معوقات تعليمية الفلسفة

أ . أعمر ناصر باي *

مقدمة:

إن التدريس بالمقاربة البيداغوجية القائمة على الأهداف السلوكية ، ينصب على الجانب المعرفي الجزئي ، منطلقا من المعرفة العامة إلى المعارف الجزئية المراد اكتسابها أو نقلها إلى المتعلم ، وفق طريقة تحليلية ، وهذه المعارف الجزئية التي ينبغي الانطلاق منها تكون بسيطة ، على أساس أن كل سلوك يحلل إلى عناصر بسيطة. ولا يختلف الأمر كثيرا بالنسبة إلى إستراتيجية المقاربة بالكفاءات ، التي تحدد الكفاءات القاعدية ، بعد تحليل الكفاءات العامة ، ثم ينتقل الأستاذ للبحث عن المعارف المناسبة لكل كفاءة قاعدية. ومن هنا تلتقي المقاربتان في تبني التحليل الذي ينقل الأستاذ من العام إلى الخاص ، أي تحديد الكل قبل الجزء ، بدل الانتقال من تحديد الجزء قبل الكل ، الذي يمكن أن يدل على تبني منهج مخالف ، وهذا ما جعل بعض المهتمين باستراتيجيات التدريس يعتبرون مقاربة التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات هي مجرد صورة أخرى لإستراتيجية التدريس بالأهداف. (محمد الدريج ، 2004 ، ص275) .

يلاحظ من خلال ما تقدم ، أن الهدف الأساس من هذه الاستراتيجيات هو تحصيل المعرفة ، وهذا ما يدفع إلى التساؤل عن الإستراتيجية المناسبة لتدريس الفلسفة ، التي هي مادة تعليمية متميزة ، تطلب إتقان مناهج التفكير العلمي السليم ، وليس تحصيل الكم المعرفي فقط. وهنا يبدو الاختلاف الجوهري بين الفلسفة وبين المواد التعليمية الأخرى ، من حيث أن هذه الأخيرة هدفها الأول هو التحصيل المعرفي ، ويكون دور المنهج مساعدا على تحقيق ذلك ، بينما في درس الفلسفة فإن الهدف المطلوب أصالة هو المنهج ، بينما المادة المعرفية لها وظيفة مساعدة أو تابعة ، ذلك أن الفلسفة ، كما هو معروف عند المهتمين بتدريسها ، يتميز درسها بأن له وظيفة أساسية ، هو أن يكون انتقادا لنفسه ووعيا بخطورة الدور الذي يقوم به ومن يقوم به. وأستاذه يطلب منه أن يقتدي بأبي الفلسفة سقراط ، عندما كان يحمل شعارا هو: « أنه لا يعرف إلا شيئا واحدا وهو أنه لا يعرف شيئا ». وبغض النظر عن الإستراتيجية المعتمدة ، والتي لا بد أن تنطلق من أهداف تربوية بيداغوجية ، يمكن طرح العديد من التساؤلات من بينها ما يلي: ما هي

* كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة المسيلة ـ الجزائر.

الأسس الفلسفية التي تعتمد في التأسيس لهذه المقاربة أو الاستراتيجية ؟ هل يعتمد الأساس الفلسفي المثالي أم الأساس الفلسفي الواقعي ؟ هل تعتمد الفلسفة الوضعية التي تقول بوجود حقيقة واحدة أم تعتمد الفلسفة الجدلية التي تعتمد مبدأ تعدد الحقائق ؟ أم يجب التركيز على الجانب البنائي في وضع إستراتيجية خاصة لتدريس مادة الفلسفة المتميزة ؟ وهل تبنى هذه الإستراتيجية على أساس فلسفة الماهية المرتبطة بالأصول الأولى للفلسفة ، والتي غلب عليها الفكر الشمولي ، أم تبنى على أساس فلسفة الوجود ، التي تبدو بأنها أقرب إلى وظيفة الفلسفة من حيث تركيزها على الوعي الذاتي ؟ للإجابة عن جملة هذه الأسئلة ، سالفة الذكر يمكن تناول العناصر التالية بشيء من التفصيل:

أولا ـ عوائق تعليمية الفلسفة:

من أهمها ما يلي:

1 . تميز الفلسفة: إن ما يعقد مهمة الباحث في الإجابة عن التساؤلات السابقة هو تميز درس الفلسفة عن غيره من دروس المواد التعليمية الأخرى. فمشكلة درس الفلسفة أن علاقته بالمؤسسة التعليمية قصدية و وظيفة تكوينية تأبى الخضوع لنفس المواصفات والمعايير ، التي تخضع لها بقية المواد الدراسية ، إنها علاقة تعيد إنتاج العلاقة القائمة بين الفلسفة كممارسة وبين المجتمع سواء السياسي أو المدني ، بغض النظر عن نوعية القيم التي يتبناها هذا المجتمع . ومن ثم فإن التوتر القائم بين الفلاسفة وغيرهم من الناس هو نفس التوتر بين درس الفلسفة وباقي تركيبات المؤسسة التعليمية. كما يستمد تميزه من تميز الممارسة الفلسفية باعتبارها عاملا سيكولوجيا له قيمته ، ذلك أن الفلسفة في صلبها ضد رافض تعود ، لأنها تشترط الحرية والقطع مع كل ما قد يسقطها في المعتاد من التأملات والأقوال. وعلاوة على ذلك فإن درس الفلسفة يتميز بالتعالي ، وهي صفة يستمدها من تعالي الفلسفة ذاتها. فالفلسفة تتعالى عن كل السلطات ، ومنه فإن تعليم الفلسفة يصعب ضبط مضمونه في حالة أي توجيه يحد من حرية أستاذ الفلسفة (محمد مصطفى القباح ، 1981 ، ص17- 18). وعليه يمكن القول أن الفلسفة لا يمكن إخضاعها لأي مقاربة بيداغوجية ، بحجة أن للفلسفة بيداغوجيتها الخاصة بها ، يتضمنها العمل الفلسفي ذاته ، أو أن الفلسفة هي نفسها بيداغوجيا باعتبارها عملية تفكير أو فعل تفلسف ، ينصب على المنهج وليس على المادة الفلسفية ، على خلاف المواد الدراسية الأخرى .

