

مبادئ أساسية في تعليمية الفلسفة

Basic principles of teaching philosophy

نذير معيزي¹

¹ جامعة المدية (الجزائر)، maizi.nadhir@univ-medea.dz

تاريخ الاستلام: 2021/11/12 تاريخ القبول: 2021/11/27 تاريخ النشر: 2022/01/23

ملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى إبراز المبادئ العامة الذي يركز إليه منهج تدريس الفلسفة وتذليل مختلف الصعوبات التي يتلقاها المدرسون في ذلك، وتنوير الرأي العام بما تؤديه تعليمية الفلسفة من أدوار من خلال إشاعة ثقافة النقد البناء والحوار، فتعليمية الفلسفة مسار شامل يرافق المتعلمين من الطفولة حتى سن الرشد باعتبارها سؤال في المعرفة والأخلاق والوجود والتي تمثل صورة المعرفة الانسانية عبر التاريخ.
كلمات مفتاحية: الفلسفة، التربية، التعليم، المنهج، التطبيق.

Abstract:

This research paper aims to highlight the general principles on which the approach to teaching philosophy is based and the difficulties teachers encounter in that and to enlighten public opinion about the roles that philosophy education plays in spreading a culture of constructive criticism and dialogue. Teaching philosophy is a comprehensive path that accompanies learners from childhood to adulthood as a question in Knowledge, ethics, and existence, which represent the image of human knowledge throughout history.

Keywords: Philosophy; Education; teaching; method; Application.

المؤلف المرسل: نذير معيزي

1. مقدمة:

ترتكز التعليميات الحديثة لمختلف المواد على مجموعة من الآليات التي تهدف إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات القاعدية والختامية، ودون شك أن الوصول بالمتعلم إلى تحقيق هذه الكفاءات، يتطلب استخدام جملة من الوسائل المعرفية ذات الصلة بطرائق التدريس المعمول بها في الحقل التعليمي، وبغض النظر عن المبادئ العامة التي تشترك فيها مختلف المواد، كالوضعيات التعليمية التي تهدف إلى إقحام المتعلم في واقع المشكلة، فإن لهذه المواد آليات خاصة بها، وهي تتحدد حسب طبيعة هذه المواد والمجال الذي تنتهي إليه.

ومن بين المواد التي تدرس في التعليم الثانوي والجامعي، مادة الفلسفة، هذه الأخيرة أخذت حيزا كبيرا في الدراسات التعليمية نظرا لخصوصيتها، خاصة في ظل تطور طرائق التدريس المعمول بها في العلوم التطبيقية، وإذا كانت العلوم الانسانية والاجتماعية قد ذلت بعض الصعوبات فيما يخص تعليمية فروعها وطرائق تدريسها، من خلال الاقتداء بالمنهج المطبقة في الفيزياء، فإن الفلسفة ظلت في معزل عن جميع تلك التطبيقات، ولعل أن السبب في ذلك هو لعدم قدرتها مواكبة تطور العلم، ولاستغراق مناهجها في التجريد والتأمل، ولعدم استطاعتها إيجاد حلول لمشكلات الواقع، وهذا ما يتعارض مع الأهداف العامة التي ارتكزت عليها مختلف المناهج التعليمية الحديثة، وهو ضرورة ربط المتعلم بالواقع.

غير أنه يمكن أن ننظر إلى هذا الواقع من زاوية أخرى، بمعنى أنه لا يمكن تصور طريقة تدريس الفلسفة كالطريقة المعمول بها في ميدان العلوم التجريبية، فعدم القدرة على الارتقاء إلى تلك المناهج لا يقلل من أهمية الدرس الفلسفي الذي له آلياته الخاصة به، ودون شك أن هذه الآليات لا يمكن تعميمها في العلوم

التجريبية، فالتصور الذي يجعل من الدرس الفلسفي بعيداً عن الواقع هو نفسه الذي لا يريد أن يفهم الواقع، وعليه يمكن اعتماد الفرضية الآتية:

إن تدريس الفلسفة يركز إلى مجموعة من المبادئ العامة التي لا تتعارض من حيث المبدأ مع المناهج التعليمية الحديثة لمختلف المواد الأخرى، وعليه نطرح السؤال الآتي:

هل المبادئ العامة المعمول بها في تدريس الفلسفة تجاوز للمناهج التعليمية المطبقة في مختلف المواد الأخرى أم مجرد امتداد لها؟.

2. العلم بالكليات واستخدام المنهج الاستقرائي

لا يمكن تصور مقارنة تعليمية في تصور الجانب النظري للدرس الفلسفي دون أن تكون هنالك معرفة مسبقة بالقوانين التي تسري عليها جميع القضايا الفلسفية، فهذا من شأنه أن يساهم في التمييز بين الخطأ والصواب وإدراك أوجه تقابل القضايا المنطقية وتحديد لمختلف الوضعيات التعليمية وما يحيط بها من ظروف منبثقة عن الخبرة الاجتماعية ذات الصلة بواقع المتعلمين، وهكذا فإن المتعلم الذي ليس لديه القدرة على الحكم والتصور والتعريف والاستدلال، لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى الدرس الفلسفي، ولذلك كانت هذه المبادئ أو القوانين أحد الشروط الأساسية في تعليمية الفلسفة.

