تعليم الفلسفة في البلدان العربية "الو اقع والأهداف والتحديات"

Teaching philosophy in Arab countries: reality, goals and challenges

محمد بوحجلة [1]*

[1] جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف (الجزائر)، m.bouhadjela@univ-chlef.dz

تاريخ الاستلام: 2023/03/06 تاريخ القبول: 2023/04/08 تاريخ النشر: 2023/05/04

ملخص:

تحتل الفلسفة مكانة مركزية في برامج ومناهج التربية في الدول الغربية المعاصرة، نظرا لدورها النقدي والمنهجي والمعرفي في الحياة الإنسانية، وعملا بمقولة وقاعدة ابن خلدون "المغلوب مولع بتقليد الغالب"، عملت الدول العربية المستقلة في القرن العشرين على إدراج تدريس الفلسفة في الثانويات والجامعات، إيمانا من القائمين على الشأن السياسي والتربوي آنذاك بمدى أهمية إدراج الفلسفة في برامج التعليم الثانوية والجامعية، وسنحاول من خلال هذه الورقة البحثية تقديم دراسة تحليلية ونقدية لواقع الدرس والخطاب الفلسفي في البلاد العربية تعليميّا وأكاديميا وإبداعيا، لنتعرف على مدى نجاح تجربة تعليم الفلسفة ومدى تأثيرها في المجتمعات العربية ليس على مستوى مدرجات الجامعة وأقسام التعليم الثانوي فقط بل وخارجها، ونحلل الغايات المسطرة من وراء تدريس وتعليم الفلسفة، ونحاول أن نستقصي الأسباب الموضوعية والذاتية لنفور التلاميذ والطلبة من دراسة الفلسفة، ونشرح كذلك الصعوبات والتحديات التي تواجه الدرس الفلسفي في بلادنا العربية.

كلمات مفتاحية: الفلسفة، التربية، التعليم، الديداكتيك.

Abstract: Philosophy occupies a central place in the educational programmes and curricula of contemporary Western countries, due to its critical, methodological and cognitive role in human life, and in accordance with IbnKhaldun's adage and rule, "The vanquished love to imitate the victor". In the twentieth century, the independent Arab countries worked to include the teaching of philosophy in high schools and universities, as the political and educational leaders of the time emphasised the importance of including philosophy in the secondary and university curricula. In this paper, we will try to provide an analytical and critical study of the reality of the philosophical lesson and discourse in the Arab countries at the educational, academic and creative levels, in order to learn more about the success of the philosophy teaching experiment and the extent of its impact on the Arab countries. Not only at the level of university degrees and secondary education departments, but also outside of them. We analyse the objectives of the teaching and learning of philosophy, and we try to investigate the objective and subjective reasons for the aversion of pupils and students to the study of philosophy, and we also explain the difficulties and challenges facing the philosophy lesson in our Arab countries.

Keys words: Philosophy, Education, Pedagogics, Didactic

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

عملت أغلب البلدان العربية بعد خلاصها من الاستعمار على تدريس الفلسفة في الثانويات والجامعات إيمانا من القائمين على الشأن السياسي والتربوي آنذاك بمدى أهمية إدراج الفلسفة في برامج التعليم الثانوية والجامعية، وسنحاول من خلال هذه الورقة البحثية تقديم دراسة تحليلية ونقدية لواقع الدرس والخطاب الفلسفي ورهاناته في البلاد العربية تعليميّا وأكاديميا وإبداعيا، لنتعرف على مدى نجاح تجربة تعليم الفلسفة ومدى تأثيرها في المجتمعات العربية ليس على مستوى مدرجات الجامعة وأقسام التعليم الثانوي فقط بل وخارجها، ونحلل الأهداف والغايات المسطرة من وراء تدريس وتعليم الفلسفة، ونحاول أن نستقصي الأسباب الموضوعية والذاتية لنفور التلاميذ والطلبة من دراسة الفلسفة، ونشرح كذلك الصعوبات والتحديات التي تواجه الدرس الفلسفي في بلادنا العربية.

إشكالية البحث وفرضياته:

- إذا كان تدريس الفلسفة له أهمية كبيرة وكان تعليمها يحقق فوائد عدّة، فكيف يمكن تثمين ماتم تحقيقه والحفاظ عليه؟ وكيف يمكن إصلاح وتجاوز الأخطاء التي وقع فيها الدرس الفلسفي عبر مختلف محطاته التاريخية في العالم العربي المعاصر؟
- هل يجب علينا في العالم العربي أن نتبع في تدريس الفلسفة الطريقة الكانطية التي تحث على تعليم التفلسف أو الطريقة الهيجيلية التي تحث على تعليم المعرفة الفلسفية؟
- هل يتمتع مدرس الفلسفة في البلاد العربية بالشروط المعرفية والبيداغوجية اللازمة وهو من المهتمين بالفلسفة أو هو مجرد موظف لدى الدولة فحسب؟
- هل رفض الفلسفة في المجتمعات العربية يرجع إلى أسباب اعتقادية دينية أو إلى أسباب أخرى؟
- ماهي رهانات وآفاق تدريس الفلسفة في البلاد العربية؟

التحليل

تعد معركة التعليم بالنسبة للمجتمعات العربية المعاصرة هي أم المعارك، وهي معركة تتخذ شكلين: أولهما ضرورة تأسيس تعليم ديمقراطي عمومي لفائدة كل المواطنين تطبيقا لقوانين ميثاق حقوق الإنسان الصادر عن هيئة الأمم المتحدة سنة 1948 الذي ورد في المادة 26 منه "لكل شخص الحق في التعليم بالمجان في مراحله الأولى وأن يكون إلزاميا"، وثانيهما ضرورة تحقيق الجودة التي لا تتجسد فقط في مدى تحكم أبنائنا في العلوم والتكنولوجيات والتقنيات المعاصرة والتي لا تحصل إلاّ من خلال تعليمهم مختلف

المواد العلمية والتكنولوجية كالرياضيات والفيزياء وغيرها، بل وأيضا في الفهم العميق لمختلف قضايا الإنسان النفسية والأخلاقية والاجتماعية من خلال إكسابهم منهجا عقلانيا صارما للبحث والحكم والبرهنة والنقد، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تعليمهم الفلسفة ومختلف مناهجها. ولكن قبل التطرق إلى واقع تدريس الفلسفة في الوطن العربي ورهانات وتحديات تعليمها نود أن نتوقف في البداية عند محطة تحديد المفهومين الأساسيين في هذا البحث ألا وهما التعليم والفلسفة.

التعليم Enseignement: كانت عملية التربية والتعليم في القديم تتم بصورة تقليدية جافة، لا يراعى فيها إلاّ جانب المعرفة العقلية، وكيفية تنظيمها وترتيبها منطقيا، وإلزام المتعلم بتحصيلها وحفظها مهما كانت بعيدة عن حاجاته واستعداداته وميوله من جهة، ومهما كانت بعيدة عن واقعه الاجتماعي وتطلعاته الحضارية من جهة أخرى، ولكن في الفترة الحديثة والمعاصرة وبعد شيوع المدرسة وانتشار التعليم وتطور بعض العلوم المرتبطة به ونقصد هنا خاصة علم النفس التربوي والمدرسي أصبح للتعليم مفهوما جديدا يتأسس على طرق علمية في وضع البرامج، واختيار المواد وطرق التدريس وتوجيه التلاميذ حسب استعداداتهم وميولهم، بل وحتى فيما يتعلق بالإدارة المدرسية وتقويم العملية التعليمية، ويمكن تقديم المفهوم أو التعريف التالي للتعليم: « التعليم هو التدريس، وهو مقابل للتعلّم، تقول: علمته العلم فتعلّم، ويشترط في التعليم توفير الشروط التي تسهل طلب العلم على الطالب داخل المدرسة أو خارجها، والتعليم أخص من التربية، لأن التربية تشمل نقل المعلومات إلى الطالب مع العناية بتهذيب أخلاقه، بينما التعليم لا يشمل إلا نقل المعلومات بطرق مختلفة، ومفهوم التعليم يتضمن مفهوم الحاجة إلى المعلم، على حين أن مفهوم التعلم لا يتضمن ذلك، لأن المتعلم يستطيع تحصيل العلم بنفسه »[1].

