المحاضرة السادسة: علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا

أصبح الحديث عن علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا ذا طبيعة محتدة وخاصة في الوقت الراهن؛ إذ برز جدل حاد، ومناقشة صاخبة بين الفاعلين في مجال تدريس الفلسفة، واتخذ الحوار في هذا المجال طابعا سجاليا مختلفا يمكن تنظيمه حسب محورين أساسيين:

المحور الأول: وتمثله مجموعة الرفض والعداء لكل إقحام بيداغوجي في الدرس الفلسفي، بدعوى أن الفلسفة تحمل بيداغوجيتها الخاصة، وأن الفلاسفة قد تفلسفوا، وشيدوا أنساقهم ونظرياتهم، أو مذاهبهم الفلسفية في منأى عن أية تقنية بيداغوجية، هذه الأخيرة التي لا يمكن - في نظرهم- إلا أن تكون كابحة أو مثبطة للتفلسف كفعل إنساني حر متناقض مع كل تقييد أو تنظيم بيداغوجي تقني. وحجتهم في ذلك أن أفلاطون أو كانط مثلا، أو غيرهما، قد أنتجوا أنساقا فلسفية كبرى، وخلقوا أتباعا، ودرسوا متعلمين استطاعوا النبوغ في مجال الفلسفة، بل أصبحوا فلاسفة فيما بعد، اعتمادا على جهدهم الخاص، وانطلاقا من الممارسة الفلسفية ذاتها، دون استحضار أية تقنية مساعدة خارج عن تلك الممارسة.

أما المحور الثاني: فتمثله المجموعة المتنصرة للبيداغوجيا، والداعية إلى توظيف مكتسبات علوم التربية في الدرس الفلسفي بدعوى أن الفلسفة أصبحت في عصرنا "درسا جماهيريا"، ونزلت من مجال احتكار أبناء الطبقات الأريسطوقراطية التي سادت في العصور القديمة والعصور الوسطى.

في بداية الثمانينات، وبالضبط سنة 1982، صدر كتاب **اليقظة ال** L'éveil philosophique للكاتبة الفرنسية فرانس رولان الكتاب، في France Rollin حيث انخرطت صاحبة هذا ... النقاش الدائر حول إشكالية إقحام البعد البيداغوجي التقني في الدرس الفلسفي. وهكذا فعلى امتداد المدخل النظري المطول، حاولت فرانس رولان تأكيد خصوصية هذا الدرس، ومناقشة مبدأ التفلسف التلقائي، المبني على الحوار "والحرية المغلوطة"، التي قد يتبادر إلى ذهن البعض أن سقراط كان يطبقها في "دروسه".
نعم، إن الحوار ومبدأ التفلسف الحر الذي يؤسسه، لا بد لهما من التفاعل مع الفلسفة، "المعرفة الفلسفية"، المستقاة من تاريخ الفلسفة، ومع التنظيم البيداغوجي الوافد من صلب التطور الهائل الذي حصل في مجال المعرفة بصفة عامة، والعلوم الإنسانية والتربية بصفة خاصة.

إن الدرس الفلسفي في نظر "رولان" موجه إلى التلاميذ، أي إلى فئة عريضة من الناس، لها ثقافتها الخاصة، ولها مكتسبات معرفية سابقة لا بد من وضعها في حسابات أستاذ الفلسفة حتى لا تتحول إلى عوائق "بيداغوجية/إبستمولوجية" خاصة، تحول دون تحقق الهدف أو الأهداف التي ينشدها الدرس الفلسفي في عصرنا. والكاتبة، وإن كانت تركز على إدماج الهاجس البيداغوجي في تدريس الفلسفة، فإنها في نفس الوقت تدعو إلى ضرورة التقيد بشروط خصوصية الفلسفة، وتميز نمط تدريسها.

ومن ثم فإن الاستفادة من علم النفس ومن نظرية الأهداف في الدرس الفلسفي، تصبح أمرا ممكنا إذا تم التقيد الواعي والحذر، الذي نصت عليه صاحبة كتاب **اليقظة الفلسفية سابقا**، وتم وضع كل ذلك في الاعتبار لدى المدرسين والمهتمين بالتعليم الفلسفي بوجه عام.

