

تعليم "التفلسف" من أجل تطوير بعض الكفاءات

مليكه بن دودة*

1. التفلسف بدل الفلسفة

« L'éducation c'est présenter un enfant au monde et lui dire : Tiens, voici le monde. Tiens monde, voici l'enfant que je te présente » Arendt.¹

نبدأ حديثنا بمقولة الفيلسوفة آرنست، لأنها تعبر تماما عن كون الهدف من التربية والتعليم، بشكل عام هو تقديم الطفل إلى العالم، دون محاولة التأثير عليه و تمكينه من بعض المهارات التي تساعد على التكيف معه، والفلسفة قد لا تخلو مما يجعلها مادة تربوية، كونها تربي العقل على التفكير الحر والخالى من شوائب التفكير العام.

لهذا فإننا نتحدث في الفلسفة، عندما يتم تناولها كمادة تعليمية عن فعل " التفلسف " الذي يعبر عن وجود نشاط إنساني، يساعد على الارتقاء بالفكر وتحرير العقل من كل القيود الدوغمائية التي تحد من استخداماته، فالتفلسف يوضح أن هنالك فعل، حركة ونشاط، يساعدوا التلميذ/ الطالب، على الارتقاء نحو التفكير النقدي وتجاوز الأحكام المسبقة، على فهم معنى وجوده وعلاقاته بالآخرين.

مانا نعني بالتفلسف؟

استوحيت برامج تدريس الفلسفة في الجزائر في الطورين الثانوي والجامعي من المناهج الفرنسية، التي تعبر في حد ذاتها عن أنموذج (*paradigme*) خاص، قد يسميه البعض بـ أنموذج الأشكلة.

* أستاذة فلسفة، جامعة تلمسان ؛ باحثة مشاركة بالمركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجية الاجتماعية و الثقافية.
¹ Hannah, Arendt, *La condition de l'homme moderne*.

« Paradigme problématisant » یختلف عن نماذج أخرى² تعتمد في الأساس على تلقين المعارف الفلسفية الخاصة بمذهب أو فيلسوف، نختصر هذا النموذج في العبارة التالية لـ **توزي**:

« Formuler des problèmes au choix, à partir de notions, en s'appuyant sur des auteurs et cheminer pour tenter de les résoudre, tel est le point focal du programme français. Celui qui oriente le cours du professeur comme « œuvre », la dissertation de l'élève comme réflexion personnelle ».

في هذا المنظور نفهم أنه يتعين على الأستاذ تدريس "التفلسف لا الفلسفة" وهذا بالذات ما لا يحدث في المدرسة الجزائرية إذ تم تقليد البرامج الفرنسية دون التفكير في المناهج. التفلسف يعني أن يوضع التلميذ في حالة "شك"، يراجع فيها ذاته، آرائه الأولى، والحقائق التي تلقاها من خلال التربية الأولى، يتم ذلك من خلال العمل على إيقاظ قدرته على التساؤل أي على مسائلة الذات والأفكار المسبقة ومواجهتها مع أفكار الفلاسفة وحتى أفكار زملائه والبحث عن حلول تعبر في الأخير عن تفكيره الخاص، يعرف الفيلسوف *André Perrin*، التفلسف كما يلي :

« Philosopher consiste donc à exercer le talent de la raison en réfléchissant de façon critique à partir des philosophes en lesquels s'est historiquement développée l'idée de la philosophie, c'est cela qui peut s'apprendre et c'est cela qui doit être enseigné »³.

2. المثلث التعليمي للتفلسف

بلوغ مرحلة التفلسف تتطلب من التلميذ القدرة على الانتقال من السؤال العرضي إلى السؤال الجوهرى الذي يحمل رهان فلسفى حقيقى و القدرة على تقديم حجة عقلية وكذا القدرة على القبض على المفهوم الحقيقى، هذا

² On peut citer : paradigme « dogmatique- idéologique », paradigme historique - patrimonial », paradigme « praxéologique -éthique » et d'autre...

