الملفات البحثية | قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية | 11 ديسمبر 2015

في تدريس الفلسفة

تقديم وتنسيق: الطيب بوعزة | يوسف بن عدي

المشاركون:
عز الدين الخطابي | غيضان السيد علي | منوبي غباش
عمر بوجليدة | محمد مزوز | عبد الله بربزي | يوسف بن عدي
جوناس بيفستر

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

جميع الحقوق محفوظة © 2015
All rights reserved © 2015

في تدريس الفلسفة

الفهرس:

تقديم وتنسيق.....3
د. الطيب بوعزة
د. يوسف بن عدي

دراسات ومقالات:

رهانات تدريس الفلسفة بالثانوي
(التجربتان الفرنسية والمغربية نموذجاً).....5
د. عز الدين الخطابي

تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي
(من إكراهات البدايات إلى صياغة المنهاج المدرسي).....13
د. بربزي عبد الله

الفلسفة في تونس.....39
د. منوبي غباش

في دلالات الدرس الفلسفي وقصوده.....53
د. عمر بوجليدة

الفلسفة في التعليم الثانوي كمرجعية فكرية للثورة المصرية.....65
د. غيضان السيد علي

حوارات:

حوار مع الدكتور محمد مزوز.....81
تدريس الفلسفة في المغرب سؤال حريّة التفكير وآفاق البيداغوجيا
حاوره: د. يوسف بن عدي

الترجمات:

المقاربات الديداكتيكية للفلسفة بألمانيا.....85
جوناس بفيستر
ترجمة: د. عزالدين الخطابي

المشاركون في الملفّ.....91

تقديم وتنسيق

د. الطيب بوعزة
د. يوسف بن عدي

لم يكن التفلسف والحكمة منذ الإغريق في منأى عن التفكير في سؤال الحرية والعقل، وهو ما تشهدُ به الكثير من النصوص والشذرات والمحاورات والرسائل التي حرّرها كلٌّ من كزينوفان وجورجياس وأفلاطون وأرسطو والفارابي وابن رشد وهيجل وفوكو ودريدا ودولوز وبرغسون...، كلّ هؤلاء المتفلسفة الكبار ـ من قدامى ومحدثين - لم يكن هاجسهم هو ترسيخ معالم التقليد ومدار التبعية والإمعة، بل كان انشغالهم هو ممارسة الإبداع واجتراح المفاهيم وصقلها، وسبك المقولات والدلالات التي نضفيها على الكينونة والوجود بغيةَ تمثل الحوار مع العالم والذات والغير.

بيد أنَّ فائدة قيم السؤال والحوار والنقد ليست محصورة في المجال الفلسفي، بل هي قيم يحتاجها الإنسان والمجتمع في كلّ مناحيه ومستوياته. وبما أنّ الفلسفة من أقدر الحقول المعرفية حرصاً على هذه القيم، فإنها تُعدّ معرفة ذات فائدة مقدرة بالنسبة لبناء عقلية قابلة لاستيعاب الاختلاف واحترامه. ومن ثمّة، صار تعليم الفلسفة مطلباً ضرورياً في أيّ مجتمع يروم تأسيس قواعد العيش المشترك، لتتلاقى التناقضات المجتمعية وفق آليات التحاور لا التنابذ والاقتتال.

غير أنّ الفلسفة ليست معطى سهل المأخذ، بل هي ككل الحقول المعرفية تحتاج إلى تطوير مستمر في محتواها، وفي أدوات تدريسها. ومن هنا فإنّ التفكير في مستجدات حقل التربية والبيداغوجيا 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 الكفايات.

ومركزية سؤال المنهج وقيم الحس النقدي في الفكر الفلسفي لا ينبغي أن توهمنا بأنّ الفلسفة لا تحتاج إلى تطوير ديداكتيكي لنقل مفاهيمها وتصوراتها ومعارفها، بل إنّ ذلك التطوير شرط لتحصيل تعلماتٍ نوعية وكفاياتٍ شمولية تجعلُ من المتعلم قادراً على أن ينخرط في مجتمع المعرفة والتنوع الثقافي والعرقي والمذهبي، بروح الحوار والنقد والتسامح.

ويتحصل من هذا أنّ 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 ونفوذاً.

كما أنّه على المستوى المعرفي، نلاحظ أنّه بالرغم من التحولات النوعية والكمية المشهودة والحاصلة اليوم في اختيار البرامج والمناهج لتدريس الفلسفة، فثمّة صعوبات منهجية تفرض معاودة التفكير في الجانب الديداكتيكي والتربوي.

وفي سبيل تعميق النظر في الصعوبات النظرية والمنهجية والتربوية التي يواجهها تدريس الفلسفة في العالم العربي، وبقصد الاستفادة من مختلف التجارب العملية استكتبنا مجموعة من الباحثين المهتمين بالتعليم الفلسفي، فكانت حصيلة ذلك هذا الملف الذي يحتوي أوراقاً بحثية مهمة، تراوحت ما بين الجانب النظري، والجانب الديداكتيكي التطبيقي:

ففي مقاله: "رهانات تدريس الفلسفة بالثانوي (التجربتان الفرنسية والمغربية نموذجاً)" حرصَ الدكتور عز الدين الخطابي على تعقب مؤشر المفارقة الصعبة المتمثلة في الرهان على تدريس الفلسفة وتعليم التفكير الذاتي وتطبيق إجراءات تقويم التعلمات والكفايات، مؤكداً أنّها معضلة واجهتْ التجربتين الفرنسية والمغربية على حد سواء، مع فروقات بارزة في طرق تشكل الدرس الفلسفي وتدريسيتُه، وعلاقة الفلسفة كنمط فكري نقدي وعقلاني بالتاريخ الوطني لكلٍّ من فرنسا والمغرب.

وهو الأمرُ الذي نوّه إليه على المستوى الإجرائي الدكتور عبد الله بربزي، الباحث في علوم التربية، في مقاله المعنون بـ"تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي (من إكراهات البدايات إلى صياغة المنهاج المدرسي)".

وعن التجربة التونسية، قدّم الدكتور منوبي غباش في دراسته: "الفلسفة في تونس" قراءة تاريخية لتطور تدريس الفلسفة، مستحضراً الجانب النظري والأهداف المركزية التي تمّت صياغة البرامج وفقها.

أمّا مقال: "في دلالات الدرس الفلسفي وقصوده" للدكتور عمر بن بوجليدة، فقد سعى إلى بيان شروط تدريس الفلسفة والإشكالات التي تعترضها، كالجمع بين مطلب حرية التفكير وإبداء الرأي والتحرر من الأحكام المسبقة وبين مطلب التربية والتنشئة والتعلم، حيث بيّن صعوبة المزاوجة بين المطلبين اللذين جاءت الأهداف البيداغوجية والخيارات التربوية لتحقيقهما والرهان عليهما، حتى يصير الدرس الفلسفي شرط إمكان اكتساب المتعلم القدرات والمهارات عن طريق النمط الحواري النشيط لا النمط التلقيني السلبي.

وعن التجربة المصرية قدّم الدكتور غيضان السيد علي دراسته الموسومة بـ: "الفلسفة في التعليم الثانوي كمرجعية فكرية للثورة المصرية"، راصداً تحوّلات الدرس الفلسفي في مصر منذ بداياته الأولى إلى اللحظة الراهنة، فكان الجامع للمبتدأ والمنتهى هو أنّ الفلسفة تدل على الثورة، ثورة على عقلية الوهم والخرافة، وعلى الظلم والقداسة الزائفة. وهو الذي يتضح في مباحث مقررات الفلسفة في التعليم المصري (كالعدالة ـ الواجب - العولمة ـ الضمير...).

كما يضمّ الملف حواراً مع الدكتور محمد مزوز في شأن الشروط التربوية والديداكتيكية بين حرية التفكير وإفساح المجال للمتعلم لتحقيق مطلب الحرية، وبين إكراهات البيداغوجيا وطموحها لتحقيق كفايات ومهارات معينة.

أمّا في باب الترجمة فقد اقترح الباحث المغربي عز الدين الخطابي إطلاعَ القارئ على تجربة تدريس الفلسفة بألمانيا من خلال مقال: "المقاربات الديداكتيكية للفلسفة بألمانيا" لجوناس بفيستر.

رهانات تدريس الفلسفة بالثانوي
(التجربتان الفرنسية والمغربية نموذجاً)

■ د. عز الدين الخطابي

الملخص:

لقد كان تدريس الفلسفة في التجربتين الفرنسية والمغربية مختلفاً ومتبايناً من حيث النشأة والميلاد وطرق صرف البرامج المفاهيمية والتوجيهات التربوية والديداكتيكية. فتدريس الفلسفة في فرنسا في البداية ارتبط بإيديولوجيي الثورة الفرنسية (كوندورسي، كوندياك، ديستوت دوتراسي) الذين كانوا من أبرز المدافعين عن تدريس الفلسفة بالمدرسة العمومية من أجل تحقيق الوحدة الوطنية وإجماع الرأي العام الوطني، في الوقت الذي شهد تدريس الفلسفة في التجربة المغربية مفارقات كبيرة ترجع إلى وضعيات التهميش والإقصاء التي عرفها الفكر الحر في الماضي السياسي والاجتماعي العربي، غير أنّ مجهودات تربوية فاعلة، رغم محدوديتها، تبقى شاهدة على ضرورة تفعيل الكفايات وترسيخ المهارات لدى المتعلم. من هنا نطرح جملة من الأسئلة التي تؤطر هذا، منها: ما هو سياق تدريس الفلسفة في فرنسا؟ وكيف استطاعت الفلسفة كمادة للتدريس أن تحقق الإجماع الوطني والدفاع عن المدرسة العمومية؟ ولماذا يعرف تدريس الفلسفة في التجربة المغربية مفارقات؟ ثم إلى أي مدى أسهم برنامج المفاهيم والمجزوءات في رصد مؤشرات التفكير الحر والنقدي؟

****

أثار تدريس الفلسفة بالثانوي مجموعة من الأسئلة النظرية والعملية، تتعلق بأهداف التعليم الفلسفي وطرق التدريس والمعينات الديداكتيكية وصيغ التقويم، ولأيّ شيء تعطى الأهمية في التدريس، هل لفعل التفلسف أم لمعرفة الأنساق والمذاهب الفلسفية؟ وما هو الحيز الذي تحتله الفلسفة كمادة مدرسية، مقارنة بالمواد الأخرى؟

لقد شكلت هذه الأسئلة مجالاً للبحث في ديداكتيك الفلسفة بالعديد من البلدان التي تدرس فيها الفلسفة بالثانوي (ألمانيا، فرنسا، إيطاليا، إسبانيا، تونس، الجزائر، المغرب ...). ونقترح في هذه المقالة التركيز على النموذجين: الفرنسي والمغربي، لعدة اعتبارات منها:

* ارتباط برامج ومقررات الفلسفة بالمغرب ببرامج ومقررات فرنسا (آخرها هو برنامج مفاهيم).

* اقتران تدريس الفلسفة بظهور المدرسة العمومية، وهو ما حدث في فرنسا عند نهاية القرن الثامن عشر، إبّان الثورة الفرنسية.

* تطور الاجتهادات في مجال ديداكتيك الفلسفة بفرنسا التي يمكن اعتبارها صاحبة الريادة في هذا المجال.

1) النموذج الفرنسي في تدريس الفلسفة

يمكن التوقف عند محطتين أساسيتين بهذا الخصوص، وهما: المسار الذي اتخذه تدريس الفلسفة بفرنسا منذ انطلاقته، والوضع المؤسساتي للفلسفة ضمن برنامج مفاهيم.

أ) مسار تدريس الفلسفة في فرنسا

عرف هذا المسار لحظتين أساسيتين: تمثلت الأولى في إضفاء الطابع المدرسي على الفلسفة واعتبارها مادة تخصصية تنتظم وفق مقرر دراسي تتمّ برمجته من طرف سلطات مختصة؛ أمّا اللحظة الثانية فارتبطت بتأسيس قسم الفلسفة بإيعاز من البيداغوجي والسياسي فيكتور كوزان Cousin .V، والشروع في تدريس المادة وفق برنامج مفاهيم.

- بخصوص اللحظة الأولى، أكدت مختلف الأدبيات المهتمة بمسار ديداكتيك الفلسفة بفرنسا[1]، أنّ إيديولوجيي الثورة الفرنسية (كوندورسي، كوندياك، ديستوت دوتراسي) كانوا من أبرز المدافعين عن تدريس الفلسفة بالمدرسة العمومية. ويتلخص دفاعهم في كون مثل هذا التدريس ضرورياً لضمان وحدة الشعب واستمرارية الثورة. فقد وحّدت الفلسفة الوعي العمومي باعتبارها خلاصة روحية لكلّ الأنشطة العقلية للإنسان، وهي مؤهلة لتحقيق هذه الوحدة بفضل نزعتها الكونية والشمولية التي تسمح لها بتركيب مختلف الإنتاجات الفكرية داخل رؤية عامة. وبهذا المعنى، اعتبر الإيديولوجيون المذكورون، أنّ إدراج تدريس الفلسفة بالمؤسسة التعليمية مرتبط بمشروع الوحدة الوطنية، أي بوحدة مصير الشعب ووحدة اللغة.

- بخصوص اللحظة الثانية: سيتم تطوير مشروع تدريس الفلسفة مع فيكتور كوزان الذي ساهم في إنشاء قسم الفلسفة، من منطلق أنّ الخطاب الفلسفي هو الذي سيضفي الشرعية على مشروع الوحدة الوطنية. وقد واجهته مشكلة إدراج القضايا الفلسفية ضمن برنامج دراسي، لذلك دعا إلى تحديد هذا البرنامج، وفق رؤية تاريخانية مستمدة من هيجل Hegel. هكذا ستنطلق البرمجة من قضايا سيكولوجية وتحديداً القضايا ذات الارتباط بمعطيات الوعي، ممّا سيمكن من الانفتاح على تاريخ الفلسفة بوصفه تجلياً لأفعال الوعي الإنساني. وسيتدرج درس الفلسفة بهذا المقتضى، من فحص الوعي الفردي (السيكولوجيا والمنطق) إلى الوعي الجماعي المتمثل في قضايا الأخلاق والميتافيزيقا، ومن هنا يبرز التزام كوزان بالتحديدات التي وضعها هيجل في رسائله البيداغوجية[2].

1- Pierre Macherey, Faire de la philosophie en France, in collectif, L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins, CNDP, Paris, 1994, p. 118 et suiv.

2- G.W.F. Hegel, Textes pédagogiques, traduction et présentation, Bernard Bourgeois, Paris, Vrin, 1978, p.131 et suiv.

من جهة أخرى، اتخذ نظام التدريس المنجز من طرف كوزان، ما بين سنتي 1830 و1850، منحى أدبياً، حيث اعتبرت الدراسات الفلسفية تتويجاً للإنسانيات الكلاسيكية، بفضل ميلها إلى التعميم والتجريد، ومن خلال تناولها للمشاكل الكبرى للفكر الإنساني. وهو ما انتقده إميل دوركهايم Durkheim .E في تقرير شهير حول تدريس الفلسفة بالثانوي ومسألة التبريز[3]، فقد اعتبر مثل هذا البرنامج متضمناً لقضايا فارغة من المعنى، كما لا تربطه بالمواد الأخرى روابط متينة. فالفلسفة التي ينظر إليها كمعرفة سامية أصبحت مهمشة من طرف المعارف الأخرى، وخصوصاً المعارف العلمية؛ لذلك سيدعو إلى تعويض تدريس الفلسفة بتدريس العلوم الإنسانية، وعلى رأسها السوسيولوجيا، باعتبار هذه الأخيرة مادة دقيقة وصارمة تسمح للتلاميذ بضبط نظري وعملي جيد للواقع المعيش.

بانتقاده للخاصية الأدبية لبرنامج كوزان، سيدافع دوركهايم عن تعليم ذي طابع علمي، يسمح بانفتاح أكبر على المستجدات المعرفية. وسيراً على نهج سلفه أوجست كونت Comte .A سيقر بأنّ الدراسة العلمية للواقع الاجتماعي هي التي تسمح بوضع مقاربة عقلانية للظواهر الإنسانية داخل المجتمع. طبعاً هذا التصور البديل يندرج كما لاحظ ميشال فوكو Foucault .M ذلك بحق[4]، ضمن رؤية حداثية تتناسب مع انبثاق شكل معرفي جديد داخل الفلسفة نفسها، يعيد النظر في علاقة الفكر بالواقع والكلمات بالأشياء، باسم وضعانية علمية قطعت الصلة ظاهرياً مع الميتافيزيقا. ولا يثير هذا الأمر فقط إشكالية العلاقة بين الفلسفة والعلوم الإنسانية ونظريات التواصل والعلوم المعرفية الجديدة، بل يثير علاقتها بمجموع مواد المدرسة بالثانوي.

لكن وعلى مستوى آخر، يبدو أنّ الخطاب الفلسفي بالمؤسسة الثانوية، قد سمح للنسق الإيديولوجي السائد بفرض تصوراته داخل البرامج والمقررات، إذ انخرطت الفلسفة عبر المؤسسة في الصراع الإيديولوجي القائم بالمجتمع، وكان من اللازم أن تحتل موقعاً في عملية الصراع، وأن تدافع عن نفسها ضد المناوئين لها والمعارضين لوجودها.

وهو ما انتبه إليه جاك دريدا Derrida .J في نص له بعنوان عصر هيجل[5]، حيث أكد أنّ هدف كوزان من تأسيس قسم الفلسفة بالثانوي، هو مواجهة الجماعات الضاغطة الداعية إلى إلغاء التعليم الفلسفي، لاعتقادها بالتأثير "السلبي" للفلسفة على عقول الشباب. فقد أقرّ كوزان بأنّ تدريس الفلسفة هو أفضل ضمانة للحفاظ على الأوضاع، وأنّ أستاذ الفلسفة موظف لدى الدولة ومأمور من طرفها لتثقيف العقول بفضل المباحث الأكثر يقينية ضمن المعرفة الفلسفية. وهو ما دفع دريدا إلى القول إنّ هذا الدفاع عن الفلسفة يتضمن في طياته دفاعاً عن الأوضاع القائمة بامتياز.

ومع ذلك، يظلّ برنامج كوزان مرتبطاً بالمشروع البيداغوجي للثورة الفرنسية والمتمثل في توسيع قاعدة المنتسبين إلى الفلسفة، وهو ما ينسجم مع فكرة التعميم والتوحيد التي حاولت الثورة الفرنسية تطبيقها في مجال التعليم. نضيف أيضاً

3- Cf .Emile Durkheim ,L'enseignement philosophique et l'agrégation en philosophie ,Paris ,Vrin.1975 ,

4- Cf .Michel Foucault ,Les mots et les choses ,Paris ,Gallimard1966 ,

5- جاك دريدا، عصر هيجل، ضمن عن الحق في الفلسفة، ترجمة عزالدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2010، الصفحات من 208 إلى 218

أنّ التوجيهات الرسمية لأناطول دومنزي Demonzie .A الصادرة بتاريخ 2 شتنبر 1925 التي شكلت المرجعية المؤسساتية لتدريس الفلسفة بفرنسا إلى يومنا هذا، قد استلهمت من أفكار كوزان ومن روح الأنوار، ضمن ما يمكن تسميته بالبيداغوجيا العقلانية والليبرالية التي يسعى تدريس الفلسفة في إطارها إلى تعليم التلميذ ممارسة حرية التفكير[6]. وهو الأمر الذي سمح لبرنامج الفلسفة بفرنسا بالتركيز على مساءلة القضايا التي يعتبرها الحس المشترك بديهيات أو حقائق جاهزة، وذلك انطلاقاً ممّا يعرف ببرنامج مفاهيم. فما الخطوط العريضة لهذا البرنامج؟

ب) برنامج مفاهيم بفرنسا

ارتبط هذا البرنامج بالنموذج الذي بلورة كوزان، والذي خضع للتعديل فيما بعد وحددت عناصره المنظمة ضمن "توجيهات 1925" التي حرّرها دومنزي، والتي ما زال مفعولها سارياً إلى يومنا هذا، بحيث شكلت الأساس الذي انبنى عليه تدريس الفلسفة بالثانوي. ومن أبرز عناصر هذه التوجيهات، نذكر ما يلي:

- لا يروم تدريس الفلسفة بالقسم النهائي تلقين المعارف، بل تعلم نمط من التفكير الذاتي.

- إنّ أستاذ الفلسفة فيلسوف داخل قسمه (فهو مؤلف درسه)، والتلميذ هو فيلسوف متعلم apprenti – philosophe.

- تعتبر الفلسفة تتويجاً للدراسات الأدبية والعلمية وتشكل خلاصة لها، ممّا يؤهلها لتكوين المواطن القادر على إصدار أحكام واضحة ومستقلة.

في ضوء هذا التصور، سيتمّ تحديد ثلاث مهام أساسية لمدرّس الفلسفة، تتمثل في إدراج الأحداث التي يعايشها التلاميذ في النقاشات الدائرة بالقسم، ومساءلة الآراء المتداولة حول الواقع بغرض خلخلتها وتقييمها من جديد، وأخيراً تعلم النقاش الفلسفي (قراءة وكتابة). فاكتساب المعارف وسيلة لا غاية، لأنّ الهدف هو أن يتعلم التلميذ حرية التفكير، وينتج قولاً فلسفياً انطلاقاً من قدراته وإمكانياته الفكرية. وهكذا، فإنّ دراسة المفاهيم المقررة تسمح ببلورة التأمل الحر في مختلف المجالات الإنسانية (الأخلاقية والسياسية والجمالية والدينية والاجتماعية والنفسية والفكرية... إلخ)؛ وسيكون بناء الدرس في هذا الإطار مسؤولية مشتركة بين المدرس والتلاميذ.

ومع ذلك، فإنّ الإجراءات المقترنة بهذا البرنامج تثير بعض الملاحظات التي يمكن تلخيصها كما يلي:

- وضعت النصوص الفلسفية لخدمة المفاهيم، وهو ما قد يؤدي إلى إهمال المقاربة التاريخية لقضايا الفلاسفة.

6- Anatole de Monzie, Instructions concernant l'enseignement philosophique, 2 septembre 1925.

انظر ترجمة هذه التوجيهات إلى العربية ضمن مجلة فكر ونقد، السنة الخامسة، العدد 48، أبريل 2002، الصفحات 119 -128

- صيغة: "أستاذ الفلسفة فيلسوف في قسمه، والتلميذ هو فيلسوف متعلم" الواردة بالتوجيهات المذكورة تطرح مشكلة التقييم، لأنّ هذه الصيغة التي هي ضمانة لحرية التفكير بكل تأكيد، قد تؤدي إلى الانفلات من معايير التقييم وإلى اللامساواة في تقدير وتقييم منجزات التلاميذ وحصيلتهم الفلسفية.

وهنا تواجهنا الأسئلة التالية: كيف نوفق بين حريّة المدرس وإكراهات المؤسسة (التقيد بمقرر دراسي، الالتزام بمعايير التقويم... إلخ)؟ وكيف يمكننا تقويم التأمل الشخصي للمتعلم؟ وهل يسمح تفرد الدرس المرتبط بالأستاذ بتوحيد معارف التلاميذ؟

لذلك، فإنّ رهان تدريس الفلسفة وفق هذا البرنامج سيكون صعباً، فهو يقتضي تحقيق حد أدنى من الاتفاق بين المدرسين في معالجة القضايا الفلسفية، من أجل مواجهة معضلة التقييم، كما يستدعي المزاوجة بين تعلم التفكير (التفلسف)، وتعليم الأفكار (الانفتاح على تاريخ الفلسفة).

ومن المؤكد أنّ مثل هذا النقاش مفيد بالنسبة لوضعية تدريس الفلسفة بالمغرب، في إطار توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين وأجرأتها على مستوى الكتاب الأبيض، ومنهاج مادة الفلسفة والمذكرات التطبيقية المتعلقة بتدريسها.[7]

2) تدريس الفلسفة بالمغرب

أ) مفارقات هذا التدريس

نشير في البداية إلى أنّ حضور الفلسفة كمادة مدرسة بمؤسساتنا التعليمية يرجع إلى تأثير التقليد الفرنسي على مسار تعليمنا، مع وجود فارق أساسي، وهو أنّ تدريس الفلسفة في فرنسا تمتدّ جذوره في الماضي الثقافي والسياسي والاجتماعي الفرنسي، المرتبط بفكر الأنوار وقيم الثورة الفرنسية ومبادئ الديمقراطية والليبرالية. والحال، أنّ تدريس الفلسفة ببلدنا يفتقد لمثل هذا العمق، فمن جهة عرفت الفلسفة في ماضينا السياسي والثقافي والاجتماعي التهميش والإقصاء، وهو ما تجلى في تغييب تدريسها بمؤسساتنا التعليمية العريقة (جامعة القرويين كنموذج) بفعل فتاوى فقهية وضغوطات سياسية. ومن جهة أخرى، لا يوجد تصور بيداغوجي واضح في الوقت الحالي بخصوص تدريس هذه المادة، بالرغم من العدّة التربوية المنجزة غداة تطبيق الميثاق منذ حوالي خمس عشرة سنة (الكتاب الأبيض، المنهاج...إلخ). وهنا تبرز المفارقة الأولى، وهي أنّ الفلسفة تثير مواقف متباينة تتأرجح بين القبول والنفور. فهي فكر مرغوب فيه لأنّه يستجيب لمتطلبات العقلانية والحداثة، إلا أنّ فعاليته تظلّ محدودة لكون هامش تأثيره يتمّ داخل "عالم بلا حداثة" حقيقية[8]. أمّا المفارقة الثانية فتتمثل في كون الفلسفة مطالبة بوصفها فكراً نقدياً، بإثارة النقاش حول قضايا الحق والحقيقة والمواطنة والمؤسسات والمعتقدات...إلخ، والانخراط بالتالي في النقاشات الثقافية والسياسية والفكرية التي يعرفها مجتمع انتقالي مثل مجتمعنا. غير أنّ مبادرة الفاعلين في حقلها تظلّ

7- بخصوص هذه المسألة، انظر عزالدين الخطابي، مسارات الدرس الفلسفي، حوار الفلسفة والبيداغوجيا، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2002، الصفحات 68 - 73

8- انظر، فيصل دراج، ما بعد الحداثة في عالم بلا حداثة، مجلة الكرمل، عدد 51، 1997

محدودة جداً في وقتنا الحالي، ونحن نقصد هنا مدرسي هذه المادة بالمستويين الثانوي والعالي والباحثين في حقل الفلسفة، وأيضاً جمعيات المجتمع المدني، وتحديداً جمعية مدرسي الفلسفة والجمعية الفلسفية المغربية.

وهناك مفارقة ثالثة تخصّ زمن التفلسف في القسم المغربي، فمن 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 الإكراهات المؤسساتية، وبالخصوص ما يتعلق بزمن إنجاز الدروس والمقررات (تقليص حصص تدريس المادة، هاجس إتمام المقرر المقترن بهاجس الامتحانات، خاصة بالقسم النهائي) وهو ما يشكل عائقاً أمام ممارسة التفلسف، أي ممارسة التأمل النقدي الحر. في ضوء هذه المفارقات ما هو الوضع الذي يحتله برنامج مفاهيم المحدد في التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة؟

ب) برنامج مفاهيم في أفق التوجيهات التربوية (منهاج مادة الفلسفة نموذجاً)

يشكل المنهاج خطة عمل تتضمن الغايات والأهداف المقصودة والمضامين والأنشطة التعلمية وكذلك المعينات الديداكتيكية وطرق التعليم وأساليب التقييم. وبخصوص منهاج مادة الفلسفة، فهو "يستمدّ أسسه وخصائصه المميزة من سعيه لتحقيق الائتلاف والانسجام بين مقتضيات الفلسفة كنمط فكري معرفي متميز، وبين مكونات الإطار المرجعي لمراجعة المناهج والبرامج، خاصة منها مدخل القيم والكفايات، ومواصفات التخرج من السلك التأهيلي، والاختيار البيداغوجي الإجرائي المتمثل في العمل بالمجزوءات والطرق النشيطة والتفاعلية"[9]. وبالنسبة لاختيار تدريس الفلسفة من خلال المفاهيم، فإنّ ذلك راجع إلى ما يتيحه هذا البرنامج من اهتمام لدى المتعلم بالقضايا الفلسفية ممّا يسمح له بالانخراط في ممارسة التفلسف وتحقيق التوازن بين تعلم آليات التفكير الفلسفي ومعرفة مضامينه. وتبعاً لذلك، لا تعتبر هذه المفاهيم بمثابة عناوين للدروس بالمعنى التقليدي، بل هي موضوعات ومواد للتفكير الفلسفي على نحو إشكالي ومسالك لإنشاء فضاء فلسفي تتقاطع فيه الأنساق والخطابات الفلسفية على نحو وظيفي (غير كرونولوجي أو تعاقبي). "وإذا كان بعض هذه المفاهيم قد صيغ في البرامج الجديدة على شكل أزواج (مثل النظرية والتجربة، الحق والعدالة)، فذلك بغرض التحكم أكثر في سعتها من خلال الوقوف على تمفصلاتها وتقابلاتها وإبراز كيفية تميزها، ومن ثمّة، ضبط مجالات الاشتغال عليها"[10].

واعتباراً للأهمية التي يكتسيها مدخل الكفايات في بناء المناهج التعليمية دعا المنهاج إلى تنمية مجموعة من الكفايات النوعية لدى المتعلم حددت أساساً في خمس، وهي الكفايات الاستراتيجية (مثل الوعي بالذات وتقديرها إيجابياً والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية... إلخ) والكفايات التواصلية (المتمثلة في قراءة النصوص الفلسفية والتعبير شفوياً عن المواقف والكتابة الفلسفية المنظمة) والكفايات المنهجية (مثل اكتساب آليات التفكير الأساسية وهي المفهمة والأشكلة والحجاج) والكفايات

9- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الرباط، نونبر 2007، ص 4

10- المرجع ذاته، ص 5

الثقافية (المتمثلة في اكتساب معرفة فلسفية أساسية وأخرى متنوعة، رافدة للتفكير الفلسفي) ثم كفايات تكنولوجية (مثل استخدام تقنيات التواصل الحديثة للبحث في مجال التفكير الفلسفي).

فضلاً عن ذلك، توخّى المنهاج تطوير كفايات ممتدة لدى المتعلمين، مشتركة مع باقي المواد الدراسية الأخرى، مثل امتلاك حس نقدي وأخلاقيات الحوار وحسن التواصل وامتلاك ثقافة متفتحة...إلخ.[11]

بناء على هذه المعطيات، برزت معالم المقاربة بواسطة الكفايات في مجموعة من العناصر التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

ـ تحديد الكفاية المنتظر تنميتها من قبل التلاميذ في كلّ درس أو مجموعة من الدروس.

ـ تصريف هذه الكفاية إلى قدرات وتحديد مؤشراتها.

ـ تهيئة أنشطة تعلمية في صورة وضعيات، وتحديد مواقعها وأدوارها في الدرس الفلسفي، بما في ذلك وضعيات الانطلاق والوضعيات المشكلة ووضعيات التمرن...إلخ.

ـ تشغيل التلاميذ فردياً وفي مجموعات، ومساعدتهم على التعلم الذاتي انطلاقاً من الدعامات البيداغوجية المتاحة.[12]

وغني عن البيان أنّ الإطار المنهجي الذي ارتكزت عليه المقاربة بواسطة الكفايات يروم إكساب المتعلم قدرات فلسفية أساسية عبر ممارسة التفلسف. وتتجلى هذه القدرات بشكل خاص في عملية بناء المفاهيم انطلاقاً من التحديدات اللغوية والدلالية والتمثيلية للمفاهيم وفي تحرير الذهن والوجدان من البداهات المطلقة والأحكام المسبقة. كما تتجلى في البناء الإشكالي وصياغة الإشكاليات الفلسفية التي تحيل عليها المفاهيم المقررة، وإدراك ما تنطوي عليه من مفارقات وتناقضات، ممّا يسمح بمساءلتها فلسفياً. وتبرز أيضاً في الحجاج الفلسفي القائم على استدعاء الأطروحات والمواقف الفلسفية أثناء معالجة الإشكاليات وبناء المفاهيم.

هكذا تمكن هذه العوامل مجتمعة من تحقيق ما دعوناه بربط تعليم الأفكار بتعلم التفكير، أي ربط اكتساب المعارف الفلسفية بالقدرة على الاستدلال والمحاججة والتحليل النقدي. وذلك هو الرهان الأساس لتدريس الفلسفة وفق برنامج مفاهيم. ويظلّ السؤال قائماً مع ذلك، وهو: إلى أيّ حد استجاب هذا البرنامج لحاجيات المتعلم المغربي، الفكرية والمعرفية والوجدانية؟

11- المرجع ذاته، 7-8

12- المرجع ذاته، ص 10

مسرد المراجع والهوامش

- Pierre Macherey, Faire de la philosophie en France, in collectif , L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins, CNDP, Paris, 1994, p. 118 et suiv.
- G.W.F. Hegel, Textes pédagogiques, traduction et présentation, Bernard Bourgeois, Paris, Vrin, 1978, p. 131 et suiv.
- Cf. Emile Durkheim, L'enseignement philosophique et l'agrégation en philosophie, Paris, Vrin, 1975.
- Cf. Michel Foucault, Les mots et les choses, Paris, Gallimard, 1966.
- natole de Monzie, Instructions concernant l'enseignement philosophique, 2 septembre 1925.

ـ جاك دريدا، عصر هيجل، ضمن عن الحق في الفلسفة، ترجمة عزالدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2010

انظر ترجمة هذه التوجيهات إلى العربية ضمن، مجلة فكر ونقد، السنة الخامسة، العدد 48، أبريل 2002

بخصوص هذه المسألة، انظر عزالدين الخطابي، مسارات الدرس الفلسفي، حوار الفلسفة والبيداغوجيا، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2002

تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي

(من إكراهات البدايات إلى صياغة المنهاج المدرسي)

■ د. بربزي عبد الله

الملخص:

عرف تدريس الفلسفة في المغرب تقلبات وتحولات ترتبط في بداياتها بالمراحل التاريخية التي مرَّ بها الدرس الفلسفي وطرق إعداده وإنجازه، ولعلّ أول تحول نوعي إنما يعود إلى منتصف الستينات، حيث تمكن المتعلم المغربي من أداة بيداغوجية وعلمية لبناء رؤية جديدة لمشروع تدريس الفلسفة.

بعد ذلك ينهض الدرس الفلسفي في المغرب كدرس فاعل وأساس عن طريق تدريس الفلسفة بالنصوص الفلسفية، والانشغال الملحوظ بالهاجس البيداغوجي/الديداكتيكي في الدرس الفلسفي، وصولاً إلى التدريس بالمجزوءات سنة 2006، وبالتالي الانتقال من التدريس ببيداغوجية الأهداف إلى التدريس ببيداغوجية الكفايات. بيد أنّ هذا الأخير عرف إكراهات ومعيقات يمكن حصرها في إكراهات التبعية وإكراهات المضامين والمقررات وإكراهات البيداغوجيا والديداكتيك، ومعيقات الزمن المدرسي ورجحان الكمّ على الكيف، وإكراهات التقييم وسياقه ومعاييره. ولا يمكن تخطي هذه الإكراهات المعيقات إلا بالعمل على الاهتمام بالقدرات الفكرية العليا كالتحليل والتركيب والتقييم والنقد أثناء صياغة المناهج والبرامج والمقررات المدرسية، وتنويع طرق التقييم بدل التركيز على الامتحان كوسيلة واحدة وتوجيه الأسئلة التي تختبر القدرات الفكرية بدل مخاطبة الذاكرة والحفظ. هذا ما تمّ رصده في دراستنا من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ماهي وضعية تدريس الفلسفة في المغرب؟ لماذا كان هناك غياب مطلق لمعينات ديداكتيكية في عملية التدريس والتعليم؟ أليس إعداد أول مقرر لمادة الفلسفة طفرة نوعية؟ وماهي انعكاساتها؟ ما الإكراهات والمعيقات في تدريس الفلسفة؟ وما الحلول المتوخاة والرهانات المنتظرة؟

تقديم

إنّ الحديث عن تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي حديث تتجاذبه حقول متعددة تاريخية ومعرفية وإيديولوجية وديداكتيكية وبيداغوجية، ويمكن القول إنّ حقل تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب عرف في السنوات الأخيرة تحولاً نوعياً، يتمثل في أمرين رئيسيين: أمّا الأول فهو التشريع الرسمي الذي اختار تدريس الفلسفة بالنصوص الفلسفية، وأمّا الثاني فهو الانشغال الملحوظ بالهاجس البيداغوجي/الديداكتيكي في الدرس الفلسفي، وقد أفرز هذا التحول الاهتمام المتزايد بمسألة النصّ الفلسفي، كما نتج عن ذلك بحث وجدال حول طرق تدريس الفلسفة، حيث عرف

تدريس الفلسفة في العقد الأخير وضعاً انتقالياً من تجربة التدريس بالنصوص سنة 1991 إلى ما اصطلح عليه ببرنامج مفاهيم سنة 1997، وصولاً إلى التدريس بالمجزوءات سنة 2006، وبالتالي الانتقال من التدريس ببيداغوجية الأهداف إلى التدريس ببيداغوجية الكفايات.

يروم هذا المقال النظر إلى مسار الدرس الفلسفي بالمغرب وتتبع أهم محطات صيرورته ورصد خصوصيات كلّ مرحلة، إضافة إلى تشخيص أهم المعيقات والإكراهات التي عرفها تدريس الفلسفة في المغرب منذ الاستقلال إلى اليوم، والوقوف عند أهم المبادئ والمرتكزات التي يقوم عليها منهاج الفلسفة بالمغرب حالياً.

ويمكن أن نشير إلى أنّ تدريس الفلسفة في المغرب لم يحصل بعدُ على ما يستحقه من الأسئلة والنظر والتفكير تشخيصاً وتقييماً، وبالتالي تطويراً وتغييراً، من قبل الباحثين والمنشغلين بالبحث الفلسفي بالمغرب، باستثناء بعض المحاولات الجادة[1].