...وكنموذج آخر لمناقشة إشكالية العلاقة بين البيداغوجي والفلسفي، نقترح تجربة مجموعة (. **Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui**كتاب تعلم التفلسف في ثانويات اليوم).

ففي تصدير الكتاب، تدعو المجموعة بقلم "فيليب ميريو" إلى تجنب سوء تفاهم أول يتجلى في أنه إذا كان التعليم الفلسفي/تدريس الفلسفة، يأخذ لنفسه كهدف القاعدة الكانطية، التي تعتبر أن كل متعلم يجرؤ على التفكير بنفسه، ويستطيع التفلسف بدون وسيط بيداغوجي، أي أن أي طريقة ديداكتيكية، وأي فهم بيداغوجي لا يستطيعان مد المتعلم، بصفة ميكانيكية، بالقدرة على التفلسف، وأننا لا ننتج الموقف الفلسفي ولا نصنع فيلسوفا.

وبهذا المعنى، تسقطنا عملية إدخال البيداغوجيا ضمن مجال الدرس الفلسفي، في تناقض لا يجد الأساتذة أية وسيلة لدرئه. لأن منع التلميذ من التفكير بنفسه، وبشكل حر، أمر يتعارض حتى مع البيداغوجيا نفسها.

لكن لا أحد يستطيع أن يحرر الإنسان/المتعلم من أحكامه السابقة، ولا أحد يستطيع إخراج الفرد من الكهف، ودفعه إلى التفكير العقلاني بدون هذا الهاجس البيداغوجي، وبالتالي، فلماذا التخوف من البيداغوجيا؟ بل التخوف يجب أن يحصل من أولئك الذين يدعون أنهم يملكون "السر" الذي يمكن الإنسان من التفلسف.

إن ما يثيره إدخال أو إقحام الهاجس البيداغوجي في الدرس الفلسفي إذن، هو: كيف يمكن الجمع بين شيء يسعى إلى بناء "المطلق"، وشيء يحاول الإبقاء على استمرار بناء النسبي "الديداكتيك"؟

وهل هناك انسجام بين التفلسف كضرورة، وبين الطرق البيداغوجية كاختيار (اختيار الأستاذ لطريقة ما؟). الأول يحيل إلى الانخراط الذاتي/الشخصي، والثاني يترك الافتراض مفتوحا أمام أن نوجه أيا كان نحو أية وجهة ممكنة.

إلى الخلاصات التالية وأخيرا ينتهي فيلب ميريو:Philippe Merieu

1 – ليس هناك من يستطيع إنكار ضرورة التمرين العقلاني على التفلسف بواسطة طرق ووسائل بيداغوجية.

2 – إن التلاميذ (وحتى النجباء منهم) محتاجون للبيداغوجيا، وذلك للمضي بهم بعيدا في طريق التفلسف.

3 – يجب التعجيل بإخضاع الدرس الفلسفي إلى الهاجس البيداغوجي (مع مراعاة شروطه وطبيعته) إذ لا يكفي أن نقول ما سنعمل على القيام به، بل المهم هو أن نبدأ العمل، أو نحجم عن الكلام.

4 – إن الديداكتيك يجب أن يميز أو يعرف (ويتعلق الأمر بشروط التفلسف) بما يجب عليه أن يعمل على إحداثه (وهنا يتعلق الأمر بفعل التفلسف نفسه).

هكذا يمكننا القول ضمن هذا المدخل النظري، بأن تدريس الفلسفة (المطعم بيداغوجيا) يمكنه أن يصل إلى بناء الإنسانية في الإنسان، لأنه يعرف كيف يجمع بين بيداغوجيا مرافقة، تجعل الشيء ممكنا بدون أن تجعله تابعا، وبين بيداغوجيا مجازفة تمنح الثقة بدون مصادرة الحرية

نعم إن إقحام البعد البيداغوجي في الدرس الفلسفي الحالي، صار أمرا محتوما، نظرا لإكراه تقني فرضته عوامل متعددة أهمها ما أشرنا إليه سابقا، ألا وهو تحول الفلسفة من نظام تدريسي نخبوي إلى نظام تدريسي جماهيري يتبعه التقويم أو الامتحان. الشيء الذي يستلزم إقامة تعاقد "ديمقراطي" بين الممتحن والممتحن، وبين جميع الفاعلين في العملية التعليمية/التعلمية المتعلقة بالفلسفة، رغم المفارقة القائمة بين الفلسفة كمعرفة حرة والتفلسف كفعل حر من جهة، والإكراهات التقنية التي قد تحملها البيداغوجيا من جهة ثانية.

