منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة قطاع العلوم الاجتماعية والانسانية

تدريس الفلسفة في العالم العربي

لا تقتضي التسميات الواردة في هذا المستند و كذا عرض المعطيات المنطوى عليها في هذه الوثيقة من طرف منظمة اليونسكو اتخاذ أي موقف تجاه الوضع القانوني للدول، و الأقاليم، و المدن و المناطق أو تجاه سلطات هذه الأخيرة و لا تجاه خطوط حدودها أو معالمها.

يعتبر أصحاب المقالات مسؤولين عن اختيارهم و عرضهم للوقائع الواردة في هذا المؤلف و كذا عن أرائهم المعبر عنها من خلاله، تلكم الآراء التي لا تعكس، بالضرورة وجهة نظر اليونسكو ،و لا تلزمها بأيّ حال من الأحوال.

يحظر قطعيا استنساخ أيّ جزء من هذه الطبعة، بأيّ شكل من الإشكال، مهما اختلفت الطريقة، دون الحصول على إذن كتابي من اليونسكو.

يمكن إرسال أي طلب متعلق بهذه الطبعة إلى:
قسم الأمن الإنساني و الديمقراطية و الفلسفة
قطاع العلوم الاجتماعية و الإنسانية
اليونسكو
١، شارع ميوليس
٧٥٧٣٢ باريس سيديكس ١٥ فرنسا
الهاتف: +٣٣(٠)١ ٤٥ ٦٨ ٤٥ ٥٢
الفاكس : +٣٣ (٠)١ ٤٥ ٦٨ ٥٧ ٢٩
البريد الالكتروني: philosophy&human-sciences@unesco.org , m.goucha@unesco.org

مكتب اليونسكو في الرباط
٣٥، نهج ١٦ نوفمبر
١٧٧٧ - الرباط-المغرب
الهاتف: +٢١٢ (٠)٥٣٧ ٦٧ ٠٣ ٧٢/٧٤
الفاكس: +٢١٢ (٠)٥٣٧ ٦٧ ٠٣ ٧٥
البريد الالكتروني: s.saad-zoy@unesco.org

ترجمة من الفرنسية إلى العربية: عابدباي يمينية http://traduction-arabe.com
طبعة منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة
٧، ساحة دو فونتنوا
٧٥٣٥٢ باريس ٠٧ أس بي

© يونسكو ٢٠٠٩
كل الحقوق محفوظة
طبعت في فرنسا

(SHS/PH/2009/PI/ARB)
غلاف و تصميم : مانغايا

تدريس الفلسفة
في العالم العربي

المقام

احتضنت العاصمة التونسية تونس يومي ١١ و ١٢ مايو ٢٠٠٩ الاجتماع الإقليمي الرفيع المستوى حول تدريس الفلسفة في العالم العربي، الذي نظمته وزارة التربية و التكوين لتونس بمعية اللجنة الوطنية التونسية للتربية و العلم و الثقافة و المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية و منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم و الثقافية (يونسكو).

هذا و قد قام سعادة السيد حاتم بن سالم وزير التربية و التكوين لتونس، بافتتاح هذا الاجتماع. من جهة أخرى ،قد حضره هذه التظاهرة ما لا يقل عن أربعين مشارك، من بينهم مبعوثي اثني عشر دولة من المنطقة المعنية: الجزائر، و البحرين، وجيبوتي، ومصر، والأردن، ولبنان، و ليبيا، و المغرب، و عمان، و الأراضي الفلسطينية، و الجمهورية العربية السورية و السودان. ناهيك عن العديد من الفلاسفة و المفتشين و أساتذة الفلسفة في المسويات الابتدائية و الثانوية و العالية، إضافة إلى عدد من الخبراء و أعضاء جمعيات الفلسفة.

و عليه أنجزت هذه الطبعة من لدن أمانة اليونسكو، استنادا للدراسة المنشورة في ٢٠٠٧ و التي عنونت الفلسفة مدرسة للحرية - تدريس الفلسفة و التمرّن على التفلسف: معاينة الحالة و التطلعات المستقبلية. أما النقاشات و الحوار الذي دار و بات بارزا أثناء اجتماع تونس، فقد سمح بتحديث هذه الطبعة و استكمال المعطيات و التحديات المرفوعة و المشار إليها، مبدئيا في دراسة ٢٠٠٧. و أما التوصيات ذات البعد الإقليمي، فقد وضعها و صادق عليها مجموع المشاركين،ثم وجهت إلى الدول الأعضاء و إلى اللجان الوطنية لليونسكو و الفلاسفة و أساتذة الفلسفة، و كذا إلى اليونسكو.
ستجدون هذه التوصيات، كما وردت كاملة، على الصفحات ٤٨-٥٣ من هذه الطبعة.

يوجّه قطاع العلوم الاجتماعية و الإنسانية في اليونسكو و مكتب اليونسكو في الرباط، خالص شكرهما إلى:

- السلطات التونسية و شركائهم عن دعمهم اللامشروط و عن حسن و حرارة ضيافتهم بمناسبة هذا الحدث.
- مبعوثي الدول المشاركة، و ممثلي الدول العربية لاهتمامهم بالحدث و مشاركتهم الفعالة و المثمرة.
- الفلاسفة و الخبراء و ممثلي جمعيات الفلسفة و ممثلي المؤسسات، لعطائهم الموضوعي و البنّاء أثناء المناقشات.

فهرس

توطئة .....صفحة ٦

تمهيد .....صفحة ٨

تدريس الفلسفة في المستويين الأولي و الابتدائي .....صفحة ١٠

تدريس الفلسفة في المستوى الثانوي .....صفحة ٢٠

تدريس الفلسفة في المستوى العالي .....صفحة ٣٢

توصيات فيما يتعلق بتدريس الفلسفة في العالم العربي .....صفحة ٤٨

الملحقات

خطاب السيد حاتم بن سالم وزير التربية و التكوين لتونس.....صفحة ٥٦

المشاركون في الاجتماع الإقليمي الرفيع المستوى حول تدريس الفلسفة في العالم العربي .....صفحة ٥٨

توطئة

لا يسع بلدًا أنجب ابن خلدون، واضع علم الاجتماع وفلسفة التاريخ، وفي ربوعه تعلّم قبل أن يعلّم القديس أغسطنيوس، فيلسوف المسيحيّة الأوّل، إلاّ أن يبتهج لاحتضانه هذا الملتقى الإقليمي الرفيع المستوى حول تدريس الفلسفة بالوطن العربي. فالشكر الجزيل نرفعه لمنظّمة اليونسكو على اختيارها تونس لتشريفها بهذا الحدث.

ما من شك في كون الانشغال اليوم بتدريس الفلسفة يكتسي أهميّة بالغة. كيف لا والبشريّة تمرّ بمرحلة من تاريخها يجمع الملاحظون على وسمها بالحيرة واهتزاز القيم وتذبذب المرجعيات، هذا فضلا عمّا يتهدّد الإنسان والحياة على الأرض من مخاطر جمّة.

فماذا بإمكان الفلسفة فعله في مواجهة هذه المخاطر؟ الجواب عن هذا السؤال المطروح علينا رهين قدرتنا على تعريف الفلسفة تعريفا يجلي دورها ومقصدها.
فحصرها في مادة تعليميّة مدرسيّة أو جامعيّة يحكم علينا مقاربتها من زاويّة البيداغوجيّا وهي زاوية مهما اتسعت لن تشفي غليلنا.

أليس من الأجدى والأصلح لنا الرجوع إلى المعنى الأصلي للكلمة وما تفيده أي إلى تعريفها الأوّل المنسوب إلى الإغريقي فيتاغورس الذي حدّدها بحبّ الحكمة. فهكذا فهمها الفلاسفة من بعده ورأى كلّ منهم أنّ الحكمة ليست سوى منهج في الحياة، فقدّم كلّ منهجه، وأنّ العلم لا ينفع إذا لم يصحبه عمل صادر عنه ملائم لأحكامه. فكان أن نزل سقراط بالفلسفة إلى الشارع يستنهض معاصيره ليولّد فيهم ما به يعرفون أنفسهم ويبدلوا أحوالهم.

وعنه أخذ أفلاطون فكان طموحه إخراج الإنسان من كهفه المظلم إلى النور الذي في ضوئه يغيّر حياته. ولم يكن الفارابي ليخرج عن القاعدة حين انكب على المدينة الفاضلة وآراء أهلها، قناعته أنّ الفكر لا معنى له ما لم يتحوّل إلى عمل، ونمط في الحياة. كما لا ننسى ابن رشد ومحاولته التوفيق بين المعقول والمنقول مستعينا في ذلك بالمعلّم الأوّل، أيسطوطاليس.
لنعد الآن وبهذه الخلفيّة إلى موضوعنا، تدريس الفلسفة.

إنّ قضيّة كلّ تعلّم تكمن، حسب أهل الاختصاص، في ما ينطوي عليه من معنى. فكلّما تبيّن المتعلمون معناه، أي علاقته بحياتهم ومشاغلهم وتطلّعاتهم، ازداد اهتمامهم به وانخراطهم فيه وحرصهم على التمكّن منه.

فمن هذا المنطلق وعلى أساسه يتعيّن علينا التساؤل عن جدوى تدريس الفلسفة. وحتى لا أستبق أعمال الملتقى وما سيهتدي إليه من أطروحات أكتفي بالقول إنّ الفلسفة تُبنى حول ما تسعى إلى مقاومته وتحصين الإنسان ضدّه. وكذلك الشأن بالنسبة إلى المدرسة. خصمهما المشترك؟ الجهل وما يجرّه من وبال.

ومن هنا جعلنا للفلسفة مكانة مميّزة في مدرستنا أملنا في ذلك تحرير عقول الناشئة وتمكينهم من آليات التفكير السليم وتنميّة ملكة النقد فيهم.

حاتم بن سالم
وزير التربية والتكوين لتونس

تونس-العاصمة التونسية-مايو ٢٠٠٩

تمهيد

يعتبر تأسيس منظمة اليونسكو في حدّ ذاته مسعى فلسفيّا.
لنقف هنيهة عند تاريخ منظمتنا: الذي ما فتئ يشهد دائما، على وجود الفلسفة، و يضعها في قلب اهتمامات المنظمة. إذ تجسّد هذا الرابط الحيوي، و منذ تأسيس اليونسكو، في وضع برنامج خاص بالفلسفة و ترقية تدريسها، علما أن معنى الفلسفة، ينطوي في هذا الصدد، على العمل في كفّة السلام، تلك المهمة الأساسية و الجوهرية لليونسكو. و بالفعل، فإن إقامة السلام الدائم يتطلب، بالضرورة، تفكيرا عميقا، خاضعا بالدوام لإعادة النظر الدورية في القواعد ذاتها، المتعلقة بالعمل الواجب القيام به؛ تلك القواعد التي تُرجعنا، بدورها إلى القناعات الفلسفية الإبتكارية و المختلفة الأنواع، على حدّ السواء.

يمثّل تدريس الفلسفة، بما لا يدع مجالا للشكّ، إحدى أهم لبنات الأساس لأيّة تربية جيّدة ذات نوعية، للجميع. حيث يساهم في تفتّح العقل و ترويضه على التفكير الانتقادي و كذا على الفكر المستقل، الأمر الذي يقيه من كل أشكال التأثير و الضلال و الإقصاء.
ذكر البحث حول برنامج اليونسكو فيما يتعلق بالمواد الفلسفية، ابتداء من ١٩٤٦ ،«انه لا يمكن الاكتفاء بمكافحة الأمية : على أن نعرف، بادئ ذي بدء، أيّ النصوص يجب أن تتاح لقراءة الناس ». طبّقت هذه الفكرة، التي، هي في حدّ ذاتها فكرة ذات بعد فلسفي، و لا تزال تطبق بكل قوة و موضوعية على ديناميكية تعليم اليوم و تعليم غدا.
و عليه، بادرت الدول الأعضاء اليونسكو، في ٢٠٠٥، في النهوض ببرنامج المنظمة الفلسفي، و ذلك من خلال تبنّي المجلس التنفيذي، لإستراتيجية فيما بين القطاعات، خاصة بالفلسفة التي ترتكز على ثلاثة محاور: الحوار الفلسفي تجاه المشاكل العالمية، و تدريس الفلسفة ، و تعزيز الفكر و البحث الفلسفيين؛ و نداء اللجنة العامة المتمثل في إقرار اليوم العالمي للفلسفة، و التذكير فيما يخص إستراتيجية المنظمة على المدى المتوسط للفترة ٢٠٠٨-٢٠١٣، بالعلاقة المتشاركة الجوهر بين التحليل و التفكير الفلسفيين، و إقامة السلام.

الفلسفة، مدرسة للحرية، إن دراسة حالة تعليم و تدريس الفلسفة في العالم، المنشورة من طرف اليونسكو في ٢٠٠٧، لهي ركيزة هامة في تفعيل إستراتيجية فيما بين القطاعات الخاصة بالفلسفة. يتناول هذا المُؤلَف الفريد، المعتمد أساسا على نتائج بحث كميّ و نوعي، في آن واحد، أجري على المستوى العالمي، لدى وزارات التربية و التعليم العالي، و لدى اللجان الوطنية لليونسكو، و الفلاسفة و الباحثين و الخبراء و المربين و المعلمين و أساتذة الفلسفة في اليونسكو، و كذا كل شركاء اليونسكو المتميّزين كل في ميدان تخصصه. يصف هذا المؤلف المبتكر المتوفرات، و كذا، و خاصة الانشغالات الحقيقية، و يوفّر قدر المستطاع الاقتراحات و الحلول و التوجيهات.
بيد أن الطموح، يكمن اليوم في المضيّ قدما إلى الأبعد، بجلب اهتمام أكبر عدد ممكن من الدول الأعضاء المهتمة و السائرة في نهج التدعيم المستمر للفلسفة، في النظام التربوي الرسمي و الغير رسمي، على حدّ السواء.
إذ تنعقد، بهذا الصدد، اللقاءات الإقليمية الرفيعة المستوي حول تعليم و تدريس الفلسفة في العاصمة التونسية، تونس في مايو ٢٠٠٩ فيما يخص العالم العربي؛ و في مانيلا عاصمة الفلبين في مايو ٢٠٠٩ بالنسبة لمنطقة آسيا و المحيط الهادئ؛ و

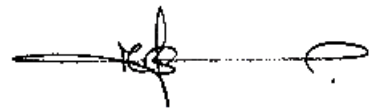
في سان دومانغ، عاصمة الجمهورية دومينيك في يونيو ٢٠٠٩، بالنسبة لمنطقة أمريكا اللاتينية و الكراييب؛ و في باماكو عاصمة مالي في سبتمبر ٢٠٠٩ بالنسبة للدول الفرنكوفونية الإفريقية و كذا في بور-لويس عاصمة موريس في سبتمبر ٢٠٠٩ بالنسبة لدول إفريقيا الناطقة باللغة الانجليزية.

حيث ينطوي الهدف الأساسي لهذه اللقاءات الرفيعة المستوى على القيام بعمل تجانسي بين الدول الأعضاء، بغية تدعيمها في صياغة السياسيات الرامية إلى تدريس الفلسفة.

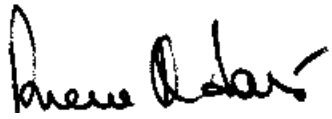
و من ثَمّ، فإنه ينبغي على الدول القيام بعملية تقييمية شاملة قدر الإمكان، للمسائل الحاسمة المتعلقة بتدريس الفلسفة، على المستوى الوطني، مسلطة الضوء على السبل التي من شأنها أن تستدعي عملية تطبيقية حقيقية.

تسعى منظمة اليونسكو، من خلال هذه الطبعة، إلى المساهمة في تعميق الحوار الجاري، بتسليط الضوء على عدد من المعطيات و التصرفات التي أثبتت جدارتها و كذا المسائل الحية الناتجة عن تدريس الفلسفة، لا سيّما من خلال النقاشات و الحوار المنبثقين عن اجتماع تونس الذي تمّ في غضون مايو ٢٠٠٩. إننا على قناعة بأن الجمع بين التقييم المسبّق المباشر فيه على المستوى الوطني و المساهمة الخاصة و المتميزة لليونسكو بمناسبة كل مقابلة إقليمية، سينتهي، لا محالة، بتعاضد واعد. لنصل في النهاية، إلى تبسيط وضع خطط النشاطات الوطنية، لا سيّما من خلال التعاون الإقليمي المعزّز.

إننا لجدّ معتزّين بالمجهود المتبادل، المرسومة معالمه بين اليونسكو و بين الدول الأعضاء لفائدة تدريس الفلسفة.



مفيدة قوشة
رئيسة قسم الأمن الإنساني
و الديمقراطية و الفلسفة
(يونسكو)



بيير صانى
نائب المدير العام للعلوم الاجتماعية
و الإنسانية
(يونسكو)

تدريس الفلسفة في المستويين

الأولي و الابتدائي

إن التربية الأساسية الجيدة، هي تلك التربية التي تؤمن بأن المدرسة هي مكان ليس فقط لتلقين و تحصيل المعرفة، بل أيضا مكان للتساؤل، مثلا على أنه أحسن موطن لنتعلم أن نتعلم [١] . لأن تقرير اللجنة الدولية لليونسكو، حول التربية للقرن ٢١، يؤكد في ١٩٩٦ [٢] أن السلوك و الممارسات تجاه الممارسة، الذي يبقى طيلة العمر، ينصهر خلال مرحلة التربية الأساسية (التي تضم على وجه الخصوص التعليم ما قبل الابتدائي و الابتدائي) [٢] . حيث أن بالتبعية مع الحركة المدهشة لمكافحة الأمية التي شهدت عدد الأطفال القادمين على القراءة و الكتابة، يتزايد، فإن التربية الأساسية الجيدة، هي التي ستمنح هذا الشباب القوة اللازمة أمام التحديات الكبرى التي على القارة، رفعها.

ما فتئت الفلسفة من أجل الأطفال[٣]، أو بشكل أوسع، فكرة إدخال الفلسفة في المدرسة [٤] و بالتالي تطوير التساؤل الفلسفي، تستدعي، منذ عدة سنوات، الكثير من الفضول و الحماس المتزايدين، عبر العالم ككل، لأنها تأتي لسدّ ثغرة كبيرة في التربية المعاصرة. بالفعل، نحن نعترف أكثر فأكثر بأهمية تحفيز التطور الذهني و الفكري لدى الأطفال منذ الصغر، في إطار التربية الأساسية الجيدة. حتى و إن لم تتطور حاليا فكرة التمرّن على التفلسف على المستويين الأولي و الابتدائي في الوطن العربي، فإنه يمكن لهذه المنطقة أن تساهم في إثراء ذات الفكرة من حيث الجانب الابتكاري التجريبي، في هذا المقام.

التمرّن على التفلسف في المدرسة في إطار تعليم أساسي جيّد

تعتمد فكرة التمرّن على التفلسف في المدرسة على أن الطفل لا ينشرح كليا في المدرسة[٤] إلا إذا كان محلّ تشجيع يدفعه إلى اعتماد نشاط فعّال و مقصود، بغية البحث و الإجابة على الأسئلة التي تراوده في سن مبكرة جدا، حول فكرة الوجود. لذا يمكن اعتبار الطفل فيلسوفا بالفطرة بسبب التساؤل المصيري، و المكثف و الجذري.

كما تسمح فكرة التمرّن على التفلسف في المدرسة، بالحصول على تجارب متعددة عبر العالم، بهدف محاولة الأخذ بعين الاعتبار هذه الميزة الفلسفية لدى الطفل. و من ثَمّ، راحت بعض الدول تشجع فضاء الحوار و النقاش حول المواضيع الفلسفية في الأقسام الدراسية، في حين ذهب البعض الآخر إلى إعادة النظر في العلاقة بين المعلم و التلميذ، بحيث يتم تحفيز غريزة حبّ الاستطلاع الفكري لهذا التلميذ . هذا و قد تبين، استنادا إلى الأبحاث المنجزة و المعلومات المتوفرة، بما فيها الأجوبة المستقاة عن طريق استفتاء اليونسكو[٥] حول النقطة الخاصة بالفلسفة من أجل الطفل، وجود شبة منعدم لهذا النوع من المبادرات على مستوى الوطن العربي. إذ يكسو هذا الميدان غموض كامل، في هذه المنطقة من العالم، غموض ينبغي التساؤل بشأنه.