أولاً: مراحل تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي

إنّ الدرس الفلسفي في المغرب لم يعرف بدايات أو مسارات، بل عرف ترحيلاً فجائياً من سياقه الطبيعي في المدرسة الغربية إلى مؤسسة هي بدورها مرحلة من إطارها التاريخي والحضاري إلى إطار حضاري تبعي ومهيمن عليه، وما يؤكد هذا الطرح هو أنّ درس الفلسفة سواء على مستوى المضمون المعرفي أو الأسلوب واللغة، قد أدمج كمادة معرفية داخل المدرسة الاستعمارية التي كانت مخصصة لأبناء الفرنسيين ولعدد قليل من أعيان المغاربة. إنّ درس الفلسفة في التعليم الثانوي المغربي لم يكن وليد تطور تاريخي تبرره ديناميكية سياسية وعقدية داخل المجتمع ومؤسساته التربوية، ولكنّ الأمر أشبه ما يكون بالاستنساخ غير المؤصل ومقطوع الجذور عن هويته الحضارية والثقافية.

ومن أجل إحاطة أولية بهذا الموضوع، يمكننا أن ننجز ترتيباً مؤقتاً لمراحل كبرى في تعليم الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي المغربي على الشكل التالي:

1- يمكن الرجوع على سبيل المثال لا الحصر إلى الأعمال التالية:

- سليم رضوان (1985): تدريس الفلسفة بالمغرب، مجلة الجدل، العدد 1

- مصطفى محسن (1993): المعرفة والمؤسسة، مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي المغربي، دار الطليعة، بيروت، ط 1

- لزرق عزيز (1995): الدرس الفلسفي الثانوي قراءة في الإحراجات الخفية للتكوين الفلسفي، مجلة فكر ونقد، العدد 48، من ص 55 الى ص 64

- الانتصار عبد المجيد (1997): «الأسلوب ألبرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة: من أجل ديداكتيك مطابق»، السلسلة البيداغوجية، العدد 02، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.

- الزاهي نور الدين (1999): الفلسفة واليومي، ط1، مطبعة فضالة، المحمدية ـ المغرب.

- أيت موحى محمد (دجنبر 1992): ديداكتيك الفلسفة، أسئلة التأسيس ومنطلقات البناء، مجلة ديداكتيكا، العدد 2

- الخالدي أحمد (1999): تأملات في تجربة تعليم الفلسفة بالمغرب هشاشة المؤسسة وسؤال المستقبل، مجلة الفلسفة، عدد مزدوج 7-8

- الخطابي عزالدين (2002)، مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب- حوار الفلسفة والبيداغوجيا، منشورات عالم التربية، ط 1

- محمد قشيقش (2009): مسائل فلسفية وديداكتيكية، مطبعة مرجان ـ مكناس.

1- **المرحلة الأولى**: تمتدّ من المرحلة الاستعمارية إلى أواخر الستينيات، كان تدريس الفلسفة يتمّ باللغة الفرنسية، والكتب المدرسية كانت فرنسية أو مستوحاة من الكلاسيكيات الفرنسية التي تستلهم في توجهها العام مقرّر فيكتور كوزان، والأساتذة المؤطرين لهذه المادة إلى غاية 1965، إذ تمّ اعتماد مقرّر معرّب بالمدارس الحرة من تأليف أساتذة مصريين، غير أنّ تدريس الفلسفة في هذه المرحلة عرف نكسة سنة 1963، فقد صدر قرار رسمي بالاستغناء عن الأساتذة المصريين، ممّا أحدث فراغاً كبيراً على مستوى تأطير مادة الفلسفة وتدريسها، وأسند تدريسها لمن لا تربطهم أيّة صلة بالفلسفة[2]، وفي منتصف الستينيات ظهر أول مقرر مغربي من تأليف أحمد السطاتي ومحمد عابد الجابري والعمري.

وقد شكل هذا الكتاب نقلة نوعية في تاريخ تدريس الفلسفة بالمغرب إذ وضع أمام الأستاذ والتلاميذ لأول مرّة أداة علمية ومادة أولية تجنبهم التيهان والتشتت على مستوى الممارسة التعليمية، غير أنّه ظلّ مجرد نسخة من المقرر الفرنسي سواء في محاوره أو موضوعاته (الوجود، المعرفة، القيم) أو عدد ساعاته[3]. وأهمّ ما يميز هذه المرحلة أيضاً هو غياب شبه منعدم للتأطير والتكوين، وقد كانت هذه المهمة مسندة لشخص واحد وهو الأستاذ المرحوم محمد عزيز الحبابي.

2- **المرحلة الثانية**: تبدأ هذه المرحلة من بداية السبعينيات إلى منتصفها، وقد عرفت هذه المرحلة تعريب تدريس الفلسفة بشكل نهائي، واعتماد أطر مغربية ذات تكوين معرب، وتوحيد المقرر المدرسي على المستوى الوطني، وقد صدر مقرّر آخر في الفلسفة مع بداية العام الدراسي 1971-1972 للأستاذ الجابري وجماعته، إضافة إلى مقرّر خاص بالفكر الإسلامي للمؤلفين أنفسهم، وأهمّ ما يميز هذا المقرّر هو إيلاء أهمية قصوى للبعد الاجتماعي والتاريخي والأيديولوجي للمذاهب الفلسفية ومعارفها، مركزاً على إبراز العلاقة الجدلية بين الفكر والواقع كإشكال محوري يبدو أنه انتظم المقرر برمّته[4]، وعاد تدريس الفكر الإسلامي إلى أستاذ الفلسفة رغم الفصل بينها على مستوى المقرّر والحصص الزمنية، لكن تمّ التركيز على المقاربة التاريخية للدرس الفلسفي وتغييب الاشتغال على الإشكالات والمفاهيم.

3- **المرحلة الثالثة**: من أواخر السبعينيات إلى الثمانينيات: اتّسمت هذه المرحلة بتكوين أول فوج لأساتذة الفلسفة بالمدرسة العليا للأساتذة، وقد أصبح هذا الأمر معمقاً انطلاقاً من سنة 1980، وعلى مستوى الكتاب المدرسي فقد تمّ دمج الفلسفة والفكر الإسلامي في مقرّر واحد يعمل على إشكالات ومفاهيم بدل السرد التاريخي. كما بدأ العمل ابتداء من سنة 1978 بالعمل بالمقرّر مجهول المؤلف.

4- **المرحلة الرابعة**: تمتدّ هذه المرحلة من 1991 إلى 1995 وهي مرحلة طغى عليها التدريس انطلاقاً من النصوص من أجل محاولة الابتعاد عن إيديولوجية المدرس في تدريس الفلسفة، وهذا دليل واضح على الوعي بأهمية النصّ الفلسفي في تدريس الفلسفة، وقد تمّت مقاربة هذه النصوص انطلاقاً من مفاهيم على شكل أزواج اقتباساً من النموذج الفرنسي، كما تمّ

2- أحمد المرابط (1999): حوار، مجلة فلسفة، عدد مزدوج 7- 8، ص 141

3- سليم رضوان (1985): تدريس الفلسفة بالمغرب، مجلة الجدل، العدد 1، ص 94

4- مصطفى محسن (1993): المعرفة والمؤسسة، مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي المغربي، دار الطليعة، بيروت، ط 1

تعديل هذا النمط سنة 1995 بإضافة طريقة التدريس واعتماد بيداغوجية الأهداف في تدريس الفلسفة كغيرها من المواد المدرسية.

ويقتضي الحديث عن هذا البرنامج ومرجعياته الفلسفية والبيداغوجية التطرق إلى الوضع الإشكالي للفلسفة كمادة مدرسة وعلاقتها بمستجدات الأبحاث البيداغوجية والديداكتيكية، ومن هذا المنطلق فقد خضع مقرّر مادة الفلسفة والفكر الإسلامي لتجديد وتغيير يدخلان ضمن منهاج التعليم الثانوي الجديد، ويتمثل في الاختيار البيداغوجي لتدريس الفلسفة من خلال المفاهيم، لما يوفره ذلك من إمكانيات نظرية وسيكولوجية تتيح الاهتمام لدى المتعلم بالقضايا الفلسفية وانخراطه في ممارسة التفكير الفلسفي في هذه القضايا وانطلاقاً منها، كما تتيح تحقيق التوازن بين تعلم آليات التفكير الفلسفي ومضامينه، إضافة إلى دمج برامج ومقررات مادة الفلسفة والفكر الإسلامي في نسق شامل لمحدداتها ومنطلقات بنائها ووسائط إنجازها وتحقيق أهدافها[5].

5- **المرحلة الخامسة**: ارتبط الدرس الفلسفي في هذه المرحلة بتغير على المستوى البيداغوجي، إذ تمّ الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، وتمّ على مستوى المقررات التركيز على المفاهيم المؤطرة بالتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الفلسفة الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، إضافة إلى اعتماد تعدّد المقررات، وسوف نتحدّث في المحور الثالث من هذا العمل عن أهمّ المبادئ والمرتكزات التي ينبني عليها منهاج الفلسفة الحالي.

ثانياً: رهانات تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي، التأهيلي المغربي

واجه تدريس الفلسفة في البداية مجموعة لا يستهان بها من الإكراهات والأسئلة النظرية والعملية، من بين المشاكل التي طرحت أمام تدريس الفلسفة وضعية المادة داخل النظام التعليمي وقبله داخل المجال السوسيو- ثقافي، ومشاكل تتعلق بأهداف التعليم الفلسفي وبرامج الدروس وعدد الحصص والنصوص والفلاسفة وطرق التدريس وصيغ التقييم ومشاكل الامتحانات.

إضافة إلى وجود تغيرات كبيرة بين مكونات عملية تدريس الفلسفة، حيث مازالت حلقات مفقودة بين منهجية التدريس وأهداف التعلم، وبين أهداف التقويم وأهداف التدريس، وبين محتويات البرامج ومضامين الكتب المدرسية، وهي صعوبات يواجهها كلّ تعليم نريد إخضاعه لخطوات بناء المنهاج الدراسي.

لهذا لم تكن البدايات سهلة ولا متيسرة، فقد ساهمت عوائق متعددة في بناء الملامح الأولى لتدريس الفلسفة بوسائل بشرية ومادية محدودة، ويمكننا النظر إلى الإكراهات الكبرى المرافقة لهذا التعليم من زاويا متعددة: زاوية البرامج والمقررات، وزاوية التأطير العلمي والتربوي، أو زاوية شروط ومقومات الدرس الفلسفي، كما يمكن النظر إلى هذه المراحل من زاوية

5- عز الدين الخطابي (2002): مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب، حوار الفلسفة والبيداغوجيا، منشورات عالم التربية، ط1، ص 87

التفكير في الإنتاجية والمردودية والنجاعة، وسنركز الحديث عن هذه الإكراهات من خلال التفكير في عوائق وصعوبات الدرس الفلسفي في الثانوي التأهيلي المغربي.

يمكن استجماع أهم إكراهات ومعيقات تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي تبعاً للنتائج المستخلصة في دراستنا[6] لمضامين أهمّ الكتب المدرسية المعتمدة في تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي من سنة 1962 إلى سنة 2007، وكذلك من اطلاعنا على بعض المؤلفات والمقالات التي كتبت في هذا المجال في العناصر التالية:

1- إكراهات التبعية: وجود الفلسفة في المؤسسات التعليمية هو تقليد لتعليم فرنسي أو محافظة على بعض آثاره أكثر منه حاجة اجتماعية.[7] إنّ تعليم الفلسفة في فرنسا على سبيل المقارنة يجد عمقه في ماضٍ سياسي وثقافي غني هناك من جهة تقليد تعليمي وسلطوي وامتداداته البيداغوجية (الحوار، التعليق على النصوص، منطق أرسطو، أخلاق الفلسفة...) وقوة المدرسة اليسوعية التي احتضنت كبار الفلاسفة، ثمّ أخيراً مدرسة الجمهورية وأفكار الأنوار وقيم الثورة التي ما تزال ترعى هذا التعليم، ومجتمع مدني قوي يعيش الفلسفة، وتحيا فيه الفلسفة ويدرك رهاناتها. وقد كان هذا الوضع التبعي أحد رواسب ومخلفات السياسة الاستعمارية الفرنسية التي حاولت أن تهيكل في المغرب تعليماً تابعاً لتوجهاتها ومصالحها الثقافية والاجتماعية والسياسية[8].

2- إكراهات المضامين والمقررات: تتجسّد هذه الإكراهات بشكل واضح في التركيز على الكم أكثر من الكيف[9]، ويظهر ذلك في طول المقررات التي لا تتناسب غالباً مع عدد الحصص المخصّصة لإنجازها، وبالتالي عدم تحقق الأهداف المعلنة في التوجيهات الرسمية، إضافة إلى اعتبار المحتوى هو مركز العملية التعلمية، والأستاذ هو مصدر المعرفة ومالك الحقيقة الوحيد، وبالتالي يبقى المتعلم هو المتلقي السلبي المطالب بالإنصات والحفظ الجيد لكمٍّ هائل من المعارف دون فهمها وتحليلها ونقدها ومساءلتها.

والميل إلى السرد التاريخي في المقررات الأولى المشحونة بالأيديولوجيات، واستبعاد السياق التاريخي للموضوعات والمفاهيم الفلسفية في المقررات الجديدة على الرغم من أهميته في تأطير الدرس وبنائه، وكذلك فتح المجال لإدراك التلميذ أنّ الفكر البشري يقوم على التغير والتطور والاحتمال والنسبية والقابلية للخطأ.

ونتج عن ذلك اعتماد التلقين في التدريس والاهتمام بشحن ذاكرة المتعلم بالمعلومات والمعارف وتغييب الاهتمام بإكسابه مجموعة من الكفايات والمهارات. إضافة إلى غياب رؤية تربوية واضحة في تدريس الفلسفة على مستوى اختيار مضمون الدرس الفلسفي: هل هو مجموعة من معارف ومعلومات ثابتة ونهائية مستقاة من نماذج فلسفية مختارة؟ أم أنّ مضمون الفلسفة عبارة عن إشكالات ومفاهيم مترجمة من المقررات الفرنسية؟

6- بريزي عبد الله (2012): تدريس الفلسفة بالكفايات وآثارها على تعلم التفكير النقدي، أطروحة لنيل الدكتوراه في علوم التربية بكلية علوم التربية ـ الرباط، قيد النشر.

7- أحمد الخالدي (1999): تأملات في تجربة تعليم الفلسفة بالمغرب، هشاشة المؤسسة وسؤال المستقبل، مجلة الفلسفة، عدد مزدوج 7-8، ص 83

8- سليم رضوان (1985): المرجع نفسه، ص 94

9- جمال هشام (2003): برامج الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي «مسألة اللاتوازن بين الكم والكيف»، مجلة فكر ونقد، العدد 54، ص 107

3- إكراهات بيداغوجيا وديداكتيك: هناك نقاش بين دعاة استقلال الفلسفة عن البيداغوجيا باعتبار الأولى نظريات أدبية كلاسيكية حول الإنسان في علاقته بنظام المعرفة والقيم، والتفلسف هو ممارسة ذهنية ذاتية بإمكان كلّ فرد ممارسته في حياته الخاصة، أمّا البيداغوجيا فهي علم يستند إلى أبحاث علمية نفسية واجتماعية وديداكتيكية، تمكن من تخطيط التعليم والتحكم في مساراته وفي نتائجه[10]، إذ حدث تحوّل أساسي في مسار الدرس الفلسفي من حيث مراقبة المؤسسة له (برامج، حصص، معاملات، كتب مدرسية)، إنّ البحث عن صيغ أخرى للتعاطي مع الدرس الفلسفي أدّى إلى اكتشافات البحث البيداغوجي وعلم الديداكتيك، أي التخلي التدريجي عن الفلسفة كاستراتيجية للتفكير، أي من الأسئلة الأساسية في الوجود والزمان إلى مجال المدرسة.

إنّ طرح مسألة أهداف تدريس الفلسفة وكيفيات تحويلها من أهداف عامة ومبادئ إلى ممارسات تعلمية لها مدخلاتها ومخرجاتها هو مدخل أساس لتناول العلاقة الممكنة بين الفلسفة والديداكتيك، إنّ أكبر مشكلة قد يعاني منها تدريس الفلسفة في أي بلد هي تضييق حرية المتدخلين ونمذجة قواعد العمل، أي تحويل قسم الفلسفة من فضاء إنساني حميمي وتواصلي إلى قسم للمراقبة والتنميط.

ومن الإشكالات البيداغوجية المطروحة في هذا السياق: ما الغاية من تدريس الفلسفة؟ هل هي تعليم الفلسفة أو تعلم التفلسف؟ هل يهدف تدريس الفلسفة إلى أن يكتسب التلميذ مهارات عقلية ومعرفية أم أن ينمّى لديه مواقف واتجاهات وجدانية أم هما معاً؟ كيف يمكن صياغة أهداف تدريس الفلسفة؟ هل على شكل سلوكات مجزأة محددة مسبقاً أم على شكل وضعيات تعلمية؟

4- إكراه زمن درس الفلسفة وهزالة الحصص المقررة: يفترض تدريس الفلسفة زمنا خاصاً، أي الحضور لجهود تربوية متنوعة ومتكاملة، فهو زمن التفكير الشخصي واقتصاد الجهد وعقلنة الخطوات الديداكتيكية، ولا يمكن لدرس الفلسفة أن يتخلى عن أنشطته اللامحدودة الموزعة ما بين البحث الشخصي وتكريس الأنشطة الكتابية، وتنظيم التدخلات الشفوية وتحليل منظم للأفكار وبناء متماسك للمفهوم، وهذا هو زمن تعليم الفلسفة الذي يتطلب اشتغالاً على أسئلة واضحة وحضوراً لمحتويات ملائمة، وممارسة الحوار الذي بدونه يفقد تعليم الفلسفة ركيزته الأساسية.

5- إكراهات التقويم: الملاحظ أنّ أهداف تدريس الفلسفة كانت وما تزال دائماً كبيرة وطموحة، حيث تتحدث التوجيهات الرسمية الخاصة بمادة الفلسفة مثلاً عن تكوين فكر نقدي حواري تساؤلي، إلا أنّ واقع تدريس الفلسفة غالباً ما يكون بعيداً عن ذلك.

يظهر فشل أهداف تدريس الفلسفة في التقويم، لأنّ فروض المراقبة المستمرة والامتحانات الوطنية الموحدة للباكالوريا تعكس بوضوح هذا الفشل، ويتجلى ذلك أثناء التصحيح، حيث نلاحظ أنّ التلميذ لا ينتقد ولا يحلل ولا يبدي رأياً، ولا يستطيع أحياناً حتى أن يشرح ما ورد في النص أو القولة أو السؤال، ويجب الإشارة في هـذا السياق إلى أنّ ضعف مهارات الكتابة

10- أحمد الخالدي (1999): المرجع نفسه، ص 87

الإنشائية الفلسفية لدى تلاميذ الباكالوريا، وخاصة ما يتعلق منها بمهارة التفكير النقدي مشكل يعاني منه أيضاً تلاميذ المجتمع الفرنسي الذي نستمد منه ـ في الغالب ـ مضامين مادة الفلسفة في التعليم الثانوي[11].

حظيت كتابة التلميذ باهتمام واضح، على مستوى عرض وتحليل تقنياتها وعناصرها واقتراح طرق اكتسابها. فقد سمحت التقنيات البيداغوجية التي دخلت الدرس الفلسفي بتمييز وتصنيف المهارات، ثم انتقلت إلى تسطير طريقة تجعل التلميذ يكتسب تلك المهارات ويوظفها. فتتدرج مهارات الكتابة من فهم الإشكال إلى صياغته ثم تفكيك وتحليل المادة المعرفية وتنظيمها ومناقشتها، وصولاً إلى تقييمها وإصدار الحكم عليها اعتماداً على طرق العرض. وإنّ أكبر ما يعانيه الدرس الفلسفي، ويعانيه أيضاً التلميذ، مسألة التقييم.

لقد بينت مجموعة من الدراسات والأبحاث التي اهتمت بمشكلة التصحيح في الفلسفة أنّ أغلب أساتذة الفلسفة المصححين يتعاملون بشكل صارم مع تنقيط امتحانات الفلسفة، وهذا ما يؤدي إلى ضعف المعدلات التي يحصل عليها التلاميذ في هذه المادة بالمقارنة مع معدلات المواد الأخرى، حيث يلاحظ أنّ أعلى معدل في الفلسفة لا يتجاوز في الغالب 14 على 20 وخاصة في فرنسا التي نستمد منها المرجعيات النظرية والمنهجية وكذلك معايير التقييم.[12]

ويرجع السبب في ضعف هذه المعدلات ـ حسب بعض الباحثين ـ إلى الأساتذة، فقد استدلوا ببعض المعتقدات السائدة عند بعض الأساتذة الذين يعتبرون الحصول على معدلات مرتفعة في الفلسفة من المستحيلات، بل يقول أحدهم للتلاميذ "إذا حصلتم على 12 على20 فهي لكم، وإذا حصلتم على 13 على 20 فهي من عندي، أمّا إذا نلتم 14 على 20 فهي لأفلاطون، أمّا إذا تجاوزتم 14 فهي لله."[13]

ومن أهمّ العوامل التي ساهمت في هذه الوضعية اعتماد أغلب المصححين على الذاتية في التصحيح أكثر من الارتكاز على العوامل الموضوعية والحسابية، ثم انجذاب بعض المصححين إلى سلم خاص بهم في التنقيط، ويعتبرون السلم من 0 إلى 20 سلماً نظرياً فقط. كما أثبتت الملاحظات أنّ الفلسفة تعدّ من المواد الدراسية التي يصل فيها تباين التنقيط إلى 12 نقطة، ومعنى ذلك أنّ الورقة التي تستحق في نظر مصحح ما 16 على 20 يمكن أن يمنحها مصحح آخر 4 على 20.[14]

ويظهر هذا المشكل بجلاء إذا عرفنا أنّ الأبحاث العلمية أكدت أنّ عدد المصححين الذين تحتاج إليهم عملية التصحيح في مادة الفلسفة للوصول إلى نقطة قارة، بالنسبة للورقة الواحدة هو 127 مصححاً، وذلك في الوقت الذي لا تحتاج فيه الرياضيات إلا إلى 13 مصححاً والفيزياء 16، والإنجليزية 28، والفرنسية 78 مصححاً...إلخ[15].

11- Guy Morel /Daniel Tual-Loizeau :(1999) L'horreur pédagogique Edition Ramsay,Paris

12- Dreyfus et Raffin (1994):

13- Benoit Spinoza, et Vladmer Biaggi (1998): Evaluation en Philosophie, Revue SKHOLE, N8.

14- Matagne - Jean-Marie (1998): L'épreuve philosophique Au Baccalauréat

http /www.ac-montpellier /ressources/agora/ag.aceeuil.htm,rubrique dosseir internationnal/ Tunis

15- باداح محمد (2003): مشكل التقويم في مادة الفلسفة، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد 24، مارس، ص117

وهذا ما يستوجب ضرورة تشجيع الأبحاث الدوسمولوجية، لأنّها تسعى إلى التقليص من عامل المصادفة في الامتحانات، وبالتالي رفض تحويل الامتحان إلى لعبة "اليانصيب" loterie أو المقامرة. إضافة إلى التقليص من عامل الذاتية في التصحيح، إلا أنّ الاعتراض الذي يمكن أن يصادفنا في الوصول إلى هذه الدقة المتناهية التي ترومها الدوسمولوجيا نظراً لطبيعة الأسئلة الفلسفية في امتحانات الباكالوريا، وهنا تعود إشكالية الكتابة المقالية ومدى قدرتها على ضمان الموضوعية والنزاهة[16].

وهذا ما يستوجب تقنين التصحيح من خلال الاعتماد على مبدأ تعدد المصححين في مادة واحدة، وكذلك صياغة شبكة تقييم وطنية تستطيع أن تضمن حداً أدنى من التوافق بين المصححين، كما هو معمول به في تونس مثلاً، حيث يرفق كلّ موضوع للامتحان بشبكة تقييم تحدد الحدّ الأدنى من الكفايات المعرفية والمنهجية والقدرات العقلية المطلوب توفرها في المقالة الفلسفية الإنشائية، مشفوعة بنقط جزائية خاصة تهمّ كلّ مراحل الكتابة.

تعترض إنجازات التلاميذ الكتابية سواء في امتحانات الباكالوريا أو في اختبارات المراقبة المستمرة جملة من الصعوبات تعوق إمكاناتهم وتجعلهم غير مطمئنين لمستوى كتاباتهم، وإذا اعتبرنا أنّ الهدف من الكتابة الإنشائية الفلسفية هو ممارسة التفلسف وتشغيل المتعلم في إطار تفكير تحليلي ونقدي، ينطلق من نصٍّ أو سؤال مباشر أو قولة، فإنّ الصعوبات التي تعترض التلاميذ لا تخرج عموماً عن السياقات التالية[17]:

- صعوبة قراءة عبارات الموضوع من حيث الشكل المنطقي واللغوي للعبارة، ومن حيث دلالة المفاهيم الواردة في الصياغة، حيث غالباً ما تكون قراءة التلميذ سريعة وسطحية واختزالية.

- صعوبة التنظيم الفكري والمنهجي لعناصر الإجابة، وترتبط هذه الصعوبة عادة بمجموعة من الانحرافات، منها ما هو شكلي ومنها ما هو فلسفي، مثل مراكمة أفكار لا يربطها رابط منطقي، أو استعراض الأمثلة والأقوال دون تحليلها، أو التفكير التحصيلي كاجترار الفكرة نفسها أو تكرارها.

- صعوبة في طريقة التعامل مع المواقف الفكرية والفلسفية، إذ غالباً ما يتخذ التلاميذ أثناء التعامل مع أطروحات الفلاسفة من مشكلة معينة، إمّا موقفاً وثوقياً، أو موقفاً سلبياً جاهزاً غير خاضع للتحليل، فتغيب لديهم عناصر الفكر الفلسفي التحليلي والنقدي اليقظ، ويظهر ضعف التفكير الجدلي أو روح المناقشة.

- صعوبة استعمال المعرفة الفلسفية والاستشهادات والمراجع الفلسفية، وتتمثل في صعوبة الموازنة بين الذاكرة ومنطق الكتابة، بين الصرامة المنطقية والإفاضة في ذكر الاستشهادات. إضافة إلى الخلاصات غير المضبوطة أو المغلوطة.

- الاعتماد في التحليل على الوصف والإلقاء والاستظهار بالمقارنة مع السؤال العام المرتبط بالموضوع.

16- باداح محمد (2003): المرجع نفسه، ص 118

17- الكلاعي محيي الدين (2005): طريقة المقال: قواعد منهجية في تحليل النص والمقالة الفلسفية، دار محمد علي للنشر- تونس، ط 2، ص 35

- الاعتماد على السرد والحفظ وعرض الأفكار دون روابط منطقية بين الجمل والفقرات والمواقف.

- إبداء الرأي دون توضيح وبدون حجاج.

- صعوبة في التقييم والتركيب، التقييم ليس مجرد خلاصة مقتضبة ومرتجلة تلحق به أو تنهيه بل هو لحظة تركيبية نقدية تستمد وحدتها من فكرتها الناظمة ونظامها الحجاجي ورهاناتها النظرية والنقدية، ولا يمكن امتلاك هذه المهارات المنهجية والمبادئ الفلسفية إلا بممارسة الكتابة واختبار الخطأ ومطالعة النصوص الفلسفية المطولة التي تتجسد فيها قدرات منهجية مختلفة مثل التحليل والاستنتاج والنقد والتركيب والبرهنة[18].

إنّ العديد من الدراسات والبحوث، خاصة في العالم العربي، كشفت عن تدني القدرات العليا عند أغلب التلاميذ، حيث بينت أنّ أساليب واستراتيجيات التدريس والتعليم المتبعة في المدارس العربية، مازالت تعتمد في عملية التعليم والتعلم على التلقين، الذي يكاد يكون هو النمط التعليمي الوحيد المتبع في معظم المدارس العربية عامة[19]، وهذا ما يؤدي إلى اعتماد التلميذ(ة) على الترديد والحفظ والاستظهار، ولا يُتاح المجال للتساؤل والبحث والفهم والنقد، ممّا يضعف القدرة على التجديد والتعلم الذاتي، وحلّ المشكلات. إنها طريقة لا تبني شخصية المتعلم ولا تنمي تعلمه وتفكيره، بل تضعف إنسانيته وتلغي كيانه، وتعلمه الطاعة والخضوع.

ثالثاً: قراءة في المبادئ والمرتكزات النظرية، والمقاربات المنهجية لمنهاج الفلسفة بالمغرب

يعتبر المنهاج روح العملية التربوية وقلب المؤسسة التعليمية، ومركز المادة الدراسية، إنّه الحياة المدرسية كلها، وقد وصف كانجهام[20] المنهاج بأنّه الأداة الموجودة بين يدي الفنان (المدرس) لتشكيل مادته (التلميذ) وفق مثله (غاياته وأهدافه) وفي دراساته (المدرسة). إنّه أيضاً الأداة الأساسية التي يستخدمها المجتمع متمثلاً في نظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية والحضارية بشكل عام، لتحقيق مراميه ومقاصده وأهدافه من العملية التربوية.

1- المبادئ والمرتكزات النظرية لمنهاج مادة الفلسفة

يتميز المنهاج الجديد لمادة الفلسفة بمراجعة شاملة للبرنامج السابق، سواء على المستوى البيداغوجي، وذلك بالانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، أو على المستوى النظري والمنهجي المرتبط بطبيعة المادة وما عرفه تدريسها من تطور وتجديد.[21]

18- الكلاعي محيي الدين، المرجع نفسه، ص 35

19- السورطي يزيد عيسى (2009): السلطوية في التربية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة العدد 362، الكويت، ص 17

20- نقلاً عن يزيد عيسى السورطي (2009): المرجع نفسه، ص 24

21- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، (نونبر 2007): التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، ص 3

1.1- المبادئ

1.1.1- تعلم التفلسف

يتحدد فعل التفلسف كعملية نقدية وكتساؤل عن معنى وقيمة الحقائق، بما فيها الحقائق المرتبطة بالوضع الإنساني، أي التخلي عن كلّ أشكال الاعتقاد الدوغمائي، ومتابعة المساءلة باستمرار، ومن خلال تجربة المساءلة يتضح أنّ البحث عن الحقيقة هو تجربة الخطأ، أي حقيقة كون المعارف محدودة ونسبية وقابلة للتجاوز، وبالتالي فإنّ التفلسف يكمن في المسار الذي نقطعه مع بادئ الرأي (الدوكسا) إلى المعرفة (الإبيستيمي)، أو لنقل من الأحكام المسبقة إلى المساءلة النقدية.

يرتبط فعل التفلسف كذلك بعملية التفكير الذاتي التي تضع الفرد أمام وضعيات فلسفية تستدعي المساءلة والبحث عن الحلول، وهي وضعية أخرى للوضعية المشكلة التي تحيل على بيداغوجية الدهشة والتحرر، حيث تجد الذات نفسها مضطرة إلى استخدام كلّ إمكانياتها وقدراتها الفكرية.

لقد انطلق المنهاج من هذا المعنى لفعل التفلسف حيث حدد الغاية من تعلم الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي، والمتمثلة في تنمية الوعي النقدي لدى التلميذ، وجعله قادراً على التفكير الحر والمستقل، والتحرر من كلّ أشكال التفكير السلبي والدغمائي، على مستوى آرائه وقيمه وسلوكاته[22]. كما ورد في المنهاج أنّ تنمية الوعي النقدي هو أساس وجوهر فعل التفلسف في التعليم الثانوي، بل يعتبر من المبادئ التي تأسّس عليها منهاج مادة الفلسفة.

2.1.1- الشمولية

يلاحظ أنّ المنهاج الجديد لمادة الفلسفة قد تجاوز ثنائية "الفلسفة" و"الفكر الإسلامي" التي كانت محط جذب وصراع في صياغة البرامج والمقررات الفلسفية السابقة، فأصبح منهاج الفلسفة يندرج تحت عنوان "الفلسفة"، باعتبارها فكراً إنسانياً كونياً يندرج ضمنه الفكر الإسلامي.

3.1.1- التدرج

استند المنهاج الجديد على مبدأ التدرج الذي يروم جعل الفلسفة ملائمة ومناسبة للمستويات العمرية والنفسية لتلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي، بجميع أسلاكه، حيث انطلق من قاعدة التعرف على الفلسفة والاستئناس بها في مستوى الجذوع المشتركة، كما ألحّ المنهاج على ضرورة اعتماد البساطة والوضوح في تبليغ مضامين الفلسفة للمتعلمين في هذا المستوى، والحرص على الإشراك الفعّال للمتعلم في بناء معرفته عن طريق بناء مشاريع فردية وجماعية[23]، إلى مستوى التمرس على الفلسفة في السنة الأولى باكالوريا على شكل مفاهيم وتيمات وقضايا اعتماداً على النصوص الفلسفية وصولاً إلى ممارسة التفكير الفلسفي

22- التوجيهات التربوية، 2007، ص 3

23- التوجيهات التربوية، 2007، ص 5

المنظم والمستقل نسبياً في السنة الثانية باكالوريا. تحيل مبادئ التدرج في تدريس الفلسفة على المنهجية الديكارتية المتعلقة بحسن قيادة التفكير من الوضعية الأكثر بساطة إلى الوضعية الأكثر تركيباً.

2.1- المرتكزات

1.2.1- اعتماد المفاهيم

جاء في منهاج مادة الفلسفة أنّ اختيار تدريس الفلسفة من خلال المفاهيم والموضوعات يرجع إلى ما يتيحه هذا البرنامج من اهتمام لدى المتعلم بالقضايا الفلسفية وانخراطه في ممارسة التفكير الفلسفي وتحقيق التوازن بين تعلم آليات هذا التفكير ومضامينه[24]. ويعتبر هذا الإقرار بمثابة إعلان عن الهويّة البيداغوجية لبرنامج مفاهيم، الهادفة إلى جعل التلميذ الدارس للفلسفة مشبعاً بروح النقد البنّاء وقادراً على تحقيق ذاته وإنماء شخصيته إنماء متوازناً والاستقلال في رأيه.

ويعتبر المنهاج الحالي امتداداً للبرنامج السابق على مستوى التدريس بالمفاهيم على الرغم من صياغتها في البرنامج الجديد على شكل ثنائيات، مثل النظرية والتجربة، الحق والعدالة...، بالإضافة إلى اعتماد المجزوءات، وكلّ مجزوءة تضمّ مجموعة من المفاهيم.

وفي هذا السياق نلاحظ أنّ المغيّب في البرنامج الحالي هو تاريخ الفلسفة، أي أنّه متمركز حول مفاهيم عامّة لا تخضع لإطار زمني، رغم أنّ تحليل مفهوم ما في الفلسفة يحيل في الغالب إلى تاريخ هذا المفهوم من بارمنيدس إلى جون بول سارتر، كما يقول فرانسوا شاتلي[25]، ويمكن أن نضيف أنّ البرنامج الحالي يتضمن توجهات تربوية هامّة، لكن ليس هناك توجهات فلسفية محددة.

2.2.1- اعتماد المجزوءات

في إطار الورش الواسع الذي فتحته وزارة التربية الوطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين في المغرب، تمّ تبني العمل وفق التنظيم المجزوءاتي للتعليم l'enseignement-modulaire في التعليم الثانوي التأهيلي، لكونه اختيار يستجيب لمتطلبات المرحلة، وينسجم والمقاربة البيداغوجية التي تتخذ من الكفايات والقيم مدخلاً لها. ويعتبر التدريس بالمجزوءات مقاربة مفتوحة لفعل التعلم تتيح المرونة والوضوح، وتمنح فضاءات واسعة من حرية الفعل الفردي والجماعي.

ويمكن اعتبار التدريس بالمجزوءات استراتيجية تربوية وبيداغوجية حديثة العهد، تُعدّ في واقع الأمر من الوسائل الملائمة لاحترام الفروق الفردية والجماعية داخل الأسلاك أو الشعب التعليمية، وهي كذلك تساعد المتعلمين على السير وفق إيقاعاتهم الخاصة ووفق ميولاتهم واختياراتهم، وذلك بغرض تحقيق أقصى المستويات الممكنة للكفايات المنشودة داخل

24- التوجيهات التربوية ص 3

25- ورد عن الخطابي (2002)، المرجع السابق نفسه.

المنظومة التربوية. وتتشكل المجزوءة وفق أهداف وقدرات وكفايات محددة ومعينة، تيسر للمتعلمين اكتسابها وفق ميولاتهم وإمكانياتهم الذهنية، ولذلك فإنّ التدريس بواسطتها يشكل من حيث مراميه الأساسية الأسلوب البيداغوجي الملائم لاحترام الفروق الفردية والجماعية داخل الفصول الدراسية.

3.2.1- وضعية الكتاب المدرسي في المنهاج

ورد في وثيقة البرامج والتوجيهات[26] أنّ المنهاج هو وحده الإطار المرجعي الملزم وطنياً، أمّا مضامين الكتب المدرسية للمادة والمقاربات والطرق البيداغوجية والتقنيات الديداكتيكية فيها، فلأستاذ (ة) المادة حرية التصرف فيها، وفقاً لأهداف المنهاج والكفايات المراد تنميتها لدى المتعلم. وهذا الطرح ينسجم مع ما ذهب إليه أحد الباحثين في علوم التربية بالمغرب حيث يقول إنّ الكتاب المدرسي عبارة عن وسيلة من بين الوسائل التعليمية المساعدة على التعلم، يقوم بنقل وتوضيح المضامين المعرفية التعليمية/التعلمية والتمارين أو التجارب المساعدة على استيعاب مضمون معرفي معين[27].

