلسفة بل فقط التفلسف حسب "كانط" كيف يمكننا بلوغ هذا المقصد؟

3/ تعليم التفلسف من خلال الدرس الفلسفي:

نصر هنا على الربط بين تعليم الفلسفة والتفلسف، أو الكيفية التي يكون فيها تعليم الفلسفة هو تعليم للتفلسف، ولو كان موقف مناقض لموقف "كانط"، إلا أنه يمكن أن يلقى تبريرا أيضا من خلال نصوصه، فإذا كان "كانط" فيلسوفا له المقدرة على تعليم التفلسف، فإنه ينبغي النظر إلى الأستاذ على الأقل كطالب عند الفلاسفة، يحسن الاستماع إلى نصوصهم، أو كما يصفهم "يورغن هابرماس": " هناك ثلاث فئات من الفلاسفة: أولاهم تنصت لنبضات قلب الأشياء، وثانيهم لقلب الإنسان فقط، ثالثهم لقلب المفاهيم، وهناك فئة رابعة، تلك الخاصة بأساتذة الفلسفة الذين لا ينصتون إلا لقلب النصوص"[12].

يمكن أن نكتشف مع "كانط" أنه هنالك إمكانية لتعليم الفلسفة شريطة تعليمها كنقد في الأساس، ويقصد بالنقد هنا كما يحدده "كانط" في مقدمة كتابه "نقد العقل المحض" ليس نقدا للنظريات الفلسفية بل هو نقد العقل لنفسه لتبيان شروط وإمكاناته في المعرفة وتبيان حدود الاستعمال المشروع وكذلك استبعاد القضايا التي ليست في نطاق قدرة العقل، وهذا يترجم بطريقة أساسية لب الفلسفة التي يجب تعليمها، حيث يمكن أن نستعيض هنا بمقولته حول مقصد الفلسفة، والتي يقر فيها: " توجه بالأحرى الفلسفة باتجاه العودة إلى مقصدها لكي تكتشف أوهام العقل الذي يتجاهل حدوده، ... لكي تعيد الاعتبار بواسطة إيضاح أفاهيمنا إيضاحا كافيا"[13].

نفهم من القول السابق والذي له علاقة مباشرة مع الاقتراح الكانطي، حول إمكانية تعليم التفلسف بدل تعليم الفلسفة، والذي يبدو من خلال مقاصد الفلسفة لديه كعمل نقدي، وربما لهذه الفكرة بالذات إذ ما تعلمنا النقد كممارسة فلسفية، قد يقينا من الوقوع في نفس الأخطاء التي وقع فيها العقل في تاريخ الفلسفة، وقد نتعلم نفس الشيء من موقف "نيتشه" أو "ماركس" أو حتى "فرويد" و"هايدجر" أو "دريدا" التي اتسمت فلسفتهم بنقد الوعي الذي حمله الأنسان، فعلى الرغم من أن مفهوم النقد الذي يروم إليه "كانط" مختلف في الأساس عن مفهومه لدي الفلاسفة الأخرين، إذ ليس النقد

---

[11] د مراد قواسمي: **من أجل فعالية الدرس الفلسفي، نقد طرائق فعل التدريس**، مجلة الباحث، دولية فصلية أكاديمية محكمة، العدد العاشر، أوت 2012، ص 232

[12] محمد نور الدين أفاية: **الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة**، نموذج هابرماس، أفريقيا الشرق، ط2، 1998، ص 48

[13] إيمانويل كانط: **نقد العقل المحض**، مصدر سابق، ص 357

الكانطي نقدا للنظريات والأنساق المعرفية، فإن تعليم الفكر الحر النقدي الذي يريده "كانط" لا ينفصل عن دراسة أولا وقبل كل شيء للمفاهيم والأفكار السابقة، أو بعبارة أخرى، تعليم التفلسف على أساس التفكير النقدي الذاتي حتي وأن كان يفترض التحرر من التبعية للآخر، فإنّ كلّ تفكير أصيل لا يمكن أن يتحقق في عزلة الذات بل ينبغي الانفتاح على الآخر والتفكير معه أو ضده وهذا ما يجعلنا أيضا ننتبه لأخطائنا وأوهامنا .

ولأننا لسنا "كانط" بل يمكن القول إننا طلبة لديه، فإلى جانب التركيز على النقد، يمكن لنا أن نستفيد من معرض القول السابق أن تعليم الفلسفة لا بد أن يستند وينبني على إيضاح المفاهيم الفلسفية التي تعد من جهة المادة الخام في الفلسفة " المعرفة الفلسفية هي معرفة عقلية بناء على أفاهيم"[14]، والتي تمكن الطالب من حيازة المفاتيح الأساسية للولوج إلى عالم الفلسفة، ومن جهة أخرى يؤدي ضبط هذه المفاهيم في عقل الطالب حيث أن: " التعريفات الفلسفية ليست سوى عرض للأفاهيم المعطاة، ... ولا تصطنع الأولى إلّا تحليليا بتفكيك" [15]، وهذا يساهم في تمكينه من التفكير فلسفيا أمام النصوص الفلسفية.

وتبعا للإبانة المذكورة آنفا، يبدأ الموقف الكانطي في التجلي، الذي يربط الفلسفة بالمفاهيم وكيفية تعليم التفلسف لا الفلسفة، ولو كان تحليلنا متقارب ومتباعد في الآن نفسه مع "كانط"، فإنه تجدر الإشارة هنا أن "كانط" كان على بيّنة من القول بتعليم التفلسف، والذي يعد أمرا مشروطا نظرا لأن المفاهيم الفلسفية لم تحتفظ بنفس المعنى في تاريخ الفلسفة، فإذا كانت الميتافيزيقا عند المعلم الأول "أرسطو" علم بالكليات وعلم بالعلل الأولى، فإن المفهوم نفسه يقع عند "كانط" كعلم يختص في دراسة إمكانية الأحكام القبلية، وتصير عند أصحاب الوضعية المنطقية أو التيار البراغماتي ترف فكري، أول عند "هايدجر" تاريخ للنسيان الكينونة، وتظهر في هذا السياق المفاهيم التي تشكل الفلسفة غير مستقرة، ولهذا يطالب "كانط" أو يعزف عن القول بإمكانية تعليم الفلسفة.

ولهذا فإن تعليم الفلسفة هو دعوة إلى التفلسف، دعوة لأن نمارس وأن نشارك حقنا في الإنسانية بفعل التفكير، أن نسأل ونتساءل دون انقطاع وبكل حرية، ولتحقيق هذا الأفق من وراء تدريس الفلسفة ينبغي: " التعريف بأدوات التفلسف في أفق الإقدار على استخدامها بيان لـ " روح التفلسف" التي استمد ويستمد منها الفكر الفلسفي، قديمه وحديثه، حياته وحيويته"[16]، فتعليم الفلسفة والتفلسف هو في الأصل احتجاج ومناهضة للمطالبة بحقنا في التفكير وصراعا لما قد تم فرضه علينا من أفكار ومفاهيم جاهزة.

طريقة تدريس الفلسفة من كانط إلى توزي:

لم يكن يوما ليرغمنا الفلاسفة على الاحتذاء بهم أو تقليدهم، فما كانوا يفعلونه بحق هي مغامرات فكرية، يسألون ولا يتردون، ينتقدون ولا يدعون معرفة الحقيقة بسلطانهم، وأحسن الأحوال كانوا يوجهون الفكر في مناحي مختلفة ويدعوننا من خلال فلسفتهم للتساؤل معهم أو ضدهم، فما من عداوة وراء النقد الفلسفي إلا لابتغاء الحقيقة في الخلاف والنهي، وعلى هذا ينبغي أن يكون الدرس الفلسفي موازيا لقيم الفلاسفة وتحقيقا لروحها، فأول ما يجب أن يتسم به: " أن يكون

---

[14] إيمانويل كانط: **نقد العقل المحض**، مصدر سابق، ص 348

[15] **المصدر نفسه**، ص 355

[16] حمّو النقاري: **روح التفلسف**، مرجع سابق، ص 07

مجلسا تبادل الأفكار لا مجلس تلقين المعلومات...، وهذه سنّةٌ أفلاطونية ندعو إلى احيائها وإلى التطبع بها خطوة أولى لا بد منها نحو بناء فلسفي أكاديمي رصين"[17]

فلما كان الفيلسوف يسعى إلى بلوغ الحقيقة، فإن هم الأستاذ في تدريس الفلسفة هو إيصال تلك المضامين الفلسفية لعقل الطالب، فاذا كان الفيلسوف يبتدع لنفسه مناهجا وطرق للتفكير، فإن على الأستاذ أولا ان يختلق طريقة لإيصال هذه المعارف ويقصد هنا بالطريقة: "مجموعة من الإجراءات التربوية الكفيلة بتعليم الطلاّب المناهج الفلسفيّة وكيفيّة استخدامها. فالمناهج إذا فلسفيّة والطّرق تعليميّة"[18]، ثم الكيفية التي يروض بها تفكير الطالب على التفكير الفلسفي، فمهمة الأستاذ تبدو أكثر شقاء وعناء من مهمة الفيلسوف: " فلم يكن لسقراط أن يكون بيداغوجيا في الفلسفة، إنما كان بيداغوجيا لأنه فيلسوف"[19].

