

الشروط البيداغوجية للدرس الفلسفي وعوائق تطبيقها.

The pedagogical conditions of the philosophy Lesson and the obstacles to their implementation.

رشيد حاجي.

- المركز الجامعي نور بشير؛ البيض (الجزائر).

- البريد الإلكتروني: rachid132014@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2025/10/11؛ تاريخ القبول: 2025/11/02؛ تاريخ النشر: 2025/12/15.

الملخص:

تختص الفلسفة حين تدريسها ببيداغوجية خاصة تجعل الدرس الفلسفي مختلفا عن باقي الدروس المقررة في مؤسسات التعليم العام على اختلافها، ذلك لأنها تهدف بالأساس إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، وتسعى من خلال مناقشتها لجملة من القضايا العامة بإخراجها من مطلقيتها وتقييدها بخاصية النسبية التي أصبحت ميزة العلوم، وهذا لتهيئة المتعلم من أجل أن يلعب دور الباحث عن الحقيقة مستقبلا، وأن يقوم بمهمة التفلسف التي هي تأمل وطرح للسؤال وفق معايير معينة، غير أن الإكراهات الشخصية والاجتماعية وحتى الرسمية جعلت مدرس الفلسفة يحيد بقصد أو بغير قصد منه عن مهمة الفلسفة الأساسية التي تأسست عليها خلال تاريخها الطويل، ومن خلال مختلف أنساقها الفلسفية، وأصبح الدرس الفلسفي يقوم بمهام مزيفة لا ترقى لأن تأخذ شكل التفلسف الحقيقي، كما أنه لا يخدم الأغراض

التربوية التي أدرجت من أجلها الفلسفة ضمن المنهاج الدراسي للتعليم الثانوي على وجه الخصوص، وعليه وجب اعتماد بيداغوجيا مغايرة تخدم المهمة الأساسية للفلسفة وتميزها عن باقي المواد المقررة في المنهاج.

الكلمات المفتاحية: مهمة الفلسفة؛ البيداغوجيا؛ التربية؛ التدريس؛ الديدانكتيك.

Abstract:

Philosophy, in its teaching, aims to differentiate philosophical lessons from other educational subjects by primarily developing critical thinking skills and discussing various issues to liberate them from the constraints of relativity, which has become a characteristic of the sciences. Its goal is to make the learner a seeker of truth and to undertake the task of philosophizing, which is contemplation and asking questions according to certain standards. However, a number of constraints led the philosophy teacher to stray from the core mission of philosophy, as originally established. The philosophical lesson does not reach the level of true philosophical thinking, nor does it serve the educational purposes for which philosophy was included in the secondary school curriculum, in particular. Therefore, it is necessary to adopt different pedagogical methods that serve the mission of philosophy and distinguish it from other subjects in the curriculum.

Keywords: The mission of philosophy, pedagogy, education, teaching, didactics

مقدمة:

تتميز الفلسفة دون غيرها من مواد المنهاج التربوي المقرر في مؤسسات التعليم الثانوي بخاصية الجدة واتساع مجالات الاهتمام، فهي مادة دراسية جديدة على التلميذ الذي تدرج في التعليم لمدة تزيد

عن إحدى عشر سنة، كما أنها تطرح قضايا متنوعة ومختلفة تجعل الدارس لها يعيد طرح التساؤل الذي ما انفك يطرحه الفلاسفة من سقراط إلى جيل دولوز: ما هي الفلسفة؟

