ترجمات | قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية | 14 يناير 2016

المقاربات الديداكتيكية للفلسفة بألمانيا

جوناس بفيستر
ترجمة: عزالدين الخطابي

مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
مؤسسة دراسات وأبحاث www.mominoun.com

جميع الحقوق محفوظة © 2016
All rights reserved © 2016

المقاربات الديداكتيكية للفلسفة بألمانيا[1]

جوناس بفيستر[*]

ترجمة: عزالدين الخطابي

[1] نشرت هذه الترجمة في الملف البحثي "في تدريس الفلسفة" الصادر عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.

الملخص

يتصور جوناس بفيستر، أستاذ بثانوية نوفيلد في مدينة بيرن السويسرية وأيضاً أستاذ مساعد بجامعة بيرن، أنّ تدريس الفلسفة في ألمانيا يتمّ وفق البراديغم الاستشكالي المتمثل المقاربات الديداكتيكية: مقاربة النظرية التربوية والمقاربة الحوارية/التداولية والمقاربة الجدلية ومقاربة بواسطة الكفايات. تقوم مقاربة النظرية التربوية تدريس الفلسفة لدفع التلميذ إلى فهم المشكلات الفلسفية والحلول المقترحة لها ضمن تاريخ الفلسفة؛ وذلك من خلال قراءة نصوص كبار الفلاسفة. فالفلسفة هي في المقام الأول تكوين للروح من خلال قراءة نصوص فلسفية. والمقاربة الحوارية/التداولية تدافع ليكون تدريس الفلسفة تدريساً حوارياً لضرورة مفهوميّة، من ذلك فتح حوار حول النص مع إثارة الأسئلة وإعادة صياغة الأطروحات الرئيسية واستشكالها. أمّا المقاربة الجدلية فهي تجمع بين المقاربة التربوية والحوارية/التداولية، إذ تتمثل فكرتها الأساسية في تعليم التلاميذ التفلسف من خلال تعليمهم كيفية نقد المواقف والحجج الفلسفية. ثم مقاربة بواسطة الكفايات هي التي تدفع المتعلم إلى حلّ المشكلات الفلسفية، ومعالجة المفاهيم، عبر الأسئلة التالية: ما الهدف من التعلم والتعليم؟ وكيف نُمكّن المتعلم من مهارات ومعارف استراتيجية كبرى؟

تدرّس الفلسفة في ألمانيا وكذلك في فرنسا وفق البراديغم الاستشكالي وليس وفق البراديغم الدوغمائي أو التاريخي (طوزي Tozzi، 2005؛ 2006). طبعاً هذا الأمر لا يحدّد مجال ديداكتيك الفلسفة، لأنّ المقاربة الديداكتيكية، وهذا هو الاصطلاح الذي سنستخدمه هنا (بفيستر، 2010، ص 177)، هي عبارة عن نموذج يروم الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ) ما الهدف من التعليم والتعلم؟ (الغاية والمبرر)

ب) ما الذي ينبغي تعليمه وتعلمه؟ (المحتوى)

ج) كيف يحصل التعليم والتعلم؟ (المنهج)

د) كيف يتعيّن علينا فحص ما تمّ تعلمه؟ (منهجية الفحص)

لقد تطورت مقاربات ديداكتيكية مختلفة للفلسفة بألمانيا، منذ سبعينيات القرن الماضي، نذكر منها بالأساس مقاربة النظرية التربوية لفولف ريفوس Rehfus .D Wulff والمقاربة الحوارية - التداولية لإيكهارد مارتينز Martens Ekkehard (كليدزك Kledzik 1999)، وحديثاً المقاربة الجدلية لرولان هينكه Henke .W Roland.

يمكننا ذكر مقاربة رابعة، وهي المقاربة بواسطة الكفايات التي تصورها الهولنديان كاريل فون دير لو Leeuw .d .V .K وبيتر موستر Moster Pieter ضمن مؤلفهما الصادر باللغة الألمانية. وتتميز هذه المقاربة عن تلك التي وضعها الفرنكفونيون، كما هو الشأن في فرنسا بالنسبة لفرانس رولان France Rollin وميشال طوزي أو ناطالي فريدن Frieden Nathalie. والهدف من هذا المقال هو تقديم عرض موجز لهذه المقاربات المختلفة[1].