رغم تطرّق الفلاسفة العرب، خلال القرون الوسطى، للمسائل الأساسية، و التي لا زال النقاش ساخنا، بخصوصها إلى الآن، لا سيّما حول العلاقة بين العقل و الإيمان، تلكم المسألة الحاسمة لتصور و ممارسة تربية الأطفال.

تُستدعى، في هذا المجال، وضعية الطفل الاجتماعية و المدرسية، و دور المدرسة في تربيته، و مكانة العقل في إيقاظ فكره، و أهمية دور الفلسفة في هذا السلوك.

---

١ التربية، هناك كنز مختبئ في الداخل، تقرير اللجنة الدولية لليونسكو، حول التربية للقرن ٢١، باريس ١٩٩٦، ص.١٣١.

٢ نفسه. ص. ١٢٥

٣ استعملت هذه العبارة أول مرة من طرف ماتيو ليبمان. انظر في هذا الكتيب " ممارسات أثبتت جدارتها" ص ١٦

٤ عبارة استعملت في استراليا منذ ١٠ سنوات

٥ استمارة اليونسكو على الخط خاصة بمعاينة حالة تدريس الفلسفة، و التى نشرت نتائجها في دراسة اليونسكو، الفلسفة مدرسة للحرية، باريس منشورات اليونسكو ٢٠٠٧
http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf

من المفروض أن تساهم كل هذه المساعي الدراسية، كل حسب نوعيتها، في بلورة تفكير خبراء علوم التربية، الذين يشيرون إلى : أن المواجهة، عن طريق الحوار و التبادل ، هي إحدى الأدوات الضرورية للتعليم في القرن ٢١ ... يبدو أن للتربية، أكبر من أي وقت مضى، دور أساسي يتمثل في إتاحة حرية التفكير، و الحكم، و الشعور و التصوّر لكل البشر، تلك العناصر الضرورية لتوسيع مواهبهم و إبقائهم أيضا، متحكمين في مصيرهم[٦].

تلتزم اليونسكو، بكل حزم، بتشجيع التمرّن على التفلسف في المدرسة.

كانت عملية تدريس و تمرّن الأطفال على الفلسفة محلّ دراسة من طرف اليونسكو في ١٩٩٨ [٧] ، إذ أشارت هذه الدراسة إلى أنه من الممكن و الضروري أيضا، تقديم المبادئ الفلسفية و التعريف بها في شكل لغة بسيطة في متناول الأطفال. كما ذهبت الرؤية حول هذه المسألة إلى أبعد من ذلك في إطار نشرة جديدة لليونسكو، تحت عنوان الفلسفة مدرسة للحرية، حيث تتناول بالدراسة حالة النقاشات الجارية في مادة الفلسفة من أجل الطفل. إذ تسمح صياغة المسائل الهامة الحيّة المطروحة لهذا النقاش الخاص، بالتطرّق لسبل تفكير نيّرة جدا، حول أنماط التربية التي نريدها لأطفالنا. لأن عملية التمرّن على التفلسف في المدرسة تنطوي على المعنى ذاته الذي نريده لمدرسة المستقبل: لكي تكون المكان الذي تتاح فيه عملية التفكير الذاتية و المواطنة التأملية و ابتهاج الطفل. و إذا كانت التربية، بصفة عامة، توفر للطفل خرائط عالم معقد و دائم الحركة، فإن الفلسفة قد تكون البوصلة التي تتيح له الإبحار [٨] في هذا العالم.

علما أنه لا يمكن لمس آثار و وقع الفلسفة على الأطفال، للتوّ، بل قد يكون وقعها على كبار الغد، ذي اعتبار كبير، من شأنه أن يثير فينا الدهشة في حالة رفض أو تهميش الفلسفة لدى الأطفال، إلى غاية اليوم.

استفهامات حيّة

المسألة الأخلاقية و السيكولوجية : هل التربية السيكولوجية للطفل مستحبة؟ هل هي ممكنة؟

تثار عادة المسائل ذات الطابع الأخلاقي و السيكولوجي، بمناسبة التطرّق لفلسفة الطفل أو التمرّن على التفلسف في المدرسة.

هل الأطفال على استعداد للتفكير المبكّر هكذا؟

يطرح الأطفال، و على مختلف مراحل تطورهم السيكولوجي، بصفة طبيعية، أسئلة، تكون في مضمونها فلسفية. و ما داموا يتساءلون أحيانا بطريقة مقلقة، فمن المستحسن مسايرتهم في تساؤلاتهم و طمأنتهم تجاه مشاكل الوجود.

هذا ناهيك عن وجود الفرضية التي تعتمد عليها الفلسفة من أجل الأطفال التي تسعى إلى إزالة وهم الطفولة و مواجهة الحقيقة.

٦ التربية، هناك كنز مختبئ في الداخل. ص. ١٠١-١٠٣

٧ الفلسفة للأطفال، اجتماع الخبراء. تقرير باريس يونسكو ٢٦-٢٧ مارس ١٩٩٨.

٨ التربية، هناك كنز مختبئ في الداخل. ص. ٩١

إطار ١ - أهداف التمرن على التفلسف في المدرسة

١. التفكير الذاتي.

إذا تعلق الأمر بالمسائل الوجودية و الأخلاقية و الجمالية، فإن التفكير من تلقاء النفس يستدعي عملية تفكيرية تطرح الإشكالية و تجردها و تفندها بطريقة عقلانية. لذا فإن البدء مبكرا في هذا التمرّن، هو وحده الكفيل بضمان إيقاظ ، لدى الطفل الفكر النير، حول الظروف الإنسانية.

٢. التربية على مواطنة تأملية.

يُطوّر الإلمام بالتفكير الذاتي، عملية حرية الحكم على الأمور بالنسبة لمواطن المستقبل، و يحميه من العقائد الأيديولوجية و الاقتناع الإشهاري. أما التمرّن على التفلسف عن طريق الحوار الفكري فيشجع على التصدي للغير عن طريق العقل من خلال رؤية حقيقة: تلك ضرورة أخلاقية و فكرية لقيام نقاش حقيقي ديمقراطي.

٣. المساعدة على تطوير الطفل

إن التمرّن على التفكير هام لبناء شخصية الطفل و المراهق، إذ يقوم بهذه المناسبة بتجربة يستخلص من خلالها أنه كائن له وزنه، الأمر الذي يعزز شعوره بالرضا عن نفسه و يزيد من الإنسانية لديه، بفضل تجربة نقاش عدم التفاهم مع المعايشة السلمية، فيرتفع مستوى التسامح لديه تجاه الغير و يعمل على تجنب العنف.

٤. تسهيل التحكّم في اللغة، و في الكلام.

تنمّي عملية تعاطي الكلام، و أخذ الكلمة، القدرات اللغوية الاجتماعية و تلك المتعلقة بالمعرفة. و إذ يقوم الطفل ببلورة تفكيره فإنما يقوم أيضا بالعمل على تزويد حاجته في الدقّة اللغوية.

٥. مبدئية التفلسف

تستدعي العملية الانعكاسية مع الأطفال إعادة تعريف مبدأ التفلسف، نحو مفهمة لمصادرها، و طبيعتها و كذا شروطها.

٦. بناء فن تعليم الفلسفة الملائمة للأطفال و المراهقين.

تكون عملية فنّ تعليم الفلسفة، بدورها، محل تساؤل: لا يمكن تلقين الفلسفة للأطفال عن طريق دروس أكاديمية معقدة و لا باستخدام النصوص الكبرى أو المقالات و البحوث، بيد أنه يمكن تعليم تمرّن تفكيرهم حول علاقتهم مع العالم، و مع الغير و مع أنفسهم، باستعمال وسائل تتماشى و أعمارهم.

ميشال توزي ، استاذ جامعات في علوم التربية جامعة مونبوليي ٣، فرنسا

بما أن الكثير من الأطفال يعيش حالات جدّ مأسوية، مهما اختفت بيئتهم الاجتماعية و مهما تعددت حالات تنمية بلدانهم. لذا يمكن التصدي لهذه الحالة، عن طريق التمرّن على الفكر الفلسفي، الذي يمكن للعقلانية من خلاله، أن تعتمد على واقع وجودي معاش، فتبقى بمنأى عن علاقة الشعور المحسوس. مع العلم أن هذا العمل الجماعي يكون أكثر فاعلية في إطار الفصل الدراسي، لأنه يسمح لكل فرد بالخوض في تجربة الخروج من عزلته الوجودية و إدراك أن هذه المسائل هي مسائل كل فرد، الأمر الذي يطمئن و يبرز شعور الانتماء لظروف إنسانية مشتركة، حيث تساعد في النهاية على تبوّء مكانة في المجموعة.

و ما الأمر بالنسبة لإفتقادهم عنصر المعارف العلمية؟

هنا يطرح السؤال الملحّ، نفسه و المتمثل في معرفة هل يمكن للأطفال التفكير مع تجريدهم من عنصر المعارف العلمية الضرورية، لذلك. يعتمد التعارض، المقدم غالبا، ضد الفلسفة من أجل الأطفال على حجة مفادها أننا نتفلسف، في كل الأحوال، بعد وقع فعل المعارف المكتسبة، لنستعيد بعد ذلك المعارف التي نمتلكها و نفهم عملية بنائها، الأمر الذي يفسر، موقع الفلسفة في نهاية المسار التعليمي.
تنفي هذه الحجة المساعي العلمية المقررة منذ بداية التمدرس الابتدائي، و التي يمكن للأطفال التفكير بشأنها بمساعدة المعلم، خاصة إذا كانت هذه الطرق فعالة و مستخدمة الوسائل و ليس فقط النتائج العلمية التي يجب تعلمها و حفظها في الذاكرة. بالفعل فإن الإجابة بدلا عن الأطفال، على أسئلة ذات بعد فلسفي (و التي يستحيل للعلم الإجابة عنها كمثل المسألة الأخلاقية) يعني حرمانهم من التفكير الذاتي. فعلى الأطفال أن يجدوا، شخصيا الجواب على هذه التساؤلات، من واقعهم المعاش، عن طريق تطوير هذا الفكر. و عليه و مع مراعاة عدم الجواب بدلهم، بصفة سابقة لأنها، فإنه من الأهمية بمكان مسايرتهم في هذا النهج، حتى لا نتركهم عرضة لحيرة من أمرهم. إنه إذن دور المعلم في المدرسة : المتمثل في مسانده لهم في هذا البحث، مقترحا عليهم الحالات التي من شأنها أن تساهم في تنمية أدوات التفكير لديهم التي ستسمح لهم، لاحقا في تفهّم و استيعاب علاقتهم بالعالم و بالغير و بأنفسهم، فيتخذونها مسلكا في الحياة.

مسألة المفاهيم و أصول التربية

تجدر الإشارة، أن الحديث ينصبّ، في إطار الفلسفة من أجل الطفل، أكثر عن فكرة التمرّن على التفلسف منه عن مجرد تعليم الفلسفة. لأن المثل التقليدي لتعليم الفلسفة يعتمد على النموذج المعروف بالناقل. فهذه الممارسات تحمل في طياتها مفهوما بيداغوجيا جديدا تمثل في عملية ازدواجية التعليم و التمرن، التي تجعل الطفل في قلب آلية التمرّن.

و ما دام الأمر يتعلق في هذا المقام بأطفال صغار، لا يستوعبون بصفة تلقائية، درسا أكاديميا برمته، فإن التمرن على التفلسف في المدرسة يكون ضمن صيغة تصريفية أكثر إشكالية، تتمحور أكثر حول منطق التمرّن.
و من ثمّ، فإن الهدف يكمن في ثقافة التساؤل أكثر من تلك المرتبطة بالجواب.كما أن أغلبية المتخصصين في هذا المجال،

يناشدون و يدعّمون فكرة ترك المجال للأسئلة مفتوحا، بغية الحفاظ على استكشاف الحلول الممكنة و التعمق فيها. فكيف يمكننا، إذن، نقل عدم المعرفة الفلسفية، إن لم نقم بتمريرها على شكل رغبة الأمر الذي سيتطلب من الأستاذ صفتين أساسيتين، أولاهما ، التواضع فيما يخص فكرة حيازة الحقيقة، من جهة، حيث ينبغي على الأستاذ أن يقتنع، شخصيا، أنه مجرد باحث تجاه هذه الألغاز المتعلقة بالظروف الإنسانية، و بالتالي عليه أن يستطلع أجوبة التلاميذ، انفسهم، في هذا الأمر. أما ثانيهما، فإن قابلية الأفكار المطروحة للنقاش و استهداف الحقيقة، المنشود من طرف المجموعة، يضفي طابعا تعاونيا و مشتركا، و غير قطعي، في آن واحد، على المعرفة المتواترة، و التي تم بناؤها، تدريجيا من خلال و أثناء التبادلات، من جهة أخرى.

و عليه فإن التلميذ يكون في الواجهة فيلعب دور المُلقي أكثر منه دور المتلقي، على أن يكون مبدأ التمرن على التفلسف في المدرسة مستندا أساسا على صيغة مناقشتية، بعكس صيغته المؤسساتية التي يغلب عليها، كثيرا طابع الإسهاب في الشرح (مثلما هو الأمر على المسويات الثانوية و الجامعية). و بالطبع، قد يستدعي مبدأ المناقشة كطريقة للتمرن علي التفلسف، بعض التحفظات لدى أنصار التعليم التقليدي: إذ تكون المناقشة داخل الفصل وسيلة بيداغوجية سطحية، في حين تبقى الجدية من اختصاص درس الأستاذ.

إلا أن المناقشة ما هي، في حقيقة الأمر إلا إحدى الصيغ الممكنة للتمّرن، و يجب أن تفهم، في هذا الصدد على أنها طريقة تفاعلية داخل المجموعة و تبادلات شفوية متقاربة متمحورة حول موضوع بعينه، خاضعة لعناية و إشراف الأستاذ، الفكرية. و عليه يمكن أن يكون لهذه المناقشة بعد فلسفي في أكثر من ناحية. نذكر من بينها، طبيعة الموضوع المطروح للنقاش، ذاته، الذي غالبا ما يعبر عنه بالأسئلة؛ الطريقة التي يستغلّ بها التلاميذ هذا الانشغال، و معالجتهم المنطقية و ليس فقط الانفعالية التي يمكنهم من خلالها طرح و/ أو حلّ المشاكل المرتبطة بذاك الانشغال.

و بصفة أكثر عمومية ، تتطلّب الفكرة البيداغوجية التي تنادي بالتمرّن على التفلسف، شروطا ضرورية لا بدّ على الأطفال من التحلي بها، بغية الخوض في المنطق الفلسفي. غالبا ما يلجأ علم النفس الاجتماعي و علوم التربية إلى ما يسمى ب' مفعول بيغماليون' (effet Pygmalion) الذي يكمن مفاده في: يعمل الأستاذ الواثق من نجاح خطته، على خلق الظروف المادية الضرورية لممارسة الفلسفة، عندئذ ترتفع ثقة التلميذ في نفسه و معنوياته الشخصية، عندما يلاحظ ثقة الأستاذ في قدراته.

مسألة تكوين المدرّسين

يجب الأخذ بعين الاعتبار العنصر الأساسي الآخر المتمثل في التكوين الفلسفي الضعيف لأساتذة التعليم الابتدائي. إذ يُترك، التكوين الغير مؤسساتي إلى العامل التطوعي و إلى القطاع الخاص، و الجمعيات، في اغلب الأحيان. إذن أمام وجود أساتذة منعدمي التكوين الفلسفي، بكل ما للعبارة من معنى، أو أمام هؤلاء الذين اكتشفوا الفلسفة لأول مرة في مقاعد الدراسة الثانوية، فقط، فان الخطوة الأولى تكمن في اقتراح تكوين أكاديمي تقليدي، عليهم. بيد أن لهذا التعليم حدود، لأن اكتساب بعض المعلومات لا يكفي في حد ذاته، و لا يكون كفيلا بإعطاء التكوين من أجل الحصول على المهارات. بل، يجب على الأستاذ أن يتعلم التفلسف و ليس فقط الفلسفة، ليلقنها بدوره للأطفال، حتى يشبوا على التفكير التأملي. و ثمة مكمن كل المسألة التعليمية للتمرن على التفلسف التي تطرح نفسها على الأساتذة ، و كذا على الأطفال بحدّ ذاتهم.

من المفروض أن يؤدي ظهور مادة جديدة في التعليم الابتدائي، بالمؤسسة إلى إدخال في النظام التربوي- بداية في التكوين المبدئي، و لاحقا في التكوين المستمر- تكوين الأساتذة على الممارسات الخاصة المطلوبة، الناتجة و المتماشية مع الأهداف المسطرة في البرامج.

الممارسات التي أثبتت جدارتها

ما فتئ العديد من التيارات و الممارسات تنتشر عبر العالم ، بعد أن انبثقت عن تأسيس معهد ترقية فلسفة الأطفال (CPAI) من طرف ماتيو ليبمان في سنة ١٩٧٤ ، تلك المؤسسة الرائدة في الفلسفة من اجل الأطفال. فقد بات موجودا، اليوم تشكيلة من نماذج التمرن على التفلسف الخاص بالأطفال على المستويين الأولي و الابتدائي.

الطريقة الليبمانية

يُعترف لهذه الطريقة على أنها الطريقة التي كان لها اكبر تأثير على تطور الفلسفة من اجل الأطفال، في العالم. إذ كان برنامج ليبمان، عند نشأته، البرنامج الفلسفي الوحيد المنظّم و الملائم للأطفال ما بين ٦-١٦ سنة. لذا فإنه، كان النموذج الذي استندت عليه باقي الدول ، التي ترجمته و اعتمدته.

عكس النظرة الديكارتية للطفولة القائلة على أن الطفولة مكان و زمان للشك و الخطأ، فإن ليبمان يطرح فرضية مفادها أن الأطفال قادرون على التفكير من ذاتهم، إذا ما توفت الطريقة المثلى. كما أنه يعني بالطريقة هذه، الطريقة التي تنطوي على الأداة التعليمية الملائمة، اللازمة لكل الأساتذة الذين لم يسبق لهم أن تلقوا التكوين الفلسفي. هذا و أنجز ليبمان سبعة روايات (انظر الإطار أدناه) معتمدا، في آن واحد على المسائل الفلسفية الكبرى و على عمر الأطفال و متطرقا لمجموع المسار التعليمي ابتداء من مرحلة الحضانة إلى نهاية التعليم الثانوي. كما يوجد بجانب كل رواية كتاب للأستاذ، قصد توطيد المكتسبات النقاشية و تدعيم عمل التلاميذ و الأستاذ، عن طريق تمارين مختلفة، هي في الحقيقة اقتراحات أكثر منها التزامات، تاركا حرية المبادرة للأستاذ.

يمكن أن نستخلص من هذه الطريقة ، ثلاثة ركائز قوية، على الأقل؛ تتمثل الأولى في تطوير ثقافة السؤال في المدرسة، بالاعتماد على أسئلة الأطفال انفسهم. أما في المقام الثاني، فيتمثل في اقتراح الكتابة النصوصية، التي تكون على شكل سرد ، تبسيطا لعملية انتماء الأطفال إلى الشخصيات و الحالات ،و ذات مضمون انتروبولوجي كبير. و أخيرا، تخصيص حيّز ، في القسم ينظم فيه الكلام و التبادل حول المشاكل الإنسانية، و تكون فيه الكلمة ديمقراطية مشتركة، لكن مشروطة بالنقد، حيث يكون واجب التدليل و الحجية الوجه المقابل لحق التعبير.