إن خصوصية الدرس الفلسفي لا تنحصر في صعوبة الإجابة عن التساؤل الرئيسي فيها بقدر ما يؤسس لصعوبات أخرى مرتبطة بطريقة معالجة موضوعاتها الرئيسية ومحاولة التأسيس لمهمة تربوية تقوم بها الفلسفة وفق ما تمليه المناهج الرسمية لها من جهة، وتضمن في الوقت نفسه ممارسة فعل التفلسف دون قيد أو شرط كمهمة وغاية في حد ذاته، "فأفضل وصف للفلسفة هو كونها سؤالاً لا ينشغل بالإجابة، قدر انشغاله بطرح الأسئلة بطريقة تحتمل وتتفتح على أسئلة جديدة" (حيدر ن، 2015: 32)، وكلمة التفلسف التي هي حسب أرسطو (1987: 33) "تدل من ناحية على السؤال عما إذا كان من واجب الإنسان أن يتفلسف، وتدل من ناحية أخرى أن نهب أنفسنا للفلسفة"، وأن يهب المتعلم نفسه للحظة تكون فيها كل أشكال المعرفة عرضة للتمحيص بالنظر والسؤال، هي مهمة عسيرة على الأستاذ كما أنها غير متاحة في كل الأوقات لكل طالب متعلم، وإذا كانت الدهشة بحسب أرسطو دائماً هي أول وأصل التفلسف، فحريّ بالدرس الفلسفي أن يقوم على الأسس البيداغوجية التي تساعد في حدوث تلك الدهشة لدى المتعلم كوضعية ينطلق منها لممارسة التفلسف باعتباره مطلباً وهدفاً تربوياً تؤدي من خلاله مهمة الفلسفة. كل هذا يدفعنا للتساؤل عن مهمة الفلسفة وأهم الشروط البيداغوجية المرتبطة بالدرس الفلسفي وعوائق تطبيقها والالتزام بها؟

1 -بيداغوجيا الدرس الفلسفي وغايات التربية:

ترتبط الممارسة الفلسفية ارتباطاً وثيقاً بعملية تدريسها، فتدريس الفلسفة في المؤسسات التعليمية هو أنموذج مقنن ومصغر لما قامت به الفلسفة وما تقوم به خلال تاريخها الحافل الطويل، فلم يكن التوليد السقراطي سوى طريقة تربوية لتعليم الفضيلة التي تتأتى بإعمال العقل وطرح السؤال، كما أن منهج الشك الديكارتى كان "أسلوباً لتجاوز الأحكام التي تضخمت شيئاً فشيئاً بآراء أناس مختلفين، في حين أنها لا تقترب من الحقيقة بقدر ما تقترب منها الاستدلالات البسيطة التي يستطيع أن يقوم بها بالفطرة رجل عاقل بشأن الأشياء التي تعرض له" (ديكارت، 2008: 75)، ويقوم منطق الجدل عند هيجل على إرساء ضروب التفلسف المدعم بالدليل وتعليم الحجاج كمهمة تقوم بها الفلسفة ويتأسس عليها الدرس الفلسفي من أجل مقارنة الحقائق واستجلائها.

وقد كان التنبه لموضوع طرق تدريس الفلسفة ومهمتها الأساسية مبكراً، فقد تناول كانط هذه القضية بقوله "إن الطالب الذي تخرج من التعليم المدرسي اعتاد على التلقين وتلقي الدروس، وهو يظن أنه سيتلقى الفلسفة بنفس الطريقة، وهذا الأمر مستحيل، لأنه لا مكنه سوى أن يتعلم التفلسف" (مالك، 2016: 25)، ومن هنا يكمن الاختلاف في بيداغوجيا الدرس الفلسفي ودروس المواد العلمية الأخرى، هذا الاختلاف الذي يكون في الهدف كما يكون في الطريقة والمحتوى. إن الدرس الفلسفي يعالج قضايا قد تلامس واقع المتعلم وقد تكون على قدر من التجريد، لكنها في الأول والأخير تطرح بطريقة مفايره

ترحزحها من مطلقيتها وتضعها في دائرة النسبي أو ما يسمى بالأنسنة والذي يخضع للشك والسؤال، ولا تتحقق الفائدة حين تقبع هذه القضايا في دائرة النسبي داخل ذهن المتعلم، ما لم يكن قد مارس فعل التفلسف ممارسة تنقيد بالأسس العقلية والفلسفية للتفكير النقدي واقتنع بفعاليته في معالجة القضايا الاعتيادية.

