

## إستراتيجية السؤال في الدرس الفلسفي

نحو برادينغ المحبة في طلب الحكمة لأبي حامد الغزالي مقترحا

أ.كريم محمد بن يمينة\*

« إن السؤال هو ما يبقى، وما يبقى فهو من طبيعة إلهية، لذلك فإن السؤال شوق، قد يفهم أنه شوق إلى اليقين، فليكن، أما عندي فهو شوق إلى الموت، لأن الموت هو مدخل اليقين ...

ليس السؤال هو ما يقتضي الإجابة، إنما ما يقتضي ذاته فحسب، والإجابة إذ تكون - لو كانت- فإنما هي أقرب إلى استراحة المقاتل. فالسؤال مقاتل، بل هو حتى مقاتل بطولي من نوع نادر...».

أ.محمد قاري - في البدء كان السؤال .

### استهلال:

يَتَمَثَّلُ "الدرس الفلسفي" نسقا مفتوحا على كل احتمال، مناسبة لقراءة تحليلية وإجراء نقدي يجمع بين سلطة البيداغوجيا، ومرونة الفيولصوفيا، يستدعي جملة من الطرائق والمناهج، ليصبح الحسم عندئذ مستحيلا، والإلغاء إيتيقا ممكنة، بدءًا بسؤال "ما الفلسفة؟" الذي يعد مدخلا سيميوطيقيا، ومقدمة ابستمولوجية لكل تفلسف، لقد كان "السؤال" ولا يزال الطريق إلى الحكمة والفهم والمعرفة، لا بقصد نيل جواب ما، وإنما لتجاوز عائق، ومعاداة رتابة، فتنوع الأسئلة وكثرتها في الفلسفة من خصائص التفكير وأخلاقيات التساؤل، ويستدعي "الدرس الفلسفي" جملة من الاستراتيجيات والمشكلات والتساؤلات، فكيف نستثمر السؤال ديداكتيكيا لتنشيط الحيرة والدهشة بين أطراف الحوارية، قصد إرباك المعرفة، وخلخلة السياقات والأنساق، ليؤول السؤال عن السؤال منهجا لفلسفة تعد بالكثير، وتبشر بميلاد عقلانية تنويرية محملة بالرغبة، ومحكمة عن الاغتراب؟

أولاً = الفعل البيداغوجي [بين سلطة الميتودولوجيا وإنسانية الأيديولوجيا]:

يتطلب الفعل البيداغوجي حضوراً سياقياً (سابقاً)، وإجراءً نظامياً (تنظيمياً)، وممارسة محكمة (معقنة)، غير قابلة للعشوائية ولا للارتجالية، فكل ديداكتيك (*didactic*) يتمثل وفق معطى ميتودولوجي يستجيب لاستراتيجية معلنة ذات محاولة تعليمية، «إن كل فعل بيداغوجي إنما هو، موضوعياً، عنف رمزي على اعتبار أنه فرض، بواسطة سلطة اعتباطية، لاعتباط ثقافي»<sup>(01)</sup>، فملثما تتيح البيداغوجيا أداءً تربوياً ومنهجاً أساسياً وتمثلاً حضارياً، فإنها في الوقت ذاته تعيق مستويات طبيعية وإنسانية عن التواصلية والحوارية والتفاعلية، فوظيفة البيداغوجيا إيصال (اكتساب) كمٍ من المعلومات وفق خطوات إجرائية وتقنيات معينة ووسائل محددة، في اعتباطية مؤدلجة، وتصميمات مهندسة وقوانين مدنسة، سبيلها قمع كل إبداعية ممكنة، وكل فردانية خاصة، وكل ابتكارية متاحة، ومهما حاول البيداغوجيون أن يستثمروا في أشكال الفعل التعليمي، قصد تلميحه، وصبغه بجودة المردود الكيفي، وجدوة الإحصاء الكمي، فهذا كله لا يشفع لهم ذلك العنف الممارس باسم الدرس النموذجي والسياقي، واحترام تقاليد المنظومة التعليمية.

ترتكز البيداغوجيا على كفايات، ومضامين، ووسائل، وتقويمات، وطرائق في بطاقات برمجية، وأنماط إلقاءية، ومبادئ تلقائية، تقيّد فعالية التفكير الإنساني، وتحدّ من طاقاته الإبداعية، مما يستدعي إيجاد بديل ديداكتيكي (تكتيكي) ابتكاري مفتوح، ف «.. يصبح المدرس أو مجموعة من المدرسين في منهجية الابتكار التربوي "باحثين" عن وسائل متنوعة لتحسين حالة غير مرضية: يتعلق الأمر بالبحث عن حلول في إطار الفعل. والشخص المكلف بالمنهجية له إذن دور أساسي في تنشيط وطرح السؤال ودعم الأستاذ أو الأساتذة، ثم توجيه مسيرته وتقويم النتائج. بحيث لا يمكن

للمراجع النظرية إلا المساهمة في وضع قواعد لهذه الأفعال والبحث عن الذات»<sup>(02)</sup>، يتولى أستاذ "المنهجية" عمليات التدبير بترصد الهفوات وتدارك المغالطات، فيسعى إلى توحيد الطرائق بين مختلف المقاييس، بما يتيح للمدرسين كمًا مهمًا، وزخماً هائلاً من المقترحات للخروج من ثنائية [الأستاذ المحاضر والطالب المتابع]، أو من أحادية [الأستاذ قطب المعلومة]، أو من ثلاثية [سلطان الدرس، وسلطة المعلم، وسطوة المتعلم]، فهو بمثابة النسيج المعرفي، والنسيج الاستشاري في عمليات التطبيق والتنسيق، وكذا تمثلات التقويم، وأدبيات الصوغ، ونمذجة الأسئلة، وشكلنة الإجابات.

يشير ماهر تريمش في مقدمة ترجمته لكتاب "إعادة الإنتاج" إلى أنه «.. لا يتهيأ للتعليم بإسناده مؤسسات وأساتذة أن يفرضوا ثقافة اعتباطية هي نتاج قوى قُدمت على أنها ثقافة كونية بريئة إلا يتوسط سلطة اعتباطية أي سلطة رمزية معلقة عن شروط إنتاجها الاجتماعية أو بالأحرى عُلقَت شروطها في الوعي، كلّ مؤسسات إنتاج المثقفين وكثيرين منهم أُفرغ عليهم هذا الاعتبار والزمهم، فمنهم من يعيد إنتاجه ألا يعيه وهم جُلّ، ومنهم من يعيد إنتاجه تميّزًا ظانًا أنه يزداد من السلطة الرمزية "كيل بعير"، ومنهم من سعى سعيه إلى فضحه وما بدّل تبديلاً»<sup>(03)</sup>، فحين يقف المعلم مستخدمًا آليات الشك والانتقاد بدل الاعتقاد في صحة الطريقة، ويلحظ مدى تجاوب الطلبة للكيفيات المستخدمة أثناء الدرس، ويتساءل عقب كل حصة عن نقاط الفشل ومرتكزات النجاح، وله أن يقترح بدائل تصب في صالح الفعل الديدانكتيكي، بتصويب أو تعديل أو تغيير أو إلغاء لحدث ما، عندئذ يحق له مراجعة مقولة "انتهى الدرس"، واستبدالها بثقافة "وصل الدرس".

يَتَوَهَّم الأستاذ أثناء تقديمه للدرس أنه مطالب بإيصال معارف أولية (الزامية)، وتفريغ منهاج في كراريس وأوراق التلاميذ [بدل عقولهم]، بينما الأصل في الفعل البيداغوجي أن يُسكَب محتوى المنهاج في إجراء

منهجي، يتوافق مع طبيعة الطالب، ويستجيب لقدراته ويتناسب مع حاجاته، ويراعى فيه مستويات التلقي، وصعوبات التعلم، ف«عندما نطالب الأساتذة بتوضيح دور الطلاب في المنهج، فإن عددا كبيرا منهم سيقول بأن الأمر يتعلق بتعلم جزء أو كل المضمون المطلوب من أجل الحصول على النتائج المرجوة، فيما سيرى آخرون ضرورة انخراط الطلاب أكثر في معرفة مادة قيد الدرس وإيصال اهتماماتهم وحاجياتهم. أما في الأخير سيعتبر القليل الباقي أن دور الطالب يكمن في تغيير شخصيته كليا ومراقبة تعلمه الذاتي، ثم أن يتحرر ويتقاسم تجارب الحياة مع الزملاء والأساتذة مع إبقاء باب السؤال مفتوحا دائما في الأفكار التي تصل من هذا أو ذاك. هكذا إن تمثل المنهج كوحدة مضمون، برنامج دراسة، تجربة تعلم للطلاب أو كضرورة تفاعلية للتعليم والتعلم تستند على آفاق منفصلة. لذا كيف يمكن إعداد (تصور) وتنفيذ أو تقويم منهج عندما يتوفر كل أستاذ باحث من نفس الفريق على تصوراته للأدوار المطلوبة من الطلاب؟»<sup>(04)</sup>، لذا يقاس مؤشر جدوى الدرس بالأثر الذي يبقى بعد اندثار الامتحان، ومدى إقدام الطالب على الخطو في البحث، والسعي للتأكد من صحة أو كذب ما تلقاه سابقا، وبما سيستمر في عقله لاحقا.

يربط رولاند فياو مهمة المؤسسات التعليمية بإنتاج طلبة ذوي مؤهلات نقدية واستفهامية ف«.. من الصعوبة ..، أن يقتصر دور مؤسسة التعليم العالي على مساعدة الطالب ليصبح مهنيا كفوًا، بل تفضل مساعدته ليصبح طالبا كفوًا في تعلمه، إذ إن التحول السريع للمعارف في جميع مجالات الأنشطة الإنسانية يفرض أن يكون الطالب اليوم -ومن المرجح أكثر غدا- أن يصبح متعلما مدى الحياة»<sup>(05)</sup>، فلا ينتهي التعلم بمجرد إقدام الطالب على مغادرة الجامعة، فأدلوجة تخريج الطلبة لممارسة العمل، تقضي على سنوات من التأهيل والإعداد والتكوين المستمر، فعيب البيداغوجيا أنها تفكر في منح الطالب شهادة الخروج إلى ميادين الشغل، وكان أولى بها أن تعتبره دخولا إلى ممارسة البناءات وتطبيق

التوجهات، والاستفادة وكذا الاستزادة أكثر تحت طائل الخبرة وميتودولوجيا الواقع.

تتوهج الأيديولوجيا عند كل خطاب، وهذا ما يستوجب حيطة بالغة عند ترسيم البيداغوجيا وتوسيمها، إذ «.. يتصور البعض أن عصرنا الحالي لم يعد عصر الأيديولوجيا، بعد أن انهارت منظومة البلدان الاشتراكية، والتي كانت تمثل أحد طرفي الصراع الأيديولوجي مع منظومة البلدان الرأسمالية. وحتى وإذا سلمنا بأن انهيار (النظام) يستتبع انهيار (النظرية)، فلا ينبغي أن يفهم أن هذا يعني انتصار نظرية أخرى مقابلة، وقد يكون ذلك الانتصار مرحليا، لكنه على أية حال يثبت أن المسألة ليست انهيارا لمطلق الأيديولوجيا، وإنما هو انهيار لأيديولوجيا بعينها، وبالتالي فسوف يظل الإنسان متحركا وفق أيديولوجيا وسوف يظل المجتمع البشري منطلقا من أسس أيديولوجية أيا كان اسم هذه الأيديولوجيا»<sup>(06)</sup>، فلا تسعى الإنسانية فلسفيا إلى التحرر من هذه الفكرافية إنما تبتغي تأطيرها، وإخضاعها لمقتضيات العرض والطلب، فيحظى الحديث في الأيديولوجيا بيداغوجيا، أكثر من أن تذوب التعليمية في أنسجة الأفكار الحاضرة بقهر وعصابية.

تستند "الابتكارية" في التنشيط على مبدأ الحرية، ومراعاة أخلاقيات الحوار واحترام الرأي الآخر والعدل في تقسيم الأدوار المعرفية والوحدات الزمنية، والمناقشة الهادفة، والإصغاء المثمر، والطرح الجاد للمواضيع والمضامين والوحدات دون قيد ولا منع، في ديموقراطية دائمة ومسئولة، مع التركيز على سلامة اللغة، والدعوة إلى تنمية المهارات الخفية والطاقات المعطلة، والتحفيز على ذلك في سباق تقويهي، وسباق تقييبي، بينما يكتفي المدرس بالحياد والملاحظة والانتباه متابعا أعضاء الحلقة، ومتتبعا لمردود كل فرد من منتسبيها.

ثانيا = التدريس الفلسفي [بين الاستقلال الفلسفي والاستلاب النسقي]:

تُهيمن تعليمية "الفلسفة" على ميتودولوجية النسق، لتعلن انزياحا فكريا عن ذاتية المتلقي في تبليغية مباغته فـ.. ليست الفلسفة لاستنارة فكر صاحبها وحده، أو لتطهير روحه وامتعة نفسه فحسب. إنها تدعو للتبليغ، ويسعى الناس إلى تعلمها. إلا أن تبليغها أو تعليمها يختلف بحكم طبيعتها كثيرا أو قليلا عما يسلك في غيرها من سبل .. [و من بين] المناهج المختصة بالتعليم والتبليغ: التهيئة، الحوار، الأسطورة، الشعر<sup>(07)</sup>، فلسفية الفلسفة لا تمل من ابتكار المناهج، وصياغة الماهيات، واقتراح المنظومات والمفاهيم التي تقود الفعل التعليمي في تشكيلات خطابية متباينة الملفوظات، ومتفاوتة المدلولات، إلى انفتاحية لا تكف عن إنتاج النصوص، وإبداع التصورات، فحاجة الفلسفة إلى التعليمية هي حالة من الاستفهامية التي ترافق كل إشكالية تسبق أنطولوجيا الإنسان في فهم تراجيديا الوجود.

يفرق سعيد إسماعيل علي (د) بين "الفلسفة" و"التربية" مؤكدا أنه «.. هناك من المشتغلين بالفلسفة من ينظرون من (علّ) باعتبار أنهم هم المفكرون وأصحاب النظر والفهم والوعي والبصر. هم أصحاب الجباه العالية الذين يخططون ويرسمون الأهداف ويحددون المعاني ويضعون النموذج أما التربويون فهم مجرد منفذين.. التربويون في نظر هؤلاء مجموعة (مدرسين) يقفون في فصل دراسي أمامهم "تلاميذ" ووراءهم سبورة، كل مهمتهم أن ينقلوا ما يحملونه من (معرفة) وهي عادة من ذلك النوع البسيط الذي يخلو من التجديد والابتكار، وبالتالي يقتصر جهد (التربية) على تعريف هؤلاء المدرسين بـ (كيف يُعلّمون)؟.. أما التربويون فينظرون إلى المشتغلين بالفلسفة على أنهم أناس كل بضاعتهم "كلام" يجيء من كلام لينتهي إلى كلام في حلقة مفرغة وكأنهم هم المعنيون بمن يقولون (تسمع جعجة ولا ترى طحنا)!»<sup>(08)</sup>، فبين انفصام رجال التربية، وانفصال أهل

الفلسفة يغدو الدرس لعبة من الكلمات والتسميات، والاصطلاحات التي تؤسس لميتافيزيقا المفهوم، وثنولوجيا الراهن، مما يستوجب تبادل المراكز خدمة للفعل التعليمي، فعلى المدرس أن يستفيد من شمولية النظر لإبداع التصورات، كما يتوجب على الفيلسوف أن يطوِّع المطلق لصالح الدرس، حتى يتمكن من تحقيق الفهم في إجرائية تخضع لثنائية الزمان والمكان، وإرادة البيداغوجيا.

ينتج عن إلحاق "الفلسفة" بـ "الدرس" ميلاد بيداغوجيا تقوم على تحويل المنهج إلى مجموعة من العمليات المنهجية قصد تنميط التقييم للقرارات التربوية، وتطويع الأسئلة بما يخدم المقررات والامتحانات، ف«التدريس نشاط إنساني يتضمن-كغيره من الأنشطة الإنسانية- إصدار أحكام قيمية. وفي اعتقادنا أنه يتعين على أفراد المعلمين أن يتوصلوا إلى قيمهم بأنفسهم، ولهذا لن نحاول أن نوحى إليهم بالإجابات الصحيحة للأسئلة التي سنثيرها ... وإنما سنقتصر على اقتراح الطرق التي تساعدهم على التفكير في قضايا معينة وربطها بالمواقف الخاصة بهم، والدفاع عن قيمهم بالمناقشة الواعية. وسنجد أن القيم الخاصة بنا والمستندة على خبرتنا الخاصة تبرز في بعض الأحيان، ولكن ذلك لن يكون ذا فائدة إلا إذا أثار الحوار»<sup>(09)</sup>. فيؤول الدرس الفلسفي إلى شذرات لغوية في حوارية مهمة، وعراكية ملغمة بالاحتقان والتجاوزات، والمساس بكرامة الأستاذ، وحق الطالب في العلامة، على حساب حقه في التحصيل، والارتقاء بالدرس إلى الحياة الكريمة، التي يشعر من خلالها أنه كائن كامل جسدا وروحا وفكرا وسلوكا.

تغذي الفلسفة الدرس بحمولات مكثفة من المشكلات الفكرية التي يفتح من خلالها العقل على فهم الاتجاهات التعصبية التي تحيط بكل مقولة أو فكرة، فيحللها تارة، وينتقدتها تارة أخرى، دون أن يحسم فيها، غير أن استقلالية المنظومة التعليمية المدرسية تعد ضربا من الخرافة

والخيال، لأنّ «.. النسق المدرسي، مع كل الأيديولوجيات والآثار التي يفرزها استقلاله النسبي، هو من المجتمع البرجوازي في مرحلته الراهنة، ما كانت عليه أشكال أخرى من شرعنة النظام الاجتماعي ومن الانتقال الوراثي للامتيازات بالنسبة إلى تشكيلات اجتماعية كانت تختلف سواء بالشكل الخصوصي للعلاقات وللتناقضات بين الطبقات أو بطبيعة الامتياز المورث: أفلا يسهم بذلك النسق المدرسي في إقناع كل فاعل اجتماعي بالبقاء في المكان الذي تحتم له بـ "الفطرة" والبقاء فيه والتمسك به (...). مثلما كان أفلاطون يقول؟»<sup>(10)</sup>، لذا اعتُبر "الدرس الفلسفي" محاولة هستيرية لقمع التفكير وتطويع العقل، وتنميط الخطاب، وتمييع القضايا الإنسانية، وتلميع المنظومة لحساب النسق التعليمي، تحت وطأة "إبقاء الحال على ما هو عليه"، دون اعتبار لـ "دوام الحال من المحال"، فبين "البقاء" و"الدوام" يتشكل الدرس الفلسفي أنموذجا محترقا لا يعد إلا بانسحاب الفلسفة عن فعلها الماهوي.

يفصل ناصيف نصار في مهمة الفلسفة بسؤال أنطولوجي يكشف عن حاجة الإنسان إلى المثاقفة في فهم حاجته إلى أن يكون إنسانا، قبل أن يكون شيئا آخر، لأنّ «..السؤال الفلسفي الأساسي الذي تطرحه المرحلة التاريخية الحضارية الجديدة التي يعيشها العالم العربي اليوم هو السؤال عن الإنسان، وليس السؤال عن المعرفة... هو سؤال عن تاريخية الوجود الإنساني .. لأنّ الهدف إنما هو الكشف عن القيم التي يجعلنا الالتزام بها نساهم نحن فعليا في تحقيق الإنسان الكامل»<sup>(11)</sup>، ولسنا نبالغ حين نعتبر "الدرس الفلسفي" ثورة مباغته لاستعادة القيم، وإعادة تحريك الوعي داخل الإنسان المهزوم بالهموم، والمثقل بالخيبات والمشكلات.

يذهب الحسين الزاوي<sup>(12)</sup> إلى تعيين الفلسفة باعتبارها «..تمارس... مهام التأسيس باستعمال كل الأدوات المفاهيمية والمنهجية المتوفرة على مستوى الساحة المعرفية لعصرها من النقد الأدبي إلى التحليل اللساني



وصولاً إلى ملامسة الصياغة النظرية للعلوم ... (و) لأنها تنشد في ماهيتها الائتلاف والتعاقد والوحدة "الكونفدرالية"، لكنها لا تقبل إطلاقاً السيطرة والاحتواء، لأن الممكن لا يمكن أن يتماشى مع التسلط والانغلاق»<sup>(13)</sup>، فالفلسفة لا تخضع لعلمية، ولا تنخدع لتعليمية، حتى أنها تتجاوز مفاهيمها السابقة واللاحقة، وتغدو طليقة، بلا قيد ولا حد ولا إطار، ترفض كل تدجين، وتضيق عن كل تهجين، فهي الإنسان في كونيته، والكون في إنسانيته، ويغدو الدرس الفلسفي هزيباً ومهزوماً، إذا لم يقر بهذا الإطلاق.

يدعو ناصيف نصار عند ترشيد مناهج التدريس الفلسفي في الوطن العربي إلى مراعاة وحدة الموضوع الأساسي في التفكير الفلسفي، بالعود إلى الإنسان، والإحاطة بقضايا الإنسانية وتفهم ذلك شمولياً إذ... لا بد من تنسيق النظرات الفلسفية إلى جوانب الكائن الإنساني وعرضها بصورة متماسكة، فقد اعتمد المنهج الجديد الثنائية الكلاسيكية البسيطة، ثنائية المعرفة والعمل، بعد تمهيد يتناول ضرورة الفلسفة وعلاقتها بالعلم والفن والدين والتكنولوجيا. وأعاد تنظيم مادة الفلسفة العامة حول محوري العمل والمعرفة، في مجموعتين متوازيتين ومتداخلتين، تعالج إحداهما الشروط النفسية للعمل الإنساني ومعاييره الأخلاقية وقيمه في مصير الإنسان، والثانية الشروط النفسية للمعرفة ومعاييرها المنطقية والأبستمولوجية وقيمتها في علاقة الإنسان بالعالم»<sup>(14)</sup>، هذا المنهج الجديد الذي يؤسس له "الدرس الفلسفي" في إبداعية السؤال التحرري، وبلاغية الحوارية المفتوحة، يستميل بقية الأنساق الأخرى ضمن سياقات فلسفية تخدم الإنسان في طبيعته، مثلما تخذله عندما يحيد عن إنسانيته.

يتساءل بوقلي حسن جمال الدين<sup>(15)</sup> عن صرامة النظام التعليمي، معتبراً «... أن التدريس مهما اختلفت وجوهه عبر التاريخ الطويل، كان يخضع لنظام صارم تأخذ به المدارس أو الحصص التعليمية التي يُلزمُ

بها المعلمون أو الشيوخ تلامذتهم. ولكن، ماذا لو تزعزع هذا النظام الصارم لصالح المتعلمين في تعلم ما يرغبون فيه بكل حرية، وبالأسلوب الذي يروونه مناسباً لهم؟ فهل يبقى للديداكتيكا-التي كانت مؤسسة على العلاقة الشاقولية (العمودية) بين المعلم والتلميذ- مبررٌ لاستمرار وجودها؟<sup>(16)</sup>، فكل محاولة لزحزة الدرس الفلسفي عن البيداغوجيا المفترضة هو استباق يوتوبي مهدد بالفشل والانكماش، إلا إذا تولت الفلسفة بنفسها وبفضل رجالها مراحل التأسيس البيداغوجي بدءاً بالمفهوم وانتهاءً إلى الإجراء.

يضع ناصيف نصار جملة من الشروط لتحقيق الاستقلال الفلسفي، فـ «.. الاستقلال لا يعني الانعزال، ولا يؤدي إليه بالضرورة، إنه يتميز سلبياً برفض التبعية والخضوع والاتكالية، ويتميز إيجابياً بالحرية والسيادة والمسؤولية .. (و) لتحقيق الاستقلال الفلسفي (لابد من) رفض الانتماء إلى أي مذهب فلسفي .. تعيين المشكلة الرئيسية وتحديد طريقة معالجتها في علاقتها مع مشكلات رئيسية أخرى ومع المشكلات الفرعية التي تقع تحتها .. ضرورة استيعاب كل العناصر التي تقدمها كل المصادر المتصلة بالمشكلة المطروحة للبحث، فعلاقة الفيلسوف ليست مع تاريخ الفلسفة فقط، بل مع العلوم والأيدولوجيات ومع التجارب التاريخية الحية التي لم يكشف كلام نظري بعد عن معقوليتها .. ضرورة الاستعداد الدائم للمراجعة والنقد الذاتي»<sup>(17)</sup>، يفيدنا السؤال داخل الدرس الفلسفي في تحقيق هذه الاستقلالية، لأنه يزيل السلطة عن كل طرف، ويزيح العنف عن كل استجابة، فتغدو الأيدولوجيا موضع قراءة وفهم وتحليل ونقد، فيتحول الدرس الفلسفي إلى حوارية مثمرة قابلة للمراجعة وإعادة الإنتاج.

يرفض موسى عبد الله<sup>(18)</sup> في افتتاحية مشروعه "الفلسفة والديداكتيك" إخضاع الفلسفة لتعقيدات وسلطة البيداغوجية، حتى تستقل الفلسفة بمهمة إنتاج المدرس الذي يسأل (لا الذي يحاضر)، والطالب الذي يفكر (لا الذي يجيب) «.. لأن الفعل التربوي في نظرنا هو

بالضرورة فكر إبداعي حر، بل هو لحظة فريدة متميزة، ووليدة شروط وحاجات وخصوصيات لا يمكن إنكارها .. ومن ثم نعلم أن تعقيدات البيداغوجيا لا تنزع عن الفعل الفلسفي بأي حال من الأحوال حريته وابتكاره .. وإنما أقصى ما تفعله البيداغوجيا هو اقتراح خطاطات للتفكير أو القراءة أو الفعل والتدخل..<sup>(19)</sup>، لتبين ضرورة تحقيق إبداعية واحترافية واستقلالية "الدرس الفلسفي"، في حضور بيداغوجية استثنائية تتغذى من الهامش وتصبو نحو حرية منتظمة ومسئولة، وتخضع لأخلاقيات تطبيقية ومبادئ إيتيقية، قبل أن تكون مجرد ممارسات تكنولوجية، أو أصنام دوغمائية.

### ثالثا = استراتيجية السؤال [من إعادة الإنتاج الذاتي إلى الابتكارية]:

يُعرّف السؤال ديداكتيكيا أنه: « أفعال تلفظية يقوم بها المدرس كتابيا أو شفويا لإدارة الحوار بين التلاميذ أو تعزيز تفاعلهم أو اختبار تعلمهم أو إكسابهم معارف جديدة»<sup>(20)</sup>، ولا يقف التعريف عند هذا الحد، بل يؤول السؤال إلى مراقبة (معاينة) يتطلب استجابة جوابية تقترب من نموذجية معينة تفرضها التقييمية (التقويمية) في غياب لإنسانية النسيان، وحرية الإنسان في معاودة تشكيل صياغة الاستفهامية ذات امتحان، رغم أن الفلسفة تتيح في مبادئها المعلنة ضمن ميثاق التفكير، وأرغانون التعيين أن نفكر بحرية أكثر في كل منحي مقترح.

ينتج السؤال استراتيجية تعليمية جديدة بالإتباع والمناولة، إذ «.. يشكل السؤال في حد ذاته أداة تكوين مختصة بكل تعليم أو تربية ذات طابع إعلامي (تلقي معارف) أو تكويني (اكتساب مهارات). ويستعمل السؤال أيضا عند الانتهاء من أي تعلم من أجل تقدير الخصائص الفكرية للتلاميذ ... إن مرحلة بناء السؤال واستعماله من طرف المعلم لا يشكل في الواقع إلا شوطا بسيطا في كل عملية خاصة بالتعليم أو التقويم. من المفروض أن يثير كل سؤال نشاطا إدراكيا أو نفسيا حركيا أو عاطفيا خاصا، فإنه من المهم

أن يكون لدى مؤلف السؤال معرفة واضحة ودقيقة لمقصد سؤاله»<sup>(21)</sup>، وبذلك يرافق السؤال مختلف مراحل البيداغوجيا يتطلب جهداً نوعياً، واجتهاداً ناعماً، وتوظيفاً هادئاً، وأداءً بليغاً، حتى يستفيد الفعل التعليمي من هذه الاستراتيجية المهمة والهادفة إلى تحريك معالم الاستهلال نحو عوالم الاستنتاج.

يعلن المنهج الجديد للتعليم الفلسفي على "ممارسة السؤال الفلسفي وما ينتج عنه من تفكير حرّ وخلاق"، قصد بلوغ هدف "تطوير الفكر النقدي والموضوعي في مقارنة مختلف القضايا الفكرية والفلسفية لتجاوز الامتثالية والتجزئية والاختزالية"<sup>(22)</sup>، ويخضع السؤال التعليمي إلى التحليل إذ يؤكد جون بالدوني «إن عملية طرح الأسئلة التي قد تبدو كعمل بسيط يمكن أن تشكل استراتيجية إدارة فعالة ورائعة بشكل مدهش»<sup>(23)</sup>، فليس الغرض في الفلسفة أن نحصل على إجابات ممكنة لأسئلة مقترحة، بل الهدف من هذه الأسئلة تطوير التفكير الفلسفي، وخلق أجواء من الحوارية الجدلية والتواصلية المعرفية، فالمدرس يحتاج إلى معرفة بفنيات طرح الأسئلة لصناعة الموقف الفلسفي أو للخروج من مأزق ما، أما عن الإجابات فهي متوافرة وبشكل لا يدعو إلى القلق أو الغضب، إذ تمكننا وسائل التكنولوجيا من تخزين المعلومات وجمع شتى مخارج المشكلات، فالفرد يفكر من خلال السؤال، وبه، وحين يشرع في الإجابة يصل التفكير إلى مستوى الانغلاق.

يقترح تيري جيه. فادم<sup>(24)</sup> عشر قواعد أساسية لطرح الأسئلة: 1- كن مباشراً، 2- تواصل بالعين، إذا كنت تطرح السؤال وجهًا لوجه، 3- استخدم لغة سهلة، 4- استخدم جملاً بسيطة التركيب، 5- كن مختصراً، 6- ركز على الموضوع الذي تتناوله، 7- تأكد من أنّ الغرض من وراء السؤال واضح 8- لا بد أن يكون السؤال ملائمًا للموقف والشخص 9- يجب أن يعكس أسلوب السؤال النية من ورائه 9- اعرف كيف تستفيد من الإجابة

(25)، قد لا توصل الأسئلة إلى معرفة ما، لكن لا يمكن أن نؤسس لفلسفة إلا بحضور السؤال، بما يحمله من إمكانات التحليل وخطابات النقد، فليس غرض الاستفهامية حصول معرفة في صيغة إجابة، بل تحقيق استجابة تتجاوز كل معرفة وتتجاوز مع كل إشكال وشكك، فالتساؤل في الفلسفة محاولة صائبة لممارسة التفكير في اتساع ذا منحي شكّي، ولا يعني الفلسفة تحقيق إجابة، بل مناقشة مجموعة من الخطابات، واستنتاج جملة من المبادئ والأصول التي تنحدر منها المعرفة في شكلها الشمولي والمطلق.

السؤال شك في كل معرفة، حتى ولو كانت موضوعا ملازما له، ومشكل السؤال الفلسفي أنه يقتضي حضور معرفة لممارسة الشك بخصوص هذه المعرفة، موضوعًا ملازمًا له، حتى يتحقق في قول الاستفهام وفعل التساؤل المعرفة بعدم المعرفة، وهي في حد ذاتها معرفة أولية يبقها السؤال يقظة بينما يلغها الجواب، ويلقي بها في صدام مع اعتقاد امتلاك المعرفة، لتتكشف مهمة الفلسفة باعتبارها نقدا للمعرفة.

يَعتبر البخاري حمّانة<sup>(26)</sup> الفلسفة نسقا حواريا بامتياز، ويبين مهمتها في بعث الثورات المنهجية، وتأسيس الميتودولوجيات بما فيها الديداكتيك الذي هو أقرب إلى الديالكتيك لأنّ «.. الفلسفة مؤثرة وخطيرة لأنها تدفع إلى التساؤل وتتطلب الوضوح في كل شيء، والتساؤل يدفع إلى الحوار والحوار يدفع إلى الطرح الموضوعي للقضايا والمشاكل، والطرح الموضوعي يدفع إلى مواجهتها بأسلوب منهجي، والمنهجية أعمق ثورة عرفتها الإنسانية إلى اليوم، لأنها الوحيدة القادرة على تعليمنا شيئا جديدا ومن ثم فهي أخطر أداة فكرية توصلت إليها الإنسانية على يد الفلاسفة بالذات»<sup>(27)</sup>، لذا يشترط في السؤال الفلسفي أن يكون واضحا، صحيحا لغويا، بسيطا، مختصرا، ملتزما بزمان، مستجيبا لطبيعة المتلقي، دقيقا، مفتوحا، لا يحمل إجابة، ليستمر ويتكرر في كل مباحثة وحوارية، كما تستكشف الاستيمولوجيا عوائق السؤال الفلسفي: كمقابلة السؤال

بسؤال آخر، ومقاربة السؤال بسؤال يشببه أو يشاكله، وشتات السؤال، والحمولة الاصطلاحية، واضطراب اللغة، وغياب التحضير، والحالة النفسية التي تتبع وترافق السؤال من (التوازن=الهدوء)، نحو (التفاعل = الاضطراب)، إلى (الانفعال=المعاناة).

يشكل نص السؤال حين تقويم هاجسا إبداعيا يستوجب قراءة متأنية، وتأصيلية يقتضي تفكيك وتركيبية الملفوظات والمنطوقات في نسج، واشتقاق، واستخدام لأدوات الاستفهامية من أفعال وأسماء، وتوضيح للقيم الفلسفية، والكلمات المفتاحية، والاشتقاق اللغوي داخل الحقول الدلالية، والأصول الموضوعية والمفاهيم المركزية (الإرتكازية)، وتدقيق المصطلحات والمعاني الفلسفية، وتحديد الإشكالية، قصد فهم الموضوع في وحدته الكلية، وإعادة صياغة السؤال في شكل إشكالي للإلمام بالأبعاد الفلسفية، وتخطيط المشكلات، وعرض القضية شرحا وتوضيحا مع الاستعانة بالمقولات والنظريات والبراهين والأمثلة، ومقابلة القضية بنقيضها مناقشة وتقييما، بين ضعف وقوة بما يقابلها في شمولية وتخصيص وتداخل وتوافق بين القضايا محل الجدل، وصولاً إلى استنتاجات قصد التجاوز تارة والتجاوز تارة أخرى، بين تقاطع وتنافر، وتوضيح الاختلاف والتنوع فيه، ليحل الختم خروجاً من السؤال إلى سؤالات إبداعية تفتح آفاقاً للتفلسف، فالفلسفة خزانة مفتاحها السؤال.

رابعا = الحوارية في الدرس الفلسفي [بين ثقافة المواطنة وآليات الديمقراطية]:

تستند الحوارية على مفاضلة الحريات ومضاعفة النقاشات، وتمهيج الأنفس التواقة للحكي تارة، وللإصغاء تارة أخرى، فينحصر دور الأستاذ فيها على التوجيه والتنشيط، والتنسيق بين مختلف الأفكار والبناءات وإدارة المشكلات والاستفهامات دون احتكار لمقولة أو ميل لفكرة، لذا يربط الطاهر وعزيز الفلسفة بالحوار في استنتاج تعليمية ممكنة، معتبرا «..بأن

الفلسفة حوار، ولو لم يكن حوار لما كانت الفلسفة .. ويتحدد الحوار في البحث بين اثنين، وما التفكير المنعزل سوى حوار صامت للنفس مع ذاتها .. وكثيرا ما يوجد في الفلسفة حوار متستر، أي عرض متصل، ولكنه قائم على اعتراضات وأجوبة على اعتراضات، في نسيج حوارى .. رفض بعض الفلاسفة، مثل أبيقور وزينون الرواقى، استخدام الحوار في عرض الفلسفة، لأنه لا يناسب في نظرهما طبيعة بحث الفيلسوف عن الحقيقة، والطابع العلمي لسلوكه .. ولاحظ الكبي أن جميع المحاورات الفلسفية مصنعة، والفيلسوف هو المخرج الحقيقي .. ولكن ما قاله لا يصح إلا إذا حسبنا الحوار منهجًا للفلسف كما صنع البعض، مع أنه .. يصطنع لغرض التعليم»<sup>(28)</sup>، فالحوار سبيل جاد لترشيد السؤال، وإبداع مستويات متفاوتة من التحليل والبناء والتركيب والتفكيك،

يقوم التساؤل الفلسفي على توسيع مفهوم التفلسف، ويدعو إلى توافر الرغبة في إثارة المتناقضات ومباغطة المفارقات، وخلخلة المعتقدات وإرباك التصورات، نحو إنتاجية فلسفية ممكنة، فلقد «.. كانت أسئلة "سقراط" بمثابة اختبارات لم يستطع أحد النجاح فيها، وكانت رغبته تتمثل في أن يظهر لهؤلاء الأشخاص الذين يتقلدون مناصب المعرفة، أو السلطة، أو القوة أنه مهما كان كم ما يتعدون أنهم يعرفونه، فإنهم جهلاء، وأنه من الأفضل كثيرًا لكل من ينضم إلى مؤسساتهم الاعتراف بجهلهم سريعًا»<sup>(29)</sup>، غير أنه ليس غرض الحوارية تكريس الرداءة، وتعريف الطلبة بجهلهم، أو التناول على قلة حيلتهم، وإشاعة الفشل والضعف فهم، بتحويلهم وترهيبهم، إنما هدفها تنمية مدركاتهم على حب الفلسفة، وترغيبهم في الغوص فيها برغبة وحذر، وتعويدهم على انتهاز الشك في بناء تحليلاتهم، ونقدتهم الخالص من كل رياء أو تملص من المسؤولية، أو نفور من أخلاقيات الحوار ومرتكزاته.

دعا ناصيف نصار إلى إدراج قضايا مركزية في حرية الفكر العربي الحديث والمعاصر، مثل العقلانية والمادية والدولة القومية والديمقراطية والعقائدية واللغة والثورة، بما يخدم طبيعة المواطنة لكل بلد، بـ «الرجوع إلى نصوص الفلاسفة وقراءتها والتعليق عليها أمور أساسية في دراسة الفلسفة، إلا أنه لا يودّ من الرجوع إلى مؤلفات الفلاسفة تحويل مادة الفلسفة العامة إلى تاريخ عام للفلسفة، مادة الفلسفة العامة مدخل إلى التفكير الفلسفي والثقافة الفلسفية. والتلاميذ يتلقونها كوسيلة لتعميق وعيهم بأنفسهم وبالعالم الذي يحيط بهم. ومن هنا كان ارتباطها بالمرحلة المعاصرة من تاريخ الفلسفة أقوى من ارتباطها بالمراحل السابقة»<sup>(30)</sup>، تمكننا الحوارية من تعميق الحس الوطني والحدس الفردي، في توازن عجيب، بين مواطن ينتقد بحب ووعي راهنيته، وبين مفكر يحلم بغزو العالم دون أن يسيء إلى وطنيته.

يُراد بالسؤال استراتيجياً أن يحضر في بدء التفكير ليُنتج تأملاً يتبعه فعل تنشيطي تُدمج من خلاله مختلف المستويات من الكفاءات، فيستمر التساؤل الفلسفي إلى "ما بعد" الحوارية، ليُرسخ عند كل طالب ذلك الهاجس القائم على البحث عن مصادر أخرى، وخطابات، ونصوص، وهوامش لم تستدرك بعد، أو تلك التي لم تحظ بقراءة وفيرة ووافية «..إن التصور الذي بدأ يبرز حول إعداد الأساتذة منذ سنوات قائم حول نشاط جماعي يحفزه تفكير ثابت. ويتمحور هذا التفكير حول تقويم النتائج وتحسين الاستراتيجيات بواسطة ابتكار أو تجديد. ومن ثم فالإعداد والإشراف على الابتكار التربوي لا ينفصلان. إذ إنه من المؤكد أن الممارسة التأملية تقع في قلب الفعل الذي يجب أن يحسن على الدوام»<sup>(31)</sup>، وتبقى الحوارية مطلباً فلسفياً، تعج بالأسئلة، وتستشرف مستقبلاً مثلما كانت الفلسفة ذات محاور ومفاوضة وحجاجية، تؤسس لعبقرية مفادها "أنه لا أحد يملك الحقيقة، مثلما أنه لا معصوم عن الخطيئة".



يحدد رشيد دحدوح<sup>(32)</sup> مزايا الحوار في العناصر الآتية: «التعرف على مختلف جوانب المشكلة، الاعتماد على النفس وتكوين الرأي الشخصي، التعود على الجو الديمقراطي بالتعرف على آراء الآخرين وتعلم احترامها تحضيراً له كي يصبح مواطناً صالحاً في مجتمع ديمقراطي»<sup>(33)</sup>، ويشير رشيد دحدوح إلى عيوب الحوارية -في تعليمية الفلسفة للأقسام الثانوية- بقوله: «أما المحادثة أو الحوار أو النقاش فإنه ينحرف بالدرس والقسم كله إلى بروفة مسرحية أو إلى كوميديا اجتماعية حيث لن يختلف القيم عن الشارع أو طاولة المقهى، وبالتالي تزول قدسية المدان الذي يمارس فيه التعليم. إن الفكرة الفلسفية أو التأمل العقلي الرزين تقتله الفوضى والضجيج وغوغائية الآراء والأفكار، في حين يحييه الصمت والهدوء»<sup>(34)</sup>، يمكننا تفهم هذه النظرة السوداوية في جدوى الحوارية داخل القسم، نظراً لطبيعة التلميذ في المؤسسة التعليمية، لكن الأمر يختلف من حال إلى حال، نظراً لغياب استراتيجية السؤال، وكذا عجز الأستاذ عن تكوين وترتيب واستحضار وبناء أسئلة بليغة الوضوح، باللغة الاجتذاب، فكان أولى بالمنظومة التعليمية أن تضع نسقا منهجيا على نحو شراكة معرفية سلوكية وإجرائية توضح للأستاذ والتلميذ كيفيات التحاور، فالعيب ليس في طبيعة "الحوارية" كأسلوب لممارسة الفلسفة، إنما في الطريقة التي تدار بها هذه الحوارية الموغلة في العتمات والارتجالية والارتجاعية، ونتفق مع الأستاذ رشيد دحدوح في أهمية الانتقال من الديماغوجيا إلى البيداغوجيا لكن ينبغي أن نستعين بالميتودولوجيا لضمان المرور الآمن، حتى لا يتحول هذا الانتقال إلى مهرب مكهرب يكشف لنا جينياولوجيا الإنسان الملمغة بالأيديولوجيا.

خامسا = براديجم السؤال [قراءة في فلسفة السؤال لدى الغزالي]:

تحضر التعليمية عند أبي حامد الغزالي<sup>(35)</sup> بنسب متفاوتة ضمن مجموع كتبه أهمها: "إحياء علوم الدين" و"أبها الولد المحب"، و"فاتحة

العلوم"، و"ميزان العمل"، و"الأدب في الدين" و"المنقذ من الضلال"، وهي دعوة إلى الحوارية في تبليغ العلم بين المعلم والمتعلم، بين الشيخ والمريد، بين العارف والتابع، وتنشيط السؤال كأداة منهجية للترغيب في طلب العلم وتحصيل السعادة، فنجد في كتابه "أبها الولد المحب" يوصي طالب العلم، والمريد المقبل على التصوف، باعتباره محبا للمعرفة وتواقا للسؤال، مبتدئا بنصيحة «واعلم أنّ بعض مسائلك التي سألتني عنها يستقيم جوابها بالكتابة والقول، إن تبلغ تلك الحالة تعرف ما هي! وإلاّ فعلمها من المستحيلات؛ لأنّها ذوقية، وكلّ ما يكون ذوقياً لا يستقيم وصفه بالقول، كحلاوة الخلو ومرارة المرّ، لا تعرف إلاّ بالذوق»<sup>(36)</sup>، فيخضع السؤال إلى مراتب الفهم ومستويات الذوق، وهذا ما يقتضي تأجيل الفصل في الاستفهامية، وربطها بالارتقاء في إدراك الماهيات، واستحضار الرغبة، ليأخذ السؤال حقه من الخوض والاعتراك، والمباحثة والرجاء، والتأمل والمراقبة.

يشترط الغزالي في أدبيات السؤال حضور الإخلاص، والسعي الجاد، وتوافر جودة المطلب بخطابه: «أبها الولد...!! بعد اليوم لا تسألني ما أشكل عليك إلاّ بلسان الجنان، قال تعالى (وَلَوْ أَنَّهُمْ صَبَرُوا حَتَّى تَخْرُجَ إِلَيْهِمْ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ). وأقبل نصيحة الخضر عليه السلام حين قال: (فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّى أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا)، ولا تستعجل حتى تبلغ أوانه يكشف لك وتره: (سَأْرِيكُمْ آيَاتِي فَلَا تَسْتَعْجِلُون)، فلا تسألني قبل الوقت، وتيقن أنك لا تصل إلاّ بالسّير لقوله تعالى (وَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا)»<sup>(37)</sup>، فالعجلة في بلوغ مقصد السؤال توقع الطالب في ندامة الغايات ومنادمة الغياب، وضياع الأهداف، وانحصار المطلوب في استجابة ضئيلة، لا تزح عن صاحبها ثقل المهمة، وتعب السير، وعظمة التكلفة، ويضيف الغزالي في مكان آخر.. «واعلم أن السؤال عن المشكلات عرض مرض القلب إلى الطبيب، والجواب له سعي لإصلاح مرضه»<sup>(38)</sup>، فالحكمة من عرض السؤال والتعريض له هي الكشف عن نقص في المدركات وتحقيق مكاشفة الحال

لتجاوز المهلكات، وليس طمعا في إجابات قد تزول بمغادرة الطبيب (المعلم)، فأصلاح نفس السائل تبدأ بتقبل (معرفة) المريض لحاله، والسعي لفهم الإشكال بما يفيد في محاصرة الداء، ومعاصرة الدواء.

يعوز الغزالي سؤال المتعلم ودلالته إلى حالات أربع مشيرا إلى أن «.. مرض الجهل على أربعة أنواع: أحدهما يقبل العلاج، والباقي لا يقبل: أما الذي لا يقل: فأحدهما: من كان سؤاله واعتراضه عن حد وبغض، فكلما تجيبه بأحسن الجواب وأفصحه وأوضحه، فلا يزيد له ذلك إلا بُغْضًا وعداوةً وحسداً، فالطريق ألاّ تشتغل بجوابه، فينبغي أن تعرض عنه، وتتركه مع مرضه؛ ... والثاني: أن تكون علتة من الحماسة، وهو أيضا لا يقبل العلاج، وهذا الأحمق لا يعلم ... فينبغي ألاّ يشتغل بجوابه، والثالث: أن يكون مسترشداً، وكلّ ما لا يفهم من كلام الأكابر يُحمل على قصور فهمه، وكان سؤاله للاستفادة، لكن لكونه بليدا لا يدرك الحقائق، فلا ينبغي الاشتغال بجوابه أيضا... وأما المرض الذي يقبل العلاج، فهو أن يكون مسترشدا عاقلاً فيهما لا يكون مغلوب الحسد والغضب وحبّ الشهوة والجاه والمال. ويكون طالب الطريق المستقيم، ولم يكن سؤاله واعتراضه عن حسد، وتعنّت وامتحان، وهذا يقبل العلاج، فيجوز أن تستغل بجواب سؤاله بل يجب عليه إجابته»<sup>(39)</sup>، فشهوة الإجابة، وعشق المعلومة يعجلان بزوال متعة الطلب وفساد الذوق، ليرتقي الجواب إلى خصوصية مخلصّة من دماثة الحال، إلى محبة عوالم الأحوال، وأناسة الحكمة الطامحة إلى الإستفاضة في طلب الانعتاق.

يقترح الغزالي جملة من البدائل والتوصيات التي تقي السائل من الهول واللهو واللغو، ومحاورة الجهال، وذلك بـ «ألا تناظر أحدا في مسألة ما استطعت لأن فيها آفات كثيرة، فإثمها أكبر من نفعها، ... لا تفرق بين أن ينكشف الحق على لسانك أو على لسان غيرك، أن يكون البحث في الخلاء أحب إليك من أن يكون في الملاء»<sup>(40)</sup>، فتواضع السائل في نيل الخطاب،

وبلوغ تجليات السؤال يلزمه بقبول ضالة الصواب من حذب المنشأ، لا يفرق في ذلك بين مصادر المكاشفة، ومنايع حصول الشفاء، يكفيه حبا وحكمة أنه تصدر صناعة السؤال، الذي أتم عنده كل الرجاء.

#### استنتاج:

تحضر الاستفهامية داخل "الدرس الفلسفي" في أسلوب حوارى، منفتح على كل مجادلة، في جو من الديمقراطية الموسومة بالأخلاق والقيم والعدل والاحترام، وفي كنف المواطنة المشبعة بالكرامة والحب والحق والتعاون، ولا يعد التساؤل عندئذ التزاما بيداغوجيا يستدعي حرمان المتلقي من كل خطاب لا يتوافق مع طبيعة الطريقة، ومقتضيات المنظومة، وبالتالي منعه من ممارسة النقد والدحض، بما يتفق مع طبيعة العقل في التداعي مع الأفكار والمفاهيم، فتعدد المناهج في الفلسفة يتيح للأستاذ الكثير من الإمكانيات والاستجابات للارتقاء والابتكار في كل بادرة لترشيد "الاستقلال" في الدرس الفلسفي والحضرة العرفانية، فحضارة السؤال سبيل لإنتاج براديجمات جديدة تقوم على طلب الحكمة في عالم الحب (الرغبة)، ومبادئ المنطق (المعرفة)، ويتطلب هذا المسعى الفلسفي تضافر جهود باحثين ودارسين ومريدين من أهل الاختصاص والتخصص لرسم طرائق المشكلات، واستراتيجيات الإشكالات، وخطاطات المفاهيم، وخرائط الأذهان، بدل القفز في المجهول والاحتراق بالماء بدعوى المحاولة، ولنا في مقترح الغزالي مؤانسة وإمتاعا لمحاكاة طبيعة الإنسان العاشق للاستفهام، والراغب في المكاشفة.

\* أستاذ فلسفة بجامعة د. الطاهر مولاي، سعيده، الجزائر

## الإحالات :

- (01) بيار بورديو، وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج " في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم "، ترجمة: د.ماهر ترميش، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص103.
- (02) دونيس بيدار وجون بيير بيشار، الابتكار في التعليم العالي، ترجمة: محمد المقريني، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص169.
- (03) بيار بورديو، وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج " في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم "، مرجع سابق، ص32-33.
- (04) دونيس بيدار وجون بيير بيشار، الابتكار في التعليم العالي، مرجع سابق، ص86.
- (05) نفسه، ص218.
- (06) سعيد إسماعيل علي (د)، فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، العدد:198، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص19.
- (07) الطاهر وعزيز (د)، المناهج الفلسفية، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص133.
- (08) سعيد إسماعيل علي (د)، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص15.
- (09) اليونسكو، مرشد اليونسكو لمدرسي العلوم، ترجمة: د.إبراهيم حافظ، مكتب مطبوعات اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، باريس، فرنسا، ط1، 1984، ص200.
- (10) بيار بورديو، وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج " في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم "، مرجع سابق، ص367-368.
- (11) ناصيف نصار (د)، طريق الاستقلال الفلسفي "سبيل الفكر العربي إلى الحرية والإبداع، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط3، 1988، ص32-35.
- (12) أستاذ "فلسفة اللغة" في جامعة وهران الجزائر، حاصل على دكتوراه الدولة في الفلسفة سنة 2000.
- (13) الحسين الزاوي (د)، الفلسفة الواصفة "مقاربة لأشكال التعبير في الخطاب الفلسفي المعاصر"، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص73.
- (14) ناصيف نصار، في التربية والسياسة "متى يصير الفرد في الدول العربية، مواطنًا؟"، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط2، 2005، ص165.
- (15) باحث وأستاذ جزائري من مواليد مدينة تلمسان سنة 1944، اشتغل مدة مفتشا عادة لمادة التربية.
- (16) مجموعة مؤلفين، معجم المشتغلين بالفلسفة في الجزائر، الجزء الأول، صدر عن: مخبر البحث: الأنساق، البناءات، النماذج والممارسات، جامعة وهران، الوكالة الموضوعاتية للبحث في العلوم والتكنولوجيا، مركز البحث الوطني في الأثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، الجزائر، ط1، 2013، ص54.
- (17) ناصيف نصار (د)، طريق الاستقلال الفلسفي "سبيل الفكر العربي إلى الحرية والإبداع"، مرجع سابق، ص209-216.
- (18) باحث وأستاذ فلسفة ومدير مخبر تطوير البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، بجامعة سعيدة.
- (19) مجموعة مؤلفين، الفلسفة .. والديداكتيك، سلسلة منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي، إشراف "حبيب تيلوين (د)، موسى عبد الله (د)، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، دط، دس، ص10.
- (20) أنظر: عبد اللطيف الفاربي، محمد آيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكرم غريب - معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك - سلسلة علوم التربية 10/9 - الدار البيضاء - المغرب - الطبعة الأولى - 1994 - ص280.
- (21) بغداد لخضر، السؤال في البيداغوجيا، منشورات ثالة، الجزائر، دط، 1999، ص7.
- (22) ناصيف نصار، في التربية والسياسة "متى يصير الفرد في الدول العربية، مواطنًا؟"، مرجع سابق، ص200.
- (23) نقلا عن: تيري جيه.فادم، فن السؤال، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، ط1، 2011، ص75.
- (24) مدير مؤسسة Corporate Alliances في كلية الطب بجامعة بنسلفانيا، وصاحب كتاب "فن السؤال".
- (25) تيري جيه.فادم، فن السؤال، مرجع سابق، ص13-14.

- (26) باحث وأستاذ جزائري من مواليد مدينة قمار بولاية وادي سوف سنة 1937، مؤسس معهد الفلسفة بجامعة وهران سنة 1990.
- (27) مجموعة مؤلفين، معجم المشتغلين بالفلسفة في الجزائر، الجزء الأول، مرجع سابق، ص 30.
- (28) الطاهر وعزيز (د) المناهج الفلسفية، مرجع سابق، ص 143-144.
- (29) تيري جيه. فادم، فن السؤال، مرجع سابق، ص 222.
- (30) ناصيف نصار، في التربية والسياسة "متى يصير الفرد في الدول العربية، مواطناً؟"، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط 2، 2005، ص 165-166.
- (31) دونيس بيدار وجون بيير بيشار، الابتكار في التعليم العالي، مرجع سابق، ص 174.
- (32) باحث وأستاذ "الاجستولوجيا وفلسفة العلوم والحياة" بجامعة منتوري، قسنطينة.
- (33) رشيد دحدوح، مقال "حدود الطريقة الحوارية في تدريس الفلسفة"، الفلسفة، بوالدياك، مرجع سابق، ص 61.
- (34) نفسه، ص 63.
- (35) أبو حامد الغزالي الطوسي النيسابوي (505-450/1111-1058م)، كان فقيهاً وأصولياً وفيلسوفاً وصوفياً، له كتب كثيرة أهمها: إحياء علوم الدين، المنقذ من الضلال، إجماع العوام عن علم الكلام، مقاصد الفلاسفة، تهاافت الفلاسفة، المستصفي في علم أصول الفقه ...
- (36) أبو حامد الغزالي، أيها الولد المحب، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2003، ص 30.
- (37) نفسه، ص 46-47.
- (38) نفسه، ص 49.
- (39) نفسه، ص 49-53.
- (40) نفسه، ص 48.