انطلاقاً من منطوق وثيقة التوجيهات التربوية توقفنا عند موقفها من دور الكتاب المدرسي، ومكانته وموقعه في الدرس الفلسفي، حيث تبين أنّ هناك دعوة إلى العودة إلى المنهاج كخارطة طريق مضمونة للتحرر من المزالق والاختلالات التي يعاني منها التدريس بواسطة الكتاب المدرسي.

4.2.1- الكفايات المستهدفة

استند المنهاج الحالي إلى مدخل الكفايات في بناء المناهج التعليمية وفق ما هو وارد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومصنف في الوثيقة الإطار المحدد للاختيارات والتوجيهات التربوية العامة، ويسعى المنهاج الحالي إلى تنمية الكفايات النوعية والمستعرضة التالية:

الجدول رقم1: الكفايات الواردة في منهاج مادة الفلسفة

الكفايات النوعية الخاصة بالمادة	الكفايات الممتدة والمشتركة
- كفايات استراتيجية	- امتلاك مبادئ الفكر النقدي في مختلف أبعاده
- كفايات تواصلية	- التواصل بكل أشكاله (القراءة، الإنصات، الكتابة، التحدث)
- كفايات منهجية	- امتلاك أخلاق الحوار ومبادئه وأشكاله
- كفايات ثقافية	- توظيف التكنولوجية الحديثة للحصول على المعلومات ومعالجتها
- كفايات تكنولوجية	- امتلاك ثقافة تكوينية عقلية ومتفتحة ومواطنة

26- التوجيهات التربوية، ص 7

27- أوزي أحمد (2005): جودة التربية و»تربية الجودة»، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص 108

يتضح من الجدول أعلاه أنّ الكفايات الاستراتيجية ترتبط أساساً بإكساب التلميذ مجموعة من القيم الوجدانية والعلائقية، أي القيم التي تحدّد علاقة التلميذ تجاه ذاته وتجاه الغير، ويمكن تصنيفها إلى قسمين:

* القيم التي تربط التلميذ بذاته:

- تتمثل في جعل التلميذ قادراً على الوعي بذاته وتقديرها بشكل إيجابي.

- الاستقلال الذاتي على مستوى اتخاذ المواقف والمبادرة والاختيار والقرار.

- الاعتماد على النفس، والقدرة على تحمل مسؤولية مواقفه وقراراته واختياراته.

- القدرة على تعديل الاتجاهات والسلوكات الفردية وجعلها مسايرة للتطورات.

* القيم التي تربطه بالغير:

- إقامة الذات لعلاقة إيجابية مع الغير على أساس الاحترام المتبادل والانفتاح والتسامح والتضامن.

- الحفاظ على كرامة الإنسان وصيانتها بوصفه غاية في ذاته وليس وسيلة.

- النهوض بالواجبات والمسؤوليات الناجمة عن العيش والعمل داخل الجماعة.

يتضح ممّا سبق أنّ القيم التي يروم المنهاج ترسيخها لدى المتعلم تندرج في صلب التفكير الفلسفي وتنسجم مع غاياته الإنسانية، المتمثلة في الدفاع عن القيم الإنسانية في مختلف أبعادها وتجلياتها بدءاً بالفرد باعتباره كائناً واعياً ومستقلاً ومريداً وحراً ومبادراً وفاعلاً، وصولاً إلى الجماعة بمعناها الإنساني الكوني كالتضامن والتعاون والتعايش والتسامح....إلخ، وهذا ما يمكن أن يؤدي إلى تشبع التلميذ بقيم الاختلاف والإيمان بالتعدد والاعتقاد بنسبية الحقيقة.

أمّا الكفايات التواصلية فتتمثل في عمليات الإصغاء والقراءة والتحدث والكتابة، فالمنهاج أعطى تفسيراً نظرياً لكلّ كفاية، إذ يتمثل الإصغاء الفلسفي في جعل التلميذ في حصة الفلسفة ينصت إلى كلام الآخر (النص الفلسفي، الأستاذ، التلميذ...)، وقبوله على نحو يقظ، وذلك بإخضاعه للتمحيص والفحص، أي الإنصات المبني على إعمال العقل والتفكير فيما ينصت إليه، وذلك بتحليله ونقده وإبداء الرأي فيه.

أمّا كفاية القراءة فتحدد في التعامل مع النص الفلسفي (كلام الفلاسفة وطريقة تفكيرهم)، ولعل المقصود هنا هو الطريقة المنظمة،[28] وتحليله وفهمه ومناقشته والتعليق عليه[29]، وهذا ما يتيح للتلميذ الاطلاع المباشر على إنتاجات وإبداعات الفلاسفة وكيفية تفكيرهم ومواقفهم، وبالتالي اكتساب آليات التفكير الفلسفي وخاصة منها التفكير النقدي.

28- Russ.J (1992): Les Methodes en philosophie, Armand colin, Paris, Janvier.

29- France Rollin 1982 L'Éveil philosophique: apprendre à philosopher / UNAPEC –France.

وتشير كفاية التعبير الشفوي (التحدث) إلى القدرة على التعبير الشفوي ضمن وضعيات حوارية أفقية (تلميذ - تلميذ، وعمودية (أستاذ- تلميذ/ تلميذ- أستاذ)، وتفيد كفاية الكتابة القدرة على التعبير الكتابي عبر ضبط مستلزمات الكتابة الفلسفية والمدرسية، فهي كفاية تركيبية تتضمن جميع المهارات والقدرات التواصلية والمنهجية والقيمية والمعرفية، وتظهر بشكل جلي في الكتابة الإنشائية الفلسفية.

أمّا الكفايات المنهجية[30] فهي القدرة على اكتساب الأدوات المنهجية لممارسة التفكير الفلسفي ضمن سيرورات المفهمة والأشكلة والحجاج، وقد أشار المنهاج إلى ضرورة الانطلاق من تخطيط دقيق للدرس بدءاً بتحديد أهدافه ومروراً بتحديد وسائل الإنجاز وصولاً إلى الإنجاز الفعلي، ذلك أنّ طريقة إنجاز الدرس من قبل الأستاذ يكسب التلميذ مجموعة من المهارات والقدرات المنهجية كاكتساب آليات التفكير الفلسفي الأساسية، كالأشكلة والمفهمة والحجاج، والمقارنة والاستدلال والتحليل والتركيب والنقد، بالإضافة إلى التحكم في أدوات الربط المنطقية بين الفقرات والمواقف، وهذا ما يضفي الطابع الفلسفي النسقي على الكتابة الإنشائية.

وفيما يتعلق بالكفايات الثقافية أو المعرفية[31] فهي القدرة على اكتساب رصيد معرفي فلسفي وتوظيفه في معالجة قضايا وإشكالات فلسفية مختلفة. فالمنهاج يتوخى من تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي تمكين التلميذ من التعرف على مضامين فلسفية وفهمها في سياقها النظري والتاريخي الفلسفي، ومن ثمّ توسيع الأفق الفكري والمعرفي للتلميذ، بل أضاف المنهاج إمكانية الانفتاح على مجالات معرفية أخرى غير الفلسفة (أدبية، علمية، وفنية وسياسية).

ونظراً لانفتاح المدرسة على التقنيات الجديدة في مجال التكنولوجيا المعلوماتية والوسائل السمعية البصرية، نتج عن ذلك ضرورة انفتاح التدريس بشكل عام على الاستفادة من هذه الخدمات، وفي هذا السياق دعا المنهاج إلى ضرورة استخدام تقنيات التواصل الجديدة في مجال البحث في التفكير الفلسفي كاستغلال الإنترنيت مثلاً، أو في الكتابة والنشر.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الكفايات لا تهمّ فقط مادة الفلسفة باعتبارها مادة تعليمية، بل تشمل - إلى حد ما- أغلب المواد المدرسية مع اختلاف في درجة الأهمية والأولية، وهنا تندرج الكفايات المشتركة والمستعرضة والممتدة بين المواد الأخرى، فإذا تأملنا المؤشرات التي تدلّ على هذه الكفايات، فإنها لا تختلف كثيراً عن الكفايات النوعية الخاصة بمادة الفلسفة، حيث يدلّ المؤشر الأول على الكفايات المنهجية، ذلك أنّ امتلاك مبادئ التفكير النقدي يعني امتلاك آليات التفكير الفلسفي الواردة في ص7-8 من هذه الوثيقة.

كما أنّ المؤشر الثاني الذي يدلّ على التواصل بكلّ أشكاله يحيل على المؤشرات الدالة على الكفايات التواصلية نفسها، المتمثلة في الإنصات والقراءة والكتابة والتحدث، والملاحظة نفسها تنطبق على المؤشر الثالث الذي يفيد امتلاك أخلاق الحوار

30- التوجيهات التربوية، ص ص 7-8

31- التوجيهات التربوية، ص 8

ومبادئه وأشكاله، حيث ورد كمؤشر مستقل في الكفايات الاستراتيجية، أو ما يطلق عليه الكفايات القيمية، الأمر نفسه يقال عن المؤشر الرابع الذي ينصّ على توظيف التكنولوجية الحديثة، وهو ما تمّ التعبير عنه في المنهاج بالكفايات التكنولوجية (الفقرة الرابعة ص8)، وهذا ما يصدق أيضاً على المؤشر الأخير الذي يفيد امتلاك ثقافة تكوينية عقلية ومتفتحة ومواطنة مع اختلاف بسيط في الصياغة اللغوية، وكذلك إضافة نوعية تكمن في إمكانية إدراجه ضمن الكفايات الاستراتيجية.

يتضح ممّا سبق أنّ هناك تداخلاً وتكاملاً بين الكفايات المراد ترسيخها لدى المتعلم في جميع المواد المدرسية، وهذا ما يسمها بالغموض واللبس والتعميم في صيغتها النظرية، ويؤدي إلى طرح صعوبة منهجية على مستوى أجرأتها عملياً داخل الفصل الدراسي، وخاصة بالنسبة لمادة الفلسفة. وفيما يلي سنقدم أهم المآخذ حول هذه الصيغ التي وردت بها الكفايات في منهاج مادة الفلسفة، حسب مجموعة من الفاعلين التربويين المهتمين بمادة الفلسفة تأطيراً وتدريساً وتكويناً.

نلاحظ أنّ الكفايات التي وردت في منهاج مادة الفلسفة مبنية على الكفايات نفسها الواردة في الكتاب الأبيض بأشكالها وأنواعها، حيث "يمكن أن تتخذ الكفايات التربوية طابعاً استراتيجياً أو تواصلياً أو منهجياً أو ثقافياً أو تكنولوجياً"، يلاحظ أنّ مفهوم الاستراتيجية له دلالات كثيرة، في معظمها دلالات ذات طابع شمولي، ولعل أقلها شمولية يعني بالاستراتيجية المخطط الشمولي الذي يتضمن مبادئ وخطوات وجملة من الإجراءات التي تنساق في إطار منظومة متكاملة ومنسجمة العناصر. كما أنّ مصطلح الاستراتيجية يعني تتابعاً منسجماً ومتكاملاً من الإجراءات والخطوات التي تستهدف تحقيق هدف ما. يقول أحد المفتشين في مادة الفلسفة إنّ هذا المعنى يحيل إلى الغايات العامة للتربية والتعليم والمثل والمبادئ العليا.

2- قراءة في المقاربات المنهجية لمنهاج مادة الفلسفة

استند منهاج مادة الفلسفة على تصور منهجي يتلاءم مع الاختيارات والتوجيهات التربوية الجديدة، فقد بني على أساس المقاربات التالية:

1.2- المقاربة الفلسفية

ورد في وثيقة البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الفلسفة أنّ الهدف الأساسي للمنهاج هو تعليم التفلسف، اعتمد المنهاج في هذا السياق على مقاربة ميشيل طوزي كما هو معمول بها في البرنامج السابق[32]، ويتعلق الأمر في هذا السياق بمقاربة ذهنية تهتم بالصيرورات الفلسفية للفكر، وتستند على منطق للتعلم يحيل إلى قدرات التلميذ العقلية القابلة للتعلم والتقييم، وتتلخص هذه الأطروحة في كون التفلسف هو ممارسة للتفكير الذاتي، لذلك فإنّ التلميذ مطالب بإعادة النظر في آرائه من أجل تفكيكها وإعادة بنائها بطريقة شخصية، فهناك ثلاثة منتظرات يتوجب على التلميذ المتفلسف إنجازها، وتتمثل في تحقيق قدرات المفهمة أو البناء المفاهيمي، والأشكلة أي أشكلة الإثباتات والموضوعات ثم المحاججة على الأطروحات.

32- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية (1996): منهاج مادة الفلسفة والفكر الإسلامي، وزارة التربية الوطنية، الرباط.

1.1.2- البناء الإشكالي

يحدد ميشيل طوزي[33] البناء الإشكالي في العناصر التالية:

- أن نجعل شيئاً ما إشكالياً، مثل جعل الإثبات والبداهة والتمثل والتعريف أشياء قابلة للشك وللطعن، أي وضعها موضع تساؤل، وهذا من عمليات النقد.

- تفكيك المشكل، أي الكشف عمّا وراء السؤال عن مشكل فلسفي واحد أو متعدد.

- صياغة المشكل في شكل تأرجحي مفارق من أجل بيان الطابع المتعدد للجواب الفلسفي، أي عدم وجود حلّ واحد للمشكل المطروح.

2.1.2- البناء المفاهيمي

ترتبط المفهمة بعدة حقول دلالية من الناحية اللغوية:

- ترتبط باللغة، لأنّه يعبّر عنها بكلمة تندمج في نسق التواصل.

- ترتبط بالفكر، لأنّ المدلول يحيل على فكرة أو مفهوم أو عدة أفكار أو مفاهيم.

- ترتبط بالواقع، لأنّ ذلك المفهوم يعدّ موضوعاً فكرياً يستهدف العالم.

وبالتالي يمكن أن تكون مجالاً للبحث عن المعنى، سواء عن طريق التعارضات بين المترادفات أو عن طريق الاستعمال المألوف أو المعنى الاشتقاقي أو الاستعمال الفلسفي.

والمفهمة مرحلة أولى من مراحل التفكير الفلسفي، التي يتمّ فيها بناء المفهوم (الموضوع) وإعطاؤه معنى، انطلاقاً من الانتقال به من المستوى المتداول إلى المستوى الأكثر دقة وضبطاً، وذلك بوضعه في محكات الدلالة اليومية واللغوية والفلسفية وباقي الحقول المعرفية الأخرى، خصوصاً وأنّ المفهوم الفلسفي ليس مفهوماً منعزلاً قائماً بذاته، بل إنّه متعلق بغيره ضمن بنية شمولية تجعله يغتني من خطاب إلى آخر. هذا بالإضافة إلى أنّ المفهوم «كائن» تاريخي ينشأ وينمو داخل خطاب فلسفي معين. وتبقى لحظة بناء المفهوم لحظة أساسية تمكن المتعلم من «التحرر الذهني والوجداني من عوائق البداهات المباشرة والأحكام المسبقة والآراء الوثوقية»، سواء كانت مهمة رصد المفاهيم أو إثبات دلالاتها (سياقياً أو إسنادياً)، أو البحث في طبيعة العلاقات بينها، أو تتبع نمو مفهوم ما داخل سياق النص، فإنّ ذلك يستدعي سيرورة تفكير تتمكن وفق سلسلة متدرجة من المهام من تحديد مجال النص الذي يحلل، أو الالتزام بمطلوب ما يكتب بشكل دقيق.

33- ميشيل طوزي ومن معه (2005)، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ترجمة حسن احجيج، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

لذلك فإننا نقترح لمباشرة مثل هذه المهارة المسار التالي:

- استخراج شبكة الكلمات المفاتيح.

- تقسيم هذه الشبكة وفق أبعاد دلالية إلى مجالات.

- البحث عن الروابط بين هذه المجالات (مقارنة ـ تفريق ـ تماهٍ - تناقض...).

- تحديد النواة التي تتحرك وفقها جميع المجالات.

- استخلاص دلالة المفهوم من خلال تتبع التحولات التي تفترضها صيرورة بنائه داخل النص.

3.1.2- الحجاج الفلسفي

يحدّد المنهاج الحجاجي الفلسفي في مجموعة من العمليات كالمقارنة بين الأطروحات الفلسفية أو دحضها أو إثباتها أو نفيها، والاعتماد على الأمثلة القابلة للتقييم وكذلك الاستشهاد بأقوال فلسفية أو أدبية أو علمية ...إلخ[34]. ونسجل في هذا السياق أنّ المنهاج أشار بشكل عام إلى بعض الأساليب الحجاجية المستعملة في النصوص الفلسفية كالمقارنة والمثال والدحض والاستشهاد دون توضيحها وتفسيرها وإبراز كيفية الاشتغال على البناء الحجاجي في درس الفلسفة، وفي هذا السياق وضع ميشيل طوزي[35] مجموعة من الخطوات المنهجية لجعل المتعلم يتمرن على استخراج الحجاج الفلسفي على شكل تمارين يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد.

لا نروم هنا الحديث عن مفهوم الحجاج من الناحية اللغوية والنظرية والمجالات التي يرتبط بها وظيفياً واستعمالياً، ذلك أنّ الحجاج يحضر كأسلوب إقناعي في جميع الخطابات الاجتماعية والسياسية والقانونية، وفي جميع أشكال المناقشة، ويغطي جميع حقول الخطابات، ساعياً إلى الإقناع والاقتناع أياً كان المتلقي، ومهما كانت طبيعة الموضوع الذي يدور حوله النقاش.

وفي هذا السياق يرى أحد المهتمين بديداكتيك الفلسفة أنّه ينبغي على ديداكتيك الفلسفة أن يتحدد انطلاقاً من «هويّة التفكير الفلسفي»، أي انطلاقاً من خصائصه ولغته، وبنائه المنطقي، وأساليبه الاستدلالية، ونظامه الحجاجي...، وهكذا يعتبر الحديث عن ضرورة البناء الحجاجي جزءاً من الطموح البيداغوجي الذي يؤكد عليه منهاج الفلسفة، والذي يرمي إلى نقل أسلوب يعتبر من أهم أساليب التفكير والكتابة الفلسفيين، من ممارسة الفيلسوف إلى ممارسة المدرس ومنه إلى ممارسة المتعلم.

34- التوجيهات التربوية، المرجع السابق، ص 10

35- طوزي ميشيل، المرجع السابق نفسه، ص ص 56-60

يمكننا أن نستخلص على ضوء هذه المعطيات أنّ تدريس الفلسفة تدريساً حجاجياً يعني عرض المحتويات الفلسفية وفق ترتيب منظم ومتماسك يتدرج من فكرة/حجة إلى فكرة/حجة أخرى تفوقها من حيث التأثير والإقناع والإفهام في علاقتها بالنتيجة التي تصب فيها كلّ تلك المحتويات، فالمدرّس يتحول من مخبر بالمعلومات فقط، إلى مهتم بتكوين المهارات العقلية المتوخاة من تدريس الفلسفة، وذلك عندما يكشف عن البعد الحجاجي في الخطاب الفلسفي، أمّا المتعلم فيتحول من مستمع مستهلك ومتلقٍ سلبي يحفظ المضامين الفلسفية في أحسن الأحوال إلى مدرك لمنطقها، وقادر على كشف آلياتها، وذلك عندما يتجه تعلمه إلى استلهام البعد الحجاجي من درس الفلسفة ومن النصوص الفلسفية عبر تفكيره ومشاركته وكتابته الإنشائية.

وتتحول المحتويات من عرض جاهز للمعلومات ومعطى للحفظ والترديد إلى مادة للتفكير والحوار والتساؤل والتقييم النقدي، وذلك عندما تطرح في الدرس كقضايا مفتوحة وكموضوع للحجاج الفلسفي، كما تتحول طرق وأساليب التدريس من الإلقاء والتلقين إلى التربية التفكيرية وبالتالي تعلم التفكير النقدي.

يتضح من خلال قراءتنا لمتون التوجيهات التربوية، فيما يخصّ المقاربة الفلسفية، أنّ منهاج الفلسفة لم يحدد بشكل دقيق المقصود بالمقاربة الفلسفية، وإنما اقتصر على إشارات عامة دون إحالات مرجعية نظرية وبيداغوجة، وهنا نسجل تراجعاً ملموساً بالمقارنة مع المنهاج السابق[36]، حيث اعتمد على المزاوجة بين تعليم الفلسفة أو ما يصطلح عليه تعليم الأفكار وبين تعلم التفكير أي تعلم التفلسف، وقد توقفنا عند هذا الأمر في المحور الأول من هذا الفصل.

يتسم الخطاب الرسمي في هذا السياق بطابع السطحية والعمومية، خاصّة في حديثه عن المقاربات البيداغوجية والأدوات الديداكتيكية، حيث يغيب فيه التحديد الإجرائي العملي لها. كما نسجل في هذا الإطار أنّ المنهاج الحالي لم يشر إلى تبني أطروحة ميشال طوزي على مستوى المقاربة الفلسفية رغم تبنيها نظرياً، وهذا يحيل مرّة أخرى على التبعية الفرنسية في بناء منهاج مادة الفلسفة وبشكل مشوّه أحياناً.

ويظهر على المستوى الشكلي عدم التزام المنهاج بترتيب واحد للقدرات الفلسفية، حيث نلاحظ الترتيب التالي: بدأ بالبناء الإشكالي، ثم المفهمة، ثم البناء الحجاجي[37]، في حين ورد ترتيب آخر في الجدول الخاص بالكفايات والقدرات ومؤشراتها، حيث بدأ بالمفهمة فالأشكلة ثم الحجاج، وهذا يبرز نوعاً من الارتجال في صياغة مضامين المنهاج الذي يعتبر الإطار المرجعي الملزم وطنياً.

2.2- التربية على القيم

تأسس المنهاج الحالي على بيداغوجية القيم، أو ما يُدعى بالتربية على القيم، حيث جاء في ص 11 من وثيقة التوجيهات التربوية، ضرورة تربية المتعلمين على القيم المنصوص عليها في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والوثيقة الإطار، وتتمثل هذه

36- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية (1996): منهاج مادة الفلسفة والفكر الإسلامي. وزارة التربية الوطنية، الرباط.

37- التوجيهات التربوية، ص 9

القيم في القيم الدينية والقيم الوطنية والقيم الحقوقية، وقد طرح المنهاج الخطوط العامّة لترسيخ هذه القيم سواء على المستوى النظري "التفكير فيها وتأملها والوعي بها"، أو على المستوى العملي المرتبط بالممارسة عن طريق التدرب عليها من خلال العمل الدراسي الفردي والجماعي، حيث حدّد بعض المؤشرات لذلك، كاحترام العمل والجدية فيه وتقديره، وكذلك الإنصات للآخر والتسامح والتحاور والتعاون والتضامن والحرية والاستقلال والمسؤولية، ...إلخ.

يظهر من خلال قراءتنا لمتون المنهاج الجديد أنّ هناك إشارات عامة وفضفاضة حول القيم دون تدقيقها نظرياً ودون تصنيفها حسب مجالاتها. وهنا نسجل تراجعاً بيّناً بالمقارنة مع المنهاج السابق، حيث أصدرت الوزارة الوصية كتاباً موازياً خاصاً بحقوق الإنسان، حددت فيه الدروس الحاملة لمضامين حقوقية، كما خصّصت الوزارة على الصعيد الوطني والجهوي والمحلي دورات تكوينية لفائدة أساتذة الفلسفة، بالإضافة إلى مواد تعليمية أخرى معنية بالأمر نفسه، رغم أنّها لم تعمم ولم يستفد منها جميع الأساتذة، وإذا تأملنا مضامين المقرر الجديد في مادة الفلسفة نجد أنّه يحمل مفاهيم ذات حمولة قيمية حقوقية، وسنركز حديثنا على مقرّر السنة الثانية باكالوريا.

ونشير في هذا السياق إلى أنّ تحليل المضمون القيمي للكتب المدرسية المقررة في مادة الفلسفة بالسنة الثانية باكالوريا، يحتاج في نظرنا إلى دراسة مفصلة ومستقلة، إلا أنّ القراءة العامة لمضامين المفاهيم المقررة أفضت إلى النتائج التالية[38]:

يمكن أن نخلص ممّا سبق إلى مجموعة من الكفايات والقدرات ذات البعد القيمي، نوجزها فيما يلي:

القدرة على معرفة الذات.

القدرة على الشعور بالذات والتفكير في الحاجات الذاتية.

القدرة على إبداء الرأي والدفاع عنه بحجاج.

القدرة على بناء الأحكام على أسس موضوعية.

التأسيس العقلاني للأحكام.

التنازل عن الرأي الشخصي عند الاقتناع برأي الآخر.

القدرة على مناقشة القرارات والتقييم الموضوعي لها.

القدرة على المشاركة في اتخاذ قرار جماعي.

38- بربزي عبد الله (2012): قراءة في مؤشرات التربية على القيم في منهاج الفلسفة بالمغرب، مجلة عالم التربية، العدد21 ص ص 475-476

الإيمان بالاختلاف والتعدد سواء في الرأي أو في السلوك أو في المعتقد.

التفكير في العلاقات الاجتماعية والفحص النقدي لها.

يظهر مما سبق أنّ هذه النتائج تطرح إمكانية تنمية مجموعة من الكفايات والقدرات المعرفية والمنهجية والقيمية لدى التلميذ، كما تكشف هذه القدرات بوضوح عن مهارة التفكير النقدي في بعدها الأخلاقي القيمي والعقلاني، إلا أنّ السؤال المطروح هو: إذا كان الخطاب الفلسفي الرسمي قد تبنّى هذه القيم الإنسانية باعتبارها غايات وكفايات يروم ترسيخها لدى التلميذ، فهل يمكن القول إنّ الشروط التربوية والعلائقية السائدة في نظامنا التعليمي تسمح بتمرير هذه القيم وترسيخها لدى المتعلم؟

3.2- المقاربة بالكفايات

أقرّ المنهاج بجدّة المقاربة بالكفايات على المستوى البيداغوجي والمنهجي في الدرس الفلسفي مع ضرورة الوعي المبدئي بالخلفية النظرية لهذه البيداغوجية التي تأسست استناداً إلى أهمّ النتائج والتطورات التي عرفتها الأبحاث في مجال علم النفس المعرفي والتكويني، كما أكد على أنّ براديغم الكفايات يعتبر تجاوزاً للبراديغم السلوكي، الذي يعتبر مرجعية نظرية لبيداغوجية الأهداف، ويقوم على التكوين الجزئي والآلي للمتعلم، وذلك بإخضاعه لآليات التنميط، ممّا أدى إلى سلبه لحرية الإبداع والاختيار والتكوين الذاتي واختزال مكتسبات التلميذ التعلمية والتعليمية في العمل على تحقيق سلسلة من الأهداف السلوكية التي تقود إلى تجزيء النشاط التعلمي وتحديد أهداف إجرائية لتعلمه نيابة عنه وخارج إرادته.

كما أشار إلى دور الأستاذ في ظلّ المقاربة بالكفايات، المتمثل في جعل فعل التعليم يقوم على المساعدة والتيسير والتوجيه لفعل التعلم الذي يقوم به المتعلم وخاصة ما يتعلق بالتعلم الذاتي، وذلك بتعبئة طاقاته الذهنية (المعرفية) والوجدانية (الميولات والاتجاهات) والقدرة على الاستثمار الأمثل للوسائل والموارد المتاحة، وقد حدّد المنهاج المقصود بفعل التعلم في تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي في التربية الفكرية أي تكوين المتعلم على الفعل الذهني وعلى الاستقلال والقدرة على التصرف أمام وضعيات جديدة تقتضي الانتقاء والتنظيم والتخطيط واستقصاء مختلف الحلول الممكنة، وهذا يفيد العمليات الميتا معرفية، بالإضافة إلى تنمية الذكاء والمبادرة والاختيار والمسؤولية[39].

يهدف منهاج مادة الفلسفة إلى "التربية الفكرية" من حيث هي تربية يقوم التعليم داخلها على تنمية القدرات العقلية للمتعلم، كما يتجه إلى إكسابه مهارات وأنشطة فكرية؛ وذلك في أفق تجاوز الاكتفاء بتربية أفعال "الحفظ" و"التذكر" إلى الاهتمام بتربية وتعليم أفعال "الفهم" و"السؤال" و"الشك" و"التصور" و"التخيل" و"الاستدلال" و"التحليل" و"المقابلة" و"التركيب" و"النقد" و"التقييم" ...إلخ. ويمكن أن نجد ما يؤسس دمج مختلف هذه الأفعال في مفهوم الفكر وفي عملية التفكير عند بعض الفلاسفة (ديكارت مثلاً)، أو عند بعض علماء التربية (تصنيف بلوم مثلاً).

39- التوجيهات التربوية، ص 10

إنّ المتعلم في ظلّ المنهاج الجديد يراد له أن يصبح عنصراً إيجابياً يتفاعل مع المادة المعرفية التي تعرض أمامه باعتباره مفكراً ومنتقداً لآلياتها وتشكلها البنائي.

نلاحظ أنّ أهداف تدريس الفلسفة تتسم غالباً ببعد تفكيري، إذ عادة ما يتمّ الحديث فيها عن تنمية القدرات العقلية للتلميذ وتعويده على التفكير النقدي، وذلك بإكسابه مهارات التفكير كالطرح الإشكالي واتخاذ المواقف وتقييم الأفكار والوقائع.

وفي سياق الحديث عن المقاربة بالكفايات حدّد منهاج الفلسفة أهمّ معالم وطرق أجرأة هذه المقاربة، حيث يمكن تقسيم مراحل هذه الأجرأة إلى خمس مراحل:

- المرحلة الأولى: تحديد الكفاية أو الكفايات المنتظر تنميتها لدى التلاميذ في كلّ درس أو في مجزوءة واحدة أو أكثر.

- المرحلة الثانية: تصريف هذه الكفايات أو نقلها إلى قدرات مع تحديد مؤشراتها أو معاييرها حتى تكون قابلة للتحقق أو الاقتراب من التحقق لدى التلميذ.

- المرحلة الثالثة: إعداد أنشطة تعلمية في صورة وضعيات تعلمية (وضعية الانطلاق، وضعيات ـ مشكلة، وضعيات التمرن ...)، مع التأكيد على موقعها ودورها في الدرس الفلسفي.

- المرحلة الرابعة: تشغيل التلاميذ فردياً وفي مجموعات مصغرة ومساعدتهم على البناء الذاتي للمعرفة انطلاقاً من الدعامات البيداغوجية المتاحة (الكتاب المدرسي، الوضعيات المبتكرة أو الخيالية أو الملموسة...إلخ).

- المرحلة الخامسة: إفساح المجال لمشاريع فصلية أو شخصية ينمي من خلالها التلاميذ قدراتهم وكفاياتهم المكتسبة (انظر التوجيهات التربوية ص11)، إلا أنّ الملاحظة المسجلة في هذا السياق هي أنّ منهاج الفلسفة اقتصر فقط على الإشارة إلى بعض العناصر المشكلة لبنية الكفاية دون تحديد معانيها ودلالاتها، لهذا سنحاول أن نذكر بمكونات بنية الكفاية كما أشرنا إليها سابقاً.

يبدو هذا التقسيم منسجماً - إلى حد ما- مع مجموعة من المقومات التي تأسست عليها المقاربة بالكفايات كمركزية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، والتركيز على التعلم الذاتي والعمل الجماعي واقتصار دور الأستاذ على التوجيه والتسيير والتنشيط والمساعدة واعتماد الوضعية المشكلة كأساس للتعلم الذاتي والاكتشاف وتوظيف الكفايات والقدرات ...إلخ. إلا أنّ الإشكال المطروح هو إلى أي حد يمكن أجرأة هذه الكفايات عملياً داخل الفصل الدراسي في مادة الفلسفة؟

يظهر ممّا سبق مدى التعقد الذي يطرحه الاشتغال بالكفايات في تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي بالمغرب، نظراً لارتباطها بعدّة مكونات متداخلة ومترابطة فيما بينها (التلميذ، المدرس، المقرر، المناهج، الأهداف، التقييم...)، وكذلك صعوبة الحديث عن كفاية أو قدرة مستقلة عن الكفايات أو القدرات الأخرى، فعندما نحاول مثلاً تقييم مدى تمكّن التلميذ من آلية

النقد في مادة الفلسفة من خلال الكتابة الإنشائية الفلسفية، لا يمكن أن نغفل تقييم القدرات والكفايات الأخرى المرتبطة بالتفكير النقدي (كالأشكلة والتحليل والحجاج والتركيب).

جدول رقم2: خلاصة لخصائص منهاج الفلسفة

الأسس البيداغوجية	خصائص المنهاج				النتائج البيداغوجية للعلاقة التربوية
	المعرفة المحتويات	الأهداف	طرائق التدريس	العلاقة التربوية	
				مدرس / تلميذ	
النموذج التربوي الحديث المتمركز حول التلميذ	- نسبية - تنطلق من التلميذ ومن واقعه - تحترم شخصية التلميذ (المراهق) - تراعي مبدأ الفروق الفردية. (...)	مساعدة التلميذ على: - الحرية في التفكير والتعبير. - حل المشكلات - بناء المعرفة تلبية الحاجات (...)	مفتوحة: - التنشيط - التعلم الذاتي - المناقشة الحرة (...)	- منشط - مساعد - متفهم - موجه - مرشد (...) - يفكر - يعبر - يبحث - يكتشف	- التفاعل تبادلي بين المدرس والتلميذ: مكثف وقوي. - خلق إنسان: الحرية والاستقلالية والإبداعية... - العلاقة تلقائية وديمقراطية (...)

يتضح أنّ منهاج الفلسفة استند على مبادئ ومرتكزات تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الدرس الفلسفي القائم على العقلانية والمنطق والمساءلة والشك والنقد، ومن جهة أخرى على المقاربات البيداغوجية، وخاصة منها المقاربة بالكفايات، لمراجعة وإصلاح المناهج التربوية، وكذلك التربية على القيم، لهذا سنتوقف في المحور اللاحق عند تحليل مجموعة من المؤشرات الدالة على التفكير النقدي في منهاج الفلسفة سواء الصريحة منها أو الضمنية.

خلاصات وتوصيات

إنّ الغرض من الجرد العام لمختلف محطات ومراحل تدريس الفلسفة بالمغرب هو الوقوف عند مكامن القوة ومواطن الضعف التي ميّزت كلّ مرحلة، وتوفير أرضية للباحثين والمشتغلين بالدرس الفلسفي بالمغرب لتعميق البحث والتأمل والنظر والسؤال، والتمهيد لأهمّ الصعوبات والإكراهات التي رافقت الدرس الفلسفي ومعاناة مدرسي الفلسفة ومؤطريها منذ الاستقلال إلى الآن، سواء على مستوى تأليف الكتاب المدرسي واختيار مضامينه أو على المستوى البيداغوجي والديداكتيكي، أي التساؤل عن طرق تدريس الفلسفة بدءاً من التخطيط وصولاً إلى التقييم مروراً بالتنفيذ، إضافة إلى معالجة أهداف تدريس الفلسفة وممارسات المدرس التعليمية والأنشطة التعلمية للتلميذ. وقد مكنتنا القراءة النقدية التحليلية للمبادئ والمرتكزات النظرية لمنهاج الفلسفة بالمغرب، ومقارباته المنهجية.

أمّا من حيث المبادئ فقد ارتكز منهاج الفلسفة الحالي على مبدأ تعلم التفلسف، أي تعليم التفكير الذي يحيل على التصور الكانطي الذي يرى أنّ فعل التفلسف يتحدد كعملية نقدية، ويرتبط كذلك بعملية التفكير الذاتي التي تضع الفرد أمام

وضعيات فلسفية تستدعي المساءلة والبحث عن الحلول. ومبدأ الشمولية: إذ لاحظنا أنّ المنهاج الجديد لمادة الفلسفة قد تجاوز ثنائية "الفلسفة" و"الفكر الإسلامي" التي كانت محط جذب وصراع في صياغة البرامج والمقررات الفلسفية السابقة، حيث أصبح منهاج الفلسفة يندرج تحت عنوان "الفلسفة" باعتبارها فكراً إنسانياً كونياً يندرج ضمنه الفكر الإسلامي.

واستند المنهاج الجديد على مبدأ التدرج الذي يروم جعل الفلسفة ملائمة للمستويات العمرية والنفسية لتلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي بجميع أسلاكه، حيث انطلق من قاعدة التعرف على الفلسفة والاستئناس بها في مستوى الجذوع المشتركة، إلى مستوى التمرس على الفلسفة في السنة الأولى باكالوريا على شكل مفاهيم وتيمات وقضايا اعتماداً على النصوص الفلسفية وصولاً إلى ممارسة التفكير الفلسفي المنظم والمستقل نسبياً في السنة الثانية باكالوريا.

وقد ارتكز منهاج الفلسفة على اختيار تدريس الفلسفة من خلال المفاهيم والموضوعات، ويعتبر هذا الإقرار بمثابة إعلان عن الهويّة البيداغوجية لبرنامج مفاهيم، ويعتبر المنهاج الحالي امتداداً للبرنامج السابق على مستوى التدريس بالمفاهيم، على الرغم من صياغتها في البرنامج الجديد على شكل ثنائيات مثل النظرية والتجربة، الحق والعدالة.

ويعتبر تبنّي العمل وفق التنظيم المجزوءاتي للتعليم في التعليم الثانوي التأهيلي، اختياراً يستجيب لمتطلبات المرحلة، وينسجم والمقاربة البيداغوجية التي تتخذ من الكفايات والقيم مدخلاً لها، كما يعتبر التدريس بالمجزوءات مقاربة مفتوحة لفعل التعلم تتيح المرونة والوضوح، وتمنح فضاءات واسعة من حرية الفعل الفردي والجماعي. وبين التحليل فيما يخصّ وضعية الكتاب المدرسي أنّ المنهاج هو وحده الإطار المرجعي الملزم وطنياً، أمّا مضامين الكتب المدرسية للمادة والمقاربات والطرق البيداغوجية والتقنيات الديداكتيكية فيها، فلأستاذ المادة حرية التصرف فيها وفقاً لأهداف المنهاج والكفايات المراد تنميتها لدى المتعلم.