وصناعة المنطق عند الفارابي (872-960): "تعطي بالجملة القوانين التي من شأنها أن تقوم العقل وتسدد الإنسان نحو الطريق الصواب ونحو الحق في كل ما يمكن أن يغلط فيه من المعقولات، والقوانين التي تحفظه وتحوطه من الخطأ والزلل والغلط". (الفارابي، 1948، ص 53)

فهي تساعد المتعلم على إدراك أوجه الخطأ من الصواب، واكتسابه لآليات التفكير المنطقي التي يمكن بواسطتها تطوير قدراته المعرفية، ودون شك أن تعلم المنطق أحد المداخل الأساسية للمناهج التعليمية بصفة عامة والمناهج التعليمية

الفلسفية بصفة خاصة، وبمعنى آخر فإنه يمكن اعتباره آلة للفلسفة وهذا بغض النظر عن اعتباره أيضا آلة للعلوم وأن هذه الأخيرة لا تتم إلا بواسطته، فالعلم الحقيقي هو العلم بالكليات وهو البرهان في تعريف أرسطوAristote، فـ "كل تعليم وكل تعلم ذهني إنما يكون من معرفة متقدمة الوجود". (طاليس، 1980، ص 329)

وبمعنى آخر فإن العلم تتحقق صورته في مبادئ البرهان الأرسطي ولا يمكن أن يكون غير ذلك، يقول أرسطو طاليس: "ولما كان الأمر الذي العلم به على الإطلاق غير ممكن أن يكون على خلاف ما هو عليه، فمن الاضطرار أن يكون المعلوم هو الأمر الذي يكون بالعلم البرهاني" ويضيف: "والعلم البرهاني هو الحاصل لنا من طريق أنه يحصل لنا برهانه: فالبرهان إذا هو قياس يكون عن مقدمات ضرورية". (طاليس، 1980، ص 341)

ومثل هذا التصور يؤكد فرضية ارتكاز المعرفة بشكل عام إلى مجموعة من المبادئ الأولية والقبلية أو ما يسمى في عرف الدارسين المحدثين بالأفكار الفطرية، وهو ما دعا إليه الفلاسفة العقليون وفي مقدمتهم ديكارت Descartes René (1650-1596) فجميع الأفكار هي نتيجة لهذه المبادئ التي لا يمكن أن الشك فيها، وهي بلا ريب الروح التي تسري في الجسد، وإذا أردنا الحديث عن التفكير أو الشعور: "فهذا يعني للمعرفة الموجودة في داخلي، والتي تجعلني أرى أو أسير على ما يبدو، هذا الاستنتاج نفسه صحيح تمامًا لدرجة أنني لا أستطيع الشك فيه، لأنه يتعلق بالروح، التي تمتلك وحدها ملكة الشعور أو من التفكير بأي طريقة أخرى" (Descartes, 1904, p. 113)

وقد ارتبط التعليم النظري بالتعليم الديني عبر التاريخ ومن حيث الأهداف فقد عملا على ازدهار التعليم السفسطائي الإمبريقي وترسيخ فكرة النظام التربوي الذي يعمل لذاته، وهكذا فإن السؤال في الهدف الذي تسعى إليه التربية يشير إلى

فكرة الانسان الذي يعمل لغيره أكثر مما يرجوه لنفسه، وهو ما يؤكد على ضرورة وحدة التربية وصفقتها العمومية، وبمعنى آخر فإن ارتباط التربية والتعليم بالقيم النفعية ينتج عنه الاختلاف في تصور مفهوم واحد للتربية والتعليم، ودون شك أن غاية التربية المناقب الحميدة، ف: "قد تبين لنا أن إذن أن هنالك تربية يربى بها الأبناء لا لأنها نافعة أو ضرورية، بل لكونها حرة وجميلة". (طاليس، 1987، ص 426)

وهكذا تكتسي المعرفة بالكليات درجة قصوى في سير العملية التعليمية، غير أن الإغراق في هذه المبادئ من شأنه أن يعمل على تشتيت ذهن المتعلم، لأنه لا يملك القدرة التي تمكنه من فهم طبيعة هذه الأفكار، وإذا كانت المعرفة بمبادئ العقل أحد الركائز الأساسية للتعليم النظري، فإن التعليميات الحديثة ركزت على الجانب التطبيقي، وبمعنى آخر فإنه يجب ربط التعلم بالمحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه المتعلم، وذلك أن أغلب الأفكار التي اكتسبها هذا الأخير هي نتيجة للواقع وهو ما يفرض شرطاً آخر في المقاربة التعليمية للدرس الفلسفي من خلال استخدام الاستقراء.

إن المناهج التعليمية التقليدية تعتمد على الجانب النظري أكثر منها على الجانب التطبيقي، وقد ارتبط هذا النوع مع التعليم بانتقاد المذاهب الفلسفية العقلية المثالية والمناهج التعليمية الدينية، والارتكاز إلى الخبرة والاستقراء واعتماد التجربة كمعيار في تفسير المعرفة الانسانية.