كما أن المشتغلين بتدريس المواد الدراسية الأخرى ، كثيرا ما ينطلقون من

قضية قد يعتبرها بعضهم مصادرة ، بينما الفلسفة تتبنى الشك المنهجي الذي يصبح شكا مطلقا عند بعض التيارات الفلسفية أو يصبح مطلوبا لذاته .

وإذا كانت المواد الدراسية الأخرى مكلفة بتبني مفاهيم محددة ، فإن الفلسفة لا تستسلم أمام المفاهيم ، مهما كان مستوى واضعها ، بل تعمل على مناقشتها في سبيل تأسيس مفاهيم جديدة ، وهي أفكار مجردة ، يفضل منها تلك المفاهيم الشاملة ، أو المعبر عنها بصياغة جامعة مانعة . ولا شك أن بلوغ هذا المستوى من الصياغة لا يمكن الزعم بأن أحد الفلاسفة قد حققه ، عله أن يكون أستاذا للفلسفة ، وغاية ما في الأمر أن يتفلسف حول تلك المفاهيم ، وكذلك يفعل الآخرون .

إن شمولية الفلسفة تتجلى فيما تبدعه من مفاهيم تزعم بأنها بلغت مستوى العالمية أو الكونية ، بما يجعل خطابها خطابا عالميا مشتركا بين بني البشر دون تمييز ، وهذه الغاية تصبح في عداد المستحيلات خارج اللغة الرمزية التي تجسدها الرياضيات ، أما الفلسفة فتعترضها عوائق أساسية ومنها عائق اللغة ، كأداة للتعبير والصياغة لرموزها ، لكن رغم ذلك فإن الفيلسوف يظل يطمح إلى تحقيق مستوى الخطاب العالمي الإنساني ، كما فعلت الرياضيات ، وتحاول أن تعمل بقية العلوم .

ولا يخفي على المشتغلين بالبحث الفلسفي أن الفلسفة تعمل على إكمال النقص الذي يعاني منه العلم المادي الحسي ، خاصة عندما يتوقف عند بعض القضايا التي قد يزعم بعض دعاتها أنها تمثل الحقيقة النهائية ، فتعمل عندئذ على إثارة التساؤلات العديدة في إطار ابستيمولوجي. فالفلسفة هنا تحاول أن تدفع البحث من الجزئي إلى الكلي ، بينما العلم يدفع بالبحث ليسير من الكلي إلى الجزئي ، الأمر الذي تتناسب معه إستراتيجية التدريس بالأهداف ، بينما البحث الفلسفي يتفق أكثر مع توجه التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، مما يعني أن أستاذ الفلسفة يحتاج في ممارسته الفلسفية إلى الاستناد إلى فلسفة بنائية تنشد البناء النسقي دون أن يغفل دور الفلسفة التحليلية ، التي تكون بداية لعمله الفلسفي. أي أن التفلسف كنشاط فكري يتوقف على تمثل المنهج التحليلي للفلسفة التحليلية ، من جهة ، وتمثل منهج الفلسفة البنيوية ، من جهة أخرى .(مجموعة مؤلفين ، د.ت. ص7 ـ 10)

وعلى خلاف إستراتيجية التدريس بالأهداف السلوكية التي تعود إلى أصول أرسطية ، بحيث كان أرسطو يعتقد أن المعرفة مصدرها خارجي ، نجد سقراط كان يعتقد أن المعرفة مصدرها ذاتي داخلي ، لهذا انشغل بكيفية حمل الآخر على التفكير بنفسه في القضايا التي تطرحها الفلسفة ليتمكن تلقائيا من الوقوف ، لا

على الأجوبة الملائمة للأسئلة التي تطرحها فقط ، بل على منطق السؤال وعلى ضرورته وطرق معالجته أولا ، قبل كل شيء ، وهنا بالضبط يكمن الجدل السقراطي (المنهج التوليدي). فهو ليس مجرد حوار بين أشخاص ، بل هو محاورة العقل لذاته والنفس لنفسها ، بحيث أن الآخر في هذه الحالة ، ليس سوى صدى لصوت الحق الذي يصدح في صميم الذات وعمقها ، بوصفه هذا الذي يسكن ماهيتها بشكل حميمي. كما أن الذات نفسها ، ليست هي هذا الشخص أو ذاك ، بل هي العقل في صفائه والحقيقة في نقائها والقضية في حيادها ، مما يعني أن الآخر هو بالضبط ما ينبغي أن يستحضر ويتبنى ويميز من أجل عزله وتجاوزه ، بوصفه نقيضا وتناقضا وخطأ وهما وضلالا لا تستقيم الحقيقة بدونه .