من أجل مناقشة معمّقة لهذه المسألة انظر كتابي الصادر بالألمانية تحت عنوان Fachdidaktik Philosophie (ديداكتيك مادة الفلسفة، 2010). وتوجد مقاربات أخرى أيضاً، مثل مقاربة جوزيف سموكر هارتمان J. S. Hartmann أو مقاربة يوهانز روبيك J. Rohbeek.

1) مقاربة النظرية التربوية

ترتكز هذه المقاربة التي طورها فولف ريفوس (1980؛ 1986؛ وانظر بهذا الخصوص مقالة كليدزيك بمجلة **ديوتيم Diotime**، 1999)، وكما تشير تسميتها إلى ذلك، على ديداكتيك النظرية التربوية Didaktik theoretische Bildungs التي عالجها فولفغانغ كلافكي Klafki Wolfgang في خمسينيات

القرن الماضي. ومن الأفكار الرئيسة لهذه الديداكتيك التأكيد على أنّ التعليم يتجلى في تعامل الجيل الجديد مع الموروث التربوي للتقليد الثقافي. هكذا، سيقوم ريفوس بتطبيق هذه الفكرة على تدريس الفلسفة. ومن منظور ديداكتيك الفلسفة، يروم تدريس هذه المادة دفع التلميذ إلى فهم المشكلات الفلسفية والحلول المقترحة لها ضمن تاريخ الفلسفة؛ وذلك من خلال قراءة نصوص كبار الفلاسفة. فالفلسفة هي في المقام الأول تكوين للروح؛ وينتج عن ذلك، أولاً، كون تدريسها غير قائم على الطريقة الحوارية، ولا يتضمن، ثانياً، غاية عملية مباشرة. وفي هذه النقطة بالضبط تختلف مقاربة ريفوس جوهرياً مع مقاربة مارتينز.

سيستند ريفوس على نظرية إبداع الهويّة الشخصية لتبرير تدريس الفلسفة[2]. وقد لاحظ في هذا الإطار وجود أزمة هويّة شخصية عميقة في العالم الحديث، أي منذ ديكارت. Descartes. ولمواجهة هذه الأزمة وتدعيم بناء الهويّة الشخصية، سيكون تدريس الفلسفة حسب ريفوس ضرورياً، لأنّ المراهق سيتعلم بناء شخصيته عبر قراءة النصوص الفلسفية. فخلال الدرس مثلاً، يقرأ تلميذ نص التأملات لديكارت، ويقوم المدرس من جهته بإثارة الإشكالية ويدفع التلاميذ إلى التعبير عن آرائهم حولها.

نشير إلى أنّ مسألة التبرير تشغل حيزاً هاماً داخل النقاش حول ديداكتيك الفلسفة بألمانيا. ويرجع ذلك إلى كون الفلسفة، وعلى عكس فرنسا، لا تحظى بمكانتها كمادة أساسية داخل المنهاج بالثانوي، ولا كمادة يمتحن فيها بالبكالوريا.

ومع ذلك، يوجد تقليد قديم لتدريس الفلسفة في البلدان الناطقة بالألمانية، وتحديداً في النمسا وفي المقاطعات السويسرية الكاثوليكية. ولم تحظ الفلسفة بمكانتها الكبرى داخل المنهاج بألمانيا، إلا بعد إقرار تدريس الأخلاق مكان تدريس المعتقد الديني (وهو ما تمّ في سبعينيات القرن الماضي وبشكل عملي في التسعينيات بكلّ الولايات الألمانية Bundeslanders قديمها وحديثها).

وفي فرنسا لم يسمح التعليم المرتكز على تقليد علماني بتحقيق مثل هذا التطور. فتدريس الأخلاق لا يتمّ حصرياً وفق البراديغم الاستشكالي، بالرغم من كون الفلسفة تلعب دوراً في هذا الإطار، بل وفق البراديغم العملي (انظر طوزي، 2005؛ 2006). بعد ذلك، يقرأ النص من جديد بغرض فهم حجج مؤلفه، ويتمّ الانتقال مباشرة إلى مناقشة هذه الحجج، هل هي جيدة؟ وهل هناك افتراضات بصددها؟ وما النتائج المترتبة عنها؟ في الأخير، يتعين على التلاميذ حسب ريفوس إعادة بناء الحجة في تعقدها، كوسيلة لبناء شخصيتهم. غير أنّ هذه المقاربة تثير عدة مشكلات، نذكر من بينها:

- أولاً: لا يبدو أنّ مبرر التدريس كبناء للهويّة الشخصية مقتصر على الفلسفة وحدها؛ لأنّ هذا البناء يمكن أن يحصل أيضاً داخل اللغات والعلوم الاجتماعية وحتى داخل الرياضيات والعلوم الطبيعية، وكذلك (وبشكل أساسي ربما) خارج المدرسة؛ بالتالي لا تعتبر الفلسفة ضرورية بالنسبة لهذه العملية. من جهة أخرى يمكننا القول إنّ الفلسفة لا تسعى لزاماً لهذه الغاية، ففي قسم الفلسفة ينبغي تعلم الفلسفة كيفما كانت نتائج ذلك على الهويّة الشخصية.

- ثانياً: لم تأخذ الطريقة المقترحة بعين الاعتبار، على ما يبدو، اهتمام التلاميذ بقضايا تشغلهم. فالأسئلة الوجودية لهؤلاء التلاميذ هي أسئلة فلسفية، لكنها لا تعالج في الغالب داخل النصوص الحجاجية لتاريخ الفلسفة، أو أنّها تشغل حيزاً ضيقاً ضمنها. كما أنّ هذه الطريقة لا تسمح بأنشطة تمكن التلاميذ من حرية التعبير والإبداع. لهذا يجب توسيع مقاربة النظرية التربوية كي تؤخذ اهتمامات التلاميذ بعين الاعتبار.

2) 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 Schafer .H – K وكلاوس شالر Schaller .K في سبعينيات القرن الماضي. ولا يطبق مارتينز هذه الديداكتيك على تدريس الفلسفة فقط، بل يبرهن على أنّه من اللازم أن يكون هذا التدريس حوارياً لضرورة مفهومية. فالفلسفة حوارية لأنّها تتأسس داخل الحوار، وهذه هي أطروحته حول التأسيس. في هذا الإطار، سيقترح طريقة للتدريس قريبة من طريقة الحوار السقراطي التي طورها ليونار نيلسون Nelson .L في عشرينيات القرن الماضي. وبشكل أدق، فإنّ طريقة مارتينز تتضمن ثلاث مراحل، وهي: أولاً: حوار مفتوح يهدف إلى توضيح المصالح والأحكام المسبقة (بمعنى غير قدحي)؛ ثانياً: استخدام النص لمعالجة المسألة التي تمّ اختيارها للمعالجة؛ ثالثاً: فتح حوار حول النص مع إثارة الأسئلة وإعادة صياغة الأطروحات الرئيسة واستشكالها.

وقد تحدّث مارتينز مؤخراً عن التفلسف بوصفه عملية ثقافية مواكبة لقدرات القراءة والكتابة والحساب (مارتينز، 1996، وانظر أيضاً شتينبلوك Steenblock، 2000). هكذا سيقترح منهجاً دعاه بـ «نموذج الأصابع الخمسة» الإدماجية، ويشمل خمس طرق ذات صلة بالمناهج الفلسفية (مارتينز، 2003؛ 2006) وهي: وصف الظواهر (الظاهراتية)، توضيح أسئلة الفهم (الهرمينوتيقا)، فتح حوار مع النص (الديالكتيك)، تحليل المفاهيم (التحليلية)، السماح بانبثاق التصورات (التأمّل). ولا يتعلق الأمر بخمس طرق لتدريس الفلسفة، قابلة للاستخدام بشكل مستقل وبحسب الموضوع، بل بخمس مراحل متتالية داخل درس الفلسفة؛ إذ ينبغي حسب مارتينز استعمال هذه الطرق جميعها لتدريس الفلسفة.

وهو يبرر التدريس المذكور انطلاقاً من التوجه التداولي، وهذا هو الشق الثاني لهذه المقاربة، فغاية تدريس الفلسفة هي توجيه التلاميذ في فترة الأزمة. ذلك أنّ درس الفلسفة ينطلق من أسئلة وجودية ويحاول، من خلال الحوار، إيجاد أجوبة تصلح لتوجيه التلاميذ في حياتهم. وعلى غرار المقاربة الديداكتيكية لريفوس، تثير مقاربة مارتينز عدة مشكلات من بينها:

- أولاً: لا يمكن أن يكون مبرر التدريس باعتباره موجهاً للتلاميذ مقتصراً على الفلسفة وحدها. ومن جهة أخرى، ليست غاية الفلسفة عملية بشكل عام، بل يمكنها أن تكون نظرية خالصة أيضاً. وبإمكاننا في

إطار الاعتراض على أطروحة التأسيس، الإقرار بأنّ الفلسفة لا تتأسس بالضرورة داخل الحوار، بل يمكنها أن تمارس أيضاً على شكل تأمل.

