منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

الفلسفة

مدرسة للحرية

تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف :
وصف الحالة الراهنة واستشراف المستقبل

إن التسميات المستخدمة في هذا الكتاب وطريقة تقديم المعطيات به، لا تعني بالنسبة لمنظمة اليونسكو أي موقف من الوضع القانوني للبلدان المعنية أو المجالات الجغرافية أو المدن أو المناطق أو السلط ؛ أو من حدودها الجغرافية.

صدر سنة 2009 من طرف :
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة
شعبة العلوم الاجتماعية والإنسانية
7، ساحة فونتوني، 75352 باريس SP 07، فرنسا

تحت إشراف :
مفيدة قوشة، رئيسة قسم الأمن البشري والديمقراطية والفلسفة

بمساعدة :
فريال أيت أويحيى، أرنو دوري، كرستينا بلالوفسكا

تمت الترجمة تحت إشراف :
علي بنمخلوف
المترجمون : فؤاد الصفا وعبد الرحيم زرويل
المراجع : مكرم عباس
الإعداد التقني والتصفيف : خديجة قيسومي

كل الاتصالات بخصوص هذا الكتاب توجه إلى :
قسم الأمن البشري والديمقراطية والفلسفة

شعبة العلوم الاجتماعية والإنسانية

SHS/PH/2009/PI/1

الفلسفة

مدرسة للحرية

تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف :

وصف الحالة الراهنة واستشراف المستقبل

تمت ترجمة هذا الكتاب إلى اللغة العربية بدعم كريم
من صندوق مشروع الأمير سلطان بن عبد العزيز آل سعود لتطوير اللغة العربية بمنظمة الونسكو

منشورات اليونسكو

© Edition Unesco, 2007
جميع حقوق الترجمة محفوظة لمنظمة اليونسكو
الطبعة الأولى، 2009

اليونسكو

1، شارع ميوليس
75732 باريس الدائرة الخمسة عشرة، فرنسا

الهاتف : 52 45 68 45 1(0) 33+
الفاكس : 29 57 68 45 1(0) 33+
البريد الالكتروني : philosophy&human-sciences@unesco.org
موقع الأنترنيت : www.unesco.org/shs/fr/philosophy

شكر

نشكر الخبراء **Michel Tozzi** (الفصل الأول) و**Luca Scarantino** (الفصلان الثاني والثالث) و**Oscar Brenifier** (الفصل الرابع) و**Pascal Cristofoli** (الفصل الخامس) الذين قدموا إلى اليونسكو الأساس الذي قامت عليه هذه الدراسة، وهو الأساس الذي تم الحفاظ عليه على نطاق واسع، مبنى ومعنى. فليتقبلوا منا كل الشكر على متابعتهم لعملنا والتزامهم التزاما صارما بمدنا بالمعلومات والملاحظات النقدية.

نشكر أيضا اللجان الوطنية التابعة لليونسكو والمندوبيات الدائمة لدى اليونسكو التي قدمت في معظمها طلبا رسميا لإجراء هذه الدراسة وساهمت فيها. كما نشكر أساتذة كراسي اليونسكو للفلسفة إذ سارعوا إلى الاستجابة وقدموا نظرة شاملة تحيط بآخر أوجه تدريس الفلسفة جهويا. ونشكر المنظمات غير الحكومية لاستجابتها وحرصها على أن تقف إلى جانب اليونسكو في هذه المغامرة.

نهدي هذه الدراسة إلى كل الذين التزموا التزاما ثابتا وعن قناعة بالدفاع عن تدريس الفلسفة التي هي عربون الحرية والاستقلالية. كما نهدي هذا العمل إلى أولئك الذين هم اليوم عقول يافعة، ننتظر منهم أن يكونوا غدا مواطنين فاعلين.

المحتويات

توطئة viii

كويتشيرو ماتسورا، المدير العام لليونيسكو

المراحل الثلاث للفلسفة باليونسكو x

بيير ساني، المدير العام المساعد للعلوم الاجتماعية والإنسانية (اليونسكو)

دينامية المنهج xvi

مفيدة قوشة، رئيسة قسم الأمن البشري والديمقراطية والفلسفة (اليونسكو)

الفصل الأول 1 - 43

تدريس الفلسفة وتعلم التفلسف في مستويي التعليم الأولي والتعليم الابتدائي

الفلسفة والعقول الغضة : سن الدهشة

محتويات الفصل الأول 1

مقدمة : الأشواط التي تم قطعها والأشواط التي يتعين قطعها 3

ملاحظة منهجية 4

I. التساؤلات التي تثيرها الفلسفة مع الأطفال 5

II. تنمية الممارسات ذات المقصد الفلسفي في مستويي التعليم الأولي والتعليم الابتدائي : اتجاهات العمل وسبله 15

III. الاشتغال على الفلسفة مع الأطفال : تطور يتعين أخذه بعين الاعتبار 24

IV. الفلسفة في المستوى الأولي والمستوى الابتدائي من خلال بعض الأرقام 42

خاتمة : من المؤمل إلى الممكن 43

الفصل الثاني 45 - 89

تدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي

سن التساؤل

محتويات الفصل الثاني 45

مقدمة : ملامح تعليم الفلسفة في المستوى الثانوي 46

ملاحظة منهجية 47

I. حضور الفلسفة في المدرسة : بعض المجادلات 49

II. اقتراحات من أجل دعم تدريس الفلسفة في المستوى الثانوي 64

III. وصف الحالة الراهنة : المؤسسات والممارسات 71

IV. الفلسفة في المستوى الثانوي من خلال بعض الأرقام 86

خاتمة : الفلسفة في مرحلة المراهقة : قوة تحول خلاقة 89

الفصل الثالث 141 - 91

تدريس الفلسفة في مستوى التعليم العالي

الفلسفة في الحقل الجامعي

محتويات الفصل الثالث 91

مقدمة : إنتاج المعرفة الفلسفية وتدريسها 93

ملاحظة منهجية 95

I. التفاعل بين التدريس والبحث في مجال الفلسفة بالجامعة 96

II. الفلسفة أمام التحديات الصاعدة : الأسئلة والرهانات 108

III. تنويع دروس الفلسفة وعولمتها 117

IV. الفلسفة في مستوى التعليم العالي من خلال بعض الأرقام 139

خاتمة : صيرورة الفلسفة 141

الفصل الرابع 185 - 143

اكتشاف الفلسفة بكيفية مغايرة

الفلسفة في المدينة

محتويات الفصل الرابع 143

مقدمة : الفلسفة الأخرى المغايرة 145

ملاحظة منهجية 145

I. الحاجة إلى التفلسف 146

II. تعدد الممارسات الفلسفية 153

III. عشرون اقتراحا للعمل من أجل التفلسف 169

IV. الفلسفة على المستوى الغير الرسمي من خلال بعض الأرقام 184

خاتمة : هل الممارسة الفلسفية فلسفية حقا ؟ 185

الفصل الخامس 227 - 187

تدريس الفلسفة من خلال بحث لليونسكو تمت إدارته تلقائيا عبر الانترنت

محتويات الفصل الخامس 187

مقدمة : طريقة جماعية وإدماجية 188

I. النتائج الموضوعاتية الأساسية 189

II. أدوات التنظيم المنهجي وكيفياته 211

خاتمة : بحث غير مسبوق 217

استمارة اليونسكو على الخط 218

وجهة نظر 229

ملاحق 267 – 233

ملحق 1. لجنة الخبراء – لجنة القراءة 234

ملحق 2. لائحة بالأشخاص مصادر الدراسة 235

ملحق 3. فهرس المصطلحات 237

ملحق 4. بعض المراجع البيبليوغرافية الهامة 243

ملحق 5. لائحة الأسماء المختصرة 258

ملحق 6. كشاف البلدان الواردة في الدراسة 262

توطئة

كويشيرو ماتسورا
المدير العام لليونسكو

« **الفلسفة، مدرسة للحرية** ». هذه عبارة قوية تستطيع وحدها أن تلخص جوهر هذا العمل. وهو العنوان الذي تم اختياره لهذه الدراسة التي أنجزتها اليونسكو حول الوضع الحالي لتدريس الفلسفة في العالم، انسجاما مع استراتيجية اليونسكو ذات القطاعات المشتركة الخاصة بالفلسفة، التي تبناها المجلس التنفيذي للمنظمة سنة 2005.

إن رسالة اليونسكو، تلك الموجهة لخدمة تضامن الإنسانية الفكري والأخلاقي، إنما تتمثل في احتضان مجموع المعارف وتنميتها. وحري بالفلسفة في مجتمع للمعرفة منفتح وإدماجي وتعددي، أن تتبوأ موقعها كاملا غير منقوص. إن تدريسها إلى جانب العلوم الإنسانية الأخرى ليظل في صميم اهتماماتنا.

ليس هذا العمل مجرد وصف لما يتحقق حاليا في مجال تدريس الفلسفة وما يغيب تحقيقه، بل هو يتعدى ذلك إلى وضع شبكة قراءة يسيرة الفهم، وتقديم سبل ووجهات جديدة. فهو يسعى، من ثمة، إلى أن يكون فعلا أداة عملية واستشرافية، موثقة ومحينة يجد فيها كل واحد مادة للتأمل.

وما تدريس الفلسفة إن لم يكن تعليما للحرية والفكر النقدي ؟ فالفلسفة تحيل بالفعل على ممارسة الحرية في مجال الفكر باعتماد هذا الفكر. وذلك لأن الأمر في الفلسفة يتعلق بالحكم العقلي لا بالتعبير عن مجرد آراء بسيطة، ولأن الأمر لا يتعلق بتحصيل المعرفة فحسب بل بفهم معنى المعرفة ومبادئها، ثم لأن الأمر يتعلق بتنمية الفكر النقدي، ذلك الحصن المنيع ضد كل أشكال الميول المذهبية. وهذه غايات يتطلب تحقيقها الوقت والتفكير في الذات وفي اللغات وفي الثقافات المغايرة. وهو وقت طويل يستند إلى تعليم مستنير وإلى تدبير دقيق للمفاهيم والأفكار. هكذا إذن تتيح الفلسفة، بوصفها منهجا وطرحا ومنهجا تربويا، تنمية القدرة على المساءلة والمقارنة وبناء المفاهيم لدى كل واحد.

لقد كانت أول دراسة أنجزتها اليونسكو حول تدريس الفلسفة في العالم ونشرتها سنة 1953، قد شددت على دور الفلسفة في حصول الوعي بالقضايا الأساسية للعلم والثقافة وفي بروز تفكير مدعوم بالحجج في مستقبل الوضع البشري. لقد تغيرت الفلسفة، إذ انفتحت على العالم وعلى تخصصات أخرى. فليكن لنا في هذا داع آخر لدعم تدريس الفلسفة حيث يوجد ولإرسائه حيث لا يوجد بعد.

ونحن إذ نعيد فتح هذا النقاش ونستمر فيه، فذلك يعني أيضا وعلى نحو خاص أننا نعيد وضع مسألة السياسات التعليمية والتربوية التي يتعين إتباعها، في صلب الرزنامة الدولية. وهذا رهان كبير إن شئنا إضفاء القيمة على معارفنا وتقاسمها والاستثمار في تربية تسعى إلى تحقيق تكافئ الفرص.

ها هو التحدي قد طرح إذن أمام جميع الدول الأعضاء في اليونسكو وجميع المنظمات غير الحكومية وكل الجمعيات الفلسفية والأطراف المعنيين والمهتمين، كي يتملكوا نتائج هذه الدراسة ويجدوا فيها التوجهات البناءة والمفيدة. فليمتح كل واحد هنا من معين هذا الكم الهائل من الأفكار والتجارب والمبادرات والممارسات التي تم تجميعها على نحو يسمح بمواجهة تحديات الغد خير مواجهة.

كويشيرو
ماتسورا

المراحل الثلاث للفلسفة في اليونسكو

بيير ساني
المدير العام المساعد
للعلوم الاجتماعية والإنسانية (اليونسكو)

« لا يكفي أن نحارب الأمية بل لا بد فضلا عن ذلك أن نعرف أي النصوص سنجعل الناس يقرؤون. ولا يكفي أن نعمل سويا من أجل الاكتشافات العلمية بل لا بد فوق ذلك أن يفهم كل واحد أن قيمة العلم لا تكمن في تطبيقاته بقدر ما تكمن في تحرير العقل البشري وفي خلق مجتمع روحي يعلو على الفئوية والإمبراطوريات »

مذكرة حول برنامج اليونسكو الخاص بالفلسفة، يونيو 1946

تمثل الفلسفة تخصصا يحتل موقعا جوهريا في العلوم الإنسانية وهي تقع لهذا في مفترق طرق صيرورة الأفراد، وذلك لأنها معرفة بكيفية الوجود إضافة إلى كونها معرفة. ومثلما يوجد فن للمعرفة يوجد أيضا فن للتدريس. لذا تقترح اليونسكو اليوم تقديم دراسة تتمفصل حول ثلاث لحظات :

– اعتماد ما أتت به الدراسات السابقة في هذا الشأن ؛

– وضع ترسيمة لتدريس الفلسفة كما يتم حاضرا ؛

– وضع المعالم الأولى لآفاق المستقبل.

يقوم نسيج هذه الدراسة على مسلمة أساسية مؤداها أن اليونسكو لا تسعى إلى طرح منهج أو اتجاه فلسفي بعينه، عدا اتجاه ثقافة السلام. وهذه الدراسة التي قررتها الدول الأعضاء وسكرتارية اليونسكو معا، تندرج في شعار ثابت، شعار تنمية الفلسفة وتشجيع تدريسها، كما تشهد على ذلك إستراتيجية اليونسكو البين قطاعية الخاصة بالفلسفة. وتقوم هذه الإستراتيجية على ثلاثة محاور أساسية هي :

1 . الفلسفة في مواجهة المشاكل العالمية : الحوار، تحليل المجتمع المعاصر ومساءلته ؛

2. تدريس الفلسفة في العالم : تشجيع التفكير النقدي والفكر المستقل ؛

3. تنمية الفكر والبحث الفلسفيين.

ويمثل تدريس الفلسفة ضمن هذه الإستراتيجية قطب الرحى في عمل اليونسكو الخاص بالفلسفة[1]. وأول نشاط يتطلبه هذا المحور هو إنجاز دراسة حول الوضع الحالي لتدريس الفلسفة في العالم. وهذه مقدمة ضرورية لكل عمل مستقبلي في هذا المجال طالما أن التفكير المتيقظ والمستنير هو الضامن لنشاط ذكي واضح الأهداف.

وتسعى هذه الدراسة إلى الجمع بين قطاعين، فهي تقع في ملتقى التربية والعلوم الاجتماعية والإنسانية. وقد ضم هذان القطاعان في اليونسكو جهودهما لكي يعملا سوية من أجل إنجاز هذه الدراسة التي تستند قاعدتها في الوقت نفسه إلى علوم التربية بمعناها الحصري وإلى الفلسفة. وهو تعاون مثالي تجلى في كل مرحلة من مراحل بناء الدراسة، خاصة عند وضع الاستمارة التي كانت بمثابة قاعدة كيفية وكمية. وتطمح هذه الدراسة إلى تمكين الدول الأعضاء من شبكة صادقة لقراءة وضعية تدريس الفلسفة اليوم وفتح آفاق لإعادة صياغة البرامج الحالية أو تحسينها، مع إبراز أوجه النقص في هذا الشأن مثل غياب تدريس الفلسفة أو احتمال تحريفه عن وجهته. وقصدها من ذلك التأكيد القوي مجددا على الدور الذي تنهض به الفلسفة ضمن اهتمامات الدول الأعضاء في المنظمة بوصفها حصنا ضد الخطر المزدوج الذي تمثله الظلامية والتطرف[2]. ومن يستطيع أن يكون هذا الحصن المنيع عدا الفلسفة ؟ غير أنها لن تكون كذلك إلا إذا كانت قلعة لفكر حر نقدي ومستقل. ومن، غير المدرس والمكون

1 تقرير المدير العام حول استراتيجية ذات قطاعات مشتركة بين القطاعات تهم الفلسفة، 171 EX/12، المجلس التنفيذي لليونسكو. باريس، 2005.

2 لقد كان إقرار اليوم العالمي للفلسفة من لدن المؤتمر العام لليونسكو سنة 2005 بمثابة الدفعة التي قدمتها اليونسكو لصالح النهوض بالفلسفة وتدريسها. ويصرح هذا الإعلان الرسمي في ديباجته بقناعة الدول الأعضاء في المنظمة بخصوص أهمية الفلسفة وحمايتها من الخطر المزدوج المتمثل في الظلامية والتطرف. إقرار اليوم العالمي للفلسفة، أعمال المؤتمر العام لليونسكو، الدورة الثالثة والثلاثون، باريس، 2005، المجلد الأول : القرارات.

والمربي، بمقدوره أن يعلم التفكير ومناقشة البداهات والاحتياط من اليقينيات ؟ غير أن هذا مشروط بأن يكون هؤلاء مجرد موجهين ومرشدين لا نماذج فكرية ينسج على منوالها.

ولهذه الدراسة ما يبررها اليوم. فهي مخزون وثائقي إذ تصف وصفا دقيقا كيفيات تدريس الفلسفة سواء في المستويين التقليديين، مستوى التعليم الثانوي ومستوى التعليم الجامعي، أو في مجالات جديدة مثل التعليم الابتدائي، أو مجالات لم تكن متوقعة مثل مجال الممارسات الفلسفية الجديدة. وهي تحاول أيضا طرح الأسئلة الجيدة التي تستثير الإشكاليات التربوية المتعلقة بتدريس الفلسفة، كما تسعى إلى رسم سبل للتفكير وتوجهات من شأنها أن تكون أداة مرجعية لسياسات تدريس الفلسفة. فهي، لا محالة، دراسة طموحة جدا طالما أنها لا تكتفي بالوصف بل تقترح نظرة ناقدة حول تدريس الفلسفة وانعكاساته على مجتمعاتنا المعاصرة.

وإن كانت هذه الدراسة تحمل من رسالة فستكون رسالتها دعوة إلى اعتبار تدريس الفلسفة ضرورة لا محيد عنها. وهي رسالة سبق أن حملتها الدراسات السابقة التي أنجزتها اليونسكو في هذا المجال، غير أنها اليوم ذات نبرة وحدة أكثر راهنية من أي وقت مضى.

إن الماضي يغذي الحاضر ويصوغ المستقبل، وعمل اليونسكو في مجال تدريس الفلسفة وتنميتها يتمفصل حول هذه المراحل الثلاث.

المرحلة الأولى : تدريس الفلسفة، موضوع اهتمام متواصل لدى اليونسكو

لقد تلازمت الفلسفة مع اليونسكو تلازما جوهريا حيث أنها ألهمت بقدر وافر ميثاقها التأسيسي فضلا عن كون اليونسكو وضعت منذ سنة 1946 برنامجا خاصا بالفلسفة. وقد شهد فلاسفة كبار مثل جان بول سارتر Sartre وإيمانويل مونيي Mounier وألفرد آيير Ayer بحضورهم اللافت في المؤتمر العام للمنظمة الذي انعقد في السوربون، على الأهمية التي كانت المنظمة ترغب في إيلائها للفلسفة والفلاسفة. وتلا ذلك، سنة 1949، إنشاء المجلس العالمي للفلسفة والعلوم الإنسانية وتأسيس روجي كايوا Caillois لمجلة ديوجانوس Diogène، ثم إنشاء قسم للفلسفة أسندت مسؤوليته إلى الفيلسوفة جان هيرش Hersch سنة 1960.

وانطلاقا من سنة 1950، قرر المؤتمر العام لليونسكو في دورته الخامسة القيام « ببحث حول المكانة التي يحتلها التدريس الفلسفي في الأنظمة التربوية المختلفة، وحول الكيفية التي يتم بها، وحول أثره في تكوين المواطن »[3]. وهذه الدراسة التي أنجزت سنتي 1951 و1952 واشتهرت منذئذ، انكبت على تدريس الفلسفة وموقعه من الأنظمة التعليمية لمختلف البلدان ودوره في تكوين المواطن وأهميته في السعي إلى تفاهم أفضل بين الناس[4]. وقد تم نشر هذا التقرير مرفقا بتحليل عام للمشاكل التي يطرحها تدريس الفلسفة، أعده جورج كانغليم Canguilhem الذي كان، وهو شاب عندها، مفتشا عاما للفلسفة بفرنسا. وصاحب ذلك التقرير إعلان مشترك أصدره الخبراء.

وفي سنة 1978 طلبت الدول الأعضاء في اليونسكو من المنظمة إنجاز دراسات حول تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في كل منطقة من مناطق العالم[5]. وقد كانت هذه الاستشارة الجهوية التي استغرقت عشر سنوات، تهدف إلى انجاز بحث موسع ينصب بالخصوص على الممارسات المتداخلة التخصصات في العالم.

ففيما يخص إفريقيا، تم تنظيم اجتماع في نيروبي (كينيا) في يونيو 1980، ضم ثلة من الفلاسفة وانتهى إلى سلسلة من التوصيات شهدت مبكرا على ما كان يؤمل للفلسفة في إفريقيا من مكانة أساسية. وقد شدد المشاركون على العديد من القضايا المرتبطة بتدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في إفريقيا بدءا من تدريس الفلسفة إبان الفترة السابقة على الاستعمار ومن الإرث الاستعماري في هذا الشأن، وصولا إلى التكوين الفلسفي للمشتغلين بالعلم والتكوين العلمي للفلاسفة، مرورا ببعض

3 أعمال المؤتمر العام لليونسكو، الدورة الخامسة، فلورنسه، 1950، 5 C/Résolutions 4.1212

4 أعمال المؤتمر العام لليونسكو، الدورة السادسة، باريس، 1951، 6 C/Résolutions 4.41

5 عندما التأم المؤتمر العام لليونسكو في دورته العشرين سنة 1978، تبنى من بين قرارات أخرى، القرار 1 / 3. 3/3. الذي يبيح للمدير العام « تنفيذ الأنشطة الموجهة إلى المساهمة في تحقيق الهدف 3/3 (المساهمة في تنمية البنيات التحتية للعلوم الاجتماعية وبرامجها سعيا إلى تقوية قدرة مختلف المجتمعات على حل المشاكل الاجتماعية والإنسانية) وهو الهدف المتعلق بالموضوعات التالية : تثمين وتنمية دور الدراسات الفلسفية وتدريس الفلسفة في حياة مختلف المجتمعات والمساهمة في التوضيح النقدي وتنمية جوانب البحث ذات التخصص المشترك والتفكير في المشاكل البشرية ». أعمال المؤتمر العام لليونسكو، الدورة العشرون، بلغراد، 1978، المجلد 1، /C 21Résolutions 3/3. 3/1.

الاقتراحات من أجل « التخلص من الاستعمار على مستوى المفاهيم ».

وفيما يخص آسيا والمحيط الهادي، انعقد اجتماع للفلاسفة في بانكوك (تايلاند) شهر فبراير 1983. وقد انكب هذا الاجتماع بالخصوص على تمهين الفلسفة، وسلط الضوء على تشرب الفلسفة في هذه الجهة من العالم بالدين والتاريخ، وعلى ضرورة إعادة الحوار بين علماء الاجتماع والفلاسفة حتى تختزل الهوة بين التخصصين ويتاح نقاش مثمر حول فهم الإشكاليات المجتمعية.

وفيما يخص أمريكا اللاتينية والكاريبي، انعقد اجتماع للخبراء في ليما (البيرو) في يونيو 1985. وقد قدم الخبراء لليونسكو عددا من الملتمسات طلبوا من خلالها إنجاز دراسة متكاملة التخصصات، تنكب على العلاقات بين الفلسفة والعلوم الدقيقة والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والإنسانية، وعلى تنمية الدراسات المتعلقة بتاريخ الأفكار وتأثيرها، ووضع بيبليوغرافيا معاصرة للفلسفة في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وتشجيع مساهمة المختصين في الفلسفة في أمريكا اللاتينية في مجلة ديوجانوس Diogène، وتشجيع ترجمة الأعمال الفلسفية (من اللغتين الإسبانية والبرتغالية وإليهما).

وفيما يتعلق بالمنطقة العربية، انعقد اجتماع للفلاسفة كان موضوعه « تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي بالعالم العربي » بمراكش (المغرب) في يوليو 1987. وقد مكن هذا الاجتماع من وضع صورة لتدريس الفلسفة في مختلف البلدان العربية، سواء في مستوى التعليم الثانوي أو في مستوى التعليم الجامعي أو مجال البحث. وقد كان هذا الاجتماع أيضا فرصة لتنظيم مائدة مستديرة تخليدا لذكرى المفكر ابن طفيل، فرصة سنحت للتذكير بتأثير الفلسفة في ازدهار الفكر في العصر الوسيط.

وفيما يخص أوربا، أسفرت الاستشارة الجهوية على إنجاز عمل حول الفلسفة قي أوربا نشر سنة 1993 بتعاون مع المعهد الدولي للفلسفة (IPP) والمجلس الدولي للفلسفة والعلوم الإنسانية (CIPSH)[6]. وقد سعى هذا البحث الشامل إلى مسح وضع الفلسفة في أوربا. وفيه نجد بيانا للاتجاهات الكبرى والتساؤلات الفلسفية يهم كل بلد على حدة، وخطاطة أولية للتنقل الفعلي، العسير إلى حد ما، للتساؤلات الفلسفية بين البلدان، أي خطاطة للحوار الضروري بين المفكرين والمثقفين فيما وراء الحدود الوطنية والثقافية.

وقد ارتأت اليونسكو سنة 1994 أن تتمم البحث المنجز سنة 1951. وقد ضمت الدراسة الجديدة التي قادها الفيلسوف Roger-Pol Droit مساهمات شخصيات من ستين بلدا، وكانت تتوخى فتح ورش للتفكير والنقاش حول موقع الفلسفة في الثقافات الحاضرة وفي تكوين الاحتكام الحر إلى العقل لدى المواطنين[7]. وقد تناولت الدراسة علاقة الفلسفة بالسيرورات الديمقراطية وبالتداخلات الاقتصادية والتقنيات الالكترونية والتعليم العلمي والفلسفة السياسية وموقع المواطن.

وفي سنة 1995 نظمت اليونسكو أياما دراسية في باريس طبعها إعلان باريس الشهير من أجل الفلسفة[8]. وقد عاد هذا الإعلان إلى التأكيد على كون التربية الفلسفية تساهم في السلام، وتهيئ كل واحد لتحمل مسؤولياته إزاء التساؤلات المعاصرة الكبرى خاصة في المجال الأخلاقي، وذلك بتكوين عقول حرة ومتزنة، قادرة على مقاومة مختلف أشكال الدعاية والتعصب والإقصاء واللاتسامح. ويشير الإعلان أيضا إلى ضرورة الإبقاء على تدريس الفلسفة أو توسيعه حيث يوجد وخلقه حيثما لا يوجد بعد وأن يطلق عليه اسم الفلسفة صراحة، كما ذكر بأنه من الضروري أن ينهض بتدريس الفلسفة أساتذة أكفاء، تكونوا خصيصا لهذا الغرض، وألا يخضع لاعتبارات اقتصادية أو تقنية أو إيديولوجية. وألح في الأخير على ضرورة أن يحضر تدريس الفلسفة ضمن التكوينات الجامعية أو المهنية في جميع المجالات وألا يوضع إلى جانبها فقط، كلما كان ذلك ممكنا.

وسيستمر برنامج اليونسكو في مجال الفلسفة، بعد سنة 1995، بإنشاء شبكات جهوية، فاعلة على نحو خاص في جنوب شرق آسيا وفي أوربا

6 Raymond Klibansky et David Pears (dir.), Paris La philosophie en Europe. Paris, UNESCO/Gallimard, 1933

7 Roger Pol Droit, Démocratie et philosophie dans le monde. Paris, UNESCO, 1995

8 www.unesco.org

وأمريكا اللاتينية والكاريبي، وفي إفريقيا. وقد تمت مبادرات أخرى مست على الخصوص الفلسفة الموجهة إلى الأطفال والموسوعة المتعددة الوسائط للعلوم الفلسفية وهي تسعى جميعها إلى هدف واحد هو تعميم ثقافة فلسفية عالمية.

المرحلة الثانية : تدريس الفلسفة في الظرف الراهن

لماذا نقوم بوصف حالة تدريس الفلسفة في الظرف الراهن ؟ لأن العالم لا يفتأ يتغير، مثلما تتغير الثقافات وأنماط تبادل المعارف والتساؤلات وتدريس الفلسفة بل الفلسفة نفسها طبعا. فنحن نحتاج إلى تحيين للمعطيات كي تكون قراءتنا للعالم واضحة، وذلك حتى نواجه التحديات التي تطرح عليه أفضل مواجهة. وقد كان الاهتمام بفهم محيطنا تحديدا هو ما دفع باليونسكو إلى إنجاز هذه الدراسة اليوم، مساهمة في كتابة صفحة جديدة من هذا التاريخ، مع الحرص على نظرة يقظة إلى المكتسبات المحققة حتى نكوّن رؤية حصيفة لمستقبل تدريس الفلسفة.

وبعد مضي أزيد من عقد على آخر بحث أنجزته اليونسكو حول الفلسفة[9]، هاهي هذه الدراسة يغذيها عمل بيبليوغرافي وتوثيقي ثري جدا. وقد آلت على نفسها أن تلامس أكبر عدد من الدول الأعضاء في المنظمة حتى تكون أمينة في تجسيد بعدها العالمي. وقد تمت استشارة جميع البلدان دون استثناء وساهم عدد منهم في تزويد الدراسة من خلال انخراط تشاركي حقيقي.

وقد انكبت الدراسة التي كانت بمثابة صورة تبئيرية على أربعة أوجه لتدريس الفلسفة وذلك حتى تشمل جميع مستويات التربية سواء منها التربية النظامية أو التربية غير النظامية، هذه الأوجه هي :

– الفلسفة والعقول الغضة، سن الدهشة. تدريسها في مستوى التعليم الأولي ومستوى التعليم الابتدائي ؛

– الفلسفة في سن التساؤل. تدريسها في مستوى التعليم الثانوي ؛

– الفلسفة في الحقل الجامعي. تدريسها في مستوى التعليم العالي ؛

– اكتشاف الفلسفة بكيفية أخرى. ممارستها داخل المدينة.

وقد تم وصف الحالة الراهنة وصفا دقيقا على كل مستوى من المستويات المذكورة، دعمته دراسة نماذج جهوية وقائمة بالإصلاحات التي طبعت تدريس الفلسفة والتجارب التي تستحق اهتماما خاصا.

وتتمثل أصالة هذه الدراسة في الوقوف على الأسئلة الحية التي تسترعي الاهتمام المستمر للدول الأعضاء في اليونسكو وكذلك اهتمام الأساتذة والباحثين وممارسي الفلسفة. ونقف بشكل خاص عند مسألة قابلية الأطفال للتربية الفلسفية بأبعادها النفسية والفلسفية والاجتماعية، وعند أهمية التجديدات في المجال التربوي وعند الدور الأساسي للمعلم ومسألة تكوين المكونين، وعند مسألة إلغاء التدريس الفلسفي و/ أو تعويضه، وعند المنافذ المهنية والحاجة إلى التفلسف ووضع الفيلسوف ومنزلته. هذه كلها أسئلة تمت معالجتها اعتمادا على نظرة جديدة وخبيرة بغية تيسير فهم الرهانات التي تطرح بقدر كبير من الحدة في العالم. وتزيد هذه الأسئلة الحية معنى بقدر ما تبرهن على أن تدريس الفلسفة لا يستطيع النهوض بوظيفته إلا إذا اندرج هو نفسه في مسار تربوي تم التفكير فيه وتصوره ودمجه في التخصصات الأخرى التي يلعب كل منها دوره ويكمل غيره ويثريه. ذلك أنه ليس بمقدور أي تخصص مدرس أن يؤدي رسالته التربوية الشاملة بمفرده وبمعزل عن غيره من التخصصات. أما إغراق تدريس الفلسفة بين التخصصات الأخرى، فعلى العكس من ذلك، يفقده معناه. لقد اجتهدت هذه الدراسة في البرهنة على مشروعية الفلسفة وضرورتها وذلك فيما وراء الاهتمام الذي يمكن أن نوليه لدلالة درس الفلسفة في السيرورة التربوية الشاملة.

[9] هذه بعض الأرقام التي من شانها أن تجعلنا ندرك الفرق بين البحث المنجز سنة 1951 وذلك الذي أنجز سنة 1994. فالأول لم يتم في حقيقة الأمر سوى بتسع دول. أما البحث المنجز سنة 1994، الذي كان عنوانه « الفلسفة والديمقراطية في العالم »، فقد جمع معطيات صدرت عن ست وستين دولة. وبغض النظر عن الطابع الكمي غير المسبوق في هذا المجال، فإن دراسة 1994 لم تكن، حرفيا، وصفا لحالة تدريس الفلسفة بقدر ما كانت تحليلا للروابط بين التربية الفلسفية والمسار الديمقراطي. بيد أنه كان لها فضل إبراز أهمية الاعتراف بمنهج تربوي تعددي يجمع بين الكتاب والتعليم عن بعد والوسائل السمعية البصرية والإعلاميات. غير أن هذه الدراسة قد برهنت على أن تدريس الفلسفة يتشكل ويتوسع في الوقت ذاته الذي تتشكل و تتوسع فيه الديمقراطية.

المرحلة الثالثة : تدريس الفلسفة، تحد من أجل المستقبل

إن اليونسكو، وريثة جماعة العقول التي كان بول فالري ينادي بها، قد حددت لنفسها مهمتين كبريين في مجال الفلسفة.

أما المهمة الأولى فتكمن في مساعدة هذا التخصص حتى يمارس ويتطور في العالم على نحو يتيح الحوار الدولي بين الجماعات الفلسفية، أي أن يلعب دور حافز للأفكار وأن يمثل أرضية للتبادل وفضاء للحوار الحر والمتحرر. وبهذا الصدد رأت عدة أعمال ذات طابع دولي النور بفضل اليونسكو. وخير شاهد على ذلك، الوثيقة الأساسية المتمثلة في إعلان باريس من أجل الفلسفة الذي يطالب بالحق في الفلسفة والذي كان سندا للفلسفة كي « تدخل في المقاومة » عندما كان يتهدد تدريسها التقليص من المواد المدرسة أو إلغاؤها في بعض البلدان. وأما المهمة الثانية فتتمثل في العمل على التلاقح داخل المنظمة نفسها فيما يتعلق بالمسائل المشتركة والرهانات المعاصرة والمفاهيم المركزية والأولويات والاستراتيجيات التي يتعين تبنيها حتى نعطي للعالم معنى وقصدا.

إن هذه الدراسة هي بمثابة معبر نحو الأنشطة الأخرى التي أعلنت عنها الإستراتيجية ذات القطاعات المشتركة الخاصة بالفلسفة، خاصة المساعدة على صياغة توصيات من أجل سياسات تدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي وفي مستوى الجامعات، سياسات تدرج التقاليد الفلسفية المختلفة والفلسفة المقارنة والتكوين وآليات التقويم وتطوير الكتب المدرسية وبرامج التبادل ودعم كراسي اليونسكو للفلسفة وتشجيع الأولمبياد الدولية للفلسفة ونشر الأدوات الصادرة عن أنشطة البحث ودورات الحوار الفلسفي التي تنظمها اليونسكو فيما بين الجهات. إنه عدد لا حصر له من حقول النشاط من أجل مستقبل تدريس الفلسفة في العالم، ذلك التدريس الذي من أجله تزمع اليونسكو مواصلة دورها المخصوص في تزعم منظومة الأمم المتحدة.

وأخيرا نستطيع أن نلقي على هذه الدراسة نظرة الفيلسوف جاك دريدا Jacques Derrida إذ تناول سنة 1991 الحق في الفلسفة من وجهة نظر المواطنة العالمية، فهو يرى أن هناك دائما فكرة فلسفية تجاوز الواقع. وهكذا تجاوز فكرة العدالة الحق الوضعي كما تجاوز فكرة الكونية التي تحملها اليونسكو ما يوجد في الوضع الراهن. كذلك الشأن فيما يخص تدريس الفلسفة، فالرسالة التي تحملها هذه الدراسة تعلو على الواقع الذي تمت معاينته. فهي رسالة تبين عن إرادة فعلية لصون الفلسفة وصون تدريسها وبقائها.

إن هذه الرسالة تقصد إلى حمل قناعة قوية، القناعة بأن للجميع الحق في الفلسفة.

بيير ساني

ديناميـة المنـهج

مفيدة قوشة
رئيسة قسم الأمن البشري والديمقراطية والفلسفة (اليونسكو)

إذا كانت الفلسفة موقفا ونهجا في الحياة صارما ودقيقا، فهي أيضا تعليم ومدرسة، أي أنها معرفة بل إنها معارف تطبعها روح الاكتشاف وفضول ملازم للفلسفة ذاتها.

هكذا وضعنا بطريقة طبيعية هذه الدراسة تحت عنوان دامغ هو : « الفلسفة مدرسة للحرية ». فكل جوهر الفلسفة وفحواها يكمنان في كونها تحض على التساؤل وتدعو إليه من غير أن تنتهي إلى سجننا. بل هي تحرر العقول اليافعة وتتيح انفتاحها، تلك العقول التي ننتظر منها أن تصبح العقول المفكرة والفاعلة في غد هو أقرب إلينا مما نظن. وهذه الدراسة وصف للحالة الراهنة من أجل « استشراف المستقبل »، وذلك تحديدا لأن تحليلا أو نظرة سريعة يتعلقان بتدريس الفلسفة اليوم لا يحملان من معنى سوى ذلك القدر الذي يتيحانه لآفاق العمل في المستقبل.

ولا شك أن تدريس الفلسفة هو المجال الذي تستطيع فيه الفلسفة أن تلعب دورا أساسيا حاملا لا محالة في الوقت نفسه لمخاطر. فهو دور أساسي إذ يظل تدريس الفلسفة إحدى الدعامات الرئيسية لتكوين ملكة الحكم والنقد والمساءلة والتمييز. أما مخاطر ذلك فتتأتَى من كونه لم يعد بإمكانه حيال تحولات واقع يحمل كل يوم مزيدا من التاريخ والروحية، أن يسعى إلى الإحاطة الجامعة المانعة بكل شئ خاصة وأننا أصبحنا جميعا شاهدين على ما أطلق عليه « تسارع الزمن »، الزمن السياسي والزمن الروحي والزمن الاجتماعي، ومن ثمة الزمن التربوي والبيداغوجي. هذا الواقع الراهن الذي يملي دائما على التطور التكنولوجي مطالب لا تفتأ تتزايد، ألا يستعصي بطريقة أو بأخرى التطرق إليه من وجهة نظر فلسفية ؟ وهذا يصح ما دام التفكير يكون تفكيرا باطنا في الذات قبل أن يبسط على أنظار الغير، مما يتطلب الصبر والوقت ونقد الذات. علينا ألا ننسى أن الفلسفة نقد critique بالمعنى اليوناني للكلمة أي أن عليها أن تكون عمل تمييز واصطفاء رصين ومنهجي للمعلومات الأولية التي نستمدها من خبرتنا الشخصية والاجتماعية. فحصول المعلومات لا يعني حصول التكوين.

لا شك أن تدريس الفلسفة وممارستها يستحقان التجديد، فضلا عن التوسيع، حتى تستعيد فكرة المسؤولية قيمتها، ويستحقان أن « يرتمي كل شخص في مجال الفكر دون هوادة »، كما كان يقول هيجل مواجها الأفكار المسبقة وجميع أشكال الهيمنة. فعلى كل فرد أن يبحث في ذاته عن طاقات التفكير الخاصة به. ولا سبيل إلى فرض هذا التحفز نحو المجهود الفلسفي باعتماد شكل جامد من التعليم أو عقيدة يزعم أنها لا تمس، بل إن العكس هو الصحيح، ذلك أن مسؤولية التحرر المتدرج من جميع أصناف الحجر تعود إلى الفرد نفسه.

هكذا إذن، قد يعني تدريس الفلسفة وتعلم التفلسف في الوهلة الأولى الامتناع عن تلقين متون من المعرفة بمعناها الحرفي.

فالحديث عن تدريس الفلسفة وعن تعلم التفلسف يفترض توضيحا أوليا لهذه الألفاظ، خاصة عندما يتعلق الأمر بتجاوز مجرد الدراسة الوصفية. والحال أن تحديد المقصود بالفلسفة والتفلسف أمر صعب في حد ذاته، إذ هي مسألة فلسفية فعلية. والفلسفة لا تنفك تتساءل عما ليست هي (أي الأخلاق، العلم وغيرهما) وعما تمثله فعلا، أي نمطا من المعرفة. لكن أي نمط من المعرفة هي ؟ وهي ممارسة، لكن أي صنف من الممارسة هي ؟ فالإجابات تتنوع من فيلسوف إلى آخر تنوعا شديدا : هل علينا أن نفكر اعتمادا على ذاتنا أم علينا أن نعيش وفق ما تقتضيه الحكمة، وهل نؤول العالم أم نحوله، وهل نخضع لنظام العالم أم نثور عليه، وهل نسعى إلى اللذة أم إلى الفضيلة، وهل نتعلم أن نحيا أم أن نموت،

وهـل نـفـكـر اعـتـمـادا عـلـى المفـهـوم أم عـلـى الاستعارة، إلى غير ذلك من الأسئلة. وهي كلها قضايا تتنوع فيها التصورات المتعلقة بالفلسفة وممارستـهـا تـنـوعـا شديـدا حسب الـفضـاءات الثقافية.

ولم يكن من اليسير تحديد لفظ الفلسفة الذي يدل هـنـا عـلـى مـادة مـدرسة أو صنف من النشاط التربوي، لأننا نجد أيضا أنشطة ذات بعد فلسفي تتم تحت مسميات لا يحضر فيها لفظ الفلسفة، كما هو الحال في « المواعظ الخلقية » و« دروس الآداب الأخلاقية » و« دروس المواطنة » وأحيانا « التعليم اللاهوتي » إذا لم يكن تعليم عقيدة، بينما نجد أنفسنا أحيانا في حيرة أمام ما يسمى فلسفة في نظام تربوي لا يكون المقصود فيه ممارسة التـفـكير لدى التلاميذ. وهذه مسلمة فرضت علينا عن حق، صرامة شديدة وحرصا متواصلا لدى تحرير هذه الدراسة. وهي دراسة تـعـكس مـا هـو مـوجـود وتحيل عـلـى تـعدد في الألفاظ دفع بنا إلى وضع معجم تجنبا لأي لبس. فـتـعـريـف كل من تلك الألفاظ الواردة في هذا المعجم يحيل على الدلالة التي قصدنا إليها عند تحريرنا.

في أهداف الدراسة

إن المطلب المشترك المتمثل في الفعالية كان بمثابة الأمر القطعي لهذه الدراسة التي تتعدى وصف الحالة الراهنة لتنحو نحو هدف عملي، وهـنـا يـكـمـن أثـرهـا. إن هـذا الـعـمـل، وإن اتـبـع التقسيم التقليدي للتعليم إلى مستوياته الثلاثة، الابـتـدائي والثـانـوي والـعـالي، يـحـاول أن يقدم تعلم الفلسفة المغاير تقديما ثريا وملائما. فهو يـعـرض، في حـرص مـتـواصـل عـلـى أن يـكـون عـرضـه جـامـعـا، مـبـادرات الإصـلاح الماضية والراهنة والمرتقبة، من خلال الأوجه المتعددة لتدريس الفلسفة.

تقدم هذه الدراسة في المدى القصير صورة آنية لتدريس الفلسفة على أكبر قدر ممكن من الصدق والـتـوثـيـق، وتسـعـى في المدى المتـوسـط إلى مسـاعـدة الـدول الأعضـاء في اخـتـيـاراتـهـا المستقبلية إذ تقدم إلهامات وأفكارا وتجارب.

إن هذه الدراسة تشهد لنا عن مبادرات لا زال حـظـهـا مـن الشـهـرة قـلـيـلا جـدا وتـخـبـرنـا بـهـا وتبرزها لنا، لكنها تنهض بدورها التحفيزي مقترحة ومقدمة آفاقا ملموسة تتعلق بممارسات فلسفية تدريسية. وهي بهذا المعنى تحتاج إلى إعادة الخلق والمساءلة والتكملة والتنقيح، على شاكلة الفلسفة نفسها. وهي تسعى لأن تكون دعـامـة لـتـحـقـيـق تـفـاعـلات ومحاور التقاء سواء على المستوى الوطني أو فيما بين الدول.

هـنـاك، فضـلا عـن ذلك، مسـعـى آخـر يـحث هـذه الـدراسـة عـلـى الـنـزوع نـحـو مـثـل أعـلـى وهـدف مشترك الـتـأمت حـولـه كـافـة الإرادات والأفكار. فـحـيـال الـتـنـوع الـذي تـعـرفـه أشكال الـفـلسـفـة ومـكـونـاتـهـا، تحاول هـذه الـدراسـة تجاوز الاختلافات الفعلية المرتبطة بكيفيات تدريس الـفـلسـفـة وتـعـلـمـهـا. إذ مـا الـذي سيبرر وجود الفلسفة والعلوم الإنسانية عموما إن لم يبرره نـزوعـهـمـا الأسـاسـي إلى إقـامـة السلام في فكر الناس ؟ والتعليم بهذا المعنى هو تحديدا الوسيلة والزاد لبلوغ هذا الهدف وهو دون شك من بين الوسائل الأكثر أساسية.

في تعاضد الدراسة

هـذه الـدراسـة ثـمـرة عـمـل جـمـاعـي، وقد تميزت بـتـكـامـل لـلـتـخـصـصـات كـان بمثـابـة دعـامـة لإنجازهـا. وبين المعـطـى والمنـتـظـر والممكـن والمأمول، كانت تطمح لأن تكون وصلا جيدا بين صـورة أمـيـنـة لـلـوضـعـيـة الـراهـنـة وبين متطلبات تدريس الفلسفة.

وقد عرف هذا العمل حركية خاصة وأصيلة حيث حظي قبل بدايته بتهييئ طويل وبانخراط عالم الفلسفة والتربية خاصة في تشكيله، ذلك أن عدة فاعلين انخرطوا في تنظيمه انخراطا طبعته روح الجماعة والتفاهم المتبادل.

وهـذه الـدراسـة أيضـا ثـمـرة تـعـاضـد خـاص إذ يعكس تنظيمها الواقع القائم لكنه كذلك يتطرق على نحو خاص وفي قدر الإمكان إلى تساؤلات

أساسية ويقدم اقتراحات وتجديدات وتوجهات. وهو كذلك تعاضد مصدره انخراط عديد من الفاعلين في تصور العمل ومشاركتهم فيه والتزامهم به، فاعلين من قبيل شبكات الفلاسفة والباحثين والأساتذة واختصاصيي المناهج التعليمية وممارسي الفلسفة والمؤسسات الفلسفية وكراسي اليونسكو للفلسفة والمنظمات غير الحكومية المختصة. أضف إلى هذه الشبكات الوفود الدائمة لدى اليونسكو واللجان الوطنية لليونسكو ومكاتب اليونسكو خارج المقر الرئيسي. وقد ساهم كل من هؤلاء الفاعلين مساهمة ثمينة في هذا البناء، لذا أحرص هنا على أن أعرب لهم عن شكري الخالص.

في « كونية » الدراسة

تسعى هذه الدراسة بقوة فيما تسعى إليه، إلى أن تبين وتبرهن مرة أخرى على أن المسلمة التي طالما زعمت أن أصول الفلسفة تعود إلى اليونان وأنه على الفلسفة من ثمة أن تلتمس كل أجوبتها في تلك الأصول، هي مسلمة عفا عليها الزمان. وهذه الدراسة إذ لم تفضل أي مدرسة ولا أي فكر ولا أي تقليد بله أي عقيدة أو إيديولوجية، إنما نهجت نهجا إدماجيا وليس إقصائيا، نهج جان هيرش Jeanne Hersh، الفيلسوفة السويسرية ومديرة قسم الفلسفة باليونسكو بين سنتي 1966 و1968، التي كانت تؤكد أن حقوق الإنسان لا تعود فقط إلى الأساس الغربي وحده[1]. وتطمح هذه الدراسة إلى إبراز أن الفلسفة وتدريسها يستطيعان أن يجدا مصدرهما في كل التقاليد وكل البلدان حيث توجد الرغبة في التفكير وفي النقاش. وليس في هذا إضفاء للمشروعية على أي نسبية ثقافية، بل إنه على العكس من ذلك، يتيح لنا تبني نظرة أشمل من تلك التي تحصر الفلسفة وتعليمها في السياق اليوناني.

تندرج هذه الدراسة كلية في إطار تنمية القيم الكونية والثابتة، قيم حقوق الإنسان وحقوق الطفل وخاصة الحق في التربية. ويحاول هذا العمل أيضا تجاوز المسألة المعقدة، مسألة تمفصل تلك القيم مع الثقافات المختلفة.

في « الطابع المؤسسي » للدراسة

لنذكر بأن هذه الدراسة كانت موضوع طلب صريح وواضح من الدول الأعضاء، وهو دون شك طلب يشهد على الحاجة الملحة لهذه الدراسة وعلى فائدتها الأكيدة. وما دام الجميع قد ساهم في بلورة تصور هذه الدراسة فهي تهم كل الدول الأعضاء مهما كانت تقاليدهم وتصوراتهم حول التعليم ومرجعياتهم الفلسفية وأولوياتهم السياسية، الخ. ولا يسعنا إلا أن نسجل إحساسا يكاد يكون ملموسا بالحاجة إلى الفلسفة سواء داخل المجالات حيث تدرس عادة أو خارجها، بصرف النظر عن تلك الطلبات المؤسسية ذات الدلالة القوية. لكن بأي « خارج » يتعلق الأمر ؟ إن هذا العمل يميط اللثام تحديدا عن الكثير من تلك الممارسات التي لم تشتهر بعد والتي تتم خارج المدرسة. فما هي مساهمتها في التعليم التقليدي للفلسفة ؟ هل هذه الممارسات التي توصف أحيانا بالجديدة مكملة للتعليم الكلاسيكي أم إنها تطرح نفسها بوصفها موازية له ؟

لا بد هنا من التمييز والتدقيق عند قراءة هذه الدراسة، إذ قد توجد الفلسفة في التعليم الخاص ولا توجد في التعليم العمومي، أو قد توجد في الجمعيات لا في المدارس، وقد يوجد تكوين وتتبع جامعيين يهم التجديدات في مستوى التعليم الابتدائي دون أن توجد الفلسفة ضرورة في مستوى التعليم الثانوي، وقد توجد تجديدات جربتها المؤسسة رسميا دون أن يتم تعميمها، الخ.

في تجميع المعطيات

لقد اخترنا وضع استمارة وقمنا باستغلال المعطيات المجمعة بحيث تشمل أكبر عدد من الإشكاليات المتعلقة بتدريس الفلسفة، وكان هذا اختيارنا منذ البداية، معتمدين المقاربة التي

[1] أنظر بهذا الصدد جان هيرش
Le droit d'être un homme. Paris, UNESCO, 1969. Réédition 1984.

بدت لنا الأكثر تعقيدا والأكثر حركية مع ذلك في نظرنا.

وقد وضعنا استمارة اليونسكو في ثلاث لغات، الفرنسية والانجليزية والاسبانية، وكانت تقوم على مكونين، أحدهما كيفي والآخر كمي، اعتمادا على أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة. وتضم الاستمارة عدة أقسام مضمونية جاءت وفق مستويات تدريس الفلسفة وإن كانت هذه المستويات لا تنطبق جميعها على كل الدول الأعضاء. ويتعلق الأمر بمستويات التعليم الأولي والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم العالي والتعليم غير النظامي. وقد كانت الاستمارة أداة يسرت تشفير المعطيات وتثبيتها متيحة بذلك تبني مسار منهجي تم التأكد منه وإثبات صلاحيته في مناسبات كثيرة وبخصوص موضوعات مختلفة. ويتمثل التحدي الأكبر بالنسبة إلينا في تحويل أهداف تجميع المعطيات إلى إطار صلب للدراسة سواء من الوجهة المفهومية أو من الوجهة المنهجية. وبهذا الصدد تكتسي الاستمارة التي تغذي هذه الدراسة طابعا غير مسبوق سواء من جهة مداها الدولي أو من جهة الأسئلة التي تثيرها.

وهكذا استطعنا أن نضع خطة خاصة للبحث آخذين بعين الاعتبار الجوانب التالية :

– الأهداف وحاجاتنا على مستوى المعطيات ؛

– مناهج تجميع المعطيات ؛

– الشساعة والتغطية الجغرافية ؛

– خطة معالجة المعطيات أو اختبارات الاستمارة.

وبموازاة ذلك تم تحديد الأشخاص المصادر بالنسبة إلى كل بلد، مما مكن من وضع قاعدة واسعة للمعطيات تشمل أكثر من 1200 مرسل إليه. فلكي نطمئن إلى الأجوبة كان لابد من حصر العدد الأفضل للمرسل إليهم حسب البلدان، حيث كان المعدل لكل بلد 34 شخصا، وذلك دون التأكد من الصدق التام للأجوبة.

وأحرص هنا على التأكيد على رضانا عن النتائج التي حصلنا عليها في نهاية الاستشارة. فمن أصل 192 دولة عضو بلغ عدد البلدان المجيبة 126 كان أقل ما قدمته مساهمة واحدة.

وبموازاة ذلك ومنذ التصور الأولي لهذا العمل، اعتمدنا على أربعة مستشارين ذوي خبرة كبيرة سواء في مجال علوم التربية أو مجال البحث. والتمسنا أيضا مساهمة كراسي اليونسكو للفلسفة وأهم شركائنا، وهم المجلس الدولي للفلسفة والعلوم الإنسانية (CIPSH)، الفدرالية الدولية لجمعيات الفلسفة (FISP)، المدرسة الدولية للفلسفة (CIPh) والمعهد العالمي للفلسفة (IIP). وقد قدموا جميعا عملا يغذيه البحث والتفكير والتحليل، خاصة من خلال وثائق تتعلق بالجوهر وتصف تدريس الفلسفة في بلدانهم وتقدم الرهانات والصعوبات والتحديات المرتبطة به.

لقد سعينا دوما إلى أقصى ما يمكن من الأمانة عند تحرير هذه الدراسة، وذلك بتجميع أكبر قدر من المعلومات وإشراك أكبر عدد من الفاعلين على اختلافهم وتنوعهم، متبنين خارطة طريق القصد منها تحقيق أفضل استعمال للتوصيات والاقتراحات التي تمت صياغتها وتوجيهها لمن سيستعملها.

في « أفضل الممارسات »

لقد أدى بنا الاستعمال المنهج لمصطلح « أفضل الممارسات » داخل الأمم المتحدة وخاصة داخل اليونسكو إلى التساؤل عن أهمية وصف « أفضل الممارسات » الموجودة في مجال تدريس الفلسفة. وهكذا خاضت هيئة التحرير فكرا نقديا بالغ الأهمية بالرغم من حساسية الموضوع الذي يتعلق بمدى ملاءمة اعتبار بعض الممارسات أفضل الممارسات. وأود أن أعرض هنا هذه التساؤلات التي يحمل بعضها طبيعة فلسفية.

إن الحديث عن ممارسات جيدة، بله عن أفضل الممارسات وأحسنها يعني أننا نخول لأنفسنا أن نحكم عليها وأننا نمنح أنفسنا مشروعية تقويم الامتياز. كما يعني ذلك معرفة معايير الممارسة الجيدة. فهل الممارسة الجيدة، حين يتعلق الأمر بالممارسات التربوية، هي تلك التي تحكمها

غاية تربوية أو أخلاقية أو سياسية بعينها (المعيار الأخلاقي) ؟ فما يتم استدعاؤه هنا عندئذ هو فلسفة التربية برمتها.

هل الممارسة الجيدة هي تلك الممارسة المفيدة والناجعة (المعيار العملي) ؟ لكن من أي وجهة نعتبر النجاعة ؟ أمن وجهة بناء شخصية الفرد أم مكافحة الشعور بالفشل الدراسي والشخصي، أم الوقاية من العنف أم التربية على العيش المشترك من خلال النقاش وبواسطته وعلى مواطنة ديمقراطية، أم التمكن من اللغة عند التفاعل بين الفكر واللغة أم تعلم تفكير شخصي ونقدي أم الحكم المستقل أم تلقين معرفة تقنية وتخصصية ؟ وهل الممارسة الجيدة هي ممارسة المحترف ؟ وما المقصود بالمحترف في مجال الفلسفة ؟ وكيف نتصور تدريس الفلسفة ؟ من المؤهل للحكم على جودته ومحدودية كفاءاته وما يمكن تحسينه فيه ؟

والحديث عن جودة « أفضل الممارسات » يعني أخيرا الانتقال من المستوى السردي الوصفي إلى المستوى المعياري الأمري، يعني إملاء ما ينبغي القيام به، كما يعني النصح واقتراح نموذج يحتذى. والحال أن ما يثير الانتباه في مجال تدريس الفلسفة هو تنوع الممارسات فيه، مما يمكن اعتباره ثراء ينبغي الحفاظ عليه من التنميط. فما يتهدد المأسسة عندما يتعلق الأمر بحركية ممأسِسة وليست ممأسَسة، هو التوحيد والتقليد على مستوى الممارسات. نحن هنا أمام مطلب يحمل مفارقة، مطلب الحفاظ على مبادرة المدرسين وحريتهم في تعدد اختياراتهم التربوية والفلسفية التي بدونها قد تندثر حرية التفكير سواء لدى المدرسين أو التلاميذ، وهي حرية أساسية للفلسفة، ثم مطلب إطلاق فاعليات مؤسسية من أجل تنمية تلك الممارسة. وهنا أضفينا على قولنا في هذه الدراسة الدقة والتوازن مفضلين تعبير « الممارسات التي أثبتت قيمتها ».

علي أخيرا، بصفتي منسقة هذه الدراسة، أن أجدد التنويه بكل الأشخاص الذين رافقوني طوال هذا المسار والذين ساهموا بروح حية هيمن فيها التعاضد والانسجام، في السير منطقيا إلى اكتمال هذا المشروع الذي حظيت بفضل البلوغ به إلى نهايته.

ليست هذه الدراسة غاية، بل هي مرافعة وجيهة لصالح دعم تدريس الفلسفة ولصالح إقامته حيث لا يوجد، وسيلة للتعريف بممارسات فلسفية لا زالت دفينة أو هامشية، وهي أيضا تذكير بدور تكوين العقل في بناء الإنسان الحر الواعي المسؤول والمستقل.

إن هذه الدراسة بداية، وهي تسعى لأن تكون مخزونا يعتمد على توثب الإرادات والالتزامات وتضافرها على الصعيد الدولي. سيكون على اليونسكو وعلى شركائها أن « يعيدوا الكرَة » إذا جاز لي القول، وأن يستلهموا الاقتراحات والأفكار الواردة في هذا العمل. وأنا على يقين أنه عمل سينتظر الناس صداه في السنوات المقبلة، وآمل أن يجد الاعتراف ويقدر حق قدره مع مرور الزمن.

Moufida Gouchaa

مفيدة قوشة

الفصل الأول

تدريس الفلسفة وتعليم التفلسف
في مستويي التعليم الأولي والتعليم الابتدائي
الفلسفة والعقول الغضة : سن الدهشة

مقدمة : الأشواط التي تم قطعها والأشواط التي يتعين قطعها 3
ملاحظة منهجية 4

I. التساؤلات التي تثيرها الفلسفة مع الأطفال 5 – 14

1. مسألة قابلية الأطفال للتربية الفلسفية : 5
- في أن المسألة فلسفية : العلاقة بين الفلسفة والطفولة وبين الطفولة والفلسفة
- في أن المسألة أخلاقية : هل قابلية الأطفال للتربية الفلسفية مستحبة ؟
- في أن المسألة سياسية : الحق في الفلسفة أم الحق في التفلسف ؟
- في أن المسألة نفسية : هل قابلية الأطفال للتربية الفلسفية ممكنة نفسيا ؟
- في أن المسألة تتعلق بالإرادة :

هل قابلية الأطفال للتربية الفلسفية هي مسلمة من أجل ممارسة، هل هي انفتاح على ممكنات ؟

- في أن المسألة تتعلق بتحديات :

القابلية للتربية الفلسفية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو من فشل دراسي ؟

- في أن المسألة تتعلق بالمقاربة : المنهجية التربوية ومنهج التعليم
- في أن المسألة تتعلق بنمط تعلم التفلسف : هل النقاش هو السبيل الأمثل ؟

2. مسألة دور المعلم : 11
- أية درجة من درجات التوجيه ؟
- هل ينبغي التدخل في الجوهر أم لا ؟

3. مسألة تكوين المدرسين : 12
- هل ينبغي القيام بتكوين مجمعي أكاديمي في الفلسفة ؟
- هل ينبغي القيام بتكوين تعليمي في المهارة العملية الخاصة بالتفلسف ؟
- هل ينبغي القيام بتكوين تربوي موضوعه النقاش ؟

4. مسألة التجديد : تشجيع، تجريب أم مأسسة ؟ 13

II. تشجيع الممارسات ذات المقصد الفلسفي 15 – 23

في مستويي التعليم الأولي والتعليم الابتدائي :
توجهات العمل وسبله

1. أي رهانات لأي قيم ؟ 15
- التفكير اعتمادا على الذات
- التربية على مواطنة واعية
- مساعدة الطفل على النمو
- تيسير التحكم في اللغة وفي الخطاب الشفوي وفي الحوار بوصفه جنسا خاصا
- مفهمة التفلسف
- بناء تعليمية مكيفة للفلسفة

2. أية مأسسة ؟ 16
> تشجيع الجوانب الثقافية والثقافية المشتركة
> تشجيع التجديد داخل المؤسسة وخارجها
> تنظيم تجارب رسمية
> مأسسة بعض الممارسات
> تنظيم منهاج داخل التمدرس
3. ماهي الممارسات الفلسفية التي ينبغي تشجيعها داخل الفصل ؟ 18
> مسارات تربوية وتعليمية متنوعة
> بعض السبل العملية
4. كيف نواكب الممارسات ذات المقصد الفلسفي بالتكوين ؟ 19
> المواكبة بالتكوين الأساسي والتكوين المستمر للمدرسين
> المواكبة من خلال سياسة لتكوين المكونين
> المواكبة من خلال تحليل الممارسات ذات المقصد الفلسفي المقامة في صلب التكوين
> المواكبة بإنتاج الوسائل التعليمية الملائمة واستخدامها
5. كيف نواكب الممارسات ذات المقصد الفلسفي بالبحث ؟ 23
> حفز التجديد
> تقييم التجريب
> تقييم فعالية الممارسات

III. الفلسفة مع الأطفال : تطور جدير بالاعتبار 24 – 41
1. إصلاحات حظيت بالاهتمام وممارسات أثبتت صلاحيتها : الفلسفة مع الأطفال تعرف حركة قوية 24
> إصلاحات حظيت بالاهتمام
> ممارسات أبانت عن جدواها
2. مؤسسات ودعائم 27
> معهدان رائدان
> مجلات الفلسفة للأطفال ومعهم
3. دراسة لبعض الحالات عبر مناطق العالم 28
> أوربا وأمريكا الشمالية
> أمريكا اللاتينية والكاريبي
> آسيا والمحيط الهادي
> إفريقيا والعالم العربي

IV. الفلسفة في مستويي التعليم الأولي والتعليم الابتدائي من خلال بعض الأرقام 42

خاتمة : من المأمول إلى الممكن 43

مقدمة : الأشواط التي تم قطعها والأشواط التي يتعين قطعها

يؤدي بنا الاهتمام بالفلسفة من أجل الأطفال إلى الانكباب بطبيعة الحال على المتن القانوني المتعلق بحقوق الطفل، وخاصة بحقه في بلورة تفكير شخصي وفي المدرسة التي ترافقه في هذه السيرورة. كيف لا نحيل هنا على المعاهدة المتعلقة بحقوق الطفل المتبناة سنة 1989، والتي تمنح للطفل من بين ما تمنحه، الحق في التعبير الحر عن رأيه (المادة 12)، وفي حرية التعبير (المادة 13) وفي حرية التفكير (المادة 14)[1]. يتضمن نص المعاهدة سمة فلسفية وسياسية في الآن نفسه، راسخة التجديد إذ تقترح تصورا للطفل بوصفه صاحب حق في الحماية وفي خدمات محددة وفاعلا في حياته الخاصة. والواقع أن ممارسة الفعل التربوي ينبغي أن يتم بناء على مجموعة من الحقوق : فالطفل الذي تساء معاملته لا يمكن أن يكون الفاعل الحقيقي لحياته ولا صانعها، والطفل الذي لا يساهم في حماية ذاته ليس سوى موضوع سلبي لرعاية يراد فرضها عليه. نحتفظ على الخصوص من هذا التصور المجدد، بفكرة مفادها أن الطفل، ذلك الكائن التابع لغيره والذي هو في صيرورة، إنما يتم النظر إليه لأول مرة من خلال نص دولي باعتباره شخصية قانونية كاملة الحق. إن فكرة « المصلحة الفضلى للطفل » التي تؤكدها المادة 3 من المعاهدة هي ذات أهمية قصوى.

وهذه أول مرة يحظى فيها تدريس الفلسفة وتعليمها للأطفال بمكانة متميزة داخل دراسة لليونسكو. ذلك أن هذا العمل يسعى إلى عرض مجموعة من المعلومات المنيرة حول حركة هي حركة الفلسفة من أجل الأطفال التي ازدادت شعبية وازداد الاعتراف بها خلال السنوات الأخيرة. « تملك الفلسفة من أجل الأطفال تاريخا وتصدر عن إرادة ثقافية وسياسية »، بهذه الكلمات تم التعبير عن الاهتمام بهذه القضية أثناء اجتماع الخبراء الذي انعقد خلال 1998 بمقر المنظمة بباريس[2]. وقد تم التأكيد خلال هذا الاجتماع على أنه بالإمكان بل من الضروري تقديم المبادئ الفلسفية لصغار الأطفال بلغة بسيطة وسهلة المنال. ولم تطرح البحوث السابقة المتعلقة بتعليم الفلسفة، التي أشرفت عليها اليونسكو خلال 1951 و1994، والتي تم وصفها أعلاه، لم تطرح فعلا أي سؤال خصوصي حول تدريس الفلسفة داخل مستويي التعليم الأولي والتعليم الابتدائي. والواقع أن أولى أعمال ماتيو ليبمان[3] Matthew Lipman، الرائد في هذا المجال، لم تكن بعد جاهزة في 1951 ولن تظهر إلا سنة 1969. أما دراسة اليونسكو الصادرة سنة 1994 فلم تقارب هذه الإشكالية إذ تعلق موضوعها العام بالعلاقة بين تدريس الفلسفة والديمقراطية. وإذا كان عدد الأطفال الذين يشتغلون بالفلسفة في تزايد مستمر في مطلع القرن الواحد والعشرين هذا، فذلك لأن عددا متزايدا من الأشخاص الذين يشتغلون مع الأطفال يبتكرون الشروط الكفيلة بتحويل المكان الذي يوجدون فيه (الفصل، الشارع إلخ..) إلى جماعة للبحث الفلسفي. وإذا انجذب هؤلاء الأشخاص أحيانا إلى جدة هذه المقاربة وما أثارته من فضول مبعثه التغييرات التي أثارتها، وشكوا في الحلول السائدة حاليا داخل عالم التربية، فإنهم انخرطوا مع ذلك في ممارسة الفلسفة مع الأطفال توجههم الرغبة في التمكن من إيجاد حل جديد يكون أكثر انسجاما وملاءمة مع هذا المشكل الذي ما فتئ يطرح باستمرار كلما تقدم في التاريخ، أي تربية ذلك الذي ليس راشدا بعد لكنه سيصير كذلك. ورغم أن ممارسة الفلسفة من أجل الأطفال لازالت بعد في بدايتها، فإنها تتيح لنا منذ الآن أن نستشف كيف أن الحلول التي تقترحها لمشكلة التربية تتجذر فيما يميز الكائن الإنساني بشكل جوهري، أي قدرته على بناء ذاته. وإذ يؤدي هذا النشاط إلى تغيرات تسير في اتجاه الأهداف المتوخاة، فإنه يثير فضول وحماس عدد متزايد من الأشخاص. وهذه المقاربة إذ تندرج داخل استمرارية التصورات التربوية الحديثة التي أنتجها جون ديوي John Dewey الفيلسوف ورجل التربية، وداخل التصورات الأقدم منها والراهنة دائما، تلك التي اقترحها فلاسفة العصور القديمة، فإنها تملأ على ما يبدو فراغا كبيرا في مجال التربية المعاصرة. وإذا كانت هذه الأخيرة تعترف أكثر فأكثر بأهمية تنشيط النمو الذهني والأخلاقي للأطفال منذ صغر سنهم، فإنها لا تتوفر دائما على الوسائل التي يمكنها إرضاء انتظاراتها بشكل ملائم. فلا يفاجئنا إذن هذا الاهتمام الذي حظي به ظهور هذه الممارسة في العالم.

1 www.unicef.org/french/crc

2 الفلسفة من أجل الأطفال. اجتماع الخبراء. تقرير، باريس، اليونسكو 27/26 مارس 1998

3 Matthew Lipman فيلسوف أمريكي، ولد في 1922 تتلمذ على John Dewey وقام بمعظم عمله بنيو جرزي في Montclair State College حيث أسس Institute for Advancement of Philosophy for Children (IAPC)، يقوم مشروعه على تنمية تفكير الأطفال الصغار وبخاصة التفكير المنطقي الصوري بالانطلاق من مبدأ أن هؤلاء يستطيعون تكوين المفاهيم منذ طفولتهم الأولى، ويستطيعون التفكير في مشكلات فلسفية. لا تتوجه مقاربته إذن نحو التشبع بمفاهيم أو مذاهب فلسفية خاصة، بل إنها تتمحور حول التساؤل الشخصي بالعمل على مفاهيم كونية كالحق والعدالة والعنف. تمس هذه القضايا الأطفال بكيفية محسوسة من حيث إنها تبرز مرجعياتهم الخاصة المستمدة من تجربتهم ومن معرفتهم. لتفصيل أكبر حول المنهجية الخاصة بـ Lipman، أنظر الجزء III من هذا الفصل.

قد لا يقدر أثر الفلسفة على الأطفال حق قدره للوهلة الأولى، غير أن أثرها على راشدي الغد قد يكون من الأهمية بحيث يجعلنا نندهش من رفضنا الفلسفة من أجل الأطفال وتهميشنا لها.

ملاحظة منهجية

حول حقل الدراسة. يتم تعريف التعليم الأولي بكونه ما يوجد خارج المدرسة أي قبل أن تكون المدرسة إجبارية كما هو الحال بالنسبة إلى رياض الأطفال في فرنسا. أما فيما يتعلق بالفئة العمرية الخاصة بمستوى التعليم الابتدائي فقد انصب اهتمام هذا العمل على الفترة الممتدة من 3 إلى 12 سنة وذلك حرصا على الانسجام. ومن المهم في الواقع استحضار الاختلافات الموجودة من بلد إلى آخر، فتارة يشمل التعليم الابتدائي بداية التعليم الثانوي، وتارة أخرى يشكل نوعا من المدرسة الأساسية. أضف إلى ذلك أن وجود مدرسة سابقة على المدرسة الإجبارية والفترة التي يستغرقها يختلفان من بلد إلى آخر.

حول ملاءمة المصادر ونجاعتها وشموليتها. يركز هذا الجزء على تاريخ الدراسات العالمية التي تم إنجازها في مجال تعليم الفلسفة وسياقها. والمصادر الوثائقية المتوفرة حاليا من نوعين، فمساهمات الخبراء ووثائق اليونسكو توفر معلومات نافعة ودقيقة من جهة، ومن جهة أخرى، تم استعمال مصادر أقل تقليدية في تحليلاتنا. وتشكل مواقع الويب والبحث بواسطة الانترنت وسائل ذات غنى خاص حول الموضوع حيث نجد فيها وصفا كاملا لأهم أنشطة الفلسفة من أجل الأطفال في العالم. وهذا الموضوع يهم مجموعة من البلدان من خلال مراكز للبحث مرتبطة بالجامعات ومؤتمرات وطنية وعالمية تقام بشكل منتظم، ودورات تكوينية وأبحاث خاصة وجمعيات خاصة بالموضوع ومجلات وغيرها.

وقد تمت تعبئة مجموعة من الباحثين والأساتذة والمختصين في التعليمية وممارسي الفلسفة، خلال إعداد هذه الدراسة، لكي يساهموا في وصف تدريس الفلسفة داخل مستويي التعليم الأولي والتعليم الابتدائي، كل في بلده. ثم إن الاستمارة التي أعدتها اليونسكو خصيصا لتكون دعامة لهذا البحث، تشكل مصدرا منسجما.

I. التساؤلات التي تثيرها الفلسفة مع الأطفال

تبرز اليوم بعض الأسئلة الملحة التي تتعلق بالأسس التي تضفي الصلاحية على ممارسات الفلسفة من أجل الأطفال أو تنفيها عنها والتي توجه هذه الممارسة في هذا الاتجاه أو ذاك. تحيل هذه الأسئلة الحية على جدال حول هذه الممارسات ذاتها وحول تكوين المدرسين وحول البحث في هذه المسألة. وغالبا ما تكون النقاشات حادة وما تؤول إلى تبني مواقف قطعية، وهي نقاشات تخترق الفلاسفة ومدرسي الفلسفة ذاتهم من جهة، كما تخترق من جهة أخرى بعض المحترفين في ميدان الفلسفة والممارسين داخل مجال الفلسفة من أجل الأطفال، فلاسفة كانوا أم غير فلاسفة.

1. مسألة قابلية الأطفال للتربية الفلسفية

في أن المسألة فلسفية : العلاقة بين الفلسفة والطفولة وبين الطفولة والفلسفة

تعرف المصطلحات المستعملة صيغا متنوعة. فعبارة philosophy for children التي يتم اختصارها في P4C هي التي يستعملها ليبمان Lipman، وهي تشمل التعليم الأولي والتعليم الابتدائي معا. وقد تمت عنونة التقرير الصادر عن اجتماع خبراء اليونسكو في مارس 1998، الذي يشمل نفس المسار الدراسي، بعنوان «Philosophie pour les enfants» مضيفا الأداة les في ترجمته الفرنسية. بل يتحدث آخرون عن « الفلسفة مع الأطفال »[4]، وهو أمر يثير نقاشات حول معرفة ما إذا كان لفظ « أطفال » لا يعدو أن يشير إلى جمهور لا تختلف علاقته مع الفلسفة عن غيره، أم أنه يشير إلى جمهور محتمل أو بالأحرى جمهور متميز يحتاج إلى تكييف تعليمي خاص بمن يتعلم التفلسف، وفي هذه الحالة سيتعلق الأمر بفلسفتين، إحداهما من أجل الأطفال والطفولة والأخرى من أجل الراشدين (أو المراهقين إذا لم يتم الخلط بين الطفل الذي لم يصل بعد مرحلة البلوغ والمراهقة).

ويمكن التساؤل لماذا لم يتم الحديث بالأولى عن التلميذ، وهو ما قد يضع الطفل بدءا داخل منظور مؤسسي مدرسي ؟ هل سبب ذلك أن وراء الطفل الذي يتعلم معارف، تكمن شخصية الطفل الأكثر شمولا ؟ هل السبب أن الطفل هو موضوع للتربية وليس للتعليم فحسب ؟ أم لأن الطفل ذات، ذات تملك حقوقا وشخصية قانونية ؟ وهذا، على كل حال، هو التفسير الذي تعطيه المعاهدة المتعلقة بحقوق الطفل، بما أنها تعلن عن الحريات التي يمكن بل ينبغي أن يتمتع بها الطفل. أم هل يكمن السبب، أيضا، في العلاقة الخصوصية بين الطفل باعتباره راشدا صغيرا وبين الفلسفة، بين الطفولة والفلسفة ؟ يختلف الفلاسفة اختلافا كبيرا حول المسألة. فهناك من يرى في الطفل « فيلسوفا على نحو عفوي »، بتساؤله الوجودي الكثيف والجذري، مثل كارل ياسبرز[5] Karl Jaspers وميشيل أونفري[6] Michel Onfray، اللذين يعتبران التفلسف هو مواجهة سؤال كما لو تعلق الأمر بأول مرة. وهناك من يعتبر أنه من الممكن أن توجد طفولة للفلسفة (عند نشأتها في الغرب مثلا لدى الفلاسفة السابقين على سقراط)، لكن لا وجود لطفل فيلسوف بما أن التفلسف هو بالذات الخروج من الطفولة (ديكارت)... وهذا يحيل على السؤال الفلسفي المتعلق بسن التفلسف. فالبعض يؤول أفلاطون مثلا كمعارض للفلسفة مع الأطفال، بالاستناد إلى مقطع في الجمهورية[7]، والبعض الآخر يسجل على العكس من ذلك أن أفلاطون يتحاور مع مراهقين كما هو الحال في لوزيس[8] Lysis.

من هو الطفل إذن ؟ يمكن مقابلة مفهوم الطفل مع مفهوم الراشد، ولكن أين تتوقف الطفولة ؟[9] وهل الأمر يتعلق بمشكلة السن فحسب ؟ أم بالنظرة إلى العالم ؟ أو بالقدرة المعرفية (النفسية التكوينية[10]) ؟ أم بالنضج النفسي الذي يختلف باختلاف الشخصيات واختلاف الطبقات الاجتماعية والثقافية أيضا ؟ هل يتعلق الأمر بالمسؤولية الأخلاقية و/أو القانونية (المدنية والجنائية) ؟ ويمكن أن نقابل أيضا بين الطفل والمراهق، وفي هذه الحالة تتوقف الطفولة عند البلوغ. ذلك هو التفسير الذي تم الاحتفاظ به في هذا الفصل فيما يخص وصف الفلسفة من أجل الأطفال التي تنحصر في المستويين الأولي والابتدائي.

من جهة أخرى، يتعلق الأمر بتعريف فلسفي للطفل والطفولة، فما هي الطفولة ؟ هل هي نفسية أم

[4] على سبيل المثال، يفضل Freddy Mortier من جامعة Gand في بلجيكا استعمال « مع » نظرا لوقعها الديمقراطي، بدل « من أجل » التي يرى أنها تحيل على مدلول أبوي

[5] فيلسوف وعالم نفس ألماني

[6] فيلسوف وكاتب فرنسي، مؤسس الجامعة الشعبية بـ Caen في فرنسا

[7] يمكن الرجوع هنا إلى تحذير الجمهورية ضد تنمية العقل الجدلي لدى الأطفال والشباب (La République VII, 539b-539c) Platon, La République Gallimard, (Folio) Paris, 1993

[8] Platon, Lysis, Paris, (Poche) Flammarion, 2004.

[9] يبدو أن المعاهدة الخاصة بحقوق الطفل تسير في الاتجاه القانوني السياسي القائم على مبدأ السن المحاط بحقوق والمتميز بوضعية الحجر السياسي بحكم أن « مدلول الطفل يعني كل كائن إنساني يكون سنه أقل من ثمانية عشر سنة إلا إذا كان سن الرشد يتم بلوغه قبل هذا السن وفق التشريع المصادق عليه » (المادة 1). وهذا التعريف للسن يعني كذلك أولئك الذين يتحدثون عن الفلسفة من أجل الأطفال والذين يعتبرون أن الطفولة تشمل مستوى الثانوي

[10] يضع بياجي J. Piaget مرحلة النمو المنطقي – الصوري لدى الطفل في الفترة الرابطة بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، أي بين 10 سنوات و12 سنة.

نظرة إلى العالم ؟ هل هي بناء تاريخي واجتماعي، إلخ ؟ يملك علماء النفس وعلماء الاجتماع والمؤرخون واللسانيون وعلماء التربية مثلا مقاربتهم الخاصة للموضوع. وكذلك الشأن بالنسبة للفلاسفة، ولهم في ذلك مذاهب مختلفة. ويتعلق الأمر أيضا بدراسة العلاقة بين الطفولة والفلسفة، وبتساؤلات الطفل حول الموت منذ سنته الثالثة، وطرحه السؤال « لماذا »، وأسئلته الوجودية والميتافيزيقية حول الأصول وحول العالم والله والصداقة والحب وحول مدلول الكبر والشيخوخة والموت مثلا. فهل الطفل فيلسوف أصلا ؟ هل هو فيلسوف وهل حظه من الفلسفة قليل أم كثير أم أنه ليس فيلسوفا بالمرة ؟ يختلف الفلاسفة في هذا الشأن، فقد كان أبيقور Epicure يرى أنه لا يوجد وقت سابق عن أوان التفلسف أو متأخر عنه، وكان مونتاني Montaigne يحث على « البدء مع الحاضنة »، في حين أن ديكارت يرى في الطفولة محل ولحظة بادئ الرأي يجب التخلص منهما بالفلسفة.

تؤدي ممارسة الفلسفة من أجل الأطفال إلى ضرب من النظر إلى الطفولة له تبعات فلسفية قوية ينبغي توضيحها، فهل يتعلق الأمر من الناحية الأخلاقية، باعتبار الطفل الذي يتبنى موقف صياغة سؤال وجودي وميتافيزيقي، بمثابة « مخاطب مقبول » للراشد، وراشد صغير والمساهمة من ثمة في بناء الراشد داخل الطفل باعتباره ذاتا مفكرة تشرع في « التفكير اعتمادا على الذات » ؟

في أن المسألة أخلاقية : هل قابلية الأطفال للتربية الفلسفية مستحبة ؟

يرى بعض الفلاسفة وعلماء النفس والمدرسون والآباء أن الدفع بالأطفال إلى التفكير مبكرا قد يمثل خطرا عليهم من الناحية النفسية، إذ لماذا يزج بهم باكرا جدا داخل مشكلات الحياة الكبرى التي سيتاح لهم الوقت لاكتشافها عند سن الرشد ؟ ولماذا نكسر براءتهم بجعلهم يدركون الطابع المأساوي للحياة ونخمد خيالهم بإرجاعه إلى برود العقل ونفض أسرار أحلامهم « ونسرق طفولتهم » ؟

تقوم الفلسفة من أجل الأطفال على مسلمة مفادها أنه لا ينبغي إضفاء الطابع الأسطوري على الطفولة. فكثير من الأطفال يعيشون منذ ولادتهم وضعيات قاسية جدا مثل المجاعة والعبودية والشغل وزنا المحارم والبغاء وسوء المعاملة والحروب والحداد وغيرها. وفي بلدان متقدمة تعيش في حالة سلم وداخل أسر ميسورة، يعيش كثير من الأطفال تجربة سوء تفاهم الآباء وتجربة الطلاق والانفصال. فضلا عن ذلك، يطرح كل الأطفال حوالي سن الثالثة مشكلة الموت. ولمواجهة ذلك كله يقوم علماء النفس بمصاحبة الأطفال اعتمادا على التعبير عن الألم بالكلمات على نحو تطهيري، غير أن هناك أيضا تعلم التفكير، وهي الطريقة الفلسفية، الطريقة الأكثر عقلانية للتحكم في المعيش الوجودي والتي تتيح خلق مسافة بين الفرد والانفعالات التي يعيشها وتجعل من الحالات التي تواجهها الذات موضوعا للتفكير. وهذا الاشتغال وقعه أقوى داخل الفصل لأن الفصل جماعي، ولأن كل تلميذ فيه يمكنه الخروج من عزلته الوجودية وإدراك أن أسئلته هي أسئلة يطرحها كل واحد، مما يولد لديه شعورا بالاطمئنان وبالانتماء إلى وضع إنساني مشترك، شعور يساعده على النمو داخل الجماعة.

إن للفلسفة قوة علاجية لأنها « تعتني بالنفس » كما لاحظ ذلك حكماء العصر القديم. وليس معنى هذا أنها تسعى إلى أن تكون وسيلة مباشرة للعلاج، فذلك اليوم هدف العلاج النفسي وهدف الأطباء النفسانيين، بل معناه أننا عندما نفكر في الموقف الذي ينبغي اتخاذه إزاء الحياة والموت وإزاء الشقاء وشروط السعادة، يكون لهذا الطرح الفلسفي مفعول مهدئ ومخفف للألم، ذلك أننا عند تعلم التفلسف نكون في البداية في وضعية تكوين وليس في وضعية علاج، غير أن هذا النشاط علاجي فضلا عن ذلك. ويرى آخرون أنه بما أن الأطفال يطرحون كثيرا من الأسئلة القلقة أحيانا، فمن الأجدر إعطاؤهم أجوبة وطمأنتهم في مواجهة مشكلات الوجود. غير أنه لا يمكن إخماد سؤال وجودي صادر عن طفل بكيفية نهائية لأن الأمر يتعلق بسؤال إنسان راشد، يعاود الانبثاق دوريا خلال الحياة.

إن تقديم أجوبة تقنية وتاريخية وقانونية وعلمية عن سؤال يطرحه طفل أمر يمكن تبريره، فنحن نقوم بتلقينه معرفة. بل إن دور المدرسة أن تنقل إلى الجيل اللاحق التراث العلمي الذي أنتجه النوع البشري، وهو الجواب الذي تم إنتاجه على نحو عقلي عن الأسئلة التي طرحتها الإنسانية خلال

تاريخها. لكن الإجابة بدل الأطفال عن أسئلة ذات بعد فلسفي (لا يمكن للعلم أن يجيب عنها كالأسئلة الأخلاقية مثلا)، يحول دون تفكيرهم اعتمادا على ذواتهم. وتلك هي الأسئلة التي على الأطفال أن يجدوا لها أجوبتهم الخاصة خلال حياتهم وعبر نمو تفكيرهم. وهكذا فإن كان علينا ألا نجيب بدل الأطفال قبل الأوان، فلا بد لنا مع ذلك من مرافقتهم في مسارهم حتى لا يظل الواحد منهم خاوي الوفاض. ذلك هو دور المعلمين في المدارس، إذ عليهم دعمهم في ذلك البحث باقتراح مواقف يستطيعون فيها تنمية أدوات التفكير التي ستتيح لهم فهم علاقتهم بالعالم وبالغير وبذواتهم، وتتيح لهم القدرة على حسن التوجه داخل هذه العلاقة.

في أن المسألة سياسية : الحق في الفلسفة أم الحق في التفلسف ؟

إضافة إلى ما سبق، تحمل كل ممارسة فلسفية، خاصة الفلسفة من أجل الأطفال، مفترضات ضمنية تتعلق بالفلسفة السياسية. إن ليبمان Lipman مثلا يقترح خيارا فلسفيا سياسيا يقوم على الربط الوثيق بين تعلم الفلسفة وتعلم الديمقراطية. فتفتح التفكير المتأمل لدى الطفل من خلال البحث المشترك، قد يكون وسيلة للتربية على الديمقراطية. لكن، هل الرابط بين الفلسفة والديمقراطية يدخل في جوهر هذه الممارسة ؟ إن التوتر القوي، بل التناقض بين الفلسفة والديمقراطية داخل تاريخ الفلسفة لا يسمح بأن نؤكد ذلك. بل قد يمكن تأسيس ممارسات فلسفية مع الأطفال لا تعير اهتماما للديمقراطية بل قد تكون معادية لها، تقوم على تصورات فلسفية مغايرة. وهكذا يرى البعض مثلا أن الاشتغال بالفلسفة لدى ليبمان Lipman لا يستهدف الفلسفة لذاتها ولا لكونها تحرر الفكر، إنما يستهدف غاية خارجة عنها وهي الديمقراطية بل درء العنف، وقد يكون في ذلك توظيف لها وتحويل لها عن وجهتها. غير أن هذه الحجة لا يعتد بها سوى الفلاسفة غير الديمقراطيين، ذلك أن من يمتلك تصورا ديمقراطيا للسياسة، مثل روسو، لن يرى أي مانع في ممارسة « فلسفة شعبية » كما يقول ديدرو Diderot. إن التعاضد بين فلسفة سياسية تشجع الديمقراطية وفلسفة موجهة إلى جميع الأطفال على شكل نقاشي لهو إذن أمر كامل الانسجام، لأن الحوار من صميم الديمقراطية ولأن النقاش الذي يبني الإشكاليات ويصوغ المفاهيم ويرتب الحجاج إنما يقيم منهجا لمساءلة آرائنا الشخصية مساءلة فلسفية.

ولتأسيس تماسك ممارسة الفلسفة من أجل الأطفال استنادا إلى فلسفة سياسية، يعتمد أصحاب هذا التوجه على حقوق الإنسان وحقوق الطفل بصفتهما « فكرة ناظمة » أخلاقية وسياسية لتفعيل هذه الممارسات الجديدة. وقد نجمت عن هذا التوجه فكرة « الحق في الفلسفة »[11]. والبعض يؤول هذه العبارة بوصفها تعبيرا عن حق واستحقاق (الحق في) مفضلين الحديث عن « الحق في التفلسف » لأن ذلك يعني الرجوع إلى الجيل الأول من حقوق الإنسان من جهة، كما يعني التأكيد أكثر على فعل التفلسف من جهة ثانية.

في أن المسألة نفسية : هل قابلية الأطفال للتربية الفلسفية ممكنة نفسيا ؟

إذا اعتبرنا أن الفلسفة من أجل الأطفال مستحبة أخلاقيا وأنها تتأسس سياسيا على حق، هو حق التفلسف، يبقى علينا أن نبين ما إذا كانت ممكنة من الناحية النفسية. تفترض ممارسة الفلسفة مع الأطفال أنهم قادرون على تعلم التفلسف. غير أن اعتراضا أول كثيرا ما يتكرر في وجه الفلسفة من أجل الأطفال واضعا هذا الافتراض موضع تساؤل، مؤداه أن هذا التعليم قد يكون مستحيلا بسبب ضعف النمو المعرفي للأطفال. فالطفولة لا تقبل في الواقع تربية فلسفية لأسباب نفسية تكوينية. ذلك أن الأطفال لا يستطيعون القيام باستدلالات منطقية ما داموا لم يبلغوا بعد من نموهم المرحلة المنطقية الصورية (من 10 إلى 12 سنة) كما حددها مثلا عالم النفس السويسري بياجي Piaget. وقد استند ليبمان Lipman إلى مراحل النمو تلك ذاتها، كما حددها بياجي، لكتابة « روايات فلسفية » تطابق كل مرحلة من مراحل عمر الأطفال. فضلا عن ذلك فإن عددا من الباحثين في علم النفس التطوري[12] Développemental يعترضون اليوم على بعض النتائج التي توصل إليها بياجي Piaget، فهم يرون أن الإمكانيات المعرفية للأطفال قد تكون أكثر تبكيرا مما نظن، خاصة حين لا تتم التمارين في المختبر حيث ينجز الطفل اختبارات الذكاء مع الباحث، بل حين يجابه الأطفال أقرانهم

11 عنوان مؤلف الفيلسوف الفرنسي جاك دريدا Derrida Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique -Paris, Verdier, 1997

12 مثل عالم النفس الكندي Bandura Albert.

خلال وضعية واقعية داخل الفصل حيث يرصد الباحثون في علوم اللغة أو النفس أو الاجتماع أو تعليمية الفلسفة « كفايات استدلالية » أو « خبرات صغرى » عند تحليلهم لنقاشات الأطفال المستنسخة في الفصل، وهي كفايات تظهر في مراحل مبكرة من الطفولة وترجع إلى « التوجه الحجاجي » للغة.

يحيل اعتراض ثان على كون الأطفال لا يتوفرون على المعرفة الضرورية للتأمل وأنه لا يمكن أن نكون متخصصين في فلسفة العلم دون أن نمتلك معارف علمية وأن التفكير هو العودة إلى المعارف التي نتوفر عليها لفهم مسار تكونها ولتقييم درجة ملاءمتها ومداها. « إن طائر المينرفا لا يحلق إلا عند حلول الليل » كما يقول هيجل Hegel، فالتفلسف لا يتم إذن إلا بعد تكون المعارف. ذاك ما يجعل الفلسفة تحتل مكانها في نهاية مسلك التعليم الثانوي أو في التعليم العالي.

والحال أن هذه الحجة لا تعير اهتماما، حسب الموالين للفلسفة من أجل الأطفال، للخطوات العلمية التي ينم إرساؤها منذ الابتدائي والتي يمكن للأطفال أن يفكروا فيها بمساعدة المعلم، خاصة حين يتعلق الأمر بمناهج فاعلة تشتغل على سيرورات وليس على نتائج علمية موجهة للحفظ والتذكر. وهذه الحجة تتحدث بالخصوص عن المعارف العلمية في حين أن الأطفال يهتمون قبل كل شيء بمشاكل وجودية وأنطولوجية وميتافيزيقية وأخلاقية يستطيعون التفكير فيها انطلاقا من تجارب حياتهم الفعلية.

في أن المسألة تتعلق بالإرادة : هل قابلية الأطفال للتربية الفلسفية هي مسلمة من أجل ممارسة، هل هي انفتاح على ممكنات ؟

رغم الجدل القائم حول قابلية الطفولة للتربية الفلسفية فإنه من المسلم به أن الفلسفة من أجل الأطفال لم تعد مسألة يمكن للمدرس أن يغض عنها الطرف بالمرة. فالطفل لم يعد مجرد موضوع تتناوله الفلسفة بل سيصبح، عند بعض الفلاسفة على الأقل، ذاتا تتوجه إليها الفلسفة.

غالبا ما يلجأ علم النفس الاجتماعي وعلوم التربية إلى فكرة « أثر بيجماليون ». فحظوظ التلميذ في الفشل تتضاعف كلما كان معلموه يعتقدون أنه عاجز، بينما تزداد حظوظ نجاحه كلما آمن معلموه بذلك.[13] والسبب في ذلك على الخصوص أن التلميذ الذي نثق فيه تزداد ثقته في نفسه وتقديره لها من جهة، وأن المدرس من جهة ثانية يجتهد تربويا كي يتحقق أمله في التلميذ. وفي هذا السياق نفسه، طالما لم نفتح داخل الفصل فضاء للحديث العفوي الذي يتيح انبثاق الأسئلة الوجودية وصياغتها فلن تجد تلك الأسئلة تعبيرها أبدا. وطالما لا تنظم النقاشات داخل الفصل فلن يحسن التلاميذ النقاش، لأن النقاش ببساطة أمر نتعلمه. وطالما لا نقترح على التلاميذ جماعة للبحث فلن يتعلموا كيف يسائلون ويعرفون ويحاجون بعضهم لأنهم لاقوا خلافا في الرأي، إلخ. وهكذا، طالما لا نثق في قدرة التلاميذ على التفلسف فلن يظهروا استعدادا للقيام بذلك، وذلك بكل بساطة لأن المدرس لم يخلق أي شرط نفسي مثل الثقة في الجماعة، أو تربوي من قبيل البحث المشترك، أو تعليمي مثل المقصد الفلسفي القائم على صرامة المتطلبات الفكرية عند النقاش.

أن نسلم بفكرة قابلية الطفولة للتربية الفلسفية، أي أن نقبل ذلك دون دليل في البداية، وأن نلاحظ ما يحصل حين نوفر الشروط اللازمة لكي يحصل التفكير المتأمل لذاته، هو موقف تجريبي مهم وواعد على المستوى الأخلاقي لأنه يضع في الطفل ثقة من حيث إمكاناته التأملية، وهي ثقة تقوي « منطقة نموه المجاورة » zone proximale de developpement على حد تعبير عالم النفس الروسي Lev Vigotsky.

في أن المسألة تتعلق بتحديات : القابلية للتربية الفلسفية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو من فشل دراسي

من بين التحفظات الأكثر حدة التي يتم توجيهها بخصوص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو من الفشل الدراسي، التحفظ الذي يحيل على مشكل التحكم في اللغة لدى هؤلاء الأطفال. مفاد هذا الاعتراض أن التفكير لا يستقيم إن لم يستقم الكلام إذ لا تفكير بدون لغة، فالفكر يكون مركبا ومبنيا بحسب دقة اللغة. ويعتبر مشجعو الفلسفة من أجل الأطفال في هذا الصدد أن اللغة ليست سابقة زمنيا على الفكر بل إن الأمر يتعلق بنمو متزامن : فاللفظ ليس هو مصدر الفكرة (فهو أصلا مفهوم)، كما أن اللغة لا ترتدي أفكارا سابقة عنها (كيف يمكن صياغة الفكرة في هذه الحالة ؟). أن نتكلم يعني أننا حين نتلفظ نعبر عن العالم من خلال مقولات

[13] انظر التوسع في هذه النقطة في الجزء الثالث من هذا الفصل

فكرية، فالكلمة ليست هي الشيء. إنها تحيل على مرجع غير أنها بفعل تجريدها تشير أيضا إلى مفهوم. وهكذا يلاحظ ممارسو الفلسفة من أجل الأطفال أن التلميذ يبحث عن كلماته حين يريد التعبير عن فكرة، وهي كلمات تصبح وظيفية بالنسبة إلى تفكيره. هكذا يمكن أن يتحسن تفكيره باشتغاله على اللغة، غير أنه بإمكان اللغة بدورها أن تتحسن بالاشتغال على التفكير. ولما كان البحث المشترك يتم شفويا أساسا فإنه يتيح للأطفال تعلم التفكير من خلال النقاش. وهذا من شأنه أن يتيح للأطفال الشروع في التفكير وإن كانوا لا يحسنون القراءة والكتابة بعد، كما أن استعمال الخطاب الشفوي والتبادل اللفظي يمكن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة، من التعبير عن أفكار واضحة كانوا سيجدون صعوبات جمة في التعبير عنها كتابة. وهي فرصة لهؤلاء الأطفال كي يستخدموا سجلا لغويا لا يعوق تبليغ فكرهم بل، على العكس من ذلك، يساعده على التبلور من خلال الاحتكاك الحي مع الآخرين.

ثمة اعتراض آخر على الفلسفة من أجل الأطفال الذين يعانون من صعوبات، مفاده أن هؤلاء هم بالضبط من يقاوم التفكير المجرد ويحتاج إلى أمور ملموسة. غير أننا نلاحظ أن هذه الممارسات تحقق تقدما مهما مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو من فشل دراسي. وفيما يلي بعض التفسيرات لذلك. فالتلميذ الذي يوجد في حالة فشل دراسي غالبا ما يعيش مشاكل في وسطه العائلي والاجتماعي، كما تعكس له المدرسة فضلا عن ذلك صورة سيئة عن نفسه. وهذا ما يفسر رد فعله المتمثل إما في الانطواء الصامت حتى ينساه الآخرون، وإما في الاستفزاز، ساعيا إلى إثارة الاهتمام بحثا عن الاعتراف بوجوده. يتميز هذا التلميذ بحساسيته المفرطة إزاء المشكلات الوجودية وباستعداده لدخول ممكن في حركية تبادلية حول الأسئلة التي تطرحها عليه الحياة شريطة أن يوفر المدرس بعض الشروط لذلك، كأن ينصت إليه عندما يتكلم ويشجعه على التعبير ويثمن ما يأتي به ويثق به، الخ. هكذا يستطيع التلميذ من خلال نشاط تأملي أن يسترجع تقديره لذاته ما دام يعيش تجربة كونه كائنا مفكرا لا شخصا قاصرا. تلك سيرورة إصلاح نرجسي يضمد خلالها الفكر الجرح الذي يجعل الطفل يعيش ذاته وكأنها لا قيمة لها، وسيرورة يعيد فيها الطفل تعلم علاقة أكثر طمأنينة مع الآخرين وأكثر هدوءا مع الجماعة. ستنمو لدى التلميذ لغة داخلية تقع بين الانفعال والقيام بالفعل أي بالشتيمة أو بالضربة التي تصدر دون تفكير. هذه اللغة الداخلية « الشفوية الباطنية » كما يسميها عالم النفس جاك ليفين Jacques Lévine[14]، هي التي تفتح الطريق أمام التفكير المتأمل لذاته، أي اكتشاف المرء لما في التفكير من لذة وكرامة مع ما يصاحب ذلك من شعور بالرضى، ذلك الاكتشاف الذي يجعل التلميذ ينهض من حالة الفشل التي يكون فيها.

في أن المسألة تتعلق بالمقاربة : المنهجية التربوية ومنهج التعليم

إذا تبنينا الفلسفة من أجل الأطفال سيطرح علينا سؤال متعلق بالمنهجية التربوية : كيف نصل إلى هذا الهدف ؟ أي خطوات، أي مناهج، أي أدوات وأي دعامات، إلخ.. ؟ كيف يمكن إضفاء الطابع التعليمي على هذا النشاط وتحويله إلى نشاط قابل للتعليم من طرف المدرسين وقابل للامتلاك من طرف التلاميذ ؟

تخترق سؤال تعليمية الفلسفة نقاشات وآراء متضاربة، فبعض مفتشي الفلسفة أو ممثلي جمعيات التعليم الفلسفي في فرنسا مثلا يرون أن الفلسفة هي « علم تعليمي في حد ذاتها » لأنها تمثل تفتحا للفكر بفعل حركيتها الخاصة. إننا نتعلم الفلسفة بالاستماع إلى درس أو من خلال قراءة فيلسوف، وهما عمليتان تساعداننا على الدخول إلى عالم الفكر ذاته من خلال حركة تفكير تتم بالفعل. أن ننخرط مستمعين كنا أم قارئين في هذا البسط النظري للمفهوم داخل الدرس أو داخل النص، فذلك يعني أننا سلكنا طريقنا بكيفية فلسفية منجذبين إلى التفكير الذي يقوم به المدرس أو الأستاذ أو الفيلسوف الكبير وحسب. يحيل هذا التصور على نموذج تلقيني للتعلم يفترض مسبقا في المدرس جاذبية وعلاقة من قبيل العلاقة بين الشيخ والطالب، كما يفترض تلميذا مولعا بالفلسفة ومصرا على تعلمها ومتنبها لها، إلخ. لكن كيف سيكون الأمر داخل تعليم ديمقراطي موجه للجمهور، حين تتوجه الفلسفة للجميع وحين يكون المدرس أستاذا، أي محترفا للمنهجية التربوية وليس فيلسوفا فحسب ؟ ماذا لو كان على التعليم إثارة اهتمام تلاميذ غير مقتنعين

[14] انظر بصدد هذه النقطة التوسع الوارد في الجزء الثالث من هذا الفصل

بالضرورة وللوهلة الأولى بأهميته النظرية والعملية، أولئك التلاميذ الذين لا يشاطرون المدرسة ومعلميها بالضرورة نفس المعايير الثقافية والعملية، خاصة حين ينحدرون من الطبقات الشعبية ؟ من هنا ظهر حديثا توجه لتعليم الفلسفة يتميز في الآن نفسه بانسجام أكبر مع دمقرطة التعليم الفلسفي ومع الأبحاث العلمية المتعلقة بسيرورة التعليم والتعلم. ويهتم هذا المنهج التعليمي بالتلميذ بصفته فيلسوفا متعلما وبطرائق التعلم لديه وصعوباته أكثر مما يهتم بالمدرس وبمعارفه وبطرق عرضها. كما يتناول بالتفكير الكيفية التي من شأنها أن تمكن المدرس بتكوينه الفلسفي والتعليمي من مساعدة التلاميذ على تجاوز العوائق خاصة عائق اليقينيات المزعومة التي تتولد لديهم من آرائهم. يتعلق الأمر إذن بمنهج لتعلم الفلسفة أكثر منه بتدريس للفلسفة.

في أن المسألة تتعلق بنمط تعلم التفلسف : هل النقاش هو السبيل الأمثل

يتجه عدد من ممارسات الفلسفة مع الأطفال إلى النقاش بين الأقران. وعندما نتساءل حول هيمنة هذا الشكل سواء على أرض الواقع أو من حيث المبدأ، نلاحظ عبر العالم أن الشكل القائم على النقاش هو الأكثر انتشارا، على عكس الشكل المؤسسي خاصة في الثانوي والعالي حيث يهيمن الدرس الإلقائي على نحو واسع. هل هو شكل عرضي سببه ظواهر خارجة عن المادة الدراسية، ذات طبيعة تاريخية واجتماعية ونفسية، أم أنه محايث للفلسفة مرتبط بالمادة ذاتها ؟ هل يشكل « البحث المشترك » و« النقاش ذو المقصد الفلسفي » منهجين لتعلم التفلسف من بين مناهج أخرى أم هل هما منهجان يبرزان على نحو نموذجي النمو التكويني التطوري الذي يعرفه التفكير المتأمل لذاته حيث تكون المواجهة مع الغيرية المجسدة شرط المواجهة مع الذات أي مع « الذات بصفتها آخر » (بول ريكور Ricoeur)، وشرط « حوار النفس مع ذاتها » (أفلاطون).

يشكل أساس الشكل القائم على النقاش ومشروعيته موضوعا لانتقادات بعضها حاد، إذ يمكن أن يعتبر الخطاب الشفوي ثانويا في تعليم الفلسفة في مقابل الطابع الكتابي للنصوص أو الإنشاء. وغالبا ما يعتبر النقاش داخل الفصل منهجية تربوية سطحية ويعتبر درس الأستاذ هو الطريقة الجادة. يصدر ليفين Levine بعض التحفظات من وجهة علم النفس التطوري بقوله إن النقاش السابق لأوانه لن يترك للطفل وقتا كافيا لكي يبلور تفكيره الباطني الخاص نظرا لانشغاله بالرد على آراء الآخرين. وقد يؤدي الضغط المفهومي أو الحجاجي للنقاش ذي المقصد الفلسفي إلى قطع الطريق على الشرط المسبق الذي ينص على أن التلميذ ينبغي أن يعيش تجربة الشعور بنفسه كذات مفكرة. ولا يكفي من جهة أخرى أن يكون النقاش ديمقراطيا لكي يعلم التفلسف. فلكي يكون النقاش مكونا من الناحية الفلسفية، ينبغي له أن يجمع الشروط التي تضفي الشرعية على استدعائه في تعليم الفلسفة. وقد يكون من بين هذه المطالب وجود بحث جماعي تعاوني يستلزم أخلاقا نقاشية ضمن « فعل تواصلي » (هابرماس Habermas) وسعي فعلي إلى الحقيقة، وتفعيل لسيرورات فكرية عقلية.

تعتبر الردود على هذه الانتقادات أن النقاش، الذي لا ينبغي إضفاء الإطلاقية عليه، هو شكل من الأشكال الممكنة الملائمة بشكل خاصة لأطفال أو تلاميذ يوجدون في وضعية صعبة. ويفهم النقاش هنا بصفته صيرورة تفاعلية داخل مجموعة، وبصفته تبادلا كلاميا يتم عن كثب حول موضوع محدد يوضع تحت المسؤولية الفكرية للمدرس. يمكن أن يكون لهذا النقاش مقصد فلسفي من جهة عدة أبعاد غالبا ما تكون متداخلة تداخلا وثيقا. من بين هذه الأبعاد طبيعة الموضوع المقارب ذاتها، الذي غالبا ما يصاغ عبر أسئلة، والصيغة الوجودية التي سينخرط التلاميذ من خلالها داخل هذه المساءلة، والمعالجة العقلية وليس الشعورية، العاطفية أو الحدسية فحسب، التي سيحاولون من خلالها حل تلك المشكلات ثم الأخلاق التواصلية المتعلقة بالتبادلات والتي تقوم على منهج تعاوني يهدف إلى فك لغز إنساني.

2. مسألة دور المعلم

أي درجة من درجات التوجيه

كثيرا ما تناقش مسألة دور المعلم بين الممارسين والمكونين والباحثين. وهناك بهذا الصدد عدة اتجاهات : الطريقة التوجيهية المفرطة لدى صاحب المنهج السقراطي التوليدي الذي يطلب من الأطفال الإجابة عن أسئلته وأن يجيب بعضهم البعض (Oscar Brénifier)[15]، والطريقة التوجيهية التي لا ترمي بالدرجة الأولى إلى خلق تفاعل بل تتغيى الدقة (Anne Lalanne)[16]، والاتفاق الذي يجعل الأطفال يتكلمون بحضور المدرس الصامت دون التفاعل فيما بينهم، والذي لا يبتغي النقاش بل بناء هوية الطفل بوصفه ذاتا مفكرة (Jacques Lévine)[17]، والسيرورة التي يتفاعل خلالها الأطفال شيئا فشيئا بالتواري المتزايد للمتدخل حيث يكون الهدف هو الحوار بين الأقران (Jean François Chazerans)[18]، وأخيرا المنهج الذي يرسم هدفا أساسيا هو الديمقراطية والذي يدور فيه النقاش داخل إطار التربوية المؤسسية من خلال أدوار أكثر دقة تناط بالتلاميذ (ماتيوليبمان).

هل ينبغي التدخل في الجوهر أم لا ؟

يرى النموذج التقليدي للتعليم الفلسفي، حيث يتم الإلحاح على منطق التدريس والتبليغ تتعلق تدخلات المدرس بالجوهر أساسا أي بمضامين فلسفية. ويتعلق الأمر بدروس حول الاتجاهات الفلسفية ومختلف المذاهب و/أو حول تاريخ الفلسفة، أو عرض تفكير المدرس ذاته أمام التلاميذ بغاية منحهم مثالا لفكر حي، أو شرح نصوص مقترحة الغاية منها بيان نماذج براديغمية لأنساق فكرية كبرى، إلخ.. ويتعلق الأمر أيضا بتبليغ مشكلات وشرح الأسباب التي جعلت هذا الفيلسوف أو ذاك يقترح حلا معينا، والغاية من ذلك هي جعل التلاميذ يمتلكون معالم ويشرعون في التفكير انطلاقا من ذاتهم.

لكن حين يتعلق الأمر بأطفال صغار لا يستطيعون فهم درس مذهبي أو نصوص فلسفية كبرى، فإن الفلسفة من أجل الأطفال تختار براديغما أكثر إشكالا وأقل مذهبية وذلك بتوسيع أكبر لمنطق التعلم. ويتعلق الأمر أكثر بثقافة للتساؤل وليس بثقافة للجواب تتيح للتلاميذ التساؤل والبحث في إطار مسعى تأملي. من هنا فإنه لا ينبغي على المدرس أن يوقف النقاش الجاري بشكل مبكر باقتراح أجوبة أو بالأحرى باقتراح جواب قد يضع حدا لبحث فردي وجماعي لمجموعة الفصل الدراسي. يلتقي ممارسو الفلسفة الموجهة للأطفال في مبدأ مفاده ترك مجال الأجوبة مفتوحا بالنسبة للأسئلة المطروحة، من أجل المحافظة على حسن استكشاف الأجوبة الممكنة. وفي الواقع فإن ذلك هو التوجه السقراطي في محاورة المأدبة لأفلاطون[19] : فحين كان ألقبيادس الجميل مستعدا لمنح جسده لسقراط السيليني مقابل الحكمة التي ظن الأول أن هذا الأخير يملكها، توارى سقراط ووجه ألسيبياد Alcibiade إلى أغاتون Agathon لأنه يعرف أنه لا يعرف (« لا أعرف إلا شيئا واحدا هو أني لا أعرف شيئا »). كيف يمكن إذن تبليغ لا معرفة فلسفية إن لم يكن بالاستمرار في مداولتها على شكل رغبة[20] ؟ يستدعي ذلك من المدرس خاصيتين : من جهة، التواضع فيما يخص امتلاك الحقيقة، فالمدرس يقدم ذاته كباحث أمام ألغاز الشرط الإنساني، ومن ثمة يتميز بحب الاطلاع إزاء أجوبة التلاميذ ذاتهم. ومن جهة ثانية فإن المطلب الذي يجعل الرغبة في الحقيقة موضوعا له، والذي يتميز بوضع « نقاشي » لكل ما يتم تداوله، وباستهداف حقيقة يتم البحث عنها جماعيا، يعطي بهذه الكيفية للمعرفة المبتغاة، وضعا تعاونيا ولا دوغمائيا في الآن نفسه، مبنيا على التدرج بكيفية مشتركة بواسطة الاشتغال النقدي على الآراء (doxa) أثناء الحديث.

ويدافع بعض المفكرين من جهة أخرى عن أن المدرس يستطيع أن يتدخل، لكن تحت طائلة احترام بعض الشروط. ذلك أنه وإن كان هناك لا تساوق في المعرفة بين المدرس والتلميذ فإن هناك تكافؤا من جهة العلاقة المثقلة بالرغبة في الحقيقة. لن يعقل في هذه الحالة تملص المدرس من لزوم التخاطب الخاص بالأخلاق التواصلية. بينما تعتبر وجهة نظر أخرى أن شاغل المدرس ينبغي أن يكون هو تنميط بل تعديل تدخلاته، بمعنى عدم اقتراحها مباشرة كما لو كانت أفكاره الخاصة لكي لا تظهر وكأنها وسيلة للضغط في

15 أنظر الجزء III من هذا الفصل

16 نفس المصدر.

17 نفس المصدر

18 http://pratiquesphilo.fr

19 Platon, Le Banquet. Paris Flammarion (Poche), 1999

20 في نفس سياق تأويل Jacques Lacan المحلل النفساني الفرنسي، نرى أن « المدرس الجاهل » الذي يرفض ملأ فراغ الجهل، هو من يغذي الرغبة في الفلسفة. فهو لا يبحث إذن ولا ينتظر، داخل منهجية تعلم التفلسف، « الجواب الجديد » من طرف التلميذ، ذلك أنه لو كان على هذا الحال فإن التلميذ سيكون في وضع « الرغبة في جواب المدرس الجيد » وليس في وضع رغبته ذاتها التي تشكل شرط التفكير اعتمادا على الذات.

العمق على تفكير التلاميذ.

تتنقل الإشكالية إذن بين موقف تدخل المدرس في

3. مسألة تكوين المدرسين

تكمن مفارقة تجديد الفلسفة الموجهة للأطفال، ولأنها بالذات تجديد، في التكوين الضعيف لمدرسي الابتدائي. والواقع أن أمر التكوين غير المؤسسي ترك للمتطوعين وللعرض في القطاع الخاص بل للعرض في المجال الجمعوي.

هل ينبغي القيام بتكوين مجمعي أكاديمي في الفلسفة ؟

غالبا ما يقوم التكوين الكلاسيكي على معارف تتعلق بالمذاهب الفلسفية الكبرى التي تتناثر داخل تاريخ الفلسفة الغربية. وإذا ما انطلقنا من النماذج الفلسفية المذهبية أو التاريخية فإنه نادرا ما نجد نموذجا مؤشكلا يركز على المشكلات الفلسفية ويعلم التلاميذ كيفية صياغتها ومواجهتها. إن هذا التوجه الأخير هو الأكثر اقترابا من النماذج التي تلهم الفلسفة الموجهة للأطفال غير أنه يشكل أقلية. فمع مدرسين لا تكوين لهم أو لم يعرفوا الفلسفة سوى أثناء الدراسة في الثانوي، فإن أول فكرة تطرح نفسها هي مدهم بتكوين أكاديمي كلاسيكي (المذاهب والنصوص والأعمال الفلسفية). ويتعلق الأمر هنا أساسا بتبليغ مضمون وأفكار وتراث. غير أن لهذه التربوية حدودا لأن امتلاك المعارف لا يكفي لتأسيس كفايات. يتعلق الأمر إذن بتعلم المدرس التفلسف لا الفلسفة فحسب، حتى يتسنى له بدوره تعليمه للأطفال. إن ما يطرح على المدرسين والأطفال معا هو المسألة المنهجية لتعلم التفلسف برمتها.

هل التكوين الأكاديمي أمر لا محيد عنه ؟ ثمة نقاش حول هذه النقطة، فالبعض يرى إن المهم هو التحكم في سلوك البحث المشترك (ليبمان Lipman) بله وحتى عموديا إتاحة الفرصة للطفل لكي يبلور موقفا تأمليا (ليفين Levine). ويتساءل البعض حول طبيعة التكوين الأكاديمي ذاته، بما أن الأمر لا يتعلق بتعليم الأطفال مؤلفين وفلاسفة بل يتعلق بتفتح تفكيرهم التأملي. ويستمر النقاش بين من يؤكد أنه لا يمكن تعلم التفلسف دون فلاسفة، فيؤخرون بذلك سن الجوهر، وموقف التدخل المعدل الذي يسمح لنفسه بالتعبير عن وجهة نظر دون أن يحل مع ذلك محل تفكير التلميذ.

التفلسف، ومن يرى أن تعلم التفلسف هو أولا إتاحة الفرصة لانبثاق التساؤل ومساعدة هذا التساؤل على التعبير عن نفسه، ثم مرافقته لكي يشتغل على نفسه ففي إطار « جماعة مفكرة ».

هل ينبغي القيام بتكوين تعليمي في المهارة العملية الخاصة بالتفلسف ؟

تقوم مهنة التدريس على معرفة كيفية التعلم، مما يستدعي كفايات تربوية وتعليمية يتوجب اكتسابها. ويرفض بعض الفلاسفة هذه الفكرة معتبرين أنه يكفي امتلاك المعرفة لاكتساب القدرة على التعليم (عرض المعارف)، ولذا فإن التكوين الأكاديمي هو في الآن نفسه ضروري وكاف، وما عداه ليس إلا نزعة تربوية مفرطة، أو تشويها للتعليم الفلسفي من طرف علوم التربية. ويرى البعض الآخر إن هذه المسألة مركزية إذ يعتبرون أن الهوية المهنية لمدرس الفلسفة الموجهة للأطفال تمتلك طبيعة مزدوجة، فهي طبيعة فلسفية بما أن الأمر يتعلق بتعليم كيفية التفلسف، وطبيعة تربوية حيث يتعلق الأمر بتعليم التفلسف. ويستمر النقاش هنا أيضا لأن مسألة الكفايات تطرح على مستويين، فهي تتوقف، من جهة، على تصور للتفلسف ولتعلم التفلسف وللطفولة وإمكاناتها المعرفية وكذا دور المدرس وخاصة علاقته مع خطاب التلاميذ. وتتوقف من جهة أخرى على المناهج التي يراد تطبيقها : الشفوي و/أو الكتابي، مآزق أخلاقية، مجموعة البحث، النقاش ذو المقصد الديمقراطي والفلسفي في الآن نفسه، الحوار السقراطي، المحادثة الفلسفية الجماعية، الخ.[21]

هل ينبغي القيام بتكوين تربوي موضوعه النقاش ؟

يعترض البعض على إمكانية تعليم التفلسف بالنقاش. يبرز هذا التحفظ بالأساس صعوبة نقاش يشارك فيه الكثير من التلاميذ وبالأحرى تلاميذ جد مشتتين، كما يبرز هذا التحفظ ضحالة الشفوي مقارنة مع التفكير المكتوب. يجيب

[21] مثال : إذا عرفنا تعليميا التفلسف بإنجاز سيرورات للتفكير متفصلة فيما بينها بغاية التفكير في الواقع، فإنه على المدرس أن يعلم التلاميذ صياغة الإشكاليات والمفاهيم والحجاج. وإذا تبنينا تصورا إدراكيا للتعلم فإنه يستوجب علينا حينئذ الاشتغال أولا على آراء التلاميذ بوصفها تمثلات للعالم. وإذا كنا نتوفر على تصور بنائي فإنه سيتم التأكيد على الطريقة التي ينبني بها التلاميذ من خلال مسار شخصي وتصور أكثر تعقيدا للمشكل. وإذا اخترنا تصورا اجتماعيا وبنائيا فإننا سننظم وضعيات تواجه فيها آراء التلاميذ آراء غيرهم وخاصة آراء أقرانهم (في النقاش مثلا)، الخ.

البعض الآخر أن هذه الملاحظة الدقيقة للصعوبات التي تعترض التعلم بالفعل، هي ملاحظة مفيدة من حيث كونها تعدد العوائق التي ينبغي تجاوزها في أفق تعلمي. ففي كون التلاميذ لا يستمعون إلى بعضهم البعض تحديدا، سبب لتعليمهم أخلاقا تواصلية، ولأنهم ينغلقون بشكل عفوي داخل أمثلة خلال تبادلاتهم الكلامية، ينبغي بالضبط تعليمهم البحث عن المحمولات المشتركة الخاصة بالمفهوم الذي تشكل الأمثلة استشهادا عليه. إن الهدف المنشود هو تحديدا تعليم التفلسف بالنقاش وداخل النقاش.

إن تسيير نقاش ذي مقصد فلسفي ليس أمرا بديهيا لأن هناك سمتين متداخلتين في الواقع لكل منهما مع ذلك طبيعة مختلفة فهناك الإشكالية العامة المتعلقة بتدبير نقاش ما، وهي من طراز تربوي، والإشكالية التي تمنح مقصدا فلسفيا لهذا النقاش، وهي أكثر تعليمية. وفي نفس السياق فإن تنشيط نقاش ما ليس بالأمر البديهي لأن الأمر يتطلب تدبير فعاليات جماعية للعمل على تيسير إنتاجها وفي نفس الآن تنظيمها نفسيا واجتماعيا.

تعطي الممارسة الاجتماعية للديمقراطية مبادئ منظمة من أجل تشييد فضاء عمومي مدرسي للنقاش، من ذلك توفير حق التعبير لكل تلميذ وخاصة للأقلية، وتوفير إمكانيات للتصرف في عدد المتدخلين بواسطة إبراءات تنظم تداول الكلام (وهي وظيفة رئيس الجلسة حيث يسير النقاش بشكل يجعل تلميذا واحدا يتدخل تبعا لنظام معين وفي نفس الوقت مع احترام تدخله وإعطاء الأولية لمن كان أقل حظا في التعبير عن نفسه) وكذلك إمكانيات المحافظة على آثار للعمل الجماعي من خلال وظيفة أمين الجلسة مثلا. تتيح هذه الآليات تعلم نقاش من الصنف الديموقراطي ملائم لتبادلات جماعية ذات طبيعة فكرية، وتكمن كفاءة المدرس هنا في القدرة على مأسسة هذه الوظائف والقواعد وإرساء هذه الآليات التي تفهم وظيفتها من طرف التلاميذ، بل يمكن أن يساهموا في بنائها داخل الفصل. غير أن المقصد الفلسفي يعطي توجها خاصا لهذه التبادلات إذ تتحول فيها الجماعة إلى مثقف جماعي أو جماعة للبحث. ذلك أنه يشتغل على أسئلة التلاميذ التي تعتبر الألغاز الكبرى المطروحة على الوضع الإنساني.

لا يتعلق الأمر بالإقناع، أو بالتغلب على أو بالصراع (ضد)، بل بالبحث (مع)، وبالبحث عن علاقات المعنى لا عن علاقات القوة، ففي علاقات المعنى يكون الغير شريكا ضروريا يساعد على رؤية أفضل، لا خصما. وللتلميذ الحق في التعبير عن رأيه (doxologie) مع أن يطلب منه مقابل ذلك أن يدعمه بحجج عقلية. فكل اعتراض يجب أن يعتبر بمثابة هدية فكرية، لا عدوانا تجاه شخصه. ومن ثمة فإن كفاءة المدرس تكمن في العناية بأخلاق تواصلية وبمطلب فكري دقيق والعناية بثقافة السؤال والبحث الجماعي وبدقة المسلك. تلك هي الكفايات التي ينبغي على التكوين أن ينميها. لذا فإننا غالبا ما نصادف نمطا من أنماط التكوين يتمثل في جعل المدرسين يعيشون نفس الوضعيات التي سيقترحونها على تلاميذهم (مبدأ التناظر) لكي يفهموا الغاية التكوينية ويشعروا بمنطقها التكويني وبالصعوبات التي يواجهونها والاستراتيجيات الهادفة إلى تجاوزها. من هنا تنشأ قيمة المرحلة مابعد المعرفية التي تلي النقاشات والتي تتمثل في التعبير الشفوي على الانفعالات المحسوسة، وفي التوعية بسيرورات الفكر المنجزة، وفي تحليل اشتغال الآليات.

4. مسألة التجديد : تشجيع، تجريب أم مأسسة ؟

تتعلق أحدى الأسئلة الملحة التي تحرك بطريقة حية الفلسفة الموجهة للأطفال بإمكانية الانتقال من التجديد إلى التجريب الرسمي بل إلى مأسسة الممارسات الجديدة هاته. وبصيغ أخرى، الانتقال من وضع مؤسِّس لتجديد ما إلى وضع مؤسَس متعلق بإصلاح منظومة تربوية. إن المأسسة ذات قيمة كبرى وهي الطريق التي ارتادها أو سيرتادها عدد من البلدان. تلك هي الفائدة المرتبطة بالطابع الإجباري للمدرسة الابتدائية، فهناك يستطيع كل الأطفال إيجاد مكان يطرحون فيه أسئلتهم الرئيسية، ويستطيعون ملامسة مبكرة للفكر الفلسفي، واكتساب فكر شاغله البحث ودافعه حس البحث عن الحقيقة والرغبة في الوصول إليها، وهناك أيضا يستطيعون اكتساب الأدوات النقدية الضرورية كأفراد لكي يفهموا ويواجهوا الحياة وكمواطنين بغاية تنمية الحوار

الجماعي وتعزيز الديموقراطية ومقاومة الدعايات الكاذبة. فبدل ترك التجديد لمبادرة الفاعلين المحليين وإرادتهم وهو ما قد يحرم عددا كبيرا من التلاميذ من تكوين متين، فإن تعميم هذه الممارسات قد يساهم في إرساء ثقافة نقدية ومبدعة مشتركة. إن ظهور مادة جديدة في التعليم الابتدائي قد يرغم المؤسسة أيضا على إدماج التكوين داخل النظام التربوي، عموديا داخل التكوين الأساسي وأفقيا خلال التكوين المستمر، وهو تكوين للمدرسين على هذه الممارسات منسجم منطقيا مع الأهداف التي تتوخاها البرامج. وفي هذا الصدد فإن بعض الموالين المنخرطين في هذه الممارسات يفضلون مع ذلك تشجيعا رسميا لهذا التجديد عوض تعميم داخل المنظومة. ويسجل هؤلاء طابع « الأمر المتناقض» لمؤسسة سترغم على التفكير انطلاقا من الذات في حين أن ذلك يعود إلى حرية الذات ! ويتخوفون من كون إصلاح مفروض من فوق قد يلقى مقاومة كبرى وأن تطبيقا لهذه الممارسات قد يحل محل تعدد موفق حاليا يدعمه حماس بعض المدرسين ويستند إلى اهتمام الأطفال بنشاط غير ممدرس نسبيا.

إن من شأن كل تجديد أن يزعزع المنظومات وأن يثير التفكير. تلك حالة الفلسفة الموجهة للأطفال التي تنشئ قطيعة في الآن نفسه مع بعض التقاليد السامية في تاريخ التعليم الفلسفي ومع عادات ثقافة التدريس بالابتدائي. إن تعليم التفلسف للأطفال هو ممارسة بل فكرة جديدة في تاريخ الإنسانية. وهذه الفكرة التي ظهرت مؤخرا في نهاية القرن العشرين منذ خمس وثلاثين سنة، يعود أصلها إلى عدد من التيارات الأساسية المتقاربة كبروز تجديد في التصور الديموقراطي في العالم خلال القرن الثامن عشر، مع الحق في التعبير ومع فكرة فضاء النقاش العمومي ومثل الانعطاف الذي بلوره تصور الطفولة مع روسو Rousseau والذي سيؤول إلى المعاهدة المتعلقة بحقوق الطفل في القرن العشرين وهناك أيضا الظهور المتدرج لتيار بيداغوجية التربية الجديدة ونموه طوال القرن العشرين والذي سيعلي من شأن المناهج الفاعلة في التعليم الابتدائي في قطيعة مع المناهج التقليدية، وكذلك البحث العلمي في التربية الذي أفضى إلى معرفة أفضل لسيرورات التعليم والتعلم، والذي يتضمن بالخصوص النظريات المعرفية الاجتماعية–البنائية الخاصة بتعليم التلاميذ.

II. تشجيع الممارسات ذات المقصد الفلسفي في مستويي التعليم الأولي والابتدائي : توجهات العمل وسبله

عملت اليونسكو دوما على تقوية تدريس الفلسفة في العالم وعلى تشجيع إقامته حيث لا يوجد. وقد صيغت رسميا توصيات خاصة حول الفلسفة الموجهة للأطفال[22] في اجتماع الخبراء في شهر مارس 1998 الذي انعقد باليونسكو.

1. أية رهانات لأية قيم ؟

تنطوي الفلسفة من أجل الأطفال على رهانات تربوية وسياسية في الآن نفسه. ويعني الرهان هنا ما يتم ربحه بإنجاز ممارسة ما أو عدم إنجازها في علاقة مع بعض القيم أو المبادئ التي تؤسسها. ولقد تم تحديد ستة رهانات هامة.

التفكير اعتمادا على الذات

يكمن الرهان الأول في تنمية التأمل لدى الطفل وتنمية حسه النقدي وقدرته على التفكير اعتمادا على الذات. ومن الأكيد أن هذه القدرة يمكن اكتسابها بالتمرس العقلاني على المنهجية العلمية وعلى الدقة وإقامة الدليل. غير أنه فيما يتعلق بالأمر بالأسئلة الوجودية والسياسية والجمالية والأنطولوجية أو الميتافيزيقية فإن العلم في حد ذاته لا يستطيع الحسم فيها، لذا فإن التفكير اعتمادا على الذات يفترض مسارا يقوم على العودة إلى الذات تؤشكل وتمفهم وتحاج بشكل عقلاني : ذاك هو تعلم التفلسف.

التربية على مواطنة واعية

تعد البحث المشترك والنقاش ذو المقصد الفلسفي شكلين من أشكال الحوار. وبما أنه لا ديموقراطية بدون حوار فإن من شأن تعلم الحوار في المدرسة أن يضمن تربية على المواطنة الديموقراطية. من جهة أخرى فإن تنمية فكر نقدي مسألة أساسية داخل ديموقراطية تستند إلى الحق في التعبير على الآراء الشخصية ولو كانت تشكل أقلية، وتستند إلى مقابلة الأداء داخل فضاء عمومي للنقاش. إن قيمة تعلم التفكير اعتمادا على الذات في المدرسة يضمن حرية التفكير ودقة في الحكم جد مكونين للتلميذ باعتباره مواطن المستقبل. إن تعليم الحوار وتعليم التفلسف بواسطة الحوار الفكري شرطان لتربية على « مواطنة تأملية »، أي تربية عقل يواجه الآخرين مستنيرا بتفكير عقلي يسعى إلى الحقيقة، ذي متطلبات أخلاقية وفكرية ضمن حوار ديموقراطي. يكمن التحدي بالضبط في التقاء الطفولة والفلسفة والديموقراطية.

مساعدة الطفل على النمو

إن تعليم الفكر المنعكس على الذات هام لبناء شخصية الطفل والمراهق. إن التلميذ يعيش بهذه المناسبة تجربة تجعله يشعر بأنه كائن مفكر، مما يساعده على الدخول في دائرة الإنسانية والنمو داخلها. يقوم التلميذ أيضا بتجربة الجرأة على الكلام وعلى المخاطرة بآرائه والشعور بأنه يتم الاستماع إليه. وتلك هيئة تقوي لديه الاعتزاز بالذات. يستطيع الطفل كذلك أن يعيش خلال النقاش مع أنداده تجربة الخلاف النادرة، داخل التعايش السلمي وتجربة النزاع الاجتماعية المعرفية حول الأفكار، نزاع لا يتحول إلى خصام عاطفي بين الأشخاص – وتجربة الاستماع واحترام الاختلاف.

تيسير التحكم في اللغة وفي الخطاب الشفوي وفي الحوار بوصفه جنسا خاصا

إن أخذ الكلمة من أجل التفكير على شكل نقاش على الخصوص، ينمي القدرات اللغوية على مستوى الخطاب الشفوي من خلال التفاعلات الاجتماعية والثقافية الكلامية. تبدو اللغة في تناميها المشترك مع الفكر داخل نقاش ذي مقصد فلسفي، بمثابة أداة للفكر. حينما نشتغل على بلورة فكرنا فإننا نشتغل بالضرورة على حاجة اللغة للدقة.

مفهمة التفلسف

تؤدي ممارسة التأمل مع الأطفال، من وجهة نظر فلسفية، إلى إعادة تعريف للتفلسف وإلى مفهمة لبداياته ولطبيعته وشروطه. ففي فرنسا مثلا أدى الحفاظ على الإحالة إلى الفلسفة في تسمية هذا النشاط الجديد إلى تغذية نقاش بين الفلاسفة

[22] مقتطفات : « تبنى المشاركون على إثر الأعمال التوصيات التالية : نعترف ونشهد بأهمية الفلسفة بالنسبة للديموقراطية. تتوقف الطريقة التي ينبغي بواسطتها إدماج الفلسفة داخل التعليم، على مختلف الثقافات ومختلف الأنظمة التربوية والاختيارات التربوية الشخصية توصي بما يلي : (1) البحث عن معلومات تتعلق بمجموعات ومشاريع توجد في مختلف البلدان وتجميع تلك المعلومات بهدف جعل الأطفال يستأنسون بالأنشطة الفلسفية ؛ (2) تجميع هذه العناصر بغاية التعريف بها والمساعدة على التحليل الفلسفي والتربوي لهذه التجارب ؛ (3) تنمية الأنشطة الفلسفية مع الأطفال منذ المدرسة الابتدائية وطلب القيام بمناظرات تتيح مقارنة هذه التجارب والقيام بتأمل فلسفي بصددها ؛ (4) تشجيع حضور وتنمية وتوسيع الفلسفة داخل برامج التعليم الثانوي ؛ (5) تشجيع التكوين الفلسفي لمدرسي المدارس الابتدائية والثانوي. المصدر المذكور.

لمعرفة ما إذا كانت الفلسفة الموجهة للأطفال فلسفة فعلا، ما دام لا يمكن اعتبار كل تأمل فلسفيا بالضرورة، مما أدى إلى العودة إلى التعريف الحقيقي للفلسفة وللتفلسف.[23]

بناء تعليمية مكيفة للفلسفة

تجد تعليمية الفلسفة وتعلم التفلسف نفسها موضوع سؤال إذ لا يمكن تصور تدريس الفلسفة

2. أية مأسسة

تشجيع الجوانب الثقافية والثقافية المشتركة

ظهرت ممارسات الفلسفة من أجل الأطفال بشكل دال في لحظة تاريخية محددة خلال سنوات السبعينات في بلد محدد هو الولايات المتحدة الأمريكية وبمبادرة رجل مجدد هو ماتيو ليبمان Matthew Lipman. واتسعت فيما بعد هذه الممارسات في أنحاء العالم. إن هذا الأصل التاريخي والجغرافي قد أضفى على ذلك الظهور صبغة خاصة في إطار حقل محدد هو مادة الفلسفة، صبغة التجديد في سياق غربي. ولازال تاريخ الممارسات الفلسفية التي تمت مع الشباب في الماضي مهمة ينبغي إنجازها، ففي الغرب كان سقراط يتجاذب أطراف الحديث مع مراهقين مثل لوزيس Lysias، كما كان يتم تنظيم نقاشات خطابية ولاهوتية في مدارس القرون الوسطى. ويمكن الإحالة أيضا على ممارسة النقاشات في المعابد البوذية أو مزاولة الخطب الطويلة في إفريقيا، وهنا تطرح مسألة توسيع المنهج وإعادة إنتاجه وتكييفه، أيا ما كان هذا المنهج، وذلك أخذا بعين الاعتبار مفترضاته العلمية، والنفسية والتربوية والتعليمية والفلسفية والسياسية وغيرها. بالإضافة إلى ذلك وعلى غرار ما عرفه علم النفس المعرفي وعلم نفس الطفل وعلم النفس الاجتماعي والعلوم بصفة عامة من تقدم منذ خمس وعشرين سنة، فإنه يلزمنا أن نعترف بأن تعليمية المواد الدراسية عرفت بدورها تطورا ملموسا.

لا يتعلق الأمر إطلاقا بفرض نموذج ثقافي على شعوب أخرى أو على دول وثقافات أخرى، بل بالانطلاق من التوجهات الموقعة من طرف الدول في المعاهدات الدولية، من أجل تنمية ممارسات تربوية تسير في اتجاه ثقافة عقل نقدي وثقافة للحوار والسلم. ويكتسب مدلول التوصيات المقدمة هنا قدرة على التأقلم مع مختلف السياقات الثقافية ومع مختلف توجهات السياسة التربوية. وتبدو نظرية الاختلاط Hybridation في هذا الصدد واعدة لأنه تجدد فيما بين كونية مجردة ونزعة نسبية ثقافية، إشكالية كونية الحقوق مسلم بها مع تكييفها الملائم للثقافات المتعددة. هكذا، واعتبارا لتفاوت حضور الممارسات الفلسفية داخل المدرسة الابتدائية في العالم، فإنه سيكون من المناسب العمل على إرساء استراتيجية مرنة وجد متنوعة. ففي البلدان التي لا وجود فيها لهذه الممارسات فإن كل تجديد يسير في هذا الاتجاه يمكن تشجيعه وتطويره داخل جمعية من الجمعيات مثلا ؛ وبالإمكان القيام أيضا بتجارب داخل إطار النظام التربوي بواسطة وسائل خاصة كما أنه يمكن إضفاء الطابع المؤسسي على بعض الممارسات التي تعتبر مكونة للتلاميذ ومساهمة في النظام التربوي ذاته.

للأطفال على شكل دروس إلقائية يطلب خلالها من هؤلاء الاشتغال على نصوص كبرى أو تحرير إنشاءات فلسفية. إن أقصى ما يمكن القيام به هو تعليمهم التفلسف، وجعل تفكيرهم يتفتح على علاقتهم مع العالم ومع الغير ومع ذواتهم.

تشجيع التجديد داخل المؤسسة وخارجها

نادرا ما يضفى الطابع المؤسسي على الممارسات ذات المقصد الفلسفي داخل الأنظمة التربوية، والحال أنها غالبا ما تنمو في عدد من البلدان على هامش النظام التربوي القائم، يشجعها جامعيون وجمعيات وشبكات. تكتسي هذه الممارسات طابع تجديد غير مؤسسي وجديد غالبا ما ينشئ قطيعة مع تقليد بلد ما. وقد يبدو التجديد بمثابة تشويش إذا ما نظرنا إليه انطلاقا من أفق مركزي يؤدي إلى نزعة محافظة. غير أن النظام التربوي لن تبقى له في هذه الحالة فرصة للتطور من الداخل وإدماج أفكار مجددة من أجل تطوره. يمكن للتجديد على العكس من ذلك أن يكون خميرا لصالح تطور نظام تربوي، ذلك أن هذا التجديد يؤسس لممارسة

[23] انظر المعجم (الملحق 3).

جديدة نابعة من خارج تراب ما. يتيح هذا التجديد عندئذ انفتاحا وانفراجا داخل نظام قد يعاني من عوائق واختلالات. قد تكمن أحدى سبل العمل في إرساء الممارسات الفلسفية في المدارس الابتدائية التي لا توجد فيها هذه الممارسات أصلا وتشجيعها حيث توجد من خلال التعريف بها ونشر أعمالها على أوسع نطاق. أما في البلدان التي لا تتوفر فيها أي ممارسة من هذا النوع فبالإمكان أن نتصور مجرد تفكير ملقن للأطفال انطلاقا من حكايات وأساطير البلد وإتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن تأويلاتهم ثم جعلهم يتنافسون حول مختلف التأويلات دون توقيف مبكر للتبادل من خلال التأويل « الجيد ».

تنظيم تجارب رسمية

إن التجريب على خلاف التجديد قرار سياسي يحاول بكيفية محدودة إدماج ممارسة جديدة داخل المنظومة التربوية. يستفيد التجريب من وسائل تربوية ومالية خاصة وينجز وفق بروتوكول دقيق تحت رعاية متمرسين ذوي خبرة بالتكوين والبحث خاصة. ويستتبع التجريب في الغالب تقويما للممارسة الجديدة بغاية استخلاص النتائج من أجل تعميم محتمل[24].

لذا، واعتمادا على الممارسات الجديدة للفلسفة من أجل الأطفال في المدرسة الابتدائية، فإن إقامة تجارب رسمية لهذه الممارسات داخل المدارس الابتدائية قد يكون مناسبا وذلك في انسجام مع الأهداف التي تسعى إليها التوجهات الكبرى للسياسات التربوية الخاصة بالدول.

مأسسة بعض الممارسات

إن من شأن إنماء إبداع ممارسات الفلسفة الموجهة للأطفال في المدرسة الابتدائية ورصده وتشجيعه وتثمينه، أن يشكل مرحلة أولى. أما التنظيم الرسمي لتجارب في النظام التربوي فهو مرحلة أخرى تعبر عن التزام سياسي أكثر قوة. وتصبح مأسسة بعض ممارسات الفلسفة الموجهة للأطفال أكثر طموحا عندما يتم التسليم بأنه ينبغي لكل طفل أن يحصل في المدرسة على إمكانية إنماء تفكيره التأملي وعلى إمكانية أن يكون مواكبا لتعلم التفكير اعتمادا على ذاته. عندئذ يصبح بالإمكان اتباع عدة سبل للعمل : إدماج تعلم تفكير ذي مقصد فلسفي داخل بعض مدارس الابتدائي أو بعض المناطق أو داخل بعض المناهج وذلك بصفة اختيارية ؛ المساعدة على تدخل متخصصين داخل الفصل مكونين في ميدان الفلسفة الموجهة للأطفال ؛ أو بالإضافة إلى ذلك، تعميم تعلم التفلسف هذا بالنسبة لكل التلاميذ في منطقة ما أو في البلد بأكمله. ويمكن لهذه الأمور أن تتم بكيفية عرضانية داخل المواد الدراسية أو بكيفية متداخلة بين المواد. وقد يتم هذا التعلم بصيغة تفكير فلسفي من النوع الجمالي في دروس الرسم والفنون التشكيلية والموسيقى والمسرح، أو تفكير من الصنف الأخلاقي داخل دروس الأخلاق، بل دروس الدين، أو تفكير فلسفي ذي طابع سياسي داخل دروس التربية على المواطنة، أو تفكير فلسفي من النوع الابستمولوجي داخل دروس العلوم واللغة الخ. يمكن لهذا التعميم أن يتم على شكل لحظة متميزة أسبوعيا تتفاوت مدتها وفق سن الأطفال من خلال « أوراش فلسفية » مثلا. ويمكن أيضا إرساء مبادرات وسيطة « كأندية الفلسفة » لصالح التلاميذ المهتمين والمتطوعين داخل المدارس، وتنظيم « نقاشات فلسفية » داخل إطار أندية اليونسكو[25] أو القيام بتبادلات بين شبكة المدارس الشريكة مع اليونسكو[26] حول هذا الصنف من الأنشطة.

تنظيم منهاج داخل التمدرس

لكي نصل إلى غرض المأسسة يكون من الضروري التفكير في أفق احتمال بلورة منهاج حقيقي طوال الدراسة. وقد تتجسد هذه الخطوة في تمرين منتظم لسيرورات التفكير ولمتطلبات الدقة الفكرية وكذا كفايات الاستدلال المنطقي. وينبغي أن يكون هذا التعلم تدريجيا ومتماسكا. وهكذا فإن هناك حالات مؤسفة تتمثل في تخلي التلاميذ عن هذا النوع من النشاط التأملي أو في عدم عودتهم إلى الاتصال مع الفلسفة إلا في نهاية المستوى الثانوي أو الجامعي، وذلك بعد أن كانوا تعرفوا على البحث المشترك في المدرسة الابتدائية. إن ما ينقص هنا هو الحلقات الضرورية لتوطيد تهيئات التساؤل حول العالم ولإضفاء الطابع المفاهيمي والحجاجي على الأفكار الأولية. يفترض التقدم داخل المسار المدرسي خطوات تدقق الأهداف المتبعة والمناهج المعدة والوسائل والدعائم الخاصة المستعملة. وينبغي بالخصوص أن يؤخذ بعين الاعتبار سن الأطفال والمراهقين وإمكانياتهم المعرفية وصنف التجارب التي

24 انظر النرويج، الجزء III من هذا الفصل.

25 تتكون « جمعيات ومراكز وأندية اليونسكو » من مجموعات من الأشخاص من كل الأعمار والآفاق الاجتماعية والحرفية وهي تسعى إلى نشر مثل اليونسكو كما تسعى إلى المساهمة في تحقيق أهدافها. وتشكل إحالتهم ذات الطبيعة الأخلاقية، على الفعل المؤسس لليونسكو، التزاما ما إزاء الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. لذا فإن أندية اليونسكو تمنح لنفسها مهمة تربوية لصالح السلام والعدل www.unesco.org

26 أنشئت شبكات المدارس الشريكة لليونسكو سنة 1953 بغاية تحقيق إرادة مؤسسي اليونسكو لإعلاء مثل المنظمة عن طريق التربية تتمثل أصالة هذه الشبكات في كونها تنسيقا لشبكات وطنية من المؤسسات المندرجة داخل النظام التربوي لكل دولة عضو. وهو وسيلة للربط بين المدرسين وبين مدارس العالم بغاية تعلم العيش المشترك. غاية هذه الشبكات هي المساهمة في تنمية تفاهم أفضل بين أطفال وشباب العالم وبناء مواطنة منفتحة على العالم في أفق بناء أسس سلم وطيد دائم. http://portal.unesco.org/education/

يعيشونها والأمثلة المضادة التي يمكن أن تأخذ معنى بالنسبة لهم وحساسيتهم وخيالهم، وهي أمور جد هامة بالنسبة لنمائهم وبالنسبة لرسو تفكير تأملي منعكس على الذات في شخصيتهم الشاملة. وينبغي تعبئة عدد من المعارف العلمية وخاصة علم النفس المعرفي النمائي والاجتماعي، وتعبئة نظريات وممارسات تربوية وتعليمية خاصة بالفلسفة.

يمكن لنفس السؤال أن يطرح في أي سن أو يقارب بكيفيات مختلفة لأن تعميق التفكير ينمو مع تجربة مغتنية ولغة أكثر دقة وقراءات أكثر صعوبة، الخ. هذا التدرج الذي يتم على شكل تعميق، وولوج دؤوب إلى الكتابة والقراءة، بالخصوص الأدب الرفيع ولكتاب ذوي بعد فلسفي، هو ما ينبغي تنظيمه في منهج تأملي وفق التقاليد ووفق تجديد المنظومات التربوية.

3. ما هي الممارسات الفلسفية التي ينبغي تشجيعها داخل الفصل ؟

مسارات تربوية وتعليمية متنوعة

ينبغي على العموم الدفاع عن كل ممارسة تنمي « التفكير اعتمادا على الذات » وتقوم ببلورة تفكير « موسع »، أي استقلالية الحكم والفحص الحر للأفكار. كما ينبغي تشجيع كل ممارسة تبحث عن المعنى وعن حقيقة ينيرها العقل، وتغذي التساؤل وحس الأشكال وتساعد على وعينا بأصل آرائنا بقصد فحص مدى صحتها. ويمكن لهذه الممارسات ذات المقصد الفلسفي أن تتخذ سبلا تربوية وتعليمية متنوعة. والواقع أن كل تنميط متشدد لها قد يعرضها للعقم لأن ما هو موضوع الرهان هو التربية على حرية العقول الفكرية. يستدعي ذلك حرية المدرسين الفكرية والتربوية من جهة، وحرية التلاميذ الفكرية من جهة أخرى، الذين لا يمكن لأحد أن يحل محلهم للتفكير بدلا عنهم. ولا يتعلق الأمر بتاتا بجعل التلاميذ يعتنقون مذهبا ما، بل بمرافقتهم كمربين لكي يجدوا بالتدريج اعتمادا على ذاتهم أجوبة على الأسئلة التي يطرحونها على أنفسهم حول الوجود.

بعض السبل العملية

يمكن أن نذكر من بين تلك السبل، تبادلات الأفكار، والمعضلات الأخلاقية، وتمارين الأشكلة والمفهمة والحجاج. وهنا فمن المهم الانطلاق من أسئلة الأطفال ذاتهم، حيث يطرح الأطفال أسئلة لأول مرة في غالب الأحيان، بدافع الفضول « والرغبة في المعرفة »[27]، أسئلة تخلف معنى بالنسبة إليهم وتضعهم في موضع البحث. ويمكن لهذه التساؤلات أن تطرح داخل الفصل أو أن تنبثق بشكل عفوي، وقد تصدر أيضا بشكل مجهول الهوية أو بشكل معروف من علبة للأسئلة. وقد يحتفظ حينئذ بالأسئلة التي لا تتطلب أجوبة حديثة أو تقنية أو علمية بل الأسئلة التي تملك بعدا فلسفيا، وتلك التي تستوجب تفكيرا لأنها صعبة، وتلك التي يمكن أن تكون لها أجوبة متعددة أو متناقضة بل تلك التي لا تملك أجوبة على الإطلاق (الإحراج الفلسفي)، الخ. وقد يكون التصويت وسيلة لاختيار سؤال بغاية فحصه ومناقشته. غير أنه يمكن لهذه الأسئلة أن تستخرج انطلاقا من نصوص « الحكايات الفلسفية »[28] المستمدة من متن القصص الخرافية والأساطير التي تحمل حكم العالم، أو من مؤلفات الشباب ذات البعد الأنتربولوجي[29]. وثمة ممارسة جد شائعة هي التي تقوم على تنظيم تبادل للآراء فيما بين التلاميذ ينشطه المدرس داخل الفصل يتركز حول سؤال أساسي أثاره التلاميذ أنفسهم.

إن قيمة هذه النقاشات بالنسبة للتلاميذ، وفي أفق تربوي، هي مقابلة آرائهم حول موضوع ما، والدخول في نزاعات اجتماعية ومعرفية لتطوير هذه الآراء.

هناك أيضا وكنقطة انطلاق للتفكير التأملي، إمكانية استعمال المآزق الأخلاقية[30]. تقترح حالة تمثل مشكلا أخلاقيا. مثلا، هل ينبغي إدانة أم سرقت خبزا إذا كانت لا تملك مالا للعيش وإذا كان ابنها يشكو من الجوع ؟ الفكرة هي أن تتخذ قرارا بشأن الحل الذي ينبغي تبنيه، بوضع أنفسنا مكان الشخص وبتوضيح وترتيب القيم التي تدخل في اعتبار الوضعية، من خلال نقاش باطني ذي طبيعة أخلاقية. ويتعلق الأمر هنا بإنماء ملكة الحكم والتمييز الأخلاقي والحكم الأخلاقي المؤسس على التفكير العقلاني.

لتنمية تعلم التفلسف يمكننا أيضا اقتراح تمارين خاصة : 1) تمارين للأشكلة تدفع التلميذ إلى مساءلة آرائه وإبراز مفترضاتها وفحص تبعاتها.

[27] المعنى الإشتقاقي للفظ « فلسفة » "philosophie"

[28] مثل كتب Michel Piquemal في فرنسا.

[29] مثل كتاب Le Petit Prince لمؤلفه Antoine de Saint Exupery, Paris, Gallimard, 1945.

[30] انظر أعمال عالم النفس الأمريكي Lawrence Kohlberg http://lecerveau.megil.ca/

وعلى سبيل المثال فإن التساؤل إن كان الإنسان طيبا يقتضي وجود طبيعة إنسانية ؛ 2) تمارين للمفهمة. مثلا : ما هي الفروق المفهومية التي ينبغي القيام بها بين « رفيق » و« صديق» و« حبيب » ؟، 3) تمارين للحجاج : الإفصاح عن السبب الذي من أجله نؤكد ما نقوله، إضفاء الصلاحية على خطابنا، وبيان سبب عدم الاتفاق مع فكرة ما، أو القيام باعتراض عقلاني. يبتدأ الأطفال دوما بأمثلة وبالإحالة على حياتهم اليومية سواء تعلق الأمر بالمفهمة أو بالحجاج، لأن تلك هي طريقتهم الخاصة للربط بين مفهوم أو مسألة مجردة وبين معيشهم الخاص. إنها نقطة ارتكاز ضرورية لتدشين التفكير لدى الأطفال، غير أنه ينبغي مساعدتهم على تجاوزها للارتقاء في التجريد والتعميم.

إذا ما أردنا الربط بين المقصد الفلسفي والمقصد الديموقراطي والتربية على المواطنة، فإن النقاش سيغتني إذا ما تم تنظيمه داخل جهاز تربوي ديموقراطي وفق قواعد ديموقراطية لتداول الكلمة (التدخل وفق الترتيب في لائحة المتدخلين، الأولوية للتلميذ الذي لم يتدخل بعد أو الذي كانت تدخلاته قليلة أو للأصغر سنا داخل فصل متعدد الفئات العمرية)، كذلك عبر توزيع لأدوار المسؤولية بين التلاميذ (رئيس الجلسة، أمين الجلسة، الخ.) وإذا ما ابتغينا الربط أكثر بين موقف فلسفي تجاه سؤال ما وبناء شخصية الطفل وتدخله العفوي أمام الجمهور، فإن الطريقة المثلى ستكون هي التدخل العفوي (Tour de table) حيث يمكن لكل طفل أن يبلور ويعبر عن تصوره للعالم بالرد الشخصي على مسألة جوهرية.

4. كيف نواكب الممارسات ذات المقصد الفلسفي بالتكوين ؟

المواكبة بالتكوين الأساسي والتكوين المستمر للمدرسين

سواء تعلق الأمر بتفضيل تجديد أو بتنظيم تجريب أو بإضفاء الطابع المؤسسي على ممارسة جديدة بإرسائها على شكل إصلاح، فمن الضروري مرافقة هذه الممارسات الجديدة حتى تستطيع تكوين تلاميذ المدارس تكوينا أفضل. والواقع أنه غالبا ما تفشل الأنشطة التربية التي لا تحظى بالمواكبة أو التي تحظى بمرافقة غير ملائمة وذلك بسبب خصاص في احترافية المدرسين، حيث إن من الواجب على هؤلاء أن يكونوا جديرين لتسيير أنشطة تربوية وتعليمية مكونة فعلا للتلاميذ. يمكن لهذه المرافقة أن تنجز بأشكال متنوعة ومتكاملة فيما بينها. ولتكوين المدرسين يكون من المستحب بالخصوص أن نحدد الكفايات التي ينبغي أن يكونوا التلاميذ عليها.

ما هي الكفايات المنتظرة من التلاميذ ؟ سيقوم كل شيء على المعنى الذي سنعطيه لكلمات « التفلسف »، و« تعلم التفلسف »[31] حين يتعلق الأمر بأطفال وتلاميذ. ترتبط مختلف التعاريف المتوفرة ببعض العلاقة مع التقليد الفلسفي : التساؤل عند سقراط والدهشة عند أرسطو والشك عند ديكارت الخ. وهكذا يحظى بالامتياز نوع من التصور للفلسفة باعتبارها إيقاظا وتنمية للتفكير التأملي ذو الطابع العقلاني. ما الذي يمكن أن يرسم معالم الطريق لمسلك فلسفي لدى الطفل ويبرز اليقظة التأملية لتفكيره ؟ ما هي مؤشرات التفلسف في طرحه للقضايا ؟ هل يمكن أن نترجمها إلى كفايات ؟ إن المشكل معقد. هنا تجد تربوية الأهداف محدودية في الفلسفة لأن التفكير ليس سلوكا قابلا للقياس والملاحظة. ينبغي الاحتراس إذن في تعريف القدرات والكفايات المميزة للفلسفة لأن هذه الأخيرة تتوقف على التعريفات الفلسفية والتعليمية للتفلسف التي ليست بالضرورة موضع إجماع. فإذا ارتأينا مثلا أنه يمكن تعليم التفلسف عن طريق البحث المشترك أو عن طريق النقاش ذي المقصد الفلسفي، فإنه ينبغي آنذاك الاشتغال داخل الفصل على تحصيل كفاءة النقاش الفلسفي. هناك تعاريف أخرى ممكنة للكفاءات المنتظرة من التلاميذ أو من التكوين الذي يستفيدون منه، والمهم هو محاولة تعريفها شريطة ألا يتم تنميطها.

ما هي الكفايات التي ينبغي إنماؤها لدى المدرسين ؟ إن الكفاية الأكثر عمومية هي على الأرجح معرفة كيفية تعليم التفلسف للتلاميذ وكيفية التفكير اعتمادا على ذواتهم. يستتبع ذلك إعطاء الأولية لانبثاق التساؤل لديهم ومساعدتهم في مسار بحثهم. وإذ يتعلق الأمر بأسئلة فلسفية فإن على المدرس أن يسلك مسلكا شديد التيقظ مناهضا للدوغمائية وللنزعة النسبية لكي يتمكن

31 « اكتساب تفكير نقدي، إبداعي، مصحح لذاته ومسؤول » (Lipman)، « الانتقال بالتدريج من وضعية حوار باطني متمركز على الذات إلى موقف حواري نقدي مؤسس على تفعل الذوات » (Daniel). « تبني موقف يملك الجرأة على بلورة تفكير والتعبير عنه إزاء مسألة ذات بعد أنتربولوجي » (Lévine)، « القدرة على الربط داخل مقصد للحقيقة وحول مسائل متعلقة بالوضع الإنساني، بين سيرورات أشكلة إثباتات أو أسئلة ومفهمة أفكار أولية وحجاج عقلي على أطروحات واعتراضات» (Tozzi).

من القيام بالمهام المذكورة. وبالفعل فإن إتاحة الفرصة لنمو أسئلة التلاميذ تعني بالنسبة للمدرس توقع الأمكنة واللحظات والعدة داخل الفصل لكي يتمكن التساؤل من التعبير عن نفسه والاشتغال، هذا يعني ألا يغلق التساؤل بأجوبة المدرس ويعني أيضا مرافقة التساؤل بموقف لا دوغمائي لأنه تتوفر دائما أجوبة متعددة ممكنة لسؤال فلسفي وكل جواب يمكن أن تعاد مساءلته بدوره. من جهة أخرى ينبغي على المدرس أن يحترس من فخ النزعة النسبية، يصبح القول بأن لكل حقيقته مبررا منذ اللحظة التي يتاح فيها إزاء سؤال ما، مكان للجهل والرأي المسبق واليقين غير المؤسسي والخطأ بل الكذب وسوء النية. إن إمكانية حقيقة يمكن مشاطرتها مع جماعة العقول، لكونها حقيقة مؤسسة عقليا، ينبغي أن تبقى الفكر القائدة لكل بحث. إن هذا المطلب هو ما ينبغي على المدرس الحفاظ عليه داخل المجموعة / الفصل. ويمكن الإحالة على بعض الطرق الملموسة من أجل مرافقة التلاميذ في التفكير اعتمادا على أنفسهم. يتعلق الأمر بالخصوص بالسماح للتلاميذ بالتعبير دون تخوف من الحكم وتشجيعهم على تفضيل التعبير الشفوي وتثمينه. على المدرس أن يعرف أيضا إتاحة فضاء لكلمة التلاميذ من خلال صمته، كما ينبغي عليه أن يعرف كيفية الإصغاء إلى سؤال في بعده الفلسفي حتى يستطيع الاشتغال عليه عقليا، لا الإصغاء إليه بكيفية عاطفية، كما أنه على المدرس أن يتجنب إبداء وجهة نظره في النقاش لأن من شأن ذلك أن يقطع حبل البحث بجوابه الاستعراضي وأن يؤثر على حمولة تفكير التلاميذ.

ما هي عدة التكوين من حيث الأهداف والمضامين والمناهج ؟ يتطلب التفلسف تعلما تدريجيا، ولا يرتجل تعليم التفلسف للتلاميذ، ذلك أن التحول إلى أستاذ مادة يفترض تكوينا أكاديميا وتعليميا في الآن نفسه. وقد يكون التكوين الموفر تكوينا أساسيا وأوليا قبل التدريس، أو تكوينا مستمرا عندما يكون المدرس بصدد ممارسة عمله. إن التكوين على الفلسفة الموجهة للأطفال قليل الانتشار عند التكوين الأساسي، اللهم إلا في بعض الحالات النادرة التي يكون فيها مقررا من طرف الحكومة، وحيث يستدعي البرنامج الرسمي تكوينا مهنيا. ينبغي التكوين المقترح إذن على درجة مأسسة الفلسفة في المدرسة الابتدائية في بلد من البلدان.

أما من حيث مضامين هذا التكوين : 1) إن تكوينا فلسفيا كلاسيكيا من النوع الأكاديمي، ينفع دائما من أجل تعميق قدرة المدرس على التفلسف بالاستناد على كبار الفلاسفة. يتعلق الأمر باستثمار منطقي بالنسبة للمدرس. 2) يقوم حل وسط على تحديد الأسئلة الأكثر أهمية بالنسبة للأطفال وفي المقام الأول، أسئلتهم الوجودية (الكبر، الحرية، الحب، الموت، الخ). وتنوير المدرسين على بعض مساهمات الفلاسفة الكبرى، للتفكير في هذه المفاهيم والإجابة على الأسئلة التي تطرحها، مثل صفات الصداقة[32] حسب أرسطو في الأخلاق إلى نيقوماخوس، ومثل أصل وطبيعة الحب حسب أفلاطون في المأدبة، الخ. 3) ثمة طريقة أخرى لمقاربة الموضوع هي أن تعطى للمدرسين مجموعة من المعالم تساعدهم على تحديد المشاكل التي تبرز داخل كلام الأطفال والتي لا ينبغي إهمالها حالما قدمت فرصة للاستعمال من أجل التفكير. هكذا فحين يقول الطفل بأن عدم تشابه الناس لا يؤول إلى عدم مساواتهم، فإنه يقوم بتمييز مفاهيمي أساسي بين الواقع والمبدأ. هناك أيضا عدد من التمييزات التي تشكل مقولات حقيقية لطرح الأسئلة بشكل جيد وتمييز المقامات، كالتمييز بين الممكن والمستحب، الشرعي والمشروع، الإكراه والإلزام، الملموس والمجرد، الخاص والكوني، النسبي والمطلق، العلة والغاية، المبدأ والنتيجة، الواقعي والممكن بالقوة، الخ. ومن جهة أخرى، يبدو أن مبدأ تناظرية الوضعيات المقترح في الفصل على التلاميذ والمعيش من طرف المدرسين في التكوين، جوهريا. فمن المهم أن يعيش المدرسون أنفسهم هذه الحالات أثناء التكوين كي يشعروا بها من الداخل ويواجهوا الصعوبات التي تثيرها داخل حركية التعلم، ولكي يجربوا على أنفسهم المكتسبات التي تتيحها.

أما الدعامات الممكنة للممارسات ذات المقصد الفلسفي فإنه من الأفضل معرفتها ومعرفة كيفية استعمالها، كتجريبها أثناء التدريب ومقابلة استعمالاتها الممكنة بين المتدربين وبيان تلك التي تبدو أكثر ملائمة للتكوين. وبصفة عامة فإن كل مقابلة وكل تحليل للممارسات الميدانية غير المحصورة في الوضعيات المعيشة أثناء التكوين، مستحبة لأنها تؤدي إلى الوعي بالصعوبات التي يتم مصادفتها داخل الفصل، ولكنها مستحبة أيضا لفهم السبب الذي يجعل ما هو ناجح يشتغل

32 أرسطو
Ethique à Nicomaque. Paris, Flammarion (Poche), 2004

بشكل جيد. وفي هذا الصدد فإن التكوين بالتناوب موصى به، لأنه يمزج بشكل تفاعلي وغير متجاوز الحضور في التكوين وتجربة الميدان من أجل تحليل الماضي وتحضير حصص جديدة للإنجاز.

المواكبة من خلال سياسة لتكوين المكونين

إن هذا التكوين للمدرسين يكون مناسبا لا سيما وأنه سيعتمد بدوره على تكوين لمكوني المدرسين. فإذا ما قام سلفا، مدرسون أو جمعيات بإدماج ممارسات فلسفية مجددة في بلد ما، أمكن استلهام تجربتهم بكيفية مناسبة أثناء تكوين المكونين، وطلب شهادتهم حول هذه الممارسات والصعوبات التي صادفوها ونقط الارتكاز التي ابتكروها. غير أن الممارس ليس مكونا. فهذا المستوى الثاني للتكوين ليس بديهيا حين لا يوجد في البلد المعنى موارد من المكونين. يتضح أن إيفاد مكونين إلى بلدان أخرى تتوفر فيها هذه الموارد أو استدعاء هؤلاء إلى البلدان التي تحتاج إلى هذه الممارسات الجديدة، يعتبر مرحلة ضرورية.

يوجد مع ذلك خطر النزعة التطبيقية أي خطر نقل وإسقاط هذه المناهج دون حس نقدي أو مرونة في التكييف مع الوقائع المحلية. ذلك أن الرغبة في إنماء سيرورات تأملية لدى الأطفال يستلزم أن يتساءل المدرسون أنفسهم عن مهنتهم بشكل عام. هكذا ينبغي على مكوني المدرسين أن يعطوا المثال في مجال التفكير التأملي عوض التطبيق البسيط للمناهج الملقنة، وينبغي عليهم اقتراح سيناريوات للتكوين منسجمة مع أهداف التفكير التأملي المبتغاة. وهنا فإن التكوين بالتناوب منسجم هو أيضا مع هذه الأهداف.

المواكبة من خلال تحليل الممارسات ذات المقصد الفلسفي المقامة في صلب التكوين

لماذا نرافق هذه الممارسات بالتحليل ؟ نقصد هنا بتحليل وضعية تربوية، محاولة إضفاء الوضوح على الوضعية التي يتم فيها فعل للتربية والتعليم والتي تنشأ بعد نشاط داخل الفصل أو داخل المدرسة. يرمي هذا التحليل إلى إيضاح فهم نشاط المدرس وفهم سلوكه الحرفي والتعليمي وسلوك تلامذته وسيرورات التعلم لديهم. إن المرافقة بالتحليل ضرورية لأنها تتيح لمحترف التربية فهما أفضل لما يقوم به ووضوحا أكبر لأنشطته وبالتالي مرافقة أفضل بدوره لنشاطه هو، كما تتيح له نجاعة أكبر. وتتيح له أيضا فهما أفضل لردود أفعال تلاميذه وكذا صعوباتهم النفسية وصعوبات التعلم لديهم. وأخيرا فإن التحليل يسمح بضبط أفضل لعدد من متغيرات الوضع التي قد لا يكون المدرس على وعي كامل بها كتنظيم المكان والزمان، وصعوبات التلاميذ في فهم التعليمات، والزمان الضروري للتلاميذ لإنجاز مهمة مطلوبة أو للعمل على شكل مجموعة، الخ.

أي نوع من التحليل ينبغي القيام به ؟ يوجد نمطان للتحليل في العلوم الإنسانية : من جهة، النموذج التفهمي أو السريري الذي يرمي إلى فهم المدرس من الداخل بصفته ذاتا، محللا نواياه التربوية وكذا الطريقة التي يعيش من خلالها حصته نفسانيا وتعليميا وتربويا، على أنه ينبغي على المحلل أن يحافظ على بعض المسافة في هذا التماهي وإلا فإنه لن يستطيع توجيه ملاحظات موضوعية بشكل كاف لعمل المدرس. ومن جهة ثانية، هناك النموذج التفسيري الذي يعتبر المدرس بمثابة موضوع للملاحظة الخارجية، ويستعمل مناهج تبتغي الدقة وتركز أكثر على السلوك وعلى التكميم بغاية وصف ما وقع وتفسيره وتحديد أسباب وقوعه بطريقة على قدر كاف من الموضوعية.

من جانب آخر، فإنه ينبغي تحليل مجموع الفاعلين الذين يشكلون وضعية تربوية ما (التلاميذ، المدرس) إذا ما أردنا تحليل هذه الأخيرة، لكن ينبغي كذلك تحليل مجموع الأبعاد التي تمنحها معنى وخاصة العلاقة مع معرفة المدرس والتلاميذ والعلاقات البين شخصية داخل الفصل وتدبير السلطة في الفصل وديناميكية الجماعة – الفصل وكذا الطريقة التي تندرج بها هذه الوضعية داخل مدرستها وداخل مدينتها وداخل بيئتها السياسية والثقافية. إن تكوين مكونين على مساعدة المدرسين على تحليل وضعياتهم التربوية وممارستهم المهنية لهو أمر جد مرغوب فيه، وخاصة التكوين من خلال مجابهة الذات الذي يفتح الباب لا إلى الممارسة كما تأمر بها المؤسسة، بل إلى الممارسة الفعلية في الميدان.