كما تعرض التعليم النظري إلى جملة من الانتقادات ولا يمكن فصل هذه الانتقادات عن تلك التي وجهت إلى الفلسفات التقليدية باعتبارها غارقة في التأمل والتجريد وأنه يجب ربط المدرسة بالمجتمع، وترسيخ فكرة الاستقراء في المناهج التعليمية، فما يكتسبه المتعلم من مفاهيم مجردة لا يمكن تطبيقه في الواقع، وهذا ما يبشر بعزل المدرسة عن واقع الحياة اليومية، ف: "الوجه الآخر لفشل

المدرسة التقليدية، وأن الطفل يجد نفسه عاجزا عن استعمال ما يتعلمه من المدرسة في حياته اليومية، وهذه هي عزلة المدرسة، إنها انعزال عن الحياة". (طبيي، 2009، ص 157)

وعليه فإن إلقاء المبادئ على المتعلمين دفعة واحدة من شأنه أن يؤدي إلى النفور من التعلم، وهو ما ذهب إليه ابن خلدون (1332-1406) والسبب في ذلك أن استعداداتهم قاصرة عن إدراك هذه المبادئ، ولذلك يجب التدرج في التعلم من الخاص العام، فحصول الفهم لدى المتعلمين لا يتم إلا إذا كان مرتبطا بواقعهم الاجتماعي، كما أن استخدام الأمثلة من شأنه أن يساعد على ذلك، ف: "قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجا، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية". (خلدون، 2014، ص 1110)

إن التربية الحديثة في نظر جون ديوي Dewey John (1859-1952) نتيجة لعلاقة التأثير والتأثر بين المدرسة والمجتمع، وأنه لا يمكن الفصل بينهما، وبمعنى آخر فإن المناهج التربوية هي استجابة لمتطلبات المجتمع الأساسية، فهي وجدت بهدف حل المشكلات الاجتماعية، كما تساهم هذه المناهج في تصور نموذج اجتماعي محدد، ومن هنا تظهر علاقة التأثير والتأثر، أما إذا تم اقتراح نموذج مخالف لهذا التصور، فإنه بلا شك يعمل على انعزال المدرسة عن الحياة الاجتماعية والسياسية، ف: "التغييرات التي تحدث في طريقة التربية ومناهجها هي من نتاج الحالة الاجتماعية المتغيرة، وهي _ لذلك _ جهد يسد حاجات المجتمع الجديد الآخذ بالتكون، ولهذا فهي مشابهة في تمطها للتغييرات التي تحدث في الصناعة والتجارة". (ديوي، 1978، ص 32)

وعليه تكتسي الخبرة الاجتماعية والاستقراء أهمية كبيرة في إجراء الدرس الفلسفي، وهذا بخلاف من يتصور أن المنهج الاستقرائي يتعارض مع فكرة التعليم

الفلسفي، وبمعنى آخر فإن متطلبات الدرس النظري، تقتضي الانتقال بالمتعلم عبر المراحل التاريخية لتطور المشكلة، ومن شأن الاستقراء التاريخي أن يساعد المتعلم على فهم الواقع واستشراف المستقبل، وهكذا فإنه يتخذ مفهوما مغايرا عن المفهوم التقليدي للتاريخ باعتباره منهجا في السرد والرواية ونقل الأخبار، بل يجب أن يكون المنهج التاريخي باعتباره منهجا في دراسة الظواهر الاجتماعية مثل جميع العلوم الأخرى، فـ "على الرغم مما يعتبره المؤرخ من التاريخ فالواجب أن يكون التاريخ للمربي علم اجتماع بصورة غير مباشرة_ أي دراسة للمجتمع بعد أن ينكشف عملياته في الصيرورة وانماطه في التنظيم". (ديوي، 1978، ص 150)

وقد يحصل التعارض بين الاستقراء من حيث هو إجراء عملي وبين أساسيات الدرس النظري التي تهمل الجانب التطبيقي، غير أن هذا يظل مرهونا حسب الطريقة التي يستخدمها المدرس، وهي كيفية استخدام الاستقراء في إثراء الجانب النظري، وهو ما ذهب إليه روسو Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) فمن الضروري تحويل الإحساسات عند المتعلم إلى أفكار أو قوانين عبر التدرج، يقول روسو: "فلنحول احساساتنا إلى أفكار، ولكن ينبغي ألا نقفز طفرة واحدة من الأشياء المحسوسة إلى الأشياء الذهنية أو المعقولة بل يجب أن يكون وصولنا إلى تلك الأشياء المعقولة عن طريق الأشياء المحسوسة. ولذا يجب أن تكون الحواس مرشد الفكر ودليله في عملياته الأولى". (روسو، 1958، ص 32)

وعليه فإن الاستقراء لا يلغي المعرفة بالكلية وإذا تم إلغاء هذه المبادئ أو القوانين فهذا يؤدي إلى إلغاء فكرة الاستقراء ذاتها، وهو ما يؤكد ضرورة المعرفة بالمبادئ الأولية قبل وأثناء وبعد التعلم، ومن خلال هذه النصوص تتولد لدينا جملة من الاستنتاجات هي:

أ-يرتكز الدرس الفلسفي على شرط المعرفة بالكليات والمنهج الاستقرائي.
ب- إن العلاقة بين المعرفة بالكليات والاستقراء أثناء عملية التعليم والتعلم، هي علاقة تكامل وظيفي ولا يمكن الفصل بينهما فإذا كانت الاختبارات التعليمية مادة الاستقراء فإن القوانين العقلية تمثل صورتها المنطقية.
ت- إن المسار الذي عرفه الجدل بخصوص استعمال قواعد الاستنتاج والاستقراء في التدريس وبصفة خاصة في تعليمية الفلسفة، لا يختلف في طبيعته عن المسار الذي عرفته العلوم الحديثة في علاقتها بالنظرية الفلسفية التقليدية.