وعليه فإن مرامي وغايات التربية التي تهدف إلى تكوين المواطن الصالح في مجملها لا بد لها أن تتقاطع مع مهمة الفلسفة في استجلاء الحقائق العليا، ضمن بيداغوجيا عقلانية وليبرالية يمارس المتعلم من خلالها حرية التفكير، وحق النقد والمساءلة البناءة كما أسست لذلك التوجيهات الرسمية لأناطول دومونزي *Demonzie*. (الخطابي، 2015: 08-12) والتي شكلت المرجعية المؤسسية لتدريس الفلسفة بفرنسا وفي الدول المغاربية بما فيها الجزائر، حيث تتحدد بموجبه ثلاث مهمات أساسية لمدرس الفلسفة، تتمثل في إدراج الأحداث والقضايا التي يعايشها المتعلم في النقاشات الدائرة بالقسم، ومساءلة آراء متداولة حول الواقع من أجل إعادة تقييمها، وتعلم النقاش الفلسفي مشافهة وكتابة، وعليه يكون الدرس الفلسفي وفق هذا التوجه عملا مشتركا بين الأستاذ والتلميذ في تنشيط تفكير حر حول قضايا مشتركة، يعمل الأستاذ من خلاله على إبراز المأزق والإمعان في الإحراج ويقوم التلميذ في المقابل بصياغة السؤال وإعمال فعل التفلسف الذي يتضمن الحجاج وإعادة طرح السؤال، وكذلك هي مهمة الفلسفة. غير أن واقع الفعل التربوي يستعصي على هذه المهمة ويجعلها بطريقة أو بأخرى مستحيلة وغير عملية، فموقع الأستاذ الموجه

والحارس للقيم كونه الشخص الراشد المؤهل رسميا ومجتمعيا لتربية النشء، يدفعه مرارا لينزلق ديداكتيكيا نحو أدوار لا تتماشى وبيداغوجية الدرس الفلسفي، خاصة وأنه يعالج قضايا مجتمعية عامة ومسائل حساسة، مما يجعل مهمته في تكثيف التفلسف وإغناء الدرس بالآراء المختلفة للمتعلمين تقتصر على تلقين الآراء الجاهزة، ويكون بجهد التربوي منحصر في العمل على تقليص دائرة الفكر الحر نحو بوتقة تتماشى واتجاهات الرأي العام، وتخفف من الإكراهات التي يتلقاها المدرس سواء كانت ذاتية شخصية أو اجتماعية مما يعيق التفكير الحر ويحجمه تارة ويلجمه تارة أخرى، وتجعل الدرس الفلسفي يكتفي بالمنهجية على حساب المحتوى، وبالإنتاج المطعم بالقول الفلسفي على حساب فعل التفلسف.

2 -المحور البيداغوجي للدرس الفلسفي:

تعاني الفلسفة من تمحورات بيداغوجية في بعض الأحيان وذلك حين نقلها من مستواها الأصلي إلى المستوى البيداغوجي، حيث تأخذ عملية النقل هذه من طبيعة الفلسفة المجردة وتحاول صياغتها لتكون مادة صالحة للتعليم، غير أن الأخطر من ذلك هو أن تتزاح الفلسفة عن تأدية مهماتها الأساسية من أجل أن تكون حاضرة ضمن المقررات التعليمية، فمهمة الفلسفة التي تتضمن التواصل وتعرف عن نفسها من خلال ممارسة فعل التفلسف، تصبح مستحيلة نتيجة عمليات التحوير الديداكتيكي المستمر، والانزلاقات التي تحدث داخل غرفة الصف، فالبعد التواصل لديداكتيك الفلسفة هو مسار تفاعلي يراعي المتلقي وثقافته والبنىات اللاشعورية الخفية التي تحكم التعلم والثقافة والواقع

والنسق التربوي القائم، لكن في الغالب تعاني عملية تعليم الفلسفة التوتر أو قل اللاتواصل لحظة الإنجاز (الخمسي، 2014: 97)، حيث أن المهمات التربوية والانزلاقات اللاشعورية في عملية تحويل مهمة الفلسفة نحو المتعلم -الفيلسوف- جعلت تعليم الفلسفة منحصرا في إنجاز مهمات ليست فلسفية بالأساس، بلي هي محض تكاليفات بإعادة إنتاج لمعرفة ملقنة أغلبها نسبية وغير حقيقية، بل ومبتذلة أيضا.