- ثانياً: تصطدم طريقة الحوار المفتوح بحواجز كثيرة، إذ يصعب جداً الانتقال عملياً من الحوار المفتوح إلى قراءة النص. فإذا ما اعتبر هذا الحوار هو الطريقة الوحيدة، فلا شيء يضمن لنا أنّ محتوى الدرس سيكون فلسفياً. طبعاً «نموذج الأصابع الخمسة» يحيل على الكفايات، لكنّ وصف هذه الأخيرة يظلّ غامضاً؛ بل، وهذا هو الأخطر، يبدو أنّ هذه الكفايات ليست من طبيعة فلسفية.

يتضح، إذن، أنّ النموذج المذكور غير قادر على تطوير كفايات فلسفية أساسية (من قبيل الأشكلة والمفهمة والمحاججة، انظر طوزي، 2006) ولا على تطوير كفايات القراءة والكتابة والمناقشة الفلسفية.

3) المقاربة الجدلية

ترتكز هذه المقاربة، التي تطورت على يد رولان هينكه Henke .W .R (2000)، على مفهوم الجدل لدى هيجل Hegel، 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 والحجج الواردة 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)، ممّا يسمح بالتوصل إلى حلٍ مؤقت (التركيب).

ولإثارة اهتمام التلاميذ، ينبغي اختيار مشكلات فلسفية تتعلق بأسئلة وجودية مثل، الخير والشر، العدالة، الهويّة الشخصية، حرية الإرادة أو الشك[3]. هكذا تحافظ هذه المقاربة على التوجه الفلسفي التقليدي لمقاربة النظرية التربوية دون اللجوء إلى مبرّر التدريس كبناء للهويّة 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 كافٍ ضمن مقاربته لاهتمام التلاميذ بالتفلسف انطلاقاً من تجاربهم الخاصة، وأيضاً لطرق التدريس التي تفتح أمامهم آفاقاً أرحب على مستوى حرية التعبير والإبداع. وتجدر الإشارة من جهة أخرى، إلى أنّ الأمر يتعلق بمقاربة ديداكتيكية نوعية للفلسفة.

4) المقاربة بواسطة الكفايات

باستطاعتنا تجميع مختلف المقاربات المذكورة تحت هذه التسمية، كما يمكننا التمييز بين المقاربة بواسطة الأهداف التي طوّرها كاريل فون دير لو وبيتر موستر (1988) ضمن تقليد الديداكتيك بواسطة الأهداف لفولفغانغ شولز Schulz .W والمقاربة البنائية التي طورتها فرانس رولان (1982) وأيضاً

ميشال طوزي (1994؛ 2006)، في إطار تقليد الديداكتيك البنائية لجان بياجي Piaget .J وهانز إيبلي Aebli .H وجيروم برونر Bruner .J وديفيد أوزبيل Ausubel .D وغيرهم، والمقاربة الأرسطية التي طورتها ناطالي فريدن (2007) وآخرون بدون شك. وسنقتصر هنا على مقاربة كلٍّ من لو وموستر، المنشورة باللغة الألمانية.

من أجل مدخل للفلسفة وفق هذه المقاربة، يمكن الرجوع إلى مؤلفين:

أحدهما بالإنجليزية وهو لواربرتون Warburton (1992) والثاني بالألمانية وهو لبفيستر Pfister (2006).

فقد عرّف هذان المؤلفان الكفاية الفلسفية بوصفها تلك القدرة على حلّ المشكلات الفلسفية. وهو ما دفعهما إلى إثارة السؤال التالي: ما هي المشكلة الفلسفية؟ وفي غمرة جوابهما أقرّا بعدم وجود تعريف عام لها، فضلاً عن عدم وجود طرق عامة لحلّ المشكلات المذكورة، على عكس العلوم مثل الفيزياء والبيولوجيا أو السوسيولوجيا.