وعليه فإن هنالك ترابطا وظيفيا بين المعرفة بالكليات والاستقراء، وإذا كانت التعليميات الحديثة قد اتجهت صوب التعليم التجريبي باعتباره أحد الطرائق الأساسية للابتكار، فإن هذا لا يعني أن التجريب يكون قد ألغى الفكرة الموجهة له، وهذا باعتراف التجريبيين أنفسهم، وبمعنى آخر فإن التجربة لا تثبت صحة الاستقراء من حيث المبدأ، لكن تحاول أن تثبت صحة الفرضية، ودون شك أن هذه الأخيرة بمثابة الفكرة الموجهة لها، بمعنى أنه: "لا نستطيع أن نستخدم التجربة لإثبات مبدأ الاستقراء من دون أن نفرض صحة ما نريد إثباته. ولذلك يلزمنا إما أن نسلم بمبدأ الاستقراء بناء على صحته بذاته، وإما أن ننزل عن كل تبرير لتوقعاتنا عن المستقبل". (رسل، 1947، ص 58)

إذن الاستقراء ينشأ في صلب المبادئ الأولية والقبلية، وهو ما يجب على المتعلم إدراكه، خاصة في الدرس الفلسفي، وهو أن هنالك علاقة وظيفية بين المعرفة بالكليات والاستقراء ذاته، وهذا بخلاف من يتصور أن الدرس الفلسفي يتم في معزل عن دراسة الظواهر الطبيعية، بل تتمحور الوظيفة الأولى للدرس الفلسفي في معرفة العوامل التي قد تؤدي إلى الظاهرة، وفي تنمية القدرات التجريبية والابتكارية للمتعلمين، وبمعنى آخر فإن تصور الدرس الفلسفي في

مجموعة التأملات العقلية قد يحجب عنه صورته الحقيقة والأهداف التي أنشئ لأجلها، كما أن تاريخ الفلسفة هو تاريخ للمشكلات الاجتماعية والسياسية ولموضوعات المعرفة العلمية وهذا بغض النظر عن المعارف العقلية والدينية.

3. الحوار وتوليد الأفكار

وتعتمد هذه الطريقة على استدراج ذهن المتعلم من خلال الدفع به إلى توليد الأفكار والوصول إلى الحقيقة والتمييز بين الخطأ والصواب، وهذا باعتبار أن الحقيقة أو المبادئ فطرية، وأن الذي يحجبها هو ارتباط ذهن المتعلم بالواقع الاجتماعي والسياسي الذي يكون قد عمل على إفساد القدرة على استنتاجها، ولعل أن هذه الطريقة قائمة في صلب الحوار الذي يكون فيه المتعلم الجوهر والمحور الذي تبنى عليه مختلف الوضعيات، بحيث يعمل المعلمون على مخاطبة ذهن المتعلم، من خلال استخدام منهج عقلي صرف، قائم على النقد والتحليل والتركيب والاستنتاج، وغالبا ما تكون هذه الطريقة موجهة عبر طرح مجموعة من الأسئلة، الهدف منها هو تحليل المشكلة ومحاولة فهم طبيعتها، كما يشترط في هذه الأسئلة الانتقال من الخاص إلى العام ومن البسيط إلى المركب ومن الجزئي إلى الكلي.

وهكذا ينشأ الحوار نتيجة لوجود لبس حول الموضوع محل النقاش، ومن الضروري أن يحس المتعلم بحجم هذا اللبس أو التناقض، وأن يدفع به إلى الدهشة والتعجب، وهذا قبل الحوار ذاته، وبمعنى آخر أن المتعلم إذا لم يتمكن من الشعور بضرورة حل المشكلة، فإنه لا يمكن تحقيق الأهداف المرجوة من الحوار، وهو التوليد الذاتي للفكرة التي يريد المعلم أن يصل إليها من خلال المتعلم ذاته، والحوار عند لالاند Lalande André (1867-1963) مرادف لمفهوم الجدل أو الديالكتيك الذي يقصد به في معناه القديم ب: "فن المحاوراة والمساجلة"، غير أن مفهوم الجدل أصبح أقرب إلى مفهوم الحوار بالمعنى الحديث

في ميدان التربية، إذ تدل على مجملا على الطرائق التعليمية التي تركز إلى الحوار كأداة في التدريس، إذ يمكن اختصاره في: "المعنى التربوي للتعليم بالحوار". (لاند، 2001، ص 272)

ارتبطت فكرة الحوار والتوليد تاريخيا بالفيلسوف اليوناني سقراط Socrate (469-399 ق.م) وإذا كان من غير الممكن أن نقارن الطريقة التي كان يستخدمها بالطرائق التعليمية الفلسفية الحديثة، ليس بسبب قصورها أو عدم أهميتها وقيمتها، بل لأن التعليمات الحديثة تحاول أن تقتبس من هذه الطريقة ذاتها، فمنهج التكم والتوليد عند سقراط هو فلسفة في الحياة، وهذا قبل أن يكون طريقة في التدريس.

