تعليمية الفلسفة

إعداد الأستاذ : مصطفى غوزي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان –

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الإنسانية

شعبة الفلسفة

عنوان الماستر : فلسفة عربية و إسلامية – السنة الثّانية -

السداسي: الأوّل ، السنة الجامعية 20-21

اسم الوحدة : منهجية

اسم المادة : تعليمية الفلسفة 1

العمل منجز : من قبل الأستاذ غوزي مصطفى.
عنوان الأستاذ الالكتروني: mus.ghouzi@gmail.com

أهداف التعليم : يسعى المقياس إلى دراسة الطرائق المبتكرة في تعليم الفلسفة و محاولة تقريب التفكير الفلسفي من ذهن الطالب، و التركيز على الخصائص الموضوعية و الحسّ النقدي.

محتوى المادة: أهداف التعليم: يسعى المقياس إلى دراسة الطرائق المبتكرة في تعليم الفلسفة ومحاولة تقريب التفكير الفلسفي من ذهن الطالب، والتركيز على خصائص الموضوعية والحس النقدي.

المعارف المسبقة المطلوبة:المواضيع التي تهتم بتدريس طرائق التعليم بشكل عام، ومعارف علم النفس التربوي، وفلسفة التربية.

محاور المادة:

المحور الأوّل: تداولية تعليميّة الفلسفة

المحور الثّاني: تاريخية تعليمية الفلسفة

المحور الثّالث: أخلاقيات الدّرس الفلسفي

المحور الرّابع: تعليميّة الفلسفة بين الفلسفة وعلوم التّربية والبيداغوجيا

المحور الخامس: تعليميّة الفلسفة وآليات ممارستها

-1نَظم التّصورات

-2الإستشكال الفلسفي

-3الحجاج الفلسفي

المحور السّادس: الجانب التطبيقي في تعليمية الفلسفة

-1الإنشاء الفلسفي الأسس النظرية والإجرائية

-2تعليمية النّص الفلسفي

2-1وظائف النّص الفلسفي

2-2طرائق التّعاطي مع النّص الفلسفي

المحور السّابع: تقييم كفايات تمثّل الرّوح الفلسفيّة عند المتعلم

المحور الثّامن: النّشاطات التّعليمية في تدريس الفلسفة.

1- الدّرس.
2- المقال.
3- النّص.
4- الإنتاج الفلسفي.
5- العرض.
6- البحث.

1 - **مقدمة:** مارس فلاسفة عبر تاريخ الفلسفة ، وظيفة تدريس الفلسفة ، على اعتبار أنها نشاطا فكريا يذهب بعيدا في التجريد، يؤديه ثلة من النّاس الذين قد اجتمعت فيهم صفات و مؤهلات ذاتية و أخرى موضوعية ؛ و بين هؤلاء، الفيلسوف كانط، الذي وعى ، فأدرك ضرورة

الاهتمام و الاشتغال بمسألة تدريس الفلسفة ، حيث عمل على رصد الشروط الضرورية لإنجاح الدرس الفلسفي بصفته محورا من محاور النقد المتعالي للعقل الخالص، و ليس بالقضية البيداغوجية الصّرفة، مؤمنا أنّه إن أنجز الدرس الفلسفي بحسب المعايير الفنية ، أيعن، فأثمر تنويرا في العقول ، ما يؤدي بمقتضى ذلك، إلى تحرر العقول و انعتاقها من نير الاستبداد و الطغيان. و عليه يمكن أن نطرح أسئلة ، نقيّد بعضا منها: مالمقصود بالتداولية ؟ ما المقصود بالتعليمية بصفة عامّة ؟ و ما هي خصائصها؟ ، و ما المقصود بتعليمية الفلسفة بصفة خاصة؟

المحور الأوّل: تداولية تعليمية الفلسفة

- ضبط مصطلح التداولية: إن كانت التداولية هي مجموعة من النظريات بمنطلقات متباينة ، غير أنها تشترك في القول على أنّ اللغة نشاط يمارس ضمن سياق متعدد الأبعاد. و أول ظهور للتداولية جاء نتيجة رد فعل للتوجهات البنيوية و التي خلصت إلى تصورات صورية مبالغ فيها ، قد يكون اللساني الأمريكي" تشومسكي نعوم"[1] أشهر من قال بها. فأمثال هذا المفكر يذهب في وصفه للظواهر اللغوية بالاعتماد على التقابل المشهور الذي وضعه العالم السويسري المشهور " دو سوسير " و بحسب رأي اللساني الفرنسي " منقونو"، فإن مفهوم التداولية يحيل إلى فرع من فروع الدراسة اللسانية و إلى تصور معين للغة نفسها و التبليغ اللغوي يناقض تماما التصور البنيوي، حيث أنّ التّوجه التّداولي يعبر كل العلوم الإنساني، فلا يمثل نظرية بعينها بقدر ما يمثل نقطة لقاء لمجموعة من التّيارات تشترك في بعض الأفكار الأساسية و الرّئيسية.

و لمصطلح التداولية مقاربات عدّة لإدراك مغزاها، فمثلا نقرأ في مؤلف فرنسوا لاترافرس[2] و الموسوم ب:" التّداولية – تاريخ و نقد – أنّه من بين التعاريف ذائعة الصيت لمصطلح التّداولية، ذاك التّعريف الذي يحيل الدّلالة إلى المتكلم، و في المقابل هناك خصائص قد ارتبطت بالعبارة؛ أو الانكباب قصرا على العبارات الصّريحة. و هناك تعاريف حديثة العهد، تُعرّف التّداولية على أنّها دراسة اللغة في سياق ما، أو أنّها اللغة و قد ارتبطت بالاستعمال أو الاستخدام. يخلص الأستاذ فرانسوا لاترافس، إلى أنّ جميع هذه التّعاريف، إن كانت لها قيمة، فقيمتها تقتصر على القيمة الديداكتيكية، لا غير. و لهذا تظل هذه التعاريف غير كافية، متى حلّ زمن التّطبيق أو تحديد المصطلحات، و لكي يكون للقول قرار و قوة، حري بالأستاذ أن يُمثّل، فمثلا " الإحالة للمتكلم " و " السّياق " بالإمكان أن يُعيّنا ظواهر شتى و بدلالات مختلفة للغاية[3] ..

الدلالة الواسعة : إذا كانت وظيفة التّداولية هي تفسير آلية اللغة و ذلك بالرّجوع إلى شروطها المحسوسة، فالتداولية تضم جميع خصائص علاقات العلامات و استعمالاتها، استعمالات، لسانية ذات بعد اجتماعي، أو لسانية ذات بعد نفساني، أو استعمال تواصلي. و الدلالة الضيقة: تتمثل في انشغال التداوليين حصرا بمشكلات مرتبطة بنظرية المعنى.

بالرغم من أنّ مصطلح التداولية يكتنفه غموضا،لأسباب متعلقة بنشأته، و من مادته الأولى المكونة له؛ و لهذا فهو في دلالته، لا يقتصر على تعريف واحد وحيد، فهو يعني من بين ما يعنيه:" مجموعة من البحوث المنطقية اللسانية، و هي (التداولية) كذلك الدّراسة التي تُعنى باستعمال اللغة، و تهتم بقضية التلاؤم بين التعابير الرمزية و السّياقات المرجعية و المقامية و الحديثة و البشرية" [عن الموسوعة الكونية][4] . أمّا عن من أطلق هذا المصطلح و أشاعه أول مرة، فشارل موريس[5]، صاحبه، و ذلك سنة 1938، للدلالة مادة مكملة لعلم التراكيب اللغوية و علم الدلالة.

---

[1] - من مواليد 07 ديسمبر 1928 ، فيلسوف ، و منطقي ، و مؤرخ ، و ناقد ، و ناشط سياسي أمريكي ، يوصف على أنه " أب اللسانيات الحديث " ، علاوة على أنه شخصية بارزة في الفلسفة التحليلية. يعود إليه الفضل في تأسيس نظرية النحو التوليدي، من كتبه اللغة و مشكلات المعرفة .

[2] - فيلسوف كندي ناطق باللغة الفرنسية يعمل بجامعة الكبيبك، مشتغل بفلسفة فينجشتاين، و باللسانيات العامة، و بفلسفة اللغة.

[3] - François Latraverese, la pragmatique – histoire et critique – Pierre Margada éditeur 2, Galerie des princes, des princes, 100 Bruxelle. اقتباس بتصرف، ترجمة شخصية

[4] - فيليب بلانسيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى 2007، سورية، ص 18.

[5] - فيلسوف و سيميائي أمريكي ولد سنة 1903 و توفي سنة 1979، من مؤلفاته التيار التداولي في الفلسفة الأمريكية.

- ضبط مصطلح الديداكتيك أو "التعليمية" : تعود الكلمة إلى الفعل الإغريقي " ديداسكو " و الذي يعني " أُعلّم ، أُرْشِد" و تفيد الكلمة من الناحية الاشتقاقية المتعلق بالإرشاد أو التعلّم، و تحيل كلمة ديداكتيك إلى معنيين :

أ- المعنى الشائع أو العامي :

* تقنية السّمعي – الشفوي بغية تعليم اللغات.
* المسعى التجريبي بغية تعليم العلوم الفيزيائية .
* دراسة الحالة بغية تعليم العلوم الاقتصادية .

ب – المعنى الحديث : مرتبط بتدبر أو تفكر المعلم إزاء:

* طبيعة المعارف المعدّة لتعلمها.
* الأخذ بعين الاعتبار لتصورات المتعلّم بالنسبة لهذه المعرفة.

تهتم الديداكتيك بمضامين المعرفة و كيفية ملائمتها- من قبل المعلم – لقدرات و فهم تلاميذه . و تعتبر الديداكتيك وضعيات التعلم و التعليم، انطلاقا من المضامين التي تُدرس.

يُجمل الأستاذ دانيال كورتاس توريا ، كما أقدم عليه أعلاه ، إسهامات الديداكتيك في الأمور الأربعة الآتية :

- الأمر الأول يتمثل في تعليق إجراء الجزاء الاجتماعي إلى حين.
- الأمر الثاني يكمن في التقدميّة .
- الأمر الثالث متعلق بالشمولية أو الاستقصائية
- الأمر الرابع و هو تكافوء الفرص و محاربة العشوائية الملاحظة في مجالات التعلّم[6]

في مقال له موسوم ب: " بيداغوجيا، ديداكتيك عامة ، ديداكتيك المادة " يعرّف الأستاذ " سعيد تاسرا " الديداكتيك بأكثر تفصيل، مقارنة بالبيداغوجيا، حيث يذكر أنّ الكلمة من اللغة الإغريقية القديمة، فديداكتيكوس و التي تحيل إلى معنى المؤهل للتعلّم، و الكلمة مشتقة من الفعل " ديداسكو" أيّ تعلّم و إرشاد، مضيفا أنّ الديداكتيك تعطي الأولوية إلى علاقة المعرفة- المُقدّمة؛ على عكس البيداغوجيا التي تركز أكثر على المعلم ـ التلميذ قصد التربية. ليخلص أن بينهما علاقة تكامل، و هذا ما يُشاهد أثناء تأدية المعلم لمهامه التعليمية اليومية.

و الديداكتيك على نوعين :

أ – الديداكتيك العامة : مجاله التعلّم و التعليم و ذلك في إطار مضمون معين. إنّ المسألة المركزية لكلّ ديداكتيك ترتبط بالمعارف و طرق تعليمها و تعلّمها ، و ذلك في سياق اجتماعي معيّن، و من دونه،فإنه من غير الممكن الحديث عن ديداكتيك، و يذهب الأستاذ سعيد أنّ نشأة التدبر الديداكتيكي يعود إلى نهاية الستينيات و تحديدا مع إصلاح الرياضيات الحديثة ، و يتابع الأستاذ في عرضه، مقدما موقف الباحث " سمويل جوسيا"[7] ، فحواه أنّ لمصطلح الديداكتيك تاريخ ، لم تكن هذه الكلمة – أيّ الديداكتيك – محل إجماع بين المهتمين بقضايا التعليم ، بل كان هناك من يفضل لفظتي ابستمولوجيا- تجريبية عليها، أمّا الداعي الذي دفع بهؤلاء أن يختاروا تلك اللفظة المركبة، فهي تعني بحسب

---

[6] - CORTES – TORREA DANIEL , Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle ,concepts , méthodes, outils, 2016 . ترجمة شخصية و بتصرّف

[7] - أستاذ علوم التربية ، بجامعة " بروفانس " تعتبر أعماله، ثورة حقيقية في ميدان التعليم بصفة عامّة.

الديداكتيكي الفرنسي "غي بروسو "[8] تنظيم المعارف وفق وضعية ما. و لكن و في آخر الأمر، و لدواعي شتى استقر الاختيار على مصطلح ديداكتيك، و على أعقاب ذلك ذاع المصطلح و انتشر بفضل أعمال بروسو في مجال ديداكتيك الرياضيات، ليفرض بعد ذلك، على باقي المواد ذات الصلة القريبة من مادة الرياضيات، مثل ذلك، مثل ديداكتيك الفيزياء مع فرنسيس هالفاكس.

أمّا أهم مجالات البحث التي تتناولها الديداكتيك فالمسار (أيّ علاقة المعلم بالمضمون) ، و تحليل العملية التعليمية (علاقة التلميذ بالمعلم) و العلاقات البينية، بين هذه المجالات الثلاثة، تاريخيا هذه المجالات التدبرية تشكل ما ندعوه بالمثلث و الذي يستحيل في الأخير إلى مثلث ديداكتيكي.

ديداكتيك المواد : يقصد بهذا النوع، استنادا إلى ما جاء في مقال لسمويل جوسيا ، موسوم ب: "مدخل إلى ديداكتيك العلوم و الرياضيات " دراسة الظواهر التعليمية، و شروط نقل ثقافة خاصة بمؤسسة ما (المؤسسات العلمية) و شروط امتلاك معارف من لدن معلم، ففي هذا النوع يتم التركيز على مسألة طبيعة المعرفة المدرسية التي نود تعليمها للناشئة؛ لذا فإننا نتكلم عن ديداكتيك الرياضيات، أو الفيزياء ، عن ديداكتيك اللغة الغربية، أو التاريخ، و عن ديداكتيك التربية البدنية ، أو الرياضة ، فنحن لا ندرس بالطريقة ذاتها الشعر و الرياضيات ، و لا ندرس بالطريقة نفسها أيضانظرية الموسيقى(السولفاج) كما ندرس الكمياء . و عليه، يكون من الضروري أن يتساءل الديداكتكيون عن خصوصية المعرفة التي تُدرس. تساؤل يكون بمثابة المنطلق لكلّ تدبر ديداكتيكي، علاوة على أنّه السمة التي بها يتميّز عن كلّ تدبر بيداغوجي،هذا الأخير الذي يُبنى بمعزل عن المعارف ، و يُلحق بمبادئ عامة من نوع " تكوين الفكر " و " تكوين الروّ

ح النقدية " .

بالنسبة للأستاذ جوسيا، فإنّ البيداغوجيا إنْ نُظِر إليها النظرة الديداكتيكية ، لن تكون حينئذ سوى إنتاج فكري مستقل عن المضامين المدروسة، و لكي يهب لما يذهب إليه لا يجد بدا من تقديم المثال و الذي يراه هو يفي بالغرض، قائلا أننا نسمع من يقول – يبدو أنّه يقصد البيداغوجيين – بوجوب أن يكون التلاميذ فعّالين، ناشطين، ليتابع معلّقا أنّه من زواية نظر ديداكتيكية، فإن هذه العبارة هي تعبير عن مبدإ بيداغوجي ، لنفترض أننا بداخل قسم للسنة السادسة من التعليم الابتدائي – نظام كلاسيكي - و أثناء حصّة الرياضيات (الحساب) ، فجأة و دون سابق إنذار تقوم تلميذة من مقعدها ، و تبدأ بالجري داخل القسم في حركة دائرية، في هذه الحالة هذه التلميذة نشيطة قطعا، لكن المقصود بالنشاط في الرياضيات لا يتطابق مع النشاط الذي أقدمت عليه التلميذة. و ظيفة المثال الذي أعطاه الأستاذ جوسيا يكمن في أنّ التعاليم البيداغوجية ليست إلا خطابات عامّة ، يستحيل أن نقول عنها أنها صحيحة أو حتى كاذبة، و بالتالي هي عديمة الجدوى. و الحال على النقيض إن تعلّق الأمر بالديداكتيكين، فهؤلاء مثلهم، مثل الأطباء، فهم يبحثون قصد فهم مالذي يجعل هذه المادة أو تلك صعبة، و لهذا، نراهم يبذلون المجهودات بغية وضع مقاربات الهدف منها تجاوز هذه الصعوبات، و ذلك، من خلال القيام بعمل في الصميم يتناول مضامين العملية التعليمية- التعلميّة .

أمّا الأستاذ دانيال كورتاس توريا ، فلا يشاطر الأستاذ سمويل جوسيا الرأي ، بخصوص نشأة و بدايات التعليمية أو الديداكتيك ، حتى و إن قصد الأخير ، بداية ديداكتيك الرياضيات. فبحسب الأستاذ كورتاس فإنّ لكلمة ديداكتيك معنيين إثنين، و ذلك منذ ظهور الكتاب المؤسس" الديداكتيك الكبرى" للكاتب التشيكي يان أموس كومنسكي[9] و الصادر سنة 1657.

- المعنى الأوّل : يحيل إلى استعمال تقنيات و مناهج تعليم خاصة بكلّ علم، معنى ذلك، أنّ لكلّ علم أو فن تقنيات و مناهج تخصّه و تتماشى مع طبيعته ، فمثلا مسعى العلوم الفيزياء تجريبي ، و تعلّم اللغات يستدعي السمعي – الشفوي ، و تعلّم العلوم الاقتصاديّة تتطلب تقنية دراسة الحالة .

---

[8] - ديداكتيكي فرنسي من مواليد 04 فبراير 1933 بمدينة تازه المغربية من مؤلفاته " الخطأ في الرياضيات من زاوية نظر ديداكتيكية " .

[9] - ولد في 28 مارس 1592 و توفي في 15 نوفمبر 1670، فيلسوف و نحوي و تربوي و رجل دين .

- المعنى الثاني : تدرس الديداكتيك التفاعلات التي يمكن أن تبنى في وضعية تعليمية – تعلميّة بين معرفة معينة ، و معلم متمكن من هذه المعرفة و تلميذ متلقي .

لا تكتفي الديداكتيك المعاصرة بدراسة المادة تبعا لبرنامج قد سطر من قبل ، بل تطرح التفكير الابستمولوجي للمعلم و المتعلق تحديدا بطبيعة المعارف الواجب تدريسها،كشرط ضروري، و أيضا، الأخذ في الحسبان تمثلات المتعلم اتجاه هذه المعرفة.

يُرجع الأستاذ دانيال توريا سبب الاهتمام المتزايد – في فرنسا على سبيل المثال – بالديداكتيك، إلى أولا، نتائج الأبحاث في هذا الميدان و التي شملت مختلف الاختصاصات ، من دون إغفال الظرف الاجتماعي المؤسساتي بوصفه حاضنا و دافعا. فمنذ ثلاثين سنة (1975 – 1980) أو أزيد، أدرك الباحثون بوجوب اعتماد مقاربات جديدة تتكفل بإيجاد حلول ناجعة للمشكلات المزمنة التي تعاني منها المدرسة الفرنسية. نسبة الفرنسيين البالغين و الذين قد أنجزوا مسارا دراسيا عاديا، يشتكون من ثغرات جد خطيرة في مجال المعارف العامة . و لتمثيل على ذلك ، يقدم الأستاذ توريا تحقيقا أجراه كل من الباحث كابفر و ديبوا : يطلب من الفرنسين أن يصرحوا إن العبارة " الشمس تدور حول الأرض " جملة صحيحة أو خاطئة" . فجاءت نتائج التحقيق أو الاستبيان غير متوقعة، مدعاة إلى الانتباه و التساؤل:

1- الفئة الأولى : الجملة كلية صحيحة، نسبة القائلين بها : 30.5 بالمائة.

2- الفئة الثانية: احتمال أن تكون صحيحة، النسبة : 7.9 بالمائة.

3- الفئة الثالثة: احتمال أن تكون خاطئة، النسبة : 4.2 بالمائة.

4- الفئة الرابعة: تماما خاطئة، النسبة : 53.1 بالمائة.

5- الفئة الخامسة: لا يعلمون، 4.4 بالمائة.

ملاحظة: بمقتضى نسبة الإجوبة فهناك حوالي 14 مليون من الفرنسيين البالغين ، من يرى أن العبارة صحيحة. فعلا هذه النتائج مدعاة إلى الذهول و الاستغراب. و يكون الأمر أكثر إذهالا، و أكثر استغرابا، إن علمنا أنّ نسبة غير قليلة من الذين يعتبرون أنّ هذه الجملة صحيحة، هم من الذين أنجزوا دراسات ثانوية عامّة أو تقنية . و لأجل تبيان الأمر و استجلائه ، قدّم الأستاذ توريا نتائج ذات الاستبيان أو التحقيق و لكن أكثر تصويب ، يظهر فيه عامل التباين في المستوى التعليمي:

1- الابتدائي : 53.3 بالمائة.

2- ابتدائي عالي : 40.8 بالمائة.

3- تقني تجاري : 31.8 بالمائة.

4- ثانوي : 36.5 بالمائة.

5- عالي : 15.7 بالمائة.

بعدما أن أصيبا الباحثان بالذهول و الاندهاش، جرّاء هذه النتائج غير المتوقعة، تابعا تحرياتهما ، فتبيّنا لهما، أنّ العديد من المفاهيم الأساسية لدى الطلبة و تحديدا في اختصاصاتهم هم غير متحكّمين بها. و بناء على ما تقدّم، أخذ الباحثون و الأساتذة على عاتقهم تحديد تصورات و تمثلات المتعلمين التي تقف عائقا أمام اكتسابهم لمعارف جديدة، فانشغال هؤلاء الأساتذة و الباحثين، يكمن في التفكير حول طبيعة هذه العوائق، و العودة إلى ابستمولوجيا لكل اختصاص، و فك عقدة خيط هذه المعارف.. إذن الديداكتيك المعاصرة تستند في مرجيتعها إلى مروحة عريضة من الأعمال الأكاديمية و التي يتساءل فيها أيضا عن العوائق الابستمولوجية في كل اختصاص على حدا..

المحور الثّاني: تاريخيّة تعليمية الفلسفة

من الواضح أنّ نشاطا تعليميا، كتعليم و تعلّم مادة الفلسفة، هو رهين وضع سياسي و اجتماعي معيّن، فمن غير الممكن أن نتصور درسا فلسفيا ينجز، إلا و كان هذا الدرس قبلا، قد ارتبط ارتباطا وثيقا بوضع تاريخي محدّد بصفته إطارا، و وضع سياسي-اجتماعي، فاعل، مؤثر، إن لم يكن موجه حتى، و هذا لا يمنع من القول، و على الرغم مما تقدّم، بأنّ للفلسفة من القوة الداخلية المعتبرة، ما يجعلها لا تنساق انسياقا كليّا، صوب لحظة زمنية بعينها، الآنية، فتمتصها امتصاصا، حتى تتماهى مع الظّرفية، و لكن من جانب آخر، على الذي يقارب موضوع مثل موضوع تدريس أن يضع نُصب عينيه،أنّ طبيعة الموضوع تجبره أن يمتثل لمقتضياته، و من مقتضياته، أن لا يتم التّطرق إليه، إلا و هو قد تعلّق بوضع معيّن قد تحدّد؛ و عليه، نجبر عن الكلام حول تاريخية تعليمية الفلسفة بالجزائر، الوطن المحتضن. فكيف ذلك يا ترى؟

الكلام يقع في نقطة يصب فيها، الوطني مع الكوني، أو العالمي، و قد تكون الفلسفة بالصفة و الذات، الخطاب المجسّد لهذا التّوصيف المكاني المعلن ابتداء. لقد عرفت الجزائر و منذ القرن 10 الهجري، 16 الميلادي، انتشارا للنشاط التّعليمي بصفة عامّة، فقد ألّف علماء جزائريون في علوم عقلية، و قد أراها إرهاصا للفلسفة، أو على الأقل قدرة العقل غير الأوروبي – " المغاربي" - على تناول التّناول التّدبري، للقضايا المجرّدة، و المعاني التي لا يستغرقها تماما الظّرف. و برز في تلك الفترة التّاريخية، علماء للدّفاع عن المنطق، باعتباره المسيّر لحركة الفكر الفلسفي فيما أتصور، بل هؤلاء، اعتبروا أن المكلّف قبل أن يهتمّ بالعلوم الشّرعيّة،لزاما عليه الاطلاع و دراسة علم المنطق، العلم الوافد كما يقال، و الذي حُرّم، و عُدّ زندق، قال ابن صلاح:" الفلسفة أس السّفه و الانحلال، و مادة الحيرة و الضّلال، و مثار الزيغ و الزندقة، و من تفلسف عميت بصيرته عن محاسن الشّريعة المؤيدة بالحجج الظاهرة، و البراهين الباهر، و من تلبّس بها تعليما و تعلّما قارنه الخذلان و الحرمان، و استحوذ عليه الشّيطان.. وأماالمنطق فهو مدخل الفلسفة و مدخل الشّر شر،و ليس الاشتغال بتعليمه و تعلّمه ممّاأباحه الشّارع، و لا استباحه الصّحابة و التّابعين، و الأئمّة المجتهدين، و السّالف الصّالحين، و سائر من يقتدي به أعلام الأمة و سادته و أركان الأمة و قادتها، قد برأ الله الجميع من مغرة ذلك و أدناسه و طهّرهم من أوضائه[10] و من العلماء المغاربة الذين لم يذهبوا إلى ما ذهب إليه الإمام ابن صلاح، و عارضوه معارضة صريحة فيما تعلّق بقيمة المنطق و أهميته في إدراك مقاصد الشريعة الإسلاميّ، العلامة محمد بن يوسف السّنوسي، و الذي يقول في بهذا الصدد:" إنّ المُكلّف قبل أن ينشغل بالعلوم الواجبةشرعا. لابد أن يأخذه نصيبه الضروري من علم المنطق؛ ليتشغل بعد آلة العقل بالعلوم الشّرعيّة استفادة و إفادة علما و عملا. بنية خالصة [...] فقد يؤدي الجهل بالقواعد إلى الكفر و البدعة. و عليه أن يبادر بالنّظر فيمن يحقق له هذه العلوم، و يختاره للصّحبة عن الأئمّة الزاهدين بقلوبهم المشفقين على المساكين الرّوفاء على ضعفاء المؤمنين". و هذا ما أكّد عليه المرحوم الدّكتور، أبوالقاسم سعدالله و قيّده في مصنفه تاريخ الجزائر الثّقافي، حيث قال:" و قد نسب إلى أحمد بن يونس القسنطيني أنّه كان مشاركا فيه و أستاذا، و ألّف أبوالمشدالي شرحا على جمل الخونجي في المنطق أيضا. و قد قيل أنّه قام بذلك ملخصا و محققا شروح من سبقوه عليهاابن مرزوق و سعيد العقباني و الشّريف التّلمساني و ابن واصل الحموي. فكان المشدالي على إطلاع واسع بهذه المادة، و لذلك استطاع أن يقوم بعمله الصّعب. و كان قد درس المنطق في القدس. و من الذين كتبوا في المنطق أيضا محمد بن يوسف السّنوسي الذي عُرف بكتابه (المختصر) و هو الكتاب الذي أصبح موضع تعاليق و شروح علماء، .. كما ألّف ابن القنفد عدّة تآليف في المنطق أيضا منها (إيضاح المعالي) و (تلخيص العمل)[11] ؛ و لم يتوقف الأمر عند هذا الحدّ، بل سعى بعض علماء الجزائر آنذاك، إلى المرافعة أمام نظرائهم في المشرق لصالح الأخذ بالمنطق، حتى و إن كان هذا العلم أو الفن قد وفد من دار الكفر، فعلى سبيل المثال دارت بين السيوطي العلامة النّجم بالدّيار المصرية، و العلاّمة المجاهد المقدام محمد بن عبدالكريم المغيلي[12] مراسلة حول مسألة الأخذ بالمنطق و بالعلوم الوافدة عامة،فإذا نهى السيوطي المسلمين من النّهل من جميع العلوم و على رأسها علم المنطق، فإنّ المغيلي على العكس من ذلك، أجاز استعماله و أباحه لعدم معارضته الشرّع الإسلامي، و بيّن ذلك بواسطة أبيات شعرية تعليمية، و كان بسلوكه هذا السبيل مدركا لأهمية تدريس هذا الفن و قيمته التعليمية، في أوساط

---

[10] - فتاوى و مسائل ابن صلاح في التّفسير و الحديث و الأصول و الفقه و معه أدب المفتي و المستفتى، حققه و خرّج حديثه و علّق عليه : الدّكتور عبد المعطي آمين قلعجي، المجلد الأول، دار المعرفة، الطبعة الأولى، بيروت،لبنان، 1986، ص، ص 209، 210 .

