مقياس تعليمية الفلسفة

الإرسال الثالث – و هو في الواقع استفاضة و توسيع في عنصر دور المعلم، لعلّ و عسى يكون سندا للطلبة -و الذين هم على أبواب التّخرج- و معينا لهم في إنجاز أعمال قد توكل و هم في مستهل مشوارهم المهني، أقصد التّعليمي تحديدا.

الأستاذ: غوزي مصطفى – تمّ بتاريخ 18-05-2020-

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"[1]، و الكاتب و الفيلسوف أوسكار برنيفيه[2] 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"[3] ، 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 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 دائمًا أنْ تُحاور الذات أو تُحاور الآخرين، حوار يُعاش على أنّه مغامرة الفكر[4]. و فريق ثاني يُشاطر الفريق الأوّل، في توجهه الآمر، لكن لا يذهب إلى أبعد

---

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

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

[3] - أفلاطون، ثياتينوس أو عن العلم، المرجع السّابق، ص05.

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

حدّ في الأمرية، لا يُراهن على التفاعلية، و يفضّل بدلا عنها الصّرامة، و من بين المُدافعين على هذه الرؤية الأستاذة آن لالان[5]، 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[6]. 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، 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،

---

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

[6] 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

المرحلة الثانية: مرحلة تحيين المشكلة. بعد الاحتكاك بالمشكلة، فلا يكفي فقط طرح الأسئلة، و لكن التدبر 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 النفس 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 النفس، 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 جموي جماعي، قدر المستطاع، و الهدف الذي يُحرّك الورشات، السّماح للتّلميذ من أن يبني و ينمي فكره، و ممارسة قدرته على النّقاش، نقاش المشكلات الأساسية، التي تطرح على النّاس، 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 النّقاش الذي كان قد دار أثناء بسط السّؤال أو المشكلة، فالتّعليق 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 التّلاميذ فيُقلّله، و قد يؤدي إلى انفكاك وحدة المجموعة. بعد انقضاء العشردقائق لكل واحد الحريّة التّفكير، فالتّعبير، 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 التّلاميذ، 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[7] 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[8] - وسيلة مساعدة للتلاميذ للتّعلم جماعة، إنطلاقا من تساؤلاتهم الخاصّة بهم، بالاستعانة 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..

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

---

[7] - 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 صحافيي جريدة Charlie Hebdo بالأوباش، ينبغي الإشارة إلى أن الصحيفة و صحافييها تعرّضوا لهجوم إرهابي، انجر عنه قتلى. من مؤلفاته :" التّعلم تفلسفا"

[8] - 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.

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 كُيّف 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[9] – 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.[10] و مسعى ليبمان، استوحاه من فكرة لجون ديوي[11]و جيروم سايمور برمنار[12]، 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.

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 التعريفات الأساسية في الفلسفة، كالاختلاف بين الظاهر و

---

[9] - 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

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

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

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

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 التقاشات 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 التفسيرات 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 القصّص 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 القيم، و تنظيم و تسيير المجموعات، و يتحينون بالمناسبة الفرصة لتّحريّ و التّقرب

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.[13]

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"[14]. في الجزء الثاني من كتاب غادامير " الحقيقة و المنهج"، يعرض لمشكلة الوعي التاريخي، و الذي يراه من مميزات الحقبة الحاضرة – أي تلك التي كان يعيش فيها- و من أهم تجليّات هذا الوعي العودة بفعل القراءة (و من ثمة 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 شكلٌ للمعرفة الذاتية"[15]

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 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

---

[13] - 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.

[14] - 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.

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

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.