وتظهر هذه الطريقة في المحاورات، إذ كان يعتمد سقراط على مشاركة خصومه السياسيين بعض القضايا الشائعة، ذات الصلة بواقع الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، بالإضافة إلى قضايا التربية والتعليم، ومختلف المشكلات التي تمس واقع الانسان، إذ يعمل على استدراجهم واستفزازهم، وفي الغالب يحاول أن يظهر سقراط بمظهر المغلوب وأن يوهم في نفس الخصم أنه صاحب حق، حتى يوقعه في التناقض وهذا من خلال عملية التوليد الذاتي، فلا يصح بحل المشكلة منذ البداية، بل يحاول أن يقترح الحلول الممكنة، من خلال عملية السؤال والجواب.

ويرتكز فن الحوار والتوليد عند سقراط على قواعد الجدل والبرهنة المنطقية وتوظيف الأمثلة من الواقع ومن العادات والتقاليد والنظم السياسية والتربوية ومن الأدب اليوناني والأشعار الحماسية، وذلك أنها تمثل لغة الحوار ومادته، ولعل أن أشهر تلك المحاورات هي التي تضمنتها الجمهورية لأفلاطون Platon (427-347 ق.م) وهي أضخم مؤلف حاول من خلاله أفلاطون على

لسان سقراط وصل الفلسفة بالسياسة وبحث في شروط هذه الأخيرة ونقد النظام السياسي الذي كان يدعوا إليه السفسطائيون.

ومن بين الأهداف الأساسية لفن الحوار وتوليد الأفكار، هو الإقرار أولاً وقبل كل شيء بعدم المعرفة، وهذا من منطلق أن السؤال الذي موضوعه البحث عن الحقيقة وتمييز الآراء الصحيحة من الفاسدة، لا يصل إلى نهايته، ولو كان كذلك لتعارض مع أساس الحوار ذاته، وهو نتائج الأفكار وتولدها، وبهذا فقط يمكن أن تحصل المعرفة، ولا يمكن ذلك إلا بواسطة الأسلوب الذي أقره سقراط، أي: "أسلوب الحوار القائم على التهمك والتوليد" (طبيي، 2007، ص 54)

ففي الكتاب الأول من الجمهورية يحاول سقراط أن يضع تعريفا شاملا لمفهوم العدل، فيستدرج بوليمارخوس Polémarque (حوالي 404 ق.م) _ وهو فيلسوف أثيني من بيرايوس Le Pirée وقد ظهر في المجلد الأول من الجمهورية _ إلى وضع تعريف عام ذلك ثم يعمل على نقضه ثم يحاول بوليمارخوس مرة أخرى فيبطل سقراط ما وصل إليه حتى يصل به إلى تعريف نهائي للعدل، باعتباره فنا ساميا مثل جميع الفنون الأخرى وأنه أحد المظاهر الأساسية للخير والفضيلة ولا يمكن حصره في القوة، والقاعدة التي يركز إليها الحوار السقراطي هي: عدم المعرفة، وإلا لاعتبر عارفا بكل شيء، والهدف من وراء ذلك هو الارتقاء إلى إشكاليات أخرى، كالتساؤل حول ما إذا كان العدل مقياسا للسعادة.

وعليه فإن الارتقاء من سؤال إلى سؤال آخر يكون مثل الذي يحاول أن يتذوق مختلف المأكولات والأطباق التي أحضرت أمامه، ولكن دون أن يفعل ذلك، ولعل أن هذه القاعدة هي التي يحاول أن يبني عليها سقراط مختلف محاوراته، وهي الرغبة في المعرفة، أي أنه ليس هنالك حد يمكن الوقوف عنده، وأن زيادة الرغبة في المعرفة والتعلم أحد مرتكزات الحوار السقراطي وهو ما يتأسس عليه الدرس الفلسفي.

يقول سقراط: "وكما يختطف النهم الطعام من كل صحن احضر إلى الطاولة بالتتابع بدون أن يسمح لنفسه أن يتمتع بما جلب سابقا، ذهبت هكذا، من موضوع إلى موضوع آخر بدون أن أكتشف ما بحثت عنه أولا، ألا وهو طبيعة العدل. تركت ذلك التساؤل واستدرت لأعتبر ما إذا كان العدل فضيلة وعقلا أو شرا وحماقة، وعندما نشأ سؤال آخر عن مقارنة المنافع للعدل والظلم، لم أستطع إلا المرور إليه كذلك" ويضيف ويضيف: "ولقد كانت نتيجة البحث ككل، أنني لا أعرف شيئا على الإطلاق، لأنني لم أعرف ما يكون العدل. ولذلك فليس محتملا أن أعرف ما إذا كان العدل فضيلة أو ليس كذلك، ولا أقدر القول ما إذا كان الإنسان العادل سعيدا أو غير سعيد" (أفلاطون، 1994، ص 84، 85)

إذن لا يمكن تصور الدرس الفلسفي من دون المنهج الحواري، إذ يمثل هذا الأخير أساسا وهدفا في الوقت نفسه، كما أنه يكتسي أبعادا أخلاقية، فهو يهدف إلى تدريب المتعلمين على قبول الرأي الآخر، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى ترسيخ ثقافة المشاركة الجماعية وإبراز القدرات الفردية في إثراء المشكلة التعليمية ومحاولة حلها، وهي ذات الأبعاد التي يركز عليها الدرس الفلسفي بصفة عامة، وبمعنى آخر، لا يهدف الحوار الفلسفي الوصول إلى موقف نهائي، لأن ذلك يلغي التفكير الفلسفي ذاته، بل قيمة الحوار تتحدد في القدرة على ابتكار الأسئلة الجديدة، فـ: "قيمة الفلسفة إنما تلمس فيما هي عليه من عدم اليقين بالذات" (رسل، 1947، ص 140)