و لهذا يشترط على مدرس الفلسفة الاطلاع على أهم النظريات والتوجهات الفلسفية والمدارس الكبرى، وكذا الاطلاع على آليات التفكير الفلسفي والعوامل التي أدت إلى تلك التطورات، وهذا ما يمكننا أكاديميا من تعليم الطلبة على أدوات التفلسف والاشتغال الفلسفي الجيد، وتمكينهم على الإنشاء الفلسفي انطلاقا من تلك المكتسبات، إلى جانب هذا التكوين الفلسفي، يفترض على المعلم أن يكون بيداغوجيا خاصة لأن تدريس الفلسفة ليس كتدريس المواد الأخرى، فالفلسفة: " معرفة **ديداكتيكية** من حيث جوهرها، بمعنى أنها تمثل بالنسبة لنفسها بيداغوجيتها الخاصة"[20].

وعلى هذا لا يمكن للأستاذ الفلسفة الاستغناء عن البيداغوجية، بل هو ملزم بها، وذلك من أجل التخطيط للدرس ولتوضيح المضامين الفلسفية كونها تحمل سياقات تاريخية ومفهومية كما تنم عن طريقة لمساءلة المسائل المطروحة، وتبعا لهذا يقتضي على الأستاذ من حين لآخر ان يقوم بمقاربة لواقع الحال يومنا هذا، وهذا لهدفين لتبسيط المضمون عن طريق مقاربته، وبالتالي لفك تلك الفكرة السابقة عن الفلسفة كونها علم لا يلامس الواقع وان كان ذلك فانه بطريقة غير مباشرة، لأن الفلسفة اليوم ليست كتلك التي ظهرت مع اليونان "سقراط وأفلاطون" أو حتى مع المدرسة المشائية لـ "أرسطو"، أين كان العلاقة بين الفيلسوف وتلميذه هي علاقة حياتية اجتماعية وثقافية: " ذلك لأن الفلسفة سلوك وأسلوب حياة ... بل إنها طريقة مثلما التصوف طريقة لا انفكاك عن الطريقة للفكر عن أسلوب الحياة" [21]، فتفكير الفلسفي كان يُعلم على طريقة حوارية حرة، على العكس من يومنا هذا أين صار التعليم خاضعا لإكراهات المؤسسة وهذا ما يؤثر على تضيق تلك الحرية الفكرية، حتى الفلسفة في ذلك الحين يمكن اعتبارها كثقافة السائدة في المجتمع، فإن كانت هناك ثقافة لهذا المجتمع اليوناني فهي ثقافة فلسفية بامتياز.

---

[17] مدني صالح: **مقالات في الدرس الفلسفي**، إعداد وتقديم محمد فاضل عباس، ابن النديم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2016، ص 23

[18] بيار مالك: **الفلسفة وتعليمها**، مرجع سابق، ص 109

[19] ميشيل توزي وآخرون: **بناء القدرات والكفاية في الفلسفة**، ترجمة، محمد سبيلا حسن أحجيج، منشورات عالم التربية، ط1، 2005، ص 26

_**ديداكتيك:** La Didactique باللغة الأجنبية، مشتقة من الكلمة اليونانية Didactika، يقصد بها كل ما يهدف إلى التربية وما يتعلق بالتعليم، وهي علم يتعلق موضوعه دراسة طرق التعليم.

[20] ميشيل توزي وآخرون: **بناء القدرات والكفاية في الفلسفة**، مصدر سابق، ص ص 25،26

[21] مدني صالح: **مقالات في الدرس الفلسفي**، مرجع سابق، ص 24

لما كان الغرض من تعليم الفلسفة ينبني أساسا على تعليم الفكر النقدي الحر، وليس تلقينا للمعارف من أجل الحفظ، قد يجد هذا الأمر رهانا آخر لا يمكن تفاديه، وهو المتعلق بنجاح والحصول على العلامة، يبقى هذا عائقا أساسيا، خاصة لما كان التفلسف من جهة مرتبط بالعامل الذاتي في الدرجة الأولى، فإذا كان "كانط" يقر أن الهدف من تعليم الفلسفة هو أن : " يجرؤ كل تلميذ على التفكير اعتمادا على ذاته"[22]، فإن أولئك الذين لا يصرون على محاولة التفكير من تلقاء أنفسهم، تأخذهم تلك النزعة البرغماتية للحفظ من أجل النجاح، وتفاديا لهذا الانزلاق على الأقل، ينبغي أن يكون الدرس الفلسفي دعوة للتفلسف ولو بطريقة عفوية، وهذا الأمر يعتمد على أسلوب الأستاذ: "أن يكون محبا للطلبة قادرا على التتلمذ.... المعارضة والقبول"[23]، فإذا كان همه هو إعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات وتلقينهم تلك النظريات في وقت وجيز وذلك بغية مثلا أنهاء المقرر ومحاوره الكبرى فإن هذا قد يدفع بالطالب إلى الحفظ أو الغش في أسوء الأحوال، لهذا كان من الأحسن التركيز من خلال الدرس الفلسفي على تمنية القدرات الفكرية وأساليب المحاججة والكتابة الفلسفية، فقد يهدر الأستاذ جهده في تلقين النظريات ولا يمنح للطالب حيزا للمناقشة والأخذ والرد، ليتمكن على الأقل من معرفة الأخطاء ليتم توجيهها توجيها سقراطيا.

إذا كان الدرس الفلسفي له جانب تطبيقي، وذلك من خلال تحليل النصوص مثلا، والتي يمكن اعتبارها من أفضل الطرق، فإلى جانب ما يمكن أن يتعلمه الطالب من طرق ومنهجية للتحليل وتفكيك النصوص الفلسفية للكشف عن مقاصدها، فإننا نظر إلى هذه الطريقة أنها الوحيدة التي يمكن لنا من خلالها التواصل مع الفلاسفة، إذ أن القراءة والتحليل يحيلنا مباشرة إلى الوقوف على المقولات والعبارات الأساسية لكل نص، كما يسمح لنا بالوقوف على المفاهيم الفلسفية الكبرى، وهذا الأمر هو ما يمكن وصفه بالوسيلة الأولى للاتصال مع الفيلسوف.

إن تعلم الفلسفة وتعليمها يتطلب الانطلاق من مرجعيات نظرية ومعرفية، وذلك لبلوغ الغرض منها وهو تعليم التفلسف، ويعتر الاشتغال على المفاهيم والنص الفلسفي واحد من الدعائم الأساسية لبلوغ وإبلاغ الفلسفة، فإذا كان إقرار "كانط" أن الفلسفة تشتغل على تحليل وبناء المفاهيم، والذي لا يمكن لنا تحقيقه إلا من خلال التعليم، فإنه ينبغي استثمار هذا في الوجه الإيجابي له، إذ يُظهر " ميشيل توزي" أن: "النصوص كركيزة لتعلم التفكير"[24]، حيث أن تحليل النصوص في الدرس الفلسفي باعتباره مدخلا أساسيا في درس الفلسفة خاصة مع الاشتغال على النصوص كدعامة أساسية بالإضافة إلى الإنشاء الفلسفي الذي يستوجب منهجية مضبوطة.