[11] - أبو القاسم سعدالله، تاريخ الجزائر الثّقافي 1500 1830، الجزء الأول، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى،بيروت ، 1998، ص، ص 118، 119.

[12] - ولد سنة 790ه الموافق ل 1425م ، و توفي سنة 909ه الموافق ل 1504م، كان له دور كبير في نشر الإسلام في أدغال إفريقيا، كما اشتهر محاربته اليهود في منطقة توات (أدرار) من مؤلفاته لب اللباب في ردّ الفكر إلى الصواب في المنطق.

الناشئة، فالتعليم باعتماد شعرا وسيلة، مقاربة ذات فائدة ملاحظة، خاصة إذا كان المتعلم يحضى بحافظة أو ذاكرة حسنة، و عادة ما يكون المتعلم و هو في مقتبل العمر، حائزا على قدر معتبر من هذه الملكة المهمة في اكتساب المعارف و المحافظة عليها، هذا من جانب، و من جانب آخر، اعتماد الشيخ المغيلي الشّعر في توضيح المراد من المنطق، له من الوجاهة ما له، خاصّة في سياق الثّقافة العربية الإسلامية، التي تولي الشعر أهمية، و تضفي عليه قدرا من العلو و السمو، و تراه مفحما إذا تعلّق بناظمه، مصداقيته لا تضاهى، و ربما ارتأى الشيخ أن يعبر عن موقفه شعرا، فيبعثه رسالة لمن يُقدّر الشّعر، و يدرك أثره في التفوس، و هو بدوره أقصد جلال الدّين السّيوطي، كان مجبرا أن يردّ على شيخنا بالسّلاح نفسه، أيّ بالشعر؛ يقول المغيلي:

" سمعت بأمر ما سمعت بمثله * و كلّ حديث حكمه حكم أصله
أيمكن أن المرء في العلم حجة * و ينهي عن الفرقان في بعض قوله
هل المنطق المعني إلاّ عبارة * عن الحق أو تحقيقه حين جهله
معانيه في كلّ الكلام فهل يرى * دليلاً صحيحاً لا يُردّ لشكله
أريني هداك الله منه قضية * على هذا تنفها عن محله
و دع عنك ما أبدى كفور و ذمه * رجال و إن أثبت صحة نقله
خذ الحق حتى من كفور و لا تقم * دليلا على شخص بمذهب مثله
عرفناهم بالحق لا العكس فاستبن * به لا بهم إذ هم هداه لأجله
لئن صحّ ما ذكرتم فكم هم * و كم عالم بالشّرع باح بفضله"[13]

تماديا في هذا الاتجاه، و تأكيدا على وجوب الأخذ بالمنطق، و علاوة على نظم المغيلي المُثني على المنطق، نظّم العلامة و الشّاعر الجزائري، فارس المعقول و المنقول، الشيخ عبدالرحمن بن سيدي محمد بن عامر الأخضري[14] نظما سمّاه ب :" السُلّم المُرونق في علم المنطق"، نذكر أبياتا تحث على جواز الاشتغال به:

" و الخُلْفُ في جوازِ الاشْتِغَال * به على ثلاثة أقوال
فابن الصّلاح و النّواوي حرّما * و قال قوم ينبغي أنْ يُعْلما
و القولة المشهورة الصّحيحة * جوازه لكامل القريحه
مُمَارِسِ السّنة و الكتاب * ليهتدي به إلى الصّواب"[15]

و إذا عدنا إلى واقع تدريس مادة الفلسفة بالجزائر، بعد استقلال البلاد سنة 1962، و استئنسنا بمقال تشريحي- أو قل تقريرا أشبه ما يكون بالمسح العام – للدكتور زواوي بغورة[16] موسوم ب: " تعليم الفلسفة – ممارسات و خطابات ، دراسة متفحصة للتّجربة الجزائريّة - تعرّض فيه لوضع المادة، تدرّس منذ عام 1962 و قد ارتبطت بتوجهات سياسية و اختيارت إيديولوجية، و برامج و مناهج، و نوعية من الأساتذة أجانب فمحليين، طبعت الفلسفة بطابع لربما لا يعبّر التعبير الحقيقي عن ماهية الفلسفة، و خطابها الإنساني و الكوني، مادة اعتمدت و منذ فترة اللغة العربية وسيلة للتعبير عن القضايا الفكرية، تلك القضايا تتجاوز السياقي الوطني و القومي بطبيعة الحال، و تسمو أيضا على المنجزات و التي تمكّن الفضاء العربي الإسلامي عبر صيرورته التّاريخية من انجازها أو تحقيقها؛ و في آخر هذا المسح، يقدّم الأستاذ أهم الملاحظات و التي خلص إليها و المترتبة عن فحصه لواقع الفلسفة بالجزائر:

---

[13] - العلامة محمد بن عبدالكريم المغيلي الجزائري، لبّ اللباب في ردّ الفكر إلى الصّواب، تحقيق و تقديم و تعليق أبوبكر بلقاسم ضيف الجزائري، دار ابن حزم للنشر و التّوزيع، الطّبعة الأولى، 1427هـ – 2007 ، ص،ص 08، 09.

[14] - ولد في 920 – 953 هـ / 1514- 1545 ، من مؤلفاته المختصر في العبادات على مذهب الإمام مالك.

[15] - عبدالرحمن ابن الصّغير الأخضريّ، السُلّم المُرؤنق في علم المنطق، ملتقى أهل اللغة العربية، www.ahlalloghah.com .

[16] - أستاذ الفلسفة المعاصرة، يعمل بجامعة الكويت، من مؤلفاته، ترجمة لكتب للفيلسوف ميشال فوكو، ك:" يجب الدفاع عن المجتمع "

الملاحظة الأولى: 1- هيمنة السياسي و تغوله على الفلسفي، بل أيضا العلمي بصفة عامة، و هذا ما أبان عنه التقرير الصّادر عن اللجنة الوطنية سنة 1992 :" الجميع يلاحظ سيطرة القرار السياسي على المعيار العلمي ، ما يؤدي إلى تدني المستوى الفكري و اللساني، لدى الطلبة في الفلسفة .."

الملاحظة الثانية : التسيير المثير للجدل للعلاقات بين الوسط الاجتماعي و المؤسسات التربوية (المدارس، الثانويات، و الجامعات) و الناتج عدم كفاءة و تراخي المسؤولين، المفضي إلى إضعاف هذه الصروح المعرفية، و تعريضها للتدخلات الآتية من الخارج. العشرية السّوداء التي عاشها الشعب الجزائري، ساهمت في زيادة تعفن الوضع أكثر، ما اضطر النّاس إلى التّشبث بالحياة أوّلا و قبل كلّ شيء، فالمحافظة على الحياة، على حياة النفس، و حياة الأقربين من الضروريات القصوى، و يذكر الأستاذ، و بفعل هذا المناخ الاجتماعي الخانق، شهدت المدرسة الجزائرية و نظرا للهيمنة الثقافية المتطرفة، طغى على البرامج المدرسية البعد الإسلاماوي، التعريبي، - لست أدري هل التّعريب باعتباره قرار سياسي في المقام الأوّل أي نعم، يعدّ عائقا معرفيا، أمام سريان الدّرس الفلسفي، الكوني و الإنساني، بطبيعتة، أم هناك أمر لا تدركه الأذهان البشرية العادية، إنما حضوة و حكرا على عقول تخرق العادة في الإدراك و الفهم، لتتمهل، و نلطف القول، و لا نسقط في الفخ الذي لطالما حذّرنا من وجوده السّلبي على حركة التدبر ؟ - ..

الملاحظة الثالثة: أولوية الكم على النوعية، سواء أتعلّق الأمر بنوعية الدروس المقدمة، أو ارتبط الأمر معايير و كيفيات إجراء الامتحانات..
الملاحظة الرّابعة: مساهمة مبدأ ديمقراطية التّعليم هو كذلك في تكريس أولوية الكم على النوعية.
الملاحظة الخامسة: هيمنة الذاتي على الموضوعي، فيما يخص دراسة المشكلات البيداغوجية، تحديدا، تلك المرتبطة بالإصلاحات و تقويم نتائجها.
الملاحظة السّادسة: غلبة الإيديولوجي و السّياسي على العلمي و الفلسفي، و الذي يطبع محتوى برامج التّكوين البيداغوجي، لأجل تكريس النظرة الأحادية. إن الفكر الواحد ، و الذي عمل الحزب العتيد على جعله الشكل الفكري المسيطر في المجتمع، يعد واحدا من العوائق الأساسية أمام انفتاح الفكر و حرية التّعبير. علاوة على هذا، فإنّ الجيل الأوّل من " الفلاسفة الجزائريين" ، لم يكونوا في الموعد، فأخفقوا في المهمة التي كانت ملقاة على عواتقهم، و المتمثلة في العمل على تحرير التفكير الفلسفي من الأغلال المكبلة لحركته، بل على العكس من ذلك، فضلوا التقرّب من السلطة تملقا.

و على ضوء هذه الملاحظات، يقترح الأستاذ الزواوي بغورة جملة من المقترحات عساها تكون بديلة، و تصلح ما أفسدته الطروحات التربوية المؤدلجة الماضية:

أوّلا، الرجوع إلى النصوص الفلسفية الأصلية، و التقليل من اللجوء إلى نصوص لا تستوفي المعايير الفلسفية الأساسية.
ثانيا، تحرر أستاذ مادة الفلسفة من الوصاية الدينية، حتى يتمكن من مراجعة و إعادة بناء البرامج الفلسفة على المستوى الثانوي، و الجامعي.

ثالثا،تحسين مضمون المقاييس المنهجية الفلسفية بحسب مقتضيات تاريخية و منطقية.
رابعا، تعزيز تعلّم اللغات الحيّة، أساسا الانجليزية و الفرنسية، مع الأخذ بعين الاعتبار التجربة الجزائرية في ميدان اللسانيات.
خامسا، خلق الشّروط الضرورية لأجل مشاركة خبراء في مسابقات حل مشكلات البرمجة و التّكوين و التوجيه لهذه المادة.
سادسا، إنشاء مجلس وطني للفلسفة، كما هو موجود في أغلب البلدان الأجنبية .[17]

المحور الثالث : أخلاقيات الدّرس الفلسفي :

قسّم أفلاطون موضوع الفلسفة إلى مباحث ثلاثة أساسية، مبحث الوجود (الأنطولوجيا) ، و مبحث المعرفة (الابستمولوجية) ، و مبحث القيم (الاكسيولوجيا) ، بهذه المباحث الثلاثة تكتمل صورة الفلسفة، و بغياب مبحث من هذه المباحث، يصيب الصورة الفلسفية التشويه و النّقص، و على الفيلسوف، و هو الرفيق الأمثل للحكمة، أن يهتم و يُعنى بالتدبر و التأمل بالقضايا التي تؤلف هذه المباحث، و الفلاسفة الإغريق باعتبارهم قدوة، و على رأسهم أفلاطون، قد بذلوا جهدا، لإضاءة هذه المسائل الإنسانية، و تنوير العقول الراغبة، المتعطشة للمعرفة، و ضمن هذا السياق عمل أفلاطون و غيره من الفلاسفة الإغريق، على تبيان كنه القيم و إدراك مقاصدها، و السعي من وراء ذلك

---

[17] - Zouaoui Beghoura, l'enseignement de la philosophie, - pratiques et discours, étude diagnostique de l'experience algérienne, revue-philosophique1,2011, p,p 119.120.. ترجمة شخصية مع اقتباس.

إلى جعل الحياة البشرية، حياة يعمه الاحترام و التقدير، و يسودها النظام و الانسجام، و يحكمها السّلم و الوئام؛ و حتى نبلغ هذا المقام الإنساني، و الدرجة الرّفيعة من التدبر و الحضور الفكري؛ أمام الفكر الإنساني أشواطا طويلة، لقطعها، بوتيرة حثيثة لا تعرف الكلل و الملل، حتى يرتقي السّلوك اليومي، فيدنو من الفكرة المُتصورة، دنو تُرى آثاره ماثلة أمام العين، على أرض الواقع الإنسانيّ، و إذا كان المعلم و عبر الحقب التاريخية، شخصية حضيت بتقدير و إجلال، لما تمثله و ترمز إليه. و حتى لا يتحول و يفسد هذا التقدير و الإجلال، محافظة على التّعليم و التّربية و سريان مفعولها الإيجابي و ضروريتها القصوى، ضرورة لا تضاهى، و لا تقدر بثمن، على الأسرة التربوية تعمل على ترسيخ جملة من المبادئ و تكريسها، مبادئ يؤلفها ميثاق أخلاقي ملزم لكل الأطراف، الغاية منها الإحاطة بالنشاط التربوي و التعليمي بسياج واقٍ، يحمي هذا النشاط و يعززه، و يمنحه قدرة و قوة لبلوغ الأهداف و المرامي، و قد يكون من أبرزها المساهمة في بناء مواطن صالح، فاعل في الوسط الاجتماعي، له من المؤهلات الجسدية و النفسية و العقلية، التي تسمح له أن يكون إنسانا متزنا، مقبلا على الحياة بكل اقتدار، محبا لها، و لأجل تحقيق ذلك ينبغي:

أولا، توعية المعلم بأهميته المهنية و دوره في بناء مستقبل وطنه؛

ثانيا، الإسهام في تعزيز مكانة المعلم العلمية و الاجتماعية؛

ثالثا، تحفيز المعلم على أن يتمثل قيم مهنته و أخلاقها، و يجسدها سلوكا في حياته اليومية، و ذلك من خلال الموازنة بين تدريب المعلم و تثقيفه و إعادة تأهيله، و العمل على حفظ حقوقه التي تعزز مكانته. و إسقاطات هذا الميثاق الأخلاقي التوافقي، تكون على الجوانب:

1- **التعليمي**:

أ- تنمية معارف المعلم منتفعا بكل جديد في مجال تخصصه و فنون التّدريس و مهاراته.

ب- بذل جهده في تعليم طلابه و تقويم أدائهم.

ج- تعويد الطلاب التفكير العلمي .

د - تقدير المسؤولية ثم تقبل التوجيهات و حسن التّصرف.

هـ- احترام قواعد السلوك و الأنظمة و تنفيذها.

2- **التربوي**:

أ- الاعتزاز برسالة التّعليم

ب- نشر القيم الأخلاقية و المبادئ الإنسانية (الحوار، التعايش، التّسامح).

ج- توسيع نطاق الثقافة و تنويع مصادرها التي تعين الطلاب على سعة الأفق.

د- الحرص على تنظيم النّشاط المدرسي و تنفيذه.

هـ- الإلمام بالأسس التربوية.

و- المحافظة على أوقات التدريس.

ز- أهمية تنوع طرائق التّدريس و اختيار الأسلوب و النموذج المناسبين.

المحور الرّابع: تعليمية الفلسفة بين الفلسفة و التربية و البيداغوجيا

أدعو عزيزي الطّالب (ة) إلى المشاركة، من خلال عرض تعاريف لكل من تعليمية الفلسفة و التربية و البيداغوجيا، و بطبيعة الحال اعتماد معاجم مختصة، ثم و بعد الانتهاء من هذه المهمة، رصد نقاط الاتفاق التي تجمع بين هذه المصطلحات، ثم تحديد نقاط اللاختلاف، و في المرحلة الأخيرة استخلاص النتائج المترتبة عن عملية المقارنة هاته.

المحور الخامس: تعليمية الفلسفة و آليات ممارستها.

لمقاربة هذا المحور، أقترح، بعض الأفكار التي تبدو لي مهمة، و تخدم المحور، و الواردة في عمل الباحث و الأستاذ ميشال توزي[18]، و المتضمن في مقال هو في واقع الحال تقرير مقتضب قد قيّد هذا المقال في مجلة تُعنى بالقضايا البيداغوجية عن ما أبان عنه الأساذ في أطروحة الدكتوراه و الموسومة " نحو ديداكتيك تعلّم التفلسف"، التي ناقشها سنة 1992. يبدأ أستاذ مقاله، بطرح أسئلة ثلاثة، هي الموجهة و المنظمة للموضوع، و التي يراها هو محققة للمقصود، السؤال الأول: هل يُمكن لنا أن نحدّد ديداكتيكيا التفلسف باعتباره نشاطا قد ضمّ حركات

[18] - ديداكتيكي و فيلسوف فرنسي، ولد سنة 1945، من مؤلفاته:" تعلّم التّفلسف في الثانويات حاليا.

ثلاث، حركة الاستشكال، و حركة المحاججة، و حركة الصّورنة، و قد ارتبطت بعلاقتنا بالعالم و بالغير و بأنفسنا؟ السؤال الثاني: هل يمكن الرهان على استبصار يعقد وصلا بين الأبحاث الحالية الخاصة بالتّعلّم في المدرسة من جهة، و خصوصية و مقاصد مادة الفلسفة من جهة أخرى؟ السؤال الثالث: ما هي وجاهة نموذج، يستند على تعلّم باعتباره اختبارا تدبريا، يتفصل حول عمليات فكرية هي في الوقت نفسه متخصصة و مرتبطة بحركة فكر؟

ملاحظة هامة: جدير بالإشارة أن هذه الأسئلة، و التي يمكن أن تعبر عن انشغال، صادر عن واقع ذكر الأستاذ بالاسم، هو الواقع التعليمي الحالي، أيّ في مستهل التسعينيات – المقال نشر في الثلاثي الثاني من سنة 1993- و السبب الرئيس لهذا الانشغال- قد انبثق تحديدا من الفضاء الفكري-؛ يعود بحسب الأستاذ إلى أمرين:

1- **الأمر الأوّل:** التغيير على المستوى الكمي و النوعي، لتلاميذ الأقسام النهائية في الطّور الثانوي: بحسب الأستاذ توزي فقد تضاعف مرتين عدد التلاميذ الطور الثانوي في فرنسا، في ظرف زمني زمني يقدّر بعشرين سنة (من سنة 1970 إلى غاية 1990)، ما جعل الأستاذ يعتبر هذه الزيادة المشهودة، بمثابة الانقلاب أو " الثّورة" في تاريخ التعليم،لا سيما تعليم مادة الفلسفة،ففي ما مضى كانت الفلسفة مادة تدرّس لأقلية محظوظة اجتماعيا، و ذلك نظرا لوضعها الاقتصادي المرفه؛ أمّا في الزمن الحالي، صارت المادة في المتناول، فلم تعد حكرا على الخاصة، هذا الواقع التعليمي الجديد، دفع بالمهتمين بالقضايا التعليمية و البيداغوجية، التفكير في مقاربات جديدة ، مواكبة لهذا التغيير الحاصل، و لكي يمنح لما يذهب إليه، يستأنس الأستاذ بموقف الأستاذ أندري شرفال[19] ، الذي يرى أنّ مادة ما تعليمها مرتبط بعاملين اثنين، العامل الأول، هو تغيير الجمهور (التلاميذ) ، العامل الثاني، عامل تحيين أو تحديث المحتوى الدراسي و المتناسب مع تطور المعرفة. إذا كان بالنسبة للفلسفة يصعب كثيرا علينا الكلام عن تطور المعرفة الفلسفية، حتى و إنْ لا يمكن التّنكر إلى الإضافات الجديدة التي طرحتها الفلسفة المعاصرة على الساحة الفكرية، فإنّه في المقابل لا يمكن التغاضي عن أنّه و لحدّ الآن، و بعد مرور أكثر من عشرين قرن، مازال فكر أفلاطون مؤثرا، فاعلا، يستلهم منه علماء و أفكار، أفكارا و تصورات غاية في الجدّة و الابتكارية، على خلاف باقي المواد، التي شهدت قفزات معرفية معتبرة. و عليه فإنّ العامل الأوّل هو الذي يؤخذ بعين الاعتبار، عندما يتعلّق الأمر بمادة مثل مادة الفلسفة.

2- **الأمر الثّاني:** التطور الحتمي لديداكتيكيات المواد: مع مستهل السبعينيات و ربما قبل هذا التاريخ بقليل، بدأت الأبحاث الديداكتيكية في الظهور و الانتشار و الرواج، و ذلك استجابة لما كان يحدث على مستوى التعليمي، من إصلاحات متعاقبة طالت النظام التربوي، فتجددت المناهج و المحتويات التي ضمتها برامج دراسية، تجديد لم يستثني بطبيعة المنهج و المضمون الخاصين بمادة الفلسفة، على الرغم من وجود في بداية الأمر، صدودا و عدم قبول، من قبل الأساتذة، و هذا في تقديرنا أمر طبيعي بل صحيّ،

س: الانشغال و المشهد الحالي بفرنسا

إن توقفنا برهة لنتدبر أمر الردود و المتعلقة بضرورة إدخال إصلاح على المنهج و المحتوى الذي تُدرّس من خلاله مادة الفلسفة، لوجدنا **أولا**، أنّ البعض ممن يهمه الأمر، يرفض هذا المقترح الإصلاحي، و رفض هؤلاء مركب، رفض للتجديد، و قبل هذا رفض بالاعتراف بوجود مشكلة أصلا، في تدريس مادة الفلسفة، و حتى إن سلمنا بضرورة تجديد ما ينبغي أن يُنجز أو يحدث، فالمهمة توكل لأصحاب الدّار، و ليس للأغيار، الفلسفة تحتوي في ثناياها على بيداغوجيا تتكفل بالأمر، و إرثها الفكري زاخر بالقضايا البيداغوجية، علاوة على هذا، فإنها مادة تعمل على إيقاظ الحرية الفكرية. ومن ثمة، لا داعي البحث خارجا عن شيء، هو ابتداء متواجد بداخلها. حتى و لو فرضنا أو سلمنا بوجوب الاستعانة بمعارف خارج إطار المعارف الفلسفية، يحتمل أن يأتي بنتائج عكسية، تؤثر سلبا، فتشوه الطّابع العام لتعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية، ومن ثمة تضيع الخصوصية التي ميّزت الفلسفة طوال قرون. **ثانيا**، من جانب آخر، هناك بعض المهتمين بالشّأن التّعليمي و التّربوي، من يتبنون أطروحة مختلفة، عن الأطروحة الأولى، أطروحة الرفض القطعي، فهؤلاء يقرون بضرورة بناء ديداكتيك فلسفة، الغاية منها، أو ظيفتها تقديم الدّرس الفلسفي في حلّة جديدة، تستجيب لتطلّعات حقبة، أقل ما يمكن أن يقال عنها أنها حقبة التّطورات العلميّة و التقنيّة المذهلة، و حقبة الامتزاج و التّداخل و التّشارك بين جميع الميادين الفكرية. فزمن الانطواء و الانعزال قد ولى و انتهى؛ فلا يكفي في نظر هؤلاء، أن يكون الفكر (الفلسفة) ظاهرا، كما يدفعنا دفعا نحو التّدبر، إنّ دلالة الخطاب الفلسفي بالنسبة لتلاميذ في الطّور الثّانوي لا تختزله صورة المعلم الذي

---

[19] - لساني و نحوي و مؤرخ فرنسي، ولد سنة 1931 ، من كتبه نذكر على سبيل المثال: " تاريخ النحو المدرسي".

تصدر عنه المفاهيم الفلسفية صدورا، حتى و إن كانت الحقيقة و بحسب هيجل، هي ظهور المطلق في الخطاب، إن انبثاق المعنى بالنسبة للمتعلم أو التلميذ،يتمظهر دوما، في حريته و علاقتها بالحقيقة. و على ضوء هذا، ينبغي أن يكون ديداكتيك الفلسفة، تكريسا لهذا النّهج،نهج حرية المتعلم في علاقة مع الحقيقة. **ثالثا**، ومن جانب آخر، هناك بعض المهتمين بالشّأن التّعليمي و التّربوي، من يرى بوجوب بناء ديداكتيك يرتبط آخر المطاف ارتباطا وثيقا، بالفلسفة، صدا لكل اختزال علماوي للفكر قد يطرأ، و إلى كلّ تبعية للفلسفة بالعلوم الإنسانية، و علوم التّربية على وجه مخصوص. **رابعا**، و في الأخير هناك و من بينهم الأستاذ ميشال توزي، من يعتبر الفلسفة مادمت مادة تدرس، حري بأصحابها أن يسمح بأن تكون مواجهة بين مقتضيات الفلسفة الخاصة و الأبحاث الراهنة في ميدان البيداغوجيا و الديداكتيك.

فرضية ديداكتيك للتفلسف:

تقوم فرضية ميشال توزي في الواقع على فرضتين فرعيتين متلاحمتين، الأولى رفض المسلمة القائلة، بوجود تطابقا أو عدم تطابق بين الفلسفة باعتبارها مادة للتدريس في الطّور الثّانوي، و الفلسفة باعتباره مادة بحث. الفرضية الثانية، فحواها، قبول بوجود بون واسع (و هو سبب الخلل الوظيفي) بين التفلسف إزاء تلميذ و تعليمه التفلسف، و بين تعليم فلسفي للمعلم و تعلّم التفلسف للتلميذ، و في هذا الفضاء المفكك، أين يمكن تطبيق الديدكتيك، في هذا الوضع، حري بنا أن نفكر في الوسائط الضرورية الواصلة بين التفلسف في حدّ ذاته و تعليم الفلسفة للغير،تعليمها و تعلمها، تستمع للفلسفة، تقرأ الفلسفة، و تبدأ بالتفلسف بنفسك؛ ديداكتيك الفلسفة آنذاك، ستعني تبصرا حول الشروط المتعيّنة لانبثاق فكر فلسفي ضمن إطار تعليمي (مدرسي).

يذكر الأستاذ ميشال توزي، أن عمله، و يقصد بذلك ما قد أنجزه في أطروحته،و التي جئنا على ذكرها أعلاه، انصبّ على التقاطعات الضرورية بين تعليم الفلسفة و تعلّم الفلسفة، من جانب، و من جانب آخر، بين التّعليم الفلسفي و الأبحاث في البيداغوجيا العامة، و من جانب ثالث بين ديداكتيك التفلسف و ديداكتيكيات المواد الأخرى..

أحصى الأستاذ 13 اعتراضا أو تحفظا، على تطبيق طريقة التّعليم بواسطة الأهداف في مادة الفلسفة، و خلص في النهاية إلى تبني مقاربة تقومية لطريقة التدريس أو تعليم الفلسفة، سمّاها بطريقة " الأهداف الفلسفية و تقويمها" ، أي جاء اقتراحه اصلاحيا، لا ثوريا، و هذه الطريقة تكون في نظر الأستاذ، أكثر موافقة أو مناسبة لخصوصية مادة الفلسفة، مستعينا، بالنظرية المعرفية[20]، و التي تقوم على الفلسفة البنيوية في بعدها المعرفي؛ علاوة على هدا، فقد أثار الأستاذ ميشال توزي، مسألة التمايز البيداغوجي، باعتبارها مسألة هامة في تعليم الفلسفة، فبفضل توفر وعي علمي من قبل المعلم، قائم على أنّ هناك فروقات بين التلاميذ، يفترض أن تؤخذ بعين الاعتبار أثناء جريان الدرس الفلسفي، و من الحلول البيداغوجية العملية، المقاربة بواسطة وضعيات ديداكتيكية ملائمة.

و يمكن أن نلخص أهم أفكار الأستاذ ميشال توزي، فيما تعلّق بآليات ممارسة تعليمية الفلسفة:

1- الفلسفة بصفتها مادة تدرس لتلاميذ بالطّور الثّانوي؛ أليس الهدف من تدريسها، تعلّم التفلسف؟ الدعوة إلى الاستنارة بموقف كانط؛
2- التفلسف كعملية فكرية؛ ألا يمكن أن يتكشف ديداكتيكيا، من خلال عمليات فكرية؛ عمليات هي في الوقت ذاته، عمليات مستقلة، و متضامنة فيما بينها في خضم حركة الفكر:

أ- صورنة المفاهيم (المصطلحات): تتم هذه العملية باعتماد طرق عدّة،، نذكرها كالآتي:

أولا، الإفصاح عن المعنى، توسلا، إمّا من خلال صور، أو استعارات، أو رموز، أو حتى أساطير؛ و تدعى هذه الطّريقة بالمقاربة المجازية؛
ثانيا، شرح و بسط معاني هذه المفاهيم؛ و تدعى هذه الطّريقة، بالمقاربة بواسطة الدلالات؛

---

[20] - نظرية تعنى بالإطار النظري لفهم الذهن، ظهرت كرد فعل تجاه المدرسة السلوكية، و التي حملت على عاتقها شرح المعرفة، و قد أسسها العالم النفساني الأمريكي كورث لوفين (و لد سنة 1890، و توفي سنة 1947) و تذهب هذه النظرية إلى القول،بأنّ الإدراك الفردي للأحداث هو المحدد لسلوكاتهم، و من ثمة، تؤكد هذه النظرية على أن البناءات العقلية تؤثر على تصرفات الأفراد.