وهو ذات الشأن الذي ينبغي على المتعلمين إدراكه كقاعدة للحوار، وعليه يمكن اعتبار الحوار وتوليد الأفكار أحد المقاربات في تعليمية الدرس الفلسفي، والتي يجب أن تتوفر فيها الشروط الآتية:

أ-الإقرار بعدم المعرفة والارتكاز على السؤال الفلسفي وإبراز أهميته في

عملية الحوار

ب- إشراك المتعلم اعتماد التدرج المنطقي في طرح الفكرة من خلال الانتقال من الخاص إلى العام ومن البسيط إلى المركب لتعزيز الثقافة الجماعية والقيم الانسانية كأحد مرتكزات وأهداف الحوار.

4. التحليل والتركيب

إن التحليل والتركيب يمثل أحد المبادئ الأساسية في تعليمية الفلسفة، فكل وضعية تعليمية غير رقابة للتحليل والتركيب لا يمكن الوصول بخصوصها إلى نتائج موضوعية، فهذه الطريقة من شأنها أن تساعد على تفكيك الكل إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء، كما يساعد ذلك ويحفز ذهن المتعلم على إدراك طبيعة المشكلة في صورتها البسيطة.

وإذا كان من الممكن تصور الدرس الفلسفي باعتباره عددا مركبا، فإنه يمكن تحليل هذا المركب إلى مجموعة من العناصر البسيطة عبر آليات متعددة، بمعنى يمكن على سبيل المثال تصور العدد عشرة (10) بطرائق مختلفة، كقولنا أن حاصل الجمع بين العددين الطبيعيين خمسة زائد خمسة ($5+5$) هو العدد عشرة (10) والذي يساوي أيضا حاصل ضرب العدد خمسة (5) في العدد اثنان (2) أو حاصل قسمة العدد عشرين (20) على اثنان (2)، وهذه الطريقة في الرياضيات يمكن تعميمها في دراسة القضايا الفلسفية، وتصورها في وضعيات أكثر وضوحا، باعتبار أن كل قضية فلسفية تتضمن اشكالية فلسفية وأن كل اشكالية فلسفية تتضمن مجموعة من المشكلات الجزئية وهلم جرا.

والتحليل هو منهج وطريقة في البحث الفلسفي، يتطلب اعتماد مجموعة من القضايا العامة والتي قد تكون بديهيات أو مسلمات أو تعريفات، يتم قبولها بصفة ابتدائية قصد اثباتها أو البرهنة عليها، وهكذا فإن جوهر المنهج التحليلي يتمثل في الانتقال من العام إلى الخاص ومن القضايا الكلية إلى القضايا الجزئية،

وهذا الانتقال من العام إلى الخاص هو الذي يحدد حركة الفكر استنادا إلى قواعد التفكير المنطقي.

إن التحليل هو أحد الأشكال الأساسية للاستدلال الذي يتم دون الاعتماد على التجربة الحسية أو الاستقراء وبعبارة أخرى: "حركة الفكر الذي يستعمل معرفة دليلا إلى معرفة أخرى وبه يكتسب معرفة جديدة من معرفة سابقة، فهو انتقال العقل من أمر معقول إلى آخر معقول انتقالا متدرجا من قضية إلى قضية بقصد الوصول إلى مدرك عقلي" (يعقوبي، 1969، ص 114)

والتحليل عند لالاند مرادف لمفهوم التفكيك وله معان مختلفة، فمن الناحية الإجرائية يراد به: "تفكيك كل إلى أجزائه إما ماديا: التحليل الكيميائي وإما فكريا: التعريف هو تحليل مصطلح"، وأما من الناحية المنهجية فهو: "كل طريقة تتضمن فحصا إدراكيا حتى ولو أدت بمجملها إلى توليف بالمعنى"، وقد يتخذ التحليل معنى رياضيا باعتباره منهجا في البرهنة وهو شائع في ميدان الجبر والهندسة التحليلية، بمعنى: "منهج برهاني قوامه افتراض المسألة المحلولة"، في حين أن التركيب يركز إلى إمكان الحصول على مجموعة من النتائج القابلة للصياغة والتجميع في صورة جديدة، فالهدف من التركيب هو القدرة على الابتكار، كما أنه طريقة في الإحصاء والمراجعة والتأكد من الصحة الفرضيات، وهو يقترب أكثر إلى المنهج الاستقرائي، بمعنى أن التركيب هو عملية تسلق فكرية، يحاول من خلالها المتعلم الارتقاء إلى الفكرة العامة أو القانون من خلال عملية الاستقراء، فهو عبارة عن تدرج من الخاص إلى العام وهذا بخلاف التحليل الذي هو عملية تنازلية، فبالنسبة إلى: "نظام تسلسل القضايا، من المقدمة إلى الخلاصة، يسمى التوليف تدرجا ويسمى التحليل نكوصا" (لالاند، 2001، ص 64، 65)

ويحتل التحليل والتركيب في المنهج الديكارتي أهمية كبيرة في تعريف الفلسفة بالمقارنة مع مختلف العلوم الأخرى وفي مقدمتها الرياضيات، فأحد الخصائص الأساسية لهذا المنهج الكلية والشمولية، وهو بخلاف المناهج الفلسفية التأملية، أي أن التعليم الفلسفي يجب أن يركز على الرياضيات، وأن تكون عند المتعلمين القدرة على التحليل المنطقي والرياضي للقضايا الفلسفية، فالمتعلمون لا يمكن أن تكون لديهم القدرة على ممارسة التفكير الفلسفي إذا كانوا غير متحكمين في المنهج الرياضي.