إن التفكيرالذاتي بهذا المعنى ، أي معرفة النفس بالنفس ، محاولة لتبين مزالق الخطأ والضلال ، وتجاوزه باتجاه الحقيقة التي تفرض نفسها على العقل الذات ، بوصفها شيئا معقولا. وهاهنا يظهر بجلاء أن القضايا الفلسفية هي قضايا منهجية بالأساس ، وأن قول الحقيقة لا ينفصل عن كيفية تبليغها ، والتفكير في قضية ما يتوقف على معرفة كيفية التفكير فيها ، وأن معالجة الأسئلة لا تعني تقديرا للأجوبة ، بقدر ما تتوقف على الدراية بمنطق السؤال وضرورته وأصله ومقتضياته وكيفية طرحه ومعالجته ، باعتباره كما يقول هيدغر (هو تقوى الفكر). من هنا يفهم إذن لماذا وضع ديكارت قواعد المنهج ، ولماذا قال كانط بشيء من قبيل (نقد العقل) . إن ذلك يعني باختصار أن القضية الفلسفية الأساسية هي قضية منهجية ، سواء حين يتعلق الأمر فيها بالبحث عن الحقيقة ، أو حين تروم قولها وتبليغها .

إن تعلم الفلسفة معناه تعلم التفكير ، لكن تعلم التفكير لا يتأتى من خلال اعتماد بيداغوجية تتنافى مع ما يميز روح الفلسفة من مبادرة وحرية وخلق وإبداع و تفكير ونقد ، ولا تحنط النصوص ، بل تصغي لنبض الحياة الصاخبة فيها كحوار متجدد ودائم بين العظماء على حد تعبير نيتشه ، عبر المسافات المقفرة للتاريخ(ميشيل توزي و من معه ، 2005 ، ص3، 4) .

وإضافة إلى تميز الفلسفة السابق ، الذي جعل المهتمين بتدريسها يواجهون إشكالا في وضع ديداكتيكا للفلسفة ، فان الفلسفة ذاتها تتميز كمعرفة بخصائص داخلية ، منها أنها لا تتضمن معرفة علمية ، يمكن تحويلها ديداكتيكيا إلى معرفة يمكن أن تدرس: إذ لا توجد أهداف معرفية تحددها المذكرات الرسمية. كما لا يوجد أي إجماع كما هو الحال في العلوم ، حول حقيقة المعرفة التي ينبغي تدريسها ، إذ أن تعلم طرق التفكير أمر أساسي بالنسبة لتنوع المضامين الممكنة.

علاوة على أن مضمونها لا يمكن أن يحدث له ما يحدث للمعرفة العلمية ، بحيث يمكن القول بأنه تم تجاوزه أو أصبح باطلا بظهور فلسفات جديدة .(كارل ياسبرس ، 1967 ، ص41 ـ 42)

وهي على غير ما هي عليه المواد الدراسية الأخرى ، لا تعرف مادتها تدرجا داخليا ، يفرض على التلميذ وينظم طريقة تعلمه ، كحرية اختيار ترتيب المحتويات ، إذ ليس هناك إلزام بدراسة مفهوم العدالة مثلا قبل مفهوم الدولة من اجل الفهم المطلوب ، لذلك ينبغي مراعاة هذه الخصوصية ، التي تميز التفكير الديداكتيكي في الفلسفة ، بالتعارض مع ديداكتيكا المواد العلمية بالخصوص(ميشيل توزي ومن معه ، 2005 ، ص25.)

كما أنه ليس غريبا أن يعترض البعض على الحديث عن التأسيس لديداكتيكا تعتمد في الفلسفة من منطلق أن للفلسفة نفسها ديداكتيكيتها الخاصة من جهة ، ومن جهة أخرى ، يرى هؤلاء المعترضون أنه من الناحية التقنية لا يمكن أجرأة حرية الفكر الفلسفي ، وهو الأمر الذي تسعى إليه مقاربة التدريس بالأهداف(ميشيل توزي ومن معه ، 2005 ، ص15.) خاصة وأن تدريس الفلسفة يهدف حسب عبارة كانط الشهيرة ، إلى أن « يجرؤ كل تلميذ على التفكير اعتمادا على ذاته» ، ومنه ، فإنه لا يمكن لأي منهج للتدريس ولا لأية عدة ديداكتيكية ، ولا أي إجراء بيداغوجي ، أن يدعي أنه يتوصل إلى تلك الغاية على نحو آلي ، ولا يستطيع أحد أن ينتج موقفا فلسفيا ، ولا يمكنه صنع فيلسوف .

كما يؤكد ميشال توزي أن ما يستهدف في الحوار النادر لذات أو لفكر فلسفي ، لا يمكن اختزاله في أية مقاربة آلية ، ولا شك أن بيداغوجية التدريس بالأهداف السلوكية هي إحدى هذه المقاربات ، لا تحقق هذه الأهداف التعليمية ، ذلك أن هذه البيداغوجيا تقوم على مفهوم التعليم والتعلم ، وهي من المفاهيم التي يحذر الفلاسفة من استعمالها ومن كل من يتحدث عنها ، كما يقول « فيليب ميريو PhillipeMeirieu ». فهذا اللفظ شأن الفعل تعلم لا يرد في معجم لالاند ، بل ترد فيه كلمة فهم ، التي تحال مباشرة إلى « الفكر السكولائي». بينما الفلاسفة ، كما هو معلوم ، يفظلون نظريات المعرفة على نظريات التعلم ، ويهتمون بما يمكن من التعرف على الحقيقية أكثر مما يهتمون بالطرق التي يتوصل بها كل واحد إلى الحقيقية.

ومن دون شك يوجد بين أساتذة الفلسفة إجماع على أن هدف عمليتهم التعليمية هو تمكين التلاميذ من تعلم فكر حر وتأملي ونقدي ونظري. فالأمر لا يتعلق إذن بتزويد التلاميذ بمعرفة جاهزة (أي مضامين فكرية : أطروحات) ، ولا

ببعض التقنيات الإجرائية ، التي سيرتبط استخدامها غير المضبوط وغير المتبصر ، بالبلاغة وليس بالفلسفة .

