مشكلة تدريس الفلسفة
من المدرسة الى الجامعة

أ.م.د.قاسم جمعة(*)

مشـكلة التدريس، المناهج، المدرسـة، الفلسفة، الجامعة

مدخل تمهيدي وحزمة اسئلة

لا نريـد ان نخوض في جدل أهلية الفلسـفة اوأهلية التفلسـف.ولا تدعي اوراق البحث الذي نرومـه،أن تلقي درسـا فـي مضمـار الدرس الفلسـفي، لكنها تريد ان تناقش قضية التدريس داخل درس التفلسف،اي مناقشة تدريس الفلسفة ومسـائلة الدرس عن أهليته ومشـروعيته في حقل الفلسفة.

فكيـف يمكـن لـي انـا بوصفـي تدريسـياً أُمارس(مهنـة) التدريس، أن أجعـل طلبتي ان يعشقوا الفلسفة ودرسها؟.وان اهيئ لهم ارضية للنقـاش تفتـح آفاقهم، لإثارة الاسـئلة والشـك والبحث؟.لاسـيما بعد ما تعودنـا على ان تكون العلاقة بيـن الاثنين(المـدرس والتلميذ) علاقة تسلطية عمودية مشحونة بالعنف الرمزي..

فالنظـام التعليمـي يتمركـز حـول القهـر والعقوبـة، كمـا يقول عالم الاجتماع الفرنسـي بييـر بورديو"اذا كان من يعتقـد اليوم بإمكانية ايجاد نشاط تربوي دون واجبات وعقوبات فهو لاشـك واقع تحت تأثير مركزيـة اثنية، تجعله يغفـل عن العقوبات التي يتضمنها نمط الفرض التربـوي الـذي يميـز مجتمعاتنا"[1].فالنظـام الذي يحكـم علاقتي بالطالب هو نظام تعسـفي وتسلطي لان اي" نشاط تربوي هو موضوعيا نـوع من العنـف الرمزي،وذلك بوصفه فرضا من قبل جهه متعسفة لتعسف ثقافي معين.."[2]

فهـل يمكن ان نخوض في تدريس الفلسـفة وكيفية تدريسـها..وهل يصـح التدليل على ان الفلسـفة ماتت لكونها لم تعد فنا للسـؤال واثارة الدهشة.

أو كما عبر احد الباحثين بالقول بأن الفلسفة قد تحولت من بعدهـا الوجودي الحي والمعاش والذي يسـتجيب لكل ما يعترضه من اشكاليات

(*) كلية الاداب / الجامعة المستنصرية

وتساؤلات تسعى الى الحل او امكانية الحل، الى رؤية بيداغوجية تردد عبر الدرس التعليمي داخل قاعات الدرس من مقررات منهجية تقليدية،بدون اي توليد حيوي لانعاش الذاكرة الابداعية..[٣].

وهل يمكن تحويل التدريس الفلسفي من الاطار التقليدي الذي يحكم النظم التعليمية الجامعية خاصة من ترديد للمعلومات والافكار بدون دراية الى ما يسمونه علماء البيداغوجيا بـ(الكفاية اوالتدبرالتعليمي)،وكما عبر فيلسوف التربية الفرنسي اوليفي ايروبول(١٩٢٥-١٩٩٢) بأن تحقيق الكفاية من التعليم هي غاية كل تدريس.فلا وجود لأستاذ في اللغة مثلا يريد ان يجعل غاية درسه،ان يحفظ تلاميذه عن ظهر قلب كما من الجمل الجاهزة،ويراكمونها دون ان تكون لهم القدرة على ابداع تراكيب وصيغ مستقلة بهم. .كما انه لاوجود لأستاذ في مادة العلوم او الفلسفة يرغب ان تكون لدرسه غاية وحيدة وهي ان يستعرض تلاميذه كما هائلا من المعادلات دون ان تكون لهم القدرة على استنباط بعض العناصر الجديدة او حتى تطبيقها على وضعيات مستحدثة..[٤].

وكما صرح المفكر الامريكي تشومسكي قائلا: «انت تتعلم فقط عندما تندمج المادة في عملياتك الابتكارية بطريقة ما،وما عدا ذلك فأنها تمر خلال عقلك وتختفي فحسب. وليس ثمة شئ ذو قيمة في ذلك،ولايكون له تاثير الا مثل تاثير التلقين الشفهي الذي كان يستعمل في الكتب الدينية المصاغة على شكل سؤال وجواب او حفظ الدستور او ما الى ذلك»[٥]. فهل نمَكن متعلمينا من الكفايات اللازمة لجعلهم يسائلون كل ما يمكن ان يقع بين ايديهم من مفاهيم متداولة يوميا ك:البطالة،الرشوة،الدعارة..؟

ام اننا لا نعدو تلقينهم، ان الفلسفة مجال خاص بعباقرة الفلاسفة وقدراتهم الفذة على التجريد المحض؟ وان قداسة الفلسفة لايجوز ان تدنس في هكذا مفاهيم كما عبر احد الباحثين.[٦]

ان مدرس الفلسفة اخذ يشعر ان مجال عمله يشبه عمل الشرطي او الجندي او الموظف الحكومي..فهو محاصر بمنهج معد من قبل سلطة التعليم والتربية من جهة وضغوط تحيزه الايديولوجي لنمط ثقافته وطائفته وفئته من جهة اخرى..ولقد بات مدرس الفلسفة" شبيها بالساحر الذي يخرج ارنبا من القبعة،في خرق لشتى قوانين الفكر والطبيعة،وكلما كان الاستاذ من هذه الطينة التي تحفظ للفلسفة" هيبتها"من عبث الوضوح والبساطة وجرأة غوغاء التلاميذ،كلما بدا هذا الاستاذ وفيا لامجاد آبائه الفلاسفة العظام.ان هذا الوضع المرضي،والذي يعيد وللاسف انتاج نفسه عبر الاجيال،وتتحالف في صناعته واشاعته اسباب عديدة،لا يمكن الخروج منه سوى بفضحه،وتعريته مما يحول بيننا وبين حقيقته من اقنعة"[٧]

ونسأل هل بالامكان تعليم التفلسف والإفادة من التاريخ المرتبط بالفلسفة كما نفهم من رغبة الفيلسوف الالماني(كانت) الرامية الى ضرورة تدريس او تعليم الطلبة فن التفلسف.. من جهة المفاهيم التي تطرحها او الاسئلة التي تتيحها اوكيفية فتح الثغرات في كل خطاب يروم تأسيس حقيقة ناجزة ومسلمة ايديولوجيا.. اذ يقول كانت" .. لا يوجد اذن بين كل العلوم العقلية(القبلية)علم يمكن ان نتعلمه سوى الرياضة وليس الفلسفة على الاطلاق(اللهم الا تاريخيا)،وفيما يخص العقل فأن اقصى ما

يمكن ان نتعلمه هو ان نتفلسف"[٨].لان الفلسفة كعلم عقلي لا يمكن ان تتجاوز تاريخها،ومن ثم تبقى علما يردد ما قاله التاريخ عن الفلاسفة وطرائق تفلسفهم.

فالمعرفة عند التلميذ كما يرى(كانت)»ليست ناتجة عن العقل« فلا وجود للفلسفة بدون التفلسف،اي يمكن لك ان تتعلم التفلسف لا الفلسفة اذ"حتى الان،لا يمكن ان نتعلم اي فلسفة،اذ اين هي؟ ومن يملكها ؟ وكيف نتعرف اليها؟ولا يمكننا سوى تعلم ان نتفلسف،اعني ان نمرن موهبة العقل في تطبيق مبادئه الكلية على بعض المحاولات..."[٩].

لكن كيف يمكن لنا ان ندع الاخرين(الطلبة والآخر)ان يفكروا بصورة تختلف عن الانساق البيداغوجية التي تتلمذوا عليها منذ صغرهم في البيت والمدرسة والجامعة،والتي تعمي كل امل للتساؤل في محاولة من القائمين على الشأن التعليمي،ترديد(درس)ممل ورتيب وبائس وسلطوي،من خلال اتاحة الفرصة للدارس في السؤال عن اي شيء والتعبير عن رأيه بحرية.