الفلسفة Philosophie: في الحقيقة لا يوجد مفهوم محدد ودقيق للفلسفة يتفق عليه الفلاسفة مثلما هو متعارف عليه في المعرفة العلمية، فمفهوم الفلسفة يختلف من عصر لآخر ومن مذهب لآخر ومن فيلسوف لآخر وأيضا باختلاف الزاوية التي ننطلق منها في تحديد هذا المفهوم هل هو الموضوع أو المنهج أو الغاية أو الوظيفة، وبعيدا عن هذا الجدل حول تقديم مفهوم معين للفلسفة نحاول أن نركز هنا على الغاية من تعليم الفلسفة والوظيفة التي تؤديها في حياتنا الاجتماعية والإنسانية، وفي هذا السياق يجمع معظم المفكرين أن للفلسفة أهمية كبرى، فهذا الفيلسوف الفرنسي رونيه ديكارت يعتبرها: « الميزة الفكرية التي تميزنا عن الأقوام المتوحشين والهمجيين، وأن حضارة الأمة وثقافتها إنما تقاس بمدى شيوع التفلسف الصحيح فيها، ولذلك فإن أجلّ نعمة ينعم الله بها على بلد من البلدان هو أن يمنحه فلاسفة حقيقيين »[2]، أمّا الفيلسوف الألماني فرديرك هيغل فإنه فسر جمهورية أفلاطون تفسيرا خاصا واعتبرها وثيقة فريدة

تكشف عن حقيقة المدينة والدولة اليونانية وتعبر عن حقيقتها، واعتبرها أيضا بمثابة وصية ضمّنها أفلاطون طموحات وعبقرية اليونان وآمالهم، وهنا يجب أن نذكر أن الفلسفة في نظر هيغل تبدو دائما متأخرة في غروب الحضارات وأفلها « إن بومة مينيرفا* "Minerva" لا تبدأ في الطيران إلا بعد أن يرخي الليل سدوله »[3]، فكأن وظيفة الفلسفة – حسب هيغل - هي فهم الواقع والتاريخ والوقوف على روح النظم الثقافية والسياسية ، وكأن أفلاطون أحس بانهيار الحضارة اليونانية فأراد أن ينقل لنا تاريخها ويخلدها.

و اقع تدريس الفلسفة في العالم العربي:

إنّ الحديث عن تعليم الفكر الفلسفي في العالم العربي المعاصر هو حديث ذو شجون، لأن الفلسفة لا أثر لها إلا في مدرجات الجامعة والأقسام الدراسية في التعليم الثانوي كما عبر عن ذلك الباحث العربي أحمد ماضي في حديثه عن وضع الفلسفة في العالم العربي المعاصر على المستويين التعليمي والأكاديمي، فعلى المستوى التعليمي يقول: « الاهتمام بتدريس الفلسفة في الوطن العربي لم يبلغ مستوى مقبولا من الرضا، لذلك فإننا مدعوون إلى إيلائها ما يستحق من عناية »[4]، أما على المستوى الأكاديمي فيقول: « نعم...ثمة مؤلفات وترجمات وتحقيقات، وتدريس ورسائل ماجستير ودكتوراه تعد وتناقش، وندوات ومؤتمرات تعقد هنا وهناك ... وليس بمقدور أحد من المشتغلين بالفلسفة في العالم العربي أن ينكر هذا الواقع، ولكن ما نختلف بشأنه هو: هل هذه الفلسفة تمثل إضافة نوعية إلى التراث الفلسفي العالمي؟ وهل هي مستقلة ومبدعة أو أنها تابعة ولا تتسم بالابتكار؟ »[5]، ويؤيده في ذلك الباحث العربي الآخر أديب نايف ذياب بقوله: « أسسست في أكثر الجامعات العربية المعاصرة أقساما خاصة بالدراسات الفلسفية ... ومن ناحية أخرى دأبت الجامعات السعودية على استثناء الفلسفة من برامجها، وهذا تماشيا مع موقف المدرسة الحنبلية-الوهابية الرافض للفلسفة وعلم الكلام، ولم يكن موقف مدرّس الفلسفة موقفا مريحا في الجامعات العربية، لكن المؤلفات الفلسفية لم تتعرض للحرق كما كان مصيرها أحيانا في الماضي لدى السلاطين المتأثرين بالفقهاء المتشددين »[6]، ولكن لابد من الاستدراك هنا والإشارة إلى « شروع المملكة العربية السعودية في تدريس الفلسفة في المدارس الثانوية، والاستعانة في ذلك بشركة بريطانية متخصصة لتدريب نخبة من المدرسين على الكيفية الأفضل لتدريس الفلسفة للطلاب، وهي خطوة تندرج في إطار إصلاحات ولي العهد السعودي ورؤيته للمجتمع السعودي سنة 2030 »[7]، فهل يعني هذا انتهاء عداء شيوخ السلفية في المملكة السعودية للفلسفة ورضوخهم للأمر الواقع الذي تفرضه التحولات السريعة التي يعرفها العالم والأحداث التي تعرفها المنطقة العربية؟

أصبح من المؤكد اليوم أن تعليم الفلسفة في العالم العربي المعاصر يمر بأزمة حادة وتواجهه مشكلات عديدة، من أبرزها تراجع الاهتمام بالدرس الفلسفي في الثانويات والجامعات لصالح توسع العلوم التجريبية والتقنية واللّغات مقارنة مع السنوات الأولى لاستقلال البلدان العربية من جهة، وأيضا التخوف من تعليم الفلسفة لأسباب دينية وسياسية من جهة أخرى، حيث تتخوف معظم الأنظمة العربية من الإمكانات التي تمنحها الفلسفة للفرد على مستوى التساؤول النقدي، وقد كان موضوع تدريس الفلسفة ورهاناته وصعوباته في الوطن العربي مجالا لأبحاث نظرية وميدانية ومؤتمرات علمية عديدة ونذكر من هذه الأبحاث على سبيل المثال لا الحصر مايلي:

- سماح محمد رافع، تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي بمصر والدول العربية "طرقه ووسائله وإعداد معلميه"، دار المعارف، مصر، 1976.
- كهيلا بوز، مشكلات تدريس المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية العامة في القطر العربي السوري، رسالة لنيل الماجستير، كلية التربية ، جامعة دمشق، إشراف فاخر عاقل، 1979.
- أبوزيد محمد ابراهيم، تطوير التدريس في الفلسفة والعلوم الاجتماعية، مركز الكتاب للنشر، ط1، 1991.
- زيدان محمد سعيد، تعليم التفلسف، دراسة نظرية ونماذج تطبيقية، مصر للإعلام والنشر، ط1، 1998.
- بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، دراسة تحليلية نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية بقسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، إشراف الدكتور مسعود عباد، 2007/2006.
- مجموعة من الباحثين، حال تدريس الفلسفة في العالم العربي، أعمال المؤتمر الفلسفي السنوي "حرية التفكير والإعتقاد" المنظم أيام 02-03-2015/04 من طرف المركز الدولي لعلوم الإنسان ومنظمة اليونيسكو بالتعاون مع الإتحاد الفلسفي العربي.