ينطلق "ميشيل توزي" في البحث عن الطريقة الأحسن لتعليم الفلسفة وتعلم التفلسف، من نقطة أساسية في نظرنا، حيث يعرب عنها في قوله: " لا يكفي أن يتفلسف المُدرس أمامهم (يقصد الطلبة) لكي يتفلسفوا من تلقاء أنفسهم، ... ولا يكفي أن نقدم الدرس كي يتعلموا"[25]، قول يحيل بشكل أساسي إلى رفض فكرة تعليم الفلسفة عن طريق التلقين وعرض نظرياتها، كما ينم عن أن هذه الطريقة تقصي وتنذر إلى الهامش طرف أساسي في العملية التعليمية وهو الطالب، الذي

[22] نقلا عن: ميشيل توزي وآخرون: **بناء القدرات والكفاية في الفلسفة**، ص 07

[23] مدني صالح: **مقالات في الدرس الفلسفي**، مرجع سابق، ص 25

[24] ميشيل توزي وآخرون: **بناء القدرات والكفاية في الفلسفة**، مصدر سابق، ص 90

[25] **المصدر نفسه**، ص 26

ينبغي أن يكون المحور الأساسي والمنطلق للدرس أي بطريقة المتعلم: " وليس بخطاب المُدرِس، والانطلاق من وجهة نظر من يتعلم التفلسف وليس من يتفلسف مسبقا"[26].

تنبني طريقة "توزي" في هذا السياق من خلال الغرض من تعليم الفلسفة على هدف أساسي وهو :" تعميق نواة التفلسف كطريقة في التفكير: إعداد عدة ديداكتيكية تيسر **المفهمة والأشكلة والحجاج**"[27]، فتحليل والوقوف على النصوص والمفاهيم الفلسفية هو الكفيل لتلبية تعليم وتعميم التفلسف، من حيث انه يُمكِن المتعلم من قدرات محددة كالتحليل والتركيب والاستدلال وكذا الكتابة والإنشاء الفلسفي، لأن الفلسفة حسبه: " ليست معرفة محددة أو علما محددا حتى لو كانت تهدف إلى المعرفة" [28]فتعليمها لا ينبغي أن يكون تلقين للنظريات الفلسفية، بل أن يقحم الطالب في القراءة والمساءلة والتحليل للمعاني والمفاهيم وفق منهجية محددة.

الاشتغال على **المفهمة** وفق "توزي" يعد أمرا أساسيا، فلا وجود لتفكر فلسفي دون مفاهيم، وهذا ربما يحيلنا إلى "كانط" الذي يشترط استخدام المفاهيم للتكّمن من عملية التفلسف، لأن المعرفة تفترض أمرين: " هو المفهوم الذي يعتبر كمدخل إلى الفكر، والثاني هو الحدس الذي يقدم الموضوع"[29]، فالمفاهيم متعلقة بجوانب ثلاثة: اللغة إذ يعبر على مفهوم في سياق تداولي بغرض التواصل، ومن ناحية أخرى مرتبط بالفكر كونه يحيل على فكرة أو مفهوم معين، كما يعبر عن شيء في الواقع، لهذا كان من الأساس التركيز على المفاهيم، الذي يؤهل بدوره الطالب على كسب المفاتيح الأساسية للولوج إلى عالم الفكر الفلسفي، وذلك بتوجيههم دائما إلى العودة أصل الاشتقاق لها وعلاقته باستعمالاتها، ومن ثمة الكيفية والمعنى الذي يستعملها فيه صاحب النص، ومحاولة مقارنتها بالفلاسفة الأخرين ذلك لاكتشاف صيرورة المفاهيم واعتباراتها في تاريخ الفلسفة.

أما عملية **الأشكلة** تتطلب تدريبا وامتلاك للإجراءات الكفيلة للانتقال من السؤال أو الإشكال المطروح الذي يمثل لحظة الاندهاش والمساءلة وكذا صياغة المشكلات، حيث تتعلق الإشكالية بفكرة الإمكان: " تفتح أفاق المتعلم على خيارات متعددة وتخرجه من أحادية التفكير والنظرة"[30]، فتحليل النص يشكل لحظة أساسية التي تمكن الطالب من الانخراط في التفكير، كما يساهم في تدريب الطلبة على تنمية القدرة على المساءلة وبناء الإشكالات وكيفية ربطها بمضمون النص وموقف صاحبه.

فلما كانت **الحجج** هي المقدمات التي يعتمدها الفيلسوف مثلا ليستدل على موقفه ومشروعية أطروحته، فإن التركيز على هذا من خلال تحليل النصوص يساهم في اكتشاف نوع الحجج وأصلها: واقعية، أو مبادئ منطقية، أو قيمية أخلاقية ...، والتي لا يمكن تحديدها إلا بتحديد موقف الذي يروم إليه الفيلسوف في نصه، كما يجب تنبيه الطالب إلى ضرورة الوقوف على الروابط المنطقية بين الجمل والقضايا، جمل الاستدراك، التعليل، الشرطية، الاستنتاجية، تمثيلية .....

---

[26] **المصدرنفسه**، ص 26

[27] **المصدرنفسه**، ص 27

[28] بيار مالك: **الفلسفة وتعليمها**، مرجع سابق، ص 65

[29] **المرجع نفسه**، ص 122

[30] **المرجع نفسه**، ص 122

خاتمة:

يلعب التعليم دورا أساسيا في بناء المجتمع، وذلك عن طريق بناء أفراد ذو كفاءات عالية في مختلف التخصصات التي تغطي احتياجات المجتمع في مجالات عدة، ولهذا كان للعلم الدور الأولي في رقي الحضارة الإنسانية، وعلى هذا نجد أغلب الدول في العالم تسهر على دعم العلم ومؤسساته من مدارس وجامعات ومعاهد ومخابر بحثية، وذلك ليس فقط لسد الاحتياج من ناحية المورد البشري للاشتغال بالمهن المختلفة، بل ليكون هؤلاء كسلاح يقف ضد الأزمات التي تعصف العالم من أزمات صحية، وايديولوجية وسياسية ... إلخ، وكذا لبناء مجتمع متكامل بين الجانب العلمي والاقتصادي والاجتماعي، ولهذا كان التركيز والحرص على التنشئة الاجتماعية وتطوير المناهج التعليمية من الأوليات الأولى، التي تساهم على غرس القيم الإنسانية مثل المواطنة والتسامح واللاعنف قد اضحى من المهام الأساسية للتعليم.

إذا كان الهدف من البحث هو محاولة إعطاء مقاربة منهجية لطريقة تدريس الفلسفة، من أجل تمنية التفكير الفلسفي لدي الطالب، فان هذا لن يتم بمعزل عن معرفة العلاقة بين تعليم الفلسفة وإنماء مهارات التفكير الفلسفي، إذ أن الفلسفة ليست مجالا للمؤانسة بقدر ماهي مجال للجدل والنقد وتبادل الأفكار، وهذه السمة والخاصية التي يمتاز بها الفكر الفلسفي يؤهل لبناء مجتمع يمكن له القبول في الانتماء إلى ذاته وخصوصياته كما يجعله منفتحا على فكر الآخر من خلال تقبله لفكرة الاختلاف والمغايرة.

كما أن تعلم الفلسفة والتفكير فلسفيا يعيننا في توجيه تفكيرنا لحل ما يعترضنا من مسائل في حياتنا اليومية، فلا ينبغي تصور أو تصوير الفلسفة خلال تعليمها كمادة تشتغل بتأمل وبناء الأنساق والمناهج فقط، بل ينبغي تعليمها أيضا من خلال الغرض منها، فلم يكن مثلا غرض "أفلاطون" من خلال أسطورة الكهف إبراز مستويات الحقيقة والكيفية التي نصل إليها، بقدر ما ينبهنا من الكهف الذي نعيش فيه من خلال اعتقاداتنا الجاهزة حول حياتنا، ولم يكن هدف ديكارت البحث عن عقل لا يخطئ بقدر ما كان يبحث عن عقل يوجهنا في حياتنا اليومية، وعلى هذا ينبغي أن تدرس الفلسفة على نحو تبدو فيه أكثر ملامسة للواقع وأنها في صميم الحياة الاجتماعية.