المواكبة بإنتاج الوسائل التعليمية الملائمة واستخدامها

يمكن لتدريس التفلسف في المدرسة الابتدائية أن ييسر بشكل كبير بالمواد التعليمية المتوفرة سلفا أو بتلك التي ينبغي ابتكارها، سواء تعلق الأمر بإدماج تجديد أو تدعيمه، أو بتجريب ينتظر الانطلاق أو يجري في الحاضر، أو بمأسسة لهذا النوع من الممارسة. وبإمكان المادة التعليمية أن توجه للأطفال ذاتهم أو للمدرسين أولهما معا (كتاب التلميذ وكتاب المدرس). قد تكون المواد التعليمية الخاصة بالمدرسين إعلامية فقط أو معتمدة على التحسيس بقيمة هذه الممارسات، أو قد تكون عملية في الفصل بشكل مباشر. ويمكن اقتراح عدة مسارات بهذا الصدد : 1) يقوم الحل الأول الذي تبنته بعض البلدان على ترجمة روايات ليبمان[33] Lipman إلى اللغة المحلية وترجمة الكتب التي ألفها بغاية توجيه المدرسين بعدد من الاقتراحات المتكاملة مع النقاشات مع وبين التلاميذ بعضهم البعض. فائدة ذلك هي التوفر مباشرة على منهج كامل ومختبر ومستقر، وتوفر الأطفال في نفس الآن على دعامة ملموسة (روايات مؤلفة من أجلهم) تحتوي ضمنا أو صراحة عددا من الأسئلة الكلاسيكية للفلسفة الغربية. وبالنسبة للمدرسين فإن الفائدة تكمن في اشتمال هذه الدعامات على نصائح عملية لإقامة جماعة بحث وعلى تمارين جد متنوعة يمكن لهم اختيارها للتلاميذ داخل كراسات متماسكة المضمون. 2) تكييف مضمون روايات ليبمان Lipman، كما قامت بذلك بعض البلدان، مع الثقافة المحلية وتحويل بعض الحلقات بكيفية تجعلها أكثر دلالة بالنسبة للثقافة والتقاليد والسياق الخاص بالبلد المعني. 3) وبالإمكان أيضا كما هو الشأن في بعض البلدان، كتابة روايات جديدة على طريقة Lipman وتصورها بنفس الأهداف ونفس المنهج لكن مع تجذيرها داخل الثقافة الخاصة للبلد المعني. 4) يمكن لهذه المواد المناسبة أن تكون، كما هي لدى ليبمان Lipman روايات مكتوبة، غير أنها يمكن أن تأخذ أيضا شكل مجموعة من الصور أو الرسوم بل مجموعة من الأفلام. إن استعمال التكنولوجيات الحديثة (السمعية البصرية خاصة) التي لم تكن حاضرة إلا حضورا خافتا في منطلقات ليبمان Lipman المنهجية، يمكن أن تكون ذات نفع كبير بالنسبة للأطفال الذين يعيشون داخل عالم الوسائط الإعلامية المتعددة. 5) ثمة إمكانية توجه آخر بالنسبة لمن يرى، منتقدا، أن روايات ليبمان Lipman ضعيفة « أدبيا » أو مفرطة في « التعليمية » بالنسبة للأطفال. يقوم هذا التوجه على اتخاذ التفكير الفلسفي في المؤلفات الفلسفية وخاصة في الآداب الموجهة للشباب، بمثابة نقطة ارتكاز، شريطة أن تكون هذه المؤلفات متينة أي ممتلكة لعمق وجودي، أي تلك التي لا يبدو معناها جليا بشكل مباشر بل تتطلب تأويلا، وتلك التي تحمل الرواية الوصفية والسردية فيها معنى يتجاوز المعنى الظاهر. يقوم الاشتغال الفكري التأملي آنذاك وفيما وراء فهم القصة في حرفيتها على إبراز معاني النص الممكنة والأسئلة التي يطرحها على الأطفال والتي يطرحها هؤلاء على أنفسهم انطلاقا منه بغاية مناقشتها. 6) يمكن لنفس الاشتغال الفكري التأملي أن ينجز انطلاقا من التراث المحلي و/أو الكوني للحكايات والخرافات والأساطير التي تكون مخزونا لا ينفد من التفكير التأملي والحكم. وقد تشكل الأساطير الخزان الأعظم من حيث إنها تعالج مسألة الأصول ومن ثمة تحيلنا على كونية الوضع الإنساني وعلى ألغازه. وهناك على الخصوص الاستعمال الممكن للأساطير الأفلاطونية ووضعها في متناول الأطفال لجعلهم يفكرون في الحقيقة والكذب (أسطورة الكهف)، في علاقة السلطة مع الخير (خاتم جيجيس Gygès)، وفي الحب (أسطورة الخنثى)، الخ. تكمن قيمة هذه الدعامات الأدبية أو الأسطورية في تفتح التفكير التأملي للأطفال داخل حساسيتهم وداخل خيالهم إذ يستطيعون إسقاط ذواتهم على الأبطال وعيش مغامراتهم، الشيء الذي يجسد في ذاتيتهم الفردية الأسئلة الجوهرية. إن هذه المرجعيات المشتركة للجماعة – الفصل والتي تتأسس على خلفية نماذج مثالية إنسانية مشتركة تفتح الباب إيجابيا على عمل التفاعل بين الذوات إبان النقاشات.

33 ماتيو ليبمان :

Elfie
في ثلاثة أجزاء.
Montclair State College, New Jersey, Institute for philosophy for children, 1988
ترجمه إلى الفرنسية أرسين ريشار ونشر لدى مونكتون
Moncton, Centre de ressources pédagogiques, 1992

Kio and Gus.
Monclair State College, New Jersey, The first Mountain Foundation, Institute for de Advancement of philosophy for Children,
الطبعة الثانية، 1986 ؛ ترجمه إلى الفرنسية أرسين ريشار تحت عنوان *Kio et Augustine* ونشر لدى
Montcton, Les éditions d'Acadie, 1988

Pixie.
Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation
الطبعة الأولى، 1981
الترجمة الفرنسية لأرسين ريشار تحت عنوان
Pixie, Moncton, Les édition d'Acadie, 1984

Marc
IAPC Montclair, New Jersey, 1980

Harry Stottlemeier's Discovery
Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1974 (1e édition); 1980 2e édition)
الترجمة الفرنسية لبيير بيلافال Pierre Belaval بعنوان

La découverte d'Harry Stottlemeier
Paris, Librairie philosophioque J. Vrin, 1978

Suki
IAPC Montclair, New Jersey, 1978

Lisa
IAPC Montclair, New Jersey, 1976

5. كيف نواكب الممارسات ذات المقصد الفلسفي بالبحث ؟

إذا كان التكوين ضروريا لمواكبة المدرسين الذين يخوضون إراديا في هذه الممارسات الفلسفية الجديدة أو يكون عليهم مؤسسيا إرساءها، فإن البحث حول هذه الممارسات في المدرسة الابتدائية أمر مرغوب فيه بشدة.

حفز التجديد

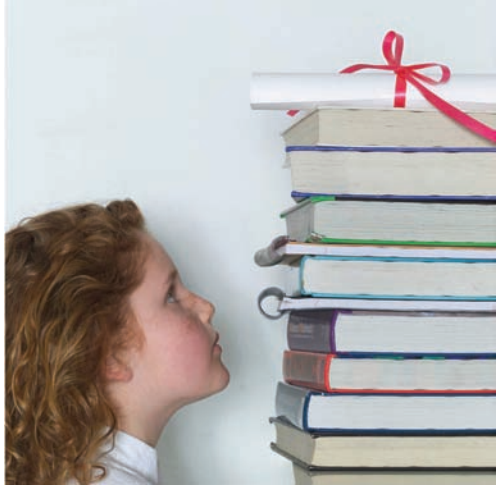
يمكن للبحث أن يحفز التجديد ويواكب تطوره حيث لا توجد الفلسفة من أجل الأطفال، وهذا ما حدث في عدة بلدان، حيث كان الجامعيون الفلاسفة مصدر إرساء تلك الممارسات في بلدانهم. وتبدو الفلسفة من أجل الأطفال مجالا مفضلا للدراسة لدى الباحثين، لكونها أمرا جديدا في تاريخ تدريس الفلسفة في العالم. فهي توسع جمهور الفلسفة، المدرسي والجامعي التقليدي، ليشمل تلاميذ أصغر سنا، وتفرض من ثمة التفكير في طرائق ومناهج ووسائل وأدوات ودعامات غير مسبوقة، فتطرح بذلك قضايا فلسفية وتعليمية أساسية. هذا المجال الحديث للبحث والذي يوجد في عدد قليل من البلدان، يحتاج إلى مزيد من الاشتغال لأن السبل متعددة، وهي أيضا فرصة سانحة للباحثين لكي يشتغلوا على ممارسات تربوية معينة، في علاقة وثيقة مع المدرسين، بحثا قد يتخذ شكل بحث عملي مثلا. ويمكن أن يحاول هذا البحث، على نحو خاص، تقييم أثر الممارسات الجديدة على التلاميذ والمدرسين فيما يتعلق بالكتابات التي تم تطويرها أو المطلوبة والتكوين الذي يقدم للمعلمين.

تقييم التجريب

ويفرض البحث نفسه كذلك عندما نريد القيام بتقييم ذلك التجريب، ذلك أنه ينبغي التجريب ودراسته بأكبر قدر ممكن من الدقة والصرامة، وهذا ما يفسر اللجوء إلى الباحثين من أجل معرفة ما إذا كانت التجربة تستحق أن توسع وتعمم وأن تمثل، في أحسن الأحوال، إصلاحا تربويا مع ما يتطلبه الإصلاح من استثمار مالي وتربوي.

تقييم فعالية الممارسات

إذا ما كانت تلك الممارسات تتم في إطار المؤسسة، فإن البحث يستطيع التدخل لتقييم فعاليتها مقارنة مع الغايات والأهداف المتوخاة، وبالنظر إلى انعكاسات الإصلاحات الجديدة على التلاميذ والمدرسين والمنظومة التربوية للبلاد، والمجتمع كله أحيانا. ويمكن أن يتعلق هذا البحث بالأسئلة التالية : هل إدراج الفلسفة من أجل الأطفال في المدرسة الابتدائية يؤدي فعلا بالتلاميذ إلى تفكير أعمق داخل المدرسة ؟ هل ينمي تقدير الذات لدى الأطفال، خاصة منهم أو تلك الذين هم في حالة فشل دراسي ؟ هل للفلسفة قوة علاجية كما كان القدماء يعتقدون ؟ هل تساهم على نحو أعم، وإيجابيا، في بناء شخصية الأطفال ؟ هل الفلسفة من أجل الأطفال تساهم بفعالية في التربية على المواطنة والديمقراطية ؟ هل تنحو إلى الوقاية من العنف في المدرسة أو إلى التقليل منه، خاصة في المواقع الحساسة ؟ هل تساعد في تعلم اللغة والخطاب الشفوي والنقاش والتحكم فيها ؟



III. الفلسفة مع الأطفال : تطور جدير بالاعتبار

1. إصلاحات حظيت بالاهتمام وممارسات أثبتت صلاحيتها : الفلسفة مع الأطفال تعرف حركة قوية

إصلاحات حظيت بالاهتمام

توجد عبر العالم حالات ذات وزن رغم أنها حالات نادرة، أصبحت فيها الفلسفة مع الأطفال شيئا مؤسسيا أو في طريق المؤسسة، وذلك على مستويات ثلاثة :

1) غياب إصلاح مؤسسي يخص الفلسفة في المدرسة الابتدائية، مع حضور تشجيع هذه الممارسة المجددة من لدن ممثلي المؤسسة التربوية، كما هو الحال في فرنسا،

2) إيلاء اعتبار لهذه الممارسة من خلال تجربتها رسميا، كما هو الحال في النرويج،

3) مأسسة الفلسفة في المدرسة الابتدائية كما هو الحال في أستراليا،

1) التشجيع الرسمي للتجديد : حالة فرنسا

لا توجد الفلسفة في فرنسا على نحو رسمي ودال، بحصة ثماني ساعات أسبوعيا لدى الشعبة الأدبية، سوى في السنة النهائية من التعليم الثانوي. غير أن الممارسات ذات المقصد الفلسفي قد تطورت داخل المدرسة الابتدائية منذ عشر سنوات (تلاميذ بين سن السادسة والعاشرة). والمسؤولون عن التعليم الابتدائي لا يرفضون مبدئيا تلك الممارسات لأنها تساعد في المهام الأساسية المنوطة بالتعليم الابتدائي، وتتمثل تلك المهام في تعلم اللغة الأم والتحكم في الخطاب الشفوي وتعلم المواطنة وتعلم الحجاج وتعلم الروح النقدية.

وهذا هو السبب الذي جعل عددا من المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين (IUFM) ومفتشي الطور الأول ييسرون تطوير هذه الممارسات، منظمين تكوينات أساسية، وتكوينات مستمرة، بل أبحاثا حول الموضوع، مع أن الفلسفة لا تدخل ضمن برنامج المستويين الأولي والابتدائي. وتتضمن البرامج كذلك دعامات مؤسسية لتطوير هذا التجديد، وعلى سبيل المثال فعندما تفرض برامج اللغة الفرنسية لسنة 2002 إدراج نقاشات تأويلية انطلاقا من أعمال أدبية، موجهة للشباب، فذلك لإتاحة الفرصة حتى تمتد تلك النقاشات إلى سياقات أكثر تحررا من خلال نقاشات ذات المقصد الفلسفي تتناول مشاكل جوهرية تطرحها النصوص على التلاميذ. كذلك، عندما تفرض البرامج تنظيم نقاش يتم في إطار الحياة المشتركة (التربية على المواطنة)، فإن ذلك يتيح الفرصة لتنظيم نقاشات ذات قصد فلسفي في مجال الفلسفة الأخلاقية والسياسية.

وطالما أن التجديد لا يضايق المنظومة بل يساعد في توجهاتها الكبرى، فهو يلقى التشجيع من دون أن يتجه رغم ذلك صوب مأسسة تصبح في مواجهة صريحة مع التقليد القديم، تقليد التعليم الفلسفي الفرنسي.[34]

2) التطوير الرسمي للتجريب، حالة النرويج[35].

قامت الحكومة منذ سنة 2005 بمبادرة تجريب الفلسفة مع الأطفال، وتهم التجربة 15 مدرسة و43 أستاذا في التعليم الابتدائي ابتداء من سن السادسة، وفي مستوى التعليم الثانوي إلى حدود سن السادسة عشرة. وتتوخى التجربة عدة أهداف :

– تنمية الكفايات الأخلاقية،

– الاستعداد للفكر النقدي،

– مهارة الحوار الجماعي ضمن أفق ديموقراطي،

وقد تم إعداد عدة تعليمية تدريجيا مع المدرسين الذين يستفيدون من تكوين مدته يومان كل ثلاثة أشهر، إضافة إلى زيارة للمدارس والقيام بالملاحظة الخارجية والملاحظة المتبادلة. ويقوم المدرسون، كل أشهر، بإنجاز تقرير اعتمادا على لوحة قيادة تتكون من أسئلة خاصة، وهذه العملية ذات تكلفة إذ يتعلق الأمر بمادة دراسية جديدة تطرح مشاكل استعمال الزمان. غير أن هناك مقاومات مبررها أن التفكير ليس ضروريا للتعبير التلقائي وأن الفلسفة مع الأطفال تبدو مفرطة الصعوبة، وهكذا يكون قد انطلق ورش على قدر كبير من التجديد.

34 نذكر على سبيل المثال بعض الأطروحات المنجزة حول الفلسفة في المدرسة الابتدائية والتي تمت مناقشتها في جامعة مونبيليي الثالثة

"La discussion à Visée Philosophique aux cycles 2 et 3 de l'école primaire : un nouveau genre en voie d'institution", Gerard auguet.

وموضوع هذه الأطروحة هو تبيان كيف تتجه ممارسة جديدة غير مؤسسة نحو التأسيس، فالنقاش ذو المقصد الفلسفي يتجه ليصير نوعا مدرسيا جديدا.

"La dimension philosophique à l'école élémentaire et l'inter-culturel", Yvette Pilon.

دراسة متفحصة للرهانات المتعلقة بكل من التربية البينثقافية وتعلم التفلسف ستمكن من التمييز بين عناصر الالتقاء بين هذين المنظورين وفهم العلاقة الوثيقة بينهما، إذ يضع كل منهما إمكنياته رهن إشارة الآخر.

"La discussion à Visée Philosophique à l'école primaire : quelle formation ?" Sylvie Espier.

أي أهداف يمكن توخيها وأي مضامين يمكن اقتراحها على المدرسين الذين يسعون إلى إرساء النقاش ذي المقصد الفلسفي في فصولهم، هذا هو السؤال الأساسي الذي يزداد حدة، الذي يحاول هذا البحث تقيم عناصر للإجابة عليه.

"Vers une anthropologie de la complexité : la philosophie à l'école primaire", Nicolas Go.

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة فهم كيف يفكر الأطفال وما هي العمليات التعليمية التي تتيح ظهور الفكر الفلسفي وما هي المصادر الانتروبولوجية للفلسفة العالمة.

35 ملخص الاستاذ Beate Boresson من الكوليج الجامعي بأوسلو (النرويج). الندوة السادسة حول الممارسات الفلسفية الجديدة، اليوم العالمي للفلسفة، باريس، اليونسكو، نونبر 2006

الإطار 1 :

مثال غني بالرمزية والدروس : التملك الاسترالي للفلسفة من أجل الأطفال.

كان إقناع مقرري التربية في أستراليا بقبول فكرة الفلسفة بالمدرسة أمرا صعبا، فمزايا تدريس هذه المادة متنوعة لكنها أصعب تكميما من مزايا التجديدات التربوية الأخرى. وليس للمدرسين أصوات مسموعة في هذا الشأن رغم أنهم أكثر المدافعين عن ذلك التدريس حماسا. وإذا كانت بعض مزايا الفلسفة تقبل القياس على مستوى تحسن قدرات القراءة والحساب، فلعل أهم مزاياها تعود إلى المجالات التي تقبل الدراسة الكيفية.

وقد نشأت الحجج التي انتصرت لإدراج الفلسفة في البرامج المدرسية خارج الجذع المشترك للبحث التربوي. وقد كان لورنس سبليتر Laurence splitter أول من قام بعمل لفائدة الفلسفة من أجل الأطفال في أستراليا سنة 1974. فبعد عمله مع ليبمان Lipman، سير ورشة حول التكوين المهني للمدرسين بـ Wollongong في Nouvelle galles du sud سنة 1975، ثم ورشة أخرى في Lorne بفيكتوريا Victoria سنة 1979. وكان للمساهمين في ورشة Lorne الأثر الأوضح في إدخال الفلسفة من أجل الأطفال إلى أستراليا، بفعل إنشائهم جمعيات وتأليفهم كتبا مدرسية. وقد كان يبدو من الصعب التوفيق بين الفلسفة وبين الطابع الاختباري لأغلب الأبحاث التي كانت تجري في معهد Australien Council for Education / Research (ACER) فكانت تصطدم بنوع من المقاومة، لكن ACER أدرج مؤلفات الفلسفة مع الأطفال ضمن قائمة كتبه وأصبح مصدرها الأساسي.

كذلك عبرت أصوات أخرى عن نفسها، فقد نشر Philip Cam الذي ينتمي إلى مدرسة الفلسفة بجامعة Nouvelle Galles du Sud (UNSW)، وهو شخصية مرموقة على المستوى الوطني في مجال الفلسفة من أجل الأطفال، نشر نصوصا قصيرة سهلة الاستعمال في الفصل. أما Tim Sprod الذي ينتمي إلى مدرسة مستقلة في تاسمانيا Tasmanie، فقد نشر كتابا يمكن الأساتذة من استغلال النصوص المتوفرة في الخزانات. كما وضع De Haan وMacColl وMcCutcheon، وهم من جامعة UNSW، كتبا تستعمل المؤلفات المتوفرة في الخزانات، وجمعوا بين البحث الفلسفي الجماعي والأنشطة المدرسة المجددة والترفيهية. وقد تم أيضا إحداث منظمات تابعة للدولة تجمع بعضها في فدرالية Federation of Australasian. Philosophy for chidren Associations التي أصبحت فيما فدرالية Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations. وتظل هذه المنظمات التابعة للدولة الوسيلة الأساسية لتأمين تكوين جميع مدرسي الفلسفة بالتعليم الابتدائي، ما عدا Queensland حيث قدمت مدرسة Buranda مساهمة كبرى واشتغلت بتعاون مع وزارة التربية.

لم يتجاوز انتشار تعليم الفلسفة حدود التعليم الابتدائي، بل لم يتم تبنيه عل نحو عام حتى داخل هذا القطاع ذاته. فقد تم تبنيه أحيانا على مستوى الدائرة المدرسية، غير أنه تبن يعود إلى المبادرة الخاصة للمدارس أو إلى مبادرة الأساتذة في أغلب الأحيان. وإذا كانت هناك برامج جيدة للفلسفة موجهة للأطفال الأكثر موهبة، فإن جماعات البحث الفلسفي تظل مفتوحة لجميع الأطفال. ورغم أن تدريس الفلسفة بالمدرسة الابتدائية يتسع شيئا فشيئا، فلابد من عمل تطبعه الإرادة من جانب وزارة التربية حتى يتغير الوضع.

ويمكن أن نورد مثالا إيجابيا في Queensland، مثال مدرسة Buranda العمومية التي توجد بين الأحياء الفقيرة في Brisbane والتي أصبحت نتائجها جيدة منذ أدراجها تدريس الفلسفة في برامجها قبل ثماني سنوات، حيث حصلت سنة 2003 على لقب Queensland showcase school of the year، وتمت مكافأتها سنة 2005 على Outstanding National Improvement وقد حصل تلاميذ مدرسة Buranda منذ ثماني سنوات على نتائج رائعة سواء على المستوى المدرسي أو على المستوى الاجتماعي. وهم يشتهرون بكونهم يحسنون حل المشاكل، كما يندر العنف والمضايقات بينهم، بل ينعدمان. وقد أثار نجاح هذا البرنامج اهتماما كبيرا، وتلقت مدرسة Buranda عدة طلبات زيارة تقدم بها مربون استراليون وأجانب/ ودعي العاملون بها إلى إلقاء محاضرات وتكوين المدرسين. وتقترح مدرسة بورندا Buranda وEducation Queensland كذلك دروسا تكوينية على الأنترنيت. وقد أدرج عدد متزايد من المؤسسات في ولاية فكتوريا دروسا في الفلسفة، من مستوى الابتدائي إلى الجامعة. وتلقت جمعية Victorian association for Philosophy in Schools دعما موجها لتوظيف منسق، وهي تنظم بانتظام أوراشا لفائدة المدرسين، ولها موقع ويب نشيط، وتشجع المدارس على تقاسم عروضها في مجال الفلسفة. غير أن التحفز الأهم لفائدة الفلسفة يقع، هنا أيضا، خارج البينات الكبرى للمنظومة التربوية. وفي سيدني Sydney يدرج عدد متزايد من المدارس منهجية جماعات البحث الفلسفي وبرامجها الدراسية، وهناك على الأقل منطقتان تربويتان بالمدرسة تدرسان إرساء تدريس الفلسفة. وعندما وضعت تاسمانيا Tasmanie الإطار الجديد للتعلمات الأساسية جعلت للتفكير الفلسفي موقعا مركزيا. وقد أدى الغياب الظاهر لتربويا منسجمة ومتوافق حولها، إلى تزايد ملحوظ لطلب الاستفادة من التكوين الذي تقترحه جمعية ولاية Tasmanie في مجال الفلسفة بالمدرسة. ونجد في كل ولاية مواقع تدرس فيها الفلسفة بالمدرسة الابتدائية، ويشتغل الجميع الآن على نحو نشيط في إرساء تدريس الفلسفة في السنوات الختامية من الثانوي، غير أنه لا توجد مقاربة حصل بشأنها توافق تهم الأسلاك المتوسطة.

Stephan Millet,
مدير مركز Ethics Center for Applied and Philosophy,
جامعة كورتان، بيرث، (استراليا)

36 مقتطفات من مقال تركيبي لستيفان مبللي، مداخلة قدمت بمناسبة الندوة المقامة حول Philosophy in Schools : Developing a community of Inquiry, Singapour 17 و18 أبريل 2006.

3) مأسسة الفلسفة في المدرسة الابتدائية : المرجع الاسترالي

لقد تجاوزت بعض بلدان العالم تشجيع التجديد والتجريب الرسمي، وأدرجت الفلسفة في المسار الدراسي للمدرسة الابتدائية، كما هو الحال في أستراليا.

ممارسات أبانت عن جدواها

ماتيوليبمان ومنهجه Matthew Lipman. هذا المنهج مشهود له بكونه أكثر المناهج تأثيرا في تطور الفلسفة من أجل الأطفال في العالم. لقد سلك ليبمان Lipman مسلكا معاكسا للتقليد الديكارتي الذي يرى في الطفولة مجال الأفكار المسبقة، والخطأ ولحظتهما، فافترض أن الأطفال قادرون على التفكير بذاتهم منذ اللحظة التي يتم فيها الاعتماد على منهج موائم. وهكذا فتح ليبمان سبلا جديدة كان قد استشعرها كل من ابيقور Epicure ومونتيني Montaigne وياسبرز Jaspers دون استغلالها، لكن سينطلق لحظتها استكشافها في العالم كله. لقد بلور تدريجيا منهجا حقيقيا يقوم تربويا على الطرق الفعالة (ديوي Dewey) وسيكولوجيا على نمو الطفل (بياجي Piaget)، ويقوم فلسفيا على الإشكاليات الفلسفية المنتمية إلى التراث الفكري الغربي (المنطق الأرسطي، الكوجيطو الديكارتي...)، ويشتمل ذلك المنهج على عدة تعليمية مناسبة تم اختيارها ميدانيا وتعديلها باستمرار وهي عدة صالحة لجميع المدرسين.

وهذا ما حصل في الولايات المتحدة الأمريكية حيث لا يوجد تكوين فلسفي. لقد وضع ليبمان سبع روايات[37] تراعي في الوقت ذاته القضايا الفلسفية الكبرى وسن الأطفال، وتشمل المسار الدراسي من التعليم الأولي إلى نهاية التعليم الثانوي. وقد أرفقت كل رواية بكتاب للمعلم تم إثراؤه، يقوي مكتسبات النقاشات ويدعم خطوات التلاميذ والمدرس اعتمادا على تمارين متنوعة تقوم على الإيحاء لا على الإكراه تاركة للأستاذ حرية المبادرة. ونلاحظ في هذا المنهج على الأقل ثلاث دعامات قوية، أوَلا، إنماء ثقافة السؤال في المدرسة اعتمادا على أسئلة الأطفال أنفسهم، ثانيا، اقتراح دعامات مكتوبة، سردية تيسر على الأطفال التماهي مع الشخصيات والوضعيات وتحمل في الوقت نفسه مضمونا أنثروبولوجيا قويا، أخيرا، إحداث فضاء منظم داخل الفصل، فضاء للكلام والتحادث حول المشاكل الإنسانية والتوزيع الديموقراطي للكلام، مع الحرص على ضرورة النقد حيث يكون واجب الحجاج هو المقابل للحق في التعبير.

أما فيما يخص الانتقادات الموجهة لليبمان، فنجد الحجة التي تقول بأن رواياته تبدو من الدرجة الثانية وأن النقاش بين الأطفال يكرس هيمنة رأي الجمهور والدردشة بدل الرفع من مستوى التلميذ بتخليصه من بادئ الرأي. ونجد انتقادات أخرى منها أن مقاربة ليبمان تغالي في الجانب المنطقي من الناحية البيداغوجية وأنها تعتمد على تمارين تكرارية أحيانا، وأن تصور تصوره للفلسفة نفعي من الناحية الفلسفية، وأن الفكر النقدي يصبح تابعا للغاية الديمقراطية مما يجعل استعمال الفلسفية استعمالا أداتيا، الخ. غير أنه لا مراء أن ذلك المنهج يجدد في تصور تعلم التفلسف والممارسة الفلسفية، وهذا يتجلى في :

1) مسلمة « قابلية الطفولة للتربية الفلسفية »، التي ترى أن الأطفال ليسوا « أغبياء ثقافيا »، على حد تعبير Garfinkel واصفا « عامة الشعب ».

2) الاقتناع بإماكنية تعلم التفلسف شفويا، دون الاقتصار على قراءة أعمال كبار الفلاسفة، وذلك اعتمادا على المواجهة السيوسيومعرفية للتمثلات بعضها ببعض.

3) الفكرة القائلة بأن التفلسف ليس قطيعة مع بادئ الرأي بل هو أشكلة للآراء.

4) فكرة البحث المشترك التي تستند إلى نشاط الفلاسفة المتعلمين.

5) الفرصة التاريخية التي أتاحها تقليد الديموقراطية اليونانية وفلسفة الأنوار، فرصة تمفصل الفلسفة والديموقراطية، ضمن منهج تعليمي يهيئ فضاءا عموميا مدرسيا تحتك فيه العقول احتكاكا عقلانيا.

[37] المرجع نفسه

الإطار 2 :

نموذج للمناقشة ذات المقصد الفلسفي في فصل وحيد تعاوني (فرنسا).

يمكننا ذكر مثال عن ممارسة المناقشة ذات المقصد الفلسفي في الفصل الوحيد التعاوني. ويضم الفصل أطفالا بين السادسة والثانية عشرة، ويقع في حي للمهاجرين بمرسيليا، ويسهر عليه Sylvain Connac، أستاذ التعليم الابتدائي، الدكتور في علوم التربية، الذي يلخص تجربته على النحو التالي :

« يسعى الفصل التعاوني ليكون فضاء تربويا يسود فيه التعاون، علينا أن نستحضر هنا Célestin Freinet في فرنسا، فهو الذي طور منهجا تربويا يرمي إلى الوصول إلى تبادل الآراء وإلى الحقيقة، وهو يقوم على التلمس التجريبي والتعبير الحر والتواصل وتقنيات تربوية مختلفة. ومن الشائع أن نجد فصولا تعاونية لأطفال يوجدون في حلة معاناة أو ينتمون إلى مناخات اجتماعية صعبة أو هشة، تجسيدا لمنهج تربوي يناضل من أجل تربية شعبية ». وامتثالا لهذه الروح قام فريق المدرسين بمدرسة Antoine Balard ببناء تدريجي لممارسات المناقشة ذات المقصد الفلسفي داخل الفصول التعاونية، على أن الترتيبات تكاد لا تتغير رغم أن موضوعات النقاش تتنوع. فالأسئلة التي تكون موضوع التفكير تنجم عن حياة الفصل. يجلس الأطفال على شكل دائري، ثم يبدأ تنفيذ الترتيبات من خلال توزيع الأدوار، فالرئيس ينشط التحاور مذكرا بقواعد الاشتغال، أما المكلفون بإعادة الصياغة فيشرحون بأسلوبهم ما فهموه مما قيل، في حين أن المكلف بالتركيب يلخص التقدم الحاصل في التحاور، وأن الكاتب يسجل على السبورة الأفكار الهامة التي قام باستخراجها، والمناقشون يستعدون للمشاركة في المناقشة مبدين رأيهم، والملاحظون يختارون عدم المشاركة في المناقشة حتى يتمكنوا من مساعدة رفيق لهم في التقدم في تدخلاته. أما المنشط (وهو المدرس عموما) فيجتهد في تطوير احترام متطلبات التفكير الفلسفي. وفي السياق التعاوني سرعان ما يصبح الأطفال الأكثر نجابة مصادر يستطيع مجموع الفصل من خلالهم أن يتطور نحو مزيد من التحكم في التفكير، وهذا ممكن من خلال الإنصات إلى ما يمكن أن يقال عند المناقشات وإلى ما يتم التركيز عليه عند المراحل التي يصوغ فيها الملاحظون بعض النصائح المتعلقة بالمناقشات المقبلة.

ميشيل طوزي Michel Tozzi
مختص في التعليمية وأستاذ الفلسفة
جامعة مونبولي III
III : Montpellier
(فرنسا)

2. مؤسسات ودعائم

معهدان رائدان

هناك معهدان جديران باهتمام خاص، إذ تعتبر شبكتهما الأكثر كثافة في العالم، تعمل ككل موحد ومنسجم، في خطوات بناءة لصالح تنمية الفلسفة من أجل الأطفال، وقد كان هذان المركزان يعتمدان في البداية على منهج ليبمان، إلا أنهما ضما فيما بعد مناهج أخرى.

معهد تطوير الفلسفة للأطفال[38] (IAPC) Institute for the Advancement of philosophy for Children

تأسس IAPC سنة 1974، وهو معهد تربوي لا يسعى إلى الربح، أسسته جامعة State University Montclair وقد ساهم بحظ وافر صحبة المراكز التابعة له لإي إدراج الفلسفة من أجل الأطفال في برامج المدارس ومؤسسات أخرى عبر العالم. وينتمي IAPC، إلى المجمع العالمي للبحث الفلسفي مع الأطفال International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)، وهي شبكة تتكون من فلاسفة ومدرسين ومؤسسات ترغب في تشجيع التفكير الفلسفي لدى الأطفال. ويرتبط بهذا المعهد، عبر العالم، العديد من المراكز المهتمة بالفلسفة من أجل الأطفال، وهي مراكز مستقلة وإن كانت تتعاون مع المعهد. وقد تجمع عدد منها في جمعيات جهوية وطنية. ويشترط الانضمام الرسمي لمركز ما إلى المعهد أن يكون عضو أو أعضاء من المركز قد تابعوا برنامج الفلسفة من أجل الأطفال الذي تقدمه Montclair State University أو حضروا إحدى مناظرات الصيف بالمعهد أو ما يعادل ذلك من البرامج المعترف بها لدى المعهد، كما يقتضي إنجاز إحدى المهام التالية أو بعضها : ترجمة برنامج الدراسات الذي يقرره المعهد ونشره، تنشيط نقاشات فلسفية مع الأطفال في سن الدراسة ؛ تكوين مدرسين يهيئون للبحث الفلسفي مع الطلبة ؛ البحث التجريبي والنظري في مجال الفلسفة مع الأطفال ؛ وضع برنامج جديد للدراسات في مجال الفلسفة من أجل الأطفال وتجربته ؛ التواصل المنتظم مع المعهد بخصوص هذه المهام. وتوجد اليوم عدة مقاربات تتعلق بتنمية برامج الفلسفة من أجل الأطفال، كثير منها ليس من وضع المعهد، فهذا الأخير يتقبل التنوع، ويشجع على التعاون بين الزملاء الذين يمارسون مقاربات مختلفة رغم أنه يبدي موقفا نقديا تجاه البرامج والتربويات الخاصة.

38 http://cehs.montclair.Edu/academie/iape/

الإطار 3 :

مثال عن تكوين المدرسين عن بعد (كندا)

إن الدرس الذي تقدمه جامعة لافال Laval بالكبك تحت إشراف الأستاذ Sasseville Michel والمتعلق بالتكوين في ملاحظة الفلسفة من أجل الأطفال، له أهمية من أوجه عدة. فهو أولا يعتمد على تعليم عن بعد مستعملا جميع المصادر التي تتيحها التكنولوجيا الحديثة، وهو ثانيا يجعل الأطفال أنفسهم ينخرطون ويشاركون في تكوين يعتمد أشرطة وثائقية تلفزية. وهذا الدرس يقيم، أخيرا، تقابلا بين جماعات البحث موضوع الملاحظة، التي ينتمي إليها الأطفال والبحث المشترك التي ينتمي إليها الطلبة أنفسهم، بخصوص ما يلاحظونه.

المصدر :
www.fp.ulaval.ca./philoenfant/

المجمع العالمي للبحث الفلسفي مع الأطفال International Council of Philosophical Inquiry with children (ICPIC) [39].

هو شبكة تتكون من فلاسفة ومدرسين ومؤسسات تسعى إلى تكوين الأطفال في التفكير الفلسفي. وقد تأسس في الدانمارك سنة 1975، بهدف تنمية العمل الرائد الذي قام به الأستاذان ماتيو ليبمان Matthew Lipman وآن مرغريت Ann Margaret Sharp المنتميان إلى معهد IAPC. ويتبوأ نموذج « جماعات البحث » الذي اقترحه ليبمان وشارب Lipman - Charp لتكوين الأطفال في الفلسفة والذي يحول العلاقة المتصلبة بين التلميذ والمدرس إلى علاقة دينامية وحوارية بين باحث وميسر، يتبوأ ذلك النموذج أيضا مركزا في المشروع الأوربي Comeius MENON through Developping Dialogue Philosophical Inquiry[40] ويتضمن هذا المشروع درسا موجها لمدرسي جميع المواد وجميع المستويات، يضطلع به مكونون في الفلسفة من أجل الأطفال ينتمون إلى أحد عشر بلدا أوربيا، وهو ما يمثل نصف أعضاء مؤسسة SOPHIA (European Fondation for the Advancement of Doing Philosophy with Children) [41] وهي شبكة تعمل على تنمية الفلسفة من أجل الأطفال. كما توجد شبكتان جهويتان مماثلتان، تتوفران على هيكلة غير نظامية، هما North Atlantic Association for Communities of Inquiry (NAACI)[42] التي تضم كندا والولايات المتحدة الأمريكية والمكسيك، ومؤسسة Federation of Australasian Philosophy in Schools Associaton (FAPSA)[43] التي تشترك على نحو غير نظامي في العمل مع بعض بلدان آسيا التي تبنت الفلسفة من أجل الأطفال أو إحدى صيغها. وتوجد فضلا عن ذلك جمعيات وطنية كثيرة. فالعديد من بلدان أمريكا اللاتينية مثلا تتوفر على مراكز تعمل على تنمية الفلسفة من أجل الأطفال. ويزيد عدد البلدان التي تجمعها بمعهد ICPIC روابط غير نظامية عن ستين بلدا. والمعهد نموذج للحوار البناء بالنسبة إلى الأطفال من جميع الجنسيات والثقافات. وقد كان برنامج ليبمان عند إنشائه برنامج الفلسفة الوحيد الموجه للأطفال بين السادسة والسادسة عشرة، فكان بذلك نموذجا للبلدان الأخرى الكثيرة التي قامت بترجمته. كما أن بعض البلدان قامت كذلك بوضع نصوصها الخاصة الموجهة للمدرسة، ويتوفر أغلبها على برامج لتكوين المدرسين. وهكذا يوجد تنوع كبير وحوار متواصل مع معهد ICPIC حول المبادئ والتجارب التي تتعلق الفلسفة من أجل الأطفال.

مجلات الفلسفة للأطفال ومعهم

يوجد عبر العالم عدد من المجلات التي تهتم بالأنشطة الفلسفية مع الأطفال تضم الكثير من الشهادات وتقارير البحث التي من شأنها أن تقدم لمحة مفيدة عن تدريس الفلسفة من أجل الأطفال عبر العالم، مثل Childhood and Philosophy وAprendar a pensar و Thinking Critical and creative Critical and creative وغيرها.

3. دراسات لبعض الحالات عبر مناطق العالم

أوربا وأمريكا الشمالية

ألمانيا. يوجد بها قطبان هامان، أحدهما تكون حول أعمال الأستاذ Ekkehard Martens (جامعة هامبورغ)، والثاني حول الأستاذ Herb Karlfriedrich (جامعة Regensburg). أما الأفكار التي تسود في هذه الحركية فهي تلك التي ترى بأن ديداكتيك الفلسفة فلسفية بالضرورة وأن عليها تبرير مجموع أهداف هذا التعليم ومناهجه وموضوعاته، بما في ذلك مشاكل مسار التلميذ والمراقبة الدقيقة للمعارف المحصلة. وتطرح تلك الحركية كذلك مسألة مساعدة الأطفال في التحكم في أزمة البحث عن السبيل والبحث عن الهوية التي يتسم بها عصرنا، فالتفلسف تحاور قبل كل شيء، وهو تفسير معرفتنا النظرية والعملية وتبريرها انطلاقا من المشاكل المعاصرة اليومية التي يجب على التلاميذ مواجهتها، وتشجيعهم على التفكير فيها بأنفسهم، ويحلل الأستاذ مارتنس Martens أربع مسارات كبرى أسسها تأسيسا فلسفيا[44] :

1) مسار الحوار/الفعل في العرف الأفلاطوني الذي يسعى إلى ثلاثة أهداف : التفكير اعتمادا على الذات والتفكير جماعة وتطوير الشخصية ؛ 2) تحليل

[39] تصريحات لـ Roger Sutcliffe رئيس ICPIC
www.icpic.org

[40] http://menon.eu.org

[41] http://sophia.eu.org

[42] www://viterbo.edu/perspgs/faculty/RMorhouse/NAACI/webpage.hta.

[43] www.fapsa.org.acu

[44] Ekkehord Martens, Philosophieren mit Kindern, eine ein führung in die philosophie, Stuttgart, Editions Ph Reclam, jun n° 9778, 1999.

المفاهيم ويحيل إلى ولع الأطفال باللعب بالأسماء وإبداع لغة سرية، مما يمكنهم على الخصوص من بناء المفاهيم ؛ 3) الدهشة، وتدعو إلى تناول التساؤلات الفلسفية الكبرى مثل السعادة والحرية والزمان واللغة والهوية ؛ 4) فلسفة الأنوار من أجل الأطفال التي تعود إلى مبدأ كانط Sapere aude (أجرؤ على أن تعرف). وقد أسس الأستاذ Herb، أستاذ كرسي التربية في مجال الفلسفة السياسية وتاريخ الأنكار بجامعة Regensburg، رفقة الأستاذ Roswitha Wiesheu، مبادرة Children Philosophize التي تطمح إلى إرساء الفلسفة في محيط الأطفال التربوي المعاصر، وتعمل إلى جانب المدارس الأولية والابتدائية على وضع مناهج عملية وموجهة، تشجع الأطفال على المشاركة السياسية. وقد تم عبر هذه المبادرة، تطوير برامج تكوين موجهة للأساتذة وبرامج دراسية بجامعة ميونيخ[49].

علينا أن نشير هنا إلى مبادرة البحث الألمانية واليابانية حول التفلسف مع الأطفال[50] Djfpk التي يتمثل هدفها في تيسير اكتساب كفايات في مجال التفكير الأخلاقي الفلسفي. وتتمثل الأهداف الأساسية لهذه المبادرة في تطوير وتنمية تعليم الأخلاق والفلسفة وتقديم الدعم لتطوير قدرات التفكير الأخلاقي الفلسفي في مجالات التعليم المرتبطة به، مثل الدراسات الدينية ودراسة اللغات والتاريخ. وتهتم المبادرة فضلا عن ذلك بصيغ من الدراسة الأخلاقية الفلسفية خارج البرنامج المقرر مثل التفلسف في رياض الأطفال أو داخل جماعات تم تكوينها خصيصا لهذا الغرض. وتدرس DJFPK أيضا الأسس النظرية للفسفة بهدف تقييم قابليتها للتطبيق وفائدتها في التعليم ضمن البرنامج المقرر وخارجه، كما تولي اهتماما للوسائل التي بواسطتها يمكن إدماج تلقين قدرات التفكير الأخلاقي الفلسفي الخاص بثقافة ما، ضمن التطلعات الدولية التي تعبر مختلف الثقافات، تطلعات التسامح واحترام الغير بما يميزه من تفرد.

النمسا. لقد تطور تدريس الفلسفة من أجل الأطفال خلال العشرين سنة الأخيرة على النحو التالي[51]: أصبحت الفلسفة من أجل الأطفال سنة 1981 مشروعا تربويا على المستوى الوطني ؛ وفي سنة 1982 انخرطت جمعية أساتذة الفلسفة في هذا

الإطار 4

جريدة Thinking وجرائد أخرى تهتم بالفلسفة من أجل الأطفال.

جريدة Thinking وجرائد أخرى تهتم بالفلسفة من أجل الأطفال.

Thiking هذه الجريدة ينشرها مركز IAPC منذ 1979، وتمثل منتدى يتعلق بأعمال المنظرين والممارسين في مجال الفلسفة من أجل الأطفال. وينشر نقاشات وتأملات فلسفية وتقارير عن نقاشات داخل الفصل وبرامج الدراسات والبحث الاختباري وتقارير ميدانية. كما تنشر مقالات حول علم تأويل الطفولة وهو مجال يقع في مفترق عدة تخصصات تشمل الدراسات الثقافية والتاريخ الاجتماعي والفلسفة والفن والأدب والتحليل النفسي. وتقدم الجريدة أيضا نقد الكتب التي تتعلق بالفلسفة والطفولة سواء كانت أعمالا فلسفية أو أعمالا خيالية أو سيرا ذاتية أو أعمالا تاريخية أو تربوية أو نظرية أو اختبارية تجريبية أو ظاهراتية أو شعرية أو غيرها[45].

جرائد أخرى ذات علاقة بالفلسفة من أجل الأطفال :

Aprendar a pensar تنشرها في إسبانيا المجلة الدولية للمراكز اللاتينية الأمريكية للفسلفة من أجل الأطفال.

Childhoud and Philosophy جريدة يصدرها ICPIC، وتتضمن مقالات وتدوينات وبرامج دراسية وإعلانات وعروض ومبيانات. وهي لا تتوجه إلى منظري الفلسفة من أجل الأطفال وممارسيها فحسب، بل أيضا إلى كل من يهمه أمر تدريس الفلسفة لليافعين[46].

Critical and Creative Thinking Australian Journal of Philosophy for Children

تصدرها مؤسسة Federation of Australion Philosophy (FAPCA) For children Association

Diotime L'Agora[47]

مجلة دولية فرنسية تهتم بتعليمية الفلسفة. تصدر منذ 1999 أربعة أعداد في السنة حول الممارسات الفلسفية المجددة في فرنسا والعالم، وخاصة حول الفلسفة مع الأطفال.

Journal 100 : European Children Thinking Togheder

تنشر نصوص الأطفال من عشرة بلدان أوربية باللغات الإيطالية والهولندية والإنجليزية والهنغارية والإيطالية والبولونية والبرتغالية.

Questions: Philosophy for Young People

تكرس نشاطها لنشر أعمال الشباب الفلسفية، ويمولها جزئيا مركز Northwest center for Philosophy of Children (الولايات المتحدة الأمريكية)[48]

45 http://cehs.montclair.edu/academic/iap/thinking.shtml

يتوفر كشاف بشواهد من مقالات مجلة Thinking مع تلاخيص ابتداء من سنة 1992 ونصوص كاملة ابتداء من سنة 1996 ضمن قاعدة المعطيات Eduction full text التي وفرها ويلسن ويب على العنوان التالي :
www.hwwilson.com/Database/educat.htm

46 www.filoeuc-org/childphilo/

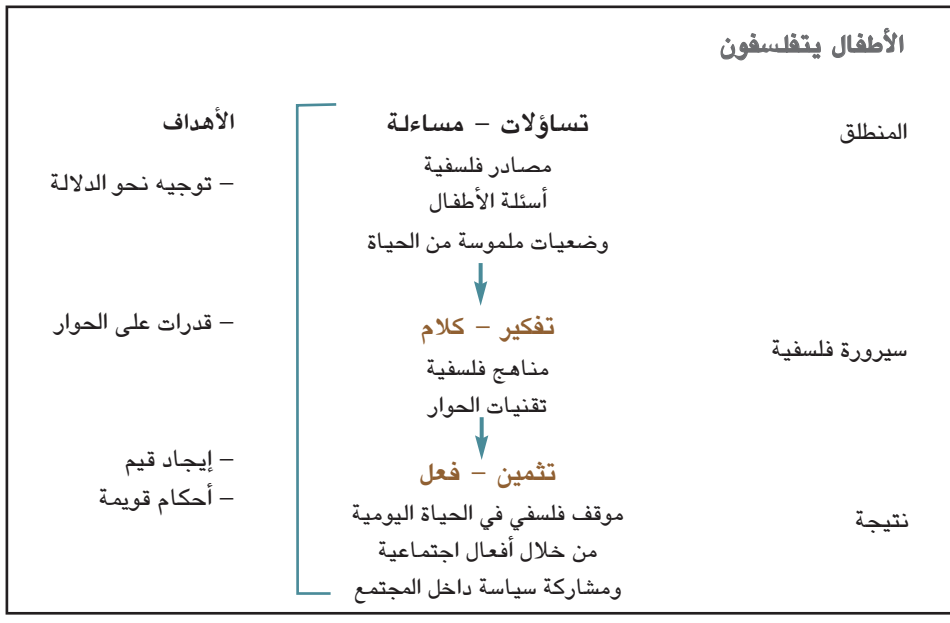
47 www.crdpmontpellier/ressources/agora

48 www.pdcnet.org/questions.html

49 قامت بها الأستاذة باربرا فيبر من جامعة ريجينزبور (ألمانيا) وهي كذلك صاحبة نشرة خاصة من مجلة Thinking حول الفلسفة من أجل الأطفال

50 Deutsch-Japanische forschungsiniative zum Philosophieren mit Kindern (DJFPK) ومبادرة DJFPK مشروع بحث تأويه المدرسة العليا لعلوم التربية بكارلسروه Karlsruhe وبشعبة Departement of Learning, Graduate School of Education, بجامعة هيروشيما. ويتحدث باسم المشروع كل من الأستاذة إيفا مارسال (كالسروه) والأستاذ تاكارا دوباشي (هيروشيما). www.ph-karlsruhe.de

51 جمعت هذه المعلومات لدى الأستاذة Daniela B. Camphy، مديرة المركز النمساوي للفلسفة من أجل الأطفال، واليافعين (ACPC)، www.Kinderphilosophie.at



الإطار 5

جمعية PhARE، أو كيف نقوم بدور المرشد

PhARE : بكلمة واحدة يتم الإعلان عن الأنشطة التي ترمي الجمعية إلى القيام بها، وهي أنشطة التحليل والبحث والتربية في مجال الفلسفة من أجل الأطفال. ولفظ PHARE (منار) يمثل أيضا استعارة ورمزا، فالفاروس Pharos هو مصدر ضوء رغم أنه لا يرى ليلا. وبفضل ذلك الضوء يمكن للسفن أن تجد طريقها، ونحن نسعى بقوة واقتناع إلى إنماء العدة التربوية بالبحث المشترك بوصفها أفضل وسيلة لتكوين أشخاص قادرين على الحكم النقدي، العقلي والمسؤول. إن إرساء هذه الجماعة من شأنه أن يقيم فضاء يعلمن الفكر والخطاب، قادر على تفكيك مختلف خدع الذات الناشئة عن الخطاب الذي يكتفي بالمدح والذم والاصطفاء دون فحص متأمل وقادر على تفكيك الخطاب السحري أو الديني الذي يوحي بأن التعاويذ وحدها تكفي لتحقيق الرغبات، أو خطاب الدعاية، الذي يكتفي بإنتاج المعتقدات الخاطئة التي تذهب إلى حد نفي البداهة. وهناك طرق شتى للتفلسف مع الأطفال، مثل قراءة حكاية فلسفية والتحاور مع الأطفال حول أسئلتهم الميتافيزيقية عن الحياة والموت والخوف والفرح وغيرها. وقد بدا لنا أن الفلسفة مع الأطفال تمنحنا، مقارنة مع المناهج السابقة، خيارا أصيلا خليقا بأن يطور. وقد كان هذا سبب اختيار واع نتشبث به، اختيار إرساء فضاء لممارسة الوظيفة البلاغية، مجال تعلم المواطنة الديمقراطية والأنسنة القابلة للتحسن.

مقتطفات من حوار مع الأستاذ
Marcel Voisin
رئيس جمعية PhARE (بلجيكا)

الميدان وعملت على تحسيس الوزراء المكلفين بالتربية بإمكانيات إدراج الفلسفة من أجل الأطفال في المدرسة. وفي سنة 1983 قدمت أولى الدروس، وقد كانت موجهة في الوقت نفسه إلى التلاميذ وإلى تكوين المدرسين (4 فصول و120 تلميذا) ؛ وفي سنة 1984 منحت الوزارة الفدرالية للتربية والعلوم والثقافة ترخيصا لفتح مدارس نموذجية (20 فصلا و600 تلميذا) ؛ وفي سنة 1985 تم إنشاء المركز النمساوي للفلسفة من أجل الأطفال (ACPC) وكان هدفه إنماء البحث الفلسفي على المستويين الابتدائي والثانوي إلى جانب تنظيم محاضرات دولية ومناظرات لتكوين المدرسين إضافة إلى ورشات العمل. ويشجع مركز ACPC أيضا على الاهتمام بمقاربات ومناهج تربوية جديدة وبتطوير جماعات البحث الفلسفي من أجل الأطفال والمراهقين والبالغين، ويتوفر على مكتبة، وقد شرع في بناء مركز للتوثيق من أجل الدراسات في مجال الفلسفة من أجل الأطفال، ويصدر مجلة Info-Kinderphilosophie، وهي مجلة دورية تصدر كل ثلاثة أشهر. والمركز، فضلا عن ذلك، عضو مؤسس في شبكة SOPHIA. وقد تم خلال العشرين سنة الأخيرة إدراج الفلسفة من أجل الأطفال لدى ما يفوق الأربعة آلاف مدرسا والعشرة آلاف طفلا نمساويا.

بلجيكا. تعرف الفلسفة من أجل الأطفال في بلجيكا عدة تيارات. وقد تم وصفها في تقرير الندوة التي نظمت حول موضوع الفلسفة من أجل الأطفال، وقد قدم التقرير لبرلمان الطائفة الفرنسية ببلجيكا (فبراير 2004)، تحت إشراف Laudine Leleux[52]، وهذه التيارات هي : 1) جمعية PHARE (التحليل والبحث والتربية في مجال الفلسفة من أجل الأطفال) أسست سنة 1992، هي جمعية لا تهدف إلى الربح ؛ 2) جمعيتا Il fera beau demain وPhilo، وهما جمعيتان لا تهدفان إلى الربح، تنظمان تكوينات عن بعد موجهة للأساتذة، وتعتمد جمعية Il fera beau demain نموذج الأستاذ Michel Tozzi مرجعا لأعمالها فضلا عن ليبمان Lipman، وتفضل استعمال تسميات « تعلم التفكير » و« تعلم التفكر» و« تعلم التجريد »، بدل « الفلسفة من أجل الأطفال»، معتبرة أن الأمر لا يتعلق بتكوين في الفلسفة بما هي تخصص ؛ 3) ميثاق Philosophie enfances[53] الذي تم في إطار الأوراش الفلسفية الموجهة للأطفال بين سن الخامسة والثامنة في خمس مدارس في Watermeal Boitsfort، وقد شكلت تلك الأوراش منطلق فيلم Les grandes questions.[54] ويرى الميثاق أن النقاش يجد مبرره في ذاته من دون أن ينتهي بالضرورة إلى نتيجة ما، وأبلغ مثال على ذلك جمعية PhARE.

[52] الأستاذة Claudine Leleux، أستاذة مساعدة في فلسفة ابستمولوجيا المواد الدراسية، وخبيرة في برلمان الطائفة الفرنسية ببلجيكا. انظر كتاب Claudine Leleux (تحت إشرافها) : « الفلسفة من أجل الأطفال : نموذج ما تيو ليبمان موضوع نقاش» بروكسيل de Boeck 2005.

[53] ميثاق تم التوقيع عليه في 21 شتنبر 2001

[54] فلم لإيزابيل فيلمس Willems

كندا. مقاربة ليبمان Lipman وزملائه هي الأوسع انتشارا هنا. وتصف Marie France Daniel الأستاذة في جامعة مونريال Montreal بالكبك (Québec)، الأنشطة الفلسفية التي تمت في ثلاثة أقاليم كندية هي كولومبيا البريطانية والأونطاريو والكبك. ففي كولومبيا البريطانية Colombie Britannique أسست الأستاذة سوزان غاردنر Susan Gardner، Vancouver Institute of Philosophy for Children الذي تتحدد مهمته الأساسية في مواءمة العدة الفلسفية مع مستويي الكوليجي والجامعي وتكييفها. وتنكب سوزان غاردنر حاليا على إنشاء مؤسسة Canadian Alliance of Philosophy for children Practitioners وهو جماعة من المدرسين الكنديين الذين يستعملون المقاربة الليبمانية. ويمكن أن نذكر كذلك النقاشات الجارية حاليا مع شبكة المدارس الخاصة والعمومية بالمنطقة من أجل إرساء الفلسفة من أجل الأطفال بالمدارس الابتدائية والثانوية بفانكوفير Vancouver. وفي أونطاريو Ontario أبرز البرنامج التربوي الرسمي (الأولي، الابتدائي والثانوي) نمو الفكر النقدي في المدرسة ابتداء من التعليم الأولي (للأطفال البالغين الخامسة من عمرهم). ويتضمن برنامج التكوين بهذه الجهة، فضلا عن ذلك، في طورنطو Tornoto على الخصوص، جزءا يتمحور حول الوقاية من العنف. ومنذ سنة 2004 تزايد عدد المدارس الناطقة بالفرنسية، الخاصة والعمومية، التي أدرجت مقاربة الفلسفة مع الأطفال في الفصول، وذلك بتشجيع من الأستاذة Daniel، أما العدة المستعملة فتتمثل في كتاب عنوانه Les contes d'Audrey-Anne[55] يتم استعماله في الوقت نفسه مع دليل المدرس :

Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prevention[56]

وقد عرفت مقاربة الفلسفة من أجل الأطفال في الكبك Québec بفضل أبحاث Anita Caron، الأستاذة بجامعة الكبك بمونريال، التي درست منذ 1982 منهاج ليبمان التربوي. وقد جعلت المدارس العمومية الكبكية التعليم الديني إجباريا فترة طويلة مقترحة على التلاميذ الذين يريدون إعفاءهم من ذلك التعليم درسا في الأخلاق الطبيعية. ذلك أن تلك المدارس ورثت تقليدا قديما كانت فيه المنظومة التربوية تنقسم إلى منظومتين إحداهما كاثوليكية والأخرى بروتيستانتية. وهكذا تطور التعليم الأخلاقي غير الديني في سياق نقاش طويل حول موقع الدين داخل المدرسة وتندرج الحماية الفلسفية داخل المدارس. وتندرج الممارسة الفلسفية داخل المدارس الكبكية في حقول هي : التكوين الأخلاقي واللائكي، تعلم اللغة الفرنسية، تعلم الرياضيات والتربية على المواطنة. أما الاشتغال على مقاربة الفلسفة من أجل الأطفال وبها، فينقسم إلى قسمين : البحث النظري والاختياري من جهة، والتكوين العملي للمدرسين من جهة ثانية. نجد القسم الأول في جامعة مونريال خاصة، ويكاد القسم الثاني يقتصر على جامعة لافال Laval أساسا. وتوجد كذلك مراكز أخرى لا ترتبط رسميا بمعهد IAPC وهي : مشروع الفلسفة في المدارس للجمعية الكندية للفلسفة[57]؛ InstitutPhilo ؛

La Traversée : Prévention de la violence et philosophie pour enfants.

55 Marie France Daniel, "Les contes d'Adrey-Anne : Contes Philosophiques", illustration de Marc Maugeau Québec le loup de gouttière 2002.

56 Marie France Daniel, Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prevention : guide philosophique. Quebec, Le loup de gouttière, 2003

57 www.acpcpa.ca/philosophy-in-the-schools.prinject/

الإطار 6

التعليمية وعلوم التربية في جامعة لافال Laval

بدأ هذا التكوين سنة 1987، وهو يشمل إثنى عشر درسا ويقدم ثلاثة برامج تكوينية في الفلسفة من أجل الأطفال :

– برنامج مصغر للسلك الأول في الفلسفة من أجل الأطفال (15 اعتمادا). يتعلق الأمر هنا بتمكين الطالب من إدراك ثراء العلاقات القائمة بين الممارسة الفسلفية والتجربة التربوية.

– شهادة السلك الأول في الفلسفة من أجل الأطفال (30 اعتمادا). تشمل هذه الشهادة عشرة دروس، خمسة منها في الفلسفة وخمسة في الفلسفة من أجل الأطفال، إضافة إلى تدريب اختياري.

– برنامج مصغر للسلك الثاني في الوقاية من العنف وفي موضوع العيش مع الآخرين والفلسفة من أجل الأطفال (15 اعتمادا).

ويسعى هذا البرنامج إلى تمكين التلميذ من ملاحظة نقاش فلسفي مع الأطفال وفهمه وتنشيطه، ويسعى بالإضافة إلى ذلك إلى إيجاد الوسائل التي تتيح الوقاية من العنف. ويتيح كل برنامج من هذه البرامج متابعة الدرس الجديد على الخط على موقع جامعة لافال Laval وعنوانه : « الملاحظة في مجال الفلسفة من أجل الأطفال » (PHI-22693) وهو يتعلق بملاحظة الأطفال المنخرطين في فعل التفلسف.

مقتطفات من حوار مع
Michel Sasseville
أستاذ مبرز
كلية الفلسفة، جامعة لافال، (كندا).
www.fp.ulaval.ca/philoenfant/

الإطار 7

مغامرة متحمسة : مشروع الفلسفة 3/18 في إسبانيا

نشأ المشروع بكاطالونيا سنة 1987 بفضل إرادة بعض الأساتذة المهتمين بتجديد تقنيات تدريس الفلسفة. وقد بدأ بترجمة كتاب ماتيوليبمان La découverte d'Harry stottlmeier بتصرف. بعد ذلك تم تدريجيا بناء منهاج للأطفال من سن الثالثة إلى سن الثامنة عشر ومنه استمد المشروع اسمه. وفي سنة 2004 أخذ يشتغل على هذا المشروع ما يناهز 2000 شخصا، وأصبح المشروع يهم أكثر من 300 مؤسسة، مدارس وثانويات عمومية وخاصة، وهو ما يعادل تقريبا 25.000 تلميذا ناطقا بالكاطالانية، بغض النظر عن المدرسين الذين يعملون سواء داخل المجموعات الإسبانية الأخرى أو خارج إسبانيا (الأرجنتين، البرازيل، المكسيك، وغيرها). إن مشروع 3/18 الذي قام على العلاقة الوطيدة بين الفكر واللغة، يستند إلى أربعة أصناف من الأنشطة هي : الإنصات والحديث والقراءة والكتابة. وتعلم التفكير هذا drjad بالضرورة هدفا ulgdh ولا يقف عند حدود الهدف النظري. وقد بادر مشروع 3/18 إلى ترجمة متصرفة لأربعة من برامج منهاج IAPC للأطفال بين سن الثامنة والسادسة عشرة، وقد وضع المشروع للمرحلتين المتبقيتين، مرحلة ما بين الثالثة والثامنة ومرحلة ما بين السادسة عشرة والثامنة عشرة، وسائل جديدة أكثر تلاؤما مع المنظومة التربوية. ومجموعة التجديد والبحث في تدريس الفلسفة (Grup IREF) Grup d'Innovacio i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia، جمعية لا تسعى إلى الربح، تضطلع بتكوين الأساتذة وإبداع ونشر الوسائل التربوية الجديدة. ويتكون حاليا المنهاج الذي طوره Grup IREF من وسائل متنوعة نشأت عن الحاجات الدراسية والتوسيع المتدرج للمنهاج نفسه ليشمل كذلك تربية الطفولة والباكالوريا. ويتوفر الآن على برامج كاملة ووسائل ناتجة عن مبادرات هامة ومشاريع أوربية، مثل القرص المدمج Ecodialogo Educacion ambiental y dialogo filosophico[62] وهو برنامج تتداخل فيه التخصصات وتتعدد، ويتوفر في خمس لغات، الكاطالونية والإسبانية والإنجليزية والألمانية والبرتغالية. وتقترح مجموعة Grup IREF أيضا تشكيلة واسعة من الدروس لتكوين المدرسين وتصدر مجلة كل ثلاثة أشهر عنوانها Bulletion Filosofia 3/18

مقتطف من شهادة إيرين بويغ
Irène de Puig
مديرة مركز Grup IREF (إسبانيا).

إسبانيا. تم تأسيس مركز الفلسفة من أجل الأطفال سنة 1987 بوصفه فرعا للجمعية الإسبانية لأساتذة الفلسفة (SEPFI). وقد أطلق عدة أنشطة منها إصدار سبع روايات لماتيوليبمان Lipman بالإسبانية مرفوقة بدلائلها[58]، وتكوين المدرسين من خلال دورة سنوية من ستة أيام، وتكوين وطني وإصدار منشورات مثل Aprendar a pensar والجريدة الإلكترونية[59]. ومن بين المبادرات ذات الدلالة القوية التي تمت في إسبانيا، نود الإشارة إلى مشروع الفلسفة 3/18.[60]

الولايات المتحدة الأمريكية[61]. تمت بها عدة تجارب على مستوى التعليم الابتدائي، يمكن أن نشير بالخصوص إلى الأنشطة التي قام بها Beth A. Dixon، الأستاذ المشارك بشعبة الفلسفة بجامعة SUNY Plattsburgh (New york)، الذي يقدم درسا في الفلسفة من أجل الأطفال موجها إلى الطلبة الذين لم يتخرجوا بعد وإلى الطلبة المتخرجين، كما يقدم برنامجا بعنوان « الفلسفة في المدرسة ». وقد تأسس مركز تطوير الفلسفة في المدارس Center for the Advancement of Philosophy in the Schools (CAPS) سنة 2000 بجامعة ولاية كاليفورنيا بلونج بيتش Long Beach، ويتحمل فيه الأستاذ Debbie Whitaker مسؤولية فصل بعنوان « فلسفة وتربوية » يضم طلبة hglsj;dhj العليا في الفلسفة. وتمثل الألعاب والأغاني المصورة والقصص القصيرة والقصائد أيضا جزءا من التكوين ومحركا حقيقيا في ممارسة الفكر النقدي. كذلك تجربة John Roemischer في شعبة محو الأمية بجامعة ولاية نيويورك بلاتسبورغ Plattsbourg، تستحق الاهتمام. فقد وضع درسا للطلبة المنخرطين في التعليم ومحاربة الأمية، تحت عنوان « الفلسفة وأدب الأطفال » :

وقد صدرت عدة مقالات في مجلات جامعة ولاية مونكلير Monclair.[63] أما Thomas Wartenberg، الأستاذ الملحق بشعبة الفلسفة بـ Mount Holyoke College (ماساشوسيتش) فقد أنشأ وطور موقع انترنت موجها إلى المدرسين والآباء والأطفال وهواة الفلسفة وأدب الأطفال. ويتعلق المنهج بالممارسة انطلاقا من كتاب تتم قراءته. ويقترح الأستاذ Wartenberg أيضا مجموعة من الكتب المختارة الموجهة للأطفال، ذات المضمون الفلسفي مرفوقة بتلخيصات[64].

58 نشرت لدى منشورات Torre

59 www.fpncomval.org

60 جامعة هذه المعلومات لدى الأستاذ Felix garcia Mariyon

61 المصدر : Michel Sasseville أستاذ بجامعة لافال (كندا).

62 يمكن الرجوع إلى نسخة باللغتين الإسبانية والإنجليزية في الموقع الإلكتروني : www.grupiref.org.

63 Childhood and Philosophy Thinking : Journal of Philosophy for children and Analytic Teaching.

64 المصدر : www.mtholyode.edu/amc/kidsphil
انظر أيضا الحوار مع الأستاذ توما فارتنبيرغ، www.justone-morebook.com/2005/02/05/

فرنسا. كان اكتشاف الممارسة الفلسفية في المدرسة الابتدائية متأخرا. فقد تطورت الفلسفة من أجل الأطفال في المدرسة الابتدائية منذ 1996، وعرفت الظاهرة نموا متسارعا منذ سنة 2000،[65] علما أن تدريس الفلسفة لا يندرج في برنامج المدرسة الابتدائية ولم يندرج فيها قط، عكس تدريسها في السنة النهائية من التعليم الثانوي، الذي يمثل تقليدا قويا. غير أن هذه الممارسات الفلسفية في مستوى الابتدائي تلقى انتقادا حادا من المفتشية العامة للفلسفة ومن جمعية مدرسي الفلسفة بالتعليم العمومي (APPEP). وقد كانت بداية تلك الممارسات نتيجة مبادرات من أشخاص مجددين، غير أنها أصبحت اليوم في تحقيقها جزءا من اهتمامات المؤسسات التربوية. ويتجلى الإدراج التدريجي لممارسات الفلسفة من أجل الأطفال في صور متعددة : التكوينات الأساسية والتكوينات المستمرة العديدة في معاهد تكوين المعلمين (IUFM) ومراكز التكوين المستمر (CFP) وعلى المستوى الميداني ؛ ندوة وطنية ودولية تعقد سنويا منذ 2001، تضم ممارسين ومكونين وباحثين ؛ عدة منشورات موجهة للتلاميذ وللمعلمين مرفوقة بمجموعات فلسفية لدى الناشرين، وضعت لهذا الغرض ؛ كما يتجلى هذا الإدماج من خلال توجيه جزء من أدب الشباب نحو موضوعات وجودية واجتماعية وتنظيم أوراش للفلسفة من أجل الأطفال في الجامعات الشعبية الجديدة (في Arras, caen, Narbonne وغيرها) وإنشاء مقالات صحفية واستطلاعات تلفزية وغيرها. ويهتم كذلك قطاع البحث بالجامعة بهذه الممارسات الجديدة اهتماما ملحوظا، ونلاحظ أيضا تنوعا شديدا في الممارسات وعدة تيارات تتطور، يدعمها في الغالب مفتشون ومرشدون تربويون من التعليم الابتدائي، ويمكن أن نميز على الخصوص بين التيارات التالية :

1) **المنهج الليبماني** : هذا المنهج كان مصدر نشأة أولى التجارب الفرنسية، وقد تطور، أول ما تطور، في مراكز تكوين المعلمين بـ Caen وclermont Ferrand سنة 1998. وقد ألهم عدة ممارسات على مستوى العدة لكنه تحول تحولا عميقا على مستوى الدعامات.

2) **التيار الذي يطلق عليه** : « **التيار الديموقراطي – الفلسفي**[66]، وهو يدور في فلك الأستاذ ميشيل طوزي Michel Tozzi، ويقترب من الغايات التي وضعها ليبمان Limpan نصب عينيه، غير أنه يقترح ترتيبا ديمقراطيا مهيكلا يوزع الوظائف المحددة على التلاميذ، والمتطلبات التي يفرضها التفكير ذو المقصد الفلسفي (الأشكلة، المفهمة، والحجاج). وقد واكب التكوين والبحث هذا التجديد الميداني. وتغتني هذه الممارسة حاليا بتحقيق اتصال بين النقاش التأويلي لنص بالفرنسية (أدب الشباب) وبين النقاش ذي المقصد الفلسفي، كما يغتني باستعمال الأساطير، خاصة الأفلاطونية منها كدعامات للتفكير. وتعرف الكيفية التي يستقبل بها الوسط الفلسفي والمؤسسة الفلسفية، الفلسفة من أجل الأطفال تطورا في فرنسا[67]. فقد جعل مؤتمر التعليم الكاثوليكي لفاتح دجنبر 2001 من تطوير التساؤل الفلسفي في المدرسة الابتدائية والإعدادية إحدى الأولويات الثماني في السنوات المقبلة. وفي ندوة Ballaruc[68] حيث عبرت المفتشية العامة عن موقفها بكل إسهاب، حصل الاتفاق حول ضرورة إرساء تكوين يواكب تطور هذه الممارسة بالتكوين الأساسي والتكوين المستمر. وهكذا يعتبر التيار الديمقراطي الفلسفي، أنه لا يكفي التكوين الفلسفي الجامعي الكلاسيكي القائم على دروس الأستاذية التي تناول المفكرين والمذاهب إن لم تشجع هذه الأخيرة على النقاشات ذات المقصد الفلسفي، ومن البديهي أنه من المفيد جدا أن نكون على علم بالإشكالات الفلسفية الكلاسيكية الكبرى نظرا لأنه من المهم أن نفهم، عند تنشيط الحصص، الرهانات الفلسفية للأسئلة التي يثيرها الأطفال. وهكذا فالسؤال « هل يمكننا خرق الضوء الأحمر ؟ » يمكن أن يعني ماديا (لا مانع من المرور فالأمر ممكن تقنيا) أو قانونيا (هذا الأمر يمنعه قانون السير) أو أخلاقيا (الأمر مستحب أخلاقيا إذا كنا ننقل شخصا تتعرض حياته للخطر)، مما يشكل موجها أساسيا عند الإنصات الفلسفي لسؤال ما[69].

3) **المنهج السقراطي لأوسكار برنيفيي** Oscar Brenifier[70] مؤسسس معهد الممارسات الفلسفية (IAP)، وهو ينسب نفسه إلى التوليد الديموقراطي، مع توجيه شديد للجماعة بهدف تفكير تدريجي ومنطقي يقوم على الأمثلة وإعادة الصياغة والاعتراضات. وقد أنتج لدى الناشرين الفرنسيين والدوليين عدة وسائل تعليمية هامة مثل Philozofants المنشور لدى Nathan

[65] أنظر مقال ميشيل طوزي Tozzi في Spirale، عدد 35، ليل، جامعة ليل الثالثة، 2005 بخصوص تأمل حول « ظهور الممارسات ذات المقصد الفلسفي بالابتدائي والإعدادي : الكيفية والأسباب ».

[66] توصيف للأستاذ ميشيل طوزي Tozzi.

[67] ينتصر كل من Michel Onfray و Marcel gaucher للفلسفة من أجل الأطفال وقد كتب André Comte Sponville كتابا للأطفال بعنوان : "Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ?"، وكتب Yves Michaud الأستاذ بالسوربون كتاب La philo 100% ados نشر في باريس عند Presse Bayard في سنتي 2003 و2007، ويعتبر الفيلسوف لوك فيري Luc Ferry، وزير التربية الوطنية السابق أن « الممارسات التي تنتسب إلى الفلسفة بالمدرسة الابتدائية هي تجديد كبير في المنظومة التربوية ».

[68] انعقدت هذه الندوة في مارس 2003 حول « تجارب النقاشات بالمدرسة الابتدائية والإعدادية : هل هي نقاش ذو مقصد فلسفي أم تفكير تأملي ؟ وقد شارك فيها ممثلون عن عشرين أكاديمية ومكتب التجديدات بوزارة التربية الوطنية.

[69] نجد تحليلات أخرى ذات أهمية في كتاب J.Chatain و.C. Pettier. Débattre sur des texte philosophiques : en cycle 3, en Segpa et ailleurs au collège. Champigny sur Marne, CRDP de l'Académie de Créteil, 2003.

[70] www.Brenifier.com

وLes Aventures de Nicon عند دار النشر Autrement Jeunesse. والمعلم هو الذي يقوم بتوجيه الفصل اعتمادا على متطلبات فكرية قوية، ونجد هذا التوجه عند Anne Lalanne[71] الرائدة في هذه الممارسات في فرنسا حوالي 1998 : فأمام السؤال، يقترح تلميذ فكرة يكون على التلاميذ الآخرين إعادة صياغتها كي يتأكدوا من فهمهم إياها، وإلا فينبغي الاستمرار في إعادة الصياغة حتى يتملك الجميع الفكرة، بعد ذلك يسأل المتدخل عما إذا كان هناك اختلاف مع هذه الفكرة وعن مبرر الاختلاف، فيقوم عدد من التلاميذ بصياغة الاعتراض وإعادة صياغته حتى يفهم الجميع، بعدها يطلب المعلم الرد على هذا الاعتراض، وهكذا دواليك، ويمكن تتبع تطور مسار أفكار الجماعة على السبورة حسب خطى منهجية وصارمة.

4) **تيار جاك ليفين** Jaques Lévine، وهو عالم نفس من المدرسة الإنمائية ومحلل نفسي. وضع منذ 1996 نظاما يتعلق بالنشاط العملي وبالبحث معا يهم مستويات التعليم من المستوى المتوسط من التعليم الأولي (3–4 سنوات) إلى نهاية الإعدادي (15–16 سنة). بعد أن يعلن المعلم بشيء من التفخيم عن موضوع أو مسألة تهم جميع الناس وجميع الأطفال (مثلا، أن يكبر الفرد)، قائلا بأنه يود أن يعرف رأي الأطفال، يدعو هؤلاء إلى التعبير عن رأيهم لمدة عشر دقائق مستعملين عصا الكلمة بحضور المعلم الذي يلتزم الصمت. يتم تسجيل الحصة فتعيد الجماعة الاستماع إلى ذلك التسجيل مدة عشر دقائق يستطيع الأطفال خلالها أن يوقفوا الشريط ويعبروا عن آرائهم من جديد. وهذا التيار السيكولوجي القائم على أوليات التفكير يركز على ولوج الطفل إلى الإنسانية من خلال تجربة الكوجيطو ضمن مجموعة مفكرة (مجموعة من المفكرين الصغار). وهنا يحيل لفين Lévine صراحة على ديكارت. وفي هذه الجماعات يتم الاشتغال على شروط الإمكانيات النفسية لتكون فكر مستقل يعي أنه فكر يرتبط مع الآخرين لكنه ينفصل عنهم. يتم ذلك أولا، بحضور المعلم، الراشد والمرجع، الذي يبرز في البداية الطابع الأنثروبولوجي للمسألة المطروحة، فيضفي عليها منذ البدء بعدا فلسفيا وكونيا يتجاوز بمداه كل اللواحق العرضية للفرد وخصوصياته. وحضور المعلم يستمر خلال جميع لحظات تناول الكلمة، كشاهد سابق وخارجي ومتعال، على ما سيقال من كلام فردي يغذي مشكلة عامة تتعلق بالوضع البشري. وهو حضور يزداد رمزية بقدر ما هو صامت، يسمح للتلميذ بالكلام ويجعله منتجا لفكره والمسؤول عنه لأنه لا يتصرف أو لم يعد يتصرف تحت تأثير الرغبة في تحقيق الإجابة الصحيحة للمعلم. والصمت دعوة إلى الكلام، لكن دون انتظار مدرسي ودون حكم أو تقييم، وهو كلام يعبر عن بعض من وضعي انطلاقا من حياتي. ويتم ذلك الاشتغال ثانيا، بحضور الأقران، فالأمر يتعلق بفكر، أي بكلام يضطلع بمسؤولية الطابع العمومي الذي يسم التلفظ به[72]. كلام يتوجه إلى الآخرين، وإن كان في تصور منظري هذه الممارسات لا يؤدي إلى نقاش وإلى منطق حجاجي يخضع للحجة الأحسن. فالأطفال يعيشون هنا تجربة مشتركة تصهرهم في ثقافة مشتركة قوامها الكلام الإنساني المتجاذبة أطرافه فيما بينهم والذي يمنح لقول كل واحد، رغم حداثة السن والتلقائية، سمة الجدية والهدوء. والهدف المتوخى هنا، ليس تعلم التفلسف بوصفه فكرا نقديا، وهذا قد يكون سببا في سوء تفاهم مع بعض الفلاسفة وأصحاب المناهج التعليمية والمربين على المواطنة، إنما الهدف أن يتاح للطفل مجال لبناء شخصيته من خلال تموقعه في وضعه بوصفه ذاتا مفكرة، وذلك بجعله يعيش تجربة كونه قادرا على الحديث عن مسألة أساسية تطرح على البشر، ومن ثمة، تطرح عليه. وهذا هو الشرط لكي يستطيع أن يزيد انخراطه في التفكير الشخصي من جهة، وفي النقاش ذي المقصد الفلسفي من جهة ثانية، طالما أنه حصل على رصيد من الثقة في قدرته بوصفه ذاتا مفكرة، ومن تقدير الذات كواحد من البشر.

إيطاليا. يوجد بإيطاليا اليوم العديد من المكونين والجامعيين الذين يمثلون مراجع قيمة في مجال الفلسفة من أجل الأطفال. يوجد مركزان للبحث والتكوين دخلا مرحلة الاشتغال هما :

Centro di Ricerca per l'insegnamento filosofico[73] (CRIF) ويوجد بروما، ومركز Centro Interdisciplinare di Ricerca educativa sul pensiero (cirep)[74] ويوجد بروفيغو Rovigo. وتشمل الأنشطة التجريبية حوالي خمسين معهدا مدرسيا وعددا يصعب تحديده من الفصول المنتشرة في مجموع التراب الوطني. ويتم تكوين المدرسين من خلال ثلاث

[71] Anne Lalanne معلمة طورت منهجيا يقوم على تنظيم الأوراش الجماعية حيث يعلن الأطفال التفلسف بواسطة تدخل الراشد، وذلك حسب ثلاثة اتجاهات : تقنية النقاش، القيم الديموقراطية والمتطلبات الفكرية للفلسفة.

[72] يعتبر فكر الأنوار وخاصة كانط أن الطابع العمومي أساسي للفكر، من الوجهتين، الديموقراطية والفلسفية معا.

[73] تأسيس وإدارة الأستاذ Antorio Cosentino موقعه على الويب : www.filosofare.org

[74] تأسيس وإدارة Marina Santi

الإطار 8

اكتشاف الفلسفة من أجل الأطفال ونشرها : نموذج مركز CRIF في إيطاليا.

في سنة 1990، حضرت أنا ومارينا سانتي درسا في التكوين على استعمال الفلسفة من أجل الأطفال قدمه ماتيوليبمان Lipman وآن شـــارب Ann Sharp بجامعة Dubrovnik، وحضره عدد من الزملاء الأوربيين. وقد كنا على يقين بأن هذا المشروع التربوي يحمل وعودا لا تضاهى. لقد كنت في ذلك الوقت، شخصيا، بوصفي أستاذا للفلسفة، أرى حدود التعليمية التقليدية التي كانت تغالي في التمركز حول تلقين المضامين التاريخية، ولذلك كانت التساؤلات حول كيفية تحديد مشكلة فلسفية ما وحول الاختيارات المنهجية والوسائل وغيرها من الأسئلة لا تزال مندرجة في إطار الطرح المفتوح. ويقوم هذا المنظور الجديد أساسا على نقطتين جوهريتين :

1– الطابع الفعال والبناء للتعلم، وهو يؤدي إلى قلب العلاقة بين الجامعيين والمدرسين، وهذا ما يدفع إلى مراجعة العلاقة بين الحركية الذاتية والبينذاتية في التعلم وبين أشكال المنطق التنظيمي للمضامين التخصصية.

2– الاتصال، بمعنى جديد، بين الفلسفة والتربويا (علوم التربية) حيث يمكن للفلسفة أن تعتبر نفسها لا بوصفها علما من علوم التربية فحسب، بل بوصفها أيضا ذلك المجال الذي تنشأ فيه التربية كتكوين شمولي ومركب (تكوين منطقي واجتماعي وانفعالي)، وحيث يتداخل البعد النظري والبعد العملي لسيرورات التكوين ويتماهيان على نحو تام. وقد انضمت إلينا في مسارنا Maura Striano أستاذة علوم التربية العامة والاجتماعية بجامعة فلورنسة Florence. وقد آمنا جميعنا بجدوى التعريف بالفلسفة من أجل الأطفال في إيطاليا، فترجمنا عددا من الوسائل نشرت في سلسلة Impariamo a pensare[78]، وشرعنا في تجارب ميدانية مكونين أولى الدفعات من المدرسين. وقد قطعنا أشواطا طويلة خلال خمسة عشرة سنة من النشاط، وبدون شك أصبحت الفلسفة من أجل الأطفال في إيطاليا واقعا معترفا به وطنيا ودوليا على حد سواء. وعندما يتخلى تدريس الفلسفة مؤقتا عن هويته التخصصية الأكاديمية، يصبح ممكنا حينئذ أن ننكب بطريقة أكثر مباشرة، على العمل في مجال قدرات الفكر من خلال تنظيم يتخذ صورة إطار للتيسير ودعم سيرورات إعادة بناء آفاق المعنى و« المناخات الذهنية »، وبنائها.

مقتطفات من شهادة
الأستاذ أنطونيوكوزينتين
Antonio Cosentino
مدير مركز Centro di Ricerca per
(CRIF) L'insegnamento Filosofico
بروما إيطاليا.

قنوات أساسية :

1) الدرس السنوي والقار (مدرسة Acuto). يتضمن ستين ساعة من التكوين العملي والنظري. ويمنح في مستوى أول الأهلية للمساعدة في إرساء حصص الفلسفة من أجل الأطفال في الفصول، ويؤهل في مستوى ثان المدرسين ذوي الخبرة والمكونين.

2) الدروس المحلية في المعاهد المدرسية أو تلك التي تنظمها الجمعيات أو تقدمها المعاهد الجهوية للبحث التربوي[75]، وتتضمن خمسين ساعة من التكوين داخل الفصل وخارجه.

3) دروس استكمال التكوين في جماعة بادوفا Padova. وقد تطور البحث هنا بناء على تفكير في الأنشطة التجريبية وفي الأبعاد الابستمولوجية والمنهجية للفلسفة من أجل الأطفال. وفي سياق المقارنة مع تجارب مماثلة تم إبراز الروابط الوثيقة بين الفلسفة من أجل الأطفال وبين النقاش حول الممارسات الفلسفية والدور المواطني لممارسة التفلسف. وقد تم ذلك على الخصوص بمناسبة مؤتمر دولي بجامعة بادوفا Padova سنة 2002 ومؤتمر مونتيسكا Montesca سنة 2005. وقد أصبحت الأدبيات الوطنية تتوفر على متن لا بأس به يمكن العثور عليه في مجموعة Impariamo a pensare التي يصدرها الناشر Liguori في نابولي، وهي مجموعة تضم كل العدة التعليمية من قصص فلسفية وكتب للمدرسين، خاصة الجزء الذي يحمل عنوان : « فلسفة وتكوين »[76]، وقد صدرت مقالات أخرى عديدة في مختلف المجالات المتخصصة[77]. والنتيجة الأكثر دلالة هي أن التكوين على استعمال الفلسفة من أجل الأطفال يصبح، إن هو تم على نحو ملائم، يغدو تكوينا يمس كل مجالات المهنة وينحو إلى أن يشمل الشخص في كليته، سواء في أبعاده المعرفية أو الابستمولوجية أو العلائقية أو النفسية. وهذا كله يضع الفلسفة من أجل الأطفال في صميم المشهد التربوي الحالي بإيطاليا، خاصة بسبب الإصلاحات الحديثة التي تدور حول مبدأ الاستقلالية.

النرويج. يتمثل هدف مركز Children and Youth Philosophers Center (CYP)[79]. وهو عضو في كل من ICPIC و SOPHIA، في التعريف بالفلسفة عموما والفلسفة من أجل الأطفال على الخصوص، وحث الأطفال واليافعين كل ممارسة أنشطة فلسفية. وهو يسعى إلى تحقيق

75 Instituto Reginale Ricerca Educativa (IRRE)

76 Antonio Cosentino (dir), Filosofia e formation 10 anni di philosophy for children in Italia (1991 - 2001) Naples, Liguori, 2006

77 http://gold.indire.it/ و www.philosophare.org

78 صدر لدى Liguori.

79 مركز CYP شركة خاصة في ملكية Ariane Schjelderup و.Oyvind Olsholt وهما أول فلاسفة النرويج الذين اشتغلوا مع الأطفال على نحو منظم خلال سنتي 1997 و1999، أنظر www.buf.no/en

الإطار 9

التحديات المطروحة على الفلسفة من أجل الأطفال في النرويج

تتبنى المجتمعات السكاندينافية الفكر الاشتراكي الديموقراطي الذي تمثل العدالة والمساواة أهم مثله العليا، فمن الطبيعي إذن في نظر المدرس النرويجي أن يعامل الأطفال بتواضع واحترام، وهذان وجهان مهمان من أوجه « الفكر اليقظ » لدى ليبمان Lipman. من جهة أخرى، لازالت صورة الفلسفة بوصفها فنا مستغلقا مقصورا على فئة مغلقة، تحتفظ بكامل قوتها لدى الكثير من المربين، وهذا ما يضفي أحيانا صعوبة على تعريف الفلسفة من أجل الأطفال لدى جمهور جديد، وهكذا تعرف « البحث المشترك » في سكاندينافيا حدودها وإيجابياتها.

لقد جربنا، خلال سنوات من الممارسة، مناهج مختلفة لتهيئ وتيسير الحوار الفلسفي مع الأطفال من مختلف الأعمار والأوساط، غير أن الحوار في حد ذاته هو ما يمثل هدفنا الأساسي، ونحن مع ذلك نتردد دائما في الإفراط في استعمال الألعاب و« الأدوات التربوية »، أي في فسح المجال « للتهييئ » لكي يحتل مكان الحوار. ولا نستخدم عدة ليبمان Lipman التربوية وإن كان برنامجه قد ألهمنا أيما إلهام عند وضعنا لعدتنا الخاصة/ فبرنامجه يبدو لنا أجنبيا من الناحية الثقافية، مفرطا في استناده إلى الثقافة ورؤية العالم الأمريكيتين. وقد كان الاعتبار الوجودي حاضرا لدينا أيضا، إذ بدا لنا أن مركز IAPC يستعمل الفكر الفلسفي أداة لبلوغ أهداف أخرى، فتحسين قدرات القراءة والكتابة وتحسين النتائج في مجالات أخرى، والصراحة والصداقة، والسلوك الديموقراطي، وغير ذلك مما يفقد الفلسفة قيمتها الحميمية. وأغلب أنشطتنا غير مؤسسية ولا تتلقى دعما أو تمويلا من الدولة، وهذا يحد من مدى تلك الأنشطة. نشتغل إذن مع شركاء آخرين من قبيل المؤسسات الفنية والنوادي الفلسفية والمجموعات الفلسفية وغيرها، وهذا المجال يعرف حاجة شديدة إلى البحث الجامعي سواء كان بحثا فلسفيا أم تربويا. ويبدو أن طلبة علوم التربية والفلسفة على استعداد لتجريب ممارسات فلسفية جديدة، ونحن نحتاج إلى جامعيين يضفون طابعا عمليا على المناهج الفلسفية ويستطيعون أن يكونوا همزة وصل بين الوسط الجامعي والعمل التطبيقي الذي يتم في المدارس ورياض الأطفال. وقد اقترحنا ذلك على جامعة أوسلو Oslo، لكننا ووجهنا بمقاومة، إذ هناك تخوف من أن يكون في الانفتاح على الممارسة تهديد للعمل النظري. وقد يكون من الممكن القيام بشيء على المستوى الحكومي، فقد انتظمت مجموعة عمل نرويجية في شبكة ووضعت هدفا لها تجميع الموارد البشرية والمؤسسية في مجال الفلسفة من أجل الأطفال، وهو مجال لازال في طور انتقائي. ولازال المدرسون في مرحلة اختيار ممارسات ومناهج مختلفة، فهم يبحثون ويبدعون ويستعملون موارد متنوعة، وسيكونون مرحبين بوضع قاعدة للمعطيات عمومية على شبكة أنترنت، حيث يمكنهم تبادل الخبرات والتعليق على الوسائل التي يستعملها كل واحد، وحيث يمكن ويفترض أن تتوفر المعلومات والبحث الجامعي والتأملات النظرية.

من حديث Ariane Schjelderup وOyvind Olsholt مؤسسا مركز Children and Youth Philosophers. CYP (النرويج).

هذا الهدف من خلال تنظيم ندوات ومناظرات، ومن خلال عرض خدمات الاستشارة المفتوحة لكل من يهتم بالأنشطة الفلسفية مع الأطفال أو اليافعين، ومن خلال تيسير الحوارات الفلسفية مع اليافعين ونشر المعلومات على الأنترنت وكذلك نشر الوثائق. وأول تجربة قام بها مركز CYP، وأشركت منشطين في الفلسفة، هي تلك التي تمت في روضين للأطفال بضواحي أوسلو Oslo سنة 1997، وقد تمثلت في تنظيم حوارات أسبوعية مع عدد من الأطفال، دامت شهرين. ومنذ ذلك الحين تم إنجاز عدة برامج تربوية أخرى. وفيما يخص الوسائل التعليمية، أصدرت Ariane Schjelderup مع Oyvind Olsholt سنة 1999 كتاب Filosofi i skolen وهو أول كتاب نرويجي يتعلق بالفلسفة من أجل الأطفال، وضع خصيصا من أجل الدرس التهييئي في الفلسفة الموجه لطلبة جامعة أوسلو[80]. ويتضمن هذا الكتاب أيضا وسائل للتعليم الديني وهي مادة تتضمن الأخلاق وأجزاء من تاريخ الفلسفة ويتضمن الكتاب أيضا عدة للنقاش وتمارين وأسئلة يصاحبها عدد كبير من النصوص الدينية والفلسفية والمتعلقة بقضايا أخلاقية وغيرها. وفي سنة 2002 فتح مركز CYP موقعا على الويب موجها للمدرسين وتلاميذ المؤسسات الابتدائية والثانوية. ويقترح أدوات لتدريس المواد الست الأساسية (اللغة النرويجية، اللغة الإنجليزية، التربية الوطنية، الدين، الرياضيات والعلوم الطبيعية)، مع أسئلة وتمارين يمكن أن تفيد في الحوارات الفلسفية في الفصل[81]، والهدف من ذلك مساعدة التلاميذ والمدرسين على الوعي بأن الفلسفة توجد في صميم جميع المواد الدراسية. أما التقرير النهائي عن مشروع Veienmarka الذي أعده CYP، والذي يقترح تعويض دروس الدين بدروس للفلسفة تقدم للأطفال البالغين السادسة عشر من العمر خلال دورة من ستة أشهر كاملة، فقد تم تهييئه قصد توجيهه لوزير التربية النرويجية في ربيع 2007.[82]

81 www.skoletorget.org.

82 في خريف 2006 جرب مركز CYP مشروعا لتعليم الفلسفة يقترح حصة للفلسفة من ساعة أسبوعيا في فصلين، من السنة العاشرة (تلاميذ سنهم 16 سنة) بثانوية Veienmarka (Honefoss)، وقد تم تعويض دروس الدين كلية بدروس الفلسفة خلال دورة ستة أشهر كاملة. وقد قام CYP بتقييم كمي لكل تلميذ، اعتمادا على نتائجه الفردية داخل الجماعات الفلسفية وعلى الفروض الكتابية وعلى امتحان شفوي جماعي ختامي. ولم يكن تعويض الدين بحوارات فلسفية تعويضا شاملا ولا التقييم الكمي لقدرات التفكير العامة لدى التلاميذ، قد سبق أن بوشرا من قبل، مما جعل هذا المشروع مشروعا نموذجيا. وفي خريف 2005، وشتاء/ربيع 2006، شارك CYP في مشروع نموذجي آخر عنوانه « من أنا ؟» ومضمونه الرئيسي أن يقوم جميع تلاميذ السنوات الخامسة والسادسة والسابعة بمقاطعة Ostfold (تضم تقريبا 10.000 تلميذ بين العاشرة والثانية عشرة من العمر)، بنقاش فلسفي مدته تسعون دقيقة مع فيلسوف محترف، وقد كانت الحوارات تتعلق بالهوية والخجل والتاريخ والمعرفة.

80 Ariane Schjelderup, Filosofi- Soktrates, Platon og Aistoteles-Oslo, Gyldendal, 2001, et également Oyvind Olsholt et Harald Schjelderup, Exphil03, 2006

الجمهورية التشيكية[83]. قامت شعبة التربية وشعبة الفلسفة والدراسات الدينية بكلية اللاهوت بجامعة بوهيميا الجنوبية Bohême بتعاون وثيق مع شعبة علوم التربية وعلم النفس بكلية التربية، قامت هذه الشعب بعمل يتعلق بمشروع للفلسفة من أجل الأطفال. وتساند الجامعة رسميا هذا المشروع، رغم أن كل المساهمين فيه يضطلعون بمهام أخرى. وتتمثل أهداف هذا المشروع في :

1) تكوين طلبة في علوم التربية ومربين يشتغلون حصة جزئية ومدرسين قارين، من أجل تشجيع تفتح الديمقراطية في المدرسة ومن أجل تفتح الفكر النقدي المبدع واليقظ الذي « يحول قاعة الدرس إلى جماعة بحث فلسفي » اعتمادا على الحوار،

2) دراسة المزايا المحتملة لإدراج الفلسفة في برامج التعليم الابتدائي والثانوي،

3) فحص إمكانيات إدماج البحث والحوار الفلسفيين في ألعاب تربوية موضوعة للأطفال[84].

وفي سنة 2006 شرع، في الجامعة ذاتها، في تدريس الفلسفة من أجل الأطفال في مجزوءة مركبة تتكون من موضوعات اختيارية بكلية اللاهوت، حظيت بالاعتراف الرسمي من كلية التربية وتوجت بشهادة تخصصية للمقبلين على التدريس. وفضلا عن ذلك، تكونت شبكة من المدرسين في الخدمة، ينجزون أنشطة فلسفية مع طلبتهم. وتتمثل آفاق المستقبل القريب في إرساء تعاون رسمي مع المؤسسات التربوية يسعى المدرسون من خلاله إلى ممارسة الفلسفة مع الأطفال والبحث في دور الفلسفة داخل برامج التعليم الابتدائي وتنمية التعاون مع مؤسسة Czech Scouting وتحسين التعريف بالفلسفة من أجل الأطفال في الوسط الجامعي ولدى الجمهور العريض.

المملكة المتحدة[85]. لم تكن الفلسفة قبل 1990 تندرج في برنامج أي مدرسة ابتدائية، غير أنه كانت هناك جماعة صغيرة من المربين كانوا يجربون الفلسفة من أجل الأطفال، من ضمنهم Robert Fisher الذي كان وقتئذ مديرا لمركز الكفاءات في التفكير Thinking Skills Center بجامعة Brunel University. وقد تلقى عملهم دفعة قوية سنة 1990 بفضل الشريط الوثائقي الذي بثته إذاعة BBC تحت عنوان Socrates for 6 years-olds والذي لقي حظوة كبيرة. وقد كان ما أثاره هذا الشريط لدى الجمهور من اهتمام بالفلسفة من أجل الأطفال سببا في إنشاء مؤسسة Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE) التي كان مقرها بجامعة Brookes University Oxford والتي تهدف إلى تشجيع تلك الممارسة. وفي الفترة نفسها تقريبا، تم إنشاء مركز للبحث الفلسفي بمدينة Glasgow حيث كانت الدكتورة Catherine McCall تقوم بأعمالها مع أطفال اسكتلنديين وآبائهم. وقد شرعت McCall حديثا في تقديم دروس لمدرسي الابتدائي، وأنشأت مصدرا تعليميا نشر على نطاق واسع ووجه إلى التربية الفردية والاجتماعية في الإعداديات. وبعد مرور ثلاث سنوات عن إنشاء مؤسسة SAPERE، تم إحداث مؤسسة تكوينية في ثلاثة مستويات موجهة إلى المدرسين، وتقوم على نموذج ليبمان Lipman، وقد كانت تشجع المدرسين على أن يختاروا بأنفسهم الوسائل التي من شأنها أن تحفز المساءلة والنقاش الفلسفيين، من حكايات وأفلام ولوحات وأعمال فنية. وقد اتضح أن هذه المؤسسة فعالة وشعبية في الآن نفسه، وخلال وجودها الذي استمر إثنى عشرة سنة، تلقى أكثر من 10.000 أستاذ تكوينا أساسيا من يومين، وتابع واحد من عشرة أساتذة تقريبا تكوين المستوى الثاني، ومدته أربعة أيام، يصاحبه بحث وتقرير

الإطار 10

إطلالة على الفلسفة من أجل الأطفال في اسكتلندا

إن المجلس التعليمي لمنطقة Clackmananshire باسكتلندا، هو أول مؤسسة في بريطانيا العظمى يضع مخططا للتعلم من الروض إلى مستوى التعليم الثانوي. وقد كان تلاميذ التعليم الابتدائي بالمنطقة يستفيدون حتى الآن من بعض الأسس في الفلسفة، خاصة من خلال تعليم الاستبطان الفلسفي، هذا المنهج الذي يشجع « الحوار السقراطي الموجه » حيث يكون على التلاميذ أن يفكروا ويقدموا عناصر إجابة عن أسئلة من قبيل : « هل يصح دائما أن نكذب ؟» وقد بينت دراسة أجريت على التلاميذ الذين عاشوا هذه التجربة أن معدل ذكائهم يتجاوز في المتوسط بـ 6,5 نقاط معدل ذكاء التلاميذ الآخرين الذين لم يتفلسفوا صغارا قط. وهذا السبق يستمر طوال دراستهم الثانوية وإن لم يتلقوا دروسا أخرى في الفلسفة، وهكذا قررت الحكومة الاسكتلندية أن تمنح تمويلا لمجلس منطقة Clackmananshire حتى يوسع التجربة إلى الروض والثانوي.

Pupils to get a philosopher's" tone"
Maev Kennedy,The Guardian
6 فبراير 2007 (المملكة المتحدة)

83 جمعت هذه المعلومات لدى الدكتور Petr Bauman، منسق مشروع الفلسفة من أجل الأطفال بالجمهورية التشيكية، شعبة التربية، كلية اللاهوت، جامعة بوهيميا الجنوبية. http://forum.p4c.C2

84 تمت ترجمة روايات وكتب ليبمان والكتب التي أصدرتها Laval University press وتكييفها مع السياق الثقافي التشيكي، وذلك في سلسلة La Travrsée.

85 جمعت هذه المعلومات لدى Roger Sutcliffe، رئيس مركزي SAPERE و ICPIC.

مكتوب يقيم فيه المستفيدون ممارستهم بأنفسهم. وتعتبر الفلسفة من أجل الأطفال إحدى المقاربات الأساسية التي تتيح تنمية قدرات التفكير. أما قدرتها على تحفيز الفكر الإبداعي والفكر النقدي معا لدى العقول اليافعة فتتجلى باستمرار من خلال الملاحظات وعبر الممارسة. وتنوه المصلحة الوطنية لمفتشية التعليم OFSTED بانتظام بالمدرسين والمدارس التي تدرج الفلسفة من أجل الأطفال في برامجها وإن كان ذلك غير مطلوب رسميا. ويقدر عدد المؤسسات التي أدرجت الفلسفة من أجل الأطفال في برامجها بانجلترا واستكتلندا وبلاد الغال بين ألفين وثلاثة آلاف مؤسسة. ويمكن أن نتصور أن هذا العدد سيرتفع على نحو ملحوظ كلما اتجهت البرامج الوطنية مسارا تعليميا يصب في اتجاه تعلم الكفايات. ومؤسسة SAPERE لا تسعى حاليا إلى جعل الفلسفة إجبارية في برامج التعليم الابتدائي، إنما تأمل أن تتمكن من تقديم دعم متزايد للمدربين في تكوينهم سواء منه الأساسي أو المستمر. وسيمكن عدد المدرسين المؤهلين، عندما يصبح كافيا، من تبرير أن يكون توفر جميع المدارس على وسائل تؤمن تربية فلسفية لليافعين أمرا مستحبا بل ضروريا.

أمريكا اللاتينية والكاريبي

الأرجنتين. لقد تم القيام بتجارب منذ 1989 بمدرسة خاصة ببوينس إيرس Gran Buenos Aires، وتم إنشاء المركز الأرجنتيني للفلسفة من أجل الأطفال سنة 1993 بجامعة بوينس إيرس، كما تمت ترجمة برنامج ليبمان Limpan وإصداره. وتم أيضا جمع وسائل أخرى ونشرها في سلاسل. ولازالت التجارب بالمدارس الخاصة مهيمنة وإن كانت بعض سكراتريات التربية، كما هو الحال في مدينة Catamarca تساند تجارب في مدارس أخرى كما تساند تكوين المدرسين.

البرازيل. أنشئ المركز البرازيلي للفلسفة من أجل الأطفال سنة 1989 بساوبولو Sao Poulo.[86] وقد تكون فيه آلاف المدرسين الذين تتبعوا برنامج ليبمان Lipman قبل أن يقوموا بتجارب في جميع مناطق البلاد. وتضم مدينة Florianopolis أيضا مركزا مهما يطور منهجا قريبا من منهاج ليمبان إلى جانب إنتاج نصوص خصوصية. وقد قامت بعض الجامعات بإرساء مشاريع هامة تتعلق بتكوين المدرسين وبتوسيع مجال الفلسفة من أجل الأطفال، كما هو الحال في جامعة برازيليا حيث يوجد مشروع Filosofia na escola[87] الذي يضم مدرسين وأطفالا من المدارس العمومية. وقد تمت تجارب مماثلة في جامعات أخرى مثل الجامعة الكاثوليكية بريوغراندي دوسول Rio Grande do Sul، وجامعة ولاية ريودي جانيرو والجامعة الفدرالية Fortaleza وغيرها. وتتوفر بعض السكرتاريات البلدية في التربية مثل Uberlandia (Minas Gerais) وCariacica (Espirilo Santo) وSalvador (Bahia) وIlheus (Bahia)، على مشاريع رسمية تدرج الفلسفة بالمدرسة الأولية. ويمكن أن نؤكد أن أكثر من 10.000 مدرسا و100.000 تلميذا بالمدارس العمومية يعرفون أو سبق لهم أن عرفوا تجارب مختلفة تتعلق بالفلسفة من أجل الأطفال.

الشيلي. كانت أولى تجارب الفلسفة من أجل الأطفال بأمريكا اللاتينية هي تلك التي تمت في الشيلي. ففي سنة 1988 طبقت راهبات من رهبنة Maryknoll برنامج ماتيوليبمان Limpan في عدة جماعات. وفي سنوات التسعينات تركزت أشغال الفلسفة من أجل الأطفال في بعض الجامعات، خاصة كلية الفلسفة والإنسانيات بجامعة الشيلي وجامعة Serena وجامعة Concepciòn التي تعتزم فتح شهادة دراسات عليا في الفلسفة من أجل الأطفال. ويتم الاشتغال على الفلسفة من أجل الأطفال في مختلف إعداديات سانتياغو وباقي البلاد، في ورشات تسير على نهج ليبمان وأبحاث أساتذة آخرين شيليين مثل Olga Grau و Ana Marìa Vicuña. وقد تمت في السنوات الأخيرة عدة تكوينات في الجامعات، تضمنت مناظرات في « الفلسفة والطفولة » و« الفلسفة والتربية » وغيرها.

كولومبيا. تكاد لا تطبق الفلسفة من أجل الأطفال هنا إلا من خلال برنامج ليبمان الذي تمت ترجمته ومواءمته. وقد أعاد الأستاذ الكولومبي Diego Pineda كتابة كتاب Suki أحد أعمال ليبمان، مركزا على الأدب الإسباني الأمريكي. وهناك أيضا دروس تكوينية موجهة للمدرسين في مختلف المستويات، ولقاءات جهوية ووطنية تضم تلاميذ بين سن الحادية عشرة والثالثة عشرة.

المكسيك[88]. تم إرساء الفلسفة من أجل الأطفال

86 www.cbfc.com.br

87 www.unb.br/fe/tef/filoesco

88 تأليف قام به Michel Sasseville أستاذ الفلسفة في جامعة لافال Laval (كندا).

سنة 1979 بفضل Albert Thompson الأستاذ في جامعة Marquette (Milwaukee، الولايات المتحدة الأمريكية) وماتيوليبمان، الذين حضرا جامعة Anahuac (مكسيكو) لتدريسها. ولم تفتأ الفلسفة من أجل الأطفال تنمو منذ سنوات الثمانينات. ويقوم طلبة علوم التربية والفلسفة والسيكولوجية بجامعة Anahuac، بأبحاث في مجال الفلسفة من أجل الأطفال، ويجربون في المدارس العمومية والخاصة اختبارات القدرة على الاستدلال التي وضعتها جامعة New Jersey. ومنذ سنوات التسعينات وضعت الجامعة الإيبيرية الأمريكية برنامجا بعنوان حوار Dialogue هدفه مساعدة الأساتذة في حمل الطلبة على التدخل وعلى التفاعل داخل النقاش، باستعمال ترجمة الوسائل التربوية للفلسفة من أجل الأطفال ومواءمتها لفائدة بلدان أمريكا اللاتينية، وقد قام بذلك مركز الفلسفة من أجل الأطفال الذي أنشئ سنة 1992 بـ San Cristobal de las Casas بشياباس Chiapas. وقد ساهم هذا المركز في تطوير الفلسفة من أجل الأطفال بكوستاريكا Costa Rica وغواتيمالا Guatemala وحاليا بنيكاراغوا Nicaragua وباراغواي Paraguay. وتوجد بالمكسيك عشرة مراكز للفلسفة من أجل الأطفال حيث يتلقى المدرسون تكوينات ويقومون بالبحث والترجمة ومواءمة الوسائل التربوية أو ابتكارها. وتعقد فدرالية الفلسفة من أجل الأطفال التي تم تأسيسها سنة 1993، اجتماعاتها كل سنة بمناطق مختلفة من البلاد، والمكسيك هو البلد الوحيد في العالم الذي استضاف مرتين ندوات ICPIC التي انعقدت في قصر Chatultepec بمدينة مكسيكو. وهناك تم إنشاء وسائل من أجل السكان الأهالي بالمكسيك، وهم 64 عرقا وآلاف الأطفال الهنود الحديثي التمدرس. وفي مدينة مكسيكو شجعت وزارة التربية الابتدائية منذ عشر سنوات إطلاق الفلسفة من أجل الأطفال في أكثر من 400 مدرسة قروية وحضرية، أولية وابتدائية وثانوية. وتطلب بعض المدارس أن يتوفر المدرسون على شهادة لتكوين من 150 ساعة في هذا المجال، وترى أغلب المدارس أن الفلسفة من أجل الأطفال تمنح للطلبة الفرصة لتنمية فكرهم النقدي وممارسة قيم الديمقراطية والتسامح تجاه التنوع، والتربية على السلام.

الإطار 11

نشأة الفلسفة من أجل الأطفال وتطبيقها في كولومبيا

بدأت أشتغل في مجال الفلسفة من أجل الأطفال بعدما حضرت سنة 1981 ورشة نظمها في نيوجرزي New Jersey ماتيوليبمان وآن مارغريت شارب وأساتذة آخرون حضروا من عدة بلدان. لم تحظ فكرة الفلسفة من أجل الأطفال بأي استقبال في كولومبيا طيلة عدة سنوات، وقد اشتغلت بمفردي حول هذا الموضوع خلال سبع أو ثماني سنوات. ولم يأخذ هذا العمل في التبلور إلا في سنة 1999، وذلك من خلال حدثين، أولهما إصدار بعض روايات ليبمان وثانيهما بداية تطور منتظم قليل للفلسفة من أجل الأطفال في بعض إعداديات بوغوتا القليلة. وقد فضلنا، من جهتنا، أن نعمل بصفة فردية أكثر منها مؤسسية، وقد عقدنا بيننا اجتماعات مستمرة خلال سنوات، من أجل تطوير شبكة صغيرة أطلقنا عليها اسم لوزيس Lysis مستحضرين ذكرى الشاب الذي يحاور سقراط في موضوع الصداقة. ولقد تقدمنا في عدة مهام رغم الحدود التي يعرفها بلد متخلف يعاني من صراعات خطيرة، اقتصادية واجتماعية وسياسية. وقد ترجمت بتصرف حسب السياق الكولومبي روايات ليبمان السبع، وخلال السنوات الثماني الأخيرة، أعطينا دفعة قوية لتكوين الأساتذة. وقد قمت شخصيا بتسيير عدة دروس تكوينية في مجال الفلسفة من أجل الأطفال في بوغوتا Bogota وفي مناطق أخرى عديدة من البلاد، وفي الأكواتور وباناما أيضا. ولم نقتصر على برنامج ليبمان وإن كان منطلقنا. وقد كتبت ثلاثة نصوص تتناول قضايا أخلاقية وعنوانها Chercho y Cami (وهي رواية قصيرة لاستئناس الأطفال في سن الخامسة والسادسة بالتفكير والحوار الفلسفيين) ؛ La pequena Tortuga (وهي حكاية تشجع على التفكير الأخلاقي، ترتبط بعناصر من العلوم الطبيعية والبيئية) ؛ El Miedo (سلسلة من الحكايات القصيرة تسمح بالاشتغال على موضوعات أخلاقية مختلفة من قبيل العدالة والكذب والقسوة وغيرها، في المدرسة الابتدائية)، وقد أعددت إضافة إلى ذلك كتابا للأستاذ يرافق كل كتاب من هذه الكتب الثلاثة.

تصريحات للأستاذ :
ديبغو أنطونيو بينيدا سوي.
Diego Antonio Pineda R. Soy
أستاذ مشارك بكلية الفلسفة
الجامعة البابوية لخافيريانا Javeriana
بوغوطا
(كولومبيا)
www.javeriana.edu.co/Facultades/Filosofia/dpineda/pineda1.html

البيرو. تزايد الاهتمام بالفلسفة من أجل الأطفال تزايدا ملحوظا في بداية العشرية الأخيرة. فمنذ سنة 2000 أقيمت أوراش بالجمعية الثقافية والتربوية Buho Rojo[89]، باستلهام كتاب Le Monde de Sophie[90] ومن خلال تكييف المنهج الليبماني ووضع وسائل مستقلة موجهة إلى أعضاء مشروع الفلسفة التطبيقية Buho Rojo. وقد تم استعمال نتائج هذه الأوراش في الإعداديات بعد ذلك[91]. وقد استفاد من هذا المشروع التلاميذ المنحدرون من أسر محدودة الدخل تعيش في المناطق الهامشية.

الأوروغواي. بدأت الأعمال المرتبطة بالفلسفة من أجل الأطفال في سنوات التسعينات بتعاون مع مجموعة العمل بجامعة بوينس إيرس Buenos Aires. وأنشئ مركز الأوروغواي للفلسفة من أجل الأطفال سنة 1994 وقد أجريت عدة تجارب

89 ww.buhorojo.de
90 Jostein gaarder, le Monde de Sophie, Paris, Seuil. 1991
91 www.redfilosofica.de/fica/fpn.html#peru

بـالمدارس، تمت أهـمـهـا بمدرسـة Shangrila العمومية تحت مسؤولية Marta Cordoba، كما يتم تطبيق منهج الفلسفة من أجل الأطفال في الإعداديات الخاصة، وهو موجه للأطفال من سن الثالثة إلى الخامسة عشرة. وفي معاهد تكوين المعلمين حظي قسط كبير من الفلسفة من أجل الأطفال بحيز هام في برنامج فلسفة التربية.

فينزويلا. شاركت مجموعة كاراكاس للفلسفة من أجل الأطفال الموجودة في الجامعة المركزية لفنزويلا، في مختلف أنشطة البحث في علاقة مع أساتذة إسبان. وقد تم إنجاز عمل خصوصي في مجال المنطق كما أجريت تجارب مع أطفال مدارس Guarenas وCatia وBurbujitas، ومع مدرسي مدارس Chirimena.

آسيا والمحيط الهادي

اليابان. اشتغل الأستاذ Takara Dobachi[92] والأستاذة Eva Marsal[93] على نحو كثيف منذ 2003 على مشروع بحث دولي عنوانه Clas Spiel als Kulturtechink يتعلق جزء منه بالفلسفة من أجل الأطفال أما مبادرة البحث الألمانية واليابانية في موضوع الفلسفة من أجل الأطفال والتي مقرها المدرسة العليا للتربويا بكارلسرو Karlsruhe، فقد أنشئت في هذا الإطار سنة 2006،[94] وهدف هذا العمل وضع قاعدة نظرية صلبة للفلسفة من أجل الأطفال تسند إلى الفلاسفة الغربية مثل سقراط، هيوم، غوتة، روسو، كانط، نيتشه وغيرهم، وإلى الفلاسفة الشرقيين Takaji Hayashi وShuzo Kuki وعالم التربية Toshiaki Ose. لقد أعاد Marsal و Obashi إذن، بناء الفلسفة من أجل الأطفال بوصفها لعبا نموذجيا (Urspiel) يعتمد على أفلاطون ونيتشه وهيوزينغا Huizinga، وبوصفها علما نموذجيا (Uruvissenschaft) يعتمد على سقراط وعلى نظرية التربية السريرية Hayashi.[95]

وتمزج مقاربتهما في الفصل بين مقاربة Hayashi وبين النظرية التعليمية للأستاذ Ekkehard Martens الألماني، خاصة منهجه المسمى، « منهج الأصابع الخمسة »[96]، إضافة إلى تصور « البحث المشترك » الذي وضعه ليبمان[97]. ويكمن أحد أوجه الأهمية في هذا المشروع في وضع مقارنات بينثقافية بين المفاهيم الأنثروبولوجية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية اليابانية والألمانية، فقد أعاد Dobashi صياغة دروس Hayashi وOse في إطار الفلسفة من أجل الأطفال، وتمت بعد ذلك إعادة إنتاجها في السياق الألماني حتى يتسنى تحليل الاختلافات وأوجه التشابه الثقافية الموجودة بين المفاهيم الأنثروبولوجية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

وبغرض استعمالها في هذا المشروع، قام Marsal et Dobashi بإعادة تجربة Hayashi في الفلسفة من أجل الأطفال، وهي تجربة تعتمد على لغز « أبو الهول » كما تم الاشتغال عليها يوم 3 يوليو 1971 في فصل من فصول السنة الثالثة بالمدرسة الابتدائية العمومية Tsubonuma باليابان. بعد ذلك بخمس وثلاثين سنة، أي في سنة 2006، تمت العودة إلى الاشتغال بالوسائل المتمثلة في الرسوم والأسئلة التي أعدها Hayashi، وذلك حتى يتم تحفيز التفكير الفلسفي في فصل من فصول السنة الثالثة بالمدرسة الابتدائية العمومية Peter Hebel بكارلسروه بألمانيا[98]، وقد مكنت هذه المقاربة، من خلال المناهج بكيفية في البحث، من القيام بمقارنات على مستوى بنية الحجاج وعلى مستوى مضمون الحوارات بين أطفال اليابان وألمانيا.

ماليزيا. في سنة 2006، حصل معهد التربية التابع لجامعة International Islamic University Malaysia على موافقة مجلس إدارة الجامعة من أجل إنشاء مركز البحث الفلسفي في مجال التربية (CPIE) Centre for Philosophical Inquiry in Education وهذا هو المركز الثاني بعد مركز الفلسفة من أجل الأطفال بماليزيا Centre for Philosophy for children in Malaysia الذي أنشأه الأستاذ روزناني هاشم Rosnani Hachim، الذي كان تابعا لمؤسسة IAPC، ويسعى مركز CPIE حسب الأستاذ هاشم إلى استعادة روح البحث الفلسفي كما يحث القرآن على ذلك. ومطمحه أن يصبح قطبا ذائع الصيت لتطوير وممارسة التربية الفلسفية بهدف تكوين أفراد ذوي قدرة على تحكيم العقل. فأهداف مركز CPIE أن يوفر للجميع إمكانية فهم وتقدير الفكر والفلسفة التربوية والحكمة والفكر المنطقي والنقدي، وذلك قصد بناء حكم قويم ومناقشة قضايا الأخلاق على نحو عقلاني. ومن بين أنشطة المركز : 1)

[92] من شعبة Department of learning Science graduate School Education جامعة هيروشيما (اليابان).

[93] من المدرسة العليا لعلوم التربية بكارلسرو (ألمانيا).

[94] لمزيد من التفاصيل حول هذه المبادرة أنظر الفقرة الخاصة بألمانيا في هذا الجزء من الفصل

[95] يعتبر الأستاذ Hayashi « فيلسوف الطفل » المعاصر الأول في اليابان، وقد طبق مقاربته في درس حول « موضوع الإنسان » و « ما الكائن البشري ؟ » أعده للمدرسة الابتدائية.

[96] تمثل الأصابع الخمسة الأسئلة 1) الظاهراتية، 2) التأويلية، 3) التحليلية، 4) الجدلية، 5) التأملية

[97] أصدر الأستاذان Dobashi وMarsal أيضا، معا، عددين من الدورية Kalsruher Pedagogic Theses حول موضوع التعليم والتعلم المجددين، Dobashi Takara Karlsruher (dir), et Eva Marsel padagogische beitrage, Périodique, Na. 62 et 63. Karlsruhe, 2006.

[98] يرجع اللغز « ما هو الحيوان الذي يمشي على أربع صباحا وعلى اثنين زوالا وعلى ثلاث مساء ؟ » إلى الهوية الزمانية من جهة وإلى الطبيعة العاقلة للإنسان بوصفه صانعا للأدوات وحيوانا تكنولوجيا.

التكوين في مجال البحث الفلسفي وفي البحث المشترك والسيرورات الديمقراطية، موجها لطلبة المدارس والجامعة والمربين وأساتذة الجامعة وعموم الجمهور ؛ 2) التعاون مع المدارس ووزارة التربية ومؤسسات تربوية أخرى، في تطبيق برنامج الفلسفة بالمدرسة ؛ 3) وضع مجزوءات حول الفلسفة الإسلامية في التربية والفكر التربوي والبرنامج ؛ 4) قيادة أبحاث حول الفلسفة في التربية والفكر التربوي الإسلامي وقضايا أخرى ترتبط بذلك ؛ 5) إصدار وسائل تربوية ماليزية ؛ 6) تنظيم محاضرات محلية ودولية ؛ 7) تنظيم دروس حول الفلسفة بالمدرسة والبحث الفلسفي، موجهة إلى الجمهور. وفيما يتعلق بالوسائل التربوية، يستعمل مركز CPIE مجموعة مختارة من نصوص ليبمان Lipman تمت ترجمتها لتستعمل في المدارس خلال الفترة التجريبية. وحتى إذا كان سيتم وضع مصادر جديدة في المستقبل، من قبيل قصص ووسائل أكثر تلاؤما مع الثقافة الماليزية، فإننا لا نجد فيها حسب الأستاذ هاشم الكثير مما يمكن اعتباره صادما من الوجه الأخلاقية. غير أنه، بعد التغيير الذي عرفته حديثا السياسة اللغوية في ماليزيا لصالح الإنجليزية، أصبحت نصوص ليبمان تستعمل في أصولها. وقد تم أيضا اعتماد منهج البحث المشترك. وتقع أنشطة مركز CPIE برمتها خارج البرنامج المدرسي الرسمي. ولا تزال محاولات التواصل مع وزارة التربية في هذا الموضوع حتى الآن دون جدوى حسب الأستاذ هاشم. والفلسفة لا تدرس بوصفها مادة دراسية، لا في مستوى التعليم الابتدائي ولا الثانوي، ولا تدرس أيضا في الجامعة بوصفها تخصصا قائما بذاته، بل تدرس على صورة « فلسفة التربية » أو كجزء من برنامج العلوم وغيرها، كما لا توجد أي شعبة للفلسفة.

إفريقيا والعالم العربي

من خلال الأبحاث التي تمت والمعلومات المتوفرة بما فيها الأجوبة المستقاة من استمارة اليونسكو بخصوص النقطة الخاصة بالفلسفة من أجل الأطفال، نستخلص شبه غياب لهذا النوع من المبادرات في مناطق إفريقيا والعالم العربي، على الأقل فيما يتعلق بنشرها في صادرات أو مواقع على الأنترنت وغير ذلك.

تحضر الفلسفة من أجل الأطفال حضورا ضعيفا في إفريقيا، وإن كان من الممكن العثور على أشخاص مصادر يشتغلون على هذا الموضوع في ثلاث جامعات افريقية : في كينيا[99] (شعبة الفلسفة بجامعة كينياتا)، وفي نيجريا (معهد التربية المسكونية)[100] وكذلك في جنوب إفريقيا[101] جامعة Western Cape، كلية التربية ومركز

Centre for Cognitive and Career Education

أما في العالم العربي، فلا يبدو أن هناك مركزا أو مبادرة تتعلق بالفلسفة من أجل الأطفال. هناك فراغ في هذه المنطقة بخصوص هذا المجال، وهذا أمر من شأنه أن يثير التساؤل. لقد ناقش الفلاسفة العرب في العصر الوسيط بشدة قضايا أساسية بالنسبة إلى هذه الإشكاليات، ولازال النقاش مستمرا إلى اليوم خاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين الإيمان والعقل، وهي علاقة حاسمة في تصور تربية الأطفال وممارستها. وما يتم استدعاؤه هنا هو الوضع الاجتماعي والمدرسي للطفولة ودور المدرس في تربيتها ومكان العقل في تفتح فكرها ووظيفة الفلسفة في هذا المسار.

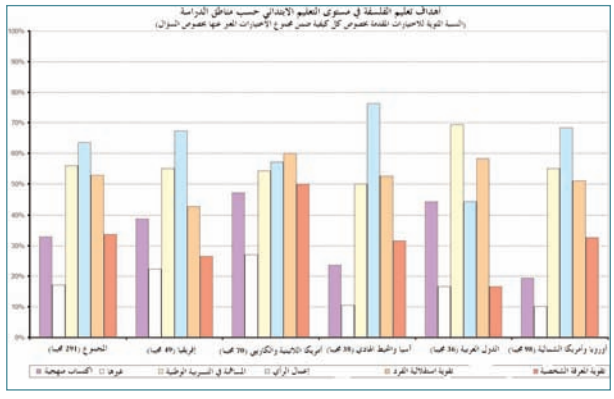
ليس مطمح هذه الدراسة أن تحصي جميع الدراسات التي تمت في العالم بخصوص ممارسة الفلسفة في المدرسة الابتدائية من قبيل البحث من أجل التدخل والبحث التكويني الميداني والأبحاث الجامعية المختلفة خاصة داخل IAPC و ICAIC. لقد حاولت أن تمد القارئين بمجموعة من المعلومات والأسئلة المستندة إلى الحالة الراهنة للفلسفة من أجل الأطفال في العالم. وهناك أبحاث عديدة أخرى، وهذا يجد تفسيره في كون الفلسفة من أجل الأطفال تمثل تجديدا في تاريخ تدريس الفلسفة في العالم، يضع موضع تساؤل عددا من التمثلات حول الطفولة والفلسفة والتفلسف وتعليم الفلسفة وتعلم التفلسف، كما يجد تفسيره في كون العديد من الجامعيين، خاصة الفلاسفة منهم، قد انخرطوا في تحفيز هذه الممارسات وتحليلها، حيث مر على هذه التجربة خمس وثلاثون سنة.

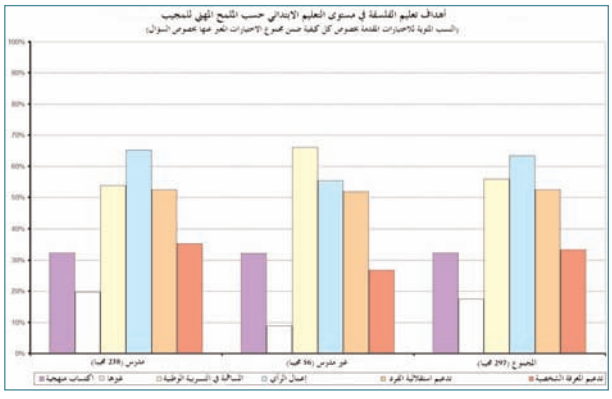
99 الأستاذ Benson K. Wambari

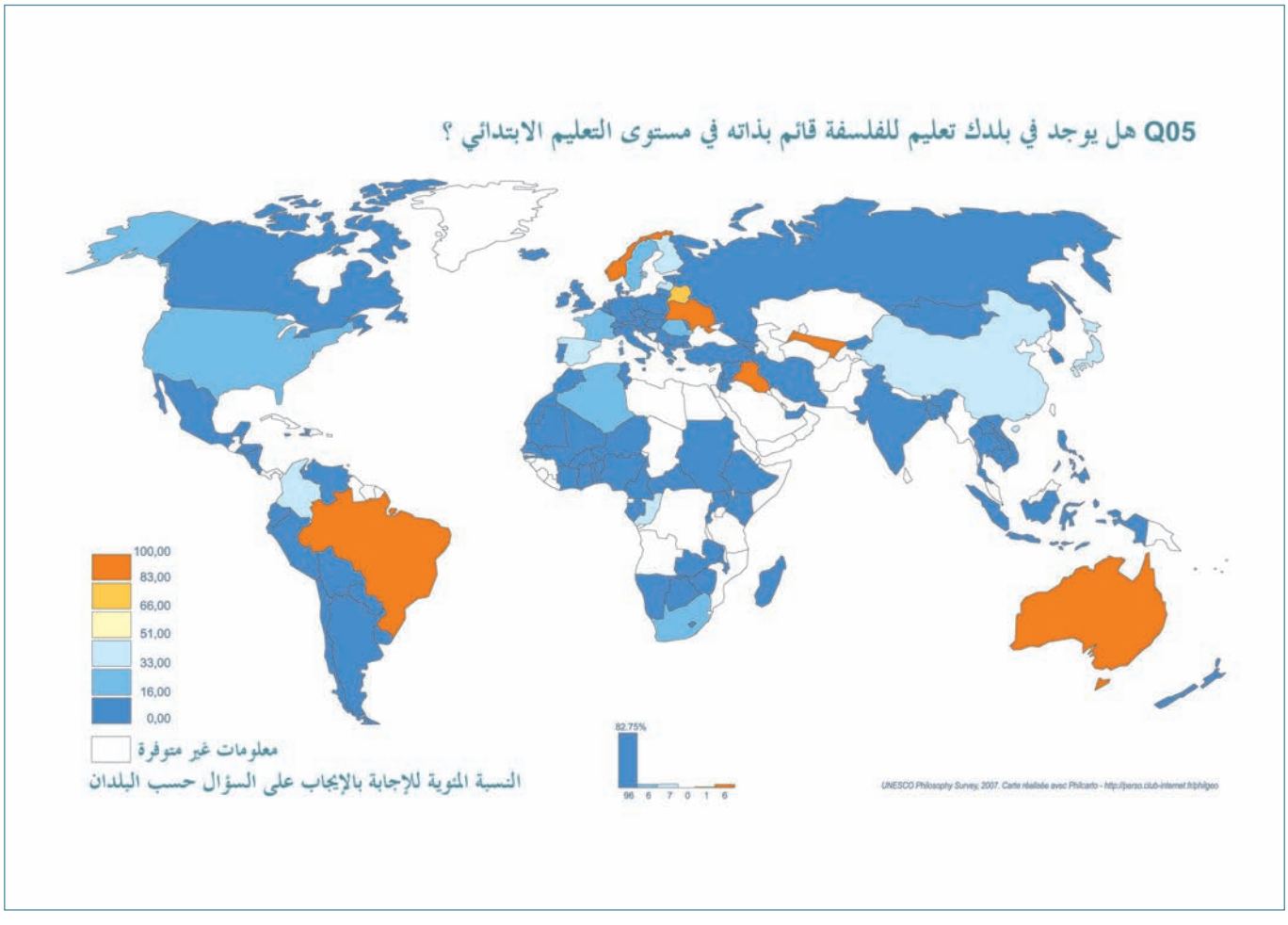
100 Dr. Stan Anih, Père Felix Ugwuozo

101 الأستاذان Lena Green و Willie Rautenbach.

IV. الفلسفة في المستوى الأولي والمستوى الابتدائي من خلال بعض الأرقام







خاتمة : من المأمول إلى الممكن

يكتسي مستويا التعليم ما قبل المدرسي والابتدائي أهمية حاسمة لكونهما يمثلان أساس تفتح الأطفال والتلاميذ على التفكير التأملي. والتحليل الذي انصب على الفلسفة من أجل الأطفال، هذا الذي نقدمه هنا والذي تغذى من الأبحاث المنجزة في الموضوع، خاصة في مجال علم نفس النمو وعلم النفس المعرفي والاجتماعي وفي مجال علوم اللغة وعلوم التربية، يراهن من ثمة على أن تعلم التفلسف منذ حداثة السن أمر ممكن بل مستحب كثيرا لأسباب فلسفية وسياسية وأخلاقية وتربوية.

ويبرز وصف الحالة القائمة لممارسة الفلسفة من أجل الأطفال في العالم التطور الكبير الذي حققته بعض البلدان في الممارسات ذات المقصد الفلسفي مع الأطفال بين سن الثالثة والثانية عشرة وفي تكوين المدرسين وفي الأبحاث المختلفة الهادفة إلى دراسة الحيثيات الفلسفية والتربوية والتعليمية لتلك الممارسات وآثارها على الأطفال.

من الواضح أننا لا زلنا نحتاج إلى عمل كثير لتنمية هذه الممارسات عبر العالم، غير أن الأمر لا يتعلق البتة باقتراح نموذج كوني قابل للتصدير، ففي ذلك تغاض عن تنوع الوضعيات وتعدد السياقات الثقافية وتاريخ المنظومات التربوية والسياسات المتبعة في هذا المجال. وإنه لأمر مستحب أن تتعدد الممارسات وأن تتنوع السبل التربوية والتعليمية، ذلك أن سبل الفلسفة ذاتها متنوعة ومتعددة. إن الاستراتيجيات المقدمة متباينة وأكثرها ملاءمة هي تلك التي تقبل الغيرية بما تحمله من غنى وثراء.

الفصل الثاني

تدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي
سن التساؤل

مدخل : أوجه تدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي 46
ملاحظة منهجية 47

I. حضور الفلسفة في المدرسة : بعض المجادلات 49 - 63
1. تعميم تدريس الفلسفة داخل المدارس وسحبها منها 49
2. تدريس الفلسفة من خلال المواد الأخرى 51
3. الفاعلية الرابطة بين مستوى التعليم الثانوي والجامعية 54
4. تكوين مدرس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي 55
5. إصلاحات جديرة بالملاحظة، لكن لأية غاية ؟ 59

II. اقتراحات من أجل تدعيم تدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي 64 - 70
1. بناء الفكر النقدي، الذات المعرفية والعاطفية والاجتماعية 64
2. المقاربة النظرية والمقاربة التاريخية للتعليم 65
3. المطالبة بتدريس أقوى للفلسفة في مستوى التعليم الثانوي 68
4. التفاعل بين الفلسفة ومواد دراسية أخرى 68
> التداخل بين الاختصاصات : الفلسفة والفيزياء – تطبيق على الرياضيات
> التداخل بين الاختصاصات : الفلسفة وعلوم الأحياء
> التداخل بين الاختصاصات : الفلسفة والموسيقى
> التداخل بين الاختصاصات : الفلسفة والفنون البصرية

III. الأوضاع : المؤسسات والممارسات 71 - 85
1. تنوع المنظومات المدرسية في مختلف بقاع العالم 71
2. ممارسات ومناهج التعليم في العالم. دراسة بعض الحالات 72
> أمريكا اللاتينية والكاريبي
> إفريقيا
> آسيا والمحيط الهادئ
> أوربا وأمريكا الشمالية
> العالم العربي
3. أمثلة أخرى عن مبادرات على الصعيد الوطني والعالمي 84

IV. الفلسفة على مستوى التعليم الثانوي من خلال بعض الأرقام 86

خاتمة : الفلسفة خلال المراهقة : قوة تحويل مبدعة 89

مدخل : أوجه تدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي

لا يبتغي هذا الفصل عرض سجل للمناهج الفلسفية عبر العالم، فلا يمكن اختزال تدريس الفلسفة اليوم في تتابع للمناهج والبرامج الرسمية أو أقساط للتدريس سنوية. ولأن التربية الفلسفية تمثل رهانا هاما داخل أغلب منظومات التعليم، فإنه بدا من الملائم مقاربتها انطلاقا من المشاكل التي تثيرها والتنظيمات التي تولدها والحلول المؤقتة إلى هذا الحد أو ذاك، التي تتلقاها. تعكس أوجه تدريس الفلسفة في سن المراهقة الصعوبات التي يمكن أن تطرحها هذه المادة وكذا القلق الذي تثيره في الآن نفسه لدى أصحاب القرار والمربين والتلاميذ. وتدعم بعض الحالات أقوال هذا الفصل، ولا تمثل هذه الحالات أمثلة ينبغي اتباعها بقدر ما تمثل حالات تمثيلية بشكل خاص للأسئلة المقاربة من خلال هذه الدراسة. هل يبرز في هذه الدراسة توجه شامل ما من الحضور الحالي لتعليم الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي ؟ من الصعب قول ذلك، فتارة يبدو أن مكانة الفلسفة تنتقل بالتدريج إلى التعليم الجامعي وطورا تحتل فضاءات جديدة داخل النظام المدرسي. ولعله ينبغي أن نذكر بأنها تبدو في الواقع متصورة أكثر فأكثر كمادة تقنية قابلة للتدريس داخل مستوى تقني بل مهني، لكنها تابعة لمواد أخرى كالتربية على المواطنة أو مختلف أنواع التعليم الديني حين يتعلق الأمر بتكوين عقول فتية. يلاحظ في نفس الوقت ميل قوي لإسناد بعد عملي متزايد للتعليم الثانوي. لا يظهر هذا التوجه في تكاثر المواد التقنية داخل المدارس الثانوية فحسب، بل يطغى هذا التوجه على المواد التي تعتبر إنسانية في حد ذاتها، وهو توجه يميل إلى تثمين المواد النفعية. وفي بعض الأحيان تفوض وظيفة تكوين العقول في الثانويات، التي هي الموقع التاريخي المخصص لتدريس الفلسفة، إلى مواد موجهة للفعل بل إلى الأحداث الجارية على الصعيدين الاجتماعي والسياسي. وليس هذا الميل مؤسفا في حد ذاته، غير أنه يبدو مؤسسا على خدمة توجد في المستوى الجامعي أيضا، وهي المتمثلة في الفكرة القائلة بأنه بالإمكان الحصول على تكوين أفضل للعقول من خلال استعمال مضامين عملية عوض تطوير الحس النقدي لدى التلاميذ، كأن آلية الاقتناع المؤسس على تربية الملكات المنطقية وعلى الحكم الحر والحس النقدي تم تعويضه بتعليم إقناعي. وتستعمل هذه الأخيرة كناقلات لأفكار يفترض في التلاميذ تمثلها دون انتقادها بالضرورة، والحال أن القدرة على انتقاد كل الأفكار، حتى تلك التي تعتبر بمثابة أفكار صائبة، أي بعبارة أخرى القدرة على التمرد، هي عنصر جوهري في التكوين الفكري للشباب. سيصبح المواطن المطيع مواطنا صالحا، لكنه قد يكون أيضا عرضة للتلاعب وقابلا للاندراج في يوم من الأيام في تحزبات مغايرة لتلك التي تكون فيها. ثمة عناصر أخرى تدعو إلى التفاؤل إذ تلعب جماعات المدرسين والمتخصصين في التعليمية، وبشكل متزايد، دورا فعالا لصالح تدريس الفلسفة، وتناقش باستمرار داخل شبكات أكثر اتساعا القضايا والممارسات والمناهج الخاصة بالتدريس التي تبرز كل يوم تقريبا في مختلف بقاع العالم. سنثير في هذا الفصل أيضا حالات جمعيات المدرسين التي تجتمع للاحتجاج ضد إلغاء ساعات تدريس الفلسفة ولنقاش الرهانات الثقافية لمدرسي هذه المادة في بلدانهم، مقترحة إصلاحات للمناهج التعليمية بنجاح. إن غنى هذه المساهمات عظيم، ويتعلق الأمر هنا بالاتجاهات الطبيعية لشواغل اليونسكو في مجال التعليم الثانوي[1] وبالمكانة التي تحتلها الفلسفة بالنسبة لها.

[1] أنظر : Roger François Gauthier, Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques, collection enseignement secondaire pour le XXém siècle. Paris, UNESCO, 2006

تقدم هذه الدراسة التي أنجزت تحت رعاية اليونسكو تحليلا لمضامين التعليم الثانوي في العالم، وتبين كيف أن القضايا المتعلقة بالمضامين والتي تم إهمالها لمدة طويلة أو اعتبارها كقضايا بديهية، هي في الواقع قضايا إستراتيجية بالنسبة لنجاح السياسيات التربوية، ويثير المؤلف انتباه علماء التربية وأصحاب القرار إلى سعة الموضوع العظيمة وأهميته التي تتطلب لمعالجتها الوضوح والمنهج والإجماع.

ملاحظة منهجية

لإعداد تقرير حول تدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي في العالم، من المهم التساؤل حول المكانة التي سيحتلها هذا العمل داخل كتلة المعلومات المتوفرة عن طريق المنشورات المتخصصة وشبكات الخبراء والنصوص الرسمية أو شبكة الانترنيت. إذ سرعان ما بينت اجتماعات العمل المنظمة خلال التحضير لهذه الدراسة أنه لا يمكن تصور هذه الأخيرة كدليل سنوي تحليلي للممارسات الجاري بها العمل في كل بلد. من جهة أخرى فإن تفضيل صيغة التقرير عوض صيغة المساهمات المتعددة كما هو حال سلسلة Studies on teaching and research in philosophy Throughout the World[2] في السنوات 1980، يوحي بأن غاية هذا العمل الرئيسية تقوم أولا على كشف منهجي للممارسات الجاري بها العمل. والحال أن الأمر لا يتعلق بدراسة تدريس الفلسفة في الثانوي في كل بلد على حدة، بقدر ما يتعلق بعزل أهم الأشكال والأنماط التي ينجز من خلالها تدريس الفلسفة في العالم والمقارنة بينها. وللقيام بهذا العمل، قدمت منذ البداية فرضية جوهرية مفادها أن تدريس الفلسفة داخل المستوى الثانوي يصدر بنفس القدر عن المضامين الممنوحة وعن العلاقة بين الفلسفة والمواد الأخرى داخل إطار المناهج المدرسية. وبصيغة أخرى، ينبغي طرح سؤال حضور الفلسفة في المدرسة. وبالإضافة إلى طبيعة التقرير الوحدوية فإن هذا الأخير هو أيضا عمل تركيبي، ومن حيث هو كذلك فإنه يضم دوما توجها في اتجاه الفعل، هكذا ينبغي إبراز عدد من الرهانات الأساسية، وفي البداية رهان حضور الفلسفة داخل المدرسة. وفي هذا الصدد يجب استحضار أزمة الفلسفة لأن الميل العام يتجه اليوم بدون نقاش إلى سحب الفلسفة، وأسباب هذا التراجع متعددة. ولا يتعلق الأمر في هذا الفصل بإخفاء ما تعانيه الفلسفة أحيانا من سوء صورتها. والحال أن المدرسة تطلب أن يكون لها تأثير على الواقع في حين أن الفلسفة ليست الأكثر تأهيلا لذلك.

يضاعف قلق الفلسفة هذا الذي يتجاوز بشكل واسع مسألة تعميمها في المدرسة، بالوضع الهش لمدرسي المستوى الثانوي ولمدرسي الفلسفة على الخصوص، ويؤدي مشكل تكوين المدرسين إلى علاقة ضعيفة أكثر فأكثر بين التربية في المستوى الثانوي والبحث والجامعة، في حين أنه على هذه المستويات الثلاثة أن تتغذى من بعضها البعض بشكل متبادل. ثمة مسألة جوهرية أخرى تتيح فهم تحولات الفلسفة في المدرسة وهي تلك التي تجسدها الطبيعة المتغيرة الشكل للتعليم الفلسفي، وتبين المعطيات التي تم جنيها في إطار هذا البحث تفاوتا بين حضور الفلسفة من حيث هي مادة مدرسة والإبقاء على أفكار ومفاهيم فلسفية داخل مواد أخرى. وقد أصبح من المألوف تقريبا أن يستند كل إصلاح يرمي إلى تقليص عدد ساعات تدريس الفلسفة على الطبيعة الفلسفية لأشكال أخرى من التعليم موجودة أو يتم إدخالها كالتربية الأخلاقية أو التربية على المواطنة أو التربية الدينية. في مقابل ذلك، يحصل في أغلب الأحيان أيضا أن يتم إضفاء صفة الفلسفة على أشكال من التعيلم ذات قرابة أكبر بالمذاهب السياسية والعقائدية.

ستقترح أيضا نظرة سريعة على مجموعة المنظومات الكبرى للتعليم في العالم. وتبين هذه المرحلة أن الفلسفة تملك أمكنتها المفضلة التي هي الثانويات، ولكنها لا تنحصر داخلها. وبالعكس من ذلك، يلاحظ أحيانا إعادة توزيع لدروس الفلسفة من الثانويات إلى المدارس التقنية. وقد تمت الإحاطة بمختلف ممارسات هذه الضروب من التعليم من خلال قياس مداها ومختلف أشكال تصريفها. وقد درست لهذه الغاية بعض الحالات التمثلية بشكل خاص للمسائل التي تطرح على تدريس الفلسفة، وللتحديات التي على هذا الأخير مواجهتها. تسائل هذه الحالات أيضا علاقات تدريس الفلسفة مع التقاليد الثقافية المحلية أو بالإضافة إلى ذلك، الاختيارات التي يمكن القيام بها بين مختلف النماذج التربوية.

بالإضافة إلى مساءلة ملاءمة هذه الممارسات، سنقترح بعض سبل التفكير، وسنعالج أيضا مسألة العلاقة بين مستوى التعليم الثانوي والجامعة، وهي رهان لافت للانتباه في تعليم الفلسفة المعاصرة، وستقدم بعض الاقتراحات ذات الطبيعة التربوية الخاصة لدعم هذه التساؤلات. في موضع أول، يبدو أن هناك مقاربتان كبيرتان للتعليم تتطابقان تاريخيا مع الطابع المزدوج للبحث الفلسفي. يتعلق الأمر من جهة بمقاربة

[2] Daya Krichna, Teaching and research in philosophy: Asia and the Pacific. Serie Studies on teaching and research in philosophy. Throughout the World, 2. Paris, UNESCO, 1986, Teaching and research in philosophy: Africa. Series Studies on teaching and research in philosophy. Throughout the World,1. Paris, UNESCO, 1984

نظرية أو منطقية للإشكاليات الفلسفية، تفضل التحليل العقلي وإنماء الملكات المنطقية والذهنية من خلال تمارين وأعمال تطبيقية نظرية بشكل خاص. ويتعلق الأمر من جهة أخرى بمقاربة تاريخية تتصور التربية الفلسفية كتفكير حول مضامين التقليد الفلسفي. ويظهر في موضع ثان أنه من الصواب التساؤل حول مزايا تدريس الفلسفة في المدرسة وحدوده أيضا. ففي وقت يعرف فيه تدريس الفلسفة تحولات مهمة سيكون من التبسيطي القيام بمديح للفلسفة بدون أشكلة نفعها التربوي ووظيفتها وحدود تدريسها. والحال أنه من اللازم أن نلاحظ عجزا كبيرا في المعطيات الجديدة والدراسات المتعلقة بهذه النقطة. ويمكن التأكيد بلا تردد على أن الحالة الراهنة للأوضاع تغطي عجزا كبيرا. فمنذ اللحظة التي رسم فيها هذا البحث لنفسه هدف تحيين المعطيات المتعلقة بتدريس الفلسفة، فإن عناصر المعلومات التي توفرت من خلال الإجابات عن استمارة اليونسكو لعبت دورا أساسيا. وهي لا تنحصر في الواقع، في توفير نظرة مفصلة لكل بلد بل تعكس أيضا من خلال التعليقات والاقتراحات، صورا حية للطريقة التي يتم بها تصور وعيش منظومات التعليم من طرف مختلف الفاعلين المعنيين. وكما يكتب مجيب في مقال استعمل فيما يخص إسبانيا « لا تأتي أي فرضية تتعلق بالعمل الفعلي للأستاذ داخل قاعات الفصل إلا من الانطباعات المتوفرة انطلاقا من الاتصال مع الزملاء. » وهكذا تشكل الأجوبة التي وفرتها استمارة اليونسكو لسنة 2007 إسهاما أساسيا في سلسلة الأبحاث التي تم إنجازها من طرف المنظمة منذ الخمسينات، وقد كانت المجلة العالمية لتعليمية الفلسفة La Revue Internationale de didactique de la philosophie, Diotime- l'Agorà[3] مصدرا غنيا لهذا العمل وخاصة فيما يتعلق بدراسة الحالات في مختلف بقاع العالم، وينبغي أن نلاحظ أخيرا أن الإصلاحات الأكثر تميزا من جهة غاياتها وتأثيرها على تدريس الفلسفة قد تمت مقاربتها أيضا.

[3] L'Agorà مجلة فصلية تأسست سنة 1999، وقد بدأت تنشر في شكل إلكتروني، ابتداء من العدد رقم 19 في نونبر 2003، رئيس تحريرها هو Michel Tozzi، أستاذ في جامعة Montpellier III، وتنشر المجلة من طرف مصلحة التحرير لمركز التوثيق التربوي لأكاديمية Montpellier.
www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

I. حضور الفلسفة في المدرسة : بعض الخلافات

1. تعميم تدريس الفلسفة داخل المدارس وسحبها منها

هل ينبغي الحديث عن أزمة للفلسفة في التعليم الثانوي ؟ لا يبدو مصطلح « أزمة » ملائما حين نلاحظ وجود تعدد للاتجاهات على الصعيد الدولي غير قابلة للاختزال في الإيجاب أو السلب، وقد أدت اندفاعات حصلت في ظروف شتى وابتغت تفضيل المواد التطبيقية والتقنية أو الاقتصادية، إلى تخفيض عدد حصص دروس الفلسفة بل إلى إلغاء التعليم الفلسفي في المدرسة. في حالات أخرى، أدت مقاومات ثقافية وسياسية إلى فتور لحضور أكثر غنى للفلسفة. وتحاول بعض البلدان كبلجيكا المحافظة على توازن بين تعليم الأخلاق المذهبية الدينية وتعليم الأخلاق العلمانية اللامذهبية، مع التساؤل حول مدى ملاءمة إرساء تعليم فلسفي إلى جانبها بل تعويضها بدروس فلسفة حقيقية. وفي جهات أخرى، كما يطلعنا على ذلك عدد من البلدان الإفريقية نجد أن الصعوبات المرتبطة بالتكوين الجامعي في الفلسفة تنعكس على تكوين المدرسين وتساهم في التقليل من جاذبية الفلسفة على التلاميذ، ويضاف إلى ذلك غياب الفلسفة الذي يكاد يكون مؤسسيا في التعليم الثانوي في العالم الناطق بالإنجليزية. والفلسفة تحضر في هذا العالم على شكل اختياري على أكثر تقدير كما هو الشأن في المملكة المتحدة أو في بعض مدارس أمريكا الشمالية. وفي كمبوديا يظهر « أن وزارة التربية سحبت منذ بضعة سنوات دروس الفلسفة من برامج مستويي الابتدائي والثانوي ». وقد تم تعويض دروس الفلسفة في الثانويات بدروس التربية الوطنية ودروس الحق في جمهورية مولدافيا، وهي دروس تنجز من طرف مدرسين غير مكونين في الفلسفة، ودرس الفلسفة اختياري يتم خارج الثانويات، ولا تدرس الفلسفة في المستوى الثانوي في فيدرالية روسيا.

ومع ذلك فإن الأمر ليس سلبيا بشكل كامل. فحالات المغرب وتونس، والبرازيل جزئيا، تبين أن الوعي بأهمية الفلسفة قد يبلغ المستوى السياسي. وفي إيرلندا حيث تغيب الفلسفة من المدارس تنسب إلى هذه الأخيرة مع ذلك القدرة على « خلق مواطن فاعل ومتنور ». ويرى مراسل بلجيكي على حق في التربية الفلسفية وسيلة لانفتاح العقول على « المواطنة العالمية من خلال الفلسفة »، ويتم التأكيد في الشيلي على وظيفة الفلسفة الاجتماعية التي تقوم على « توجيه المراهقين في حياتهم الجنسية وتنبيههم إلى الأخطار المرتبطة باستهلاك المخدرات وتوجيههم في المواد ذات الطبيعة النفسية ». وفي نيجيريا يتم الحديث عن « تدعيم القيم ». وقد ظهرت بوتيرة يومية تقريبا نقاشات عدة واقتراحات تشهد على حيوية مدرسي الفلسفة في مختلف بقاع العالم وارتباطهم بمادتهم، وقد بينت النقاشات الحادة التي رافقت الإصلاح الذي مس ساعات التدريس داخل إعداديات التعليم العام والمهني (CEGEPS) في الكبك أن جماعة المدرسين قادرة على التنظيم ورد الفعل حتى وإن تعلق الأمر بتقليص بل إلغاء لحصص الفلسفة. وتمثل مختلف جمعيات المدرسين ومجلات تعليمية الفلسفة وظواهر فريدة مثل أولمبياد الفلسفة[4]، عوامل حيوية ينبغي تشجيعها ومساندتها، وبالخصوص إمكانية تأسيس جمعيات لمدرسي الفلسفة في البلدان التي لا توجد فيها بعد، ثم التنسيق بينها على الصعيد العالمي، وتلك كلها أمور قد تساهم بشكل ملموس في تدعيم مكانة الفلسفة في مختلف الأنظمة المدرسية.

ما هي مختلف الأسباب التي تقف وراء المقاومات الملاحظة فعليا إزاء حضور قوي للفلسفة في مستوى التعليم الثانوي ؟ يبدو أولا أن الإلحاح على تكوين أكثر علمية وتقنية يترافق أحيانا وعلى خطأ، بتبخيس للمواد الإنسانية. داخل هذه السياقات غير الملائمة، غالبا ما تكون الفلسفة هي أول ما يضحى به في حين أن الآداب والتاريخ يستفيدان على العموم من ترسخ قوي للهوية الثقافية لمختلف البلدان. والحال أنه كثيرا ما يتم تصور الفلسفة كمادة أجنبية إن لم تكن صراحة غربية. وينبغي التأكيد في هذا الصدد أن الميل إلى إضفاء طابع تقني على التعليم الثانوي عموما، غالبا ما يندرج في سياسات لإثبات الذات الوطنية، حيث يكون البحث عن النمو الاقتصادي ملازما لإعادة إثبات الهويات الوطنية. يمكن ملاحظة ميل آخر ينبغي أخذه بعين الاعتبار وهو

4 أنظر الفصل IV.

استمرار جدل حاد بين تدريس الفلسفة الذي يعتبر رديفا للتفكير الحر وبين الأخلاق العقدية. ومن الملاحظ أن أصول إصلاحات منظومة التربية الاسبانية الحديثة تنهل، جزئيا على الأقل، من سيرورة العلمنة التدريجية لهذه المنظومة وتستثمر مباشرة موقع الفلسفة في المدرسة وتراهن عليه، وسنصادف حالة مماثلة في بلجيكا، غير أن المواقع هنا تتوزع بشكل مختلف. يذكر مراسل سويدي للبحث الذي قامت به اليونسكو وجود بـ « المقاومة الضخمة التي يبديها عدد من الجماعات الدينية في هذا البلد إزاء تدريس الفلسفة». وينبغي أن نؤكد هنا أن هذا الجدل قد يتمظهر من خلال أشكال مختلفة حيث إن مؤيدي حضور قوي أو مقلص للفلسفة يمكن أن يتخذوا موقعا داخل المعسكرين ولأسباب متعارضة.

ثمة قضية في غاية الحساسية يتوجب مقاربتها بحذر وهي تلك التي تتعلق بالعلاقة بين الثقافات التقليدية وتدريس الفلسفة في المدرسة. كتب مدرس من بنغلاديش في رده عن استمارة اليونسكو « إن ثقافتنا شرقية، غير أن المنطق الأرسطي الغربي وحده يدرس داخل مستوى التعليم الثانوي ». إن الرهان الذي يرفعه هام، ذلك أنه لا يمكن إرجاع تكوين الحس النقدي إلى تربية أخلاقية أو ذات نزعة ثقافية، إذ أن مضامين التعليم الموفرة قد تبدو للتلاميذ وللمدرسين عديمة العلاقة مع الطابع الملموس للثقافة التي يعيشون فيها. وفي هذا الصدد ينبغي أن نلاحظ أن هذا الجزء من بحث اليونسكو تلقى عددا كبيرا من الأجوبة، إلا أننا سجلنا صمتا يكاد يكون تاما من طرف البلدان الآسيوية. وقد كتب مراسل هندي وحيد بأسلوب بسيط : « نناقش غاندي » في حين يؤكد مراسلان تايلانديان على العلاقة بين الفلسفة والبوذية والدين، في مقابل ذلك فإن ردود الأفعال في إفريقيا متعددة. يوضح في هذا الصدد مدرس من بوتسوانا « أن الموضوع جديد وأن غالبية الأساتذة تلقوا تربية وفق التقليد الغربي للفلسفة، ولا يقدر هؤلاء إذن بالضرورة التقاليد الأخرى بنفس القدر ». يقوم تدريس الفلسفة في ساحل العاج على المؤلفات المدرسية الآتية من الغرب أساسا بحيث أنه لا يتم التأكيد على المفكرين المحليين. وتبرز نفس الصعوبة في النيجر حيث إن « عدم كفاية التكوين التربوي وغياب الموارد للقيام بتأطير عن كثب يشكلان عائقا في هذا الميدان. ويجد المدرسون صعوبة في الربط بين الثقافات الإفريقية والمفكرين الأفارقة والمختصين الأكفاء في الدراسات الإفريقية ضمن تدريس الفلسفة ». ومع ذلك، يوجد في جمهورية إفريقيا الوسطى درس للفلسفة الإفريقية يدرس فيه مؤلفون أفارقة في إطار مقارن مع مؤلفين غربيين، في حين ألغي في مدغشقر « برنامج الفلسفة الملغاشي لأن هذه الأخيرة تحضر سلفا في المادة الملغاشية على ما أعتقد ». ويشار في الجزائر إلى « حضور قوي للفلاسفة العرب كالفارابي وابن سينا وابن رشد والجابري أو حسن حنفي »، وفي « جامعة جامايكا تدرس أفكار Garvey و CLR James وNettelford و Arlando Patterso. » وفي زيلاندا الجديدة يشار إلى « التفاتة ناشئة إلى فلسفات الشعوب الأصلية ومنظوماتها الأخلاقية، غير أن هذه الأخيرة لا تنسب إلى فلاسفة معينين ». غالبا ما يتم الاعتراف بالأثر المهيمن للفلسفة الغربية (الكاميرون) التي تحيلها العادة إلى التقليد الأوربي (الأرجنتين)، وتشدد أغلب البرامج على الفلسفة الإغريقية وعلى فلسفة القرون الوسطى الأوروبية وكذا الفلسفة الإنجليزية والألمانية والفرنسية (الشيلي)، وفي الباراغواي يتم الحديث عن « تدعيم الإرث الثقافي الغربي » في السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي، حيث ينبغي على كل دفاع عن الإرث الثقافي أن يتفادى الانطواء الهوياتي. لا تستطيع الفلسفة أن تتحول إلى حامل لتكوين تركز على تعلم متن من القيم، بل عليها أن تبقى تعليما مفتوحا يسعى إلى تكوين حس نقدي– ونقد للمعارف عوض ابتلاعها بكيفية سلبية. ويشار في المدارس الفينزويلية إلى ظاهرة بارزة داخل المستوى الجامعي، فـ « مادة الفلسفة الأمريكية اللاتينية والفلسفة الفينزويلية » مادة اختيارية (حينما توجد في المنظومة التعليمية)، ولم تصبح إجبارية في بعض المدارس إلا حديثا. يجب أن نشير أيضا إلى ما يكتبه مراسل من جزيرة موريس حيث تدرس الفلسفة في السنوات الأربع الأخيرة من التعليم الثانوي، إذ يعتبر هذا المراسل أن « الهندوسية » تدرس قصدا بغاية الحفاظ على القيم الثقافية وتشجيعها. ويوضح مراسل آخر أن غاية تدريس الفلسفة في مدارس جزيرة موريس تقوم على « الحفاظ على ثقافة وتقاليد الأجداد » و« معرفة تقاليد وعادات ثقافتهم ». هناك مشكل آخر يبدو أنه يمس عددا كبيرا من المدارس ويتعلق بوضع مجموعات

وثائقية ومكتبات تحت تصرف التلاميذ، تسمح لهم بإدماج البرامج الرسمية. ويبدو أن التلاميذ نادرا ما يلجون إلى مؤلفات أو كتب أو مجلات خاصة بالحجاج الفلسفي رغم الاختلافات الكبيرة البادية بين البلدان والمناطق (المدينة، الجهة) ونوع المؤسسات (العمومية، الخصوصية). وحتى حينما تتوفر مجموعات المؤلفات والوثائق فإنها تكون متجاوزة ولا تساهم قط في تكوين محين ولو كان أوليا. والحال إن إمكانية إكمال التعليم داخل الفصل بقراءات تلقائية يشكل عنصرا أساسيا في تكوين ناجح في الفلسفة كما في المواد الأخرى. وإن من شأن القيام بعمل يرمي إلى سد هذا النقص أن يكون من بين أولويات اليونسكو في هذا المجال. ولنسجل أخيرا ما كتبته الأستاذة Carmen Zavala في مداخلة لها سنة 2005 حيث رسمت الصورة التي غالبا ما تحط من الفلسفة لدى الفلاسفة. تستحضر هذه الأخيرة[5] «الخطاب الشائع لدى الفلاسفة المعاصرين والذي يرى أن الفلسفة لا تصلح ولا ينبغي أن تصلح لشيء. يتفرع هذا الخطاب في البيرو إلى فرعين أساسيين. تعبر عن الفرع الأول وزارة التربية التي تدافع عن الرأي الذي يرى أن الفلسفة هي نمط تعبير غربي نستطيع التخلي عنه في البيرو بل علينا الخلي عنه. وعلينا في الآن نفسه التخلي عن وهم النمو بشكل عام لأن الأمر يتعلق بأسطورة غربية. يدافع عن الفرع الثاني من الخطاب المجلس الوطني للعلوم والتكنولوجيا (CONCYTEC) الذي ينتقد إمكانية أي معرفة علمية لأن الأمر يتعلق بخطاب كلياني، وحين يتعلق الأمر بالفلسفة يؤكد هذا الرأي بأن هذه الأخيرة يمكنها على الأكثر إيجاد زوايا جديدة للنظر إلى المشكلات، شأنها شأن الآداب. ترافق وجهة النظر هاته حملة لصهر الفلسفة والآداب، مما يعني إغلاق تخصصات الفلسفة داخل الجامعات العمومية في البلد ».

2. تدريس الفلسفة من خلال المواد الأخرى

تبدو النقاشات حول تدريس الفلسفة في المستوى الثانوي والتي تحرك بلجيكا منذ عقود، ممثلة للتوترات التي تخترق العلاقة بين الفلسفة والدين والتربية الأخلاقية. إنها تعكس علاقة جدلية بين التربية الدينية والتربية العلمانية نجدها في اسبانيا أيضا. وكما تذكرنا بذلك الأستاذة Dortu Véronique[6] التي تعرض لتاريخ تدريس الفلسفة في بلجيكا الفرانكفونية، فإن إدماج درس الأخلاق غير الدينية في المدارس البلجيكية قد اندرج داخل سياق مستديم من المنافسة بين المؤسسات الكاثوليكية والاندفاعات العلمانية. وقد كان يفترض أن تكون نتيجة إدخال درس للأخلاق العلمانية خلق توازن في التربية الدينية التي اعتبرت لمدة طويلة الحامل الوحيد للأخلاق والمواطنة. أقر الميثاق المدرسي الذي صدر سنة 1959 والذي تم تنقيحه فيما بعد لتضمينه إحالات على الإسلام والأرثوذوكسية، الوضعية التالية « تتضمن الحصص الأسبوعية في المؤسسات الرسمية وفي المؤسسات التعددية للتعليم الابتدائي والثانوي كاملة الاشتغال، ساعتين للدين وساعتين للأخلاق، وفي المؤسسات الحرة المدعمة من طرف الدولة والتي تستند إلى صفة دينية فإن جدول الحصص يتضمن ساعتين للدين تطابقان سمة هذا التعليم، وينبغي أن يفهم من تدريس الدين، تعليم الدين (الكاثوليكي، البروتستانتي، اليهودي، الإسلامي أو والأرثوذوكسي) والأخلاق المستوحاة من هذا الدين. وينبغي أن يفهم من تدريس الأخلاق، تدريس أخلاق لا دينية ».[7] وقد تم عرض أهم الحجج المدافعة أو المناوئة لتعويض هذه الدروس المسماة بالفلسفة، بدرس للفلسفة، في عددين خاصين للمجلة البلجيكية لعلم التربية والأخلاق Entre-Vues[8] وعلى صعيد اجتماعي وثقافي فإن تعايش دروس تنتسب إلى هويات عقائدية مع دروس الأخلاق العلمانية اللادينية، يثير تخوفا من إضعاف المساواة الجمهورية التي قد تيسر الإبقاء على « الجماعات الروحية » المرتبطة بالهوية الدينية أو الطائفية، وحسب الأستاذة Dortu فإن « الميثاق المدرسي لم يقم سوى بتدعيم الفصل بين الشبكات، وحين أعطى مشروعية مطلقة لتعايش دروس الأخلاق والدين فإنه أقفل كل الإمكانيات الرامية إلى القيام بشيء آخر. لم تعد إمكانية خلق درس للفلسفة تثير أي اهتمام مباشر ».[9] والحال أن الوضعية تغيرت في بلجيكا الفلامانية حيث استطاع التلاميذ منذ 1989 اتباع دروس « الاتجاهات الفلسفية » (Wijsgerige Strommingen) داخل خيار العلوم الإنسانية. تلك بعض الأسباب التي دفعت عددا من المهنيين

5 «Carmen Zaval Repensando el par qué y el còmo de la filosofia»
مداخلة قدمت خلال المؤتمر الوطني للفلسفة في البيرو، 2005

6 Véronique Dortu "Histoire Blege des cours philosophiques" In Diotime - l'Agora, 21, 2004. www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

7 نفس المصدر

8 Entre-Vues, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale
صدر العددان رقم 48–49 في سنة 2001
www.entre-vues.be

9 Dortu، المصدر المذكور

إلى الحديث عن أسوأ الاختيارات فيما يخص الربط بين درس الأخلاق الدينية والأخلاق العلمانية. إذ تتم الأمور كما لو أن الرغبة في العلمنة أدت إلى مقابلة دروس الأخلاق الدينية التي تتضمن جوهر التربية الدينية، بدروس نظيرة تعلم أخلاقا لادينية. والحال أن هذه الدروس تبدو وكأنها قطعت الطريق على كل إدخال لاحق لدرس الفلسفة. ويبدو أن هذه الدروس تطرح صعوبات أساسية ثلاثة على الصعيد التربوي الصرف. الصعوبة الأولى محايثة لطبيعة المادة ذاتها التي قد تتخلى كل مرة على الجناح المنطقي الإبستمولوجي للفلسفة وعلى إعادة بناء تاريخية موجزة ومنهجية لأهم الأفكار الفلسفية. ثانيا، وكما تؤكد ذلك Dortu فإن « الدروس (المسماة فلسفية) غير خاضعة لتقويم نهائي، والحال أن درسا غير متبوع باختبار ليس درسا مهما في أعين التلاميذ، وعندئذ لا يؤخذ هذا الدرس مأخذ الجد. وقد انتشرت بسرعة الإشاعة التي تفيد بأنه لا يتم الاشتغال في هذا الدرس. وأستطيع أن أشهد بذلك لكوني قمت بتدريس الأخلاق طوال أربع سنوات في عدة مؤسسات حيث كانت نفس الصعوبة تبرز في كل قسم جديد وتتمثل الصعوبة في إقناع التلاميذ بمنفعة هذا الدرس وإقناعهم بالاشتغال فيه ».[10] ثالثا، تشير أغلب الشهادات إلى أن الطبيعة الخاصة لهذه الدروس التي ترمي إلى إقامة توازن مع دروس الأخلاق الدينية أكثر مما ترمي إلى احتلال مكانة كاملة في المناهج المدرسية، تعتمد تكوينا غير متخصص للأساتذة المدعوين إلى تلقين هذه المادة. غير أن هذه السمة خاضعة للتمايز القائم بين المناطق التربوية. وحسب Dortu[11] دائما « لا تطلب أي شهادة خاصة لتدريس الأخلاق أو الدين، فإذا كانت الأولوية تعطى للمجازين في الفلسفة أو علم اللغة الرومانية أو التاريخ، فإنه ليس من النادر أن نصادف أحيانا حاصلين على شهادات من كليات أخرى دون أن تكون لهم أحيانا تكملة تربوية. يضاف إلى ذلك أن الحيز الزمني المخصص لساعتي الأخلاق والدين هو الحيز الذي غالبا ما لا يرغب فيه أحد ».