لذا لابد ان نكرس عندهم ممارسة التفلسف عبر تغيير منهج التدريس للخروج من مأزق الرتابة في الطرح البيداغوجي وتحقيق الدور التعليمي بين التلميذ والمدرس" إذ لا يصبح المرء مالكا لكفاية ما بشكل كامل،الا اذا كان قادرا على ايصال غيره الى امتلاكها. اي ان يصبح المتعلم قادرا على الحلول مكان المعلم ولعل السبيل الاوحد الى ذلك،هو ان ينجح المعلم في الحلول مكان المتعلم ليعايش ما يحتاجه هذا الاخير للوصول الى الكفاية.."[١٠]. فالتلميذ يشترك في التجربة التعليمية كمحاولة للإجابة عن التساؤل الفلسفي،ومن ثم يخرج من اسر الدرس التقليدي الملقن للمعلومات وكل اهانة موجهة للطلبة من خلال إقرارهم بأنهم جهلة وأن معلميهم عارفون مدركون لخبايا العلم. فالمهم هو تغير النظام التربوي واجتياز عقباته واشكالياته كما يعبر احد الكتاب..[١١].فضلا عن تعزيز حب الآخر والتسامح مع المختلف وبناء ثقافة المواطنة والتحرر المدني ونبذ الطائفية والرؤى اللاهوتية المتعصبة..

فالفلسفة لا تنسجم مع أطروحات العقل الغيبي الرامية الى تبني امتلاك الحقيقة المطلقة واحتكارها.الفلسفة حرية وممارسة والتفلسف تحرر.

إشكالية التدريس بين الابداع والتقليد

ترجع أهمية تدريس الفلسفة والانشغال بدور واهمية بيداغوجيا الفلسفة،لأسباب منها:

طبيعة الفلسفة تتطلب معلماً يتقن تدريس الفلسفة.

الوضع العام المميز لثقافة المتعلمين ومستواهم المعرفي والايديولوجي.

الامكانيات الهائلة التي اتاحتها نتائج العلوم الانسانية..التي تمكن الدرس وتدريس الفلسفة من الانفتاح على كل المستجدات والوسائل التعليمية الجديدة. لذا»ان كسب رهان تجديد الدرس الفلسفي ومده بالحيوية وتفعيل أدواره البيداغوجية وتحقيق اهدافه النبيلة أمور لاتتأتى،الا بالانفتاح على تجارب الاخر ومسألة النتائج التي توصل اليها في هذا الميدان"[١٢].

ومن بين اهم عوائق تدريس الفلسفة الاخرى، تمثلات الطلبة الخاطئة إذ" ينبغي

فـي بداية الامر العمل علـى انبثاقها ثم ضبطها وحصرها وذلك في افق تصحيحها ثم تجاوزها او القطع معها بصفة نهائية" (١٣).وهي محاور شغلت عمل فرانسـوا شاتليه(فلسـفة الاساتذة) الصادر عام ١٩٧٠ولقد كانت اهم محاور كتابه تحليل:

الوظيفـــة الايديولوجيـــة للفســـفة في الجامعة والمدرسة.

دور المدرس داخل المؤسسة التعليمية.

وضع الفلسـفة المفـارق بيـن كونها تعزز الانظمـة القائمـة او تنبذهـا اي جدليتهـا بيـن الخلخلة والادماج.(١٤)

وتحتل عمليـة التلقي عنـد الدارس،أولوية كبيـرة فـي بحـث اشـكالية التلميـذ والـدرس والمدرس. لاسـيما بعد معرفـة وادراك طبيعة التلقـي لـدى التلميـذ وفهـم طريقتـه فـي فهم النصـوص والمادة المدروسـة وطبيعة ذاكرته المقروءة والنصية..(١٥)

وان كان البعض يعوّل على تعزيز القدرات الذاتيـة للتلميـذ بحيـث يتحـول الـى الامكانية الخلاقـة التي تتيح له الاسـتفادة من المعلومات والثقافـة، لما يمكن ان تحقق له جوابا لمشـكلة راهنـة تقلقـه،لا ان يكرر ما هـو مجدب وغير مفيد كما هو الحال مع تجربة عمر القبطان(١٦)، التي اثبتت عقم عملية التدريس وتلقين آليات لا تـؤدي بالطالب الا الى الفهم الاعمى والسـاذج للعالم.

وتجربـة عمر القبطان هي تجربة قامت بها مؤسسـة بحثية في انكلترا فـي ثمانينات القرن العشـرين من خلال طرح سؤال على مجموعة مـن الطلبة يتضمن الاتـي: في مركب ما يوجد فيه ٢٦كبشا و١٠٩ نعجة فما هو عمر القبطان؟

ودون تفكيـر انكـب التلاميذ علـى معالجة المشـكلة،بين مـن يجمع الارقـام المقدمة ومن يطرحها.بعـد ذلـك اضـاف السـاهرون علـى التجربة سـؤالا اضافيـا هو:ما رايكـم في هذه المشـكلة؟..آنئذ اسـتدرك التلاميـذ الموقـف، وانتبهوا الى ان المشـكلة غير منطقية وغريبة. والمشكلة المطروحة تضع التلاميذ امام وضعية مفارقة كما عبر احـد المهتمين:أن تجيب يعني انك تنسـجم مع معايير التلميـذ الجيد حتى ولو كان الثمـن هـو تقديم صـورة غيـر ذكية عن نفسـك.وأن لا تجيب يعني وضع نفسـك خارج المعايير مع تقديم صورة ذكية عن نفسك..(١٧)

وعموما تظل المدرسـة" باسـتثناء بعض التجـارب التـي اظهـرت فعاليتها، مستسـلمة لروتينهـا ومصرة على تقديـم المعارف وكأنها نتائج نهائية وجاهزة للتعلم. ويظل التلميذ يبحث عـن معنى لما يتعلمه فلا يجده،لكنه يقبل بدوره نـزولا لرغبة لا يحسـها ولا يفهمها الا كواجب او كعبء ضروري".(١٨)

وان القدرات العقلية للتلميذ" هي التي ينبغي وضعها موضع شـك مادام هـذا الاخير لا يقوم سوى بتكريس مهنته كتلميذ وينسجم مع معايير التلميذ(الجيـد) حتـى ولو كان الثمـن هو تقديم صورة غير ذكية عن نفسـه. والـذات المتعلمة تبحث دائما عن نسـق تفسـيري يناسب الاسئلة المطروحة عندها اساسـا وليس الاسئلة المثارة في احسـن الاحـوال عبر خـدع بيداغوجية قد تدفع التلميذ الى مواجهة جهله لكنها لا تولد لديه اسئلة حقيقية نابعة من انتظاراته الخاصة"(١٩).

ومـن بيـن المعوقـات المهمة التـي تحدث اربـاك في مسـيرة التدريس للدرس الفلسـفي: كثرة اعداد ونسـبة المقبولين من الخريجين في اقسـام الفلسـفة. وتغليب الحفظ بـدلا من الفهم والمشـاركة من خلال تأكيد عدم الفهم واشاعة الغش. ومن ثمَّ عـزوف الطالب عن البحث في المراجـع والكتب والاعتمـاد على حفظ المقرر والكراريس والاوراق المعـدة من قبل المناهج والتدريسـين. غياب الحس النقدي عند المدرس فتراه ينقل ثقافته الشعبية الى طلبته في المدرسة والجامعة.

أضف الـى ذلك عـدم اهليـة الجامعات او المدارس ماديـا ومعنويا لاسـتقبال الكم الهائل للطلبـة وتلبيـة متطلباتهـم المعرفية والنفسـية والصحية.وكأننـا امـام معسـكرات للجيـش او معتقـلات للسـجناء.ناهيك عـن الضعـف الاداري والتشـويش القانونـي لأوامر الجهات المصـدرة للأمر بحيـث تفهم وتـؤول الاوامر الادارية بحسـب الامزجـة الطائفية والنفسـية والايديولوجية..وهنـاك ايضـا ابـداع في ادارة الفوضى وتكديس للسـلك الاداري والخدمي في مناصب مبعثرة ومشوشة للفهم الاداري. وكذلك عدم الاسـتفادة من التقنية بالصورة التي تقرب بين المدرس والطالب بالمستوى الابداعي..الخ.

والحـل الناجـع والتقويم الامثـل لإنجاح عمليـة تدريـس الفلسـفة بالمؤسسـات التعليميـة(العراقيـة خاصـة)لا يتوقف على تكويـن الملقـن- المـدرس ولاعلـى تشـذيب وتنقيـح الرسـالة ومضمونها(البرامـج)، مـع الاحتفـاظ باهميتها،وانمـا يتوقف اساسـا على مدى التعلم الذاتي الذي اكتسـبه المتلقي\الطالب في المؤسسات التعليمية منذ نعومة اظفاره..

وماتعلمه اياه البيئة الاجتماعية من اشـكال للثقافـة والسـلوك تعزز لديـه الانتمـاء لرؤية سـطحية واختزالية تكرر ما هو تقليدي وغيبي مشوب بالرعب الاخروي. .