وتمحورت هذه الدراسات حول تقييم تدريس مادة الفلسفة في بعض البلدان العربية من حيث المحتوى المعرفي والطرق المستخدمة في تدريس هذه المادة والأهداف المراد تحقيقها من وراء تدريسها والعوائق الذاتية والموضوعية التي يواجهها المدرسون في الميدان ورأي الخبراء في هذا المجال، وتضمنت بعض هذه

الدراسات أبحاثا ميدانية إحصائية على التلاميذ والمدرسين لهذه المادة والمفتشين المكلفين بمرافقة وتوجيه المدرسين في الثانويات، وقد أجمعت هذه الدراسات على وجود خلل كبير في تعليم هذه المادة يتعلق خاصة بطرق وآليات التدريس وإعداد المدرسين مما يصعب تحقيق الأهداف المرجوة، ويجعل من مادة الفلسفة مادة مسقطة للتلاميذ في الإمتحانات الرسمية ويجعلها كذلك مادة منفّرة، كما لمسنا من خلال إطلاعنا على هذه الدراسات المتعلقة بتعليم الفلسفة وجود تشابه وتقارب بين تجارب دول المغرب العربي "تونس والجزائر والمغرب" في المحتويات المعرفية وطرق التدريس والأهداف ونظام الإمتحانات ولعل ذلك يرجع إلى الخلفية الثقافية والنظم التعليمية والتربوية الموروثة في هذه البلدان عن الثقافة والنظم الفرنسية، كما لمسنا أيضا تقاربا وتشابها بين تجارب دول الشرق الأوسط "مصر ولبنان وسوريا" أيضا خاصة في طرق التدريس والإمتحانات ولعل ذلك يرجع إلى تشابه البيئة الثقافية والنظم التربوية والتعليمية في هذه البلدان.

وليس هدفنا من وراء هذا البحث هو تكرار ما ورد في الدراسات السابقة وإنما هدفنا هو البحث عن الأسباب الحقيقية لفشل تجربة تدريس الفلسفة في العالم العربي، وذلك لأن هذه الدراسات ركزت على أسباب الفشل المتعلقة بالظروف التربوية المحضة مثل المحتويات المعرفية وطرق التدريس والأهداف ونظام الإمتحانات وإعداد المدرسين ولكنها أغفلت إلى حد بعيد دور البيئة الثقافية والدينية والاجتماعية والسياسية والإقتصادية التي يعيش فيها كل من المدرّس والمتمدرس وموقف المجتمع ومختلف مؤسساته من الفلسفة في هذا الفشل والتعثر، فالعالم العربي يعيش في العقود الأخيرة حالة بؤس وتدهور شامل في مختلف المجالات، ولاشك أن فشل وتعثر وبؤس التعليم في العالم العربي هو جزء من البؤس العام، وفشل وتعثر وبؤس تعليم الفلسفة هو جزء من بؤس التعليم، وبالتالي لا يجب البحث عن أسباب تعثر وفشل تعليم الفلسفة وحلوله في المناخ التربوي والتعليمي والجامعي فقط، بل يجب ربطه بالبيئة الاجتماعية بصفة عامة حتى نستطيع أن نجد حلولا جذرية لهذه المشكلة، وعملا بالمنهج الطبي الذي يبدأ بطرح الفرضيات وإجراء التحاليل من أجل تشخيص المرض قبل وصف العلاج فإننا سنحاول في بحثنا هذا تشخيص هذه الحالة المرضية الخطيرة والحرجة لعلنا نساهم في إيجاد الوصفة الطبية المناسبة لعلاجها.

أولا: أسباب تعثروفشل تعليم الفلسفة المرتبطة بالنظام التربوي والتعليمي:

تتعدد أسباب تعثر وفشل تعليم الفلسفة منها ماهو مرتبط ومتعلق بأسباب تربوية وتعليمية محضة ومنها ماهو مرتبط ومتعلق بأسباب اجتماعية عامة، وسنركز في جزءنا الأول من هذا البحث على العوامل

التربوية والمدرسية المحضة وخاصة طرق التدريس المستعملة في الفلسفة والأهداف المسطرة من وراء الدرس الفلسفي.

طرق وآليات تدريس الفلسفة: تتعلق هذه المشكلة بقضية إيصال الفلسفة إلى المتلقي، وهي ليست مشكلة وليدة الراهن فقط بل تعود جذورها إلى العصر اليوناني وميلاد الفلسفة المنهجية مع سقراط وأفلاطون وأرسطو، وأعيد طرحها بحدة في الفلسفة الحديثة خصوصا مع كانط وهيغل، حتى أصبح الجدل الذي جرى بينهما حول هذه المسألة مرجعية منهجية وفكرية لكل باحث في هذا المجال، واستمر طرح هذه المشكلة من طرف الخبراء في مجال تعليم الفلسفة خاصة بعد الانتشار الواسع للمدرسة والتعليم كما هو واضح خاصة في فكر جان بياجيه Jean Piaget 1896-1980، وميشال توزي Michel Tozzi وفرانسوا شاتليه François châtelet 1925-1988 وغيرهم، ومدار الجدل هنا: هل نعلّم التفلسف أو الفلسفة أو كليهما؟ وسنقتصر الحديث هنا على نموذجين أساسيين ومختلفين في هذه المسألة، ويتعلق الأمر هنا بالطريقة الكانطية التي تراهن على تعليم التفلسف، والطريقة الهيغيلية التي تراهن على تعليم الفلسفة، كما سنحاول أن نتعرف أيضا على واقع هذه المشكلة في ثانوياتنا وجامعاتنا العربية.

1:بيداغوجيا تعليم التفلسف عند كانط: يرى كانط أن ما يمكن تعلمه هو التفلسف وليس الفلسفة، ويقول في هذا السياق: « لا يوجد بين كل العلوم العقلية (القبلية) علم يمكن تعلمه سوى الرياضة (الرياضيات) وليس الفلسفة على الإطلاق (اللّهم إلاّ تاريخيا)، وفيما يخص العقل فإن أقصى ما يمكن أن نتعلمه هو أن نتفلسف...ولا يمكننا سوى تعلم أن نتفلسف »[8].

ويبرر كانط موقفه هذا باعتبار الفلسفة ليست علما يمكن تعلمه بل هي تأمل نقدي حر، وإذا ما تم تحويلها إلى مادة مدرسية فإننا ننفي عنها طابعها التأملي وخاصيتها النقدية، وعليه فإن تعليم الفلسفة يجب أن يركز على تمرين العقل وتعويده على التفكير والممارسة النقدية وليس التلقين كما هو الشأن بالنسبة للعلوم الأخرى.