ويرتكز المنهج الديكارتي إلى مجموعة من القواعد بما في ذلك قاعدتي التحليل والتركيب، كما تمثل هذه القواعد روح المنهج الديكارتي التي لا يمكن الفصل بينها، وتعد هذه القواعد الأساس الذي اعتمد عليه ديكارت في إصلاح الفلسفة الحديثة، خاصة في ظل تطور العلوم، ومن الواضح مدى تأثير ديكارت بالرياضيات، فإذا كانت العلوم قد اعتمدت لغة خاصة بها قابلة للاتفاق، فإنه من الممكن توسيع دائرة الاتفاق في الفلسفة من خلال تعميم المنهج الرياضي. وقد اعتمد ديكارت على مجموعة من القواعد هي:

- قاعدة البداهة:

من خلال عدم قبول أي شيء ما لم يتبين أنه كذلك، وهو ما يتأسس عليه الشك الديكارتي والمدخل الرئيس إلى مختلف العلوم، فأساس المنهج الديكارتي يتحدد في: "عدم تلقي أي شيء حقيقي من الواضح أنني لم أكن أعرفه على هذا النحو ؛ أي أن أتجنب التسرع والمنع بعناية ، وألا أفهم في أحكامي شيئاً أكثر مما قد يظهر في ذهني بشكل واضح ومميز لدرجة أنه لم يكن لدي أي فرصة لطرحه موضع التساؤل". (Descartes R، 1894، ص 32).

- قاعدة التحليل:

من خلال تقسيم مختلف المشكلات إلى مجموعة من الأجزاء وهذا حتى يمكن فهمها بهدف إيجاد حل لها، إذ تهدف هذه القاعدة إلى: " تقسيم كل من الصعوبات التي كنت أقوم بدراستها إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء والمطلوبة لحلها بشكل أفضل." (Descartes R، 1894، ص 32، 33).

- قاعدة التركيب:

أي تجميع العناصر بهدف الخروج بصورة واضحة عنها، وهذا من شأنه أن يعمل على ابتكار علاقات جديدة وأن يفهم الترتاب والانسجام بين عناصر المشكلة أو القضية، وهذه القاعدة تتم: "بدءاً من أبسط الأشياء وأسهلها في المعرفة ، وهو التسلق شيئاً فشيئاً على حسب الدرجة حتى معرفة الأكثر تكويناً، وحتى افتراض الترتيب بين الأشياء غير الموجودة." (Descartes R، 1894، ص 33)

- قاعدة الإحصاء:

أما القاعدة الرابعة فهي تشمل مراجعات عامة أو عملية احصاء لمختلف المراحل والقواعد الأخرى، والهدف منها تحري عدم الوقوع في الاخطاء أو حذف بعض العناصر الضرورية، يقول ديكارت: "الأخير ، لجعل مثل هذه التعدادات والمراجعات كاملة في كل مكان عامة جداً ، لدرجة أنني كنت متأكداً من عدم حذف أي شيء." (Descartes R، 1894، ص 33)

وإذا كان يمكن التمييز بين التحليل والتركيب، فإنه لا يمكن الفصل بينهما في إطار المنهج الذي وضعه ديكارت، فالتحليل والتركيب عمليتان متكاملتان، ولا يمكن أن نطلب من المتعلم أن يقوم بالتحليل ثم يقوم بالتركيب، بل الأمر متعلق حسب طبيعة الظرف التعليمي، والأهم من كل ذلك هو أن يفهم المتعلم ما هو المقصود منهما، ثم تصبح عملية إجراءاتها عملية عفوية، وهو ما ذهب إليه جون

جاك روسو، فالتحليل والتركيب يجمعان بين ضرورة المعرفة بالكلية والاستقراء في آن واحد.

يقول روسو: "وهناك خلاف حول اختيار منهج التحليل أو منهج التركيب لدراسة العلوم. ولا لزوم في الواقع للاختيار بينهما. فأحياناً يمكننا أن نحلل ونركب في البحث الواحد. ونقود الطفل بينهما هو يظن أنه منصرف إلى للتحليل. فالطريقتان متكاملتان. وإذا استخدمناهما معاً، فسيدهش الطفل إذ يجد أنهما تتلاقيان. وذلك حينما نجمع بين اكتشاف الحقائق بالتحليل وبين عمل التجارب التطبيقية التي تؤدي إلى نوع من التركيب" (روسو، 1958، ص 156)

يمكن القول أن التحليل والتركيب أحد الطرائق التعليمية التي يركز عليها الدرس الفلسفي والذي يقع ضمن أهدافه الأساسية:

أ- تنمية القدرة على التفكير المنطقي والممارسة الفعلية للتفلسف تعامل المتعلم مع أكبر عدد ممكن من المشكلات وسرعة التكيف معها.

ب- توظيف المتعلم للمعارف القبلية وتطبيقه لها معرفة العناصر والأجزاء الأساسية للمشكلة والقدرة على التفكير والتجميع.

