تمثلات تلاميذ التعليم الثانوي تجاه مادة الفلسفة

د.خالد العبيوي (*)

عرفت معظم المنظومات التربوية العربية بعد زوال الحقبة الاستعمارية في النصف الثاني من القرن الماضي، إرساء العديد من التدابير البيداغوجية في إطار تفعيل مقتضيات الإصلاح التربوي في سياق دعم تدريس مادة الفلسفة في مستويات التعليم الثانوي. وبغض النظر عن الظرفية التي ساهمت في تسريع أجرأة هذا القرار، هل هو ناتج عن رغبة ذاتية أم إملاءات خارجية، وبعيدا عن كل القراءات التأويلية التي من الممكن أن تواكب إجراء من هذا القبيل، فإننا نعتبره قرارا جريئا، يعطي الاعتبار لمجال فكري يفتح أمام متلقيه عوالم الأسئلة الحرجة والمستفزة واللامتناهية، حول وجود الإنسان وكينونته في فضاءات متجددة مفتوحة على كل الاحتمالات.

تشكل هذه الخطوة رغبة حقيقية في تكوين أجيال الغد من خلال تربيتهم على القيم الإنسانية المثلى التي تمثل إحدى الركائز الأساسية التي ينبني عليها الخطاب الفلسفي. وإذا كانت الفلسفة بوصفها مجالا فكريا يتطلب التشبع بقيم الحوار والاختلاف، واحترام الآخر في كل ما يؤمن به من معتقدات وأفكار وميول وطموحات، تواجهنا اليوم العديد من الأسئلة المطروحة على مستوى تدريسية مادة الفلسفة لتلاميذ التعليم الثانوي، خصوصا وأن الأمر يتعلق بفئة اجتماعية توجد في مرحلة تربوية مهمة، وهي عمريا غير واضحة المعالم، تتأرجح بين الحنين للطفولة والتطلع نحو الشباب.

إننا نأمل الوقوف على بعض الجوانب التي من الممكن أن تضيء الطريق أمامنا كمدرسين، والتي ربما لا نعيرها الاهتمام الكافي عن قصد أو عن غير قصد، في حين تكون ذات وقع كبير على التلاميذ. كما نطمح إلى فهم

طبيعة انشغالاتهم، ومن ثم محاولة وضع الأصبع على طموحاتهم ومطالبهم، وأيضا ما ينتظرونه من مدرس مادة الفلسفة بالثانوي، ومن الفلسفة ذاتها بوصفها إمكانية بين إمكانيات متعددة للتفكير والسلوك.

سياق تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي

تدخل تجربة تدريس مادة الفلسفة بالثانوي ضمن التحولات التي تعرفها وضعية الفلسفة وتدريسها من جهة، والتحولات التي يعيشها الحقل التعليمي من جهة أخرى. إن تدريس الفلسفة يأتي في سياق ما خلصت إليه جهود العاملين في الحقل الفلسفي في بعده التربوي، والمتمثل في إقرارهم بفشل الوضعية الحالية على عدة مستويات، منها المستوى المتعلق بمتعلم الفلسفة الذي ما فتئ يجتر الحديث المعتاد حول الفلسفة القائل بصعوبتها وتعقيدها، ومستوى معلم الفلسفة المهموم بمأزق التبليغ، فضلا عن مستوى العملية التعلمية القائمة من جهتها على <<سيادة تصور تقني لم يعمل إلا على إفراغ الفلسفة من ذاتها، بإخضاع الجميع لسيادة الخطوات والأهداف>>(1). هذا ويذهب بالبعض إلى حد تعميم الفشل على مستوى التعليم برمته، حيث الافتقار إلى برامج وغايات واضحة وسيادة ارتجالية تحتكم لحسابات إيديولوجية ضيقة.

وإذا ما نحن حاولنا الآن طرح سؤال تدريسية الفلسفة في أفق تطويرها وربط مطالبها بمستجدات الحقل التربوي، فإننا سنجد المؤيدين لهذا المسعى يحاولون تقديم النتائج الإيجابية والتربوية الدالة على ذلك، لكنها نتائج تبقى في حاجة إلى أبحاث ميدانية علمية محددة ودقيقة.