استند المنهاج الحالي إلى مدخل الكفايات في بناء المناهج التعليمية، وفق ما هو وارد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومصنف في الوثيقة الإطار المحدد للاختيارات والتوجيهات التربوية العامة، ويسعى المنهاج الحالي إلى تنمية الكفايات النوعية والمستعرضة.

أمّا قراءتنا للمقاربات المنهجية لمنهاج مادة الفلسفة فقد أسفرت عن نتائج مفادها أنّ منهاج مادة الفلسفة بني على أساس المقاربة الفلسفية، إذ ورد في وثيقة البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الفلسفة أنّ الهدف الأساس للمنهاج هو تعليم التفلسف، وذلك بإكساب التلميذ القدرات الفلسفية الرئيسة كالأشكلة والمفهمة والحجاج.

تأسس المنهاج الحالي على التربية على القيم، أي تربية المتعلمين على القيم المنصوص عليها في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والوثيقة الإطار، وتتمثل هذه القيم في القيم الدينية والقيم الوطنية والقيم الحقوقية. وهي مداخل ومقاربات تنسجم مع الاختيارات التربوية التي استند عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المغرب.

وللمساهمة في تجويد تدريس الفلسفة بالعالم العربي عامّة والمغرب خاصة نوصي باعتماد المداخل التالية عند صياغة منهاج الفلسفة:

- الاهتمام بالقدرات الفكرية العليا كالتحليل والتركيب والتقييم والنقد أثناء صياغة المناهج والبرامج والمقررات المدرسية.

- تعليم المتعلم كيف يفكر وكيف يتعلم وكيف يحلّ المشكلات ويتخذ القرارات بذاته أثناء إنجاز الدرس.

- تنويع طرق التقويم بدل التركيز على الامتحان كوسيلة واحدة، وتوجيه الأسئلة التي تختبر القدرات الفكرية بدل مخاطبة الذاكرة والحفظ.

- إعداد شبكة موحدة وطنياً للتقييم في مادة الفلسفة تضمّ معايير ومؤشرات موضوعية قابلة للقياس.

- تكوين المدرسين والمدرسات على استراتيجيات التعلم ومناهج تعليم مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي.

- تدريس الفلسفة للأطفال في المستويات الأولى من التعليم وتعويدهم على التفكير الحر والمستقل والتعلم الذاتي وحل المشكلات.

- تشجيع البحث العلمي التربوي الذي يهتمّ بمتابعة وتقييم المناهج المدرسية والكتب المدرسية والمقاربات البيداغوجية.

- تأسيس معهد علمي خاص بديداكتيك الفلسفة.

مسرد المراجع والهوامش

- الخالدي أحمد (1999): تأملات في تجربة تعليم الفلسفة بالمغرب، هشاشة المؤسسة وسؤال المستقبل، مجلة الفلسفة، عدد مزدوج 7-8
- الخطابي عز الدين (2002)، مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب، حوار الفلسفة والبيداغوجيا، منشورات عالم التربية، ط 1
- محمد قشيقش (2009): مسائل فلسفية وديداكتيكية، مطبعة مرجان، مكناس.
- أحمد المرابط (1999): حوار، مجلة فلسفة، عدد مزدوج 7- 8
- الانتصار عبد المجيد (1997): "الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة: من أجل ديداكتيك مطابق"، السلسلة البيداغوجية، العدد 02، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.
- التوجيهات التربوية 2007
- الزاهي نور الدين (1999): الفلسفة واليومي، ط1 مطبعة فضالة، المحمدية ـ المغرب.
- السورطي يزيد عيسى (2009): السلطوية في التربية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة العدد 362، الكويت.
- الكلاعي محيي الدين (2005): طريقة المقال: قواعد منهجية في تحليل النص والمقالة الفلسفية، دار محمد علي للنشر- تونس، ط 2
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (نونبر 2007): التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط.
- أوزي أحمد (2005): جودة التربية و"تربية الجودة"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- أيت موحى محمد (دجنبر 1992): ديداكتيك الفلسفة، أسئلة التأسيس ومنطلقات البناء، مجلة ديداكتيكا، العدد 2
- باداح محمد (2003): مشكل التقويم في مادة الفلسفة، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد24، مارس ص 117
- بربزي عبد الله (2012): قراءة في مؤشرات التربية على القيم في منهاج الفلسفة بالمغرب، مجلة عالم التربية، العدد 21
- بربزي عبد الله (2012): تدريس الفلسفة بالكفايات وآثارها على تعلم التفكير النقدي، أطروحة لنيل الدكتوراه في علوم التربية بكلية علوم التربية ـ الرباط قيد النشر.
- جمال هشام (2003): برامج الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي "مسألة اللاتوازن بين الكم والكيف"، مجلة فكر ونقد العدد 54
- سليم رضوان (1985): تدريس الفلسفة بالمغرب، مجلة الجدل، العدد 1
- عز الدين الخطابي (2002): مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب، حوار الفلسفة والبيداغوجيا، منشورات عالم التربية، ط1
- لزرق عزيز (1995): الدرس الفلسفي الثانوي قراءة في الاحراجات الخفية للتكوين الفلسفي، مجلة فكر ونقد، العدد 48
- محمد عابد الجابري وآخرون (1966): دروس في الفلسفة لطلاب الباكالوريا بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء.
- مصطفي محسن (1993): المعرفة والمؤسسة، مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفسلفي المدرسي المغربي، دار الطليعة، بيروت، ط1
ـ ميشيل طوزي ومن معه (2005): بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ترجمة حسن احجيج، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
ـ جمال هشام وعبد المجيد الانتصار (دجنبر 2003): تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي حوار مع محمد مصطفى القباج، مجلة فكر ونقد العدد 54 دار النشر المغربية الدار البيضاء.

Benoit Spinoza, et Vladmer Biaggi,1998)): Evaluation en Philosophie, Revue SKHOLE, N8.

France Rollin 1982 L'Éveil philosophique: apprendre à philosopher / UNAPEC France.

Guy Morel/ Daniel Tual-Loizeau (1999): L'horreur pédagogique Edition Ramsay, Paris Dreyfus et Raffin (1994)

http /www.ac-montpellier /ressources/agora/ag.aceeuil.htm,rubrique dosseir internationnal/ Tunis

Russ.J (1992): Les Methodes en philosophie, Armand colin, Paris, Janvier.

atagne - Jean-Marie (1998): L'épreuve philosophique Au **Baccalauréat**

في تدريس الفلسفة

الفلسفة في تونس

■ منوبي غباش

الملخّص

بدأ هذا المقال في وصف عملية تدريس الفلسفة في تونس عن طريق الملاحظة والمعاينة والممارسة، أي وصف تجربة الفلسفة وصفاً تحليلاً نظرياً ومفهومياً. إذ أشار إلى تجربة خير الدين التونسي كأول عملية إصلاح والدعوة إلى بناء مواطن تونسي مشدود إلى الوطن وهويته العربية الإسلامية وانفتاحه على العالم. لينتقل المقال إلى رصد الأهداف الاستراتيجية والتربوية والمنهجية في تدريس الفلسفة والمتطلعة إلى بناء تكويني متماسك ومنسجم للتلاميذ، وضمان تكافؤ الفرص في إلمامهم بالمسائل الفلسفية الكبرى وإشكالياتها، وهذا مشروط بتصور متقدّم لدور التلميذ في عملية التعلم، يعني اعتباره، وفق منشورات الرسمية التونسية، فاعلاً ومشاركاً في بناء الدرس، وهذا لا يتحقق إلا عن طريق انخراط التلميذ في وضعيات حرجة وعفوية تتحول إلى منطلق الأشكلة وصوغ المفاهيم صياغة دقيقة وعلمية، كلّ هذا قد تعترضه صعوبات كبيرة تعود إلى ماهية الفلسفة ذاتها والتمثل المشترك العام لدورها ووظائفها وفوائدها، وهذا ما دفع المقال إلى اعتبار أنّ للبنية التقليدية السائدة دوراً أساسياً في إعاقة الدرس الفلسفي وطموحاته. فماهي حصيلة تدريس الفلسفة في تونس بعد مرور أكثر من خمسين سنة على إحداث قسم الفلسفة بالجامعة، وما يقرب من أربعين سنة على تعريب تدريس مادة الفلسفة بالثانوي؟

تقديم

من الواضح أنّ العنوان يوحي بمقاربة وصفية تستند إلى الملاحظة والمعاينة والممارسة. ولكنني لن أقف عند حدود وصف تجربة تدريس الفلسفة في تونس، ولا عند إبراز الجوانب البيداغوجية والصناعية التي قد تميزها، والتي استلهم واضعوها في صياغتها وتفعيلها من تجارب أوروبية محددة. بالتوازي مع وصف التجربة سأتوخى أسلوب التحليل النظري والتدقيق المفهومي، لا سيما أنّ الحديث عن التجربة التعليمية لا يمكن أن يتم إلا باستعمال مفاهيم ومصطلحات تقنية معينة في سياق نظرية بيداغوجية أو تربوية محددة. إنّ العملية البيداغوجية (تدريس الفلسفة) هي عملية مركبة تتداخل فيها عناصر كثيرة، منها المعرفي والبيداغوجي والتواصلي والثقافي والنفسي...إلخ. ولذلك فإنّ تناولها لا يمكن أن يكون مجرد وصف تقني. بالنظر إلى ما سبق ذكره سيتمّ الاهتمام بمجموعة من المفاهيم الأساسية التي لا يمكن بناء قول في الفلسفة وفي تدريسها بدونها.

بعد الاستقلال بدأ أهمّ إصلاح تربوي في تونس، إذا اعتبرنا أنّ إنشاء «المدرسة الصادقية» في عهد خير الدين التونسي كانت أول تجربة تعليمية حديثة على النمط الأوروبي. وهو إصلاح يمكن أن نقول عنه إنّه كان جذرياً وحداثياً، إذ استند إلى

استراتيجيا واضحة رهانها الأساسي بناء المواطن التونسي الحديث الشاعر بالانتماء للوطن، والمتجذر في هويته العربية الإسلامية والمنفتح على العالم. ونظراً لأهمية الرهان وصعوبته أيضاً (كان التعليم في تونس نخبوياً مقتصراً، خلال الحقبة الاستعمارية، على الأجانب وأبناء بعض الطبقات المدينيّة الميسورة) فقد تمّ إيلاؤه أهمية كبرى من قبل الدولة الوطنية الناشئة. في إطار ذلك الإصلاح افتتحت الجامعة التونسية سنة 1958، وخصّت الفلسفة بمكانة هامة في البرامج التعليمية في مستوى التعليم الثانوي، وافتتح أول قسم للفلسفة بكليّة الآداب والعلوم الإنسانية بتونس سنة 1964 على يد الأستاذ الفرنسي جيرارد دولدال Deledale Gérard. وقد تكفلت مجموعة من الأساتذة والمفكرين الفرنسيين بالتكوين الأكاديمي للطلبة الذين تخصصوا في الدراسات الفلسفية، ويمكن أن نذكر منهم جون هيبوليت Hyppolite Jean وجون فال Wall Jean وفرانسوا شاتلي Chatelet François وجرار لوبران Lebrun Gérard وميشل فوكو Foucault Michel وكلود دروفي Drevet Claude وروني فردينال Verdenal René ويان سيباستيك Sébastic Jan. وإلى جانب الأساتذة الأجانب تكوّنت هيئة التدريس من أساتذة تونسيين، مثل عبد المجيد الغنوشي ومحجوب بن ميلاد وفاطمة حداد وعبد الوهاب بوحديبة[1].

أن تُدرَّسَ الفلسفة في مجتمع تقليدي يرزح تحت الفقر والجهل وتسوده عقلية تقليدية وقناعات دينية وأحكام مسبقة لا تقبل بحرية التفكير والإبداع والنقد، فذلك يُعدّ بدون شك تحدياً كبيراً. إنّ اختيار واضعي البرامج التعليمية الأوائل مادة الفلسفة وإيلاء تلك المادة المكانة نفسها التي للمواد الأدبية والعلمية والتقنية يُعدّ دليلاً على مدى انفتاحهم وتأثرهم بنمط التعليم الغربي وبالثقافة الأوروبية بصفة عامة. كيف لا يكون الأمر كذلك وهم الذين درسوا في الغرب ووقفوا على دور التعليم العمومي، المعتمد على المناهج والطرائق الحديثة في نهضة الأمم وازدهار المجتمعات؟

بدأ تدريس الفلسفة في الثانوي باللغة الفرنسية، وقد اضطلع مدرسون فرنسيون بهذه المهمة. وتدريجياً تكوّن إطار تعليمي من المكوّنين البيداغوجيين والمدرّسين التونسيين الذين تخرجوا في الجامعة الفتية، أو من أولئك الذين تخرجوا في جامعات فرنسية، أو من الطلبة الذين حصّلوا تعليماً في بعض دول المشرق العربي كالعراق وسوريا ولبنان.

ما هي حصيلة تدريس الفلسفة في تونس بعد مرور أكثر من خمسين سنة على إحداث قسم الفلسفة بالجامعة وما يقرب من أربعين سنة على تعريب تدريس مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي؟ عندما نتذكر أنّ الفكر الأصولي المتحجّر تغلغل بسهولة في أوساط الشباب التونسي، وقد تجسّد ذلك في التحاق الآلاف منهم بمواقع القتال أو بما يُسمّى «الجهاد»، ندرك أنّ هناك خللاً ما في النظام التعليمي وفجوة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع. وندرك أيضاً أنّ التعليم، بما في ذلك تدريس الفلسفة، بمضامينه العقلانية والحداثية التنويرية لم يكن من القوة والمتانة بحيث يستطيع تغيير الذهنية العامة التي تحكمها قيم ثقافية تقليدية تتجلى في كثير من الظواهر والمواقف العامة، ومنها معاداة كلّ أشكال التفكير النقدي الحر وخاصة الفلسفة.

1- يرى البعض أنّ التفلسف في تونس لم يبدأ مع التعليم العصري، بل إنه يمكن البحث عن جذوره في كتابات القديس أوغسطين Augustin-Saint وأبولي Apulée، وكذلك يمكن اكتشاف أسسه في مدرسة القيروان خلال العصر الوسيط. انظر: نص المداخلات في إطار النقاش حول الفلسفة في تونس الذي أجري يوم 25 نوفمبر 2007، وقد نشر في مجلة «شارع ديكارت» الفرنسية سنة 2008

«Table ronde sur l'état actuel de la philosophie en Tunisie», Rue Descartes 2008/3 (n° 61), pp. 82-94.

الأهداف الاستراتيجية لتدريس الفلسفة

نقرأ في وثيقة رسمية تتعلق بتدريس الفلسفة ما يلي: الفصل الأول: يهدف تدريس الفلسفة إلى:

- ضمان تكوين التلاميذ تكويناً متماسكاً متوازياً، تتكافأ فيه المعارف والمهارات والمواقف بما يكفل للمتعلم اكتساب منهج في التفكير والعمل.

- جعل التلميذ ملمّاً بالمسائل الفلسفية منزّلَة في إشكاليات تتمّ بلورتها انطلاقاً من أعمال كبار الفلاسفة والمفكرين التي تُنتقى انتقاء يعكس خصوصية الفكر الفلسفي في وجوه طرحه للمسائل وسبل تحسّس الإجابة عنها، بحيث يتمّ تبصير التلاميذ بارتباط التساؤل الفلسفي بمختلف التحولات التي تشهدها المعرفة الإنسانية وقيماً وممارسات ومفاهيم دون انزلاق في السرد التاريخي[2].

يلاحظ في هذا الفصل (القانون) أنّ التلميذ هو محور تدريس مادة الفلسفة، فهو لا يعتبر متلقياً أو متعلماً، بل يُعتبر مشاركاً في العملية التعليمية. الهدف الأساسي هو مساعدة التلميذ على «اكتساب منهج في التفكير والعمل». ليس المطلوب تعليم التلميذ شيئاً بعينه هو «الفلسفة»، بل الهدف هو التكوين (معارف ومهارات ومواقف). تعليمية الفلسفة هي إذن عملية تكوين يتداخل فيها العلمي-المعرفي والتقني- البيداغوجي، وعمادها تواصلٌ (فاعلية تواصلية)، أطرافه ذوات يُفترض أنها تتشارك في مجموعة من القيم اللازمة لنجاح التواصل، لعلّ أهمها الاعتراف المتبادل والاحترام (الكرامة).

لا شك في أنّ هناك صعوبات كبرى يواجهها مدرس الفلسفة، وعلينا أن نأخذها بعين الاعتبار إذا أردنا أن نفهم مدى نجاح تجربة تدريس الفلسفة في العالم العربي وفي تونس على وجه الخصوص. الصعوبة الأولى تتعلق بماهية الفلسفة ذاتها، فهي ليست موضوعاً متّفقاً عليه من حيث التعريف والأهمية والوظيفة. الصعوبة الثانية تتعلق بالصورة السلبية لدى الناس عن الفلسفة، وأمّا الصعوبة الثالثة فهي تتعلق بالتقييم السلبي للفلسفة وللفكر عموماً من منظور نفعي وبراغماتي ضيق: لا قيمة للفلسفة في عالم المصالح والمنافع المادية. وإذا كان الأمر كذلك فيجب أن تعطى الأولوية للمعارف والمهارات والتقنيات ذات القيمة النفعية والمطلوبة في عالم السوق.

1) لنقرأ ما قاله كانط بخصوص إمكانية تعليم الفلسفة: «كيف يمكن للفلسفة أن تُتعلّم ولو مجرّدَ تعلم؟ فكلّ مفكر يَعْمَد في مجال الفلسفة إلى بناء عمله على أنقاض عمل آخر. ولم يتمكن أيّ واحد من هذه الأعمال أن يصبح عملاً ثابتاً في كل أجزائه. وينتجُ عن ذلك أننا لا نستطيع أن نتعلّم الفلسفة تعلماً طالما أنها لا توجد. وحتى لو افترضنا وجود فلسفة ما، فإنه لا يمكن لأيّ كان ممّن قد يتعلّمها أن يُعتبر فيلسوفاً ما دامت معرفته بها ستكون تاريخية»[3]. كيف يمكن لموضوع غير محدد أن يكون موضوعاً للبحث والدراسة؟

2- الجمهورية التونسية، وزارة التربية، البرامج الرسمية للتعليم الثانوي (الأمر عدد 1280 لسنة 1998 المؤرخ في 15 جوان 1998)، ص 10

3- Kant, Logique, Vrin, Paris, 1970. (Introduction).

إن كان من الصعوبة بمكان تعريف الفلسفة فقد يكون ثمة طريق لتحديد شيء آخر على علاقة بالفلسفة ويسمح لنا بتحديد ماهيتها. هذا الشيء هو المشتركُ بين كلّ الفلسفات التي وجدت والتي سوف توجد، إنه «التفلسف». لئن كانت الفلسفة غير قابلة للتعليم والتعلّم لكونها غير موجودة، فإنّ ما يجعلها «ممكنة» هو التفلسف أو التفكير وفق مقتضيات الفلسفة. التفلسف هو مجال لا متناهٍ لاستعمال العقل، ومنه تولدت النظريات والأنساق الفلسفية المختلفة. بوسعنا إذن أن نتعلم كيف نتفلسف.

لن يكون الهدف من تدريس الفلسفة هو تعليم الفلسفة بل تعليم كيفية «التفكير الفلسفي»، وهو ما سُمّي في مقرّرات التعليم الرسمية بـ«الأهداف النواتية» لتعليمية الفلسفة، أي الأشكلة Problématisation والمفهمة Conceptualisation والبرهنة أو الحجاج Argumentation.

عندما نراجع المقررات الرسمية التوجيهية لتعليمية الفلسفة نجد أنّ المشرفين البيداغوجيين على تدريس الفلسفة قد اهتموا بمسألة صعوبة تدريس المادة خاصة بالنسبة للمبتدئين (مستوى السنة الثالثة ثانوي). ومن أجل تذليل هذه الصعوبة تمّ تأليف المتن المدرسي (وهو بمثابة وثيقة توجيهية) لمساعدة المدرسين والمتعلمين على حدّ سواء على تناول المشكلات الفلسفية انطلاقاً من مشكلات الواقع العملي. تمّ إيلاء الطرح الإشكالي (الأشكلة) باعتباره هدفاً بيداغوجياً أساسيا أهميّة محورية، وفي إطاره يطرح مشكل تعريف الفلسفة وتحديدها انطلاقاً من مساءلة ونقد التمثلات الشائعة عنها. عندما ننظر في برنامج مادة الفلسفة للسنة الثالثة من شعبة الآداب، على سبيل المثال، نجده مقسماً إلى ثلاثة محاور (اليومي، مقتضيات التفكير، تجربة الالتزام). يمثل المحور الأول مجالاً لتفطين المتعلمين إلى أنّ واقع الحياة اليومية والتجارب العادية من شأنه أن يجعلنا نقف على صعوبات وتناقضات وإحراجات والتباسات ونكتشف كذلك مشكلات تدعونا إلى أن نعيد النظر فيما اعتبرناه بديهياً، أو فيما وثقنا فيه وظنناه حقيقة. يدعى المدرس إلى الانطلاق من وضعية دالة أو استكشافية لطرح المشكل الفلسفي وتسويغ البحث في المفارقات المرتبطة به في سبيل إيجاد حلّ ممكن في نهاية الدرس أو التمرين. هذا على المستوى النظري، ولكن ما مدى نجاح العملية التعليمية بحيث ينتقل المتعلم من مستوى التصور- بعد أن يكون قد تخلص من التمثلات- إلى مستوى تطبيق التصور في بناء خطاب منطوق أو مكتوب تتوفّر فيه خصائص الطرح الإشكالي؟ لا يمكن التحقق من ذلك تماماً. إنّ الأمر يبقى رهين كفاءة المدرس البيداغوجية وقدراته المعرفية بالإضافة إلى استعداد التلميذ ومدى ملائمة مكتسباته، وهي جميعها عناصر العملية البيداغوجية المركبة.

2) سلبية هي صورة الفلسفة لدى عامة الناس، وحتى لدى بعض المتعلمين منهم، فهي تقترن بالغموض والتعقيد، وتوصف بكونها مشكّكة في ما استقرّ عليه رأي الجميع وعدّ من البديهيات والثوابت. ولهذا اعتبرت الفلسفة استمراراً لوضع قديم وجدت فيه منذ ظهورها، كونها خطراً على القيم الاجتماعية وعلى العقائد الدينية، ولذلك وجب الاحتراس من المتفلسفة، وإن تطلّب ذلك منع تداول الفلسفة ونشرها (وهو أمر حاصل في عدد من الدول العربية). كيف يمكن مقاومة هذا الرأي السائد الذي تمّ التأسيس له وصياغته منذ عهد الغزالي في «تهافت الفلاسفة» ومنذ أن تمّت مقاومة الفكر العقلاني في العصر الوسيط في صياغته المعتزلية والرشدية؟

قد تفيد النظريات الإبستيمولوجية الحديثة وكذلك انفتاح الخطاب الفلسفي على العلوم والمعارف والممارسات في تغيير هذه النظرة وتوضيح انعدام التعارض الضروري بين التفكير الفلسفي والقيم الثقافية السائدة. ولعل التناول النقدي والمقاربة التأويلية للنصوص الفلسفية العربية القديمة تدخل أيضاً في هذا الإطار. إنّ هدف الفلسفة ليس بالضرورة تكسير القيم وإسقاط الأنماط السائدة، فقد يكون هدفها مجرد الإصلاح، وقد يتمثل في النقد البناء الهادف إلى جعل الحياة ممكنة وجديرة بأن تعاش. لا يعني ذلك أنّ على الفلسفة أن تقف موقف الدفاع عن النفس دائماً، وإن كانت مضطرة إلى ذلك في أحيان كثيرة. على الفلسفة كفكر نقدي، كطريقة مخصوصة في تناول المواضيع وإثارة المشكلات وبناء الحجاج أن تكون ما هي، أي أن تكون هي ذاتها، لا أن تكون صدى لغيرها من الخطابات[4].

3) تُدرّس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي والجامعي، ومع ذلك فإنها- نظراً للأسباب التي ذكرت آنفاً- لا تحظى، كغيرها من المواد الاجتماعية والإنسانية، بأيّة أهمية. إنّها مجرّد مادة تعليمية مقرّرة في البرامج الرسمية. وتُسند إليها، في أغلب الحالات، ضوارب Coefficients ضعيفة. وأمّا مضامينها الفكرية والبيداغوجية فلا يأبه بها إلا القليل من المتخصصين. وقد لا نجانب الحقيقة إذا قلنا إنّ هذا الوضع يستمر في مستوى التعليم الجامعي حيث لا تخفى المشكلات المزمنة التي يعاني منها تدريس الفلسفة منذ سنوات طويلة: تناقص مستمر لعدد المنتسِبين لأقسام الفلسفة في الكليّات. (أغلب الذين يتمّ توجيههم لدراسة الفلسفة لا يختارون ذلك بمحض إرادتهم نظراً لخصوصية البرامج التي تلقوها في الثانوي (مواد لغوية وأدبية)، وبسبب ضعف المعدلات التي تحصلوا عليها في امتحان الباكالوريا. ويضاف إلى ذلك شبه انعدام قابلية «توظيف» المتخرّجين للتدريس بالتعليم الثانوي. إنّ وضعاً كهذا يجعل العزوف عن مادة الفلسفة أمراً بديهياً. لقد أصبح التعليم، على غرار الأنشطة الاجتماعية الأخرى، يقاس بمقياس المنفعة والنجاعة العملية: مواد التدريس منها ما هو مفيد لمشروع الحياة الشخصي ومنها ما لا فائدة ترجى منه.

الجوانب البيداغوجية والمنهجية

يفترض أن تُحدَّدَ الاختيارات المنهجية والأساليب البيداغوجية بالنظر إلى الأهداف المطلوبة من وراء تدريس الفلسفة. يحسن بنا في هذا المستوى التذكير بالأهداف التي وضعت لتدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي. هناك صنفان من الأهداف البيداغوجية حُدّدت بحسب مستوى الدراسة.

في مستوى الثالثة ثانوي:

- التمهيد لدراسة مادة الفلسفة في السنة الرابعة من التعليم الثانوي، وذلك بتحسيس التلميذ بأهمية سؤال «ما الفلسفة».

- إيجاد موقف تساؤلي لديه انطلاقاً من الدهشة وصولاً إلى طرح إشكالية فكرية.

4- Gilles Deleuze et Félix Guattari, Qu'est-ce que la philosophie, Cérés Editions, Tunis, 1993, pp.15 - 16

- مساعدة التلميذ على الانتقال من تجربة عفوية للحياة إلى التفكير.

- تنبيهه إلى العلاقة الوطيدة بين الفلسفة والأدب باعتبارهما يتناولان التجربة الإنسانية في كلّ أبعادها.

في مستوى السنة الرابعة ثانوي يهدف تدريس الفلسفة إلى:

- التحصيل الذاتي.

- التحاور والتداول في كلّ المسائل التي يمكن أن تطرح.

- الاعتراف بالآخر وبحقه في الاختلاف.

- النقد الذاتي ومراجعة الآراء المكتسبة.

يتعلق الأمر إذن بأهداف تربوية مدارها بناء شخصية إنسان معاصر، مواطن يتميز بالاستقلالية والاستعداد للعيش المشترك. السؤال الذي يطرح هنا هو التالي: هل تتلاءم المناهج والطرائق البيداغوجية مع هذه الأهداف؟

إنّ خصوصية الأهداف تدفع إلى التخلي ضرورة عن منهج التلقين وحشو الأدمغة بأفكار وآراء جاهزة، وإلى اتباع سبُل أخرى يكون المتعلم محورها وطرفاً فاعلاً فيها لا مجرّد متقبّل أو متلقٍ.

تتمثل المناهج البيداغوجية في:

- بناء درس في الفصل بطريقة تفاعلية ونشيطة تقوم على مشاركة التلميذ انطلاقاً من عمل خاص به.

ـ اعتماد نص سند support texte يندرج في مسألة عامة محدّدة تكون جزءاً من محور أو مبحث thème يتمّ التمهيد له في المتن المدرسي.

ـ استعمال طريقة الحوار وتجنّب عرض المعلومات وسردها هو أول توجيه يتلقاه المدرّسون خلال تكوينهم البيداغوجي.

يبدأ المدرّس في إطار المبحث الذي يشتغل عليه مع التلاميذ من مشكل أو إشكالية يتمّ رصدها انطلاقاً من وضعية دالة، وتصاغ بطريقة واضحة. يجب أن يراعى في بناء الدرس ما يُسمّى بالأهداف النواتية أو الأساسية لتدريس الفلسفة، أي الأبعاد المتمثلة في الأشكلة والمفهمة والبرهنة (الحجاج).

الأشكَلَة

الأشكلة فاعلية فكرية تتمثل في بناء مشكل فلسفي انطلاقاً من الوعي بمفارقة، أو من إدراك خطأ أو من اندهاش يحصل بفعل الانتباه إلى الموجودات والأشياء. والمشكل بصورة عامة يدلّ على معضلة ترتبط بالنظر (المعرفة) أو بالعمل (الممارسة)، إنّه يعني أزمة، أي وضعية حرجة ومقلقة تفقد معها الحلول والأجوبة الجاهزة كلّ وجاهة. يعني المشكل إذن أنّ ما كان

واضحاً تماماً بالنسبة لنا أصبح غامضاً. وهكذا يكون المشكل عبارة عن انتباه إلى اللامفكّر فيه. «إنّ اللامفكر فيه هو أنّنا نستطيع التفكير في القليل الذي نفكّر فيه. إنّ اللامفكر فيه هو المفكَّر فيه. إنّ المعنى الجديد الذي يهبنا إيّاه سقراط هو معنى المعضلة»[5]. والمعضلة تعني حالة قلق واضطراب تُلمّ فجأة بشخص كان مستريحاً في أوهام الرأي، كان يعتقد أنّه يعرف كلّ شيء، ولكنّه الآن وتحت تأثير السمكة السقراطية (socratique torpille la) لا يعرف التفكير في أي شيء. فالمألوف والتافه أصبحا منذ اللحظة مدهشين. ففي محاورة مينون ménon مثلاً يسأل مينون سقراط: هل الفضيلة قابلة للتعلّم؟ وهو يعرف سلفاً أنّها كذلك، لأنّ أستاذه غورجياس فحص الأمر وأقنعه بأنها تُتعلم. ولكنّ جواب سقراط جواب مدهش: لا أعرف ما إذا كانت الفضيلة قابلة للتعلم، بل إنني لا أعرف حتى ما هي الفضيلة. هكذا تنقلب الأدوار فالسائل يصبح مسؤولاً: ما هي طبيعة الفضيلة؟ يقول مينون إنّ لكلّ شيء فضيلة، فللرجل فضيلته وللمرأة فضيلتها وللطفل فضيلته. ثم يقول الفضيلة هي القدرة على الأمر. ولكن سقراط يبيّن تهافت هذه الإجابة بالتنبيه إلى أنّ القدرة على أمر ما لا تكون فضيلة إلا إذا مورست بعدالة. ولكنّ العدالة هي فضيلة من بين فضائل أخرى. لم يتمكّن مينون من معرفة ما يجعل كلّ فضيلة فاضلة، ولكنه يصل إلى تعريف للفضيلة: الفضيلة هي الرغبة في الأشياء الحسنة مقترنة بالقدرة على اقتنائها. ولكنّ هذا تعريف خاطئ مرّتين: بسبب الإفراط، فلا معنى للحديث عن الرغبة في الأشياء الحسنة، فمن يرغب في أشياء سيّئة وهو يعرف أنّها سيّئة؟ إنّ مينون يخلط بين العام/الوسيلة، والكلّي/المبدأ. إنّه لا يعرف ماهية الفضيلة[6].

يقتضي التفكير الفلسفي الوعي بالمشكلات الحقيقية التي هي محرك التفكير ومنطلقه. ولذلك ينبغي التمييز بين المشكل الحقيقي والمشكل الزائف أو الوهميّ. إنّ المشكل الفلسفي «لا يعيّن سؤالاً يتطلب حلاً، بل يعيّن معضلة أساسية من شانها أن تقود إلى استراتيجيّة بحث لا إلى حلٍّ بالمعنى الدقيق للكلمة (...). يعيّن المشكل «سؤال السؤال»، لغز أو مفارقة السؤال»[7]. يدلّ المشكل الفلسفي على وجود معضلة تستوجب حلاً، ومع ذلك فإنّه لا يتحدد بالحلّ الذي يفضي إليه لأنّه، بمعنى ما، بلا حلّ. إنّه يسمح فقط باستبعاد الأحكام المسبقة القناعات والبداهات وبإزاحة بعض الغموض حول المعضلة التي هي جوهر المشكل. هكذا يتحدّد التفكير الفلسفي كتفكير إشكالي، لا يراهن على حل، بقدر ما يطرح المشكل الحقيقي[8]. وعلى ضوء هذا

5- Bergson, La pensée et le mouvant, «de la position des problèmes», Ed. du Centenaire, Puf, Paris, p.122.

6- Ibid., pp.124-125

7- Jacqueline Russ, Les méthodes en philosophie, Armond Colin, Paris, 1996, p.27.

8- في نص من كتابه «الفكر والمتحرّك» يبيّن برجسون Bergson ما هو المشكل الزائف الذي يعطّل تقدّم الفكر: «هذا الجهد (إعادة الاندماج في الوثبة الحيويّة) سيطرد بعض المشاكل الزائفة التي تستحوذ على الميتافيزيقي أيّ كل واحد منا. أريد أن أتحدّث عن تلك المشاكل المقلقة وغير القابلة للحلّ، التي لا تتعلّق بما هو موجود وإنما بما ليس موجوداً. ذلك شأن مشكل أصل الوجود: «كيف أمكن لشيء ما أن يوجد، مادّة كان أو روحاً أو الله؟ كان لا بدّ من علّة ومن علّة للعلّة وهكذا إلى ما لا نهاية له». نحن نصعد إذن من علة إلى علّة، وإذا توقفنا في مستوى ما فليس لأنّ عقلنا أصبح لا يبحث عن شيء وراء ذلك، بل لأنّ خيالنا ينتهي به الأمر إلى إغماض عينيه حتى لا يأخذه الدوار كما لو كان أمام هوّة. ذلك هو أيضاً شأن مشكل النظام بصفة عامة: لمَ الواقع منظّم يجد فيه فكرنا ذاته كما لو كان أمام مرآة؟ لمَ لم يكن العالم بلا نظام؟ أقول إنّ هذه المشاكل تتعلق بما ليس موجوداً لا بما هو موجود. وبالفعل ما كنا لنندهش أبداً لوجود شيء ما، مادّة كان أو روحاً أو الله، لو لم نكن نسلّم ضمنياً، أنه بالإمكان ألا يوجد شيء. نحن نتخيّل أو بالأحرى نعتقد أننا نتخيّل أنّ الوجود يأتي ليملأ فراغاً، وأنّ العدم يسبق الوجود منطقيّاً: الواقع الأوليّ- الذي يسمى مادّة أو روحاً أو الله- ينضاف إلى العدم وهذا غير قابل للفهم. وبالمِثل ما كنّا لنسأل لمَ يوجد النظام لو لم نكن نعتقد بوجود فوضى خضعت للنظام وكانت بالتالي سابقة عليه، على الأقل نظريّاً. إنّ النظام يحتاج إلى تفسير في حين أنّ الفوضى، التي هي موجودة من جهة الحق، لا تتطلب تفسيراً (...) عندما يتحدث الفيلسوف عن الفوضى والعدم فإنه ينقل إلى مستوى التأمل فكرتين رُفعتا إلى مرتبة المطلق وأُفرغتا بذلك من كل معنى ومن كل محتوى واقعي، فكرتان صُنعتا للممارسة وتتعلقان إذن بنوع محدد من المادّة أو من النظام لا بكلّ بكل نظام وبكل مادّة. وهكذا ماذا يكون مآل مُشكلي أصل النظام وأصل الوجود؟ إنّهما يتلاشيان ما داما لا يُطرحان إلا إذا كنا نتمثل الوجود والنظام كأنهما طارئان survenant، وبالتالي العدم والفوضى باعتبارهما ممكنين أو على الأقل قابلين للتصوّر. إلا أنّ الأمر لا يتعلق هنا إلا بكلمات وبسراب أفكار. ما إن يمتزج بهذه القناعة، وما إن يتخلص من هذا الوهم حتى يتنفس الفكر الإنساني. إنه لن يضطرب بالأسئلة التي تعيق تقدُّمه إلى الأمام». انظر:

التحديد يمكن القول إنّ المشكل الزائف هو مجرد سؤال يراهن على إجابة وينتهي معها. إنّه لا يتضمّن في ذاته مبرّرات طرحه بحكم كونه يتنزل في إحداثيّة ظرفية ونسبيّة ولا يرقى إلى التعبير الكلي والكوني. في مقابل خصائص المشكل الحقيقي، أي الكليّة والإطلاقية واللاّزمنية.

تتأكد قيمة المشكل في الفكر الفلسفي بالنظر إلى كونه يُعدّ محرّكاً للتفكير ومحفزاً للمفكر لأن يتّبع في تفكيره دروباً غير مطروقة فهو، كما قلنا، لا يكتفي بحلول سهلة، لأنّ تلك الحلول هي «كنوز الرأي الرخيصة» والرأي أبعد ما يكون عن الحقيقة. إنّ المشكل الفلسفي لا يتحدّد بالحلّ الذي يفضي إليه لأنّه، بمعنى ما، بلا حلّ. (إنه يسمح باستبعاد الأحكام المسبقة والبداهات وبإزاحة بعض الغموض حول المعضلة التي هي جوهر المشكل[9]. وهكذا تكون الفلسفة «علم المشكلات غير القابلة للحل، أو على الأقل المشكلات التي لم تُحلّ كما يقول برانشفيك»[10]. إنّ الأهمية التي تولى للمشكل في الفلسفة لا تقلل من أهمية الحلّ، ولكنّ حلاً ما لا يكتسب قيمته إلا بالنظر إلى المشكل الذي يتعلق به. يكون الحلّ فلسفياً عندما يحرّك مشكلاً ويدقّقهُ. وتاريخ الفلسفة عندما يمرّ من حلول إلى حلول فإنه يرتفع نحو المشكلات[11].