قائمة المراجع والمصادر:

المصادر:

إيمانويل كانط: **نقد العقل المحض**، ترجمة: موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، لبنان، (د.ن)، (د.س)

إيمانويل كانط: **تأملات في التربية، ما الأنوار، ما التوجه في التفكير**، تعريب وتعليق محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط1، 2005

بيار بورديو وجان كلود بارسون: **إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، ترجمة: ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2007

ميشيل توزي وآخرون: **بناء القدرات والكفاية في الفلسفة**، ترجمة، محمد سبيلا حسن أحجيج، منشورات عالم التربية، ط1، 2005

المراجع:

بيار مالك: **الفلسفة وتعليمها**، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2016

جوليان باجيني: **الفلسفة، موضوعات مفتاحية**، ترجمة أديب يوسف شيش، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، سوريا، ط1، 2010

جيل دولوز: **فلسفة كانط النقدية**، ترجمة: أسامة الحاج، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1997

حمّو النقاري: **روح التفلسف**، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت، ط1، 2017

داود روفائيل خشبة: **دعوة للفلسفة**، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2011

محمد نور الدين أفاية: **الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة، نموذج هابرماس**، أفريقيا الشرق، ط2، 1998

مدني صالح: **مقالات في الدرس الفلسفي**، إعداد وتقديم محمد فاضل عباس، ابن النديم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2016

المقالات:

د مراد قواسمي: **من أجل فعالية الدرس الفلسفي، نقد طرائق فعل التدريس**، مجلة الباحث، دولية فصلية أكاديمية محكمة، العدد العاشر، أوت 2012

الاسم واللقب: رياض قادري.

الصفة: طالب دكتوراه.

التخصص: فلسفة غربية حديثة ومعاصرة.

مؤسسة الانتساب: جامعة مولود معمري تيزي وزو.

عنوان المداخلة: الدرس الفلسفي في ظل التقنية والعولمة -التعليم الثانوي نموذجا-

الايمايل: DJVITSH@GMAIL.COM

تقديم:

لقد أظهرت محنة كورونا مدى حاجة النظم التربوية والعلمية على مستوى العالم إلى استخدام التقنية كوسيلة أو كبديل يسمح ببسط ما هو مقرر على الطلبة والتلاميذ من مناهج وبرامج تعليمية، حيث أصبح التعليم الالكتروني -أو كما يسميه البعض التعليم عن بعد- غاية كل مؤسسات التربية والتعليم عالميا، ليعرف عالم التربية نقلة نوعية سِمتُها المشتركة تحقيق تعليم معولم.

سأحاول من خلال هذه الدراسة النقدية تقديم قراءة احصائية سريعة لواقع ما هو مقدم في مواقع التواصل والمنصات التعليمية حول الدرس الفلسفي في نموذجه بالتعليم الثانوي في الجزائر.

وستكون هذه الورقات أميل للتشاؤم منها للتفاؤل، وذلك لاعتبارات عدة نظهرها من خلال هذا الطرح النقدي الذي عبره نحاول تفكيك جزء ولو يسير من الخطاب الذي يظهر بأنه فلسفي بمختلف المواقع الالكترونية.

الاشكالية: كيف يمكن قراءة و اقع الدرس الفلسفي المقدم إلكترونيا؟ هل أتاحت التقنية للخطاب الفلسفي في التعليم الثانوي بالجزائرفي أن يتطور؟

أولا: في مفهوم الدرس الفلسفي.

" الدرس الفلسفي هو ذلك الدرس الذي يتضمن جملة من المفاهيم التي لا تعبر عن مجرد وحدات معلوماتية ثابتة وإنما هي مرنة متحركة، يتغير معناها من مجال إلى آخر ومن فيلسوف إلى آخر، أي الدرس الفلسفي هو درس يتسم بالتفكير النسقي"[1]، ويهدف بطابعه التساؤلي إلى تكوين الحس النقدي لدى المتعلم، وبعث روح المساءلة والأشكلة الفلسفية لديه، وهذا ما نجده متجليا في إحدى توصيات منظمة اليونسكو UNESCO المتعلقة بتدعيم الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي، فالفلسفة هي: أن شخصا يسأل رغما ويعارض لكي يثبت ذاته، لكي يطمئن ويطفئ حريق السؤال.

وعليه فإن للدرس الفلسفي خصوصياته التي تميزه عن بقية المواد التعليمية، وغايته جعل المتعلم " يمارس النقد لتأسيس رؤى وأنساق للاقتراب من الحقيقة التي يؤديها المنطق السليم المطابق لمبادئ العقل"[2].

ثانيا: تأسس الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي بالجزائر.

إنطلق تدريس الفلسفة باللغة العربية في التعليم الثانوي مطلع السبعينات، وهذا بعد تخرج الدفعة الأولى من الجامعة، واستعان الاساتذة بادئ أمرهم في تقديم دروسهم على مطبوعة حدد من خلالها المواضيع التي وجب تدريسها، ثم صدر بعد ذلك كتاب الوجيز لصاحبه -المفتش آنذاك- محمود يعقوبي، والذي ينقسم إلى قسمين: قسم حول فلسفة العمل،

1 كريمة بلعز، مستقبل الدرس الفلسفي الثانوي في الجزائر في ظل الدروس الخصوصية، مجلة متون، جامعة مولاي الطاهر سعيدة، العدد 14، 2004، 2 108.

2 بوداود حسين، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم"تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر،دراسة تحليلية في الأهداف والبرامج،جامعة الجزائر، 2006-2007، ص 94.

وقسم حول فلسفة المعرفة، وقد دعم هذا الكتاب -الذي يعتبر أصلا ترجمة منحولا من الكتاب الفرنسي – لاحقا بكتاب حول النصوص، وكتاب حول الانشاء الفلسفي، ومعجم لأهم المصطلحات والاعلام.

" وكان تدريس الفلسفة حتى غاية الاصلاح التربوي لسنة 1992 يتم في الاقسام النهائية لجميع الشعب الرياضية والعلمية والأدبية، وأما الحجم الساعي فموزع على النحو التالي: 08 ساعات في الأسبوع للأقسام الأدبية، و04 ساعات للأقسام العلمية والرياضية، وتم العمل بهذا البرنامج حتى سنة 1980"[3].

وبعد سياسة الاصلاح التي عرفها التعليم، تم تعديل جزئي وأولي للبرامج فأعتمدت المقاربة بالأهداف في مقابل تقليص لعدد المواضيع.

" وبعد تشكيل لجان تربوية وطنية ظهر سنة 1993 برنامج جديد يختلف إلى حد كبير عن برنامج الوجيز، فتم ادخال التعليمية في الفلسفة La Didactique وتم مرة أخرى تقليص محاور ومواضيع الوجيز من 28 إلى 22 في الشعب الأدبية ومن 14 إلى 10 في الشعب غير الأدبية، وتم في نفس الوقت توسيع تعليم الفلسفة في هذا الطور ليشمل السنة ثانية من التعليم الثانوي فرع الآداب والعلوم الانسانية والعقيدة"[4]، ومع الاصلاحات التربوية التي عرفتها المدرسة الجزائرية بداية من سنة 2007 تم تغيير مضامين الدرس الفلسفي، حيث وإضافة إلى جملة التقليصات في المشكلات الفلسفية تم الانتقال من المقاربة بالاهداف إلى المقاربة بالكفايات في مقابل التغيير في طريقة طرح موضوعات اختبار الفلسفة في البكالوريا.

ثالثا: و اقع الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي في الجز ائر.

رغم ما عرفته الجزائر المعاصرة من تحولات اقتصادية واجتماعية يبقى الخطاب الفلسفي غائبا ومغيبا، بعيدا عن كل مجرى الأحداث، وربما يعود ذلك إلى التطور الكرونولوجي لما يسمى بالاصلاحات والتعديلا والترقيعات، جعلت من الدرس الفلسفي درسا مترديا في أغلب حالاته، عدا الشزر القليل من ما هو مقدم.