ثالثا، طرح و شرح سؤال تمثلات هذه المفاهيم المباشرة أو المتعينة، عن طريق إفساح المجال لمواجهة بين المتعلمين فيما بينهم، و الأستاذ و المفكرين، و تسمى هذه الطريقة، بالمقاربة النقدية؛

رابعا، دلالات محمولات المفاهيم، و تسمى هذه الطريقة، بالمقاربة العملية، من النوع الأرسطي؛

خامسا، التقصي الموسع حول معقولية هذه المفاهيم بالنظر إلى الواقع، و ذلك بالعودة إلى المجال التطبيقي المتعدد، و الذي يحيل إلى الوحدة الاستشكالية للمعنى، المقاربة الاستقصائية.

ب- استشكال السؤال، أو مَشْكَلَته، استشكال المصطلح، و ذلك ب:

أوّلا، طرح سؤال البداهة، الصورنة؛

ثانيا،استخراج من الأسئلة المطروحة، المشكلات الفلسفية؛

ثالثا، البيان عن هذه المشكلات بكيفية مفتوحة، تدبرية،و لكن ليست بالضرورة سجالية؛

رابعا، التقصي و البحث الحثيث عن الإجابات الممكنة أو المحتملة.

ج- حجاج[21] شك، أو أطروحة، و ما يترتب عنها:

أوّلا، درجة المعقولية، ترمي إلى تشكيل قناعة كونية؛

ثانيا، أن يكون الحجاج منسجما الانسجام الداخلي، أي لا يحمل تناقضا منطقيا؛

ثالثا، تراتبية الحجاج تعود إلى وجاهة الأسباب المعلنة.

يجدر بالإشارة، أنّ الأهداف الأساسية لتعلّم التفلسف، ليست نشاطات صورية؛ بل أهداف تعبر عن مفاهيم و أسئلة، قد اقترنت بأبعادها المعرفية و الأخلاقية و الميتافيزيقية، و لكن ينبغي أن لا نغفل، بأنّ هذه الأهداف هي عمليات فكرية، نطالب التلاميذ بتجسيدها على شكل مقالات تكتب، و قراءة نصوص فلسفية، و ممارسة مهام مدرسية متنوعة.

المحور السّادس: الجانب التّطبيقي في تعليمية الفلسفة

بالنسبة لهذا المحور، من المفيد و لا شك في ذلك، أنّ الطالب، معلم الغد، إذا اطّلع على مجريات الدرس الفلسفي و كيفية ممارسته، بشقيه النظري و التّطبيقي، بالجزائر، من المصدر إن جازت العبارة، أي من الأشخاص الذين هم في الميدان، السادة الأساتذة، و على رأسهم السادة "المفتشين"، هؤلاء و بحكم وظيفتهم، ملزمون بمرافقة الأستاذ،خاصة المبتدأ، المتأهب للدخول إلى عالم التّعليم أو الذي هو في بداية المشوار، المرافقة البيداغوجية و التربوية. و تقديم يد العون في كل ما هو متصل من قريب أو بعيد بأداء مهمة التعليم و التربية، و الأخذ بيد الأستاذ و مساعدته على إنجاز ما ينبغي إنجازه، و هم يقدمون على ذلك، يفترض أن يتحلوا بخصال و صفات و سلوكات، أبعد ما تكون، من سلوكات اللاتربوية، مثل بث مناخ سلبي، كله وعد و وعيد، و ترهيب، مربك للنفس، و ضغط نفسي يشعر به الأستاذ المبتدأ. و حتى لا أطيل أكثر مما يقتضيه السياق، أقدم تصورات أحد الأساتذة المفتشيين، و أقصد الأستاذ أوبليل، و الذي يقترح جملة من التصورات مرتبطة بكيفية إنجاز درس نظري، ثم أهم الخطوات المنهجية المتبعة في تحليل نص فلسفي، و في بناء المقال الفلسفي، و تصور حول الإنتاج الفلسفي، و أخيرا تقديم كيفية تقويم العروض.

أوّلا، الدّرس الفلسفي: ثوابت و محطّات الدّرس:

1- مدخل إلى الدّرس عن طريق أفكار تمهيدية، يُسلّم بها كلّ عقل، أو عن طريق مراجعة، بهدف ربط السّابق باللاّحق، بهدف تقويم المكتسبات التي يقع الانطلاق منها؛

2- وضع إشكالية (أو مشكلة) على رأس كلّ درس، و التّذكير بها، في كلّ حصّة تخدمها؛

---

[21] - الحُجَّةُ، argument تحيل هذه الكلمة في اللسان اللاّتيني إلى argumentacio، لفظ اشتق من الفعل argumentare و الذي يفيد إقامة الدّليل أو البيّة. في اللغة العربية، و بحسب لسان العرب لابن منظور:" مادة " ح ج ج" يقال حاجَجْتُه أحاجّه حِجَاجاً و مُحاجّة حتى حَجَجْتُه أيّ غَلَبْتُه بالحجج التي أدليت بها.. و الحجة البرهان. و قيل الحجة ما دوفع به الخصم، و قال الأزهري الحجة الذي يكون به الظفر عند الخصومة و هو رجل مِحْجَاج أي جَدِلٌ، و التّحاجُّ التّخاصمُ". و تعني اصطلاحا إلى كلّ قضيّة أو حكم جرى استعماله، بهدف اضفاء الشرعية أو تبريرية صدق حقيقة أطروحة ما في كليتها أو في جانب منها، بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة. فعملية قبول الحجج تستلزم عقليا، أيضا قبول الأطروحة التي تصدر عنها.

3- التصريح بالأهداف التي تبرر الدّرس أو الحصّة، و يصاغ هذا التّصريح بلغة الكفاءات؛

4- رسم خطّة الدّرس أو المشروع، بحيث تكون ماثلة أمام التّلاميذ المتعلمين، و تكون بمثابة الأرضية المحصّنة لجريان الدّرس في تحليله، و مناقشته؛

5- الحرص على جعل كلّ خطوة من خطوات الدّرس، خادمة لما ييسر تحقيق كفاءة جزئية؛

6- استخدام لغة فلسفية مناسبة، ترعى الوضوح في الأسلوب، و الدّقة في الألفاظ، و تضمن الفهم بواسطة تحديد المفاهيم و تعريف الكلمات المفتاحية، و الاستشهادية الأمينة، و الأمثلة المبينة، مع العلم بأنّ لا يرقى إلى مستوى الحجة أو الدّليل إلاّ في حالة التّصريح به بأنّه كذلك؛

7- إبراز المنطلقات الفكرية للمدرس في شكل مسلمات أو افتراضات، و اتباعها بالبرهنة على صدقها أو خطئها، بواسطة استدلال منطقي قائم على جملة من الحجج المرقمة؛

8- الانتهاء من الدّرس، باستنتاج أو خاتمة، يُنتظر منه، تحقيق الكفاءات المنشودة في الوقت المتخصص له.

ثانيا، أهم الخطوات المنهجية المتبعة في تحليل نص فلسفي:

1- تقديم النّص في شكله التقني، تقديما يستجيب للمقاييس العلمية و البيداغوجية و الجمالية كشكل الكلمات، و إبراز الأفكار الأساسية أو الفرعية بالرّجوع إلى السّطر،و وضعه في متناول المتعلم بحيث تهون قراءته، و تسلم من جميع الأخطاء و ترتقي بها إلى فهمه، إلى التّحكم في جميع أفكاره؛

2- تكليف المتعلمين بتحضير النّص، مع تعيين المهمة في ذلك، و في إطار ما وصله من منهجية، كأن نلزمهم بقراءته، قراءة سليمة، و معبّرة أو بتقديم له، في السّياق الفكريّ الذي يلائمه و بطرح الاشكالية في صورة تشوّق القارئ أو المستمع، للتعرّف بكلّ إلحاح على الجواب، أو نلزمهم بتقديم موقف المؤلف، تقديما يقوم على اكتشاف البنية و مختلف عناصرها المنطقية من حجج و أدلة:

- و من بين الأسئلة التي يفترض أن تطرح من قبل المتعلم، و هو بصدد تحليل نص من النّصوص:

أ- ما هو الموضوع الفلسفي الذي يطرحه المؤلف، و كيف يمكن التّعبير عن مشكلته؟

ب- ما هي إجابته، أو موقفه ، أو أطروحته؟

ج- ما هو منطقها ؟

د- و ما هي الأفكار التي يدافع عنها ؟

هـ- هل يمكن أن نتبناها أو نرفضها ؟ (يتمكن المتعلم من الإجابة على هذا النّوع من الأسئلة في غضون الفصل الدراسي الأخير)

و- ماذا نستنتج ؟

ثالثا، المقالات:

1- يبدأ المتعلم في التّمرس على تحرير المقالة تدريجيا، منذ بداية السنة الدّراسية؛

2- التّدرّب على وضع التّصميم قبل الشّروع في تحرير المقالة، مع ضرورة العمل على تكييفه مع تقدّم في تحرير المقالة، و العكس بالعكس، لأنّ التّقدم في معالجة المشكلة، يؤثر في التّصميم الأولي و يتأثر به؛

3- التّركيز على محطّات المقالة بالتّدرج و من ذلك مثلا:

أ- فهم المشكلة التي يطرحها السؤال و إدراك صعوبة معالجتها، و الشّعور بضرورة الإقدام على حلّها؛

ب- تحرير المقدمات، و ما تقتضيه هذه المقدمات من مراحل و شروط؛

ج- تحرير أكثر من مقدمة في المشكلة الواحدة أو الموضوع الواحد؛

د- فهم منطق الأطروحة في استدلالها أو حججها و استنتاجاتها؛

هـ- تحرير أطروحات في موضوعات شتى؛

و- فهم الخواتم و تحريرها و تنويعها في الموضوع و السؤال الواحد؛

ز- تحرير مقالة كاملة، انطلاقا من سؤال أو وضعية أو نص، و ذلك في آخر الموسم الدّراسي، أعني الفصل الثالث.

رابعا، الإنتاج الفلسفي: ما هي الخطوات الرّئيسية للتعامل مع الإنتاج الفلسفي؟

1- قراءة لكامل الإنتاج (المنقذ من الضلال) من قبل المتعلم، بعيدا عن أجواء القسم.

2- عرض في الساعة من حصّة الإنتاج الفلسفي للسيرة الذاتية لصاحب المؤلف و إبراز المقاصد التي كانت وراء كتابته؛ و قد يكون من المفيد، بسط الدّواعي التي كانت خلف اختيار هذا الانتاج " الفلسفي ".

3- إبراز الإشكالية التي تنظم المؤلف و تحركه.

4- على ضوء هذه المنهجية، يتم اختيار بعض النّصوص المفتاحية القابلة للشرح، بقدر عدد المشكلات الجزئية، و عدد الساعات المخصصة للنشاط التّعلميّ، الغرض منه، مصاحبة المؤلف في أفكاره، و التغلغل في نسقة، و مشاركته معاناة التأمل و محبة التفلسف.

5- في الأخير استخلاص النتائج من الاشتغال على مؤلف مثل مؤلف حجة الإسلام، المنقذ من الضلال.

خامسا، كيف يتم تقويم العروض ؟

يمكن تقويم العروض، وفق الزاويا الثلاثة الآتية:

1- حسن اختيار الموضوع بحيث يستجيب للجودة و الثراء و اهتمامات المتعلمين؛

2- ثراء التوثيق و العلم باستثمارها الوثائق البيبليوغرافية؛

3- الأمانة العلمية و الصّدق في نقل المعطيات المستقاة من مصادر البحث؛

4- التجاوب الحقيقي بين المتعلمين، و موضوع العرض؛

5- سلامة اللغة و وضوحها و فصاحة أصحاب البحث و بلاغتهم و طرافة الطّرح و منهجية العرض و منطقه.

6- كون العرض مصدر اندفاعية و تحمس و مصدر اهتمام يدعو إلى المناظرة و يثير المناقشة؛

7- كونه يستوجب من أصحاب البحث درجة عالية من الجهد[22] (أن لا يكون استنساخا، قطع و لصق مثلا) .

ملاحظة : كان بالإمكان تخصيص مساحة لمناقشة ما جاء في مقال الأستاذ أوبليل،و لكن تراجعت، لأستقر على رأي، مفاده، يكون المناسب أن يترك الأمر لأهله، فهم الذين يعكسون في لحظة من اللحظات التاريخية، الوضع العام للفلسفة كمادة تدرس بالطور الثانوي في الجزائر. و قد يكون هذا الرأي ليس بقوي الحجة، تأسيسه يعتريه بعض الضعف، و هذا ما هو عليه حقا، في مستوى من المستويات..

و من الباب الاستزادة و الإضافة المعرفيّة ، أقترح على عزيزي الطّالب، بعض – بعض قليل - ما جاء في كتاب "الفلسفة، مدرسة للحريّة"، الصادر عن منظمة الانيسكو، المنظمة الأممية، سنة 2007، - مترجم إلى اللغة العربية و قابل للتحميل بالمجّان - اشراف الأستاذة مفيدة قوشه رئيس فرع الحماية البشرية ، ديمقراطية و فلسفة التابع بطبيعة الحال للمنظمة، و بالتعاون مع كل من الأستاذة فريال آيت أويحي ، و الأستاذ آرنو درويه ، و الأستاذة كريستينا بلالوفسكا، تمّ فيه التطرق إلى تعليم الفلسفة و تعلّم التفلسف، بالإضافة إلى تقديم عرض حال عن واقع تدريس المادة عبر المعمورة ، و الآفاق المعقودة لتحسين تدريسها. في مستهل الكتاب يتحدث السيّد الأمين العام للمنظمة الياباني " كوشيرو ماتسيرا "[23] و قد استوقفه عنوان الكتاب، معتبرنّه يحيل إلى معنى قوي،و لوحده يُلخص ماهية الكتاب، الذي هو في الواقع دراسة أشرفت عليها الهيئة الأممية، و التي من مهامها الاعتناء بوضع تعليم الفلسفة في العالم بأسره .. ذاكرا أنّ أوّل دراسة أجريت حول وضعية المادة، تعود إلى

---

[22] - بقلم أوبليل عن الموقع الالكتروني – ميول تربوية من أجل الإنسان و الحياة.

[23] - من مواليد 29 سبتمبر 1937 ديبلوماسي ياباني ، أمين عام منظمة الانيسكو من سنة 1999 إلى سنة 2009.

سنة 1953، حيث انصب التركيز آنذاك، حول دور الفلسفة في إيقاظ الوعي بالنسبة للمشكلات الأساسية التي تطرح في مجال العلم و المعرفة، و في بزوغ تفكير حجاجي متعلق بمستقبل الوضع الإنساني، و منذ ذاك طرأ على الفلسفة التغيّر، فانفتحت على العالم و لن يستمر الانفتاح و يثمر إلا بتعميم تدريس مادة الفلسفة في جميع الأقطار و ترقيتها، حتى في تلك البلدان التي كان يمنع تدريسها. تضمنت كلمة نائب مدير المنظمة الأممية المكلف بالعلوم الإنسانية السيّد" بيار ساني"[24] عرض للإنجازات التي حققتها الهيئة لصالح الفلسفة و ذلك منذ سنة 1946، و الاهتمام التي توليه لترقيتها، فعلى سبيل المثال و في المنطقة العربية، انعقد اجتماع لفلاسفة دار حول التعليم و البحث في الفلسفة بالعالم العربي و كان ذلك في 03 جويلية 1987 بمدينة مراكش المغربية سمح بعرض للمشهد الفلسفي في البلدان العربية أكان ذلك في المرحلة الثانوية أو الجامعية. و الاجتماع كان مناسبة لعقد مائدة مستديرة احتفي فيها بالفيلسوف ابن طفيل و التذكير بمدى تأثير أفكاره على الفلسفة القرنوسطية.

متن الكتاب احتوى على فصول خمسة هي :

الفصل الأوّل: تعليم الفلسفة و تعلّم التفلسف في المستويين ما قبل الابتدائي و الابتدائي:

الفلسفة و العقول الشابة: زمن الدهشة.

* تمهيد: الطريق المنجز و القابل للإنجاز.

* موجز منهجي.

1- تساؤلات فلسفية مثارة بمعية الأطفال:

أ- سؤال التربواوية الفلسفية للطفولة :

* سؤال فلسفي : علاقة الفلسفة بالطفولة ، و الطفولة بالفلسفة .

* سؤال إتيقي : هل التربواوية الفلسفية للطفولة مرغوب فيها ؟

* سؤال سياسي : حق في الفلسفة ، و حق في التفلسف .

* سؤال نفساني : التربابوية الفلسفية للطفولة ، إمكانية .

* سؤال إرادة : التربواوية الفلسفية للطفولة ، مسلمة للممارسة، و انفتاح حول الممكنات.

* سؤال مقاربتي : بيداغوجي و ديداكتيكي .

* سؤال شكل تعلّم التفلسف : النقاش السبيل الأمثل .

- ترقية الممارسات ذات البعد البعد الفلسفي في المستويين ما قبل الابتدائي و الابتدائي.

- الفلسفة مع الأطفال.

- الفلسفة في المستويين ما قبل الابتدائي و الابتدائي في طائفة من الأرقام

---

[24] - من مواليد 1949 ديبلوماسي سنغالي ، شغل أيضا من سنة 1992 إلى غاية سنة 2001 منصب الأمين العام لمنظمة الأمنستي و التي تعنى بحقوق الإنساني، و السعي إلى إخراج مساجين الرأي من الحبس.

الفصل الثاني: تعليم الفلسفة في المستوى الثانوي: زمن التساؤلات.

* تمهيد : وجوه تعليم الفلسفة في المستوى الثانوي.

* موجز منهجي.

- حضور الفلسفة في المدرسة : بعض السجلات.

- اقتراحات لأجل تعزيز تعليم الفلسفة في المستوى الثانوي.

- عرض حال : مؤسسات و ممارسات .

- الفلسفة في المرحلة الثانوية في أرقام.

خلاصة : الفلسفة في المراهقة : قوة تحول إبداعية.

الفصل الثالث : تعليم الفلسفة في المستوى العالي: الفلسفة في النطاق الجامعي.

* تمهيد : إعداد و تعليم المعرفة الفلسفية.

* موجز منهجي.

- دينامية بين التعليم و البحث في الفلسفة بالجامعة.

- الفلسفة في مواجهة التحديات الصّاعدة : أسئلة و رهانات.

- تنوع و عالمية التّعليم الفلسفي.

- الفلسفة على المستوى العالي في أرقام.

- خلاصة : الفلسفة في صيرورة.

الفصل الرابع : اكتشاف الفلسفة بكيفية أخرى: الفلسفة في المدينة.

* تمهيد : الآخر الفلسفي.

* موجز منهجي.

- الحاجة إلى التفلسف.

- تعددية الممارسات الفلسفية.

- عشرون اقتراحا للمباشرة من أجل التفلسف.

- خلاصة : هل فلسفي ؟

الفصل الخامس: تعليم الفلسفة بمقتضى تحقيق الإنيسكو.

* تمهيد : عملية جماعية و شاملة.

* موجز منهجي.

- أهم النتائج الموضوعاتية.

- وسائل ، منهج ، و طرائق تنظيم.

- خلاصة : تحقيق مستجد.

- استبيان مباشرة من الإنيسكو.

في التمهيد الخاص بالفصل الأول تدخل مسألة تعليم الفلسفة و تعلّم التفلسف في مرحلتي ما قبل الابتدائي و الابتدائي مدخلا قانونيا، فالمدونة القانونية المتعلقة بحقوق الطفل، و تحديدا بحق الطفل في بناء فكر شخصي، بمرافقة المدرسة في هذه العملية. فالمعاهدة الخاصة بحقوق الطفل و المصادق عليها سنة 1989، تنص في المادة 12 على حق الطفل في التعبير عن رأيه بكلّ حريّة، و في المادة 13، على حريّة التعبير ، و على حريّة التفكير في المادة 14 . نص المعاهدة يشتمل في ذات الوقت على الطابع السياسي و الفلسفي، فهو يقترح و لأول مرّة تصور جديد لما نعنيه بالطفل، هذا الطفل الذي يجب أنْ يحاط بالرعاية المستمرة و يحضى بالعناية الخاصّة، و بمقتضى هذه المدونة القانونية ينبغي أن يمارس النشاط التربوي. إنّ الطفل الذي يعامل المعاملة السيئة، لن يكون فاعلا و سيدا في حياته الخاصّة، و الطفل الذي لا يساهم في المحافظة على نفسه، لن يكون إلا آداة طيّعة لما نريد فرضه عليه. استنادا إلى هذا التصور الجديد، تتبلور صورة الطفل المستقلة المكتملة و لأول مرّة في التاريخ و ذلك بمقتضى قانوني.

يحضى تعليم و تعلّم الفلسفة الخاص بالأطفال و لأول مرّة ، بمكانة خاصّة في الدراسات الصّادرة عن الهيئة الأممية و التي تعنى بقضايا التعليم و التربية و الثقافة عبر المعمورة، فالاجتماع الذي ضمّ خبراء في هذا الميدان سنة 1998، بمقر المنظمة باريس، تمّ فيه التأكيد على ضرورة أنْ تُقدّم المبادئ الفلسفية بالاعتماد على لغة بسيطة و في متناول الصغار، و جدير بالإشارة أنّ التقرير الذي صدر عن هذه المنظمة، بخصوص تعليم الفلسفة في سنتي 1994، و 1951، لم يتطرق البتة إلى ضرورة تعليم الفلسفة في مرحلتي ما قبل الابتدائي و الابتدائي، ففي سنة 1951 ، لم يكن للقائمين على هذه الهيئة و تحديدا أولئك المهتمين بمسألة تعليم الناشئة، اطلاع على الأعمال الأولى ل:" ماثيو ليبمان"[25] ، و التي لن يتم التعرّف عليها إلا بحلول سنة 1969، أمّا لماذا لم يُستأنس بها، في سنة 1994 فالسبب يعود إلى أن الدراسة يومئذ لم تتصدى لهذه المسألة.

يزداد في الوقت الحالي عدد الأطفال الذين يزاولون تعلمهم للفلسفة، و يعود السبب في ذلك إلى أنّ المعلمين أثناء تأديتهم لمهامهم التعليمية، يوفرون الشروط التي تعمل على تهيئة فضاء فلسفي داخل المدرسة ، وفي الشارع، يفضي بالطفل إلى التقرّب من الاشكاليات الفلسفية.. و تخلص الكاتبة في نهاية تمهيدها أنّه، و إنْ كانت عملية تعليم أو تعلّم الفلسفة عند الأطفال نتائجها لا تظهر تلقائيا، فإنّه على المدى البعيد لا محالة تُقطف الثمار بعد ما أن تكون قد أينعت.

بعد هذا التمهيد، تقترح الكاتبة موجز منهجي يتضمن النقاط الآتية:

أوّلا على مستوى الدراسة : من حيث التعريف، مرحلة ما قبل الدراسة، هي زمن ما قبل التمدرس، أي قبل الدخول المدرسي الإجباري أو ما يسمى بمرحلة الحضانة مع مراعاة الاختلافات في تعريف هذه المرحلة من بلد إلى آخر.

ثانيا على مستوى الوجاهة و الوثوقية و شمولية الموارد: في هذا المستوى يُشدّد على تاريخ و سياق الدراسات المنجزة عبر العالم، فيما يخص تعليم الفلسفة ، فالأرشيف المتاح على نوعين، ما تعلّق باسهامات الخبراء، و ما ارتبط بوثائق المنظمة العالمية؛ بينما النوع الثاني ما تمّ استجلابه من مصدر غير تقليدي، و نعني به ما هو متصل بالشبكة العنكبوتية قصد توظيفه و استثماره في تحليل الفريق المعدّ لهذا العمل.

---

[25] - فيلسوف و تربوي و باحث أمريكي من مواليد 24 أوت 1923، و توفي في 26 ديسمبر 2010 من مؤلفاته " مدرسة الفكر " .

بعد هذه التوطئة، تجد الكاتبة نفسها مضطرة إلى سلوك السبيل الفلسفي في مقاربتها لموضوع تعليم الفلسفة و تعلّم التفلسف، و بداية الطريق يكون جملة من التساؤلات حول مدى مشروعية الممارسات الفلسفية من عدمها عند الأطفال، و التي يرمز لها بالحروف اللاتينية-PPE- ، و التي تحمل النقاشات أو السجالات في هذا الاتجاه أو ذاك؛ و عادة ما تكون هذه النقاشات أو السجالات قوية و حادّة، تسفر عنها مواقف قطعية، تصدر من جهة عن فلاسفة و أساتذة المادة، و من جهة أخرى، بعض ممتهني الفلسفة و أولئك الذين يُمارسون تدريس الفلسفة للأطفال، أكانوا فلاسفة أم لم يكونوا.

التساؤل الأوّل: سؤال التربوية الفلسفية عندالطفل (علاقة الفلسفة بالطفولة، و علاقة الطفولة بالفلاسفة) La question de l'educabilité philosophique de l'enfance الاصطلاح المقترح الخاص بتعليم و تعلّم الفلسفة عند الأطفال متنوع، فالفيلسوف " ليبمان " يستعمل الصيغة - Phisophy for children - و المرموز لها، ب: P4C و التي تغطي كلّ التعليم الابتدائي و الثانوي، و التقرير أو المحضر المتوج لأعمال اجتماع خبراء الإنيسكو في مارس 1998، تبنى الصيغة : "فلسفة للأطفال " ما آثار على عقب ذلك، إلى بروز نقاشات دارت حول دلالة اللفظ " الطفل " إن كان يدل على جمهور مثله مثل أي جمهور آخر و حسب؛ أو بالأحرى جمهور خاص ينبغي أن يُكيّف له ديداكتيكيا تعلّم التفلسف، حينئذ تكون هناك فلسفة خاصّة بالأطفال، و لأجل الطفولة، و أخرى للكبار (أو للمراهقين في حالة ما لا نطابق بين مرحلة ما قبل المراهقة و تلك التي تغطي المراهقة).

قد نتساءل لماذا لا نتكلم من باب أولى عن التلميذ، و على ضوء ذلك نُعيّن الطفل في سياق مؤسساتي مدرسي؟ هل لأنّ وراء مصطلح تلميذ الذي يتعلم معارف، الشخصية الأكثر شمولية من الطفل؟ أو لأنّ الطفل هو موضوع تربية و ليس فقط موضوع تعليم ؟ موضوع صاحب حقوق، و موضوع قانون ؟ هذا ما قد نذهب إليه بالعودة إلى نص معاهدة حقوق الطفل، التي ألمعنا إليها أعلاه، و التي من بين ما تقرّه الحريّات التي من شأن الطفل الاستفادة منها، فالتمتع بها قطعا، و هل أيضا لأنّ هناك علاقة خاصة تربط الطفل بوصفه رجلا صغيرا، بالفلسفة، و الطفولة بالفلسفة؟ كما جرت العادة، فإنّ الفلاسفة غير متفقين إزاء هذه المسألة، فالبعض، أمثال كارل ياسبرس[26] و ميشال أونفري[27]، يعتقدان أنّ الطفل فيلسوف بالفطرة، و ذلك من خلال طرحه لتساؤلات ذات الحمولة الوجودية الجذريّة، بينما البعض الآخر، يوظف مفهوم الطفل لغرض إبراز تاريخ الفلسفة، واصفا فترة ما قبل السقراطيين، بأنّها تمثل مرحلة الطفولة في تاريخ الفلسفة الغربية، غير أنّ هؤلاء لا يعتبرون الطفل فيلسوفا، لأنّ التفلسف هو بالذات خروجا من المرحلة الطفولة، كما يذهب إلى ذلك الفيلسوف ديكارت، ما يدعونا إلى السؤال عن الزمن الفلسفي، فبعض قراء أفلاطون، من يؤول أفكاره ،فيرى فيها معارضة لإقحام الأطفال في الدائرة الفلسفية، و هذا ماتنم عنه بعض مقتطفات من كتابه العُمدة " الجمهورية "؛ و البعض الآخر، من يذهب مذهبا معاكسا، معتبرا ما تضمه محاورة " الصّداقة" من بنات أفكار شباب، قام بها شباب.

- ماذا نقصد بالطفل ؟

تقترح علينا الكاتبة بمناسبة الإجابة عن السؤال، تبني أفقين، الأفق الأول، أفق واسع يجمع بين الطفل في مقابلة مع الراشد، الأفق الثاني، أفق أقلّ شساعة من الأوّل، يقابل فيه أيضا الطفل معارضة المراهق، ترافق الأفق الأوّل أسئلة، عن المدة التي تُعهد إلى مرحلة الطفولة، و هل هي فقط مسألة عمر؟ أم هي رؤية و تصور للعالم ؟ أم هي قدرات عقلية ؟ أم أيضا هي تعبير عن مستوى في النضج نفسي؟ و هل تعكس طبقات اجتماعية و ثقافية ؟ و الدراسة التي نحن بصدد نقل و بسط بعض أجزائها إلى اللغة العربية، تأخذ بالتصنيف الثاني، أي اعتبار الطفولة مرحلة تنتهي تزامنا و بداية المراهقة. و بناء على ما تقدم يكون تعريف الطفولة و بحسب علماء نفس ، و علماء اجتماع ، و مؤرخين ، و لسانيين ، و علماء تربية ، و فلاسفة ، كل وفق تخصصه ، و بمقتضى تصوراته ، فإنْ اقتربنا من التعريف الفلسفي، و اخترنا فكرة فلسفية، كفكرة الموت، و تساءلنا عن كيفية إدراكها من قبل الأطفال البالغين من العمر الثلاث سنوات، و الذين هم بدورهم يقاربون موضوع الموت، من خلال طرح أسئلة ذات طابع وجودي و ميتافيزيقي، لماذا نموت؟ و كيف ظهرت الأشياء؟ و عن معنى الله ؟ و العالم ؟و الصداقة و

---

[26] - كارل ثيودور ياسبرس بروفيسور في الطب النفسي، و أحد فلاسفة ألمانيا، و لد يوم في 23 فبراير 1883 و توفي في يوم 26 فبراير 1969، ينتمي إلى التيار المؤمن في الفلسفة الوجوديّة، من أشهر أعماله الباثولوجيا النفسية العامة.