إن الصعوبة التي يشعر بها متعلم الفلسفة المبتدئ و مدرسها، تشكل في الوقت نفسه أحد أهم الرهانات التي يمكن أن تواجهها أية إستراتيجية بيداغوجية، وكذلك سببا أساسيا من أسباب اختلال الدرس الفلسفي، ومصدرا للتوتر في العلاقة التربوية. كما تحيل هذه القضية إلى

التحولات التي يعرفها البحث الفلسفي في جانبه الديداكتيكي، بما يقتضيه من إخضاع النشاط التعليمي لمتعلم الفلسفة للعقلنة والتخطيط وإعادة النظر في قيمة سن التفلسف، ومن خلالها تفضيل سن الكبار، وأخيرا لأن القيم المرتبطة بالتعلم الفلسفي تتحدد في نهاية التحليل انطلاقا من متغيرات خطاب الفلسفة في التربية، خصوصا وأن هذا الخطاب يعرف بدوره إعادة نظر وتأويل شاملين.

تنطلق هذه المقالة من مسلمة أساسية، وهي أن تجربة تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي توجد في نقطة تقاطع جملة من المتغيرات. في المرتبة الأولى نجد المراهقة التي تعتبر خاصية أساسية لتلاميذ هذه المرحلة، والتي تتطلب وعيا كافيا. وفي المرتبة الثانية التأثير الذي تمارسه تمثلات التلاميذ عن الفلسفة، مما ينعكس إيجابا أو سلبا في التفاعل معها، ومع المدرس الذي يمثلها.

1. التمثلات منطلقا للدراسة:

يشير مفهوم التمثل <<إلى ما يكون ماثلا، حاضر في الذهن، ما يتمثله المرء، ما يشكل المحتوى العيني لفعل فكري.>>(2)، وفي جانب آخر، يرتبط <<التمثل الذاتي لشيء ما بملكة التفكير بمادة عينية، وذلك من خلال نظمها في مقولات (...) وتمثل شخصا أو شيئا أي تخيله.>>(3)

تعتبر التمثلات بمثابة <<بنية ذهنية كامنة، أو نموذج تفسيري بسيط، منطقي ومنظم وذي أصول متعددة، ويمكنه أن يستعمل في وضعية معينة لطرح أو حل مشكل معين بصيغة أخرى في حياتنا العامة وأمام وضعية تنتظر جوابا. نعمد إلى تحريك عدد من التمثلات التي نملك لمحاولة الإجابة عن هذه الوضعية.>>(4)

ويمتاز مفهوم "التمثل" بالقدرة على الإحالة إلى بعد فرداني (دور المزاج في سيرورة إنتاج التمثلات)؛ وإلى بعد اجتماعي يتعلق بمحتويات

وحقل هذا التمثل.(5) والمقصود هو مواقف تلاميذ التعليم الثانوي حول مادة الفلسفة والقضايا المرتبطة بها، وهي إما مواقف إيجابية تيسر انخراطهم في المادة، أو سلبية تعيق تعلمهم. والسلبية نفسها، منها ما هو متجذر فيهم يصعب خلخلته وإحداث القطيعة معه، ومنها ما هو قابل للمساءلة والنقد.

إن تناول مفهوم "التمثلات" يخضع لاعتبارين أساسين:

أولا، كون شريحة العمرية التي تمثل السن (15-18) الغاية منها توسيع دائرة الفكر النقدي العقلاني، وإحياء روح المساءلة البناءة التي تخلخل المعارف الجاهزة لدى التلميذ(ة)، وبالتالي المساهمة في بناء الشخصية المتفاعلة والفاعلة التي تتبنى القيم الإنسانية السامية.

ثانيا، إن هذه الفئة التي لم تتحدد بعد فيها ملامح المراهقة بشكل واضح، فهي تتموقع في فترة انتقالية بين مرحلتي الطفولة والشباب؛ مرحلة الطفولة بكل ما تحمله من إمكانية تقبل ما يقدم إليها من المركب الثقافي للمجتمع الذي تنتمي إليه دونما أي تفحص له، باعتباره المرجعية والسند القوي الذي لا يمكن الشك فيه. ومرحلة الشباب وما تتميز به من تحولات عميقة على المستوى الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي، وكل ما يواكب ذلك من تمظهرات سلوكية وفكرية، يمثل الرفض والتمرد والثورة إحدى سماتها.

يحضر مفهوم "التمثلات" كرصيد معرفي مركب في مجالات متعددة، وبمعان تختلف باختلاف المرجعيات العلمية التي ينتظم فيها. ويشكل مفهوما مركزيا تتأسس عليه المواقف الفردية والمشتركة داخل المجتمع. وهكذا يحيل هذا المفهوم في مرجعية "علم النفس الاجتماعي" إلى <<المعارف المهيأة والمجزأة، والتي تساهم في بناء الحقيقة المشتركة بالنسبة لوحدة اجتماعية.>>(6) في إطار تفاعل جدلي بين كل مكونات هذه الوحدة وبنياتها، الأمر الذي يجعل منه وسيطا واقعيا بين الإبداعات الذهنية

الفردية المدفوعة بميول ورغبات تحاول إثبات حضورها وكينونتها الذاتية بالأساس من جهة، ومن جهة أخرى، وسيطا بين التفاعلات والانخراطات داخل نسيج العلاقات الاجتماعية.