ولعل ما أظهر عيب الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي في الجزائر هو انتقاله من الوجود في الواقع إلى الحضور في المواقع، والذي أمكن من خلال هذا الانتقال ملاحظة أزمة التيه والتشرذم التي يتخبط فيها الدرس الفلسفي ومن قبله المنظومة التربوية ككل.

ففي لحظة حاول فيها فلاسفة كبار ربط التقنية بالفلسفة والاشتغال على هذه الرابطة على غرار: مارتن هيدغار، إدغار موران، ميشال أونفري وغيرهم... نجد أن جزءا كبيرا مما يقدم في مختلف المواقع الالكترونية قد أخرج الدرس الفلسفي من نسبته إلى الفلسفة، فكرس من خلال ما أظهرته لنا التقنية والتكنولوجيا الرقمية الشائع الزلل من الأخطاء اللغوية والمعرفية والمنهجية، وعطلت أدوات التفكير وحبست آليات التحليل والنقد والاستنتاج والتركيب، وانتقل الدرس

3 الزواوي بغورة، الخطاب الفلسفي في الجزائرالممارسات والاشكاليات – تشخيص أولي-، مجلة انسانيات ، مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران، 2004، ص 157.
4 الزواوي بغورة، المرجع نفسه، ص نفسها.

الفلسفي من بيداغوجيا المقاربة بالكفايات إلى تأزم في المقاربة فأضحت هناك مقاربات بالمقترحات وأخرى بالترشيحات، وأصبحت الكفاية قاب قوسين وأدنى تميل بطالب الفلسفة إلى تحقيق النفع الواقعي من الدرس الفلسفي وهو إستخدامها كوسيلة لبلوغ مرحلة التعليم الجامعي، وهو ما جعل بالفلسفة لا تطلب لذاتها بل تطلب لأجل تحقيق مرام أخرى.

كما أن هذا التحول عجل بنكبة وقوع الدرس الفلسفي في مقت الحفظ الأعمى للمقالات الفلسفية والمقدم غالبا جاهزا مما نجم عنه تعليب قدرات الانشاء الفلسفي التي يطلبها ديداكتيك الدرس الفلسفي ويتطلب حضورها لدى التلميذ. لذلك فإن السؤال الذي كان يطرح في ديداكتيك الدرس الفلسفي ولا يزال... هو سؤال العلاقة البينية بين النهج والمضمون، والتي تسنح الاجابة عنه بجعل الطالب يتجه نحو اكتساب تفكير سليم ينفي كل شائعات الافكار وجاهزها.

رابعا: التعليم الالكتروني كواقع مفروض.

حولت الثورة المعرفية والرقمية المثلث الديداكتيكي إلى مربع ديداكتيكي وذلك بعد أن أصبحت رابطة التكنولوجيا رابطة أساسية في العملية التعلمية التعليمية، إذ أصبح الكل يشارك في بناء المعرفة حسب دوره الحقيقي، أي أن يكون هناك تشارك وتفاعل إيجابي بين الأدوار ككل لا سيما ما تعلق بالمعلم، فهو موجه العملية التعليمية، ومع ظهور " ما يسمى بمفهوم التربية العالمية كمنهج، والذي يطبق في الكثير من الأنظمة التربوية لمساعدة التلاميذ على مناقشة القضايا التي تهم العالم ، وكذلك إدراك وفهم مدى التشابك والترابط في المصالح والقضايا والمشكلات الاقتصادية والبيئية والصحية والاجتماعية بين كافة الشعوب" [5].

"إن انتشار الوسائل الرقمية التفاعلية لتلبية الاحتياجات الفردية ساعدت على دفع التعليم باتجاه نموذج جديد يخدم العمليه التعلميّة مادفع الطلاب نحو الحاسوب وبكثرة، وهذا يعني أنه ينبغي على المعلمين أن يصبحوا متقنين لمهارات استخدام تقنية الاتصالات"[6].

إن انتقال التدريس من القسم إلى الفضاءات الالكترونية اكد على التواصل الفعالي الذي من خلاله "يشترك طلاب اكثر في عمليه تعلمهم حيث يأتون إلى الحصة ومعهم المحتوى والمعلومات التي تلقوها من خلال الوسائط الرقمية وعملوا عليها واجبهم المنزلي ويمكن أن تصبح الحصة الدراسية مواجهة شخصية أكثر من الطالب والمعلم بسبب القدره على استخدام التقنية...."[7]

والملاحظ أنه ومع أزمه كورونا عرف الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي انتقالا من الطرق الكلاسيكيه في الانجاز والتخطيط له من الناحيه المعرفيه الفلسفية فنجد غلبة المرجع على المصدر، والقول على النص، والشكل على المضمون، والتلقين على التفكير، والتوجيه على الكفاءة وصولا إلى استخدام التقنية بمختلف وسائلها الابداعية التي

5 براهمي ب. عليوي ن، العولمة وأثرها في تغيير اتجاهات المعلمين نحو التربية في الجزائر دراسات فلسفية مجلة علمية محكمة يصدرها قسم الفلسفة بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة الجزائر 2، ع 09، 2013، ص 200-202.

6 هايدي جاكبوز، منهاج القرن 02 التعليم الأساسي لعالم متغير، شركة العبيكان للتعليم ،الرياض سعودية، ط2 ،2014، ص 140.

7 مراد، و- ابوسنة، م، سلسلة ابن رشد اليوم الارهاب وتدريس الفلسفة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 3، 2000، ص 96.

جعلت من الدرس الفلسفي ظاهريا يوظف ما يشتغل عليه أصلا من قبيل "الابداع" و"فلسفه اليومي" و"فلسفه المعيش والمعاش"، وكأن التقنية بهذا أحسنت الى الفلسفة من حيث لا تحتسب.

إنّ المرونة التي اكتسبها الدرس الفلسفي في شكله الظاهري المقدم في مختلف وسائل التواصل ربما جعلته يبدو لغير المشتغلين به أكثر فعالية، حيث تم الاعتماد فيه على شتى أشكال الابداع التقني سواءً أكان مكتوبا أو مصورا، فالمعرفة المعاصرة أصبحت "ترتكز على الكلمه المنطوقة ويجري تعليمها في المدارس وتُلقى على الطلاب وحتى نصوصها المكتوبة تحكمها ضوابط شفاهية كأنما هي كتبت لكي تسمع والحق أن التعليم الامثل ينبغي أن يكون شفاهيا"[8].

ولعل ميزة الفلسفة دون غيرها من بقيه المواد التعليمية هو الديداكتيك الفلسفي في حد ذاته، والذي يتطلب مُعلما حذقا ومتعلما مِطواعا، "فتعليم الفلسفه ليس نقلا لمعلومات أو لمجموعه أفكار ومبادئ، بل هو بناء للعقل ولمكانته، إنه يمرن التفكير ويسعى الى توسيعه، ليتعلم الطالب من خلال الفلسفة كيف يفكر؟ ولا يأخذ أفكارا معلبة حول بعض المواضيع، وبذلك فإنّ أي سعي لاسكات الفلسفه هو نوع من الاعدام للعقل البشري"[9].

إن الاشكالية المطروحة هنا تجعلنا نُسائل التكنولوجيا من زاوية تجعلها على كف عفريت مع الدرس الفلسفي من خلال هذا الربط بينهما الذي اشتغل فيه البعض، والذي إسْتغل فيه البعض وسائلها في بسط جزء من الدرس الفلسفي والتي من بينها الحاسوب ولواحقه، "ونقصد باللواحق: التقنيات الرقمية والارسال الفضائي والتشفير وشبكات الانترنت والبطاقات الممغنطة، وهي كلها وسائل إنْ أُحسن استغلالها -كما ينبغي فعله- في ميدان التربية أتت ثمارها خاصة في دول العالم الثالث التي صارت تعيش رهانات المستقبل في عالم لا يقبل المناهج والوسائل التقليديه في التربية والتعليم"[10].

