مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية
Eissn :2602-5264 Issn : 2353-0499
المجلد 8 / العـدد: 01 (2020)، ص ..-- ..

الدرس الفلسفي في الجزائر: من المفهوم إلى الإجراء

The philosophical course : From theroy to practice

د. بن عبد الكبير محمد السالم[1]،

[1] جامعة وهران 2 محمد بن أحمد (الجزائر)، ben.mohamedelsalem01@gmail.com

تاريخ الاستلام: ../../2020 تاريخ القبول: ../../2020 تاريخ النشر: ../../2020

ملخص

يعد الدّرس الفلسفي من أهم العوامل التي تعمل على تنمية وتطوير وتفعيل الفكر، وتصويبه نحو المعرفة بصفتها غاية يهدف المتعلم الوصل إليها من خلال توظيف العقل ومبادئه. وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالطرق الجديدة في التدريس، كالتدريس بالمقاربة بالكفاءات، والتي ترتكز على المتعلم وتجعله المحور الأساس في العملية التعليمية، بالاعتماد على الحوار التوليدي، وتوجيه الفكر نحو الغاية المثلى، وهي اكتساب الخبرات وتحصيل الأفكار .

ان حدود الدَّرس الفلسفي في الجزائر، إنما تنتهي عند توجيه الفكر وتفعيله وجعله قادر على فهم المفاهيم وتبيئتها وفق الأنساق الفلسفية المختلفة؛ كما أنَّه يقوي القدرة على النقد لدى التلميذ ويمكنه من رفع مستوى تصوراته العقلية من مفاهيم حسية تجريبية إلى تصورات عقلية مجردة.

كلمات مفتاحية: الدرس الفلسفي، مبادئ العقل، التفلسف، الدّراسة الإبيستيمولوجية، الحوار التوليدي، الوضعية المشكلة، تكوين الأفكار، تحصيل الأفكار.

تصنيفات JEL : ....، ....، ...(وضع ترميز JEL إجباري)

Abstract:

The philosophical course , as a subject, is one of the most important factors that tends to develop and improve thinking to acquire knowledge as an utmost goal that the learner aims to reach through their cognitive abilities . This becomes very clear as it is related to new methods of teaching, such as the Competency-Based Approach CBA, which is a

learner-centred method in the educational process , through their intetaction to acquire knowledge and exchange experiences and ideas.

The limits of the philosophical course in Algeria end when the thought is directed, activated, and made to be able to understand concepts and adapt them according to the different philosophical systems. It also strengthens the ability to criticize the student and enables him to raise the level of his mental perceptions from experimental sensory concepts to abstract mental perceptions

Keywords: The philosophical course, cognitive skills, the epistemological study, lerners' interaction, problematic , the formation of ideas, acquistion of ideas

JEL Classification Codes: …, …, …

المؤلف المرسل: بن عبد الكبير محمد السالم

1. مقدمة:

يعد الدَّرس الفلسفي من أهم العوامل التي تلعب دور هام في تنمية وتطوير وتفعيل الفكر لدى الناشئة، كونه منهج يعمل على تجديد وتصويب الفكر نحو المعرفة، بوصفها غاية يهدف المتعلم الوصول إليها من خلال الأعمال السليم والمنطقي للفكر ومبادئه، وخاصة إذا ما تعلق الأمر بانتهاج الطرق الجديدة في التدريس كطريقة التدريس بالمقاربة والتدريس بالكفاءات التي تجعل من المتعلم المحور الأساس أو الرقم الصعب في العملية التعليمية عن طريق الحوار التوليدي والتوجيه السليم نحو الغاية المثلى وهي الفكرة الأساس.

إن التفلسف كملكة وممارسة عمليه لا يمكن أن ينبثقق من معين الإنسان، إلا إذا ارتبط هذا العمل بالمنهج القويم والغاية الواضحة بوصفها إبداع ذاتي تمخض عن تجارب وخبرات وممارسة؛ لأن التفلسف هنا لا يراد به استرجاع لأفكار ومعلومات سابقة وفق قوالب سكونية لا تثير أدنى متعة أو ابداع للفعل العقلي، إنما بوصفه فعل يكمن "بالأساس في ممارسة موهبه العقل وتطبيق مبادئه على المحاولات المتوفرة، وهذا يعني إن فعل التفلسف لا يتم من فراغ، بل أنه ينطلق من قراءة نصوص فلسفية تتيحها المحاولات التي يوفرها تاريخ الفلسفة، دون التعامل مع تلك النُّصوص باعتبارها تقدم معرفة جاهزة، لأن من

يعلم التفلسف-يقول كانط-لا يلقن تلامذته الأفكار المطلقة ولا يقوم المقام الوصي على عقولهم، بل يرشدهم إلى طريق العمل والتفكير الشخصي، بحيث لا يكون التراث الفلسفي أمامه إلا كتظاهرة من تظاهرات تاريخ استخدام العقل وبمثابة موضوعات لترويض الموهبة الفلسفية (الشبة، 2015، الصفحات 33-34)

بهذا التوصيف للدور الذي يجب أن يلعبه الموجه لملكات النشئ في استثارته التفلسف واستخدام مبادئه العقلية، يكون قد تعلم كيف ينطلق من ذاته كذات مفكرة وفاعلة إلى إعتناق عالم الأفكار والتصورات الذهنية المجردة.

إذن التفلسف هو نوع من التنفيس عن الحياة كالشعر والموسيقى ورغبة في التمتع بالوجود كما يجب أن يكون. وهو ضروري لنمو العقل واتساع افقه، ولابد منه لاسعاد الفرد ومساعدته على أن ينسجم مع الحياة.