فلقد كان أفلاطون يجعل من التعرف نوعا من التذكر الذي يقوم على الجهد الذاتي بالدرجة الأولى ، وهو الأمر الذي لم يجد العناية الكافية من قبل المهتمين بتأسيس إستراتيجية التدريس بالأهداف. كما يعمل الفيلسوف على أن يعلم الجميع حلولا ذكرت في تاريخ الفلسفة تقوم على إجهاد النفس لتأسيس العلاقة بالحقيقية ، بينما التعلم يهتم دوما بتفضيل عملية الإنتاج على حساب نوعية المنتوج ، كما يهمل قيم الحقيقة باسم أولوية الذات المتعلمة .

وإذا كان تدريس بقية المواد باعتماد إستراتيجية التدريس بالأهداف ، لا يطرح إشكالا حادا بالنسبة لضرورة اعتمادها ، فتدريس الفلسفة يطرح مجموعة من التساؤلات الحادة بسبب تميزها. فالفلسفة تنشغل بالبحث عن الحقيقة بحثا مستمرا ، ذلك أن السؤال في الفلسفة أهم من الأجوبة ، بينما هذه الإستراتيجية تنشغل بتحصيل المتعلم ، أو بمعنى آخر فالتدريس بالأهداف يهتم بالتحكم في شروط تأسيس معارف معطاة من أجل إعادة إنتاجها في الصف وضمان اكتسابها من قبل الجميع. فالفلسفة في رأي ميشال توزي تواجه مهمة صعبة هي « كيف يمكن الجمع بين نية لا تجد معناها إلا تحت محك المطلق وأنشطة تشتغل بالضرورة في النسبي ، أو محاولة الجمع بين الديداكتيكا التي تنشغل دوما بإعداد التلميذ والاتيقا التي تبذل جهدها باستمرار من أجل النداء بالحرية ، أو بذل مزيد من الجهد في فهم أفضل للكفايات الفلسفية التي يطالب بها التلاميذ ، وذلك من أجل إعداد جيد للوصلات التعلمية ، و الاستفادة من المطلب الفلسفي الذي يريد الأستاذ أن يقتسمه معهم ، أو الاهتمام بالطريقة والأهداف ، والغايات» (ميشيل توزي ومن معه ، 2005 ، ص9.)

إن ما يطغى على إستراتيجية التدريس بالأهداف هو أن الأستاذ كثيرا ما يطغى لديه التفكير بدلا عن التلميذ ، وهو أمر قد يبدو معتادا لدى أساتذة المواد الأخرى ، لكن يصبح غير مستساغ في حصة الفلسفة التي هي حصة للتفلسف وليس للفلسفة أو المعارف الفلسفية ، التي توازي المعارف الأخرى في حصص المواد العلمية مثلا. وتبقى بيداغوجيا الأهداف حبيسة التقديرات الملاحظة سلوكيا، تؤخذ بعين الاعتبار على حساب السيرورات النفسية والقدرات القابلة للنقل ، وتجاهل تمثلات المنتوج المنتظر ، والتملك البنائي للمعايير وكذا الاستراتيجيات الذهنية الموظفة في الانجاز ، كما قال ميشيل توزي. فهي بيداغوجيا تفقد التعليم الفلسفي روحه بسبب حاجته إلى التكيف مع العقلية البيداغو ـ تقنية المهيمنة

(ميشيل توزي ومن معه ، 2005 ، ص124 ـ 137.)

2 . تميز المعرفة الفلسفية إن ما يبرر أيضا تجاوز إستراتيجية التدريس بالأهداف الإجرائية ، علاوة على ما ذكر سابقا ، تميز الفلسفة من حيث طبيعة معرفتها. فإذا كانت المواد الدراسية الأخرى تتمحور حول معارف قابلة للنقل من طرف الأستاذ إلى المتعلم ، إن باعتماد أسلوب الإلقاء أو أسلوب الأهداف الإجرائية ، بحيث يصبح هذا الأخير وسيلة أو تقنية بالدرجة الأولى ، بينما الأمر بالنسبة لإستراتيجية الفلسفة ، فهي تختلف كيفا عن المعارف الأخرى ، فهي معرفة تكاد تفلت من الإحصاء أو التقدير الكمي العددي ، مما يجعل تبني إستراتيجية التدريس بالأهداف الإجرائية ، عملا تحكميا لا مبرر له. فليست المعرفة الفلسفية كالمعرفة العلمية التي يمكن أن يقاس تطورها أو تراكمها ، ومنه يمكن للأستاذ أن ينقلها كمحتوى كلي عن طريق أسلوب الإلقاء ، أو كمحتوى تجزيئي عن طريق أسلوب إستراتيجية الأهداف الإجرائية . وكما قيل فإنه يمكن أن نزعم أن المعرفة العلمية المعاصرة قد تجاوزت المعرفة العلمية القديمة ، بينما المعرفة الفلسفية المعاصرة لا يمكن أن يزعم أحد أنها تجاوزت المعرفة الفلسفية القديمة. فما يمكن الحديث عنه بالنسبة للفلسفة هو أن المناهج قد تطورت ، لكن ليس تطورا تراكميا ، بل إن تطورها تطور نمائي .

إن هذا التميز لدى الفلسفة من حيث طبيعة معرفتها ، هو الذي جعل كانط يقول بعدم وجود فلسفة يمكن تعليمها ، وأن ما يمكن تعليمه هو فقط تفلسفها أو منهجها ، (ايمانويل كانط ، د.ت ، ص400). هذا المنهج الذي وظف في البحوث العلمية المختلفة وكان علة تطورها ، ولم يكن سبب تطور هذه العلوم هو توظيفها للمعارف الفلسفية التراكمية أو الكمية.