التيار المسمى (الديمقراطي الفلسفي) لـ ميشال توزي Michel Tozzi

إن هذا التيار قريب من الأهداف المسطرة من طرف ليبمان، إلا أنها تختلف عنها فيما اقترحه من وضع نظام ديمقراطي مهيكل، يوزع الوظائف المحددة على التلاميذ، و المتطلبات الفكرية ذات المقصد الفلسفي (الأشكلة، و المفهمة و البرهنة). فهذه الممارسة تتمحور بين النقاش و تفسير نص (من أدب الشباب) و النقاش ذي المقصد الفلسفي(DVP)، و كذا عن طريق استعمال الأساطير كدعامات تأملية.

حتى و إن تنوعت مواضيع النقاش، فان الأنظمة تبقى هي ذاتها: إذ أن المسائل التي تستدعي التفكير فيها ، هي وليدة حياة الفصل. بحيث يجلس التلاميذ في شكل دائري، و يطرح المبدأ عن طريق توزيع الوظائف المختلفة: فالرئيس ينشط المبادلات، مذكرا بقواعد النظام، ثم يتناول المستصيغون شرح ما استخلصوه مما قيل الآن، و ذلك بطريقتهم الخاصة؛ أما المؤلفون

الإطار ٢ - الأداة التعليمية بالنسبة للطريقة الليبمانية

سواء تعلق الأمر بإبداع قابل للإدخال أو للتعزيز، أو تعلق الأمر بتجربة قد يشرع فيها، أو جارية، أو العمل على تقنين هذا النوع من الممارسة، فإنه يمكن للتمرّن على التفلسف في المدرسة أن يصبح جدّ مبسّط باستعمال الأدوات التعليمية المتوفرة أو التي ستبتكر.

و على غرار الكثير من الدول التي راحت تستعملها، فهناك العديد من الخيارات المتوفرة الممكنة، التالية:

١.ترجمة روايات لبيبمان و كذا الكتب التي حررها بغية توجيه الأساتذة، إلى لغة البلد المقصود، مع العمل على مضاعفة الاقتراحات المكمّلة للمناقشات بين و مع التلاميذ؛

٢.تكييف محتوى روايات ليبمان مع الثقافة المحلية، و ذلك عن طريق تنسيق بعض المقاطع، لتصبح أكثر دلالة للثقافة و التقاليد و الطابع العام للبلد المعني بالأمر؛

٣.كتابة روايات جديدة على طريقة ليبمان و على نفس الدرب و بذات الأهداف، بغية الوصول إلى نفس النتيجة، لكن باستعمال الجانب المتجذّر في الثقافة المتميزة للبلد المعني بالأمر؛

٤.إنتاج مراجع جديدة على نفس منهاج أدوات ليبمان، كمثل مجموعة مختارات بالصور، و الشرائط المتحركة أو أيّة معدات سمعية بصرية أخرى.

روايات ليبمان السبعة

- الفي، ٣ مجلدات، ١٩٨٨، ترجمت إلى الفرنسية في ١٩٩٢؛
- كيو و أغوستين، ١٩٨٦، ترجمت إلى الفرنسية في ١٩٨٨ ؛
- بيكسي، ١٩٨١، ترجمت إلى الفرنسية في ١٩٨٤؛
- مارك، ١٩٨٠؛
- اكتشاف هاريستوتليماييير، ١٩٧٨؛ ترجمة فرنسية
- سوكي، ١٩٧٨؛
- ليزا، ١٩٧٦.

من طبعة (الفلسفة مدرسة للحرية)
باريس – منشورات اليونسكو ٢٠٠٧ ص ٢٣

فيلخصون تقدّم مستوى المبادلات؛ في حين يقوم المكلف بالنسخ فيسجل على الصبورة الأفكار الهامة التي استخلصها؛ ليستعد المتناقشون للمساهمة في المبادلات، بإبداء آرائهم، في الوقت الذي فضل فيه الملاحظون الامتناع عن المساهمة في النقاش، بغية مساعدة زميل ما في الإسهاب في تدخلاته؛ الجميع تحت عين المنشط(الذي يكون عادة المعلم) الذي يسعى إلى تطوير اللجوء إلى مقتضيات التفلسف الفكرية.

منهجية أوسكار برينيفيي السقراطية Oscar Brenifier

تعلن هذه المنهجية عن انتمائها إلى التيار الفلسفي السقراطي، بتوجيه كبير للمجموعة، في سبيل الوصول إلى تفكير تدريجي و منطقي، انطلاقا من الأسئلة و الصياغات و الاعتراض و الدحض. و قد أدت هذه المنهجية، بدور النشر الدولية إلى إنتاج الأدوات التعليمية الهامة.

إنه الأستاذ ذاته الذي يوجه الفصل مراعيا متطلبات فكرية قصوى. إذ يتمثل مفهومها في كون وجود التلميذ أمام سؤال، عليه أن يطرح بشأنه فكرة، فيتناولها باقي التلاميذ بإعادة صياغتها حتى نعرف إذا فهمها الجميع. و إلا فيجب الرجوع إلى إعادة الصياغة من جديد إلى حين استيعاب هذه الفكرة من طرف الجميع. عندئذ يطلب المتدخل إذا كان هناك عدم توافق مع هذه الفكرة و لماذا. حينها يتناول التلاميذ الاعتراض إلى غاية استيعابه من طرف الجميع. فيطلب المعلم بعد ذلك بالردّ على هذا الاعتراض، و هكذا دواليك. يمكن متابعة مسيرة أفكار الجماعة على الصبورة، استنادا إلى مخطط ممنهج و صارم.

تيار جاك ليفين Jacques Lévine

يهدف هذا التيار إلى تشجيع الطفل على بناء شخصيته من خلال التعمق في حالة الذات المفكرة الخاصة به، بدعوته للقيام بالتجارب التي مفادها أنه باستطاعته تناول المسألة الجوهرية التي تُطرح على الإنسان، و بالتبعية تطرح عليه. هذا و قد وضع جاك ليفي، ابتداء من ١٩٩٦، نظاما للعمل و البحث مستوحى من روح تجربته كعالم و مطور و محلل نفساني. حيث يتم هذا النظام على النحو التالي:

في المقام الأول، يشرع المعلم و يطرح للعرض موضوعا أو مسألة تخص كل الناس و كل الأطفال (مثلا: البلوغ)، حيث يقول المعلم أنه يرغب بجد معرفة رأي الأطفال بشأنها. ثم ينسحب من النقاش و يلتزم الصمت عن قصد.

أما في المقام الثاني، يطلب من التلاميذ أن يعبروا عن الموضوع خلال عشرة دقائق، ليصبحوا بذلك أصحاب أفكارهم، لأنهم أصبحوا بمنأى عن رغبة المعلم في الحصول على الجواب السليم. تسجل الحصة.

فأما في المقام الثالث، و في حضور الجميع، تستمع الجماعة إلى التسجيل مدة عشرة دقائق، حيث يمكن للأطفال إيقاف الشريط متى شاءوا، إن رغبوا في التعبير من جديد. و عليه، نحن نعمل على تطوير الظروف النفسية لبناء الفكر المستقل، الذي يدرك أنه فكر ذو علاقة و على صلة بالآخرين، لكن منفصل عنهم. يعيش الأطفال هنا، مجموعة من التجارب التي تعبر عن موقف كل واحد بصفة جادة و هادئة في نفس الوقت.

الأطفال يتفلسفون

		الأهداف
نقطة الانطلاق	**استفهام - تساؤل** مصادر فلسفية أسئلة الأطفال حالات ملموسة من الحياة	- توجيه من اجل الدلالة
النظام الفلسفي	**تفكير- كلام** مناهج فلسفية	- أهلية الحوار
نتائج	**تقييم - تصرف** موقف فلسفي في الحياة اليومية من خلال النشاطات الاجتماعية و المشاركة السياسية في المجتمع	- إيجاد القيم - أحكام موفقة

من طبعة (الفلسفة مدرسة للحرية)
باريس – منشورات اليونسكو ٢٠٠٧ ص ٢٨

تدريس الفلسفة في المستوى

الثـــانـــوي

يتزامن تدريس الفلسفة في المستوى الثانوي مع مرحلة تغير عميق في حياة الفرد، إنها المراهقة. لعملية التطور و التمرد المعاشة خلال هذه المرحلة ، عواقب بليغة يجب أخذها بعين الاعتبار و احتسابها ضمن عملية التربية، إذ تثير العلاقة تجاه العالم و تجاه الغير و تجاه الفرد ذاته، خلال هذه المرحلة، عملية هيكلة و إعادة كثرة الإشكاليات، مصحوبة بالتساؤلات و المخاوف و المتع و المآسي. هذا إضافة إلى تبدل العلاقة مع الغير التي تصبح حاسمة، بحيث يتمكن الفرد من إيجاد مكانة له و التصرف على اثر ذلك من خلالها. و عليه فإن مرحلة المراهقة، هي إذن الفترة الأكثر ملائمة للتساؤل الفلسفي.

فمن المفروض إذن، أن يجد تدريس الفلسفة في المرحة الثانوية مكانته اللائقة و الشرعية، ضمن النظام التربوي.

و بناء عليه، يجب إعادة النظر في مكانة تدريس الفلسفة، التي عادة، يستنقص منها و يضحى بها، مقارنة بالمواد المتعلقة بالآداب و العلوم التي ما فتئت تتجذّر و بقوة في الهوية الثقافية لمختلف البلدان. كما لا تنسى في هذا المقام، إعادة اعتبار العلوم الإنسانية على مختلف فئاتها، و مكانتها التي ما فتئت تتراجع بسبب الأولوية المولاة إلى المواد العلمية و التقنية، على حسابها. غالبا ما يدخل التوجه نحو تقننة التعليم الثانوي، ضمن الإطار العام للبحث و التنمية الاقتصادية، و من ثمّ يجب العمل على هذا التطور من منظور مجموع العناصر و الأبعاد الأخلاقية و الثقافية و الاجتماعية و الإنسانية.

لمحة

نلاحظ، بصفة عامة، أن تدريس الفلسفة في المستوى الثانوي لدى بعض الدول العربية ، عريق، و ليس وليد الساعة، إذ تبين من استفاء اليونسكو [٩] ، أن الفلسفة، هي مادة تدرّس في المستوى الثانوي في الجزائر و البحرين و مصر و الكويت و لبنان و المغرب، و في موريتانيا و قطر و الجمهورية العربية السورية و تونس و اليمن، و في المقابل فهي لا تدرس في المملكة العربية السعودية و لا في جيبوتي و لا في الإمارات العربية المتحدة و العراق و الأردن و ليبيا و مالطا و عمان و لا في السودان. أما فيما يخص باقي دول المنطقة، فلم تتلق المنظمة أية معلومات، إلى الساعة.

علما أن مادة الفلسفة تدرس في المستوى الثانوي، أساسا ، خلال سنة أو أكثر ، ضمن الثلاث سنوات الأخيرة للتعليم. كما تشكّل بعض الدول، جزءا من المنهاج الدراسي للشعب التقنية و المهنية.
ذلك ما يطرح الإشكاليات الأساسية و يحاول، في نفس الوقت، أن يأتي بالحلول الرامية إلى المساهمة في إيجاد، مستقبلا، صيغ العناصر السياسية الملائمة، بهذا الصدد.

نعرض فيما يلي الأسئلة الأساسية المتعلقة بتدريس الفلسفة في التعليم الثانوي، مع بعض وسائل الإجابة الشمولية، بهدف المساهمة في الصياغة المستقبلية للسياسات المتعلقة بهذا الموضوع.

٩ استمارة اليونسكو على الخط، الخاصة بمعاينة حالة تدريس الفلسفة في العالم، المشروع فيه في ٢٠٠٧. و قد حللت النتائج في دراسة اليونسكو. الفلسفة مدرسة للحرية، ٢٠٠٧

تحدّيات

ما مكانة الفلسفة في التعليم النوعيّ ؟

من الأهمية بمكان التأكيد أن تدريس الفلسفة يرمي إلى بلورة الفكر المستقل و ينمّي عامل النقد العلمي، أكثر مما يعمل على استيعاب المعلومات المطلق، كما هو. فقد استخلص استفتاء اليونسكو، سؤالين هامين حول مكانة الفلسفة و علاقاتها بالمواد التعليمية الأخرى.

يكمن، من جهة العامل الأساسي، في عدم الخلط بين تدريس الفلسفة و بين تعليم المواطنة و التربية الأخلاقية و الدينية، و التي تختلف أهدافهما، بطبيعة الحال، اختلافا جذريا. فعبارات أدقّ، إن الأمر يتعلق بإعطاء الفلسفة كل المكانة و الاستقلالية التي تستحقهما. لان الفلسفة على غرار باقي مواد العلوم الإنسانية، قد همشّت طويلا في كثير من دول المنطقة، مقارنة بالمواد الأخرى. حيث للفلسفة مقتضياتها الخاصة و منهجيتها المتميزة قصد تكوين و تربية التلاميذ على القيم و المبادئ الأخلاقية الهامة، و الضرورية، لإرساء السلام و الديمقراطية، إرساء دائما.

إذ تكمن إحدى أهم هذه التحديات الكبرى، بالنسبة للنظم التربوية الخاصة بدول الوطن العربي، في تنظيم الوقت الكافي المخصص لتدريس الفلسفة، و عليه فقد أشار المشاركون في الاجتماع الإقليمي الذي انعقد في تونس[١٠] إلى أنه من الأهمية بمكان أن يعمم تدريس الفلسفة و ألا ينحصر في مادة اختيارية فقط. و على الفلسفة أن تحظى بمكانة حقيقية داخل التعليم الثانوي. و على سبيل المثال، يمكن التذكير ببعض الممارسات الموجودة، تعليلا لنوعية التعليم: ففي الجزائر ، تدرس الفلسفة، خلال السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي، بتواتر أربعة ساعات في الأسبوع، لدى الأقسام الأدبية، و ساعين و نصف لدى الأقسام العلمية؛ أما في البحرين فتخصص ٥٠ دقيقة أسبوعيا لمادة الفلسفة على مدى الثلاث سنوات الأخيرة لدى الأقسام الأدبية؛ في حين تخصص سوريا لمادة ' مبادئ الفلسفة و علم الاجتماع' ٥٠ دقيقة، أسبوعيا، خلال المسار الأولي الثانوي (أولى ثانوي)؛ أما اليمن حيث تدرس مادة ' الفلسفة و المنطق' في السنة الأخيرة الثانوية، القسم الأدبي، فتخصص ٣ ساعات في الأسبوع. الخ... ، و من جهة أخرى، يجب اعتبار الفلسفة، التي هي في واقع الأمر، دعامة حقيقية للتعليم الجيّد و النوعيّ، عنصر التمعّن في المعارف المكتسبة على مدى سنوات التعليم الثانوي، في إطار تفاعل تكميلي مع مختلف المواد. و من ثم على تدريس الفلسفة أن يستدعي التفكير الحقيقي المتعدد التخصص و المواد، ذلك التفكير الذي يقوم، بدوره بتطوير و تنمية عناصر التساؤل المتعلقة بالمعارف المكتسبة في التخصصات الأخرى. و عليه سيتبوأ درس الفلسفة، عندئذ كل المكانة المتميزة للقاء المعارف المختلفة، مضفيا تجانسا قياسيا على مجموع التعليم من خلال الخوض و ممارسة الحوار المنطلق من الرغبة في التساؤل. نذكر في هذا المقام، تونس التي أصدرت قانونا ينصّ على أنه من بين أهداف النظام التربوي، يجب' تحقيق التوازن في تربية الأجيال الشابة بين مختلف مواد التعليم، بحيث يكون الاهتمام، المنصب على العلوم و الإنسانيات و التقنية و المهارات اليدوية و كذا الخاص بالإبعاد المرجعية و الأخلاقية و العاطفية و العملية، متساويا'[١١].

١٠ يشار إلى النقاشات التي دارت خلال هذا الاجتماع، في هذه الطبعة بعبارة «نقاشات تونس» .

١١ قانون رقم ٩١-٦٥ المؤرخ في يوليو ١٩٩١، تبعا لمعطيات اليونسكو/مكتب التربية الدولي تونس- المعطيات الدولية حول التعليم الطبعة ٦، باريس/ جنيف، ٢٠٠٦-٢٠٠٧. http://www.ibe.unesco.org/fr/dans-le-monde/afrique/tunisie/profile-of-education.html

إطار ٣ - بعض مقاطع إعلان باريس من أجل الفلسفة

نحن، المشاركون في الأيام الدولية لدراسة الفلسفة و الديمقراطية في العالم، (...)، نشير إلى أن تعليم الفلسفة يشجّع على تفتّح العقل و المسؤولية المدنية و التفاهم و التسامح بين الأفراد و الجماعات،

نؤكّد أن التربية الفلسفية تساهم، من خلال تكوين العقول الحرة و المتمعّنة، القادرة على مقاومة مختلف أشكال الدعاية و التطرف، و الإقصاء و التعصّب، في إقامة السلام و تحضر كل فرد لتحمّل مسؤولياته تجاه التساؤلات العصرية الكبرى، لا سيما الخاصة بالميدان الأخلاقي.
نجزم بأن التطور و التفكير الفلسفي، في التعليم و في الحياة الثقافية، يساهمان و بقوة في تكوين المواطنين، و ذلك بممارستهم لقدرتهم على الحكم على الأمور، الأمر الذي يشكل في حدّ ذاته، عنصرا جوهريا لأيّة ديمقراطية.
و بناء عليه، فانه بالتزامنا ببذل كل ما في استطاعتنا، في مؤسساتنا، و دولنا الخاصة، في سبيل تحقيق هذه الأهداف، نصرّح : (...)

يجب أن يحافظ على تعليم الفلسفة أو يوسّع، أينما وجد، أن يتم إنشاؤه في المناطق التي ينعدم فيها، حتى الآن، على أن يسمى صراحة ب الفلسفة ؛ (...)

لا يمكن للنشاط الفلسفي، ذي الممارسة الحرة للتفكير، أن يعتبر أية حقيقة على أنها مكتسبة بصفة نهائية، بل عليه أن يحثّ على احترام قناعات كل واحد، إلا أنه لا يمكنه بأي حال من الأحوال، قبول العقائد التي تنكر حرية الغير، و تهين كرامة الإنسان و تلد الهمجية. و إلا نكر ذاته و تناقض معها.

مستخلص من إستراتيجية فيما بين القطاعات المتعلقة بالفلسفة، اللجنة التنفيذية لليونسكو– باريس ٢٠٠٥
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673f.pdf

كما تعتبر الفلسفة أيضا، المادة التي تسمح بالتفكير، بطريقة نقدية، في المعرفة العلمية نفسها، مثلما هو الأمر، على سبيل المثال في مصر، إذ تدرس الفلسفة في المؤسسات التعليمية في المستوى الثانوي منذ ١٩٢٥. تدخل كل مجموعة التعليم هذه، و الخاصة بالفلسفة تحت اسم مبادئ الفلسفة ،أو المنطق و الفكر العلمي؛
أما فيما يخص الشعب الأدبية فتسمى الفلسفة و المنطق. علما، أن الضوء مسلط في المقام الأول، في هذا البلد، على الفلسفة الإسلامية و الفلاسفة المسلمين و مساهماتهم في تاريخ تطور العلوم.