[27] - فيلسوف فرنسي من مواليد 01 يناير 1959، من مؤلفاته " المادية " .

الحبّ، و عن معنى أنْ نكبر و نشيخ و آخر مطاف نموت ؟ . بعد ثبيت هذه الأسئلة الطفولية، إن صحّ التعبير، تتساءل الكاتبة، هل طرح مثل هذه الأسئلة من قبل الأطفال، يجعلنا في مقام اعتبار الأطفال فلاسفة فعلا؟ الفيلسوف أبيقور[28] لا يرى زمنا تختص به الفلسفة و يكون مناسبا لها، بل كلّ المراحل العمريّة مناسبة لفعل التفلسف، و الفيلسوف الفرنسي مونتاني[29] يتبنى تقريبا الموقف ذاته حيث يرى بوجوب الابتداء التفلسف مبكرا، غير أنّ ديكارت لا يشاطرهما الرأي، و يذهب إلى الاعتقاد بأنّ مرحلة الطفولة،زمن و فضاء ترتع فيه الأحكام المسبقة و تمرح، و التي تأخذ الفلسفة على عاتقها القضاء المبرم عليها.

بعد عرض هذه المواقف الفلسفية التقليدية المتباينة حول مسألة التفلسف لدى الأطفال، أو بالأحرى قدرة الأطفال على التفلسف من عدمها، يتأتى للكاتبة الظرف المواتي لإبراز موقف أصحاب المبدأ القائل " الفلسفة لأجل الأطفال " المختصر بالحروف اللاتنية PPE، أي أصحاب الموقف المعاصر، موقف تنبثق عنه نتائج كبيرة، تستدعي البسط و التوضيح، فهل يا ترى يمكن اعتبار الطفل، هذا الناطق للسؤال الوجودي الميتافيزيقي، محاورا و متحدثا مقبولا بإزاء الراشد، و مساهما في بناء الرجل في الطفل، باعتباره موضوع تدبري، و مؤسسا لتفكير مستقل. تجيب الكاتبة، باتخاذها السبيل أدناه:

1- سؤال إتيقي: هل التربوية —éducabilitéالفلسفية للطفولة أمر مرغوب فيها؟

إن كان بعض الفلاسفة و علماء النفس و المعلمين و أولياء التلاميذ يذهبون إلى القول بأنّ بلوغ بالأطفال مرحلة التفكير المبكر، قد يفضي إلى نتائج تكون وبالا عليهم، و حجتهم التي يرفعونها للتدليل على ما يتبنونه، تتمثل في التساؤل عن جدوى دفع الأطفال و في مرحلة مبكرة و توريطهم التوريط النظري في مشاكل الحياة،و التي لا محيص ملاقاتها لاحقا، زمن رشدهم، لماذا الإجهاز على براءتهم، و ذلك بتركهم يشعرون بمأساة الحياة و تضييق الخناق على مخيلتهم بدفعهم باتجاه قوالب عقلية جامدة، و تقزيم أحلامهم، و سرقة طفولتهم؟

تنطلق " الفلسفة لأجل الأطفال" من مسلمة أو أكسيوم مفاده: لا ينبغي أسطرة الأطفال، و اعتبارهم كائنات تحيا في برج عاجي. فالكثير من الأطفال عبر العالم يرزحون تحت نير أوضاع صعبة للغاية، من عبودية و مجاعة و امتهان و من زنا المحارم و الدعارة ، إن كانت هذه الأفات و الأمراض، نصيب العديد من دول العالم الثالث، فلا يعني هذا على الإطلاق، أنّ الأطفال في الدول الغنية بمنأى عن المشاكل الاجتماعية و الأسرية، فالكثير من هؤلاء، يعانون من تبعات طلاق الأبوين و الانفصال، و ما يترتب عنها من تمزق للنسيج الاجتماعي. و من ناحية أخرى، فإنّ الأطفال جميعهم سواء أكانوا أبناء العالم الثالث أو العالم المتقدم، فإنهم و ابتداء من العام الثالث يثيرون سؤال الموت. و لأجل مواجهة هذا السؤال، يفترض أن يكون الأطفال برفقة أخصائيين نفسانيين يساعدونهم بالاستعانة بكلمات مخلصة مبعدة لكل شكل من أشكال المعاناة الناجمة عن مواجهة واقع الموت. علاوة على هذا، هناك تعلّم التفكير على الطريقة الفلسفية، الأكثر عقلانية، المحيطة بالمعيش الوجودي، و الذي يُمكن من وضع تماسف بين الانفعال الداخلي و الوقائع التي تواجه ذاتا قلقة إزاء موضوع مفكر فيه. يكون المسعى عمليا أكثر، إنْ أُنجز داخل قاعة الدرس و مع تلاميذ، لكونه فرصة تسمح لكل تلميذ من التعبير عما يختلجه، و سببا في إخراجه من عزلته الوجودية، ما يجعله يدرك أنّ المشاكل التي يعيشها لا يعيشها بمفرده، بل هنالك من أقرانه من هو في الأوضاع ذاتها، ما يؤدي إلى إشاعة نوع من الأمان بدواخل التلميذ، و ترسيخ الشعور بالانتماء إلى وضع إنساني واحد، بوصفه عاملا على النمو في وسط الجماعة.

من فضائل الفلسفة، استعمالها وسيلة علاجية، كما ذهب إلى ذلك الحكماء قديما، لاهتمامها بالروح، لكن لا يعني هذا بحسب رأي الكاتبة مفيدة قوشه أن وجود الفلسفة محصور في الوظيفة العلاجية، فقصد الفلسفة يجافي فكرة الطبابة، و إن كان بعض الفلاسفة المعاصرين، من يرى أنْ لا مانع في اعتبار الفلسفة سبيلا من السبل الناجعة و الكفيلة بالقضاء على الأمراض النفسية التي يعاني منها

---

[28] - فيلسوف إغريقي و لد حوالي 341 ق. م و توفي حوالي سنة 270 ق.م ، معظم أفكاره يتم التعرّف عليها بواسطة بعض تلاميذته أو بعض المؤرخين، من بينها نصوص حفظها الفيلسوف ديوجين اللاريسي.

[29] - من مواليد 28 فبراير 1533، و توفي في 13 سبتمبر 1592 اشتهر بكتابة المقالات – المحاولات -

الإنسان المعاصر، تحديدا في الغرب. كالفيلسوف الفرنسي مارك صوطي[30]؛ باعتماد التفكر التدبري إزاء الحياة و الموت و أيضا إزاء مآسي الحياة، و أسباب السعادة، لذلك فإنّ المسعى الفلسفي في مثل هذه الأحوال، يكون مفيدا نظرا لفضائله المهدئة و العزائية .. و هناك من جانب آخر من يعتقد إنْ كان بعض الأطفال يطرحون الكثير من الأسئلة ، جزء منها مدعاة للقلق، فمن الأحسن أنْ تُقترح عليهم إجابات تبعث على الإطمئنان و تبث السكينة إزاء مشاكل الوجود. إن الإجابة على سؤال طفل بطريقة تقنية ، تاريخية، قانونية و علمية له ما يُسوغُه، لأننا بصدد فعل معرفة، فدور المدرسة نقل المعرفة للأجيال الصّاعدة .. و لكن أن نجيب بدلا عن الأطفال، فهذا من شأنه منعهم من أن يفكروا بأنفسهم، و بطريقة مستقلة، و بطبيعة الحال بمرافقة الكبار، فالواجب يُلزِم المعلمين اقتراح صيغ و وضعيات للصغار، تعمل على تطوير أدوات تفكيرهم، كل هذا من أجل فهم علاقتهم بالعالم و بالغير، و من ثمّة توجيههم التوجيه الصائب.

2- سؤال سياسي: الحق في الفلسفة ، الحق في التفلسف.

في كلّ ممارسة فلسفية، هناك فلسفة سياسية و تحديدا في " الفلسفة من أجل الأطفال". فعلى سبيل المثال يقترح الفيلسوف " ماثيو ليبمان " خيار سياسي فلسفي يعمل على ترسيخ تعلّم الفلسفة و السياسة، و السبيل إلى ذلك يكون بيقظة الفكر التدبري- la pensée réflexive - عند الأطفال وسيلة تربية للإنخراط في السياسة. و السؤال المطروح هل رابط الفلسفة- الديمقراطية رابط قابل للإنجاز في هذه الممارسة؟ تذهب السيدة "مفيدة قوشه" إلى أنّ هناك توتر حاد بين الفلسفة و الديمقراطية، يصل حينا إلى درجة التعارض بين الفلسفة و الديمقراطية و الشواهد التاريخية تُعزّز هذا المنحى التعارضيّ، مثال ذلك تجربة الفيلسوف سقراط مع النظام الديمقراطي اليوناني القديم. و تأكيدا على هذا المنحى أو الوجهة، بالإمكان إعداد ممارسات فلسفية لا تُقم وزنا للديمقراطية بل أكثر من ذلك معادية لها. هناك من يرى أنّ موقف "ليبمان" لا ينم عن ممارسة الفلسفة من أجل الفلسفة، و لا لأجل إشاعة قيمة تحررية للفكر، و لكن لقصد خارج عن نطاق الفلسفة، متمثل في الديمقراطية، ما يدفع بهؤلاء إلى استنتاج مفاده أنّ موقفا مثل موقف "ليبمان" هو موقف توظيفي للفلسفة لا غير يُقصي الفلسفة و يبعدها. يرد الفلاسفة الديمقراطيين على هؤلاء، من خلال اعتبار حجتهم المرفوعة حجة ضعيفة، فالحوار بوصفه ركيزة من ركائز الفلسفة هو أيضا جوهر الديمقراطية .. المؤيدون لموقف بناء نوع من الانسجام يطال ممارسة " الفلسفة من أجل الأطفال" على أرضية فلسفة سياسية، يرتكزون في مسعاهم على حقوق الإنسان و حقوق الطفل باعتبارهما:" فكرة ناظمة " أخلاقية سياسية من شأنها الدفع قدما نحو الأمام بهذه الممارسات الجديدة.

3- سؤال نفساني: التربوية الفلسفية للطفولة، إمكانية

إن سلمنا بأنّ مشروع " الفلسفة من أجل الأطفال" مرغوب فيه من الناحية الأخلاقية، مؤسس على حق التفلسف من الجانب السياسي، عندئذ علينا أن نقدّر إمكانية تحققه النفسية، تفترض الممارسة الفلسفية مع الأطفال أنّ هؤلاء قادرون على تعلّم التفلسف. غير أنّ اعتراضا أول كثيرا ما يتكرر موجه لدعاة الفلسفة من أجل الأطفال، مفاده أنّ الأطفال باعتبارهم كذلك، هم غير قادرين على القيام بفعل التفلسف، فمستواهم العقلي لا يزال في درجة غير مُؤَهِلةٍ للقيام بنشاط منطقي، يمكّنهم بلوغ مرحلة الصورنة المنطقية. و بمقتضى هذا لا يمكن التطرق أو الحديث عن تربوية فلسفية للطفل بداع أسباب نفسية وراثية، و ذلك تبعا لموقف العالم النفساني "جون بياجي". و لأن الأطفال لم يبلغوا تلك المرحلة المؤهلة، فإنّ " ليبمان" يرجع إلى مرحلة ما قبل المنطقية، مرتكزا عليها، كما يؤلف "رواياته الفلسفية" و المتماشية مع كل مرحلة عمرية؛ علاوة على هذا، فإنّ بعضا من الباحثين في مجال علم النفس التطوري يقللون من شأن بعض نتائج التي توصل إليها " جون بياجي" فهم يرون أنّ الإمكانيات المعرفية تتجلى لدى الأطفال في عمر مبكرة؛ خاصة حينما يوضع الطفل في وضعيات طبيعية مع أترابه، و لا يوضع في وضعية اصطناعية – مخبرية – تجبر الطفل على تقديم إجابات بمقتضى اختبارات ذكاء أعدّها باحثون مختصون. هناك اعتراض ثاني على إمكانية تعلّم الفلسفة من قبل الأطفال، مفاده أنّ الأطفال تعوزهم

[30] - فيلسوف فرنسي من مواليد 1947، توفي سنة 1998، من مؤلفاته " مقهى لسقراط – كيف يمكن للفلسفة أن تساعدنا على فهم العالم الحالي"

المعارف الضرورية التي تسمح لهم من القيام بنشاط تفكريّ فمن غير الممكن أن يكون الواحد ابيستمولوجيا، من دون أن يكون مُلما بالمعارف العلمية، و لهذا السبب اختير أن تدرس مادة الفلسفة آخر المرحلة الثانوية.

غير أنّ أصحاب " الفلسفة من أجل الأطفال" يعتبرون أن هذه الحجة لا تأبه بالمساعي العلمية المقامة ابتداء من المرحلة الابتدائية، و التي تمكّن الأطفال من التدبر، بالاستعانة بالمعلم، خاصة عندما تكون المناهج حركية، من خلال الاشتغال على العمليات و ليس فقط على نتائج علمية منصبة على التعلّم و التذكر. هذه الحجة تؤكد على الجانب المعرفي، غير أن اهتمامات الأطفال تتوجه بالأساس صوب القضايا الوجودية و الميتافيزيقية و الأخلاقية، و التي هي ميدان تفكيرهم، لارتباطها بتجاربهم الحياتية .

4- سؤال الإرادة : الترباوية الفلسفية للطفل، مسلمة للممارسة، و انفتاح ممكنات.

إنْ لم يَسْلَمْ مشروع " الفلسفة من أجل الأطفال " من الانتقادات و الاعتراضات، فإنّ هذا لا يعني بأي حال من الأحوال أن أستاذ الفلسفة سيكون غير مبال و لا مكترث بهذا المشروع، فبعد ذيوع " الفلسفة من أجل الأطفال" أضحى المشروع في أسوء تقدير له محطّ نظر الفلسفة.

يُلجأ عادة في علم النفس الاجتماعي و في علوم التربية لما يسمى "بأثر بجماليون" (في البيداغوجيا يقصد بأثر بجماليون effet pygmalion تأثير التوقعات على المسار الدراسي للطفل، فليس صحيحا دائما أنّ الأطفال المنحدرون من أوساط محرومة، نسبة نجاحهم تكون أقل في المدرسة بالمقارنة مع الأطفال المنحدرين من أوساط مرفهة لارتباطها فقط بنقائص أولئك الأطفال و أوساطهم). فكلما زادت نسبة اعتقاد المعلم، برسوب تلميذ، رسب هذا الأخير. و العكس صحيح، كلما زاد اعتقاد المعلم في أنّ تلميذه قادر على تخطي الصّعاب و العوائق، كان النجاح في الموعد .. و هكذا إنْ لازمنا الاعتقاد بأنّ الأطفال غير قادرين على التفلسف، فإنهم لن يبادروا بإظهار هذه الكفاءة، لانتفاء الشروط النفسية، كالثقة في الفريق البيداغوجي... مؤازرتنا لما هو وارد في الترباوية الفلسفية للطفل موقف تجريبي مهم و هو من الناحية الأخلاقية واعد. فالترباوية الفلسفية للأطفال تهب الطفل الثقة في قدراته التدبرية، ما يؤدي إلى توسيع المنطقة الدانية و ذلك بحسب تصور عالم نفس الروسي "لاف فيقوشكي"[31]

5- سؤال التحدي: الترباوية الفلسفية للأطفال الذين يعانون من صعوبات أو من فشل دراسي

من بين التحفظات الحادة المعبّر عنها بشأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مسارهم الدراسي أو أولئك الذين هم في وضعية فشل دراسي، ذاك التحفظ المتعلق بمشكلة التحكم في اللغة من قبل هؤلاء جميعهم. فمن غير الممكن التفكير دون نطق صحيح، لعدم وجود تفكير دون لغة .. بالنسبة لأنصار " الفلسفة من أجل الأطفال" يرون بأنّ اللغة و الفكر يخوان و يبرزان في زمن واحد، فلا وجود لأسبقية زمنية بينهما. فعندما نقول العالم بكلمات، نقول ذلك بالاستناد إلى مقولات فكريّة، الكلمة ليست شيئا، أيّ نعم تحيل إلى مرجع، و لكن بتجريده، فإنّه يعيّن مفهوما. فالطفل بالنسبة لأنصار " الفلسفة من أجل الأطفال" متى أراد التعبير عن فكرة لا مناص له من البحث في جعبته اللفظية، و التي ستصبح عدّة لفكره، و بناء على ما تقدم سيتحسن فكر الطفل بالاشتغال على اللغة و في المقابل ستتحسن لغته كذلك بالاشتغال على الفكر. إنّ اعتماد الشفوي و التبادل اللفظي يسمح للذين يعانون من صعوبات على مستوى الكتابة، التعبير و إبداء آراء وجيهة، ما يؤدي آخر مطاف إلى إشاعة أفكارهم.

زيادة على ما ذكر أعلاه، هناك اعتراض آخر على " الفلسفة لأجل الأطفال" و تحديدا أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الدراسة أو الذين هم في وضعية فشل دراسي، مفاده أنّ هذه الفئات تنفر من كل ما له علاقة بالتجريد، و في الوقت ذاته نراهم منغمسين في الملموس متعطشين له. قد لا ندحض بسهولة وجاهة هذا الاعتراض، و لكن أيضا ليس بمقدورنا التغاضي عن أنّ الطفل الذي يعاني من صعوبات في الدراسة أو الذي هو في وضعية فشل دراسي، يتخبط في مشكلات في وسطه العائلي و الاجتماعي، و قد تعمل المدرسة في هذه الظروف على عكس صورة سلبية له، ما قد ينجر عنه إقبال التلميذ على الانطواء و الانعزال وسيلة منه

[31] - من مواليد 1896، توفي سنة 1934، مو مؤلفاته مناهج بحث تدبرية و نفسيّة صدر سنة 1924.

يتخذها كي يُنسى، أو قد يلجأ إلى استفزاز محيطه كوسيلة لإثبات وجوده، و ذلك من خلال جلب الانتباه. و هكذا، فبمقدور التلميذ الممارس لنشاط تدبري، بلورة شعور الاحترام و التقدير لذاته، ما يسفر عنه بناء علاقة انسجام و تآلف مع الآخرين، تنمو على أعقاب ذلك لغة داخلية يكون من شأنها تعزيز و إثراء التفكير التدبريّ

6- سؤال مقاربتي: بيداغوجي و ديداكتيكي.

بتبنينا " الفلسفة من أجل الأطفال " يكون حريّ بنا الإجابة عن سؤال بيداغوجي و هو كيف السبيل إلى ذلك؟ و ما هي الطرق و المناهج و الأدوات و المرجعيات الكفيلة بإنجاز هذا الهدف ؟ كيف نجعل من هذا النشاط – أي الفلسفة من أجل الأطفال- ديداكتيكيا أمرا ممكنا؟ كيف السبيل إلى جعله قابلا للتعليم من قبل المعلمين و في متناول التلاميذ ؟ تقترح الكاتبة مفيدة قوشة كإجابة على هذه التساؤلات رؤيتين:

الرؤية الأولى: تُحيلنا الكاتبة "مفيدة قوشه" لبسط هذه الرؤية إلى تجربة ممتنة لبعض مفتشي المادة أقصد مادة الفلسفة بطبيعة، علاوة إلى ما توصل إليه ممثلو جمعيات تعليم الفلسفة بفرنسا تحديدا، فهؤلاء جميعهم يرون أن الفلسفة باعتبارها مادة تُدرس، تنطوي على ديداكتيك خاصّة بها، فمن خلال حركتها الداخلية توقظ الفكر، فنحن نتعلّم التفلسف باستماعنا إلى درس أو أثناء قراءة كتاب فلسفي، و كنتيجة للنشاطين ، نشاط الانصات و نشاط القراءة، نلج الفكر بفعل حركة فكرية قد تعيّنت. و بمزاولتنا للانصات و القراءة و استمرارنا في الإتيان بهما و مباشرتهما نُثبت الأقدام في ميدان الفلسفة، باعتماد الممارسة التدبرية وحدها للأستاذ أو الفيلسوف الكبير. تُرسخ هذه الرؤية نموذج التعلّم المعطاء السخي، و يشترط لوقوعه، أن يكون الأستاذ ذا شخصية بالغة التأثير، جذّابة. هي أشبه إلى حدّ بعيد بشخصية شيخ الطريقة الصوفية و علاقته بمريديه، أي أتباعه. إن كانت هذه الرؤية يحتفى بها و يتبناها نموذج التعليم السقراطي، فإنّ نموذج تعليم يرنو إلى تعميم تعلم التفلسف لكافة الفئات الاجتماعية، يأبى الانخراط في مثل تلك الرؤى البائدة. تعلّم التفلسف للجماهير الواسعة، يستدعي من أستاذ فلسفة، أن يكون أستاذ فلسفة و أيضا أستاذ بيداغوجيا، يعمل جاهدا على جلب انتباه و اهتمام المتعلمين و متابعتهم عند قيامه بدرسه. ففي النموذج هذا من التعلّم الموجه إلى أبناء الطبقات الشعبيّة لا يوجد قطعا تلك المعايير اللسانية و الثقافيّة السائدة عند الذين هم يستفدون من تعليم فلسفي كلاسيكي، أعنى تعليم محتكر و موجه لفئات اجتماعية ميسورة الحال. تعلّم الفلسفة ذي الطابع الشعبي المعاصر يقوم على ديداكتيك جديدة، تنسجم مع نتائج الأبحاث العلميّة، ديداكتيك تضع في المقام الأوّل المتعلم، مهتمة بطرق تعلّمه و العوائق التي تقف حجرة عثرة أمام تكوينه؛ و تضع في المقام الثاني المعلم و ما يحيل إليه من معارف و نظريات تُعنى بكيفيات تقديم الدروس، حاصرة دوره في مساعدة المتعلمين و مرافقتهم كي يتمكنوا من تجاوز و تخطّي الصّعوبات الناجمة عن أحكامهم المسبقة. الرؤية الثانية تُعنى أكثر بتعلّم التفلسف لا بتعليم الفلسفة.

7- سؤال نمط تعلّم التفلسف: النقاش – الحوار – السبيل الأمثل:

يُفضّل بعض ممارسي " الفلسفة من أجل الأطفال " النقاش أو الحوار من جهة بين المعلم و المتعلمين و من جهة أخرى بين المتعلمين فيما بينهم، سبيلا لتعلّم الفلسفة. و عندما نتساءل عن أهمية و قيمة هذا السبيل على المستويين النظري و الواقعي، نلاحظ على أنّه السبيل الاكثر اعتمادا و من ثمة الأكثر انتشارا في العالم، على العكس من السبيل المؤسساتي الساري مفعوله في المستويين الثانوي و الجامعي، حيث يغلب تقديم الدرس الإلقائي على نحو واسع. فهل غلبة الشكل الحواري النقاشي يعود إلى أسباب لا تمت بصلة مباشرة بالمادة، حينئذ سيكون الشكل عرضيا، أم على العكس من ذلك، الشكل متأتي بفعل عوامل محايثة قد ارتبطت بالمادة في حدّ ذاتها؟

هناك على مستوى التأثيل و المشروعية و المتعلق بالنقاش أو الحوار، تطرح بعض الانتقادات الحادة: قد يعتبر الشفوي في مقابل كتابة النصوص أو المقالة، ثانويا في التعليم الفلسفي؛ فعادة ما يكون النقاش أو الحوار سطحيا لا يفي بالغرض، بينما يمثل درس الأستاذ السبيل الجاد في إنجاز المطلوب، و للتدليل على وجاهة هذا الرأي، تقترح الكاتبة "مفيدة قوشه" ما تضمنته الأبحاث في علم النفس النمو، تحديدا تحفظات العالم النفساني الفرنسي "جاك لوفين"[32] ، من بينها أنّ النقاش المبكر لا يسمح للطفل من بلورة فكره. و

[32] - عالم نفس و طبيب نفساني فرنسي من مواليد 1923، توفي سنة 2008. من مؤلفاته :" الفيلسوف الطفل مستقبل الإنسانية"

الضغط المفاهيمي أو الحجاجي لنقاش ذي مقصد فلسفي -D.V.P-[33] قد يأتي على المتعلم، فيجهز عليه، قبل أن تتشكل ذاته المفكرة، و الأمر لا يتوقف عند هذا الحدّ، بل لا يكفي أن يكون النقاش ديمقراطيا، لكي نتعلم الفلسفة. و عليه، فإن ارتقاء النقاش إلى مستوى النقاش الفلسفي، يستدعي اجتماع شروط مُشرعنة للنقاش، كي يصير فلسفيا مقبولا، تشتمل هذه الشروط على وحدة بحث تشاركية، تستلزم إتيقا نقاشية، كلّ ذلك ضمن إطار فعل تواصلي، كما يذهب إلى ذلك الفيلسوف "هابرماس"[34].

في حين أنّ دعاة النقاش بصفته شكلا من أشكال التعلّم، يلاحظون ابتداء أنّه لا ينبغي إضفاء الإطلاقية عليه، فهو إلا شكل من أشكال الممكنة و المُعدُّ للأطفال خاصّة أولئك الذين يعانون من صعوبات. حيث يتحول النقاش ههنا إلى عملية تفاعلية داخل مجموعة، و تبادلا للأحاديث يتم عن كثب حول موضوع معيّن، بمرافقة و تحت مسؤولية المعلم...

التساؤل الثاني: حول دور المعلم

1- سؤال التوجيه أو الإنقياد: قضية دور المعلم من القضايا الأكثر جدلا لدى جمهور الممارسين و المكونيين و الباحثين، فريق منهم و هم التوليديون – نسبة للطّريقة التي اعتمدها سقراط في محاوراته - :" سقراط : و فني في التوليد له الصّفات العامّة نفسها التي لفنهن و الفرق بيني و بينهن أنّي أُولد الرّجال لا النّساء، فإنّي أتولى النفوس لا الأجسام، و الخاصة المميّزة للفن الذي أُمارسه هو أنّه قادر على إثبات نوع التّفكير الناتج من الشباب هل شبح وهمي أم هو ثمرة الحياة و الحقيقة و أن لي النقص الموجود نفسه عند القابلات، إذ ليس في مقدوري أو أولد الحكمة، و اللوم الذي وجهه إلي الكثيرين صحيح، و هو أنّي إذ أوجه الأسئلة للغير، فإنّي لا أُقدّم رأيي الخاص في موضوع، لأنّي لا أمتلك الحكمة"[35]، و الكاتب و الفيلسوف أوسكار برنيفيه[36] أحد هؤلاء، و الذين يتبنون كقاعدة، الصّرامة القصوى، و التي تُلْزم الأطفال الإجابة في سياق حواري تتباين فيه الإجابات بين مختلف التلاميذ؛ بفعل اتخاذهم طريقة توليد الأفكار، طريقة حُيّنت من قبل الأستاذ برنيفيه، حتى وافقت الأوضاع الجديدة، لا تلك التي سادت زمن أفلاطون، فلفظ maieutique مصدره الفعل maieuô و الذي يعني التوليد، أضحى بفعل التمديد دالا على فن التوليد المؤلم، توليد الرجال لا النساء، كما أسلفنا، و محاورة ثيناتيتوس -Théétète - :" قد كتبت بعد وفاة سقراط بحوالي 30 عاما أي حوالي عام 397 ق.م، و قد سميت المحاورة باسم ثياتيتوس العالم الرياضي الذي ظهر في هذه المحاورة مع سقراط، أمّا راوي المحاورة فهو إقليدس الميجاري، أكبر تلاميذ سقراط سنا و مؤسس الفلسفة الميجارية. روى إقليدس هذه المحاورة استجابة بطلب من صديقه تريزيون الذي كان مُشوقا لسماعه"[37] ، و تدور هذه المحاورة حول المعرفة، حيث يُحدّد المعنى الذي ينبغي أنْ يعطى للتوليد، تحديد و تعريف تطبيقي، و ذلك باعتماد وسيلة طرح الأسئلة على الغير، مع الإشارة البالغة أنّ سقراط، المعلم، لا يقدم أيّ إجابة، عن أيّ موضوع، مادام هو في حدّ ذاته لا معرفة بحوزته، إنّما هو إلا وسيط، يدفع بالغير بناء إجابات نابعة من أنفسهم، لا غير، و من يأتي إلى سقراط معرفة، غير حامل، كما هو الشأن بالنسبة للمرأة الحامل، فسوف يعود بخفي حنين، خاوي الوفاض، يستنتج ممّا تقدّم خاصيتين أساسيتين، الخاصية الأولى أنّ سقراط لا يحوز على معرفة، إنّما هو وسيط، مساعد على انبلاج المعرفة، من أحشاء المتعلم أي السائل، فسقراط لا يشتغل إلا مع أولئك الذين بداخلهم رغبة جامحة في المعرفة. و الأستاذ برنفيه و زوجته معه، تلمّسا سبيلا رغب سقراط تحقيقه، و حقّقه ممارسة في زمانه، و لهذا السبيل رهانات يسعى إلى تجسيده في الزمن الحاضر، زمان مختلف عن ذاك الزمان الذي مضى و انقضى، و لكن روحه لازالت باقية فالطريقة التوليدية تقوم في بعده الفلسفي على مطلب ثابت هو مبدأ التدبر أو ما يُسمى في اللغة الفرنسية، reflexivité و التي تنص على أنّ الفلسفة هي ابتداء، ممارسة، تسمح لنا من أن نعرف أنفسنا، و أن نكون مع أنفسنا في علاقة واعيّة، و أنْ نُقوّم أفكارنا بروية،لا ينشغل التّدبر الفلسفيّ فقط بالموضوع، إنّما يهتّم أيضا بالطّريقة التي يُعرض بها الموضوع، و هذا الذي يُمثّله البُعد الإبستمولوجيّ، و في أنّنا نحن الذين

---

[33] - discussion à visée philosophique.