إن كون مفهوم التمثلات شديد الصلة بالذات، كذات فردية أو باعتبارها عضوا في جماعة ما، يجعله مرتبطا بالأساس بكل ما له صلة بالعلاقات الإنسانية. هذه الأخيرة التي تظل جوانب كثيرة من تركيبتها مستعصية على الفهم والتفسير دون العودة الإجبارية إلى التمثلات التي تنسجها في مختلف الوضعيات التي تؤطرها.(7)

هكذا يختص مفهوم "التمثلات" بالكائن البشري الفاعل، المبدع... الذي تتجاوز سلوكاته وتصرفاته مجرد تلك الاستجابات الشرطية للمؤثرات الخارجية التي تحيط به، لتعبر عن أحداث ووقائع يشكل طرفا فعليا وحيويا في خلقها.

وإذا كانت التمثلات الاجتماعية في الحقول المعرفية (السيكولوجيا، السوسيولوجيا، علم النفس الاجتماعي...) التي أنتجته أو احتوته لفهم العديد من جوانب الشخصية الإنسانية التي تدرسها تتميز بالتعدد، فإنه بالرغم من هذا التعدد والتفرع العلمي، فهي تظهر نوعا من التداخل في المرجعيات النظرية والأطر الفكرية التي تؤسس المفهوم، لتترجم في النهاية هذه التمثلات بوحدة الإنسان المتكاملة الجوانب. غير أن تحديد هذا المفهوم يصبح أكثر إجرائية من خلال مقاربتنا له عند شريحة من المجتمع، وفئة عمرية تنفرد بخصائص متعددة.

في سياق معالجة أهمية ودور التمثلات في العملية التعليمية-التعلمية، في مجال الحقول المعرفية التي أشرنا إليها سابقا، يمكن التمييز بين موقفين متباينين سواء في المنطلقات أو في الخلاصات، الأمر الذي يجعلنا أمام مستويين، هما(8):

المستوى الأول : يقدم التمثلات في شكل إيجابي، باعتبارها حافزا على اكتساب المعارف الجديدة من طرف المتمدرس(ة). وبالتالي فإن القائلين بهذا الدور الإيجابي لا ينظرون إلى التلميذ(ة) كإناء فارغ يملأ داخل المدرسة، وإنما بكونه يتوفر على رصيد معرفي مهم، يساهم في اكتساب ومعالجة المعلومات الجديدة. والقبول بهذا الوضع يفرض أن التمثلات تشكل منطلقا لفهم الإطار المرجعي للمتعلم(ة)، للانتقال إلى مرحلة يتم التوصل فيها إلى ما اصطلح عليه أصحاب هذا التصور ب"تغير المفاهيم". أي الانتقال بالاستعمالات من الحس المشترك إلى مفاهيم مبنية بطريقة أكثر دقة. وفق هذا التصور ينظر إلى المؤسسة التعليمية، باعتبارها إطارا يتم داخله تنظيم وإعادة بناء التمثلات كمعارف قبلية للتلميذ(ة)، مما يجعل منها إستراتيجية تحفيزية لاكتساب معارف جديدة، من خلال عملية إعادة بناء الواقع ضمن قوالب جديدة يشكل المتمدرس(ة) أحد الفاعلين الرئيسيين فيها.

المستوى الثاني: على خلاف منطلقات الموقف السابق، يرى أصحاب هذا التصور، أن التمثلات كمعارف قبلية، قد تدفع أحيانا التلاميذ إلى تبني إستراتيجية المقاومة ضد مادة الفلسفة. وضع كهذا يجعل من هذه التمثلات أحد العوائق الإبستيمولوجية التي تعرقل عملية الفصل بين الإطار المجتمعي العام ومنهجية التعرف على المعارف العلمية داخل المؤسسة التعليمية، وهذا ما يستدعي من المدرس(ة) استيعابها من أجل تعديلها وتحطيم الخاطئ منها بطريقة منهجية.