يقتضي الاشتغال على المشكل تحديد الإطار الفكري الذي يتنزّل فيه. وبالنظر إلى ذلك الإطار يجب ضبط الجهاز المفهومي اللازم للبحث. لا بدّ إذن من القيام بتعريفات تامّة للمعاني والمفاهيم التي يرتبط بها المشكل أو يحيل إليها.

المفهمة

ليست المفهمة مجرّد بعد إجرائي في فعل التفلسف، بل إنها على غرار «الأشكلة» والحجاج تمثل شرط إمكانه. إنّ تقسيم النص الفلسفي أو النسق أو عملية التفكير الفلسفي ذاتها إلى أجزاء ليس إلا إجراء منهجياً وبيداغوجياً تقتضيه تعليمية الفلسفة. إنّ المقاربة البنيوية للدرس الفلسفي من شأنها أن تساعد المتعلمين على التعرف إلى بنية النص الفلسفي الذي يستخدم كسند، وبالتالي على ممارسة الكتابة الفلسفية بحسب الشروط المتعارف عليها. في إطار البرنامج الرسمي لتدريس الفلسفة نجد تأكيداً على أهمية الاشتغال على المفاهيم في النص أو في الأثر الفلسفي. ويدعى المدرِّس إلى أن يجعل من «المفهمة» هدفاً بيداغوجياً في حدّ ذاته. كما يطالب بأن يعمل على تفطين التلاميذ إلى أهمية المفاهيم ودورها في بنية النص الفلسفي، وما يتطلبه ذلك من تحديد لدلالاتها في السياقات المختلفة التي يمكن أن ترِدَ فيها. لا يمكن بناء الإشكالية الفلسفية وصياغتها باستعمال اللغة «العادية» أو المتداولة. لا بدّ من مفاهيم مخصوصة تُنتقى انتقاء وتُحدّد تحديداً وتُنظّم تنظيماً، بحيث يمكن بلورة المشكل موضوع البحث. وكذلك تبنى عملية البرهنة (الحجاج) باستعمال مفاهيم محددة، وما تقتضيه من إحالة على مرجعيات فلسفية ومعرفية.

Bergson, *La pensée et le mouvant*, «de la position des problèmes».

9- Jacqueline Russ, *Les méthodes en philosophie*, Paris, Armond colin, 1996, p.27.

10- Clément Rosset, *Le principe de cruauté*, Ed.de minuit, p.35,(cité par J. Russ, op. cit., p.28).

11- Hubert Grenier, *La connaissance philosophique*, Masson et Cie éditeurs, Paris, 1973, p.132.

إنّ الاشتغال على المفاهيم تماماً مثل التناول الإشكالي أو الإحراجي aporétique وبناء نظام برهنة ليس مهمة بالنظر إلى مدرّس الفلسفة ومهارة أو اقتداراً يتملكها المتعلم مرّة واحدة في لحظة ما من مسار العملية التعليمية، ولكنّه عمل مستمر، مران متواصل طيلة الزمن البيداغوجي. في هذا السياق يطالب المدرس بالاشتغال على المفاهيم في حصة الدرس أو في حصة خاصة بالتدريب المنهجي.

الحجاج

إذا اعتبرنا الحجاج فعالية خطابية وبلاغية وتداولية فإنّ القول الفلسفي يمثل حقلاً لتحقق هذه الفعالية. ذلك أنّ الخطاب الفلسفي، حتى وإن صيغ في أسلوب شذري أو استعاري، فإنه لا يخلو كلّيّاً من الخاصية الاستدلالية والحجاجيّة. إنّ الحجاج والاستدلال في الفلسفة ليسا مطلوبين لذاتهما، ولهذا فهما لا ينفصلان عن الأبعاد الأخرى للقول الفلسفي. إنّ الحجاج يكون دائماً مبرراً بأهداف وغايات تعليمية (إقناعية، تواصلية) أو فكرية معرفية (جدلية، تحليلية، نقدية)، وهكذا يرتبط الحجاج الفلسفي باللغة والبلاغة والمنطق والحقيقة. ولكنّ مكانة الحجاج في الفلسفة ليست محددة بشكل قطعي، أي أنها ليست محل إجماع المفكرين الذين اهتموا بمسألة الحجاج بصفة عامة أو الحجاج الفلسفي بصفة خاصة. ولهذا يحق لنا أن نطرح السؤال التالي: هل يقوم الخطاب الفلسفي على براهين أم على حجج؟

يذهب مفكرو نظرية الحجاج (شاييم بيرلمان، ألبراخت تيتكا، ميشيل مايير) إلى أنّ الحجاج يمثل استراتيجيا ترتبط باللغة وبالعقل، أي بالخطاب، وتستهدف الإقناع. وعلى ذلك فإنّ الحجاج لا يرتبط بممارسة فكرية ونظرية فقط، بل يرتبط بالخطاب في استعمالاته وتوظيفاته في المجالات المختلفة. إنّ الحجاج، حسب هذه النظرية، ملازم للخطاب سواء من حيث دلالته اللغوية البلاغية أو من حيث دلالته الاستدلالية العقلية. ومجال الحجاج أو الخطابة الجديدة ليس مجال الحقيقة المطلقة، بل مجال الممكن والاحتمالي والنسبي والظنّ والاختلاف.

إنّ نظرية الحجاج المعاصرة تعيد تحديد مكانة الحجاج في الخطاب. فقد اعتبر أرسطو أنّ الحجج الجدلية ذات قيمة دنيا، لكونها تقوم على مقدمات ظنيّة وغير يقينيّة. مثل هذا التصور لم يعد مقبولاً، فقد أصبح الحجاج الوسيلة الأهم لتحقيق التفاهم وبناء التوافق بين الناس مختلفي القناعات والمصالح والتوجهات. وأكثر من ذلك صار النقاش العمومي القائم على الحجج، مهما كان نوعها، عنواناً للديمقراطية المدنيّة المعاصرة ودليلاً على الحريّات والحقوق.

يتمثل الهدف الأساسي لنظرية الحجاج أو الخطابة الجديدة، كما حدده بيرلمان على وجه الخصوص، في تحرير الحجاج من صرامة الاستدلال المنطقي الذي تكون فيه الحقيقة ضرورية وملزمة. «إنّ وجود الحجاج الذي لا يكون إلزاميّاً ولا اعتباطيّاً، هو وحده الذي يمنح الحرية الإنسانية معنى، من حيث هي شرط ممارسة اختيار معقول»[12].

إنّ الحجاج عملية مركّبة من بنيات مختلفة، ولكنها متناسقة فيما بينها، وهي البنيات البلاغية والجدلية والمنطقية.

12- CH. Perlman et tyteca, Traité de l’argumentation, ed. Université de Bruxelle, 1992, p.682.

وبعبارة أخرى يمكننا أن نتحدث عن مستويات ثلاثة للخطاب: «المستوى البلاغي هو مستوى إجراء أو صيرورة البرهنة، وهو في الوقت نفسه شرطها: غياب الإكراه، سواء كان خارجياً (من صنف القمع أو المنع) أو داخلياً (من صنف تحصيل الحاصل)، وبالتالي يكون قول الحجاج محصّناً ضدّ القمع ومفتوحاً على التفاهم المتبادل فيما يتعلق بالمسائل التي تمثّل مشكلاً. يتعلق المستوى الجدلي بتقديم وتحديد موضوع thématisation الحجج (الأدلة) التي يتمّ الدفاع عنها وكذلك بأطراف المناقشة. إنه يحدد «تنافساً منظماً على الحجج الأفضل»، إنّه المستوى الذي يصبح فيه الحجاج توسّطاً intercession. وأخيراً المستوى المنطقي، وهو مستوى إنتاج الحجج وتحويلها الى معرفة، وهو ما يفترض تحويرها، أو الحدّ من ادعائها بالنظر إلى سياق وضعها»[13].

إنّ الحجاج بمستوياته الثلاثة: الإجراء البرهاني، وتحديد المبحث، والإنتاج المنطقي للحجج، يُوجَّه نحو هدف أساسي هو تحقيق التفاهم بما هو شرط للفعل التواصليّ كما حدّده هابرماز. إنّ نظرية الفاعلية التواصلية لدى هابرماز تقدّم تصوّراً معيّناً لصلاحية الخطاب. إنّ كلّ قول وكلّ خطاب يتضمّن ادعاء للصلاحية، ولكنّ المناقشة الحرة الخالية من الإكراه والقسر هي التي تسمح وحدها بتوضيح ما إذا كان ذلك الادعاء يتطابق مع الحقيقة أم لا، ذلك أنّ المعنى ليس إلا حصيلة الاتّفاق على دلالات العلامات والرموز. وهكذا يمثل كلّ خطاب مجالاً «تصوغ فيه الأطراف المعنيّة ادعاءات للصلاحيّة تكون موضع خلاف وتحاول قبولها أو نقدها بواسطة البراهين. وكلّ برهان يتضمّن حججاً مرتبطة منهجيّاً بادّعاءات الصلاحية للتعبيرات الإشكالية. إنّ قوّة برهان ما تقاس داخل سياق معيّن بصحّة الحجج، وهذه الصحة تظهر، من بين ما تظهر فيه، في قدرة تعبير معيّن على إقناع المشاركين في المناقشة وعلى تبرير ادعاء ما للصلاحيّة»[14].

ليس الحجاج إجراء شكليّاً وصوريّاً في عملية الاستدلال الفلسفي. ففي الفلسفة لا يمكننا أن نفصل الحجاج عن مضمونه، ففي التفكير الفلسفي هناك «امتزاج بين الأطروحات وبين عمليات التدليل عليها».[15]

وضع الفلسفة في تونس اليوم

بغض النظر عن الموقف الرسمي الذي يقرّ من يمثله ويعبّر عنه بأنّ تدريس الفلسفة في الجمهورية التونسية هو خيار أساسي يندرج ضمن التوجه الحداثي للبلد منذ الاستقلال، وبغض النظر عن موقف الأصوليين الذين يرفضون الفلسفة فكراً وتعليماً وثقافة، يمكننا أن نبرز موقفين لدى المهتمين بالشأن الفلسفي: الأول يركز على رداءة الوضع وتدهور تعليم الفلسفة، وإن كان أصحابه يحاولون تحسينه وتجاوز المعوقات والعراقيل التي تحول دون ذلك، وآخر يشيد بالتجربة ويعتبرها رائدة في العالم العربي.

13- La dissertation philosophique, la didactique à l’œuvre, (ouvrage collectif), Hachette, Paris, 1994, pp.105-106

14- Habermas, Théorie de l’agir communicationnel, Fayard, Paris, 1987, T1, p.34

15- حبيب اعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي: عناصر استقصاء نظري، مجلة عالم الفكر، العدد1، المجلد 30، الكويت،2001.

خلال ندوة موضوعها «وضع الفلسفة الراهن في تونس»، وقد نشرت في مجلة «نهج ديكارت» الفرنسية،[16] طرح الأستاذ فتحي التريكي على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في الفلسفة السؤال التالي: «ما المكانة التي يحتلها تدريس الفلسفة في معاهدنا وفي جامعاتنا؟» تبيّن الإجابات التي قدّمت خلال النقاش أنّ ثمة موقفين، كلّ واحد منهما يقيّم التجربة بطريقة خاصة، وإن كان الطرفان يرميان في نهاية المطاف إلى إصلاح وضع الفلسفة.

في تدخله في إطار الندوة المذكورة أكّد الأستاذ علي الشنوفي على تراجع مستوى التعليم الفلسفي تدريساً وتكويناً: «أظنّ أننا بعد خمسين سنة من تدريس الفلسفة في تونس نتراجع وبعض المكتسبات التي تحققت لا تكفي. بالرغم من الجهد الذي يبذله الأساتذة، وبالرغم من الكتب التي تنشر بالعربية والفرنسية، وبالرغم من المتون المدرسية/ فنحن نذهب إلى شيء مختلف تماماً. في بعض البلدان العربية مستوى الفلسفة هزيل جداً، وأظنّ أننا سنصبح شيئاً فشيئاً مثلهم»[17].

وفي السياق نفسه يرى الأستاذ طاهر بن قيزة أنّ وضع التعليم الفلسفي ليس في أحسن حال: «نلاحظ منذ سنوات تردي النظام التربوي، وهو تردٍّ يتعلق بنوعية التدريس وبمحتوى المعرفة وبالبرامج والكتب والحوامل البيداغوجية وبالزمن البيداغوجي والزمن المدرسي. فجانب مهم من أساتذة الفلسفة لا يشعرون بأيّ حافز يدفعهم إلى العمل. أغلبهم لم يختر التدريس بدافع الالتزام بقضية فكرية أو ثقافية، وإنّما لعدم توافر عمل آخر(...)، لم تعد الفلسفة مجال تداول المعرفة، بل أصبحت مجال التكرار وحشو الأدمغة»[18].

الموقف الثاني لا ينكر التشخيص الذي يستند إليه الموقف الأول، ولكنّه يبدو أقلّ تشاؤماً بخصوص دور الفلسفة ومستقبلها. إنّ تعميم تدريس الفلسفة في مستوى السنة الثالثة والرابعة من التعليم الثانوي بالنسبة لكلّ الشُعب التعليمية يُعدّ مكسباً هامّاً، وأمّا فيما يتعلق بالأطروحات والدراسات الفلسفية في التعليم العالي فهي على درجة من التنوع والعمق بحيث يمكن أن ترقى إلى مستوى العالمية. وفي هذا السياق يجب ألا نهتمّ كثيراً بالترتيب الذي توضع فيه الجامعة التونسية (وكذلك الجامعات العربية)، حسب بعض مراكز البحث والتصنيف الغربية. ولعل ما يدلّ على أنّ الفلسفة ليست في وضع بالغ السوء هو أنها تمارَس في فضاء آخر غير فضاء المدرسة والجامعة. إنّها تمارس في المجتمع المدني، في الجمعيات والمنتديات والمراكز الثقافية. يقول الأستاذ صالح مصباح: «ما ينقصنا هو النقاش العمومي حول الأفكار، وهو نقاش نجح فيه زملاؤنا المغاربة. ما سبب هذا الفرق بيننا وبينهم؟ السبب هو أنّ الفلاسفة المغاربة التزموا، وأخذوا الكلمة واستطاعوا التعبير عن مواقفهم في المسائل المطروحة في المجتمع. الفلاسفة عندنا لم يشاركوا في النقاشات التي تناولت موضوعات راهنة كاللائكية والتسامح والديمقراطية والحرب والعولمة وإصلاح التعليم. شعراء ومختصون في الأدب وهواة الفلسفة هم الذين انخرطوا في هذه النقاشات»[19]. ينبغي

16- «Table ronde sur l'état actuel de la philosophie en Tunisie», *Rue Descartes* 2008/3 (n° 61), p. 82-94.

17- «Table ronde sur l'état actuel de la philosophie en Tunisie».

18- طاهر بن قيزة، «تدهور درس الفلسفة وتنامي التعصب. تونس نموذجاً»، ضمن كتاب جدل التعليم الديني: النماذج، الإصلاح، مركز المسبار للدراسات والبحوث، دبي، 2015 ، ص ص 265-282

19- «Table ronde sur l'état actuel de la philosophie en Tunisie».

أن نوضح هنا أنّ مصباح يتحدث عن الفلاسفة أو بالأحرى عن الأساتذة الجامعيين في تونس قبل انتفاضة 2011. لقد اكتفى أغلبهم بالحريات الأكاديمية النسبية التي سمح بها النظام القائم آنذاك. ولكن ماذا حصل بعد 2011؟ لا شيء. اتّسع مجال الحريات الأساسية وكثرت الجمعيات غير الحكومية وتقوّى المجتمع المدني، ولكن هل استفادت الفلسفة من كلّ ذلك؟ إنّه في الوقت الذي كثرت فيه الجمعيات[20] وتنوعت مصادر تمويلها، بما في ذلك التمويل الحكومي، لا تجد جمعيات ثقافية المال اللازم للقيام بنشاطاتها البسيطة. وأمّا الفلاسفة فقد استمرّوا على الحال نفسها، ولم ينخرطوا بشكل كبير في النقاشات العامّة التي دارت حول كتابة الدستور مثلاً أو حول منوال التنمية أو حول قضايا أخرى كثيرة. مثلما فعل المحامون أو القضاة أو غيرهم. نقصد هنا «الفلاسفة» كشريحة أو قطاع من المثقفين، وأمّا كأفراد فقد وجد دائماً من تدّخل باسمه الشخصي في نقاش عام ومن شارك في مسيرة معارضاً أو محتجاً.

لقد حاول كثير من المختصين تشخيص الوضع الراهن للفلسفة، وقدّموا مقترحات وحلولاً بهدف تجويد تدريس الفلسفة في الثانوي وفي الجامعة. وهي مقترحات ركزت على المسائل التنظيمية والبيداغوجية (التكوين الجيد للمدرّسين، تكوين المكوّنين، إعادة النظر في الزمن المدرسي، الكتب، المنشورات، حسن استعمال المكتبات، حسن استعمال الوسائل الرقمية... إلخ). ولكن ثمّة مسألة أخرى لا يمكن إهمالها إذا أردنا تشخيصاً سليماً لوضع التعليم الفلسفي، وبالتالي رسم مسارات الحلول الممكنة، يتعلق الأمر بوضع التعليم من حيث نظامه وبنيته والهدف منه،[21] وبوضع الثقافة ككل.

في مجتمعاتنا بشكل خاص تسود ثقافة مزدوجة تتنازعها قيم تقليدية عتيقة وقيم مادية منفعية هي قيم اقتصاد السوق العالمي. تقوم هذه الثقافة على قاعدتين: القبول بالتقني-الاستهلاكي، كما لو كان يمثل الحقيقة النهائية للحداثة، وحراسة هياكل الهويّة ممثلة في الدين والتقاليد والقيم الجماعية باعتبارها مقوّمات الأصالة. تبدو الثقافة العربية مستريحة وهي في هذا الوضع الهجين: لا يجب التفريط في مقومات الهويّة من خلال السماح بتغلغل قيم وأفكار الحداثة الغربية. إن سُمح بذلك فيجب أن يكون السماح بمقدار، مقدار لا تتضرر معه السلطات السياسية والدينية والاجتماعية القائمة وما يرتبط بها من تراتبات ومصالح وامتيازات. وفي المقابل لا يمكن رفض التقنيات والسلع والآلات المنتَجَة في الغرب وفي العالم.

يتجلى ضعف وتردي الثقافة العربية في مظاهر شتى، لعل أهمها التمسك «الذّهاني» بالتراث والسعي المستمر إلى إحيائه، كما لو كان يحوي كنوز العلم والمعرفة، وكما لو كان التاريخ قابلاً للاختزال في الماضي. ويظهر ذلك أيضاً في ندرة الأعمال الإبداعية وقلة انتشارها وعدم تأثيرها في أوساط الجماهير الواسعة. طبعاً بالإمكان أن نفسّر ذلك بأسباب كثيرة، ولكن السبب الأساسي في رأينا هو انعدام الحرية التي هي شرط كلّ إبداع. كيف نؤصّل الحرية في ثقافتنا؟ كيف نجعل التعليم عندنا وسيلة للتحرر؟ شرط ذلك لا يتمثل فقط في وضع الاستراتيجيات والمخططات وفي توفير الوسائل المادية والتقنية بل، وهو الأساسي، في وجود السياسة بالمعنى الحقيقي للكلمة.

20- بعد يناير 2011 أنشئت مئات الجمعيات وأغلبها ذات توجه ديني. وقد تبين فيما بعد تورط الكثير منها في عمليات إرهابية، وفي تجنيد الشباب وتسفيره الى بؤر القتال وخاصة في سوريا والعراق.

21- أبو يعرب المرزوقي، إصلاح التعليم وفلسفته، المجلة التونسية للدراسات الفلسفية، العدد 7، أكتوبر 1988، ص ص 94-85

يجب أن نحدّد الأهداف الاستراتيجية للتعليم وللتعليم الجامعي بصفة خاصة. في تونس اليوم، كما في غيرها من البلاد العربية، توجد «سياسة» تعليمية عشوائية موجّهَة بعنوان أو بشعار هو إدارة شؤون التعليم وفق متطلبات اقتصاد السوق. إنّ مثل هذه «السياسة» لا يمكن أن تبني جمهورية كما لا يمكن أن تحقق تنمية. «هل يجب على الحياة الجامعية أن تخضع لعروض سوق العمل أم أنّ عليها أن تقيم على الأقل استقلالية نسبية تفتح مسؤولية الفكر على مستقبل لا يمكن أن يحدّده برنامج من خارج الجامعة؟»[22] في نظر الأستاذ عبد العزيز العيادي، الإجابة عن هذا السؤال هي التي تحدّد مصير الجامعة. ويبدو أنّه، بالنظر إلى مستوى الجهل و«سياسات التجهيل» الرسمية في بلداننا، وبسبب بؤس السياسة وانعدام الديمقراطية الحقيقية، لا يوجد برنامج أصلاً على ضوئه يمكن استشراف المستقبل والعمل من أجله.

إنّ تهيئة الأرضية للفلسفة ليس منفصلاً عن وضع الثقافة ككل في مجتمع معين، فبقدر ما تكون الثقافة العقلانية التنويرية الحديثة منتشرة ومؤثرة في الذهنيات والممارسات والخطابات والمؤسسات، يكون حظّ الفلسفة من القبول والانتشار. مجتمعاتنا تحكمها ثقافة تقليدية سمتها الأساسية القراءة اللاتاريخية للتراث. وأمّا المحاولات التأويلية الجادة والمجدّدة في مجال دراسة الدين والتراث فهي نخبوية وأبعد ما تكون عن التداول الواسع بين الناس. من هنا يكون دور التعليم الجيد، وخاصة التعليم الفلسفي الذي ينمّي ملكات التساؤل والنقد والتمحيص، أساسياً في عملية التنوير الجماهيرية التي يجب أن تكون مشروعاً عمومياً تقوده الدولة الوطنية، وليس مجرّد شأن يضطلع به من يشتغل في حقل التعليم أو الثقافة.

22- «Table ronde sur l’état actuel de la philosophie en Tunisie».

مسرد المراجع والهوامش

- Kant, Logique, Vrin, Paris, 1970.
- «Table ronde sur l>état actuel de la philosophie en Tunisie», Rue Descartes, 20083/ (n° 61), p. 8294-.
- La dissertation philosophique, la didactique à l'œuvre, (ouvrage collectif), Hachette, Paris, 1994.
- Habermas, Théorie de l'agir communicationnel, Fayard, Paris, 1987.
- CH .Perlman et tyteca, Traité de l'argumentation, ed. Université de Bruxelle, 1992.
- Jacqueline Russ, Les méthodes en philosophie, Paris, Armond colin, Paris, 1996.
- Bergson, La pensée et le mouvant, «de la position des problèmes», Ed .du Centenaire, Paris.
- Hubert Grenier, La connaissance philosophique, Masson et Cie éditeurs, Paris, 1973.
- Gilles Deleuze et Félix Guattari, Qu'est-ce que la philosophie, Cérés Editions, Tunis, 1993.
- أبو يعرب المرزوقي، إصلاح التعليم وفلسفته، المجلة التونسية للدراسات الفلسفية، العدد 7، اكتوبر 1988 ، ص ص 85-94.
- طاهر بن قيزة، "تدهور درس الفلسفة وتنامي التعصب، تونس نموذجاً"، ضمن كتاب جدل التعليم الديني: النماذج، الإصلاح، مركز المسبار للدراسات والبحوث، دبي]، 2015 ، ص ص -265 282.
- حبيب اعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي، عناصر استقصاء نظري، مجلة عالم الفكر، العدد1 المجلد 30، الكويت، 2001
- الجمهورية التونسية، وزارة التربية، البرامج الرسمية للتعليم الثانوي (الأمر عدد 1280 لسنة 1998 المؤرخ في 15 جوان 1998.

في دلالات الدرس الفلسفي وقصوده

■ عمر بوجليدة

الملخص

يحاول هذا المقال أن يقف عند بعض الصعوبات النظرية والتربوية والمنهجية التي تجعل التلميذ عاجزاً عن ممارسة التفكير الحر ومهارات النقد والشك والتساؤل، وأكيد أنّ هذا الأمر يرجع إلى طبيعة المعرفة الفلسفية ذاتها والرهانات المرتقبة. فالفلسفة في تعبير عن فضاء من الحرية، والتحرر من أعباء الآراء التلقائية السائدة والانفلات من الأحكام المتسرعة، رغم أنّ تدريس الفلسفة أو الدرس الفلسفي ودلالاته يقع في مطبّ المفارقة بين مطلب التفلسف ورهانات التربية والتنشئة التي تتطلب نوعاً من الانضباط والالتزام. لهذا تكون التربية، كما يوضح المقال، مطالبة بتنمية الناشئة على الحوار والإصغاء للآخر وممارسة المساءلة والنقد، على أساس أنّ التعلم هو تطور تدريجي وسيرورة متنامية ومتفاعلة مع الآخرين والمجتمع والعالم.

والحصيلة أنّ المعرفة النقدية والفلسفية لا تعتمد على الارتباط بالتنظيم الآلي، لأنّها تروم التفكير الذاتي والحر، وتحوّل المتعلم إلى شريك في عملية بناء الدرس بعيداً عن اضطهاد معرفي أو علاقة تسلطية بين المتعلم والأستاذ. إضافة إلى ذلك، أشار المقال إلى ضرورة عقلنة العملية التعليمية وترشيدها. فالصورة أو السند تعتبر أداة لتوسيع مدارك المتعلم وتعبئة مهاراته ومعارفه المكتسبة.

وقد راهن المقال على طرح الإشكالات التالية: ما أغراض درس الفلسفة؟ وما دواعي الإشكال ورهاناته؟ وما دلالات الدرس الفلسفي وقصوده؟

المقدمة

إذا كان مناط اهتمامنا العناية بإشكالية تدريس الفلسفة، فإنّه حري بنا الوقوف عند الصعوبات، عندئذ نستبين أننا أمام مزالق شتى:

أوّلها: خصوصية هذه المعرفة.

ثانيها: رهاناتها التي لا تجرؤ على أن تقدّم وصفات نهائية وحلولاً جاهزة.

لقد بان ممّا سبق أنّ الفلسفة فضاء من المعرفة لا يقدّم الإجابة، وإنّما يضاعف السؤال فينا، ومن ثمّة فالفكرة تتحوّل

في هذا الفضاء، من كونها معطى إلى كونها مهمة، حيث يتحول السؤال إلى مساءلة، تتغير بمقتضاها مواقعنا ومباشرتنا لأشياء العالم، فنصبح مهمومين بالإحراجات والإشكاليات.

ولعلّ أهمّ رهانات الفلسفة ليس حيازة أو امتلاك المعرفة، وإنّما الدربة على تحصيل المعرفة وحسن استعمال العقل، ففي الفلسفة نجد أنفسنا في مواجهة المشكل أمام هوّة المعضلة وصعوبة المساءلة، إنّه هنا بالتحديد يبدأ وجه الاقتران بين الفلسفة والحوار: الحوار مع العالم، ومع الأشياء، ومع ذواتنا، ومع الآخر.

وفي تقديرنا أنّ المفارقة تتجلى هاهنا بين مطلب الفلسفة، من حيث هي تفكير ذاتي، حرّ وواع، ومطلب التربية، كدافع للتنشئة والتهذيب، ذلك أنّ التربية في شكلها الأعم تفرض نوعاً من السلوك، وتدعو إلى أشكال من القيم معينة.

لا سيما أنّ التربية تستلهم مبادئها من الفضاء الاجتماعي والثقافي والتاريخي لمجموعة ما، يتوضح ذلك جلياً في التحديد المفهومي للتربية، وهي «العمل الذي تقوم به أجيال الكهول على تلك التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية، والذي يهدف إلى تطوير الملكات التي يتطلبها كلّ المجتمع والوسط العائلي الذي يعيش فيه الطفل»[1] إيماناً بها مجالاً تتحقق من خلاله تدريجياً ذاتية الإنسان، وتتبين معالمه ويتجسّد شكل حضوره، تأصلاً في العالم، أين يستمد الإنسان ماهيته وقيمته من مدى تأثير التربية على سلوكه: «L'homme est ce qu'il par que éducation»[2]

ولا يمكن التعرف على أهميّة التربية في حياة الإنسان إلا بإثارة مسألة التعليم، بما هو «تغير ثابت نسبياً في السلوك يحدث نتيجة الخبرة»[3] إذ نلاحظ أنّه يلعب دور العامل الجوهري في تحقيق غايات التربية، فهو الفضاء الذي يجسّد أهدافها اعتباراً لتعدد أبعاده واختلاف أشكاله.

يستفاد من ذلك أنّ الصلة بين الفلسفة والتربية وثيقة، اعتباراً للدور التربوي للدرس الفلسفي في رهانه الأقصى: بناء لإنسانية الإنسان، من حيث أساليبه التحليلية وأبعاده النقدية وأشكاله الحجاجية. وهو ما يسمح بتشخيص ما يستطيع المتعلم تحصيله من الدرس الفلسفي، كشكل متميز من التفكير، تلافياً لمتاهات يشعر بها المتعلم، فتدفعه إلى النفور والإدبار بدل التعلق والإقبال.

يبدو أنّ صعوبة الرهانات والأهداف التي نسعى إلى تجسيدها من خلال الدرس الفلسفي، تحتم إحكام زمام الأساليب المنهجية والبيداغوجية التي من شأنها تحقيق تلك الأهداف بالسبل اليسيرة اعتباراً لخصوصية الدرس الفلسفي. والشاهد على ذلك تعدّد المحاولات المنهجية والمشاريع البيداغوجية.

1- أحمد شبشوب، مدخل إلى علم النفس التربوي، ط1، المطبعة الرسمية، تونس، 1992

2- Reboul, La philosophie de l'éducation, PUF Paris 1981. p3.

3- أحمد عبد الخالق، أسس علم النفس، الطبعة 3، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005

ولا يسعنا هنا إلا التسليم بأنّ ما يجعل من الدرس الفلسفي متميزاً مخصوصاً هو أنّه لا يتمأسس بطريقة مباشرة على السرد والتلقين، بل انطلاقاً من سند: تتنوع وظائفه بتنوع أهدافه (النص... الصورة...)، وقصد الإفصاح عن مبتغانا فإنّه أصبح من الواجب علينا أن نجاهر بهذه الأسئلة، لأنّه لا يمكن التعرف على خصوصية الإشكالية في عمقها إلا متى تمكنا من مقاربة السؤال الجوهري:

ـ ما دواعي طرح هذا المشكل؟

ـ ما دلالات الدرس الفلسفي وقصوده؟

1- دواعي طرح الإشكال والرهانات

يمثل تدريس الفلسفة ـ بما هي ضمان للمواطنة الحرّة وتنمية ما هو إنساني في الإنسان ـ استجابة ملحّة لمطلب حقوقي، يتجلى في إرساء «الديمقراطية» في شعب يفكر ويستنير فلسفياً بالتربية التي تعطى له في مدرسة «الجمهورية».

إنّ خياراً من هذا القبيل يجد نفسه ملزماً بمحاورة وسائله وطرائقه ومقاصده، من أجل جعل مادة الفلسفة: مفيدة ومقتدرة على التكيف، - من وجهة نظر براغماتية- مع المسلمة/المطلب: «الاضطلاع بمهمة تنمية قدرة الناشئة على التفكير وتكوين شخصياتهم بشكل متوازن وتسليحهم، عملياً ونظرياً، بما به تستقيم حياتهم النشيطة، استقامة القادر على العمل والفاعل في الفضاء المدني».[4]

وما يمكن استجلاؤه أنّ هذا «الرهان/الإحراج» الذي ينسلك عملنا في أفقه، قد يجد نفسه بضرب من انقلاب الأوضاع في مواجهة اعتراضات ومزالق على قدر من الخطورة والحساسية، وليس أقلّ الأمارات على ذلك الصراع المعلن في فرنسابين «الكراسي الجامعية» (نفوذ المرجعية وحرمة تاريخ الفلسفة)، و«تعلمية الفلسفة» (ميشال توزي وجماعته).

إنّه يمكننا أن نؤكد أنّ هذا الإحراج لا يكون ممكناً تجاوزه بغير التلفت إلى مسألة الرهانات: فأيّ وسيلة مقتدرة حقاً على تدبّر ما يسمح بموازنة بين مقاصد الفعل التربوي وأهدافه من ناحية ورغبات «الكراسي الجامعية» من ناحية أخرى؟

لمثل هذا اعتبر من باب الارتجال والتسرع إعلان (السند الواحد، «الصورة» مثلاً ...) رهاناً بامتياز، إذ أنّ اختلاف القراءات (بما أنّ الصورة جهاز من الرموز يمكن تفكيكها وتأويلها) لا تسمح بإنجاز فعال للرهان الأتيقي، ذلك «أنّ التربية تمثل من جملة الأعمال الإنسانية الأخرى أهمّ وأخطر ممارسة وجب القيام بها بعيداً عن المصادفة والعشوائية، ولا يكون ذلك إلا إذا اعتمد المربّون طرق عمل منظمة ورشيدة.[5]

4ـ برامج الفلسفة، تونس، 2006، ص 17/ 3

5ـ أحمد شبشوب، الأسس النظرية للتربية والتدريس، التونسية للطباعة وفنون الرسم، تونس، 1988

الذي لا يعتريه شك هو أنّ الفعل التربوي الرشيد يقتضي من القائم به أن يكون واعياً بالأهداف التي يقصد إلى تحقيقها والوسائل المزمع استعمالها، متمثلاً لحاجات المربي وإمكانياته، وفي هذا السياق الدقيق وضّح Osteriet .P «أنّ من غرائب ما لاحظت في عالم التربية أنّ سؤال المعلمين عن الأهداف التي يرمون الوصول إليها من وراء تدريسهم غالباً ما يُدخل عليهم الاضطراب».[6]

وحول الأمر نفسه يمكن أن نوضح أنّ توجّهاً من هذا القبيل هو الذي سيشرع لوضع مخصوص للقول الفلسفي داخل درس فلسفي واع بأهدافه ومقاصده، ضمن برامج تعليمية مضبوطة بطريقة تضمن تكوين «عقول مفكرة بدل حشو الأدمغة، عقول قادرة على تجاوز حبّ البقاء إلى حسن البقاء».[7]

هنا تتبيّن الأهداف التي على ضوئها يمكن تحسّس هذه الوضعية/المنزلة:

تمكين التلميذ من التمرّس بالحرية بفضل ممارسة التفكير من خلال أعمال كبار الفلاسفة والمفكرين.

تمكين التلميذ من فهم أفضل تأويل أعمق لما يُعرف سلفاً، والوعي بذلك وعياً أوضح وأشمل.

تحرير التلميذ من قوالب الآراء المتداولة ومن سيطرة الأحكام المتسرعة.

إعداد التلميذ إعداداً يمكنه من تحصين نفسه تحصيناً يربيه على التبصر في الحكم والثقة بالنفس والثبات على المبدأ دون سقوط في الوثوقية، والاعتدال في الموقف، والتسامح في التعامل دون سقوط في التبعية.

مساعدة التلميذ على الارتقاء ذاتياً من وضع اللامبالاة إلى موقف واع يسند اختياراته فكراً وسلوكاً، ويحمله على الإبداع، ويقيه التسطيح الفكري والوجداني والاستسلام إلى المجهود الأدنى.[8]

2- الدرس الفلسفي آلياته ومقاصده

ولأنّ مفهوم المعرفة ليس مكتسباً، بل تطور تدريجياً في فترة وجيزة، بحكم تطور المعرفة في حدّ ذاتها، إذ النزعة الغالبة في الوقت الحاضر تتمثل في اعتبار التعلم سيرورة يبني بواسطتها الشخص، ذاته، عن طريق التفاعل المباشر وغير المباشر مع الآخرين والبيئة الاجتماعية، حرصت «اللجنة المؤلفة للكتاب المدرسي» على إكسابه شرعية بيداغوجية عندما جعلت طموحه «فتح تدريس الفلسفة على جيل جديد من الكتب المدرسية يستجيب للتجديد البيداغوجي في مستوى تمشيات التعليم والتعلم التي تراهن على جعل تلميذ اليوم محور العملية التربوية، بما يرقى به إلى المشاركة الفاعلة في بناء الدرس استناداً إلى ما يمكن أن يغنمه بنفسه من خلال ما يقترحه الكتاب من معارف وتمارين».[9]

6- P. Osteriet, Faire des adultes, Ed, Ossart Bruxelles 1964.

7- برامج الفلسفة، سبتمبر 2006، تونس، ص 17/3

8- برامج الفلسفة، سبتمبر 2006، تونس، ص17/4

9- كتاب الفلسفة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب، ص 3

وما يلفت النظر هنا أنّ هذا الخيار التربوي، في التعامل مع المادة المعرفية، يستوجب التخلي عن العقلية السكولائية/ المدرسية، فكانط مثلاً: كان قد وضحّ أنّ رهانات التجربة الفلسفية، عندما حدّد الدرس الفلسفي على أنّه ما يمكن أن يعلمنا فعل التفكير: أي بما هو محفز على التعلم ـ لا فلسفة الفلاسفة ـ فيصبح من رام أن يكون بحق قريباً من موقع التلميذ قادراً على اكتساب عادات ومهارات وأساليب في التفكير والفعل، وتعديل الوسائل المؤدية إلى المعرفة، كان عليه أن يكون مهجوساً بسؤال: ماذا يعني أن نتعلم؟ أي هدف نريد تحقيقه؟ أي موقف وأي آليات يمكن توظيفها لذات الغرض؟ «فليس العبرة في المقاصد وسموها، بل العبرة في ما يتعلمه التلاميذ فعلاً».[10]

يصبح بيناً إذن أنّ الدرس الفلسفي هو شرط إمكان اكتساب التلاميذ القدرات والمهارات المطلوبة، وذلك يكون ممكناً فقط على ضوء أهداف إجرائية تحكم الدرس وتوجهه.