سيرجع الباحثان المذكوران هذه الوضعية إلى خصوصية الفلسفة المتمثلة في معالجة المفاهيم والمشكلات وطرق حلها في الوقت نفسه، وسيقرّان بوجود طرق للحل خاصة بالمجال الفلسفي، وهو ما دفعهما إلى استخلاص ما يلي: أولاً: أنّ فعل التدريس ملزم بأن يأخذ خصوصية الفلسفة بعين الاعتبار، وأن يستلهمها في العملية التعليمية؛ ثانياً: أن تدرس الكفايات النوعية الخاصة بمجالات الفلسفة.

لكن ما يؤخذ على لو وموستر، هو إعطاؤهما أهمية كبرى للكفايات في معناها الحصري، وبالتالي تبسيطهما لعملية تدريس الفلسفة. ويمكننا أن نعترض عليهما أيضاً عبر التذكير بوجود كفايات عامة في الفلسفة، وتحديداً كفايات المناقشة والقراءة والكتابة الفلسفية (انظر طوزي، 1992؛ 2006)[4].

الهوامش والإحالات

أتقدم بجزيل الشكر إلى ناطالي فريدن على المقترحات والتعليقات التي أبدتها عند اطلاعها على الصيغة الأولى لهذه المقالة.

* يونس بفيستر، أستاذ بثانوية نوفيلد بمدينة بيرن السويسرية، وأيضاً أستاذ مساعد بجامعة بيرن.

Bibliographie

- Frieden, Nathalie, 2007, «Quelles compétences pour un cours de philosophie de l'enseignement secondaire?», Diotime n° 35.
- Henke, Roland W., 2000, «Dialektik als didaktisches Prinzip. Bausteine zu einer zeitgemässen Philosophiedidaktik im Anschluss and Kant und Hegel», Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 117-124.
- Kledzik, Silke M., 1999, "Les recherches contemporaines en didactique de la philosophie", Diotime n° 1.
- Leeuw, Karel van der, und Mostert, Pieter, 1988, Philosophieren lehren. Ein Modell für die Planung, Analyse und Erforschung des einführenden Philosophieunterrichts, Delft: Eburon.
- Martens, Ekkehard, 1979, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, Hannover: Schroedel.
- Martens, Ekkehard, 1986, "Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz", Rehfus/Becker 1986, 89-97.
- Martens, Ekkehard, 1996, "Lesen, Schreiben, Rechnen - Philosophieren als vierte Kulturtechnik", dans: S. Dietz, H. Hastedt, G. Keil und A. Thyen (ed.), Sich im Denken orientieren - Für Herbert Schnädelbach, Frankfurt/M., 71-83.
- Martens, Ekkehard, 2003, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover: Siebert.
- Martens, Ekkehard, 2006, "Allemagne: philosopher pas à pas avec des enfants et des jeunes", dans: Diotime n° 30.
- Pfister, Jonas, 2006, Philosophie. Ein Lehrbuch, Stuttgart: Reclam.
- Pfister, Jonas, 2010, Fachdidaktik Philosophie, Bern/Stuttgart: Haupt/UTB.
- Rehfus, Wulff D., 1980, Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis, Berlin: Cornelsen.
- Rehfus, Wulff D., 1986, "Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik", dans: Rehfus/Becker 1986, 98-113.

- Rehfus, Wulff D., und Horst Becker (ed.), 1986, Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Düsseldorf: Schwann.
- Rollin, France, 1982, L'éveil philosophique - Apprendre à philosopher, Paris: UNAPEC.
- Steenblock, Volker, 2000, Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: praktische Philosophie, Münster: Lit.
- Tozzi, Michel, 1994/1999, Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, Lyon: Chronique Sociale.
- Tozzi, Michel 2005/2006, "Essai de didactique comparée sur les différents paradigmes de l'apprentissage du philosopher", in: D. Groux et al. (ed.), L'école comparée. Regards croisés franco-allemands, L'Harmattan, 2006.
- Tozzi, Michel, 2006, "L'évolution de la didactique du philosopher", dans: Diotime n° 29.
- Warburton, Nigel, 1992, Philosophy: The Basics, London: Routledge.

MominounWithoutBorders

Mominoun

@ Mominoun_sm

مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
مؤسسة دراسات وأبحاث www.mominoun.com

الرباط – أكدال. المملكة المغربية

ص ب : 10569
الهاتف : 54 99 77 537 212+
الفاكس : 27 88 77 537 212+

info@mominoun.com
www.mominoun.com

All rights reserved © 2016

جميع الحقوق محفوظة © 2016