ما هي مبادئ التعليم في المستوى الثانوي؟

لقد تناولت منظمة اليونسكو، من بين ما تناولت، العديد من آراء الأساتذة، المنادين بإعادة التنظيم النقدي و الوجيه للبرامج. حيث بات التعليم التقليدي للفلسفة، محدودا و مبيّنا لبعض النقائص، في زمن تسارعت فيه العولمة. أليس من اللائق إقامة منظور جديد ، من شأنه أن يهيئ، بالتزامن مع تقديم بعض المبادئ و الخيارات، حوارا أوسعا – هل يجب و كيف يجب القيام بالإصلاح أو بقلب أوضاع وسائل و أنماط التعليم الفلسفي؟
بالفعل، تدرس عادة مادة الفلسفة بطريقة أكاديمية و باطنية و قد تكون تخص العلماء فقط، و ذلك باستخدام عباقرة

التاريخ الفلسفي، إذ قد تؤدي هذه الطريقة إلى النيل من عزم التلاميذ، فتخلق حالة من التهميش تجاه هذه المادة. علما انه، إذا كان تدريس الفلسفة يغترف، بما لا يدع مجالا للشك، لبّه و نخاعه من عرض تاريخ الأفكار، فإنه لا يمكن له أن يتقيد بها. و حينئذ أليس من المعقول، بل و من اللازم تطوير وسائل جديدة ترمي إلى اكتساب المعرفة الباطنية لنظريات أكبر المؤلفين عربا كانوا، أو إغريق أو غربيين، بحيث تستدعي هذه الأفكار أو تخلق تفكيرا فسلفيا حقيقيا لدى التلاميذ.

من المؤكد أنه يجب على وسائل التعليم أن تكون ملائمة لكل الظروف و لكل أطياف الجمهور مهما اختلفت، مع وضع نصب الأعين أنه يفترض أن تدريس الفلسفة، يكوّن المواطنين الأحرار، الواعين و المسؤولين، و ليس بالضرورة الفلاسفة. إذ قد يكون أساتذة الفلسفة، أحيانا، بدون سلاح في حالة وجود مجلس مستمع لم يتعود على التحليل أو مضطرب أمام مادة مجردة، قد ينفرها، لأول وهلة.

لا يمكن التطرق لهذه المسالة بمعزل عن الدعائم التي تستند إليها، كمثل الكتب الدراسية، و الأدوات و الوسائل البيداغوجية التي يجب عليها، دائما، حسبان الجمهور المقصود بالذات، و كذا الإشكاليات التي تستدعي التفكير الفلسفي، على حد السواء، و ذلك انطلاقا من أمثلة ملموسة، مستوحاة من الحياة اليومية. و بهذا يمكن أن نؤدي بالتلاميذ إلى التساؤل حول مفاهيم تجاوز الذات، و الضمير ، الخ... و من ثم فإنه يمكن للفلسفة المدرسة من خلال هذا النوع من الأدوات المرنة، أن تعطي للتلاميذ فرصة التفكير و المقارنة و كذا التجسّم، لا سيّما من خلال علاقتهم بانشغالاتهم.

أخيرا، يجب أيضا، تناول مسألة تقييم النوع التقليدي، لا سيّما قضية نسبية و أرجحية التمارين المكتوبة، كالمقالة، مثلا.، فلماذا، مثلا، لا يمكن اللجوء إلى المشاركة الشفوية على مدار السنة، على أساس التقييم، و ليس التقيد بالكتابة فقط.

فمن الجوهري، التفكير في وسائل و طرق أخرى للتقييم، غير التعبير الكتابي، الذي اعتبر و لا زال السبيل المنطقي الموثوق. يجب مساعدة التلميذ على الانفصال عن المواقع المشتركة و على ردود الفعل التي تسكنه، ذلك حتى يتمكن من التعبير الكامل و بطريقة مستقلة، دون اللجوء بالضرورة إلى ترتيل الدرس. يشجع بهذا الصدد وزير التربية المصري المدرسين على وضع نظام تقييم يذهب إلى ما وراء التمرن على الحفظ عن ظهر القلب، حتى تؤخذ بعين الاعتبار حذاقة التلاميذ في التعبير الشفوي وملائمة لعملية الاستنتاج والترابط والتحليل النقد المعرفي[١٢].

ما التكوين اللازم للمدرّس؟

و على غرار باقي المناطق، فإن أهم ما يجلب الانتباه على مستوى الوطن العربي، هو قلة عدد مدرسي الفلسفة في المستوى الثانوي.

إذ تكمن النقطة الأولى في عدم ملائمة التكوين الذي تلقّاه المدرسون مقارنة بالمتطلبات الحقيقية التي يحتاجها المدرس في المستوى الثانوي. فاستنادا لدراسة قامت بها اليونسكو، هناك، عادة، ثلاثة حالات بارزة بهذا الصدد: حالة ضرورة الحصول على الشهادة الجامعية في الفلسفة.

مثلما هو الحال في البحرين و في سوريا؛ هناك حالات تتطلب توفر تكوين بيداغوجي، مكمل أم غير مكمل للتكوين الفلسفي؛ و هناك حالات أخري يُكتفي بها بتدريس الفلسفة لحاملي شهادات جامعية غير الفلسفية، مثلما هو الحال في الجزائر أين يُكتفي بشهادة العلوم الإنسانية و الاجتماعية لتدريس الفلسفة في مختلف المدارس الجزائرية إذ يتجلى من الحالة الأخيرة هذه، أن النظام التربوي يعتقد نوعا ما،أن تدريس الفلسفة في المستوى الثانوي لا يقتضي بالضرورة التخصص. هذا ناهيك

١٢ قانون رقم ٩١-٦٥ المؤرخ في ٢٩ يوليو ١٩٩١، بناء على معطيات اليونسكو- المكتب الدولي للتربية، تونس منشورات، ٢٠٠٦-٢٠٠٧
http://www.ibe.unesco.org/fr/dans-le-monde/afrique/egypte/profile-of-education.html

إطار ٤ - إصلاح تدريس الفلسفة في المغرب

للتمرّن الفعال للتلميذ.

شرع في عملية إصلاح النظام التربوي و التكويني في المغرب في سنة ١٩٩٩. إذ غيّر هذا الإصلاح المفهوم البيداغوجي لتدريس الفلسفة، مفضلا التمرّن الفعال للتلميذ على الدرس العلمي للأستاذ. هذا و قد أشار المسؤولون عن هذا الإصلاح أن تدريس الفلسفة يشهد على حركية تطورية تجعله في واجهة المسائل الجوهرية المؤدية إلى التعمّق في التساؤل حول عملية التدريس.

المكانة الكبرى للفلسفة في التعليم.

يمكن تلخيص إصلاح الفلسفة في ثلاثة محاور هامة:

أ) تدريس الفلسفة على أنها مادة بكل ما للكلمة من معني، ابتداء من السنة الثانوية الأولى؛
ب) تعميم تدريس الفلسفة إلى كل الشُعَب، بدون استثناء؛
ج) إدخال الفلسفة الإسلامية في برامج الفلسفة العامة بصفتها جزء من التفكير الفلسفي العالمي.

وضع البرنامج.

فضل أصحاب البرامج، برنامج عملية التعرف و التعود المبدئي على الفلسفة و التحسيس على فوائدها. و من هذا المنطلق لا يحتوى البرنامج إلا على موضوعين اثنين مع توجيهات محددة لأخذ بعين الاعتبار الأعمار المستهدفة بالأمر. ينطوي موضوع الأسئلة على: ما هي الفلسفة ؟ و الطبيعة و الثقافة. فتشكل المفاهيم المدروسة ، و المستوحاة من اللغة المشتركة و المتمثلة في مواطن رمزية تحليلية، نقطة بداية العملية التفكيرية و الإشكالية. أما في المستوى الإعدادي فمن المتوقع تصوّر تعليم التربية على المواطنة. أما الكتاب المدرسي فقد اخذ شكل مجموعة من النصوص الفسلفية، في حين كان ، سابقا على شكل دروس تتناول تاريخ الأفكار، مع انعدام النصوص الفلسفية. علما أنه اعتبارا من ٢٠٠٣، قد نص الإصلاح على ضرورة تحرير النشر المدرسي و تنويعه من خلال التنافس و الكتب المدرسية.

استنادا إلى اليونسكو، الفلسفة مدرسة للحرية، ٢٠٠٧، ص ٦٢،٦٦

عن انعدام التكوين المستمر، الضروري لديمومة حياة سلك التدريس، و تحسين المهارات و تحديث المعارف في هذا التخصص.

أما النقطة الثانية، فتلخص في أن التعليم المدرسي لا يمثل إلا شقا من العمل المهني الممكن لحاملي الشهادات الجامعية، و الذي يكون عادة غير مغري.

تلك الحالة التي تؤدي إلى صنع فارق بين عدد أساتذة الفلسفة و عدد المتخرجين الجامعيين. هذا إضافة إلى الرابط التكميلي و التجانسي المفتقد بين التكوين المقترح في الجامعية، من جهة و بين عدد الأساتذة المطلوب في المستوي الثانوي، من جهة أخرى.

من الواضح، من جهة ثالثة،أن فاقة تكوين أساتذة الفلسفة، هي ناتجة عن عراقيل عامة، لا سيّما لدى بعض دول المنطقة، التي لا تزال تعيش النزاعات أو ما بعد النزاعات.

و من ثم فإن معطيات المكتب الدولي للتربية أشارت إلى أن ٤٤ ٪ من المدرسين اللبنانين لم يتم تحضيرهم لممارسة مهنتهم ، سواء على المستوى العلمي أو البيداغوجي،
إلا أننا نلاحظ أنه، تطبيقا لبرامج انطلقت في ١٩٩٥ [١٣] شرع في حملة كبيرة لتكوين المدرسين في قطاع التعليم العام و قطاع التعليم الخاص، بالفعل، فإنه من الأهمية بمكان بالنسبة للدول التي خرجت من النزاعات، أن تولي الأهمية الخاصة إلى التعود على التعليم بالوسائل و الطرق البيداغوجية السانحة لتكوين المواطنين المسالمين.
و عليه، نوّهت منظمة اليونسكو في دراسة ٢٠٠٤ حول حالة النظام التربوي العراقي، غداة النزاعات المتفجرة في ربيع ٢٠٠٣، أن التطور المهني للأساتذة العراقيين، يقتضى طرق تمرّن بهدف إقامة مفهوم بيداغوجي متمحور حول الطالب، و تحفيز تطوير روح التساؤل و التعاون، و تنمية الروح النقدية [١٤]

يمكن للتفكير الفلسفي أن يساهم بشكل ايجابي جدا في الوصول إلى هذا الهدف، خاصة من خلال التمرن على التساؤل و الفكر النقدي، و كذا من خلال مفهوم المشاركة و الحوار بين المدرّس و التلاميذ.

ما مواد التدريس لفلسفة التربية؟

سمحت دراسة المبادئ و الأهداف العامة للتربية و كذا تحليل أولويات التربية في دول الوطن العربي، بالكشف عن رؤية شاملة، واضحة جدا، منصبة على مختلف المفاهيم التربوية.
إذ تسلط فلسفة التربية المنبثقة من الأغلبية الساحقة للنظم التربوية في المنطقة الضوء على توجهين اثنين، أساسيين. يتعلق التوجه الأول بتقييم مفهوم الاشتراك و نقد التعليم و كذا بعملية التمرن.

أما التوجه الثاني فيحثّ على البعد الأخلاقي و الديني الذي على التربية تمريره في أوساط الأجيال الشابة. و قد أشار المشاركون في اجتماع تونس إلى أن التعليم في الوطن العربي، ينحصر في اغلب الأحيان على التربية الدينية، على حساب الكل.

يكمن السؤال في معرفة كيف يتموقع تدريس الفلسفة بين هذين التوجهين، علما أن الأول، يعتمد على فكرة تنشيط الرابط بين الأستاذ و التلميذ و تسليط الضوء، بالدرجة الأولى على شخص التلميذ لتشجعه على الثقافة الديمقراطية و من ثم تطور روح التسامح لديه، بينما يرمي التوجه الثاني إلى ضمان نقل و تحويل القيم الثقافية و الروحية، خاصة من خلال التعليم الثانوي.

توضيحا لرؤية لهذين التوجهين، نذكر فيما يلي بعض الأمثلة الملموسة و غير الحصرية.

التوجّه الأول

ينصّ القانون، في المملكة العربية السعودية أن التعليم، بصفة عامة، لم يعد ينحصر في إعطاء التلاميذ المعلومات، بل ينطوي على تطوير شخصياتهم، و ميولاتهم و مهاراتهم، ذلك قصد تكوين مواطنين أكفاء[١٥].

١٣ يونسكو– المكتب الدولي للتربية، لبنان. الطبعة ٦ باريس/ جنيف ٢٠٠٦–٢٠٠٧
http://www.ibe.unesco.org/fr/dans-le-monde/etats-arabes/liban/profile-of-education.html
١٤ يونسكو، العراق، التربية في مرحلة انتقالية، احتياجات و تحديات–٢٠٠٠، باريس، ٢٠٠٥ ص ١٤٢–١٤٣
١٥يونسكو– المكتب الدولي للتربية– المملكة العربية السعودية– الطبعة ٦ باريس/جنيف ٢٠٠٦–٢٠٠٧.
http://www.ibe.unesco.org/en/access-by-country/arab-states/saudi-arabia/profile-of-education.html

أما في دولة البحرين، فإن الهدف الأساسي لهاتين الوثيقتين اللتين تحددان التوجه القادم للنظام التربوي المصادق عليه في ٢٠٠٣، هو تعزيز المفاهيم الديمقراطية و تدعيم روح التسامح [١٦].

و الأمر ذاته في جيبوتي، إذ تنص إحدى مبادئ التربية، على أن طرق التدريس يجب ترمي، في مفهومها و في تطبيقها إلي تفضيل روح الملاحظة و التحليل و الاستنتاج، بغية مكافحة الأحكام المسبقة والتصرفات الضارة بالتماسك الاجتماعي، عن طريق ترقية ثقافة التسامح و ثقافة احترام الآخر [١٧].

أما في مصر فإن الإصلاحات الأخيرة للمناهج انصبت على التأكيد على التمرن على اكتساب الخبرات أكثر منها المعلومات و استبدال الحفظ عن ظهر قلب و التفهم و التحليل من خلال النقاش و العمل الجماعي، ذلك بغية تطوير الشعور بالمواطنة لدى التلاميذ [١٨].

في العراق، تتمثل إحدى الأولويات الراهنة فيما يخص التربية في تجديد الكتب الدراسية التي تأخذ بعين الاعتبار حاجة تلقين قيم السلام و حقوق الإنسان و احترام الغير و المواطنة الفعالة و الديمقراطية [١٩].

أما في سوريا فنجد من بين أهم أهداف التعليم الثانوي، تطوير القدرة على التفكير المنطقي المجرّد، و الفهم الموضوعي، و الحرية الفكرية و كذا المهارات الايجابية للنقد، إذ تسمح هذه المهارات، للتلاميذ، بدراسة التراث الوطني بطريقة النقد، بمنأى عن كل تطرف أو تمييز عنصري [٢٠].

التوجه الثاني

تسند الجزائر، إلى التربية عملية تطوير القيم الروحية، و العادات و الاختيارات الأساسية للشعب الجزائري [٢١]. في حين تفتخر البحرين بالانتماء إلى الأمة العربية المسلمة المبنى على روح أصالة و صدق الفكر العربي الإسلامي، و تدعو إلى وجوب تداولها عن طريق التربية [٢٢].

تؤكد مصر، تأكيدا صارما و خاصا على التربية الإسلامية على أنها مادة تقوي و تعمق القيم الدينية و الاجتماعية و الأخلاقية لدى التلاميذ [٢٣].

كما تسعى عملية التربية في الأردن إلى تطوير قدرة التلاميذ على النقد، و اتخاذ المبادرات، و الخلق و الحوار، و كذا إلى ترقية القيم الناتجة عن الحضارة العربية الإسلامية، و الإنسانية بصفة عامة [٢٤].

---

١٦ بحرين
http://www.ibe.unesco.org/fr/dans-le-monde/etats-arabes/bahrein/profile-of-education.html

١٧ جيبوتي، قانون توجيه النظام التربوي المؤرخ في ١٠ أغسطس ٢٠٠٠. المادة ٨ و ١٠ استنادا لمعطيات اليونسكو جيبوتي و المكتب الدولي للتربية منشورات ٢٠٠٦-٢٠٠٧
http://www.ibe.unesco.org/fr/dans-le-monde/afrique/djibouti/profile-of-education.html

١٨ سلسلة من اللقاءات الوطنية حول تطوير المناهج من ١٩٩٣ إلى ٢٠٠٠، استنادا لمعطيات اليونسكو مصر و المكتب الدولي للتربية منشورات ٢٠٠٦-٢٠٠٧
http://www.ibe.unesco.org/fr/dans-le-monde/afrique/egypte/profile-of-education.html

١٩ يونسكو، العراق education in transition: needs and challenge، آنفا ص ٦.

٢٠ يونسكو –مكتب التربية الدولي، الجمهورية العربية السورية، المعطيات الدولية حول التعليم– الطبعة ٦، باريس/ جنيف ٢٠٠٦-٢٠٠٧
http://www.ibe.unesco.org/fr/dans-le-monde/etats-arabes/republique-arabe-syrienne/profile-of-education.html

٢١ يونسكو –مكتب التربية الدولي، الجزائر، المعطيات الدولية حول التعليم– الطبعة ٦، باريس/ جنيف ٢٠٠٦-٢٠٠٧
http://www.ibe.unesco.org/en/access-by-country/africa/algeria/profile-of-education.html

٢٢ يونسكو –مكتب التربية الدولي، مملكة البحرين، المعطيات الدولية حول التعليم، ذكر آنفا.

٢٣ يونسكو –مكتب التربية الدولي،مصر، المعطيات الدولية حول التعليم، ذكر آنفا.

٢٤ يونسكو –مكتب التربية الدولي، المملكة الهاشمية الأردنية، المعطيات الدولية حول التعليم– الطبعة ٦، باريس/ جنيف ٢٠٠٦-٢٠٠٧
http://www.ibe.unesco.org/fr/dans-le-monde/afrique/egypte/profile-of-education.html

يجب أن تحافظ، التربية في الكويت، بالتوازي، على القيم الأخلاقية للمجتمع و تعزز من التراث الثقافي العربي الإسلامي وأن تتيح الثقافة العلمية و الفنية العالمية[٢٥].

في ليبيا، يجب على التربية أن تسمح للتلاميذ بتطوير الفلسفة الأخلاقية و الدينية و أن المنهاج يجب أن يلقن الثقة في الهوية العربية الإسلامية للتلاميذ في نفس الوقت الذي تبنى فيه أهلية التواصل الفعال مع باقي الحضارات[٢٦].

يكمن الهدف الأساسي للتربية في قطر في تكوين الطلبة المتفتحي الذهن تجاه الثقافات الأخرى، و التجارب و الانجازات الإنسانية و في تشجيع الحوار و التفاعل، عاملة على صنع أفراد محترمين لهويتهم العربية الإسلامية، و تركتها و قيمها[٢٧].

يمكن، من خلال هذا العرض الشامل للأهداف التربوية المستوحاة من بعض الأمثلة، للفلسفة و هي المادة المبنية على استعمال المنطق و الفكر المستقل، أن تساهم في العمل على التطبيق الحقيقي للمبادئ التربوية الكبرى، التي تقترحها الدول العربية و تواكبها.

من جهة أخرى يمكن لتدريس الفلسفة أن يساهم في تكوين الإفراد القادرين على التفكير بطريقة انتقادية، لهويتهم الخاصة، و ثقافتهم و ديانتهم و أيضا علاقاتهم و تفاعلهم مع أشكال أخرى من الفكر و من التقاليد و العمل الاجتماعي السياسي.

لكن حتى يكون ذلك ممكنا، لا بد من دراسة مختلف أشكال و أنماط هذا التدريس و التعليم، أخذا بعين الاعتبار كل أنواع الإنتاج العلمي و الأعراف و التقاليد الروحية التابعة لآفاق ثقافية مختلفة، لأنه على الفلسفة أن تتصدى، ليس فقط للشكوك الفنية و العلمية بل و للشكوك الثقافية و الدينية.

و عليه، يجب تناول مختلف أنماط هذا التعليم بالدراسة، مع الأخذ بعين الاعتبار كل الإنتاج العلمي على مختلف أشكاله و كل التقاليد الروحية و العقائدية المرتبطة بآفاق ثقافية مختلفة.

فقد سمح اجتماع تونس بالتأكيد على أن الرهان ينطوي على تفادي حصر المادة في مرجع مفضّل.