ولعل هذه الملاحظات هي التي ستسمح بتحسّس الإحراج الذي يواجهه إمكان الدرس الفلسفي. ما هي أغراض درس الفلسفة سواء على المستوى المعرفي أو على مستوى المهارات الذهنية؟ بل ما هو دور العلاقة بين تلك المهارات وبين المحتوى المعرفي في تحقيق أغراض درس الفلسفة؟

أ- من أهداف الدرس الفلسفي

إنّ ما يشكل خاصية مميزة للخطاب الفلسفي بعامة، هو أنّه ضرب من ضروب التفكير المغاير والمختلف، من حيث هو مرتبط بعمليات عقلية مجردة.

بيد أنّ ذلك لا ينفي أنّ الفعل الفلسفي متجذر في الواقع الإنساني: إنّه هنا تحديداً يتقدّم الدرس الفلسفي برهاناً، يشهد أنّ الفلسفة أثر وعلاقة بالواقع، عند هذه العتبة من التحليل، نستطيع أن نستشف المفارقة الحاصلة بين خصوصية الخطاب الفلسفي، الذي ينبني على ما هو عقلي ـ تجريدي- وما تتميز به عملية التدريس من جزئية ومباشريّة.

ضمن هذا الأفق، بدأنا نستبين بأيّ معنى يكون حقيق بنا، التساؤل: كيف يمكن الملائمة بين معرفة لا تتحقق أهدافها إلا في المجال المجرد والمطلق (المعرفة الفلسفية) وفعل عمله دائم في جوار النسبي، والجزئي (الدرس الفلسفي)؟

إنّ غرضنا هو أن نعمل على استشفاف منابت الإجابة، متى تكون يسيرة وممكنة وملائمة، تجاوزاً للمفارقة: وقد ظفرنا بالإجابة التي تشترط الوعي بأنّ تدريس الفلسفة لا يطلب لأجل الفلسفة ذاتها (التكوين المعرفي)، بل ينشد إلى غاية أساسية مساعدة للتلاميذ على الرغبة في التفكير وإعمال العقل، يقول كانط: «تجرأ على استعمال عقلك». مع أهمية الوعي بأنّ امتلاك دربة التفكير يساعد على صنع إنسان (يقول المثل الصيني: لا تعطني سمكاً، بل علّمني كيف أصطاد).

10- D’Hainaut. L. Des Fins aux objectifs de l’éducation

وإذ قد توضّح لنا الأمر، فإنّه ليس من حقّ أيّة مرجعية أن تدّعي لنفسها حقّ احتكار/ اختزال المغامرة الفلسفية، ويتعين علينا أن ندرك أنّ كلّ طريقة في التدريس أو أي عرض منهجي وأيّ معطى بيداغوجي، لا يمكن أن يدّعي بلوغ أهداف آلية (الانتقال من البعد التقني للدرس الفلسفي إلى البعد الجمالي أو الإبداعي).

حقاً في الإمكان تبين أنّ ما ينتج المناقشات حول تدريس الفلسفة قيمة ومشروعية (البحث عن الإضافة) لم يكن سوى تلك المسلمة التربوية التي توضح بأنّه ليس صحيحاً أنّنا في مجال إنتاج «شيء»، بل إنّما نحن في إطار «رمزي» يجتهد لنحت شخصية وتأصيل كيان وبناء منظومة من الأفكار متماسكة، وتوفير أساليب إجرائية للتفكير.

لقد أظهر الفلاسفة دائماً دعمهم لهذه الرهانات، وذلك برفضهم المعرفة المعتمدة على النمط التقليدي/النقلي، لأنّ القيمة الإجرائية للفلسفة - سواء على الصعيد النظري (مجال المعرفة) أو على الصعيد الفعلي ـ العملي (مجال المواقف) لن تتحقق إلا بإقدار المتعلم على ما به يطلب التفكير: الفهم/ التحليل/ النقد.

ما يلفت النظر أنّ تعدد المحاولات التأسيسية لمجمل مشروعات البيداغوجيا، على تنوعها، التي تهدف إلى توفير الطرائق والأساليب التي تلائم عملية تدريس الفلسفة، تجسيداً لأهدافها، لم يمنع من التأكيد على أنّ تعلم الفلسفة لا يمكن أن يكون منتظماً وآلياً (استبعاد النظرة الوسائلية)، ذلك أنّ ما يشكل مؤشر التفكير الذاتي هو ما يحاذي القرار الشخصي الحر: وهو ما يقتضي حسن توظيف الأساليب والمقاييس والمعايير التي تنمي الرغبة والإقبال على إعمال العقل. لمثل هذا اعتُبر داخل تعليمية الفلسفة التمييز بين ما يستطيع «المتعلم» معرفته وما يرتبط بشروط التفلسف، وبين ما يمكن أن يتأدّى إليه، وعملية التفلسف ذاتها. هاهنا تتبدّى وجاهة احترام هذه القاعدة التي من شأنها أن تيسّر الدرس الفلسفي تحقيقاً لعملية بناء ما هو إنساني في الإنسان، وهذا ما استشفه ميشال توزي Tozzi بقوله:

«Il nous faut être attentif aux conditions qui permettent à l'élève de ne pas sentir perdu en pays inconnu ,il nous faut chercher ce que l'on veut exactement que l'élève sache faire et mettre en place les méthodes requises»[11].

ونلمس أنّ الأهداف العامّة التي ترتبط بالدرس الفلسفي إنّما توضح أهمية وحجم المهمة المناطة بعهدة «المعلم»، فهذا الدور لا يتوقف عند حدود المهام الضرورية، داخل القسم، التي تتلخص في «بناء الدرس»، «توظيف النصوص»، «إدراج الصورة- المشهد»... وإنّما تتمثل في جعل القسم فضاء وسيعاً، يجد فيه المتعلم ما يساعده على الانتقال بسلاسة من المدرسة إلى المجتمع، وذلك من خلال الانخراط أكثر في زمن العالم، وفي العصر ومشاغله، وإثارة المشكلات الفلسفية التي توفر للناشئة وسيلة طيّعة، فيها من المضامين والأساليب ما به يتحقق المسعى التربوي البيداغوجي/الفلسفي.

ممّا أسلفنا ذكره يظهر لنا أنّ وعي «المعلم» بخصوصية البرامج ضرورة، وذلك باختلاف السنوات والشعب، والوعي بالرهانات والغايات، والوقوف على أبرز المخاطر التي تحفّ بهذه المهمة (مثل نفور المتعلم من مادة الفلسفة، والحال

11- Tozzi. M. Apprendre a philosopher. Ed. Hachette. 1992. p8.

أنّنا نشتغل على مقصد الترغيب والتحسيس بأهمية المساءلة الفلسفية). وملخص هذا النفور في الموقف السالب الناتج عن الأحكام المسبقة، والآراء المتداولة الشائعة: مثل الاعتقاد في صعوبة/عسر الفلسفة.

إنّه هنا تحديداً ينكشف لنا وجه إقدامنا على دراسة وتحليل ومساءلة الممارسات المهنية السائدة، في التعامل مع المعرفة المدرسية ومع تلاميذ الفصل، وبالتالي التأكيد على أنّه من غير الحقيق بنا التعامل مع «المتعلم» باعتباره: «حالة عادية في القسم» يتقبل المعارف والمعلومات على النمط التقليدي/التلقيني.

ذلك أنّ الدرس الفلسفي يمكن أن يتحوّل إلى عكس مقصوده وتنقلب علاقة «المعلم» «بالمتعلم» إلى علاقة سلطة و«اضطهاد معرفي»، لحظتها يكون «المتعلم» فاقداً القدرة على التفكير الحرّ، نظراً لتعوّده على «المعارف الجاهزة» التي لا تهيّئ معنوياً ولا مادياً، والتي لا تحرّك لدى الشخص مبادرته إلى الانخراط في الفعل والاستمرار في الإنجاز، «كلما انهمك التلاميذ في تخزين المعلومات المعطاة لهم ضعفت قدرتهم على التفكير الناقد الناجم عن تفاعلهم مع العالم، وكلما قبلوا الدور السلبي المفروض عليهم أصبحوا أميل إلى التكيف مع العالم بالشكل الذي يوجد عليه».[12]

واعتماد نمط مغاير يكون أكثر جدوى وأكثر استجابة لحاجات وانتظارات وقدرات التلاميذ، إنّما ينمي «الدافعية» التي تتجلى من خلال حركية «المتعلم» وحضوره الذهني وشغفه بالعمل (كذلك الدافعية تتطلب وجود هدف قابل للتحقيق، كالارتقاء إلى موقع اجتماعي أفضل من موقع المنشأ، ولا بدّ لها من حافز كالعدد، أو الثمن، أو الثقة بالذات...).

نجمل ما بسطنا الكلام فيه، فنوضح أنّ النزعة الغالبة في الوقت الحاضر تتمثل في اعتبار «التعلم» سيرورة يبني بواسطتها الشخص ذاته عن طريق التفاعل المباشر وغير المباشر مع الآخرين والبيئة الاجتماعية بصورة عامّة:

تغير في السلوك (اكتساب، عادات، مهارات، ....)

بنى معرفية وأساليب التفكير والفعل وكذلك بمراقبة وتعديل الوسائل المؤدية إلى هذا التغير ذاتياً: أي إنماء معرفة الكينونة ومعرفة الصيرورة.

فما هو شرعي هو أن يكون «درس الفلسفة» فضاء يكتشف فيه «المتعلم» ذاته من حيث هو كينونة عاقلة قادرة على التفكير والحكم على الأشياء، ذلك أنّ التفكير ليس ما أرثه، وليس ما أتعلمه، بل ما أتعقله من خلال ما اكتسب من قدرة على استعمال المنطق (الحجاج)، والقدرة على عقلنة المسائل، أي لا تصبح للكم المعرفي من قيمة إلا في ارتباطه بالأهداف التربوية التي تطوع لها.

On voit ces observations a quel point les connaissances sont nécessaires mais non suffisantes[13].

12- محمد نبيل نوفل، باولو فريري، فلسفته وآراؤه في تعليم الكبار وطريقته في محو الأميّة، 1998، ص 51

13- Raffin. F. la lecture philosophie, Ed, Hachette 1994. p 15.

هنا نستلمح دلالة تدريس الفلسفة الذي لن يكون سوى سعي إلى تحقيق جملة من الأهداف الجزئية والإجرائية التي ترتبط بمهارات الكتابة الفلسفية، وإن كان يهدف أساساً إلى تحقيق رهان التفكير الحرّ، أيضاً البعد البيداغوجي المنهجي التعليمي في الدرس الفلسفي، وترتبط هذه الأهداف جميعاً بالمجال المعرفي والمجال السلوكي (المواقف) والمجال المنهجي (المهارات)، وإنّ تجسيم هذه الأهداف يتطلب في الحقيقة ترشيداً للفعل التربوي وعقلنة للدرس الفلسفي.

ب- في عقلنة العملية التعليمية

إذا أمعنا النظر تبينا أنّه لا تكاد كتابة/مناقشة/مناظرة، في معضلة تدريس الفلسفة، تخلو من التركيز على عقلنة Rationalisation، ليس لأنّ العقلانية Rationalisme هي إحدى أهمّ سمات الفكر الفلسفي فحسب، وإنّما لاستشعار المهتمين بالحاجة إلى ضرورة ترشيد الدرس الفلسفي داخل الممارسة التربوية بالقسم الدراسي.

من هنا تتحدّد دعوة ديداكتيكية الفلسفة إلى ضرورة ترشيد العملية التعليمية الخاصة بهذه المادة أو عقلنتها للخروج من «التسيب الكلامي» و«الميوعة المفاهيمية» إلى «الضبط المعقلن».[14]

ذلك أنّه من أجل عقلنة العملية التعليمية- الإنشاء الفلسفي نموذجاً- ينبغي تجنب التلقائية، والارتجال الذي غالباً ما يؤدي إلى نتائج غير متوقعة، التي حين حدوثها لا ينفع معها إلا إعادة النظر في كيفية التعامل، سواء مع الفاعل التربوي أو مع المضمون الذي يتوسط به أو مع التقنيات المستخدمة لتبليغ المضمون، ومن ثمّة لتحقيق هدف ما.

فمثلاً يتوضح أنّ البحث في الصورة انطلاقاً من مبادئ محددة أصبح يستقطب اهتمام كثير من المفكرين/المبدعين، حيث صار منطلق العديد من النظريات والمقاربات النظرية التي تسعى إلى تعريفها وفق مقتضيات نظرية كثيرة ومن مختلف المرجعيات الثقافية والفكرية ومختلف التخصصات.

لنقرّ إذن أنّ هذه الصعوبة التي عليها تحديد الصورة عامّة، والصورة في الدرس الفلسفي خاصة، تجعلنا نصطدم بإحراجات عديدة، أهمها:

عدم القدرة على التمكن من جميع طرائق قراءة الصورة وعلى تمثيل فاعليتها واقتدارها على الأداء، وهذا يرجع أساساً إلى كثرة هذه القراءات، وهو ما يحول دون استثمارها بنجاعة.

إنّ الإحراج الذي نواجهه في تحديد مفهوم الصورة وطرائق قراءتها ليس الوحيد، ذلك أنّ صعوبات أخرى تعود أساساً إلى ما يتعلق بهويّة الصورة المدرجة في درس الفلسفة ومعايير تحديدها، إذ هل ينبغي تحديدها انطلاقاً ممّا هو فلسفي وما هو تربوي معاً؟

14- عبدالرحيم تمحري، محمد رويض، ديالكتيكية النص الفلسفي، منشورات المجلة المغربية لعلم الاجتماع السياسي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1993

ج- المقتضيات المنهجية في مباشرة الصورة/السند

إنّنا نعلم أنّ الصورة، بكل أبعادها ودلالاتها ورهاناتها النظرية، تعتبر من أهم وسائل التواصل، لوظائفها الجمالية والتعبيرية والتأثيرية ولمزاياها التربوية. فهي تمثل فضاء للانشغال الفلسفي، وهو ما يمثل رافداً أساسياً من روافد الانخراط أكثر في العصر ومشاغله، وهذا يعني أنّه إلى جانب المضمون، يكون الاشتغال على الصورة السند، فرصة هامّة لإيلاف «المتعلم» جملة من المهارات:

إذ أنّ التلميذ، الذي يصل إلى المرحلة النهائية، هو إنسان تشكل داخل ثقافة، يفكر من خلالها ويسلك وفق قوانينها، لذلك ستكون وظيفة الصورة/السند مزدوجة:

أن يكون الاشتغال على الصور، إضافة إلى أنّه مناسبة للاضطلاع بالتفكير عبر التفطن إلى المزالق والانحرافات التي تهدده وتصحيح مساره باستمرار والعمل على تملك الإجراءات الكفيلة بإخصابه وإثرائه وفتحه على ممكناته، تنمية لشخصية التلميذ في أبعادها الأخلاقية والروحية والجسدية والجمالية، مجالاً لتحويل المعاني les notions إلى مفاهيم des concepts والحجاج Argumentation والبناء الإشكالي la problématisation [15]

ومن ناحية أخرى تكون قراءة الصورة لحظة تحفزنا على امتحان جملة القناعات الموروثة والمسلم بها التي تساعد التلميذ على التمييز بين الحقائق والأوهام وأقدر على الاستقلالية في النظر.

فمن البيّن أنّ قراءة الصورة نشاط يسهم في تحقيق المبادئ التي قام عليها القانون التوجيهي للتربية والتعليم[16].

الاشتغال على الصورة/السند محاولة لامتلاك خاصيات التفكير الفلسفي (النقد، الشك، التساؤل..)، فلا يخفى أنّ تدريس الفلسفة إنّما يهدف إلى إكساب التلميذ مهارات تعلم التفلسف، فكيف يكون الدرس الفلسفي إجرائياً؟

عندئذ نستبين كيف يتمّ الاستنجاد ببدائل منهجية تحوّل سؤال: ماذا يجب علينا أن نقول للتلميذ (التلقين)؟ إلى سؤال: كيف يكون التلميذ فاعلاً في الدرس؟ (الطرائق النشيطة) تحقيقاً للمصالحة بين أساليب التعلم والتلاميذ، ويكون ذلك باتخاذ مسار عمل يمرّ بجملة من المستويات:

توضيح وتجسيد أهداف تدريس الفلسفة: السعي إلى تحديد الأهداف الإجرائية الدقيقة التي وجب إنجازها في إطار الغايات العامّة.

تعميق نواة تعليم الفلسفة كنمط تفكير: إنجاز المقتضيات التعليمية التي تثري المفهمة، الأشكلة، الحجاج.

15- انظر، كتاب الفلسفة، سنة 3 آداب، ص 69

16- انظر، القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي، عدد 80 - 2002 بتاريخ 23 جويلية 2002

تنويع البيداغوجيات: تنويع التدريس والمهارات المستهدفة، مراعاة لاختلاف الشعب.

يستفاد من ذلك أنّه إذا ما كانت صعوبة قراءة الصورة واستنطاقها هي صعوبة بلوغ المواقف العقلية والمنهجية المذكورة أعلاه، فإنّه وجب أن نأخذ بعين الاعتبار أثناء الاشتغال على الصورة/السند، هذه الرهانات، لأنّ إكسابها للتلاميذ يمثل غاية تدريس الفلسفة التي لا تنفصل عن الغاية المعرفية، لأنّ المعرفة الفلسفية إشكالية/مفهومية/برهانية.

حقاً في الإمكان تبيان أنّ المشكل هو في النهاية مشكل الوسائل البيداغوجية الكفيلة بتحقيق هذا الهدف، ويمكن القول إنّ الطريقة الحوارية (النشيطة) هي السبيل الوحيدة لتحقيق ذلك وجعله ممكن التحقيق، لأنّ النمط التلقيني يساهم في إنتاج الصعوبة واستمرارها، في حين أنّ دينامية المجموعات وابتكار آليات منهجية مطوّعة يساهم في دفعها وتجاوزها.

إنّ الصورة/السند: تمثل مساحة لممارسة تجربة في التفكير تكتسب بنية معنوية وإشكالية، وهي لا تأخذ معناها إلا من داخل أهداف محدّدة ومساءلة معينة يمنحانها الدلالة، مساعدة للتلميذ على توظيف قدراته المكتسبة واستغلالها.[17]

الخاتمة

لقد كان مرادنا العناية بالصورة، بما هي سند للدرس الفلسفي، وخلصنا إلى أن التمكّن من المادّة العلمية يقتضي رافداً آخر، يتمثل في التكوين البيداغوجي للتمكن من تطوير مردودنا التربوي، لحظة مباشرة العملية التربوية. فأن نعلم هو أن نتمرّس على التفكير مع التلميذ، لذلك إذا رام المرء من إنجاز درسه قصداً رصيناً، فعليه اعتبار «التلميذ محور العملية التربوية»،[18] كذلك الاستجابة لرهانات تدريس مادة الفلسفة.

ولعلّ من الأفطن اتباع طرق غير تلك التي تدور حول التلقين وحشو الأدمغة، بل الطرائق النشيطة التي تيسر التبادل والتحفيز (دينامية المجموعات) مساعدة للتلميذ على بناء قدراته التفكيرية التي تمكنه من فهم ذاته وعالمه، لأنّ المعرفة لم تعد نقلاً، بل أصبحت حركة بناء وإعادة بناء.

كما نساعده على إيلاف منهجيات ومهارات من شأنها أن تجعله قادراً على تمثل الدرس الفلسفي، وتمكنه من القدرة على الكتابة بطريقة إجرائية.

ولعلّ هذه الأهداف تدعو إلى الاهتمام، نظراً لما يواجهنا من صعوبات في تجسيدها، تعود إلى أسباب متعدّدة:

الاعتقاد بصعوبة الفلسفة

خوف التلميذ من الدرس الفلسفي

17- صالح الحاجي، من أعلام الفكر البيداغوجي، سيراس للنشر، 2000، ص 113

18- انظر، القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي، ص 18، الفصل 2

عدم التشاكل أو التطابق (بل التعارض أحياناً) بين ما تلقاه الأستاذ من معرفة في الجامعة (في مستوى الاشتغال على السندات، فالأمر يعود لاختلاف الأهداف والرهانات) وما هو مطالب به داخل مهمته في التعليم الثانوي.

هاهنا نستجير إحداث شرعية التمايز لنؤكد على: ضرورة العناية بالجانب البيداغوجي والمنهجي في الدرس الفلسفي من أجل تحقيق الرهانات التعليمية والأهداف التربوية، فنبرهن على أنّ الدرس الفلسفي ليس درساً تلقينياً، وما يتكفل الأستاذ بتقديمه لتلاميذه ليس حقائق حاصلة، بل روح بحث حر، والفلسفة ترفع إلى أقصى المدى روح البحث الذي هو روح الدرس الفلسفي. فإن التمس الأستاذ الطريقة النشيطة، فلكي يضطلع بهذه الحياة الفلسفية اضطلاعاً أكمل احتكاماً إلى آليات منهجية واضحة وأهداف معرفية دقيقة ورهانات بيداغوجية متماسكة، حتى لا يخطئ الأستاذ السبيل إلى ما هو مطالب به، انضباطاً لمهمته في علاقته بغاياته، فالبيداغوجيا ليست في نهاية الأمر سوى وقاية من الخطأ.

لنقرّ إذن أنّ العقل ليس قادراً على تحصين الإنسان من الخطأ ما لم يشفع بآليات منهجية وغايات بيداغوجية، حتى يكون من الممكن تحقيق أهداف التدريس على صورتها الإجرائية، ويكون ذلك بأهمية السند (صورة... نصّ) داخل الدرس، والذي يجب أن يوظف بأشكال مختلفة باختلاف الأهداف والمسائل والإشكاليات.

إنّ هذا موضع لا بدّ من التمهل عنده، فإذا كان الدرس الفلسفي يقتضي الاعتماد على الطريقة النشيطة واستبعاد كلّ شكل من أشكال التلقين فإنّ التلميذ يصبح عنصراً فاعلاً في بناء الدرس، وهو ما يحتمّ تهيئته للاضطلاع بمهمته.

إذا لم يكن بإمكان التلميذ فهم السند الفلسفي واستنطاق إشكالياته من خلال التأمل، القراءة الأولية، فإنّ الخيار البيداغوجي يحتمّ علينا مساعدته، كأن نعتمد في تنشيط الحصة الاستجواب الذي يرتقي بالنقل التعليمي إلى أفق الصراع العرفاني بين الأقران. أيضاً على الاصطدام بالسند من أجل الوعي بإشكاليته، من خلال ما يطرح ذهنه من أسئلة، وذلك عن طريق الاهتمام بتنظيم عمله، وبطريقته في المراجعة أيضاً بتكليف التلميذ بتدبر المهام.

إنّ مثل هذه الاهتمامات ومحاولة تأصيل قيمتها من شأنها أن تسهل الإفهام/ التواصل البناء/ والمزيد من تجويد النقل التعليمي في إنجاز مهمة توظيف السند للدرس يساعد على تحقيق أهداف الفلسفة، من خلال الوعي بأنّ العلاقة بين السند والدرس تتجسد عبر الثلاثي التربوي المتعلم/ المعرفة/ المعلم.

مسرد المراجع والاحالات

ـ أحمد شبشوب، مدخل إلى علم النفس التربوي، ط1 المطبعة الرسمية، تونس 1992

ـ أحمد عبد الخالق، أسس علم النفس، الطبعة 3، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية 2005

ـ برامج الفلسفة، تونس 2006

ـ أحمد شبشوب، الأسس النظرية للتربية والتدريس، التونسية للطباعة وفنون الرسم، تونس 1988

ـ كتاب الفلسفة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب.

ـ محمد نبيل نوفل، باولو فريري، فلسفته وآراؤه في تعليم الكبار وطريقته في محو الأميّة. 1998.

ـ عبد الرحيم تمحري، محمد رويض، ديالكتيكية النص الفلسفي، منشورات المجلة المغربية لعلم الاجتماع السياسي، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، 1993.

ـ القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي عدد 80- 2002 بتاريخ 23 جولية 2002.

ـ صالح الحاجي، من أعلام الفكر البيداغوجي، سيراس للنشر، 2000.

D'Hainaut. L .Des Fins aux objectifs de l'éducation

Tozzi .M .Apprendre a philosopher .Ed. Hachette.1992 .

Raffin .F .la lecture philosophie ,Ed ,Hachette.1994

P .Osteriet ,Faire des adultes ,Ed ,Ossart Bruxelles.1964

الفلسفة في التعليم الثانوي كمرجعية فكرية للثورة المصرية

■ د. غيضان السيد علي

الملخص

انطلق المقال من حدّ الفلسفة وتحديد الثورة. فالفلسفة هي التنوير والتحرر والإقلاع عن أنماط التفكير الخرافي اللاعقلاني. وأمّا الثورة فهي التغيير الراديكالي للواقع. إذاً، صارت الفلسفة ثورة في العقول والأذهان، ولذلك عملت هذه المقررات على تحقيق مجموعة من الأهداف، منها تحصيل المعارف الفلسفية، وتعلم مناهج البحث والتفكير، وتأهيل الطالب للمرحلة الجامعية، بل وإعادة بناء العقل، وحلّ مشكلات الواقع وتربية الرأي العام. إنّ هناك توازياً بين معنى الفلسفة ومعنى الثورة، فإذا كانت الفلسفة إعلاء لسلطة العقل، فهي ثورة على عقلية الدجل والشعوذة والخرافة، وإذا كانت إعلاء لأساليب البرهان فهي ثورة على أساليب الجدل والخطابة، وإذا كانت الفلسفة تعني التمرد على سلطتي السياسة والدين فهي ثورة على الظلم والطغيان والقداسة الزائفة.

وقد وضح هذا المقال خصوصية الفلسفة كثورة، برصد بعض المقررات الدراسية في مصر، والتي تشمل موضوعات وشخصيات فكرية وتاريخية مهمة من قبيل العدالة والضمير والحرية، وسقراط وروسو. إنّ تدريس الفلسفة في مصر هو تنمية وجدان المتعلم المصري الفكرية والنقدية والمنهجية. وقد عمل المقال على الإجابة عن الأسئلة التالية: ما الذي يجمع بين الفلسفة والثورة؟ ما هي وظيفة الفلسفة في المدارس والمجتمع المصري؟ إلى أي حدٍ يمكن تشخيص معالم النقد والتساؤل في المقررات الدراسية في مصر؟ أليست الفلسفة هي نقد التصورات المجتمعية والسياسية المعيقة للتنوير والتقدم؟

تقديم

إنّ ثمة علاقة جوهرية بين الفلسفة والثورة، إذا كنا نعني بالثورة ذلك التغير الراديكالي للواقع؛ فإذا كانت الرياضيات والكيمياء والفيزياء والطبيعة تعلم الطالب الجبر والحتمية وعدم الاختيار، فإنّ الفلسفة وحدها تعلمه الحرية والاختيار وضروريات الحوار الخلاق، تعلمه نظريات العقد الاجتماعي والثورة على الحق الإلهي المقدّس، ومتى تكون الثورة واجبة وشرعية.

فالفلسفة تحدث الثورة أولاً في العقول كصوت خافت هادئ، تبدأ كقطرات الماء تنصب على الحجر الجلمود، فيحسبها البعض واهنة بلا أثر، ولكنها مع الأيام تكون قد تمكنت من هذا الحجر فيتفسخ ويلقي السمع ويرهفه لتلقي الرسالة، فإذا بهذا الصوت الخافت الهادئ يحرّك النفوس فتثور ويتحوّل هو ذاته إلى شحنة انفعالية تحمل روح المغامرة التي تتسم

بالجماعية ويغلبها الطابع الجماهيري ذو الهتافات والقعقعات التي تهزّ الميادين، وتسقط الحكام من فوق العروش، وتعلي من قيم الحق والخير والجمال والحرية والعدالة والديمقراطية والمساواة...إلخ. إذا كان هذا ما فعلته أفكار فلاسفة الثورة الفرنسية من أمثال مونتسيكو، وكوندياك، ودالمبير، وفولتير، وديدرو، ودولباخ، وهلفسيوس، وكابانيس، وجان جاك روسو....إلخ، فالأمر نفسه فعله الدرس الفلسفي في مصر خاصة في المرحلة الثانوية.

أدرك المجددون في مصر منذ فجر النهضة المصرية الحديثة ـ على تباين منطلقاتهم وتعارض مراميهم- أنّ سبيلهم لبعث الفكر من مرقده، وإيقاظ العقل من سُباته، وتحريره من أغلال التقليد، وتخليص الملكات من مثبطاتها هو نشر المعارف الفلسفية ومناهجها بين المثقفين، وإدراجها في مقررات الدارسين، مقتفين في ذلك أثر التنويريين الأوربيين الذين اضطلعوا بنشر المعارف الفلسفية في الثقافة الغربية منذ مطلع القرن السابع عشر الميلادي[1]. فكان ذلك هو النهج الذي انتهجه المعنيون بوضع المقررات الدراسية الفلسفية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، منذ الإرهاصات الأولى، وباكورة الكتب الدراسية الفلسفية التي تحوي تاريخ الفلسفة والسياسة والأخلاق، والتي ظهرت منذ العقد الثاني من القرن العشرين حتى العقد الأول من القرن الحادي والعشرين خير شاهد على ذلك.

كما راعى المهتمون بوضع مقررات الفلسفة في التعليم ما قبل الجامعي في مصر ضرورة توافق هذه المقررات مع الأهداف التربوية من جهة، ومع الأسس الموضوعية للتغيير والتطوير لتتلاءم تماماً مع التغيرات الثقافية والاجتماعية والسياسية في البنية الثقافية العربية بعامة، والمصرية بخاصة، من جهة أخرى. ولذلك عملت هذه المقررات على تحقيق مجموعة من الأهداف منها تحصيل المعارف الفلسفية، وتعلم مناهج البحث والتفكير، وتأهيل الطالب للمرحلة الجامعية، بل وإعادة بناء العقل، وحلّ مشكلات الواقع وتربية الرأي العام؛ لتؤكد على حقيقة فحواها "إذا أفل التفلسف ظهر التخلف، وإذا غُلّ التفكير انطلقت عصابات التكفير"[2]. أمّا الأمر الأكثر أهمية فهو أنّ مقررات الفلسفة قد عملت على تهيئة ذهن الطالب لمحاولة إدراك الواقع من حوله على حقيقته، وتنمية روح الطالب النقدية، فلم تحمله أبداً على تبرير الواقع أو تأييد السلطة القائمة، فرقي بذهنه نحو النقد، والبحث عن حقوقه المكفولة دستورياً الضائعة على أرض الواقع، ومن ثمّ الثورة على مواطن الفساد وقلاع الاستبداد. وهذه هي القضية التي سنعمل على البرهنة عليها في ثنايا هذه الورقة البحثية فيما يلي:

الثورة تتشكل وجدانياً مع تعريف الفلسفة

كتب «حسن حنفي» في بداية تسعينيات القرن الماضي: «إذا كانت الخمسينيات والستينيات عصر الثورة، وإذا كانت السبعينيات والثمانينات عصر الثورة المضادة، فإنّ التسعينيات والعقد الأول من القرن القادم ستكون عوداً إلى عصر الثورة من جديد، ولكن هذه المرّة على ركائز شعبية وقيادة وطنية تنتسب إلى الطبقات المتوسطة والدنيا مع تنوير للثقافة الوطنية وإعطاء الأولوية المطلقة لتحويل الثورة إلى دولة وتغيير الواقع الاجتماعي».[3]

1- عصمت نصار: من جوه نبدأ (نقدات ثائرة ومنابر شاغرة)، القاهرة، دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2012، ص 312

2- عصمت نصار: المرجع السابق، ص 313

3- حسن حنفي: مقدمة في علم الاستغراب، القاهرة، الدار الفنية، 1991، ص 757

هكذا كانت مهمة الفيلسوف في استشراف المستقبل، بل يبدو السياق وكأنّه داخل إطار العلم المبني على تفسير القوانين التي تجعلنا نتوصل بسهولة إلى التنبؤ والتحكم والتفسير، فقد أحسن تفسير الماضي وإعطاء المعنى الحقيقي للحاضر، فاستطاع أن يتنبأ بكلّ ثقة بالمستقبل الذي أكده وكأنّه يراه.

هكذا كان الدرس الفلسفي الجامع، فإذا ما تركنا المرحلة الجامعية إلى مرحلة أدنى هي المرحلة الثانوية، التي شكلت وجدان المراهقين والشباب فألهبت حماسهم بعد أن عملت على إثارة وعيهم الفردي وتعميقه، فلم تأتِ كقطيعة معرفية، بل كنتاج لفعل الفلسفة في الصدور والعقول؛ فقد جاءت الثورة في تعريف الفلسفة منذ البداية؛ حيث إنّ هناك توازياً بين معنى الفلسفة ومعنى الثورة، فإذا كانت الفلسفة إعلاء لسلطة العقل، فهي ثورة على عقلية الدجل والشعوذة والخرافة، وإذا كانت إعلاء لأساليب البرهان فهي ثورة على أساليب الجدل والخطابة، وإذا كانت الفلسفة تعني التمرد على سلطتي السياسة والدين فهي ثورة على الظلم والطغيان والقداسة الزائفة. ويترسخ في وجدان الطالب في بداية المرحلة الثانوية ذلك المعنى، حيث يسعى الكتاب المدرسي "مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي" المقرّر على الصف الأول الثانوي إلى ترسيخ هذا المعنى، فمنذ البداية يعرّف الفلسفة بأنها "وجهة نظر أو رؤية فكرية شاملة إزاء الحياة والإنسان والعالم".[4]

إنّ الفلسفة بهذا المعنى تحثّ على تعقل معنى الحياة والاهتمام بمشكلات الإنسان الواقعية، وهي اتجاه عملي لتوجيه السلوك. وأصحاب هذا التعريف إذ يربطون الفلسفة بالحياة، فذلك لأنهم يرون أنّه لا بدّ من حقيقة فلسفية يعيش عليها الإنسان ويحيا من أجلها، ولولا هذه التجربة العقلية التي تغذي حياة الإنسان، لما كان للفلسفة أيّ موضع في الوجود البشري، وبالتالي لما استمرت الحاجة إلى التفلسف في كلّ زمان ومكان، ومن ثمّ كانت أهمية الفلسفة للفرد، حيث إنّها تعمل على إشباع الرغبة الطبيعية لدى الإنسان للمعرفة، كما تعمل على تنمية قدرات التفكير وحلّ المشكلات، وهنا تكمن حقيقة الثورة من وجهة نظري، حيث تؤدي الفلسفة إلى تنمية الروح الفلسفية لدى صاحبها، وتتمثل هذه الروح في استقلال الفكر المستنير، الذي يرفض الوصاية عليه، والنقد العقلي الذي لا يسلم بشيء تسليماً أعمى، وتربية العقل على التساؤل المستمر والدهشة، كما أنّ الفلسفة توسع آفاق العقل وتنمي فيه الاستعداد للتأمل، وتحفزه على اتخاذ القرار الأخلاقي الحر، وأهمّ ما يميز هذه الروح الفلسفية، أنّها تقوي إحساس الإنسان بمسؤوليته على مواجهة مشكلاته وأزماته وصراعاته، كما تساعده على بحثها وتنظيمها وإيجاد الحلول لها. الفلسفة إذاً تكفل تعوّد مواجهة المشكلات ومحاولة البحث عن حلول لها، وترفض أن يعيش الفيلسوف في برج عاجي في معزل عن الناس والمجتمع ومشكلاته. فلما بدأ يشعر الشباب بتفشي الفساد الاجتماعي وانتشار الرشوة والسطو على المال العام، والاتجار في السوق السوداء، والخصخصة، وتهريب مدخرات البلاد للخارج، بدأت الاحتجاجات والاعتصامات، وبدأت الحركات الشبابية بعد أن عمد النظام البائد إلى حظر التنظيمات الشعبية التي كانت تقوم بمهمة تربية الشباب، فزاد الفقر، وأصبحت الرشوة أحد مصادر توزيع الدخل القومي من الدرجة الأولى والثانية، واتسع نشاط القطاع الخاص والخصخصة بوجه عام، ومن هنا كانت مهمّة الفلسفة التي عملت على تنمية وعي الإنسان وفهمه لذاته وعالمه، فهي إذا كانت تعمل على تحديد مكان الفرد في الوجود، فإنها أيضاً تستطيع في ضوء تناولها للأخلاق والسياسة أن تحدد الأهداف والمثل

4- محمود أبوزيد وإبراهيم وآخرون: مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي، القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، 2000، ص 4

العليا، كما تحدد غايات المجتمع الذي ننتمي إليه، فتضيء أمامنا الحياة التي ينبغي أن نحياها في وطن، وأعضاء في مجتمع، وبهذا وبغيره نشعر بقيمة الجانب المشرق الوضاء في حياتنا، ونمضي في ضوء فهمنا للحياة إلى عالم أكمل، وحياه أكرم وأسعد.

كما يقدّم لنا هذا الكتاب المقرر معنى الثورة الروحية من خلال الفلسفة، حيث يجعل من ضمن أهمية الفلسفة للفرد «إقامة الإيمان الديني على أساس عقلي».[5] إنّه يواجه تلك المقولة الخاطئة التي تمّت إشاعتها بين العامة بأنّ الفلسفة تؤدي إلى الكفر والإلحاد، وتقتضي مخالفة الوحي الإلهي وحقائقه. إنّ مناهج البحث الفلسفي لا تبرّر هذا الظن، بل تسعى إلى إثبات نقيضه، إذ ليس ثمة تناقض بين إخلاص الفيلسوف لتأملاته العقلية وولائه ـ كإنسان يحيا في مجتمع ـ للعقيدة الدينية التي يدين بها، وفي تاريخ الفلسفة كثير من الشواهد التي تؤكد ذلك. يشير الكتاب إلى أنّ الإسلام قد أطلق للناس حرية العقل، وأباح التفكير في ملكوت السموات والأرض، بل حثّ على ذلك، وجعل النظر العقلي الصحيح أساس الاعتقاد الصحيح[6]. القرآن الكريم من أوله إلى آخره يناشد العقل ويطلب الاحتكام إليه، ويهيب بالفكر إلى التأمل، ويحفزه إلى البحث ليستدل الإنسان ببديع الصنع على الصانع عزّ وجلّ، وليتعلم ويبتكر وينتفع بما خلق الله في السموات والأرض، وما أودع في الكون من قوى وأسرار. وقد ذهبت جماعة إخوان الصفاء وخلان الوفاء- كما يذكر أبو حيان التوحيدي ـ إلى القول إنّ: «الشريعة دُنِّست بالجهالات واختلطت بالضلالات ولا سبيل إلى غسلها وتطهيرها إلا بالفلسفة»[7].