وسواء تعلق الأمر بالمستوى الأول أو الثاني، فإن النظر إلى التمثلات كمرجعية قابلة لإعادة التنظيم والبناء، يجعل من العملية التربوية إحدى الوسائل والقنوات التحويلية للمعارف، وليست فقط عملية تقوم على التلقين ونقل للمعارف الجاهزة (9). إذ عبر إعادة الاعتبار للتمثلات القبلية والأولية للتلميذ، فإننا نعطي هذا الأخير، فرصة للتفكير الذاتي، كما هو أيضا اعتراف بوجوده الفعال وإمكانية التعبير عن ذاته ومحيطه. إذا كانت

التمثلات تلعب دورا مهما في سيرورة التدريس، فإنها تصبح أكثر أهمية عندما يتعلق الأمر بمجال يتأسس على النقد وخلخلة الثوابت غير المبرهن عليها عقليا، مما يجعل من درس الفلسفة، أحد الحقول المعرفية الخصبة التي تساعد فيها التمثلات على العمل والتدرج مع تلميذ من مستوى يتميز بالغموض والتضارب غير الممنهج، والذي تحكمه مرجعية متداخلة الأبعاد بين الاقتصادي، الاجتماعي، الديني...، إلى مستوى يتميز بالاختلاف المؤسس على المنطق العقلي كما تعبر على ذلك التبريرات المنطقية التي تقدمها كل المواقف والتصورات الفلسفية في صور مختلفة للتعبير عن آرائها.

2. الدرس الفلسفي وتمثلات التلميذ:

من خلال ما سبق، يتضح أن التمثلات تشكل أولى المرجعيات الصلبة التي يحتكم إليها كل فرد داخل المجتمع. هذا الأخير الذي يخضع في مراحل لاحقة إلى تغيير إستراتيجية الأفراد في طرق تفاعلهم واستيعابهم للعديد من الوقائع التي يستند عليها في تأسيس بنياته. الأمر الذي سيجعل جزءا من أفراده خاضعين لقوانين خاصة مرتبطة بالطبيعة الهيكلية للمؤسسات الفرعية التي ينتمون إليها داخل الإطار العام للمجتمع. وتشكل المؤسسة التعليمية أحد أوجهها.

إن حضور الدرس الفلسفي في المؤسسة التربوية، خضع و لا يزال يخضع للعديد من التمثلات التي تترجم في معظم الأحكام الموجهة إليها من طرف أفراد المجتمع، أحكام ذات شحنة سلبية، وتشكل التمثلات منطلقا للدرس الفلسفي في مادة الفلسفة كوضعية تفتح على تصورات وأفكار التلميذ.

إذا كان الدرس الفلسفي أحد المجالات التي تعرضت للانتقاد والمقاومة داخل المجتمع عبر التمثلات المكونة حوله، فإنه وفي الوقت نفسه،

يشكل أحد المجالات التي تشتغل على التمثلات لبناء وتنظيم الواقع عن طريق تنظيم المعارف المكونة حول المجتمع وداخله.

إن استحضار التمثلات داخل الدرس الفلسفي إعلان عن عدم إقصاء المجتمع داخل المؤسسة التعليمية، بل على العكس من ذلك، يشكل هذا الحضور اعترافا حقيقيا به، وفق إطار تنظيمي علمي ينطلق من النقد لإعادة تنظيم معارفه داخل قالب تربوي موجه، مما يجعل العلاقة بين المدرسة والمجتمع، داخل درس الفلسفة، في سياق تفاعل مفتوح على معادلة الدمج أولا، ثم النقد ثانيا. وعلاقة من هذا النوع توقظ لدى التلميذ حس الوعي بمحيطه كمادة خام والذي يشكل جزءا من تركيبته النفسية والذهنية. وعندما ينتقده ويسائله، فهو بذلك ينتقد ويسائل ذاته، ويعيد بذلك بناءها وفق منهج الاختيار الواعي داخل شبكة من العلاقات.

1.3 .تمثلات التلميذ حول مادة الفلسفة قبل التعرف عليها:

عادة ما يعبر المدرسون عن ارتفاع نسبة التمثلات السلبية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ويتفق مع هذه النتيجة الدراسة التي قامت بها الأستاذة فتيحة الهكار، والتي أكدت من خلال بحث ميداني حول تمثلات التلميذ للفلسفة في أقسام البكالوريا على أنه رغم ما للفلسفة من وظيفة تربوية واجتماعية وأخلاقية وما لها من أهمية ودور تلعبه في حياة الفرد والمجتمع.(10) إن هذه النتائج المستخلصة تضعنا أمام قراءة تحليلية للمصادر التي تغذي حمولات تمثلات التلاميذ في سن معين- الانتقال من الطفولة إلى المراهقة - حول مادة معرفية تقرأ واقعهم من زاوية مخالفة لما ألفوه. قراءة يشكل فيها النقد والفحص الدقيق والقلق الدائم عبر التساؤل عن أهم الركائز الأساسية للتفكير الفلسفي.