إن أهمية التحليل والتركيب تتمثل باعتباره منهجاً شاملاً لمختلف المواد التعليمية، وإذا كانت تعليمية الفلسفة قد ركزت على هذا الجانب، فإن هذا ليس بجديد، غير أنها عملت على تطويره والاقتراب به من الرياضيات، وهو ما بني عليه المشروع الفلسفي في العصر الحديث، والذي يتمثل في مواكبة تطبيقات العلوم التي تتميز بكثير من الدقة والموضوعية، ومن ثم إمكانية تخليص الدرس الفلسفي من الميتافيزياء.

5. خاتمة:

بناء على ما سبق يمكن القول أن الدرس الفلسفي احتفظ بالمبادئ التعليمية التقليدية وفي الوقت نفسه عمل على تطويرها بما يتلاءم مع متطلبات

المناهج التعليمية الحديثة التي تركز إلى الخبرة والاستقراء وربط المتعلم بمحيطه الاجتماعي، كما أنه حافظ على المنهج القائم على الحوار ودعا إلى التفكير والتأمل والنقد والتحليل.

وهكذا فإنه لا يمكن تصور الدرس الفلسفي باعتباره فضاء مغلقا على ذاته، يجعل المتعلم داخل غرفة مظلمة وأن كل ما يمكن له أن يصل إليه مجموعة من التأملات، بل يجب أن تبنى الفرضيات الفلسفية على الواقع ذاته، وهنا قد يحصل التعارض بين الافتراض العلمي والفلسفي، والذي قد يؤدي إلى سؤال جوهري، وهو إذا كان يمكن تصور الدرس الفلسفي ضمن حدود التصور التجريبي فماذا سيبقى من مبادئ التعليم الفلسفي؟.

وفي هذه الحالة _أي إلغاء خصوصية الدرس الفلسفي_ لا يدفع بالمتعلم إلى تعلم الفلسفة ودراستها أكثر من محاولة تعليمه مبادئ العلوم التجريبية، ولكن يمكن حل التعارض في حالة ما إذا كان التعليم الفلسفي موازيا للتعليم التجريبي، وبمعنى آخر فإنه لا يمكن على سبيل المثال أن يتعلم الطالب أسس الميثا-فيزياء إذا لم يتلق تكوينا مسبقا في العلوم العقلية (الرياضيات، المنطق) والعلوم التجريبية.

وعليه لا يمكن عزل الدرس الفلسفي عن درس العلوم، وأنه لا بد من استحداث إصلاحات فيما يخص هذا الجانب، من خلال إضافة ملمح الفلسفة في التوجه إلى شعبة العلوم على مستوى التعليم الثانوي (على سبيل المثال إدراج ملمح الفلسفة كأحد الشروط الأساسية للتوجه إلى شعبة الرياضيات أو العلوم الطبيعية) والتخصص في ميدان الفلسفة في منظومة التعليم العالي لا يكون إلا بالنسبة إلى الذين ينحدرون من هذه الشعب وفي الوقت نفسه إدراج وحدات تعليم فلسفية في مختلف التخصصات بما في ذلك قسم الرياضيات والعلوم.

1. 6. قائمة المراجع:
2. أرسطو طاليس. (1980). منطق أرسطو (الأورجانون)، أنالوطيقا الأواخر أو البرهان (الإصدار ط1). (ترجمة: القنائي، أبو بشر متى بن يونس) بيروت، لبنان: دار القلم.
3. أرسطو طاليس. (1987). السياسيات. (ترجمة: الأب أوغسطين بربارة البولسي) بيروت، لبنان: اللجنة الدولية لترجمة الروائع الانسانية.
4. أفلاطون. (1994). المحاورات (الجمهورية). (ترجمة: شوقي داود تمران) بيروت، لبنان: الأهلية للنشر والتوزيع.
5. الفارابي. (1948). إحصاء العلوم. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
6. أندريه لالاند. (2001). معجم مصطلحات الفلسفة التقنية والنقدية (الإصدار ط01). (ترجمة: خليل أحمد خليل) بيروت، لبنان: منشورات عويدات.
7. برتراند رسل. (1947). مشاكل الفلسفة. (ترجمة: عبد العزيز بسلام ومحمود إبراهيم) العراق: مطبعة الشعب.
8. جون جاك روسو. (1958). إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد. (ترجمة: نظمي لوقا) القاهرة، مصر: الشركة الوطنية للطباعة والنشر.
9. جون ديوي. (1978). المدرسة والمجتمع (الإصدار ط02). (ترجمة: أحمد حسن الرحيم) بيروت، لبنان: دار مكتبة الحياة.
10. عبد الرحمان ابن خلدون. (2014). المقدمة (الإصدار ط07). الجيزة، مصر: دار نهضة مصر.
11. محمود يعقوبي. (1969). دروس المنطق الصوري (الإصدار ط02). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

12. مسعود طيبي. (2009). *بين التعليم النظري والتعليم العملي الابتكاري*.

بوزريعة، الجزائر: مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة.

13. مسعود طيبي. (ديسمبر 2007). *الحوار التهكمي في فلسفة*

سقراط (399/469 ق.م). بوزريعة، الجزائر: الباحث المدرسة العليا

للأساتذة.

14. Rene Descartes .(1894) *discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les scienses* . paris: librairie de la bibliothèque nationale.

15. René Descartes .(1904) *Les principes de la philosophie, des principes de la connaissances humain* .Paris: Librairie Hachette et Cie.