وبغض النظر عن التشوهات التي تعتري مهمات الفلسفة حين إعداد المناهج الخاصة بها، والتوجيهات الرسمية التي تراعى حين تدريسها وهو ما يعرف بالانزياح المقرراتي، فإن الانزلاقات التي تعتري تدريس الفلسفة داخل القسم حين التفاعل البيداغوجي بين الأستاذ والتلميذ أخطر من ذلك بكثير، فمنها ما هو خاص بالتأثيرات الديداكتيكية العامة مثل الانزياح الديميوروجي *La Dérivedémiurgique* وذلك حين يبسط الأستاذ نرجسيته على التلميذ باعتباره وصيا على المعرفة، أو الانزياح السيكلوجي *La psychologique Dérive* وذلك حين تتشوه التمثيلات الذهنية للتلميذ بفعل مؤثرات نفسية أو رمزية (Meirieu Philippe, 1985: 106)، وأكثر من ذلك هو التشويه المتعمد للأغراض الأساسية من تدريس الفلسفة حيث تصبح المهمات التي تحويها الوضعيات البيداغوجية في تدريس الفلسفة مهمات مزيفة ولا ترتقي إلى المهمة الرئيسية لها، فتستبدل عن قصد المهمات التي تستثير المهارات العليا من التفكير والمتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم بمهمات تستثير المهارات الدنيا منه تكون محصورة في الفهم والتذكر والتطبيق.

وسواء استخدمت الطريقة الحوارية وفق الأسس التي وضعها إيكهارد مارتينز سنة 1979 أو الطريقة الجدلية وفق الأسس الهيكلية والتي طورها رولان هونكة سنة 2000 (ينظر: جوناكس فيستر، 2015)، أو غيرها من المقاربات الديالكتيكية التي تتبناها وتعتمدها المقاربة بالكفاءات، فإن أهم مخرج لمحنة الفلسفة من مآخذ وإكراهات تدريسها أن تعتمد على بيداغوجيا مختلفة وخاصة ولا تخضع للأطر البيداغوجية العامة التي تعتمدها المواد الأخرى، وهذا من أجل انفصال مؤقت عن الثنائية التي اعتاد عليها التلميذ (معرفة - تقويم)، والابتعاد عن ضروب تحويل الفلسفة إلى محتوى معرفي ذو سياق تاريخي، لأن الفلسفة مهما بدت منغمسة في تاريخها، وذات مبادئ ومفاهيم ثابتة نسبيا، فهي في تدريسها حتما غير ذلك.

ومن بين الأسس التي تقوم عليها هذه البيداغوجيا الخاصة بتدريس مادة الفلسفة هي توفير الفضاء الحر الذي لا يحجم الفكر ولا يحده بل يشجعه على شحذ ملكة النقد وتأسيس الحكم على الأشياء وفق الحجج والبراهين العقلية، وعدم التقيد بمقرر رسمي مكتوب ولا نتيجة مقررة مسبقا، إلا ما يكون مرتبطا بتبيان القضايا الرئيسية المطروحة للنقاش، واعتماد معايير للتقويم تكون مرتبطة بالأداء وقياس مهارات التفكير الناقد والجدة في القضايا المطروحة ومهارات تأسيس الحكم وفق قواعد المنطق والاستنتاج الصحيح، أما غيرها من الأنشطة فعلى الأستاذ أن يكون فيها الموجه والمراقب فقط، وأن يقتصر رأيه في القضايا المطروحة للنقاش على الملاحظة وتدقيق الحجة وتنشيط الحوار، ومن أجل ذلك تكون الفلسفة قد خلقت لنفسها

مكانة تربوية من جديد ، وتتجاوز تأثيرات هذه الحصص لا محالة إلى باقي مواد المقرر الدراسي.

3 - مقومات الخطاب الفلسفي وتدريس الفلسفة:

ابتداء من أزمة ملموسة على المستوى العملي والتربوي حول دور الفلسفة ومهمتها في تحقيق مآربها وأغراضها الحقيقية داخل غرفة الصف، فإن المعنيون بتخطيط المناهج التربوية ملزمون بمراعاة مجموعة من المعايير الأساسية النابعة من صميم الفلسفة وليس من المعطيات التربوية والأسس البيداغوجية التي اكتسبت صفة الإكراه في تصميم المناهج، ومن ذلك تقديم السؤال الفلسفي وإثارة الدهشة الضرورية عوض تلقين تاريخ الفلسفة، وتكريس الخطاب الفلسفي كجزء من الفلسفة عوض وضع الأمثلة المبتذلة، وتقديم الانتاج الفلسفي الأصيل عوض التركيز على التماهي مع القوالب الجاهزة المصممة في دروس الفلسفة والتي تمثل معيارا للتدريس وللتقويم، فعبارة أخرى علينا أن نكرس الفلسفة كما تريد أن تكون هي نفسها لا كما نريد لها أن تكون، فالفلسفة كونها سعيًا عمليًا لتقصي الحقائق لا تتفصل في أي منحى من مناحيها عن طريقة تدريسها ولا عن وضعياتها التعليمية، بل إن تعليمها وطرق تدريسها هو مسعى رئيس يدخل ضمن مهمتها الأساسية وغاياتها الضرورية، وأهم ما تتميز بها الفلسفة من خلال تدريسها هو خطابها الفلسفي.

إن للخطاب الفلسفي مقوماته وإمكاناته التي تميزه عن أي خطاب آخر، فهو عقلاني ومثالي إلى حد ما ينشد في كل أحواله ومواقفه الحقيقة والحقيقة فقط، فكما وضع ذلك ميشال فوكو

Michel Foucault في محاضراته حول نظام الخطاب (1970) هو "إرادة الحقيقة"، ومع ما يخالط هذه الإرادة من رغبة في الفهم والتلقي ومن تخوف في الإمحاء تحت تأثير هذا الخطاب، وأيضا ما يكرسه هذا الخطاب من سلطة ومخاطر محتملة الحدوث، فإن الخطاب الفلسفي حين يوجد لنفسه مساحة تربوية سوف يقوم من خلالها لا محالة على زعزعة ما هو رسمي وثابت من جهة، ويكسر ما هو منطقي ومتحول من جهة أخرى، إنه يكسر لأخلاق جديدة تسمح بتأسيس عقلية منافية لتلك التي كان ينشدها النظام التربوي لزمان معين، أخلاق قد تتأفي ما هو سائد ومكسر اجتماعيا، لصالح ما هو استثنائي ومقبول فلسفيا، ولهذا علينا أن نتساءل: كيف يمكن أن يتأسس خطاب فلسفي في الوسط التربوي؟

يتأسس الخطاب الفلسفي في الوسط التربوي بناء على مهمة الفلسفة في مسعاها الأكثر شمولاً وغاياتها الإنسانية، وهو لا يرتبط بالضرورة بالمحددات التربوية خلال معالجته القضايا الفلسفية العالقة، هذه المحددات التي عادة ما تضيقه وتوقعه في تناقض صارخ مع منطلقاته ومسعاها لإرادة الحقيقة، فالخطاب يمارس منظومات داخلية وخارجية لإبعاد أي تدخل من السلطة أو الرغبة في إرادته للحقيقة، ولهذا يقول ميشال فوكو: "إن الخطاب الحقيقي، الذي تخلصه ضرورة شكله من الرغبة وتحرره من السلطة، لا يمكن أن يتعرف على إرادة الحقيقة التي تخترقه، ومن صفات إرادة الحقيقة، هذه التي فرضت نفسها علينا منذ مدة طويلة، أنها لا يمكن ألا تقتنع الحقيقة التي تريد، هكذا لا تظهر أمام أعيننا سوى حقيقة واحدة ستكون

عبارة عن ثورة، وخصوبة، وقوة عذبة وشمولية بصورة ملتوية، ونحن بالمقابل نجعل إرادة الحقيقة، كمجموعة آليات هائلة تستهدف القيام بعمليات الإبعاد كل أولئك الذين حاولوا من نقطة إلى أخرى ضمن تاريخنا، تطويق الحقيقة هاته ووضعها موضع سؤال ضد الحقيقة، في اللحظة التي كانت فيها الحقيقة تحاول تبرير الممنوع وتعريف الحمق" (فوكو، د. ت: 10)، ولهذا فإن أي تأصيل لهذا الخطاب خارج مسعى الحقيقة هو تحويل لمسعى الفلسفة ولمهامها الأساسية، بل وتكريس لأن تخدم الفلسفة في التربية مساعي مغايرة مثل مسعى السلطة والمجتمع والدين.