إذا كانت تلميذ الثانوي هو تلميذ مبتدئ في الفلسفة، يأتي مثقلا بعوائق ثقافية مستمدة أساسا من وسطه الاجتماعي الذي يعوق تكوينه

وتعلمه، وهذا رغم انتشار بعض التصريحات اليوم، خصوصا في وسائل الإعلام، تقدم الفلسفة كمادة معرفية لها فائدتها وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع، إلا أن الواقع الاجتماعي وعلى خلاف ذلك لا يزال يضعها في موضع احتقاري، يجد تفسيره في العديد من الأحكام النمطية الجاهزة المعبر عنها في كل ما هو متداول حولها.

إن التصورات الانتقاصية التي ما تزال تهيمن على الوعي الشعبي العام، تجد تبريرات مختلفة مشحونة بمواقف معادية للفلسفة، تعتبرها إلحادا أو جحودا أو جنونا، أو معرفة مجردة بعيدة عن الواقع، لا تقدم حلولا لمشاكل مطروحة. و يعزز هذه التصورات منظور، نعته مصطفى محسن، بالمنظور التقنوبيروقراطي، الذي ينتقد الفلسفة بكونها مجردة لاإجرائية، وعديمة الجدوى في أي إسهام مباشر في تنشيط التنمية الاقتصادية والاستجابة لحاجيات السوق ولمتطلبات التنمية البشرية والاجتماعية.(11)

إن مادة الفلسفة داخل التمثل الاجتماعي اليومي تقدم كنمط من التفكير الخيالي، الحالم، المجرد والتافه...، مما يدفع بالتلاميذ إلى النفور وتكوين مواقف سلبية، و هو ما يفتح النقاش حول الدور الكبير الذي يلعبه المجتمع في نسج التصورات العامة التي تشكل في أغلبها المرجعية الأساس للأفراد في مواقفهم التي يعتقدونها. وما يعزز هذه التمثلات السلبية ويجعلها مقبولة، بل ومروجة بسهولة داخل أوساط التلاميذ، هو عدم قدرتهم في هذا المستوى العمري والعقلي (المراهقة) على نقد تلك التمثلات، الأمر الذي يصبح معه الرهان على هدم العوائق المعرفية التي تشكلها التمثلات السلبية سالفة الذكر غير مجد في هذه المرحلة من نمو الشخص، فالتلميذ لا زال مراهقا وفاعليته الفكرية والمنهجية لا زالت محدودة، على اعتبار أن المرحلة تمتاز بالاندفاعية والحماس، بيد أن الحكم الإيجابي يقتضي الرزانة والتركيز.

مما سبق، يكمن التحدي الحقيقي، في هذه المرحلة التي تعكس السن والمستوى الدراسي للمتمدرسين، في خلخلة تلك التمثلات السلبية ودفع التلميذ إلى التفكير الجدي فيها، وهو ما يلخص الدور التحسيسي والاستئناسي لمادة الفلسفة. هذه المادة التي اعتبرتها البرامج الجديدة في هذا المستوى لحظة للقاء الأول مع الفلسفة، تهدف إغناء تجربة التلميذ المدرسية والثقافية .(12)

2.3 .تمثلات التلميذ حول مادة الفلسفة بعد التعرف عليها:

إن تمثلات التلاميذ بعد تعرفهم واستئناسهم الأولي ببعض مضامين المعرفة الفلسفية، تعرف لا محالة تغيرا بشكل كبير عند نسبة مهمة منهم، تغير من شأنه أن يضعنا أمام صورة الفلسفة كما قدمها الفكر السقراطي، والتي لا تبدو من خلاله كمادة تلقن معارف جديدة للمتعلم، بقدر ما تهدف إلى إعطائه الفرصة للتعبير عن أفكاره بطريقة ذاتية تخرج عن سيطرة ضمير النحن المجتمعي، و بالتالي تجعله في مواجهة ذاته والآخرين على حد سواء.

وفق هذا التصور، يتوصل التلميذ إلى المعرفة العلمية الدقيقة والمعترف بها، عبر تجاوز كل العوائق التي من شأنها أن تعرقل المسار العلمي، و هذا ما يؤكده "باشلار" من كون التفكير العلمي لا يمكنه أن يتأسس إلا من خلال تدميره لمكونات التفكير اللاعقلي. والتدمير المقصود به <<ليس اكتساب ثقافة جديدة، و لكنه تغيير الثقافة و قلب الحواجز التي أقامتها الحياة اليومية .>>(13)

يبرز هذا التحول الحاصل في تمثلات التلاميذ بعد تعرفهم على مادة الفلسفة الأهمية القصوى التي تلعبها المؤسسة التربوية في تهذيب العديد من التصورات التي تأتي من المجتمع، دون أن تخضع لأي فحص مسبق، في الوقت الذي تشكل فيه بالنسبة للتلميذ المرجعية الأولى

والأساس في نفس الآن. يبدو واضحا الأثر الإيجابي للدرس الفلسفي في محاولة إبعاد النفور والرفض المنتشرين عند التلاميذ عبر تقديم مادة معرفية تمتاز بالغزارة في المعلومات والعمق في التفكير والفائدة العملية في الحياة الواقعية.