من هذا المنطلق، أبدت الفدرالية الدولية لشركات الفلسفة قناعة و تفتحا تجاه فكرة تدعيم دروس تكوين مدرسي المستوى الثانوي، و ذلك في سبيل إتاحة إدماج مختلف الأشكال الثقافية في تدريس هذه المادة.

أيّة لغة لتدريس الفلسفة؟

سلّطت المناقشات التي تمت في إطار اجتماع تونس الضوء على أهمية لغة التدريس، و عليه فقد أشار المشاركون في هذا الاجتماع إلى أن مسألة لغة تدريس الفلسفة مرتبطة ارتباطا وثيقا بتاريخ الوطن العربي، إذ تزامن هذا التدريس مع دخول المستعمر. و من ثمّ، تشبّعت صورة الفلسفة في الوطن العربي، بوجهات نظر تاريخية شتّى.

يوجد، على حدّ اعتقاد بعض المشاركين، في تدريس الفلسفة في الدول العربية، تعريب شامل، إذ يدخل ذلك في إطار مكافحة المستعمر و مقاومة لغته. و ذلك ما يؤدي إلى ضياع و افتقاد الكثير من عناصر تدريس هذه المادة.

إن الفلسفة هي ملك قابل للتداول و لا يتملكه احد، إنه تراث نحوزه، بيد أنه لا يمكننا اعتباره ملكا لهذه المنطقة أو تلك. و مثله مثل اللغة فهي ليست ملك لأي أحد، حيث قد تصبح أكثر غزارة و ثراء إذا ما ترجمت.

٢٥ يونسكو –مكتب التربية الدولي، الكويت، المعطيات الدولية حول التعليم– الطبعة ٦، باريس/ جنيف، ٢٠٠٦–٢٠٠٧
http://www.ibe.unesco.org/en/access-by-country/arab-states/kuwait.html

٢٦ يونسكو –مكتب التربية الدولي، ليبيا، المعطيات الدولية حول التعليم– الطبعة ٦، باريس/ جنيف، ٢٠٠٦–٢٠٠٧
http://www.ibe.unesco.org/en/access-by-country/africa/libyan-arab-jamahiriya/profile-of-education.html

٢٧ يونسكو –مكتب التربية الدولي، قطر، المعطيات الدولية حول التعليم– الطبعة ٦، باريس/ جنيف، ٢٠٠٦–٢٠٠٧
http://www.ibe.unesco.org/en/access-by-country/arab-states/qatar/profile-of-education.html

رأي : تعقيد العلاقة مع الغير، المشار إليها من خلال بحث اجري لدى أربعة ثانويات تونسية

قلة العمل البيداغوجي المتواصل في الفلسفة. تبين، مما لا يدع مجالا للشك، دراسة الاتصالات فيما بين التلاميذ الذين سئلوا، تكرار متنوعان مستخلصان: الحاجز الثقافي الاجتماعي لممارسة التفلسف و قلة العمل البيداغوجي المتواصل في الفلسفة. في الحقيقة، تبدو هيكلة الدرس و كأنها منسوخة على نموذج وحيد التحكّم، أين يكون فيه النقاش بصفته قيمة ناتجة عن المواضيع المدروسة، لا محل له من الواقعية البيداغوجية في الفصل – يقول المستوجب X7 – يحاول التلميذ التلقي أكثر من المشاركة، لأن البرنامج كثيف و الوقت المخصص لا يسمح بالإسهاب. لا يفكر التلميذ إلا في تخرين المعلومات حتى يتمكن من استغلالها، بعد ذلك. و نظرا لضيق الوقت، فان الأستاذ يحاول منذ أن يدخل القسم، أن يملي علينا الدرس و كفى.

أحكام مسبّقة . رغم وجود قيمة التفتح على الآخر ، في البرامج الفلسفية المُدرّسة، لم تعد صورة الآخر، لدى هؤلاء التلاميذ بالذات، مستوحاة من الفلسفة، حتى تنطبق على الرؤية التقليدية المتعلقة بالغير، التي تشهد على نوع من انعدام العلاقة الانعكاسية للفلسفة.

و من ثم فان الصورة التي تنعكس لدى هؤلاء المستجوبين فيما يخص، الغرب، تدل على التباس لمختلف السمات، إذ يختلط التطور العلمي بالكفر و القوة التقنية و الماضي الاستعماري. تبقى الصورة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالخيال الجماعي، و الملوء بالأحكام المسبقة و بالتقليل و بالريب تجاه الثقافة الفلسفية الغربية.

إذا ارتأى التلميذ انه بإمكانه نقد الثقافة الفلسفية الغربية، فلن يكون ذلك بغية إعادة التفكير في هاته أو تلك الفكرة و لا للكشف عما لم يقال أو عن حدود هذا أو ذاك النظام، لكن لإبراز الفارق مع القيم التقليدية للإسلام، التي يلتمسون فيها العنصر الأساسي لهويتهم.

ردود فعل خاصة بالهوية. لهذه الأسباب، يكتسي الشك و النقد الذين يثيرهما هؤلاء التلاميذ، هنا معنى إيديولوجيا فهم يعبرون أكثر ما يعبرون عن الانطواء البدائي على انفسهم، بدل التفتح الانعكاسي للفلسفة.

و من ثم فان نحن الجماعي و الرسمي الذي يلتهم في هذا المقام، الفرد يقضي على أنا التأملية، مثلما يشهد عليه كلام التلاميذ. بمقدور كل شخص درس الفلسفة – حسب قول المستجوب X16 –الحوار مع المجتمعات الغربية الأخرى و ملائمتها مع ما يتوافق و شخصيته، و مجتمعه و ثقافته.

مثلا يمكننا أن ندرس الجوانب الفكرية و الأدبية لهذه الثقافات، بدراسة هذه الفلسفات، بل الأمر يتعلق بمحاولة التعرض لها بالنقد و من ثم ملائمة ما يتوافق مع فكرنا و مجتمعنا، خاصة لأننا مجتمع ديني، بالدرجة الأولى.

صعوبات الحوار. إننا مضطرين و الحالة هذه، إلى استنتاج أن التلاميذ المعنيين بهذه المواقف الوجدانية و المتناقضة في مواجهة الآخر، لا تتناول في الحسبان قيم الحوار و الاتصالات، في معتقدهم المنطقي و النقدي. و أن الفلسفة المدرسة لا ينظر إليها على أنها شكل من أشكال التمعن الذي يثري عالمية الفكر الإنساني، فيما يسميه المنطق أو القدرة التأملية التي تعيش في كل إنسان.

لا يلتمس التلاميذ حبيس التقديس الذاتي في العلاقة المنفعية بالنسبة للآخر، في التفكير الفلسفي الغربي إلا المزايا و النقائص المتصورة، استدلالا بالقيم الدينية. لا يمكن اعتبار هذا النوع من العلاقة مع الآخر على أنها انفتاح حقيقي، إذ أن المفارقات الشاهدة على تواصل التلاميذ المعنيين، تثبته بكل قوة.

حسب زواري ياسين (تونس)،الفلسفة مدرسة للحرية، يونسكو ٢٠٠٧. ص. ٨٨

و قد راح بعض المشاركين الآخرين إلى أنه من المهم أن يبقى تدريس الفلسفة باللغة العربية، و علّلوا هذه النظرية بوجود الصلة المباشرة و التي لا تقبل الجدال بين لغة التدريس و بناء الهوية الوطنية..إلا أن ذلك لا يمنع الدول العربية من الاعتراف بأن الفلسفة يبقى ضرورة ملحة و انشغال إنساني، حتى و إن تعددت و تنوعت لغة تدريس هذه المادة.

سبل العمل الممكنة

هناك تشكيلة متنوعة من الطرق لنقل ذوق و حب التفلسف، و جلب الاهتمام و الفضول لهذه المادة. يمثل العالم العربي منطقة و قارة ، يكمن القيام فيها بالممارسات المبتكرة فيما يخص تدريس الفلسفة، عن طريق استغلال القدرات الكبيرة، البشرية منها و الفكرية التي تكوّن النظام التربوي لكل دولة.

تعزيز مكانة الفلسفة في المدرسة

- إعطاء الفلسفة مكانها الكامل و المطلق و المستقل، و هذا في إطار مفهوم تكاملي و متعدد المواد بالنسبة لباقي المواد التعليمية.
- إعادة النظر و دراسة الحصة الخاصة بتدريس الفلسفة، تحقيقا للمبادئ التربوية، مثلما تنص على ذلك النصوص القانونية لمختلف دول المنطقة.

تلقين مفاهيم مبتكرة

- تشجيع الإبداع و الابتكار فيما يخص طرق تدريس الفلسفة. يمكن لأجل ذلك، اللجوء إلى حوض الأعمال المبتكرة المطورة من اجل التمرن على التفلسف كمثل التقييم الشفوي في مفهوم التقييم و استعمال النقاش ذي المقصد الفلسفي، الخ...
- دعم التبادل و نشر و تمرير المعارف و الممارسات، فيما بين المناطق و على المستوى الدولي، فيما يتعلق بمادة تدريس الفلسفة
- الإكثار من إنتاج الكتب المدرسية الفلسفية بالنسبة للأستاذ و للتلميذ، عن طريق البحث و السعي الدائمين عن النوعية مع إدماج طرق التعليم المبتكرة، و بأخذ بعين الاعتبار العناصر التي تطرح على تدريس الفلسفة في دول الوطن العربي.
- التوفيق بين الفلسفة و مختلف الجوانب الثقافية للتدريس

تصور تكوين ملائم خاص بأساتذة الفلسفة

- تقييم التخصص في الفلسفة، ضمانا للعمل المهني المستهدف، بمعنى عمل مدرس الفلسفة في المستوى الثانوي، و عن طريق سلك تعليمي كوّن لهذا الغرض.
- ضمان تكوين أساتذة الفلسفة في المستوى الابتدائي الذي يجمع في ذات الوقت المحتويات التعليمية و البيداغوجية، الخاصة بمهنة المدرس و كذا التخصص الفلسفي.
- يمكن لهذا التكوين أن يكون دائما و مستمرا، على أن يعاد فيه النظر عن طريق دورات تكوينية مستمرة و ملائمة.

تدريس الفلسفة في المستوى

العـــالـــي

تنطوي طبيعة التعليم الجامعي، التهجينية- المشتركة بين التعليم و التكوين و بين البحث- أكثر على حقل الدراسة الفلسفية، بحيث، لا يمكن لهذه الأخيرة أن تتطور في مواقع مؤسساتية أخرى غير الجامعة. لا يكتفي التعليم الجامعي بالمساهمة في تكوين الشخصية و بناء الذات بمختلف أبعادها الاستدلالية، و العاطفية، و الأخلاقية و الثقافية و الاجتماعية- بل، يسعى قبل كل شيء إلى تحضير الطلبة و توفير الشروط اللازمة لإنتاج معارف جديدة، و أن يجعل منهم أفراد قادرين على التفاعل مع التحولات المتواترة و الملحة التي يعرفها ميدان المعرفة في مختلف الثقافات.

تدرس المعرفة الفلسفية في الجامعة على شكل طرق بحث، و فئات، و مفاهيم، ومعايير قبول الحجية و الهياكل الرسمية نوعا ما، والتي تسمح بدورها ببناء العالم المادي الطبيعي، و الأخلاقي و المنطقي. سواء تعلق الأمر بتكوين المكونين أو إثراء ثقافة تاريخية أو الإلمام بهياكل المنطق العالمية، أو الحفاظ على ثقافة معلمي و باحثي الغد، فان الأمر يتعلق، حقيقة بوجود عنصر تقنية المهارة الفلسفية المحضة التي تميز التعليم العالي و تبني جوهر الموضوع كله. من جهة أخرى، تمثل الديناميكية الموجودة بين مدرسي المستوى الثانوي و مدرسي التعليم العالي، في الدول التي تدرّس فيها الفلسفة في المدرسة، عنصرا ايجابيا في عملية التربية الفلسفية.

هذا و تجدر الإشارة، في هذا الصدد، أن الأمر لا يتعلق هنا بالتطرق إلى مسألة البحث في الفلسفة بكل معانيها، و إنما تنصبّ على تدريسها في الجامعة، و حتى و إن بدا بديهيا أن الهيكل الجامعي يضم ضمن تشكيلته البحث فإن هذا الأخير لن يكون محلّ دراسة اليونسكو، بمعزل عن الباقي، مادامت الإشكاليات المطروحة و التي ترتبط به، هي في الحقيقة ذات طبيعة مختلفة نوعا ما، عن تلك المتعلقة بالتعليم الجامعي في حدّ ذاته.

لمحة

تدرس الفلسفة، في معظم الدول العربية، في المستوى الجامعي. إذ يمكن الجزم أن الفلسفة على هذا المستوى، بخير و أنها ممثلة على شكل معمّم: حيث تدرس المادة المنطوية تحت اسم الفلسفة في كل مكان تقريبا. فاستنادا لردود الفعل المستقاة من استفتاء اليونسكو [٢٨]، و رغم وجود بعض الصعوبات، فإن الفلسفة في الجامعة، تعتبر قوية و ثابتة، بيد أننا نلاحظ في بعض الحالات القليلة، اعتبار هذه المادة على أنها في خطر من جراء السياسات الوزارية أو الأكاديمية. يرى اغلب المستجوبين (٥٦ ٪) التوجه نحو تعزيز تدريس الفلسفة في المستوى العالي [٢٩]

على سبيل المثال، تدرس الفلسفة في مصر في المستوى العالي على أنها مادة منفصلة، فهي تدرس في كليات الآداب و كليات الفن و كليات التربية، و كليات الدين و كذا في كليات الدراسات العربية و الإسلامية، كمثل كلية دار العلوم في القاهرة. أما قسم الفلسفة في الجامعة الأمريكية في القاهرة فيمنح، من جهته، مستوى رئيسي و آخر ثانوي " major miror " في الفلسفة، باستقباله الطلبة ما فوق مستوى المدخل إلى علم الفلسفة. أما الدروس فتتناول مقارنة و مواجهة التساؤلات النابعة من التفكير حول الدين، و الأخلاق، و الفن و السياسة و العلوم و نظرية المعرفة.

٢٨ استمارة اليونسكو على الخط، الخاصة معاينة حالة تدريس الفلسفة في العالم، المشروع فيه في ٢٠٠٧. و قد حللت النتائج في دراسة اليونسكو. الفلسفة مدرسة للحرية، ٢٠٠٧

٢٩ لا نتوفر على قائمة حصرية بدول المنطقة التي تدرس فيها الفلسفة بمعزل عن باقي المواد

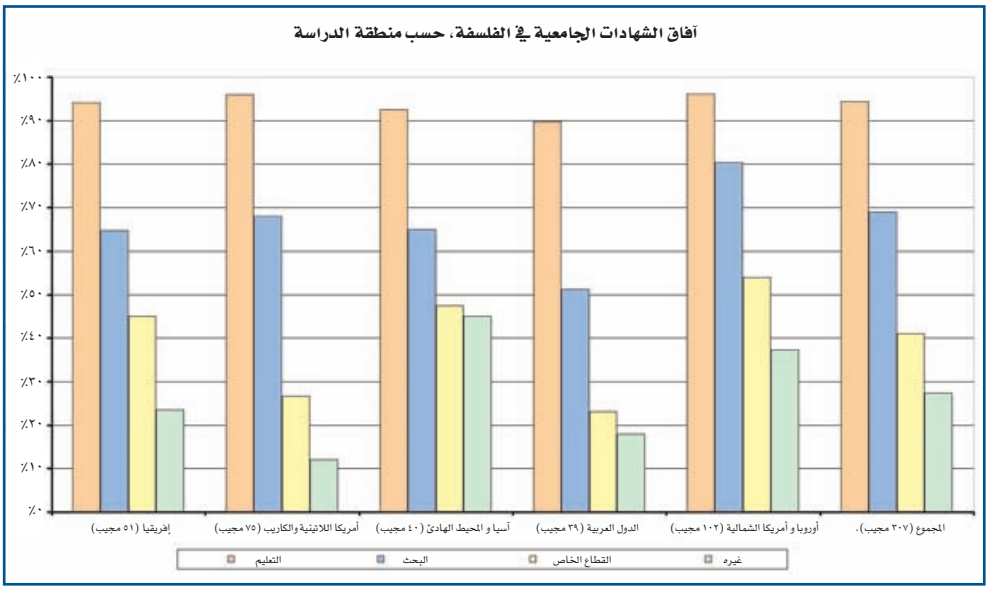
في حين، نلاحظ في لبنان توفير أكبر عدد لدروس الفلسفة في المستوى الجامعي و كذا إدخال المستوى الرئيسي في الفلسفة.
أما في تونس فتوجد أربعة أقسام للفلسفة: على مستوى كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية في جامعة تونس(إلى مستوى الدكتوراه) و في معهد العلوم الإنسانية في جامعة المنار، و في جامعة القيروان و جامعة صفاقص (إلى مستوى الماستير). كما تعطى دروس الفلسفة أيضا، في المعاهد التحضيرية الأدبية و العلمية، و كذا في المدارس و المعاهد التقنية العليا، و معاهد العلوم الثقافية، و معاهد أصول الدين، و مدارس التكوين البيداغوجي الابتدائي، و في مدارس الفنون و الحرف و في كليات العلوم الإنسانية، و الحقوق، و العلوم، بصفة أقلّ.
أما في الإمارات العربية المتحدة فلا تدرّس الفلسفة، منعزلة، في التعليم العالي لهذا البلد. كما أعلن عدد من باقي دول المنطقة أن هذه المادة' الفلسفة' شبه منعدمة على كل مستويات التعليم، مثلما هو الأمر في المملكة العربية السعودية و سلطنة عمان.

تحدّيات

دروس في الفلسفة، و ما الأمر بعد ذلك؟

تمثل العلاقة مع عالم الشغل و المسألة الأساسية في تمهين شهادات الفلسفة، واحدة من بين حجر زاوية أجوبة استفتاء اليونسكو. بالفعل، فقد دلّت الشهادات التي حصلت عليها منظمة اليونسكو، عن الشعور بضعف تدريس الفلسفة على المستوى الإقليمي، الناتج، على وجه الخصوص، عن قلة فرص مناصب الشغل التالية للتخصص في هذا الميدان. كما أبرزت هذه الشهادات انشغالات واسعة : بالنسبة للشباب، تؤدي عشوائية فرص العمل في هذا الميدان إلى الابتعاد عن الخوض في الدروس الفلسفية: لا يوجد عمل لحاملي الشهادات' ذلك ما بيّنه باحث أردني، في حين، تثار في تونس مسألة' بطالة حاملي الشهادات' في ظل جوّ، باتت فيه' سوق العمل' أكبر عدوّ للدروس الفلسفية.
السبب راجع في ذلك إلى اعتبار الفلسفة، سواء في منطقة العالم العربي أو مناطق أخرى، مادة عديمة أو قليلة المساهمة في التطور الاقتصادي و العلمي، فعلى هذا الأساس، اعتبرت الفلسفة و لا تزال مادة مهمشة و غير نافعة.كما لو كان في مقدور التنمية الاقتصادية نفي التفكير الفلسفي. كما تشكو الفلسفة من جهة أخرى من إعادة توزيع و اتجاه الطاقات نحو أولويات أخري، لا سيّما نحو العلوم التطبيقية و الأبحاث الصناعية. إذ حسب معطيات المكتب الدولي للتربية، فإن في جيبوتي، قام ابتداء من ١٩٨٣' وزير التربية الوطنية بتحديد الشعب التي تؤدي إلى إيجاد مناصب الشغل، بما فيه الكفاية، و من ثمّ، فقد توقف منح العلاوات في التكوين العالي فيما يخص الإدارة الاقتصادية الاجتماعية، و في علم الاجتماع و علم النفس و علم الأجناس، الخ...كما لوحظ مؤخرا توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانويي، أثناء انعقاد مجالس التوجيه الثانوي، إلى الأقسام الرياضية و العلمية أكثر منها الأقسام الأدبية' [٣٠] إنها ظاهرة ما فتئت أن توسعت إلى دول أخرى من المنطقة، الأمر الذي قد يفسر أحد أقطاب التدخل الممكن.