والخلفية الفلسفية لكانط في ذلك هي نظرية المعرفة لديه والتي اشتهرت بالنظرية النقدية التي أسسها على العلاقة الوطيدة بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، والتي يرى فيها كانط أن العقل البشري تطور تطورا مذهلا في مجال دراسة الظاهرة Le phénomène ولكنه في مجال الفلسفة أو الميتافيزيقا أو النومان Le noumène لم يتطور ميلا أو شبرا، حيث حاولت الميتافيزيقا أن تبني قصورا ولكنها كانت مجرد قصور من ورق يسكنها الحالمون، وبذلك فشل مشروع أن تصبح الفلسفة أو الميتافيزيقا علما، وبالتالي يتعذر تعلمها ولا يبقى أمامنا سوى تعلم فعل التفلسف.

ويجمع غالبية الفلاسفة قديما وحديثا وأغلب الخبراء وعلماء التربية المعاصرون أن هذه الطريقة هي الأنسب لتدريس الفلسفة، وتتفق هذه الطريقة مع طريقة شيخ فلاسفة اليونان "سقراط" الذي كان يتجول في شوارع أثينا وأسواقها وساحاتها العامة "Agora" متحدثا مع جميع الناس، وطريقته هي طرح سؤال ساذج في ظاهره محرج في حقيقته، وغرضه من ذلك أن يبين أن سلوك غالبية الناس لا يتوقف على معرفة حقيقية للمبادئ التي يدّعون أنهم أسسوا سلوكهم عليها، وقد أحرج بذلك خصوصا النخبة السياسية والفكرية في أثينا إذ أثبت جهلهم وفراغ عقولهم وتناقض كلامهم وادعائتهم الزائفة، وكان يهدف من وراء ذلك أن يثبت أن الفلسفة بحث متواصل عن الحقيقة وأنها تتحاشى الوقوع في الدوغمائية، وأن يثبت أيضا أن جل الناس في جهل، وأن الفرق الوحيد بينه وبين محاوريه هو أنه جاهل واع بجهله ومعترف به في حين أنهم جاهلون غير واعيين بجهلهم، والجهل الثاني في نظره أفدح وأخطر من الجهل الأول، "وموقفه الاستفزازي والتهكمي هذا تسبب في عداء حكام أثينا له وكان من العوامل التي أدت إلى محاكمته وإعدامه بتهمة الإلحاد وتخريب المثل الأخلاقية والدينية والتقاليد السائدة في أثينا"[9].

كما تتفق هذه الطريقة إلى حد ما أيضا مع النظرية التربوية العامة لجان جاك روسو J.J.Rousou 1712-1778 المعروفة بالنظرية الطبيعية في التربية والتي يركز فيها على ضرورة مساعدة الفرد على إبراز قدراته الفطرية وليس توجيهه « هذه هي سنة الطبيعة، فلماذا نخرج عليها؟ ألا ترون أنكم إذ تفكرون في تصحيحها تقوضون عملها »[10].

وقد لقيت بيداغوجيا تعليم التفلسف بالوجه الذي قدمها به كانط صدى كبيرا وإشادة وتنويها من طرف العديد من المهتمين بمسألة كيفية تدريس الفلسفة، فقد أيدها العديد من الفلاسفة أمثال فرانسوا شاتليه وجيل دولوز Gilles Dellouze 1925-1995 وجاك دريدا Jacques Derrida 1930-2004 وعمل على تطويرها مفكرون آخرون من أبرزهم جان بياجيه وميشال توزي.

وفي هذا السياق تعد النظرية البنائية لجان بياجيه التي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية أساسا لبيداغوجيا الكفاءات، وهو ما يتفق مع صميم الممارسة الفلسفية كما حددها كانط، وبذلك يكون حسب المقاربة بالكفاءات تدريس الفلسفة ليس تعليما للمعارف الفلسفية بقدر ما هو تعلم للتفلسف[11]، فتعليمية الفلسفة والمقاربة البنائية كلاهما يهتم بالمكتسبات القبلية للمتعلم وتنطلق منها، وحتى مفاهيم بياجيه في نظرية المعرفة البنائية لا يمكن فهمها إلا انطلاقا من النظرية النقدية لكانط التي حاول فيها التوفيق بين النظريتين العقلية والتجريبية، وبالتالي يجب على كل من يريد أن يفهم نظرية بياجيه البنائية في المعرفة أو في التعلم أن يفهم أساسها الفلسفي[12].

وإذا كان بياجيه قدم تعليمية أو ديداكتيك عامة تصلح في نظره لتطبيقها على جميع المواد المدرسية فإن ميشال توزي تخصص في تعليمية أو ديداكتيك الفلسفة الذي أوضحه في عمله الأكاديمي الشهير "Vers une didactique de l'apprentissage du philosophie" أي "نحو ديداكتك لتعلم الفلسفة"، وفي هذا الإطار يعد ميشال توزي من الرواد المؤسسين لديداكتيك "تعليمية" الفلسفة مستوحاة من الفلسفة الكانطية، ويرى في هذا الشأن أنه حان الوقت أن نؤسس ديداكتيك يتعلق كما قال كانط بتعلم التفلسف[13].

2. بيداغوجيا تعليم الفلسفة عند هيغل: وعلى خلاف ما ذهب إليه كانط الذي أكد على "تعليم التفلسف" يرى هيغل أن ما يمكن تعلمه هو المعرفة الفلسفية وليس التفلسف، وأن اكتساب هذه المعرفة هو ما يدفعنا ويساعدنا على التفلسف، ففي رسالة شهيرة إلى الوزارة الملكية المكلفة بالشؤون الطبية والمدرسية والدينية في عهد ملك بروسيا فرديرك الثالث "وقد كان هيغل أحد المقربين من العائلة الملكية" « سطر هيغل طريقة لتعليم الفلسفة اشترط فيها أن يكون مدرس الفلسفة يتصف بصفتي الوضوح والعمق، وأن يخضع لتطور وتدرج يتناسب مع مستوى المتعلمين ومع الحصص الزمنية المخصصة له، واقترح أن يتم التركيز على تدريس الفلسفة في الجامعة، وأما تعليمها في الثانوي فيجب أن يكون مجرد تحضير فقط للدراسات الجامعية، ويجب أن يقتصر على تعريف المتعلمين ببعض المبادئ في علم النفس كالذاكرة والإدراك والتخيل، والتعرف كذلك على المبادئ الأساسية للمنطق كالتصور والحكم والإستدلال بمختلف أشكاله، والتعرف أيضا على بعض الموضوعات الاجتماعية كالقانون والواجب، أما المشكلات الفلسفية فلم يقترح منها سوى مشكلة الحرية والإرادة »[14].

ويبرر هيغل موقفه هذا بكون الفلسفة في نظره كمادة تعليمية لا تختلف عن المواد التعليمية الأخرى، ولذا فإن تعليمها يجب ألاّ يختلف عن بقية المواد المدرسية الأخرى، وينبغي أن تدرس المعرفة الفلسفية كمحتويات وتجليات للحقيقة اعتماد على الذاكرة[15]، وفي هذا الصدد يقول هيغل في هذه الرسالة: « لن أشعر بالحرج البته، إذا ما قمت باقتراح شيء من هذا القبيل في هذه المرحلة من التعليم الثانوي، فلامتلاك معرفة ما، ومن ضمنها الأكثر سموا، يجب تركيزها أولا في الذاكرة »[16].

وقد وجه هيغل نقدا شديدا للموقف الكانطي معتبرا أن السعي وراء تعلم التفلسف في غياب محتوى فلسفي معين سيؤدي إلى تكوين أدمغة وعقول فارغة، لأن الواقع يثبت أن فكر المتعلم محدود ومتعثر ومليئ بالأوهام، ولهذا السبب يجب أن يتعلم محتوى فلسفيا معينا يملأ الفراغ ويجعل الحقيقة الفلسفية تحل محل الأوهام[17]، ومن العبارات القوية التي وردت في هذه الرسالة الهيغيلية المثيرة للجدل

قوله: « إنني، أصاب بفزع عظيم كلما عاينت النقص الكبير في ثقافة ومعارف الطلبة الذين يدرسون بالجامعة، ليس فقط بالنسبة إلي، بل كذلك بالنسبة إلى زملائي خصوصا عندما أتذكر بأننا معنيون بتدريس هؤلاء الأفراد، وأننا نتحمل مسؤولية تكوينهم، وأن الهدف من هذا التكوين قد لا يتحقق رغم النفقات الهامة المخصصة لذلك، غير أن غاية هذا التكوين لا تتعلق فقط بتكوينهم المهني، بل تهدف كذلك إلى تكوينهم الفكري »[18].

وإذا كانت طريقة كانط لقيت قبولا وتأييدا من طرف أغلبية الفلاسفة والباحثين في مجال تعليم الفلسفة فإن طريقة هيغل لم يتم قبولها قبولا حسنا وتمت معارضتها بشدة من طرف معظم خبراء التربية والتعليم لتعارضها مع الطرق العلمية المعاصرة المطبقة في التربية والتعليم والمستوحاة من نتائج مختلف العلوم البيولوجية والطبية والنفسية والتربوية، وهذا الفيلسوف الفرنسي الشهير جاك دريدا ينتقدها بشدة ويعتبرها « إقصاء للفلسفة من خلال تدريس شكلها غير الفلسفي وبطريقة لا فلسفية »[19].

هذا عن الاستراتيجية والآليات البيداغوجية النظرية المقترحة لتعليم وتدريس الفلسفة من طرف كبار الفلاسفة والخبراء في هذا المجال، فماذا عن الطرق المستعملة في تدريس الفلسفة في بلداننا العربية؟ أو بعبارة أخرى: كيف يتم تدريس الفلسفة في المدارس الثانوية والجامعات العربية ؟

3: **بيداغوجيا تعليم الفلسفة في المنظومات التربوية العربية**: بعد أن تحدثنا عن الاستراتيجية والآليات البيداغوجية النظرية المقترحة لتعليم وتدريس الفلسفة من طرف كبار الفلاسفة والخبراء في هذا المجال، ننتقل الآن إلى الحديث عن الطرق المستعملة في تدريس الفلسفة في بلداننا العربية، فكيف يتم تدريس الفلسفة في المدارس الثانوية والجامعات العربية ؟

لعل من أسباب تعثر وفشل تدريس الفلسفة في بلداننا العربية هو تلك الفوضى التي نجدها في المناهج والإستراتيجيات المتبعة على أرض الواقع في مدارسنا الثانوية وجامعاتنا، وهذا على الرغم من أن معظم التشريعات المدرسية في الوطن العربي تؤكد على ضرورة تعليم التفلسف باستخدام بيداغوجيا الأهداف المعرفية والسلوكية التي صاغها العالم الأمريكي بنجامين بلوم Benjamin Bloom 1913-1999كما كان سائدا سابقا أو باستخدام بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات l'Approche par Les Compétences: « هي بيداغواجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم، فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة »[20]، كما هو معمول به حاليا في العديد من الدول التي تبنت هذه البيداغوجيا في إطار

إصلاح مناهج التعليم بهدف تحسين نوعية التعليم وإحداث قطيعة مع المناهج السابقة، والغرض من تطبيق نظام المقاربة بالكفاءات هو تجاوز التعليم التلقيني ومركزية المعلم والانتقال إلى إستراتيجية استثمار المادة المعرفية وتحويلها إلى سلوكات عملية نافعة وقابلة للقياس ومعها يصبح المتعلم هو الطرف المحوري في العملية التعليمية.

ولكن بالرجوع إلى واقع تدريس الفلسفة في العالم العربي سواء في التعليم الثانوي وحتّى الجامعي نجد أن مدرّسي الفلسفة يجدون صعوبات جمّة في تطبيق طريقة التفلسف سواء بصيغتها السابقة المعروفة بالتدريس بالأهداف أو بصيغتها الجديدة المعروفة بالمقاربة بالكفاءات ويلجأون إلى طريقة التلقين نظرا لعدم قدرة المتعلمين على التجاوب مع هذه الطرق لأسباب عديدة منها اكتضاض الأقسام، وعدم اهتمام المتعلمين بالمادة، وضعف مكتساباتهم القبلية ثقافيا ولغويا، بل وضعف المدرّسين أحيانا معرفيا وبيداغوجيا ولغويا، وهو الأمر الذي يجعل الحوار بين المدرّس والمتعلم صعبا بل مستحيلا في بعض الأحيان، وعلى الرغم من أن تلقين المعرفة الفلسفية ومناهج الفلاسفة وسيرهم الفكرية وأهم أعمالهم وأقوالهم يحقق هدفا معرفيا وثقافيا هاما وقد يستجيب لمتطلبات المتعلم في الامتحانات الرسمية التي تعتمد على مخاطبة الذاكرة، حيث لاحظنا أن أسئلة الامتحان الخاصة بالفلسفة في مصر ولبنان مثلا تعتمد على أسئلة جزئية مباشرة لا يتطلب الجواب عنها الإستشكال والتحليل والحكم والبرهنة والنقد، ويتطلب فقط استرجاع ما تمّ تلقينه وإملاءه وحفظه، والأمر نفسه تمت ملاحظته في الجزائر في العقود الأخيرة حيث أصبحنا أمام دروس ومقالات نمطية يحفظها التلميذ من أجل استرجاعها يوم الامتحان، وهو أمر مخالف للتشريع المدرسي الخاص بالفلسفة من جهة، ومخالف أيضا لطبيعة تعليم الفلسفة من جهة أخرى، بل ويتعارض مع طبيعة التعلم بصفة عامة، لأن التعلم يعتمد على الإكتشاف وليس التلقين، ولأن الدراسات النفسية المعاصرة أثبتت أن ما يكتشفه المتعلم بنفسه يبقى راسخا بينما ما يتم تلقينه له يضمحل ويزول بمرور الزمن، ولعل الحكمة الصينية القديمة "لا تعطي الطفل سمكة بل علمه كيف يصطاد" تؤكد بأن حتى الشعوب القديمة تفطنت إلى مدى عدم فاعلية طريقة التلقين والإصغاء في تعليم أي علم من العلوم، وأنّ الطريق الأصوب للتعليم هو مساعدة المتعلم على تنمية مواهبه وميوله بالعمل والاكتشاف حتى يستطيع الخروج من عادة التقليد والتوجه نحو الإبداع والتجديد، وهذا ما يدفعنا إلى طرح مجموعة من التساؤلات في هذا المجال ومنها: هل يستطيع مدرسو الفلسفة العرب سواء في الثانويات أو الجامعات أن يشذوا على القاعدة النمطية التلقينية ويتجهون نحو الإبداع من أجل تأسيس وصياغة فكر فلسفي عربي جديد؟ أليس ممكنا وضع تشريع خاص بتدريس الفلسفة يراعي خصوصيتها من حيث

محتواها المعرفي ومنهجها وأهدافها ويمنح مدرسي الفلسفة في عالمنا العربي هامشا من الحرية للتصرف في البرنامج وطرق التدريس للخروج من دائرة التقليد والتلقين؟

ثانيا: أسباب تعثروفشل تعليم الفلسفة المرتبطة بالنظام الاجتماعي العام: لا يمكن إنكار دور العوامل التربوية والتعليمية التي أشرنا إليها في الجزء الأول من هذا البحث والتي نالت حصة الأسد في مختلف الدراسات التي تناولت هذه المشكلة، ولكن هناك أسباب أخرى كثيرة ومتعددة تعد بمثابة الأسباب الرئيسة والتي عادة ما يهملها الباحثون في مجال التربية والتعليم وخاصة مجال تعليم الفلسفة في أبحاثهم أو يشيرون إليها أو إلى بعضها ولا يعطونها حقها من التحليل والأهمية في عالمنا العربي المعاصر، وهي الأسباب التي نود أن نتحدث عنها ونعطيها حقها من التحليل في الجزء الثاني من هذا الموضوع، وفي هذا الصدد لاحظنا أن تدريس الفلسفة في البلدان العربية يلقى معارضة شديدة من طرف بعض التيارات الدينية والثقافية والسياسية والاجتماعية، فما هي أسباب رفض تعليم الفلسفة في بلداننا العربية؟ وكيف ساهمت هذه الأسباب في تعثر وفشل تدريس الفلسفة؟

1: الإعتقاد أن الفلسفة كفر وإلحاد: لعل من أبرز أسباب عدم اهتمام العرب بالفكر الفلسفي وفشل انتشار الفلسفة وتدريسها هو طبيعة المجتمعات العربية فهي مجتمعات عاطفية ودينية ومناخها الثقافي يساهم في تطور الحركات الدينية المعادية للفلسفة أكثر من الحركات العقلية والتنويرية، وغالبا ما يتغلب الموقف الشعبوي الذي يرتكز على الدين على الموقف العقلي الأنواري « إن الفلسفة لم تنبت نباتا حسنا، ويفسر ذلك أن الأرض ومن عليها كانت، وهاهي ربما تعود، مشغولة بالدين الموحى »[21]، فالفترة التاريخية المعاصرة لعالمنا العربي لم تستطع تجاوز أخطاء الماضي وتكرار الموقف المعادي للفلسفة، وهو موقف يرى أنه لاجدوى من تدريس الفلسفة إلى أبنائنا بحجة أنها تتعارض مع الشريعة والقيم الأخلاقية والدينية للمجتمعات العربية الإسلامية، وهكذا يتكرر ماحدث في الماضي بين "المعتزلة والإمام أحمد ابن حنبل" وبين "المعتزلة والأشاعرة" وبين "الإمام أبوحامد الغزالي وابن رشد" وموقف الشيخ ابن تيمية وموقف العلامة عبدالرحمن ابن خلدون العدائي من الفلسفة، هذا الموقف يتكرر اليوم مع الكثير من المفكرين والباحثين والأساتذة في ميدان تدريس الفلسفة حيث يتعرضون لحملات التشويه والتكفير كما حدث مع زكي نجيب محمود، وحامد ناصر أبوزيد، ومحمد أركون، ومحمد شحرور، وحتى مع مالك بن نبي رغم قربه من التيار الإسلامي وغيرهم، وهذا ما يجعل التلميذ أو الطالب يتقدم إلى دراسة الفلسفة بخلفية فكرية وبأحكام مسبقة حول الفلسفة على أنها من إنتاج مفكرين ينتمون إلى ثقافة غربية يغلب عليها طابع الكفر والإلحاد خاصة وأن سيرة بعض هؤلاء الفلاسفة أمثال ماركس وانجلز وداروين وهيدغر وراسل وسارتر

تظهر بوضوح مدى إلحاد هؤلاء، وهو الأمر الذي يجعل المبتدئين في الفلسفة في بلادنا العربية وبحكم ثقافتنا وعاطفتنا الدينية يعممون هذا الحكم على كافة الفلاسفة مهما كان عصرهم وجنسيتهم وقوميتهم وثقافتهم حتى ولو كانوا مسلمين، ويعتبرون الفلسفة فكرا غريبا عن الثقافة الإسلامية وليست من العلوم الإسلامية الأصيلة مثل: علوم اللغة والحديث والتفسير والفقه والأصول.

ومن العوائق الأساسية لحضور الفلسفة في العالم العربي نجد كذلك العائق السياسي، وهنا يمكن القول أنه إذا كانت بعض الدول العربية لم تمنع تدريس الفلسفة بل أدرجتها في منظومتها التربوية منذ الاستقلال مثل مصر والعراق وسوريا ولبنان وتونس والمغرب والجزائر فإن بعض الدول الأخرى ترددت وتأخرت في إدراج الفلسفة في منظومتها التربوية ونعني بذلك الدول الخليجية، ولكن في كلتا الحالتين نلاحظ أن الدرس الفلسفي يخضع لمراقبة السلطة السياسية، فمدرس الفلسفة ملزم باحترام واتباع الخط السياسي الذي ترسمه السلطة الحاكمة فإذا كانت هذه السلطة اشتراكية وجب عليه تمجيد النظام الاشتراكي ونقد النظام الليبرالي والعكس صحيح، لأن معظم المشتغلين في المجال الفلسفي من مدرسين وباحثين هم من موظفي الدولة يحاولون في معظم الأحيان تجنب الصدام مع السلطة السياسية الحاكمة.

وهكذا يصبح نجاح تدريس الفلسفة في العالم العربي مرتبطا ومرهونا بمدى قدرة النظام التربوي على تحطيم هذه العوائق وتجاوزها، وبذلك يكون التحدي والرهان الأول والأصعب هو إبطال تهمة الكفر والإلحاد عن الفلسفة وإثبات أنّ الفلسفة والشريعة لا تتناقضان بل تتكاملان وتتفقان في الهدف المتمثل في السعي لتحقيق حرية الإنسان، وكرامته، وسعادته، حتى تكتسب الفلسفة مصداقية في ثقافتنا العربية ولدى المتعلمين في عالمنا العربي، ويمكننا أن نستأنس في ذلك بنماذج من تاريخ الفلسفة وفي مقدمتها نموذج الفيلسوف والفقيه والقاضي والطبيب أبو الوليد ابن رشد 1126-1198 الذي يقول في هذا السياق: « إن كان فعل الفلسفة ليس شيئا أكثر من النظر في الموجودات، واعتبارها، من جهة دلالتها على الصانع، أعني من جهة ما هي مصنوعات، فإن الموجودات تدل على الصانع لمعرفة صنعتها، وأنه كلما كانت المعرفة بصنعتها أتم كانت المعرفة بالصانع أتم »[22]، ولا شك أن ابن رشد هو أحد رموز الدفاع عن الفلسفة والإعلاء من شأنها في تاريخنا العربي بعد الضربات والهجمات التي شنها عليها أبوحامد الغزالي وأتباعه، وهذا يتطلب من المشتغل بالفلسفة سواء كان مفكرا أو باحثا أو مدرّسا أن يتصف بفضائل أخلاقية تمنعه من الظهور في شكل الزنديق أو الملحد المتحدي للمعتقدات العامة والمخرب لأخلاق الجمهور والمهدد للتوازن النفسي والاجتماعي والسلم المدني، بل يجب عليه أن يتحمل مسؤوليته ويراعي