على خلاف ذلك، قد تبين الوقائع المدرسية استمرار التمثلات السلبية عند بعض التلاميذ بالرغم من استئناسهم بمادة الفلسفة. وهذه الوضعية يمكن تفسيرها بالمواقف السلبية للتلميذ اتجاه الثقافة المدرسية عموما والفلسفية على وجه الخصوص. ذلك أن الفلسفة تتطلب جهدا فكريا، بينما ألفت هذه الفئة الحفظ والذي ترسخ لديها طيلة مسارها التعليمي التعلمي، مما يجعلها غير قادرة على التجاوب مع منطق أدوات التفكير الجديد التي تشكل جوهر الفلسفة والمرتكز بالأساس على الممارسة الفكرية النقدية البناءة، وعلى قدرات محددة في التعبير الشفوي والكتابي وليس الحفظ والتركيز على الذاكرة.

الواقع، أنه بالرغم مما يمكن أن يبذله المدرس من مجهود في سبيل دفع التلميذ إلى تجاوز كل التمثلات السلبية اتجاه الفلسفة، فلا يمكن تغييرها بشكل نهائي ما دامت آليات إعادة إنتاجها حاضرة في المجتمع. وبالتالي فإن هذا المنظور التحولي لشحنة التمثلات التي يحملها التلاميذ اتجاه الفكر الفلسفي سيشكل للتلميذ محطة للانتقال به من شكل التصورات العفوية المنبثقة من الحس المشترك المألوف إلى تصورات أخرى وأفكار مدعمة بالنقد والتساؤل والحجج.

إن حجة عدم نضج المراهق ليست دائما صائبة. ذلك أن المراهقة كمرحلة عمرية وحياة نفسية يمكن أن تشكل الأرضية الخصبة للنقد والشك والمساءلة، وبمعنى آخر المرحلة المناسبة للتفلسف. وهذا ما عبر عنه العديد من الباحثين أمثال جان بياجي(14)الذي أكد على أن الطفل قادر على ممارسة التفكير المجرد أثناء مرحلة العمليات الشكلية بعد 12 سنة،

وهذا يعني أن تلميذ التعليم الثانوي قادر على التفكير المنطقي المجرد. إضافة إلى كون حصة الفلسفة تتحول إلى متنفس للمراهق للتعبير عن أفكاره ومشاعره، بالتالي <<لن يكون تدريس في سن صغيرة جدا أمرا مستحيلا شريطة ملاءمة المواضيع الفلسفية مع سن التلاميذ.>>(15)

هكذا يمكن القول إن استمرارية التمثلات السلبية تضع مادة الفلسفة في وضع إشكالي مفارق بين مواقف إيجابية تجعل مادة الفلسفة مرغوبا فيها، ومواقف سلبية لها تأثيرات عكسية على تعلمه لها. كما أن استمرارية التمثلات السلبية ليس دليلا على عدم تمكن الدرس الفلسفي من دفع التلاميذ إلى إعادة النظر في آرائهم وتصوراتهم بتفكيكها وإعادة بنائها من جديد بطريقة شخصية تجعلهم يشكلون مواقف إيجابية. بل إن الراجح أن استمراريتها دليل على أن التلميذ لازال يمارس النقد على الفلسفة بمؤشر الصعوبات التي لا زالت تصادفه، والانتظارات التي يتوخى بلوغها من مادة الفلسفة.

3.3 . صعوبات التلميذ في مادة الفلسفة :

تعترض المتعلم صعوبات كثيرة في درس الفلسفة يمثل بعضها الأحكام المسبقة التي لدى التلميذ حول مادة الفلسفة، فهو يبدي رغبة في معرفة وتعلم الفلسفة لكن لا يخفي تخوفه منها في نفس الوقت، إنها مادة جديدة لكن مضامينها وهدفها وطرق قولها، بهذه الكيفية تعيش أفق انتظار التلميذ وتوتراته وتناقضاته إزاء العالم الجديد الذي سيلجه.(16)

إن الصعوبات متعددة ومختلفة من حيث طبيعتها، ولعل أبرزها مرتبط بفهم المتعلم لمضامين النصوص والوثائق التي يقدمها الدرس الفلسفي. إن إشكالية فهم المضامين المعرفية التي تحملها النصوص الفلسفية، كانت دائما مطروحة على بيداغوجيا تدريس الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي في صيغة تتراوح بين موقف يراهن على أسبقية تمكين

التلاميذ من أدوات التفلسف (التفكير الفلسفي المنهجي المنظم) بدل شحن أذهانهم بمضامين فلسفية جاهزة. وموقف ثان يراهن على تعلم الأنساق والمعارف الفلسفية.