والعقل لا ينمو ولا تزيد كفايته إلا بمقدار ماينشط في هذا السبيل. ولولا أن العقل مفطور على هذا لما بلغنا من العلم مبلغنا اليوم (مرحبا، 1988، صفحة 18). إذ أنه يمتد بعقله- المتفلسف- لفهم الأشياء والظواهر فهما منطقيا. وعليه، فإن الدَّرس الفلسفي باعتماده على النُّصوص الهادفة كمنطلقات أساسية تعمل على إقحام العقل والذات الداركة في مجال تملأه الدَّهشة كدافع و السؤال اللاآنهائي كمحفز ، يعمل على تحليل وتفكيك التَّصورات والمفاهيم . إذن فما هو الدرس الفلسفي؟ وما المقصود منه ؟ وأين تكمن مهمة معلم الفلسفة؟ وما أهم المناهج التي يجب أن يرتكز عليها هذا الدَّرس ويعتمدها المعلم في إقراره له ؟ وما امتداداتها في تنمية الفكر النقدي لدى التلميذ؟

أولا: في مفهوم الدرس الفلسفي:

إن المراد بالدَّرس الفلسفي هنا: مجموع الافكار والمعارف المكونة عن طريق الحجاج العقلي . فالدَّرس الفلسفي هنا ينشأ من خلال الحوار والسجال الذي يُقحم فيه المتفلسف بانفعالاته ومبادئه العقلية، موظفاً في ذلك انطباعاته الحسية ومدركاته العقلية، التى تؤهله الى فهم الواقع وتجريده . أما من حيث خصائصه فهو يتصف بجملة من الخصائص من أهمها مايلي:

أ- يعد الدَّرس الفلسفي من أهم النشاطات الفكرية، التي يقوم بها التلميذ بالتفاعل بين ذاته والآخر. بوصفه عامل أساسي ومنهج قويم، بمقتضاه يعيش الفكرة ويتفاعل معها بدءاً "بالحياة على أنها عملية تفاعل متطور بين الكائن وبيئته. وأمامنا هنا جانبان لهذه العملية: الجانب الاول، هو الطفل النَّامي؛ والجانب الثاني، هو الجماعة المحيطة، والحياة الثقافية التي ينمو الطفل في وسطها والتي يسهم فيها باطراد متزايد" . وأنه ضرب من السجال لديالكتيك منتج بين الذات الفاعلة والوسط المتفاعل. والذي ينتهي دوماً بالتأثير والتأثر، من جهة نمو الطفل متمرحلاً، ومن جهة اسهامة في إعطاء النموذج الذي يقتدى به داخل الجماعة (علي، 1978، صفحة 108).

ب-كما أن الدَّرس الفلسفي في المنظومة التربوية الجزائرية يعد منهج من المناهج المعتمدة الهادفة إلى رسم معالم وأهداف الدَّرس، من خلال تطبيق الطريقة الحوارية التوليدية التي كرس سقراط حياته من أجلها. وهي فن حمل المخاطب" المتعلم" إلى اكتشاف الحقائق التي يتضمنها في نفسه. بتوجيهه عن طريق التساؤل المنهجي المستمر، بحيث يبتدأ من الأفكار والمعطيات السهلة والبديهية متدرج في ذلك إلى ما هو أكثر تركيبياً وتعقيداً، باشراك المتعلم واقحامه كعنصر أساسي له القدرة على تحليل الأفكار وقياسها على تحليل الأفكار وقياسها على ما يماثلها ويقايسها في نفس المجال. أو في مجالات مقاربة، دون اهمال دوره "المتعلم" في أخذ الكلمة وادلائه برأيه. ليكون مساهم في بناء العملية التربوية، مما يخلق له أفقاً جديداً تتراءى من خلفها أفق الاختلاف والتباين الحاصل بين الأفكار وهذا ينبئ بظهور فكر نقدي لدى التلميذ.

ج-علاوة على هذا، نجد أن الدَّرس الفلسفي هو جانب من الحياة الإنسانية التي يعيشها ويتعايش فيها المتعلم بوصفه-الدَّرس الفلسفي-بحث في الإنسان من خلال الإنسان نفسه؛ إننا نجد الفيلسوف موريس بلوندال يقول: "انه ليس يكفي أن نأتي بالإنسان إلى مدرسة الفيلسوف .بل لابد لنا أيضاً أن نأتي بالفيلسوف إلى مدرسة الإنسان، ومادام على الفيلسوف أن يحيا وينمو باعتباره إنسان؛ فإنه لا بد لحياته الإنسانية من أن تدخل في صميم فلسفته بوصفها جزء لايتجزأ من تلك الفلسفة، والواقع. أننا لو سلمنا

أن الحياة العملية نفسها هي مصدر خصب من مصادر المعرفة. لكان علينا إقامة فلسفتنا على الفعل ACTION بما فيه من ثراء و وعي وديناميكية فعالة." (زكريا، صفحة 65).