ومع ذلك يؤكد التقرير حول إدماج أقوى للفلسفة في التعليم والذي وضعته النائبة البرلمانية Bernadette Wynants في برلمان المجموعة الفرنسية لبلجيكا في نوفمبر 2000، أنه « من حيث مبدأ إدماج أقوى للفلسفة في التعليم فإن الإجماع كامل تقريبا »، إذ يبقى مكمن الاختلافات في مستوى كيفيات هذا الإدماج المحتمل وفي العلاقات بين دروس الفلسفة ودروس الأخلاق الدينية. تقيم هذه الوثيقة التركيبية التي تلي التقرير الذي أنجزته لجنة خاصة في 1992، ولجنة Sojcher، جردا لأوضاع النقاش الدائر في بلجيكا يستحق أن يتم الاطلاع عليه بأكمله[12]. نجد في هذا التقرير على الخصوص إقرارا بأن المدرسة لا تهيأ بشكل كاف الشباب لعيش تجربة التعدد ولا تنمي لديهم الحس النقدي. تبدو الفلسفة عندئذ بمثابة جواب على هذا النقص أو هذه الثغرات إذ تمنح في الواقع منهجا للتحليل والحجاج. هكذا ينبغي وفق تقرير Wynants، تدعيم المقاربة الأفقية بإنماء أقوى للمساءلة حول المعنى الجاري الاشتغال عليه في كل مادة، وينبغي أيضا تدعيم مجموع العلوم الإنسانية، وكذا تغيير الدروس الفلسفية وإزالة الحواجز داخلها للاستجابة لمطلب تعلم التعدد الأخلاقي. يتحدد مثال التعليم الفلسفي في التكوين على التساؤل الفلسفي الذي يتجاوز الحدود الفاصلة بين مختلف التعلمات الخاصة بالمواد، وقد يصطدم مشروع تجاوز الحدود القائمة بين المواد بمشاكل تنظيمية وبالتكوين والعادات المهنية لبعض المدرسين.

لا تشكل الحالة في بلجيكا استثناء. فبسبب النقاشات التي أثيرت في السنوات الأخيرة على مختلف الأصعدة، تستطيع هذه الحالة تجسيد الفاعليات الصعبة التي تنظم العلاقة بين الفلسفة والتربية الدينية على الصعيد الأخلاقي خاصة. نجد هذه الجدلية في مختلف بقاع العالم، ولنذكر هنا على سبيل المثال الطبيعة الاختيارية لمادة الفلسفة « في المقاطعات الألمانية حيث تعوض تدريس الدين بالنسبة للتلاميذ الذين لا يرغبون في اتباع هذه الدروس، ذلك هو حال بافاريا على سبيل المثال لا الحصر ». ولنذكر أيضا ما يكتبه مراسل من بوتسوانا استجابة لبحث اليونسكو فيقول « توجد محاولة لتدريس التربية الأخلاقية في مستوى الثانوي، غير أن هناك في الآن نفسه مقاومة تجاه علم الأخلاق بسبب الجهل الذي يخلط بين التربية الأخلاقية وتربية الأخلاق الدينية ». تتيح مقابلة بسيطة للردود على هذا البحث، وحتى قبل التوفر على معلومات مفصلة، التقاط إدراك غامض للروابط التي توحد تاريخيا الأخلاق والدين. تشتغل هذه الفاعلية على الخصوص داخل

10 المصدر المذكور
11 المصدر المذكور
12 www.aipph.de

الإطار 12 :

التربية الأخلاقية في جمهورية كوريا[13]

تنظم التربية الأخلاقية في جمهورية كوريا على الصعيد الوطني كجزء أساسي للمناهج التعليمية في البلد، وهي واحدة من 10 مواضيع أساسية تدرس داخل المدارس الابتدائية والثانوية. هذه المواضيع العشرة هي اللغة الكورية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم والموسيقى والفنون الجميلة والتربية البدنية واللغات الأجنبية والفنون التطبيقية. وتنجز الكتب المدرسية الخاصة بالتربية الأخلاقية بترخيص وطني، ويتم تدريس التربية الأخلاقية من الثالثة الابتدائي إلى السنة الأولى من الثانوي. وللتلاميذ الاختيار بين دروس ثلاثة : الأخلاق المدنية، الأخلاق والفكر، والأخلاق التقليدية. نجهد لامتلاك مقاربة مدمجة بكيفية تؤدي بها المعرفة والفهم الانفعالي للأخلاقية إلى الفعل العملي. وينقسم مضمون التربية الأخلاقية إلى 4 مجالات للحياة : 1) الحياة الشخصية، 2) الأسرة والجوار والحياة المدرسية، 3) الحياة الاجتماعية و 4) الحياة الوطنية. ولكل من هذه المجالات تم اختيار 5 قيم وفضائل أخلاقية أساسية. بالنسبة للحياة الشخصية فإن القيم الخاصة بها هي احترام الحياة الشخصية والاجتهاد والصدق والاستقلالية والتحكم في الذات. أما القيم المستهدفة في العلاقات مع الأسرة والجوار والمدرسة فهي سلوكات تقوم على الاحترام والعناية بأعضاء الأسرة والتصرف بلياقة والكياسة والتعاون ومحبة المدرسة ومحبة مسقط الرأس. وينبغي على التلاميذ أن يتعلموا في حياتهم الاجتماعية قيم احترام القانون واحترام الغير وحماية البيئة والعدالة وحس الجماعة. أما العيش داخل الأمة فيقتضي من جهة الفرد، الوطنية والمحبة الأخوية لشعبه والوعي بالأمن ومجهودا للوحدة السلمية وحب الإنسانية. وتعالج كل وحدة من وحدات مؤلف التربية الأخلاقية عدة مواضيع للنقاش ذات علاقة بالمشكلات الأخلاقية المعاصرة وذلك بهدف جعل التلاميذ يعمقون تفكيرهم ويتقاسمون الآراء حول مسائل أخلاقية مجادل فيها. وتعد الأخلاق المدنية على الخصوص موضوعا يتم توسيعه لمساعدة التلاميذ على تنمية قدرات الحكم لديهم. نساعد التلاميذ على إنماء القيم الأخلاقية اعتمادا على أنفسهم وذلك بتيسير ألعاب الأدوار والنقاشات داخل الفصل.

SUK-WON SONG
باحث في مجال التربية العليا
قسم سياسة البرامج
وزارة التربية
(جمهورية كوريا)

الفضاء الأوربي. وإذا كان مدرس ألماني يشير بأن « وحدهم الذين يشاركون في تعليم الدين ملزمون باختيار (الفلسفة) أو (علم الأخلاق) عوض (الدين) »، يدقق آخر قائلا إن « هذا التعليم يسمى (الأخلاق) أو (القيم والمعايير) في نفس المقاطعة، ويعترف ثالث بأنه « علينا أن نقبل أن كثيرا من أساتذة التربية الدينية يظهرون خبرة كبيرة في الفلسفة أيضا ». في فنلندا يعتبر علم الأخلاق وفلسفة الحياة موضوعا بديلا بالنسبة للتلاميذ الذين لا ينتمون إلى الكنيسة، أما في أيرلندا فيحتوي السلك العالي في المستوى ستة وسبعة، والمسمى State religion syllabus، والذي يتضمن التربية الأخلاقية أيضا، على توجه قوي نحو دراسة الفلسفة.

وتدرس التربية الأخلاقية في اللوكسمبورغ من طرف أساتذة الفلسفة في حين يتم تدريس الفلسفة في لتوانيا داخل دروس الأخلاق. وتظهر في استونيا تحت اسم منظومات الأخلاق عبر التاريخ. ويذكر في النرويج أن مادة الفلسفة والأخلاق تدرس في مستويي الابتدائي والثانوي باعتبارها جزءا من موضوع يسمى المعرفة المسيحية، التربية الدينية والأخلاق. تدرس الفلسفة في الهند كتربية أخلاقية وبيئية بقصد تحسيس الطلبة على المحافظة على البيئة وعلى القيم الأخلاقية والدينية، ويمكن أن نفحص بشكل عابر هنا عن دروس الأخلاق التي تنجز في جمهورية كوريا باعتبارها مثالا عن تدريس الفلسفة عبر مادة أخرى.

من جهتهم، يفضل مراسلون آخرون فرنسيون وإثيوبيون وإسلنديون ومكسيكيون ويوروغوانيون، التأكيد على الطابع العلماني لتدريس الفلسفة في بلدانهم.

دار نقاش هام في اليوروغواي خلال السنوات الأخيرة. تشهد وثيقة صدرت في 2004 من طرف Mauricio Langon رئيس جمعية الفلسفة اليوروغويانية، عن نقاش حاد حول إعادة تنظيم تدريس الفلسفة داخل إطار السنوات الثلاثة الأخيرة لمستوى التعليم الثانوي. ودون المساس بالفلسفة من حيث هي مادة منهاجية، فإن الاقتراح الذي تقدمه الوثيقة يشير إلى « فضاء للتفكير في المعارف » ينضاف إلى البرامج الموجودة بغاية « فتح إمكانيات للتفكير الفلسفي بعيدا عن مادة « الفلسفة »[14]»، أي دون المساس بالفلسفة من حيث هي مادة تنتمي إلى المناهج الدراسية. يتعلق الأمر باقتراح جد متقدم وذو أهمية كبرى لأنه يرمي إلى خلق فضاء حقيقي

13 SUK-WON SONG، وثيقة أعدت لفائدة بعثة وزارة التربية الماليزية عند زيارتها لجمهورية كوريا. 13 شتنبر 2005.
www.moe.go.kr

14 Mauricio langon, *philosophie et savroirs au bac Uruguayen aujourd'hui* (II), In *Diotime - l'Agorà*, 22, 2004.
www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

لتفكير ملموس وأفقي بين المواد، حيث يمتحن التفكير الفلسفي بظواهر اجتماعية وثقافية هي موضوع مواد أخرى. والأهم هو أن هذه الممارسة الجديدة ليست بديلا عن تدريس الفلسفة الذي يعتبر مكملا لها شأنه شأن المواد الأخرى. يتصور أنصار هذه الممارسة أن هذا الفضاء مرصود لـ « ساعتين أسبوعيتين لكل درس » خلال السنوات الأخيرة الثلاث لمستوى التعليم الثانوي. ينبغي أن نؤكد أن المبادرين إلى هذا المشروع يتصورون أنه لكي « تكون أستاذا في إطار الفضاء من أجل التفكير في المعارف فهناك نداء عمومي لأساتذة كل المواد الذين ينبغي عليهم تقديم مشروع عمل ويتلقون تكوينا خاصا للعمل في هذا الفضاء. يعمل أستاذ الفضاء من أجل التفكير في المعارف داخل قسمه وبتنسيق مع أساتذة الدروس الأخرى ويتكلف بالإشراف على الفضاء من أجل التفكير في المعارف فريق من المفتشين متعددي الاختصاصات »[15]. يرمي هذا التعليم الجماعي إذن إلى إنشاء « فضاءات منتظمة للحوار تشتغل كجماعات للبحث التربوي تتمحور حول مسائل الانفصال والاتصال بين المواد وقد تحين بكيفية إشكالية التربية في كل المواد. يتم تصور هذه الفضاءات كمكان لتكوين هيئة الأساتذة وإكمال تكوينها بشكل مستمر. يضم تكوين الأساتذة في هذا الفضاء دروسا وأوراشا وندوات، إلخ.. موجهة للتكوين في المنهجيات الفاعلة وفي نظريات الحجاج وفي جماعات البحث وفي ما وراء المعرفة وعلم النفس وعلم اجتماع المعرفة، إلخ.. ويتم التطلع إلى أن ينجز التكوين المنهجي بكيفية منتظمة داخل معاهد تكوين الأساتذة (IFD و IPA)[16] ». وقد قدم اقتراح مشابه ومكمل دون شك للأول من طرف مفتشية الفلسفة في اليوروغواي التي توصي بخلق فضاء مشترك للاختصاصات ومستعرض لها يكون تبادليا ومكملا للفضاء الذي ينتج عن تنظيم المواد داخل المناهج المدرسية ؛ فضاء يتم تصوره بمثابة موقع لالتقاء مختلف المعارف وتتم فيه مقابلة أطروحات ومنهجيات مواد متنوعة وتكون فيه المعايير ذاتها موضوع النقاش، غير معطاة بشكل قبلي. وتشير المفتشية إلى شروط توفر الكفاءة الفلسفية مهما كان التكوين الأصلي للمدرسين، كما تشير إلى أن هناك حاجة لدرس الفلسفة لتدعيم الذخيرة المفاهيمية والمنهجية الكفيلة بمعالجة المشاكل. واعتبارا للشهادات التي تم تلقيها في الإجابة على بحث اليونسكو، فإن الاقتراح كان مصدرا لتقدم كبير بالنسبة لتدريس الفلسفة في اليوروغواي، ويشار إلى تقدم حصل في تدريس الفلسفة مع مادة تسمى نقد المعارف. تبدو قيمة هذا الاقتراح متجاوزة لحدود هذا البلد ومكتسبة لأهمية عامة، ويلح كثير من المستجوبين في استمارة اليونسكو، على كون المفاهيم الفلسفية تشتغل داخل إطار مواد أخرى اجتماعية وإنسانية، ولنضف هنا الرغبة المتضمنة في رد مراسل ألماني على البحث والتي تشير إلى ضرورة إدماج الفلسفة المنطقية داخل العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعية.

3. الفاعلية الرابطة بين مستوى التعليم الثانوي والجامعة

باستثناء إدخال درس للفلسفة سنة 1996 في مستوى التعليم الثانوي داخل بعض مدارس[17] ONTARIO، فإن تدريس الفلسفة يتم في كندا في المستوى اللاحق على التعليم الثانوي والسابق على التعليم الجامعي فيما يسمى في المنطقة الناطقة بالإنجليزية بـ Junior College، ويسمى في الكبك بـ CEGEPS في المنطقة الناطقة بالفرنسية، كما في المنطقة الناطقة بالإنجليزية. ومن الهام هنا إبراز شهادة André Carrier المدرس في كوليج Levi Lanson في الكبك.

لنلاحظ أن مراسلا كنديا لاستقصاء اليونسكو يشير بأن « برنامجا يتوجه إلى شباب مستوى الثانوي (الثانوية) يوجد في طور التجريب حاليا داخل بعض المدارس ». هناك تكوينات في الأبحاث الاجتماعية (Social Studies) تضم مضامين تعليمية ذات طبيعة فلسفية. في ONTARIO مثلا، تتناول هذه المواد البيئة ونمط الحياة والمواطنة والمؤسسات والأنشطة الاجتماعية. تحصي نشرة لوزارة التربية الـ ONTARIO تقوم بتمثيل توضيحي للمنهاج المدرسي من السنة الأولى إلى السنة السادسة للمستوى الثانوي، تحصي من بين ما تحصيه في المواضيع المعالجة « آثار التغير على السمات الفيزيائية والإنسانية، بنية واشتغال المجتمع

15 نفس المصدر

16 نفس المصدر

17 لنذكر هنا أن التشريع المتعلق بالتربية في كندا يعود إلى الولايات، تعكس البرامج إذن الأولويات التي تحدد على المستوى الجهوي

الإطار 13 :

دروس الفلسفة داخل التعليم الثانوي في الكبك (كندا)

أنشأت الحكومة الكبكية منذ خمس وعشرين سنة معاهد التعليم العام والمهني (CEGEPS)، وهو مستوى للتعليم إجباري بالنسبة لأي تلميذ يرغب في التوجه إلى مهنة تتطلب شهادة جامعية، أو يرغب في الاستعداد لمهنة تقني. وقد أنيط التكوين العام إلى ثلاث مواد أساسا وذلك منذ إنشاء هذه المعاهد : الفلسفة، لغة التدريس، والآداب والتربية البدنية. وقد أضاف إصلاح 1993 تكوينا في اللغة الثانية (الإنجليزية أو الفرنسية) لكنه اقتطع للقيام بذلك من الزمن المخصص للفلسفة وللتربية البدنية. وقد كان ينتظر من الفلسفة مثلا أن تنمي لدى التلاميذ بالخصوص المنطق وتاريخ الفكر والأخلاق، وهي أهداف ناصرها مدرسو الفلسفة في علاقة مع ممارستهم في الكبك. وقد كان عليها أيضا أن تتبع غايات عبر – مواد دراسية في علاقة مع القدرات الذهنية العامة، وذلك على غرار المواد الأخرى. وقد كانت ستندرج داخل مقاربة – برنامج ترمي إلى إدماج مختلف التعلمات. وقد كان على منهج بيداغوجي يسمى المقاربة « بالكفايات » أن يحدد كذلك تحرير التصاميم بتركيز التكوين على اكتساب الكفايات القابلة للقياس أو القابلة للتقويم على الأقل، وهو ما تجسد بإلزام المحررين على ترجمة أهداف المواد الدراسية حسب الأفعال أو الكفايات التي على الطلبة إنجازها. نجد في الفلسفة على سبيل المثال حدودا مثل « التمييز، التقديم، الإنتاج » لوصف النتيجة المنتظرة من الطالب في علاقة مع المضامين المقدمة. وقد أثارت المقاربة بالكفايات تحفظات حادة في التكوين العام وخاصة في مواد الآداب والفلسفة. وقد تم تصور دروس الفلسفة بمثابة حصة للتعلم على صعيد مضامين تيمية وكفايات ذهنية وأخرى في تاريخ الفكر. وقد تم إعدادها في استمراريتها بشكل يجعل المكتسبات النظرية والعلمية لدرس أول تستثمر في الدروس الموالية. يخصص الدرس الأول لتعلم النهج الفلسفي في إطار ظهور ونمو العقلانية الغربية. هكذا يتعرف التلميذ على الطريقة التي عالج بها المفكرون فلسفيا مسألة ما، ويقوم بنفسه بهذا التمرين بإعداد حجاج فلسفي. ويكون تحليل نص وكتابة نص حجاجي الوسائل المفضلة لتطوير الكفاية. يستعمل الدرس الثاني مكتسبات المنهجية الفلسفية في بلورة إشكاليات مرتبطة بتصورات متعلقة بالكائن الإنساني. يتعرف التلميذ على مفاهيم أساسية وعلى مبادئ تعرف بواسطتها نظريات حديثة ومعاصر للكائن الإنساني. وينفتح على أهمية هذه الأخيرة داخل الثقافة الغربية. ويتيح التعليق النقدي والإنشاء الفلسفي تنمية الكفاية. ويؤدي الدرس الثالث بالتلميذ إلى التموضع بكيفية نقدية ومستقلة إزاء القيم الأخلاقية، ويتعرف على مختلف النظريات الأخلاقية والسياسية ويطبقها على وضعيات معاصرة تتعلق بالحياة الشخصية الاجتماعية والسياسية. إن موضوع الدروس الثلاثة الفرعي هو تطوير قدرات القراءة والكتابة. وبهذا المعنى، فإن الإلحاح يتم داخل كل درس على قراءة مؤلف في كليته أو تحليل مقطوعات هامة فيه، وكذا على الإنتاج الكتابي.

خطاب André Carrier[21]

مدرس بـ Collège Levi Lauson

من الكبك (كندا)

الديمقراطي، دور وحقوق ومسؤوليات المواطنين والمواطنات وكذا التبادلات داخل عالم تطبعه علاقات التوقف المتبادل ويطبعه التعدد[18]». وتلاحظ هنا ظاهرة جديرة بالاهتمام وهي جاذبية القضايا الفلسفية داخل مواد التربية على المواطنة. نشير كذلك إلى مشروع الفلسفة في المدارس الذي أنشئ سنة 2000 تحت رعاية الجمعية الكندية للفلسفة[19]. إن غايات وترتيب هذا التكوين، تمثيلية بالنسبة لتكوينات أخرى قبل–جامعية في العالم من قبيل، Le Ciclo Bàsico (CBC) لجامعة Buenos Aires.[20]

يتعين علينا الآن الوقوف على مختلف المقاربات التي يمكن للتعليم الجامعي تطويرها بالنسبة لمستوى التعليم الثانوي.

4. تكوين مدرس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي

يمكن تفصيل المشكل إلى سؤالين أساسيين. هل يملك مدرسو الفلسفة شهادة عليا في الفلسفة ؟ هل تلقوا تكوينا تربويا متميزا ؟ يمكن تحديد سيناريوهات ثلاثة أساسية في هذا الصدد :

1) الحالات التي تكون فيها الشهادة الجامعية في الفلسفة مطلوبة لزوما، 2) الحالات التي تكون فيها هذه الشهادة مرافقة أو معوضة بتكوين تربويا خاص (شهادة التعليم للمستوى الثانوي)، 3) حالات يتم الاكتفاء فيها بشهادات أخرى. ثمة وضعيات جد مختلفة في العالم يمكن ملاحظتها انطلاقا من هذه الحالات الثلاثة، وسنعرض بشكل سريع للبعض منها مع توضيح أن الأمر يتعلق بمجرد أمثلة ما دام هذا البحث لا يزعم الشمولية.

1) **شهادة في الفلسفة**، مثال البلدان التي يطلب فيها شهادة Bachelor Of Art (BA) في الفلسفة :

البحرين، بلغاريا (شهادة الدراسات العليا أو الماجستير)، الصين (شهادة الدراسات العليا على

18 Le curriculum de l'ONTARIO - Etudes sociales de la 1ère à la 6e année Histoire et Géographie, 7e et 8e année Ministère de l'Education de l'ONTARIO 2004 www.acpcpa.ca

19 www.edu.gov.ca

20 www.cbc.uba.ar

21 André Carrier, "la réforme de l'enseignement de la philosophie dans les collège du Quebec" In Diotime - l'Agorà, 22, 2004. www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

الأقل)، ساحل العاج (الإجازة و CAPES)، كرواتيا (BA، أي أربع سنوات جامعية)، كوبا (شهادات جامعية في العلوم الاجتماعية وفي الإنسانيات)، الدانمارك (90 اعتماد ECTS[22] على الأقل)، إسبانيا (الإجازة في الفلسفة)، غواتيمالا (لقب Profesorado Ensenanaze Media en Feilosofia)، الهندوراس (شهادة في العلوم الاجتماعية، علوم التربية، علم الاجتماع أو العمل الاجتماعي)، إيران (BA, MA)، إسلندا (BA أو الماجستير)، اليابان (BA على الأقل في الفلسفة أو في مادة قريبة علم الأخلاق أو علم الجمال، إلخ)، جزيرة موريس (الشهادة في الفلسفة إلزامية)، المكسيك (الإجازة، BA)، البرتغال (الإجازة)، السنغال (شهادة الكفاءة في التعليم الثانوي CAES)، سوريا (شهادة الدراسات العليا)، جمهورية أفريقيا الوسطى (الإجازة والأستاذية في الفلسفة، CAPES)، رومانيا (BA في الفلسفة)، صربيا (BA في الفلسفة)، تشاد (BA, MA)، التايلاند (BA على الأقل في الفلسفة ويمكن أيضا لراهبين تلقوا تكوينا دينيا التدريس)، تركيا (BA, MA في الفلسفة، علم الاجتماع، علم النفس). وينبغي للشهادة أن تكون في مستوى ماستر الفلسفة (MA) في النمسا والبنغلاديش ولوسوطو. وتطلب في بعض البلدان شهادات مختلفة وفق مستوى التعليم الثانوي، ويقوم مجيب بولوني بتركيب لهذه الدرجة المزدوجة كما يلي : « المكسب الأدنى لتدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي الأولى (Gimnazjul) هو شهادة الدراسات العليا (Licencjat). وتطلب شهادة الماستر للتمكن من التدريس في مستوى التعليم الثانوي ».

2) تكوين خاص في تدريس قد يكون مكملا للتكوين الفلسفي

غالبا ما يتطلب التأهيل للتدريس في عدد من البلدان تكوينا خاصا، ولكن هذا التأهيل لا يكون بالضرورة مكملا لشهادة جامعية. يضم هذا التكوين دروسا في مواد نوعية نجد من بينها الفلسفة في البلدان التي تكون فيها جزءا من التعليم الثانوي. ورغم أنه لا يمكن اعتبار هذه التكوينات الموازية للجامعة تخصصات حقيقية في المواد، فإنها تتيح مع ذلك تعليم دروس متضمنة في المناهج المدرسية داخل مستوى يعتبر ملائما في المنظومة التربوية الوطنية. وفي جميع الحالات فإن للفلسفة نفس وضع المواد الأخرى، ولا مجال لذكر تميز تتمتع به. لنذكر من بين هذه البلدان الأرجنتين حيث يتبع المدرسون على العموم دراسات لاحقة على التعليم الثانوي غير جامعية، والنرويج حيث تتبع السيرورة التكوينية التربية العادية للأساتذة التي تتطلب أربع سنوات. ويملك بعض أساتذة مستوى الثانوي العالي وجميع أساتذة الثانويات تكوينا جامعيا حيث يتلقون درسا في الفلسفة. ينبغي حيازة « الشهادة العامة للتدريس في التعليم الثانوي» في هولندا. وفي إيطاليا ينبغي على المدرس نيل شهادة جامعية للسلك الأول من خلال تخصص يدوم سنتين تمنحه المدارس العليا للتعليم الثانوي. تشكل هذه المدارس الموجودة في معظم الجامعات الإيطالية ممرا إجباريا للتأهيل للتعليم الثانوي، ومن بين الألقاب الجامعية التي تتيح ولوج تكوين أساتذة الفلسفة هناك الشهادات في « الآداب العصرية، الآداب العتيقة، التاريخ، علم النفس، علم الاجتماع، العلوم الإنسانية ». وفي عدد من البلدان الإفريقية فإن الشهادة الجامعية في الفلسفة أو في مواد أخرى ينبغي أن تكمل بتخصص من طبيعة بيداغوجية. في بوتسوانا ينبغي الحصول على BA في الإنسانيات، علم اللاهوت والدراسات الدينية التي تتضمن الفلسفة، بالإضافة إلى شهادة Poste-graduate في التربية (PGDE). في الكونغو ينبغي « نيل إجازة مع CAPES إلزامي يمنح في المدرسة العليا »، وتطلب نفس الشهادة المسماة CAES في السنغال. وفي مدغشقر ينبغي أن تكتمل الشهادة في العلوم الإنسانية والاجتماعية بل اللاهوتية أيضا بشهادة التأهيل التربوي (CAPEN) في الفلسفة، ثمة صعوبات كبرى معروفة في النيجر حيث تطلب « إجازة في علم الاجتماع وعلم النفس » لكون هذه الاختصاصات « تدرس في الجذع المشترك في الجامعة »، غير أنه يتضح كذلك أن CAPES هو الشهادة التربوية المطلوبة للتدريس في الثانوية، لكن التعليم الفلسفي يضم أقل من عشرة حاملي شهادة CAPES مكونين بالخارج نظرا لانعدام بنية للتكوين في النيجر. في الكمبودج تكفي شهادة للتربية العليا مرافقة بسنة للتكوين في مركز تكوين الأساتذة. وتطلب في إسرائيل أستاذية في الفلسفة بالإضافة إلى

22 نظام أوروبي لنقل ومراكمة الاعتمادات

شهادة تدريس الفلسفة أو شهادة في التعليم. وتطلب في فنلندا شهادة جامعية وكذا تأهيل للأستاذية تمنحه الجامعة، غير أنه يتم إيضاح أن الشهادة الجامعية يمكن أن تكون في علم النفس أو في الدراسات الدينية. ويشار إلى صعوبة تقنية غير معزولة بلا شك، في إحدى الولايات الكندية « إن أكبر تحد يواجهه اليوم الأساتذة في ONTARIO يأتي من كون الوثائق المتعلقة بالبرامج في هذه الولاية تسجل الفلسفة باعتبارها درسا، في حين أن المدرسين لا يستطيعون التسجيل في أي كلية للتربية بغاية الحصول على شهادة التعليم المتخصصة في الفلسفة. وعلى عكس ذلك تستلزم باكلوريا[23] في الفلسفة على الأقل داخل CEGEPS في الكبك ». ويمكن التعمق في حالة الأرجنتين التي تبدو نموذجية، بمساعدة دراسة تم إنجازها في 2003 من طرف المسؤولين عن التكوين التعليمي للأستاذية في الفلسفة بجامعة Buenos Aires.[24]

الإطار 14 :

تكوين أساتذة الفلسفة في الأرجنتين

يوجد في الأرجنتين تقليد قديم لحضور الفلسفة داخل المدارس الثانوية، حيث يتم تكوين الأساتذة المكلفين بهذه المادة داخل مجموعتين أساسا : معاهد تكوين أساتذة التعليم العالي غير الجامعي وكليات المستوى الجامعي. يتم تدريس أستاذية الفلسفة والآداب والتاريخ والجغرافيا والأنثربولوجيا ومواد أخرى داخل كلية الفلسفة والآداب في Buenos Aires. تمنح الكلية شهادتين لكل هذه الأستاذيات، هما شهادة الإجازة التي تتوجه إلى البحث أساسا والممارسات غير التعليمية وشهادة الأستاذية. يتوجه هذا الأخير إلى تدريس هذه المادة في التعليم الثانوي وفي مستويات أخرى للمنظومة التربوية. تقتضي الإجازة والأستاذية تكوينا مشتركا طويلا إلى حد ما، وبمنأى عن هذه الأخيرة. ينبغي على الطلبة الذين يختارون الإجازة إنجاز أطروحة، وعلى الطلبة الذين يختارون الأستاذية اتباع دروس في التربوية العامة ودروس في التعليمية الخاصة وفي ممارسة تدريس الفلسفة. تتجمع المضامين المفاهيمية للمادة داخل أربع وحدات : 1) مقاربة المسائل الجوهرية لتدريس الفلسفة ؛ 2) مقاربة تدريس الفلسفة في المدرسة ؛ 3) مقاربة الذات التي تتعلم الفلسفة داخل سياق مؤسسي ؛ 4) مقاربة تعلمية الفلسفة. تفصل المضامين داخل أقسام نظرية. عملية تتم خلالها محاولة تجسيد القضايا والأفكار التي انبثقت داخل الأشغال التطبيقية وتحليل الصعوبات التي تبرز داخل الأقسام التجريبية، وتتشكل هذه الأخيرة من وضعيات لتدريس الفلسفة داخل التعليم الثانوي قصيرة المدى. طوال السداسي الثاني تقام اجتماعات أسبوعية للتشاور ولتبادل التجارب بغية تحليل التطورات في الأقسام داخل الجماعة والقيام بالتعديلات الضرورية والإشراف فرديا على مخطط كل طالب على حدة. وليس للمادة اختبار نهائي بل يعوض بإنتاج غني ومتنوع على طول السنة وهو إنتاج نجده ثانية مجمعا داخل ملف ينتظر من الطلبة تسليمه عند نهاية الفترة العملية.

المصدر :
www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

في اليوروغواي أيضا، فإن شهادة التدريس في التعليم الثانوي، أي أستاذ التعليم المتوسط، وهو لقب يمنح من طرف Instituto de Profesores Artiges، أو الشهادة الجامعية في الفلسفة، قابلتان للتبادل وفق الحاجة على ما يبدو. وحسب مجيب، فإن الوضعية جد متنوعة حيث إن « قرابة 80% من الأساتذة يملكون صفة أستاذ الفلسفة أو هم طلبة في السنة النهائية يشرفون على مجموعة تكون تحت مسؤوليتهم، يملك الآخرون شهادة الباكلوريا على الأقل، وللبعض الآخر شهادات جامعية في الفلسفة وعلم النفس، الخ ». يوضح آخر مع إثباته لهذا الوصف، بأنه يمكن الالتجاء إلى متخصص في القانون أو في العلوم إذا لم يتم التوفر على حاصلين على شهادات في الفلسفة أو من كلية الإنسانيات. لنذكر بأن لقب أستاذ الفلسفة لا يعني الأستاذية الجامعية بل شهادة Profesor de Filosofia. بالإضافة إلى ذلك، وكما يذكرنا مجيب ثالث، تتيح مختلف أنواع الأستاذية في الإنسانيات تدريس الفلسفة، وفي غيابها فإن مجرد الباكلوريا يمكن أن يكفي. يضيف مراسل آخر بأنه من المتواتر أيضا أن تدرس الفلسفة من طرف محامين.

3) **شهادات جامعية في مواد أخرى** : إن إسناد تعليم الفلسفة للحاصلين على شهادات من مواد أخرى، يشكل سمة منتشرة في تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي. يرجع هذا التشابك بين المواد في بعض الحالات إلى كون هذه الشهادات تتضمن سلفا تكوينا فلسفيا هاما. وثمة ميل غالب في الاعتقاد إلى أن تدريس الفلسفة لا يتطلب تكوينا متخصصا في الفلسفة، وبصيغة أخرى يعتقد بأن

[23] يدل لفظ « باكلوريا » هنا على شهادة جامعية خاصة بالسلك الأول.

[24] G. Obiols, MF. De Gallo,A. Cerletti, A.C Coulé, M. Diaz, A. Ranousky et J. Freixas, "la formation des professeurs de philosophie, une expérience à la faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Buenos Aires" in Diotime - l'Agorà, 18, 2003
www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

تعليم الفلسفة لا يحتاج إلى معرفة يشتغل عليها. وغالبا ما نجد في أوربا أن مدرسي الفلسفة حاصلون على شهادات داخل تخصصات أخرى تضم مع ذلك تكوينا فلسفيا ملائما. ويشار في ألمانيا إلى وضعية جد مختلفة وفق سياسية مختلف المقاطعات. بالنسبة لبعض المقاطعات فإن الشهادة الجامعية في الفلسفة إلزامية للتدريس في التعليم الثانوي، في حين تسند أحيانا دروس الفلسفة في مقاطعات أخرى إلى حاصلين على شهادات في التربية الدينية أو في الآداب. وتبدو الشهادات الأكثر تداولا في هذه الحالات الأخيرة هي شهادات الآداب والتاريخ والرياضيات. ويوضح مجيب آخر أن « دروس الفلسفة غالبا ما تم إصلاحها وأدمجت فيها عناصر جديدة كفلسفة الممارسة. هكذا أعيد تكوين الأساتذة الذين لهم تخصصات أخرى لكي يستطيعوا تدريس الفلسفة، لكن الأغلبية تملك شهادة في الفلسفة ». وفي اليونان تكفي شهادة جامعية في الإنسانيات قد يكون تخصصها في الأدب الإغريقي القديم أو الحديث أو في التاريخ أو اللاهوت، إلخ. وفي جمهورية مولدافيا تطلب شهادة الدراسات العليا في الفلسفة أو في التاريخ أو العلوم السياسية أو علم الاجتماع. ويكلف أساتذة المواد الكلاسيكية عادة بتدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي في قبرص. وفي الجزائر تكفي شهادة في العلوم الإنسانية والاجتماعية لتدريس الفلسفة في المدارس، وفي البوروندي فإن المدرسين الذين درسوا الآداب أو علم النفس هم الذين يكلفون على العموم بتدريس الفلسفة. يخضع هؤلاء للاختبار لأنهم يتبعون درسا أو درسين في الفلسفة (مدخل إلى الفلسفة) عند بداية الدراسات الجامعية. نجد نفس الحالة في بوركينافاسو. فيما يخص الأستاذية في علم النفس. ويشار في نفس البلد إلى أن « بعض المؤسسات تشغل مدرسين ضعيفي المستوى بسبب مشاكل تتعلق بالأجرة ». وفي رواندا تطلب إما شهادة BA في الدراسات الدينية أو في الفلسفة، وإما الأستاذية في التربية، الآداب والعلوم الإنسانية. في الزيمبابوي فإن « التأهيل الأساسي لتدريس الفلسفة في المدارس الابتدائية والثانوية هو شهادة في التربية للمستوى الملائم ». وفي كولومبيا يتم الحديث عن Licenciaturas (أستاذية، BA)، في الفلسفة والآداب، والتربية، والآداب، والتاريخ، العلوم الاجتماعية، إلخ. في كوستاريكا يكفي تكوين في علم اللاهوت، أو في العلوم الاجتماعية في الإكواتور. في هايتي يطلب تكوين جامعي في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية، وفي الهوندوراس فإن الشهادة المطلوبة قد تكون في العلوم الاجتماعية، علم التربية، علم الاجتماع أو العمل الاجتماعي.

وفي حالات أخرى تتم الاستعانة بما توفر من الوسائل حسب مجيب من بوليفيا حيث توجد نسبة مئوية ضعيفة من حاملي Licenciatura في الفلسفة، وتبين التجربة في الشيلي أن « الجهات الصغرى التي لا يوجد فيها أساتذة فلسفة فإن أي لقب قد يتيح عمليا تدريس هذه المادة ». في الباراغواي يمكن لمدرس الفلسفة أن يكون مدرسا في العلوم الاجتماعية أو محاميا أو طالبا في المدارس الدينية أو عالم نفس أو مختصا في علوم التربية، إلخ. يوضح نفس المراسل بأنه « تم تأسيس الجمعية الباراغويانية للفلسفة منذ 10 سنوات، حيث رسمت لنفسها غاية تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي، غير أنها لم تستطع إلى يومنا هذا أن تتوطد. تقوم مؤسستان دينيتان للساليزيين واليسوعيين منذ 7 أو 8 سنوات بتكوين أساتذة الفلسفة، وقد اندمجت هذه المؤسسات شيئا فشيئا داخل النظام. وقد كانت هذه المادة في السابق تحت مسؤولية أساتذة مكونين في الدراسات الاجتماعية، ومحامين أيضا وعلماء نفس ورجال دين سابقين، إلخ. قليل منهم من كان حاصلا على شهادة في الفلسفة، وقد تغيرت الأوضاع شيئا فشيئا بفضل هذه المؤسسات رغم أنها دينية ». وتؤكد عدة شهادات من فنزويلا أن تكوين أساتذة الفلسفة غير متجانس، حيث يتم الحديث عن شهادات في علم الاجتماع وعلم النفس والآداب أو التربية و Licenciaturas في التاريخ، أو الفن والرياضيات بل القانون كذلك. يفسر مراسل أن « إمكانية التدريس تتاح لكل حاصل على الماستر في العلوم التربوية وفي كل تخصص لا يكون علميا ورياضيا بشكل خاص. تحصل نفس الأشياء في مهن مقرونة بالمادة كعلم الاجتماع واللاهوت أو مع أشخاص قاموا بدراسات دينية بلا لقب مدني ». بصيغة أخرى فإن « القاعدة العامة هي أن الأساتذة الذين يقومون بالتدريس في الثانوية ليسوا فلاسفة بل يأتون من مواد ومهن غير متشابهة ». يستنتج مراسل آخر في الأخير أنه يمكن الاعتماد عمليا على أي لقب في التعليم

العالي لتدريس الفلسفة، مع توضيح إضافي : « توجد حالات يتعلق الأمر فيها بأساتذة لا تكوين أكاديمي لديهم، أي أنهم لم يكملوا دراساتهم ».

ما هي الخلاصات التي ينبغي استخراجها من هذه اللمحة ؟ يبدو واضحا أن جزءا مهما من أساتذة الفلسفة في التعليم الثانوي لم يتبع تكوينا جامعيا متخصصا في الفلسفة إذ ينحصر هذا الأخير في حالات كبيرة في بضع دروس واعتمادات تعادل سنة أو سنتين من شهادة الفلسفة أو بالإضافة إلى ذلك فإن تعليما فلسفيا يناط بمواد أخرى وأحيانا ترافق هذه التكوينات غير المكتملة بمدراس وشهادات التأهيل للتعليم. ومن البين أن هذه الوضعية تنشأ عن الفارق بين عدد أساتذة الفلسفة في البلدان التي تشكل فيها هذه المادة جزءا من المناهج الدراسية، وعدد الحاصلين على الشهادات الجامعية. فمن الأكيد من جهة، أن التعليم المدرسي لا يمثل سوى منفذ مهني ممكن بالنسبة للحاصلين على شهادة في الفلسفة ؛ وليس هذا المنفذ هو الأكثر جاذبية. ومن جهة أخرى فإنه لا ينبغي أن نخفي عن أنفسنا أن التعليم المدرسي بطبيعته ذاتها يسمح باستيعاب الحاصلين على شهادات في مواد أخرى تخص أسواق شغل بعيدة، وتمثل الفلسفة من وجهة النظر هاته ملطفا اجتماعيا لأنها غالبا ما تعتبر مادة تتطلب مستوى متدنيا من التقنية. ومع ذلك فإنه ينبغي أن تؤخذ وضعيات خاصة أخرى بعين الاعتبار. تبين الحالة البرازيلية مثلا الصعوبات التي يطرحها الإدماج المفاجئ لمادة داخل المناهج الدراسية على مستوى توظيف أساتذة مكونين. غير أنه يمكن أن نتصور بأن الأمر لا يتعلق سوى بمراحل انتقالية. وتمثل ضرورة إعادة النظر في خصوصية التدريس الفلسفي في البلدان التي لا يتطلب فيها تدريس الفلسفة أي شهادة رهانا تربويا حقيقيا بالنسبة للمستقبل.

5. رهانات جديرة بالاهتمام، لكن لأية غاية ؟

إصلاحان يستحقان الفحص هنا لأنه كان لهما وقع خاص على تدريس الفلسفة، كل على نحو خاص به. يتعلق الأمر بالإصلاحات المنجزة في **إسبانيا** وفي **المغرب**. يشهد على ذلك عدد التعليقات بشأنها وكذا تواتر الحديث عنهما في الصحافة.

يقدم Miguel Vàzquez أستاذ الفلسفة في غاليسيا أحد منشطي جماعة عمل على تربوية الفلسفة في هذه الجهة نظرة جديرة بالاهتمام حول المثال الإسباني. ينقسم النظام التربوي الإسباني غير الجامعي إلى أربع مراحل كبرى : التعليم الطفولي (من 0 إلى 6 سنوات)، التعليم الابتدائي (من 6 إلى 12 سنة)، التعليم الثانوي الإجباري (من 12 إلى 16 سنة)، وال Bachillerato (من 16 إلى 18 سنة) [25]، وقد تم إرساء هذا البناء انطلاقا من تبني La ley de Ordenation General del systema Education (LOGSE) سنة 1990. وقد أدت مشكلات تطبيق القانون ومختلف الانتقادات التي واجهها هذا القانون إلى جعل الحكومة تدخل تعديلا تشريعيا جديدا سنة 2002 la ley de calidad de la Education (LCE). وقد كان الأمد الزمني لهذه الأخيرة قصيرا لأنها عوضت سنة 2006 بقانون جديد la ley Orgnica de Education (LOE). وعند المرحلة الأولى لتطبيق الإصلاح التربوي والذي تجسد على المستوى التشريعي بـ LOGSE، فإن المواد المنوطة بشعبة الفلسفة بمراكز المستوى الثانوي، عانت من تراجع دال سواء على صعيد عدد المواد ذات الطبيعة الإجبارية أو سواء على صعيد عدد الساعات الموزعة. ولكي نفهم هذا التراجع بشكل جيد ينبغي أن نرجع إلى الماضي لنكتشف أن لحضور الفلسفة مسارا طويلا في عرف البرامج الإسبانية. يكفي أن نقول بأنه طوال كل المرحلة الفرنكاوية عمليا استمر حضور مادتين، الأولى هي مدخل للفلسفة والثانية هي تاريخ الفلسفة. تلك كانت هي الوضعية عند إرساء الـ LOGSE ومع هذا القانون الجديد كفت الفلسفة في السنة الأولى للـ Bachillerato عن الاستمرار كمادة إجبارية إلا بالنسبة للتلميذ المكلف بواحدة من كيفياتها الثلاثة، الشيء الذي نتج عنه فقدان ثلث ساعات الدرس. واستمر تاريخ الفلسفة وحده كمادة مشتركة وإجبارية بالنسبة لجميع تلاميذ الباكلوريا. وإذا أخذنا بعين الاعتبار، إضافة إلى ذلك أن الإصلاح التربوي قلص من الساعات الأسبوعية المخصصة لكل مادة من أربع ساعات إلى ثلاثة، سندرك الاستياء النقابي لأستاذية الفلسفة حيث اضطر هؤلاء في حالات متعددة إلى

25 تشكل سنتا الـ Bachillerato السنتان الأخيرتان للتعليم الثانوي.

تدريس مواد غريبة عن شعبتهم كالتاريخ أو الجغرافيا أو غيرها كمادة « البديل » عن الدين، وذلك لإكمال عدد الحصص. لنذكر كذلك مادة جديدة خلال الفترة الاشتراكية هي مادة الأخلاق التي يتم تدريسها خلال السنة الرابعة للتعليم الثانوي الإجباري، وهي مادة جديدة لم تمنح الأساتذة في جميع الحالات إلا القليل بالنسبة لما فقدوه. وبالفعل ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار كون الغلاف الزمني للأخلاق هو ساعتان فقط في الجماعات المستقلة التي ليس لها لغة خاصة، في حين أنه ساعة واحدة بالنسبة للجماعات ذات اللغة الخاصة. وقد أدخلت الـ LCE وإجراءات أخرى اتخذت قبل تبني الـ LCE، تعديلات في تطبيق LOGSE. في البداية إن الفلسفة أصبحت للمرة الثانية إجبارية بالنسبة لكل أسلاك Bachillerato، ومن جهة أخرى، دعمت الإجراءات المذكورة أيضا برنامج هذه المادة، وتبين أنها ملائمة لمواد جديدة اختيارية مرتبطة بالشعبة. هكذا اقترحت في غاليسيا المواد الاختيارية التالية : الأخلاق فلسفة الحق، الفلسفة والعلوم والتقنية، مدخل إلى العلوم السياسية وإلى علم الاجتماع. وقد كانت النسخة الأولى للـ LOE تتوقع اختفاء الفلسفة 1، أي الفلسفة بالسنة الأولى لـلـ Bachillerato، مما أدى إلى تعبئة كبيرة لدى جمعيات أساتذة الفلسفة في البلد. وقد كان للتدخلات في المنابر المفتوحة وفي الانترنيت حدة بالغة. ولا شك أن هناك أسبابا وجيهة للدفاع عن الأهمية الأكيدة لتدريس الفلسفة وما تلعبه من دور في التربية على المواطنة المستقلة والنقدية، وذلك بعيدا عن المواقف المتطرفة التي يصعب الدفاع عنها والتي تقول إنه « لا فكر نقدي بدون فلسفة »، كما لو أن البعد النقدي يستحيل أن يوجد أيضا داخل المواد الأخرى، وكما لو أن فلسفة أكاديمية دوغمائية لا وجود لها كما كان الحال في الماضي، وكأن إحدى الغايات المحتومة للنظام التربوي هي منح العمل للمجازين في الفلسفة. وقد بدا أن هذه الأسباب لاقت صدى لدى المشرعين الإسبان لأن التحرير النهائي والأخير للـ LOE الذي سبق أن صادق عليه البرلمان، أبقى على الفلسفة في السنة الأولى لـلـ Bachillerato كمادة أساسية لكل المستويات. ولو أن ذلك رافقه تغير للتسمية، ومضامين جديدة مترددة إضافة إلى إبهام مقلق فيما يخص الغلاف الزمني. يتم الحديث عن إمكانية تقليص عدد الساعات من 3 إلى 2 بغاية إدخال مادة جديدة ذات طبيعة علمية. وينبغي أن نقول أن برنامج الفلسفة في إسبانيا هو تركيب للنموذج الفرنسي والنموذج الإيطالي. وعلى غرار فرنسا فإن برنامج الفلسفة 1 مبني على شكل قضايا أو تيمات، وعلى شاكلة إيطاليا فإن برنامج الفلسفة 2 في السنة الثانية للـ Bachillerato برنامج تاريخي. وفي الحالتين يوجد إجماع داخل هيئة الأساتذة حول الاستحالة العلمية لتدريس كل المضامين المرسومة لكل من المستويين والحال أن كل أستاذ يقرر عمليا ما يشتغل عليه وما يتخلى عنه. فمن الممكن أن نجد أستاذا يخصص فصلا دراسيا كاملا للمنطق وآخر يختار غير ذلك. وتتخذ القرارات المتعلقة بالبرنامج في السنة الثالثة باختبار ولوج الجامعة، وتنظم هذا الاختبار المقاطعات الجامعية الخاصة بكل جماعة مستقلة. يتكون هذا الاختبار في غاليسيا من إنشاء فلسفي حول موضوع مرتبط بلائحة من المؤلفين الذين يتم انتقاؤهم من بين أكبر أوجه تاريخ الفلسفة؛ غير أن شعبة كل مركز، حرة في اختيار ثمانية مؤلفين من بين خمس وعشرين يتم انطلاقا منهم تنظيم العمل داخل الفصل.

تمنح سيرورة إصلاح نظام التربية والتكوين التي انطلقت في المغرب سنة 1999،[26] والتي وجدت إطار مرجعيتها الأساسي في الميثاق الوطني للتربية والتكوين[27]، تمنح للفلسفة مكانة كبيرة بالنسبة للإصلاحات السابقة التي عرفها التعليم المغربي في 1975 و1978 و1981 و1984 و1985 و1995. وقد تم إرساء تنظيم بيداغوجي جديد في إطار آخر إصلاح يتمفصل في أسلاك الابتدائي (ست سنوات) والثانوي الإعدادي (ثلاث سنوات) والثانوي التأهيلي. يتضمن هذا الأخير جذعا مشتركا يدوم سنة واحدة ويليه سلك الباكلوريا لمدة سنتين يضم سلكين أساسيين : سلك التعليم العام والسلك التكنولوجي والمهني[28]، وينقسم كل سلك إلى شعب ؛ ويتعلق الأمر بالنسبة لسلك التعليم العام بالمسالك العلمية والأدبية والاقتصادية والاجتماعية، وقد اندرج إنشاء ست عشرة أكاديمية جهوية للتربية والتكوين المكلفة بإرساء سياسة التربية والتكوين، في إطار سياسة لامركزية تدريجية للمنظومة التربوية. يتم تدريس الفلسفة بصفتها مادة كاملة الحق خلال السنتين الأخيرتين للتعليم

26 حول توصيف الإصلاح
www.maec.gov.ma/ocse/fr/edu-cult-htm
يمكن أن نرجع فيما يخص هذا الموضوع إلى مقال الجمعية المغربية لمدرسي الفلسفة
www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

27 الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة التربية والتعليم، المملكة المغربية
www.dfc.gov.ma/reforme/sommaire.htm

28 أنجزت حصيلة أولية لهذا الإصلاح من طرف اللجنة الخاصة للتربية والتكوين 1999–2004 اللجنة الخاصة للتربية والتكوين – المملكة المغربية يونيه 2005
www.cosef.ac.ma

الثانوي التأهيلي، ويتعلق الأمر ببرنامج مفاهيمي مهيكل تحت أربع قضايا أو عناوين في أقسام الباكلوريا[29] هي : الوضع الإنساني والمعرفة والسياسة والأخلاق. تحت كل عنوان من هذه العناوين أو القضايا، تشكل مفاهيم مقتبسة من اللغة المتداولة العامية وممثلة لبؤر للدلالة التي يتوجب تحليلها، ولنقطة انطلاق التفكير والأشكلة. وعلى سبيل المثال فإن قضية الوضع الإنساني تشمل المفاهيم التالية : « الشخص »، « الغير »، « التاريخ »، ويمكن تعديل هذه المضامين بتعديل العناوين وفق التخصصات : « الفلسفة العامة » في المسلك العلمي، و« الكائن الإنساني » في مسلك الآداب، و« المجتمع والتبادل» في المسلك الاقتصادي والاجتماعي، « النشاط والفاعلية » في المسلك التقني المهني. ويوضح الأستاذ ازرويل في هذا الصدد أن واضعي البرنامج فضلوا اختيار برنامج للاستئناس الأولي بالفلسفة والتحسيس بأهميتها في الجذع المشترك، لذلك تم اختيار مفهومين فقط في هذا المستوى مع توجيهات دقيقة بأخذ خصوصيات هذه الفئة العمرية بعين الاعتبار. المفهومان المعنيان هنا هما : ما هي الفلسفة ؟ والطبيعة والثقافة. وقد أتاحت سيرورة تدعيم الفلسفة من بين ما سمحت به، لوزارة التربية في المغرب أن تؤكد خلال اليوم العالمي للفلسفة سنة 2006 أن « الفلسفة تشكل جزءا لا يتجزأ من النظام التربوي المغربي ما دامت مبرمجة على جميع أصعدة التعليم الثانوي التأهيلي ».

يمكن أن نرجع أيضا إلى الأقوال المفيدة والمنعشة للكاتب العام للجمعية المغربية لأساتذة الفلسفة. يذكر هذا الأخير أن تدريس الفلسفة بالمغرب عرف مرحلتين، الأولى هي تدريس الفلسفة بالفرنسية من خلال كتب فرنسية، والثانية هي تعريب هذا التدريس الذي انطلق في نهاية الستينات. عرفت اللحظة الأولى هيمنة سيرورة التدريس حيث كانت الفلسفة متمحورة حول المضامين، هكذا كان البرنامج مختزلا في تاريخ للأفكار وكان الكتاب المدرسي مكدسا بالمعارف على شكل دروس تغيب فيها النصوص الفلسفية. كان الدرس الفلسفي إذن درسا استعراضيا مع شاغل مذهبي يوحي لأغلب الأساتذة بتبني مذهب في تدريس الفلسفة. بدأت اللحظة الثانية مع الإصلاح الذي عرفه التعليم الثانوي منذ 1987، حيث أعيد تنظيم هذا التعليم وفق الأكاديميات، ومنذئذ عرف تدريس الفلسفة ظهور خطاب تربوي لا يطرح مشكلات المنهج المذهبية بل يطرح مشكلات طرق التدريس والوسائط التربوية في فعل التدريس والتقويم، إلخ. وبصيغة أخرى فإن السيرورة تحولت إلى سيرورة للتعلم تركز على التلميذ. ذاك ما أدى سنة 1991 إلى التغيرات التالية : أصبح برنامج الفلسفة برنامج قضايا (الطبيعة، الثقافة، الدين والفلسفة، الشغل والملكية، إلخ)، وقد اتخذ الكتاب المدرسي شكل مصنف للنصوص الفلسفية ولطرائق التدريس يحتل فيه النص الفلسفي مكانة أساسية ولا يختزل فيه الدرس إلى درس استعراضي، إلخ. وقد تثير هذه التغيرات مشكلات تربوية سواء على مستوى مردودية التعليم الفلسفي أو على مستوى التقويم ومستوى التعليمية.

عرف تدريس الفلسفة منذ 1995 تغييرات أخرى، فقد تم إرساء برنامج مفاهيمي (اللغة، الفن، التقنية، إلخ) وكتاب مدرسي يضم مجموعة من العروض والنصوص الفلسفية. وهكذا يؤكد الكاتب العام أن تدريس الفلسفة يشهد على حركة تطورية يجعله يواجه الأسئلة الأساسية التي تؤدي إلى تعميق التساؤل حول فعل التدريس. ومن ضمن العوائق الممكنة التي نجدها في كثير من البلدان الأخرى، نجد مشكلة عدم كفاية الغلاف الزمني المسنود لحصص الفلسفة، ومشكلة النقص في وسائل العمل وواحدية الكتاب المدرسي، وغياب تراكم في تعليمية الفلسفة، وكذا الانفصال القائم بين التعليم الثانوي والتعليم العالي فيما يخص تدريس المادة، الخ. ونستطيع أن نوضح حسب الأستاذ أزرويل أن الإصلاح أرسى منذ 2003 ضرورة « تحرير » التأليف المدرسي وتنويع الكتب المدرسية عن طريق التنافس.

ليس من السهل دائما التوفر على معلومات دقيقة حول البرامج المنهاجية للفلسفة في مستوى التعليم الثانوي أو الولوج إلى البرامج الرسمية. وفيما يلي ما أثاره مجيب على بحث اليونسكو بصدد هذا التعليم بالمغرب « تشكل الفلسفة جزءا مدمجا في التعليم في جميع مستويات الثانوي (الثانوية) لأن المنطق والتحليل هما أرضية كل تفكير فلسفي، لذلك فإن التلاميذ يتفلسفون دون أن يعلموا ذلك؛ وابتداء من السنة الثانية من التعليم ثانوي يدرسون الفلسفة باعتبارها مادة جديدة ». إن الإحالة على « التفلسف دون العلم به»

[29] حسب التوضيحات التي أدلى بها الأستاذ ازرويل عبد الرحيم مفتش منسق وطني في الفلسفة (المغرب)

الإطار 15 :

فلسفة الإصلاح وإصلاح الفلسفة في المغرب

يفترض كل إصلاح تصورا شاملا حول التدريس والتعلم، حول الإنسان والمعرفة، الحياة والقيمة. لا يمكن أن نتصور فلسفة للإصلاح بعيدا عن الفلسفة وإصلاح تدريسها، والحال أنه إلى يومنا هذا فإن تعميم تدريس الفلسفة داخل كل شعب التعليم الثانوي لم ير النور بعد، هل قصرنا في واجبنا الفلسفي ؟ لماذا لا يوجد وعي حاد بضرورة الفلسفة ؟ وما العمل للاعتراف بالحق في الفلسفة ؟ ما العمل لكي تصبح الفلسفة قضية للمثقف والسياسي ورجل القانون ؟ صحيح أن ميثاق الإصلاح شرع في رسم أهداف كتكوين مواطن واع بحقوقه وواجباته ومتشبث بكرامته وهويته العربية الإسلامية، لكنه متسامح أيضا ومنفتح على الحضارة الإنسانية، الخ. وتلك قيم فلسفية، وذلك يفترض بشكل عام ضرورة تدريس الفلسفة. إن دور الفلسفة كما أتصوره هو المساهمة في تكوين المواطن الكوني لا المواطن المغربي فحسب. وإذا كان الميثاق يركز على التوجه الشخصي، التقني والعلمي، فإن على الفلسفة أن تسائل هذا التوجه بانتقاد المواجهة العنيفة التي قد تحصل لنا مع العالم التقني. إن تدعيم الفلسفة هو تدعيم لحضور الثقافة وتحرير للنظام التعليمي من البؤس ومن العالم المعيش ومن الصراع من أجل البقاء. ويتعرض كل إصلاح لتدريس الفلسفة إلى الانحصار في إصلاح قطاعي ذي مفعول ثانوي، إذا أخرج تدريس الفلسفة عن سياق الموقف الذي ينبغي للفلسفة أن تتخذه داخل النسيج الاجتماعي وداخل النقاشات الفكرية. يتعلق إصلاح تدريس الفلسفة بالمنهاج، ويلاحظ إلى يومنا هذا وفقا للتجارب السابقة أن شرخا وجد دوما بين المضامين والأهداف المصرح بها، وقد عرفت ممارستنا التربوية مقاربتين. المقاربة التقنوية التي تجعل من التقنية غاية في ذاتها، والمقاربة القائمة على المعرفة الخالصة. وقد أدت هاتان المقاربتان إلى فصل الفلسفة عن الحياة وفصل التلميذ عن الفضاء العمومي والفلسفة عن تدريسها. لتفادي إعادة إنتاج هاتين المقاربتين ينبغي رسم إستراتيجية لتدريس الفلسفة تقوم على التكامل، إذ تأخذ هذه الاستراتيجية بعين الاعتبار مبادئ التدرج والاستمرارية والخصوصية في المنهاج. تشمل هذه الإستراتيجية أيضا الانسجام بين تدريس الفلسفة وتدريس المواد الدراسية الأخرى، فعلى سبيل المثال لا يمكن تصور تكوين حس نقدي بانفصال عن ممارسة النقد الأدبي والتاريخي. بالإضافة إلى ذلك فإن إصلاح تدريس الفلسفة لن يكون إلا إصلاحا صوريا إذا لم يأخذ بعين الاعتبار المقتضيات التربوية كدرس الفلسفة الذي يشكل تمرينا فلسفيا حول المعنى والخطاب والقراءة والكتابة. لا يمكن إصلاح تدريس الفلسفة بدون إصلاح مناهج التقويم الحالية. ينبغي نزع القداسة عن التقويم بتحريره من « الواحدية » و« التنميط »، وبكلمة واحدة، ينبغي القيام بمصالحة بين التقويم والحرية بتبني مبدأ التعددية.

عزيز لزرق[30]
الكاتب العام
للجمعية المغربية لأساتذة الفلسفة
(المغرب)

فكرة تستحق أن نقف عندها، إذا اعتبرنا أن مراسلا آخر يشير في جواب له على بحث اليونسكو، أن الفلسفة غير حاضرة في المستوى الإعدادي. وبالإضافة إلى ذلك تدرس الفلسفة أيضا في نمط خاص من التعليم التقليدي هو التعليم الأصيل حيث ترد في السنوات الثلاث الأخيرة للسلك الثانوي (مسالك العلوم الشرعية، الآداب الأصيلة، العلوم التجريبية) تحت عنوان الفلسفة والفكر الإسلامي حيث تحاذي مادة أخرى هي الفكر الإسلامي المعاصر. ويوضح الأستاذ ازرويل في هذا الصدد أن سلك التعليم الأصيل وإن كان لا يزال قائما في المنظومة التربوية المغربية فهو ليس معفى من إنجاز برنامج وحيد للفلسفة صالح بالنسبة لكل الأسلاك، حيث لم يعد الفكر الإسلامي مفصولا عن الفلسفة بل تم اعتباره جزءا مندمجا في الفكر الفلسفي الكوني ولحظة من لحظاته. وقد ناقش عزيز لزرق في سلسلة من مساهمات نشرت في Diotime-l'Agorà صعوبات إرساء هذا الإصلاح على المستوى المنهاجي والتربوي، حيث أكد بالخصوص على مطلب الانتقال التدريجي إلى نموذج تربوي متمحور على المشاركة الفاعلة للتلاميذ في الدرس من خلال القراءة المباشرة للنصوص ومن خلال نقاش مشترك واسع. نسجل نفس الصعوبات التي نجدها في بلدان أخرى في الفارق بين الأهداف المعلنة للإصلاح والبرامج الوزارية وبين الممارسة التربوية الفعلية. والواقع أن إمكانية تحقيق أهداف الإصلاح تبدو خاضعة في الآن نفسه لحضور قوي للفلسفة على مستوى المناهج المدرسة ولتحول للممارسات التعليمية الفعلية. وفي هذا الصدد ينبغي أن نميز دوما بين المعايير التعليمية والمنهاجية وبين ممارسات التدريس والتعلم. يستدعي ذلك ملاحظة للميدان وتحليلا للممارسات المهنية، هذا دون أن نأخذ بعين الاعتبار ما ينتج عن المدرس وما ينتج عن المدرسة أي المحددات المستقلة نسبيا عن نتائج منظومة البلد أو المنطقة المعنية. ما ينبغي الاحتفاظ به هو الاختيار الاجتماعي ثقافي الذي يتحكم في الإصلاح المغربي. يرمي هذا الأخير وبشكل

30 عزيز لزرق
«philosophie de la réforme et réforme de la philosophie»
مذكور في
Diotime-l'Agorà
www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

صريح إلى ترسيخ التعلمات المدرسية، في ترابطها كما في مضامينها، داخل الموقع المهني والاجتماعي المعاصر. وفي هذا الإطار فإن خيار تعزيز حضور الفلسفة قد يبدو مفاجئا والحال أن الإصلاح المغربي يبدو رافضا بالضبط لكل تباعد بين التكوين المهني من جهة والوعي الاجتماعي والمواطني من جهة أخرى. إجمالا وحسب عبد الرحيم أزرويل إذا أردنا تلخيص المستجدات المتعلقة بإصلاح الفلسفة في المغرب فإن وقائع بارزة ثلاثة تفرض نفسها : تدريس الفلسفة منذ السنة الأولى من التعليم الثانوي وتعميم تدريس الفلسفة على كل الشعب دون استثناء، وإدماج الفلسفة الإسلامية داخل برنامج الفلسفة عامة، باعتبارها مكونا للفكر الفلسفي الكوني. إن التحيين الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة يمر عبر وعي مواطني قوي، وهذه الملاحظة الأخيرة هي ما يقرب الإصلاحات في المغرب وإسبانيا أكثر مما يبدو للعيان.

ثمة سمة أساسية في الإصلاح المرتقب في إسبانيا، يكتب Vàzquez تمس ظهور مادة جديدة هي التربية على المواطنة التي نشأت مع القانون الجديد الـ LOE، ويتوقع أن تناط هذه المادة لدرس الفلسفة في المستوى الثانوي، ويستتبع ذلك من جهة أخرى، أن شاغل هذا التوجه تجاه التربية على المواطنة أدى بالمشرعين أيضا إلى أن يغيروا تسمية الفلسفة بالسنة الأولى للـ Bachillerato التي ستتحول ابتداء من تلك اللحظة إلى اسم الفلسفة والمواطنة. وحتى وإن كانت مضامين البرامج لم تحدد إلى يومنا هذا فإن المشاريع الأصلية التي راجت تشير إلى أن تغيير الاسم سيؤدي أيضا إلى تغيير في المضامين. وقد ينجز هذا التغيير في اتجاه الإعلاء من شأن الفلسفة العملية وخاصة الأخلاق والسياسة وإلغاء الأبعاد الأكثر نظرية وخاصة الإبستمولوجيا « ورغم أن هذه النقطة الأخيرة متنازع حولها وتمثل نقطة من نقط النزاع بين السلط السياسية ومدرسي الفلسفة، فإن الروح التي تحرك السيرورتين تبدو هي ذاتها ».

II. اقتراحات من أجل تدعيم تدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي

1. بناء الفكر النقدي، الذات المعرفية والعاطفية والاجتماعية

تبدو خطى تعليم التفلسف داخل وضعية تربوية، متشابهة نسبيا في مسلكها، رغم اختلافات العدة التربوية ومهما كان سن متعلم الفلسفة. تأخذ هذه الخطة لونا خاصا يختلف حسب تعلق الأمر بطفل صغير يرى تيقظ تفكيره التأملي منغرسا في حساسيته وفي خياله، أو تعلق الأمر بمراهق يقتحم أزمة هويته، أو براشد أيضا. نعني بالمراهق هنا الطفل الذي يدخل في الغرب في سيرورة البلوغ بين 11 و 13 سنة، مع التحولات الجسدية والنفسية والاجتماعية التي تستتبع ذلك.[31]

إن المراهق شخص يسأل رغما عنه، يعارض لكي يثبت ذاته ولكي يطمئن ويطفئ حريق السؤال، هذا التطور/الثورة الخاص بالفرد داخل هذه المرحلة من نموه له تبعات ينبغي أخذها بعين الاعتبار في تربيته. لنحتفظ بتبعتين أساسيتين : 1) إذا ما صدقنا علم النفس وبخاصة التحليل النفسي فإن ولوج مرحلة المراهق يؤزم إدراك الأنا الذي يكون عليه إعادة تعديل نظام هيئاته النفسية، داخل علاقة معقدة بين تاريخ مضى في الطفولة المبكرة وطلبات المحيط الحالي. وعندئذ ترسي العلاقة مع العالم ومع الغير ومع الذات سيرورة إشكالية للانبناء وإعادة البناء ترافقها الدهشة والخوف والتلذذ والألم ؛ 2) يصبح إدراك الغير، سواء كان مرغبا أم مرهبا، وسواء تعلق الأمر بصور السلطة المتجلية في الآباء أو المعلمين أو في حكم جماعة أنداده، يصبح هذا الإدراك محددا لكيفية التموضع والتفاعل. ويأتي الاقتراح التربوي لتعلم التفلسف داخل هذا السياق الإنساني حيث يواجه هذا الاقتراح أسئلة المراهق الضمنية أو الصريحة المفعمة بالعاطفة، ذلك الطفل الذي يباغت بتحولات جسده وتحولات صوته وجنسانيته. إلام يتحول هذا الأنا ذاته الذي يتغير ؟ من هو هذا الغير الذي تحولت إليه ؟ من أنا في النهاية وماذا أرغب أن أكون مستقبلا ؟ إلخ، هذه الأسئلة المثارة من داخل جسدي تزعزعني بصفتي ذاتا مفردة تجرب عزلتها في تحمل مسؤولية ذاتها وتجعلني أفقد استقراري، وتفسر انفعالي إزاء المحيط (العدوانية أو الانطواء على الذات). عندئذ تطرح العلاقة مع المعرفة مشكلا للمدرسة لأن فقدان المعالم المعرفية المؤمنة ومصادفات صعوبات التعلم ومخاطر الفشل، تضعف تقدير الذات التي عانت سلفا من غياب الثقة والقوة الخاصين بكائن يعيش طفرة، من هنا ينشأ موقف إثباتي ومعارض خارجيا بقدر ما هو هش داخليا ويحاول أن يقوم مقام ضابط للدوافع الغريزية.

المراهق–الفيلسوف، أو انبثاق تساؤل إنساني. كيف نجعل إنسانا قادرا على أن يتساءل بطريقة عقلية من حيث هو متمكن من حرية داخلية تحمل السؤال وتمضي باحثة (الموقف الفلسفي)– كيف نبني هذا الشخص المسؤول فعلا (وليس السائل) في وجوده ذاته والذي يشوش عليه هذا التساؤل الخارجي (الآتي من جسد يدرك كجسد غريب وأجنبي) ويتمنى لو أسكته أو هدأه على الأقل ؟ كيف نغذي التساؤل لدي ؟ ذلك الذي يشك في ذاته ويبحث يائسا عن يقينيات يحولها مجازا عند الانتقال إلى الفعل، إلى معارضة ؟ ما هي خطوات المربي التربوية والتعليمية التي يتابع بها المراهق شق طريقه انطلاقا من السؤال الذي يفرض عليه وصولا إلى السؤال الذي يطرحه على نفسه ومن الأهواء المفروضة على النفس المكابدة إلى المفهوم المبني

[31] حسب الأستاذ Michel Tozzi (فرنسا)
www.philotozzi.com

الإطار 16 :

لقاء المراهق مع الفلسفة

في اللحظة التي يقوم فيها عالم النفس سريريا بالاستماع الفردي لمعيش مراهق في شموليته وفي بعده العاطفي، باعتباره ذاتا مفردة (استمع إلى شخصك في شعورك) ويحاول أن يجعله يعبر بكلمات عن معاناته، يقوم الفيلسوف الذي يتابعه بإثارة نقاش داخل جماعة للبحث فيما بين ذوات عاقلة، حول الحدث الوجودي الذي يطرأ في نمو كل إنسان، وذلك من خلال معالجة هذا الأخير بصفته موضوعا للتفكير ينبغي مناقشته من خلال استماع معرفي للأفكار التي ينبغي مقابلتها. أمثلة : ما هو الفرق في رأيك بين الفتى الصغير والمراهق ؟ أو بين مراهق وراشد؟ هل يمكن للمراهق أن يكون راشدا بشكل قبلي ؟ أو هل يمكن للراشد أن يبقى مراهقا ؟ يتم الاشتغال هنا على محمولات مفهوم الطفل الصغير، الراشد وعلى امتدادها أو حقل تطبيق هذه المفاهيم من خلال أمثلة نعم / لا يطلب تبريرها.

الاشتغال على المفهمة والحجاج : متى يمكن القول إن المراهق حر ؟ (اشتغال على مفهوم الحرية)، لماذا ينتقد المراهق مشروعية القواعد في أكثر الأحيان حسب رأيك ؟ هل هو على حق أو على خطأ ؟ (اشتغال على مفاهيم القاعدة والقانون، وعلى مفاهيم الشرعية والمشروعية، الأخلاق والسياسة، إلخ). أو أيضا "ما رأيكم كمراهقين في حكم الغير ؟ هل هو مؤسس أم لا (اشتغال على مفهوم الغير والحكم والأخلاق ...) ؟

هكذا، ففي اللحظة التي يملك فيها عالم النفس مقاربة تطهيرية للتعبير اللغوي عن الوجدان، يجد الفيلسوف في اللغة موقع إعداد تفكير مفاهيمي يمكن أن نتصور أنه، في موضع آخر، تطهيري بالنسبة للمراهق بتأثير التباعد والموضعة فيه من جهة وبالتعاون داخل الجماعة من جهة أخرى. وإذا وجدنا أن لفظ مراهق حساس جدا، لأنه يورط التلميذ شخصيا، مما قد يكبح التلميذ في أخذ الكلمة فلنلغ هذا اللفظ ولنعوضه بلفظ نوعي (الإنسان، الأفراد « الناس، أحد الناس »، إلخ). وسيجيب التلاميذ في جميع الحالات تبعا لتجربة حياتهم : « لماذا ينتقد الناس في أغلب الأحيان مشروعية القواعد ؟ ».

ولكي يتجرأ المراهقون المكبوحون على الكلام أمام رفاقهم، وكذلك للذين يتكلمون بكثرة لفرض ذواتهم، ينبغي الاشتغال على رهانات النشاط المقترح. لا يتعلق الأمر بعلاقة قوة هدفها الانتصار (لعبة المنتصر / الخاسر) وإثبات الرجولة (الذكور)، بل بعلاقة دلالية صعبة ومعقدة – حيث نحتاج إلى تفكير الجميع لأن السؤال يعنينا جميعا–. يربح كل شخص عند الاستماع ؟ إلى ما يتعلق بهذا الموضوع إلى الآخرين الذين يستطيعون تنويره (لعبة رابح – رابح). يفترض ذلك أن يرسى كل شخص – من ثمة دور ومثال المعلم بصفته « مخاطبا مقبولا » (Lévine) تضفى عليه قيمة عليا بسبب علاقته مع لحظة شك في الذات وتقدير ضعيف لها– لكن عليه أن يسير إلى الأمام باستمرار، نظرا لوجود مطالب ذهنية. ينبغي على وضعية جماعة البحث أن تهيأ مناخا من الثقة يصدر من المدرس تجاه التلميذ والجماعة لتخفيف خوف التلميذ من حكم المدرس وحكم أنداده.

هذا الأمر الأخير مهم بشكل خاص بالنسبة للتلاميذ الذين يوجدون في حالة فشل مدرسي والذين يمرون من تقلبات المراهقة في الوقت الذي يكونون فيه في الغالب قد عانوا اضطرابات ناتجة عن مشاكل عائلية ومدرسية. بالنسبة لهم فإن علاقتهم الشاملة مع العالم ومع الغير ومع ذواتهم هي علاقة إشكالية. ويترجم رفضهم التعلم، قلقهم القوي أمام مواجهة مجهول مزعزع للاستقرار. إن هذه العلاقة الإشكالية مع العالم هي التي ينبغي توسطها بالمساءلة الفلسفية التي من المدهش دوما أن نرى إلى أي حد يمكنهم ولوجها بسهولة بسبب حساسيتهم الوجودية الحادة، أي « وجع وجود الذات » كما يقول Lacan. هذا شريطة اختيار القضايا الوجودية التي تشدهم، وجعلهم يلجون التفكير شفويا وبالنقاش الذي لا يحمل طابع مدرسة إشكالية بالنسبة لهم بسبب علاقتها بالكتابي الذي يشعرون أنهم لا يشتغلون فيه – والأمر خاطئ لأن الاشتغال في هذا المجال يتم بكيفية مغايرة. ومن المهم إقامة عدة ديمقراطية لأخذ الكلمة، مع بعض القواعد البسيطة للتداول، وعدم انتظار أي جواب صحيح، الشيء الذي من شأنه أن يضعهم داخل وضعية مدرسية للحكم، بما أن الأمر يتعلق بالاشتغال على التمثلات الشخصية وتبادل الحجج من أجل الاغتناء، وترميم جروحهم النرجسية المتمثلة في معيش يعتبرون فيه ذواتهم كذوات لا قيمة لها حين تكون النتائج المدرسية سلبية. وهذا كله مع التسليم بقابلية التربية الفلسفية لديهم وبالتالي الثقة في إمكانياتهم الكامنة، وجعلهم يحسون بذلك.

Michel TOZZI
أستاذ مختص في التعليمية
(فرنسا)

2. المقاربة النظرية والمقاربة التاريخية للتعليم

غالبا ما يعتبر النموذج الإيطالي في تدريس الفلسفة في المدرسة نموذجا مثاليا لتعليمية متمحورة على تاريخ الفلسفة. تدرس الفلسفة في السنوات الثلاثة الأخيرة بالثانويات العلمية والأدبية وكذا في مدارس تكوين المدرسين. ولمدة طويلة بالفعل أخذ تدريس الفلسفة في المدارس الثانوية الإيطالية شكل دروس تاريخ للفكر حقيقية، منظمة حسب المفكرين ومنطلقة من طاليس إلى الفلاسفة المعاصرين. وقد أتاح مؤتمر وطني حول تدريس الفلسفة نظم سنة 2003 من طرف الجمعية الفلسفية الإيطالية (SFI) أن يحدد وضع التطورات والآفاق الخاصة بمنهج التدريس هذا، وقد بدأت الوضعية تتطور مؤخرا حيث إن وضع لجنة خاصة مكلفة بإصلاح المناهج المدرسية في مستوى التعليم الثانوي لجنة "Brocca" – وهو اسم منسقها Beniamino BROCCA- طبع في التسعينات منعرجا فيما يخص مضامين ومناهج برامج الفلسفة. دون

الإطار 17 :

برامج "Brocca" في إيطاليا

تقترح البرامج الجديدة تدريس الفلسفة داخل جميع شعب التعليم بالسلك الثانوي بما في ذلك الشعب التكنولوجية والاقتصادية والمهنية، لأن المقصود هو منح كل تلميذ إمكانية التوفر على قاعدة أساسية لنضجه في مرحلة يطبعها التعقيد وسرعة التحولات، ويتعلق الأمر بمساعدته على التوجه اعتمادا على ذاته وفهم الواقع بدراية والتفكير في أشكلة الوضعيات واكتساب الوعي بالقيم وإعادة بلورة المعرفة بكيفية مستقلة، وباختصار، إتاحة الإمكانية للتلميذ لكي يكون قادرا على إسقاط ذاته في المستقبل سواء عند اتخاذه القرارات للتوجه في دراساته أو في نشاطه المهني أو وفق قدراته على المشاركة بطريقة مبدعة في الحياة الاجتماعية. إن حضور الفلسفة داخل كل الشعب يجد تبريره في قدرة هذه الأخيرة على إيقاظ موقف نقدي وإشكالي، وإتاحة علاقة رشيدة بين المعارف، وتفكير حول شروط وجودها ودلالتها، وتنشيط بعد التواصل داخل التجربة التعليمية – التعلمية من خلال علاقات التبادل الخاصة بالحوار. تتعلق العناصر المجددة بشكل خاص داخل برامج Brocca، بأنماط اختيار المضامين وبالمركز الأساسي الممنوح للنص الفلسفي، وبتحديد لأهداف التعلم (ولو كان هذا التحديد جزئيا وغير كامل)، وباقتراح لمحاور منهجية تؤكد على ضرورة الوساطة التعليمية بين الفلسفة والذات المتعلمة، وبلجوء مرن وغير إكراهي لبرمجة بالأهداف، وبتأكيد على مطلب نوعية جديدة للعلاقة التربوية تقوم على الحوار والتواصل وعلى أنواع جديدة للتقويم التكويني.

حديث Mario De Pasquale

مسؤول اللجنة التعليمية للجمعية الإيطالية للفلسفة (إيطاليا)[34]

الدخول هنا في تفاصيل المقترحات التي عبرت عنها هذه اللجنة،[32] سيكون من المهم ملاحظة كيفية تأويل مدرسي الفلسفة والمتخصصين في التعليمية لهذا « الدرس الجديد » لتربوية الفلسفة في التعليم الثانوي.[33]

يتعلق الأمر بمنعرج حقيق في تعليمية تدريس الفلسفة في إيطاليا، وقد أكد Mario De Pasquale في مؤتمر الجمعية الإيطالية للفلسفة لسنة 2003 أن « النقاش حول تعليمية الفلسفة في العقود الأخيرة وضح الآن أن التعارض بين المقاربة بالإشكاليات والمقاربة التاريخية هو تعارض مزيف. فالإشكاليات الفلسفية تنشأ داخل البعد التاريخي وتطور التأمل الفلسفي، داخل التقليد حول إشكاليات. ومن البين أن دراسة الفلسفة لا يمكن أن تتم بمنأى عن معرفة تاريخية، خاصة عند نقاش مشاكل عصرنا، ومن الصحيح أننا لا نستطيع تعلم التاريخ الموسوعي للفلسفة ودراسة مذاهب الفلاسفة فحسب، ومن الصحيح أيضا أن المشكلات الفلسفية غير قابلة للمجابهة والنقاش من طرف التلاميذ بغض النظر عن أهم الفلسفات التي ناقشتها داخل التقليد، ودون أن يكتسب التلاميذ الوسائل المفهومية والنظرية التي تتيح إسناد معنى لهذه المشكلات » [35].

وهاهي ذي الطريقة التي أدت بها هذه المراجعة العميقة للممارسات التربوية التقليدية إلى اقتراح تاريخي إشكالي وحواري في نفس الآن أي الـ : Confilosofare فإذا ما أنجزت تجربة الفلسفة داخل الفصل كتجربة تتحقق داخل سجل الفهم والإيضاح العقلاني والأشكلة، فلم لا تنفتح تجربة التفلسف على مجالات مواد دراسية مفتوحة أيضا على الفهم وعلى البحث عن المعنى سواء كان ذلك بواسطة آفاق تساؤلية أو بواسطة مقاربات معرفية أو بواسطة أبحاث وتحقيقات ؟ لا يتعلق الأمر بإلغاء خصوصية الفلسفة وغناها الخاص وعمقها بخلطها مع الأدب أو بالفن أو بتكديس أشكال البحث، الخ. ينبغي أن تبقى خصوصية المقصد والمضامين والمناهج وطرق التفلسف خارج النقاش. وينبغي أن تبقى أشكال البحث الفلسفي مرتبطة بشدة بالفكر وبالسلوك العقلاني الخاص بالبحث ذاته. تنشأ المشاكل من الأشياء ذاتها ويتم التعبير عنها في التقليد الفلسفي بكيفية فلسفية. ويتعلم الطلبة كيفية التعرف عليها ومناقشتها وحلها داخل الفصل بالانطلاق من الواقع وامتلاك مضامين وأشكال التفلسف الحاضرة في الأبحاث المنجزة من طرف الفلاسفة سلفا (مركزية التقليد الفلسفي)، والمعروفة في مختلف الأعمال (مركزية النص الفلسفي). وتقتضي ترجمة هذه الأسس النظرية ممارسة تعليمية، ومراجعة للممارسات التقليدية، وتجاوزا للحواجز الصلبة المقامة بين حقول التجربة وبين مختلف المعارف، وميلا إلى تشجيع تجارب دالة للفلسفة يتقدم البحث فيها عبر آفاق متعددة للاستقصاء وعوالم متعددة للخطاب واللغات، كل منها بقوته المعرفية الخاصة. وتغتني أشكال البحث في الفلسفة بالمساهمة الصادرة عن تخصصات أخرى تتيح بالإضافة إلى ذلك تحويل فرضيات حل المشاكل إلى أشياء قابلة للمراقبة

32 Le Proposte della commissione Brocca («Programmi Brocca») لجنة Brocca
www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm
ويتعلق الأمر بصفحة في الموقع الإلكتروني الخاص بالفلسفة، وهو موقع للإعلام الفلسفي يشكل مرجعا في إيطاليا : انظر حول هذا الموضوع أيضا Armando Girotti "l'insengnamento della filosofia in Italia : nuevo teorie enuave pratiche. Alcune riflissioni a margine del convegno della SFI", in comunicazione filosofica, 13.
www.sfi.it
www.swif.uniba.it

33 رغم أن المناهج التقليدية لا زال العمل جار بها في إيطاليا، فإن التوجهات الجديدة التي ألهمت برامج Brocca، والمقترحات التي قدمها الـ SFI سنة 2000، أثرت بشكل كبير على الممارسات الفلسفية داخل الفصول

34 Mario De Pasquale, "Enseignement de la philosophie et histoire de la philosophie" مذكور في Diotime - l'Agorà, 2, 1999
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

35 Mario De Pasquale, "Alouni problêmi attualim didattica della filosofia". In Communicazione filosofica, 13.
www.sfi.it
ونشير أيضا إلى نص Fabio Cioffi "la situazione della didattica della filosofia i, italia attraverso l'evaluazione dei manuali scolatici" وهو عرض تم تقديمه خلال مناظرة في جامعة Medline (كولومبيا) 2003
www.ilgiardinodeipensieri.eu
وتمثل هذه الوثيقة جزءا من وثائق موقع تعليمية الفلسفة IL giardino dei pensieri

عقليا وقابلة للنقد والنقاش داخل تواصل بينذاتي حجاجي[36]. « لنتعلم من التجربة الفرنسية » تلك هي الخلاصة التي وصل إليها De Pasquale الذي يقول : « يدعونا أصدقاؤنا وزملاؤنا الفرنسيون إلى التفكير في الأطروحة القائلة أنه من الصحيح أننا حين نتعلم التفلسف نتعلم كيف نفكر، ولكن العكس ليس بالضرورة صحيحا. لقد قام الزملاء الفرنسيون بمجازفة في مدارسهم مفادها أن تدريس الفلسفة يتحول إلى تصنع « للخطابة الحجاجية » أو « للنقاش الخالص للآراء »، في « فلسفة متفلسفة » فيما بين تلاميذ لا يعرفون أجزاء من التقليد الفلسفي ولا يتوفرون على الوسائل لقراءة وفهم خطاب فلسفي أو بنائه شفويا أو كتابيا. ينبغي أن نوضح في مركز الاهتمام السيرورات الملموسة التي يتعلم التلاميذ من خلالها وينتجون مضامين وأشكال معرفة فلسفية تستند من خلالها اليوم، فلسفة التلاميذ الحية إلى التقليد الفلسفي ». يحيل النقاش الإيطالي وأحاديث De Pasquale داخل الجمعية الإيطالية للفلسفة مباشرة إلى الأوراش العشرة المقترحة من طرف الجماعة الفرنسية للجمعية من أجل تأسيس معاهد للبحث حول تدريس الفلسفة (ACIREPH) في إطار البيان من أجل تدريس الفلسفة المنشور في أبريل 2001. ويمكن أن ننقل هنا الأجزاء الأكثر ارتباطا بالفاعلية الرابطة بين المقاربة التاريخية والمقاربة الإشكالية لتعليمية الفلسفة (الورش السادس للبيان).

فلننه هذا القسم بعناصر تركيبية تم إعدادها في أماكن أخرى. يبدو الحجاج الذي قدمه الأستاذ Mauricio Langon من الأوروغواي ذا دلالة مؤشرة. يشير هذا الأخير إلى أن « برنامج السنة الثالثة يتمحور على إشكالية فلسفية دقيقة مع استعمال للقراءة المباشرة للنصوص الفلسفية المنتمية إلى مختلف العصور والثقافات بشكل خاص. في هذا البرنامج يتم توسيع وتعميق وتبرير المعالجة انطلاقا من « الإشكاليات » باعتبارها طريقة للربط بكيفية مبدعة، بين الإيجابيات والقضايا التيمية (المتعلقة بالإنسان والمفاهيم الفلسفية) والتاريخية، دون الابتعاد عن مصالح الطلبة الحقيقية. وتتم ممارسة التفكير على قضايا فلسفية ملموسة بغاية تفادي منح أهمية مفرطة للمعلومات بالنسبة لسيرورات التفكير. وقد تم إبعاد بديل التنظيم وفق قضايا أو وفق مسار تاريخي لأن برامج كهاته تميل إلى

36 De Pasquale نفس المصدر

37 بيان من أجل تدريس الفلسفة، باريس، الجمعية من أجل خلق معاهد للبحث في تدريس الفلسفة ACIREPH أبريل 2001

www.acireph.net

الإطار 18 :

بيان من أجل تدريس الفلسفة (مقتطفات)

الورشة السادسة : الربط بين التعلم الفلسفي والمعارف

إن التكون في الفلسفة هو تعلم التفكير من خلال امتلاك المعارف الفلسفية وغير الفلسفية، عندما نتحجر في أغلب الأحيان في عرضنا للفروق المشروعة بين التفكير والمعرفة، وبين الفلسفة والمعارف الوضعية أو بين حركة تفكير حي والأفكار الفلسفية تحجرا يصل إلى حد الكاريكاتور، فإننا نصل إلى حد منع أنفسنا عن كل تفكير جاد حول طريقة الربط بين هذه المجالات داخل التعليم. فعلى سبيل المثال، إذا تم تنظيم درس الفلسفة حول إشكاليات، فإن التلاميذ لن يستطيعوا مقاربة هذه الأخيرة بشكل جاد إلا من خلال معرفة الخيارات الفلسفية الأساسية التي تولدت عنها ومن خلال التحكم التدريجي في الفروق المفهومية التي تتيح منحها معنى، وليست هذه الخيارات الفلسفية وهذه الفروق طبيعية ولا هي عفوية على الإطلاق، فقد أنتجت في تاريخ الفلسفة ولا يكمن أن نجدها إلا هناك. لا يمكن أن نتملص من السؤال التالي: ماذا ينبغي لتلاميذ مبتدئين أن يعرفوا في تاريخ الفلسفة ؟ مثال : تغذت الفلسفة دوما بما ليس هي و لا يمكن التفلسف ولو قليلا حول العلوم أو الفن أو الدين دون التوفر على معارف متينة ودقيقة حول بعض الحلقات الأساسية في تاريخ العلوم، وحول بعض الاتجاهات الفنية والجمالية وحول بعض النصوص الدينية. ولا يمكن تفادي السؤال التالي : بما أن هذه المعارف الأساسية لا توفرها الثانوية حاليا، فما هي المكانة التي ينبغي على التعليم الفلسفي أن يمنحها إياها إذا أراد أن يكون ملائما ؟ عندما يؤكد برنامج الفلسفة الفرنسية الخاص بالمستويات العامة أن « تدريس الفلسفة في الأقسام النهائية يهدف إلى مساعدة كل تلميذ على ولوج الممارسة المتعلقة بالحكم ومنحه ثقافة فلسفية أولية » وأن « هاتين الغايتين موحدتان بشكل جوهري » وأن « دراسة مؤلفات كبار المفكرين تشكل عنصرا مكونا لكل ثقافة فلسفية »، فإن هذا البرنامج الخاص بالشعب العامة (2003–2004) يضع بطريقة غير مباشرة السؤال الأساسي المتعلق بانحصار حصص الفلسفة في القسم النهائي. لا يمكن فحص كل الإشكاليات الفلسفية التي يمكن طرحها بشكل مشروع أو التي تطرح بكيفية من الكيفيات على كل إنسان حول ذاته وحول العالم والمجتمع، الخ، في ظرف سنة دراسية واحدة، ولا يمكن أن يتعلق الأمر كذلك بأن نتصفح كل مراحل تاريخ الفلسفة ولا أن نجوب كل التوجهات المذهبية التي تمت بلورتها فيه.

بيان مقترح من طرف الجماعة الفرنسية للـ ACIREPH[37]

الإعلاء من شأن المعلومة على حساب اشتغال السيرورة المعرفية. يميل التعلم إلى الارتكاز إلى الذاكرة ويميل التدريس إلى الالتصاق بالكتاب المدرسي وبخطاطات لتراكم المعرفة محددة مسبقا ومجردة عن أي منفعة حقيقية بالنسبة للطالب. حين يتركز البرنامج على المضامين، يصبح من المستحيل معالجة القضايا المطروحة بعمق وتتم التضحية بالكيف لصالح الكم. يأخذ البرنامج المتمحور على إشكاليات بعين الاعتبار سمة الفكر الفلسفي الأساسية والفريدة التي مفادها أن كل إشكالية مقدمة بشكل جيد تستلزم الفلسفة في كليتها، لا عن طريق التراكم بل عن طريق الحجاج »[38].

3. المطالبة بتدريس أقوى للفلسفة في مستوى التعليم الثانوي

يتفق أغلب المراسلين على الاعتراف بأن للفلسفة وظيفة تكوين حس نقدي. إنه إجماع كامل. ومن بين ما يتم الحديث عنه : التسامح بين الثقافات (ألمانيا) والقدرة على جعل التفكير ينفتح على حدوده وممكناته (الأرجنتين) وتنمية الحس النقدي (بلجيكا) وتكوين الحس النقدي والاحترام والتسامح والتربية على السلام وعلى القيم الديمقراطية (بوركينافاسو) وتنمية قدرات التفكير لكي يكون هذا الأخير نقديا وخلاقا وقادرا على التبرير وتحديد المعايير والتعرف عليها (إسبانيا). يتم الحديث أيضا عن تدعيم المعرفة وتدعيم تكوين الحكم (غواتيمالا)، تعليم التفكير المبدع والنقدي (إسلندا)، تنمية الحس النقدي والتفكير في مسائل أساسية (لبنان). وتفيد الفلسفة في تعلم التفكير واتخاذ قرارات مسؤولة (مدغشقر)، وتنمية القدرات الاستدلالية والتأملية (المكسيك)، وكذا احترام تعددية التفكير وتذوق هذا التعدد، ثم المساهمة في سيرورة التكوين الذهني والأخلاقي (فنيزويلا). وتجدر الإشارة إلى أن كل هذه الأحاديث هي أحاديث فورية اقتبست من بعض التعليقات الموجهة إلى التحقيق الذي قامت به اليونسكو. وهي جد دالة من حيث أنها تمنح صدى للكيفية التي يعاش بها تدريس الفلسفة من طرف الفاعلين المعنيين بشكل أكبر بذلك. وتكتسي هذه الردود أهمية كبرى من حيث إن الكثير منها يقترح خططا لتدعيم بل لخلق تدريس للفلسفة في بعض الحالات. ولم يكن من الممكن أن نعكس هنا بالتفصيل كل ما ورد في إطار الاستبيان، وذلك بسبب الحاجة الواضحة إلى الفعالية والتركيب، وقد تم تحليل كل الاقتراحات وكل الملاحظات النقدية التي أبداها المستجوبون وهي واردة في هذا الفصل كما هي واردة داخل كل هذه الدراسة.

4. التفاعل بين الفلسفة ومواد دراسية أخرى

تشكل الأمثلة المقدمة في هذا المقطع شهادات لثلاثة أساتذة للفلسفة في سويسرا هم Mireille Lévy, Daniel Bourquin et Pierr Paroz[39] : يتمتع جميع تلاميذ سنة التكوين الأخيرة بتكوين فلسفي أي ساعة واحدة تعطي على انفراد من طرف أستاذ الفلسفة وساعة تعطى بشكل ثنائي أو ثلاثي في إطار تدريس الاختيار النوعي الذي يحدد صنف النضج (باكلوريا) من طرف أستاذ أو أستاذة هذا المستوى، ومن طرف أستاذ الفلسفة، الذين يدرسون الواحد بحضور الآخر أو بحضور الآخرين.

المعارف المشتركة : الفلسفة والفيزياء – تطبيق على الرياضيات

ترجع صعوبات تلاميذ الشعبة العلمية في الثانوية إلى نمذجة سيئة، أكثر مما ترجع إلى نقصان في التحكم في الاستدلالات الرياضية، ومن المفيد عندئذ أن نؤكد عند دراسة نموذج نيوتن مثلا على واقع أن الميكانيكا الكلاسيكية ليست وصفا لعالم جاهز بل إنها تقترح علينا نموذجا مثاليا بمفرداته ووسائله الاستدلالية الخاصة، وقد يثير ذلك لدى التلميذ نظرة تأملية حول الفكرة الساذجة إلى حد ما والقائلة بأن العلم يسلمنا العالم عاريا ودون تجميل. ثم إن تتبع استدلال نيوتن على القوى المركزية في مؤلفه « المبادئ » Principia[40]، ومعاينته يشتغل على نموذجه الهندسي، يبين للتلميذ أن العلم يبني وأن النماذج لا تصدر جاهزة من طرف كبار علماء الفيزياء. هناك ممارسة للعلم، ولا يمكن الخلط بين هذه الممارسة وبين العلم المكتمل. ها هنا أيضا يتعلق

38 Mauricio Langon. "Aperçu sur la didactique de la philosophie" مذكور في Diotime - l'Agorà, 5. 2000 www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

39 Mireille Lévy, Daniel Bourquin et Pierre Paroz "Enseigner la philosophie en interdisciplinarité : un pari risqué dans un gymnase lycée suisse romand" مذكور في Diotime - l'Agorà, 27. www.crdp-monpellier.fr/2005 ressources/agora

40 Isaac Newton, Principia : Principes mathématiques de la philosophie naturelle. Traduction française de Emile du Chatelêt - Paris, Dunot, 2005

الأمر بدعوة إلى الاستقلال النقدي. وأخيرا إذا عدنا إلى الجدال الذي واجه بين إنشتاين وبرغسن حول الطابع المطلق للزمان أو إلى نصوص موريس ميرلو بونتي Maurice Merleau Ponty حول مشكل الإدراك، فمن الممكن أيضا التفكير مع التلاميذ حول العالم المدرك والمحسوس بالمقابل مع نموذج النسبية المجرد لدى إنشتاين. وبصفته مفكرا كلاسيكيا كان ديكارت يقول إن الشمع الحقيقي لا يتصور خارج العقل، فالإدراك لم يكن بالنسبة له سوى علم في حالة النشوء، لكن العلم الأكثر حداثة، يضيف ميرلو بونتي يعيد إلينا على العكس من ذلك العالم الحسي، فنسبية Einstein مثلا، تبين لنا أنه لا وجود لملاحظ لا موقع له ولا وجود لمعرفة شاملة. يفتح تكامل المعارف مع الفيزياء طرقا لفهم جديد لنصوص التقليد الفلسفي الكبرى، حيث ينطلق التلميذ من معارفه ومشاغله ويكتشف بشكل جيد طرافة التساؤل الفلسفي.

المعارف المشتركة : فلسفة وبيوكيمياء

إن لفظ « برهان » من الألفاظ المفضلة لدى التلاميذ، فالعلم وبالخصوص علم الكيمياء وعلوم الأحياء مستدل عليهما في حين أن الأخلاق تفتقد إلى هذا البرهان، ومن ثمة فإن طرق الاستدلال الخاصة بالخطابات غير العلمية كالفلسفة والدين والشعر والفن تبعث على الضحك بالنسبة للتلاميذ، فهم واعون بوجود مجالات تنفلت من نوع التحقق الجاري به العمل في علوم الطبيعة. غير أنهم يميلون إلى الاعتقاد بأننا نكون عندئذ في مجال الظن ومجال المسائل الذاتية أي في مجال الأفضليات والأذواق. لقد استحوذت الممارسة العلمية على العقلانية، ويبدو هذا التصور المتصلب والضيق، مخربا بالنسبة للفيلسوف إذ يعتبره آخر ورديف التعسف والتعصب. يتجسد إذاك المشروع التعليمي للفلسفة. وإذا كانت صورة العقلانية هاته تتطابق مع ما هو سائد فإن ذلك سيعني بالتالي أنه ينبغي الانطلاق من هذا التصور ومحاولة تطويره. وبإيجاز نذكر على سبيل المثال لحظتين : نذكر بدءا محاولة استرجاع الكثافة التاريخية لتكوين الكيمياء المعاصرة بصفتها علما. خلال القرن XVIII تم تعويض نموذج الكيمياء القديمة بنظرية جديدة تتأسس على فرضية سائل الاحتراق وهي مسلمة تقوم على سابق رأي مفاده وجود مادة للنار تتحرر عند الاشتعال بل تملك وزنا سليبا حسب هذا التصور. تتمثل اللحظة الثانية فيما يلي : عند عرض فيلم Alain Resnais، « عمي الأمريكي »، يقترح

41 يقابل الجمناز هنا السنوات الثلاث الأخيرة لمستوى التعليم الثانوي

الإطار 19 :

تمثيل التفاعلات القائمة بين الفلسفة والمواد العلمية

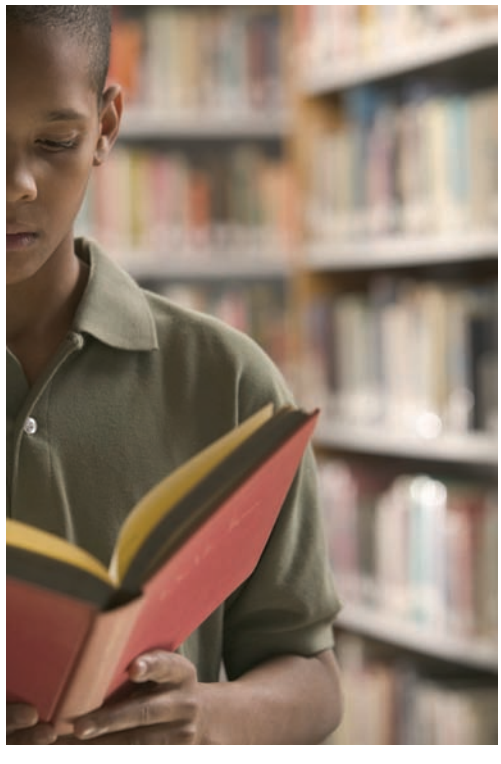
تتيح تجربة أقيمت بثانوية بيينا gymnasium de Bienne[41] في ولاية Berne ملاحظة الإمكانيات المتعددة والملموسة للتفاعل بين الفلسفة والمواد العلمية. أنشأ أساتذة ثانوية بيينا Bienne طريقة أصيلة لتدريس الفلسفة، وهم مقتنعون بها، تضم تاريخ الأفكار ودراسة مختلف الإشكاليات المعاصرة في الآن نفسه، فتدريس الفلسفة في تفاعل مع مواد أخرى من شأنه أن يبين أن التساؤل المرتبط بمجال معين حول الواقع الذي يمارس داخل مادة خاصة، علمية أو غيرها، يضاعف بالضرورة بتساؤل فلسفي حول الشمولية وإذن حول المعنى الشامل لحضورنا في العالم. إن الرهان هو إيضاح عدم قابلية الواقع الإنساني للاختزال في شبكة صادرة عن علوم الأحياء أو علم النفس أو علم الاجتماع أو حتى عن التفاعل بين مختلف الرؤى العلمية المفكر فيها داخل نموذج مركب. وأصحاب هذه الخطوة التي تجمع بين المعارف لا يرجون من ورائها أكثر من جعل الفلسفة تلعب دورا آخر غير دور خدمة كل اختصاص، للعمل على إيضاح الخطوة المعقدة التي تؤدي إلى صياغة الفرضية التفسيرية أو التأويلية مثلا. قد تنشأ بين الفلسفة والمواد الأخرى علاقة حوار وتعاون حتى وإن كانت الفلسفة تلعب دور خطاب بعدي. وحتى إن وجدت هذه الخطوة البينمعرفية منشأها خارج الفلسفة، في العلوم التجريبية والعلوم الإنسانية أو داخل مجال الفنون، فإنها توضح أن تاريخ الأفكار الفلسفية لا محيد عنه، وتقصد أن تثير لدى التلميذ فضولا إزاء النصوص الكلاسيكية وأن تبرز أن نصوص الماضي هاته تستمر في مساءلتنا بوضعنا أمام اختبارات. وبعد ثلاث سنوات من اشتغال النموذج، قامت المدرسة في كليتها باستخلاص حصيلة جد إيجابية للتفاعلات بين الفلسفة / الرياضيات – الفيزياء، الفلسفة/ الاقتصاد والحقوق، الفلسفة / الموسيقى، الفلسفة / الفنون البصرية، الفلسفة / اللغات الحديثة، الفلسفة / علم النفس والتربوية. وقد أنشأ لدى التلاميذ حافزا للتأمل بفعل اكتشافهم الفلسفة انطلاقا من المجال الثقافي الذي انخرطوا فيه بقوة والذي يربطهم به رابط ذهني أو عاطفي، ويرهن أحيانا مستقبلهم المهني. ويسمح هذا الحافز للتلاميذ تجاوزا أسهل لصعوبات ولوج القضايا الفلسفية. إن الانعراج عن طريق التأمل الفلسفي يهذب إدراك التلاميذ لمجال دراستهم الخاص ويجعل الكثير منهم يعي بذلك أثناء هذه السيرورة.

Mireille Lévy, Daniel Bourquin et Pierre Paroz
أساتذة بمعهد الفلسفة
بثانوية بيين Bienne (سويسرا)

الأستاذ على الفصل دراسة صورة الإنسان وصورة العالم التي يدافع عنها عالم الأحياء Henri Laborit والمعروفة باسم النزعة الطبيعية. يتم الدفاع عن هذه الصورة بشكل متواتر من طرف المختصين في الأحياء الكيميائية وأحيانا بشكل لا شعوري في حين أن أستاذ الفلسفة يضع هذه الصورة في مقابل أخرى، ويدعو التلاميذ إلى مناقشة الموقفين والاستدلال على مواقفهم. يقوم التلاميذ بذلك في البداية على صعيد الحقائق العامة، ثم يعودون للقيام بذلك بمساعدة إشكالية أخلاقية وبمساعدة إسهام بيان حقوق الإنسان أو بدراسة مبادئ نظرية العدل[42] للفيلسوف جون راولس John Rawls. وأخيرا يقوم التلاميذ بالتشكل في لجنة متخصصة في علم الأحياء الأخلاقي، تتكلف بتحديد الأولويات في حالة هبة الأعضاء البشرية. عند ذاك يصل النقاش والحجاج إلى أوجه ويكتسب بالتدريج من يشارك فيه بشكل فعال وعيا واسعا بالمعقولية.

المعارف المشتركة : فلسفة وموسيقى

يتشكل الدرس هنا بطريقة تتيح للحصص المنجزة على انفراد رؤية نقدية للقضايا والأعمال المدروسة في الحصة الثنائية، وتتيح بهذه الكيفية تغذية التفكير التأملي. ثمة إذن تكامل وتنافر بين طرفي هذه الخطوة. ففي الوقت الذي يركز فيه درس الموسيقى على الغناء الغريغوري وبالارتكاز على نصوص Boèce، تقوم حصة الفلسفة المنجزة بشكل مفرد بنقد باسكالي وكانطي للمعرفة، وفي الوقت الذي يشرع في الدراسة اللاهوتية والتأويلية حول موضوع آلام المسيح حسب القديس يحيى لـ Jean Sébastien Bach، تقدم في الدروس المنجزة على انفراد اتجاهات النزعة الإلحادية المعاصرة الكبرى ومبادؤها التأويلية لدى Feurbach وMarx وNietzsche و Freud. هكذا، يزعزع استقرار التلميذ أو يوضع داخل حركة تؤدي به إلى مهمة اتخاذ موقف. تضع خطوة كهاته مسألة المعنى في قلب الانفعال الجمالي وتدعو كل موسيقي بالإضافة إلى ذلك، إلى تغذية حوار وجودي مع أعماله الموسيقية.



المعارف المشتركة : الفلسفة والفنون البصرية

إن المنهج في الفنون البصرية شبيه إلى حد ما مع منهج الموسيقى في مبدئه. هناك لحظتان قويتان في الدرس ينبغي التقاطهما. في البداية دراسة إيقونة لـ Andrei Roublov بعد تحليل صور صحفية أو ملصقات Benetton. وتدرس الأيقونة أيضا من خلال الفيلم الذي خصصه لها Tarkovski. ويدخل التلاميذ بعد لحظة التضايق الناتجة عن رؤية فيلم يستمر ثلاث ساعات، في نهج تساؤلي موضوعه عمل لا يقبل أي إمساك مباشر ويدركون التفاعل القائم بين الجمالية والحقائق الذاتية. تتمثل اللحظة الثانية في دراسة لوحة لـ Bonnard الذي يجعل بمنازعته للجسد الموضوعي، الولوج إلى الجسد المعيش ممكنا داخل واقعة الالتقاء باللوحة. ويتعلق أحد الأسئلة التي تطرح بخصوص تعليمية الفلسفة القائمة على اشتراك المعارف، بحضور هذه الأخيرة بصفتها مادة مدرسية قائمة بذاتها في تقابل مع التدريس الذي يعتبر فلسفيا، وفي تقابل مع الكفايات الفلسفية المذكورة في البرامج الرسمية. ويبدو أن حضور تدريس عرضاني للفلسفة يقصد إنماء الكفايات الفلسفية أو تدعيم المقاربات الفلسفية في إطار مواد أخرى، لا ينبغي أن يحل محل مادة قائمة بذاتها : أي مادة متمحورة على إنماء الملكات النقدية والذهنية من خلال تعليم المعرفة والمفاهيم والتاريخ الخاص بالفكر الفلسفي. وتصور الحالة البرازيلية أحسن تصوير تناقضات هذه المقاربة الفلسفية التي تريد أن تقتصد في الحضور الإلزامي لمادة « الفلسفة ». إذ يبرز الباحثون البرازيليون قضية قابلية الفلسفة للتعرف من حيث هي مادة قائمة بذاتها، والدافع الذي يمكن أن تقوم بها وفق هذه الصورة لصالح التفاعل بين مستوى التعليم الثانوي ومستوى التعليم العالي. ويبرزون أيضا الكفاءة المطلوبة من طرف المدرسين حسب مختلف الهيئات.

42 John Rawls, théorie de la justice. Collection Points, Seuil, 1997 الترجمة الفرنسية لـ Cathrine Audard. Paris,

III. الأوضاع : المؤسسات والممارسات

1. تنوع المنظومات المدرسية في مختلف بقاع العالم

تدرس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي بالأساس خلال سنة واحدة أو السنوات الثلاث الأخيرة بالثانوية. والفلسفة ليست منحصرة في الشعب العلمية والأدبية والاقتصادية الاجتماعية داخل الثانويات أو في مستويات ثانوية عامة، في بعض البلدان كالمغرب والبرتغال واليورغواي وبعض بلدان إفريقيا جنوب الصحراء، بل هي أيضا جزء من المناهج الدراسية الخاصة بالمسالك التقنية والمهنية. ولذا فإن تدريس الفلسفة لا يتم فقط في مؤسسات غايتها تكوين الشباب الراغبين في متابعة دراستهم في الجامعة، بل تندرج في إطار تكوين مهني حيث يمكن للتعليمية والغايات التي تتبعها أن تكون مختلفة عن تلك التي تسود لدى تدريسها في الثانويات. وقد ذكر Simon Pierre Amougui المفتش التربوي الوطني للفلسفة في ياوندي الصعوبات المرتبطة بتدريس الفلسفة داخل الثانويات التقنية في الكامرون[43]، إذ كتب « إذا فحصنا دروس الفلسفة وتعليمها الموفرة للتلميذ التقني، سيظهر جليا أن هذه الدروس تعني وتهم التقني إلى هذا الحد أو ذاك من حيث غايات هذا التدريس ومن حيث مضامينه ومنهجه التربوي ». ويبرز عن حق مسألة « سلبية التلاميذ » ثم يتساءل « كيف يمكن للأمور أن تكون على غير ذلك طالما أنه لا يطرح أي مشكل ولا ينظم أي نقاش أو حوار بين التلميذ والأستاذ ». يبقى مشكل « معرفة كيفية توفير تدريس للفلسفة داخل الثانوية التقنية »، مشكلا مفتوحا للتحليل. ولا يمكن أن نقدم هنا اقتراحات تتيح مقاربة مسألة خصوصية تدريس الفلسفة في المدارس التقنية. ولنلاحظ بشكل أولي أن الدور الهامشي في الغالب الذي تحتله هذه المادة في هذه التكوينات، هو حاصل ممارسة بيداغوجية غير ملائمة أكثر مما هو نتيجة لعدم نفعية محايثة للفلسفة، وقد فسر Alfreido Reis أستاذ الفلسفة في Coimbra (البرتغال)، وبوضوح كبير، رهانات تدريس كوني وإلزامي للفلسفة في التعليم الثانوي.

43 Simmon Pierre Amougui «Améliorer l'enseignement au lycée technique» مذكور في www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora Diotime - l'Agorà, 4. 1999

44 Alfred Reis, «La situation de la philosophie» مذكور في Diotime - l'Agorà, 1. 1999 www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

الإطار 20 :

مدخل إلى الفلسفة في البرتغال : موضع التقاء المعارف والتجارب

تشكل مادة « مدخل إلى الفلسفة » جزءا من المجموعة المؤلفة للتكوين العام للسنتين العاشرة والحادية عشرة للتمدرس (أقسام السنة الأولى والثانية ثانوي بفرنسا) بحصص تتكون من ثلاث ساعات أسبوعية. يدرس جميع تلاميذ التعليم الثانوي البرتغاليين الفلسفة لمدة سنتين، وقد منح الإصلاح التربوي الذي يجعل من « المدخل إلى الفلسفة » عنصرا ثانيا من التكوين العام، مرتبة لتدريس الفلسفة تكاد تكون مساوية لتدريس اللغة الأم واعترفت لها بقوة تربوية وتكوينية غير قابلة للتعويض ؛ بل يمكن أن أقول إن هذا الإصلاح منح للفلسفة بعدا حضاريا بقدر ما وقع الوعي بأهمية امتلاك أو عدم امتلاك الفلسفة في تكوين الشباب. وقد تم تصور برنامج « المدخل إلى الفلسفة» كمجال لالتقاء المعارف والتجارب وكفضاء مفضل لإمكانيات انبثاق تفكير نقدي وتوسيع للحقول المفاهيمية ولممارسة الحرية وانفتاح الآفاق. ويتحمل هذا البرنامج مسؤولية تكوينية وبينمعرفية واضحة، ويقصد إنماء انفتاح على الأسئلة المعاصرة وجعل التلميذ في المركز لكي يصبح عنصرا حيويا فاعلا في تعلمه.

حديث الأستاذ Alfreido Reis[44] (البرتغال)

إن الفرق الأساسي بين هذا النوع من التدريس والمادة الفلسفية كما يتم تدريسها في الثانويات الأدبية في البرتغال – هناك سنة ثالثة للفلسفة منصوص عليها تحت اسم « الفلسفة » في الأقسام النهائية المتعلقة بالشعب الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية – هو إذن العلاقة بين الغايات التكوينية النقدية ونقل المضامين التي من شأنها تحضير الدراسات الجامعية اللاحقة. ويؤكد Reis عن حق على مختلف الكفايات التي تتطلبها هذه الوظائف المتمايزة عن بعضها البعض من هيئة التدريس، وعلى الصعوبة التي يجدها الأساتذة المكلفون بدروس « مدخل إلى الفلسفة »، في إعادة التفكير في الأنماط المختلفة للدروس وذلك مع تفادي عائق تبسيط الفلسفة الموجهة لتلاميذ الشعب المهنية. يتعلق الأمر بجعل المفاهيم والمقولات الفلسفية في خدمة تكوين شخصية التلاميذ مهما كان المسلك الدراسي الذي يتبعونه. وتثير المقترحات الرامية إلى تعميم تدريس الفلسفة في البلدان التي تسند فيها المهمة للثانويات، نقاشات حادة عند وضع البرامج.

2. ممارسات ومناهج التعليم في العالم. دراسة بعض الحالات

يتيح العمل المنجز يوميا من طرف المتخصصين في التعليمية وهم غالبا ما يكونون أساتذة للفلسفة يتفرغون في جزء من وقتهم للتفكير في شروط وممارسات عملهم، وكذا الردود التي أثارها استجواب اليونسكو، استخراج بعض المناحي العامة لتدريس الفلسفة في العالم. يظهر في البداية أن تدريس الفلسفة بوصفها مادة متميزة يقع في أغلب الحالات في الأقسام الأخيرة للثانوي ذات التوجه الأدبي والعلمي والاجتماعي والاقتصادي. يسند قسط أدنى لكنه ليس عديم الأهمية لتعليم الفلسفة في المعاهد أو الثانويات المهنية. وحين ترسي المرحلة الأولى للتعليم الثانوي جذعا مشتركا أوليا، كما هو الحال في المغرب، فليس من النادر أن نجد فيها تدريسا فلسفيا متنوعا كالتربية الأخلاقية والمنطق والتربية على المواطنة والأخلاق أو كما هو الحال في أوزبكستان، الهوية الثقافية. ويبدو أن هذه الأخيرة لا تؤدي كل واحدة على حدة إلا وظيفة من الوظائف التي يتمفصل فيها التدريس الفلسفي. فهي ترمي تارة إلى تعليم الاستدلال، وهو حال درس المنطق وتعمل طورا على تلقين التلاميذ متنا من المعارف والقيم دون أن تقصد في المقام الأول إلى إنماء الحس النقدي. في حالات أخرى قد تقدم الفلسفة في شكل اختصاصات ذات توجه أخلاقي أو مواطني أو ديني أو تتجسد كتعليم عرضاني يناط في الغالب إلى مدرسي مواد أخرى، تطلب منهم إضافة مضامين فلسفية تضاف إلى مواد اختصاصهم. ويبدي عدد من الردود على استمارة اليونسكو وجود مشاريع وطنية ترمي إلى إدماج الفلسفة داخل التعليم الثانوي في إحدى الاختيارات الثلاثة المقترحة أو أكثر، الأدبية والاقتصادية الاجتماعية أو العلمية، وتبين ذلك شهادات صادرة عن بيلاروسيا وكولومبيا وفيدرالية روسيا والصين والأردن وتركيا. إن النظر لتدريس الفلسفة لا يمكن أن تختزل في حضور هذه الأخيرة في المناهج المدرسية، إذ أن جزءا مهما من هذا التحليل مخصص لمختلف الممارسات والنماذج التربوية الموجودة في هذا التعليم. ولا تنحصر قيمة هذا التنوع في نزعة تقنية في التربية، بل على العكس من ذلك فإن الطريقة التي ينتظم وفقها التعليم تلعب دورا أساسيا حسب ما إذا كان تعلم الفلسفة يربي على نقد المعارف ويرافق تربية أخلاقية ومواطنية ودينية أو يدعم الوعي الهوياتي. يسند تصور البرامج المدرسية في البلدان ذات الوضع الفيدرالي إلى الولايات والأقاليم أو المقاطعات، وبالنسبة لهذه الأخيرة فإن التنوع يتجسد على مستوى الولايات فيما بينها، ويمكن أن نأخذ هنا مثال سويسرا.

هناك خصوصية لوحظت على صعيد شمولي وهي غياب الفلسفة كمادة إلزامية في المنظومات المدرسية الخاصة بالبلدان الناطقة باللغة الإنجليزية. لنرجع إلى الحوصلة التي قام بها مراسل من مالاوي حيث كتب بأن « المالاوي كبلد ناطق بالإنجليزية لا يعرف الفلسفة إلا في الجامعة ». وتعرف إفريقيا الجنوبية نفس الوضعية. يتعلق الأمر بظاهرة تدفع إلى التفكير حول أثر التعليم المدرسي للفلسفة على المستوى التربوي وعلى المستوى الأكاديمي أيضا، لا لأن العالم الناطق بالإنجليزية يمثل اليوم أول جماعة للباحثين في العالم في الفلسفة من الناحية الكمية، ولكن لأن الغياب يسائل العلاقة بين التربية على الفلسفة والوعي الديمقراطي. غير أنه ينبغي النظر إلى هذه العلاقة في تغيرها. تعطى دروس الفلسفة في الولايات المتحدة الأمريكية داخل بعض المدارس الثانوية دون أن يكون هذا التدريس منصوصا عليه في النظام التعليمي الوطني، إذ يتعلق الأمر بدروس تكميلية متروكة لمبادرة كل مؤسسة مدرسية بل لنوايا بعض المدرسين الحسنة. وقلما تشغل مدرسة مدرسا للعمل بالأساس على تدريس الفلسفة، وتبقى هذه المهمة ثانوية، تسند في حال اختيارها إلى مدرسين يملكون كفاءات في هذا الميدان لكنهم يكلفون أولا بتدريس مواد أخرى، وفي المقابل تنجز دروس للفلسفة في المدارس ذات الامتياز المسماة Prep Schhols التي تعتبر أفضل ما في التعليم الثانوي بالولايات المتحدة من مدارس.

في إفريقيا الناطقة بالفرنسية كما في بلدان أخرى يشكل تعليم الفلسفة نسخة من النظام الفرنسي، ولا ينجز إلا في السنة النهائية الثانوية. ذلك هو حال مالي وبوركينافاسو أيضا حيث يتم تدريس الفلسفة في كل الأقسام النهائية، وترسم الشهادات التي تلقيناها لوحة معقدة. يشير المراسلون من ساحل العاج إلى أن تدريس الفلسفة في مستوى الثانوي يتم منذ السنة الثانية ثانوي وأن التفكير

الإطار 21 :

الاعتراف بالفلسفة على المستوى الفيدرالي

لقد غير النظام الجديد للاعتراف بالنضج الفكري[45] (RRM) بشكل كبير الدراسات التي تتم في قاعة الجمباز بشكل عام وتدريس الفلسفة بشكل خاص. ليست هذه المادة إلزامية بالنسبة لجميع الطلبة باستثناء بعض المقاطعات الكاثوليكية وبالأساس Valais و Fribourg و Uri و Schwyz، إلخ، وهي التي تشكل الفلسفة بالنسبة إليها مادة إلزامية يتم تدريسها في السنتين الأخيرتين لمدة ثلاث أو أربع حصص أسبوعية تدوم 45 دقيقة. وتكمن الجدة الكبرى في الاعتراف الفيدرالي أخيرا بوضع الفلسفة الذي تبعته عدة نتائج كالحق في الفلسفة بالنسبة للجميع، والإجبارية بالنسبة لكل المقاطعات في اقتراح الفلسفة إما كاختيار تكميلي (OC)، يتضمن ساعتان أسبوعيا خلال السنتين الأخيرتين، وإما كاختيار تخصصي (OS) يتضمن أربع أو خمس ساعات أسبوعيا خلال السنتين الأخيرتين، وإما كعمل ينجز خلال سنة لفترة زمنية يتكون من ساعة واحدة أسبوعيا خلال السنة النهائية. ويتم ذلك بتعاون مع أستاذ أو عدة أساتذة إن كان الموضوع بينمعرفي، ويؤول إلى تقرير مكتوب يتكون من عشر صفحات يتم الدفاع عنه شفويا في نهاية السنة.

وإن النموذج المهيمن هو نموذج تاريخاني بالأحرى، نظرا لأن الأمر يتعلق في الآن نفسه بتعلم الفلسفة وتعلم التفلسف. وليس من النادر في هذا الصدد أن يقترح تعليم ينطلق من الفلاسفة السابقين على سقراط وينتهي عند سارتر، غير أنه من الصعب رسم نموذج غالب نظرا للحرية الممنوحة المقاطعات والمؤسسات والأساتذة، خاصة وأن امتحانات النضج الفكري وهي نظير الباكلوريا الفرنسية ليست مركزية على الإطلاق فالأساتذة هم في الواقع من يحضر هذه الامتحانات لتلاميذهم، ويتم التركيز تارة على المعارف التاريخية وطورا على الكفايات الفلسفية وطورا آخر على تفسير النص، لكن نادرا ما يتم التركيز على الإنشاء الفلسفي. تبقى الغاية هي بالأساس جعل التلميذ قادرا على التفكير الفلسفي وراغبا فيه اعتمادا على ذاته ومعتبرا مفكري الماضي مخاطبين مفضلين.

حديث[46]

hristien Wicky

أمين جمعية أستاذة الفلسفة للتعليم الثانوي (سويسرا)

جار لتدريسها في السنة الأولى ثانوي. وفي النيجر، يؤسف للإصلاح الجديد للباكلوريا الذي يقلل من قيمة المواد الأدبية ومن الفلسفة لصالح العلوم وذلك بالانتقاص من الحصص المخصصة لتلك المواد الأدبية. وفي البوروندي لا يقدم للتلاميذ سوى تجميع لبعض المؤلفين وبعض النظريات. يتعلق المشكل الأساسي الملاحظ على مستوى القارة بغياب كتلة نقدية من الاختصاصات الجامعية القادرة على تأمين حضور مستقر للفلسفة في المدرسة، وتلاحظ أمثلة نموذجية داخل هذه السياقات المتعددة، متعلقة بعلاقات التوقف المتبادل بين التعليم الثانوي والجامعي. فمن جهة يميل أحسن الباحثين إلى العمل داخل جامعات مناطق أخرى في العالم كأوربا والولايات المتحدة الأمريكية والصين وأستراليا أيضا، ومن جهة أخرى فإن عددا ممن يبقون في بلادهم لا يستطيعون اجتذاب ما يكفي من الطلبة لضمان عدد أدنى من حاملي الشهادات والباحثين الممتازين. يتعلق الأمر باختلاس أكاديمي حقيقي لا يتوقف عند حد حرمان القارة من خيرة مواردها، بل يدمر أيضا كل إمكانية لإعادة تكوينها.

45 يحدد الـ RRM على المستوى الفيدرالي

46 Christian Wicky, «L'enseignement de la philosophie», in Diotime-L'Agorà, 7. 2000. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

الإطار 22 :

الفلسفة في البرازيل على مر الزمن

تشكل الفلسفة جزءا من البرامج في البرازيل منذ تأسيس أول مدرسة للتعليم من طرف رفاق عيسى La compagnie de Jésus في Salvado de Bahia سنة 1953. إلا أنه كان للفلسفة طابع مذهبي واضح مصبوغ بإيديولوجية اليسوعيين خلال قرابة ثلاثة قرون وإلى حدود منتصف القرن التاسع عشر. ومع مجيء الجمهورية والتأثير القوي للنزعة الوضعية في نهاية القرن التاسع عشر تقريبا، تم سحب الفلسفة من البرامج لأول مرة منذ إقرارها لأن النزعة الوضعية تعتبر العلم وليس الفلسفة الأساس المتين للتربية. ومنذ تلك اللحظة وقعت الفلسفة في دوامة سياسية بيداغوجية جعلتها تدمج أو تقصى من البرامج. ورجعت الفلسفة سنة 1901 بوصفها اختصاصا منطقيا، داخل السنة الأخيرة لمستوى التعليم الثانوي، لكي تسحب سنة 1911. وسترجع من جديد كمادة اختيارية سنة 1915، ثم كمادة إجبارية سنة 1925 مع سمة موسوعية خالصة. وقد أبقت الإصلاحات التربوية لـ 1932 و 1942 على الفلسفة كمادة تدرس المنطق وتاريخ الفلسفة. ومع إرساء الديكتاتورية العسكرية، تم إقصاء الفلسفة رسميا ومن جديد من برامج التعليم الثانوي عن طريق قانون 5692 لسنة 1971، وعوضت بمادة « التكوين الأخلاقي والمواطني » بغاية ضمان تلقين الأمن الوطني وللتخفيف من حدة التيار المناهض للثورة النقدي والشيوعي في تدريس الفلسفة. وقد رجعت الفلسفة كاختيار مع إصلاح 1982 الجديد، وهي وضعية تم الإبقاء عليها مع آخر قانون توجيهي، وأساس التربية الوطنية 9394 الذي تم التصويت عليه بشكل نهائي في دجنبر 1996. وبالفعل فإنه حسب المادة 36 لهذا القانون (الفقرة الأولى « الباب 3») يجب على التلميذ في نهاية التعليم الثانوي أن يتحكم فيما ينبغي عليه التحكم فيه من كفايات في المعارف في مجال الفلسفة وعلم الاجتماع الضرورية لممارسة المواطنة. غير أن القانون لا يقول شيئا عن شكل البرامج الضرورية لبلوغ هذه الغاية، مما جعل عمليا إدماج الفلسفة كمادة إجبارية مسألة تتكلف بها الولايات والبلديات. ومن ناحية أخرى، أصبحت الفلسفة منذ إقصائها إبان الديكتاتورية العسكرية الأخيرة نوعا من المتخيل الاجتماعي يربط تدريسها بالشروط الديمقراطية وبالمواطنة النقدية غير السلطوية. ومن جهة أخرى فإن وضعية الفلسفة الملموسة هشة في مختلف الولايات، بحيث أن العديد من هذه الأخيرة لا يضمنها في مواد التعليم الثانوي أو يقوم بإقرارها بكيفية ضعيفة خلال ساعة واحدة أسبوعيا وبالكاد في السنة النهائية.

حديث الأستاذ[47]
alter Omar Kohan
جامعة ولاية Rio De Janeiro
(البرازيل)

أمريكا اللاتينية والكاريبي

البرازيل. تتمتع الحالة البرازيلية بأهمية كبرى من مناحي كثيرة. تسمح هذه الحالة من جهة بملاحظة الصعوبات المرتبطة بإدماج أو بالأحرى بإعادة الفلسفة باعتبارها مادة تعليمية قائمة بذاتها. ومن جهة أخرى تبين هذه الحالة الدور الاجتماعي والثقافي الذي يمكن أن يلعبه هذا التعليم في سيرورة دمقرطة بلد ما. وتبين الحالة في موضع ثالث وبكيفية جلية مشكل تكوين وتوظيف مدرسي هذه المادة. وقد تبع تدريس الفلسفة البرازيلية وتيرة الدمقرطة في البلاد، وأعيد إدماجه في المدارس بفضل قانون إصلاح التعليم سنة 1996 بعد غياب طويل خلال سنوات الديكتاتوري[48].

وسنة 2003 قام فريق من الباحثين المنتمين إلى مختلف الجامعات البرازيلية بتحقيق دقيق حول تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي في البرازيل[49]، وهو بحث يستحق أن يتم الاطلاع عليه. يتعلق الرهان الأساسي الخاص بالنقاش الذي يدور في البرازيل منذ عدة سنوات بإدماج الفلسفة وعلم الاجتماع كمواد قائمة بذاتها داخل التعليم الثانوي. وقد أوجب قانون 1996 (LDB) من الطلبة التحكم في معارف الفلسفة وعلم الاجتماع، دون أن يفرض مع ذلك أن تدرس هذه المواد بصفتها تلك. وقد سبب هذا الغموض نقاشا حادا من حيث مناسبة إدماج هاتين المادتين في المنهاج الدراسي بالبرازيل. وبعد تقلبات تشريعية شتى، بما في ذلك النقض الرئاسي لـ 2001، تمت المصادقة على تعديل المادة 36 لقانون 1996 من طرف اللجنة الوطنية للتربية في البرازيل في يوليو 2006. توصي الصياغة الجديدة بإدماج « الفلسفة وعلم الاجتماع واعتبارهما مادتين إجباريتين ». وقد كان مشكل تكوين هيئة المدرسين في صلب النقاش حول إدماج الفلسفة كمادة إجبارية في التعليم الثانوي، وكانت صعوبة تكوين وتوظيف أساتذة الفلسفة، بالإضافة إلى تبعات ذلك المالية، مصدرا للنقض الرئاسي لـ 2001، وللإجراءات المتخذة على الصعيد الإقليمي.

47 Walter Omar Kohan, «la philosophie pour enfants» Diotime - l'Agorà, 6. 2000

48 Roger Pol Droit, Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO. Paris, UNESCO, 1995

49 Alberto Favero Altair, Filipe Ceppas, Pedro Ergnaldo Gantijo, Silvio Gallo, Walter Omar Kohan, "O ensino da filosofia no Brasil : um mapa das condiçoes atuais", in Cadernos CEDES, Vol.24, N° 64. Campinas, Septembre/ Décembre 2004. www.scielo.br

الإطار 23 :

رؤيا الفلسفة ... في الجمهورية الدومينيكية

تتوصل الدراسة المسماة Vision de la filosofia y su ensenanza en el bachillerato, en estudiantes de nuevo ingreso a la pontifica universidad catolica Madre y maestra[50] من ضمن ما تتوصل إليه، إلى خلاصة مفادها أن المضامين التي تشكل التكوين الفلسفي تحيل بالأساس إلى عمليات تذكرية. غير أن تقنيات التدريس تلجأ إلى منهجيات ذات طبيعة تشاركية. يتصور الطلبة المعرفة الفلسفية كأداة تدعم قيما كالصدق والدقة في الاستدلال والاحترام والتسامح والحس النقدي. وها هي ذي التوصيات التي صاغها هذا العمل : إنشاء فضاءات للتحسيس بالمعرفة الفلسفية، وتوفير دروس للفلسفة خلال سنة الباكلوريا موجهة نحو قضايا أنتربولوجية وإبستمولوجية، التذكير بأن تدعيم تكوين مدرسي الفلسفة يتيح امتلاك القيم، إعداد توجه تعليمي يتوجه بالخصوص إلى التكوين الفلسفي، إنتاج عدة مخصصة لتدريس الفلسفة. يتعلق الأمر أيضا بالعمل على إنماء وإنشاء أجنحة تتعلق بقضايا فلسفية داخل خزانات المدارس / الثانويات / الإعداديات، وتنظيم مباريات سنوية حول الفلسفة يشارك فيها الشباب.

Maria Irene Danna, Jonny Gonzàlez وRamon Gil أساتذة
(الجمهورية الدومينيكية)

يتبين في دراسة لمنظمة الدول الإيبيروأمريكية أنجزت سنة 1998، وخصصت لمناهج الفلسفة في الثانوي لدى ثمانية عشر بلدا من بلدان أمريكا اللاتينية[51]، « أن البلدان التي مازالت تدرس فيها الفلسفة، تركز فيها السيرورة التربوية على تاريخ الفلسفة أكثر مما يتم فيها التركيز على الفلسفة من حيث هي كذلك ». وتبدو الفلسفة غائبة في أغلب مناهج بلدان أمريكا الوسطى، وفي نيكاراغوا حيث يقال لنا إن الفلسفة « لا تدرس في مستوى الثانوي منذ 2000»، إضافة إلى أن « المنحى التربوي لإصلاح المناهج يرمي إلى مقاربة الفلسفة لا بوصفها علما متخصصا بل بوصفها علما مكملا لمواد أخرى ». وفي المكسيك يتم تفضيل التربية العلمية، ولا يتم تعلم الفلسفة إلا في المعهد من خلال مادتين بالأساس هما المنطق والأخلاق. لنشر أيضا إلى دراسة أنجزت سنة 2005 من طرف شعبة العلوم الإنسانية للـ Pontifica universidad catolica Madre y maestra بالجمهورية الدومينيكية.

هايتي. يرمي المخطط الجديد للتربية والتكوين (PANEF) إلى تحسين نوعية التربية على جميع الأصعدة. وفي هذا الإطار يجري حاليا إصلاح للتعليم الثانوي، وهو الآن في مرحلة تجريب إرشادي وقد طرحت في مجال الفلسفة بشكل أكثر دقة مسألة إبدال الهيئة التعليمية حيث إن فراغا دالا تم الاستشعار به وقد يكون أحد أسباب تراجع المادة.

البارغواي. نقرأ في جواب عن استقصاء اليونسكو أن « الإصلاح التربوي قلص المادة إلى نوع من الباكلوريا فحسب، ففي السابق كانت الباكلوريا التقنية تتضمن الفلسفة خلال سنة على الأقل، وسنتين بالنسبة للباكلوريات المتعلقة بالآداب والعلوم الإنسانية. هكذا انحسرت الفلسفة أشد الانحسار على مستوى التعليم الثانوي، غير أن الباكلوريات التقنية المتعلقة بالآداب والعلوم تعوض غياب الفلسفة بمواد كالأخلاق والتربية على المواطنة وعلم الاجتماع والأنتربولوجيا الثقافية والسياسية والمنطق الرياضي. »

البيرو. عرف تدريس الفلسفة في المدارس توقفا مفاجئا سنة 2002 عندما سحبت الحكومة مادة « الفلسفة » من المناهج الدراسية. ويمكن أن نلاحظ أن الجماعة الفلسفية البيروفية عبرت علنا عن موقفها لصالح إعادة إقرار هذه المادة، سنتين تقريبا بعد هذا الإجراء الحكومي، وقد تمت هذه المطالبة في إعلان Arequipa، وهو اسم المدينة المضيفة للندوة الوطنية للفلسفة، في دجنبر 2004، التي نعرض هنا أجزاءها الأكثر قوة.

50 Vision de la filosofia y su ensenanza en el bachillerato, en estudiantes de nuevo ingreso a la pontifica universidad catolica Madre y maestra
دراسة أعدت في إطار برنامج المشاركة اليونسكو لجمهورية الدومينيكان، المسمى Desarrollo del pensamiento critico a través de la enseñanza de la filosofia en la república Dominicana أكتوبر 2005

51 Anàlisis de los curriculos de filosofia en nivel medio en Iberoamérica, OEI, 1998

الإطار 24 :

مقتطفات من بيان Arequipa

نحن المجتمعين في المناظرة الوطنية VI للفلسفة بـ Arequipa بالبيرو، نصرح بـ :

– أن الفلسفة تعتبر جزءا جوهريا من الموروث الأساسي للعقل الإنساني ؛

– أن تطلعاتنا الفلسفية هي تطلع للإنسان، لتاريخه ولمشاكله ؛

– أنه من المستعجل والضروري إثارة ثقافة عقل فلسفي لدى شبابنا تسمح لهم بصفتهم مواطني المستقبل ببناء تصور عام للعالم وللإنسان لمواجهة توسع الاستهلاك المعولم وتغلغله ؛

– أن الفلسفة تتيح تكوين الحس النقدي واستقلالية الفكر وتنمي التفكير التأملي حول الإنسان وقدره ؛

– أنه من الضروري تدعيم وإضفاء قيمة جديدة على الفلسفة في البيرو بالتفكير في أهدافها الأساسية وبتعيين قواعد الاختلاف في المناهج التي ينبغي أن تكون ملائمة لواقع كل منطقة ؛

– أنه ينبغي مأسسة أسس تقاليد متعلقة بتدريس الفلسفة وتعلمها في البيرو، ولهذه الغاية، ينبغي على الجامعات والمؤسسات التربوية أن تنظم تظاهرات أكاديمية وتبادلية؛

نقرر :

– أن نصرح بأن تربية الشباب البيروفي فلسفيا هي أولوية مستعجلة بالنسبة للتربية الوطنية الحقيقة للمواطن البيروفي المستقبلي أن نطلب من دولة البيرو أن تعطي دفعة جديدة لتدريس الفلسفة داخل مؤسسات البلاد التربوية، وألا تصهرها داخل مواد أخرى أو تزيلها من المنهاج الجاري به العمل ؛

– أن نعبر عن انشغالنا أمام قلة الاهتمام الذي تبديه دولة البيرو من أجل إضفاء قيمة جديدة على الفلسفة ودعم تدريسها؛

– أن نوصي الجامعات والمؤسسات التربوية البيروفية وكذا الجمعية البيروفية للفلسفة بأن تتبنى علنا موقفا لصالح ضرورة واستعجالية الفلسفة بالنسبة للشباب البيروفي ؛

– أن نثير اهتمام الجماعة الفلسفية الوطنية إلى ضرورة خلق تقليد للبحث والتفكير في تدريس وتعلم الفلسفة في البيرو، على غرار بلدان أخرى في أمريكا وفي العالم.

المصدر :
http://redfilosofia.de
(البيرو)

اليوروغواي. يوفر تعليم الفلسفة في سنوات التعليم الثانوي المتقدمة الثلاث (15 – 17 سنة) لكل الشعب، وتختلف الحصص الأسبوعية باختلاف الخيارات المنتقاة. يصف Langon Mauricio المفتش الوطني للفلسفة ورئيس جمعية الفلسفة في اليوروغواي تدريس الفلسفة في النظام المدرسي في بلده كما يلي : « تدرس الفلسفة منذ 1885 في السنوات الثلاثة الأخيرة لتحضير الباكلوريا لمدة ثلاث ساعات أسبوعيا مهما كانت المسالك. ويمكن أن نقدر أن أكثر من 60٪ من الشباب بين 15 و 17 سنة يتلقون، على الأقل، تعليما فلسفيا يدوم سنة، و 50٪ تقريبا يتلقون هذا التعليم خلال ثلاث سنوات. إن تدريس الفلسفة متجانس بشكل كبير على الصعيد الوطني، حيث تلقن نفس البرامج، ونفس مناهج التقويم ونجد نفس الأساتذة والمفتشين. و لا نجد هذا التجانس بالضرورة في الكتب المدرسية الرسمية وهو لا يلغي حرية التدريس التي تنحو إلى التزايد فضلا عن ذلك ». [52]

فينزويلا. يصرح مستجوب على الاستمارة بأن « الفلسفة كمادة يتم تدريسها لتلاميذ الباكلوريا المختصين في الآداب والعلوم الإنسانية بطريقة تجعلها تقترب من علم النفس بحيث أنه ليس على الأساتذة أن يتخصصوا فيها. والأسوأ من ذلك هو أن البرنامج الرسمي يلزمهم على التخلي عن المضامين الفلسفية ».

إفريقيا

يتعلق السؤال الذي يطرح بشكل صارخ في عدد من البلدان الإفريقية بالبعد اللغوي لتدريس الفلسفة. وتتيح دراسة قامت بها الأستاذة Coumba Touré، أستاذة علوم التربية في جامعة Bamako (مالي)، ملاحظة صعوبات تعلم الفلسفة عن كثب في نظام مدرسي يتميز بتعددية لغوية نزاعية في بعض الأحيان.[53] يبين هذا التحقيق الميداني وضعية يبدو أن بلدانا إفريقية فرانكفونية أخرى تعيشها. تصل الأستاذة Touré، انطلاقا من معاينة أن تلاميذ الثانوي يعانون صعوبات في تعلم الفلسفة، إلى خلاصة مفادها أن هذه الصعوبات « مرتبطة بشكل وثيق بلغة التدريس ». وتعبر عن رأيها كما يلي : « إن النظام التربوي المالي حصيلة للاستعمار. ومن نتائج ذلك أنه كان على المتعلمين الأوائل أن يستعملوا لغة أجنبية هي الفرنسية. وتتلخص طموحات إصلاح التعليم في 1962 في تكييف للتعليم مع الوقائع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لدولة مستقلة. وبعد عشرين سنة من إدخال اللغات الوطنية، وضعت أسس لنوع آخر للنظام

[52] Langon المصدر المذكور

[53] Coumba Touré, "Mali : Les difficultés des apprentis - philosophie " مذكور في Diotime - l'Agorà, 19. 2003 www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

التربوي، غير أن الإشكالية المرتبطة بلغة التدريس لم يتم حلها. ما هي تبعات استعمال لغة أجنبية في سيرورات التعلم خاصة حينما تكون اللغة غير متحكم فيها ؟ النتيجة الأولى هي نقصان درجة التحفيز، والثانية هي أن المعارف يتم فهمها فهما رديئا إن لم تشوه في بعض الحالات. وأخيرا فإن القدرة على التحليل والتفكير تعرف تقلصا. تدرس الفلسفة داخل هذا السياق العام لأول مرة في السنة النهائية وفي جميع الشعب، وتختلف الحصص الزمنية والمضامين حسب الشعب. وتكمن الصعوبة الأكثر دلالة في اللغة نظرا لأنه يتحتم فهم لغة التعليم لفهم المفاهيم. تضاف إلى ذلك خصوصية المعرفة الفلسفية المتجلية في طبيعة مفاهيمها واختلاف وتنوع آرائها. ويبين هذا التحقيق وجود مشاكل مرتبطة بمناهج التدريس ومشاكل ذات طبيعة لغوية وأخرى مرتبطة بشروط عمل المدرسين والوسائل التعليمية المستعملة. وينتهي التحقيق بالإشارة إلى أنه ينبغي على نظام تعليمي فعال أن يدمج في الآن نفسه المحيط المباشر والسياق الدولي الشمولي. يكتب Pierre Okoudjou Claver في نص نشر مؤخرا وهو عضو بمدرسة تكوين مفتشي التعليم في بينين، إن « تعليم التفكير والكتابة باللغة الأم يتيح الفرصة لانبعاث فلسفة إفريقية بصيغة المفرد كما بصيغة الجمع » ذلك أن « الفلسفة، مرة أخرى، توجد في اللغة الأم وثقافتها »[54] ويمكن التساؤل حول ملاءمة وحدود هذه المطالب التي يبدو أنها تهمل الآثار الإيجابية للتعدد اللغوي الذي يتصف به عدد كبير من البلدان الإفريقية. ويبقى أن التنوع اللغوي وتعدده يمثلان على مختلف الأصعدة واحدة من الانشغالات الأساسية للمدرسين والباحثين الأفارقة. لا يتعلق الأمر هنا بمجرد مسألة تنظيم التعليم. يوضح الفيلسوف السنغالي Soulaymane Bachir Diagne في مقال نشر سنة 2000 في السياسة الإفريقية Politique Africaine، الرهان المعرفي والابستيمي الذي يحمل هذا التنوع اللغوي، إذ يكتب متسائلا « هل تحدد اللغة المقولات المنطقية التي نشغلها وكذا المفاهيم الأساسية التي نملكها حول الوجود، والزمان، إلخ ؟ ماذا عن الترجمة وعن إمكانيتها ونتائجها ؟ إن ما يمكن تسميته المسألة الفلسفية واللغوية في إفريقيا ستستفيد اليوم، من توضيح تاريخ ترجمة نصوص الفلسفة الإغريقية في العالم الإسلامي، وكذا الطريقة التي جعلت بها هذه الترجمات من اللغة العربية، لغة فلسفية. أن أترجم مشكلا فلسفيا إلى لغتي الـ Kinyarwandaise Wolf أو Akan، هو دوما مشكل يعلمني شيئا ما عن هذه اللغة أولا، وعن نظام الإحداثيات الذي تشكله ويرشدني إلى طبيعة هذا المشكل الفلسفي ذاتها ».[55]

يمكن أن نحيل أيضا على شهادة مستجوب هايتي على التحقيق الذي قامت به اليونسكو والتي مفادها أن « معهد الفلسفة Saint François de Sales أصدر حديثا مجلة ذات منحى فلسفي ترمي من بين ما ترمي إليه من أهداف إلى التفلسف باللغة الهايتية »

وبالفعل، فمن المثمر جدا، بل من الملائم بالنسبة للواقع ذاته، الاهتمام بالتواصل الذي قد يكون غالبا بين مختلف اللغات، وبصيغة أخرى، الاهتمام بتآزرها وتفاعلاتها ولقاءاتها. إن نقط الالتقاء من لغة إلى أخرى ومن لفظ إلى آخر ومن مفهوم فلسفي إلى آخر، تتم في فعل الترجمة الذي هو في الآن نفسه إبداع وإعادة إنتاج. إن اللفظ المترجم، المعكوس لا يأتي من « العدم » وينبغي عليه في نفس الوقت أن يقول شيئا حالما يترجم. تمر كل خطوة للتفكير بالضرورة وكل مشروع لفهم الآخر، عبر اللغة، كيف نقوم بنقل فكرة من مجال لغوي إلى آخر دون نفي وتعنيف وإضعاف وتحريف للكلمة أو للفكرة أو للمفهوم من لغة إلى أخرى. تبدو اللغة كمن يحدد الهوية ويحملها وهي تدعو في نفس الوقت إلى تجاوز ذاتها، وهو الشرط الأساسي للعيش والاستمرار في الحياة. ويمكن أن نذكر هنا ولهذا الغرض مدونة جديرة بالاهتمام، وهو ثمرة لعدة سنوات من العمل Vocabulaire européen des philosophies - dictionnaire des intraduisibles المعجم الأوربي للفلسفات – قاموس ما لا يترجم.[56] وبالفعل حتى ولو أن هذا الأخير ركز على الفلسفات الأوربية، فإن إشكاليته وحيويته أيضا تشكلان مصدر إلهام عال بالنسبة لمناطق أخرى. ويشكل هذا العمل دعوة قوية للتفكير من خلال نظرته للعلاقة المعقدة بين واقعة اللغة وواقعة التفكير على الخصوص.

54 Pierre Claver Okoudjou, «Comment enseigner Aujourd'hui la philosophie en Afrique ?»
مذكور في P.J. Hountondji (dir), la Nationalité, une ou pluriel ? Dakar, CODESRIA, 2007

55 Soulaymane Bachir Diagne, «Revisiter la philosophie bantoue»
مذكور في Politique Africaine, 77. Paris, Karthala, Mars 2000.
www.politiqueafricaine.com

56 Vocabulaire européen des philosophies - dictionnaire des intraduisibles. Paris, Edition du Seuil / Le Robert, 2004

الإطار 25 :

العبور من لغة إلى أخرى – واقعة اللغة وواقعة التفكير

يتناول المعجم الأوربي للفلسفات – قاموس ما لا يترجم Vocabulaire européen des philosophies - dictionnaire des intraduisibles خمسة عشر لغة أوروبية أو مكونة لأوربا. أهم اللغات المفحوصة هي العبرية، الإغريقية، العربية، اللاتينية، الألمانية، الإنجليزية، الإسبانية، الفرنسية، الإيطالية، النورفيجية، البرتغالية، الروسية والسويدية. يتضمن المؤلف 400 مدخلا ويستكشف 4000 لفظا أو تعبيرا ويستند على 150 متعاون لفترة دامت 12 سنة. وبالفعل فإن إحدى المشاكل الأكثر استعجالا التي تطرحها أوربا هي مشكلة اللغات. يمكن اختيار لغة مهيمنة تنجز فيها التبادلات من هنا فصاعدا، أو نختار الإبقاء على التعددية بإظهار دلالة وقيمة هذه الاختلافات. يندرج هذا المؤلف داخل المنظور الثاني، ويطمح إلى تشكيل خريطة لمختلف الفلسفات الأوربية من خلال رسملة معارف المترجمين. ويستكشف المؤلف الرابط بين واقعة اللغة وواقعة التفكير ويرتكز على صعوبات العبور من لغة إلى أخرى. هل نعني نفس الشيء بـ mind و Geist أو Esprit؟ وهل «Pravda» هي العل أم الحقيقة ؟ وماذا يحصل حين نترجم Mimesis بـ Imitation ؟ هكذا ينطلق كل مدخل من عقدة من الألفاظ غير القابلة للترجمة ويقوم بمقارنة للشبكات المصطلحاتية التي تصنع انعراجاتها تاريخ وجغرافية اللغات والثقافات. إنه وسيلة عمل من صنف جديد لا محيد عنها بالنسبة للجماعة العلمية الموسعة التي تسعى للتكون، وفي الآن نفسه فهو دليل لأوربا الفلسفية بالنسبة للطلبة والمدرسين والباحثين.

Barbara Cassin
فيلسوفة وفيلولوجية
(فرنسا)

آسيا وجزر المحيط الهادي

اليابان. يتم تدريس الفلسفة في اليابان في المرحلة الابتدائية وفي مرحلة التعليم الثانوي الأدنى (12 – 15 سنة) على شكل تربية أخلاقية، ويستمر في الثانوي الأعلى على شكل دروس اختيارية في الأخلاق داخل إطار أعم هو التربية على المواطنة. ويقدم الأستاذ Tetsuya Kono من جامعة Tamagwa العلاقة بين هذه الأنواع من التعليم[57] كما يلي : بالنسبة لتدريس الفلسفة، لا وجود لقسم للفلسفة بصحيح العبارة، هناك فقط فصول للتربية الأخلاقية تمتد إلى الدرجة الثانية للتعليم الثانوي. وفي هذا المستوى يعلم المدرسون التلاميذ كيفية اكتساب سلوك أخلاقي قويم مع غاية تعليم مواطنة جيدة. هكذا فإن التربية الأخلاقية تتضمن في الغالب في مستوى التعليمين الأولي والثانوي تمرسا مدرسيا أو تكميلا للعمل المنزلي. أما فيما يتعلق بالتربية في ثانوي الدرجة الثانية، فإن الأستاذ Kono يصف حضور الفلسفة كما يلي : تدرس الفلسفة في فصل Rinri (الأخلاق) داخل المدارس الثانوية للدرجة الثانية/ وهذا الفصل هو ذاته مادة Komin (المواطنة أو التربية على المواطنة). ويتضمن الـ Komin مواد ثلاثة هي المجتمع المعاصر (علم الاجتماع)، الأخلاق، السياسة والاقتصاد، وتعطى الأهمية في فصل الأخلاق إلى الأسئلة المتعلقة بالحياة والمواعظ والسياسة، أكثر مما تعطى للأسئلة الفلسفية من قبيل الميتافيزيقا والحقيقة والمعرفة والعلم والعلاقة بين النفس والجسد، إلخ. بهذا المعنى فإن الفلسفة هي استمرار للتربية الأخلاقية التي يتم توفيرها للدرجة الأولى والثانية في مستوى التعليم الثانوي[58]. وتعالج كتب الفلسفة المدرسية على العموم الأفكار القديمة التي تسم أهم الحضارات، كالحضارة الإغريقية والمسيحية والإسلام والبوذية والكونفوشية، وتعالج أيضا الفلسفة الغربية وبالخصوص فلسفة ما بعد النهضة، والفلسفة اليابانية، بما في ذلك النظرة إلى الطبيعة والإنسان والمجتمع، كما تبدو في الروايات والمقالات الأدبية والشعر. وتعالج الكتب المدرسية أيضا إشكاليات المجتمع المعاصر الأخلاقية كعلم الأحياء الأخلاقية، والبيئة والأخلاق الدولية، وغير ذلك. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنه يتم اختزال المسائل الفلسفية في الغالب إلى مسائل الدلالة المتعلقة بالحياة الشخصية. فمضمون الكتب المدرسية هو تاريخ للأفكار أكثر منه مضمونا فلسفيا. وتبدو الكتب الدراسية مهتمة باكتساب معارف عامة أو تاريخية حول الأفكار والفلاسفة والديانات. إن غاية التعليم الفلسفي في اليابان ليست متمثلة في التكوين على التفكير العقلي أولا، ولا في تنمية القدرة على بناء استدلال حول موضوع معطى.

التايلاند. تدرس الفلسفة في السنوات السبع لمستوى التعليم الثانوي دون أن تكون مادة مستقلة. ويتم تدريسها في المؤسسات العامة والتقنية لمدة ساعتين أسبوعيا. تقارب الفلسفة في إطار دروس أخرى كالأدب والتاريخ والتربية

57 Tetsuya Kono, "La situation actuelle de l'enseignement de la philosophie au Japon " In Diotmie - L'Agorà, 24. 2004 www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

58 أنظر مثالا لمجمل كتاب مدرسي للأخلاق :
Ethics. Japon, Suken publisher, 2001

الأخلاقية والتربية الدينية والتربية على المواطنة والعلوم، ويخضع تدريس الفلسفة بشكل عام لمقاربة شمولية. ويبين المستجوبون من بين ما يبينونه، الرغبة في تدعيم قدرات التلاميذ على مواجهة المشاكل الاجتماعية والاقتصادية، كما يشيرون إلى المكانة المهمة المعترف بها لمدرسي الفلسفة سواء تعلق الأمر بأساتذة أو قادة دينيين كالكهنة البوذيين مثلا.

ثمة عناصر أخرى توصلنا بها عن طريق البحث الذي قمنا به. تدرس الفلسفة في **الهند** في مستوى الثانوي المتقدم في القسم 11 والقسم 12 بمعدل ثلاثة إلى أربع ساعات أسبوعيا، في دروس « المنهج والمنطق العلميين » و « تاريخ الفلسفة ». أما فيما يخص **أندونيسا**، فلا يوجد لحد الساعة مشروع لإدماج تدريس الفلسفة داخل مستوى أقل من الجامعة. إلا أن شعبة الفلسفة في جامعة إندونيسيا (UI) نظمت مباريات موجهة لتلاميذ الثانويات حول مواضيع فلسفية في مجال حقوق الإنسان خاصة. ولا يوجد حسب ما قيل، برنامج رسمي في **زيلاندا الجديدة**، باعتبار أن الفلسفة لا تشكل مادة قائمة بذاتها في التعليم الثانوي. تحتوي الكتب المدرسية الخاصة بالتاريخ وبالدراسات الاجتماعية وكذا المواد المتعلقة بتعلم اللغات بعض القضايا الأخلاقية والفلسفية التي تتعلق بالعلاقات المشتركة بين الأعراق البشرية خاصة. تم إصلاح النظام التربوي في **أوزبكستان** منذ استقلال البلاد في 1991 ، وتم تبني معايير تربوية جديدة وفق قانون التربية الذي تم تبنيه سنة 1997. تدرس الفلسفة في جميع سنوات التعليم الثانوي وتسمى الدروس « الهوية الثقافية »، « تاريخ الديانات العالمية »، « الفرد والمتجمع »، « علم النفس الأسروي »، « علم الجمال » أو « فكرة الاستقلال الوطني ومبادئ الأنواع الأساسية ». يتم التأكيد أيضا، في **باكستان**، على أن تدريس الفلسفة يتم في السنتين السادسة والسابعة (الثانوي العالي). وهو اختياري في الشعبة الأدبية وشعبة الاقتصاد والعلوم الاجتماعية، وتدرس الفلسفة في هذا البلد داخل تركيبة مع مواد أخرى كالأدب والتاريخ والتربية الدينية.

أوربا وأمريكا الشمالية

توفر الجمعية الدولية لأساتذة الفلسفة (AIPPh) بانتظام، معلومات منهاجية وتعليمية انطلاقا من خريطة إلكترونية لأوربا وبواسطة ضغط بسيط على البلد المعني.[59] تقترح من جهة أخرى أكاديمية Amiens (بفرنسا) مقالات تأليفية حول تعليم الفلسفة في مختلف بلدان أوربا.[60] وتشكل هذه النصوص جزءا مقتبسا من الموقع الإلكتروني لـ AIPPh غير أن روابط تخص مساهمات جديدة متوفرة أيضا. ويستطيع القارئ أن يرجع إلى هذه المواقع المفيدة والغنية بالمعلومات الدقيقة حول كل بلد. إن ما يمكن إبرازه على ما يبدو هو اختلاف أنظمة التعليم داخل الفضاء الأوربي.

ومن جهته حدد Michel Tozzi، الأستاذ في جامعة Montpellier III (فرنسا)[61]، نماذج خمسة تتعايش داخل الفضاء الأوربي وتتيح معرفة الاتجاهات الكبرى التي تشتغل في هذا المجال. وتكمن قيمة عمله في الهدف الذي يرسمه لنفسه والذي يقضي بتحديد الممارسات التربوية التي تسمح بتشكيل الفلسفة كمادة قائمة بذاتها، أو بصيغة أخرى إنجاز الانتقال من مجموعة من المضامين الفلسفية إلى الطريقة التي يضفى من خلالها على الفلسفة الطابع التعليمي داخل التعليم الثانوي (والابتدائي الآن)، أي أن تتحول إلى مادة مدرسية، وذلك باعتبار الفلسفة اختصاصا ثقافيا معينا من الناحية التاريخية متموقعا جامعيا.

النموذج الوثوقي – الإيديولوجي، وفيه يتم تدريس وتعلم فلسفة الدولة. تبدو الفلسفة بمثابة جواب منظم ومتماسك مع أسئلة الإنسانية الأساسية، يغلب الطابع المذهبي وتطرح الأسئلة لكن تقدم الأجوبة يقينية غير قابلة للنقاش لأنها تعتبر مؤسسة عقليا. المذهب هنا هو نظرة حول العالم وبناء نظري يريد أن يفسر الواقع مع ذلك ويدخل في علاقة مع الحقيقة من صنف المعرفة المطلقة. ويمكن طرح أسئلة تبتغي الفهم، لكن لا يقبل أي اعتراض إلا لإعادة سبك المذهب بشكل أعمق. لذا، يتم الحديث عن نموذج وثوقي لأنه لا يمكن التشكيك في أسس المذهب دون الوقوع في مجازفات يتهافت على إثرها المذهب ذاته. إن هاته النظرة حول العالم ضرورية للإبقاء على مجتمع شامل ووظيفتها هي تبريره ؛ لذا يتعلق الأمر هنا بنموذج إيديولوجي. يمرر الأستاذ الموظف الفلسفة الرسمية بوصفها حقيقة مذهبية. لنتصور فلسفة هيجل منتصبة فلسفة رسمية

59 www.aipph.de

60 www.ac amiens.fr

61 www.philotozzi.co

للدولة أي الفلسفة الكاملة داخل معرفة مطلقة في دولة كاملة. وقد عرفنا خلال التاريخ أمثلة مختلفة عن هذا الشكل من الفلسفة. وفي القرون الوسطى كانت حدود النقاش بين اللاهوتيين محددة تاريخيا بهذا التأويل للأفكار الوثوقية. وينبغي أن نرى عن قرب الأشكال الذي اتخذها مؤخرا التدريس الرسمي للفلسفة في إسبانيا الفرانكوية أو لدى هذا النظام القوي المرتبط بالكنيسة حيث كانت التومائية إيديولوجية فلسفية رسمية باعتبارها مذهبا فلسفيا رسميا للفاتيكان. لنتصور كذلك الأشكال التي يأخذها أو قد يأخذها تدريس الفلسفة في دولة دينية أصولية إسلامية. تطرح هنا العلاقة بين تدريس الفلسفة والاعتقاد الديني التابع لجهاز الدولة وتطرح في المقابل قضية تنمية الديمقراطية وابتكار العلمانية. وقد بين زواري ياسين[62] في أطروحته في علوم التربية، ومن خلال استجوابات مع أساتذة فلسفة وتلاميذ إلى أي حد يمكن للثقافة الإسلامية التي تغذي تونس بلد الإسلام المعتدل مع ذلك أن تكون عائقا ثقافيا في وجه الفحص العقلاني الحر لمواضيع تعتبر محرمة، وتعيق بوجه عام ثقافة المساءلة. لنستحضر أيضا الإنجيليين الأمريكيين الذين يحاولون إلغاء النظرية التطورية من المناهج العلمية، وبشكل عام كل الآراء التي لا تتفق مع تأويل معين للتوراة. توجد أيضا الصيغة المعكوسة لكن المتناظرة للوثوقية الملحدة لدول الكتلة السوفياتية السالفة، والتي كانت الماركسية اللينينية مفروضة عليها باعتبارها فلسفة رسمية تناهض كل تيار مثالي أو روحاني أو ليبرالي معتبرة إياه تيارا مخربا من الناحية السياسية. يتم السعي إذن إلى استئصال الانشقاق السوفييتي لدى المفكرين الأحرار، ذلك أن الفلسفة غالبا ما تكون أيضا ملجأ للمعارضين من حيث أنها تحاول تعليم التفكير الحر اعتمادا على الذات، وهي هنا نظير للبدع الدينية. إن ما يثير المعنى هنا وما ينبغي مساءلته هو في الواقع الرابط بين الفلسفة والديكتاتورية العسكرية أو الإكراه الأخلاقي، إنه الخلط بين الفلسفة والإيديولوجية الرسمية.

النموذج التاريخي التراثي. تظهر الفلسفة هنا بمثابة الشكل التاريخي الأعظم للثقافة، والكيفية التي مرت بواسطتها الإنسانية من الأسطورة Mythos (الأسطورة التي تحاول التفسير على شكل سردي ومجازي)، إلى اللوغوس Logos (الخطاب العقلاني الذي تتقاسمه الفلسفة مع العلم) للإجابة عن الأسئلة التي تطرحها حول وضعيتها. بلورت الفلسفة إذن خلال التاريخ رؤى للعالم وهي نوع من المنظومات التفسيرية حول علاقة الإنسان مع الكون ومع الغير ومع الذات. إن الفلسفة هنا هي بمثابة تاريخ لمحاولات تقوم بها للفهم والفعل بطريقة حكيمة. وتتجسد في مؤلفين هم كذلك أسماء فلاسفة كبار طبعوا تاريخ الفكر بإعدادهم لمذاهب فلسفية، وقادوا انفصالات وطرقا جديدة للنظر إلى الأشياء. هذا التاريخ هو تراث ثقافي ثمين ينبغي الحفاظ عليه ودراسته وتبليغه لأنه في الآن نفسه أثر وشهادة وقاعدة وخزان للمقولات الأساسية للتفكير في العالم. لا يمس البطلان هذه الرؤى القديمة كما هو الحال في تاريخ العلوم، بل تبقى دوما راهنة في عمقها. وتقوم عملية إضفاء الطابع التعليمي هنا على تدريس تاريخ للأفكار[63] مع لحظات قوية لا محيد عنها بالنسبة لهذه المرحلة الفكرية مثلا، التوليد الأفلاطوني، الخطابة الأرسطوطاليسية، النزعة الشكية البيرونية، الشجاعة الرواقية واللذية الأبقورية واللاهوتية التومائية والشك الديكارتي والأمر القطعي الكانطي والجدل الهيجلي وفائض القيمة الماركسي والريبة النتشوية واللا شعور الفرويدي والديمومة البرغسونية والوصف الهوسرلي والوجود الهايدغري، إلخ.

النموذج المؤشكل، وهو منفصل عن النموذجين السابقين. لا يتعلق الأمر بتعلم فلسفة أو فلسفات بقدر ما يتعلق الأمر بـ « تعلم التفلسف » (كانط). يبدأ التفلسف مع الدهشة والتساؤل كما يقول أرسطو. إنه مسار يقوم على محاولة التفكير في تلك الأسئلة الحاسمة ومحاولة الإجابة عليها بعيدا عن البداهات الشائعة والأفكار القبلية والآراء. تقوم المهمة إذن على تعلم التفكير اعتمادا على الذات. إن المهم انطلاقا من الأسئلة المطروحة هو إعداد و/أو اكتشاف، المشكلات التي تفترضها أو تؤدي إليها أي معرفة ما هو جوهري ومستعجل حله للتفكير في الإنسانية، وما هي العوائق التي تحول دون التفكير فيه ؟ يقوم إضفاء الطابع التعليمي حينئذ عن طريق اللجوء إلى النصوص الفلسفية المعدة ودروس أستاذ الفلسفة وكذا المفاهيم المعالجة معنى بالنسبة لهذه المشاكل، بصفتها أمثلة ونماذج لتفكير مفكر وينبغي أن يتم ذلك بكيفية تجعل التلاميذ يبدؤون في بناء تفكير خاص في ذهنهم يستطيع التحول بالتدريج إلى رؤية خاصة للعالم. لا يتعلق الأمر بعرض تاريخ

62 انظر فيما يلي مقتطفات من هذا البحث في الجزء المتعلق بتدريس الفلسفة في تونس

63 يوجد مثال على هذه الرؤية في رواية
Jostein Gaarder «Le Monde de Sophie», Paris, Seuil, 1995
التي تتعلق بتاريخ الفلسفة

للأفكار لأن المفاهيم والمذاهب والدروس لا مبرر لها إلا لاستفزاز وإثارة تفكير التلاميذ، كما لا يتعلق الأمر بفرض فلسفة رسمية لأن المقصود هو المسار الشخصي للتلميذ. ذلك على سبيل المثال هو حال فرنسا حيث ينبغي على الثقافة أن تستثمر في طرح الإشكاليات ومحاولة صياغتها وحلها قدر الإمكان بطريقة منهجية، وحيث إن « تدريس الفلسفة في الأقسام النهائية يهدف إلى المساعدة على ولوج كل تلميذ الممارسة العقلية للحكم وتنمية حس المسؤولية الفكرية وتكوين عقول مستقلة قادرة على ممارسة وعي نقدي في العالم المعاصر » (البرنامج الجديد لـ 2003).

النموذج الديمقراطي – الحواري. الهدف بالنسبة لهذا النموذج هو الأشكلة كما بالنسبة للسابق. ولكن أصالته تكمن في محاولة ربط هدف تعلم التفكير اعتمادا على الذات بمقصد ديمقراطي. هكذا يتصور تدريس الفلسفة في منظور المشرع داخل أفق التربية على المواطنة أو على الديمقراطية دون أن يكون هذا التدريس مع ذلك تابعا لها بشكل كلي. ومفاد الفكرة أن الديمقراطية كنظام سياسي في حاجة، لكي تتعمق، إلى مواطنين يمتلكون فكرا منعكسا على الذات، أي مواطنين قادرين على امتلاك حس نقدي، ومقاومة انحرافات الديمقراطية الممكنة : هيمنة الرأي الشائع وسيادة الرأي والعدد، والسفسطة، والإقناع بكل الوسائل وتبني خطاب الإبقاء على الوضع السائد، الخ. وبما أن الديمقراطية مشاركة في جوهر النقاش الذي يضمن حق التعبير للآراء في تعددها، فإن الأمر يتعلق بتدعيم النقاش الديمقراطي بكيفية تأملية منعكسة على الذات.