ويقترح الفيلسـوف الفرنسـي(لوك فيري) الذي يشـغل رئيـس المجلس الوطنـي للبرامج التربويـة الفرنسـية برنامجـا يسـتجيب للحالة الراهنـة للفلسـفة وتعليمهـا المنضويـة تحـت شـعار الانتقائيـة واللاتجانس،فبرنامجـه يضم الـى جانب فهـم وادراك المفاهيـم عناصر من تاريخ الفلسـفة تكون موضوعا للتقويم بواسطة الاسـئلة المباشـرة الـى جانـب الانشـاء"وان اسـئلة مثل ماهـي النزعـة الاسـمية؟ وماهي التجريبية وماهـي الكسـمولوجيا الاغريقية؟.. مثل هذه الاسـئلة تضفي شـيئا من الموضوعية علـى التعليم. امـا عن ممارسـة التلميذ لحريته الشـخصية وابداء رايه فهو وهم بحسـب فيري إذ« كيـف نطلب مـن تلميذ في السـنة النهائية مـن البكلوريـا ان يكـون قـادرا على تأسـيس عملية الحجـاج ؟ انظروا كيـف يكتب التلاميذ وكيـف يفكرون؟ اننـا كفلاسـفة محترفين منذ عشرين وثلاثين سنة، ما نزال نتعامل مع جميع الاسماء بسـبب عدم قدرتنا على الاتفاق فكيف بتلميذ سـنة البكلوريا او(الجامعـة) ان كل هذا لا معنـى له"[٢٠].ولابد ان نذكر هنا الراي الذي يعبـر بصدق عن التركة الثقيلة التي يحملها في ذاكرته، كل متعلم لايمكن بحال من الاحوال ان يتخلص منها ببسـاطة،الذاكرة التي تعزز الفقر المعرفي وتجاهل التجديد والاختلاف الفكري..

ان المشـكل البيداغوجي في درس الفلسـفة يتمثل في خيبة الامل التي تصيب تلميذ البكلوريا والجامعـة الـذي يحـس بالحرج لعـدم امتلاكه

معرفــة صارمة يتباهى بهــا ويعتمد عليها بكل ثقــة واطمئنان في حالة المســاءلة،وخاصة عند الامتحان. وربما اصبحت الفلســفة غير مجدية لاصطدامهــا بالواقع الثقافــي للتلميذ فضلا عن كونها لا تتيح مجال للتغيراوالتعبير.

فتعليــم الفلســفة راهنــا يتجاهــل حاجيــات المتعلم،كمــا يتجاهل متطلبــات الحاضر.فضلاً عــن خطاب المــدرس الــذي يــرى ان جهوده التربويــة والتعليميــة وعملــه الشــاق يصطدم بالواقع الثقافي المعرفي للطالب[٢١].

فالعمليــة البيداغوجيــة للــدرس الفلســفي تعانــي من اربــاك المركــب الثقافــي للمدرس والتلميذ والمؤسســة.فضلا عــن اقتناع الاجيال بعدم الفائــدة المادية والمردود الاقتصادي رغم اهميته،المترتبة من وراء دراســة الفلســفة،عن طريــق تلقيهم الفهــم الخاطئ عن مســتقبل كل تلميذ ومكون يتلقى تعليم او دراسة الفلسفة..

وينبغي بل الاجــدر على المدرس ان يعزز لدى طلبته(العشــق) للمادة الدراسية والمقررة، بالصــورة التي تمكنهم مــن التواصل المعرفي مــع المــادة العلمية. فلابد ان تكــون العلاقة مع الصف الدراسي علاقة عشق الاستاذ للتدريس والتلاميــذ، لا علاقة مهرج او قس كل حســب عالمه.

ولقــد صرح امبرتو ايكو قائلا: لقد امضيت في التدريس الكثير من السنوات،لكنني لم افشل مطلقا في الشــعور امام كل صف جديد ادرســه بانني امارســه لأول مرة. أنت تعرف ان عليك ان تجعل الطلبة يحبونــك خلال الدقائق الثلاث الاولى من درســك الاول،فإذا لم تســتملهم اليك آنذاك وهناك،واذا لم يحس الطلبة بأنك ايضا،قد وقعت بحبهم،فتلك هي النهاية،ولربما يكون من الافضل لك ان تغادر الصف وتعود الى بيتك[٢٢].

ولقد اشار احد الباحثين بأن" كبار الاساتذة في الثانوية وفي الدراسات العليا،اثروا بشكل عميق في تلامذتهم وطلبتهــم وفي محيطهم الثقافي،لا فقــط بمحتويــات دروســهم وغناهــا المعرفي والتربوي،بــل كذلك بطــرق تعليمهم وبعلاقتهم التربوية مع هؤلاء التلاميذ،بل ان تأثيرهم امتد الى التماهي مع ســمات شخصيتهم،من طقوس الكلام وحركات الجسد"[٢٣].

اليونسكو وتدريس الفلسفة

هنالــك علاقة عضويــة بين فهمــك للنص المــراد دراســته وفهمه،وبين عمليــة التدريس فلابد ان يتعزز فهمك من خلال عملية تدريسك للمادة الدراســية وهو ما اكده أيكــو في المقابلة اعلاه.وربمــا يفيــد الاستشــهاد بمقولة رئيســة الامــن البشــري والديمقراطية والفلســفة(مفيدة قوشة) حول اهمية الفلسفة وتدريسها: اذا كانت الفلســفة موقفا ونهجا في الحيــاة صارما ودقيقا فهــي ايضا تعليم ومدرســة،اي انها معرفة، بل انها معارف تطبعها روح الاكتشــاف وفضول ملازم للفلســفة ذاتها" فلقد وضعت اليونســكو، اشكالية التدريس الفلسفي من بين اهم الاولويات الاســتراتيجية المتعلقة بالفلســفة، بالإضافة الى اهمية الفلســفة وتنمية وتشــجيع البحث الفلسفي وان تدريــس الفلســفة يحتل قطــب الرحى من عمــل اليونســكو الخــاص بالفلســفة.[٢٤] وعلى مــا يبدو ان الفلســفة ســتبقى المحــارب الاكبر ضــد الظلاميــة والتطرف.ومــن غير(مدرس) الفلســفة من يمارس تلك المهمة فــي المواجهة الراهنة؟[٢٥].

لكن الحال لا تُســرُ أحداً فكلنــا تخندقنا في

الاوامـر المصدرة من صنـاع الكره والهويات المتوحشة والباحثة دوما عن ما يبررها للابد!.. وطرحت اليونسكو سـوالا مهما هو"لماذا نقوم بوصـف حالـة تدريـس الفلسـفة فـي الظرف الراهن؟وتجيـب:لان العالم لا يفتـأ يتغير،مثلما تتغيـر الثقافـات وانمـاط تبـادل المعـارف والتسـاؤلات وتدريـس الفلسـفة بـل الفلسـفة نفسـهاطبعا.فنحن نحتاج الـى تحيين للمعطيات كـي تكون قراءتنـا للعالـم واضحة،وذلك حتى نواجـه التحديـات التـي تطـرح عليـه افضل مواجهة."[٢٦]

وفـي الوقـت الذي يعـرف فيـه" تدريس الفلسـفة تحولات مهمة سـيكون من التبسيطي القيام بمديح للفلسـفة بدون أشكلة نفعها التربوي ووظيفتهـا وحـدود تدريسـها.والحال انـه من الـلازم ان نلاحـظ عجزا كبيرا فـي المعطيات الجديدة والدراسات المتعلقة بهذه النقطة" [٢٧].

ولقـد تعـرض الـدرس الفلسـفي للتحديـد والمراقبة والاقصاء..ففي بعض البلدان سحبت مادة الفلسفة من التدريس من مناهجها التعليمية واذا كانـت متواجـدة فأنهـا تحضـر بوصفهـا مـادة اختياريـة لا قيمة لها تربويا مـن الناحية المؤسساتية كما هو الحال في بعض بقاع العالم الناطقة بالإنكليزية[٢٨].

تهميش الفلسفة وتدريسه

من بين اهم الاسـباب التي أدت الى تهميش الدرس الفلسفي وقيمته العلمية هي الآتية:

لا توفـر العلـوم الفلسـفية او تتيـح اي امكانية للدراسـات التنموية المرتبطـة بالتقنية والانجازات العلمية..

صراع الدين والفلسـفة وتباين المواقف بين التوجهـات بصدد الافضلية لمـن او ان احدهما على حق والاخر على باطل.

العلاقـة بيـن تدريـس الفلسـفة والثقافـات التقليديـة بحيـث تصطـدم الثقافـات المحليـة بنموذج الخطاب الفلسفي الغربي مما يخلق هوة كبيرة بيـن التدريس ومادة التدريس في الدرس الفلسفي.

غموض وعد اتساق الدرس الفلسفي.

غياب تسلسل مواد التدريس بالصورة التي تعيق الفهم والتواصل المعرفي.

سيادة العرض التلقيني لمادة الدرس.وغياب دور وفاعلية الاشكالية في التدريس.