إن المعمل للعقل في ما اعتبر معرفة فلسفية قد حفظتها مخطوطات وأسفار ، يجد بأنها معارف تختلف عن المعارف العلمية التراكمية التي لا يمكن القفز على ماضيها والبدء بحاضرها ، فيمكن تجاوز فلسفة القدامى كمعرفة ، لكن لا يمكن تجاوز طريقة إعمالهم لعقولهم في تلك المعارف لاستيعاب الطرق الجديدة في النظر العقلي ، لأنها تعبر عن التطور المفصلي للتفكير البشري .

وإذا كانت المعارف العلمية يصحح بعضها البعض الآخر ويفنده ، فإنه لا تكون المعارف العلمية متسمة بالعلمية إلا إذا كانت قابلة للتكذيب كما قال كارل بوبر ، بينما المناهج لا يشترط فيها ذلك ، فهي تتعدد بتعدد مواضيعها وفلسفات أصحابها وأهداف مستعمليها ، وحينئذ لا يمكن الزعم بأن تلك المناهج كاذبة ، بل غاية ما يمكن قوله

هو أن هناك منهج أكثر نجاعة من منهج آخر في ظل شروط مختلفة.

وما يعزز هذا الاتجاه هو أن الفلاسفة الذين كان لهم تأثير كبير في مسار المعارف الفلسفية، لم يكتفوا بمعالجة موضوع واحد من مواضيع المعرفة، سواء من فلاسفة العصور القديمة أو العصور الوسطى أو الحديثة، بل كان اهتمامهم غير مقيد بتخصص محدد ضيق كما هو الشأن في العلوم المادية، فوصفوا بأصحاب الفكر الموسوعي، وهذا ينسحب على الفلاسفة المعاصرين، مثل كارل بوبر، إذ حاولوا صياغة نظريات شاملة.

إن ما يميز معرفة الفيلسوف أنها معرفة تشكلت من خلال إعمال العقل في أنواع المعارف الأخرى، يبين أن الفيلسوف يختلف عن غيره من الباحثين، من حيث سعة موضوع بحثه ومادته، فهو ينظر في المعارف التي توصل إليها أصحاب المعارف الأخرى التي تتصف موضوعاتها بالمحدودية والصلابة والجمود، بداية من تلك العلوم التي تشتغل بمعالجة المواضيع المادية، وانتقالا إلى تلك التي تعالج مواضيع عقلية كالمنطق والرياضيات، ثم الصيغة الجديدة للعلوم القديمة عندما تبنت منهجا فرضيا استنباطيا، إن المنهج السقراطي التوليدي يعبر عن الموقف الأصيل للممارسة الفلسفية، و هو معيار لمدى فلسفية النصوص التي نجدها مبثوثة في التراث الفلسفي في مختلف العصور، فهي ترقى إلى مستوى الأصالة الفلسفية، إذا تناولت مواضيع بغض النظر عن مجال التخصص، إن كان موضوعا فيزيائيا أو فلكيا..، مركزة على المطالب الرئيسية للممارسة الفلسفية، التي تتمحور حول ثلاث عمليات أساسية هي التناول الإشكالي لتلك المواضيع، والتناول المفاهيمي، والتناول الحجاجي.

لم يكن سقراط في محاوراته يطلب المفهوم الإجرائي للمعاني، بل كان يريد من وراء حواراته أن يتحرر محاوره من تلك المفاهيم الإجرائية المحدودة التي عادة ما كانت ترتبط بحوادث أو خبرة شخصية مر بها محاوره. مما يعني أن تبني التدريس بالأهداف الإجرائية يتعارض مع العمل الفلسفي الأصيل الذي يسعى للارتقاء بالمفاهيم والتصورات والتصديقات. وإذا كان العمل الفلسفي ينصب على ضبط التصورات وتبرير التصديقات كما قال « محمود يعقوبي» ، في كتابه «أصول الخطاب الفلسفي، محاولة منهجية» (1995 ، ص22) فان ذلك يتم بحركة عقلية يرتقي فيها من المستوى الحسي القابل للقياس إلى المستوى العقلي المجرد الذي يشترط فيه أن يكون جامعا مانعا، بينما العقل العلمي الإجرائي فهو يجتهد على الالتزام أقصى حدود الإجرائية بتبني مفاهيم تستعمل معاني

ومصطلحات يمكن التحقق منها حسيا وقياسها كميا .

إن ما كان مثيرا للشك والجدل في محاورات سقراط هو أنه كان يعمل على تخليص المفاهيم من الأجرأة الضيقة التي عمل رواد المدرسة السلوكية على التأسيس لها بدعوتهم إلى منهج حسي تجريبي يقام على أساسه العمل التربوي التعليمي. وإذا كان ذلك مطلوبا في البحث العلمي التقليدي ، في العصر الحديث ، فإن تطور العلوم المادية التي تستند إلى هذا المنهج واقترابها من النظر الفلسفي واشكالياته ، جعلها تراجع أسسها المنهجية الاستقرائية ، لتتبنى منهجا فرضيا استنباطيا .

وعلاوة على ما سبق ، فإن البحث الفلسفي ، هو بحث ماهوي أو عللي ، يطلب معرفة حقائق الأشياء أو مصادرها ، وهو لا يكتفي بالعلل القريبة أو شروط الظاهرة التي يمكن أن تصاغ في وصف إجرائي ، بل يطلب العلل القصوى ، لأن معرفة الفلسفة معرفة متسامية عما هو حسي من التصورات أو العلل .