ولهذا فإن الخطاب الفلسفي علاوة على أنه ينشد الحقيقة ويبعد كل تدخل مشبوه لإزاحة هذه الإرادة إلى رغبة منافية لها، فإنه يقوم على ركائز موجودة بالفعل في الوسط التربوي، كما أنه تخدم الأغراض التربوية وتساعد في تطويرها، ولهذا يمكن إيجاد آليات يلتزم بها هذا الخطاب حتى يحافظ على شكله وجوهره، وفي نفس الوقت يخدم الغايات التربوية التي تسطرها السياسة العامة للبلاد وبيئتها المجتمع ويرتضيها كل الأطراف، حيث أن الحقيقة ليست مؤذية في جميع تشكلاتها، كما أن السؤال ليس خطرا إلى حد إبعاده خارج غرفة الصف، بل هو ضروري ومهم لخلق مساحة من النسبية تمكن الأفراد من قبول التعايش المشترك، وتعطيهم مناعة من تلك الوثوقية التي تؤدي في غالب الأحيان إلى التطرف، وتشكل هذه الركائز التي يمكن للخطاب الفلسفي أن يمرر نفسه من خلالها كعابر للحقيقة

ومكرس في الوقت نفسه للغايات التربوية الكبرى من خلال مهمة الفلسفة نفسها وطبيعتها التي لا تتفصل عن طريقة تعليمها.

4 - إتيقا التواصل في الفلسفة:

يقتضي الخطاب الفلسفي متلقيا له استعدادا قلبيا لفهم هذا الخطاب وتأويله، وفي الدرس الفلسفي يتأسس الخطاب على الحوار "فكما يقول أفلاطون الحوار بنية جوهرية في الخطاب" (ريكور، 2006: 42)، ويقتضي الحوار متكلما ومستمعا يتبادلان الأدوار في اتصال مستمر من أجل خلق مساحة يتأسس من خلالها التواصل كمطلب للخطاب، ومن هنا تتجلى إمكانيات تحويل الخطاب الفلسفي إلى معرفة تواصلية، "وإذا كان التواصل هو قابلية إنسانية وثقافية تهم المعيش الإنساني، فإن التعلم ذاته يقتضي المعرفة والتواصل في العمق، إنه إشكالية تواصلية خصوصا عندما نعلم أن الفرد لا يرتقي بمداركه ومعارفه إلا عبر سيرورات قد يشكل التواصل جزء منها، وتلك هي وظيفة الفيلسوف أو المتفلسف أو مدرس الفلسفة، أي جعل التواصل قضية تعليمية تتجاوز سلطة المعلومة أو الفكرة نحو التواصل" (الخمسي، 2014: 75).

ويقوم التواصل بفتح آفاق جديدة أمام المتعلم لممارسة فعل التفلسف، ورغم أن التواصل هو خاصية بشرية وليس خاصا بالفلسفة إلا أنه "حيث لا توجد فلسفة لا يوجد تواصل فلسفي، أي أن التواصل هذا وسيلة لإيصال التفلسف ولا يخلقه" (الألوسي، 2005: 27)، فهو طريقة لدمج المتعلم في الموقف الفلسفي وإرغامه على الاعتراف بمشروعية التفلسف لمعالجة القضايا التي تبدو واضحة بداهة، حيث

يكون هذا الإرغام بخلق الدهشة وإعادة مَوْضعة القضايا لتأخذ طريقها نحو التساؤل والنقاش، ويكون دور الأستاذ هنا رئيسيا في توفير جو حوارى جيد يكون فيه السعي نحو الحقيقة مطلب الجميع، وتظهر الغايات التربوية بشكل واضح من خلال احترام الغير والتسامح مع المخالف، والمحااجة بالدليل، وغيرها من القيم التربوية التي يوفرها الخطاب الفلسفي من خلال مسعى التواصل.