المناقشة غائبة وعشوائية ان وجدت.وغياب المنهجية الاكاديمية.[٢٩]

ويذكـر ليمـان ان هنـاك عوائـق تقف في وجه الفلسـفة ومستقبلها من بينها: التركيز على الماضـي والمفكريـن العظام.غيـاب الاهتمام بالفلسـفات الشـرقية،اعطاء الافضليـة للنتائج علـى الاسـئلة لان الثقافـة الشـعبية تؤكد على الجانـب العملي لا النظري فـي الحياة. وكذلك آفـة التخصصات العلمية ودورها في انحسـار الاهتمام بالفلسفة.وتداعيات الاقتصاد والعولمة والتي يمكن ان تعزز من شـعبية الفلسفة وعدم الاهتمـام باللغـة وتدريسـها.[٣٠] وغيرهـا من الاسـباب التـي ادت الـى ما آلت اليـه وضعية الفلسفة ومكانتها.

لقـد انحسـرت الفلسـفة داخـل قاعـات الدرس،فلا توجد اي امكانية لممارسـتها، واي مؤتمـر فلسـفي او مجلة او دوريـة لا يعار لها

اهميــة من قبل ادارة التعليم من الجانب المادي. والمؤتمــرات تقــام عــن موضوعــات لا تمس الواقــع المعاش والذي اخــذت لحظاته محكومة بمنطق العنف والارهاب..

فلماذا تقــام المؤتمــرات العلميــة اذا كانت البحــوث والاوراق النقاشــية لا تفهم ما يحصل وتديــر ظهرهــا للواقــع الحي وكأن مــا يحدث لا يعني احد.والفلســفة معنيــة بتربية الجيل منذ صغرهــم،اذا اردنــا ان نفعــل دورهــا النقــدي التنويــري،وزرع الحــب فــي نفوســهم للوطن والمواطنــة وحب الحــوار والتســامح الفكري والاجتماعي..ولايوجد للفلسفة او لدرس الفلسفة في الثانوية اوالجامعات اي دور فعال وبيّن.

وانا لا اســتوعب لحــد الآن الخطط المتبعة فــي القبول فــي الجامعــات الحكوميــة للطلبة. فكيــف نقبل الطلبة وماهي الخطط التي تتبع في ذلك؟.ربمــا ما يحصل يتــم بعلم من قبل الادارة السياسية او المؤسســات الحكومية القائمة على شــؤون التعليم كما هو الحال فــي بعض الدول العربيــة لاســيما المغرب والعــراق على وجه التحديد..لقــد اصبحت الجامعــة ملتقى لتعارف الشــباب واســتعراض للأزيــاء وتنافس اغلب الطلبــة للحصول علــى الشــهادات العليا بغير استحقاق علمي او كفاءة.

البيداغوجيا والفلسفة والجامعة

من بين ابــرز المحاور التي حكمت العلاقة بين الفلسفة والبيداغوجيا،ثلاث محاور انشغلت ببحث العلاقة بين الفلســفة والبيداغوجيا،فهناك محــور يرفض وجــود اي علاقة بيــن الاثنين وآخر يؤكدها ومحور يدمج الاثنين معا.

وفــي عــام ١٩٨٣ صدرت اعمــال فكرية مهتمة بشــأن تدريــس الفلســفة،اذ ان الفلســفة بحسب رأيها قادرة ان تدافع عن نفسها،وتمتلك بيداغوجية خاصة،كما تستطيع تأمين تطورها. ويتســاءل اصحاب هذه الرؤية عن الصعوبات التي تعترض تدريس الفلسفة،وباعتقادهم انه من بين اهم تلك الصعوبات هي ان الدرس الفلسفي لا يحقــق اهدافه،بدليــل النتائــج التــي يحصل عليهــا التلاميــذ" نصــادف غالبــا اوراقا تعيد انتاج التعابير المتداولة البســيطة والايديولوجيا السائدة"[٣١].

واســتاذ الفلســفة يجد نفســه بحســب رأيهم فــي مأزق،فهو مــن جهه» يوجد امــام خطاب فلسفي(مادة معرفية فلســفية) لازال يبحث عن نفســه(غير منظم)وامام ممارسة بيداغوجية لم يتلــق بموجبهــا اي تكوين ســابق،الا ما علمته تجربتــه الخاصــة آو ممارســته الذاتيــة"[٣٢]. ولقــد كتبــت فرانــس رولان في عــام ١٩٨٢ كتاب(اليقظة الفلســفية)،ركزت فيه على ادماج الهاجــس البيداغوجي في تدريس الفلســفة وفي الوقت نفســه، دعت الى ضرورة التقيد بشروط خصوصية الفلسفة وتميز نمط تدريسها...[٣٣].

فهــي رغم ايمانهــا بدور التفلســف الّا انها توصــي بضــرورة تميز دراســتها وتدريســها بيداغوجيــا.وان المهمــة البيداغوجيــة تتمثــل في"جعــل التلاميــذ فــي ظــرف ســنة واحــدة قادرين على تركيــب موضوع او الاجابة على الاســئلة في ثلاث او اربع ســاعات،هذه المادة ستصحح في وقت وجيز وتنقط بصفة نهائية لا رجعة فيها،انها مهمة لا ينبغي اســتصغارها او احتقارهــا نظرا لما لها مــن ادوار او آثار على مســتوى نفســية التلميذ،بل وحتــى على مواقفه

ازاء الدرس الفلسفي وازاء الفلسفة نفسها"[٣٤].

ان الرافضين والمؤيدين لدور واهمية التدريس الفلسفي وعدم اهميته وبطلان دوره يشتركان في تقديم" نصائح للتلاميذ داخل الاقسام الفلسفية منها ذات طابع بيداغوجي منهجي بخصوص تحليل اودراسة النصوص او الانشاء الفلسفي او التساؤل او غير ذلك من الكفاءات المنهجية والتمارين، تلك النصائح التي يجتهد فيها الاساتذة،كل حسب رأيه وتجربته الخاصة،ومع ذلك،فقد يحصل التلاميذ على نتائج هزيلة اثناء عملية التقويم الاجمالي،الا ان المقاييس او المعايير التي ينتهجها التقويم لا زالت غير موحدة ولأن التلاميذ لا يحصلون على نفس التكوين او يخضعون لنفس التهيؤ..»[٣٥]. اما الخلاصات التي قدمتها مجموعة تعلم التفلسف في ثانويات اليوم وبحسب التصدير الذي وضعه للكتاب الكاتب(فيليب مريو) يمكن إيجازها بالاتي:

ليس هناك من يستطيع انكار دور واهمية تدريس الفلسفة.

التلاميذ محتاجون للبيداغوجيا لكي يتعلموا التفلسف.

لابد من اخضاع الدرس الفلسفي الى ضرورة وممارسة بيداغوجية، اذ لا يمكن ان نقول ما سنعمل على القيام به، بل المهم هو ان نبدأ بالعمل او نحجم عن الكلام.

يجب معرفة شروط التفلسف وفعل التفلسف. فالمدرس لابد ان يعرف ما عليه ان يعمل. [٣٦]

وربما من الانفع ذكر مهام اولية لكيفية علاج تدريس الفلسفة.ومن بين اهمها:

تعريف المصطلحات والمفاهيم المركزية.

تحليل الافكار الى عناصرها الاولية.

بيان العلاقة بين المفاهيم والمصطلحات.

تحريك تللك المفاهيم عبر التمرين الفلسفي.

تفعيل النظام العقلاني في الدرس.

احترام السؤال والحوار الفلسفي.

تفعيل عملية الاشكلة بوضع وطرح الاسئلة والشكوك حول كل شيء.

تفعيل دور الذات عبر اعطائها دور مهم في ادارة اي نقاش واي سؤال جاد.

أزمة فلسفة أم أزمة جامعة

يشكل الخطاب الاكاديمي بؤرة تمركز نحو رؤى محكومة بالنزوع الطائفي الفئوي. فتلاحظ مثلا ان هناك توزيعاً للأدوار والمراكز مبني بحسب التوجه العرقي والطائفي.والفلسفة باعتبارها فن الحرية والتساؤل النقدي، محاربة ومقصية من الاهتمام.رغم انها تعلم الجيل حب المواطنة والروح المدنية الامر الذي اكدته ورش اليونسكو.