³ André, Perrin,

ما يحاول اختصاره توزي⁴، و هو يصنف هذه القدرات الثلاث في ما يسميه بالمثلث التعليمي للتفلسف⁵ :

أ. القدرة على الفهم الفلسفية لمصطلح ما: ربط اللغة بالفكر من خلال التحديد الفلسفي لمصطلح أو مشكل ما
ب. القدرة على الأشكلة الفلسفية لسؤال أو مصطلح: التساؤل لمواجهة الحقائق القديمة:

« la pseudo évidence de l'opinion »

ت. القدرة على المحاججة الفلسفية لطرح ما: بناء خطاب متجانس، منطقي يسعى إلى العالمية من خلال عقلانية الطرح، كما يمكن اعتبار هذه القدرات الثلاث مرتبطة بعضها ببعض لهذا سميت بالمثلث الديدائكتيكي، إذ يقول، توزي :

« On ne rend en effet une affirmation problématique qu'en argumentant son doute. Et on ne problématisé une question qu'en définissant le sens de ses termes, car une question philosophique est toujours interpellation sur une notion,... »⁷

يحقق هذا المثلث ما يسميه المختصين في تعليمية الفلسفة "بالهدف-الجوهري" « objectif noyau »⁸ من تعليم الفلسفة، إذ تعتبر هذه القدرات الثلاث، أهدافا ديداكتيكية جوهرية، تتحقق من خلال كفاءات فلسفية قاعدية هي:

- قراءة النصوص الفلسفية.
- كتابة المقالة الفلسفية.
- العمل على الشفهي والمناقشة .

⁴ Tozzi, Michel, Penser par soi-même, initiation à la philosophie, Chronique Sociale, Lyon, 1994.

⁵ يتعلق الأمر بوصفه للقدرات القاعدية، الموجودة في الفلسفة.

⁶ Tozzi, Michel, « Pour l'auto questionnement de nos certitudes », in GFEN, pratiques de la philosophie n°3, 1993, pp.15-19.

⁷ Ibidem, p.35.

⁸ "Un compromis didactique entre ce qu'il faut enseigner comme étant l'essentiel de la philosophie(logique disciplinaire du contenu), et ce que les élève peuvent assimiler logique d'acquisition des apprenants ».

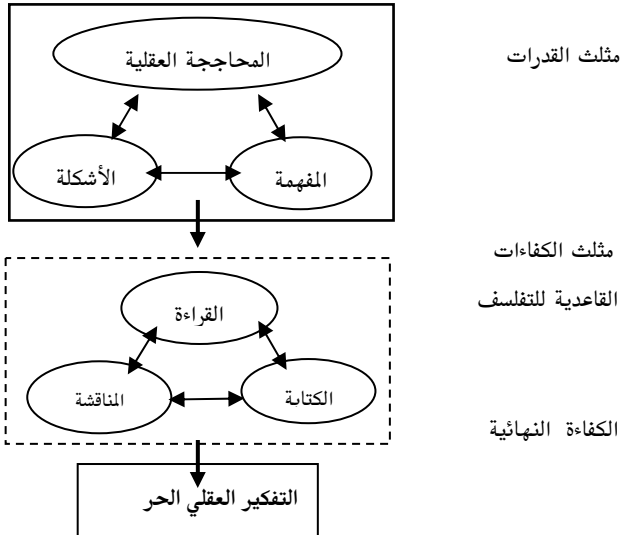
فیما تتمثل هذه الكفاءات القاعدیة؟

القراءة الفلسفیة لنص فلسفی تعنی أن یتستیع المتعلم أن یحدد ما الذی یجعل من هذا النص فلسفیا (إیجاد المشكل، الحجج والحقل المفاهیمی الفلسفی)، القبض على الرهان الفلسفی الذی یجعل الطالب أو التلمیذ معنی بالمشكل المطروح.

المناقشة الشفهیة، تحیلنا هذه الكفاءة إلى التقليد یونانی فی أثینا حیث كانت تقام المؤدبات الفلسفیة، ویتیمز فیها الفیلسوف بقدرته على تميز بین كل أطروحات وإیجاد التناقض فیها ونقدها فی نفس الوقت من خلال تفاعلی التسرع فی الحدیث والتركیز لدى الاستماع للغير.

« ...garantissant une éthique communicationnelle, et la rigueur cognitive d'une progression de la pensée par rapport au thème débattu »

الكتابة الفلسفیة على المتعلم أن یتمكن من الأشکلة والمفهمة و المحجاجة فی آن واحد، فكتابة المقالة الفلسفیة تحت الطالب على البحت عن الموضوعیة حتی لو كانت أفكاره ملیئة بالأحكام المسبقة.