ما يزال السؤال المحرج في درس الفلسفة هو "ما هي الفلسفة؟". ونحن نعرف حكاية جول لاشوليي، المدرس الشاب الذي تم تعيينه في أكتوبر من عام 1860 أستاذا للفلسفة بإحدى ثانويات تولوز، فقد بدأ لاشوليي درسه بطرح السؤال "ما هي الفلسفة؟" وأجاب توا، أمام اندهاش تلامذته "أنا لا أعرف". فكان هذا الجواب مدعاة لسخرية ساكنة تولوز من هذا الفيلسوف اليافع، القادم من باريس، ليدرس الفلسفة لأبنائهم، وهو لا يعرف حتى ما هي المادة التي تكلف بتدريسها.

والحال أن ملاحظة لاشوليي غنية بالدلالات، فهي تشير إلى أزمة الوعي الفلسفي الذي ما فتئ، طيلة قرن بكامله، يتضخم إلى يومنا هذا. وقد انعكست هذه الأزمة مبكرا على مستوى التعليم الفلسفي ووضعية درس الفلسفة، من حيث أهدافه وبرامجه، وبصفة خاصة مضامينه.

إن المشكل البيداغوجي في درس الفلسفة يتمثل في خيبة الأمل التي تصيب تلميذ الباكلوريا الذي يحس بالحرج لعدم امتلاكه معرفة صارمة يتباهى بها ويعتمد عليها بكل ثقة واطمئنان في حالة المساءلة، وخاصة عند الامتحان.

قديما كتب أرسطو، في الميتافيزيقا، أن "الفيلسوف هو من يملك، بقدر الإمكان، المعرفة في كليتها" وكرر هيغل في العصر الحديث القول "إن الحق هو الكل". لكن المعرفة اليوم صارت إما معرفة علم أو معرفة عرفان (أو وجدان) حتى أن نيتشه تساءل: "هل الفلسفة فن أم علم؟"، وأجاب: "إنها في غاياتها وفي منتوجاتها فن، أما من حيث وسيلة التعبير فهي تشترك مع العلم". فهل ما تزال للفلسفة اليوم معرفة خاصة بها؟ وهل هي معرفة علم أم معرفة وجدان؟ وبعبارة أخرى، هل الفلسفة معرفة؟ وهل هناك حقائق فلسفية؟ وبالتالي هل يمكن البرهنة فلسفيا؟

يحيل سؤال المعرفة، في درس الفلسفة، إلى السؤال الجوهري عن تاريخ الفلسفة: هل يمكن الحديث في الفلسفة عن الشكل والمضمون كزوج قابل للانفصال؟ وهل للمنهج الفلسفي كيان مستقل عن تجربة الفيلسوف وحياته الفكرية ومذهبه العام؟ باختصار هل توجد معرفة فلسفة خارج تاريخ الفلسفة؟ وهل يمكن التفكير بمعزل عن الأفكار والتصورات؟

إذا كان هناك من تكوين ضروري لممارسة تدريس الفلسفة، أو التفلسف، فهو التكوين الذي يكسب خريج شعب الفلسفة مرونة بيداغوجية وديداكتيكية بواسطة تمارين معرفية ترسخ في

العقل المفاهيم والأنساق والنظريات الفلسفية، والتمثل الكامل للغة الفلاسفة. تكاد هاته المرونة أن تكون شبيهة بالتي تكون مطلوبة عند الطبيب أو لاعب كرة القدم أو أية رياضة أخرى.
فالطبيب، مثلا، حين يشخص حالة مرضية لتقرير العلاج الأنسب لا يكون عليه استحضار كل ما تعلمه في كلية الطب، وعلى مدى سنوات التكوين، بل عليه فقط أن يكون قد حول محصلاته إلى خبرة ومهارات تسعفه في سرعة تحديد العرض وأسبابه وعلاجه. وكذلك الأمر بالنسبة للرياضي، ففي موقف معين وبالاستفادة من كل التمارين التي مارسها، عليه أن يتخذ قرارا سريعا يؤدي به الحركة الملائمة والفعالة، في شكل مراوغة أو تمريرة أو عدوانية إيجابية...إلخ.