فإعمال العقل لا يجعل الفرد يقبل شيئاً دون فحص وتمحيص، ولا يتأثر بالمسلمات الموجودة والشائعة، فهي بهذا المعنى ثورة على الموروث وإخضاعه للنقد، ولا أبالغ إذا قلت إنّ الفلسفة وحدها عليها أن تقدّم ما يتصدى للجماعات الإسلامية المتعصبة التي لا تقبل الآخر، كما لا تقبل المناقشة والحوار، بحجة أنها تمتلك الحقيقة المطلقة، وهي (أي الفلسفة) وحدها القادرة على إقناعهم بأنّ مُلاك الحقيقة المطلقة دائماً واهمون.

تبدو أزمة الفلسفة في العالم العربي والإسلامي أزمة العقل المأزوم المسكون بـ»ضدّية الفلسفة» أو «الضد العقلي» بمعنى «الفلسفة الضدية التكفيرية»، فتبرز على الساحة العربية الإسلامية مجموعة من الأسئلة الملحّة التي تنطلق من هذه الممانعة التاريخية المضادة لـ»لزوم التفلسف» من قبيل: هل محنة الفلسفة عند العرب هي محنة العقل العربي التكراري والاجتراري والتراثي؟ وإلى أي حد يمكن الحديث عن عقل فقهي/ نقلي يقف على طرف نقيض من العقل الفلسفي؟ ولماذا يخاف العرب من الفلسفة إلى حد منع تعليمها أو تقليص حضورها في جامعاتهم ومدارسهم، ولاسيما في عدد من الدول الخليجية؟[8].

ثم يتناول الكتاب أهمية الفلسفة للمجتمع، فهي تعمل على تحليل ونقد الواقع الاجتماعي وكشف مشكلاته والعمل على حلها، فنرى أنّ الهدف الدائم للفلسفة هو التحليل والنقد الفلسفي الذي يعني الجهد العقلي والعلمي لعدم تقبل الأفكار

5- المصدر السابق، ص 7

6- المصدر السابق، الموضع نفسه.

7- زكي نجيب محمود: الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تراث الإنسانية، 1995، ص 23

8- ريتا فرج: في الفلسفة والتفلسف، مقالة ضمن كتاب: حال تدريس الفلسفة في الوطن العربي، المركز الدولي لعلوم الإنسان، بيبلوس، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2015، ص 24

وأساليب العقل والسلوك والظروف الاجتماعية تقبلاً أعمى، فالهدف الدائم من النقد الفلسفي هو ألا يضيع الناس في واقع مؤذٍ وضار، أو يستسلموا لأفكار كاذبة أو يخضعوا لأفكار أو ألوان من السلوك يزين لهم واقعهم بأنها «فوق النقد»، أو مجرد الاستسلام لإرادة حاكمة يهيئ لها أنها فوق النقد وفوق الحساب، أو أنها لا تقبل التغيير، إنّه يبصرهم بالعلاقة بين حياتهم وحياة المجتمع ككل، وبين نشاطهم الفردي وأهدافه العامة وأفكار العصر الكبرى[9].

ومن ثمّ جاء الحرص على أن تقوم الفلسفة بعد إثارة الوعي الفردي لدى الأفراد، ودور النقد الفلسفي في حياة الشعوب، أن تقوم بتقديم حلول مقترحة للمشكلات الاجتماعية، حتى لا يقتصر دور الفلسفة على مجرد النقد وكشف المشكلات، بل إنّ هذا النقد يقترن دائماً بالبناء واقتراح بدائل وحلول مقنعة للمشكلات الحياتية والثقافية والاجتماعية، فبعد أن تقوم الفلسفة بتحليل التراث الثقافي والتقاليد بحثاً عن جذور المشكلات، تعمل على تقديم الحلول الممكنة لهذه المشكلات.

وما يلبث الكتاب أن يصرّح في صفحته التاسعة بمعاناة الإنسان في مصر والعالم العربي فيقول: «والإنسان اليوم يعاني من مشكلات متنوعة: تتعلق بالحرية والديمقراطية، وعلاقة الفرد بالدولة، والحياة، والعدالة، والحروب، والعولمة، إلى غير ذلك من مشكلات تحتاج إلى عقل الفيلسوف وحكمته للوصول إلى حلول ممكنة لها»[10]. كما تبحث الفلسفة أيضاً - في هذا المجال- فيما ينبغي أن يكون عليه تنظيم المجتمع لتتحقق فيه أهداف عليا مثل الحرية، والأمن، والعدالة، والتقدم، والرفاهية.

ومن هنا وعى الطالب المصري معاناة مجتمعه ومشكلاته الحقيقية، واقعياً من خلال واقعه المتأزم، ونظرياً من خلال الفلسفة التي عملت على إثارة وعيه الفردي وعملت على تعميقه، فقاده العمل والنظر معاً إلى التغيير رافعاً شعار «ارحل ـ الشعب يريد إسقاط النظام»، الشعب يريد التغيير الكامل نحو الحرية.

الثورة ونظريات فلسفية مقررة (العدالة ـ الواجب ـ الضمير ـ العولمة ـ الحريّة)

إذا كانت الفلسفة ـ كما سبق القول ـ عبارة عن تساؤل عن معنى الحياة الإنسانية، فهي بذلك تساعدنا على أن نعرف على أيّ وجه ينبغي لنا أن نحيا، فهي تعلمنا كيف نحلل المفاهيم والقضايا التي يعبّر بها الناس عن واقع حياتهم ومشكلاتهم وآمالهم؛ لأنّ المعرفة الواضحة الدقيقة بهذا الواقع هي ولا شك خطوة إلى الأمام نحو تصحيح نظرتنا إلى الحياة والرقي بمستوى تجاربنا، فنحن في الغالب الأعم إمّا أن نرفض عن جهل أو نقبل عن سذاجة أو نرجئ الأمر أو ننسحب من الميدان إيثاراً لمبدأ السلامة، وطلباً للراحة النفسية والذهنية.

إنّ فهم ماهية المفاهيم والمصطلحات تجعلنا نقترب من اليقين المنشود، تبعدنا عن اللبس والغموض، تجنبنا (بعبارة ديكارت) الأرض الرخوة والرمال المتحركة، تجعلنا نعي الواقع ونبحث في طرق تطويره وتغييره إلى الأفضل، ولكن يجب علينا

9- محمود أبو زيد وآخرون: مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي، ص 9

10- المصدر السابق، الموضع نفسه، وهذه العبارة وغيرها جعلت الكاتب الصحفي خالد منتصر يقول في المصري اليوم بتاريخ 9/ 2011/10 في مقالة طويلة عن هذا الكتاب: «أخيراً كتاب وزارة يستحق أن يوضع في المكتبة».

أن نتيقن من أنّه لا تغيير بلا توضيح، ولا تطوير بلا تمييز، ولا نتائج ترجى بلا فهم حقيقي للمقدمات الأولى، وإلا كنا كمن يضرب في عماية، أو كالدجاج الذي يرقد على بيض مسلوق. ومن هنا كانت أهمية الفلسفة التي تبحث في حقيقة وماهية المفاهيم والمصطلحات، وتجعلنا نعمل على تأصيلها نظرياً، ونبحث عن كيفية تطبيق هذه المفاهيم في الواقع، وعدم تشويه هذه المصطلحات أيديولوجياً لأغراض سياسية أو دينية، على غرار ما تمّ في استخدام أحمد لطفي السيد لمصطلح «إيمانه بالديمقراطية» الذي كان سبباً في حرق سرادقه وخسارته للانتخابات، فكيف ينتخب الشعب من هو مؤمن بالديمقراطية، ويترك من هو مؤمن بالإسلام؟

من المفاهيم التي تعمل الفلسفة على تأصيلها في وجدان وعقول النشء: العدالة، والواجب، والضمير، والعولمة، والحريّة.

العدالة: هي أهمّ القيم الأخلاقية قاطبة، هي شعار كلّ الأحزاب السياسية قبل وبعد الثورة، إنّها تعمل على تحضر المجتمع الإنساني ورفاهيته، بل هي الأصل في قيام المجتمعات، رآها المصري القديم في المساواة في المعاملات الإنسانية اليومية وأمام القانون، وجوهرها المساواة وعدم التمييز، وقد صوروا العدالة كامرأة معصوبة العينين تمسك بيدها ميزان العدالة، تلك الصورة الباقية حتى اليوم، ورآها أفلاطون فضيلة فردية واجتماعية، وهي ثابتة وخالدة، وأنها أساس قيام الحياة الاجتماعية في الفرد والمجتمع[11].

ولذلك كانت العدالة مطلب كلّ الشعوب، وشعاراً أساسياً لكلّ الأحزاب والجماعات والسياسية الدينية على السواء، وكلها أكثر اهتماماً بالعدالة الاجتماعية التي تعمل على تقريب الفوارق الاجتماعية بين البشر والعمل على التوفيق بين حاجات الإنسان وقدراته، وإتاحة مبدأ تكافؤ الفرص عند تساوي القدرات والمواهب، وتيسير الأسباب المؤدية إلى المساواة (مثل الصحة والتعليم والثقافة العامة.....إلخ)، وتحقيق ظروف عامة لحياة متشابهة لجميع المواطنين.

إنّ ما تسعى إليه العدالة الاجتماعية الحقيقية هو تعويض البشر عن الضعف وعن الهزيمة وعن قلة الحيلة تجاه القوة والغلبة والسلطة، وبفضل العدالة الاجتماعية يتحقق الاستقرار الاجتماعي، وتتقدم حياة البشر اقتصاديا واجتماعياً، وبدونها يكون الظلم والجبروت والغضب والاحتقان والتوتر، ومن ثمّ الثورات العارمة للشعوب.

الواجب: ليست كلمة الواجب بالاصطلاح الفلسفي الذي يستغلق فهمه على أذهاننا، فإننا نتحدث في الحياة العادية عن واجبات الآباء نحو أبنائهم، وواجبات الحاكم نحو المحكومين، وواجبات المواطنين نحو وطنهم، وواجبات البشر جميعاً نحو الإنسانية ...إلخ[12]. فالواجب الأخلاقي في حقيقته هو تكليف إلزامي ليس من حقنا أن نناقشه أو نتهاون في الاستجابة له، فهو أمر أخلاقي لا يحتمل قيداً أو شرطاً؛ لأنّه ضرورة تفرضها علينا طبيعتنا الإنسانية بوصفنا كائنات عاقلة حرّة. ولذلك ساعد

11- المصدر السابق، ص ص 17-23

12- زكريا إبراهيم: مبادئ الفلسفة والأخلاق، القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، 1963، ص ص 131-148. وانظر أيضاً: محمود أبوزيد إبراهيم وآخرون: مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي، ص ص 23-26

الواجب بمفهومه الفلسفي في إثارة الأفراد ضدّ من حولوا الواجب إلى تكليف يمكن مناقشته والتهاون في الاستجابة له، بل قلبوا معناه إلى الضد، فصارت الرشوة واجباً وصارت المحسوبية أيضاً واجباً، فكانت النتيجة ثورة عارمة لازمة.

الضمير: قوة فطرية كامنة داخل الإنسان، وهي التي تلزمه بضبط نزواته والحد من جموح أهوائه وشهواته، وتوجهه إلى حيث ينبغي أن يسير[13]، إنّه قوة فطرية تدين بطبيعتها الخيانة والكذب ونحو ذلك من الرذائل حدسياً تلقائياً، وتمتدح تلقائياً الأمانة والشجاعة والصدق وغيرها من الفضائل بدون تفسير عقلي معقد، ويمثل الضمير حقيقة قصوى من حقائق الطبيعة البشرية، فهو مشترك لدى الناس جميعاً، وإن تفاوت نصيب الناس فيه من قوة وضعف، وله وظيفتان الأولى تحليلية نظرية تعمل على تمييز الصواب من الخطأ، ما ينبغي فعله وما لا ينبغي فعله، التمييز بين الخير والشر، أمّا الثانية فهي الوظيفة الآمرة الناهية، فهي تأمر بأداء الفعل الذي تستحسنه، وتنهى عن أداء الفعل الذي تستقبحه، وبذلك يمكن وصفه بأنّه ثورة أخلاقية باطنية تقود مباشرة إلى الثورة السياسية وغيرها.

العولمة: ظهرت العولمة استجابة لحلم إنساني قديم، لعله بدأ منذ زمن بعيد مع الفلاسفة والحكماء والأنبياء الذين كانوا يلتمسون مبدأ أو عقيدة دينية واحدة من شأنها أن تحرر النفوس من الحدود المحلية أو القومية البحتة، وتجعلها متاحة للناس كافة في كلّ مكان، وعلى هذا النحو ابتكروا صلة بين ضمير الفرد والإنسانية كلها.[14] وبالرغم من أنّ العولمة ما زالت في مرحلة التكوين إلا أنّه يمكن تعريفها بأنّها حرية الانتقال وتدفق المعلومات ورؤوس الأموال والسلع والتكنولوجيا والأفكار والمنتجات الإعلامية والثقافية والبشر أنفسهم بين جميع المجتمعات الإنسانية. أو باختصار أن يصبح العالم من خلال العولمة قرية صغيرة، ساعد على ذلك الثورة التكنولوجية في العالم وسيولة المعلومات وتدفقها عن طريق الأقمار الصناعية وشبكات الإنترنت، وسهولة الاتصال بين أرجاء العالم، فظهرت العولمة بمظاهرها المختلفة الاقتصادية والثقافية والسياسية. ورغم إيجابيات وسلبيات العولمة المتداخلة والمقلقة، إلا أنّ هذا الموضوع يفجر الثورة ويدعو إليها، ينبه إلى الخطر من خلال السلبيات التي تدعو إلى الرعب والفزع، ثم تعقب على كيفية التعامل معها من خلال إصلاح الاقتصاد ووسائل الإعلام والتعليم والثقافة.

فعندما ينظر الشباب إلى ذلك الاقتصاد المهلهل الذي يتجه إلى الخصخصة بكلّ قوة، بل يشاهد ذلك الانهيار المتواصل لاقتصاد بلاده، وذلك التخبط في التعليم والثقافة، كلّ سنة تجربة مختلفة، وكلّ وزير يأتي إلى وزارة التربية والتعليم وكأنه يأتي من كوكب آخر، لا علاقة له بالتعليم ومشكلاته من قريب أو من بعيد، فلا تربية ولا تعليم، أمّا الإعلام فيسيطر عليه الأفاقون والمنافقون الذين لا همّ لهم سوى تمجيد الحاكم وحاشيته الفاسدة، هذا الأمر نبّه الشباب إلى أنّ وضعنا لا يسمح لنا بدخول عصر العولمة المحتوم، فليس هنالك اقتصاد يقوى على المنافسة، ولا يوجد تعليم متقدم ولا ثقافة، ولا إعلام على قدر المسؤولية الضخمة، بل إعلام مسيس. ونحن لا محالة على وشك حصد السلبيات لا الإيجابيات، فكان درس العولمة في صميمه دعوة صريحة إلى الثورة وإلى التغيير وتعديل الوضع القائم.

13- محمود أبوزيد إبراهيم وآخرون: مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي، ص 26

14- المصدر السابق، ص 28

الحريّة: هي مشكلة المشاكل في الفكر والدين والفلسفة والسياسة، وهي القدرة التي تميز الكائن الحي العاقل الذي يصدر في أفعاله عن إرادته هو، لا عن إرادة أخرى غريبة عنه، ولعل أكثر تعريفات الحرية قبولاً هو ذلك التعريف الذي يرى أنّ الحرية «هي اختيار الفعل عن رويّة وتدبير، مع إمكانية عدم اختياره أو القدرة على اختيار هذا الفعل أو نقيضه»، والحرية تقابلها الجبرية، والجبرية تعني عجز الإرادة العامة للإنسان عن الاختيار والتحكم في سلوك صاحبها وأفعاله، وأنها قاصرة عن توجيه مجرى الأحداث[15].

يعرض الكتاب المقرّر أدلة وجود الحرية، ويجعلها أكثر معقولية من أدلة وجود الجبرية، لكي يعطي المراهق شعوراً قوياً بالحرية، فتصير الحرية مطلباً طبيعياً متجذراً في نفوس الشباب. فالحرية نداء كلّ الشعوب، ولذلك لم يكن بالأمر الغريب أن تخرج جموع الشباب منادية بالحرية، وإسقاط رموز الدولة ورجال أمنها من الذين كبّلوا الحريات واعتدوا عليها.

النقد والعقلانية والفلسفة والثورة مصطلحات متقاربة في ذهن المراهق

كلّ هذه المصطلحات لا تتردد إلا في مادة الفلسفة، فالنقد هو تمييز الخطأ من الصواب عن طريق العقل، والعقلانية هي إعمال العقل وتحسين ما يراه حسناً وتقبيح ما يراه قبيحاً، أمّا الفلسفة فهي قائمة على العقل، وهي دعوة صريحة إلى تفعيله، والزعم بأنّ أيّ محاولة لتحجيمه أو تهميش دوره هي دعوة صريحة إلى التخلف والجمود والرجعية والصعود نحو الهاوية. وكلّ هذه ما هي إلا معان متعددة ومترادفة للثورة التي تدعو إلى التعديل والتغيير وإسقاط الخطأ وتعديل القبيح.

في المقرر الدراسي فلاسفة قادة لكلّ الثورات

يتضمن المقرر المدرسي بعض كبار الفلاسفة الذين اهتموا بأحوال مجتمعاتهم وأزعجهم سوء إدارة الدولة وفساد الحاشية المبذرة وتحول الحكم إلى حكم استبدادي، أصبح القانون فيه هو ما يطابق إرادة الحاكم ومصلحته الفردية، فطالبوا بالحقوق الطبيعية لكلّ الأفراد، وضرورة وجود قوانين تحكم العلاقة بين الفرد والدولة وعلاقة الأفراد ببعضهم بعضاً، فهاجموا حكم الطغيان والاستبداد وصوروا الحاكم الفاسد بالمتوحش أحياناً الذي إذا أراد ثماراً قطع الشجرة من جذورها ليجمع الثمار، وهذا هو رمز الحكومة الاستبدادية والحاكم المستبد، يقضي بجهله على شعبه، ومنهم من واجه الفساد المستشري في مجتمعاتهم فكان بمثابة ثورة قائمة على الفساد، ومنهم:

سقراط: استطاع بنشاطه الفلسفي القائم على الحوار التصدي للفساد الذي انتشر في المجتمع اليوناني القديم على يد السفسطائيين،[16] وما أحوجنا في هذه إلى الأيام إلى أمثاله لكي لا تسرق الثورة!

15- المصدر السابق، ص ص 35-36

16- سماح رافع محمد: الفلسفة والمنطق، القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، 2007، ص 23

الغزالي: عالج انحرافات الشباب في عصره، وحثّ الشباب على العودة إلى التمسك بصحيح الدين[17]، فكان بمثابة ثورة.

مونتسيكو: وهو أحد كبار الفلاسفة في فرنسا، اهتمّ بأحوال المجتمع الفرنسي، وأزعجه سوء إدارة الدولة وفساد النبلاء المبذرين، وتحوّل الحكم إلى حكم استبدادي، أصبح القانون هو ما يطابق الملك، فقام بدراسة الحقوق الطبيعية لكلّ إنسان، كما درس قوانين الأمم من حيث علاقتها ببعضها بعضاً، والقوانين السياسية التي تحكم العلاقة بين الفرد والدولة، وعلاقة الأفراد بعضهم ببعض، وكذلك درس أيضاً أشكال الحكم ومبادئه، فكانت فلسفته من أهمّ الأفكار التي تأثر بها رجال الثورة الفرنسية، والثورة في كلّ مكان، كما استهجن المقرّر الدراسي هوبز وفلسفته التي تجعل من الحاكم حاكماً مطلقاً أو تنيناً لا يجوز الثورة عليه، فهو تنين يبثّ الرعب في قلب كلّ شخص يحاول الخروج عليه[18].

جان جاك روسو: كان أثر روسو كبيراً في تشكيل عقلية رجال الثورة الفرنسية، حتى اعتبروا كتاب العقد الاجتماعي هو المنشور الأول للثورة الفرنسية، ويجوز اعتباره من وجهة نظرنا هو المنشور الأول لكلّ الثورات، وكان سبب دعوة روسو للحرية هو انتشار الحكم الملكي المستبد في غالبية أنحاء أوروبا أثناء عصره واعتماد الملوك في تبرير استبدادهم على ما يعرف باسم الحق الإلهي المقدّس، حيث كان الملك يعتقد أنّه خليفة الله في الأرض وأنّه مفوض شخصياً من الله تعالى في حكم هذه المجموعة من البشر من دولته الخاصة، ومن ثمّ لا يجوز لأفراد الشعب أن يثوروا على ممثل الله أو أن يتمردوا على إرادته، وتصبح كلّ أوامر الملك ونواهيه مستمدة من وحي الله تعالى وواجبة النفاذ دون اعتراض، لذلك كانت نتيجة هذه الفكرة عن الحق الإلهي المقدّس هي ترسيخ أقدام الحكم الملكي الديكتاتوري المستبد وانحسار نطاق الحرية الفردية للمواطنين الذين أصبحوا خاضعين تماماً لإرادة الملك الإلهية. وقد أعلن روسو الثورة على الحكم الملكي والحق الإلهي المقدّس، وأعاد النظر في طبيعة الحاكم والمحكوم، فرفض مقدّماً فكرة الحق الإلهي المقدّس، وعوّل على فكرة العقد الاجتماعي التي تدور حول اختيار بعض الأفراد ليتخصصوا في تنظيم المجتمع وإدارته، ويتولوا تنظيم الجماعة، بشرط أن ينيبوا عنهم من يحافظ على الحرية ويسير ضمناً لإرادة المجموع، أمّا إن خرج عن إرادة المجموع واعتدى على الحريات الأساسية للأفراد فيحق عندئذٍ للشعب أن يخلعه من الحكم ويختار حاكماً غيره، وهكذا حلل روسو قيام الثورات ضدّ الحكام المستبدين، بل أعطى فكرة الثورة على الحاكم المستبد معناها المشروع لكلّ زمان ومكان، محطماً فكرة الحق الإلهي المقدّس، فمهّد بذلك لقيام الثورة الفرنسية وقيام الثورات على الحاكم المستبد في كلّ زمان ومكان، وهاجم أيضاً الحكم الديكتاتوري، ودعا إلى الديمقراطية في الحكم؛ لأنّها تستهدف تحقيق الحرية لكلّ أفراد الشعب، أمّا الديكتاتورية فإنّها تسلب الأفراد حرياتهم في ظلّ سيطرة الأقلية على الأغلبية، بينما الديمقراطية تمنحهم حرياتهم، لأنّ الهيئة الحاكمة جاءت وفقاً للعقد الاجتماعي العرفي بين أفراد المجتمع، ومن ثمّ يصبح لهؤلاء الأفراد الحق في تنحية هذه الهيئة الحاكمة إذا ما خرجت عن إرادة الشعب، ورغم ذلك فإنّ روسو يعتقد أنّ الديمقراطية بمعناها الصحيح والكامل لم ولن تتحقق إطلاقاً، وإنما يمكن محاولة الاقتراب منها والسعي إلى تحقيق أهدافها قدر الإمكان؛ حيث توجد إلى جانب مزايا الديمقراطية الحرة بعض المساوئ مثل سرعة تغيير الحكومات بكثرة وقابلية

17- المصدر السابق، الموضع نفسه.

18- أميرة حلمي مطر وآخرون: دراسات فلسفية (المستوى الرفيع)، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، دار نهر النيل للطباعة والنشر، 2008، ص ص 40-45

التعرض للحروب الأهلية، ولكن بالرغم من هذه المساوئ فإنّ روسو يفضل الديمقراطية قائلاً: «إنني أفضل الحريّة مع الخطر على العبودية مع السلم»، فكان لفلسفة روسو السياسية أثر هام في توجيه الفكر الفلسفي السياسي وفي الأحداث السياسية التاريخية من بعده. ففي فرنسا تأثرت الطبقة الوسطى المثقفة بكتاباته وقدّستها ونشرتها في أوساط الشعب، فكان ذيوع هذه الأفكار أكبر ممهّد للثورة الفرنسية ضدّ امتيازات طبقة الأشراف، وقد تأثر زعماء الثورة أعمق تأثر، فجعلوا شعار الثورة الحرية والمساواة والإخاء، واستخدموا بعض عباراته بنصها في وثيقة حقوق الإنسان، كما أنّ عبارته الخالدة: «إنني أفضل الحرية مع الخطر على العبودية مع السلم»،[19] ترددت في الجمعات المليونية المتتالية التي خرج إليها الشعب سواء أثناء الثورة أو في مليونيات إنقاذ الثورة، كما ترددت في كلّ ثورات الربيع العربي، كما أنّ شعار كلّ الثورات العربية كان الحرية والمساواة والديمقراطية والعدالة الاجتماعية، أي أننا لا نبالغ إذا قلنا إنّ جان جاك روسو هو الأب الروحي لكلّ ثورات الربيع العربي المطالبة بالحرية والمساواة والديمقراطية والعدالة الاجتماعية.

جان بول سارتر: فيلسوف فرنسي، خاض غمار العمل السياسي في بلاده، ودعا إلى تأكيد الحرية الفردية، وربط الدعوة إلى السلام بفلسفته في الدعوة إلى الحرية الفردية؛ لأنّ السلام هو الحرية، وكان أول ثائر على فرنسا، وعارض حربها الاستعمارية في الجزائر على الخصوص، وكانت جهوده مع زملائه الفلاسفة والمفكرين من العوامل الأساسية التي أجبرت فرنسا على منح الاستقلال والحرية للجزائر[20].

كما يمكننا ـ بدون أيّة مبالغة - أن نطلق على سارتر لقب الفيلسوف الثائر؛ حيث ثار ضد التقدم العلمي الذي عمل على سيطرة الآلية على الإنسان، داعياً إلى الحرية الفردية. تلك الآلية التي ارتبطت بالتقدم العلمي والتكنولوجي وسيطرت على الإنسان، حتى أصبح مجرد آلة تؤدي عملها اليومي برتابة آلية وملل شديدين، يقتلان تدريجياً حيوية الإنسان وفرديته التي كاد يفقدها، كما ثار على الحرب ودعا إلى السلام، وأنّ بمقدرة الإنسان الاختيار بين الحرب والسلام، بين النصر والهزيمة؛ لأنه جعل وجود الإنسان أسبق من ماهيته، وأنّ الإنسان مسؤول عن أفعاله ويتحمل نتائجها، داعياً في ذلك كله إلى الحرية والسلام ونيل الشعوب المحتلة استقلالها، وكأنه يعلمنا جميعاً أن نبحث عن الحقوق المهدرة، وإذا سكتنا عن ذلك فلا نلومنّ إلا أنفسنا، وهذا ما تعنيه عبارته الخالدة «الإنسان حر؛ لأنّ وجوده أسبق من ماهيته».

الفلسفة ثورة على الأصوليات التي تدّعي امتلاك الحقيقة المطلقة

الأصولية هي السعي إلى فرض النصوص الدينية المقدّسة أو ما ينتسب إليها على كلّ شؤون الحياة والمجتمع، وتفسير كلّ شيء والحكم على كلّ ظاهرة بمقتضاها، بحيث تصبح هذه النصوص هي المعيار الأساسي والوحيد للسلوك والحكم والتقييم دون مراعاة لما يستجد من أوضاع وأحوال.[21] وهي بذلك لا ترى إلا الأبيض والأسود، ولا ترى درجات متفاوتة من الألوان

19- سماح رافع محمد وآخرون: الفلسفة والمنطق، ص ص 74-76

20- المصدر السابق، ص 25

21- جابر عصفور، أنوار العقل، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1996، ص 127

المختلفة، إذا رفضت فإنّها ترفض عن جهل وإذا وافقت فإنها توافق عن سذاجة، وفي الغالب الأعم تؤثر السلامة وتعمل على تسليم الرأي للنقل دون العقل، إيثاراً لمبدأ السلامة وطلباً للراحة النفسية والذهنية والعقلية.

وهي دائماً تتعامل مع الآخرين على أنّها الفرقة الناجية في مواجهة الفرق الضالة التي هي جمهور المخالفين والمغايرين والمعارضين من التنويريين والعلمانيين ودعاة الدولة المدنية والمتحدثين عن الاشتراكية والرأسمالية، ودعاة كلّ البدع والضلالات الآتية من الغرب الكافر الفاجر.

والأصوليات العامة تستبدل العقل بالنقل، والتسامح بالتعصب، والحوار بفرض الرأي، وبحق الاختلاف منطق الاجتماع، وبالتعددية البعد الواحد، وبالشك التصديق، وبالسؤال التسليم، وهي نظام يرفض الحوار ويميل إلى التلقين، ويلغي روح المبادرة الخلاقة، ويعادي أفق الإبداع المفتوح. مناخ يمهد لعمليات الاغتيال المادي أو التصفية الجسدية بعمليات الاغتيال المعنوي للمخالفين وعمليات التصفية الفكرية للمعارضين، وذلك بواسطة خطاب أصولي لا يعرف سوى التعصب الجامد للأفكار التي ينطلق منها، فهو خطاب لا يدرك سوى وجه واحد للحقيقة التي يتوهم أنّه يمتلكها دون غيره.

أمّا الفلسفة فهي في جوهرها ثورة على الأصولية الجامدة، ترحب بالحوار القائم على العقل، وبالتسامح مع المخالفين لها في الرأي، تدعو المتعارضين إلى التحاور والنقاش بالكلمة والعقل بدلاً من تقاذف التهم والتقاتل بالسلاح، ترحب بالحوار وتدعو للفهم، وتشجع روح المبادرة الخلاقة وتتبنى أفق الإبداع المفتوح.

ومن العجب العجاب ومن مصائب مكتب التنسيق، وتحت إصرار الجامعات على تعيين الأكثر حفظاً وليس الأعلى فهماً، جاء إلى أقسام الفلسفة في بعض جامعاتنا من يعتقد أنّ الفلسفة غثاء لا نفع منها، بل ويقوم بتدريس رأيه هذا للطلبة بأقسام الفلسفة، فالعلم عنده إمّا مادي أو روحي، المادي لا بأس أن نأخذه من الغرب، لا لشيء، ولكن لأنهم (أي الغرب) أخذوه موضوعاً ومنهجاً من العرب، فما فرنسيس بيكون - مؤسس المنهج التجريبي الأول وصاحب الفضل في تقدم العلم في أوروبا - إلا تلميذ من تلامذة العرب، أولم يكن إلا طالباً في مدرسة العرب؟ أو أنّه في أحسن الأحوال رسول من رسل العلم والمنهج الإسلاميين في أوروبا المسيحية. أمّا من ناحية الموضوع (العلم الطبيعي) فالغربيون لم يبتدعوا علماً جديداً إلا ما أخذوه عن ابن الهيثم في الطبيعة، والرازي وابن سينا في الطب، وجابر بن حيان في الكيمياء، والكندي في الرياضيات، كان عندنا (على حد قوله) كلّ هؤلاء الأفذاذ الذين تعترف أوروبا بأنها مدينة لهم إلى الآن، وإذا كان العرب قد بلغوا مرتبة القيادة والزعامة فإنهم لم يكونوا يتحرجون من الاستفادة في هذا المجال من كلّ ما أنتجته الإنسانية من مكتشفات، ولا بأس في ترجمة ما يتعلق بهذا الجانب الطبيعي من كتب، أمّا ما يتعلق بالفلسفة فإنّ المسلمين أجمعوا على أنه إذا كانت عقيدة اليونان حقاً فعندنا ما هو أحق منها وهو القرآن الكريم في الأسلوب الإلهي[22].

ومعنى الفلسفة عند هذا الدارس هي ابتداع دين بجوار دين أو عقيدة بجوار عقيدة، وأنّ اعتماد الفلسفة على العقل الذي لا يمثل إلا لوحاً من خشب يريد الإنسان أن يقطع به البحر في يوم عاصف، أمّا الدين المنزل فهو السفينة الآمنة لقطع

22- شوقي عمر: محاضرات في تجديد الفكر الديني، الفيوم، دار العلم للنشر والتوزيع، د.ت، ص ص 68-89

البحر، ونحن إذا تركنا التشريع للعقل فسيكون هناك الاختلاف، وإذا تركنا ما وراء الطبيعة للعقل فسيكون أيضاً الاختلاف، فكلّ الفلاسفة في كلّ العصور مختلفون فيما بينهم، ليس بينهم فيلسوف واحد يتفق مع الآخر، وإلا لما كان في حاجة أن تنشأ فلسفة جديدة لو اتفق مع زميله[23]. ونسي هذا أنّ الاختلاف نعمة وليس نقمة، وليتنا نحترم حقّ الاختلاف في الرأي ولا يفسد لنا في الودّ قضية، ألم يعلم هذا المتحدث باسم الدين أو بأي اسم كان أنّ اختلاف الفقهاء كان رحمة؟

ويخلص من بحثه هذا قائلاً: «والمَخرَج أن نصدر في كلّ هذه الأمور عن الدين، ولا مجال لرأي آخر، إذا أخلصنا فلا بدّ أن نعتمد في هذه المجالات الثلاثة: مجال ما وراء الطبيعة، ومجال الأخلاق، ومجال التشريع»،[24] هذا بالإضافة إلى كتاب الأستاذ علي لبن «الغزو الفكري في المناهج الدراسية- منهج الفلسفة»[25] وما يحمله هذا الكتاب من هجوم على الفلسفة وعلى الفلاسفة، بل وعلى المشتغلين بالحقل الفلسفي الذين استحوذ عليهم الشيطان فأنساهم ذكر الله، وشغلهم بذكر أعوان الشيطان.

الفلسفة وحدها تفسّر الثورة وما تؤول إليه

لقد قامت ثورة الشباب في الخامس والعشرين من يناير رداً على الفساد والخراب الذي أضحى مقنناً وعلنياً، الانسداد السياسي الذي بدأ في أفق الحياة المصرية بعد إحكام الحصار حول القوى السياسية الرسمية (الأحزاب) والتزوير العلني للانتخابات الذي أصبح هواية أدمنتها أجهزة النظام البائد، ومن ثمّ أصبح الفعل القانوني مستحيلاً، وبعبارة الفلسفة تمّ الإخلال بموجبات العقد الاجتماعي وبنوده، فالعقد الاجتماعي اتفاق بين أفراد المجتمع ومجموعة مختارة لتولي مقاليد حكم الجماعة، بشرط أن يضمن هؤلاء الحكام المختارون توفير الحرية لأفراد المجتمع وتسخير قوة المجتمع لحماية الحرية الشخصية والممتلكات الخاصة، فالمجتمع يتعاون باتفاق نفسه ويتنازل عن بعض حقوقه بشرط ضمان الحرية والعدالة بكلّ أنواعها والديمقراطية وغيرها، أمّا لو خرج عن هذا الاتفاق واعتدى على الحريات فيحق حينئذٍ للشعب أن يخلعه من الحكم ويختار غيره، وهذا ما حدث في ثورة الخامس والعشرين من يناير وتوابعها في الثلاثين من يونيو، كما أقرّ كتاب الفلسفة والمنطق وعلَّمَ الطلاب والشباب في درس جان جاك روسو ودعوته إلى الحرية[26].

وإذا كنا بهذا قد قدّمنا تفسير الفلسفة لقيام الثورة فإننا نقدّم أيضاً تفسير الفلسفة لتلك المحاولات التي تحاول أن تسرق الثورة، فالذي قام بالثورة هم الشباب غير المسيس، أي غير المنضم لأحزاب سياسية معترف بها من الدولة، أي تلك الأحزاب الكرتونية التي كانت تمثل (خيال المآت) لا أكثر، وإن كان (خيال المآت) أكثر نفعاً في حماية مزارع الخضر والفاكهة من الحيوانات والطيور الضارة، وأيضاً لم يكونوا من ذاك الشباب المحاصر ولا المثقل بإحباطات القوى السياسية ولا المقيدة

23- المرجع السابق، ص 83

24- المرجع السابق، ص 83

25- انظر علي لبن: الغزو الفكري في المناهج الدراسية، أولاً في العقيدة: في الرد على زكي نجيب محمود، المنصورة، دار الوفاء، ط3، 1992

26- سماح رافع وآخرون: الفلسفة والمنطق، ص 75

بالقيود الأمنية التي كبلتها، فكان في طليعة هذا الشباب الثائر هذا النقيض الثالث الأكثر تطوراً حسبما تقول قوانين الجدل المادي عند هيجل، ولكنّ هذا الشباب منفرط وغير منظم في أحزاب بعد، وخبرته السياسية محدودة وأشخاصه وقادته غير معروفين للجمهور العريض؛ ولأنّ الثورة تحتاج في النهاية إلى من يترجم حصيلتها إلى فعل سياسي على الأرض فإنّ القوى الأكثر عدداً والأكثر تنظيماً هي التي تربح الكعكة، وهذا ما حدث بالفعل، حيث توارى الثوار ومن بذلوا الدم أو تمّ دفعهم للخلف، وتقدّمت الجماعات الإسلامية ذات البعد السياسي، فازدادت جروح الوطن وتأخر الاستقرار.