[34] - يورغن هابرماس فيلسوف و عالم اجتماع ألماني معاصر من مواليد 18 جوان 1929، من أهم منظري مدرسة فرانكفورت النقديّة ، من مؤلفاته " التحولات البنيوية الاجتماعية".

[35] - أفلاطون، ثياتيتوس أو عن العلم، ترجمة و تقديم ذكتوراه أميرة حلمي مطر، دار غريب للطباعة و النّشر و التّوزيع، القاهرة، ص ص 33 34.

[36] - كاتب و فيلسوف فرنسي ولد في 04 سبتمبر 1954 بمدينة وهران، من كتبه: أنا، من أكون؟

[37] - أفلاطون، ثياتيتوس أو عن العلم، المرجع السّابق، ص05.

هنا و الآن، و هذا الذي يُمثّله البُعد التاريخيّ، و هكذا، فإنّ دور المُنشّط، هو أنْ يُحاول أن يكون مرآة عاكسة من خلال طرح السؤال و المعبّر عنه في ثنايا مختلف هذه الأبعاد أو المستويات: ماالذي يقوله عن الموضوع الذي يتمّ الحديث عنه، و ماالذي يقوله عن نفسه، أثناء تحدثه عن الموضوع؟ و لن يكون هذا المنهج فعّالا، إلا إذا لازمته معاناة تطلّع بها الذات، المُكابدة، لأجل بلوغ المعرفة،أنْ تُفكّر هو دائما أنْ تُحاور الذات أو تُحاور الآخرين، حوار يُعاش على أنّه مغامرة الفكر[38]. و فريق ثاني يُشاطر الفريق الأوّل، في توجهه الآمر، لكن لا يذهب إلى أبعد حدّ في الأمرية، لا يُراهن على التفاعلية، و يفضّل بدلا عنها الصّرامة، و من بين المُدافعين على هذه الرؤية الأستاذة آن لالان[39]، Anne Lalanne، الأولوية عند الأستاذة لالان في النشاط التعلمي،يكمن في الجانب المفاهيمي conceptualisation و ليس الجانب التربويّ المواطنتيّ، و الإطار الأمثل- في نظر الأستاذة – لممارسة النشاط التّعلميّ، يكون عبر الورشات، ميدان الاختبارات الدائمة للتلاميذ،فيه يتمكّن التلاميذ من استعمال فكرهم و وضع الكلمات على استدلالاتهم، فلا تكتفي هذه الورشات بتلبية حاجيات ترفيهية و تسلية طبيعية لدى الأطفال التلاميذ، و لكن لهذه الورشات وظيفة بيداغوجية منوطة بها. و تحرس عليها الأستاذة. الورشات فضاء يُشتغل فيه على اللغة و الفكر، اشتغال كفيل بتنظيم و ترتيب الأفكار المستخلصة من تجارب التلاميذ، كلّ هذا لأجل تحقيق واقعي و إعطاء معنى للمفهمة conceptualisation. للتلاميذ بحسب تصوّر الأستاذة تراكما، يمكّنهم من التّمييز أو التّفريق،لأجل بناء أفضل لحججهم بشكل عام. و الورشة بالنسبة للأستاذة، حيّز يُمارس فيه التّلاميذ، و بطبيعة الحال عندما يكون الأمر متعلّق بالفلسفة، تسمية أفكارهم و الإفصاح عنها لفظا، و التّعبير بالكلمة وسيلة لما يرونه و يسمعونه، و لتساؤلاتهم كذلك، الورشات الفلسفية فرصة سانحة، تدفع بالأطفال بعرض تجاربهم الحياتية الخاصة. إن المدرسة بوصفها ورشة عمل، هي فضاء من خلالها يَعْبر الطّفل من دائرته الخاصة، إلى الفضاء العمومي، كي يتحقق كإنسان حرّ. و بهذه الكيفية يلتقي البعد التّعليمي مع البعد التربوي، فيرتقي عقل التلاميذ رقيا[40]. ما الذي تعنيه و تقوله الأستاذة لالان بالفلسفة؟ في كتابها الموسوم ب:" الفلسفة في المدرسة، فلسفة في المدرسة" الصّادر سنة 2009، تقترح لبلوغ المراد من الفلسفة، ما الذي لا يمكن لا يمكن أن تكونه، و ما الذي تجهد أن تكونه، إنْ ركّزنا على الشطر الثاني، أيّ ما الذي تجهد أن تكونه، لقولنا في المقام الأوّل أنّ الفلسفة هي موقف فكري يتبدى في إطار وضعية مشكلة، مبنية على الفهم لغرض إعطاء معنى، و الفيلسوف باحث عن الكونية، معولا في ذلك على خلق المفاهيم، قصد انبلاج المعنى، و وضع نظام لمختلف التمثلات و التي يمتلكها الإنسان، و الفلسفة هي أيضا في نظر الأستاذة هو تفكير إنسان قبالة الطبيعة، بالمعنى الذي تكون فيه الأخلاق و قد اقترنت اقترانا بالإنسان في مقابل الطبيعة و الخالية من أي أخلاق، فمن غير الممكن أن نحيا دون تفكير، و دون وعي، و دون حرية. و إجمالا تُعرّف الفلسفة على أنّها ممارسة استدلالية، موضوعها الحياة، و العقل و أداتها، و السّعادة هدفها... أما المراد تحقيقه من الورشات هو تنمية فكر تدبري و بناء موقف نقدي لدى التلميذ بوصفه مواطن المستقبل، و المدرسة هي بمثابة رابط بين الأسرة و المجتمع. تعمل على تحقيق هدفين، الأوّل هدف تربوي، و الثاني هدف تعليمي، اعتمادا على العقل، و في إطار هذه الورشات يتمكن التلاميذ من التفكير في تجاربهم و تصوراتهم الخاصة، و للورشة فائدة أيضا كذلك، حيث تسمح بالاشتغال على اللغة و على الضمني بالعودة إلى الحسّ المشترك، باستخدام العقل أداة. و من ثمة، فإنّ التّلميذ يختبر الطريقة التي من خلالها يمنح معنى لأراء، متسائلا عن المعنى و حدوده. و الهدف الأخير الذي يفترض قبلا أن تُحققه، هذه الورشات هو البحث الجماعي التشاركي عن المعنى. و التدبير الذي يستند عليه لتحقيق الأهداف المسطّرة، يكمن في النقاش، و الذي يجريه التّلاميذ في زمن مقداره بين العشرين و الخمس و أربعين دقيقة، مع الأخذ بعين الاعتبار سنّ التّلاميذ، و أن يتمّ بطريقة شفوية فقط، و هم جالسون و قد شكّلوا دائرة، لا وجود لقواعد خاصة منظمة للنّقاش، سوى قاعدة عامة متعارف عليها، و هي قاعدة الاحترام، قاعدة معمول بها في الظروف العادية داخل قاعات الدّرس. تختلف مواضيع النّقاش و تُرافق المرحلة العمرية للتلاميذ، فبالنسبة للتّلاميذ الأكبر سنا، يمكن الاشتغال على الموضوع (التيمة الواحدة) الواحد مقسّما إلى حصص ثلاث:

الحصّة الأولى: بناء الأفكار؛ الحصّة الثانية: المواجهة ؛ الحصّة الثالثة: هيكلة الأفكار. أما فيما يتعلّق بالدعائم، فالأستاذة لالان توصي بالانطلاق من أدب الأطفال، بالنسبة للأطفال الأصغر سنا، بينما الأطفال الأكبر سنا، فالوسيلة المعتمدة فطرح الأسئلة عليهم،أسئلة ذات صلة مع مواد،

---

[38] - La maieutique socratique d'Oscar Brenifier. Philocité... اقتباس و ترجمة شخصية

[39] - أستاذة بالمعهد الجامعي لتكوين المعلمين بمدينة مونبلييه الفرنسية من مؤلفاتها الفلسفة في المدرسة

[40] Witschard Sandrine, Rôle et statut de l'enseignant dans les discussions à visée philosophique en classe : singularité et spécificités Univ. Genève, 2016 http// :archive-ouverte.unige.ch اقتباس و ترجمة شخصيّة

مثل مادة التّاريخ، أو مادة العلوم، أو أيّ مادة أخرى. و إنْ بدا ما هو مقترح من قبل الأستاذة تدبير بسيط، فإنّها تقترح أربع مراحل تُجسّد المسعى الفلسفي:

المرحلة الأولى: مرحلة الامتحان أو الاختبار: فيها يتمّ عرض المكتسبات المعرفية القبلية، أو الذي يعتقد التّلميذ أنّه يعرفه، إلى أن يصل في لحظة من اللحظات، إلى حدّ يتوقف عنده،و هو ما يعوق التفكير، و يمنعه من المواصلة في عملية المعرفة. العائق يخبرنا، عادة، التّلميذ يخونه فكره، فلا يعرف الأسباب الصّحيحة، و لا يمتلك المسوغات التقريبية، الكفيلة بتجاوز البداهة الظّاهرة، الماثلة أمام العين،

المرحلة الثانية: مرحلة تحيين المشكلة. بعد الاحتكاك بالمشكلة، فلا يكفي فقط طرح الأسئلة، و لكن التّدبر يقتضي الذهاب إلى الأبعد، و البحث عن ما تفترضه هذه المشكلة، ما الذي يريد التلميذ قوله، أو بالأحرى ماذا يعني. ينبغي أن يكون التلميذ في موقع يسمح له من النظر إلى المشكلة الأولى في الطّرح من زاوية خارجية، لاعتبارها انشغالا و منطلقا صوب البحث عن المعنى المحتجب. و هكذا، فإنّ الاستشكال problématiser هو السّماح للطريقة النّقدية من التواجد، و أن تستخدم عقلك، و عادة ما يتجه المشكل الفلسفي و يدور حول أسئلة مرتبطة بالقيم و بالمعتقدات الشخصيّة.

المرحلة الثالثة: مرحلة البحث عن حجاج متناسق (منسجم): تقترح الأستاذة لالان أن يبتدأ بالبحث عن الألفاظ التي تُكوّن المشكلة، فعادة ما يُظن توهما، أن بناء تعريفات من الأمور البديهية السّهلة، و البحث يمر بعملية منطقية، تسمح بقبول كمحتمل أو وارد vraisemblable تلك التعريفات، غير أنّه لا يوصد الباب أمام تعريفات أخرى، إن امتثلت لقواعد المنطق.

المرحلة الرابعة: مرحلة بناء المفهوم، اقتراح تعريف تركيبي مصدره مختلف الاقتراحات المرتبطة فيما بينها. ووفق ما ذكر نحصل على التناسق المراد.

التّصور العام المقترح من قبل الأستاذة لالان يكتسي الطّابع الفلسفي الصريح، و ذلك لاستناده من الناحية المنهجية على المنهج الذي اشتّهر به الفيلسوف سقراط، و أعني المنهج التوليدي. و انشغالها الواضح بسؤال المفهوماتية أو المفهمة conceptualisation .

ينظر الفريق الثالث إلى مسألة دور المعلم، و قد وضع أحد ممثليه تصوره، و أعني جاك لوفين، في مفترق الطّريق بين الفلسفي و النفساني،فالوفين قد جمع بين تخصّص علم النّفس و علم الأعصاب، و لأنّه مزدوج التّكوين، أعدّ ورشات تدبريّة حول الوضع الإنساني، و المعروف اختصارا ب ARCH منطلقا من المبدأ القائل أنّ الطّفل ليس ذاتا و فقط، و لكن أيضا، موضوعا و قد حاز على أشياء كثيرة. فالطفل ينتمي إلى عالم بإمكانه أن يفكر فيه بمفرده، يعتبر لوفين الطفل ذا شخصية كاملة، صاحب إرادة و تفكير، على الطّفل أن يبني هويته دون تدخّلات من قبل المعلم، حتى يكتّشف على أنّ له القدرة في أن يفكر -في الآن و في القهقري- في أمّهات القضايا.

و هكذا، يقوم الطفل بالعديد من التّجارب نتيجة مشاركته و أترابه، في ورشات التّدبر. كممارسة للأنا المفكر، مكتشفا أنّه محل تفكيره الخاص، و منخرط في المجتمع؛ و كما أشير إليه في السّابق، فإنّ الطّفل ليس بذاك الذي يحوز على وضعية أدنى مقارنة بوضعية البالغ، بل يتواجد في العالم مثله مثل البالغ، يتمتع هو أيضا بحقّ التّعبير عن رأيه حول الطّريقة يُدار بها العالم، و بطبيعة الحال، حق يُفصح عنه في إطار مدرسي.

ليست المدرسة ما قد نخاله، و نحن في المدرسة، علينا أن ينصبّ اهتمامنا بالحياة، بنوعية المستقبل، و بالمصير، و في مآل التّفس، و الأهل، أكثر باهتمامنا بالمدرسة، و حري بنا في نظر الكاتب، الكفّ عن حوار الطرشان و اعتبار التلميذ طفلا. و المدرسة التي ينشدها هي تلك التي تسعى إلى ابتكار و تهيئة العوامل القصوى لنمو كلّ واحد في إطار جمعوي جماعي، قدر المستطاع، و الهدف الذي يُحرّك الورشات، السّماح للتّلميذ من أن يبني و ينمي فكره، و ممارسة قدرته على التّقاش، نقاش المشكلات الأساسية، التي تطرح على التاس، و هو واحد من هؤلاء، و تدبير لوفين أو عدّته تتوقف على:

أوّلاالانطلاق ابتداء، من سؤال قوي (أخّاذ) يقترحه المعلم، يكتسي أهمية بالنسبة للآخرين، للتلاميذ بعد ذلك مباشرة، الإدلاء و بشكل حر عن أرائهم، من دون أن يتدخل المعلم البتة، في الزمن الثاني، مشاهدة مشهد فيديو من قبل المعلم و التلاميذ، محتواه التقاش الذي كان قد دار أثناء بسط السّؤال أو المشكلة، فالتعليق عليه عقب ذلك، يقترح لوفين أن يُجرى النقاش ضمن مجموعات، تتألف كلّ مجموعة بين 08 إلى 15 تلميذ، بالنسبة للأقسام الابتدائية؛ و بالنسبة للأقسام العليا، يجرى النقاش إمّا في أقسام كاملة،أو يُقسّم القسم الواحد إلى فوجين. و يتم

النقاش و قد هيئت الطاولات و الكراسي على هيئة دائرية، حتى يتمكّن كل تلميذ من مشاهدة زميله و الانصات إليه، لأجل بناء فكر مشترك، بمساهمة فعلية من قبل الجميع. و ينبغي أن لا يتجاوز النقاش العشر دقائق، و هذا كاف لإبراز حركة الاستدلالات، و منح وقت أطول في تصور الكاتب غير مجدّ، سلبي، يؤثر على تركيز التلاميذ فيقلّله، و قد يؤدي إلى انفكاك وحدة المجموعة. بعد انقضاء العشردقائق لكل واحد الحريّة التفكير، فالتعبير، دون توزيع لأدوار، بل يكون الحديث على السجيّة، و لكن دون فوضى. تكون ورشات التدبر و بحسب لوفين و في المرحلة الأولى قد تظافرت في تجسيدها نقاط:

النقطة الأولى: مقدمة: فيها يتم التعريف بالفلسفة، حيث يعلن المعلم للتلاميذ أنّهم بصدد فعل الفلسفة **faire** de la philosophie ؛ الفلسفة التي هي تدبر حول قضايا يطرحها النّاس منذ القديم، و ما على المعلم إلا أن يفسح لهم المجال، لأجل التدبر، و أن يفصحوا عمّا يجول في بالهم، دون أن يرغمهم على ذلك، فيلزمهم على الإدلاء، ذاكرا أن لا وجود لإجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، لأولئك الراغبين في الإفصاح و البيان.

النقطة الثانية: في هذه المرحلة يُعلن المعلم عن الموضوع المراد التّطرق إليه، فيفسّر للتلاميذ أنّهم مقبلون على التّفكير في موضوع معين. و تدور المواضيع المثار بصفة عامّة حول كيف تدار العلاقات الإنسانية و الوجود. و مادام الموضوع قد فرض من قبل المعلم، يجب أن يُعطى للتلاميذ كل الوقت، لقبول أو رفض الموضوع المقترح، و تسمى هذه اللحظة باللحظة الانفعالية و الاندماج في الموضوع.

النقطة الثالثة: يُطلع المعلم للتلاميذ أنّ الوقت المخصص للنقاش و المداولة يستغرق عشر دقائق، من غير تدخل من قبل المعلم، أثناء مجريات النقاش، تُجرّد الإجابات و تُحصّل بطريقة سريّة، فمختلف الانطباعات المُقيّدة في تلك الإجابات، تُنظم و تُصنّف، و قد تكون من نوع الإجابات الواقعية، أو تأتي على هيئة ملاحظات. و أثناء عملية التنظيم و التّصنيف، يُبرز المعلم مواطن التشابه و مواطن الاختلاف الواردة في إجابات التلاميذ. تستوقف لوفين ظاهرة اللغة الداخلية عند التلاميذ، فيؤكد على أهميتها، و من خلالها على التدبر الدّاخلي...

في المرحلة الثانية، يقترح المعلم على التلاميذ مشاهدة فيديو أو الاستماع إلى تسجيل صوتي لتلك النقاشات، هذه الطريقة في التعامل تسمح بإعادة التبدلات أو أيضا فتح في حينها النقاش بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة، يتطلّع لوفين و بعد استكمال تجربة العشر دقائق، الاشتغال على الفيديو، فيختبر التلميذ تجربة الكوجيتو. فيدرك أنّه حامل لفكر، هو الذي يُشكّله، و هو مصدره، ما يجعل بالتلميذ يظفر بالوضعية ذاتها التي يحوز عليها البالغ. و إجمالا و كما عبّر عنه أحد الأساتذة المكونين الفرنسيين، أنّ الورشات و المقترحة من قبل جاك لوفين، لها الأثر الإيجابي على التلاميذ، فكما يقال أنّ الفكرة تشق طريقها -l'idée fait son chemin - ليست بالعبارة الجوفاء، فالمهم في هذه النقاشات ليس تتويجا في النهاية بمفهوم فلسفي، و لكن السّماح للأطفال من أن يعبّروا عن أفكارهم، و هم في الطّريق صوب هذا المفهوم أثناء تشكّله، و أيضا لمّا يُذكر من قبل الأخرين، تدبّر يقارب الأفكار، و أسئلة بسيطة في ظاهرها و لكن أساسية في جوهرها و في مغزاها، و كذا الوجود، فالزمن، زمن التلاميذ، يكتشفون أثناءه أنّهم منضوون في مجموعة بحث، علينا تحاشي الدوغمائية، و السّماح لتدفق التدبر (التفكر) باستمرار حتّى و بعد تمام النقاشات. من المآخذ التي قيلت في حق ما جاء به جاك لوفين.

و فريق رابع قد يكون الأستاذ جون فرنسوا شازران[41] أحد ممثليه، و الذي يرى أن المسعى الفلسفي يحثّ على ممارسة الحوار الفلسفي - و الذي يُماثل في الطّبيعة مع تجربة مقهى- فلسفة لصاحبها مارك سوتيه[42] - وسيلة مساعدة للتّلاميذ للتّعلم جماعة، إنطلاقا من تساؤلاتهم الخاصّة بهم، بالاستغانة من قبل تدخل خارجي و يُخيّل لي أنّه يقصد "المعلم" . يسمح مسعى الأستاذ جون فرنسوا شازران من توسيع الممارسة الفلسفية إلى مستويات تعليمية أخرى غير المستوى النهائي ثانوي، مع مدّ جسور بين مختلف المواد التّعليمية، و الفلسفة بحسب تصور الأستاذ تساؤلا يخصّ و بالقدر الممارس في مسّعاه البيداغوجي، يتساءل عن كيف تكون البداية أثناء تقديم الدّرس الفلسفي للتلاميذ، متناولا أيضا الكثير من الأسئلة التّطبيقية، ككيفية تسيير الدّرس..

---

[41] - أستاذ فلسفة بثانوية فيكتور هيجو بمدينة بواتييه إلى غاية سنة 2015، حيث و بقرار قضائي منع من مزاولة مهنة تدريس الفلسفة، و ألزم أن يلتحق بثانوية غير ثانوية فيكتور هيجو، لارتكابه خطأ تربوي داخل قاعة الدرس، يتمثل في وصف صحافي جريدة Charlie Hebdo بالأوباش، ينبغي الإشارة إلى أن الصحيفة و صحافييها تعرّضوا لهجوم إرهابي، انجر عنه قتلى. من مؤلفاته :" التعلم تفلسفا"

[42] - فيلسوف و مترجم فرنسي ولد في 25 فبراير 1947 و توفي في 03 مارس 1998 مؤسس المقاهي الفلسفية في شهر ديسمبر 1992 بمقهى المنارات في ساحة لابستيد، حيث يلتقي جمع من النّاس كل يوم سبت على السّاعة الحادي عشر صباحا للنقاش و التحاور.

و الفريق الخامس، و الذي اهتمّ بالفلسفة مادة تُدرّس للفئات الصغرى، يكون أفضل ممثل له الفيلسوف ماثيو ليبمان، و اهتمام الفيلسوف ليبمان بتدريس الفلسفة للناشئة، لم يأت من فراغ، بل أملته ظروف قاهرة، فالفيلسوف أستاذ منطق، قد عاش وضعا لم يكن ليقبله ، وضع متعلّق بتدريس مقياس المنطق الذي أوكل إليه،فكل ما كان يُقدّمه إلى طلبته، لم يرق في نظره إلى المستوى المراد تحقيقه، أو قل لم يكن يجد الذهن الحاضر الذي يدرك و يفهم، أمّا سبب أو أسباب عدم بلوغ المرامي من تدريس مادة كمادة المنطق، فيرجع في رأي الفيلسوف إلى إلتحاق الطلبة إلى الجامعة متأخرين، بعد ما أن فعلت العادات اللسانية و النفسية فعلتها، و تغلغلت و تجذّرت في التفوس، و من ثمّة فالالتحاقهم، يكون حينئذ التحاق متأخر، لا يُمكّن أي أستاذ مهما كانت إرادته قوية، و مهما ما يبذله من جهود و مثابرة، أن يُحقق شيء له أثر حقيقي، و لأنّ الوضع ميؤس منه و لا مكان لإصلاح ما أفسده الزمن، رأى ليبمان أن لا حلّ إلا حلا وحيدا هو تدريس مادة الفلسفة – المنطق فيما يخصه - للأطفال في المرحلة الابتدائية، فالاعدادية بعد ذلك، بشرط أن يكون المحتوى المقترح للأطفال قد كُيف ليتلائم فيأخذ بعين الاعتبار المرحلة العمرية التي هم فيها، و الهدف من كلّ هذا جعل الأطفال يفكرون بطريقة نقديّة مستقلة، و أن يكون تفكيرهم الطّبيعي منهجيا و نسقيا، أيّ أن يكونوا أصحاب منطق، ليس فقط إزاء ورقة الاختبار، بل أيضا، في حياة كلّ يوم،مثال ذلك، عند أخذهم أحيانا لقرار، و هم في وضعية استثنائية. يستعجل فيها الحلّ. و بعبارة أخرى، فإنّ هدف ليبمان الأوّل، الوصول بالأطفال إلى تكوين حكم جيّد أو صحيح، من خلال تفكيرهم بأنفسهم، و لأجل أنفسهم، و للوصول إلى هذا الهدف طوّر ليبمان وسيلتين مهمتين: الأولى جملة من البرامج المدرسية، و الثانية مقاربة بيداغوجية جديدة، يطلق عليها بمجموعة البحث - communauté de recherche-

كتب ليبمان في مستهل سبعينيات القرن العشرين، قصة عنونها ب :" اكتشاف هاري ستوتلماير[43] – La décuoverte d'Harry Stottlemier – لتليها بعد ذلك قصص أخرى، هي في مستوى من مستويات الفهم، تمثل مقاربة الفليسوف حول تعلّم الفلسفة من قبل الأطفال،قاعدتها تقوم على قراءة قصصا، تفي بغرض تعلّم هذه المادة، حيث يُنظم القسم إلى مجموعة بحث، قصد ممارسة الحوار، فالأطفال هم الذين يقرأون القصة المبرمجة، ليتبع ذلك طرح أسئلة،ليدعون على أعقاب ذلك فتح مجال للبحث، و اقتراح إجابات لتلك الأسئلة.[44] و مسعى ليبمان، استوحاه من فكرة لجون ديوي[45]و جيروم سايمور برمنار[46]، منطوقها أنّه بالامكان تعليم أي نظرية حتى و إن كانت معقدة، للأطفال، و ذلك بفضل سياقية مناسبة للمعارف، تبسط و تنشر الأفكار نشرا على الأطفال، فيتيقظ الفضول و يتحرك، أفكار نجدها قد قيلت و قُيّدت في مؤلفات الفلاسفة، و يختبرها – في مقاربة ليبمان- الصغار قصصّا.

---

[43] - أو البحث عن الفلسفة إن كانت قصة في المقام الأول، فهي أيضا برنامجا دراسيا، يُعدّ قطب المسار الفلسفي عند الأطفال و الذي أقامه الفيلسوف بمساعدة البعض، فهاري يكتشف بالتدريج القواعد الأساسية أو الأولى للمنطق، مثل التحويل و تقييس standardisation للملفوظات. البرنامج الملحق يركّز على تعلّم مختلف صور الاستدلال القياسي، و مصطلحات المنطق اللاصوري بالإضافة إلى تطبيق عليه قضايا، كقضية الإتيقا، و قضية الجمال، و قضية الابستمولوجيا،و الميتافيزيقا، "اكتشاف هاري" هي أيضا بحث و نقاشات جماعية بين أعضاء القسم الواحد. يعدّ هذا البرنامج الأكثر ترجمة و الأكثر استعمالا في العالم، فمعظم الأبحاث الأمريكية في التّربيّة و المهتمة بالفلسفة للأطفال، تأخذ هذا البرنامج كموضوع بحث (ترجمت قصص ليبمان إلى حوالي 45 لغة)، و إنه نتيجة لاستعمال هذا البرنامج، حدث تقدم ذي وزن على مستوى القراءة، في الرياضيات و في الاستدلال علاوة على ذلك فإنّ ماثيو ليبمان قد أصدر نسخة مكيّفة – هاري برايم – خاصة بالبالغين الأميين. Marie Bolduc, Gilbert Talbot, Formation Fondamentale et philosophie de Matthew Lipman, rapport de recherche Cégep de Jonguière 2505, rue Saint-Hubert Jonguière G7X7W2. Pp13.14. ترجمة شخصية

[44] - Pierre Laurendeau,Des enfants pensent l'avenir, philosophie pour enfants et prévention, presses de l'université de Laval, collection : Dialoguer,2014,p03.ترجمة شخصيّة.

[45] - فيلسوف و عالم نفس و مرب أمريكي، ولد في 20 أكتوبر 1859، و توفي 1952. من مؤلفاته كيف نفكر و كيف نحل المشاكل.

[46]- ولد في 01 أكتوبر 1915 و توفي في 05 جوان 2016، عالم نفس أمريكي، من مؤلفاته دراسة حول التفكير.