هذا الانفتاح للدرس في الفلسفي على مختلف الادوات والطرق والوسائل ربما هو الذي أشار اليه كانط: "فكرة تعليم الفلسفة جعل الفلسفة في انفتاح دائم على الطرق التعليمية، ولم يجعلها محدودة بطريقة واحدة، فالفلسفة يجب أن تعلم وتعليمها يتطلب اساتذة وانظمة ومنهجيات ومؤسسات ولكنه اولا وآخرا ليس سوى تعليم حرية التفكير"[11].

خامسا: استخدام التقنية في تقديم الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي.

الولوج إلى مختلف مواقع التواصل الاجتماعي يجعلنا نلاحظ انتشارا واسعا للعديد من الصفحات والحسابات والقنوات التعليمية التي تقدم محتوى تعليمي لمتابعيها من التلاميذ، والفلسفة كماده تعليميه لا تشذ عن هذا المسار بل إن من هذه الصفحات والقنوات ما يحتل المراتب الاولى من حيث المشاهدة على اعتبار أن الفلسفه مادة أساسية يُمتحن فيها كل مترشح لاختبار الفلسفه في البكالوريا، وفي دراسه احصائية لهذه الصفحات والقنوات وجدت أن عدد قنوات اليوتيوب المتخصصة في تقديم دروس فلسفية للمتعلمين بالتعليم الثانوي تجاوز الـ 300 قناة، منها حوالي 25 قناة ناشطه ولها فاعلية تقنية متجددة، كما أنّ منها أربع قنوات تحتل المراتب الاولى ضمن ترتيب أحسن 20 قناة تعليمية

8 بيير، هـ، الفلسفة طريقة حياة، التدريبات الروحية من سقراط إلى فوكو، تر عادل مصطفى، رؤية للنشر، القاهرة، ط 1، 2019، 18.
9 بيارمالك ، الفلسفة وتعليمها دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط 01، 2016، ص62.
10 بليمان عبد القادر، الأعمال الكاملة: الفلسفة والتربية واشكالية البدائل، الجزائر، أفريل 2006، ص17.
11 بيارمالك ، المرجع نفسه، ص62.

جزائرية في التعليم الثانوي من حيث نسب المشاهدة، في المقابل تجاوز عدد صفحات موقع انستغرام المتخصصة ظاهريا في الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي أكثر من 500 صفحة، وكذلك هو الحال بالنسبه لصفحات موقع فيسبوك بزيادة طفيفة عن عدد صفحات الانستغرام، كما أنّ موقع فيسبوك يتيح لمستخدميه انشاء مجموعات خاصة بمحتوى معين وهذا ما استغله بعضٌ من الاساتذة والتلاميذ وغيرهم في نشر المحتوى التعليمي الفلسفي الذي لا يمكن حصره أو احصائه لاعتبارات تخص طبيعة الموقع والخصوصية التي يمنحها لادارة المجموعات (السماح بانشاء مجموعات خاصة غير متاحه للجميع).

كما أن الآونة الاخيرة عرفت توجه التلاميذ والاساتذة وكل المهتمين ظاهريا -أقول ظاهريا- بالدرس الفلسفي إلى موقع وتطبيق التيليجرام، والذي يعتبر الافضل في عملية تبادل الملفات والدردشة بكل سهولة، حيث أن عدد قنوات تيليجرام المتخصصة في الدرس الفلسفي تجاوز الـ 100 قناة، فيها ما يتابعه اكثر من 20 ألف مشترك ومتابع.

إن الاحصاء المذكور آنفا يمكننا من تصنيف الاشتغال على الدرس الفلسفي عموما ومن حيث درجة الاستفادة الى:

محتوى نافع: غايته الأساسية تقديم مختلف المشكلات الفلسفيه أو منهجيات الانشاء الفلسفي بصوره مبسطة الى المتابع فلا غايه له في حد ذاته الا هذه.

محتوى منتفع: هو الذي غايته الانتفاع من مسمى الدرس الفلسفي، فيستخدم أصحابه كل أشكال الدعاية المغرضة مع الاشهار إلى كل اشكال الدروس الخصوصية وما يسمى بالدورات.

هذا التقسيم لا ينفي وصف أحدهما بصفة الآخر، فالمحتوى المنتفع فيه ما هو نافع، والمحتوى النافع أيضا قد يُقصد من خلاله تحقيق منفعة مادية ما، لكن الصفة الغالبة هي التي جعلت من هذا التصنيف يكون على هذه الشاكلة.

سادسا: ايجابيات التدريس الفلسفي الالكتروني.

إنّ ما ينتج عن تقسيم المحتوى التعليمي وبصورة شبه براغماتية إلى نافع ومنتفع هو وجوب النظر في ما هو مقدم على مختلف المواقع والمنصات من زوايتي الايجاب والسلب، وقبل الحديث عن الجانب السلبي والذي قبل أن يعتبر غاية فلسفية هو غاية لهذا البحث،حيث يُتاح لنا من خلاله ممارسة النقد، وذلك بمحاولة اظهار مكامن التعارض وطبيعة الدرس الفلسفي، وجب علينا أولا الاشارة الى الفوائد الجمة التي أتاحها تقديم الدرس الفلسفي الكترونيا، " فالوسائل التعلمية الموجودة بكتاب الفلسفةالحالي غيركافيةوليست متنوعة ولا تتناسب مع طبيعة مادة الفلسفة، كما أنها لا تثير اهتمامات الطالب ولا ترتبط بهم ولا تستخدم في تقويمهم"[12].

وعليه فإضافةً إلى مُلْحَة تحقيق التكيف مع المجتمع والتفاعل الايجابي داخل المحيط فهناك ايجابيات أخرى نذكر منها:

- انفتاح الدرس الفلسفي على الوسط الالكتروني مما يجعله متاحا أكثر للجميع.

12 محمد احمد زيدان ، تنمية التفكير الفلسفي دراسة تربوية تقديم محمود ابو زيد ابراهيم، الناشر سفيرالقاهرة، مصر ط 1، 1999، ص 154.

- اخضاع أصول الدرس الفلسفي الى استعمالات التقنية الحديثة.
- "إعادة صياغة العقول من خلال ضبط السلوك وصقل الشخصية من خلال التواصل الالكتروني بين المتعلم والمعلم"[13].
- استغلال عامل الزمن، ملء الفراغ، واقتصاد الجهد.
- اكمال الناقص في القسم من خلال ما هو مطروح من معارف في مختلف المواقع الالكترونية.
- توجيه التلميذ نحو الزاد المعرفي القويم والسليم والذي يمكنه من تصويب جمله الاخطاء التي يمكن أن ياخذها عن قصد أو عن غير قصد في القسم.
- إثراء الزاد المعرفي والرصيد اللغوي للمتعلم من خلال عملية التواصل والتبادل المعرفي.
- تحقيق كفاءات أخرى تطرحها البرامج من قبيل كفاءة التواصل وكفاءة استثمار المتاح وفلسفة اليومي.

سابعا: في مآخذ التدريس الالكتروني للفلسفة.

من المواد التي يُختبر فيها تلاميذ الشعب النهائية أثناء اجتيازهم لامتحان البكالوريا مادة الفلسفة، وبالرغم من أنها مادة ذات جِدة (جديدة) في الحضور حيث يدرسها تلاميذ شعبة آداب وفلسفة موسمين وتلاميذ بقية الشعب موسما واحدا، إلا أنها تعتبر من المواد الأساسية والداعمة لتخطي التلميذ المرحلة الثانوية وانتقاله الى المرحلة الجامعية.

وإذا كان لكل مادة تعليمية خصوصيات تخصها أثناء الاجابة عن فحوى موضوعاتها في امتحان البكالوريا ، فإن المطلوب من التلميذ في مادة الفلسفة هو كتابة وتحرير مقال فلسفي يعالج موضوعا ما تُحَدَدُ معالمه المختلفة من خلال مُعْطَى السؤال أو الأطروحة أو النص.