ومن ثمّ كان درس ماركس غاية في الأهمية، فقد أكد ماركس على أنّ الفلسفة لا ينبغي لها أن تكتفي بمهمة فهم العالم، بل تغييره عن طريق الفعل أو البراكسيس الثوري، فإنّ هذه المهمة بشكل أو بآخر، لا تتعارض في اعتقادي مع القيمة الثورية للفهم والإدراك، وبالتالي فالمعرفة الفلسفية بطبيعتها ثورية، طالما كانت موجهة منذ البداية ناحية رفض لا معقولية الواقع، وهو ما يؤكد التلاقي بين الثورية والفلسفة. ويفسر الدور الكبير الذي لعبته الفلسفة في التمهيد للثورات. وليس ثمة ثورة تنطلق من أجل لا شيء، وإلا بدت عدمية في منطلقاتها وغاياتها[27]. كما أنّ مرجعية الثورة الفلسفية هي الفهم والنقد والتحليل العقلاني الموضوعي للأحداث وللظواهر، ومن ثمّ تدعونا الفلسفة دائماً لنتوسع في الفهم وليس في الحفظ والتلقين، في النقد والتعقل والتحليل والتركيب والتفكيك والبناء، فالفلسفة في حدّ ذاتها دعوة إلى الحرية والتنوير والتقدم، لا دعوة إلى التخلف والرجعية والجمود، دعوة إلى التفكير بحرية وعقلانية والانفتاح على الآخر والحوار الفعّال معه، وليس في دفن الرأس في الرمال والانغلاق على الذات.

الثورة نتيجة منطقية لأهداف المقرّر الدراسي

عملت الأهداف العامة لمقرر الفلسفة في التعليم ما قبل الجامعي على إذكاء روح الثورة لدى الطلاب، فمنذ الكتاب الأول "تاريخ الفلسفة" المقرر عام 1933، مروراً بـ"دروس تاريخ الفلسفة" 1940م، و"التوجيه الأدبي" 1954م، و"مشكلات فلسفية" 1954م و"مسائل فلسفية" 1955م، و"مبادئ الفلسفة والأخلاق" 1962م، و"الفلسفة" 1969م، و"مسائل فلسفية" 1976م، و"الفلسفة ومشكلات الإنسان" 1988، و"الفلسفة والمنطق" 1996م، و"مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي" (مقرر الصف الأول الثانوي 1998م)، و"الفلسفة والمنطق" 2005م، وحتى الآن تعمل على الارتقاء بمستوى تفكير الطالب، وإشباع رغباته في حبّ المعرفة، وتحقيق نموه العقلي على أسس علمية وتربوية سليمة، واكتساب القدرة على المقارنة والنقد، وتربية الطالب على التسامح الفكري وعدم التعصب، والإيمان بأنّ حرية البوح والتفكير والرأي حق لا يمكن التنازل عنه أو الاعتداء عليه، فالحرية مسؤولية وليست همجية أو فوضوية (كما يأتي هذا في درس "مذهب الحرية في القرن العشرين عند جان بول سارتر"[28]. وأنّ رأي الأغيار يجب أن يحترم، ولا يصادر؛ لأنّه إحدى دعائم تربية العقل الجمعي، واكتمال الرأي العام، والتأكيد على أهمية القيم الروحية، وإبراز مساوئ التطرف الديني من جهة، وخطر الانغماس في الفلسفات الإلحادية

27- مجدي الجزيري، الثورة والفلسفة بين التوافق والتنافر، القاهرة، مجلة أوراق فلسفية، العدد الحادي والثلاثون، 2012، ص ص 111-112

28- انظر: سماح رافع محمد وآخرون: الفلسفة والمنطق، ص 79

والنظريات المادية من جهة أخرى، هذا فضلاً عن حثّ الطالب على التمسك بالخير فكراً وعملاً ومكافحة الرذائل[29]. وتأكيد انتماء الطالب عقائدياً وسياسياً لقوميته وعروبته، وتعويد الطالب على استخدام أسلوب الإقناع المنطقي والمنهج النقدي في الحوار، والتناظر والتساجل عند الاختلاف في الرأي، ومقابلة الحجة بالحجة والرأي بالرأي، بدلاً من مقابلة الحجة بالسلاح والرأي بالقنبلة، والابتعاد عن لغة القطع وإقصاء المخالفين. كما بدا أيضاً في مقررات الفلسفة ما يؤدي إلى تنمية الشعور بالولاء والانتماء للوطن، وذلك لإذكاء روح الوحدة الوطنية وتقوية الروابط الاجتماعية والسياسية بين البلدان العربية، ونقض الدعوة إلى التبعية المطلقة والانصهار في العولمة الثقافية التي تعمل على تزييف الوعي، وإضعاف قدرة العقل على الانتقاء[30]. وإن كان هذا لا يعني أنّ مقررات الفلسفة في الدرس الفلسفي في مصر في المرحلة ما قبل الجامعية تخلو من العيوب والمساوئ بل على العكس تماماً[31].

ومن ثمّ يمكننا القول إنّ روح الثورة وتصحيح الأوضاع والثورة على الاستبداد في الحكم تكمن في ثنايا الدرس الفلسفي في التعليم ما قبل الجامعي عن قصد وليس مصادفة، وهذا ما أكدت عليه وثيقة «فلسفة المنهج المصري في المستوى الثانوي»[32]. إذ أكدت على ضرورة أن يحتوي المقرر الفلسفي على ما يؤكد ارتباط مضمون الحرية بالكرامة الإنسانية لارتقاء الإنسان من خلال معالجة مشكلة الحرية. فالفلسفة كما يقول عفيف عثمان مدرسة للحرية[33]. كما سعت الوثيقة إلى ضرورة احتواء الدرس الفلسفي على ما يدعو إلى التمسك بالسلوك الأخلاقي المعتدل من خلال دراسته لمذاهب الالتزام الأخلاقي والقيم، مثل: «الحرية، والعدل، والمساواة، والنقد البناء، وتقديس العمل، والحق، والخير، والجمال، والديمقراطية، والتفكير العلمي، وتقبل الآخر»، وتنمية الوعي السياسي في التعامل مع الواقع والمستقبل، وإذكاء روح التسامح وحرية التفكير وعدم التعصب، والإحساس بمشكلات المجتمع والحرص على المشاركة في حلها، لتحقيق أهداف المجتمع من أجل التنمية. وفي كلّ ذلك تكمن مبادئ الثورة، بل وكلّ ثورة.

خاتمة

توصل هذا البحث إلى عدة نتائج أهمها:

- الفلسفة والثورة مصطلحان متوازيان؛ فإذا كانت الفلسفة إعلاء لقيمة العقل فهي ثورة على الوهم والخرافة، وإذا كانت تمرداً على سلطتي السياسة والدين فهي ثورة على الظلم والقداسة الزائفة.

29- عصمت نصار: من جوه نبدأ، ص 329. وانظر أيضاً: سعيد إسماعيل علي: الفلسفة للصف الثالث الثانوي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، 1969، ص 3

30- عصمت نصار: من جوه نبدأ، ص 330

31- انظر المزيد من العيوب في منهج الفلسفة التعليم الثانوي: عصمت نصار: من جوه نبدأ، ص ص 330- 335

32- وليد طاهر محمد: وثيقة منهج الفلسفة والمنطق، «المرحلة الثانوية»، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، 2011-2012

33- عفيف عثمان: في الحاجة إلى الفلسفة، مقالة ضمن كتاب: حال تدريس الفلسفة في الوطن العربي، المركز الدولي لعلوم الإنسان، بيبلوس، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2015، ص 696

- تعمل الفلسفة على التواصل بين المقررات الدراسية والثورة، فلم يشكل شباب الثورة تلك القطيعة المعرفية المزعومة بين ثقافة المجتمع- الذي كان يعيش في وقار البطريركية الأبوية- وبين الثورة على ذلك الحاكم (الأب الفاسد) وخلعه ومحاكمته طبقاً لنظريات العدالة والحرية والمساواة.

- الفلسفة والثورة تؤمنان بالعدالة والحرية والمساواة والتمرد.

- الفلسفة هادئة وعقلانية، سرعان ما تؤدي إلى شحنة انفعالية تحمل روح المغامرة.

- الفلسفة لا تسعى لفهم العالم فقط ولكن لتغييره، فالفكر الفلسفي رغم أنّه يتحرك في عالم النظر العقلي إلا أنّه سرعان ما يتحول إلى قوة فاعلة تخرج إلى حيز التنفيذ والواقع الفعلي.

- الفلسفة تصقل عقليتنا الناقدة، فتجعلنا على أهبة الاستعداد لتقويم المعوج بالقلب ثم باللسان ثم باليد إن لزم الأمر، وبدون هذه العقلية الناقدة لا يمكن أن تكون الثورات التي تغير من مسارات المجتمعات في الغالب الأعم إلى الأفضل، كما أنّ الفلسفة تجعل الإنسان دائماً يبحث عن الأفضل ولا يأبه بالمخاطر أيّاً كانت، ويقاوم العبودية ولا يرتضي بديلاً عن الحرية، فأيّ ثورة تحمل في ثناياها دائماً مقولة الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو: «أفضّل الحرية مع الخطر على العبودية مع السلم».

قائمة بأهم المصادر والمراجع

(1) أميرة حلمي مطر وآخرون: دراسات فلسفية (المستوى الرفيع) وزارة التربية والتعليم، دار نهر النيل للطباعة والنشر، 2008

(2) جابر عصفور، أنوار العقل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1996

(3) حسن حنفي: مقدّمة في علم الاستغراب، الدار الفنية، القاهرة، 1991

(4) ريتا فرج: في الفلسفة والتفلسف، مقالة ضمن كتاب: حال تدريس الفلسفة في الوطن العربي، المركز الدولي لعلوم الإنسان، بيبلوس، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2015

(5) زكريا إبراهيم: مبادئ الفلسفة والأخلاق، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، 1963

(6) زكي نجيب محمود: الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تراث الإنسانية، 1995

(7) سماح رافع محمد وآخرون: الفلسفة والمنطق، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، 2007

(8) سعيد إسماعيل علي: الفلسفة للصف الثالث الثانوي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، 1969

(9) شوقي علي عمر: محاضرات في تجديد الفكر الديني، الفيوم، دار العلم للنشر والتوزيع، د.ت.

(10) صلاح السروي: الإسلام السياسي ومصير الثورة، مجلة أدب ونقد، العدد311 يوليو 2011

(11) عصمت نصار: من جوه نبدأ (نقدات ثائرة ومنابر شاغرة)، القاهرة، دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2012

(12) عفيف عثمان: في الحاجة إلى الفلسفة، مقالة ضمن كتاب: حال تدريس الفلسفة في الوطن العربي، المركز الدولي لعلوم الإنسان، بيبلوس، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2015

(13) علي لبن: الغزو الفكري في المناهج الدراسية ـ أولاً في العقيدة: في الرد على زكي نجيب محمود، المنصورة، دار الوفاء، ط3، 1992

(14) مجدي الجزيري: الثورة والفلسفة بين التوافق والتنافر، القاهرة، مجلة أوراق فلسفية، العدد الحادي والثلاثون، 2012.

(15) محمود أبو زيد إبراهيم وآخرون: مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، 2000

(16) وليد طاهر محمد: وثيقة منهج الفلسفة والمنطق «المرحلة الثانوية» القاهرة، وزارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، 2012-2011

حوار مع الدكتور محمد مزوز

تدريس الفلسفة في المغرب
سؤال حريّة التفكير وآفاق البيداغوجيا

حوار: يوسف بن عدي

فرادة المغرب في تدريس الفلسفة يعود إلى أسباب كثيرة؛ منها الانفتاح على الغرب الأوروبي الحديث، وأهمية الموروث الثقافي العربي والإسلامي، بل والأكثر من ذلك خصوصية التجربة الأندلسية في الغرب الإسلامي.

يتضمن هذا الحوار أهمية التدريس بالنصوص وعودة الفلسفة إلى خطابها الأساس وظيفة النقد، وتعليم المتعلم مهارات المراجعة والمساءلة والنقد والشك. كما أنّ دور الديداكتيك قد يكون سلبياً أو إيجابياً يعود أولاً وأخيراً إلى المدرّس الذي قد يمتع المتعلم أو يعمل على تعطيل خصوصية الدرس الفلسفي، هذا الأخير الذي قد تعمل المقاربة بالكفايات وتعدّد الكتاب المدرسي في عملية تصريف أهدافه الاستراتيجية والتربوية والمعرفية.

يوسف بن عدي: مرحباً بكم دكتور محمد مزوز على منبر مؤسسة "مؤمنون بلا حدود".

لا شكّ أنّ وضعية تدريس الفلسفة في التجربة المغربية هي وضعية فريدة ومتميزة، ما مؤشرات هذه الفرادة والتميز؟

ـ **د. محمد مزوز:** أعتقد أنّ الفرادة المقصودة مردّها إلى نظام الحكم الذي ساد في المغرب بعد الاستقلال، وإلى المخاض الذي عرفته التجربة الديموقراطية، والإسلام الوسطي الذي ميّز عقيدة المغاربة. ناهيك عن التأثر بالثقافة الفرنسية واستنساخها، سواء على مستوى المؤسسات القانونية أو المؤسسات التربوية والتعليمية. وهذا ما يفسّر يسر التلقي المغربي للفلسفة الحديثة والمعاصرة في جامعتيها العريقتين (الرباط وفاس)، بالإضافة إلى الموروث الثقافي العربي الإسلامي ـ فلسفة/كلام ـ المشرقي والمغربي على السواء.

ولعل الخيط الناظم للموروثين الإسلامي والغربي قد وجد أحد تجلياته في حداثة النظام التعليمي الذي يعكس حداثة النظام السياسي، حيث لم تخضع الدولة الوطنية في المغرب لسلطة الحزب الوحيد، ممّا فرض نوعاً من الانفتاح الليبرالي على مستوى الفكر وعلى مستوى الاقتصاد. هذا بالإضافة إلى المرجعية الدينية التي تستند إلى إمارة المؤمنين، بوصفها ضابطاً للتوازن الذي يقف حاجزاً أمام الغلو القادم من هنا أو من هناك. كما أنّ التاريخ المغربي هو تاريخ التنوع الثقافي، فقد كانت أرض المغرب بلداً مستقبلاً للهجرات العقائدية من الشرق ومن الشمال. ولنتذكر أنّ الفلسفة تزدهر في عصور التنوع الثقافي (التجربة العباسية في المشرق الإسلامي والتجربة الأندلسية في الغرب الإسلامي)، وهذا التنوع هو الذي يفتح باب الحوار أمام الرؤى المختلفة والقناعات المتباينة. واستمراراً لهذا الإرث الثقافي، استقبلت شعبتا الفلسفة في المغرب أساتذة كباراً من الشرق، فرّوا من طغيان الأنظمة الشمولية، وفتحت لهم مدرجات الكليّة ذراعيها للتعبير عن قناعاتهم على اختلاف مشاربها. ولم يرَ النظام في ذلك أيّ تهديد لكيانه، في زمن كانت تقطع فيه الألسن وتكتم فيه الأفواه.

هل كان تدريس الفلسفة في الدرس الفلسفي المغربي رهيناً بالصراع الإيديولوجي أكثر من الطموح المعرفي والعلمي؟

ـ قد يكون هذا الحكم المتضمن في السؤال منطبقاً على الدرس الفلسفي في سبعينيات القرن الماضي، وإلى حد ما في السنوات الأولى من ثمانينيات القرن نفسه. إذ سادت النزعات التي كانت مهيمنة في أوروبا (الوجودية بألوانها المتباينة، ثم الماركسية بأطيافها المختلفة، وأخيراً البنيوية المتصالحة مع المنهج الجدلي والتاريخي...). لكن بالموازاة مع ذلك كان هناك نوع من التجاذب مع الجانب التراثي الذي مثله الفكر الإسلامي، وهو التجاذب الذي عرف نوعاً من المدّ والجزر حسب التوازنات والتوافقات السياسية التي كانت تفرضها موازين القوى آنذاك. بيد أنّه مع مطلع تسعينيات القرن الماضي، تحرّر الدرس الفلسفي (خصوصاً في الثانوي) من سلطة التجاذبات والوصاية التي فرضت عليه في الثمانينيات. ووجد ذلك التحرر تعبيره الأمثل في المقرر المدرسي الذي ركز على التدريس بالنصوص، تلاه برنامج الموضوعات أو المفاهيم، وأخيراً برنامج التدريس بواسطة الكفايات المعمول به حالياً. هذا يعني أنّ الفلسفة أصبحت مادة مدرسية، كسائر المواد الأخرى، لم تعد تزعج أحداً، بل توسع مجال تدريسها في التعليم الجامعي بافتتاح شعب ومسالك جديدة في كليّات الآداب خارج الرباط وفاس، كما توسّع تدريسها في الثانوي أفقياً وعمودياً، أصبحت الفلسفة مادة تدرس في الشعب التقنية والاقتصادية، كما أصبحت تدرس ابتداء من الجذوع المشتركة. لم تعد الفلسفة تدّعي أنها خطاب "ثوري" يهدف إلى تحرير المجتمع، بل عادت إلى وظيفتها الأم بوصفها خطاباً نقدياً يعلم كيفية طرح السؤال، ويتجنب الأجوبة السهلة والمتسرعة. وقد يكون التدريس بالنصوص إيذاناً بهذه العودة إلى الفلسفة في صفائها اليوناني، أي الاتصال المباشر بالروح الفلسفية، والإنصات إلى الفيلسوف مباشرة وبدون وسائط.

إلى أيّ حد يمكن أن يساهم الخطاب الديداكتيكي في نقل المعارف الفلسفية إلى المتعلم بصورة سلسة وواضحة؟

ـ هناك من يعتقد أنّ الديداكتيك بدعة، وأنّ الفلسفة يمكنها أن تستغني عنه. وحسب هذا الرأي فالفلسفة تتوفر على منهجها الخاص، وكلّ فيلسوف يقترح طريقة معينة في التفكير. فنحن إذ ندرس نصاً ما، فإننا نتعلم في الآن نفسه الطريقة. وما تزال صيحة كانط تدوي في آذاننا: "لا نستطيع أن نتعلم الفلسفة، بل نستطيع أن نتفلسف فقط". وأن نتفلسف معناه، أن نفكر بطريقة منهجية. وعندما نطرح الأسئلة ونبحث عن الأجوبة، فإننا نسلك منهجاً في التفكير والتأمل.

قد يكون كلّ هذا صحيحاً، ولكن يلزم أن ننتبه إلى أنّ الأمر يتعلق هنا بخطاب يوجهه فيلسوف لفيلسوف. فالخطاب الفلسفي لا يتوجّه إلى قراء عاديين على الطريقة السقراطية مثلاً، وهي طريقة متخيلة من طرف أفلاطون. فطريقة توليد الأفكار (المايوتيك) كما انتهجها سقراط، تبدو بسيطة بل مغرية للمتلقي العادي. غير أنّ السؤال المطوح هنا هو التالي: هل نحن أمام "ديالوغ" أم أمام "مونولوغ" في الوقت الذي نقرأ فيه محاورات أفلاطون؟ كيف يمكن أن يحصل مثل هذا الحوار المنهج في الساحة العمومية (الأغورا) حيث يسود الضجيج (الخصم العنيد للتأمل)، أو في مأدبة أغلب مدعويها سكارى (يصعب أن نتصور كيف سينضبطون أثناء الحوار)؟ هل كان أفلاطون يتحدث عن وقائع جرت بالفعل وهو يكتب ما كتب، أم أنّ المحاورات مجرد إخراج مسرحي لا غير؟ إذا سلمنا بصحة مثل هذه التساؤلات، فنحن أمام فيلسوف يحاور نفسه.

نستخلص من إيراد المثال السابق أنّ تدريس الفلسفة شيء مختلف تماماً عن الكتابة الفلسفية، أو عن الدرس الذي يلقيه الفيلسوف أمام جماعة من المريدين والأتباع. تدريس الفلسفة يخضع لإكراهات المؤسسة، والمؤسسة تسير وفق برنامج ومقرر، وهذا كله يتناقض مع أجواء "المأدبة" أو "الأغـورا". المؤسسة يشتغل بها موظفون (مدرسون) مقابل أجر، وهؤلاء الموظفون ليسوا فلاسفة. فهم بحاجة إلى "كتاب" يهديهم إلى الطريق، طريق بيداغوجي يضمن لهم السير نحو الهدف المتوخى. وإلا من أين ستأتي الدولة بفلاسفة حقيقيين يمارسون التدريس على الطريقة السقراطية كما تخيلها أفلاطون، أي بدون حاجة إلى كتاب مدرسي أو مقرر أو برنامج معين؟

ألا يُفرغ النقل الديداكتيك تدريس الفلسفة من روحها وماهيتها، أم أنّ الأمر فقط يتعلق بالنقل وتصريف وتدريب المتعلم على كفايات وقدرات نوعية؟

ـ قد يلعب الديداكتيك دوراً مزدوجاً: المساهمة في إغناء عملية التبليغ وتطويرها، أو بالعكس من ذلك إفراغ الدرس الفلسفي من نفسه وروحه. والانتقال من دور إلى آخر أمر سهل جداً، وقرار

الانتقال بيد المدرس أولاً وأخيراً. أمّا دواعي الانتقال، في اعتقادي، فيمكن إرجاعها إلى سببين رئيسين: أ ـ محدودية العطاءات، ب ـ عادة الخمول والاكتفاء بالحد الأدنى أثناء الأداء. السبب الأول يعود إلى نوعية التكوين وحصيلته لدى المدرس، بينما يعود السبب الثاني إلى نوع من الإرادة المقصودة التي تمليها الوظيفة. فتدريس الفلسفة ـ كما ذكرت سابقاً ـ لم يعد يختلف في شيء عن باقي المواد المدرّسة، بمعنى أنّه مهنة كسائر المهن الأخرى (وسيلة لكسب القوت). ومزاولة المهنة ـ كائنة ما كانت ـ تتوقف على ضمير الموظف، إنّه الضمير الأخلاقي الصادر عن الأمر القطعي كما قال كانط. والسؤال الذي يجب أن يطرحه مدرس الفلسفة على نفسه هو التالي: هل يشعر بتحقيق ذاته إذ ينجز درسه بمعية تلامذته، أم يشعر بأنه مكره على ذلك؟ هذا هو السؤال الجوهري الذي يسمح الجواب عنه بتبين الحدود الفاصلة بين الدور الأول، والدور الثاني للديداكتيك. لماذا؟

إذا كان هناك شعور بالإكراه، فهذا يعني أنّ المدرس لا يجد أيّة متعة في قراءة النصوص الفلسفية وتحليلها. وفي هذه الحال لن يتمكن هذا المدرس من إمتاع الغير، ما دامت العملية التعليمية كياناً مشتركاً بين الفاعلين التربويين. وإذا لم يشعر التلميذ بالمتعة (الفكرية) في الدرس، فإنّ الملل سيتسرب إلى نفسيته، ويبحث عن وسيلة "غير مشروعة" للتغلب على هذا الملل.

ولعل من بين أسباب عدم الشعور بالمتعة هو الاقتصار على الخطوات الديداكتيكية الصورية، أي عدم ملئها بالمضامين الفلسفية الكافية. وبذلك يسقط الدرس الفلسفي في النمطية، أي تكرار الخطوات نفسها والإعلان عنها، وكأنها هي "المقصد الأسنى". الديداكتيك باختصار معناه: إنجاز الدرس وفق خطة منهجية لا تظهر تفاصيلها على السطح. بمعنى أنّ أستاذ الفلسفة يجب ألّا يتحول إلى مدرس لمادة الديداكتيك، وإنما هو مدرس لمادة الفلسفة أولاً وأخيراً (وعليه أن يتذكر هذا دائماً).

لماذا كان اختيار المغرب في تدريس الفلسفة للمقاربة بالكفايات؟ هل يدلّ هذا على تقدّم وتطوّر، أم على ارتداد وتراجع؟

ـ اختيار التدريس بالكفايات جاء في سياق متابعة التطور الذي عرفته العملية التعليمية في الغرب، فبعد تجربة التدريس بواسطة الأهداف تلتها تجربة التدريس بواسطة الكفايات. فالأمر إذن لا يتعلق بتقدّم ولا بتأخّر، وإنّما بمتابعة المستجدات فقط. لكن الأمر يجب ألّا يختزل في مجرد تقليد أعمى أو موضة كما يشاع في الغالب، بل يتعلق الأمر بنتائج التقويم التي تمخضت عنها متابعة ورصد التدريس بالأهداف. أمّا أن تكون النظرية شرقية أو غربية، فهذا لا مدخل له في ميزان العلم، بل هو موضوع مزايدات سياسية وأيديولوجية.

إنّ كل من يحمل همّ العملية التعليمية لا بدّ أن يفكر في طريقة ما لتبليغ الأفكار والمضامين، بفعل ضغط الصعوبات التي يواجهها أيّ مدرس داخل الفصل. وكلّ من يزعم أنّ النظريات البيداغوجية والديداكتيكية، المعمول بها حالياً أو سابقاً، لا تلائم واقع المدرسة المغربية، هو مطالب بتقديم البديل (البديل النظري والتطبيقي على السواء). فالنصوص الفلسفية التي يشتغل عليها مدرس الفلسفة في المدرسة الأوروبية مثلاً، هي عينها النصوص التي يشتغل عليها مدرس الفلسفة في المغرب. ويزداد التماثل ليصل إلى حدّ التطابق في مجال العلوم، فأين الخصوصية المزعومة هنا؟

إذن إمّا أن تكون المدرسة عصرية تتابع المستجدات على الساحة العالمية، وإمّا ألا تكون. لقد سبق لجيل بيرنو (أحد مؤسسي نظرية التدريس بالكفايات) أن أدلى بملاحظ دالة في هذا الصدد، وهي أنّ كليّات الطب في الجامعات العصرية ترسل طلابها منذ السنة الأولى إلى العيادات قصد معاينة الحالات الإكلينيكية قبل العودة إلى المدرجات لتلقي الدروس النظرية، هذا ما يعرف بـ"الوضعية/المشكلة". لكن هذا لا يعني أنّ تطبيق نظرية بيداغوجية أو ديداكتيكية معينة كفيل بتطوير العملية التعليمية وعصرنتها، لا، ليس هذا هو المقصود. إنّ تغيير البرامج والمناهج هو فقط عامل من العوامل المساعدة، وهذا العامل وحده سيكون غير ذي جدوى في ظلّ غياب العوامل المرافقة له. وفيما يخصّ التدريس بواسطة الكفايات، يستحيل أن تتحقق المردودية المتوخاة في فصول مكتظة، ويشتغل المدرس بغلاف زمني كثيف، ويتعلم الدارسون في مقررات غير مخففة.

أليس تدريس الفلسفة بمشروع المجزوءات هو اختيار يضمن تصريف الكفايات بصورة مركّبة لدى المتعلم؟

ـ إذا فهمت السؤال جيداً، فالأمر يتعلق بالترابط المزدوج أو المعقد بين المجزوءات والكفايات. وفي هذه الحالة، فإنّ "تصريف الكفايات" ـ كما تقول ـ قد يثير بعض اللبس. فالمجزوءات ليس بينها أولوية أو أفضلية، كما قد يذهب الخيال بالبعض إلى ذلك. ولذلك

فهي مستقلة عن بعضها بعضاً، ويجوز فيها التقديم والتأخير. وبناء على هذا، سيطرح إنجاز أو تصريف الكفايات بحدة. فإذا راهنا على تحقق كفاية معينة في آخر المقرر، فهذا يستلزم نوعاً من التسلسل المنطقي بين المجزوءات. أمّا إذا أخذنا بعين الاعتبار استقلالية المجزوءة، فهذا سيتناقض مع كون الكفايات تتحقق في الحياة وليس داخل المجزوءة الواحدة.

لتقريب الصورة أكثر، يمكن أن نعمد إلى المقارنة بين المقرر السابق والمقرر الحالي. المقرر السابق كان يقوم على فلسفة المقاربة بالأهداف، بينما المقرر الحالي يقوم على فلسفة المقاربة بالكفايات. المقاربة بالكفايات تبدأ من "الوضعية/المشكلة" كما أشرنا إلى ذلك قبل قليل، بينما المقاربة بالأهداف تبدأ بما يُسمّى "التمثلات الأولوية". والفرق شاسع بين البدايتين: التمثلات الأولية تبدأ من المعاني البسيطة والمتداولة لدى عموم الناس بخصوص مسألة ما، قبل أن يتمّ الارتقاء بالتلميذ إلى الدلالة المعجمية واللغوية للمفهوم نفسه، لكي نصل به أخيراً إلى الدلالة الفلسفية. بينما في الوضعية/المشكلة الأمر مختلف تماماً، بل هو على الطرف النقيض، لأنّ الوضعية/المشكلة تضع التلميذ مباشرة أمام عائق صادم لتمثلاته، والهدف هو خلق الإرباك الذي يساعد على إثارة الدهشة. لذلك فالكفايات ليست جيلاً جديداً من الأهداف، كما يذهب البعض إلى ذلك، لأنّ المنطلقات ليست واحدة وكذلك الغايات. والاختلاف في المنطلقات والغايات يعود بدوره إلى أسباب يطول شرحها، وليس هذا هو مقامها.

إذن فمسألة التركيب المطروحة هنا تتعلق بطبيعة المجزوءة بما هي مفهوم ينحلّ إلى مجموعة من المحاور، وتتكفل نظرية الكفايات بتبيين تلك الطبيعة وتعمل على تبليغها للمتعلم. هل بوسع هذه النظرية أن تفي بوعدها؟ هذا سؤال جوهري بالنسبة للتدريس بالكفايات، لأنّه يتعلق بالمصير والمآل.

ما الحصيلة التي تحققتْ من جرّاء هذا الاختيار البيداغوجي؟ هل نرصد مفارقات من قبيل روح التفلسف والفلسفة المتطلعة إلى النقد والمساءلة والتحرر من القيود، وبين التربية والبيداغوجيا الحالمة بضبط قدرات وكفايات المتعلم وقياسها عن طريق التقويم؟

ـ الحديث عن الحصيلة يستدعي القيام بدراسات ميدانية، للوصول إلى استنتاج حكم متوازن. ولكن مهما تكن الحصيلة، وبغض النظر عن طريقة تقويمها، ليس من العدل أن نطالب المعلم والمتعلم على السواء بدرس تتحقق فيه "روح التفلسف والفلسفة المتطلعة إلى النقد والمساءلة والتحرر من القيود" في فصل لا يوفر تلك الشروط. أعيد وأكرّر ما قلته سابقاً: لن يكون هناك أي إصلاح للمنظومة التربوية ككل، مهما بلغ الغلاف المالي المخصص له، إذا 1) لم تبدأ الخطوة الأولى من حصر العدد داخل الفصل الواحد (لا يمكن أن تتحقق الكفايات في فصل يتجاوز ثلاثين دارساً)، 2) وإذا لم يتمّ التنازل عن الساعات التطوعية لكي يشتغل المدرس بثماني عشرة ساعة كسقف أعلى، 3) وإذا لم يتمّ تخفيف المقرّرات والتفكير في التخصص منذ الثانوي. يضاف إلى ذلك ضرورة التكوين بالنسبة للمدرسين، إذ في الوقت الذي يشكو فيه الجميع من تدني المستوى، تمّ تقليص سنوات التكوين في الإجازة إلى ثلاث سنوات بدل أربع. والنتيجة هي ما نلاحظه اليوم من عمليات ترقيعية: اقتراح فتح مراكز للتكوين في اللغات داخل الكليّات، قضاء سنة إضافية من التكوين في المدارس العليا قبل الذهاب إلى مراكز التربية والتكوين... وهكذا.

هل نحن في حاجة إلى بيداغوجيا في التعليم العالي على منوال التعليم الثانوي التأهيلي؟

ـ التعليم العالي ـ في العالم كله ـ هدفه هو البحث بالنسبة للأساتذة، والتمرن على البحث بالنسبة للطلبة. في حين أنّ البيداغوجيا تقنن التدريس، وتعقلن العملية التعليمية. وإذا كان الأمر مستساغاً في الثانوي، فلأنّ إكراه الامتحان الموحد هو الذي فرض التقيد بالخطوات البيداغوجية والديداكتيكية. وإذا افترضنا إمكانية إخضاع التعليم العالي لنوع معيّن من البيداغوجيا، فستكون النتيجة مماثلة لما هو عليه الحال في الثانوي. ثم إننا عادة ما نشكو من قيود البيداغوجيا، وتناقضها مع حرية المدرس والدارس معاً. ألم تأتِ أسئلتك على شكل تقابل بين حرية التفكير من جهة، وإكراهات البيداغوجيا من جهة أخرى؟ ■

المقاربات الديداكتيكية للفلسفة بألمانيا

■ جوناس بفيستر*
ترجمة: عزالدين الخطابي

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 Rollin France 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 Philosophie Fachdidaktik (ديداكتيك مادة الفلسفة، 2010). وتوجد مقاربات أخرى أيضاً، مثل مقاربة جوزيف سموكر هارتمان Hartmann .S .J أو مقاربة يوهانز روبيك Rohbeek .J.

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 حلٍّ 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 W. Schulz والمقاربة البنائية التي طورتها فرانس رولان (1982) وأيضاً ميشال طوزي (1994؛ 2006)، في إطار تقليد الديداكتيك البنائية لجان بياجي J. Piaget وهانز إيبلي H. Aebli وجيروم برونر J. Bruner وديفيد أوزبيل D. Ausubel 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, 117124-.

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, 8997-.

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., 7183-.

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, 98113-.

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, 19941999/, Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, Lyon: Chronique Sociale.

Tozzi, Michel 20052006/, “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.

المشاركون في الملفّ:

- الطيب بوعزة:

باحث وكاتب مغربي، حاصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة، من كليّة الآداب، جامعة محمد الخامس بالرباط. ويعمل حالياً أستاذاً للتعليم العالي في المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين/ طنجة، له مجموعة كثيرة من المقالات والدراسات منشورة في مجلات وصحف محلية ودولية. صدر له مجموعة من الكتب من بينها: كتاب "مشكلة الثقافة". كتاب "قضايا في الفكر الإسلامي المعاصر". كتاب "مقاربات ورؤى في الفن". كتاب "نقد الفكر الفلسفي" من جزأين. يشرف الطيب بوعزة على التحكيم العلمي لبحوث قسم الدراسات الفلسفية والعلوم الاجتماعية بمؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.

- يوسف بن عدي:

باحث مغربي في مجال الفلسفة العربية الوسيط والفكر العربي المعاصر، يشغل أستاذاً لمادة الفلسفة بالتعليم الثانوي، له مجموعة من المقالات والدراسات والمؤلفات، صدر له كتاب: "مساءلة النص الفلسفي المغربي المعاصر" (2007)، وكتاب: "أسئلة التنوير والعقلانية في الفكر العربي المعاصر" (2009)، وكتاب: "قراءات في التجارب الفكرية العربية المعاصرة: رهانات وآفاق" (2011)، وكتاب: "مشروع الإبداع الفلسفي العربي قراءة في أعمال طه عبد الرحمن" (2011)، وكتاب: "إشكاليات المنهج في الفكر الفلسفي العربي (2011).

- محمد مزوز:

أكاديمي وأستاذ الفلسفة الإسلامية، جامعة محمد الخامس، من مؤلفاته: "مشكلة الوجود بين ابن رشد وأرسطو"، والإنطولوجيا الإسلامية، إضافة إلى العديد من المقالات والدراسات المنشورة في مجلات عربية ودولية محكمة.

- عز الدين الخطابي:

أكاديمي ومترجم مغربي، أستاذ باحث بالمدرسة العليا للأساتذة بمكناس، شعبة الفلسفة، ومنسق مسلك ماستر الفلسفة والتربية، حاصل على الدكتوراه في الإثنولوجيا من جامعة نيس بفرنسا. عضو بهيئة تحرير مجلات: عالم التربية، وليلي، ودفاتر التربية والتكوين. أصدر العديد من المؤلفات في مجالات التربية والفلسفة والاجتماع، من بينها: "سوسيولوجيا التقليد والحداثة بالمجتمع المغربي" (2001)، "مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب" (2002)، "أسئلة الحداثة ورهاناتها" (2009). كما ترجم عدة أعمال لمفكرين وفلاسفة، من ضمنها: عن "الحق في الفلسفة" لجاك دريدا (2010)، "المغرب المجهول" لأوغست موليراس، و"المعلم الجاهل" لجاك رانسيير (2014).

- عبد الله بربزي:

باحث مغربي في علوم التربية - جامعة مولاي إسماعيل- مكناس، من مؤلفاته الصادرة: "طرق المراجعة وقلق الامتحان، تشخيص الصعوبات واقتراح الحلول"، إضافة إلى مجموعة من المقالات والدراسات المنشورة في مجلات تربوية وفكرية.

- عمر بن بوجليدة:

باحث ومترجم تونسي، حاصل على الدكتوراه في الفلسفة، كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس. نشر العديد من الأبحاث والدراسات في مجلات عربية. من مؤلفاته: "الحداثة واستبعاد الآخر/ دراسة أركيولوجية في جدل العقلانية والجنون" (2013).

- منوبي غباش:

باحث وأكاديمي تونسي، حاصل على دكتوراه في الفلسفة السياسية والاخلاقية. أستاذ مساعد بالمعهد التحضيري للدراسات الأدبية والعلوم الإنسانية بتونس، قسم الفلسفة، جامعة تونس. مهتم بالفلسفة السياسية-الأخلاقية والمشروعية السياسية، وأشكال الديمقراطية، والعدالة الاجتماعية، والدراسات الثقافية والحضارية.

- غيضان السيد علي:

باحث مصري، أستاذ الفلسفة بكليّة الآداب، جامعة بني سويف، له مجموعة من المقالات والأبحاث في عدة مجلات عربية. ومن مؤلفاته الأساسية: الفلسفة الطبيعية والإلهية - النفس والعقل: عند ابن باجة وابن رشد (2009).

- جوناس بفيستر:

أستاذ بثانوية نوفيلد في مدينة بيرن السويسرية، وأستاذ مساعد بجامعة بيرن.

في تدريس الفلسفة

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

جميع الحقوق محفوظة © 2015

All rights reserved © 2015