5 -فعل التفلسف والإنتاج الفلسفي:

يقوم الإنتاج الفلسفي على ترجمة وإعادة صياغة فعل التفلسف إلى إنتاج ذو قيمة فلسفية بشكل لغوي شفهي كان أو مكتوبا، ففعل التفلسف يتسم بالاستمرارية ويعتمد على تعاقب الصور الذهنية والتتابع في ورود التصورات بدون تنظيم أو منهجية معينة، فهو من ناحية فينومينولوجية عبارة عن قصدية ما تراقب مضمون الوعي لضبط الموضوعية والعمق وتحث في الوقت ذاته أفعال الوعي لتتحرك تجاه حل مؤقت للمشكلات المطروحة، ولا تعلن هذه القصدية عن نفسها إلا من خلال إنتاج فلسفي يتم من خلاله تنظيم هذا الفعل وعرضه وفق منهجية مضبوطة ليكون ملائما للمقتضيات المنطقية التي اكتسبتها الفلسفة خلال تاريخها الطويل، فالإنتاج الفلسفي هو عرض ممنهج لسيرورة التفكير حول قضية من القضايا، وإعلان للتساؤل الفلسفي وفق مساراته المنطقية والموضوعية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أننا لا نحصر الانتاج الفلسفي هنا بتموضعه الرسمي في المقرر الدراسي، والذي يتمثل في تقديم دراسة أو تلخيص لكتاب من كتب التراث الفلسفي مثل دراسة كتاب المنقذ من

الضلال لأبي حامد الغزالي مثلا، لكن الإنتاج الذي نقصده في سياقنا هذا هو ما يكون جهدا أصيلا صادرا عن التلميذ خلال معالجته لقضية من القضايا الفلسفية المطروحة، فهو الفعل التعليمي/التعلمي في الفلسفة مترجما إلى لغة ومنهج، وهو عصارة فعل التفلسف التي يتم صياغتها إلى لغة منظمة تنظيما منهجيا ومنطقيا يبحث تظهر فيها الأطر التي تؤسس للقضية المطروحة، كما يجب أن نميز أيضا بين الإنتاج الفلسفي كفعل أصيل وجهد يبذله المتعلم ليعيد بناء تفكيره وفق أسس صحيحة، وبين ما يدرس في مادة الفلسفة كمعرفة أو تاريخ يعتبر جزء من تطور الفلسفة، والذي عادة ما يتناول كأفكار جاهزة تكرس الجمود والتلقين أكثر من فعل التفلسف.

وهذا ما يعبر عنه المفكر محمد وقيدي (1999: 89) بقوله أنه ينبغي "التمييز بين التراكم الواقعي للإنتاج الفلسفي الذي قد يخدم غايات تعليمية أو تربوية وبين السير في طريق الفلسفة ذاتها، وهو الطريق الذي يتطلب منا أن نرجع إلى الأنا أفكر الديكارتي بجميع المعاني ... فكل إنتاج تضعف فيه العلاقة بذاتنا المفكرة قد يكون مجرد استعادة للفكر الفلسفي أو تأمل له عبر تاريخه، وممارسة الأنا أفكر بالعمق ... هو الذي يخرجنا من فوضى هذا الإنتاج الفلسفي ويسير بنا في الطريق نحو الفلسفة، إن تراكم الإنتاج الفلسفي قد يكون وهما عائقا لنا من أجل اكتشاف الطريق الحقيقي للفلسفة".

ولهذا فتفعيل الكوجيتو الديكارتي يجب أن يكون عمليا في تسيير الدرس الفلسفي لا أن يكون مضمونا معرفيا أو سيرورة مهمة في تاريخ الفلسفة، فهو في حد ذاته مهمة وغاية لا تتأتى إلا بالممارسة

الحقيقية لفعل التفلسف، ومن هنا يتجاوز الأستاذ أطر المنهاج المعرفية ليبحث داخل التلميذ عن الكينونة التي تظهرها الفلسفة على شكل سؤال يتخطى البداهة، وليست هذه المهمة سهلة أبداً على أستاذ الفلسفة ما دام التلميذ في آخر الطور الثانوي قد امتلاً بالأحكام، وأصبحت البداهة تغرق كينونته وتجعله يتحرّج من التفكير في الأسس والمسلمات.