إن الموقف الأول تعززه أطروحة "كانط"(17)، وأيضا "هيدجر" الذي لا يرى في التعلم مجرد نقل للمعارف، بل إنه نشاط متجذر في الإنسان، يفتحه على الأشياء في بعدها الأصيل، لا المعتاد اليومي. إن الفلسفة عنده فعل التفكير(18). في المقابل، نجد الموقف الثاني لا يمانع من تزويد التلاميذ بمعارف تنمي قدرتهم على اكتساب ثقافة فلسفية، و يجد هذا الطرح ما يعززه في الموقف الهيجلي الذي يرى أن تاريخ الفلسفة هو تاريخ أنساق معرفية (19). إلا أن "هيجل" قد اعترف في دروسه حول تاريخ الفلسفة، بأن هذه الأخيرة تعلمنا التفكير، ويقول في هذا الصدد <<إن ما تعلمنا الفلسفة إياه هو التفكير، إنها تعلمنا كيف يجب أن نسلك في مجال التفكير، فهي تدرس موضوعات من نوع خاص. موضوعها هو ماهيات الأشياء وليس ظواهرها(...)، وبالتالي موضوع الفلسفة هو الفكر ذاته. إن العقل يكون حرا عندما يهتم بذاته ويكون لأجل ذاته>>(20).ومن تم فإن تركيز الدرس الفلسفي على المحتويات والمعارف المتمثلة أساسا في تلقين تلاميذ مختلف المواقف التي كونها الفلاسفة حول إشكالات بعينها، دون فهمها واستعابها، شكل أهم الصعوبات التي تواجهها هذه الفئة من التلاميذ في التعليم الثانوي.

إن حديثنا عن الصعوبات في مادة الفلسفة يجعلنا في قلب العملية التعليمية التعلمية التي يظهر من خلالها المدرس كأحد الساهرين على تدليل العقبات أمام المتمدرسين، وما يتطلبه من مجهودات في توظيفه لأدوات ديداكتيكية متعددة ومتنوعة (الحاسوب، الدعامات السمعية-البصرية، الزيارات، العروض...)، التي قد تساهم في إغناء تعبيرهم الشفوي والكتابي وتسهل عمليات التواصل الفعال والإيجابي بين التلاميذ

والمدرسين. كما أن استعمال الإنترنيت بإمكانه سد النقص الحاصل في قلة المراجع التي شكلت نسبة مرتفعة من الصعوبات التي يشتكي منها التلاميذ.

خاتمة

تعتبر الفلسفة التربوية الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه أي بلد في توجيه وتنظيم نسقه التربوي، فعلى أساسها يتم التخطيط للتعليم والتعلم، واختيار المقاربات والطرائق التربوية. لهذا فإن المجتمع يحتاج إلى تربية وفلسفة تكون أكثر تلاؤما مع طموحاته، ولا يمكن تحقيق هذا إلا بفضل فلسفة ضامنة لترجمة هذه الغاية إلى واقع، لأنه بدون فلسفة تربوية موجهة سيتم السقوط في العشوائية والاعتباطية. وتعتبر مشاريع الإصلاح التربوي في البلدان العربية حاملة لهذه الفلسفة التربوية، فعلى أساسها تم إنجاز الكثير من الإصلاحات، وفي ضوئها تم تبني الكثير من المستجدات التي نجد من بينها تعميم تدريس الفلسفة في جميع مستويات التعليم الثانوي.

وإذا كانت مشاريع الإصلاح التي تحدد الفلسفة التربوية التي على أساسها تمت مراجعة مناهج وبرامج مادة الفلسفة، وتؤكد على أنه ينبغي أن ينطلق إصلاح نظام تعليم الفلسفة من جعل المتعلم بوجه عام في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية، وذلك عبر توفير الشروط وفتح السبل أمامه ليصقل ملكاته ويكون قدراته ويطور مهاراته، فإنه يؤكد في الوقت نفسه على أن تحقيق هذه الغاية رهين بنهوض نظام التربية والتكوين بوظائفه كاملة تجاه الأفراد والمجتمع، ومن بين هذه الوظائف أن يمنح التلاميذ فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفى هؤلاء التلاميذ الشروط والكفايات المطلوبة.