النموذج العملي الأخلاقي : يسمى هذا النموذج بهذه التسمية لأن التركيز يتم على الممارسة والفعل. يتعلق الأمر بتعلم الفعل وليس التفكير فقط وذلك لضمان عيش حسن أي طبقا لقيم. التفلسف هو تبني سلوك أخلاقي معين عن علم ودراية. إن تركيز تدريس الفلسفة على تعلم التفكير وحده هو بتر للمادة من أحد أبعادها الأساسية أي ذلك البعد الذي لا يقصد كما قال ماركس في أطروحات حول فيورباخ "تأويل العالم فقط بل تحويله". ومن الأشكال التاريخية لهذا النموذج حكمة الفلاسفة التي دعا إليها هؤلاء منذ العصور القديمة. لم يكتف الفكر بإيضاح فهمنا للعالم كما يبين الفيلسوف Pierre Hadot. بل كان يقصد نوعا معينا من « الحياة الحسنة » المطابقة للعقل والمؤدية إلى السعادة إما عن طريق المتعة المعتدلة كما لدى الأبيقوري، أو عن طريق ممارسة الفضيلة كما تقول الرواقية. وليس الفيلسوف في هذا النموذج مجرد معلم للتفكير بالنسبة للمريد بل كذلك معلم للفعل. نجد تصورا معاصرا لهذا النموذج في دروس الأخلاق داخل بعض البلدان كبلجيكا وكندا الفرانكفونية (الكبك) وألمانيا. يتعلق الأمر بالنسبة لبلجيكا مثلا بالانطلاق من التفكير في مآزق أخلاقية وتعلم إيضاح وترتيب القيم بغاية الفعل أخلاقيا وبسابق علم، دون أن تكون هذه القيم مفروضة مع ذلك، ما دامت نتيجة لمراجعة ضمير حر. إن مفهوم الالتزام هنا هو قطب الرحى من خلال بعده الفردي وبعده الاجتماعي أيضا.

العالم العربي

يملك تدريس الفلسفة على صعيد التعليم الثانوي في بلدان المغرب العربي بصفة عامة، تقليدا طويلا يرجع بالخصوص إلى النظام المدرسي الفرنسي. غير أن اختلافات مهمة لا زالت قائمة بين مختلف هذه البلدان.

الجزائر. كتب عبد المالك حمروش عميد المفتشين الجزائريين العامين للفلسفة، سنة 2001 : « لم يستطع أي بلد عربي منذ الاحتلال الاستعماري أن يشيد علم تربية يعادل التفكير الفلسفي العربي وواقعه، بل لم يستطع أي منها أن يوفق بين الفلسفة الغربية والفلسفة الإسلامية. وقد أدت هذه الحالة إلى تبعات كارثية من حيث إن التلاميذ لا يمنحون إزاء هذه الوضعية إلا أهمية قليلة للتحليل في الدرس ولعمقه ويلجؤون إلى ما هو سطحي وبسيط ».[64] ويوضح محمد الطاهري مفتش آخر للفلسفة في مقال نشر سنة 1999 أن « الفلسفة تعتبر بمثابة مادة أساسية بالنسبة للأقسام الأدبية أسندت لها ضوارب كبرى فيما يخص اختبار الباكلوريا (الضارب 5). في مقابل ذلك أسند لها (الضارب 2) في الأقسام العلمية والرياضية والتقنية. أما الحصص الزمنية فتختلف أيضا وفق الأقسام. وبالنسبة لولايات الجزائر الثماني والأربعين فإن برنامج الفلسفة المتبع هو نفسه موحد بالنسبة للجميع. وقد تم إقرار هذا البرنامج من طرف لجنة وزارية بعد استشارة مفتشي الاختصاص طبعا، وهم

64 عبد المالك محروش، «L'enseignement de philosophie»، مذكور في Diotime-l'Agorà، 10، 2001 www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

يجتمعون مرتين خلال السنة الدراسية لمناقشة مختلف المشكلات المتعلقة بتدريس هذه المادة ».[65]

تونس. استفاد تدريس الفلسفة في تونس من سياسة للاستمرارية على صعيد التعليم الثانوي. وقد تم تأكيد هذا التوجه بل تدعيمه بإصلاحين للتربية سنتي 1988 و 2006 وقد أدمجا ثم عمما تدريس الفلسفة في السنة السابقة للقسم النهائي في الشعب الأدبية ثم في جميع الشعب. وكما يلاحظ ذلك الأستاذ فتحي التريكي أستاذ كرسي الفلسفة باليونسكو في جامعة تونس في تقرير حول تدريس الفلسفة سلم لليونسكو سنة 2006، فإن « تنظيم تدريس الفلسفة في التعليمين الثانوي والعالي يعود إلى السلطات العمومية المركزية لأن هيئات وزارة التربية والتكوين ووزارة التعليم العالي هي التي تنظم ماديا هذا التعليم. وتساهم هذه الأخيرة في التعليم الثانوي خاصة في تحديد مضامين البرامج المدرسة، وتقرر في شأن الحصص المسندة لهذا التعليم وفي أنماط التقييم، الخ. إن وزارة التربية والتكوين هي التي تنظم إعداد الكتب المدرسية ». وقد تثير هذه الملاحظة الأخيرة بعض الحيرة المرتبطة بممارسة المراقبة على الكتب المدرسية بطبيعة الحال. على أن الأستاذ يضيف « يقوم دور السلطات العمومية التي تدير الدراسات الفلسفية في النهاية، على تحديد أهداف النظام التربوي العامة ومواصفات التلميذ في نهاية كل مسلك من مسالك التعليم. غير أن ذلك لا يقلل من دور السلطات التربوية التي تحدد مضامين التعليم الفلسفي وطرقه وتقييماته وتطبقها. وينجز ذلك من طرف لجن مكونة من أساتذة ومفتشي الفلسفة على صعيد التعليم الثانوي. و لا تتدخل في هذا المجال أي سلطة أخرى لا السلطة الدينية ولا سلطة الأحزاب السياسية. ولا تتم استشارات مع الأحزاب السياسية والجمعيات العلمية والمهنية إلا بشكل مؤقت ». وحسب الشهادات التي تلقيناها فإن الكتب المدرسية المستعملة اليوم في المدارس العمومية التونسية، وبخاصة الكتاب المدرسي الجاري به العمل في الأقسام النهائية وكذا الكتاب المدرسي الجديد الذي ظهر سنة 2006، تمنح مكانة ممتازة لروح التعدد والانفتاح انطلاقا من نصوص منتقاة تستجيب لمعيار التنوع والغنى الثقافي. وتشكل مركزية المادة التعليمية في هذه الحالة على ما يبدو سدا ضد تكاثر الكتب ذات الطابع المذهبي أو التبشيري. ومن المفيد الإشارة حسب الأستاذ التريكي إلى أن « دراسة الكلاسيكيات تحتل مكانة هامة في التعليم الثانوي وفي التعليم العالي على السواء. وتمثل النصوص ثلثي الكتاب المدرسي ». تتم الدروس وفق نموذج التعليق على النصوص المقروءة عوض النموذج التاريخي أو الإشكالي. ويتعلق الأمر إجمالا بالتربية على قراءة وفهم النصوص قراءة ترمي إلى إنماء واحدة من القدرات الأساسية للتربية الفلسفية، أي الاعتياد على تكوين فكرة انطلاقا من فحص مباشر لنص تواصلي. ومن الأكيد أن هذه المهارة تنمى بتوجيه من المدرسين، وأن هؤلاء بمعية التعليقات المتضمنة في النصوص قد يوجهون القراءة في هذا الاتجاه أو ذاك. غير أنه ينبغي التأكيد على بنية الدرس بعيدا عن واقع التجميع الوزاري للكتب المدرسية الذي يبقى مركزيا. وكما يؤكد ذلك الأستاذ التريكي فإن « المناهج المطالب بها هي مناهج ذات طابع تفاعلي لا يكون فيها التلميذ مجرد متلق بل شريكا مطالبا بتحمل مسؤولية ذاته والمشاركة في بناء المعرفة انطلاقا من نص دعامة. ينجز تأطير المدرسين وفق هذا التوجه بمقصد بيداغوجية حوارية. وقد لوحظت بعض المقاومات لدى المدرسين القديمي العهد في التعليم. ويخضع عمل التلميذ لتقويم تكويني يتيح للأستاذ إعداد المرشح جيدا للاختبارات التي تتخذ حاليا شكلين : 1) ينجز التلميذ في السنة الثالثة لمستوى التعليم الثانوي اختبارا على شكل تمارين متمايزة كل منها يحدده هدف خاص ؛ 2) ينحصر الاختبار في السنة النهائية في صيغة واحدة هي صيغة الإنشاء انطلاقا من موضوع. وتخصص بعض الحصص أحيانا للعروض التي ينجزها التلاميذ. » لنضف أن آخر إصلاح لتدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي، والذي طبق ابتداء من الدخول المدرسي 2006، ابتغى أن تكون النصوص ملائمة لمشاغل الفلسفة الراهنة ولذلك عزز من المكانة المخصصة للفلسفة الحديثة والمعاصرة لمختلف مناطق العالم.

يبدو أن باحثين ومدرسين تونسيين آخرين يشاطرون هذه الحصيلة. ويبين التحقيق الذي قامت به اليونسكو تصورا لتدريس الفلسفة يؤكد على قيمة هذه الأخيرة لإنماء موقف نقدي ومناهضة الوثوقية وتعليم التلميذ البقاء مطابقا لذاته مع احترام الغير والتحرر من التعصب. وقد

65 محمد الطهاري، «L'enseignement de philosophie en Algérie»، مذكور في Diotime-l'Agorà، 1. 1999
www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

بينت نتائج تحقيق حول صورة الفلسفة أنجز سنة 2000 مع تلاميذ الأقسام الأدبية النهائية المنتمين إلى أربع ثانويات، قام به زواري ياسين[66] أن القيم التواصلية للنقاش والانفتاح على الآخر تبدو الأكثر إشكالية.

أما فيما يتعلق بالأجوبة على الاستمارة الصادرة من مصر فإنها تبين وجود إصلاحات ترمي إلى تحسين برامج وكتب ودروس الفلسفة. تدرس الفلسفة في مصر في مؤسسات الثانوي منذ 1925، وتسمى التعلمات « مبادئ الفلسفة» و« منطق التفكير العلمي » بالنسبة للشعب الأدبية. يتم التأكيد بالدرجة الأولى على الفلسفة الإسلامية والفلاسفة المسلمين ومساهمتهم في تاريخ العلوم. وتساهم جمعيات كالمعهد العالي للثقافة Supreme Concil for culture أيضا في تدريس الفلسفة بتنظيم ندوات ونقاشات عمومية وبنشر مؤلفات للفلسفة ومجلة أيضا. أما في **الكويت** فإن المجيبين على الاستمارة يبينون إرادة في تدعيم تدريس الفلسفة داخل التعليم الثانوي. وتدرس هذه الأخيرة في السنة الثانية عشرة لمدة تتراوح من ساعة إلى ساعتين أسبوعيا، وهي إجبارية بالنسبة لخيارات الأدب والاقتصاد والعلوم الاجتماعية. يسمى الدرس « المبادئ الأولية للفلسفة »، وتدرس الفلسفة كذلك داخل إطار درس الآداب ودرس التربية الأخلاقية. وفي **قطر** تدرس الفلسفة حسب ما وردنا في السنوات الخامسة والسادسة والسابعة لمدة تتراوح بين ساعة واحدة وساعتين أسبوعيا. وأخيرا يتم التأكيد على أن الفلسفة في **الأردن** و**السودان** لا تنتمي إلى برامج التعليم الثانوي في هذين البلدين.

[66] زواري ياسين، «Point de vus des élèves Tunisiens»، مذكور في Diotime-l'Agorà، 9. 2001
www.crdp-monpellier.fr/ressources/agora

الإطار 26 :

تعقيد العلاقة مع الآخر يؤكدها بحث أجري مع أربع ثانويات تونسية

يؤكد تحليل تدخلات التلاميذ المستجوبين بوضوح، تواتر متغيرتين في الآن نفسه، لازمتين عن بعضهما البعض : العائق الاجتماعي الثقافي في وجه ممارسة التفلسف وقصور الممارسة التربوية المتعبة في الفلسفة. وبالفعل، تبدو بنية الدرس مستنسخة من نموذج أحادي التوجيه حيث لا يجد النقاش، بصفته قيمة تبرز في القضايا المدرسة، تطبيقا تربويا ملموسا. « يحاول التلميذ داخل الفصل – يقول المستجوب - 7 x أن يتلقى أكثر مما يحاول المشاركة، لأن البرنامج مثقل والزمن لا يكفي. لا يفكر التلميذ إلا في تسجيل المعلومات حتى يتأتى له استغلالها فيما بعد. ونظرا لضيق الوقت يحاول الأستاذ منذ لحظة دخوله إلى الفصل إملاء الدرس لا غير ». ورغم أن قيمة الانفتاح على الآخر متواترة في البرنامج الفلسفي المدرس، فإن صورة الآخر لدى التلاميذ المستجوبين تكف عن أن تكوين مستلهمة من الفلسفة لكي تتماهى مع النظرة التقليدية للآخر، مبينة بذلك غياب علاقة تأملية – انعكاسية مع الفلسفة. هكذا تبدي الصور التي يتبناها المستجوبون بخصوص الغرب خلطا بين مختلف الخصائص حيث يمتزج التقدم العلمي والإلحاد، القوة التقنية والماضي الاستعماري. وتبقى هذه الصورة مرتبطة بشدة بالمتخيل الجماعي الحامل للآراء المسبقة والتنقيص والحذر إزاء الثقافة الفلسفية الغربية. وإذا كان التلميذ يشعر بأن من حقه انتقاد الثقافة الفلسفية الغربية، فليس مرد ذلك إلى أنه يريد إعادة التفكير في هذه الفكرة أو تلك أو لكشف المسكوت عنه وحدود هذا النسق أو ذاك، بل يقوم بذلك بالأحرى للتأكيد على تعارضها مع قيم الإسلام التقليدية التي يجد فيها مكونا أساسيا لهويته. لهذا السبب يكتسي الشك والنقد اللذان يذكرهما التلاميذ هنا، مدلولا إيديولوجيا. وبالتالي فإن « النحن » الجماعية والامتثالية التي تحتوي الفرد هنا، تغلب على « الأنا » التأملية الانعكاسية، كما تشهد على ذلك أقوال التلاميذ. « في متناول كل شخص درس الفلسفة – يقول المستجوب - 6 x أن يتحاور مع المجتمعات الغربية الأخرى وأن يتبني ما يليق لشخصيته ولمجتمعه وثقافته. فعلى سبيل المثال، يمكن أن ندرس الجوانب الفكرية والأدبية والثقافية. وبدراسة هذه الفلسفات ينبغي محاولة انتقادها وتبني ما يتلاءم مع فكرنا ومجتمعنا خاصة وأننا مجتمع ديني بالأساس ». ينبغي إذن استخلاص أن التلاميذ المعنيين بهذه المواقف المزدوجة إزاء الآخر لا يمثلون قيم الحوار والتواصل في معناها العقلاني والنقدي. فالفلسفة المدرسة غير مدركة بصفتها شكلا للتفكير التأملي الذي يغني كونية الفكر الإنساني من حيث استدعاؤه للعقل أو للملكة التأملية التي تتوفر عليها بالقوة كل ذات إنسانية. لا يدرك التلاميذ في الفكر الفلسفي الغربي سوى الحسنات والسيئات متصورة في علاقتها مع قيم الدين لأنهم رهائن تقديس الذات ورهائن علاقة نفعية مع الآخر. إذا كان من غير الممكن اعتبار هذا الشكل من العلاقة مع الغير بمثابة انفتاح حقيقي، فإن المفارقات التي تشهد عليها مداخلات التلاميذ المعنيين تثبت ذلك بشكل كاف.

زواري ياسين
دكتور في علوم التربية
(تونس)

الإطار 27 :
الأولمبياد العالمية للفلسفة (IPO)

يحرر جميع الطلبة المشاركين في الأولمبياد مقالاتهم بلغة أجنبية. ويمكن أن نتوقع أن التفلسف بلغة أجنبية قد يفتح بعدا جديدا من أجل التواصل بين الثقافات مستعملا الفلسفة كمورد فكري مشترك. وتتشكل معايير التقويم كالتالي : ملاءمة النص المكتوب بالنسبة للقضية المختارة، الفهم الفلسفي للموضوع، قوة الحجاج والإقناع، التماسك والأصالة. لا ننتظر من الطلبة أن يحرروا مقالة تعرض بالضرورة أفكار فيلسوف بعينه، بل نأمل أن يركز الطالب أو الطالبة على المشكل المقترح من خلال القولة باستعمال كل المعرفة الملائمة والمتوفرة من أجل ذلك. تلقت الـ IPO مساندة اليونسكو ابتداء من 1995، وانطلاقا من 2001 أصبحت الـ FISP منظمة ملتزمة رسميا باستحقاقات الأولمبياد. يستدعي هذا الالتزام انتماء ممثلي الـ FISP وكذلك عضو رسمي في اليونسكو، للجنة إدارة الـ IPO، وينبغي على هذا الأخير أن يقوم بعمل هام هو الانتقاء النهائي لمواضيع المباراة. وتعد الأولمبياد واحدة من الأنشطة التربوية النادرة ذات الطابع العالمي والثقافي المشترك. ويرجع الفضل فيها كليا إلى مبادرة ومجهودات المدرسين المعنيين. ففي الوقت الذي هيمن فيه التقليد الأوروبي على الـ IPO إلى يومنا، بدت واضحة في عدد من المقالات المكتوبة في الأولمبياد خلال هذه السنوات الأخيرة، الآثار البناءة للقاء مع محيطات فلسفية أخرى. ويشارك أستاذان وطالبان من كل بلد عضو في الاجتماعات السنوية الـ IPO، كما يشارك آلاف الطلبة والمدرسين في العالم في المباريات الوطنية أي في الأولمبياد الفلسفية الوطنية. وقد بدت الـ IPO في عديد من البلدان بمثابة حافز ومثال يستعمل لإطلاق مباريات وطنية في الفلسفة موجهة لتلاميذ التعليم الثانوي. وتشكل المباريات الفلسفية وسيلة جيدة لتشجيع الطلبة على تقوية اهتمامهم بالمادة. إن جعل المدرسين ينخرطون في سيرورة مباريات الفلسفة الطويلة لمن شأنه فتح إمكانيات جديدة لتعميق قدراتهم المهنية. وقد يساعد ذلك بالتأكيد على إثارة اهتمام المقررين السياسيين والحكومات بالدعوة الحسنة. تملك البلدان المساهمة في الـ IPO أنظمة تربوية جد مختلفة ولا تدرس الفلسفة في المدارس في عدد من هذه البلدان. ويتطلب الإعداد لهذه المباريات الوطنية والدولية في هذا المجال، مدرسين متفانين فعليا وطلبة محفزين بقوة في الآن نفسه.

حديث الأستاذ Josef Niznik
معهد الفلسفة لأكاديمية العلوم
(بولونيا)

3. أمثلة أخرى عن مبادرات على الصعيد الوطني والمحلي

تمثل الأولمبياد العالمية للفلسفة (IPO)[67] ظاهرة خاصة تمس التلاميذ في التعليم الثانوي. ويتعلق الأمر بمبادرة عالمية تجري دون انقطاع منذ 1993. وقد كان مصدر هذه المبادرة الأستاذ Ivan Kolev من شعبة الفلسفة بصوفيا في بلغاريا. وقد وضعت هذه المبادرة تحت رعاية الفيدرالية الدولية لجمعيات الفلسفة (FISP)[68] منذ 2001. يستدعى التلاميذ المنتقون في البلدان المشاركة، إلى البلد المنظم حيث يقومون بإنشاء في اختبار كتابي تحدد مواضيعه من طرف ال FISP. وفي جميع الحالات يكون عليهم الاختيار بين جمل وأفكار فلاسفة ذائعي الصيت. هكذا يتشكل الموضوع على صيغة تعليق أو إنشاء يحرر في لغة أخرى مغايرة للغة الأم، أي إما الفرنسية أو الإنجليزية أو الألمانية.

وفي هذا الصدد يوجد مثال آخر بليغ هو مثال الأندية الفلسفية الخاصة بالثانويات في تركيا.

67 www.philosophyolympiad.org

68 تعد الـ FISP التي أسست سنة 1948 المنظمة غير الحكومية الأعلى مكانة على الصعيد العالمي. أهدافها الأساسية هي التالية : المساهمة في تنمية العلاقات المهنية بين فلاسفة كل البلدان في كل حرية واحترام متبادل؛ تشجيع الاتصالات بين المؤسسات والجمعيات والمنشورات الدورية الخاصة بالفلسفة، تجميع الوثائق لتنمية الدراسات في الفلسفة، رعاية مؤتمر عالمي للفلسفة كل خمس سنوات، انعقد لأول مرة سنة 1900 ؛ تشجيع تعليم الفلسفة والإسهام في تأثير المعرفة الفلسفية على المشاكل العالمية. وليس أعضاء FISP فلاسفة بشكل فردي بل جمعيات للفلسفة ومؤسسات مماثلة للفلسفة على الأصعدة الوطنية والمحلية والدولية. مقتبس من موقع FISP على الويب www.fip.org

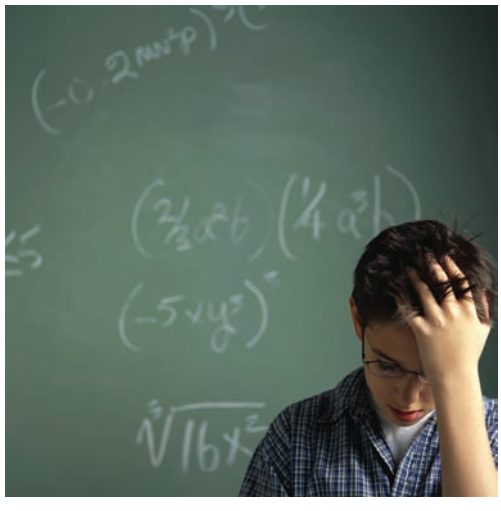
الإطار 28 :

الأندية الفلسفية في الثانويات التركية

تمنح الأندية الفلسفية للثانويات في تركيا فرصا جديدة وواسعة فيما يخص تدريس الفلسفة. لقد أدخل تدريس الفلسفة لأول مرة في برامج الثانويات سنة 1911 وأصبحت دروس الفلسفة أكثر أهمية بعد تأسيس أتاتورك للجمهورية التي استندت على فكرة « الفرد الجديد – المجتمع الجديد ». واليوم تدرس ساعتان للفلسفة أسبوعيا وبشكل إجباري في جميع الثانويات العامة والمهنية. كل المكلفين بهذه الدروس حائزون على شهادات جامعية وعلى الأهلية في التكوين التربوي. وتتوفر الثانويات إضافة على الفلسفة، على دروس اختيارية في المنطق وعلم الاجتماع وعلم النفس وحقوق الإنسان وقد وفرت أندية الثانويات الفلسفية بعدا جديدا لهذه الفلسفة الإجبارية بتقديم حظوظ جديدة للشباب من حيث المضمون والشكل على السواء. وتقوم الأندية المقامة في الثانويات بدراسات وأنشطة عل هامش المقرر فيما يخص مادة الفلسفة. وقد أسس أول نادي من هذا النوع سنة 1994 في ثانوية Saint Benoît الفرنسية، وكانت وظيفة الأولى هي إعداد الطلبة للـ IPO غير أنه جاوز حدود هذه الوظيفة لكي يتحول على غرار الأندية المشابهة له جزءا لا يتجزأ من تدريس الفلسفة في الثانويات.

وقد اجتمعت ثانويات ألمانية ونمساوية وفرنسية سنة 1995 من أجل أول دراسة جماعية حول الفلسفة في الثانويات. وقد قامت هذه المؤسسات بتصور جوهر أرضية فلسفية، والتحقت بها أخيرا 40 مدرسة عمومية وخاصة. هكذا أسس[69] L'Istanbul Liseleri Felsefet Kulupleri Plateformu (ILFKP). ويشتغل الـ ILFKP كأداة لمجلس التوجيه الذي يساعد أندية الفلسفة على تنسيق أنشطتها. مقر ILFKP هو اسطنبول ويلقى دعما من طرف الجمعية الفلسفة لتركيا،[70] وقد أصبح نموذجا إلى حد أن تشكيلات مشابهة انبثقت في مختلف المدن التركية. وقد أسس الأساتذة الذين كانوا في أصل هذه الأرضية منبرا للتبادل عبر الأنترنيت.[71] وتنظم الـ ILFKP دورات أكاديمية أي ندوات تشرك جامعيين ومفكرين وكتابا. وقد بينت هذه التجارب أن تدريس الفلسفة خارج المدارس أمر ممكن. ذاك نوع من التربية ينمي القدرات التحليلية والإبداعية للشباب.

مقتبس من نص[72] Nimet Kuçuk قدم في الأولمبياد العالمية XV للفلسفة (تركيا)



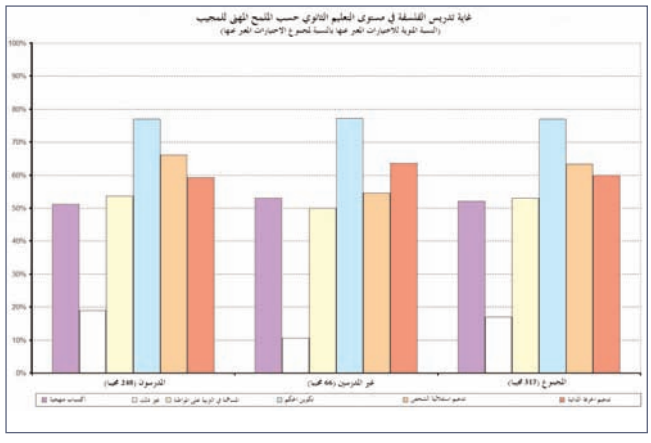
69 أرضية أندية الفلسفة الخاصة بثانويات إسطنبول

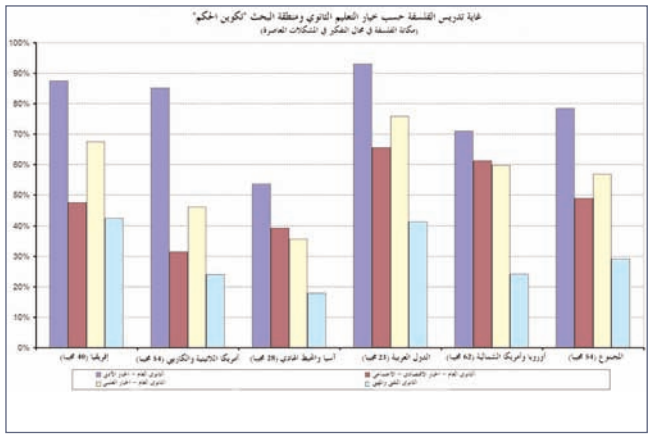
70 www.tfk.org.tr

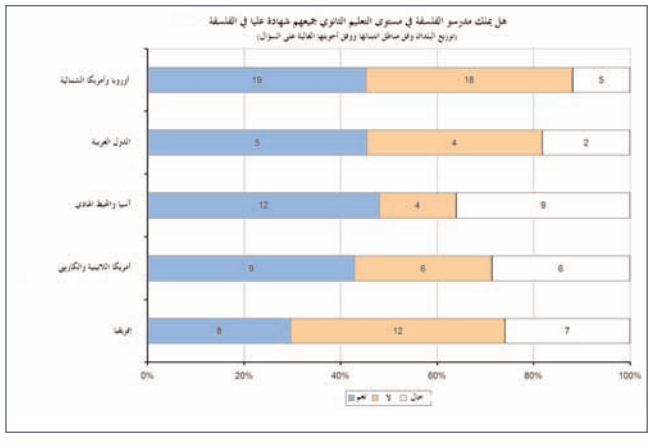
71 Pogretmenleri http://groups.yahoo.com/group/ILFK

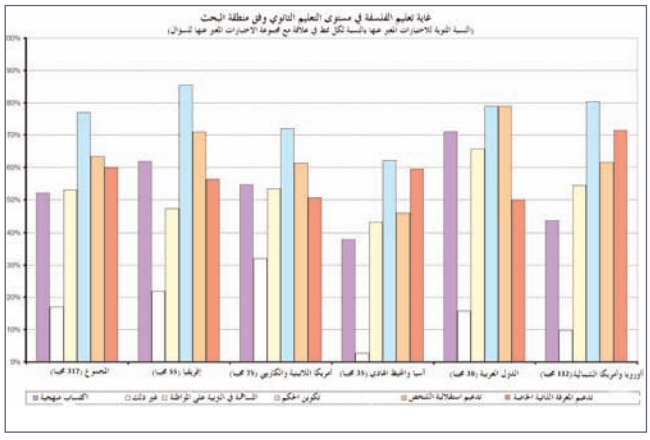
72 Nimet Kuçuk, "A plat form of high school philosophy clubs in Turkey" in Critical 8 Creative Tinking : The Australian journal of philosophy in education. Mai 2007

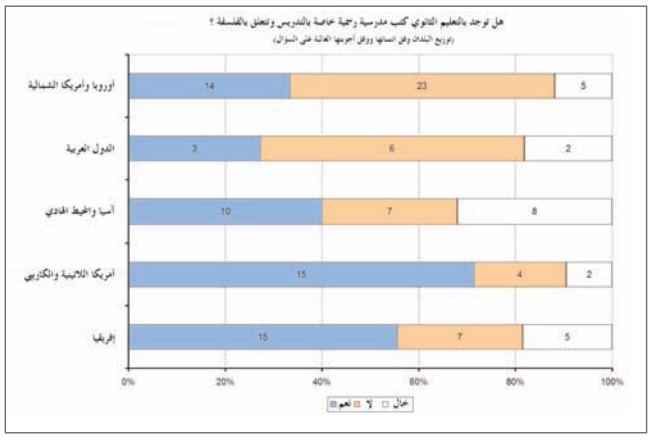
IV. الفلسفة على مستوى التعليم الثانوي من خلال بعض الأرقام

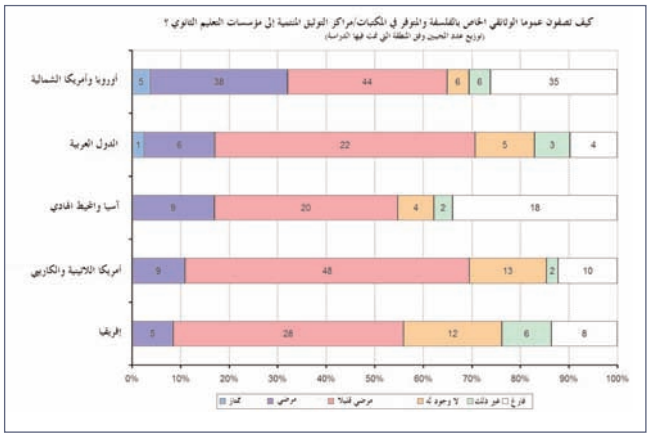




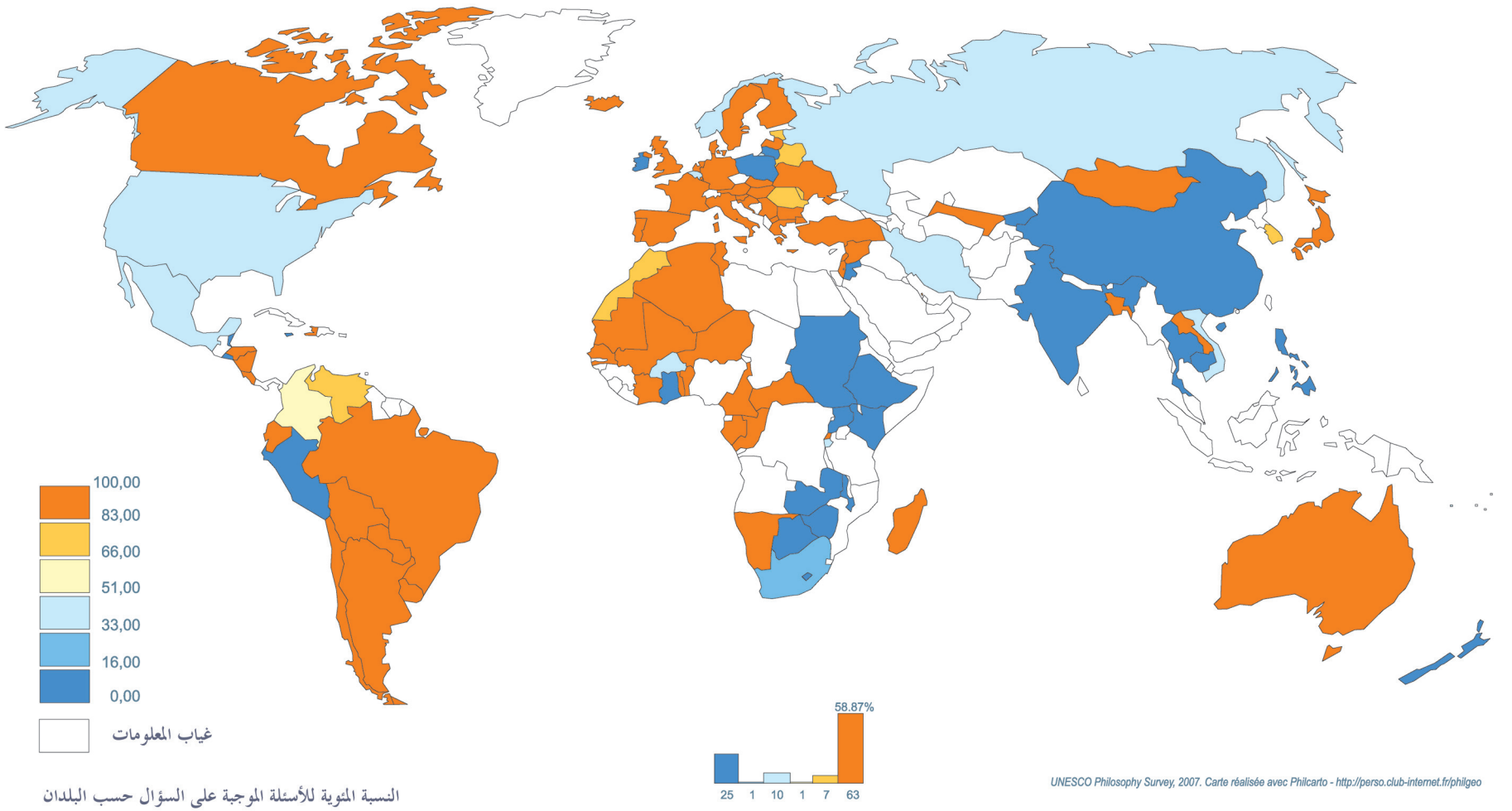



غاية تعليم الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي وفق منطقة البحث
(النسبة المئوية للاختيارات المعبر عنها بالنسبة لكل نمط في علاقة مع مجموعة الاختيارات المعبر عنها للسؤال)
أوروبا وأمريكا الشمالية (112 نمط)
الدول العربية (38 نمط)
آسيا والمحيط الهادي (35 نمط)
أمريكا اللاتينية والكاريبي (75 نمط)
إفريقيا (55 نمط)
المجموع (317 نمط)
تدعيم نظرة الذات الخاصة
تدعيم استقلالية الشخص
تكوين الحكم
المساهمة في التربية على المواطنة
غير ذلك
الكسب منهجيا


هل توجد بالتعليم الثانوي كتب مدرسية ورقية خاصة بالتدريس وتتعلق بالفلسفة ؟
(توزيع البلدان وفق اسمائها ووفق أجوبتها الخاصة على السؤال)
أوروبا وأمريكا الشمالية
14
23
5
الدول العربية
3
6
2
آسيا والمحيط الهادي
10
7
8
أمريكا اللاتينية والكاريبي
15
4
2
إفريقيا
15
7
5
0%
20%
40%
60%
80%
100%
لا
نعم
خال


كيف تصفون عموما الوثائق الخاص بالفلسفة والمتوفر في المكتبات/مراكز التوثيق المنتمية إلى مؤسسات التعليم الثانوي ؟
(توزيع عدد المجيبين وفق المنطقة التي تمت فيها الدراسة)
أوروبا وأمريكا الشمالية
5
38
44
6
6
35
الدول العربية
1
6
22
5
3
4
آسيا والمحيط الهادي
9
20
4
2
18
أمريكا اللاتينية والكاريبي
9
48
13
2
10
إفريقيا
5
28
12
6
8
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
90%
100%
ممتاز
مرضي
مرضي قليلا
لا وجود له
فارغ
غير ذلك

Q13a هل تدرس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي كمادة قائمة بذاتها ؟



النسبة المئوية للأسئلة الموجبة على السؤال حسب البلدان

خاتمة : الفلسفة خلال المراهقة : قوة تحويل مبدعة

غالبا ما نسمع أن دور الفلسفة يكمن في تعليم الاستدلال العقلي ويظهر أن في ذلك خدعة ممكنة ينبغي تبديدها منذ البداية. هناك مواد أخرى تبدو أكثر قدرة من الفلسفة على تكوين القدرات المنطقية، والتحليلية لدى التلاميذ. فلنفكر في الرياضيات التي تربي على الدقة التي تتضمنها العادة على البرهنة، وهو أمر يبدو بديهيا لأول وهلة. ويمكن أن نذكر كذلك القوة التكوينية للنحو وخاصة دراسة النحو الإغريقي أو اللاتيني وهما أدوات حقيقية للتأطير العقلاني للتلاميذ. وإزاء أدوات التحليل المنطقي القوية هاته يمكن للتفكير التأملي الفلسفي أن يشعر بالحرج. والحال أن وظيفة الفلسفة الأساسية في المدرسة تكمن في انتقاد المعارف وأنساق القيم أكثر مما تكمن في تعليم الاستدلال. فهي لا تشتغل على مادة صورية في كل تجرد عن المضامين، بل تكمن قوتها التربوية في الآن نفسه في البنى النقدية التي تعلم كيفية استخدامها وفي متن المعارف التي تشكل موضوعا لها. هذا التعلم الذي يشكل بخاصة قدرة على انتقاء ثقافة أي ثقافة المنتقد الخاصة تجعل من الفلسفة وسيلة قوية لتحويل الشخصية. ومن حيث هي كذلك، ينبغي استعمالها بحذر لأنها قد تصبح مزدوجة على مستويين على الأقل. إن مساءلة منظومات القيم والعادات والبنى الابستمولوجية ليست مسألة ساذجة وبسيطة في سن هو سن توطيد الشخصية. وهذا الأمر يشكل حجة لصالح تقديم سن الاتصال بالممارسات الفلسفية ولصالح الفلسفة من أجل الأطفال. بهذا المعنى ولكي يكون الأثر المزعزع للقوالب الخاصة بالفلسفة مفيدا ينبغي مزاوجتة دوما بمرافقة دائمة من طرف المربين كما من طرف الوسط الاجتماعي القريب. يمكن للفلسفة كما يمكن في موضع آخر للسيرورة التربوية عامة أن تعمق الصعوبات الحاضرة سلفا في سيرورة بناء الشخصية. لهذا السبب قد يكون من المناسب أن تصبح ممارسة التساؤل مستأنسة بالنسبة لصغار التلاميذ وللأطفال مبكر، عوض أن تحل وبشكل مفاجئ في مسارهم التربوي متأخرة نسبيا. بالإضافة إلى ذلك، قد يتحول نقد المعارف إلى دافع قوي للانطواء الهوياتي عندما يكون موضوعه معارف أخرى غير تلك التي ينتمي إليها التلميذ. ينبغي على الفلسفة أن تكون دوما نقدا ذاتيا لثقافة المنتقد. وحين يوجه النقد إلى الخارج وحين يستعمل لمقابلة ثقافتنا وعاداتنا مع ثقافة وعادات الآخرين، مهما كانوا، حينذاك تكف عن أن تكون وسيلة للانفتاح النقدي لتتحول إلى وسيلة للانطواء الثقافي وإلى دعامة لكل أنواع التسلط والتعصب. لذلك لا ترمي الفلسفة بالضرورة، أي لا ترمي مقولات المعرفة الفلسفية إلى تدعيم تفاعل حر وديمقراطي بين الأفراد. لقد استعملت الفلسفات النقدية الأكثر جذرية تجاه ثقافتها واستعمل الفلاسفة الحاملون بطبيعتهم لحمولة الحرية – استعملوا للمساهمة في أسوء الأنظمة الكليانية.

تجد الفلسفة كل قوتها المعرفية والثقافية في التفكيك النقدي الذي تعلم كيفية تشغيله على كل منظومة من منظومات اعتقاداتنا وقيمنا وتجد تلك القوة من ثمة في الطريقة التي تعلمنا بها ألا نبقى على مكتسباتنا الإبستمية والأخلاقية.

الفصل الثالث

تدريس الفلسفة في التعليم العالي
الفلسفة في الحقل الجامعي

مقدمة : إنتاج المعرفة الفلسفية وتدريسها 93
ملاحظة منهجية 95

I. حيوية العلاقة بين التعليم والبحث في مجال الفلسفة في الجامعة 96 - 107

1. العلاقة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي 96
> أهمية التواصل بين المستويين
> أسباب التصدع

2. امتداد التعليم الفلسفي وتنوعه 99
> الدور المزدوج للأساتذة الباحثين
> الكيفيات الخاصة
> حضور الفلسفة في الحقل الجامعي
> الفلسفة والمعارف العقلية

3. خصوصية التعليم الفلسفي وقابليته للتكيف 103
> الفلسفة تخترق التخصصات
> فكرة كلية للفلسفة
> التعليم عن بعد والولوج إلى المجال الرقمي

4. الحرية الأكاديمية وتأطير التعليم 105
> مبدأ الحرية الأكاديمية
> الإكراهات السياسية والدينية والثقافية
> الدرس الجذاني

II. الفلسفة أمام التحديات الصاعدة : أسئلة ورهانات 108 - 116

1. التعليم الفلسفي في إطار معولم 108
> التعليم الفلسفي والالتزام
> الفلسفة « حارسة المعقولية »
> الفلسفة والتقاليد الثقافية

2. راهنية الفلسفة : ممارسة تقتضي الاحتراس 109
> تعليم الفلسفة بين العقل والتاريخ
> الأولويات في مجالي البحث والتعليم

3. مسألة الآفاق المهنية 111
> التعليم الثانوي
> تدويل البحث أو المركب الجامعي الشامل
> الفلسفة في الشركات
> الدائرة العمومية

4. دور كراسي اليونسكو للفلسفة والتحديات التي تواجهها 113
> جيل جديد من كراسي اليونسكو
> مستقبل واعد

III. تنويع التعليم الفلسفي وتدويله 117 - 138

1. ممارسات التعليم ومناهجه عبر العالم 117
> السمات العامة لتعليم الفلسفة في مناطق العالم
> دراسات لحالات نموذجية

2. تعدد شبكات التبادل الجامعي 134
> إيراسموس وإيراسموس موندوس
> برامج عودة الأدمغة
> منح اليونسكو

3. الشبكة الدولية للنساء الفيلسوفات التي تحتضنها اليونسكو : وسيلة للجميع 136

4. تشجيع الحوار الفلسفي بين المناطق 137

IV. الفلسفة في التعليم العالي من خلال بعض الأرقام 139

خاتمة : الفلسفة في صيرورة 141

مقدمة : إنتاج المعرفة الفلسفية وتدريسها

إن الغاية المزدوجة للجامعة منذ إنشائها في نهاية القرن الحادي عشر هي إنتاج المعرفة ونشرها. والتعليم الجامعي لا يقف عند حدود المساهمة في تكوين الشخصية وبناء الذات في أبعادها المتعددة (المعرفية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية)، بل يسعى أكثر إلى تمكين الطلبة من إنتاج معارف جديدة والمساهمة في تقدم تخصصاتهم، وجعلهم قادرين على التفاعل مع التحولات المستمرة التي تعرفها العلاقات بين المعارف داخل الثقافات المختلفة. فالأمر يتعلق إذن بتعليم تقني وتخصصي، يسعى إلى تكوين متخصصين أو مكونين، ويجعل من التكوين في البحث أحد مبررات وجوده. وهذه الطبيعة المزدوجة للتعليم الجامعي نجدها أكثر حضورا في مجال الدراسات الفلسفية خاصة وأن هذه الدراسات لا تتطور سوى في الفضاء الجامعي. وهكذا فالمعرفة الفلسفية التي يتم إنتاجها وتدريسها عبر الدروس الجامعية تتميز إذن عن تعلم التفلسف الذي تتميز به التربية الابتدائية والثانوية. ذلك أن هناك بالفعل معرفة فلسفية توجد في صورة بحث ومقولات ومفاهيم ومعايير لإثبات صلاحية الحجاج وإنشاء بنيات على هذا القدر أو ذاك من الصورية، تمكن من بناء العالم الفيزيائي والعالم التاريخي والعالم الأخلاقي والعالم العقلي. إن ما يميز التعليم الجامعي هو حضور هذه السمة التقنية الخاصة بالفلسفة، سواء تعلق الأمر بتكوين المكونين أو بإثراء الثقافة التاريخية أو بتعلم بنيات استدلالية كونية أو بإغناء ثقافة الأساتذة الباحثين المقبلين.

إن هذه العلاقة بين إنتاج المعرفة وتلقينها، أو بتعبير أبسط، بين البحث والتعليم لهو مصدر أشكال تنظيم حضور الفلسفة في الجامعة. ففي مستوى التعليم العالي لا ينفصل تدريس الفلسفة عن البحث. والحال أننا نلاحظ تنوعا مهما في مضامين هذا التعليم، حسب مؤهلات كل مدرس وحسب أشكال التعليم الموجودة في كل شعبة أو كلية، وحسب المناهج واستمرارية التقاليد الفلسفية وتعددها والموقع الذي تتبوؤه الفلسفة تاريخيا داخل ثقافة معينة. وغالبا ما تكمن تلك المضامين وراء العديد من التخصصات والمعارف التي تنحدر من موروثات ثقافية أو مقاربات عملية متنوعة، تأخذ تارة شكل الفكر أو فكر ديني وطورا شكل أخلاقيات وجودية وتتجسد أحيانا في شكل معارف عملية. ينعكس هذا التنوع، لكن على نحو أقل تعقيدا، على مستوى الممارسات التي تختلف في مستوى الإجازة والأستاذية عما نجده في مستوى الدكتوراه، متأرجحة في أغلب الحالات بين أشكال الدروس التقليدية من جهة، وبين ممارسات من قبيل المناظرة تتجه أكثر نحو مشاركة فعالة للطلبة من جهة أخرى. على أن الجامعة تظل في جميع الحالات مجالا للتكوين المتخصص بل المهني حيث لم تعد وظيفة التعليم العالي الأولى هي تربية الشخص إنما تدريس معرفة تقنية.

يتسم هذا الفصل إذن بسمة الربط بين التعليم والبحث في الجامعات. وهو يسعى إلى أن يبين كيفية تمكين مختلف أنساق التعليم الجامعي الطلبة من ولوج مختلف أبواب المعرفة الفلسفية، ومدى استئناسهم بالتوجهات الكبرى للحوار المعاصر، وطبيعة الأدوات المادية والنظرية التي يتوفرون عليها في تعلمهم، وعلى نحو عام، كيفية تأثير أشكال هذا التعليم على المضامين التي يتم نقلها.

يتكون هذا الفصل إذن من ثلاثة أبواب تعالج بعض المسائل الملحة المتعلقة بوظيفة ومناهج الفلسفة بوصفها تخصصا جامعيا. يتعلق الباب الأول بتأمل في التعليم الأكاديمي الذي يبدو أنه أهمل اليوم، في الوقت الذي يحتد فيه انغلاق الأكاديمية على نفسها. ويتناول مسألة الجسور بين التعليم الثانوي والتعليم العالي حيث يبدو أن الهوة تتسع في عدد متزايد من البلدان. والحال أنه كلما كانت الفلسفة حاضرة بالمدرسة، كانت الحركة بين المستويين بمثابة عامل مهم يساعد على ترسيخ إنتاج المعرفة الفلسفية في المجتمع وتلقين التلاميذ معرفة حية تغذيها النقاشات الجارية. ويتناول هذا الباب من جهة أخرى مسألة التطورات الممكنة التي قد تعرفها تعليمية الفلسفة بالجامعة والتي يمكن وضعها في خانة تنوع التعليم الفلسفي الذي يتوجه أكثر فأكثر إلى طلبة كليات أخرى أو طلبة يتابعون تكوينات أخرى، بدل الاقتصار على الطلبة الذين اختاروا الفلسفة مادة أساسية في دراستهم. كذلك الشأن فيما يخص تدويل ممارسات التعلم، سواء على مستوى

الإجازة والماجستير أو على مستوى الدكتوراه. وأخيرا، يعالج هذا الباب الأول مسألة الحرية الأكاديمية، أساس الممارسات الجامعية التي تمثل شرطا ضروريا لإنتاج المعرفة الأكاديمية. فهي اليوم تحت تهديد جميع ضروب الإكراهات المرتبطة على الخصوص بتجذير الاتجاهات القائمة على الهوية، سواء على مستوى الثقافات أو الأديان أو الممارسات التقليدية. والحرية تخضع، بفعل رجعي لمختلف أصناف الإشراط السياسي وهيمنة الإكراهات الاقتصادية وخلق أجواء ثقافية وأكاديمية تتحكم في قيام الأساتذة الباحثين بنشاطهم بكل حرية، وذلك على نحو خفي أحيانا. ولما كانت الفلسفة بطبيعتها نظرية عامة للأشكال الثقافية، فهي تبدو اليوم أكثر هشاشة أمام هذه الضغوط الخارجية.

يتعلق الباب الثاني بالقضايا والرهانات التي أفرزتها مواجهة الفلسفة للتحديات الصاعدة. فالجواب على تحديات الحداثة يقوم على تبادل الأفكار، كما يقوم على اللقاء بين الأشخاص. إن التعاون الفكري على الصعيد الدولي لهو فرصة رائعة تتاح لباحثين من آفاق مختلفة لا يتسنى لهم دائما مقابلة مقارباتهم بعضها ببعض. وهي تعتبر كذلك خاصة وأن جماعات فلسفية أتاحت لها مبادرات اليونسكو في الماضي أن تلتقي مع بعضها في لقاءات وندوات ومؤتمرات، استطاعت أن تلتقي من دون أية وسائط، فاتحة المجال بذلك لسبل جديدة في البحث، في عالم يطمع في أن يكون متعدد الأقطاب أكثر فأكثر. ولا سبيل كذلك إلى إغفال مسألة الآفاق المهنية التي يؤدي إليها التكوين الفلسفي. ففي سياق العولمة المتدرجة التي يعرفها التنافس الاقتصادي وتوزيع ثروات الأرض، سيكون بقاء الفلسفة حاضرة متعلقا إلى حد كبير بقدرة الفلاسفة على العيش من مهنتهم. لا يمكن تأكيد شيء بهذا الصدد، غير أن هناك تنويعا في تلك الآفاق يبدو على الصعيد الدولي. ولا بد أن يؤدي هذا التنويع إلى توجهات وممارسات جديدة في التعليم وفي التخصصات الفلسفية، كما تشهد على ذلك شبكة كراسي اليونسكو للفلسفة عبر العالم.

أما الباب الثالث فيقدم نظرة شاملة عن تعليم الفلسفة في التعليم العالي. وهي نظرة نركز فيها بالخصوص على بعض الممارسات الفلسفية ذات الدلالة المتميزة مثل الحوارات الفلسفية بين الجهات وإنشاء الشبكة الدولية للنساء الفيلسوفات، وهما مبادرتان لهما طابع دولي قامت بهما اليونسكو، كما نركز على ما يلهمها من غايات علمية وثقافية واجتماعية.

إن الخيط الرابط بين أجزاء هذا الفصل هي العلاقة بين الفلسفة والحرية، ذلك أن الحرية تظل هي مبرر وجود التعليم الفلسفي بما تمثل من شرط أساسي للعلاقة التعددية بين الذوات. وفي هذا السياق، فإن العلاقة المعقدة والتي غالبا ما تكون صعبة، بين كونية العقل التي تدعو إليها كل معقولية فلسفية وتنوع التقاليد الثقافية التي تندرج فيها تلك المعقولية، إنما تمثل رهانا حاسما للمعرفة الفلسفية. لكن على الفلسفة كذلك أن تتجنب الخطر الذي يمثله اختزالها في مساهمة فاعلة في الحركات السياسية بأحداثها الراهنة، وإلا خاطرت بخصوصية طبيعتها المجردة التي تحول دون سقوطها في جواز تحدد ثقافي بعينه. وإذا كانت الفلسفة دوما، وبطبيعتها، ملتزمة فالتزامها يعني اختيار موقف أخلاقي دون غيره لا اختيار حزب سياسي دون آخر.

ملاحظة منهجية

طرحت عند تحرير هذا الفصل عدة مسائل منهجية. من جهة أولى أدت طبيعة العمل إلى التساؤل أولا حول مستوى العمومية الذي سنقف عنده. وقد اتضح أنه من الصعب التفصيل في كل نظام من أنظمة التعليم العالي في العالم، نظرا لحجم هذه الوثيقة. ومن جهة ثانية يتمثل هدف الفصل في وصف الوضع القائم وتصور آفاق مستقبلية في الوقت نفسه، ومن ثمة استغلال المعطيات المجمعة من أجل طرح عدد من الأفكار والاقتراحات بخصوص السبل التي يمكن السير فيها والأعمال التي يمكن تصورها. أما بخصوص المصادر المستعملة، فقد اعتمدنا منهج تركيب المعلومات المجمعة سواء منها المصادر الوثائقية المتوفرة في اليونسكو، أو تلك التي يتيحها البحث في الانترنت، مع تحفظنا حول المصداقية العلمية للمعلومات التي تصلنا عبر هذه الوسيلة. على أن هذا العمل التركيبي لم يكن يطمح إلى تبويب جامع للتعليمات الموجودة في مختلف مؤسسات العالم. وهذا النوع من الأدوات المرجعية موجود ويمكن لأي واحد الولوج إليه[1].

وتجدر الإشارة كذلك إلى أن استمارة اليونسكو حول تدريس الفلسفة، التي أعدت خصيصا لهذه الدراسة، قد مثلت أداة أساسية للحصول على نظرة متنوعة لمختلف أوضاع تدريس الفلسفة في التعليم العالي. وقد كانت التعليقات التي صاحبت كل جواب عن أسئلة الاستمارة أكثر قيمة من المعطيات المؤسسية التي وفرتها تلك الأجوبة نفسها. فقد كونت لوحة حية، متعددة الأصوات وشديدة التنوع عكست الكيفية التي يعيش بها أصحاب العمل الفلسفي الوضع الحالي لتخصصهم، من آمال تلت إصلاحات ايجابية وتشاؤم بخصوص الآفاق المهنية وتفكيرهم بخصوص مكانة الفلسفة في مجتمعاتهم والاعتبار الذي تلقاه. لقد توسعنا في استعمال هذه الأصوات التي تأتي من كل حدب وصوب في العالم والتي تمثل أحد مبررات اهتمام هذه المبادرة الجديدة التي أقدمت عليها اليونسكو. وأخيرا، ساهم عدة أساتذة باحثين في هذا التحليل من خلال وثائق تركيبية خصصت لمختلف مشاكل تدريس الفلسفة وحرر بعضها أساتذة كراسي اليونسكو للفلسفة. وهكذا أدرجت في هذا الفصل جملة التقارير الكيفية التي تم التوصل بها. والأمر يتعلق بتحاليل ثمينة كونها تحيل على تجارب مباشرة للأساتذة الباحثين، مع إدراجها في سياق أشمل. وهذا التدفق في الأجوبة يسمح بملاحظة أولى مفادها أن أبحاث اليونسكو تمثل فرصة للباحثين للإنكباب على وضعية تطور ممارسات التدريس، كل في مجاله، ولإسماع صوتهم عن طريق منظمة قادرة على تعبئة المجموعة الدولية من أجل تحويل هذه المساهمات إلى توصيات لدى الهيئات السياسية الوطنية. وكما كتبت صاحبة كرسي اليونسكو لدراسة الأسس الفلسفية للعدالة والمجتمع الديمقراطي بجامعة الكبك بمونريال، جوزيان بولاد أيوب : « يسرنا أن يكون لنا في ذلك أجمل مثال عن فعالية هذه الأبحاث ودورها الفعلي في الحفز النظري والسياسي ».

[1] نذكر على الخصوص،
World Higher Education Database 2006/7, IAU. Londres, Palgrave, Macmillan's global academic publishing, août 2006, et International Handbook of Universities, IAU, 18e édition. London, Palgrave, Macmillan's Global Publishing/ New York, Palgrave, Global Publishing at St. Martin'sPress, août 2005
تصدر هذه الفهارس مرة كل سنتين تحت رعاية الجمعية الدولية للجامعات.

I. حيوية العلاقة بين التعليم والبحث في مجال الفلسفة بالجامعة

1. العلاقة بين التعليم الثانوي والتعليم العالي

أهمية التواصل بين المستويين

في البلدان التي تعرف تدريس الفلسفة بالمدرسة، تمثل حيوية العلاقة بين مدرسي الثانوي ومدرسي العالي ميزة أساسية من ميزات سيرورة التربية الفلسفية. وهذا التنقل بين المستويين يتحقق على أوجه كثيرة. فمن ناحية، لا يمكن لمدرسي الثانوي إلا أن يستفيدوا لا محالة من التبادلات المتصلة مع زملائهم في الجامعة. فالإبقاء على اتصال منتظم ودائم مع فضاءات إنتاج المعرفة الفلسفية، حيث تتكون المناهج أساسا وحيث تظهر وتناقش التوجهات الجديدة في البحث في مجال الفلسفة، هو الذي يسمح للتعليم الثانوي بأن يعكس لدى التلاميذ ثقافة فلسفية حية، بصدد التكون، ومؤشكلة كذلك، بدل أم تكون متنا مغلقا من المعارف المكتسبة. فالتربية الفلسفية بما تحمله من شحنة تكوينية، لن تكون منفتحة وفعالة إلا إذا تغذت من نقاش جار يواكب المشاكل المتجددة ويعلم التلاميذ كيف يواجهون مقاربات ومواقف نظرية متنوعة. إن تحيين مضامين التدريس تمثل شرطا ضروريا كي لا يستحيل التكوين الفلسفي إلى مجموعة من الوصايا الأخلاقية والمفاهيم التاريخية. ومن جهة ثانية، لا بد للتساؤلات التي يحملها تلاميذ الثانوي من أن تخدم مساءلة يومية لممارسات البحث الجامعي، فهي بمثابة أداة رائعة في وجه مبدأ السلطة الذي لا زال التعليم الجامعي يستلهمه في العديد من شعب الفلسفة عبر العالم. ذلك أن أسئلة أساسية تتعلق بالمعرفة الفلسفية يتم التشطيب عليها ببساطة من لدن بحث يجد في التخصص المتزايد قوته وحدوده في آن واحد. يلاحظ أولئك الذين يتعاطون الندوات والمناظرات التي تضم أساتذة من الثانوي إلى جانب باحثين جامعيين، وضعية فيها مفارقة حيث أن خصوصية هؤلاء وعمومية أولئك تتواجدان كسجلين لغويين لا يستطيعان الاندماج في بعضهما. فأسئلة تلاميذ الثانوي التي يندر أن تكون عادية، قد يجدها صعبة باحثون اعتادوا على الاشتغال على تفاصيل التقنيات الفلسفية. إن التفاعل بين مقتضيات التكوين الفلسفي الأساسية وبين التخصص يمثل مطلبا حاسما يفيد الاثنين لا محالة.

إذا نظرنا في تنظيم المسارات المهنية بدت لنا الهوة التي تتسع بين المستويين، وإن كنا نجد بينهما في أغلب البلدان الأوربية استمرارية تاريخية. فقد كان التعليم الثانوي في أوربا، على الأقل إلى حدود الثمانينات، ممرا لا بد منه لبلوغ التعليم العالي. يكون المدرس في البداية أستاذا للتعليم الثانوي، ثم يمكنه بعد ذلك من خلال إنتاج علمي يوازي عمله في الفصل أن يطمح إلى التعليم الجامعي. ولا زال النظام التعليمي الفرنسي يعكس اليوم هذه العلاقة بين المستويين من خلال الأهمية التي يحظى بها التبريز. وهذا النظام يؤدي على الأقل إلى نتيجتين إيجابيتين وإن كان شديد الانتقائية. فمن جهة، كان الأساتذة الباحثون يستفيدون من فضاء تدريبي رائع، إذ كان بوسعهم تدريس مادتهم في مستوى أولي نسبيا، لكنهم كانوا يواجهون أيضا الأسئلة الأساسية التي يطرحها تلاميذ الإعدادي والثانوي. ولم يكن من شأن هذه الممارسة أن تتيح لهم تعلم تقنيات التدريس فحسب، بل كانت تساهم كذلك على نحو جوهري في تحسين تكوينهم. ومن جهة ثانية، كان ذلك النظام يساهم في تحفيز مدرسي الثانوي أنفسهم على متابعة البحث أو على الأقل على المساهمة الفعالة في الحياة العلمية في مجالهم.

يبدو اليوم هذا التداخل فيما بين المستويين عرضة للخطر في حالات كثيرة. فالمدرسون يفقدون حماسهم حيث لم يعد التعليم الثانوي ممرا مفضلا لولوجهم الجامعة بل عائقا لمسارهم المهني. تعكس استمارة اليونسكو شهادات عن هذه الأزمة التي يعرفها التعليم الثانوي عبر العالم. نعم، توجد ظروف، مثل تلك التي تعرفها بعض بلدان إفريقيا وأمريكا اللاتينية، حيث يشارك أساتذة الثانوي بانتظام في الندوات العلمية المنظمة في مناطقهم. أما في أغلب البلدان الأوربية فيتم تشجيع هذا التفاعل من خلال برامج تحيينية موجهة للمدرسين، تمتد من تنظيم تداريب تكوينية إلى إمكان إعفاء محدود من التدريس من أجل حضور ندوات تعترف الوزارة بأهميتها. غير أن هذه الإجراءات تبدو ذات طبيعة تخفيفية. ذلك أنه ينبغي العمل على مستوى أنظمة التوظيف

الجامعية وولوج مدرسي الثانوي لأدوات تنمية البحث (إصدارات، مجلات، مداخلات في الندوات). ولا شك أن اتخاذ إجراءات ملائمة من أجل كبح هذا النزوع، سواء على مستوى الجماعات العلمية أو على مستوى الحكومات لهو أمر ضروري.

من جهة أخرى، يمثل التبادل بين التعليم الثانوي والتعليم العالي محركا هاما في سيرورة الدمقرطة عبر العالم. فغالبا ما حصل في الماضي ولا يزال يحصل اليوم أن تجد المعارضة الثقافية للأنظمة الاستبدادية في مدرسي الثانوي حلقة أساسية لخلق وعي ديمقراطي لدى الأجيال اليافعة. وإذا ما أحسن هؤلاء المدرسون عكس النقاشات التي تجري في مراكز البحث ودوائر المثقفين، كان لعملهم أثر كبير في نقل الموضوعات التي يتم تناولها في هذا المستوى والمشاكل التي تثيرها. ونحن نعرف أن القليل من حرية البحث في البلدان الاستبدادية لا يمكن ممارسته سوى مقابل احتضانه في الأوساط التقنية والأكاديمية. إن مشاركة مدرسي المدارس تمثل وسيلة لنقل أفكار يصعب أن تتجاوز الدوائر التي أنتجت ونوقشت فيها. ومن المألوف أن نجد طلبة جامعيين يبدون قبولا خاصا للأفكار الهرطقية بعد أن تلقوا في الثانوي هذه الأفكار على يد أساتذتهم. وهذا من شأنه أن يبرر حضور تعليم الفلسفة في الثانوي، كما يتيح أحيانا تفسير غيابها.

إن مثال الكبك يحمل مفارقة بخصوص حيوية العلاقة بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، ففي الكبك كما في باقي كندا، لا وجود لتدريس الفلسفة بالثانوي. غير أن الفروق في الأساليب والمناهج والتوجهات بين التعليم ما قبل الجامعي المتمثل في ثانويات التعليم العام والمهني (CEGEPS)[2] وبين المستوى الأكاديمي تمكن من تصور علاقات معقدة بين المستويين، نجدها في التعليم الثانوي في عدة بلدان حاليا.

2 مؤسسات التعليم المدرسي الكندي الفرانكوفوني حيث يقدم تكوين تقني وما قبل جامعي.

الإطار 29 :

مثال الكبك : تطور في العلاقة بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، ذو دلالة خاصة

لقد أدى ما عرفته ساعات تعليم الفلسفة في ثانويات التعليم العام والمهني من اختزال تدريجي، وما صاحب ذلك من تركيز تدريجي للمناهج على المواد التطبيقية، إلى نزاع أتاح لمقاومة الأساتذة والطلبة المعنيين أن تنمي لديهم روح انتماء أكثر قوة وتضامنا تعاطفيا مع أساتذة الجامعة على المستوى الوطني والدولي. كما احتد الوعي بالمسؤوليات الاجتماعية والتربوية للتعليم الفلسفي الذي أصبح أمام تحدي التوفيق بين الضرورة والحرية، عربون صيرورة التاريخ الناجعة منذ إقامة دولة الحق، كما يراه الفلاسفة. لقد عرفت هذه الحركة مدا وجزرا، لكنها أدت بالخصوص إلى تنظيم عدة ندوات وأيام دراسية وتجمعات وإلى ولادة جمعيات أكثر نضالية، تنزع إلى علم التربية أكثر منها إلى النقاش النظري وتجمع الشباب من أساتذة الفلسفة في التعليم الثانوي، كما أدت إلى إنشاء مجلات جديدة مفعمة بالحياة وإصدار كتب تربوية ومجاميع نصوص كلاسيكية مرفقة بتعاليق، وهي أعمال جماعية في غالبيتها. وأخيرا، هناك محاولات العودة إلى الهجوم بشكل حيوي من خلال احتلال مواقع لا زالت حتى الآن بكرا بالنسبة إلى تعليم الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي.

وكمثال على ذلك، دروس الدين التي مستها علمنة المواد الدراسية، فقد ناضل مدرسو الفلسفة بالثانوي محاولين حاليا غزو تعليم الأخلاق والتربية الوطنية. وكل هذه الأنشطة والمشاريع تفرض علينا في نهاية الأمر خلاصة إيجابية، فالجيل الصاعد في أوج نموه وهو ملئ بالحيوية، درب من الناحية الفلسفية، مبدعا على المستوى المنهجي والتربوي، وماض قدما في طريقه. أما التلاميذ فيطلب منهم باستمرار أن يقوموا من خلال تعلمهم بالاهتمام بالمدينة ومؤسساتها الديمقراطية وبتطبيق حكمهم النقدي. ولقد كان مدرسو الثانوي وأساتذة الجامعة منذ سنوات يعتمدون على أدوات متينة في تفاعلهم. ومن الملائم أن نشير هنا إلى القائمة المهمة للمجلات المتخصصة في الفلسفة التي بإمكان أساتذة الفلسفة في جميع مستوياتهم الاعتماد عليها، ونذكر منها مجلة Philosophiques التي تمثل جمعية الفلسفة بالكبك التي تصدر منذ 1974،[3] هذه المجلة الدولية التي كانت تاريخيا مفتوحة لمساهمات مدرسي الثانوي، تطورت مواكبة التحولات التي مست الوسط الفلسفي والاجتماعي للمثقفين الكبكيين للسنوات الأخيرة. ونظرا لكونها أرادت أن تصبح أكثر « أكاديمية »، فقد توقفت بقدر ما عن قصد، عن قبول مساهمين من مستوى التعليم الثانوي، واتجهت من ثمة وجهة انكلوساكسونية صريحة مفضلة تنظيم أعداد خاصة أقرب إلى أعمال التأليف الجماعي منها إلى الأبواب التقليدية المكونة للمجلات. وقد كان من شأن هذا التوجه الذي بدأ منذ خمس إلى ست سنوات، أن كرس التفاوت بين الذي ما فتئ يتعمق منذ التسعينات بين مستويات التعليم في الكبك وبين المدارس الفكرية التي تتزود منها. وهكذا فمن غير المفاجئ أن نرى، كما أشرنا سابقا، مدرسي الثانوي يصدرون مجلاتهم الفلسفية أو التربوية الخاصة، التي تعكس انشغالاتهم العلمية ومرجعياتهم الفلسفية التقليدية، وينشئون جمعيات جديدة تستجيب أكثر لاهتماماتهم العملية. غير أن فضاءات أخرى للقاء ظهرت راسمة لوحة متفصلة ودقيقة، نذكر منها :

– الجمعيات الفلسفية المحلية التي يتزايد عددها،

– عقد لقاءات سنوية سواء على الصعيد الجهوي أوعلى الصعيد الوطني حيث يتبادل الأساتذة من جميع المستويات ويقفون على سير أنشطتهم،

– وجود مراكز وجماعات البحث متعددة التخصصات في أغلبها لكن مع هيمنة الفلسفة. وهي كثيرة ونشيطة جدا وتمولها جيدا الهيئات الإقليمية، كما يمولها مجلس الفنون على الصعيد الفدرالي. وأخيرا، يبدو أن فرقا جوهريا على مستوى المضامين الدراسية يوجد بين التعليم الثانوي الذي ينحو أكثر نحو التربية الوطنية والنقد الثقافي وتناول دور الفلسفة في المجتمع، وبين التعليم الأكاديمي الذي يطبع مقاربته للفلسفة الطابع التقني والمهني أكثر. فالتعليم الجامعي ممارسة أكاديمية على الخصوص، في حين أن التعليم الثانوي ممارسة اجتماعية قبل كل شيء. وهذا وضع سيؤثر أيضا على توجه التعليم على المستوى النظري إذ سيكون أكثر حساسية للتطورات الاجتماعية من التعليم الجامعي. ورغم ما يعرفه هذا الوضع من تغير، لا زال التعليم الثانوي يستلهم استلهاما كثيفا التقليد الفرنسي– الألماني، بينما يتجه التعليم الجامعي أكثر فأكثر نحو التقليد الفلسفي الأنكلوساكسوني.

جوزيان بولاد– أيوب
أستاذة كرسي اليونسكو لدراسة الأسس الفلسفية للعدل والمجتمع الديمقراطي بجامعة الكبك بمونريال، كندا.

3 www.erudit.org/revue/philoso/

أسباب التصدع

ما هي أسباب التفاوت التدريجي الحاصل بين التعليم الثانوي والتعليم العالي ؟ هناك عدة عوامل متداخلة يمكن ملاحظتها حيثما نلاحظ هذه الظاهرة. لا بد أن نشير أولا إلى آليات التوظيف الجامعي التي تنحو إلى تفضيل الإنتاج العلمي (المنشورات والمداخلات العلمية) على تعليمية الفلسفة خاصة بالمستوى الثانوي. ذلك أنه غالبا ما يتم الانتقال من التعليم الثانوي إلى الجامعة اعتبارا للإنتاج العلمي الذي يضاف إلى النشاط التعليمي غير أن هذا الأخير يقل أخذه بعين الاعتبار يوما بعد يوم في سيرورة التقييم. وهكذا يمثل التعليم بالمدينة عائقا أكثر منه عاملا مساعدا على ولوج مسار أستاذ باحث. بينما يظل النشاط التعليمي الممارس في المستوى الجامعي ذا وزن عند الانتقاء الجامعي (الوصاية، مداخل للفلسفة، مكلفون بالدروس أو بالمحاضرات، الخ). وبتعبير آخر، تحظى التعليمية الجامعية ضمنيا قيمة علمية لا تحظى بها التعليمية في الثانوي إذ تعتبر في الغالب نشاطا تربويا دون قيمة علمية.

ينعكس هذا الفصل بين المهارات المهنية، كما نلاحظ فيما يخص الكبك، من خلال التمايز بين أدوات التواصل العلمي، بدءا بالمجلات. فالنزوع الغالب هو الانفصال التدريجي لفضاءات التعبير، وإن تمكن بعض مدرسي المدارس من الولوج إلى المنشورات العلمية. على أن هناك استثناء يتمثل في المشاكل المرتبطة بتعليم الفلسفة حيث يظل التفاعل بين المستويين هاما. لكننا نلاحظ أن المقالات العلمية التي ينشرها أساتذة الثانوي في المنشورات العلمية في مختلف مجالات الفلسفة تزداد ندرة، وذلك كما لو أن المسؤولية العلمية حكر على الباحثين وأساتذة الجامعة.

إن صعوبة التوظيف التي أشار إليها من قبل مراسلو استمارات اليونسكو تحمل نتائج مهمة فيما يتعلق بتنظيم العمل الجامعي. فالنقص في آفاق العمل المباشرة في مجال البحث غالبا ما يؤدي إلى تزايد أعداد حملة الشهادات والباحثين الشباب « المنتظرين »، الذين يساهمون في البحث والتدريس الجامعي متطوعين أو من خلال تأطيرات مؤقتة. والحال أن هذه التأطيرات « الضعيفة » تحجب مساهمة كثيفة لأساتذة الثانوي في الحياة الجامعية. على هؤلاء الأساتذة تحمل عبء نشاطهم التعليمي وغالبا ما لا يتوفرون على الوقت للتوفيق بين التدريس بالمدرسة وتحمل أعباء أعمال إضافية.

أخيرا يمكن أن نلاحظ أن التخصص المتزايد الذي تعرفه المواد الفلسفية يضاد طبيعة التعليم الموجه لتلاميذ الثانوي، إذ غالبا ما نرى في ندوات أو لقاءات فلسفية اختلاف المقاربات بين الباحثين الجامعيين الذين يقدمون مداخلات متخصصة جدا وتقنية، بينما مدرسو الثانوي يبحثون عن إشكاليات أساسية أكثر يمكن تبليغها للتلاميذ. ويبدو أن هذه السيرورة التخصصية التي تصاحب تراجع النشر في مجال العلوم الإنسانية لدى الجمهور الأوروبي، تعكس جزئيا الدور المهيمن الذي يلعبه على المستوى الدولي، المجتمع الفلسفي الأنكلوساكسوني الذي تمثل فيه الفلسفة تخصصا

2. امتداد التعليم الفلسفي وتنوعه

الدور المزدوج للأساتذة الباحثين

يطبع التنظيم الجامعي للتعليم عبر العالم نوعا من التجانس. ففي معظم مؤسسات التعليم العالي، يجتمع الأساتذة الباحثون في شعب أو معاهد أو مراكز. ويعود هذا التشابه الجوهري في جزء كبير منه إلى كونهم مختصين ينهضون بمهمتين في آن واحد، مهمة البحث ومهمة التدريس. والبنيات الجامعية تعكس في الغالب هذه الطبيعة المزدوجة للوظيفة الأكاديمية وإن كان بإمكان كل مدرس في الممارسة أن يفضل هذه المهمة أو تلك.

إن البحث يؤثر على طبيعة التعليم الجامعي بشكلين. أولا، من شأن توجهات البحث الذي يقوم على الأساتذة الباحثين ونتائجه أن تنعكس في المضامين المدرسة سواء على مستوى كل أستاذ على حدة أو على مستوى مختلف الوحدات الإدارية والتخصصية من شعب ومعاهد وكليات. وهذا يعني أن استمرار التقاليد الفكرية أو تقاليد مناهج البحث، التي تطبع أحيانا المؤسسة ذاتها على مدى عدة أجيال، إنما تجد تعبيرها في التعليم، بل تجد فيه وسيلة لاستمرارها، طالما أن الطلبة الذين يتكونون داخل تقليد فكري بعينه، ينزعون إلى البقاء على هذا التقليد بفعل آلية الانتقاء التي

تختارهم عند تجديد هيئة التدريس لهذه المؤسسة. وهناك، إلى جانب المضامين الدراسية، آلية ثانية يمارس نشاط البحث من خلالها تأثيرا على التعليم. فشهرة أعضاء شعبة ما تلعب دورا مهما في اختيار ما يجب على الطلبة القيام به عند إقدامهم على اختيار الجامعة التي يرغبون في التسجيل فيها.

وسياسات التوظيف الجامعي تأخذ في الاعتبار هذه القدرة على جذب الطلبة. والحال أن شهرة الباحث لا تتحدد إلا نادرا من خلال المدرس وهي تعود أساسا إلى نشاطه في البحث وسمعته العلمية أكثر منها إلى السمة التربوية التي قد يكون الباحث قد اكتسبها من قبل.

إن إمكانية تحسين العلاقة بين التدريس والبحث على نحو يزيد من تأثيرهما وتعاونهما، يمثل موضوع عدد من النقاشات على المستوى الأكاديمي والمؤسسي.

وفي إطار النقاش الجاري حاليا حول العلاقة بين التدريس والبحث في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة المتحدة، يطرح نص ظهر على موقع Higher Education Academy[4] المشكلة على النحو التالي : « يجري نقاش واسع منذ نشر White Paper on Higher Education 2003 حول معرفة ما إذا كان التعليم الجامعي يتم على نحو أحسن إذا ما وجه في سياق يتميز بالبحث. عموما يجيب الجامعيون بالإيجاب بينما تجيب الحكومة بالنفي. أما الخبراء في التربية فيؤكدون ألا وجود لدلائل من التجربة تدعم أيا من الموقفين لكن من المحتمل أن يكون التدريس أحسن إن وجدت استراتيجية مقصودة للربط بين التدريس والبحث على مستوى المؤسسات والشعب (...) وعندما يؤكد الجامعيون بأنهم يؤمنون بالرابط بين التدريس والبحث، فهم غالبا ما يقصدون أنه لا ينبغي أن يعطي الدروس للطلبة سوى الأساتذة المتميزون بالريادة في البحث في مجالهم. وهو موقف تعتبره الحكومة متطرفا وترفضه مستندة إلى كون الجزء الغالب من التعليم في مستوى الإجازة والماجستير (undergraduate) لا يقوم به خبراء في تخصصهم وأن جزءا كبيرا من البحث يصعب فهمه على طلبة هذا المستوى. غير أننا إذا قبلنا أن يتم تعليم رفيع المستوى على مستوى الجامعة في مؤسسات ليس بها بحث فسيضيع المثل الأعلى الهومبلتي (Humboldt) الذي يرى في مهمة الجامعة وحدة بين البحث والتدريس لا تقبل التجزيء. »[5]

وحتى في الأنظمة التي يمكن فيها تصور فصل واضح بين التعليم والبحث، مثل النموذج الأمريكي المركب من undergraduate (مستوى الإجازة والماجستير) وgraduate studies (دراسات الدكتوراه)، فإن انتقال المدرسين من مستوى إلى آخر يتم غالبا بفضل النتائج التي يحصلون عليها من خلال نشاط البحث الذي يقومون به.

الكيفيات الخاصة

يوجد أحيانا بين مستوى الثانوي ومستوى التعليم العالي مرحلة وسطى يمثل فيها التعليم الفلسفي مكانا بارزا. والأمر يتعلق بمستوى ما قبل جامعي يميل إلى تضمن التحضير المدرسي لولوج الجامعة. مثال ذلك مدارس التعليم العام والمهني بالكبك وفي بعض ولايات كندا والولايات المتحدة الأمريكية، والسلك الأساسي المشترك بالأرجنتين، وهو المستوى الذي جعلته جامعة بوينوس أيرس إجباريا سنة 1985، والأقسام التحضيرية لولوج المدارس العليا بفرنسا. وهذه الأسلاك التعليمية تنتمي عادة إلى التعليم العالي وهي تابعة له.[6] أما في مدارس التعليم العام والمهني بالكبك فقد تم اختزال الدروس المشتركة الإجبارية إلى ثلاثة دروس بدل أربعة في الأصل وذلك منذ إصلاح 1993.

ويتمثل هدف تدريس الفلسفة في بناء حكم حول القضايا الأخلاقية للمجتمع المعاصر، والحال أن الصيغة الانجليزية للبرنامج والتي تحمل عنوان « إنسانيات » (Humanities)، تتحدث، على نحو يثير الاستغراب، عن تطبيق سيرورة للفكر التقدي على مسائل أخلاقية، سيرورة هامة بالنسبة لحقل الدراسة، وهكذا يكون التوجه الشمولي للتكوين الفلسفي في هذا المستوى قد انطبع بطابع نفعي واضح خلال السنوات الأخيرة، وهو ما أدى إلى نقاش حاد بين المدرسين من مختلف المستويات الدراسية.

ويشكل السلك الأساسي المشترك الأرجنتيني مثالا كلاسيكيا على الدور الذي يمكن أن تلعبه مرحلة وسطى بين التعليم المدرسي والنمط الجديد من التعليم الذي يقدمه التعليم العالي. وقد تم وصف أهدافه كما يلي : « توفير تكوين أساسي كامل

4 www.heacademy.ac.uk

5 Case studies linking teaching and research in philosophical and religious studies, Higher Education Academy Août 2006. www.heacademy.ac.uk

6 توجد هذه المؤسسات قبل الجامعية في عدة ولايات كندية (الكبك، ألبرتا، كولومبيا البريطانية والأونطاريو) وفي عدة ولايات أمريكية (الأوهايو، كينتوكي، فلوريدا، كاليفورنيا، الإلينوا). ويلجها الطلبة بعد ست سنوات من التعليم الابتدائي وخمس سنوات من التعليم الثانوي، أي في سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة. ويتردد على هذا المستوى من التعليم ما يقارب 40٪ من فئة الساكنة بين 17 و18 سنة. لمزيد من المعلومات، انظر الموقع الالكتروني www.fedecegeps.qc.ca

ومتكامل التخصصات، تنمية الفكر النقدي، تدعيم مناهج التعلم والمساهمة في تكوين أخلاقي، وطني وديمقراطي ».[7] تعكس الروح التي تحرك هذا المستوى المتوسط، الرغبة في منح الطلبة نظرة شاملة حول المعرفة العلمية المعمقة بالنسبة إلى المستوى المدرسي وقبل التخصص المعرفي الذي تتيحه الجامعة. ويتم تنظيم الدروس التي يقترحها السلك الأساسي المشترك من خلال مقاربة تخصصية ومتعددة التخصصات في آن واحد وفقا لهذا المنظور، تدرس موضوعات وتحلل مشاكل متنوعة الطبيعة والمصدر. ويهدف هذا التنوع في التحاليل إلى جعل الطالب يتجاوز، على نحو مرن، التصورات الموسوعية والمفككة للمعرفة. وهذا النوع من التكوين ينتهي أيضا إلى بناء رؤية كاملة ومفتوحة للمشاكل التي يعرفها العالم. هناك مادتان يشترك فيهما كل الطلبة المسجلين هما مدخل إلى معرفة المجتمع والدولة والمدخل إلى الفكر العلمي. والفلسفة إجبارية فقط بالنسبة لطلبة الهندسة المعمارية والرسم الغرافيكي والفن اقتصاد الخزانات وعلوم الإعلام وعلوم التربية والفلسفة.

وتمثل الأقسام التحضيرية للمدارس العليا في النظام الفرنسي معبرا ضروريا لولوج إحدى المؤسسات الكبرى للتعليم العالي 1) المؤسسات ذات التوجه الاقتصادي (المدارس العليا للتجارة والتصرف)، 2) المؤسسات ذات التوجه الاجتماعي أو السياسي أو الأدبي (المدارس العليا للأساتذة، مدرسة شارت Chartes، معهد الدراسات السياسية)، 3) المؤسسات ذات التوجه العلمي والتقني (مدارس المهندسين، مدارس البيطرة). وتتراوح مدة الدراسة فيها بين سنتين وثلاث سنوات. والتعليم الفلسفي إجباري في الشعبة الأدبية ويحتل مكانة جيدة، وهو مرتبط بتدريس الفرنسية (الثقافة العامة) في الشعب الاقتصادية والعلمية. غير أن هذا النموذج من التعليم الذي تم تصوره بوصفه درجة أولى من تكوين عال يطبعه الامتياز والنخبوية لا يهم سوى فئة قليلة من المتخرجين من الثانوي.[8]

ينبغي أن نضيف إلى هذه المراحل ما قبل الجامعية، مدارس متخصصة للتكوين لما بعد الدكتوراه، في الطرف الآخر من سلك التكوين الجامعي، وهي نشيطة في أغلب البلدان الأوروبية، ويبدو أن إصلاح النظام التعليمي الأوروبي بصدد تشجيعها في البلدان التي لم تنشط فيها بعد. ويتميز التكوين فيها غالبا بواسطة منح لما بعد الدكتوراه، لكننا نخرج عن نطاق التعليم لنبلغ الدرجات الأولى من المسار المهني للباحثين.

حضور الفلسفة في الحقل الجامعي

إن وضعية الفلسفة في مستوى التعليم العالي جيدة، وتحضر على نحو معمم، فتحت غطاء « الفلسفة » تدرس مواد في كل مكان تقريبا. ومن بين المراسلين الذين أجابوا عن الاستمارة، أجاب اثنا عشر فقط بأن الفلسفة لا ترى كمادة قائمة بذاتها في التعليم الحالي لبلدهم. هذه البلدان هي إفريقيا الجنوبية، بوركينافاسو، البوروندي، السلفادور، الإمارات العربية المتحدة، غويانا، ايرلندا، الأردن، موناكو، أوغندا، فنزويلا وفيتنام. وإذا حللنا هذه الحالات تحليلا جديا وجدنا أن الأمر لا يتعلق بغياب فعلي للفلسفة بقدر ما يتعلق بنقص في المعلومات لدى المجيبين عن الاستمارة. فباستثناء الجامعة الدولية لموناكو، وهي في الواقع مدرسة للتجارة Business School، تعرف جميع البلدان التي ذكرناها تدريس الفلسفة. فدروس الفلسفة إجبارية لجميع طلبة السنة الأولى في بوروندي. وفي أغلب جامعات إفريقيا الجنوبية توجد شعب للفلسفة، كذلك الشأن في الأردن وبوركينافاسو وأوغندا. وقد أصدرت جامعة الإمارات العربية المتحدة إعلانات دولية عن مناصب شاغرة لأساتذة الفلسفة في شعبة الفلسفة. وتهيئ جامعة السالفدور لنيل الإجازة في الفلسفة (Licenciatura) والأستاذية (Maestria) في حقوق الإنسان والتربية على السلم. أما في فيتنام فموقع برنامج undergraduate في الفلسفة بالجامعة الوطنية لهانوي يظهر بوضوح المضامين التعليمية التي تقدمها. وفيما يخص موناكو يتبع التكوين العالي نظام التعليم الجامعي الفرنسي. أما في جزر المحيط الهادي الجنوبي فلا نجد أي إشارة إلى تعليم مواد الفلسفة بالجامعة.

نستخلص من ملاحظة حضور الفلسفة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى عبر العالم، أن ذلك الحضور يستتبع بالضرورة اعتبار تنوع ضروب تدريس الفلسفة. وغالبا ما تحضر الفلسفة من خلال مواضيع خصوصية مثل حقوق

7 "Qué es el CBC ?", www.cbc.uba.ar/dat/cbc/cbc.html

8 حسب إحصائيات وزارة التربية الفرنسية، بلغ عدد المسجلين في الأقسام التحضيرية 73.100 طالبا.

الإنسان والدراسات الدينية أو الاجتماعية أو السياسية. من ناحية أخرى، لا تنتظم هذه الضروب من تعليم الفلسفة بالضرورة في شعب أو معاهد للفلسفة، بل تحضر في صيغ محددة في كليات مختلفة. وتمثل دروس فلسفة الفن أو فلسفة الأعمال التجارية وغيرها، جزءا من مناهج الكليات المهنية من دون أن تجتمع ضرورة داخل مؤسسات خاصة بالفلسفة.

وإذا كانت بعض البلدان لا تدرس الفلسفة بكيفية واضحة، لنشر كذلك إلى أن الفلسفة بوصفها تخصصا تكاد تغيب في كل المستويات التعليمية كما هو الحال في المملكة العربية السعودية والدومنيك وجزر مارشال والمالديف وسلطنة عمان وسانت لوسي Sainte Lucie وسان فانسون Saint Vincent والجرونادين Grenadine والسيشيل وتيمور الشرقية.

وحسب الردود التي استقيناها من الاستمارة، فإن الفلسفة في الجامعة تبدو رغم بعض الصعوبات ثابتة و متماسكة، وهي ليست مهددة بالسياسات الوزارية والأكاديمية إلا في بعض الحالات. ونرى لدى أغلبية المجيبين (56٪) نزوعا نحو تقوية تعليم الفلسفة بمستوى التعليم العالي. وهو معطى ينبغي مقابلته مع نسبة 70٪ من الباحثين الذي لا يرون تهديدات حقيقية للتقليص، ونجد نسبة 85٪ ممن يستبعدون كل تهديد بالحذف. وفي بوليفيا تتوفر مؤسستان تقدمان هذا التخصص، على مخططات للتحسين على الأمد القصير. ويشار في الكاميرون إلى الثمن لإنشاء مدرسة الدكتوراه في الفلسفة. ونعلم من اندونيسيا أن تعليم الفلسفة يعتبر الآن هاما على مستوى الجامعة. وتعليم الفلسفة وخاصة في مجالات مثل فلسفة العلوم بجامعة اندونيسيا إجباري. ونلاحظ في لبنان عرضا أهم لدروس الفلسفة على مستوى الجامعة وإدراجا لتخصص رئيسي في الفلسفة. ويشير أحد المدرسين في أكاديمية العلوم بفدرالية روسيا أن « كليات جديدة للفلسفة قد أنشئت في الخمسة عشر سنة الأخيرة في جامعات قديمة وحديثة. ولنا في المدرسة العليا للدراسات الاقتصادية Higher school of economics، وهي إحدى مؤسسات التعليم العالي الذائعة الصيت في البلاد، مثالا حديثا، فقد أقامت كلية للفلسفة حتى تكون في مصاف الكليات المسماة الكلاسيكسة. »

وفي لوسوتو، يشار إلى أن « جامعة لوسوتو الوطنية National University of Lesoto قد وسعت شعبة الفلسفة ومدتها إلى هيئات خارج الجامعة مثل السجون والشرطة ووزارة الداخلية وغيرها ». ونجد هذا الانفتاح للفلسفة على المجال العام في بلدان أخرى، مثل تركيا، حيث تدرس فلسفة حقوق الإنسان في الوسط الديني، وأوغندا تعرض آفاق مهنية في الإدارة العمومية من لدن شعبة الفلسفة بجامعة ماكيريري Makerere وهي الجامعة الرئيسية في البلاد. وقد تم إرساء دراسات الدكتوراه في الفلسفة بمالي Mali. أما في جزيرة موريس فقد أعلن عن قرب إحداث ماجستير في الفنون Master of arts في الفلسفة الهندية. ويذكر أحد مراسلي الاستقصاء في اليوروغواي أنه « خلال السنوات الأخيرة أنشأت في كلية الإنسانيات بجامعة الجمهورية أستاذية maîtrise في الفلسفة المعاصرة، اشتغلت دون انقطاع ». ويضيف أن المرحلة القادمة ستكون إنشاء شهادات دكتوراه ». وفي كولومبيا، ليس هناك من إرادة اختزال مكان الفلسفة، بل بالعكس تقوم الحكومة والمؤسسات التربوية معا بتحفيز دراسة الإنسانيات وخاصة الفلسفة وتشجيعها ».

الفلسفة والمعارف العقلية

لابد إذن من ملاحظة تنوع هام في ضروب التعليم الفلسفي غير العالم وحضور الفلسفة يرتبط في أغلب الأحيان بالتقاليد الثقافية التي يندرج فيها. إن قصر الفلسفة على المواد التي يطلق عليها « فلسفة » سيمثل مغالطة على الصعيد الثقافي ينبغي الاحتياط منها. وغالبا ما نجد تدريسا في النظرية السياسية أو الدين أو الأخلاقية المهنية أو علم النفس الاجتماعي أو تاريخ الأفكار ينتمي تماما إلى مفاهيم ومقولات فلسفية. ويتجلى هذا التداخل في نفس الوقت على الصعيد المعرفي وعلى الصعيد الثقافي.

وتشكل دروس الفلسفة الإسلامية المقدمة في السنة الأولى بالجامعات الإيرانية مثالا على هذا التداخل بين الفلسفة وغيرها من المعارف العقلية. وفي بوتان Bhoutan تدرس الفلسفة بالمدارس الرهبانية Monastic Schools. وفي الأرجنتين تتضمن المواد الإجبارية بالسلك ما قبل الجامعي مدخلا لنظرية الدولة ومدخلا للفكر العلمي وهما تخصصان يطبعهما المضمون الفلسفي.

من ناحية أخرى لا ينبغي لهذا التعدد في أشكال التعليم الجامعي أن يحجب عنا الاعتراف بالفلسفة بوصفها مادة قائمة بذاتها. والفلسفة خلافا للمواد التي ذكرت هنا، تمثل معرفة صورية منفتحة، تسعى إلى نقد مدونات من المذاهب والمعارف ونقلها. سيركز هذا الفصل إذن على حضور الفلسفة باسمها هذا وبصفتها هذه.

3. خصوصية التعليم الفلسفي وقابليته للتأقلم

الفلسفة تخترق التخصصات

يتجاوز حضور التعليم الفلسفي بأشكاله المختلفة حدود شعب الفلسفة تجاوزا كبيرا وذلك من خلال حضور مكثف لأشكال تعليمية محددة وتكميلية لتكوينات تخصصية أخرى. فمثلا، جوابا عن السؤال : « في أية كليات يقدم تعليم الفلسفة ؟ » يشير أغلب المجيبين إلى كليات مختلفة ومتعددة. فالتعليم الفلسفي إجباري في السنة الأولى أو السنة الثانية من التعليم الجامعي في عدة بلدان إفريقية. وفي الكامبودج تدرس الفلسفة في السنة الأولى في تخصصات أخرى غير الفلسفة.

وفي اليونان يحضر تدريس الفلسفة في مدرسة مناهج العلوم وتاريخها وفي مدارس الحقوق. وهذه الحالة تعرفها كرجستان أيضا حيث تدرس الفلسفة في « جميع كليات التعليم العالي في السنة الأولى أو/ والثانية » وفي ليتوانيا تدرس الفلسفة في « جميع الكليات بوصفها جزءا من التربية العامة على مستوى التعليم العالي ». وبغض النظر عن الشهادات أو التخصصات الرئيسية في الفلسفة، يعتبر ما يأتي به هذا التعليم مفيدا في تحسين فهم الإشكاليات الخاصة بمختلف المجالات التخصصية. فنجد تدريس علم الجمال وفلسفة الفن وفلسفة الموسيقى في الكليات الفنية وكليات الهندسة المعمارية كما نجدها في معاهد الموسيقى ومدارس الفنون الجميلة. وتقدم دروس في فلسفة الحق في معظم كليات الحقوق، كما تحضر الفلسفة السياسية ونظرية الدولة حضورا قويا في كليات العلوم السياسية، وتحضر أخلاق الأعمال التجارية وعلم الأخلاق الإحيائي وفلسفة العلوم وفلسفة الرياضيات في كل من كليات الاقتصاد وكليات الطب والعلوم الطبيعية والرياضيات. وتنتظم هذه الصيغ من التعليم في إطار معاهد أو شعب داخل هذه الكليات. من ناحية أخرى يحضر طلبة من كليات أخرى بانتظام دروس الفلسفة لاستكمال تكوينهم الخاص.

إن تداخل التعليم الفلسفي مع غيره من أصناف التعليم تمثل سمة مميزة للفلسفة. فإذا كان للفلسفة خصوصياتها المفهومية فإن طبيعتها العابرة للتخصصات تمكنها من المساهمة في مجموعة من التكوينات الخاصة. يتوجه تعليم الفلسفة إذن، من جهة إلى الاختصاصيين في الفلسفة، الذين يتلقون تكوينا تقنيا في المفاهيم والمقولات والمناهج وتاريخ الفكر الفلسفي. ويمكنه من جهة ثانية أن يأخذ شكل تفكير في البنيات المعرفية والأخلاقية للتخصصات الأخرى والمعارف والممارسات. إن طلبة الاقتصاد أو الطب أو الحقوق أو الهندسة المعمارية لا يجدون في دروس الفلسفة تكملة خارجة عن تكوينهم بقدر ما يجدون فيها أداة تمكنهم من تحسين فهمهم لمواد دراستهم الأساسية. إن قابلية تعليم الفلسفة للتأقلم هذه تقتضي أن يصاحبها عمل فلسفي يتحقق انطلاقا من الانشغالات التي تطرح على هذه التخصصات. وعندما يتحقق هذا الهدف، يكون لهذه الدروس أثر فعلي على المواد التي تستهدفها ويكون بإمكانها أن تساهم بكيفية جوهرية في ترسيخ الذوق الفلسفي لدى هؤلاء الطلبة. ويمكن لهذا الحضور الكثيف أن يلعب دورا هاما في تقوية الأثر الاجتماعي للفلسفة مما يحث على تشجيعه. فالفلسفة إذا تحصنت داخل شعبها الخاصة أو لم تجد ما تقدمه لطلبة الكليات الأخرى ضعفت وأصبح مآلها فقدان ارتباطها بالمجتمع. يبدو إذن أنه علينا أن نأخذ بعين الاعتبار العمل الهادف إلى إنشاء كراسي للفلسفة في كليات مختلفة وأن نشجعه. فهذا التكاثر من شأنه أن يسهل خلق شعب أو معاهد مشتركة بين الكليات تؤدي إلى حركيات إيجابية تخدم نمو الدراسات الفلسفية.

فكرة كلية للفلسفة

إن الفكرة القديمة المتمثلة في إقامة « كلية فلسفية » قد نشأت بالتحديد عن الوقوف على كون الفلسفة تخترق التخصصات. ويعود هذا الاقتراح إلى بداية القرن العشرين، ويبرز جليا معنى المدى الكوني الذي يتسم به هذا التعليم. وقد استلهم بعض العلماء في تلك الفترة، ومن بينهم عالم الرياضيات والفيلسوف الإيطالي فيديريكو إنريكيز Federigo Enriques، النظام التعليمي الألماني فطوروا فكرة الذهاب بالتداخل بين مختلف التكوينات الأكاديمية إلى أقصى حد بحيث تعطى الأفضلية للقدرة على التعلم بعد الجامعة على التكوينات التقنية المقدمة في إطار المناهج الدراسية. وقد استندوا في ذلك إلى الفكرة التي ترى أن على التكوين الأكاديمي أن يجعل الخريجين قادرين على تطوير كفاءتهم المهنية خلال حياتهم العملية. وقد كانوا يلحون على كون ما تقدمه الجامعة بعد اكتساب المفاهيم الأساسية، يقاس بالقدرة على التأقلم مع التطورات المتتالية التي يعرفها الوسط المهني المعني بالتكوين. فأوصوا من ثمة بتكوينات تكون على أكبر قدر ممكن من الانفتاح والتنوع، تتجاور فيها أغلب التخصصات العلمية على نحو يقدم للطلبة إطارا شاملا لعلم الحقبة المعنية. وقد سلكت الجامعة الحديثة في أغلب الحالات المسلك المعاكس، إذ اتجهت أكثر فأكثر صوب تنظيم مكونات التعليم تنظيما تخصصيا، غير أننا نشهد اليوم عودة لممارسات يبدو أنها تستلهم فكرة انفتاح التكوينات وتنوعها. ويبدو أن نجاح خريجي الفلسفة لدى المقاولات ومهن الاتصال وتدبير الموارد البشرية يؤكد هذا الانطباع.

التعليم عن بعد والولوج إلى المجال الرقمي

يكتسي استعمال الوسائل الإلكترونية في التعليم اليوم أهمية متزايدة. وتبدو الاختلافات في هذا المجال أوضح منها في غيرها من المجالات وذلك بسبب التفاوتات في الولوج إلى التكنولوجيات في مختلف البلدان (الهوة الرقمية والولوج إلى الربط ذي الصبيب العالي) والصعوبات التي تعرفها عدد من المؤسسات التعليمية في الحصول على تجهيزات فعالة. وقد أصبح التعليم عن بعد في أغلب الجامعات الأمريكية وفي جزء من الجامعات الأوربية واقعا يوميا. وهذا ما كتبه مقيمون بريطانيون في التقرير الأخير حول فلسفة مؤسسة Quality Assurance Agency for Higher Education[9]

« تستعمل شعب الفلسفة على نحو متزايد الإنترنت والإنترانت بوصفهما مصدرين لتيسير دراسة الطلبة. وهذه الممارسة ليست معممة، غير أن 17 تقريرا من بين التقارير التي تم التوصل بها 40٪ قد عبرت عن موقف إيجابي من هذا المصدر. وقد أشارت ثلاثة تقارير أن الشعب ترغب في مزيد من التأمل في نمو هذه المصادر وتطبيقها في مجال التعليم. وفي أفق سنة 2009 ستكون 50٪ من الدروس الجامعية في الاتحاد الأوربي، بجميع تخصصاتها، متوفرة على الخط وسيستعمل 80٪ من الطلبة التعلم المتحرك (mobile learning). وتتوفر الدروس والمناظرات وأشكال أخرى من التعليم بواسطة البودكاست podcast في أغلب الجامعات الأمريكية. فجامعة بركلي مثلا تضع على الخط أغلب دروسها مصنفة حسب الدورات نصف السنوية.[10] وقد أصبح من الممكن اليوم تتبع حوارات أو مناقشات مع أساتذة باحثين ينتمي الكثير منهم إلى شعبة الفلسفة في جامعة أوريغون Oregon وذلك على موقع هذه الجامعة.[11]

إن ولوج التعليم على الخط يوسع جمهور دروس الفلسفة في الجامعات ذائعة الصيت، متيحا في الوقت نفسه للطلبة المنحدرين من مناطق أخرى من العالم أن يلجوا إلى عدد من المصادر غير مسبوقة. ويبدو أن هذه الممارسة تستطيع على الخصوص أن تلعب دورا في المناطق ذات التضاريس المتقطعة مثل أرخبيلات المحيط الهادي والمحيط الهندي، وكذلك في المناطق القارية البعيدة عن الأقطاب الجامعية الكبرى. وهكذا يبدو أن القيام بفعل لفائدة التعليم عن بعد أمر مستحب كثيرا، مع الحرص على التركيز على وجهين من أوجه هذه الظاهرة. فمن البديهي أولا أن الهوة الرقمية لا تستثني تعليم الفلسفة. ففي إفريقيا على الخصوص نجد تأخرا هاما في عملية حوسبة البنيات، فضلا عن النقص في المصادر الوثائقية والببليوغرافيات الفلسفية المحينة وغيرها من الوسائل المرجعية. ويبدو أن المشكل يكمن في نقص التجهيز أكثر مما يتعلق بولوج الشبكة الاعلامياتية.[12] من ناحية أخرى، يبدو من الضروري تنويع مصادر هذه التعليم فتشتت

[9] Subject Overview Report Q011/2001. Philosophy, 2001to 2001Quality Assurance Agency for Higher Education. http://qaa.ac.uk-reviews/

[10] http://webcast.berkeley.edu/courses.php

[11] http://oregonstate.edu/da/philosophy/engage/index.php

[12] يعوض أغلب الباحثين الأفارقة النقص الحاصل في المزودات الإلكترونية المحلية باللجوء إلى خدمات البريد الإلكتروني للمزودات الدولية مثل ياهو وغوغل و م س ن أو الشبكات الخاصة مثل ريفير.

الدروس التي تعود إلى جماعة فلسفية واحدة أو بعض الجماعات، وخاصة هيمنة لغة أو عدد محصور من اللغات يهددان التنوع الثقافي للطلبة. جميل أن يستطيع طالب من إفريقيا الشرقية متابعة دروس جامعة أورغون Oregon بفضل الإنترنت، غير أنه ينبغي تفادي ألا يكون بوسعه سوى متابعة دروس الجامعات الأمريكية والأوروبية. وهكذا يمكن أن يمثل تزايد المؤسسات المنتجة لتعليم عن بعد وتنوعها اللغوي إحدى الأولويات بالنسبة إلى مستقبل الفلسفة. وهناك مشكل آخر يتعلق بالمصادر ويتمثل في صعوبة الولوج إلى الإصدارات الدولية. فطرق الولوج إلى هذه الأرصدة اللامادية تمثل رهانا هاما في سياق يتميز بتطور النشر في العلوم الإنسانية، سياق تعرف فيه دور النشر فيما يتعلق بالمجلات، تركيزا تدريجيا على النشر والتوزيع في الشكل الرقمي. وأغلب دور النشر العلمية تقترح اليوم عقودا للتوزيع على الصعيد الوطني، يتيح لشبكات من الخزانات والمؤسسات التعليمية الولوج إلى مجموع إصداراتها. وخير مثال على ذلك مؤسسة تنسيق الارتقاء بمستوى موظفي التعليم العالي البرازيلية CAPES، وهي هيئة تابعة لوزارة التربية تتيح الولوج إلى أكثر من 11000 دورية انطلاقا من الأجهزة الإعلامياتية في 187 مؤسسة للتعليم العالي والبحث. إنها لبوابة إعلامياتية حقيقية[13] على عالم الإصدارات العلمية، ففي أعلى صفحة الاستقبال بالموقع شريط يثير الانتباه إلى « الخمسة عشر مليون مقالا الذي تم تحميله في سنة 2006 ». وهذه حالة ناجحة على نحو خاص لكنها ليست الحالة الوحيدة. وقد أنشئت رابطات مماثلة في ألمانيا عن طريق معهد ماكس بلانك Max Planck وفي كندا عن طريق المشروع الوطني الكندي لتراخيص المواقع الإلكترونية Canadian National Site Licensing Project (CNSLP) والشبكة الكندية للتوثيق من أجل البحث Canadian Resource knowledge Network (CRKN) وفي اليونان عن طريق HEAL LINK وفي إيطاليا عن طريق الرابطة اللومبارديةالمشتركة بين الجامعات من أجل الإنشاء الآلي

Consorzio interuniversitario Lombardo per l'Elaborazione Automatica (CILEA)

وكذلك في المملكة المتحدة عن طريق المبادرة الوطنية لتراخيص المواقع الإلكترونية Electronic Site License National Initiative (NESLI2)، وبشكل عام في معظم البلدان الغربية. وهناك نموذج آخر تمثله جمهورية كوريا حيث يؤمن الولوج إلى المنشورات الرقمية لجميع مراكز البحث والتعليم في البلاد كل من المبادرة الكورية للترخيص للمواقع الإلكترونية Korean Electronic Site Licensing Initiative والخدمة الكورية للإعلام في مجال التربية والبحث، Korea Education and Research Information Service. وهناك مشروع مماثل قيد الإنشاء بإفريقيا الجنوبية حيث تحاول رابطات محلية أن تجتمع في إطار المبادرة الإفريقية الجنوبية لتراخيص المواقع الإلكترونية South African Site Licensing Initiative (SASLI) وهي رابطة أنشئت على المستوى الوطني تنسخ النموذج البريطاني والكندي والكوري. وهنا أيضا سيكون من المفيد تشجيع تكاثر هذه البوابات التي تحصل على المعلومات العلمية وتوزعها.

4. الحرية الأكاديمية وتأطير التعليم

مبدأ الحرية الأكاديمية

إن مبدأ الحرية الأكاديمية أو حرية التعليم والتعلم حسب التعبير الألماني الأصلي Lehr- und Lernfreiheit، يقع في صميم تنظيم البحث ونقل المعرفة في الجامعات. وينبغي أن يقاس على مستوى كل أستاذ باحث. إذ ينبغي أن يكون بإمكان كل عضو في الهيئة الأكاديمية أن يتابع أعماله وأن ينشرها بين زملائه وبين الطلبة من دون إكراه سوى الصراحة العلمية والنزاهة المهنية. من ناحية أخرى، ينبغي أن يكون لكل طالب الحق في التطرق إلى كل مسألة علمية يريد تعميقها من غير أن يحول أي قيد سياسي أو عرقي أو ديني دون هذه الرغبة العلمية. وهذه الحرية تنطبق على الطلبة من حيث هم أشخاص، وفق مبدأ عدم الميز، كما تنطبق على الموضوعات والحجج العلمية المستهدفة. فمعايير العلمية التي تتم صياغتها من خلال فاعلية التبادلات الفكرية بين الأعضاء المشاركين في الحياة الأكاديمية،

[13] www.periodicos.capes.gov.br

هي وحدها التي يمكن أن تنظم انتقال المعلومات والولوج إليها، والقيام بالدفاع عن الحرية الأكاديمية حيثما كانت مهددة أو عرضة للقمع أمر يفرض نفسه كلما كان ذلك ضروريا بحكم أنها تمثل شرطا ضروريا لحرية الفكر وتنقل الأفكار. وينبغي أن يأخذ هذا العمل أولا شكل إحصاء دقيق أو كتاب محايد، للحالات التي يتم فيها تعليم الفلسفة وتعليم العلوم الإنسانية والاجتماعية عموما، في غياب الحرية أو نقصها.

وينبغي كذلك اقتراح علاجات ممكنة. يمكن مثلا أن يأخذ هذا المشروع شكل تعاون بين اليونسكو وبين المنظمات المختصة مثل الجمعية الدولية للجامعات[14] والمجلس الدولي للفلسفة والعلوم الإنسانية[15] والفدرالية الدولية لجمعيات الفلسفة، تعاون يتيح وضع جدول للعمل وتحديد وضعيات مستهدفة. ورغم أنه من الصعب أن تمس مبادرة كهذه كل شعبة أو معهد بحث في العالم، فإنها سريعا ما ستصبح أداة مرجعية على المستوى الدولي لكل من يعمل من موقعه لعالم حرية البحث والتعليم والتعلم.

الإكراهات السياسية والدينية والثقافية

إن اللوحة التي ترتسم من خلال نظرة شاملة على حرية البحث، تحيل على تعليم وتعلم فلسفيين على قدر كبير من التنوع. فإذا كانت شعب الفلسفة وأساتذتها وطلبتها يتمتعون باستقلال يكاد يكون مطلقا في حالات كثيرة، فالأمر يختلف في مناطق أخرى. تعرف الأوضاع تنوعا بلغ درجة أصبح من الضروري معها القيام بدراسة خاصة لوصف الحالة القائمة عبر العالم. ويمكن الإشارة على نحو تقريبي إلى ثلاث أصناف كبرى من المس بتلك الحرية.

أولا الإكراهات ذات الطبيعة السياسية، وذلك عندما تسعى الحكومات أو الأنظمة أو المنظومات السياسية إلى فرض أشكال من التبعية بل من الأخلاق السياسية على الأساتذة الباحثين. في هذه الحالة نجد أداء يمين الإخلاص لسياسة ما والالتزام بعدم الخروج عن منطق الإجماع السياسي الذي يفرض دوريا على الجماعات العلمية. غير أننا نلاحظ كذلك في عدة ظروف منع إدراج بعض الموضوعات في البرامج التعليمية وحظر نظريات علمية تعتبر مضادة للمبادئ الأخلاقية التي تعبر عنها الدول، أو فرض عقيدة فلسفية على باحثي بلد ما، يكون عليهم الامتثال لها. وهذه تمثل كلها مسا بحرية البحث والتعليم والتعلم لدى المجتمع الأكاديمي والطلبة. ويعرف الضغط على المدرسين والطلبة شكلا أكثر دقة، يصعب وضع اليد عليه، ذكره عدة أساتذة باحثين، ويتعلق الأمر بالمناخ السياسي الذي يسود داخل جماعة علمية فيأخذ شكل رقابة ذاتية لدى أعضاء هذه الجماعة، خاصة عندما تكون الموضوعات حساسة أو موضوع جدل سياسي. هذه الظاهرة التي عرفها على نطاق واسع الباحثون الذين عانوا من ويلات الأنظمة الاستبدادية، لا زالت ملحوظة في الأنظمة الديمقراطية نفسها، حيث لم يعد الباحثون يجرؤون على التعبير عن أفكارهم السياسية حتى وإن لم يكن هناك قانون مكتوب يفرض عليهم ذلك.

ثانيا، هناك عدة حالات يخضع فيها التفكير الفلسفي لإشراطات دينية، إلى حد أنه يختزل في الفكر الديني أو في الدراسات الدينية أحيانا أو يعدم بدعوى التضاد بين القيم الدينية والأخلاق والمفاهيم الفلسفية. وهذا موضوع شائك خاصة وأن الحدود غالبا ما تكون غير واضحة بين المقاربة الروحية للفلسفة وفرض عقيدة دينية. وتعبر عدة شهادات عن الإحساس بأن الديني بصدد الاستحواذ على المعرفة الفلسفية، تسانده في ذلك السلطات السياسية مساندة صريحة بهذا القدر أو ذاك. لكن، من ناحية أخرى، هل يمكننا اعتبار فلسفة دينية ما مجرد تضاد بلاغي ؟ إن كل تفكير فلسفي يتم داخل إطار إيمان ديني إنما يضع لنفسه حدودا مفهومية دون أن تمثل هذه الحدود خرقا للحرية الأكاديمية. غير أن المجال هنا يسمح لنا بالحديث عن مس بحرية التعلم في سياق وطني أو عمومي على أي حال، عندما يرى الطلبة المسجلون في الفلسفة أو في الدراسات الفلسفية نفسهم ممنوعين على الصعيد الوطني من إمكانية دفع أبحاثهم في الوجهة التي يرغبون، بما في ذلك الاختيار اللائكي أو اختيار النقد الديني.

ثالثا، للفلسفة تأثير مباشر على متن التقاليد التي تتضمنها ثقافة ما وذلك لأن الفلسفة أيضا نقد للأشكال الثقافية. فليس من الغريب إذن أن تمس بعض الإشراطات الثقافية بحرية التعليم والبحث. وهذا ما يحصل عندما تعتبر مفاهيم فلسفية بحمولتها النقدية خطرا على مجموعة من القيم والمبادئ الأخلاقية والمعارف التي تعتبر ثمينة

14 www.unesco.org/iau/fre/

15 منظمة دولية غير حكومية ضمن اليونسكو، تضم بضع مئات من المنظمات العلمية في مجال الفلسفة والعلوم الإنسانية والتخصصات المرتبطة بهما. والمجلس الدولي للفلسفة والعلوم الإنسانية ينسق الأعمال المنجزة على الصعيد الدولي من لدن مجموعة من الجمعيات العلمية ومن لدن مراكز وشبكات الباحثين في مختلف المناطق. وهو ييسر تبادل المعارف ويدعم تنقل الباحثين وذلك حتى يقوي التواصل بين المختصين من مختلف التخصصات ويشجع معرفة أحسن بالأشكال الثقافية والسلوكات الاجتماعية الفردية منها والجماعية ويبرز غنى مختلف الثقافات وخصوبة تنوعها. مأخوذ من الموقع :

www.unesco.org/cipsh/

للحفاظ على هوية ثقافية ما. وهناك مطالب هوياتية تنحو إلى اعتبار الفلسفة خطرا على الهويات التي يتم السعي إلى حمايتها ومطية لقيم تعتبر حديثة، عن حق أو باطل. والمسألة صعبة في هذه الحالة أيضا إذ أن حرية التعلم ونقد ثقافة ما تلامس حدود حق الهويات الثقافية في الحماية.

الدرس الجذاني

لكل أستاذ باحث حرية تقديم دروس في موضوع يختاره. وهذا مبدأ لا يمكن التراجع عنه وإلا أصبح مبدأ الحرية الأكاديمية موضوع سؤال. فهذه الممارسة المكونة للجامعات الأوروبية والمعروفة باسم « الدرس الجذاني » تتطلب بعض التوضيحات. وبالفعل، يوجد أحيانا في المناهج الدراسية الفلسفية تكدس لدروس متخصصة دون أن تتصور تلك المناهج اندماجات مؤسسية تمكن الطلبة من تكوين نظرة شمولية حول المادة التي يدرسونها. ورغم أن هذا النقص ليس عاما فإنه يمثل مشكلة هامة في عدد من البلدان، حيث يمكن أن نرى طلبة ينهون دراستهم وتكوينهم غير متساوين في التخصصات الفلسفية المختلفة وأحيانا في التخصص الواحد نفسه. فهناك خريجون أكفاء جدا في فلسفة ديكارت أو هوسرل لأن شعبهم تميزت بأعمال حول هذين الفيلسوفين لكنهم يجهلون كل شيء عن هيجل أو أغسطينوس أو سبينوزا لأنهم لم يتابعوا دروسا عنهم. وهذا موضوع حساس، مثل كل موضوع يتعلق بحرية التعليم، يبدو من الضروري ذكره في إطار الجدلية بين الحرية الأكاديمية وتأطير تعليمية الفلسفة.

إن مسألة المناهج التربوية التي تتيح بلوغ المستوى الأفضل لقدرات الطلبة على تنمية مناهجهم الخاصة في التعلم والبحث، تقع في صميم النقاشات حول إشكال التعليم العالي للفلسفة.

وتختلف الأسئلة المطروحة باختلاف مستويات التعليم (إجازة، أستاذية، دراسات الدكتوراة) وبصفة عامة جدا، يمكن أن نلاحظ ممارسة تتمحور أكثر حول النقاش في المناظرة كلما تقدمنا نحو مستوى الدكتوراه، وهيمنة للدرس الكلاسيكي في مستوى الإجازة والأستاذية. غير أنه من المستحيل أن نلاحظ أقل تشابه بسبب تنوع الممارسات على المستوى المحلي. وهكذا حدد Keith Cromé وMike Garfield من جامعة University Manchester Metropolitan، استخدم أرضية للنقاش حول القيمة التربوية للقراءة المصاحبة للنصوص في تنمية قدرات التحليل لدى الطلبة[16] وهنا كذلك يقيد النقاش داخل المجتمع الأكاديمي بوصفه عاملا للتقدم العلمي والتربوي، مع احترام مبدأ الحرية الأكاديمية للفاعلين المنخرطين. ومبدأ القراءة المصاحبة يلعب أيضا دورا في تعلم القاموس التقني للفلسفة. والملاحظ أن ممارسات التعليم التشاركي في اطراد مستمر عبر العالم. على أن مكان الدروس الإلقائية يظل هاما، خاصة في الجامعات التي يرتفع فيها عدد الطلبة.

16 www://prs.heacademy.ac.uk Keith Crome et Mike Garfield, Text based Teaching and Learning : A Report. Novembre 2005.

II. الفلسفة أمام التحديات الصاعدة : أسئلة ورهانات

1. التعليم الفلسفي في إطار معولم

التعليم الفلسفي والالتزام

أي دور يمكن للفلسفة أن تلعبه في تكوين مواطني اليوم ؟ لقد بدا لنا من نظرة عامة ألقيناها خلال إعداد هذه الدراسة أن عددا كبيرا من الأساتذة الباحثين يسندون للتعليم الفلسفي مهمة إثارة قدرة مستمرة على المساءلة والتقييم النقدي حيال مختلف المعارف والفعاليات البينذاتية المهيمنة على المجتمعات المعاصرة. ويرى البعض أن هذه القدرة النقدية ينبغي أن تنصب أولا على السيرورات الاجتماعية الكبرى الفاعلة في مجتمعاتنا. إن طرق التعليم الفلسفي ترتبط طبيعيا بالمكانة التي نمنحها للفلسفة ضمن الحيوية الثقافية والاجتماعية. لكن يبدو أن هناك خطر في اختزال الفلسفة في التزام ثقافي وسياسي مباشر، ضد بناء اجتماعي واقتصادي معين، إذ سيكون في هذا نوع من الاختزال المفاجئ للقوة التكوينية والخلاقة التي يتميز بها التفكير الفلسفي. وعندما يتم اختزال الفلسفة في التعليم المذهبي، مهما كانت جودة المضامين المستهدفة، فإنها تصبح بالضرورة حاملة بهذا القدر أو ذاك لوثوقية فظة متنكرة بهذا القدر أو ذاك لطبيعتها ذاتها. ومع ذلك، فالطبيعة الإبستية للفلسفة، وظيفتها الأساسية التي تكمن في تعمير البنيات النظرية الثاوية في الموضوعات الثقافية، تستمد حيويتها من مواجهة المشاكل الملموسة لحياة الأشخاص والمجتمعات. إن التربية على المواطنة التي تمنحها الفلسفة تساعد في مواجهة كل هذه الوضعيات التي تجبر على استدعاء تراتبية القيم. إن الوعي بطبيعة اختياراتنا والقدرة على صوغ أفعالنا حسب قانون أخلاقي أي ممارسة مسؤولية إنسانية ومواطنة في كل لحظة، كل ذلك لا يمكن أن يكون سوى نتيجة تربية تتمحور حول تعليم الفلسفة. وهذه التربية تسعى، في جميع المستويات، إلى مساعدة الأفراد على فهم تعقد التجربة. وتعلمنا كذلك أن ننظر على نحو نقدي إلى الآراء السائدة وأن ننقد دوافعها ومقاصدها ونتائجها. والتربية الفلسفية وسيلة أساسية للتواصل، إذ من خلال مداها النقدي نتعلم أن نرى في الآخر لا تعبيرا عن ذاتية خاصة وغريبة عنا بل شريكا في تفاعل إنساني مشترك، يمكن معه إقامة تبادل وحوار. فمعرفة مذهب العلل الأربع عند أرسطو مثلا ليس مجرد تفقه تاريخي أو ثقافة ماضوية. فهذا التعليم يعلم اكتشاف المعنى المتعدد للفعل البشري، بوضع الفرد في إطار يسمح بالحكم على ذلك الفعل لا من جهة نتائجه على فرديته فحسب بل أيضا، وخاصة، في سياق حيوية أوسع لتفاعل الذوات حيث يعتبر واحد مجرد فاعل من بين آخرين. يجد التعليم الفلسفي مبرر وجوده في تحرير الذاتية وتحديداتها الخاصة، ومن ثمة في القدرة على الانفتاح على الآخرين وتحويل صدمة تقع بين موجودات متناهية مغلقة على نفسها إلى تفاعل عقلي ومفتوح.

الفلسفة « حارسة المعقولية »

تلعب هذه التربية على الفكر النقدي دورا أساسيا في التنظيم الديمقراطي للمجتمعات المعاصرة. وتعكس أيضا الوظيفة التي يصف بها عدد من الباحثين الفلسفة في كونها « حارسة المعقولية ». وهذه سمة هامة باعتبار أن الدعوة إلى المعقولية غالبا ما تكون سببا في رد فعل دفاعي لدى الهويات الثقافية التي تخشى من تهديد معقولية تحمل قيما أو بنيات إبستية غريبة. والحال أنه في عالم يطبعه صعود اللاعقلانيات وتزايد الانغلاق الهوياتي، لا يمكن لهذا الدور أن يتحقق إلا شريطة القطيعة مع كل تصور طائفي ثقافي للمعقولية ومع كل نزعة كونية وثوقية في تصور المعقولية.

إن المعقولية لا يمكنها أن تأخذ شكل فرض لمضامين معرفية بعينها وتعميم لها. فهي تعمل، على العكس من ذلك، في اتجاه تحرير تدريجي للأوضاع المعيشة الخاصة، سواء على المستوى الفردي أو على المستوى الثقافي، بحيث تجعل من الممكن حصول تفاعل حر مع الغير. وهي تحرر التجربة من رسوخها في موجود متناه ملموس يجعل الموجودات المتناهية الأخرى غير مفهومة وبعيدة. وليس للتعليم الفلسفي أن يحقق ذلك بالتسليم بضرب جديد من الجواهر كما لا يمكنه أن يغير التحديد المباشر للمعطى بتحديد

ميتافيزيقي. فكل المدى المحرر في الفلسفة بوصفها ممارسة تربوية يعود إلى قدرتها على تحقيق هذا التحرر العقلي للتجربة الخاصة. ويعلن العديد من الأساتذة الباحثين اتفاقهم مع القول بأن الانفتاح العقلي الذي من خلاله تعلم التربية الفلسفية الفرد بناء تجربته، قد يكون دوره ثمينا في التصدي لصدمة المصالح الخاصة والميول الأنانية والمطالب الهوياتية. ينبغي إذن على عمل يدعم تعليم الفلسفة، أن يتمحور على الانفتاح. فكونية العقل، وهذا هو المعنى الذي ينبغي أن يأخذه تعليم الفلسفة، لا يمكن أن تكون مرادفة للتمركز العرقي المقنع، إنما عليها أن تظهر بوصفها إمكانية للقاء خصب بين عدة أنظمة ثقافية وتراتبيات القيم.

الفلسفة والتقاليد الثقافية

ما دامت الفلسفة نقدا للمعارف أو حسب بعض المذاهب الفكرية المعاصرة، نظرية عامة للأشكال الثقافية (Kulturwissenschaft)، فإن تأثيرها على التقاليد الثقافية ذو أهمية. يحاول هذا الفصل أن يبرز أن ما يميز تعليم الفلسفة بالجامعة هو التزاوج بين التعليم والبحث، وأن تنوعه يندرج في العلاقة بين الطبيعة الصورية للعقل وتعدد المعارف والثقافات. فكل فلسفة تتشرب قيم الثقافة التي تظهر وتنمو داخلها. ونرى هذا المدى الثقافي الحاضر في كل تفكير فلسفي من خلال أمثلة، منها الفلسفة المرتبطة بالأعراق البشرية في إفريقيا والتفكير في الكونفوشية الجديدة في الصين وآسيا الشرقية والجدلية بين الدين واللائكية في الغرب والعلاقة بين المعقولية الفلسفية والقيم الهندوسية، التي تطرح في القارة الهندية. وهذه الأمثلة تساهم أيضا في تفسير أسباب وجود الفلسفة في مختلف قطاعات البحث والمجالات الثقافية. وتمثل اليوم مراكز الدراسات الثقافية (cultural studies) فضاءات للبحث الفلسفي مساوية على الأقل لشعب الفلسفة. ويعكس هذا التوسع أيضا رغبة في تكامل التخصصات يشترك فيها عدد من الباحثين ويلعب دورا متزايدا في تنظيم البحث والتعليم الأكاديمي.

2. راهنية الفلسفة : ممارسة ينبغي الاحتراس في التعامل معها

تعليم الفلسفة بين العقل والتاريخ

يبدو مع ذلك أن كل ذلك لا يكون واردا إلا إذا اختارت الفلسفة أن تخرج من عزلتها الرائعة التي تقطع صلتها أحيانا بواقع العالم، لكي تنفتح على المشاكل التي يعيشها الرجال والنساء وتساهم في إيجاد أجوبة لها. هذا هو التأكيد الذي يبرزه تقرير ندوة حول تعليم الفلسفة في سياق العولمة، أقيمت بداكار في يناير 2006 تحت رعاية كل من الفدرالية الدولية لجمعيات الفلسفة واليونسكو. وهذه الفكرة يلح عليها عدد من المتخصصين اليوم، وهي فكرة لا يمكن ترجمتها إلى اختزال التعليم الفلسفي في مناقشة الأحداث الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية. وتعليم الفلسفة لا يقاس فقط بمقياس الضرورات التاريخية التي يمكن أن نكتشفها في هذه السيرورة أو تلك. بل يجد وظيفته أيضا في الأشكال الفكرية التي يلهمها وفيما يعلمنا من طرق لتحليل تجربتنا المعيشة وبنائها. وهذه سمة أساسية من سمات التعليم الفلسفي. والفكرة القائلة بأن الفلسفة بنت عصرها في المقام الأول، وأن تعليمها ينبغي أن ينقل متنا من المفاهيم والمذاهب والقناعات إنما هي وهم يشترك فيه عدد من الأنساق الوثوقية. وباسم هذه النزعة الجوهرية المذهبية أشادت أغلب الأنظمة الاستبدادية في الماضي بتعليم انتقائي للمذاهب الفلسفية ولازالت تمارسه اليوم وهي تزعم أنها مخلصة في دعوتها لتعليم الفلسفة. والتعليم الفلسفي يجد قوته وحريته في الطبيعة الصورية لبنياته ومقولاته ومفاهيمه. وهو يمثل أداة للوعي الحر من حيث إنه يضع التلاميذ في وضعية تحليل مستقل للوضعيات والأفعال والأقوال التي يواجهونها، بدل تقديم متن مغلق من المعارف والقيم وبدل أن يواجهوا متونا مذهبية أو أنساقا أخلاقية أو تقاليد معينة. إن الطبيعة الصورية للتربية الفلسفية أي عادة « تطهير معطيات التجربة »، تولد الحرية على أنها تمكن من القيام بنقد من الداخل، نقد ذاتي للأنساق الأخلاقية ومتون العقائد التي تتعاقب في التاريخ وتخترق مجتمعاتنا. إن التربية الفلسفية تشكل دائما نقدا للثقافات. وعندما تسعى إلى خدمة الحرية فهي لا تحاول تغيير مضامين أخلاقية أو ثقافية أو سياسية بمضامين أخرى من نفس طبيعتها، إنما تهيئ لنقد

صارم وجذري لكل متن مغلق من الاعتقادات والتعاليم والعقائد. لهذا يظل تعليم الفلسفة حقلا حاسما لمعركة تبني معرفة صورية بما تحمله من أخلاق حرة ومنفتحة ومعرفة وثوقية تصاحبها نزعة أخلاقية استبدادية. وكما أشار إليه عدة باحثين، فالتكوين في الفلسفة لا يمكن أن يكون له من هدف سوى « تحرر التلميذ من المعرفة الوهمية» ونقد هذه المعرفة.

الأولويات في مجالي البحث والتعليم

يبدو أن الفلسفة وتعليمها اليوم أمام رهانات جديدة وأنهما يمثلان بنفسهما رهانا سياسيا. فالدور الذي تنيطه الدول بالفلسفة والمكانة التي يولونها لفلسفة مؤسسة وممأسسة يختلفان باختلاف الدول كما تختلف القناعات من مختص لآخر. وفي بعض الحالات تتم إدانة انحراف نفعي، بل نفعوي تعرفه التعليم الفلسفية حينما تختزل أحيانا في مجرد دعامات مهنية، كما يظهر مع أخلاقيات المهنية ومع تكاثر دروس أخلاقيات الأعمال التجارية. وفي حالات أخرى لا يستساغ الطابع المفرط في التقليدية والأكاديمي أحيانا، الذي يطبع دروس الفلسفة، وتتم الدعوة إلى الانفتاح على مقاربات أكثر عملية يمكن أن تكون بمثابة مرشد لطلبة المواد ذات التوجه المهني مهنة أكثر من المواد التي تركز على البحث العلمي. وأخيرا، نلاحظ تعايشا لهاتين المقاربتين اللتين تتعارضان أحيانا وتشغلان أحيانا أخرى على إقامة نماذج نظرية وتربوية جديدة تسعى إلى توجيه تعليم الفلسفة وتاريخها.

هناك سؤال يطرح اليوم على تعليم الفلسفة، ويخص الدور الذي بوسع هذا التعليم أن يلعبه في مواجهة المشاكل الجديدة التي تطرحها سيرورة العولمة الاقتصادية والثقافية. فإزاء هذه التحولات يرى البعض أن الفلسفة هي في طريقها إلى فقدان ارتباطها بالعالم الفعلي، بينما يعتبر البعض الآخر أنها فقدت كل دور في معالجة هذه القضايا الشمولية. ألازال من الضروري إذن تدريس الفلسفة ؟ وإذا ما تم تدريسها فأية مضامين ينبغي تفضيلها ؟ علينا أن نميز بين هذين السؤالين ؟ فمن جهة، لا يمكننا إلا أن ننتصر للإبقاء على مادة هي بمثابة نظرية مكونة للمفاهيم الأساسية لعلوم الإنسان والمجتمع ولنشرها. فالمفاهيم والمقولات الفلسفية تلعب دورا نقديا مزدوجا. وهي تتوجه إلى مجموع المعارف التي ستكون كل ثقافة وكل نسق أخلاقي، بل تشمل أيضا بالخصوص المفاهيم الأساسية لعلوم الإنسان والمجتمع والطبيعة. والفلسفة بهذا الدور المزدوج تستمر في تبوء مكان أساسي في تطور العلوم وفي الحوار بين الثقافات. من جهة أخرى من الوهم أن نفضل بعض المضامين التي تبدو في ظاهرها راهنة ونهمل سبلا أخرى للبحث أقل إغراء لكنها قادرة بدورها على أن تسفر عن تطورات لم تكن منتظرة. وفي مجال الفلسفة، كما هو الحال في مجال البحث عموما، لا يمكن الحكم مسبقا على التطور الثابت للأولويات. فكل عمل يهدف إلى دعم وجود الفلسفة في المؤسسات التعليمية ومؤسسات البحث العلمي عبر العالم، عليه احترام مبدأ التحديد الذاتي الذي تتسم به الجماعة العلمية. وما يبدو ثانويا اليوم قد يصبح أساسيا غدا، فمن الضروري من ثمة أن ألا نقصي أي مجال من مجالات البحث. وبهذا الصدد يستحب دعم عمل الجماعات الفلسفية لدى الدول وعلى الصعيد الدولي، من دون أن يعطي هذا العمل الأولوية قبليا لمجال بعينه من مجالات العمل الفلسفي.

فما من جماعة فلسفية تتصدر بالضرورة المعرفة في مجال اشتغالها، غير أن الفلاسفة هم من بوسعهم أن ينظروا في أولويات بحثهم. من ناحية أخرى، علينا أن نذكر أن الإلحاح على الأخلاق، الذي ميز سياسات دعم الفلسفة في السنوات الأخيرة، يسير الآن نحو التكذيب بفعل ظهور مقاربات تلح على الطبيعة الإبستمية لأشكال التفاعل البشري والاجتماعي. وهذا مثال من بين أمثلة أخرى، عن الانقلابات في الأولويات في مجال البحث الفلسفي ومجموع التخصصات العلمية عموما.

3. مسألة الآفاق المهنية

يمكن تقسيم آفاق الدراسات في الفلسفة اليوم إلى عدة أصناف :

التعليم الثانوي

وهو تخرج مميز للدراسات الجامعية في الفلسفة، من جهتين. من جهة أولى من الضروري لتدريس الفلسفة وفي نصف الحالات لتدريس التاريخ والآداب، توفر شهادة في الفلسفة، سواء للسلك الأول أو السلك الثاني. ومن جهة ثانية، يمثل التدريس في التعليم الثانوي في عدد من البلدان، فرصة الشغل الأساسية أو على الأقل المباشرة بالنسبة لحملة الشهادات في الفلسفة. وهذا يعني أن إصلاحات التعليم الثانوي تؤثر تأثيرا مباشرا في تدريس الفلسفة بالثانوي. فحيث يكون فتح مناصب أساتذة الثانوي مساعدا على نمو الدراسات في التعليم العالي، يؤدي اختزال الفلسفة في الثانوي إلى الحد من التسجيلات في دروس الفلسفة بالجامعة ويساهم في تقلص البحث خاصة عندما يستند إلى الشبكة الجامعية وحدها. ونجد من خلال استمارة اليونسكو شهادات عديدة في هذا الاتجاه، ترد من كل مناطق العالم ومن جميع البلدان حيث يوجد تعليم الفلسفة بالثانوي. يشير أحد المجيبين الفرنسيين إلى أن « النقص في عدد المناصب في مباريات تعيين أساتذة التعليم الثانوي، خاصة مباراة شهادة الأهلية التربوية يعد من بين عوامل ضعف تعليم الفلسفة بالجامعة. وفي بوليفيا، يتم التنديد « بالصعوبة التي يجدها جزء من حملة الشهادات لولوج الماجستير » ويأسف مجيب كولومبي لضعف الإنسانيات في الثانوي. ويفسر باحث أردني تقلص تعليمات الفلسفة في بلده لكونها « لم تعد تثير اهتمام الطلبة بسبب غياب فرص الشغل خاصة بالمدارس ». ورغم أن التعليم الثانوي يعتبر أحيانا، خاصة في البلدان الغربية، انطواء مهنيا، فإن الإعلان عن مناصب في الثانوي ما يزال يلعب دورا مهما في نمو منحنى التسجيل في برامج الفلسفة.

تدويل البحث أو المركب الجامعي الشامل

يعتبر البحث، سواء في مؤسسة جامعية، في مركز للبحث أوفي أي مؤسسة أخرى، ثاني أهم الآفاق المتاحة لحملة الشهادات في الفلسفة. والتوظيف في مناصب البحث كوني، على عكس التعليم الثانوي الذي يفترض أن الفلسفة جزء من مناهج دراسي وطني أو جهوي، مع أن هذا لا يحدث دائما، وإذا كان بالإمكان الحصول على شهادة في الفلسفة، فلأن هناك مناصب جامعية، ومن المهم أن نلاحظ بهذا الصدد أن عدد الطلبة في الفلسفة بالنسبة إلى مجموع الطلبة المسجلين في الآداب أو الفنون أو الإنسانيات يكبر بكيفية هامة في مستوى الدكتوراه بالمقابل مع مستوى السلكين الأول والثاني (undergradnate) وهذا يعني أن نسبة عالية في طلبة الفلسفة يباشرون تكوينا في البحث، غير أنه لابد من توضيحات بهذا الصدد، إذ علينا أولا أن نلاحظ أن فضاءات البحث الفلسفي قليلة التنوع نسبيا مقارنة مع تخصصات علمية أخرى مثل علم الأحياء والفيزياء والعلوم الطبيعية، والقسط الأساسي من البحث يجري في جامعات عمومية أو خاصة أو في مراكز وطنية للبحث. نعم، توجد معاهد للدراسات الفلسفية ومؤسسات ومراكز مستقلة للأبحاث لكن دورها لا يزال محدودا. أما المراكز الخاصة للأبحاث، التي تمت صياغتها على شاكلة الشركات الناشئة الناشطة في البحث الطبي والأحيائي فهي لا تزال نادرة الوجود في مجال الفلسفة.

ويتميز سوق الشغل في البحث الجامعي بتدويل متصاعد أكثر فأكثر، وقد أطلق على هذه السيرورة في بعض الأحيان « الجامعة المعولمة » رغم أن نظام التوظيف في العديد من البلدان يظل مرتبطا بشعب وطنية بل محلية، فإن نظام الإعلان عن المناصب المفتوحة يعرف تعميما، وتوجد مواقع للإعلانات وجماعات النقاش أو شبكات مغلقة، تروج مئات الإعلانات عن مناصب يمكن أن يتقدم لها مترشحون من جميع البلدان، هذه الممارسة الجارية في الجامعات الناطقة بالإنجليزية تتجه نحو التعميم. وتتمثل إحدى الوظائف الأساسية لجمعية Americain Philosophical Association[17]، ولعلها أكبر منظمة فلسفية في العالم، في الحفاظ على قائمة محينة تعرض مناصب أكاديمية وهي تشتغل، من هذه الناحية، كما لو كانت نقابة أكثر مما تشتغل بوصفها جمعية علمية على النمط الأوربي.

17 www.Apa.udel.edu/apa/

إن هذا التدويل لسوق الشغل الفلسفي هو بمثابة تدويل أو عولمة للبحث وإلى جانب عمل التعليم أو البحث بالمعنى الضيق للكلمة، هناك عدة مراكز لدعم البحث، ومن ثمة هناك عدة مناصب مرتبطة بها، وغالبا ما يوظف العاملون في الفدراليات والهيئات والجمعيات الدولية من بين حملة الشهادات في الفلسفة وتنطبق نفس الملاحظة على العاملين التقنيين في الجامعات ومراكز البحث.

الفلسفة في الشركات

إن التوجه نحو إضفاء القيمة على التكوين الفلسفي في إطار العمل في الشركة أمر واقع منذ سنوات ويمكن ملاحظة هذا التفاعل على مستويين على الأقل، أولا، يوجد عدد متزايد من الشركات التجارية، علامتها التجارية « فلسفية »، تعرض خدمات الاستشارة والتكوين والتوجيه للعاملين في المقاولات الكبرى والمتوسطة.

هذه الدروس التكوينية الفعلية يمكن أن تتعلق بموضوعات بعينها مثل أخلاقيات الأعمال التجارية والأخلاقيات الطبية أو التقنيات البلاغية، أو بجوانب أكثر أساسية في حياة الشركة مثل التفاعل داخل الجماعة والقدرات الحجاجية والاستدلالية، وفي هذه الحالة تقترب الموضوعات التي يتم تناولها من تلك التي نجدها في الدروس التي يقوم بها علماء النفس والإشهاريون. أما الجانب الثاني من الاهتمام المتزايد الذي يبدو أن الشركات توليه للتكوين في الفلسفة، فيتجلى من خلال اختيار توظيف حملة الشهادات في الفلسفة لما يعرف عنهم من قابلية للتكيف مع مختلف الوضعيات ويبدو أن السرعة التي تتطور بها السوق تكافئ هذه القدرة على التكيف، ويزداد عدد حملة الشهادات الجدد في الفلسفة، الذين تتصل بهم المقاولات مباشرة بعد تسليم الشهادة، كما هو الحال بالنسبة للمهندسين وعلماء الأحياء والمحامين.

إن هذه الإمكانية التي يوفرها التكوين الفلسفي للتوظيف في القطاع الخاص، تبرزها الجامعات نفسها، وهي جزء من استراتيجيات التسويق لدى الكليات التي تدرس فيها الفلسفة. ويتم استغلال القيمة المضافة للشهادات المتحصل عليها في الفلسفة في سوق المقاولات من أجل تشجيع الطلبة على اختيار التكوين الفلسفي، هذه السياسة في توظيف الطلبة تبرز على نحو خاص في البلدان التي لا تعرف تقليدا فلسفيا ولا تحظى فيها الفلسفة بخطوة كافية تجعلها ذات جاذبية بحد ذاتها، ونجد في صفحة الاستقبال لمادة الفلسفة بمدرسة الفنون الحرة School of Liberal Arts[18] بجامعة نيوكاسل Newcastle (أستراليا) مثالا صريحا عن هذه الممارسة، فبعد الاعتراف بأن « الفلسفة لا تدرس على نطاق واسع في استراليا » وأن « عددا من الأستراليين لا يدركون بسبب ذلك معنى الفلسفة على نحو دقيق» نقرأ فيها ما يلي : « تتعلق الفلسفة بالخصوص بفحص الحجج وتقييمها على نحو نقدي، وبالقدرة على إخضاع مشاكل معقدة لتحليل نقدي مفصل، فكل حامل شهادة في الفلسفة سيكون قد حصل على تكوين من شأنه أن يمنحه كفايات في الفكر النقدي وتحليل الحجج ونقدها، ويحصل الحاصلون على الشهادات في الفلسفة في نهاية تكوينهم على مؤهلات تمكنهم من العمل في عدد من المجالات، والشركات الأسترالية الكبرى أصبحت تدرك تدريجيا قيمة التأهيلات المحصلة من التكوين في الفلسفة. من نافلة القول أننا نعيش في زمن تزداد فيه التغيرات سرعة، والتكوين الخصوصي التقني الذي يتلقاه الطلبة، خاصة في مجالات مثل تكنولوجيا الإعلام، سيتقادم خلال سنوات، أما التأهيلات التي ستظل ثمينة في المستقبل فهي القدرة على التفكير المنطقي المستقل والنقدي، وتطبيق هذه القدرة على مجالات جديدة وهذه هي المؤهلات التي ينميها التكوين في الفلسفة، بقيمة خاصة بالنسبة إلى المهن والأنشطة الخاصة، ويمكن الاستفادة من إدراجها في مختلف البرامج الدراسية بوصفها دروسا اختيارية دعما للقابلية للتوظيف ».

هذه المجموعة من آفاق العمل تضم أيضا كل أنواع المهن « الإبداعية » في الاتصال والصحافة والمؤسسات الثقافية على العموم، وتقدم كلية الفلسفة بجامعة Lujubljana[19] بسلوفينيا، عدا التدريس في الثانوية والبحث، « مهنا في المؤسسات الثقافية والعمومية والمكتبات ودور النشر والجرائد والمجلات والتلفزيون ووسائل أخرى للاتصال، وكتابة نصوص فلسفية وترجمتها، ونصوصا حول موضوعات نظرية، ومهنا حقوقية ومهن الترجمة في مجالات متعددة الاختصاصات ».

18 www.newcastle.edu.au/school/liberal-arts/
19 www.ff.uni lj.si

الدائرة العمومية

يتمكن أغلب حاملي الشهادات في الفلسفة من العيش من عملهم، وإن كانت الآجال قبل الحصول على مهنة تناسب التكوين المحصل، أطول مما هي عليه في مهن أخرى، وتعكس الشهادات التي جمعت من خلال الاستمارة قلقا منتشرا، فالآفاق المهنية غير المضمونة تجعل الإقدام على دراسة الفلسفة أمرا قليل الجاذبية لدى الشباب، يقول باحث أردني : « ليس هناك من عمل للخريجين »، ويأتي نفس التعبير من البرتغال : « هناك نقص في فرص الشغل لحاملي الشهادات في الفلسفة »، وفي تونس يتم الحديث عن : « بطالة حملة الشهادات »، وعن « سوق الشغل » بوصفها ألد أعداء الدراسات الفلسفية. وهذا ما نجده خاصة في إفريقيا حيث يتم التركيز على ضرورة التعجيل بالحصول على العمل.

ويلاحظ في موريتانيا أن « الطلبة لا يتحفزون لدراسة الفلسفة لأنهم لا يجدون شغلا » وفي النيجر تتفق شهادتان على فضح « غياب آفاق الشغل بالنسبة إلى الطلبة » وكون « عدد كبير من الطلبة الذين يتخرجون من الجامعة يتجهون نحو حقول أخرى للأنشطة المهنية »، والاتجاه نحو التخلي عن الفلسفة لفائدة « شعب أكثر انفتاحا على الحصول على عمل مثل علم الاجتماع ». وتصدر الملاحظة ذاتها من فرنسا حيث يتم الحديث عن « منافسة العلوم الإنسانية » بسبب « قلة الآفاق الخاصة بالفلسفة »، ويكتب باحثان مختصان في الدراسات الهندية، من جزيرة موريس : « إن أولئك الذين يبحثون عن شغل، يختارون تخصصات أخرى » غير أن الأمر ليس محبطا برمته، فغالبا ما يكون الحصول على شهادة في الفلسفة وسيلة لإثبات الذات اجتماعيا، نجد في التقديم الخاص بالفلسفة بجامعة Makerere[20] بأوغندة، فقرة تبدو هامة يرد فيها ما يلي : « تتيح الدروس التي تقدمها شعبة الفلسفة إمكانيات التدريس في مؤسسات القطاع الثالث أو العمل بالوظيفة العمومية في مكاتب مختلفة مثل ديوان الرئيس، وزارة الشؤون الخارجية، وزارة الشغل والتعاون الاجتماعي، وفي القضايا الأجناسية والثقافة وتنمية المجتمع والعمل في المنظمات غير الحكومية وفي مؤسسات خاصة أخرى، ويمكن لحملة الشهادات في الفلسفة أن يعملوا أيضا في قوات الأمن وخاصة في الشرطة والسجون ».

4. دور كراسي اليونسكو للفلسفة والتحديات التي تواجهها

انطلق برنامج توأمة الجامعات وكراسي اليونسكو[21] سنة 1991، ويستجيب خلق هذا البرنامج للحاجة الملحة لقلب مسار تدهور ومؤسسات التعليم العالي في البلدان النامية، خاصة في البلدان الأقل تقدما، وقد كان الهدف منه دعم التعاون بين الجامعات من خلال خلق آلية مجددة للتعاون الأكاديمي الجهوي والدولي وتيسير نقل المعارف بين المؤسسات عبر العالم وتبادلها وتقاسمها وهذا من شأنه أن يساهم في تقليص الفارق في المعارف وتشجيع التضامن الأكاديمي والمساعدة على إنشاء مراكز للامتياز في البلدان النامية والتحكم في ظاهرة هجرة الكفاءات.

وسرعان ما تضاعف عدد الطلبات والمشاريع بفعل اتساع الطلب الصادر عن الدول الأعضاء ومؤسسات التعليم العالي في كل مناطق العالم واليوم، بعد خمسة عشر سنة، تضم الشبكة 661 كرسيا وشبكة جامعية يشمل عددا كبيرا من التخصصات والمجالات وهو شغف يشهد على الخطوة التي اكتسبتها شبكة كراسي اليونسكو هذه لدى المجتمع الجامعي الدولي. وهناك مقاربة استراتيجية جديدة لبرنامج توأمة الجامعات وكراسي اليونسكو في الأفق، وتتمحور حول ثلاثة محاور : 1) خلق جيل جديد من الكراسي المطابقة لأهداف اليونسكو وأولوياته. 2) التجميع المنظم للكراسي في شبكات (شبكات الكراسي) وخلق شبكات حيوية (شبكات الشبكات). 3) الانتقال من مراكز الامتياز إلى أقطاب الامتياز المندرجة في حيوية التعاون جنوب/جنوب.

جيل جديد من كراسي اليونسكو

1. يشتغل حاليا 450 كرسي من أصل 661 كرسي متوفر، ولا يتطابق فعلا مع المجالات الأولوية لدى اليونسكو والأمم المتحدة سوى ثلثي الكراسي المشتغلة (450) واعتبارا لهذا الواقع تقترح المقاربة الاستراتيجية الجديدة خلق جيل

20 شعبة الفلسفة، جامعة ماكيريري
http://arts.wak.ac.ug/phil.html

21 اقتراح المدير العام المتعلق بالتوجهات الاستراتيجية الجديدة لبرنامج توأمة الجامعات/ كراسي اليونسكو 176 Ex/10، المجلس التنفيذي لليونسكو، باريس 2007
www.unesco.org

جديد من الكراسي قادر على الاستمرار وعلى المساهمة في تحقيق أهداف برنامج اليونسكو وأولوياته. من ناحية أخرى، وفضلا عن الوظائف التقليدية للكراسي المرتبطة بالتعليم والتكوين والبحث والعمل في اتجاه الجماعات، يسعى الجيل الجديد من كراسي وشبكات اليونسكو إلى الاستجابة لمعايير جديدة، منها على الخصوص الانخراط في مجال ذي أولوية من مجالات البرنامج وتسهيل الاندماج في شبكة قائمة الذات أو الانضمام إلى جماعة منظمة في مجالات ذات أولوية وتقديم دلائل ملموسة تؤكد الاستمرار، أو التوفر على بعد تعاوني شمال/جنوب و/أو جنوب/جنوب. هذه المقاربة الاستراتيجية تسعى إلى دعم التفاعل بين اليونسكو والكراسي / الشبكات بتيسير مشاركتها في تصور وتفعيل وتقييم برامج المنظمة وأنشطتها وهي تقوم أيضا بعمل مجموعة التفكير لدى المنظمة، كما تعمل على مد الجسور بين البحث والمجتمع المدني من جهة وبين الباحثين والمقررين من جهة ثانية.

2. وتتضمن هذه الاستراتيجية أيضا فكرة ضم عدد من الكراسي القائمة، المنتمية إلى حقول وتخصصات أو مجالات مماثلة ذات أولوية، ضمها في شبكات والهدف هنا هو تقوية التعاون الأكاديمي بين الجهات والدول لمصلحة البلدان النامية وهذا التجميع للكراسي يؤدي تدريجيا إلى شبكات متداخلة التخصصات أكثر وظيفية وأكثر حيوية.

3. وأخيرا، كان المشروع في صيغته الأولى يتصور أن تتطور كراسي اليونسكو، خاصة تلك التي أنشئت في البلدان النامية، تدريجيا لتصبح مراكز للتميز تكرس للتكوين والبحث المتقدمين في مجالات أساسية للتنمية المستدامة إلا أن التجربة تظهر أن صعوبات متنوعة، مالية وبشرية، جعلت بعض الكراسي فقط تنخرط حقا في تلك السبيل. ومن الواضح أن المؤسسات في معظم البلدان النامية لا تتوفر على الوسائل ولا القدرة على بلوغ المستوى اللازم والضروري الذي يسمح بالقيام بأنشطة البحث والتكوين المتقدمين. يمثل توزيع المهام الشامل لكافة أرجاء الوطن والذي يقوم على التعاون الجهوي ودعم دولي متين، ضرورة وفرصة لتقدم هذه المؤسسات في الآن نفسه، وبرنامج توأمة الجامعات وكراسي اليونسكو أداة لبلوغ هذا الهدف. في هذا السياق ينبغي أن يمثل انتقال المراكز إلى أقطاب للامتياز أحد المحاور الرئيسة لتوجيه البرامج مستقبلا.

ستتجه كراسي اليونسكو القائمة منها وتلك التي سيتم إنشاؤها إلى أن تندرج في هذه الفاعلية وستستفيد حتما من هذه الحركة التشجيعية.

الإطار 30 :

ما هو كرسي اليونسكو للفلسفة ؟

هو أولا قطب للتميز خاص بالفلسفة الحية، المستندة إلى تقليد تتجلى حداثته في ابتكار الجديد لا في تكرار الشيء نفسه، وهو ثانيا، فضاء مفضل لتنقل المدرسين والباحثين والطلبة من مستوى عال، من أجل اقتسام المعارف وهو، أخيرا، مسرح للتعبير الحر عن الاختلاف – على شاكلة الديمقراطية – يقبل تعدد المرجعيات والمدارس ويبحث عن حوار فيما وراء جميع الحدود، ويتطلب باسم الحق في الفلسفة، المساواة في عمل التفكير الفلسفي.

إن كرسي اليونسكو للفلسفة، انطلاقا من الجامعة، مكانه الطبيعي، يسعى إلى مواجهة صرامة التفكير الفلسفي بمشاكل العالم الراهن وإلى جعله في متناول أكبر عدد ممكن، لأنه عنصر أساسي للتحسيس بقيم الديمقراطية وبثقافة السلام.

Patrice Vermeren
أستاذ الفلسفة بجامعة باريس 8.
مدير المركز الفرنسي – الأرجنتيني للدراسات العليا بجامعة بوينس ايرس (فرنسا/ الأرجنتين).

مستقبل واعد

من أجل استفادة قصوى من الإمكانيات التي يتيحها برنامج توأمة الجامعات وكراسي اليونسكو في جميع مجالات صلاحيات المنظمة، وتفعيل المقاربة الاستراتيجية التي وصفناها فيما سبق، ستعمل اليونسكو على تقوية الدور الاستشاري للمنظمة لدى الكراسي/الشبكات من أجل توجيه مشاريع البحث وأنشطة التكوين وبرامجه وكذلك تقوية الوظيفة التحفيزية للمنظمة في تشجيع الشراكات والشبكات وستعمل هذه الاستراتيجية أيضا على المساهمة الفعالة في تعبئة الأرصدة والتدخل على نحو أكثر تنظيما في جميع الأرصدة خارج الميزانية، لدى القطاع الخاص، لحساب المشاريع المنجزة في البلدان النامية والبلدان الأقل تقدما.

وأخيرا، تنحو هذه المقاربة الاستراتيجية الجديدة لليونسكو إلى مواجهة اللاتوازن الجغرافي المتزايد التي تعرفه الكراسي لصالح الشمال، ومن ثمة ضرورة التجميع المنظم للكراسي في شبكات حيوية، علما أن الهدف هو مضاعفة التعاون شمال/جنوب وجنوب/جنوب.

ومن المهم أن نشير بهذا الصدد إلى أن كراسي اليونسكو في الفلسفة، وعلى غرار ما سبق، تعكس جيدا هذه الظرفية.

الإطار 31 :

كراسي اليونسكو للفلسفة عبر العالم

يبلغ عدد كراسي اليونسكو للفلسفة أو الأخلاق حسب التسمية المختارة، 11 كرسيا، يظهر لدى البعض منها طاقة ونشاط واسع في مجال نشاطها، بينما يبدو أن الباقي أقل نشاطا بل غائبة أحيانا من مشهد البحث الجامعي الدولي، حاليا على الأقل، فيما يتجلى من المعلومات المتوفرة حول نشاطها السنوي.

1996

كرسي اليونسكو للفلسفة بجامعة الشيلي (الشيلي). هدفه إعادة موقعة الفلسفة وجعلها مرئية في الحوارات الاجتماعية للبلاد بالحث على التفكير النقدي في المشاكل المعاصرة ويقترح أيضا تشجيع علاقات التواصل بين الفلسفة الصادرة عن العالم الأكاديمي وممارسات تدريس الفلسفة في الفضاء المدرسي ولهذا الغرض، يضع الكرسي مشروع إنشاء وتفعيل شهادة (Postitulo) موجهة إلى أساتذة الفلسفة بالتعليم الثانوي، وينوي إنشاء برنامج للفلسفة من أجل الأطفال من خلال تكوين أساتذة للتربية الأساسية وقد كان هذا الكرسي فاعلا مهما عند الاحتفال باليوم العالمي للفلسفة بالشيلي سنة 2005.

كرسي اليونسكو للفلسفة بجامعة باريس الثامنة (فرنسا). كرسي نشيط جدا، يلتزم بتربية فلسفية واسعة ومتنوعة، مركزا نشاطه على التدريس والبحث بهدف المساهمة في تنمية الفلسفة في البلدان النامية وفي البلدان المصنفة على حد سواء وهو يقوم بأنشطة تندرج في صميم استراتيجية اليونسكو المتداخلة القطاعات المتعلقة بالفلسفة، مركزا جهوده على موضوعه الأساسي، أي الثقافة والمؤسسات كما يشهد بذلك مشروع إنشاء جامعة أوربية للثقافة وهدف هذا المشروع خلق فضاء للإنتاج الثقافي يرتبط مباشرة بالتخصصات الإبداعية الفنية والأدبية والفلسفية.

كرسي اليونسكو لفلسفة التواصل الإنساني بجامعة الدولة التقنية للزراعة بخاركيف Kharkiv (أوكرانيا). هدفه تشجيع وتنمية فلسفة التواصل الإنساني في أفق الحوار بين الثقافات وتتركز أنشطة هذا الكرسي على نشر المعرفة الفلسفية من خلال منشوراته وتنمية الشراكة في فضاء مجتمع فلسفي دولي.

كرسي اليونسكو للفلسفة بجامعة سيمون بوليفار Simon Bolivar (فنزويلا). يهدف إلى تشجيع استكمال التكوين والبحث لدى فريق البحث والتدريس المكلف ببرنامج الدكتوراه في الفلسفة.

1997

كرسي اليونسكو للفلسفة بجامعة تونس 1 (تونس). من أكثر الكراسي نشاطا في الشبكة، يهدف إلى تشجيع التسامح والديمقراطية من خلال أبحاث حول مختلف عطاءات الثقافة العلمية والفلسفة العربية والإسلامية، سعيا إلى استكشاف أنماط تكون العقل واستخدامه، وعلاقته مع متطلبات الحياة الحديثة، يشجع أيضا على الحوار بين الثقافات من خلال إعادة تناول بعض المفاهيم التي تبلور أخلاقا للعيش المشترك الديمقراطي، انطلاقا من التراث الفلسفي العربي وفي ضوء مكتسبات الفلسفة الغربية.

كرسي اليونسكو للفلسفة بجامعة حاجتبه (تركيا). يساهم مساهمة كبرى في التفكير في تنمية حقوق الإنسان مركزا أنشطته في مجال البحث والتكوين والتدريس والإعلام، على الفلسفة الأخلاقية وحقوق الإنسان وقد كان هذا الكرسي مثاليا من حيث وضع دروس للتكوين المستمر للعاملين في الأمن.

كرسي اليونسكو للفلسفة بجامعة سيول الوطنية (جمهورية كوريا). يطور أنشطة التدريس والبحث في الفلسفة والديمقراطية كما يشجع على التعاون الدولي بين الباحثين بإصدار المجلة الفلسفية Humanitas Asiatica التي تنشر وجهات نظر وإشكاليات آسيا الحالية، وقد لعبت كذلك دورا حاسما في الحوار الفلسفي بين المناطق، وبين آسيا والعالم العربي.

1998

كرسي اليونسكو للأخلاق والسياسة بـ El Honorable Senado de la nacion (الأرجنتين). يهدف إلى إلقاء الضوء على العمل التشريعي والمؤسسي في مجال الأخلاق والسياسات العامة، ينظم تفكيرا وحوارا متعددا التخصصات حول البعد الأخلاقي والثقافي للسياسة والتنمية، جامعا عددا من الشخصيات من عالم الثقافة والتربية والعلوم والفنون والشخصيات الممثلة للوسط السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

1999

كرسي اليونسكو المتجول إدغار موران Edgar morin حول الفكر المركب بجامعة السالفادور (الأرجنتين). هدفه تثبيت شبكة البحث لمنطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي حول الفيلسوف إدغار موران والفكر المركب، كما يهدف إلى تشجيع التدريس والبحث والتوثيق حول الموضوع.

كرسي اليونسكو لدراسة الأسس الفلسفية للعدل والمجتمع الديمقراطي لجامعة الكبك بمونريال (كندا). حيوي جدا، ويتجلى ذلك من خلال الأنشطة العديدة التي قام بها من خلال تركيز الأبحاث في الفلسفة السياسية وفلسفة الحق، يتأمل هذا الكرسي في القضايا الأساسية التي تتولد عن التحولات الراهنة في المجتمع خاصة القضايا المتعلقة بنقاش المتطلبات الرئيسية للحقوق الديمقراطية وإعادة إقرار الفضاء الاجتماعي الرمزي في زمن العولمة.

2001

كرسي اليونسكو للفلسفة بجامعة كوماهو Comahue الوطنية وبمعهد Gino Germani بجامعة بونيس إيرس (الأرجنتين). يهدف إلى تنمية نظام مندمج لأنشطة البحث والتكوين والإعلام والتوثيق في مجال الفلسفة، وخاصة مجالات فلسفة العلوم والفلسفة السياسية كما يسعى إلى تيسير التعاون بين الفلاسفة والباحثين من مستوى عال وأساتذة ذوي صيت عالمي، من الجامعات ومن مؤسسات تعليمية عليا أخرى من الأرجنتين ومن البلدان التي يطلق عليها بلدان المخروط الجنوبي لأمريكا اللاتينية.

المصدر : www.unesco.org

III. تنويع التعليم الفلسفي وتدويله

1. الممارسات والمناهج التعليمية عبر العالم

يعود تنوع الممارسات التعليمية الجامعية في مختلف البلدان إلى المضامين التي تحملها الأنظمة التعليمية أكثر مما تعود إلى هذه الأنظمة نفسها، وعلى عكس التعليم الثانوي حيث يحدد تنظيم التعليم على مستوى عدد الساعات والسنوات طبيعة هذا التعليم وجودته، تعرف الجامعات تنوعا كبيرا في المضامين المقترحة وتوزيعا للمضامين الفلسفية على عدة مواد يغلب على تنظيم التعلمات، ويبدو أن المناهج الأكاديمية تنقسم إلى قسمين رئيسيين وإن تعددت التنويعات المحلية هناك من جهة النظام الأمريكي الشمالي المكون من مستوى السلكين الأول والثاني (undergraduate) ومستوى السلك العالي (postgraduate)، وهناك من جهة ثانية النظام الأوربي الجديد الذي يتكون في أغلب الأحيان من ثلاثة مستويات : الإجازة والأستاذية اللتين تقابلان مستوى undergraduate، ومستوى الدكتوراه المقابل لمستوى Postgraduate studies من ناحية أخرى نجد في عدة أنظمة تعليمية عبر العالم نمط النظام الأمريكي الشمالي الذي يوزع الدراسات undegraduate حسب نظام المواد الأساسية (majors) والثانوية (Minors).

وفيما يخص المناهج المستعملة، نجد في معظم البلدان أن التعليم الجامعي يقوم على الربط بين الدروس التقليدية والتعلم من خلال المناظرات حسب أشكال كلية (قراءة النصوص، تقديم ومناقشة أشغال الطلبة، أساليب التعليم واختلاف الواجبات المفروضة على المشاركين)، لكنها تعكس بنية متجانسة نسبيا، هذا التنوع المؤسسي والتربوي المحدود، المرتبط بحضور يكاد يكون شاملا لجميع أصناف التعليم الفلسفي على المستوى الوطني، يدل على اختلاف أساسي مقارنة مع مستوى التعليم الثانوي حيث تبرز جودة التعليم الفلسفي أول ما تبرز، من خلال تنظيم الدراسة غير أن اختلافات خصوصية تبدو مع ذلك على المستوى الجهوي بل الوطني وهذه الاختلافات تعود في أغلب الأحيان إلى الكيفية التي دخلت بها الفلسفة حسب الظروف التاريخية.

السمات العامة لتعليم الفلسفة في مناطق العالم

إفريقيا

يظل وجود الفلسفة في افريقيا واضحا رغم صعوبات متزايدة ففي أغلب البلدان يقدم تعليم في مستوى الثانوي وغالبية الجامعات الإفريقية تضم شعبة أو مركزا أو معهدا للدراسات الفلسفية، وهذا الحضور يتجاوز أحيانا ما يمكن تخليه، ويؤدي إلى بعض الخلط بين تعليم الفلسفة بوصفها مادة وحضور شهادات في الفلسفة بمستوى التعليم العالي واستمارة اليونسكو تبرز هذا التناقص فأحد المختصين الأوغنديين في الفلسفة المعاصرة والأخلاق، يشير إلى غياب تعليم الفلسفة من جهة، ويصرح من جهة أخرى بأن هذا التعليم يؤدي إلى شهادات للسلك الأول والسلك الثاني، وأنه حاضر أيضا في جامعتين خاصتين والحال أن هناك شعبا للفلسفة في أوغندة. يوجد مثلا في جامعة ماكيريري Makerere ذائعة الصيت، تخصص في الماجستير في إطار كلية الفنون، يرتبط بشعبة الفلسفة (إحدى الشعب السبع في الكلية)، وهي أيضا صاحبة مشروع شهادات الماجيستر في الفنون والأخلاق والتصرف العمومي وحقوق الإنسان والشعبة تعمل بصورة دالة على إبراز استقلاليتها إزاء شعبة الدراسات الدينية، وفي البلدان الإفريقية الناطقة بالإنجليزية توجد أغلب المعاهد وشعب الفلسفة في كليات الفنون أو العلوم الإنسانية ونجدها في البلدان الناطقة بالفرنسية في كليات الآداب وعلوم الإنسان والمجتمع الخ... ومن غير النادر أن تقدم دروس في الفلسفة في كليات الحقوق أو العلوم الاقتصادية أو العلوم الاجتماعية أو التربية على أن وجود مراكز للبحث وتدريس الفلسفة في هذه الكلية أمر نادر، فهو يقتصر على الكليات الإنسانية وتتميز البلدان الإفريقية الناطقة بالفرنسية بخصوصية تتمثل في وجود شبكة من المدارس العليا للأساتذة تكاد تكون حاضرة في جميع البلدان، وهي تخص العلوم الإنسانية والفلسفة بموقع هام، وهذا مورد مهم في سياق التعليم العالي لهذه البلدان.

وفي البلدان التي تغيب فيها شعب الفلسفة، يتم التعبير عن الأسف لهذا الغياب، ففي جوابين توصلنا بهما من **البوروندي** نلمس حاجة ماسة للفلسفة لدى الأساتذة الباحثين.

ويلاحظ غياب شهادة فلسفية صرفة مع أن أقوال المستجوبين تشهد بأن هناك مدخلا للفلسفة يدرس في السنوات الأولى بجميع الكليات، وأننا نجده فيما بعد في كلية الآداب وكلية الحقوق وكلية الاقتصاد، إذ يدرس المنطق في كلية الآداب والأخلاق الأساسية في كلية الحقوق والاقتصاد، ويشار فوق ذلك إلى أن الفلسفة تدرس في جميع الجامعات تقريبا وأن حضورها لا يزال قويا، « فهي قبل سنوات كانت كأنها غير موجودة » والحال أن جامعة بوروندي تفرع إلى خمس شعب (اللغات الأفريقية وآدابها، اللغة الإنجليزية وآدابها، اللغة الفرنسية وآدابها، الجغرافيا والتاريخ). وينتمي تعليم الفلسفة إلى شعبة اللغات والآداب الإفريقية.

وتترك الشهادات التي جمعتها اليونسكو انطباعا عاما بضعف الفلسفة على الصعيد القاري وردود الأفعال هاته ثمينة لأنها تعطي لمحة عن الكيفية التي يعيش بها الأساتذة الباحثون وتطور مادتهم والمكانة التي تحتلها ضمن مختلف المجتمعات الأفريقية، وإذا كان المجيبون من بوروندي يتفقون على التأكيد على أن إدراج الفلسفة في التعليم الجامعي أمر حديث وأنه يمثل تقدما حقيقيا، فهناك توجهات أخرى تظهر، تبعث على القلق، نلاحظ أولا في بعض البلدان الأكثر تقدما إعادة انتشار الموارد العلمية والجامعية لفائدة العلوم التطبيقية والأبحاث الصناعية وهي علمية غالبا ما تحدد على مستوى الحكومة وتشير شهادات **إفريقيا الجنوبية** إلى خيبة متزايدة تجاه الفلسفة التي يعتبر تأهيلها أقل من أن يسمح لها بالمساهمة في التقدم الاقتصادي والسياسي للبلاد ونجد نفس الموقف في **بوتسوانا** بسبب « التوجه الحالي في تخصيص موارد للعلم والتكنولوجيا »، وفي **كينيا** حيث يحدد « هم المردودية والنقص في مناصب الشغل بعد الحصول على شهادة جامعية تحدد اختيار مواد الدراسة »، وفي لوسوتو Lesoto حيث يلاحظ « نقص في الرعاية لأن العلوم الإنسانية لم تكن ضمن أولويات الحكومة كما هو الحال مع العلوم الدقيقة »، وفي **نيجريا** يلاحظ على نحو أعم « نقصا في إدراك قيمة الفلسفة » ويبدو الأمر كما لو كان النمو الاقتصادي يحصل على حساب الفلسفة، وهي ظاهرة نجدها في مناطق أخرى من العالم وتمثل محورا ممكنا للتدخل ويجدر بنا أيضا أن نشير إلى النقص في الموارد الوثائقية والبشرية، الذي يبدو صارخا في جميع بلدان افريقيا تقريبا. وتدين شهادة من الغابون النتائج المنحرفة الناجمة عن النقص البنيوي في المدرسين، بالإضافة إلى ضعف الحافز لدى التلاميذ والطلبة وتلاحظ « أزمة في المدرسين » أيضا **في مالي والنيجر** حيث « تصبح مهنة المدرس هشة بسبب إخضاع التدريس للعمل بعقد، وبسبب غياب الوثائق ». وفي **جمهورية إفريقيا الوسطى** يلاحظ أيضا « تراجع أعداد الطلبة بالكلية» وينسب إلى « غياب الحافز لدى هيئة التدريس » و« عدم كفاية الوثائق، ويشار في **السنغال** إلى صعوبة التوفيق بين عدد كبير من الطلبة وبين « بنيات تحتية وتأطيرات غير كافية » ويتيح عمل الوكالات المتخصصة في دعم البحث مثل الوكالة الجامعية للفرانكفونية مع عدة منظمات غير حكومية للتعاون بين الجامعات، التصدي لهذا النقص في الوسائل، غير أن المشاكل لازالت قائمة.

هناك نقطة أخرى ينبغي إبرازها تتمثل في كون الفلسفة والسياسة لا تتماشيان. وتدعونا شهادة من **كوت ديفوار** إلى التفكير في كون « فضاءات الملتقيات الفلسفية لا تزال محدودة » وأن « تنظيم اليونسكو للأيام الفلسفية هو وحده الذي أدى إلى نقاشات عامة ». ونحن نجد أن عدة بلدان إفريقية تطلب حضورا قويا للمؤسسات الدولية وترغب فيه، سواء على مستوى التعليم أو على مستوى البحث وطرق التعاون العلمي على الصعيدين الجهوي والدولي. فحضور المؤسسات الدولية يعتبر وسيلة للحصول على مساعدات لفائدة البحث لكن ينظر إليه أيضا باعتباره عربونا لحرية التعبير والحوار العمومي، بل لا ينظر إليه أحيانا سوى باعتباره كذلك. « وعمل اليونسكو يمكن أن يندرج في إطار هذا العمل الداعم لحرية التعبير الفلسفي ». نعم، إننا نتحدث هنا عن دعم البحث لا دعم التدريس، غير أنه لا يمكن الفصل بين المستويين لأننا بتأثيرنا على التكوين وممارسات الأساتذة الباحثين نحدث أثرا على مستوى التعليم الثانوي وتكوين مدرسي الثانوي وتربية التلاميذ بالمدارس. وهذا المشكل يحيلنا على هجرة

الباحثين الأفارقة نحو الجامعات الأوربية والجامعات الأمريكية الشمالية على الخصوص، والجامعات الصينية في أمد منظور دون شك، وهو ما يفقر كثيرا جاذبية المجتمع الأكاديمي لدى الطلبة الشباب في القارة الأفريقية.[22]

كيف نكون عددا كافيا من الفلاسفة من أجل تأمين الاستمرارية مع أننا نعمل في إطار تعليم محدود ؟ إذا كان تلقين الممارسة الفلسفية بين المعلم والتلاميذ يظل العمود الفقري للاستمرارية الفلسفية، فهناك ردود أفعال تأتي من رواندا قد تقدم بعض عناصر الإجابة ففي **رواندا** تدرس المداخل إلى الفلسفة في السنة الأولى بجميع الكليات، لكن علينا أن نلاحظ أن تعليم الفلسفة أخذ يضعف ويتراجع لفائدة « العلوم التطبيقية والعلوم الطبيعية » وأن « دروس الأخلاق والثقافة الرواندية تحظى بالأفضلية لأسباب سياسة » غير أن بلدان أفريقية أخرى تشترك في خاصية تتمثل في كون « المؤسسات العليا التي تكون الكهنة والقساوسة هي التي تدرس الفلسفة إجباريا، وإذا كانت غالبية هذه المؤسسات قد استقرت برواندا بعد 1994 في إطار إعادة بناء التعليم العالي في البلاد، فإن حضور الفلسفة في المؤسسات الدينية يخترق مجموع القارة، ويمكن أن نذكر بعضها دون ترتيب : الجامعة الكاثوليكية لإفريقيا الوسطى بياوندي (الكامرون) تديرها هيئة من الأساقفة من الكامرون وجمهورية إفريقيا الوسطى والكونغو والغابون وغينيا الاستوائية وتشاد، الجامعة الكاثوليكية لإفريقيا الغربية (كوت ديفوار)، المعهد الكاثوليكي لمدغشقر (مدغشقر) والجامعات السبتية المتواجدة في مختلف أنحاء القارة.[23] وتتفق شهادات أرسلها عدة فلاسفة من ملاوي جوابا عن الاستمارة، على أن الفلسفة تدرس في عدة « معاهد كاثوليكية catholic colleges، ولا تدرس حاليا سوى في المدارس التبشيرية مثل المعاهد الدينية وجامعتين تابعتين للكنيسة ». ويشار من نفس البلد إلى أن « بعض المعاهد الكاثوليكية لا تسمح بتدريس الفلسفة ».

على مستوى آخر يشار من **كينيا** إلى أن « التأليف بين الفلسفة واللاهوت والدراسات الدينية في الجامعات العمومية قد حرم تعليم الفلسفة من بعض ساعات الدرس، بينما يلح مختص آخر من البلد نفسه على أن تعليم الفلسفة « محدود ومحصور في الجامعة وفي المؤسسات اللاهوتية » وفي **أوغندة** يعتبر تعليم الفلسفة « موضوع فهم خاطئ من حيث هو دين وأخلاق، وينظر إليه بوصفه حكرا على رجال الدين الذين تنحصر آفاقهم المهنية في التعليم » مما يبدو مبالغا فيه لكنه يحيل على مناخ ثقافي نجهله أحيانا وأخيرا، يوجد في **سوازيلاند** Swaziland مجزوءة للفلسفة السياسية المتقدمة، في السنة الرابعة من العلوم السياسية بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة سوازيلاندا.

ورغم أن إدراك التراجع التدريجي للفلسفة هو السائد في أفريقيا، فهو لا يمكنه استنفاد تنوع الوضعيات المحلية. وهناك وضعيات تسير في الاتجاه المعاكس، ففضلا عن حالة بوروندي التي ذكرناها، ورواندا التي تختلف بشأنها الآراء، يتفق عدة خبراء فلاسفة وموظفين، من **مدغشقر** على أن الممارسات الحالية في تدريس الفلسفة لا تعرف أي تراجع، واللوحة التي يرسمونها تعرف تنوعا. وتتم الإشارة إلى أن عدد المسجلين في شعبة الفلسفة قد ارتفع، وأن الطلبة يقبلون على التسجيل في شعبة الفلسفة على نحو متزايد، وذلك بسبب الجاذبية التي تمارسها الجامعات الملغاشية على الطلبة الأجانب (المنحدرين من جزر القمر) وتتم الإشارة أيضا إلى إقامة تكوينات جديدة وخاصة تكوينات الدكتوراه في الفلسفة.[24] وتخبرنا الاستمارة أيضا بتقوية العلاقات بين الجامعات، ويمكن هنا أن نتصور أن الأمر يتعلق بإقامة مدرسة دكتوراه مشتركة، في مدغشقر دائما، بين Toliara وToamasina) وبإقامة تبادلات مع الخارج، خاصة مع مؤسسات جزيرة Reunion والمقاطعات الكندية والفرنسية الموجودة في ما وراء البحار. وفي **إثيوبيا** تنوي جامعة أديس أبيبا تدشين برنامج السلك الثالث في الفلسفة ضمن شعبة الفلسفة، ويشار أيضا إلى تزايد الطلب من شعب أخرى على التعليم الفلسفي، وهو ما يمثل اتجاها يكاد يكون شاملا. وفي **بوتسوانا** يشار إلى محاولة لإقامة وحدة للفلسفة ضمن شعبة اللاهوت والدراسات الدينية، تقدم برنامجا فلسفيا وماجستيرا في الفنون وشهادة دكتوراه، مع الملاحظة أن السيرورة « بطيئة جدا »، ويلاحظ الأمر نفسه في **ناميبيا** حيث تدرس الفلسفة في التعليم العالي في شعبة اللاهوت بجامعة ناميبيا. وتبدو الوضعية أكثر تعقيدا في المالاوي، فالأجوبة عن الاستمارة تحيل على سياق مختلف

[22] يشير Moses Akin Makinde الأستاذ بجامعة إيف Ife بنيجريا وعضو سابق باللجنة المديرية للفدرالية الدولية لجمعيات الفلسفة، في مداخلة له بالمؤتمر الدولي لبوسطن في 1998 : « ما من شك أن هجرة الفلاسفة نحو البلدان الغربية بسبب الوضعية الاقتصادية السيئة في بلدانهم الأصلية، وإحالة بعض أساتذة الفلسفة على التقاعد ووفاة البعض الآخر، أن كل ذلك يترك أثرا سلبيا على البرامج الجامعية. ونتيجة هذه الظاهرة قد تكون كارثية على الفلسفة في إفريقيا. وباختصار سيكون من الصعب بل من المستحيل تكوين طلبة في السلك الثالث باستطاعتهم تعويض قدماء الأساتذة الذين يحالون على التقاعد ». والوضعية لم تتغير منذ ذلك الوقت.

[23] الجامعات السبتية لـ Antsirabé (مدغشقر) وأفريقيا الوسطى بـ Mudende (رواندا) وأفريقيا الشرقية بـ Baraton (كينيا) Somerset الشرقية (أفريقيا الجنوبية) وCosendai (الكامرون) وغيرها.

[24] تنشط هذه التكوينات في الدكتوراه في الفلسفة في جامعة Antananarivo والمدرسة العليا للأساتذة بـ Toliara والمعهد الكاثوليكي بمدغشقر وبجامعة Toamasina، بينما تقتصر جامعة شمال مدغشقر بـ Antsiranana في مجال الفلسفة على شواهد السلك الثاني.

قليلا حيث يتم استحسان « إضافة دروس إلى المنهاج لتحيين بعض الدروس القديمة » من جهة، لكن يلاحظ من جهة أخرى نقص في الخبرة والمؤلفات الخاصة بالمادة، ونقص في القدرات على مستوى العاملين المؤهلين، ويلاحظ أن قلة من الناس هي التي تقدر دور الفلسفة، وأن عدد الذين يسجلون في الفلسفة ليس كبيرا : ويقوم مجيب آخر بتكملة هذه المعلومة حيث يمكن من فهم كل تعقيدها، « فبعض الشعب في الكلية تشعر بأنها مهددة باعتبار أن نسبة التسجيل تزيد في الفلسفة كل سنة، فتتدخل لدى مكتب العميد بهدف الحد من الدروس المقدمة في شعبة الفلسفة زاعمة أنها ليست دروسا عملية بالقدر الذي يسمح لها بتأمين عمل بعد الحصول على الشهادة »، والحال أن هناك دراسات في مستوى الدكتوراه في الفلسفة أصبحت منذ بضع سنوات تكمل شهادة الباكالوريوس في الفنون التي كان يقتصر عليها منهاج الفلسفة. وشعبة الفلسفة بجامعة المالاوي على استعداد لهذا التكوين الثلاثي (الماجستير والباكالوريوس والدكتوراه)، كما أن تقديم تعليمها على الانترنيت يكتسي أهمية كبرى.[25] إن الوضع يتطور إذن، ونلاحظ أن جهودا قد بذلت لعلاج النقص البنيوي الهام الذي كان يعرقل التعليم والبحث الفلسفيين ويجمل بنا أن نختم بتعبير لمدرس من **الكوت ديفوار** يجمع بين مختلف الانشغالات التي يبدو أنها تخترق الجماعات الفلسفية الإفريقية : « إن الضعف الكبير الذي يشكو منه تعليم الفلسفة يقع على ثلاثة مستويات. أولا غياب الوثائق، ففي الجامعة كما في الثانويات نلاحظ نقصا في الكتب وبهذه الطريقة يصعب على المكونين ومن كونهم اللجوء إلى الوثائق وإخبار طلبتهم وتلاميذهم بآخر التطورات في المادة. ثانيا، لا يقوم أساتذة الجامعة بأسفار دراسية ولا يشاركون في ندوات ومناظرات خارج بلدانهم بسبب انعدام الإمكانيات، فيترتب عن ذلك تكرار دروس قديمة لا تساهم في تكوين المكونين. أخيرا، يساهم النقص في فرص الشغل بعد إنهاء الدراسة في الفلسفة في ذلك التراجع.

آسيا والمحيط الهادي

إذا كان دخول الفلسفة إلى إفريقيا قد تم حسب نموذج الأنظمة والشبكات التربوية الأوربية، ففي آسيا كانت العلاقة أكثر تعقيدا بين الثقافات المحلية والفلسفة بوصفها منتوج العقل الأوربي.

يتطلب تعليم الفلسفة في آسيا الشرقية توضيحا بخصوص إدماج هذه المادة في البنيات الثقافية التقليدية لهذه البلدان فقد ارتبطت الفلسفة في أغلب الحالات بسيرورة التحديث وعلى نحو غير مباشر بسيرورة التغريب الذي عرفته المجتمعات الأسيوية بين نهاية القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين وهي تمثل من هذه الناحية رهانا للمشاريع السياسية المختلفة حيث كان يتواجه دعاة التقليد ودعاة التحديث وهو شرخ اخترق عددا من المجتمعات الآسيوية، وغالبا ما أدى هذا التصادم إلى تفضيل الأبواب العملية في الفلسفة (الأخلاق، الفلسفة السياسية، وحاليا الأخلاق البيئية، أخلاقيات علم الأحياء، الفلسفات الاجتماعية إلخ...)، بدل التخصصات الأكثر نظرية التي تميز الفكر الفلسفي في الغرب (نظرية المعرفة، الفلسفة المتعالية، الخ.).[26] هذه الظاهرة التي لازلنا نلاحظها في شعب الفلسفة بعدة جامعات آسيوية، أدت إلى نتيجة إضافية وربما غير متوقعة، تتمثل في المزاوجة بين التفكير الفلسفي والمعارف التقليدية فمن جهة أولى استطاع هذا التعليم الفلسفي ذو الطابع العملي المنفصل عن أسسه النظرية،أن يجد تدريجيا أساسا في ابستومولوجيا صادرة عن فكر تقليدي، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال ما نراه من أشكال مختلفة من التلاقح بين التخصصات العملية (الفلسفة الاجتماعية، النظرية السياسية...) والكونفوشية أو الطاوية أو غيرها من أشكال الفكر الروحي التقليدي التي نجدها في أشغال الباحثين الآسيويين، وتتم اليوم الدعوة إلى هذا الإدماج النظري باسم الاندماج بين التقاليد والنماذج الثقافية المختلفة، ويحمل رهانات اجتماعية وثقافية وسياسية لا يستهان بها. من ناحية ثانية، نلاحظ تبنيا للفظ الفلسفة من لدن الأشكال الثقافية التقليدية التي كان التعلق بالفلسفة العملية والغربية يسعى إلى محاربتها ومن هنا إعادة اكتشاف الفلسفات « التقليدية » وحضورها الكثيف، تلك الفلسفات التي تمثل استمرارا للتصورات الأخلاقية ولأنساق القيم السابقة على إدخال التعليم الفلسفي. إن تحليلا بسيطا لترشيحات تقدم بها طلبة صينيون من أجل الحصول على منح دراسية أوربية، تبرز هذه الرغبة في تنمية مشاريع تسعى إلى الجمع بين مقاربة تقليدية للفلسفة وبين المعقولية التحليلية التي يعرف بها التفكير الغربي. هي إذن وضعيات

25 www.chanco.unima.mw/philosophy/

26 انظر مثال جمهورية كوريا في هذا الجزء.

جد معقدة تمنع كل تعميم فيما يخص دور الفلسفة ووظيفتها الاجتماعية.

وعلى العموم، يعود إدراج المواد الفلسفية في المناهج الجامعية في أغلب الحالات إلى النصف الثاني من القرن العشرين واليوم تقترح أغلب بلدان آسيا تكوينات على مستوى الدكتوراه في الفلسفة وتكاد شعب الفلسفة توجد في جميع كليات العلوم الإنسانية و/أو الاجتماعية في المنطقة وتؤكد استمارة اليونسكو إدراك هذا الحضور الهام للفلسفة، لكنها تعكس أيضا صورة باهتة عن الاعتبار الاجتماعي الذي تحظى به. وتأسف عدة شهادات لتراجع تعليم الفلسفة بالنسبة إلى التخصصات التقنية والعلوم التطبيقية ومن **اليابان إلى الفيلبين** يلاحظ الباحثون أن « عددا متزايدا من الطلبة يريدون اختيار دروس العلوم وتأهيلات عملية »، ويلحون على أن « التركيز على التخصص » قاد إلى تهميش الفلسفة وإلى تخصص في المواد المدروسة. إن الوضع يبدو معقدا جدا ويحتاج إلى توضيح. فهذا مختص تايلاندي في الفلسفة الصينية يشير إلى أن برنامج الفلسفة لا يسمح بتحقيق ربح مالي، وأن « المادة ليست شعبية » غير أن **التايلاند** تتوفر على إحدى المدارس الرئيسية في المنطق وفلسفة العلوم في آسيا كما أن جامعة Chulalongkorn تقترح برنامجا متميزا للدكتوراه في الفلسفة وفي **جمهورية كوريا** يندد أساتذة باحثون « بفتور الاهتمام بالفلسفة» وكون الطلبة « منذ وقت قليل يتجهون نحو دروس في مواد أكثر عملية ».

إن الفارق بين إدراك الدور الاجتماعي للفلسفة ومدى تعليمها، وهو فارق نجده في عدة مناطق من العالم الغربي، إنما يعكس سمة أساسية لحضور الفلسفة في آسيا فالوظيفة التجديدية التي مارستها تاريخيا في مختلف بلدان آسيا، يبدو اليوم أن طرقا تحديثية أخرى، تقنية وعلمية حلت محلها وبتعبير آخر، إذا كان حضور تعليم الفلسفة يبدو مرضيا بشكل عام في المؤسسات العليا لبلدان آسيا، فإن الصورة الاجتماعية للفلسفة قد تغيرت فهي تفقد بالتدريج صورتها باعتبارها أداة للتحديث – وهو دور تستحوذ عليه أكثر فأكثر التخصصات التقنية – لتصبح سندا للتقاليد الثقافية أو تصبح في حالات أخرى مادة عادية ضمن الشعب الجامعية وممارستها التعليمية على أن هناك تدقيقا لابد منه، بحكم أن شهادات من **الكامبودج والجمهورية الديمقراطية الشعبية للاوس** تتفق على ضعف جوهري مرده إلى « النقص في عدد أساتذة الفلسفة المؤهلين وفي الوسائل التعليمية ».

إن العلاقة المعقدة بين التفكير الفلسفي والمعارف التقليدية تقع في صميم تعليم الفلسفة في الهند، هذا البلد الذي يحتاج بمفرده إلى دراسة خاصة.[27] لنكتف بذكر المراكز الجامعية العديدة والمنتشرة عبر البلاد والتي تمنح شهادات في الفلسفة، بعضها ذو مستوى جيد، وتوجد في مناطق لا تخطر بالبال، مثل Goa وDarjeeling، وهو ما يجعل المجتمع الفلسفي الهندي ضمن المراتب الأولى في العالم على المستوى الكمي، والهند هي البلد الوحيد في العالم، حسب علمنا، الذي أنشأ معهدا فلسفيا للأبحاث الفلسفية Indian Council of Philorophical Research، يلعب منذ سنوات دورا أساسيا في تنمية الدراسات على المستوى الوطني، وساهم على نحو هام في انفتاح المجتمع الفلسفي الهندي على العالم خلال السنوات الأخيرة.

وتكاد الوضعية في آسيا الوسطى لا تختلف، حيث تبدو موجة الاهتمام بالتربية الفلسفية، التي صاحبت سيرورة بناء الهويات الوطنية، مستمرة، فهذه إحدى المختصات في الابتسمولوجيا من **كرجستان** Kirghistan لا ترى أن تعليم الفلسفة يشكو من الضعف، وهي سعيدة بكون « دروس الفلسفة تقدم في كل الجامعات والمعاهد التربوية العليا الأخرى لكل طلبة السنوات الأولى وغيرهم »، إلا أن تغييرات قد حدثت. فإذا كان أحد المحاور ذات الأولوية لدى الفدرالية الدولية لجمعيات الفلسفة في التسعينات هو الدعوة إلى نشر فكر فلسفي يناهض المد الديني الحاصل بعد تفكك الاتحاد السوفييتي، فإن أكاديميات بلدان آسيا الوسطى اليوم تبدو مركزة أكثر على التفكير السياسي الثقافي الساعي إلى تقوية البناء الاجتماعي والخاص بذاكرة هوياتها وفي هذا السياق، مثلا، خصم الجامعة الوطنية **لأوزبكستان** تعليمات في علم الاجتماع والعلوم السياسية وعلم النفس وعلوم التربية أما في **جمهورية إيران الإسلامية** فدروس المدخل إلى الفلسفة الإسلامية إجبارية في جميع الكليات ينبغي الإشارة في الأخير إلى ظاهرة تميز أغلب بلدان آسيا، تتمثل في إنهاء التكوين المهني بإقامة تخصصية بالخارج

27 http://icpr.nic.in.

(مستوى الدكتوراه أو ما بعد الدكتوراه)، في الولايات المتحدة الأمريكية أو أوربا الغربية في الغالب، وهذا الاتجاه يعرف اليوم تحولا مع الصين، فهي قد أقامت وكالة عمومية هدفها إعادة الباحثين المقيمين في الخارج، غير أن الاتجاه لازال قائما على نطاق واسع، وأخيرا، تدرس الفلسفة في باكستان في التعليم العالي، خاصة بجامعة البنجاب في لاهور، وجامعة كراشي وجامعة بيشاور وهي تهيئ فيما تهيئ، للدكتوراه في الفلسفة الغربية والإسلامية، أما في بالاوس Palaos فالفلسفة تدرس في التعليم العالي في صورة مدخل للفلسفة والدين بمؤسسة Palau Community College.

ورغم أن أستراليا ونيوزلندا تقترحان شهادات في الفلسفة في كل جامعاتهما تقريبا، فينبغي الإشارة إلى سمتين تخصان هذين البلدين، أولا، الجاذبية التي أصبحت تمارسها سياسة التوظيف لديهما على المستوى الدولي فأستراليا اليوم، وكذلك نيوزلندا بقدر أقل، تمنح إمكانيات ممتازة لمهن أكاديمية ومن المؤكد أن هذه السوق يحتلها على نحو واسع فلاسفة شباب محليون، وكذلك أمريكيون وكنديون وهنود وبريطانيون وهناك فئة ما فتئت تتسع من الشباب الأوربي الحاصل على دكتوراه في الفلسفة، أصبح يتجه الآن نحو استراليا للحصول على تعيين جامعي أول. من ناحية أخرى، يؤدي تعدد اللقاءات الدولية في استراليا، والحضور البارز للباحثين من هذه المنطقة في التبادلات الأكاديمية الدولية إلى تقوية اتجاه هذين البلدين الجنوبيين ليصبحا مركزين مهمين للبحث في مجال الفلسفة، ويبدو أن نسبة التسجيل الضعيفة للطلبة الاستراليين في تخصص الفلسفة يخدم جودة التعليم ويساهم في خلق مناخ عمل مريح، وهذا يفسر أيضا الحضور المتزايد للباحثين والطلبة القادمين من بلدان آسيوية أخرى إلى الجامعات الأسترالية. وفضلا عن ذلك، يشير اختصاصيون نيوزيلنديون إلى وجود « مشاريع تعاونية للبحث بين الجامعات » وبين « جمعية للفلسفة نشيطة جدا، كثيرا ما تنظم محاضرات ».[28] أخيرا، ينبغي أن نشير إلى أن تعليم الفلسفة يبدو غائبا في أغلب المؤسسات التعليمية في جزر المحيط الهادي سواء في جامعة جنوب المحيط الهادي أو جامعة ساموا أو جامعة بولينزيا الفرنسية. وجامعة كاليدونيا الجديدة هي وحدها التي توفر تعليما ناشطا في فلسفة التربية.

أوربا وأمريكا الشمالية

نلاحظ في أوربا ظاهرة مزدوجة تتمثل من جهة في التشكي من سلبيات جامعة جماهيرية أصبحت فيها العلاقة بين المدرسين والطلبة نادرة سواء على مستوى التدريس أو على مستوى التقييم، ويبدو أن هذه العلاقة لا تنعقد فعلا إلا في نهاية كل سلك دراسي، بل في سلك الدكتوراه وهذا يعني أن أغلب الطلبة لا يعولون على متابعة عن قرب إلا عندما يتحول التعلم إلى بحث، وهكذا تظل العلاقة بين الطالب والأستاذ خاضعة لإدماج الطالب في مسار البحث على حساب الوظيفة التربوية الأكثر مباشرة التي تضطلع بها الهيئة المدرسة (مدرسون، مساعدون، مكلفون بالدروس...)، وقد ساعدت هذه الظاهرة التي تكاد تشترك فيها جميع البلدان الأوربية على تزايد المؤسسات الجامعية اللاممركزة حيث يسمح العدد القليل من الطلبة بإقامة علاقة أكثر مباشرة مع المدرسين منذ السنوات الأولى واليوم تمثل الجامعات ذات الطاقة الاستيعابية المحدودة إلى جانب مدارس الامتياز (المدارس العليا، جامعات تعتمد مبدأ العدد المحدود (numerus clausus) في كليات الآداب) مراكز تشجع غالبا على متابعات تربوية شخصية. من ناحية أخرى تظهر استمارة اليونسكو ارتباكا عاما إزاء تناقص عدد التسجيلات في الفلسفة، ورغم أن الظاهرة لا تعم جميع البلدان فالمدرسون لا يرون فيها، حينما توجد، فرصة لتحسين ممارستهم التعليمية بقدر ما يرون فيها دليلا على خيبة اجتماعية تجاه الفلسفة وهكذا يلاحظ في إسبانيا عدد أقل من الطلبة، وتثير الشهادات في البرتغال إلى قلة عدد الطلبة وإلى أن العدد تراجع رغم إنشاء درسين جامعيين للفلسفة في السنوات الأخيرة، ويأسف أستاذ من السويد لكون « التقليص الكبير الذي لحق بالميزانية على حساب الجامعات قد أدى إلى إضعاف التربية وتراجع جودتها، وأدى من ثمة إلى قلة عدد الطلبة وعدد دروس الفلسفة »، وهذا القلق لا يتفق دائما مع المعطيات الفعلية. إن عدة مجيبين عن الاستمارة من فرنسا يأسفون لقلة عدد الطلبة اليوم ولضعف الاهتمام بالفلسفة أو على الأقل للكيفية التي غالبا ما تدرس بها والحال أن التكوين في إجازة الفلسفة بجامعة باريس الأولى يظل أحد أول التكوينات في فرنسا على مستوى عدد الطلبة وهذا التراجع في أعداد الطلبة

28 توجد بهذا الصدد بوابة للمصادر الفلسفية النيوزيلندية على عنوان الويب. www.zeroland.co.nz.

الإطار 32 :

بنية غير مسبوقة لدعم البحث الفلسفي في الهند

منذ استقلال الهند، كان هناك طلب حاد من طرف مثقفي البلاد، تم التعبير عنه في مختلف المنتديات المهنية سواء كانت فلسفية أم غير فلسفية، يتمثل في إعادة النظر في الأنساق القديمة والحديثة وفي أفق تقييمها واشتقاق أهداف جديدة تتلاءم مع الظروف المتغيرة القائمة اليوم ويبدو أن هناك مدا واضح نحو ظهور هوية هندية مستقلة في الفلسفة.

فقد حصل شعور بضرورة عاجلة على مستويات مختلفة لدعم البحث والدراسات الفلسفية في الهند وفي منتصف السبعينات قام فريق من الجامعيين بدراسة مفصلة حول مسألة إنعاش التقليد الهندي في التفلسف، وأشار على الحكومة بإنشاء مجلس هندي للبحث الفلسفي (Indian Council of ICPR Philosophical Research, وفي سنة 1976، قبلت الفكرة الأساسية حول المجلس، وفي سنة 1977 أقيم المجلس غير أنه لم يصبح ناشطا إلا في سنة 1981، تحت رئاسة الأستاذ D.P. Chattopayaya.

وتتمثل المهام الأساسية للمجلس، على سبيل المثال لا الحصر، في إنشاء مجلة تعنى بتقدم البحث في مجال الفلسفة، والتنسيق بين أنشطة البحث في الفلسفة، وتشجيع برامج البحث البين تخصصي، وتشجيع التعاون في مجال البحث بين الفلاسفة والمؤسسات الهندية ومؤسسات البلدان الأخرى، وتشجيع التدريس والبحث في مجال الفلسفة، وتقديم المساعدة التقنية أو الاستشارات لبناء مشاريع وبرامج البحث في الفلسفة و/أو تنظيم دعم المبادرات من أجل التكوين في منهجية البحث ومن أهداف المجلس أيضا تحديد المجالات التي ينبغي تشجيع البحث فيها واتخاذ التدابير الخاصة لتنميته في مجالات الفلسفة المهملة أو التي لم تحقق نموا، وتخصيص منح لإصدار منشورات وجرائد ومجلات ودراسات وأبحاث، وهو يدعم كذلك إنشاء وتدبير المنح والجوائز للطلبة والمدرسين وغيرهم، وتنمية مصالح التوثيق وإعداد جرد للبحث الحالي في الفلسفة وقاعدة معطيات وطنية للفلاسفة، وينوي المجلس، فضلا عن ذلك، تكوين عدد من الفلاسفة الشباب الموهوبين وتشجيع أبحاث الفلاسفة الشباب عموما وتقديم المشورة للحكومة الهندية، تحت طلبها، بخصوص القضايا التي تتعلق بتعليم الفلسفة والبحث فيها.

ونتيجة لهذه الاعتبارات، حدد المجلس حقولا ذات أولوية بالنسبة إلى البحث، مثل نظريات الحقيقة والمعرفة، وقيم الثقافة الهندية وملاءمتها لإعادة بناء وطني،والقضايا المعيارية، وفلسفة الإنسان والبيئة، والفلسفة الاجتماعية والسياسية، وفلسفة الحق، والمنطق وفلسفة اللغة، والدراسات النقدية ومقارنة للأنظمة أو التوجهات الفلسفية والدينية وفلسفة التربية، الخ.

ويقوم المجلس بأنشطة متعددة، فهو يقدم منحا دراسية وينظم ندوات حول موضوعات فلسفية مختلفة ومحاضرات لفلاسفة مرموقين من الهند وغيرها، ويقدم منح السفر لمشاركة الفلاسفة في الندوات والمحاضرات بالخارج، وينظم مسابقة سنوية للباحثين الشباب الذين تبلغ أعمارهم بين العشرين والخامسة والعشرين تشجيعا لهم على تفكير نقدي وفلسفي يتناول التحديات التي تواجهها الهند. ويدير المجلس برنامجا للتبادل بين الهند والبلدان الأخرى تسهيلا لتنقل الأفكار بين الفلاسفة ويصدر جريدة كل ثلاثة أشهر والأعمال الفلسفية للجامعيين والباحثين الذي يشتغلون لدى المجلس، ويصدر كذلك منشورات نقدية تتضمن تأويلات مبدعة للنصوص الهندية الكلاسيكية الخ...

المصدر : http//icpr.nic.in

يلاحظ كذلك في **إيطاليا**، مقابل « توسع العلوم الاجتماعية وعلوم الاتصال »، بينما تقلق الإحصائيات والصحافة الوطنية للعدد الهائل لطلبة الفلسفة والآداب والعلوم الإنسانية صحيح أن ظاهرة طلبة « الأمد البعيد » يحزن إيطاليا على نحو خاص، حيث إن معدل سن الحصول على شهادة الأستاذية في الفلسفة هو 26 سنة في 2005 و29 سنة بالنسبة إلى الطلبة المسجلين قبل إصلاح سنة 2000.

ويشير مراسلان من **ألمانيا** إلى الخطر الفعلي الذي يحدق بتعليم الفلسفة في أغلب بلدان أوربا، وإذا كان أحدهما يخبر بأنه « تم حذف مناصب أساتذة بسبب تدابير اقتصادية » وأن الفلسفة في بعض الجامعات قد فقدت 30٪ من المدرسين »، فالآخر يؤكد أن « عدد مدرسي الفلسفة قد تقلص بشكل كبير بسبب سياسة التقليص من الموارد المالية. للجامعات قد لا يكون الهدف الأساسي لأصحاب القرار السياسي تقليص تعليم الفلسفة، إلا أن هذه هي نتيجة قراراتهم ولا يبدو أن ذلك يزعجهم ».

ينبغي أن نفهم هذه الانطباعات الميدانية المختلفة في سياق سيرورة توحيد منظومات التعليم العالي القائمة في الوقت الحالي في أوربا (عملية السوربون، بولوني Bologne). والجامعة الأوربية شاءت أم أبت، بصدد وضع نظام جامعي متجانس، وينبغي اعتبار حضور تعليم الفلسفة في إطار هذا التنظيم الجديد للتعليم، غير أن الوضعية تظل مع ذلك جد متمايزة بسبب استقلالية المؤسسات الجامعية عند وضع مناصبها كما أن نظام الاعتماد الذي يحيل المناهج إلى وحداتها الأساسية، قد ساهم مساهمة كبيرة في تزايد تنوع المواد المدرسة، يمكن أن نقدم هنا بعض التأملات اعتمادا على الردود التي أتاحها الاستمارة مادام المجال لا يسمح بالتفصيل في مختلف الحالات على حدة. يتجلى من خلال تلك الردود اهتمام عام

بالدور الذي يمكن أن يلعبه تعليم الفلسفة في المجتمعات الحاضرة ففي **بلجيكا** تم استحسان إدراج السلك الثاني في الفلسفة مؤخرا في Antwerpen، لكن يتم كذلك طرح مشكلة مضامين تعليم الفلسفة، التي تتمحور أساسا حول الفكر الفلسفي الغربي ويرى باحث من **كرواتيا** مؤشرا إيجابيا في إنشاء جامعات جديدة مؤخرا في هذا البلد، تحتوي جميعها على كليات الفلسفة والفنون ومن ثمة، على شعب للفلسفة، وتبرز الاستمارة اهتماما متزايدا بالفلسفة في **اليونان**، البلد الذي يشكو (يا للمفارقة) من خصاص تاريخي على مستوى تعليم الفلسفة في الجامعة، وهذا التفاؤل نجده أيضا لدى مراسل من **هولندا**، الذي يرى أن « كليات الفلسفة تعتبر كليات محورية داخل الجامعات الهولندية، لذا فحظوظ إغلاقها ضئيلة » بينما يشار في **إيرلندا** إلى « اهتمام أكبر بالعلوم المسماة صحيحة بسبب البراغماتية الاقتصادية » وفعلا، فالاتجاه الذي يبدو مصاحبا لأعمال الإصلاح الجامعي الأوربي يتمثل في إعطاء الأفضلية للتوجه المهني خلال السلكين الأولين ونجد لدى عدة باحثين ألمان الانطباع بأن « الإصلاح المزعوم للجامعات الألمانية يعطي الأولوية للتكوين التكنولوجي والتكوين في العلوم الطبيعية »، ويلحون على « تناقص عدد شعب الفلسفة لأسباب اقتصادية ففي ألمانيا يتهدد الفلسفة خطر التهميش بسبب الأولوية التي تعطيها السياسة للمخرجات الاقتصادية » وهذا ما يعبر عنه أستاذ للفلسفة عندما يذكر بوجود « معرفة غير ملائمة بقيمة الفلسفة » وما يذكره أستاذ آخر قائلا « إن عددا كبيرا من مناصب الأساتذة والأساتذة المحاضرين قد ضاعت بسبب تراجع التمويل » وتحوصل إحدى الشهادات بصيغة غامضة معاني هذا التصور الشائع في أوربا بقولها : « إن التراجع كان واضحا لكنه ليس مأساويا ».

وتدعو حالة **تركيا** إلى الاهتمام نظرا لخصوصيتها وتميزها، إذ يوجد في تركيا على العموم تصور شائع عن انحسار الفلسفة في الشعب المختصة وعن قدرة التفاعلات مع المواد التعليمية الأخرى. وبفعل عمل الرئيسة السابقة للفدرالية الدولية لجمعيات الفلسفة، الأساتذة إيوانا كوتشورادي Ioana Kuçuradi والأنشطة الأكاديمية الغنية جدا التي قامت بها في إطار كرسي اليونسكو للفلسفة الذي تشغله، برز نزوع نحو نقل تدريس الفلسفة كذلك إلى خارج المؤسسات العليا، بالتوجه إلى مهن أو أوساط اجتماعية ذات حساسية خاصة فبرنامج التعليم الفلسفي حول حقوق الإنسان الموجه إلى موظفي الشرطة الوطنية التركية قد أحدث موجة هامة من الأبحاث ذات الطبيعة الأخلاقية، مساهما بقدر كبير في توجيه الأعمال والمسارات المهنية للفلاسفة الأتراك وقد أثر ذلك أيضا على مضامين التعليم الملقن في عدة جامعات بالبلاد (أنقرة، اسطنبول، البوسفور) ولعب دورا في تكوين مناهج الطلبة وهذا مثال واضح على الارتباطات الموجودة بين البحث والوظيفة الاجتماعية للفلسفة وتوجهات التكوين العالي.

وتعرف البلدان الأوربية التي كانت تكون الكتلة السوفيتية سابقا، تصورا لحضور الفلسفة أقل دقة، فهذا باحث من **بلغاريا** يرى في المجتمع الديمقراطي وما يميزه من « حرية في تيار الأفكار » دعما لنشر الفلسفة، أما أحد زملائه فيدين « المماهاة الخاطئة للفلسفة مع الماركسية» ويرى فيها سببا لتراجع جاذبية الفلسفة يحضر من جديد ذكر هذا الإرث الثقيل، الذي تستهين به المجتمعات الغربية أحيانا، في تعليق هام جدا صاغه باحث من **فدرالية روسيا** يقول فيه : « هناك ميل قوي للسياسة التربوية الرسمية نحو تقليص تدريس الفلسفة عما كانت عليه في الماضي وهذا رد فعل تجاه الوثوقية (التي كانت تقوم على الماركسية اللينينية) في تعليم الفلسفة الذي كان إجباريا بالنسبة إلى جميع الطلبة إبان الحقبة السوفيتية وهذا توجه خاطئ إذ بدل إصلاح تعليم الفلسفة وإزاحة التبعية لإيديولوجيا رسمية، هناك محاولة لحصر دروس الفلسفة في فلسفة العلوم ». وفي **روسيا البيضاء** يشار ببساطة إلى أن « برامج التربية قد تم اختزالها إلى برامج للتخصص المهني » وفي **استونيا**، يتم التذكير بأن الفلسفة لم تعد « درسا إجباريا في جميع الكليات». ورغم أن حالة تعليم الفلسفة في فدرالية روسيا لا تعتبر مهددة فإن أحد المراسلين يشير إلى تعقد المشكل مذكرا بأن « عدد ساعات تعليم الفلسفة قد تم تقليصه تدريجيا أما بعض التخصصات الفلسفية الأخرى مثل الأخلاق وعلم الجمال والفلسفة السياسية وغيرها، وقد كانت تقترح على الطلبة في الماضي كمواد اختيارية على الأقل، فقد أصبحت الآن تستبعد من مناهج المؤسسات التربوية إلا أنه يمكن العثور عليها

الإطار 33 :

عملية بولوني، أو بناء مجال أوربي للتعليم العالي

يرتبط النموذج الذي تدعو إليه عملية بولوني والذي تعمل عدة إصلاحات جامعية على إقامته في مختلف البلدان الأوربية، بسلكين دراسيين، أحدهما عام والآخر متخصص، يتلوهما مستوى دكتوراه معترف به على الصعيد الأوربي، ورغم أن أغلب البلدان هي بصدد تفعيله، فإن هذا النموذج يتراءى هنا حسب خصوصيات تختلف من بلد إلى آخر وتتعلق على الخصوص بعدد السنوات التي يتكون منها السلكان الأولان : 3 + 2 في إيطاليا، 4 + 2 في اسبانيا، 3 أو 4 + 1 أو 2 للماجستير في المملكة المتحدة إلى غير ذلك، والارتباط بين السلكين الأولين والماجستير هو ما يطبع الاختلافات على الخصوص وهكذا، فبينما نجد الإصلاح القائم على الإجازة والماجستير والدكتوراه في فرنسا يضع ثلاث سنوات للإجازة وسنتي للماجستير وثلاث سنوات للدكتوراه، نلاحظ أن الإصلاح الإيطالي يدرج مستويين في الإجازة (3+2) تتلوها سنة الماجستير وثلاث سنوات للدكتوراه. وتداركا لهذه الاختلافات الهامة داخل نموذج مشترك، أدرجت وحدة قياس مشتركة منذ 1998 تحت اسم النظام الأوربي لنقل ومراكمة الاعتمادات، وهي أداة للحساب الكمي يتم تدبيره على مستوى كل مؤسسة في إطار مبدأ الاستقلالية الجامعية ويقوم المبدأ الأساسي لهذا النظام على تعويض السنوات أو الدورات السداسية بساعات الاشتغال كوحدة قياس للتكوين الجامعي والاعتماد يساوي 30/25 ساعة اشتغال وتمثل السنة 60 اعتمادا وهو يحدد سنة من التكوين من خلال عدد ساعات الاشتغال مهما كانت المدة الفعلية للسنة وعدد ساعات التدريس الأسبوعية وهذا لا يحل جميع المشاكل المرتبطة بخصوصية الأنظمة الجامعية (لنذكر مثلا صعوبات إدماج سنوات الأقسام التحضيرية في النظام الجديد بفرنسا)، لكنه يمكن من خلق مجال أوربي للتعليم العالي.

وينخرط اليوم أكثر من أربعين بلدا في عملية التوحيد هذه التي يعرفها التعليم العالي، من ضمن هذه البلدان ألبانيا، ألمانيا، أندور، أرمينيا، أذربايدجان، بلجيكا، البوسنة والهرسك، بلغاريا، قبرص، كرواتيا، الدانمارك، اسبانيا، استونيا، فدرالية روسيا، فنلندا، فرنسا، جيورجيا، اليونان، المجر، إيرلندا، إيسلندا، إيطاليا، ليتونيا، ليتوانيا، ليكسمبورغ، مقدونيا، مالطا، الجبل الأسود، النرويج، هولندا، بولونيا، البرتغال، جمهورية مولدوفان، الجمهورية التشيكية، رومانيا، المملكة المتحدة، الفاتيكان (الكرسي المقدس)، صربيا، سلوفاكيا، سلوفينيا، السويد، سويسرا، تركيا، أوكرانيا. غير أن نجاح الإصلاح، خاصة النظام الأوربي وهو في طريقه ليصبح قياسا مرجعيا على الصعيد الدولي نجده في عدة بلدان عبر العالم، من إفريقيا إلى استراليا.

Lucia Maria Scaranitino
الكاتبة العامة المساعدة
المجلس الدولي للفلسفة والعلوم الإنسانية.

بالصدفة في الجامعات التي تعتبر كلاسيكية »، وهنا نشعر أيضا بآثار الإصلاح الأوربي. وفي **جمهورية مولدوفا**، يستحضر أحد الباحثين عملية بولوني Bologne بغية تفسير ضعف التعليم الجامعي في مجال الفلسفة، نجد أن الكراسي المرتبطة بالفكر التحليلي هي الغالبة في شعب الجامعات البريطانية والاسترالية وجامعات أمريكا الشمالية وحسب الإعلانات عن المناصب الشاغرة، نلاحظ أن شعب الفلسفة تعلن عن مناصب في الابستومولوجيا والفلسفة التحليلية ونظرية المعرفة وفلسفة المنطق واللغة والأخلاق التطبيقية وانطولوجيا المنطق وعلم الدلالة وتخصصات أخرى نابعة كلها من الاتجاه التحليلي إلا أن هذا الوضع لا يمكن اختزاله في هذه المقاربة فتزايد شعب الدراسات الثقافية والدراسات حول الأجناسية وحول الفلسفة السياسة، شاهد على تنوع التعليم الفلسفي في هذه البلدان. ويقول وليام ماكبرايد William Mc Bride، الكاتب العام الحالي للفدرالية الدولية لجمعيات الفلسفة : « لقد عرفت الولايات المتحدة الأمريكية أخيرا تضاعفا لمقاربات هامة في مجال الفلسفة، إذ نلاحظ تطورات مثل الفلسفة النسائية، الفلسفة الإفريقية–الأمريكية والفلسفة الهندية–الأمريكية، هناك دروس حول هذه الموضوعات كلها وحول ما سمي تقليديا بالفلسفة الأمريكية، وكذلك حول فلسفات أخرى غير أوربية مثل البوذية والكونفوشية وغيرها، وتبدو هذه الدروس في متناول مستوى الدراسات في سلك الأستاذية، على الأقل بفعل الطلب الشديد الذي يبديه الطلبة مقارنة مع ما كان عليه الوضع قبل عشرين أو ثلاثين سنة ونرى في الوقت نفسه عددا من الفلاسفة على اختلاف توجهاتهم، وبعضهم من أشهر الفلاسفة، قد وجدوا في شعب أخرى غير شعب الفلسفة، خاصة شعب اللغة الانجليزية واللغات الأجنبية والبلاغة ومدارس القانون وغيرها، شعب أكثر ملاءمة ودعما لهم ».

الإطار 34 :

تعليم الفلسفة في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة المتحدة

يتم اقتراح الفلسفة على أنحاء مختلفة فمن بين المؤسسات الإحدى والأربعين التي تم فحصها، نجد أن إحدى وعشرين مؤسسة تقترح الفلسفة بوصفها مادة أساسية (single honours) أو مادة تضم إلى مادة أخرى (combined honours) أوبرنامج بحث (postgraduate) فبرامج الفلسفة إلى مستوى الأستاذية (undergraduate) تتضمن دائما دروسا في مجالات التحليل والحجاج، غير أن هناك تنوعا في المقاربات. فتدريس الفلسفة يمكن أن يكون صوريا (المنطق الرمزي) أولا صوريا (الاستدلال النقدي) ويمثل الفلاسفة الإغريق والابستومولوجيا وتاريخ الفلسفة الحديثة والأخلاق المجالات الأساسية للدراسة، وتندر الدروس المخصصة للفلسفة غير الغربية وتقترح برامج الماجستير مجالات دراسية متنوعة، بدءا من الدراسات الفلسفية العامة إلى التخصصات المميزة.

وفيما يخص مناهج التعليم، تستكمل المحاضرات الموجهة لطلبة سلك الأستاذية بالاشتغال في مجموعات عمل مصغرة وتمثل العمل في مجموعات صغيرة، في خمس حالات، جوهر البرنامج، بينما تظل محاضرات الأساتذة إضافية أو منعدمة وتوجد حصص الوصاية التي تتم رأسا لرأس في 30٪ من البرامج، ومشاريع ومواضيع كتابة مع تأطير فردي في 41٪ وبعض المناهج تتضمن العمل في جماعات وأوراش العمل، وتتضمن البرامج المتعددة التخصصات العمل في جماعات وأوراش عمل والتعليم في فرق، وفي 44٪ من المؤسسات تتقوى فرص التعلم باستعمال انترنيت ومصادره، ونجد في 10٪ من الحالات على الأقل وسائل مكتوبة، خاصة على موقع ويب الخاص بالشعبة أو البرنامج المعني وتعتمد برامج البحث (postgraduate) على مناظرات وحصص وصاية وينظم برنامجان كبيران للبحث دروسا تجمع بين محاضرات أحد الأساتذة وحصة الأسئلة والأجوبة.

وفيما يخص مناهج التقييم، فهي تتضمن موضوعات كتابية وامتحانات كتابية، وبعض المناهج الأخرى المستعملة في بعض الحالات، تتضمن كذلك الامتحانات مع استعمال مصادر المعلومات (open book examination) والعروض الشفوية والاختبار المنظم خلال الدروس والعمل في المجموعات، وهناك خاصية تميز إحدى الشعب، تتمثل في الامتحان الشفوي الإجباري عند التقييم النهائي، وهو موضوع لاختبار مدى التأهيل للعرض الشفوي للأفكار والحجج. ومعايير التقييم واضحة وهي ترتبط بنتائج التعلم ويفهمها الطلبة في 85٪ من الحالات المدروسة.

Quality assurance
Agency for higher Education
http://qaa.ac.uk
المملكة المتحدة

وإذا اعتبرنا الأمور من جهة هذا التمازج بين التخصصات، كان علينا أن نعترف أن مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، سواء منها المدارس أو الجامعات،[29] لا تهجر الفلسفة وأغلبها يتوفر على شعبة للفلسفة سواء على مستوى الماجستير (undergraduate) أو على مستوى دراسات الدكتوراه (graduate) فضلا عن ذلك، هناك تعليم فلسفي يقدم في إطار شعب أخرى ويقل حضور تعليم الفلسفة في مدارس القسم الأول من الدراسات الجامعية Community college، وهي مؤسسات تقترح شهادات خلال سنتين، ذات طابع تقني على الخصوص. ولا تبتعد المواد التعليمية عن معايير الجامعات الغربية سواء فيما يتعلق بتاريخ الفلسفة أو توزيع المواد وهناك درس في مدخل الفلسفة يقترح على الطلبة وفق قاعدة عامة. إن التمييز بين المكونات الأساسية majors والمكونات الثانوية minors، الذي يخترق مجموع التعليم في سلك الماجستير، يؤثر أيضا على العلاقة بين المدرسين والطلبة في مجال الفلسفة. ويتكون جمهور درس ما في الفلسفة في المتوسط من طلبة كليات أخرى جاؤوا ليكملوا تكوينهم بدروس في الفلسفة أو المنطق، ومن طلبة اختاروا الفلسفة بوصفها مادة أساسية (major)، ومن طلبة اختاروا الفلسفة كمادة ثانوية (minor). وتختلف علاقة التناسب بين هذه النماذج حسب المؤسسات، لكن من المهم أن نلاحظ أن اختيار الفلسفة كمادة أساسية في سلك الماجستير ينبئ أحيانا بدراسات الدكتوراه في مواد أخرى (مثل الحقوق) ويتمتع المدرسون بحرية كاملة في تعليمهم ولا يوجد منهاج جامعي على المستوى الفدرالي أو على مستوى الدولة غير أن هناك نظام اعتماد يمكن من التحقق من جودة التعليم ومن النقائص الممكنة في مجمل التكوين المقدم للطلبة.[30] ويمثل غنى الدراسات في مستوى الدكتوراه سمة النظام الأمريكي. والدراسات العليا تمثل هناك عالما قائما بذاته، وهي تمثل في الجامعات الأمريكية المحرك الفعلي للتكوين العلمي، وتساهم على نحو جوهري في إشعاعها الدولي. واليوم تقترح حوالي 100 جامعة أمريكية دراسات في الدكتوراه في الفلسفة، يتوقف الثلث منها تقريبا في مستوى الماجستير. إن التنافس الكبير القائم على هذا المستوى في الوقت نفسه بين الباحثين من أجل الحصول على مناصب

29 تاريخيا، يتمثل الفرق بين مدارس القسم الأول من الدراسات الجامعية والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، في كون الجامعات تقترح في الوقت نفسه تعليمات من مستوى السلك الأول undegraduate والسلك الثاني graduate، بينما تقف مدارس القسم الأول من الدراسات الجامعية عند حدود السلك الأول. غير أن هذا التمايز الآن بصدد الانحسار، فبعض المدارس تطمح إلى صفة الجامعة بعد أن أدرجت في برامجها بعض دروس الماجستير، بينما تفضل الأخرى الاحتفاظ باسمها التاريخي وإن أدرجت دروسا في مستوى السلك الثاني.

30 يتعلق الأمر بجهاز يقوم على زيارات تفتيش دورية تنفذها وكالات خبراء مستقلة، تطلب منها المؤسسات التحقق من مطابقة الشعب المختلفة لمعايير الجودة العلمية والأكاديمية الجاري بها العمل. وجل رؤساء المؤسسات وكذلك عمداء الكليات يلجئون إلى هؤلاء الخبراء المستقلين.

التدريس وبين المؤسسات من أجل جلب أكبر عدد من الطلبة أو من أجل تحسين سمعتها، يطرح بحدة مشكلة ترتيب برامج الدكتوراه المقترحة. ولا يوجد اليوم أي ترتيب رسمي، بل لا يوجد أي اتفاق حول المعايير التي قد يستند إليها، ورغم أن مسألة جدوى تلك الترتيبات تظل مطروحة، فالممارسات التعليمية وممارسات البحث تشكو أحيانا من تشبث مفروط بالترتيب.

الإطار 35 :

كيف ينبغي تقييم الدراسات العليا في الفلسفة بالولايات المتحدة الأمريكية ؟

ما هي المعايير التي ينبغي أن يعتمد عليها ترتيب للدراسات العليا في الفلسفة في الولايات المتحدة الأمريكية ؟

يوحي القياس الكمي للوهلة الأولى بأنه أكثر « موضوعية » من القياس الكيفي، غير أنه لا أحد يستطيع القول بأن جودة برنامج للدراسات العليا في الفلسفة يتناسب طردا مع حجمه، فهناك قياسات كمية أخرى أكثر إقناعا بالنسبة إلى البعض، منها على سبيل المثال لا الحصر، العدد الإجمالي للإصدارات، عدد الصفحات المنشورة التي قام بها أساتذة و/أو طلبة في شعبة جامعية ما، عدد الإحالات على أعمالهم في الكتب والمجلات المتخصصة، متوسط النتائج التي حصل عليها طلبة البرنامج في الامتحانات الوطنية (graduate record examinations) الذي تطلبه معظم الشعب عند التسجيل، نسبة حاملي الدكتوراه ممن يشغلون منصب مدرس بالجامعة (أولئك الذين هم في سن العمل طبعا، مع إقصاء المتقاعدين والمتوفين !)، نسبة غير الأمريكيين أو المنتمين إلى أقلية عرقية أو النساء في شعبة ما (نظرا لكون الفلسفة، من بين العلوم الإنسانية كلها في الولايات المتحدة الأمريكية، هي التي يحظى فيها الرجال بالأفضلية). وقد تم اقتراح جميع هذه المقاييس، غير أنه من السهل تصور الاعتراضات التي يمكن أن تقدم في مواجهتها، فضلا عن التناقضات الموجودة فيما بينها. فالنتائج المحصلة في الامتحانات مثلا هي أبعد ما تكون من أن تشكل مؤشرات أكيدة على نجاح مهني في المستقبل، في حين أن الشعب التي تقبل عددا أكبر من الطلبة الذين ليست الإنجليزية هي لغتهم الأم، تعرف تلقائيا انخفاضا في متوسط النقط في الجزء المهم المتعلق بامتحانات الولوج حيث يتم تقييم قدرات التعبير الشفوي.

لكن عندما تتم محاولة تصور قياسات كيفية، تبرز مباشرة عوائق كتلك التي نجدها في القياسات الكمية من حيث الأهمية. لا أريد أن أتبنى الموقف المتشكك المطلق الذي يقول بانعدام أي إمكان لأي تقييم للجودة في مجال الفلسفة، لكني لست أول من يشير إلى أن الفلسفة قد تميزت تاريخيا ولا زالت تتميز الآن أيضا بتنوع الأساليب والمناهج المستعملة، أكثر من غيرها من التخصصات. ومن ثمة الاستحالة الافتراضية، بل الاستحالة الأخلاقية لتقييم جودة جميع الفلسفات وجميع برامج الفلسفة اعتمادا على مقياس وحيد، غير أن هناك موقفا متصلبا سائدا في الوسط الفلسفي الأمريكي تجاه المقاربات المختلفة عن تلك التي نفضلها ومقاربات من يشاطروننا أفكارنا، وهذا الموقف، وإن لم يكن شاملا، فهو واسع الانتشار، وينتقل إلى الأجيال اللاحقة من الفلاسفة عبر بعض برامج الدراسات العليا. هذا الموقف المعروف بـ either my way or the highway (« إما أن تخضع أو ترحل ») له بالطبع أثر سواء على مسألة تقييم البرامج أو على التعليم الحالي أو المستقبلي للفلسفة، بحكم أنه الموقف الذي سيتبناه أو سيفرضه المدرسون المقبلون.

ويمثل وجود ترتيب غير رسمي لبرامج الدراسات العليا في الولايات المتحدة الأمريكية، على نحو خاص، صورة واضحة عن هذا الاتجاه المثلث. وهذا الترتيب المعروف بتقرير Leiter يضعه شخص واحد هو Brian Leiter الذي يدرس الفلسفة والحقوق في جامعة تكساس (http://leiterports.typepad.com) وهو ذو موقف يحتقر المقاربات غير التحليلية للفلسفة وينصح الطلبة الشباب الذي ينوون ولوج مهنة في مجال الفلسفة بعدم الاهتمام جديا بهذا النوع من المقاربات. وغالبا ما تتم زيارة موقعه على الانترنيت، فلا يزوره الشباب بحثا عن نصيحة بسيطة وسريعة فحسب بل يزوره كذلك مديرو مختلف المؤسسات بحثا عن استشارة في غياب أي ترتيب « رسمي » هذا الغياب الذي أعتبره محمودا.

الأستاذ وليام ماك براید William Mebride
الكاتب العام للفدرالية الدولية لجمعيات الفلسفة
(الولايات المتحدة الأمريكية)

يحلل الأستاذ عبد المالك حمروش[31]، عميد المفتشين العامين للفلسفة بالجزائر، الوضعية الحالية لتعليم الفلسفة في العالم العربي بوصفها تعرف حالة من الإهمال، وأن « هذه الاستقالة من درس الفلسفة يتميز بها تلاميذ الشعب العلمية، مما يؤدي إلى درس للفلسفة ضحل وعقيم. ومن الضروري أن نشير إلى أن الأزمة الفعلية تقع على مستوى التعليم العالي، وبالفعل، فالطالب لا يواجه القضايا العميقة والإشكاليات التي تقود إلى أبحاث وتحاليل ذات مستوى عال يمكنها أن تنافس ما يتحقق في المجال الفلسفي العالمي. وهذا الواقع يقودنا إلى تقديم حكم متشائم مؤداه أن الوقت لم يحن بعد لدراسة منتوج عربي معاصر، إذ لا توجد سوى إصدارات مدرسية ومحاولات أرشفة الفلسفة الإسلامية القديمة. وبالفعل، فأعمال سطحية من هذا القبيل، لا يمكن أن تبلغ درجة البحث والفكر الفلسفيين كما يتم تصورهما في الغرب، غير أن هذه الانتقادات لا داعي لها فهي لا تستند إلى الكتابات التي وضعها العرب في مجال الفلسفة خلال هذا القرن، سواء في النشر أو الترجمة، ولهذا السبب ينبغي تجميع هذا الإنتاج وتنظيمه وتحديده وتحليله وتقييمه. ينبغي أن تحمل جماعة ما على عاتقها هذا المشروع، جماعة لها من الوسائل ما يمكنها من إنجاز عمل يستطيع أن ينتهي إلى انتقادات موضوعية تسمح بالقضاء على كل عقدة حضارية وكل اعتبار لا مبرر له (...) لقد لاحظنا لدى جيراننا المغاربيين، تونسيين ومغاربة، ولدى المشارقة، منذ سنوات السبعينات، إرادة لإعادة الوضع إلى نصابه سواء على المستوى التربوي أو التعليمي، وقد توصلوا إلى بناء إشكالية تتيح لدرس الفلسفة أن ينفتح على كل العالم على نحو منظم وأن يساهم في علوم التربية والتعليمية, مشاركا من ثمة في الرؤية الفلسفية المعاصرة. وكما هو الحال في مستوى التعليم الثانوي فإن حالة **المغرب** مثالية.[32] لقد عبر لنا أحد المتخصصين في فلسفة العلوم والمنطق والابستومولوجيا عن الفكرة التالية وصرح بأن « الثنائية بين الفلسفة والدين قد تكونت في العصر الوسيط منذ الغزالي ولازالت حية إلى اليوم. ومع تطور الحركات الماركسية والشيوعية وغيرها كادت الفلسفة أن تختفي خلال سنوات الستينات والسبعينات في القرن الماضي لأسباب سياسية. في هاده الظروف أنشأت أغلبية السلطات المكلفة بالتعليم العالي في العالم العربي شعبا للدراسات الإسلامية في عدد كبير من الجامعات ودالك لمواجهة الفلسفة. غير أنه منذ 11 شتنبر 2001 بدأت الأمور تتغير لصالح دعم الفلسفة وإن على نحو محتشم »

أما فيما يخص **الجزائر**، « فنستطيع القول كما يضيف حمروش، إننا نعيش في عزلة تامة عما يجري في العالم الغربي أو العربي سواء في مجال الإنتاج الفلسفي أو مجال التطوير التربوي والتعليمي ». وأخيرا تنبغي الإشارة إلى أن هذا الوضع تخف حدته بفعل جهد متواصل لمدرسي الفلسفة في الجزائر بغية معالجة الوضعية كما تشهد على ذلك أول جامعة صيفية حول موضوع تعليمية الفلسفة في البلاد.

وتجدر الإشارة أيضا إلى أن العلاقة بين الفلسفة والتفافة اللائكية والدين تقع في صميم السياسات الأكاديمية في جل البلدان العربية. ويعتبر تدريس الفكر الكلاسيكي (الكندي، الفارابي، ابن سينا، ابن رشد...) وسيلة لدعم مقاربة علمية داخل الثقافة الإسلامية، ومن غير النادر أن يدرس التعليم الكلاسيكي بالموازاة مع مؤلفين غربيين يكونون في الغالب من العصر الحديث. وفي **الإمارات العربية المتحدة** تقترح كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مكونا أساسيا في الفلسفة هدفه تنمية « تحديد العلاقات بين الأفكار والتنمية الثقافية في التقاليد العربية والغربية وفهم أسس الفلسفة وتاريخها، والقدرة على تحليل الحجج وبنياتها والتعبير شفويا وكتابة بالعربية والانجليزية ». ومن بين المواد المدرسة في هذا المكون الأساسي وفق نظام للاعتمادات نجد الأخلاق والميتافيزيقا والمنطق الرمزي والمنطق العربي وفلسفة العلوم والفلسفة اليونانية والوسيطة والفلسفة الحديثة وقضايا فلسفية وفلسفة اللغة وعلم الجمال. وتجدر الإشارة كذلك إلى أن التوظيف في هذه الجامعة أصبح يتم منذ مدة بواسطة إعلانات عالمية عن المناصب الشاغرة.

وفي **مصر** تدرس الفلسفة في مستوى التعليم العمومي بوصفها مادة منفصلة، وذلك في كليات الآداب وكليات الفنون وكليات التربية وكليات الدين وكذلك في كليات الدراسات العربية

[31] عبد المالك حمروش، « تعليم الفلسفة », Diotime l'agorà, 10, 2001
www.crdp.montpellier.fr/ressourches/agora

[32] انظر أيضا نموذج تونس في هذا الفصل.

الإطار 36 :

أول جامعة صيفية حول تعليمية الفلسفة في الجزائر

تم تنظيم جامعة صيفية لأول مرة بالجزائر بمشاركة أكثر من مئة أستاذ فلسفة، وذلك بثانوية حبيبة بوعلي بالجزائر من 18 إلى 30 يوليو سنة 1998. وهذه مقدمة التقرير التأليفي الذي تم نشره.

قبس أمل. لقد استفاد المشاركون في الجامعة الصيفية من تكوين أساسي مشجع في هذا المجال الهام وهو مجال الفلسفة وذلك رغم الصعوبات التي طبعت تنظيمه بسبب عزلة المادة ونقص التأطير. وهكذا ينوي المشاركون تنمية هذه المكتسبات في مناسبات أخرى وتنظيم أنفسهم مستقبلا على مستوى الوسائل العلمية لتقييم ممارستهم التعليمية والمتعلقة بمنهجية هذا التعليم. وهذا سيسمح في ما بعد بتغيير مناهج التعليم الكلاسيكية وإعادة تأسيسها. ان التجربة التي قامت بها ولاية سكيكدة خلال السنة الدراسية 1993–1994 حيث تم تجريب تعليمية الفلسفة من لدن الأساتذة في فصولهم، قد ألهمت إلى حد كبير بعض أشكال هذا الملتقى. وقد حققت هذه التجربة الأولى للجامعة الصيفية في الفلسفة أهدافها رغم الصعوبات المادية والمعنوية التي صادفناها. ونأمل أن تكون التجارب المقبلة أكثر تمحورا حول تكوين أكثر علمية في هذا المجال. وهذا في أفق تطور لاحق لهذه المادة، ذلك أن العزلة تؤدي إلى موت الفكر الإبداعي إلى تدهور المجتمع وقيمه الإنسانية. ويمكن فك هذه العزلة بفضل توفر وثائق جيدة وتكوين مستمر للمدرسين داخل البلاد وخارجها، وكذلك بفضل التطورات التي لاحظناها خلال هذه الجامعة الصيفية والتي أنارت المشاركين بخصوص الدور المنوط بهم في ممارستهم اليومية وكذلك في إطار إصلاح النظام التربوي المجتمعي عموما.

عن عبد المالك حمروش عميد المفتشين العامين للفلسفة بالجزائر (الجزائر)

والإسلامية مثل كلية دار العلوم بالقاهرة. ويقدم قسم الفلسفة في الجامعة الأمريكية بالقاهرة مكونا أساسيا ومكونا ثانويا في الفلسفة. ويستقبل الطلبة في مستوى ما بعد المرحلة التمهيدية. وتطرح الدروس أسئلة صادرة عن التفكير في الدين والأخلاق والفن والساسة والعلم ونظرية المعرفة، ولهذه الدروس عناوين هي على الخصوص الفكر الفلسفي، المنطق الصوري، الذات والمجتمع، فلسفة الدين، مدخل إلى الأخلاق، الفلسفة السياسية، الفلسفة والفن، الفلسفة القديمة، الميتافيزيقا، الفلسفة الإسلامية، الخ.

وتقترح جامعة القديس يوسف في بيروت بلبنان عدة تكوينات في الفلسفة في مستويات الإجازة والأستاذية والماستر والدكتوراه والماجستير في الفلسفة العربية الإسلامية وشهادة الأهلية للتعليم الثانوي في مادة الفلسفة، وتقترح كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية في بيروت من جهتها تخصصا في الفلسفة وإعدادا للإجازة والأستاذية ودبلوم الدراسات العليا ودكتوراه الدولة من خلال تناول موضوعات شتى مثل الفلسفة والأدب والفلسفات الشرقية وعلم الجمال الفلسفي والتصوف وأسس ابستومولوجيا الفلسفة العربية. أما شعبة الفلسفة بالجامعة الأمريكية في بيروت فلها تقليد طويل في تعريف الطلبة بالفلسفة. وتشمل الدروس المقدمة المجالات الرئيسية في الفلسفة من الأخلاق إلى المنطق ومن علم الجمال إلى الابستومولوجيا. ويتناول الدرس مؤلفين ونصوصا تشمل التقاليد الغربية والشرق أوسطية من الفلاسفة السابقين على سقراط إلى ابن رشد، ومن ديكارت إلى رولس. وتهيئ الجامعة الطلبة للإجازة والأستاذية مقدمة مكونات أساسية ومكونات ثانوية في الفلسفة. وقد تابع عدة خريجين من الجامعة في مستوى السلك الثالث مسارات مهنية في الصحافة والحقوق والتصرف والتربية وتكنولوجيا الإعلام وغيرها.

أمريكا اللاتينية والكاريبي

ينبغي أن نشير أولا إلى الحضور المكثف للفلسفة والخاضع لتقلبات الضغوطات الاقتصادية والاجتماعية. فالأجور المتدنية للمدرسين وانجذاب الطلبة الشباب لمجالات دراسية أخرى هما الضرران اللذان يتكرران في أقوال الباحثين في بلدان أمريكا اللاتينية. غير أن كل باحث يعرف الغنى الفكري للجماعات الفلسفية الأمريكية اللاتينية ووفرة فرص التبادل والتعاون بين هؤلاء الفلاسفة وباقي العالم. ويبدو بالفعل أن تعليم الفلسفة يلقى نوعا من الاهتمام من لدن السلطات العمومية والجمعيات المختصة على حد سواء رغم جميع الصعوبات البنيوية. ففي **الأرجنتين** يشار إلى أن أياما دراسية حول تحسين تعليم الفلسفة تعقد سنويا في إطار برنامج وضعته جامعة بوينس إيرس و في إطار نشاط الجمعية الأرجنتينية لأساتذة الفلسفة (SAPFI). وفي **كولومبيا** « كان من شأن الوضع المعقد في البلاد وفي العالم أن أوليت الفلسفة أهمية كبرى». وفي بلدان مختلفة مثل **السلفادور واليورغواي**

وفنزويلا يتم الإلحاح كثيرا على مدى البعد السياسي للتعليم الفلسفة من خلال تعاقب الأنظمة الاستبدادية والعودة إلى الديمقراطية. وفي الأرجنتين على الخصوص وهو البلد التي يحتل مكانة مرموقة في مجال العمل الفلسفي على الصعيد العالمي لازال حضور جمعيات فلسفية شتى، بما في ذلك حضورها ضمن الفدرالية الدولية للجمعيات الفلسفية، يشهد على ذلك الالتزام السياسي المتنوع. ويخبرنا مراسل من السلفادور بأن « الصراع المسلح خلال سنوات الثمانينات أفقد الفلسفة أهميتها لأنها اعتبرت وسيلة تخريبية ». وهذه الملاحظة يمكن أن تسري عكسا على بلدان أخرى عديدة حيث شهدت سيرورة الديمقراطية عودة ملحوظة لإقبال الطلبة على التسجيل في كليات الفلسفة والآداب وفي أخواتها التوأم، كليات العلوم الاجتماعية حيث يتسع تعليم الفلسفة. ويبدو أن هذه الوضعية قد أدت إلى توترات. فهذا مختص في الظاهراتية من **البيرو** يخشى أن « بعض الباحثين من غير الفلاسفة (كالباحثين في العلوم الاجتماعية مثلا) يميلون إلى القضاء على كل إحالة على الفلسفة والاقتصار فقط على تخصصهم ». وهناك سمة يبدو أنها تميز على الأقل جزئيا تعليم الفلسفة في هذه المنطقة، تتمثل في الاعتماد على « المفكرين الوطنيين » والتوجه إلى بناء « ذاكرة لفلسفة أمريكية لاتينية » إن لم يكن إلى الفلسفات الوطنية. هذا التوجه الذي يمثل انعكاسا للحركات الوطنية التي تخترق أمريكا اللاتينية بصورة دورية يمكن ملاحظته في أمور منها حضور كراسي للفكر الأمريكي اللاتيني على الصعيد القاري كما هو الحال في **نيكاراكوا وكوبا**. والأمر يتعلق بتعليم غالبا ما يندرج بصورة دائمة على نحو ما في المحيط النظري للفلسفة الملتزمة, أو في نزعة كلية ملتزمة « ممثلة على نحو قوي في القارة الأمريكية الجنوبية. لنذكر أيضا ما يشير إليه مؤلفو دراسات أنجزت سنة 2003 حول كيفية إدراك طلبة **كوستاريكا** لتعليم الفلسفة جاء فيها أن « الطلبة في الجامعات يستشهدون في الغالب بمؤلفين وطنيين »[33]

و من **غواتيمالا** علمنا أن القسط الأكبر من الجهود المبذولة لصالح تعليم الفلسفة إنما ينصب على التعليم العالي على النحو التالي. فجامعة الدولة (جامعة سان كارلوس لغواتيمالا) وكذلك الجامعات التسع الخاصة (جامعة رافاييل لانديبار، جامعة ماريانو غالبيز لغواتيمالا، جامعة فرانسيسكو ماروكين، جامعة ديل فايي لغواتيمالا، جامعة جاليليو، الجامعة الأمريكية المشتركة، الجامعة الزراعية، جامعة البرزخ، جامعة أمريكا الوسطى) تعتبر أنه بالإمكان إقامة مسار دراسي في الفلسفة أو في الدراسات الفلسفية. وتتم الإشارة فضلا عن ذلك إلى أن مهنا أخرى مثل الطب وتسيير الشركات والعلوم القانونية والاجتماعية والسياسية والاجتماعية تتضمن أيضا في لحظة من اللحظات دروسا في الفلسفة حسب التخصصات، مثل فلسفة التربية المتداخلة الثقافات والفلسفة السياسية وفلسفة الاندماج الجهوي في الوسط الأمريكي الأوسط وفلسفة الحق وغيرها. وقد تمت الإشارة فيما يتعلق بالمهن التقنية المتميزة إلى أولوية دعم مجال الفلسفة كما هو الحال بالنسبة إلى الهندسة المعمارية والهندسة والعلوم الزراعية والبيئية، خاصة ما يتعلق منها بحق الإنسان في محيط سليم ومتوازن بيئيا. ويتم الإلحاح أيضا على ضرورة أن تضع جميع المهن المنتمية إلى « السلك المتنوع » حقل الفلسفة في اعتبارها وأن تقوم المسالك التي تفعل ذلك مثل الماجستير بتحسينه وتحيينه. وتتم الإشارة أيضا إلى أن مدرسة العلوم الاجتماعية لجامعة فرانسيسكو ماروكين تنسق وتنظم ندوات فلسفية تقام في تواريخ متنوعة حول مواضيع فلسفية محددة. ويحضر هذه اللقاءات المدرسون والمتخصصون من مختلف الجامعات والبنيات التربوية للبلاد سواء كانت حكومية أم لم تكن. ومن المهم كذلك أن نذكر أن المخطط الوطني للتربية للسنوات 2004–2007 والخطوط العريضة للسياسات التربوية والاستراتيجية لتحسين جودة التربية واستراتيجية التربية على القيم وعلى التكوين المواطني تستطيع أن تسمح بانفتاح مادة متمركزة حول التربية على القيم والتكوين المواطني وأن تؤدي من ثمة إلى تقوية فلسفة الحرية وممارسة المواطنة والمشروع المواطني ومشروع الوطن، كل هذا في إطار الديمقراطية وثقافة السلام.

ويبدو نقص التجهيز في أمريكا اللاتينية أقل حدة منه في إفريقيا. غير أن شهادات الباحثين هناك تشير بانتظام إلى التأخر الذي يعرفه تحسين المصادر التوثيقية كالفهارس، وهي تصدر في الغالب في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية وتصل متأخرة. ويتم تزويد المكتبات بالكتب

[33] Àlvaro Cavaral Villaplana et Jacqueline Garcìa Fallas, Còmo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofia, segùn sus experciencias en la educaciòn diversivicada cosaricense ?. Instituto de Investigaciòn para el Mejoramiento de la educaciòn Costarricense, 2004. http://revista.inie.ucra.cr/

بطريقة محدودة، وأحيانا يفضل الإنتاج الجهوي بدل الأعمال المكتوبة في لغات أخرى. ولا يتم اقتناء المجلات الأجنبية إلا من خلال تبادلات أكاديمية فيها مغامرة يغلب عليها الاتفاق. غير أن تعميم الإصدارات الالكترونية يستطيع فيما يبدو معالجة هذه الصعوبات على المدى القريب.

وفي **الكاريبي** يتمظهر حضور الفلسفة بالجامعة من خلال أولويات كل بلد. ففي **باربادوس** يعطى تعليم لفلسفة الفن في إطار التكوين التربوي لمدرسي الفنون البصرية في الابتدائي. وهنا أيضا يندرج تعليم الفلسفة في مناهج دراسية خصوصية. وفي **ترينداد وتوباجو** تدرس الفلسفة في مستوى التعليم العالي. فهناك تمهيد لدراسة الفلسفة يقدم في مجزوءات في إطار قسم التاريخ بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة غرب الأنديز. وفي **هايتي** وهو البلد الذي يتوفر على مدرسة عليا للأساتذة ممتازة، تتم الإشارة إلى أن « المدرسة العليا للأساتذة التابعة لجامعة الدولة بهايتي قد فتحت في إطار قسم الفلسفة الذي يكون أساتذة الفلسفة، برنامجا للماستر في الآداب والفلسفة باتفاق مع جامعة باريس الثامنة. وقد أطلق معهد الفلسفة سان فرانسوا دوسال Saint François de Salles مجلة ذات توجه فلسفي تهتم من جملة ما تقوم به بالتفلسف في لغة الكريول الهايتية »

دراسات لحالات نموذجية

هناك حالات تسمح في الوقت نفسه بتوضيح الخطوط العامة لتعليم الفلسفة التي ذكرناها وإبراز مساهمات هذه النماذج في تفكير شمولي حول حضور الفلسفة في الجامعات.

البرازيل. تجب الإشارة إلى الدور المتزايد الذي يلعبه في المشهد الدولي المجتمع الفلسفي في البرازيل الذي اثبت مع مرور الوقت دورا بارزا في الدراسات اللسانية وفلسفة اللغة والفلسفة التحليلية والفلسفة الاجتماعية وكذلك في عدة مجالات تهم تاريخ الفلسفة مثل الدراسات الكلاسيكية أو الفلسفة الحديثة والمعاصرة. واليوم ينافس دكاترة في الفلسفة بالجامعات البرازيلية زملاءهم الأوربيين. وبعض مراكز الامتياز مثل الجامعة الفدرالية لكامبينا غراندي Campina Grande تنال الاعتراف على الصعيد العالمي.

كندا. في التقرير الذي أعدته لليونسكو جوزيان بولاد أيوب، أستاذة كرسي اليونسكو لدراسات الأسس الفلسفية للعدل والمجتمع الديمقراطي في جامعة الكبك بمونريال حول تعليم الفلسفة بالجامعات الكندية تلح على استقرار التداخل الضخم الذي يطبع ارتياد التعليم الفلسفية في مستوى التعليم العالي. فغالبية الطلبة المسجلين في دروس الفلسفة في الجامعات أو المدارس الكندية ليسوا مسجلين في المكونات الأساسية أو في أي برامج تخصصية في الفلسفة. فهم فحسب بولاد ايوب « يسجلون أنفسهم في درس أو درسين بغية إكمال تكوينهم في مادتهم الأساسية (مثل علوم الطبيعة والعلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم التطبيقية والعلوم الإدارية والحقوق والدراسات الأدبية). وتشكل بعض الدروس في الفلسفة جزءا من برامج جديدة نسبيا مثل الدراسات النسائية والبرامج المتعلقة بالبيئة وبرامج العلوم والتكنولوجيا ». وتجدر الإشارة إلى أن شعب أو كليات الفلسفة في كندا كما في أغلب البلدان الغربية مستقلة تماما فيما يتعلق بمضامين الدروس وإصلاحات البرامج المقدمة وتقييم المعارف وتنظيم مسار الطالب، كما تتمتع بنفس الاستقلالية في ما يخص توظيف الأساتذة الباحثين وعملية اختيارهم. وهكذا تظل الجامعات سواء كانت عمومية أم خاصة خاضعة لمتطلبات الربح، مما يؤدي إلى تراجع بعض الدروس أو إدراج دروس أخرى تستجيب أكثر على مستوى التكوين للظروف الاجتماعية والثقافية. وترى بولاد أيوب كذلك أن مهمة أساتذة الجامعة في كندا هي على العموم ثلاثية وتتمثل في التدريس والبحث وخدمة الجماعة. وإذ يؤلف المدرسون في التعليم الجامعي بين مهام التدريس ومهام البحث فهم ينحون إلى صوغ مضمون الدروس وفق التقسيمات الكلاسيكية للفلسفة وتخصصات البحث. وهكذا يجد الطالب من شعبة إلى أخرى وإن لم تكن هناك وزارة مركزية تفرض برنامجا وحيدا أن التعليم يتوزع حسب المجالات التقليدية مثل تاريخ الفلسفة والابستملوجيا وفلسفة اللغة والمنطق والميتافيزيقيا والفلسفة الاجتماعية والسياسية. ويمكن التركيز على إحدى هذه الإشكاليات التي تعكس التخصص الحاصل لدى الأساتذة الباحثين كما تعكس إرادة الشعبة أو الكلية في التميز. لكننا نجد مع ذلك في بعض الشعب دروسا تخرج عن الفروع المكرسة في

المادة وتستجيب في الغالب لحاجات شعب أخرى في الجامعة، ويتعلق الأمر بدروس تسمى دروس الخدمة تهتم مثلا بالتطور الوطني للفلسفة أو بالفلسفة التطبيقية، خاصة في مجال الأخلاق التي تطرح مشاكل تتعلق بأخلاقيات الأعمال التجارية أو بأخلاقيات الطب في مرحلة غير بعيدة. ويقدم هذه الدروس أساتذة شعبة الفلسفة لكنها دروس لا تمثل جزءا من برنامج الفلسفة بالمعنى الضيق للكلمة. وعلى مستوى المضامين يحمل تعليم الفلسفة خصوصيات تختلف حسب انتمائه إلى الجامعات الكندية الناطقة بالإنجليزية أو بالفرنسية. ويبدو جليا أن الشطر الناطق بالإنجليزية من كندا قد عرف ارتباطا عضويا مع الفكر الأمريكي لم يفتأ يتطور كنتيجة طبيعية لمناقشة الأفكار الأمريكية وللمعرفة العميقة بالتقليد الأنجلوساكسوني. وفي الابستومولوجيا والميتافيزيقيا مثلا نجد أن التعلم والبحث قد تأثرا بتقاليد الفكر العملي الجديد، وفي مجال الفلسفة السياسية بتقليد النزعة التعاقدية والتحررية. أما في الشطر الناطق من كندا فقد أدى الاتصال مع التقاليد الكبرى لعلم التأويل الأوربي من خلال أفكار بول ريكور وعدة فلاسفة آخرين، إلى تشجيع حضور الفلسفة الأوربية. ومع ذلك فإن الفلسفة التي تستوحي التقليد الأنجلوساكوسوني تعرف حضورا متزايدا واضحا. كذلك يعبر طمس الفوارق بين التقليدين ثراء تعليم الفلسفة في الجامعات الكندية التي تشكل اليوم حالة استثنائية لاندماج تقاليد فكرية غالبا ما تكون منفصلة عن بعضها. ينبغي أن نضيف كذلك أن بروتوكولات التبادل الأكاديمية والإشراف المزدوج على الأطروحات وضروب أخرى من التعاون الدولي قد تضاعفت خلال السنوات الأخيرة.

الجمهورية الكورية. يرى الأستاذ إن سوك شا In Suk Cha أستاذ كرسي اليونسكو للفلسفة الديمقراطية بالجامعة الوطنية لسيول ورئيس المجلس الدولي للفلسفة والعلوم الإنسانية أن البعد الاجتماعي والسياسي الذي صاحب حضور الفلسفة في الشرق قد أثر تأثيرا شديدا على نوع الفلسفات التي شدت انتباه المثقفين الكوريين أكثر من غيرها.

ولما كانت الفلسفة تستعمل ضد أشكال الروحانية التقليدية فقد حظيت بالاهتمام من حيث هي معرفة عملية ودليل للعمل متجذر في الواقع التاريخي وقادر على تقديم الأجوبة عن الأسئلة العملية التي كان المجتمع الكوري يطرحها على نفسه. وقد امتدت هذه المقاربة إلى أن ألهمت إصلاح التعليم العالي الذي أتاح منذ الثمانينات تكاثر مناهج الفلسفة ومضاعفة شعب الفلسفة في الجامعات الكورية. وقد اعتبرت الفلسفة مادة أساسية لتربية المواطنين وبصفة عامة أداة ثقافية في خدمة النمو الديمقراطي. واليوم هناك أزيد من 80 جامعة تتوفر على شعب للفلسفة أو تقترح شهادات من الدراسات الفلسفية. ويمكن من خلال إلقاء نظرة سريعة على الدروس المقترحة في المؤسسات الرئيسية للتعليم العالي أن نلاحظ الحضور الكثيف للمواد ذات التوجه العالي كالمنطق والفكر النقدي والفهم الفلسفي للمجتمع الحديث وعلم الأحياء الأخلاقي والفهم الفلسفي للعلوم والأخلاق البيئية وفهم الفلسفة الاجتماعية، الخ. أما الأدبيات المستعملة في هذه المجالات فمصدرها أمريكي فيجزئها الأكبر، وأغلب الطلبة يستطيعون قراءة النص باللغة الانجليزية. كما أن تعلم لغة أجنبية ثانية (الفرنسية أو الألمانية) أمر إجباري على العموم. وهذه خاصية أساسية للنظام الجامعي الكوري وهي بدون شك مصدر الحضور الكوري الهام اليوم على الصعيد الدولي. وقد أدى هذا النظام أيضا إلى استيعاب جوهري للتقليد الفلسفي الغربي الذي يعتبر اليوم جزءا من الثقافة الفلسفية الكورية على قدم المساواة مع الكنفوشية الجديدة تقريبا. وفي قاعات الدرس الكورية تتم قراءة النصوص الكلاسيكية في الفكر الفلسفي من أفلاطون إلى فيتجنشتاين ورولس والتعليق عليها على نحو منظم، كما يتم أيضا تأويل نصوص مفكري الكنفوشية والكنفوشية الجديدة. ومن المهم أن نلاحظ أن التطور العلمي والتقني قد أدى بتعليم الفلسفة إلى لعب دور أهم مما كان عليه في الماضي. ويبدو أن القدرة على التحديث الاجتماعي والسياسي التي كانت تناط بالفلسفة (وفي المقابل ظهور تيار محافظ في الفلسفة يتمثل في استمرار أنساق القيم التقليدية) قد تركت المجال تدريجيا لوعي بقدرتها التكوينية التي تستفيد منها مجموع المناهج الدراسية. ويبرز الباحثون الكوريون أهمية تنوع الطلبة الذين يحضرون اليوم دروس الفلسفة معتبرين ذلك قيمة مضافة تمكن من تنمية نقدية وفكرية تتيح لهم بلوغ مستوى الامتياز في تخصصاتهم. وفي هذا

السياق التطوري يبدو أن من شان تعليم من قبيل « الفكر النقدي » أو « مقدمة للفكر الفلسفي » أن يلعب دورا متناميا.

تونس. يذكر فتحي التريكي أستاذ كرسي اليونسكو بجامعة تونس الأولى، أن « تعليم الفلسفة بتونس في مراحله الأولى قد قام به أساتذة فرنسيون في بداية الستينات، منهم جان فال Jean Wahl وفرانسوا شاتلي François Châtelet ثم جيرار دوليدال Gerard Delledale وكلود دروفي Claude Drevet وأوليفيي روبول Olivier Reboul. ومنذ سنة 1966 عرف قسم الفلسفة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بتونس دروس ميشيل فوكو Foucault وجيرار لوبران Gerard Lebrun. كما عرفت خلال فترات أقصر دروس بيير أوبنك Pierre Aubenque وجيل فويلمان Jules Vuillemin وجيل غاستون غرانجي Gilles Gaston Granger وجان هيبوليت Jean Hyppolite. وهناك اليوم أربعة أقسام للفلسفة في كل من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس ومعهد العلوم الإنسانية بجامعة المنار وجامعة القيروان وجامعة صفاقس. كذلك تعطى دروس في الفلسفة في المدارس التحضيرية الأدبية والعلمية وفي المدارس والمعاهد التقنية العليا وفي مدارس الدراسات الثقافية واللاهوت والتكوين التربوي للتعليم الابتدائي ومعاهدها وفي مدارس الفنون والمهن وفي كليات العلوم الإنسانية وكليات الحقوق، كما تعطى بدرجة أقل في كليات العلوم » ونجد في التعليم العالي التونسي ارتباطا بين الفلسفة والتخصصات الأخرى تذكرنا بالارتباط الذي رأيناه في بلدان أخرى سبق أن تعرضنا لها. ويرى فتحي التريكي أن « الدراسة في العلوم الإنسانية والعلوم الثقافية واللاهوت والآداب تتناول ضمن برامجها قضايا ذات طبيعة فلسفية. وقد تم الشروع في تدريس تاريخ العلوم والأخلاق الأحيائية في بعض مؤسسات التعليم العلمي. وتقدم معاهد الفنون والمهن ومدارس الفنون الجميلة دروسا في علم الجمال وفي بعض الموضوعات الفلسفية، وتدرس فلسفة الحق في مؤسسات العلوم القانونية. وهكذا تقدر نسبة الطلبة الذين يتلقون تعليما فلسفيا كيفما كانت أهميته بحوالي 40٪. » لنشر أيضا إلى أن النساء، حسب آخر المعطيات المتوفرة، يمثلن تقريبا نصف عدد طلبة الفلسفة (44٪). وفضلا عن سلكي الدراسة اللذين يفضيان إلى الأستاذية، يقدم كل قسم من أقسام الفلسفة الأربعة تخصصا في مستوى الماستر، لكن قسم الفلسفة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس تقترح دراسات في مستوى الدكتوراه (الأطروحات وأطروحات الدولة). ويجدر بنا أن نحيل على شهادة التريكي بخصوص المضامين المقترحة : « نشير على سبيل المثال إلى حضور المؤلفين الكلاسيكيين التالين في مختلف برامج الفلسفة في الجامعات : أفلاطون، أرسطو، أفلوطين، الفارابي، ابن سينا، ابن رشد، ديكارت، سبينوزا، ليبنتز، هيوم، روسو، كانط، هيجل، ماركس، نيتشه، هايدجر، فوكو، رولس، هابرماس. وكما نرى، يمثل الفلاسفة المعتمدون في تعليم الفلسفة الإرث الفلسفي العالمي، وخاصة الإرث اليوناني والعربي واللاتيني والأوربي. ولا زال ينقصنا الانفتاح على المفكرين الكلاسيكيين المنتمين إلى الحضارات الآسيوية ». نشير بهذا الصدد إلى أن ملتقيات الحوار الفلسفي بين الجهات التي أرساها اليونسكو بين آسيا والعالم العربي منذ 2002 تمثل دعامة حقيقة لاستدراك هذا النقص. من ناحية أخرى يبدو أن المكانة المركزية التي كان يحتلها الفلاسفة الكلاسيكيون في التعليم قد أخذت تتراجع لصالح توجه المواد المدرسة توجها علميا قويا كما حدث في التعليم الثانوي. وهكذا فبينما عرفت تونس ازدهارا هاما للأبحاث في المنطق والابستومولوجيا في العشرين سنة الأخيرة ها هي اليوم الأخلاق والفلسفة السياسية وخاصة القضايا المتعلقة بالحق (حقوق الإنسان، دولة الحق، المجتمع المدني، الخ.) تصبح اهتمامات مركزية في مختلف برامج التعليم العالي. وكما يشير التريكي، « يتضمن ماستر الفلسفة المعاصرة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس ، ثلاث مناظرات في الأخلاق وثلاث في الفلسفة السياسية من بين 12 مناظرة، و هو ما يعادل 50٪ من مجموع المناظرات المقترحة على الطلبة. وفضلا عن ذلك، تدرس في جميع أقسام الفلسفة، قضايا حقوق الإنسان والتسامح والديمقراطية والحياة السياسية، وذلك في إطار وحدات الفلسفة الأخلاقية والسياسية للسلك الثاني وفي إطار درس علم الأخلاق بالسلك الأول. أما فيما يخص السلك الثالث، فهو يتضمن عدة مناظرات في

تخصص الفلسفة السياسية والأخلاقية. » لنشر أخيرا إلى الاهتمام المتزايد الذي يثيره تعليم علم الجمال ونظريات الفن وتاريخ الفن لما يتيحه دون شك من إمكانيات العمل في مؤسسات الفنون والمهن المحدثة في الجامعات التونسية. إن سيرورة تعريب التعليم العالي، بما فيه الفلسفة ، يمثل ظاهرة مؤثرة في الوضعية التونسية، وإن كان الانتقال إلى اللغة المحلية في الجامعات جزئيا على عكس التعليم الثانوي.

2. تعدد شبكات التبادل الجامعي

إيراسموس وإيراسموس موندوس

تم إنشاء الشبكة الأوروبية إراسموس ERASMUS Action Scheme for European Region Mobility of University Students The. سنة 1987، وهي أشهر شبكة جامعية للتبادل والتنقل. وقد استعملها حوالي 1.2 مليون طالب.[34] ويشارك في هذا البرنامج اليوم 2199 مؤسسة للتعليم موزعة على 31 بلدا[35]. ويتفاوت أثر هذا البرنامج على طلبة الفلسفة ويبدو أنه في تراجع نسبي خلال السنوات الأخيرة. وحسب آخر إحصائيات اللجنة الأوروبية في سنتي 2002–2004

يمثل طلبة الإنسانيات 3.8٪ من المشاركين أي 5393 طالبا من مجموع 144037. وقد عرف برنامج إيراسموس ERASMUS سنة 2001 توسيعا أطلق عليه إراسموس موندوس Erasmus Mundus. وقد خصص هذا البرنامج لتنقل طلبة الماستر في المقام الأول، وهو يتوجه الآن للطلبة من كل أنحاء العالم، هادفا إلى استقدام مواهب شابة إلى الجامعات الأوروبية وكذلك إلى تشجيع تنقل الطلبة الأوروبيين خارج الحدود الأوربية. و يمثل نجاح برنامج ERASMUS وتطوره على المستوى الدراسي مثالا يحتذى في مجال التربية الجامعية. وتبدو التخصصات الفلسفية من هذا المنظور، بفعل طبيعة المادة المدرسة نفسها، قابلة على نحو خاص للاستفادة من هذا النوع من المبادرات التي تساعد على التكوين العلمي وعلى التفاعل بين الشباب المنتمي إلى ثقافات مختلفة وعلى تعلم لغات وتقاليد وعادات جديدة. وهذا مجال عمل واعد، ومن شأن عمل أشمل يسعى إلى خلق

ويجتهد الباحثون التونسيون في النشر ضمن مجلات دولية وكذلك في خلق جمهور دولي لمنشورات تونسية مثل المجلة التونسية للدراسات الفلسفية، ومن هذا المنظور تظل الفرنسية لغة مرجعية. ويمكن ملاحظة الظاهرة ذاتها بالمغرب، حيث بدأت سياسة التعريب سنة 1972 لكن حيث لا تزال معرفة اللغة الفرنسية وممارستها قويتين في الجامعات.

برامج أخرى تهم حركة الطلبة عبر العالم، أن يستفيد منها الطلبة والباحثون الشباب من البلدان التي يؤدي فيها نقص الموارد إلى ندرة فرص الإقامة بالخارج. ويبدو أن حركة الباحثين وكل مبادرة من أجل التعاون الثقافي الدولي عموما، من شأنها أن تلعب دورا متناميا في صيرورة التدويل التي يعرفها البحث العلمي حاليا.

برامج عودة الأدمغة

هناك نوع من العمل يكتسي أهمية أساسية في الإبقاء على حضور الفلسفة في البلدان الأقل نموا ويتمثل في منح الفرصة للباحثين الذين توجهوا إلى الخارج للدراسة أو لاستكمال تكوينهم لحثهم على العودة إلى بلدانهم الأصلية. فهجرة الأدمغة إلى المراكز الجامعية والعلمية للشمال تمثل كارثة حقيقية بالنسبة إلى أغلب بلدان إفريقيا، لكنها تمس أيضا دولا أخرى عبر العالم. ومن شأن أي عمل يسعى إلى تشجيع قلب هذا الواقع أن يلعب دورا أساسيا لدعم حضور الفلسفة في هذه الأنظمة التعليمية. وقد صدر مقال حديث لغوميزاي موتومي Gumisai Mutume يبرز فيه الضرورة الملحة للقيام بهذه الأعمال.[36] أما الشروط العلمية والثقافية والاجتماعية التي كانت سببا للهجرة فهي تلعب دورا أهم من ذلك الذي تضطلع به الشروط الأكاديمية. وهناك صعوبة إضافية تتمثل في إيجاد الوسائل الضرورية لتحديد قلب هذا الاتجاه، فلابد من مجهود كبير لتشجيع متخصصين مهاجرين على العودة إلى أوطانهم، وإنه لأمر ذو دلالة أن توظف أغلب الوسائل المستعملة في البلدان التي تتوفر على الموارد الضرورية للتشجيع على عودة المواهب.

34 The European Community in the field of higher education.. اللجنة الأوربية. http://ec.europa.eu

35 هي البلدان الأعضاء المكونة للاتحاد الأوربي، إضافة إلى إيسلاندا والليشنشتاين والنرويج وتركيا.

36 Gumisai Mutume, “Inverser la “fuite des cerveaux” africains”, in Afrique Relance, vol. 17, n° 2. Juillet 2003. www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec

وتمثل إيطاليا حالة جديرة بالذكر، فقد وضعت وزارة الجامعة والبحث في بداية سنوات 2000 برنامجا أطلق عليه اسم « عودة الأدمغة » ويهدف إلى عودة باحثين مارسوا البحث في الخارج خلال ثلاث سنوات على الأقل، وتمكينهم من الحصول على عقود أستاذ مشارك أو أستاذ رسمي في الجامعات الإيطالية. وتتراوح مدة هذه العقود بين سنة وأربع سنوات، ولها خاصيتان رئيسيتان، فهي من جهة أولى تتوجه في الوقت نفسه إلى مختصين معترف بهم وإلى باحثين أكثر شبابا يكونون أحيانا في بداية مسارهم المهني. والهدف من ذلك أن تعود إلى الجامعة الإيطالية شخصيات ذات مكانة وقادرة على إيصال شبكاتها العلمية الأكاديمية إلى زملائها وطلبتها، مساهمة بذلك في زيادة الانفتاح الدولي للجامعة الإيطالية. وفي الوقت نفسه يقدم هذا البرنامج لمختصين أكثر شبابا إمكانية ممارسة البحث داخل المجتمع الأكاديمي الأصلي. ومن جهة أخرى يتم تمويل عقود التدريس والبحث من طرف الوزارة إلى حدود 90٪ مما يخفف كثيرا من العبء المالي الذي تتحمله الجامعات. ومساهمة الباحثين في الفلسفة أهم من أن يستهان بها، وهذا البرنامج إن لم يحل جميع المشاكل المرتبطة بهجرة الباحثين الإيطاليين إلى الخارج، فهو يعتبر مثالا مهما في إطار البرامج التي وضعت في مختلف الدول الأوربية أو من طرفها.[37] ويقارن Pierpaolo Giannoccolo الباحث في الاقتصاد بجامعة بولونيا بين مختلف المبادرات التي عرفتها أوربا مبينا الفرق الموجود بين السياسات التي تسعى إلى تشجيع هجرة المواهب إلى أقطاب جاذبية وبين محاولات هدفها عودة المختصين إلى بلدهم الأصلي. وهذا مطلبان متمايزان يمكنهما الارتباط دون شك، لكنهما يؤديان إلى مستويات من الأولوية مختلفة عبر مناطق العالم. وهناك مثال آخر يستحق أن يذكر، يتعلق بمختلف الإجراءات التي اتخذتها الصين لتشجيع عودة الباحثين الذين هاجروا بحثا عن استكمال تكوينهم أو عن عمل في الخارج. والحكومة الصينية تجعل الآن من عودة باحثيها وخريجيها في الخارج إحدى أولوياتها وذلك من خلال برامج مثل

Fund for Returnees to Launch S&T Researches (1990), Program for Training Talents toward the 21st Centry (1993), Chunhui (1996), Changjiang Scholar Incentive Program, Program of Academi cShort-return for Scholars and Research Overseas (2001), Sientific Research Foundation for Returned Overseas Chinese Scholars

وهي وكالة للدعم.

منح اليونسكو

يقوم برنامج منح اليونسكو[38] على تقديم وتدبير منح ودعم مالي وأسفار دراسية . وله هدف مزدوج فهو من جهة يهدف إلى المساهمة في تنمية الموارد البشرية وتقوية القدرات الوطنية في مجالات تتلاءم مع الأهداف الاستراتيجية المرجوة وأولويات برنامج اليونسكو من جهة، ويهدف من جهة ثانية إلى من الرفع من عدد المنح التي تحتضنها اليونسكو بشراكة مع مانحين مهتمين.

واللجنة الوطنية من أجل اليونسكو في البلد الذي ينتمي إليه المترشح، هي القناة التي تمر عبرها الطلبات. والمنح المقترحة قصيرة المدة (ستة أشهر حدا أقصى)، وهي تخصص للتكوين خاصة في مستوى ما بعد الجامعة وعلى المترشحين المستهدفين أن يكونوا على قدر كبير من الكفاءة وراغبين في تطوير أبحاثهم أو تحسين كفاءاتهم والاطلاع على آخر المستجدات في مجال دراستهم أو عملهم.[39]

37 أخذت هذه المعلومات من مقال بيرباولو جيانوكولو
"Brain Drain Competition Policies" in Europe a Survey. Février 2006.
www.webalice.it/mvendescolo

38 www.unesco.org

39 نجد مبادئ وشروط هذا البرنامج معروضة في الرسالة الدورية الموجهة إلى اللجان الوطنية لليونسكوعند بداية كل سنتين.

3. الشبكة الدولية للفيلسوفات التي تحتضنها اليونسكو : وسيلة للجميع

انبعثت الشبكة الدولية للفيلسوفات التي تحتضنها اليونسكو في شهر مارس 2007، انطلاقا من فكرة تقوم على ملاحظة كون الفيلسوفات يغبن عن مختلف المنتديات واللقاءات الفلسفية. ولأسباب اقتصادية أو شخصية وأحيانا مؤسسية أو بسبب العقليات أحيانا أخرى، لا تتم دعوتهن فتقل من ثم حركتهن، مما يجعل التبادلات بين مؤسسة وأخرى أو بين بلد أو آخر أمرا أصعب بالنسبة إليهن. وربما قد يحل الكثير منهن هذا المشكل المتعلق بالتمثيلية، غير أن ذلك يقتصر على عدد قليل من الفيلسوفات المتواجدات في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية. وعدم تمثيلية النساء لا يعكس عدم الاهتمام من لدن الفيلسوفات وإنما يخفي صعوبات ينبغي الإشارة إليها مع البحث عن أسبابها العميقة. فغاية الشبكة إذن هي مساعدة الفيلسوفة التي لم يتيسر لها التواصل مع فلاسفة آخرين ونشر أعمالها وإصدار مقالاتها ولم تستدع إلى الندوات والدروس بالرغم من أنه لديها الكثير مما تستطيع تقديمه وتبليغه. وتتوجه هذه الشبكة إلى الفيلسوفات حيثما كن، خاصة منهن أولئك اللاتي اخترن الفلسفة في البلدان النامية واللاتي لا يتوفرن على منبر جامعي أو إصداري أو أستاذي. وما يثير التفكير، فضلا عن الاعتراف بهن وظهورهن، هو وضعهن نفسه. فما هي اللغة المستعملة ؟ أية مكانة تعطى لهن ؟ وأي نظرة نحملها عنهن ؟

لقد تساءلت اليونسكو عن الكيفية المثلى لتجاوز هذه العوائق وإيجاد طريقة تشاركية تسير في وجهة الإبداع والتحفيز بل التشجيع، فتوصلت إلى نتيجة مفادها أن أحسن منهج هو إعطاء الكلمة لهؤلاء الفيلسوفات والربط بين أصواتهن وأعمالهن، وبعبارة أخرى، جعلهن أكثر ظهورا وحضورا. وهكذا يتعلق الأمر بمنح فضاء للحوار بهدف النقاش والتبادل والبناء، مع استمرار كل هذا مع مرور الوقت. ولهذا الغرض ينبغي إبراز تنوع أصول المشاركات ومساراتهن وكذلك إمكانات العمل التي تتيحها المجالات المختلفة التي يشملها نشاط اليونسكو. وتسعى الشبكة الدولية للفيلسوفات إلى أن تكون أداة جامعة تتيح للنساء الفيلسوفات تقديم وجهات نظرهن في عدد من القضايا دون الاقتصار على القضايا المرتبطة بالنوع الجنسي.

لقد أطلقت اليونسكو نداء من أجل تكوين الشبكة بهدف بناء قاعدة معطيات للفيلسوفات في العالم في مرحلة أولى، وقد تم توجيه هذا النداء إلى كل شبكات شركاء المنظمة عبر العالم. وعند تحرير هذا البحث، بلغت قاعدة المعطيات هذه أكثر من 1000 فيلسوفة من جميع مناطق العالم (أستاذات، باحثات، معدات للدكتوراه...).

وسيتم تحديد الأنشطة الخاصة بالشبكة من طرف لجان تشكلت على المستوى الوطني والجهوي والدولي بناء على أهداف الشبكة المذكورة فيما سبق وعلى أولويات برنامج اليونسكو. والأنشطة المزمع تحقيقها ابتداء من سنة 2008 تمثل بوجه خاص في إنشاء بوابة على موقع الويب الخاص بالمنظمة ستضم من بين ما تضمه، قاعدة معطيات تتعلق بالفيلسوفات مصنفة وفق المناطق ومجالات الخبرة، ووضع معجم لسير أهم الفيلسوفات في مختلف مناطق العالم. وستشجع اليونسكو مشاركة الفيلسوفات في الأيام العالمية للفلسفة وفي الحوارات الفلسفية والمؤتمرات الدولية للفلسفة وغيرها من المنتديات التي تنظم في مجال الفلسفة. وستشجع اليونسكو من خلال هذه الشبكة أنشطة أخرى أكثر خصوصية مثل تنمية تدريس الفلسفة في العالم وأعمال ملموسة تتعلق بالشراكات والتوأمة بين الشمال والجنوب، وفي نطاق الجنوب.

الإطار 37 :

نداء من أجل تشكيل شبكة دولية للفيلسوفات باليونسكو

إن قطاع العلوم الاجتماعية والإنسانية لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)
اقتناعا منه بالمكانة الحاسمة والضرورية التي تشغلها النساء في التفكير الفلسفي وبإسهامهن القيم في التوصل إلى فهم معمق للتحديات الكبرى التي يطرحها هذا العصر،
وسعيا منه إلى إشراك النساء في الأنشطة المضطلع بها في جميع مجالات اختصاص اليونسكو، وبوجه خاص الأنشطة الرامية إلى تعزيز التفكير والحوار بين مختلف مناطق العالم على مستوى البحوث والتعليم والنقاش،
وإذ يلاحظ الحاجة إلى تعزيز مشاركة الفيلسوفات في مختلف الأنشطة التي تنفذها اليونسكو في مجال الفلسفة، ويذكر في هذا الصدد بأحكام استراتيجية اليونسكو الخاصة بالفلسفة والرامية إلى دعم شبكات الفلاسفة في كل أنحاء العالم وتشجيع التأمل الفلسفي بشتى أشكاله،
وقد عقد العزم على أن يواصل بلا هوادة أنشطة اليونسكو الرامية إلى مكافحة أشكال التمييز بين الجنسين والدفاع عن قضية النساء لضمان مشاركتهن مشاركة كاملة وتامة في مجتمعات اليوم.
وإذ يولي عنايته بوجه خاص لشواغل الفيلسوفات الشابات فيما يخص تطور دراستهن من خلال حثهن على المشاركة في هذه الشبكة ودعوة أساتذتهن ومديري البحوث إلى مساندتهن في هذا المسعى،
1) يحيطكم علما بتدشين شبكة اليونسكو الدولية للفيلسوفات في 8 آذار/ مارس 2007 –بمناسبة اليوم الدولي للمرأة– وبأن هذه الشبكة ستضم أكبر عدد ممكن من الفيلسوفات، –الفيلسوفات/ الفنانات، والفيلاسوفات / الكاتبات، والفيلسوفات / الشاعرات ..... وهلم جرا–، من كل البلدان ومن جميع التقاليد الفلسفية، بغية إشراكهن مشاركة دينامية وحية في مختلف المشروعات والأنشطة التي تقوم بها اليونسكو في مجال الفلسفة، ومساعدتهن على إقامة شراكات فكرية تضامنية ومستمرة لصالح الفلسفة.
2) يطلب منكم جميعا الإسهام في إعطاء هذه المبادرة كل الزخم الضروري بالرد على هذا النداء، راجيا أن تتفضلوا بموافاته بقائمة أسماء الفيلسوفات اللاتي يعملن اليوم في مجالات البحوث والتعليم وفتح باب النقاش الفلسفي لعامة الجمهور، مشفوعة قدر الإمكان بمعلومات عن كيفية الاتصال بهن وببيان مؤهلاتهن في قاعدة بيانات شبكة اليونسكو الدولية للفيلسوفات.
3) ويدعوكم إلى نشر هذا النداء، الذي تجدون نصه فيما يلي باللغات الرسمية الست لليونسكو (الفرنسية والإنجليزية والروسية والإسبانية والصينية والعربية)، على أوسع نطاق ممكن لدى الزملاء والمعارف والأصدقاء من الفلاسفة والفيلسوفات.
4) ويدعوكم إلى توجيه ردكم إلى السيدة مفيدة قوشه، رئيسة شعبة الأمن البشري والديمقراطية والفلسفة.
وتفضلوا سيدي/ سيدتي بقبول أسمى عبارات التقدير

اليونسكو، يناير 2007
www.unesco.org/shs/fr/philosophy

4. تشجيع الحوار الفلسفي بين المناطق

يسعى برنامج الحوارات الفلسفة البينجهوية، الذي أطلقته اليونسكو، إلى تشجيع حوار منفتح وبناء حول مسألة تقع في صميم انشغالات الفلسفة، ألا وهي مكافحة الجهل، الذي يبقي عليه عن قصد وثوقيون لا يريدون فقط إيهامنا باسم مدرسة أو باسم تقليد ما أنهم وحدهم الذين يمتلكون الحقيقة، بل أن منهجهم في التحقق من المعارف هو وحده الصحيح. وهذا البرنامج يقدم فرصة فريدة للنظر نظرة جديدة إلى طاقة الحوار في عالم أصبح شموليا. ومن اللازم إعطاء معنى قوي لمفهوم الحوار والبحث عن استراتيجية حيوية وشمولية تزيد من أهميته وقوته. وينبغي أن يصبح الحوار أداة للتغيير ووسيلة لجعل التسامح والسلام يزدهران وحاملا للتنوع والتعددية.

إن كثيرا من النزاعات تنشأ انطلاقا من الانطواء على ديانة أو تقليد روحي دون سواهما. وبغض النظر عن العوالم السياسية التي يمكن أن نلمسها هنا أوهناك، تعود هذه النزعات الهوياتية المتصارعة إلى الجهل بالتاريخ الطويل الذي يربط بين الشعوب وثقافتهم وديانتهم وتقاليدهم الروحية. ويتمثل أحد أهداف الحوار الفلسفي في إبراز حيوية التفاعل بين التقاليد الروحية وثقافتها الخاصة مع التأكيد على المساهمات التي قدمتها لنموها المتبادل من خلال اكتشاف إرث مشترك ومشاطرة القيم.

وفي الوقت الذي نلاحظ فيه هيمنة حركات انفصالية في العالم تطالب بخصوصيات ثقافية تكون نتائجها قاتلة أحيانا، من الواجب تشجيع إقامة إطار للحوار المتبادل بين الثقافات والفلسفات. ومن المهم جدا كذلك البحث عن الوسائل الكفيلة باختزال الإدراكات السلبية لهذا الطابع أو ذاك في ثقافة أخرى مغايرة والقضاء من ثمة على إمكان أن تكون سببا مباشرا للصراع أو أن توظف لأهداف تخريبية. وينبغي بالمقابل

الإلحاح على المساهمة الإيجابية للتبادلات الثقافية وخاصة في مجال الأخلاق والقيم، وبهذا المعنى، فإن البعد التربوي للحوار بين الثقافات أمر أساسي وينبغي أن يتم هذا التفتح نحو الآخر في قربه واختلافه، منذ الصغر.

الإطار 38 :

الحوارات الفلسفية بين الجهات

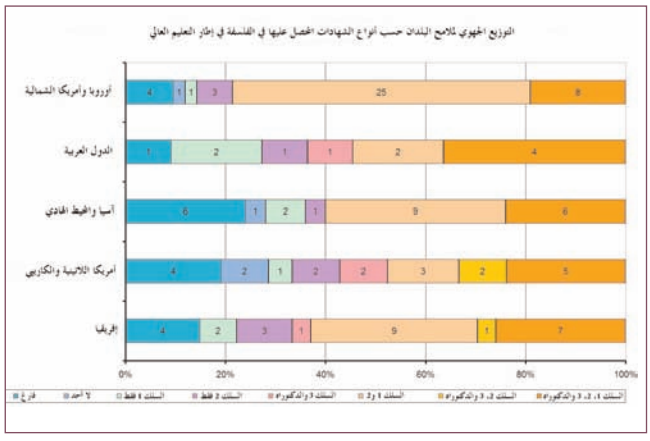
تسعى اليونسكو من خلال هذا المشروع إلى لعب دور الوسيط من أجل تشكيل شبكات حيوية لفلاسفة من مختلف مناطق العالم، وخاصة المناطق التي لا توجد بينها تقليد الحوار الفلسفي. وتهدف الاجتماعات المنظمة في هذا الإطار هذا البرنامج إلى خلق حوار بناء حر ومفتوح بين منطقتين بحيث يستطيع الفلاسفة تبادل الأفكار بخصوص كل المسائل الكبرى التي تهمهم. [...] وبغض النظر عن المناطق المعنية، تناولت الاجتماعات المنظمة حتى الآن في إطار هذا البرنامج مسائل من قبيل [...] دور الحوار الفلسفي في تنمية الدراسات الفلسفية، [...] ومعرفة الموضوعات الإشكالية التي يتناولها هذا النوع من الحوار، وأي خطة عمل ينبغي على اليونسكو أن تتبناها من أجل إطلاق برنامج فعال للحوار بين الجهات، وأية مناهج ينبغي استعمالها لتدريس الفلسفة الآسيوية في مختلف مناطق العالم مثل إفريقيا وأمريكا اللاتينية، وأي نوع من البرامج لدعم القدرات وتبادل الأفكار يمكن تصورها لتمكين الفلاسفة الشباب من تعلم متبادل، وكيف يمكن تشجيع فهم متبادل للتقاليد الفكرية بين منطقتين. [...]

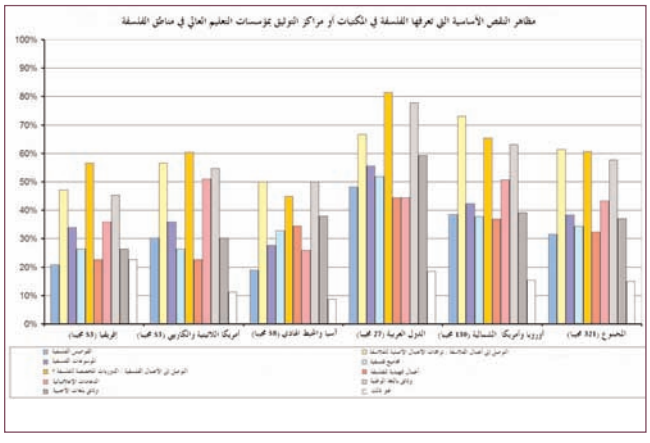
وفي إطار حوار فلسفي بين آسيا والعالم العربي تمت تظاهرتان. فقد انطلق الحوار بين هاتين المنطقتين باجتماع للتفكير انعقد في شهر نوفمبر 2004 بباريس على هامش اليوم العالمي للفلسفة. وقد كان هدفه خلق فضاء لمناقشة وإقامة حوار فلسفي بين الباحثين من المنطقتين والثقافتين يتعلق بالتحديات والعوائق التي قد تصادفهم وبأهداف هذه اللقاءات. وقد أبرز الفلاسفة خلال الاجتماع، ضرورة حوار فلسفي بين آسيا والعالم العربي من أجل تجاوز العوائق التي تتمثل في الأحكام المسبقة والتعصب ومن اجل ملء الثغرات التي تشكو منها المعرفة المتبادلة بين المنطقتين. وقد أكد المشاركون على الأهمية التي يكتسيها فهم خصوصيات هذه التقاليد وتكوين تصور تعددي للفلسفة مبرزين وجود قضايا كونية تشترك فيها التقاليد الفلسفية للمنطقتين. وفي هذا المنظور، وبحكم أنه من الضروري أن يقدم فلاسفة جميع المناطق جوابا نقديا على المشاكل المعاصرة المتعلقة بالحالة الإنسانية، فقد اتفق المشاركون على ضرورة إقامة حوار حول موضوعات مثل الديمقراطية والفقر والعدالة الاجتماعية والتحديث والإرهاب والعنف [...] وقد انعقدت [...] ندوة بين مختلف الجهات في نوفمبر 2005 بسيول بجمهورية كوريا. وقد عادت النقاشات إلى نتائج اجتماع باريس فتناولت خلال يومين وضعية موضوعا عاما متعلقا بالديمقراطية والعدالة الاجتماعية بآسيا والعالم العربي. فمن الأهمية البالغة في عصر العولمة أن ندرك العلاقة الماضية التي جمعت كلا من آسيا والعالم العربي بالديمقراطية والعدالة الاجتماعية، وأن نرى كيف يمكن العمل سوية لإيجاد حلول جديدة حتى تأخذ الفلسفة طابعا عمليا وتتم تنمية العدالة. [...] واليونسكو عازمة على التسيير الفعال للحوار الفلسفي، يسندها في ذلك اقتناعها بهذا العمل. وقد برهنت اللقاءات التي تمت حتى الآن بوضوح على الأهمية العظيمة التي يكتسيها الشروع في التبادلات بين الفلاسفة من مختلف مناطق العالم وتقويتها . ونحن مع الأسف لا نتوفر على الإمكانيات المالية الضرورية للجمع بين جميع المناطق المختلفة، التي ترغب في المشاركة في مختلف الندوات، غير أننا بتعاوننا مع منتديات الحوار الموجودة، نستطيع أن نتجاوز سوية عوائق الجغرافيا وغيرها من التفاوتات.

[...] مقتطفات من مدخل بيير ساني المدير المساعد للعلوم الاجتماعية والإنسانية باليونسكو لمنشور « الحوار الفلسفي بين الجهات: الديمقراطية والعدالة الاجتماعية في آسيا والعالم العربي »[40]

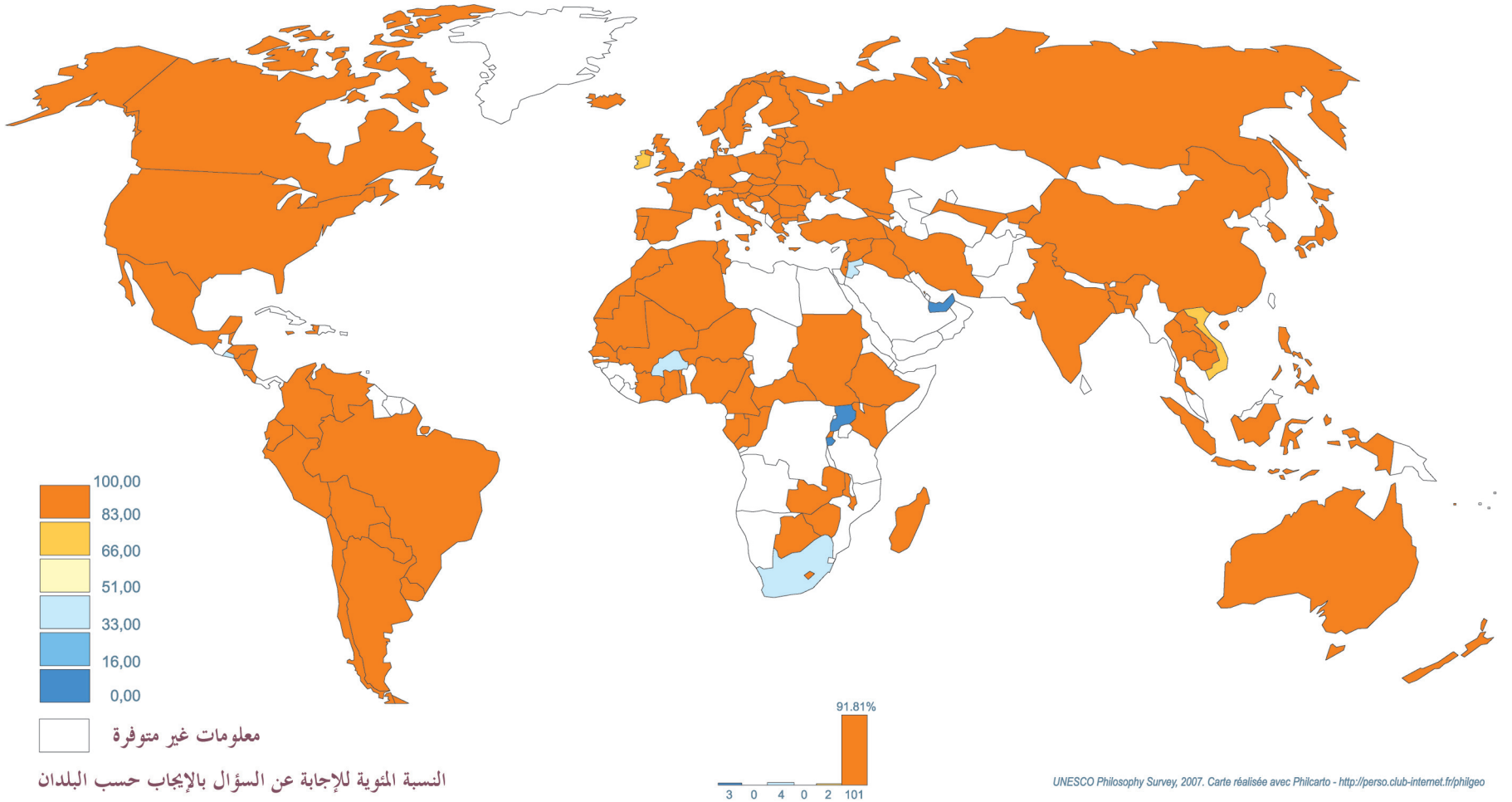
40 Pierre Sané, "Introduction" in Inwon Choue, Samuel Lee et Pierre Sané (dir), Inter-Regional Philosophical Dialogues : Democracy and Social Justice in Asia and the Arab World. UNESCO/ Global Academy for neo Renaissance of Kyung Hee University/ Korean National Commission for UNESCO, 2006.
www.unesco.org/shs/fr/philosophy

IV. الفلسفة في التعليم العالي من خلال بعض الأرقام





Q31 هل تدرس الفلسفة كمادة قائمة بذاتها في التعليم العالي ؟



النسبة المئوية للإجابة عن السؤال بالإيجاب حسب البلدان

خاتمة : الفلسفة في صيرورة

كان عنوان المؤتمرين العالميين الأخيرين للفلسفة هما الفلسفة وتربية الإنسانية (بوسطن، 1998) والفلسفة في مواجهة المشاكل العالمية (اسطنبول، 2003). إن هذا الانفتاح التدريجي الذي تعرفه الفلسفة على مشاكل مجتمعنا وعلى الدور الذي تستطيع التربية على الفلسفة أن تلعبه في تكوين مواطني الغد يبدو منسجما تمام الانسجام مع المكانة التي تحتلها ضمن المعارف الحالية. وتعليم الفلسفة اليوم أكثر من أي وقت مضى، ينزع إلى التربية على نقد كل معرفة تعتبر مكتسبة، ضد كل نسق مفهومي يتسم بالوثوقية والمذهبية. وبفعل طبيعتها ذاتها، فهي تقود إلى طموح إبراز البنيات القصدية الأساسية في كل ثقافة وكل سلوك إنساني سواء كان فرديا أم جماعيا. لتجذرها في منظور تاريخي وتحررها من كل مطمع إلى الإطلاقية. وهي تحرر الأفراد من وطأة القولبات الأخلاقية والثقافية والاجتماعية التي ورثوها.وهذا العمل النقدي قد يعرضها إلى مقاومات تصدر عن هذه الجماعة الثقافية أو تلك.

ولأن الفلسفة تكون أول ما تكون، الفكر النقدي للأشخاص، فهي تمارس فعلها التحريري عبر سيرورة تربوية، وهي تعلم في المقام الأول فهم تعقد الفعل الإنساني، واعتبار كل فعل وكل موقف بعيدا عن أشكال روحية تتعرف على طبيعتها التاريخية وتضعها في شروط تسمح لها بالتفاعل والتغيير المتبادل.

ولا يصبح الحوار بين الثقافات ممكنا إلا بفعل هذه العادة التي تقوم على اعتبار عادات وأخلاق الآخرين تعبيرا عن بناء للعالم بإمكانه أن يتواصل مع معقوليتنا الخاصة، فهي تعلمنا نوعا ما، لغة عقلية كونية، تتيح تجاوز التبلورات التاريخية التي تعبر عن نفسها من خلال تنوع الأنساق الأخلاقية. إن حضور الفلسفة عبر العالم، رغم عدم تكافئ لا زال حادا، إنما يعبر عن الوعي بأهمية هذه التربية، في مواجهة أشكال اللاعقلانية واللا تسامح.

ينبغي أن يظل تعليم الفلسفة حرا حتى تستطيع هذه المهمة أن تتحقق كامل التحقق، فالحرية الأكاديمية، وحرية التعليم والتعلم، تمثل شرطا ضروريا للتربية الفلسفية. ولن تكون هذه التربية كاملة أبدا، فجودتها تعكس مستوى تكوين كل أستاذ باحث، غير أنه ما من هيئة خارجة عن فاعلية التبادلات العلمية بمقدورها أن تحدد أولويات البحث أو أن تحكم على مدى صلاحية النقاشات أو تضع حدودا لمجال التخصص. وعندما تكون بعض التدخلات مشروعة، كما هو الحال مع النزعات المنكرة للأحداث التاريخية مهما كانت أصنافها، فهي تستند دائما إلى خرق لمبدأ النزاهة والاستقامة العلمية والاعتراف به من طرف جميع الأنداد.

والفلسفة تتطور، مثل جميع التخصصات العالمة، ومن هنا يتضح أن المقاربات أهملت في الماضي بإمكانها أن تصبح مقاربات مثمرة. لذا ينبغي أن يمثل دعم البحث والتعليم الفلسفي أولوية استراتيجية لليونسكو والدول الأعضاء. وليس بوسع أي عمل تدعيمي سوى تقوية مكانة جماعات الفلسفة، تاركا لها حرية النمو حسب أقصى تنوع في المقاربات والاختيارات الموضوعاتية والمنهجية والمفهومية. إن إخضاع الدفاع عن الفلسفة لبعض الأولويات التخصصية إنما يعني التضحية بمقاربات قد تبدو غير ذات أهمية اليوم، لكنها قد تحمل غدا ثمارا نظرية وثقافية غير متوقعة.

الفصل الرابع

اكتشاف الفلسفة بوجه آخر

مقدمة : إنتاج المعرفة الفلسفية وتدريسها 145
ملاحظة منهجية 145

I. الحاجة إلى التفلسف 146 - 152
1. الثقافي 147
2. الوجودي 147
3. الروحي 148
4. العلاجي 149
5. السياسي 150
6. العلائقي 151
7. الفكري 151

II. تعدد الممارسات الفلسفية 153 - 168
1. صور لما هو كائن : أنماط الفلسفة العملية 153
> الاستشارة الفلسفية
> المقهى الفلسفي
> الورشة الفلسفية
> نجاحات النشر
> الفلسفة مع الأطفال خارج المدرسة
> الفلسفة داخل الشركة
> الفلسفة في الأوساط الصعبة
2. أي نظام أساسي وأي وضعية للفيلسوف الممارس ؟ 162
> منشط للنقاش، فيلسوف المضمون أم فيلسوف الشكل ؟
> راتب الفيلسوف
3. تحليل الممارسة الفلسفية 165
> المشترك في الممارسات الفلسفية
> نقد الممارسة
> الكفايات الفلسفية

III. عشرون اقتراحا من أجل التفلسف 169 - 183

1. الفلسفة غير الأكاديمية والمؤسسات 169

2. الاعتراف المؤسسي 170

> فهم الممارسة الفلسفية ومبررات وجودها
> الاعتراف بالعمق الثقافي للممارسة الفلسفية
> المخاطب الوزاري والشباب والحياة الجمعوية
> الاعتراف بالممارسة الفلسفية داخل مجال الصحة
> الاعتراف بالفلسفة في مؤسسات التكوين

3. التكوين والمهننة 173

> تعميم الماستر في الممارسة الفلسفية
> إرساء بنى مهنية خاصة بالفلاسفة الممارسين
> تشجيع الممارسة الفلسفية باعتبارها أفقا مهنيا
> تطوير خدمة القراءة Learning في الفلسفة

4. دور الفيلسوف في المدينة 175

> العمل مع الشباب الذي يوجد في حالة قطيعة
> الأشخاص الذين يعيشون ظروفا عصيبة
> التفلسف داخل السجن
> التفلسف مع المتقاعدين
> تشجيع النشاط الفلسفي داخل الشركة
> فيلسوف المدينة
> يوم (أيام) الفلسفة
> مشاريع الانترنيت
> الأولمبياد الفلسفية
> النقاشات الموالية للأفلام
> بيت الفلسفة

IV. الفلسفة على المستوى غير النظامي من خلال أرقام 184

خاتمة : هل الممارسة الفلسفية فلسفية حقا 185

مقدمة : الفلسفة الأخرى المغايرة

التفلسف في مكان آخر أم التفلسف بطريقة مغايرة؟ من الصعب الإحاطة بالنشاط الفلسفي غير الأكاديمي وتعريفه. ولكن وقبل كل شيء كيف نسميه ؟ الفلسفة غير الرسمية، أو الفلسفة الطبيعية أو الشعبية، أو اللامؤسسية أو الفلسفة خارج الأسوار... يبدو أنه لا واحد من هذه الألفاظ يصف « آخر » الفلسفة ذاك، بطريقة ملائمة. وبالفعل فإن وعظا دينيا قادر بكيفية من الكيفيات على دفع من يستمع إليه إلى التفلسف، تماما كما هو شأن العراف الإفريقي الذي يسترجع أساطير التقليد الشفوي، وكما هو شأن المناضل من أجل مجتمع أكثر عدالة والذي بإمكانه أن يدعو مواطنيه للتفلسف، وكما هو شأن أستاذ اليوغا، أو بعض المعالجين الذي يدافعون عن هذا الشكل أو ذاك من التفتح الشخصي عبر التفكير التأملي. هل يتفلسف هؤلاء بقدر أقل من الأستاذ الذي يدرس الفلسفة داخل الفصل ؟ ليس الأمر أكيدا على الإطلاق. كل شيء يتعلق بما نعنيه بلفظ الفلسفة. وقد دشن هذا النزاع، ما وقع بين التعليم السفسطائي والطريقة التوليدية السقراطية من خصام محايث لجوهر تاريخ الفلسفة. إنه غموض لفظ صوفيا Sophia (الحكمة) المزدوج : الفلسفة كتبليغ للمعرفة، والفلسفة باعتبارها تلقينا للحكمة. نجد عند كانط أيضا تمييزا بين الفلسفة الشعبية والفلسفة الأكاديمية. إنه نقاش أبدي نصادفه مجددا بين الفلاسفة الذي يسعون إلى تحديد ما إذا وجدت فلسفة غير غربية أي إفريقية أو صينية أو هندية. وبالنسبة للمدافعين عن الأطروحة « الكلاسيكية » ذات الإلهام الهايدجيري والتي ترى أن الفلسفة نشأت في اليونان بالذات وخلال المرحلة الكلاسيكية – بالنسبة لهؤلاء فإن تصورا موسعا للفلسفة هو بلا شك أحد الأسباب التي جعلت هذه المادة وإلى عهد قريب، تنحصر بالأساس على ما يبدو داخل جدران الفصل أو داخل نطاق المكتبات.

ملاحظة منهجية

يتعلق الأمر هنا بالتفكير في كيفية تطوير نشاط فلسفي غير أكاديمي قد لا يتجاهل الأكاديمية ولكنه قد يحاول الاشتغال بأشكال مختلفة داخل كل شرائح المجتمع. هكذا سنفحص مصدر الحاجة إلى التفلسف هاته التي تتجلى بقوة منذ عدة سنوات. وسنهتم كذلك بطبيعة هذا التعليم غير الأكاديمي وبمصدره وأنماطه ورهاناته. كيف تدركه الفلسفة التقليدية أو الأكاديمية ؟ كيف يتم تصريفه وبأية أشكال ؟ ما هو مقدار أقدميته وما هي صيرورته ؟ لهذا الغرض فإننا سنستشهد بمساهمات مفكرين يصفون عددا من الممارسات الصادرة عن آفاق جغرافية مختلفة. وتأتي هذه المساهمات إما من محاورات مباشرة أو من شهادات مكتوبة أو من تقارير عن لقاءات أو مناظرات أو غيرها، قصدها بالأساس هو الإخبار والشهادة والاستشهاد عن تعدد التجارب المنجزة في مجال « التفلسف بطريقة مغايرة ». سيعرف القارئ بأن الأمثلة والإحالات تصدر من منابع مختلفة تشهد على نوع من الحضور أو على حضور أكيد لهذه الممارسات الفلسفية في عالم اليوم. وأخيرا سيتم عرض عدد من التوجهات والاقتراحات الدالة على الممارسات الجاري بها العمل.

I. الحاجة إلى التفلسف

نشاهد منذ عدة سنوات تناميا للفلسفة « خارج الأسوار »، لفلسفة تفك عزلتها وتبحث عن نفسها وتبدو في الآن نفسه مطابقة لحاجة أساسية أو حيوية لمجتمعنا.

إن أسباب هذه الحاجة وطبيعتها هي بلا شك متعددة ومعقدة، كما هو الحال دوما في هذا النوع من الانقلاب النموذجي. لا يتعلق الأمر هنا بتحليل أسباب هذه الحاجة بل الاهتمام بأشكال الظاهرة بالأولى، لأن الرغبة في التفلسف طبيعية كالرغبة الجمالية. وسنقدم مع ذلك بعض الفرضيات للإحاطة بهذه الظاهرة. إن الظاهرة الأكثر بروزا هي انهيار أو غياب الخطاطات الكبرى الإيديولوجية والسياسية والأخلاقية أو الدينية التقليدية، وتشكل الإحالة على صفة التقليد هي أيضا موضوعا « لإعادة تأسيس ». نعيش اليوم، داخل دائرة النفوذ الثقافي الغربي، تحت شعار « على كل امرئ تدبير شأنه الخاص » في المجال الفكري. حتى أولئك الذين يتبنون نظرة خصوصية للعالم، يميلون في الغالب إلى المطالبة بالشخصنة والاستقلال في ربط علاقتهم بهذه المسألة، سواء أكانت هذه العلامة مبنية على الفرد أو الجماعة. يبحث كل على حدة إذن، على صياغة القيم بذاته وعلل الوجود والغايات الوجودية التي من شأنها أن تمنح معنى لوجوده الخاص. في هذا السياق فإن التفكير اعتمادا على الذات، الخاص بالفلسفة، يمثل مسارا أو أفقا يمكن أن يتلاءم تماما مع بحث ملموس عن المعنى. والحال أنه انطلاقا من هذا الطلب تندرج سلفا هذه الوضعية التي تخالف التصور الأكاديمي حيث إن الحاجة إلى المعنى الوجودي تلعب بوضوح دورا أقل رجحانا ولو أنه ليس غائبا بالمرة. يكمن السبب الثاني الذي يناظر الأول في تحول الأنشطة الاجتماعية الاقتصادية التقليدية. يزعزع تسارع هذه التغيرات البنى الهوياتية القائمة ويدفع إلى البحث عن التجذر في أرضية صلبة وعن قيم جديدة. إن النقطة الهامة التالية هي ابتذال الثقافة النفسية التي ترفع شعار البحث عن الذات باعتباره موضوعا لنشاط مشروع، مما يؤدي إلى مضاعفة ممارسات الإنماء الشخصي بكيفية طبيعية. ومن المهم على الصعيد التاريخي أن نسجل أن هذا « الانشغال بالذات » كان دوما صنفا من « آخر » الأطروحات الفلسفية الكبرى. تهتم هذه الأخيرة بواقعية العالم والفكر والوجود بالأحرى، وهي واقع يشرط الفرد في تعارض مع نشاط مرتبط بفردانية وجود كائن خاص يعتبر مبتذلا وأقل نبلا. فحتى الفلسفة الوجودية تبدو أكثر اهتماما بالكونية من اهتمامها بالفردية ولو أنها تدافع عن مفاهيم الهوية والمشروع الشخصيين. إنه لمن السخرية أن نلاحظ أن أفلاطون مؤسس الفلسفة الغربية الذي تبنى شعار « اعرف نفسك بنفسك »، لم يتم استثماره عمليا كممارسة يومية. وقد بقي الاشتغال على المفهمة والأشكلة وتصنيف الأفكار وإنتاج الأنساق والمنطق والتعليمية والفكر النقدي، في صميم الاشتغال الفلسفي الغربي، وغاب عمليا استفهام الذات واختفى وراء الخطاب. هذه الملاحظة هي التي أدت بلاكان Lacan إلى التنديد بطائفة « الفلاسفة الغشاشين » بسبب إنكارهم للذات. ونصادف هنا وهناك عبر التاريخ، الفكرة الوجودية التي تعتبر الفلسفة بمثابة عزاء (أبيلارد، سينيكا، بويس (Boèce, Sénèque, Abelard، أو تعتبرها بمثابة اهتمام بالنفس (Montaigne, Kierkegaard, Faucault) غير أن هذه المحاولات كانت دائما ذات ظهور عابر.

نصادف على الصعيد التربوي صدى آخر لهذه الظاهرة من خلال بعض التثمين للفكر في مقابل المعرفة. وبالفعل تميل عدد من الإصلاحات في مجال التعليم في العالم، عن صواب أو عن خطأ، بشكل ملائم أو بشكل مفرط، إلى التقليل من أهمية تبليغ المعارف وتفضيل الاشتغال على امتلاكها خاصة، وعلى الحوار والتحليل، إلخ. أصبح البعد الحواري، الذاتي والبينذاتي للثقافة محل الاهتمام الراهن، وذلك مهما كان الشكل الذي تأخذه عملية الامتلاك هاته، سواء أكانت على شكل فكر نقدي Critical thinking أو نقاشا داخل الفصل أو جماعة للبحث أو « تعلم التعلم ». وشيئا فشيئا حل نوع من الريبة تجاه بداهة الهدف وتجاه الكونية، إلى حد المجازفة بتمجيد المفرد ومجرد الرأي. وتبدو التجربة الشخصية متصدرة للتفكير القبلي ؛ وعلى هذه التربة المتميزة بعض الشيء يزرع التجديد الحالي للرغبة في التفلسف.

ما هي المحفزات الفلسفية لهذه الظاهرة ؟ نجد عددا من أصناف الحوافز عند من يتعاطى النشاط الفلسفي. والحال أنه يظهر من المهم فهم وإحصاء هذه الحوافز، لأن البعض منها غريب عن البعض

الآخر، بل بعضها معارض للآخر تماما. وإذا كانت الانتظارات والمطالب تستطيع الالتقاء في المطلق من حيث الشكل والجوهر، فإنها تتميز عن بعضها مع ذلك بكيفية بادية بشكل كاف، وسنحاول تحديدها هنا في عدد من الفئات الكبرى. ولن يتعلق الأمر بالنظر إلى هذه الفئات بصفتها مطابقة لقطاعات واضحة من السكان، بل بصفتها ميولا تتقاطع عند البعض والآخر، ولكن مع انعطافات مختلفة أو مع نسب مختلفة.

1. الثقافي

سوف نبدأ بالطلب الثقافي لا لأنه أهم طلب بالضرورة، أو لأنه الطلب الأكثر شيوعا، بل لأنه الطلب الأكثر تقليدا. فهو الذي يقوم بتنشيط عدد من الجامعات الشعبية، كجامعات الوقت الحر والجامعة المشتركة بين الفئات العمرية المختلفة، وكل الأماكن التي توفر فيها بالأساس دروس أو ندوات موجهة إلى جمهور عريض نجد فيها بالأساس جمهورا يأتي ليتعلم أشياء لا يعرفها أو يعرفها قليلا لكنها تبدو هامة بالنسبة له أو ذات نفع معرفي لأسباب ترجع للثقافة العامة. يتعلق الأمر أساسا بالنساء القابعات في البيوت وبالمتقاعدين. وسنجد بالنسبة للنساء البيتيات أولئك اللواتي وصل أطفالهن إلى درجة من النمو تتيح لهن بعض الوقت الحر الفارغ، فيتساءلن عما يمكن أن يفعلنه ؛ ومع تقدم السن، ترغب هؤلاء النساء في تخصيص وقت أقل للأقارب وللآخرين، ووقت أوفر لذواتهن. بعض هؤلاء النساء أوقفن دراساتهن بغاية تأسيس أسرة غير أنهن لا يشعرن بالقدرة على العودة إلى دراسات معمقة بشكل أكبر. ولهذا فإن صيغة الدراسة العامة وصيغة الهواية هي التي تلائمهن بكيفية جيدة. سيفضل الأشخاص الذين يترددون على هذا النوع من الأماكن، في الغالب منظورا عاما وأقل تخصيصا، وسيرغبون في برامج تتكون من ندوات تمنحهم نظرة شاملة عن القضايا الكبرى عوض تعميق قضايا خاصة، وإلا فإن هؤلاء الأشخاص سيتتبعون بالأحرى دروس الجامعة « الكلاسيكية». وسنجد لدى المتقاعدين في الغالب أشخاصا، رجالا أو نساء، كانت لهم مسارات مهنية في مجالات تقنية أو إدارية أو أخرى، تركت لديهم عدم رضا على المستوى الثقافي، ويرغبون بالتالي في الاستفادة من وقتهم الفارغ لاستدراك هذا النقص. ولم يتلق هؤلاء أي تعليم معمق، لكنهم قرؤوا طوال حياتهم أو حاولوا أن يربوا أنفسهم على قدر الإمكان، كعصاميين ورغبوا منذئذ في القيام بنشاط مستمر. وسينطلق بعض من هؤلاء الأشخاص فيما بعد في دراسات معمقة ورسمية بشكل أكبر محاولين نيل شهادة قادرة على الرفع من قيمتهم. وبالنسبة للبعض سيكون ذلك هو أول شهادة للدراسات العليا، وستسعى مع ذلك، محاولات حديثة العهد للجامعات الشعبية أن تجدد هذا النوع باقتراح صيغ أكثر شراكة بل باقتراح أوراش.

2. الوجودي

كانت المعرفة موضوعة في الصدارة لدى الفئة السابقة مع أن البحث عن المعرفة قد يكون مرتبطا بأبعاد أخرى ذات طبيعة وجودية أكثر. ونلاحظ أن المساهمة في الأنشطة الفلسفية تعني فيما يخص أولئك الذين يقررون الخوض فيها من تلقاء أنفسهم، الأشخاص الذين بلغوا الأربعين. ويمكن تفسير هذه الحالة من خلال سببين يرجعان إلى الدائرة الوجودية. الأول هو أن سن الأربعين يطابق تقريبا مرحلة حصائل الوجود الأولى، وفي القطاع الاقتصادي المتقدم، يتطابق هذا السن مع منتصف العمر. يحاول الفرد إذن فحص ما جرى خلال النصف الأول من حياته وفحص فائدته ومعناه وقيمته، إلخ. ويبدأ التساؤل حول ما إذا كان « كل ذلك » مجرد عبث، وما إذا لم تكن الحياة شيئا آخر غير حاصل السلوكات الصغرى اليومية. يرتبط السبب الثاني بالأول ومفاده أن البعد العملي للحياة قد « تم إرساؤه » بعض الشيء، ولا يبحث الفرد بعد ذلك عن إرساء لمجرى حياة جديدة بل هي راسية تقريبا، فالوضع استقر تقريبا وأصبح من الصعب الاستيهام حول ما يمكن القيام به أو ما يمكن أن نكون عليه في المستقبل. بالإضافة إلى ذلك يحصل بعض العياء النفسي والجسدي ولن يعود الإنسان إلى الحلم بفردوس أو حتى بجوائز مادية أو ملموسة.

ويطابق ذلك في التقليد البراهماني العمر الثالث، إذ إن الأول هو عمر التعلم والثاني هو عمر الفعل في حين أن الثالث هو عمر التأمل. في هذه اللحظة، تترك للجيل اللاحق مهمة الاشتغال بالأمور الجارية، لاتخاذ مسافة مع الأشياء والتحول إلى حكيم بالابتعاد عن مشاغل هذه الدنيا. ومن المعلوم أن ذلك يبدأ حوالي سن الأربعين وفق الأمزجة والثقافات والإمكانيات الاقتصادية، غير أنه يتحدد بكيفيات مختلفة وفي لحظات مختلفة حسب الأفراد والظروف. ولا ينبغي أن ننسى أنه لا يمكن داخل بعض السياقات الاجتماعية والاقتصادية الانفلات ماديا من نشاط البقاء، حتى ولو كان السن متقدما. هذا إذا كان من الممكن بلوغ هذا السن.

لنقدم في الختام المبدأ العام الذي يفيد أنه عندما يتعلق الأمر ببحث وجودي فإن الفلسفة تجد صدى في الحاجة في فهم الذات وضبط العالم بكيفية أفضل، وارتقاب نهائية الكائن، وقبول نقصان الأشياء بل ارتقاب الموت، إلخ. ذلك هو الصدى الذي نجده في نجاح مختلف مسارات الإنماء الشخصي.

3. الروحي

يرتبط البحث الروحي بقوة بالبحث الوجودي، لكن مع صيغ وحاجيات أكثر خصوصية سوف نسميها ماورائية. يمكن تصنيف هذه الفئة كحالة خاصة للبحث الوجودي. غير أنها تلتقي مع رهانات خاصة، للبحث الوجودي، ولو كان الأمر يتعلق بسبب واحد هو أن الوجود الخاص أو الشخصي قد يدرك من خلالها بصفته وجودا ذا طبيعة ثانوية وقليل الجوهرية بالنسبة للرهانات الوجودية وبالنسبة لمشاغل أكثر تجريدا. يتم تصور الفلسفة حينئذ كبديل عن الدين مع مخاطرة تصور الفيلسوف وكأنه يوزع الحقائق. ويساهم في هذا الشغف بقدر كبير رفض الخطاطات الدينية الكبرى وبخاصة إلزاماتها الطقوسية وتراتبيتها الجامدة وأوامرها الأخلاقية. نصادف في العادة لدى هذا الجمهور حساسية بارزة إلى هذا الحد أو ذاك، إزاء أطروحات العهد الجديد[1] New Age ، أو إزاء الفلسفة الشرقية. تبين خلاصة سريعة لهذه الحساسية أن الأمر يتعلق بتوفيقية مؤلفة من عناصر دينية وفلسفية جد مختلفة، شرقية وغربية، لاهوتية، باطنية وإحيائية، بها ميل إلى نزع الطابع الشخصي على الألوهية وميل إلى إضفاء الطابع الإلهي على الشخص الإنساني بغاية النجاح أساسا في تجاوز التعارض بين الإنساني والإلهي. تكمن المفاهيم والقضايا المتواترة فيها في مفاهيم الوحدة الكونية والانسجام الشامل والاستقلال الشخصي التي تسم عهدا جديدا، حيث تحقق الإنسانية ما هو كائن فيها بالقوة ماديا ونفسيا وروحيا، وحيث يكون كل كائن هو ذاته بالتمام، وحيث تكون نهائية الكائن متجاوزة. ومن ضمن مفارقات العلاقة بين هذه الحساسية والفلسفة كون العهد الجديد يدافع عن فكرة « تجاوز ما هو ذهني »، أي أنه يدافع عن الحدس في مقابل المفهوم، وهو أمر مضاد بالدرجة الأولى للأطروحات الفلسفية الكلاسيكية. ويمكن مع ذلك أن نعرض للعلاقة مع النشاط الفلسفي، لأن نفوذ العهد الجديد من جهة، ليس جذريا بكيفية متطرفة، ولأن الممارسات الفلسفية الجديدة توسع من جهة أخرى حقل الثقافة الفلسفية ومرجعياتها الثقافية وكذلك أنماط الفكر. وبنفس الكيفية سيجد عدد من « المسحيين ثقافيا »، وبخاصة الكاثوليك غير الممارسين للواجبات الدينية، أنفسهم داخل المسعى الفلسفي، بما أن هذا الأخير يتيح لهم مقاربة قضايا ميتافيزيقية دون أن يجعلهم ينطلقون من خطاب له مرجعية في وحي ما. وسيأتي أصحاب هاته الخطاطة بطريقة واعية إلى هذا الحد أو ذاك، إلى الفلسفة للحصول على أجوبة متعلقة بأسئلتهم، مع مخاطرة اعتبار الفيلسوف بديلا عن الكاهن واعتبار أنه الشخص الذي يوفر عناصر حقيقة مغالية في الاجتماعية. غير أنه إذا كان الأشخاص يأتون إلى ورش فلسفي ولا يأتون عند عراف أو إلى الكنيسة، فلأنهم يرغبون مع ذلك في الانخراط بقدر ما في مسلك فلسفي.

[1] يعتبر العهد الـ New Age اتجاها روحانيا كبيرا للقرنين XX و XXI متميزا بمقاربة فردية وانتقائية للروحانية تحركه الرغبة في تحضير الإنسانية لمجيء « عهد جديد » متميز بالانسجام الكوني.

4. العلاجي

ثمة شكل متميز آخر للمطلب الوجودي، وهو المطلب العلاجي، والفرق الرئيسي بينه وبين غيره من المطالب هو تفاقم المشكل المطروح. عندما يتخذ البحث عن المعنى شكل ألم غير قابل للتحمل نسبيا، وحينما يتحول التساؤل إلى هلع ويشل الشك الاشتغال اليومي، فإنه يمكننا أن نعتبر أن هناك خللا قد يؤدي إلى حالة مرضية. قد يكون الخط الفاصل بين المشكل الفلسفي والمشكل النفسي، إذا جاز لنا أن نقترح خطا فاصلا، هو الحفاظ على القدرة على الاستدلال وبالتالي القدرة على خلق مسافة دنيا مع الذات. غير أن هذا الخط المزعوم ليس من الوضوح والبداهة حتى يمكن تسطريه. تبدو الفلسفة بشكل دوري مثلا، بمثابة نشاط للتعزية تجاه شقاء الوجود، وحتى إذا لم يكن ذلك هو شكلها الأكثر شيوعا، على الأقل بطريقة جهرية، فإن ذلك يبقى في المقابل واحدة من الإمكانيات داخل حقل فعلها. وفي موضوع آخر، يشتغل بعض الفلاسفة بصراحة مع أشخاص يعترف بهم كمرضى عقلانيين من طرف خبراء الميدان، داخل المستشفى مثلا، أو في وحدات تربوية متخصصة، بغاية جعل هؤلاء المرضى يتصالحون مع ماهيتهم ككائنات عاقلة. ودون أن نحيل على حالات قصوى كهاته، يمكن أن نذكر بأن بعض الأشخاص يساهمون في أوراش أو يسجلون في استشارات طبية، لأنهم يعانون من صعوبات بادية حتى بالنسبة لغير المتخصص. سنتساءل في مختلف هذه الحالات إلى أي قدر تكون الفلسفة واردة بالنسبة لجمهور كهذا، بل سنتساءل عما إذا كانت نافعة أو ملائمة. غير أن الواقع هو أن جزءا من الجمهور المعني بالممارسة الفلسفية يتعلق بهذه الفئة. وينازع بعض الفلاسفة الممارسين وبشكل مباشر ومفتوح المصادرة والحجر الذي يمارسه علم النفس السريري وطب الأمراض العقلية والعلاج النفسي أو التحليل النفسي على الاضطرابات العقلية، بالتأكيد بأن ثمة شاغلا مفرطا وغير مشروع يكمن في تصنيف أنشطة معينة داخل خانة المرض، في حين أنها تعود بكل بساطة إلى المشكلات الوجودية التي تكون حادة أحيانا، وهي مشكلات يمكن بل ينبغي أحيانا تقويمها بممارسة فلسفية عوض الممارسة المسماة بالطبية. ويرى هؤلاء الفلاسفة في « النزعة النفسانية » الرائجة إضفاء لسمة طفولية على الإنسان وضياعا لاستقلاليته وإفراطا في التطبيب واختزالية نكوصية بل نزعة استهلاكية خاصة بالعقل تزعم أنه ينبغي القيام بكل ما من شأنه أن يجعلنا نشعر بالراحة بغض الطرف عن البعد التراجيدي والفاني للكائن الإنساني. تبرز هذه المسألة رهانا مهما آخر، إنه رهان وضع التفكير العقلاني تجاه العواطف والآلام والأهواء. هل ينبغي تصور التفكير العقلاني باعتباره ما يشكل الكائن المفرد أو على العكس من ذلك ينبغي تصوره كعائق يمنعه من العيش ؟ وبطبيعة الحال فإن طائفة قليلة من الناس ستتبنى هذا الموقف أو ذاك مع تطرفهما بل إن كل شخص سيخضع مع ذلك أكثر لهذا الجانب أو ذاك. أما الأشخاص الذين يرغبون في المساهمة في نشاط فلسفي، فإن بعضهم سيجد ضالته في الزمان « لحل » مشاكلهم أو التخفيف من آلامهم، أما البعض الآخر فليس بإمكانه سوى الرجوع إلى مشاكله الخاصة.

الإطار 39 :

الفلسفة، والوقاية من الانتحار و« المرض العقلي »

أعمل منذ سنتين كمستمع ومكون متطوع في جمعية SOS Suicide Phénix التي أسست سنة 1976 في باريس. يستدعي التفكير في الانتحار تفكيرا أكثر شمولية حول الموت وتاريخ الفلسفة. وفي هذا الصدد فإن هذا الأخير غني بوجهات النظر وبالمقاربات. وبالنسبة للبعض كمونتاني Montaigne مستعيدا أفلاطون فإن دور الفلسفة الأساسي هو أن « تعلم الموت ». لا يقوم التكوين الموفر لمتطوعي الجمعية على تدريس تاريخ الفلسفة المتعلقة بالموت والانتحار، بل يرمي إلى دفع المستمعين الجدد إلى التفكير عن طريق تبادل مستوحى من سقراط حيث يحاول كل شخص وبمساعدة الآخرين أن يوضح تهيؤه الخاص إزاء الموت بشكل عام وإزاء الانتحار بشكل خاص. لا يقوم المنشط الذي يستند على معارفه في تاريخ الفلسفة سوى بإعادة صياغة تدخلات المستمعين الجدد والربط بينها وإعادة طرحها والمساعدة على تعميقها. يستمر هذا التكوين الأساسي ساعتين، غير أنه يتم التفكير حاليا في تمديده بدورات منتظمة للتكوين المستمر. ويندرج هذا التكوين الأساسي على التفكير الشخصي في الموت والانتحار، داخل تكوينين آخرين هما : تاريخ الوقاية من الانتحار وعلم اجتماع الانتحار من جهة، والمرض النفس المتعلق بالانتحار من جهة أخرى. أواجه في ممارستي الخاصة، وبشكل عام بصفتي مستمعا في SOS Suicide Phénix، نوعين من اليأس الذي يشكل علة الانتحار الوحيدة. لا تشكل « الفلسفة » من حيث هي تفكير حول معنى الحياة، أي معونة بالنسبة للنوع الأول. تلك حالة بعض المتعودين على محاولات الانتحار الذين فقدوا كل أمل، لا لحرمان أو لفقدان المعنى، بل لحرمان من لحظات السعادة واللذة أو السرور. وفي هذه الحالة فإن الشيء الوحيد الذي ينبغي القيام به هو مساعدة الشخص المعني على استكشاف حياته لملاحظة ما إذا كان قد أهمل مناسبات « ولحظات » (بالمعنى الوارد لدى Virginia Woolf) ضرورية بالنسبة له لكي « تستحق الحياة أن تعاش من جديد ». وبالمقابل هناك نوع آخر من اليأس يعبئ بقوة التفكير الفلسفي أولا. إنها حالة الشخص اليائس بسبب « فقدانه معنى الحياة ». يتمحور التبادل الذي يتم حينئذ حول ما يمكن أن يدل عليه « معنى الحياة ». هل هو شيء نعثر عليه كما نعثر على كنز مخفي في مكان ما، أم أن معنى الحياة يبنى، وحده أو مع أشياء أخرى، إلخ ؟ في هذا النوع الثاني من اليأس، لا يختلف الحوار الذي يتم إرساؤه بشكل كبير عن ذلك الذي يقام داخل كل التبادلات الفلسفية التي أنشطها كتلك التي تجري مثلا في مستشفى الأمراض العقلية الموجود في الضاحية الشرقية لباريس حيث يجتمع مرضى المستشفى مرة كل أسبوع خلال ساعتين حول طبيب نفس سريري، للقيام بحصيلة الأسبوع وللحديث عما عاشوه خارج وداخل المصلحة، التي يتبعون فيها علاجهم ويرتادون داخلها كل أنواع الأنشطة الفنية والحرفية. ألتحق بهم مرة في الشهر وبعد تدخل يعبر فيه الكل عن مشاغله ورغباته، نختار قضية نتبادل الآراء حولها فيما بعد. هناك طلب كبير من طرف المرضى يكمن في الخروج من وجهة نظر نفسية محضة وضيقة شيئا ما حول شقاء الوجود. إن القدرة على ربط مصائرهم الشخصية مع إشكاليات أكثر اتساعا وكونية كتلك التي تطمح الفلسفة في إنجازها منذ تأسيسها من طرف سقراط « اعرف نفسك بنفسك وستعرف الفانين والخالدين »– إن لذلك مفعولا علاجيا لا شك فيه.

ينفتح المرضى وينشطون بشكل مذهل بعد أن كانوا منطوين على أنفسهم في بداية النقاش، حين « يستدعيهم إلى ذلك » تدخل أو نقاش لأسباب بإمكانهم الاستمرار في إيضاحها مع معالجهم.

غونتر غورهان Günter Gorhan
منشط للنقاشات الفلسفية
(فرنسا)

5. السياسي

بنفس الطريقة التي يعتبر بها بعض الأشخاص النشاط الفلسفي بمثابة بديل عن الديني، فإن البعض الآخر يأتي إلى الفلسفة باعتبارها بديلا عن السياسي، وذلك لأسباب متعددة. يرجع ذلك في البداية إلى رفض « ابتياع » خطاطات مجردة وجاهزة، لم يعد هذا السلوك الأخير ملائما للمرحلة، ويرغب الكل في إعداد أيديولوجيته الخاصة دون أن يتم الوعي بذلك بالضرورة. ثم يكمن السبب اليوم في سيادة ريبة قوية تجاه رجال السياسة، الذين يتم تصورهم في الغالب كأشخاص يتصفون بالجشع للسلطة أو المال ويتصفون بالفساد والاستعداد لكل إساءة. ويرجع ذلك ثالثا إلى كون ما هو محايث يتصدر ما هو متعال : فالعلاقات بين الأفراد أكثر شعبية من المؤسسات، ومفهوم الرحمة أكثر قبولا من مفهوم العدالة، والأنشطة الإنسانية أكثر مصداقية من السياسة. ثم يرجع ذلك رابعا إلى كون الالتزام لم يعد أمرا راهنا، فالمناضل لم يبق مثالا، ويريد الجميع أن يكونوا « أحرارا ومستقلين »، ونفضل جميعا البنيات غير المهيكلة والجمعيات والمجالس، على الأحزاب والعشائر. يثير نقاش الآراء الإعجاب لأنه مفتوح، وهو بمثابة تقليعة الحاضر، في الفضاءات الخاصة وفي الفضاءات العامة، في وسائل الاتصال كما في العمل. ويبقى بطبيعة الحال السؤال الذي يتعلق بمعرفة ما إذا كان النشاط الفلسفي قابلا لهذا النوع من

الممارسة، وما إذا كان يستطيع أن يتآلف مع نقاش الآراء السياسية. وحول علاقته بالنقاش وبالرأي فللفلاسفة جميعا ما يدلون به في الموضوع، وهنا تتضارب الأطروحات. لكن من البين أن عددا من الأشخاص يأتون إلى النشاط الفلسفي لهذا السبب بالضبط، أي لنقاش آرائهم حول العدالة والاقتصاد والأخلاق والسياسية والبيئة والحرية وسلطة المال ووسائل الإعلام ... وهي بعض القضايا الحصرية المتواترة التي نذكرها. يبحث هؤلاء عن فضاء للتعبير عن آرائهم وسماع آراء الآخرين. هل يأتي الناس إلى النشاط الفلسفي لإقناع الغير أو للتعلم أو للتفكير ؟ في نهاية المطاف فإن الفلاسفة الكبار يدافعون في الغالب عن أنساقهم، ولا يرغب الهواة في أقل من ذلك. تدافع بعض مواقع الممارسة الفلسفية عن فكرة مفادها أنه لا معنى للفلسفة إلا إذا « أدت إلى الفعل »، وأنها بالضرورة سياسية لكي تكون لها واقعية ما. ومهما كان عليه الأمر، فإن الرغبة في مجتمع أفضل أو في مجتمع أكثر عدالة، هو ما يحرك نظريا على السواء التفكير الفلسفي أو السياسي. وليس من السهل دوما التمييز بين الواحد والآخر. غير أن بعض مواقع الممارسة الفلسفية ستعاني بسرعة من نوع من « الانغلاق » إذا ما أصبح اتجاه ما مهيمنا، كما هو الحال في كل موقع تسود فيه طريقة معينة في التفكير في هذا الموضوع أو ذاك. يكمن الفرق الوحيد المحتمل في كون النقاش السياسي يؤجج بكيفية أسهل مما عليه الأمر في المواضيع الأخرى، العداوات الأيديولوجية. وفي جميع الحالات يتيح هذا النوع من النقاش مع ذلك، تعميق الرهانات إلى حد ما، من خلال حضه على نقاش للآراء للخروج من السياسة–الفرجة التي تدافع عن المصالح الخاصة وللخروج من السياسة–التواصل، شريطة أن يتم توجيهه بطريقة ملائمة بطبيعة الحال.

6. العلائقي

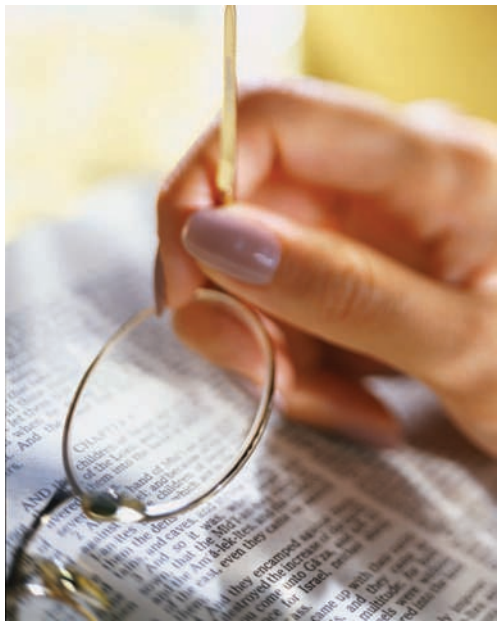
تكمن إحدى علل وجود النشاط الفلسفي أو إحدى محفزاته في الرغبة في الدخول في علاقة مع النظير، مهما بدا ذلك مفاجئا، وهو بالفعل وسيلة ممتازة لمصادفة أشخاص آخرين، خاصة في مدننا الكبرى حيث ليس من البديهي دائما أن نربط علاقات اجتماعية وأن نبدأ مناقشة، لاسيما إذا رغبنا أن يكون لهذه العلاقات مستوى ما من التفكير والمضمون ورفضنا أن « نفتح صفحة » صداقة مع أي كان. ويمكن أن نقول لأنفسنا إن شخصا يراود فضاء فلسفيا يملك بلا شك مستوى ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا ما، وأن له معرفة باللياقة والأدب، إلخ. ورغم أن التجربة تبين أن الأمر ليس كذلك بالضرورة، فإن بعض المجلات تذكر أحيانا المقهى الفلسفي كفضاء يوصى به لربط علاقات، لاسيما أنه من الطبيعي جدا المناقشة مع الجوار في هذا النوع من الأماكن، بما أن النقاش هو النشاط المكون لها. وعلى عكس أنشطة أخرى، يمكن حضور هذه النقاشات بطريقة تكتفي بالتلقي والاستماع إذا لم نكن مرتاحين عند الكلام.

وبعيدا عن الجانب الكاريكاتوري الذي قد يجده بعض المحافظين مضحكا، فإن هذه الفضاءات تشارك بالفعل في نسج الرابط الاجتماعي. إننا لا نصادف دوما مخاطبين نرغب في مصادفتهم، خاصة إذا كنا نريد التحدث في مواضيع « هامة » لا تعني الجميع. وفضلا عن ذلك، وبما أنه توجد عدة أنشطة فلسفية حاملة لمتطلبات جد مختلفة، فإنه يمكن لكل واحد أن يجد أو ألا يجد الموقع الملائم لتطلعاته مع الجمهور الذي يلائمه. يبدو من المفيد أن توجد هذه الفضاءات التي نستطيع فيها أن نلتقي بنظرائنا كي نقوم بمجرد تبادل للآراء، تماما كما توجد فضاءات يمكن لعب الكرة فيها أو متاحف يمكن زيارتها جماعيا. غير أن المحافظين هنا أيضا قد لا يرضون عن كون النشاط الفلسفي يختزل في فضاء للالتقاء، وأن تستعمل الفلسفة لملء النقص العلائقي لدى الأفراد.

7. الفكري

ثمة فئة تكرس نفسها للحافز الفكري، لأنها تحيل على حاجة متميزة : تعلم التفكير ولذة التفكير. أكيد أنها قد تتقاطع مع حوافز أخرى، كالحافز الوجودي مثلا أو الثقافي، لكن يبدو لنا أن هناك

خصوصية تستحق أن نقف عندها. ذلك أنه إذا كان النشاط الفلسفي التقليدي يتخذ في الغالب شكلا « ثقافيا » وهو الشكل الذي يقوم على الحث على التفكير من خلال تدريس ما كتبه الفلاسفة الرسميون، فإن بعض الممارسات الفلسفية الجماعية أو الفردية، دون أن ننفي بالضرورة المساهمات الثقافية تتركز على نشاط الفكر خاصة. وهي تستعين على سبيل المثال بتقنية كالمساءلة السقراطية : والطريقة التوليدية. يرسى الفكر آنذاك بصفته نشاطا في ذاته غير مرتبط في الواقع لا بعناصر ثقافية ولا بعناصر وجودية أو بعناصر اجتماعية أو غيرها. وبطبيعة الحال، لا يمكن للفكر أن يتجاهل هذه الأخيرة كليا، لأن هذه الرهانات ستكون من جهة حاضرة بشكل ضمني، ولأنه لا يمكن التفلسف انطلاقا من لا شيء وحول لا شيء من جهة أخرى. غير أنه بإمكاننا أن نقترب مع ذلك من نشاط للفكر يفكر في ذاته ويفكر لذاته باعتباره جوهر وغاية نشاطه الخاص. لا تجمع هذه الفئة أغلبية من يرغب في الانخراط في نمط للممارسة كهذا وذلك لوعورة هذه المسألة على الأقل، غير أنه وفي نفس الوقت فإن أولئك الذين يجازفون في هذه الطريقة أو من يقدرون عليها، سيكونون الأكثر تحفيزا وقابلية للنهوض النشط بالنشاط الفلسفي. هنا يوجد ما هو أساسي عند من يمكن أن يكون ممارسا والذي ليس هو بالضرورة الشخص الذي تردد على شعبة الفلسفة في الجامعة. ويبدو أن هذا النمط من النشاط الفلسفي هو من بين الأنماط التي تستحق أن تشاع وتنشر ويعترف بها، ذلك أن غير المطلعين سيندرجون فيها بطريقة أقل مباشرة، في حين أن هذا النوع من النشاط بالضبط هو ما يشرط كل الآخرين. كيف نفكر في العالم أو في ذاتنا إذا لم نتعلم كيف نفكر ؟ لا يشكل ذلك بالنسبة لنا وبكيفية أساسية سوى إسهامات ثقافية أو تبادلات ممتعة ولو أن هذا التمرين يبدو لأول وهلة غريبا ومحيرا. إن القيام بعمل التعميق والأشكلة والمفهمة في منأى عن المصالح الوجودية المباشرة ودون الاستجابة إلى الحاجة في التعبير، يعتبر زهدا غير طبيعي أو بديهي. إنه مبدأ النقاش في المدرسة أي تلك المجابهة الخاصة بالفكر كما تصورها سقراط.



II. تعدد الممارسات الفلسفية

1. صور لما هو كائن : أنماط الفلسفة العملية

الاستشارة الفلسفية

في 1981 فتح جيرد أخنباك Gerd Achenbach، الفلسفي التكوين، في ألمانيا أول عيادة رسمية للاستشارة الفلسفية حيث يستقبل من يسميه « ضيفا » أي شخصا يرغب في ربط حوار فلسفي حول قضية أو مشكلة تشغله. يتجه هذا الشخص عند فيلسوف لنقاش يتيح له معالجة مشكلة يعاني منها أو إيضاحا أو حلا. يحتل الفيلسوف عندئذ المكانة المخصصة عادة للمستشار الروحي أو لعالم النفس كما هو الحال منذ عهد قريب، بل المكانة المخصصة للمستشار في مجال الأعمال. مع فارق نظري هو خاصية الفلسفة التي تكمن في الاشتغال على الفكر وعلى الوجود بواسطة العقلانية بل المنطق أو أدوات التفكير النقدي الأخرى. أي استعمال كل ما توفره الفلسفة من أدوات بغاية الانفلات من ذات مختزلة وذلك بتعبئة ما يمكن من إبراز الكينونة. غير أنه إذا كان بعض الفلاسفة الممارسين يحاولون، داخل هذا الركام الواسع للممارسة الفلسفية، أن ينحصروا داخل ما يمكن أن نسميه دور الفيلسوف، فإن آخرين لا يترددون في الانزلاق بسهولة إلى دور يطابق بالأحرى دور عالم النفس أو المحلل النفساني أو المستشار في التوجيه، فيغدو بهذا الخط الأحمر الفاصل بين الفلسفة وشتى الأنشطة المتصلة بها ضبابيا. إن الفيلسوف، حسب أخنباك Achenbach « معلم حياة » يستطيع أن يضيف عمقا لخطاب ضيفه من خلال الحديث الذي يجريه معه، ويساعده على إيضاح رهانات وجوده بأن يقترح عليه تأويلات مختلفة لكلامه وللحظات حياته الخاصة التي يستحضرها. لا يتردد الفيلسوف في إثارة حياته الخاصة، كما قد يقوم بذلك مع « صديق » وذلك بغاية تنوير مخاطبه. وفي هذا المجال، فإن لو مارينوف Lou Marinoff هو بلا شك الممارس الأكثر شهرة الذي يعرف نجاحا كبيرا بفضل كتابه « الزيادة من أفلاطون والحد من البروزاك مهدئ الأعصاب» Plus de Platon et moins de Prozac[2] الذي عرف رواجا كبيرا في عدد كبير من البلدان. يزعم Lou Marinoff معالجة مشاكل « زبنائه » بأن يقترح عليهم وجهة نظر مفكر محدد قادر على حل مشكلهم. هكذا سيقترح مختلف الممارسين إذن، الحكمة وفن العيش والوعي بالذات وبالآخرين والعزاء والتعبير عن الذات والأخلاق وغيرها، وفق الميولات الشخصية والثقافية التي تحركهم. يجد هؤلاء الممارسين أنفسهم منذ عدة سنوات في مختلف المناظرات الدولية عبر العالم. وتفرق هذه الحركة عدة رهانات خاصة بالنزعات وبالسلطة، لكنها مصبوغة دوما بنرجسية فكرية وبشاغل مالي. هنا يتدخل النقاش الكشاف الذي يقابل بين من يتصور أنه يجب الاقتصار على احترام الأشكال الفلسفية، ومن يرغب في ملاءمتها مع عالم الشركات للتمكن من بيعها بشكل أفضل. وهو نقاش أبدي يقابل بين « الأصولية المحافظة» الخاصة بالقدماء و « نفعية المعاصرين ».

المقهى الفلسفي

كانت سنة 1992 هي سنة أول مقهى فلسفي، وهي ظاهرة لاقت صدى دوليا. ويحكي مارك سوتيه Marc Sautet أستاذ الفلسفة في معهد الدراسات السياسية في باريس ومؤسس المقهى الفلسفي قصة هذا الميلاد. وقد ذكر في برنامج خاص بالإذاعة العمومية أنه يلتقي بانتظام يوم الأحد صباحا ببعض الأصدقاء في مقهى المنارات Café des Phares في باريس، للتفلسف. والحال أنه فوجئ كثيرا حين لاحظ مجيء عدد كبير من الأشخاص يوم الأحد الموالي، كلهم يرغبون في المساهمة في هذه النقاشات الحرة. وهي وضعية غير متوقعة أجبرته على تنظيم النقاش لإدماج هؤلاء « الأصدقاء الجدد ». غير أنه إذا كانت المناسبة عرضية بعض الشيء، فإن رغبة سوتيه Sautet في نشاط فلسفي « ديمقراطي » أتاحت له خلق هذه المؤسسة الجديدة غير الرسمية، مع النجاح الذي عرفته. أكيد أن الإشهار الإعلامي لعب دورا هاما في إنعاش هذا النشاط، إلا أن رد فعل المؤسسة الفلسفية كان حادا حيث اعتبرت أن المقاهي الفلسفية ليست فلسفية وأنها لا يمكن أن تكون فلسفية إطلاقا. قليلون إذن هم أساتذة الفلسفة الذين أقدموا على هذا النشاط.

[2] Lou Marinoff, Plus de Platon, moins de Prozac. Paris, Michel Lafont, 2002

الإطار 40 :
الاستشارة الفلسفة في النرويج

أرسى الفيلسوف أندورس ليندست Andors Lindseth أول مجموعة للاستشارة في النرويج وذلك في المدينة الجامعية Tromso، وقد اجتذب وراءه عددا من الفلاسفة المنشغلين بتقريب الفلسفة من الشعب بالقيام باستشارات فلسفية موجهة إلى أشخاص ليس لهم تكوين فلسفي. ففي Tromso كما في Oslo قام فلاسفة شباب باتباع هذا المثال وكونوا أنفسهم من خلال استشارات في صيغة وجه لوجه.

كون هؤلاء المستشارون الرواد في 1997 شركتهم الخاصة، الـ « الجمعية النرويجية للممارسة الفلسفية » Norwegian Society of Philosophical Practice (NSPP) التي قامت بتكوينات في منطقة Oslo أساسا، وقد مكنت هذه الحركة ميدان المجلس الفلسفي النرويجي من أن يكون منظما ومتحدا منذ البداية. وقد أكمل اليوم عشرون ممارسا تكوينهم – سنتان على شكل نصف حصة– ونالوا شهادتهم التي تعد ضامن كفاءتهم في هذا الميدان. إن غاية NSPP هي أن تجعل من الاستشارة الفلسفية مهنة قائمة بذاتها في النرويج. غير أن ذلك بدا مهمة عسيرة، فرغم عدد من المقالات الصحفية الإيجابية، ورغم كون الممارسين جعلوا من مهمتهم مهمة بادية للجمهور بتنظيم مقاهي فلسفية وجماعات للنقاش، فإنه لا أحد استطاع أن يكسب رزقه بالاستشارة الفلسفية. وحتى لو أن الناس اهتموا عامة بمعرفة أكبر حول هذه الممارسة واعتبروا أن الفكرة جيدة، فإن القليل منهم ذهب بحق لاستشارة فلسفية، باستثناء بعض النجاحات – مثلا، السجون التي تستدعي مستشارين فلاسفة لتنشيط جماعات نقاش مع المعتقلين – ثم إن المؤسسات العمومية كالمكتبات والمنظمات الخصوصية تميل إلى رفض عروض جماعات النقاش إذا لم تكن هذه الأخيرة مجانية. ويتمحور النقاش الداخلي حاليا بين أعضاء NSPP حول ملاءمة أو عدم ملاءمة جعل الاستشارة الفلسفية مهنة في ذاتها. هناك ميل إلى القول بأن يتخلى المستشارون الفلاسفة عن طموحهم في إنماء ممارستهم بذاتهم، للبحث عوض ذلك عن عمل تكون فيه كفاءاتهم بصفتهم مستشارين، ملائمة إلى هذا الحد أو ذاك. ويشكل قطاع الصحة في هذا الصدد مثالا مخيبا للآمال . يقوم الجواب الذي يصدر من هذا القطاع عامة على رفض كل خدمة لا تحسن النتائج الصحية لدى المرضى. الجواب هو إذن قول « لا » للفلاسفة. غير أن نظام السجون استدعى في حالة فريدة ممارسا فيلسوفا شابا. بقي أن نعرف ما إذا كان هذا المثال هو الاستثناء الذي يؤكد القاعدة. وقد وجد أقطاب رحى الـ NSPP وحدهم مناصب شغل داخل مؤسسات البحث التي لا تهتم بالاستشارات الفلسفية بشكل خاص. أما الممارسون حديثو العهد بالتكوين، فإن القليل منهم اشتغل في أنشطة الاستشارة داخل منظمات عمومية أو خصوصية. وقد وجد آخرون مناصب أثناء تكوينهم وتابعوا نفس الاختيار لاحقا، دون تخصيص الوقت الكثير لإرساء ممارسة خاصة. يوجد اليوم إذن عدد قليل جدا من الممارسين الذين يحاولون أن يجعلوا من اختصاصهم مهنة. ويبدو أن الدرس الذي ينبغي استخلاصه هو أنه يجب لكسب الحياة الانتماء إلى شركة أو مؤسسة في حين أنه لا حظوظ إلا قليلة لمن يريد الاشتغال مستقلا.

مورلن فاستفولد ,Morlen Fastvold
مستشار فلسفي
جامعة أوسلو (النرويج)
www.fastvold-filopraksis.com

وإذا انطلقنا من ذلك، وإذا زعمنا بعض الدقة فإنه من الصحيح القول إن بعض المواقع التي تسمي نفسها كذلك تستحق بصعوبة صفة « الفلسفية »، لفرط ما هي شبيهة بالمحادثة عوض أن تكون اشتغالا على الفكر. غير أنه وبنفس الكيفية، إذا أمكننا أن نقول إن رسامي يوم الأحد يرسمون، لماذا لا نقول نفس الشيء عن الفلسفة ؟ هل تملك الفلسفة في ماهيتها شيئا مقدسا ؟ ومهما كان الأمر، يمكننا أن نتساءل : لماذا لا يستحوذ الفلاسفة على هذه الأداة الجديدة ؟ ولماذا لا يستثمرون هذا الموقع المفتوح ؟ ولماذا لا يستجيبون لهذا الطلب المنطقي عوض نكران مشروعيته مبدئيا ؟ ومن بين أسباب متعددة نرى سببين. أولا، النظرة الزاهدة، الصورية والعالمة للفلسفة التي تجعلها غاية في اللاشعبية لدى التلاميذ المضطرين لدراستها. ثانيا، الإحساس بالعجز المميز للمهنة، وهو عجز نفسي مرتبط بنكران للذات المفكرة « العادية » وازدرائها « لمقدسات » الفكر. وفي النتيجة فإن غياب ضامن يكمن في أشخاص مكونين في الفلسفة ترك فراغا سرعان ما ملأه هواة قليلو الخبرة في الغالب. ومن نتائج هذا الاعتراض الذي كان من آثاره استقطاب وتطرف العقول، نوع من الشعبوية الرافضة للثقافة الفلسفية مع السلطة والجهد اللذين تجسدهما وميل إلى إقصاء الفلسفة وكل ما يحيط بها. غير أن هذه الملاحظة إذا كانت صالحة بالنسبة لفرنسا حيث تعددت هذه المواقع (حوالي مئة وخمسين إلى مائتين إلى يومنا) وحيث أن الكل يتصور بأنه فيلسوف إلى هذا الحد أو ذاك، فإن الأمر ليس كذلك بالنسبة لعدد لا يستهان به من البلدان حيث يتم تنشيط بعض المقاهي الفلسفية النادرة أساسا من طرف أشخاص تلقوا تكوينا فلسفيا جيدا. قد نفهم من ذلك أن صورة سقراط أصبحت ببساطتها ومساءلتها الحية لكل منا الصورة الرمزية لهذه الحركة، ضدا على نخبوية السفسطائيين المدافعين عن وضع خاص وعن موقع محصن.

الإطار 41 :
المقهى الفلسفي في الجزائر

الفلسفي الجزائري في بجاية سنة 1998 بمناسبة مهرجان الشعر الذي ينعقد كل سنة في هذه المدينة. وقد نظمت حصة للنقاش في مقهى المسرح حيث شارك أكثر من سبعين شخصا. ومن بين المواضيع المقترحة على المشاركين كان الموضوع الذي نال القبول الأكبر هو الذي يتعلق بقضية القبايل، وقد بدأ النقاش بخطب من النوع « النضالي » ذات السمة الوثوقية نسبيا وعلى شكل ردود أفعال، الواحد إزاء الآخر. وقد تم التعرض إلى عدد من المسائل الأساسية منها مشكل الهوية في مواجهته للتوتر بين الخصوصية والكونية، ومشكل اللغة من خلال التعارض بين الدال والمدلول والعلاقة بين الأمة والعولمة، إلخ. وبقدر ما يستدعي إطار ما العقل ويدعو إلى احترام الغير فإن الفرد يشعر بتثمين لشخصه فيحاول بشكل طبيعي أن يجيب في تعاون مع مواطنيه على الأسئلة الهامة التي لا يملك دائما الوقت لطرحها على نفسه أو لأشكلتها. يستجيب المقهى الفلسفي كليا للمطلب بقدر ما يقوم على خلق فضاء محايد، مفرغ من التوترات المختلفة، ويلتقي الناس فيه مع من يشاركهم مشاغلهم دون الاهتمام بالوصول إلى نتيجة ولا إجماع. المهم هو التحاور وتجريب أفكارنا الخاصة على أن يستنتج كل واحد فيما بعد ما يستطيع استنتاجه ويحتمل بطبيعة الحال أن تكبح بعض الشيء هذه السيرورة نوعا من التوتر الطفيف، وذلك وفقا للثقافات والسياقات، ويكون عمل المنشط آنذاك هو جعل النقاش « يتباطا » وإيقاف الاحتدام والاشتغال على مواقف المشاركين. ولإيضاح ذلك فلنعط مثالا معيشا. كان ذلك بمناسبة نقاش داخل معهد التعليم العالي بالجزائر جمع في الآن نفسه عددا كبيرا من الطلبة والأساتذة. ومن بين المواضيع التي تمحور حولها النقاش موضوع الهوية. والحال أنه سرعان ما تبين أن شرخا استقر بين الأجيال : من جهة الأساتذة الأكبر سنا الذين تشكل الهوية الجزائرية تشكل بالنسبة لهم على ما يبدو جوهر المشكل، ومن جهة أخرى الطلبة الشباب الذين كانوا ينحون الهوية الوطنية المرتبة الثانية بالنسبة للفرد الراغب في الاندماج في العالم وفي « الثقافة المعصرة »، وقد كانت القاعدة التي تقود نقاشنا هي تفضيل الأسئلة المتبادلة على الإثباتات وذلك بقصد تفادي تتابع وتداخل الآراء بطريقة فوضوية ومفصولة. منذ ذلك الحين كانت كل الآراء تتساوى لا تميزها سوى القدرة على الاستماع والتساؤل. وقد كان من المفروض أيضا أن تتيح هذه القاعدة تعميقا أكبر لحجج هؤلاء وأولئك حتى لا يبقوا في وضعية الرأي البسيط أو البرهان المستند على السلطة. لكن سرعان ما ساد انحصار كبير لدى كثير من الأساتذة الذين رفضوا أو لم ينجحوا في لعب أدوارهم. وقد حاول البعض رغما عن قواعد اللعب، أن يفرض خطابا قويا وعنيفا ومصبوغا بالأهواء، وغادر البعض الآخر القاعة مغبونا ومغتاظا من سحب وضع السلطة المبدئي من كلامه. وفيما بعد عبر عدد من الأشخاص أثناء نقاشات غير رسمية في أماكن أخرى، عن اهتمامهم بهذا النوع من الممارسة، رغم تفاجئهم الأولي تجاه طرق الاشتغال. وقد عرض علي تفسير يكتسي بعض الأهمية، حول الاعتراض المبدئي الذي واجهته إذ قيل لي « إنكم لا تتفهمون الوضعية والاستعجال الذي يسمها ! ». الاستعجال ! لقد تم النطق بالكلمة، الكلمة التي تخلق المأساة. إنه الاستعجال الذي لا يترك للفكر وقتا للتعبير ولا يمهله. لا يسع الاستعجال إلا أن يفرض نفسه بعنف لأن « الظروف » تفرض ذلك. أكيد أن الاستعجال حاضر في بلد مأزوم، لكن أليس من المستعجل التخلي عن الاستعجال من الآن فصاعدا ؟ ذلك أنه حتى ولو كانت الاستعجالات بكل أصنافها تتعارض، ولأنها تتعارض، فإنها تزيد بشكل فعال في إضرام النار.

أوسكار برينيفيي Oscar Brenifier
رئيس معهد الممارسات الفلسفية Institut de Pratiques Philosophiques (فرنسا)

الورشة الفلسفية

إن الورشة الفلسفية أقدم من المقهى الفلسفي من حيث المفهوم، لكنها تغيرت كثيرا مع تطور هذا الأخير الذي لعب بالنسبة إليها دور الملهم ودور المنفر في الآن نفسه. وبالفعل فإنه قد وجد دوما هنا وهناك أشخاص ذوو تكوين فلسفي يرغبون في اقتسام هواهم مع الجمهور العريض. وإلى عهد قريب كان عدد هذه الأوراش قليلا، غير أن هذا النمط من التفلسف توسع وتنوعت أشكاله مع الشعبية التي عرفتها الفلسفة. وينبغي تمييز الورشة الفلسفية في نفس الآن عن المقهى الفلسفي وعن المحاضرة. فضلا عن ذلك فإن الورشة، في صيغتها الأولى والأكثر اعتيادا، تشبه المحاضرة، مع فارق أساسي هو نسبة الزمن الممنوح للعرض الأصلي بالنسبة للنقاش اللاحق. وبالفعل، إذا كان مبدأ الورشة هو اشتغال الجميع، فإن الأمر يتعلق باستدعاء المشاركين إلى إنتاج التفكير هم أيضا عوض الحضور بطريقة سلبية للاستماع نسبيا لخطاب متخصص. غير أن ما يميزها عن المقهى الفلسفي هو إسهام خبير يضمن بشتى الوسائل مطلبا فلسفيا لكي لا يتم الانحصار في نقاش للآراء. على أن الأمر لا يتعلق بالاهتمام بالتسمية بشكل كبير. ذلك أنه توجد بعض المقاهي الفلسفية التي تلعب دور أوراش حقيقية، غير أنها تفضل لأسباب متعددة التسمية الأولى.

توجد صيغ متعددة للورش، أكثرها كلاسيكية هي تلك التي تم ذكرها سابقا والتي تدعو المشاركين إلى مناقشة آراء قدمها المحاضر بغاية تعميقها وامتلاكها. ومع ذلك نبقى هنا داخل خطاطة كلاسيكية حيث يتدخل بانتظام من يملك معرفة

للحديث أو للإخبار أو للتعديل. سيترك الفيلسوف هامشا للحركة إلى هذا الحد أو ذاك للمشاركين، حسب مزاجه وحسب موقفه ومهاراته بصفته رجل تربويا، وسيدفعهم إلى المجازفة في تمرين العقل إلى هذا المدى أو ذاك. هذا ما برز في سياق الجامعات الشعبية، وهي مفهوم قديم إلى حد ما وجد تجديدا في أوربا انطلاقا من السبعينات، وتجديدا آخر منذ عهد حديث. نجد هذه الصيغة في عدد من المقاهي الفلسفية حيث سيوزع الزمان بالتساوي بين التقديم الأصلي والنقاش.

في الطرف المقابل والأقصى من حيث زاوية الاشتغال، نجد الحوار السقراطي. يقوم الحوار السقراطي الذي تأسس في بداية القرن على يد الفيلسوفين الألمانيين Leonard Nelson و Gustav Heckmann، والذي تم استيحاؤه من أفلاطون وكانط، على ممارسة فلسفية مواطنية تحت رعاية منشط صارم. تتحاور مجموعة من الأفراد جماعيا طوال عدة ساعات بغاية تعميق مسألة ذات قيمة عامة وبغاية إيجاد حل لها. ولا تعالج المسألة موضوع الحوار في تجريدها بل ينبغي أن تنطبق على تجربة أحد المشاركين الملموسة أو أكثر، وهي تجربة فريدة يتم اختيارها من طرف الجماعة وتكون سهلة المنال بالنسبة للجميع. يبدأ تفكير منظم حول التجربة المروية ينبغي أن تنشأ خلالها أحكام قيمة مشتركة وأن تعرض أثناءها مبادئ ضمنية تفسر هذه الأحكام. يعد كل حوار وبشكل قبلي بحثا عن إجماع، ويعتبر هذا الأخير بالتعريف ممكنا ومرغوبا فيه. ولهذه الغاية يفرض مطلب المجهود والانضباط الذي يلزم كل واحد على إيضاح أفكاره إلى أقصى حد حتى يكون قابلا للفهم. ينبغي على مساهمة كل مشارك في الحوار أن تتأسس إذن على المعيش وألا تكون تأملا خالصا. تفرض النظرة الجماعية ذاتها مما يلزم كل واحد على ألا يبقى منطويا على أفكاره الخاصة فقط. ويقوم الفيلسوف المنشط بمهمة ضمان السير الحسن للنقاش وتعديل سيره والحرص على تقدمه دون اتخاذ موقف أو توجيه المضمون مع ذلك. وتحلل التفسيرات والحجاج وتقوم من طرف الجماعة بتمهل وعناية. تتيح هذه السيرورة البطيئة للمشاركين أن ينفذوا إلى جوهر المسألة المعالجة. وكما نرى من خلال المقارنة بين هذين الإجراءين المختلفين، فإن رهانا مهما يكمن في معرفة ما إذا كان الفيلسوف ناقلا للمضمون قبل كل شيء، أو ما إذا كان ذاك الذي يضمن أن ينجز الاشتغال الفلسفي. وحتى ما إذا أكدنا أن كلاهما مهم، فإن مختلف المهنيين سيتوجهون إلى هذا الحد أو ذاك، إلى أحد أوجه التناقض بين الجوهر والشكل. ولنصف بخلاصة أكبر بعض صيغ الورش الفلسفية الأخرى. يهيئ مشاركان أو ثلاثة تقديما قصيرا حول قضية مبرمجة، ثم يحاول الحضور أن يحللوا الرهانات القائمة بين مختلف معالجات القضية. يقرأ نص فلسفي قصير داخل الجماعة ويكون مبرمجا بشكل مسبق وموضوعا تحت تصرف المشاركين، ثم تنطلق مناقشة بغاية إبراز مضمون ورهانات هذا النص. وينظم نقاش حول قضية ما، حيث يقوم البعض بمهام التحليل والنقد. ويعرض شريط سينمائي أو مسرحية ثم يلي نقاش يحاول فرز قضايا ورهانات ما عرض. ويعد معهد الممارسات الفلسفي Institut de Pratiques Philosphiques[3] (فرنسا) أحد الهيئات التي طورت منذ عدة سنوات أنماطا مختلفة وجد مبنينة لتنظيم النقاش، كالتمرين على « المساءلة المتبادلة »، حيث تساءل كل فرضية يتم تقديمها ويتم الاشتغال عليها قبل الانتقال إلى فرضية أخرى، ليتم فيما بعد تحليل الإشكاليات التي طرحت بهذه الطريقة. ويتم التركيز عندئذ على تحليل الآراء التي تم إبداؤها ومفترضاتها ومواقع ضلالها وكذلك حدودها، الخ، أكثر مما يتم الاهتمام بتناسلها.

[3] الذي تم تأسيسه من طرف أوسكار برينيفيي Oscar Brenifier
www.brenifier.com

الإطار 42 :

ثلاثاء الفلسفة، موعد متميز

إن طموح ثلاثاء الفلسفة هو جعل فكر كبار الفلاسفة في متناول غير الفلاسفة، ويتوجه ثلاثاء الفلسفة بالخصوص إلى أولئك الذين لم تعد المعارف الفلسفية بالنسبة لهم سوى ذكرى بعيدة.

تنزع أيام ثلاثاء الفلسفة إلى عرض المفاهيم الفلسفية بكيفية بسيطة، واضحة وحية بمنأى عن حاجز اللغة المعقدة. وتقترح هذه الأيام محاضرات ينشطها أساتذة للفلسفة محنكون أو خبراء يتم اختيارهم من أجل مهارتهم التربوية أو من أجل تفتحهم. وتدوم كل محاضرة ساعة ونصف وتتضمن زمانا للعرض وفترة للنقاش.

ليس أيام ثلاثاء الفلسفة مدرسة للتأمل ولا هي مقهى فلسفي، وهي متحررة من كل ارتباط مذهبي، ولا تمولها أي هيئة عمومية أو خاصة.

خلال سنة 2007، غيرنا بعض الشيء أفقنا باكتشافنا للصين أو باهتمامنا « بتشريح » السلطة السياسية مثلا. ومن جهة أخرى ستعالج إحدى الدورات، سبينوزا بشكل حصري، وستعالج دورة أخرى النصوص الدينية المؤسسة لتاريخ الإنسانية، كما ستجعلنا دورة ثالثة نكتشف « فلاسفة الحب»، ثم ستعالج أخرى أقطاب الفنانين في الفن المعاصر.

المصدر :
www.lesmardisdelaphilo.com

نجاحات النشر

تساهم نجاحات النشر المهتمة بالفلسفة الموجهة إلى « جمهور عريض »، في مسار التجديد الفلسفي بطريقتها الخاصة. لذا يبدو لنا من الهام ذكر كيفية ظهور ونمو هذه الظاهرة. وسنختار سنة 1992 بغاية تعيين لحظة تاريخية، وهي السنة التي نشر خلالها مؤلف الكاتب النرويجي جوستين غاردر Jostein Gaarder، Le monde de Sophie[4] الذي ترجم إلى عدة لغات وبيعت منه اثنا عشرة مليون نسخة. لقد اخترنا هذا التاريخ لا بصفته نوعا من المطلق أو نوعا من الحركة المؤسسة، بل لكونه لحظة خاصة مؤشرة على ميل خفي وواسع تجلت من خلاله رغبة التفلسف الواسعة، بكيفية قوية ومنتشرة بقدر ما كانت غير منتظرة. ولا يعتبر التفلسف هنا بمثابة ذلك النشاط النخبوي العسير الخاص بنخبة قائدة، ولا باحتكار لسلطة فكرية أكاديمية قائمة، بل يعتبر بمثابة بسط ونشر لتفكير شعبي. وينبغي أن نسجل بأن البلد الذي صدر فيه الكتاب الذي نتحدث عنه، ليس بلدا تملك فيه الفلسفة « الصورية » أو « الرسمية » موقعا ممتازا. لا تملك الفلسفة في الخطاطات الثقافية والفكرية النرويجية ولا يملك الفيلسوف، الوضع والأهمية التي نجدها في بلد كفرنسا أو ألمانيا. لكن، وبشكل مفارق، لم يمنع ذلك النرويج من اتخاذ قرار حديث العهد بإقرار تدريس الفلسفة بطريقة رسمية انطلاقا من المدرسة الابتدائية. وقد انطلق بعض الكتاب أيضا في عملية نشر « الفلسفة من أجل الجميع » مع بعض النجاح في بلدانهم كما في الخارج، وهم فيري Ferry وأونفري Onfray وكونت سبونفيل Comte Sponville في فرنسا، وسفاتير Savater في إسبانيا ودو باتن De Botton في إنجلترا. وإذا ما كان هؤلاء موضوع مديح بدرجات مختلفة، فإنهم تعرضوا للنقد أحيانا من طرف زملائهم الفلاسفة بسبب مجهود التعميم والتشييع الذي تم استقباله بطريقة سيئة، ولكن أيضا لأن هذا النوع من المؤلفات يحاول أن ينقل بشكل طبيعي نوعا من الحكمة القابلة المنال بالنسبة للجميع وتتسم بالذاتية عوض تبحر في المعرفة يزعم الموضوعية ويتصف بالعسر والعلمية ؛ ثم إن هذا النوع من المؤلفات يحاول نقل طريقة في الكينونة أو موقفا عوض المعرفة، وهو ما يفسر دون شك نجاح هذه الكتب. هكذا ستجد النزعة الروحانية الإلحادية لدى كونت سبونفيل Comte-Sponville[5]، والنزعة المتعية المادية لأونفري Onfray[6]، أنصارا طبيعيين عند القراء كما عند المنتقدين. لنضف أن النجاح الذي تتلقاه الحكايات التقليدية خلال السنوات الأخيرة، يساهم في نفس الظاهرة. فقد تطورت مؤخرا الحكاية التقليدية، الشعبية التراثية أو التي تتضمن حكما، سواء أكان ذلك على شكل نشر مؤلفات أو على شكل تكاثر الرواة من مختلف الأصناف في بعض البلدان، وكان هذا التطور جزءا لا يتجزأ من الثقافة العالمية World culture. لنأخذ كمثال رمزي حالة المالي أمادو همباتي با Amadou Hampâté Bâ[7]، المعروف عالميا اليوم بفضل اشتغاله على التقليد الشفوي لإفريقيا الغربية، أو أيضا القصص الكثيرة.

4 الكتاب المذكور

5 Paris ; L'Esprit de l'athéisme, André Comte Sponville. 2006 Octobre, (Collection Essais) Albin Michel

6 Manifeste hédoniste. La puisssance d'exister, Michel Onfray Paris, Editions Grasset, 2005

7 Amadou Hampâté Bâ. Vie et enseignement de Tiera Bokar, le sage de Bandiagara.

الإطار 43 :

أطفال الشوارع في بوركينافاسو

كنت دوما بصفتي مدرسا، حساسا بشكل خاص تجاه الأطفال الذين يوجدون في وضعية صعبة. وبالفعل كثير من الأطفال فقدوا طفولتهم وأرغموا على العمل لأن الآباء إما معدمون كليا أو أموات بسبب مرض السيدا. يوجد هؤلاء الأطفال في الشارع بالنسبة لغالبيتهم، وهم معرضون لجميع الأخطار (المخدرات، السرقة، الدعارة ...)، وقد كان لدي دوما طموح تمديد مهمتي إلى أولئك الذين لم يتمتعوا بحظ الالتحاق بالمدرسة والذين تم التخلي عنهم في الشوارع، وذلك بصفتي ضامنا لتربية الأطفال ولكوني على وعي بأن الدولة وحدها لا تستطيع أن تجد حلا لكل مشاكلنا. وبفضل التعلم الفلسفي الذي تم إعطاؤه من طرف Isabelle Million[8]، قمت بمقاربة أولى في هذا الاتجاه. أتحدث هنا عن تعليم فلسفي لأن لا شيء يفرض على الأطفال أثناء محادثتي معهم. قمت في مسعاي بتجميع ستة عشر طفلا من أطفال الشوارع تتراوح أعمارهم بين 10 و17 سنة وذلك خلال شهر نوفمبر 2006 بغاية نقاش شروط حياتهم. واقترحت فيما بعد على هؤلاء الأطفال مواضيع للتفكير حول قضايا الصدق والصراحة والكرامة والتضامن والشجاعة والعمل واحترام ملكية الغير والنظافة، الخ. كانت غايتي هي البلوغ إلى تلقين هؤلاء الأطفال روحا مواطنية من أجل تغيير إيجابي. وقد كانت مختلف القضايا موضوعا لفترات فلسفية أيام الخميس والسبت بعد الزوال بحصص تدوم ساعتين. ويبدي الأطفال وجهات نظرهم حول كل قضية أثناء هذه الحصص المختلفة، وقد فسرت فيما بعد صحة الأعمال الإيجابية في الحياة من خلال القضايا المعالجة. وقد أسفرت المنهجية على نتائج مشجعة بشكل كاف. وبالفعل فقد قبل منذ تلك اللحظة ستة أطفال من أصل ستة عشر تعلم مهنة (اثنان في مجال المكانيكيين وثلاثة في اللحام وواحد في فن الخط)، ولازال الآخرون يفكرون في اختيار حرفتهم وفقا لكفاءاتهم ولتسهيلات الولوج المتوفرة. أصطدم بعدد من الصعوبات في عملي لصالح الأطفال المحرومين. ليس للأطفال كراسي يقعدون عليها لتتبع الدروس، ثم إن تجنيد وتتبع الأطفال في الميدان مسألة صعبة نظرا لنقصان وسائل النقل. ومن جهة أخرى فإن الأطفال الذين يحتاجون إلى التحفيز يكونون أكثر اهتماما عندما يتعلق الأمر في كل حصة بالتغذية، الخ. مثال عن جذاذة درس : العنوان : السرقة، المدة : 45 دقيقة، الأهداف : تقوية الثقة بالذات لدى الطفل واقتياده إلى احتقار السرقة. النص المنطلق : ذات يوم وجد طفل يسمى مالكا Malka نفسه في الشارع للعيش بعد أن فقد والديه، ولأن أعضاء الأسرة الآخرين لم يهتموا به. وعوض البحث عن عمل أو تعلم حرفة، كون مع أطفال شباب آخرين جماعة عدوانية. وكان ملكة ماهرا في السرقة حيث كان يشغل وقته فيها، بهذا النشاط الرذيل كان يربح بعض النقود في حياة ملؤها الإفراط. وفي يوم ما تم ضبط مالكا Malka في حالة تلبس سرقة حلي امرأة. تجمع الناس وأشبعوه ضربا وقد قارب مالكا Malka الموت. النقاش الموجه: ما هو اسم الطفل المذكور في هذه القصة الصغيرة ؟ لماذا غادر المنزل ؟ ما هو رأيكم فيما كان عليه أن يقوم به ؟ لماذا ؟ لو كنتم في مكانه ماذا كنتم ستفعلون ؟ لماذا ؟ إذا كان عليكم أن تقدموا نصيحة لمالكا Malka فماذا ستقولون له ؟

Daniel Ouedraogo دانييل ويدراغو
مدرس في مدرسة بيلبالوغو الابتدائية
Bilbalogho
واغادوغو (بوركينافاسو)

لنصر الدين حجة[9] ذو الأصل التركي، والغنية جدا بمضمون فلسفي والتي راجت في عالم البحر الأبيض المتوسط وفي العالم العربي بتسميات مختلفة. وفضلا عن ذلك يبدو فيما يخص هذه النقطة أن عملا كبيرا لازال ينبغي القيام به لإبراز مختلف الأنماط الثقافية للتفلسف وذلك على شكل منشورات، حتى لا يتم السقوط في نوع من النزعة المركزية الثقافية التي يبدو أنها تفرض مع ذلك نفسها في هذا الحال. ثمة نقطة أخيرة دالة : وهي وجود بعض مجلات الفلسفة الموجهة لجمهور عريض، والتي تلاقي بعض النجاح في المملكة المتحدة (philosophie Now)[10] وفي فرنسا (philosophie magazine)[11]، وفي هولندا (Filosofie Magazine)[12].

الفلسفة مع الأطفال خارج المدرسة

قام ماتيو ليبمان Mattew Lipman أستاذ الفلسفة، بمبادرة تربوية هامة سنة 1969 تتمثل في اقتراح قصة تتيح إثارة تفكير التلميذ من أجل أن يكتشف بذاته ورفقة الجماعة مفاهيم وإشكاليات المسعى الفلسفي[13]. نشأ جنس تربوي جديد وخلق شيئا فشيئا وضعا خاصا به. وفي بعض البلدان كالبرازيل وكندا وأستراليا، قامت المؤسسات الحكومية والجامعية ببعض المساندة مع مرور السنوات وكانت الحصيلة بعض النتائج الملموسة على الرغم من الجدة النسبية لهذه الممارسات. وفيما وراء الفلسفة بحصر المعنى، فإن هذه التجديدات التربوية تلتقي مع تلك التي تدعو إليها اليونسكو والتي مفادها أن التدريس لا يقوم على تلقين معرفة فحسب، بل هو أيضا معرفة عملية ومعرفة تتعلق بالكينونة وبمعرفة كيفية العيش معا.[14] كان لهذا الانقلاب في النماذج التربوية عواقب مختلفة. ثمة مشكل أساسي على مستوى التكوين، ويكمن في معرفة ما إذا كان ينبغي أن يكون مدرس الفلسفة اختصاصيا، وهي الحالة الرائجة إلى يومنا، أو ما إذا كان يمكن تدريس الفلسفة كتربية منهجية شاملة على غرار الرياضيات والآداب. يبقى من جهة أخرى موضوع معرفة كيفية إرساء هذه الأوراش.

تشكل أوراش الفلسفة الخاصة بالأطفال فئة مستقلة لأن الأمر يتعلق بأشخاص لا يذهبون إلى النشاط الفلسفي من جراء ذاتهم بل بتوكيل. يوجه الأطفال إذن إلى الأوراش الفلسفية من طرف آبائهم. تبدو الفلسفة لهم كأمر حسن، لكنها تخيفهم ولا يشعرون

8 قامت Isabelle Millon، مديرة ومنشطة النقاشات الفلسفية المقامة من أجل الأطفال والراشدين في معهد الممارسات الفلسفية، بزيارة لبوركينافاسو خلال شهر أكتوبر 2006 حيث نظمت أوراشا في مختلف المدارس الابتدائية بالقطاع العام في واغادوغو.

9 نصر الدين حجة Sublimes paroles et idioties ترجمة Jean Louis Maunoury Paris, Phébus (Collection Libretto), 2002.

10 www.philosophynow.org

11 www.philomag.com

12 www.filosofiemagazine.nl

13 أنظر الفصل I

14 أنظر فيما يخص هذه النقطة "l'éducation, un trésor est caché dedans". تقرير قدم لليونسكو من طرف اللجنة العالمية حول التربية من أجل القرن الواحد والعشرين Paris, UNESCO, 1999 إذا قرأنا لافونتين La Fontaine، سنجده يقول بأن « التربية تنطوي على كنز بداخلها ».

بالقدرة على ارتيادها، ويعتبرونها اختصاصا يحتكره « الآخرون ». وفي نفس الوقت فإنها تخضعهم لجاذبيتها، وتبدو لهم ضرورية وشيئا هاما بل كثير الأهمية. ثم إن « تعظيم » الفلسفة هذا هو ما يجذبهم ويؤثر فيهم. فبنفس الطريقة التي تجعل آباء لا يمارسون الموسيقى أو الرسم يرسلون أبناءهم إلى ورشة للتعلم الفني أو الموسيقي، يرسل بعض الآباء أطفالهم إلى الورشة الفلسفية نظرا لوجودها قريبا من المكان الذي يقطنون فيه. تطرح هنا بعض المشاكل العملية. المشكل الأول هو أن الطفل لا يشاطر دائما شغف آبائه في لحظة أولى على الأقل، ذلك أنه يمكن أن يمر بعض الوقت قبل أن يتعلم الطفل كيفية اشتغال الأوراش، وقبل أن يقبل غياب مكافأة مباشرة ويشعر بمتعة نشاط الفكر. إن ما يقبله الطفل من المدرسة، لكونها إلزامية ولكون مسألة قبولها أو رفضها لا تطرح، لا يقبله الطفل بنفس السهولة من قبل نشاط يتم في أوقات الفراغ. من جهة أخرى، فإن الفئات التي تتسجل في هذه الأنشطة هي التي سيكون لها بمعنى من المعاني، أقل الصعوبات مع نشاط الفكر، وذلك لأن الآباء يملكون مستوى ثقافيا معينا، ما كانوا بدونه يجرؤون على تسجيل أبنائهم في هذه الأنشطة. وهناك طريقة لتخفيف هذا المشكل وهي إدراج الورشة الفلسفية داخل إطار مركز من مراكز الاستجمام، أو مركز للعطل أو للاستقبال. ويشكل مثال مراكز أطفال الشوارع في بعض البلدان النامية توجها جديرا بالاهتمام لأن ذلك يجعل مشاكل الهوية لدى الأطفال تتواجه في نفس الوقت مع مشاكلهم المعرفية ومشاكلهم الاجتماعية والعلائقية.

الفلسفة داخل الشركة

إن الفلسفة داخل الشركة هي في الآن نفسه فضاء ولكن أيضا نمط خاص بالإضافة إلى أنها علة مغايرة لوجود النشاط الفلسفي. يمكن للفلسفة داخل الشركة أن تكون ورشا مفتوحا للمستخدمين في إطار أنشطة منظمة من طرف لجنة خاصة بالشركة، أو في حالة أخرى قد تكون جزءا من أنشطة التكوين الخاصة بالشركة، مما يجعل الوضعية تختلف مادامت المؤسسة في هذه الحالة هي التي تحدد قيمة هذا النشاط، فهي التي توصي عمالها بالمشاركة فيها أو ترغمهم على ذلك. وهناك عدة بواعث تدفع المؤسسة إلى القيام بهذه الأنشطة منها صياغة قيم المؤسسة وتعليم الاشتغال المشترك وتعليم أنشطة الاستجمام والانبساط، أو الاستشارة الفردية. تشكل القيم بالنسبة لمؤسسة معينة، ما يشكل في الآن نفسه هويتها الداخلية والخارجية.

تعني الهوية الداخلية أن مستخدمي الشركة يجمعون حول بعض المفاهيم الكبرى أو المبادئ التي تضيف قيمة على الأشخاص وتنظم العمل والعلاقات، إلخ. يقوم مبدأ النشاط الفلسفي حينئذ على صياغة هذه القيم وفحص مدلولها أو أشكلتها ومناقشتها وجعل المشاركين يعيشونها وفحص بعدها العملي وذلك بالتعاون مع مختلف الأطراف المشاركة في المؤسسة. وتعني الهوية الخارجية أن القيم ينبغي أن تكون جزءا من صورة المؤسسة حيث تقدم هذه الأخيرة لدى المستهلكين ولدى الجمهور بصفة عامة. إن المقصد هو تحسين صورة المؤسسة، والتفكير أحيانا في آليات اتخاذ القرارات وفي المعايير المستعملة في المجال الأخلاقي بالخصوص. يكمن الباعث الثاني في مسألة التفكير والعمل معا. يكمن أحد أصناف التشويش الأكثر تواترا في حياة مؤسسة ما، كما في المجتمع عامة، في النزاع بين الأشخاص أو النزاع المتعلق بالأنا. تتحول ورشة الفلسفة بالتبعية إذن إلى مناسبة لإعادة تعليم كيفية التعاون، إما بمعالجة اليومي بكيفية مختلفة، أو بمقاربة مسائل منفصلة كليا عن الحياة اليومية، الشيء الذي قد يؤدي إلى جلب هواء جديد داخل محيط مغلق أو قد يتيح وعيا بالصعوبات. أما الباعث الثالث فهو نشاط الانبساط والاستراحة. ويتعلق الأمر هنا بتنظيم نشاط للتفكير يتيح للعقل أن يشتغل بكيفية أكثر جدية مما هو عليه في العادة، وأن يقارب قضايا تشغله بطريقة حرة تتميز بالانفراج حتى يتأتى له اتخاذ مسافة مع ذاته وحتى يجدد قواه الذهنية بنفس الكيفية التي يتيح بها النشاط الرياضي تقوية الجسد. وينجز ذلك إما على شكل ورش للممارسة أو على شكل محاضرة مشفوعة بمضامين ثقافية. وأما الباعث الرابع فهو الاستشارة الفردية. تصلح هذا الممارسة بالخصوص، للأطر العليا التي ينبغي عليها أن تتخذ باستمرار قرارات صعبة والتي تشعر غالبا بأنها وحيدة تجاه مسؤولياتها. لكن هذه الممارسة صالحة أيضا بالنسبة لكل المستخدمين الذين يشعرون أحيانا أنهم سجناء كماشة وجودية توزعهم بين حاجياتهم الشخصية

الإطار 44 :
الاستشارة الفلسفية داخل الشركة

إن ما يمكن أن يتم إدخاله إلى الشركة هو الفلسفة من حيث هي منهج للتفكير وثقافة تتيح نظرة حول العالم. وسأقدم هنا طريقتي في مرافقة الأشخاص الذين يشتغلون في الشركة.

يبدأ دخول الفلسفة إلى الشركة برفضين. أرفض أن أسقط ما هو ميكانيكي على ما هو حي وأرفض أن أشتغل بطريقة مستعجلة. يلتقي هذا الرفض المزدوج مع اللجوء إلى النشاط العاقل لكل أولئك المعنيين بالوضعية التي ينبغي معالجتها. ويمكن لهذه الوضعية أن تكون على أوجه مختلفة. إدماج مأجوري مؤسسة تم اشتراؤها ثانية ؛ إنشاء أو/ومباشرة مشروع ؛ تحقيق حول موضوع ما ؛ إعادة تحديد المعالم المتعلقة بتغيير المدير العام أو باسترجاع تجاري. أنطلق في كل هذه الحالات من مبدإ أن الأشخاص المعنيين بوضعية ما، يملكون المفاتيح التي تتيح معالجة هذه الوضعية بالكيفية الأفضل وذلك دون علم منهم. إن طريقتي في المعالجة حية وسريعة، إذ ينصب الحوار على قضية تتعلق بالموضوع الذي تطلب معالجته. فإذا رغب مدير مؤسسة أن يتسم مساعدوه بالاستقلالية، فإن القضية موضوع الحوار ستكون هي : ما المبادرة ؟ وإذا وجدت مؤسسة ما نفسها أمام عطالة جماعة ما، فإن الموضوع يمكن أن يكون هو : ما هو التغيير؟ يدعو الحوار الأفراد إلى الانطلاق من تعريف دقيق ومفتوح في الوقت ذاته للمفهوم ثم مقابلة أسئلتهم وآرائهم بغاية فهم ما تعنيه المبادرة أو التغيير خارج الشركة. تسمح لهم هذه المقاربة بالالتقاء في ميدان آخر مغاير لميدان الفعل، وتسمح لي شخصيا أن أتعرف على تمثل العالم الذي يتحدث ويعمل كل واحد انطلاقا منه. ومع تقدم الحوار يرجع المتحاورون إلى المقاولة. إلا أنهم ينظرون الآن إلى الأشياء بكيفية مغايرة لكونهم اغتنوا بما أدركوه أثناء الحوار. ينتهي الحوار دائما بسؤال عملي يشكل موضوع الحوار اللاحق ويكشف الحوار ثقافة الشركة أي جملة التمثلات والسلوكات التي تساعد على المبادرة أو تكبحها، أو تساعد على تبني الأطراف للتغيير أو تلجمها في ذلك. أستعيد في تركيب كتابي، وبكلمات غريبة عن لغة الشركة المتداولة، حصيلة الحوار وأوجه هذه الوثيقة إلى المتحاورين وأطلب منهم أن يدلوا بتصحيحات وإضافات. أعود ثانية إلى كل هذا العمل بالانطلاق من ردود أفعال المتحاورين وأقدم لهم التركيب النهائي لأن هذا الأخير تمت مراجعته والمصادقة عليه، وبهذه الكيفية نتقدم إبان الحوار اللاحق. تتخلل الرؤى الفلسفية الحوار وتتجلى بوضوح في نهاية التأليف المكتوب. وأوضح أثناء الحوار ما تم قوله بإحالات فلسفية. تملك هذه الإحالات فائدتين. الأولى هي منح العقول سموا حقيقيا، والثانية هي توفير متعة نرجسية صحية للأشخاص تتمثل في شعورهم بأنهم أذكياء. فالناس في الشركة ينسون بأن عقولهم لا تنحصر في معالجة ما تطلب منهم الشركة معالجته.

إن الباب الذي يلج منه الناس إلي في المقاولة هو باب مدير الموارد البشرية، غير أن هذا الباب لا يفتح إلا تحت شرطين. الشرط الأول هو أن يكون مدير الموارد البشرية منفتحا على ما هو إنساني ومقتنعا بضرورة التفكير قبل الفعل. الشرط الثاني هو أن يحظى المدير نفسه بثقة الإدارة العامة.

Eugénie Végléris أوجيني فيغليريس
مبرزة ودكتورة في الفلسفة
مستشارة (فرنسا)

والتزاماتهم العائلية ومسؤولياتهم المهنية. تتشكل الاستشارة الفلسفية حينئذ باعتبارها وسيلة لإيضاح أفكارنا الخاصة وإيضاح الرهانات التي تؤسسها. ولا يتعلق الأمر هنا بالدخول في نزعة نفسية، ما دام الفكر هو الموضوع أساسا وليس الشعور المحسوس، بل يتعلق الأمر بالتعرف على نظرة للعالم وأشكلتها واتخاذ موقف إزاءها. وليس الأمر إرشادا تربويا أيضا بما أنه لا يتم فحص المشاكل والرهانات الملموسة بغاية اتخاذ قرارات فورية، علما أن التمايز غير واضح دوما. فيما يخص الفلسفة داخل الشركة، يمكن لأي شخص أن يكون له تصور حول مشروعية أو لا مشروعية هذه المبادرات، أي هل يتعلق الأمر فعلا بتحسين لمفهوم المقاولة وتحسين لراحة المستخدمين أم الأمر هو مجرد تلاعب تدبيري أو تواصلي.

الفلسفة في الأوساط الصعبة

إن الاشتغال الفلسفي في الأوساط الصعبة هو نمط آخر من الأنماط التي لا يكون فيها الأشخاص المدعوون إلى التفلسف هم الأشخاص الذين يقومون بذلك بشكل طبيعي بل الأمر عكس ذلك. هذا على الأقل إذا ما نظرنا إلى الفلسفة من جانبها الصوري وإلا فإن الأمر ليس كذلك بالضرورة لأنه يمكننا أن نصادف عند بعض الهامشيين مثلا، حرية في التفكير وأصالة لا نجدها لدى الأشخاص المدمجين اجتماعيا بشكل أفضل. إن الأوساط التي نحيل عليها هي أوساط المراهقين المنقطعين عن المدرسة مثلا، ومراكز العمل الخاصة بالمعوقين، ومراكز استقبال الذين لا سكن لهم، والسجون، وفضاءات محاربة الأمية، وجمعيات الأشخاص الذين يعانون من صعوبات اجتماعية أو نفسية أو مادية، والمستشفيات، ومخيمات اللاجئين، إلخ.

وكما هو الأمر بالنسبة للتفلسف مع الأطفال، فإنه من الضروري المضي بالفلسفة إلى أبعد مدى

الإطار 45 :

ورش الفلسفة داخل وحدة طب الأطفال الخاص بالأزمات

أرسينا ورشة فلسفية داخل إطار متعدد الاختصاصات بوحدة استشفائية لطب الأطفال العقلي بالمستشفي الجامعي للأطفال (بروكسيل). تستقبل هذه الوحدة عشرة شبان تتراوح أعمارهم من 8 إلى 15 سنة وتدوم فترة استقبالهم من 4 إلى 6 أسابيع، وهي قائمة منذ 2001 وتستقبل معدل 80 شابا في السنة. تقترح على المرضى عند استقبالهم مرافقة اجتماعية تربوية بالإضافة إلى المعالجة الطبية النفسية. هكذا، يشاركون في أنشطة تتم داخل فريق، تسعى إلى أن تتيح لهم استرجاع بعض المتعة من جراء ذاتهم ومن أجل ذاتهم، رفقة أندادهم وبحضور الراشدين أيضا. إن السبب الأول لقبول هؤلاء الشباب داخل هذه الوحدة هو ظهور سلوك ينم عن ضيق وقلق عميق على مستوى الهوية : فهم يبدون ظواهر من طبيعة عدوانية موجهة للذات أو للغير، أو ظواهر جرمية أو ذات علاقة بالتغذية. ويؤشر هذا السلوك دوما على بحث عن إطار مبنين وواق بالنسبة لهم وللآخرين. ويختفي وراء هذا القناع أطفال ضائعون يطلبون من الراشدين أن يقترحوا عليهم أشياء ملموسة لكي يتمكنوا من عقلنة مشاكلهم وإيجاد حلول للصعوبات التي يعانون منها. إن الاعتراف بهذه المعاناة من طرف الآخر الخارجي هو إضفاء للمعنى يعيد الاعتبار لفترة، إلى نرجسية تم إلحاق الضرر بها. تندرج الورشة الفلسفية داخل هذا الإطار وتشتغل كحاملة لتفكير الأطفال وذلك لكونها تقترح عليهم بعدا زمنيا إضافيا يحول عالم المعاناة المغلق إلى فضاء ثلاثي الأبعاد مفتوح على الفكر وعلى العالم.

يرافق المنشطة –التي هي فيلسوفة أيضا– عضو من الفريق المعالج ومربية ومدرسة. يطلب من الأطفال تسجيل أفكارهم في دفتر هو نوع من المذكرات الخاصة ترمز إلى عالمهم الباطني وتشكل تباشير هوية ناشئة. يمتنع الفريق على مراجعة الدفتر ولو أن هذا الأخير قد يكون مادة علاجية حقيقية. إن الفكرة القائدة في هذا الورش هي تعليم الأطفال اتباع مسار أفكارهم الخاص وخلق مكان يضعون فيه أفكارهم موضوع تفكير، ومساعدتهم على إضفاء المعنى وإضفاء البهجة على هذه الأهلية الجديدة. هكذا نعتقد أننا نستطيع أن نجعلهم قادرين على إدراك الفروق الصغيرة القائمة في أحكامهم وتدقيقها (الأشكلة وإيضاح المفاهيم)، وأن نعلمهم كيفية التعبير عن علل منطقية ومنسجمة، وأن يستطيعوا تبني رؤية نقدية عن تعقيد الوقائع وذلك بالتخلص من يقينياتهم العاطفية وتطوير كفاءات للتفكير بهذه الطريقة (القدرة على الانزياح عن المركزية الذاتية). تتناوب ورشة فنية مع الورشة الفلسفية، ويدعى المرضى إلى تمثيل القضية المقاربة فنيا (رسوم، نحت، إلخ). تقدم الأعمال إلى الفريق المعالج عند الاجتماع الأسبوعي وتعرض داخل الوحدة. تمثل هذه الممارسات الفنية تركيبات مدهشة لطرق الفعل (المعارف – الأفعال) ولطرق التفكير (حوارات باطنية). وهكذا تكشف إبداعات الأطفال عن حساسية وعن معاناة مرهفتين سواء في فعل الإبداع أو في التعبير عن الأفكار حول العالم.

نظن، ويؤيدنا في هذه المقاربة الفريق المعالج، أن الأوراش الفلسفية تسمح بمساعدة الأطفال المرضى على بناء أفكارهم الخاصة وبناء فكر مفتوح على العالم، كما تقودهم إلى طريق استقلالية تفكيرهم. هكذا ينبغي على الورشة الفلسفية في هذا الإطار أن يندمج بالضرورة داخل المشروع العلاجي ما دام ليس تربويا بالمعنى الذي يفيد التلقين والتبليغ الأكاديمي للمعرفة.

Mariane Remacle ماريان ريماكل
فيلسوفة وأستاذة مادة الأخلاق
مساعدة تربوية في جامعة بروكسيل الحرة
(بلجيكا)

ونسيان غير المجدي فيها، للتوجه إلى الجوهري بالطريقة الأكثر تجردا، والتساؤل لماذا يعتبر التفلسف تفلسفا، وماذا يجعل منه ضرورة بالنسبة للإنسان، وفيم هو ثابت أنثربولوجي. عندئذ نجد أنفسنا أمام نوع من المفارقة، بقدر ما تشكل الفلسفة نشاطا يضفي الصورية على الفكر وعلى الوجود. والحال أن ما يميز بشكل عام الشخص الذي يوجد في وضعية صعبة أو الشخص المنبوذ من طرف المجتمع، هو رفضه أو عجزه على إضفاء الطابع الصوري على تفكيره أو على طريقة اشتغال هذا الأخير. يتعلق الأمر إذن بإعادة إدماج بعد الصورنة لا بغرض نزعة صورية قبلية، لكن باقتراح صيغ صورية دنيا، ومحاولة إعداد ومعرفة، بمعية الجمهور المعني، القواعد التي يمكن استخدامها لإرشاد الفكر والتبادل وذلك لكي يتماهى كل شخص معها. تتحصل عن هذا الاشتغال نتيجتان : من جهة فإن هذا العمل مبنين ومهيكل، وهذا هو هدف الصورنة. إنه عمل يتيح للشخص أن يهتدي داخل خلط التفكير، وأن يكتسب وعيا ويستطيع التمييز والحكم والتعميق في حدود إمكانيات الذات المعنية. ثم إن هذا العمل من جهة أخرى يضفي قيمة على صاحبة بما أنه يمكن من التدبير واتخاذ مسافة مع الأشياء ومباشرة العمل وتيسير التبادل والتفكير المشترك، بإضفاء طابع طقوسي على التكلم داخل الجماعة. ومع ذلك فإن هذا العمل هو نقيض العمل النفسي الذي يجعل في مركز التبادل، المعاناة والصعوبة والعفوية، لأن الأمر يتعلق هنا باستدعاء للذات المفكرة، أي للذات التي تستطيع أن تمضي إلى ما وراء عواطفها والتي يفترض فيها أن تكون سيدة ذاتها أو قادرة على أن تكون كذلك. لا تبقى هوية الشخص الذي تمت مساءلته على حالها بل يتحول هذا الشخص إلى مواطن كامل الحقوق، ممتلك لكامل قدراته، لا يبقى مجرد شخص يستفيد من المساعدة، وحالة

مرضية خاضعة للإقصاء. يفترض التبادل الفلسفي مسبقا التقاء فيلسوفين ولو أن كفاءاتها متفاوتة، لا التقاء مريض مع معالجه وشخص يستفيد من مساعدة مع مساعده. لن تكون لأفكار الشخص الذي يعاني من صعوبات، مشروعية أقل من مشروعية أفكار الفيلسوف المتخصص أو بعد كوني اقل من بعد الفيلسوف، بما أن التفكير المشترك سيتم إعداده انطلاقا من أفكار هذا الشخص. وحتى لو كان الفيلسوف هو ذاك الذي يعرف الفلسفة فإنه يدعو الشخص الذي يستمع إليه أن يصير مماثلا للفلاسفة، لأنه يعتبر بالفعل مماثلا للفيلسوف بالقوة على الأقل وذلك بصفته إنسانا. يمكن إنجاز عمل يسبر الأعماق داخل هذه الأوساط التي تعاني من صعوبات، لأن الحاجة إلى التفلسف والانبعاث انطلاقا من الذات، ورفض الانحصار داخل ذات مختزلة، هي أمور تفرض نفسها أكثر مما تفرضه في مجالات أخرى.

2. أي نظام أساسي وأي وضعية للفيلسوف الممارس ؟

منشط للنقاش، فيلسوف مضمون أم فيلسوف الشكل ؟

من هو الفيلسوف الذي يقود أو يسير نشاطا فلسفيا؟ ما هو نظامه الأساسي وما هي وظيفته ووضعيته ؟ إنها بلا شك إحدى الأسئلة الأكثر أهمية التي طرحت من طرف الفلسفة غير الرسمية. ذلك أنه إذا كان من الممكن أن يكون أستاذا، فهو ليس كذلك بالضرورة لأن الشخص الذي يقصد عن طواعية النشاط الفلسفي لا يبحث بالضرورة عن أستاذ. في المطلق، ليس على الأستاذ وهو داخل فصله أن يطرح على نفسه هذا التساؤل ولو أن لا شيء يمنعه من ذلك مادامت المؤسسة الأكاديمية هي التي تحدد طبيعة التفلسف ومتطلباته. يحدد البرنامج بشكل قبلي لا في علاقة مع حاجيات ورغبات الأفراد ويصبح الوعد بالشهادة والتهديد بالعقاب المدرسي في حالة الفشل، أدوات المدرس الأساسية لجعل التلميذ يتفلسف. غير أن الفيلسوف الذي يوجد خارج الأسوار الأكاديمية لا يمكنه أن يستند على مبدإ الجزرة والعصا كما لا يمكنه في كثير من الحالات أن يفرض سلطة قبلية. فإما أنه سيفقد بسرعة رصيد الانطلاق الذي قد يكون حصل عليه، وإما أنه لن يحصل على أي تأثير على الأشخاص المفروض أن يتوجه إليهم والمنتظر أن يتفاعل معهم. ويصح نفس الاستدلال على التبحر في العلم. ففي حالات كثيرة ليست المعرفة هي الجوهر المطلوب، ولهذا السبب فإن استخدام لغة عسيرة منتم إلى مرجعية محددة قد يخلق صمما ورفضا أكثر مما يثير الإعجاب والإقناع.

وكما هو الحال في مبدأ Scylla و Charybde، يتهدد الفلسفة فخ آخر. الفيلسوف « العالم » من جهة والفيلسوف « الصديق ». إن إغراء السقوط في الفكر الدعائي التبريري كبير، كما هو إغراء جعل المخاطبين يتصورون أن كل الآراء تتساوى من خلال التباهي بنزعة نسبية ساذجة. فإذا كان الأمر قد يرضي المخاطب في لحظة أولى، لأنه سيكون سعيدا بفرصة التعبير وإيجاد أذن صاغية، فإن الحوار قد يستحيل بسرعة إلى حلقة مفرغة خاصة بالنسبة لمن يستمع إلى لازمة الآراء المملة وبالنسبة كذلك لمن تلفظ بها. سيدرك هذا الأخير – نتمنى ذلك– أنه سيمكث داخل الأفكار المبتذلة وداخل الرؤى المكررة. وتشكل لحظة « البوح » هذه بالنسبة لبعض الممارسين نوعا من المدخل للنشاط الفلسفي الحقيقي الذي يتيح التعرف كما يتيح خلق مناخ للثقة. على أن لحظة « البوح » هي ما ينبغي تفاديه بالنسبة للبعض الآخر لأن الأمر يتعلق بتحديد مستوى النقاش منذ البدء وإعطاء الانطلاقة لكي لا يتم التيه في أوحال الظن المتحركة التي قد يصبح من الصعب الخروج منها. ومن المهم هنا أن يحدد إلى أي قدر تشكل مسألة « الحديث عن الذات » مركبا مكونا للتفلسف، أو تمثل على العكس من ذلك عائقا في وجه الممارسة.

يمتنع بعض الممارسين مبدئيا أو لأسباب عملية، عن التدخل في هذا المجال. وتتعدد التبريرات النظرية المتعلقة بالامتناع عن التدخل. ثمة شاغل نفسي يعتبر وفق هذه النظرة أن الشخص الذي يوجد أمامنا، يشعر بحاجيات ويعبر عن رغبات ومعاناة، لا يحق لأحد أن يعاكسها أو أن يحبطها وإلا فإنه سيزيد من ألم الوجود الذي يعاني منه الشخص. وهناك شاغل ذو طبيعة معرفية ينطلق من المبدأ القائل بأن كل تدخل خارجي متصنع قد يعدل أو يحول الخطاب ويرغم صاحبه على خيانة ذاته إما بالدفاع عن نفسه بكيفية لا إرادية وإما محاكاة أو خوفا، إلخ. يتعلق الأمر إذن بتشجيع

العفوية بصفتها ضامن الأصالة الفردية. وهناك شاغل ذو طبيعة سياسية يسلم بتعادلية جذرية، حيث لا أحد يستطيع أن يزعم لنفسه كفاءة ما أو وظيفة تؤهله لمقاطعة المتدخل ومساءلته وإعادة صياغة أجوبته. كل متدخل هو المالك الوحيد لخطابه حيث يحدد مضمونه وطبيعته وشكله وطوله، الخ، فهو ذاته. وكل محاولة خارجية ترمي إلى التأثير أو تطالب بأي شيء تعتبر بمثابة شطط في استعمال السلطة. تتأرجح هذا الخطاطات بين المنظور الديمقراطي والمنظور الفوضوي وذلك حسب درجة جذريتها. يملك الفيلسوف في هذه الحالة الأخيرة دورا سلبيا، منفعلا بل دوره يكاد يكون معدوما إن لم يشفع له حضوره الذي يشير إلى الطبيعة الفلسفية للتبادل. فلكي يحصل التفلسف يكفي أن يقبل أفراد ذوو إرادة حسنة أن يقابلوا آراءهم حول موضوع معين. تتجدد الحاجة هنا انطلاقا من الصدق وانطلاقا من الجماعة والحرية والمساواة. ويمكن التمييز داخل الممارسين الذين يتبنون فكرة التدخل بين فئتين. فئة المتدخلين من حيث الشكل وفئة المتدخلين من حيث المضمون. يعين الأوائل صيغ التعبير ومدة التدخلات والأدوار الثابتة إضافة إلى قواعد أخرى، أي كل قواعد اللعب المفروض فيها تنظيم التبادل، ذاك هو ما يحول الفيلسوف الممارس إلى حكم، أي ذلك الذي يراقب تطبيق القواعد بغاية ضمان الطابع الفلسفي للتمرين. وسيعمل بالأساس انطلاقا من كفايات فلسفية يفترض أن قواعد اللعب أرستها. ويتحدد المطلب هنا انطلاقا من الكفاءات والاشتغال على الذات. يؤيد من جهته المتدخل في مضمون الدرس، درسا على منوال الأستاذ التقليدي المتمثل في إلقاء الدروس. فهو مدعو بالأساس، من حيث هو فيلسوف إلى تبليغ مضمون فكري والتعريف بالمفكرين والمدارس والأنساق الفكرية وتفسير المفاهيم القائمة وإنماء الإشكاليات وإعادة وضع الأفكار في سياقها، إلخ. ولن يعترض بالضرورة على مبدإ إتاحة فرصة التكلم لمخاطبيه، غير أنه لا يتردد في تصحيح ما يقال وتأويله وإكمال ما بدا له ناقصا، إلخ. وتتحدد الحاجة هنا انطلاقا من معرفة وفهم للمضامين. ورغم أنه من الممكن في المطلق، زعم تبني الموقفين معا، فإن التجربة تعلم أن مختلف الممارسين سيميلون بقوة إلى هذا القطب التدخلي أو ذاك.

في هذه الوضعيات الأساسية الثلاثة : منشط النقاش، فيلسوف المضمون، وفيلسوف الشكل، ينبغي أيضا أن نحاول تحديد من يستطيع أن يرخص لنفسه القيام بممارية فلسفية، وتحديد المتطلبات تجاه الممارس. هل ينبغي مثلا أن يكون حاصلا على شهادة أو لا، إذا كان الحال كذلك، فما هو التكوين الذي ينبغي أن يكون حاصلا عليه ؟ ولا يطرح هذا المشكل بصيغة نظرية بل بصيغة ملموسة تماما. وبالفعل فإن التعميم الشعبي للمسعى الفلسفي، مقرونا برفض لبعض مهنيي الفلسفة، ترك أحيانا فراغا ولج منه عدد من الأشخاص غير مؤهلين بالضرورة لهذا النوع من النشاط. هكذا حصل عندئذ نوع من الخلط بين الرغبة في النقاش والنقاش الإيديولوجي والتبليغ الطويل لرسالة وخطاب شخصيين. وفيما وراء هذا الخلط المحتمل، يبدو أنه من الأهمية بمكان أن يستطيع مواطنون الاجتماع للنقاش والتداول في مكان عمومي في زمن نتأرجح فيه بين شعار « مساء الخير يا جاري أنت في دارك وأنا في داري » وطغيان وسائل الاتصال. ثم إنه لا ينبغي التخوف من الشغف للتبادل الكلامي، وبخاصة في بعض الثقافات، حيث أن مجرد الحق المشترك في الكلام العمومي – مهما كان محدودا بالنسبة للمحافظين – هو في ذاته ثورة ثقافية حقيقية وشكل من أشكال الولوج إلى المواطنة وإلى الديمقراطية. ينسحب نفس الاستدلال على الوسط المدرسي، لأن كلمة المعلم الحصرية لازالت تسود في عدد من البلدان. تأتي من بعد مسألة معرفة ما إذا كانت ممارسة الكلام هاته فلسفية أم لا. وهنا أيضا فإن الآراء المختلفة التي ستتصادم، ستلزم نفسها على الحجاج والاستدلال بالضرورة وستلزم نفسها على التطور وعلى تعميق مضامينها واختبار ضعف هذه المضامين ونقائصها. ويمكن أن يقع بشكل طبيعي وبدرجة أقل ما سيقع لاحقا بقوة أكبر، إذا كان يدير اللقاء شخص متمثل للمنهج والثقافة الفلسفيتين.

لنفحص أولا بأول المواقف الثلاثة المذكورة أعلاه. إذا تعلق الأمر بمنشط للنقاش، فإن من يترأسه لا يعدو أن يكون الأول بين أنداده، يستطيع أن يتخلى عن مكانته لكل شخص آخر دون أن يغير ذلك في اللعبة من شيء. إلا أن واقع وجود رئيس للجلسة ينظم تداول الكلام ويحاول رغم كل شيء إرساء روابط وطلب توضيحات والتحكم في وتيرة النقاش وطرح الأسئلة، فيرغم الجماعة على أن

تقوم مقدما بعمل حول ذاتها. وفي هذا الصدد، فإن أشخاصا لا يملكون تكوينا في هذا المجال بالضرورة، لكنهم يستطيعون تعلم التهيؤات والكفاءات الفلسفية، يمكنهم الاستفادة من التكوين في الممارسة الفلسفية بغاية تسيير النقاش بطريقة فعالة نسبيا ومع نوع من الجدية. إن المبدأ هو تكوين منشط يتمتع بكفاءات عامة، وهو أمر قابل للإنجاز. فتلك حالة راشد مثلا سيقود نقاشات مع الأطفال. فسواء كان مدرسا أو ناشطا اجتماعيا أو قيما على مكتبة أو منشطا ثقافيا أو غير ذلك، فإنه يستطيع أن يستفيد من تكوين سريع نسبيا على تقنية التنشيط الفلسفي وسيتمثل عددا من الأدوات التي ستسمح له بأن يدفع جماعة من الأطفال إلى التفلسف بشكل جماعي، دون أن يكون ذلك مماثلا لتبادل ضبابي وابتدائي للآراء. تسير الأمور بنفس الكيفية تقريبا عندما يتعلق الأمر بتنشيط جماعة من الراشدين، سواء تعلق الأمر بمهني يريد إضافة هذا الاختصاص إلى زاده أو مدرب أو عالم نفسي أو مسؤول عن فريق أو مدرس بل حتى جماعة عمل، يريدون تحسين وتعميق طريقتهم في النقاش والتفكير معا.

إذا ما تعلق الأمر بفيلسوف للمضمون، فإنه سيكون من الضروري أن يمتلك الشخص الذي يقود النقاش ثقافة فلسفية. وبصفة عامة فإنه سيكون ممتلكا لتكوين جامعي كلاسيكي رغم أن بعض الهواة العصاميين والمولوعين سيكون لهم بين الفينة والأخرى، ولو بشكل نادر، نفس الرصيد الثقافي. غير أنه إذا كانت الغاية هي القيام بدرس أو بمحاضرة فقط، فإننا لا نبقى داخل إطار ما سميناه الممارسة الفلسفية، ولو أن ذلك قد يكون نافعا ومثيرا للاهتمام. وإذا اهتم الفيلسوف بمفهوم الممارسة فإما أنه سيطور هو ذاته نمطا للاشتغال، انطلاقا من أدوات وفرها تاريخ الفكر، ووفرها تفكيره الخاص وتجربته في الميدان، وإما أنه سيتعلم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من لدن زملائه الذين سبق لهم أن اشتغلوا حول القضية. سيتبنى إذن هذا العنصر أو ذاك من منهج يبدو له مالكا لبعض الفعالية، وسيبتكر منهجه الخاص. وعلى العموم فإن هذا الفيلسوف سيتصرف كتربوي، أي كمدرس يبقى منشغلا بتوسيع بعد امتلاك المضمون لدى تلاميذه، وهو يلقن في الآن نفسه مضمونا وثقافة فلسفتين. وبطبيعة الحال، فإن فيلسوف المضمون هذا يتدخل منذ ذاك باعتباره محترفا للفلسفة، وليس مجرد مشارك في جماعة أو مجرد منشط لا اختصاص له لكنه على دراية بالأمور. وتعتبر الفلسفة بالنسبة له مادة نوعية تملك مؤلفيها الرسميين ونصوصها المقننة. أما إذا تعلق الأمر بفيلسوف الشكل فسيكون ضروريا هنا كذلك التوفر على ثقافة فلسفية، غير أن ما يشكل جوهر النشاط هنا هو الطابع العملي للأدوات الفلسفية. فإذا استحقت الإشكاليات والمفاهيم الكلاسيكية أن تعرف وإذا كانت نافعة لإنجاز العمل، فإنها لا تحضر إلا ضمنا ولا تعبر عن نفسها مباشرة بل بطريقة غير مباشرة. ذلك أن المضمون في حد ذاته ليس هو ما يهم هذا الممارس بل استخدام المضامين. سيستخدم إذن تمييزات كلاسيكية، لكن من أجل تشغيل المشاركين وجعلهم ينتجون ويحللون ويركبون ويؤشكلون ويصوغون المفاهيم، إلخ. فليس شاغله تبليغ المضمون من حيث هو كذلك ولا التعريف بالمفكرين في حد ذاته، لأن التركيز يتم على المتطلبات الإجرائية للفلسفة فحسب. بالنسبة له ليس المهم هو الحديث عن المفكرين بل تشغيلهم أي دعوة المشاركين إلى تطبيق متطلبات هؤلاء المفكرين. يتعلق الأمر في الخلاصة بتلخيص عبقرية الفيلسوف من الوهم وتفكيك تقنيات التفلسف وتلقينها. أما عن مجموع الثقافة الفلسفية، فهي نافعة جدا بالنسبة له للإمساك برهانات الخطاب الذي ينبثق، ولفك رموزه وتوجيه الأسئلة والطلبات التي يطرحها على مخاطبيه. على أنه يستطيع من حين لآخر أن يبني علاقات صورية وذات مرجعية، داخل قصد تفسيري، هذا إذا ما بدا له أن ذلك ضروري بالنسبة لممارسته.

راتب الفيلسوف

هل يمكن أن نعطي للفيلسوف أجرا ؟ رغم أن هذا السؤال لا يطرح بالنسبة للبعض ولا ينبغي أن يطرح، فإنه بالإمكان وضعه بكل تأكيد. لنأخذ في البداية بعض الحجج المعترضة على المكافأة والتي تأتي من الفلاسفة ذاتهم. الحجة الأكثر كلاسيكية هي الإحالة على سقراط الذي كان يحركه تصور نبيل للفلسفة والذي انتقد السفسطائيين[15] الذين لم يكن لهم من شاغل سوى شاغل المال. وقد تم استرجاع هذه الحجة من طرف أساتذة الفلسفة الذين هم بصفة عامة، أجراء مباشرون أو غير مباشرين للدولة، يرفضون بحكم

[15] السفسطائيون هم معلمو الخطابة والفلسفة الذين درسوا في القرن الخامس قبل الميلاد فن التكلم أمام الجمهور والدفاع عن كل الأطروحات حتى المتناقضة منها بحجج ثاقبة.

هذا الوضع، فكرة الفيلسوف الذي ينتمي إلى مهنة ليبرالية وخاضعة لقانون السوق. ولا يمكن لهذه الوضعية الأخيرة حسب رأيهم، إلا إفساد حكم ونشاط أستاذ الفلسفة. ويشكل هذا الاعتراض من جهة أخرى واحدا من أهم الانتقادات الموجهة إلى الفلاسفة الممارسين. ويصدر اعتراض حديث العهد جدا وذو أصل مختلف بعض الشيء من أوساط المقاهي الفلسفية التي تعتبر أن ممارسة النقاش الفلسفي ينفصل بحق عن الأستاذ بالمعنى الذي يفيد أنه لقاء بين الأنداد وأنه ليس عملا وليس على أحد إذن أن ينال أجرا. وفي كلتا الحالتين، نحن أمام نظرة للفيلسوف ترى أنه لا ينبغي أن يدنس بالمال.

أما من جهة الذين يعتبرون أن هذا العمل ينبغي أن يكافأ، فإننا نجد أولا أولئك الذين لهم بصفة عامة صعوبات في كسب قوت حياتهم، إما لأنهم لم يجدوا منصب مدرس أو لأنهم يعيشون في بلد لا يتلقى فيه المدرس أجرا كافيا أو لأنهم لا يشتغلون لكنهم يتوفرون على تكوين فلسفي. ثم إن هناك من لا يستطيع كسب حياته بصفته فيلسوفا أي أنهم مرغمون على مزاولة مهنة لا تلائمهم ويفضلون بالتالي الاشتغال في مجال الفلسفة. بالإضافة إلى ذلك، هناك من لا يلائمهم التعليم أو البنى التعليمية، لأنهم يعتبرون أن الإكراه الأكاديمي غير مناسب للتفلسف، أو بكل بساطة، لأن الرسميات الأكاديمية لا تطاق بالنسبة لهم. ويجيبون فيما يخص النقد السقراطي أن العصر تغير كما تغير السياق، فسقراط لم يكن في حاجة للعمل ولم يكن مجبرا على كسب قوت يومه. ويضيفون فضلا عن ذلك، أن الخطاطة الرائجة هيجيلية أكثر منها سقراطية : فهي خطاطة الفيلسوف الموظف، تلك الوظيفة التي ليست أقل إفسادا من المال، فليس مال الدولة أكثر نظافة من مال المواطنين، والموظف هو في نفس الوقت سجين النظام وجلاده. ثم إن هذا الشاغل هو شاغل مترفين لا ينشغلون بكسب عيشهم لكنهم لن يترددوا في الحصول عن حقوق التأليف إذا ما كتبوا كتابا. وأخيرا، لا يتعلق الأمر بالنسبة لكثير من الممارسين بتلقي أجر من طرف المشاركين، بل من طرف البنى المستقبلة أو المنظمة بالأحرى، كالوزارة والجماعة والشركة، إلخ. يبقى ثمة مشكل هو مشكل التطوع. وبالفعل، إذا تعلق الأمر بكسب القوت فإنه يمكن التخوف من أن يستولي أولئك الذين يشتغلون تطوعا على عمل من لهم حاجة كسب قوت حياتهم. ولا يمكن حل هذه المسألة إلا وفق الظروف الوطنية والاقتصادية خاصة وأنه بسبب جدة عمل الفيلسوف الممارس، يقبل عدد ممن يرغبون في كسب قوت حياتهم بإنجاز هذا العمل – يقبلون القيام به بطريقة مجانية تقريبا في لحظة أولى بغاية إثبات قيمتهم، غير أنه بإمكاننا استخلاص أن مختلف الأعمال والمشاغل الفلسفية ستجد طريقة للتمفصل فيما بينها وستستطيع التعايش بكيفية حسنة إلى هذا الحد أو ذاك.

3. تحليل الممارسة الفلسفية

المشترك في الممارسات الفلسفية

من المهم الإحاطة بما هو مشترك في مختلف هذه الأنشطة غير الأكاديمية، ورصد ما يُمَكنُ من تعريفها في آن واحد بصفتها ممارسات، وباعتبارها فلسفية. إنها فلسفية من حيث إنها تحاول بمختلف النسب ومختلف الدرجات، أن تنتج المعنى انطلاقا من ظواهر ملاحظة، ومن حيث إنها تدعو إلى التعبير عن الأفكار ومقارنتها وتحليلها بقبول نسبية ونقص وذاتية هذه الأفكار وهذه الخطاطات التي تجسدها. إنها فلسفية من حيث إنها تسائل حقيقة ما يعرف وما يفكر فيه، ومن حيث إنها تعمق علية هذا الأخير، وتعبر عما يمكن أن يتم التفكير فيه بطريقة مغايرة، ومن حيث إنها تشتغل حول شروط مشروعية هذا الفكر. يبقى أن نعرف ما إذا كان هذا العمل الذي يعتبر مثالا ضابطا، يطبق فعليا. غير أن ما قيل هنا يمكن سحبه على الفلسفة بصفة عامة، ولا نرى سبب تعلق الأمر هنا بشكل مغاير للفلسفة، اللهم إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار الأهمية القليلة التي تعطى لتاريخ الفلسفة في هذا المجال. زد على ذلك أن أهم الانتقادات الموجهة إلى هذه الممارسات تتعلق بهذه النقطة بالذات.

يبقى الأمر المشترك بين كل هذه الممارسات هو الحوار بالدرجة الأولى والحضور الفعلي للآخر سواء كان على شكل نقاش أو تبادل أو مواجهة أو تساؤل. ويتعارض ذلك مع تصور للفلسفة على

أنها حوار باطني للفلسفة يتمثل في المفكر المتأمل داخل العزلة أو في الأستاذ المعلم الذي يخطب أمام حشد من المستمعين. النقطة المشتركة الثانية التي تنشأ بعض الشيء عن الأولى، هي أهمية التساؤل بما أن الأمر يتعلق نظريا باكتشاف ما يفكر فيه الآخر والتحول إلى الآخر بالنسبة للذات بعينها، أي القيام بعملية الأشكلة عوض محاولة تدعيم أو مساندة أطروحة ما. النقطة المشتركة الثالثة المرتبطة بالحوار أيضا، هي حضور الذاتية أي ذات واقعية معلنة، وذلك في تعارض مع التلفظ بخطاب يستند على واقع موضوعي ومجرد، تاريخي أو مهيكل على شكل قضايا. تكمن النقطة الرابعة في الدفاع عن التفكير اعتمادا على الذات والرفض القوي للبرهان الذي يستند على السلطة، وبالخصوص ما تعلق بالمؤلفين المكرسين أي أولئك الذين تعتبرهم الفلسفة الأكاديمية بمثابة طرق ومعالم لا محيد عنها بالنسبة للفكر. ترتبط النقطة الخامسة بسابقتها، وتركز على مثال الديمقراطية وتنتقد النخبوية، رافضة الفكرة التي مفادها أن البعض يملك أكثر من الآخرين مشروعية التفكير والقدرة عليها، ويضع هذا الانتقاد موضع التساؤل النموذج التقليدي للأستاذ. ويشجع ذلك بطبيعة الحال وبالأحرى خطاطات بنائية عوض أشكال التفكير القبلية. تقوم النقطة السادسة على الدفاع عن الآداب الأخلاقية في مقابل الأخلاق الوعظية أي مقابل البعد الاصطلاحي والتعسفي لكل أمر للفكر أو للكلام أو الفعل، وفي مقابل التحديد الجماعي غير الخاص أو الكوني. وفي هذا الصدد، يتم رفض كل لجوء إلى تعال أو كشف ما. تكمن النقطة السابعة في القيمة الكبرى الممنوحة للتحديد الذاتي المتعلق بالعواطف والآراء التي تعتبر هنا غير قابلة للاختزال إلى عقل كوني أو إلى منطق أو حقيقة مبدئية، وهو ما يمكن أن نسميه نظرة نفسية للفكر. وهكذا نشهد رفضا رائجا للمفاهيم التقليدية المتعالية كمفاهيم الحق والجمال والخير، ويتم تفضيل الإعلاء من شأن الانفعال والحساسية التي تعتبر شخصية بشكل أكبر وأكثر واقعية وصدقا. تنتقد النقطة الثامنة المعرفة وبخاصة تلك المتعلقة بالتقليد ولكن بالتجربة أيضا في أحيان معينة، وتمنح أولوية إبستيمولجية ووجودية للشعور الداخلي وللمقاصد.

وكخلاصة يمكن أن نقول إنه إذا شئنا توصيف هذا الحامل الفلسفي، يمكن أن نصفه بمثابة مزيج بين نزعة براغماتية ونزعة نفسية وتوجه ما بعد حداثي. ومن الواضح أننا انتقلنا من سيادة التعالي إلى سيادة الحضورية والمحايثة، بل انتقلنا إلى التشظي والتجزيء. بالإضافة إلى ذلك، فإن الـ « أنا أفكر » تحولت إلى « نحن نفكر »، مهما كان الطابع الاستهلالي لهذا المجموع الجديد. لكن تحليل التغيرات الحاصلة في النموذج المثالي غير قابلة للاختزال إلى انتقاد بالضرورة. ذلك أنها في نهاية المطاف اختيارات فلسفية مقبولة.

نقد الممارسة

يمكن أن نتفق أو لا تتفق مع مفترضات وتحيزات الممارسة الفلسفية أو مع هذه الممارسة المتميزة أو تلك. يبقى أنه ينبغي مقاربة مشكلات بل أمراض هذه الممارسة الفلسفية. ذلك أنه إذا كانت هذه الحركة ميالة إلى إدراك وإدانة بعض أوجه الفلسفة الأكاديمية فإنها بطبيعة الحال أقل سرعة وقابلية لإدراك مشاكلها الخاصة والتعبير عنها.

يرى النقد الأول أنه تحت غطاء قبول تعددية الآراء، تشكو هذه الممارسة من بعض الميل إلى تمجيد الرأي الشخصي ومن ثمة فإن الممارسة الفلسفية تشكو من نقص في الحس النقدي. يصدق هذا بالأساس على العلاقة التي يربطها كل شخص مع أفكاره الخاصة، لكنه يصدق أيضا على العلاقة مع أفكار الغير التي هي نتيجة طبيعية لميثاق ضمني لعدم الاعتداء : كل الأفكار تتساوى، ويمكن أن نسمي هذا النقص في الكفاءة النقدية تجاه الرأي الفردي الذي يغذي أحيانا نوعا من النرجسية والغرور، نزعة مفرطة في الذاتية. النقد الثاني مفاده أن كل حوار يميل غالبا إلى اتخاذ شكل تبادل للآراء شبيه جدا للنقاش التلفزيوني الذي اشتهر بتدخل الكثير مع ضعف في الاستدلال والدقة والتحليل وقليل من الأشكلة. يركز النقد الثالث على غياب الحكم ورفضه والتخوف منه بل إدانته بدعوى أنه تهديد للسلامة الشخصية، ويتناسى هذا النقد خاصية نشاط العقل بامتياز، المتمثلة في قدرته على التمييز. وقد يكون منع الحكم هنا مساعدا على التبادل، غير أنه يشجع أيضا على السهولة التي يتم اعتبارها هنا بمثابة محاباة. ينشأ تناقض بين فكرة الحس النقدي ومنع إعمال الرأي هنا، ويتجلى ذلك بوضوح في غياب تحليل نقدي للمنهجية في أغلب الممارسات الفلسفة. يبين النقد الرابع أن النقاشات تتمحور

حول اختلاف الآراء أكثر مما تركز على تماسك الآراء المعروضة أو شروطها أو تمفصلها، وهي تفتقر بهذا المعنى للعمق في التحليل. إن ما يهم في هذه الممارسات في الغالب هو التكلم والتعبير عن الذات ومشاطرة الآراء. وهكذا يتم التأرجح بين نزعة تربوية ونزعة نفسية ونزعة استهلاكية وأخرى شعبوية. خامسا، يسند اهتمام أكثر قوة إلى نوايا الخطاب الطيبة، تحت ذريعة تشجيع معرفة الغير وتشجيع العلاقات الطيبة، وذلك على حساب الخطاب ذاته وقضاياه وتسلسلها ويتم ذلك مع كل التجاوزات التأويلية وقلة الدقة والأصالة التي يمكن أن تحصل عن هذه المقاربة. سادسا، يتم الدفاع في الغالب في هذه الممارسات عن حظر للتفكير من خلال حظر للتأويل، لحظة ما أصبح هذا الأخير قابلا لأن يحدث نزاعا أو توترا. وبالفعل فإنه من غير اللائق بالنسبة لهؤلاء الممارسين، القيام بتحليل نقدي لخطاب الغير، والحجة على ذلك أو الحجة المضادة الرهيبة هي « لسنا أبدا على يقين من ... » أو « قد نكون على خطأ ». يصبح من الممنوع تقديم فرضيات جريئة والمجازفة بآراء معينة. سابعا، إن الرغبة في التموقع في الجانب الصحيح والرغبة في أن يكون الفرد لطيفا ومالكا لنوايا طيبة ولضمير مرتاح، تنحو إلى إخفاء رهانات النقاش السائدة. هكذا يلاحظ في بعض الأوساط وتحت أشكال مختلفة، ميل إلى « الصواب » السياسي، سواء كان ذا طبيعة جمالية ونفسية أو محافظة على الطبيعة أو سياسية أو غيرها. ثامنا، هناك موقف مناهض للفكر معلن إلى هذا الحد أو ذاك، ويتمثل هذا الموقف في رفض المفهوم والتجريد لصالح شاغل أكثر ابتذالا، ملموس ويومي، تحت ذريعة الاقتراب من المعيش. تاسعا، هناك موقف مناهض للثقافة بسبب الأولية المعطاة للفرد وللجماعة الضيقة، عوض الإنسانية والتقليد والكونية. ويصاحب هذا الموقف رفض للمعرفة وللموضوعية. ذلك أنه إذا كان بالإمكان تقدير الفكرة القائلة بأنه ينبغي على كل إنسان أن يفكر اعتمادا على نفسه، فإنه من المشكوك فيه أن يجد كل إنسان في قوة تفكيره الشخصي سعة وغنى ما أنتجه التاريخ والفكر الإنساني. عاشرا، يؤدي نقد النخبة إلى نوع من الشعبوية التبريرية الدعائية تحت ذريعة درء لمصادرة السلطة من طرف أقلية. يستتبع ذلك من جهة أخرى نوع من التعادلية المسوية بما أن كل ما يهدد الجماعة أو القيم السائدة، يعتبر خطيرا، بدءا بالكلمة المفردة جذريا. حادي عشر، ثمة بعض المحاباة الفكرية لأسباب نفسية أو بسبب نزعة نفسية، بحكم أن الأمر يتعلق بعدم إقلاق الفرد في طمأنينته ويتعلق بالحفاظ على هويته. ثاني عشر، قد يوجد أيضا في هذه الممارسة بعض الميل إلى انغلاق العقل، رغم أنه منذ بضع سنوات بدأ هذا الجهل والرفض يتلاشيان بعض الشيء بفضل مواقع الانترنيت وبفضل العديد من المناظرات الدولية. وينبغي أن نقول إن بعض المنظرين أو الأساتذة شجعوا على هذا الجهل في هذا الميدان، بل شجعوا على التخوف من التنوع. زد على ذلك أن بعض جهات فلسفة الممارسة تتجاهل بعضها البعض كليا وتزدري بعضها البعض ولا ثقة للواحد منها في الآخر، وذلك مفعول عكسي للفئات الطائفية المتعصبة. وهكذا، فإن بعض المتخصصين في الاستشارة يرون أن ممارسي الفلسفة الخاصة بالأطفال ليسوا سوى تربويين لا فلاسفة، ويرى هؤلاء أن المستشارين ليسوا سوى علماء نفس أو مرشدين. إن الفكرة هنا هي بالذات إظهار أفقية وعرضانية هذه الممارسات. ثالث عشر، يلاحظ بانتظام بعض الميل تجاه العهد الجديد New Age التي تعتبر العالم ورديا في جميع الأحوال، أطفالا وكبارا، خاصة إذا كان المؤيدون منضمون إلى « جانبنا» أو إلى جانب « مدرستنا الفكرية ». لا يتم التردد حينئذ في إنتاج خطاب مكون من صيغ المبالغة وعبارات المديح التي تصاحب عادة نوعا من رفض الواقع ورفض التحليل والنقد، الذي يرافقه عادة إنكار للبعد التراجيدي للوجود. ويرتبط ذلك أحيانا بشكل مباشر ببيع منتوج، أو أداء أستاذ أو مدرسة، عندما تتحول البطاقة أو التماهي مع مشروع إلى قيم أهم من قيمة المضمون ذاته.

الكفايات الفلسفية

غير أنه فيما وراء تعيين المشاكل وتحليلها نقديا، نبقى داخل أفق عملي. ودون أن نتبنى أفق النزعة النفعية من حيث هي مدرسة فكرية، لا شيء يمنعنا من أن نشرع في حل للمشاكل، التي هي في الآن نفسه أدوات تربوية ووجودية ومفاهيمية. وفي هذا الصدد تتوفّر الفلسفة الكلاسيكية على عدد من الأدوات الصالحة كليا للعمل في هذه الورشة. وقد يتيح لنا ذلك أن نبين كيف نوفق بين تاريخ الفكر من جهة والتفكير اعتمادا على الذات من جهة أخرى. ليست اللائحة التي ستلي شاملة

ما دامت تقتصر على بعض الأسئلة التي وإن كانت حاسمة فإنها لا تمثل سوى عينات مما يقدمه الرواد السابقون علينا. ينبغي أن تفهم الفلسفة أيضا من خلال كفايات ومسار، وليس من خلال تعمق في العلم ومرجعيات مكتوبة فقط. ويقدم لنا مفكرون مثل أفلاطون وأرسطو وديكارت وهيجل وراسل، أفضل أساس نظري للممارسة الفلسفية. في البداية هناك الاشتغال على السلب الذي يوصي به هيجل. فهو شرط ولوج الواقع وولوج تفكير جديد بهذا الاسم، مادام هذا الاشتغال جزءا لا يتجزأ من السيرورة الجدلية. ذلك أن شيئا أو فكرة أو واقعا ليست هي بالذات وفي الآن نفسه هي هي بالذات. إن حقيقة العالم والفكر حقيقة حية وتجاوز يقوم على كوننا نستطيع أن نتصور وأن نثبت نفي ما أثبتناه. كل شيء ينبني انطلاقا من تعدد للعلاقات هي بمثابة تحولات تنفي بهذه الكيفية كل هوية متصلبة. مؤدى ذلك هو إثبات أن الوجود أي ماهية ما هو كائن، مطابق للعدم. وسواء قبلنا أم لم نقبل أسس الفكر الهيجيلي، فإن الاشتغال بمطلب النفي يشكل تمرينا ممتازا يتيح بأن تنفلت من مفترضاتنا المسبقة، وذلك هو شرط اشتغال الفكر ذاته. يتيح ذلك الانفلات من الدوغما المتصلبة الخاصة برأينا وبذاتيتنا الخاصة بقبول أو إنتاج الغيرية الخاصة بنا. ثمة مثال آخر عن علاقة الضرورة المتبادلة بين الحدس والمفهوم، التي يوصي بها كانط. لا مفهوم بدون حدس ولا حدس بدون مفهوم. ذلك أننا ننتج في أحيان كثيرة أمثلة دون تحليل المضمون، ودون تجاوز فرادة واقعة خاصة للتفكير في الكونية أو في العرضانية. ننحصر في الوحدة دون التجرؤ على التفكير في وحدة التعدد التي يحددها ويدل عليها التجريد. هكذا يسقط عدد من الخطابات أو النقاشات داخل اللانهائي الرديء الخاص بلائحة من الأمثلة، دون القدرة أبدا على السير إلى ما وراء ذلك، بفعل استحالة توحيد التجربة من خلال

إنتاج فرضيات. والعكس صحيح أيضا وبخاصة لدى الفلاسفة أو في الخطاب اليومي. ننتج مفاهيم ونستدعي حدودا بل نزعم تعريفها بغاية الإحاطة بواقعها، وفي نفس الوقت نعجز عن إعطاء أمثلة حولها لضمان واقعية مضمونها وقابليته للإدراك. وتتيح لنا هذه الحركة الدؤوبة بين الملموس والمجرد، بين الكوني والخاص، أن نعي بمضمون خطابنا وبمضمون الخطاب الذي نسمعه. يمكن أن نستدعي أيضا رفض البداهة التي دعا لها كل من سقراط ولاو تسو Lao Tseu وآخرون غيرهما. حين يقوم أفلاطون بجعل شخص ما يقول عن أمر ما بأنه بديهي، فإنه يشير إلى فخ سيقوم سقراط بنصبه لمخاطبه وللقارئ الساذج الذي هو نحن. ويتم هذا من جهة أخرى في تقابل مع ما سيقوم أرسطو أب العلم، الذي تمثل جماعة القبول بالنسبة له معيارا للصلاحية. ذلك أن الحقيقة والجمال والخير توجد دوما في مكان آخر، ولا توجد أبدا حيث نعتقد إثباتها، ثم إن هذه الغيرية الجذرية التي يتصف بها الخير والجمال والحقيقة هي التي تمثل مطلق قيمتها. يكمن آخر مثال في هذه اللائحة في العقل المشترك : كيف نحمي فكرنا من باطن الحوار ومن الأناوحدية لولا احتكاكنا بشيء يتجاوزه ويكون بإمكاننا نيله، إلا أننا بكل بساطة لا نستخدمه في أغلب الحالات ؟ ذلك أنه يمكن أن نطرح السؤال التالي ؟ لماذا لا يمنعنا الحس السليم هذا، وذلك العقل الذي نتبجح جميعا بامتلاكه والذي يسمح لنا باكتشاف تنافرات خطاب ما وضعفه – لماذا لا يمنعنا من ارتكاب أسوأ الأخطاء في الحكم وفي عرض الأفكار ؟ إن المسار العلمي الذي يقترحه علينا ديكارت من خلال منهجه العلمي ومختلف قواعد التفكير لديه، يساعدنا على الاشتغال على آرائنا الخاصة وفحص قيم تتضمن صلاحية ما. ذلك أننا نجيز لأنفسنا، في أكثر الأحيان، أن نتلفظ بخطاب مؤسس على مقصد خالص، دون أن نعلم أو أن نجرأ على تقييم مضمون هذا الخطاب انطلاقا من معيار الكونية ما تتيح لنا أن نقتلع من ذواتنا وأن نستلب لكي نبدأ التفكير. يتيح المنطق في الواقع وعلى المستوى العملي أن نتخلص من ذواتنا وأن نعوض الذاتية بالعقلانية، والشخصي بالكوني. إن نقد الرغبة هذا ونقد الاستئناس والتعود هو ما يجعل المنطق يتسم باللاشعبية.

III. عشرون اقتراح عمل من أجل التفلسف

1. الفلسفة غير الأكاديمية والمؤسسات

من الصعب إصدار توصيات فيما يخص ممارسات تحدد بخارجانيتها بالنسبة للمؤسسات، ما دامت هذه الدراسة تتوجه إلى هذه المؤسسات، من بين ما تتوجه إليه، أي تتوجه إلى فاعلين ليسوا بطريقة من الطرق معنيين مباشرة وفي هذه اللحظة بهذه الممارسات. إلا أنه بإمكاننا أن ندعوهم إلى التفكير في هذه الممارسات بغاية فهمها قبل التفكير في إرساء هذا الإجراء أو ذاك، ومهما كانت صلاحية هذا الإجراء. حول هذه النقطة بالضبط، المتعلقة بفهم هذه الظاهرة الجديدة نسبيا، يبدو أنه ينبغي إثارة اهتمام السلطات العمومية. ذلك أنه وإلى يومنا هذا لا وجود تقريبا لمخاطب مؤسساتي يهتم مباشرة بالممارسة الفلسفية، ولا توجد إلا بنى إدارية قليلة العدد معنية أو تشعر بأنها معنية. يرجع ذلك إلى طبيعة النشاط الفلسفي وتاريخه. فمن جهة، تعتبر الفلسفة مادة مدرسية تتعلق بالتالي بخبرة جامعية أو تربوية تكون خبراءها وتربوييها. في جميع الحالات يتعلق الأمر بجمهور أسير ينبغي عليه تلقي دروس، ويجازى بامتحانات وشهادات. فكرتنا هنا هي كيف يمكن تعميم هذه الممارسة خاصة وأنه فيما يتعلق بالفلسفة فإن الاختصاص كثيرا ما يبدو من احتكار البعض فقط.

ومن المهم أن نبين أن الفلسفة قد تهم جمهورا عريضا وتتعلق بممارسة وليس بمجرد استهلاك سلبي لدروس تقوم على التلقي. إلا أن السلطات العمومية تملك بشكل عام معيارين : العدد والتقليد. بالنسبة للعدد، تفحص السلطات العمومية عدد الأشخاص الذين يبدو أنهم مهتمون بنشاط ما، وستحدد موقفها وفقا لهذا المعيار الحصري. ستدرك هذه السلطات مثلا أن كرة القدم أكثر شعبية من الفلسفة وستشجع بالأولى هذا النشاط. يتمثل المعيار الآخر في التقليد الذي يبقى حجة أساسية بالنسبة للقرارات المتخذة. تصطدم الممارسة الفلسفية بهذين العائقين بالضبط. ورغم شعبية الفلسفة المتزايدة فإنها تبقى شأنا خاصا بالنخبة، ولا تسير السلطات العمومية أو السلطات الفلسفية بالضرورة في اتجاه الممارسة الفلسفية التي تعتبر ثورية بشكل مفرط أو خرقاء. لكن، وعلى صعيد أكثر محلية، تهتم بعض السلطات العمومية بالممارسة الفلسفية بتمويل هذا النشاط بنفس الكيفية التي تمول بها نادي كرة القدم أو ورش الرسم. غير أن هذا المسعى يبقى جد محدود ولا نجده إلا في عدد قليل جدا من الدول وفي عدد أقل من مدن وقرى هذه الدول.

إن السؤال المطروح الآن هو معرفة ما إذا كنا سنقبل بهذه الوضعية. وعلى كل حال لماذا الفلسفة أكثر من شيء آخر. توجد عن حق مجالات ينبغي على السلطات العمومية أن تستثمر فيها ذاتها بكيفية أكثر قوة، وسيدافع الفاعلون في هذا المجال، وعن حق ربما، على الفكرة القائلة بأن الأمر أكثر استعجالا من الفلسفة. لكن لنذكر على سبيل المثال الحكاية الطريفة والمنيرة كذلك ، نوع الاعتراض أو الانشغال المعبر عنه من طرف مسؤول سياسي محلي تجاه احتمال مساندة ورش للفلسفة في جماعته : « هل يتعلق الأمر بملة أو طائفة ؟ »، « ألا ترغبون في التقدم إلى الانتخابات الجماعية المقبلة ؟ » هاتان الملاحظتان منيرتان كلتاهما. إنهما تحيلان على خطورة التفكير. من جهة، إفساد التفكير أو نمط من التفكير غير معهود، وهو ما يميز الفلسفة وما دفع إلى إدانة سقراط، ومن جهة أخرى، الاستيلاء على السلطة الذي يمكن أن يمثله إعمال التفكير وتشغيله. يمكن أن يبرر هذا الإقرار الفلسفة غير المؤسسية ويبين دورها وضرورتها. ذلك أنه ليس من العرضي أن يجد عدد من المبادرات التي تتعلق بالممارسة الفلسفية – بما في ذلك تلك التي تمس مؤسسات الدولة كالمدارس مثلا – مصدره إما في البنى الخارجة عن المؤسسة أو في تلك التي تشتغل بشكل موازي للمؤسسة، ولو أن الحالة هنا لا تتعلق بالفلسفة وحدها. لنأخذ مثال الفلسفة مع الأطفال: فلأن الفلسفة لا توجد في المدرسة الابتدائية في عدد من البلدان، تطورت هذه الأنشطة خارج المؤسسة، أي داخل مراكز للتفكير وللتكوين حيث يأتي المدرسون المهتمون بكل حرية. ولا يدمج المكونون هذا النشاط في البرنامج الرسمي المعمول به في مؤسساتهم إلا في لحظة ثانية، ولو أنه في بعض الحالات وحسب البلدان تلقى هذه الأنشطة مقاومة قوية، بل معارضة مفتوحة من

طرف بعض العناصر الإدارية. نادر هو عدد البلدان التي دخل فيها هذا النوع من الممارسة من فوق. فقد تطورت هذه الممارسة في أغلب الحالات انطلاقا من القاعدة وبوازع شخصي للمدرس. إما لأن هذا الأخير صادف شخصا يقوم بتكوين، أو لأنه اكتشف كتابا في السوق أو كتبا موجهة لجمهور عريض للأطفال أو الراشدين. وحتى التكوينات التي تعطى في النظام المدرسي كانت اختيارية، ولو أنها بدأت في عهد قريب وفي بعض الأمكنة تقارب داخل سياق إجباري. ولكن لم يتم إدماج تعليم الممارسة الفلسفية بدرجات مختلفة داخل المؤسسة إلا بفضل الشعبية المتزايدة لهذه الأنشطة. ولم يتم ذلك بالأساس إلا في الأوساط التي لم تكن فيها الفلسفة مادة منتمية إلى البرامج، وإلا فإن المقاومة لهذا التجديد كانت ستقوم بشكل حتمي تقريبا.

يمكن أن نطرح على سبيل التنبيه سؤال مأسسة الممارسة الفلسفية أو سؤال منهجتها. ذلك أنه يبدو لنا أنه ليس من قبيل الحادث العارض إذا تطورت الفلسفة غير الأكاديمية بغناها وتنوعها خارج الأسوار لكي يعاد إدماجها واستعمالها من طرف الأكاديمية. وقد تكون قوة وديناميةهذه الممارسات كامنة بلا شك في حريتها، وذلك بالرغم من الصدف الفلسفية التي تمثلها التفاوتات من حيث القيمة والكيف والفعالية المتغيرة لهذه الممارسات. إلا أن بعض العوائق الهامة تطرح وإلى يومنا هذا وتقوم بتضييق الخناق على النشاط الفلسفي بحصره داخل أوساط معينة وإقصاء عدد من الأشخاص من دائرته. يمكن أن نعتبر إذن، أن الوقت حان للتفكير في إجراءات المأسسة واقتراح بعض الطرق الكفيلة بالقابلية للإرساء بطريقة سهلة نسبيا. وتتأسس أغلب المقترحات على تجارب فعلية، وقد تبين أنها ممكنة لا بطريقة نظرية بل بطريقة عملية كليا. ويتعلق الأمر بتكييف إرساء مختلف هذه الطرق وفق السياقات والظروف.

2. الاعتراف المؤسسي

فهم الممارسة الفلسفية ومبررات وجودها (واحد)

إن التوصية الأولى التي يمكن توجيهها للمؤسسات، أيا ما كانت طبيعتها، هي فهم طبيعة الممارسة الفلسفية من حيث هي مسعى. وسيكون بإمكان كل مسؤول أن يحدد فيما بعد قيمة أو ملاءمة هذا النشاط وأن يقرر إلى أي حد وفي أي سياق ينبغي تنميته. وللقيام بذلك ينبغي إبعاد المفترضات العامية حول الفلسفة بدءا بصورتها النخبوية والمدرسية الخالصة، تلك التي تتصورها وكأنها « مادة » خاصة. يتعلق الأمر هنا بإعادة التفكير في الفلسفة، باعتبارها ممارسة تدعو كل شخص، حيثما كان، وبالثقافة والمعارف التي يملكها أن ينخرط في الحوار والتفكير. ويسمح ذلك بالعمل على مستويات ثلاثة : القدرة المعرفية، الهوية والعلاقات الاجتماعية. فعلى الصعيد المعرفي تطور الممارسة كفاية التحليل الضرورية لفهم العالم الذي يحيط بنا والإحاطة بالكم المتزايد من المعلومات التي توضع تحت تصرفنا وتغزونا وإخضاعه لامتحان النقد. وعلى صعيد الهوية، فإن الشخص المعني بالممارسة يطور تصورا حول ذاته بصفته ذاتا مفكرة قادرة على منح اليومي معنى وتأسيس أفكاره على العقل كمواطن مستقل وفاعل عوض أن يكون مجرد مستهلك يتحمل العالم الذي يعيش فيه كيفما كان. وعلى صعيد العلاقات الاجتماعية يتعلم الشخص المعني التفكير والحوار مع الآخرين والتشاور المشترك، عوض الاصطدام مع الغير، ذلك الذي ينظر إليه عادة وكأنه عائق أو تهديد. وسواء تعلق الأمر بالعلاقة الوجودية مع الذات التي يتم نسيانها أو إهمالها في أغلب الحالات، أو تعلق الأمر بصيغ العمل التي يتم التعامل معها هي أيضا وكأنها بداهات، فإننا سنجد أيضا بأن التمرين الفلسفي يتيح توضيحا وتعميقا ويساعد على الالتزام والتباعد، كما يساعدنا على إزالة الحواجز التي تجعلنا عنيدين وتمنعنا أن نسير بأفكارنا وأعمالنا إلى مداها. ويساهم التمرس على الفلسفة خاصة على الوعي بالذات، وذاك بعد حاسم في الحياة الإنسانية. أما عن التخوف من أن تكون الفلسفة مضيعة للوقت أو أن تكون غير مجدية فإننا سندرك بأن هذه التخوفات ليست سوى ناتج تفكير قصير المدى لا يحاول أن يتجه إلى الأساس والجوهري. داخل هذا المنظور، يبدو من الأساسي مساندة تجديد العمل الفلسفي هذا، بغاية فهم هذا المسعى وبغاية إشاعته في نفس الوقت.

الاعتراف بالعمق الثقافي للممارسة الفلسفية (ثانيا)

لا يوجد في عدد لا بأس به من البلدان مخاطب في وزارة الثقافة أو في الإدارات المكلفة بالشؤون الثقافية، للحديث عن الفلسفة. فإما أنه لا يتم الاهتمام بالمرة بالفلسفة التي يترك أمرها للمصالح التربوية، وإما أنه ينظر إليها من زاوية صورية فحسب ووفق بعدها التاريخي. يمكن أن يعين إذن مخاطب ذو دراية بهذه الممارسات، ويمكن لهذه الوظيفة أن تناط بشخص في عين المكان سواء على مستوى الإدارة المركزية أو على المستوى الإقليمي والمحلي. فعلى مستوى الإدارة المحلية سيتعلق الأمر بالوقوف على معلومات حول هذه الممارسات والمبادرات الكفيلة بالتطور، لكي يمكن اتخاذ إجراءات ملائمة في هذا الصدد. وعلى الإدارة المركزية أن تضمن تجميع هذه المعلومات ونشرها لبلوغ الهدف المذكور أعلاه. وسيكون من المجدي بالنسبة لها إقامة علاقة مع بنيات أو أشخاص معنيين مباشرة بالممارسة، وذلك بانتقاء شخص أو أشخاص قادرين على العمل كمستشارين تقنيين. ويمكن أن تنطلق بشكل نافع حملة للإعلام والتحسيس منذ اللحظة التي يتم فيها اتخاذ قرار كهذا، وقد يتم ذلك خلال اليوم العالمي للفلسفة مثلا، إذ إن مختلف شبكات الثقافة يمكن تعبئتها حينئذ للتعريف بهذه الخطى ولتنظيم أنشطة متعددة على شكل مناظرات وأوراش ومقاهي فلسفية وعروض سينمائية أو أنشطة من نفس القبيل. وبنفس الكيفية يمكن أن تتكفل المنظمات غير الحكومية بهذه المبادرات، أو مؤسسات أو كل بنية ترغب في إنعاش النشاط والتجديد الثقافيين. ويمكن لهذه الجهات إما أن تنظم هي نفسها هذا النوع من النشاط، أو أن تمد دعما ماديا وتقنيا إلى البنى المعنية مباشرة بالممارسة.

المخاطب الوزاري، الشباب والحياة الجمعوية (ثلاثة)

تتكلف حسب البلدان بنيات مختلفة بمشاكل الشباب وبالأنشطة الرياضية والحياة الجمعوية وكل ما يعني انشغالات الشباب والجمعيات. وتعنى جمعيات غير حكومية أيضا بأنشطة الشباب داخل البلدان السائرة في طريق النمو. وينبغي على جميع هذه البنيات، الوطنية والمحلية، العمومية والخصوصية أن تستأنس مع الممارسة الفلسفية وأن تفحص كيفية إدماجها داخل الأنشطة المتعددة القائمة. كما ينبغي تكوين منشطين إما بطريقة متميزة وإما بطريقة تكميلية لما هو جار به العمل حاليا. وفي الواقع، ينبغي تعلم بعض أنواع تقنيات التنشيط مثلا، التي تسمح للمسؤولين عن الأنشطة وللمرشدين بأن يقوموا بدعوة الشباب إلى التفكير من وقت لآخر حول ما يقومون به، وحول كيفية قيامهم به، وبالأخص حول العلاقات الاجتماعية التي يربطونها. ويمكن لمشاكل العنف مثلا، أن تقارب وتعالج من خلال التفكير والتبادل. ذلك أنه إذا لم تكن للنشاط الفلسفي غاية صريحة تتمثل في التقليل من العنف، فإنه من الجدير أن نلاحظ أن عددا لا بأس به من السلوكات العنيفة له علاقة بنوع من العجز على التعبير عن المشاكل وتحليلها، وبصعوبة في مواجهة الغير بطريقة عقلانية وبخاصة السلطة. سيتعلق الأمر إذن بإضافة بعد فلسفي على الأنشطة المعتادة وإثارة لحظات فلسفية عوضا عن إرساء أنشطة فلسفية نوعية بالضرورة، ولو أن ذلك ليس البتة أمرا ينبغي تفاديه. سيتعلق الأمر بكل بساطة بتغذية وإضفاء الطابع الرسمي على هذا الميل وتكوين من هم بحاجة نسبيا إلى ذلك البعد الخاص باللغة وبالتفكير. في هذا السياق فإن من شأن إطلاع من يؤطر الشباب على المسعى الفلسفي أن يتيح لدى هؤلاء المحترفين أو الهواة، تطويرا لبعض المواقف وتيسيرا وتحسينا لعملهم. وبالإمكان اقتراح مناظرات خاصة بالفلسفة، داخل تداريب تكوين الراشدين الذي يشتغلون مع الشباب.

الاعتراف بالممارسة الفلسفية داخل مجال الصحة (أربعة)

يمكن للممارسة الفلسفية أن تلعب دورا متعددا داخل مجال الصحة. يبدو في البداية أن التكوين المهني في هذا المجال يستوجب تكوينا أدنى في الممارسة الفلسفية. يتم ذلك أحيانا من خلال تقديم بعض المفاهيم الأخلاقية الكبرى مثلا، ولكن إدخال هذا التكوين يبقى في الغالب ذا طابع نظري. وقد يتيح هذا التعليم أشكلة الموقف التقنوي بعض الشيء، الذي يهيمن إلى الآن ورغم كل شيء، داخل العالم الطبي، مهما كان الوعي الذي يتم بصدد هذه المسألة منذ بضع سنوات، وقد يكون هذا التكوين نافعا للاشتغال على العلاقات

بين المهنيين فيما بينهم، وبين هؤلاء والمستفيدين. وهكذا، قد يساعد تعليم التفكير مع الغير والآخرين على تغيير صورة المريض الذي لا يبقى مدركا بصفته حالة مرضية أو مجرد جسد مريض، بل ككائن مفكر يملك حياة نفسية ترتبط بعلاقة وثيقة مع الجسد. كيف نجعل المريض موضوع تفكير ؟ وكيف يفكر المريض في ذاته ؟ كيف يتصور ويفكر المريض مرضه ؟ ويمكن للمستشفيات أن يكون لها فلاسفة قاطنون بنفس الكيفية التي نجد فيها علماء نفس أو مرشدين قاطنين في هذه المستشفيات وسيقومون هنا بوظائف مختلفة. وقد يشارك هؤلاء في اللجن الأخلاقية التي يفترض أن تنير النقاشات الداخلية وأن تساعد على اتخاذ القرارات الصعبة المتعلقة بكل أوجه حياة المستشفى، كما يمكنهم التفكير داخل جماعات للنقاش بين المهنيين واقتراح حوارات على المرضى الذين يرغبون في التفكير في وضعيتهم وفي المسائل الوجودية والأخلاقية على الخصوص. من جهة أخرى، قد يكون لهذا التكوين نفعه بالنسبة للمهنيين الذين يشتغلون مباشرة أو بطريقة غير مباشرة في الميادين المرتبطة بالنفس والتي تتضمن على سبيل المثال الطبيب المصحح للنطق أو الطبيب النفسي الحركي أو غيره. وقد تفيد في فهم مختلف خطاطات التفكير والتعرف عليها في مشروعيتها وليس دوما في بعدها المرضي الاختزالي. وقد يكون هذا المنظور مثمنا بالنسبة للأشخاص الذين ينظر إلى اشتغالهم الفكري من زاوية الاضطراب العقلي أساسا، ولذا فإن من شأن هذا المنظور أن يشجع على العمل على المصالحة مع الذات ومع مفهوم العقل. وقد يتضح أن مساهمة الفلسفة تكون عونا ثمينا في العمل العلاجي، بفضيلتها التصالحية المعروفة منذ العهود القديمة، ولكفاءتها الحاملة للمعنى، التي غالبا ما يتم تناسيها. لنذكر هنا بعبارات معاهدة أوطاوا Ottawa لإنعاش الصحة[16] : « لبلوغ حالة رفه العيش الجسدية والذهنية والاجتماعي التامة، ينبغي على الفرد أو على الجماعة أن يتمكن من تعيين طموحاته وتحقيقها وإرضاء حاجياته والتطور مع الوسط الذي يعيش فيه أو التكيف معه ».

16 أصدر المؤتمر الدولي الأول لإنعاش الصحة المنعقد بأوطاوا Ottawa خلال شهر نوفمبر 1986، معاهدة غايتها التدخل العلني لضمان الصحة للجميع انطلاقا من تاريخ انعقاده إلى سنة 2000 وما بعد. وقد كان هذا المؤتمر قبل كل شيء رد فعل على انتظار، يزداد يوما بعد يوم، لحركة جديدة للصحة العمومية في العالم.

www.sante.sfwb.be/charger/ottawachart.pdf

الاعتراف بالفلسفية في مؤسسات التكوين (خمسة)

يتكلف عدد من المؤسسات، وعلى مختلف الأصعدة بالتكوين المستمر في المؤسسة أو في المجتمع، بغاية إعادة الإدماج، إلخ. تغيب الفلسفة بشكل عام كليا عن هذا النوع من التكوين ومع ذلك فإنها توفر أو يمكن أن توفر أدوات تسمح لمن يشتغل بها، أن يفكروا في وجودهم وفي وضعيتهم العائلية والمهنية، وفي علاقتهم مع المجتمع ومع الغير، وفي مشاريعهم ومواقفهم وكفاءتهم، أي كل الرهانات الجوهرية التي تشكل الوجود الإنساني الفردي والجماعي. تقارب في أغلب الحالات، الأعمال التمهيدية الخاصة بالتكوين، ومعالجة المشكلات أو مختلف الصعوبات، إما على صعيد عملي كاختيار المهن والتكوين التقني وغيره، وإما على الصعيد السيكولوجي إذا ارتأينا أن الشخص يشكو من بعض القصور السلوكي، أو إذا كان معرضا لصعوبات راجعة إلى شخصيته أو إلى السياق المهني. وقد يجلب المسعى الفلسفي هنا بعدا مهما للتكوينات المقترحة في كل المجالات. ولأن المسعى الفلسفي يسمح بمساءلة وتعميق مدلول نشاط ما، ومساءلة العلاقة التي تربطها في الواقع أو في الإمكان مع هذا النشاط، فإنه يتيح حل أو تفادي عدد من العوائق والإخفاقات. وقد تسمح هذه الممارسة أيضا معرفة أفضل للذات وإدراكا لها وهي تفكر وتعمل، ووعيا بنوع العلاقة التي تربطها مع الغير، وقدرة على اتخاذ القرارات معززة بمعرفة أفضل بالعلل التي دفعتنا إلى اتخاذها. سيتعلق الأمر إذن باستدعاء فلاسفة ممارسين مهنيين للتدخل مباشرة في التكوينات التي نقوم بها أو للمشاركة في تكوين المكونين حتى تكون تحت تصرف هؤلاء عدد من الأدوات الفلسفية.

ذلك أن هناك مكانا لصنفين من الممارسين : المكون المتخصص في الممارسة الفلسفية والمكون العام الذي استفاد من تعلم الممارسة الفلسفية. ويبدو من هذه الزاوية، أن منشطي عدد من المنظمات غير الحكومية، هم في حاجة قصوى إلى التحكم في حد أدنى من هذه الأدوات.

3. التكوين والمهننة

تعميم الماستر الممارسة الفلسفية (ستة)

يمكن إرساء ماجستير خاص بالممارسة الفلسفية داخل مختلف الجامعات بغاية مهننة هذه الممارسة، كما هو الحال سابقا في الأرجنتين والدانمرك وإسبانيا أو إيطاليا. وينبغي أن يفتح هذا المسلك إما لأشخاص يملكون أصلا شهادة في الفلسفة من صنف الإجازة على الأقل، أو لأشخاص لهم تجربة مهنية ورصيد ثقافي يؤهلهم لاتباع هذا النوع من المسالك. وينبغي أن يضم هذا الماجستير أوجها متعددة : أولا، ينبغي أن توفر فيه دروس ذات علاقة مع الثقافة الفلسفية يتم خلالها إعادة التفكير في تاريخ الأفكار وفي المفاهيم الأساسية والإشكاليات الهامة، داخل منظور عملي. ثانيا، ينبغي أن تقدم فيه بعض اتجاهات علم النفس والتحليل النفسي الكبرى، وكذلك الاختصاصات الأخرى الخاصة بالاستشارة والتنشيط، كالإرشاد، وهي أمور قد تساعدنا على تخصيص طبيعة المسعى الفلسفي. ثالثا، يأتي دور تقديم مختلف تقنيات التنشيط والنقاش داخل الجماعة أو الحوارات الفردية، وذلك بالاستناد في نفس الآن إلى تاريخ الفلسفة وإلى تجربة الفلاسفة الممارسين الحاليين. رابعا، قد تقدم عدد من المعلومات العملية القانونية والإدارية الرامية إلى خلق بنية غرفة عمل حر. خامسا، ينبغي العمل على إنجاز عدد من التمارين التطبيقية على عين المكان وفي الخارج، متبوعا بتقرير وصفي وتحليلي للاشتغال العملي الذي تم تحقيقه. ويبدو أن عددا من التوصيات تفرض نفسها لخلق ماجستير كهذا. ينبغي على هذا الأخير أن يكون قادرا على تفسير تنوع المصادر والممارسات والإحاطة بها، وألا ينحصر داخل مدرسة فكرية أو عملية معينة. وبالإمكان تنظيم تعاون مع منظمات خاصة وعمومية بغاية جعل طلبة هذا الماجستير يستفيدون من تداريب ويكتسبون تجارب. وينبغي تنظيم الدروس تبعا لحاجيات التكوين أولا، لا نسبة إلى شاغل تشغيل أساتذة شعبة الفلسفة. إن هذا التدقيق هام لأن أغلبية أساتذة الفلسفة في الجامعات لا تجربة لهم إلى يومنا هذا. في هذا المجال، لكن هذا الشرط يفرض نفسه في أكثر الأحيان حين يتعلق الأمر بالماجستير. وينبغي تأسيس لجنة تكون قادرة على تقييم عمل الأشخاص المكونين خلال الماجستير. ينبغي إذن أن تقام علاقة مفتوحة مع البنيات المهنية غير الأكاديمية التي تشتغل في هذا الميدان.

إرساء بنى مهنية خاصة بالفلاسفة الممارسين (سبعة)

تأسست في عدد من البلدان منذ مدة جمعيات للفلاسفة الممارسين، رسمية إلى هذا الحد أو ذاك، غاياتها متعددة ومتغيرة حسب البلدان التي توجد فيها. يتعلق الأمر بالنسبة لبعضها بإقرار نوع من الشهادة التي تضمن الصفة المهنية للممارس إما بفعل شهاداته وتجربته وإما بفعل التكوين الذي استفاد منه خلال سيرورة الامتحانات المدرسية الطويلة والمعمقة إلى هذا الحد أو ذاك. يتيح ذلك بالنسبة لآخرين إقامة معاهدة بالتزامات دقيقة من طرف الممارسين، ذات طبيعة عملية وأخلاقية في الآن نفسه. لكن بعض البنى لا تهتم بتقديم الشهادات بقدر ما ترمي إلى تشكيل مكان للتبادل وتوفير أدوات فلسفية للممارسين الراغبين في تعلم الممارسة أو تحسين نمط اشتغالهم بصفتهم نوعا من الجمعية الخاصة بالأنداد المنشغلة بمسعى التقدم. ويمكن لهذه البنى أن تشكل نوعا من الواجهة للتعريف بالممارسة الفلسفية بشكل أفضل. وقد يؤدي ذلك في أجل منظور إلى إقامة نوع من المعاهدة على المستوى الدولي، تضع شروطا فيما يخص التكوين والتمرس على الممارسة الفلسفية. وهكذا، سيكون من المناسب أن تمنح المؤسسات العمومية، الوطنية والمحلية والجمعيات غير الحكومية والمؤسسات الحرة، وضع جهاز للتكوين ووضع مخاطب مفضل لهذه البنيات بغاية ترسيمها وتيسير تشجيع العمل الفلسفي. وقد يتخذ ذلك وفق الحالات وجه محفزات ضريبية أو مساعدات مالية أو هدايا تستدعي تخفيضا للضرائب وكذا كل إجراء آخر مالي أو إداري يكون من شأنه تسهيل عمل هذه البنى أو الفيدراليات. ينبغي أن يتم ذلك دون فرض مبدأ البنية الوحيدة بل بقبول تعددها الذي يجد صداه في تنوع المدارس والحساسيات الفلسفية داخل تاريخ الفكر.

الإطار 46 :

الماجستير في الممارسة الفلسفية والتدبير الاجتماعي، جامعة برشلونة

تطلب مشروع الماجستير في الفلسفة والتدبير الاجتماعي[17] أكثر من ثلاث سنوات من البحث. وقد بدأ في 2002، داخل إطار نقاشات متصلة حول التفكير الإبداعي وحول طرق حل المشاكل وحول الفلسفة المطبقة. وقد أصبح هذا الماجستير واقعا –وهو الأول من هذا النوع في إسبانيا– منذ أربع سنوات، وذلك بفضل تبادل مثمر بين المهنيين والجمعيات الوطنية والدولية. يرمي المضمون البرنامجي لهذا الماجستير إلى منح الطلبة المعارف الأساسية لكل من يريد دراسة الممارسة الفلسفية. ويتعلق الأمر بالمشاكل المرتبطة بالذاتية وبأصناف الحوار الفلسفي وباستعمال المنطق بغاية الفهم وبمجالات التطبيق وبضرورة منهجية ملائمة للبحث أو لمعرفة غاية هذه الممارسات. لم يكن بإمكاننا الاعتماد على أساتذة يملكون تجربة في الممارسة لأن عددهم قليل، غير أن كل أساتذة كلية الفلسفة كانوا تحت تصرفنا. وقد ترأست مدة سنة تقريبا مقابلات فردية وأبحاثا بمساعدة رئيس الشعبة. هكذا، نستطيع اليوم توفير مضامين عالية الجودة تمت معالجتها كلها من طرف خبير معترف به. وقد مكن هذا التمرين من التقريب بين ممارسة الفلسفة والفلسفة الأكاديمية. ولمنح طابع دينامي للدرس فإن مضمون كل مادة من مواد الماجستير أنيط باختصاصي يقوم بتطويره خلال ثلاث ساعات لكي يثير نقاشا طوال ساعتين يسيره ويوجهه فيلسوف مستشار. كان ذلك هو الميل العام خلال السنة الأولى، لكننا نفكر بالنسبة للسنة الثانية في شيء أكثر عملية. قررنا أن يتلقى الطالب زيارتين على الأقل من طرف فيلسوف مستشار. ويفترض فيه فيما بعد أن يطور ممارسة المستشارة الجماعية أو الفردية. ويتم تقييم هذا النوع عن طريق تقريرين: تقرير المستشار وتقرير الشخص الذي استفاد من الاستشارة. وفضلا عن ذلك فإن الاقتراح تكيف مع الملمح الجديد للإجازة في الفلسفة الذي دافعت عنه الكلية منذ عهد قريب أمام المجلس الجامعي. يتمثل هذا الملمح فيما يلي : يتعلق الأمر بإنعاش التعدد في الاختصاص المهني والتشغيل الذاتي اللذان يتجسدان في القدرة على تدبير منظمات إنسانية وفرق مهنية، ويتجسدان في القدرة على تكوين فلاسفة قادرين على المساهمة في الإنماء الشخصي من خلال التأمل الفلسفي. نأمل أن يولد ماجيستير من هذا الصنف سوقا للعمل وأبحاثا وشهادات رديفة، ونأمل خاصة أن يتمكن من من تطوير العلاقات الأفقية العرضانية بين الاختصاصات

Rayda Guzman رايدا غوزمان
مستشار فلسفي (إسبانيا)

تشجيع الممارسة الفلسفية باعتبارها أفقا مهنيا (ثمانية)

ندعو السلطات العمومية ومختلف البنى الخاصة والعمومية إلى العمل بغاية تشجيع ومساعدة الممارسة الفلسفية باعتبارها منفذا مهنيا وذلك لأن عددا من حاملي الشهادات الفلسفية لا يجدون إلى الآن شغلا أو لا يرغبون في الاندماج في مهنة التدريس. وللقيام بذلك ينبغي اتخاذ عدد من الإجراءات التي تتيح إضفاء الطابع الرسمي والتعريف بهذه الأنشطة. وإذا وضعنا جانبا خلق ماجستير في هذا المجال، والذي سبق أن تعرضنا له، فإن عملا تحسيسيا ينبغي القيام به مع المؤسسات والاتحادات الحرفية المعنية بهذا الأفق المهني. وقد يكون الإجراء الأول هو عقد مناظرات وطنية ودولية أو إقليمية وتنظيمها ومساندتها. وينبغي منح وضع رسمي لهذا النوع من المناظرات والسماح للموظفين والمدرسين بالمشاركة فيها. وقد يكون من الضروري أيضا إرساء أو تشجيع أنشطة متعددة بالنسبة للفلاسفة، كما هو الحال بالنسبة لرجال القانون أو المهن الأخرى. كما ينبغي تنظيم إمكانية التدريس في الجامعة أو في التعليم الثانوي وممارسة الاستشارة الفلسفية في نفس الوقت خارج المواضع التقليدية. ويمكن للبنى الحكومية والمنظمات غير الحكومية أن تعطي المثال بإقرار الممارسة الفلسفية داخل صيغ اشتغالها المتعددة، وذلك بتنظيم نقاشات مواطنية مثلا، أو خلق خلية أزمة من الصنف النفسي حيث تنشأ أوضاع مأساوية. ويمكننا تكوين جماعات العمل الفلسفي التي قد تشرك مختلف الأطراف ذات الصلة بوضعية معينة أو بمؤسسة أو مصلحة أو بنية أو عمل ورشة، حيث تندرج لا في وضعية للاستعجال، بل في المدى المتوسط والطويل.

تطوير خدمة القراءة في الفلسفة (تسعة)

إن خدمة القراءة Learning مفهوم تربوي ذو أصل أمريكي يزعم التوليف بين التعليم والتعلم والتفكير بإتمام البرنامج الأكاديمي بنوع من الخدمة المدنية النافعة المتزامنة مع تكوين الطالب على الحياة الجماعية. وتشكل خدمة القراءة المؤسسة على أطروحات بنائية، تربية بواسطة التجربة يفترض فيها إغناء الطالب وترسيخ حس المسؤولية والمواطنة لديه والمساعدة على الالتزام في المجتمع وإنماء وتثمين الرابط الاجتماعي. وينبغي أن تكون العلاقة بين العمل الأكاديمي والعمل في الميدان علاقة واضحة وينبغي كذلك أن تستخدم كفاءات مهنية محددة. ينبغي على الطلبة أن يختاروا اعتمادا على أنفسهم تصور مشروعهم وإرساءه في تعاون مع وسط يوجد فيه طلب ومصلحة فعلية. وتنظم لهذا الغرض أنماط مختلفة للتبادل بين الأنداد، بغاية التفكير قبل إنجاز المشروع والوعي بمفعول إنجازه. وينبغي على الطلبة.

أن يحرروا تقريرا بعد ذلك وتحليلا يقوم عملهم. ويعني ذلك على صعيد العمل الفلسفي أن تكون قطاعات الناس الذين ليس لهم اتصال حقيقي مع الفلسفة أو لا يمكن أن يكون لهم هذا الاتصال أبدا – ينبغي أن يتم تعريفهم بالفلسفة. من جهة ثانية، يعني ذلك أنه يتوجب على طالب الفلسفة،

[17] www.ub.edu

الذي ما كان له أن أن يعرف شيئا آخر سوى مقاعد المدرسة لولا خدمة القراءة -Learning ينبغي عليه وفي إطار تكوينه وعمله المقبل أن يمضي في اتجاه معاكس للحياة المدرسية/المجتمع ليعيش تجربة العلاقة بين الفلسفة والحياة اليومية، لا بصفته مدرسا يحدد مهامه في علاقة مع متطلبات اختصاصه أو أي علاقة مع التعليمات الأكاديمية فحسب، بل باعتباره مواطنا يتخذ من حاجيات أمثاله أساسا له. وقد تثير هذه المبادرات مواهب داخل مهنة الممارس الفيلسوف من خلال تعميمها داخل جمهور واسع.

4. دور الفيلسوف في المدينة

يمكن أن نميز بين نوعين من الأنشطة الرئيسية المقامة من أجل الفلسفة والمعنية بالحياة اليومية الخاصة بالمدينة. يتعلق الأمر من جهة، بأنشطة ذات طابع اجتماعي (الاقتراحات عشرة إلى خمسة عشر)، ومن جهة أخرى بأنشطة ذات بعد ثقافي (الاقتراحات ستة عشر إلى عشرين).

العمل مع الشباب الذي يوجد في حالة قطيعة (عشرة)

من المهم إثارة انتباه القوى العمومية ومسؤولين من كل الأصناف، إلى جمهور منقطع عن المؤسسة المدرسية، أو على هامش هذه المؤسسة وفي حافة الإقصاء. وفي الواقع فإن تدريس الفلسفة يتوجه تقليديا إلى أجود التلاميذ أي أولئك المندمجين جيدا في النظام. والحال أنه يبدو أن الممارسة الفلسفية يمكن بل ينبغي أن تلعب دورا مهما تجاه جمهور الأطفال والراشدين المحرومين في الواقع من ميزات المدرسة. ذلك أن التوجه للشاب الذي يوجد في حالة صعبة. واعتباره ذاتا مفكرة – الشيء الذي قد يكون بالنسبة للبعض تجربة مطلقة الجدة– من شأنه أن يكون اشتغالا على تقدير الذات. ويمكن التفكير في هذا الصدد في تلك البلدان التي يوجد بها عدد من الأطفال والمراهقين الذي يسمون « أطفال الشوارع »، المتروكين لشأنهم إلى هذا الحد أو ذاك أو يستفيدون من مساعدة بسيطة من الناحية المادية أو التربوية. وقد يكون من شأن الاشتغال الفلسفي أن يشكل مساهمة مهمة على مستوى البنينة وعلى مستوى صورة الذات. وقد يكون من المفيد بالنسبة للبنيات التربوية العمومية أو الخاصة، وفي إطار أعمال

الإطار 47 :

التعليم بواسطة الخدمة المشتركة في الفلسفة (Service Learning)

في دروس الأخلاق الفلسفية يساهم التعليم بواسطة الخدمة المشتركة في نموذج للخطاب يستدعى فيه الطلبة على المشاركة في محادثة أخلاقية كبرى بإضافة السياق إلى فهمهم الأخلاقي. يعيش الطلبة في القسم التجربة الغامضة أحيانا والمتعلقة باتخاذ القرار الأخلاقي حين يصطدم أشخاص عاديون بأسئلة أخلاقية محرجة. وهكذا، يقومون بمقابلة نزعتهم النسبية الأخلاقية الخاصة وغير النقدية باستخفافهم وعدم ازدرائهم الأخلاقيين الساذجين. حين يسائل الطلبة داخل قسمي المتداخل الاختصاصات الذي يشتغل على الأخلاق الفلسفية، الواقع الأخلاقي الخاص بالشفقة والقساوة، واللطف ومعرفة الغير، أو غياب هذه الصفات، وكذا حين يناقشون العدالة والجور، فإنهم يجدون المناسبة لتطوير فهمهم للنفسية الأخلاقية، ومعاينة تأويل نظريات الأخلاق المطبقة التي يدرسونها. ويشجع الطلبة على المضي بتفكير أبعد ما يكون، ماداموا يكتسبون الوعي بأن النظريات تشكل مبادئ قوية تتحكم في السلوك الإنساني أكثر من الأفكار الجامدة والعقيمة، وذلك بالخصوص في اختصاص كالفلسفة التي تدعو أكثر من اللازم إلى نزعة محافظة على الأفكار المدرسية. إن التعلم عن طريق الخدمة المشتركة وسيلة تربوية ذات فعالية فريدة فيما يخص مساعدة الطلبة على ربط النظرية بالممارسة (براكسيس). وإذا ما قبلنا الفكرة القائلة بأن استقلالية الطالب بمعناها العام، يتم إثباتها لحظة التشاور والتداول، فإننا سندرك آنذاك أن التأمل الخاص بالتعلم بواسطة الخدمة المشتركة يساهم في جعل الطلبة قادرين على التفكير في المسائل الأخلاقية بكيفية مستقلة ونقدية. حين يلاحظ الطلبة الشروط الوجودية المتصلبة لأولئك الذين يعانون من وضعيات مأساوية أو غيرها، فإنهم غالبا ما يعيدون فحص ميلهم الخاص إلى الانشغال النرجسي. وهكذا فإن الطلبة الذين يمكنهم إظهار الشفقة والانشغال للجمهور المقهور، يعترفون في الغالب بالتنافر في اعتقاداتهم وممارساتهم الأخلاقية الخاصة. إن التعلم بواسطة الخدمة المشتركة يعتبر بمثابة حامل من أجل أن يدرك الطلبة أن الأخلاق الفلسفية نشاط وممارسة أكثر مما هي متن لوقائع مسجلة في الذاكرة. يتعلم الطلبة إذن أن ينظروا إلى الفلسفة باعتبارها سيرورة حية تحضر في التعقيدات ذات الفروق الدقيقة الخاصة بالوجود الإنساني وتظهر في الجدول الاجتماعي الموسع.

Karen Mizell كارين ميزل أستاذ مشارك
شعبة الفلسفة والإنسانيات
Utah Valey St
(الولايات المتحدة الأمريكية)

المعالجة المقامة مع الجمهور الذي يعاني صعوبات ما، أو المقصي من المدرسة – قد يكون من المفيد العمل على تشجيع أوراش للفلسفة، تنظم بنفس الكيفية التي تنظم بها دروس رفع الأمية أو دروس القراءة. ولا ينبغي هنا اعتبار أن هناك نظاما تراتبيا أو زمنيا بين تعلم القراءة وتعلم الكتابة والحساب وتعلم التفكير، بل إن هذه الأنشطة المتنوعة تستدعي عن جدارة أن تواجه كلها مرة واحدة.

وبالفعل فإن الممارسة الفلسفية تتيح الاشتغال على الأسئلة الجوهرية التي تتشكل من النكوص عن التعلم، وتتيح توجيه أسئلة الهوية إلى الشخص المقصي من المدرسة كليا أو جزئيا. إن اشتغال التفكير نشاط طبيعي للعقل الإنساني يتطلب الاستمرارية، ولا وجود لسبب للقول بأن التفكير يفترض بالضرورة معرفة مسبقة بالكتابة والقراءة والحساب، بشكل كامل. وفي هذه الوضعية، فإنه من المفيد جدا تنظيم حملات إعلامية وحلقات دراسية وتكوينية لفائدة المسؤولين عن البرامج التربوية ولفائدة المدرسين في الميدان. وسيسمح ذلك بتحسيسهم على هذه الخطوات وتعليمهم إياها وتكوينهم فيها. ويتعلق الأمر بتعلم التدريس من خلال التبادل والنقاش، ومعرفة تقنيات التنشيط التربوي والتحكم فيها، وتعلم كيفية اكتشاف الرهانات الفلسفية الكامنة في نقاش ما، وترجمة المواقف والكفايات المرتبطة بالممارسة الفلسفية.

الأشخاص الذين يعيشون ظروفا حرجة وغير مستقرة (حادي عشر)

غالبا ما يقال عن الأشخاص الذين يعيشون ظروفا حرجة وغير مستقرة كسكان العالم الثالث الذين تم نقلهم من مكان إلى آخر، والأشخاص الذين لا يملكون ملجأ في القطاعات المتقدمة، وسكان المدن المخربة أو مدن الصفيح، أن الأولوية بالنسبة لهم ليست بالتأكيد النشاط الفلسفي بل الأمور المادية المتعلقة بالعيش. ويبدو أن ثمة خطأ في الاستدلال. أكيد أن هؤلاء الأشخاص في حاجة إلى حل مشاكلهم المادية والأولية ما أمكن ذلك. لكن التفكير بمعية الآخرين يمثل هو أيضا معطى أساسي في الحياة الإنسانية يملك نفس الأهمية لأنه يتوجه إلى العلاقة التي يمكن أن يربطها الفرد مع ذاته ومع العالم الذي يحيط به.

وقد يفاجأ الذين عرفوا هذه التجربة عندما يلاحظون أن نفس الشخص الذي استسلم لمصيره أو الذي يندفع لنيل بعض مؤن الاستهلاك، يستطيع أن يتحول إلى شخص آخر حين يسترعى انتباهه إلى التفكير. فلا أحد يمكن أن يختزل إلى وضعية كائن يصارع من أجل البقاء. وفي هذا السياق يمكن أن نشير إلى من عاشوا ويلات الحرب والإبادة الجماعية والذين يسعون مع ذلك إلى ألا يكونوا مختزلين في وضع الضحايا، رغم صدمة ظروف حياتهم. إن المشاركة في جماعات الحديث الفلسفي هي توق لاستعادة الكرامة كاملة وإعادة الاعتبار للعلاقة مع الغير المخالف لذاك الذي يمثل التهديد أو التنافس. أكيد أن الأمر يتعلق بمرافقة عليها أن تأخذ بعين الاعتبار واقع الأشخاص المعنيين وما يعيشونه وما عاشوه، غير أن التفلسف بمعناه الحقيقي هو بالضبط الالتقاء مع مخاطب اعتبارا لشخصه، وليس هو إنتاج لخطاب مجرد. غالبا ما نفكر في عالم النفس عند الاستعجال، وفي الطبيب أو المشتغل الاجتماعي، في حين أن الاستعجال يقوم كذلك على تعلم كيفية الانبعاث من الاستعجال واستعادة حرية التفكير والكينونة.

التفلسف داخل السجن (إثنا عشر)

إذا كان هناك من موقع مهم نجد فيه مشكلا للمعنى فإنه السجن بعينه. إنه بالضبط نوع المعيش الذي تتكفل الممارسة الفلسفية بمقاربته والذي تستطيع أن تساعد على تحمله بل تساعد على منحه معنى. يمكن أن نستشف منافع مختلفة للتفلسف داخل السجن. بالنسبة لكثير من الجانحين، أي أولئك الذين لم يكن لهم حظ التمدرس كثيرا، فإن هذه المناسبة هي اكتساب قبلي للتربية وولوج لثقافة لم يحصل الحظ في السابق أبدا تلقيها، وهي أيضا إضفاء قيمة جديدة، قدر الإمكان، على وجود ليس له صورة إيجابية جدا حول ذاته، ومعرفة لحظة يمكن للفكر خلالها أن يهيم ويتصور آفاقا جديدة وغريبة دون أن يهرب مع ذلك من الواقع. وهي أيضا اتخاذ لمسافة مع الذات ومع المباشرة ومع الجوار، وإنجاز لاشتغال على الذات ومساعدة على العيش. ومن منافع الممارسة الفلسفية داخل السجن كذلك إيجاد معنى حيث يمكن ألا يوجد، والالتقاء بأشخاص آخرين والتحاور حول مسائل مخالفة للمشاكل الملموسة والمباشرة غير المثمنة في

الإطار 48 :

برنامج الفلسفة من أجل الأطفال الذين يوجدون في وضعية خطيرة

أصبح الاعتقال أزمة تربوية واجتماعية وشرعية وأزمة للصحة العامة في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب حبس ما يقارب من 2,2 مليون شخصا يوميا[18]. يعاقب النظام القانوني الجنائي بالخصوص الأطفال الذين يشتكون من الأمية ومن نقص في الصحة العقلية والجسدية. وتشكل الأقليات المعتقلة فئة تتناسب عكسيا مع تمثيليتها داخل المجتمع. وكجواب على هذا الوضع، أقامت جامعة John Carroll (JCU) تعاونا مع Cleveland Municipal School (CMSD) District بغاية تطوير برنامج للتربية التناوبية. تركز هذه الجمعية، الـ CARROLL-CLEVELAND PHILOSOPHES' PROGRAM (CCPP) – على منهاج دراسي يرمي إلى تشجيع النجاح الأكاديمي وتقليص ظاهرة تكرار الجرم. وقد كان CCPP موضوع تقييم غايته معرفة إلى أي حد يتعلم الطلبة، وما إذا كان البرنامج ينمي مواقف قبول المدرسة ومواقف نكران الذات. وقد عولجت هذه النتائج على شكل مثلث باستعمال استجوابات كيفية مع الطلبة ومع الأساتذة المساعدين المنخرطين في البرنامج. وقد أفضت النتائج إلى ما يلي : أبان الطلبة عن مكاسب من خلال مجالات إنجازاتهم؛ كانت الأنشطة الغنية أكثر جاذبية بالنسبة للطلبة، أصبحت العلاقات أكثر أهمية بالنسبة للمشاركين، وخاصة علاقاتهم مع جماعتهم، والعلاقات التي كونوها مع الأساتذة المساعدين خلال إنجاز البرنامج ؛ بينت نسب الكتابة لدى الطلبة تقدما دالا في مجالات تستدعي التفكير النقدي والتعبير الكتابي، الخ... وقد أشارت ملاحظات المدرسين حول المشاركة الشفوية نموا في انخراط الطلبة أيضا. وعلى العموم، اعتبر الطلبة أن هذا البرنامج جعلهم أكثر قدرة على التعليق أثناء النقاش وعلى تبليغ أفكارهم في الجرائد، وهما كفاءتان قد تساعدهم حسب منظورهم، على بلوغ غاياتهم المستقبلية. وقد أوحت هذه النتائج أنه على عكس صورة الفلسفة السلبية التي تعتبر بموجبها اختصاصا نخبويا، أنه بإمكان إدماج الفلسفة في برنامج دراسي من أجل الشباب الذي يوجد في وضعية خطيرة بسبب تكرار الجرم أو بسبب الفشل المدرسي، أن يضاعف بكيفية دالة الطريقة التي يتفاعل بها هذا الشباب مع البرنامج التربوي. ويتيح هذا المنهج أيضا المساهمة في تعزيز ثقة الشباب في ذاته والمساهمة في تيسير الكتابة والتعبير في مواضيع ذات أهمية بالنسبة له.

Carolyn Callahan و Jennifer Merritt,
Christopher Gillman
أساتذة، جامعة فيرجينيا Virginie
(الولايات المتحدة الأمريكية)

ذاتها. وفي هذا الصدد يلاحظ أنه إذا كان البعض يفضل مناقشة وضعهم الخاص مباشرة، فإن آخرين يفضلون مقاربة قضايا بعيدة كليا عن معيشهم اليومي. يستطيع كل شخص أن يتصور أن الوضعية الأولى تمثل المرحلة التي ينبغي تجاوزها وأن الثانية هي هروب؛ لكن دون الرغبة في إلغائها، فإن الرهان الحقيقي ليس هنالك حقا، على ما يبدو. يوجد هذا الرهان في تجربة الكينونة الخاصة بذات مفكرة قادرة على التأمل والاستدلال وإنتاج الأفكار، وهناك يوجد إمكان هام لإعادة الاعتبار للفرد الذي تم إقصاؤه من المجتمع. آنذاك ينجز عمل علاجي حول هوية الشخص الذي لا تستقيم أي حياة مشتركة بدونه وتستحيل كل إعادة للاعتبار. يتعلم السجين من خلال الأوراش الجماعية أو من خلال الاستشارة الفردية، ألا يبقى ذلك الذي يكابد ويتحمل وحده، المجتمع أو الاعتقال سواء بسواء، بل ذاك الذي ينتج تمثلات ويخرج إلى الوجود ما هو موجود.

التفلسف مع المتقاعدين (ثلاثة عشر)

لقد تزايد عدد سنوات التقاعد مع إطالة زمن الحياة في البلدان الصناعية. يتعلق الأمر منذئذ بالنسبة لكثير من الأشخاص، بمعرفة ما تعنيه أو ما يمكن أن تعنيه هذه الحياة الجديدة التي تسمى حسب البلدان، الشيخوخة أو السن الثالث أو العمر الذهبي بالنسبة لأولئك الذين يطلق عليهم اسم القدماء أو الكبار. ويعاني هؤلاء في الغالب من شكل من الإقصاء غير معروف. وتملك الأوراش الفلسفية مع هذه الفئة من السكان وظائف متعددة كمنح دلالة لما عاشه هؤلاء الأشخاص مثلا، وهو أمر ليس باليسير دائما، إما لأن حياتهم كانت صعبة وتركت لديهم شعورا بالفشل، وإما لأنهم فقدوا بطريقة أو بأخرى ما كان يشكل بالنسبة لهم مبررا للوجود : العمل أو الزوج أو الأطفال الذين تشتتوا، أو القدرات الجسدية والذهنية التي ضعفت، إلخ؛ وإما لأن ضخامة الوقت الفارغ تترك انطباعا مخيفا، وإما لأن الظروف تخلق العزلة. وأيا ما كان الأمر فإنه يبدو أن الأوراش الفلسفية بالنسبة للأشخاص المسنين تمثل حاجة مجهولة لكنها أساسية، وهو ما يفسر نجاح الأوراش الموجودة سواء كانت في دور المتقاعدين أو داخل أندية المتقاعدين أو في مختلف الأماكن العمومية. إلا أنه ينبغي إبداء بعض التنبيهات. الأول هو أن عددا لا بأس به من المتقاعدين، وخاصة أولئك المتقدمين في السن، يشكون في أنفسهم ولا يقصدون بالتالي الأوراش الفلسفية بشكل تلقائي.

18 مكتب إحصائيات العدالة. وزارة العدل، 2007
www.ojp.usdoj.gov/bjs

والثاني هو وجود بعض الصعوبات الفكرية داخل هذه الفئة، ترتبط بالذاكرة الخائرة، وبالقدرة الضعيفة على التركيز، وبالتمركز المفرط حول الذات وبنقصان القوة الحيوية الجسدية والذهنية. غير أن ذلك لا يعني أن هؤلاء الأشخاص فاقدون لكل اهتمام بالأسئلة الهامة، وسيكون من الخاطئ اعتبار اهتمامهم الوحيد منصبا على شواغلهم اليومية. وثمة ميزتان بالأساس تخصان الاشتغال في الأوراش الفلسفية، تمنح لهذه الفئة شيئا مهما وهو في البداية ضرورة التركيز وتشغيل العقل ثم التأمل الفكري الذي يمنحهم متنفسا يجعلهم ينفلتون من شقاء اليومي سواء كان صغيرا أو كبيرا.

تشجيع النشاط الفلسفي داخل الشركة (أربعة عشر)

بدأت الفلسفة تجد منذ عدة سنوات مكانتها هنا وهناك داخل المؤسسة، لكنها تبقى مع ذلك نشاطا هامشيا بالنسبة لما يمكن أن تكون عليه وبالنسبة للدور الذي يمكن أن تلعبه. فمن جهة يمكن للفلسفة أن توفر مساهمة نظرية حول رهانات الحياة داخل الشركة وذلك على الصعيد الأخلاقي وعلى صعيد القيم الخاصة بالشركة والتنمية المستديمة والعمل والعيش الجماعي، إلخ. ومن جهة أخرى يمكن للفلسفة في الشركة أن ترسي أوراشا للتفكير حول قضايا تتعلق بالمسائل العلمية التي ينبغي تعميقها، أو حول قضايا لا تمس مباشرة الحياة داخل الشركة لكنها تقارب قضايا وجودية وقضايا مجتمعية تهم هؤلاء وأولئك، مما يسمح بإقامة نوع آخر من علاقات العمل مغايرة للعملي والمباشر وذلك بتوجيه أسئلة تلامس بكيفية عميقة المشتغلين في المقاولة. وأخيرا، يمكن للفلسفة داخل المقاولة أن ترسي مبدأ الاستشارة الفلسفية، أي تلك المحاورة الفردية التي تتيح لكل من يرغب في ذلك، أن يفحص مشكلا يشغله دون الدخول في اعتبارات جد شخصية أو « نفسية »، وسيكتشف المستجوب بهذه الكيفية مبدأ بناء التفكير كما سيعمل على إزالة شتى العوائق التي تمنع بالذات من أشكلة وتعميق هذا صنف من التفكير ومن هذا الاشتغال الذهني أو ذاك. تتمثل فائدة الاستشارة في كونها تدعو من يستشير الفيلسوف إلى صياغة انشغالاته بطريقة واضحة للتمكن من فهمها واتخاذ القرارات التي تفرض نفسها. تعني الصياغة الواضحة لانشغال ما، تحويله إلى سؤال وإضفاء النسبية عليه. يقع هذا التحول بواسطة استعمال معين للغة وللكلمات، يتم تعلمه عند الحوار مع الفيلسوف المستشار. ولا يتعلق الأمر بتكديس الجمعيات الحرة بل بإيجاد الكلمات التي تسمي الأمور التي تحصل لدينا، والأفعال التي ننوي القيام بها، تسمية صائبة. تتيح هذه الكلمات أيضا تبليغ الآخرين ما يشعر به كل واحد في صميمه. وليس هذا العمل عملا زائدا بل هو جوهري للحياة داخل المقاولة كجوهريته بالنسبة للحياة عامة. لكن من الضروري القيام بعمل تحسيسي مع مسؤولي المقاولات والموارد البشرية بغاية دعوتهم للتفكير بعيدا عما هو مباشر وبعيدا عن النفعية المختزلة.

الإطار 49 :

النقاش الفلسفي داخل السجن

يرمي النقاش الفلسفي داخل السجن، من بين ما يرمي إليه إشراك جمهور لم يكن يتردد على مدرسة المعتقل بشكل تلقائي. وقد ساعد على المشروع بشكل كبير، كون النشاط المقترح نشاطا شفويا. وقد استفاد من النقاشات الفلسفية معتقلون ذوو مستوى دراسي أولي أو من الدرجة الثانية. ولكن استفاد كذلك من لا يعرف الكتابة أي أولئك الذين ما كان لهم أن يقصدوا مدرسة السجن لولا هذا النشاط. وقد تركزت المواضيع المختارة في البداية على شروط الاعتقال وأوضاع المعتقلين. ونظرا للسرية شبه التامة التي تتعلق بما يقع في السجن ولميل المجتمع إلى حجب هذا الواقع، فإن هذا المسلك الإجباري كان ضروريا لكي يستطيع المعتقلون أن يعبروا لي –أنا المنتمي إلى الخارج– عن معيشهم، وأن يمضوا في اتجاه مضاد للإنكار الاجتماعي. لقد كان ذلك ضروريا بالنسبة لي أيضا أن أستمع حتى أستطيع ملاحظة وفهم الوضعية، ولكي أستطيع أن أعبر لهم عن شعوري وعن شهادتي الصادرة من الخارج. وقد كانت الحصيلة جد إيجابية. فيما يخص الأهداف الفلسفية فإن المعتقلين استطاعوا التعرف على التفكير المبني، والتوق نحو استقلالية التفكير، والاستعمال الصائب للكلام ومقاربة المشكلات الفلسفية. وقد ضبطت وعدلت بشكل كاف تدخلات المعتقلين الشفوية التي تتسم بعدم الموافقة وعدم المطابقة مع موضعها لصالح استعداد المشاركين للاستماع إلى بعضهم البعض والتمرس على الإجابة العقلانية. فيما يخص الغايات المتعلقة بالمواطنة، تبنى المعتقلون تهيؤا مستقلا ومسؤولا فيما يخص اتخاذهم للمواقف وفيما يخص التفكير الجماعي حول أسئلة لا يجد لها الفرد وحده جوابا. أما فيما يتعلق بالأهداف الخاصة بالنمو الشخصي فقد استطاع المعتقلون تطوير تقديرهم لذواتهم وإغناء لغتهم والتدرب عليها وتحسين ثقافتهم العامة.

Jean François Chazerans
أستاذ فلسفة بالثانوي
منشط للنقاشات الفلسفية
(فرنسا)

فيلسوف المدينة (خمسة عشر)

إن مبدأ فيلسوف المدينة هو التالي : بما أن المدن والبلدات الصغيرة توظف عمالا اجتماعيين ونفسيين أو وسطاء، فإنه بإمكانها الاستعانة بخدمات فيلسوف ممارس. وقد يكون لدور هذا الأخير قرابة مع دور المهنيين الذين ذكرناهم، غير أن هناك فرقا مهما إذ لا يشتغل الفيلسوف بطريقة مستعجلة ولا تتمثل وظيفته في حل المشكلات أو إيجاد حلول فورية، بل تتمثل وظيفته في تعميق الرؤى، والمساعدة على اتخاذ مسافة مع الذات ومع ما يحيط بها، وتحديد الرهانات غير البادية مباشرة والهامة كذلك، والدعوة إلى موقف نقدي والتفكير بدقة واتخاذ القرارات. سيكون لهذا الفيلسوف إذن مهام شتى هي في الآن نفسه، فحص المشكلات التي تؤثر على الحياة معا، وذلك بتحليلها وبتنظيم نقاشات عمومية. وهو يقوم بذلك بصفته فيلسوفا ومنشطا في الوقت نفسه. ويمكن إنتاج وثائق مختلفة توجه للمسؤولين وللجمهور، ثم يمكن إقامة أوراش منتظمة بغاية الوصول إلى جمهور مختلف من حيث أوصافه، ذلك أنه إذا كانت بعض الفئات تتردد على ورش الفلسفة أو النقاش بشكل طبيعي، فإن ذلك لن ينطبق على الجميع. لذا ينبغي التدخل إزاء البنى الجمعوية القائمة أصلا. هكذا، يمكن لأوراش خاصة بالأطفال مثلا، أن تنعقد داخل الخزانة العمومية حيث يمكن للأقسام المدرسية أن تحضر بالتناوب، مما سيمكن في لحظة ثانية المدرسين الذين يحضرون هذه الحصص من الحصول على أدوات للعمل. كمل يمكن لمداومة للاستشارة الفلسفية الفردية المجانية أن تنعقد بانتظام داخل مقر من المقرات البلدية. وإذا ما حصل اهتمام بالموضوع، يمكن آنذاك اقتراح حلقة دراسية للتعريف بالممارسة الفلسفية وتلقينها، واستغلال هذه الحلقة لتكوين الأشخاص الذين يرغبون في العمل في هذا النوع من الأنشطة. وهذا الأمر سهل نسبيا بالنسبة لمن يعمل مع الأطفال بالخصوص. ومن الأوجه الأساسية لهذا العمل، المساعدة على إنماء تهيؤ مواطني لدى سكان المدينة.

يوم (أيام) الفلسفة (ستة عشر)

نشأ منذ سنوات متعددة وبمبادرة من اليونسكو، اليوم العالمي للفلسفة، المحتفى به الخميس الثالث من شهر نوفمبر لكل سنة، ويتم الاحتفال بهذا اليوم بكيفيات مختلفة حسب كل بلد، حيث يقوم البعض بذلك بطريقة أكاديمية ويدمج البعض الآخر عناصر من الممارسة الفلسفية. وقد يكون هذا اليوم مناسبة للقاء واحد ووحيد أو لعدة لقاءات. وقد نظمت بعض المدن الأوربية الكبرى من جهتها وفي تواريخ مختلفة يوما أو ليلة بل أسبوعا أو شهرا للفلسفة. إن الغاية من ذلك هي تنظيم عدة تظاهرات من طبيعة مختلفة وفي أماكن وبأشكال مختلفة للتأثير في أكبر عدد ممكن

الإطار 50 :

أوراش الفلسفة من أجل الأطفال داخل الخزانة البلدية

لست فيلسوفة من حيث تكويني ولست مدرسة بل أشتغل محافظة في خزانة، وهو ما قد يبدو غير مألوف كإطار للممارسة الفلسفية من أجل الأطفال. والحال أن ممارسة النقاشات ذات المقصد الفلسفي في الخزانة البلدية، فرضت نفسها بشكل طبيعي.

تنعقد الأوراش باستمرار داخل نفس الفضاء وفي نفس الحصة الزمنية خلال السنة الدراسية بأكملها. ويضفي الطابع المسرحي على هذه الأوراش وتقدم باعتبارها لعبة، « لعبة التفكير » التي تفرض احترام قواعد أساسية ثلاثة : رفع الأصبع للاستئذان بالتدخل، عدم مقاطعة الغير، الاستماع للرفاق. يذكر الأطفال بهذه المبادئ باستمرار عند بداية الحصة حيث تبين في الأخير أنهم يحبون هذا الطابع الطقوسي. ثم يطرح سؤال من قبيل « ما معنى الكبر ؟ »، وتسجل الأفكار والحجج في سبورة تبرز المفاهيم ومضاداتها إن أمكن ذلك، من مثل : ضعيف/قوي أو كبير/صغير. نحاول آنذاك أن نوسع قضية ما بالاستفهام عمن يتفق أو يختلف مع الفكرة التي تم عرضها وعن أسباب الاتفاق أو الاختلاف. ويتجلى ذلك من خلال التبادل القصير التالي :

التلميذ أ : يعني الكبر التحول إلى راشد وتحمل المسؤوليات لأننا نقوم بأشياء لم نكن قادرين على القيام بها فيما قبل.

التلميذ ب : لا أتفق معك لأنه يمكن أن يكون الفرد طفلا ويتحمل مع ذلك مسؤوليات كرعاية أخيه الصغير.

التلميذ أ : بطبيعة الحال، يمكن أن نكون أطفالا ونقوم برعاية إخواننا الصغار، ولكن إذا لم نعرف ما هي المسؤولية فإن ذلك ليس علامة على أننا كبرنا.

إن نتائج هذه الأوراش من نوعين : على مستوى مختلف أصناف التدريس فإن الأصداء إيجابية عموما، ثم إن الطلب تجاه الأوراش يتجدد كل سنة. وعلى مستوى التلاميذ، لم أستطع الحصول على حصيلة حقيقية لنتائج نهاية السنة الدراسية. غير أن بعض المعلومات التي تستشف من هنا وهناك، تبين أن هذا التلميذ يجرأ على أخذ الكلمة أو أن التلاميذ أصبحوا يستمعون إلى بعضهم البعض بطريقة أفضل داخل الفصل. أصبح الأطفال يقبلون شيئا فشيئا قواعد اللعب خلال الحصص، ويحتجون إذا لم يتم احترامها، ويقبلون كذلك أن يواجهوا بأفكار أخرى غير تلك التي يتبنونها، وهكذا ينال الواحد الثقة في نفسه وينال الآخر الاعتراف. وأخيرا تغير تصورهم لخزانة الكتب، ولم يبقوا على تصورهم لها وكأنها مدرسة مكررة بل بدأت القراءة – المتعة تنتشر، وبدأ تجميع سلسلة الكتب الفلسفية الخاصة بالأطفال يثير نوعا من التنافس بين التلاميذ. هل ينبغي إذن إقامة أوراش فلسفية مع الأطفال داخل الخزانات البلدية ؟ نعم، لأن أوراش الفلسفة تدخل في مهام المكتبات بنفس الكيفية التي تستقبل بها هذه الأخيرة الأقسام بغاية نشاط ما حول الكتاب (قراءة الحكايات، اختيار كتب متمحورة حول موضوع معين، البحث الوثائقي، الخ.) أو حول التقنيات المتعددة الوسائط، ولو أن الشراكة مع المدرسة تبقى إجراء لا محيد عنه.

Patricia Azérad محافظة خزانات
مديرة الخزانات البلدية
في Villeneuve St Georges
(فرنسا)

من الأشخاص. وتتمثل التظاهرات في محاضرات وأوراش ومقاهي فلسفية وأوراش للكتابة وتقديم كتاب ومؤلفات وبيان لتطبيقات مختلفة ونقاشات حول قضايا محددة، إلخ. وبهذه المناسبة نشهد نوعا من الاستثمار والغزو للفضاء الحضري لنظهر أن للفلسفة مكانتها في كل المواقع وأنها تعني كل شخص. وبقدر الإمكان قد يعطي بعض الإشهار بواسطة وسائل الإعلام للظاهرة أهمية قد تؤثر على من لا يجرؤ المساهمة في الأنشطة الفلسفية ظنا منه أن هذه الأخيرة خاصة بالنخبة.

ويتعلق الأمر نوعا ما، بتطبيع الفلسفة وإزالة العزلة عنها. وفي هذا الإطار يمكن دعوة الجمهور للتنقل والمشاركة في الأنشطة المنظمة. لكن بالنسبة لمن لا يحضر هذه الأنشطة من تلقاء ذاته، يمكن للمنظمين أن يقترحوا تدخلات في البنيات والجمعيات والمؤسسات الموجودة. هكذا يمكن التأثير في جمهور جديد من خلال هذا المسعى، وهذا أمر هام حتى ولو لم يتابع هذا الجمهور النشاط بطريقة مباشرة وفاعلة. وإذا كان التفلسف لا يتخذ معناه إلا داخل الاستمرارية، شأنه في ذلك شأن كل الممارسات، فإنه يبدو أن مجرد الاتصال به ينتج بعض النتائج، حتى ولو كان ذلك الاتصال متقطعا. تلك النتائج هي تنشيط وإيقاظ تهيئ للدهشة أو التساؤل.

مشاريع الانترنيت (سبعة عشر)

مع تطور الانترنيت والإعلاميات أمكن لهذه الأدوات أن تشكل مساعدة قيمة لتشجيع وإنعاش الممارسة الفلسفية كما استدل على ذلك سابقا في أماكن متعددة. سيكون من النافع إذن استعمال كل الإمكانيات التي تتيحها هذه الأدوات. بدءا، ينبغي أن يتم ذلك بخلق جريدة الإلكترونية باللغة المحلية تنشر فيها تقارير عن تجارب وتحليلات ومعلومات عملية، إلخ. وقد تكون أيضا مجالا لتطوير تجديدات عملية تتأسس من بين ما تتأسس عليه، على الاختلاف الثقافي. ثم يمكن اقتراح إقامة منبر يستعمل للتبادل والنقاش. غير أن التجربة تعلم أنه لا يجب الاعتماد على هذا النوع

الإطار 51 :
شهر الفلسفة وليلها في هولندا

لعب شهر الفلسفة منذ « إصداره » الأول في أبريل 2002 دورا مهما في إشاعة نفوذ الفلسفة ومنحها حظوة لدى الشعب في هولندا. إن الفكرة القائدة لهذا الحدث هي أن جمع تظاهرات داخل روزنامة زمنية محددة، قد يزيد من الاهتمام الموجه إلى الفلسفة باعتبارها كلا. يفتتح الشهر بحفل تدشيني بإحدى أكبر مكتبات البلاد. يبقى الحدث محصورا نسبيا مع بعض العروض المجانية وحوالي مئة من الزوار. وفي 2004، تمت إضافة يوم الفلسفة الخاص بجامعة Tilburg إلى التظاهرات الرئيسية. وقد رغبت شعبة الفلسفة في الجامعة وهي شعبة قليلة الشهرة، أن تنظم يوما يجعل لها موقعا داخل خريطة الجماعة الفلسفية، مع الأمل في جلب عدد كبير من الطلبة. ينتهي الشهر بحفل ختامي في المدرسة الدولية للفلسفة بـ Leudsen ويتضمن عروضا يحضرها حوالي مئة زائر. ويرافق عدد من التظاهرات الاحتفال بالشهر حيث ينظم عدد متزايد من الخزانات والمكتبات أنشطة متعددة. وقد انعقدت في 2006، 130 تظاهرة في المجموع داخل البلد برمته.

يشكل ليل الفلسفة النشاط الأساسي في الشهر. ففي موقع تاريخي في مدينة أمستردام، يزور 750 شخصا 25 تظاهرة موزعة على خمس غرف، ويتم التركيز على النقاشات الأكاديمية المعاصرة كـ « فلسفة – الانشراح »، والألعاب والكفاءات، الخ. ويأتي الجمهور الذي يزور ليل الفلسفة من أمستردام بنسبة 50٪ ومن باقي أنحاء البلد بنسبة 50٪. ولا يأتي أغلبية الأشخاص الحاضرين إلا مرة واحدة لزيارة ليل الفلسفة، ويشكل هذا النشاط بالنسبة لهم أول لقاء كبير مع الفلسفة. وفي 2007 اقترح متحف مجاور شاشات لفن الفيديو، فأضفى بذلك طابع المهرجان على ليل الفلسفة ومنح للزوار إمكانية القيام بتجربة الفن المستلهم من الفلسفة. وفضلا عن ذلك فإن من بين الأنشطة المبرمجة، هناك الأنشطة التفاعلية كـ « جماعة سقراط الطائر les Socrates volants »، حيث تطوف مجموعة من الأشخاص، ترتدي لباسا أبيض، وسط الجمهور وتضع أسئلة تجعل الجمهور يدخل في اتصال مع بعضه البعض. وتنجز خلال كل سنة رسالة الشهر، حيث يحرر كاتب معروف قصة ذات إلهام فلسفي. وينتج عن هذه التظاهرات إشهار كبير حيث يجلب الليل بالخصوص اهتمام وسائل الإعلام الوطنية، ويشرك أكثر من 30 صحفيا في أنشطته. تتم تغطية الشهر بالتلفزة والمذياع مع 20 ظهورا إعلاميا جمع 3 ملايين مستمع ومشاهد.

Hans Kennpohl هانز كينبول
مسؤول عن شهر الفلسفة
مؤسسة شهر الفلسفة
هولندا
www.maandvandefilosofie.nl

من المنابر وانتظار الكثير منها. فإما إنها منظمة، وهو أمر ليس بالهين دائما لأنه أمر يتطلب اشتغالا كثيرا، ثم قد يعاني النقاش من تقييد مفرط. وإما أن المنبر غير منظم فيتحول بفعل ذلك إلى نوع المقهى التجاري وإما أنه يتحول إلى رهينة شخص أو جماعة صغيرة تحتكر النقاش، مما يخل بالموقع ويفقده وظيفته الأصلية. لكن هذا المنبر سيكون على الأقل وسيلة لتداول المعلومات فيما يخص مختلف الأنشطة والمنشورات والمعطيات التي يكون من شانها جلب اهتمام جماعة الممارسة الفلسفية. وقد يساعد ذلك أيضا على الولوج إلى الوثائق في هذا الميدان بكيفية أقل كلفة في البلدان التي تكون فيها المنشورات باهظة الثمن. ويمكن أيضا تنظيم تكوين عن طريق انترنيت إما من خلال برنامج قائم ومتفق عليه أو انطلاقا من مبدأ الحضانة. وقد يسمح ذلك بتعضيد الأشخاص الراغبين في الانخراط في العملية والذين غالبا ما يشعرون بالعزلة والافتقار إلى الإمكانيات. ومن بين صيغ العمل أيضا هناك مثلا المزاوجة بين الأنداد بغاية تطوير الاستشارة الفلسفية عن بعد حيث يتبادل شخصان الأسئلة خلال مدة معينة من الزمن. وبالإمكان أيضا التعريف ببعض المبادرات وتشجيعها والتي ما كانت لتعرف لولا هذا التشجيع.

الأولمبياد الفلسفية (ثمانية عشر)

ينبغي أن نشير في البدء إلى أن الأمر لا يتعلق بالأولمبياد العالمية للفلسفة[19] (IPO) بل بتجارب استلهمت مبدأها من هذه الأولمبياد العالمية. وفي الواقع، قد يكون النشاط القادر على تعبئة الإرادات والطاقات هو تنظيم الأولمبيادات الفلسفية أو مباريات سنوية تتعلق بالإنشاء الفلسفي. ويمكن تصور بعض الإجراءات بغاية تفادي البعد الأكاديمي أو النخبوي المحايث لمبدأ المباراة. فلجنة الامتحانات قد لا تتكون حصريا من اختصاصيين في الفلسفة، ثم ينبغي على القانون المنظم للمباراة أن يشترط أن تتوجه النصوص قدر الإمكان إلى جمهور عريض، وينبغي أيضا أن يفيأ المشاركون إلى أصناف مختلفة (شباب، راشدون، طلبة في الفلسفة، مهنيو الفلسفة أو الذين لا يمتهنوها) وذلك لمنح حظوظ لمختلف أصناف الجمهور. وإذا تعلق الأمر بمبادرة وطنية، فإنه ينبغي أن تنظم بشكل سابق مرحلة أولى إقليمية أو محلية، مما سيكون من شأنه

19 أنظر الفصل I

الإطار 52 :

تجربة تستحق الذكر : الأولمبياد الفلسفية باليوروغواي

تندرج الأولمبياد الفلسفية باليوروغواي داخل تصور ديمقراطي للفلسفة ولتدريسها ويقترح تمكين الجميع من التفلسف. يتعلق الأمر بتنشيط التهيؤات الفلسفية (الشك، التفكير التأملي، النقد، الإبداع، النقاش ...)، وإنتاج المفاهيم أو الأفكار الفلسفية من خلال أنشطة مختلفة تتضمن الاستماع والقراءة والنقاش والإنتاجات الفلسفية الشخصية والجماعية. وبما أنه كان لدينا سوابق تجارب (International Philosophy Olympiad) IPO وأولمبياد الأرجنتين، فإننا اقتبسنا من الأولى فكرة الإنشاء المكتوب ومعايير التقويم، ومن الثانية تنمية هذا النشاط في البلاد كلها وباللغة الأم. وقد كانت معايير التقويم شفوية وكتابية بغاية التقليل من درجة التنافسية ومضاعفة درجة التعاون والمساهمة. وتجرى أولمبياد اليوروغواي الفلسفية كل سنة منذ 1999.

تنظم الأولمبياد في آن واحد داخل ثانويات البلاد كلها بمنأى عن مراحل الانتقاء القبلي وبمعزل عن النهائيات الوطنية، حتى يستطيع الجميع المشاركة في الحدث. يجري هذا النشاط في مرحلتين تتمان في نفس اليوم. تتكون الأولى من نقاش حول السؤال المطروح مدة إنجازه ساعتان، داخل مجموعتين تتكونان من 20 شخصا حول قضية وحيدة. تتمثل غاية النقاش في جعل المرشحين يواجهون الصعوبة الإشكالية. أما المرحلة الثانية فهي شخصية وكتابية. ويتعلق الأمر بكتابة إنشائية يتم إنجازها خلال ثلاث ساعات انطلاقا من اقتراح يصدر عن لجنة امتحان وطنية. وينبغي على المرشحين أن يأخذوا بعين الاعتبار النقاش السابق ؛ ثم تقوم هيئات الامتحان المحلية بتقويم الجزء الكتابي وتختار جملة من جمل كل عمل لنشرها في كتيب صغير. وفي الأخير يتم اختيار أفضل الأعمال التسعة الأولى من طرف هيئة تحكيم وطنية ويشارك مؤلفوها في أولمبياد Rio de la Plata في الأرجنتين.

Mauricio Langon, موريسيو لانغون
أستاذ فلسفة
(اليوروغواي)

توسيع تأثير هذا النشاط. ويشكل بعد القرب عاملا هاما بالقدر الذي يتيح أيضا تنظيم لقاء يتم فيه بشكل موازي للعمل الكتابي، إنجاز اختبار شفوي. وينبغي بقدر الإمكان، أن تكون الأولمبياد موقعا لا تسود فيه المنافسة بين الأشخاص، بقدر ما تتصدره فكرة المسابقة البناءة التي تبتغي تقدم التفكير. وينبغي تصور تجربة الأولمبياد داخل إطار تربية فلسفية قادرة على الإسهام في تحويل التربية، وخلق فضاءات عامة خاصة بالمشاركة المواطنية، أي أنها تشتغل داخل استمرارية أنشطة أخرى. وسيكون الطلبة وأساتذة الفلسفة مدعوين للانعتاق من إطار الفلسفة الأكاديمي الصرف، عندما يعالجون قضايا تقترح عليهم، تخص المجتمع أو تخص الأحداث الجارية. وأخيرا فإنه سيكون من المجدي جدا نشر إنشاءات الفائزين في المباراة.

النقاشات الموالية للأفلام (تسعة عشر)

من بين الصعوبات الأساسية التي تعترض النشاط الفلسفي، هناك صعوبة الاتصال بالجمهور العريض. ذلك أن الفلسفة تحافظ مع ذلك على صورة نخبوية إلى حد ما. ومن الطرق البسيطة لدعوة كل شخص وبشكل طبيعي للتفلسف، أو لتحفيز المشاركين على نقاش فلسفي، تنظيم نقاش يلي عرض شريط سينمائي أو عرض مسرحية. ومن الأكيد أنه يمكننا أن نختار أفلاما تتمحور حول قضايا خاصة تجد صداها في المعيش وتستحق التعميق. غير أنه يمكن دعوة المشاركين إلى النقاش الفلسفي انطلاقا من عدد كبير من الأفلام، دون الحاجة إلى البحث بالضرورة عن فيلم ذي طابع خاص. هذا، دون نسيان الأفلام الموجهة للأطفال وذلك لكي يتعلم هؤلاء كيفية فرز رموز الصورة. إن استبعاد شرط تميز الفيلم الذي يتم عرضه

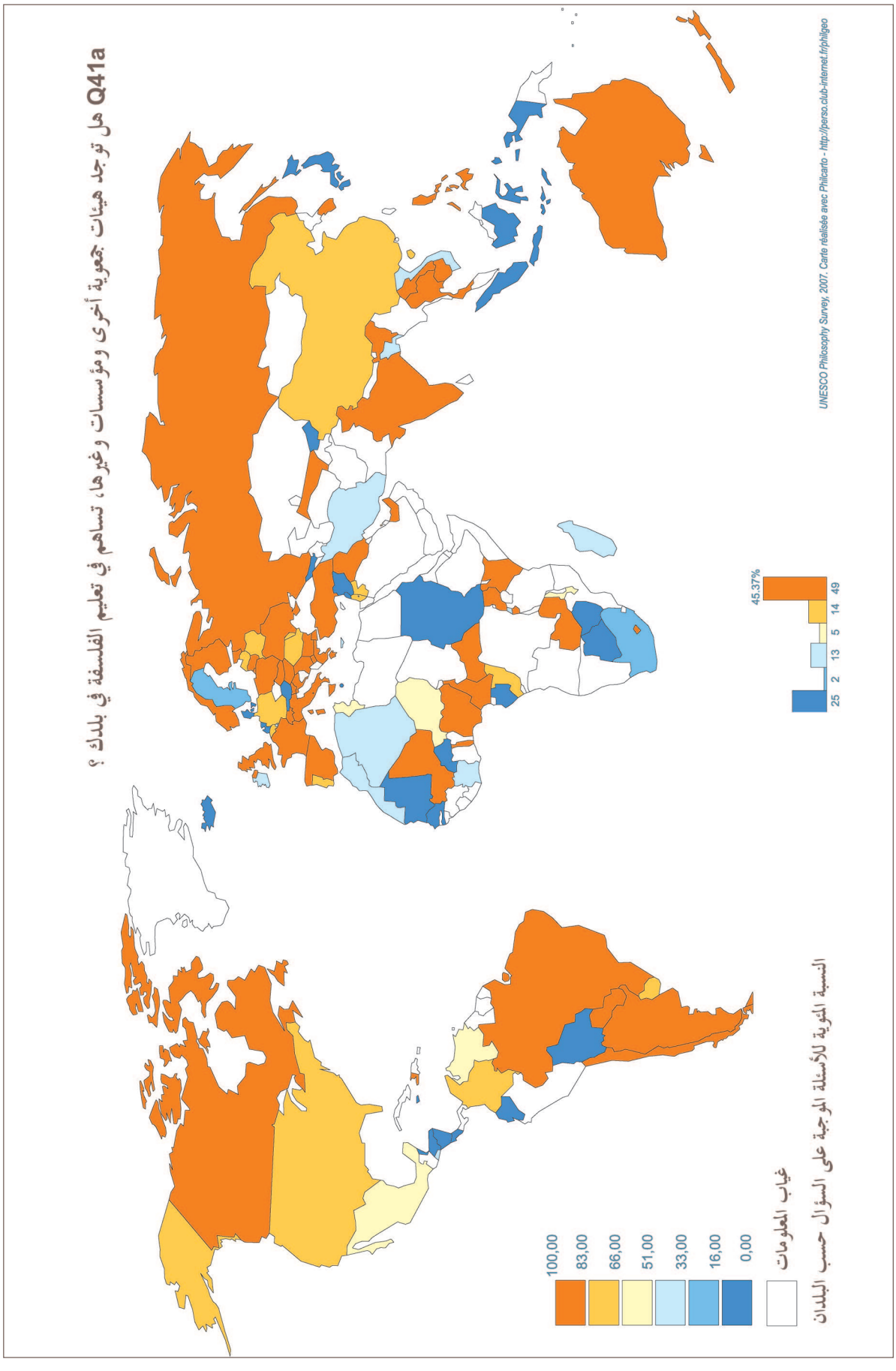
مسألة هامة لأنه يصبح من السهل إدماج الخطوة داخل سياق معطى، والتكيف مع البرمجة الموضوعة مسبقا في قاعة عرض ما. إن هذا الاشتغال الذي يلي عرض الشريط هو من الأهمية بمكان، خاصة وأننا نعيش –بالنسبة للكثير منا– داخل عالم الصورة وتحيط بنا الصور، ولا يستطيع الجمهور أن يتخذ مسافة من هذه الصور والأوثان. ويمكن أن نلاحظ الغياب المتواتر للعلاقة النقدية إزاء ما نرى وما نسمع في التلفزيون أو في المجلات أو السينما. يتعلق الأمر إذن بتربية المستهلك والمواطن، وفي هذا السياق، فإن أحد الأوجه الأكثر حسما يبقى هو اكتشاف المشاركين في الحوار لاختلاف التأويلات والرؤى حول الشريط الذي شاهدوه جماعيا. يكتشفون عندئذ أنهم كانوا أحيانا مصابين بالعمى تجاه بعض الأشياء أو أن لهم فيما يخص ذلك الموضوع رؤية جزئية أو اختزالية. أما زاوية الاكتشاف الهامة الأخرى فهي العلاقة بين الوقائع التي يتم

ملاحظتها والتأويل الذي يتم القيام به لهذه الوقائع والذي يتميز باختلاف درجات عمق الرهانات المدركة. يتحول النقاش بهذه الكيفية إلى نوع من التحضير أو المدخل لنقاشات أكثر تخصيصا وعمقا حول قضايا أكثر عمومية.

بيت الفلسفة (عشرون)

من المهم، وفي نطاق الممكن، خلق فضاء خاص بالممارسة الفلسفية أي نوع من بيت الفلسفة. وقد تنظم فيه أنشطة متعددة وبأشكال مختلفة. ويمكن أن يكون فضاء مفتوحا لممارسات متعددة ومناهج وغايات بقدر ما تكون هذه الأنشطة منتمية إلى الفلسفة حقا. ولأن خطوط الفصل بين الفلسفة والأنشطة المقرونة بها ليست واضحة دائما، ينبغي أن تتكلف لجنة بفحص المقترحات المتعلقة بالأنشطة. وقد تكون هذه الأنشطة مناسبة للتفكير باستمرار في الممارسة الفلسفية. وإذا ما وجدت بنية وطنية أو محلية خاصة بالفلاسفة الممارسين، فإنه بالإمكان إناطة مهمة تدبير أمر بيت الفلسفة لهذه البنية التي سيكون عليها اتخاذ القرارات الملائمة. ويمكن أن تنعقد في هذا البيت أوراش ومحاضرات موجهة للجمهور وحلقات دراسية للتكوين على الممارسة بالنسبة للفلاسفة المحترفين، واستشارات شخصية، إلخ. كما يمكن تنظيم مداومة في هذا البيت يستفيد منها كل شخص يرغب في الالتقاء بفيلسوف والتحاور معه حول مختلف مواضيع انشغالاته. ويمكن أن يكون أيضا فضاءا لمداومة هاتفية إما بالنسبة لمن يعاني من أزمة وجودية في مواجهة الوحدة، يطرح على نفسه سؤالا خصوصيا، وإما لأسباب أخرى. وقد تجد مختلف البنى المؤسساتية العمومية أو الخاصة في بيت الفلسفة مخاطبا تتم الإحالة عليه بالنسبة لكل إرشاد يتعلق بالممارسة الفلسفية، ولعل ذلك أمر قد يسهل إنماء وإنعاش هذه الأخيرة.

IV. الفلسفة على مستوى غير النظامي من خلال بعض الأرقام



خاتمة : هل الممارسة الفلسفية فلسفية حقا ؟

بعيدا عن الحلول المستقاة من داخل تاريخ الفكر، يمكن للانتقادات الموجهة للفلسفة غير الأكاديمية أن تبدو قاسية، لكن في نفس الوقت لا شيء من كل هذا يشكل عائقا جذريا. فقد شاهدت الحياة الفكرية أسوأ من ذلك. سنتساءل حول ما إذا كانت الممارسة الفلسفية فلسفية حقا، غير أنه بإمكاننا أن نطرح أيضا السؤال فيما يتعلق بأشكال أخرى متعددة من التفلسف. ويتحمل الفلاسفة فيما يخص الممارسة قدرا مهما من المسؤولية، حيث يرفضون أحيانا الانخراط في هذه الحقول، ويتخلون عنها حينئذ لعلماء التربية وعلماء النفس أو إلى أي كان، وآنذاك لا يمكن أن نؤاخذ هؤلاء على اهتمامهم بالفلسفة والمغامرة فيها، مادامت شأن الجميع وليست ملكا لأحد. غير أن ثمة جانبا تقنيا للتفلسف يتم الاشتغال به وتعلمه. يبقى أن تتم التربية على هذا المسعى رغما عن الصعوبات الموضوعة والمقاومات المعبر عنها. وليس من الأكيد أن تكون الممارسة الفلسفية أكثر سخاء من الفلسفة التقليدية حيث نجد فيها نفس الشواغل الشخصية التي تهيمن على الأصالة، ونفس البرنامج الخاص الذي يخفي أو يحجب الصالح العام، ونفس القلق الصادر عن الخوف من النسيان والخوف من العدم، إلخ.

ويبدو أن التحدي الذي يقف في وجه هذه الحركة –يتعلق الأمر حقا بحركة بالمعنى الفلسفي أو النفسي– هو ألا تسقط في الوثوقية التي تدينها هي. فالوثوقية هي التي توجد في قلب المشكل أي ذلك المشكل الذي يقوم دوما بإضفاء الصلابة على الفكر، صلابة العقل التي تمنع من الفهم وتمنع الأشكلة. ثم إن الأمراض والإفراطات التي ذكرناها في هذا الفصل ليست مطلقة ولا هي من فعل أي كان. فليس علينا أن نتقيها ولا أن نحتج ضدها بل أن نعي بوجودها فحسب. وفضلا عن ذلك فإن بعض هذه المشكلات يمكن أن تدخل في تناقض بين بعضها البعض ؛ فالاختلافات والصعوبات لن تكون هي ذاتها حسب اختلاف الممارسين ومدارس الفكر، وحسب اختلاف الثقافات أيضا، حيث تتطور هذه الممارسات وتشتغل. ذلك أنه تبعا للثقافات، وعلى غرار الاتجاهات الفلسفية، فإن الفرد والجماعة، النظرية والتطبيق، التعددية والحقيقة لا تتمفصل بنفس الكيفية، مادامت مواطن القوة لا تتطابق مع مواطن الضعف.

يكمن موت الفلسفة، إذا كان هذا الموت قابلا للتصور، في غياب الحياة والتعدد فيها. ويقوم جوهرها بالأساس على الغيرية وعلى استقبال الآخر والمختلف داخل وضع الذات موضع تساؤل مستمر.

الفصل الخامس

تعليم الفلسفة من خلال استقصاء لليونسكو تمت إدارته تلقائيا عبر الانترنت

مقدمة : طريقة جماعية وإدماجية 188

I النتائج الموضوعاتية الأساسية 189 - 210

1. خلاصة أولى عن تعليم الفلسفة في العالم 189
   - > الملمح المهني للمجيبين
   - > مزايا وأهداف تعليم الفلسفة
     - – تحليل شامل
     - – تحليل جهوي
   - > التعاون الدولي وإدماج للمساهمين في تعليم الفلسفة في بلد ما داخل المجتمع الدولي
   - > النتائج الأساسية المتعلقة بتعليم الفلسفة تبعا لمستويات التعليم حسب البلدان
2. جغرافية تعليم الفلسفة 197
   - > الحالة العامة لتعليم الفلسفة حسب مجموعات البلدان
   - > ضعف تعليم الفلسفة
   - > تقوية تعليم الفلسفة
   - > خلاصة عن التطورات السابقة والمقبلة حول تعليم الفلسفة

II. أدوات التنظيم ومنهجه وطرقه 211 - 216

1. اختيار أداة لإنجاز الاستقصاء 211
   - > خصوصيات استقصاء تمت إدارته تلقائيا
   - > الاستمارة ووضعها على الخط
2. سير الاستقصاء 212
   - > تكوين قاعدة المراسلين
   - > تجميع المعطيات
   - > زمنية سير الاستقصاء
3. أوضاع الاستقصاء والنتائج 215
   - > من التباسات التحليل حسب البلد إلى تحقيق حوصلة حسب البلد
   - > خلاصة المعلومات على مستوى البلدان

خاتمة : استقصاء غير مسبوق 217

استمارة اليونسكو على الخط 218

مقدمة : طريقة جماعية وإدماجية

يخصص هذا الفصل للاستقصاء القائم على جني المعطيات التي تم تجميعها بواسطة الاستمارة الموضوعة على الخط من لدن اليونسكو، والمتعلقة بتعليم الفلسفة في العالم، وعلى جني النتائج التي أدى إليها تحليل الأجوبة الواردة، والاستقصاء يسعى أولا لكي يكون أداة حية تهدف إلى خلق تبادل وقوة تفاعلية بين مختلف شركاء اليونسكو وبين عملهم لفائدة الفلسفة.

عند الشروع في التهيئ لهذه الدراسة سنة 2005، رغبت اليونسكو منذ البدء في تبني منهج جماعي وتشاركي، وجهدت في إشراك مجموع لجانها الوطنية ومندوبياتها الدائمة، عبر عملية استشارة واسعة، لقد كان على انخراط شركاء اليونسكو ومساهمتهم في هذه الدراسة غير المسبوقة حول تعليم الفلسفة في العالم، أن يكونا في مستوى الأهمية التي كانت الدول الأعضاء في اليونسكو تأمل أن توليها للفلسفة.

لقد تميزت عملية الاستشارة هذه قوي وتعبئة واسعة، هذه العملية التي يمكن اعتبارها في حد ذاتها، إحدى السمات الأكثر تشجيعا في هذه الدراسة. لقد كان الصدى الذي لقيه هذا المنهج لدى الدول الأعضاء في المنظمة إحدى المميزات البارزة لهذه الدراسة وبالفعل، إذا قارنا هذه الدراسة مع الاستقصاءات السابقة حول نفس الموضوع، وخاصة تلك التي أنجزها جورج كانغليم Georges Cangnilhem سنة 1951، والتي لم تهم سوى تسعة بلدان، وتلك التي أجراها Roger Pol Droit سنة 1994 حول « الفلسفة والديموقراطية » وخصت 66 بلدا، لاحظنا أن دراسة سنة 2007 تهم 126 بلدا، ونجد 369 مجيبا أجوبتهم « صالحة » وقابلة للاستثمار في الوقت نفسه، يغطون أكثر من 65٪ من البلدان.

وقد كان تحديد من سيتلقون الاستمارة موضوع طريقة صارمة، فقد كان إيجاد قائمة مختارة من الأشخاص في مختلف البلدان، منذ البداية، مقتضى ضروريا في إطار منهجية الدراسة، وذلك من أجل تأمين صلاحية التتبع الذي يخصص للاستمارة.

وبهذا الصدد أرسلت بطاقة معلومات إلى جميع اللجان الوطنية لليونسكو بهدف تلقي أسماء وعناوين المسؤولين عن برنامج الفلسفة في وزارات التربية الوطنية والبحث (المستوى المؤسسي)، وكذلك على مستوى شعب الفلسفة في مختلف الجامعات، وكراسي اليونسكو و/أو المعاهد (المستوى الأكاديمي) وقد كانت الأجوبة الواردة كثيرة وغنية بالمعلومات، فقد أتاحت، بالإضافة إلى أبحاث أخرى تكميلية قامت بها اليونسكو، وضع قاعدة عناوين واسعة، كانت بمثابة أساس لإرسال الاستمارة.

وباعتبار النطاق الواسع للاستقصاء وتنوع المنظومات التعليمية بين البلدان، كان من المهم قبل أي شئ بلوغ أكبر تنوع ممكن للأشخاص المنخرطين في تعليم الفلسفة، سواء على نحو مؤسسي أم لا، وهذا بهدف تحقيق تقاطع المعلومات المحصلة.

يمكن الحديث إذن عن ردود صارخة وملئية بالدروس، قادمة من عدة بلدان، مع عدم إغفال الحرص على إضفاء النسبية على بعض الأجوبة، إذ يمكن أن تعبر عن شعور ذاتي لا يعكس بالضرورة واقعا فعليا على مستوى البلد.

وتضم الاستمارة التي أدرجناها في نهاية هذا الفصل، أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة وأحيانا باختيارات متعددة، وقد أدت الأسئلة إلى « شهادات » تم التوسع في التعليق عليها خصوصا في الفصلين الثاني والثالث من هذه الدراسة، أما النتائج الأخرى والتقاطعات التي أنجزت، فقد تم تحليلها تحليلا مفصلا بناء على معايير اختيرت حسب المعطيات القابلة للاستغلال.

وللقارئ أيضا أن يولي اهتماما حادا للرسوم البيانية والجداول والخرائط باعتبارها لا تستطيع أن تطمع في الصدق المطلق، والنتائج الموضوعاتية الأولى الواردة في هذا الفصل تمثل هي نفسها خلاصة أولية سيتم ضبطها وتكثيفها فيما بعد.

I. النتائج الموضوعاتية الأساسية

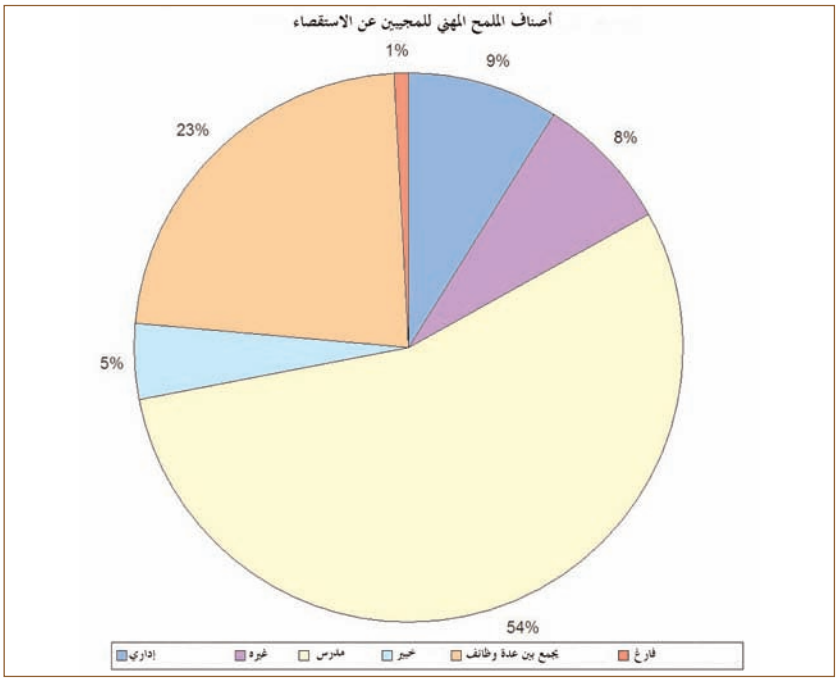
1. خلاصة أولى عن تعليم الفلسفة في العالم

نقدم هنا على نحو موجز بعض النتائج العامة التي تتعلق بعدة موضوعات طرحتها الاستمارة، وذلك في صورة خلاصة أولى لأهم النتائج الخاصة بكل مستوى من مستويات التعليم.

الملمح المهني للمجيبين

عند قراءتنا للاستمارة ولعدد من الإجابات عن بعض الأسئلة المفتوحة، يبدو أن الملمح المهني للمجيبين يمثل بعدا مهما في فهم الأجوبة الفردية، وقد قررنا أن ندقق هذه الملاحظة بدراسة الأجوبة المقدمة عن السؤال QOC[1]، ويمكننا فيما بعد قياس آثارها على موضوعات خاصة إذا ما تطلب الأمر ذلك، والسؤال QOC سؤال مغلق ذو أجوبة متعددة يمكن أن تأخذ شكل كيفيات. وهكذا يمكن لمجيب واحد أن يقدم عدة أجوبة، ويمكن تصور كيفيتين متكاملتين لقراءة الأجوبة عن هذا السؤال (وهذا وارد في كل الأسئلة المتعددة) من جهة أولى، يمكن ملاحظة الجواب من جهة المجيب والتركيز على الوجهة المصرح بها، أي الاشتغال على التوليفات الممكنة لكيفيات السؤال، فنعد مثلا عدد الأشخاص الذين « المدرسين والإداريين »، وعدد « المدرسين فقط »، الخ.. من جهة ثانية من المشروع أيضا أن نفكك السؤال وأن نعتبر كل كيفية بمثابة سؤال في حد ذاته. وفي حالة السؤال QOC، يمكن أن نتصور أنه يتجزأ إلى أربع أسئلة صغرى (QOC1 : هل تمارس وظيفة إدارية ؟ (نعم/لا)). ويمكن في هذه الحالة معالجة كل سؤال جزئي على حدة، ويمكن بالخصوص تكديس الأجوبة للحصول على أعداد « المدرسين » و« الإداريين » وغيرهما، حسب البلدان والمناطق، الخ...وقد اخترنا دراسة الملامح هنا (انظر الرسم البياني رقم 1)، غير أن ذلك لا يمنعنا من الاعتماد في التعليق التالي على الوظائف المهنية في استقلال عن التوجهات.

إن الجزء الأكبر من الفئة المستجوبة تتكون من « مدرسين »، أي 75٪ بعد تكديس الوظائف. أما نسبة « الاداريين » فتمثل 25٪ من المجيبين ويمثل « الخبراء » 17٪ والخانة « وظائف أخرى » لا يستهان بها إذ تمثل 13٪ من المجيبين وعند فحص أهمية التوجهات المتعددة (23٪) يمكن أن نلاحظ أنهم دائما « مدرسون » ونستنتج من ملاحظة الأجوبة أن البلدان التي يكون فيها المدرسون أقلية عددها قليل (26 بلدا) وتكاد تمثل 20٪ من مجموع البلدان المشاركة في الاستقصاء ومن بينها البلدان الثماني عشر حيث لا نجد أي مدرس وهي بلدان فيها مجيب واحد (وأحيانا مجيبان)، أي تلك التي غالبا ما كانت سكرتارية اليونسكو تلح على مؤسسين من أجل الحصول على الأقل على جواب عن الاستقصاء المتعلق بالبلد المعني.



أصناف الملمح المهني للمجيبين عن الاستقصاء
البيان رقم 1

مزايا وأهداف تعليم الفلسفة

تحليل شامل

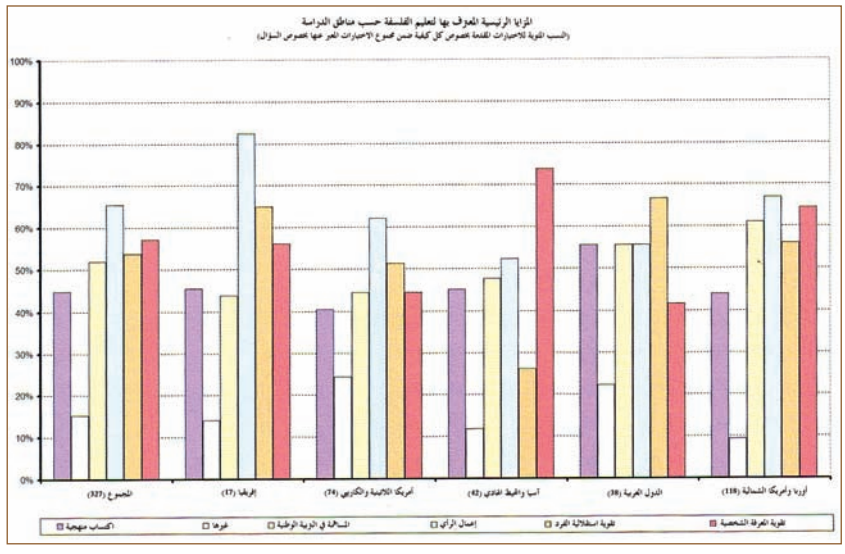
لنذكر بأن الأسئلة المصادر Q03[2] و Q09[3] و Q12[4] هي أسئلة يغلب عليها الطابع الذاتي- السؤالان الأخيران بالخصوص - وأن بالإمكان أن نرى الأمور من وجهة فردية للحصول على نتيجة شاملة على المستوى العالي، غير أن هذا لا يمنعنا من ملاحظة تمايزات جهوية، إذ أن عدد كيفيات الأجوبة يجعل من الصعب النزول إلى مستوى بكل بلد على حدة، ولابد من ثمة أن نتذكر الاختلافات على مستوى المشاركة في الاستقصاء حسب مناطق الدراسة، حتى لا نبالغ في تأويل النتائج

1 السؤال Q0C هو : الوظيفة المهنية : إداري، مدرس، خبير، غير ذلك ؟

2 السؤال : Q03 ما هي في بلدك المزايا الرئيسية المعترف بها لتعلم الفلسفة ؟ تقوية استقلال الفرد، اكتساب منهجية، تقوية المعارف الشخصية، تقوية إعمال الرأي، المساهمة في التربية الوطنية، غيرها.

3 السؤال : Q09 ما هو هدف تعليم الفلسفة في مستوى التعليم الابتدائي في نظرك ؟ تقوية استقلالية الفرد، اكتساب منهجية، تقوية المعرفة الشخصية، دعم إعمال الرأي، غيرها.

4 السؤال : Q12 ما هو في نظرك هدف تعليم الفلسفة في التعليم الثانوي ؟ تقوية الاستقلالية الفردية، اكتساب منهجية، تقوية المعارف الشخصية، دعم إعمال الرأي، المساهمة في التربية الوطنية، غيرها.



البيان رقم 2

المحصلة ونذكر هنا أن الأسئلة هي أسئلة باختيارات متعددة ولكي نقوم بتركيب الأجوبة، اخترنا المعالجة حسب الكيفيات لا حسب التوجهات، فنقوم بإحصاء عدد المرات التي تم فيها اختيار كيفية بعينها، وتمثل النسب المعروضة العلاقة بين عدد الأجوبة الملاحظة لكل كيفية وعدد الأجوبة « المعبر عنها » بالنسبة للسؤال، دون اعتبار عدم الإجابة.

السؤال العام (Q03) : نلاحظ أنه تم اختيار أربع عبارات من بين ست في 50٪ من الأجوبة، دون اعتبار الفوارق الوطنية. وهناك أغلبية طفيفة تعتبر عبارة « تقوية إعمال الرأي » أهم ميزة لتعليم الفلسفة، وتأتي بعد ذلك على التوالي عبارات : « تقوية المعرفة » و« تقوية الاستقلالية» و« المساهمة في التربية الوطنية »، أما عبارة « اكتساب منهجية » فاختيارها أضعف (45٪). ويبدو على أي حال، أن هذه العبارات الخمس تصلح لتحديد دقيق لمزايا تعليم الفلسفة في بلد من البلدان، فمقولة « غيرها » لم يتم اختيارها سوى من لدن 15٪ من المجيبين.

السؤال المتعلق بمستوى الابتدائي (Q09) : يختلف هنا سلم الأهداف اختلافا محسوسا عن ترتيب المزايا من وجهة عامة (Q03).

وتتعلق أبرز التغيرات بالانخفاض الشديد لكيفية « تقوية المعرفة » وكيفية « اكتساب المعرفة » وإن بشكل أقل. وإذا حافظت الكيفيات الأخرى على مستواها، فإن كيفية « المساهمة في التربية الوطنية » تصبح هي الاختيار الثاني للمجيبين. ويبدو أن الشكل الذي يأخذه هذا التوزيع يشير إلى أن تعليم الفلسفة في مستوى التعليم الابتدائي يعطي الأولوية للنمو الفردي للأطفال على حساب اكتساب المعارف، وهذه الملاحظة تؤكد التحليل الذي تم في الفصل الأول من هذه الدراسة. ونلاحظ أيضا ارتفاعا طفيفا في كيفية « غيرها »، أي أن الكيفيات المقترحة تنزع إلى أن تكون غير كافية لوصف أهداف التعليم في المستوى الابتدائي، ومن المهم دراسة « الشهادات » المرتبطة بهذه المسألة لاكتشاف « أهداف » أخرى أسندت لتعليم الفلسفة.

السؤال المتعلق بمستوى الثانوي (Q12)، يشبه سلم الأهداف ترتيب المزايا من وجهة عامة (Q03)، ماعدا بعض الجزئيات. وبالنسبة لهذا المستوى من التعليم، ترتفع النسب قليلا على العموم، وهذا يؤشر على انخراط أقوى من جانب المجيبين وعلى مطابقة العبارات المقترحة لأهداف التعليم، مع كيفية « غيرها » قوية مع ذلك. وكل العبارات اختيرت من طرف أكثر من 50٪ من المجيبين، وقد تم اختيار الكيفية « تقوية إعمال الرأي » من لدن 75٪ من المجيبين. وتأتي كيفية « تقوية الاستقلالية » في المرتبة الثانية (63٪)، وهذا يؤكد الدور المهيمن لتعليم الفلسفة في منح المراهقين وسائل التفتح الفردي.

وتبرز ملاحظة التنوعات الجهوية للمزايا والأهداف المعترف بها على مستوى تعليم الفلسفة تمايزات مهمة (المبيان رقم 2). ويتجلى منها أن كيفية « تقوية إعمال الرأي » تأتي في المقدمة بالنسبة لمناطق أوربا وأمريكا الشمالية وأمريكا اللاتينية والكاريبي وافريقيا. ونلاحظ باهتمام أن « تقوية استقلالية الفرد » هي المفضلة لدى الدول العربية، أما في منطقة آسيا ومنطقة المحيط الهادي فتفضل « تقوية المعرفة ».

تحليل جهوي

وينبغي مع ذلك أن نذكر أولا بمميزات المشاركة في الاستقصاء حسب مناطق الدراسة، فهي مهمة في أية محاولة لتأويل هذه النتائج، وبالخصوص الفروق بين الردود « الصالحة » حسب المناطق، فإذا كانت منطقة أوربا وأمريكا الشمالية ممثلة على نحو جيد، فإن بعض المناطق الأخرى تعرف تنوعا يمكن تفسيره جزئيا بالتدني النسبي لعدد الردود الواردة منها وفضلا عن ذلك فإن التمثيلية داخل المناطق هي تمثيلية إشكالية، ففي بعض المناطق، خاصة الدول العربية وأمريكا اللاتينية والكاريبي، نجد بلدا أو بلدين يقدمان أجوبة

كثيرة، بينما تظل عدة بلدان غير ممثلة تماما في الاستقصاء.

السؤال العام (Q03) : نلاحظ فروقا هامة حسب جغرافية المناطق، فمنطقة أوربا وأمريكا الشمالية تندرج في ملمح الإجابة الذي تم التعليق عليه على المستوى الشمولي (والواقع، أن العكس هو الصحيح، إذ أن الوضعية الشمولية هي التي تستمد طابعها جزئيا من ملمح تلك المنطقة بسبب وزنها). ولمنطقتي افريقيا وأمريكا اللاتينية والكاريبي أيضا توجهان يشبهان الوضع الشمولي، ماعدا النقط التالية : فإذا كانت « تقوية إعمال الرأي » تظهر بوصفها الاختيار الأول على نحو قوي في إفريقيا، فإن التراتبية معكوسة بالنسبة للاختيارات الأخرى، إذ أن « تقوية الاستقلالية » تأتي قبل « تقوية المعرفة »، غير أن الفروق ضعيفة ودلالتها ضعيفة دون شك. ونلاحظ كذلك اختيارا ضئيلا للكيفية « المساهمة في التربية الوطنية ». وبالنسبة إلى المنطقتين الأخيرتين يتغير الوضع جذريا : فأجوبة الدول العربية تعطي الأسبقية لكيفية « تقوية الاستقلالية »، وتظل الكيفيات الأخرى مهمة (أكثر من 50٪) وفي نفس المستوى ماعدا كيفية « تقوية المعرفة » (40٪). والتوجه يصبح معكوسا بالنسبة لمنطقة آسيا والمحيط الهادي، فكيفية « تقوية المعرفة الشخصية » تصبح موضوع اتفاق (75٪ تقريبا)، بينما لم يختر « تقوية الاستقلالية» سوى 40٪ من المجيبين في المنطقة.

السؤال المتعلق بمستوى الابتدائي (Q09) : تتفق المناطق الثلاث، أوربا وأمريكا الشمالية، أفريقيا ثم آسيا والمحيط الهادي، كما حصل بخصوص الوضع الشمولي، مع فكرة المساهمة في « التربية الوطنية ». وحصيلتها مرتفعة فيما يخص العبارة « غيرها ». والاختيار الأول لكل من منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي ومنطقة الدول العربية هو على التوالي « تقوية الاستقلالية » و « المساهمة في التربية الوطنية ». وحصيلتهما من « غيرها» ضئيلة، وهما أقرب إلى الرضى من الاختيارات المقترحة. وهناك تنوع جهوي آخر يتعلق بكيفية « اكتساب منهجية »، يزيد اختيارها عن الحالة العامة في مناطق افريقيا وأمريكا اللاتينية والكاريبي ثم الدول العربية (من 5 إلى 10٪ أكثر)، ويقل اختيارها في المنطقتين الأخريين (10٪ أقل).

المزايا الرئيسية المعترف بها لتعليم الفلسفة حسب الملمح المهني للمجيب
البيان رقم 3

السؤال المتعلق بمستوى الثانوي (Q12) : يتبع ترتيب الكيفيات على المستوى الجهوي الترتيب الملاحظ في التوزيع العام. ففي ثلاث مناطق هي أمريكا اللاتينية، الدول العربية ثم أفريقيا، تعرف الكيفيات الترتيب التالي : بناء « تقوية الاستقلالية» و« تقوية المعرفة الشخصية »، وفي الوقت نفسه تصبح « اكتساب منهجية » كيفية مهمة تتجاوز 50٪ من الاختيارات. هناك منطقتان تبتعدان عن هذا النموذج هما أوربا وأمريكا الشمالية وآسيا والمحيط الهادي، حيث تحتل الكيفية « تقوية المعرفة الشخصية » المرتبة الثانية وتزيل « تقوية الاستقلالية » إزالة تامة، وهذا يصاحبه أيضا اختيار ضعيف للكيفية « اكتساب منهجية » مما يعطي لتعليم الفلسفة في الثانوي صبغة نظرية أكثر مما هي تطبيقية في هاتين المنطقتين. ونلاحظ فيهما أيضا ضعف كيفية « غيرها ». وإذا نظرنا إلى الأمور من وجهة المناطق والتوزيعات التي تقترحها، أمكننا أن نلاحظ إجمالا بعض المميزات الجغرافية المتعلقة بالأهداف والمزايا التي تسند إلى تعليم الفلسفة. وكما لاحظنا فيما سبق، تنزع منطقة أوربا وأمريكا الشمالية على العموم إلى اتباع توزيعات الأسئلة الثلاثة على المستوى الشمولي. ففيما يخص منطقة آسيا والمحيط الهادي يظل الاختيار « تقوية الاستقلالية » موضوع تقييم أدنى، بمنطقة بالنسبة إلى الوضع العام و/أو المناطق الأخرى. وفيما يتعلق بمنطقة الدول العربية تعرف الكيفيتان « اكتساب منهجية » و« المساهمة في التربية الوطنية » ميلا إلى الهيمنة. وتقترح منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي عموما توزيعات لا تختلف عن غيرها، والفوارق بين الكيفيات أقل

أهمية هنا منها في المناطق الأخرى، وإن احترم ترتيب مختلف الكيفيات. وعلى العكس من ذلك تنحو منطقة افريقيا إلى تعميق الفوارق محترمة هي أيضا، مع اختلاف طفيف، مختلف أنواع الترتيب التي عرفته الكيفيات الملاحظة. وينبغي أن نشير إلى الاتجاه العام لدى منطقتي أوربا وأمريكا اللاتينية، وآسيا والمحيط الهادي، نحو حصيلة ضئيلة من كيفية « غيرها »، وهذا يشهد كما أشرنا إلى ذلك جزئيا، إلى مطابقة اقتراحات الكيفيات لوضعيات تعليم الفلسفة في هذه المناطق. وعلى العكس من ذلك، تبقى المناطق الأخرى أقل رضى عن هذه الاقتراحات، خاصة منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي التي تتجاوز لديها كيفية « غيرها » باستمرار نسبة 20٪ من الاختيارات.

واعتبارا لأعداد المجيبين، لا تختلف التوزيعات المتعلقة بالملمح المهني « مدرس » عن توزيعات مجموع المجيبين (البيان رقم 3) بل سيساهم تحليل التوجهات المهنية في إبراز خصوصيات سلوك خاص بـ « غير المدرس »، وإن كانت قليلة. وعلى العموم، لم يتم اختيار كيفية « غيرها » من طرف « غير المدرسين »، مما يشير إلى أن هؤلاء راضون أكثر عن الكيفيات المقترحة، مع وضوح الفرق بين مستويي الابتدائي والثانوي.

التعاون الدولي وإدماج فاعلي تعليم الفلسفة لبلد ما في المجتمع الدولي

نسعى هنا إلى بلورة مؤشر للاندماج الدولي لفاعلي تعليم الفلسفة في بلد ما، لنذكر بالأسئلة التي تم الانطلاق منها : Q4[5]، Q47[6]، Q48[7]، Q49[8]، Q50[9]، والمؤشر الذي تم اختياره يتمثل في نسبة الإجابات بنعم إلى مجموع الإجابات بلا ونعم. فالنسبة التي تقل عن 50 تدل على أن عدد « نعم » قليل في البلد المعني. ويعرف السؤالان الأخيران (Q49 و Q50) أربعة أجوبة ممكنة هي: (1) « لا أحد »، (2) « نعم بالنسبة للتلاميذ »، (3) « نعم بالنسبة للمدرسين »، (4) « نعم بالنسبة لكل من التلاميذ والمدرسين ». وقد تم حساب المؤشر التوليفي لهذين السؤالين من خلال نسبة مجموع الأجوبة الممكنة بنعم في كل بلد (4 + 3 + 2)، إلى مجموع الأجوبة المتحوصلة وغير الفارغة (4+3+2+1). ويضم مؤشر « التأليف الدولي» عدد الأجوبة عن الأسئلة الخمس السابقة التي تتعدى نسبتها 50٪. و يندمج الفاعلون الوطنيون لتعليم الفلسفة في المجتمع الدولي اندماجا واضحا على المستوى الجغرافي. فالخريطة رقم 1 ذات دلالة كبيرة في ارتباطها بهذا المؤشر. وهذا التمايز يتماشى مع ملامح البلدان الغربية الكبرى، كما يؤكد ذلك تحليل المناطق. فالمنطقة التي يعرف فلاسفتها أكبر اندماج في المجتمع الدولي هي منطقة أوربا وأمريكا الشمالية (70٪ من البلدان أجابت بالإيجاب عن ثلاث أسئلة في هذه المنطقة على الأقل). ونجد في منطقة آسيا والمحيط الهادي أيضا بعض البلدان التي يعرف فيها الفلاسفة اندماجا كبيرا (استراليا، الهند، زيلاندا الجديدة، تايلاند) وبلدانا تعرف اندماجا متوسطا (الصين، فدرالية روسيا)، وهذا من شأنه أن يحجب قليلا كون المنطقة تضم 40٪ من البلدان التي لا يعرف فلاسفتها أي اندماج أو اندماجا ضعيفا. أما بالنسبة للمناطق الثلاث الأخرى، فأكثر من 70٪ من البلدان التي تشكلها أجيب فيها بالإيجاب عن أقل من ثلاثة أسئلة. وهكذا تبدو بلدان أمريكا اللاتينية وأفريقيا والدول العربية، غير حاضرة أو قليلة الحضور في الهيئات الدولية للفلسفة.

أهم النتائج المتعلقة بتعليم الفلسفة في مختلف المستويات، حسب البلدان

على مستوى التعليم الابتدائي (Q05)[10]، يعتمد المؤشر الذي تم اختياره النسبة المئوية للأجوبة بـ « نعم » ضمن مجموع الأجوبة بلا ونعم، على السؤال Q05. وتدل نسبة تقل عن 50 على أن عدد « نعم » قليل في البلد المعني بينما تدل نسبة تتعدى 50 على غلبة الجواب بـ « نعم » في البلد المعني. والقليل جدا من البلدان (سبعة) هي التي يغلب فيها التأكيد على أنها تتوفر على تعليم للفلسفة في مستوى التعليم الابتدائي، وهي : روسيا البيضاء، أوكرانيا، أوزباكستان، استراليا، النرويج، العراق، البرازيل. وكل المناطق ممثلة في هذه البلدان السبعة ماعدا أفريقيا. وإرساء تجارب في الاستئناس بالفلسفة في مستوى ما قبل الابتدائي لا يرتبط بوجود تعليم للفلسفة بمستوى الابتدائي في البلد، بل بوجود تعليم بمستوى التعليم العالي (12 بلدا من مجموع 13) الذي يرتبط في الغالب بتعليم آخر : نظامي (9 من بين 13) أو ثانوي (8 من بين 13). من ناحية أخرى نجد من بين البلدان التي غلبت الإشارة فيها إلى أن

[5] السؤال : Q45 هل يمكن أن تقول بأن المدرسين أو الباحثين في مجال الفلسفة في بلدان يشاركون بانتظام في شبكات البحث (مناظرات، ندوات، لقاءات جمعيات علمية، الخ) على المستوى الجهوي أو الدولي ؟

[6] السؤال : Q47 هل يمكن أن تقول بأن المدرسين أو الباحثين في مجال الفلسفة في بلدك يحظون بتمثيلية كافية في المؤتمرات الدولية للفلسفة، التي تنعقد كل خمس سنوات؟

[7] السؤال : Q48 هل يمكن أن تقول بأن المدرسين أو الباحثين في مجال الفلسفة في بلدك يحظون بتمثيلية كافية في الجمعيات الفلسفية الدولية؟

[8] السؤال : Q49 هل يوجد في بلدك برامج للتبادل الأكاديمي الدولي في مجال الفلسفة ؟

[9] السؤال : Q50 هل يوجد في بلدك برامج لمنح البحث تشجع على تنقل الباحثين والطلبة عبر العالم ؟

[10] السؤال : Q05 هل يوجد في بلدك تعليما للفلسفة قائما بذاته في مستوى التعليم الابتدائي ؟

مؤشر الاندماج الدولي لفاعلي تعليم الفلسفة في بلد ما

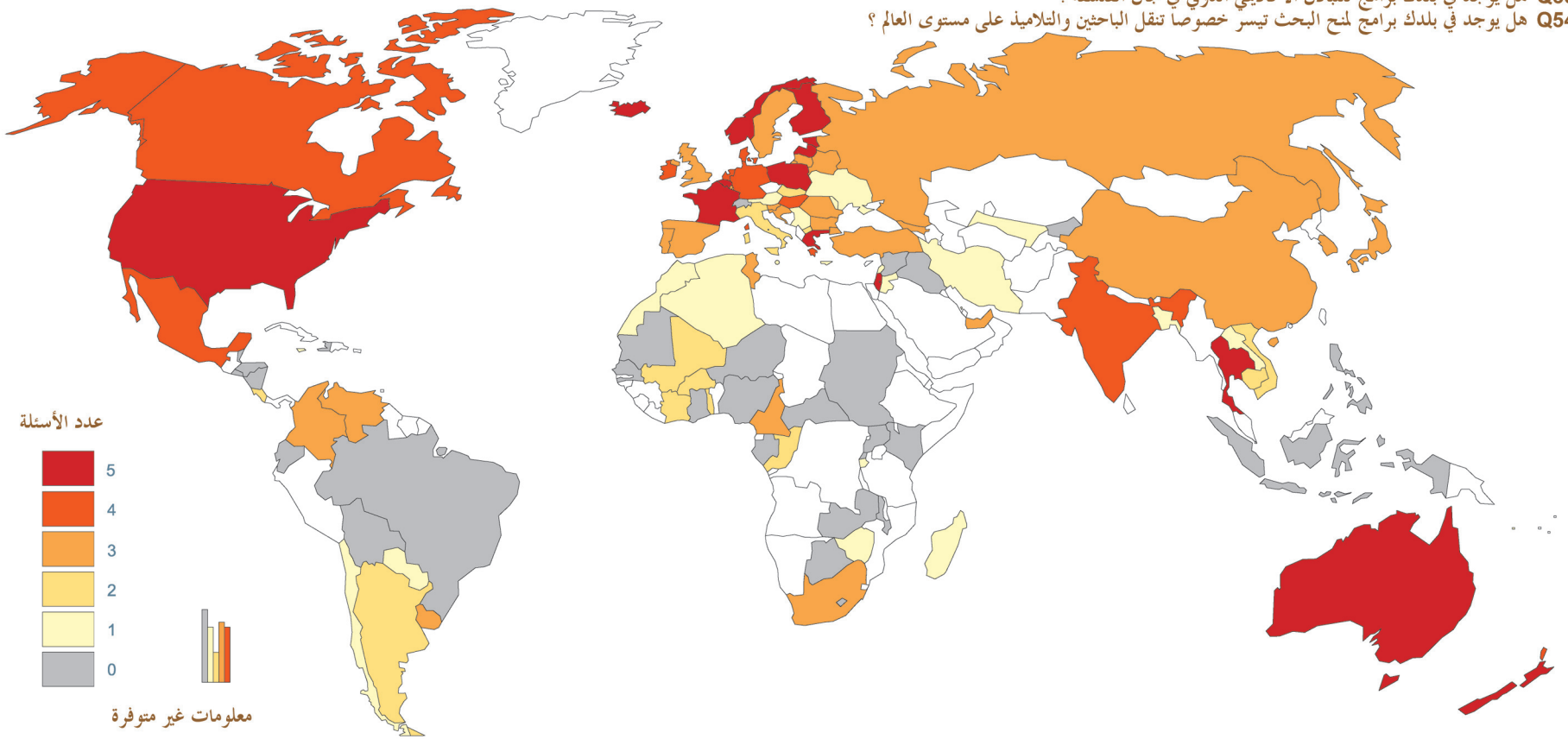
Q49 هل يمكنك القول بأن المدرسين أو الباحثين في مجال الفلسفة في بلدك يشاركون بانتظام في شبكات البحث (مناظرات، ندوات، اجتماعات لجمعيات علمية، وغيرها) على المستوى الجهوي أو الدولي ؟

Q51 هل يمكنك القول بأن الباحثين في بلدك ممثلون بما فيه الكفاية في المؤتمرات العالمية للفلسفة التي تنعقد كل خمس سنوات ؟

Q52 هل يمكنك القول بأن الباحثين في بلدك ممثلون بما فيه الكفاية في الجمعيات الفلسفية الدولية ؟

Q53 هل يوجد في بلدك برامج للتبادل الأكاديمي الدولي في مجال الفلسفة ؟

Q54 هل يوجد في بلدك برامج لمنح البحث تيسر خصوصا تنقل الباحثين والتلاميذ على مستوى العالم ؟



من بين الأسئلة التي تتيح الإخبار عن تعاون دولي محتمل لبلد ما في مجال تدريس الفلسفة، هناك عدة أسئلة تشير الإجابات عنها في غالبيتها إلى هذا التعاون

UNESCO Philosophy Survey, 2007. Carte réalisée avec Philcarto - http://perso.club-internet.fr/philgeo

المؤشر التأليفي للاندماج الدولي لفاعلي تعليم الفلسفة في البلد المعني، الخريطة رقم 1

إدراجا لتعليم الفلسفة سيتم قريبا في المستوى الابتدائي (Q08a)[11] أربعة بلدان قد عرفت تجارب للاستئناس بالفلسفة في مستوى ما قبل التعليم الابتدائي (فنلندا، العراق، أيسلندا، جمهورية لاوس الديمقراطية الشعبية).

على مستوى التعليم الثانوي (Q13a)[12]، يعتمد المؤشر الذي تم اختياره النسبة المئوية للإجابات بـ « نعم » (ضمن مجموع الأجوبة « بنعم » و« لا »)، وتدل النسبة التي تقل عن 50 على أن عدد « نعم » قليل في البلد المعني بينما تعني النسبة التي تفوق 50، على العكس من ذلك، أن الإجابات الغالبة في البلد المعني هي « نعم ». وتدرس الفلسفة في المستوى الثانوي في 73 بلدا من أصل 126 بلدا التي يشملها البحث. وتتوزع على البلدان الأوربية وافريقيا الغربية وأمريكا اللاتينية.

[11] السؤال : Q08a هل هناك نية لإدراج تعليم الفلسفة في مستوى التعليم الابتدائي في بلدك على المدى القصير ؟

[12] السؤال : Q13a هل تدرس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي كمادة قائمة بذاتها ؟

جدول رقم 1

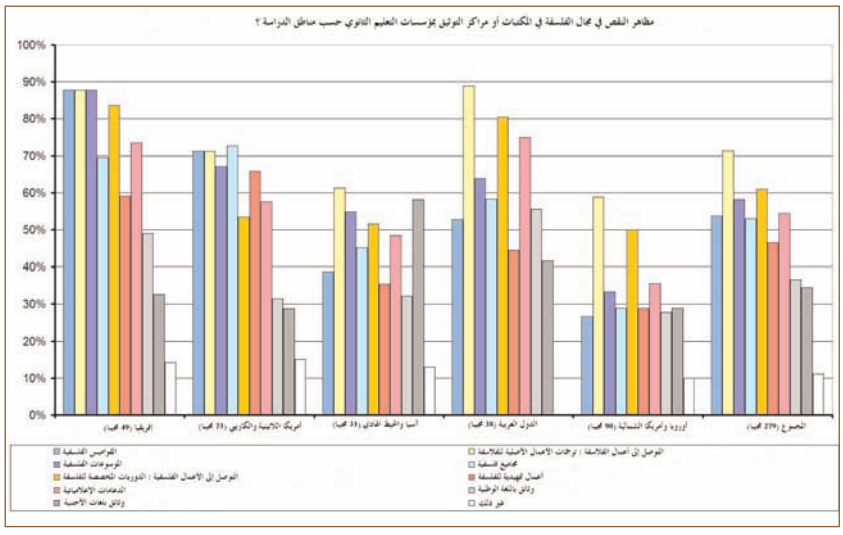
حضور تعليم الفلسفة في مستوى الثانوي : النتائج حسب كل بلد، حسب مناطق الدراسة

الثانوي العام الأدبي	المجموع	الثانوي العام – اختيار أدبي
معلومات ناقصة	5	أفريقيا الجنوبية، الكامرون، ليتوانيا، نيكاراغوا، السويد
التعليم الإجباري	51	الجزائر، الأرجنتين، البحرين، روسيا البيضاء، البنين، بلغاريا، بوركينافاسو، بوروندي، الشيلي، قبرص، كولومبيا الكونغو، كوت ديفوار، كرواتيا، إكواتور، اسبانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، فدرالية روسيا، فرنسا، الغابون، اليونان، هايتي، هندوراس، إيطاليا، اليابان، لبنان، لوكسومبرغ، مدغشقر، مالي، المغرب، موريتانيا المكسيك، موناكو، مونتي نيغرو، ناميبيا، النيجر، نيجريا، الجمهورية العربية السورية، جمهورية أفريقيا الوسطي، جمهورية لاوس الديمقراطية الشعبية، جمهورية إيران الإسلامية، رومانيا، رواندا، السنغال، صربيا، سلوفاكيا، الطوغو، تونس، تركيا، اليوروغواي، فنزويلا، فيتنام
التعليم الاختياري	16	ألمانيا، أستراليا، بنغلادش، بلجيكا، الدانمارك، الجمهورية اليوغسلافية لمقدونيا (سابقا)، فنلندا، أيسلندا، إسرائيل، ليتونيا، موريس، هولندا، بولونيا، البرتغال، جمهورية كوريا، جمهورية مولدوفا.
بدون جواب	44	أفغانستان، الأنتي الهولندية، أرمينيا، بوتسوانا، الكامبودج، الصين، كوستاريكا، السلفادور، الإمارات العربية المتحدة، أثيوبيا، فيدجي، جورجيا، غانا، المجر، الهند، إندونيسيا، العراق، جامايكا، الأردن، كينيا، كرجستان، لوسوتو، مالتا، منغوليا، نيبال، زيلاندا الجديدة، أوغندا، أوزباكستان، باراغواي، بيرو، فلبين، سلوفينيا، السودان، سريلانكا، سويسرا، تايلاند، أوكرانيا، فانياتو، زامبيا، زمبابوي

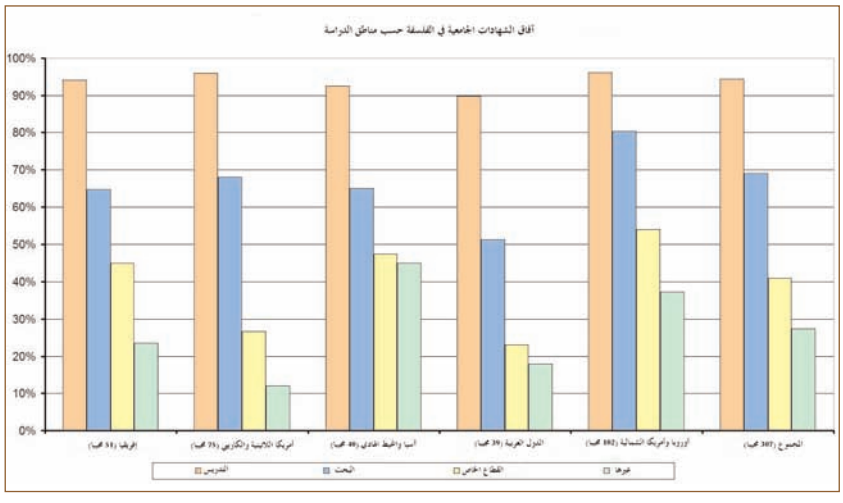
الثانوي العام العلمي	المجموع	الثانوي العام – اختيار علمي
معلومات ناقصة	11	جنوب أفريقيا، بلجيكا، الكامرون، الشيلي، لتيوانيا، لبنان، ليتوانيا، جمهورية مولدوفا، رومانيا، فنزويلا، فيتنام
تعليم إجباري	37	الجزائر، الأرجنتين، روسيا البيضاء، بنين، بوركينافاسو، بوروندي، كولومبيا، الكونغو، كوت ديفوار، كرواتيا، إسبانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، فدرالية روسيا، فرنسا، هايتي، الهوندوراس، إيطاليا، اليابان، اللوكسمبورغ، مدغشقر، مالي، المغرب، موريتانيا، موناكو، الجبل الأسود، ناميبيا، نيكاراغوا، النيجر، نيجريا، جمهورية أفريقيا الوسطى، جمهورية لاوس الديمقراطية الشعبية، السنغال، صربيا، سلوفاكيا، الطوغو، تونس، تركيا، اليورغواي
تعليم اختياري	11	ألمانيا، بلغاريا، الدانمارك، فنلندا، الغابون، أيسلندا، إسرائيل، هولندا، بولونيا، البرتغال، السويد
بدون جواب	48	أفغانستان، الأنتي الهولندية، أرمينيا، النمسا، بنغلادش، باربادوس، بيليز، بوتان، بوتسوانا، كامبودج، الصين، كوستاريكا، السالفادور، الإمارات العربية المتحدة، إثيوبيا، الجمهورية اليوغسلافية لمقدونيا سابقا، فيدجي، جورجيا، غانا، المجر، الهند، اندونيسيا، العراق، جمايكا، الأردن، كينيا، كرجستان، لوسوتو، مالتا، منغوليا، نيبال، زيلاندا الجديدة، أوغندا، أوزبكستان، الباراغواي، البيرو، الفيليبين، الجمهورية العربية السورية، جمهورية كوريا، سلوفينيا، السودان، سريلانكا، سويسرا، تايلاند، أوكرانيا، فانواتو، زامبيا، زمبابوي.

الثانوي العام – اقتصاد	المجموع	الثانوي العام – اختيار اقتصاد
معلومات ناقصة	10	أفريقيا الجنوبية، بلجيكا، الكامرون، كندا، استونيا، اليونان، لبنان، ليتوانيا، النيجر، فيتنام
التعليم الإجباري	32	الجزائر، الأرجنتين، روسيا البيضاء، بنين، بلغاريا، بوركينافاسو، الكونغو، كوت ديفوار، اسبانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، فدرالية روسيا، فرنسا، الهندوراس، الهند، إيسلاندا، اليابان، اللوكسمبورغ، مدغشقر، مالي، المغرب، موناكو، الجبل الأخضر، ناميبيا، نجيريا، جمهورية أفريقيا الوسطى، جمهورية إيران الإسلامية، رومانيا، صربيا، سلوفاكيا، الطوغو، تونس، تركيا، اليوروغواي
التعليم الاختياري	18	ألمانيا، كرواتيا، الدانمارك، جمهورية مقدونيا اليوغسلافية سابقا، فنلندا، الغابون، المجر، ايرلندا، إسرائيل، ليتونيا، موريس، نيكاراغوا، هولندا، بولونيا، البرتغال، جمهورية مولدوفا، جمهورية لاوس الديمقراطية الشعبية، السويد
بدون جواب	47	أفغانستان، الأنتي الهولندية، أرمينيا، النمسا، بنغلادش، بربادوس، بيليز، بوتان، بوتسوانا، كامبدوج، الصين، كوستاريكا، السالفادور، الإمارات العربية المتحدة، إتيوبيا، جورجيا، غانا، هايتي، اندونيسيا، العراق، جامايكا، الأردن، كينيا، كرجستان، لوسوتو، مالطا، منغوليا، نيبال، زيلاندا الجديدة، أوغندا، أوزبكستان، باراغواي، البيرو، الفلبين، الجمهورية العربية السورية، جمهورية كوريا، السنغال، سلوفينيا، السودان، سريلانكا، سويسرا، تايلاند، أوكرانيا، فانواتو، زامبيا، زيمبابوي

الثانوي التقني والمهني	المجموع	الثانوي العام– الثانوي التقني والمهني
معلومات ناقصة	10	أفريقيا الجنوبية، ألمانيا، بلجيكا، الكامرون، ليتوانيا، نيكاراغوا، جمهورية مولدوفا، تركيا، فيتنام
تعليم إجباري	36	أستراليا، البحرين، بوليفيا، البرازيل، بوروندي، كندا، الشيلي، قبرص، كولومبيا، كرواتيا، الدانمرك، الاكواتور، استونيا، الولايات المتحدة الأمريكية، الغابون، اليونان، غرانادا، إرلندا، إسرائيل، إيطاليا، لبنان، اللوكسمبورغ، مالاوي، موريتانيا، المكسيك النرويج، بولندا، البرتغال، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، جمهورية إيران الإسلامية، الجمهورية التشيكية، رومانيا، المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية، رواندا، السويد، فنزويلا
تعليم اختياري	21	الأرجنتين، روسيا البيضاء، الكونغو، كوت ديفوار، إسبانيا، فدرالية روسيا، فرنسا، الهوندوراس، اليابان، مدغشقر، مالي، المغرب، موناكو، ناميبيا، النيجر، نيجريا، السنغال، سلوفاكيا، الطوغو، تونس، اليوروغواي
بدون جواب	50	أفغانستان، الانتي الهولندية، أرمينيا، النمسا، بنغلادش، باربادوس، بيلز، بنين، بومتان، بوتسوانا، بلغاريا، بوركينافاسو، الكامبودج، الصين، كوستاريكا، السالفادور، الإمارات العربية المتحدة، إثيوبيا، جمهورية مقدونية اليوغسلافية سابقا، فيدجي، فنلندا، جورجيا، غانا، هايتي، المجر، الهند، اندونيسيا،العراق، إيسلاندا، جامايكا، الأردن، كينيا، كرجستان، لوسوتو، ليطونيا، مالتا، الباراغواي، هولندا، البيرو، الفلبين، الجمهورية العربية السورية، جمهورية أفريقيا الوسطى، جمهورية كوريا، صربيا، سلوفينيا، السودان، سريلانكا، سويسرا، تايلاند، أوكرانيا، فانياتو، زامبيا، زمبابوي.



التوثيق – مستوى التعليم الثانوي، البيان رقم 4



الآفاق المهنية – المستوى الجامعي، البيان رقم 5

وهذا التعليم لا يتم اقتراحه في شرق أفريقيا وآسيا إلا فيما ندر.

وفيما يتعلق بتكوين المكونين، نجد في منطقة آسيا والمحيط الهادي أكبر نسبة من المجيبين الذين يوضحون بأنه لا يطلب من مدرسي الثانوي التوفر على شهادة دراسات عليا في الفلسفة. وعلى العكس من ذلك، نجد في منطقتي الدول العربية وأفريقيا أن أغلب الإجابات تنص على أن شهادة الدراسات العليا في الفلسفة ضرورية للتدريس في الثانوي.

ويقدم البيان رقم 4 ضروب النقص التي يعتبرها المجيبون الأهم في مجال الفلسفة، في الخزانات أو مراكز التوثيق بمؤسسات التعليم الثانوي. ويتجلى من هذه الردود فيما يخص الدول العربية وأوربا وأسيا الشمالية وآسيا والمحيط الهادي أن الولوج إلى مؤلفات الفلاسفة، خاصة عن طريق ترجمة أعمال أصلية، هو النقص الذي يأتي في المرتبة الأولى لدى المجيبين عن الاستقصاء، وهو يعادل، في منطقة أفريقيا، الحاجة إلى القواميس والموسوعات الفلسفية، وهكذا، على العموم، نجد أن النقص في الولوج إلى أعمال الفلاسفة، عن طريق الترجمة أو الدوريات وغيرها، هو الغالب في الإجابات.

على مستوى التعليم العالي، يتمثل المؤشر الذي تم اختياره في النسبة المئوية للإجابات بـ « نعم » ضمن مجموع الإجابات بـ « نعم » و « لا » على السؤال Q31.[13] فعندما تقل النسبة عن 50 أو تعادلها، فذلك يعني أن عدد « نعم » يقل في البلد. ويمس تعليم الفلسفة في الجامعة 106 بلدا من أصل 126 بلدا يشملهم البحث.

وفيما يخص وجهة البلدان حسب أصناف شهادات الفلسفة الممنوحة في إطار التعليم العالي فقد كونا صورة تأليفية للشهادات الممنوحة في إطار التعليم العالي، انطلاقا من سؤال باختيارات متعددة.

واعتبرنا بالنسبة لكل بلد، أن كيفية من الكيفيات لا تحضر إلا إذا كانت نسبة الردود التي تدل على وجودها بالعلاقة مع الردود المعبر عنها بخصوص هذا السؤال وبهذا البلد، تفوق 50٪. بعد ذلك تم ربط كيفيات الشهادة (السلك الأول والسلك الثاني والسلك الثالث والدكتوراه) فيما بينها حسب حضورها أو عدم حضورها في هذا البلد. وإذا كانت نسبة البلدان التي تمنح شهادات على جميع مستويات التعليم العالي متماثلة على نحو محسوس، مهما كانت المنطقة، أي حوالي 20٪، فإن الفرق يوضع بعد ذلك بخصوص وجود السلك الأول والسلك الثاني من تدريس الفلسفة.

وفيما يتعلق بآفاق الشهادات المحصل عليها في الفلسفة (البيان رقم 5)، يتجلى بالنسبة لكل المناطق أن مجال التعليم يحتل المرتبة الأولى على مستوى الآفاق لدى حملة الشهادات في الفلسفة، يتلوه مجال البحث، بينما يأتي القطاع الخاص في المرتبة الثالثة. وعلى مستوى الشعور إزاء حالة الأرصدة الوثائقية في الفلسفة (البيان رقم 6)، نسجل شعورا قويا بعدم الرضى لدى أفريقيا، وأمريكا اللاتينية والكاريبي، والدول العربية.

على مستوى تعليم الفلسفة غير النظامي (Q41a)[14]، يتمثل المؤشر الذي تم اختياره في النسبة المئوية للإجابات بـ « نعم » ضمن مجموع الإجابات « نعم » و « لا » عن السؤال. وتشير

[13] السؤال : Q31 هل يتم تدريس الفلسفة كمادة قائمة بذاتها في التعليم العالي ؟

[14] السؤال : Q41a هل توجد هيئات جمعوية أخرى أو مؤسسات وغيرها، تساهم في تعليم الفلسفة في بلدكم ؟

النسبة التي تقل عن 50 أو تعادلها إلى أن عدد « نعم » يمثل أقلية في البلد المعني، بينما تشير النسبة التي تفوق 50 إلى أن الإجابات بـ « نعم » تغلب في البلد المعني. وقد تمت الإشارة إلى وجود تعليم للفلسفة غير نظامي في 68 بلدا، أي أكثر من نصف البلدان المشاركة في البحث. ونجد هذا التعليم حاضرا في مجموع القارة الأمريكية باستثناء كولومبيا وبوليفيا وبعض دول أمريكا الوسطى، وفي أوربا باستثناء السويد وهولندا والدانمارك وسويسرا واسلاندا وإيرلاندا، وحضوره غير شامل في أفريقيا، فهو يوجد في مالي ونيجريا والطوغو والكامرون وجمهورية أفريقيا الوسطى. أما في منطقة آسيا والمحيط الهادي، فتقترح البلدان « الكبرى » مثل فدرالية روسيا والصين والهند واستراليا هذا النوع من التعليم.

التوثيق – المستوى الجامعي

البيان رقم 6

2. جغرافية تعليم الفلسفة

الوضع العام لتعليم الفلسفة حسب مجموعات البلدان

بعد حل مشاكل التأليف النهائي حسب كل بلد يمكن استعمال الأدوات الملائمة للقيام بتحليل الاستقصاء حسب كل بلد. بإمكاننا أن نضع جداول بالنتائج حسب كل بلد وحسب المناطق الجغرافية، ويتجسد التحليل الجغرافي للبحث على الخصوص من خلال إنتاج خرائط تسقط عليها الأجوبة عن بعض الأسئلة أو قيم بعض المؤشرات التأليفية التي تم حسابها حسب البلدان، وهو تحليل يوجه قليلا تأويل الظواهر التي نود ملاحظتها انطلاقا من الاستقصاء. وهذا يعني طرح مسألة الاستمرارية الترابية للظواهر المتعلقة بتعليم الفلسفة، وهكذا يمكن الاهتمام بخطوط المواجهة وبالانقطاعات والتحقق من الانسجام الجهوي والقاري. وقد استعملنا برنامج de Philippe Waniez PhilCarto لإنجاز هذه الخرائط[15]. وينبغي الإشارة إلى أن خلفية خريطة بلدان العالم المنجز بواسطة هذا البرنامج لا تتضمن مجموع البلدان التي تقترحها قاعدة المعطيات الخاصة بالبحث، فالخرائط المنجزة لا تتضمن إذن هذه البلدان وإن ساهم بعضها في البحث، وهذه البلدان هي : أندور، أنتيغا وباربودا، الانتي الهولندية، أروبا، الباهاماس، الرأس الأخضر، جزر القمر، الدومينيك، جزر الكايمان، جزر كوك، جزر مارشال، جزر سالمون، الجزر العذراء البريطانية، كريباتي، ماكاو، المالديف، ميكرونيزيا (فدرالية دول)، ميانمار، ناورو، نيووي، بالاوس، سان لوسيا، سان كيتس ونيفيس، سان ماران، سان فانسون وغرونادين، ساوتومي وبرانسيب، سيشيل، تيمور الشرقية، توكيلاو، توفالو. ومن ضمن البلدان التي لا تحضر في خلفية الخريطة، هناك بلدان ساهمت في الاستمارة، وهي : باربادوس (مجيب واحد)، غرانادا (مجيب واحد)، موريس (مجيبان) وموناكو (مجيب واحد).

ولكي يتم تركيب النتائج والمعلومات على صورة إحصائيات، قد يكون من المفيد أن نفكر انطلاقا من « مجموعات البلدان »، في أفق دراسة جغرافية تعليم الفلسفة وربما إبراز انتظامات جهوية. ويمكن تصور عدة تقسيمات للعالم للتعريف بإضفاء الطابع المجالي الخاص بموضوعنا. وقد اخترنا استعمال الخطوط الكبرى للتقسيم الذي تقترحه عادة اليونسكو، مع بعض التعديلات، فإيجابيته الكبرى أنه موجود وأنه يناسب اشتغال المؤسسة المشرفة على هذا البحث، مما يبشر بإجماع نسبي حول صلاحيته. وسيكون من المهم التحقق إن كان ذلك التقسيم سيظل ملائما من وجهة موضوع البحث. هناك طبعا تقسيمات أخرى ممكنة ومستحبة، فقد يكون من المفيد وضع

15 http://philgeo.dub.fr/index.html

تقسيم حسب البلدان انطلاقا من تحليل الاستقصاء، ويمكن أيضا تصور إنشاء تصنيف للبلدان حسب الملامح المختلفة التي تتم مصادفتها يبقى عندئذ الحكم على إضفاء الطابع المجالي على هذا التصنيف، وسيكون من المفيد أيضا ملاحظة الظواهر الأخرى التي قاسها الاستقصاء في ضوء هذا التصنيف المرجعي. واليونسكو تتوفر على تقسيم جهوي للدول الأعضاء في المؤسسة وهو يستجيب لتحديد خاص بالمنظمة، لا يناسب تماما الجغرافيا إنما يناسب جماعات انتخابية، وهذا التحديد يستند إلى تنفيذ الأنشطة الجهوية : 35 بلدا بالنسبة إلى أفريقيا، 37 بالنسبة إلى أمريكا اللاتينية والكاريبي، 49 بالنسبة إلى آسيا والمحيط الهادي، 21 بالنسبة إلى الدول العربية، 51 بالنسبة إلى أوربا وأمريكا الشمالية. وفي هذا التصنيف، هناك بلدان تحال على عدة مناطق. ومن أجل تبسيط التحليل واقتراح جداول تركيبية بدون حسابات مزدوجة تقرر التفكير من خلال مناطق متمايزة ومن ثمة تحديد إحالة على البلدان المعنية إحالة مزدوجة. هذا التصنيف النهائي لمناطق الدراسة يعود إذن مع بعض التعديلات إلى التصنيف الجهوي الأصلي وهو : أفريقيا (دون الدول العربية)، أمريكا اللاتينية والكاريبي، آسيا والمحيط الهادي (مع فدرالية روسيا، كازاخستان، تاجكستان، تركيا)، الدول العربية (دون مالطا)، أوربا وأمريكا الشمالية، (مع مالطا، لكن دون فدرالية روسيا، كازاخستان، تاجكستان، تركيا)، وسنستعمل، على امتداد هذا الفصل، تسمية « مناطق الدراسة » دلالة على هذا التصنيف.

وإذا رغبنا في التحليل انطلاقا من مجموعات البلدان، علينا أن نقوم باختيار ما نود ملاحظته فعلا. واعتبارا للعمل المنجز في الاستقصاء، هناك طريقتان لاقتراح النتائج حسب مجموعات البلدان. يمكن أن نحيل على كل مجيب مجموعة من البلدان حسب جوابه عن السؤال Q0J[16]، وسيتم حساب نتيجة تقاطع الأجوبة الفردية عن أسئلة الاستقصاء مع مجموعات البلدان من خلال عدد الأفراد. وهذا يعني أننا نعتبر مجموع المجيبين من إحدى مناطق الدراسة بوصفه مجموعة قائمة، رغم وجود فوارق مهمة في التمثيلية بين البلدان التي تكون هذه المنطقة. وهذه المقاربة مفيدة على الخصوص في حالة المسائل العامة التي لا تحيل صراحة على وضع بلد بعينه. إن تجميع النتائج التي تم حسابها بالنسبة إلى كل بلد يمثل نتيجة ثانوية، غير أن هذه الطريقة مشروعة مع ذلك إذا ما قمنا بمقارنات بين البلدان. وفي هذه الحالة، فإن عدد البلدان هو المهم أو نسبته بالعلاقة مع أعداد كل مجموعة من البلدان. ففي منطقة ما، نقوم مثلا بإحصاء عدد البلدان التي تتوفر على هذه الخاصية أو تلك أو نحصي نسبتها، وينبغي ملاحظة أن العدد الإجمالي المتصل بهم في قاعدة المعطيات هو 1339 غير أنه يجب أن نلاحظ أن العناوين الالكترونية لـ 44 متصل بهم لا يمكن ربطها ببلد بعينه.

16 السؤال : Q0J البلد الذي تمارس فيه وظيفتك.

الجدول رقم 2

توزيع المتصل بهم حسب مناطق الدراسة

مناطق الدراسة	عدد المتصل بهم بالبريد الالكتروني	عدد العناوين الالكترونية الصحيحة	عدد الردود الصالحة	النسبة العامة للردود / العناوين الالكترونية	النسبة الفعلية للردود / العناوين الالكترونية الصحيحة	وزن مناطق الدراسة / الإجابات الصحيحة
أفريقيا	201	149	59	%29	%40	%16
أمريكا اللاتينية والكاريبي	288	234	82	%28	%35	%22
آسيا والمحيط الهادي	177	140	53	%30	%38	%14
الدول العربية	146	105	41	%28	%39	%11
أوربا وأمريكا الشمالية	483	424	134	%28	%32	%37
المجموع	1295	1052	369	%28	%35	%100

والأجوبة الصالحة هي تلك التي تم الاحتفاظ بها للتحليل وتشير « العناوين الالكترونية الخاطئة » إلى عناوين المتصل بهم الذين كانوا موضوع رد سلبي لدى موزع البحث. ولابد أن نسجل ضمن هذا المجموع عددا كبيرا من العناوين الالكترونية الخاطئة، لكن ينبغي أيضا أن نعتبر أجوبة الموزعين فيما يخص إمكانية الاتصال بالعناوين الالكترونية في فترة البحث، إذ نجد عناوين لا تعمل بصفة مؤقتة أو نهائية أو علب الكترونية مليئة أو أجهزة توزيع معطلة في فترة البحث أو أجهزة توزيع تنتقي الرسائل الواردة (مثلا هناك أجهزة توزيع مؤسسية ترفض الرسائل الدعائية وأحيانا حتى الرسائل التجارية) والخانة « رسائل دون جواب » أو « ردود غير صالحة » تشير إلى عناوين تم الاتصال بأصحابها لكنها لم ترد. وضمن هذه العناوين، ينبغي التمييز بين عدم الإجابة الإرادية (البحث والاستمارة لا يهمان المتصل به) وعدم الإجابة اللاإرادية (رسالة الاستقطاب تم إلغاؤها كرسالة دعائية، نسيان الرسالة بعد بضعة أيام الخ...). وإذا أمكن قياس هذه الظواهر، سيكون بإمكانها إضفاء النسبية على ضعف النسبة العامة للإجابة على البحث (28٪ من الردود الصالحة)، التي تصبح معقولة أكثر إذا لم نأخذ بعين الاعتبار الرسائل الفاسدة (35٪ من النسبة الفعلية للإجابات). وإذا تناولنا مستوى المناطق الجهوية، فإننا نسجل أن نسبة الإجابات « الصالحة » ثابتة (28٪–30٪) وهذا يعني أن المشاركة في البحث هي نفسها مهما كانت منطقة الدراسة. ولا يتجلى الفرق بين المناطق إلا عندما نلاحظ أسباب عدم المشاركة في البحث، فبالنسبة لأوربا وأمريكا اللاتينية، وبدرجة أقل بالنسبة لأمريكا اللاتينية والكاريبي، يكمن السبب الرئيسي لعدم الإجابة في انعدام الاهتمام بالاستمارة ويكمن السبب الرئيسي بالنسبة لأفريقيا والدول العربية في عدد العناوين الالكترونية الخاطئة، مما يجعل الاتصال بهاتين المنطقتين صعبا، فجودة قاعدة المتصل بهم أقل في هاتين المنطقتين غير أن المتصل بهم الذين توصلوا بالرسائل أبدوا ميلا أكثر من غيرهم للرد. هل ينبغي أن نستنتج من هذه الملاحظة اهتماما نسبيا لهاتين المنطقتين بالبحث وموضوعه ؟ من ناحية أخرى، ينبغي تسجيل أهمية الوزن الذي تحظى به أوربا وأمريكا الشمالية (حوالي 37٪ من المتصل بهم و 36٪ من الأجوبة الصالحة)، ويمكن أن نستخلص بوجه عام من الجدول رقم 3 التغطية التفاضلية لمناطق الدراسة. ونلاحظ على الخصوص أن 90٪ من بلدان منطقة أوربا وأمريكا الشمالية ممثلة، وهذه النسبة تناهز 60٪ بخصوص المناطق الأخرى. وإذا كان هناك من اهتمام بالبحث، فهو لا يهم سوى نصف بلدان منطقة الدول العربية (ضمن العشرين التي تكون هذه الخانة) مقابل كل البلدان تقريبا في منطقة أوربا وأمريكا الشمالية. يمكن إذن ملاحظة ما يلي :

– الوزن المهيمن للتمثيلية العالية لمنطقة أوربا وأمريكا الشمالية (سواء على مستوى الأفراد أو البلدان).

– التمثيلة المتدنية لمنطقة آسيا والمحيط الهادي، سواء على مستوى الأجوبة الصالحة أو على مستوى البلدان الممثلة.

– التمثيلة العالية للأجوبة الصالحة الواردة من منطقة أمريكا اللاتينية، والكاريبي، الخ...

وكما تم شرح ذلك، كان هدف منظمي البحث إشراك كل الدول الأعضاء في اليونسكو في هذا المشروع، وهكذا فإن البحث عن جهة الاتصال عمل على تأمين وجود مجيب واحد على الأقل لكل بلد من بين مجموع البلدان المحصية. فقط عشرة بلدان لم تقدم أشخاصا يتصل بهم و 160 بلدا تتوفر على الأقل على شخصين يتصل بهما.

ولبعض البلدان حضور قوي داخل هذا البحث. والبلدان التي اقترحت أكبر عدد من الأشخاص للاتصال بهم هي : فنزويلا (124)، اسبانيا (79)، ألمانيا (57)، تونس (37)، السويد (28)، اليورغواي (28)، تركيا (26)، كولومبيا (21)، ايرلندا (19)، فرنسا (17)، المجر (16)، ليتونيا (16)، البرتغال (15)، جنوب إفريقيا (15)، لبنان (15)، الولايات المتحدة الأمريكية (15)، والبلدان التي اقترحت أكبر عدد من الردود الصالحة هي: فنزويلا (31)، تونس (18)، ألمانيا (15)، اليورغواي (13)، السويد (12)، فرنسا (10)، إيطاليا (7)، المكسيك (7)، جنوب إفريقيا (6)، كولومبيا (6)، لبنان (6)، مدغشقر (6)، كوت ديفوار (5)، الولايات المتحدة الأمريكية (5)، إيرلندا (5)، ليتونيا (5)، ملاوي، النيجر (5)، البرتغال (5).

ويقدم الجدول رقم 3 قائمة إلحاق البلدان

الجدول رقم 3

توزيع الأجوبة الصالحة حسب مناطق الدراسة نسبة البلدان المغطاة

مناطق الدراسة	عدد المجيبين	أسماء البلدان والتمثيلية في منطقة الدراسة (النسبة المئوية لعدد الردود حسب البلد ضمن مجموع المجيبين في منطقة الدراسة المعنية، البلدان التي تجاوزت 10٪ من مجيبي المنطقة كتبت بالخط الغليظ)	عدد البلدان المجيبة	نسبة البلدان المغطاة
أفريقيا	59	جنوب أفريقيا 10٪، بنين 2٪، بوتسوانا 2٪، بوركينافاسو 3٪، بوروندي 3٪، الكامرون 3٪، الكونغو 5٪، كوت ديفوار 8٪، أثيوبيا 2٪، الغابون 2٪، غانا 2٪، كينيا 2٪، لوسوتو 3٪، مدغشقر 10٪، ملاوي 8٪، مالي 2٪، موريس 3٪، ناميبيا 2٪، النيجر 8٪، نيجريا 2٪، أوغندة 2٪، جمهورية أفريقيا الوسطى 2٪، رواندا 7٪، السنغال 2٪، الطوغو 2٪، زامبيا 2٪، زيمبابوي 2٪.	27	%61
أمريكا اللاتينية الكاريبي	82	الانتي الهولندية 1٪، الأرجنتين 2٪، باربادوس 1٪، بليز 1٪، بوليفيا 1٪، البرازيل 1٪، الشيلي 4٪، كولومبيا 7٪، كوستاريكا 1٪، السلفادور 2٪، الاكواتور 1٪، غرانادا 1٪، هايتي 2٪، الهندوراس 2٪، جامايكا 1٪، المكسيك 9٪، نيكاراغوا 2٪، الباراغواي 1٪، البيرو 2٪، فنزويلا 38٪، اليوروغواي 16٪	21	%57
آسيا والمحيط الهادي	53	أفغانستان 2٪، استراليا 2٪، بنغلادش 4٪، بوتان 2٪، الكامبودج 2٪، الصين 8٪، فيدجي 2٪، الهند 8٪، أندونيسيا 2٪، جمهورية إيران الإسلامية 6٪، اليابان 6٪، كرجستان 4٪، منغوليا 2٪، النبال 2٪، زيلاندا الجديدة 2٪، أوزبكستان 2٪، الفلبين 4٪، جمهورية كوريا 6٪، جمهورية لاوس الديمقراطية الشعبية 2٪، سريلانكا 2٪، تايلاند 2٪، تركيا 13٪، فانواتو 4٪، الفيتنام 8٪.	25	%51
الدول العربية	41	الجزائر 10٪، البحرين 2٪، الإمارات العربية المتحدة 2٪، العراق 2٪، الأردن 7٪، لبنان 15٪، المغرب 7٪، موريتانيا 2٪، الجمهورية العربية السورية 2٪، السودان 5٪، تونس 44٪؛	11	%55
أوروبا وأمريكا الشمالية	134	ألمانيا 11٪، أرمينيا 1٪، النمسا 1٪، روسيا البيضاء 2٪، بلجيكا 3٪، بلغاريا 1٪، كندا 1٪، قبرص 2٪، كرواتيا 2٪، الدانمارك 2٪، اسبانيا 1٪، استونيا 2٪، الولايات المتحدة الأمريكية 4٪، جمهورية مقدونية اليوغسلافية سابقا 1٪، فنلندا 1٪، فرنسا 7٪، جورجيا 1٪، اليونان 2٪، المجر 1٪، إيرلندا 4٪، إيسلندا 2٪، إسرائيل 2٪، إيطاليا 5٪، ليتونيا 4٪، ليتوانيا 2٪، اللوكسمبورغ 2٪، مالطا 1٪، موناكو 1٪، الجبل الأسود 1٪، النرويج 2٪، هولندا 1٪، بولونيا 1٪، البرتغال 4٪، جمهورية مولدونا 2٪، الجمهورية التشيكية 1٪، رومانيا 3٪، المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية 1٪، صربيا 1٪، سلوفاكيا 1٪، سلوفينيا 1٪، السويد 9٪، سويسرا 1٪، أوكرانيا 1٪.	42	%89
المجموع	369		126	%60

بالمناطق ومساهمتهم في الأجوبة الصالحة (النسبة المئوية) ضمن مجموع أجوبة المنطقة المعنية. ومن خلال التذكير بنسبة البلدان الممثلة فعلا في البحث – أي تغطية بلدان المنطقة– يمكن الحكم على أهمية بعض البلدان في النتائج المحصلة. وهكذا نجد أن منطقة الدول العربية تمثل بعدد لا يكاد يصل إلى نصف عدد بلدان المنطقة، وأن بلدا واحدا هو تونس، يمثل حوالي 50٪ في الأجوبة الصالحة في هذه المنطقة. ونلاحظ، بدرجة أقل، صورة مماثلة في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي أن تغطية البلدان تزيد قليلا، لكن بلدين هما فنزويلا واليوروغواي، يمثلان وحدهما 50٪ من الأجوبة الصالحة في المنطقة وترتفع التغطية في المناطق الأخرى، ولا يعرف وزن البلدان فوارق بمثل تلك الأهمية والانخراط في تمثيلية البلدان.

والخريطة رقم 2 المعنونة بالمشاركة في بحث اليونسكو، تبين من خلال لون موحد حسب كل بلد، عن الانتماء إلى مختلف درجات المشاركة في البحث. وقد تم تجسيد أعداد الردود الصالحة من خلال دوائر تناسبية، ممركزة حول عوالم الدول المعنية، وباستثناء القارة الأمريكية حيث نرى أن عدد البلدان التي لا تجيب ضعيف جدا، فإن التوزيع الجغرافي للمشاركة في البحث يميل إلى

التمركز في النصف الشمالي للكرة الأرضية. وتعتبر القارة الأفريقية، خاصة شرق أفريقيا وشبه الجزيرة العربية وآسيا الوسطى وأوقيانوسيا المناطق التي تعرف أكبر عدد من البلدان التي لم ترد أو التي شاركت بمجيب واحد.

فيما يتعلق بطرق تركيب الأجوبة حسب كل بلد، تم اختيار مؤشر النسبة المئوية للأجوبة بنعم ضمن مجموع الأجوبة بلا ونعم على الأسئلة الأربعة : Q05[17]، Q13a[18]، Q31[19]، Q41a.[20] تدل نسبة أقل من 50 على أن عدد « نعم » يمثل أقلية في البلد المعني. ويقدم البيان رقم 15 المعنون بتوزيع البلدان حسب مستويات تعليم الفلسفة، حوصلة لمجموع الأجوبة المتعلقة بوضعية تدريس الفلسفة في العالم حسب كل بلد. أما فيما يخص كيفيات تشكيل توجه « الوضع العام لتعليم الفلسفة »، فهذا الملمح يتركب من الأجوبة عن مجموعة الأسئلة السابقة اعتبارا لنسب الجواب بنعم التي تفوق 50٪. مثلا تشير الكيفية « الثانوي + الجامعي » إلى أن البلدان المعنية (الجزائر، النمسا، الخ) تقترح تعليما للفلسفة قائما بذاته في مستويي الثانوي والجامعي، فنسبة « نعم » فيها تفوق 50 في الحالتين، لكن نسبة المستويين « الابتدائي » وغير النظامي منعدمة. لكن يجب أن ننتبه إلى أن مجرد عملية بناء الملمح تجعل من البلدان التي لا نتوفر بشأنها على جواب يهم مستوى تعليمي ما، بلدانا لا تقترح تعليما فلسفيا في هذا المستوى (في هذه الحالة تضم الأجوبة « نعم » إلى الأجوبة الفارغة). وقد يكون من المفيد أن نقترح تركيبا يمكننا من إيجاد مؤشر للوضع العام لتعليم الفلسفة في كل بلد على حدة، فهذا سيساعد على ترتيب البلدان حسب توجه العرض الذي يقترحونه لتعليم الفلسفة. وهكذا سيكون من الممكن تحديد خرائطية تعليم الفلسفة في العالم سنة 2007، بالإضافة إلى ذلك، سيمكن بناء هذا التركيب الذي يصف عرض تعليم الفلسفة، من تكوين مفتاح جديد لقراءة الاستمارة.

وفضلا عن ذلك، تقرر الإبقاء على التعليم غير النظامي من أجل الحكم على حالة تعليم الفلسفة في العالم.

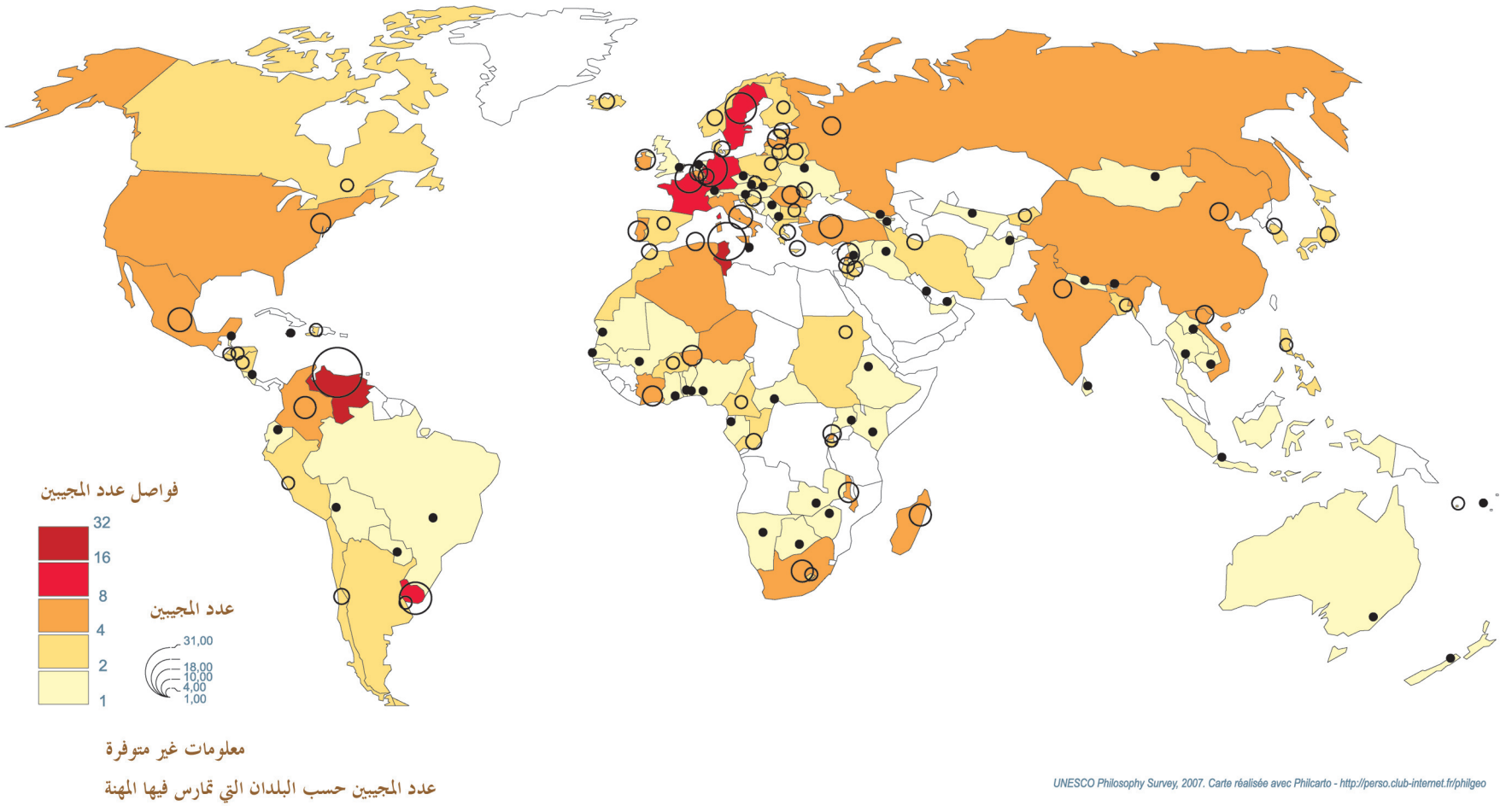
17 السؤال : Q05 هل يوجد في بلدكم تعليم للفلسفة قائم بذاته في مستوى التعليم الابتدائي ؟

18 السؤال : Q13a هل يتم تدريس الفلسفة في الثانوي كمادة قائمة بذاتها ؟

19 السؤال : Q31 هل تدرس الفلسفة كمادة قائمة بذاتها في التعليم العالي ؟

20 السؤال : Q41a هل توجد هيئات جمعوية ومؤسسات وغيرها، تساهم في تعليم الفلسفة في بلدكم ؟

المشاركة في استقصاء اليونسكو "وضع تعليم الفلسفة في العالم"



المساهمة في استقصاء اليونسكو: الخريطة رقم 2

الجدول رقم 4

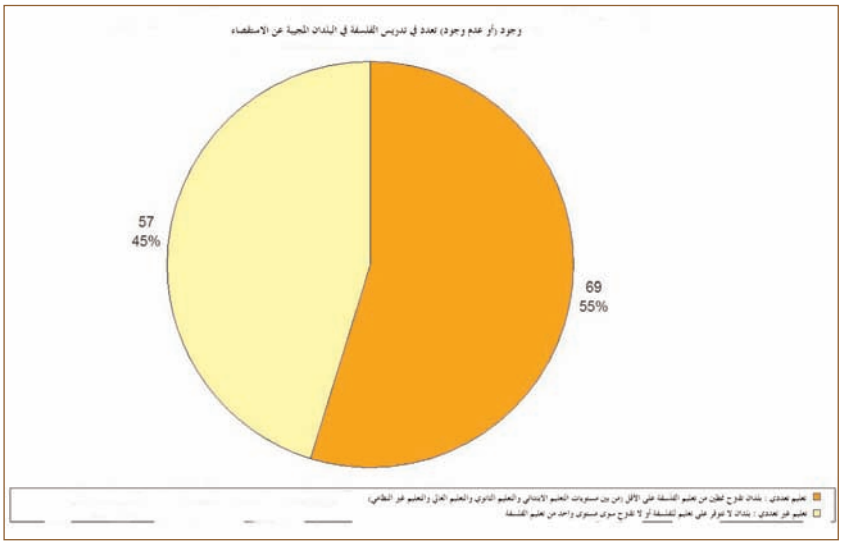
توزيع البلدان حسب مستويات تعليم الفلسفة

ملمح « الحالة العامة للتعليم »	عدد البلدان	قائمة البلدان المعنية
ابتدائي + جامعي + غير نظامي	2	العراق، النرويج
ابتدائي + ثانوي + جامعي + غير نظامي	5	استراليا، بيلاروس، البرازيل، اوزبكستان، أوكرانيا
ثانوي	3	بنين، مونغوليا، ناميبيا
ثانوي + جامعي	24	الجزائر، النمسا، بنغلادش، بوليفيا، قبرص، كوستاريكا، كوت ديفوار، الدانمارك، الاكواتور، الغابون، هوندوراس، إيسلاندا، اليابان، لبنان، اللوكسمبورغ، مدغشقر، المغرب، موريطانيا، نيكاراغوا، هولندا، الجمهورية العربية السورية، رواندا، السنغال، السويد
ثانوي + جامعي + غير نظامي	40	ألمانيا، الأرجنتين، البحرين، بلغاريا، الكامرون، كندا، الشيلي، كولومبيا، الكونغو، كرواتيا، اسبانيا، ايستونيا، جمهورية مقدونية اليوغوسلافية سابقا، فنلندا، فرنسا، اليونان، هايتي، المجر، إسرائيل، إيطاليا، ليتونيا، مالي، موريس، مونتي نيغرو، النيجر، الباراغواي، البرتغال، جمهورية افريقيا الوسطى، جمهورية كوريا، جمهورية مولدوفا، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، رومانيا، المملكة المتحدة، بريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية، صربيا، سلوفاكيا، سلوفينيا، الطوغو، تونس، تركيا، اليوروغواي، فنزويلا
ثانوي + غير نظامي	1	موناكو
جامعي	17	بيليز، بوتسوانا، أثيوبيا، جورجيا، غانا، غرنادا، إندونيسيا، جمهورية إيران الإسلامية، إيرلاندا، جامايكا، كرجزستان، مالطا، البيرو، السودان، فانواتو، فيتنام، زيمبابوي
جامعي + غير نظامي	18	باربادوس، بلجيكا، الكامبدوج، الصين، الولايات المتحدة الأمريكية، فدرالية روسيا، الهند، كينيا، لوسوطو، ليتوانيا، ملاوي، المكسيك، نيجريا، زيلاندا الجديدة، الفلبين، بولونيا، تايلاند، زامبيا
غير نظامي	5	بوروندي، الإمارات العربية المتحدة، الأردن، أوغندا، سويسرا
فارغ (بدون جواب أو أجوبة بالنفي)	11	جنوب إفريقيا، الأنتي الهولندية، أرمينيا، بوتان، بوركينا فاسو، السلفادور، فيدجي، نيبال، الجمهورية التشيكية، سري لانكا
المجموع	126	

ويبدو أن التعليم الجامعي هو المجال المفضل لتعليم الفلسفة، إذ أن هذا الأخير يقترح في 85٪ من البلدان (الجدول رقم 4). وفي حال عدم اقتراحه في هذا المستوى في بلد ما، فالخطوط تقل لاقتراحه في مستوى تعليمي آخر، وتعليم الفلسفة في الثانوي أقل حضورا، فهو يمثل 60٪، وقليلا ما يكون هو التعليم الوحيد، ويعرف التعليم غير النظامي الوضع نفسه. وعندما يقترح أحد هذين التعليمين فغالبا ما يكون مصاحبا على الأقل بمستويين آخرين، وإلا فهما في تنافس، فواحد من بين التعليمين الثانوي وغير النظامي يوجد في 44 بلدا يقترح تعليما جامعيا، بينما 8 بلدان لا تقترحه وموناكو وحدها تجمع بينهما وأخيرا لا يبدو التعليم الابتدائي منفردا قط أو في حالات قليلة، وأقل من 10٪ من البلدان الممثلة في البحث لا تقترح تعليما للفلسفة في أي مستوى. ويعطي الملمح « الحالة العامة لتعليم الفلسفة في البلد » نتائج مشتتة. وقد ظهر من المفيد أن يتم تجميع بعض الملامح التي كانت تمثيليتها ضعيفة، ووضع ترتيب للملامح، ابتداء من البلدان التي لا تقترح أي عرض تعليمي إلى البلدان الهامشية تمكن من تنظيم وتوضيح تأويل مختلف الملامح والأوضاع الوطنية وهذا التصنيف يتيح بناء خرائطية لوضع تعليم الفلسفة في العالم.

وللخريطة رقم 3 مزية الإبراز الواضح للبلدان التي تقترح المسارات الأكثر اكتمالا في الفلسفة : أستراليا، روسيا البيضاء البرازيل، أوزبكستان، أوكرانيا. ويتركز تعليم الفلسفة « التعددي » في بعض المناطق الجغرافية من الخريطة : فأوربا وأمريكا اللاتينية، وافريقيا الغربية تقترح على الأقل مستويين تعليميين. وتعليم الفلسفة أقل حضورا في بلدان افريقا الشرقية التي تضم أكبر عدد من البلدان حيث يغيب تعليم الفلسفة، وفي آسيا التي لها نفس الملمح « تعليم عال + تعليم غير نظامي » مثلها مثل الولايات المتحدة والمكسيك.

وفي ضوء هذا الفحص للوجهات الوطنية لتعليم الفلسفة، يبدو من الممكن تحديد عنصر غير ثابت يصف على نحو عام حالة تعليم الفلسفة في بلد



وجود (أو عدم وجود) تعدد في تدريس الفلسفة في البلدان المجيبة عن الاستقصاء

البيان رقم 7

ما، ويمتاز مع ذلك بكونه يفصل بين الوجهات فصلا واضحا، ويستند إلى أساس منطقي قوي وقاعدة جغرافية. يتعلق الأمر بوضع تجميعات للخانة السابقة حسب الكيفيات التي تدمج في الوقت نفسه تعليم الفلسفة في التعليمي العالي والثانوي.

ويمتد عدم الرضى من وضع تعليم الفلسفة في البلدان من أمريكا اللاتينية إلى جنوب أوربا مرورا بالقارة الإفريقية ويمس أيضا بلدين من البلدان الكبرى في آسيا، هما الهند والصين. وعدم الرضى هذا لا يساير وضع تعليم الفلسفة في البلاد. ومن بين البلدان الراضية عموما، هناك من يتوفر على تعليم غير تقديري (الولايات المتحدة الأمريكية، جنوب افريقيا) ومن يتوفر على تعليم « تعددي » (فنلندا)، انظر المبيان رقم 7. ومن بين البلدان التي تميل إلى عدم الرضى، هناك أغلبية تتوفر على تعليم « تعددي » (فرنسا، إسبانيا، أوكرانيا ...الخ). على مستوى مناطق الدراسة، ينبغي الإشارة إلى شدة عدم الرضى لدى بلدان منطقة الدول العربية، و بدرجة أقل بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي. وتضم إفريقيا مع ذلك نسبة 50 في المائة من البلدان ذات الميل إلى « الرضى » خاصة من بين تلك التي تتوفر على تعليم « تعددي ». أما بلدان منطقة أوربا وأمريكا الشمالية فهي في غالبيتها راضية عن وضع التعليم، باستثناء بعض البلدان منها فرنسا.

إضعاف تعليم الفلسفة

ترتبط فكرة إضعاف تعليم الفلسفة، الى حد ما، بحضور تعليم الفلسفة في بلد المعني. ذلك أنه لا يمكن إضعاف تعليم ما إن لم يكن موجودا... ندعو القارئ إذن إلى مقارنة النتائج المستخلصة في هذا المجال مع تعليم الفلسفة في كل بلد من البلدان. يحصي السؤالان الأولان (Q02b1[21] و Q02c1[22]) على نحو شامل تجارب إضعاف تعليم الفلسفة في مستويات مختلفة. و يتعلق السؤالان الآخران بمستويات خاصة من التعليم. لكن سواء تعلق الأمر بالسؤال Q36a[23] (المستوى الجامعي)، أو السؤال Q17[24] (مستوى الثانوي)، فإن لهذين السؤالين مدى شامل لسبب بسيط يكمن في كون هذين المستويين يمثلان صلب تعليم الفلسفة في مجموع البلدان. وإذا ما تم وضع تدابير تمس هذين المستويين وتسعى إلى الحد من تعليم الفلسفة أو حذفه، ففي ذلك إشارة قوية لإضعاف تعليم الفلسفة على مستوى البلد. وفيما يخص الأسئلة الثلاثة الأولى (Q02b1، Q02c1، Q36a) تم اختيار المؤشر المتمثل في النسبة المئوية للأجوبة بـ « لا » (ضمن مجموع الأجوبة بـ « لا » و« نعم »). وتشير النسبة التي تقل عن 50 إلى أن عدد « نعم » يمثل الأقلية في البلد المعني. و تتغير الطريقة بالنسبة للسؤال Q17، بسبب كثرة الأسئلة الفرعية ولأن الأجوبة بـ «نعم» هي الأجوبة الوحيدة الممكنة عن كل سؤال من هذه الأسئلة، فالأجوبة بـ « لا » منعدمة. وقد تم حساب الأجوبة « نعم » بالنسبة للعدد الإجمالي للردود عن كل سؤال بالنسبة للبلد المعني (من غير الممكن تمييز الخانات التي لم يتم فيها وضع علامة على « نعم »، وحالات الإجابة بـ « لا » أو الإجابات « الفارغة »). ويحمل هذا النظام مخاطرة التقليل من أهمية عدد الأجوبة بـ « نعم» بسبب هيمنة عدم الإجابة. ومن أجل التخفيف من هذا الأثر، تم وضع الحوصلة المتعلقة بالسؤال Q17 انطلاقا من هذه النتائج الثلاث، لا عن طريق معدل بل باعتبار القيمة القصوى المتحصلة. و هكذا ستكون حصيلة بلد مثل الشيلي هي 67٪ بخصوص خلاصة السؤال Q17 (نتائج الأجوبة الفرعية المتعلقة بهذا البلد هي : Q17a=0%، Q17b=33%، Q17c=67%).

ويتكون مؤشر « الإضعاف » من مجموع عدد الأجوبة عن الأسئلة الأربعة السابقة التي تفوق نسبة الإجابة فيها بـ « نعم » 50 في المائة.

من المؤكد أن تركيب أجوبة عن أسئلة مختلفة جدا فيما بينها أمر فيه عشوائية، والهدف هنا ليس بناء حجاج خاص بإضعاف تعليم الفلسفة.

21 السؤال : Q02b1 هل توجد في بلدكم مشاريع مؤسسة تسعى إلى الحد من تعليم الفلسفة ؟

22 السؤال : Q02c1 هل توجد في بلدكم مشاريع مؤسسة تسعى إلى إلغاء تعليم الفلسفة ؟

23 هل تعتبر أن تعليم الفلسفة في الجامعات قد ضعف خلال السنوات الأخيرة ؟

24 هل تعرض تعليم الفلسفة للتوقيف، هل توقف مؤقتا، هل تم تعويضه بمادة اعتبرت مماثلة له، هل تم إصلاحه خلال العشرين سنة الأخيرة ؟

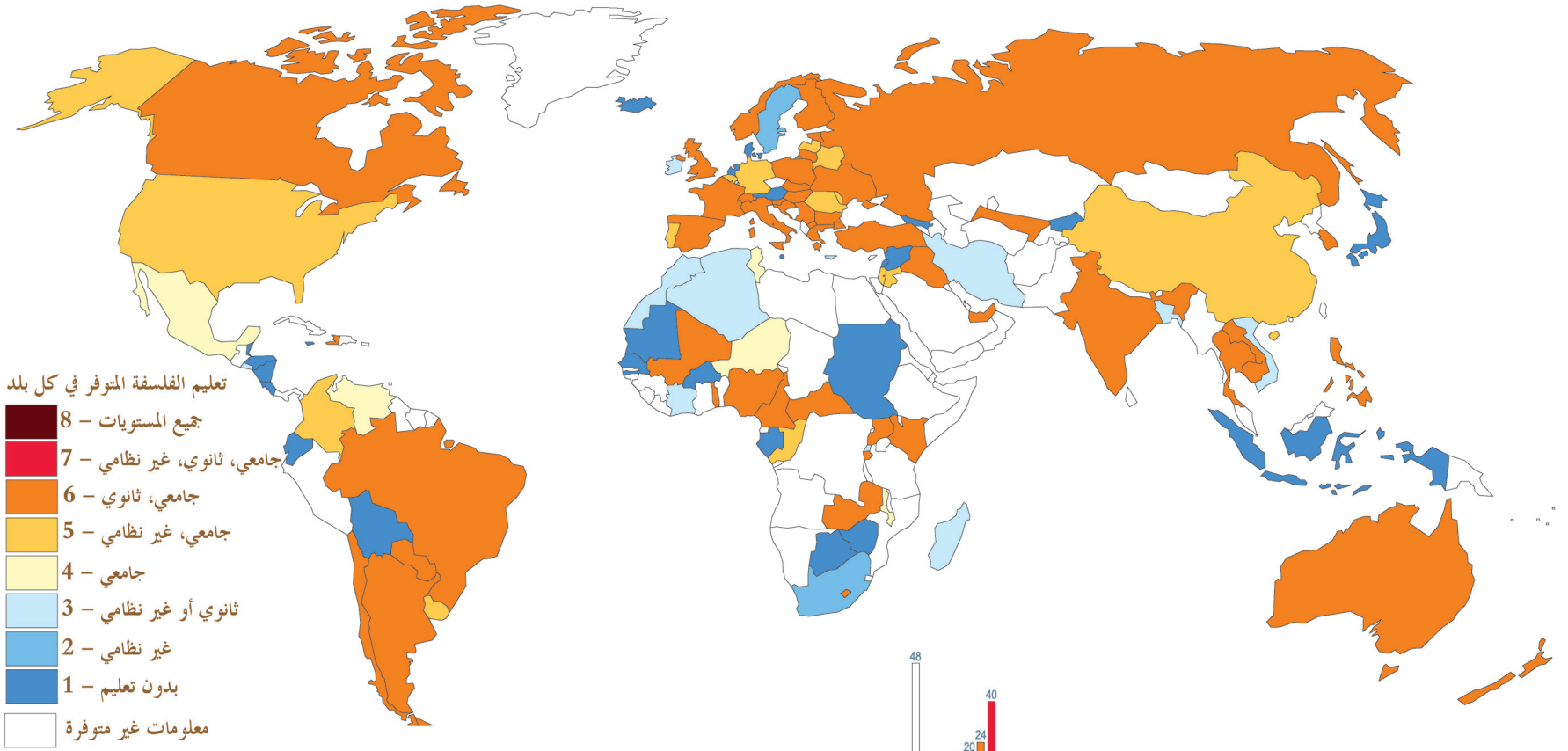
مؤشر وضعية تعليم الفلسفة حسب البلدان

Q05 هل يوجد في بلدك تعليما للفلسفة قائما بذاته في مستوى التعليم الابتدائي ؟

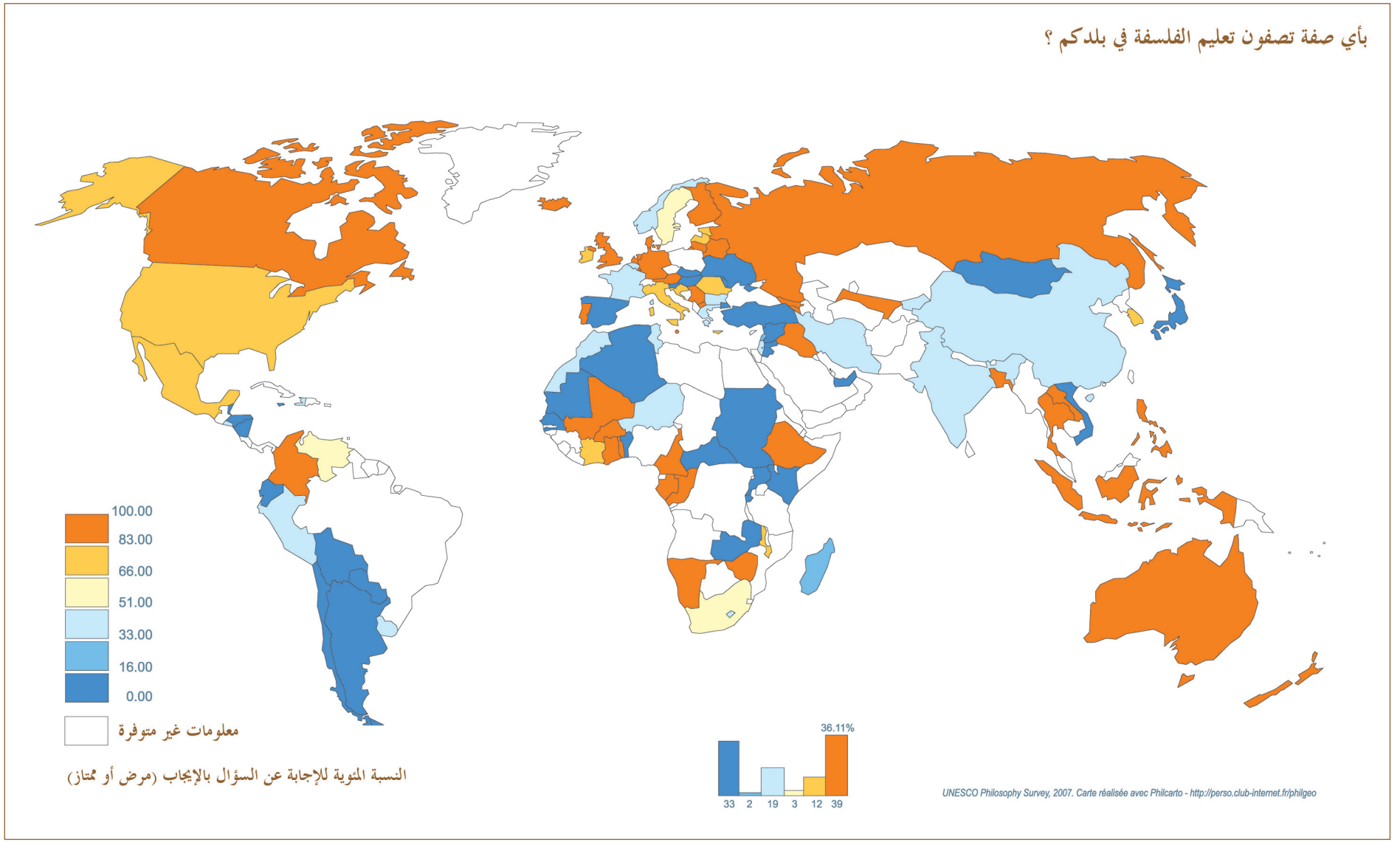
Q13a هل تدرس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي كمادة قائمة بذاتها ؟

Q35 هل تدرس الفلسفة في التعليم العالي كمادة قائمة بذاتها ؟

Q45 هل توجد هيئات جمعوية أخرى ومؤسسات وغيرها، تساهم في تعليم الفلسفة في بلدك ؟



توليف لوضعية تدريس الفلسفة : تصنيف حسب البلدان حسب مختلف أنواع التعليم التي تقترحها والتي تجمع بينها. ولا يتم ربط تعليم ما ببلد إلا عندما يحصل هذا البلد على ما يفوق 50% من الإجابات التي تؤكد وجوده.



انطباع المجيبين بخصوص وضع تعليم الفلسفة في بلدهم، الخريطة رقم 4

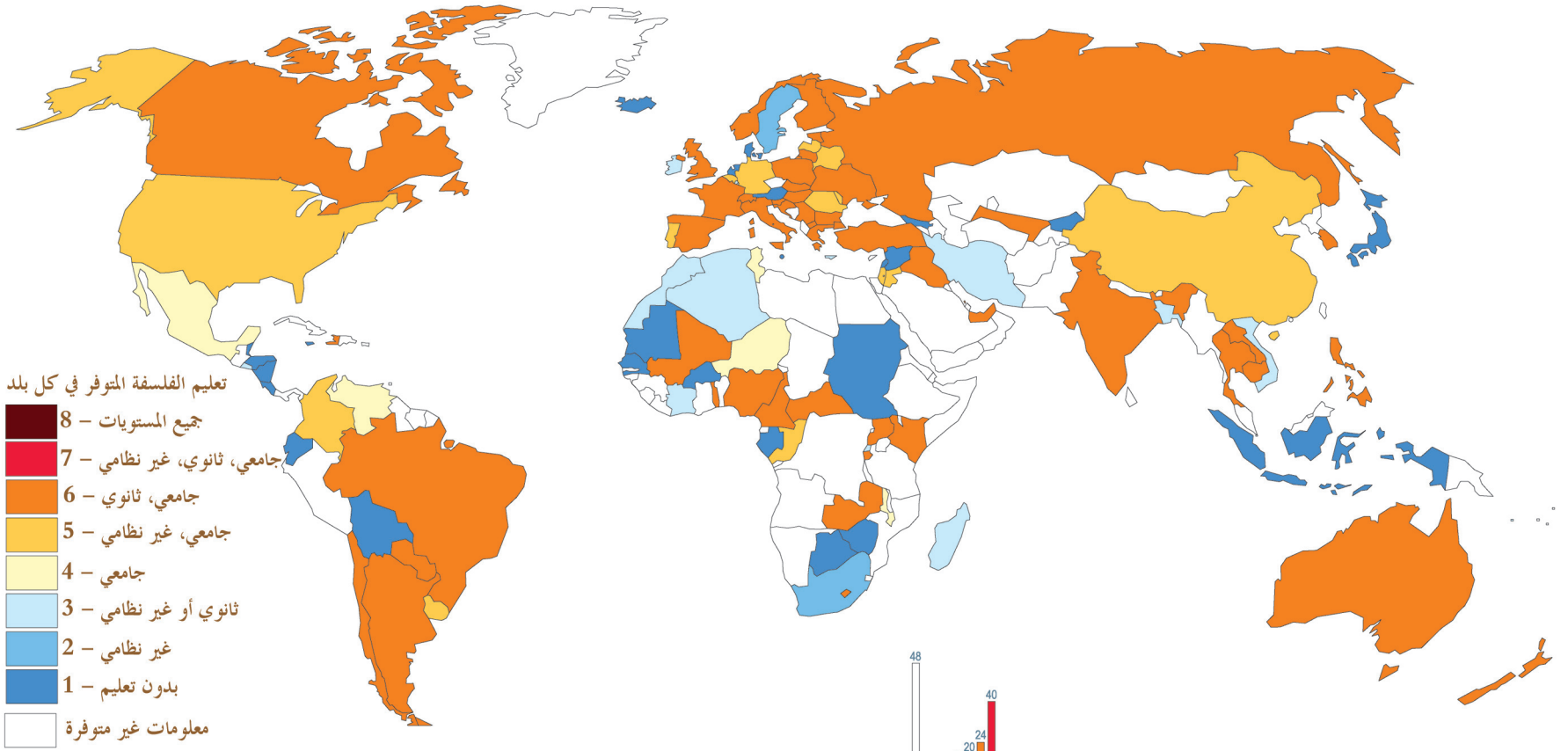
مؤشر وضعية تعليم الفلسفة حسب البلدان

Q05 هل يوجد في بلدك تعليما للفلسفة قائما بذاته في مستوى التعليم الابتدائي ؟

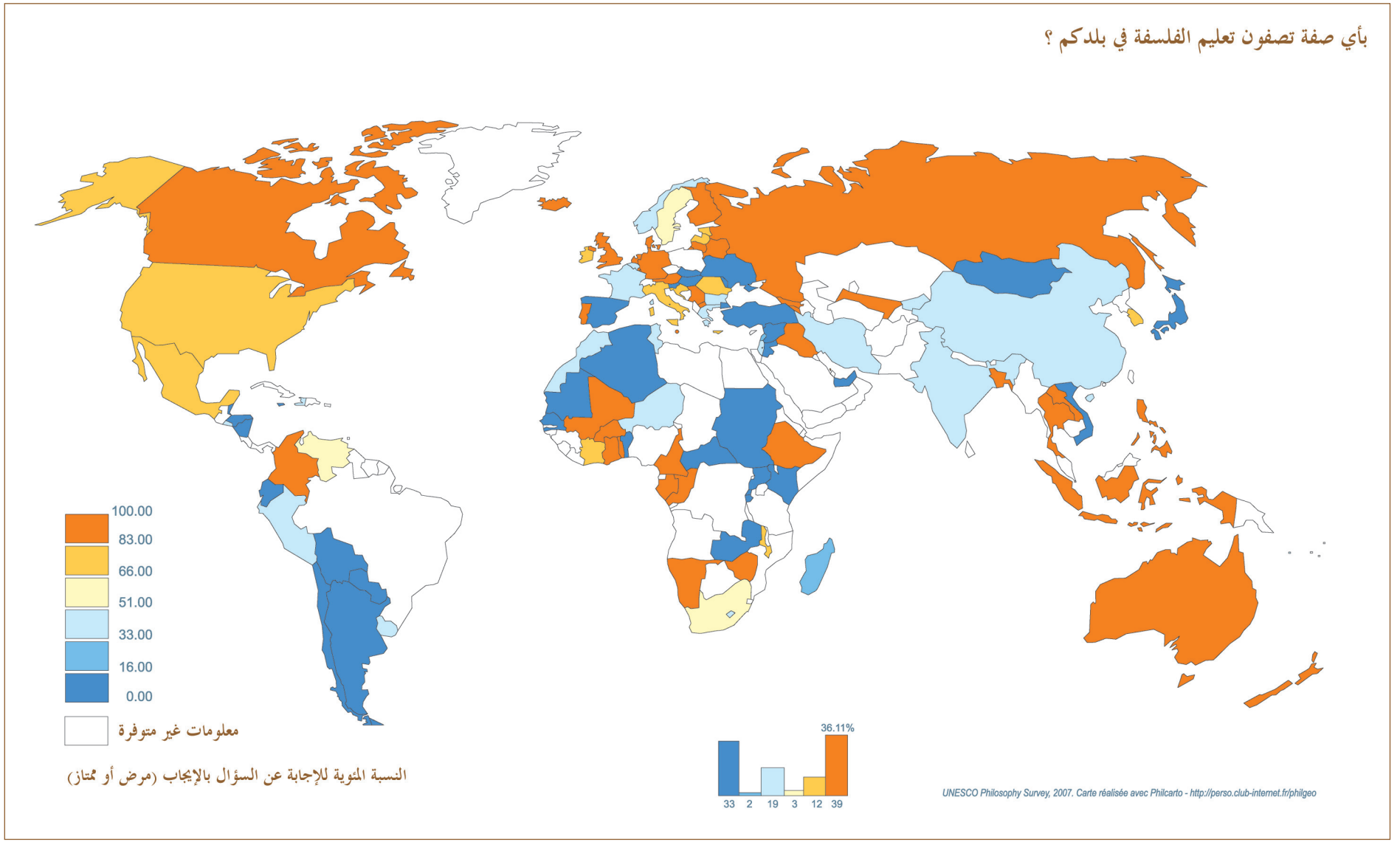
Q13a هل تدرس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي كمادة قائمة بذاتها ؟

Q35 هل تدرس الفلسفة في التعليم العالي كمادة قائمة بذاتها ؟

Q45 هل توجد هيئات جمعوية أخرى ومؤسسات وغيرها، تساهم في تعليم الفلسفة في بلدك ؟



توليف لوضعية تدريس الفلسفة : تصنيف حسب البلدان حسب مختلف أنواع التعليم التي تقترحها والتي تجمع بينها. ولا يتم ربط تعليم ما ببلد إلا عندما يحصل هذا البلد على ما يفوق 50% من الإجابات التي تؤكد وجوده.



انطباع المجيبين بخصوص وضع تعليم الفلسفة في بلدهم، الخريطة رقم 4

فالأمر يتعلق فقط بالإشارة إلى البلدان التي تكون فيها مؤشرات إضعاف تعليم الفلسفة جلية من خلال تحليل الردود. وهذا المؤشر التركيبي يمكن أن يوضع عندئذ في خريطة ويتيح مقارنات مع موضوعات أخرى للبحث. على أنه لا جدوى من محاولة تصنيف شامل لطبيعة الإضعاف الملاحظ، من خلال مجرد عرض لهذه الأرقام. ومن هذا المنظور، سيكون من الأفيد و الأكثر ملاءمة فحص الجزء الكيفي من البحث والأجوبة المقدمة عن الأسئلة المفتوحة حسب كل بلد. (انظر بهذا الصدد الفصلين الثاني والثالث).

ودون أن نخوض في تفاصيل كيفية إضعاف تعليم الفلسفة، يمكننا أن نفحص التوزيع الجغرافي للبلدان التي عرفت حالة من حالات ذلك الإضعاف، ومن ضمن البلدان التي لها مؤشر قوي، نلاحظ البرازيل (إضعاف حسب الأسئلة الأربعة) والكتلة الجغرافية المكونة من التايلاند والكامبوج وجمهورية لاوس الشعبية الديمقراطية والفيتنام، ونلاحظ بدرجة أقل، دول المغرب العربي و إفريقيا الغربية، خاصة موريتانيا ونيجريا.

تقوية تعليم الفلسفة

ترتبط فكرة تقوية تعليم الفلسفة في بلد ما بالوضعية التي يعرفها هذا التعليم كما هو الحال مع فكرة الإضعاف، بل أكثر من ذلك دون شك. ندعو القارئ إذن إلى مقارنة النتائج المحصلة في هذا المجال مع وضع تعليم الفلسفة في كل بلد من البلدان. وإذا كان من الممكن توجيه سؤال عام يتعلق بملاحظة تقوية تعليم الفلسفة إلى جميع البلدان (Q02a1[25])، فإن السؤال Q15a[26] لا يشمل فيما يبدو، سوى البلدان التي لا زالت لا تتوفر بعد على تعليم مستقل للفلسفة في الثانوي. أما السؤالان الأخيران (Q08a[27] و Q10a[28])، فيعكسان بوضوح أكبر، إذا ما تم تبنيهما، تقوية مهمة لتعليم الفلسفة، وذلك لكونهما يحيلان على مستويين للتعليم حضورهما ضعيف (التعليم ما قبل المدرسي والتعليم الابتدائي). وبدون الخوض في تفاصيل كيفيات تقوية تدريس الفلسفة، يمكننا فحص التوزيع الجغرافي للبلدان التي عاشت حالة من حالات تلك التقوية. ليس هناك بلد يقدم جوابا بالإيجاب عن الأسئلة الأربعة جميعها. ومن بين البلدان ذات المؤشر المرتفع نلاحظ إيسلاندا وفنلندا والعراق. ونلاحظ مجددا البرازيل (تقوية في سؤالين من بين أربعة) والبلدان المحيطة بها، وكذلك فدرالية روسيا والصين والنرويج والمملكة المتحدة وجمهورية لاوس الشعبية الديمقراطية وغانا.

حصيلة التطورات الماضية والآتية في تعليم الفلسفة

يتعلق الأمر هنا بدمج النتائج المحصلة سابقا بخصوص حالات التقوية وحالات الإضعاف التي يعرفها تاريخ الفلسفة في بلاد ما بحيث نحصل على معلومات تركيبة عن الملمح العام لتطوير تعليم الفلسفة في هذا البلد. و يتم تقاطع مؤشرات « الإضعاف » و« التقوية » بهدف حصول على وصف لكيفيات تطور تعليم الفلسفة في بلد ما (وجود أو انعدام). هناك أربعة أجوبة ممكنة إذن : « (0) ليس هناك أي تطور مصرح به »، « (1) الإضعاف وحده »، « (3) التقوية وحدها ». ونلاحظ أن هذا التصنيف لا يدلنا سوى على وجود تطور لتدريس الفلسفة وعلى وجهته أو وجهاته. ومن الممكن مرافقة هذا التصنيف وتدقيقه بالإشارة إلى حجم التطورات من خلال عدد الأسئلة التي تشير إلى التقوية أو الإضعاف. ومنطقة أوربا وأمريكا الشمالية هي التي نجد فيها أكبر عدد من البلدان التي لم تعرف سوى تقوية تعليمها الفلسفي، ونسبتها تناهز 50 في المائة، بينما نجد بلدين اثنين فقط عرفا الإضعاف وحده. وفي منطقتي إفريقيا وأمريكا اللاتينية والكاريبي تمثل البلدان التي عرفت تقوية تعليمها وحدها الكيفية الغالبة (35 في المائة)، وإن ظل التفاوت مهما (في هاتين المنطقتين، لم تعرف 20 في المائة من البلدان تقريبا سوى الإضعاف). وأخيرا عرفت منطقة آسيا هيمنة الوضع المختلط، غير أن الميل إلى التقوية ظاهر عندما نجمع بين المستويات المنفردة وحالات التقوية التي يصاحبها إضعاف (60 في المائة من الحالات). أما منطقة الدول العربية فتعرف عكس ذلك، حيث لا يصرح أي مجيب عن الاستمارة بالتقوية وحدها وحيث يشمل تراكم الإضعاف 75 في المائة من البلدان تقريبا.

25 السؤال : Q02a1 هل يوجد في بلدك مشاريع مؤسسية تهدف إلى : تقوية / تحسين تعليم الفلسفة ؟

26 هل هناك نية في بلدكم لإدراج تعليم الفلسفة بوصفها مادة قائمة بذاتها في مستوى التعليم الثانوي على الأمد القريب ؟

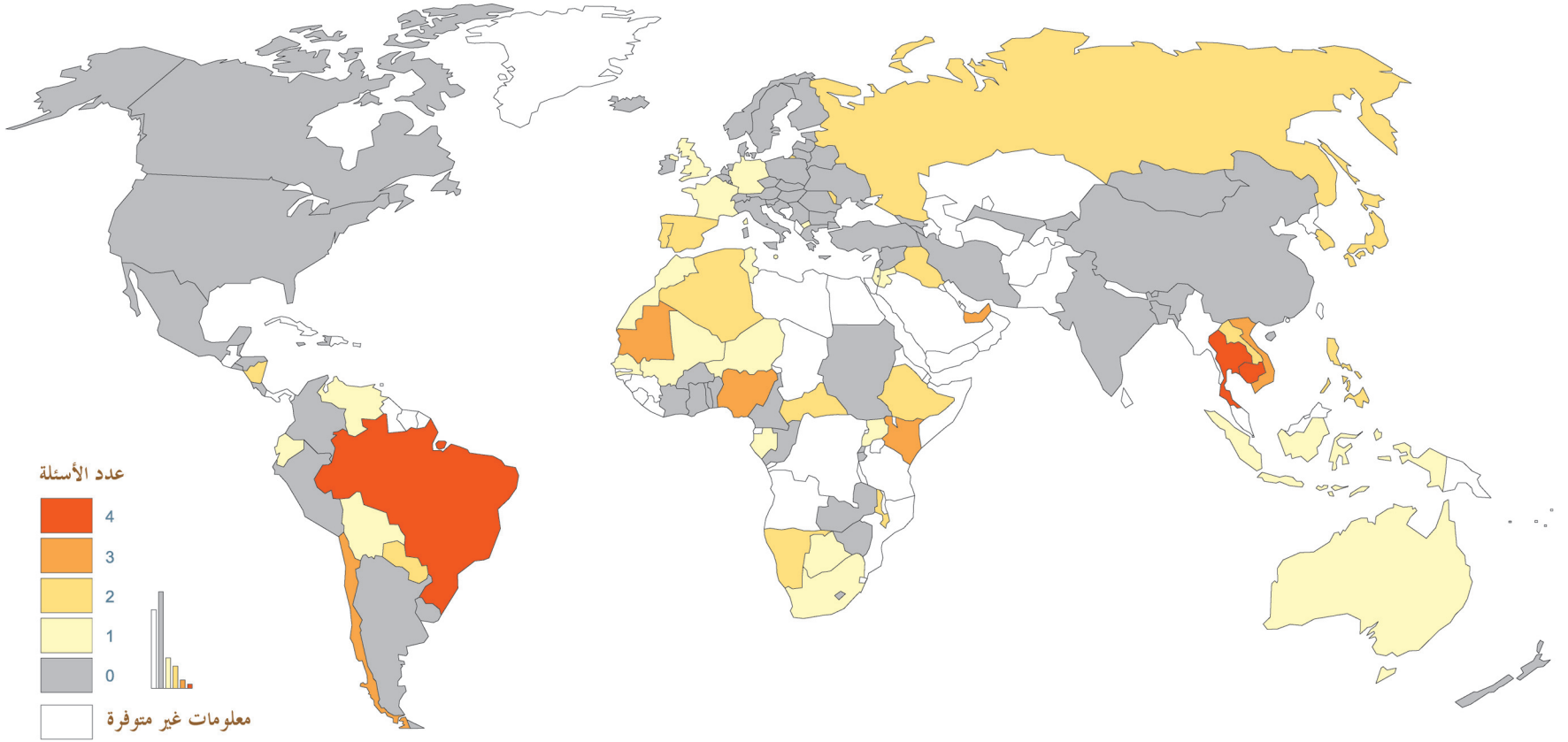
27 السؤال : Q08a هل هناك نية في بلدكم لإدراج تعليم الفلسفة في مستوى التعليم الابتدائي على الأمد القريب ؟

28 السؤال : Q10a هل يوجد في بلدكم تجارب نموذجية تتعلق بالاستئناس بالفلسفة في ما قبل التعليم الابتدائي ؟

مؤشر إضعاف تدريس الفلسفة حسب البلدان

Q02b1 هل يوجد في بلدك مشاريع مؤسسة تهدف إلى : اختزال تعليم الفلسفة ؟
Q02c1 هل يوجد في بلدك مشاريع مؤسسة تهدف إلى : حذف تعليم الفلسفة ؟

Q40 هل تعتبر أن تعليم الفلسفة في الجامعات قد ضعف في السنوات الأخيرة ؟
Q17a هل تعرض تعليم الفلسفة للتوقيق/هل توقف مؤقتا/هل تم تعويضه بمادة أخرى مماثلة له/هل تم إصلاحه خلال العشرين السنة الأخيرة ؟



من بين الأسئلة الأربع التي تمكن من الإخبار عن إضعاف محتمل لتدريس الفلسفة، تشير عدة أسئلة في غالبية إجاباتها إلى إضعاف لهذا التعليم في البلد المعني.

UNESCO Philosophy Survey, 2007. Carte réalisée avec Philcarto - http://perso.club-internet.fr/philgeo

خرائطية مؤشر إضعاف تعليم الفلسفة حسب كل بلد، الخريطة رقم 5

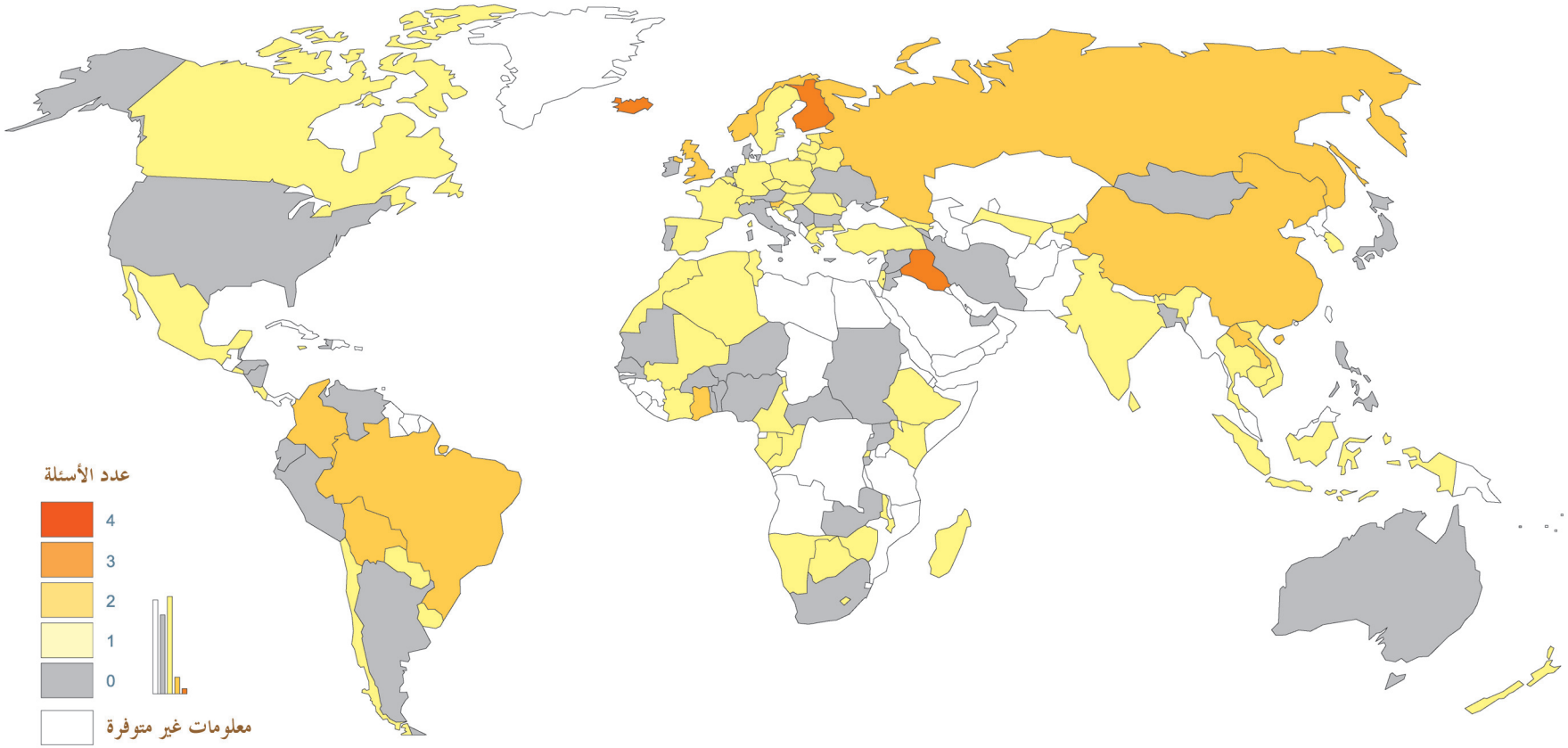
مؤشر تقوية تعليم الفلسفة حسب البلدان

Q02a1 هل يوجد في بلدك مشاريع مؤسسة تهدف إلى : تقوية / تحسين تعليم الفلسفة ؟

Q10a هل توجد في بلدك تجارب نموذجية تتعلق بالتعود على الفلسفة في التعليم ماقبل الابتدائي ؟

Q08a هل هناك نية لإدراج تعليم الفلسفة في مستوى التعليم الابتدائي في بلدك على المدى القصير ؟

Q15a إذا لم تكن الفلسفة تدرس في بلدك في مستوى التعليم الثانوي كمادة قائمة بذاتها، هل هناك نية لإدراجها على المدى القصير ؟

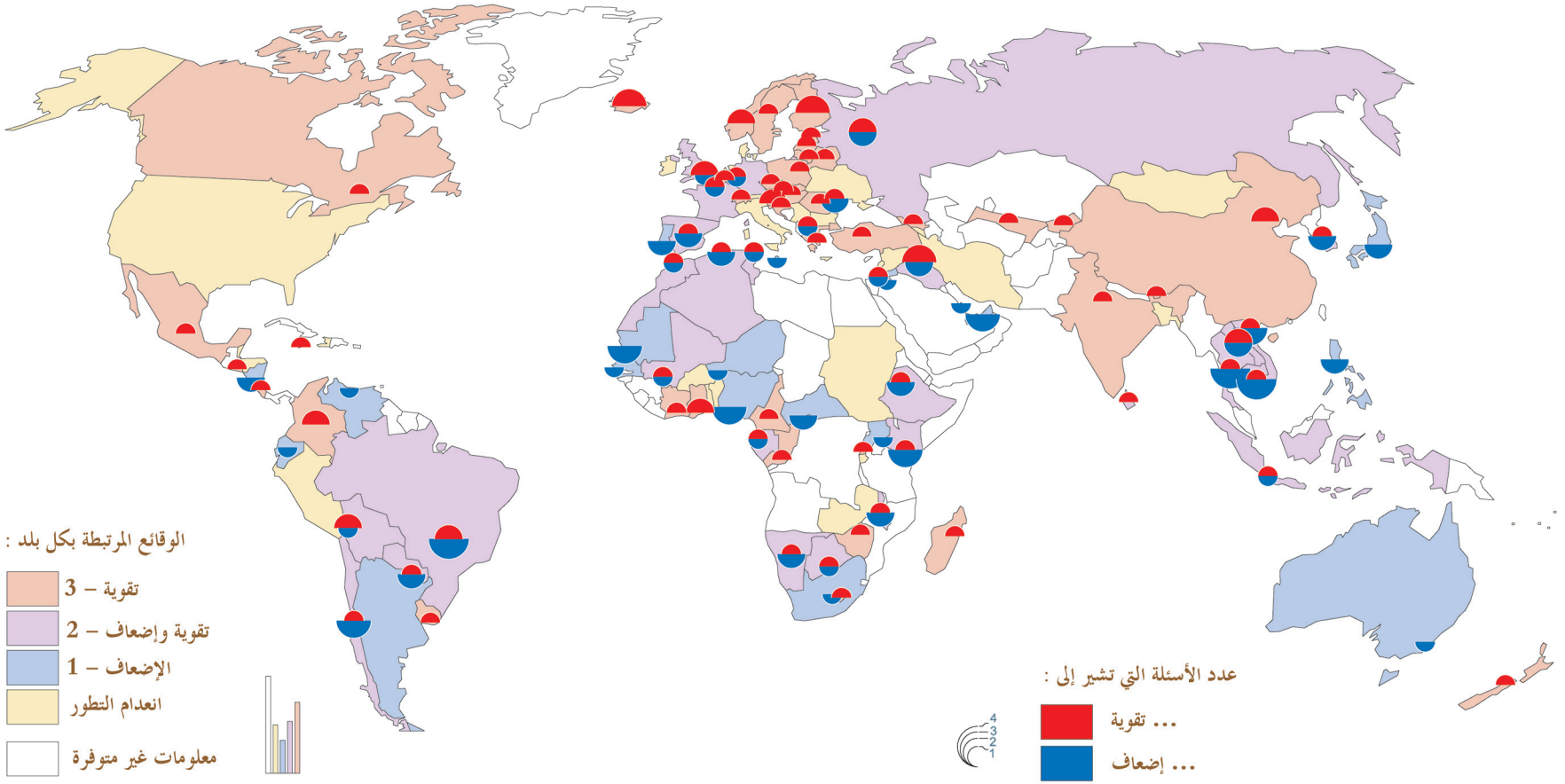


من بين الأسئلة الأربع التي تمكن من الإخبار عن تقوية محتمل لتدريس الفلسفة، تشير عدة أسئلة في غالبية إجاباتها إلى تقوية لهذا التعليم في البلد المعني.

UNESCO Philosophy Survey, 2007. Carte rŽalisŽe avec Philcarto - http://perso.club-internet.fr/philgeo

خرائطية مؤشر تقوية تعليم الفلسفة حسب كل بلد، الخريطة رقم 6

مؤشر توليفي عن التطور المعلن لتعليم الفلسفة في كل بلد



تصنيف توليفي لتطور تعليم الفلسفة في كل بلد، وتشير عدة أسئلة إلى تقوية و/أو إضعاف لهذا التعليم

حصيلة تطورات تعليم الفلسفة، الخريطة رقم 7

II. أدوات التنظيم المنهجي وكيفياته

أنجزت اليونسكو بحثا لدى عينة من المجيبين الدوليين، كانت بمثابة قاعدة للمعطيات من حوالي 600 متصل به عند انطلاق العملية. وتضم استمارة البحث، التي أنجزتها المنظمة، حوالي ستين سؤالا. وقد أنجزت بالفرنسية وترجمت إلى الإنجليزية والإسبانية. واعتبارا للطابع الدولي لهذا البحث ولقصر المدة المخصصة لإنجاز العمل، وقع الاختيار على وضع الاستمارة على الخط مما يتيح للمتصل بهم الإجابة عبر الانترنيت أو تحميل الاستمارة إذا اقتضى الحال وإرسال الأجوبة عبر البريد أو الفاكس إلى اليونسكو التي تكلفت بتدوينها.

1. اختيار أداة لانجاز البحث

لقد بدا من غير المعقول وضع برمجة ويب لأداة تتمركز على الخصوص على هذا البحث، لأنه من الأسرع والأكثر أمانا استعمال أدوات موجودة خاصة بالأبحاث على الخط. ورغم أنها تحمل إكراهات، إلا أنها تمنح إطارا صلبا للتصرف في أبحاث من هذا النوع (أدوات نشر الاستمارات، الإرسال البريدي، التعدد اللغوي... الخ)، كما تمنح ولوجا إلى ويب خاص بالبحث يختزن الاستمارة والرسائل والأجوبة. وبعد دراسة سريعة للأدوات المتوفرة على الويب، وقع الاختيار على وظيفة الاستمارة الإلكترونية[29] التي تتيح لمستعملها إنجاز أبحاثه بنفسه دون الاعتماد على تفويض العمل. وهذه الوظيفة تمتلك كل الصفات التي تمكن من نشر البحث لدى جمهور دولي– استمارة متعددة اللغات ووظيفة البريد– كما أن دوامها وجديتها موثوق بهما. وهذا ما تؤكده كفاءة المساعدين والتطورات التقنية الملائمة التي حصلت خلال البحث. وبفضل هذه الأداة وفي نهاية وضع هذه الاستمارة على الخط، يمكن لأي متصل به مزود ببرنامج إبحار، مهما كان مكان الربط ومهما غير هذا المكان، أن يجيب عن أسئلة الاستمارة في راحة.

خصوصيات بحث تتم إدارته تلقائيا

تنتمي الأبحاث على الخط إلى مجموعة الأبحاث المدارة تلقائيا (انترنيت إرسال بريدي، وسائط متعددة الخ). وعلى عكس الأبحاث المدارة (وجها لوجه أو عن طريق الهاتف)، لا يكون الباحث حاضرا حضورا جسديا لسؤال المجيب. وبدون هذا الاتصال المباشر، لاشيء يدعو أوليا المجيب إلى أن يشارك وأن يجيب. ولكن لكي نضمن نسبة ردود مرضية، يتوجب إذن اللجوء إلى كل الوسائل لحفز المجيب والتقليص من انخراطه الشخصي (الوقت والذكاء، الخ). وللحصول على أجوبة متماسكة وكاملة، يحسن أيضا اقتراح استمارة واضحة ومختصرة ومفهومة من لدن أي مجيب، خاصة عندما تتوجه هذه الاستمارة إلى فئة دولية متعددة اللغات. والاستمارات على الخط تكون على العموم قصيرة لأن انتباه المجيب وتحفيزه– ومن ثمة مصداقية الأجوبة– يميلان إلى التناقص مع مرور الوقت. في هذه الحالة، كانت الاستمارة في البداية طويلة والمخاطرة بالتخلي عن الإجابة مهمة، غير أن هذه المخاطرة تقل لكون الاستمارة تتوجه إلى فئة « مشدودة إلى القضية » يهمها الموضوع مباشرة وتعبئها الوسائط على نحو قوي. ومن شأن بعض التفاصيل التقنية لوظيفة الاستمارة الإلكترونية أن تمكن من التخفيف من آثار طول الاستمارة، مثل قائمة العرض التي تشير إلى النسبة المئوية للصفحات التي تمت زيارتها من الاستمارة، وإمكانية التخلي عن التدوين والرجوع إليه في الموقع الذي تم التوقف عنده.

الاستمارة ووضعها على الخط

كانت الاستمارة التي اقترحتها اليونسكو تتضمن في البداية 50 سؤالا تتوزع على عدة موضوعات، في صورة ملفات وورد Word. واعتبارا للإكراهات التي عرضناها فيما سبق، تطلب إدماج الاستمارة في الوظيفة عددا من التعديلات حتى وإن حرصنا على الحفاظ على البنية العامة الأصلية. والأمر يتعلق بالخصوص بإعادة تنظيم الموضوعات والصفات وكذلك تفكيك العديد من الأسئلة « المركبة » التي تضمنتها الاستمارة في البداية. إن وضع الاستمارة على الخط يعني أننا لم نعد نفكر بمنطق الصفحة الورقية بل بمنطق الصفحة– الشاشة. ومن المستحسن أن يعاد تنظيم الاستمارة بحيث تقترح شاشات قصيرة تجمع

29 www.e-questionnaire.com/fr/index.php

بعض الأسئلة حول موضوع واحد. وهذه الخطوة ضرورية إذا ما أردنا الإبقاء على المجيب « مشدودا » وأيضا لأسباب تقنية من قبيل تسجيل الأجوبة الذي يتم عند كل تغيير للصفحة. وهكذا أدت عملية وضع الاستمارة على الخط إلى بناء استمارة انترنيت من 29 صفحة تتضمن صفحة تقديمية و 27 صفحة للأسئلة وصفحة للشكر. وقد تم الحفاظ على مختلف الموضوعات التي تم تناولها في الصفحة الورقية وتم تطويرها في عدة صفحات. وهناك موضوعات أخرى تم تدقيقها في حال ما إذا كان الموضوع العام يتضمن عددا مفرطا من الأسئلة. من ناحية أخرى، نجد في حالات عديدة أن السؤال في الاستمارة الأصلية يشتمل على عدة أسئلة متداخلة مثل « إذا كان الجواب بنعم، المرجو أن توضحوا » فكان لا بد من تفكيك مجموع هذه الأسئلة الصغرى حتى تصبح الاستمارة أوضح ويتم التأكد أن استغلالها يأخذ بعين الاعتبار مجموع الأسئلة. ونتيجة لذلك تم وضع ترقيم جديد يأخذ بعين الاعتبار الترقيم القديم، من أجل تيسير استثمار الأجوبة. وقد أدت هذه العملية إلى عدة تعديلات، إذ تحولنا من 50 سؤالا في الاستمارة الأصلية إلى 110 سؤالا تقريبا عند وضعها على الخط[30]. ونجد فيها الأنماط القديمة التقليدية من أسئلة الأبحاث الاجتماعية، من أسئلة مفتوحة (نص) وأسئلة مغلقة باختيار وحيد أو باختيارات متعددة. وقد أرسلت رسالة إلى نقاط الاتصال، تحمل بعض النصائح بهدف تعويد المجيبين على هذه الشفرات التقنية.

ودعما لنشر الاستمارة، تقترح الوظيفة أدوات لمراقبة التدوين والتأكد من تماسك الأجوبة وانسجامها من جهة تنظيمها. وينتمي انتقاء الأسئلة إلى هذا المنطق، ويتم الانتقال من صفحة إلى أخرى حسب الأجوبة. وكذلك الشأن بالنسبة إلى الأدوات المعدة لتوجيه طبع بعض المعلومات. فمن الممكن مثلا إجبار مجيب ما على ألا يدون سوى الأعداد جوابا على سؤال مفتوح، مثل عدد الجامعات. إلا أن هذه الأدوات لا تشتغل على النحو الصحيح، في ما يبدو، إلا في حالات برنامج قاعدي يتضمنه جهاز المجيب، وكذلك حسب صيغة برنامج الإبحار ومستوى الأمان فيه خاصة إمكانية استعمال جافا سكريبت)[31]. وفي بداية البحث، في حالات معينة، تتسبب هذه المراقبة للتدوين في التوقف المفاجئ وغير المنتج، مما أدى إلى التخلي المبكر عن الاستمارة. وسرعان ما أقنعت هذه التجارب بحذف « المساعدات للمستعملين » التي كانت مشوشة أكثر مما كانت فعالة.

2. سير البحث

بناء قاعدة المراسلين

إذا كانت القائمة التي أعدت في البداية تضم حوالي 600 عنوان إلكتروني، فإننا حصلنا في النهاية على 1400 متصل به. وقد اعتمدنا قاعدة جمع أكبر عدد من عناوين الأشخاص ذوي الكفاءة في الفلسفة، حرصا على بلوغ مجموع الدول الأعضاء في اليونسكو، وفي الواقع فقط خضع انجاز قاعدة المتصل بهم لعدة صيغ للاستعادة .

فقد مكن تبادل أول مع اللجان الوطنية لليونسكو من تجميع عدد من المتصل بهم المشتغلين في مجال الفلسفة : إداريون ومدرسون و/أو خبراء. كما أضيف عدد آخر فيما بعد، خلال البحث، من طرف كتابة اليونسكو، حسب الردود المتوصل بها. وقد تم وضع قائمة مهمة بأسماء المدرسين، بالنسبة لبعض البلدان، بهذه الكيفية، كما هو الحال بالنسبة إلى ألمانيا وتونس وفنزويلا. وقد بدا فضلا عن ذلك أنه من الأساسي أن يتم إدراج مجموع اللجان الوطنية لليونسكو في قاعدة المتصل بهم، بحيث نحصل على وسائل للربط في البلدان التي قدمت ردودا قليلة أو لم تقدم ردا. وفي هذه الحالة طلب من اللجان الوطنية أن تنضم إلى الأجوبة عن طريق المؤسسات المعنية حتى تضمن من ثمة تمثيلا للبلد المعني بالبحث. وقد بدا لنا بالإضافة إلى ذلك، أنه من السليم أن نطلب ممن تم الاتصال بهم أن يقترحوا أشخاصا آخرين (بحث يعتمد طريقة الأثر التضاعفي). وإنه لمصدر متميز وملائم أن نطلب من الأشخاص الذين تم الاتصال بهم لمعرفتهم بمجال الفلسفة أن يمدونا بدورهم بقائمة من الأشخاص قد يكون لهم اهتمام بالبحث.

[30] يمكن الإطلاع على نموذج للاستمارة على العنوان الإلكتروني التالي : http://eq4.fr/?r=C5818062-2A2B-4EBD696CA-CAAFD453F5D6

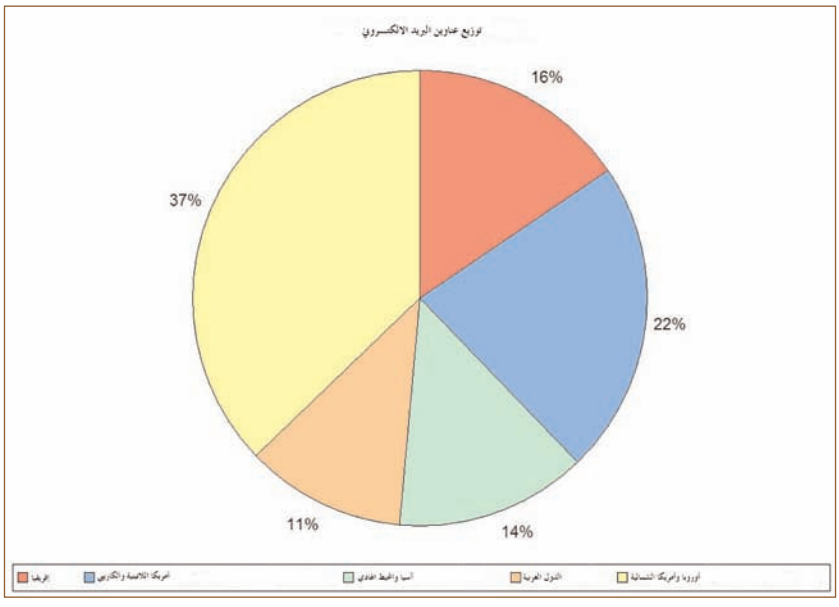
[31] جافا سكريبت لغة للبرمجة تستعمل أساسا في صفحات الويب.

تجميع المعطيات

ما إن نشرت الاستمارة على الخط وتشكلت قاعدة المتصل بهم، حتى انطلق البحث بمعناه الدقيق، هنا يتعلق الأمر بالاتصال بكل واحد من أجل توضيح كيفية الإجابة على الانترنيت. وكل متصل به يحمل رقما خاصا. ترسل دعوة المشاركة عن طريق رسالة الكترونية أولى. وكل رسالة من هذه الرسائل المتعلقة « بالاستقطاب » تقترح رابطا للاتصال بكل مجيب[32]، عدا رسالة الطلب التي تعرض الإطار العام. وهذا الرابط يتيح مراقبة الولوج إلى الاستمارة حيث أن الشخص الغير المرغوب فيه لا يمكنه الإجابة على أسئلة البحث. وتمكن وظيفة « الاستمارة الالكترونية » من تدبير الجزء المتعلق بدمج المراسلات الخاصة بالبحث. وهي تقترح أربعة أصناف من الرسائل الإلكترونية توافق كل منها مرحلة من المراحل الكبرى، فبعد فترة من إرسال رسالة الاستقطاب، يتم إرسال ثلاث رسائل إلكترونية أخرى للشخص حسب نوع استجابته للرسالة الأولى، وإذا لم يجب يمكن أن يدعى من جديد عبر رسالة إلكترونية إلى المشاركة في البحث. وإذا أجاب الشخص على مجموع الاستمارة (زيارة جميع الصفحات وولوج الصفحة الأخيرة)، فإنه يتلقى رسالة شكر على مشاركته. وإذا شرع في الإجابة ولم يكمل، توصل برسالة تذكره بضرورة إتمام الإجابة عن الاستمارة.

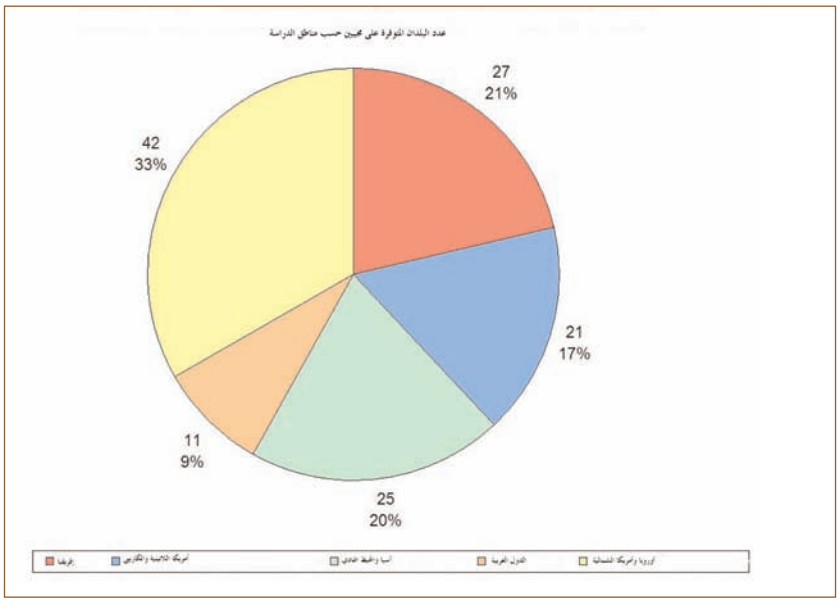
كرونولوجيا سير البحث

من خصائص البحوث على الخط سرعة الإجابات. والإجابات تصل على العموم خلال الأيام الثلاثة التالية للرسالة، فتبلغ « الذروة » في اليومين الأولين ثم تعرف تراجعا سريعا في عدد المجيبين. والمجيبون يتفاعلون سريعا مع الرسالة الإلكترونية، إما بالتخلص منها أو بالإجابة عنها. وهناك من يحتفظ بهذه الرسائل بهدف الإجابة عنها في اللحظة الملائمة، خاصة إذا بدا البحث طويلا، غير أن القلة هي التي تعود إليها. فمن الأساسي إذن أن تبرهن رسالة الاستقطاب على جدية البحث وأن تحفز اهتمام المجيب. غير أن هذا لا يكفي للحصول على نسبة مرضية من الأجوبة، وقد جرت العادة هنا أن يتجدد الطلب لمجموع الأشخاص الذين لم يجيبوا أو لم يكملوا الإجابة عن الاستمارة. لكن الإفراط في التذكير قد يبدو بمثابة قلة أدب، بل بمثابة رسائل تجارية أو غير مرغوب فيها spamming[33]، مما يسيء إلى البحث وإلى صورة صاحب الطلب. ويستحسن على العموم إرسال رسالة استقطاب تليها على الأكثر رسالتا تذكير. وهناك بعض الحالات الخاصة التي تسمح بعدد أكبر من رسائل التذكير (علاقة صداقة أو شراكة أو تراتبية) وهذا ما حصل في هذا البحث. فقد تم في نهاية الأمر بعث رسالة استقطاب واحدة (بتاريخ 2006/12/18) وأربعة رسائل للتذكير سنة 2007 (بتاريخ 01/8 و02/20 و03/22 و03/30)، أما آخر رسالة تم بعثها فهي تلك التي أعلنت عن إضافة أربعة أيام تمديدا لأجل البحث الذي كان من المفروض أن ينتهي يوم 30 مارس 2007. وتجنبا « لردود الفعل الانفعالية » واستجابة لمطالب المتصل بهم التي لا مناص



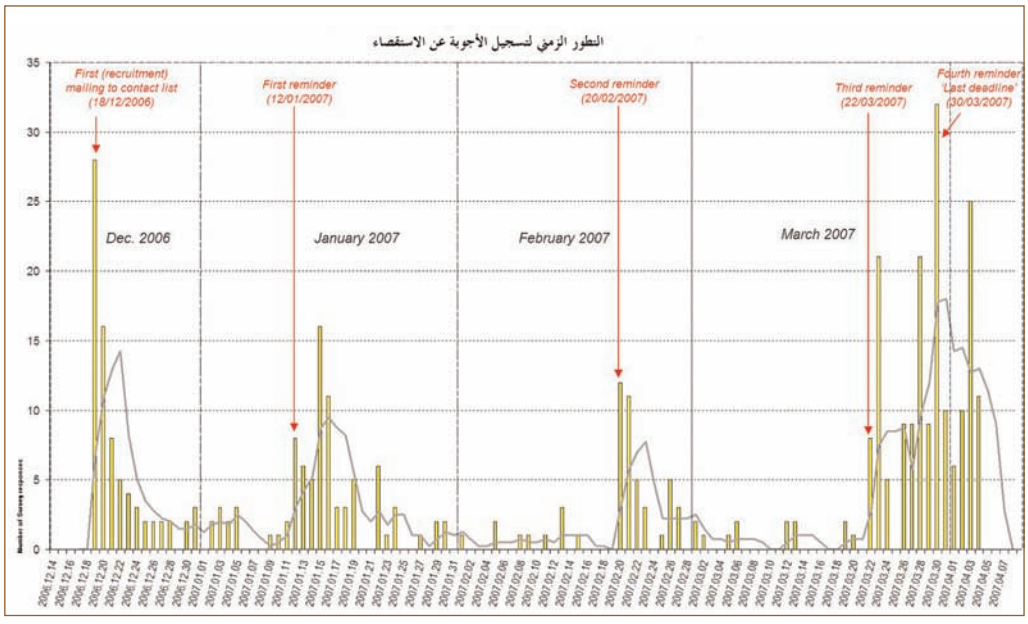
توزيع عناوين البريد الالكتروني، البيان رقم 8

البيان رقم 9



32 http://eq4.fr/?r=C5818062-2A2B-4EBD696CA-CAAFD453F5D6

33 spamming أو "spam" هو الإرسال الكثيف والمتكرر أحيانا لرسائل إلكترونية غير مرغوب فيها إلى أشخاص لا تربطهم بالمرسل أي صلة، وتم الحصول على عناوينهم الإلكترونية بطرق غير سليمة. وتتكون من رسائل توجه بناء على تجميع غير سليم لعناوين إلكترونية وذلك إما عن طريق محركات البحث في المجالات العمومية من الإنترنت (مواقع الويب، منتديات النقاش، لوائح البث، مواقع المحادثة وغيرها)، وإما من خلال تسليم هذه العناوين دون إخبار أصحابها ودون منحهم فرصة الرفض أو القبول. فهذا التجميع غير مشروع وغير قانوني حسب الفصل 25 من قانون 6 يناير 1978. اللجنة الوطنية للإعلام والحريات، 1999، تقرير حول دمج الرسائل الإلكترونية.