بعد قصة " اكتشاف هاري.." يكتب ليبمان قصصا، يشتغل عليها ليرفق بها برامج، و دليل خاصّ بكل قصّة، قد استوحى أفكاره من تاريخ الفلسفة:

أ- قصة ألفي Elfie: استدلال و فكر (مستوى الحضانة مع السّنة الأولى) : يسمح هذا البرنامج للأطفال أن يكونوا على وعي بعمليّة الاستدلال الملازم لنشاط الفكر، فيدركوا العلاقات بيم بين الموضوع و المحمول، و كيف تنشأ التمييزات و العلاقات، و متى أحاطوا بهذه الأشياء علما، اكتشفوا مع الطفلة ألفي، بالممارسة الكثير من التحديدات و التّعريفات الأساسية في الفلسفة، كالاختلاف بين الظاهر و الواقع، و الواحد و المتعدد، و الكل و الأجزاء، و بين التّشابه و الاختلاف، و الثّابت و المتغيّر، و يكتشف الأطفال أيضا، أنّ بعضا من هذه التّمييزات أو التحديدات، تتطلّبها كل عمليّة فكريّة و عمليّة.

ب- قصّة كيو و أغسطين - Kio et Augustine - : الاندهاش أمام العالم (خاص بالسّنة الثّانية و السّنة الثّالثة ابتدائي) ترتبط الطّفلة الكفيفة أوغسطين بعلاقة صداقة بطفل في عمرها، يُدعى كيو يسكن جارا لها، مع جدّه بضيعة، فالصّغير يسعى إفهام الصغيرة، كيف لمبصر إدراك العالم، و تسعى الصغيرة بدورها، و من جهتها، إفهام مبصر، كيف لكفيف إدراك العالم. و هكذا، فإنّ كل واحد منهما، و من جانبه،إعادة تعريف لصديقه، المقصود بالجميل، و المقصود بالخير، و المقصود بالصّحيح، و حتى يُحققا هذه الكفاءات، عليهما أنْ يُقدّرا كلمات الآخر. و كيما يصلا إلى تفسير محدّد لتصوراتهما حول الأشياء، ترفق كلّ قصة بدليل —guide ملحق، تجمع فيه مخطّطات النّقاشات التّي تدور حول مفاهيم متعلّقة بالبيئة، و بحقوق الحيوانات، و بنوعية الحياة. و الدّليل يضمّ أيضا، تمارين لغرض تنمية أو تطوير المهارات الفكريّة، كالاستدلال التمثيلي، و التّفسيرات العليّة، و الاستدلال الافتراضي، و حلّ المشكلة، و في الأخير، فإنّه بفضل الدليل يدخل الطّفل إلى عالم شعر الطّبيعة.

ج- قصّة بيكسي (Pixie) أو البحث عن المعنى (خاص بالسّنة الرابعة و الخامسة ابتدائي) هذا البرنامج يسبق، دراسة المنطق، الدّراسة الواردة في قصّة اكتشاف هاري .. يقوم البرنامج على مقاربة العلاقات الملازمة للغة، كالمقابلات، أو المقارنات، و الاستعارات، و الالتباسات، و التناقضات، و الأقسام، و المقولات، علاوة على هذا، فالبرنامج يدفع بالأطفال إلى تعريف العلاقات في الأسرة، و في المدرسة،و ما المقصود بالعلاقات بمعزل عن إسقاطاتها الواقعية، و الهدف من البرنامج، تقريب علاقة اللّغة بالفكر الأساسيّة من أذهان الأطفال. و حثّهم على التّساؤل حول المعنى من الفكر و الروّح.

د- قصّة اكتشاف هاري ستوتلماير، La découverte d'Harry Stottlemeir ، أو البحث عن الفلسفة، (خاص بالسّنة الخامسة و السّنة السّادسة): تمّ التّطرق إليها أعلاه.

هـ- قصّة ليزا - Lisa- البحث عن الإتيقا (الأخلاق) (خاص بالسّنة الأولى ثانوي) : تواجه ليزا يتيمة الأب، مشاكل مع أترابها الفتيان و مع الكبار و تحديدا مع أمها و إجمالا مع الحياة، و لكي تتصدى لهذه المشكلات، فإنّ الكاتب يستعمل قواعد المنطق المستفادة من قصّة " اكتشاف هاري .." و التّطبيقات الأكثر خصوصية فيما ارتبط بالبحث الاتيقي. يحاول ليبمان من خلال هذه القصّة اقتراح منهج يمكن أن يكون أساسا لا ختيار إتيقي في وضعية معطاة دون تفضيل لأيّ اتجاه معين.

و- قصّة سوكي (Suki) أو لماذا و كيف نكتب؟ (خاص بالسّنة الثّانية و الثّالثة ثانوي) : يتمّ التّركيز في هذا البرنامج على البحث الجمالي و تحديدا ما كان في علاقة بالشّعر و فنّ الكتابة، أمّا سوكي فهي الأخت الكبرى لكيو، البطل الصّغير، صديق أوغسطين، و في القصّة هناك تواجد لهاري بطل آخر في قصّة أخرى، و البارع في المنطق، و الذي نكتشفه ههنا شاعرا، و كل القصّة سرد للمجهود الذي تبذله سوكي من أجل أن يهتم هاري بالكتابة، و التّلاميذ هم مدعوون ليكتشفوا الكتابة ممارسة، وسيلة مثلى للتّعبير عن الذات و عن الفكر، و عن العلاقة مع الآخرين، و كلّ ذلك يتمّ التّعرّف عليه من خلال سرد أحوال يعيشها هاري، من ترددات و تأجيلات و إخفاقات متتالية. يضمّ الدليل المرفق مختلف الأغراض الشعرية، و يقترح على التلاميذ طرقا لتذوق الشّعر..

ز- قصّة مارك (Marc) البحث الاجتماعي (نهاية الدراسة الثّانوية) مع قصّة مارك و برنامجها الدّراسي، نكون قد أدركنا نهاية دورة الفلسفة الخاصّة بالمستوى الثانوي، و حان إذن إثارة سؤال علاقة بالعدل بالمجتمع، مارك مراهق، اتهمّ بجرم لم يقترفه،تدفع هذه الوضعية

بالقاضي بمحكمة الأحداث،الاهتمام بالقسم الذي يدرسه به مارك، قسم يدرس به أيضا شخوص القصص السّابقة، الذين حملوا على عاتقهم و بمعاونة أستاذة العلوم الاجتماعية،دراسة المؤسسات الاجتماعية، كمؤسسة الأسرة، فيقتربون من أولياء التلاميذ سائلين إياهم عن تصوراتهم حول المؤسسات الاجتماعية، و القواعد و القيّم، و تنظيم و تسيير المجموعات، و يتحينون بالمناسبة الفرصة لتحرّي و التقرب من قضيّة صديقهم مارك، ليصلوا بعد البحث إلى أنّ مارك بريء من التّهمة المنسوبة إليه، ما يؤدي بهم آخر مطاف إلى التساؤل حول طبيعة الجرم و حول البيروقراطية، و مشكلات المسؤولية، و السّيادة و السّلطة.[47]

يستخلص من فحوى مسعى ليبمان، تأكيده على أهمية الحوار، في العملية التّعليمية التي تحتضنها مجموعة البحث. و تكريسا لهذا المبدأ و تثبيتا له ، قد يكون من المناسب معرفة أو على الأقل الاطلاع على رؤية فيلسوف بالنسبة له الحوار أساسيا في البناء الفكري، بل فلسفته التأويلية ما هي في النهاية إلا مسوغا نظريا لأعماله أو دراساته، و عمله كأستاذ، فالممارسة عنده تأتي أوّلا، و أعني به الفيلسوف هانس غادامير، فكل انشغاله انصب دائما حول أن لا يقول أكثر من اللازم، و أن لا يضيّع نفسه في العمل على بناء بناء نظرية لا طائل منها، و تكون غير مبنية على التّجربة. فإن كان ليبمان يُشكّل الحوار عنده أداة ضرورية لنتعلّم أن نفكّر بأنفسنا، فإنّ غادامير يرى الحوار حركة أساسية للفهم الإنساني، و الاختلاف بينهما في هذا الأمر، أنّ هذا الأخير، يعتبره في لبّ فلسفته التأويلية، أمّا ليبمان فيرى الحوار قاعدة لسياق بيداغوجي، و كلاهما الحوار يساهم في تحديث الوضعية الابستمولوجية بطريقة فريدة من نوعها.

بالنسبة لغادامير، المعرفة المراد الإحاطة بها، باعتماد التأويلية، هي معرفة ذات طابع عمليّ، معرفة قد ارتبطت بوضعيات فردية كانت، أو تعلّقت بعوامل معينة، رست في طبيعة الفرد، و في كيف يفكر. الحوار عنده طريقة عيش. يوضح حركة الوعي، و الذي يأخذ معرفة الغير لنفسه، ليحولها بعد ذلك،فالحوار أساسي يتّصل بفكرة الفهم. و حركة الفهم الإنساني تُدعن إلى منطق جدلي، و الوسيط الذي تنمو فيه هذه الحركة، هي اللغة :" هي الوسيط الذي يحدث فيه الفهم و الاتفاق الجوهريان بين طرفين اثنين .. و اللغة كوسيط للفهم يجب أن يبدعها الوعي كوسيط واضح. و نمط العمليّة الواضحة هذا لا يستقيم، بلا ريب، معيارا في المحادثة"[48]. في الجزء الثاني من كتاب غادامير " الحقيقة و المنهج"، يعرض لمشكلة الوعي التّاريخي، و الذي يراه من مميزات الحقبة الحاضرة – أي تلك التي كان يعيش فيها- و من أهم تجليّات هذا الوعي العودة بفعل القراءة (و من ثمّة الحوار) إلى التّراث الفكري الماضي، عسى هذه القراءة الحوارية إن صحت العبارة، تُقدّم لنا شيء ما. و متى تمّ تحقيق ذلك،لا جرم حينئذ، القول بأننا فهمنا الأثر الفكري المعيّن بالقراءة أي بالحوار:" إنّ الوعي التّاريخي امتلاك مكثف لذاته أكثر منه نكرانا للذات، الشّيء الذي يُميّزه عن جميع أشكال الحياة العقلية الأخرى. و مهما يكن رسوخ الأساس الذي تنبثق منه الحياة التّاريخية، فالوعي التّاريخي يستطيع مع ذلك أن يفهم تاريخيا قدرته الخاصّة على متابعة وجهة تاريخيّة. و من هنا، فالوعي التّاريخي بخلاف الوعي قبل تطوره المظفّر إلى وعي تاريخي، ليس التّعبير المباشر عن واقع حيّ، فالوعي التّاريخي لا يعود ببساطة يُطبّق معاييره الخاصّة عن الفهم على التراث الذي يتموقع فيه.. فالوعي التّاريخيّ يفهم نفسه بموجب تاريخه الخاص إنّ الوعي التّاريخيّ شكلُ للمعرفة الذاتية"[49]

و لعلنا إنْ لم نذكر، ما يأتي حالا لن نكون إلا مفرطين، و نكون قد أغفلنا ما لا ينبغي أن يغفل لجدّته، و لانخراطه في سياق الموضوع، فغادامير قد اتّخذ موقفا إزاء الحكم قبلي، يُخالف فيه الشائع من المواقف لدى جمهور عريض من المفكرين و العلماء، فهو يرى استحالة الاستغناء عن الأحكام القبلية، لسبب شديد البساطة و الوضوح، هو عدم قدرة الشّخص التّملص من وضعه الذي يعيش في ثناياه، و

---

[47] - يجب الإشارة إلى أنّ هذه المختصرات المقتضبة للغاية، قد قمت باقتباسها،فترجمتها التّرجمة الشّخصيّة، عن عمل كان قد قدّمته السيّدة آن أندري برجورون لنيل شهادة الماجستير سنة 2013من جامعة لافال بكندا، و العمل موسوم ب:" La compréhension dans le dialogue – l'herméneutique de Hans- George Gadamer et l'approche de philosophie pour les enfants de Matthew Lipma.

[48] - هانز جورج غادامير، الحقيقة و المنهج – الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية – ترجمة د. حسن ناظم، علي حاكم صالح، راجعه عن الألمانية د. جورج كتوره، دار أويا للطباعة و النشر و التوزيع و التّنمية الثّقافية، الطبعة الأولى،2007، طرابلس، الجماهيرية العظمى، ص506.

[49] - هانز جورج غادامير، المرجع السّابق، ص 331.

من تقاليده، و من تربيته، و من تصوراته القبلية للأشياء، و بهذا الشّكل، فإنّ غادامير يُعيد لمفهوم الحكم القبلي اعتبارا، و قيمة في عملية الفهم، و إضفاءه المعنى الإيجابي عليه، حيث تكون الأحكام القبلية هي نقطة الانطلاق للفهم. و من ثمة يجب على المعلم أو الأستاذ أن لا يقلّل من شأن الأحكام القبلية و ما هو شائع في ثقافة الشّعب في العمليّة التّعليمية،بل عليه أن ينطلق من ما هو متعارف عليه و متداول و يبني عليه معرفة، بعد ما أن تجرّدت من الشوائب، و الأوهام، و التّي بيّنت الممارسة عدم صحتها، أو عدم نجاعتها.

* التّدخل من عدمه على مستوى المحتوى أو المضمون- يُبنى التّعليم الكلاسيكيّ وفق براديغم[50] يُكرّس منطق التّعليم و التّقل، ففي هذا النوع من التّعليم تتجه مداخلات و تُركّز على المحتوى، أي تعطي المضامين الفلسفية الأهمية القصوى، و يتم ذلك بواسطة محاضرات تستنطق التّيارات و مختلف التّظريات الفلسفية؛ أو بعبارة أخرى، فإنّ مهمة المعلم تُعنى ببسط تاريخ الفلسفة، تبعا لما ترسّب من أفكار في ذهن المعلم حول الموضوع ذاته، و الهدف من وراء ذلك تقديم فكر حيّ، استنادا لتفسير النصوص فلسفيّة مقترحة، بوصفها نماذج براديغية، و علاوة على ذلك، فإنّ منطق التّعليم و التّقل فرصة سانحة لنقل الإشكاليات الفلسفية و تفسير و معرفة مثلا: لماذا هذا الفيلسوف اقترح هذا الحلّ دون ذاك حتى يُعطى التلاميذ معالم مساعدة، تكون بمثابة الانطلاقة على مسار تفكريّ خاص بهم.

أمّا إن تعلّق التّعلّم بالفئات العمرية الدُنيا، أقصد الفئات ما قبل الثانوية، و التي ربما قد لا يسعفها الوضع استيعاب الدّرس الفلسفي المتسم بالتّجريد زيادة، و التّعقيد الظّاهر، من الارتقاء إلى مستوى مقبول من الفهم، فهم نصوص لكبار الفلاسفة؛ ارتأى أهل "الاختصاص" من ذوي الخبرة، و المشهورين بالكُنية " الفلسفة لأجل الأطفال - PPE- تفضيل براديغم يقوم على مشكلة، أقل تجريد، و ذلك بتطور منطق التّعلم، الذي يُقدّم ثقافة السؤال على ثقافة الإجابة لدى الأطفال. ثقافة تسمح لهذه البراعم بالتّساؤل و البحث في إطار تدبريّ؛ لذا، فلا يمنعهم من التقاش و تدارس القضايا فيما بينهم، و لا يحشو أدمغتهم بإجابات جاهزة، و عليه في المقابل، ترك الباب مُشرّعا، أمام الأسئلة ليكتشف التّلاميذ هم بأنفسهم الحلول الممكنة. و هذا ما نراه قد تجسّد في محاورة المأدبة[51] : الشّاب ألسيبياد على أهبة الاستعداد لتقديم جسده ثمنا، مقابل الحكمة، الذي يتوهم أنّ سقراط يحوز عليها، و أنّ له من السّلطات الفكريّة تجعله مؤهلا إلى تسليم الحكمة لمن أرادها، غير أنّ الواقع ليس ذاك الذي يشتهيه الشّاب، فنرى سقراط – لعدم قدرته تلبية المراد- يتهرّب مُحيلا الكلمة لأفتون؛ لاعتقاده أنّه لا يعرف، و من لا يعرف لا يمكنه الادعاء حيازته الحكمة، فكلّ – كما يقول- كل ما أعرفه أنّي لا أعرف شيئا. و عليه – و تلكم هي المعضلة – ما السّبيل إلى نقل " لا معرفة فلسفية " إلا باستمرارنا تمريرها بصفتها رغبة،أيّ على المعلم العمل بجدّ و همّة على خلق جو فكريّ ملائم و عوامل مساعدة تجعل من رغبة البحث و السؤال متمكنة من التّلاميذ، فتسكنهم، كما يسكن الجنيّ الذات، ما يستلزم اضطرارا تحلي المعلم بخصلتين، الخصلة الأولى التّواضع فيما تعلّق بامتلاك الحقيقة، و في تقديري الشّخصي على المعلم أن يُلازمه، فلا يفارقه قطّ، الشّعور الشّديد بالفقر المعرفيّ، و ينبغي على الأقل أن يعطي الانطباع بأنّه ذاك الشّخص الذي هو على الدوام في حالة بحث و تحري أمام الكم الهائل للألغاز التي يكتنف الوضع البشري، و المؤشر على سريان حالة البّحث و التحريّ و واقعيتها، الفضول الذي يُظهره بكلّ وضوح إزاء إجابات التّلاميذ و تصوراتهم، مقدّرا هذه الإجابات و مثمنا تصوراتهم، هذا من جهة، و من جهة أخرى، اقتضاء الحقيقة و إلزاميتها بصفتها رغبة، التي تُشكّل وضعا تشاركيا بين المعلم و التّلاميذ، مجافيا لكلّ دوغمائية، يتحرّك باستمرار و بتدرج، متكون نتيجة المجهودات الثنائية، و بفعل عمل نقديّ مسلّط على الآراء [52] DOXA

في المقابل يرى لفيف من الكتاب أنّ المعلم يمكن له التّدخل، إنْ التزم بطبيعة الحال ببعض الشّروط، فإنْ لا وجود لتساوي معرفي بين ما يعرفه المعلم و ما يعرفه التّلميذ، فإنّ هناك في المقابل تساوي على مستوى الرغبة في إتيان الحقيقة. لذا يجب على المعلم أن يُكيف

- البراديغم تمثل أو تصور للعالم و طريقة ما لرؤية الأشياء، و هو أيضا نموذج منسق للعالم يبنى على أساس و عند الفيلسوف كون اكتشافات علمية كونيّة ظرفيّة تمنح لمجموعة من الباحثين، مشكلات نوعية و حلول. [50]

[51] - المأدبة أو النّدوة من النّصوص الفلسفيّة المهمة للفيلسوف أفلاطون يعود تاريخها بين عامي 385-370 قبل الميلاد، تتألف بالأساس من سلسلة طويلة من الحورات الطّويلة تعالج طبيعة الحبّ و فضائله.

[52] - مصطلح الدوكسا يُعيّن في الفلسفة جملة من الأراء المنسقة جملة إلى حدّ ما، التي يعتريها حينا غموضا، و حينا آخر وجاهة، عادة ما تكون مقبولة، تُقيّم إيجابا أو سلبا، توسس عليها كلّ أشكال التواصل، ما عدا بطبيعة المقال، الأراء العلمية، خاصّة تلك تعتمد لغة الرّياضيات.

مداخلاته، و لا يوحي للغير بأنّه بصدد التّعبير عن أفكاره الخاصّة، لكي لا تتحول فتستحيل وسيلة ضغط و تسلّط على فكر التّلميذ، و هذا الذي كان يدعوه جون جاك روسو ب:" الحيلة البيداغوجية".

تتحرّك الإشكالية من ثمة، بين موقع مداخلة المعلم حول المحتوى، و مداخلة معدّلة تجعل من إيداء الموقف أمرا واقعا، دون أن تكون في الوقت نفسه بديلا لفكر التّلميذ.

التساؤل الثالث: سؤال تكوين المعلمين:

قد يلحظ المتتبع الحذق، أو حتى ذاك الأقل حذقا، أنّه متى وُسّع نطاق تدريس مادة الفلسفة للفئات العمرية الصّغرى، المرحلة الابتدائية مثالا، فلا محالة مذاك الوقوع في شرك المفارقة، لجدّة ما سوف يُقترح على التّلاميذ من مادة معرفية فلسفية، و لِمنْ تُوكل له مهمة خاصة تُلقى على عاتقه، فلا حول له و لا قوة، و إن قيل و بعد المعاينة الواقعية، أنّه يشكو ضعفا معرفيا في هذا الباب، فالأمر لا يدعو إلى الاستغراب البتة، نظرا لأنّ المسار التّعليمي لهذا المعلم، لم يكن بأي حال من الأحوال كفيل بأن يضمن له المادة العلمية في الاختصاص، و التي تؤهله لأداء المهمة بالصّورة المقبولة، و أي محاولة حينئذ لتدريس المادة، لن تكون إلا محاولة مبعثها التّطوع، و محركها بنية جمعوية لا مؤسساتية، نظرا لأنّ المادة لا زالت لحدّ السّاعة لم تنخرط بعد في جسم المقرارات الوزاريّة الرّسميّة.

السؤال الأوّل: سؤال التكوين الأكاديمي على الطّريقة فلسفيّة.

لا يخفى على كلّ مطّلع، أنّ طلبة شعبة الفلسفة في عموم البلدان يتلقون تكوينا كلاسيكيايتمحور حول الأنساق الفلسفية الكبرى التي يحفل بها تاريخ الفلسفة الغربية. غير أنّ هناك في الأفق بديل يُرى فلسفيا على هيئة براديغم استشكالي يُركّزعلى الإشكاليات الفلسفية، في الواقع هذا التوع من البراديغم تسعى دولا إلى تطبيقه و تنبيه في مناهجها الرّسمية في المرحلة الجامعية و المرحلة الثانوية، و الجزائر من ضمن هذه الدّول، و يسعى هذا البراديغم إلى جعل الطّلبة أهل مواجهة و أصحاب ألسن مُعبّرة، و التّوجه هذا، هو الذي تسعى " الفلسفة من أجل الأطفال " إلى تطبيقه و تكريسه ميدانيا. حتّى و إنْ مَثّل – التوجه – رؤية الأقلية.

فأمام معلمين يخونهم التّكوين الفلسفي المرجو، أو الذين كانت معرفة بقدر قليل، معرفة قد استقرّت في ذاكرتهم زمن الدّراسة الثّانوية، سيكون من الطّبيعي جدا أن تُقدّم لهم مادة دسمة أو تكوين فلسفي معتبر، من نظريات و نصوص و حتى مآثر فلاسفة كبار، نحن في هذه الحالة إزاء نقل مضمون، أيّ نقل أفكار، و نقل تراث، يلاحظ على هذه البيداغوجية مآخذ، قد يكون أهمها متمثل في أنّ امتلاك معارف لا يُعدّ هذا كافيا لبناء كفاءات، و الدّليل هو أن يكون المعلم في وضعية منْ يتعلّم التّفلسف و ليس فقط يتعلّم الفلسفة، ليتمكّن بعد ذلك أن يعلم هو بدوره الأطفال – ما السّبيل إلى التفلسف. فالقضية بالنسبة للمعلم و أيضا بالنسبة للأطفال. ليس في الحيازة على كم معرفي فلسفي. نتباهى به. و مادام الأمر كذلك، فهل من الحتمي الالتزام بتكوين أكاديمي، و من يرى من جانب آخر أنّه يمكن الاستغناء عن التّكوين الأكاديمي، و هؤلاء هم أنفسهم ينقسمون إلى فئات، كلّ فئة تركن إلى موقف خاصّ، فالفيلسوف ليبمان و من سار في نهجه، يعتقد أنّ الأهم التّحكم في المجموعة البحثية، أمّا الفيلسوف لوفين فيرى ضرورة أن يكون الطّفل في وضعية تُسهّل له الانخراط في العمليّة التّواصلية، و فريق آخر يتساءل عن جدوى و طبيعة التّكوين الأكاديمي، فتعلّم التّفلسف بالنسبة للأطفال لا يقصد من ورائه تلقين أفكار فلاسفة أو كتاب، إنّما حثّهم على أن يكونوا أصحاب تفكير تدبريّ؛ في الضّفة المقابلة، الذين يرون ضرورة التّكوين الأكاديمي، يؤكدون على أنّه لا معنى للتّفلسف دون فلاسفة. لذا، فمن المنطقي أن يؤخر زمن التّفلسف. و هناك من يرى أنّ تعلّم الفلسفة يقتضي ابتداء السّماح للتساؤل من البزوغ و الظّهور، ثم بيانه في عبارة و مرافقته على أساس عمل نقدي يقوم به فريق تدبري – كوجيطاوي- .

السؤال الثاني : حول مهارة التفلسف، و ما السبيل لاكتسابها ديداكتيكيا ؟

إذا كانت وظيفة التعليم تعني معرفة كيفية التدريس، فما ينبغي على الذي يتصدى إلى هذه المهمّة إلا أن يكون صاحب كفاءات بيداغوجية و ديداكتيكية؛ غير أنّ بعض الفلاسفة لا يتبنون هذه الرؤية، و الاكتفاء لأجل أداء وظيفة التّدريس أو التّعليم، بسط المعرفة و

إشاعتها، و متى ذلك تحقق ذلك، أُدرك المرادُ، و لأجل هذا كان التّكوين الأكاديمي ضروريا و كافيا، و غير هذا، لن يكون إلا بيداغوجية متطرفة، و تحوّل عن مسار التّعليم الفلسفي بفعل علوم التّربية؛ و بعض آخر من الفلاسفة، يرى أنّ القضية، قضية مركزية، لأنّ المعلم، مدرس الفلسفة للأطفال (PPE) يؤدي الوظيفة قاصدا إنجاز أمرين؛ الأوّل تدريس مادة الفلسفة، و ما يقتضيه ذلك، من تلقين معرفي؛ و الأمر الثاني تربوي، مرتبط بطبيعة تعليمية. يُنظر إلى قضية الكفاءات بمنظرين: الأول متعلق بتصور التفلسف و تعلّم التفلسف للأطفال بمراعاة قدراتهم العقلية، علاوة إلى دور المعلم، خاصّة علاقته بما يُعبّر عنه هؤلاء الأطفال. و الثاني متعلق بالمناهج المراد تطبيقها كان ذلك بطريقة الكتابة، أو عن طريق المشافهة.. إذا عرفنا التفلسف ديداكتيكيا على أنّه ممارسة لعمليات الفكر المتضامنة فيما بينها لغرض التفكر حول الواقع ؛ لذا، يجب على المعلم، تعليم التلاميذ صياغة المشكلات و الصّوْرنة و المحاجّة، و إذا تبنينا تصور معرفاتي cognitiviste، وجب حينئذ، الاشتغال أولا على آراء التلاميذ على اعتبارها تصورات إزاء العالم؛ و إن كنا أهل نظر بنيوي، أولينا أهمية على الطّريقة، و التي من خلالها سيبني التلاميذ رؤية أكثر تعقيدا المشكلة؛ أمّا كنا أهل نظر اجتماعي بنيوي، فترتيب لوضعيات ضمنها تتصادم آراء التلاميذ.

السؤال الثاني: التكوين البيداغوجي محلّ نظر.

بعض المهتمين بالشّأن التعليمي، لا يحبذون تعلّم التفلسف، باتخاذ الحوار وسيلة لتحقيق المبتغى، و انتقادهم هذا يتوقف بالتّحديد عند نقطة صعوبة النقاشات متعددة الجوانب، بين أطفال هم أصلا لا ينتبهون، كما يلقي هذا الانتقاد أو المأخذ الضوء على ضحالته بالمقارنة مع فكر قد قُيّد. يجيب البعض أنّ ما قرروه من مأخذ لهو في الصّميم، لأنهم عدّدوا العقبات التي يستوجب تجاوزها في أفق تعليمي؛ و لأنّ لا يستمعون إلى بعضهم البعض حقا، يكون من الواجب تعليمهم إتيقا تواصلية، و لأنّهم أيضا حبيسوا أمثلتهم عفوا، ينبغي تعليمهم البحث عن مشتركات مفهوم يتضح بأمثلة تبينه، و الهدف من واء كلّ هذا هو تعلّم التفلسف في و عن طريق التقاش.

إدارة نقاش ذي قصد فلسفي لا يحصل هكذا، و يرجع ذلك لمظهرين متداخلين في الوقائع و بطبيعة متمايزة، و هما: الإشكالية العامة المتعلقة بإدارة النقاش، و التي ذات توجه بيداغوجي و الأخرى و التي تُعطي توجها فلسفيا لهذا التقاش يكون أكثر ديداكتيكية. و في الوقت نفسه فإنّ تنشيط نقاش بدوره لا يأتي هكذا، لأنّه يجب تولي إندفاعة المجموعة أو ديناميتها، و تسهيل إنجازها في آن واحد، و ذلك بضبطها ضبطا نفسانيا- اجتماعيا.