ومن المؤمل تعليم الطلبة كيفية تعلم التفلسف وتعزيز كفاءتهم الفلسفية والقدرة على البحث المشترك المنمي بدوره للقدرة الفلسفية أما الاستاذ فينبغي عليه ان يكون مدرسا متفلسفا وقادرا على مناهضة الدوغمائية والنزعة التقديسية التي تجعل كل شيء مقدس ومحرم. المهم في الجامعات تطوير البحث،لا الاهتمام بالتدريس فحسب كما يرى احد الباحثين" إذ ان الاهتمام داخل المؤسسات الجامعية يرتكز

علــى التدريــس اكثر من ارتــكازه على البحث العلمي.والحــال ان تقدم هذه المؤسســات رهين بتطور هــذا الاخير وبتوفر الشــروط الملائمة لتفعيله...“[٣٧]

وعلى مــا يبــدو ان الحالــة الموصوفة من قبــل الباحث بالمغرب تشــابه الحالــة العراقية بالتحديد!،فالجامعــة العراقية علــى الاغلب،لا تعير اي اهتمام للبحث العلمي فنزعة الاختزال والابتســار تطغى على ملابسات الشأن العلمي وغيــاب التخطيط العلمي لقبــول الطلبة وادارة ملفات دراســتهم وتحقيق المســتوى الاكاديمي المطلــوب للنهوض بمســتوى الطلبــة المتآكل والمتلاشــي الملامــح. ناهيك عن المحســوبية والمزاجيــة وحضــور ســيطرة الاحــزاب والولاءات الحزبية لاســيما الاحــزاب الدينية. وظاهــرة التخنــدق الطائفــي المركــب وفــق ماترتأيــه المرجعية الدينية لهــذا التيار اوغيره. وارتباط(الذهن) الجامعــي بالعقلية الدينية حتى يمكن القــول ان الجامعة تحولــت الى جامع او مســجد والطلاب الى مصليــن والاداريين الى قائمي بإعمال الاماكن المحرمة.

فالحرم الجامعي اســتوت دلالتــه مع غيره واضحــت ابنيــة الجامعــات منــارات للتحزب واســتعراض لعضلات الاقوياء\الاغبياء الذين اغتنموا الفرصة بالحصول على اعلى الشهادات واحتــلال الادارة للشــأن التربــوي الذي تعول عليه الامــم فــي نهضتهــا وتطورها..!فصور علماء الدين وشــعارات الاحزاب الدينية تحتل جدران الجامعــات. واغلب المناســبات الدينية ترعى مــن قبل القائمين علــى ادارة الجامعات والأموال تصرف والجامعة بأجمعها تسخّر كل امكانيتها لكي تقترب من صفة ودور الجامع!.

يرى المفكر الفرنسي لوك فيري ان“الجامعة تأسست لمواجهة ايديولوجيا المنفعة التي كانت تجسدها المدرسة المختصة والجامعات القديمة. وقــد عملت علــى الربط بيــن مجــال المعرفة الخالصة(البحث عن الحقيقة) مع ادراج الجانب العملي من خلال القناعة التي مفادها ان المعرفة تساهم في التكوين[٣٨]»!؟

وينبغي التســاؤل هــل ان(التعليم)الجامعي اسس من اجل تعبئة الجيل بثقافة علمية رصينة لأجــل تحقيق البعــد التنمــوي للتعليــم والثقافة الاكاديمية المبدعة،ام انه اسس من اجل التوجيه الديماغوجــي لوعــي الدولــة الرامــي لتكوين جيل يكرر الثقافة الرســمية المرســومة من قبل ندماء الســلطة مــن اكاديميين و(علماء) صنع الثقافة الســاذجة والاســتهلاكية الذين يمتلكون طبيعة متلونة فــي الظهور والاختباء في عملية نشرهم لأيديولوجيا التسطيح لميولهم وامزجتهم الحزبية والايديولوجية.؟!.

ومن ثم ســوف يصبح المعلمــون كما يقول احد الكتاب” عمالا في مصنع التعليم والمعرفة بدورها،واي كان نوعها،هي في نظرهم مجرد ســلعة ينبغي تعليبها ونقلهــا او بيعها للاخرين. وتصوير المنهج الدراســي باعتباره سلعة يدعم ويتدعــم في الوقت نفســه من خلال شــبكة من الصــور الاخرى التي تصــور المعرفة وكأنها شــيء ما يمكن تجميعه واكتسابه بطريقة خطية وتراكمية..“[٣٩]

وهو ما يفسر انزعاج السلطة من المشاكسة الثقافيــة التي تتولد بين الحيــن والاخر من قبل الخطــاب الثقافــي لبعــض مثقفي العــراق من دراســات او بحوث في شــتى الــوان الثقافة.لذا تعاقب ســلطة المؤسســات التعليميــة كل خرق

يحصل لنموذج التعليم المرسوم من قبل زبانية الاكاديميات.الامر الذي يشمل الشأن الفلسفي وطريقة التدريس المتبعة وآليات الكبت السائدة على النزوع العلمي للجديد والراهن.

فالنسق التعليمي لا يدع اي مجال او فسحة للخروج من ربقة السياق المرسوم من المؤسسة التعليمية لانه احراج لنسقها السلطوي.حيث" ان غالبية البلدان العربية لا تتمتع بثقافة سياسية وديمقراطية ثابتة،فهي لا تتمتع بتقاليد اكاديمية ثابتة قائمة على الحرية الاكاديمية»[٤٠].

ولقد ندد المفكر الفرنسي كوندياك(١٧١٤-١٧٨٠) بالتعليم الفلسفي منتصف القرن١٨، وانتقد تعليم الفلسفة رغبة منه في تأكيد المسعى العلمي الاكاديمي قائلا"ان طريقة التدريس ستعاني من القرون التي سادها الجهل،ومن اللازم ان تتبع الجامعات تقدم الأكاديميات. واذا مابدأت الفلسفة الجديدة تلج الاكاديميات،فأنها ستجد عناء في الاستقرار بها فضلا عن انه لن يسمح لها بالدخول الا اذا ارتدت بعض اسمال السكولائية. وقد تم بناء مؤسسات قصد تطوير العلوم،ولا يسعنا الا ان نصفق لذلك،لكن لو كانت الجامعات قادرة على القيام بهذا الدور لما تم بناء تلك المؤسسات. ويبدو ان عيوب التعليم كانت معروفة ألا ان العلاج كان غائبا فلا يكفي تشييد مؤسسات جيدة بل يجب كذلك،تحطيم المؤسسات الفاسدة واصلاحها على غرار ما هو جيد،بل وما هو افضل ان امكن"[٤١].

وربما ما ذكر آنفا يطابق ما يحصل،اذ السكولائية(التعليم المدرسي الديني الذي ساد في العصر الوسيط لجعل الفلسفة مكررة او موافقة لمقولات الدين والسلطة الدينية) بعثت من جديد. حتى انني اكرر دائما بأن الفلسفة واقسامها تحولت الى(نحل وملل) فكل من االمتأستذين والقائمين على ادارة هذه الاقسام الفلسفية وغيرها،اضحت صورة للمدرسة الدينية في طرق تدريسها وتعليمها للطلبة ومناهجها وافق الحرية المتاح للدرس والتدريس..فكل منا يكرر ما يراد منه ولايجوز الخروج عن الممنوع التفكير فيه..ولقد صرح دريدا في احدى ابحاثه المسمى(الجامعة بدون شرط) بالقول ان" الجامعة العصرية تقتضي الاعتراف من حيث المبدا،ليس فقط بالحرية الاكاديمية،بل فضلا عن ذلك،بالحرية اللامشروطة للمساءلة وللاقتراح واكثر من هذا،بالحق في الجهر بكل ما يتطلبه البحث والمعرفة والبحث عن الحقيقة. ومما لاشك فيه ان وضع وصيرورة الحقيقة كقيمة حقيقة يوديان الى نقاشات لا تنتهي. لكن هذه الامور تناقش بالضبط وبشكل تفصيلي في الجامعات وداخل شعب الانسانيات"[٤٢]. وصرح ايضا في نص شهير(متناقضات مادة الفلسفة) للمفارقة التي تقع فيها الفلسفة، من كونها تنتسب للمؤسسة التعليمية الرسمية وفي الوقت ذاته ترغب في تجاوز حدودها وعتباتها المحددة مسبقا. فالفلسفة« تتجاوز مؤسساتها ويجب عليها ان تظل حرة في كل لحظة والا تطيع سوى الحقيقة وقوة السؤال او الفكر،ومن حقها ان تقطع الصلة مع كل رباط مؤسساتي، فكيف نوفق بين احترام العتبة المؤسساتية وعدم احترامها»[٤٣].

وفي الوقت الذي ينعى البعض على الفلسفة جدبها وعقمها بدلالة فقدها لوظيفتها كعلم موسوعي، الفلسفة" كعلم ادبي، نوع في نفس مقام الرواية الشعر،المقال.نوع كان ولا يزال له عباقرته،لكنه فقد وظيفته كعلم موسوعي"[٤٤]. يردد البعض أنها كتخصص محض في طريقه

الــى الزوال،الامــر الذي يعود بأصله بحســب راي البعض ليس الى اخفاقاتها،لكن الى نجاحها في ولــوج مختلف التخصصات ســواء العلمية او الانســانية.حيث ان روح التســاؤل والحوار موجودان في هاته العلوم[٤٥].