إن الخطاب الفلسفي ، كما أشار إلى ذلك « محمود يعقوبي » (1995 ، ص18 ـ 19) ، خطاب متميز من حيث أنه خطاب حجاجي ، على خلاف الخطاب غير الفلسفي أو العلمي في صورته التقليدية ، فهو خطاب برهاني ، بينما الخطاب العلمي المعاصر أصبح خطابا حجاجيا ، وعلة ذلك اقتراب المعالجة العلمية والمنطقية ، من المعالجة الفلسفية . والفرق جلي بين الخطابين .

فإذا كان الخطاب البرهاني يعمل على « ...إثبات أمر بواسطة أمور أخرى ، بحسب قواعد المنطق الصوري ، التي تقوم على عدد معين من المبادئ البديهية ، التي لا تفتقر إلى برهان» (محمود يعقوبي : 1995 ، ص18 - 19) ، فإن الخطاب الحجاجي ، الذي أخذت به العلوم المنطقية والرياضية ، ثم تبنته العلوم الأخرى ، في صورة بناء نسقي ، فهو نشاط عقلي حر من حيث اختيار المقدمات أو الأوليات ، وإنما يشترط فيها الوضوح (محمود يعقوبي: 1995 ، ص18 - 9) وعدم التناقض والإشباع أو الكفاية (أي أن تكفي لبناء نسق فلسفي) (محمد ثابت الفندي ، 1987 ، ص1 ـ 9)

إن صاحب النسق الفلسفي حر في اختيار الأوليات التي يعتمدها في حجاجه ، ولكنه ملزم بتحديدها ، مثله مثل صاحب النسق الرياضي في استدلالاته . فهذا يعني أن دارس الفلسفة ليس ملزما بالأخذ بأقوال أو نصوص معينة لفلاسفة محددين عند معالجته لأية قضية كانت ، سواء على مستوى طرح الإشكال أو الأشكلة ، أو في مرحلة معالجة قضايا المفاهيم أو المفهمة ، أو عند الانتقال إلى مرحلة بناء الحجة. مما يؤكد أنه لا توجد معرفة فلسفية معينة يجب الرجوع إليها ، تبعا للمواضيع المراد علاجها ، تماشيا مع مبدأ التخصص الموضوعي أو المذهبي

أو المنهجي. فليس للفلسفة لغة محددة ، يجب استعمالها ، بل إن مدى ما يتوجب عليه هو أن يستعمل اللغة بطريقة فلسفية ، وكذلك بالنسبة للمعرفة ، لا توجد معرفة فلسفية محددة خاصة بالفلسفة ، بل يطلب من المتفلسف أن يستعمل مختلف المعارف بطريقة فلسفية ، لتحقيق ما هو مطلوب منه ، وهو أن يعالج المواضيع المختلفة ، والمتنوعة لا على التحديد ، بداية بطرح الإشكالية ، وتحليل المفاهيم المستعملة من قبل أصحابها ، والاحتجاج على مخالفيه وفقا للقواعد المنطقية .

وهذا التميز الذي انفردت به الفلسفة ، ثم نقلته إلى بقية العلوم ، عندما تكون هذه الأخيرة أمام قضايا مرتبطة بضبط التصورات أو تبرير التصديقات ، أو في الشق الفلسفي للبحث العلمي ، الذي لا يمكن أن يؤسس بحثا علميا ، بدون المرور به ، قبل الانتقال إلى المعالجة العلمية الإجرائية ، ومن ثم فإن هذا التميز هو الذي يدفع إلى القول بتعذر تبني مقاربة التدريس بالأهداف الإجرائية .

3 . تميز منهج البحث الفلسفي: تواجه إستراتيجية التدريس بالأهداف الإجرائية معضلة أخرى ، لا تقل في تأثيرها على مسارها ، وهي معضلة تعدد المناهج الفلسفية في البحث ، على خلاف ما هو معروف في مجال العلوم الرياضية والمادية ، وقد أشار إلى ذلك محمود زيدان(1974 ، ص 5 ـ 7)، حيث بين أن الفلسفة في بحثها تفتقر إلى منهج بحث يلقى إجماعا لدى الفلاسفة ، على غرار الإجماع الموجود عند العلماء الآخرين . فذكر أن ديكارت حاول معالجة هذا المشكل بأن اقترح منهجا مستنبطا من الرياضيات ، من حيث بداهتها ودقة ويقينية نتائجها ، غير أن مسعى ديكارت عارضه فلاسفة آخرون وعلى رأسهم الفيلسوف النقدي كانط ، الذي لم يكتف بمعارضة مسعى ديكارت ، بل جردها من المنهج علاوة على امتلاكها لموضوع متميز خاص بها. وبسبب الاختلاف حول طبيعة منهج البحث الفلسفي ، وطلبا للإجماع والموضوعية والدقة التي تميز بها البحث العلمي ظهر اتجاه ينادي بتأسيس علمي للبحث الفلسفي(ه انز ريشنباخ ، 1968 ، ص12.) ورغم المحاولات العديدة لحل هذا الإشكال المحوري ، فلم يتم تحقيق الاتفاق حول ذلك .

4. تميز موضوع الفلسفة: زيادة على الاختلاف حول منهج فلسفي يمكن تبنيه في البحث الفلسفي ، فإن موضوع الفلسفة يختلف عن موضوع العلم ، أو بتعبير آخر فإن موضوع البحث العلمي يبدو معقدا ، أي مركبا يحتاج إلى تحليل ، فيصبح بسيطا ، بينما موضوع الفلسفة يبدأ بسيطا لينتهي إلى أقصى درجات التعقيد .