تمنح الممارسة الاجتماعية للديمقراطية مبادئ ناظمة، لإقامة فضاء عمومي مدرسي للنقاش. كتوفر فضاء للتعبير لكلّ واحد، خاصة للأقلية، لذا ينبغي على ذاك الذي يُسيّر النقاشات بين المتداخلين، أن يكون منصفا أثناء توزيع الكلمة، بين أولئك الراغبين في إبداء الرأي و التحدث، و عليه أن يحرص أيضا على ترك أثر كتابي عن تلك النقاشات. تسمح هذه التدابير بتعلّم النقاش الدّيمقراطي، و تشجع التبادلات الجماعية ذات طابع فكري. تكمن كفاءة المعلم هنا، في مأسسة وظائفه و قواعده، و نوضع هذه التدابير، بحيث عليه أن يُفسّر وظائفية هذه التّدابير، و يكون من الأنسب بناء تلك التّدابير بطريقة جماعية داخل القسم . غير أن القصد الفلسفي يدفع بهذه التبادلات صوب وجهة خاصّة، تصيّر المجموعة كلا مفكرا، جماعة بحّاثة communaunté de recherche ، لأنّها – المجموعة- تشتغل على قضايا التلاميذ، و التي هي ألغاز كبرى تطرح على الإنسان، أو على الوضع الإنساني، la condition humaine ، فنحن هنا لسنا بصدد إقناع أو رفض، بل البحث بالمعية، الاشتغال على موضوع علاقات المعنى، لا الاشتغال على موضوع علاقات القوى، بحيث يصير الآخر شريكا أساسيا استجلابا لوضوح أكثر، و ليس خصما. حتى لتصير أي معارضة هدية فكريّة، لا تعدي على شخص، و من ثمة ستكون كفاءة المعلم في إنماء إتيقا تواصلية، ضرورة فكريّة، و ثقافة السؤال و البحث الجماعي، و صرامة الطّريق. هذه الكفاءات هي التي ينبغي على المشرفين على التّكوين تطويرها. و لهذا عادة ما نجد كمنط يطبق على المعلمين، و ضعيات تعليمية مشابهة لتلك الوضعيات التي تقترح على التلاميذ، و هذا ما يدعى بمبدإ التشاكلي أو التناظري l'isomorphisme. ليتمكنوا من فهم مقصود التّكوين، و أن يختبروا هم بأنفسهم المنطق الداخلي و الصّعوبات التي يتم مواجهتها و الاستراتجيات الكفيلة بتجاوزها.

صفوة القول: تعلّم التفلسف للأطفال الصغار، لهو اختيار غاية في الأهمية، مثمر النّتائج إن تعهدته عقول مدركة واعية بالمآلات، يكون أساسا متينا لانبثاق وعي الأطفال و يقظتهم، و الدّنو أكثر فأكثر من الفكر التدبري. و مشروع الفيلسوف الأمريكي ماثيو ليبمان و

المعروف اختصارا ب: P.P.E يستمد مادته المعرفية من أبحاث و دراسات التيّ تُنجز في ميادين عدّة، كعلم النفس التطوري و المعرفي و الاجتماعي، و من علوم اللّغة أيضا، و كذلك من علوم التّربيّة؛ كلّ هذه الأبحاث و الدّراسات ترفع التّحدي و تراهن على إمكانية تعلّم فعل التفلسف للناشئة، كان هؤلاء في مرحلة الحضانة، أو في مستوى الابتدائي، و الذين يُزاولون تعليمهم ضمن هذه المراحل التعلميّة الأولى، نشاطهم مرغوب فيه مرحبّ به لأسباب فلسفيّة و سياسيّة و إتيقيّة و تربويّة. واقع تطبيق مشروع الفلسفة في عدد من البلدان، واقع متقدم، غير أنّه و بطبيعة الحال، تعترضه عقبات، تحدّه من بلوغ مداه و تحقيق المبتغى، مع مراعاة خصوصيّة كل بلد و كل وضعيّة، و تعدديّة السّياقات الثّقافيّة و تاريخ الأنساق التّربوية و السّياسيّة المسيّرة لهذه المادة. و الحال هذا، فإن كلّ مقترح بيداغوجي، ديداكتيكي في هذا الإطار يُعزّز مسعى الفلسفة للأطفال لن يكون إلا مرحبا به؛ لأنّ طرائق تعلّم الفلسفة متعدّدة، و الاستراتجيات المقدّمة متنوعة، أمّا أكثرها نجاعة، هي تلك التي تحتضن غنى الآخر فلا تُقصيه.

في الفصل الثّاني من كتاب الفلسفة مدرسة للحريّة، يُتطرق فيه إلى تعليم الفلسفة في المستوى الثّانوي، حيث يلاحظ أوّلا، أنّ هذه المرحلة، هي مرحلة التساؤل بامتياز، و قبل البسط و نشر حيثيات تعلّم عند المراهقين، يُقدّم للموضوع، بالتعرّض إلى نقاط، في هذا المقام نستل نقطة واحدة، نراها مناسبة، و التي تُفيد أنّ تعلّم الفلسفة في هذه المرحلة العمريّة يشكو من صعوبات قد تطرحها مادة مثل الفلسفة، و من قلق قد يشعر به القائمون بالشّأن التّربوي و التلاميذ على حدّ سواء. و في هذا الفصل ارتكاز على بعض الدراسات هي أقرب أن تكون وضعيات خاصّة نموذجية، تُساهم في الكشف عن هذه الصّعوبات و التّحري حول دواعي القلق، و من الأسئلة التي قُيدت في مستهل هذا الفصل و التي يبدو لي أنه سؤال جامع، هل هناك سبيل ما لاستخلاص مسار كلي ناظم لتعلّم الفلسفة بالنسبة لهذا المستوى من التّعليم؟

يصعب على المرء الجزم بخصوص تعلّم الفلسفة لشباب صاعد، فحينا يبدو تدريسها ينتقل تدرجا نحو تعليم جامعي، و حينا آخر يبدو أن الفلسفة بصفة عامّة تكتسح فضاءات جديدة داخل النّظام المدرسي، و لكن أيضا ينبغي الإشارة، أنّه أحيانا تُقدم الفلسفة على أنّها مادة تقنية تدرس لقصد مهني، و قد ارتبطت بمواد كالتربية المدنية، أو مختلف أنواع التّعليم الدّيني، و ذلك عندما يكون الأمر متعلق بتكوين عقول الشّباب. و نلاحظ في الوقت ذاته، ميل قوي، نحو إعطاء التّعليم حمولة عملية متنامية، هذا التّوجه لا يظهر فقط في وفرة المواد التّقنية في المدارس الثانوية، فحتى تلك المواد التي تُدعى بالمواد الإنسانية، أضحت متأثرة بهذا التوجه. في الثانويات، الفضاء التّاريخي لتعليم الفلسفة، يُوكل تشكيل الوعي، في بعض المرات إلى مواد الغالب عليها الصبغة العملية .. اعتماد هذا الطّرح في التّعليم لا مأخذ عليه في المطلق، و لكن، يبدو أنّه مبني على فخ، فخ يتواجد أيضا في الجامعة، و الذي يفيد بإمكانية الحصول على أحسن تكوين للضائر، بنشر مضامين جوهرية عوض إبراز الروح النّقدية عند التلاميذ، و كأن بأولئك الذين يؤكدون على خيار العملية، يرغبون في تبديل آلية الاقتناع أو القناعة المؤسسة على تنمية الملكات المنطقية، كالحكم الحرّ و الروح النقدية؛ بتعليمات إقناعية، تستخدم كرافعات- قوة، و التي يتعيّن على التّلاميذ حفظها من دون نقدها، لكن القدرة على نقد جميع الأفكار، حتى تلك الصّحيحة، ينبغي أن يتجسّد. إنّ القدرة على التّمرد عامل أساسي في تكوين الفكر لدى الشّباب، فالمواطن المذعن المطيع قد يكون مواطنا صالحا، و لكن من المحتمل أن يكون مواطنا سهل الانصياع، له قابلية للاستمالة بسرعة، منقاد في يوم من الأيام، نحو معتقدات تختلف عن تلك التي تربى عليها. جاء في توطئة في كتاب روجيه فرانسوا كوتيه[53] الموسوم ب:" مضامين التّعليم الثّانوي عبر العالم .. يبدأ الكاتب متسائلا عن وضع تعليم المراهقين في الثّانويات في الوقت الراهن، فيذكر أنّ الإجابة مبثوثة في معظم السياسات تابعة لكلّ وزارة تربية .. فلا حديث في أغلب الأحيان و بطريقة واضحة عن المعارف و الكفاءات التي يستوجب اكتسابها، و الهدف المراد بلوغه، و ما نوعية الفرد الذي نبحث عن تكوينه بواسطة هذه المضامين، هل هو الإنسان أم الفاعل الاقتصادي أو المواطن؟ أكيد أنّ الكثير من البلدان قد باشرت في إحداث إصلاحات متتالية طالت التّعليم الثّانوي، اهتمت خصيصا بالدرس فتناولت المناهج و الأنساق و البنى، غير أنّها أغفلت الاصلاحات التي لها علاقة مباشرة بالمضامين، و حتى و إن حدث أن جدّدت هذه البلدان في هده المضامين، ففي الكثير من الأحيان ما يكون هذا

---

[53] - رجل تربية فرنسي و خبير عالمي في السّياسات التّربوية و أستاذ مبرز، و مدير مركزي وطني للتوثيق البيداغوجي المعروف اختصارا ب: C.N.D.P، و أستاذ بجامعة سوربون. له مؤلفات تدور حول السّياسات التّربوية، من مؤلفاته :" ابني يدخل الإعدادية"

التّجديد سطحيا، فتظل المضامين على حالتها، أكاديمية، لا تُراعي الكفاءات، خاصة تلك المرتبطة بالحياة اليوميّة، أو ما يُطلق عليها باللغة الانكليزية ب:" Life Skills "[54]

بالنسبة لعنصر المنهجية و الذي يلي مباشرة المقدمة، فنقتصر على ذكر نقطة واحدة وردت، و هو ما تعلّق بموضوع المقاربات التي تتناول تعليم الفلسفة، و التي حُصرت في مقاربتين، الأولى نظرية المشكلات الفلسفية و التي تُعطي الأولوية للتحليل العقلاني و تطوير الملكات الفكرية و المنطقية من خلال تمارين و أعمال تطبيقية، و ذات طابع نظري محض؛ و الثانية، مقاربة تاريخية، مرتبطة بالتّربية الفلسفية كالتدبر ما يزخر به الإرث الفلسفي، و نورد فكرة مرتبطة ارتباط عضوي بما تقدم، فكما هنالك فوائد جمة يجنيها المتعلّم المتابع للدرس الفلسفي، هنالك أيضا أمر علينا إثارته متمثل في محدودية تعليم الفلسفة في المدرسة، فالملاحظ المتتبع لشأن الفلسفي يدرك أنّ هناك نقصا كبيرا في الدراسات حول مسألة فائدة الفلسفة البيداغوجية و وظيفتها و حدود تعليمها، و المعول أن يقدّم محتوى الفصل الثاني إضافة ما، قد تغطي بعضا من هذا التقص.

1- حضور الفلسفة في المدرسة : جدل.

أ- التّعليم الفلسفي في المدارس بين الانتشار و التّراجع: لنساءل أوّلا، هل يمكن الحديث عن أزمة فلسفة في المرحلة الثّانوية، يعرض الكاتب في هذا العنصر إلى وضع تعليم الفلسفة عبر العالم؛ فيطلعنا على أنّ هناك الكثير من المواقف المرصودة، و التي تتناول قيمة الفلسفة بالدّرس، و التحليل، فهل هناك جدوى حقا من تعليمها أم الجدوى منعدمة بالمطلق؟

من الأراء أو المواقف، التي ترى أنّ لا جدوى من تعليم الفلسفة، و في المقابل يعلي من شأن المواد التّطبيقية و التقنية و الاقتصادية، و تدعو إلى إلغاء أو بالأحرى حذف مادة الفلسفة من البرامج التّعليمية في الثّانويات، و قد يتغذى و ينمو هذا الموقف من واقع المقاومات الثقافية أو سياسيّة و التي تعمل على تقييد كلّ محاولة تسعى إلى تهيئة مكان أو موطأ قدم للفلسفة في ميدان التّعليم. و دولة مثل بلجيكا و تحت تأثير الطبقة السياسيّة المدركة لقيمة الفلسفة و الواعية بضرورة تعلّمها – و نخصّ بالذّكر الطّبقة السّياسية النّاطقة باللّغة الفرنسية أي مقاطعة ولونيا بالإضافة إلى العاصمة بروكسيل- تعمل على إقامة نوع من التّوازن بين تعليم الأخلاق الدّينية و الإتيقا اللائكية، مع البحث عن سبل تمكّن من مضاعفة أو حتى تعويض هذه الدروس بدروس فلسفة حقّة. في دول أخرى، كالدول الإفريقية، فإنّ تلك الصّعوبات ذات العلاقة بالتكوين الجامعي، ترتد سلبا على تكوين المعلمين، و الذي يعد إذاك عاملا مقللا من إنجذاب التّلاميذ و اهتمامهم بالفلسفة و العزوف عنها. في المملكة المتحدة و بعض المدارس في أمريكا تتشكّل مادة الفلسفة من آراء أو مواقف، في دولة كمبوديا و منذ سنوات قد خلت تقرر الوزارة الوصية سحب الدّرس الفلسفي من المقرر في المرحلة الابتدائية و المرحلة الثانوية، في جمهورية مولدافيا يستبدل الدّرس الفلسفي في الثانويات بدروس في التّربية المدنيةو الحقوق، يقوم عليها من غير الاختصاص، في روسيا الاتحادية لا تُدرس الفلسفة في المرحلة الثانوية. بعد هذه الإطلالة على وضع الفسفة في العالم، لا يظن أحد أنّ الحال هو غاية في الكتامة، فهناك دول تجتهد على التمكين لهذه المادة و نشرها، و من هذه الدول قد نذكر المغرب و تونس و خاصّة البرازيل .. و يمكن المضي على هذا المنوال في سرد أمثلة من هو مؤيد لتعليم الفلسفة و من هو معارض له..

2- تعليم الفلسفة بواسطة بعض المواد: و طلبا لمزيد من التوضيح حول قضية قيمة الفلسفة و ضرورة تعلّمها في المستوى الثّانوي من عدمه، نقترح على القارئ بسط تجربة بلجيكا في هذا المجال، لاعتقادنا أنّها من التّجارب التي يمكن أن تكون تجربة مُمَثِلة، يتعايش الرّأي المدافع و الرّأي المناهض جنبا إلى جنبا؛ فبعض الأطراف تدفع إلى التّمكين لفكرة تعويض الفلسفة بمادة تُعلّم الأخلاق الدّينية المستمدّة من التّعاليم الدّينية المسيحية (كاثوليكية، أرثودسكية) أو التّعاليم الدّينية اليهودية، أو التّعاليم الدّينية الإسلاميّة؛ و في المُقابل هناك من يرى أنّه من الأفضل أن تكون مادة الأخلاق المدرسة تكتسي الطّابع اللائكي. و بالعودة إلى إحدى المجلات البلجيكية المختصة في هذا الميدان و أعني مجلة entre-vues، و بعد قراءة لمقال من المقالات الواردة في هذه المجلة، يُلاحظ أنّ المدرسة في هذا البلد الأوربي، لا تُحضّر بالقدر الكافي التلاميذ، لقبول الآخر و العيش المشترك، و لا أيضا تعمل على تنمية الرّوح النّقديّة. و عليه قد يكون تعلّم الفلسفة من بين السبل التي إن كرست بوعي

---

[54] - Roger- françois Gauthier, les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques, © UNESCO , 2006 ED2006/WS/64 , P02. ترجمة شخصيّة مع تصرف في النّص

و قناعة، زال الإقصاء تدريجيا و عمّت فضيلة التّسامح، و ساد الوعي و انتشر التدبر، و أضحى الآخر مقبولا باختلافه. في تقرير قدّمته البرلمانية السيدة برنادات فاينت[55] Bernadette Wynants للبرلمان البلجيكي للمناقشة بتاريخ 19 ديسمبر 2000، حيث تمخض النقاش الدائر بين النّواب إلى بروز كتلتين، كتلة برلمانية غالبة، تدعو إلى مزيد من الفلسفة في التّعليم الثّانوي، و لكن اختلف أعضاء الكتلة في كيفية الاستزادة، فتولّد عن هذا الاختلاف اقتراحات كثيرة، أحيانا متضادة أو متعارضة حول كيفية تطبيق الاصلاحات المقترحة. و أهمّ ما جاء في تقرير السيدة فاينت الممثلة لتيار الخضر. و نحن عندما نقدّم بعض ما ترشّح عن التقرير، ليس للمحاكاة و التّقليد الأعمى، إنّما نفعل ذلك لاعتبارات مختلفة الطبيعة قد يكتشفها القارئ الحذق، و أهمّ هذه الاعتبارات و التي يراها الرائي ماثلة أمام عينه الحسيّة، حبّ الإطلاع و استزادة في المعرفة، قد تكون آخر مطاف رافد من روافد رؤية مستقبلية لتعلّم الفلسفة في البلدان العربيّة،و هذا هو المرجو فعلا. في المستهل نقرأ في التقرير أنّ الفلسفة ليس لها موضوع بحث خاص بها، فهي مسعى عام، تثير أسئلة حول الواقع، و حول مفهوم الواقع – على القارئ و هو يقرأ هذه الأفكار، أنها أفكار بلورتها عقول لا فلسفية ، عقول سياسيّة بالدّرجة الأولى، عقول ممثلة لفئات من المجتمع البلجيكي- و تفكير حول الواقع و الأدوات التي تستعمل للتفكير، و بهذا المعنى تتميّز الفلسفة عن الدّين، و الذي هو موقف إيماني، و عن الأخلاق و التي تتألف من جملة من القواعد أو أوامر للتنفيذ تبنى على الدّين أو غير مبنية على الدّين؛ و الفلسفة تتميّز أيضا عن التّربية المدنية (أو تربية المواطنة)، لأنّ المواطنة تستلزم حقوق و واجبات. [56]

شهد التّكوين الفلسفي و معه التّربية الأخلاقية و المدنية، عبر تاريخ التّعليم في بلجيكا تداخلا؛ و بغية أن يكون النّقاش بناء و قد تحلى بشمائل الهدوء و الروية، علينا أن ندرك جيدا الذي يميّز هذه المواد، فلا نقارب مسألة تدريس مادة الفلسفة في التّعليم الثّانوي، على أنّها مرافعة مادتية أو تمرين محاججتي منفصل عن تاريخ السياسة التربوية المنتهجة في المجتمع الفرنكوفوني البلجيكي، ينبغي أن تفهم الإشكالية من خلال سؤال الأهداف المعينة للتّعليم، و بالرجوع لهذه الأهداف وحدها، يتسنى لنا أن نحكم هل نعم أم لا الاستزادة من الفلسفة في التّعليم، و وفق أي الطرق، و ليس بدافع الحماس المادتي، أو لغرض حل مشاكل ما.

أبرز ما جاء في الفصل الأوّل من هذا التقرير:

1- ما هي الفلسفة : تشكّل الفلسفة تاريخيا المعرفة المرجعية، و كانت عند الإغريق المعرفة بامتياز، علاوة على الثيولوجيا و القانون و الطب، و مثّلت في عصر الأنوار التدبر و التجديد،أيّ نعم لم تنجو اليوم من سهام الانتقاد و محاولات الاغتيال، بدعوى أنّ الزمن الحالي هو زمن العلوم الدقيقة، و أنّ زمنها قد ولى و اندثر، و لكن لم يتحقق مراد البعض، لوجود اهتمام بالفلسفة، و هو في تعاظم واضح، و لأدل على ذلك النجاحات الباهرة التي تعرفها بعض المصنفات الفلسفية، مثل مؤلف جوستاين غاردر و الموسوم ب:" عالم صوفي" [57] و ظاهرة مقاهي فلسفية و التي كان وراء انتشارها الفيلسوف الفرنسي إيريك صوتيه، بالإضافة إلى تنظيم محاضرات و قراءة كتب لفلاسفة كبار خارج الإطار المدرسي، من دون أن نغفل أن بعضا من الفلاسفة أمثال هبرماس و كارل أوتو آبل[58] قد ساهموا في تجديد فلسفة شروط الحقيقة و صدقية مختلف حقول المعرفة و التي فشلت ما يسمى بالعلوم الدقيقة بأن تقول القول الفاصل الكلي حول الواقع.

2 – بأيّ الطّرق تُساهم الفلسفة في بلوغ الأهداف المعينة للتعليم:

عادة ما يكون فعل التساؤل و تبعا لتصورنا التقليدي، نشاط يقوم به الأستاذ، و لكنه في واقع الأمر هو عملية تستنفر مجموع الموارد الفكرية، و على هذا فهو مكون بدرجة عالية، و لأنّه كذلك، اقترح الفيلسوف ماثيو ليبمان بإدراج الفلسفة في التّعليم الابتدائي و جعل من منهجه في معظمه جمعاً للأسئلة. إنّ تخصيص المعلم وقتا لتلاميذ لطرح الأسئلة، حتى يتمكن التلميذ من انبثاق فضوله، وسيلة للإفراج عن الإجابة، و

---

[55] - برلمانية بلجيكية من مواليد 12 جويلية 1959، متحصّلة على دكتوراه في علم الاجتماع.

[56] Entre-vues, revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale,publiée avec l'aide de l'adminstration de l'enseignement de la recherche scientifique de la communazuté française, p05 ترجمة شخصيّة بتصرف

[57] - عالم صوفي بالنرويجية Sofies Verden رواية نشرت في عام 1991 تُرجمت إلى أكثر من خمسين لغة، تبنى هذه الرواية بالأساس على حوارات بين الطّفلة صوفي أمندسن صاحبة 14 عاما و رجل غريب يُدعى ألبرتو كولكس، الرواية مدخل إلى عالم الفلسفة.

[58] - فيلسوف ألماني ولد في 15 مارس 1922، و توفي في 15 ماي 2017، من مؤلفاته تحوّل الفلسفة .

تشجيعا له في الوقت نفسه علا التدبر. المسعى هذا يختلف كثيرا عن الوضعية الكلاسيكيّة، الذي يتم فيها طرح الأسئلة من قبل المعلم على التلاميذ، و هو عارف مسبقا محوى الإجابة في معظم الأحيان؛ طرح يعكس عادة الطريقة التي بها شخصيا المعلم بوصفه كبالغ يتعامل مع الأسئلة، و بذلك يكون المعلم التقليدي، مهملا لما يراه التلميذ مشكلة. هذا النوع من المعلمين، يراه ليبمان معلما مقررا !

جوارية المفهوم أو قُربه عند البالغ، و ما يبدو على أنّه مفهوم عند الطّفل، يدفع بالمعلم عادة إلى التّقليل من شأن تعلّم الصورنة conceptualisation، أو الاستهانة بالحركة الفكرية الذاهبة و الراجعة بين العام و الخاص، و التي هي عاملا مطورا للمقاربة الفلسفية. و بالمقابل هناك سوء فهم للبيداغوجيات النّشيطة، مثل الاستقراء السبيل من بين السبل للصورنة. إنّ تطور التمثل يتم عند الطفل من مرحلة اللاتمايز إلى التمايز و ليس العكس، و الفكر ينمو يتطور بالانتقال من الجنس إلى النوع إلى التنوع و ليس العكس.

من نتائج غياب مسعى فلسفي في التعليم، الاستخفاف بعملية الصورنة في حدّ ذاتها، فعلى سبيل المثال، و في ميدان تربية التاشئة على التحلي بالقيم الأخلاقية، و هي من المفاهيم الخاصّة، يذهب المعلم معتقدا على أنّ مفهوم القيمة يكتسب قبلا عند الطفل، و على ضوء هذا، يمر مباشرة إلى مرحلتي، بيان القيم و توضيحها، و مرحلة تراتبية القيم،و هكذا، و على المنوال نفسه، تعلّم و تلفن مفاهيم أخرى، الحتمية، و المحمول، و الموضوع، و المضاق، و العدد، و المجموعة، و الجاذبية.

علاوة على أنّ المسعى الفلسفي، يعمل على تطوير العملية المعرفانية المتعلقة بالصورنة، فإنّه أيضا يُشجع الغاية من المكتسبات، و في الوقت نفسه، يدعو المكونين و المتعلمين الانكباب على المعنى التي تأخذه المفاهيم الانسياق وراء تعريفات تُحفظ لترد بعد ذلك. و المقاربة الفلسفية تسمح كذلك التشجيع على اكتساب فكر صوري بالغ الفائدة في الزمن الراهن كما ينخرط الشباب الانخراط السياسي، بحملهم على تطوير حكم أخلاقي عند الطّفل، كما يرى ذلك العالم النفساني الأمريكي لورانس كولبرج[59] أيّ ليس فقط حكما حرا ، و لكن حكم بمسوغات تعود إلى مبادئ:" أعمال هذا العالم تنخرط في أفق كان عالم النفس السويسري بياجي قد فتحه بالحكم الأخلاقي عند الطفل؛ فإن كانت أعمال جون بياجي تتمحور حول تطور الحكم الأخلاقي عند الطفل، فإنّه في المقابل أعمال كولبرج تدور في الوقت نفسه حول الطفل و المراهق و البالغ .. فإنْ كان تطور الحكم الأخلاقي عند الطفل بالنسبة لبياجي هو أشبه ما تكون بعملية إبعاد عن المركز تسمح للطفل بالمرور بثلاث مراحل كبرى للنمو: اللاتمايز anomie، اللاتجانس hétéronomie، الاستقلال autonomie، فهو عند كولبرج تقابل هذه المراحل، المراحل: الأولى ما قبل المتعارف عليه، المرحلة الثانية: المتعارف عليه؛ و الأخيرة ما بعد المتعارف عليه"[60]

إنّ مجتمعاتنا و بالأخص أنظمتنا التضامنية و التي من خلالها يُتعرّف على المواطن دون أن يكون معروفا، يفرض على المواطنين القدرة على أخذ موقف غاية في الاستقلالية لأجل الفصل كالانخراط بحرية أو الامتثال إلى القواعد الضريبية أو ملأ طواعية الواجبات بخصوص التأمين الاجتماعي؛ و يدركوا أنّهم هم و أقاربهم المستفدين الأوائل.

التدبر: الطريقة المعتمدة حاليا في التعليم و منذ فترة، تقوم على مطالبة التلاميذ بأن يجيدوا الحساب و أو يقوموا بتمارين، بدل أن يتركوا يتدبرون؛ و الفلسفة اليوم و بعد إعادة اكتشافها، تعد وسيلة مثلى لتطوير أو تنمية التدبر و الصورنة. إنّ التدبر سبيل التساؤل و جرّد المعلومات التي بحوزتنا ثم إعادة ربطها، و عزل الغامضة منها،و مسلك منطقي بمقتضى مراحل معقلنة، و حل و التأكد من صحة المتحصل عليها. هذا المسعى يشترط الفهم لا التنفيذ، فهم يقوم على معنى ما ننشؤه، لماذا و كيف ننشؤه؟ معنى يدفع بالتلميذ على التعلم و الإرادة في الاستزادة؛ و في المقابل، التلاميذ الذين لا يفهمون ما يُطلب منهم و ما الداعي بالإتيان به أو القيام به، أو يُناصبون العداء للمدرسة علنا أو أخطر من ذلك يُقدمون على ذلك، بطريقة غير مباشرة، من دون الشعور بذلك من قبل المعلمين و أولياء الأمور. الكثير من المسؤولين التربويين أو المعلمين

---

[59] - ولد في 25 أكتوبر 1927 و توفي 19 يناير 1987، يعد من بين الثلاثين عالم نفساني الأكثر أهمية في القرن العشرين يُبنى عمله على أساس نظرية مراحل اكتساب الشخصية العالم النفساني السويسري جون بياجي(و لد بياجي في 09 أوت 1896، و توفي في 16 سبتمبر 1980).

[60] - Claudine Leleux, théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas) dans Jean-Marc Ferry et Boris Libois (dir), pour une édition postnationale, Bruxelles,2003, éditions de l'Université de Bruxelles, co // philosophie et Socrate. P111.

يتساءلون عن أسباب ضعف بعض التلاميذ في دراستهم، جزء من الإجابة يكمن في غياب التدبر بوصفه طريقة للتعليم، من نتائجه تعطيل يقظة بعض التلاميذ و كبحها..

و هكذا، عندما نولي أهمية أكثر – و نحن محقون في ذلك- بالتحكم في نواصي اللغة و الحساب في المدرسة الأساسية، فإننا من ناحية أخرى، لا نتصدى بما فيه كفاية،لأخطاء الاستدلال، فلا ندفع بالتلاميذ إلى التفكير، إلا فيما ندر. الاستدلال و التدبر كلاهما كفاءتان تستعملان طوال المشوار الدراسي؛ و الفلسفة من المواد التي يكثر فيها استعمال كل من الاستدلال و التدبر، و هي أيضا و نظرا لطبيعتها تساهم في تشكيل الروح العلمية بشقيها النظري و التطبيقي..

الحكم: يواجه التاس طوال اليوم الواحد الفصل في قرارات و خيارات مجهولة المآلات، و لا هي حاصل تحصيل، حتى لتصير المرجعيات التقليدية عديمة المصداقية، على الأقل على مستوى تمثلها عند الأفراد، فلا تقبل اليوم، بسهولة الانصياع .. تعلّم القدرة على الحكم، و الاختيار، و الفصل إزاء مسائل الحياة، هو مشاركة إذن، لأمر أخلاقي و سياسي أيضا، ما يجعل بمقدور المواطنين المشاركة في الحياة العمومية، و أن يتزودوا بتشريع يستجيب لتطلعاتهم..