٣٠ اليونسكو–مكتب التربية الدولي، جيبوتي، المعطيات الدولية حول التعليم، ذكر آنفا.



جدول رقم ١
الآفاق المهنية،
المستوى الجامعي.

إلا أن أغلبية حاملي شهادة الفلسفة في دول الوطن العربي، يتوفّقون في إيجاد منصب عمل يتماشى و التكوين المتلقّى، حتى و إن طال الأمد، مقارنة بالأنواع الأخرى من الأعمال المهنية. و عليه نستنتج انه ليس الكل غير مشجع، حتى و إن اعترفنا أن دبلوم الفلسفة غالبا ما يؤدي إلى حقل مهني محدود جدا، متمركز أكثر على حقل التعليم و البحث. يبين الجدول رقم ١ أن مهنة المدرس تتصدر مناصب الشغل بالنسبة لحاملي شهادات الفلسفة، متبوعة مباشرة بالبحث، في حين يحتل القطاع الخاص المرتبة الثالثة، ممثلا ٢٥ ٪ فقط من المناصب المهنية. نذكر في هذا الصدد، الاقتراح الذي قدم بمناسبة اجتماع تونس و الذي مفاده تشجيع القطاع الخاص على توظيف حملة شهادات الفلسفة.

من المهم، و الحالة هذه، التبصر إلى عدم التفكير في النظام التربوي، فقط من منظور تمهين التكوين، حيث يوضح المثل المغربي المتمثل في الإصلاحات التربوية الأخيرة أن عملية ربط المناهج، الشبه تلقائية مع الحقيقة المهنية في سوق العمل، لا يجب أن تهمل أصوات المعرفة الضرورية جدا لتكوين الرجل المواطن. ففي هذا الإطار و حتى يتضح لنا أن الفلسفة ليست مادة هامشية في حياة المجتمعات، فمن المهم أن نعمل على أن تكون أكثر جاذبية و استقطاب، حيث يكمن انطلاقا من هذا المنظور، لتدريس الفلسفة، أن يعالج المشاكل العالمية الكبرى المعاصرة، معالجة أكثر، و من ثم التطرّق إلى المسائل التي تمسّ الحياة اليومية للناس، على وجه الخصوص. فقد أولى هذا الإصلاح المكانة القصوى للفلسفة، مسلطا الضوء على ربط التعليم المدرسي بسوق الشغل، ربطا أكبرا.

الموارد البشرية، قبل كل شيء

الصلة بين التعليم الثانوي ـ التعليم العالي

من المهم جدا توطيد الروابط و التفاعل الموجود بين العليم الثانوي و التعليم العالي، لا سيّما من حيث توازي التمهين و التكوين المستمر للتعليم الفلسفي. تبدو اليوم قابلة التبادل و النفوذ فيما بين المستويين في خطر، على أكثر من صعيد. في حين، تحتاج الجامعات، من جهة إلى معرفة ما يدور و يدرس في المستوى الثانوي، و من جهة أخرى فإنه من المفروض أن يستفيد تلاميذ و

أساتذة المستوى الثانوي من الأبحاث التي تنجز في المستوى الجامعي. إلا أننا نلاحظ، حاليا، أن الحالة الشائعة تتمثل في عدم قدرة أساتذة المستوى الثانوي في الوصول إلى التعليم في الجامعة، الأمر الذي يؤدي دون أدنى شك، إلى فكّ رباط التعليم الثانوي- التعليم العالي. ففي هذا الإطار، لا يسهّل التعليم الثانوي التطوير اللاحق للحياة العملية في الجامعة، ذلك ما ينعكس على أساتذة التعليم الذين غالبا ما يكونون غير محفزين في العمل. للتصدي لهذه الظاهرة و لتقوية الصلة بين التعليم في المستوى الثانوي و المستوى العالي، بادر المشاركون في اجتماع تونس باقتراح إنشاء مخابر أبحاث على المستوى الوطني و/أو الإقليمي يضّم أساتذة المستويين معا.

نعم للحركية، لا لهجرة العقول

لقد تناول المشاركون في اجتماع تونس مسألة هجرة العقول في الوطن العربي في إطار تدريس الفلسفة، بإسهاب كبير. كما تأسف بعض المشاركين كثيرا لعدم تدفق التبادلات التي تتعلق بزيارة الأساتذة للطلبة في حقل الفلسفة، و الذي كان على الخصوص باتجاه شمال-جنوب. ففي هذا الإطار يجب تشجيع حركية الأساتذة و الطلبة في الاتجاهين شمال-جنوب و جنوب-شمال. كما نوّه بعض المشاركين الآخرين، أيضا بأهمية التصدي، و بسرعة لظاهرة نزوح المفكرين العرب إلى الجامعات الأوروبية و خاصة الشمال الأمريكية ، و دون شك، الصينية، لاحقا، حيث يقيمون هناك بصفة دائمة. الأمر الذي يؤدي إلى النقص الكبير لانجذاب النخبة الأكاديمية و تأثير ذلك على الطلبة الشباب في الوطن العربي. فمن حقنا التساؤل كيف يمكن تكوين العدد الكافي من الفلاسفة ؟ بغية ضمان ديمومة المادة في إطار تدريسها.

مصادر وثائقية مبتكرة و متنوعة

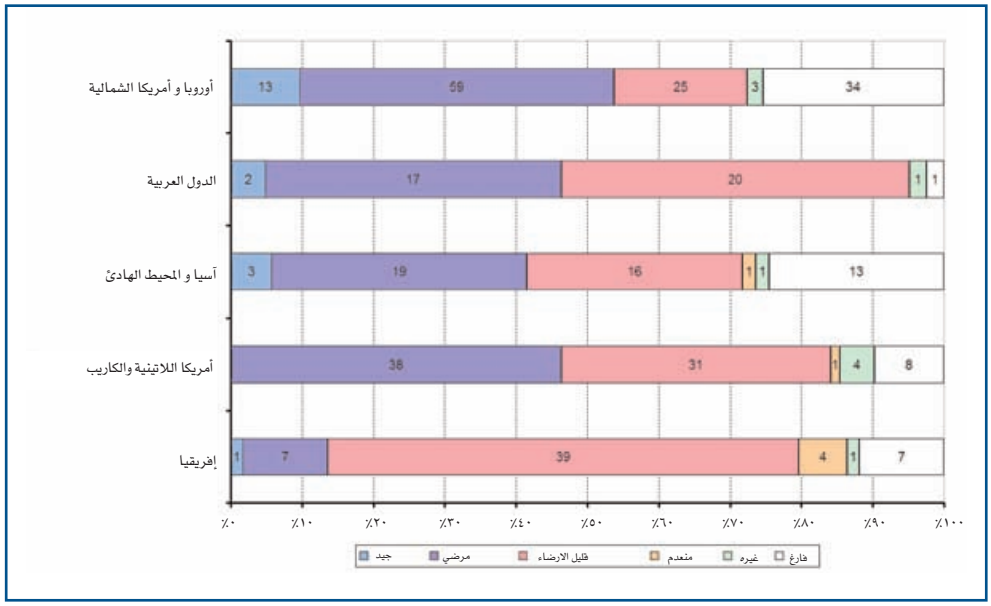
مثلما أشار إليه التقرير الدولي حول الاتصالات و الإعلام ١٩٩٩-٢٠٠٠، تستورد الوطن العربي الكتب أكثر مما تصدر. و أن المكتبات ليست كثيرة العدد في الدول العربية، إلا انه شرع في عدد من الحملات قصد تطورها. استهدفت هذه الحملات بالدرجة الأولى الأطفال، و هي الآن في توسيع لتشمل الجمهور الواسع[٣١]. يتابع هذا التقرير عرضه بالتأكيد على أن حافظت الحضارة العربية، مطولا على العلاقات الضيقة بين إنتاج الكتب و الوثائق المطبوعة الأخرى. و قد لعب عمل الترجمة، الكبير الدور الحاسم في نقل مؤلفات كتاب العصور القديمة، كما أننا لا ننسى غزارة إنتاجها الخاص في العديد من ميادين المعرفة. أما الآن، فقد تغيرت الأمور فأصبح الإنتاج أساسا مترجما انطلاقا من المصادر الغربية. كما نجد غالبية كتب الدراسة، المستعملة، على المستوى الجامعي، في بعض الكليات، باللغة الانجليزية أو الفرنسية، حتى و إن كانت أصلا باللغة الروسية أو اليابانية (...) إلا انه تجدر الإشارة إلى أن الوحدة اللغوية تشجع التبادلات الهامة للكتب فيما بين الدول العربية، بما فيها القسم الغربي للمنطقة، حالياً.

تكوّن هذه الحالات، صدى في حد ذاتها، في استفتاء اليونسكو حول تدريس الفلسفة. يبين الجدول رقم ٢ ما يعادل ٥٠ من المجيبين في العالم العربي و هم ليسوا براضين تماما عن رصيد الوثائق الفلسفية في المكتبات الجامعية. أما عن الجدول رقم ٣ فهو يمثل نقائص قال عنها المجيبون بأنها الأكبر في مادة الفلسفة في المكتبات أو المراكز الوثائقية الخاصة بالمؤسسات الثانوية.

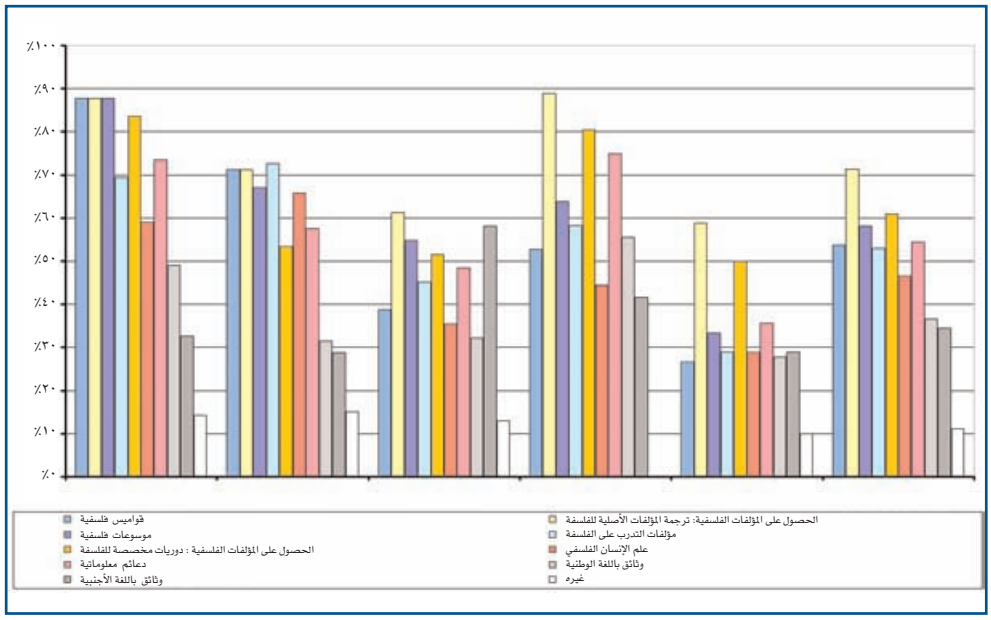
٣١ يونسكو - التقرير الدولي حول الاتصال و الإعلام ١٩٩٩-٢٠٠٠، منشورات اليونسكو، باريس ١٩٩٩- ص. ٢٣٢-٢٣٤.

يبدو أن الحصول على المؤلفات الفلسفية، لا سيّما عن طريق ترجمة المؤلفات الأصلية، بالنسبة للمنطقة العربية، هو الذي يحتل الصدارة ضمن النقائص الموصوفة بالهامة.

و مجمل القول أنه لا بد من بذل المزيد من الجهود بغية تجهيز المراكز الوثائقية الجامعية بالموارد المكتوبة في مادة الفلسفة، في شكل كتب مترجمة أو في لغات أصلية. هذا و تجدر الإشارة إلى وجود العديد من المنشورات العلمية المعاصرة حول الفلسفة، هذا إلى جانب انعقاد الملتقيات الدولية عبر العالم، و المنبثق عنها، المستندات المناسبة جدا، في تلقين هذه المادة. ما أحوج جامعات العالم العربي إلى هذا الإنتاج الذي هو جزء من الكل، و الذي على العالم العربي أن يعمل على اقتنائه في مكتباته.



الجدول رقم ٢
توثيق،
المستوى الجامعي.



الجدول رقم ٣
توثيق،
المستوى الثانوي.

ناهيك عن أن اليوم، بإمكان تكنولوجيات الإعلام و الاتصال، في حالة ما إذا كانت مخططة و ملائمة، أن تأتي ببعض الحلول. أصبح الوصول إلى التقنية الرقمية يمثل العنصر الأساسي في تعزيز التكوين و العليم الجامعي. إذ يستطيع الأساتذة و الطلبة الوصول إلى الموارد الوثائقية المختلفة و حول المسائل و المواضيع التي تهمهم. أما فيما يخص الدراسة الجامعية، فان اتحاد الجامعات العربية يضمن التنسيق بين الجامعات العربية. فاستنادا إلى التقرير الدولي حول الاتصال و الإعلام ١٩٩٩-٢٠٠٠، جميعهن، تقريبا متصل بالانترنيت، رغم عدم توفر، حاليا، شبكة قاعدية عربية. كما نجد الجامعات، في بعض الدول، متصلة في شبكة واحدة؛ مثلما هو الحال في مصر، حيث تتصل الاثنى عشر جامعة في شبكة الجامعات المصرية مع جامعة الأزهر و الجامعة الأمريكية، علما أن تونس و الكويت و مصر كانت أولى الدول العربية المتصلة بالانترنيت، و أنها حازت على الخبرة الكبيرة في استعماله، من خلال العملية الجامعية.

بيد أننا لاحظنا مؤخرا، تزايد كبير في استخدام الانترنيت في دولة الإمارات العربية المتحدة و لبنان .

لكننا، نشير إلى أن دخول الحاسوب لا زال ضعيفا في الدول العربية و أن الأمر يقتضى اللجوء إلى طرق تمويل اكبر و جهد أكثر لتكوين الأساتذة[٣٢]. يجب أن ينظر إلى التزايد المستمر للاتصال بالانترنيت في الأوساط الجامعية، على انه فرصة للأساتذة و طلبة الفلسفة، بحيث يمنح البحث على المعطيات المتوفرة، إن أطّرت بما فيه الكفاية، قوة كبيرة و تفتحا علميا واسعا.

و بالتوازي، مع الحالة المتطورة للنشر في العلوم الإنسانية، التي ما انفكت، تشهد على التمركز التدريجي، لا سيّما فيما يخص المجلات، في النشر و التوزيع في الشكل الرقمي، فان طرق الوصول إلى هذه القواعد الغير مادية يمثل رهانا معتبرا.. حيث تقترح اليوم، معظم دور النشر العلمي عقود توزيع على المستوى الوطني، فاتحة الباب لشبكات المكتبات و مؤسسات التعليم للوصول إلى مجموع منشوراتها. ففي نفس هذا السياق، اقترح المشاركون في اجتماع تونس فكرة الإتاحة المعلوماتية للمجلات المتخصصة في الفلسفة، على سبيل المثال بعد سنة من نشرها، بحيث يمكنهم استكشافها و دراستها.

كيف يمكننا تعزيز الفلسفة في الجامعات؟

إقامة نظام تبادل أحسن الممارسات

هل يمكن، في ميدان الفلسفة، الطعن في الثراء العملاق للعالم العربي الإسلامي؟ لقد ساهم الدنوّ التاريخي للمفكرين العرب و احتكاكهم بالثقافات المختلفة كمثل الإغريقية و الفارسية و المصرية و السريانية أو الهندية، إبان العصور الوسطى، في وفرة قوية للأفكار الفلسفية و العلمية. إنه الإرث ذاته الذي لازال عدد من الجامعات العربية، تدرسه و تعتمده و تنقله و تلائمه مع نظم التفكير الأخرى.فبالفعل، يوجد الكثير من التجارب في العديد من الدول العربية، التي يغطى فيها تعليم الفلسفة في المستوى الجامعي الفلاسفة العرب و فلاسفة الغرب و أن حقول التطبيق هي أيضا متنوعة كتنوع الميتافيزيقا و الأخلاق و علم الحديث "épistémologie" و علم الجمال.

هذا و تجدر الإشارة إلى انه في أغلبية دول العالم العربي، توجد العلاقة بين الفلسفة و الثقافة العلمانية و الدين في مركز السياسات الأكاديمية. في هذا الإطار، يكون تدريس الفكر التقليدي العربية (الكندي، و الفارابي، و ابن سينا و ابن رشد....)

٣٢ يونسكو - التقرير الدولي حول الاتصال و الإعلام ١٩٩٩-٢٠٠٠، منشورات اليونسكو، باريس ١٩٩٩- ص. ٢٣٢-٢٣٤.

متوازيا، في اغلب الأحيان مع دراسة المفكرين الغربيين، في الفترة المعاصرة، عادة. و نظرا للتنوع الكبير في الدراسات الفلسفية في المستوى الجامعي الموجود في دول المنطقة، يمكن العمل على وضع نظم تبادل الممارسات الحسنة، بالنسبة للطلبة و للأساتذة معا. تعتمد هذه المبادلات على البرامج و طرق تدريس الفلسفة و كذا على مرحلة التكوين الذين اثبتا جدارتهما على مستوى مختلف الجامعات. نذكر على سبيل المثال ، بعض اطر التعليم الفلسفي الموجودة حاليا.

في مصر، تدرس الفلسفة في المستوى العالي بصفتها مادة في حد ذاتها، و هي موجودة في عدد كبير من الجامعات. فهي تدرس في جامعة الآداب، و في جامعة الفنون، و في جامعات التربية، في جامعات علم أصول الدين، و في جامعات الدراسات العربية و الإسلامية مثل جامعة دار العلوم في القاهرة.

في الإمارات العربية المتحدة، يقترح معهد العلوم الإنسانية و الاجتماعية قسم المستوى الرئيسي ' major ' في الفلسفة الذي يرمي إلى تطوير تقدير العلاقات بين الأفكار و التطور الثقافي في العادات العربية و الغربية،و تفهم القواعد و تاريخ الفلسفة، و القدرة على تحليل الحجج و هيكلها و القدرة على التعبير الشفوي و الكتابي بالعربية و بالانجليزية[٣٣]. من بين المواد المدرسة في المستوى الرئيسي نجد الدراسة الأخلاقية، و الميتافيزيقا و المنطق الرمزي والعربي و فلسفة العلوم و الفلسفة الإغريقية و المتوسطية و الفلسفة الغربية المعاصرة، و نظريات المعرفة و المشاكل الفلسفية، و فلسفة اللغة و الجمال.

في لبنان، تدرس الفلسفة في عدد من المؤسسات. فمثلا جامعة سان جوزيف في بيروت تقترح عددا من الدورات الفلسفية و هذا ابتداء من الليسانس إلى الدكتوراه. كما تدرس هذه المادة أيضا عل مستوى الماجستير في الفلسفة العربية و الإسلامية، و كذا على مستوى شهادة الكفاءة في التعليم الثانوي في الفلسفة. كما أن كلية الآداب و العلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية في بيروت تقترح بدورها التخصص في الفلسفة، متناولة مواضيع شتى كمثل الفلسفة الآداب و الفلسفة الشرقية أو الجمال الفلسفي و حتى الصوفية أو أسس و نظرية المعرفة في الفلسفة العربية. و أن قسم الفلسفة في الجامعة الأمريكية في بيروت يقترح الدروس التي تتناول أهم حقول المادة، بالتطرق إلى المؤلفين و إلى نصوص التعاليم الغربية و الشرق أوسطية، مارين و من فترة ما قبل سقراط إلى ابن رشد و ديكارت " Descartes " راولز " Rawls ".