ليبقى التفلسف كممارسة جانب من جوانب الحياة الإنسانية بل هو كلها على اختلاف في الأمر نحو ما يمتلكه كل فرد من قدرات عقلية ونفسية وفيزيولوجية. و وفق ما تقتضيه الحياة الإنسانية. "والواقع أن الفلسفة لم تقطع صلتها يوماً بالحياة، فقد حرص معظم المفكرين منذ بداية التفكير الفلسفي على إشباع حاجة الانسانية، إلى جانب إهتمامهم بإشباع حاجتها إلى النظر العقلي ومادام النظر والعمل هما كواجهتي العملة، أو مادامت العلاقة بينهما هي كالعلاقة بين الصورة والمادة في فلسفة أرسطو، فليس في وسع الفيلسوف أن يصرف النَّظر عن وجوده الشخصي، لكي يحلق في سماء المجردات، أو لكي ينشر أجنحته في مملكة الماهيات، و إنما لابد للفيلسوف من أن يتخذ من تجاربه الشخصية نقطة انطلاق" (زكريا، صفحة 65)بعدها ليستبطن ذاته العاقلة التي تنكشف لها وبها الحقيقة،كونها شيء قادر على بناء الأفكار والمفاهيم وتخريجها، وإعادة ضبطها وتوظيفها وفق انساقها المفاهيمية والبينيوية فحاجة الحياة الإنسانية للتفلسف.كما حاجة التفلسف للحياة الإنسانية فهما كلٌ مكمل للآخر ولا غنى لأحد على أحد، وهو الدُّور والمنهج الأساس الذي ينبني عليه الدَّرس الفلسفي.

د-ولعل مايتميز به الدَّرس الفلسفي أيضاً، هو اعتماده في تكوين التفكير المنطقي لدى المتفلسف من خلال فهمه للصور المنطقية المتداخلة أحياناً والمتعارضة أحياناً أخرى، بما في ذلك مفهوم العكس والنقيض والمتقابل ...الخ. فيدرك المفاهيم والصّور إدراك لا يدع مجالاً للشك، وفق مراحل وخطوات منهجية تضمن استهلاك هذه الصور وعقلنتها بشكل منطقي ينزع فيه الذّهن عن الزلل والشَّطط,كما لا يخفى أن الدَّرس الفلسفي هنا، يعمل على تقويم وتوجيه العقل ومبادئه توجيهاً سليماً يسمح بانشطار الفكر إلى مجموعة من الأنوية المنتجة.

بيد أنه لايمكن إدراك تشابك وتعقيد عناصر الدرس، والوصول بها إلى بر الأمان, إلا بوجود موجه أو مستنطق منهجي لفكر النشئ بما يجب أن يكون. بخلق الدَّهشة والاثارة الفكرية عن طريق

السؤال الذي دائماً يجب أن يرتبط بالمجال الذي يعنيه الدَّرس، والقدرة التي يتمتع بها التلميذ. في إطار ما تسمح به عناصر الدَّرس الفلسفي، فما هي عناصر الدَّرس الفلسفي؟

عناصر الدَّرس الفلسفي :

يبنى الدَّرس الفلسفي بقاعدة خاصة يختلف عن غيره من حيث المنطلقات، وكذلك من حيث المنهج، فمن ضمن هذه العناصر مايلي:

أ- الاشكلة: "Probleme"

الأشكلة أو المشكلة، المشكل اسم فاعل من الإشكال، وهو الملتبس، وعند الأصوليين: مايشتبه المقصود منه، ولا يفهم حتى يدل عليه دليل من غيره.

والمشكل أيضا "مالا ينال المراد منه إلا بتأمل بعد الطلب.

وأما الاشكال فهو الالتباس. ويطلق على ما هو مشتبه، ويقرر دون دليل كافٍ، ومن ثمة يبقى موضع نظر.

والإشكال (Problématique) عند الفلاسفة صفة لقضية لا يظهر فيها وجه الحق، ويمكنها أن تكون صادقة، إلا أنه لا يقطع بصدقها.

والإشكال عند "كانط" مرادف للامكان والأحكام المتصفة بالإشكال (Jujements Problématique) هي الأحكام التي يكون الإيجاب أو السلب فيها ممكناً لا غير ،وتصديق العقل بها مبنياًً على التحكم أي مقرراً دون دليل وهي مقابلة للأحكام الخبرية (Jug.assertoriques) والأحكام الضرورية(Jug.apodictique). (صليبا، 1982، صفحة 379)

ان الأشكلة من أهم العناصر الرئيسة لتوضيح الدَّرس الفلسفي، التي يجب أن تنطوى على طرح القضايا والمفاهيم طرحاً يقبل الوجهين (الاثبات والنفي).في قالب تملأه الدَّهشة والاحراج. المفعم بالتساؤل المتواصل.

إنَّ الأشكلة هي أحد المرتكزات الرئيسة لتعلم الفلسفة خصوصاً إذا نظرنا إلى الدَّرس الفلسفي كدرس في تعلم أدوات و آليات التفكير الفلسفي، أي تعلم مختلف أشكال التفلسف، أكثر مما هو درس

في تعلم معطيات ومضامين تاريخية. وهنا يمكن أن نستحضر "كانط" الذي أكد أن ما يمكن تعلمه ليس الفلسفة بل فقط إشكال التفلسف المختلفة التي يمارسها هذا الفيلسوف أو ذاك. وبالطبع حينما ندرس نصوص الفلاسفة نكشف عن طرف التفلسف التي جسدوها في كتاباتهم، سنجد أنهم كانوا يُؤشكلون ويسائلون مختلف المشاكل والقضايا التي تطرح أمامهم في الحياة. (الشبة، 2015، صفحة 15)

كما أنَّ المتتبع لتاريخ فكر الإنسانية، يجد في كل حقباته ومراحله، صور وتحليات واضحة لأشكلة القضايا منذ سقراط، وافلاطون، وصولاً إلى التفكيكين المعاصرين مرورا بكانط واتباعه.

وتوضيحاً للوضعية المشكلة ودورها في تكوين الدَّرس الفلسفي في الجزائر، أخذنا هذه المشكلة من الكتاب المدرسي، وذلك على سبيل التمثيل والتوضيح

عرض الوضعية المشكلة :

استقبل أحد البحارة (ب) في سفينته، صديقا(ص) يمتهن تدريس الرياضيات، وفي أثناء جولتهما، تجاذبا أطراف الحديث، ووصل بهما الحوار إلى المقطع التالي:

-(ب): ياله من جو ربيعي، تزامن فيه سقوط المطر و ازدحمت فيه الأسماك فوق سطح البحر،

-(ص): إني لا أحس فقط بما تحس به أمام هذا المنظر الخلاب، بل إنى أرى في بعض ظواهره و أشكاله، ما يجسد أفكارنا وتصوراتنا،

-(ب): إذا كنت معي في تقدير جمال المشهد، فإني لم أتمكن من تتبع رأيك، أرجوك، دعنا من الفلسفة،

-(ص) : ألا ترى بأن هناك أشكالاً هندسية تصادفنا، ونتعرف إليها؟

-(ب):دعني أعود بك إلى الطبيعةّ؛ أنظر إلى هذه الخطوط المستقيمة التي يرسمها نزول قطرات المطر المتواصل، وانظر إلى هذه الدوائر التي يشكلها سقوط هاته القطرات؛ خذ بيدك هاته الأسماك التي ترافقنا، وهي تعوم على سطح البحر، تلمس هاهي واحدة ثم ثانية فثالثة...

-(ص): لنبق في الطبيعة، ولندقق بعض المفاهيم التي ذكرتها مثل الخط المستقيم، والدائرة، والعدد؛

-(ب) : أليست هاته المفاهيم واضحة ودقيقة أمامك؟ ألا ترى معي الخط المستقيم ...(يقاطعه صديق)،

-(ص) : أجل يابحار،ولكن،هذا الذي تشاهده، ليس خطا مستقيما حقيقيا، وكذا شأن الدائرة وشأن العدد؛

-(ب) :هل ما أشاهده هو مجرد خيال؟

- (ص): إن الخطوط المستقيمة وجميع الأشكال الهندسية والأعداد الحسابية هي في حقيقتها، مفاهيم عقلية ومعاني مجردة، ولا علاقة لها بالأشياء؛

-(ب):أليس قرص القمر أو حدقة العين شكلا دائريا؟

- (ص) :أجل، ولكن الدَّائرة لا ترضى أن تكون من ضوء، ولا من موجات مائية، ولا من لحم؛ إنها دائرة مجردة وثابتة، تستقر بالعقل، ولا وجود لها في الواقع المتغير؛ وقل الشيء نفسه بالنسبة إلى العدد مثلا، فالواحد(أو الواحدة) ليس سمكة ولا قطرة مائية ولا شجرة؛ إنه مفهوم عقلي مجرد تماما من أية مادة؛

- (ب) : حتى لا أتعنت معك، أذكرك بمثل سائر عندنا يقول:إن المولود يولد صفحة بيضاء؛ ألا يعني هذا أن ما نشاهده من أشكال في الطبيعة، هو الذي يوحي لنا بهذه المعاني الرَّياضية التي تتكلم عنها؛

- (ص) : ولكن، لماذا ما نشاهده، لا يوحي أيضا للبهيمة، بهذه المفاهيم ؟ ألا ترى بأن العقل هو الذي يسمي الشكل"دائرة" على مقاس ما يحمله من معطيات فطرية؟ ألا تعلم بأن العقل الرَّياضي أصبح اليوم، يبدع من الرُّموز المفرطة في التجريد، ما ليس في الطبيعة، وأنه يفترض ما شاء من مبادئ و أشكال ومنطلقات، دون أن يتساءل عما يقابلها في العالم الحسي؟ (بوقلي حسن، 2007، الصفحات 146-147)

فهذه المشكلة الحوارية التي جرت بين البحار وصديقه تقدم للمتعلم قضية أو مشكلة فلسفية تعالج موضوع تحديد أصل الكائنات الرياضية؛ في طابع حواري توليدي. ينتقل فيها الفكر من الحالة السالبة(اللاعلم)، إلى الحالة الايجابية (تحقيق العلم)، ليتخذ الدَّرس الفلسفي الطابع الفلسفي منتهياً بذلك إلى توليد الأفكار وبنائها وفق نسقها الموضوعي.كما أن الحوار في الوضعية المشكلة لا يجب أن يفضي إلى

حل نهائي . بل يبقى مفتوح أمام احتمالات الفكر ومواقف الدَّهشة والاحراج، مما ينبئ ذالك بتقديم اقتراحات وحلول مختلفة ومتعددة بتعدد وجهات النظر.والقدرات العقلية.

ب اللغة:/

إن اللُّغة في المفهوم الاصطلاحي : مجموعة من الاشارات والرموز والاصوات ، التي تؤدي دور التواصل . فالمراد من هذا أن لِلُّغة وظائف مهمة وبالغة ومتعددة منها التبليغ والتواصل والتعبير ،والاعلام و الاستكشاف والاعلان....الخ.

أما بخصوص دور اللُّغة في الدَّرس الفلسفي هو أن هذه اللُّغة عبارة عن وسيلة تستعمل للتواصل بين الأفراد المتحاورين فيما بينهم في التعبير عن أفكارهم ومعارفهم. "ان لُغة الانسان تعبير مقصود فيه خيال يرتبط بالمستقبل... (مذكور، 1983، صفحة 162) وجاءت عند "الجرجاني" في كتابه "التعريفات"."اللُّغة هي ما يعبر به كل قوم عن أغراضهم" (الجرجاني، صفحة 161)

ان اللُّغة السليمة واللَّفظ الواضح في الدلالة ، يوحي بالضرورة إلى مفهوم صريح يعبر عنه ويحمل تصوراته الفكرية المجردة.كما اوردنا في الوضعية المشكلة المعروضة سلفاً، والتي من خلالها ينطلق المخاطب من الأمور الحسية المادية– الألفاظ – إلى التصورات العقلية المجردة. كما أن اللُّغة تمنح الفكر رشاقة وحركية دائمة من خلال اكتسابه لمجموع الالفاظ والكلمات، فهي تعمل على توسيعه، وتوجيهه بشكل مباشر نحو المقصود من الكلام؛ فكانت اللغة أيضا مجموعة من الرُّموز أو الألفاظ تعبر عن الأفكار والمعاني الإنسانية، بحيث يؤدي كل معنى بلفظ خاص دون الغموض واللُّبس. (مذكور، 1983، صفحة 162) فمتى كانت اللُّغة واضحة وسليمة تيسر الفهم وحصل بالضرورة.

ج– الحوار الحجاجي:

وهو الحوار الذي ينبني على تقديم الفكرة في صورة حجة والحجة "استدلال يرمي إلى بُرهان قضية معينة أو دحضها" (لالاند، 2001، صفحة 93).

فهو عادة ما يتم الخلط بين مفهومي الحجاج والبُرهان غير أن الأمر ليس كذلك، فمجال البُرهان هو مجال الإستدلالات الاستنباطية المنطقية الصورية، بينما مجال الحجاج هو الخطاب الطبيعي

التداولي" (البغدادي، 2014، صفحة 149) . ليكون حينها البُرهان ينتهي إلى أجوبة قطعية ويكون فيها المجال – الحجاج- مفتوح على جملة من الآراء المختلفة والمتباينة فيما بينها؛كما تجلى واضحاً من خلال الوضعية المشكلة التي جرت بين البحار وصديقه، فالحجاج الحاصل لم يفض إلى يقين وتبات وتواضع في الطرح؛ بل إلى اختلاف وتعدد وتكثر في المعنى والمفهوم.

ويكتسي هذا التمييز بين مفهوم الحجاج ومفهوم البُرهان أهميته البيداغوجية بصفة عامة والديداكتيكية بصفة خاصة في تدبير الدَّرس الفلسفي و إتاحة الإمكانية أمام المتعلم لمعرفة أن النَّص الفلسفي هو نص حجاجي بامتياز نظراً لمجموعة من الاعتبارات أهمها: أن لغة هذا النَّص هي لغة طبيعية وليست صورية مما يجعل هذا الأخير يحتوي بدلاً من النوع الواحد للحجاج أنواعاً متعددة، وهذا التعدد لا مجال له داخل الاستدلال البُرهاني الصارم" (البغدادي، 2014، صفحة 151)

وعليه فإن الدَّرس الفلسفي لا يجب أن يقدم في صورة الاستدلالات البُرهانية لما لها من خصوصيات تحول دون الحراك الفكري الدَّائم، بل على الحوار الحجاجي لاعتماده على التبرير والاقناع؛ ويكون مفتوح ويضمن حراكاً دائماً لمبادئ العقل، من خلال عدم الفصل في القضايا والافكار من جهة واحدة وضيقة.

د–الحرية:

ليس المراد منها المفهوم الميتافيزيقي المتداول، وإنما ان تكون للمتعلم الحرية التَّامة في طرح ومعالجة المفاهيم، وربطها بالواقع الإنساني. فلا يجب التقييد على السلوك العقلي الذي ينتهجه المتعلم لأن كل واحد له توجهه الفكري والمعرفي. فهناك من يرى التجربة الحسية هي المرجعية في إقرار المعارف، ويجد في ذلك سهولة في صقل معارفه؛ ومنهم من يجد للتجريد منفذاً وتوجهاً في توصيف و ادراك المعارف والأفكار. لذا وجب على المدرس أن يدع مجال النَّظر و الاستنتاج و الاستقراء و الاحكام....الخ. للتلميذ؛ بيد أن الموجه هنا، يجب أن يوجه فكر الناشئ توجيه منطقي نحو صواب النتائج ومنطقها، كما يرى ايمانويل "كانط" وهو أن لا يكون المعلم وصياً على عقول تلامذته، ويفهم من هذا. أن لا يقوم الموجه- المعلم- بحشو فكر التلميذ. بل يجعل هذا الفكر ولاّد وفعّال من خلال منحه الحرية – المقننة-

التي يفرضها عليه الموضوع. فاطلاق العنان للعقل وتصوراته هو الذي ينبئ بابداع أفكار ومعارف ومفاهيم متعددة ومختلفة.

ثانيا:الدرس الفلسفي من المفهوم إلى الحوار والتوليد:

1 – الدَّرس الفلسفي ونمطية التدريس بالأهداف:

تتنوع وتتباين طرائق تدريس الفلسفة، فمن ضمن هذه الطرئق التي كانت معتمدة في تلقين الفكر الفلسفي، نجد السوفسطائيون؛ جورجباس، بروتاغوراس، هيبياس. من الأوائل الذين كانوا يمتهنون تعليم الحكمة–الفلسفة– معتمدين في ذلك على الجدل الكلامي. أو المخاصمة، والتي عادة ما تكون بين اثنين، ويتقرر ذلك من خلال المحاورات التي كانت بين السوفسطائين و أفلاطون على لسان سقراط. بحيث كانت تقوم بالأساس على المناظرة والمساجلة القائمة على إفحام الرأي وتقويضه مهما كان المنهج أو الهدف ،كما نجدها أيضا عند المعتزلة و الاشاعرة في الفكر الأسلامي.

بيد أن هذه الطريقة تنطوي على جملة من النقائص و العيوب ولعل منها؛ أنها تحصر الانفعال العقلي و الدَّافعية السيكولوجية في المتساجلين فقط. دون أن يكون هناك عنصر آخر. كما أنها تجعل المعرفة وليدة توجه ايديولوجي، أو سيكولوجي، أو سوسيولوجي. لاترقى الى الموضوعية.

–كما أن هناك الطريقة المنبرية، وذلك من خلال توجيه خطاب معرفي من طرف الخطيب إلى المستمعين، موجهاً عقولهم اتجاه فكرة أو قضية ما. عن طريق الخطاب المباشر، وهنا العملية التعليمية تكون بين اثنين، الخطيب والمتلقي، لكن في مثل هكذا طريقة، ألا يجب أن تقول أن المعرفة هنا هي معرفة مؤقتة تزول وتغيب بغياب المؤثر؟ أي أنه إذا غاب عنصر التشويق الذي يقحم الذَّات الدَّراكة في الموضوع غابت المعرفة. و إذا حضرت حضر بالضرورة. كما أن الخطيب قد يعجز عن استثارة عقول المخاطبين، مما يجعل هذه المعرفة بعيدة المنال. وبالتالي امتناع المعرفة.

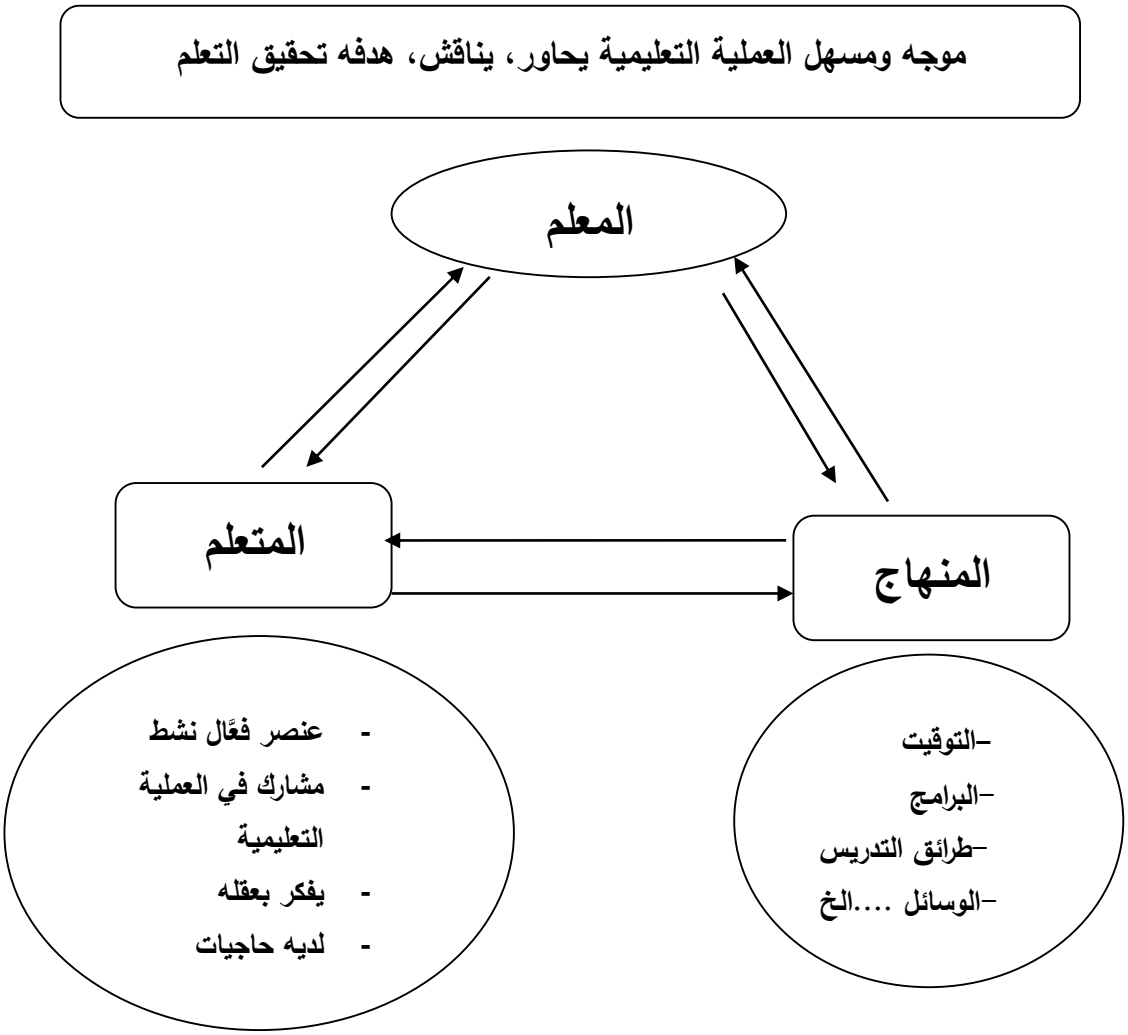
كما أن هناك الطريقة المشَّائية ، إن أول من عرف بالطريقة المشائية هو الفيلسوف أرسطو. والتي تقتضي أخذ الدَّروس وتقديمها من خلال مصاحيه التلاميذ داخل الأروقة والطرق ذهاباً و أياباً...الخ.

إن كل هذه الطرق السَّالفة الذكر وغيرها تكتنف نقائص وعيوب، مما يجعل الفكر الإنساني يبحث عن طرائق بديلة تفيد المعرفة وفكر المتعلم سواء.

2- الدَّرس الفلسفي و طريقة التدريس بالكفاءات:

ولعل طريقة التدريس، بالكفاءات هي أحد الطرق المعاصرة في التدريس، والتي أخذت جانب كبير من البحث لما لها من أهمية بالغة؛ فهي طريقة تقوم بالأساس على الحوار وتوليد الأفكار من المتعلم عن طريق السؤال المستمر والهادف والمنهجي، ويكون فيها المتعلم الرقم الصعب، أو العنصر الأساس الذي تدور حوله العملية التعليمية كونها تقحمه في وضعية نفسية انفعالية، قصد دفعه إلى طرح السؤال والاجابة عنه. وفي هذه الطريقة يتغير السؤال. من ما هو؟ ، إلى ماذا؟ وكيف؟.

فتكون العملية التربوية تفاعلية بين المعلم والمتعلم والمنهاج -الدَّرس -وفق الخطاطة التالية:



الشكل1: محور العملية التعليمية.

كما أن طريقة التدريس بالكفاءات تعتمد على ثلاث مراحل تعليمية، ينتقل فيها المتعلم من حالة اللاّفهم واللاّمعرفة؛ إلى المعرفة والتحصيل، وهي كالتالي:

أ- تشخيص الأفكار :

تلعب الوضعية المشكلة ثلاثة أدوار مختلفة فتبدأ بتشخيص الموضوع تشخيص حسي بسيط، بحيث يتمكن الجميع من فهم الخطاب-الحوار- والوقوف عليه، كما ورد في الوضعية المشكلة السابقة .

ب-**تكوين الأفكار:**

وهي خطوة أو مرحلة تأتي بعد التشخيص و التوضيح، كالقول الوارد في الوضعية " ألا ترى المستقيمات التي ترسمها قطرات المطر وهو تتساقط؟ ألا ترى الدَّوائر المائية التي تشكلها قطرات الأمطار؟....إلخ. فهنا المتعلم يتلقى تكوين مباشر في فهم هاته الكائنات الرياضية (الهندسية، الجبر) أو على الأقل رسمها. أو تقليدها، وهي خطوة يحُس فيها المتعلم بنوع من الادراك الحسي والعقلي للمعارف؛ وهو نوع من التكوين الحواري التوليدي.

ج-تحصيل الأفكار:

وهي الخطوة التي بمقتضاها يكون الفعل التعليمي قد حصل بفعل التَّدرج المنطقي والمنهجي، فيدرك المتعلم مفهوم الواحد ومفهوم الدائرة والمثلث ....الخ. بعد ماكانت مجرد فكرة حسّية لا تتجاوز الجانب الحسي التجريبي.

ان تحصيل الافكار بوصفها خطوة حاسمة ومهمة في العملية التعليمية هي خطوة تكمن أهميتها في الانتقال من الأفكار التجريبية إلى الأفكار التجريدية؛ ليكون المتعلم هنا قد امتلك القدرة على التجريد، وارتقى من الطابع الحسي، إلى المدرك العقلي المجرد بفعالياته العُليا. حينها يمارس التجريد بصوره، كالحدس، والفهم، والاستنتاج، والتأويل، والتفسير، والتذكر...الخ؛ من فعاليات عقلية عليا. التي تجعله ينتقل من مجال قبول الأفكار وحفظها؛ إلى مجال أعمق وهو تحليل الأفكار ومناقشتها ونقدها.

ثالثا : الدَّرس الفلسفي وتولد ملكة النقد لدى التلميذ:

ان تجليات الفكر النقدي لدى التلميذ من خلال الدَّرس الفلسفي، إنما يكمن من خلال القدرة على فهم وفك صور التقابل والتعارض، ولعل من أهم صور التقابل ادراك التضاد.

فماذا يراد من ادراك التضاد؟

التضاد : القضيتان س و ص متضادتان إذا استحال صدقهما معاً، و أمكن بطلانهما معاً. (تد، صفحة 543). ومنه التضاد هو التخالف والتباين، وضد الشيء خلافه فالحضور، ضد الغياب، والعبيد ضد الأسياد. والموت ضد الحياة...الخ.

فالضدان بينهما أقصى درجة من الاختلاف. فكل طرف له ماهيته التي تعبر عنه.

فلو سقنا ذلك إلى العقل ومبادئه لوجدنا أن هناك تماس بين صور التضاد؛ ومبدأ الهوية– الذاتية– من حيث أن صورة التضاد.(العبد والسيد)، هما صورتان متضادتان إلى أقضى الاختلاف والتباين. لأن لكل صورة ماهية تعبر عنها، فالحديث عن ماهية العبد قد يحول بنا إلى الحديث عن ماهية السيد، وهكذا.

إن مبدأ الهوية–الذاتية– وفق ما يطرحه الاستاذ الدكتور محمود اليعقوبي في كتابه–دروس المنطق الصوري–مبدأ الهوية: أو مبدأ الذاتية، هو أحد مبادئ العقل الضرورية، وفحواه أن الشيء هو هو، بمعنى أن الفكر عندما يقول شيئا عن شيء آخر فانه يبقي معنى كل شيء من الشيئين على ماهو عليه وقت صدور القول، ولا يتحول معناه إلى معنى آخر.كما يبقى الجمع بينهما في القول هو هو لا يتحول عنه إلى غيره وقت وقوعه، وإلا تعذر الفكر ذاته أو فسد. (اليعقوبي، 1999، صفحة 11)

ومثال ذلك اثبات السيادة في هوية السيد ينفي أن تكون هاته الهوية موجودة في هوية العبد؛ كما أن اثبات العبودية في هوية العبد، ينفي أن تكون في هوية السيد في الوقت نفسه.

ان المتمعن وبشكل منطقي في صورة التضاد الحاصل بين الصورتين (العبد، والسيد) تحت مبدأ الثبات – الهوية–الذي قدمنا فحواه سابقاً، يجعل التلميذ يكتشف شيئ من الخلل–أو التناقض ان صح التعبير– أو أن هناك رؤوية جديدة قد أغفلها أرسطو في وضعه لمبادئ العقل. وبالتحديد مبدأ الهوية، الذي يتضمن هويه داخل هوية أخرى في الوقت نفسه، فيصبح مبدأ الهوية ليس مبدأ الثبات. وانما مبدأ التغيير أيضا؛ من خلال اجتماع الضدين في هوية واحدة، وهو امكانية ان يكون السيد، سيداً وعبداً في الوقت نفسه، إذا ماتخلى العبد عن خدمة سيده، فالسيد عبداً لعبده؛ والعبد عبداً، وسيداً لسيده، إذا أحتاج له سيده. فالعبيد لا تحتاج للعبيد بل للأسياد فحسب ، والاسياد لا يحتاجون لأسياد بل للعبيد فقط. إن هذه الصورة قد تجلت فكرياً و واقعياً في ضمن معالجة وتقييم مبادئ العقل. وهي الفكرة نفسها يقدمها الفيلسوف "هيغل" في نظريته المشهورة–نظرية العبد والسيد–والتي هي عبارة عن نظرة حداثية لمفهوم مبدأ الذاتية–الهوية–الذي وضع من طرف أرسطو.

إن معرفة هذه المفاهيم والصور المنطقية يعمل وبشكل تلقائي على احياء وتجديد الكثير من الأفكار والمفاهيم، واعادة بنائها وتصحيحها وتصويبها من جديد، ولا يتحقق هذا التجديد والبناء...الخ. إلا إذا تمنهج المعلم في أسترسال فكر التلميذ بشكل منطقي، ليصبح فكره فكر ولاد للمعارف والأفكار سواء على علم بها، أو من غير علم مسبق. فبلوغ التلميذ هذه الدَّرجة من الفهم في المتقابل والمتضاد و المتعاكس... وغيرها يؤهله إلى ضبط المفاهيم وتبيئتها وفق الأنساق المختلفة والمتباينة، إذ يصبح من السهل أن يتلاعب، ويبيئ المفهوم-المصطلح-في بيئته الفكرية وحقله المعرفي، وفق المفهوم، وفق دراسة إبيبستيمولوجية؛ كأستوفاء التلميذ لمفهوم "الشعور" وتوظيفه في انساق تختلف من النزعة العقلية الديكتارتية، الى النزعة الحسية التجريبية الهيومية، ومنه الى النزعة السيكولوجية البرغسونية ، فكل هذه النزعات على اختلافها نجد أنها توظف فكرة " الشعور "ككلمة تتباين فيه التصورات وتختلف من حيت النزعة الفلسفية والمنهج المعتمد، وكذا التوجه الفكري لكل فيلسوف .

خاتمة :

ومن خلال كل هذا يتضح بان العملية التعليمية، -الدرس الفلسفي – باختلاف طرائفه واهدافه له غايات متعددة، وهي خلق الفكر الأنموذج الذي يمتلك القدرة على فهم الأشياء وادراكها ادراكاً جيداً وفق مهارات التحليل –التفكيك- واعادة التركيب، والمناقشة والنقد البناء، والذي يعكس كفاية قوام المنهج السَّليم والعقل الرَّاجح.

قائمة المراجع :

إبراهيم زكريا. (بلا تاريخ). *مشكلة الفلسفة*. مصر: دار مصر للطباعة.

إبراهيم مذكور. (1983). *المعجم الفلسفي*. مصر: المطابع الأميرية.

أندريه لالاند. (2001). *موسوعة لالاند الفلسفية*. لبنان: منشورات عويدات.

جمال الدين بوقلي حسن. (2007). *إشكاليات فلسفية*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

جميل صليبا. (1982). *المعجم الفلسفي*. لبنان: دار الكتاب اللبناني.

سعيد اسماعيل علي. (1978). *فلسفات تربوية معاصرة*. الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبد القاهر الجرجاني. (بلا تاريخ). *التعريفات*. (محمد صديق المنشاوي، المحرر) القاهرة: دار الفضيلة.

محمد الشبة. (2015). *قضايا في تدريس الفلسفة*. أربد الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

محمد اليعقوبي. (1999). *دروس المنطق الصوري*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

محمد عبد الرحمان مرحبا. (1988). *المسألة الفلسفية*. بيروت، باريس: منشورات عويدات.

نضال فاضل البغدادي. (2014). *التفلسف والتعليم ورهانات المستقبل*. العراق: دار نيبور للطباعة والنشر.

هوندرتش تد. (بلا تاريخ). *دليل أكسفورد*. (نجيب الحصادي، المترجمون) ليبيا: المكتب الوطني للبحث والتطوير.