ولن تَتَأَتَى مَلَكَة الكتابة هاته لأي مُخْتَبَرٍ فيها الا إذا وَعَى مُسْبَقا مفهوم المقال وأدرك معاييره وما تعلق بها من شروط تخص الكتابة الناجحة ، لذلك كان لزاما على أي باغٍ نحو كتابة مقالية قَوِيمة أن يُلِم بأبجديات المقال شكلا ومضمونا ، فينطلق من أخذ تصور عام حول أشكال نشاطات الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي، ثم يعرج الى المقال وما يدور به من عناصر سواء كانت أساسية أو ثانوية، ليصل الى امتلاك شيء من التمكن في التحرير ... ولن يلبث – مع التدريب المستمر – حتى يجد الطالب نفسه في مأمن فَيَنَالُ حَقَهُ وَمُسْتَحَقَهُ في مُقابل مَا دَوَن وكَتَب.

هذا الذي ذكرت لا نلمس منه إلا الشزر القليل في ثنايا ما يقدم للتلاميذ عن طريق المواقع والمنصات الالكترونية، فبالاضافة إلى درجة التمييع التي بلغتها الفلسفة حتى أضحت كمادة تعليمية أقرب إلى حديث المقاهي منها إلى سمق التفكير، وإني قد وقفت – ما أمكن لي ذلك- على العديد من الأخطاء والزلات التي وقع فيها أصحاب الصفحات والمواقع، سواءً ما تعلق باللغة المستخدمة، أو جملة المعارف المُقَدَمَة، ضف عليه شكل الديداكتيك الممارس في ما هو مقدم.

أ- اللغة العليلة:

13 جان بياجيه، علم النفس وفن التربية، تر سردودي المجلس الوطني لحقوق الانسان باريس، 1982، ص52.

بالإضافة الى أنّ اللُغة هي مرآة لِمَلَكَةِ الفِكر وأداة للتعبير عن وعاءه وما يحويه من أفكار، تعتبر أيضا وسيلة للتواصل ورابطة جوهرية يفهم التلميذ ما يقدمه الأستاذ من معارف في مقابل فهم الاستاذ -من خلالها- كتابات تلاميذه. و يعتبر المعيار اللغوي أساس الأسس في كتابة المقال الفلسفي ومفتاحا رئيسًا لها، لذلك نجد أستاذ المادة يركز كثيرا على الأخطاء اللغوية ويُولي لها أهمية كبرى أثناء تصحيحه لمقالات تلامذته، والمؤكد أنّ المطلوب وفي الحالة الطبيعية من التلميذ أن يستخدم لغة فصيحة ورصينة، سليمة من الأخطاء اللغوية، لكن الملاحظ أنّ ما يُقدم إلكترونيا من المعلم للمتعلم غالبه تعثه اللغة العامية التي جعلت من هذا الخطاب أميل إلى حديث مقاهي، وهو ما يلمسه المصحح لاحقا في أوراق الاجابة فمع عُسرة التعبير عن جملة الأفكار بلغة فصيحة وجزلة يجد أنّ التلميذ أيضا يستخدم لغة عامية وكأن اللغة التي طلب منه إستخدامها في كتابة المقال قد خانته حروفها. في مقابل ذلك: لو تعود التلميذ على نهل معارفه بلغة فصيحة لكان أدعى الى استخدامها بكل يسر وسهولة.

كما أن النظر في لغة الخطاب الذي ظاهره فلسفي والمقدم في مختلف المواقع والمنصات يدلل على حجم التردي اللغوي في هذا الخطاب والذي يمكن أن نمثل له على النحو التالي:

من ناحية الدلالة:

ونقصد بالدلالة: "مطابقة الاسم لمعناه" ، والتقيد بقواعدها هو أن يستخدم اللفظ في مواطنه بما هو متفق عليه، فيستعمل المخاطب أو الكاتب نفس الاسماء لنفس المسميات بغية وصول افكاره لقارئ المقال ، وتجنبا لحدوث سوء التفاهم لعدم الاتفاق التام على استعمال الألفاظ.

ومثال ذلك: الاستخدام الخاطئ للفظة ارهاصات في غير موضعها، حيث يجعلها ترادف كلمة النتائج. كقول أحدهم: "ومن الارهاصات المترتبة على ذلك ظهور المذهب البراغماتي"

من الناحية النحوية:

فئة كثيرة ممن يقدمون فيديوات نجد أن القاسمة المشتركة بينهم هي اللحن في الكَلِم، خصوصا حين الجمع أو التثنية ، فيُرفع ما يحتاج للنصب ويُكسر ما يحتاج للرفع ويُنصب ما يحتاج للكسر، كقول أحدهم: " يقول أحد المفكرون".

كما أن الاطلال على جملة الكتابات (المقالات) المنتسبة بهتانا إلى الدرس الفلسفي يؤكد حقيقة تلك الهوة التي نستشفها في عدم قدرة المعلم بالتحكم في هذا الخطاب بعد أن فقد بوصلته (تعود الهاء المتصلة على اللغة) الأساسية وهي اللغة، وهذا يمكن أن نجده في:

التركيب: غياب القدرة على التركيب بين مكونات الجملة وترتيبها ترتيبا يجعلها تؤدي معناها، لذلك فالسمة المشتركة بين غالب المنتج الفلسفي لدى التلميذ يقع في دائرة الركاكة التعبيرية.

غياب اللغة الفلسفية: المنتشر بين الصفحات والمواقع يميل فيه كُتَابُه إلى اللغة الأدبية المليئة بألفاظ الوصف وصيغ المبالغة، مثل كتابات أحدهم : ديكارت فكره جميل جدا جدا ، أو استخدام أساليب المبالغة مثل : ما أعظم، ما أجمل .... وهو ما يجعل بهذا المنتج ينأى بنفسه عن اللغة الفلسفية التي تتطلب حضورا لأبجديات الحجاج الفلسفي.

ومن جملة الأخطاء اللغوية التي كرستها أكثر المواقع والمنصات وجعلتها ضمن خانة الصحة نجد:

- استخدام/أو عدم استخدام "الـ" التعريفية في مواضعها التي تليق بها .
- خطأ كتابة التنوين نُونًا ، والصواب كتابته بمضاعفة حركة الحرف الأخيرة.
- عدم التفريق والتقدير بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- خطأ ربط باء الجر بالياء.
- الخطأ في كتابة ياء المؤنثة المخاطبة .
- الخطأ في كتابة أسماء الإشارة بالمد.
- الخطأ في كتابة "لَكِنْ، لَكِنَّ " بالمد.
- عدم التمييز أثناء الكتابة بين إلا الاستثناء و الى الجر.
- دون الحديث عن استخدامات الهمزة.

ب- بين تهافت المعارف وخلل الديداكتيك:

لا يكفي طالب الفلسفة ما وَعَى من منهجيات الكتابة المقالية وطرق الانشاء الفلسفي المختلفة إنْ لم ترافقه في ذلك حَظْوَةٌ معرفية. وبهذا: فإن محرر المقال الفلسفي يجد نفسه أمام حتمية امتلاك الكم المعرفي اللازم حول الموضوع المراد معالجته فلسفيا في شاكلة مقال ، فلا يمكن لقلم التلميذ أن يخط ما شاء له أن يخط إذا كان فكره أَجْوَف من كل معرفة قد تُفِيدُه، لذلك كان لا بد أن يتوفر لدى كاتب المقال الفلسفي جملة من المعطيات المعرفية، والتي يستقيها من مصادر مختلفة . فكلما كانت المقالة مُؤَثَثَةٌ معرفيا كلما كانت أفضل تقييمًا من طرف الأستاذ المصحح.

وإذا كان الكم المعرفي يتطلب إطلاع التلميذ على ما هو مقدم هنا وهناك، فإنّ النظر في ما يقدم للتلميذ إلكترونيا يؤكد خطورة الوضعية التي آل إليها الدرس الفلسفي خصوصا في ما تعلق بسلامة هذه المعارف غير المؤصلة علميا لا بمرجع ولا بمصدر ، ويتحمل واضع البرامج جزءا كبيرا من هذا الانتقال الذي عرفه ديداكتيك الدرس الفلسفي والذي – وكما قلنا سابقا- كانت فيه غلبة المرجع على المصدر، والقول على النص، والشكل على المضمون، والتلقين على التفكير، والتوجيه على الكفاءة.