إن مسألة تدريس الفلسفة من بين القضايا المهمة في المنظومات التربوية الراهنة في البلدان العربية، كما أن استكمال حضور الفلسفة في جميع مستويات التعليم الثانوي، وفي جميع الأقطاب والشعب، يشهد اليوم على رغبة هذه المنظومات في منح مادة الفلسفة المكانة اللائقة بها في فضاء المؤسسات التعليمية.

وينبغي كذلك أن ينظر إلى تعلم الفلسفة في الثانوي ضمن نسق متكامل وداخل مشروع مجتمعي شامل، يساهم فيه كل الغيورين على الفكر الفلسفي الحر، كما أن المنهج السليم الذي يمكنه أن يحد من الصدام والرفض للفلسفة يحتم الانطلاق من تمثلات وتصورات التلاميذ تجاه مادة الفلسفة لتزكية ما هو إيجابي فيها والعمل على تغيير وتهذيب ما يتناقض مع آليات التفكير الفلسفي.

ولا شك أن كل إصلاح يبدأ متعثرا سرعان ما ينضج مع تعاقب الزمن وتراكم التجارب، وعلى المهتمين بشأن تدريس الفلسفة بالثانوي الوعي بهذه الثغرات، لكن عوض أن نضخم منها ونوجه اللوم لجهات معينة، ونصف الوضع بالمتأزم، فإن الأمر يقتضي تظافر جهود جميع الأطراف المعنية لتدليل الصعوبات والتحلي بالصبر والنفس الطويل، ولن يحصل ذلك إلا بالإرادة الصادقة. طالما أن لا أحد ينكر بأن هناك تحولات جريئة، منها ما أنجز ومنها ما هو في طور الإنجاز لصالح مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي. تسعى هذه التحولات إلى تحقيق مشاركة الفلسفة تربويا ومعرفيا في رهان التحدي نحو تكوين الإنسان المواطن المتفاعل مع القضايا الاجتماعية والاقتصادية لبلده، ومتشبعا بقيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان.

(*) عضو مختبر "الفلسفة والفكر النقدي"، جامعة محمد الخامس، الرباط-أكدال، المغرب

الإحالات :

- الزاهي نور الدين، الفلسفة واليومي، المحمدية، 1999، ص.84.

2- LALANDE André, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, P.U.F,2

Paris , 2002. p. 1210.

3- Ibid , p.1210.

4- حمداوي محمد، التمثلات والتوظيف الديداكتيكي، مجلة النداء التربوي ، العدد 4، الرباط، 1998.

5- توزي ميشيل وآخرون، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ترجمة حسن أحجيج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2005 . ص.62. 63.

6-محمد لمباشري، مفهوم التمثلات من وجهة نظر سيكوسوسيولوجية، مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد 19، الدار البيضاء، أكتوبر 2000، ص.77.

7- نفس المرجع، ص. 78.

8- علمي إدريسي عبد الرحمان، قيمة و وظيفة التمثلات في الأنشطة الديداكتيكية، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد 23، الدار البيضاء، أكتوبر 2002، ص.32.

9- نفس المرجع، ص.32.

10- الهكار فتيحة، تمثلات التلميذ للفلسفة والعوائق التي تعترضه في تعلمها بالمناطق النائية من المغرب، مجلة علوم التربية ، العدد 20 ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ،2001 ، ص.46 .

11- مصطفى محسن، المعرفة والمؤسسة، دار الطليعة، بيروت،1993.

12- مجموعة من المؤلفين ، في رحاب الفلسفة، كتاب التلميذ(ة) ، مطبعة الدار للكتاب ومكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص .3.

13- العربي السليماني، التمثلات المجالية وديداكتيك الجغرافية أية علاقة؟، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، عدد 25، الدار البيضاء، أكتوبر 2003، ص110-124

14- Piaget Jean, La Naissance de l'intelligence chez l'enfant. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1977.

15- Kofman Sarah, Philosophie terminée, philosophie interminable, '' in ''Qui a peur de la philosophie? '' G.R.E.P.H, Flammarion, Paris, 1977, p.37.

16- Rollin France, L'éveil philosophique , Apprendre à philosopher, Ed. L'U.N.A.P.E.C Paris , 1982 ,pp. 8-9.

17- Kant Emmanuel, Critique de la raison pure, Quadrige, PUF, 3°éd. Paris, 1990, p.561.

18- Heidegger Martin, Qu'appelle- t- on penser?, PUF, Paris, 1959.

19-Hegel Friedrich, Lettre au ministère royal, in .Qu'a peur de la philosophie, GREPH, Flammarion, Paris,1977.

20- Hegel Friedrich , leçon sur l'histoire de la philosophie, tome 1, Gallimard , Paris, 1954, p.103.