ولقد اشار كانت في كتابه(صراع الكليات) الى ان هناك صراع بين الكليات العليا اللاهوت والحقوق والطب.والكلية الســفلى،كلية الفلسفة. وبما ان الفلســفة علمــا للعقل ومعرفــة الحقيقة بشــكل خالص،رغم انها لا تتمتع بســلطة غير ســلطة الحقيقــة المطلقــة والبحــث عنها،فأنها مطالبة بمراقبــة الكليــات الاخرى،بخصوص الحقيقة التي يجب وصفها في المقام الاول،لانها تقوم على كلية المعرفة العقلية الخالصة. والدولة لابــد ان تقف موقــف المتفرج حــول الصراع الآنف الذكر. فأســتقلال الفلسفة عن الدولة امر لا يضــر بالخيرة،وعلى الفلســفة ايضا عدم او الاستسلام لسلطة الكليات النفعية.

والحل الذي يقترحه(كانت)،تشكيل برلمان علمي.فالكليات العليا ستشغل يمين برلمان العلم وستدافع عن قوانين الحكومة، والمعارضة من مهام الفلســفة،والتي ســوف تأخذ مقام اليســار المعارض..وبالتالي ســوف يأتــي يوم ما براي كانت ان تجعل الدولة،الفلســفة في المقام الاول لانه بالنهاية،الســلطة التي تتيحها الفلسفة تخدم الدولــة وســلطتها المطلقة..[٤٦] ولســوف ينتقد جــاك دريدا هذه الرؤية من خــلال تفكيك البعد اللامفكر فيه والمغيب في نص كانت المخاتل..

إشكالية تدريس الفلسفة وصراع الكليات

جديــر بالإشــارة أن دريــدا ناقش اشــكالية تدريس الفلسفة ومشروعية خطابها ومؤسساتها التعليميــة اذ يقول"عــن الحق في الفلســفة،هو موضوع متعلق بالتوجيه والتدريس والتأسيس، ان ســؤال التوجــه الاكثر انفتاحا ســيتقاطع مع سؤال التأســيس او المؤسسة وتحديدا المؤسسة الفلسفية(مدرســة،مادة تخصصيــة مهنة.فهــل هناك امكانية لقيام مثل هذه المؤسسة؟ومن اجل مــن؟ ومن طرف من ؟وكيف؟ومن هو صاحب القــرار هنــا؟ ومن الــذي يمنح الشــرعية ومن يفــرض تقييماته؟وضمــن اي شــروط تاريخية واجتماعية وسياســية وتقنية؟..وفي هذا الفضاء العام ســيبرز مســاران متنافســان تحت عنوان الحق في الفلسفة وهما:

١.دراســة الخطــاب القانوني الذي يشــكل مرتكز المؤسسات الفلسفية...

٢.دراسة شروط النفاذ الى الفلسفة والخطاب والتدريــس والبحــث والنشــر والمشــروعية الفلســفية« فمــن الــذي يتوافر علــى الحق في الفلســفة؟ ومــن الــذي يمتلك ســلطتها ويحظى بامتيازاتها؟ وما هو الشي الذي يحد من النزعة الكونية للفلسفة؟ وكيف نقر بإمكانية تقبل فكر او ملفوظ باعتبارها فلسفيين.."[٤٧]

ينتقد دريــدا رؤية(كانط) الانفــة الذكر من خلال بيــان التغافــل عن(الخارج)الــذي يحكم الجامعات.فضــلاً عن ان الجامعة ليســت حرة في تســيير شــؤونهاالعلمية، فالمعرفة محكومة بالسلطة..(فالخارج) الذي سكت عنه(كانت) في خطابــه، يمارس غزوا للجامعة في مؤسســاتها اواســاتذتها او معارفها،وبالتالي ســوف تكون

الجامعة على هامش هذا الخارج(السلطة واكراهاتها القانونية والسياسية والاجتماعية..)

وتفقد تماسكها من خلال سطوة هذا الخارج. اضف الى ذلك هناك المتعلمون في المؤسسات التعليمية الذين يسميهم كانت اداري المعرفة،والذي ينبغي على السلطة التعليمية ان تحد من امكانية اشتغالهم المعرفي(في الطب والحقوق واللاهوت)،بما فيها الفلسفة التي يستبعد كانت ان تكون بوقا بيد السلطة ألا في حدود ما يحفظ للسلطة هيبتها واستخدام(الحق) في هذا الاتجاه..[٤٨].

فليس هناك استقلالية للبحث العلمي عن السلطة،والقول الفلسفي لا يجد نفسه في منأى من ذلك،فالمعرفة الجامعية والفلسفية بدورها ملازمة لاستراتيجيات التعليم المرسومة من قبل الدولة،وبالتالي يفضح دريدا المراوغة الكانتية،في ابعاد اي اثر للسلطة في المعرفة الفلسفية.وهو الذي يتضح اكثر من خلال رسالة التبرير التي ارسلها(كانت)للعاهل الالماني يبين فيها رغبته،في نشر كتابه(الدين في حدود العقل)والتي هي النقاش العلمي للدين وليس الغرض منه تغيير قناعات الناس بصدد الدين السائد والذي ترعاه الحكومة الالمانية" باعتباري مربيا للشعب،فأنني لم اخالف في كتاباتي وخصوصا في مؤلف الدين في حدود العقل،المقاصد السامية والسيادية المعروفة لدي،بمعنى انني لم اخطئ في حق الديانة العمومية للبلد وهذا امر بديهي،لان الكتاب لم يكن يهدف الى ذلك..."[٤٩].فالمسعى الدريدي تفكيك التفكير في المؤسسات الفلسفية وتجربة الحق في الفلسفة ومعالجة العلاقة بين الحق والفلسفة.[٥٠]

فالصراع بين الكليات،ورغم رغبة كانت غير المبررة بأن يبقى داخل الجامعة، لابد ان يتمظهر خارجيا ويمس الفهم الشعبي والمعرفة العامة. ومن هنا كشف دريدا رغبة كانت الفعلية في وضع حدود للصراع وبيان خطورة انتشاره للخارج مما يسبب تشويش على المقدس السياسي والديني.

والصراع بالنهاية تشرف عليه الحكومة الراعية لحقوقها من خلال الفلسفة والكليات الاخرى..ولكن ينتهي الى الصراع البرلماني الجامعي،لابد ان يجعل الجامعة تسير على قدميها اليمين واليسارخدمة للبعد السياسي للتعليم والمؤسسات الحكومية التربويةعبر الفلسفة.

والفلسفة كمهنة وممارسة يقول البعض انها ملازمة للنشاط العلمي.ويمكن للمرء ان يمارسه بمعزل عن تحصيل او الحصول على تكوين فلسفي او امتهان الفلسفة من اجل ان يصير المرء فيلسوفا" فرغم ان كل من نيتشه وباشلار على سبيل المثال لم يحصلا على تكوين فلسفي، الا انه من خلال تخصصاتهما غير الفلسفية استطاعا الخوض في الاشكاليات المتعلقة برهان الحياة.."[٥١]. ويبين التاريخ لنا، ان هناك عباقرة مثل موزارت وبيتهوفن وروسو وفان كوغوآنشتاين"كانوا جميعهم غير متأقلمين مع الاطر الثقافية والمعرفية حسب المقاييس المتداولة آنذاك. وربما عادت عبقريتهم الى عدم تأقلمهم بالذات"[٥٢].

واذا كان وايتهيد يرى أن وظيفة العقل او الفلسفة، هي الارتقاء بالحياة. اي الارتقاء بأسلوبها وادارتها لموارد العيش البشرية بما يحقق طموح الانسان في تأسيس الامل

الانسـاني في العدالـة والرفاهية والاسـتقلال. فبطبيعة الحال يجوز لفعل التفلسـف،بل لابد ان يساعد او ينهض بتلك المهمة الشائكة. فأننا حقا نرغب بالفلسـفة ان تكون غايـة لتحقق بدورها شـرط الحياة الا وهو الفعل.والفعـل بدون افق تربوي ينعشـه،يصبح اجدب غير مثمر. الأمر الـذي دفع نيتشـه الى القـول:ان انحطاط ثقافته الالمانيـة،كان بسـبب المربين الذيـن هم برأيه الشرط الاولي للتربية.[٥٣]

والفعل الذي نرغب به،لابد ان يتحقق ضمن ارادة سياسـية طموحـة ترفـل بتعاليم انسـانية تتأسـس فـي ضوئها(المدينـة) تلـك الارض التي تسـكن انفاس الدرس الفلسـفي السياسـي والموعـودة في الدراسـات المسـتقبلية.المدينة التـي متى ما غابت،غابت معها متعة التفلسـف والفلسفة معا. في المشرق والمغرب...الخ. لكننا حقا لانعرف ما هي وجهة الفلسفة الا في حدود الممكـن الحاضـر والذي هو فـي حقيقته بائس يعانـي من تخمة في التعاطي اللاحيوي للشـأن الفلسـفي. لذا فحينما نفكر في مسـتقبل العالم لا الفلسـفة،فنحن دائما نعني الغاية التي سـيصلها اذا ما واصل السـير في الاتجاه الذي نراه يسير فيـه الان. . ولا يخطر لنا ان مسـاره ليس خطا مسـتقيما،بل هـو منحنى،يغير علـى الدوام من اتجاهه كما يقول فتجنشتاين، والمستقبل موجود فـي كل كون محلوم به كما ينقل عن باشـلار.. والصعوبة التي ينطوي عليها التنبؤ بما سـوف يحدث في الفلسـفة يعود فـي حقيقته على رأي احدهم،الـى ان تاريخ الفلسـفة يشـبه في الواقع تاريخا عتيق الطراز بافتتانه بأشخاص بارزين وكـذا آفة التخصص التي تشـكل بدرجة كبيرة المدرسـين والباحثين الذيـن يؤجرون من اجل تفسـير اراء الاخريـن بـدلا من شـرح آرائهم هم[٥٤].. انها دوما لا في الاغلب تحيي شخوص القدماء وتنسى امر شـأن الحاضر وارهاصاته وازماته..