كفاءات، التساؤل، و الصورنة، و الحكم، و التدبر، و المتعلقة بمقولتي الزمان و المكان، تسمح ببلوغ الأهذاف العامة للتعليم الأساسي و التعليم الثانوي، و المنصوص عليها بمرسوم وزاري (بلجيكي):

الهدف الأول: تعزيز الثّقة بالنفس و تنمية شخصية كل تلميذ؛

الهدف الثاني: الدفع بالتلاميذ للامتلاك المعارف و اكتساب الكفاءات التي تجعل منهم قادرين على التعلم في جميع محطّات حياتهم و أخذ مكانة نشيطة في الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية؛

الهدف الثالث: تحضير التلاميذ على أن يكونوا مواطنين مسؤولين، بمقدورهم المساهمة في تطور مجتمع ديمقراطي متضامن، متعدد مفتوع على الثقافات الأخرى؛

الهدف الرابع: ضمان لكافة التلاميذ فرص متساوية للتحرر الاجتماعي.

في الواقع، تسمح كفاءات التساؤل و الصورنة و الحكم، و التدبر، بمقتضى مقولتي الزمان و المكان، بتطوير الاستقلال الفكري و الأخلاقي للمتعلمين، و بناء نتيجة هذا هويتهم. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ هذه الكفاءات تُحضر التلاميذ لمسؤولياتهم بصفتهم مواطنين بإمكانهم ممارسة حريتهم ضمن إطار يتم فيه احترام التعددية الأخلاقية، مع إدراك مسوغ العدالة الاجتماعية في مجتمع ديمقراطي متعدد الثقافات، زد على هذا، فإنّ هذه الكفاءات تشكل قاعدة لكل تعلّم مستقبلي؛ لذا، ينبغي أن يحوز كل تلميذ على فرص متساوية لكي يكتسب هذه الكفاءات.

ليست هذه الكفاءات في واقع الأمر، حكرا على مادة الفلسفة، بل هي اشتراك مع باقي المواد التي تدرس في التعليم الثانوي، و لكن ينبغي التنويه بأنّ لا مادة من هذه المواد بقادرة على تطويرها جميعا، إلا بطبيعة الحال، الفلسفة لما امتازت به طبيعتها؛ فمثلا كفاءة التساؤل، هي مقيّدة في مادة الرياضيات بوضوح باعتبارها هدفا ديداكتيكيا، و هي كذلك مقيدة فيما تعلّق باليقظة العلمية، و في يقظة التكوين التاريخي. لا تذكر كفاءة الصورنة بجلاء كهدف ديداكتيكي إلا في تكوين اليقظة العلمية. كفاءة التدبر، تذكر كهدف ديداكتيكي في اليقظة العلمية، و في التكوين مادة الرياضيات. كفاءة الحكم (حكم القيم و المعايير) لا يأتي ذكرها بوضوح كهدف ديداكتيكي بالمعارضة لحكم الوقائع في اليقظة العلمية. كفاءة التموقع في الزمان، كهدف ديداكتيكي في مرّات كثيرة في مادة اللغة الفرنسية، و في يقظة التكوين التّاريخي. كفاءة التموقع في المكان تذكر بجلاء كهدف ديداكتيكي في العديد من المرات في تكوين لمادة الرياضيات، و في يقظة للتكوين لمادة الجعرافية[61] .

---

[61] -Entre-vues, revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale,publiée avec l'aide de l'adminstration de l'enseignement de la recherche scientifique de la communazuté française المرجع السابق ترجمة شخصية مع اقتباس .

هذا بعض ما جاء في تقرير النائبة السيدة برنادات فاينت، و هو بعض جدّ ضئيل، ظهر لنا في لحظة من اللحظات أنّه مفيد. و الآن و قد وصلنا إلى هذا هذا الحد، نقفل راجعين إلى كتاب الذي أصدرته المنظمة الأممية، الأنيسكو، " الفلسفة .. مدرسة للحرية" و تحديدا إلى الفصل الثاني و المخصّص لتعليم الفلسفة في المستوى الثانوي، و على وجه مخصوص إلى العنصر الثاني و الذي جاء بعنوان اقتراحات لأجل تقوية تعليم الفلسفة في المستوى الثانوي، فوردت تفاصيل هذا العنصروفق هذه الصورة:

أ- بناء الروح النقدية: بالرغم من الاختلافات الطفيفة في الإجراءات البيداغوجية، فإنّ مسعى تعلّم الفلسفة و في وضعية يبدو متطابقا نسبيا في شكله مهما بلغ المتعلم من عمر. بالطبع هذا المسعى يتخذ صفة ما تبعا لعمر المتعلم: فالطّفل الصّغير يرى بزوغ فكره قد تجدّر في حساسيته و في خياله؛ بينما المراهق فيُواجه أزمته الشّخصيّة، و الشّأن نفسه بالنّسبة للبالغ. المراهق يسأل كرها، و يُعارض ليُثبت نفسه، أو بعبارة سارترية الأنا يتأكّد بالتّعارض، le moi se pose en s'opposant، و لهذا النمو أو إن شئت لهذه الثّورة، نتائج ذات مغزى، يجب أخذها بعين الاعتبار في ترتيبة، و الولوج إلى مرحلة المراهقة، ترافقه أزمة على مستوى إدراك الأنا، و الذي يقدم على إحداث تغيير يطال هيئاته النفسية، ضمن علاقة معقدة بين زمن قد ولى وانفرط، و إغراءات الوسط الحالي، هذا من ناحية، و من ناحية أخرى، فإنّ إدراك الغير، أكان إدراك صديقا، أو مهددا – صور السلطة، سلطة الأولياء أو المعلمين أو حكم الأتراب- يصير محددا لكيفية التموقع أو ردّ الفعل. و في هذا السّياق الإنساني تطرح مقترحات تعلّم التّفلسف. مقترحات تأتي إجابة على أسئلة صريحة أو ضمنية، يطرحها المراهق و قد اصطبغت بانفعاله، المتفاجئ بتحولات تمس جسده و صوته و جنسانيته. فما الذي يحدث لهذا الأنا الذي لا يتوقف من التغيّر، من هو هذا الآخر الذي أصيره؟، من أكون؟، و الذي أتطلّع أن أصيره؟ هذه الأسئلة النابعة من دواخلي، تهزني في مشاعري بوصفي ذاتا فريدة تختبر عزلتها التي تستوعبها، فتزعزعني، و تُفسّر ردّة فعلي إزاء الوسط الخارجي (عدوانية و انطوائية حول الذات). تطرح العلاقة بالمعرفة بالنسبة للمدرسة مشكلة، لأنّ إضاعة المعالم المعرفية الحامية من عقبات التي يعرفها التّعلم و من احتمال الرسوب، و الذي يُقلل من تقدير الذات لنفسها و التي هي ابتداء تعاني من نُقص في الاعتداد بالنفس، و من قلة تماسك لفرد – المراهق- هو في عز النمو أو التحول..

و بناء على ما تقدم، فكيف السبيل إلى جعل المراهق يتساءل بطريقة معقولة، باعتباره حرية باطنية، مرافقة للسؤال، و هو على أهبة البحث (الموقف الفلسفي)، كيف نُكوّن هذا الفرد المسؤول (و ليس السائل) في وجوده ذاته، تساؤل براني مربك (صادر عن جسد مشعور به على أنه غريب، أجنبي)، و الذي يرجو إسكاته، أو على الأقل تهدئته؟ كيف نمي التساؤل عند ذاك الشّاك في نفسه، الباحث عن يقنيات دون جدوى؟ ما هو المسعى البيداغوجي و الديداكتيكي للتربوي المرافق للمراهق في رحلته، من سؤال يفرض عليه إلى سؤال هو يقترحه و من انفعال يحتمل نحو مفهوم يبنى؟

بعد هذا العنصر، يُفسح المجال و البسط إلى قضية أراها غاية في الأهمية، قضية عملية يجد أستاذ مادة الفلسفة أثناء قيامه بالدّرس، أو قل أثناء تأديته عمله، ممزقا، هل يُركّز على الجانب المعرفي، فينتقي نصوصا فلسفيا انتقاء يُعطي المطلوب، و يحقق المراد؛ أم يُقارب المواضيع الفلسفية المقاربة التّاريخية، و إن استأنسنا بما هو سائد و ممارس في بعض البلدان، نجد مثلا إيطاليا، تُعلّم الفلسفة على أنّها تاريخا للفكر، فيأتي الدرس الفلسفي، على هيئة عرض لفلسفة فلاسفة، من فلسفة الحكيم طاليس إلى الفلاسفة المعاصرين. في سنة 2003 نُظم ملتقى تناول القائمين عليه موضوع تعليم الفلسفة، نظمته الجمعية الفلسفية الإيطالية المشهورة اختصارا ب:" S.F.I"، كان هذا اللقاء الفكري فرصة سانحة لعرض ما تمّ تحقيقه فيما يخصّ تعلّم الفلسفة في البلد، و الآفاق المستقبلية، و على أعقاب هذا الملتقى، و بعد إنقضاء فترة من الزّمن، شُكّلت لجنة تُعنى بإصلاح المناهج المدرسيّة في المستوى الثّانوي، سُميت هذه اللجنة باللجنة بروكا نسبة لمقررها أو منسقها، حيث لاحظت أن سنوات التسعينيات، قد شهدت انعطافا، جاء بالجديد على مستوى المضامين و الطرائق التعليمية الخاصة بمادة الفلسفة؛ أثناء ذاك الملتقى أكد الأستاذ ماريو دو بسكويل، Mario de Pasquale، العضو بالجمعية الفلسفية، أنّ النّقاش في هذه العشر سنوات الأخيرة حول ديداكتيك الفلسفة، قد أظهر للعيان أن التّعارض بين المقاربة باعتماد طريق التّعلم بواسطة الإشكاليات، و المقاربة التّاريخية، هو في واقع الحال تعارض خاطئ. لأنّ الإشكاليات الفلسفية تنشأ من بعد تاريخي، و تدبر الفلاسفة في القديم نمى من رحم المشكلات. و من الجلي أن تعلّم الفلسفة لا يمكن بأيّ حال من الأحوال، الاستغناء عن معرفة تاريخية، خاصة عندما يكون الأمر متعلق بنقاش و حل مشكلات العصر، صحيح أنّه لا يمكن تعلّم تاريخ الفلسفة الموسوعي، و الاقتصار فقط على دراسة المذاهب التّاريخية، و صحيح أيضا و بالمقابل، لا يمكن مواجهة المشكلات الفلسفية و مناقشتها من قبل التلاميذ، بمعزل عن دراسة أهم الفلسفات، و من دون اكتساب الوسائط المفهوماتية و التّاريخية و التي تُسهّل

عليهم التمكن من المعنى و الإحاطة به. و فحوى المقترح الجديد الاصلاحي باختصار و الخاص بالممارسات البيداغوجية التقليدية، يكمن في أنّه إن كان الدّرس الفلسفي، يُنجز على أنّه تجربة تجري في مقام الفهم و البيان العقلاني و المَشْكَلة؛ فلماذا لا يمكن للتجربة الفلسفية الانفتاح على ميادين معرفية، هي بدورها موجهة نحو ترقية الفهم،و نحو البحث عن المعنى، كان ذلك باتخاذ أفق تساؤلي وسيلة؛ أو مقاربات معرفية للتحري و البحث؟ .. ينبغي أن تبقى أشكال البحث الفلسفي وثيقة الصلة بالفكر و المسار العقلاني للبحث في حدّ ذاته. يرتكز الجهد الفلسفي على ترجمة الإشكاليات النابعة من صميم الوقائع الحياتية، باستعمال لغة فلسفية عريقة معلومة. و المطلوب أنْ يتعلّم الطلاب التعرّف على هذه الإشكاليات، و أنْ يناقشوها، و العمل على حلّها داخل القسم، متخذين الواقع منطلقا، بالاستحواذ على مضامين و أشكال التفلسف، التي يجدها الطلاب عند اقترابهم من أبحاث الفلاسفة (مركزية التقليد الفلسفي) المشهورة من خلال أعمال هؤلاء (مركزية النص الفلسفي). يستوجب ترجمة هذه الأسس النظرية إلى ممارسة ديداكتيكية، و ممارسات التقليدية، و تجاوز العقبات الكأداء بين مجالات التجربة الغنيّة بمعارف مختلفة، و ميل إلى ترقية تجارب فلسفية وازنة في ثناياها يتقدّم البحث من خلال آفاق بحثية متعددة و الكثير من النقاشات و التعدّد اللغوي. تبرز أشكال البحث في الفلسفة نتيجة لمساهمة قد صدرت عن مواد أخرى، ما يُمكّن من أن تصير مقترحات حلّ المشكلات و المراقبة بطريقة معقولة، قابلة للنقد و المناقشة، كلّ ذلك يتمّ في إطار تواصل حجاجي بين مختلف المواد؛ فالبرامج الفلسفية الجديدة و بحسب الأستاذ ماريو دو بسكويل، تدعو إلى تعميم تعليم الفلسفة على جميع الشّعب في التّعليم الثانوي، حتى تلك الشعب التقنية و الاقتصادية و المهنية، و الدّاعي إلى ذلك، الطّابع المعقّد و التحولات المتسارعة التي تميّز الحبقة المعيشة؛ و بتعميم تعليم الفلسفة على جميع الشعب دون استثناء، نكون بذلك منحنا الطلاب سندا مُدعما أساسيا في تحولاتهم و كذلك مساعدتهم على توجيه أنفسهم بأنفسهم، و على فهم الواقع الفهم الصّحيح، و أن يتفكروا، و أن يُمشْكِلوا الوضعيات، و أن يمتلكوا وعيا بالقيم، و أن يعيدوا تشكيل المعرفة باستقلالية إجمالا، و أن يسمح لهم باستشراف المستقبل، أكان عند أخذهم لقرارات، و التي يجب أخذها بغية توجيهم في دراساتهم، أو في أنشطتهم المهنية. إنّ حضور الفلسفة و تعميمها على جميع الشعب و التّخصّصات من شأنه أن يوقظ في نفوس الطّلاب موقفا نقديا و حسّا استشكاليا..

يدعو الأستاذ ماريو دو بسكويل أساتذة الفلسفة بإيطاليا الاستئناس بالتّجربة الفرنسية، فيما يخصّ تعليم الفلسفة للناشئة، و التي قد نجملها في العبارة الآتية، و التي يجب أن تكون محل نظر و تدبر بالنسبة لنا جميعا، و التي تقول: إن كان صحيحا أن تعلّم التفلسف يمضي بنا صوب تعلّم التّفكير، فإنّه في المقابل، غير صحيح ضرورة، القول بأن تعلّم التفكير يدفعنا لا محالة إلى تعلّم التّفلسف؛ و الزملاء في فرنسا في رأي ماريو دو بسكويل، غامروا حينما أقدموا على استبدال تعليم الفلسفة باتخاذ الخطابة – يقول أرسطو :" الخطابة تُناسب الجدل، لأنّ كليهما يتناول أمورا تدخل – على نحو ما – في نطاق معرفة النّاس جميعا، و ليسا مقصورين على علم خاص بعينه. و لهذا فإنّ النّاس جميعا يُشاركون – بدرجات متفاوتة – في كليهما، لأنهم جميعا، إلى حدّما، يُحاولون نقد قول أو تأييده، و الدفاع عن أنفسهم أو الشكوى (من الآخرين). و غالبيتهم يفعلون ذلك إمّا حينما أتفق، أو عن ممارسة ناشئة عن العادة. و لمّا كان كلا الطّرفين ممكنا، فإنّ من الممكن معالجة الموضوع على نحو منسق إذ من الممكن الفحص عن السّبب الذي من أجله يبلغ البعض غرضهم بالممارسة، و البعض الآخر بالاتفاق و سيجمع الكل على أن مثل هذا الفحص هو مهمة الفن"[62] - الحجاجية تكلفا،بتعليم الفلسفة الفلسفانية philosophie philosophante لتلاميذ يجهلون أجزاء من الإرث الفلسفي، أو تعوزهم الأدوات لأجل قراءة و فهم خطاب فلسفي كان مشافهة أو كتابيا. لذا، ينبغي أنْ ضمن الأولويات،العمليات التطبيقية، و التي بها الطلاب يتعلمون و ينتجون المضامين و أشكال المعرفة الفلسفية مستندين على الفلسفة الحية، التي هي بحوزتهم و المرتبطة بالإرث الفلسفي.

آخر عنصر يتطرق إليه في الفصل الثاني و الذي خُصّص كما قلنا إلى مسألة تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية، هو الوضع العام للتدريس مادة الفلسفة عبر العالم، و نحن لن تناول الوضع العام لجميع الدول و المناطق جاء ذكرها، إنّما سننقل فقط ما جاء ذكره عن الوضع في العالم العربي الجزائر خاصّة، مستندين في ذلك على مقال للأستاذ عبد المالك حمروش، عميد مفتشي مادة الفلسفة بالجزائر، ألمح إليه في هذا الفصل الثاني، و نحن من جهتنا لن نفوت الفرصة، فنبسطه بسطا، تقديرا و اعترافا بالمجهودات التي بذلت من قبل الرعيل الأول من أساتذة مادة الفلسفة في الجزائر، و الأستاذ حمروش واحد من هؤلاء السّادة الكرام. و المقال وارد و مقيّدفي مجلة DIOTIME ديوتيما و التي تهتم

---

[62] - الخطابة لأرسطو، ترجمة د. عبد الرحمن بدوي، دار الرشيد للنشر، سلسلة الكتب المترجمة، وزارة الثقافة و الإعلام، الجمهورية العراقية، 1980. ص 23.

بديداكتيك الفلسفة - ديوتيما كاهنة تلعب دورا هاما في محاورة أفلاطون المائدة أو المأدبة أو سيميوزيوم، رائعة من روائع الفكر العالمي، تستكشف معنى الحبّ الحقيقي و أسراره و يشترك فيها كل من أغاثون، فيدروس، أريكسيماخوس، بوسانياس، و ارستيوفانيس. يعطي كل واحد منهم رأيه فيما يظنه الحب. ثم يأتي دور سقراط ليرى ما قالته له النبيّة ديوتيما من ماتيينا شارحة المراتب المختلفة لهذا البحث السامي. تبدأ بتعريف طبيعة الحب و ولادته و تقول: إنّ أوّل مرتبة من مراتبه هي حب جسم جميل أو أجسام جميلة و هو حب محدود، و شتّان بين هذا الجمال و الجمال الرّوحي، الذي هو أثمن بكثير من جمال الأشكال الخارجية، ثم ينطلق الإنسان من حب التفوس إلى حب الأعمال و تنظيم الدّول و حب القوانين، و يرتقي صعدا إلى حب العلوم،و بارتقائه من قمة إلى أخرى ينسى الاسترقاق الذي حصره على جسم واحد أو نفس واحدة أو عمل واحد. و من تلك القمة التي وصلها يُرسل ببصره إلى محيط العالم بأجمعه و يبقى في هذا التأمل مدّة طويلة يتغدى منه لينشئ فلسفة متسعة الأفق في أفكارها و كلماتها. و هكذا تقوى نظرته بعد أن دعمت على هذا التحو، على تحمّل ومضة الكشف الأخير. أما ما يدركه الإنسان في هذا التنوير الفجائي فهو الجمال الواحد الأسمى، جمال أخّاذ سرمدي قبل كل شيء، لا يعرف الولادة أو الموت، و لا النمو و الفساد، جمال محض إنّه جمال إذا ما رأيته مرّة، فلن ترى بعده باحثا عن مقياس الذّهب، و الأثواب، و جمال الأولاد و الشّباب، و الذي حضوره سيسلب لبك. إنّه الجمال الإلهي، أعني الجمال الصّافي و النقي غير المزيف، جمال غير ملوث بأدناس الجسد، جمال يرتشف من يتأمله من الفضيلة الحقّة لا من شبح الفضيلة، فيصبح خليلا للإله و ينفذ إلى الخلود رغم كونه فانيا[63] - من حيث الشكل يقسّم الأستاذ مقاله في الجزء الأول يتحدث فيه عن وضع تدريس أو تعليم الفلسفة في الوطن العربي، الجزء الثاني يتكلم فيه عن وضع الفلسفة في الجزائر حصرا؛ فيتحدث في البداية، عن درس فلسفي لم يعرف أي تطور و لا تغيّر في البلدان العربيّة منذ العهد الاستعماريّ؛ فلا بلد عربي تمكّن من تأسيس بيداغوجية مطابقة للفكر الفلسفي العربي و واقعه، أتساءل هل يوجد فكر فلسفي عربي ناشئ عن واقع متعيّن، يشترط متى وجد تأسيس بيداغوجية، أزعم أنّه متى وجد فكر أدرك مستوى الفلسفي، انبثقت عنه بيداغوجية، بل أكثر من ذلك صدر عنه مشروع متكامل لبناء مجتمع، ينطلق من إدراك حقيقي للمعيش و قراءة واعية للموروث الثقافي.

يلاحظ الأستاذ حمروش أن عزوف الطلاب عن الدرس الفلسفي و عدم الاكتراث به أكثر عند طلاب الشّعب العلمية – من جانبي بوصفه أستاذ لمادة الفلسفة في مرحلة الثانوية و لمدة زمنية طويلة، كنت أرتاح كثيرا حينما يحن موعد حصة المادة مع الشّعب العلمية و الرياضية، نظرا لتواصل الطلاب الإيجابي و تفاعله معي و أنا أقدّم الدرس، فاسترسل في الحديث و تبنى جسورا و يحتدم النقاش و يتباين و يختلف و يتفرّع، لتنقضي السّاعة و نحن لم نخرج و لم نتم العنصر الواحد، فلا نشعر بكلل أو ضجر و نضرب موعدا آخر نكمل فيه ما لم يكتملْ- و ينجر عن هذا العزوف تكوين فلسفي ضحل و عقيم؛ و علّة ذلك في نظر الأستاذ التّكوين الضّعيف الذي يلقاه الطّلاب في مرحلة التّعليم الثّانوي، ألا يمكن القول أن علّة العلّل في تكوين التلاميذ القاعدي الضّعيف في المرحلة الابتدائية، و قد أقول أيضا أنّ الأزمة أعظم و أشمل، أزمة بأبعاد متعددة مرتبطة بصيرورة المجتمعات العربية التي تتواجد في هذه اللحظة التاريخية في دورة الانحطاط و الهوان، و إن صدق هذا التفسير و صحّ، فالأزمة ظاهرة طبيعية، ينبغي التعامل معها التعامل الطبيعي المناسب، و من معايير المناسبتية، إقصاء مبدأ المقارنة بين هذه المجتمعات و المجتمعات الغربية، لأنّ المقارنة لا تستقيم ههنا. يرى الأستاذ حمروش، أنّ الطّالب في الجامعة – أستاذ المستقبل - لا يُوضع في وضعية تجعل منه ذاك الطّالب المتصدي بالفعل للمشكلات العميقة و للإشكاليات التي تفضي إلى أبحاث و تحليلات عالية الدرجة، قادرة أن تناقش ما يُقدّم عالميا. و عوض هذا تخرّج الجامعة الجزائرية أساتذة غير أكفاء، يعوزهم التدبر ، و تغيب عنهم الروح الفلسفية، فيُجنى ما لا يرجى، الفشل و الرسوب، و الذي نلاحظه ماثل أمام العين كلّ سنة مع موعد المسابقات.

المتوفر حاليا من إصدرات و نشريات بحسب الأستاذ (للإشارة مقال الأستاذ حمروش نشر سنة 2001) لا يرقى إلى مستوى البحث و الفكر الفلسفي المتحقق في الغرب؛ لا داعي أن نكرر مرة ثانية أن المقارنة لا تستقيم بين الغرب و الشرق. في الجزء الثاني من المقال يتطرق الأستاذ إلى وضع تدريس الفلسفة في الجزائر؛ إنّ الدرس الفلسفي في الجزائر يعاني من الصعوبات و العقبات نفسها التي يعاني منها الدرس الفلسفي في باقي الدّول العربيّة، و ربما تكون المعاناة في الجزائر أعمق و الإصابة أبلغ، فالزملاء في الوطن العربي كما يقول الأستاذ، يسعون إلى ترجمة ما ينجز في الغرب من بحوث و تحليل الإشكاليات، و دراسة و نقد ما يصدر من مصنفات فلسفية، و يبذلون مجهودات محترمة فيما

---

[63] - أفلاطون، المحاورات الكاملة، المجلد الأول – الجمهورية- نقلها إلى العربية شوقي داود تمراز، الأهلية للنشر و التّوزيع. بيروت. 1994.ص،ص 19 20.

تعلّق من تحقيقات و تعليقات خاصّة بالفلسفة الإسلامية. و يستطرد في ذكر ما يقدمه الجيران في المغرب و في تونس و المشارقة و منذ الستينيات من أعمال قصد تصحيح الوضع، سواء على المستوى البيداغوجي أو على مستوى الديداكتيكي، إلى أن وصلوا إلى بلورة إشكالية تسمح للدرس الفلسفي في الوطن العربي أن يكون منفتحا على العالم بشكل منظم؛ و أن يشاركوا و لو سطحيا في إنتاج البيداغوجي و الديداكتيكي، لو قبلنا بهذا المنتوج السطحيّ، لكرسنا الرداءة، و زدنا الوضع سوء. أمّا في الجزائر فنعيش انعزالا شبه تام، بالنسبة لما يجري في الغرب أو في الوطن العربي، فلا إبداع فلسفي، و لا تطور في المجال البيداغوجي و الديداكتيكي، و الحاصل المرئي، أفق مسدود ، لأن الإنطواء أو الانعزال لا يفرخ إلا جمودا، و العالم من حولنا في تطور و ازدهار. و لأدل على صحة ما يذكر بحسب الأستاذ النتائج الكارثية في امتحان البكالوريا منذ بضع سنين، يستدرك الأستاذ قائلا أنّ المشكلة أخطر، فلا ينبغي الاختباء خلف الفلسفة، و اعتبارها هي المسؤولة لوحدها عن هذا الوضع المتردي، و عن هذا الرسوب المدرسي، بل تساهم في الأمر مواد أخرى، و في زيادة اشتعال هذا البركان السوسيولوجي الذي يأتي على الحياة اليومية في جميع المجالات و على جميع الأصعدة؛ و المفارق الغريب عدم اكتراث الرأي العام و الطّبقة السياسية، و التي لا تتحدث، عن المردود التربوي (الكمي و الكيفي)، بل تُفضّل الاهتمام بالإيديولوجيات (تبعا لرؤى و قناعات مختلفة) و التي في رأي الأستاذ هي أسباب هذه الكارثة.[64]

مجمل القول: الفلسفة في سن المراهقة قوة تحوّل إبداعي.

عادة ما نلحق بالفلسفة قدرتها على تعليمنا التّفكير؛ و لكن ليغترّ أصدقاء الفلسفة، فيذهبون في الاعتقاد أنّها المادة الوحيدة على تأدية هذه الوظيفة، بل هناك مواد أخرى تقوم بهذه الوظيفة على أتمّ وجه كالرياضيات مثلا، و درس النّحو التكويني، و إزاء هذه المواد القوية، و التي تُعلّم التحليل المنطقي، يجد التّدبر الفلسفي نفسه مهتما أكثر بنقد المعارف و أنساق القيّم؛ فقوة الفلسفة البيداغوجية تكمن في البنى النقدية (تعلّم كيفية استعمال البنى النقدية و في تراكمها المعرفي). هذا التعلّم و الذي هو بالأساس في المقدرة على نقد الثقافة، ما يجعل الفلسفة وسيلة قوية للتكوين و تغيير الشّخصيّة، و هي تقوم بهذا الدور، عليها الاحتراس و الحذر، حتى لا تسقط في المحاذير، إنّ مقاربة قضايا مثل أنساق القيم و العادات و البنى الاجتماعية، ليس بالأمر الهين في مرحلة عمرية، هي مرحلة تقوية الشّخصية. و عليه، يكون من الأجدى تعميم تعليم الفلسفة و نشرها على مراحل عمرية ما قبل سن المراهقة. و بهذا المعنى، ينبغي أن يكون الأثر التفكيكي للفلسفة على دوام رديفا يعمل على تكريسه على أرض الواقع، أهل الاختصاص، و أولياء التلاميذ. الفلسفة عليها أن تكون دائما نقدا لثقافة المجتمع، و متى كانت كذلك، صارت أداة انفتاح نقدي لا أداة انعزال ثقافي وتطرف فكري، فقوة الفلسفة تكمن قوتها المعرفية في التفكيك النقدي التي تجريه على أنساقنا الاعتقادية و القيمية.

---

[64] Diotime n°10, revue internationale de didactique de la philosophie, Abdelmalek Hamrouche, Doyen de l'inspection générale, Algérie : l'enseignement de philosophie, (juin 2001).