وإنه ومن جملة الزلات المعرفية التي أمكن لنا القبض على جزء يسير منها، هو نسبة أقوالٍ لغير أصحابها وقد وقفت على العديد من النماذج -سواء ماكان مكتوبا منها أو مصورا- شاء لأصحابها أن يوظفوا أقوالا لم يقلها من نسبت إليهم، وإني سأذكر هاهنا نماذجا اقتطفتها من بضع المقالات المنتشرة في موقعي فيسبوك وأسنتغرام، على غرار:

- " العادة قفص" نسبت إلى بن خلدون، والبحث في كل كتابات بن خلدون ينفي هذه المقولة عنه، وإن كانت له فإنها تتنافى وطبيعة المشكلة (العادة) التي تقدم مقترنة بعلم النفس.
- " العلاقة الواضحة بين الاحساس والادراك هي علاقة اتصال، لأن الاحساس الطريق الاول للادراك" نسبت هذه القولة لألبير كامو، ولا وجود لأي سند مُتَرْجَم أو بلغته الأصلية يؤكد على أن الفرنسي كامو كتب هذا.

كما أنّ المنتج المقدم إلكترونيا محتوًى على العديد من المقولات التي نُسبت زورا لغير أصحابها، من قبيل:

- "العادة أداة حياة أو موت حسب استخدام الفكر لها"، نسبت في مواضع متعددة لمارك توين والأصح أن قائلها هو جاك شوفالييه (العودة إلى الصفحة 92 من كتاب قضايا فلسفية لجمال الدين بوقلي).
- " الادراك هو الاحساس المصحوب بانتباه" نسبت في مواضع لتوماس ريد وفي مواضع أخرى لمارتن هايدغر، لكن صاحب هذه القولة هو مين دوبيران (العودة إلى الصفحة 55 من المعجم الفلسفي لجميل صليبا).

إن هذا التجرؤ على الدرس الفلسفي لم يبق حبيس بعض الاستشهادات بل الأمر طال حتى بلغ مبلغ السوء وحول الخطاب الفلسفي المقدم في قنوات اليوتوب إلى جلسة سرد غالبها تلفيق لحجج تتنافى أصلا وطبيعة فكر من نسبت إليهم، كأن يستخدم فكر بن خلدون في البنية الحجاجية لجزئية النظام الاقتصادي الرأسمالي، أو أن تُستخدم فكرة السوبرمان في تبرير موقف نيتشه من الابداع... هذا التلفيق أو ذاك هو الذي جعل من الدرس الفلسفي يعشش فيه الفساد والتردي الفكري والمعرفي، وجعل من الفلسفة بالتعليم الثانوي في الجزائر تتهاوى إلى أسفل المدارك.

إنّ الدرس الفلسفي كما يصوره لنا الديداكتيك الفلسفي يقوم على ثلاث آليات أساسية: الأشكلة، المفهمة، المحاججة، فالاولى كحس لدى المتعلم نجدها غائبة تماما في المشهد الالكتروني حيث يكتفي المتعلم بأخذ عنونة الدرس فقط دون أي غاية لتعلم طرق أشكلة عناصر أية درس، والثانية لا تكاد تحضر وفق ما تتطلبه عملية المفهمة من مقومات والتي من أهمها العودة إلى المراجع الفلسفية مع الاحالة إليها، والثالثة حضورها كغيابها لأن جل الاملاءات المقدمة الكترونيا ومثلما ذكرنا أعلاه إما يحضر فيها سلطان التزييف أو تستخدم في مواضع غير التي أريد لها.

لقد وجد الدرس الفلسفي نفسه يصارع من أجل البقاء، صراع بشقيه، الآول يمس خصوصية الموضوع، كون أن الفلسفة نمط من التفكير يختلف عن أنواع التفكير الآخرى كالعلمي والرياضي وغيرها، فهو ينصب حول موضوعات عجز العلم عن دراستها كالوجود والمعرفة والقيم، والشق الثاني يتمثل في خصوصية التدريس وما أفرزته الدروس المواقع الالكترونية من حشو للمعارف وحفظ أعمى لها، وما زاد الطين بلة هو أن قنوات الاتصال المختلفة لغاية أو أخرى حصرت برنامجا دراسيا كاملا في جملة من المقترحات التي يصوغ لها على أنها ستكون موضوعات للبكالوريا، وحتى وإن صدق بعض هذه المقترحات في دورات محددة فإنها قد خابت في دورات متعددة، ولنا في نماذج 2013-2020-2019-2022 خير مثال.

وفي قراءة إحصائية بسيطة قمت بإجرائها على أحد الصفحات التعليمية المختصة بالدرس الفلسفي في التعليم الثانوي والتي أشرف على تسييرها، وجدت أنه وبمعدل كل 50 رسالة تصل إلى بريد الصفحة هناك 45 رسالة يسأل أصحابها عن المقترحات والترشيحات وما إلى ذلك من ألفاظ مرادفة لهذين المصطلحين.

الخاتمة:

إنّه وفي خضم عصر التقنية والعولمة والتقدم البيوتكونولوجي نلحظ تطورا في بيداغوجيا التدريس، يستخدم فيها المعلم كل السبل الممكنة لأجل تحقيق ما هو مقرر عليهم ومطلوب منه من طرف الهيئات الوصية على أنشطة التربية والتعليم.

وإن كان هذا الانتقال قد أفاد الدول المتحكمة في نظام التربية والتعليم فإنه وفي المقابل نجد أن الدول المستهلِكة للعولمة لم تحسن توظيف هذه التقنية في تطوير نظمها التعليمية، لأن برامجها التي لا تزال تقبع في فكر سنوات القرن الماضي لا تتوافق وهذا التطور الذي يتجدد معينه باستمرار حتى بلغ ما يسمى بالذكاء الاصطناعي.

وعليه يمكن القول وبالاسقاط: إن الناظر على أسس لما هو مقدم في مواقع ومنصات التعليم المتخصصة في الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي يعلم تماما أن ما يقدم هنا وهناك بعيد كل البعد عن مسمى خطاب فلسفي، حيث هو أدنى لسرد عامي (غايته المنفعة وتغلبه العاطفة) منه إلى درس فلسفي له مبناه ومعناه الذي يقوم عليه، هذا التردي إضافة إلى غياب الرقابة التامة على المحتويات التعليمية الالكترونية من طرف الدولة، غيّب منطق الكفاءة على حساب منطق المقترحات، ونصب التافه أستاذا على حساب الاستاذ الفعلي.

قائمة المراجع:

الزواوي بغورة، الخطاب الفلسفي في الجزائرالممارسات والاشكاليات –تشخيص أولي-، مجلة انسانيات ، مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران، 2004.

بيارمالك ، الفلسفة وتعليمها دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط 01، 2016.

براهمي ب. عليوي ن، العولمة وأثرها في تغيير اتجاهات المعلمين نحو التربية في الجزائر دراسات فلسفية مجلة علمية محكمة يصدرها قسم الفلسفة بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة الجزائر 2، ع 09، 2013.

بليمان عبد القادر، الأعمال الكاملة: الفلسفة والتربية واشكالية البدائل، الجزائر، أفريل 2006.

بوداود حسين، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم"تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر،دراسة تحليلية في الآهداف والبرامج،جامعة الجزائر، 2006-2007.

بيير، هـ، الفلسفة طريقة حياة، التدريبات الروحية من سقراط إلى فوكو، تر عادل مصطفى، رؤية للنشر، القاهرة، ط 1، 2019.

جان بياجيه، علم النفس وفن التربية، تر سردودي المجلس الوطني لحقوق الانسان باريس، 1982.

كريمة بلعز، مستقبل الدرس الفلسفي الثانوي في الجزائر في ظل الدروس الخصوصية، مجلة متون، جامعة مولاي الطاهر سعيدة، العدد 14، 2004.

مراد، و- ابوسنة، م، سلسلة ابن رشد اليوم الارهاب وتدريس الفلسفة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 3، 2000.

محمد احمد زيدان ، تنمية التفكير الفلسفي دراسة تربوية تقديم محمود ابو زيد ابراهيم، الناشر سفيرالقاهرة، مصر ط1، 1999.

هايدي جاكبوز، منهاج القرن 02 التعليم الأساسي لعالم متغير، شركة العبيكان للتعليم ،الرياض سعودية، ط2 ،2014.