فكيـف يتقاطع فعل التفلسـف وفعل التربية الثقافي(البيداغوجيـا)؟.. وهـل يمكن ان تكون الفلسـفة نمطـا بيداغوجيـا يهـدف الـى تربية السـلوك والوعـي الموجه،لـذاك السـلوك،كما يلمس ذلك عند هيجل مثلا.؟.وهل-الفلسفة- تبيح للتفلسف،الحرية والانطلاق أم انهما لا يلتقيان الا بوصفها اضداد متنافر كما نّوه الى ذلك(كانت) عندما ميز بين الفلسفة والتفلسف،فالفلسفة نسق لعلم ممكن،أما التفلسف فهو فعل تفكير حر وهو ما يمكن ان يسـاعدنا في الخروج من الانسـاق الدوغمائية لتحصيل التحرر العقلاني..

وكيـف يمكـن لـي ان اعـرف الفلسـفة وتدريسـها،وما الذي يجعل الفلسفة فنا للتفلسف وعلمـا لممارسـتها؟ بعبـارة ادق هـل توجـد علاقة بين تدريس الفلسـفة والتفلسف.. وماهي بالحقيقة اصل الاشـكاليةالتي تربط بين الفلسفة والبيداغوجيا؟

يجهـل البعـض تقـدم الفلسـفة ودورهـا علـى اعتبـار انهـا تجـئ بنفـس الاسـئلة والاجوبة،والواقع" ان الكثيرين من المحترفين للفلسـفة هم في الواقع اجهل من ان يدركوا هذا التقدم الحادث سـواء هنا او هناك[٥٥] ومنهم من يعتبرها درسـا ادبيا ينحصر انشغاله بخلافاتها مع بعضها،والعيب الذي يشـوب فكرة الفلسـفة باعتبارها شـكلا ادبيا او أدبـاً،اي تجعلها فكرة ذاتية لا موضوعية. لكن هذا العيب يسـتفاد منه كتفسـير لعجزها الواضح عن الوصول الى اي نتائج نهائية فيما يتعلق بالقضايا الاساسـية التي تثيرها.[٥٦]

وينظر البعض للفلسفة كعملية تفعيل ونشاط وتشغيل اكثر من كونها سلسة من انتاجات ونصوص. الامر الذي يعد بنظر البعض علامة على ثراء الفلسفة وليس دليلا على تفاهة شأنها[٥٧]

ان نظام التعليم لا يعير اي اهمية للغة الفلسفة وتعليمها،سواء لغة الفلسفة والتفلسف او لغة النص المدروس.ولا يعطي اهمية للفلسفات الاخرى وانماط التفلسف المغايرة للنسق السائد تربويا.وسيادة خطاب الثقافة الشعبية في التربية الثقافية ساعد على انحسار الاهتمام بالشأن العملي، بمعزل عن الانشغال بالدرس الفلسفي.والتركيز على الماضي والمفكرين العظام القدماء.وآفة التخصص العلمي وغير العلمي..وتداعيات الاقتصاد والعولمة وانتشار القيم الاستهلاكية..الخ من عوامل انحطاط الشأن الفلسفي ودرسه.وعلى الرغم من اننا قد نكون على اعتاب مجتمع ما بعد الحداثة،الا اننا بالتأكيد لسنا على اعتاب مجتمع ما بعد الفلسفة كما يقول اوليفر ليمان..

وينبغي تعلم التفكير والنظر وطرائق التفكير وكيفياته وكذلك تعلم الكتابة والكلام في الشأن الفلسفي والتربية الفلسفية بحسب نيتشه[٥٨]

ولذا لابد ان نتخلص من جعل المؤسسات التعليمية التربوية،مؤسسات لإنتاج الانسان الآلة برأي نيتشه،والذي عليه ان يتعلم الضجر من فكرة الواجب والطاعة للمؤسسة بالمعنى السلبي. فالتدريسي والتلميذ يعاني كليهما من الادارة الجاهلة كما احب ان اسميها.

والتعليم عندنا يقود الجهل ويدعمه،فبدلا من القضاء على الجهل تسعى المؤسسة التعليمية والتربوية الى تخريج الجهل علميا! اضف الى ان المناهج والعقل المنظر والخبير يعيش في كهف البيداغوجيا الببغائية وتعليب العقول..

الهوامش

(١) بيير بورديو: العنف الرمزي، ت نظير جاهل،المركز الثقافي العربي – بيروت ط١ ١٩٩٤،ص٢٥.

(٢) المصدر نفسه،ص٧

(٣) محمد مزوز:الدرس الفلسفي بين التجربة الوجودية والتجربة البيداغوجية،مجلة فكر ونقد،

(٤) لطفي الحجلاوي:فلسفة التربية الاشكاليات الراهنة،دار التنوير بيروت ٢٠٠٩ ص٦٥.

(٥) نعوم تشومسكي:وظيفة المدارس طرق السيطرة الماكرة والفجة، ص١٠٧،ضمن كتاب(الفرض في التربية الليبرالية الجديدة)تحرير كينيث سولتمان وديفيد غابارد،ت مصطفى قاسم،المركز القومي للترجمة القاهرة ٢٠١٠.

(٦) ابراهيم تيروز:نحو ثورة كوبرنيكية في تدريس الفلسفة،دار نشر مجانيات الشبكة العنكبوتية المغرب،٢٠١١ ص٣٦.

(٧) المصدر السابق،ص٧.

(٨)عمانوئيل كانت:نقد العقل المحض،ت موسى وهبة،مركز الانماء القومي بيروت ص٣٩٩.

(٩) عمانؤيل كانت،المصدر السابق،ص٤٠٠

(١٠) ابراهيم تيروز:نحو ثورة كوبرنيكية في تدريس الفلسفة،دار نشر مجانيات الشبكة العنكبوتية المغرب،٢٠١١،ص٥.

(١١) محمد الامراني:من تدريس الفلسفة الى التمرس على التفلسف. فكرونقد،.المغرب نسخة الكترونية

(١٢)حميد اعبيدة:اشكالية المفهمة في الفلسفة وفي تدريسها... مجلة فكر ونقد،المغرب.

(١٣) المصدر نفسه.

(١٤)عز الدين الخطابي: اسئلة الحداثة ورهاناتها، منشورات الاختلاف – الجزائر ط١ ٢٠٠٩، ص١٣٩.

(١٥) محمد البرهمي:القراءة المدرسية للنصوص وطبيعة نشاط القارىء– المتعلم. فكر ونقد عدد ٤٢ اكتوبر ٢٠٠١

(١٦) نور الدين العمارتي:التلميذوالمعنى.فكر ونقد عدد ٤٢ اكتوبر ٢٠٠١

(١٧) نور الدين العمارتي:التلميذ والمعنى فكر ونقد المغرب،عدد ٤٢ اكتوبر.٢٠٠١.

(١٨) نور الدين العمارتي:المصدر نفسه.

(١٩) المصدر نفسه.

(٢٠) مصطفى كاك:مشكلة تدريس تاريخ الفلسفة مجلة فكر ونقد،عدد ٤٨، ٢٠٠٢.،نسخة الكترونية.

(٢١) احمد الخالدي:تعليم الفلسفة وسؤال الحاضرمجلة فكر ونقد، عدد ٤٨نسخة الكترونية.

(٢٢) مقابلة مع امبرتو ايكو ترجمة د.سلمان الواسطي،الاديب العاصر- العراق عدد ٤٦ - ١٩٩٤ ص٤٠-٤١.

(٢٣) عز الدين الخطابي:اسئلة الحداثة ورهاناتها،منشورات الاختلاف – الجزائر ط١ ٢٠٠٩،ص١٤٦.