مستوى جميع الناس ويحترم الشريعة، لأن الشريعة لجميع الناس وهدفها تهذيب الأخلاق وتحقيق الإنسجام والأمن في المجتمع، فطريق الفلسفة مختلف عن طريق الشريعة ولكن هدفهما واحد، ولذلك فإن تحريم الفلسفة - من منظور ابن رشد- على من هو أهل لها هو صدّ عن سبيل الله، لأن الله يدعونا إلى التفكير والتأمل والتدبر، وفي هذا الشأن يقول أبو الوليد أحمد ابن رشد: « ليس يلزم من أنه إن غوى غاو بالنظر فيها، وزلّ زالّ، إمّا من قبل نقص فطرته، وإمّا من قبل سوء ترتيب نظره فيها، أو من قبل غلبة شهواته عليه، أو أنه لم يجد معلمّا يرشده إلى فهم ما فيها، أو من قبل اجتماع هذه الأسباب فيه، أو أكثر من واحد منها، أن نمنعها عن الذي هو أهل للنظر فيها، أن مثل من منع النظر في كتب الحكمة من هو أهل لها، من أجل أن قوما من أراذل الناس قد يظن بهم أنهم ضلوا من قبل نظرهم فيها، مثل من منع العطشان من شرب الماء البارد العذب حتى مات من العطش لأن قوما شرقوا به فماتوا »[23]، ويمكننا أن نستأنس أيضا في رد تهمة الكفر والإلحاد عن الفلسفة حتى بنماذج من الفلسفة الغربية مثل: الفيلسوف الإنجليزي فرانسيس بيكون Francis Bacon 1561-1626 الذي يقول في هذا الصدد: « إن القليل من الفلسفة ينزع بعقل الإنسان إلى الإلحاد ولكن التعمق فيها ينتهي بعقول الناس إلى الإيمان »[24]، إذن فالتحدي الهام هو رفع شبهة الكفر والإلحاد عن الفلسفة وتغيير نظرة المجتمع والمتمدرسين اتجاهها بجعلهم ينظرون إلى الفلسفة نظرة خاصة ليس لكونها مجرد مادة مدرسية بل كمنهج نقدي لمختلف قضايا الإنسان، ولاشك أن نجاح النظام التربوي العربي في كسب هذا الرهان سيكون بمثابة خطوة كبيرة لتأخذ الفلسفة مكانة أساسية في المنظومة التربوية والثقافية العربية مما قد يساعد على توفير الشروط الفكرية لنهضة عربية جديدة.

2: الإعتقاد بعدم أهمية دراسة الفلسفة: يطرح تدريس الفلسفة في عالمنا العربي تساؤلات عدّة حول الجدوى من الفلسفة اليوم، ومن أبرز هذه الأسئلة: هل نحن في حاجة إلى الفلسفة في عصرنا الراهن؟ وما هو الهدف من تعلم الفلسفة في منظوماتنا التربوية؟ وهل من فائدة تقدمها الفلسفة اليوم؟ وهل يمكنها أن تلعب دورا في مسار التغيير والتجديد والنهضة؟ وهل يمكن أن نقيس قيمة الفلسفة بنفس المعايير المستعملة في الحكم على قيمة العلم والتقنية؟

إنّ الفلسفة التي كانت في العصور الماضية سمة الخاصة من الناس نظرا لاندراج جميع المعارف ضمنها أصبحت في هذا العصر بعد انفصال العلم عنها - وخاصة في بلداننا العربية- تخصصا غير مطلوب في جامعاتنا ومحل نفور من طلبتنا في الثانويات بسبب الأحكام المسبقة لديهم حولها باعتبارها طريقا للبطالة، لأن أغلب المتخرجين بإجازة أو شهادة عليا في الفلسفة في العقود الأخيرة ومع اشتداد الأزمات

الإقتصادية والاجتماعية في البلاد العربية أصبح من المتعذر عليه الحصول على منصب عمل في هذا التخصص عكس التخصصات العلمية والتقنية التي يبقى فيها الأمل قائما للحصول على فرصة عمل، خاصة وأنّ المتخرجين في تخصص الفلسفة في بلداننا العربية لا يمكن توظيفهم إلاّ في قطاع التعليم على عكس ماهو موجود في الدول الغربية أين يمكن توظيف نخبة الفلسفة في قطاعات أخرى مثل الإدارة والصحافة وغيرها.

ومن الأحكام المسبقة التي تجعل طلبتنا ينفرون من دراسة الفلسفة أيضا هو الإعتقاد أنها مجرد ثرثرة وتأملات لا موضوع لها وأحلام لا جدوى من وراء تعلمها، وهذا ما يجعلهم لا يهتمون بتحصيلها ويتركونها جانبا غير مبالين بها، والإعتقاد كذلك أنها تفكير صعب يستحيل تعلّمه، وعادة ما يتم وضع الفلسفة محل مقارنة مع العلم، وهنا تكون الفلسفة في موقع ضعف باعتبارها لا تقدم نتائج قطعية ومعرفة يمكن اكتسابها ولا تتقدم بخلاف العلم، ولا تمدنا بمنافع مادية ملموسة مثل المنافع التي قدمها العلم والتقنية للإنسان، فالعلم والتقنية صنعا للإنسان محيطا جديدا للإنسان لدرجة أصبح معها عقله لا يكاد يفكر إلاّ في تلك الأجهزة والأدوات التي أثّرت في حياته وغيرت مجراها، بينما الفلسفة عاجزة على تقديم أي فائدة ملموسة للإنسان. ولكن هل يستطيع العلم أن يجيب عن جميع الأسئلة التي تشغل فكر الإنسان وتثير فضوله المعرفي؟

لا شك أن العلم قد استطاع أن يجيب عن الكثير من الأسئلة المتعلقة بالحياة المادية للإنسان، ولاشك أيضا أن تطبيقاته التقنية والتكنولوجية قد غيرت حياة الإنسان تغييرا جذريا حيث أضحى العالم عبارة عن قرية كونية بسبب التطور المذهل في علوم المادة وتقنيات الاتصال وتكنولوجيا التحكم الآلي الذي أدى إلى ثورة في عالم الاتصال والتواصل، حيث تقلصت المسافات والزمن بواسطة التكنولوجيا، وأصبح نقل المعلومات يتم بطريقة سريعة عبر شبكة الانترنت واقعا ملموسا، وبسبب التطور في مختلف المجالات الأخرى، ولكن هذا التطور أفرز أزمات كثيرة في المجال الأخلاقي والاجتماعي والبيئي يضاف إليها المشكلات الروحية والميتافيزيقية التي يبقى العلم عاجزا عن حلّها، وهو الأمر الذي يجعل تدخل الفلسفة لإثارة ومناقشة مثل هذه القضايا أمرا حتميا باعتبارها قضايا تخرج عن نطاق العلم، وهو ما يعطي مبررا لاستمرار الفلسفة في الحياة الثقافية للإنسان ويدحض مقولة رفضها باسم التطور العلمي والتقني باعتباره حكما غير عادل يزن الفلسفة بغير ميزانها، وفي هذا السياق يقول الفيلسوف الانجليزي برتراند راسل Bertrand Russell 1872-1970: « إن قيمة الفلسفة إنما تلتمس فيما هي عليه من عدم اليقين

بالذات، والشخص الذي ليس له أي نصيب من الفلسفة يمضي في حياته أسير سوابق وأحكام استمدّها من البداهة المشاعة »[25].