إن البحث الفلسفي ينصب على مشكلة يكتنفها الكثير من التعقيد والغموض ، ليس بسبب الجهل بمعطياتها ، لأنها تنطوي على موقف مألوف ،

يبدو سهلا وواضحا ، لكن بإعمال العقل الفلسفي ، في هذا الموضوع المشكلة ، يخرج من دائرة الوضوح ، وفي ذلك قال رسل: هدف الفلسفة هو البدء بشيء بسيط للغاية بحيث لا يستحق الذكر ، والانتهاء بشيء غريب للغاية بحيث لا يصدقه أحد 1956 ، (bertand ، Russell 193)

لقد كان سقراط (ت.399.ق.م.) يبدأ بمناقشة أيِّ موضوع شائع ، و يسأل سامعه عن رأيه الذي يكون عادة ، مستعدا لإبدائه. و بتوالي الأسئلة ، تنكشف الإجابات التي لا تتفق مع الإجابات الأولى. وهكذا تمضي المناقشة حتى يصل الضحية إلى حالة من الحيرة التامة ، و يضطر إلى الاعتراف بأنه لا يعرف شيئا عن الموضوع الذي عبر في البدء عن رأيه فيه بكل ثقة. و هذا معناه التدرج إلى تحصيل الحقيقة عن طريق تكوين التصورات ، و هي الطريقة التي بمقتضاها يسير الفيلسوف بمحدثيه من فروض ظاهرة الصحة إلى إبطالها ، و يحمله بالتالي، إلى وضع فروض جديدة لتوليد الحقيقة. وهنا يمكن القول أن المنهج الفلسفي ينتقل من البسيط إلى المعقد ، بينما المنهج العلمي ينتقل من المركب أو المعقد إلى البسيط ، الذي سيصبح بدوره موضوع بحث للعلم .

ثانيا ـ ديداكتيكا الفلسفة:

إن الدرس الفلسفي درس متميز بشموليته يمكنه أن يستند إلى فلسفة سقراط في التوليد ، وإلى فلسفة أفلاطون في جدلها الصاعد والنازل ، وإلى الفلسفة الإنسانية الأولى التي كانت تهدف إلى تحرير الإنسان الأوربي من منطق أرسطو الثابت الشكلي ، وتوظيف النظريات البنائية في التعلم ، والمقاربة الذهنية للأهداف البيداغوجية ، التي ترى أن المتعلم هو محور العملية التعلمية ، وأن للمتعلم الدور الفعال في اكتساب المعارف ، ردا على أولئك الذين يؤسسون لديداكتيكا تتبنى الموقف السلبي للمتعلم .

كما يجد الأستاذ حرية ديداكتيكية عندما يستند إلى فلسفات متنوعة في إطار مبدأ الحرية المنهجية ، مستلهما الشك المنهجي الديكارتي ، لمساعدة التلميذ على وضع أحكامه المسبقة محط تساؤل ، ويقنعه بالشروع في البحث عن حقيقة ما أو بتحويل مسيره نحو الكوني .

و يمكن لأستاذ الفلسفة أيضا أن يكون لايبنيزيا أو بوبريا ، وأن يرفض الاستقراء كأساس لفكر مضف للطابع الكوني فلسفيا أو قابلا للتعميم الكوني عمليا ، وإن استعمل في الوقت نفسه في الفصل منهج المفهمة المسمى (الاستقراء الموجه بالتعاكس)(ميشيل توزي ومن معه ، 2005 ، ص5 ـ 15) و هو إجراء

بيداغوجي يتمركز أساسا حول النشاط العقلي للتلميذ. ويقوم الأستاذ في هذا العمل باقتراح أمثلة من المسائل الفلسفية والمسائل غير الفلسفية ، أي أمثلة مضادة. ويتعين على التلميذ تحديد معايير التصنيف الضمنية ، والتعيين التدريجي لخصائص المفهوم المقترح أو محمولاته ، وأخيرا التوصل إلى تقديم تعريف له يكون كاملا قدر الإمكان. ويمكن هذا المنهج الأستاذ من جعل التلاميذ يفكرون في العوائق التي صادفتهم أثناء انجازهم للتمارين وفق مختلف الاستراتيجيات العقلية التي استخدموها من أجل تجاوز تلك العوائق ، وهي استراتيجيات عقلية يمكن للتلاميذ استعمالها لاحقا في سياقات أخرى وباستقلالية أكبر(ميشيل توزي ومن معه ، 2005 ، ص39 ـ 40) .

وباعتماد هذا المنهج يتحقق التدريس الفلسفي القائم على ثلاث ركائز أساسية هي المفهومية والإشكال والحجاج ، وهي أهداف لا تتحقق بأن يكتفي التلاميذ بالإنصات إلى الأستاذ ، وأن يتابعوا الأستاذ وهو يفكر أمامهم ، وأحيانا يدخل معهم في موقف حواري...فذلك ليس كافيا لتطوير فكر حر ، وهو الهدف الأساس للفلسفة ، بل يتعلق الأمر بالتوجه إلى عقول التلاميذ ، لأن مطلب العقل أمر أساسي في الفلسفة. لكن يجب تحديدا جعل العقل ينبثق ، وإعطاؤه وسائل الممارسة... واستخدام إجراءات متعددة بهدف تحقيق أهداف محددة ، لن تكون في لحظة معينة سوى أن تترجم للتلاميذ المطلب الفلسفي الكوني.

كما يبدو أيضا أنه من الأهمية بمكان استلهام فلسفة الوجود في تنظيم القطيعة ، نظرا لأن الخطاب الفلسفي ليس إعادة إنتاج للخطاب الاجتماعي السائد وللرأي الشائع ، وإنما هو قطيعة معهما. ويجب لتحقيق ذلك أخذ ما يراد القطع معه بعين الاعتبار والاشتغال عليه أي إخضاعه للنقد . و هنا يبدو أن مواجهة التلميذ للآخرين ، تساهم في إبعاده عن ذاتيته المحددة وعن أرائه ، أي مواجهته للمؤلفين ـ طبعا ودوما ـ ولكن أيضا لأقرانه ، شريطة أن يكون لذلك غايات فلسفية .

ورغم العوائق الكثيرة التي كانت منطلقا لتبرير التحفظ على دكدكة التدريس الفلسفي ، فان ما يدحض ذلك هو أن الفلسفة معرفة ديداكتيكية من حيث جوهرها ، بمعنى أنها تمثل بالنسبة لنفسها بيداغوجيتها الخاصة. فلم يكن لسقراط أن يكون بيداغوجيا في الفلسفة ، وإنما كان بيداغوجيا لأنه كان فيلسوفا ، أي مربيا توليديا. فتدريس الفلسفة لا يحتاج أبدا إلى دياكتيكا تحكمية ، تكون في أحسن الأحوال حشوا ، وفي أسوئها شيئا دخيلا ، ذلك أن الفلسفة هي التي تسائل الديداكتيكا التي تدعي أنها نشاط عملي له ما يبرره معياريا. فالديداكتيكا تعتبر في

رأي من يتقن التفلسف اتقانا كافيا ، مجرد خدعة. ولتحقيق ذلك لا يكفي أن يكون التلميذ قادرا واقعيا وافتراضيا على التفلسف فقط ، بل يتحقق عندما ينتقل إلى مرحلة الفعل ، و أن يراعي الطريقة الفلسفية وأن يضع نفسه أو يوضع في وضعية التفلسف. والتلميذ لا يبلغ هذا المستوى من التفلسف بأن يتفلسف الأستاذ أمامه لكي يتفلسف من تلقاء نفسه ، (فيما عدا بعض الاستثناءات) ، أو أن يقدم الدرس أمامه ، فذلك من أخطاء الأساتذة باعتقادهم أن التلميذ قد بلغ مرحلة التفلسف ، و خلطهم بين منطق التعلم ومنطق التعليم .

فالديداكتيكا الناجعة في الفلسفة تقوم على دراسة للشروط التي سيتمكن التلميذ بمقتضاها من تملك الطريقة الفلسفية ، أي تلك الديداكتيكا التي تركز على طريقة التلميذ وليس خطاب الأستاذ ، والانطلاق من وجهة نظر من يتعلم التفلسف وليس من يتفلسف مسبقا. وحديث الأستاذ ينبغي أن ينصب اهتمامه من جهة ، على ما يتعين عليه أن يجعل التلميذ يفعل حتى يكون قادرا على المفهمة و الأشكلة والحجاج ، ومن جهة أخرى يجب أن يحسن الوسائل والإجراءات المناسبة ، حتى يستطيع تقييم ترقيه في مستوى التفلسف كفعل. فما ينبغي أن يشتغل به هو الطريقة أو المنهجية ، عوض الاقتصار على النظرة الشمولية ، ومحاولة التحديد بعيدا عن الغايات الكلية لبعض أهداف التعلم المحددة والقابلة للتطبيق بالنسبة لتلامذة الأقسام النهائية .

والخلاصة أن الفلسفة إحدى المواد التعليمية التي لا تتحدد فيها الأهداف البيداغوجية المنشودة ، كما هو الشأن في بقية المواد الدراسية الأخرى ومع ذلك ، سيكون من الضروري تنظيم عملية التعلم ، حتى يعرف التلميذ بالتحديد ما هو المطلوب منه. وهنا ينبغي السعي إلى صياغة أهداف الدرس في صيغة قدرات ، وفقا لمقاربة التدريس بالكفاءات من أجل التلميذ حتى تسهل عليه العملية التعلمية.

قائمة المراجع:

1 ـ ايمانويل كانط ، نقد العقل المحض ، ترجمة موسى وهبة ، مركز الإنماء القومي ، بيروت ، د.ت.

2 ـ كارل ياسبرس ، مدخل الى الفلسفة ، ترجمة وتقديم محمد فتحي الشنيطي ، ط1 ، مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، 1967.

3 ـ مجموعة مؤلفين ـ الفلسفة..والديداكتيك ، سلسلة منشورات مخبر العمليات التربوية و السياق الاجتماعي ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران ، الجزائر ، د.ت.

4 ـ محمد الدريج ـ الكفايات في التعليم ـ سلسلة المعرفة للجميع ، عدد 16 .ط. 2000.

5 ـ محمد مصطفى القباح ، إشكالية تدريس الفلسفة ، تدريسا وإنتاجا ـ حالة الوطن العربي ـ مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1 ، بيروت ، 2002.

6 ـ محمود زيدان ، مناهج البحث الفلسفي ، الهيئة المصرية للكتاب ، الإسكندرية ، 1977.

7 ـ محمود يعقوبي ، أصول الخطاب الفلسفي ، محاولة منهجية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995.

8 ـ ميشيل توزي و من معه ، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة ، ترجمة حسن احجيج ، تقديم محمد سبيلا ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2005.
9 ـ هانز ريشنباخ ، نشأة الفلسفة العلمية ، ترجمة فؤاد زكريا ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، 1968.
10- Russell ,Bertrand(1995) ,logic and knowledge essays ,1900 _1950, ed. By Marsh ,London