والإنتاج الفلسفي في حقيقته هو نتاج علاقة متبادلة بين مكونين أساسيين في النشاط الذهني للتلميذ، فهو سيرورة مستمرة تحيل اللغة إلى فكر وتحيل الفكرة إلى لغة، وهذا التفاعل بين الجانب اللغوي والجانب الفكري هو كفاءة مستعرضة وقدرة تتدخل في اكتساب المعرفة بجميع تشكلاتها، سواء كانت معرفة محضة كالرياضيات أو الفيزياء، أو معرفة نسبية مثل العلوم الاجتماعية، ولهذا فمهمة الفلسفة هنا هي ضبط هذه العلاقة بما يخدم التفكير الصحيح ويجنب التلميذ مغبة السقوط في ضحالة الأفكار أو التفكير بلغة ساذجة وسطحية، ولا يوجد طريقة لمراقبة هذه العلاقة وضبطها مثل ترجمة التفكير في إنتاج فلسفي يتم تقييمه وتقويمه وفق الأسس الفلسفية المعروفة.

خاتمة:

نستنتج في الأخير أن المفارقة في علاقة التعليم الفلسفي بطبيعة الفلسفة ومهمتها الرئيسية، "فبينما يظهر هذا التعليم من جهة طريقاً ضرورياً للفلسفة بالنسبة لطرفيه، حيث تكون الفرصة التي يختبر فيها المعلم والمتعلم في الوقت ذاته الصلة بالأفكار الفلسفية، فإنه يظهر

من جهة أخرى بوصفه المناسبة التي قد تكونا إلى طرق أخرى لا تكون بالضرورة ممارسة فلسفية" (محمد وقيدي، 1999: 76)، وعليه يجدر بالفلسفة أن تكرر الخطاب الفلسفي الذي يتبنى إرادة أصيلة نحو الحقيقة، وأن تعنى بالتواصل كمطلب فلسفي وشرط ضروري لتعلم التفلسف، كما أن عليها أن تركز على الإنتاج الفلسفي باعتباره الصياغة المنظمة منهجيا لفعل التفلسف، ومهما تعارضت الحقيقة التي تشدها الفلسفة مع المحددات التربوية والإكراهات التي تصعب من مهمتها، فإنه حري بالمنهج التربوي أن تحترم هذه الخصوصية للفلسفة، وأن تضع أهدافا وغايات تتوافق مع طبيعة المادة، وتخدم مهمتها الإنسانية الشاملة.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1 -أرسطو طاليس، (1987). دعوة للفلسفة، تعريب: عبد الغفار مكاوي، بيروت: دار التنوير.
- 2 -الألوسي، حسام محي الدين، (2005). مدخل إلى الفلسفة، ط01، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- 3 -بول ريكور، (2006). نظرية التأويل، الخطاب وفائض المعنى، تر: سعيد الغانمي، ط02، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- 4- بيار مالك، (2016). الفلسفة وتعليمها، ط01، بيروت: دار النهضة العربية.
- 5 -جوناس بفيستر، (2016). المقاربات الديدانكتيكية للفلسفة بألمانيا، تر: عز الدين الخطابي، الملفات البحثية قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، الرباط، عدد 14 ديسمبر.
- 6 -حيدر ناظم محمد، (2015). إشكالية الفلسفة من النقد الأركيولوجي إلى الإبداع المفهومي، ط01، المحمدية: دار ابن النديم للنشر والتوزيع.
- 7 -الخطابي عز الدين، (2015). رهانات تدريس الفلسفة بالثانوي (التجربتان الفرنسية والمغربية نموذجا)، الملفات البحثية قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية،

- مؤسسة مؤمنون بلا حدود، الرباط، عدد 11، ديسمبر.
- 8 -الخمسي عبد اللطيف، (2014). الفلسفة ونقد مفهوم التواصل من التأسيس
المعرفي إلى البناء القيمي، بيروت: دار الكتب العلمية.
- 9 -رينيه ديكارت، (2008). حديث الطريقة، تر: عمر الشارني، ط01، بيروت:
المنظمة العربية للترجمة.
- 10 -ميشال فوكو، (د.ت). نظام الخطاب، تر: محمد سيبيل، بيروت: دار
التنوير.
- 11 -وقيدي محمد، (1999). جراءة الموقف الفلسفي، الدار البيضاء: إفريقيا
الشرق.

12-Meirieu Philippe (1985). *L'école, mode d'emploi*, Paris: ESF Éditeur.