المثلث التعلیمی للتفلسف والكفاءات الفلسفیة

بدورها تعتبر هذه الكفاءات الثلاث العوامل الأساسية التي تهيئ المتعلم إلى اكتساب الكفاءة النهائية المنتظرة من تعلم الفلسفة، ألا وهي تحرير العقل من كل القيود التي تعيق التفكير العقلي الحر. العمل على تطوير هذه الكفاءات الفلسفية، جعل بعض المشتغلين في تعليمية الفلسفة وعلى رأسهم توزي، الذي فكر في تطبيق هذه الكفاءات من خلال العمل الجماعي في القسم وتدريب التلاميذ على النقد الذاتي، فمثلا يمكن مطالبة التلاميذ بكتابة مقالة فلسفية، وقراءة بعضهم لبعض ووضوح بطاقات ملاحظات حول مستوى المحاججة والمفهمة في مقالة زميلهم، فالتعود على قراءة مقالة الزميل تساعد التلميذ على إعادة قراءة مقالته ونقدها من جديد، مما يساعد على تطوير قدرات النقد الذاتي.

3. المقاربة بالكفاءات في الفلسفة

بدأ توزي التركيز على الكفاءات وتدریس الفلسفة من خلال الكفاءات، خاصة بعد لقائه بالمختص في علوم التربية و البيداغوجية ميريو *P.Meirieu* سنة 1986 حيث شجعه هذا الأخير على تحضير رسالة الدكتوراه المناقشة سنة 1992 و الموسومة "مساهمة ليداكتيك في تعليم التفلسف" إذ يتحدث فيها عن الكفاءات في الفلسفة ويصف فيها القدرات الثلاث (المفهمة، الأشكلة، المحاججة) ولعل هذا اللقاء بين ميريو وتوزي شكل اللحظات الأولى لبداية الكلام عن المقاربة بالكفاءات⁹ في تدریس الفلسفة.

و بمناسبة حديثنا عن المقاربة بالكفاءات، يمكن اعتبار أن لكل مادة تعليمية وضع خاص أثناء استخدامها، وهذا أمر طبيعي، إذ يتصور كل معلم أن مادته خاصة (spécifique)، ولا يمكن أن تشبه بقية المواد في حالة ما إذا تعلق الأمر بتطبيق أية مقارنة من المقاربات، وهذا حال الفلسفة التي يجد

⁹ الكفاءة في التعليمية بشكل عام، حسب مصطفى مصطفى (أنظر صفحة 54 من هذا "الدفتري"، هي أن يتمكن المتعلم من تعبئة (توظيف) موارده الفردية قصد حل إشكال (مشكل، مسألة) يعترضه، في حينه. هي أيضا القدرة على حسن التصرف عند معالجة إشكال ما.

معلمیها دوما صعوبة فی تطبیق المقاربات التعلیمیة بل وحتى فی الاعتراف بنجاحتها، نظرا للطبیعة التأملیة للفلسفة فكیف یمكن تطبیق هذه المقاربة فی الفلسفة، وما هی الحلول العملیة التی یمكن ترقبها؟
 یعتبر **میریو**، أن المقاربة بالكفاءات ظهرت فی زمن تعالت فیہ بعض أصوات المختصین، الداعیة إلى الارتقاء بالتلمیذ وتطوير شخصیتة، ومحاولة إسعاده أثناء التعلم، فظهرت المقاربة بالكفاءات لتوجیه هذه الخطابات نحو ممارسات واقعیة و عملیة فی القسم. لكن قد تستوقفنا المقولة الشهیره للفیلسوف الفرنسی سارتر وهو یحدثنا عن تطوير الكفاءات فی الفلسفة:

« On n'atteint pas plus le « philosophe » par l'accumulation des compétences philosophiques qu'on n'atteindra l'unité en entassant des 9 à la droite de 0.99 »¹⁰

قد نوافق إلى حد بعید، سارتر، فی طرحه هذا، لأن طبیعة التفلسف لا یمكن أن تتحقق فقط من خلال التحكم فی بعض الكفاءات، لكن هل الهدف من تدريس الفلسفة هو تكوين فلاسفة؟ فالكفاءات الفلسفیة المستهدفة من برامج الفلسفة كفیلة بأن تساعد المتعلم على الاستقلال بشخصیتة والتحرر بفكره حتى إذا لم یصبح فیلسوفا
 إن تطبیق المقاربة بالكفاءات فی الفلسفة أهدافها دقیقة ومحددة، تتمثل فی :

- أولا تحقیق الشروط المناسبة لجعل المتعلم یندمج ویقترب أكثر من الدرس الفلسفی، (فنحن بحاجة إلى شروط کی نتفلسف، لكن هذه الشروط تبقى دوما غیر كافیة).

- ثانیا فی تحقیق حسن التفكير الفلسفی وحسن الأداء الفلسفی وحسن الوجود بالفلسفة.

¹⁰ Sartre, Jean Paul, *Question de méthode*.

4. مثال عن تطبيق المقاربة بالكفاءات "الفرق بين الحجة والمثال"

من خلال تجارب المختصين في مجال التعليمية ومن خلال تجربتي المتواضعة في تدريس الفلسفة، لوحظ أنه أثناء كتابة المقالات الفلسفية كثيرا ما يخلط الطلبة بين الحجة والمثال خاصة على مستوى النهائي. كيف يمكن من خلال المقاربة الجديدة، أن يساعد الأستاذ المتعلم على تجاوز هذه الصعوبة؟ أعرض فيما سيأتي مبادرتي الخاصة مع طلبة الفلسفة بجامعة تلمسان.

اقترحت على طلبة السنة أولى جامعي قراءة الصفحة الأولى من كتاب "مقالة الطريقة" للفيلسوف ديكرت، وطالبتهم في مرحلة أولى أن يستخرجوا الأمثلة التي يستعملها الكاتب لتوضيح فكرته الأساسية، كان الأمر يبدو بسيطا عند بداية المهمة، لكن بعد قراءة أعمال الطلبة، اكتشفت واكتشفوا كذلك، أن السهل كان أصعب مما توقع الجميع، إذ لم يستطع أحدهم أن يقبض على المثالين الوحيدين الموجودين في الصفحة الأولى، وغالبا ما اعتبروا المثال الثاني عبارة عن حجة عقلية، فحار الطلبة في أمر أنفسهم أكثر مما حرت أنا في أمرهم، ولكي يدركوا تداعيات هذا الخلط بين الحجة والمثال على تكوينهم الفلسفي وكيف يمكن أن يتجاوزوه، قمت بتحضير حصتين لا غير، لمساعدتهم على القبض على الفوارق الموجودة بين المثال والحجة، فالمثال ليس حجة ولا يمكن أن يصبح حجة إلا إذا كان مرتبط بنسق شرح، أو منظومة شرح شاملة ولا يبقى مجرد فعل أو حادث منعزل.

1.4. تنظيم الدرس:

تنظيم القسم: في حصة التطبيقات، عمل فردي بمشاركة الأستاذ في المرحلة الأولى ثم جماعي مع الزملاء في المرحلة الثانية.

أ/ المرحلة الأولى:

يحاول الأستاذ الاشتغال على مقالات ونصوص بعض المؤلفين ومقارنتها بنصوص التلاميذ نفسها، إذ يطالب الأستاذ التلاميذ بالاشتغال على نص لفيلسوف، وعلى مقالته الخاصة في نفس الوقت بوضع سطر كلما تعلق الأمر بمثال، و سطر آخر بلون مختلف عندما يتعلق الأمر بحجة عقلية، ولون آخر عندما يتعلق الأمر بمقولة مؤلف، ليكتشف التلميذ كيف يحدث التناسب أثناء الكتابة الفلسفية بين الحجة والمثال والمقولة، فإذا وجد التلميذ أن هنالك لون يغيب أو يكاد يغيب وآخر يطغى، يستنتج أن النص غير متوازن فإذا كثرت الأمثلة وغابت الحجج، يفهم أن النص لم يبلغ بعد مستوى المحاجة والمفهمة أما إذا كانت الحجج هي الطاغية نفهم أننا أمام نص عقلي، تنقصه الواقعية، وإذا كثر فيه الاستشهاد، يفهم أنه أمام نص كسول غاب فيه صاحبه، كذلك كان الأمر عندما اكتشف طلبتي أن هنالك أربعة حجج مقابل مثالين في نص مقالة الطريقة لديكارت، فسهلت المهمة للطلبة حتى يفهموا كيف تتجلى العقلانية (rationalisme) أثناء الكتابة الفلسفية، وسهل علي الأمر لأشرح لهم فلسفة ديكارت العقلانية، هذا طبعاً إلى جانب اكتشافهم لهندسة النص الديكارتية الذي ينتقل من الحجة إلى المثال لبناء فكرته وإقناع القارئ بها.