تشجيع الأبحاث الرفيعة المستوى، في الفلسفة

أشار عميد المفتشين العامين للفلسفة في الجزائر، إلى النقص الملحوظ في الأبحاث و الدراسات ذات المستوى العالي و الدولي في نفس الوقت، التي تؤدي، غالبا ببعض الطلاب العرب إلى التشاؤم الذي مفاده أن الوقت لم يحن لدراسة إنتاج فلسفي عربي معاصر، و ذلك لعدم توفر المنشورات المدرسية و محاولات أرشفة الفلسفة الإسلامية الماضية [٣٤] .

وأن أولى الملاحظات، تكمن في الحاجة إلى جمع المكتوبات الفلسفية للمؤلفين العرب، ثم تنظيمها، و تمييزها، و تحليلها ثم تقييمها.

و في نفس السياق، من السانح، العمل على ضمّ كل أعمال الترجمة و التعقيب المنجزين من طرف عدد من الفلاسفة العرب خلال قرون مضت، مع الأخذ بعين الاعتبار الإنتاج الفلسفي المعاصر.

---

٣٣ جامعة الإمارات العربية المتحدة– معهد العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم الفلسفة.
http://www.fhss.uaeu.ac.ae/Departments/Philosophy/Goals.htm

٣٤ اليونسكو، الفلسفة مدرسة للحرية.٢٠٠٧ ص.١٣٦.

و لقد أثبتت نجاعة محاولات فتح تدريس الفلسفة للإبداعات الفلسفية الإقليمية و الدولية، فيما يخص البرامج البيداغوجية و التربوية معا، لا سيّما من خلال انعقاد أول ملتقى سنوي حول التربية و الإرشاد الفلسفي في الجزائر في ١٩٩٨ [٣٤].
علما أن هذه المبادرة ليست منعزلة، إذ توجد منذ بداية السبعينيات في المغرب و في تونس و كذا في دول الشرق الأوسط إرادة قوية في إبراز إشكالية من شأنها أن تسمح لمادة الفلسفة بالتفتح على العالم بطريقة منظمة و المساهمة في الإنتاج البيداغوجي والتعليمي، لتقتطع، بذلك حصة الأسد كاملة من الرؤية الفلسفية المعاصرة.

التفلسف رغم التحديات اللغوية

تمثل إشكالية اللغة على التفلسف، أيضا، ميدانا آخر للنقاش و الإصلاحات.، لان التحدي بالنسبة لهذه المسألة يكمن في إتاحة الإنتاج الفلسفي الدولي للجمهور الناطق باللغة العربية، من جهة، و توسيع، من جهة أخرى، إنتاج الفلاسفة العرب المعاصرين، إلى معرفة المجموعة العلمية العالمية.

نشير، في هذا الصدد إلى عملية تعريب التعليم العالي، بما فيه الفلسفة، التي تمثل ظاهرة هامة في الوضعية التونسية، إذ ذكّر السيد عبد الوهاب بوحديبة و هو الشريك الرئيسي في العملية التونسية لتعريب تدريس الفلسفة، قائلا :لقد فتحتا للباحثين الحقل الواسع للتراث الفلسفي العربي (...)
إذ تمثل همنا، في إعطاء الخيار الواسع للنصوص الفلسفية المعاصرة المواكبة للنصف الثاني من القرن العشرين.

و من ثم، شرعنا في أعمال ترجمة النصوص الفلسفية العامة و الفلسفية القانونية، و الجمالية و الفلسفية السياسية المعروضة في شكل مقتطفات. إن الأمر يتعلق بالنسبة لنا بخلق جسر بين تراثنا الفلسفي و فكر الساعة فيما تحتويه عالميا.، ذلك بغية الكفاح ضد الآثار المفسدة و الضارة للإيديولوجيات التي تسبب كل هذا الدمار، و حتى نتموقع فيما للعالم الأكثر ايجابية' [٣٥].
ثم إن إرادة التفتح و الاتصال مع المجموعة العلمية العالمية، مؤكدة بالجهود الخاصة للباحثين التونسيين في سبيل النشر في المجلات العالمية، مستهدفة جمهورا عالميا من خلال المنشورات مثل المجلة التونسية للدراسات الفلسفية.

تبقى اللغة الفرنسية، من هذا المنظور هي اللغة المستعملة، يمكن أيضا، ملاحظة نفس الظاهرة في المغرب الذي بدأت فيه سياسة التعريب في ١٩٧٢ ، لكن تبقى معرفة و استعمال الفرنسية في الجامعات هي الأهم.

الفلسفة : منتدى للنقاش العلني

من بين الأدوار الحاسمة التي تلعبها الجامعة، في الداخل، و من خلال تدريس الفلسفة هو تشجيع نقاش الأفكار، بغية النهوض بحالة معارفنا. و انه أثناء هذه النقاشات، تتخذ السياسة، أو بالأحرى القضايا التي تتعلق بالتطور و بمستقبل المدينة الفاضلة، مكانة جدّ هامة، إلا أنه حتى تصبح الفلسفة منتدى حقيقي للحوار العام و العلني، لا بد من ضمان الحرية الأكاديمية في الجامعات.

٣٤ ارجع إلى الإطار رقم ٥
٣٥ عبد الوهاب بوحديبة" تعريب الفلسفة–شارع ديكارت رقم ٦١: التفلسف في تونس اليوم. باريس. الصحافة الجامعية الفرنسية/المعهد الدولي للفلسفة. ٢٠٠٨ ص ٧٨–٨١.

إطار ٥- أول ملتقى سنوي حول التربية الفلسفية في الجزائر

تمّ، في الجزائر، بالتعاون مع ما لا يقل عن مائة أستاذ فلسفة، و لأول مرة ملتقى سنوي خلال العطلة، و الذي كنت اشرف عليه بصفتي مديرا، في ثانوية حسيبة بن بوعلي من ١٨ إلى ٣٠ يوليو ١٩٩٨. إليكم مقدمة الوثيقة المستخلصة و المنشورة.

قشة من الأمل. استفاد المشاركون في هذا الملتقى السنوي، بالرغم من الصعوبات التي اعترضت تنظيمه و الناتجة عن العزلة و عن قلة تأطير المادة، من التكوين المبدئي المشجع جدا في هذا الميدان الهام المتمثل في الفلسفة.

و قد عقد المشاركون العزم على تطوير هذه المكتسبات خلال فرص أخرى و التنظيم المحكم لها مستقبلا، لا سيّما فيما يخص الوسائل العلمية لتقييم العمل التعليمي و التربوي.

و قد استلهمت، بشكل كبير، بعض الطرق من التجربة التي قامت بها ولاية بسكرة خلال السنة الدراسية ١٩٩٣-١٩٩٤، إذ جربت التربية الفلسفية من طرف الأساتذة على مثن أقسامهم.

و قد توصل هذا الملتقى السنوي الأول في الفلسفة إلى أهدافه، رغم الصعوبات المادية و المعنوية التي اعترضت سبيلنا.

و نتمنى أن تسلط التجارب القادمة، الضوء على تكوين علمي أكثر في هذا الميدان، و ذلك تحسبا لتطوير لاحق اقوي لهذه المادة، لان العزلة تؤدي إلى موت الذهن الإبداعي و انحطاط المجتمع و قيمه الإنسانية.

يمكن لهذه العزلة أن تجهض بفضل توفر الكتب و الوثائق الجيدة و بفضل التكوين المستمر للأساتذة داخل و خارج الدولة و كذا للتطور الذي لمسناه خلال هذا الملتقى السنوي، و الذين أوضحوا الرؤية لدى المشاركين حول الدور المنوط بهم، أثناء ممارستهم اليومية، و أيضا في إطار إصلاح النظام التربوي و التحول الاجتماعي بصفة عمومية.

استنادا إلى عبد المالك حمروش (الجزائر)/ اليونسكو الفلسفة، مدرسة للحرية / منشورات اليونسكو- باريس ٢٠٠٧- ص.١٣٧

إذ تكمن صعوبة عدد لا يستهان به من دول العالم في كيفية الوصول إلى التفكير الملائم بين الرابط الذي يوصل الفلسفة و السياسة و الحرية الأكاديمية. و من ثم يتحتّم التمييز الهام بين الخطاب العام و بين الخطاب الأكاديمي.
فيبرز الخطر عندما تحاول الأنظمة السياسية فرض أشكالا من الطاعة التي قد تتقنع بالوفاء السياسي، على الأساتذة و الباحثين و الطلبة، مقلصة بذلك دور تدريس الفلسفة إلى مجرد نشر أيدلوجية. نجد الأمر ذاته حينما تفرض تبعية الوفاء أو الرأي السياسي، دوريا على جموع الباحثين.

إن الأمثلة الدالة على هدر حرية البحث و التعليم و تمرّن النخبة الأكاديمية و الطلابية، لكثيرة و متعددة، خاصة إذا اعتمدت، تحديدا، مادتها و فلسفتها، على إعادة النظر المتواترة في التقنيات. كما توجد هناك أشكال أكثر استلطافا، من الضغوط على

الأساتذة و الطلبة، صعبة الاستكشاف، بيد أن العديد من الأساتذة و الباحثين، أشار إليها، حيث يتعلق الأمر على وجه الخصوص، بالجوّ السياسي الذي يطغى على النخبة العلمية و الذي يتخذ شكل المراقبة الذاتية من لدن أعضاء هذه النخبة، لا سيّما عند المساس بالمواضيع، الموصوفة سياسيا بالحساسة أو المتجادل فيها.

لذا تبقى الحرية الأكاديمية تحت وقع كل أشكال التهديد، المرتبطة خاصة، بأصولية النزعات المتعلقة بالهويات، سواء على مستوى الثقافات، أو الأديان أو على مستوى الممارسات العرفية و التقاليد. و هي تنتج أيضا، عن ردود الفعل الخاضعة لأصناف مختلفة من الأوضاع السياسية، و استعلاء الضغوط الاقتصادية، و أحيانا، بصفة طفيفة جدا، نتيجة وجود أجواء ثقافية و أكاديمية، متحكمة في حرية سريان نشاط الباحث و الأستاذ. تبدو الفلسفة، تبعا لطبيعتها المنصبة على النظرية العامة لأشكال الثقافة، اليوم، مستضعفة جدا تجاه هذه الضغوط الخارجية.

تدريس الفلسفة و تعددية المواد

أصبح مفهوم تعددية المواد، أكثر دلالة و اليوم، إذ باتت مركز الدراسات الثقافية "cultural studies" ، تمثل، بالفعل أماكن البحث الفلسفي، بنفس درجة الأهمية و الإثراء الموجودة في أقسام الفلسفة. يعكس هذا التوسّع الرغبة في تعددية تدريس المواد التي يشترك في فكرتها و يسعى إليها جمع الباحثين، من جهة، و يعلب دورا متزايدا في تنظيم البحث و الأساتذة الأكاديميين. حيث توضّح الأمثلة الفسلفية الذاتية (ethnophilosophie) في إفريقيا، و التفكير في الكونفشيوسية الجديدة "néoconfucianisme" في الصين و في آسيا الشرقية، و المجادلة بين الدين و العلمانية في الغرب،

أو أيضا الاستبيان بين المنطق الفلسفي و القيم الهندية، المدى و البعد الثقافي لكل تفكير فلسفي.

تدلّ الحالة التونسية على وجود علاقة بين الفلسفة و باقي المواد، في التعليم العالي. فاستنادا إلى الأستاذ فتحي تريكي، حامل وسام اليونسكو في الفلسفة في جامعة تونس ، تنطوي برامج الدراسة في العلوم الإنسانية والعلوم الثقافية و علم أصول الدين و الآداب، على أسئلة ذات بعد فلسفي. نبدأ في تدريس تاريخ العلوم و الحياة الأخلاقية في بعض مؤسسات التعليم العلمي.

أما معاهد الفنون و الحرف و مدارس الفنون الجميلة فتعطي دروسا في التجميل و مبادئ في الفلسفة، كما تدرس فلسفة القانون في مؤسسات العلوم القانونية، و من ثم فإننا نعتقد أن نسبة الطلبة الذي يتلقون التعليم الفلسفي، على مدى تعليمهم الجامعي، هامة نوعا ما، إذ تقارب ٤٠ ٪، علما انه استنادا لآخر المعطيات المتوفرة فحوالي نصف طلبة الفلسفة، تقريبا (٤٤ ٪)هم نساء.

أما فيما يتعلق بالمحتوى الدراسي، فان المؤلفين التقليديين ممثلي التراث الفلسفي العالمي، خاصة الإغريق و العرب و اللاتينيين و الأوروبيين، منهم ممثلين جميعهم، في مختلف الجامعات. إلا أن المكانة التي كان يحتلها المتأصلون على ساحة التعليم، بدأت تتقهقر شيئا فشيئا، فاسحة المجال لتوجه عملي كبير للمواد المدرّسة. فتونس بعدما عرفت قفزة كبيرة فيما يخص الأبحاث في المنطق و في علم الحديث " épistémologie " خلال العشرين سنة الفارطة، باتت اليوم العلوم الأخلاقية

و الفلسفة السياسية و لا سيّما المسائل الخاصة بالقانون (حقوق الإنسان، دولة القانون، و المجتمع المدني، الخ...) تشكل الانشغالات الأولية و المركزية لدى مختلف البرامج الجامعية.

إن العلاقة بين الفلسفة و بين باقي مواد التعليم ليست علاقة تعارض، إنما هي علاقة تكامل، ذلك ما أكده المشاركون في اجتماع تونس بالإجماع، عندما أشاروا إلى أهمية ترقية النموذج المتعدد المواد حاثين على إدماج الفلسفة ضمن باقي التخصصات، و بطريقة مستمرة.

سبل العمل الممكنة

من الأهمية بمكان الأخذ بعين الاعتبار هذه التحديات، و دراسة سبل العمل و التصرف المقترحة، بغية استنتاج إلى أي مدى يمكن تطبيق السياسات التربوية المنجرّة عنها.

الحفاظ على الحرية الأكاديمية

- الحفاظ على مبدأ الحرية الأكاديمية
- السهر على احترامها الفعلي، و ذلك بالحيلولة ضد تدخل أية هيئة خارجة عن عملية التبادل العلمي، التي قد تبادر بتحديد أولويات البحث، أو تتحكم في وجاهة مواضيع النقاش أو أن تقيم حدودا لميادين الدراسة.
- تدعيم البحث و التدريس الفلسفي، من اجل تعزيز مكانة جموع الفلاسفة، تاركين لهم الحرية في التطوير، حسب تنوع أقصى للمفاهيم و في الاختيارات المتعلقة بالمواضيع و الطرق و المبادئ.

النهوض بالفلسفة بصفتها مادة مستقلة

- تشجيع الإبداع و/ أو تقوية أقسام الفلسفة المستقلة ضمن مؤسسات التعليم العالي، في سبيل النهوض بالفلسفة و اعتبارها مادة كاملة في حدّ ذاتها.

تشجيع تعددية المواد المدرسة

- تطوير مفهوم تعددية المواد المدرسة في تعليم الفلسفة، بغية المساهمة الفعالة في التفكير في المبادرات المتميزة، التي يمكن للفلسفة من خلالها، استخلاص أشكالا جديدة للمعرفة، و العمل على استعمالها.

تعزيز الموارد البشرية

- تشجيع إبداع و/ أو تعزيز الأقسام الفلسفية فيما يخص الموارد البشرية و الميزانيات، حتى تستجلب و تحفز حاملي الشهادات الفلسفية على العمل فيها.
- تدعيم الشراكات مع القطاع العام و الخاص ، قصد إدماج طلبة الفلسفة، المهني ، فيها.
- ضمان تفاعل و تعاون دائمين و دوريين بين المدرسين في المستوى الثانوي و بين أساتذة الجامعات، لا سيّما من خلال التكوين المستمر، و مشاريع البحث المشتركة، أو من خلال انفصال المدرسين، في سبيل ضمان تحفيز سلك المعلمين.

- اتخاذ الإجراءات، تشجيعا لرجوع الأمخاخ من خلال النهوض بالباحثين الشباب ضمن الجامعات و/أو اللجوء إلى الوكالات المتخصصة في تدعيم البحث ، بغية تحضر برنامج للرجوع.
- تشجيع القطاع الخاص من حيث توظيف حاملي شهادات الفلسفة.
- ترقية إنشاء مختبرات البحث على المستوى الوطني و/أو الإقليمي الذي يضمّ أساتذة مستويي التعليم الثانوي و العالي.

تقوية الموارد الوثائقية

- العمل من أجل إنشاء شبكة مع دور النشر، أو مع القطاع الخاص، بشكل واسع، ذلك في سبيل حصول المكتبات الجامعية الإفريقية على المنشورات الفلسفية المعاصرة.
- تشجيع إنشاء البوابات الرقمية الخاصة بالحصول و توزيع المعلومات العلمية في ميدان الفلسفة.
- فحص إمكانية الإتاحة المعلوماتية للمجلات المتخصصة في الفلسفة.

ضمان تألّق الفلاسفة الناطقين باللغة العربية

- ما انجاز رصد و تجميع النصوص الفلسفية العربية، إلا خطوة مبدئية ضرورية و فعالة، في سبيل إحداث وقع مباشر في الكتب المدرسية الفلسفية ، بالنسبة للمدرس و المعلم، معا. من هذا المنطلق، اتضح أن علاقة التعاون الإقليمية و الدولية، كمثل شبكات اليونسكو، هي في الحقيقة دعائم ذات قدرات هائلة.
- تطوير و تدعيم نظم التبادل بين الجامعات العربية، قصد نشر و تعزيز الممارسات الحسنة فيما يخص البرامج و التكوين البيداغوجي الفلسفي.

خاتمة

تمثل الفلسفة الأداة الهائلة لتكوين الفكر النقدي و الموقف المسئول. كما أن الفلسفة ليست عملية عشوائية، لأنها، قبل كل شيء دراية و خبرة تتطلب الاستجابة لمقتضيات لا تتعلق إلا بها و التي تنبئ، بادئ ذي بدء عن التحديات اللازمة، للخوض فيها. إنها سلوك يبنى تدريجيا، على مرّ الأيام و السنين، طفولة ثم مراهقة ثم سن البلوغ، بطريقة مستقلة و داخلية، سواء كانت في إطار مؤسساتي أم لا.

يجب تدعيم تدريس الفلسفة بقوة و تبصّر، و يجب أن ينطوي على الوسائل المستحدثة في التعليم و في النقل و أن يكون مشتركا. كما يجب أيضا الأخذ بعين الاعتبار تركة الماضي، دون أن يمكث حبيسا لها، مع تقبّل أنماط التفكير الأخرى، عاملا على بناء هويته الخاصة، هوية اليوم و غدا.

كما يجب على تدريس الفلسفة في منطقة الدول العربية أن يعلب الدور المنوط به، و المتمثل في التحفيز على الممارسة الحرة للفكر و الفكر النقدي المسئول، مثلما تقع عليه مهمة المساهمة في إقامة السلام و النهوض بالتنمية المستديمة.
إن بروز مواطنين واعين كل الوعي بدورهم و مسئولياتهم و كذا بالرهان الذي يمثلونه، لهو في الحقيقة مكسب كبير في وجه التحديات الملحّة. كما يجب أيضا على الفلسفة أن تسلّط الضوء و تبرز قيمة رصيد مختلف الثقافات و المجتمعات التي يثري الفلسفة، و العكس بالعكس. من هذا المنظور، أشار أحد المشاركين في اجتماع تونس إلى أن ليس السؤال الحقيقي، اليوم هو معرفة وجود الفلسفة العربية من عدمه و كيفية تدريسها، بل كيف يمكن لفلسفة اليوم أن تؤثر أكثر مما سبق على الإنسان العربي المعاصر.

باتت فكرة إتاحة الفلسفة للجميع على كل المستويات، تحت لواء التربية الجيّدة، أمرا ملحّا و ضروريا، و عليه، و تحقيقا للأهداف، لا مناص من اتخاذ القرار السياسي العالي المستوى، بهذا الخصوص، واضعا بذلك القواعد السياسية، التي تصيغ و تشمل الفلسفة في إطار إصلاح شمولي.