التطور الزمني لتسجيل الأجوبة عن الاستقصاء
البيان رقم 10

منها، اتضح أنه من الضروري تتبع الملاحظات التي يتم إرسالها إلى عنوان البحث (philosophy-survey@unesco.org) والقيام بإلغاء الأسماء التي أعلنت عن عدم اهتمامها وحل المشاكل التقنية الطارئة عند ولوج الاستمارة، وغير ذلك.

وإذا كانت بداية البحث واعدة إذ قارب عدد المجيبين المائة خلال بضعة أيام، فإن الحصيلة أخذت في التراجع خلال الأشهر التالية. وعند بعث رسالة التذكير الثالثة، قبل إغلاق فترة التوصل بالأجوبة بعشرة أيام، تم التوصل بأقل من ثلثي الإجابات. وقد قامت اليونسكو بإعادة تدوين أجوبة خمسة عشر مجيبا كانت قد تم تدوينها على نظام وورد word أو أرسلت عن طريق الفاكس، إذا ما اتضح أن ذلك التدوين غير فعال ولا يتلاءم مع الأوضاع المحلية للمتصل به. وفي نهاية فترة إنجاز البحث، ثم تخزين 404 مجيب في قاعدة معطيات هذه الوظيفة، ويتعلق الأمر أولا بـ 328 بلغوا الصفحة الأخيرة، و76 « تخلوا » في منتصف الطريق.

لكن لا يمكن استغلال جميع الأجوبة فبعضها « غير صالح » ولا يمكن أخذه بعين الاعتبار عند التحليل وإلا فسدت النتائج. والشرط الأول لكي تكون الاستمارة صالحة هو الإجابة عن السؤال Q0j[34] وهذا السؤال أساسي إذا أردنا إنجاز إحصاءات حسب البلدان. والأسئلة Q01[35] و Q05[36] و Q13a[37] و Q31[38] و Q41a[39] مهمة وإن بقدر أقل، لأنها تطرح الموضوعات الكبرى في الاستمارة. ويحسن كذلك أن نقارن بين الإجابات تجنبا للتكرار، وفي نهاية هذا الفحص المتعلق بإثبات الصلاحية تم إقصاء 34 ردا منها 25 لا تحمل أي جواب عن الأسئلة المحورية. **سينصب التحليل إذن على 369 مجيب قدموا إجابات صالحة**. ونلاحظ أن حوالي 75٪ منها تتضمن المقطع "Q41a + Q31 + Q13a + Q5 + Q01 + Q0j" أي جوابا عن كل سؤال من الأسئلة التي تدرج كل واحدة من القضايا الكبرى في الاستمارة.

ويتم حساب اكتمال الاستمارة بنسبة عدد الأسئلة التي كانت موضوع إجابة إلى العدد الإجمالي للأسئلة الممكنة (110)، وتوزيع الردود حسب نسبة الأسئلة التي تممت يمكن من تجسيد الوضع العام لمشاركة المجيبين في البحث. ونلاحظ أن أغلبية المجيبين قد أكملت بين 45٪ و75٪ من الأسئلة، وينبغي أن نلاحظ أنه من العادي ألا نبلغ 100٪ من الأسئلة المكملة بسبب الأسئلة المصفاة التي تتيح تجنب الأجزاء غير الهامة من الاستمارة، حسب الأجوبة المقدمة.

34 السؤال : Q0j البلد الذي تمارس فيه وظيفتك ؟
35 السؤال : Q01 بأي صفة تصفون تعليم الفلسفة في بلدكم ؟
36 السؤال : Q05 هل يوجد في بلدكم تعليم للفلسفة قائم بذاته في التعليم الابتدائي ؟
37 السؤال : Q13a هل تدرس الفلسفة في الثانوي بوصفها مادة قائمة بذاتها ؟
38 السؤال : Q31 هل تدرس الفلسفة في التعليم العالي بوصفها مادة قائمة بذاتها ؟
39 السؤال : Q41a هل توجد هيئات أخرى جمعوية أو مؤسسات تساهم في تعليم الفلسفة في بلدكم ؟

3. أوضاع البحث والنتائج

قبل الشروع في التحليل، لابد من طرح مسألة وضع البحث ودرجة ملاءمة دراسته المتعمقة. من المستحيل ادعاء أساس إحصائي للبحث وتمثيلية الأجوبة، وذلك لعدة أسباب. فقد قمنا حقا ببحث ولم نقم باستطلاع، والعينية الأولية ليست تمثيلية، فالتمثيلية التي نسعى إليها هي تمثيلية البلدان، ولا يمكن إقامة تحليل مقارن إلا بناء على هذا المعيار وحده.

من ناحية أخرى، يتضاعف انعدام التمثيل هذا إذا ما اعتبرنا المشاركة في البحث والأجوبة النهائية المحصلة، ويطرح نمط تمرير البحث مشاكل تقنية تزيد من حدة الشكوك، فإرسال الرسائل الإلكترونية يحمل قسطا وافرا من العناوين الخاطئة أو التي يستحيل الاتصال بها، كما لا يمكن التحكم في تسرب المتصل بهم. والاستعمال الجيد لوظيفة الويب في الإجابة يتوقف أيضا على الاختلاف في الولوج إلى الإنترنيت وعلى حد أدنى من المهارة التقنية والإلحاح على المستجوبين من أجل الإجابة، وعلى استعدادهم، الخ، بحيث نلاحظ ردودا أو عدم ردود تختلف حسب البلدان وملامح الأفراد وأنواع العناوين الإلكترونية. ومن المستحيل قياس تأثير ذلك على التمثيلية العامة للبحث.

ومن البديهي أن نلاحظ أن الأفراد لا يبدون نفس ردود الفعل إزاء الاستمارة ولا يعودون إلى نفس التجارب ونفس الثقافات كذلك، كما أنهم لا يفهمون الأسئلة بالكيفية نفسها، الخ، وهذه حال أي بحث سوسيولوجي، على أن التعامل مع جمهور دولي يضاعف آثار هذه القراءة التفاضلية للاستمارة. فالأمر يتعلق قبل كل شيء بالوعي بهذا كله عند التحليل، وذلك تجنبا من جهة أولى للمبالغة في تأويل تضافر الأجوبة التي لا تعود إلى نفس المنطق، وتجنبا من جهة ثانية للصيغ الاستدلالية المنحازة التي تقوم فقط على الثقافة الغالبة التي وجهت البحث. وهكذا من شأن هذه التحفظات أن تساعد على تفهم ضرورة الحذر إزاء النتائج المستخلصة على مستوى الأفراد، وفي هذا المستوى من التحليل كل شيء يتوقف على نوع للسؤال، فالأسئلة « الذاتية » مثل تلك التي تطلب من المجيبين رأيهم في وضع تعليم الفلسفة، يمكن أن يكون لها معنى على المستوى العالمي في استقلال عن كل تمثيلية لأنها تنتمي إلى المجال الفردي وتعبر عن الشعور والإدراك، لكن أسئلة « موضوعية » مثل تلك التي تسعى إلى التحقق من وجود تعليم للفلسفة في مستوى التعليم الابتدائي، تتوقف أساسا على معرفة البلد الملاحظ وعلى معلومات يفترض أنها مشتركة، لكن هذا لا يمنع من وجود أجوبة متناقضة. إن جمع هذا النوع من الأجوبة يرتبط ارتباطا وثيقا بتمثيلية البلدان في البحث.

إن ضعف عدد المجيبين الذين ضمهم البحث (369) يمنع من تكوين فئات صغرى مستهدفة على نحو مفرط. فلا يمكن دمج أكثر من معيارين إذا ما أردنا تأويل الكيفيات المختلفة المحصلة تأويلا معقولا. على هذا المستوى فإن تأويل الجداول والمنحنيات من زاوية الاتجاهات العامة هو وحده الذي يستطيع البقاء، فينبغي الاقتصار إذن على التأويلات في حدودها الدنيا قريبا من الأسئلة التي ينبغي إضفاء الطابع النسبي عليها كما رأينا. على هذا النحو، يتيح استثمار الأسئلة المفتوحة الشواهد المرتبطة بالأسئلة المغلقة تقدير الاختلافات بين المناطق والثقافات وكذلك تقدير صور محتملة من الإجماع حول إشكالية ما.

وإذا تركنا جانبا الصعيد الفردي، أمكن تتبع عدة فئات صغرى. فملاحظة المجيبين حسب ملمحهم المهني (السؤال Q0C) تفيد دون شك في تفسير بعض الأجوبة، مثل تلك التي تتعلق بمزايا تعليم الفلسفة. ومن الممكن والمستحب طبعا الاشتغال على توزيع الأجوبة حسب البلد، فتحليل الأوضاع الوطنية مهم بالنسبة إلى البحث، إذ أن البلد الذي تعود إليه ممارسة الوظيفة المهنية (السؤال Q0J) هو الذي يتم اختياره معيارا رئيسيا لوصف ارتباط جواب ما ببلد ما. علينا أن نلاحظ أن التحليل حسب البلد من زاوية وضع العينة، يطرح إشكالا لأنه يجبر على التعامل من خلال أعداد صغيرة جدا، إلا أن ضرورته أجبرتنا على تصور حلول خاصة حتى نتمكن من الاشتغال على البلدان ومن مقارنة الملامح الوطنية ما أمكن ذلك. وإلى جانب هذه الفئات الصغرى التي تحدد على نحو خارجي (من خلال صفات المجيبين)، يمكن تحديد فئات أخرى من خلال التحليل نفسه وإذا أتاحت لنا بعض التحليلات الخاصة إيجاد

مؤثرات ملائمة فإنها تمنحنا عندئذ إمكانية تحديد هذه الفئات الصغرى على نحو داخلي. هذه الفئات الصغرى « الموضوعاتية » ستحدد وفق الإشكاليات الخاصة بالبحث (وضع تعليم الفلسفة، التسجيل الدولي للفاعلين، الخ)، ومن المفيد جدا فيما بعد، إخضاعها بدورها للتحليل. وتكمن منهجية هذه الوثيقة التركيبية في الاجتهاد في إنتاج أدوات تتيح إنجاز تحليل منظم لمجموع الاستمارة. ومن الممكن تجميع الأسئلة حسب نوع المعلومة المطلوبة من المجيبين، مثل : تمييز وصف الأفراد المجيبين على البحث، الوقائع المرتبطة بوضع تعليم الفلسفة، شعور المستطلع أمام وضع تدريس الفلسفة وتطوره الحديث والمستقبلي، المزايا التي يتم إضفاؤها على تعليم الفلسفة اندماج فلاسفة البلدان المختلفة في العالم، الولوج إلى الوثائق، المؤسسات، التعليم الابتدائي، التعليم الثانوي، التعليم العالي، التعليم غير النظامي.

ويكمن أحد أسس البحث في ملاحظة سلوكات البلدان الأعضاء في اليونسكو من وجهة تعليم الفلسفة، مثل تنظيم تعليم الفلسفة، وهو أحد الموضوعات الرئيسية في البحث، الذي لا يطرح إلا على صعيد البلدان. ويشكل المكون الجغرافي فعلا عاملا متغيرا حاضرا في مجموع البحث. فمن الضروري والمشروع، من ثمة، أن نفكر انطلاقا من هذا المستوى من الملاحظة حينما نريد استثمار البحث، إذ أن في ذلك أحد المفاتيح الرئيسية للتحليل. ولا يتم تغيير وحدة الملاحظة (الانتقال من الأفراد إلى البلدان) دون وقوع مشاكل تقنية وتأويلية مهمة.

من التباسات التحليل حسب البلدان إنجاز تركيب حسب البلدان

لا ينبغي أن ننسى أن الأجوبة المحصلة عن طريق البحث ذاتية وأنها تقدم بصفة شخصية، فمن البديهي أن الأجوبة عن بعض الأسئلة ستكون متناقضة جزئيا أو كليا مع الوضعية الفعلية والموضوعية للبلد المعني، وهذا يصح أكثر إذا كان عدد المجيبين حسب البلد ضعيفا. وكثيرا كذلك ما تختلف الأجوبة الصادرة عن نفس البلد، وهذا حتى فيما يتعلق بالأسئلة الخاصة بالوضع « الموضوعي » لتعليم الفلسفة. ومن هذه الوجهة، كلما زاد عدد المجيبين في بلد ما زاد احتمال الاختلاف في الجواب، والبحث لا يملك لا الوسائل ولا الاستعداد لعرض الوضع الرسمي والفعلي لتعليم الفلسفة في كل بلد. فهذا ليس هدفه والبحث ليس هو الأداة المناسبة للقيام بهذا النوع من التوصيف، والأشخاص الذين تم الاتصال بهم من أجل الإجابة على الاستقصاء ذوو ملامح متنوعة جدا والقليل منهم من يستطيع التطلع إلى تجسيد جواب « رسمي » للبلد المعني. والمساهمة في البحث لا توظف سوى معارفهم وآراءهم حول وضع تعليم الفلسفة في بلدانهم وفي العالم من وجهة نظر فردية محضة. والفرد يحدد أجوبته حسب « صفته » خاصة الثنائية مدرس/إداري وحسب تجربته المهنية والفلسفية وحسب قناعاته وأحيانا حسب استعداداته ونواياه فيما يخص البحث نفسه (إدانة الأمر الواقع، عدم الرضى، ضعف الاهتمام، الخ...). وإذا كانت التناقضات وعدم التماسك في الأجوبة في البلد الواحد لابد منها، فقد تكون مع ذلك مفيدة في التحليل فهي تخبرنا على طريقتها عن وضع تعليم الفلسفة وعن المواقف والنقاشات والتوترات التي تخترق هذه المادة في كل بلد، وهي معلومات ما كانت لتبرز من خلال إحصاء إداري بسيط، فهي تتجلى وتصبح صريحة عندما يكون باستطاعة المساهمين التعبير الحر عن أفكارهم من خلال الأسئلة المفتوحة والشواهد، وكذلك من خلال التحليل الكيفي الذي يتم في انسجام مع ذلك في هذا البحث.

تأليف المعلومات على مستوى البلدان

إذا ما تناولنا الموضوع على المستوى الوطني، سيكون من الجدير أن نضع قواعد لتركيب الأجوبة الفردية المتعلقة بالبلد الواحد، وكلما كانت الأجوبة حسب البلد متنوعة كان ذلك ضروريا، وهذه هي الوسيلة الوحيدة لإنجاز مقارنات. وتتعدد اختيارات التركيب حسب الأسئلة، غير أن هذه المؤشرات تحتاج إلى تجاوز مشكلتين اثنتين من جهة أولى، تجاوز عدم الانسجام داخل البلد الواحد ومن ثمة وضع قاعدة للتعبير عن موقف واضح حسب البلد. وبالنسبة للأسئلة التي يكون الجواب عنها بنعم أولا، فقد استقر اختيارنا عموما على المؤشر التالي : النسبة المئوية لـ « نعم » ضمن مجموع الأجوبة المعبر عنها (« نعم » + « لا ») في بلد ما، وهذا ليس اختيارا بريئا إذ أنه يفترض أن الجواب بنعم هو فعل إرادي وهو يمكن

بالخصوص، عندما نشتغل على الأجوبة « المعبر عنها »، من أن نتجنب الخلط بين الأجوبة السلبية وعدم الإجابة، ومن جهة ثانية، من الضروري أن يكون المؤشر مستقلا عن التمثل التفاضلي في البلدان في البحث. ذلك أنه إذا رغبنا في المقارنة بين الوضعيات الوطنية، فمن المهم أن نفكر في معلومات لا تضع في اعتبارها وزن كل بلد على حدة، وفي هذه الحالة أيضا، فإن التفكير بمنطق النسب أمر مناسب شريطة ألا نضفي أهمية مبالغا فيها على القيم في حد ذاتها، ذلك أن الفوارق بين النسب من حيث التنوع تتوقف بقدر كبير على عدد المجيبين حسب البلد. يجب أن يتم التفكير هنا بمنطق الميل، فمجرد التحقق من كون « نعم » غالبة أو غير غالبة بالنسبة لسؤال ما يكفي في الغالب في التحليل والتأويل. وهناك مستوى آخر من التركيب يتمثل في التأليف بين عدة أسئلة من أجل بناء مؤشر عام عن الموضوع الذي تشمله هذه الأسئلة، في هذه الحالة فإن عدد الأسئلة التي نحصل فيها على أجوبة « إيجابية » وحيث تغلب « نعم » مثلا هي التي تشكل قيمة المؤشر عموما بالنسبة لبلد معين.

خاتمة : بحث غير مسبوق

لقد كان الهدف الأساسي من هذا البحث إنجاز تحيين للمعطيات بخصوص تعليم الفلسفة على المستوى العالمي والاشتغال على هذا المستوى يدفع إلى رفع عدة تحديات وتجاوز بعض الالتباسات. فالبحث الذي يتوجه إلى مجموع البلدان يفترض وجود إجماع حول وجود موضوعه وتحديده وكذلك حول المصطلحات والمفاهيم التي يستخدمها وليس هذا بالأمر الهين، خاصة إذا اعتبرنا تعدد الثقافات والتقاليد والتأثيرات الوطنية والدينية والسياسة وغيرها. ويبدو أن هذا التنوع يزيد حساسية باعتبار أن الأمر يتعلق بالانكباب على مادة مثل الفلسفة، علما، فضلا عن ذلك، بأن موضوع البحث ليس الفلسفة بل تعليمها، وهنا أيضا تحتد الاختلافات الثقافية والجهوية والوطنية الخاصة بالتنظيم وطرق التدريس. نعم، إن البحث يهدف إلى أن يكون وصفا لوضع تعليم الفلسفة، غير أن تحقيقه يتطلب أن يكون للاستمارة فرضيات مسبقة كثيرة قد تكون غير منتجة أحيانا. إن تنظيم التعليم ليس واحدا في العالم بينما الاستمارة تقوم في جزئها الأكبر على تجربة الأشخاص المصادر في البلدان التي قدمت إجابات. فالأسئلة التي تكون ملائمة في مجال جغرافي بعينه قد تصبح غير ذات موضوع أو غير مفهومة في مناطق أخرى. ومما لا شك فيه أن تجربة اليونسكو في هذا المجال قد حدت من حالات الالتباس هذه. غير أن مشاكل أخرى قد تظهر مع ذلك عندما نقف مثلا عند ترجمات الاستمارة. فنحن نعلم جيدا تأثير اختيار الكلمات والتراكيب في كيفيات الإجابة على الأسئلة في البحوث الاجتماعية. لا يمكن طبعا قياس أثر ذلك على هذا البحث، وإن لم يكن هناك من شك في وجود هذا الأثر. هناك كذلك الاختلافات الثقافية التي قد تظهر على مستوى العلاقة مع التقنية وهكذا فقد يوجه استعمال ثقافي مختلف للويب وأدواته، مثلما توجد اختلافات في الولوج إلى الإنترنيت خاصة الصبيب العالي مقابل الموديم.

لقد مثل هذا البحث لحظة هامة لكنها كانت مرحلة فحسب، وإذا أردنا التشديد قلنا إن عمل استثمار النتائج يبدأ فعلا مع نهاية هذا الفصل ذلك أن الأمر يتعلق بتدقيق بعض التحليلات وإعادة نشر الاستمارة نظرا للملاحظات التي تم إبداؤها، وبتكثيف قاعدة المعطيات الخاصة بالأشخاص المرتبطين بالفلسفة وتعليمها في العالم، وبعرض البحث مجددا في غضون بضعة أشهر بهدف تأمين أصناف أخرى من الردود. هذه هي المهام التي تنتظرنا والتي تتيح، على نحو منتظم وفي المدى المتوسط، الحصول على معلومات محينة حول وضع تعليم الفلسفة في العالم وحول شعور فاعليه الرئيسيين وواقعهم المعيش.

استمارة اليونسكو على الخط

I. لمحة عامة

1. كيف تصف إجمالا وضع تعليم الفلسفة في بلدكم ؟ ضع علامة في الخانة المناسبة.

- ☐ ممتاز
- ☐ مرض
- ☐ لا يرضي
- ☐ غير موجود
- ☐ غيرها _____

2. هل يوجد في بلدك مشاريع مؤسسية تهدف إلى :

ضع علامة في الخانة المناسبة

> تقوية / تحسين تعليم الفلسفة

- ☐ نعم
- ☐ لا

إذا أجبت بنعم، على أي مستوى :

- ☐ الابتدائي
- ☐ الثانوي
- ☐ العالي

إذا كان الجواب بنعم، حدد _____

> اختزال تعليم الفلسفة

- ☐ نعم
- ☐ لا

إذا كان الجواب بنعم، على أي مستوى :

- ☐ الابتدائي
- ☐ الثانوي
- ☐ العالي

إذا كان الجواب بنعم، حدد _____

> حذف تعليم الفلسفة

- ☐ نعم
- ☐ لا

إذا كان الجواب بنعم، على أي مستوى :

- ☐ الابتدائي
- ☐ الثانوي
- ☐ العالي

إذا كان الجواب بنعم، حدد _____

3. ما هي في بلدك المزايا الرئيسية المعترف بها لتعلم الفلسفة[1]

ضع علامة في الخانة المناسبة :

- ☐ تقوية استقلالية الفرد
- ☐ اكتساب منهجية
- ☐ تقوية المعرفة الشخصية
- ☐ إعمال الرأي
- ☐ المساهمة في التربية الوطنية
- ☐ غيرها _____

[1] بالرجوع على الخصوص إلى البرامج والنصوص الرسمية.

II. التعليم الابتدائي :

السنوات الست الأولى من التعليم

4. كم عدد السنوات التي يتضمنها التعليم الابتدائي في بلدكم ؟

_____

5. هل يوجد في بلدك تعليما للفلسفة قائما بذاته في مستوى التعليم الابتدائي ؟

ضع علامة في الخانة المناسبة

- ☐ نعم
- ☐ لا

6. إذا كان الجواب بنعم، ما هي المستويات الدراسية (الفصول) التي يقدم فيها هذا التعليم ؟

_____

7. إذا ما كان التعليم قائم الذات، هل يمكنك الإشارة إلى المناهج الرئيسية المستعملة ؟

- ☐ الابتداء
- ☐ ورشات النقاش
- ☐ التعليم المباشر
- ☐ غيرها _____

8. هل هناك نية لإدراج تعليم الفلسفة في مستوى التعليم الابتدائي في بلدك على المدى القصير ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

إذا كان الجواب بنعم، حدد _____

9. ما هو هدف تعليم الفلسفة في مستوى التعليم الابتدائي في نظرك ؟

ضع علامة في الخانة أو الخانات المناسبة

- ☐ تقوية استقلالية الفرد
- ☐ اكتساب منهجية
- ☐ تقوية المعرفة الشخصية
- ☐ إعمال الرأي
- ☐ غيرها _____

10. هل توجد في بلدك تجارب نموذجية تتعلق بالتعود على الفلسفة في التعليم ما قبل الابتدائي؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

إذا كان الجواب بنعم، هل يمكنك أن تصف بإيجاز

أهداف هذه التجارب النموذجية ومنهجياتها ؟ _____

III. التعليم الثانوي

11. في أي سنة من التعليم الثانوي تدرس الفلسفة ؟

ضع علامة في الخانة أو الخانات المناسبة

التعليم الثانوي

المرحلة الأولى (الإعدادية)

- ☐ السنة الأولى
- ☐ السنة الثانية
- ☐ السنة الثالثة
- ☐ السنة الرابعة

المرحلة الثانية (الثانوي)

- ☐ السنة الخامسة
- ☐ السنة السادسة
- ☐ السنة السابعة

12. ما هو في نظرك هدف تعلم الفلسفة في التعليم الثانوي ؟

ضع علامة في الخانة أو الخانات المناسبة

- ☐ تقوية الاستقلالية الفردية
- ☐ اكتساب منهجية
- ☐ تقوية المعرفة الشخصية
- ☐ إعمال الرأي
- ☐ المساهمة في التربية الوطنية
- ☐ غيرها _____

13. هل تدرس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي كمادة قائمة بذاتها ؟

ضع علامة في الخانة المناسبة

- ☐ نعم
- ☐ لا

إذا كان الجواب بنعم هل يجزء تعليم الفلسفة حسب تخصصات (توجهات) التلاميذ خلال التعليم الثانوي ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

إذا كان الجواب بنعم، في أي تخصص تدرس الفلسفة ؟

ضع علامة في الخانة المناسبة

مؤسسات التعليم الثانوي العام

التوجه العلمي	التوجه الأدبي	التوجه الاقتصادي
☐ نعم	☐ نعم	☐ نعم
☐ إجباري	☐ إجباري	☐ إجباري
☐ اختياري	☐ اختياري	☐ اختياري
☐ لا	☐ لا	☐ لا

مؤسسات التعليم التقني والمهني

- ☐ نعم
- ☐ إجباري
- ☐ اختياري
- ☐ لا

14. ما هي في بلدك التسمية الدقيقة لهذه المادة ؟

مستويات التعليم	التسمية الدقيقة للمادة إذا لم تكن « الفلسفة » هي تسمية هذا التعليم، حدد اسم هذه المادة المدرسة.
المرحلة الأولى من الثانوي (خلال الثانوي الإعدادي)	_____
المرحلة الثانية (الثانوي)	_____
المؤسسات الثانوية التقنية	_____

مؤسسات التعليم الثانوي العام _____

– التوجه العلمي _____

– التوجه الأدبي _____

– التوجه الاقتصادي والاجتماعي _____

15. إذا لم تكن الفلسفة تدرس في بلدك في مستوى التعليم الثانوي كمادة قائمة بذاتها، فهل هناك نية لإدراجها على المدى القصير ؟

☐ نعم

☐ لا

إذا كان الجواب بنعم، حدد في أي مستوى ؟ ضع علامة في الخانة أو الخانات المناسبة.

مؤسسات التعليم الثانوي العام

☐ التوجه العلمي

☐ التوجه الأدبي

☐ التوجه الاقتصادي والاجتماعي

☐ مؤسسات التعليم الثانوي التقني والمهني

16. هل يمكن أن نعتبر أن تعليم الفلسفة في بلدك يتم تناوله في إطار مواد أخرى مثل :

ضع علامة في الخانة أو الخانات المناسبة :

المواد		
الأدب	☐ نعم	☐ لا
التاريخ	☐ نعم	☐ لا
التربية الأخلاقية	☐ نعم	☐ لا
التربية الدينية	☐ نعم	☐ لا
التربية الوطنية	☐ نعم	☐ لا
العلوم	☐ نعم	☐ لا

هل يمكنك أن تحدد _____

17. هل تعرض تعليم الفلسفة للتوقيف / هل توقف مؤقتا / هل تم تعويضه بمادة اعتبرت مماثلة له / هل تم إصلاحه خلال العشرين سنة الأخيرة ؟

الإجراء	الأسباب الرسمية
☐ التوقيف	_____
☐ توقف مؤقتا	_____
☐ عوض بمادة أخرى اعتبرت مماثلة	_____
☐ أصلح	_____

18. فيما يخص التعليم الثانوي، كم عدد الساعات الأسبوعية (في المتوسط) المخصصة للفلسفة ؟

ضع علامة في الخانة أو الخانات المناسبة

	الثانوي العام	الثانوي التقني والمهني
0 ساعة		
ساعة واحدة – ساعتان	☐	☐
3 س – 4 س	☐	☐
5 س – 6 س	☐	☐
أكثر من 6 س	☐	☐

19. هل يتوفر مدرسو الفلسفة في الثانوي جميعا على شهادة للدراسات العليا في الفلسفة ؟

☐ نعم
☐ لا
☐ ليس بالضرورة

ما هي الشهادات الأخرى التي تتيح تدريس هذه المادة ؟

---

20. هل يستفيد مدرسو الفلسفة في الثانوي من تكوينات مستمرة (مناظرات لتحيين المعارف) ؟

☐ نعم
☐ لا
☐ ليس بالضرورة _____

21. فيما يخص التعليم الثانوي، هل توجد كتب مدرسية، موجهة لاستعمال المدرس، خاصة بتعليم الفلسفة ؟

☐ نعم
☐ لا
☐ ليس بالضرورة _____

22. فيما يخص التعليم الثانوي، هل توجد كتب مدرسية رسمية، موجهة لاستعمال التلميذ، خاصة بتعليم الفلسفة ؟

☐ نعم
☐ لا
☐ ليس بالضرورة _____

23. كيف يقدم في أغلب الأوقات تعليم الفلسفة ؟

ضع علامة في الخانة المناسبة

☐ دروس تقليدية
☐ قراءة نصوص فلسفية والتعليق عليها
☐ نقاشات / حوارات بمشاركة التلاميذ
☐ غيرها _____

24. ما هي الأدوات البيداغوجية الأكثر استعمالا من طرف مدرسي الفلسفة في التعليم الثانوي ؟

☐ الكتب المدرسية للفلسفة
☐ ملفات ينجزها المدرس (نصوص، إلخ)
☐ غيرها _____

25. كيف يتم تقييم معارف التلاميذ، عمليا ؟

☐ فروض كتابية
☐ أسئلة شفوية
☐ مشاركة في النقاشات / الحوارات
☐ عروض (حول مفهوم، عمل فيلسوف...)
☐ غيرها، حدد _____

26. في إطار التعليم الثانوي، هل يتم التركيز أساسا على أحد الجوانب التالية : ضع علامة في الخانة أو الخانات المناسبة.

أبعاد تعليم الفلسفة	صنف التعليم			
	الثانوي العام			الثانوي التقني والمهني
	التوجه الاقتصادي والاجتماعي	التوجه العلمي	التوجه الأدبي	
تقوية استقلالية الفرد (دراسة الأخلاق والقيم)				
اكتساب منهجية (تنمية الملكات المنطقية)				
تقوية المعرفة الشخصية (تاريخ الفلسفة والأفكار الفلسفية)				
إعمال الرأي (مكانة الفلسفة في التفكير في المشاكل المعاصرة)				
المساهمة في التربية الوطنية (تعميق بعض المفاهيم والمقومات الأساسية)				

27. ما هي المكانة التي تخصص في برامج الفلسفة للفلاسفة المنتمين إلى بلدك أو مجالك الثقافي؟

- ☐ مهمة
- ☐ غير ذات أهمية خاصة
- ☐ قليلة الأهمية

حدد، _____

27. مكرر، هل تدرس التقاليد الفلسفية الأخرى في الثانوي في بلدك ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

الولوج إلى الإصدارات والوثائق

28. كيف تصف إجمالا الأرصدة الوثائقية الخاصة بالفلسفة في المكتبات / مراكز التوثيق داخل مؤسسات التعليم الثانوي ؟

- ☐ ممتازة
- ☐ مرضية
- ☐ غير مرضية
- ☐ منعدمة
- ☐ غيرها _____

28. مكرر، هل تلاحظ تفاوتات كبيرة في جاهزية هذه الأرصدة الوثائقية ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا
- ☐ إذا كان الجواب بنعم، على أي مستوى ؟
- ☐ حضري / قروي
- ☐ خاص / عمومي

29. في رأيك، ما الذي ينقص بشكل أكبر في الخزانات أو مراكز التوثيق في مؤسسات التعليم الثانوي، بخصوص الفلسفة ؟ (ضع علامة في الخانة أو الخانات المناسبة).

- ☐ الموسوعات الفلسفية
- ☐ المعاجم الفلسفية
- ☐ المجاميع الفلسفية
- ☐ الولوج إلى الأعمال الفلسفية
- ☐ ترجمات الأعمال الأصلية للفلاسفة ؟
- ☐ دوريات مخصصة للفلسفة ؟
- ☐ أعمال للتعود على الفلسفة
- ☐ دعامات إعلامية
- ☐ وثائق باللغة الوطنية
- ☐ وثائق باللغات الأجنبية
- ☐ غيرها _____

30. هل يلج التلاميذ إلى الانترنيت في مؤسستكم ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

IV. التعليم العالي

35. هل تدرس الفلسفة في التعليم العالي كمادة قائمة بذاتها ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

36. في أية كلية يقدم تدريس للفلسفة ؟

- ☐ كليات الفلسفة
- ☐ كليات الآداب
- ☐ غيرها _____

37. ما هي أنواع الشهادات التي تمنح في الفلسفة في إطار التعليم العالي ؟

- ☐ السلك الأول في الفلسفة ؟
- ☐ السلك الثاني في الفلسفة ؟
- ☐ السلك الثالث في الفلسفة ؟
- ☐ الدكتوراه في الفلسفة ؟

38. هل يمكن أن تقدم تقديرا لعدد الجامعات التي تدرس فيها الفلسفة ؟

بالأرقام :

- ☐ 0
- ☐ 1 إلى 5
- ☐ أكثر من 10

بالنسبة المئوية :

- ☐ 0 ٪
- ☐ 20 ٪
- ☐ أكثر من 20 ٪

39. هل تدرس الفلسفة أيضا في الجامعات الخاصة ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا
- ☐ إذا كان الجواب بنعم، ما هو عدد الجامعات ؟ _____

40. هل تعتبر أن تعليم الفلسفة في الجامعات قد ضعف خلال السنوات الأخيرة ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا
- ☐ حدد الأسباب _____

41. ما هي الآفاق بالنسبة للشهادات الجامعية في الفلسفة ؟

- ☐ التمدرس
- ☐ البحث
- ☐ القطاع الخاص
- ☐ غيرها _____

التمكن من الإصدارات والوثائق

42. كيف تصف الأرصدة الوثائقية الخاصة بالفلسفة في المكتبات / مراكز التوثيق داخل مؤسسات التعليم العالي ؟

- ☐ ممتازة
- ☐ مرضية
- ☐ غير مرضية
- ☐ منعدمة
- ☐ غيرها _____

43. في رأيك، ما الذي ينقص بشكل أكبر في المكتبات أو مراكز التوثيق في مؤسسات التعليم العالي في مجال الفلسفة ؟ (ضع علامة في الخانة أو الخانات المناسبة)

- ☐ الموسوعات الفلسفية
- ☐ المعاجم الفلسفية
- ☐ المجاميع الفلسفية
- ☐ الحصول على الأعمال الفلسفية
  - ☐ ترجمات الأعمال الأصلية للفلاسفة ؟
  - ☐ الدوريات المخصصة للفلسفة ؟
- ☐ الأعمال التبسيطية
- ☐ الأقراص المدمجة
- ☐ وثائق باللغة الوطنية
- ☐ وثائق باللغات الأجنبية
- ☐ غيرها _____

44. كيف تصف استعمال الانترنت في تعليم الفلسفة ببلدك ؟

- ☐ ممتاز
- ☐ مرضي
- ☐ غير مرضي
- ☐ منعدم
- ☐ غيرها _____

V. المؤسسات

45. هل توجد هيئات جمعوية أخرى ومؤسسات وغيرها، تساهم في تعليم الفلسفة في بلدك ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا
- ☐ حدد _____

46. إذا كان الجواب بنعم، هل تنظم مناظرات تكوينية للمدرسين بالثانوي / العالي وحوارات مفتوحة للعموم ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا
- ☐ حدد _____

VI. التعليم غير النظامي

نشر الحوارات الفلسفية

47. هل توجد في بلدك ممارسات تساهم في تنمية الحوار الفلسفي مثل :

- ☐ محاضرات فلسفية عمومية
- ☐ مقاه فلسفية
- ☐ أحداث : « أيام » مخصصة للحوار الفلسفي
- ☐ غيرها _____

48. في بلدك، ما هو الحيز التي تعطيه وسائل الإعلام للحوار الفلسفي، بما فيها الصحافة المكتوبة؟

- ☐ لا تعطيها أي حيز
- ☐ حيز محدود
- ☐ بكيفية متفرقة
- ☐ حيز واسع

VII. التعاون الدولي

49. هل يمكنك القول بأن المدرسين أو الباحثين في مجال الفلسفة في بلدك يشاركون بانتظام في شبكات للبحث (مناظرات، ندوات، اجتماعات لجمعيات علمية، وغيرها) على المستوى الجهوي أو الدولي ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

50. إذا كان الجواب بلا، هل يمكنك تفسير الأسباب ؟

- ☐ نقص الوسائل
- ☐ صعوبات ذات طابع سياسي
- ☐ صعوبة الوصول إلى المعلومات
- ☐ غيرها _____

51. هل يمكنك القول بأن الباحثين في بلدك ممثلون بما فيه الكفاية في المؤتمرات العالمية للفلسفة التي تنعقد كل خمس سنوات ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

52. هل يمكنك القول بأن الباحثين في بلدك ممثلون بما فيه الكفاية في الجمعيات الفلسفية الدولية ؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

53. هل يوجد في بلدك برامج للتبادل الأكاديمي الدولي في مجال الفلسفة ؟

- ☐ نعم، بالنسبة إلى الأساتذة
- ☐ نعم، بالنسبة للتلاميذ
- ☐ لا يوجد أي برنامج

54. هل يوجد في بلدك برامج لمنح البحث تيسر خصوصا تنقل الباحثين والتلاميذ على مستوى العالم ؟

- ☐ نعم، بالنسبة للأساتذة
- ☐ نعم، بالنسبة للتلميذ
- ☐ لا

وجهة نظر

يبدو من الضروري على نحو خاص أن نعود إلى جعل الفلسفة أمرا جادا

Georg Wilhelm Friedrich Hegel

تمهيدا لظاهراتية الفكر (1807)

بعد التعرف باهتمام كبير على التحليلات والأفكار الغزيرة التي تتخلل هذه الدراسة، ابتغت لجنة القراءة أن تعرض لآرائها فيما يخص صدى هذا المؤلف.

ماذا يمكن أن نستنتج من التجربة التي يمثلها هذا البحث في نهاية مرحلة من مراحل سيرورة طويلة الأمد ؟ ما هي الخبرة وما هي الدروس التي يمكن استنتاجها من هذه الدراسة بالنسبة للمستقبل ؟ تلتقي هنا ضخامة الموضوع المقارب، بشكل طبيعي مع ضخامة الفلسفات الموجودة اليوم في مختلف مناطق العالم. يتم الحديث هنا عن الفلسفة بصيغة الجمع وتأتي هذه الصيغة من تلقاء ذاتها لأن الأمر يتعلق حقا ودوما بالامتناع عن إضفاء كفالة عمن استطاع ذلك، أي على فلسفة ما أو الفلسفة عموما. تتجسد الفلسفة وفق أوجه وأنماط وانعطافات جد مختلفة تبعا للتقاليد الثقافية والسياسية والتاريخية أو الروحية، وذلك باعتبارها ممارسة تأملية، دقيقة المطالب ومحررة بكيفية مثالية. وقد بين هذا المؤلف من خلال شساعة مداه من بين ما بينه ذلك الكم الهائل من أوجه هذا الاختصاص الذي يتم تدريسه تارة بصفته قائما بذاته وطورا ضمن مواد أخرى كالآداب أو التربية الأخلاقية أو التاريخ أو العلوم. بل إن هذا الاختصاص قد يغيب مع الأسف أحيانا داخل كل مستويات التعليم.

وتتمثل إحدى الميزات الكبرى لهذه الدراسة في كونها ذكرت بقوة واقتناع بأن الفلسفة ليست هي الحكمة Sophia ذاتها أي ذلك العلم والحكمة في ذات الوقت، بل هي بالضبط الرغبة في هذه الحكمة والبحث عنها ومحبتها وحدهما الجاهل أو المتعصب يبتغيان امتلاك الحقيقة، أما الفيلسوف فهو مجرد رحال يبحث عن الحقيقة. واليوم، في الوقت الذي يشكل فيه العلم جوهر معرفتنا وتشكل فيه التقنية جوهر قدرتنا تبدو الفلسفة بإصرار بمثابة اختصاص تأملي منعكس على الذات. فانطلاقا من المعرفة العلمية يظهر القصد الفلسفي بمثابة تفكير نقدي حول أسس هذه المعرفة، وانطلاقا من القدرة التقنية تتمظهر الفلسفة كتفكير نقدي حول شروط هذه القدرة ويتحدد تدريس الفلسفة كتشغيل وممارسة للحرية عن طريق التأمل الفكري وداخله. فهو تفكير موجه بطبيعة الحال، فالتلميذ والطالب لا يتركان وحدهما في مواجهة ضخامة المعرفة والممارسة الفلسفيتين. إن هذه الغاية التي يمكن أن تكون في بعض أوجهها غاية كل تدريس، توجه التدريس الفلسفي من حيث المبدأ ومن حيث الفعل، وذلك إذا ما ميزنا تخصيصا التدريس من حيث هو تعليم عن نقل المعلومات وعن التلقين أو التعلم الخاص بالمعرفة العلمية وبالتكيف مع الحياة الاجتماعية والمهنية. ولأن الأمر يتعلق بالحكم اعتمادا على العقل وليس مجرد التعبير عن رأي ما، ولأن الأمر لا يتعلق بالمعرفة فحسب بل وأيضا بفهم دلالة ومبادئ المعرفة، فإن هذه الغاية تتطلب زمنا بله، زمنا جوهريا. إن طريق التفكير التأملي الدقيق والمنفتح والمستقل صعب، يتطلب زمنا طويلا وذلك حتى لو كان على أساس تعليم متين.

ينشأ الأمل والحماس حقا من كون تدريس الفلسفة يعرف اليوم حيوية أصيلة. إن ذلك لا يلغي بالطبع الانتقادات التي يمكن للبعض أن

يوجهها له، ولا يلغي الحدود والكوابح التي يتعرض لها هنا وهناك. لكن المبادرات المتعددة التي يتم القيام بها في مجال الفلسفة الموجهة للأطفال وفي مجال الممارسات المحددة من قبيل التكوين الفلسفي داخل أوساط المقاولة أو أوساط الاعتقال، هي بمثابة نماذج رمزية لحضور فعلي للفلسفة ولتدريسها اليوم، وإن تعلق الأمر بممارسات غير تقليدية. وبالفعل وكما جعلنا نلاحظ ذلك Roger Pol Droit عن حق، لماذا نندهش من تدريس الممارسات الفلسفية في حين أننا لا نتساءل حول تدريس الحساب الذي ليس هو تدريس الرياضيات مع ذلك ؟ كل اختصاص غير تقليدي يستلزم تدريسا غير تقليدي. وفي هذا الصدد تتضح بجلاء وفق كل بلد على حدة، أوجه الاختلاف في التكوينات المقترحة وفي الآفاق التي تؤدي إليها بوجه خاص. وتفرض علينا الوقائع أن نلاحظ أن الفلسفة أينما حلت، لا تترك جوا من اللامبالاة، وتلك وضعية ينبغي أن تثير الابتهاج بطبيعة الحال. وحتى لو حصل أنه يتم السعي أحيانا إلى التقليل من شأن الفلسفة بإخفائها وراء اختصاصات أخرى كالآداب، فإنها تستطيع بل ينبغي أن تتمتع بمكانة مستقلة وكاملة الحق في التكوين الذهني والنقدي للطفل والتلميذ والطالب. يكتسب هذا الجمهور الذي يوجد في طور الانتقال إلى مرحلة الرشد رقيا في استقلاليته من خلال اتصاله باختصاص صعب، لكنه مكون إلى حد كبير. ويدور النقاش باستمرار بين وجهة نظر تعطي الأولوية للمقاربة التاريخية في تدريس الفلسفة، ووجهة نظر أخرى تعطي الأولوية لمقاربة تدريس الفلسفة من خلال قضايا ومفاهيم. وهنا أيضا تعلمنا الفلسفة عن حق بأن ما ينبغي السعي إليه هو الجدلية، وهي ما ينبغي بلوغه بشكل مثالي. ولا يتعلق الأمر لا بالتوقف بإسهاب عند لائحة من المؤلفين المشهورين إلى هذا الحد أو ذاك والانحصار فيها، ولا بالتركيز على مفاهيم عسيرة على الفهم أحيانا خارج أي حامل سياقي. ينبغي على المقاربتين بالأحرى أن يتغذيا من بعضهما البعض وعليهما السعي إلى استقرار محمود..

لقد تمت معالجة أسئلة حاسمة أخرى في هذا المؤلف. هكذا، أثيرت مسألة مأسسة الممارسات الفلسفية والاعتراف بها بكيفية أفضل، تلك الممارسات التي تلج، حال خروجها من الإطار المدرسي و/أو الجامعي وحده، فضاءات يمتلك فيها التفكير وتدريس الفلسفة مكانتهما أيضا، ولو أن الأمر يبدو بعيدا عن هذا الاختصاص إذا ما نظر إليه من زاوية قبلية. وقد كانت إشكالية مهنة الطلبة والساعين للدكتوراه في الفلسفة موضوعا لتحليلات عميقة. وقد سمح فحص الأوضاع والحالات القائمة بالتأكيد على تنوع الأبواب التي يمكن أن تعرض على حاملي الشهادات في الفلسفة والمتمثلة في الصحافة والاتصالات والنشر والموارد البشرية أو العمل داخل المنظمات العالمية أو المنظمات غير الحكومية وممارسة وظيفة الخبرة إلخ. يتعلق الأمر هنا أيضا بفضيلة التوازن، وهي أمر غالبا ما يكون صعب المنال. كيف يمكن أن نسند لتدريس الفلسفة حق قدرها دون أن نذيبها داخل اختصاصات أخرى يفترض عن حق أو عن خطإ أنها ذات مردود أكبر وأنها أكثر عملية وبالتالي أنها تساعد بشكل أكبر على المهننة ؟ كيف يمكن أن نجد تسوية عملية بين البرامج التربوية التي يتم إعدادها وتقريرها من طرف الحكومات وضرورة حرية الأساتذة الأكاديمية ؟ وهو أمر يطرح بالطبع مسألة إعداد الكتب المدرسية. كيف يمكن أن نأخذ بعين الاعتبار وبطريقة جيدة مساهمات وإرث المفكرين الذين سبقونا دون أن نبقى سجيني هؤلاء ومع تشجيع إسهام الفلسفة في فهم المشكلات المعاصرة ؟ على اختصاص الفلسفة أن يتجاوز حقله الخاص إذا جاز التعبير، وأن ينطبق قدر الإمكان على كل الحقول الأخرى ويسمح بهذه الطريقة بتحليل دقيق للمشاكل العالمية. ينبغي فهم البحث الفلسفي بصفته مطلبا للتجديد ومنبعا للإبداع الفكري غير المشدود بآراء مسبقة أو بمعايير متصلبة. إن ما يعرض علينا هنا هو حقل جديد للدراسة. فالفلسفة تتغذى من ذاتها وتعيد ابتكار ذاتها باستمرار لأنها متحركة بشكل كامل كطائر العنقاء الذي ينبعث بلا انقطاع من رماده. وفي هذا الصدد، قد يكون من الملائم تجديد البحث الذي قامت به اليونسكو ولكن ليتمحور هذه المرة حول البحث الفلسفي في العالم، على غرار البحث الذي أنجز سنة 1978 والذي أتاح التقرير

الذي قام به بول ريكور Paul Ricoeur والذي أدرج داخل المؤلف الهام لجاك هافي Jaques Havet والمعنون بـ : الاتجاهات الرئيسية للبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines[1].

ينبغي على الفلسفة وخاصة تدريسها أن تكون أرض استقبال الاختلاف والآخر فلا قيمة لتراكم الشهادات الجامعية إذا انعدمت القدرة على الإصغاء وعلى الاغتناء بواسطة الحوار الفلسفي وبواسطة الغير بالتالي. ما قيمة الخبرة الفكرية الثاقبة إذا لم تدرك كيف تتحول إلى هبة وإذا لم تستطع أن تجعل الغير يشاطرها مكتسباتها ؟ ما قيمة لقب « الفيلسوف » الذي يمنحه البعض لذواتهم أحيانا، إذا طغت الأنانية على محبة عرض الأطروحات ومعارضتها المحتملة ؟ ينبغي على الفلسفة أن تكون دوما قابلة للعرض على الأنظار النقدية للغير ؛ ذلك ما يشكل جوهر التمرين الفلسفي بالذات، وجوهر تدريسه الذي ينبغي تجديده باستمرار، إذا ما شئنا الانفلات من الطمأنينة الكاذبة التي تجلبها معرفة نتصورها مكتسبة بشكل نهائي.

على كل الفاعلين المعنيين أن يفكروا معا في الطرق الجديدة التي يمكن أن يسلكها تدريس الفلسفة. فلنحلم ولنبتكر بصوت مرتفع.

لجنة القراءة

[1] تحت إدارة Jacques Havet
الجزء الثاني، المجلد الثاني
Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines,
Paris, La Haye, New York, Moutan. Editeur UNESCO, 1978
أنظر أيضا فيما يخص هذه النقطة
Patrice Vermeren, La philosophie saisie par l'UNESCO
Paris, UNESCO, 2003.
www.unesco.org

ملاحق

الملحق 1 233
لجنة الخبراء – لجنة القراءة

الملحق 2 235
لائحة بالأشخاص مصادر الدراسة

الملحق 3 237
فهرس المصطلحات

الملحق 4 243
بعض المراجع البيبليوغرافية الهامة

الملحق 5 258
لائحة الأسماء المختصرة

الملحق 6 262
كشاف البلدان الواردة في الدراسة

الملحق 1

لجنة الخبراء – لجنة القراءة

لجنة الخبراء

Michel TOZZI –الفصل 1
أستاذ جامعات علوم التربية
مدير CERFEE (Montpellier 3 فرنسا)
مدير تحرير Diotime l'Agorà مجلة عالمية متخصصة في تعليمية الفلسفة

Luca SCARANTINO – الفصلين II و III
الكاتب العام المساعد للمجلس العالمي للفلسفة والعلوم الإنسانية (CIPSH) وعضو المجلس المديري للفيديرالية الدولية لجمعيات الفلسفة (FISP)

Oscar BRENIFIER – الفصل IV
دكتور في الفلسفة. مؤسس معهد الممارسات الفلسفية (فرنسا) مدير نشر Diotime l'Agorà مجلة عالمية متخصصة في تعليمية الفلسفة

Pascal Crisofoli – الفصل V
مهندس في مختبر الديمغرافية التاريخية Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) Paris.

لجنة القراءة (UNESCO)

Moufida Goucha
مديرة قسم الأمن الإنساني، الديمقراطية والفلسفة، قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية.

Sonia BAHRI
رئيسة القسم الخاص بالتعاون الدولي داخل التعليم العالي، قسم التربية.

يساندها متخصصو برنامج قسم الأمن الإنساني، الديمقراطية والفلسفة قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية :

Feriel AIT-OUYAHIA
Arnaud Drouet
Kristina BALALOVSKA

والمتدربون الآتية أسماؤهم :
Chiara Sponzilli
Zita Scherkamp
Sophie Arié

مع المساهمة الخاصة لـ **René ZAPATA** مدير المكتب التنفيذي، قطاع العلوم الاجتماعية والإنسانية، ولـ **Fanny KEREVER** مساعدة في المكتب التنفيذي

الملحق 2

لائحة بالأشخاص مصادر الدراسة

مستوى التعليم الأولي والابتدائي (الفصل 1)

Gérard Auguet، أستاذ في المعهد الجامعي لتكوين المدرسين (IUFM) لبوردو (فرنسا)، Petr Bauman أستاذ في جامعة Bohème الجنوبية، منسق مشروع الفلسفة من أجل الأطفال (جمهورية تشيكيا) Beate Boressen، أستاذ في الكوليج الجامعي لأوسلو (النرويج) : Daniela CAMHY، أستاذة في كلية الفلسفة، جامعة Graz، ومديرة المركز النمساوي للأطفال والشباب ACP (النمسا) : Sylvain Connac، مكلف بالدروس بجامعة 3 Montpellier (فرنسا) Antonio Casentino، أستاذ الفلسفة (إيطاليا) Marie France DANIELE، أستاذة بجامعة Montréal (كندا) : Irène de Puig، أستاذة الفلسفة، مديرة الـ Grupiref (إسبانيا) : Tkara DOBASHI، أستاذ في جامعة Hirochima (اليابان) : Nicolas Go، أستاذ الفلسفة بالمعهد الجامعي لتكوين المدرسين (IUFM) بنيس (فرنسا) Sylvie Guirlinguer Especier، مفتشة بوزارة التربية الوطنية (فرنسا) ؛ Valdemar Molina Grajeda، مدير التربية الأساسية في ولاية Mexico، ومساعداته Agripin Garcia Estrada Zeida و(المكسيك) Julieta Mariau Vergara Mari Pierre Grosjean Doutrle pont (بلجيكا)، أستاذ الفلسفة في La Haute Ecole Provinciale de Mons بلجيكا، Rosnani Hashim، أستاذ مشارك في شعبة التربية، International ispanic university (ماليزيا) Karl friedrich, HERB، أستاذ في جامعة Regensburg (ألمانيا)، Walter Omar Kohan، أستاذ الفلسفة في جامعة Rio de Janeiro (البرازيل) Claudine Leleux، أستاذ الفلسفة في المدرسة العليا البيداغوجيا لبروكسيل (بلجيكا)، Pierre LEBUIS، أستاذ بجامعة الكيبيك بـ Montréal (كندا) Zasimolee، أستاذ بجامعة الفلبين (الفلبين)، Jacques LEVINE، محلل نفساني خاص بالأطفال، رئيس des l'Association groupes de soutien au Soutien AGSAS (فرنسا) ؛ Gregory Maughn، الأمين العام لـ the Institute for advancement of philosophy for children IAPC (الولايات المتحدة الأمريكية)، Ekkehard Martens، أستاذ في ديداكتيك الفلسفة واللغات العتيقة بجامعة Hambourg (ألمانيا) ؛ EVA MARSAL، أستاذة في المدرسة العليا للبيداغوجيا بـ Karlsruhe (ألمانيا) ؛ Stephan Millet، مدير Centre for applied Ethics and philosophy بجامعة Curtin, Perth (أستراليا) ؛ Felix Garcia Mariyos، أستاذ الفلسفة، الكاتب العام المساعد لـ International Concil of philosophical Inquiry with children ICPIC (إسبانيا) ؛ Freddy Mortier، أستاذ بجامعة Gand (بلجيكا) ؛ (yvind OLSHOLI، أستاذ (النرويج). Yvette Pilon، دكتورة في علوم التربية (فرنسا)، Diego Antonio Pineda، أستاذ مشارك في كلية الفلسفة بالجامعة Jareriana Pontificale لـ Bogota (كولومبيا). Marina Santi أستاذة بجامعة Padoue (إيطاليا) ؛ Michel SASSEVILLE أستاذ مبرز في الفلسفة بجامعة Laval (كندا) ؛ Ariane SCHJELDERUP أستاذ (النرويج) ؛ Roger SUTCIFFE، رئيس Society for Advancing philosophical Enquiry and Reflection in Education International Counicil for و SAPERE philosophical Inquiry With children ICPIC (المملكة المتحدة) ؛ Michel Tozzi، أستاذ الجامعات في علوم التربية، مدير الـ 3 Monpellier, CERFEE (فرنسا) ؛ Marcel Voisin أستاذ ورئيس جمعية PHARE (بلجيكا)؛ Barbara Weber، أستاذة جامعة Regensburg (ألمانيا).

مستوى التعليم الثانوي (الفصل 2)

Daniel Bourquin، أستاذ في كوليج الفلسفة وفي Gymnase مدينة Bienne (سويسرا) ؛

dré Carrier مدرس في كوليج Levi Lauson بالكبيك (كندا)، BARBARA CASSIN، فيلسوفة وفيلولوجية وباحثة في CNRS (فرنسا)، MARIA IRENE DANNA، أستاذة (جمهورية الدومينيكان)، MARIO DE PASCALE، مسؤول عن لجنة الديداكتيك بـ La société Filosofica Italiana SFI، روما (إيطاليا)، Romon GIL، أستاذ (جمهورية الدومينيكان) ؛ JOHNNY GONZALEZ، أستاذ (جمهورية الدومينيكان)، WALTER OMAR COHAN، أستاذ الفلسفة في جامعة Rio de Janeiro، (البرازيل) ؛ Nimet KUCUK، أستاذ الفلسفة (تركيا) ؛ عزيز لزرق، الكاتب العام للجمعية المغربية لأساتذة الفلسفة (المغرب) ؛ Mireille LEVY، أستاذ بكوليج الفلسفة وGymnase مدينة Bienne (سويسرا) ؛ Joseph NIZNIK، أستاذ في معهد الفلسفة لأكاديمية العلوم (بولونيا) ؛ Pierre PAROZ، أستاذ في كوليج الفلسفة Gymnase مدينة Bienne (سويسرا)؛ ALFREDO REIS، أستاذ الفلسفة، COIMBBA، (البرتغال) ؛ SUKWON SONG، باحث في التربية العليا، قسم سياسة البرامج وزارة التربية (جمهورية كوريا) ؛ MICHEL TOZZI، أستاذ الجامعات في علوم التربية، مدير CERFEE ، Montpellier3 (فرنسا) ؛ فتحي تريكي، فيلسوف وأستاذ كرسي اليونسكو للفلسفة في جامعة تونس 1 (تونس) ؛ Miguel Vazquez، أستاذ الفلسفة (إسبانيا) ؛ Christian Wicky، أمين جمعية الفلسفة للتعليم الثانوي (سويسرا) ؛ زواري ياسين، دكتور في علوم التربية (تونس) ؛ عبد الرحيم ازرويل، مفتش منسق وطني في مادة الفلسفة (المغرب).

مستوى التعليم العالي (الفصل 3)

Josiane Boulad Ayoub، فيلسوفة وأستاذة كرسي اليونسكو الخاص بدراسة الأسس الفلسفية للعدالة وللمجتمع الديمقراطي بجامعة الكيبيك ب Montréal (كندا) ؛ In Suk Cha، فيلسوف وأستاذ كرسي اليونسكو للفلسفة والديمقراطية بجامعة Séoul ورئيس المجلس العالمي للفلسفة والعلوم الإنسانية CIPSH (جمهورية كوريا) ؛ عبد المالك حمروش، عميد مفتشي الفلسفة العامين بالجزائر (الجزائر) ؛ Ioanna KUCURADI، فيلسوف وأستاذ كرسي اليونسكو للفلسفة في جامعة Hacettep (تركيا) ؛ William MEBRIDE، فيلسوف وأمين عام للفيديرالية الدولية لجمعيات الفلسفة FISP (الولايات المتحدة الأمريكية) ؛ Pierre Sané، مدير مساعد عام للعلوم الاجتماعية والإنسانية (اليونسكو) ؛ Luca Maria Scarantina، فيلسوف والأمين العام المساعد للمجلس العالمي للفلسفة والعلوم الإنسانية CIPSH (إيطاليا) ؛ فتحي تريكي، فيلسوف وأستاذ كرسي اليونسكو للفلسفة بجامعة تونس 1 (تونس) ؛ Patrice Vermeren، أستاذ الفلسفة بجامعة باريس VIII ومدير المركز الفرنسي الأرجنتيني للدلراسات العليا بجامعة Buenos Aires (الأرجنتين).

اكتشاف الفلسفة بوجه آخر (الفصل IV)

Patrick Azerad محافظ ومدير الخزانات البلدية بـ Saint Geoges، Val Villeneuve de Marne (فرنسا) ؛ Carolyn Callahan، أستاذ بجامعة فيرجينيا (الولايات المتحدة الأمريكية) ؛ Jean François Chazerans، أستاذ الفلسفة بالثانوية ومنشط للنقاشات الفلسفية (فرنسا) ؛ Morten Fastvold، مستشار فلسفي بجامعة أوسلو (النرويج) ؛ Christopher Gillman، أستاذ بجامعة فرجينيا (الولايات المتحدة الأمريكية) ؛ Gunter Goran، منشط النقاشات الفلسفية (فرنسا) ؛ Rayda Guzman، مستشار فلسفي (إسبانيا) ؛ Hans KENNEPOHL، مسؤول عن شهر الفلسفة مؤسسة شهر الفلسفة (هولندا) ؛ Mauricio Langon، أستاذ الفلسفة، (الأوروغواي) ؛ Jennifer MERRIT، أستاذ الجامعة بفيرجينيا (الولايات المتحدة الأمريكية) ؛ Karen MIZELL، أستاذ مشارك في شعبة الفلسفة والإنسانيات Utah Valley St (الولايات المتحدة الأمريكية) ؛ Daniel OUEDRAOGO، مدرس بالمدرسة الابتدائية بـ Bibalogho Ouagadougou (Burkina Faso) ؛ Marianne REMACLE، فيلسوفة وأستاذة الأخلاق بمدينة Bruxelle، مساعدة بيداغوجية في الجامعة الحرة لـ Bruxelles (بلجيكا) ؛ Eugenie Végleris، مبرزة دكتورة في الفلسفة ومستشارة (فرنسا).

الملحق 3

فهرس المصطلحات

تحيل التعريفات الواردة في هذا المعجم إلى الدلالة التي رغب محررو الدراسة في التعبير عنها عند تحليلاتهم.

أ

الأخلاق

من وجهة نظر العلوم الإنسانية والاجتماعية تشكل الأخلاق مجموعة من المبادئ والأحكام وقواعد السلوك المتعلقة بالخير والشر وبالواجبات والقيم التي تتحول إلى مذهب يتبناه مجتمع ما والتي تفرض نفسها سواء على الوعي الفردي أو على الوعي الجمعي. وتختلف هذه المبادئ باختلاف الثقافة والاعتقادات وشروط العيش وحاجيات المجتمع. من وجهة نظر فلسفية، تتعلق الأخلاق حسب بعض الفلاسفة إما بمعتقدات حميمية تستند على مبادئ وأحكام كونية، وإما على أحكام نسبية على العكس من ذلك، تخص جماعة معينة.

الآداب الخلقية

يمكن مقاربة الآداب الخلقية من خلال معنيين. فهي بالنسبة لبعض الفلاسفة سلسلة من القواعد الأخلاقية غير الإلزامية المؤسسة على قيم كونية كقيمة احترام الفرد وهذه القواعد هي التي كانت مصدر إلهام بالنسبة لمبادئ الإعلان عن حقوق الإنسان. وبهذا المعنى فالآداب الخلقية هي تحديد معياري للسلوك الإنساني الذي يتخذ لنفسه غاية المعرفة والفعل المستقيم. وتشير الآداب الخلقية بالمعنى الآخر إلى التطبيق الملموس للمبادئ التي ينبغي أن تقود الحياة الإنسانية داخل مختلف أنشطتها. إنها فن السلوك القويم داخل الحياة الخاصة وداخل عالم الفعل سواء بسواء.

أنطولوجيا

لفظ مشتق من "ontos" وجود، ما هو « كائن » والانطولوجيا فرع من الفلسفة موضوعه هو الموجود تحت صيغة وصف مجرد، وبالتأكيد على المقولات والمبادئ والسمات العامة. وتعالج الفلسفة أنطولوجيا عامة تستند إلى الوجود ككل، وهناك أيضا أنطولوجيا جزئية خاصة بمجال دقيق كما هو حال الفيزياء والكيمياء والتاريخ إلخ ... كما أن هناك أنطولوجيا روحانية أو دينية أو ذات نزعة ذاتية أو وجودية أو صورية أو نسقية أو أيضا أنطولوجية الأفكار والإعلام والوجود الاجتماعي، إلخ... إن الأنطولوجيا العامة (أنطولوجية العالم المادي) بنيوية ظاهراتية تحيل على كل درجات ومناطق الوجود بما في ذلك المستويات الذهنية والنفسية والاجتماعية.

الإصلاح

يعد الإصلاح تغييرا بطيئا وسلميا للمؤسسات تكمن غايته حسب من يقف وراءه في إيجاد تحسينات في الوضعية الراهنة، في مقابل الثورة التي تمثل تغييرا سريعا وعنيفا بشكل عام. داخل المنظومة التربوية هناك إصلاحات تمس بنية المنظومة وهناك إصلاحات تتعلق بالمضامين التي يتم تدريسها.

ب

البيداغوجيا

يمكن للبيداغوجيا أن تشير حسب المؤلفين إلى علم التربية أو إلى مناهج التربية أو أيضا منهج التربية. ينحدر هذا اللفظ من الإغريقية Paidagogia و Paidos « الطفل » و "ago" تسيير وقيادة ومرافقة وتشييد وكان البيداغوجي في العصور القديمة عبدا يرافق الطفل إلى المدرسة ويحمل أمتعته المدرسية، لكنه كان كذلك يجعله يستظهر دروسه ويحرص على قيامه بواجباته. من ثمة معنى البيداغوجيا الحالي الذي يشير إلى مرافقة طفل خلال تعلمه وتربيته على العموم.

ت

التدريس

يحيل هذا اللفظ على نمط دقيق من التربية هو نمط تطوير وإنماء معارف التلاميذ بمساعدة « علامات » وتنبغي الإشارة إلى أن لفظي "signes" و "enseignement" ينحدران من نفس الجذر اللاتيني. وتحيل هذه العلامات المستعملة على إتاحة اكتساب المعارف، إلى اللغة المتكلمة والمكتوبة. هكذا فإن التدريس يشكل نمطا نوعيا من التربية نجده في مدارسنا العصرية حيث يقوم معلم بالتلقين الكلامي و/أو الفاعل لمجموعة من المعارف. إن التدريس تربية إذن ولكن فعل التربية ليس تدريسا بالضرورة. ويمكن أن نعتبر أيضا أن البحث المتردد وتلمس الخطى وبالتالي الخطأ، هي وسائل للتدريس، وسيكون دور المدرس آنذاك هو السهر على عدم ركود التلميذ في مسعاه.

التربية

التكوين الشامل لفرد ما على مختلف المستويات (الدينية والأخلاقية والاجتماعية والتقنية والعلمية والطبية إلخ ...).

التدريس الوثوقي

نمط من التدريس يوفر بطريقة نقلية دون تطوير للحس النقدي، معارف يتم اعتبارها بمثابة حقائق مطلقة ونهائية، وغالبا ما يتم عرضها بطريقة قطعية وسلطوية لكي لا توضع موضع تساؤل.

التحليل التأملي

نعني بالتحليل التأملي حسب Lagneau الذي كان من أتباع Lachelier، التحليل الذي يقوم على تحويل أي فكرة إلى موضوع تفكير بغاية إبراز شروطها واكتشاف خصائصها الجوهرية. ومن خلال الارتقاء إلى سلسلة شروط هذه الفكرة يتم اكتشاف ما يشكل وحدة الفكر وضرورته وكونيته وعفويته وانتظامه الذاتي.

التعلم

مجموع الأنشطة التي تتيح لشخص ما اكتساب وتعميق معارف نظرية وعملية أو تنمية كفايات وقدرات ومواقف.

التعليم الأخلاقي

صنف من التدريس، من وحي ديني أو علماني يرسى في بعض البلدان لتلقين التلاميذ مبادئ للفعل تعود إلى الوعي الأخلاقي والتهذيب والكياسة أو للمواطنة. ويرمي التعليم الأخلاقي إلى وضع التلاميذ داخل وضعيات تجعلهم يكونون سلما للقيم ويعون به.

التعليمية

دراسة سيرورات التعليم والتعلم المتعلقة باختصاص معين. مثال : تعليمية الفلسفة في مقابل « المنهجية التربوية » المتمحورة على المناهج المعرفية الخاصة بمختلف الاختصاصات (كالاشتغال داخل جماعة من التلاميذ وبواسطتها)، والمتمحورة على البعد الأخلاقي والعاطفي للعلاقة التربوية، أو على التدبير الحي لجماعة القسم في مقابل ذلك تهتم التعليمية خاصة بعلاقة التلاميذ مع مضمون اختصاص ما، وتهتم بالطريقة التي تمكن المعلم من جعلهم يسلكونها.

تعليمية التفلسف

توجه في تعليمية الفلسفة يشتغل على الكيفية التي تمكن فردا أو جماعة في طور التكوين (أطفال، مراهقون، راشدون) من تعلم التفلسف داخل المدرسة أو داخل المدينة. وتشير أيضا إلى الخطوات التي يقوم مدرس أو منشط بتشغيلها لمرافقة هذا التعلم (أي وضعيات أي عدة أو أدوات وأي دعامات إلخ ... ؟)

التفكير النقدي

يتيح التفكير النقدي تفكيك وضعية أو مفهوم أو نظرية أو نسق فكري إلى غاية الوصول إلى تعبيره الأكثر بساطة بغرض إبراز ما به من معاني متعددة ومن مقاصد كامنة ومبادئ ورهانات. ولا يتعلق الأمر فقط بربط منهجي لأجزاء مشكل ما ومقارنة كل سماته، بل يتعلق الأمر كذلك بتصور

علاقات السببية (إذا ... فإن ...) التي يمكن أن تساعد على حل المشكل. يتضمن ذلك أيضا استعمالا لمنطق ولمنهجية دقيقين يتيحان إيجاد حلول واقعية. وينحو التفكير النقدي كل مرة إلى اكتشاف الأسباب الباطنة الكامنة وراء موقف ما ونتائج قرار ما وحدود كل منظومة مفاهيمية، بمقارنتها مع أشكال أخرى لبناء الواقع.

ثقافة السلام

تعني ثقافة السلام حسب مقررات الأمم المتحدة A/53/243 و RES/A/52/13 مجموعة من القيم والمواقف والسلوكات التي ترفض العنف وتدرأ النزاعات من خلال مواجهة جذورها بالحوار والتفاوض بين الأفراد والجماعات والدول.

جماعة البحث

شكل من أشكال العمل يدافع عنه الفيلسوف Matthew Lipman (الولايات المتحدة الأمريكية)، الذي أرسى الجماعة–الفصل داخل وضعية من التفاعلات المعرفية بين الأطفال، وذلك بغاية جعلهم يتناقشون انطلاقا من سؤال اختاروه سلفا وانطلاقا من قراءة مقطع قصة بكيفية عقلية وبناءة وغاية في الدقة إن أمكن. وقد تم استلهام هذه العبارة من أعمال Peirce و Dewey.

الجدل (ديالكتيك)

من الإغريقية Dialegesthai أي تحدث إلى، وDialegein أي فرز، ميز. يملك هذا اللفظ نفس الأصل الاشتقاقي الذي يملكه لفظ "dialogue" الذي يعني اشتقاقا العبور من جهة إلى أخرى، أي عبور موضوع أو مفهوم أو مشكل بواسطة اللغة أو بواسطة العقل (Logos بالإغريقية).

يشير الجدل وفقا لذلك إلى سيرورة للتفكير تأخذ على عاتقها قضايا متناقضة ظاهريا وتنطلق من هذه التناقضات بغاية إبراز قضايا جديدة. وتتيح هذه القضايا الجديدة تقليص التناقضات الأصلية أو حلها أو إيضاحها وحين يكون الجدل مستوحى من منهج هيجيلي، فإنه يدل على مسعى للتفكير يقوم على مقابلة آراء وإثباتات وأطروحات تبدو متضادة أو متناقضة، ثم بيان كيفية ترابطها في الواقع بواسطة علاقات تكامل ووحدة وتطابق.

ح

الحوار السقراطي

كتبت الحوارات السقراطية مباشرة بعد موت سقراط (399 قبل ميلاد المسيح)، وكانت وسيلة أفلاطون للشهادة على النقاشات المتعددة التي كان يجريها معلمة مع تلاميذه. وكانت غاية أفلاطون الأساسية هي الإبقاء بشكل حي على مثال رجل كان معلم تفكير. هكذا فإن المهم في حوار ما ليس بالدرجة الأولى هو القضايا التي تقدم نفسها بوصفها « حقائق »، بل المسار الخاص الذي يجعل سقراط محاوره يتبعه، والاشتغال الخاص على التفكير توجيها وحيرة، حين يتعلق الأمر بمساءلة الآراء الصادرة عن تلميذة. ولهذا، فإن المحاورات الأولى التي حررها أفلاطون هي بمثابة معضلات فكرية أو إحراجات (نقاش يؤدي إلى مأزق)، بهذا المعنى فإن أفلاطون هو نقيض أرسطو من جميع الأوجه، حيث إن هذا الأخير يرسي أفكاره في صيغة مقالات، وهي الشكل « المعياري » اللاحق في الفلسفة الغربية. ويشكل الحوار السقراطي بالمعنى الخاص كيفية ونمطا محددا للنقاش داخل الجماعة أرساها الفيلسوف الألماني Nelson.

ع

العلوم المعرفية

العلوم المعرفية هي مجموعة من الاختصاصات العلمية التي ترمي إلى دراسة وفهم آليات التفكير الإنساني والحيواني أو الصناعي، وترمي بشكل أعم إلى دراسة كل منظومة معرفية أي كل منظومة مركبة لمعالجة المعلومات القادرة على اكتساب المعارف والمحافظة عليها وتبليغها. تستند هذه العلوم إذن على دراسة ونمذجة ظواهر في غاية الاختلاف كالإدراك والذكاء واللغة والحساب والاستدلال بل حتى الشعور ... ومن حيث أن العلوم المعرفية هي مشتركة الاختصاص فإنها تستعمل بشكل مقترن معطيات صادرة عن عدد كبير من شعب العلم والهندسة الذهنية خاصة : اللسانيات، الأنتربولوجيا، علم النفس، علوم الجهاز العصبي، الفلسفة والذكاء الاصطناعي.

العلوم الصورية

تشكل الرياضيات نموذج علم من العلوم الصورية منهجها فرضي استنتاجي يقوم على البرهنة الدقيقة. وتستعمل الرياضيات لغة أحادية المعنى، مصاغة بدقة، تقصي كل ارتياب وغموض وتختلف عن لغة العلوم التجريبية التي تتسم بطابع التقريب في الحساب. ليست الفلسفة علما صوريا رغم بعض المحاولات المنطقية التي استعملت الاستدلال القياسي (أرسطو) أو « البرهنة » كما هو شأن كتاب « الأخلاق» لاسينوزا، لأنه لا يمكن التفكير في الفلسفة إلا بواسطة اللغة وداخلها، ولا يمكن إقصاء تعدد المعاني من هذه الأخيرة.

العلوم الاجتماعية والإنسانية

نعني « بالعلوم الاجتماعية والإنسانية » مجموع العلوم التي يشكل الإنسان والجماعات الإنسانية من حيث أنشطتهم ومنظماتهم وعلاقاتهم، موضوعا لها. ويمكن ذكر العلوم التالية دون أن يكون ذلك شاملا : علوم الإنسان، الفلسفة، التاريخ، الجغرافيا، الحقوق، علم الاجتماع، علم النفس، اللسانيات، إلخ ... تبحث العلوم الإنسانية بالأساس في مجال علاقات البشر الحية مع أوساطهم الاجتماعية والطبيعية والروحية والثقافية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية. ويمكن للعلوم الإنسانية أن تساعد التلاميذ في هذا العالم المعقد والمتطور باستمرار على أن يصبحوا مواطنين فاعلين ومسؤولين داخل جماعاتهم وذلك على الأصعدة المحلية والوطنية والكونية.

ط

الطريقة التوليدية

كان التوليد أو المايوتيك يعني عند الإغريق فن المساعدة على الولادة الذي تمارسه القابلة. وفي مجال الفلسفة فإن سقراط هو الذي سيعرف نشاطه بوصفه « فن توليد العقول ». ورغم أن الطريقة التوليدية ارتبطت في كتابات أفلاطون بالتذكر (تصور يرى أن النفس مشبعة سلفا ومنذ الولادة بالذكريات)، فإنه بالإمكان اقتراح تأويل ثان لها : المساعدة على انبثاق أفكار وإخراجها إلى النور وجعل المخاطب يعي بذلك عن طريق المساءلة الموجهة على شاكلة الحوارات التي تضمن في الآن نفسه إقصاء للآراء المتحجرة وإعادة تقويم صادرة من مجهود التفكير الشخصي.

س

Sapere aude

يقترح كانط في مقالته المشهورة « ما هي الأنوار ؟ » التعريف التالي « إن حركة الأنوار هي خروج الإنسان من وضعية القصور والحجر الذي هو ذاته مسؤول عنها. ويعني القصور والحجر هنا العجز على استعمال عقله دون توجيه من طرف الغير، وهو حجر يكون الإنسان مسؤولا عنه هو ذاته ما دام السبب يكمن لا في نقص في العقل بل يكمن في غياب عزيمة القرار وفي الشجاعة على استعمال العقل بمنأى عن توجيه الغير. Sapere

aude، لتكن لك الشجاعة على استعمال عقلك الخاص ! هذا هو شعار الأنوار ».

ف

الفلسفة

يحيل لفظ فلسفة هنا على الدلالة التي رغب محررو الدراسة التعبير عنها أثناء تحليلاتهم. ويشير هذا اللفظ من حيث الدلالة على مادة دراسية، ومن حيث هو لفظ عسير التعريف، إلى مادة يتم تدريسها أو إلى أنشطة ذات بعد فلسفي أو إلى صنف من الأنشطة البيداغوجية. ذلك أننا قد نجد أنشطة ذات بعد فلسفي في عناوين يغيب فيها لفظ الفلسفة كدروس الأخلاق، ودروس الآداب الخلقية ودروس التربية على المواطنة وأحيانا دروس اللاهوت بل « التربية الدينية » حين يتعلق الأمر بتعليم غير عقائدي. والحال أنه يمكن أن نشعر أحيانا بنوع من الحيرة تجاه ما يسمى مع ذلك « فلسفة » في بعض الأنظمة التربوية في حين أنه لايقصد لدى التلاميذ أي بعد تأملي ولا أي تفكير منعكس على الذات. وتفاديا لكل اختزال للفظ "فلسفة" الذي يشكل تعريفه في حد ذاته مسألة ذات طبيعة فلسفية، اتخذ محررو هذه الدراسة موقف المساءلة في كتاباتهم. وبالفعل فإن الفلسفة تتساءل بلا كلل حول ما ليست هي : الأخلاق، العلم، الخ...، وحول ماهيتها الحقيقية : صنف من المعرفة، لكن ما هو ؟ ممارسة، لكن أي نوع من الممارسة ؟ وتجد الفلسفة أجوبة جد مختلفة عن هذه الأسئلة : التفكير اعتمادا على الذات أو العيش بحكمة، تأويل العالم أو تحويله، الامتثال لنظام العالم أو قلبه، السعي للمتعة أو للفضيلة، تعلم كيفية العيش أو تعلم كيفية الموت، التفكير بواسطة المفهوم أو التفكير من خلال الاستعارة. الخ...، وهي كلها ؟ أسئلة يختلف فيها تصور الفلسفة وممارستها اختلافا قويا حسب اختلاف الفضاءات الثقافية في العالم.

ق

القابلية التربوية الفلسفية

كمون معرفي بالقوة وإمكانية إنمائية لاكتساب كفايات فكرية تأملية منذ الطفولة، شريطة إرساء وضعيات تعلمية ملائمة.

ك

الكايروس

الكايروس هو زمن المناسبة الملائمة. والكايروس نعت للحظة المناسبة : « الآن هي اللحظة الجيدة للفعل ». للكايروس بعد زمني لا علاقة له مع التصور الخطي (كرونوس)، ويمكن اعتباره بمثابة بعد آخر يخلق عمقا داخل اللحظة. يتأثر المنشط الفلسفي بالكايروس بدرجة كبيرة أي بتلك اللحظة التي ينبثق فيها داخل جماعة تمييز مفاهيمي أو مجهود تعريفي أو حجاجي أو سؤال يمسك به المنشط بغاية استغلاله فلسفيا.

م

المعرفي

يتعلق هذا المفهوم أو يحيل على وظيفة أو على سيرورة ذهنية لاكتساب المعرفة. يتميز المعرفي ببعض السيرورات كالانتباه، واللغة / الرموز، والحكم، والاستدلال، والذاكرة، وحل المشكلات.

المنهاج

يعني المنهاج في مدلوله السائد في البلدان الناطقة بالإنجليزية، تصور أنشطة للتعليم والتعلم وتنظيمها وبرمجتها وفق مسار تربوي. ويضم المنهاج منطوق الغايات والمضامين والأنشطة والخطوات الخاصة بالتعلم وكذا أنماط وكيفيات

ووسائل تقويم مكتسبات التلاميذ. ويشكل تصوره صدى لمشروع مدرسة يعكس مشروعا مجتمعيا، كما يتيح المنهاج سلوكات وممارسات مترسخة في واقع تربوي معطى. وهكذا ترتسم عموديا مقاصد المنهاج وتتجلى أفقيا استعمالاته العملية. وينبغي أن تلاحظ أن درجة التوصيف في منهاج ما (أي إلى أي حد يمكنه أن يدقق في البرمجة) تختلف من بلد إلى آخر وفق تكوين المدرسين ووفق مستوى الاستقلالية الذي يراد إنماؤه لديهم.

المفهوم

يشير المفهوم إلى فكرة مجردة وعامة أي إلى وحدة معرفية تتكون عن طريق التجريد انطلاقا من السمات والخصائص المشتركة بين طائفة من الأشياء والعلاقات أو الكيانات.

المفهوم الفلسفي

بناء عقلي يتيح إدراك الواقع وينخرط داخل شبكة مفاهيمه يستمد منها معناه.

الممارسة الفلسفية

يستعمل اللفظ لتجميع مختلف كيفيات تشغيل التفلسف. تتحدد هذه الكيفيات والأنماط وتتميز عن النشاط الفلسفي الأكاديمي بالخصائص التالية التي تختلف حدتها تبعا للممارسات النوعية. إن الممارسة الفلسفية هي قبل كل شيء نشاط مكون من حيث غايتها، لذات مفكرة فردية وجماعية. وبهذا المعنى فإنها تأخذ من الذات مرسى لها. وتستلزم الممارسة الفلسفية بعدا حواريا للنشاط الفلسفي. إنها مفتوحة للجميع بما أنها لا تتطلب أي معرفة قبلية مع أن تشغيلها يستدعي في أفق التلقين تعاون شخص يتمتع بالكفاءة. ولا تلح الممارسة الفلسفية مقارنة مع الفلسفة الأكاديمية على تاريخ الفلسفة، ولا على المعرفة الشاسعة ولا تتطلب إحالة على مفكرين. إنها تطور ثقافة السؤال بدلا من الجواب وتشجع على التبادل والنقاش بغاية تطوير تمثلات وآراء متعلمي الفلسفة. وتتميز الممارسات الفلسفية عن بعضها البعض بالجمهور الذي تتوجه إليه وبغاياتها ومنهجيتها وكذا بمفترضاتها الفلسفية.

ن

النشاط ذو الطابع الفلسفي

نشاط ذو علاقة مع الفلسفة ومع ممارستها.

النقاش ذو القصد الفلسفي (VP)

تعبير ذو أصل فرنسي يشير إلى نقاش منظم ديمقراطيا بين التلاميذ داخل الفصل (وظائف رئاسة وأمانة الجلسة، قواعد تناول الكلمة) حول مسألة ذات بعد فلسفي، مع مطالب فكرية تتجلى في الأشكلة والمفهمة والحجاج العقلي، يكون المدرس ضامنا لها. تستلهم هذه الطريقة أفكارها في الآن ذاته من البيداغوجية التعاونية (Celestin Freinet وFernand Oury) ومن جماعة البحث (Matthew Lipman) ومن تحديد متطلبات نموذج التفلسف (Michel Tozzi).

الورشة الفلسفية

طريقة للعمل داخل الجماعة شفويا و/أو كتابيا، تقوم على الاشتغال على تعميق وأشكلة الأفكار، وكذا إنتاج المفاهيم من خلال المجابهة بين الآراء. وقد يتم إنجاز ذلك انطلاقا من تأويل لنص ما، أو انطلاقا من تمارين نوعية أو من نقاشات مسيرة بشكل دقيق. يدعى هذا النوع من الاشتغال داخل الجماعة والذي أخذ الصدارة مع عدد من الفلاسفة الممارسين كـ Oscar Brenifier و Anne Lalanne في فرنسا أو Beate Borresen و Oyvind Olsholt في النرويج، يدعي تفضيل المطلب والثقافة الفلسفيين على الخصوص، عوض الطرائق المنشغلة بتصور « ديمقراطي » أو بالتبادل البسيط للآراء الذي غالبا ما يمكن أن نصادفه في المقهى الفلسفي، أو النقاش ذو المقصد الفلسفي (DVP)، أو جماعة البحث أو كيفيات العمل الأخرى المتأثرة في الواقع بالسيكولوجيا وعلوم التربية.

الملحق 4

بعض المراجع البيبليوغرافية الهامة

مستوى التعليم الأولي والابتدائي (الفصل I)

المؤلفات، المقالات وغيرها

Accorinti Stella
Trabajando en el aula. La pràtica de filosofia para Ninos. Buenos Aires, Manatial, 2000
Introduction a filosofia para Ninos. Buenos Aires, Manatial, 1999.
Aristote, Éthique de Nicomaque/ Paris, Flammarion (Poche), 2004
Auguet Gérard, «*La Discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 de l'école primaire : un nouveau genre scolaire en voie d'intitution* »,
محاضرة جامعية، جامعة Montpellier 3
Montpellier

Brenifier Oscar
Enseigner par le débat. CRDP de Bretagne, 2002.
Collection « *PhiloZenfants* » Paris, Nathan. 9 titre parus : *La vie, c'est quoi ?; Les sentiments, c'est quoi ? Le bien et le mal, c'est quoi ? Moi, c'est quoi ?; Savoir, c'est quoi ? Vivre ensemble, c'est quoi ?; La liberté, c'est quoi ?; Le beau et l'art, c'est quoi ?; Le bonheur, c'est quoi ?. Collection «Les Petits albums de philosophie»*. Paris, Autrement.
العناوين الصادرة
le bonheur selon Ninon ; La vérité selon Ninon.

Burgh Gilbert, Terry Field et Mark Freakley, *Ethics and the Community of Inquiry*: Education for Deliberative Democracy, 2éme édition. Melbourne, Thomson Social Science Press, 2006.

Caderno Linhas Criticas, Doosiêr : «*A filosofia na educaçao das crianças* ». v. 5 6. Brasilia, Universidade de Brasilia, 1998

Calvo Andrés José, *Educacion y filosofia en el aula. Barcelo na*, Paidos, 1994
Cam Philip
«*A Philosophical Approach to Moral Education*», in Critical and Creative Thinking, vol. 2, n°.2. Octobre 1994.
Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom. Sydney, Hale & Iremonger/PETA, 1995

Cam Philip et al (dir.), philosophy, Culture and Education. Seoul, UNESCO, 1999. Casado Angel, La escuela y la educacion del pensar. Madrid, E.U.

الجزء التقديمي

المؤلفات والوثائق المرجعية

أعمال المؤتمر العام لليونسكو. الدورة العشرون، بلغراد، 1978، الجزء. I 20 C/ المقررات 3/3. 1/3.
http://unescdoc.unesco.org/images/0011/ 001140/114032f.pdf

أعمال المؤتمر العام لليونسكو. الدورة السادسة، باريس، 1951، 6 C المقررات 4.41
http://unescdoc.unesco.org/images/0011/001145/114588f.pdf

أعمال المؤتمر العام لليونسكو. الدورة الخامسة، فلورنسا، 1950، 5 C المقررات 4. 1212.
http://unescdoc.unesco.org/images/0011/ 001145/114589f.pdf

Droit Roger Pol, Philosophie et démocratie dans le monde :
بحث أنجز من طرف اليونسكو. باريس، اليونسكو، 1995

Hersch Jeanne (dir.), le Droit d'être un homme.
باريس، اليونسكو، 1969. طبعة جديدة، 1984
http://unescdoc.unesco.org/images/0000/000000/000029fo.pdf

Instauration d'une journée mondiale de la philosophie, 171 EX/48 Rev.
المجلس التنفيذي لليونسكو. باريس، 2005
http://unescdoc.unesco.org/images/0013/001388/138818f.pdf

Kilbansky Raymond et David Pears (dir.), La philosophie en Europe. Paris, UNESCO/Gallimard, 1993.
تقرير المدير العام حول استراتيجية بينقطاعية حول الفلسفة، 171 EX/12، المجلس التنفيذي لليونسكو. باريس، 2006
http://unescdoc.unesco.org/images/0014/ 001452/145270f.pdf

المجلات

Diogène, Revue Internationale des sciences humaines. Paris, CIPSH/UNESCO.
www.unesco.org/cipsh/fre/diogene.htm

مواقع الانترنيت

www.unesco.org
UNESCO

Santa Maria, 1990

Chiu S.C., «*Philosophy for children and Mathematical Thinking*», in Thinking, vol 9, n°4. 1991.
Comte Sponville André, *Pourquoi y a t-il quelque chose plutôt que rien ?*, illustrations de Natali. Paris, T. Magnier (Coll. *Pourquoi ? Parce que !*), 1998.

المعاهدة المتعلقة بحقوق الطفل

www.unicef.org/french/crc

Cosentino Antonio
(dir,) Filosofia e formazione 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001). Naples, Liguori, 2006. «*kant and the Pedagogy of Teaching Philosophy*», in Thinking vol. 12, n°1. 1994
Curtis Barry, «*Wittgenstein and Philosophy for children*», in Thinking, vol. 5 n°4, 1985

Daniel Marie France
Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention : guide philosophique. Quebec, *Le Loup de guotière*, 2003. Les Contes d'Audrey-Anne : Contes philosofiques, illustrations de Marc Mongeau. Quebec, Le Loup de guotière, 2002. *La coopération dans la classe*. Montréal, Edition Logique, 1996. *La philosophie et les enfants*. Montréal, Edition Logiques, 1992

Derrida Jaques, *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*. Paris, Verdier, 1997

De la Garza T., «*Education for Justice*», in Thinking, vol. 18 n°2. 2006
De saint Exupery Antoine, *Le petit prince*. Paris, Gallimard, 1945.

Dobashi Takara et Eva Marsal (dir.), Karlsruher Padagogische Beitrage, nos. 62 et 63. Karlsruche, 2006

Dobachi Takara, Eva Marsal, Barbara Weber et felix lund, *Children Philosophize All around the World. International Theoretical and Pratical Concept*. New York, 2008 (à paraître).

Especier Sylvie, «*La discussion à Visée Philosophique à l'école primaire : quelle formation ?* » أطروحة جامعية،

Montpellier 3 جامعة

Montpellier

Gaarder Jostein, Le Monde de Sophie. Paris, Seuil, 1991.

Galichet François
La philosophie à l'école. Paris, Milan, 2007. *Pratiquer la philosophie à l'école*. Paris, Nathan, 2004.

Garcia Garcia Emilio (dir), Teoria y pràctica en el programa « *Filosofia para ninos*». Madrid, Ediciones de la Torre, 1996.

Garcia Morrión Felix
Pregunto, dialog, aprendo. Como hacer folosofia en el aula. Madrid, Ediciones de la Torre, 2006.
(dir.) Crecimiento moral y filosofia para ninos. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.

Gazzard Ann
«*What does Philosophy for children Have to Do UIT Emocional Intelligence?* », in Thinking, vol. 15, n°1. 2000. «*Philosophy for Children and the Piagetian Framework*», in Thinking, vol. 5, n°1. 1983.

Geneviève Gilles, *La raison puerile. Philosopher avec des enfants ?*. Loveral, Editions Labor, 2006.
http://gillg15.free.fr/raispuer.htm

Glaser J., « *Educating for citizenship and Social Justice* », in Daniela Camhy (dir.), Philosophical Foundations of Innovative Learning. Allemagne, Academia Verlag, 2007.
Go Nicolas, «*Vers une anthropologie de la compexité : la philosophie à l'école primaire* »,

Montpellier 3 أطروحة جامعية، جامعة

Montpellier

Golging Clinton, « *Philisophy for children and Multiple Intelligences* », in Critical and Creative Thinking, vol. 12, n° 1 May 2004.

Gregory M.
«*A Framwork for Classroom Dialogue*», in Teaching Philosophy, vol. 30, n°1 Mars 2007.
«*conflict, Inquiry and Education for peace*», in Santi Nath Chattopadhyay (dir.), Wold Peace: Problems of Global Understanding and Prospects of Harmony. Calcutta, Naya Prokash, 2004.
«*Constructivism, Standards, and the Classroom Community of Inquiry*», in Educational Theory, vol. 52 n° 4. 2002.
Haynes Joanna, *Los ninos como filosofos*. Barcelona, paidos, 2004.

Kennedy David « *Philisophy for children and the Reconstruction of Philosophy*», in Metaphilosophy, vol. 30, n°4. Octobre 1999.
«*The Role of a Facilitator in a community of philosophical Inquiry*»,
In Metaphilosophy, vol. 35 n°5. Octobre 2004.

Kennedy Maev, «*Pupils to get a philosopher's tone*», in The Guardian. 6 février 2007.

Kohan Walter Omar (dir.), *Teoria y pratica en filosofia con ninos. Buenos*

Aires, Novedades Educativas, 2006.

Kohan Walter Omar, Bernardina Leal et Alvario teixeira (dir.), *Filosofía na escola publica*, série "*Filosofia e Escola*", volume V. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.
Kohan Walter Omar et Vera Waksman (dir.), *?Qué es filosofia para ninos ? Ideas y propuestas para pensar la education*. Buenos Aires, Universdad de Buenos Aires, 1997.

Lago Bronstein Juan Carlos, *Redescribiendo la comunidad de investigación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 2006.

Lalanne Anne, *Faire de la philosophie à l'école primaire*. Paris, ESF, 2002.
La philosophie pour les enfants, rapport.
قسم الفلسفة والإيتيقا.
Paris, UNESCO, 1999.

Laurendeau Pierre. *Des enfants qui philos-ophent*. Montréal, Editions Logiques (Collection Théories et pratiques de l'enseignement), 1996.

Leleux Claudine (dir ;), La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion. Bruxelles, de Boeck, 2005

Lévine jacques, « *Les ateliers philosophiques de l'Agsas : spécifité, pratiques et fondement* », in Pratiques de la philosophie n°9. GFEN, janvier 2004.

Tim T.K., « *Piaget, Vygotsky and the Philosophiy for Children Program* », in critical and Creative thinking, vol. 12, n°1 May 2004.

Lipman Matthew
Thinking in Education, 2éme edition. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
À l'école de la pensée,
مترجم عن الإنجليزية من طرف
Nicole descostre..
« *Pédagogies en développement* ». Bruxelles, De Boeck ? Larcier, 1995.

Elfie, 3 volumes. Montclaire State College, New Jersey, Intitute for the Advancement of Philosophy for Chlidren, 1988 ; ?
ترجم إلى الفرنسية من طرف
Arsen Richard : Elfie.
Moncton, Centre de ressources pédagogiques, 1992
Philosophy Goes to School. Philadelphia, Temple Univesity Press, 1988.

Kio and Gus. Montclaire State College, New Jersey, The First Moutaine Foundation, Institut for the Advancement of Philosophy for children, 2éme edition, 1986 ;
ترجم إلى الفرنسية من طرف
Arsen Richard
Kio et augustine. Moncton, les éditions d'Acadie, 1998.

Pixie. Montclaire State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1ère édition, 1981 ; traduction française par Aesène Richard : Pixie. Moncton, Les éditions d'Acadie, 1984.

Mark. IAPC Montclaire, New Jersy, 1980. Harry Stottlemeier's Discovery. Montclair state College, New Jersey, the First Mountaine Foundation, 1974 (الطبعة الأولى) et 1980
(الطبعة الثانية) ترجم إلى الفرنسية
Pierre Belaval من طرف
La découverte d'Harry Stottlemeier. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1978.

Suki ? IAPC Montclaire, New Jersey, 1978.

Lisa, IAPC Montclaire, New Jersey,1976.
Lipman Matthew, Ann Margaret Sharp et Frederick S., *Oscanyan Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980.

Martens Ekkehard
Philosophieren mit Kindem, eine Einfuhrung in die philosophie. Stuttgart, Editions Ph. Reclam, Jun. N°9778, 1999. "Philosophy for Children and continental philosophy", in Thinking,, vol. 9, n° 1. 1990.

Martinez Navarro Emilio Ginés (dir.), Aprender a pensar en dialogo. Grupo de taraba-jo de filosofia para Ninos y ninas. Murcia, CEP, 1991.

Matthews Gareth
The Philosophy oh Chilhood. Cambridge, Harvard Univesrity Press, 1994.
Dialogues with Children. Cambridge, Harvard Univesrity Press,1984.
Michaud Yves, La philo 100% ado, tomes I et II. Paris, Bayard Presse, 2003 et 2007.

Millett Stephan
مداخلة قدمت بمناسبة انعقاد ندوة حول
Philosophy in scools : Devloping a Commuy of Inquiry. Singapour, 17, 18 avril 2006

Needleman Jacob, «*Teaching Philosophy to Adolescents*», I, Thinking, vol. 3, n° 3 4. 1982.

Olsholt Æyvind et herald schjeldrup, Exphil03. 2006.

Pettier Jean Charles, *Apprendre à philo-*

sopher. Lyon, Chronique sociale, 2005
Pettier Jean Charles et Jacqhues Chatain, *Débattre sur des textes philosophiques : en cycle 3, en Segpa et ailleurs au collège*.

Champigny sur Marne, CRDP de l'académie de Créteil. 2003.
Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège. Créteil, SCEREN CRDP, 2003.

Pilon Yvette, «*La dimension philosophique à l'école élémentaire et l'interculturel*»,
Montpellier 3 أطروحة جامعية، جامعة

Montpellier.

Pineda Diego Antonio
Filosofia para niños: el ABC. Bogotá, Beta, 2004.

Checho y Cami, Programa Educación Filosofica.

Bogotá, Beta, 2002.
Piquemal Michel et Philip Lagautrière, Les philosophes/ Paris, Albin Michel, 2003.

Platon
Lysis. Paris, Flammarion (Poche), 2004.
Le Banquet. Paris, Flammarion (Poche), 1999.
La République. Paris, Gaillmard (Folio), 1993.

Puig Irene de, Persensar. Percibir, *sentir y pensar*. Barcelona: Octaedro/Eumo, 2003

Puig Irene de et Angelica Satiro, *Jugar a Pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona, Eumo/Octaedro, 2000.

Ramos Paula (dir.), *Histórias para pensar*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

Reed R., «*Fifth-Graders Discos Evidence, Knowledge, and Truth*», i, Thinking, vol; 2, n°1. 1980.

Rozitchner Alejandro, *Filosofía para chicos. Diario de una experiencia*. Buenos Ares, Quiquincho, 1992.

Santiago Gustavo, *Filosofía, niños, escuela*. Buenos Aires, Paidos, 2006.
Santos Nilton, *Filosofía para crianças*. Sao Paolo, Terceira Margen, 2000.
Sardi Sérgio, «*Para filosofar com crianças …*», in Linhas Criticas, v. 5 6. Brasilia, 1998.

Sasseville Michel
La pratique de la philosophie avec les enfants. Québec, Presses de l'Université Laval, 1999.
«*Philosophie pour enfants et développement intelctuel : logique, recherche et jugement*», in Bulletin de la société philosophique de Québec. Automne 1994.
Satiro Angelica, *jugar a pensar con niños de 3 a 4 anós*. Barcelona, Octeadro, 2004.
Silveira René José Trencin. *A filosofía vai à Escola ?*. vampinas, SP, Autores Associados, 2002.
Schejlderup Ariane, *Filosofi – Sócrates, Platon og Aristóteles*. Oslo, Gyldendal, 2001.

Sharp Ann Margaret
The Doll Hospital. ACER, 2000.
«*Women, Children And the Evolution of Philosophiy for children*», in Analytic Teaching: The Community of inquiry journal, vol. 10, n°1. Novembre 1989.
«*What is a Community for iIquiry?*», in Journal of Moral Education, vol. 16, n°1. Janvier 1987.

Tharrault Patrick, Pratique le «*débat-philo*» à l'école. Paris, Retz, 2007.

Tozzi Michel
Débattre à partir des mythes, à l'école et ailleurs. Lyon, Chronique sociale, 2006.
«*L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ?*», in Spirale, n° 35.
Lille, Université de Lille 3, 2005.
Penser par soi même, initiation à la philosophie. Lyon, Chronique sociale et Bruxelles, Edition EVO, 1994.

Tozzi Michel et al, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CDRP Montpellier / CNDP / Hachette, 2001.

Usclat Pierre, «*Le rôle du maître dans la discussion à visée phisolophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas*»,
Montpellier 3 أطروحة جامعية، جامعة

Montpellier.

المجلات

Aprender a pensar, Revue internationale des centres latino-américains de philosophie pour enfants. Espagne.
Childhood and Philosophy, a journal of the International Council of Philosophical Inquiry with children (ICPIC). Brésil.
www.filoeduc.org/childphilo/

Critical and Creative Thinking-Australasian Journal of Philosophy for Children Associations (FAPCA).
Australie.
Diotime-l'Agorà, Revue intrenationale de didactique de la philosophie. Montpellier, CRDP académie de Montpellier. France.
www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

info-Kinderphilosophie. Austrian Center for Philosophy with Children and Youth (ACPC). Autriche.
Questions: Philosophy for Young People. Etats Unis d'Amérique.
www.pdcnet.org/questions.html

Thinking: The Journal of Philosophy for Children. Montclair, NJ, IAPC. Etats Unis d'Amérique.
http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml

journal 100 : European Children Thinking Together. Centrum Kinderfilosofie
Nederland. Pays Bas.

مواقع الانترنيت

www.philotozzi.com
site de Michel Tozzi. France.

www.unicef.org/french/crc
المعاهدة الخاصة بحقوق الطفل

http://pratiquesphilo.free.fr/
Pratiques Philosophiques. France

www.unesco.org
UNESCO

http://potal.unesco.org/education/
قطاع التربية، موقع يضم
منشورات اليونسكو بخصوص التربية. اليونسكو

http://lecerveau.mcgill.ca/
Le cerveau à tous les niveaux. Canada.

http://cehs.montclair.edu/academic/iapc
Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
Etat Unis d'Amérique.

www.icpic.org
International Council for Philosophical Inquiry with Children

http://menon.eu.org
Projet de comenius, MENON developing Dialogue through Philosophical Inquiry.

http://sophia.eu.org/
European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children.

www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMorehouse/NAACIWebPage.htm
North Atlantic Association for Communities of Inquiry.

www.fapsa.org.au
Federation of Australasian Philosophy in School Associations.

http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml
Thinking, The Journal of Philosophy in schools Associations.

http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml
Thinking : The Journal of Philosophy for Children. Montclair, NJ, IAPC. Etats Unis d'Amérique.

www.hwwilson.com/Databases/educat.htm
Education Full Text,
سجل المعطيات خاص بالنصوص الكاملة
للجرائد الجذاذات والحوليات المكتوبة باللغة
الإنجليزية. الولايات المتحدة الأمريكية

www.fileoduc.org/childphilo/
Childhood and Philosophy, a journal of the International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC). Brésil.

www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora
Diotime-l'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie. France.

www.pdcnet.org/questions.html
Questions : Philosophy for young People, revue. Etats Unis d'Amérique.

www.ph.karlsruhe.de
Ecole Supérieure de Pédagogie de Karksruhe. Allemagne.

www.Kinderphilosophie.at
Centre autrichien de philosophie pour enfants et Jeunes (ACPC). Autriche.

www.acpcpa.ca/projects/philosophyintheschoolsproject/
مشروع الفلسفة داخل المدارس الجمعية الكندية
للفلسفة. كندا

www.fpncomval.org
Asociación de filosofía para niños y niñas de la comunidad valenciana. Espagne.

www.fp.ulaval.ca/philoenfant/
La philosophie et les enfants, Faculté de philosophie, Université de Laval. Canada.

www.grupref.org
Grup d'Innovació i Rcera per a l'Ensenyament de la Filosofia (GrupIREF).
Esapgne.

www.mtholoke.edu/omc/kidsphil/
Philosophy for Children. Philosophical Questions from Children's Stories.
Etats Unis d'Amérique.

www.justonemorebook.com/2007/02/05/
Thomas Wartenberg حوار مع الأستاذ ?
شعبة الفلسفة
Mount Holyok College, Massachussetts/ Etat Unis d'Amériques.

www.brenifier.com
l'Institut de Pratiques موقع
Philosophiques
ومؤسسة Oscar Brenifier فرنسا

www.filosofare.org
Filosofare, site sur les pratiques philosophiques et la PPE. Italie.

http://gold.indier.it/
Le migliori pratiche della scuola italiana, sit avec les meilleures pratiques de l'école en Italie. Italie.

www.buf.no/en
Children and Youth Philosophhers Centre. Norvège.

www.skoletorget.no
موقع يقترح أدوات للتدريس بالنسبة للمواد
الأساسية الستة داخل المدارس في المستويات
الابتدائية والثانوية في النرويج، مع أسئلة
وتمارين. النرويج

http://forum.p4.cz,
فضاء للتبادل حول PPE
جمهورية التشيك

www.cbfc.org.br
Centro Brasileiro de Filosofia para Criançias. Brasil.

www.unb.br/fe/tef/filoesco
Projet Filosofia na esola, Université de Brasilia. Brésil.

www.buhorojo.de
Association culturelle et éducative Buho Rojo. Argentine.

www.redfilosofica.de/fpn.htm#peru
موقع خاص بالفلسفة الموجهة للطلبة

مستوى التعليم الثانوي الفصل II

المؤلفات، المقالات وغيرها

Amourgui Simon Pierre, « *Améliorer l'enseignement au lycée technique* », in Diotime-l'Agorà, 4, 1999.
Analisis de los curriculos de Filosfia en nivel medio en Iberoamérica. OEI, 1998.
الجمعية المغربية لأساتذة الفلسفة
«أي برنامج»
In Diotime-l'Agorà, 14. 2002.
www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Carrier André, «*La réforme de l'enseignement de la philosofie dans les collèges du Québéc* », In Diotime-l'Agorà, 1. 1999.
www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Cassin Barbara (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies - Dictionnaire des intraduisibles*. Paris, Editions du Seuil / Le Robert, 2004.
الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة
الخاصة بالتربية والتكوين، المغرب.
www.dfc.Gov.ma/Reforme/SOMMAIRE.HTM

Cioffi Fabio, «*La situazione della didacttica della filosofia in Italia attraverso l'evaluzione dei manuali sclastici*», communication présentée lores d'un colloque à l'Université de Medellin (Colombie). 2003.
www.ilgiardinodeipenieri.eu

De Psquale Marion
« *Alcuni problemi attuali in didacttica della filosofia* », in Comunizione Filosofica, 13.
www.sfi.it

«*Enseignement de la philosophie et histoire de la philosophie*», in Diotime-L'Agorà, 2, 1999.
www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Diagne Souleymane Bachir, « *Revisiter la philosophie Bantoue* », in Politique africaine, 77. Paris, Kathala, mars 2000.
www.politiqueafricaine.com/numeros/pdf/077044.pdf

Dortu Véronique
« *Histoire belge des cours philosophiques* », in Diotime-L'Agorà, 21, 2004
www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

« *Les cours philosophique revisités : une utopie ?* », Thése universitaire. Université de Liège. Liège, 2004.
Droit Roger Pol, *Philosophie et démocratie dans le monde*. Une enquête de l'UNESCO. Paris, UNESCO, 1995.

Ethics, Japon, Suken publisher, 2001.

Favero Altair Alberto, Ceppas Filipe, Montijo pedro Ergnaldo, Gallo Silvio, Kohan Walter Omar, «*O ensino da filosofía no Brasil: um mapa das condiçõs atuais*», in Cadernos CEDES, vol. 24, n°64. Campinas, Septembre/décembre 2004.
www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttect&pid=S0101 32622004000300002

Gaarder Jostein, *Le Monde de Sophie*/ Paris, Seuil, 1991.

Gauthier Roger-François, *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, Collection Enseignement Secondaire pour le 21ème siècle Paris, UNESCO, 2006.

http://unesdoc.enesco.org/images/0014/001475/147570f.pdf

Girotti Amando, « *l'insegnamento della filosofia in Italia : nuove teori e nuove pratiche, Alcune riflessioni a margine del convegno della SFI* », in Communizione Filosfica, 13. 2004. www.sfi.it

Hamrouche Abdelmalek, «*L'enseignement de philosophie*», in Diotime-L'Agorà, 10. 2001. www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Kohan Walter Omar, « *La philosophie pour enfant* », in Diotime-L'Agorà, 6. 2000. www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Kono Testuya, « *la situation actuelle de l'enseignement de la philosophie au Japon* », in Diotime-L'Agorà, 24. 2004. www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Krishna Daya, *Teaching and research in Philosophy*: Asia and the Pacific. Série Studies on Teachnig and Research in Philosophy Throughout the World, 2. Paris, UNESCO, 1986

Kuçuk Nimet, «*A Platform of High School Philosophy Clubs in Turkey*», in Critical & Creative Thinking: the Australasian Journal of Philosophy in Education. Mai 2007.

Langon Mauricio
« *Philosophie et savoir au bac uruguayen aujourd'hui (II)* », in Diotime-L'Agorà, 22. 2004. www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

« *Aperçu sur la didactique de la philosophie* », in Diotime-L'Agorà, 5. 2000. www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Lazrak Aziz, « *Philosophie de la réforme et réforme de la philosophie* », in Diotime-L'Agorà, www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Le curriculum de l'Ontarion – Etudes sociales de la 1ère à la 6ème année – Histoire et géographie, 7ème et 8ème abbée. Ministère de l'Education de l'Ontario, 2004. www.edu.gov.on.ca

L'éducation et la culture, Socles du projet social.
2005
وزارة الشؤون الخارجية والتعاون،

2005 المغرب

www.maec.gov.ma/osce/fr/edu_cult.htm

Le proposte della Commissione Brocca (« *Programmi Brocca* »), Commission Brocca. www.swif.uniba.il/lei/scuola/brocca.htm

Lévy Mireille, Daniel Bourquin et Pierre Paroz, « *Enseigner la philosophie en interdisciplinarité : un pari risqué dans un gymnase (lycée) suisse romand* », in Diotime-L'Agorà, 27. 2005. www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Manifeste pour l'enseignement de la philosophie. Paris, Association pour la création des Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie (ACIREPH), avril 2001. www.acireph.net

Newton Isaac, Principia : Principe *mathématiques de la philosophie naturelle*.
Traduction française de Emile du Châtelet.
Paris, Dunod, 2005.

Obiols G., M.F. De Gallo, A.Cerletti, A.C. Coulé, M. Diaz, A. Ranovsky et Javier Freixas, « *La formation des professeurs de philosophie. Une expérience à la faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Buenos Aires* », in Diotime-L'Agorà, 12. 2003. www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Oukoudjiou Pierre Clavet, « *Comment enseigner aujourd'hui la philosophie en Afrique ?* », in P.J. Hountoundji (dir.), La rationalité, une ou plurielle ?. Dakar, CODESRIA, 2007.

Reiss Alfredo, « *La situation de la philosophie* », in Diotime-L'Agorà,1.1999. www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Rawls John, *Théorie de la justice*. Traduction française de Cathrine Audard. Paris, Seuil (Collection Points), 1997.

Réforme du système d'Education et de Formation, 1999 – 2004, Commission Spéciale Formation Education, Maroc. Juin 2005. www.cosef.ac.ma/rapports/ReformedussystemeEducationetdeformation9904.pdf

Suk Won, document préparé pour la délégation du Ministère de l'Education de Malaisie lors de sa visite en République de Corée. 13 septembre 2005. www.moe.go.kr

Tahari Mohamed, « *L'enseignement de la philosophie en Algérie* », in Diotime-L'Agorà, 1. 1999.

www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Teaching and Research in Philosophy : Africa. Série Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World, 1. Paris, UNESCO, 1984.

Touré Coumba, «*mali : les difficultés des apprentis-philosophes*», in Diotime-L'Agorà,19.2003. www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

«*Visión de la la filosofia y su Enseñanza en el Bachillerato, e, estudiantes de nuevo ingresco a la pontificia Universidad Católica Madre y maestra*», étude préparée dans le cadre du programme de participation UNESCO de la République Dominicaine institulé Desarrollo del ensamiento critico a través de la enseñanza de la Filosofia en la Republica Dominicana. Octubre 2005.

Wicky Christian, «*L'enseignement de la philosophie*», in Diotime-L'Agorà, 7. 2000. www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

Wynants Bernadette, «*L'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que se sois à court ou long terme*», Rapport introductif déposé au parlement de la communauté française de Belgique. 27 novembre 2000. www.aipph.de

Zavala carmen, « *Repensando el para qué y el cómo de la filosofia* », communication présentée lors du Congrés national de philosophie du Pérou. 2005.
Zouari yassine, « *Points de vue des élèves tunisiens* », in Diotime-L'Agorà, 9. 2001. www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

المجلات

Cadernos CEDES. Campinas, Centro de estudos Educaçao e sociedade. Brésil. www.scielo.br

Communicazione filosofica, Rivista telematica di Ricerca e Didacttica Filosofica. Società Filosofica Italiana. Italie. http://www.sfi.it/cf/editoriale.htm

Diotime-L'Agorà,
مجلة دولية لتعليمية الفلسفة
Montpellier, CRDP académie de Montepellier. France. www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

entre-vues,
مجلة فصلية خاصة بتربوية الأخلاق
Belgique.

www.entre-vues.be

Politique africaine. Paris, Editions Karthala. France. www.politique.africaine.com

مواقع الأنترنيت

www.unesco.org/cipsh/scranti/
Site de Luca Scarantino.

www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora
Diotime-l'Agorà,
مجلة دولية لديداكتيك الفلسفة
France.

www.entre-vues.be
entre-vues,
مجلة فصلية خاصة ببداغوجية الأخلاق
Belgique.

www.aipph.de
الجمعية العالمية لأساتذة الفلسفة

www.moe.go.kr
وزارة التربية وتنمية الموارد البشرية.
جمهورية كوريا

www.edu.gov.on.ca
وزارة التربية ووزارة التكوين وكوليجات
الـ Ontario. كندا

www.acpcpa.ca
الجمعية الكندية للفلسفة

www.cbc.uba.ar
Ciclo Básico Común, Université de Buenos Aires.
Argentine.

www.maec.gov.ma/osce/fr/edu_cult.htm
التربية والثقافة، دعامات المشروع الاجتماعي،
توصيف منظومة التربية والتكوين بالمغرب.
وزارة الشؤون الخارجية والتعاون. المغرب

www.dfc.gocv.ma/Reforme/SOMMAIRE.HTM
المغرب الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة
الخاصة بالتربية والتكوين. المغرب

www.cosef.ac.ma
اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين. المغرب

www.philotozzi.com
France .Michel Tozzi موقع

www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm
Le proposte della Commission Brocca («Programmi Brocca»), Commission Brocca.Italie.

www.swif.uniba.it
Sito Web Italiano per la Filosofia, Sit web pour la philosophie. Italie.

www.sfi.it
Società Filosofica Italiana. Italie.

www.ilgiardinodeipensieri.eu
موقع متخصص في تعليمية الفلسفة. إيطاليا.

www.acireph.net
جمعية من أجل خلق معاهد للبحث
في تدريس الفلسفة

www.scielo.br
SciELO, bibliothèque scientifique digitale. Brésil.

http://redfilosofica.de
الشبكة البيروفية للفلسفة

www.politique.africaine.com
Politique africaine, revue pluridisciplinaire d'analyse du politique en Afraique. France.

www.ac.amiens.fr
Académie d'Amiens. France.

www.fisp.org
الفدرالية الدولية لجمعيات الفلسفة

www.philosophyolympiad.org
الأولمبياد العالمية للفلسفة

www.tfk.org.tr
الجمعية الفلسفية لتركيا. تركيا

http://groups.yahoo.com/group/ILFKProgretmenleri/
ميدان التبادل الالكتروني الخاص بأرضية الأندية
الفلسفية لثانويات إسطنبول. تركيا

مستوى التعليم العالي (الفصل III)

المؤلفات، المقالات وغيرها

Carvajal Villaplana Álvaro et Jacqueline Garcia Fallas, *¿Como perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la folosofia, sgun sus expericencias en la education diversificada costarricense?.* Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educatión Costarricense, 2004.
http://revista.inie.ucr.ac.cr/

Case Studies Linking Teaching and Research in Philosophical and Religious Studies, Higher Education Academy. York, Août 2006.
www.heacademy.ac.uk

Crome keith et Mike Garfield, Text-Based *Teaching and Learning*: A Report. Novembre 2005.
http://prs.heacademy.ac.uk

Giannoccolo Pierpaolo, « *Brain Drain Competition Policies* » in Europe : a Survey. Février 2006.
www.webalice.it/mvendruscolo/

Hamrouche Abdelmalek
« *L'enseignement de philosophie*», In Diotime-L'Arorà, 10. 2001.
« *La Première université d'été sur la didactique de la philosophie* », in Diotime-L'Agorà, 1. 1999.
www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

International Handbook of Universities, IAU, 18ème édition. Londone, Palgrave, Macmillan's global academic publishing / New York, Palgrave, Global Publishing at St. Matrin's Press, Août 2005.
Mutume Gumisai, « *Inverser la "fuite des cerveaux" africains*», in Afrique relance, vol. 17, n°2. Juillet 2003.
www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/

اقتراحات المدير العام المتعلقة بالتوجهات
الإستراتيجية الجديدة لبرنامج
UNITWIN/Chaires UNESCO, 176 EX/10, Conseil Exécutif de l'UNESCO. Paris 2007.
http://unescdoc.unesco.org/images/0014/001499/149919f.pdf

Sané Pierre, « *Introduction* », in Inoowm Choue, samuel Lee et Pierre Sané (dir.), Inter-religional Philosophical Dialogue : Democracy and Social Justice in Asia and Arab World. UNESCO / Global Academy for Neo Renaissance of Kyung Hee University / Korean National Commission for UNESCO, 2006.
www.unesco.org/shs/fr/philosophy

Subject Overview Report Q011/2001. Philosophy, 2001 to 2001. Quality Assurance Agency for Higher Education.
http://qaa.ac.uk/reviews/

World Higher Education Database 2006/7, IAU. Londres, Palgrave, Macmillan's global academic publishing, août 2006.

المجلات

Actualidades Investigativas en Educación.
Instituto de Investigación en Educación, Université de Costa Rica.
http://revista.inie.ucr.ac.cr/

Afrique Renouveau (*Anciennement Afrique relance*). Département de l'information des Nations Unies, New York.
www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/

Humanitas Asiatica : An International Journal of Philosophy. Séoul. République de Corée.

Philosophiqes, Société de philosophie du Québéc. Canada.

www.erudit.org/revue/philoso/

Revue tunisienne des études philosophiques. Tunisie.

مواقع الانترنيت

www.unesco.org/cipsh/scranti/
Site de Luca Scarantino.

www.erudit.org/revue/philoso/
Philosophiques, revue de la Société de philosophie du Québéc. Canada.

www.heacademy.ac.uk
Higher Education Academy. Royaume Unis.

www.fedecegeps.qc.ca
Fédération des CEGEPS, Québec. Canada.

www.cbc.uba.ar
Ciclo Básico Común, Université de Buenos Aires.
Argentine.

http://qaa.ac.uk/reviews/
Quality Assurance Agency for Higher Education. Royaume Unis..

http://webcast.berkeley.edu/course.php
cours en ligne, Université de Berkeley. Etat Unis d'Amériques.

http://oregonstate.edu/cla/philosophy/engage/index.php
Entretiens et conversation en ligne avec des enseignants chercheurs en philosophie, Université de l'Oregon. Etat Unis d'Amériques.

www.peridicos.capes.gov.br
base de périodiques en ligne, CEPES, Ministère de l'éducation. Brésil.

www.unesco.org/iau/fre/
Association International des Universités.

www.unesco.org/cipsh/
Conseil International de la philosophie et des sciences humaines.

http://prs.heacademy.ac.uk/
Subject Centre for Philosophical and Religious Staudies, Higher Education Academy. Royaume Unis.

www.apa.udel.edu/apa/
American Philosophical Association. Etat Unis d'Amériques.

www.newcastle.edu.au/school/liberal.arts/
School of Liberal Arts,
Université de Newcastle. Autralie.

www.ff.uni.lj.si
Faculté de philosophie, Université de Ljubljana, Slovénie.

http://arts.mak.ac.ug/phil.html
Département de philosophie, Université de Makerer, Ouganda.

www.unesco.org
UNESCO

www.chanco.unima.mw/philosophy/
Département de philosophie, Université du Malawi, Malawi.

http://icpr.nic.in
Indian Council of Philosopcal Research. Inde

www.zeroland.co.nz
Portail de ressources sur la philosophie, entre autre. Nouvelle Zélande.

http://leiterreports.typepad.com
Leiter Reports : A Group Blog. Etats Unis d'Amérique.

http://revista.inie.ucr.ac.cr/
Actualidades Investigativas en Educación.
Revue électronique, Instituto de Investigación en Educación, Université de Costa Rica.

http://ec.europa.eu/
برنامج المجموعة الأوروبية في مجال التعليم العالي. المجموعة الأوروبية

www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/
Afrique Renouveau (*Anciennement Afrique relance*). Département de l'information des Nations Unies, New York.

www.webalice.it/mvendruscolo/
Prorgamme « *Rientro dei Cerveli* ». Italie.

www.unesco.org/shs/fr/philosophy
برنامج الفلسفة في قطاع الأمن البشري والديمقراطية والفلسفة. اليونسكو

اكتشاف الفلسفة بوجه آخر (الفصل IV)

المؤلفات، المقالات وغيرها

Barrientos Rastrojo José, *Introducción al asesoramiento y la orientación filosófica*. Tenerife; Idea, 2005.

Brenifier Oscar
Questions de philo entre ados. Paris, seuil jeunesse, 2007.
Colección "*SupperPreguntas*".
Barcelona, Ebebe, 2006.
El Dialogo en clase? Tenerfife, Ediciones Idea, 2005. Titres parus: *¿Qué es el bien y el mal ¿ ; ¿Qué es la vida ? ; ¿Qué son los sentimentos?.*
Enseigner par le débat. Rennes, CRDP Académie de rennes, 2001.
Collection « *L'apprenti philosophe* ». Paris, Nathan. 8 titres parus : *L'art et le beau ; La raison et le sensible ; La conscience, L'inconscience et le sujet ;*

Le temps ; L'existence et la mort ; Le travail et la technique ; L'opinion, la connaissance et la vérité, Liberté et déterminisme ; L'Etat et la société. Version espagnole : colección « *Apprendiendo a filosofar* ». Madrid, Laberinto, 2006. 2008 titulos : *El arte y lo bello ; La conciencia, el incosciencia, el inconsciente y el sujeto ; El tiempo, la existencia y la muerte; la opinión, el conociemiento y la verdad; La razón y lo sensible ; El Estado y la sociedad ; Libertad y deteminsom ; El trabajo y la technologia*.
Collection «PhiloZenfants». Paris, Nathan. 9 titres parus : *La vie, c'est quoi ? ; les sentiments, c'est quoi ? ; Le bien et le mal, c'est quoi ? ; Moi, c'est quoi ? ; Savoir, c'est quoi ? ; Vivre ensemble, c'est quoi ? ; La liberté, c'est quoi ? ; le beau et l'art, c'est quoi? ; Le bonheur, c'est quoi ?*.
Collection « Les Petits albums de philosophie ». Paris, Autrement. Titres parus : Le bonheur selon Ninon ; La vérité selon Ninon.
Section philosophique de « *A nous le Français– CE1 », « A nous le Français– CE2 »*, et « *A nous le Français– CM1 »*, manuel de l'élève et guide du maître. Toulouse, Sedrap.

Cavallé Cruz Monica
El asesoramiento filosófico: una alternativa a las psicoterapias, en: Pscivópolis. Madrid, *Paradigmas actuels y alternativos en la psicolgia actuales y alternativos en la psicologia contenporánea*, Kairós, 2005.
La filosofia maestra de vida. Madrid, Oberón, 2004.
La sabiduria recobrada. Filosofia como terapia. Madrid, Oberón (Grupo Anaya), 2001 / Madrid, Martinez Roca (Grupo Planeta), 2006.

Cavallé Mónica et Julian D. Machado (dir.), *Arte de vivir, Arte de pensar.Inciation al asesoramineto filosófico*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 2007.

Cencillo, Luis
Asesoramiento filosófico: qué técnicas, qué filosofias. Tenerife, Ediciones Idea, 2005. *Cómo Platón se vuelve Terapeuta?* Madrid, Syntagma Ediciones, 2002.

Chafee J., *El poder des pensamiento. La calve intelectual des éxito personal*. Madrid, Planeta, 2000.
Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé. 21 novembre 1986. www.sante.cfwb.be/charger/ottawachart.pdf

Cohen Elliot D., *Philosophers at Work : Issues and practice of philosophy*. Wadwotrh Publishing, 1992.

Collectif, *Philo à tous les étages* : 3ème colloque sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, Nanterre – Juin 2003. CDRP de Bretagne, 2004.

Comte Sponville André, l'Esprit de l'athéisme. Paris, Albin Michel (Collection Essais), Octobre 2006.

Curnow *Trevor, Thinking Through Dialogue, Essays on Philosophy in Practice*. Surrey, Practical Philosophy Press, 2001.

Gaarder Jostein, *Le Monde de Sophie*. Paris , Seuil, 1991. version anglaise : *Sophie's world*. Londores, Phoenix, 1995. Version espagnole : *El mundo de sofia*. Madrid, Sruela, 2004.

Hadot pierre, philosophy as Way of Life. Oxford, Blackwell, 1995.

Hampâté Bâ Amadou, *Vie et enseignement de Tierno Bokar, le sage Bandiagara*. Paris, Seuil (Coollection Points Sagesses), 2004.

Haynes Joanna, *Los Niños como filósofia. El aprendizaje como indagación y el diálogo en la escuela primaria*, Barcelona, Paidos, 2004.

Herrestad Henning, Anders Holt et Helge Svare, *Philosophy in society?* (Papers presented to the sixth International Conference on Philosophy in Practice, Oslo – 2001). Oslo, Unipubforlag, 2002.

Haward Alex, *Philosophy for Counseling and Psychotherapy*. New York, Palgrave Macmillan, 2002.

Kessels Jos, *Socrates on the market*. Amsterdam, Boom Publishers, 1997.

Kessel Jos, Erik Boers et Pieter Mostert, Free space and Room to Reflect. Amsterdam, Boom Publishers, 2004.

Kreimer, Roxana
Filosofia para la vida cotidiana? Tenerife Ediciones, Idea, 2005.
Falacias del amor. ¿Por qué Occidente anudó amor y sufrimmiento?. Buenos Aires, Anarrés, 2004.

Labbé Brigitte et Michel puech, collection *"Les Goûtes philo »*, Paris, Milan.
Lahav Ran et Maria da Venza Tillmanns, *Essays on Philosophical Counseling*. New York, University Press of America, 1995.

Le Bon Tim, *Wise Theraphy: Philosophy for Consellors*. Londres, Continuum, 2001.

L'éducation : un trésor est caché

dedans, rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris, UNESCO, 1999.
Marinoff Lou
La philosophie, c'est la vie. Paris, La Table Ronde, 2004.
Plus de platon, moins de Prozac. Paris, Michel Lafont, 2002. Version Anglaise : *Plato, not Prozac* !. New York, Harper Colins, 1999. version espagnole: *Más Platón y menos Prozac*. Madrid, Ediciones B, 1999.
Philosophical Practice. New York, Academic Press, 2001.

Nelson Leonard, *Socratic Méthod and Critical Philosophy: Selected Essays*. New York, Dover Piblications, 1965.

Nussbaum Matha C., *La terapia del deseo*. Barcelona, Paidós, 2003.

Onfray Michel, *La puissance d'exister. Manifeste Hédoniste*. Pris, Editions Grasset, 2006.

Ordóñez Garcia josé, José Barrientos rastojo et Francisco Macero garfia (ed.), *La Filosofia a las puertas del tercer milenio*. Séville, Fénix, 2005.

Phillips Christopher
Seis preguntas de Sócrates. Un viaje por la filosofia del mundo. Madrid, taurus, 2005.
Socrates Café: A Fresh Taste of Philosophy. New York, W.W. Norton & Co., 2001.
Version espagnole: *Socrates café. Un soplo fresco de filosofia.* Madrid, Temas de Hoy, 2002.
The Philosopher's Club. Ten Speed press, 2001.

Pettier jean Charles, *Apprendre à philosopher : un droit, Des demarches pour tous*. Lyon, Chronique Sociale, 2004.

Raab Peter B.
Issues in Philsophical Counselling. Westport, Praeger Publshers, 2002.
Philosophical counselling: *Theory and Practice*. Westport, Praeger Publishers, 2000.

Saran Rene et Barbara neisser, Enquiring minds. *Socratic Dialogue in Education*. Stoj on Trent, Trenham Book, 2004.

Sautet Marc, *Un café pour Socrate*. Paris, Laffon, 1995

Shuster Shlomit C.
The Philosopher's Autobiography : A Qualitative Stydy. Xestport, Praeger Publishers, 2003. *Philosophy Practice*: *An Alternative to Counseling and Psychotherapy*. Westport, Praeger Publishers, 1999.
Sublimes paroles et idiots de Nasr Eddin Hogja; traduction française par Jean Louis Maunoury. Paris, Phébus (Collection Libertto), 2002.

Tozzi Michel (dir.)
Les Activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?. CDRP de Bretagne, 2003.
Nouvelles pratiques philosophiques : enjeux et démarchhes ? CDRP de Bretagne, 2002.

Youlounas Yannis (dir.), *Comprendre le phénomène café-philo*. Paris, La Gouttière, 2002.

المجلات

Diotime-L'Agorà,
مجلة دولية لتعليمية الفلسفة
Montpellier, CRDP académie de Montepellier. France.
www.crdp.montpellier.fr/ressources/agora/

E.T.O.P., Rvista International de Filosofia Práctica? Seville, Universidad de Sevilla. Espagne.
Filosofie Magazine. Pays bas.
www.filosofiemagazine.nl

Journal of applied philosophy, Journal of the Society for Applied Philosophy. Blackwell Publishing. Royaume Uni.
Philosophie Magazine. France.
www.philomag.com

Philosophy Now, a magazine of ideas. Royaume Unis.
www.philosophynow.org

Philosophy of management. Reason in Practice Limited. Royaume Unis.
www.managementphilosophers.org

Philosophical Practice. Routledge / American Philosophical Practitioners Association (APPA). Etats Unis d'Amérique.

مواقع الانترنيت

www.brenifier.com
Site de l'institut de pratiques Philosophiques et de son fondateur, Oscar Brenifier. France.

www.fastvold.filopraksis.com
Site de Morten Fastvold contenant des ressources sur la construction philosophique. Norvége.

www.lesmardisdelaphilo.com
Les Mardis de la Philo. France.

www.philosophynow.org
Philosophy Now, Revue. Royaume Unis.

www.philomag.com

Philosophie Magazine, revue. France.

www.filosofiemagazine.nl
Filosofie Magazine, revue. Pays bas.
www.sante.cfwb.be/charger/ottawachart.pdf
Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé. 21 novembre 1986.

www.ub.edu
Université de Barcelone. Espagne.

www.ojp.usdoj.gov/bjs
Bureau des statistiques de la justice, Département de la justice. Etats-Unis d'Amérique.

www.maandvandefilosofie.nl
Mois de la Philosophie. Pays Bas.

تدريس الفلسفة عبر بحث مدبر ذاتيا قامت به اليونسكو عن طريق الانترنيت (الفصل V)

مواقع الانترنيت

http://phileg.club.fr/Index.html
Site Web fournissant le logiciel PhilCarto de Philippe Waniez.

equestionnaire.com/fr/index.php
Application « e questionnaire »

http://eq4.fr/?r=C5818062 2A2B 4EBD 96CA CAAFD453F5D6
Exemple du Questionnaire en ligne de l'UNESCO pour l'Etude sur l'état lieux de l'enseignement de la philosophie dans le monde. Exemple d'un URL de connexion au Questionnaire.

وجهة نظر

Havet Jacques (dir.), *Tendances principales de la recherche dans les Sciences sociales et humaines*, Deuxième partie, Tome second. Paris La Hay New York, Moutan Editeur/UNESCO, 1978.
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137482fo.pdf

Vermeren Patrice, l*a philosophie saisie par l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 2003.
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf

بعض مرجعيات اليونسكو

الوثائق الرسمية

Proposition du Directeur général relative aux nouvelles orientations stratégique du Programme UNITWIN/Chaire UNESCO, 176 EX/10, Conseil exécutif de l'UNESCO. Paris, 2007.
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149919.pdf

Acte de la Conférence générale de l'UNESCO, trente troisième session, Paris, 2005, vol. I : 33 C/Résolution III.1.2.
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142825f.pdf

Rapport du Directeur général sur une stratégie intersectorielle concernant la philosophie, 171 EX/12, Conseil exécutif de l'UNESCO. Paris, 2005
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270f.pdf

Instauration d'une journée mondiale de la philosophie, 171 EX/48 Rev, Conseil exécutif de l'UNESCO. Paris, 2005.
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001388/138818f.pdf

Acte de la Conférence générale de l'UNESCO, vingt huitième session, Paris, 1995, vol. I : 28 C/Résolution IV.5.4.
http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101803f.pdf

Acte de la Conférence générale de l'UNESCO, vingt sixième session, Paris, 1991, vol. I : 26 C/Résolution V.D.i.
http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000904/090448f.pdf

Acte de la Conférence générale de l'UNESCO, vingt et unième session, Belgrade, 1980, vol. I : 21 C/Résolution 3.3.01.
http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114029f.pdf

Acte de la Conférence générale de l'UNESCO, vingtième session, Belgrade, 1978, vol. I : 20 C/Résolution 3/3.3/1.
http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032f.pdf

Acte de la Conférence générale de l'UNESCO, sixième session, Paris, 1951, 6 C/Résolution 4.41.
http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114588f.pdf

Acte de la Conférence générale de l'UNESCO, cinquième session, Florence, 1950, 5 C/Résolution 4.1212.
http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114588f.pdf

المحاضرات والاجتماعات المنظمة من طرف اليونسكو – البيانات والتدخلات

Repenser l'enseignement de la philosophie dans le contexte de la mondialisation pour le dialogue des cultures et une paix unverselle durable, Conférence internationale de philosophie. Dakar, 27 29 janvier 2006.
Bocca Nadia, « *Philosophie et dialogue interculturel : voyage dans la mémoire entre philosophie et autobiographie* », texte de communication.

Kaltchev Ivan, « *La philosophie en tant qu'un facteur important de promotion de dialogue des cultures* », texte de communication.
Kuçuradi Ioanna, « *Teaching Philosophy in the Context of Globalisation for Preventing Cultural Confrontations and for the Worldwide Protection of Human Right* », texte de communication.
Sané Pierre, « *La stratégie mondiale de l'UNESCO pour le développement de l'enseignement de la philsophie* », Texte de communication.
Spire Arnaud, « *Philosophie : que devient l'exception française dans la mondialisation* », texte de communication.

Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne, Réunion d'experts de haut niveau, rapport. Paris, UNESCO, 2005.
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143738f.pdf

Terrorism and Teaching Philosophy, 3ème Conférence internationale spéciale,Afro Asian Philosophy Association. Le Caire, 1998.
Phylosophy education for the nex Millennieul, 2ème conférence de l'APPEND, Chulalongkom University, Bangkok, 1998.

La philosophie pour les enfants, Réunion d'experts, Rapport. Paris, UNESCO, 26 27 mars 1998.
http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116115mo.pdf

Second Meeting of the UNESCO Universal Ethics Project. Naples, 1, 4 décembre 1997. Kurçadi loanna, "*Reflections on the Condition of a Universals Ethics*", Texte de communication.
Swidler Leonard, "*Universal Declaration of a Global Ethics*", Texte de communication.

Philosophie et démocratie dans le monde, Journée internationales d'étude. Paris, UNESCO, 15, 16 février 1995.
Déclaration de Paris pour la philosophie.
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270f.pdf

Discours de Federico Mayor, Directeur général de l'UNESCO.
http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100111f.pdf

Badawi Abdurrahmân, « *L'enseignement de la philosophie dans l'université* », Texte de communication, Meeting of Expert to Take Stock of the Situation in the Arab States as Regards Teaching, Reflection and research in Philosophy. Marrakech, 1987.

Teaching and research in Philosophy in Asia and the Pacific, Reunion Régionale d'expert, rapport. Bangkok, 1983.

L'enseignement et la recherché philosophique en Afrique, Consultation d'expert. Nairobi, 24,27 juin 1980. Rapport final.
Elungu Pene, «*La philosophie au Zaire*», texte de communication.
Hountoundji Paulin, «*Aspect et problème de la philosophie en Afrique*», texte de communication.
Dhingra Baldoon, *L'enseignement de la philosophie orientale* : Laos, (mission) Novembre 1965, mai 1966. Paris, UNESCO, 1967.

Mémoire sur le programme de l'UNESCO en matière de philsophie, UNESCO
Preparatory Commission, Committee on Letters and Philosophy. Londres, 1946.

Publication et études UNESCO ou parrainées par l'UNESCO

Gauthier Roger François, Les *contenus de l'enseignement secodaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, Collection Enseignement secondaire pour le 21ème siècle. Paris, UNESCO, 2006.
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147570f.pdf

Bernales Alvardo Manuel et marcelo Lobosco, *Filosofía, Educación y Sociedad Global*. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2005.

Delors jacques, *Vers l'éducation pour tous. Tout au long de la vie*. Paris, UNESCO, 2004.

Moris Edgar, Emilio Roger Ciurana et Rual Domingo Motta, *Eduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine.* Paris, Ballard, 2003.

Vermeren Patrice, *La philosophie saisie par l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 2003.
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf

«*On a Model Curriculum for Teaching Introductory Philosophy with Particular Emphasis on Africa*», in Philosophie : letter d'information de la Division de la philosophie de l'UNESCO, N°9. Paris, UNESCO, avril 2000.

Cam Philip et al (dir.), *Philosophy, Culture and Education.* Seoul, UNESCO, 1999.

Janicot Daniel, « *Opening up the Horizons of reflections*», in Philosophie : lettre d'information de la division de la philosophie de l'UNESCO, N°7. Paris,

UNESCO, avril 1998.
«*Introduction Children to Philosophy: The meeting of 26-27 March 1998*», in Philosophie: lettre d'information de la division de laphilosophie de l'UNESCO, N°7. Paris, UNESCO, avril 1998.

Khouri dagher nadia, «*des enfants à l'âge de raison* » in UNESCO sources, n° 101. Paris, UNESCO, mai 1998.
http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001123/112347f.pdf#113094

Poulain jacques, *reconnaître le droit à l'éducation philosophique*. Paris, UNESCO, 1998.

Mayor Fedirico, « *Philosophy Education A Key to the Twenty-first Century* », in Philosophie : lettre d'information de la division de la philosophie de l'UNESCO, N°5. Paris, UNESCO, mai 1997.

Droit Roger Pol ; *Philosophie et démarche dans le monde : une enquête de l'UNESCO*, Paris, UNESCO, 1995.

Klibansky Raymond et David Pears (dir.), *La philosophie en Europe*. Paris ; UNESCO/Gaillimard, 1993.

Naufal Mohammad Nabil, « *Réflexions sur la philosophie de l'enseignement universitaire* », in l'Education nouvelle : revue traitant des problèmes de planification et d'innovation en éducation, n°51. Amman, UNEDBAS, 1990.

Betancourt W. *et al, La enseñanza, la feflexión y la Investigación filosóficas en América Latina y el Caraibe*. Paris, UNESCO/Madrid, Tecons, 1990.

Etudes sur l'apport des autres disciplines telles que l'anthropologie, l'histoire, la sociologie, la philosophie, les sciences politiques, l'économie et le droit international public au développement de l'étude et de l'enseignement des relations internationales Réunion internationale d'expert sur les tendances, l'évaluation et les perspectives d'avenir de l'étude et l'enseignement des relations internationales. Tunis, 1989.

Studies on Teaching and research in Philosophy throughout the World, 1 et 2. Paris, UNESCO, 1984 et 1986.

Chattopadhyaya D.P., "*Philosophy in Asia and the Pacific Region: Retrospective and Prospect*", I, Teaching and Research in Philosophy: Asia and the Pacific. 1986.

Elungu E. Pene et Fatma Haddad Chamakh, *La enseñanza de la filosófia y la Investigación filosóficas en Africa*. Paris, UNESCO, 1984.

Nasr Seyyed Hossein, "*Un Philosophe indépendant: par-delà les écoles et les coteries, il instaure la libre réflexion*", in Le Courrier de l'UNESCO : une fenêtre ouverte sur le monde, XXVII, 6. Paris, l'UNESCO, 1974.

Hersch Jeanne (dir.), *Le Droit d'être un homme*. Paris, UNESCO, 1969. Réédition 1984.
http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000000/000029fo.pdf

Havet Jacques (dir.), *Tendances principales de la rechreche dans les Sciences sociales et humaines*, Deuxième partie, Tome second. Paris La Haye New York, Moutan Editeur/UNESCO, 1978.
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137482fo.pdf

Fillliozat jean, Reppor on an Enquiry by the International Council of Philosophy and Humanistics Studies on the Possiblities of Broadening the Teaching of the Humanities. Paris, UNESCO, 1956.
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/14896eb.pdf

Enquête sur les possibilités d'élargissement de l'enseignement des humanités, Conseil International de la Philosophie et des Sciences Humaines. Paris, UNESCO, 1995.
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142894fb.pdf

Canguilhem George et al, *L'enseignement de la philosophie* : enquête internationale. Paris, UNESCO. Enquête sur l'enseignement de la Philosophie. Paris, UNESCO, 1953. Questionnaire adressé aux Commissions nationales des pays ayant accepté de participer à l'enquête.
http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001270/127077fb.pdf

Compte rendu général.
http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001272/127226fb.pdf
Déclaration commune des experts.

مواقع الانترنيت

www.unesco.org
UNESCO

www.unesco.org/shs/fr/philosophy
Programme de philosophie de la Section sécurité humaine, démocratie et philosophie. UNESCO.

http://portal.unesco.org/education/
Secteur de l'Education, Site incluant les publications de l'UNESCO en matière d'éduction. UNESCO.

http://unesdoc.unesco.org/ulis/fre/index.html
Documents et publications de l'UNESCO

الملحق 5

لائحة الأسماء المختصرة

الجزء التقديمي

CIPh	Collège international de philosophie (France)
CIPSH	Conseil international de la philosophie et des Sciences humaines
FISP	Fédération Internationale des Société de Philosophie
IIP	Institut International de Philosophie (France)
ONG	Organisation non gouvernementale

مستويات التعليم الأولي والابتدائي (الفصل I)

ACER	Australian Council for Education Research Conseil australien pour la recherché Sur l'éducation (Australie)
ACPC	Australian Centre for Philosophy with Children and Youth Centre australian de pilosophie pour enfants et jeunes (Autriche)
APPEP	Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public (France)
Asbl	Association sans but lucratif (Belgique)
CAPS	Centre for the Advancement of philosophy in the Scools Centre pour L'avancement de la philolsophie dans les écoles (Etats Unis d'Amérique)
CFP	Centre de formation permanente (France)
CIREP	Centro Interdisciplinare di Ricerca Educative sul Pensiero Centre interdisciplinaire pour la recherche éducative sur la pensée (Italie)
CPIE	Centre for Philosophical Inquiry in Education centre de recherche philosophique en éducation (Malaisie)
CRIF	Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico Centre de recherche sur L'enseignement de la philosophie (Norvège)
DJFPK	Deutsch Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kidern - Initiative germano japonaise pour la rechreche en philosophie pour enfants (Allemand / Japon)
DVP	Discussion à visée Philosophique
FAPCA	federation of Australian Philosophy for Children Association Fédération des associations australiennes de philosophie pour enfants (Australie)
FAPSA	Federation of Australian Philosophy in School Associations - Fédération Des associations australiennes pour la philosophie dans les écoles
GrupIREF	Grup d'Innovaciò i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia Groupe d'innovation et de recherche pour l'enseignement de la philosophie (Espagne)
IAPC	Institute for the Advancement of Philosophy for children Institut pour l'avancement de la philosophie pour enfants (Etats-Unis d'Amérique)
ICPIC	International Council for Philosophical Inquiry with Children Conseil International pour la recherché philosophique avec les enfants
IRRE	Instituto Regionale Ricerca Educativa Intstitut régional de recherche éducative (Italie)
IUFM	Instituts de formation des maîtres (France)
NAACI	North Atlantic Association for Communities of Inquiry Association Nord atlantique pour les communauté de recherche
OFSTED	Office for Standards in Education, Cildren's Service and Skills

	Bureau des normes en éducation, services et aptitudes des enfants (Royaume Uni)
PhARE	Analyse, Recherche et Education en Philosophie pour enfants (Belgique)
P4C	Philosophy for Children
PPE	Philosophie pour Enfants
SAPERE	Society for Adcancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education - Société pour la promotion de la recherche et de la réflexion philoso phiqes en éducation (Royaume Unis)
SEPFI	Sociedad Española de Profesores de Filosofìa de Instituto Société espagnole des professeurs de philosophie (Espagne)
SOPHIA	European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children Fondation européenne pour la promotion du philosopher avec les enfants
UNSW	University of New South Wales Unversité de Nouvelle Galles du Sud (Australie)

مستويات التعليم الأولي والابتدائي (الفصل II)

ACIREPH	Association pour la création des Instituts de recherche sur l'enseigne ment de la philosophie
AIPPh	Association internationale des professeurs de philosophie
BA	Bachelor of Arts Equivalent d'une Licence ou d'une Maîtrise selon les filières
CAES	Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (Sénégal)
CAPEN	Certificat d'aptitude pédagogique de l'Ecole Normale (Madagascar)
CAPES	Certificat au professorat de l'enseignement du second degré (Congo / France / Niger / République Centrafricaine)
CBC	Ciclo Bàsico Comùn Cycle commun de base (Argentine)
CEGEPS	Collèges d'enseignement général et professionnel, Québec (Canada)
CONCYTEC	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia Conseil national de science et de technologie (Pérou)
ECTS	European Credit Transfer System Système européen de transfert et d'accumulation de crédits
EPS	espacio de reflexiòn sobre Espace pour Penser les Savoirs (Uruguay)
FISP	Fédération internationale des Sociétés de Philosophie
IFD	Insitutos de formaciòn Docente Institus de formation de professeurs (Uruguay)
ILFKP	Istanbul Liseleri Felsef Kulupleri Platmormu Plateforme des clubs phi losophiques des lycées d'Istanbul (Turquie)
IPA	Intituto de Profesores Artigas Intitut de formations de professeurs (Uruguay)
IPO	International Philosophy Olympiades Olympiades internationales de philosophie
LCE	Ley de Calidad de Educaciòn - Loi de Qualité de l'Education (Espagne)
LDB	Lei de Directrizes e Bases da Educaçao - Loi des Directives et Bases de l'Education (Brésil)
LOE	Ley Organcia de la Educaciòn - Loi Organique sur l'Education (Espagne)
LOGSE	Ley de Ordenaciòn General del Sistema Educativo - Loi d'Aménagement Général du Système Educatif (Espagne)
OC	Option complémentaire (Suisse)
OEI	organizaciòn de Estados iberoamericanos para la educaciòn, la Ciencia y la Cultura Organisation des Etats ibéro Américains pour l'éducation,

	la Science et la culture
OS	Option spécifique (Suisse)
PGDE	Postgraduate Diploma in Education Diplôme postgraduate en éduca tion
PNEF	Plan national d'éducation et de formation (Haïti)
RFA	République fédérale d'Allmagne (ex Allemagne de l'Ouest). Fondée en 1949 et réunifiée à la République démocratique allemande (RDA) en 1990 (Allemagne)
RRM	Règlement de reconnaissance des maturités (Suisse)
SFI	Società Filosofica Italiana Société philosophique italienne (Italie)
TM	Travail de maturité (Suisse)

مستويات التعليم العالي (الفصل III)

AIU	Association internationale des Universités
BA	Bachelor of Arts - Equivalent d'une Licence ou d'une Maîtrise selon les filières
CAPES	certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (France)
CBC	Ciclo Bàsico Comùn Cycle commun de base (Argentine)
CEGEPS	Collège d'enseignement général et professionnel, Québéc (Canada)
CILEA	Consorzio interunveristario Lombardo per l'Elaborazione Automatica Consortium interuniversitaire lombard pour l'élaboration automatique (Italie)
CIPSH	Conseil international de la philosophie et des sciences humaines
CNSLP	Canadian National Site Licensing Project Projet national canadien de licences de sites (Canada)
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles (France)
CRKN	Canadian Resource Knowledge Network Réseau canadien de documen tation pour la recherche (Canada)
DES	Diplôme d'étude supérieures (Liban)
ETCS	European Credit Transfer System Système européen de transfert et d'accumulation de crédits
ERASMUS	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students - Plan d'action régional européen pour la mobilité des étu diants d'université
FISP	Fédération Internationals des Sociétés de Philosophie
CAPES	coordenaçao de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior Fondation pour La coordination de l'amélioration du personnel dans l'éducation spérieur (Brésil)
ICPR	Indian Council of Philosophical Research - Conseil indien pour la recherche philosophique (Inde)
KERIS	Korean Education and Research Information service - Service coréen d'information en education et recherche (République de Corée)
KESLI	Korean Electronic Site Licensing Initiative - Initiative coréenne de licences de sites électroniques (Royaume Uni)
MA	Master of Arts - Master Equivalent à un diplôme universitaire de 3ème cycle
NESLI-2	national Electronic Site Licensing Initiative - Intiatiative nationale de licences de sites électroniques (Royaume Uni)
Réforme LMD	réforme Licence Master Doctorat (France)
SAPFI	Asociaciòn Argentina de Profesores de Filosofia - Association argentige des professeurs de philosophie (Argentine)
SASLI	South African Site Licensing Initiative - Initiative sud africaine de licences de site (Afrique du Sud)
UBA	Université de Buenos Aires (Argentine)
UE	Union européenne
UI	Université d'Indonésie (Indonésie)
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas - Université d'Etat de Campinas (Brésil)
UQAM	Université du Québec à Montréal (Canada)

CCPP	Carroll Cleveland Philosopher's Program - Programme philosophique Carroll Cleveland (Etats Unis d'Amérique)
CMSD	Cleveland Municipal School District - District scolaire municipale de Cleveland (Etats Unis d'Amérique)
IPO	International Philosolophy Olymdiades - Olympiades internationales de philosophie
JCU	John Carroll University - Université John Carroll (Etats Unis d'Amérique)
NSPP	Norwegian Society of Philosophical Practice - Société norvégienne de pratique philosophique (Norvège)
ONG	Organisation non gouvernementale

الملحق 6

كشاف البلدان الواردة في الدراسة

أفغانستان
الصفحات 194، 195، 200

إفريقيا الجنوبية
الصفحات 41، 72، 101، 105، 118، 119، 194،
195، 199، 200، 203، 204، 267

ألبانيا
الصفحات 125

الجزائر
الصفحات 50، 58، 81، 128، 129، 155، 194،
195، 200، 201، 203، 236، 251

ألمانيا
الصفحات 28، 29، 40، 58، 68، 81، 105، 123،
124، 125، 153، 157، 194، 195، 199، 200،
203، 212، 235، 244، 248، 264، 266

الأندور
الصفحات 125، 197

الأنتي وباربادا
الصفحة 197

الأنتيي الهولندي
الصفحات 194، 195، 197، 200، 203

العربية السعودية
الصفحة 102

الأرجنتين
الصفحات 32، 38، 50، 56، 57، 68، 100، 194،
195، 200، 203، 236، 249، 253، 265، 266

أرمينيا
الصفحات 125، 194، 195، 200، 203

أوربا
الصفحة 197

أستراليا
الصفحات 24، 25، 26، 73، 112، 122، 158،
192، 194، 195، 197، 200، 203، 235، 247،
254، 264، 265

النمسا
الصفحات 29، 56، 194، 195، 200، 203، 235،
247، 264

أذربيدجان
الصفحة 125

الباهماس
الصفحة 197

البحرين
الصفحات 55، 194، 195، 200، 203

البنغلاديش
الصفحات 50، 56، 194، 195، 200، 203

الباربادا
الصفحات 195، 197، 200، 203

بيلاروسيا
الصفحات 72، 194، 195، 200، 203

بلجيكا
الصفحات 5، 30، 49، 50، 51، 56، 68، 81،
125، 161، 194، 195، 200، 203، 235، 236،
251، 264، 265

بيليز
الصفحات 194، 195، 200، 203

البينين
الصفحات 77، 194، 195، 200، 203

البوتان
الصفحات 194، 195، 200، 203

بوليفيا
الصفحات 58، 195، 197، 200، 203

البوسنة والهرسك
الصفحة 125

بوتسوانا
الصفحات 50، 52، 56، 118، 119، 194، 195،
200، 203

البرازيل
الصفحات 38، 49، 74، 131، 158، 192، 195،
200، 203، 207، 235، 236، 243، 246، 247،
249، 252، 253، 265، 266

بلغاريا
الصفحات 55، 84، 124، 125، 194، 195، 200، 203

بوركينافاسو
الصفحات 58، 72، 101، 158، 194، 195، 200، 203

البوروندي
الصفحات 58، 73، 101، 117، 194، 195، 200، 203

الكامبودج
الصفحات 56، 103، 194، 195، 200، 203، 207

الكامرون
الصفحات 50، 119، 194، 195، 197، 200، 203

كندا
الصفحات 28، 31، 32، 38، 54، 55، 81، 97، 98، 100، 105، 116، 131، 132، 158، 195، 200، 203، 235، 236، 247، 248، 251، 253، 265، 266

الرأس الأخضر
الصفحة 197

الشيلي
الصفحات 38، 49، 50، 58، 116، 194، 195، 200، 203، 207

الصين
الصفحات 55، 72، 73، 109، 122، 135، 192، 194، 195، 197، 200، 203، 207

قبرص
الصفحات 125، 194، 195، 200، 203

كولومبيا
الصفحات 38، 39، 58، 66، 72، 100، 102، 129، 194، 195، 197، 199، 200، 203، 235، 249

جزر القمر
الصفحات 119، 197

الكونغو
الصفحات 56، 119، 194، 195، 200، 203، 265

كوستاريكا
الصفحات 39، 58، 130، 194، 195، 200، 203، 253، 254

ساحل العاج
الصفحات 50، 56، 72، 194، 195، 199، 200، 203

كرواتيا
الصفحات 56، 124، 125، 194، 195، 200، 203

كوبا
الصفحات 56، 130

الدانمارك
الصفحات 28، 56، 125، 173، 194، 195، 197، 200، 203

الدومينيك
الصفحات 197، 198

مصر
الصفحات 83، 128

السلفادور
الصفحات 100، 129، 130، 195، 200، 203

الإمارات العربية المتحدة
الصفحات 100، 194، 195، 200، 203

الإكوادور
الصفحات 58، 194، 195، 200، 203

إسبانيا
الصفحات 29، 32، 48، 56، 59، 60، 63، 68، 80، 122، 157، 173، 174، 194، 195، 199، 200، 203، 235، 236، 247، 248، 257، 264، 265

إستونيا
الصفحات 53، 195، 200، 203

الولايات المتحدة الأمريكية
الصفحات 16، 26، 28، 29، 32، 39، 72، 73، 100، 122، 125، 126، 127، 129، 130، 175، 177، 194، 195، 199، 200، 203، 235، 236، 239، 247، 248، 253، 254، 257، 264، 267

إثيوبيا
الصفحات 119، 194، 195، 200، 203

الجمهورية اليوغسلافية لمقدونيا سابقا
الصفحات 194، 195، 200، 203

فيدرالية روسيا
الصفحات 49، 72، 102، 124، 125، 192، 194، 195، 197، 198، 203، 207

فيدجي
الصفحات 194، 195، 200، 203، 204، 207

فنلندا
الصفحات 53، 57، 125، 194، 195، 200، 203، 207

فرنسا
الصفحات xii، 4، 5، 9، 15، 18، 24، 27، 29، 33، 34، 60، 65، 71، 78، 79، 81، 113، 115، 116، 122، 123، 125، 150، 154، 155، 156، 157، 158، 160، 179، 180، 194، 195، 199، 200، 203، 204، 235، 236، 242، 247، 248، 251، 252، 256، 264، 265، 266

الغابون
الصفحات 118، 119، 194، 195، 200، 203

جورجيا
الصفحات 194، 195، 200، 203

غانا
الصفحات 194، 195، 200، 203، 207

غرنادا
الصفحات 195، 197، 200، 203

اليونان
الصفحات 58، 103، 105، 123، 125، 195، 200، 203

غينيا الاستوائية
الصفحة 119

غويانا
الصفحة 101

هايتي
الصفحات 58، 75، 131، 194، 195، 200، 203

الهندوراس
الصفحات 56، 58، 194، 195، 200، 203

هنغاريا
الصفحات 125، 194، 195، 200، 203

جزر الكايمان
الصفحة 197

جزر كوك
الصفحة 197

جزر مارشال
الصفحات 101، 197

جزر السالمون
الصفحة 197

الجزر العذراء البريطانية
الصفحة 197

الهند
الصفحات 53، 78، 121، 123، 192، 194، 195، 197، 200، 203، 254، 266

جمهورية إيران الإسلامية
الصفحات 56، 194، 195، 200، 203

العراق
الصفحات 192، 194، 195، 200، 203، 207

أيرلندا
الصفحات 49، 53، 100، 124، 125، 195، 197، 199، 200، 203

إسلندا
الصفحات 56، 68، 194، 195، 197، 200، 203، 207

إسرائيل
الصفحات 56، 194، 195، 200، 203

إيطاليا
الصفحات 34، 35، 56، 66، 105، 123، 125، 135، 173، 194، 195، 199، 200، 203، 235، 236، 248، 251، 252، 254، 264، 266

الجامايكا
الصفحات 194، 195، 200، 203

اليابان
الصفحات 40، 56، 78، 121، 194، 195، 200، 203، 235، 250، 264

الأردن
الصفحات 72، 83، 100، 101، 194، 195، 200، 203

كازاخستان
الصفحة 198

كينيا
الصفحات xii، 41، 118، 119، 194، 195، 200، 203

قرغيزيا
الصفحات 194، 195، 200، 203

كريباتي
الصفحة 197

الكويت
الصفحة 83

الليسوطو
الصفحات 56، 194، 195، 200، 203

ليتونيا
الصفحات 125، 194، 195، 199، 200، 203

لبنان
الصفحات 68، 102، 194، 195، 199، 200، 203، 266

لشنشطاين
الصفحة 134

ليتوانيا
الصفحات 53، 194، 195، 200، 203

لكسمبورغ
الصفحات 194، 195، 200، 203

مكاو، الصين
الصفحة 197

مدغشقر
الصفحات 50، 56، 68، 119، 194، 195، 199، 200، 203، 265

ماليزيا
الصفحات 235، 264

المالاوي
الصفحات 72، 119، 195، 199، 200، 203، 254

المالديف
الصفحات 101، 197

مالي
الصفحات 72، 76، 118، 194، 195، 197، 200، 203

مالطا
الصفحات 125، 194، 195، 200، 203

المغرب
الصفحات xiii، 49، 59، 60، 61، 62، 63، 72، 128، 194، 195، 200، 203، 236، 249، 250، 252

جزر موريس
الصفحات 50، 56، 102، 133، 194، 195، 197، 200، 203

موريتانيا
الصفحات 311، 194، 195، 200، 203، 207

المكسيك
الصفحات 28، 32، 38، 39، 56، 68، 195، 199، 200، 203، 204، 205، 225، 235

فدرالية ميكرونيسا
الصفحة 197

موناكو
الصفحات 101، 194، 195، 197، 200، 203

منغوليا
الصفحات 194، 195، 200، 203

الجبل الأسود
الصفحات 125، 194، 200، 203

ميانمار
الصفحة 197

ناميبيا
الصفحات 119، 194، 195، 200، 203

نورو
الصفحة 197

نيبال
الصفحات ، 194، 195، 200، 203

نيكاراغوا
الصفحات 39، 195، 200، 203

النيجر
الصفحات 50، 56، 73، 194، 195، 199، 200، 203، 265

نيجيريا
الصفحات 41، 49، 194، 195، 197، 200، 203، 207

نيووا
الصفحة 197

النرويج
الصفحات 17، 24، 35، 53، 56، 154، 157، 192، 195، 200، 203، 235، 236، 242، 248، 256، 264، 267

زيلندا الجديدة
الصفحات 50، 192، 194، 195، 200، 203، 254

سلطنة عمان
الصفحة 102

أوغندا
الصفحات 100، 101، 102، 194، 195، 200، 203، 254

أزبكستان
الصفحات 72، 122، 192، 194، 195، 200، 203

باكستان
الصفحات 122

بالاووس
الصفحات 197

باناما
الصفحة 39

باراغواي
الصفحات 39، 50، 58، 75، 194، 195، 200، 203

هولندا
الصفحات 56، 181، 195، 197، 200، 203، 236، 247، 256، 257

البيرو
الصفحات xiii، 39، 51، 75، 76، 194، 195، 200، 203، 249، 265

الفلبين
الصفحات 194، 195، 200، 203، 225، 235

بولونيا
الصفحات 84، 125، 135، 195، 200، 203، 226

البرتغال
الصفحات 56، 71، 113، 122، 125، 195، 199، 200، 203، 236، 266

قطر
الصفحة 83

الجمهورية العربية السورية
الصفحات 56، 194، 195، 200، 203

جمهورية إفريقيا الوسطى
الصفحات 118، 119، 194، 195، 200، 203، 265

جمهورية كوريا
الصفحات 53، 105، 116، 120، 121، 138، 194، 195، 200، 203، 236، 251، 253، 266

جمهورية مولدافيا
الصفحات 49، 58، 194، 195، 200، 203

جمهورية اللاووس الديمقراطية
الصفحات 194، 195، 200، 203، 207

الجمهورية الدومينيكية
الصفحات 75، 236، 248

جمهورية التشيك
الصفحات 37، 195، 200، 203، 235

رومانيا
الصفحات 125، 194، 195، 200، 203

مملكة بريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية
الصفحات 37، 195، 200، 203، 207، 235، 253، 256، 265، 266

رواندا
الصفحات 58، 118، 119، 194، 195، 200، 203

سان كيتس ونيفيس
الصفحة 197

سان مارتان
الصفحة 197

سان لوسي
الصفحات 101، 197

الفاتيكان
الصفحة 125

سان فنسان والغرونادين
الصفحات 101، 197

ساموا
الصفحة 120

ساوطومي والبرنسيبي
الصفحة 197

السينغال
الصفحات 56، 194، 195، 200، 203، 265

صربيا
الصفحات 125، 195، 200، 203

جزر السيشيل
الصفحات 101، 197

سنغافورة
الصفحات 26، 246

سلوفاكيا
الصفحات 125، 194، 195، 200، 203

سلوفينا
الصفحات 194، 195، 200، 203، 254

السودان
الصفحات 83، 194، 195، 200، 203، 204

سريلانكا
الصفحات 194، 195، 200، 203

السويد
الصفحات 122، 125، 194، 195، 197، 199، 200، 203

سويسرا
الصفحات 68، 69، 72، 73، 125، 194، 195، 203، 235، 236، 265، 266

سوازيلاند
الصفحة 119

تاجيكستان
الصفحة 198

تشاد
الصفحات 56، 119

الطايلاند
الصفحات xii، 56، 78، 121، 192، 194، 195، 200، 203، 207

تيمور الشرقية
الصفحات 101، 197

الطوغو
الصفحات 194، 195، 197، 200، 203

ترينداد وطوباغو
الصفحة 131

تونس
الصفحات 49، 80، 82، 83، 113، 116، 128، 133، 194، 195، 199، 200، 203، 212، 236، 253

تركيا
الصفحات 56، 72، 84، 85، 102، 116، 124، 125، 134، 194، 195، 198، 199، 200، 203، 236، 252

توفالو
الصفحة 197

أوكرانيا
الصفحات 116، 125، 192، 194، 195، 200، 203

الأوروغواي
الصفحات 39، 53، 54، 57، 67، 76، 182، 194، 195، 199، 200، 203، 236، 265

فواناتو
الصفحات 194، 195، 200، 203

فنزويلا
الصفحات 40، 58، 68، 76، 100، 116، 130، 194، 195، 199، 200، 203، 212

الفييتنام
الصفحات 194، 195، 200، 203، 207

زامبيا
الصفحات ، 194، 195، 200، 203

زمبابوي
الصفحات 58، 194، 195، 200، 203

لم تجب البلدان غير المفهرسة على الاستمارة الموجهة من طرف أمانة اليونسكو، ولم يتم الحصول على معلومات إضافية تتعلق بتدريس الفلسفة فيها. ويتعلق الأمر بـ :

أنغولا، بروناي دار السلام، دجيبوتي، إريتيريا، غامبيا، غينيا، غينيا الجديدة، الجماهيرية العربية الليبية، ليبيريا، الموزمبيق، فلسطين، بابوازي غينيا الجديدة، الجمهورية الديمقراطية للكونغو، الجمهورية الشعبية الديمقراطية الكورية، الجمهورية الموحدة لتانزانيا، سيراليون، الصومال، السورينام، طوكيلاو، الطونغا، تركمنستان، اليمن.