وهكذا يكون الرهان الثاني هو تصحيح النظرة إلى الفلسفة وتجميل صورتها بالنسبة للرأي العام ليس لكونها مجرد مادة مدرسية والنظر إليها نظرة خاصة كمنهج نقدي للبحث في مختلف قضايا الحياة الإنسانية، وتصحيح وتحسين الصورة المتداولة عن أستاذ الفلسفة أو الباحث فيها على أنه شخص غامض أو ملحد أو متهور فكريا أو مصاب بنوع من الجنون ورسم صورة حقيقية له على أنه مدرس أو باحث نقدي يحث على التفكير واستخدام العقل.

خاتمة:

على ضوء ما سبق نستنتج أن تعليم الفلسفة في البلدان العربية تواجهه عوائق وتحديات عديدة بعضها خاص ومرتبط بعوامل التربية والتعليم في وطننا العربي وبعضها عام ومرتبط بعوامل سياسية واجتماعية وثقافية، ولكن رغم كل هذا يمكن القول أن تعليم الفلسفة في وطننا العربي قطع أشواطا لا بأس بها ساهمت في نشر الفلسفة في أوساط الشعوب العربية سواء في الدول العربية التي كانت سباقة إلى اعتماد الفلسفة في برامجها التربوية كمصر ولبنان والعراق وسوريا وتونس والمغرب والجزائر وحتى تلك البلدان التي تداركت هذا الأمر فيما بعد كالكويت وقطر والإمارات العربية المتحدة وسلطنة عمان، وتبقى مسألة نوعية التكوين الفلسفي والإبداع فيه والمساهمة بواسطته في تطور المجتمعات العربية في مختلف المجالات مطروحة على طاولة البحث والنقاش من طرف الباحثين المهتمين بهذا الشأن سواء على المستوى التربوي والتعليمي أو على المستوى الأكاديمي من خلال مختلف المؤتمرات والملتقيات والندوات العلمية، والقرارات والتوصيات التي تنتج عنها.

الهوامش:

[1] - صليبا جميل، العجم الفلسفي، الجزء الأول، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982، ص، 307.

[2] - ديكارت رونيه، مبادئ الفلسفة، ترجمة عثمان أمين، دار الثقافة للنشر والتوزيع. دت، ص، 31.

[*] - مينيرفا Minerva: طائر معروف يظهر ليلا، تعتبره معظم الشعوب الشرقية رمزا للخراب والدمار والنحس والشؤم والتشاؤم وذلك بسبب ميله للعزلة والبعد عن دنيا الناس للحياة في أماكن خربة، بينما تعده شعوب الغرب رمزا للحكمة لأن البعد عن الحياة والنفور من الضجيج والميل إلى التفكير الهادئ هو من شيمة الحكماء وحدهم، ولهذه عدّه اليونان إلهة الحكمة والفنون وهي نفسها الإلهة أثينا، وكذلك عدّه الرومان إلهة للحكمة.

[3] - هيغل فريدريك وليام، أوصول فلسفة الحق، المجلد الأول، ترجمة إمام عبدالفتاح، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1996، ص، 12.

[4] - المصباحي محمد وآخرون، رهانات الفلسفة العربية المعاصرة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ط1، 2010، ص، 374.

[5] - المرجع نفسه، ص، 375.

[6] - أديب نايف ذياب وآخرون، الفلسفة في الوطن العربي المعاصر، بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الأول، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1987، ص، 152.

[7] - العتيبي عبدالله بن بجاد، تدريس الفلسفة في السعودية، جريدة الشرق الأوسط، العدد، 4621يوم 2018/12/09.

[8] -كانط إيمانويل، نقد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1988، ص، ص، 399، 400.

[9] - انظر، بوبر كارل، المجتمع المفتوح وأعداؤه، الجزء الأول، ترجمة السيد نفادي، دار التنوير، ط1، 1986، من ص192 إلى ص198، بتصرف.

[10] - روسو جان جاك، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى اللحد، ترجمة نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، 1958، ص، 38.

[11] - بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، دراسة تحليلية نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية بقسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، إشراف الدكتور مسعود عباد، 2007/2006 (غير منشورة)، ص، 6.

[12] - المرجع نفسه، ص، ص، 6، 7.

[13] - المرجع نفسه، ص، 6.

[14] - الخطابي عزالدين، الفلسفة والتواصل "الرهان والممكن"، في الجابري محمد عابد ، التواصل: نظريات وتطبيقات، سلسلة فكر ونقد، الكتاب الثالث، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط1، 2010، ص، ص، 28، 29.

[15] - المرجع نفسه، ص، ص، 28، 29.

[16] - المرجع نفسه، ص، 29.

[17] - المرجع نفسه، ص، 28.

[18] - المرجع نفسه، ص، 28.

[19] - المرجع نفسه، ص، 29.

[20] - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص، 11.

[21] - المصباحي محمد وآخرون، رهانات الفلسفة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص، 377.

[22] - ابن رشد أبو الوليد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال، دراسة وتحقيق محمد عمارة، دار المعارف، ط3، القاهرة، ص، 22.

[23] - المرجع نفسه، ص، ص، 29، 30.

[24] - وّل ديورانت، قصة الفلسفة، ترجمة فتح الله المشعشع، مكتبة المعارف، ط5، 1985، بيروت، ص، 147.

[25] - راسل برتراند، مشاكل الفلسفة، ترجمة عبدالعزيز البسام ومحمد ابراهيم محمد، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ص، 159.

قائمة المراجع:

1-ابن رشد أبو الوليد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال، دراسة وتحقيق محمد عمارة، دار المعارف، ط3، القاهرة.

2- أديب نايف ذياب وآخرون، الفلسفة في الوطن العربي المعاصر، بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الأول، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1987.

3- بوبر كارل، المجتمع المفتوح وأعداؤه، الجزء الأول، ترجمة السيد نفادي، دار التنوير، ط1، 1986.

4- بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، دراسة تحليلية نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية بقسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، إشراف الدكتور مسعود عباد، 2007/2006 (غير منشورة).

5- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

6- الجابري محمد عابد ، التواصل: نظريات وتطبيقات، سلسلة فكر ونقد، الكتاب الثالث، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط1، 2010.

7- ديكارت رونيه، مبادئ الفلسفة، ترجمة عثمان أمين، دار الثقافة للنشر والتوزيع. دت.

8- راسل برتراند، مشاكل الفلسفة، ترجمة عبدالعزيز البسام ومحمد ابراهيم محمد، مكتبة نهضة مصر، القاهرة.

9- روسو جان جاك، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى اللحد، ترجمة نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، 1958.

10- صليبا جميل، العجم الفلسفي، الجزء الأول، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982.

11-كانط إيمانويل، نقد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1988.

12- العتيبي عبدالله بن بجاد، تدريس الفلسفة في السعودية، جريدة الشرق الأوسط، العدد، 4621يوم 2018/12/09، الموقع الاليكتروني: aawsat.com www. (آخر زيارة 2020/02/17 على الساعة 01) .

13- المصباحي محمد وآخرون، رهانات الفلسفة العربية المعاصرة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ط1، 2010.

14- هيغل فرديرك وليام، أوصول فلسفة الحق، المجلد الأول، ترجمة إمام عبدالفتاح، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1996.

15- وّل ديورانت، قصة الفلسفة، ترجمة فتح الله المشعشع، مكتبة المعارف، ط5، 1985، بيروت.