ذلك ما ينبغي أن يكون عليه مدرس الفلسفة أو التفلسف، أي أن يتوفر على مرونة معرفية وبيداغوجية وديداكتيكية تفيده في التعامل مع التلميذ أو الطالب. انطلاقا من هذه المقاربة لا بد من إعادة النظر في الأسلوب الذي ننهجه لتكوين مدرسي الفلسفة في كلية التربية، أو في المدارس العليا للأساتذة...

نريد أن يكون عليه التكوين التربوي والتعليمي لمدرسي الفلسفة، أو التفلسف، منسجما مع ما تم الاتفاق عليه دوليا من ضرورة الإقدام على ثورة في هذا المجال من خلال أهداف أربعة نص عليها التقرير الذي أشرف عليها جاك دولوز الصادر تحت عنوان "التعليم ذلك الكنز المكنون"، لفائدة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، وهذه الأهداف هي:

- تعلم كيف تنجز تعليمك.

- تعلم لتعمل.

- تعلم لتكون.

- تعلم لتعيش مع الآخرين.

في إطار هذا التكوين المرغوب فيه لا بد من إيلاء عناية خاصة لما تتيحه تكنولوجيات المعلوميات والتواصل، التي أصبحت ترسخ استقلالية المتعلم واتساع رقعة المضامين المعرفية والمعلوماتية للبرامج، بالإضافة إلى التغيير الجذري الذي طرأ على المؤسسة المدرسية من مؤسسة للدمج إلى مؤسسة تحريرية تكون التلاميذ لزمان هو غير زمان الأساتذة.

- إن درس الفلسفة هو درس تفكيري، يكسب المتعلم (المواطن) قدرات عقلية، تكون لديه استعدادا لممارسة أفعال السؤال والشك والحجاج والنقد...، وهي أفعال تؤسس فكر التحليل والتركيب والتقويم والإبداع...
- إن درس الفلسفة هو درس تحديثي، يساهم في تطوير نوعية الثقافة المدرسية، والجامعية، لدى المتعلم والطالب، ويفتح أمام تكوينهما المعرفي مسلك التنوير والعقلاني ، وهما جزء لا يتجزأ من كل حداثة منشودة...

- إن درس الفلسفة هو درس منهجي نقدي، ينير الذات في التعامل مع قضايا الواقع، ومع الآخرين، ومع قضايا العالم المعاصر، الذي تتسارع ثقافته ومعلوماته، وتتجه إلى الهيمنة على العقول والأفكار...

- إن درس الفلسفة هو درس قيم ومبادئ تؤسس ثقافة حقوق الإنسان، وتنعشها، وتشيعها، وترسخ التربية عليها تفكيرا وسلوكا، مثل تكوين روح المواطنة والديمقراطية والتسامح والاختلاف..

هناك ، إذن، علاقة تكامل وارتباط عضوي بين ما يميز درس الفلسفة، من جهة، وبين ما تستهدفه التربية التعليمية من مواصفات في شخصية المتعلم. وقد يسمح هذا الارتباط بالقول: إن درس الفلسفة هو نقطة ارتكاز كل إصلاح تربوي تعليمي يستهدف الأفق التحديثي التنويري، الذي يميز الخطاب الإصلاحي الراهن، في حقل التربية والتكوين. فلا إبداع ، ولا مبادرة للتعلم الذاتي ، ولا تجاوز للتلقي السلبي، ولا قدرة على امتلاك أسلوب الحوار، ولا اكتساب لثقافة المواطنة والحق والواجب والتسامح والاختلاف والديمقراطية...،بدون درس فلسفي.