(٢٤) الفلسفة مدرسة للحرية،منشورات اليونسكو،فرنسا ط١ ٢٠٠٩،(ينظر كلمة بيير ساني المير العام المساعد للعلوم الاجتماعية والانسانيةفي اليونسكو. ص١١.

(٢٥) المصدر نفسه،ص١٢ وما بعدها.

(٢٦) المصدر السابق،ص١٤.

(٢٧) المصدر نفسه،ص٤٨.

(٢٨) المصدر نفسه،ص٤٩.

(٢٩) ابراهيم تيروز:نحو ثورة كوبرنيكية في تدريس الفلسفة،دار نشر مجانيات الشبكة العنكبوتية المغرب،٢٠١١،ص١٠.

(٣٠) اوليفرليمان: مستقبل الفلسفة في القرن الحادي والعشرين،مصدر سابق،ص٤٤ -٤٥.

(٣١) حميد اعبيدة:الحجاج في الفلسفة وفي تدريسها،مجلة فكر ونقد - المغرب عدد(٣٩)٢٠٠١- ص٧٩.

(٣٢) المصدر نفسه، ص٧٩.

(٣٣) نفسه: ص٧٨.

(٣٤) المصدر السابق،ص٨٠.

(٣٥) المصدر السابق،ص٨٠.

(٣٦) نفسه،ص٨١.

(٣٧)عز الدين الخطابي:اسئلة الحداثة ورهاناتها،منشورات الاختلاف – الجزائر ط١ ٢٠٠٩،ص٢١٧.

(٣٨) المصدرالسابق، ص٢١٤.

(٣٩) ستوارتباركر:التربية في عالم ما بعد الحداثة،ت سامي محمد نصار،الدارالمصرية اللبنانية القاهر ٢٠٠٧ ص٦٤-٦٥.

(٤٠) زكي حنوش:الجوامع المشتركة لاشكاليات ادارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجامعات العربية،مجلة الفكر العربي،عدد ٩٧ ١٩٩٩ ص٦١.

(٤١) جاك دريدا:عن الحق في الفلسفة،ت عز الدين الخطابي،مركز دراسات الوحدة العربية بيروت ٢٠١٠،س١٥٥.

(٤٢) عز الدين الخطابي:اسئلة الحداثة ورهاناتها،منشورات الاختلاف – الجزائر ط١ ٢٠٠٩،ص٢٢٢.

(٤٣) المصدر نفسه:ص١٤٤-١٤٥.

(٤٤) فردريش نيتشه:غسقالاوثان، ت علي مصباح، منشورات الجمل بيروت،٢٠١٠،ص١٩٥.

(٤٥) حيرشبعزادمحمد:الفلسفة كمهنة وممارسة،ضمن كتاب(حوار الفلسفة والعلم سؤال الثبات والتحول)٢٠١٢ ص١٧٩.

(٤٦) جاك دريدا: عن الحق في الفلسفة،ت عز الدين الخطابي،المنظمة العربية للترجمة بيروت ط١ ٢٠١٠ ص١٤٨-١٤٩.

(٤٧) جاك دريدا: عن الحق في الفلسفة،ص٢٢ -٢٣.

(٤٨) المصدر السابق،ص٤٥٠ وما بعدها.

(٤٩) جاك دريدا:المصدر السابق،ص٤٥٧-٤٥٨

(٥٠) المصدر نفسه،ص٢٤ وص٤٢.

(٥١) حيرشبعزاد محمد: الفلسفة كمهنة وممارسة،ضمن كتاب(حوار الفلسفة والعلم سؤال الثبات والتحول) ٢٠١٢ ص١٨٠.

(٥٢) لطفي الحجلاوي:فلسفة التربية، دارالتنوير- بيروت،٢٠٠٩،ص٣٠.

(٥٣) نيتشه:غسق الاوثان،ص١٩٢.

(٥٤) اوليفر ليمان مستقبل الفلسفة في القرن العشرين،ت مصطفى محمود،عالم المعرفة الكويت ٢٠٠٤،ص٣٢.

(٥٥) المصدر نفسه،ص٣٣

(٥٦) المصدر السابق ٣٣-٣٤.

(٥٧) نفسه،ص٣٧.

(٥٨) فردريش نيتشه: مصدر سابق،ص٩٤.

المصادر

- بيير بورديو: العنف الرمزي،ت نظير جاهل،المركز الثقافي العربي – بيروت ط١ ١٩٩٤.
- محمد مزوز:الدرس الفلسفي بين التجربة الوجودية والتجربة البيداغوجية،مجلة فكر ونقد.
- لطفي الحجلاوي:فلسفة التربية الاشكاليات الراهنة، دارالتنوير بيروت ٢٠٠٩
- نعوم تشومسكي:ضمن كتاب الفرض في التربية الليبرالية الجديدة: تحرير كينيث سولتمان وديفيد غابارد،ت مصطفى قاسم، المركز القومي للترجمة القاهرة ٢٠١٠.
- عمانوئيل كانت:نقد العقل المحض،ت موسى وهبة،مركز الانماء القومي بيروت.
- ابراهيم تيروز: نحو ثورة كوبرنيكية في تدريس الفلسفة،دار نشر مجانيات الشبكة العنكبوتية المغرب،٢٠١١
- محمدالامراني:من تدريس الفلسفة الى التمرس على التفلسف.فكرونقد. المغرب
- حميد اعبيدة: اشكالية المفهمة في الفلسفة وفي تدريسها. مجلة فكر ونقد
- محمد البرهمي: القراءة المدرسية للنصوص وطبيعة نشاط القارىء– المتعلم. فكر ونقد عدد ٤٢ اكتوبر ٢٠٠١.
- نور الدين العمارتي:التلميذ والمعنى فكر ونقد المغرب،عدد ٤٢ اكتوبر.٢٠٠١
- مصطفى كاك:مشكلة تدريس تاريخ الفلسفة مجلة فكر ونقد،عدد ٤٨، ٢٠٠٢.
- احمد الخالدي:تعليم الفلسفة وسؤال الحاضرمجلة فكر ونقد، عدد ٤٨.
- مقابلة مع امبرتو ايكو:ت د.سلمان الواسطي،الاديب العاصر- العراق عدد ٤٦ – ١٩٩٤.
- عزالدين الخطابي:اسئلة الحداثة ورهاناتها،منشورات الاختلاف – الجزائر ط١ ٢٠٠٩.
- الفلسفة مدرسة للحرية،منشورات اليونسكو،فرنسا ط١ ٢٠٠٩.
- حميد اعبيدة:الحجاج في الفلسفة وفي تدريسها،مجلة فكر ونقد - المغرب عدد(٣٩)٢٠٠١
- ستوارت باركر:التربية في عالم ما بعد الحداثة،ت سامي حمدنصار،الدارالمصرية اللبنانية القاهر ٢٠٠٧.
- زكي حنوش:الجوامع المشتركة لاشكاليات ادارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجامعات العربية،مجلة الفكر العربي،عدد ٩٧ ١٩٩٩.
- جاك دريدا:عن الحق في الفلسفة،ت عز الدين الخطابي،مركز دراسات الوحدة العربية بيروت ٢٠١٠.
- فردريش نيتشه:غسق الاوثان،ت علي مصباح، منشورات الجمل بيروت،٢٠١٠.
- حيرشبعزادمحمد:الفلسفة كمهنة وممارسة،ضمن كتاب(حوار الفلسفة والعلم سؤال الثبات والتحول).
- اوليفر ليمان: مستقبل الفلسفة في القرن العشرين،ت مصطفى محمود،عالم المعرفة الكويت ٢٠٠٤.

The problem of teaching philosophy from school to university

Prof. Dr. Qasim Jumaa

Abstract

How can I، as a teacher، practicing the profession of teaching، make my students love philosophy and study it and prepare a ground for them for a discussion that widens their horizons to raise questions، express doubts and indulge in research especially when we know that we(teacher and student)، are accustomed to a vertical، authoritarian relationship that is charged with symbolic violence?

Can we transform philosophy teaching from the traditional framework that marks university educational systems، especially in its focus on the repetition of information and ideas without any knowledge of what the pedagolgists call «competence and educational contemplation»?

How can we let others(students and others) think in a way that differs from the pedagogical systems in which they were taught when they were young or at home، school، and the university?

It is important، the way we see it، that the educational system should be changed and that its obstacles and problems should be resolved. Hence، we must instill practicing philosophy in students by changing the methods of teaching to avoid monotony in the pedagogical presentation، accomplish the education role between teacher and students، and strengthen the love of the ‹other›، tolerance for the ‹different›، the construction of the culture of citizenship and civil liberty، and the rejection of sectarianism and the fanatical theological visions. The present paper seeks to answer all these and various other questions.

The problem of teaching،methods، scool، philosophy،unersity