ب/ المرحلة الثانية:

أطالب من كل طالب بكتابة مقالة فلسفية يقدمها لزميل له، يقرأها ويستخرج منه الأمثلة والحجج كما في المرحلة الأولى ويحاول أن يحكم بعد ذلك على مستوى عقلانية النص و واقعيته ويعرضها على زميله محاولاً إقناعه برأيه أمام بقية القسم، وعلى الطالب الثاني أن يدافع على نصه أو يتقبل الانتقادات الموجهة إليه.

2.4. أهداف الدرس:

أ. معرفة: على الطالب أن يتمكن بعد الحصتين من تحديد الفوارق الأساسية بين الحجة والمثال، وتعريفهما بشكل واضح دون اللجوء إلى القاموس الفلسفي.

ب. حسن الأداء: في نهاية الحصتين على الطالب أن يتمكن، بطريقة أفضل من السابق، من:

° القبض على الاستراتيجيات التي تمكن الفيلسوف من خلالها إلى الوصول بقرائه إلى فكرته الأساسية،

° فهم كيفية الانتقال من السبب إلى النتيجة،

° كيف يستعمل الحجة ويدعمها بمثال أثناء الكتابة الفلسفية،

° كما يتمكن من الحكم على مدى عقلانية وواقعية النص من خلال تقدير نسبة استعمال الحجج والأمثلة في النص.

ج- حسن الوجود: في الأخير على الطالب أن يحسن قدرته على النقد-الذاتي، والتصحيح الذاتي و أن يكشف بأن التعلم يتحقق من خلال الاشتغال على الأمور البسيطة و المفاهيم المحددة.

5. حتى لا ننسى أن الفلسفة هي محبة الحكمة !

« (...) Elle m'incitait à chérir, à chercher, à conquérir, à posséder et à embrasser énergiquement la sagesse elle-même, quelle qu'elle fut. C'était un feu, un désir brûlant. » Saint Augustin.*

في الفلسفة، وفي العلوم المرتبطة بالإنسان بشكل عام، يمكننا أن نخلق كل الظروف المناسبة ونحقق كل الشروط الممكنة، لكن الفعل لن ينبثق إلا إذا التقت ذات بذات أخرى، ولعلّ تعليم "الفيلوسوفيا" محبة الحكمة، يتطلب

* هكذا تحدث القديس أوغسطين، بعد قراءته لـ « Hortensius de Cicéron ». أنظر اعترافات أوغسطين.

من الأستاذ تعليم أو تبليغ المحبة؛ أن تستوعب شيئاً في الفلسفة معناه أنك كنت ولو للحظة محباً للحكمة، فالأستاذ الذي يجعل المتعلم يفهم شيئاً من درسه يعني أنه تمكن من إغرائه وإيقاظ الرغبة لديه و استطاع تحريك العناصر الأساسية لمحبة الحكمة، أي تمكن من تحضير وإحضار كيمياء الحب لديه. مهمة المعلم تتمثل إذاً، في جعل التلميذ يحب المحبة، غير أن هذا لا تحققه كل المقاربات البيداغوجية مهما بلغت نجاعتها، الحب حالة تنتقل من المعلم إلى المتعلم، في لحظة لا يحددها موضوع الدرس ولا أهدافه الديداكتيكية. فالطالب/ التلميذ يكتشف هذا الحب لدى أستاذه من خلال تلك العلامات الصغيرة التي تظهر عليه دون أية إرادة منه، أي من خلال طريقة حديثه، كيفية تحضيره لأدواته في القسم، كلامه عن الفلاسفة الذين تأثر بهم، عن حياتهم وآرائهم، طريقة تحليله لمفهوم ما وسعادته عند وضع مقاربات تبين إبداع العقل الإنساني، عندما يبلغ حالة "الفهم"، سعادة الفكر بأنه قبض على المشكل الحقيقي، المعنى الخفي والجوهر الموارى وراء الأحكام المسبقة والمعارف الموروثة، رغبة الفهم ولذة تجاوز كل شيء مع تلاميذه، إنها حالة من الصفاء العقلي لا تشوبها بأي شكل من الأشكال، بقايا الفكر العام. هي لحظة تفلسف وبامتياز يبلغها أمام تلاميذه، يتجلى فيها حبه للفلسفة فينقل عدوى هذا الحب لتلاميذه، عندها تلتقي الذات المعلمة بالذات المتعلمة عند حب "محبة الحكمة"، فيحدث الفهم بفضل القدرة على الحب لدى المعلم والمتعلم.