منشورات اليونسكو ٢٠٠٧

توصيات تتعلق بتدريس الفلسفة

في العالم العربي

الاجتماع الإقليمي الرفيع المستوي حول تدريس الفلسفة في الوطن العربي تونس – تونس العاصمة ١١ و ١٢ مايو ٢٠٠٩

توصيـــات

تذكيراً بإعلان باريس من أجل الفلسفة (باريس– ١٩٩٥)[١] الذي يؤكد أن تنمية الفكر الفلسفي في التعليم و في الحياة الثقافية، تساهم بشكل كبير في تكوين المواطنين، بممارستهم القدرة على التقييم، ذلكم العنصر الجوهري في كل ديمقراطية و أن التربية الفلسفية، بتكوينها لعقول حرة و مفكّرة و قادرة على مقاومة مختلف أشكال الدعاية و التطرّف و الإقصاء و التعصّب، تساهم في السلام و تحضّر كل فرد لتحمّل مسؤولياته أمام كبريات الاستفهامات المعاصرة، لا سيّما الخاصة بالميدان الأخلاقي؛

تذكيراً بإستراتيجية اليونسكو المتعددة القطاعات، الخاصة بالفلسفة (المصادق عليها في ٢٠٠٥)[٢] التي تنصّ على أن الفلسفة تبنى الأدوات الفكرية الضرورية الكفيلة بتحليل و استيعاب المفاهيم الأساسية كمثل العدالة و الكرامة و الحرية و أنها تساعد على تنمية القدرات الفكرية المستقلة و كذا التقييم البعيد عن أيّ انحياز و تنشّط القدرات النقدية الضرورية لفهم العالم
و الاستفهام حول الإشكاليات التي يطرحها و تحفّز على التفكير حول القيم و المبادئ؛

تذكيراً بالشقّ رقم ٢ من نفس الإستراتيجية الذي يحثّ اليونسكو على تشجيع تدريس الفلسفة في كل الدول، لا سيّما عن طريق صياغة التوصيات حول سياسة تدريس الفلسفة على المستويين الثانوي و الجامعي، و كذا حول انجاز برنامج كامل لتدريس الفلسفة، بما في ذلك تدريس مختلف التقاليد الفلسفية و الفلسفة المقارنة؛

١ مستخلص من إستراتيجية فيما بين القطاعات المتعلقة بالفلسفة ، اللجنة التنفيذية لليونسكو– باريس ٢٠٠٥
٢ مثله

استناداً إلى نتائج الدراسة المنشورة من طرف اليونسكو في ٢٠٠٧، الفلسفة مدرسة للحرية – تدريس الفلسفة و التمرّن على التفلسف: معاينة الحالة و التطلعات المستقبلية [٣]؛

وعياً بضرورة رفع التحديات التي تواجه تدريس الفلسفة في دول الوطن العربي؛

فانا نهنئ مبادرة الاجتماع المتعدد الأقاليم حول تدريس الفلسفة، الذي سينظمه اليونسكو قريبا، بغية المشاركة في نتائج المشاورات الإقليمية؛

نحن المشاركون في الاجتماع الإقليمي الرفيع المستوى حول تدريس الفلسفة في الوطن العربي، المنعقد في العاصمة التونسية، تونس بتاريخ ١١ و ١٢ مايو ٢٠٠٩ [٤]، ندعو:

١. دول المنطقة، الأعضاء إلى:

- التدعيم الرسمي لمكانة و أهمية تدريس الفلسفة على أنها مادة مستقلة.
- تعزيز مكتسبات تدريس الفلسفة في الوطن العربي و تشجيع الدول التي لا تدرّس الفلسفة بعد، على الشروع في تدريسها.
- وضع خطة عمل وطنية فيما يتعلق بتدريس الفلسفة في كل مستويات التعليم، لغرض تقديم النتائج أثناء الاجتماع المتعدد المناطق حول تدريس الفلسفة الذي ستعقده منظمة اليونسكو في ٢٠١٠، و الذي من شأنه أن يسمح للدول المعنية بالمشاركة في المبادرات و المشاريع و من ثم الخروج بحالات واقعية نموذجية لهذا التدريس.
- منح مكانة للفلسفة بنفس درجة أهمية المواد التعليمية العلمية الأخرى، في إطار تعليم نوعي، و ذلك بغرض توفير التكوين الشامل و الكامل للمواطن المتأمل.
- ترقية التبادل فيما بين المواد بين الفلسفة و المواد الأخرى، إذ يسمح التساؤل و التفكير الفلسفي بتنوير و توضيح طرق التحصيل على المعارف و التساؤل حول معايير الحقيقة.
- القيام بتجارب نموذجية تخص تعليم التفلسف في مراحل التعليم الأساسي.
- تنظيم ورشات عمل قصد مراجعة البرامج التعليمية و الكتب المدرسية الخاصة بالفلسفة، زيادة على ترقية التكوين المستمر لأساتذة المستوى الثانوي.
- تعميم تدريس الفلسفة في كل الشُعب و على كل مستويات التعليم بما في ذلك المستويين الثانوي و العالي.

٣ يونسكو. الفلسفة مدرسة للحرية. باريس. منشورات اليونسكو ٢٠٠٧.
٤ انظر قائمة المشاركين في الملحقات

- ضمان الاستمرارية بين التدريس و بين الفلسفة على المستويين الثانوي و العالي.

- تعيين شخص ممثل لدى كل لجنة وطنية لكل دولة عضوة، يكون مكلفا بمتابعة المبادرات الوطنية فيما يخص تدريس الفلسفة.

- التشجيع على إنشاء مجلة علمية تخص الميدان الفلسفي.

٢ . اليونسكو إلى:

على المستوى الدولي

- مواصلة عملية الدفاع و الترقية لفائدة تدريس الفلسفة على كل مستويات التعليم الرسمي و الغير رسمي.

- تكثيف المبادرات الرامية إلى إقامة الروابط و إنشاء شبكة بين الفلاسفة و المعلمين و التلاميذ في كل مناطق العالم.

- مواصلة و تعزيز النشاطات لصالح الفكر الفلسفي المتفتح و المتاح للجمهور العريض، لا سيّما من خلال الاحتفال باليوم العالمي للفلسفة.

على المستوى الإقليمي

- مواصلة لعب دور فضاء للتبادل حول الممارسات التي أثبتت جدارتها فيما يخص تدريس الفلسفة، من خلال الأحداث الإقليمية.

- منح دعم خاص للدول التي ترغب في وضع برنامج تبادل بين الجامعات و بين مراكز التكوين لتعزيز قدرات معلمي الفلسفة.

- العمل على ترجمة و نشر النصوص الفلسفية.

على المستوى الوطني

- تشجيع الدولة على تطوير الاستراتيجيات الوطنية لتقوية تدريس الفلسفة على كل المستويات.

- منح تدعيم خاص للدول التي ترغب في الخوض في صياغة السياسات الوطنية التي تخص تدريس الفلسفة على المستويات الابتدائي و الثانوي أو الجامعي.

- المساعدة، قدر المستطاع، في وضع السياسات الوطنية لفائدة إدخال و تعزيز الفلسفة في البرامج التعليمية.

- منح تدعيم العمل على وضع التجارب النموذجية الخاصة بتدريس الفلسفة، لا سيّما فيما يتعلق تعليم التفلسف في المدرسة الابتدائية.

- مساعدة الدول الأعضاء في القيام، بالتعاون مع المنظمات المعنية – خاصة المجلس الدولي لفلسفة العلوم الإنسانية – بعمل جمع المقتطفات التي تدمج النصوص ذات البعد الفلسفي الخاص بالدول العربية بالنصوص الأخرى المستمدة من ثقافات مغايرة، و ذلك بهدف تقييم و استغلال النصوص الفلسفية المنطوي جميعها تحت لواء تراث الفلسفة المشترك.

- العمل على تدريس الفلسفة في لغتين اثنتين على الأقل.

- تشجيع أقسام الفلسفة في الجامعات للتطرّق للإشكاليات الخاصة بالرهانات و التحديات المعاصرة التي تواجه العالم العربي.

- إنشاء قواعد بيانات حول تدريس الفلسفة على المستوى الوطني، و التي تشمل البرامج التعليمية و الكتب المدرسية و النشاطات المنصبة على التفكير الفلسفي و كذا برامج تكوين المعلمين الخ...، و إتاحتها على الشبكة.

ملحقـــات

خطاب المشاركين

خطاب صاحب المعالي السيد حاتم بن سالم
وزير التربية و التكوين التونسي و رئيس اللجنة الوطنية التونسية للتربية و العلم و الثقافة

بمناسبة حفل افتتاح الاجتماع الإقليمي الرفيع المستوى حول تدريس الفلسفة في الوطن العربي
في العاصمة التونسية- تونس ١١ و١٢ مايو ٢٠٠٩

بسم اللّه الرحمن الرحيم

حضرات الضيوف الكرام
أيها السادة والسيّدات

يشرّفني أن أفتتح، على بركة الله، هذا الملتقى الإقليمي رفيع المستوى حول تدريس الفلسفة بالوطن العربي الذي تنظمه اليونسكو بالتعاون مع وزارة التّربية والتّكوين بالجمهورية التونسيّة.
ويطيب لي بهذه المناسبة أن أرحّب بهذا الجمع الكريم من ضيوف تونس وأن أشكر لهم تفضلهم بتلبيّة الدعوة والمشاركة في إثراء فعاليات المنتدى الفكري لتدارس مسألة بالغة الأهميّة بالنسبة إلينا جميعا.
إنّ اختيار موضوع تدريس الفلسفة مبعثه الوعي بمحوريّة هذه المادّة في إعداد المواطن وتأهيله للنهوض بأدواره في المجتمع وخاصّة منها التداول في قضايا الشأن العام وممارسة حقوقه وواجباته وما يتطلّبه ذلك من صفاء الوعي وفصاحة الرأي وسلامة الرؤية وشعور حاد بالمسؤولية. فهذه الخصال التي تعمل المدرسة على إكسابها للناشئة لئن تساهم كلّ التعلّمات في ترسيخها فإنّ للفلسفة دورًا مميّزا في ذلك منذ أن أسّس الإغريق قواعدها وحدّدوا ماهيتها وبيّنوا مقاصدها، ولست بحاجة إلى التذكير بدور العرب والمسلمين في تطويرها وفي نشرها في ديارهم وخارجها.

ضيوفنا الكرام،
حضرات السيّدات والسادة

إنّ المدرسة التونسيّة منذ انبعاثها الحديث غداة الاستقلال جعلت من التنوير شعارها ومن تحرير العقول غايتها. وماانفكت منذ ذلك التاريخ تدعم تطلعها الحداثي بتكوين عقول مفكّرة فقد نصّ قانون سنة ١٩٩١ المتعلّق بالتّربيّة على أن تعمل المدرسة على إذكاء الشخصيّة وتنميّة مكانتها وتكوين الروح النقدية والإدارة الفاعلة بحيث ينشأ المتعلّمون على التبصر في الحكم والثقة بالنفس في السلوك وروح المبادرة والإبداع في العمل. وتأكّد هذا التوجيه مع قانون ٢٠٠٢ حيث جاء في فصله ٥٣ ما نصّه: يمكن تدريس الاجتماعيات والإنسانيات من إكساب المتعلّمين المعارف التي تنمّي فيهم ملكة النقد وتساعدهم على فهم تنظيم المجتمعات وتطوّرها الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي.

عن هذه التوجّهات والغايات المحدّدة للتعلّمات ترتّب دور الفلسفة في منظومتنا التّربويّة وموقعها من مختلف التعلّمات. فالفلسفة تدرّس منذ إصلاح التّعليم الثانوي سنة ٢٠٠٥، في مستويين تعليميين هما السنتان الثالثة والرابعة من المرحلة الثانويّة وفي كلّ شعبها. وكان هذا الإصلاح مناسبة لإعادة النظر في محتويات المناهج وحجم ساعات التدريس وضبط الغايات من تدريسها وقد حدّدت كما يلي:

- تمكين التلميذ من التمرّس بالحريّة بفضل ممارسة التفكير من خلال أعمال كبار الفلاسفة والمفكّرين.
- تمكين التّلميذ من فهم أفضل وتأويل أعمق لما يعرف سلفا، والوعي بذلك وعيا أوضح وأشمل.
- تحرير التّلميذ من قوالب الآراء المتداولة ومن سيطرة الأحكام المتسرّعة.
- إعداد التّلميذ إعدادا يمكّنه من تحصين نفسه تحصينا يربّيه على التبصر في الحكم والثقة في النفس والثبات في المبدأ دون سقوط في الوثوقيّة، والاعتدال في الموقف والتسامح في التّعامل دون سقوط في التبعيّة.
- مساعدة التّلميذ على الارتقاء ذاتيّا من وضع اللامبالاة إلى موقف واع يسند اختياراته فكرا وسلوكا، ويحمله على الإبداع ويقيه التّسطيح الفكري والوجداني والاستسلام إلى المجهود الأدنى.

ولا يقتصر التمرّن على التفكير الفلسفي على مادة الفلسفة وحدها إذ تعضدها في ذلك في مستوى التّعليم الثانوي مادة 'التفكير الإسلامي' وما تتضمّنه من مسائل فلسفيّة تعالج من منظور المفكرين المسلمين سواء تعلّق الأمر بأصول الدين أو علم الكلام أو العلاقة بين العقل والنقل.

فالغاية من تدريس هذه المادة هي كما يؤكّدها سيادة الرئيس زين العابدين بن علي 'تقديم معرفة معمّقة بشؤون الإسلام وما شهده تاريخه المجيد من تيّارات فكرية وروحيّة نيّرة جعلت من الاجتهاد فيه سمة بارزة نحن اليوم أحوج ما نكون إلى تنميتها والعمل بها إحكامًا للوفاق بين تعاليم ديننا ومقتضيات عصرنا'.

فالهاجس واحد: تأهيل إنسان حكيم معتدل يؤمن بالتسامح وبالقيم الإنسانيّة محترم للآخر متوازن الشخصيّة.

فإذا تدبّرنا مليا هذه المقاصد من تدريس الفلسفة تبيّنا أنّها تلتقي مع توصيات منظمة 'اليونسكو' وتوجهات إستراتيجيتها في مجال النهوض بالفلسفة في الأنظمة التّربويّة التي شرعت في وضعها منذ سنة ٢٠٠٥، وهو توافق نلاحظه كذلك مع التقرير الصادر عن المنظّمة سنة ٢٠٠٧ تحت عنوان 'الفلسفة، مدرسة للحريّة'.

فالمدرسة التونسيّة الّتي يمكن نعتها بمدرسة التحرير والتنوير لا يمكنها إلاّ أن تبوّأ الفلسفة المحل الأرفع من مشاغلها.

هذه، حضرات السّيدات والسادة، بعض الملاحظات حول تدريس الفلسفة في المدرسة التونسيّة قصدت من خلالها التمهيد لما ستخوضون فيه من مسائل. وإني على يقين أن أعمالكم ستزيد في بلورة الحلول الكفيلة بدعم موقع الفلسفة في نظمنا التّربويّة.

وإذ أجدّد الترحاب بضيوفنا الكرام متمنيا لهم إقامة طيبة بيننا، فإني أرجو لأشغال منتداكم هذا كامل النجاح والتوفيق.

والسلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته

قائمة المشاركين في الاجتماع الإقليمي الرفيع المستوى حول تدريس الفلسفة في الوطن العربي العاصمة التونسية- تونس ١١ و ١٢ مايو ٢٠٠٩

البلد المستضيف - تونس

١.صاحب المعالي السيد حاتم بن سالم

وزير التربية و التكوين التونسي و رئيس اللجنة الوطنية التونسية للتربية و العلم و الثقافة

٢.السيد نجيب عياد

المدير العام للمركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية

٣.السيدة فاطمة الطرهوني

الأمينة العامة اللجنة الوطنية التونسية للتربية و العلم و الثقافة

ممثّلو دول الوطن العربي

الجزائر

٤.السيد طاشوة عيسى

مفتش

البحرين

٥.السيدة أحلام احمد العامر

مديرة المنطقة الأولى للتربية من اجل القضايا الأكاديمية و التنمية،وزارة التربية

جيبوتي

٦.السيدة عيان عصمان ابرار

أستاذة ثانوية، مستشارة بيداغوجية في الفلسفة

مصر

٧. السيد سعيد عبده سيد احمد نافع

أستاذ ، نائب رئيس جامعة الإسكندرية

الأردن

٨.السيد سعيد رديدح

النائب الأول، سفارة الأردن في تونس

لبنان

٩.الدكتور بشار حيدر

أستاذ الفلسفة في الجامعة الأمريكية في بيروت

ليبيا

١٠. الدكتور عيسى عبد الله فرج فاغي

أستاذ الفلسفة في جامعة الفاتح

المغرب

١١. السيد مصطفى كاك

المفتش العام للفلسفة في التعليم الثانوي

عمان

١٢. الدكتور سعيد سالم سليم الكتاني

المندوب الدائم بالنيابة، مكلف بالإعمال، الممثلية الدائمة لعمان لدى اليونسكو

الجمهورية العربية السورية

١٣. الدكتور فرح المطلق

نائب وزير التربية

السودان

١٤. الدكتور محمد لمين محمد يوسف

الأمين العام المركز الوطني للمركز الوطني للتعليم والبحوث التربوية

الأراضي الفلسطينية

١٥. الأستاذ عبد الكريم برغوتي

جامعة بير زيت

فلاسفة-خبراء

١٦. السيد علي بن مخلوف (المغرب)

أستاذ جامعي، نيس- صوفيا اونتيبوليس- فرنسا

١٧. السيد ميشال توزي (فرنسا)

فيلسوف و مربي، أستاذ جامعي في علوم التربية

المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية

١٨. السيد لوكا سكارانتينو (ايطاليا)

الأمين العام للفردرالية الدولية لشركات الفلسفة

١٩. السيد كمال الصيد

الأمين العام للمركز الوطني للتجديد البيداغوجي و البحوث التربوية

٢٠. السيد محمد على تواتي

باحث في المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية

المشاركون من تونس

التعليم العالي

٢١. الأستاذ عبد القادر بشته

٢٢. الأستاذ على الكبسي

٢٣. الأستاذ عبد العزيز لبيب

٢٤. الأستاذ عبد الرحمان تليلي

٢٥. الأستاذ فتحي تريكي

التعليم الابتدائي و الثانوي

٢٦. السيد نجيب عبد المولى

مفتش عام في التعليم

٢٧. السيد محمد بن دعمر

مفتش عام

٢٨. السيد خميس بوعلي

مفتش

٢٩. السيد عادل حداد

مفتش

٣٠. السيد التيجاني القماطي

مفتش

٣١. السيدة هدى الكافي

مفتشة

٣٢. السيد الحبيب قطيطة

مفتش

٣٣. السيد احمد ملولي

مفتش

اللجنة الوطنية التونسية للتربية و العلم و الثقافة

٣٤. السيد احمد بن عبد الله

رئيس قسم في اليونسكو

٣٥. الآنسة هالة صوحابي

رئيسة قسم المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم- المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة، اللجنة الوطنية التونسية للتربية و العلم و الثقافة.

٣٦. السيدة ليلى قارة برني

رئيسة قسم العلوم

اليونسكو

٣٧. السيدة مفيدة قوشة

رئيسة قسم الأمن الإنساني و الديمقراطية و الفلسفة في مقر اليونسكو في باريس - قطاع العلوم الاجتماعية والانسانية

٣٨. السيدة سوريا سعد زوي

متخصصة برنامج في مكتب اليونسكو في الرباط.

٣٩. السيدة كريستينا بلالوفسكا

قسم الأمن الإنساني و الديمقراطية و الفلسفة، يونسكو - باريس - قطاع العلوم الاجتماعية والانسانية

٤٠. السيدة نورة إتشانيز

مكتب اليونسكو في الرباط

مذكرات

مذكرات

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة